

# **Peruskouluopettajiin kohdistuva kiusaaminen**

Kiusaaminen, työperäinen stressi, sosiaalinen tuki ja näiden väliset yhteydet

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma

Turun Yliopisto  
Opettajankoulutuslaitos, Rauma

Laatija:  
Kari Hemanus

19.2.2023

Pro gradu -tutkielma

**Oppiaine:** Kasvatustiede

**Tekijä:** Kari Hemanus

**Otsikko:** Peruskouluopettajiin kohdistuva kiusaaminen – kiusaaminen, työperäinen stressi, sosiaalinen tuki ja näiden väliset yhteydet.

**Ohjaaja:** Teija Koskela

**Sivumäärät:** 76 sivua

---

Tämän tutkielman tarkoituksena oli tarkastella peruskouluopettajien kokemaa kiusaamista ja tuottaa ajankohtaista tietoa ilmiön yleisyydestä sekä kiusaamisen muodoista, joita opettajat kokevat. Oppilaiden taholta tapahtuvaa kiusaamista lähestyttiin vertaisrajat ylittävän kiusaamisen käsitteen kautta ja aikuisten taholta tapahtuvaa kiusaamista työpaikkakiusaamisen käsitteen kautta. Tutkielman tarkoituksena oli tarkastella taustatekijöiden yhteyttä peruskouluopettajien kiusatuksi tulemiseen. Tutkielmassa tarkastellaan, onko peruskouluopettajien kokemalla kiusaamisella yhteyttä heidän kokemaan stressiin sekä sitä, eroavatko kiusaamista kokeneet opettajat sosiaalisen tuen suhteen niistä opettajista, jotka eivät ole kokeneet kiusaamista. Tutkielma on luonteeltaan määrällinen. Otantamenetelmänä käytettiin mukavuusotantaa. Tutkielman aineisto kerättiin Webropol-kyselyllä neljän kunnan alueen kouluista sekä opettajille suunnatuista Facebook-ryhmistä. Kyselyyn vastasi yhteensä 143 henkilöä.

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että 20,2% peruskouluopettajista oli kokenut kiusaamista joltain taholta työssään. Eniten kiusaamista koettiin oppilaiden taholta. Aikuisten taholta kiusaamista oli koettu eniten huoltajien taholta. Fyysiset kiusaamisen muodot olivat harvinaisia sekä oppilaiden että aikuisten taholta. Oppilaiden taholta yleisin kiusaamisen muoto oli yhteistyöstä kieltäytyminen. Aikuisten taholta yleisin kiusaamisen muoto oli kohtuuton työtaakka. Taustatekijöiden osalta ammattinimike oli tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kiusatuksi tulemiseen oppilaiden taholta – erityisopettajat kokivat eniten kiusaamista oppilaiden taholta. Työpaikkakiusaamisen osalta taustatekijöillä ei ollut vaikutusta. Tutkielman tulosten mukaan kiusatut opettajat kokivat enemmän työperäistä stressiä kuin opettajat, jotka eivät olleet kokeneet kiusaamista. Sosiaalinen tuki oli yleisesti korkealla tasolla opettajien keskuudessa. Sosiaalisen tuen suhteen oppilaiden taholta kiusatut peruskouluopettajat eivät eronneet niistä opettajista, jotka eivät olleet kokeneet kiusaamista, mutta aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen suhteen kiusatut opettajat kokivat vähemmän tukea esimiehiltään lähes tilastollisesti merkitsevällä tasolla.

Tutkielman mukaan peruskouluopettajat kokevat työssään kiusaamista usealta eri taholta ja että kiusatuksi tuleminen on verrattain yleistä. Tutkielma antoi lisäksi viitteitä kiusaamisen ja stressin välisestä yhteydestä sekä siitä, että aikuisten taholta kiusaamista kokeneet kokisivat vähemmän sosiaalista tukea esimiesten taholta. Tutkielman tuloksiin tulee kuitenkin suhtautua varauksella, koska tutkielmassa ei käytetty otantamenetelmänä satunnaisotantaa. Tulosten pohjalta ehdotetaan, että koulujen tulisi panostaa opettajien kokeman kiusaamisen ehkäisyyn. Tämän lisäksi esimiesten tulisi herkemmin tarjota sosiaalista tukea kiusaamista kokeneille opettajille. Jatkotutkimusehdotuksena on, että kiusaamisen muotoja sekä taustatekijöiden yhteyttä kiusatuksi tulemiseen tulisi jatkossa tutkia lisää. Tutkimusta tulisi tehdä myös sosiaalisen tuen vaikutuksesta opettajien kokeman kiusaamisen ja stressin väliseen yhteyteen.

