

Teemu Kauppi

# Opettaja kiusattuna

Peruskoulun opettajien kokemuksia  
vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 253

Teemu Kauppi

Opettaja kiusattuna

Peruskoulun opettajien kokemuksia  
vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston Liikunnan salissa L304  
toukokuun 23. päivänä 2015 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of  
the Faculty of Humanities of the University of Jyväskylä,  
in building Liikunta, hall L304, on May 23, 2015 at 12 o'clock noon.



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2015

# Opettaja kiusattuna

Peruskoulun opettajien kokemuksia  
vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 253

Teemu Kauppi

## Opettaja kiusattuna

Peruskoulun opettajien kokemuksia  
vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta



UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2015

Editors

Maili Pörhölä

Department of Communication, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korkiakangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Paula Kalaja, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover photo by Sari Munkki.

URN:ISBN:978-951-39-6202-9

ISBN 978-951-39-6202-9 (PDF)

ISSN 1459-4331

ISBN 978-951-39-6201-2 (nid.)

ISSN 1459-4323

Copyright © 2015, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2015

## ABSTRACT

Kauppi, Teemu

Bullied Teachers: Primary and Lower Secondary School Teachers' Experiences of 'Cross-Peer' Abuse

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2015, 61 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4323; 253)

ISBN 978-951-39-6201-2 (nid.)

ISBN 978-951-39-6202-9 (PDF)

English summary

Diss.

The substantial corpus of school bullying research has focused on peer bullying among students of equal status. Research of workplace bullying has typically focused on peer bullying of employees by their colleagues (equal status) and of 'power' bullying by their superiors (higher status). In both institutional contexts, little attention has been paid to the unclassified type of bullying, in which lower status individuals within an institution bully higher status individuals. In educational institutions, e.g. schools, students and their parents hold comparatively lower status than the professional teachers. This form of bullying is known as 'cross-peer' abuse.

The present study consists of four articles that examine the phenomenon of cross-peer abuse in educational institutions. The goal of the study was to investigate how the cross-peer abuse in schools manifests itself, with an emphasis on students directing abuse (bullying) at the teachers. The study focuses on the types of bullying, the characteristics of the students who engage in cross-peer bullying, the notions that teachers attribute for being targeted and the people with whom teachers share their experiences. The empirical data comes from an Internet questionnaire completed by teachers in Finland's primary and lower secondary schools ( $N=215$ ). The analyzed data consists of the responses of teachers who have experienced bullying by students and/or their parents.

The results indicate that teachers were victimized by both direct and indirect forms of bullying. The characteristics of typical student cross-peer abusers were male, individuals and small groups, who were also peer bullies. The study identified three categories of attribution made by teachers for their victimization: student-related, institution-related, and teacher-related; of which the first two categories are dominant. A majority of respondents shared their bullying experience with a personally selected member of their work community. The study revealed a correlation between the category of attribution and the person chosen with whom to share the experience.

Keywords: bullying, cross-peer abuse, harassment, school, teachers, victimization

**Author's address** Teemu Kauppi  
Department of Communication  
University of Jyväskylä, Finland

**Supervisor** Docent Maili Pörhölä  
Department of Communication  
University of Jyväskylä, Finland

**Reviewers** Professor Päivi Honkatukia  
School of Social Sciences and Humanities  
University of Tampere, Finland

Docent Anne Konu  
School of Health Sciences  
University of Tampere, Finland

**Opponent** Docent Anne Konu  
School of Health Sciences  
University of Tampere, Finland

## ESIPUHE

Tämä on alku, joka on kirjoitettu loppuun. Lukija on alussa eikä vielä tiedä, mitä seuraavilla sivuilla tulee vastaan. Sen sijaan tutkija on tätä kirjoittaessaan tutkimusmatkansa lopussa. Tämä väitöskirjan mittainen matka on ollut antoisa, mielenkiintoinen ja mukaansa tempaava, välillä pitkä ja tasainen, paikoin kivikoinen ja kuoppainen. Kaikissa vaiheissaan taival on ollut perin juurin opettavainen. Se kannatti tehdä.

Suomalaisten säätiöiden ja Jyväskylän yliopiston apurahat mahdollistivat minulle päätoimisen keskittymisen tutkimustyöhöni. Väitöskirjatutkimustani ja siihen liittyneitä kongressimatkoja tukivat eripituisin apurahoin seuraavat tahot: Suomen Kulttuurirahasto, Jenny ja Antti Wihurin rahasto, Työsuojelurahasto, Oskar Öflundin säätiö, Hebe-säätiö sekä Jyväskylän yliopisto. Nöyrin kiitokseni tuesta. Suuret kiitokset kuuluvat Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitokselle, joka tarjosi minulle työtilat ja mahdollisuuden tehdä tutkimustyötä inspiroivassa työyhteisössä usean vuoden ajan. Minulla oli mahdollisuus koko tutkimustyöni ajan osallistua Jyväskylän yliopiston viestintätieteiden laitoksella Suomen Akatemian Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa -tutkimushankkeen toimintaan. Hankeryhmän tuki työoleni oli merkittävä. Ja luonnollisesti, osoitan suuren kiitollisuuteni tutkimukseeni osallistuneille opettajille. Te mahdollistitte tämän tutkimuksen.

Erityisen suuren kiitokseni osoitan väitöskirjatyöni ohjaajalle dosentti Maili Pörhölälle, jonka väsymätön kannustus ja viisaat sanat auttoivat minua tutkimusretkelläni aina ensimmäisen tutkimussuunnitelman hahmottelemisesta työn viimeiselle metrille saakka. Ohjaaja, jonka puoleen voi kääntyä aina tarvittaessa, joka on syvästi asiantunteva keskustelija ja jonka kanssa on ilo tehdä yhteistyötä, on parasta mitä väitöskirjan tekijä voi toivoa. Minulla on ollut tilaisuus työskennellä tällaisen ohjaajan kanssa. Maili, kiitos!

Haluan kiittää myös Jyväskylän yliopiston puheviestinnän oppiaineen henkilökuntaa avartavista ja opettavaisista keskusteluista, joita kävimme niin jatkokoulutusseminaareissa kuin kahvihuoneessakin. Professori Maarit Valo, yliopistonlehtori Leena Mikkola ja lehtori Tarja Valkonen ovat merkittävästi tukeneet tutkimustyötäni asiantuntevalla palautteellaan.

Työni esitarkastajat professori Päivi Honkatukia ja dosentti Anne Konu antoivat minulle arvokasta palautetta. Heidän rakentava palautteensa auttoi minua monin tavoin väitöskirjani viimeistelemisessä. Haluankin osoittaa heille suuret kiitokseni.

Jatko-opiskelijakollegani, joista monet ovat jo tohtoroituneet, ovat muodostaneet yhteisön, johon olen tuntenut kuuluvani usean vuoden ajan. Hankeryhmämme Sanna Herkama, Sini Tuikka, Vilja Laaksonen ja Anne Savolainen sekä kollegat Anne Laajalahti, Pipsa Purhonen, Marko Siitonen, Malgorzata Lahti ja Salme Korkala voivat perustellusti taputtaa itseään olalle tarjottuaan onnistunutta vertaistukea väitöskirjan tekijälle jatko-opintojemme eri vaiheissa. Kiitos tuesta ja antoisista keskusteluista myös monille muille kollegoille, joita olen kohdannut lounaspöydässä, seminaareissa ja kongressimatkoilla. Kiitokset



kuuluvat myös entisille ja nykyisille työtovereilleni Tampereen ja Lapin yliopistoissa. Kannustava suhtautumisenne ja työn lomassa käydyt ajatuksia herättävät keskustelut puheviestinnästä ovat olleet merkittäviä.

Tutkimukseeni sisältyvien englanninkielisten alkuperäisartikkeleiden kielenhuollosta ovat vastanneet työn eri vaiheissa Michael Peacock, Ilja Patrikainen ja Eleanor Underwood. Väitöskirjan kokoavan osuuden englanninkielisten osuuksien oikoluvusta on vastannut Marcus Denton ja suomen kielen kielenhuollossa on avustanut Hannu Paloniemi. Kansikuvan on ottanut Sari Munkki. Kokonaisuuden painoon saattamisesta on vastannut Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisuyksikkö. Kiitän heitä kaikkia asiantuntevasta työstä.

Ilman läheisiään ihminen olisi hyvin pieni. Äiti ja isä, te huolehditte, että pienen koulupojan läksyt tulivat tehtyä ja saitte minut ymmärtämään, että kouluttautuminen on tärkeää ja palkitsevaa. Tämä ymmärrys on kantanut opiskelutielläni aina nykyhetkeen saakka. Enoni Raimo Koistinen on koko ikäni ollut tukenani aina kun olen sitä tarvinnut. Kiitokseni on suurempi kuin koskaan keksimäni sanat. Anoppini Seija Munkki on tukenut tutkimustyötäni tarjoamalla lattia jalkojen alle kun meiltä sellainen puuttui. Vaimoni Sari Munkki on kuunnellut, kannustanut ja ymmärtänyt. Mikään kiitos ei ole riittävän suuri.

Rovaniemellä huhtikuussa 2015,

Teemu Kauppi

## TAULUKOT

TAULUKKO 1	Oppilaiden taholta kiusaamista kokeneet vastaajat .....	27
TAULUKKO 2	Oppilaiden vanhempien taholta kiusaamista kokeneet vastaajat.....	28

## SISÄLLYS

ABSTRACT  
ESIPUHE  
TAULUKOT  
SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
1.1	Tutkimuksen lähtökohdat .....	11
1.2	Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen puheviestinnän tutkimuskohteena .....	14
1.3	Tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymykset ja tutkimukseen sisältyvät artikkelit .....	17
2	TUTKIMUSMENETELMÄT JA VASTAAJAT.....	21
2.1	Tieteenfilosofiset lähtökohdat ja metodiset valinnat.....	21
2.2	Empiirinen aineisto .....	24
2.2.1	Aineistonkeruu .....	24
2.2.2	Vastaajat.....	25
2.2.3	Kysely.....	29
2.2.4	Aineiston analysointi.....	30
3	TULOKSET JA POHDINTA .....	33
3.1	Yhteenveto tuloksista ja johtopäätökset .....	33
3.1.1	Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen koulussa .....	33
3.1.2	Oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen muodot ja opettajia kiusaavat oppilaat.....	36
3.1.3	Kiusaamiselle annetut selitykset ja kiusaamisesta kertominen .....	38
3.2	Jatkotutkimushaasteet ja tulosten hyödynnettävyys .....	39
4	TUTKIMUKSEN ARVIOINTI .....	42
	SUMMARY .....	51
	KIRJALLISUUS .....	55
	ORIGINAL ARTICLES	

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen lähtökohdat

Peruskoulun opettajien ammattikunta on kantanut suuren vastuun lähes jokaisen suomalaisen opetuksesta, kasvatuksesta ja hyvinvoinnista. Tällä hetkellä suomalaisissa peruskouluissa opiskelee yli puoli miljoonaa koululaista (Suomen virallinen tilasto, 2013). Opettajien ammattikunta onkin huomattavan suuri ja merkittävä yhteiskunnallinen toimija.

Tutkimuksissa on todettu, että opettajat, jotka pystyvät muodostamaan ja ylläpitämään oppilaidensa kanssa positiivisia vuorovaikutussuhteita, ovat muita tyytyväisempiä työpaikkaansa ja pysyvät kollegoitaan useammin motivoituneina ja innostuneina työtään kohtaan (Grayson & Alvarez, 2008). Erityisesti opettajan oma kokemus vuorovaikutussuhteiden laadusta on keskeistä. On esimerkiksi havaittu, että opettajat saattavat olla tyytyväisiä työhönsä ja vuorovaikutussuhteisiinsa oppilaiden kanssa, vaikka oppilaat arvioisivat vuorovaikutuksen laatua opettajaa negatiivisempaan sävyyn (Veldman, Van Tartwijk, Brekelmans & Wubbels, 2013). Positiiviseksi koettujen vuorovaikutussuhteiden ylläpitäminen oppilaiden kanssa ei kuitenkaan ole aina opettajille helppoa. Esimerkiksi oppilaiden ongelmakäyttäytymisen on todettu olevan merkittävä stressitekijä opettajan työssä ja olevan yhteydessä muun muassa opettajien loppuunpalamiseen (esim. Kokkinos, 2007; McCormick & Barnett, 2011). On myös havaittu, että opettaja sietää oppilaiden ongelmakäyttäytymistä huonommin ja huonommin, kun hän stressaantuu (Kokkinos, Panayiotou & Davazoglou, 2005).

Opettajat toimivat arjessaan myös yhteistyössä työtovereidensa ja oppilaiden vanhempien kanssa. Usein yhteistyö kollegoiden ja vanhempien kanssa on mutkatonta, mutta näilläkin vuorovaikutussuhteilla on negatiiviset käänköpuolensa. Yhteistyö ei ole aina opettajan näkökulmasta helppoa. Opettajien, oppilaiden ja heidän vanhempiensa välisiä vuorovaikutussuhteita voidaankin tarkastella eri näkökulmista esimerkiksi *kouluhuvinvointiin* vaikuttavana tekijänä.

Esimerkiksi Konu ja Rimpelä (2002) liittävät kouluhuvinvoinnin käsitteeseen koulun olosuhteet (esim. tilat, resurssit, turvallisuus, palvelut), mahdolli-

suuden itsensä toteuttamiseen, yksilön terveydentilan sekä koulun sosiaaliset suhteet (esim. ilmapiiri, opettaja-oppilassuhde, vertaissuhteet, johtaminen, kodin ja koulun yhteistyö sekä *kiusaaminen*). Opettajien hyvinvointiin vaikuttavat siis monet tekijät, joista sosiaaliset suhteet muodostavat yhden tärkeän kokonaisuuden (esim. Konu, Viitanen & Lintonen, 2010). Tämän vuoksi voidaan olettaa, että ongelmat työhön liittyvissä sosiaalisissa suhteissa kuormittavat opettajia monin tavoin ja ovat uhka heidän hyvinvoinnilleen.

Erityisen kuormittavaksi työ muodostuu, jos työntekijä kokee joutuvansa kiusaamisen kohteeksi. Useissa erilaisia työyhteisöjä käsittelevissä tutkimuksissa on todettu, että työssä koettu kiusaaminen vaikuttaa monin tavoin negatiivisesti työntekijöiden hyvinvointiin, sosiaaliseen elämään ja terveyteen; todettuja negatiivisia vaikutuksia ovat esimerkiksi eriaisteiset stressikokemukset, vihan tunteet, ahdistuneisuus, masentuneisuus, sosiaalisten tilanteiden pelko ja keskittymiskyvyn heikentyminen (esim. Björkqvist, Österman & Hjelt-Bäck, 1994; Hauge, Skogstad & Einarsen, 2010; Hoel, Faragher & Cooper, 2004; Leymann & Gustafsson, 1996; Matthiesen & Einarsen, 2004; Niedl, 1996; Zapf, Knorz & Kulla, 1996). Työyhteisöissä esiintyvää *työpaikkakiusaamista* sekä kouluissa oppilaiden välisissä suhteissa ilmenevää *koulukiusaamista* onkin tutkittu kohtalaisen paljon useissa eri maissa (ks. esim. Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper, 2003; Olweus, 1993, 2003; Pörhölä, Karhunen & Rainivaara, 2006; Rayner, Hoel & Cooper, 2002; Salmivalli, 2010).

Sekä työpaikka- että koulukiusaamista tarkastelevissa tutkimuksissa kiusaaminen määritellään yleisesti kolmen kriteerin avulla: 1) kiusaaminen on aggressiivista käyttäytymistä tai tarkoituksellista toisen osapuolen vahingoittamista, 2) kiusaaminen on toistuvaa ja sitä tapahtuu pidemmän ajanjakson kuluessa ja 3) kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä vallitsee sellainen vallan epätasapaino, ettei kiusaamisen kohde pysty puolustautumaan (esim. Pörhölä ym., 2006). Työssä koettua kiusaamista kuvaavat määritelmät sisältävät usein myös kriteerit siitä, että kiusaamisen kohteelle koituu kiusaamisesta vahinkoa ja kiusaamisen kohde kokee itsensä kiusatuksi (esim. Rayner & Keashly, 2005). Toisaalta on myös havaittu, että jos työntekijä joutuu työssään vakavan ja pitkäkestoisen kiusaamisen kohteeksi, kiusaaminen saattaa aiheuttaa uhrilleen negatiivisia terveysvaikutuksia, vaikka uhri ei itse kokisikaan joutuneensa kiusatuksi (Vie, Glasø & Einarsen, 2011).

Vaikka työpaikka- ja koulukiusaamista on tutkittu suhteellisen laajasti ja kiusaamisen negatiivisista vaikutuksista yksilön hyvinvointiin tiedetään kohtalaisen paljon, opetustyössä koettua kiusaamista on toistaiseksi tutkittu huomattavan vähän niin Suomessa kuin kansainvälisesti (esim. Espelage ym., 2013). Tutkimuksen vähäisyyttä voidaan pitää monin tavoin yllättävänä, koska opettajien ammattikunta on maailmanlaajuisesti hyvin suuri. Yksittäisissä tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että kiusaaminen, väkivalta ja koettu väkivallan uhka vaikuttavat negatiivisesti niin opettajien hyvinvointiin (Dzuka & Dalbert, 2007) kuin heidän suoriutumiseensa työssä (De Wet, 2010a; Fisher & Kettl, 2003) sekä heidän odotuksiinsa oppilaita ja ammattia kohtaan (Ozkilic & Kartal, 2012), ja ne ovat yhteydessä esimerkiksi opettajien pelkokokemuksiin (Wilson, Doug-

las & Lyon, 2011). Voidaan olettaa, että jos opettaja voi huonosti kokemansa kiusaamisen vuoksi, hän ei myöskään pysty tukemaan oppilaidensa koulutyötä parhaalla mahdollisella tavalla. Opettajien kokemaa kiusaamista saattaa kuitenkin vaikuttaa negatiivisesti koko kouluyhteisön hyvinvointiin.

Peruskoulun opettajat saattavat joutua työssään usean eri tahon kiusaamiksi. Mahdollisia kiusaajia voivat olla niin oppilaat, työtoverit, esimiehet kuin oppilaiden vanhemmatkin. Opettajat saattavat myös itse kiusata oppilaitaan tai muita kouluyhteisön jäseniä. Sen lisäksi että kiusaamista esiintyy monissa opettajien vuorovaikutussuhteissa, opettajiin kohdistuva kiusaaminen on hyvin monimuotoista. Esimerkiksi oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen on todettu ilmenevän moninaisena loukkaavana verbaalisena ja nonverbaalisena viestintänä, maineen mustaamisena, fyysisenä väkivaltana tai sen uhkana, sukupuolisena häirintänä ja esimerkiksi koulun tai opettajan omaisuuden vahingoittamisena (esim. Chen & Astor, 2009; De Wet, 2010a; Dzuka & Dalbert, 2007; James ym., 2008; Khoury-Kassabri, Astor & Benbenishty, 2009; Lahelma, Palmu & Gordon, 2000; Terry, 1998). Myös opettajien oppilaisiin ja toisaalta oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistaman kiusaamisen on havaittu ilmenevän monin eri tavoin, mutta toistaiseksi näistä kiusaamissuhteista tiedetään huomattavan vähän (Kauppi, 2011).

Vaikka suomalaisten opettajien kiusaamiskokemuksia ei ole juurikaan tutkittu, tiedetään, että monet opettajat joutuvat työssään vähintään kertaluonteisen *henkisen* tai *fyysisen väkivallan* kohteiksi. Esimerkiksi Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen (Salmi & Kivivuori, 2009) laaja selvitys suomalaisten yläkoulun opettajien kokemuksista osoitti, että hyvin monet opettajista olivat kokeneet tutkimusta edeltäneen lukuvuoden aikana oppilaiden taholta loukkaavaa viestintää (45 % vastaajista), väkivallan uhkaa (7 % vastaajista), fyysistä väkivaltaa (4 % vastaajista), sukupuolista häirintää (3 % vastaajista) tai muuta häirintää (11 % vastaajista). Oppilaiden huoltajien taholta loukkaavaa viestintää edeltäneen lukuvuoden aikana oli kokenut 9 prosenttia opettajista. OAJ:n laaja työolobarometri (OAJ, 2014) taas osoitti, että 25 prosenttia peruskoulun opettajista koki joutuneensa epäasiallisen kohtelun tai kiusaamisen kohteeksi oppilaidensa taholta edeltäneen lukuvuoden aikana. Oppilaiden huoltajien taholta epäasiallista kohtelua tai kiusaamista oli kokenut lukuvuoden aikana 16 prosenttia peruskoulun opettajista. Huomattavaa oli, että monet vastaajista ilmoittivat sairastuneensa työssään eri tahoilta kokemansa epäasiallisen kohtelun tai kiusaamisen vuoksi.

Tietämys suomalaisten opettajien kokemuksista rajoittuu kuitenkin tietoon siitä, että huolestuttavan monet opettajat kohtaavat työssään epäasiallista kohtelua sekä henkistä ja fyysistä väkivaltaa ja niiden uhkaa. Toistaiseksi ei juuri tunneta sitä, millaista on suomalaisiin peruskoulun opettajiin kohdistuva toistuva kiusaaminen. Opettajien kokeman kiusaamisen luonnetta, heitä kiusaavien oppilaiden piirteitä tai opettajien tapaa selittää kiusaamiskokemuksiaan ei ole tutkimuksissa juuri selvitetty. Väitöskirjatutkimuksessani haen vastausta näihin kysymyksiin.

Olen pohtinut tutkimukseeni sisältyvässä artikkelissa (Kauppi, 2011) koulun kiusaamissuhteita ja sitä, keiden välillä ilmenevät kiusaamissuhteet ovat erityislaatuisia juuri kouluinstituutiossa. Totesin artikkelissani, että opettajien keskuudessa sekä opettajien ja esimiesten välisissä suhteissa ilmenevä kiusaaminen (esim. Blase & Blase, 2003; Cemaloglu, 2007; De Wet, 2010b) sisältää pääsääntöisesti samoja piirteitä kuin työpaikkakiusaaminen monissa muissakin organisaatioissa (vrt. Keashly & Jagatic, 2003; Rayner ym., 2002), eikä näiden kiusaamissuhteiden tutkiminen juuri koulukontekstissa ole erityisen hedelmällistä. Sen sijaan opettajien ja oppilaiden sekä heidän vanhempiansa välillä ilmenevät kiusaamissuhteet ovat tyypillisiä ainoastaan koulussa. Tämän vuoksi keskityn väitöskirjatutkimuksessani tarkastelemaan näitä koululle erityisiä kiusaamissuhteita, joissa opettaja toimii kiusaamisen toisena osapuolena. Tunnusomaista sekä opettajien ja oppilaiden että opettajien ja oppilaiden vanhempien välisille kiusaamissuhteille on, että kiusaaminen ylittää vertaistason rajat.

## 1.2 Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen puheviestinnän tutkimuskohteena

Kiusaamista on tutkittu aiemmin sekä kansainvälisesti että Suomessa erityisesti kasvatustieteen ja psykologian tieteenoaloilla. Viime vuosina eri konteksteissa ilmenevää kiusaamista on tarkasteltu myös puheviestinnän alan tutkijoiden toimesta. Viestinnän tutkijat ovat lähestyneet aihepiiriä sekä kirjallisuuskatsausten (esim. Keashly & Jagatic, 2003; Mills & Carwile, 2009; Pörhölä ym., 2006; Pörhölä & Kinney, 2010) että empiiristen aineistojen avulla. Empiiristen aineistojen avulla on tutkittu esimerkiksi koulukiusaamista (esim. Herkama, 2012; Pörhölä, 2008), kiusaamista alle kouluikäisten ryhmissä (Laaksonen, 2014), kiusaamista korkeakouluissa (Pörhölä, 2011; Pörhölä, Cvancara, Kaal, Tampere & Torres, painossa) sekä työpaikkakiusaamista (esim. Lutgen-Sandvik, 2006; Rainivaara, 2009). Sen sijaan vertaisrajat ylittävää kiusaamista ei ole aiemmin juuri tarkasteltu puheviestinnän tieteenalan näkökulmasta.

Kiusaaminen on pohjimmiltaan viestinnällinen ilmiö. Sen on kuvattu olevan vahingoittavaa, vihamielistä ja epäeettistä viestintää (esim. Leymann, 1996), joka ilmenee *verbaalisten* ja *nonverbaalisten* viestinnän keinojen muodossa (esim. Lutgen-Sandvik, 2006; Pörhölä ym., 2006). Viestinnän jaottelua verbaalisiin ja nonverbaalisiin muotoihin voidaankin pitää yhtenä puheviestinnän tutkimuksen peruslähtökohdista. Niin ikään peruslähtökohtana voidaan pitää sitä, että sanallisten ja sanattomien viestinnän keinojen avulla sekä luodaan että jaetaan merkityksiä ihmisten välillä (esim. Frey, Botan & Kreps, 2000). Sosiaalisissa tilanteissa tarvittavan vuorovaikutusosaamisen onkin kuvattu kohdistuvan "*verbaaliseen ja nonverbaaliseen ilmaisu- ja havaintotoimintaan sekä viestinnän tuottamis- ja tulkintaprosesseihin niin kahdenkeskisissä kuin useamman henkilön välisissä vuorovaikutustilanteissa*" (Laajalahti, 2014, 27). Ihmisten välinen viestintä on sekä viestien lähettämistä että vastaanottamista. Viestien tuottamisen ja tulkinnan voidaan

katsoa olevan nimenomaan prosessi, jossa viestejä sekä lähetetään että tulkitaan samanaikaisesti ja toisiinsa limittyen. Viestintä ei kuitenkaan ole aina tietoista. Esimerkiksi sanaton viestintämme on sosiaalisissa tilanteissa jatkuvasti muiden ihmisten potentiaalisen tulkinnan kohteena. Tämän vuoksi saatamme muiden tulkitsemana tulla viestineeksi asioita, joista emme ole itse tietoisia.

Viestinnän osapuolet luovat jatkuvasti uusia merkityksiä toistensa viestinnälle ollessaan keskenään vuorovaikutuksessa; he vastaavat viesteihin ja myös neuvottelevat luomistaan merkityksistä (esim. Galanes & Adams, 2013). Toisin sanoen viestinnän avulla luodaan sosiaalista todellisuutta (esim. Trenholm & Jensen, 2013). Viestintätilanteet muovaavat jatkuvasti itseään luotujen merkitysten myötä. Tämän vuoksi voidaan olettaa, että kahta keskenään täysin identtistä vuorovaikutustilannetta ei ole olemassa. Näin ollen ei ole myöskään olemassa kahta täysin samanlaista kiusaamistilannetta. Esimerkiksi Rainivaara ja Karhunen (2006) toteavatkin, että on mahdotonta kuvata tyhjentävää listaa viestinnästä, joka voidaan aina ja kaikkialla tunnistaa kiusaamiseksi tai kokea sellaisena.

Kiusaamistilanteissa on kyse loukkaavasta vuorovaikutusprosessista, joka perustuu aina viestinnän osapuolen subjektiiviseen kokemukseen. Viesti ei ole loukkaava, jos viestin vastaanottaja ei sitä sellaiseksi tulkitse (esim. Herkama, 2012). Toisaalta viesti saattaa olla vastaanottajan mielestä loukkaava, vaikka viestin lähettäjä ei sitä sellaiseksi tarkoittaisi. Kiusaamisen viestinnällisiä piirteitä tutkittaessa onkin mielekästä tarkastella erityisesti kiusaamisen kohteen subjektiivista kokemusta viestinnän luonteesta.

Kiusaamistilanteissa on myös aina kyse epäeettisestä viestinnästä. Viestinnän *eettisillä ulottuvuuksilla* tarkoitetaan sitä, että viestintätilanteen osapuoli on tietoinen vaikutuksista, joita hänen viestinnällään on muihin ihmisiin, ja että hän haluaa ja pystyy kantamaan viestintätilanteissa moraalista vastuuta teostaan eikä esimerkiksi loukkaa viestinnän muita osapuolia tarkoituksellisesti tai taitamattomuuttaan (esim. Valkonen, 2003). Kiusaamistilanteissa joku viestintätilanteen osapuolista loukkaa toisen osapuolen käsitystä eettisestä toiminnasta kyseisessä tilanteessa.

Vuorovaikutussuhteita, joissa toinen osapuoli kokee joutuvansa kiusatuksi häneen kohdistuvan loukkaavan viestinnän vuoksi, voidaan nimittää *kiusaamissuhteiksi* (Rainivaara & Karhunen, 2006). Kiusaamissuhteet ovat ei-toivottuja vuorovaikutussuhteita, joiden osapuolet ovat säännöllisesti tekemisissä toistensa kanssa, osittain jopa olosuhteiden pakosta. Suhteet määrittyvät osapuolten välisessä vuorovaikutuksessa ja osapuolet tulkitsevat toistensa viestintää suhteen piirteiden ohjaamina (Rainivaara, 2009; Rainivaara & Karhunen, 2006). Koulun kiusaamissuhteissa opettajat, oppilaat ja heidän vanhempansa antavat merkityksiä toistensa viestinnälle koulun arjessa. Kiusaamiskokemukset muodostuvat näistä subjektiivisista tulkinnoista. Kuvaan täten tutkimuksessani kiusaamissuhteiksi sellaisia koulun vuorovaikutussuhteita, joissa toinen suhteen osapuoli kokee kiusaamista.

*Vertaisrajat ylittävään kiusaamisen* käsite on tutkimuskäytössä toistaiseksi vakiintumaton ja sitä on määritelty tutkimuksissa varsin vaihtelevasti (Kauppi,



2011). Esimerkiksi Terry (1998) käytti tutkimuksessaan käsitettä *cross-peer abuse* kuvatessaan oppilaiden opettajiin ja opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista. Hän johti termin Olweuksen käyttämästä käsitteestä *peer abuse* (esim. Olweus, 1993), jolla kuvataan yleisesti oppilaiden välillä, vertaistason, ilmenevää koulukiusaamista. Koulukiusaamistutkimuksissa vertaisilla tarkoitetaan oppilaan kanssa suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, emotionaaliossa ja sosiaalisessa kehityksessä olevia henkilöitä (esim. Pörhölä, 2008; Salmivalli, 2008). Opettajien ja oppilaiden välisissä kiusaamissuhteissa ei ole kysymys vertaissuhteista, vaan kiusaaminen ylittää vertaistason rajat.

Myöskään oppilaiden vanhempia ja opettajia ei voida pitää koulussa vertaisina. Vanhemmat eivät esimerkiksi ole fyysisesti läsnä koulun arjessa koulupäivien aikana. Lisäksi voidaan olettaa, että esimerkiksi valtuus arvioida oppilaiden suoriutumista antamalla arvosanoja tai muutoin määrittelemällä oppilaan menestymistä tuo opettajalle koulussa sellaista huomattavaa valtaa, jota vanhemmillä ei ole (Kauppi, 2011). Tämän vuoksi myös opettajien ja oppilaiden vanhempien välisiä kiusaamissuhteita voidaan tarkastella vertaisrajat ylittävänä kiusaamisena koulussa.

Olen tarkastellut vertaisrajat ylittävän kiusaamisen rinnakkaiskäsitteitä väitöskirjatutkimukseeni sisältyvässä artikkelissa (Kauppi, 2011). Totesin artikkelissa, että vertaisrajat ylittävää kiusaamista voitaisiin perustellusti kuvata myös esimerkiksi termeillä *contrapower harassment* (esim. Grauerholtz, 1989; Lampman, Phelps, Bancroft & Beneke, 2009), jolla on tutkimuksissa kuvattu pääosin yliopistokontekstissa ilmenevää sukupuolista häirintää tai *upwards/downwards bullying* (ks. Branch, 2006), joita on käytetty lähinnä kuvattaessa esimiesten ja alaisten välillä ilmenevää kiusaamista työyhteisöissä. Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen käsite on kuitenkin mielestäni kuvausvoimaltaan edellä mainittuja käsitteitä laajempi ja sillä voidaan kattaa useita koulun vertaisrajat ylittäviä kiusaamisasetelmia. Käsite kattaa niin oppilaiden opettajiin, opettajien oppilaisiin kuin oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistaman kiusaamisen. Käsite myös kytkeytyy luontevasti kouluympäristön käsitteisiin *peer abuse* (esim. Olweus, 1993) ja *peer harassment* (esim. Graham & Juvonen, 2002), joilla tutkimuksissa on yleisesti kuvattu oppilaiden välillä ilmenevää koulukiusaamista. Kuvaankin tutkimuksessani opettajien ja oppilaiden sekä heidän vanhempiensa välisten kiusaamissuhteiden olevan vertaisrajat ylittäviä suhteita.

Kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa koulu- ja työpaikkakiusaamista on kuvattu synonyyminomaisesti moninaisilla termeillä. Usein käytettyjä termejä ovat esimerkiksi *bullying*, *victimization*, *harassment*, *mobbing* ja *abuse* (ks. Einarsen ym., 2003; Keashly & Jagatic, 2003; Olweus, 2003; Pörhölä ym., 2006). Sen sijaan Suomessa termi kiusaaminen on vakiintunut kuvaamaan kattavasti sekä koulussa että työyhteisöissä ilmenevää toistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa.

Myös vertaisrajat ylittävää kiusaamista koulussa on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa useilla termeillä. Opettajiin kohdistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa on kuvattu esimerkiksi termeillä *bullying* (esim. De Wet, 2010a; James ym., 2008; Terry, 1998), *victimization* (esim. Dworkin, Haney & Telschow, 1988)

ja *violence against teachers* (esim. Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007). Vertaisrajat ylittävää kiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa kiusaamisen kriteerit ja kiusaamista kuvaavat määritelmät ovat olleet varsin vaihtelevia, eikä vakiintunutta käytäntöä kiusaamista kuvaavien käsitteiden sisällöstä ja käytöstä ole (Kauppi, 2011). Tämän vuoksi olen väitöskirjatutkimukseni prosessin edetessä joutunut tekemään useita valintoja käyttämieni termien suhteen.

Tutkimusprosessini alkumetreillä kartoitin laajasti tutkimuskirjallisuutta vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta koulussa. Ensimmäisessä väitöskirjatutkimukseeni sisältyneessä julkaisussa (Kauppi & Pörhölä, 2009) opettajiin kohdistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa kuvattiin termillä *harassment*. Artikkelini oli tyypiltään kirjallisuuskatsaus, jossa käsiteltiin sekä kertaluonteista että toistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Julkaisu oli suunnattu kansainväliselle lukijakunnalle. *Harassment*-termin katsottiin soveltuvan parhaiten kuvaamaan katsauksessa analysoitua kirjallisuutta sekä olevan tutuin ja yksiselitteisin valinta julkaisun potentiaalista lukijankuntaa ajatellen. *Harassment*-termiä on käytetty kirjallisuudessa kuvattaessa työntekijöihin kohdistuvaa toistuvaa kiusaamista ja kertaluonteisempaa häirintää jo ensimmäisistä aihepiiriä käsittelevistä kirjoituksista lähtien (esim. Brodsky, 1976). Termillä on tutkimuksissa myös kuvattu opetustyössä kohdattua sukupuolista häirintää (esim. DeSouza & Fansler, 2003; Grauerholtz, 1989; Lahelma ym., 2000), jota käsiteltiin yhtenä katsausartikkelin osana.

Väitöskirjatutkimukseni myöhemmissä julkaisuissa, joissa raportoitiin tutkimukseni empiirisiä tuloksia (Kauppi & Pörhölä, 2012a, 2012b), päädyin kuitenkin kuvaamaan opettajiin kohdistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa termeillä *bullying* ja *victimization*. Termejä käytetään vakiintuneesti kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa, kun kuvataan oppilaiden välillä ilmenevää koulukiusaamista. Halusin termien valinnalla kytkeä tutkimukseni mahdollisimman hyvin koulukontekstiin. Mielestäni termit myös vastasivat merkitykseltään parhaiten suomen kielen termiä kiusaaminen, jota käytin säännönmukaisesti tutkimukseni empiirisen aineiston keruussa. Aineistonkeruuta suunnitellakseni arvioin, että käsite kiusaaminen on opettajille ennestään tuttu aiempien koulukiusaamistutkimusten ansiosta ja täten paras valinta tutkimukseni tarpeisiin. Käytän termiä kiusaaminen suomenkielisissä julkaisuissani ja muissa väitöskirjatutkimukseni suomenkielisissä osissa. Käsite kiusaaminen kuvaa mielestäni parhaiten toistuvaa loukkaavaa viestintää, jollaista kuvaan tutkimuksessani kiusaamisen olevan.

### **1.3 Tutkimuksen tavoitteet, tutkimuskysymykset ja tutkimukseen sisältyvät artikkelit**

Väitöskirjatutkimukseni tavoitteena on kuvata koulussa ilmeneviä vertaisrajat ylittäviä kiusaamissuhteita. Ensimmäiseksi tutkimuksessa keskitytään kartoittamaan sitä, millaisia koulun vertaisrajat ylittävät kiusaamissuhteet ovat ja mi-

ten vertaisrajat ylittävää kiusaamista voidaan määritellä. Tämän jälkeen väitöskirjatutkimuksessa syvennetään ymmärrystä vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta keskittymällä yhteen koulun kiusaamisasetelmista: oppilaiden opettajiin kohdistamaan kiusaamiseen. Huomion kohteena ovat tällöin suomalaisten peruskoulun opettajien kokemukset oppilaiden heihin kohdistamasta kiusaamisesta. Tutkimuksessa selvitetään suomalaisten peruskoulun opettajien kokeman kiusaamisen muotoja, opettajia kiusaavien oppilaiden piirteitä sekä sitä, miten opettajat selittävät kiusaamiskokemuksiaan ja kenen kanssa he keskustelevat kiusaamisesta. Lisäksi selvitetään sitä, miten opettajan tapa selittää kokemaansa kiusaamista on yhteydessä siihen, kenen kanssa hän jakaa kokemuksiaan.

Tutkimuksen tavoitteet pyritään saavuttamaan neljässä julkaistussa tiedeellisessä artikkelissa. Väitöskirjatutkimukseeni sisältyvät kokoavan ja arvioivan osuuden lisäksi seuraavat artikkelit:

- I Kauppi, T. (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen. *Nuorisotutkimus*, 29, 45–63.
- II Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2009). Harassment experienced by school teachers from students: A review of the literature. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.), *Anti and pro-social communication: Theories, methods, and applications* (s. 49–58). New York: Peter Lang.
- III Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012a). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, 27, 396–413.
- IV Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012b). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1059–1068.

Ensimmäisessä kokonaisuuteen sisältyvässä artikkelissa (Kauppi, 2011) tarkastellaan useita koulun vertaisrajat ylittäviä kiusaamissuhteita; päähuomion kohteina ovat yhtäläillä oppilaiden opettajiin, opettajien oppilaisiin sekä oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistama kiusaaminen. Kolmessa muussa artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2009, 2012a, 2012b) keskitytään oppilaiden opettajiin kohdistamaan kiusaamiseen. Esittelen seuraavaksi kunkin neljän artikkelin tutkimuskysymykset ja sen, miten artikkelit kytkeytyvät väitöskirjatutkimuksen kokonaisuuteen.

Ensimmäisessä artikkelissa (Kauppi, 2011) analysoidaan aiempaa tutkimustietoa koulun vertaisrajat ylittävistä kiusaamissuhteista metasynteesin keinoin. Tavoitteena on kartoittaa vertaisrajat ylittävien kiusaamissuhteiden luonnetta ja sitä, miten vertaisrajat ylittävää kiusaamista voidaan määritellä. Metasynteesin osana tarkastellaan myös väitöskirjatutkimukseeni sisältyvää empiiristä aineistoa oppilaiden vanhempien peruskoulun opettajiin kohdistamasta kiusaamisesta. Artikkelissa asetetut tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten koulussa ilmenevää vertaisrajat ylittävää kiusaamista on tutkimuskirjallisuudessa määritelty?

2. Millaista on oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen?
3. Millaista on opettajien oppilaisiin kohdistama kiusaaminen?
4. Millaista on oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistama kiusaaminen?
5. Millaisia haasteita vertaisraajat ylittävän kiusaamisen luonne asettaa kiusaamisen määrittelylle?

Seuraavaksi ymmärrystä koulun vertaisraajat ylittävistä kiusaamissuhteista syvennetään keskittymällä oppilaiden opettajiin kohdistamaan kiusaamiseen. Aluksi tarkastelun kohteena on aiempi tutkimustieto opettajiin kohdistuvasta henkisestä ja fyysisestä väkivallasta, mihin keskitytään toisessa kokonaisuuteen sisältyvässä artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2009). Artikkelissa asetetut tutkimuskysymykset ovat:

6. Kuinka yleistä oppilaiden opettajiin kohdistama henkinen ja fyysinen väkivalta on aiemman tutkimuksen valossa?
7. Millaisen henkisen ja fyysisen väkivallan kohteeksi opettajat joutuvat oppilaidensa taholta aiempien tutkimusten mukaan?
8. Millaiset opettajat joutuvat henkisen ja fyysisen väkivallan kohteiksi ja millaiset oppilaat kohdistavat väkivaltaa opettajiin aiempien tutkimusten perusteella?

Kolmanneksi ymmärrystä koulun kiusaamissuhteista syvennetään tarkastelemalla suomalaisten peruskoulun opettajien kokemuksia oppilaiden heihin kohdistamasta kiusaamisesta. Tarkastelun kohteena on empiirinen aineisto, jonka avulla selvitetään opettajien kokeman kiusaamisen muotoja ja opettajia kiusaavien oppilaiden piirteitä (Kauppi & Pörhölä, 2012a). Asetetut tutkimuskysymykset ovat:

9. Millaista kiusaamista opettajat kokevat oppilaiden taholta?
10. Millaisten oppilaiden opettajat kokevat kiusaavan heitä (oppilaiden sukupuoli ja lukumäärä) ja millainen suhde opettajilla on heitä kiusaaviin oppilaisiin?
11. Miten opettajia kiusaavat oppilaat toimivat omissa vertaissuhteissaan opettajien käsityksen mukaan?

Neljänneksi tarkastelun kohteena on suomalaisten peruskoulun opettajien tapa selittää kokemaansa kiusaamista ja se, kenen kanssa he keskustelevat kokemuksistaan. Kysymyksiin keskitytään viimeisessä kokonaisuuteen sisältyvässä artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2012b). Asetetut tutkimuskysymykset ovat:

12. Miten oppilaiden kiusaamiksi joutuneet opettajat selittävät kiusaamiskokemuksiaan?
13. Kenelle oppilaiden kiusaamiksi joutuneet opettajat kertovat kiusaamisesta?
14. Miten opettajan tapa selittää kokemaansa kiusaamista on yhteydessä siihen, kenelle hän kertoo kiusaamisesta?

Kokonaisuuteen sisältyvistä artikkeleista kolme (Kauppi, 2011; Kauppi & Pörhölä, 2012a, 2012b) on käynyt läpi vertaisarvioinnin. Kansainväliset artikkelit ovat yhteisjulkaisuja, joissa toisena kirjoittajana on toiminut väitöskirjatyön ohjaaja. Ensimmäinen kirjoittaja on kantanut päävastuun aineiston keruusta ja sen analysoinnista sekä käsikirjoitusten kirjoittamisesta. Toinen kirjoittaja on osallistunut tutkimuksen suunnitteluun sekä käsikirjoitusten kirjoittamiseen kommentoimalla ja muokkaamalla tekstiä sen eri vaiheissa.

## 2 TUTKIMUSMENETELMÄT JA VASTAAJAT

### 2.1 Tieteenfilosofiset lähtökohdat ja metodiset valinnat

Tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat pohjautuvat naturalistiseen paradigmaan. Paradigman mukaan tieto on saatavissa ihmisten kokemuksista (esim. Frey ym., 2000). Naturalistisen paradigman ja kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien käytön välillä nähdään usein yhteys, kun taas kvantitatiivisten tutkimusmenetelmien käytön nähdään usein liittyvän positivistiseen tieteenfilosofiseen paradigmaan, jonka mukaan objektiivisen totuuden tavoittelu on mahdollista ja tulokset ovat hyvin yleistettävissä myös tutkittavan joukon ulkopuolelle (esim. Frey ym., 2000; Lindlof & Taylor, 2002; Sale & Brazil, 2004). Kuitenkin kvalitatiivista ja kvantitatiivista suuntausta on monien tutkijoiden mielestä mahdotonta erottaa tarkkarajaisesti toisistaan ja suuntauksia voidaan käyttää tutkimuksissa myös toisiaan täydentävinä (ks. Bryman, 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009).

Yhdistelen tutkimuksessani itse sekä kvalitatiivista että kvantitatiivista tutkimusotetta. Yhteistä käyttämälleni laadulliselle ja määrälliselle otteelle on, että lähestymistapani perustuu vastaajien subjektiiviseen kokemukseen vuorovaikutustilanteista, joissa he ovat mukana yhtenä osapuolena. Aineistossani yksilöt antavat merkityksiä omalle ja muiden viestinnälle. Annetut merkitykset ovat kiinteästi sidoksissa tilanteisiin, joita ihmiset tulkitsevat. Tällöin lähtökohdaisesti hyväksytään se, että objektiivisen totuuden löytäminen ei ole mahdollista. Ihmisten kokemuksiin perustuvat näkemykset ovat aina subjektiivisia tulkintoja ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta. Näin on myös minun käyttämässäni tutkimusaineistossa.

Tarkastelemaani tutkimusaihetta on aiemmin tutkittu varsin vähän, mutta toisaalta aihetta on tutkittu yksittäisissä tutkimuksissa useissa eri maissa. Koulun vertaisrajat ylittäviä kiusaamissuhteita tarkastelevaa tutkimustietoa ei ollut väitöskirjatutkimusta aloittaessani tietääkseni kerätty yhteen kirjallisuuskat-sausartikkelin muodossa. Kirjallisuuskatsaus on kuitenkin tutkimusmetodina hyödyllinen, kun halutaan rakentaa kokonaiskuvaa tutkittavasta aihepiiristä ja

tunnistaa tutkimuskentän aukkoja ja vajavaisuuksia (esim. Baumeister & Leary, 1997). Tutkimukseeni sisältyykin kaksi kirjallisuuskatsausartikkelia (Kauppi, 2011; Kauppi & Pörhölä, 2009), joissa olen pyrkinyt löytämään mahdollisimman kattavasti aihetta käsittelevät tutkimukset ja tekemään saatavilla olevasta tutkimustiedosta kattavan synteessin.

Kirjallisuusaineiston haussa käytettävissäni olivat Jyväskylän yliopiston kirjaston opiskelijoiden ja henkilökunnan käyttöön välittämät tietokannat sekä lainaus- ja kaukolainapalvelut. Käytin myös Googlen Scholar-hakupalvelua. Tein kirjallisuushakuja sekä kotimaisista että kansainvälisistä tietokannoista. Keskeisiä käyttämiäni hakutietokantoja olivat Arto, JYKDOK, Linda (Melinda) sekä Nelli-portaali. Kansainvälisessä Nelli-portaalissa kohdistin kirjallisuushaut ensisijaisesti monialaisiin tietokantoihin. Tämän lisäksi kohdistin erityistä huomiota viestintätieteiden, kasvatustieteen ja psykologian alojen tietokantoihin. Kävin tietokannat läpi suomen- ja englanninkielisten hakusanojen avulla. Hakusanoiksi valitsin tiedossani olleet kiusaamista kuvaavat termit. Tein haut yhdistelmähakuina siten, että yhdistin kiusaamista kuvaavien termien yhteyteen kielestä riippuen sanan opettaja tai *teacher*. Käyttämiäni suomenkielisiä hakusanoja ovat olleet: *aggressiivisuus, ahdistelu, alistaminen, henkinen väkivalta, häirintä* (myös yhdistelmänä sanojen *työpaikka, seksuaalinen ja sukupuolinen kanssa*), *kiusaaminen, konflikti, painostus, savustaminen, sortaminen, työrauhahäiriö, uhrikemus ja väkivalta*. Käyttämiäni englanninkielisiä hakusanoja taas ovat olleet: *abuse* (myös yhdistelmänä sanojen *emotional, employee ja sexual* kanssa), *aggression, aggressive behavior, bullying, conflict, harassment, maltreat, mental violence, mistreat, mobbing, psychological violence, scapegoating, teasing, terror, threat, tyranny, verbal aggression, victimization, violence ja workplace trauma*. Suomen- ja englanninkielisten hakusanojen lisäksi täydensin hakujani yhdellä yleisesti käytössä olevalla ruotsinkielisellä kiusaamista kuvaavalla termillä *mobbning*, johon yhdistin hauissa sanan *lärare*.

