

Opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamisen syistä

Vilma Mäkelä

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mäkelä, Vilma. 2022. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamisen syistä. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 51 sivua.

Tässä tutkielmassa tutkin opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamisen syistä sekä tarkastelen, kuinka moniulotteisina he kiusaamisen syyt näkevät. Tutkimukseni kohderyhmänä olivat Jyväskylän yliopiston luokanopettaja-, aineenopettaja- ja erityispedagogiikan opiskelijat. Aineisto on kerätty opiskelijoilta sähköisesti vuosien 2021 ja 2022 vaihteessa ja kyselyyn vastasi 100 opiskelijaa. Tutkimus on toteutettu monimenetelmä tutkimuksena ja tutkimuskysely sisälsi sekä avoimen kysymyksen että väittämiä kiusaamisen syistä.

Analysoin laadullisen aineiston teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä ja tyypittelin opettajaopiskelijoiden vastaukset sen mukaan, kuinka monesta eri syystä he näkivät kiusaamisen johtuvan. Määrällistä aineistoa analysoidessani hyödynsin ensin korrelaatioita ja eksploratiivista faktorianalyysia muuttujien ryhmittelemiseksi kiusaamisen syiden mukaan. Tämän jälkeen vertailin muuttujia kuvaavien tunnuslukujen, korrelaatioiden sekä parittaisen t-testin avulla selvittääkseni, mitkä asiat selittivät kiusaamista opettajaopiskelijoiden mielestä eniten.

Yksilöpsykologiset, erityisesti toisia kiusaavaan oppilaaseen liittyvät syyt olivat laadullisen ja määrällisen analyysin perusteella kiusaamista eniten selittäviä tekijöitä. Lisäksi opettajaopiskelijoiden selityksissä korostuivat ryhmäilmiöön liittyvät kiusaamisen syyt. Aineiston tyypittelyn perusteella lähes kolmannes vastaajista antoi kiusaamiselle myös laajempia selityksiä, jotka liittyivät esimerkiksi opettajan toimintaan, kouluorganisaatioon sekä yhteiskunnallisiin tekijöihin. Tulosten perusteella voidaan pohtia, millaista tämänhetkinen opettajaopiskelijoiden tietämys kiusaamisen ilmiöstä on ja minkälaisia kiusaamisen ilmiöön liittyviä sisältöjä opettajankoulutuksessa tulisi huomioida tulevaisuudessa.

Asiasanat: kiusaaminen, opettajaopiskelija, monimenetelmä tutkimus

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
1.1 Kiusaaminen	6
1.2 Yksilöpsykologinen näkökulma kiusaamisen selittäjänä	7
1.3 Kotiympäristön vaikutus kiusaamiseen	9
1.4 Kiusaaminen ryhmäilmiönä	10
1.5 Kiusaaminen sosioekologisena ja sosiokulttuurisena ilmiönä	12
1.6 Evoluutio kiusaamisen selittäjänä	15
1.7 Kiusaamisen syiden selittäminen aikaisemmissa tutkimuksissa	17
1.8 Tutkimustehtävä	18
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	20
2.1 Tutkimuskonteksti	20
2.2 Tutkimusaineiston keruu ja osallistujat	21
2.3 Tutkimuskysely	22
2.4 Aineiston analyysi	23
2.5 Eettiset ratkaisut	30
3 TULOKSET	33
3.1 Opettajaopiskelijoiden antamat selitykset kiusaamiselle	33
3.2 Opettajaopiskelijoiden tyypit kiusaamisen selittämisessä	37
3.3 Opettajaopiskelijoiden kiusaamisen syitä kuvailevat tunnusluvut	40
4 POHDINTA	42
4.1 Tulosten tarkastelu	42
4.2 Tutkimuksen vahvuudet, rajoitukset ja luotettavuus	47

4.3	Jatkotutkimukset.....	50
4.4	Johtopäätökset ja käytännön sovellutukset.....	51
	LÄHTEET	52
	LIITTEET.....	62

1 JOHDANTO

Kiusaamistutkimusta on tehty ajan saatossa valtavasti ja tutkijoilla on kiusaamisen luonteesta ja juurisyistä monia eri näkemyksiä (Smith ym., 2021). Kiusaamistutkimuksen kentällä kiusaaminen tunnustetaan usein ilmiöksi, johon vaikuttavat yksilön ominaisuuksien lisäksi erilaiset ympäristö- ja tilannetekijät (Hong & Espelage, 2012; Juva, 2019). Esimerkiksi ryhmän vaikutuksella (Salmivalli, 2010b), koulukontekstilla (Hong & Espelage, 2012; Saarento & Salmivalli, 2015) sekä ympäröivällä yhteiskunnalla ja kulttuurilla (Juva, 2019; Maunder & Crafter, 2018) on todettu olevan vaikutusta kiusaamiskäyttäytymiselle. Monet tutkimukset tukevat myös evoluutiopsykologisia tekijöitä kiusaamisen selittäjänä (Volk ym., 2012; Volk ym., 2019).

Tuoreen kirjallisuuskatsauksen mukaan kasvatustieteen ammattilaisille suunnatussa kiusaamiskirjallisuudessa korostuvat kuitenkin erityisesti kiusaamisen yksilökeskeiset näkökulmat (Väisänen & Lanas, 2021). Vaikka yksilötason näkökulmat ja niissä tunnistetut riskitekijät ovat merkittäviä selittäviä tekijöitä kiusaamiselle, tavoittavat nämä näkökulmat vain osan kiusaamisen monimutkaisesta dynamiikasta (Saarento & Salmivalli, 2015). Julkinen keskustelu koulukiusaamisesta painottaa lähinnä vanhempien ja koulujen rooleja ja vastuuta kiusaamisen ehkäisemisessä (Herne, 2016).

Koska opettajilla on ensisijaisen tärkeä rooli kiusaamisen ehkäisyssä ja siihen puuttumisessa (Garandau ym., 2016; Haataja ym., 2016; Saarento ym., 2015; Veenstra ym., 2014), on erityisen tärkeää tutkia, millaisia käsityksiä tulevilla opettajilla on kiusaamisesta ja sen syistä. Se, mistä kiusaamisen ajatellaan pohjimmiltaan johtuvan, saattaa vaikuttaa siihen, miten kiusaamiseen puututaan. Tässä tutkielmassa selvitän sekä laadullisin että määrällisin menetelmin, millaisia syitä opettajaopiskelijat antavat kiusaamiselle ja kuinka moniulotteisena he ilmiön näkevät. Tutkimukseni tulokset antavat viitteitä siitä, mihin suuntaan opettajankoulusta tulisi kehittää.

1.1 Kiusaaminen

Lähes kaikki kiusaamisen määritelmät pohjautuvat kiusaamistutkimuksen uranuurtajan Dan Olweuksen (1993, s. 9) määritelmään: ”Yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille “. Kiusaamisessa korostuu tahallisuus, toistuvuus ja osapuolten välinen vallan epätasapaino (Olweus, 2013; Olweus, 1993, s. 10–11; Salmivalli, 2010a, s. 12–13). Vallan epätasapainolla viitataan osapuolten väliseen epätasaväkisyyteen esimerkiksi iän, fyysisen voiman tai ryhmässä vallitsevan aseman perusteella (Atlas & Pepler, 1992; Olweus, 1993, s. 10–11) ja kiusaamisesta on kyse silloin kun kiusaaja käyttää tätä valtaa ottaakseen yliotteen kiusatusta (Salmivalli, 2010a, s. 12–13). Näin ollen kahden tasaväkisen yksilön keskinäiset kiistat eivät ole kiusaamista, vaikka ne olisivatkin toistuvia (Olweus, 1993, s. 10; Salmivalli, 2010a, s. 14–15; Volk ym., 2012). Toisia kiusaava oppilas voi joko suoraan tai epäsuorasti tuottaa kiusatuksi joutuneelle oppilaalle harmia tai haittaa (Herne, 2016; Olweus, 1993, s. 10–11).

Kiusaamisen määritelmässä ei niinkään oteta kantaa siihen, miten kiusaaminen käytännössä tapahtuu. Kiusaamista pidetään usein käytöksenä, joka voi sisältää erilaisia aggression muotoja: 1) fyysistä, kuten lyömistä, tönimistä ja potkimista, 2) sanallista, kuten pilkkaamista, härnäämistä ja uhkailua, tai 3) sosiaalista aggressiota, kuten juorujen levittämistä tai ryhmän ulkopuolelle jättämistä (Monks & Smith, 2006; Olweus, 1993, s. 15; Salmivalli, 1998, s. 30–31; Smith, 2013).

Kiusaamisen määritelmästä on esitetty myös kritiikkiä. Määritelmän mahdollisuuksia selittää kaikkia kiusaamisen muotoja on kyseenalaistettu, kun esimerkiksi internetympäristössä tapahtuvassa kiusaamisessa toistuvuuden ja vallan epätasapainon arviointi hankaloituu (Hellström ym., 2021; Olweus, 2013). Määritelmää on myös kritisoitu sen keskittymisestä yksilöiden ominaisuuksiin: kouluympäristössä oppilaat leimataan helposti toisia kiusaaviksi tai kiusatuiksi joutuneiksi samalla, kun monimutkaiset tilanne- ja kontekstitekijät jäävät huomiotta (Bansel ym., 2009, Duncan, 2013; Hellström ym., 2021; Mitchell & Borg, 2013). Etenkin kiusaamisen vastaisen toiminnan kannalta olisi tärkeää siirtyä pois kiusaaja-kiusattu-ajattelusta, ja keskittyä enemmän yksilöiden käytöstä

muovaaviin kontekstuaalisiin, historiallisiin ja institutionaalisiin vaikutuksiin (Maunder & Crafter, 2018).

Nykyisin kiusaamistutkimuksen kentällä kiusaaminen nähdäänkin yksilön tai kahden yksilön välisen suhteen sijaan laajempina ilmiönä, johon vaikuttavat sekä lapsen yksilölliset ominaisuudet, että kontekstisidonnaiset, tiettyyn ympäristöön liittyvät tilannetekijät (Bansel ym., 2009; Berger & Caravita, 2016; Cook ym., 2010; Duncan, 2013; Hong & Espelage, 2012; Juva, 2019; Saarento & Salmivalli, 2015). Erilaiset kontekstit, kuten koti, koulu tai yhteiskunta voidaan nähdä tiloina, joissa yksilön riskit toisten kiusaamisen aloittamiseksi tai kiusaamisen uhriksi joutumiseksi aktivoituvat (Väisänen & Lanas, 2021).

Tässä tutkielmassa lähtökohtanani oli tunnistaa tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä kiusaamisen syitä tutkimuskyselyn kehittämisen ja analyysin tueksi. Ryhmittelin kirjallisuudesta tunnistamani selitykset laajempiin viitekehyksiin: 1) *yksilöpsykologiset selitykset*, 2) *kodin vaikutus*, 3) *kiusaamisen käsittäminen ryhmäilmiönä*, 4) *sosioekologinen ja sosiokulttuurinen näkökulma* sekä 5) *evoluutiopsykologinen näkökulma*. Kyseiset kiusaamisen syitä selittävät viitekehykset näyttäytyivät kiusaamistutkimuksen kentällä kaikkein suurimpina. On kuitenkin huomioitava, että vaikka kiusaamisen syitä voidaan lähestyä monista eri näkökulmista, eivät eri näkökulmien väliset rajat näyttäytyä aina selkeinä (Horton, 2021). Yhden viitekehysten sisään voi mahtua useita eri ilmiötä.

1.2 Yksilöpsykologinen näkökulma kiusaamisen selittäjänä

Kiusaamisen selittäminen yksilöpsykologisilla tekijöillä perustuu tutkimukseen yksilötason riskitekijöiden tunnistamisesta (Herne, 2016). Nämä yksilötason riskitekijät voivat liittyä toisia kiusaavaan tai kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen.

Toisia kiusaava oppilas. Toisia kiusaaviin oppilaisiin liittyvistä ominaisuuksista on paljon ristiriitaista tutkimustietoa (Menesini & Salmivalli, 2017). Tutkimusten mukaan toisia kiusaavat oppilaat voivat näyttäytyä yksilöinä, joilla on heikko itsetunto, sopeutumisongelmia, taipumusta aggressiiviseen käyttäyty-

miseen, kehittymätön empatiakyky, heikot sosiaaliset taidot tai vaikeuksia sosiaalisen tiedon käsittelemisessä (Herne, 2016; Menesini & Salmivalli, 2017; Sanders ym., 2021). Toisaalta kiusaavien oppilaiden on myös todettu tunnistavan hyvin toisten tunteita (Sutton ym., 1999) ja erityisesti epäsuorien kiusaamisen muotojen on todettu edellyttävän korkeita sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja (Garandeau & Cillessen, 2006). Peeters ym. (2010) ovat löytäneet tutkimuksessaan kolme erilaista kiusaajatyypin ryhmää: 1) suosittujen ja sosiaalisesti älykkäiden ryhmä, 2) suosittujen ja sosiaaliselta älykkyydeltään keskivertaisten ryhmä, sekä 3) epäsuosittujen ja sosiaalisesti taitamattomien ryhmä.

Toisia kiusaavat oppilaat näyttävät moninaisena ryhmänä ominaisuuksiensa lisäksi myös motivaatioiltaan (Menesini & Salmivalli, 2017). Ymmärtämällä kiusaamisen motivaatioita voidaan selkeyttää kiusaamisen perimmäisiä syitä (Horton, 2021; Sanders ym., 2021). Yleisimpinä kiusaamiseen liitettävänä motivaatioina näyttävät vallankäyttö, sosiaalisen aseman nostaminen, paremmat resurssit, kostaminen, oikeudenmukaisuus, yhteenkuuluvuus, identiteetin etsiminen, hyvinvointi ja viihde (Sanders ym., 2021). Vaikka mainitut motivaatiot näyttävät yksilön ominaisuuksina, tarvitsee yksilö ryhmäkontekstin toteuttaakseen motivaatioita käytännössä (Menesini & Salmivalli, 2017). Kontekstisidonnaisuutensa vuoksi näitä on siis vaikea luokitella pelkästään yksilön ominaisuuksiksi.

Kiusatuksi joutunut oppilas. Kiusaaminen ei yleensä kohdistu sattumanvaraisesti keneen tahansa, vaan kiusatuksi joutuvalla saattaa olla joitakin piirteitä, joiden perusteella hän valikoituu toisten kiusaamaksi (Salmivalli, 1998, s. 98). Tutkimusten mukaan muun muassa ikä, sukupuoli, etnisyys, seksuaalinen suuntautuminen, terveydentila, oppimisvaikeudet, kehityshäiriöt, älykkyys ja köyhyys ovat ominaisuuksia, jotka voivat joko ehkäistä tai edesauttaa lapsen tai nuoren joutumista kiusatuksi vertaissuhteissaan (Espelage, 2014). Sosiaalinen ahdistus, masennus, heikko itsetunto, epävarmuus, hiljaisuus ja yksinäisyys ovat myös ominaisuuksia, jotka usein liitetään kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen (Bernstein & Watson, 1997; Gendron ym., 2011; Hodges & Perry, 1996; Hong & Espelage, 2012; Markkanen ym., 2021; Menecini & Salmivalli, 2017; Saarento ym.,

2013; Salmivalli, 1998, s. 103). Käytännössä voi olla hankalaa sanoa, mitkä oppilaan piirteistä ovat johtaneet kiusaamiseen, sillä piirteet voivat olla sekä riskitekijöitä että kiusaamisen seurauksia (Salmivalli, 1998, s. 98).

Koulussa kiusatuksi joutumiseen vaikuttaa myös se, mikä näyttäytyy koulu yhteisössä oppilaisiin liittyen normaalina ja sallittuna ja mikä rajautuu sen ulkopuolelle (Juva, 2019; Maunder & Crafter, 2018). Juva (2019) on tutkinut väitöskirjassaan normaaliuden käsitettä ja sen rakentumista suomalaisissa kouluissa. Tutkimuksen päätelmien mukaan ”normaali” oppilas on keskiverto, omaa oikeanlaiset sosiaaliset taidot sekä tunnistaa oikeanlaiset käyttäytymisen säännöt ja -odotukset. Mikäli oppilas lukeutuu oppilaiden ja opettajien keskuudessa näistä normeista poikkeavaksi, ”ei-normaaliksi”, on oppilaalla suurempi riski joutua vertaissuhteissaan kiusatuksi. Toisin sanoen, myös usein kiusatuksi joutuneen oppilaan ominaisuudet liittyvät tavalla tai toisella kontekstiin.

1.3 Kotiympäristön vaikutus kiusaamiseen

Kiusaamiskirjallisuudessa kiusaamista selitetään myös kotiympäristön vaikutuksella. Kotikontekstissa kiusaamisen voidaan nähdä olevan seurausta yksilön kehityksen haasteista (Walden & Beran, 2010), johon vaikuttavat yksilöllisten ominaisuuksien lisäksi kasvatus ja perheolosuhteet (Väisänen & Lanas, 2021).

Useat tutkijat ovat havainneet yhteyksiä vanhemmuustyylin ja kiusaamiskäytöksen välillä (Baldry, 2003; Baldry & Farrington, 2005; Herne, 2016; Morcillo ym., 2014; Shetgiri ym., 2013). Puutteellisen vanhemmuuden on todettu olevan riskitekijä lasten kiusaamiskäyttäytymiselle sekä kiusatuksi joutumiselle (Herne, 2016). Ankaruus ja rankaiseva kurinpito (Baldry, 2003; Morcillo ym., 2014) sekä vanhempien näyttämä viha lastaan kohtaan ovat tutkimusten mukaan yhteydessä toisten kiusaamiseen (Baldry, 2003; Shetgiri ym., 2013). Vanhemmuus, jossa korostuvat puolestaan lämpö, tunteisiin reagointikyky sekä ei-fyysiset kurinpitokeinot, ehkäisevät lapsen kiusaamiskäyttäytymistä (Baldry & Farrington, 2005). Lapsen riskit kiusaamiskäyttäytymiseen on havaittu pienemmiksi perheissä,

joissa vanhemmat juttelevat lapsensa kanssa ja tapaavat lapsensa ystäviä (Shetgiri ym., 2013).