**Avainsanat:** peruskouluopettaja, kiusaaminen, työperäinen stressi, sosiaalinen tuki

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Opettajien kokema kiusaaminen</b>	<b>6</b>
2.1	Työssä tapahtuva kiusaaminen	6
2.2	Opettajiin kohdistuva kiusaaminen	13
2.3	Tutkimusta opettajiin kohdistuvasta kiusaamisesta	16
<b>3</b>	<b>Työperäinen stressi</b>	<b>20</b>
3.1	Stressin käsite	20
3.2	Opettajien kokema työperäinen stressi	25
3.3	Sosiaalinen tuki ja stressi	29
<b>4</b>	<b>Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset</b>	<b>33</b>
<b>5</b>	<b>Tutkimuksen toteuttaminen</b>	<b>34</b>
5.1	Kyselylomake	34
5.2	Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistuneet	36
5.3	Aineiston analyysi	39
5.4	Eettinen näkökulma	44
<b>6</b>	<b>Tulokset</b>	<b>45</b>
6.1	Opettajien kokema kiusaaminen ja sen muodot	45
6.2	Taustatekijöiden vaikutus kiusatuksi tulemiseen	50
6.3	Stressin ja kiusaamisen yhteys	53
6.4	Opettajien kokema sosiaalinen tuki	55
<b>7</b>	<b>Pohdinta</b>	<b>59</b>
7.1	Tulosten tarkastelu suhteessa aikaisempaan tutkimukseen	59
7.2	Tutkielman rajoitteet sekä luotettavuus	62
7.3	Johtopäätökset	64
	<b>Lähteet</b>	<b>68</b>

# 1 Johdanto

Työpaikalla tapahtuvan kiusaamisen tutkiminen on verrattain nuori ilmiö, ja sitä on alettu tutkimaan vasta 1980-luvulla koulukiusaamistutkimuksen innoittamana. Yleisen arvion mukaan eurooppalaisista työntekijöistä 3–4% kokee vakavaa kiusaamista ja 9–15% kokee kiusaamista satunnaisesti. (Einarsen, Hoel, Zapf & Cooper 2001, 4-11; Zapf, Escartín, Einarsen, Hoel & Vartia 2001, 89.) Työ- ja elinkeinoministeriön (TEM) vuonna 2021 toteuttaman työolobarometrin (2022, 55) mukaan Suomessa palkansaajista 3% oli havainnut vakavaa kiusaamista ja 29% oli havainnut satunnaista kiusaamista. Tutkimusten mukaan myös opettajat kokevat työssään kiusaamista. Arizan-Montesin, Munizin, Leal-Rodríguezin sekä Leal-Millánin (2016, 822) tutkimuksen mukaan eurooppalaisista opettajista 4,4% oli kokenut kiusaamista viimeisen 12 kuukauden aikana. Samankaltaisia tuloksia opettajien kokemasta kiusaamista on Suomessa saanut Meriläinen (2019) sekä Pyhältö, Pietarinen ja Soini (2015). Meriläisen (2019) sekä Bernotaiten ym. (2017) tutkimuksissa on noussut esiin, että yleisimmin opettaja kokee kiusaamista oppilaiden taholta.

Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että opettajat kokevat työssä kiusaamista useilta eri tahoilta – kiusaamista koetaan oppilaiden, huoltajien, rehtoreiden sekä koulunkäynninohjaajien toimesta (Kauppi & Pörhölä 2010; Meriläinen 2019). Opettajien työssä kokemaa kiusaamista kokonaisuudessa on yleensä lähestytty termillä opettajien kokema työpaikkakiusaaminen (*teacher-targeted workplace bullying*) (Kõiv 2015; Jacobs & De Wet 2018). Oppilaiden kohdistamalle kiusaamiselle ei ole vakiintunutta käsitettä, mutta Kauppi ja Pörhölä (2010) ovat käyttäneet Terryyn (1998) käyttämää käsitettä vertaisrajat ylittävä kiusaamisen (*cross-peer abuse*). Opettajien kokemaa kiusaamista muiden työyhteisön jäsenten osalta on yleisesti kutsuttu työpaikkakiusaamiseksi (Kauppi 2011, 46). Vanhempien taholta tapahtuvalle kiusaamiselle ei ole vakiintunutta käsitettä. Vanhempien ja oppilaiden taholta tapahtuvaa kiusaamista on yleensä pidetty erityislaatuksena, koska näissä ei ole kyse työntekijöiden välisestä kiusaamisesta. (Kauppi & Pörhölä. 2010, 132.)

Työpaikalla tapahtuvan kiusaamisen syitä on etsitty yksilötasolta, mutta osa tutkijoista on kiistänyt yksilöllisten syiden merkityksen kiusatuksi tulemiselle (Zapf & Einarsen 2011, 177). Opettajien kohdalla yksilöllisiä syitä kiusatuksi tulemiselle on etsitty taustatekijöistä, ja tutkimusta on tehty sekä oppilaiden kohdistaman kiusaamisen että muiden aikuisten kohdistaman kiusaamisen osalta. Oppilaiden taholta tapahtuvan kiusaamisen taustatekijöiksi on noussut eri tutkimuksissa opetuskokemus (Kauppi & Pörhölä 2010; Terry 1998, 264) sekä ammattinimike (Kauppi & Pörhölä 2010, 140). Aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen osalta ei ole löytynyt syitä, jotka olisivat yhteydessä opettajien kokemaan kiusaamiseen (Lahti & Louhiranta 1999).

Työpaikalla tapahtuvan kiusaamisella on todettu olevan lukuisia negatiivisia seurauksia yksilön terveyden kannalta (Hogh, Mikkelsen & Hansen 2011, 107). Samnanin & Singhin (2012) kirjallisuuskatsauksessa yhtenä työpaikkakiusaamisen seurauksena nähtiin stressin lisääntyminen. Samanlaisia tuloksia on saatu myös opettajien kokemasta kiusaamisesta ja sen yhteydestä stressiin (Isotalo 2006; Lahti & Louhiranta 1999). Opetustyö on yleisesti todettu hyvin stressaavaksi (Geving 2007, 624). Opettajien kokemalla stressillä on negatiivisia seurauksia yksilötasolla (Manthei & Gilmore 1996; Jepson & Forrest 2006), mutta se vaikuttaa negatiivisesti myös oppilaisiin (Ramberg, Låftman, Åkerstedt & Modin 2020).

Opettajan saamalla sosiaalisella tuella saattaa olla merkitystä silloin, kun hän kokee kiusaamista. Sosiaalisen tuki mielletään yleensä tueksi, jota saadaan sosiaalisista verkostoista (House 1981, 13–14). Aikaisempien tutkimusten mukaan opettajat kokevat yleisesti saavansa hyvin tukea työkavereiltaan työhönsä (Savolainen 2001, 29). Sosiaalinen tuki voi olla tärkeää tilanteessa, jossa yksilö kokee stressiä – sosiaalinen tuki nähdään yhtenä stressin hallintakeinona (Lazarus & Folkman 1984). Tunne hallinnasta voi johtaa matalampaan stressitasoon kohdatessa stressitekijöitä (Schwarzer & Leppin 1990, 370). Erityisesti kiusatut opettajat kokevat jäävänsä ilman tukea kiusatuksi tullessa (Lahti & Louhiranta 1999). Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että työpaikkakiusaamista kohdatessa kollegoilta ja esimieheltä saatu tuki voi vaikuttaa kiusaamisen ja stressin väliseen yhteyteen (Nielsen ym. 2019, 49–50).