Keskeisenä kirjallisuuden kartoittamisen muotona, ja tavallaan mittarina aineistonkeruun kattavuudelle, ovat toimineet myös löytämieni tutkimusten kirjallisuusluettelot. Käytännössä olen kartuttanut aineistoani niin kauan kun en enää ole löytänyt uusia aihetta käsitteleviä tutkimuksia hakutietokantojen tai muiden tutkijoiden kirjoittamien artikkeleiden kirjallisuusluetteloiden avulla. Kirjallisuuskatsausaineiston keruuta ei voi ajoittaa ainoastaan tutkimusprosessin alkumetreille, vaan olen kartoittanut aihetta käsittelevää kirjallisuutta koko tutkimusprosessin ajan. Kulloisenkin artikkelin käsikirjoituksen työstämisen vaiheessa olen valinnut ajan mittaan löytämistäni tutkimuksista käyttööni ne tutkimukset, jotka ovat olleet tutkimustehtäväni kannalta tarpeellisia.

Toteuttamani kirjallisuuskatsaukset ovat muodoltaan lähellä laadullista metasynteesiä. Metasynteessissä tavoitteena on ymmärtää ja selittää tutkittavaa ilmiötä tekemällä tulkintoja muiden tutkijoiden tekemistä havainnoista ja päätelemistä (esim. Salminen, 2011; Zimmer, 2006). Tutkimuskirjallisuudessa laadullisesta metasynteestistä kuvataan usein olevan kysymys, kun synteessin aineistona käytetään aiempia laadullista otetta hyödyntäneitä tutkimuksia (esim. Walsh & Downe, 2005; Zimmer, 2006). Toteuttamissani metasynteeseissä olen kuitenkin



kin koonnut yhteen ja analysoinut sekä laadullisilla että määrällisillä menetelmillä toteutettuja tutkimuksia. Esitystavaltaan toteuttamani kirjallisuuskatsaukset noudattavat laadullisen tutkimuksen periaatteita. Käyttämäni lähestymistapaa voitaisiin kutsua myös laadulliseksi review-tutkimukseksi tai yleisemmin synteettiseksi tutkimukseksi (ks. Kallio, 2006). Olen pyrkinyt välttämään kirjallisuushakujeni tai analyysini tulosten esittämisen numeerisessa muodossa. Pyrkimyksenäni on toteuttamissani kirjallisuuskatsauksissa esitellä oma subjektiivinen tulkintani siitä, mikä on aiempien tutkimusten keskeinen anti tutkimusaiheeni kannalta. Väitöskirjatutkimukseni taustoittava kirjallisuus esitelläänkin pääosin näissä kahdessa kirjallisuuskatsausartikkelissa (Kauppi, 2011; Kauppi & Pörhölä, 2009).

Väitöskirjatutkimukseni empiirinen aineisto kerättiin kyselylomakemenetelmällä. Lomake sisälsi sekä strukturoituja että avoimia kysymyksiä. Lisäksi kyselylomakkeeseen sisältyi kiusaamisen ilmenemismuotoja kartoittanut *Opettaja kiusaamisen kohteena* -mittari. Kyselyä, aineiston keruuta ja sen analysointia on esitelty kokoavan osuuden luvussa 2.2. sekä kokonaisuuteen sisältyvissä artikkeleissa (Kauppi & Pörhölä, 2012a, 2012b). Kysely sisälsi avointen kysymysten lisäksi myös numeerista dataa tuottavia osioita. Verbaalisen ja numeerisen aineiston avulla pyrin analyysissäni sekä kuvailemaan että selittämään tarkastelemaani ilmiötä. Lähtökohtaisesti tavoitteenani on mahdollisimman hyvin ymmärtää vastaajien kokemuksia omassa kontekstissaan. Koska tavoitteenani on tarkkailla opettajien subjektiivisia kiusaamiskokemuksia, keräämäni empiirinen aineisto perustuu opettajien *itsearviointeihin*.

Tutkimukseni empiirisen aineiston keruun ajankohtana opettajiin kohdistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa oli tutkittu varsin vähän, mutta joitakin kyselylomakemenetelmällä toteutettuja tutkimuksia aiheesta oli aiemmin tehty (esim. Aromaa, 1999; Dzuka & Dalbert, 2007; Kivivuori, 1997; Kivivuori & Tuominen, 1999; Terry, 1998). Jonkinasteinen perustietämys opettajiin kohdistuvan kiusaamisen luonteesta oli jo olemassa. Aiemmat tutkimukset eivät kuitenkaan juuri olleet valottaneet sitä, millaista on opettajiin kohdistuva toistuva kiusaaminen, eivätkä nostaneet esiin kiusaamisen moninaisia viestinnällisiä piirteitä. Halusinkin kehittää aiempia tutkimuksia tarkemman työkalun, jonka avulla koulun vertaisrajat ylittäviä kiusaamissuhteita voitaisiin tutkia tulevaisuudessa aiempaa syvemmin erityisesti puheviestinnän näkökulmasta.

Tämän vuoksi päädyin kartoittamaan opettajien itsearviointeja kyselylomakemenetelmällä. Menetelmä mahdollisti laajemman otannan verrattuna esimerkiksi haastatteluaineistoon, joka olisi ollut myös mahdollinen metodi tutkimukseni tarpeisiin ja metodina erityisen hyödyllinen, ellei aiempaa perustietämystä aihepiiristä olisi ollut lainkaan tarjolla kyselytutkimuksen pohjaksi. Kyselytutkimuksen avulla tavoitteenani oli saavuttaa riittävän laaja otanta, jotta yksittäisten vastaajien näkemykset eivät nousisi aineistossa dominoivaan rooliin. Kyselylomakemenetelmä myös mahdollisti anonyymin vastaamisen. Lisäksi aineistonkeruumenetelmä mahdollisti monen erityyppisen osakokonaisuuden sisällyttämisen kyselyyn ja vastaajilta pystyttiin kysymään useita eri asioita, ilman että vastaajien täytyi uhrata vastaamiseen kohtuuttoman paljon



aikaansa. Mahdollisia opettajien itsearviointien kartoittamismenetelmiä olisivat olleet myös esimerkiksi kirjoitelma- tai päiväkirja-aineistot. Kyselylomakkeeseen sisältyneet avoimiin kysymyksiin perustuneet osakokonaisuudet kuitenkin osittain täyttivät saman tehtävän kuin mitä esimerkiksi kirjoitelma-aineistot olisivat palvelleet.

Tutkimukseni empiirinen aineisto kerättiin opettajilta, joiden arvioin aineistonkeruuta suunnitellessani olevan yleisesti varsin tottuneita tietotekniikan käyttäjiä. Kysely päätettiin toteuttaa internetlomakkeen avulla. Kyselyä ei kuitenkaan toteutettu avoimella verkkolomakkeella, johon ennalta rajaamaton vastaajien joukko olisi voinut osallistua. Kaikille avoin kysely olisi mahdollisesti tuottanut suuren joukon vastauksia, mutta tällöin olisi ollut mahdotonta kontrolloida sitä, ketkä kyselyyn todellisuudessa vastasivat. Tutkimuksen osallistujat valikoitiin lopulta *mukavuusotantaa* (convenience sample) hyödyntäen. Mukavuusotannassa vastaajia ei haeta systemaattisella otannalla, vaan vastaajat valikoituvat saatavuuden perusteella (esim. Frey ym., 2000). Tutkimukseni aineistonkeruussa kysely lähetettiin satunnaisesti valituille kouluille. Käytetty otantamenetelmä mahdollisti sen, että potentiaalinen vastaajajoukko oli rajattu ja tutkija tiesi, ketkä olivat vastaanottaneet kyselyn. Tässä mielessä käyttämäni verkkolomake vastasi perinteistä paperilomaketta ja saman kyselyn olisi voinut periaatteessa toteuttaa myös paperilomakkeen avulla.

Paperille painettuun lomakkeeseen verrattuna verkkolomakkeen käyttö kuitenkin mahdollisti pienin kustannuksin laajan maantieteellisen otannan. Verkkolomakkeen käyttö ei myöskään kuormittanut koulujen henkilökuntaa samoin kuin esimerkiksi tutkijoiden vierailun järjestäminen kouluille olisi kuormittanut. Lisäksi vastaaminen oli mahdollista opettajille parhaiten sopivana ajankohtana. Verkkolomakkeen käyttö myös nopeutti aineiston käsittelyä, koska opettajien vastaukset siirtyivät tutkijan analysoitaviksi valmiiksi sähköisessä muodossa.

## 2.2 Empiirinen aineisto

### 2.2.1 Aineistonkeruu

Tutkimuksen empiirinen aineisto kerättiin lukuvuoden 2008–2009 aikana kyselylomakemenetelmällä internetkyselynä. Aineisto kerättiin osana väitöskirjatutkimuksen ohjaaja Maili Pörhölän johtamaa Suomen Akatemian tutkimushanketta Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa. Kyselylomake kehitettiin tätä tutkimusta varten ja aineistonkeruu toteutettiin SPSS mrInterview -ohjelmiston avulla.

Aineistonkeruuta valmisteltaessa tavoitteena oli saada mukaan vaihtelevan kokoisia peruskouluja eri puolelta Suomea. Satunnaisesti eri puolelta Suomea valittujen koulujen rehtoreita lähestyttiin aluksi puhelimitse ja tiedusteltiin heidän halukkuuttaan välittää kysely sähköpostitse tiedoksi koulunsa opettajille. Useat rehtorit lupautuivat tutkimukseen mukaan ensimmäisen yhteyden-

oton perusteella. Monet rehtorit pyysivät tutkijaa ottamaan ensin yhteyttä kaupungin tai kunnan koulutoimenjohtajaan ja lupautuivat osallistumaan, jos koulutoimenjohtaja antaa koulun osallistumiseen luvan. Soittokierroksen aikana monet rehtoreista myös kieltäytyivät osallistumasta. Soittokierrosta eri puolille Suomea jatkettiin niin kauan, että riittäväksi katsottu määrä rehtoreita ja/tai koulutoimenjohtajia oli ilmaissut halunsa osallistua tutkimukseen.

Rehtoreiden ja/tai koulutoimenjohtajien ilmoituksen mukaan kysely lähetettiin yhteensä 86 peruskoululle. Tutkimukseen osallistuneet koulut sijaitsivat 14 kaupungin/kunnan alueella. Koulujen koko vaihteli kolmen opettajan kyläkouluista kaupunkien suurehkoihin yhtenäiskouluihin. Kouluista 35:ssä päätöksen osallistumisesta teki koulun rehtori. Muiden koulujen osalta päätöksen osallistumisesta teki kaupunkien/kuntien koulutoimenjohtaja, joka lähetti tiedon kyselystä harkintansa mukaan joko kaikille kunnan peruskouluille tai, keskusteltuaan rehtoreiden kanssa, kouluille, jotka ilmaisivat halukkuutensa osallistua.

Koulujen rehtorit ja/tai kuntien koulutoimenjohtajat välittivät saatekirjeen ja linkin kyselyyn opettajille sähköpostilla. Saatteessa opettajille kerrottiin tutkimuksen aiheesta ja tavoitteesta tarjota tutkimustietoa opettajien ja kouluyhteisön hyvinvoinnin ja työskentelyn tueksi. Kirjeessä mainittiin myös, että aineistoa kerätään eri puolilta Suomea. Saatekirje sisälsi myös tutkijan ja tutkimusryhmän johtajan yhteystiedot, jotta opettajat pystyivät halutessaan kysymään tutkijoilta lisätietoja tutkimuksesta. Saatekirjeessä kerrottiin myös, että kyseessä on väitöskirjatutkimus, joka kytkeytyy Suomen Akatemian tutkimushankkeeseen Henkinen väkivalta vuorovaikutussuhteissa koulun ja työelämän konteksteissa. Vastaajille korostettiin, että aineistoa käytetään vain tutkimustarkoituksiin ja että vastaukset ohjautuvat Jyväskylän yliopiston palvelimella sijaitsevaan tietokantaan, jonka näkevät vain tutkimusryhmän jäsenet. Aineiston käsittelyn luottamuksellisuutta korostettiin vielä erikseen kyselylomakkeen ensimmäisellä sivulla. Lisäksi saatekirjeessä esitettiin vastaajille arvio siitä, kuinka vastaamiseen kuluu aikaa sekä esitettiin toivomus, jonka mukaan opettajien tuli vastata kyselyyn kolmen viikon kuluessa.

Kaikki koulutoimenjohtajat ja rehtorit eivät ilmoittaneet tarkkaa lukumäärää opettajista, joille he olivat lähettäneet tiedon kyselystä. Osa opettajista saattoi myös työskennellä useammalla koululla samanaikaisesti (esim. vieraiden kielten opettajat ja erityisopettajat), jolloin he saattoivat saada tiedon kyselystä useamman koulun rehtorin välityksellä. Tämän vuoksi aivan tarkkaa lukumäärää kyselyn vastaanottaneista opettajista ei ole saatavilla. Yhteensä tieto kyselystä tavoitti noin 2000 opettajaa. Noin 11 prosenttia kyselyn saaneista vastasi kyselyyn.

### 2.2.2 Vastaajat

Kyselyyn vastasi 215 peruskoulun opettajaa. Tutkimusanalyyseissä ja tuloksia esittelevissä artikkeleissa vastaajia tarkastellaan kahtena ryhmänä sen perusteella, olivatko he kokeneet kiusaamista oppilaiden ( $n = 70$ ) vai oppilaiden vanhempien ( $n = 78$ ) taholta.

Oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen kuvattiin kyselylomakkeen alussa tarkoittavan sitä, että *"Opettaja joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan taholta sellaisen viestinnän kohteeksi, jonka opettaja kokee loukkaavaksi, kiusalliseksi tai uhkaavaksi. Kiusaaminen voi olla sanallista, sanatonta tai fyysistä."* Kiusaamisen määritelmän jälkeen opettajia pyydettiin lomakkeessa arvioimaan, kuinka usein he kokivat joutuneensa työssään kuvatunlaisen viestinnän kohteeksi oppilaiden taholta. Vastausvaihtoehdot olivat *"et juuri koskaan"*, *"silloin tällöin"*, *"lähes joka viikko"* ja *"lähes päivittäin"*. Vastaajista 70 ilmoitti joutuneensa kiusaamisen kohteeksi oppilaiden taholta *"silloin tällöin"* tai useammin. Tutkimukseni empiirinen aineisto, joka kuvaa oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista, koostuu näiden 70 opettajan vastauksista. Oppilaiden taholta kiusaamista kokeneiden vastaajien taustatietoja on kuvattu taulukossa 1.

Opettajien kokemuksia oppilaiden vanhempien heihin kohdistamasta kiusaamisesta tiedusteltiin kyselyn lopussa. Kaikkia kyselyyn vastanneita opettajia pyydettiin kuvailemaan omin sanoin kokemuksiaan tilanteista, joissa he olivat tunteneet joutuneensa oppilaiden vanhempien kiusaamiksi. Kysymykseen vastasi 78 opettajaa. Väitöskirjatutkimukseeni sisältyvä empiirinen aineisto opettajien kokemasta kiusaamisesta oppilaiden vanhempien taholta koostuu näistä vastauksista. Kysymykseen vastanneista opettajista 33 oli kokenut kiusaamista myös oppilaiden taholta ja kuului täten myös taulukossa 1 kuvattuun vastaajajoukkoon. Oppilaiden vanhempien taholta kiusaamista kokeneiden vastaajien taustatietoja on kuvattu taulukossa 2.

TAULUKKO 1 Oppilaiden taholta kiusaamista kokeneet vastaajat

Muuttujat	Vastausluokat	<i>f</i> (%)
Sukupuoli*	Nainen	52 (83.9)
	Mies	10 (16.1)
	Vastauksia yhteensä	62 (100.0)
Ikä	20–30 v.	11 (15.7)
	31–40 v.	19 (27.1)
	41–50 v.	29 (41.4)
	> 50 v.	11 (15.7)
	Vastauksia yhteensä	70 (99.9)
Opetuskokemus (vuosia opettajana)	0–3 v.	14 (20.0)
	4–10 v.	20 (28.6)
	11–20 v.	19 (27.1)
	> 20 v.	17 (24.3)
	Vastauksia yhteensä	70 (100.0)
Ammattinimike	Aineenopettaja	38 (54.3)
	Luokanopettaja	14 (20.0)
	Erytisopettaja	11 (15.7)
	Erytisloukanopettaja	3 (4.3)
	Rehtori	2 (2.9)
	Tuntiopettaja	1 (1.4)
	Luokan- ja aineenopettaja	1 (1.4)
	Vastauksia yhteensä	70 (100.0)
Opettaa pääasiassa	1.–2. luokka	8 (11.4)
	3.–4. luokka	3 (4.3)
	5.–6. luokka	6 (8.6)
	Kaikki alakoulun luokka-asteet	9 (12.9)
	Kaikki yläkoulun luokka-asteet	37 (52.9)
	Kaikki peruskoulun luokka-asteet	3 (4.3)
	3.–7. luokka	1 (1.4)
	3.–9. luokka	1 (1.4)
	5.–9. luokka	1 (1.4)
	13–17-vuotiaat maahanmuuttajaoppilaat	1 (1.4)
	Vastauksia yhteensä	70 (100.0)

\* Vastaajista 8 ei ilmoittanut sukupuoltaan.

TAULUKKO 2 Oppilaiden vanhempien taholta kiusaamista kokeneet vastaajat

Muuttujat	Vastausluokat	*f(%)
Sukupuoli	Nainen	55 (80.9)
	Mies	13 (19.1)
	Vastauksia yhteensä	68 (100.0)
Ikä	20-30 v.	5 (6.5)
	31-40 v.	26 (33.8)
	41-50 v.	36 (46.8)
	> 50 v.	10 (13.0)
	Vastauksia yhteensä	77 (100.1)
Opetuskokemus (vuosia opettajana)	0-3 v.	3 (3.9)
	4-10 v.	23 (29.9)
	11-20 v.	28 (36.4)
	> 20 v.	23 (29.9)
	Vastauksia yhteensä	77 (100.1)
Ammattinimike	Aineenopettaja	29 (37.2)
	Luokanopettaja	26 (33.3)
	Erityisopettaja	12 (15.4)
	Erityisloukanopettaja	4 (5.1)
	Rehtori	3 (3.8)
	Apulaisrehtori	1 (1.3)
	Oppilaanohjaaja	1 (1.3)
	Päätoiminen tuntiopettaja	1 (1.3)
	Opinto-ohjaaja ja aineenopettaja	1 (1.3)
	Vastauksia yhteensä	78 (100.0)
	Opettaa pääasiassa	1.-2. luokka
3.-4. luokka		5 (6.4)
5.-6. luokka		12 (15.4)
Kaikki alakoulun luokka-asteet		9 (11.5)
Kaikki yläkoulun luokka-asteet		31 (39.7)
Kaikki peruskoulun luokka-asteet		4 (5.1)
Yläkoulu ja lukio		2 (2.6)
3.-6. luokka		1 (1.3)
3.-9. luokka		1 (1.3)
5.-9. luokka		1 (1.3)
13-17-vuotiaat maahanmuuttajaoppilaat		1 (1.3)
Peruskouluun valmistava opetus		1 (1.3)
Vastauksia yhteensä		78 (100.0)

\* Numerus vaihtelee muuttujittain puuttuvien tietojen vuoksi.

### 2.2.3 Kysely

Aineistonkeruussa käytetty kysely kehitettiin tätä tutkimusta varten. Ennen kyselyn kehittämistä toteutettiin laaja kirjallisuuskartoitus, jossa tarkasteltiin aiempaa tutkimustietoa oppilaiden opettajiin kohdistamasta henkisestä ja fyysisestä väkivallasta (Kauppi & Pörhölä, 2009). Kartoituksen antia hyödynnettiin kyselyn kehittämisessä, mutta kartoitus myös osoitti, että oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista käsitellyt aiempi tutkimustieto oli varsin vähäistä. Tämän vuoksi kyselyn kehittämisessä hyödynnettiin lisäksi koulukiusaamista ja työpaikkakiusaamista käsittelevää tutkimuskirjallisuutta, jota taas oli käytettävissä verraten runsaasti. Lisäksi monet kyselyn osioista muotoutuivat kyselyn laatijoiden rationaalisen päättelyn perusteella.

Kysely oli verraten laaja ja vastaajien kiusaamiskokemuksia kartoitettiin useista näkökulmista. Kyselyn eri osakokonaisuuksissa tiedusteltiin vastaajien kokemuksia kiusaamisen muodoista, heitä kiusaavista oppilaista, opettajien tapaa selittää kiusaamiskokemuksiaan ja sitä, kenen kanssa opettajat keskustelivat kokemuksistaan. Kyselyssä kartoitettiin myös opettajien selviytymiskeinoja ja heidän näkemyksiään tehokkaista toimintatavoista kiusaamisen vähentämiseksi sekä kokemuksia kiusaamisesta oppilaiden vanhempien taholta. Kuvaa seuraavassa tarkemmin ainoastaan niitä kyselyn osakokonaisuuksia, joita olen hyödyntänyt väitöskirjatutkimuksessani. Väitöskirjatutkimuksessa hyödynnettyjä osakokonaisuuksia ja niiden kehittäjä on lisäksi kuvattu yksityiskohtaisesti kokonaisuuteen sisältyvissä artikkeleissa.

Kyselyssä esitettyyn kiusaamisen määritelmään (ks. luku 2.2.2) ei sisällytetty kriteerejä siitä, että kiusaaminen on kiusaajan puolelta tarkoituksellista toimintaa tai siitä, että kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä vallitsee sellainen vallan epätasapaino, ettei kiusattu pysty puolustamaan itseään kiusaamiselta. Kiusaajan toiminnan tarkoituksellisuuden määrittelemisen katsottiin olevan hankalaa, koska aineistoa kerättiin ainoastaan kiusaamisen kohteelta. Puolustautumisen vaikeutta ei sisällytetty määritelmään, koska opettajan muodollisen valta-aseman oppilaaseen nähden katsottiin lähtökohtaisesti mahdollistavan puolustautumisen jossain määrin. Opettajilla on koulussa esimerkiksi lakiin perustuvaa kurinpidollista määräysvaltaa oppilaita kohtaan (Perusopetuslaki 2003/477, 36 §; 36a §; 36b §). Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen kriteereitä ja perusteita kiusaamisen määritelmän muotoilulle on tarkasteltu laajemmin tutkimukseeni sisältyvissä artikkeleissa (Kauppi, 2011; Kauppi & Pörhölä, 2012a, 397–399, 2012b, 1061).

Opettajien oppilaiden taholta kokeman kiusaamisen muotoja kartoitettiin *Opettaja kiusaamisen kohteena* -mittarilla. Vastaajia pyydettiin ajattelemaan ajanjaksoa, jolloin he olivat kokeneet eniten kiusaamista oppilaiden taholta ja kuvaamaan kokemaansa kiusaamista 22 kiusaamisen ilmenemismuotoa sisältäneen luettelon avulla (ks. Kauppi & Pörhölä, 2012a, 403, 406). Mittariin sisältyi myös kohta, jossa vastaajat saivat kuvata sellaisia kiusaamisen muotoja, joita luettelossa ei kuvattu. Kiusaamisen ilmenemismuotoja kartoitettiin lisäksi avoimella kysymyksellä, jossa vastaajia pyydettiin omin sanoin kuvailemaan

tyypillistä tilannetta, jossa he olivat kokeneet joutuneensa oppilaan tai oppilaiden kiusaamiksi.

Opettajia kiusaavien oppilaiden lukumäärää, sukupuolta sekä opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta selvitettiin yhteensä kolmen strukturoidun kysymyksen avulla. Kiusaavien oppilaiden lukumäärää tiedusteltiin kysymällä vastaajilta, moniko oppilas tyypillisesti osallistui heihin kohdistuvaan kiusaamiseen. Vastausvaihtoehdot olivat "1", "2-5", "6-10" ja "11 tai enemmän". Vastaajien tuli valita vaihtoehdoista yksi. Kiusaavien oppilaiden sukupuolta kartoittanut kysymys sisälsi myös vaihtoehdon "*tyttöjä ja poikia*". Opettajien ja heitä kiusaavien oppilaiden välistä suhdetta kartoitettiin tiedustelemalla opettajilta, olivatko heitä kiusanneet oppilaat tyypillisesti "*oppilaita, joita opetat tällä hetkellä*", "*oppilaita, joita olet joskus opettanut*" tai "*oppilaita, joita et ole opettanut*." Vastaajat saivat halutessaan valita vaihtoehdoista useamman kuin yhden.

Opettajien käsitystä siitä, miten heitä kiusaavat oppilaat toimivat omissa vertaissuhteissaan, kartoitettiin strukturoidun kysymyksen avulla. Vastaajia pyydettiin arvioimaan, olivatko heitä kiusaavat oppilaat: "*oppilaita, jotka kiusaavat säännöllisesti myös koulun oppilaita*", "*oppilaita, jotka kiusaavat satunnaisesti myös koulun oppilaita*", "*oppilaita, jotka joutuivat koulussa säännöllisesti kiusatuiksi*", "*oppilaita, jotka joutuvat koulussa satunnaisesti kiusatuiksi*", "*oppilaita, jotka joutuvat koulussa sekä kiusatuiksi että kiusaavat itse muita oppilaita*", "*oppilaita, jotka eivät kiusaa muita oppilaita eivätkä joudu itse kiusatuiksi*" tai "*muita, ketä?*" Vastaajat saivat halutessaan valita vaihtoehdoista useamman kuin yhden.

Opettajien tapaa selittää oppilaiden taholta kokemaansa kiusaamista selvitettiin avoimella kysymyksellä. Vastaajia pyydettiin kuvailemaan omin sanoin, mistä he olettivat oppilaiden heihin kohdistuvan kiusaamisen johtuvan. Sitä, kenen kanssa opettajat keskustelevat kiusaamiskokemuksistaan, selvitettiin strukturoidun kysymyksen avulla. Vastaajilta tiedusteltiin, kenelle he olivat useimmin kertoneet kokemastaan kiusaamisesta. Vastausvaihtoehdot olivat: "*et ole koskaan kertonut kiusaamisesta*", "*puolisolle*", "*työtoverille/työtovereille*", "*työyhteisön ulkopuoliselle ystävälle*", "*esimiehelle*", "*terveydenhuollon ammattilaiselle*" sekä "*jollekin muulle, kenelle?*".

Opettajien kokemuksia kiusaamisesta oppilaiden vanhempien taholta selvitettiin avoimella kysymyksellä. Vastaajia pyydettiin kuvailemaan tyypillistä tilannetta, jossa he olivat tunteneet joutuneensa oppilaiden vanhempien kiusaamiksi. Oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista ei määriteltä erikseen kyselylomakkeessa. Vastaajia ei myöskään pyydetty kyselyssä erittelemään, olivatko heitä kiusanneet henkilöt oppilaiden vanhempia ja/vai huoltajia. Kuvaankin tulosten raportoinnissa oppilaiden vanhempia ja huoltajia yhteisnimityksellä "vanhemmat".

#### 2.2.4 Aineiston analysointi

Opettajien oppilaiden taholta kokeman kiusaamisen muotoja kartoitettiin *Opettaja kiusaamisen kohteena* -mittarilla. Mittari osoittautui reliabiliteetiltaan verraten luotettavaksi (Cronbachin alfa= .873). Mittarin avulla saatua aineistoa analysoidiin osioittain frekvenssien ja prosenttiosuuksien avulla. Tulosten luotettavuus



den arviointia on kuvattu yksityiskohtaisesti tutkimukseeni sisältyvässä artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2012a, 402–404).

Kiusaamisen muotoja kartoitettiin myös avoimella kysymyksellä. Vastausten analysointi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä aineistoa analysoidaan tyypillisesti aineiston ehdoilla ilman ennakoasettamuksia (esim. Eskola & Suoranta, 1998). Tätä periaatetta noudattaen opettajien vastaukset luettiin ensin kokonaisuudessaan läpi, jonka jälkeen vastauksista poimittiin kiusaamisen muotoja kuvaavat ilmaukset. Seuraavaksi poimittujen ilmausten perusteella muodostettiin kategorioita, jotka kattoivat opettajien kuvaamat kiusaamisen muodot. Toisin sanoen raakahaavainnot tiivistettiin mahdollisimman suppeiksi havaintojen joukoksi, mikä on tyypillistä laadulliselle analyysille (esim. Alasuutari, 2011). Periaatteena oli, että poimitut ilmaukset muodostivat ikään kuin sillan aineiston ja muodostettujen kategorioiden välille (ks. Lindlof & Taylor, 2002). Muodostettuja kategorioita on kuvattu yksityiskohtaisesti tutkimukseen sisältyvässä artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2012a, 404). Tulosten raportoinnissa opettajien vastauksia avoimeen kysymykseen kuvataan erityisesti niiltä osin kuin ne poikkesivat *Opettaja kiusaamisen kohteena* -mittariin annetuista vastauksista.

Opettajia kiusaavien oppilaiden lukumäärää, sukupuolta, opettajien ja oppilaiden välistä suhdetta sekä opettajien käsitystä siitä, miten heitä kiusaavat oppilaat toimivat omissa vertaissuhteissaan, selvitettiin strukturoitujen kysymysten avulla. Tulosten raportoinnissa kysymyksiin annettuja vastauksia tarkastellaan frekvenssien ja prosenttiosuuksien avulla.

Opettajien tapaa selittää kokemaansa kiusaamista selvitettiin avoimella kysymyksellä. Vastausten analysointi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin samoja periaatteita noudattaen kuin edellä kuvatussa analyysissä kiusaamisen muotoja koskevaan avoimeen kysymykseen. Opettajien vastauksista poimittiin ensimmäiseksi kiusaamisen syitä kuvanneet ilmaukset. Tämän jälkeen kiusaamisen syitä kuvanneet ilmaukset jaoteltiin aineistolähtöisesti seuraaviin neljään kategoriaan: (1) *oppilaslähtöiset tekijät*, (2) *instituutiolähtöiset tekijät*, (3) *opettajalähtöiset tekijät* sekä (4) *useita selityksiä*, joka jaettiin kolmeen alakategoriaan (4a) *oppilas- ja instituutiolähtöiset tekijät*, (4b) *opettaja- ja instituutiolähtöiset tekijät* ja (4c) *oppilas- ja opettajalähtöiset tekijät*. Muodostettuja kategorioita on kuvattu yksityiskohtaisemmin tutkimukseeni sisältyvässä artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2012b, 1064). Sitä, kenen kanssa opettajat keskustelevat kiusaamiskokemuksistaan, selvitettiin strukturoidun kysymyksen avulla. Tulosten raportoinnissa annettuja vastauksia tarkastellaan frekvenssien ja prosenttiosuuksien avulla.

Tämän jälkeen selvitettiin ristiintaulukoinnin ja khiin neliö -testin avulla, millainen yhteys oli kiusaamiselle annettujen selitysten ja sen välillä, kenelle opettajat olivat kertoneet kiusaamisesta. Ristiintaulukoinnissa vastauksista, jotka kuvasivat kiusaamisesta kertomista, muodostettiin neljä yhdistettyä kategoriaa. Muodostetut kategoriat olivat: (1) *esimies*, (2) *muu kouluuyhteisön jäsen* (esim. *työtoveri*), (3) *kouluuyhteisön ulkopuolinen henkilö* sekä (4) *ei ole kertonut kiusaamisesta*.



ta. Aineiston analysointia on kuvattu yksityiskohtaisemmin tutkimukseeni sisältyvässä artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2012b, 1064).

Opettajien kokeman kiusaamisen luonnetta oppilaiden vanhempien taholta selvitettiin avoimella kysymyksellä. Vastaukset olivat verraten lyhyitä. Lyhimmät vastauksista koostuivat yksittäisistä sanoista, pisimpien ollessa noin 5–6 virkkeen mittaisia. Vastausten analysointi toteutettiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin samoja periaatteita noudattaen kuin muut edellä kuvatut analyysit opettajien vastauksista avoimiin kysymyksiin. Opettajien vastaukset luettiin ensin kokonaisuudessaan läpi, jonka jälkeen vastauksista poimittiin kiusaamisen muotoja kuvaavat ilmaukset.

Seuraavaksi vanhempien opettajiin kohdistaman kiusaamisen muotoja kuvaavista ilmauksista muodostettiin kategorioita, jotka kattoivat opettajien kuvaamat kiusaamisen muodot. Kategoriat muodostuivat aineistolähtöisesti, teorialähtöisiä luokitteluperusteita ei käytetty. Muodostettuja kategorioita ei ole erikseen kuvattu artikkelissa, jossa tuloksia tiivistetään (Kauppi, 2011), joten kuvaan kategorioita seuraavassa. Muodostetut kategoriat olivat: *epäasiallinen kielenkäyttö, epäreilu ammattitaidon kritisointi, häiritsevät yhteydenotot viestintäteknologian välityksellä, kohtuuttomat vaatimukset, maineen mustaaminen, opettajan ohittaminen (esim. yhteydenotot rehtoriin), "sana sanaa vastaan" (esim. vanhempi asetuu oppilaan puolelle kun opettajan ja oppilaan kertomus poikkeaa toisistaan) sekä uhkaava viestintä*. Vaikka opettajien vastaukset olivat verrattain lyhyitä, vastaukset sisälsivät tyypillisesti useampaan kuin yhteen kategoriaan luokiteltuja ilmauksia.

## 3 TULOKSET JA POHDINTA

### 3.1 Yhteenveto tuloksista ja johtopäätökset

Väitöskirjatutkimukseni tavoitteisiin vastattiin neljässä julkaistussa artikkelissa. Kokoon seuraavassa yhteen tutkimuksen päätulokset ja keskeiset johtopäätökset.

#### 3.1.1 Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen koulussa

Ensimmäiseksi tarkasteltiin koulun vertaisrajat ylittävien kiusaamissuhteiden luonnetta ja sitä, miten vertaisrajat ylittävää kiusaamista voidaan määritellä. Kokonaisuuteen sisältyvässä artikkelissa (Kauppi, 2011) huomion kohteina olivat sekä oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen, opettajien oppilaisiin kohdistama kiusaaminen että opettajien kokema kiusaaminen oppilaiden vanhempien taholta. Tulokset osoittivat, että koulun vertaisrajat ylittävistä kiusaamissuhteista tiedetään toistaiseksi varsin vähän. Erityisen vähän tiedetään opettajien oppilaisiin ja oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistaman kiusaamisen erityispiirteistä. Tulokset kuitenkin selkeästi osoittivat, että vertaisrajat ylittävä kiusaaminen on ongelma, joka koskettaa huomattavan suurta opettajien ja oppilaiden joukkoa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin.

Aiempien tutkimusten analysointi osoitti, että vertaisrajat ylittävää kiusaamista on määritelty tutkimuksissa varsin vaihtelevasti. Useissa vertaisrajat ylittävää kiusaamista kuvaavissa määritelmässä on kiinnitetty huomiota enemminkin kiusaajan toimintaan kuin kiusaamisen kohteen kokemukseen. Monissa kiusaamisen määritelmässä esiintyvä kriteeri siitä, että kiusaaminen on tarkoituksellista toisen osapuolen vahingoittamista, havaittiin varsin ongelmalliseksi erityisesti pohdittaessa sitä, missä määrin kiusaamisen epäsuorat muodot voidaan tulkita kiusaamiseksi. Esimerkiksi tilanteet, joissa oppilas häiritsee toistuvasti oppitunteja (esim. De Wet, 2010a), kieltäytyy yhteistyöstä (esim. Terry, 1998), jättää opettajan toistuvasti huomiotta (esim. James ym., 2008) tai arvostelee opettajan mielestä epäoikeudenmukaisesti tämän ammattitaitoa (esim.

Kauppi & Pörhölä, 2012a), saattavat opettajan kokemana tuntua kiusaamiselta, jos tilanteet toistuvat usein. Oppilaan tulkinta tilanteista ja käyttäytymisen syistä saattaisi kuitenkin olla hyvinkin erilainen kuin opettajan. Opettajan kokemus kiusatuksi joutumisesta on kuitenkin olemassa riippumatta oppilaan käyttäytymisen todellisista tarkoituksista. Voidaan kuitenkin pohtia, kuinka usein tietyn oppilaan tulee esimerkiksi kieltäytyä yhteistyöstä, ennen kuin opettaja alkaa kokea käyttäytymisen kiusaamisena.

Artikkelissa pohdittiin myös toistuvuuden ja ajallisen keston kriteerien merkitystä vertaisrajat ylittävän kiusaamisen määritelmässä. Työssä koettua kiusaamista kuvaavissa määritelmässä toistuvuutta on pidetty kriteerinä, joka olennaisesti erottaa kiusaamisen konfliktista ja satunnaisesta aggressiosta (esim. Keashly & Nowell, 2003). Voidaankin olettaa, että esimerkiksi tapauksissa, joissa oppilas myöhästelee tai piiloutuu opettajalta (Kauppi & Pörhölä, 2012a), häiritsee opetusta (esim. De Wet, 2010a; James ym., 2008) tai matkii opettajaa (Kauppi & Pörhölä, 2012a), opettajan kokemus kiusatuksi joutumisesta muodostuu ennemminkin oppilaan käyttäytymisen toistuvuudesta kuin kertaluonteisista teoista. On kuitenkin mahdollista, että opettaja kokee kiusaamisen toistuvana, vaikka yksittäinen oppilas tai tämän vanhemmat loukkaisivat häntä vain kerran. Näin saattaisi tapahtua esimerkiksi silloin, kun samankaltaiset loukkaavat teot toistuvat usean oppilaan tai heidän vanhempiansa taholta.

Erityisen haastavaksi toistuvuuden kriteerin sisällyttäminen kiusaamisen määritelmiin muodostuu silloin, kun opettaja joutuu julkisen loukkaamisen kohteeksi esimerkiksi perättömien juorujen muodossa (esim. James ym., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012a). Opettajan maineelle koituva vahinko saattaa olla hyvinkin pitkäkestoista, vaikka itse kiusaamisteko olisi kertaluonteinen. Kiusaamisen toistuvuuden ja ajallisen keston määrittely on erityisen vaikeaa, jos kiusaaminen ilmenee tietoverkkojen välityksellä (ks. Smith, 2012). On esimerkiksi mahdollista, että oppilas tai hänen vanhempansa esittävät tietoverkkojen välityksellä opettajaa loukkaavaa aineistoa, joka saattaa olla pitkän ajanjakson ajan julkisesti nähtävillä vaikkapa kaikille tietoverkon käyttäjille. Mahdollisesti opettaja kokisi tällöin joutuvansa toistuvasti kiusatuksi, vaikka oppilas tai hänen vanhempansa olisivat toteuttaneet loukkaavan teon vain kerran.

Kiusaamisen kriteerinä sekä koulu- että työpaikkakiusaamista kuvaavissa määritelmässä pidetään usein myös vallan epätasapainoa kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä (ks. Olweus, 2003; Pörhölä ym., 2006; Zapf & Einarsen, 2005). Vallan epätasapainolla tarkoitetaan sitä, ettei kiusaamisen kohde pysty puolustamaan itseään kiusaamistilanteissa. Artikkelissa (Kauppi, 2011) pohdittiin, missä määrin vallan epätasapainon kriteeri soveltuu kuvaamaan kiusaamista koulun vertaisrajat ylittävissä kiusaamissuhteissa. Opettajilla on koulussa ammattiasemaansa perustuvaa valtaa oppilaisiin nähden. Sen lisäksi että opettajat kantavat suuren vastuun oppilaiden oppimisprosessien tukemisesta, he ovat koulussa vastuussa esimerkiksi kurinpidosta ja oppilasarviointista. Opettajat ovat usein oppilasta vahvemmassa asemassa myös tiedon ja kokemuksen suhteen. Tilanteissa, joissa oppilas kokee kiusaamista opettajansa taholta, voidaan ajatella, että opettaja väärinkäyttää asemaansa perustuvaa valtaa oppilaaseen

nähdän. Vallan epätasapainon kriteerin sisällyttäminen kiusaamisen määritelmään onkin tällöin välttämätöntä. Sen sijaan tilanteissa, joissa opettajat kokevat kiusaamista oppilaiden taholta, vallan epätasapaino kiusaamisen kriteerinä on ongelmallisempi. Jotta vallan epätasapaino tässä kiusaamissuhteessa toteutuisi, oppilaan tulisi saavuttaa opettajaa kohtaan valtaa, joka tavallaan peittoaisi opettajan muodollisen valta-aseman oppilaaseen nähden. Artikkelissa tarkasteltiin, mitkä tekijät saattaisivat johtaa tämänkaltaiseen valtasuhteiden kääntymiseen (ks. Kauppi, 2011, 57–59). Samassa yhteydessä pohdittiin, millä tavoin oppilaiden vanhemmat saattaisivat saavuttaa kiusaamisen mahdollistavaa valtaa opettajaan nähden.

Lisäksi artikkelissani osoitettiin useita uusia näkökulmia siihen, miten tietämystä koulussa ilmenevästä kiusaamisesta voitaisiin tulevissa tutkimuksissa laajentaa vertaisrajat ylittäviä kiusaamissuhteita tarkastelemalla. Aiemmissä tutkimuksissa on esimerkiksi havaittu, että samat oppilaat, jotka ovat mukana koulukiusaamistilanteissa, joutuivat muita useammin henkisen ja fyysisen väkivallan kohteiksi opettajiensa taholta (Khoury-Kassabri, 2009). Yhtymäkohta on mielenkiintoinen väitöskirjatutkimukseni empiiristen havaintojen kanssa (Kauppi & Pörhölä, 2012a). Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien arvion mukaan heitä kiusanneet oppilaat kiusasivat usein myös oppilastovereitaan. Näiden kahden tutkimuksen perusteella näyttäisikin, että koulukiusaamistilanteissa mukana olevat oppilaat ovat usein mukana myös koulun vertaisrajat ylittävissä kiusaamistilanteissa joko kiusatun tai kiusaajan roolissa. Oppilaiden toimintaa ja rooleja koulun vertaisrajat ylittävissä kiusaamissuhteissa tulisi kuitenkin tarkastella tulevissa tutkimuksissa laajemmin, jotta havainnosta voitaisiin tehdä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä.

#### *Opettajien kokema kiusaaminen oppilaiden vanhempien taholta*

Kirjallisuuskatsausartikkelissa (Kauppi, 2011) hyödynnettiin myös empiirisiä tuloksia oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamasta kiusaamisesta. Useimmin vastaajat olivat kokeneet joutuneensa oppilaiden vanhempien kiusaamiseksi siten, että vanhemmat arvostelivat joko yksityisesti tai julkisesti vastaajien ammattitaitoa tai persoonaa. Opettajat olivat kokeneet kiusaamiseksi myös tilanteita, joissa heihin oli kohdistunut vanhempien taholta epäasiallista kielenkäyttöä tai maineen mustaamista. Monissa tapauksissa opettajat kokivat kiusaamiseksi myös keskustelut, joissa vanhemmat asettuivat oppilaan puolelle, kun opettajan ja oppilaan kertomus tapahtumista koulussa poikkesi toisistaan. Kiusaamiseksi oli koettu myös tilanteita, joissa vastaajille oli esitetty heidän mielestään kohtuuttomia vaatimuksia esimerkiksi siitä, että opettajan tulisi olla aina tavoitettavissa tai pystyä huomioimaan tietyn oppilaan erityistarpeet aiempaa paremmin. Yksittäisissä tapauksissa kiusaamisena koettiin myös uhkaava viestintä ja yritykset ohittaa opettaja esimerkiksi siten, että vanhemmat ottivat yhteyttä opettajan sijasta koulun rehtoriin.

Opettajien vastaukset osoittivat, että opettajien kokema kiusaaminen oppilaiden vanhempien taholta on luonteeltaan varsin erityislaatuista. Kyseessä on kiusaamissuhde, joka ilmenee kahden osapuolen välisessä vuorovaikutuksessa,

mutta kuitenkin mukana on aina tavallaan myös kolmas osapuoli, oppilas. Kiusaamiseksi koetussa vanhempien viestinnässä aiheina olivat useimmiten oppilasta käsittelevät asiat. Erityislaatuiseksi opettajien ja oppilaiden vanhempien välisen kiusaamissuhteen tekee myös se, että valtaosa opettajien ja vanhempien välisestä yhteydenpidosta tapahtuu viestintäteknologian välityksellä. Tällöin myös suuri osa kiusaamisesta tapahtuu teknologiavälitteisesti, pääsääntöisesti puheluiden ja sähköpostiviestien avulla.

### **3.1.2 Oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen muodot ja opettajia kiusaavat oppilaat**

Ymmärrystä koulun vertaisrajat ylittävistä kiusaamissuhteista syvennettiin tarkastelemalla oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen muotoja ja opettajia kiusaavien oppilaiden piirteitä. Ensimmäiseksi keskityttiin tarkastelemaan kirjallisuuskatsausartikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2009) aiempia tutkimuksia oppilaiden opettajiin kohdistamasta henkisestä ja fyysisestä väkivallasta. Monet artikkelissa kuvatuista tutkimuksista käsitelivät ennemminkin kertaluonteisia henkisen ja fyysisen väkivallan kokemuksia kuin toistuvaa kiusaamista. Tulokset osoittivat, että opettajiin kohdistuva väkivalta oli varsin yleinen ongelma useissa maissa. Tyypillisiä opettajien kohtaamia henkisen väkivallan muotoja olivat esimerkiksi loukkaava viestintä, uhkailu ja väkivallan uhka, sukupuolinen häirintä sekä anonyymi häirintä esimerkiksi loukkaavien puhelinsoittojen muodossa. Kirjallisuuskatsaus myös osoitti, että oppilaiden opettajiin kohdistamaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa oli artikkelin julkaisemisen aikaan tutkittu vain vähän ja monia aiheeseen liittyviä näkökulmia oli edelleen selvittämättä.

Toiseksi huomion kohteina olivat suomalaisten oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen ilmenemismuodot ja opettajia kiusaavien oppilaiden piirteet. Artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2012a) raportoidut tulokset osoittivat, että opettajat joutuivat hyvin monimuotoisen kiusaamisen kohteiksi. Kiusaaminen ilmeni tyypillisesti sekä suorana että epäsuorana kiusaamisena. Opettajien vastaukset osoittivat, että tyypillisimpiä kiusaamisen muotoja olivat hävyttömät ja asiattomat oppilaiden kommentit, yhteistyöstä kieltäytyminen, toistuva valehtelu opettajalle, pilkkaaminen, naureskelu, haukkuminen, nimittely, loukkaava elehdintä, piiloutuminen, toistuva myöhästyminen oppitunnilta, epäoikeudenmukainen ammattitaidon arvostelu, opettajan matkiminen (esim. puheen tai kävelyn) sekä toistuva opettajan huomiotta jättäminen. Tulokset on kuvattu artikkelissa taulukkomuodossa (Kauppi & Pörhölä, 2012a, 406). Vastajia pyydettiin myös kuvailemaan tyypillistä tilannetta, jossa he olivat kokeneet joutuneensa oppilaan tai oppilaiden kiusaamisiksi. Enemmistö vastaajista kuvasi joko tilannetta, jossa oppilas tai oppilaat olivat kohdistaneet heihin verbaleja loukkauksia, naureskelleet heidän kustannuksellaan, tai työrauhan häirintää luokkatilanteessa. Tuloksissa nousi esiin useita opettajiin kohdistuvan kiusaamisen muotoja, joita ei ollut tunnistettu aiemmissa opettajiin kohdistuvaa kiusaamista kartoittaneissa tutkimuksissa (vrt. esim. De Wet, 2010a; James ym., 2008; Terry, 1998). Tällaisia kiusaamisen muotoja olivat esimerkiksi toistuva

valehtelu opettajalle, opettajan puheen tai kävelytyylin matkiminen sekä piiloutuminen ja toistuva myöhästyminen oppitunneilta.