Kasvatuskäytänteiden lisäksi lapsen kiusaamiskäyttäytymiseen voivat vaikuttaa myös muut kotiympäristöön liittyvät tekijät. Esimerkiksi kotoa opittava malli voi lisätä tai vähentää lapsen kiusaamiskäyttäytymistä (Baldry, 2003). Banduran (1973) sosiaalisen oppimisen teorian mukaan lapset oppivat käyttäytymään aggressiivisesti tarkkailemalla toistuvasti aikuisten mallintamaa samantilaista käytöstä. Baldryn (2003) tutkimuksen mukaan etenkin tytöt, joiden vanhempien välillä on keskinäistä väkivaltaa, kiusasivat enemmän toisia lapsia verrattuna lapsiin, joiden vanhemmat eivät olleet väkivaltaisia toisiaan kohtaan. Lisäksi vanhempien omalla pahoinvoinnilla voi olla vaikutuksia lapsen kiusaamiskäyttäytymiseen ja etenkin äidin mielenterveysongelmien on todettu olevan yhteydessä korkeampiin kiusaamistodennäköisyyksiin (Shetgiri ym., 2013). Kiusaamiskäyttäytymisen kannalta kotikonteksti näyttyy siis ikään kuin kiusaamisen syntypaikkana, kun itse kiusaaminen tapahtuu toisessa kontekstissa (Väisänen & Lanan, 2021).

1.4 Kiusaaminen ryhmäilmionä

Kiusaamistutkimuksessa kiusaamista ei hahmoteta ainoastaan kiusaavan ja kiusatuksi joutuneen oppilaan väliseksi tapahtumaksi, vaan taustalla on usein koko koululuokka (Garandean & Cillessen, 2006; Salmivalli, 2010a s. 13). Kiusaamisen käsittämistä ryhmäilmionä pidetään tärkeänä askelena kiusaamisilmion hahmotamisessa laajempaa kontekstisidonnaisena ilmionä.

Koulussa kiusaamisen määrän on todettu vaihtelevan runsaasti luokkahuonetasolla (Menesini & Salmivalli, 2017). Ryhmän jäsenillä voidaan nähdä olevan erilaisia rooleja kiusaamisprosessissa, jota ajavat erilaiset yksilölliset tunteet, asenteet ja motivaatiot (Menesini & Salmivalli, 2017; Salmivalli, 2010b). Kun oppilaat huomaavat toisen oppilaan joutuneen kiusatuksi, he voivat valita, osallistuvatko he aktiivisesti kiusaamiseen, asettuvatko he uhrin puolelle vai pysytte-

levätkö he taustalla (Garandea & Cillessen, 2006). Vertaisten reaktioilla on huomattavat vaikutukset kiusaamisen syntymiselle ja jatkumiselle (Menesini & Salmivalli, 2017). Taustalla passiivisena pysyminen vahvistaa kiusaamista osoittamalla kiusaavalle oppilaalle tämän toiminnan olevan sallittua samalla kun mikään tai kukaan ei tule estämään sitä (Garandea & Cillessen, 2006). Aiemmin mainitut kiusaamiseen liitettävät yksilötason riskitekijät toteutuvat siis vaihtelevasti riippuen muusta ryhmästä.

Ryhmässä omaksuttavien roolien lisäksi kiusaamiseen voivat vaikuttaa ryhmän jäsenten väliset suhteet ja ryhmässä vallitseva ilmapiiri ja normit (Garandea ym., 2014; Garandea & Cillessen, 2006; Saarento ym., 2013; Salmivalli, 2010b). Garandea ja Cillessen (2006) ovat havainneet, että kiusaamista esiintyy enemmän ryhmissä, joissa yksilöiden väliset ystävyysuhteet ovat heikkolaatuisia. Tämän seurauksena jonkun ryhmän jäsenen kiusaaminen luo muille ryhmäläisille yhteisen tavoitteen. Heidän mukaansa kiusaaminen tarvitsee toteutuakseen taitavan kiusaajan sekä ryhmän, joka kärsii yhteenkuuluvuuden puutteesta. Vahvan luokkahuonehierarkian on todettu lisäävän kiusaamista ajan mittaan, kun taas luokat, joissa oppilaiden keskuudessa ei esiinny suurta hierarkiaa, eivät ole niin suotuisia ympäristöjä kiusaamiselle (Garandea ym., 2014).

Ryhmän normit vaikuttavat puolestaan siihen, mikä ryhmässä on sallittua, ja minkälaisesta toiminnasta rangaistaan (Saarento ym., 2013). Normien mukaan käyttäytymällä oppilaat haluavat kenties parantaa omaa sosiaalista asemaansa tai säilyttää jo saavutetun aseman (Saarento ym., 2013; Salmivalli, 2010b). Toisinaan paine toimia ryhmän normien mukaan vaikuttaa kiusaamiseen puuttumiseen siten, että muut oppilaat kokevat kiusatuksi joutuneen puolustamisen olevan vaaraksi omalle hyvinvoinnilleen (Saarento ym., 2013). Kiusaamisen selittämistä ryhmäilmiöllä on kritisoitu siitä, että kun ilmiö rajataan pelkän ryhmän tasolle, se irrotetaan helposti ympäröivästä kulttuurista ja yhteiskunnasta (Väisänen & Lanås, 2021). Näin kiusaamiseen vaikuttavat laajemmat tekijät jäävät huomioimatta.

1.5 Kiusaaminen sosioekologisenä ja sosiokulttuurisena ilmiönä

Kiusaamisen ja kiusatuksi joutumisen syitä on tarkasteltu kiusaamistutkimuksen kentällä sosioekologisen ja sosiokulttuurisen mallin avulla (Herne, 2016; Hong & Espelage, 2012; Maunder & Crafter, 2018). Näissä malleissa kiusaamiselle tunnustetaan selityksiä laajemmin yksilön välittömän ympäristön ulkopuolelta, vaikkakin kiusaamisen selittäminen yksilöllisillä ominaisuuksilla sekä koti- ja ryhmäkontekstilla sisältyvät malleihin.

Sosioekologinen malli. Pitkälti Bronfenbrennerin (1979) ekologiseen systeemiteoriaan perustuva sosioekologinen malli pyrkii selittämään, miten lasten yksilölliset ominaisuudet vaikuttavat erilaisissa konteksteissa lisäten tai ehkäisten kiusaamiseen syyllistymistä tai kiusatuksi joutumista (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). Sen mukaan kiusaaminen syntyy monimutkaisesta vuorovaikutuksesta yksilön, perheen, vertaissuhteiden, koulun, yhteisön sekä kulttuurin välillä ja kiusaaminen on seurausta koko systeemiin liittyvästä ongelmasta (Barboza ym., 2009; Espelage & Swearer, 2009; Hong & Espelage, 2012; Swearer & Espelage, 2004). Mallissa korostetaan yksilön ja ympäristön välisiä kaksisuuntaisia yhteyksiä: lapsi vaikuttaa ympäristöönsä omalla toiminnallaan, ja on samalla altis ympäristön vaikutuksille (Maunder & Crafter, 2018). Kiusaamista selittävä sosioekologinen malli tarkastelee ilmiötä viidellä eri tasolla, joita ovat 1) mikrosysteemi, 2) mesosysteemi, 3) eksosysteemi 4) makrosysteemi ja 5) kronosysteemi (Barboza ym., 2009; Bronfenbrenner; 1979; Herne, 2016; Hong & Espelage, 2012; Swearer & Espelage, 2004).

Mikrosysteemillä tarkoitetaan välitöntä ympäristöä, jonka kanssa lapsi on jatkuvassa vuorovaikutuksessa (Barboza ym., 2009; Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). Se koostuu yksittäisistä ihmisistä ja ryhmistä, joita voivat olla esimerkiksi perhe, vertaiset, yhteisöt ja koulu (Espelage, 2014). Koska mikrosysteemeissä korostuu suora vuorovaikutus muiden kanssa, on yksilöillä kiusaamiseen suorimmat vaikutukset juuri tällä tasolla (Hong & Espelage, 2012; Swearer & Espelage, 2004). Mikrosysteemitasolla riskitekijöitä voivat olla esimerkiksi lasten ja

vanhempien väliset ongelmalliset suhteet, vanhempien välinen väkivalta tai lasten hankalat vertaissuhteet (Barboza ym., 2009; Herne, 2016; Hong & Espelage, 2012).

Mesosysteemillä tarkoitetaan kahden tai useamman mikrosysteemin keskinäistä vaikutusta lapseen (Barboza ym., 2009; Bronfenbrenner, 1979; Espelage, 2014). Käytännössä tämä voisi näyttäytyä tilanteena, jossa ongelmat vuorovaikutuksessa perheen ja koulun välillä vaikuttavat siihen, kuinka opettaja suhtautuu lapsen osallisuuteen kiusaamisessa. Kokemukset yhdessä mikrojärjestelmässä voivat siis vaikuttaa vuorovaikutukseen toisessa mikrosysteemissä (Hong & Espelage, 2012).

Kolmas taso, eksosysteemi, on sosiaalinen konteksti, johon lapsella ei ole suoraa vaikutusta, mutta joka vaikuttaa tähän epäsuorasti mikrosysteemin kautta (Espelage, 2014). Tällaisia epäsuoria mikrosysteemin kautta yksilön käyttäytymiseen vaikuttavia tekijöitä voivat olla esimerkiksi mediassa näkyvä väkivalta tai opettajille ja koulun henkilökunnalle tarjotut mahdollisuudet kehittää omaa osaamistaan kiusaamiseen puuttumisessa (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). Lapsi ei voi vaikuttaa opettajien mahdollisuuksiin kehittää omaa osaamistaan, mutta mahdollisuuksien toteutumisella voi olla merkittävä vaikutus lapsen kiusaamiskokemuksiin.

Makrosysteemi käsittää yhteisön sisäiset, sosiaaliset, kulttuuriset ja poliittiset kontekstit ja niiden vaikutukset eri tasoilla tapahtuvaan vuorovaikutukseen (Bronfenbrenner, 1979). Tälle tasolle kuuluvat esimerkiksi yhteiskunnan tai yhteisön kulttuuriset normit ja uskomukset, sekä yleiset asenteet kiusaamiskäyttämistä ja väkivaltaa kohtaan (Barboza ym., 2009; Hong & Espelage, 2012; Swearer & Espelage, 2004). Makrosysteemin tekijöiden vaikutus yksilön hyvinvointiin on sosioekologisen mallin tasoista kaikkein epäsuorinta ja yksilön vaikuttamisen mahdollisuudet näihin tekijöihin kaikkein heikointa (Barboza ym., 2009).

Sosioekologisen mallin viimeinen taso on kronosysteemi, jossa huomioidaan ajan vaikutus ihmisten käyttäytymiseen ja siihen kontekstiin missä käyttäy-

tyminen tapahtuu (Barboza ym., 2009). Taso käsittää erilaiset kiusaamisen ilmenemiseen vaikuttavat muutokset sekä yksilön elämänculussa että yhteiskunnallisessa kehityksessä (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). Muutokset voivat ilmetä yksilötasolla esimerkiksi avioerojen ja uusien perhemuotojen muodossa (Espelage, 2014). Yhteiskunnallisen kehityksen tasolla ne voivat puolestaan näkyä kiusaamista kohtaan koettujen yleisten asenteiden muutoksena (Barboza ym., 2009)

Sosiokulttuurinen malli. Kiusaamisen syitä selittävä sosiokulttuurinen malli perustuu Vygotskin (1978) sosiokulttuurisen oppimisen teoriaan (Maunder & Crafter, 2018; Morcom, 2015). Teorian mukaan yksilön kognitiiviset taidot kehittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa siinä kontekstissa, missä he toimivat (Maunder & Crafter, 2018). Kognitiivisen oppimisen lisäksi sosiokulttuurisella oppimisen teorialla voidaan selittää sosiaalista ja emotionaalista oppimista kouluissa, minkä vuoksi sitä on hyödynnetty myös kiusaamisen tutkimuksessa (Morcom, 2015). Mallin avulla voidaan tarkastella ihmisten kiinnittymistä erilaisiin kulttuurisiin konteksteihin, joilla tarkoitetaan esimerkiksi perhettä, koulua tai muita sosiaalisia ryhmiä (de Abreu, 2000).

Mallin lähtökohtana on kiinnittää huomiota käyttäytymisen luonteeseen ja siihen, kuinka ajatukset, teot ja tulkinnat välitetään sosiaalisesti erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa (Maunder & Crafter, 2018). Jokaisella kulttuurisella kontekstilla on oma ajan mittaan muodostunut historiansa, sosiaaliset norminsa ja käytäntönsä, mitkä toistuvat jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa (Wenger, 1998). Tällaisessa vuorovaikutuksessa ihmiset integroituvat yhteisöihin ja vaihtavat vihjeitä kulttuurisista säännöistä ja sopivasta käyttäytymisestä (Maunder & Crafter, 2018). Yksityiskohdat hyväksyttävistä normeista välittyvät yksilölle kulttuurikontekstissa esimerkiksi tarkkailemalla ryhmän vakiintuneita jäseniä (Rogoff, 1995, s. 140). Maunderin ja Crafterin (2018) mukaan esimerkiksi kouluissa ryhmien uudet oppilaat omaksuvat ryhmän vuorovaikutuksen tavat sekä sen, mitkä ominaisuudet ovat ryhmässä arvostettuja. Heidän mukaansa ryhmän

toimintatapojen mukaan toimiminen helpottaa ja vahvistaa ryhmään kuulumista, jonka vuoksi kiusaaminen on tavallisempaa vertaisryhmissä, joissa esiintyy aggressiota, hallitsevuutta ja negatiivista vuorovaikutusta.

Koska sosiokulttuurinen kiusaamista selittävä viitekehys pohjautuu vahvasti sosioekologiseen viitekehykseen (Maunder & Crafter, 2018), ovat nämä kiusaamista selittävät mallit hyvin päällekkäisiä ja vaikeasti eroteltavissa. Mallien hienoisena erona on se, että sosioekologinen viitekehys auttaa ymmärtämään laajasti, miten moni asia, monella eri tasolla voi vaikuttaa kiusaamiseen ennaltaehkäisemällä tai lisäämällä sitä. Sosiokulttuurisessa mallissa huomio kiinnittyy enemminkin ihmisten väliseen vuorovaikutukseen eri kontekstien tasoilla. Yhteistä näille näkökulmille on ajatus siitä, että kiusaamiseen vaikuttavat myös laajemmat kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät.

1.6 Evoluutio kiusaamisen selittäjänä

Yhtenä tutkimukseen perustuvana näkökulmana kiusaamisen selittämisessä on ehdotettu evoluutiopsykologisen näkökulman huomioimista (Volk ym., 2016). Evoluutiopsykologinen näkökulma tarjoaa hieman erilaisen näkökulman perinteiseen kiusaamiskeskusteluun.

Evoluutiopsykologisen näkökulman mukaan kiusaaminen voi olla biologisesti kehittynyttä, sopeutunutta käyttäytymistä (Volk ym., 2012), joka on osittain antanut ratkaisun evoluution tuottamiin paineisiin (Björklund & Pellegrini, 2000). Konnerin (2010, luku 1) mukaan ihmisillä on evoluution kannalta kaksi tärkeää päämäärää, 1) selviytyminen, terveys ja kasvu sekä 2) sopivan lisääntymiskumppanin löytäminen. Evoluutiopsykologiseen näkökulmaan pohjautuvassa kiusaamistutkimuksessa yritetään etsiä todisteita sille, että kiusaaminen edistää näiden päämäärien saavuttamista (Volk ym., 2012).

Volkin ym. (2012) tekemän laajan kirjallisuuskatsauksen mukaan kiusaaminen saattaa tukea selviytymistä, terveyttä ja kasvua, eli niin kutsuttuja somaattisia resursseja. Katsauksen mukaan erityisesti korkean sosiaalisen aseman omaa-

van yksilön tai ryhmän kanssa solmitut vertaissuhteet tarjoavat vaikutus- ja sananvaltaa, jotka puolestaan tarjoavat mahdollisuuksia päästä selviytymistä, terveyttä ja kasvua tukevien resurssien äärelle. Historian saatossa paremmat somaattiset ja aineelliset resurssit ovat tarjonneet suojaa hyökkäyksiltä, mikä puolestaan on johtanut alhaisempiin stressitasoihin. Väitettä kiusaamisen selviytymistä, terveyttä ja kasvua edistävästä vaikutuksista tukee se, että kiusaamiseen osallistuvilla lapsilla ja nuorilla on todettu olevan yhtä hyvä, ellei jopa parempi fyysinen ja psyykinen terveys kuin kiusatuksi joutuneilla tai kiusaamiseen osallistumattomilla.

Kiusaaminen voi näyttäytyä hyödyllisenä myös parinvalinnan ja lisääntymisen kannalta (Volk ym., 2012). Toisia kiusaavien nuorten on todettu olevan yleisesti aktiivisempia vastakkaisen sukupuolen kanssa ja kummankin sukupuolen kohdalla murrosikä sekä seurustelusuhteiden aloitus alkavat näillä nuorilla aikaisemmin (Connolly ym., 2000). Tämä voisi selittyä sillä, että toisia kiusaavat nuoret osoittavat kiusatessaan vastakkaisen sukupuolen mielestä houkuttelevia piirteitä, kuten voimaa ja hallitsevuutta (Volk ym., 2012). Tätä tukee myös Veenstran ym. (2010) tutkimus, jonka mukaan vertaisiaan kiusaavat pojat näyttäytyivät suosituimpina tyttöjen keskuudessa. Myös kiusaamisen kautta saavutettu korkea sosiaalinen asema vertaisten keskuudessa voi kieliä vastakkaiselle sukupuolelle voimakkuudesta, joka näyttäytyy hyveenä parinvallinnassa (Volk ym., 2012). Kiusaamiskirjallisuudessa etenkin sosiaalisen aseman nostamista selitetään usein evoluutiopsykologisella näkökulmalla.

Kiusaamisen vahva esiintyminen historiassa, ilmiön laaja levinneisyys eläinten keskuudessa sekä osittain todetut geneettiset tekijät saattaisivat tukea kiusaamisen evoluutioperäistä taustaa (Volk ym., 2012). Kiusaaminen onkin saattanut olla tärkeä käyttäytymismalli ihmisen menneisyydessä (Volk ym., 2016). Evoluutiopsykologisen näkökulman heikkoutena voidaan kuitenkin nähdä se, että se ei huomioi ympäristön, kasvatuksen ja koulutuksen vaikutusta kiusaamiskäyttäytymisen kehittymisessä (Opetus- ja kulttuuriministeriö [OKM], 2017). Kiusaamisilmiön laajamittaisen ymmärtämisen kannalta evoluution mah-

dolliset vaikutukset on kuitenkin hyvä tiedostaa ja ottaa huomioon. Evoluutio-psykologinen näkökulma voisi osaltaan selittää sitä, miksi kiusaaminen näyttäytyy niin laajana ja yleisenä yhteiskunnallisena ilmiönä ja miksi kiusaamista on niin hankalaa saada loppumaan.