Tämän tutkielman tarkoituksena on tuottaa ajankohtaista tietoa peruskouluopettajien kokemasta kiusaamisesta ja sen yleisyydestä. Peruskouluopettajat valikoituvat kohderyhmäksi, koska opetusalan ammattijärjestö OAJ:n vuonna 2019 toteuttamassa työolobarometrissä (Golnick & Ilves 2019, 13) on viitteitä siitä, että erityisesti peruskouluopettajat kokevat työssään paljon kiusaamista ja epäasiallista kohtelua. Tutkielmassa keskitytään erityisesti kiusaamisen yleisyyteen, sen muotoihin sekä taustatekijöiden ja kiusaamisen yhteyteen. Tutkielmassa tarkastellaan myös opettajien kokemaa työperäistä stressiä ja sen yhteyttä kiusatuksi tulemiseen. Tulokset voivat parhaimmillaan todentaa opettajien kokeman kiusaamisen ja stressin välisen yhteyden ja samalla luoda tietoisuutta ja resursseja kiusaamisen ehkäisyyn, jotta voitaisiin välttyä työperäisen stressin negatiivisilta vaikutuksilta yksittäiseen opettajaan, ja välillisesti myös oppilaisiin. Peruskouluopettajien kokemaa sosiaalista tukea tarkastellaan yleisellä tasolla ja lisäksi tutkitaan, että eroavatko kiusaamista kokeneet ja ne opettajat, jotka eivät ole kokeneet kiusaamista, sosiaalisen tuen suhteen toisistaan.

## 2 Opettajien kokema kiusaaminen

Kiusaaminen on tunnistettu ilmiö kansainvälisellä- ja kansallisella tasolla. Kiusaaminen on ilmiönä vanha, mutta sen tutkimus on lähtenyt liikkeelle vasta 1970-luvulla (Hamarus 2008, 47). Kiusaamistutkimus on saanut alkunsa koulukiusaamistutkimuksesta (Einarsen ym. 2011, 6). Työkontekstissa kiusaamista on alettu tutkimaan 1980-luvulla koulukiusaamistutkimuksen innoittamana. Suomessa termillä kiusaaminen viitataan yleensä koulussa sekä työyhteisössä ilmenevään, toistuvaan henkiseen ja fyysiseen väkivaltaan. (Kauppi 2011, 45.) Työkontekstissa tapahtuva kiusaaminen nähdään vakavana psykososiaalisena haittana (Vartia & Leka 2011, 359–369). Työyhteisössä kiusaaminen aiheuttaa seurauksia yksilö-, ryhmä-, ja organisaatiotasolla (Samnani & Singh 2012, 583). Opettajat kokevat työssään kiusaamista usealta eri taholta – opettajaan voi kohdistua kiusaamista oppilaiden, kollegoiden, vanhempien tai muiden työyhteisön jäsenten taholta (Meriläinen 2019). Sekä ulkomaalaisessa tutkimusaineistossa (Bernotaite & Malinauskiene 2017, 633) että kotimaisessa (Meriläinen 2019, 63) on noussut esiin, että yleisin opettajaa kiusaava taho on oppilaat.

### 2.1 Työssä tapahtuva kiusaaminen

Kiusaamistutkimuksen juuret ovat koulukiusaamistutkimuksessa (Einarsen ym. 2011, 6). Olweus (1992, 14) määrittelee koulukiusaamisesta olevan kyse silloin, kun yksilö on toistuvasti tai pidemmän aikaan altistunut yhden tai useamman henkilön negatiivisille teoille. Negatiiviseksi teoksi nähdään sellainen teko, jossa toinen tuottaa toiselle tahallisesti huonon olon tai vammaan – nämä teot voivat olla muodoltaan verbaalisia tai fyysisiä. Koulukiusaamiseen liitetään myös vallan epätasapaino, jonka takia kiusaamisen uhrin on vaikea puolustautua. Koulukiusaamisesta ei katsota olevan kyse silloin, kun osapuolet ovat yhtä vahvoja. (Olweus 1992, 14–15). Kauppi (2011, 48) tiivistää, että koulukiusaamisesta on kyse silloin, kun kiusaaminen tapahtuu oppilaiden välillä ja molemmat osapuolet ovat kehityksellisesti suunnilleen samalla tasolla kognitiivisesti, emotionaalisesti ja sosiaalisesti. Koulukiusaamisesta on käytetty useita termejä, kuten kouluväkivalta, mobbaus, ryhmäväkivalta ja aggressiivinen käyttäytyminen (Hamarus 2008, 50).