Opettajien vastaukset osoittivat, että he olivat joutuneet useimmin poikaoppilaiden kiusaamiksi. Koulukiusaamista käsitelleissä tutkimuksissa on aiemmin havaittu, että muita oppilaita kiusaava oppilas on useammin poika kuin tyttö (esim. Fekkes, Pijpers & Verloove-Vanhorick, 2005; Luopa, Pietikäinen & Jokela, 2008; Scheithauer, Hayer, Petermann & Jugert, 2006). Poikien rooli kiusaajina näyttäisi tulosten perusteella erityisesti korostuvan kun kiusaamisen kohteena on opettaja. Tulevissa tutkimuksissa olisikin tarpeellista selvittää, mitkä tekijät ovat yhteydessä poikaoppilaiden näyttäytymiseen opettajien kiusaajina tyttöjä useammin.

Opettajat arvioivat, että tyyppillisesti heihin kohdistuneeseen kiusaamiseen osallistui yksittäinen oppilas tai pieni oppilasjoukko. Tulosten perusteella opettajiin kohdistuva kiusaaminen ei vaikuttaisi olevan samankaltainen ryhmäilmiö kuin mitä oppilaiden välillä ilmenevän kiusaamisen on todettu olevan. Koulukiusaamistilanteissa on todettu, että tyyppillisesti varsin suuri joukko oppilaita ottaa osaa kiusaamiseen esimerkiksi auttamalla kiusaajaa tai toimimalla kannustavana sivustakatsojana (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman & Kaukiainen, 1996). Tulosten perusteella ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä oppilaiden osallistujarooleista tilanteissa, joissa he kiusaavat opettajiaan. Oppilaiden osallistujarooleja näissä kiusaamissuhteissa olisikin hedelmällistä selvittää tarkemmin tulevissa tutkimuksissa.

Tulokset osoittivat myös, että enemmistö opettajista arvioi joutuneensa sellaisten oppilaiden kiusaamiksi, joita he opettivat aineistonkeruun ajankohtana. Tulos on hyvin ymmärrettävä, koska opettajat viettävät suurimman osan työajastaan omien oppilaidensa kanssa. Yllättävää oli kuitenkin, että peräti neljännes opettajista arvioi joutuneensa sellaisten oppilaiden kiusaamaksi, joita he eivät olleet koskaan opettaneet. On mahdollista, että näissä tapauksissa oppilaat tavoittelevat esimerkiksi oman statusasemansa kohottamista muiden oppilaiden silmissä. Voidaan olettaa, että tuntemattoman opettajan kiusaaminen ei voi johtua esimerkiksi aiemmista ongelmista oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa.

Huomattavan monet opettajista arvioivat heitä kiusaavien oppilaiden kiusaavan usein myös oppilastovereitaan. Kiusaaminen nähtiin siis oppilaalle tyyppillisenä käyttäytymismallina. Aiempaa tutkimustietoa siitä, miten opettajia kiusaavat oppilaat toimivat vertaissuhteissaan ei ole. Tulevissa tutkimuksissa olisikin tarpeellista selvittää, ovatko tietyt oppilaat muita taipuvaisempia kiusaamaan sekä opettajiaan että muita oppilaita. Tällöin kiusaavan oppilaan motiivi kiusaamiselle saattaisi olla sama riippumatta siitä, kenet hän valitsee kiusaamisen kohteeksi. Olisi myös hedelmällistä selvittää sitä, muuttuvatko oppilaan tavat kiusata kohteen vaihtumisen myötä. Tämänkaltaisen ymmärrys selvittäisi sitä, ovatko kiusaamisen ilmenemismuodot enemmän riippuvaisia kiusaajan vai kiusaamisen kohteen ominaisuuksista tai tämän tavasta viestiä.



### 3.1.3 Kiusaamiselle annetut selitykset ja kiusaamisesta kertominen

Ymmärrystä koulun vertaisrajat ylittävistä kiusaamissuhteista syvennettiin myös tarkastelemalla suomalaisten peruskoulun opettajien tapaa selittää oppilaiden taholta kokemaansa kiusaamista. Lisäksi tarkasteltiin sitä, kenen kanssa opettajat keskustelevat kiusaamiskokemuksistaan.

Artikkelissa (Kauppi & Pörhölä, 2012b) raportoidut tulokset osoittivat, että useimmin opettajat selittivät kiusaamista oppilaslähtöisillä tekijöillä, joita olivat oppilaan terveyteen tai henkiseen tilaan liittyvät tekijät, tarve erityisopetukselle tai -huomiolle sekä ongelmat kasvatuksessa. Toiseksi useimmin kiusaamista selitettiin kouluinstituutioon liittyneillä tekijöillä. Tyypillisesti opettajat kuvasivat tällöin sitä, että he edustavat asemansa puolesta auktoriteettia koulussa ja kiusaaminen oli suunnattu opettajien tulkinnan mukaan tätä auktoriteettia vastaan. Vähemmistö vastaajista piti kiusaamisen syynä omia piirteitään tai omaa viestintäänsä.

Erityisen huomioitavaa tuloksissa oli, että kiusaamisen nähtiin useimmiten johtuvan tekijöistä, joihin opettajat eivät juuri itse pysty vaikuttamaan. Tämänkaltaisia tekijöitä ovat esimerkiksi oppilaiden piirteet ja opettajan ammatiasema. On todennäköistä, että oppilaiden piirteet tai heidän halunsa kapinoida opettajan edustamaa auktoriteettia vastaan ovatkin usein syitä opettajiin kohdistuvaan kiusaamiseen. Kuitenkin jos kiusaaminen johtuisi ainoastaan näistä tekijöistä, voitaisiin olettaa, että kaikki samankaltaisissa työtehtävissä ja samojen oppilaiden kanssa työskentelevät opettajat joutuisivat yhtäläillä kiusatuiksi. Todennäköisesti näin ei kuitenkaan ole. Tulevissa tutkimuksissa tulisikin selvittää syvemmin esimerkiksi opettajien viestintätaitojen ja -tyylin sekä pedagogisten käytänteiden yhteyttä heidän kiusaamiskokemuksiinsa. Tämänkaltaisen ymmärrys olisi hyödyksi esimerkiksi opettajankoulutuksessa.

Opettajat olivat kertoneet kokemastaan kiusaamisesta useimmin työtovereilleen tai esimiehelleen. Tulokset osoittivat myös selkeän yhteyden kiusaamiselle annettujen selitysten ja kiusaamisesta kertomisen välillä. Kaikki vastaajat, jotka selittivät kokemaansa kiusaamista ainoastaan kouluinstituutioon liittyvillä tekijöillä, olivat keskustelleet kiusaamisesta useimmin työyhteisönsä jäsenen kanssa. Lisäksi noin yhdeksän kymmenestä vastaajasta, jotka selittivät kiusaamista pelkästään oppilaiden piirteillä, olivat keskustelleet kokemuksistaan useimmin työyhteisönsä sisällä. Sen sijaan kaikki vastaajat, jotka näkivät kiusaamisen johtuvan vain omista piirteistään tai toiminnastaan, olivat joko kertoneet kiusaamisesta useimmin työyhteisönsä ulkopuoliselle henkilölle tai eivät olleet kertoneet kokemuksistaan kenellekään.

On mahdollista, että vastaajat, jotka tulkitsivat joutuneensa kiusatuiksi oppilaisiin tai instituutioon liittyvien tekijöiden vuoksi, kokivat, että he saavat itselleen tärkeää tukea juuri koulu yhteisön jäseniltä. Työtovereilla saattaa esimerkiksi olla samankaltaisia kokemuksia toimimisesta samojen oppilaiden kanssa. Mahdollisesti kiusaamisesta kertominen työpaikalla toimii opettajille stressinhallintakeinona ja auttaa heitä osaltaan selviämään kuormittavista kokemuksistaan, kuten esimerkiksi Kyriacou (2001) on esittänyt. Tulevaisuudessa

olisikin tärkeää, että kouluja pystyttäisiin kannustamaan sellaisen toimintakulttuurin luomisessa, jossa opettajien kiusaamiskokemuksista voitaisiin keskustella avoimesti kouluyhteisön sisällä.

### 3.2 Jatkotutkimushaasteet ja tulosten hyödynnettävyys

Väitöskirjatutkimuksessani keskityin tutkimusaiheeseen, jota oli aiemmin tutkittu vain vähän. Toivon, että tutkimukseni toimii keskustelunavauksena, jonka myötä koulun vertaisrajat ylittäviin kiusaamissuhteisiin kiinnitetään tulevaisuudessa aiempaa enemmän huomiota. Tutkimukseni osakokonaisuuksissa osoitettiin useita jatkotutkimushaasteita, joihin vastaamalla tulevissa tutkimuksissa olisi mahdollista selvittää aiempaa huomattavasti laajemmin sitä, millaisia mekanismeja koulun kiusaamissuhteisiin kokonaisuudessaan liittyy.

Tutkimuksessani syvensin erityisesti tietämystä opettajien kokemuksista oppilaiden heihin kohdistamasta kiusaamisesta. Tutkimuskirjallisuuden määrä oppilaiden opettajiin kohdistamasta kiusaamisesta on huomattavasti lisääntynyt muutaman viime vuoden aikana, mutta aihetta käsittelevä tutkimus on edelleen vähäistä verrattuna esimerkiksi koulu- ja työpaikkakiusaamista käsitteleviin tutkimuksiin. Kuitenkin tietämys opettajien kokemasta kiusaamisesta alkaa tänä päivänä olla mielestäni riittävää siihen, että tulevissa tutkimuksissa voitaisiin perustellusti tarkastella opettajiin kohdistuvan toistuvan kiusaamisen yleisyyttä ja erityispiirteitä aiempaa huomattavasti laajemmilla otannoilla. Lisäksi oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista olisi tulevaisuudessa tarpeellista tutkia tarkastelemalla myös oppilaiden kokemuksia. Toistaiseksi ei tiedetä, millaisia kokemuksia suomalaisilla oppilailla on opettajiin kohdistuvasta kiusaamisesta.

Tulevissa tutkimuksissa olisi myös tarpeellista kiinnittää aiempaa enemmän huomiota oppilaiden ja opettajien välisten kiusaamissuhteiden kehittymiseen. Toistaiseksi ei tunneta esimerkiksi sitä, mitkä tekijät oppilaiden ja opettajien välisten vuorovaikutussuhteiden kehityskaaressa saavat aikaan tilanteen, jossa suhteen toinen osapuoli alkaa tuntea joutuvansa kiusatuksi. Voidaanhan olettaa, että usein kiusaamista ei ala esiintyä heti oppilaan ja opettajan ensitapaamisella. Tämänkaltaisiin kysymyksiin olisi tulevaisuudessa mahdollista vastata esimerkiksi suhteen molempia osapuolia tarkastelevan laajan haastattelutai kyselyaineiston sekä esimerkiksi etnografisen tutkimuksen avulla.

Aiemmissa tutkimuksissa ei myöskään ole kiinnitetty erityistä huomiota siihen, miten opettajat toimivat tilanteissa, joissa he kokevat joutuvansa oppilaidensa kiusaamiksi. Opettajien toimintastrategioiden tuntemus olisi tärkeää, jotta esimerkiksi opettajankoulutuksessa voitaisiin kiinnittää aiempaa enemmän huomiota siihen, millaiset toimintamallit auttavat opettajia selviämään kiusaamisprosesseissa. Olisi myös tarpeellista selvittää esimerkiksi sitä, millainen on opettajien vuorovaikutusosaamisen yhteys heidän kiusaamiskokemuksiinsa ja sitä, miten opettajien näkemykset kiusaamisen syistä vaikuttavat siihen, miten he toimivat itse kiusaamistilanteissa. Tutkimuksessani selvitin, miten näkemyk-



set kiusaamisen syistä olivat yhteydessä siihen, kenen kanssa opettajat keskustelivat kiusaamisesta. On mahdollista, että opettajien näkemys kiusaamisen syistä on yhteydessä myös muuhun opettajien toimintaan kiusaamisprosessien aikana. Tulevaisuudessa olisi myös tärkeää selvittää sitä, millaisia keskusteluja opettajat käyvät kertoessaan kiusaamiskokemuksistaan.

Tarkastelin tutkimuksessani myös opettajien oppilaisiin ja oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista. Edellä kuvailin, miten tulevaisuudessa olisi tärkeää syventää tietämystä oppilaiden opettajiin kohdistamasta kiusaamisesta. Tulevaisuudessa olisi yhtäläillä tarpeellista tutkia huomattavasti aiempaa laajemmin sekä opettajien oppilaisiin että oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista. Suomalainen tutkimus näistä kiusaamissuhteista puuttuu toistaiseksi lähes kokonaan.

Erityisesti opettajiensa kiusaamiksi joutuneiden oppilaiden selviytymiskeinoihin ja hyvinvointiin tulisi kiinnittää huomattavasti aiempaa laajempaa huomiota. Nykytilanteessa on mahdollista, että opettajiensa kiusaamiksi joutuneiden oppilaiden kokemukset eivät saa ansaitsemaansa huomiota kouluissa tai opettajankoulutuksessa, koska ilmiötä ei toistaiseksi tunneta kovin syvällisesti. On mahdollista, että tämän vuoksi opettajien oppilaisiin kohdistamasta kiusaamisesta ei myöskään keskustella kouluissa samalla tavoin kuin esimerkiksi oppilaiden välillä esiintyvistä koulukiusaamisesta, joka taas on usein aiheena sekä tieteellisissä tutkimuksissa että julkisessa keskustelussa.

Tietämystä koulun kiusaamissuhteista voitaisiin tulevaisuudessa laajentaa myös siten, että vertaisrajat ylittävää kiusaamista käsittelevää tutkimustietoa sidottaisiin aiempaa enemmän yhteen koulu- ja työpaikkakiusaamista käsittelevän tutkimustiedon kanssa. Tutkimuksessani osoitettiin yhtymäkohtia opettajien kokeman vertaisrajat ylittävän kiusaamisen ja sen välillä, mitä koulu- ja työpaikkakiusaamisesta tiedetään aiempien tutkimusten perusteella. Esimerkiksi opettajien kokemat kiusaamisen muodot sisälsivät sekä tyypillisiä koulu- että työpaikkakiusaamisen piirteitä. Lisäksi opettajat arvioivat heitä kiusaavien oppilaiden osallistuvan usein myös koulukiusaamistilanteisiin kiusaamalla oppilastovereitaan. Tulevissa tutkimuksissa mahdollisia yhteyksiä koulun vertaistalalla ilmenevissä ja vertaisrajat ylittävissä kiusaamissuhteissa olisi tarpeellista tarkastella huomattavasti aiempaa laajemmin.

Aiempaa laajempi tietämys koulun vertaisrajat ylittävistä kiusaamissuhteista olisi tarpeellista, jotta kiusaamiseen voitaisiin puuttua aiempaa tehokkaammin. Esimerkiksi kouluissa ilmenevän kiusaamisen vähentämiseen tähtäävät interventio-ohjelmat todennäköisesti hyötyisivät siitä, että ohjelmissa otettaisiin aiempaa laajemmin huomioon myös koulussa ilmenevät vertaisrajat ylittävät kiusaamissuhteet. Voidaanhan olettaa, että koulussa koettu kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti kiusattujen ja koko kouluyhteisön hyvinvointiin riippumatta siitä, ketä kouluyhteisön jäsenistä kiusataan tai siitä, kuka tilanteissa näyttäytyy kiusaajana.

Sen lisäksi että tutkimukseni tuloksia voitaisiin hyödyntää opettajankoulutuksen tukena ja kiusaamisen vähentämiseen tähtäävien interventio-ohjelmien suunnittelussa, tuloksia voidaan hyödyntää myös laajemmin opetta-

jien hyvinvoinnin tukena. Esimerkiksi huomattavan monet OAJ:n laajaan työolobarometriin (OAJ, 2014) vastanneista opettajista ilmoittivat sairastuneensa työssään eri tahoilta kokemansa epäasiallisen kohtelun tai kiusaamisen vuoksi. Työolobarometrin perusteella opettajien kokema kiusaaminen vaikuttaisi olevan hyvin monia suomalaisia peruskoulun opettajia koskettava ongelma. Voidaan olettaa, että tutkimukseni mukanaan tuoma ymmärrys opettajiin kohdistuvan kiusaamisen luonteesta toimii osaltaan tukena esimerkiksi kiusaamista kokeneiden opettajien työnohjauksessa.

Tutkimukseni tuloksia ja sen esiin nostamia kysymyksiä olisi hedelmällistä käsitellä myös opettajien ja koulujen rehtoreiden täydennyskoulutuksessa työsuojelun näkökulmasta. Työturvallisuuslaki (2002/738, 28 §) velvoittaa työnantajan ryhtymään toimenpiteisiin saatuaan tiedon siitä, että työntekijään kohdistuu sellaista häirintää tai epäasiallista kohtelua, joka vahingoittaa työntekijää. Kouluissa rehtorit toimivat opettajien esimiehinä. On tärkeää, että heillä on tukena tutkimustietoa, kun he saavat tiedon opettajien kohtaamista kiusaamisongelmista koulussaan. Tutkimustieto auttaa osaltaan rehtoreita ryhtymään asianmukaisiin toimiin kiusaamisongelmien ratkaisemiseksi. Tutkimustiedosta hyötyvät myös esimerkiksi opetustoimen hallinto- ja suunnittelutehtävissä toimivat työntekijät.

Tutkimukseni tuloksia voitaisiin hyödyntää myös koulujen arjessa lisäämään tietoisuutta koulun moninaisista kiusaamissuhteista. Oppilaiden kanssa voitaisiin keskustella esimerkiksi siitä, että samoin kuin oppilastoverit, opettajakin saattaa kokea oppilaiden viestinnän kiusaamisena. On myös mahdollista, että oppilas kokee opettajan kiusaavan häntä. Avoin keskustelu kiusaamisen tunnusmerkeistä ja luonteesta mahdollisesti auttaisi opettajia ja oppilaita muodostamaan keskenään vuorovaikutussuhteita, joissa koulun ongelmista ja omista kiusaamiskokemuksista keskustellaan entistä avoimemmin. Mahdollisesti tämänkaltaiset keskustelut auttaisivat oppilaita tunnistamaan heidän oman viestintänsä eettisiä ulottuvuuksia, mikä todennäköisesti vaikuttaisi myönteisesti heidän vuorovaikutustaitojensa kehittymiseen. Koulun vertaisrajat ylittävistä kiusaamissuhteista olisi tarpeellista keskustella myös oppilaiden vanhempien kanssa esimerkiksi vanhempainilloissa. Voidaan olettaa, että tämä auttaisi vanhempia keskustelemaan lastensa kanssa opettajiin kohdistuvasta ja opettajien harjoittamasta kiusaamisesta. Mahdollisesti oppilaiden vanhemmat tulisivat avoimen keskustelun myötä myös tietoisemmiksi siitä, että opettajat saattavat kokea myös heidän viestintänsä kiusaamisena, mikä saattaa aiheuttaa opettajille ylimääräistä kuormitusta heidän muutoinkin haastavassa työssään.

## 4 TUTKIMUKSEN ARVIOINTI

### **Kirjallisuuskatsausten luotettavuus**

Tutkimusprojektit aloitetaan usein laajalla syventymisellä aiempaan tutkimuskirjallisuuteen. Kirjallisuuteen syventyminen on oleellista esimerkiksi siksi, että tutkija pystyisi hahmottamaan, mitä aiheesta jo tiedetään ja mitkä näkökulmat ovat jääneet aiemmissa tutkimuksissa vähälle huomiolle. Syvensin tutkimuksessani tietämystä koulun vertaisrajat ylittävistä kiusaamissuhteista kirjallisuuskatsausartikkeleiden avulla. Kirjallisuuskatsauksista ensimmäinen (Kauppi & Pörhölä, 2009) toimi keskeisenä pohjana kehiteltäessä opettajille suunnattua kyselyä, jonka avulla tutkimukseni empiirinen aineisto kerättiin. Kirjallisuuskatsaus keskittyi oppilaiden opettajiin kohdistamaan kiusaamiseen. Toisen kirjallisuuskatsausartikkelin (Kauppi, 2011) tavoitteena oli selvittää laajemmin erilaisten koulun vertaisrajat ylittävien kiusaamissuhteiden luonnetta. Asetetut tutkimuskysymykset vaativat ilmiön tarkastelemista useammasta eri näkökulmasta; tarkastelun kohteina olivat niin oppilaiden opettajiin, opettajien oppilaisiin kuin oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistama kiusaaminen. Hyödynsin artikkelissa myös väitöskirjatutkimukseni empiiristä aineistoa, jotta sain tarjottua lukijalle mahdollisimman laajan kuvan aiemmin vähän tutkituista kysymyksistä.

Toteuttamieni kirjallisuuskatsausten keskeinen ero on siinä, että niistä ensimmäisen (Kauppi & Pörhölä, 2009) käsikirjoitus laadittiin tutkimusprosessin alkumetreillä pohjaksi empiirisen aineiston keruulle ja siinä keskityttiin ainoastaan oppilaiden opettajiin kohdistamaan kiusaamiseen. Toisen käsikirjoituksen (Kauppi, 2011) laadin tutkimusprosessin loppupuolella, kun käytettävissäni oli jo väitöskirjatutkimukseni empiirinen aineisto sekä oppilaiden opettajiin että oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamasta kiusaamisesta. Pystyin hyödyntämään empiiristä aineistoani meta-analyysini tukena ja tekemään monista kysymyksistä syvempiä tulkintoja kuin mihin olisin pystynyt pelkästään meta-synteesin keinoin. Toisaalta empiirinen tutkimusaineistoni ei ulottunut kuvaamaan useanlaisia koulun kiusaamisasetelmia, joten tarkastelin analyysissäni esimerkiksi opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista pelkästään meta-synteesin avulla.

Laadullisella otteella toteutettuihin kirjallisuuskatsauksiin liittyy aina jonkinasteinen subjektiivisuus. On esimerkiksi mahdollista, että synteessin toteuttaja tulee omien tutkimuskysymystensä ohjaamana kiinnittäneeksi huomiota liiaksi tiettyihin näkökohtiin aiemmissa tutkimuksissa. Toinen tutkija voisi saada aikaan samasta tutkimusaineistosta näkökulmaltaan hyvinkin erilaisen synteessin (esim. Kallio, 2006). Haasteita synteessin toteutukselle asettaa myös se, kuinka hyvin synteessin tekijä pystyy tekemään oikeutta tarkastelemilleen tutkimuksille ja niissä todetuille tuloksille (esim. Aguirre & Bolton, 2014; Jensen & Allen, 1996). Lisäksi synteessissä analysoitavien tutkimusten valikointiin liittyvät kysymykset ja tutkimusten keskinäinen vertailtavuus asettavat omat haasteensa synteessin toteuttajalle (esim. Jensen & Allen, 1996; Walsh & Downe, 2005).

Kirjallisuuskatsausten ja niissä tehtyjen synteessien luotettavuutta voidaan tarkastella eri tavoin. Fink (2014) esittää kirjallisuuskatsaustutkimuksille neljä yleistä tavoitetta, jotka ovat *systemaattisuus* (systematic), *täsmällisyys* (explicit), *kattavuus* (comprehensive) ja *toistettavuus* (reproducible). Täsmällisyydellä tarkoitetaan esimerkiksi sitä, että alkuperäisen tutkimuksen kirjoittajan tulisi pystyä tunnistamaan omat tuloksensa ja tulkintansa vielä senkin jälkeen kun toinen tutkija on käyttänyt tutkimusta synteessinsä aineistona. Kattavuudella taas tarkoitetaan esimerkiksi sitä, kuinka laaja-alaisesti aineiston avulla pystytään kuvaamaan tarkasteltavaa ilmiötä. Samansuuntaisesti Jensen ja Allen (1996) ehdottavat laadullisen metasynteessin arviointikriteereiksi *uskottavuutta* (credibility), *läpinäkyvyyttä* (auditability), *siirrettävyyttä/kuvaavuutta* (fittingness) ja *vahvistettavuutta* (confirmability). Jensenin ja Allenin esittämät kriteerit ovat hyvin samansuuntaisia kuin esimerkiksi Lincolnin ja Guban (1985) esittämät yleiset kriteerit laadullisen tutkimuksen luotettavuudelle. Tarkastelen seuraavassa näiden kriteerien toteutumista tekemissäni metasynteeseissä.

Pyrkimyksenäni oli löytää kattavasti tarkastelemiäni kysymysten kannalta olennainen kirjallisuus. Kirjallisuuskatsausaineiston keruuta ei voi erityisesti ajoittaa tiettyyn ajanjaksoon väitöskirjatutkimukseni aikana, vaan olen kartoittanut aihetta käsittelevää kirjallisuutta koko tutkimusprosessin ajan. Kulloisenkin artikkelin käsikirjoituksen työstämisen vaiheessa valitsin ajan mittaan löytämistäni tutkimuksista käyttöni ne tutkimukset, jotka olivat tutkimustehtävänäni kannalta tarpeellisia. Vaikka olenkin pyrkinyt kirjallisuuskatsausartikkeleissani esittelemään mahdollisimman kattavasti aihepiiriä käsitteleviä tutkimuksia, synteeseissä hyödynnettyjen tutkimusten valinta perustuu kuitenkin subjektiiviseen näkemykseeni. Käytännössä kysymys on ollut näkemyksestäni siitä, mistä tutkimuksista tarkastelemani aihepiiriä käsittelevä keskeinen kirjallisuus koostuu. Toteuttamieni kirjallisuuskatsausten systemaattisuutta ja kattavuutta tuleekin arvioida tästä lähtökohdasta.

Synteeseissä tekemieni tulkintojen täsmällisyyttä, vahvistettavuutta ja uskottavuutta voitaisiin käytännössä arvioida toteuttamalla samankaltainen synteessi uudestaan. Olen pyrkinyt mahdollistamaan tämän esittelemällä havaintoni ja luetteloida käyttämäni kirjallisuuden mahdollisimman tarkasti. Synteeseissä tekemieni havaintojen uskottavuuden kannalta tietynlaisen haasteen saattaisi muodostaa käyttämieni tutkimusten keskinäinen vertailtavuus. Kuten

olen tutkimukseni eri osakokonaisuuksissa todennut, koulussa ilmenevää vertaisraajat ylittävää kiusaamista on kuvattu ja määritelty tutkimuksissa varsin vaihtelevasti. On mahdollista, että toinen tutkija olisi tehnyt minua suppeamman tai laajemman tulkinnan siitä, missä määrin aihepiiriä käsittelevät tutkimukset ovat vertailtavissa keskenään. Synteeseissä hyödyntämäni aiemmat tutkimukset kuvaavat minun subjektiivista näkemystäni siitä, mitkä tutkimukset käsittelevät samankaltaista ilmiötä ja ovat täten vertailtavissa. Tekemieni tulkintojen uskottavuutta tuleekin tarkastella tästä näkökulmasta.

### **Empiirisen aineiston luonne, ulkoinen validiteetti ja siirrettävyys**

Suomalaisten peruskoulun opettajien kiusaamiskokemuksia tarkastelin keräämäni empiirisen aineiston avulla. Empiiriseen aineistoon perustuvia tuloksia arvioidaan usein sen perusteella, miten hyvin ja millaiseen joukkoon tulokset ovat yleistettävissä. Tällöin arvioinnin kohteena on tutkimuksen *ulkoinen validiteetti*. Määrällisillä menetelmillä toteutetuissa tutkimuksissa ulkoisen validiteetin arvioinnissa on pitkälti kysymys otantaan liittyvästä pohdinnasta (esim. Metsämuuronen, 2006). Laadullisessa tutkimusperinteessä samankaltaisesta pohdinnasta puhutaan esimerkiksi tulosten *siirrettävyytenä*, jolloin arvioidaan sitä, miten hyvin havainnot päteisivät tutkittavan joukon ulkopuolella (esim. Lincoln & Guba, 1985).

Tutkimukseni empiirinen aineisto kerättiin verkkokyselynä mukavuusotantaa (convenience sample) hyödyntäen. Mukavuusotanta tuottaa lähtökohtaisesti aineistoa, jonka perusteella todettuja tuloksia ei voida suoraan yleistää laajempaan populaatioon (esim. Frey ym., 2000). Lisäksi kyselytutkimuksissa kato saattaa muodostua suureksi (esim. Hirsjärvi ym., 2009). Näin oli myös minun tutkimuksessani. Koulujen suostumusta tiedusteltaessa useat rehtorit kertoivat, että kouluille oli tullut saman lukuvuoden aikana useita pyyntöjä osallistumisesta koulukiusaamista käsitelleisiin tutkimuksiin, mikä saattoi vähentää opettajien halukkuutta vastata kyselyyn. On myös mahdollista, että tutkimukseen osallistuivat kollegoitaan todennäköisemmin opettajat, joilla oli kokemuksia itseensä tai esimerkiksi työtoiveihinsa kohdistuneesta kiusaamisesta. Huomattavaa kerätyssä aineistossa kuitenkin oli, että vastaajien sukupuolijakauma vastasi hyvin ja heidän ikäjakaumansa vastasi verraten hyvin suomalaisten peruskoulun opettajien sukupuoli- ja ikäjakaumaa (vrt. Ojala, 2009).

Otantamenetelmän ja alhaisen vastausprosentin vuoksi tuloksia ei kuitenkaan voida yleistää koskemaan kaikkia suomalaisia peruskoulun opettajia. Aineiston perusteella ei voida tehdä päätelmiä suomalaisten peruskoulun opettajien kokeman kiusaamisen yleisyydestä, mikä ei myöskään ollut tutkimuksen tavoitteena. Empiiristä aineistoa ei voida pitää erityisen suurena, mutta sitä voidaan pitää riittävän laajana, jotta sen avulla pystyttiin vastaamaan asetettuihin tutkimuskysymyksiin oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen osalta. Aineiston avulla saatiin uutta tietoa ilmiöstä, josta aiempien tutkimusten perusteella tiedettiin vain vähän. Tulevia tutkimuksia varten ymmärrys siitä, mikä on ilmiön olemus, on oleellista. Ei ole esimerkiksi mielekästä tarkastella

vertaisrajat ylittävän kiusaamisen yleisyyttä, jos ei tarkasti tunneta, minkä yleisyyttä tällöin kaiken kaikkiaan tarkasteltaisiin.

Keräämääni empiiriseen aineistoon tulee suhtautua kyselylomakemene-  
telmästä ja kyselyn tuottamasta numeerisesta datasta huolimatta enemmän laa-  
dullisena kuin määrällisenä aineistona. Aineiston analysoinnissa yhdistelin se-  
kä määrällistä että laadullista tutkimusotetta. Käytin analysoinnin keinoina se-  
kä aineistolähtöistä sisällönanalyysia että tilastollista todistelua, joka on mah-  
dollinen aineiston analysoinnin keino sekä määrällisessä että laadullisessa tut-  
kimuksessa (ks. Alasuutari, 2011). Aineiston koko kuitenkin asetti rajoituksensa  
esimerkiksi vaativampien tilastollisten menetelmien hyödyntämiselle aineiston  
analysoinnissa (esim. Kauppi & Pörhölä, 2012b, 1067). Myös tässä mielessä ai-  
neistoa tulee tarkastella enemmän laadullisena kuin määrällisenä. Esimerkiksi  
opettajien kiusaamiselle antamia selityksiä kuvanneen aineiston pohjalta voi-  
daan olettaa, että opettajien näkemykset kiusaamisen syistä olivat yhteydessä  
heidän toimintaansa kiusaamisprosessien aikana. Tilastollisessa todistelussa  
käytetty aineisto oli kuitenkin suhteellisen pieni ja tulosta voidaan pitää lähinnä  
suuntaa antavana tulevia tutkimuksia ajatellen. Myöskään yhteyden kausaa-  
lisuhdetta ei ollut mahdollista selvittää. Havainto kuitenkin osoitti, että kiu-  
saamista kokeneiden opettajien toiminnan syitä kiusaamisprosessien aikana  
olisi hyvin hedelmällistä tarkastella syvemmin tulevissa tutkimuksissa esimer-  
kiksi vaativampia tilastollisia menetelmiä hyödyntäen.

Oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista kartoittanut  
osa empiirisestä aineistostani koostui opettajien vastauksista avoimeen kysy-  
mykseen. Hyödynsin vastauksia toteuttamassani metasynteessä (Kauppi,  
2011). Kirjallisuuskatsausartikkelin muoto ei tuolloin mahdollistanut aineiston-  
keruun tai vastaajajoukon laajempaa kuvailua. Olen nyt väitöskirjatutkimukse-  
ni kokoavassa osuudessa kuvaillut tarkemmin aineiston koostumusta ja vastaa-  
jajoukkoa, jotta lukija pystyisi aiempaa paremmin arvioimaan näitä tuloksia ja  
niiden mahdollista siirrettävyyttä tutkittavan joukon ulkopuolelle. Kaikkinensa  
oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista kuvannut aineisto  
oli kuitenkin varsin pieni ja koostui opettajien vastauksista yhteen kysymyk-  
seen. Oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista kuvanneita  
tuloksia voidaankin pitää lähinnä suuntaa antavina tulevia tutkimuksia ajatel-  
len.

### **Empiirisen aineiston sisäinen luotettavuus**

Määrällistä ja laadullista tutkimusotetta yhdistelevien tutkimusten laatua ja luo-  
tettavuutta voidaan arvioida monin eri tavoin (ks. esim. O’Cathain, 2010). Kui-  
tenkaan ei ole olemassa yhtä kaiken kattavaa kriteeristöä, joka soveltuisi sellai-  
senaan kaikkien tutkimusten arviointiin (esim. Bryman, 2006). Tutkimuksen  
arviointikriteerien valinta on sen vuoksi aina tehtävä tutkimuskohtaisesti.

Sale ja Brazil (2004) ovat ehdottaneet neljää tutkimuksen arviointikriteeriä,  
joissa he yhdistelevät usein käytettyjä määrällisen tutkimuksen sekä usein käy-  
tettyjä laadullisen tutkimuksen arviointikriteerejä. Sale ja Brazil ehdottavat ar-  
viointikriteereiksi *totuusarvoa* (truth value), johon he yhdistävät määrällisen



tutkimuksen arviointiin usein liitetyn sisäisen validiteetin ja laadullisen tutkimuksen arvioinnissa käytetyn uskottavuuden. Toinen kriteereistä olisi *johdonmukaisuus* (consistency), jolla tarkoitetaan yhdistelmää määrällisen tutkimuksen reliabiliteetista ja laadullisen tutkimuksen *varmuudesta*. Kriteereistä kolmas olisi *puolueettomuus* (neutrality), jossa yhdistyvät määrällisen tutkimuksen objektiivisuus ja laadullisen tutkimuksen vahvistettavuus. Neljäs kriteeri olisi *käyttökelpoisuus* (applicability), joka on yhdistelmä määrällisen tutkimuksen ulkoisesta validiteetista ja laadullisen tutkimuksen tulosten siirrettävyydestä. Hyödynnän seuraavassa Salen ja Brasilin ehdottamista kriteereistä kolmea ensimmäistä arvioidessani empiiristä aineistoani ja sen avulla todettuja tuloksia. Kriteereistä neljännen, käyttökelpoisuuden, toteutumista pohdin jo edellä tarkastellessani tutkimukseni ulkoista validiteettia ja tulosten siirrettävyyttä.

#### *Totuusarvo*

Tutkimukseni totuusarvoa pohdittaessa arvioinnin kohteeksi nousevat kyselylomakemenetelmään liittyvät haasteet. Kyselytutkimuksissa lähtökohtaisia haasteita muodostuu esimerkiksi siitä, että tutkijan on miltei mahdotonta varmistua, miten vakavasti vastaajat suhtautuvat vastaamiseen tai miten onnistuneina vastaajat kysymyksiä pitävät (esim. Hirsjärvi ym., 2009). Tutkittavat saattavat myös esimerkiksi pyrkiä vastaamaan tavalla, jonka arvelevat olevan sosiaalisesti hyväksyttävää (esim. Frey ym., 2000). On myös mahdollista, että vastaajat eivät esimerkiksi löydä vastausvaihtoehtojen joukosta itselleen sopivaa vaihtoehtoa tai että vastaajat eivät kuvaile kokemuksiaan kovin monipuolisesti vastatessaan avoimiin kysymyksiin. Verkkokyselyssä myös tekniset ongelmat ovat mahdollisia.

Tutkimuksessani näihin haasteisiin pyrittiin vastaamaan esimerkiksi siten, että vastaajilla oli mahdollisuus kuvailla esimerkiksi kokemansa kiusaamisen muotoja sekä laajan mittarin avulla että omin sanoin. Voidaan myös olettaa, että mahdollisuus vastata nimettömänä edesauttoi sitä, että vastaajat uskalsivat kuvata kokemuksiaan avoimesti. Vastaajille oli myös toimitettu tutkijoiden yhteystiedot saatekirjeessä ja heillä oli täten mahdollisuus ottaa yhteyttä tutkijoihin, jos heillä oli kysyttävää kyselylomakkeen täyttämistä tai jos he esimerkiksi kohtasivat teknisiä ongelmia vastatessaan. Aineistonkeruun aikana tutkijat eivät kuitenkaan saaneet yhteydenottoja vastaajien taholta.

Opettajien vastaukset avoimiin kysymyksiin olivat usein verraten suppeita. Tämä saattaisi asettaa haasteen tulosten totuusarvolle. Tulkintani mukaan vastaajat olivat pyrkineet tiivistämään sanottavansa lyhyeen muotoon, välittämättä esimerkiksi kieliopillisesti kattavasta ilmaisusta. Kuitenkin mielestäni voidaan todeta, että usein vastausten informaatioarvo oli niiden pituutta suurempi. Esimerkiksi kokemansa kiusaamisen syitä kuvaavissa vastauksissa opettajien lyhyistä kuvauksista välittyi tulkintani mukaan tietynlainen varmuus yksittäisestä tekijästä kiusaamisen syynä. Tulevissa tutkimuksissa opettajien tapaa selittää kiusaamista olisi kuitenkin tarpeellista kartoittaa avoimien kysymysten lisäksi strukturoiduilla kysymyksillä tai pidemmällä mittarilla samaan tapaan kuin nyt kartoitin opettajien kokemuksia kiusaamisen muodoista. Voi-



daan pitää todennäköisenä, että mahdollisuus kuvailla kiusaamiskokemuksia useammassa eri muodossa lisäisi tulosten totuusarvoa.

Tutkimuksen totuusarvoa voidaan tarkastella myös pohtimalla, ovatko tutkimuksessa käytetyt käsitteet oikein operationaalistettuja ja kuvaavatko ne riittävän tarkasti kyseistä ilmiötä. Tutkimukseni aineistonkeruussa käytettiin termiä kiusaaminen kuvattaessa opettajien kokemaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Voidaan olettaa, että termi oli tutkimukseeni osallistuneille opettajille ennestään tuttu koulukiusaamista käsitteiden tutkimusten kautta. Koulukiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa korostetaan yleisesti sitä, että kiusaaminen on toistuvaa toisen osapuolen vahingoittamista. Samansuuntaisesti korostin toistuvuuden kriteeriä myös kuvatessani tutkimukseni vastaajille, mitä kiusaamisella tutkimuksessani tarkoitetaan. Opettajille suunnatun kyselylomakkeen alussa vastaajille kuvattiin kiusaamisen tarkoittavan sitä, että *”Opettaja joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan taholta sellaisen viestinnän kohteeksi, jonka opettaja kokee loukkaavaksi, kiusalliseksi tai uhkaavaksi. Kiusaaminen voi olla sanallista, sanaton tai fyysistä.”* Vastaajat pääsivät kyselylomakkeessa eteenpäin vasta nähtyään määritelmän. Voidaan olettaa, että vastaajat tämän jälkeen kuvasivat ensisijaisesti kokemuksia, joissa heidän kiusaamiskokemuksensa olivat muodostuneet oppilaiden toistuvasta viestinnästä.

Oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista ei kyselyssä erikseen määritelty. On todennäköistä, että oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista kuvannut määritelmä osaltaan ohjasi vastaajia myös silloin, kun he kuvasivat kokemaansa kiusaamista oppilaiden vanhempien taholta. Toisaalta osa vastaajista kuvaili vastauksissaan selkeästi kertaluonteisia tapahtumia. Lisäksi muutamat vastaajat olivat epävarmoja siitä, ovatko he lopulta kokeneet kuvailemansa vanhempien käyttäytymisen kiusaamisena. Tämä asettaa jossain määrin haasteen oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista kuvaavien tulosten luotettavuuden arvioinnille. On mahdollista, että opettajat mieltävät kiusaamisen kriteerit erilaisiksi sen mukaan, kenen taholta näyttävästä kiusaamisesta he arvioivat. Tulevissa tutkimuksissa tulisikin mahdollisesti kiinnittää enemmän huomiota siihen, millä tavoin eri tahoilta opettajiin kohdistuvaa kiusaamista määritellään.

#### *Johdonmukaisuus*

Sale ja Brazil (2004) liittävät johdonmukaisuuden käsitteeseen esimerkiksi tutkimusten määrällisten osioiden reliabiliteetin. Tutkimuksessani opettajien kokeman kiusaamisen muotoja kartoitettiin *Opettaja kiusaamisen kohteena* -mittarilla. Mittari osoittautui toimivaksi ja reliabiliteetiltaan verraten luotettavaksi (Cronbachin alfa = .873; ks. Kauppi & Pörhölä, 2012a, 402–403). Mittari osoittautui myös, yhtä poikkeusta lukuun ottamatta, kattavaksi verrattuna siihen, millä tavoin opettajat kuvasivat kokemansa kiusaamisen ilmenemismuotoja vastauksissaan avoimiin kysymyksiin. Opettajien vastauksien pohjalta mittaria voitaisiin tulevaisuudessa laajentaa osiolla, joka kattaisi myös tilanteet, joissa oppilaat vaikeuttavat opettajan työskentelyä esimerkiksi häiritsemällä opettajan työrauhaa. Mielestäni *Opettaja kiusaamisen kohteena* -mittaria voitaisiin tu-

levaisuudessa monilta osiltaan hyödyntää myös oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista tarkasteltaessa.

Sale ja Brazil (2004) yhdistivät tutkimuksen johdonmukaisuuden kriteeriin myös varmuuden käsitteen, jota hyödynnetään usein laadullisen tutkimuksen arvioinnissa. Varmuuden kriteerillä kuvataan esimerkiksi tutkimusprosessin johdonmukaisuutta ja sitä, kuinka pysyviä tulokset olisivat jos tutkimus toteutettaisiin myöhemmin uudestaan esimerkiksi toisen tutkijan toimesta (ks. Miles & Huberman, 1994). Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusraporteissani tutkimusprosessin aikana tekemiäni valintoja ja tutkimukseni vastaajille esitettyjä kysymyksiä mahdollisimman tarkasti, jotta todettujen tulosten ja johtopäätösten varmuutta pystyttäisiin testaamaan mahdollisissa tulevilla tutkimuksissa. Kuitenkin esimerkiksi tekemäni analyysit opettajien vastauksista avoimiin kysymyksiin perustuvat subjektiiviseen näkemykseeni vastausten sisällöstä. Laadullista aineistoa tulkittaessa on aina mahdollista, että toinen tutkija olisi tehnyt samasta aineistosta erilaisia tulkintoja (esim. Lindlof & Taylor, 2002).

Miles ja Huberman (1994) ehdottavat, että tutkimustulosten varmuutta voidaan arvioida myös sen perusteella, onko tutkijan ollut mahdollista saada palautetta vertaisarvioijilta tutkimusprosessin aikana. Olen esitellyt tutkimukseni tuloksia ja niiden perusteella tekemiäni johtopäätöksiä väitöskirjatyöni aikana säännöllisesti kansainvälisissä ja kotimaisissa kongresseissa sekä esimerkiksi oppiaineeni puheviestinnän järjestämissä jatkokoulutusseminaareissa. Tutkimukseeni sisältyy myös kolme vertaisarvioitua artikkelia. Tutkimusprosessin aikana saatu palaute onkin hyödyttänyt tutkimustani monin tavoin.

#### *Puolueettomuus*

Sale ja Brazil (2004) liittävät puolueettomuuden kriteeriin sekä objektiivisuuden että tulosten vahvistettavuuden. Tutkimukseni tieteenfilosofiset lähtökohdat pohjautuivat naturalistiseen paradigmaan. Lähestymistapani perustui vastaajien subjektiiviseen kokemukseen vuorovaikutustilanteista, joissa he ovat olleet mukana yhtenä osapuolena. Tutkimukseni tulokset kuvaavatkin sitä, miten vastaajat ovat kuvanneet subjektiivisia kiusaamiskokemuksiaan vastatessaan kyselyyn ja lisäksi sitä, millaisia tulkintoja minä tutkijana olen tehnyt heidän vastauksistaan. Tällöin on lähtökohtaisesti hyväksyttävä se, että objektiivisen totuuden löytäminen ei ole mahdollista.

Tulosten vahvistettavuutta voitaisiin testata esimerkiksi siten, että todettuja tuloksia verrattaisiin aiempien tutkimusten tarjoamaan tietoon samoista kysymyksistä. Tutkimuksessani tämä oli jossain määrin mahdollista ja olenkin pyrkinyt mahdollisimman paljon nostamaan esiin aiempaa samoihin kysymyksiin paneutunutta tutkimuskirjallisuutta. Kuitenkin monien tarkastelemieni kysymysten osalta tuloksia ja niiden perusteella tehtyjä johtopäätöksiä ei ollut mahdollista peilata aiempaan tutkimukseen, mitä voidaan pitää haasteena tulosten vahvistettavuudelle. Aiempaa tutkimustietoa ei ollut tarjolla esimerkiksi siitä, millainen on opettajien käsitys heitä kiusaavien oppilaiden toiminnasta koulukiusaamistilanteissa. Myöskään opettajien antamia selityksiä kiusaamiskokemuksilleen tai oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista

ei ole aiemmin juuri tutkittu. Toteamani tutkimustulokset kaipaisivatkin monilta osiltaan tuekseen jatkotutkimuksia, jotta tulosten perusteella voitaisiin tehdä pidemmälle meneviä johtopäätöksiä opettajien kokemasta kiusaamisesta.

### **Eettiset valinnat**

Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) on nimennyt kolme keskeistä ihmistieteiden tutkimuksen eettistä periaatetta, jotka ovat: 1) tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittaminen, 2) vahingoittamisen välttäminen sekä 3) yksityisyys ja tietosuojat. Tarkastelen seuraavassa näiden periaatteiden noudattamista tutkimuksessani.

Tutkittavan itsemääräämisoikeuden kunnioittamiseen liittyvät kiinteästi osallistumisen vapaaehtoisuus ja tutkittavien riittävä informointi. Ennen aineistonkeruuta koulujen rehtoreilta ja/tai kuntien koulutoimenjohtajilta pyydettiin lupa koulujen osallistumiselle tutkimukseen. Tämän jälkeen rehtorit välittivät koulujensa opettajille sähköpostitse saatekirjeen, joka sisälsi linkin kyselyyn. Osallistuminen oli opettajille täysin vapaaehtoista. Osallistumisen vapaaehtoisuudesta ja vastaajien yksityisyydestä huolehdittiin siten, että opettajat saivat vastata kyselyyn itselleen parhaiten sopivana ajankohtana ja heidän vastauksensa ohjautuivat suoraan tutkijoille. Opettajat saivat vastata kyselyyn nimettömänä. Tutkittavien riittävästä informoimisesta huolehdittiin saatekirjeessä, jonka opettajat vastaanottivat sähköpostiinsa. Saatekirjeen sisältöä on kuvattu tutkimuksen kokoavan osuuden luvussa 2.2.1.