1.7 Kiusaamisen syiden selittäminen aikaisemmissa tutkimuksissa

Aikaisempi tutkimus opettajaopiskelijoiden käsityksistä kiusaamisen syistä on keskittynyt lähinnä kiusaamisen tunnistamisen tai puuttumisen näkökulmaan (esim. Bauman & Del Rio, 2006; Craig ym., 2011; Dawes ym., 2022; Mahon ym., 2020). Samanlaisia havaintoja voi tehdä myös jo valmistuneisiin opettajiin kohdistuvista tutkimuksista, jotka nekin usein keskittyvät edellä mainittujen aiheiden lisäksi kiusaamisen ennaltaehkäisyyn näkökulmaan (esim. Rigby, 2020; van Verseveld ym., 2021). Opettajaopiskelijoiden ja ylipäätään aikuisten käsityksiä kiusaamisen syistä ei ole siis aiemmin tutkittu.

Aiemmissä tutkimuksissa syitä kiusaamiselle on selvitetty kuitenkin nuorten keskuudessa. Thornbergin ja Delbyn (2019) tutkimuksessa 13–16-vuotiaat nuoret selittivät kiusaamisen syntyä pääasiassa kuuden erilaisen syyn kautta. Niistä keskeisin oli sosiaalinen asemoituminen, jossa suositut oppilaat valikoivat kiusaamisen uhriksi alemmassa sosiaalisessa asemassa olevia oppilaita ja vakiinnuttavat näin omaa parempaa asemaansa. Lisäksi nuoret selittivät kiusaamista kiusatuksi joutuneen erilaisuudella, kiusaamisen normalisoitumisella kouluuyhteisössä, sääntöjen epäjohdonmukaisuudella, sääntöjen piittaamattomuudella sekä kulttuurisilla ihanteilla.

Sosiaaliseen asemaan ja yksilöllisiin ominaisuuksiin kohdentuvia selityksiä kiusaamiselle on havaittu myös muissa nuorten käsityksiä kartoittavissa tutkimuksissa. Esimerkiksi Hamaruksen (2006) väitöskirjatutkimuksessa 7.–9.-luokkalaiset nimesivät kiusaamisen syiksi vallan, aseman tai suosion tavoittelun, jolloin kiusaavan oppilaan huomio kiinnittyy kiusatuksi joutuneen oppilaan erilaisuuteen. Thornbergin ym. (2012) tutkimuksen mukaan nuoret, etenkin tytöt, selittivät kiusaamista enemmän yksilöllisillä tekijöillä kuin kontekstiin liittyvillä

syillä. Aikaisempien nuoriin kohdistuvien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että syitä kiusaamiselle tunnistetaan monella eri tasolla, mutta yksilökeskeiset näkökulmat korostuvat yli muiden (Hamarus, 2006; Thornberg, 2012). Myös ryhmäilmiön tasolle kohdentuvat selitykset, erityisesti sosiaalisen aseman nostaminen, on näyttäytynyt merkittävänä selityksenä kiusaamiselle nuorten keskuudessa (Thornberg & Delby, 2019).

Käsityksiin kiusaamisen syistä voivat vaikuttaa myös tarjolla oleva tieto ja kirjallisuus. Mitchellin ja Borgin (2013) tekemän laajan kirjallisuuskatsauksen mukaan suuri osa koulukiusaamista käsittelevästä kirjallisuudesta lähestyy aihetta yksilöpsykologisesta näkökulmasta. Samankaltaisiin johtopäätöksiin ovat päätyneet myös Väisänen ja Lanas (2021) analysoidessaan suomenkielistä kasvatustieteen ammattilaisille suunnattua tietokirjallisuutta kiusaamisesta. Analyysin mukaan kiusaamista koskevassa kirjallisuudessa kiusaaminen määritetään nimenomaan yksilöön liitettäväksi haasteeksi samalla kun yhteiskunnan merkitys ilmiölle rajataan lähes olemattomaksi tai se tunnistetaan kiusaamisesta kärsivänä tahona. Alan ammattilaisille suunnatussa kirjallisuudessa esiintyvät painotukset saattavat vaikuttaa siihen, miten kiusaamista selitetään.

1.8 Tutkimustehtävä

Tässä tutkimuksessa tutkin opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamisen syistä sekä sitä, kuinka moniulotteisena he kiusaamisen näkevät. Opettajaopiskelijoilla voidaan olettaa olevan opintojensa puolesta ajantasaista tietoa kiusaamisen syistä. Se, mitä kiusaamisen juurisyistä ajatellaan, saattaa vaikuttaa siihen, miten kiusaamiseen suhtaudutaan ja puututaan. Jo opettajankoulutuksen aikana karttunut tietoisuus ilmiöstä auttaa tulevia opettajia ennaltaehkäisemään kiusaamista ja puuttumaan siihen tehokkaasti. Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella opettajaopiskelijoiden tietämystä kiusaamisen ilmiöstä sekä tarjota tietoa ja välineitä, joiden avulla opettajankoulutusten sisältöjä voidaan kehittää tulevaisuudessa tarvittavaan suuntaan. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia selityksiä opettajaopiskelijat antavat kiusaamiselle?
2. Kuinka laajoja tai suppeita opettajaopiskelijoiden antamat selitykset kiusaamiselle ovat?

Koska kiusaamistutkimusta on kritisoitu sen liiallisesta määrällisen tutkimuksen painottumisesta (Schott, 2014; Väisänen & Lanås, 2021), toteutan tutkimuksen monimenetelmätutkimuksena hyödyntäen sekä laadullisia että määrällisiä aineistoja ja analyysitapoja. Analysoinnin pohjana toimivat kirjallisuudesta tunnistamani erilaiset kiusaamisen syitä selittävät viitekehykset: 1) yksilöpsykologinen näkökulma, 2) kodin vaikutus, 3) kiusaamisen käsittäminen ryhmäilmionä, 4) sosioekologinen ja sosiokulttuurinen näkökulma sekä 5) evoluutiopsykologinen näkökulma. Pyrin selvittämään, miten opettajaopiskelijoiden käsitykset kiusaamisen syistä asettuvat suhteessa näihin viitekehyksiin. Kiusaamista selittävät viitekehykset ovat tutkimukseni kannalta kuitenkin vain suuntaa antavia ja pidän analysointivaiheen avoinna myös tunnistamieni viitekehysten ulkopuolelta tuleville selityksille. Tutkimukseni ei pyri todistamaan eikä testaamaan, vaan se pyrkii selvittämään ja ymmärtämään yhden ryhmän käsityksiä kiusaamisesta sekä suhteuttamaan nämä käsitykset tutkimuskirjallisuudessa esiintyviin kiusaamisen viitekehyksiin.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Tämä tutkimus on toteutettu Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa. Kohderyhmänä olivat kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan opiskelijat (noin 360) sekä opettajakoulutuslaitoksen luokanopettaja- (noin 520) ja aineenopettajaopiskelijat (noin 300) joiden opiskelijamäärät selvitin ottamalla yhteyttä koulutusten yhteyshenkilöihin. Erityispedagogiikan koulutuksen tavoitteena on erityisopettajien ja erityiskasvatuksen asiantuntijoiden kouluttaminen laaja-alaisiin ja muuttuviin työnkuviin sekä moniammatilliseen yhteistyöhön (Jyväskylän yliopisto, i.a.-a). Luokanopettajakoulutuksen tarkoituksena on tukea opiskelijoiden kehittymistä eettisesti vastuullisiksi kasvatustieteen asiantuntijoiksi ja koulutuksen suorittanut saa kelpoisuuden toimia perusopetuksessa luokanopettajana 1.-6.-luokilla (Jyväskylän yliopisto, i.a.-b). Aineenopettajakoulutuksen päämääränä on antaa opiskelijoille laaja-alainen kelpoisuus työskennellä jonkin peruskoulussa tai lukiossa opetettavan aineen opettajana (Jyväskylän yliopisto, i.a.-b).

Tutkimukseni on monimenetelmätutkimus (engl. *mixed methods research*) jossa laadullinen tiedonkeruu ja analyysi integroidaan määrällisen tiedonkeruun ja analyysin kanssa (Bryman, 2006; Creswell, 2015; Doyle ym., 2016; Halcomb & Hickman, 2015; Hurmerinta-Peltomäki & Nummela, 2006). Tutkimuskysymykseni luonne osoitti pelkän laadullisen tai määrällisen menetelmän hyödyntämisen itsessään olevan riittämätöntä, kun tavoitteenani oli tarkastella kiusaamisen syitä useammasta näkökulmasta. Laadulliset vastaukset antoivat syvällistä tietoa opettajaopiskelijoiden näkemyksistä kiusaamisen ilmiötä kohtaan, samalla selvittäen ja tarkentaen vastaajien ajatuksia tärkeiksi koetuista kiusaamisen syistä. Määrällisen analyysin avulla kykenin puolestaan tarkastelemaan, mitkä tutkimukseen perustuvista kiusaamisen syistä painottuivat eniten. Lisäksi halusin

selvittää, tukevatko eri analyysitapojen havainnot toisiaan, eli selitetäänkö kiusaamista samoilla syillä sekä laadullisesti että määrällisesti ja mikäli ei, miten ne toisistaan eroavat.

Monimenetelmällisen tutkimuksen toteuttamiseen on monia tapoja: laadullisia ja määrällisiä menetelmiä voidaan yhdistää joko yhdessä tai useammassa vaiheessa tutkimusprosessia, tai niitä voidaan kuljettaa rinnakkain koko tutkimusprosessin ajan (Doyle, 2016; Hurmerinta & Nummela, 2020, luku 20; Östlund ym., 2011). Tässä tutkimuksessa olen hyödyntänyt monimenetelmätutkimuksen konvergenttia, eli rinnakkaistutkimusta, jossa tietoa kerätään rinnakkain, mutta ne pysyvät analyysien ajan erillään, kunnes ne yhdistyvät jälleen pohdintaosiossa (Doyle ym., 2016). Analysoin aineistot erikseen sekä laadulliselle että määrälliselle aineistolle tyypillisillä analyysitavoilla. Näin analyysien tulokset täydentävät toisiaan tuoden ilmiöstä esiin monipuolisemman kokonaiskuvan lisäen samalla tutkimuksen luotettavuutta, mikä on monimenetelmällisen tutkimusotteen selkeä vahvuus (Ravitch, 2021, s. 174; Tashakkori & Teddlie, 2003, s. 20–21).

2.2 Tutkimusaineiston keruu ja osallistujat

Tutkimusaineisto kerättiin Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoilta vuosien 2021 ja 2022 vaihteessa. Aineisto kerättiin osana laajempaa tutkimuskyselyä, jossa kartoitettiin opettajaopiskelijoiden ajatuksia kiusaamisaiheeseen liittyen. Tutkimuskysely toteutettiin sähköisesti (Webropol 3.0). Opettajaopiskelijoita lähestyttiin opiskelijoiden sähköpostilistojen kautta joulun ja tammikuussa yhteensä kolme kertaa. Lisäksi tutkimukseen osallistumista esitettiin muutamilla kursseilla suoraan kurssin vastuopettajan kautta. Aineistonkeruu päättyi tammikuun 2022 lopussa, jolloin tutkimuskyselyyn vastanneita oli 100.

Kyselyyn vastanneista valtaosa oli naisia (86 %). Miehiä oli kyselyyn vastanneista opiskelijoista 10 % ja loput osallistuneista ilmoittivat sukupuolekseen ”muu” tai eivät halunneet ilmoittaa sitä ollenkaan. Eri alojen ja vuosikurssien

opiskelijoita oli kyselyyn vastanneissa melko tasapuolisesti. Ensisijaisesti erityisopettajiksi opiskelevia oli 39 %, luokanopettajiksi opiskelevia 34 % ja aineenopettajiksi opiskelevia 26 %. Yksi osallistuja ei ilmoittanut ensisijaisesti opiskelemaansa alaa. Ensimmäistä vuosikurssia opiskeli 24 %, toista 20 % kolmatta 13 %, neljättä 20 % ja viidettä tai ylempää vuosikurssia ilmoitti opiskelevansa 23 % vastaajista. Suurimmalla osalla vastaajista työkokemusta ei ollut kertynyt kovin paljon: hieman yli puolet vastaajista ilmoittivat omaavansa työkokemusta alle vuoden tai ei lainkaan. Vastaajista 25 % ilmoitti työskennelleensä alalla 1–2 vuotta, kun taas 14 % ilmoitti työkokemuksekseen 2 vuotta tai enemmän.

2.3 Tutkimuskysely

Tavoitteenani oli ymmärtää, mitä syitä opettajaopiskelijat antavat kiusaamiselle ilman ennalta annettuja vaihtoehtoja, mutta myös selvittää, miten opettajaopiskelijat arvioivat tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä selityksiä kiusaamisesta. Kysely sisälsi näin ollen sekä avoimen kysymyksen että väittämiä.

Kiusaamisen syitä kartoittava avoin kysymys oli muotoa: “Mistä kiusaaminen mielestäsi johtuu?”. Koska tarkoituksenani ei ollut selvittää, miten kiusaamista määritellään, saivat opettajaopiskelijat ennen kysymykseen vastaamista lukea kiusaamisen määritelmän, joka esitettiin kyselyssä seuraavasti: “Kiusaaminen on tahallista ja toistuvaa/jatkuvaa loukkaavaa käyttäytymistä toista henkilöä kohtaan. Kiusatuksi joutumisen kohteen on vaikea puolustaa itseään. Kiusaamista voi tapahtua monin eri tavoin, kuten fyysisenä tai henkisenä väkivaltana, ryhmästä poissulkemisena, selän takana puhumisena, sosiaalisten suhteiden manipuloimisena ja nettikiusaamisena. Yksittäiset loukkaukset, riidat tai tasaväkkisten yksilöiden väliset kiistelyt eivät sen sijaan määritelmän mukaan ole kiusaamista”. Sijoitin avoimen kysymyksen kyselyn alkuun siten, että siihen ei päässyt myöhemmin palaamaan. Näin kyselyyn vastaaja ei saanut vastaukseensa vinkkejä tai ajatuksia kyselyn myöhemmistä sisällöistä, vaan avoimeen kysymykseen vastattiin sen hetkisen tiedon ja ajattelun perusteella.

Koska sopivaa mittaria kiusaamisen syiden selvittämiseen ei löytynyt aikaisemmasta tutkimuskirjallisuudesta, oli tavoitteenani kehittää mittari, joka perustuu tunnistamiini kiusaamisen viitekehyksiin. Kehitin kirjallisuuteen perustuen kiusaamisen syitä koskevia väittämiä kiusaamista selittävien viitekehysten pohjalta: 1) yksilöpsykologiset selitykset, 2) kodin vaikutus, 3) kiusaamisen käsittäminen ryhmäilmionä, 4) sosioekologinen ja sosiokulttuurinen näkökulma sekä 5) evoluutiopsykologinen näkökulma. Havaintojeni mukaan nämä näkökulmat näyttäytyivät kiusaamistutkimuksen kentällä kaikkein suurimpina. Muokkasin ja karsin väitteitä asiantuntijoiden kommenttien sekä pilottitestauksen avulla, johon osallistui 15 kohderyhmään kuulumatonta opiskelijaa.

Lopullisessa kyselyssä esitettiin 24 väitettä, jotka on esitetty liitteessä 1. Opettajaopiskelijoita pyydettiin arvioimaan, “missä määrin olet samaa tai eri mieltä...” esitettyjen väitteiden kanssa 5-portaisella välimatka-asteikolla (1 = *täysin eri mieltä*, 5 = *täysin samaa mieltä*). Mittarin kysymysten järjestys satunnaistettiin.

2.4 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi. Analysoin tutkimuksen laadullista aineistoa teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, sillä kirjallisuudesta löytämäni erilaiset kiusaamisen viitekehykset ja määrällisen aineiston oivallukset vaikuttivat analyysin taustalla. Teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä pyritään saamaan tiivistetty ja yleinen kuvaus tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.4). Siinä aikaisemmat tutkimukset ja teoria voidaan pitää mielessä analyysin kehyksenä, kun samalla jätetään tilaa aineistosta tehtäville omille nostoille (Silvasti, 2014, s. 43–44). Laadullisen aineistoni analyysi eteni kolmessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa luokittelin aineiston hyödyntäen kolmijakoista aineistolähtöistä laadullisen aineiston analyysiprosessia (Miles & Huberman, 1994), toisessa vaiheessa määrällistin luokitteluni tulokset ja kolmannessa vaiheessa tyypittelin vastaukset niissä esiintyvien erilaisten selitysmallien mukaan.

Analyysini ensimmäisessä vaiheessa (ts. aineiston luokittelu) etenin Milesin ja Hubermanin (1994) ohjeiden mukaan aloittaen aineiston redusoinnista eli pelkistämisestä. Tässä vaiheessa luin aineiston ensin useamman kerran kokonaan läpi ja värikoodasin sieltä tutkimustehtävään liittyvät merkitykselliset ilmaukset. Pelkistin ilmaukset tiivistäen niiden ydinsanomien ja keräsin ne erilliselle dokumentille. Tämän jälkeen klusteroin, eli ryhmittelin samaa tarkoittavat ilmaukset alaluokiksi ja nimesin alaluokat niitä kuvaavilla otsikoilla. Abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen oli luokitteluprosessin viimeinen vaihe. Yhdistelin muodostamani alaluokat yläluokiksi ja siitä edelleen yhdeksi pääluokaksi, jotka nimesin ilmiötä kuvaavilla otsikoilla (taulukko 1).