Työkontekstissa kiusaamista on alettu tukimaan 1980-luvulla koulukiusaamistutkimuksen innoittamana. Työkontekstissa tapahtuvasta kiusaamisesta on käytetty useita eri termejä, kuten työpaikkakiusaaminen (*workplace bullying*), häirintä (*harrasment*) ja *mobbing*, jolle ei ole vastinetta suomen kielessä. Englanninkielisissä maissa on yleisesti käytetty termiä *workplace bullying*, ranskankielisissä maissa termiä *harrasment* ja muualla Euroopassa on käytetty termiä *mobbing*. Eri käsitteillä on pieniä merkityseroja. *Workplace bullying* -käsite keskittyy enemmän kiusaajaan, joka käyttäytyy aggressiivisesti useaa henkilöä kohtaan eri tilanteissa. Käsitteellä *mobbing* viitataan enemmän uhrin kokemuksiin systemaattisesta häirinnästä. Huolimatta näistä merkityseroista, niillä viitataan yleensä samankaltaiseen ilmiöön – esimiehen, alaisen tai kollegan systemaattiseen kaltoinkohteluun, joka pitkittyessään voi aiheuttaa vakavia seurauksia kiusaamisen kohteelle. (Einarsen ym. 2001, 4–11.)

Kiusaamista voidaan käsitellä väkivallan tai aggression alakäsitteenä (Hamarus 2008, 45). Anderson ja Bushman (2002, 29) määrittävät sekä väkivallan että aggression tahalliseksi toiminnaksi. Väkiältä voidaan jakaa henkiseen sekä fyysiseen väkivaltaan. Fyysisenä väkivaltana voidaan pitää sellaista käyttäytymistä, josta aiheutuu toiselle fyysinen, seksuaalinen tai henkinen vamma. Tämänkaltaista toimintaa voi olla esimerkiksi lyöminen tai potkiminen. Henkisellä väkivallalla viitataan toimintaan, joka on muuta kuin fyysistä voimankäyttöä – esimerkiksi sanallista loukkaamista. (Rantaeskola, Hyyti, Kauppila & Koskelainen 2014, 6.) Anderson sekä Bushman (2002, 29) näkevät väkivallan tarkoituksena erityisen raskaan vahingon, kuten kuoleman, aiheuttamisen. Aggression tavoitteena nähdään myös tahallisen harmin aiheuttaminen, mutta sen aiheuttaman vahingon ei nähdä olevan niin suurta kuin väkivallassa. Kaikki väkiältä voidaan nähdä aggressiona, mutta kaikki aggressiot eivät ole väkiältä. (Anderson & Bushman 2002, 29.) Kiusaamista voidaan tarkastella myös yläkäsitteenä, jonka alle sijoittuu erilaisia kiusaamisen muotoja. Väkivallan ollessa kiusaamisen alakäsite, sillä viitataan lähinnä fyysiseen väkivaltaan (Hamarus 2008, 45).