Tutkijan tulee myös huolehtia siitä, että tutkimus ei vahingoita tutkimukseen osallistuvia. Tutkimuksen aiheuttamat mahdolliset haitat saattavat koskea esimerkiksi aineistonkeruuvaihetta. Voidaan olettaa, että omakohtaiset kiusaamiskokemukset on tutkimusaihe, joka voi herättää vastaajissa vahvoja tunnereaktioita ja tutkimukseen osallistumiseen saattaa liittyä henkistä räsitusta. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 7) kuitenkin korostaa, että tutkittavat *"...ovat suostumuksellaan osoittaneet halunsa osallistua tutkimukseen tietoisena tutkimuksen aiheista ja toteutustavoista. Tutkittavien osallistuessa tutkimukseen kokemuksestaan kirjoittaen tai vastaamalla kyselylomakkeeseen he säätelevät osallistumistaan omaehtoisesti välttämällä vahingollisiksi ja haitallisiksi kokemiaan aiheita ja kysymyksiä."* Voidaankin olettaa, että vapaaehtoisuuteen perustunut tutkimukseen osallistuminen ei kohtuuttomasti lisännyt vastaajien henkistä räsitusta. On myös mahdollista, että osallistuminen saattoi joissain tapauksissa toimia vastaajille hyödyllisenä kokemuksena, koska he pääsivät kyselyyn vastatessaan reflektimaan kokemuksiaan.

Tutkittavien vahingoittamisen välttämiseen ja yksityisyyden kunnioittamiseen liittyy myös mahdollinen tutkimusjulkaisuista koituvan haitan arviointi. Olen huolehtinut tutkittavien yksityisyydestä häivyttämällä tutkimusraporteista vastaajien tunnistamista edesauttavat elementit. Olen myös pyrkinyt välttämään tutkimusraporteissa tulosten esittämisen arvostelevasti, asenteellisesti tai epäkunnioittavasti, kuten Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009) edellyttää. Tutkimuksen eettisissä periaatteissa myös korostetaan, että tutkijan tehtävä on tuottaa uutta tietoa pelkäämättä auktoriteettien tai tutkimuksen kohteena olevien mahdollista harmistumista. Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009, 8)

myös edellyttää, että "*...tutkimus suoritetaan huolellisesti ja systemaattisesti ja tulokset julkaistaan asiallisesti argumentoiden ja tasapuolisesti eri näkökulmia valaisten.*" Olen pyrkinyt tutkimustyössäni noudattamaan näitä velvoitteita parhaan osaamiseni mukaan kaikissa tutkimukseni vaiheissa.

## SUMMARY

### Introduction

Previous research has indicated that those teachers who are able to maintain positive relationships with their students are also more likely to remain enthusiastic, motivated, and enjoy their workplace (e.g., Grayson & Alvarez, 2008). Nevertheless, creating and maintaining positive relationships with students is not always an easy task for teachers. For example, studies of teachers' stress have shown that managing student misbehavior is a source of teachers' stress, and the stress attributable to student misbehavior correlates to teachers' burnout (e.g., Kokkinos, 2007; McCormick & Barnett, 2011). In addition, teachers also regularly cooperate with students' parents as a part of their everyday work, and while this cooperation is mostly positive, teachers also experience negative features.

Everyday work becomes particularly stressful if an individual experiences bullying in the workplace. The experience of being subjected to bullying at work is known to have considerably detrimental effect on victims' health and well-being (e.g., Björkqvist et al., 1994; Hauge et al., 2010; Hoel et al., 2004; Leymann & Gustafsson, 1996; Matthiesen & Einarsen, 2004). The topics of 'workplace bullying' and 'school bullying' have been the focus of many recent studies (see Einarsen et al., 2003; Olweus, 1993, 2003; Pörhölä et al., 2006; Rayner et al., 2002; Salmivalli, 2010).

The central elements of bullying consist of harmful, hostile and unethical communication (e.g., Leymann, 1996), which manifest as a form of verbal and nonverbal communication (e.g., Lutgen-Sandvik, 2006; Pörhölä et al., 2006). In bullying situations an individual is victimized by communication that they perceive as hurtful. The experience of being hurt through another's communication is inherently subjective. The content cannot be considered hurtful and damaging, if the intended receiver does not interpret the communication in the same manner (e.g., Herkama, 2012). On the other hand, the receiver of a communication can experience hurt, even though the sender did not mean to cause either hurt or damage.

Although researchers in many countries have examined both 'workplace bullying' and 'school bullying', scant attention has been made to violence and bullying experienced by teachers at school (e.g., Espelage et al., 2013). The substantial corpus of school bullying research has focused on peer bullying among students of equal status. Likewise, research of workplace bullying has typically focused on peer bullying of employees by their colleagues (equal status) and of 'power' bullying by their superiors (higher status). In both institutional contexts, little attention has been paid to the unclassified type of bullying, in which lower status individuals within an institution bully higher status individuals. In schools, students and their parents hold comparatively lower status than the professional teachers. This form of bullying is known as 'cross-peer' abuse. Previous research has shed limited light on the manifestations and nature of cross-peer abuse experienced by teachers in Finnish schools.

### **Goals and methods of the study**

The present study consists of four articles that examine the phenomenon of cross-peer abuse in schools. The goal of the study was to investigate how cross-peer abuse in schools manifests itself, with an emphasis on students directing bullying at teachers. The study focuses on the types of bullying, the characteristics of the students who engage in cross-peer bullying, the notions that teachers attribute for being targeted and the people with whom teachers share their experiences.

The research methods consist of both meta-synthesis and investigation based on empirical data. The empirical data comes from an Internet questionnaire completed by teachers in Finland's primary and lower secondary schools ( $N=215$ ). The data were gathered from school-teachers in various parts of Finland during the school year 2008–2009. The selection of schools was based on a convenience sample. The analyzed data consists of the responses of teachers who have experienced either or both bullying by students ( $n=70$ ) and students' parents ( $n=78$ ).

### **Main findings, conclusions and future possibilities**

First, the nature of cross-peer bullying relationships was examined by the means of meta-synthesis (see Kauppi, 2011). The study focused on three forms of bullying: (a) directed at teachers by students; (b) directed at students by teachers, and (c) directed at teachers by students' parents. The meta-synthesis revealed there is a scarcity of data concerning forms (b) and particularly (c). The criteria and definitions of cross-peer bullying were also discussed. Studies concerning 'workplace bullying' and 'school bullying' often define bullying with the help of three criteria: intention to harm the other party, repetition, and the power imbalance between the parties (e.g., Pörhölä et al., 2006). Nevertheless, these three criteria of bullying were found to be rather problematic in many cases of cross-peer bullying. Thus, future studies would benefit if the criteria of cross-peer bullying were discussed more detailed.

The meta-synthesis included empirical findings concerning bullying experiences of Finnish teachers by students' parents. The respondents often reported they had been targets of unfair public or private criticism from students' parents, and they had experienced the behavior as bullying. Some parents had also tried to denigrate a teacher's reputation. The respondents had also been subjected to inappropriate verbal communication by parents. Many teachers also considered that they had been bullied in 'word against' situations, if there was a strong disagreement between the teacher and parents when the teacher reported a student's problems or misbehavior to parents. The characteristic feature of bullying directed at teachers from students' parents is that the bullying often occurs via information communication technology, most frequently in the form of phone calls and e-mails.

Second, the study focused on bullying experienced of Finnish teachers from students. The manifestations of bullying and the characteristics of the students who engage in the bullying were investigated by, both, the means of me-



ta-synthesis (see Kauppi & Pörhölä, 2009), and empirical data gathered from Finnish teachers (see Kauppi & Pörhölä, 2012a). The results based on the empirical data revealed that Finnish teachers were victims of both direct and indirect forms of bullying. The most common form of bullying encountered by the teachers was the utterance of obscene or inappropriate comments. The common forms of bullying also consisted students' refusal to cooperate and repeated lying to the teacher. Teachers were also victims, for example, by students making fun of them, denouncing, name-calling, insulting gesticulation, hiding and repeatedly coming late to class. The respondents' bullying experiences covered a wide range of various forms of insulting communication that earlier studies have not identified.

The results also indicated that bullying of teachers is mostly the activity of male students. Previous studies have shown that in peer-to-peer student bullying, the bully is more likely to be male than female (e.g., Fekkes et al., 2005; Luopa et al., 2008; Scheithauer et al., 2006). The role of male students appears to be even more pronounced when the object of the bullying is a teacher. Furthermore, the results revealed that the teachers had most frequently experienced bullying by just one student or a small group of students.

The results also indicated that teachers were most frequently subjected to bullying by students whom they were teaching at the time of completing the questionnaire. Nevertheless, a quarter of the respondents had experienced bullying by students whom they had never taught. It can be presumed that bullying an unfamiliar teacher cannot be related to any problems existing in the communication relationship between the parties. It is possible that by bullying an unknown teacher, the bullies aim to improve their status among other students. In addition, the results revealed that a significant majority of the teachers suggested the students who had bullied them were also involved in peer-to-peer bullying of fellow students. This infers bullying was seen as a typical model of behavior for those particular students. Future studies could set out to examine whether some students are more inclined to bully both their fellow students and teachers, and whether the motivation behind the bullying and the manifestations of bullying remain unchanged for such students regardless of the position of the individual they choose to bully.

Third, the study revealed Finnish teachers' attributions for their bullying experiences and the type of person with whom they shared their experiences (see Kauppi & Pörhölä, 2012b). The study identified three categories of attribution made by teachers for their victimization: student-related, institution-related, and teacher-related. The most common attribute was student-related reasons (e.g. the student's health or mental state; the student's need for special education/attention; or problems of parenting), followed by institution-related and lastly teacher-related (the teacher's personal or behavioral characteristics) attributes. In regard to institution-related attributes, respondents often said that, as teachers, they represent institutional authority in the school, and were bullied because of the characteristics of their working duties.



The majority of the respondents reported that most often they had shared their bullying experiences with a member of their work community (colleagues and superiors). The results also revealed a highly significant connection between respondents' attributions for bullying and the selection of the person with whom they had shared their bullying experiences. None of the teachers who assumed that they were bullied entirely due to their own (teacher-related) characteristics had most often shared their experiences with anyone at work. In contrast, all of the respondents who assumed that they were bullied because of institution-related reasons indicated that they had discussed the bullying most often with colleagues or superiors at work. In addition, about nine-tenths of the respondents whose attributions were purely student-related had most often reported the bullying at work.

Of particular note is that teachers often attributed the reasons for their victimization to student- and institution-related reasons. Characteristic of both of these attributes is that the opportunities available to teachers to affect these factors are limited. We can assume that students' characteristics, or teachers' positions as an institutional authority, are indeed often the reasons for students' bullying behavior. However, if the bullying, of teachers by students, was caused only by students' rebellious behavior against authority, or the characteristics of students themselves, then we would expect that every teacher who works with the same students and has the same kind of professional duties would be equally bullied. This, however, is not the case. In future studies, it would be beneficial to examine, for example, whether teachers' interaction skills and their ability to establish and maintain positive communication relationships with their students are associated with their bullying experiences. This understanding would be particularly needed in teacher training.

#### *Practical implications*

The results of this study could benefit teacher training in particular, and the training of both school principals and school administrators. Senior school staff need knowledge concerning the phenomenon of cross-peer abuse when they try to help those teachers who have been victimized by students or their parents in their schools. The results of this study could also benefit everyday work in schools. Based on these results, teachers could discuss in their classrooms the characteristics and ethical dimensions of their own and their students' communication. An open discussion of cross-peer bullying in classrooms could help students to analyze their communication and notice that in some cases teachers may experience students' or their parents' behavior as bullying, as well as, in some cases a student may experience the teacher's communication as bullying. It is possible that these kind of discussions could help students to recognize the ethical dimensions of their and other people's communication, and in this way these discussions could benefit the development of their communication skills.

## KIRJALLISUUS

- Aguirre, R. TP & Bolton, K. W. (2014). Qualitative interpretive meta-synthesis in social work research: Uncharted territory. *Journal of Social Work, 14*, 279–294.
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0* (4. uudistettu painos). Tampere: Vastapaino.
- Aromaa, K. (1999). Elever och lärare i konflikt: Kräkande beteende, våld och trakasserier mot lärare i de svenskspråkiga skolorna i Helsingfors 1998. Teoksessa J. Kivivuori, M. Tuominen & K. Aromaa (toim.), "Mä teen mitä mä haluun." *Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998* (Tutkimustiedonantoja 44, s. 57–101). Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Baumeister, R. F. & Leary, M. R. (1997). Writing narrative literature reviews. *Review of General Psychology, 1*, 311–320.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior, 20*, 173–184.
- Blase, J. J. & Blase, J. R. (2003). *Breaking the silence: Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Branch, S. (2006). *Upwards bullying: An exploratory study of power, dependency and the work environment for Australian managers* (Julkaisematon väitöskirja, Griffith Business School, Griffith University, Brisbane, Australia). Saatavilla [www-muodossa: <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20090211.162516/public/02Main.pdf>](http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20090211.162516/public/02Main.pdf). Viitattu 2.11.2011.
- Brodsky, C. M. (1976). *The harassed worker*. Toronto: Lexington Books.
- Bryman, A. (2006). Paradigm peace and the implications for quality. *International Journal of Research Methodology, 9*, 111–126.
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality, 35*, 789–802.
- Chen, J.-K. & Astor, R. A. (2009). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence, 8*, 2–17.
- DeSouza, E. & Fansler, A. G. (2003). Contrapower sexual harassment: A survey of students and faculty members. *Sex Roles, 48*, 529–542.
- De Wet, C. (2010a). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education, 30*, 189–201.
- De Wet, C. (2010b). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1450–1459.
- Dworkin, A. G., Haney, C. A. & Telschow, R. L. (1988). Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 159–171.
- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*, 253–260.

- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D. & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: The European tradition. Teoksessa S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper (toim.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 3–30). Lontoo: Taylor & Francis.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen* (2. painos). Tampere: Vastapaino.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A. & Reynolds, C. R. (2013). Understanding and preventing violence directed against teachers. *American Psychologist*, 68, 75–87.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M. & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research*, 20, 81–91.
- Fink, A. (2014). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper* (4. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fisher, K. & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17, 79–83.
- Frey, L. R., Botan, C. H. & Kreps, G. L. (2000). *Investigating communication: An introduction to research methods* (2. painos). Boston: Allyn & Bacon.
- Galanes, G. J. & Adams, K. (2013). *Effective group discussion: Theory and practice* (14. painos). New York: McGraw-Hill.
- Graham, S. & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment, and adjustment in middle school: An exploratory study. *Journal of Early Adolescence*, 22, 173–199.
- Grauerholtz, E. (1989). Sexual harassment of women professors by students: Exploring the dynamics of power, authority, and gender in a university setting. *Sex Roles*, 21, 789–801.
- Grayson, J. L. & Alvarez, H. K. (2008). School climate factors relating to teacher burnout: A mediator model. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1349–1363.
- Hauge, L. J., Skogstad, A. & Einarsen, S. (2010). The relative impact of workplace bullying as a social stressor at work. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 426–433.
- Herkama, S. (2012). *Koulukiusaaminen: Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 190.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. painos). Helsinki: Tammi.
- Hoel, H., Faragher, B. & Cooper, C. L. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 367–387.
- James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B. & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, 17, 160–173.
- Jensen, L. A. & Allen, M. N. (1996). Meta-synthesis of qualitative findings. *Qualitative Health Research*, 6, 553–560.

- Kallio, T. J. (2006). Laadullinen review – tutkimus metodina ja yhteiskuntatieteellisenä lähestymistapana. *Hallinnon tutkimus*, 25, 18–28.
- Kauppi, T. (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen. *Nuorisotutkimus*, 29, 45–63.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2009). Harassment experienced by school teachers from students: A review of the literature. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.), *Anti and pro-social communication: Theories, methods, and applications* (s. 49–58). New York: Peter Lang.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012a). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, 27, 396–413.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012b). School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28, 1059–1068.
- Keashly, L. & Jagatic, K. (2003). By any other name: American perspectives on workplace bullying. Teoksessa S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper (toim.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 31–61). Lontoo: Taylor & Francis.
- Keashly, L. & Nowell, B. L. (2003). Conflict, conflict resolution and bullying. Teoksessa S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper (toim.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 339–358). Lontoo: Taylor & Francis.
- Khoury-Kassabri, M. (2009). The relationship between staff maltreatment of students and bully-victim group membership. *Child Abuse & Neglect*, 33, 914–923.
- Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A. & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 159–182.
- Kivivuori, J. (1997). *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta* (Tutkimustiedonantoja 33). Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Kivivuori, J. & Tuominen, M. (1999). Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin suomenkielisissä kouluissa. Teoksessa J. Kivivuori, M. Tuominen & K. Aromaa (toim.), "Mä teen mitä mä haluan." *Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998* (Tutkimustiedonantoja 44, s. 9–55). Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 229–243.
- Kokkinos, C. M., Panayiotou, G. & Davazoglou, A. M. (2005). Correlates of teacher appraisals of student behaviors. *Psychology in the Schools*, 42, 79–89.
- Konu, A. & Rimpelä, M. (2002). Well-being in schools: A conceptual model. *Health Promotion International*, 17, 79–87.
- Konu, A., Viitanen, E. & Lintonen, T. (2010). Teachers' wellbeing and perceptions of leadership practices. *International Journal of Workplace Health Management*, 3, 44–57.

- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53, 27–35.
- Laajalahti, A. (2014). *Vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen tutkijoiden työssä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 225.
- Laaksonen, V. (2014). *Lasten vertaissuhdetaidot ja kiusaaminen esikoulun vertaisryhmissä*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 221.
- Lahelma, E., Palmu, T. & Gordon, T. (2000). Intersecting power relations in teachers' experiences of being sexualized or harassed by students. *Sexualities*, 3, 463–481.
- Lampman, C., Phelps, A., Bancroft, S. & Beneke, M. (2009). Contrapower harassment in academia: A survey of faculty experience with student incivility, bullying, and sexual attention. *Sex Roles*, 60, 331–346.
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 165–184.
- Leymann, H. & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 251–276.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Lindlof, T. R. & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luopa, P., Pietikäinen, M. & Jokela, J. (2008). *Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007* (Opetusministeriön julkaisuja 2008:7). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf?lang=fi>>. Viitattu 12.9.2009.
- Lutgen-Sandvik, P. (2006). Take this job and...: Quitting and other forms of resistance to workplace bullying. *Communication Monographs*, 73, 406–433.
- Matthiesen, S. B. & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 335–356.
- McCormick, J. & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25, 278–293.
- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: Tukijalaitos* (3. laitos, 2. korjattu painos). Helsinki: International Methelp.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. painos). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mills, C. B. & Carwile, A. M. (2009). The good, the bad, and the borderline: Separating teasing from bullying. *Communication Education*, 58, 276–301.
- Niedl, K. (1996). Mobbing and well-being: Economic and personnel development implications. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 239–249.



- OAJ. (2014). *Kooste OAJ:n työolobarometrin 2013 tuloksista (osa 2): Opettajabarometri*. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787850943&showOne=true&contentID=1363788629039>](http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787850943&showOne=true&contentID=1363788629039). Viitattu 23.4.2014.
- O’Cathain, A. (2010). Assessing the quality of mixed methods research: Toward a comprehensive framework. Teoksessa A. Tashakkori & C. Teddlie (toim.), *SAGE Handbook of mixed methods in social & behavioral research* (2. painos, s. 531–555). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Ojala, M.-L. (2009). Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2008. Teoksessa T. Kumpulainen (toim.), *Opettajat Suomessa 2008* (s. 29–56). Saatavilla [www-muodossa: <http://www.oph.fi/julkaisut/2009/Opettajat\\_Suomessa\\_2008.pdf>](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/Opettajat_Suomessa_2008.pdf). Viitattu 30.3.2011.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). Bully/victim problems in school: Basic facts and an effective intervention programme. Teoksessa S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf & C. L. Cooper (toim.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (s. 62–78). Lontoo: Taylor & Francis.
- Ozkilic, R. & Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: How their classes influenced after being bullied? *Procedia – Social and Behavioral sciences*, 46, 3435–3439.
- Perusopetuslaki (2003/477, 36§, 36a§, 36b§). Saatavilla [www-muodossa: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628). Viitattu 1.6.2014.
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuhteille? Teoksessa M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (toim.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot - vuosikirja 2008* (s. 94–104). Helsinki, Finland: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, Nuorisoasianneuvottelukunta & Stakes.
- Pörhölä, M. (2011). Kiusaaminen opiskeluyhteisössä. Teoksessa K. Kunttu, A. Komulainen, K. Makkonen & P. Pynnönen (toim.), *Opiskeluterveys* (s. 166–168). Helsinki: Duodecim.
- Pörhölä, M., Cvancara, K., Kaal, E., Tampere, K. & Torres, B. (painossa). Cross-cultural comparisons of bullying among university students: Perspectives from Argentina, Estonia, Finland and the United States. Teoksessa H. Cowie & C. A. Myers (toim.), *Bullying amongst university students* (s. 172–190). Lontoo: Routledge.
- Pörhölä, M., Karhunen, S. & Rainivaara, S. (2006). Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. Teoksessa C. S. Beck (toim.), *Communication Yearbook 30* (s. 249–301). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pörhölä, M. & Kinney, T. A. (2010). *Bullying: Contexts, consequences, and control*. Barcelona: Editorial Aresta.

- Rainivaara, S. (2009). Workplace bullying relationships. Teoksessa T. A. Kinney & M. Pörhölä (toim.), *Anti and pro-social communication: Theories, methods, and applications* (s. 59–70). New York: Peter Lang.
- Rainivaara, S. & Karhunen, S. (2006). Näkökulmia koulun ja työpaikan kiusaamissuhteisiin. Teoksessa T.-R. Välikoski, E. Kostainen, E. Kyllönen & L. Mikkola (toim.), *Prologi. Puheviestinnän vuosikirja 2006* (s. 8–40). Jyväskylä: Prologos.
- Rayner, C., Hoel, H. & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what can we do?* New York: Taylor & Francis.
- Rayner, C. & Keashly, L. (2005). Bullying at work: A perspective from Britain and North America. Teoksessa S. Fox & P. E. Spector (toim.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (s. 271–296). Washington DC: American Psychological Association.
- Sale, J. E. M. & Brazil, K. (2004). A strategy to identify critical appraisal criteria for primary mixed-method studies. *Quality & Quantity*, 38, 351–365.
- Salmi, V. & Kivivuori, J. (2009). *Opetajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008* (Verkkokatsauksia 10/2009). Saatavilla [www-muodossa: <http://www.optula.om.fi/uploads/u1sba5z5n9.pdf>](http://www.optula.om.fi/uploads/u1sba5z5n9.pdf). Viitattu 29.6.2009.
- Salminen, A. (2011). *Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppisiin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin*. Vaasan yliopisto: Opetusjulkaisuja 62, Julkisjohtaminen 4. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf>](http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf). Viitattu 13.4.2014.
- Salmivalli, C. (2008). *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys* (2. painos). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112–120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22, 1–15.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261–275.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. Teoksessa S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer & M. J. Furlong (toim.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (2. painos, s. 93–104). New York: Routledge.
- Suomen virallinen tilasto (SVT). (2013). *Esi- ja peruskouluopetus*. Helsinki: Tilastokeskus. Saatavilla [www-muodossa: <http://www.tilastokeskus.fi/til/pop/2013/pop\\_2013\\_2013-11\\_15\\_tie\\_001\\_fi.html>](http://www.tilastokeskus.fi/til/pop/2013/pop_2013_2013-11_15_tie_001_fi.html). Viitattu 9.2.2014.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255–268.
- Trenholm, S. & Jensen, A. (2013). *Interpersonal communication* (7. painos). New York: Oxford University Press.



- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (2009). *Humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet ja ehdotus eettisen ennakoarvioinnin järjestämiseksi*. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<<http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/eettisetperiaatteet.pdf>>.  
Viitattu 3.3.2014.
- Työturvallisuuslaki (2002/738, 28 §). Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):  
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>>.  
Viitattu 1.6.2014.
- Valkonen, T. (2003). *Puheviestintätaitojen arviointi: Näkökulmia lukiolaisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 7.
- Veldman, I., Van Tartwijk, J., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2013). Job satisfaction and teacher-student relationships across the teaching career: Four case studies. *Teaching and Teacher Education*, 32, 55–65.
- Vie, T. L., Glasø, L. & Einarsen, S. (2011). Health outcomes and self-labeling as a victim of workplace bullying. *Journal of Psychosomatic Research*, 70, 37–43.
- Walsh, D. & Downe, S. (2005). Meta-synthesis method for qualitative research: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 50, 204–211.
- Wilson, C. M., Douglas, K. S. & Lyon, D. R. (2011). Violence against teachers: Prevalence and consequences. *Journal of Interpersonal Violence*, 26, 2353–2371.
- Zapf, D. & Einarsen, S. (2005). Mobbing at work: Escalated conflicts in organizations. Teoksessa S. Fox & P. E. Spector (toim.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (s. 237–270). Washington DC: American Psychological Association.
- Zapf, D., Knorz, C. & Kulla, M. (1996). On the relationship between mobbing factors, and job content, social work environment, and health outcomes. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 215–237.
- Zimmer, L. (2006). Qualitative meta-synthesis: A question of dialoguing with texts. *Journal of Advanced Nursing*, 53, 311–318.

## **ORIGINAL ARTICLES**

### **I**

#### **KOULUKIUSAAMISTA JA KIUSAAMISTA KOULUSSA - KATSAUS VERTAISRAJAT YLITTÄVÄÄN KIUSAAMISEEN**

Teemu Kauppi, 2011

Nuorisotutkimus, 29, 45–63

Uudelleen julkaisuun ystävällisen luvan antanut Nuorisotutkimusseura

# Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa

– katsaus vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen<sup>1</sup>

**Teemu Kauppi**

Koulussa ilmenevää kiusaamista on tutkittu varsin runsaasti. Useimmiten mielenkiinnon kohteena on ollut oppilaiden välisissä vuorovaikutussuhteissa esiintyvä koulukiusaaminen. Kuitenkin myös opettajat joutuvat oppilaidensa kiusaamiksi ja opettajat kiusaavat oppilaitaan. Lisäksi opettajat kokevat kiusaamista oppilaiden vanhempien taholta. Näistä koulun vertaisrajat ylittävistä kiusaamissuhteista tiedetään toistaiseksi varsin vähän, minkä lisäksi vertaisrajat ylittävän kiusaamisen käsitettä ei voida pitää vakiintuneena. Tässä artikkelissa tarkastellaan, miten koulussa ilmenevää vertaisrajat ylittävää kiusaamista on tutkimuskirjallisuudessa määritelty ja mitä siitä toistaiseksi tiedetään. Lisäksi artikkelissa pohditaan, millaisia haasteita vertaisrajat ylittävän kiusaamisen erityislaatuinen luonne asettaa kiusaamisen määrittelemiselle.

**K**iusaamista koulussa ja työyhteisöissä on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa moninlaisilla termeillä. Usein käytettyjä englanninkielisiä termejä ovat esimerkiksi *bullying*, *victimization*, *harassment*, *mobbing* ja *abuse* (ks. Einarsen & Hoel & Zapf & Cooper 2003; Keashly & Jagatic 2003; Olweus 2003; Pörhölä & Karhunen & Rainivaara 2006). Suomessa termi kiusaaminen on vakiintunut kuvaamaan sekä koulussa että työyhteisöissä ilmenevää toistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa.

Koulussa ilmenevää kiusaamista käsittelevässä tutkimuskirjallisuudessa mielenkiinnon kohteena ovat tyypillisesti olleet oppilaiden kokemukset keskinäisestä koulukiusaamisesta.

Koulukiusaamisen onkin todettu olevan huomattavan laaja ongelma kouluyhteisöissä (esim. Craig & Harel 2004; Luopa & Pietikäinen & Jokela 2008). Oppilaiden välillä esiintyvän kiusaamisen kuvataan tutkimuskirjallisuudessa yleisesti olevan vertaistason kiusaamista (peer-abuse, esim. Olweus 1993; 2003; peer-harassment, esim. Graham & Juvonen 2002). Vertaisilla tarkoitetaan oppilaan kanssa suunnilleen samalla tasolla kognitiivisessa, emotionaalissa ja sosiaalisessa kehityksessä olevia henkilöitä, ja vertaissuhteilla puolestaan viitataan oppilaan vuorovaikutussuhteisiin vertaistensa kanssa (esim. Pörhölä 2008).

Vertaistason kiusaamisesta

on kysymys myös niissä tilanteissa, joissa organisaatioissa samantasoisessa asemassa olevat työtoverit kiusaavat toisiaan. Koulussa tällainen tilanne syntyy esimerkiksi silloin, kun kiusaamista esiintyy opettajien välillä (esim. Cemaloglu 2007; Isotalo 2006; Van Dick & Wagner 2001). Tällöin on kyse työpaikkakiusaamisesta. Työpaikkakiusaaminen saattaa ylittää myös vertaistason rajat. Koulussa näin tapahtuu, kun kiusaamista esiintyy esimiesten ja opettajien välisissä suhteissa (esim. Blase & Blase 2003; De Wet 2010b). Kiusaamisen osapuolina eivät tällöin ole samantasoisessa asemassa olevat työyhteisön jäsenet, koska esimiehillä on opettajia kohtaan huomattavaa määräysvaltaa.

Koulussa esiintyy myös sellaista vertaistason rajat ylittävää kiusaamista, jossa kiusaaminen kohdistuu koulun työntekijään tai työntekijä näyttäytyä tilanteissa kiusaajana, kiusaamisen toisen osapuolen ollessa koulun oppilas. Tällaisia ovat tilanteet, joissa oppilas kiusaa opettajaa (esim. De Wet 2010a; James ym. 2008; Kauppi & Pörhölä 2010; Terry 1998) tai opettaja kiusaa oppilasta (esim. Brendgen & Wanner & Vitaro 2006; James ym. 2008; Twemlow & Fonagy & Sacco & Brethour 2006). Koulussa opettajilla on lakiin perustuvaa kurinpidollista määräysvaltaa oppilasta kohtaan (Perusopetuslaki 2003/477, 7:36 §; 7:36a §; 7:36b §). Lisäksi he ovat vastuussa oppilaiden oppimistulosten ja -prosessien arvioinnista. Opettajien ja oppilaiden välillä vallitsee koulussa tietynlainen vallan epätasapaino siten, että opettaja on statukseltaan oppilasta vahvemmassa asemassa. Heidän välillään ilmenevä kiusaaminen ylittääkin statusasemaan perustuvan rajan kouluinstituutiosta. (Ks. Kauppi & Pörhölä 2010; Terry 1998.)

Kiusaamista esiintyy myös opettajien ja oppilaiden vanhempien välisissä vuorovaikutussuhteissa (esim. Kauppi & Pörhölä 2009b). Perusopetuslaki (1998/628, 3§) velvoittaa kouluja toimimaan yhteistyössä kotien kanssa,

joten vanhempien rooli koulun yhteistyötahona ja oppilaiden koulutyön tukijana on merkittävä. Oppilaiden vanhempia voidaan pitää tärkeinä koulu yhteisön jäseninä. Vanhemmat ja opettajat eivät kuitenkaan ole koulussa yhdenvertaisessa asemassa. Oppilaiden vanhemmat eivät esimerkiksi ole fyysisesti läsnä koulupäivien aikana koulun arjessa. Lisäksi vastuu muun muassa oppilasarvioinnista on opettajilla. Voidaan olettaa, että valtuus arvioida oppilaiden suoriutumista esimerkiksi antamalla arvosanoja tai muutoin määrittelemällä oppilaiden menestymistä tuo opettajalle koulussa sellaista huomattavaa valtaa, jota oppilaiden vanhemmilla ei ole. Opettajien ja vanhempien välinen statusasema kouluinstituutiosta eroaakin merkittävästi toisistaan. Tämän vuoksi myös opettajien ja oppilaiden vanhempien välillä ilmenevä kiusaamista voidaan tarkastella vertaisrajat ylittävänä kiusaamisena koulussa.

## Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen käsitteet

Vertaisrajat ylittäviä kiusaamissuhteita kuvaava käsitteistö on toistaiseksi vakiintumatonta niin koulun kuin muidenkin organisaatioiden osalta. Oppilaiden ja opettajien sekä opettajien ja oppilaiden vanhempien välillä esiintyvää kiusaamista ei voida kuvata termillä koulukiusaaminen, koska termi on merkitykseltään vakiintunut kuvaamaan oppilaiden välillä esiintyvää kiusaamista (esim. Rayner & Keashly 2005). Vaikka opettajien näkökulmasta näitä kiusaamistilanteita voidaankin pitää työssä koettuna kiusaamisena, tämänkaltaisen kiusaamisen luokitteluun myöskään työpaikkakiusaamiseksi olisi harhaanjohtavaa, koska kiusaaminen ei ilmene työntekijöiden välisissä suhteissa.

Vertaisrajat ylittävää kiusaamista kuvaavista käsitteistä vakiintunein on alun perin

**Bensonin** (1984) puheenvuorossaan esittämä termi *contrapower harassment*, jolla hän kuvaa tilanteita, joissa organisaatiossa statuseltaan heikempi kohdistaa sukupuolista häirintää statusasemaltaan vahvempaan. Hän käyttää esimerkkeinä tapauksia, joissa naispuoliset professorit ovat kokeneet sukupuolista häirintää miesopiskelijoidensa taholta. Termiä onkin käytetty tutkimuskirjallisuudessa lähes pelkästään kuvaamaan tämänkaltaista sukupuolista häirintää (esim. DeSouza & Fansler 2003; Grauerholtz 1989; Matchen & DeSouza 2000; McKinney 1990). Vasta viime aikoina on esitetty, että termi olisi varsin kuvaava myös tarkasteltaessa ei-seksuaalisävytteistä loukkaavaa viestintää vertaisrajat ylittävän kiusaamisen muotona (Lampman & Phelps & Bancroft & Beneke 2009). Vakiintunutta suomenkielistä vastinetta ei termille ole.

Harvoja koulussa ilmenevää vertaisrajat ylittävää kiusaamista laajemmin tarkastelleita on ollut **Terry** (1998). Hän kuvaa sekä oppilaiden opettajiin että opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista termillä *cross-peer abuse*, jolle sopivin suomenkielinen vastine lienee tekstissä käyttämäni vertaisrajat ylittävä kiusaaminen. Terry on johtanut termin **Olweuksen** (ks. 1993; 2003) käyttämästä käsitteestä vertaistasolla ilmenevä kiusaaminen (peer-abuse). Terry'n artikkeli on varsin laajasti huomioitu sekä oppilaiden opettajiin että opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa, mutta vertaisrajat ylittävän kiusaamisen käsite ei ole toistaiseksi vakiintunut tutkijoiden yleisesti käyttämäksi. Termi kuitenkin soveltuu hyvin kuvaamaan kiusaamista niin koulussa kuin muissakin organisaatioissa. Termin puutteena voidaan tosin pitää sitä, että se ei erottele kiusaamisen suuntaa instituutiossa ”alhaalta ylöspäin” tai ”ylhäältä alaspäin”.

Kiusaamisen suuntaa kuvaa esimerkiksi **Branch** (2006), joka käyttää käsitettä ylös-

päin kiusaaminen (upwards bullying) luonnehtiessaan tilanteita, joissa alaiset kiusaavat työyhteisössä esimiehiään. Työyhteisöissä ilmenevän kiusaamisen suuntaa on tutkimuskirjallisuudessa kuvattu myös termeillä alaspäin kiusaaminen (downwards bullying) sekä horisontaalinen kiusaaminen (horizontal bullying) (ks. Lewis & Sheehan 2003, Branchin 2006, 1 mukaan). Termillä alaspäin kiusaaminen on viitattu vuorovaikutussuhteisiin, joissa esimies kiusaa alaisiaan, ja termillä horisontaalinen kiusaaminen on kuvattu suhteita, joissa hierarkiselta asemaltaan samantasoiset työtoverit kiusaavat toisiaan.

Näitä termejä ei ole käytetty tutkimuskirjallisuudessa kuvattaessa kiusaamista koulussa. Kuitenkin termit soveltuisivat hyvin myös tähän tarkoitukseen. Termillä ylöspäin kiusaaminen voitaisiin kuvata sekä vuorovaikutussuhteita, joissa oppilaat kiusaavat opettajiaan, että suhteita, joissa opettajat kiusaavat esimiehiään. Käsitteellä alaspäin kiusaaminen taas kuvattaisiin opettajien oppilaisiin tai esimiesten opettajiin kohdistamaa kiusaamista. Termillä horisontaalinen kiusaaminen voitaisiin kuvata vuorovaikutussuhteita, joissa opettajat tai esimiehet kiusaavat kollegoitaan.

Oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista kuvaamaan tulisi luoda näiden lisäksi oma käsitteensä. Kiusaamisen suuntaahan ei tällöin voida kuvata horisontaaliksi tai vertikaalisuuntaiseksi, kuten Branchin (2006) käyttämässä esimerkeissä. Kyseessä on tilanne, jossa organisaatiossa tärkeässä roolissa oleva, mutta tavallaan sen ytimen ulkopuolella oleva osapuoli kiusaa ytimessä olevaa osapuolta. Varsin samankaltaisesta tilanteesta olisi kyse, jos esimerkiksi terveydenhuoltoorganisaatiossa potilaan omaiset kiusaisivat hoitohenkilökuntaa.

Kuvaan seuraavassa lukumäärältään varsin vähäistä tutkimustietoa opettajien ja oppilaiden sekä oppilaiden vanhempien ja opettajien välillä ilmenevästä kiusaamisesta.

Keskityn opettajien ja oppilaiden sekä heidän vanhempiansa välisiin kiusaamissuhteisiin, koska ne ovat tyypillisiä ainoastaan koulu-instituutiossa ja siten varsin erityislaatuisia. Sen sijaan sekä opettajien välillä esiintyvä horisontaalinen kiusaaminen että esimiesten ja opettajien välillä ilmenevä alaspäin kiusaaminen (esim. Benefield 2004; Blase & Blase 2003; Cemaloglu 2007; De Wet 2010b) sisältävät pääsääntöisesti samoja piirteitä kuin työpaikkakiusaaminen monissa muissakin organisaatioissa (vrt. Keashly & Jagatic 2003; Rayner & Hoel & Cooper 2002), eikä näiden työpaikkakiusaamiseksi luettavien kiusaamissuhteiden tarkastelu erityisesti koulukontekstissa ole samalla tavoin hedelmällistä.

Vertaisrajat ylittävälle kiusaamiselle on tutkimuskirjallisuudessa esitetty verraten harvoja määritelmiä. Esittelenkin seuraavissa luvuissa tiedossani olevat tieteellisissä julkaisuissa esiteltyt määritelmät, jotka on muotoiltu kuvaamaan erityisesti oppilaiden opettajiin tai opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista. Oppilaiden vanhempien ja opettajien välillä ilmenevää kiusaamista ei ole tieteellisissä julkaisuissa erikseen määritelty. Kouluissa työskentelee myös muuta henkilökuntaa kuin opetushenkilöstöä. Keskityn kuitenkin tutkimuksiin, joiden päähuomion kohteena on ollut koulujen opetustyötä tekevä henkilökunta. Kuvaan tekstissä oppilaiden vanhempia ja huoltajia yhteisnimityksellä ”vanhemmat”, koska heidän erottamisensa toisistaan ei ole tässä yhteydessä tarpeellista.

## Oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen

Oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista on kuvattu tutkimuskirjallisuudessa esimerkiksi englanninkielisillä termeillä *bullying* (James ym. 2008; Twemlow ym. 2006), *bullying/bully-abuse* (Terry 1998) ja

*educator-targeted bullying* (ETB) (De Wet 2010a). Esimerkiksi termeillä *harassment* (esim. Kauppi & Pörhölä 2009a), *victimization* (esim. Dworkin & Haney & Telschow 1988) ja *violence against teachers* (Chen & Astor 2009; Dzuka & Dalbert 2007; Khoury-Kassabri & Astor & Benbenishty 2009) on kuvattu sekä opettajien kokemaa toistuvaa kiusaamista että kertaluonteisia henkisen ja fyysisen väkivallan tekoja.

Tutkijat ovat tarkastelleet opettajien kokemaa kiusaamista pääsääntöisesti kartoittamalla opettajien itsearviointeja (De Wet 2010a; Dzuka & Dalbert 2007; Kauppi & Pörhölä 2010; Terry 1998; Twemlow ym. 2006). Terry (1998) ja Twemlow työryhmineen (2006) on käyttänyt tutkimuksissaan myös opettajien vertaisarviointia, mutta he tarkastelevat vertaisarviointien avulla lähinnä opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista. Tutkimuksissa on kartoitettu myös oppilaiden kokemuksia sekä opettajiin kohdistetusta kiusaamisesta (James ym. 2008) että kertaluonteisista väkivallan teoista (Chen & Astor 2009; Khoury-Kassabri ym. 2009).

Edellä mainittujen tutkimusten aineisto on kerätty kyselylomakemenetelmällä luukuun ottamatta De Wetin (2010a) tutkimusta, jonka aineistona on käytetty opettajien teemahaastatteluja, sekä Kaupin ja Pörhölän (2009a) tutkimusta, joka on kirjallisuuskat-saus. Kaupin ja Pörhölän toteuttama kirjallisuuskartoitus osoittaa, että huomattavan monet opettajat eri puolella maailmaa joutuvat työssään henkisen ja fyysisen väkivallan kohteeksi oppilaidensa taholta. He kuitenkin havaitsivat, että tietämys aiheesta painottuu kertaluonteisten henkisen ja fyysisen väkivallan tekojen ja uhkakuvien tarkasteluun. Opettajiin kohdistuvaa toistuvaa kiusaamista on tutkittu vain vähän. On kuitenkin huomattavaa, että aihetta käsittelevien tutkimuksien määrä on selvästi lisääntynyt 2–3 viime vuoden aikana, kuten tässä luvussa

esittelemistäni tutkimuksista käy ilmi.

Toisaalta voidaan olettaa, että myös opettajiin kohdistuvia kertaluonteisia henkisen ja fyysisen väkivallan tekoja kartoittaneet tutkimukset tuovat arvokasta tietoa siitä, millaista opettajiin kohdistuva kiusaaminen on. Voidaanhan pitää ilmeisenä, että opettajien toistuvat kiusaamiskokemukset useimmiten muodostuvat tavallaan sarjasta yksittäisiä tekoja. Toisin sanoen opettaja, johon ei kohdistu yksittäisiä henkisen tai fyysisen väkivallan tekoja, ei myöskään kohtaa toistuvaa kiusaamista. Tutkijat ovatkin määritelleet oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista varsin vaihtelevasti. Kuitenkin tekojen toistuvuutta on pidetty keskeisenä kiusaamisen kriteerinä niin koulu- kuin työpaikkakiusaamisenkin tutkimuksessa (ks. Keashly & Nowell 2003; Olweus 1993; 2003; Pörhölä ym. 2006), joten kuvaan seuraavassa tutkimuksia, joissa oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen määritelmään on sisällytetty toistuvuuden kriteeri. Tosin toistuvuutta on tutkimuksissa operationaalistettu varsin vaihtelevasti. Toistuvuuden kriteerin myötä kiusaaminen kuitenkin määritetty satunnaisista väkivallan teoista poikkeavaksi ilmiöksi.

**Dzuka ja Dalbert** (2007, 253) kuvaavat oppilaiden opettajaan kohdistaman kiusaamisen olevan oppilaan aggressiivista käyttäytymistä, jonka tarkoituksena on vahingoittaa opettajaa toistuvasti ja tarkoituksellisesti pidemmän ajanjakson kuluessa. Terry (1998, 261) taas ottaa määritelmässään huomioon opettajien ja oppilaiden välisen valta-asetelman. Hän kuvaa opettajiin kohdistuvan kiusaamisen olevan toistuvaa fyysisesti tai henkisesti aggressiivista käyttäytymistä tilanteissa, joista kiusaamisen kohde ei pääse helposti pakenemaan ja joissa kiusaajalla on valtaa kiusaamisen kohteeseen nähden. Hän kuvaa vallan olevan tällöin tilannekohtaista ”käyttökelpoista valtaa”, joka ei ole sidoksissa muodolliseen valta-asemaan instituutiossa (ks. Terry 1998). Terry toteaa,

että tyypillisimpiä englantilaisten high-school-tason opettajien kokemia kiusaamisen muotoja ovat oppilaiden verbaaliset loukkaukset, tarkoituksellinen julkeus, nimittely ja kieltäytyminen yhteistyöstä. Hän myös havaitsee, että kokemattomammilla opettajilla on hieman kokeneita kollegoitaan suurempi riski joutua kiusatuksi.

Samansuuntaisesti **De Wet** (2010a, 190) määrittelee kiusaamisen olevan sellaista aggressiivista käyttäytymistä opettajaa kohtaan, jossa kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä vallitsee vallan epätasapaino. Lisäksi kiusaavan oppilaan käyttäytyminen on sekä tarkoituksellista että toistuvaa ja sen tarkoituksena on vahingoittaa toista osapuolta fyysisesti, emotionaalisesti, sosiaalisesti ja/tai ammatillisesti. Kiusaaminen voi olla verbaalista, nonverbaalista, fyysistä, seksuaalista, rasistista tai teknologiavälitteistä. De Wet toteaa, että eteläafrikkalaisten opettajien kokemia kiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi pilkkaaminen ja naureskelu, loukkaava elehdintä, työrauhan häirintä oppitunneilla, uhkaukset, fyysinen väkivalta ja omaisuuteen kohdistunut ilkivalta. Hän havaitsee myös, että oppilaiden taholta koettu kiusaaminen vaikuttaa negatiivisesti niin opettajien työskentelyyn, terveyteen kuin sosiaalisiin suhteisiinkin.

Edellä mainituista määritelmistä poikkeavasti Yhdysvalloissa Twemlow ja kumppanit (2006, 191) lähestyvät kiusaamista määrittelemällä, millainen on opettajia kiusaava oppilas. He kuvaavat kiusaavan oppilaan yrittävän säännönmukaisesti hallita luokkahuonetta sellaisella häiritsevällä käyttäytymisellä, joka osoittaa halveksuntaa opettajaa kohtaan. Kiusaava oppilas myös käyttäytyy opettajan työskentelyä haittaavalla tavalla. Twemlow ja kumppanit eivät juuri eritele peruskoulun (elementary school) opettajiin kohdistuvan kiusaamisen muotoja, mutta he esimerkiksi toteavat opettajien itsearviointien avulla, että opettajat, jotka ovat kokeneet kiusaamista



omana kouluaikanaan, joutuvat myöhemmin opettajana työtovereitaan useammin oppilaidensa kiusaamiksi ja kiusaavat myös muita useammin oppilaitaan.

James työryhmineen (2008) on kerännyt aineistoa irlantilaisilta yläkoulun (secondary school) oppilailta. He tarkastelevat sekä koulukiusaamista että oppilaiden raportteja siitä, kokevatko he kiusanneensa opettajiaan vai opettajiensa heitä. Koska aineistonkeruussa huomioidaan myös oppilaiden välillä ilmenevä kiusaaminen, he määrittelevät kiusaamista Olweuksen (ks. 1993; 2003) koulukiusaamisen määritelmää mukaillen. Osallistujille esitelty kiusaamisen määritelmä (ks. James ym. 2008, 164) sisältää sekä toistuvuuden että puolustautumisen vaikeuden kriteerin ja lisäksi tarjoaa vastaajille esimerkkejä kiusaamisen muodoista. James ja kumppanit toteavat, että oppilaiden opettajiin kohdistamia kiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi opettajan jättäminen huomiotta, nimittely, juorujen levittäminen, omaisuuteen kohdistuva ilkivalta, uhkailu, fyysinen väkivalta, sukupuolinen häirintä ja työrauhan häirintä opetustilanteissa. He havaitsivat myös, että pojat raportoivat tyttöjä useammin kiusanneensa opettajaansa.