Taulukko 1

Kiusaamisen syiden luokittelu (N = 100)

Sisällöt	Alaluokat	Yläluokat	Pääluokka
Paha olo Heikko itsetunto Epävarmuus Sosiaalisten- ja tunnetaitojen puutteet Ennakkoluulot Huomion hakuisuus Ajattelemattomuus Kateellisuus Hauskanpito	Toisia kiusaavan oppilaan ominaisuudet selittäjänä (88)	Yksilöpsykologiset tekijät selittäjänä (97)	Kiusaamisen selittäminen
Erilaisuus ja poikkeavuus Heikko itsetunto Epävarmuus Sosiaalisten taitojen puutteet Tunteiden säätelyn ongelmat Haavoittuvuus Kiltteys Heikompi asema Tavallisuus	Kiusatuksi joutuneen oppilaan ominaisuudet selittäjänä (30)		
Tunne- ja vuorovaikutustaitojen puute ja niiden kehittymättömyys	Yleiset yksilöta- solle liitettävät tekijät selittäjänä (5)		
Kotiolojen ongelmat Riittämättömyyden tunne Väkivalta Negatiivisesti muodostuneet kiintymyssuhteet	Perheolosuhteisiin liittyvät tekijät selittäjänä (20)	Kotikontekstuaaliset tekijät selittäjänä (28)	

Taulukko jatkuu seuraavalla sivulla

Puuttuva tai niukka kasvatus Kiusaamiseen suhtautuminen Kiusaamiseen puuttuminen	Kasvatukseen liittyvät tekijät selittäjänä (11)	
Ryhmän ilmapiiriongelmat Ryhmädynamiikan ongelmat Ryhmän jäsenten roolit Ryhmäpaine Kiusaamisen hyväksyminen Sosiaalisen aseman nostaminen Vallan tunne Suosion saavuttaminen Kiusatuksi joutumisen ehkäiseminen	Oppilasryhmään liittyvät tekijät selittäjänä (58)	Koulukontekstuaaliset tekijät selittäjänä (64)
Opettajan toiminta luokkatasolla Kiusaamisen ennaltaehkäisy Kiusaamisen tunnistaminen Kiusaamiseen puuttuminen	Opettajien toimintaan liittyvät tekijät selittäjänä (16)	
Koulujen resurssit kiusaamiseen puuttumisessa Ilmapiiriongelmat Sääntöjen puuttuminen Sääntöjen noudattamattomuus Yhteisten kiusaamiseen puuttumisen menetelmien uupuminen Kiusaamisen vastaisten kampanjoiden puutteellinen seuranta Koulun rakenteelliset ongelmat	Kouluorganisaatioon liittyvät tekijät selittäjänä (7)	
Aikuisten malli kotikontekstissa Aikuisten malli koulukontekstissa Aikuisten malli yhteiskunnan kontekstissa (sosiaalinen media)	Kulttuuriset mallit selittäjänä (9)	Yhteiskunnalliseen kontekstiin liittyvät tekijät selittäjänä (17)
Kiusaamisen hyväksyttävyys Kiusaamisen yhteiskunnallisuus Eri sukupuolille asetetut tavoitteet käyttäytymisestä Sosiaalisen median vaikutukset	Kulttuuriset asenteet ja -odotukset selittäjänä (8)	

Huom. Vastausmäärät on esitetty suluissa siten, kuinka moni yksittäinen vastaaja mainitsi kunkin selityksen. Sama vastaaja saattoi antaa kiusaamiselle useita eri syitä.

Luin aineistoa pääosin tulkitsevasti, eli pyrin ymmärtämään annettujen vastausten merkitystä sekä sitä, mihin kategorioihin vastaukset kuuluivat (Mason, 1996, s. 109). Joidenkin vastausten jaotteluun tiettyihin luokkiin oli hankalaa, kun taas toiset vastaukset sijoittuivat useampaan eri luokkaan. Osa aineiston teemoista liikkui useamman yläluokan rajapinnoilla: kulttuuriset mallit kiusaamisen selittäjänä ilmaistiin vastauksissa useamman kontekstin tason tekijäksi, kun

lasten koettiin voivan ottaa mallia tutuilta tai tuntemattomilta aikuisilta useissa eri ympäristöissä. Niinpä sijoitin nämä vastaukset lopulta omaksi alaluokakseen.

Analyysini toisessa vaiheessa määrällistin luokitteluni tulokset laskemalla ylä- ja alaluokkiin sijoittamani ilmaukset huomioiden, että yhdessä vastauksessa saattoi esiintyä useampia kiusaamisen syitä (taulukko 1). Analyysini kolmas vaihe oli aineiston tyypittely, jonka tarkoituksena on etsiä vastauksissa esiintyvistä teemoista yhteisiä ominaisuuksia, joiden perusteella voidaan muodostaa yleistys, eli tyypiesimerkki (Alasuutari, 1999, s. 120–121; Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 4.1). Tyypittelin vastaukset sen mukaan, kuinka monta yläluokan ja alaluokan selitystä yksittäinen vastaaja antoi kiusaamiselle, toisin sanoen, kuinka monesta eri syystä vastaaja näki kiusaamisen johtuvan. Mukailin tyypittelyssä kiusaamista selittävää sosioekologista mallia (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). Muodostin vastauksista kolme erilaista tyypiesimerkkiä: 1) yksilökeskeisesti suuntautuneet, 2) ryhmädynaamisesti suuntautuneet sekä 3) sosioekologisesti suuntautuneet (taulukko 2). Taulukossa 3 havainnollistan tyypittelyn etene- mistä esimerkin avulla.

Taulukko 2

Laadullisen aineiston tyypittely kiusaamisen syiden mukaan (N = 100)

Vastauksissa esiintyvät yläluokat ja (alaluokat)	Tyyppi
Yksilöpsykologiset tekijät selittäjänä Kotikontekstuaaliset tekijät selittäjänä	1. Yksilökeskeisesti suuntautuneet (30)
Yksilöpsykologiset tekijät selittäjänä Kotikontekstuaaliset tekijät selittäjänä Koulukontekstuaaliset tekijät selittäjänä (oppilasryhmään liittyvät tekijät selittäjänä)	2. Ryhmädynaamisesti suuntautuneet (40)
Yksilöpsykologiset tekijät selittäjänä Kotikontekstuaaliset tekijät selittäjänä Koulukontekstuaaliset tekijät selittäjänä (oppilasryhmään, opettajan toimintaan sekä kouluorganisaatioon liittyvät tekijät selittäjänä) Yhteiskunnalliseen kontekstiin liittyvät tekijät selittäjänä	3. Sosioekologisesti suuntautuneet (30)

Huom. Vastausmäärät esitetty suluissa siten, että jokaisen opettajaopiskelijan vastaus on sijoitettu yhteen tyyppiin.

Taulukko 3

Esimerkki aineiston tyypittelystä (N = 100)

Vastaus	"Uskon, että koulukiusaaminen johtuu pelosta ja epävarmuuksista, sekä ymmärtämättömyydestä toisten erilaisuutta kohtaan. Luulen myös, että myös kotilojen vaikutus ja niiden ongelmat (esim. riittämättömyyden tunne) voivat olla ns. kannustimena kiusaamiselle. Lisäksi ryhmäpaineella on varmasti merkitystä kiusaamisessa, sillä on helpompaa kiusata jo valmiiksi kiusattua, kuin asettua muita vastaan." (luokanopettajaopiskelija ID81).
Vastauksissa esiintyvät yläluokat ja (alaluokat)	"Uskon, että koulukiusaaminen johtuu pelosta ja epävarmuuksista, sekä ymmärtämättömyydestä toisten erilaisuutta kohtaan" → Yksilöpsykologiset tekijät selittäjänä "Luulen myös, että myös kotilojen vaikutus ja niiden ongelmat (esim. riittämättömyyden tunne) voivat olla ns. kannustimena kiusaamiselle" → Kotikontekstuaaliset tekijät selittäjänä "Lisäksi ryhmäpaineella on varmasti merkitystä kiusaamisessa, sillä on helpompaa kiusata jo valmiiksi kiusattua, kuin asettua muita vastaan" → Koulukontekstuaaliset tekijät selittäjänä (oppilasryhmään liittyvät tekijät selittäjänä)
Tyyppi	2. Ryhmädynaamisesti suuntautuneet

Yksilökeskeisesti suuntautuneeseen vastaustyyppiin sijoitin vastaukset, joissa opiskelijat selittivät kiusaamista kirjallisuuden kehikkoon perustuen vain yksilöpsykologisilla tekijöillä, tai yksilöpsykologisilla ja kotikontekstuaalisilla tekijöillä. Sijoitin kotikontekstuaaliset tekijät yksilökeskeisesti suuntautuneisiin, sillä ne ovat yksilökehitykseen liittyviä tekijöitä, jotka selittävät kiusaamista, joka lopulta tapahtuu toisessa kontekstissa (Herne, 2016; Väisänen & Lanas, 2021). Ryhmädynaamisesti suuntautuneeseen vastaustyyppiin sijoitin puolestaan ne vastaukset, joissa kiusaamista selitettiin yksilöpsykologisten ja kotikontekstuaalisten selitysten lisäksi oppilasryhmään liittyvillä tekijöillä. Näissä vastauksissa kiusaamista selitettiin pääasiassa ryhmäkontekstissa vallitsevilla tekijöillä. Vastaustyyppit 1 ja 2 sijoittuvat kumpikin sosioekologisen mallin mukaan mikrota-solle, eli tasolle, jossa lapsi aktiivisena toimijana vaikuttaa itse suoraan ympäristöönsä (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). Sosioekologisesti suuntautuneisiin sijoitin ne vastaukset, joissa opiskelijat nimesivät kiusaamisen syitä laajem-

min kuin tyypeissä 1 ja 2. Näissä vastauksissa oli huomioitu sosioekologisen mallin mikrotason lisäksi myös meso-, ekso- ja makrosysteemin tasoille liitettäviä selityksiä (Espelage, 2014, Hong & Espelage, 2012).

Määrällisen aineiston analyysi. Analysoin tutkimukseni määrällisen aineiston IBM SPSS Statistics 26 -ohjelmalla. Tavoitteeni oli ensin muodostaa kiusaamisen syitä koskevista väittämistä muuttujat erilaisille kiusaamisen selitysmalleille. Tarkastelin tätä varten kaikkien muuttujien välisiä korrelaatioita (liite 2). Lisäksi tarkastelin muuttujia eksploraatiivisen faktorianalyysin avulla. Alustavan tarkastelun perusteella jätin osan väittämistä analyysistä kokonaan pois, sillä ne eivät olleet johdonmukaisesti yhteydessä muihin saman oletetun faktorin muuttujiin.

Toisia kiusaavaan oppilaaseen liittyvät muuttujat eivät olleet selkeästi yhteydessä keskenään, mutta ne eivät olleet yhteydessä myöskään muihin muuttujiin. Kiusaamisen syitä käsittelevän tutkimuksen sekä laadullisen aineiston analyysin perusteella toisia kiusaavaan oppilaaseen liitetyt selitykset olivat kuitenkin merkittäviä kiusaamista selittäviä tekijöitä, jonka vuoksi tarkastelen niitä erillisinä muuttujinaan. Jäljelle jääneistä 15 muuttujasta tein eksploraatiivisen faktorianalyysin, jonka perusteella muodostin neljä kiusaamisen syitä selittävää muuttujaa: kiusatuksi joutunut oppilas, kotikonteksti, koulukonteksti sekä evoluution vaikutus. Taulukossa 4 on esitetty eksploraatiivisen faktorianalyysin tulokset ja ulottuvuuksista muodostettujen summamuuttujien Cronbachin alfat.

Taulukko 4

Eksploratiivinen faktorianalyysi kiusaamisen syiden mittarista sekä ulottuvuuksista muodostettujen summamuuttujien Cronbachin Alfa

Faktorit ja väittämät	Faktorilataukset				Cronbachin Alfa
	1	2	3	4	
Faktori 1: Kiusatuksi joutunut oppilas					.70
Kiusatuksi joutuneen oppilaan luonne, temperamentti tai kasvatus	.63	.13	-.10	.10	
Kiusatuksi joutuneen erilaisuus	.74	.11	-.21	-.08	
Kiusatuksi joutuneen oma huono käytös	.54	-.04	.03	.05	
Kiusatuksi joutuneen heikko itsetunto	.59	-.09	.23	.07	
Faktori 2: Kotikonteksti					.80
Kotoa saatu kasvatus	.13	.71	.24	.13	
Vanhempien asenteet kiusaamista kohtaan	-.13	.75	.24	-.02	
Kotoa saatu käyttäytymisen malli	.12	.75	.07	.04	
Faktori 3: Koulukonteksti					.73
Koulun toimintakulttuuri (mm. tiedotetut ja tiedostamattomat arvot, toimintatavat, vuorovaikutus)	-.18	.39	.52	.19	
Luokan ryhädynamiikka	.09	.08	.39	.23	
Ryhmässä muodostuneet odotukset hyväksyttävästä käyttäytymisestä	.07	.22	.39	.22	
Ryhmän suhtautuminen kiusaamiseen	-.001	.12	.62	-.09	
Opettajan suhtautuminen kiusaamiseen	-.06	.03	.75	-.20	
Opettajan toiminta luokassa	-.05	.20	.61	-.24	
Faktori 4: Evoluution vaikutus					.59
Kiusaaminen on ihmisen evoluution myötä kehittynyt taipumus	-.06	.15	-.10	.68	
Kiusaamista on ollut aina ja sitä tulee aina olemaan	.15	-.03	-.01	.57	

Huom. N = 100. Toisia kiusaavaan oppilaaseen liittyvät neljä väittämää eivät olleet mukana eksploratiivisessa faktorianalyysissä. Menetelmänä käytettiin pääakselifaktorointimenetelmää (principal axis) ja rotaatiomenetelmänä Varimax with Kaiser Normalization.

Varsinainen analyysi perustui neljän ulottuvuuden sekä toisia kiusaavan oppilaan ominaisuuksia koskevien väittämien tarkastelulle. Tarkastelin muuttujien keskiarvoja, keskihajontoja sekä muuttujien välisiä korrelaatioita. Tämän jälkeen vertasin kaikkia kiusaamisen syitä toisiinsa parittaisella t-testillä (*Paired samples t-test*), jonka avulla voidaan verrata keskiarvojen erojen tilastollista merkittävyyttä (Tähtinen, 2020, s. 132).

2.5 Eettiset ratkaisut

Suomalaisen tutkimuseettisen toimikunnan (TENK, 2012) hyvän tieteellisen käytännön ohjeiden mukaan noudatin tutkimustyössäni tieteellisen tiedon mukaista avoimuutta ja vastuullista tiedeviestintää. Kunnioitin muiden tutkijoiden tekemää työtä arvostamalla heidän saavutuksiaan ja viittaamalla heidän tutkimuksiinsa asianmukaisella tavalla. Noudatin tutkimustyön kaikissa vaiheissa rehellisyyttä, tarkkuutta ja huolellisuutta. Olen noudattanut eettisiä periaatteita huolellisesti koko tutkimukseni ajan ja pyrkinyt saamaan tutkimukseni avulla aikaan hyviä asioita (Puusa & Juuti, 2020, luku 5).

Ensimmäisenä tutkimukseni erityispiirteenä näyttäytyy tutkimusaiheekseni valikoitunut kiusaamisen syiden selittäminen. Kiusaaminen on tunteita herättävä ja sensitiivinen aihe, johon lähes jokaisella on jokin kosketuspinta (Väisänen & Lanas, 2021). Vaikka olen pyrkinyt tunnistamaan kiusaamisaiheen tutkimiseen liittyviä haasteita, on mahdollista, että aiheeseen liittyvät tunteet tai muistot ovat saattaneet osaltaan vaikuttaa sekä kyselyyn vastanneiden opiskelijoiden selityksiin kiusaamisen syistä että omalla kohdallani tulkintoihini vastausten sisällöistä. Kiusaamisen syiden tutkiminen oli kuitenkin perusteltua, sillä opettajaopiskelijat tulevat tulevana opettajina kohtaamaan kiusaamistilanteita työssään. Toisena tutkimukseni erityispiirteenä voi pitää sitä, että opettajaopiskelijoita tutkiessani kuulun itse oman tutkimukseni kohderyhmään. Olen pyrkinyt tiedostamaan, miten oma roolini opiskelijana saattaa vaikuttaa tutkimuksen toteuttamiseen, tulosten tulkintaan ja raportointiin.

Tutustuin kiusaamista koskevaan tutkimuskirjallisuuteen huolellisesti ja monipuolisesti, perehtyen myös kiusaamistutkimuksen kentällä esiintyviin ristiriitoihin. Tutkimuskyselyn kehittämisen aloittaessani minulla oli hyvin laaja käsitys siitä, minkälaisilla syillä tutkijat kiusaamista selittävät. Toteutin tutkimukseni konvergenttina monimenetelmä tutkimuksena, jossa keräsin ja analysoin laadullista ja määrällistä aineistoa. Avoimen kysymyksen avulla halusin mahdollistaa kyselyyn vastaajille sen, että he saavat omin sanoin kuvata selityksiä kiusaamisen syille. Kehittämäni väittämät olivat puolestaan tutkimuskirjallisuuteen perustuvia ja sitä myöten relevantteja kiusaamisen syiden mittaamiseen. Täytyy kuitenkin huomioida, että laajasta kiusaamiskirjallisuuteen tutustumisesta huolimatta olen valinnut tarkasteluun vain tietyt kiusaamisen viitekehykset. Tästä syystä jotakin merkittävää on saattanut jäädä tutkimuksestani uupumaan.

Sain tutkimuksen toteuttamiselle puoltavan lausunnon eli tutkimusluvan Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitokselta sekä kasvatustieteiden laitokselta. Noudatin tutkimustani toteuttaessa eettisiä periaatteita (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 5.4.4). Ensinnäkin tutkimukseen osallistuminen oli opettajaopiskelijoille vapaaehtoista. Toiseksi ennen tutkimuskyselyyn vastaamista jokaista osallistujaa pyydettiin tutustumaan tutkimuksen tiedotteeseen, jossa kerrottiin tutkimuksen tarkoituksesta, etenemisestä, sisällöstä ja keskeyttämismahdollisuudesta sekä tietosuojaselosteeseen, jossa kuvattiin tarkasti tutkimuksen henkilötietojen käsittelyyn liittyvät yksityiskohdat. Kolmanneksi kyselyn alussa osallistujat saivat antaa tietoon perustuvan suostumuksen tietojensa käyttämiseen erikseen sekä tässä tutkimuksessa että mahdollisissa jatkotutkimuksissa. Mahdollisia jatkotutkimuksia varten osallistujilta pyydettiin yhteystietoina puhelinnumeroa ja sähköpostiosoitetta. Tämä oli kuitenkin vapaaehtoista ja kyselyyn sai vastata myös nimettömänä. Aineiston keruun jälkeen säilytin tutkimusaineistoani hyvän tieteellisen käytännön (TENK, 2012) ohjeiden mukaan tietoturvallisesti Jyväskylän yliopiston U-aseamalla erillisen salasanan takana tutkielman valmistamiseen saakka, jonka jälkeen hävitin sen tietoturvallisesti hyväksytyllä tavalla. Tutkielman valmistuessa luovutan aineiston Jyväskylän yliopiston käyttöön jatkotutkimuksia varten, jonka jälkeen yliopisto vastaa aineiston säilyttämisestä.

Tutkimukseni aineistonkeruussa ja analysoinnissa oli otettava huomioon tutkijan ja tutkittavien väliset mahdolliset vuorovaikutussuhteet etenkin sen vuoksi, että tutkimusaineisto kerättiin omilta vertaisiltani. Koska tutkimukseen osallistuvien henkilöiden yksityisyydensuojan ja nimettömyyden säilyminen on yksi tutkimuksen tekemisen tärkeimmistä eettisistä periaatteista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 5.4.4), oli aineiston keruun aikana vain tutkielman ohjaajalla pääsy tutkimusaineistoon. Tutkielmani ohjaaja pseudonymisoi aineiston ennen sen luovuttamista analyysikäyttöön, jolloin suoria opiskelutovereiden tunnistamisen mahdollisuuksia ei ollut missään vaiheessa tutkimusprosessia. Anonymiteetin säilyminen koko tutkimusprosessin ajan oli myös erityisen tärkeää aiheen sensitiivisyyden vuoksi. Koska osa vastaajista ilmaisi jakavansa henkilökohtaisia, omiin kiusaamiskokemuksiinsa perustuvia ajatuksia kiusaamisen syistä, oli tarkoin varmistettava, että vastaajat saivat pysyä anonyymeinä.

Aineistoa analysoidessani pyrin tiedostamaan oman roolini tutkijana. Pyrin lukemaan etenkin laadullista aineistoa refleктоivasti, eli jatkuvasti omaa rooliani tutkimusprosessissa ja suhteessani aineistoon tulkiten (Mason, 1996, s. 109). Olen parhaani mukaan tunnistanut omia ajatuksiani ja ennakkoluulojani suhteessa tutkimuskysymyksiini ja pyrkinyt näin tulkitsemaan tutkimukseni tuloksia objektiivisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, luku 6.2). Koska kuuluiin opettajaopiskelijana itse samalla tutkimukseni kohderyhmään, aineiston puolueeton analysointi oli erityisen tärkeää.

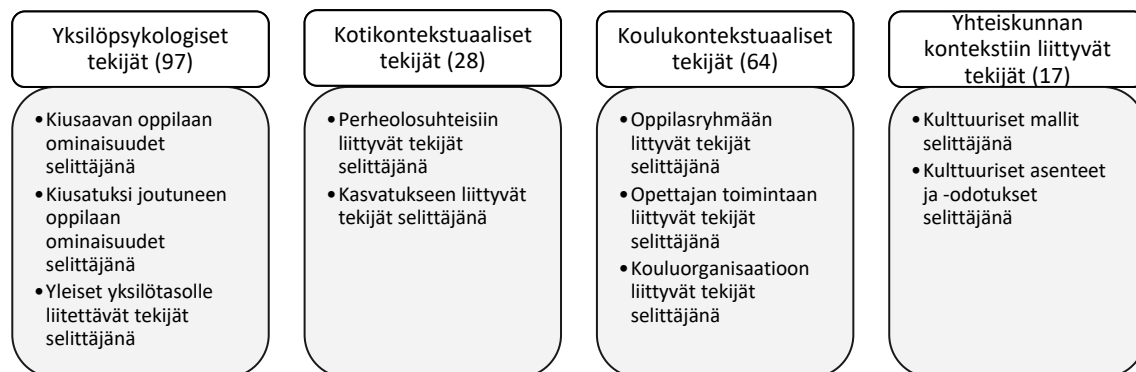
3 TULOKSET

3.1 Opettajaopiskelijoiden antamat selitykset kiusaamiselle

Avoimissa vastauksissa kiusaamista selitettiin yksilöpsykologisilla, kotikontekstuaalisilla, koulukontekstuaalisilla sekä yhteiskunnan kontekstiin liittyvillä tekijöillä, joiden tarkemmat sisällöt on esitetty kuviossa 1. Näistä yleisimmin mainittiin yksilöpsykologiset tekijät ($n = 97$). Toiseksi eniten mainintoja saivat koulu-kontekstuaaliset tekijät ($n = 64$), kun taas kolmanneksi eniten mainintoja saivat kotikontekstuaaliset tekijät ($n = 28$). Yhteiskunnan kontekstiin liittyviä tekijöitä kiusaamisen selittäjänä mainittiin vähiten ($n = 17$). Evoluutioon liittyviä mainintoja en tunnistanut aineistosta lainkaan.

Kuvio 1

Opettajaopiskelijoiden selityksiä kiusaamisen syistä.



Yksilöpsykologiset tekijät selittäjänä. Kiusaamista selittävien yksilöpsykologisten tekijöiden osalta tunnistin sekä toisia kiusaavaan ($n = 88$) että kiusatuksi joutuneeseen ($n = 30$) oppilaaseen liittyviä selityksiä. Yleisiä yksilötasolle liitettäviä kiusaamista selittäviä tekijöitä oli vastauksissa muutamia ($n = 5$).

Esimerkki 1. Kiusaaminen voi johtua esimerkiksi oman pahan olon purkamisesta, tunteiden tai käyttäytymisen säätelyn vaikeuksista... Toisinaan on mahdollista, ettei toisia kiusaava itse ymmärrä loukkaavansa muita. (erityisopettajaopiskelija ID31)

Esimerkki 2. Kiusaajan tarpeesta pönkittää omaa itsetuntoaan aiheuttamalla toiselle paha mieltä. Kiusaajalla on kaipuuta saada valtaa ja heikentää toisen asemaa. (luokanopettajaopiskelija ID30)

Suurin osa yksilöpsykologisiin tekijöihin liittyvistä kiusaamisen selityksistä liittyivät toisia kiusaavan oppilaan ominaisuuksiin. Kiusaamista selitettiin kiusaavan oppilaan psykososiaalisilla ongelmilla, kuten pahalla ololla, heikolla itsetunnolla sekä epävarmuudella (esimerkki 1). Sitä selitettiin myös tunne-elämän vaikeuksilla ja vuorovaikutustaitojen puutteella. Toisinaan kiusaaminen nähtiin patologisena tai tahallisenä käyttäytymisenä (esimerkki 2), kun päinvastoin joissakin vastauksissa kiusaamisen syynä nähtiin ajattelemattomuus ja ymmärtämättömyys. Myös ennakkoluulot, kateellisuus ja hauskanpito mainittiin vastauksissa syynä kiusaamiselle. Kiusaavaan oppilaaseen liittyvissä kiusaamisen selityksissä korostui usein ajatus siitä, että tämä ei ole saanut apua omiin vaikeuksiinsa.

Esimerkki 3. Itseään epävarmat oppilaat haluavat nostaa itseään ja tekevät sen kohdistamalla ikäviä tekoja ”helppoihin” kohteisiin. Helppo kohde voi olla joku, joka poikkeaa jottenkin yhteiskunnan normista, esimerkiksi eri vähemmistöt tai ulkonäöllisesti tai sosiaalisesti poikkeavat henkilöt. Erilaisuuden ei tarvitse olla iso ja näkyvä. Kiusaaja haluaa aina itseään heikomman uhrin, vaikka se ei olisikaan tietoinen valinta.” (aineenopettajaopiskelija ID55).

Esimerkki 4. Toisaalta antisosiaalisuus saattaa myös altistaa kiusaamiselle, mikäli yksilön sosiaaliset taidot ovat heikot ja yksilön on vaikea osallistua luokan yhteisölliseen vuorovaikutukseen. (erityisopettajaopiskelija ID92)

Kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen liittyvissä kiusaamisen selityksissä mainittiin usein kiusaamiseen johtava enemmistöryhmään verrattu erilaisuus tai poikkeavuus, joka saattoi johtua jostakin ulkoisesta tekijästä, kuten ulkonäöstä tai harrastuksesta (esimerkki 3). Vastauksissa nimettiin osaltaan ominaisuuksia, kuten herkkyyys, kiltteys tai haavoittuvuus, jotka tekevät kohteesta helpon kiusaamisen uhrin. Kuten kiusaavaan, myös kiusatuksi joutuneen oppilaan ominaisuuksiin liitettiin psykososiaaliset ongelmat sekä vuorovaikutustaitojen- ja oman käyttäytymisen haasteet, joka kiusatuksi joutuneen oppilaan kohdalla voi johtaa sopeutumattomuuteen ja sitä kautta altistaa kiusaamiselle (esimerkki 4). Joissakin vastauksissa kiusatuksi joutuneen oppilaan nähtiin olevan lähes poikkeuksetta alemmassa asemassa kiusaavaan oppilaaseen nähden, kun taas muutamissa vastauksissa mainittiin kiusatuksi joutuneen oppilaan tavallisuus: kiusaamisen syy saattaa näyttytyä melko vähäpätöisenä, mikäli ryhmä on päättänyt valita tietyn oppilaan kiusaamisen uhriksi.

Yleiset yksilötasolle liitettävät tekijät kiusaamisen selittäjänä viittasivat yksilöiden vuorovaikutustaitojen puutteisiin. Nämä vastaukset eivät kohdentuneet toisia kiusaavaan tai kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen, vaan vastauksissa korostuivat oppilaiden vuorovaikutustaitojen keskeneräisyys ja niissä kehittymisen mahdollisuudet.

Kotikontekstuaaliset tekijät selittäjänä. Kotikontekstiin sijoittuvat selitykset kiusaamiselle viittasivat perheolosuhteisiin ($n = 20$) ja kasvatuksen vaikutukseen ($n = 11$).

Esimerkki 5. Lasten ja nuorten henkisestä pahoinvoinnista (joka voi esimerkiksi johtua perhetilanteesta), näyttämisen halusta, huonosta/puutteellisesta tai kokonaan puuttavasta kotikasvatuksesta. (erityisopettajaopiskelija ID87)

Perheolosuhteisiin liittyvillä tekijöillä viitattiin perheen sisäisiin ongelmiin. Suurin osa vastaajista ei tarkentanut, minkälaisia ongelmia tarkoitti, mutta osa liitti niihin esimerkiksi riittämättömyyden tunteen, lapsuuden traumat sekä väkivallan. Perheolosuhteiden ongelmat sekä toisia kiusaavan oppilaan ominaisuudet esiintyivät usein vastauksissa yhdessä siten, että erilaiset kotona esiintyvät ongelmat nähtiin syynä oppilaan pahaan oloon, joka voi lopulta johtaa kiusaamiskäyttäytymiseen (esimerkki 5). Vanhempien kasvatustavat ja tavat, joilla nämä kiusaamiseen suhtautuvat ja siihen puuttuvat, nähtiin merkittävänä tekijänä kiusaamisen selittämisessä (esimerkki 5).

Koulukontekstuaaliset tekijät selittäjänä. Koulukontekstiin sidotut vastaukset jakautuivat oppilasryhmään ($n = 58$), opettajan toimintaan ($n = 16$) sekä kouluorganisaatioon ($n = 7$) liittyviin tekijöihin.

Esimerkki 6. Kiusaaminen on vahvasti myös ryhmäilmiö, jossa ryhmädynamiikan ongelmat, oppilaiden kiusaamisen hiljainen hyväksyminen sekä valtasuhteet luovat tilaa kiusaamiselle." (luokanopettajaopiskelija ID32).

Esimerkki 7. Epävarmuudesta. Lapset etsivät paikkaansa sosiaalisessa yhteisössä sekä tutkivat omaa identiteettiään. Kiusaaminen voi olla tapa hakea myönteistä huomiota vertaisilta ja vahvistaa omaa asemaa porukassa. Kiusaajien joukko kasvaa, kun huomataan, että kiusaaminen on sosiaalisesti hyväksyttävää ja jopa ainoa oikea tapa toimia yhteisössä oman aseman säilyttämiseksi. (erityisopettajaopiskelija ID92)

Oppilasryhmään liittyvissä kiusaamista selittävässä tekijöissä korostuivat ryhmään ja sen ilmapiiriin liittyvät ongelmat sekä ryhmän sisällä muodostuneiden roolien ja vuorovaikutussuhteiden vaikutus ryhmädynamiikkaan (esimerkki 6).

Myös ryhmäpaineella nähtiin olevan suuri merkitys kiusaamiselle: yksin on hankala asettua muita kiusaajia vastaan, mikäli se heikentää omaa asemaa ryhmässä tai jopa altistaa joutumisen itse kiusatuksi. Vertaisten taholta kiusaamiseen puuttumattomuus, eli kiusaamisen ”hiljainen hyväksyminen” mainittiin useassa vastauksessa kiusaamista ylläpitäväksi syyksi. Opettajaopiskelijat näkivät sosiaalisen aseman etsimisen ja vahvistamisen selittävän kiusaamista, jonka lisäksi kiusaamisen avulla oppilaiden nähtiin saavuttavan huomiota, valtaa ja kunnioitusta (esimerkki 7).

Esimerkki 8. Kiusaamiseen voivat kuitenkin näiden seikkojen lisäksi varmasti vaikuttaa koulun yleinen ilmapiiri, opettajien puuttuminen/ei puuttuminen kiusaamiseen, luokan yleinen yhteishenki sekä se miten kiusaamisen teemaa on koulussa oppilaiden kanssa käsitelty. (erityisopettajaopiskelija ID90)

Opettajien toimintaan liittyvät tekijät kiusaamisen selittäjänä koskivat usein sitä, että kiusaamistilanteisiin ei puututa, tai niihin puututaan tehottomasti (esimerkki 8). Vastauksissa painotettiin opettajan roolia kiusaamisen havaitsemisessa ja tuotiin esiin, kuinka opettajan voi olla välillä vaikeaa tunnistaa kiusaamista, jolloin myös siihen puuttuminen jää vaillinaiseksi. Myös kiusaamista ehkäisevän, luokan hyvän ilmapiirin ylläpitämistä pidettiin vastausten perusteella oppilaiden lisäksi ensisijaisesti opettajan tehtävänä.

Esimerkki 9. Huono ryhmähenki, kiusaajan psyykkiset ongelmat tai epävarmuudet, puuttumattomuus kiusaaminen, koulun yhteydenmukaisten menetelmien puuttuminen tai epäonnistuminen niiden noudattamisessa, sääntöjen puuttuminen tai niiden valvomatta jättäminen (erityisopettajaopiskelija ID33)

Kouluorganisaatioon liittyvissä kiusaamisen selityksissä painottuivat koulujen käytännöt yhteisen viihtyvyyden luomiseksi ja sen ylläpitämiseksi (esimerkki 9). Yksittäisissä vastauksissa kiusaamisen syyksi nimettiin koulujen resurssiongelmat, rakenteelliset ongelmat sekä kiusaamisen vastaisen kampanjoiden toteuttamisen ongelmat.

Yhteiskunnan kontekstiin liittyvät tekijät selittäjänä. Yhteiskunnalliseen kontekstiin sijoittuvat selitykset liitettiin kulttuurisiin malleihin ($n = 9$) sekä kulttuuriseen asenteisiin ja -odotuksiin ($n = 8$).

Esimerkki 10. Myös aikuisten käyttäytyminen varmasti vaikuttaa koulukiusaamisen syntymiseen. Se, miten kotona ja koulussa puhutaan toisista ihmisistä tai miten heihin suhtaudutaan, vaikuttaa valtavasti myös lasten asenteisiin. (luokanopettajaopiskelija ID13)

Selitykset kulttuurisista malleista kiusaamisen selittäjänä liittyivät esimerkkiin, jota aikuiset toiminnallaan ja suhtautumisellaan lapsille antavat. Vastauksissa lasten nähtiin mallintavan aikuisten käyttäytymistä useissa eri konteksteissa: etenkin kotona, koulussa ja sosiaalisessa mediassa (esimerkki 10). Aikuisten välinen kiusaaminen esimerkiksi kouluissa tai sosiaalisen median alustoilla nähtiin osaltaan syynä kiusaamiselle. Näissä vastauksissa aikuisten vastuuta roolimalleina toimimiseen korostettiin.

Esimerkki 11. Poikien kohdalla erityisesti tunteiden kieltämisen kulttuuri ja ”pojat on poikia” -ajattelu. Tyttöillä henkisen väkivallan vähättely, kun fyysistä väkivaltaa ei ole ja liikaan herkkyyteen vetoaminen. (aineenopettajaopiskelija ID60)

Kulttuurisiin asenteisiin ja -odotuksiin liittyvissä kiusaamisen selityksissä vastaajat kuvasivat kiusaamisen johtuvan vaihtelevista yhteiskunnallisista tekijöistä. Jotkut vastaukset koskivat eri sukupuolille asetettuja rooleja, jotka ylläpitävät kiusaamiskäyttäytymistä (esimerkki 11). Kiusaamisen selitykseksi nimettiin myös sosiaalisen median vertailukulttuuri, jonka nähtiin pidemmällä aikavälillä tuottavan hankalia tunteita yksilöiden välille, jonka koettiin kärjistävän eriarvoisuutta ja sitä kautta lisäävän kiusaamista. Toisinaan kiusaamista kuvattiin yhteiskunnalliseksi ilmiöksi, jonka poistaminen vuorovaikutuksesta on hankalaa tai mahdotonta. Näissä vastauksissa korostui se, että kiusaamisen syytä ei henkilöity tiettyyn ryhmään.

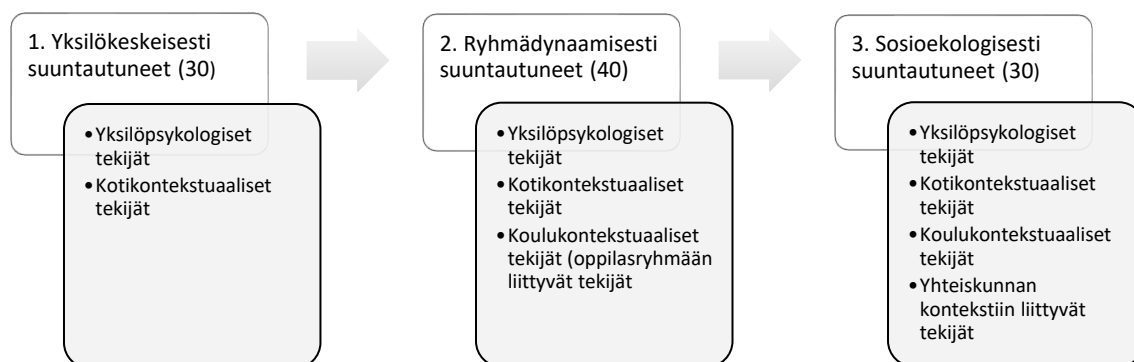
3.2 Opettajaopiskelijoiden tyypit kiusaamisen selittämisessä

Analyysin edetessä oli selvää, että kiusaamiselle annettiin opiskelijoiden vastauksissa useita selityksiä ja se liitettiin moniin eri konteksteihin. Vastauksista oli näin ollen mahdollista tunnistaa tyyppivastauksia sen perusteella, miten laajalajaisena ja mihin konteksteihin liittyvinä kiusaamisen syyt ymmärretään. Yksilökeskeisesti suuntautuneet selittivät kiusaamista yksilöpsykologisilla tai yksilöpsykologisilla ja/ tai kotikontekstuaalisilla tekijöillä ($n = 30$). Ryhmädynaamisesti suuntautuneet selittivät kiusaamista edellä mainittujen lisäksi koulukontekstuaalisten tekijöiden oppilasryhmään liittyvillä tekijöillä ($n = 40$). Sosioekologisesti

suuntautuneet puolestaan huomioivat selityksissään aikaisemmin mainittujen lisäksi opettajan toimintaan, kouluorganisaatioon sekä yhteiskunnalliseen kontekstiin liittyviä tekijöitä ($n = 30$). Tyypillisesti vastaajat, jotka viittasivat laajempiin konteksteihin, toivat esille myös yksilö- ja ryhmätekijöitä. Vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti kaikkiin tyypeihin (kuvio 2).

Kuvio 2

Opettajaopiskelijoiden vastaustyytit kiusaamisen selittämisessä.