Kauppi ja Pörhölä (2010) tarkastelevat oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista kartoittamalla suomalaisten peruskoulun opettajien kiusaamiskokemuksia. He kuvaavat (2010, 133) oppilaiden opettajaan kohdistamasta kiusaamisesta olevan kysymys, jos ”...opettaja joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan taholta sellaisen viestinnän kohteeksi, jonka hän kokee loukkaavaksi, kiusalliseksi tai uhkaavaksi. Kiusaaminen voi olla sanallista, sanatonta tai fyysistä.” Kauppi ja Pörhölä toteavat, että opettajat kokevat tyypillisesti sekä suoraa että epäsuoraa kiusaamista. Tyypillisiä suoran kiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi oppilaiden hävyttömät ja asiattomat kommentit, haukkuminen ja

nimittely, pilkkaaminen ja naureskelu sekä loukkaava elehdintä. Tyypillisimpiä epäsuoran kiusaamisen muotoja ovat oppilaan kieltäytyminen yhteistyöstä, toistuva valehteleminen, piiloutuminen ja myöhästely sekä työrauhan häirintä oppitunneilla. He toteavat lisäksi, että opettajat arvioivat joutuneensa useimmin poikaoppilaiden kiusaamiksi. Lisäksi vastaajat arvelevat, että heitä kiusanneet oppilaat kiusasivat usein myös oppilastovereitaan.

Kaiken kaikkiaan vaikuttaisikin siltä, että todetut oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen muodot ovat varsin samansuuntaisia riippumatta siitä, onko aineistoa kerätty opettajilta (De Wet 2010a; Kauppi & Pörhölä 2010; Terry 1998) vai oppilailta (James ym. 2008). Käytetyt mittarit luonnollisesti vaikuttavat siihen, kuinka moninaisia kiusaamisen muotoja tutkimuksissa on todettu (esim. Kauppi & Pörhölä 2010; vrt. Terry 1998). Myös eri maista ja eri koulutasoilta kerätyt aineistot ovat tuottaneet verraten samankaltaisia tuloksia opettajiin kohdistuvan kiusaamisen luonteesta, vaikka tutkijat ovatkin määritelleet ja operationaalistaneet kiusaamista hieman eri tavalla käytännössä jokaisessa aihetta käsitelleessä tutkimuksessa. Sen sijaan opettajiin kohdistuvan kiusaamisen yleisyys vaikuttaisi näyttävätyvän varsin erilaisena eri maissa, eri luokkatasoilla ja eri menetelmillä toteutetuissa tutkimuksissa (esim. Dzuka & Dalbert 2007; James ym. 2008; Khoury-Kassabri ym. 2009; Terry 1998).

## Opettajien oppilaisiin kohdistama kiusaaminen

Tutkimustieto opettajien oppilaisiin kohdistamasta kiusaamisesta on lukumääräisesti hyvin vähäistä (ks. myös Brendgen ym. 2006; James ym. 2008; Khoury-Kassabri 2009; Twemlow ym. 2006). Usein aihepiiriä käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet ennemminkin

kertaluonteisiin henkisen ja fyysisen väkivalan tekoihin kuin toistuvaan kiusaamiseen. Opettajien oppilaisiin kohdistamaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa on kuvattu esimerkiksi englanninkielisillä termeillä *bullying* (James ym. 2008; Olweus 1996, Brendgenin ym. 2006, 1586 mukaan; Pottinger & Stair 2009; Twemlow ym. 2006), *victimization* (Khoury-Kassabri 2006; Khoury-Kassabri & Astor & Benbenishty 2008), *psychological abuse* ja *psychological maltreatment* (Casarjian 2000, Brendgenin ym. 2006, 1586 mukaan), *maltreatment* (Khoury-Kassabri 2009) sekä *verbal abuse* (Brendgen ym. 2006).

Aihetta on tarkasteltu tutkimuksissa sekä oppilaiden itsearviointeja kartoittamalla (esim. James ym. 2008; Khoury-Kassabri 2006; Khoury-Kassabri 2009; Khoury-Kassabri ym. 2008; Olweus 1996, Brendgenin ym. 2006, 1586 mukaan; Pottinger & Stair 2009) ja oppilaiden vertaisarviointia hyödyntäen (Brendgen ym. 2006; Olweus 1996, Brendgenin ym. 2006, 1586 mukaan) että opettajien vertaisarviointien avulla (Terry 1998; Twemlow ym. 2006). Sekä Terry (1998) että Twemlow ja kumppanit (2006) käyttävät lisäksi opettajien itsearviointia. **Brendgen** työryhmineen (2006) on kerännyt oppilaiden vertaisarviointien ohella pitkittäistutkimuksessaan aineistoa sekä opettajien arvioiden että oppilaiden itsearviointien avulla esimerkiksi oppilaiden ongelmakäyttäytymisestä. Kaikki edellä mainitut tutkimukset on toteutettu kyselylomakemenetelmällä. Kolmen tutkimuksen (Khoury-Kassabri 2006; Khoury-Kassabri 2009; Khoury-Kassabri ym. 2008) aineistoissa on mukana laajasti myös muuta koulun henkilökuntaa kuin opettajia.

Myös opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista on määritelty varsin vaihtelevasti. Ellen mainitse erikseen, keskityn kuvailemaan tuloksia tutkimuksista, joissa kiusaamisen on kuvattu olevan toistuvaa käyttäytymistä. Tosin tutkijat ovat operationaalistaneet toistuvuut-

ta varsin vaihtelevasti, kuten esittelemistäni esimerkeistä käy ilmi. Näissä tutkimuksissa tutkijat ovat kuitenkin määrittäneet opettajien oppilaisiin kohdistaman kiusaamisen jossain määrin kertaluonteisista väkivalta-kokemuksista poikkeavaksi ilmiöksi.

Laajassa norjalaisessa tutkimuksessa **Olweus** (1996, Brendgenin ym. 2006, 1586 mukaan) määrittelee, että on kysymys opettajan oppilaaseen kohdistamasta kiusaamisesta, jos opettaja toistuvasti (vähintään kaksi kertaa kuu-kaudessa) loukkaa oppilasta verbaalisesti tai toimii tätä kohtaan ivallisella tai ylimielisellä tavalla. Hän lisäksi operationaalistaa kiusaamista oppilaiden vertaisarviointia hyödyntäen niin, että vähintään neljän saman luokan oppilaan tulee olla samaa mieltä siitä, että opettaja todella on kohdellut luokkatilanteissa tiettyä oppilasta kuvatulla tavalla. Tulokset osoittavat, että riippuen tarkastelukriteeristä (joko oppilaan oma ilmoitus tai neljän oppilastoverin arvio tilanteesta) noin 2–5 prosenttia oppilaista on joutunut opettajansa kiusaamiksi. Tutkimuksessa tarkastellaan opettajien oppilaisiin kohdistamaa toistuvaa ei-fyysistä kiusaamista (esim. verbaalinen loukkaaminen).

Brendgen ja kumppanit (2006) taas ovat havainneet, että tietyt, esimerkiksi sopeutumisongelmista kärsineet oppilaat, joutuvat lukuvuodesta toiseen oppilastovereitaan useammin opettajansa verbaalisten hyökkäysten kohteeksi. He rinnastavat tutkimuksessa käyttämänsä termin *verbal abuse* Olweuksen (1996) käyttämään termiin *bullying* (ks. Brendgen ym. 2006, 1586). Terry (1998) tutkimukseen osallistuneista opettajista peräti noin puolet tulkitsee vähintään yhden kollegansa kiusanneen oppilaitaan edeltäneen lukukauden aikana ja noin kolmannes vastaajista arvioi, että oppilaat ovat saattaneet vähintään kerran kokea heidän viestintänsä kiusaamiseksi saman ajanjakson aikana. Kiusaamisen muotoja ei eritellä. Terry tarkastelee

pääasiassa oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista ja käyttää kiusaamisen määritelmää, joka kuvaa sekä oppilaiden opettajiin että opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista.

Myös Jamesin työryhmän (2008) tutkimuksessa käytetään samaa kiusaamisen määritelmää ja lisäksi samoja mittareita riippumatta siitä, keneen kiusaaminen kohdistuu. He toteavat, että irlantilaisista yläkoulun oppilaista peräti noin kolmannes arvioi opettajien kiusanneen heitä yläkoulun aikana (secondary school). Tyypillisimpiä oppilaiden opettajiensa taholta kokemia kiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi huomiotta jättäminen, nimittely, uhkailu, syyttäminen väärin perustein, verballinen vähätteleminen ja fyysinen vahingoittaminen. James ja kumppanit selittävät tuloksia kiusaamisen yleisyydestä esimerkiksi sillä, että oppilailla ja opettajilla saattaa olla varsin erilainen käsitys siitä, millainen opettajan käyttäytyminen on koulussa hyväksyttävää. Oppilaat saattavat tutkijoiden mielestä kokea kiusaamisena sellaisen opettajan käyttäytymisen, jonka opettajat itse kokevat tarpeelliseksi kurinpidon kannalta.

Twemlow ja kumppanit (2006, 191) määrittelevätkin kiusaamista kuvailemalla, millainen on opettaja, joka kiusaa oppilaita. Heidän mukaansa kiusaava opettaja käyttää valtaansa rangaistukseen, manipuloidakseen tai arvostellakseen oppilasta enemmän kuin mikä olisi kohtuullista kurinpidon kannalta. He tunnistavat vastaajien vertaisarviointien perusteella yhdysvaltalaisissa opettajissa kaksi erilaista kiusaajatyyppeä, joista he käyttävät nimityksiä sadistinen kiusaaja (sadistic bully teacher) ja kiusaaja-uhri (bully-victim teacher). Jaottelun mukaan ensin mainituille opettajille kiusaaminen olisi muita opettajia ominaisempi käyttäytymismalli. Kiusaaja-uhri-opettajat taas olisivat myös itse alttiita joutumaan oppilaiden kiusaamiksi. Lisäksi he ikään kuin ajautuisivat kiusaamaan oppilai-

taan vaikkapa siksi, että heillä on vaikeuksia työtehtäviensä hallinnassa tai rajojen asettamisessa oppilaille.

Casarjian (2000, Brendgenin ym. 2006, 1586 mukaan) taas sisällyttää kiusaamisen (psychological abuse) määritelmänsä suorien viestinnän keinojen lisäksi epäsuoria viestinnän keinoja. Hän määrittelee opettajan oppilaaseen kohdistaman kiusaamisen tarkoittavan suoraa verbaalisia hyökkäyksiä (esim. nimitely, huutaminen, julkinen pilkkaaminen), joilla opettaja arvostelee oppilaan persoonaa tai kyvykkyyttä, sekä epäsuoraa kiusaamista, jolloin opettaja laiminlyö oppilasta esimerkiksi jättämällä tämän huomiotta. Casarjianin määritelmä on mielenkiintoinen siinä mielessä, että se kuvaa erinomaisesti esimerkiksi Jamesin ja kumppaneiden (2008) havaitsemia yleisimpiä oppilaiden opettajiensa suunnalta kokemia kiusaamisen muotoja.

Aihepiiriä on käsitelty viime vuosina erityisen laajasti Israelissa toteutetuissa tutkimuksissa (Khoury-Kassabri 2006; Khoury-Kassabri 2009; Khoury-Kassabri ym. 2008). Tutkimuksessa on tarkasteltu laajan kansallisesti edustavan otannan avulla oppilaiden raportteja koulun henkilökunnan oppilaisiin kohdistamista henkisen ja fyysisen väkivallan teoista edeltäneen kuukauden ajalta. Vaikka tutkimukset keskittyvät opettajien oppilaisiin kohdistamien tekojen osalta kertaluonteisiin kokemuksiin, tutkimuksissa on havaittu mielenkiintoisia yhteyksiä esimerkiksi henkilökunnan oppilaisiin suuntaamaan väkivallan ja oppilaiden välillä ilmenevän toistuvan koulukiusaamisen välillä. Esimerkiksi Khoury-Kassabri (2009) on havainnut, että koulukiusaamistilanteissa mukana olleet oppilaat kokevat oppilastovereitaan useammin henkisen ja fyysisen väkivallan tekoja koulun henkilökunnan taholta. Erityisen usein henkistä ja fyysistä väkivaltaa henkilökunnan toimesta ovat kokeneet oppilaat, jotka ovat koulukiusaamistilanteissa kiusaaja-uhrien roolissa.

Suomalaisten koulujen osalta tutkimustieto aiheesta rajoittuu Ellosen (2008) raporttiin, jossa tarkastellaan oppilaiden kertaluonteisia väkivaltakokemuksia, vaikka tutkimuksessa käytetäänkin termiä kiusaaminen esimerkiksi oppilaille suunnatussa kyselylomakkeessa. Ellonen (2008, 115) on kuvannut oppilaille jaetussa ohjeistuksessa opettajan harjoittaman kiusaamisen tarkoittavan ”...opettajan oppilaaseen kohdistamia epämiellyttäviä asioita. Sillä EI tarkoiteta esimerkiksi sitä, että oppilas on pettynyt saamastaan huonosta numerosta tai että opettaja nuhtelee nuorta, joka on rikkinut koulun sääntöjä.” Tulokset osoittavat, että suomalaisista 6.- ja 9.-luokkalaisista huomattavan monet ilmoittavat joutuneensa edeltäneen vuoden aikana henkisen tai fyysisen väkivallan kohteiksi opettajansa toimesta. Henkisen väkivallan kokemuksia (tässä tutkimuksessa haukkuminen, uhkaaminen ja ulkonäön kommentointi) ilmoittaa 8–16 prosenttia ja fyysisen väkivallan kokemuksia (tarttuminen, lyöminen tai seksuaalinen koskettelu) noin 2–3 prosenttia oppilaista.

## Oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistama kiusaaminen

Siitä, millaisen oppilaiden vanhempien viestinnän opettajat kokevat kiusaamiseksi, tiedetään vain vähän. Päinvastaisia tapauksia, joissa opettaja kiusaisi oppilaiden vanhempia, ei ole noussut tutkimuksissa esiin. Ei ole myöskään muodostunut vakiintuneita termejä, joilla oppilaiden vanhempien ja opettajien välillä ilmenevää kiusaamista tutkimuskirjallisuudessa kuvataan.

Kansainvälisissä tutkimuksissa vanhempien opettajiin kohdistama henkinen ja fyysinen väkivalta on huomioitu lähestulkoon ainoastaan koulussa koettuja uhkia ja opettajien

pelkokokemuksia kartoitettaessa (esim. Fisher ja Kettl 2003; Petersen & Pietrzak & Speaker 1998). Suomalaisten koulujen osalta oppilaiden vanhempien opettajiin kohdistamaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa ovat tarkastelleet esimerkiksi Salmi ja Kivivuori (2009), jotka tutkivat yläkoulun opettajien kokemuksia. Heidän raporttinsa kuitenkin keskittyy opettajien kokemuksiin kertaluonteisesta väkivallasta eikä tekoja ole määritelty kiusaamiseksi.

Sen sijaan Kauppi ja Pörhölä (2009b) tarkastelevat sitä, millaisen oppilaiden vanhempien viestinnän opettajat kokevat kiusaamiseksi. He pyysivät suomalaisia peruskoulun opettajia kuvailemaan omin sanoin kokemuksiaan tyypillisistä tilanteista, joissa he olivat tunteet joutuneensa oppilaiden vanhempien kiusaamiksi. Kokemuksiaan kuvanneiden 78 opettajan vastaukset osoittavat, että useimmin kiusaamisena koetaan tilanteet, joissa oppilaiden vanhemmat arvostelevat joko yksityisesti tai julkisesti vastaajien ammattitaitoa tai persoonaa. Opettajiin on kohdistunut vanhempien taholta myös esimerkiksi epäasiallista kielenkäyttöä, maineen mustaamista ja joissain tapauksissa myös uhkaavaa viestintää.

Kauppi ja Pörhölä (2009b) ovat havainneet myös, että usein opettajat kokevat joutuneensa kiusatuiksi siten, että vanhemmat asettuvat toistuvasti oppilaan puolelle tilanteissa, joissa opettajan ja oppilaan kertomus oppilaan käyttäytymisestä koulussa poikkeaa toisistaan. He toteavatkin, että opettajien ja oppilaiden vanhempien välillä ilmenevä kiusaaminen on luonteeltaan varsin erityislaatuista; onhan tässä kiusaamissuhteessa tavallaan aina mukana myös kolmas osapuoli, oppilas. Erityislaatuisen tästä kiusaamissuhteesta tekee myös se, että valtaosa opettajien ja vanhempien välisestä yhteydenpidosta tapahtuu viestintäteknologian välityksellä. Tällöin myös suuri osa kiusaamisesta tapahtuu teknologiavälitteisesti, pääsääntöisesti puheluiden tai sähköpostiviestien avulla.

**Benefield** (2004) tarkastelee julkaisemattomassa raportissaan uusiseelantilaisiin secondary school -tason opettajiin kohdistuvaa kiusaamista. Kiusaajina käsitetään niin oppilaat, työtoverit, esimiehet kuin oppilaiden vanhemmatkin. Benefield sisällyttää myös koululla vierailevat ulkopuoliset henkilöt samaan kategoriaan vanhempien kanssa. Hän toteaa, että opettajat joutuvat useimmin oppilaidensa ja esimiestensä kiusaamiksi, mutta pieni joukko opettajista on joutunut kiusatuiksi myös oppilaiden vanhempien (tai koululla vierailevien henkilöiden) toimesta. Opettajien vanhempien taholta kokemia kiusaamisen muotoja ovat esimerkiksi verbaliset hyökkäykset, uhkaava viestintä ja julkinen vähätely tai nolaaminen. Pieni määrä opettajista on kokenut myös vanhempien aiheuttamia kertaluonteisia fyysisen väkivallan tekoja ja omaisuuteen kohdistuvaa ilkivaltaa.

Erityisen mielenkiintoista Benefieldin raportissa on se, että hän erottaa toisistaan sellaiset kiusaamisen muodot, joissa kiusaamiskokemus muodostuu hänen mielestään lähinnä tekojen toistuvuudesta (esim. verbaalinen loukkaava viestintä), ja sellaiset kiusaamisen muodot, joiden osalta kiusaamiskokemus muodostuu yksittäisten tekojen vakavuudesta (esim. fyysinen väkivalta). Jaottelun mukaan esimerkiksi fyysisen väkivallan teot voitaisiin tulkita kiusaamiseksi, vaikka ne eivät olisi toistuvia.

## Kiusaamisen kriteerit

Pörhölä, **Karhunen** ja **Rainivaara** (2006) toteavat laajassa käsiteanalyysissään, että tutkijat ovat määritelleet vertaistason ilmenevää koulu- ja työpaikkakiusaamista yleisesti seuraavien kolmen kriteerin avulla: 1) kiusaaminen on aggressiivista käyttäytymistä tai tarkoituksellista toisen osapuolen vahingoittamista, 2) kiusaaminen on toistuvaa

ja sitä tapahtuu pidemmän ajanjakson kuluessa ja 3) kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä vallitsee sellainen vallan epätasapaino, ettei kiusaamisen kohde pysty puolustautumaan. **Rayner** ja **Keashly** (2005) ovat havainneet, että työpaikkakiusaamista operationaalistavat määritelmät sisältävät edellä mainittujen kolmen kriteerin ohella myös seuraavia kriteerejä: 1) kiusaamisen kohde kokee vastapuolen käyttäytyvän negatiivisesti, 2) kiusatulle koituu kiusaamisesta vahinkoa ja 3) kiusaamisen kohde luokittelee itsensä kiusatuksi.

Tarkastelen seuraavaksi, missä määrin edellisissä luvuissa esittelemäni vertaistason ylittävää kiusaamista kuvaavat määritelmät sisältävät samoja kiusaamisen kriteerejä kuin vertaistason ilmenevää kiusaamista kuvaavat määritelmät (ks. Pörhölä ym. 2006). Keskityn tarkastelussani kolmeen keskeiseen kiusaamisen kriteeriin: tarkoituksellisuuteen, toistuvuuteen ja vallan epätasapainoon kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä.

## Tarkoituksellisuus ja subjektiivinen kokemus

Tutkijat ovat olleet varsin erimielisiä siitä, pitäisikö kiusaamista kuvaaviin määritelmiin sisällyttää se, että kiusaamista on vain tarkoituksellinen toisen osapuolen vahingoittaminen. Esimerkiksi **Rayner**, **Hoel** ja **Cooper** (2002) toteavat työpaikkakiusaamista tarkastellessaan, että kiusaajan toiminnan tarkoituksellisuuden pohtiminen on kyllä tärkeää, kun tarkastellaan kiusatun kokemusta ja kiusaamiseen puuttumisen keinoja. Heidän mielestään kiusaamisen määritelmät eivät kuitenkaan voi perustua kiusaajan toiminnan tarkoituksellisuuteen. Jos tarkoituksellisuutta pidettäisiin kiusaamisen kriteerinä, kiusaamisen kohteen kokemuksella ei olisi mitään merkitystä määriteltäessä, onko kiusaamista tapahtunut, jos kiusaaja kieltäisi toimineensa

vahingoittamistarkoituksessa. **Zapf** ja **Einarsen** (2005) taas toteavat, että intention rooli työpaikkakiusaamisen määritelmässä ei ole keskeinen, koska kiusaajan yksittäiset teot saattavat hyvinkin olla tarkoituksellisia, vaikka kiusaajalla ei olisikaan tarkoitusta aiheuttaa toistuvaa vahinkoa. Kuitenkin yksittäisistä teoista muodostuu jossain vaiheessa toistuva kiusaamiskokemus.

Tutkijat ovatkin sisällyttäneet määritelmiinsä vain harvoin tarkoituksellisen vahingoittamisen kriteerin, kun he ovat määritelleet vertaisrajat ylittävää kiusaamista. Suoranaisesti intentio sisältyi vain **De Wetin** (2010a, 190) sekä **Dzukan** ja **Dalbertin** (2007, 253) oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista kuvaaviin määritelmiin. Kuitenkin sekä oppilaiden opettajiin että opettajien oppilaisiin kohdistamaa kiusaamista kuvaavissa määritelmässä on usein kiinnitetty huomiota ennemminkin kiusaajan toimintaan kuin kiusatun kokemukseen (esim. **Casarjian** 2000, **Brendgenin** ym. 2006, 1586 mukaan; **De Wet** 2010a; **Dzuka & Dalbert** 2007; **Olweus** 1996, **Brendgenin** ym. 2006, 1586 mukaan; **Terry** 1998; **Twemlow** ym. 2006). On todennäköistä, että tarkoituksellisuutta pidetään tällöin eräänä kiusaamisen kriteerinä, vaikka sitä ei suoranaisesti määritelmässä mainitakaan. Esimerkkinä tämänkaltaiselle kiusaamisen määrittelylle voidaan pitää tutkimuskirjallisuudessa usein huomioitua **Olweuksen** (ks. 1993; 2003) koulukiusaamisen määritelmää. Hän korostaa kiusaamisen olevan tarkoituksellista toisen osapuolen vahingoittamista, vaikka intentiota ei suoranaisesti määritelmäänsä sisällyttäneykään.

Voidaan kuitenkin pohtia, olisiko vertaistason rajat ylittävää kiusaamista mielekästä määritellä pelkästään kiusaamisen kohteen kokemuksen perusteella, riippumatta kiusaajan toiminnan tarkoituksesta. Erityisesti joidenkin kiusaamisen epäsuorien muotojen tunnistaminen ja luokittelu kiusaamis-

kokemuksiksi olisi hankalaa, jos ehdottomana kiusaamisen kriteerinä pidettäisiin sitä, että kiusaajalla on ollut tarkoitus vahingoittaa toista osapuolta. Esimerkiksi **Kauppi** ja **Pörhölä** (2009b) ovat havainneet, että varsin monet opettajat kokevat kiusaamisena tilanteet, joissa vanhemmat asettuvat tukemaan lapsensa kertomusta, kun opettajan ja oppilaan käsitys oppilaan käyttäytymisestä koulussa poikkeavat merkittävästi toisistaan. Olisi varsin ongelmallista, jos nämä opettajien kokemukset voitaisiin luokitella kiusaamiseksi vain, jos vanhemmat ovat tarkoittaneet kiusata opettajaa tällä tavoin. Jos näin olisi, opettajan kokemuksella kiusatuksi joutumisesta ei olisi juuri merkitystä. Myös jos oppilas kokee joutuneensa opettajansa toimesta esimerkiksi epäsovivan koskettelun kohteeksi (**Ellonen** 2008; **Khoury-Kassabri** ym. 2008), ei liene oleellista tarkastella ensisijaisesti sitä, onko opettajan toiminta ollut tarkoituksellista, ja päättää tämän perusteella, onko kysymys ollut kiusaamisesta. Oppilaan kokemus tulee tällöin nostaa ensisijaiseksi teon loukkaavuutta määrittäväksi kriteeriksi.

Samoin jos opettaja kokee kiusaamisena esimerkiksi sen, että tietty oppilas häiritsee toistuvasti oppitunteja (**De Wet** 2010a; **Kauppi & Pörhölä** 2010), kieltäytyy yhteistyöstä (esim. **Terry** 1998) tai arvostelee opettajan mielestä epäoikeudenmukaisesti hänen ammattitaitoaan (**Kauppi & Pörhölä** 2010), lienee hedelmällistä määrittää toistuvat teot kiusaamiseksi riippumatta siitä, oliko teoilla tarkoitus vahingoittaa opettajaa. Kiusaamisesta syytetyn oppilaan tulkinta kiusaamiseksi koetuista tilanteista saattaisi olla hyvinkin erilainen kuin opettajan. Kuitenkin opettajan kokemus kiusaamisesta on olemassa riippumatta oppilaan käyttäytymisen todellisista tarkoituksista. Voidaan kuitenkin pohtia, kuinka usein tietyn oppilaan tulee esimerkiksi häiritä opetusta tai kieltäytyä yhteistyöstä, ennen kuin opettaja alkaa kokea teot kiusaamiseksi.



Kiusaajan toiminnan tarkoituksellisuuden huomioiminen kiusaamiskokemuksia tarkasteltaessa asettaa kaikkien mielenkiintoisen tutkimusmenetelmällisen haasteen. Voidaan kysyä, onko vahingoittamistarkoituksen sisällyttäminen kiusaamisen määritelmiin perusteltua, jos tarkastelun kohteena on ainoastaan kiusatun subjektiivinen kokemus. Jos selvitetään ainoastaan sitä, miten kiusaamisen kohde kokee tilanteen, käytettävissä on ainoastaan kiusatun tulkinta kiusaajan intentioista. Jotta kiusaajan intentioista saataisiin enemmän tietoa, täytyisi tutkimuksissa kartoittaa myös kiusaamisesta syytetyn näkemyksiä. Vertaisrajat ylittävää kiusaamista ei kuitenkaan ole juuri tutkittu esimerkiksi monitahoarviointia hyödyntäen siten, että tutkimuksissa olisi tarkasteltu useamman osapuolen kokemuksia samoista yksilöidyistä kiusaamisprosesseista.

Ei kuitenkaan voida olettaa, että kiusaamista olisi mahdollista määritellä ja tutkia ainoastaan siten, että kiusaamiseksi koettujen tekojen tarkoituksellisuutta tiedusteltaisiin sekä kiusaamisen kohteelta että kiusaamisesta syytetyltä. Useissa tapauksissa tämä ei olisi edes mahdollista. Useiden koulu- ja työpaikkakiusaamista käsittelevien tutkimuksien tavoin erityisesti oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista onkin usein tutkittu kartoittamalla ainoastaan kiusaamisen kohteen kokemuksia, vaikka kiusaamista olisi määriteltävä tekijälähtöisesti kiusaajan toimintaa tarkastelemalla. Voidaan pohtia, millainen rooli kiusaajan toiminnan tarkoituksellisuudelle annetaan kiusaamisen määrittelyn ja tutkimusmenetelmien yhteensovittamisessa. Olisi esimerkiksi mahdollista, että sanamuoto ”kiusaaminen on tarkoituksellista” sisällytettäisiin kiusaamista kuvaaviin määritelmiin vain, jos tutkimuksessa todella kartoitettaisiin myös kiusaamisesta syytetyn näkemyksiä.

## Toistuvuus ja ajallinen kesto

Tutkijat ovat useimmiten sisällyttäneet vertaisrajat ylittävää kiusaamista kuvaaviin määritelmiinsä kriteerin siitä, että kiusaaminen on toistuvaa toisen osapuolen vahingoittamista (esim. De Wet 2010a; Dzuka & Dalbert 2007; James ym. 2008; Kauppi & Pörhölä 2010; Olweus 1996, Brendgenin ym. 2006, 1586 mukaan; Terry 1998; Twemlow ym. 2006). Kiusaamisen määritelmässä toistuvuus onkin keskeinen elementti, joka erottaa kiusaamisen konfliktista ja satunnaisesta aggressiosta (Keashly & Nowell 2003). Toistuvuuden kriteerin sisällyttämistä kiusaamisen määritelmiin on pidetty tärkeänä erityisesti siksi, että usein kiusaamiseksi koettu viestintä saattaa olla yksittäisinä tekoina varsin ”jokapäiväistä”, jolloin kiusaamiskokemus muodostuu lähinnä tekojen toistuvuudesta (ks. Einarsen 1999).

Vertaisrajat ylittävää kiusaamista tarkastelevissa tutkimuksissa onkin noussut esiin useita kiusaamisen muotoja, joiden osalta toistuvuutta on pidettävä erityisen keskeisenä elementtinä kiusaamiskokemusten muodostumisessa. Voidaan olettaa, että esimerkiksi tapauksissa, joissa oppilas myöhästelee tai piiloutuu opettajalta (Kauppi ja Pörhölä 2010), häiritsee opetusta (esim. De Wet 2010a; James ym. 2008), käyttää loukkaavia ilmauksia (esim. Terry 1998) tai matkii opettajaa (Kauppi & Pörhölä 2010) käyttäytymisen toistuvuus vaikuttaa kiusaamiskokemuksen muodostumiseen enemmän kuin yksittäinen teko sinänsä.

Voidaan kuitenkin pohtia, onko tekojen toistuvuus erityisen olennainen kiusaamisen kriteeri kaikkien vertaisrajat ylittävän kiusaamisen muotojen osalta (ks. myös Benefield 2004). On esimerkiksi mahdollista, että opettaja joutuu työssään vakavan väkivallanteon tai uhkan kohteeksi (esim. De Wet 2010a; Khoury-Kassabri ym. 2009) ja pelkää vielä



pitkään tilanteen jälkeen joutuessaan tekemisiin väkivaltaisesti käyttäytyneen oppilaan kanssa. Onkin mahdollista, että kertaluonteinen tapahtuma saa aikaan tietyllä tavoin toistuvan kiusaamiskokemuksen (ks. myös Zapf & Einarsen 2005). On myös mahdollista, että kiusaamisesta muodostuu opettajan näkökulmasta toistuvaa, vaikka yksittäinen oppilas tai tämän vanhemmat loukkaisivat häntä vain kerran. Näin voisi tapahtua esimerkiksi silloin kun opettaja kokee, että hänen henkilökohtaisia ominaisuuksiaan arvostellaan loukkaavaan sävyyn, jos samankaltaiset loukkaukset toistuvat usean oppilaan tai vanhemman taholta.

Lisäksi on mahdollista, että epäsuoraksi kiusaamiseksi luettavat teot, kuten opettajan julkinen loukkaaminen vaikkapa graffitien muodossa (esim. Lahelma & Palmu & Gordon 2000) tai perättömien juorujen levittäminen (James ym. 2008; Kauppi & Pörhölä 2009b; Kauppi & Pörhölä 2010) saattavat tuntua opettajasta kiusaamiselta, vaikka kyseessä olisi kertaluonteinenkin tapahtuma. Opettajan maineelle koitua vahinko saattaa olla hyvinkin pitkäkestoista, ja hän saattaa kohdata häneen yhdistetyn virheellisen tiedon yhä uudestaan ollessaan tekemisissä oppilaiden vanhempien tai uusien oppilaidensa kanssa. Tällöin voidaan ajatella, että kiusaaminen on tavallaan ajallisesti pitkäkestoista, vaikka itse kiusaamisteko olisikin kertaluonteinen.

Toistuvuuden kriteerin sisällyttäminen kiusaamisen määritelmiin muodostuu erityisen haastavaksi silloin, kun henkilö kokee joutuneensa kiusatuksi viestintäteknologian välityksellä (Smith, painossa). Tutkimuskirjallisuudessa tällaista kiusaamista kuvataan yleisesti käsitteellä *cyberbullying*. Teknologiavälitteisen kiusaamisen kohteeksi joutunut henkilö ei voi esimerkiksi olla varma siitä, kuinka kauan loukkaava aineisto on ollut julkisesti nähtävillä tai leviääkö aineisto ajan myötä usealle internet-sivustolle ja jopa rajat-

toman ihmisjoukon nähtäväksi (esim. Pure 2009). Teknologiavälitteiselle kiusaamiselle onkin luonteenomaista, että kiusaamisesta saattaa muodostua kiusatun näkökulmasta toistuvaa, vaikka kiusaaja toimitaisikin kertaluonteisesti (Smith, painossa). Esimerkiksi oppilaan kerran tietoverkkoon lataama, tai vaikkapa ystävälleen puhelimitse lähettämä, opettajaa loukkaava sisältö saattaa johtaa siihen, että aineisto on toistuvasti julkisesti nähtävillä ja opettaja kokee tämän vuoksi joutuvansa kiusatuksi toistuvasti.

Voidaankin pohtia, olisiko kiusaamista kuvaavissa määritelmissä mahdollista erottaa toisistaan kiusaamiseksi koettujen yksittäisten tekojen toistuvuus ja kiusaamiskokemusten ajallinen kesto. Tällöin kiusaamiseksi voitaisiin luokitella myös kertaluonteisia tekoja sillä edellytyksellä, että kiusattu kokee kiusaamisen ajallisesti pitkäkestoisena. Tämän myötä vahinkoa aiheuttavien pitkäkestoisten kiusaamiskokemusten määrittely muodostuisi aiempaa yksiselitteisemmäksi.

### Vallan epätasapaino

Vallan epätasapaino kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä niin, ettei kiusaamisen kohde pysty puolustautumaan, on keskeinen elementti koulu- ja työpaikkakiusaamista kuvaavissa määritelmissä (ks. Olweus 2003; Zapf & Einarsen 2005). Koulukiusaamistilanteissa vallan epätasapaino syntyy esimerkiksi siitä, että kiusaamisen kohde on fyysisesti tai henkisesti kiusaajaansa heikompi tai siitä, että useampi oppilas kiusaa yhtä oppilastoveriaan (Olweus 2003). Oppilailla saattaa myös olla luokassaan tai koulussaan huomattavaa sosiaalista valtaa oppilastovereihinsa nähden (esim. Hamarus 2008). Työpaikkakiusaamistilanteissa vallan epätasapaino kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä muodostuu esimerkiksi siitä, että kiusaajalla on orga-

nisaatiassa muodollista valtaa kiusaamisen kohteeseen nähden. Valta voi ilmentyä myös informaalissa muodossa esimerkiksi siten, että kiusaamisen kohde kokee olevansa kiusaajaansa heikommassa asemassa tiedollisesti tai kokemuksen suhteen. (Esim. Einarsen 1999; Zapf & Einarsen 2005.) Vallan epätasapaino onkin kiusaamiskokemusten toistuvuuden ohella keskeinen kriteeri, joka erottaa vertaistasonlla ilmenevät kiusaamistilanteet konfliktitilanteista (Keashly & Nowell 2003).

On todennäköistä, että niissä vuorovaikutussuhteissa, joissa opettaja kiusaa oppilasta, vallan epätasapaino kiusaajan ja kiusatun välille muodostuu osaltaan siitä, että opettajan statusasema koulussa on oppilasta vahvempi. Sen lisäksi, että opettajilla on koulussa muodollista valtaa oppilaita kohtaan, he ovat usein myös oppilaita vahvemmassa asemassa esimerkiksi tiedon ja kokemuksen suhteen. Jos oppilas kokee opettajan viestinnän kiusaamisena, voidaankin ajatella, että opettaja väärinkäyttää asemaansa perustuvaa valtaa oppilaaseen nähden. Esimerkiksi Twemlow ja kumppanit (2006) määrittelevät, että kiusaava opettaja käyttää valtaansa oppilasta kohtaan tavalla, joka ylittää kohtuullisuuden rajan. Vallan epätasapainon kriteerin huomioiminen opettajan oppilaaseen kohdistamaa kiusaamista kuvaavissa määritelmissä onkin tarpeellista.

Puolustautumisen vaikeuden kriteeri on sisällytetty myös joihinkin oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista kuvaaviin määritelmiin (De Wet 2010a; Terry 1998). Vallan epätasapainon kriteeriä voidaan kuitenkin pitää opettajan vahvemman statusaseman vuoksi ongelmallisena, kun kuvaillaan oppilaiden opettajiin kohdistamaa kiusaamista. Jotta vallan epätasapaino tässä kiusaamissuhteessa toteutuisi, oppilaan tulisi saavuttaa opettajaa kohtaan valtaa, joka ikään kuin kääntäisi heidän välisensä valta-asetelman koulussa ylösalaisin. Voidaankin pohtia, mit-

kä tekijät saattaisivat edesauttaa tämänkaltaisessa valtasuhteiden kääntymisessä.

On mahdollista, että suuri joukko oppilaita alkaa kiusata opettajaa ja vallan epätasapaino kiusaajan ja kiusaamisen kohteen välillä muodostuu tästä joukkovoimasta (ks. Chan 2009). On myös mahdollista, että useampi oppilaiden vanhemmista kiusaa opettajaa. Voidaan myös olettaa, että oppilaan ja opettajan välille saattaa syntyä samankaltainen sosiaaliseen valtaan perustuva vallan epätasapaino kuin oppilaidenkin välille. Tällöin esimerkiksi oppilastovereidensa keskuudessa vahvassa sosiaalisessa asemassa oleva oppilas saattaisi saada useamman oppilastoverinsa mukaan opettajaan kohdistuvaan kiusaamiseen. Tällöin vallan epätasapaino kiusaamissuhteessa muodostuisi oppilaan sosiaalisesta vallasta, joka peittoaisi opettajan muodollisen valta-aseman koulussa.

Valta on moniulotteinen ilmiö, joka ulottuu huomattavasti koulun virallisia valtarakenteita syvemmälle. Koulun valtasuhteiden moninaisuus näyttäytyy esimerkiksi tilanteissa, joissa opettaja kokee sukupuolista häirintää vastakkaista sukupuolta edustavan oppilaan taholta. Tällöin vallan epätasapaino kiusaamissuhteessa muodostuisi osaltaan sukupuolittuneesta vallasta, joka tavallaan peittoaisi opettajan ammattiasemaan perustuvan vallan (Lahelma ym. 2000; Robinson 2000). Valtaa koulussa onkin tarkasteltu esimerkiksi puhumalla virallisen ja epävirallisen koulun valtasuhteista (Gordon & Holland & Lahelma 2000). Esimerkiksi oppilaan sosiaalinen valta oppilaiden keskuudessa tai sukupuolittunut valta edustaisivat epävirallisen koulun kentällä vaikuttavaa valtaa. Opettajan muodollinen määräysvalta oppilasta kohtaan taas olisi vaikuttavaa virallisen koulun kentällä. Käsitteitä soveltaen opettajaan kohdistuva kiusaaminen mahdollistuisikin, jos oppilas saavuttaisi epävirallisen koulun piirissä sellaista valtaa, jota opettajalla ei ole epävirallisen koulun kentällä

käytettävissään. Lisäksi oppilaan valta-asema opettajaa kohtaan tulisi olla niin vahva, että se peittoaisi myös muodollisen vallan, jota opettajalla on virallisen koulun piirissä.

Terry (1998) sen sijaan tarkastelee opettajien ja oppilaiden välistä valta-asetelmaa kahta **Thibautin** ja **Kelleyn** (1959, Terry 1998 mukaan) esittelemää käsitettä hyödyntäen. He jakavat vuorovaikutussuhteissa käytettävissä olevan vallan relatiiviseen (relative) valtaan, joka on olemassa potentiaalisesti, ja vuorovaikutustilanteissa todellisuudessa hyödynnettävissä olevaan käyttökelpoiseen (usable) valtaan. Terry kuvaa käsitteillä sitä, että opettaja ei todennäköisesti pysty hyödyntämään muodollista valtaansa oppilaaseen nähden läheskään kaikissa tilanteissa. On hyvin mahdollista, että oppilas ei yksinkertaisesti suostu tottelemaan opettajaa. Opettajan muodollinen määräysvalta oppilaaseen nähden muuttuukin tällöin käyttökeltottomaksi ja oppilas saavuttaa opettajaansa nähden valtaa, joka on tietyissä tilanteissa käyttökelpoisempaa kuin opettajan virallinen valta oppilaaseen nähden.

On mahdollista, että myös opettajia kiusaavat vanhemmat saavuttavat kiusaamisen mahdollistavaa valtaa opettajaa kohtaan esimerkiksi sillä, että kieltäytyvät säännönmukaisesti uskomasta opettajaa. Tämä selittäisi osaltaan esimerkiksi Kaupin ja Pörhölän (2009b) havaintoa siitä, että monet opettajat kokevat kiusaamisena sen, että oppilaiden vanhemmat eivät ole uskoneet opettajan kertomusta siitä, miten oppilas on käyttäytynyt koulussa. Vanhempien opettajiin kohdistamaa kiusaamista kuvaavissa määritelmässä olisikin tarpeellista ottaa huomioon erityisesti se, että näissä kiusaamissuhteissa on tavallaan välikappaleena mukana kolmas osapuoli, oppilas. Tämä lyö oman leimansa valtasuhteisiin näissä kiusaamisprosesseissa. Myös kiusaamisen muodot ovat tällöin varsin erityislaatuisia. Olemassa olevat vertaistasaolla ilmenevää tai vertaisrajat

ylittävää kiusaamista kuvaavat määritelmät eivät tavoitakaan parhaalla mahdollisella tavalla oppilaiden vanhempien ja opettajien välillä esiintyvän kiusaamisen erityispiirteitä. Mahdollisesti tällä on vaikutuksensa siihen, että vanhempien opettajiin kohdistamasta kiusaamisesta tiedetään toistaiseksi vain vähän.

## **Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen tarkastelu laajentaa koulukiusaamistutkimusta**

Opettajien kokeman vertaisrajat ylittävän kiusaamisen, väkivallan ja väkivallan uhkan on todettu olevan yhteydessä opettajien hyvinvointiin liittyviin ongelmiin (De Wet 2010a; Dzuka & Dalbert 2007) ja vaikeuttavan heidän työskentelyään (De Wet 2010a; Fisher & Kettl 2003). Voidaankin olettaa, että opettaja, joka voi huonosti kokemansa kiusaamisen vuoksi, ei pysty myöskään tukemaan oppilaiden työskentelyä ja hyvinvointia niin hyvin kuin haluaisi. On myös mahdollista, että kiusaamista kokenut opettaja ei pysty tekemään yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa toivotulla tavalla. Opettajiin kohdistuvasta vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta koituakin huomattavaa haittaa koko kouluyhteisölle.

Myös monet oppilaat joutuvat koulussa opettajiensa kiusaamiksi. On mahdollista, että oppilaan on erityisen vaikeaa puolustautua kiusaamiselta tilanteissa, joissa hän kokee joutuvansa kiusatuksi sellaisen henkilön toimesta, jolla on häntä kohtaan koulussa huomattavaa muodollista valtaa ja jonka tulisi edustaa koulussa luotettavaa aikuista. Tämänkaltaisen kiusaaminen saattaakin asettaa omat erityiset haasteensa kiusatuksi joutuvien oppilaiden selviytymiselle (ks. myös James ym. 2008). Opettajiensa kiusaamiksi joutuneiden oppilaiden kokemuksia olisikin

hyvin tarpeellista valottaa laajemmin tulevissa tutkimuksissa.

Tarkastellut tutkimukset antavat viitteitä siitä, että monissa tapauksissa samat oppilaat, jotka ovat mukana oppilaiden välisissä koulukiusaamistilanteissa, kiusaavat myös opettajiaan (Kauppi & Pörhölä 2010) tai joutuvat oppilastovereitaan useammin henkisen ja fyysisen väkivallan kohteeksi koulun henkilökunnan taholta (Khoury-Kassabri 2009). Lisäksi joissain tapauksissa oppilaidensa kiusaamiksi joutuneet opettajat arvioivat, että oppilaat ovat vastaavasti saattaneet kokea heidän viestintänsä kiusaamisena (Terry 1998). Opettajien oppilaisiin kohdistaman kiusaamisen osalta on havaittu myös pysyvyyttä kiusatun oppilaan roolissa lukuvuodesta toiseen (Brendgen ym. 2006). Tutkimukset viittaavat myös esimerkiksi siihen, että opettajien omilla koulukiusaamiskokemuksilla on yhteys vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen, jonka osapuolina he ovat myöhemmin opettajan roolissa (Twemlow ym. 2006). Koulun vertaisasolla ilmenevät ja vertaisrajat ylittävät kiusaamissuhteet muodostavatkin mielenkiintoisen verkon. Tulevissa tutkimuksissa olisi tarpeellista selvittää aiempaa laajemmin esimerkiksi sitä, miten oppilaiden koulukiusaamiskokemukset ja kokemukset vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta ovat yhteydessä toisiinsa.

Oppilaiden ja opettajien ohella myös oppilaiden vanhempien rooli kouluyhteisössä on monin tavoin merkittävä. Siitä huolimatta oppilaiden vanhemmat on huomioitu kiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa varsin harvoin. Kiusaamiseen keskittyneissä tutkimuksissa oppilaiden vanhemmat on huomioitu lähinnä selvittäessä, ovatko he tietoisia lastensa koulukiusaamisongelmista (esim. Fekkes & Pijpers & Verloove-Vanhorick 2005; Whitney & Smith 1993). Jossain määrin on selvitetty myös sitä, millaisia asenteita vanhemmilla on koulukiusaamista kohtaan (Eslea & Smith

2000) tai millainen käsitys vanhemmilla on oman lapsensa toiminnasta oppilaiden välillä ilmenevissä kiusaamistilanteissa (Kauppi & Pörhölä 2008). Vastaavaa tietämystä siitä, miten vanhemmat ymmärtävät koulun vertaisrajat ylittäviä kiusaamisprosesseja, ei ole.

Oppilaiden vanhemmat eivät ole koulun kiusaamisongelmissa vain sivustaseuraajia. Opettajat kokevat varsin monimuotoista kiusaamista oppilaiden vanhempien taholta (Kauppi & Pörhölä 2009b). Ei kuitenkaan tiedetä esimerkiksi sitä, missä määrin opettajia kiusaavien vanhempien lapset ovat mukana koulukiusaamistilanteissa. Ei myöskään tiedetä, kuinka usein opettajat kokevat kiusaamista sekä oppilaiden että heidän vanhempiansa toimesta. Koko kouluyhteisössä ilmenevän kiusaamisen tarkasteleminen aiempaa laajemmin auttaisiikin selvittämään näitä tärkeitä kysymyksiä. Tämänkaltainen tietämys olisi erittäin tarpeellista opettajainkoulutuksessa, oppilaiden ja opettajien hyvinvoinnin tukena sekä kiusaamisen vähentämiseen tähtäävien interventio-ohjelmien kehittämisessä.

## Viitteet

- 1 Artikkelin perustuu Teemu Kaupin tekeillä olevaan puheviestinnän väitöskirjatutkimukseen, jota ohjaa Maili Pörhölä. Artikkelin valmistelua ovat tukeneet Suomen Kulttuurirahasto ja Jyväskylän yliopisto.

## Lähteet

- Benefield, Jane (2004): Teachers – the New Targets of Schoolyard Bullies? Julkaisematon tutkimusraportti “Paper presented to NZARE (New Zealand Association for Research in Education) November 2004.” [Http://ppta.org.nz/index.php/collectiveagreements/hours-of-work/doc\\_details/156-teachers-the-new-targets-of-schoolyard-bullies](http://ppta.org.nz/index.php/collectiveagreements/hours-of-work/doc_details/156-teachers-the-new-targets-of-schoolyard-bullies). (Viitattu 8.3.2011.)
- Benson, Katherine A. (1984): Comment on Crocker’s “An analysis of university definitions of sexual harassment.” *Signs: Journal of Women in Culture and Society* 9 (3), 516–519.