Huom. Tyypivastausten sisällöt rakentuivat päällekkäin siten, että seuraavaan tyyppiin sisältyy aina edellisen tyyppin sisällöt.

Yksilökeskeisesti suuntautuneissa vastauksissa opiskelijat raportoivat kiusaamisen johtuvan ensisijaisesti kiusaavan tai kiusatuksi joutuneen oppilaan ominaisuuksista tai yleisesti lapsiin kohdistuvasta vuorovaikutus- ja sosiaalisten taitojen puutteesta. Osa opiskelijoista tunnisti kiusaamisen syyksi lisäksi kotilojen ongelmia tai kasvatukseen liittyviä ristiriitoja ja nämä syyt esiintyivätkin vastauksissa usein yhdessä. Eräs opiskelija kuvasi kiusaamista yksilöpsykologisista sekä kotikontekstuaalisista tekijöistä johtuvaksi seuraavalla tavalla:

Lasten omasta epävarmuudesta, itseluottamuksen puutteesta, kiusaajan omasta pahasta olosta mahdollisesti vaikeista kotijutuista. Huomion hakemisesta. (erityisopettajaopiskelija ID84).

Ryhmädynaamisesti suuntautunut vastaustyyppi oli kolmesta tyypestä yleisin ja näissä vastauksissa yhdistävänä tekijänä näyttäytyivät koulukontekstuaalisiin tekijöihin sisältyvät oppilasryhmään liittyvät selitykset. Vastauksessa nimettiin vaihtelevasti myös yksilöpsykologisiin ja kotikontekstuaalisiin tekijöihin liittyviä

selityksiä. Seuraavassa esimerkissä opiskelija selittää kiusaamista yksilöpsykologisilla sekä oppilasryhmään liittyvillä tekijöillä:

Kiusaajan tarpeesta kuulua ryhmään ja määritellä omaa roolia jossain ryhmässä. Kiusaajalla usein myös heikko itsetunto, jota kenties yrittää paikata ja korjata kiusaamisella. Valtaan ja valta-asemaan liittyvää kamppailua ja omien rajojen testaamista sekä etsimistä. (erityisopettajaopiskelija ID96).

Sosioekologisesti suuntautuneissa vastauksissa tyypillistä oli, että kiusaamista selitettiin aikaisemmin mainittujen syiden lisäksi tekijöillä, joihin yksilö ei kykene suoraan itse vaikuttamaan. Näissä vastauksissa kiusaamisen syyksi nimettiin opettajan toimintaan, kouluorganisaatioon sekä yhteiskunnan kontekstiin liittyviä tekijöitä. Toisinaan opettajaopiskelijat totesivat vastauksissaan kiusaamisen olevan monitahoinen ilmiö, johon on monia eri syitä. Seuraavassa kiusaamisen syitä kuvaavassa tyyppiesimerkissä opiskelija tunnistaa nimeää kiusaamisen syyksi yksilöpsykologisia, koulukontekstuaalisia sekä yhteiskunnan kontekstiin liittyviä tekijöitä:

Koulukiusaaminen voi varmasti johtua monesta asiasta. Mielestäni siihen voivat vaikuttaa oppilaan kotitausta ja perhe sekä muut läheiset ihmiset. Lisäksi koulukiusaajan oma olotila itsensä kanssa esim. epävarmuus, huono itsetunto, sairaudet ja mielenterveydelliset haasteet voivat edesauttaa kiusaamisen ilmaantuvuutta. Koulukiusaaja saattaa haluta "pitää hauskaa" luokassa toisten oppilaiden kustannuksella. Kiusaamiseen voivat kuitenkin näiden seikkojen lisäksi varmasti vaikuttaa koulun yleinen ilmapiiri, opettajien puuttuminen/ei puuttuminen kiusaamiseen, luokan yleinen yhteishenki sekä se miten kiusaamisen teema on koulussa oppilaiden kanssa käsitelty. (erityisopettajaopiskelija ID90).

Vaikka vastaukset jakaantuivat melko tasaisesti kolmeen erilaiseen tyyppiin, huomattavaa on kuitenkin se, että sekä yksilökeskeisesti että ryhmädynaamisesti suuntautuneet näkökulmat sijoittuvat sosioekologisen viitekehyksen mukaan mikrotasolle, eli tasolle, jossa lapsi itse on suorassa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä (Hong & Espelage, 2012). Sosioekologisesti suuntautuneissa tyyppivastauksissa opettajaopiskelijat nimesivät kiusaamisen selitykseksi myös yksilön ulkopuolelta tulevia selityksiä, joihin lapsi itse ei voi vaikuttaa. Tulosten perusteella opettajaopiskelijat näkivät kiusaamisen syyksi useammin ne ympäristöt, joissa lapsi itse on toimijana, mutta lähes kolmasosa vastaajista tunnisti kiusaamisen syyksi laajempia konteksteja.

3.3 Opettajaopiskelijoiden kiusaamisen syitä kuvailevat tunnusluvut

Tarkastelin opettajaopiskelijoiden selityksiä kiusaamiselle kuvailevien tunnuslukujen sekä kiusaamisen syiden eroja tarkastelevan parittaisen t-testin avulla (taulukko 5). Parittaisen t-testin tulokset löytyvät kokonaisuudessaan liitteestä 3. Tämän jälkeen tarkastelin muuttujien välisiä korrelaatioita, jotka olen niin ikään esittänyt taulukossa 5. Keskiarvojen perusteella vastaajat selittivät kiusaamista eniten kiusaavan oppilaan halulla nostaa omaa sosiaalista asemaa, mikä erosi myös parittaisen t-testin perusteella tilastollisesti merkitsevästi kaikista muista väittämistä, paitsi kiusaavan oppilaan heikosta itsetunnosta. Muita korkeita keskiarvoja saaneita syitä olivat kiusaavan oppilaan psykososiaaliset ongelmat, koulukonteksti, kotikonteksti sekä kiusaavan oppilaan heikko itsetunto, jotka eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi myöskään parittaisen t-testin perusteella. Kolme pienintä keskiarvoa saaneet muuttujat erosivat myös parittaisen t-testin perusteella tilastollisesti merkitsevästi edellä mainituista muuttujista, mutta myös toisistaan. Toisin sanoen kiusaamisen selitykset liittyivät tyypillisimmin kiusaavan oppilaan ominaisuuksiin, joskaan ne eivät liittyneet niin vahvasti kiusaavan oppilaan luonteeseen, temperamenttiin tai persoonallisuuteen. Koti- ja koulukonteksti olivat suhteellisen vahvoja kiusaamisen selittäjiä. Kiusaamista selitettiin vähiten evoluution vaikutuksella sekä kiusatuksi joutuneella oppilaalla.

Muuttujien välisiä korrelaatioita tarkastelemalla voidaan huomata, että suurin yhteys oli koti- ja koulukontekstin välillä. Lisäksi kiusaavan oppilaan halu nostaa omaa sosiaalista asemaa oli positiivisessa yhteydessä kiusaavan oppilaan luonteen, temperamentin tai persoonallisuuden sekä kiusatuksi joutuneen oppilaan kanssa ja negatiivisessa yhteydessä kiusaavan oppilaan psykososiaalisten ongelmien kanssa, joskaan nämä yhteydet eivät näyttäneet kovin voimakkaina. Kiusaavan oppilaan luonne, temperamentti tai persoonallisuus oli positiivisessa yhteydessä kiusatuksi joutuneen oppilaan, sekä evoluution vaikutuksen kanssa.

Taulukko 5

Keskiarvot (KA), keskihajonnat (KH), muuttujien väliset korrelaatiot sekä parittaisen t-testin päätulokset (N = 100)

Muuttuja	KA	KH	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Kiusaavan oppilaan luonne, temperamentti tai persoonallisuus	3.50	1.07	-							
2. Kiusaavan oppilaan heikko itsetunto	4.09 ^a	0.95	-.05	-						
3. Kiusaavan oppilaan halu nostaa omaa sosiaalista asemaa	4.39 ^b	0.78	.20*	.08	-					
4. Kiusaavan oppilaan psyykososiaaliset ongelmat	4.24 ^{ab}	0.78	.12	.19	-.24*	-				
5. Kiusatuksi joutunut oppilas	3.09	0.80	.32**	.02	.26**	.08	-			
6. Kotikonteksti	4.10 ^a	0.70	-.05	.10	-.02	.11	.07	-		
7. Koulukonteksti	4.18 ^a	0.51	.02	-.14	.08	.01	-.05	.42**	-	
8. Evoluution vaikutus	2.82	0.95	.38**	.02	.14	-.18	.09	.11	.00	-

* $p < .05$, ** $p < .01$ Huom. Sama kirjain keskiarvon perässä tarkoittaa sitä, että parittaisessa t-testissä muuttujat eivät eronneet toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, kun raja-arvona pidetään $p < .05$

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia ja kuinka moniulotteisia syitä opettajaopiskelijat antavat kiusaamiselle. Sekä laadullisin että määrällisin menetelmin toteuttamani tutkimuksen tulosten mukaan suurimpina yksittäisinä kiusaamista selittävinä tekijöinä opettajaopiskelijat näkivät yksilöpsykologiset tekijät ja etenkin toisia kiusaavaan oppilaaseen liittyvät ominaisuudet. Lisäksi koulukontekstiin sijoittuvat oppilasryhmään liittyvät tekijät, eli kiusaaminen ryhmäilmionä nähtiin merkittävänä kiusaamista selittävänä tekijänä. Tutkimukseni tulokset olivat linjassa sekä Väisäsen ja Lanaksen (2021) että Mitchellin ja Borgin (2013) kirjallisuuskatsausten löydösten kanssa, joiden mukaan kiusaaminen tunnistetaan lähinnä yksilötason ongelmaksi. Tutkimukseni tulosten perusteella tunnistetut kiusaamisen selitykset jäljensivät siis melko tarkasti yleistyntä ja valloillaan olevaa kiusaamispuhetta sekä kasvatusalan ammattilaisille tarjottua kiusaamiskirjallisuutta. Selitykset eivät kuitenkaan rajoittuneet pelkästään yksilötason tekijöihin, vaan myös muita näkökulmia esitettiin. Lähes kolmasosa opettajaopiskelijoista tuotti kiusaamiselle laajoja selityksiä, joissa huomiointiin useita näkökulmia.

Tutkimuskyselyni ja analyysieni suuntaa antavana pohjana toimivat kirjallisuudesta tunnistamani kiusaamista selittävät viitekehykset: 1) yksilöpsykologiset selitykset, 2) kodin vaikutus, 3) kiusaamisen käsittäminen ryhmäilmionä, 4) sosioekologinen ja sosiokulttuurinen näkökulma sekä 4) evoluutiopsykologinen näkökulma. Sekä laadullisen että määrällisen aineiston analyysien perusteella kiusaamista selitettiin yksilöpsykologisilla, kotikontekstuaalisilla ja koulukontekstuaalisilla tekijöillä. Näiden lisäksi laadullisessa aineistossa olivat nähtävissä vähäisin määrin yhteiskunnan kontekstiin liittyvät selitykset, joita ei tarkasteltu määrällisessä aineistossa. Määrällisessä aineistossa tarkastelemiani evoluution vaikutukseen liittyviä tekijöitä ei puolestaan pidetty merkittävinä kiusaamisen selittäjinä, eivätkä ne olleet tunnistettavissa laadullisen aineiston vastauksista.

Yksilöpsykologiset tekijät ilmenivät merkittävimpinä selityksinä kiusaamiselle laadullisen ja määrällisen aineiston tuloksissa. Toisin kuin aikaisemmassa Thornbergin ja Delbyn (2019) tutkimuksessa, jossa kiusaamista on selitetty yksilötasolla lähinnä kiusatuksi joutuneen oppilaan ominaisuuksilla, painottuivat tässä tutkimuksessa selitykset kiusaamiselle toisia kiusaavaan oppilaan ominaisuuksiin. Täytyy kuitenkin huomata, että tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat ovat antaneet selityksiä lasten ja nuorten väliselle kiusaamiselle opettajaopiskelijan näkökulmasta, kun taas Thornbergin ja Delbyn (2019) tutkimuksessa nuoret ovat arvioineet syitä vertaistensa keskuudessa tapahtuvalle kiusaamiselle.

Laadullisessa aineistossa kiusaavan oppilaan ominaisuuksiin liittyvissä selityksissä korostuivat muun muassa paha olo, itsetunnon ongelmat, heikot vuorovaikutustaidot, tunne-elämän vaikeudet, kateellisuus ja hauskanpito. Näitä ominaisuuksia ja motivaatioita on myös aikaisemmissä tutkimuksissa yhdistetty kiusaavaan oppilaaseen (Herne, 2016; Menesini & Salmivalli, 2017; Sanders ym., 2021). Myös määrällisessä aineistossa kiusaamista selitettiin pääasiassa kiusaavaan oppilaaseen liittyvillä tekijöillä, vaikkakin kiusaavan oppilaan luonne, temperamentti ja persoonallisuus ei näyttäytynyt niin merkittävänä kiusaamisen selittäjänä. Tämä voisi kertoa siitä, että opettajaopiskelijat onnistuvat erottamaan tuomittavan kiusaamiskäyttäytymisen oppilaan yksilöllisestä luonteesta, temperamentista ja persoonallisuudesta. Toisin sanoen, he haluavat mahdollisesti välttää oppilaan tuomitsemisen kiusaavaksi oppilaaksi, mikä on tutkimuksen mukaan perusteltua (Bansel ym., 2009, Duncan, 2013). Tämä näyttäytyy hyvänä signaalina myös kiusaamiseen puuttumista ajatellen.

Kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen liittyviä kiusaamisen selityksiä olivat laadullisessa aineistossa erilaisuus, itsetunnon ongelmat, epävarmuus, heikot sosiaaliset taidot, kiltteys, herkkyys ja heikko asema. Näistäkin ominaisuuksista useimmat on liitetty aikaisemmissä tutkimuksissa kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen (Espelage, 2014; Gendron ym., 2011; Hodges & Perry, 1996). Erityisesti kiusaamisen selittäminen oppilaan erilaisuudella tai poikkeavuudella on linjassa aikaisemman Thornbergin ja Delbyn (2019) tutkimuksen kanssa, jossa yksi löy-

detyistä kiusaamisen selittäjistä oli kiusatuksi joutuneen oppilaan erilaisuus. Erilaisina näyttäytyvien, ”ei-normaaliksi” kategorisoituvien oppilaiden on todettu olevan riskissä joutua helpommin kiusatuksi (Juva, 2019). Määrällisessä aineistossa kiusaamista selitettiin kaikista muuttujista toiseksi vähiten kiusatuksi joutuneen oppilaan ominaisuuksilla. Tutkimukseni tuloksia tulkittaessa on hyvä huomioida, että sekä kiusaavaan että kiusattuun oppilaaseen liittyvät selitykset näyttäytyivät laadullisessa aineistossa jollakin tapaa kontekstisidonnaisina, sillä yksilöllisten ominaisuuksien tulkitseminen ilman ympäröivää kontekstia on hankalaa (Väisänen & Lanås, 2021).

Kotikontekstuaalisia kiusaamista selittäviä tekijöitä oli laadullisessa aineistossa kolmanneksi eniten, ja ne liittyivät perheolosuhteisiin ja kotikasvatukseen. Vastauksissa kotikontekstuaaliset ja kiusaavaan oppilaan ominaisuuksiin liittyvät selitykset olivat vahvasti sidoksissa toisiinsa: kotiolojen ongelmat tai puutteet kasvatuksessa nähtiin syynä lapsen kiusaamiskäyttäytymiselle. Tulos on linjassa Väisänen ja Lanåksen (2021) kiusaamiskirjallisuutta koskevan katsauksen löydösten kanssa, joiden mukaan koti näyttäytyy kiusaamisen syntypaikkana, kun itse kiusaaminen tapahtuu toisessa kontekstissa. Kotikontekstin vaikutus lasten kiusaamiskäyttäytymiseen näyttäytyy myös merkittävänä aiheena yleisessä kiusaamiskeskustelussa (Herne, 2016). Määrällisessä aineistossa kotikonteksti oli suhteellisen vahva kiusaamista selittävä tekijä. Muuttujien välisiä yhteyksiä tarkastelemalla koti- ja koulukonteksti olivat vahvimmassa yhteydessä toisiinsa. Tämä voisi kertoa siitä, että tietyt vastaajat ovat selittäneet kiusaamista systematisemmin yksilön ulkopuolelta tulevilla, kontekstiin liittyvillä tekijöillä.

Koulukontekstuaalisia kiusaamista selittäviä tekijöitä oli laadullisessa aineistossa toiseksi eniten ja ne liittyivät oppilasryhmään, opettajan toimintaan ja kouluorganisaatioon. Oppilasryhmään liittyvissä syissä kiusaaminen tunnistettiin ryhmäilmiöksi ja erityisesti sosiaalisen aseman nostaminen nimettiin usein kiusaamisen syyksi. Tässä vaiheessa täytyy huomata, että laadullisen ja määrällisen aineiston analyysit eivät menneet täysin samalla tavalla. Analysoin sosiaalisen aseman nostamisen määrällisessä aineistossa erillisenä kiusaavaan oppilaa-

seen liittyvänä muuttujana, kun laadullisessa analyysissä sijoitin sen oppilasryhmään liittyväksi tekijäksi. Joka tapauksessa sosiaalisen aseman nostaminen koettiin vastaajien keskuudessa merkittäväksi kiusaamista selittäväksi syyksi niin laadullisessa kuin määrällisessä aineistossa. Tulokset ovat yhteneviä Hamaruksen (2006) tutkimuksen tulosten kanssa, joiden mukaan halu nostaa omaa sosiaalista asemaa näyttäytyy usein kiusaamisen kimmokkeena.

Muita oppilasryhmään liittyviä selityksiä olivat ryhmän ilmapiiriongelmat, ryhmädynamiikan ongelmat, ryhmän roolit, ryhmäpaineen vaikutus, kiusaamisen hyväksyminen sekä vallan ja suosion saavuttaminen. Nämä ovat kaikki aikaisemman kiusaamisen syitä koskevan tutkimuksen mukaan tekijöitä, jotka voivat selittää kiusaamista (Garandau & Cillessen, 2006; Garandau ym., 2014; Menešini & Salmivalli, 2017; Saarento, 2013; Salmivalli 2010b). Oppilasryhmään liittyviä selityksiä tarkastellessa voidaan huomata, että vaikka kiusaamista tarkastellaan usein ryhmäilmiönä, nähdään kiusaaminen tavallisesti silloinkin ryhmään kuuluvien yksilöiden ominaisuuksien tuloksena (Väisänen & Lanas, 2021). Yhteys on siis kaksisuuntainen, sillä yksilön ominaisuuksia on hankala tulkita ilman ryhmäkontekstia, eikä ryhmäkonteksti ei toteudu ilman yksilöitä. Opettajan toiminnan ja kouluorganisaation osalta opettajaopiskelijat nimesivät osittain samoja kiusaamista selittäviä tekijöitä kuin nuoret Thornbergin ja Delbyn (2019) tutkimuksessa: kiusaamista selitettiin sääntöjen epä johdonmukaisuudella ja sen normalisoitumisella kouluyhteisössä. Määrällisessä aineistossa koulukonteksti oli melko vahva kiusaamisen selittäjä, joskin on huomioitava, että määrällisessä aineistossa oppilasryhmään liittyviä tekijöitä oli mahdoton erottaa muista koulukontekstiin liittyvistä tekijöistä.

Yhteiskunnan kontekstiin liittyviä tekijöitä kiusaamisen selittäjänä tunnistettiin laadullisessa aineistossa vähiten. Väisänen ja Lanaksen (2021) mukaan kiusaamiskirjallisuudessa yhteiskunnan vastuu kiusaamisen selittämisessä jätetään usein huomiotta, tai se huomioidaan lähinnä kiusaamisen seurauksista kärsivänä tahona. Tutkimuskyselyssäni vastaajat nimesivät kuitenkin myös laajempia kiusaamista selittäviä konteksteja, jotka liittyivät kulttuurisiin malleihin ja kulttuuriin asenteisiin ja -odotuksiin. Huomattavaa oli, että yhteiskunnan kontekstiin

liittyvien selitysten luokittelu näyttäytyi hankalampana, kuin muiden kiusaamista selittävien syiden. Tämä saattaisi johtua kiusaamistutkimuksen ja sen ympärillä käytävän yleisen keskustelun yksilökeskeisyydestä (Herne, 2016; Väisänen & Lanås, 2021), jonka seurauksena yhteiskunnan asemalle kiusaamisen selittäjänä ei ole muodostunut vakiintuneita termejä, kuten esimerkiksi yksilöpsykologisilla selityksillä ja ryhmäilmiöllä.

Kulttuuriseen malliin ja kulttuurisiin asenteisiin ja -odotuksiin liittyvissä vastauksissa kiusaamisen syynä nähtiin muun muassa aikuisten lapsille antama malli, kiusaamisen esiintyminen yhteiskunnallisena ilmiönä sekä eri sukupuolille asetetut odotukset oikeanlaisesta käyttäytymisestä. Näitä yhteiskunnalliseen kontekstiin liittyviä selityksiä pystyy tulkitsemaan jonkin verran etenkin kiusaamista selittävän sosiokulttuurisen mallin avulla, jossa tarkoituksena on kiinnittää huomiota ajatusten, tekojen ja tulkintojen välittämiseen sosiaalisesti erilaisissa kulttuurisissa konteksteissa (Maunder & Crafter, 2018). Mallin mukaan lapset omaksuvat huomaamatta aikuisten ja koko yhteiskunnan asenteet ja toimintatavat, mikä osaltaan selittää kiusaamista. Toisaalta on huomattava, että myös yksilötasolla kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen liitetyt ominaisuudet voivat kertoa kulttuurisista asenteista. Juvan (2019) mukaan yksilöiden luokittelu normaaleiksi ja ei-normaaleiksi selittää yhtä lailla koko yhteiskunnan asenteita, kuin yksilöidenkin asenteita.

Evoluution vaikutus näyttäytyi määrällisessä aineistossa heikoiten kiusaamista selittävänä tekijänä. Evoluution vaikutusta kiusaamiskäyttäytymiseen on kuitenkin aikaisemmin tutkittu ja osin todennettu (Volk ym., 2012). Se, miksi opettajaopiskelijat eivät selittäneet kiusaamista evoluution vaikutuksella saattaa johtua useammasta syystä. Ensinäkin evoluutio käyttäytymisen selittäjänä saattaa kokea kasvatustieteiden alalla vieraaksi, koska näkökulma jättää kasvatukseen ja koulutukseen liittyvät vaikutukset kiusaamiseen kokonaan huomioimatta (OKM, 2017). Toiseksi se saattaisi viitata opettajaopiskelijoiden uskoon siitä, että kiusaamisen esiintyvyyteen voi omalla toiminnallaan vaikuttaa, mikä puolestaan näyttäytyy hyvänä merkinä kiusaamisen vastaisen työn kannalta. Koska kiu-

saamispuheen on todettu toistavan tietynlaisia näkemyksiä kiusaamisesta (Väisänen & Lanas, 2021), voidaan pohtia, onko kiusaamiskeskustelussa tilaa evoluutiopsykologisen näkökulman huomioimiselle. Volkin ym. (2016) mukaan kiusaamisesta keskustellessa olisikin tärkeää huomioida se, että kyky ymmärtää kiusaamista evoluution näkökulmasta voi olla tärkeää kiusaamisen ehkäisemisen kannalta.

Tarkastelin opettajaopiskelijoiden kiusaamiselle antamien selitysten laajuutta tyypittelemällä vastaukset sosioekologista viitekehystä mukaillen (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). Tyypittelyn perusteella vastaukset jakautuivat melko tasaisesti yksilökeskeisesti suuntautuneisiin, ryhmädynaamisesti suuntautuneisiin sekä sosioekologisesti suuntautuneisiin vastauksiin. Yksilökeskeisesti- ja ryhmädynaamisesti suuntautuneissa vastauksissa kiusaamisen selitykset sijoittuivat sosioekologisen mallin mikrotasolle, eli tasolle, jossa lapsi on aktiivisena toimijana ja suorassa vuorovaikutuksessa ympäristöönsä (Espelage, 2014; Hong & Espelage, 2012). Näin ollen hieman alle kolmannes opettajaopiskelijoista huomioi vastauksissaan kiusaamista selittäviä laajempia konteksteja, kuten opettajien toimintaan, kouluorganisaatioon ja kulttuurisiin malleihin sekä kulttuurisiin asenteisiin ja -odotuksiin liittyviä tekijöitä. Voidaankin pohtia, nähdäänkö selityksiä ja syitä kiusaamiselle useimmiten niissä ympäristöissä, joissa lapsi itse vaikuttaa ja kiusaaminen on mahdollista.

4.2 Tutkimuksen vahvuudet, rajoitukset ja luotettavuus

Tutkimukseni tuotti uutta ja arvokasta tietoa kiusaamisilmiöstä, koska kiusaamisen syitä ei ole tutkittu aikaisemmin opettajaopiskelijoiden näkökulmasta, vaan tutkimukset ovat keskittyneet lähinnä nuorten keskuuteen. Tutkimuskyselyn ja etenkin kiusaamisen syitä selittävän mittarin kehittäminen itsenäisesti on antanut mahdollisuuden ja edellyttänyt perehtymään kiusaamista koskevaan kirjallisuuteen syvällisesti, minkä seurauksena tutkielmallani on hyvin laaja kirjallinen pohja. Analyyseissa olen tarkastellut kiusaamisen syitä kriittisesti usean eri-

laisen näkökulman kautta ja onnistunut huomioimaan myös sellaisia näkökulmia, jotka rajataan kiusaamistutkimuksesta usein pois (Väisänen & Lanas, 2021). Tutkimukseni vahvuutena on ollut monimenetelmällinen tutkimusote, etenkin sen vuoksi, että määrällisen tutkimuksen painottaminen on ollut kiusaamistutkimuksen kentällä kritiikin kohteena (Schott, 2014; Väisänen & Lanas, 2021). Ilmiön tutkiminen kahdesta eri näkökulmasta on tuonut kiusaamisesta esiin monipuolisemman kuvan (Creswell, 2015).

Tutkimukseeni liittyi myös joitakin rajoituksia. Suurimpana rajoituksena oli kohtalaisen pieni aineisto ($N = 100$), mikä vaikutti etenkin määrällisen aineiston analyysin tulosten yleistettävyyteen. Avoimen kysymyksen pohjalta tehtyyn laadulliseen analyysiin aineisto oli riittävä, mutta jotkut vastauksista olivat melko lyhyitä ja esimerkiksi haastattelujen pohjalta olisi saattanut olla mahdollista tehdä syvempiä tulkintoja opettajaopiskelijoiden käsityksistä kiusaamisen syistä. Kysely oli kokonaisuudessaan melko pitkä, mikä saattoi karsia osan potentiaalisista vastaajista pois. Kysely saavutti huomattavasti suuremman joukon opiskelijoita, sillä 227 opiskelijaa oli aloittanut kyselyyn vastaamisen. Mikäli kyselytyökalu olisi tallentanut keskeneräiset vastaukset lopulliseen raporttiin, olisi aineisto ollut mahdollisesti suurempi. Tutkimuksen kohderyhmän rajautuminen pelkästään Jyväskylän yliopiston opiskelijoihin antoi kiusaamisen syiden tutkimiselle melko rajatun näkökulman.

Koska tutkimuksen tuloksissa etenkin yksilökeskeiset syyt kiusaamiselle korostuivat, tulee tutkimusasetelman mahdolliset vaikutukset löydösten painotumiselle ottaa huomioon. Ennen kyselyssä esitettyyn avoimeen kysymykseen vastaamista opettajaopiskelijat saivat lukea kiusaamisen määritelmän, jota on kiusaamistutkimuksen kentällä kritisoitu yksilöitä korostavana (Bansel ym., 2009; Duncan, 2013; Juva, 2019). Näin ollen annettu määritelmä saattoi johdatella opiskelijoita vastaamaan avoimeen kysymykseen yksilökeskeisestä näkökulmasta. Toisaalta käytetty kiusaamisen määritelmä on niin yleinen, että vastaukset eivät olisi välttämättä poikenneet annetuista. Samoin kuin yksilökeskeinen käsitys kiusaamisesta on saattanut vaikuttaa kohderyhmän vastauksiin, on se saattanut myös johdatella omia tulkintojani, joita olen aineiston pohjalta tehnyt.

Kiusaamisen syitä kartoittavan uuden mittarin käyttöönotto oli haastavaa, sillä asiantuntijoiden kommentteista ja pilottitestauksesta huolimatta mittariin liittyvät ongelmat tulivat esiin vasta tutkimuskyselyn toteuttamisen jälkeen. Faktorirakenne ei muodostunut selkeäksi, kun kaikki väitteet olivat mukana, minkä seurauksena päädyin jättämään osan muuttujista kokonaan analyysin ulkopuolelle. Esimerkiksi yhteiskuntaan ja kulttuuriin liittyvät väitteet eivät päätyneet lopulliseen faktorianalyysiin. Toisia kiusaavan oppilaan muuttujista ei puolestaan muodostunut sisäisesti yhtenevää summamuuttujaa. Tämä voisi johtua siitä, että vastaajat ovat nähneet kiusaamisen syyt eri tavoin, tai painottaneet eri asioita. Koska kiusaaminen on aiheena monille herkkä ja tunteita herättävä (Väisänen & Lanas, 2021), saattavat ajatukset kiusaamisen syistä huipentua eroavaisuuksiin juuri kiusaavan oppilaan kohdalla.

Laadullisen ja määrällisen aineiston luokittelut eivät menneet täysin samalla tavalla. Tutkimuskyselyn kehittämissivuvaiheessa sijoitin sosiaalisen aseman nostamisen kirjallisuuteen viitaten yksilötason ominaisuuksiin liittyväksi väitteeksi. Tutkimusaineiston keruun jälkeen, laadullisen analyysin aloittaessani huomasin, että sosiaalisen aseman nostaminen ei liity yksinomaan yksilötasolle, sillä, vaikka sosiaalisen aseman nostaminen näyttäytyy yksilön motivaationa, tarvitsee yksilö ryhmäkontekstin sitä toteuttaakseen (Menesini & Salmivalli, 2017; Salmivalli, 2010b). Tämän seurauksena sijoitin sosiaalisen aseman nostamisen laadullisessa analyysissä oppilasryhmään liittyviin tekijöihin. Määrällisessä analyysissä tätä kuvaava väittäminen ei ollut selkeästi yhteydessä ryhmäilmiötä kuvaaviin muuttujiin ja analysoin sen lopulta erillisenä, yksilötasolle liitettävänä kiusaavaan oppilaaseen liittyvänä väittämänä. Toisena huomiona määrällisessä aineistossa oppilasryhmään liittyviä selityksiä oli mahdoton eriyttää muista koulukontekstiin liittyvistä muuttujista. Kolmanneksi pidin laadullisessa analyysissä mukana yhteiskunnalliseen kontekstiin liittyvät kiusaamista selittävät tekijät, mutta määrällisessä aineistossa rajasin ne pois mittarin epä johdonmukaisuuksien vuoksi.

4.3 Jatkotutkimukset

Tutkimukseni tulokset herättivät runsaasti jatkotutkimusaiheita. Tulevaisuudessa olisi tärkeää selvittää, eroavatko kiusaamiskäsitykset eri ryhmien välillä ja vaikuttavatko esimerkiksi opiskeluvuodet, ikä tai alalta kertynyt työkokemus käsityksiin kiusaamisesta. Eroja luokanopettaja-, aineenopettaja- ja erityispedagogiikan opiskelijoiden välillä tulisi tutkia tarkemmin, jotta eroja koulutusten välillä voitaisiin havaita ja koulutusten sisältöjä voitaisiin kehittää tarvittavaan suuntaan.

Koska tämä tutkimus on rajoittunut vain Jyväskylän yliopiston opiskelijoihin, voitaisiin tutkimus toteuttaa myös jonkun toisen yliopiston opiskelijoille, jolloin vertailua opiskelijoiden tietoisuudesta ja käsityksistä ilmiötä kohtaan voitaisiin toteuttaa kansallisemmin. Opettajaopiskelijoiden käsityksiä kiusaamisen syistä tulisi myös verrata valmistuneiden opettajien käsityksiin ja tarkastella, muuttuvatko ne, kun opettajaopiskelijat siirtyvät opinnoista työelämään. Aiheen ympärillä olisi myös tarvetta pitkittäistutkimukselle: ajan saatossa kiusaamistutkimus, kirjallisuus, opintosisällöt ja asenteet muuttuvat, jonka seurauksena myös käsitykset kiusaamisen syistä saattavat muuttua. Olisi mielenkiintoista seurata, miten opettajaopiskelijat selittävät kiusaamista esimerkiksi viiden vuoden kuluttua.

Tässä tutkimuksessa evoluutiopsykologisten tekijöiden näyttäytyminen kiusaamista vähiten selittävänä tekijänä voisi viitata siihen, että opettajaopiskelijat uskovat kiusaamisen olevan ilmiö, johon pystyy omalla toiminnallaan vaikuttamaan. Tämän vuoksi opettajaopiskelijoiden kiusaamiseen vaikuttamisen mahdollisuuksien tutkiminen olisi tulevaisuudessa tärkeää. Faktorianalyysin ohessa kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen liittyvien väittämien kohdalla ilmenneiden epäjohdonmukaisuuksien vuoksi jatkossa tulisi selvittää, onko vastaajan oma kiusaamistausta yhteydessä siihen, mitä tekijöitä toisia kiusaavan oppilaan ominaisuuksiin tai kiusaamismotivaatioihin liitetään.

4.4 Johtopäätökset ja käytännön sovellutukset

Monimenetelmällisesti toteuttamani tutkimuksen päätulosten mukaan opettajaopiskelijat selittivät kiusaamista yksilöpsykologisilla, etenkin kiusaavan oppilaan ominaisuuksiin liittyvillä syillä. Lisäksi opettajaopiskelijoiden selityksissä korostuivat oppilasryhmään, eli kiusaamisen ryhmäilmiöön liittyvät syyt. Laadullisen aineiston tyypittelyn tulosten mukaan lähes kolmannes opiskelijoista nimesi kiusaamisen syyksi laajempia koulukontekstiin ja yhteiskunnalliseen kontekstiin liittyviä selityksiä.

Koska kiusaamisilmiön ymmärtäminen takaa hyvät lähtökohdat kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja siihen puuttumiseen (Herne, 2016), olisi ensisijaisen tärkeää, että jo opettajankoulutuksessa tulevat opettajat saavat aiheesta ajantasaista tietoa. Se, miten kiusaamisen syyt pohjimmiltaan koetaan, saattaa vaikuttaa siihen, miten kiusaamistilanteisiin puututaan. Käytännön tasolla esimerkiksi keskittyminen kiusaamiseen pelkästään yksilötasoisena tai varhaiseen kehitykseen liittyvänä ilmiönä saattaa johtaa meidät käyttämään interventioita yksilöllisellä tasolla toisia kiusaavaan tai kiusatuksi joutuneeseen oppilaaseen, jolloin muutosta kouluorganisaation, yhteiskunnan ja kulttuurin tasolla ei saada aikaan (Duncan, 2013; Herne, 2016). Myös kiusaamisaiheen sensitiivisyyden vuoksi olisi toivottavaa, että kiusaamista käsiteltäisiin opettajaopintojen aikana nimenomaan teoreettisista lähtökohdista ja tutkimuskirjallisuuteen perustuen.

Tämän tutkimuksen tulosten perusteella opettajaopiskelijat omaavat monipuolista, tutkimukseen perustuvaa tietoa kiusaamisen syistä. Opettajankoulutuksessa olisi kuitenkin hyvä kehittää sisältöjä, jotka korostaisivat yksilö- ja ryhmätason lisäksi myös laajempia, kulttuuriin ja yhteiskuntaan liittyviä vaikutuksia kiusaamisilmiöön. Tällöin monipuolinen käsitys kiusaamisen syistä yleistyisi ja siirtyisi vähitellen myös kentälle. Koska kiusaamista koskevan puheen on todettu ajan saatossa painottavan tiettyjä asioita (Väisänen & Lanas, 2021), tulisi meidän kaikkien haastaa rohkeasti omia näkemyksiämme kiusaamisesta ja sen syistä. Sen lisäksi, että tutkimukseni antoi äänen opettajaopiskelijoille, se osallistui yhteiskunnalliseen kiusaamiskeskusteluun ja antoi arvokasta ja ajantasaista tietoa kiusaamisesta ja sen syistä.