- Blase, Joseph & Blase, Jo (2003): *Breaking the Silence: Overcoming the Problem of Principal Mistreatment of Teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Branch, Sara (2006): *Upwards Bullying: An Exploratory Study of Power, Dependency and the Work Environment for Australian Managers*. Julkaisematon väitöskirjatutkimus Griffith Business School, Griffith University, Brisbane, Australia.
- Brendgen, Mara & Wanner, Brigitte & Vitaro, Frank (2006): Verbal Abuse by the Teacher and Child Adjustment from Kindergarten through Grade 6. *Pediatrics* 117 (5), 1587–1598.
- Casarjian, Bethany E. (2000): *Teacher Psychological Maltreatment and Students' School-Related Functioning*. Dissertation Abstracts International Section A. Human Social Science 60, 4314.
- Cemaloglu, Necati (2007): The Exposure of Primary School Teachers to Bullying: An Analysis of Various Variables. *Social Behavior and Personality* 35 (6), 789–802.
- Chan, John H. F. (2009): Where is the Imbalance? *Journal of School Violence* 8 (2), 177–190.
- Chen, Ji-Kang & Astor, Ron Avi (2009): Students' Reports of Violence against Teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence* 8 (1), 2–17.
- Craig, Wendy M. & Harel, Yossi (2004): Bullying, Physical Fighting and Victimization. Teoksessa Candace Currie & Chris Roberts & Antony Morgan & Rebecca Smith & Wolfgang Settertobulte & Oddrun Samdal & Vivian Barnekow Rasmussen (toim.) *Young People's Health in Context. Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) Study: International Report from the 2001/2002 Survey (Health Policy for Children and Adolescents, No. 4)*. Copenhagen: WHO Regional Office for Europe, 133–144.
- DeSouza, Eros & Fansler, A. Gigi (2003): *Contrapower Sexual Harassment: A Survey of Students and Faculty Members*. *Sex Roles* 48 (11/12), 529–542.
- De Wet, Corene (2010a): *Victims of Educator-Targeted Bullying: A Qualitative Study*. *South African Journal of Education* 30 (2), 189–201.
- De Wet, Corene (2010b): The Reasons for and the Impact of Principal-on-Teacher Bullying on the Victims' Private and Professional Lives. *Teaching and Teacher Education* 26 (7), 1450–1459.
- Dworkin, Anthony Gary & Haney, C. Allen & Telschow, Ruth L. (1988): Fear, Victimization, and Stress among Urban Public School Teachers. *Journal of Organizational Behavior* 9 (2), 159–171.
- Dzuka, Jozef & Dalbert, Claudia (2007): Student Violence against Teachers: Teachers' Well-Being and the Belief in a Just World. *European Psychologist* 12 (4), 253–260.
- Einarsen, Ståle (1999): The Nature and Causes of Bullying at Work. *International Journal of Manpower* 20 (1/2), 16–27.
- Einarsen, Ståle & Hoel, Helge & Zapf, Dieter & Cooper, Cary L. (2003): *The Concept of Bullying at Work: The European Tradition*. Teoksessa Ståle Einarsen & Helge Hoel & Dieter Zapf & Cary L. Cooper (toim.) *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace*. London: Taylor & Francis, 62–78.
- Ellonen, Noora (2008): *Väkivalta instituutiassa*. Teoksessa Noora Ellonen & Juha Kääriäinen & Venla Salmi & Heikki Sariola: *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset: tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta*. (Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 17/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja no. 87). Tampere, 115–123.
- Eslea, Mike & Smith, Peter K. (2000): Pupil and Parent Attitudes towards Bullying in Primary Schools. *European Journal of Psychology of Education* 15 (2), 207–219.
- Fekkes, Minne & Pijpers, Frans I. M. & Verloove-Vanhorick, S. Pauline (2005): *Bullying: Who does What, When and Where? Involvement of Children, Teachers and Parents in Bullying Behavior*. *Health Education Research* 20 (1), 81–91.
- Fisher, Kathleen & Kettl, Paul (2003): Teachers' Perceptions of School Violence. *Journal of Pediatric Health Care* 17 (2), 79–83.
- Gordon, Tuula & Holland, Janet & Lahelma, Elina (2000): *Making Spaces: Citizenship and Difference in Schools*. Houndmills: Macmillan.
- Graham, Sandra & Juvonen, Jaana (2002): *Ethnicity, Peer Harassment, and Adjustment in Middle School: An Exploratory Study*. *Journal of Early Adolescence* 22 (2), 173–199.
- Grauerholtz, Elizabeth (1989): *Sexual Harassment of Women Professors by Students: Exploring the Dynamics of Power, Authority, and Gender in a University Setting*. *Sex Roles* 21 (11/12), 789–801.
- Hamarus, Päivi (2008): *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 288. Jyväskylän yliopisto.
- Isotalo, Panu (2006): *Lehtori Janssonin kiusaus: Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä*. Turun yliopiston julkaisuja, sarja C, 243.
- James, Deborah J. & Lawlor, Maria & Courtney, Pat & Flynn, Ann & Henry, Bernie & Murphy, Niamh (2008): *Bullying Behaviour in Secondary Schools: What Roles do Teachers Play?* *Child Abuse Review* 17 (3), 160–173.
- Kauppi, Teemu & Pörhölä, Maili (2008): *Miten minun lapseni kohtelee vertaisiaan? Vanhempien käsityksiä*

- oppilaiden toiminnasta koulukiusaamistilanteissa. Nuorisotutkimus 26 (4), 15–25.
- Kauppi, Teemu & Pörhölä, Maili (2009a): Harassment Experienced by School Teachers from Students: A Review of the Literature. Teoksessa Terry A. Kinney & Maili Pörhölä (toim.) *Anti- and Pro-social Communication: Theories, Methods, and Applications* (Language as social action, vol. 6.). New York: Peter Lang, 49–58.
- Kauppi, Teemu & Pörhölä, Maili (2009b): Harassment Directed at School Teachers by Students' Parents. Julkaisematon esitelmä The 1<sup>st</sup> Autumn Conference of Interpersonal Communication and Social Interaction Section of ECREA -kongressissa. Tampere, 22.10.2009.
- Kauppi, Teemu & Pörhölä, Maili (2010): Peruskoulun opettajat oppilaidensa kiusaamina: kiusaamisen muodot, kohteena olevat opettajat ja kiusaavat oppilaat. Työelämän tutkimus 8 (2), 131–144.
- Keashly, Loreleigh & Jagatic, Karen (2003): By any other Name: American Perspectives on Workplace Bullying. Teoksessa Ståle Einarsen & Helge Hoel & Dieter Zapf & Cary L. Cooper (toim.) *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace*. London: Taylor & Francis, 31–61.
- Keashly, Loreleigh & Nowell, Branda L. (2003): Conflict, Conflict Resolution and Bullying. Teoksessa Ståle Einarsen & Helge Hoel & Dieter Zapf & Cary L. Cooper (toim.) *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace*. London: Taylor & Francis, 339–358.
- Khoury-Kassabri, Mona (2006): Student Victimization by Educational Staff in Israel. *Child Abuse & Neglect* 30 (6), 691–707.
- Khoury-Kassabri, Mona (2009): The Relationship between Staff Maltreatment of Students and Bully-Victim Group Membership. *Child Abuse & Neglect* 33 (12), 914–923.
- Khoury-Kassabri, Mona & Astor, Ron Avi & Benbenishty, Rami (2008): Student Victimization by School Staff in the Context of an Israeli National School Safety Campaign. *Aggressive Behavior* 34 (1), 1–8.
- Khoury-Kassabri, Mona & Astor, Ron Avi & Benbenishty, Rami (2009): Middle Eastern Adolescents' Perpetration of School Violence against Peers and Teachers: A Cross-Cultural and Ecological Analysis. *Journal of Interpersonal Violence* 24 (1), 159–182.
- Lahelma, Elina & Palmu, Tarja & Gordon, Tuula (2000): Intersecting Power Relations in Teachers' Experiences of being Sexualized or Harassed by Students. *Sexualities* 3 (4), 463–481.
- Lampman, Claudia & Phelps, Alissa & Bancroft, Samantha & Beneke, Melissa (2009): Contrapower Harassment in Academia: A Survey of Faculty Experience with Student Incivility, Bullying, and Sexual Attention. *Sex Roles* 60 (5/6), 331–346.
- Lewis, Duncan & Sheehan, Michael (2003): Introduction: Workplace Bullying: Theoretical and Practical Approaches to a Management Challenge. *International Journal of Management and Decision Making* 4 (1), 1–10.
- Luopa, Pauliina & Pietikäinen, Minna & Jokela, Jukka (2008): Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007. (Opetusministeriön julkaisuja 2008:7). [Http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf?lang=fi](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf?lang=fi). (Viitattu 4.12.2010.)
- Matchen, Jim & DeSouza, Eros (2000): The Sexual Harassment of Faculty Members by Students. *Sex Roles* 42 (3/4), 295–306.
- McKinney, Kathleen (1990): Sexual Harassment of University Faculty by Colleagues and Students. *Sex Roles* 23 (7/8), 421–438.
- Olweus, Dan (1993): *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, Dan (1996): *Bullying of Students by Teachers*. Bergen: Alma Mater Forlag.
- Olweus, Dan (2003): *Bully/Victim Problems in School: Basic Facts and an Effective Intervention Programme*. Teoksessa Ståle Einarsen & Helge Hoel & Dieter Zapf & Cary L. Cooper (toim.) *Bullying and Emotional Abuse in the Workplace*. London: Taylor & Francis, 62–78.
- Perusopetuslaki 1998/628, 3 §: [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628). (Viitattu 29.11.2010.)
- Perusopetuslaki 2003/477, 7:36 §; 7:36a §; 7:36b §. [Http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628). (Viitattu 10.5.2010.)
- Petersen, George J. & Pietrzak, Dale & Speaker, Kathryn M. (1998): The Enemy within: A National Study on School Violence and Prevention. *Urban Education* 33 (3), 331–359.
- Pottinger, Audrey M. & Stair, Angela Gordon (2009): Bullying of Students by Teachers and Peers and its Effect on the Psychological Well-Being of Students in Jamaican Schools. *Journal of School Violence* 8 (4), 312–327.
- Pure, Rebekah A. (2009): Uncertainty and Psychological Consequences due to Cyberbullying. Teoksessa Terry A. Kinney & Maili Pörhölä (toim.) *Anti and Pro-Social Communication: Theories, Methods, and Applications* (Language as social action, vol. 6.). New York: Peter Lang, 39–48.
- Pörhölä, Maili (2008): Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaisuuksille? Teoksessa Minna Autio & Kirsi Eräranta & Sami Myllyniemi (toim.) *Polarisoituvu nuoruus? Nuorten elinolo -vuosikirja 2008* Helsinki: Nuorisotutkimusseura, Julkaisuja 84, 94–104.
- Pörhölä, Maili & Karhunen, Sanna & Rainivaara, Sini (2006): *Bullying at School and in the Workplace: A*



- Challenge for Communication Research. Teoksessa Christina S. Beck (toim.) *Communication Yearbook* 30. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 249–301.
- Rayner, Charlotte & Hoel, Helge & Cooper, Cary L. (2002): *Workplace Bullying: What We Know, Who is to Blame, and What Can We Do?* New York, NY: Taylor & Francis.
- Rayner, Charlotte & Keashly, Loreleigh (2005): *Bullying at Work: A Perspective from Britain and North America*. Teoksessa Suzy Fox & Paul E. Spector (toim.) *Counterproductive Work Behavior: Investigations of Actors and Targets*. Washington DC: American Psychological Association, 271–296.
- Robinson, Kerry (2000): 'Great tits, Miss!' The Silencing of Male Students' Sexual Harassment of Female Teachers in Secondary Schools: A Focus on Gendered Authority. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education* 21 (1), 75–90.
- Salmi, Venla & Kivivuori, Janne (2009): Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008 (Verkkokatsaus 10/2009). [Http://www.optula.om.fi/uploads/u1s-ba5z5n9.pdf](http://www.optula.om.fi/uploads/u1s-ba5z5n9.pdf). (Viitattu 29.6.2009.)
- Smith, Peter K. (painossa): *Cyberbullying and Cyber Aggression*. Teoksessa Shane R. Jimerson & Amanda B. Nickerson & Matthew J. Mayer & Michael J. Furlong (toim.) *Handbook of School Violence and School Safety: International Research and Practice*. New York, NY: Routledge.
- Terry, Andrew A. (1998): Teachers as Targets of Bullying by their Pupils: A Study to Investigate Incidence. *British Journal of Educational Psychology* 68 (2), 255–268.
- Thibaut, John W. & Kelley, Harold H. (1959): *The Social Psychology of Groups*. New York: Wiley.
- Twemlow, Stuart W. & Fonagy, Peter & Sacco, Frank. C. & Brethour, Jr., John R. (2006): Teachers who Bully Students: A Hidden Trauma. *International Journal of Social Psychiatry* 52 (3), 187–198.
- Van Dick, Rolf & Wagner, Ulrich (2001): Stress and Strain in Teaching: A Structural Equation Approach. *British Journal of Educational Psychology* 71 (2), 243–259.
- Whitney, Irene & Smith, Peter K. (1993): A Survey of the Nature and Extent of Bullying in Junior/Middle and Secondary Schools. *Educational Research* 35 (1), 3–25.
- Zapf, Dieter & Einarsen, Ståle (2005): *Mobbing at Work: Escalated Conflicts in Organizations*. Teoksessa Suzy Fox & Paul E. Spector (toim.) *Counterproductive Work Behavior: Investigations of Actors and Targets*. Washington DC: American Psychological Association, 237–270.



## II

### **HARASSMENT EXPERIENCED BY SCHOOL TEACHERS FROM STUDENTS: A REVIEW OF THE LITERATURE**

Teemu Kauppi & Maili Pörhölä, 2009

In T. A. Kinney & M. Pörhölä (Eds.), *Anti and Pro-social Communication: Theories, Methods and Applications* (pp. 49–58). New York: Peter Lang

Reproduced with kind permission by Peter Lang Publishing

# Harassment Experienced by School Teachers From Students: A Review of the Literature

Teemu Kauppi & Maili Pörhölä

Well-being, safety, and criminality at school are issues which have been the focus of many recent studies worldwide, such as the study on Crime, Violence, Discipline, and Safety in U.S. Public Schools 2003-04, and the Health Behaviour in School-Aged Children (HBSC) study organized regularly by the WHO in several countries. Considerable attention has been paid to the bullying and/or harassment that occur among children and teachers at school. In our search of the literature, we found 58 studies directly on or in some way related to harassment directed at teachers. Hence, a considerable amount is known about the prevalence and forms of teacher harassment, as well as of the parties involved. This chapter reviews the literature on harassment experienced by teachers from their students. In addition to the prevalence of this kind of harassment, the chapter examines the most typical forms of it encountered by teachers. Finally, an outline is given of what is currently known about victimized teachers, what characterizes them and their students.

In addition to the urgency of these issues and the search for remedies, harassment directed at teachers by their students is theoretically an interesting phenomenon to study. It has raised questions about the power relations between the parties involved: how can a student, the institutionally weaker party to the relationship, achieve so much power that harassment of a teacher becomes possible (Grauerholtz, 1989; Terry, 1998). The purpose of our literature review is to shed some light on this question.

## Research on Teacher Harassment

The consequences of being harassed by students can be severe for teachers. Experiences of verbal or sexual harassment, physical assaults or constant fear of these can affect teachers' well-being, decrease their job satisfaction, and cause stress (Dworkin, Haney, & Telschow, 1988; Dzuka & Dalbert, 2007). They can also lower the ability of teachers to maintain good quality in their teaching (Fisher & Kettl, 2003) and, in this way, harm the whole school community.

Researchers have used various terms to describe the harassment, threats, and physical violence targeted at teachers. While the terms *harassment* (e.g., Grauerholtz, 1989; Robinson, 2000), *sexism* (e.g., Coulter, 1995), and *being sexualized* (e.g., Lahelma, Palmu, & Gordon, 2000) have been used to label incidents of sexual harassment, additional terms such as *abuse*, *peer-abuse*, *cross-peer abuse*, *bully-abuse* (e.g., Sugar, 1990; Terry, 1998), and *victimization* (e.g., Dworkin et al., 1988; Vettenburg, 2002) and its equivalent in Finnish (e.g., Kivivuori, 1996, 1997; Kivivuori & Tuominen, 1999; Salmi & Kivivuori, 2009) have been applied to refer to both mental (for example, sexual harassment) and physical violence. In studies examining the fear and threats experienced by teachers, terms such as *feelings of safety/unsafety* (e.g., Petersen, Pietrzak, & Speaker, 1998; Vettenburg) and *threat of violence* (e.g., Fisher & Kettl, 2003) have been used to label this experience. Finally, the term *violence against teachers* has been applied to cover both mental and physical forms of violence (e.g., Dzuka & Dalbert, 2007).

Given that a wide variety of terms have been used in previous studies, we have chosen to use “harassment” as an umbrella term in this chapter to cover both verbal and physical insults, threats of violence, and all forms of sexual harassment. In the following sections, we take a closer look at each of these types of harassment. In addition, most of the studies reviewed in this chapter have been carried out either in the United States (e.g., Crime, Violence, Discipline, and Safety in U.S. Public Schools 2003–04; Dworkin et al., 1988; Fisher & Kettl, 2003; Petersen et al., 1998; Ricketts, 2007; Williams & Corvo, 2005) or in Finland (e.g., Aromaa, 1999; Lahelma, 1996; Lahelma et al., 2000; Kivivuori, 1996, 1997; Kivivuori & Tuominen, 1999; Rantala & Keskinen, 2005; Salmi & Kivivuori, 2009). A few studies have been conducted in Australia (Ferfolja, 1998; Robinson, 2000), Belgium (Vettenburg, 2002), Slovakia (Dzuka & Dalbert, 2007), Romania (Marian, 2008) and in the United Kingdom (Terry, 1998).

## Types of Harassment Directed at Teachers

### Insulting Communication Behavior

Several studies showed that insulting communication behavior, also referred to as harmful verbal behavior (Dzuka & Dalbert, 2007), is the most characteristic form of harassment encountered by teachers (Dzuka & Dalbert; Kivivuori, 1997; Salmi & Kivivuori, 2009; Terry, 1998). The forms taken by this behavior included mocking or reviling, name calling, inappropriate commenting, rough language, intentionally impertinent behavior and refusal to co-operate with the teacher (Aromaa, 1999; Kivivuori, 1996, 1997; Kivivuori & Tuominen, 1999;

Marian, 2008; Rantala & Keskinen, 2005; Terry, 1998). The insulting communication directed at teachers often consisted of aggressive verbal insults delivered in sexually oriented terms (Aromaa; Kivivuori, 1996; 1997; Kivivuori & Tuominen; Lahelma, 1996; Lahelma et al., 2000; Robinson, 2000). It seemed to be quite common for some students to call a teacher a “gay” or a “whore” (Kivivuori & Tuominen). In addition to the insulting communication directed at teachers, students applied indirect forms of verbal insulting such as telling bad jokes about their teachers and divulging their personal affairs among students (Marian).

A recent survey carried out in Finland indicated that, during a school year, 45% of teachers working with students aged 13–16 years became targets of insulting communication behavior by their students (Salmi & Kivivuori, 2009). According to the principals of schools in the United States, students’ acts of disrespect directed at teachers occurred daily, or at least once a week in 19% and verbal abuse of teachers in 11% of U.S. public schools (Crime, Violence, Discipline, and Safety in U.S. Public Schools 2003–04). Dzuka and Dalbert (2007) found that almost half of the teachers in Slovakian secondary schools had experienced at least one violent student act in the last few weeks, most of these acts being harmful verbal behaviors. Students’ insulting communication seems to be a problem not only for teachers, but also for other adults working in schools. The study by Petersen and colleagues (1998) revealed that 68% of school personnel in the United States had been verbally attacked in the past two years.

The incidents of insulting communication directed at teachers typically appear in situations when the teacher interferes in a situation where a child has broken the school rules or tries to stop a fight or an argument between children (Kivivuori, 1996; Kivivuori & Tuominen, 1999). However, teachers can be subjected to verbal insults by students even during their free-time, as was shown in a study in which teachers reported incidents where they had been subjected to students’ sexually-oriented verbal insults in a public place outside their working hours (Lahelma et al., 2000).

### **Threats and Fear of Violence**

In addition to insulting communication, teachers can be subjected to physical violence and criminal acts in their workplaces. Elementary school teachers seem to become victims of physical assaults by students more often than other teachers (Fisher & Kettl, 2003). However, as Kivivuori and Tuominen (1999) found, when teachers were hurt by younger children, this often happened in situations where the teacher was trying to pacify a student who had lost his or her temper. When older students victimized them, physical assaults tended to

occur when the teacher was attempting to negotiate with a student about following the school norms.

Furthermore, teachers seem to face open threats relatively often. According to Petersen and colleagues (1998), 63% of the school personnel participating in their survey in the United States had been verbally threatened or intimidated in the past two years, 28% of them being physically threatened or intimidated. A little less alarmingly, the surveys conducted by Kivivuori (1997), and Salmi and Kivivuori (2009) in Finland revealed that 24% of teachers had encountered direct threats or had felt fear of violence by their students during their teaching careers. According to teachers' reports, in many of these cases, students had threatened to kill their teacher (Kivivuori, 1997). Salmi and Kivivuori found that 11% of Finnish teachers working with adolescents aged 13–16 years had been the target of a physical assault during their career, and Petersen and colleagues found that 9% of school personnel in the United States had been physically attacked in the past two years. Hence, actual physical violence seems to be more common in the United States than in a Northern European country such as Finland.

According to Petersen and colleagues (1998), 27% of school personnel in the United States were concerned or very concerned about their safety while at school. Fisher and Kettl (2003) noted that as many as 52% of U.S. teachers had been frightened of a student at school. Vettenburg (2002) found that while relatively few teachers (1%, approximately) in Belgium were genuinely afraid of physical violence or sexual offences directed at them by students, a large number of them (32–53%) were at least slightly afraid of being victimized by minor incidents such as thefts, disruptive classroom behavior, vandalism, and verbal abuse. In addition, her study showed that some teachers were also slightly afraid of armed threats (13%), assault and battery (17%) and sexual offences (from 3 to 9% of the teachers).

To conclude, verbal threats, threatening acts, and actual physical assaults on teachers have become quite common in schools. Awareness by teachers of the increased level of threatening behavior and violence means that many teachers live in constant fear of being victimized by their students. In addition, many of them seem to be afraid of students' parents (Petersen et al., 1998). Fisher and Kettl (2003) found that constant fear of physical assaults has a negative impact on the quality of education provided by teachers.

### **Sexual Harassment**

In the samples of Finnish teachers, Kivivuori (1997) and Kivivuori and Tuominen (1999) identified four categories of incidents of sexual harassment to which teachers were subjected by their students: (a) verbal harassment (e.g., inappropriate proposals, threats), (b) physical touching, (c) obscene nonverbal

behavior, and (d) harassment by phone calls. The respondents reported most often having experienced verbal harassment or obscene nonverbal behavior. Only rarely they had been physically harassed, for example, by touching. Some teachers, however, considered it as sexual harassment, when a student came into too close proximity to the teacher, invading his or her private space. The study conducted in the United States by Petersen and colleagues (1998) suggested slightly higher rates of physical sexual harassment; in the previous two years, 11% of the school personnel studied had been sexually threatened or intimidated, and as many as 7% of them had also been sexually attacked.

As was shown by Lahelma (1996), and Lahelma and colleagues (2000), the most common forms of verbally expressed sexual harassment reported by teachers include receiving comments on their physical appearance or clothing, being threatened with rape, and hearing claims concerning their sexual orientation, for example, by being called gay, whore, or lesbian. According to teachers' accounts, verbally expressed sexual harassment often occurred in public places, during a recess at school, or in situations in which the teacher was attempting to control the student's behavior.

Although teachers reported having often been astonished and annoyed, and had felt hurt because of students' behavior, they felt that they should have the professional skills to be able to handle situations of this kind (Lahelma, 1996; Lahelma et al., 2000). As observed by Kivivuori (1997), approximately half of the students who harassed their teachers were not called to account for their behavior. It has been suggested that teachers who have been harassed do not report their experiences because of the embarrassment or self-blame they feel about it (Kivivuori; Robinson, 2000) and, therefore, students who harass teachers often go unpunished.

For teachers who work with students under age 16, sexual harassment seems to be less of a problem than insulting communication, threats of violence, and the constant fear of being a target of physical assault (Aromaa, 1999; Kivivuori, 1997; Kivivuori & Tuominen, 1999; Salmi & Kivivuori, 2009). In college and university settings, the type of harassment studied has typically been sexual harassment (DeSouza & Fansler, 2003; Grauerholtz, 1989; Matchen & DeSouza, 2000). These studies have shown that approximately half of all faculty members in college have, at least once, been the targets of potential or actual sexually harassing behavior by a student (DeSouza & Fansler; Matchen & DeSouza).

### **Anonymous Harassment**

When a teacher becomes subjected to insulting communication behavior, threats of physical violence, or sexual harassment, he or she is usually aware of the harasser's identity. However, students can also harass their teacher

anonymously, using communication technology, or causing loss or damage to the teacher's property. According to Salmi and Kivivuori (2009), 30% of Finnish teachers working with students aged 13–16 years had been subjected to this kind of harassment during their careers.

The most typical form of anonymous harassment encountered by teachers seems to be the anonymous phone call (Aromaa, 1999; Kivivuori, 1997; Kivivuori & Tuominen, 1999; Rantala & Keskinen, 2005); the most common target of this harassment is a teacher working with adolescents aged 13–16 years (Kivivuori & Tuominen). In addition to receiving disturbing phone calls, teachers have reported on intentional destruction of their own or their school's property by theft or vandalism (Aromaa; Kivivuori, 1996, 1997; Kivivuori & Tuominen; Salmi & Kivivuori, 2009; Terry, 1998; Williams, Winfree, & Clinton, 1989). According to Petersen and colleagues (1998), as many as 55% of school personnel reported that their own or their school's property had been vandalized. Additional forms of indirect harassment have included, for example, graffiti scrawled in public places consisting of claims about a teacher's sexual orientation (Lahelma et al., 2000). Finally, some teachers have felt that because they are teachers their children are subjected to bullying (Kivivuori, 1997; Salmi & Kivivuori), and have regarded this behavior as indirect harassment directed at them.

Cyberbullying by means of communication technology has been mentioned as a form of teacher harassment (Rantala & Keskinen, 2005; Willard, 2003). Although cyberbullying has increased among students (Li, 2006), our literature search did not reveal any study concerned with cyberbullying directed at teachers by their students. However, it seems obvious that the prevalence of this kind harassment is likely to increase, and will, therefore, also be of increasing interest to researchers.

Anonymous harassment, particularly the harassment mediated by communication technology, invades teachers' privacy. Teachers cannot avoid this kind of harassment simply by leaving their workplace at the end of the day. Harassment of this nature is unpredictable and can also be more public than harassment directed at teachers during their working hours. It can therefore be more difficult for teachers to cope with, and, consequently, have more severe consequences for them in the long run.

### **Characteristics of Victimized Teachers and Their Harassers**

Harassment is not an equal problem for all teachers. In the study conducted by Kivivuori and Tuominen (1999; see also Kivivuori, 1996) among Finnish teachers, it appeared that a majority of all incidents of harassment were reported by only approximately 10% of the respondents. Correspondingly, in the sample of teachers in the United Kingdom, Terry (1998) found that about



10% were subjected to harassment by their students several times a week. Hence, harassment seems to be practiced toward only a minority of teachers. The risk factors leading to the harassment of particular teachers have been sought, for example, in the gender and sexual orientation of these teachers, their age and teaching experience, and their type of working duties, as well as in the age and gender of their students. In this section, we provide an overview of these studies.

Teachers who work with students aged 7–16 have been found to be targets of student harassment or violence more often than teachers who work with older students (Aromaa, 1999; Kivivuori & Tuominen, 1999), while student acts of disrespect toward teachers have been most common in middle schools (Crime, Violence, Discipline, and Safety in U.S. Public Schools 2003–04). Female teachers who worked with older adolescents in Finland encountered insulting communication behavior and sexual harassment by their students more often than male teachers, whereas male teachers confronted violence or the threat of violence by students more than their female colleagues (Salmi & Kivivuori, 2009). In the United Kingdom, male teachers were also slightly more likely to become victimized by students than were female teachers (Terry, 1998).

In addition to the age of the students, the teacher's age, experience, and type of working duties have also been shown to have some influence on his or her tendency to be victimized. On the one hand, teachers with less teaching experience were more often subjected to harassment (Terry, 1998), and violence or a threat of violence (Salmi & Kivivuori, 2009) by their students than were their more experienced or older colleagues, and, as compared with their younger colleagues, teachers older than 50 years confronted less violence and harassment by students than did younger teachers (Aromaa, 1999; Rantala & Keskinen, 2005). On the other hand, however, teachers over 50 years were more likely than their younger colleagues to confront violence by their students, if they worked with adolescents aged 13–16 years. If they worked with younger students aged 7–13, they were less likely victimized by their students than were younger teachers (Kivivuori & Tuominen, 1999).

Working experience also seems to have an impact on the fear of school violence experienced by teachers. While pre-service teachers tended to be afraid for their personal safety and personal failure in a possible crisis situation, in-service teachers were more afraid for their students' safety, but also concerned about having verbal fights with their students (Williams & Corvo, 2005). Furthermore, according to Kivivuori and Tuominen (1999), special education teachers, who work with maladjusted students, have appeared relatively more often than others to encounter harassment, violence, and student misbehavior. Kivivuori and Tuominen suggested that, in addition to their duties with their own students, who need special attention, these teachers are of-

ten asked to solve problems with the students of their colleagues and therefore might be at higher risk of victimization.

In addition to gender (Lahelma et al., 2000; Robinson, 2000), a teacher's sexual orientation can increase the risk of becoming sexually harassed by students. The research interviews conducted by Ferfolja (1998) in Australia revealed that lesbian teachers experienced homophobic harassment directed at them by students, resulting in negative and long-term consequences for their teaching styles and attitudes toward teaching. A typical instance of homophobic harassment experienced by these teachers was to hear students whispering or commenting on their sexual orientation in the teacher's presence, although not directing their comments at the teacher.

### Conclusions

Although the harassment experienced by teachers from their students has not received much public policy attention, the existing research literature clearly shows that this is a serious problem for a great number of teachers worldwide, and thus deserves attention by school administrators, educators, and researchers. Harassment directed at teachers by their students presents teachers with additional professional challenges. As well as controlling the content of teaching and other pedagogical issues, teachers need to be able to find ways of coping with the harassment they may encounter and of educating their students in the ethical issues that harassment raises. In teacher education, more attention should be paid to providing student teachers with the tools they need to deal with these issues in the classroom.

Previous studies have outlined some of the risk factors leading to the harassment of teachers. As we have demonstrated in this review of the literature, the factors studied have been related to the demographic and professional characteristics of teachers and the age and gender of their students. So far, almost no attention has been paid to the characteristics or developmental courses of the interpersonal relationship between the harassed teacher and his or her harasser. Yet, these individuals usually have a shared history. Future studies would benefit from seeking answers to questions such as: What characterizes these relationships? What kinds of conflicts between the parties trigger harassment? What events have increased tension and hostility in these relationships? This kind of understanding could help school personnel and teacher educators to find ways of improving the often problematic relationships that develop between teachers and some students in the early stages and by so doing, perhaps prevent students from resorting to harassment.

## Acknowledgments

Preparation of this chapter was supported by the Academy of Finland (project No. 106221) and Jenny and Antti Wihuri Foundation.

## References

- Aromaa, K. (1999). Elever och lärare i konflikt: Kränkande beteende, våld och trakasserier mot lärare i de svenskspråkiga skolorna i Helsingfors 1998 [Students and teacher in conflict: Insulting behavior, violence and harassment directed at teachers in Swedish-language schools in Helsinki 1998]. In J. Kivivuori, M. Tuominen, & K. Aromaa (Eds.), *"Mä teen mitä mä haluan": Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998* (Research Communications No. 44, pp. 57–101). Helsinki, Finland: National Research Institute of Legal Policy.
- Coulter, R. P. (1995). Struggling with sexism: Experiences of feminist first-year teachers. *Gender and Education, 7*, 33–50.
- Crime, Violence, Discipline, and Safety in U.S. Public Schools: Findings from the school survey on crime and safety: 2003–04*. (2006). U.S. Department of Education: Institute of Education Sciences: National Center for Education Statistics.
- DeSouza, E., & Fansler, A. G. (2003). Contrapower sexual harassment: A survey of students and faculty members. *Sex Roles, 48*, 529–542.
- Dworkin, A. G., Haney, C. A., & Telschow, R. L. (1988). Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 159–171.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*, 253–260.
- Ferfolja, T. (1998). Australian lesbian teachers – A reflection of homophobic harassment of high school teachers in New South Wales government schools. *Gender and Education, 10*, 401–415.
- Fisher, K., & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care, 17*, 79–83.
- Grauerholtz, E. (1989). Sexual harassment of women professors by students: Exploring the dynamics of power, authority, and gender in a university setting. *Sex Roles, 21*, 789–801.
- Health Behaviour in School-aged Children (HBSC). A World Health Organization collaborative cross-national study*. (n.d.). Retrieved November 5, 2008, from <http://www.hbsc.org/index.html>
- Kivivuori, J. (1996). *Opettajien uhrikokemukset ja kontrollinäkemykset* [Teachers' experiences of victimization and concepts of control] (Research Communications No. 23). Helsinki, Finland: National Research Institute of Legal Policy.
- Kivivuori, J. (1997). *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta* [Harassment and violence directed at teachers] (Research Communications No. 33). Helsinki, Finland: National Research Institute of Legal Policy.
- Kivivuori, J., & Tuominen, M. (1999). Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin suomenkielisissä kouluissa [Harassment and violence directed at teachers by students in Finnish-language schools in Helsinki]. In J. Kivivuori, M. Tuominen, & K. Aromaa (Eds.), *"Mä teen mitä mä haluan": Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998* (Research Communications No. 44, pp. 9–55). Helsinki, Finland: National Research Institute of Legal Policy.

- Lahelma, E. (1996). Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden sukupuolisesta häirinnästä [Challenging power?: Teachers' experiences of pupils' sexual harassment]. *Kasvatus*, 27, 478-488.
- Lahelma, E., Palmu, T., & Gordon, T. (2000). Intersecting power relations in teachers' experiences of being sexualized or harassed by students. *Sexualities*, 3, 463-481.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in schools: A research of gender differences. *School Psychology International*, 27, 157-170.
- Marian, C. (2008, July). *Pattern of aggressive behaviour between teacher and student in school context*. Paper presented at the world meeting of International Society for Research on Aggression, Budapest, Hungary.
- Matchen, J., & DeSouza, E. (2000). The sexual harassment of faculty members by students. *Sex Roles*, 42, 295-306.
- Petersen, G. J., Pietrzak, D., & Speaker, K. M. (1998). The enemy within: A national study on school violence and prevention. *Urban Education*, 33, 331-359.
- Rantala, T., & Keskinen, S. (2005). "Ei meidän koulussa... eihän?" Opettajat oppilaiden kiusaamina ["Not in our school...is it?" Teachers as victims of harassment by students]. In S. Keskinen (Ed.), *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä: artikkelisarja* (pp. 120-160). Helsinki, Finland: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Ricketts, M. L. (2007). K-12 teachers' perceptions of school policy and fear of school violence. *Journal of School Violence*, 6(3), 45-67.
- Robinson, K. (2000). 'Great tits, Miss!' The silencing of male students' sexual harassment of female teachers in secondary schools: A focus on gendered authority. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21, 75-90.
- Salmi, V., & Kivivuori, J. (2009). *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008* [Harassment and violence directed at teachers 2008] (Verkkokatsauksia 10/2009). Helsinki, Finland: National Research Institute of Legal Policy. Retrieved February 13, 2009, from <http://www.optula.om.fi/uploads/u1sba5z5n9.pdf>
- Sugar, M. (1990). Abuse and neglect in schools. *American Journal of Psychotherapy*, 44, 484-498.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255-268.
- Vettenburg, N. (2002). Unsafe feelings among teachers. *Journal of School Violence*, 1(4), 33-49.
- Willard, N. (2003). Off-campus, harmful online student speech. *Journal of School Violence*, 2(1), 65-93.
- Williams, K., & Corvo, K. N. (2005). "That I'll be killed": Pre-service and in-service teachers' greatest fears and beliefs about school violence. *Journal of School Violence*, 4(1), 47-69.
- Williams, L. E., Winfree, L. T., & Clinton, L. (1989). Trouble in the schoolhouse: New views on victimization, fear of crime, and teacher perceptions of the workplace. *Violence and Victims*, 4, 27-44.

### **III**

#### **TEACHERS BULLIED BY STUDENTS: FORMS OF BULLYING AND PERPETRATOR CHARACTERISTICS**

Teemu Kauppi & Maili Pörhölä, 2012a

*Violence and Victims*, 27, 396–413

Reproduced with kind permission by Springer  
<http://dx.doi.org/10.1891/0886-6708.27.3.396>

Teachers bullied by students

## **Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics**

**Teemu Kauppi, MA**

**Maija Pörhölä, PhD**

*University of Jyväskylä, Finland*

### **Abstract**

The focus of this study is on the forms in which the bullying of school teachers by students manifests itself, the characteristics of the students who engage in the bullying, and the manner in which the students who engage in bullying behave in their own peer relationships. The data was gathered from primary and lower secondary school teachers by means of an Internet survey. The answers of 70 teachers who had experienced bullying by their students are examined.

The teachers had been exposed to different forms of bullying by students. They had typically been bullied by male students. In most cases, the bullying had been perpetrated by an individual student or a small group of students. According to the teachers' assessment, the majority of the students who bullied them also bullied their fellow students.

**Keywords:** bullying; harassment; students; teachers; violence against teachers

## Teachers bullied by students

A school is an institution where teachers and students work in cooperation in order to reach the educational objectives set for the students. The most important professional duties of a teacher include not only seeing to it that these educational objectives are met but also assessing the students' performance, maintaining order and taking care of the well-being of the students. In addition to the well-being of students, the well-being of teachers has a central role in any school community. It can be assumed that teachers who feel comfortable in their position and are content with their working conditions have a better chance to succeed in supporting the work of their students. Correspondingly, teachers who are not comfortable in their work or lack a feeling of well-being may not be able to perform to their own satisfaction in the demanding position. The experience of being subjected to bullying at work forms a major threat to a teachers' well-being.

It has been discovered that for teachers, the four main sources of bullying are students (e.g., De Wet, 2010a; James et al., 2008; Terry, 1998), colleagues (e.g., Cemaloglu, 2007; Van Dick & Wagner, 2001), superiors (e.g., De Wet, 2010b; J. J. Blase & J. R. Blase, 2003; Van Dick & Wagner, 2001) and the parents of students (e.g., Benefield, 2004; Fisher & Kettl, 2003). One of the special features of teacher's work is that teachers can be subjected to bullying by people whose status within the institution is lower than theirs—that is, by students. This type of bullying relationship is quite special in nature.

Researchers have used various terms to describe mental and physical violence directed at teachers by their students. For example, terms such as *bullying* (De Wet,



Teachers bullied by students

2010a; James et al., 2008; Terry, 1998), *harassment* (Kauppi & Pörhölä, 2009), *victimization* (e.g., Dworkin, Haney, & Telschow, 1988), and *violence against teachers* (Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009) have been applied to cover this type of violence. In this article we use the term *bullying* as an umbrella term to describe both mental and physical violence directed at teachers by their students.

The experience of being subjected to bullying at work is known to have a considerably detrimental effect on victims' health and well-being (Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Hoel, Faragher, & Cooper, 2004; Leymann & Gustafsson, 1996; Matthiesen & Einarsen, 2004). It has been further discovered that bullying and violence have negative effects on the quality of teachers' work performance (De Wet, 2010a; Fisher & Kettl, 2003).

Earlier studies (e.g., Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Khoury-Kassabri et al., 2009; Terry, 1998) have already provided some information on the prevalence of victimization of school teachers by students and on the most typical forms in which such victimization manifests itself. Both students' (e.g., Chen & Astor, 2009; James et al., 2008; Khoury-Kassabri et al., 2009) and teachers' (e.g., De Wet, 2010a; Dzuka & Dalbert, 2007; Terry, 1998) reports have been examined. However, little is known about the special characteristics of this type of bullying (see De Wet, 2010a; Dzuka & Dalbert, 2007; Kauppi & Pörhölä, 2009). In this article, we describe and analyze the forms of direct and indirect bullying employed on teachers by students and look at what types of students engage in bullying teachers.

Teachers bullied by students

### **Definition of Bullying**

Most studies of school and workplace bullying define bullying with the help of the following three criteria: (1) bullying is when someone directs aggressive behavior towards another party or intentionally hurts and harms another party, (2) bullying manifests repeatedly over a lengthy period of time, and (3) there exists such an imbalance of power between the party perpetrating the bullying and the party being subjected to bullying that the latter cannot defend him- or herself (see Pörhölä, Karhunen, & Rainivaara, 2006, for a concept analysis).

The bullying of teachers by students differs significantly in nature from school and workplace bullying taking place at peer level. When a student bullies his or her teacher, there exists a situation where a party holding an inferior status position within the institution bullies a party holding a superior status position. This can be considered to constitute so-called “cross-peer abuse” (Terry, 1998). The teacher experiencing bullying has, at least to begin with, power over the student on the grounds of his or her position as a teacher (e.g., Chan, 2009). In Finland, for example, a teacher is entitled to levy punishment on students for behavior that breaks school rules or norms by giving them detention or removing them from the classroom for the remainder of the class period (Basic Education Act 2003/477, 7:36§, 36a§, 36b§). At the same time, a teacher has the responsibility for the assessment of the students’ learning results and processes. Consequently, the criterion concerning the imbalance of the power relationship cannot be applied in the definition of the bullying of teachers by students in the same manner as it is applied in the definition of bullying taking place at peer level.

## Teachers bullied by students

However, research literature presents only a few definitions for the bullying of teachers by students. For example, according to a definition by Terry (1998, p. 261), “[b]ullying occurs in situations where the victim cannot easily escape. It occurs when an uneven balance of power is exploited and abused by an individual or individuals who in that particular circumstance have advantage. Bullying is characterized by persistent, repetitive acts of physical or psychological aggression.” This definition takes into account the imbalance of the power relationship between the parties in a certain situation. Hence, despite teacher’s position as an institutional authority at school, in a particular circumstance, students could achieve enough power over the teacher to enable bullying. In their definition of workplace bullying, Einarsen, Hoel, Zapf, and Cooper (2003) emphasize that, in bullying processes, power can be reversed over the course of bullying or as a consequence of it, so that the victim ends up in an inferior position and has difficulties in defending him- or herself. In the definition by Terry (1998), this development is seen possible also in the relationships between teachers and students.

Further, as characterized by Twemlow, Fonagy, Sacco, and Brethour (2006, p. 191) a bullying student is “a student who tends to control the classroom with disruptive behavior that implies contempt for the teacher and who uses coercive tactics to deskill the teacher.” Correspondingly, Dzuka and Dalbert (2007, p. 253) defined violence against teachers by students as “aggressive behavior intended to harm the teacher, which students perpetrate repeatedly and intentionally over a certain amount of time.” With the exception of the imbalance of the power relationship, this definition incorporates the general criteria of bullying presented above (see Pörhölä et al., 2006). Like most definitions of school bullying, the one given by Dzuka and Dalbert is clearly perpetrator-

## Teachers bullied by students

oriented. Bullying is defined through the actions of the bully. In the literature on workplace bullying, definitions are not perpetrator-oriented to the same extent; common criteria for bullying include the victim's experience of being bullied and perceived damage caused to the victim by the bullying (see Pörhölä et al., 2006; Rayner & Keashly, 2005).

As far as definitions of bullying are concerned, the criterion that differentiates bullying from, for example, aggression or conflict—both of which can occur as single incidents—is the recurrence of communication that causes harm to the other party (Keashly & Nowell, 2003). However, it would be short-sighted to categorically define the bullying of teachers by students as a recurring series of events from the side of the particular bully or bullies. It is possible, for example, that recurrent acts of threatening, physical violence, insulting verbal comments, or publication of defamatory writings on the Internet, even if perpetrated on a single-time basis by various individual students, can be perceived by a teacher as bullying. Further, as Smith (in press) noted, when bullying occurs in technologically mediated forms, the use of repetition as a criterion for bullying is rather problematic. The act of cyberbullying may repeat itself without the contribution of the bully. For example, if insulting content is uploaded onto a webpage, every hit on that page could count as repetition (Smith, in press). In such a situation, a teacher's experience is that he or she is the target of recurrent bullying.

Another aspect that has often been included in definitions of bullying is the intentionality of the communication that causes harm to the other party. When the focus is on the examination of the experience of the bullied person, however, the intentionality of the bully's actions is not considered to be a defining factor in the bullying experience.

## Teachers bullied by students

Rayner, Hoel, and Cooper (2002), for example, recommend that no definition of bullying should rest on the aspect of intentionality. According to them, the experience of the victim of the bullying should not be invalidated on the grounds that the party perceived as the bully has not acted or states that he or she has not acted with the intent to harm the other party. The party at whom the communication is directed may feel bullied irrespective of the intentions of the offending party. In such a case, an approach focusing on the experiencer should be adopted, and the phenomenon should be examined as a bullying experience.

Since, in this study, we look at bullying through the experiences of teachers, our definition of bullying does not consider whether or not the perpetrator(s) intentionally engage(s) in bullying. For the purposes of this study, we define the bullying of teachers by students as a communication process in which *a teacher is repeatedly subjected, by one or more students, to interaction which he or she perceives as insulting, upsetting, or intimidating. Bullying can be verbal, non-verbal, or physical in nature.*

### **The Forms of Bullying Experienced by Teachers**

The bullying of teachers by students usually manifests as insulting, hostile, and unethical verbal and non-verbal communication, for example, by means of name-calling, use of inappropriate language, use of insulting gestures, refusal to cooperate, intimidating or upsetting behavior, sexual harassment, physical violence, and destroying teachers' property (Chen & Astor, 2009; De Wet, 2010a; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Kivivuori & Tuominen, 1999; Lahelma, Palmu, & Gordon, 2000; Terry, 1998). Hostile and unethical communication is, in fact, considered to form one central element

## Teachers bullied by students

of mental violence occurring both in the context of school and working life (Leymann, 1996; Pörhölä et al., 2006).

Teachers feel that they are also subjected to indirect forms of bullying by their students. This is true even though the indirect forms of bullying utilized by students in bullying their peers, such as the social isolation of the victim from his or her peer community, are largely inapplicable in the case of their teachers (see Dzuka & Dalbert, 2007). Marian (2008), for example, noted that teachers perceived insulting jokes circulating among students and disrespectful public discussion of their private matters as bullying. In the study by James and colleagues (2008), some students reported having bullied their teachers by spreading rumours about them. In addition, the “sabotage” of teaching situations is a form of bullying quite often encountered by school teachers (De Wet, 2010a; James et al., 2008). Harassment by means of communication technology has also been mentioned as a form of bullying experienced by teachers (see Kauppi & Pörhölä, 2009).

The studies concerning the bullying of teachers by students do not, however, present a similar spectrum of various forms of direct and indirect bullying as the studies focusing at bullying occurring between students (e.g., Pörhölä & Kinney, 2010; Rivers & Smith, 1994; Whitney & Smith, 1993). It is nevertheless probable that students bully their teachers in more versatile ways than what has been observed in earlier studies. In this study, we utilize a detailed measure focusing on the communicative features of bullying to survey the forms in which the bullying of teachers manifests itself.

Teachers bullied by students

### **Prevalence of Bullying and Characteristics of Students Who Engage in Bullying Behavior**

Studies conducted in different countries (e.g., Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Khoury-Kassabri et al., 2009; Terry, 1998) have shown that bullying directed at teachers by students is a significant concern for a large number of teachers at school. According to an extensive survey on the harassment and violence experienced by Finnish lower secondary school teachers by Salmi and Kivivuori (2009), 66% of the teachers surveyed had been subjected to insulting behavior by their students during their teaching career. Thirty percent had been subjected to harassment (for example, had had their property vandalized or their domestic privacy violated), 24% to the threat of violence, 11% to physical violence, and 8% to sexual harassment.

Previous knowledge concerning the gender of the students who typically engage in bullying teachers is rather limited. Some studies have suggested that male students engage in more bullying and violent acts against teachers than female students (Chen & Astor, 2009; James et al., 2008; Khoury-Kassabri et al., 2009). In Finland, Kivivuori and Tuominen (1999) discovered that approximately three fourths of the students in primary and lower secondary schools who had subjected teachers to insulting communication were boys. Similarly, Rantala and Keskinen (2005) noted that 75% of lower secondary school teachers (not all of whom had personally experienced bullying) thought that it is in particular boys who act violently towards teachers. In addition, 79% of the respondents assessed that the students who had subjected teachers to harassment or violence had acted alone. Furthermore, Olweus (1993, 2003) noted that the students who act aggressively towards their fellow students often express aggression towards their teachers and parents



Teachers bullied by students

as well. Olweus also assumed that these students would have a more positive than average attitude towards violent modes of behavior.

Previously, most of the studies on students who bully teachers have been based on single incidents of violence or harassment. These studies have provided little information on the characteristics of the students who repeatedly utilize means of direct and indirect communication to bully their teachers. The existing studies do not shed any more light on the type of communication relationship that the teachers who experience bullying have with their bullies (see Kauppi & Pörhölä, 2009). For example, it is not known whether teachers are subjected to repeated bullying by the students with whom they work most often or by the students they know least well. Very little is also known about how the students who bully teachers behave in their own peer relationships. It is not known whether the same students who bully teachers also bully their fellow students, or whether they are themselves bullied by their fellow students.

### **Research Questions**

The objective of this study is to examine the direct and indirect forms in which the bullying of teachers by students manifests itself, the characteristics (gender and number) of students who bully teachers, the relationship existing between teachers and the students who bully them, and how the students who bully teachers behave in their peer relationships.

In this article, we utilize the following three research questions to examine the experiences of 70 teachers who had been subjected to bullying by their students:

- (1) What types of bullying are teachers exposed to by students?

Teachers bullied by students

(2) In the experience of teachers, what type (what gender, which number) of students subject them to bullying, and what type of a relationship do teachers have with the students who bully them?

(3) According to teachers' perception, how do the students who bully teachers behave in their own peer relationships?

## **Methods**

### **Procedures**

The study was conducted as an Internet survey using SPSS mrInterview software. The data were gathered from school teachers in various parts of Finland during the school year 2008–2009. The survey was sent to 86 schools, among which were primary schools (students aged 7–13 years), lower secondary schools (students aged 13–16 years) and integrated comprehensive schools (students aged 7–16 years). The size of the schools ranged from three-teacher village schools to large comprehensive schools in cities of over 100,000 inhabitants. These schools employed a total of around 2,000 teachers, all of whom were informed of the survey by the principals of the schools.

Before the questionnaire was sent out, school principals were asked to inform all the teachers in their school about the survey. In some cases, contact was first made with the director of education and cultural services of the city or municipality, who then asked the principals to send the survey either to those schools that had agreed to participate in advance, or to all schools in that city or municipality. The teachers were sent, by e-mail, a covering letter that included a link to the questionnaire. The letter also included information about the study and matters of confidentiality relating to the handling of the

## Teachers bullied by students

material. The teachers were asked to respond to the questionnaire within three weeks.

Other instructions for the filling in of the questionnaire were provided in the web form.

As the respondents were adults voluntarily participating in the study and the data was collected anonymously, according to the Finnish standards, approval of the study protocol by an ethics committee was not required. Instead, after the principal of each school had given his or her approval for the data collection in that particular school, voluntarily participating teachers gave their informed consent by responding to the questionnaire.

### **Respondents**

A total of 215 comprehensive school teachers responded to the survey. Of those respondents who identified their gender, 147 (76.2%) were female and 46 (23.8%) were male. Twenty-two of the respondents did not identify their gender. The gender distribution of the respondents corresponded well with the gender distribution of the teachers working in Finnish primary and lower secondary schools (with students aged 7–16 years). In Finland, approximately 74% of teachers at these school levels are female (Kumpulainen, 2009).

Fifty-five (25.6%) of the respondents reported “*occasionally*” having been subjected to bullying (as defined in the questionnaire form) by students, whereas seven teachers (3.3%) reported a bullying frequency of “*almost every week*”, and eight teachers (3.7%) reported having been bullied by students “*almost daily*”. One hundred and forty-five respondents (67.4%) reported “*hardly ever*” having been subjected to bullying by students.

## Teachers bullied by students

In this article, we look at teachers' subjective experiences of being subjected to bullying. Therefore, the analysis of the material focuses on the respondents who had experienced bullying "*occasionally*" or more often ( $n = 70$ ). We will hereafter refer to them as either "respondents" or "teachers", even though their number includes a few principals as well. The description of the group of respondents below is limited to these teachers only.

Of those teachers who identified their gender, 52 (83.9%) were female and 10 (16.1%) were male. Eight of the respondents did not identify their gender. Eleven (15.7%) of the teachers were 20–30 years old, 19 (27.1%) were 31–40 years old, 29 (41.4%) were 41–50 years old, and 11 (15.7%) were 51–60 years old. Fourteen (20.0%) of the respondents had worked as a teacher for 0–3 years, 20 (28.6%) for 4–10 years, 19 (27.1%) for 11–20 years, and 17 (24.3%) for more than 20 years. Among the teachers were 38 subject teachers (54.3%), 14 class teachers (20.0%), 11 special needs teachers (15.7%), three special class teachers (4.3%), two principals (2.9%), one part-time teacher (1.4%) and one teacher who reported a professional title of "class teacher and subject teacher" (1.4%). In Finnish primary and lower secondary schools, class teachers mainly work with students aged between 7 and 13 years, whereas subject teachers mainly work with students aged between 13 and 16 years.

### **Questionnaire and Analysis of Data**

For the purpose of the study, a questionnaire was developed which was used to assess teachers' experiences of being subjected to bullying by students. We chose to use the

## Teachers bullied by students

term *kiusaaminen* (i.e., the Finnish equivalent to *bullying*) in the questionnaire because of its established use in Finnish studies concerning school and workplace bullying.

The questionnaire consisted of several components. The bullying of teachers was defined as a communication process in which *a teacher is repeatedly subjected, by one or more students, to interaction which he or she perceives as insulting, upsetting, or intimidating. Bullying can be verbal, non-verbal, or physical in nature.* The teachers who reported having experienced bullying (as defined above) either “*occasionally*”, “*almost every week*”, or “*almost daily*” were asked to answer to all questions in the questionnaire. The teachers who had not experienced bullying were asked to answer to five specific questions found in the questionnaire. Those questions are not discussed in this article. The following discussion of the questionnaire will only involve the components reported in this article.

**Teacher as a Victim of Bullying Scale.** The survey of the manifestations of bullying experienced by teachers utilized a measure called *Teacher as a Victim of Bullying* which was designed for the present study. In this scale, the respondents who reported having experienced bullying were asked to think about a period of time during which they had been most intensely bullied by students and to describe the types of bullying they had been subjected to. To facilitate this, they were provided with a list covering 22 different forms of bullying (see Table 1). The measure was developed on the basis of the existing knowledge of the forms in which the bullying of teachers manifests itself (see Kauppi & Pörhölä, 2009, for a review of literature). Where applicable, items of Pörhölä’s (2008) *Victimization Scale* designed to facilitate the surveying of bullying between students was also utilized in the development of the measure. Since previous

## Teachers bullied by students

studies on the bullying of teachers by students are scarce, additional components designed on the basis of studies on school and workplace bullying, as well as the rational reasoning of the researchers, were utilized in the development of the measure.

The measure required the respondents to indicate the intensity of their experience of every form of bullying listed. The answer alternatives were “*hardly ever*”, “*occasionally*”, “*almost every week*”, and “*almost daily*”. The measure also featured an additional question that enabled the respondents to describe any forms of bullying not included in the list. When reporting the results, we examine the answers one component at a time, presenting frequencies and percentual frequencies.

The reliability of the *Teacher as a Victim of Bullying Scale* was rather high (Cronbach’s  $\alpha = .873$ ; 22 items). Item-total correlations between the individual items and the scale varied from .12 to .66. Removal of only one item (i.e., harassment through e-mail, telephone calls, or text messages) had improved the reliability estimate a little. The theoretical components of the scale consisted of five categories of variables representing different types of bullying. These categories and the featured variables are described below.

### *A. Direct verbal bullying; 6 items ( $\alpha = .738$ )*

1. Denouncing or name-calling
2. Obscene or inappropriate comments
3. Making fun of, or laughing at the teacher (openly or behind his or her back)
4. Upsetting, sexually tinged remarks, or propositions
5. Unjust disparagement of the teacher’s professional skills
6. Threatening

Teachers bullied by students

*B. Direct nonverbal bullying; 3 items ( $\alpha = .380$ )*

7. Insulting gestures

8. Mimicking the teacher's characteristic features (e.g., speech or walking style)

9. Violation of personal space or improper touching

*C. Physical bullying; 3 items ( $\alpha = .721$ )*

10. Physical violence

11. Violation of physical integrity committed with the intent of bullying (e.g., throwing of objects, pinching, or soiling of the teacher's clothes)

12. Damaging or stealing of property

*D. Indirect private bullying; 6 items ( $\alpha = .682$ )*

13. Repeated lying to the teacher

14. Refusal to cooperate (e.g., repeated refusal to comply with the teacher's instructions)

15. Repeated disregard of the teacher's presence (e.g., not responding to questions or requests)

16. Hiding from the teacher or repeatedly coming late to class

17. Harassment through e-mail, telephone calls, or text messages

18. Improper insinuation about the teacher's private matters (e.g., matters relating to the teacher's health or family)

*E. Indirect public bullying; 4 items ( $\alpha = .702$ )*

19. Making unfounded reports or complaints against the teacher

20. Spreading unfounded gossip

21. Bullying over the Internet (e.g., posting of abusive writings or images)



Teachers bullied by students

22. Subjecting the teacher to inappropriate attention in public places (e.g., through sassing, name-calling, wall writings)

The above specification of different forms of bullying is based on the division between direct and indirect bullying generally made in research literature concerning school and workplace bullying. Direct bullying refers to the hurting of the victim through physical or verbal means, whereas in the case of indirect bullying, the victim is hurt in a less direct manner—for example, by presenting criticism behind his or her back or by spreading hurtful gossip and unfounded stories about him or her (e.g., Keashly & Jagatic, 2003; Rayner et al., 2002; Rivers & Smith, 1994; Whitney & Smith, 1993).

We further divided the direct forms of bullying (variable categories A and B) into verbal and nonverbal varieties. We also looked at both direct and indirect physical bullying (variable category C). Furthermore, we divided the indirect forms of bullying into public and private varieties on the basis of their external characteristics. By public indirect bullying (variable category E), we refer to communication that is intended to defame the teacher in the eyes of the school community or the wider public. Private indirect bullying (variable category D) differs from the public variety in that it does not involve actual verbal insults, insulting gesticulation, or attempts to defame the teacher; however, the students still communicate or act in ways that are perceived as insulting by the teacher. For the most part, the experience of being insulted originates from the teacher's interpretation of a student's behavior in a communication situation in which the student somehow breaks the communication norms or school rules. As far as we know,

## Teachers bullied by students

this model has not been employed in previous studies to categorize the different forms of bullying.

Teachers' experiences on being bullied by students were additionally assessed through one open-ended question. The respondents were asked to describe a typical situation where they had experienced being bullied by a student or students. Expressions describing the various forms of bullying were extracted from the answers and then assigned into categories utilizing a data-based classification method. The resulting categories were as follows: verbal insulting (e.g., sassing, name-calling, laughing at the teacher), breaking of communication norms (e.g., failure to greet the teacher, disregarding the teacher's presence, mimicking), lying, violation of the teacher's physical integrity, disparagement of the teacher's professional skills, resisting the teacher's orders (e.g., refusing to leave the class or to comply with regulations concerning the maintenance of order), repeatedly coming late to class, threatening, public abuse (e.g., posting writings on the Internet, writing things on walls), and not letting the teacher work in peace. When reporting the results, we examine these responses, especially insofar as they complement the responses provided for the *Teacher as a Victim of Bullying Scale*.

**Assessment of the characteristics of students who engage in bullying and of the relationship between teachers and those students.** The following two structured questions were used to probe the teachers' experiences of the students who bully them: "*How many students typically take part in bullying you?*", with the answer alternatives being "*1*", "*2 to 5*", "*6 to 10*" and "*11 or more*", and "*What gender are the students who bully you?*", to which the respondents could also answer by selecting the option "*Both girls and boys*". The relationship between the teachers and the students who bully them

Teachers bullied by students

was probed with the following question: “*Are your bullies students whom you currently teach or have taught in the past?*” The answer alternatives were as follows: (a) “*students whom you currently teach*”, (b) “*students whom you have taught in the past*”, and (c) “*students whom you have never taught*”. The respondents were given an opportunity to select more than one alternative. Below, we analyze the responses to these questions through frequencies and percentual frequencies.

**Teachers’ conception of how the students who bully them behave in their own peer relationships.** The teachers were also asked to assess how the students who bully them behave in their own peer relationships. The question asked the respondents to indicate what types of students had bullied them. The following answer alternatives were provided: (a) “*students who also regularly bully other students of the school*”, (b) “*students who also occasionally bully other students of the school*”, (c) “*students who are regularly bullied at school*”, (d) “*students who are occasionally bullied at school*”, (e) “*students who are bullied at school and who also bully other students*” ja (f) “*students who do not bully other students and who are not bullied by others*”, and (g) “*other type, which?*” Below, we analyze the responses to these questions through frequencies and percentual frequencies.

## Results

Firstly, we listed the types of bullying that the teachers had been subjected to by the students. Table 1 presents the frequencies by response category. We also formed a combined category which displays, in order of frequency, the frequencies and percentual

## Teachers bullied by students

frequencies for respondents who had experienced each form of bullying at least occasionally.

[TABLE 1]

As the last column of Table 1 reveals, the most common form of bullying encountered by the teachers was the utterance of obscene or inappropriate comments. The second and third most common forms of bullying were refusal to cooperate and repeated lying to the teacher, respectively. The table furthermore shows that the teachers reported having quite frequently been subjected to the following forms of bullying by students: making fun of or laughing at the teacher, denouncing and name-calling, insulting gesticulation, hiding from the teacher or coming late to class, unjust disparagement of the teacher's professional skills, and mimicking of the teacher's communication.

When the results are examined from the point of view of the types of bullying that teachers had experienced at least once a week, the most common forms of bullying were refusal to cooperate (*once a week or more frequently*,  $f = 25$ ; 36.2%) and hiding from the teacher or repeatedly coming late to class (*once a week or more frequently*,  $f = 19$ ; 27.5%). Hiding from the teacher and repeatedly coming late to class are examples of indirect communication which, if recurrent, may be interpreted as bullying by the teacher.

The results showed that all of the components of the scale described a form of bullying that the respondents had at least occasionally experienced at their work. The results also indicate that teachers are typically subjected to bullying during the school day.

## Teachers bullied by students

Technologically mediated bullying appeared to be relatively rare, but nevertheless occurred.

The respondents were also given an opportunity to report any forms of bullying they had experienced that were not listed in the components of the scale. In these responses, the teachers most frequently described a situation where a student's parents had behaved inappropriately towards them. Forms of bullying mentioned in individual responses also included running away from the teacher (with the intent to irritate him or her) and engaging in disorderly behavior in class. A female teacher had experienced as bullying the wish, expressed by a student, that she would be replaced by a male teacher.

The respondents were also asked to describe, in their own words, a typical situation where they had experienced being bullied by students. A total of 61 teachers answered to the question. The majority of them described either a situation where a student or students had insulted them verbally or laughed at them (20 teachers) or a situation where they had not been allowed to work in peace in the classroom (20 teachers). The following response describes an example of the latter (citations are translated freely from Finnish into English by authors): *“There are a few students who are intent on transforming the learning situation in the classroom into a chaotic, uncontrollable situation, where the focus would be on having fun and talking (hollering) to one's friends”* (subject teacher, 20–30 years old).

The potential subtlety of bullying, and the difficulty of its interpretation, is not only interesting but also quite illustrative of the forms of bullying experienced by teachers in their work. One of the respondents stated that the experience of being bullied can be almost impossible to explain: *“Sometimes the bullying can be so subtle that I*

Teachers bullied by students

*would be hard pressed to explain what the student actually does, but it still really gets my goat” (subject teacher, 20–30 years old).* The forms of bullying described by other respondents were similar to those described in the components of the measure.

Secondly, we focused on determining the gender distribution of the students who had bullied teachers. As indicated in Table 2, the majority (63%) of the teachers reported that their bullies had been male students. Of the respondents, 31% reported having been bullied by both male and female students, and only 6% stated that they had been bullied exclusively by female students.

[TABLE 2]

Thirdly, we examined the teachers’ statements concerning the number of the students who took part in the bullying. As Table 3 indicates, this number was usually quite small. Of the teachers, 46% reported that they were typically bullied by only one student. Another 46% of the respondents stated that the number of students who took part in the bullying ranged between two and five. Only 9% of the respondents reported that more than five students had taken part in the bullying.

[TABLE 3]

Fourthly, we examined the relationship between the teachers and the students who bullied them. The results showed that the teachers had most frequently experienced bullying by students whom they were teaching at the time of their response. This answer alternative

Teachers bullied by students

was selected by 66% of the teachers. Of the respondents, 36% stated that they had been bullied by students whom they had taught in the past. Notably, as many as 24% of the teachers reported having been subjected to bullying also or exclusively by students whom they had never taught. The respondents were given an opportunity to select more than one alternative.

Fifthly, the teachers were asked to assess how the students who had bullied them behave in their own peer relationships. The respondents were given an opportunity to select more than one alternative (see Table 4).

[TABLE 4]

As Table 4 shows, a significant majority of the teachers assessed that the students who had bullied them also at least occasionally bullied their fellow students. Furthermore, a tenth of the respondents thought that the students who had bullied them were themselves subjected to bullying at school but also engaged in bullying their fellow students. Only a few teachers believed that they were typically bullied by students who neither bullied their fellow students nor were subjected to bullying themselves. The answers to the question “Other type, which?” indicated that the respondents believed that the students who had bullied them bullied other teachers of the school as well.

## **Discussion**

The focus of this study was to describe the special characteristics of the bullying of teachers by students. The teachers who responded to the survey had been subjected to

## Teachers bullied by students

both direct and indirect forms of verbal and nonverbal bullying by students in their work. Direct forms of bullying typically included obscene and inappropriate commentary, making fun of and laughing at the teacher, denouncing, name-calling and insulting gesticulation. Typical indirect forms of bullying included refusal to cooperate with the teacher and not allowing the teacher to work in peace during teaching situations. These forms of bullying have also been reported in earlier studies (e.g., De Wet, 2010a; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Kivivuori & Tuominen, 1999; Terry, 1998).

The respondents' bullying experiences additionally covered a wide array of various forms of insulting behavior not identified in earlier studies (cf. De Wet, 2010a; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2009; Terry, 1998). These include repeated lying, mimicking the teacher's speech or walking style, and repeatedly coming late to class and hiding from the teacher. This type of communication represents a type of violation of communication norms one would not necessarily expect to encounter in the role of a teacher. Disturbing class, repeatedly coming late to class and hiding from the teacher are forms of bullying that can be used to prevent teachers from performing their duties to their own satisfaction and from fulfilling the requirements of their position. Although, lateness and absenteeism by students, for example, have been recognized to be a problem for teachers in surveys concerning students' disruptive behavior (e.g., TUI, 2006), these kind of behaviors have not been examined as teachers' bullying experiences in previous research.

All in all, it would appear that the direct forms of bullying experienced by teachers are notably similar to the direct forms of bullying to which students subject their fellow students (e.g., Olweus, 1993; Pörhölä & Kinney, 2010; Rivers & Smith, 1994).



## Teachers bullied by students

However, the indirect forms of bullying experienced by teachers somewhat differ from the forms of indirect bullying to which students subject their fellow students (e.g., exclusion of a fellow student from group; see Olweus, 1993; Rivers & Smith, 1994). The indirect forms of bullying experienced by teachers, and also some of the direct forms of bullying, such as unjust disparagement of teachers' professional skills, rather contain typical characteristics of workplace bullying (see, e.g., Keashly & Jagatic, 2003; Pörhölä et al., 2006, for literature reviews), although the nature of teacher's work brings certain special characteristics to the bullying. It appears that teachers are also subjected to physical bullying as well as technologically mediated bullying, although these occur clearly less frequently than other forms of bullying.

The teachers who had experienced bullying stated that they had been mostly bullied by male students. This observation supports the findings from previous studies (e.g., James et al., 2008; Khoury-Kassabri et al., 2009; Kivivuori & Tuominen, 1999; Rantala & Keskinen, 2005). While research has already shown that when a student bullies fellow students, the bully is more likely to be male than female (e.g., Fekkes, Pijpers, & Verloove-Vanhorick, 2005; Luopa, Pietikäinen, & Jokela, 2008; Scheithauer, Hayer, Petermann, & Jugert, 2006), the role of boys appears to become more pronounced when the object of the bullying is a teacher. As Dzuka and Dalbert (2007) also noted, it is probable that indirect bullying, more typically employed by girls (see Pörhölä & Kinney, 2010), is more difficult to direct at a teacher. Further studies should, then, focus on examining whether the bullying of teachers by girls differs in nature from the bullying of teachers by boys.

## Teachers bullied by students

The teachers had most frequently experienced bullying by just one student or a small group of students. Only a few had been bullied by a group of more than five students. This observation differs from those made on bullying occurring between students. Research has shown that when bullying occurs between students, a large number of students take part in the bullying in various roles (e.g., Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996). Although the bullying of teachers by students does not appear to contain the characteristics of a group phenomenon so evident as in the bullying of students by students, future studies should examine in more detail the number of bullies and the possible participation roles of students in bullying situations where the object of bullying is a teacher.

It was discovered that the teachers were most frequently subjected to bullying by students whom they were teaching at the time of their response. This result is easy to understand because teachers spend most of their working time with their own students. Considering this, it was interesting to observe that as many as a fourth of the respondents had experienced bullying by students whom they had never taught. Particularly in the case of large schools, it is probable that the teacher and the students who bully him or her do not always really know each other and thus do not always share an actual communication relationship. It can be asked, then, what purpose does it serve for the bullies to bully a teacher who is nearly unknown to them. It is clear that in such a case, bullying cannot be related to any problems existing in the communication relationship between the parties. It is possible that by bullying an unknown teacher, the bullies aim to gain more power and improve their status among other students. The teacher's role in this process is just that of a tool used to achieve this end.

## Teachers bullied by students

A significant majority of the teachers assessed that the students who had bullied them also bullied their fellow students at school. This means that bullying was seen as a typical model of behavior for those students. Future studies should set out to examine whether some students are more inclined to bully both their fellow students and teachers, and whether the motivation behind the bullying remains unchanged for such students regardless of the position of the individual they choose to bully. It should also be examined whether the means which such students employ in bullying others vary according to the object. This type of understanding would shed light into whether the selection of the forms of bullying actually employed is more dependent on the characteristics and communicative traits of the bully or on those of the victim. A good understanding of the special characteristics of the phenomenon of bullying of teachers by students is particularly needed in teacher training.

### **Limitations**

The selection of schools for this study was not based on systematic sampling. Instead, the request to participate and the questionnaire were sent to teachers working in a number of pre-selected schools that had expressed their willingness to participate in the study. It is probable that the study elicited most responses from teachers who had experienced bullying by students. This may have been one of the reasons for the low response percentage. Be that as it may, no conclusions about the prevalence of bullying of teachers by students can be drawn on the basis of the material, nor was this the goal of this study. The main goal of the study was to explore the nature of bullying experienced by teachers, and characteristics of the students who bullied them. Even though we did not use

## Teachers bullied by students

systematic sampling to collect a representative sample of teachers working in Finnish schools, we believe that responses of the 70 teachers, who indicated that they had been bullied by their students, enabled reaching these goals.

Despite the fact that this was not a random sample, the gender distribution of the 215 respondents corresponded well with the gender distribution of the teachers working in Finnish primary and lower secondary schools (see Kumpulainen, 2009). Similarly, the age distribution of the respondents corresponded quite well with the age distribution of Finnish teachers: 35.3% of teachers working in Finnish primary and lower secondary schools are aged under 40; in the data at hand, the proportion of teachers aged between 20 and 40 was 39.3%. Our material was slightly biased towards respondents aged between 41 and 50; their proportion in our material was approximately ten percentage points larger than the proportion of that age group among primary and lower secondary school teachers. Correspondingly, the proportion of respondents aged over 50 in our material was slightly over ten percentage points smaller than the proportion of that age group among teachers working in Finnish primary and lower secondary schools. Schools of different sizes and located in cities as well as the countryside were represented in the study. However, because of the low response percentage, the results cannot be generalized to all teachers in Finland. In future studies, using representative cultural or cross-cultural samples, more attention could be paid to individual and school-level variability in teachers experiences of bullying.

## References

- Basic Education Act (2003/477, 7:36§, 7:36a§, 7:36b§). Retrieved March 30, 2011, from <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Benefield, J. (2004). *Teachers – the new targets of schoolyard bullies?* Paper presented to NZARE (New Zealand Association for Research in Education), November 2004. Retrieved March 8, 2011, from [http://ppta.org.nz/index.php/collectiveagreements/hours-of-work/doc\\_details/156-teachers-the-new-targets-of-schoolyard-bullies](http://ppta.org.nz/index.php/collectiveagreements/hours-of-work/doc_details/156-teachers-the-new-targets-of-schoolyard-bullies)
- Björkqvist, K., Österman, K., & Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173–184. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:3<173::AID-AB2480200304>3.0.CO;2-D
- Blase, J. J., & Blase, J. R. (2003). *Breaking the silence: Overcoming the problem of principal mistreatment of teachers*. Thousand Oaks, CA: Corwin press.
- Cemaloglu, N. (2007). The exposure of primary school teachers to bullying: An analysis of various variables. *Social Behavior and Personality*, 35, 789–802. doi:10.2224/sbp.2007.35.6.789
- Chan, J. H. F. (2009). Where is the imbalance? *Journal of School Violence*, 8(2), 177–190. doi:10.1080/15388220802074199
- Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2009). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8(1), 2–17. doi:10.1080/15388220802067680

## Teachers bullied by students

- De Wet, C. (2010a). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education, 30*, 189–201.
- De Wet, C. (2010b). The reasons for and the impact of principal-on-teacher bullying on the victims' private and professional lives. *Teaching and Teacher Education, 26*, 1450–1459. doi:10.1016/j.tate.2010.05.005
- Dworkin, A. G., Haney, C. A., & Telschow, R. L. (1988). Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 159–171.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*, 253–260. doi:10.1027/1016-9040.12.4.253
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., & Cooper, C. L. (2003). The concept of bullying at work: The European tradition. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 3–30). London: Taylor & Francis.
- Fekkes, M., Pijpers, F. I. M., & Verloove-Vanhorick, S. P. (2005). Bullying: Who does what, when and where? Involvement of children, teachers and parents in bullying behavior. *Health Education Research, 20*, 81–91. doi:10.1093/her/cyg100
- Fisher, K., & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care, 17*, 79–83. doi:10.1067/mpH.2003.20
- Hoel, H., Faragher, B., & Cooper, C. L. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance & Counseling, 32*, 367–387. doi:10.1080/03069880410001723594

## Teachers bullied by students

James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008).

Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review*, *17*, 160–173. doi:10.1002/car.1025

Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2009). Harassment experienced by school teachers from students: A review of the literature. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (Eds.), *Anti- and pro-social communication: Theories, methods and applications* (Language as social action, vol. 6, pp. 49–58). New York: Peter Lang.

Keashly, L., & Jagatic, K. (2003). By any other name: American perspectives on workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 31–61). London: Taylor & Francis.

Keashly, L., & Nowell, B. L. (2003). Conflict, conflict resolution and bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 339–358). London: Taylor & Francis.

Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, *24*, 159–182. doi:10.1177/0886260508315777

Kivivuori, J., & Tuominen, M. (1999). Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin suomenkielisissä kouluissa [Harassment and violence directed at teachers by students in Finnish-language schools in Helsinki]. In J. Kivivuori, M. Tuominen, & K. Aromaa, *"Mä teen mitä mä haluan": oppilaiden opettajiin*

## Teachers bullied by students

- kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998* (Research Communications No. 44, pp. 9–55). Helsinki, Finland: National Research Institute of Legal Policy.
- Kumpulainen, T. (Ed.). (2009). *Opettajat Suomessa 2008* [Teachers in Finland 2008]. Retrieved March 30, 2011 from [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/Opettajat\\_Suomessa\\_2008.pdf](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/Opettajat_Suomessa_2008.pdf)
- Lahelma, E., Palmu, T., & Gordon, T. (2000). Intersecting power relations in teachers' experiences of being sexualized or harassed by students. *Sexualities*, 3, 463–481. doi: 10.1177/136346000003004006
- Leymann, H. (1996). The content and the development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 165–184. doi:10.1080/13594329608414853
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 251–276. doi:10.1080/13594329608414858
- Luopa, P., Pietikäinen, M., & Jokela, J. (2008). *Koulukiusaaminen peruskoulun yläluokilla 2000–2007* [School bullying at lower secondary schools 2000–2007] (Opetusministeriön julkaisu 2008:7). Retrieved September 12, 2009 from <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2008/liitteet/opm07.pdf?lang=fi>
- Marian, C. (2008, July). *Pattern of aggressive behaviour between teacher and student in school context*. Paper presented at the world meeting of International Society for Research on Aggression, Budapest, Hungary.



## Teachers bullied by students

- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 335–356. doi:10.1080/03069880410001723558
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.
- Olweus, D. (2003). Bully/victim problems in school: Basic facts and an effective intervention programme. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 62–78). London: Taylor & Francis.
- Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä. Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? [School bullying as a threat to young people's well-being: What happens to the peer relationships of the bullied and the bullies?] In M. Autio, K. Eräranta & S. Myllyniemi (Eds.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot -vuosikirja 2008* (pp. 94–104). Helsinki, Finland: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, Nuorisoasiainneuvottelukunta, & Stakes.
- Pörhölä, M., Karhunen, S., & Rainivaara, S. (2006). Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. In C. S. Beck (Ed.), *Communication Yearbook 30* (pp. 249–301). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pörhölä, M., & Kinney, T. A. (2010). *Bullying: Contexts, consequences, and control*. Barcelona, Spain: Editorial Aresta.
- Rantala, T., & Keskinen, S. (2005). "Ei meidän koulussa... eihän?" Opettajat oppilaiden kiusaamina [Not in our school...is it? Teachers as victims of harassment by

## Teachers bullied by students

- students]. In S. Keskinen (Ed.), *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä: artikkelisarja* (pp. 120–160). Helsinki, Finland: Opetus-, kasvatust- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Rayner, C., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what can we do?* New York, NY: Taylor & Francis.
- Rayner, C., & Keashly, L. (2005). Bullying at work: A perspective from Britain and North America. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 271–296). Washington DC: American Psychological Association.
- Rivers, I., & Smith, P. K. (1994). Types of bullying behavior and their correlates. *Aggressive Behavior, 20*, 359–368. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:5<359::AID-AB2480200503>3.0.CO;2-J
- Salmi, V., & Kivivuori, J. (2009). *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008* [Harassment and violence directed at teachers 2008] (Verkkokatsauksia 10/2009). Helsinki, Finland: National Research Institute of Legal Policy. Retrieved June 29, 2009 from <http://www.optula.om.fi/uploads/u1sba5z5n9.pdf>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*, 1–15. doi:10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F., & Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender

## Teachers bullied by students

- differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261–275.  
doi:10.1002/ab.20128
- Smith, P. K. (in press). Cyberbullying and cyber aggression. In S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer, & M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice, 2<sup>nd</sup> Edition*. New York: Routledge.
- Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 255–268.
- TUI (2006). Findings of TUI survey on second level classroom disruption. Teachers Union of Ireland. Retrieved March 30, 2011, from [http://www.tui.ie/\\_fileupload/Image/DisciplineSurvey.doc](http://www.tui.ie/_fileupload/Image/DisciplineSurvey.doc)
- Twemlow, S. W., Fonagy, P., Sacco, F. C., & Brethour, Jr., J. R. (2006). Teachers who bully students: A hidden trauma. *International Journal of Social Psychiatry*, 52, 187–198. doi:10.1177 /0020764006067234
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 243–259.  
doi:10.1348/000709901158505
- Whitney, I., & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/ middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, 3–25.  
doi:10.1080/0013188930350101

**Acknowledgments.** The article is based on the doctoral dissertation of the first author Teemu Kauppi, directed by the second author Maili Pörhölä. Preparation of this article

Teachers bullied by students

was supported by Finnish Cultural Foundation and Finnish Work Environment Fund (Grant No. 107341) in the case of the first author, the Academy of Finland (project no. 106221) in the case of the second author, and University of Jyväskylä, Finland, for both authors. The main results have previously been published in Finnish language in a periodical (*Työelämän tutkimus*, 2010, 8) with limited circulation in Finland.

Correspondence regarding this article should be directed to Teemu Kauppi, MA,  
Department of Communication, P.O. Box 35, FI-40014 University of Jyväskylä, Finland.  
E-mail: [teemu.t.kauppi@jyu.fi](mailto:teemu.t.kauppi@jyu.fi)

Teachers bullied by students

**Table 1. The Forms of Bullying Experienced by the Teachers**

The forms of bullying	Hardly ever <sup>1</sup>					
	Occasionally <sup>2</sup>					
Almost weekly <sup>3</sup>						
Almost daily <sup>4</sup>						
Combined: Occasionally or more often <sup>5</sup>						
	<i>n</i>	<i>f</i> <sup>1</sup>	<i>f</i> <sup>2</sup>	<i>f</i> <sup>3</sup>	<i>f</i> <sup>4</sup>	<i>f</i> (%) <sup>5</sup>
Obscene or inappropriate comments	70	7	44	10	9	63 (90.0)
Refusal to cooperate	69	10	34	12	13	59 (85.5)
Repeated lying	69	13	39	10	7	56 (81.2)
Making fun of or laughing at the teacher	69	14	39	10	6	55 (79.7)
Denouncing or name-calling	69	21	37	4	7	48 (69.6)
Insulting gestures	69	22	32	11	4	47 (68.1)
Hiding or repeatedly coming late to class	69	26	24	14	5	43 (62.3)
Unjust disparagement of the teacher's professional skills	69	26	34	6	3	43 (62.3)
Mimicking of the teacher's characteristic features	69	29	35	4	1	40 (58.0)
Repeated disregard of the teacher's presence	69	33	27	4	5	36 (52.2)
Threatening	68	37	26	2	3	31 (45.6)

Teachers bullied by students

Violation of physical integrity (e.g., throwing of objects or soiling the clothes)	68	47	16	3	2	21 (30.8)
Damaging or stealing of property	68	47	21	-	-	21 (30.8)
Subjecting the teacher to inappropriate attention in public places	68	48	16	3	1	20 (29.4)
Spreading unfounded gossip	69	49	17	2	1	20 (29.0)
Improper insinuation about the teacher's private matters	68	49	18	1	-	19 (27.9)
Physical violence	68	50	13	3	2	18 (26.5)
Making unfounded reports or complaints against the teacher	66	50	16	-	-	16 (24.2)
Irritating sexually tinged remarks or propositions	68	56	11	1	-	12 (17.6)
Violation of personal space or improper touching	67	57	7	3	-	10 (14.9)
Harassment through e-mail, telephone calls or text messages	68	58	10	-	-	10 (14.7)
Bullying over the Internet (e.g., posting of abusive writings or images)	68	63	4	1	-	5 (7.6)

Teachers bullied by students

**Table 2. The Gender of the Students Who Had Bullied Teachers**

The gender of students	<i>f (%)</i>
Female	4 (5.7)
Male	44 (62.9)
Both female and male	22 (31.4)
<i>n</i>	70 (100.0)

Teachers bullied by students

**Table 3. The Number of the Students Who Took Part in Bullying Teachers**

The number of students	<i>f (%)</i>
1	32 (45.7)
2–5	32 (45.7)
6–10	4 (5.7)
more than 10	2 (2.9)
<i>n</i>	70 (100.0)



Teachers bullied by students

**Table 4. The Teachers' Conception of how the Students Who Had Bullied Them Behave in Their Own Peer Relationships**

Students' behavior in their peer relationships	<i>f</i>	(%)*
They also regularly bully other students of the school.	35	50.0
They also occasionally bully other students of the school.	21	30.0
They are regularly subjected to bullying at school.	2	2.9
They are occasionally subjected to bullying at school.	7	10.0
They are subjected to bullying and also bully other students.	7	10.0
They do not bully other students, nor are they subjected to bullying.	3	4.3
Other type of behavior, which?	12	17.1
Cannot say.	14	20.0
Total number of alternatives selected	101	

\* Percentage of respondents who selected the alternative ( $n = 70$ )

## IV

### **SCHOOL TEACHERS BULLIED BY THEIR STUDENTS: TEACHERS' ATTRIBUTIONS AND HOW THEY SHARE THEIR EXPERIENCES**

Teemu Kauppi & Maili Pörhölä, 2012b

Teaching and Teacher Education, 28, 1059-1068

Reproduced with kind permission by Elsevier  
doi:10.1016/j.tate.2012.05.009

[Type text]

## **School teachers bullied by their students: Teachers' attributions and how they share their experiences**

Teemu Kauppi & Maili Pörhölä

*University of Jyväskylä, Finland*

### **Abstract**

Previous studies suggest that many teachers worldwide are bullied by students. However, deeper understanding of teachers' bullying experiences; of their interpretations of the causes of bullying; and of how they cope with these experiences, is lacking. Using an Internet survey we examined the attributions made by Finnish elementary and lower secondary school teachers for their victimisation; the people with whom they share their experiences; and the links between these. Three kinds of attribution were identified: student-related, institution-related, and teacher-related. Selection of the persons with whom teachers shared their experiences was determined by the nature of the attributions given for victimisation.

**Keywords:** attributions, bullying, teachers, victimisation

## **1. Introduction**

Students' misbehaviour towards teachers has been a subject of interest for researchers for several decades. Already in the 1970's, noisy students, students' impolite behaviour directed at teachers, and students' non-acceptance of teachers' authority, for example, were identified as a source of teacher stress (e.g., Kyriacou & Sutcliffe, 1978). On the one hand, studies of teachers' stress have shown that stress attributable to student misbehaviour is very salient in relation to teachers' burnout (McCormick & Barnett, 2011), and managing student misbehaviour is a source of teachers' stress that predicts the dimensions of their burnout (Kokkinos, 2007). In addition, teacher perception of student misbehaviour has been found to have a considerable indirect effect on the rate of teacher turnover intentions (Tsouloupas, Carson, Matthews, Grawitch, & Barber, 2010).

On the other hand, the experience of being subjected to bullying at work is known to have a considerable detrimental effect on victims' health and well-being (e.g., Björkqvist, Österman, & Hjelt-Bäck, 1994; Hoel, Faragher, & Cooper, 2004; Leymann & Gustafsson, 1996; Matthiesen & Einarsen, 2004); and in the school context, it has been further discovered that bullying and violence also have negative effects on the quality of teachers' work performance (De Wet, 2010; Fisher & Kettl, 2003). Recent studies have shown that a large number of teachers worldwide are quite often victimised by their students (e.g., Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Khoury-Kassabri, Astor, & Benbenishty, 2009).

Teachers' victimisation by students typically manifests itself as insulting verbal communication; such as obscene and inappropriate comments, name-calling, deliberate

## School teachers bullied by their students

insolence, and mocking (De Wet, 2010; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Mooij, 2011; Terry 1998; Türküm, 2011). Teachers are also bullied by nonverbal means, such as insulting gestures, laughter directed at them, and mimicking their characteristic features in some way (Kauppi & Pörhölä, 2012). They are also faced with such disruptive behaviours by students which researchers have seen as indirect forms of bullying. These include sabotaging their work (e.g., by repeatedly preventing them from working in peace in the classroom; De Wet; James et al.; Kauppi & Pörhölä); refusing to cooperate (De Wet; Terry); backbiting (Türküm); and ignoring the teacher (James et al.; Kauppi & Pörhölä). Kauppi and Pörhölä noticed that many teachers also reported having experienced bullying in forms such as students' repeated lying; hiding from the teacher and repeatedly coming late to class; in addition to unfounded gossiping and unjust disparagement of the teacher's professional skills. In the study by James and colleagues, students reported having bullied their teachers by spreading rumours about them.

Previous studies have also shown that teachers may be victimised by means of intimidating behaviour on the part of students (Chen & Astor, 2009; De Wet, 2010; James et al., 2008; Terry, 1998); by physical violence (Chen & Astor; De Wet; Khoury-Kassabri et al., 2009; Mooij, 2011); by sexual harassment (Lahelma, Palmu, & Gordon, 2000; James et al.; Mooij; Robinson, 2000); by vandalism; and by the destruction or stealing of teachers' property (De Wet; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al.; Mooij; Terry). Further, teachers also experience bullying in the form of technologically mediated communication. Kauppi and Pörhölä (2012), for example, reported that in their sample, teachers had been bullied by means of e-mail, telephone calls, and text messages; and a

## School teachers bullied by their students

few teachers had been cyberbullied over the Internet (e.g., by the posting of abusive texts or images).

Kauppi and Pörhölä (2012) examined the bullying by students experienced by elementary and lower secondary school teachers in Finland, and found that the direct forms of bullying experienced by teachers (e.g., insulting verbal and nonverbal communication, intimidating behaviour, physical violence) were notably similar to the direct forms of bullying to which students are typically subjected by their fellow students. However, the indirect forms of bullying experienced by teachers (e.g., refusal to cooperate, ignoring the teacher, sabotaging the teacher's work) somewhat differed from the forms of indirect bullying to which students are often subjected by their fellow students; for example, exclusion from the peer group (e.g., Olweus, 1993; Pörhölä & Kinney, 2010). The indirect forms of bullying experienced by teachers, and also some of the direct forms, such as unjust disparagement of teachers' professional skills, were more likely to include many of the typical characteristics of workplace bullying (e.g., Keashly & Jagatic, 2003; Pörhölä, Karhunen, & Rainivaara, 2006); although the nature of teachers' work brought certain special characteristics to the form taken by the bullying they experienced.

Researchers have used various terms to describe the mental and physical forms of abuse and violence directed at teachers by their students. While some researchers have used the terms *bullying* (De Wet, 2010; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012; Terry, 1998) and *victimization* (e.g., Dworkin, Haney, & Telschow, 1988), others have applied terms such as *harassment* (Kauppi & Pörhölä, 2009) and *violence against teachers* (Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; Khoury-Kassabri et al., 2009;

## School teachers bullied by their students

Mooij, 2011; Türküm, 2011) to cover this type of abuse and violence. As the terms *bullying* and *victimisation* have been most commonly used to describe both mental and physical forms of abuse and violence experienced by teachers from their students (e.g., De Wet; Dworkin et al.; James et al.; Kauppi & Pörhölä; Terry), by students from their peers (i.e., school bullying; e.g., Olweus, 1993; Smith et al., 1999; Smith, Singer, Hoel, & Cooper, 2003), and by employees at work from their colleagues, superiors, or subordinates (i.e., workplace bullying; e.g., Einarsen, 1999; Rayner, Hoel, & Cooper, 2002; Smith et al., 2003), we chose to use these terms to refer to the abuse and violence experienced by teachers in their relationships with students. The terms cover both direct (e.g., physical violence, verbal insults) and indirect (e.g., lying, refusing to cooperate, harming the victim's reputation, sabotaging the victim's work) forms of abuse and violence.

Recently, the victimisation of teachers by their students has become a subject of increasing interest to researchers in many countries, such as Finland (e.g., Kauppi & Pörhölä, 2012); Ireland (e.g., James et al., 2008); Israel (Khoury-Kassabri et al., 2009); Romania (Marian, 2008); Slovakia (Dzuka & Dalbert, 2007); South Africa (e.g., De Wet, 2010); Taiwan (Chen & Astor, 2009); The Netherlands (Mooij, 2011); Turkey (Türküm, 2011); and the United Kingdom (e.g., Terry, 1998). Previous studies have examined both students' reports (e.g., Chen & Astor; James et al.; Khoury-Kassabri et al.), and teachers' reports (e.g., De Wet; Dzuka & Dalbert; Kauppi & Pörhölä; Terry) of teacher bullying by students.

It should be noted that the most common forms of bullying experienced by teachers are rather similar to the bullying behaviours reported by students. Furthermore,

## School teachers bullied by their students

despite the cross-cultural and school-level differences in the prevalence of teachers' victimisation (e.g., Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Khoury-Kassabri et al., 2009; Terry, 1998), the typical manifestations of teacher bullying have been rather similar in studies carried out in different countries.

Nevertheless, research on the victimisation of teachers is still scarce, and understanding of the phenomenon is rather limited (De Wet, 2010; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Türküm, 2011). The body of research on school bullying between students, and the bullying experienced by employees at work, for example, is much more substantial. In addition, many studies of the victimisation of teachers have focused on single incidents of harassment and violence rather than on repeated bullying directed at teachers.

Teachers' victimisation has been explained, for example, in terms of the demographic characteristics of the parties involved; such as the students' gender (e.g., Chen & Astor, 2009; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012; Khoury-Kassabri et al., 2009); their age (school type) (e.g., Chen & Astor; Dzuka & Dalbert, 2007); the gender of the teachers (e.g., Mooij, 2011; Salmi & Kivivuori, 2009); the age of the teachers (e.g., Mooij), and the length of their working experience (e.g., Terry, 1998). However, understanding of the possible explanations for the bullying of teachers, other than the demographic features of the parties involved, is limited.

Mooij (2011) examined the attributions made by students and teachers for mental and physical violence experienced at school. In particular, he paid attention to how a broad array of teachers' demographic features (e.g., gender, age, sexual orientation, religiousness) and school characteristics were associated with teachers' attributions for



## School teachers bullied by their students

their victimisation. Results indicated that male teachers often felt that they were victimised by students because they were male, and female teachers felt that they were victimised because they were female. Teachers also attributed their victimisation, for example, to their work outcomes, sexual orientation, physical appearance, and their behaviour (e.g., they had tried to correct the behaviour of students, or had punished them).

In addition, students' attributions for the victimisation of teachers were studied by Chen and Astor (2009). They examined how Taiwanese students explained their insulting and damaging behaviour directed at teachers, and found that the majority of perpetrators attributed their having been engaged in violent behaviour and verbal abuse to the teacher's unreasonable expectations, to "unfairness", or to having had a disagreement with the teacher. Hence, students' attributions for the bullying seem to differ from those made by teachers.

Social support has a central role in an individual's coping processes. Victims with high social support at work, or outside work are presumed to feel less vulnerable when faced with workplace bullying, because social support can reduce the emotional and psychological activation of the victim, thus reducing the negative health effect of bullying (Einarsen, 2000). Yet the number of studies investigating the persons with whom victimised teachers share their experiences is very small (e.g., Türküm, 2011); and so far, no studies have examined the question of whether there is a connection between the possible provider of social support selected by teachers, and what they attribute their victimisation to. It could be possible that teachers who attribute their victimisation to the characteristics of their students, or of the school, or to particular circumstances, might seek for social support from their colleagues or superiors, who are familiar with these

School teachers bullied by their students

characteristics; whereas teachers who attribute their victimisation to their own characteristics would turn to people in their personal lives for social support, and avoid revealing their attributions to people in their workplace. Hence, in the present study, we examine the question of what teachers attribute their victimisation by students to, and whom they share these experiences with. And we look for any association there may be between teachers' attributions and their selections of those with whom they choose to share their concerns about their victimisation.