LÄHTEET

- Abreu, G. de. (2000). Relationships between macro and micro socio-cultural context: Implications for the study of interactions of mathematics classroom. *Education Studies of Mathematics*, 4, 1-29.
<https://doi.org/10.1023/A:1003875728720>
- Alasuutari, P. (1999). *Laadullinen tutkimus* (3. uud. painos). Tampere. Vastapaino.
- Atlas, R. S. & Pepler, D. J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *The Journal of Educational Research*, 92(2), 86–99.
<https://doi.org/10.1080/00220679809597580>
- Baldry, A. C. (2003). Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect*, 27, 713–732. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(03\)00114-5](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(03)00114-5)
- Baldry, A. C., & Farrington, D. P. (2005). Protective factors as moderators of risk factors in adolescence bullying. *Social Psychology of Education*, 8, 263–284.
<https://doi.org/10.1007/s11218-005-5866-5>
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <https://doi.org/10.2307/1227918>
- Bansel, P. Davies, B. Laws, C & Linnell, S. (2009). Bullies, bullying and power in the contexts of schooling. *British Journal of Sociology of Education*, 30(1), 59–69. <https://doi.org/10.1080/01425690802514391>
- Barboza, G. E., Schiamberg, L. B., Oehmke, J., Korzeniewski, S. J., Post, L. A., & Heraux, C. G. (2009). Individual characteristics and the multiple contexts of adolescent bullying: An ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 101–121. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9271-1>
- Bauman, S., & Del Rio, A. (2006). Preservice teachers' responses to bullying scenarios: Comparing physical, verbal, and relational bullying. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 219–231. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.219>

- Berger, C. & Caravita, S. (2016). Why do early adolescents bully? Exploring the influence of prestige norms on social and psychological motives to bully. *Journal of Adolescence*, 46, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2015.10.020>
- Bernstein J. & Watson, M. (1997). Children Who Are Targets of Bullying: A Victim Pattern. *Journal of Interpersonal Violence*, 12(4), 483–498. <https://doi.org/10.1177/088626097012004001>
- Björklund, D. F., Pellegrini, A. D. (2000). Child development and evolutionary psychology. *Child Development*, 71(6), 1687–1708. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00258>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6(1), 97-113. <https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W. & Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5, 299–310. <https://doi.org/10.1199/1077559500005004002>
- Cook, C., Williams, K., Guerra, N., Kim, T., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly*, 25(2), 65–83. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Craig, K., Bell, D. & Leschild, A. (2011). Pre-service Teachers' Knowledge and Attitudes Regarding School-Based Bullying. *Canadian Journal of Education*, 34(2), 21–33. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1852483>
- Creswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, Sage.
- Dawes, M., Gariton, C., Starrett, A., Irdam, G. & Irwin, M. (2022). Preservice Teachers' Knowledge and Attitudes Toward Bullying: A Systematic Review. Sage Publications. <https://doi.org/10.3102/00346543221094081>

- Doyle, L., Brady, AM, & Byrne, G. (2016). An overview of mixed methods research – revisited. *Journal of Research in Nursing*, 21(8), 623-635.
<https://doi.org/10.1177/1744987116674257>
- Duncan, N. (2013). Using disability models to rethink bullying in schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 8(3), 254–262.
<https://doi.org/10.1177/1746197913486250>
- Espelage, D. (2014). Ecological theory: Preventing Youth Bullying, Aggression and Victimization. *Theory Into Practice*, 53(4), 257–264.
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947216>
- Espelage, D., & Swearer, S. (2009). A social-ecological model for bullying prevention and intervention: Understanding the impact of adults in the social ecology of youngsters. Teoksessa J. Jimerson, S. Swearer, & D. Espelage (toim.) *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (s. 61-72). New York, NY: Routledge.
- Garandeau, C. & Cillessen, A. (2006). From indirect aggression to invisible aggression: A conceptual view on bullying and peer group manipulation. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 612–625.
<https://doi.org/10.1016/j.avb.2005.08.005>
- Garandeau, C., Lee, I., & Salmivalli, C. (2014). Inequality matters: Classroom status hierarchy and adolescents' bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 43, 1123–1133. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-0040-4>
- Garandeau, C, Vartio, A., Poskiparta, E. & Salmivalli, C. (2016). School bullies' intention to change behavior following teacher interventions: Effects of empathy arousal, condemning of bullying, and blaming of the perpetrator. *Prevention Science*, 17(8), 1034–1043. <https://doi.org/10.1007/s11121-016-0712-x>
- Gendron, B. P., Williams, K. R., & Guerra, N. G. (2011). An analysis of bullying among students within schools: Estimating the effects of individual normative beliefs, self-esteem, and school climate. *Journal of School Violence*, 10(2), 150–164. <https://doi.org/10.1080/15388220.2010.539166>

- Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto].
<https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/13307/9513926966.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Haataja, A., Sainio, M., Turtonen, M. & Salmivalli, C. (2016) Implementing the KiVa antibullying program: recognition of stable victims. *Educational Psychology*, 36(3), 595–611.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1066758>
- Halcomb, E., & Hickman, L. (2015). Mixed methods research. *Nursing Standard* (2014+), 29(32), 41. <https://doi.org/10.7748/ns.29.32.41.e8858>
- Hellström, L., Thornberg, R. & Espelage, D. L. (2021). Definitions of 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. 2–21). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch1>
- Herne, K. (2016). ‘It’s the parents’: re-presenting parents in school bullying research. *Critical Studies in Education*, 57(2), 254–270.
<https://doi.org/10.1080/17508487.2014.988635>
- Hodges, E., & Perry, D. (1996) "Victims of Peer Abuse: An Overview." *Reclaiming Children and Youth: Journal of Emotional and Behavioral Problems*, 5, 23–28.
- Hong, J. & Espelage, D. (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>
- Horton, P. (2021). Critique of the Bullying Research Program. Teoksessa P. K. Smith & J. O’Higgins Norman (eds.), *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying: A Comprehensive and International Review of Research and Intervention* (s. 60–75). John Wiley & Sons.
<https://doi.org/10.1002/9781118482650.ch4>
- Hurmerinta-Peltomäki, L & Nummela, N. (2006). Mixed methods in international business research: A value-added perspective. *Management*

International Review, 46, 439–459.

<https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s11575-006-0100-z.pdf>

Hurmerinta, L. & Nummela, N. (2020). Monimenetelmätutkimus. Teoksessa P. Juuti & A. Puusa (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (luku 20). Gaudeamus.

Juva, I. (2019). *Who can be 'normal'? Constructions of normality and processes of exclusion in two Finnish comprehensive schools*. [väitöskirja, Helsingin yliopisto].

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/306212/Whocanbe.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Jyväskylän yliopisto. (i.a.-a). Opiskelu: Erityispedagogiikka. Saatavilla 21.4.2022

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/eri/opiskelu>

Jyväskylän yliopisto. (i.a.-b). Hae opiskelemaan Opettajankoulutuslaitokseen. Saatavilla 21.4.2022

<https://www.jyu.fi/edupsy/fi/laitokset/okl/opiskelijavalinta>

Konner M. (2010). *The evolution of childhood: Relationships, emotion, mind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Mahon, J., Packman, J. & Liles, E. (2020). Preservice teachers' knowledge about bullying: implications for teacher education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 1–13.

<https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1852483>

Markkanen, I., Välimaa, R., & Kannas, L. (2021). Forms of Bullying and Associations Between School Perceptions and Being Bullied Among Finnish Secondary School Students Aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(1), 24–33. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>

Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. Sage Publications.

Maunder, R. & Crafter, S. (2018). School bullying from a sociocultural perspective. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 13–20.

<https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.10.010>

- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(1), 240-253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Mitchell, D. & Borg, T. (2013). Examining the lived experience of bullying: a review of the literature from an Australian perspective. *Pastoral Care in Education*, 31(2), 142-155. <https://doi.org/10.1080/02643944.2012.747554>
- Monks, C., & Smith, P. K. (2006). Definitions of bullying: Age differences in understanding of the term, and the role of experience. *British Journal of Developmental Psychology*, 24, 801-821. <https://doi.org/10.1348/026151005X82352>
- Morcillo, C., Ramos-Olazagasti, M., Blanco, C., Sala, R., Canino, G., Bird, H. & Duarte, C. (2014). Socio-cultural context and bullying others in childhood. *Journal of Child and Family Studies* (2015), 24, 2241-2249. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0026-1>
- Morcom, V. (2015). Scaffolding social and emotional learning within 'shared affective spaces' to reduce bullying: A sociocultural perspective. *Cultural and Social Interaction*, 6, 77-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.04.002>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford and Cambridge: Blackwell.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2017). *Kiusaamisen vastaisen työn lähtökohdat perusopetuksessa, toisella asteella ja varhaiskasvatuksessa*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2017:12. <https://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/79773/okm12.pdf?sequence=1>

- Peeters, M., Cillessen, A. H. N., & Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39, 1041–1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9478-9>
- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus.
- Ravitch, S. & Carl, N. M. (2021) *Qualitative research: bridging the conceptual, theoretical and methodological* (2. painos). Sage Publications.
- Rigby, K. (2020). How Teachers Deal with Cases of Bullying at School: What Victims Say. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 23–38. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072338>
- Rogoff, B. (1995). Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. Teoksessa J. V. Wertch, P. del Rio & A. Alvarez (toim.), *Sociocultural studies of mind* (s. 139–164). Cambridge University Press.
- Saarento, S., Boulton, A. J. & Salmivalli, C. (2015). Reducing Bullying and Victimization: Student- and Classroom-Level Mechanisms of Change. *Journal of Abnormal Child Psychology* 43(1), 61–76. <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9841-x>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. & Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology*, 51, 421–434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Saarento, S. & Salmivalli, C. (2015). The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*, 9(4), 201–205. <https://doi.org/10.1111/cdep.12140>
- Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä*. Tampere; Tammer-paino.
- Salmivalli, C. (2010a). *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja* (2. uudistettu painos). Jyväskylä: PS-kustannus. Opetus 2000-sarja.
- Salmivalli, C. (2010b). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>

- Sanders, J., Malamut, S. & Cillessen, A. (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.
- Schott, R. M. (2014). The social concept of bullying. Philosophical reflections on definitions. Teoksessa R. M. Schott & D. M. Søndergaard (toim.), *School bullying: New theories in context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shetgiri, R., Lin, H. & Flores, G. (2013). Trends in Risk and Protective Factors for Child Bullying Perpetration in the United States. *Child Psychiatry & Human Development*, 44, 89–104. <https://doi.org/10.1007/s10578-012-0312-3>
- Silvasti, T. (2014). Sisällönanalyysi. Teoksessa I. Massa (toim.) *Polkuja yhteiskunnalliseen ympäristötutkimukseen* (s. 33–48). Helsinki. Gaudeamus.
- Smith, P. (2013). School Bullying. *Sociologia, Problemas e Práticas* 71, 81-98. <https://doi.org/10.7458/SPP2012702332>
- Smith, P., Robinson, S. & Slonje, R. (2021). The School Bullying Research Program: Why and How It Has Developed. 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. 60–75). John Wiley & Sons.
- Sutton, J., Smith, P. K., & Swettenham, J. (1999). Social cognition and bullying: Social inadequacy or skilled manipulation? *British Journal of Developmental Psychology*, 17, 435–450. <https://doi-org/10.1348/026151099165384>
- Swearer, S. & Espelage, D. (2004). Introduction: A Social-Ecological Framework of Bullying Among Youth. Teoksessa D. L. Espelage & S. M. Swearer (toim.) *Bullying in American schools: A Social-ecological perspective on prevention and intervention* (s. 1–12). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tashakkori, A. & Teddlie, C. (2003). *Handbook of mixed methods in social & behavioral research*. SAGE Publications.

- Thornberg, R. & Delby, H. (2019) How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61:2, 142–160.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376>
- Thornberg, R., Rosengvist, R. & Johansson, P. (2012). Older Teenagers' Explanations of Bullying. *Child Youth Care Forum*, 41, 327–342.
<https://doi.org/10.1007/s10566-012-9171-0>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (uudistettu laitos). Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje.
https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja C, oppimateriaalit 22.
- van Verseveld, M. D. A., Fekkes, M., Fekkes, R. G. & Oostdam, R. J. (2021). Teachers' Experiences With Difficult Bullying Situations in the School: An Explorative Study. *Journal of Early Adolescence*, 41(1), 43–69.
<https://doi.org/10.1177/0272431620939193>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M. & Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksma, A., & Dijkstra, J. K. (2010). The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences. *Child Development*, 81(2), 480–486.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x>
- Volk, A., Camilleri, J., Dane, A. & Marine, Z. (2012). Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggress Behavior*, 38(3), 222–38.
<https://doi.org/10.1002/ab.21418>

- Volk, A., Farrell, A., Franklin, P., Mularczyk, K. & Provenzano, D. (2016). Adolescents Bullying in Schools. An evolutionary perspective. Teoksessa D. C. Geary & D. B. Berch (toim.) *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education* (s. 167–191). https://doi.org/10.1007/978-3-319-29986-0_7
- Volk, A., Provenzano, D., Farrell, A., Dane, A. & Shulman, E. (2019). Personality and bullying: Pathways to adolescent social dominance. *Journal of Youth and Adolescence*, 50, 1995–2006. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00182-4>
- Väisänen, A.-M., & Lanås, M. (2021). Dekontekstualisaatio kiusaamiskirjallisuudessa. *Kasvatus*, 52(4), 438–449. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/kasvatus/article/view/112377>
- Walden, L. M., & Beran, T. N. (2010). Attachment quality and bullying behavior in school-aged youth. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 5–18. <https://doi.org/10.1177/0829573509357046>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identify*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511803932>
- Östlund, U., Kidd, L., Wengström, Y. & Rowa-Dewar, N. (2011). Combining qualitative and quantitative research within mixed methods research designs: A methodological review. *International Journal of Nursing Studies*, 48, 369–383. <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2010.10.005>

LIITTEET

Liite 1. Kiusaamisen syyt -mittari

Kiusaamiset syyt -mittarin väitteet sekä niiden keskiarvot (KA) ja keskihajonnat (KH) (N = 100)

Vastaa, missä määrin olet samaa tai eri mieltä...	KA	KH
1. Kotoa saatu kasvatus (Koti_1)	4.03	.81
2. Vanhempien asenteet kiusaamista kohtaan (Koti_2)	4.10	.89
3. Perheolosuhteet (mm. perheen sisäiset vuorovaikutussuhteet, sosio-ekonomi- nen asema) (Koti_3)	4.08	.77
4. Kotoa saatu käyttäytymisen malli (Koti_4)	4.16	.79
5. Kiusaavan oppilaan luonne, temperamentti tai persoonallisuus (Kiusaaja_1)	3.50	1.07
6. Kiusaavan oppilaan heikko itsetunto (Kiusaaja_2)	4.09	.95
7. Kiusaavan oppilaan halu nostaa omaa sosiaalista asemaa (Kiusaaja_3)	4.39	.78
8. Kiusaavan oppilaan psykososiaaliset ongelmat (Kiusaaja_4)	4.24	.78
9. Kiusatuksi joutuneen oppilaan luonne, temperamentti tai persoonallisuus (Kiu- sattu_1)	3.17	1.17
10. Kiusatuksi joutuneen erilaisuus (Kiusattu_2)	3.71	1.07
11. Kiusatuksi joutuneen oma huono käytös (Kiusattu_3)	2.51	.97
12. Kiusatuksi joutuneen heikko itsetunto (Kiusattu_4)	2.99	1.19
13. Kiusaaminen on ihmisen evoluution myötä kehittynyt taipumus (Evoluutio_1)	2.62	1.09
14. Kiusaaminen luo kiusaajille turvaa (Evoluutio_2)	3.92	.86
15. Kiusaaminen on inhimillinen keino saavuttaa itselle tärkeitä asioita, kuten so- siaalisen aseman (Evoluutio_3)	2.93	1.32
16. Kiusaamista on ollut aina ja sitä tulee aina olemaan (Evoluutio_4)	3.01	1.16
17. Koulun toimintakulttuuri (mm. tiedostetut ja tiedostamattomat arvot, toimin- tatavat, vuorovaikutus) (Koulu)	4.23	.86
18. Kulttuuriset asenteet kiusaamista kohtaan (Kulttuuri)	3.73	.92
19. Yhteiskunnan rakenteelliset tekijät (mm. eriarvoisuus, palveluiden saatavuus, 3.85 arvot) (Yhteiskunta)	3.85	1.02
20. Luokan ryhmädynamiikka (Ryhmä_1)	4.36	.64

21. Ryhmässä muodostuneet odotukset hyväksyttävästä käyttäytymisestä (Ryhmä_2)	4.18	.74
22. Ryhmän suhtautuminen kiusaamiseen (Ryhmä_3)	4.37	.66
23. Opettajan suhtautuminen kiusaamiseen (Opettaja_1)	4.02	.94
24. Opettajan toiminta luokassa (Opettaja_2)	3.93	.79

Huom. Vastausasteikko 1-5 (1 = täysin eri mieltä, 5 = täysin samaa mieltä)

Liite 3. Parittaisen t-testin tulokset

Kiusaamisen selittämisen erot parittaisella t-testillä

Muuttuja 1	Muuttuja 2	<i>t</i>	<i>p</i>
1. Kiusaavan oppilaan luonne, temperamentti tai persoonallisuus	2. Kiusaavan oppilaan heikko itsetunto	-4.03	< .001
	3. Kiusaavan oppilaan halu nostaa omaa sosiaalista asemaa	-7.49	< .001
	4. Kiusaavan oppilaan psykososiaaliset ongelmat	-5.95	< .001
	5. Kiusatuksi joutunut oppilas	3.65	< .001
	6. Kotikonteksti	-4.57	< .001
	7. Koulukonteksti	-5.80	< .001
	8. Evoluution vaikutus	6.06	< .001
	2. Kiusaavan oppilaan heikko itsetunto	3. Kiusaavan oppilaan halu nostaa omaa sosiaalista asemaa	-2.53
4. Kiusaavan oppilaan psykososiaaliset ongelmat		-1.35	.181
5. Kiusatuksi joutunut oppilas		8.07	< .001
6. Kotikonteksti		-0.06	.953
7. Koulukonteksti		-0.81	.422
8. Evoluution vaikutus		9.57	< .001

3. Kiusaavan oppilaan halu nostaa omaa sosiaalista asemaa	4. Kiusaavan oppilaan psykososiaaliset ongelmat	1.57	.120
	5. Kiusatuksi joutunut oppilas	13.47	< .001
	6. Kotikonteksti	2.77	.007
	7. Koulukonteksti	2.32	.023
	8. Evoluution vaikutus	13.84	< .001
4. Kiusaavan oppilaan psykososiaaliset ongelmat	5. Kiusatuksi joutunut oppilas	10.70	< .001
	6. Kotikonteksti	1.44	.153
	7. Koulukonteksti	0.62	.536
	8. Evoluution vaikutus	10.71	< .001
5. Kiusatuksi joutunut oppilas	6. Kotikonteksti	-9.74	< .001
	7. Koulukonteksti	-11.20	< .001
	8. Evoluution vaikutus	2.34	.021
6. Kotikonteksti	7. Koulukonteksti	-1.27	.206
	8. Evoluution vaikutus	11.47	< .001
7. Koulukonteksti	8. Evoluution vaikutus	12.70	< .001

Huom. t = testisuureen arvo, p = testisuureen p-arvo. Vahvistetut arvot: kiusaamisen syitä kuvaavien muuttujien arvot eivät eroa toisistaan tilastollisesti merkitsevästi, kun $p < .05$