## **2. Theoretical framework**

### *2.1. Defining the bullying of teachers by students*

The bullying of teachers by students somewhat differs in nature from school and workplace bullying at peer level. When students bully their teacher, the situation is that the party of lower status within the institution is bullying the party of higher status. This can be considered to constitute so-called *cross-peer abuse* (Terry, 1998). Other applicable terms for defining the bullying of teachers by students would be *upwards bullying*, which has been used in the studies of bullying directed at managers at work by their employees (e.g., Branch, 2006), and *contrapower harassment*, which has been used mostly in studies of sexual harassment directed at university professors by students (e.g., DeSouza & Fansler, 2003; Grauerholtz, 1989). Recently, the term *contrapower harassment* has also been used to cover a wider range of harmful student behaviours

## School teachers bullied by their students

directed at professors, such as disrespectful, hostile and violent acts (Lampman, Phelps, Bancroft, & Beneke, 2009).

Most studies of school and workplace bullying define bullying by means of the following three criteria: (1) bullying is when someone directs aggressive behaviour towards another party or intentionally hurts and harms another party; (2) bullying is behaviour that manifests itself repeatedly over a lengthy period of time; and (3) there exists such an imbalance of power between the party perpetrating the bullying and the party being subjected to bullying that the latter cannot defend him- or herself (Pörhölä et al., 2006). In the literature on workplace bullying in particular, common criteria for bullying also include the victim's experience of being bullied, and the perceived damage caused to the victim by the bullying (Rayner & Keashly, 2005).

In the definition of the bullying of teachers by students, the criterion concerning the imbalance of the power relationship cannot be applied in the same manner as it is applied in the definition of bullying taking place at peer level. The teacher experiencing bullying has, at least to begin with, power over the student on the grounds of his or her position as a teacher. Nevertheless, this power differential is turned on its head, if the student achieves so much power over the teacher that bullying of the teacher becomes possible. Teachers' formal, or theoretical, power, based on their position as a teacher, cannot always be considered usable when they are trying to affect students' behaviour if, for example, a student has learnt to have no respect for maturity both in and outside the school (Terry, 1998), or if a student experiences that the particular teacher has not earned his or her respect. Further, it is possible that students who have a strong position among their classmates socially are able to get their classmates to follow their example when

## School teachers bullied by their students

they are bullying their teachers. This kind of group force might enable a situation where teachers feel that they cannot defend themselves from bullying, despite their formal position as authorities at school.

As far as the definition of bullying is concerned, the criterion that differentiates bullying from, for example, aggression or conflict—both of which can occur as single incidents—is the recurrence of communication that causes harm to the other party (Keashly & Nowell, 2003). This criterion can also be applied when considering whether students' disruptive behaviour (or misbehaviour) could be defined as bullying. As de Wet (2010) concluded, there is a fine line between student's misbehaviour and bullying directed at a teacher; since misbehaviour, or breaking the norms of communication, can develop into bullying if the students willfully challenge their educators' authority in order to disempower them.

Further, in the case of teacher bullying, it is often difficult to know whether the hurting of the target teacher is intentionally and deliberately produced by students. Rayner and colleagues (2002), for example, recommend that the definition of bullying should not depend on the question of intentionality, and suggest that the experience of the victim of the bullying should not be disregarded on the grounds that the party perceived as the bully has not acted, or states that he or she has not acted, with the intent to harm the other party. The party at whom the communication is directed may feel bullied irrespective of the intentions of the offending party.

In this study, we look at bullying through the experiences of teachers. Therefore, our definition of bullying does not take into account whether or not the perpetrator(s) intentionally engage(s) in bullying. Instead, we define the bullying of teachers by

School teachers bullied by their students

students as a communication process in which *a teacher is repeatedly subjected, by one or more students, to interaction that he or she perceives as insulting, upsetting, or intimidating. Bullying can be verbal, non-verbal, or physical in nature* (see Kauppi & Pörhölä, 2012).

## 2.2. Attribution theory and teachers' attributions for bullying

According to attribution theory (e.g., Heider, 1958; Manusov & Spitzberg, 2008; McDermott, 2009; Seibold & Spitzberg, 1982; Weiner, 2000) we try all the time to explain why people behave in the way they do, and what is happening around us. The theory suggests that our actions are based on these explanations, and that people behave in a certain way for a reason. According to the theory, we make our attributions of the behaviour of ourselves and of others according to two crucial concepts. *Internal (dispositional)* attributions are made when a person's behaviour is considered to be caused by something about the person; for example, because of this individual's characteristics or personality; while *external (situational)* attributions occur when the behaviour is thought to be caused by the circumstances or the situation. Attributions made for behaviour may be determined, for example, by comparing one person's behaviour with another person's behaviour in the same situation. We also make attributions regarding people's behaviour by taking note of similarities and discrepancies in their behaviour in different situations.

Weiner (2000) suggests that there are three underlying causal properties of attributions: *locus of/and control, stability, and controllability*. Locus refers to the

## School teachers bullied by their students

location of a cause, which may be due either internal factors (e.g., someone's personal characteristics) or to external factors (e.g., the situation or circumstances). Stability refers to the duration of the cause (e.g., constant or temporary). Finally, controllability refers to the subject's perceived control over the causes of behaviour. Some causes may be perceived as controllable, whereas others may be seen as impossible to change. Weiner claims that all causes of behaviour can be located within this three-dimensional causal framework. Nevertheless, there can be disagreement about where exactly some causes are located; because this depends, according to Weiner (p. 5), on "how it seems to me".

One of the key concepts in attribution theory is *fundamental attribution error*. For example, McDermott (2009; see also Manusov & Spitzberg, 2008), summarizing the findings of current research in this area, say, that because of fundamental attribution error, people overemphasise internal causes when they interpret other people's negative behaviour. Conversely, when people interpret others' positive behaviour or outcomes they tend to overemphasise the situational causes and underemphasise the internal ones. The direction of this attribution error is reversed when people come to judge their own behaviour. Thus, while when we want to account for our own success, we tend to attribute the positive outcomes to internal causes (e.g., our own characteristics); when we have to explain our failures, on the other hand, and negative outcomes and negative events for which we are considered accountable, we ascribed them to external causes (e.g., the situation). This aspect of fundamental attribution error is called the *self-serving bias*. The theory could lead us to expect that teachers will be more likely to attribute their bullying experiences to reasons related to the students or the situation than to their own characteristics.

## School teachers bullied by their students

### *2.3. Seeking social support in bullying processes*

Researchers have seen social support as interaction which helps individuals in uncertainty management in stressful situations and enhances a perception of acceptance and personal control in one's life experience (Albrecht & Goldsmith, 2003; Mikkola, 2009). It can be presumed that when bullied teachers tell somebody about their experiences, they are looking for at least two kinds of support: firstly, they may be seeking emotional support to enhance their perception of themselves as acceptable, and secondly, they may be hoping to get help that could put a stop to the bullying, and in this way, decrease the stress and uncertainty they feel on account of their victimisation.

In studies of teachers' stress, researchers have emphasized that it is important for teachers to have the opportunity to share their concerns with other teachers; for example during the break periods. This can lead to helpful suggestions from colleagues; or simply discussing their experiences with colleagues can help teachers to dissipate their feelings of stress (Kyriacou, 2001). In addition to their colleagues, bullied teachers can discuss their experiences with their spouses, or their friends, among others. Barnes and Duck (1994) define social support as *"those behaviors that, whether directly or indirectly, communicate to an individual that she or he is valued and cared for by others"* (p. 176). Thus, it is likely that spouses and friends, in particular, may be able to provide emotional support for bullied teachers and help them to cope with their stressful experiences, even if they are unable to offer any concrete solutions to the problem.

Teachers can also discuss the problem with the students who bully them, and with these students' parents. If these discussions do not stop the bullying, teachers can also

## School teachers bullied by their students

report the bullying to their superiors. In Finland, the Occupational Safety and Health Act (2002), for example, requires that *"if harassment or other inappropriate treatment of an employee occurs at work and causes hazards or risks to the employee's health, the employer, after becoming aware of the matter, shall by available means take measures for remedying this situation"* (2002/738, 28 §). So far, very little attention has been paid to the question of with whom bullied teachers share their experiences, and where they seek and receive social support.

Recently, Türküm (2011) examined the sources of social support for Turkish teachers who had been victimised at school by their students, other teachers, or school administrators. The results showed that male teachers preferred to share their experiences with their colleagues, while female teachers preferred their spouses and families as a source of social support. Neither male nor female teachers preferred school administrators and counsellors as a source of support. However, Türküm assumed that the characteristics of Turkish school and family culture strongly affected the results. So far, research on the sources of social support for bullied teachers in Western societies is lacking.

It is reasonable to suppose that teachers often need help when they try to stop being the target of bullying and try to come to terms with their experiences. It is therefore important to examine with whom they share their experiences of bullying, and on what basis they select the person to whom they talk about it. Furthermore, the nature of the attributions given by teachers for their victimisation might have an impact on the selection of the person with whom they want to share their experiences. It could be assumed that teachers who use external attributions, or perceive their victimisation as



School teachers bullied by their students

caused by students' characteristics or personalities, would identify a larger group of possible support providers around them, as compared to those who perceive their victimisation to be caused by their own characteristics. The latter group of teachers might want to choose the targets with whom they share their experiences very carefully.

#### *2.4. Socio-cultural characteristics of Finnish schools*

The Finnish nine year basic education is totally free of charge; this includes special needs education, school meals, school materials, and health care. The school network is regionally extensive, and the differences between Finnish schools are typically very small. The reason why these differences between schools are so small has been attributed to the even distribution of qualified teachers, as well as to the lack of ranking lists evaluating the performance of schools (Finnish National Board of Education, 2011; Sahlberg, 2011). Consequently, the vast majority of Finnish children and teenagers study in public schools, and only a small number study in private schools.

Overall, the teaching profession is very popular in Finland. Teachers in elementary and secondary schools must hold a master's degree. Typically, Finnish teachers work very independently in their classrooms. There is no formal teacher evaluation in schools (Sahlberg, 2011). Social relationships between students and teachers are rather informal in Finnish schools. Teachers are addressed informally by students, and they are, for example, often called by their first names. Due to this informality between students and teachers, Finnish teachers can be considered to be easily approachable by students. Perhaps the informality of the relationship exposes

## School teachers bullied by their students

teachers to name-calling and inappropriate comments from students, which are reported by Finnish teachers as typical forms of bullying they have experienced (Kauppi & Pörhölä, 2012).

Physical punishment directed at students in Finnish schools is strictly forbidden. However, a teacher is, for example, entitled to punish students for behaviour that breaks school rules or norms by giving them detention or removing them from the classroom for the remainder of the class period (The Basic Education Act 2003/477, 7:36§, 36a§, 36b§). However, the question of how often students are punished for repeated bullying directed at teachers in schools has never been examined. In particular, when a teacher is victimised by indirect forms of bullying, such as unfounded gossip, or ignoring the teacher, or mimicking his or her characteristic features, it may be difficult for a teacher (or a principal) to give a student a detention, for example. This kind of punishment is mostly used at schools in cases when it can be clearly proved that the student has broken the rules of the school.

### **3. Research questions**

The object of this study is to examine the attributions which teachers make to explain their bullying experiences; to identify those with whom they share these experiences; and to find out what kind of association there may be, between teachers' attributions and their selection of interaction partners with whom to share bullying experiences. To examine these issues, the following three research questions were asked:

## School teachers bullied by their students

- (1) To what do teachers who have been subjected to bullying by their students attribute their bullying experiences?
- (2) With whom do they share their bullying experiences?
- (3) In what way are the attributions made by teachers for their bullying associated with their selection of the persons with whom they share their experiences?

## **4. Methods**

### *4.1. Procedure*

The study was conducted as an Internet survey. The data were gathered from school teachers in various parts of Finland during the school year 2008–2009.

As the study aimed to investigate the nature of bullying and attributions made for it, rather than to assess its prevalence, systematic sampling of the schools was considered unnecessary, and the selection of schools was based on a convenience sample.

The survey was sent to 86 schools, among which were elementary schools (students aged 7–13 years); lower secondary schools (students aged 13–16/17 years); and integrated elementary and lower secondary schools (students aged 7–16/17 years).

During the year of the data collection, there were 3174 schools offering education for elementary and lower secondary school students in Finland (Official Statistics of Finland, 2008). Thus, the 86 schools chosen for data collection covered 2.7%, approximately, of Finnish elementary and lower secondary schools. In order to get as heterogeneous sample as possible, both urban and rural schools in 14 cities/municipalities were invited to

## School teachers bullied by their students

participate. The size of the schools ranged from three-teacher village schools to large elementary and lower secondary schools in cities of over 100,000 inhabitants.

In Finland, school principals are authorised to make decisions concerning data collection in their school. In 35 schools, the principal made the decision for the school to participate. In other schools, the principals encouraged the researchers first contact the education and cultural services of the city or municipality. In these cases, contact was first made with the director of education and cultural services of the city or municipality, who then either recommended that all school principals in the municipality inform teachers in their school about the survey or, after negotiating with each school principal about the school's availability for the survey, delivered the survey only to schools which had shown interest. In each school, the school principal then informed all teachers about the survey according to his or her consideration. With the assistance of the principal, the teachers were sent, by e-mail, a covering letter that included a link to the questionnaire. The letter also included information about the study, and matters of confidentiality relating to the handling of the material. The teachers were asked to respond to the questionnaire within three weeks. Other instructions for the filling in of the questionnaire were provided in the web form. The Internet questionnaire was developed using SPSS mrInterview software.

The total number of teachers who received the questionnaire, as given by principals and the directors of education in municipalities, was approximately 2,000. Due to the fact that not all principals and directors of education informed us whether they had supplied the questionnaire to the large number of part-time teachers working in the schools, the precise number of teachers who received the questionnaire could not be

## School teachers bullied by their students

known. As many part-time teachers (e.g., teachers of foreign languages) also worked in several schools in the municipality, the same teachers may have been included more than once in the number given by the principals and directors of education.

As the respondents were adults voluntarily participating in the study, and the data were collected anonymously, following the standard Finnish norm, approval of the study protocol by an ethics committee was not required. Instead, after the principal of each school had given his or her approval for the data collection in that particular school, voluntarily participating teachers were presumed to give their informed consent by responding to the questionnaire.

Occupational health services covering both physical and psychological care are provided for all teachers in Finland. As teachers are well-informed of these services, it was considered unnecessary to remind the respondents of these services, in case they would need additional support after responding to questions which deal with such negative experiences. Websites focusing on teachers' experiences of bullying were not available in Finnish language and could therefore not be recommended.

### *4.2. Respondents*

A total of 215 teachers responded to the survey. The response rate was approximately 11%. In the questionnaire itself the bullying of teachers was defined according to a definition given by Kauppi and Pörhölä (2012), as a communication process in which *a teacher is repeatedly subjected, by one or more students, to*

## School teachers bullied by their students

*interaction that he or she perceives as insulting, upsetting or intimidating. Bullying can be verbal, non-verbal or physical in nature.*

The respondents were asked to indicate whether they had been subjected to this kind of bullying by their students. Of the respondents, 55 (25.6%) reported that they had “*occasionally*” been subjected to bullying by students; 7 teachers (3.3%) reported a bullying frequency of “*almost every week*”; and 8 teachers (3.7%) reported having been bullied by students “*almost daily*”. Finally, 145 respondents (67.4%) reported that they had “*hardly ever*” been subjected to bullying by students.

In this article, we examine teachers’ subjective experiences of being bullied. Therefore the analysis of the material focuses on the respondents who reported having experienced repeated bullying occasionally or more often ( $n = 70$ ) during their teaching careers. We will hereafter refer to them as either “respondents” or “teachers”, even though this group includes principals ( $n = 2$ ) as well. The description of the group of respondents presented in Table 1 is limited to these teachers only.

[TABLE 1]

In Finland, elementary school teachers mainly work at grades 1.–6. with students aged between 7 and 13 years, whereas subject teachers mainly work in lower secondary schools (grades 7.–9./10.), with students aged between 13 and 16/17 years. (In Finnish lower secondary schools, students can voluntarily study at grade 10, instead of moving to other school levels or leaving the school. Nevertheless, only vast minority of students choose to study at grade 10.)

## School teachers bullied by their students

### *4.3. The questionnaire*

The questionnaire was prepared as part of a larger research project designed to examine teachers' experiences of being subjected to bullying. Overall, the questionnaire consisted of 22 questions: 13 structured and 9 open-ended questions, as well as a scale called *Teacher as a Victim of Bullying* which surveyed the manifestations of bullying by students. In the beginning of the questionnaire, bullying was defined as a communication process in which insulting or damaging interaction occurs repeatedly.

The components of the questionnaire were designed to investigate different aspects of teachers' bullying experiences: the manifestations of bullying and the perpetrators' characteristics (see Kauppi & Pörhölä, 2012); teachers' coping strategies; and their experiences of being bullied by students' parents (see Kauppi, 2011); as well as the attributions given for bullying by teachers, and the way in which bullying experiences were shared. This article includes a report of the findings concerning the last-named of these issues. The following description of the research material and data analysis will only include reference to the components relevant to the purposes of this article.

#### *4.3.1. Attributions given for bullying*

Teachers' attributions for being bullied were examined by means of an open-ended question. The respondents were asked to say what they supposed was the reason why they were bullied by students. The shortest responses consisted of single words, and the longest consisted of 5–7 sentences. Overall, 61 teachers answered the question.

## School teachers bullied by their students

The analysis was carried out using a data-based classification method (see Lindlof & Taylor, 2002). Firstly, all attributions given by the respondents were identified in the research material and coded according to the type of attribution (e.g., the student's health or mental state, problems of parenting, the teacher's characteristic features). Secondly, the attribution types were classified into four categories. The coding and categorization of attributions were driven by the data. The resulting categories and types of attributions included in each category were: (1) *student-related attributions* (the student's health or mental state, the second of which might be, for example, showing anxiety or hatred; the student's need for special education/attention; or problems of parenting), (2) *institution-related attributions* (the teacher's position as an institutional authority, special characteristics of the teacher's responsibilities, or the teacher's having a new class or unknown students to work with), (3) *teacher-related attributions* (the teacher's age, gender, characteristic features, difference, communication style), and (4) *multiple attributions*, which was divided into three subcategories: (4a) *a combination of student and institution-related attributions*, (4b) *a combination of institution and teacher-related attributions*, and (4c) *a combination of student and teacher-related attributions*. Respondents' answers were classified into only one of the four main categories.

### 4.3.2. Sharing the experiences of bullying

The following question was used to find out the persons with whom teachers had shared their experiences of bullying: "*Whom have you most often told about bullying directed at you by students?*" The respondents were given seven alternatives, of which they were asked to select one. The alternatives were: (1) "*I haven't told anyone*", (2) "*my*



School teachers bullied by their students

*spouse*", (3) "*a colleague/colleagues*", (4) "*a friend outside the work community*", (5) "*a superior*", (6) "*a health-care professional*", and (7) "*somebody else, who?*"

#### 4.4. Data analysis

Data analysis was carried out by descriptive means. First, frequencies and percentual frequencies of the attribution categories and the categories of the persons with whom the respondents had shared their experiences of victimisation were calculated. Second, a cross tabulation and a chi-square ( $\chi^2$ ) test were used to explore the association between teachers' attributions given for their victimisation, and the person to whom they turned. The category "*multiple attributions*" was not divided into subcategories in the test because of the small size of this category.

The people with whom teachers shared their bullying experiences were divided into four categories. As the three alternatives "*spouse*", "*a friend*", and "*a health-care professional*" were selected by a very small number of respondents, they were combined for further analysis to describe persons outside the school community. In addition, the answers of those respondents who chose the alternative "*somebody else, who?*" and described the persons whether inside or outside the school community, were included into categories which best corresponded with their content.

Hence, the resulting four categories were: (1) *a superior*, (2) *another member of the school community* (e.g., a colleague, the school psychologist, the school social worker), (3) *somebody outside the school community* (e.g., spouse, a friend, a health-care professional, the teacher's parents), and (4) *have not told anybody*. One respondent had

## School teachers bullied by their students

most often told both her spouse and a superior about the bullying. This answer was not included in the combined categories.

## 5. Results

As indicated in Table 2, most often teachers assumed that they were bullied for student-related reasons, after which came institution-related reasons. With regard to the institution-related attributions, respondents often said that, as teachers, they represented institutional authority in the school; due to their position, they had to guide, instruct and reprimand students, and they were bullied, they thought, because of these characteristics of their working duties. In addition, some of them presumed that they were bullied because of the special characteristics of their professional duties, such as working with students who needed special attention, or because they were not yet familiar with the students they worked with. The results also showed that teachers made teacher-related attributions, such as their own personal or behavioural characteristics, much less frequently than student and institution-related attributions.

[TABLE 2]

As Table 3 shows, teachers most often told a member of their work community about their bullying: 35 of the respondents had most often told their colleagues about being bullied, and 15 of the teachers had reported the bullying to their superiors. One of the respondents who chose the alternative “*somebody else, who?*” had talked about it to a

## School teachers bullied by their students

student welfare group at their school, and one respondent had discussed the problem most often with the bully's homeroom teacher.

Of the respondents, 14 had most often talked about the bullying to somebody outside their work community. These respondents had discussed being bullied with their spouses, health-care professionals, or friends. One respondent who chose the alternative "*somebody else, who?*" had most often talked about the bullying to her parents, and another had talked about it to both a superior and a spouse. Three of the teachers reported that they had not told anyone about their experience of being bullied.

[TABLE 3]

Thirdly, we examined the association between teachers' attributions and the selection of the person with whom they shared their experiences of bullying. Table 4 presents in a crosstab the frequencies and percentual frequencies of the answers (due to missing answers  $n = 60$ ). A chi-square ( $\chi^2$ ) test was used to indicate the statistical significance of the findings.

[TABLE 4]

Table 4 reveals a highly significant connection ( $\chi^2 = 35.86, df = 9, p < .001$ ) between respondents' attributions for bullying and the selection of the person with whom they had shared their bullying experiences. None of the teachers who assumed that they were bullied entirely due to their own characteristics had most often shared their

## School teachers bullied by their students

experiences with anyone at work. In contrast, all of the respondents who assumed that they were bullied because of institution-related reasons indicated that they had discussed the bullying most often with colleagues or superiors at work. In addition, about nine-tenths of the respondents whose attributions were purely student-related had most often reported the bullying at work. Every teacher who assumed that they were bullied only for institutional or student-related reasons had told someone or other about the bullying.

## **6. Discussion**

Our examination of teachers' attributions given for the bullying they had experienced revealed that the most typical category of the attributions made by teachers was student-related attributions, followed by institution-related attributions. Regarding institution-related attributions, the respondents felt that, as teachers, they represented institutional authority at school and were bullied because of this position. In addition, some of them presumed that they were bullied because of the special characteristics of their professional duties. Teacher-related attributions were made most infrequently.

Characteristic of both student and institution-related attributions is that the opportunities available to teachers to affect these factors are limited, and the causes of perceived behaviour are seen more constant than temporary in nature. It is worth considering the possibility that the respondents' tendency to explain the bullying in terms of the students' or the institution's characteristics might have been used as a coping strategy. It is possible that it helps bullied teachers to cope with their experiences if they can attribute the reasons for their victimisation to something they consider to be a

## School teachers bullied by their students

constant and unavoidable downside of the teaching profession, rather than having to attribute it to their own behaviour, or to their incompetence.

The tendency of respondents to prefer these kinds of attributions can be understood in terms of attribution theory. The theory suggests that, given the existence of fundamental *attribution error* and *self-serving bias* (e.g., McDermott, 2009), we are inclined to attribute negative behaviour directed at us as being caused by other people or by the characteristics of the situation. We can assume that students' characteristics, or their own position as an institutional authority are indeed often the reasons for students' bullying behaviour. However, if the bullying of teachers by students was caused only by students' rebellious behaviour against authority, or by the characteristics of the students themselves, then we would expect that every teacher who works with the same students and has the same kind of professional duties would be equally bullied. This, however, is not the case.

When the respondents in our study did consider that their victimisation had been caused by their own characteristics, they often assumed that the reason was their age, gender, or physical appearance. Like student and institution-related attributions, these characteristics are beyond the individual's own control. Only a few respondents supposed that factors which were under their own control, such as their communication style or their inadequate pedagogical skills, might be the reason for their victimisation.

In previous studies on teacher bullying, the antecedents of bullying have mainly been sought in the demographic characteristics of the individuals involved (e.g., Chen & Astor, 2009; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Kauppi & Pörhölä, 2012; Khoury-Kassabri et al., 2009; Terry, 1998). In future studies, more attention should be

## School teachers bullied by their students

paid to teachers' communication behaviour and interpersonal communication skills when working with students, and to the development of their relationships with students, as possible factors explaining the bullying of a teacher by students. Unlike the demographic characteristics of an individual, communication behaviour and interaction skills are under individuals' own control and, therefore, they can be developed. It would also be beneficial to examine whether paying increasing attention in teacher education to the development of prospective teachers' interaction skills as teachers, and their ability to establish and maintain positive and mutually respectful communication relationships with their students would make them less vulnerable for bullying by students in their future profession.

The majority of the respondents reported that most often they had shared their bullying experiences with a member of their work community. This may reflect teachers' reliance on the social support and expertise to be had from their colleagues. Discussing their bullying experiences with colleagues may have helped them to cope with their negative experiences with students and reduce their stress, as suggested by Kyriacou (2001). Studies of teachers' stress have shown that support from principal, in particular, reduces the perception of workload, and the perception of workplace bullying (Van Dick & Wagner, 2001). Hence, it is understandable that teachers want to share their bullying experiences with their colleagues and principals at school.

In this study, however, we did not examine what kind of discussions bullied teachers had with the people with whom they shared their experiences. It is possible that some of the conversations may have been rather anecdotal in nature and the purpose of the discussion has been only to inform colleagues about the event. This could have been

## School teachers bullied by their students

the case, particularly, when the comments were made by those who stated that they had only “occasionally” been victimised by their students. The majority of the respondents described their bullying experiences as occasional. Future studies could usefully examine what kind of discussions victimised teachers feel to be most valuable, and how does the severity of bullying affect their desire for social support.

We examined the ways in which the attributions teachers gave for their bullying were associated with their selection of the person with whom to share bullying experiences. The results clearly showed that there was an association between these factors. Almost all the respondents who attributed their being bullied only to student or institution-related factors had discussed their experiences with somebody at their school. In contrast, none of the teachers who explained the bullying only by attributions related to themselves had shared their experiences most often with a member of their school community.

It is understandable that respondents who assumed that they were bullied for student or institution-related reasons wanted to inform their colleagues about the cases. They can also have felt that they might receive the most valuable support from members of their work community. Their colleagues and superiors could have had similar experiences with their students, and therefore might even be able to offer practical advice and help to stop the bullying. On the other hand, respondents who assumed that they were bullied because of their own characteristics might have been concerned that their professional reputation at work would be threatened if they revealed their bullying experiences to somebody at school. Revealing their problems to a person outside the school community might have been seen as less of a risk to their reputation. Concern for

## School teachers bullied by their students

their professional reputation could also be one of the reasons why some of them had not talked about their experiences with anybody.

It would be of value to create a communication culture in school in which teachers would feel safe in sharing their negative experiences in their teacher-student relationships with their colleagues and superiors, and together seek for solutions for these problems. It is possible that within the school context, not all teachers would regard the same kind of behaviour by students as bullying, but instead, might rather consider it only as students' behavioural problems, and would regard it as the teachers' duty to correct this behaviour. Accepting the label "bullying" as appropriate also when referring to teacher-student relationships, might help the school community to openly discuss these problems.

Finally, despite the fact that the typical manifestations of teacher bullying have been rather similar in studies carried out in many countries (e.g., Chen & Astor, 2009; De Wet, 2010; Dzuka & Dalbert, 2007; James et al., 2008; Mooij, 2011; Terry 1998), culture might determine teachers' experiences of being bullied by their students. In Finland, with low hierarchical differences and a high level of informality between teachers and students, direct verbal and nonverbal insulting, refusal to cooperate with the teacher, and even threatening are among the most typical forms of bullying experienced by teachers from students (Kauppi & Pörhölä, 2012). However, in cultures with higher hierarchical differences and more formal teacher-student relationships, these behaviours might not be expected and the bullying of teachers—if prevalent at all—might rather take more indirect forms, and occur behind the teachers' back. In addition, it is possible that the socio-cultural characteristics of school in different countries affect, for example, teachers'



School teachers bullied by their students

behaviour when they select the persons with whom they share their bullying experiences (e.g., Türküm, 2011). Cross-cultural comparisons are therefore needed to examine more profoundly teachers' experiences of being bullied by their students, and the ways in which they attribute these experiences and cope with the distress they cause.

## **7. Limitations**

The results of this study enlarge our understanding of the attributions which teachers make to explain their bullying experiences with students and the identities of those with whom they share these experiences. The findings provide evidence to be applied, for example, in teacher education and in the development of school cultures, particularly in Western societies with less hierarchical and more informal relationships between students and teachers. However, the study also has some limitations to be noted.

The selection of schools for this study was not based on systematic sampling; instead, a convenience sample was used. One of the reasons for the low response percentage (11%, approximately) could be the heavy work load typical for teachers and the consequent lack of free time. In addition, according to the principals of schools, many schools had received a number of requests to participate in academic studies and intervention programs on school bullying during the term preceding the data collection, which may have decreased teachers' willingness to participate in the present study. Be that as it may, no conclusions about the prevalence of bullying of teachers by students can be drawn on the basis of the material, nor was this the goal of this study. The goal of the study was to examine the attributions which teachers make to explain their bullying

## School teachers bullied by their students

experiences, and to investigate how these attributions are associated with their choices of the person with whom they share their concerns. Therefore, after providing the respondents the definition of bullying, we asked only those teachers who had experienced this kind of repeated bullying, to make an attribution for their victimisation, and to indicate the people they had turned to.

Due to the convenience sampling, care should be taken when generalizing the results (e.g., Frey, Botan, & Kreps, 2000). Consequently, it is clear that our results cannot be generalised to all teachers in Finland or across cultures. Even so, we believe that the responses we obtained from the 70 teachers who indicated that they had been bullied by their students enabled us to realize the goals of our study. The results illuminate the bullying experiences of a sample consisting of a relatively large number of teachers with personal experiences of being bullied by their students, thus contributing to a field in which there has been very little previous research.

Despite the sampling method, the gender distribution of the 215 respondents who answered the survey corresponded well with the gender distribution of teachers working in Finnish elementary and lower secondary schools. In Finland, approximately 74% of teachers at these school levels were female at the time of the data collection (Ojala, 2009). In the data at hand, of those respondents who identified their gender, 147 (76.2%) were female and 46 (23.8%) were male. Hence, the results illuminate the experiences of female teachers more than those of male teachers. In future studies with larger samples, attention should be paid to the possible gender differences in the bullying experiences of teachers and attributions given by them to these experiences.

## School teachers bullied by their students

The age distribution of the respondents also corresponded quite well with the age distribution of Finnish teachers at the time of the data collection: 35.3% of teachers working in Finnish elementary and lower secondary schools were aged under 40; in the data at hand, the proportion of teachers aged between 20 and 40 was 39.3%. Our material was slightly biased towards respondents aged between 41 and 50; their proportion in our material was approximately ten percentage points larger than the proportion of that age group among elementary and lower secondary school teachers. Correspondingly, the proportion of respondents aged over 50 in our material was slightly over ten percentage points smaller than the proportion of that age group among teachers working in Finnish elementary and lower secondary schools (see Ojala, 2009, for comparisons). To ensure a rich and heterogeneous sample, schools of different sizes, and located in cities as well as the countryside in different parts of Finland were represented in the study.

However, due to the relatively small number of teachers working with the youngest students at elementary schools in this sample of 70 respondents, we were not able to examine the possible differences in attributions between teachers working at different school levels (i.e., with children or adolescents). In future studies, it would be important to examine these differences too, particularly when investigating the manifestations and prevalence of bullying experienced by teachers. Overall, in future studies, using representative cultural or cross-cultural samples, more attention could be paid to individual and school-level variability in teachers' experiences of bullying by their students.

School teachers bullied by their students

### **Acknowledgements**

The article is based on the doctoral dissertation of the first author Teemu Kauppi, directed by the second author Maili Pörhölä. Preparation of this article was supported by Finnish Cultural Foundation and Finnish Work Environment Fund (Grant No. 107341) in the case of the first author, the Academy of Finland (project no. 106221) in the case of the second author, and University of Jyväskylä, Finland for both authors.

### **References**

- Albrecht, T. L., & Goldsmith, D. J. (2003). Social support, social networks, and health. In T. L. Thompson, A. M. Dorsey, K. I. Miller, & R. Parrott (Eds.), *Handbook of health communication* (pp. 263–284). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Barnes, M. K., & Duck, S. (1994). Everyday communicative contexts for social support. In B. R. Burleson, T. L. Albrecht, & I. G. Sarason (Eds.), *Communication of social support. Messages, interactions, relationships and community* (pp. 175–194). Thousand Oaks: Sage.
- Björkqvist, K., Österman, K., & Hjelt-Bäck, M. (1994). Aggression among university employees. *Aggressive Behavior*, 20, 173–184. doi:10.1002/1098-2337(1994)20:3<173::AID-AB2480200304>3.0.CO;2-D
- Branch, S. (2006). *Upwards bullying: An exploratory study of power, dependency and the work environment for Australian managers* (Unpublished doctoral thesis, Griffith Business School, Griffith University, Brisbane, Australia). Retrieved November 2,

## School teachers bullied by their students

- 2011, from <http://www4.gu.edu.au:8080/adt-root/uploads/approved/adt-QGU20090211.162516/public/02Main.pdf>
- Chen, J.-K., & Astor, R. A. (2009). Students' reports of violence against teachers in Taiwanese schools. *Journal of School Violence, 8*(1), 2–17.  
doi:10.1080/15388220802067680
- DeSouza, E., & Fansler, A. G. (2003). Contrapower sexual harassment: A survey of students and faculty members. *Sex Roles, 48*, 529–542.  
doi:10.1023/A:1023527329364
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: A qualitative study. *South African Journal of Education, 30*, 189–201.
- Dworkin, A. G., Haney, C. A., & Telschow, R. L. (1988). Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. *Journal of Organizational Behavior, 9*, 159–171.
- Dzuka, J., & Dalbert, C. (2007). Student violence against teachers: Teachers' well-being and the belief in a just world. *European Psychologist, 12*, 253–260.  
doi:10.1027/1016-9040.12.4.253
- Einarsen, S. (1999). The nature and causes of bullying at work. *International Journal of Manpower, 20*, 16–27. doi:10.1108/01437729910268588
- Einarsen, S. (2000). Harassment and bullying at work: A review of the Scandinavian approach. *Aggression and Violent Behavior, 5*, 379–401. doi:10.1016/S1359-1789(98)00043-3
- Finnish National Board of Education (2011). *Education and the Finnish society*. Retrieved November 1, 2011, from

School teachers bullied by their students

[http://www.oph.fi/english/sources\\_of\\_information/international\\_assessments/pisa/education\\_and\\_the\\_finnish\\_society](http://www.oph.fi/english/sources_of_information/international_assessments/pisa/education_and_the_finnish_society)

Fisher, K., & Kettl, P. (2003). Teachers' perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care, 17*, 79–83. doi:10.1067/mpH.2003.20

Frey, L. R., Botan, C. H., & Kreps, G. L. (2000). *Investigating communication: An introduction to research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

Grauerholtz, E. (1989). Sexual harassment of women professors by students: Exploring the dynamics of power, authority, and gender in a university setting. *Sex Roles, 21*, 789–801. doi:10.1007/BF00289809

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Hoel, H., Faragher, B., & Cooper, C. L. (2004). Bullying is detrimental to health, but all bullying behaviours are not necessarily equally damaging. *British Journal of Guidance & Counselling, 32*, 367–387. doi:10.1080/03069880410001723594

James, D. J., Lawlor, M., Courtney, P., Flynn, A., Henry, B., & Murphy, N. (2008). Bullying behaviour in secondary schools: What roles do teachers play? *Child Abuse Review, 17*, 160–173. doi:10.1002/car.1025

Kauppi, T. (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisraajat ylittävään kiusaamiseen [School bullying and bullying at school: A review of literature on cross-peer bullying]. *The Finnish Journal of Youth Research ("Nuorisotutkimus"), 29*, 45–63.

Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2009). Harassment experienced by school teachers from students: A review of the literature. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (Eds.), *Anti*

School teachers bullied by their students

*and pro-social communication: Theories, methods and applications* (pp. 49–58).

New York: Peter Lang.

Kauppi, T., & Pörhölä, M. (2012). Teachers bullied by students: Forms of bullying and perpetrator characteristics. *Violence and Victims*, *27*, 396–413. doi:10.1891/0886-6708.27.3.396

Keashly, L., & Jagatic, K. (2003). By any other name: American perspectives on workplace bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace* (pp. 31–61). London: Taylor & Francis.

Keashly, L., & Nowell, B. L. (2003). Conflict, conflict resolution and bullying. In S. Einarsen, H. Hoel, D. Zapf, & C. L. Cooper (Eds.), *Bullying and emotional abuse in the workplace: International perspectives in research and practice* (pp. 339–358). London: Taylor & Francis.

Khoury-Kassabri, M., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2009). Middle Eastern adolescents' perpetration of school violence against peers and teachers: A cross-cultural and ecological analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, *24*, 159–182. doi:10.1177/0886260508315777

Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *77*, 229–243. doi:10.1348/000709905X90344

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: directions for future research. *Educational Review*, *53*, 27–35. doi:10.1080/00131910120033628

## School teachers bullied by their students

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159–167. doi:10.1111/j.2044-8279.1978.tb02381.x
- Lahelma, E., Palmu, T., & Gordon, T. (2000). Intersecting power relations in teachers' experiences of being sexualized or harassed by students. *Sexualities*, 3, 463–481. doi:10.1177/136346000003004006
- Lampman, C., Phelps, A., Bancroft, S., & Beneke, M. (2009). Contrapower harassment in academia: A survey of faculty experience with student incivility, bullying, and sexual attention. *Sex Roles*, 60, 331–346. doi:10.1007/s11199-008-9560-x
- Leymann, H., & Gustafsson, A. (1996). Mobbing at work and the development of post-traumatic stress disorders. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5, 251–276. doi:10.1080/13594329608414858
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2002). *Qualitative communication research methods* (2<sup>nd</sup> ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Manusov, V., & Spitzberg, B. (2008). Attribution theory: Finding good cause in the search for theory. In L. A. Baxter & D. O. Braithwaite (Eds.), *Engaging theories in interpersonal communication: Multiple perspectives* (pp. 37–49). Thousand Oaks: Sage.
- Marian, C. (2008, July). *Pattern of aggressive behaviour between teacher and student in school context*. Paper presented at the world meeting of International Society for Research on Aggression, Budapest, Hungary.



## School teachers bullied by their students

- Matthiesen, S. B., & Einarsen, S. (2004). Psychiatric distress and symptoms of PTSD among victims of bullying at work. *British Journal of Guidance & Counselling*, 32, 335–356. doi:10.1080/03069880410001723558
- McCormick, J., & Barnett, K. (2011). Teachers' attributions for stress and their relationships with burnout. *International Journal of Educational Management*, 25, 278–293. doi:10.1108/09513541111120114
- McDermott, V. M. (2009). Attribution theory. In S. W. Littlejohn & K. A. Foss (Eds.), *Encyclopedia of communication theory* (pp. 60–63). Los Angeles: Sage.
- Mikkola, L. (2009). The perception of acceptance as a function of social support. In T. A. Kinney & M. Pörhölä (Eds.), *Anti and pro-social communication: Theories, methods and applications* (pp. 107–116). New York: Peter Lang.
- Mooij, T. (2011). Secondary school teachers' personal and school characteristics, experience of violence and perceived violence motives. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 17, 227–253. doi:10.1080/13540602.2011.539803
- Official Statistics of Finland (2008). *Providers of education and educational institutions*. Retrieved October 28, 2011, from [http://www.stat.fi/til/kjarj/2008/kjarj\\_2008\\_2009-02-20\\_tau\\_005.html](http://www.stat.fi/til/kjarj/2008/kjarj_2008_2009-02-20_tau_005.html)
- Ojala, M.-L. (2009). Perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opettajat kevätlukukaudella 2008 [Teachers in primary, lower secondary, and high schools in Spring 2008]. In T. Kumpulainen (Ed.), *Opettajat Suomessa 2008* (pp. 29–56). Retrieved March 30, 2011, from [http://www.oph.fi/julkaisut/2009/Opettajat\\_Suomessa\\_2008.pdf](http://www.oph.fi/julkaisut/2009/Opettajat_Suomessa_2008.pdf)
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford, UK: Blackwell.

School teachers bullied by their students

- Pörhölä, M., Karhunen, S., & Rainivaara, S. (2006). Bullying at school and in the workplace: A challenge for communication research. In C. S. Beck (Ed.), *Communication Yearbook 30* (pp. 249–301). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Pörhölä, M., & Kinney, T. A. (2010). *Bullying: Contexts, consequences, and control*. Barcelona, Spain: Editorial Aresta.
- Rayner, C., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2002). *Workplace bullying: What we know, who is to blame, and what can we do?* New York, NY: Taylor & Francis.
- Rayner, C., & Keashly, L. (2005). Bullying at work: A perspective from Britain and North America. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets* (pp. 271–296). Washington DC: American Psychological Association.
- Robinson, K. (2000). 'Great tits, Miss!' The silencing of male students' sexual harassment of female teachers in secondary schools: A focus on gendered authority. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 21, 75–90.
- Sahlberg, P. (2011). The professional educator: Lessons from Finland. *American Educator*, 35, 34–38.
- Salmi, V., & Kivivuori, J. (2009). *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008* [Harassment and violence directed at teachers 2008] (Verkkokatsauksia 10/2009). Retrieved June 29, 2009, from <http://www.optula.om.fi/uploads/u1sba5z5n9.pdf>
- Seibold, D. R., & Spitzberg, B. H. (1982). Attribution theory and research: Review and implications for communication. In B. Dervin & M. J. Voigt (Eds.), *Progress in communication sciences: vol 3. An annual review* (pp. 85–125). Norwood, NJ: Ablex.

## School teachers bullied by their students

Smith, P. K., Morita, Y., Junger-Tas, J., Olweus, D., Catalano, R. F., & Slee, P. T. (Eds.).

(1999). *The nature of school bullying: A cross-national perspective*. New York: Routledge.

Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H., & Cooper, C. L. (2003). Victimization in the school

and the workplace: Are there any links? *British Journal of Psychology*, *94*,

175–188. doi:10.1348/000712603321661868

Terry, A. A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate

incidence. *British Journal of Educational Psychology*, *68*, 255–268.

The Basic Education Act (2003/477, 7:36§, 7:36a§, 7:36b§). Retrieved March 30, 2011,

from <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>

The Occupational Safety and Health Act (2002/738, 28 §). Retrieved January 18, 2011,

from <http://www.finlex.fi/en/laki/kaannokset/2002/en20020738>

Tsouloupas, C. N., Carson, R. L., Matthews, R., Grawitch, M. J., & Barber, L. K. (2010).

Exploring the association between teachers' perceived student misbehaviour and emotional exhaustion: The importance of teacher efficacy beliefs and emotion regulation. *Educational Psychology*, *30*, 173–189.

doi:10.1080/01443410903494460

Türküm, A. S. (2011). Social supports preferred by the teachers when facing school

violence. *Children and Youth Services Review*, *33*, 644–650.

doi:10.1016/j.childyouth.2010.11.005

Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation

approach. *British Journal of Educational Psychology*, *71*, 243–259.

doi:10.1348/000709901158505

School teachers bullied by their students

Weiner, B. (2000). Intrapersonal and interpersonal theories of motivation from an attributional perspective. *Educational Psychology Review*, 12, 1–14.

doi:10.1023/A:1009017532121

## School teachers bullied by their students

**Table 1**  
Description of the Respondents

Variable	Alternatives	<i>f</i> (%)
Gender*	Female	52 (83.9)
	Male	10 (16.1)
	Total	62 (100.0)
Age	20–30 years	11 (15.7)
	31–40 years	19 (27.1)
	41–50 years	29 (41.4)
	51–60 years	11 (15.7)
	Total	70 (99.9)
The length of working experience as teacher	0–3 years	14 (20.0)
	4–10 years	20 (28.6)
	11–20 years	19 (27.1)
	more than 20 years	17 (24.3)
	Total	70 (100.0)
Occupation	Specialist subject teacher	38 (54.3)
	General elementary school teacher	14 (20.0)
	Special needs teacher	11 (15.7)
	Special class teacher	3 (4.3)
	Principal	2 (2.9)
	Part-time teacher	1 (1.4)
	Elementary school and specialist subject teacher	1 (1.4)
	Total	70 (100.0)
Worked mainly with	1.–2. graders	8 (11.4)
	3.–4. graders	3 (4.3)
	5.–6. graders	6 (8.6)
	all 6 grade levels in elementary school	9 (12.9)
	7.–9./10. graders in lower secondary school	37 (52.9)
	all grade levels in elementary and lower secondary	3 (4.3)
	3.–7. graders	1 (1.4)
	3.–9. graders	1 (1.4)
	5.–9. graders	1 (1.4)
	immigrant students aged 13–17 years	1 (1.4)
	Total	70 (100.0)

\* 8 of the respondents did not indicate their gender

## School teachers bullied by their students

**Table 2**  
Teachers' attributions for bullying.

Attributions for bullying	Examples*	f (%)
(1) Student-related attributions	<i>"Behavioural problems and poor parenting. Puberty."</i>	23 (37.7)
(2) Institution-related attributions	<i>"I think that bullying is not directed at me as a person, more likely it is directed at me as a teacher who represents authority, or at the subject that I am teaching."</i>	18 (29.5)
(3) Teacher-related attributions	<i>"I'm maybe too approachable, and it is not always a good thing." "I am young and pretty. They think that I am oversensitive, and unable to defend myself..."</i>	8 (13.1)
(4) Multiple attributions		
(4a) Combination of student and institution-related attributions		6 (9.8)
(4b) Combination of teacher and institution-related attributions		4 (6.6)
(4c) Combination of student and teacher-related attributions		2 (3.3)
Number of answers		61 (100.0)

\*Examples given are translated freely from Finnish into English by the authors.

School teachers bullied by their students

**Table 3**

Sharing the experiences of bullying.

The person to whom teachers turned	<i>f (%)</i>
Colleague / colleagues	35 (50.0)
Superior	15 (21.4)
Spouse	8 (11.4)
Health-care professional	3 (4.3)
Have not told anyone	3 (4.3)
A friend outside the school	2 (2.9)
Somebody else, who?	4 (5.7)
<i>N</i>	70 (100.0)

## School teachers bullied by their students

**Table 4**

The association between teachers' attributions and those with whom they share their experiences.

Attributions for bullying	The person to whom teachers turned				Altogether <i>f</i> (%)
	a. <i>f</i> (%)	b. <i>f</i> (%)	c. <i>f</i> (%)	d. <i>f</i> (%)	
Student-related attributions	6 (26.1)	15 (65.2)	2 (8.7)	-	23 (100.0)
Institution-related attributions	5 (27.8)	13 (72.2)	-	-	18 (100.0)
Teacher-related attributions	-	-	5 (71.4)	2 (28.6)	7 (100.0)
Multiple attributions	2 (16.7)	4 (33.3)	5 (41.7)	1 (8.3)	12 (100.0)
Altogether	13 (21.7)	32 (53.3)	12 (20.0)	3 (5.0)	60 (100.0)
$\chi^2$ -test	$\chi^2 = 35.86, df = 9, p < .001$				

a. Superior  
b. Another member of the school community (e.g., colleague)  
c. Somebody outside the school community  
d. Have not told anyone