Kiusaamiseen liitetään yleensä kolme kriteeriä: 1) kiusaaminen on aggressiivista käyttäytymistä toista henkilöä kohtaan, 2) kiusaaminen ilmenee toistuvana pidemmän ajanjakson aikana ja 3) kiusatun ja kiusaajan välillä vallitsee sellainen vallan epätasapaino, että kiusattu ei pysty puolustautumaan. (Kauppi & Pörhölä 2011, 132; Cornell & Limber 2015, 333). Työpaikkakiusaamisen kontekstissa ensimmäistä kriteeriä, aggressiivista toimintaa, voidaan luokitella eri tavoin. Aggressiivinen toiminta voidaan luokitella ilmenemismuotojen mukaan. Kiusaaminen voi ilmetä suorana tai epäsuorana fyysisenä, verbaalisena tai non-verbaalisena kiusaamisena. Aggressiivista toimintaa voidaan luokitella myös sen mukaan, mihin se kohdistuu. (Isotalo 2006, 58–59.) Kiusaaminen voi olla työhön kohdistuvaa, henkilöön kohdistuvaa tai fyysistä väkivaltaa (Einarsen ym. 2010, 12–15). Työhön kohdistuva kiusaaminen voi ilmetä työhön liittyvinä kohtuuttomina vaatimuksina tai ammatillisena aliarvostamisena. Henkilöön kohdistuva kiusaaminen voi ilmetä loukkaamisena, ulkopuolelle jättämisenä tai vähättelevänä kommentointina. Fyysinen väkivalta voi ilmetä suorana väkivallan uhkana, kuten huutamisenä. Fyysinen väkivalta on kuitenkin harvinaista, koska aikuisten on nähty välttävän sitä sosiaalisista syistä. (Meriläinen 2019, 59).

Aggressiiviseen toimintaan liittyy kiusaamisessa lisäksi tekojen tarkoituksellisuus (Cornell & Limber 2015, 333). Tarkoituksellisuus liittyy useihin kiusaamisen määritelmiin, koska se erottaa tahattoman toiminnan tahallisesta. Tarkoituksellisuuteen liittyy kuitenkin ongelmia kiusaamisen suhteen ja se on herättänyt keskustelua työpaikkakiusaamisen määritelmän yhteydessä. Tarkoituksellisuuden sisällyttäminen kiusaamisen määritelmään voidaan tulkita niin, että kiusatun kokemuksella kiusatuksi tulemisesta ei ole merkitystä – ainoastaan kiusaaja voi tietää, onko teko ollut tarkoituksellista. (Einarsen ym. 2011, 18–19). Tarkoituksellisuuden sisällyttäminen kiusaamisen määritelmään poistaisi merkityksen kiusatun omasta kokemuksesta kiusatuksi tulemisesta (Kauppi 2010, 55). Tarkoituksellisuus liittyy lisäksi siihen, että miten kiusaamista tutkitaan. Kiusaamista voidaan tarkastella kiusatun kokemuksen kautta, tai ilman uhrin kokemusta kiusatuksi tulemisesta (Einarsen ym. 2011, 18–19).



Työpaikkakiusaamisen toista kriteeriä, säännöllisyyttä ja toistuvuutta, voidaan pitää sen tärkeimpänä kriteerinä (Vartia 2003, 10). Leymannin (1996, 168) mukaan toiminnan pitää olla jatkunut vähintään kuusi kuukautta, jotta voidaan puhua kiusaamisesta. Kuuden kuukauden kriteeriä on yleisesti käytetty työpaikkakiusaamisen kriteerinä, mutta uhri saattaa kokea tulleen kiusatuksi myös lyhyemmän ajan sisällä (Einarsen ym. 2011, 10–21). Kiusaamisessa ei ole yleensä kyse yksittäisestä tapahtumasta, vaan jatkuvasta negatiivisesta toiminnasta uhria kohtaan. Työpaikkakiusaamista voidaan tarkastella prosessina, joka kehittyy vaikeammin havaittavista muodoista suurempiin muotoihin. Tämä voidaan havaita siinä, että kiusaamisen kesto näyttää vaikuttavan kiusaamisen ilmenemisen tiheyteen – mitä pidemmän ajan uhri on kokenut kiusaamista, sitä useammin hän kokee sitä. (Einarsen ym. 2011, 10–21.)

Negatiivisen toiminnan pitää Leymannin (1996, 168) mukaan ilmetä vähintään viikoittain. Kauppi ja Pörhölä (2010, 132) kuitenkin toteavat, että yksittäinen tapahtumakin voi aiheuttaa uhrille kiusaamiskokemuksen – uhkailu, fyysinen väkivalta tai maineen mustamaalaaminen voi tuntua uhrista kiusaamiselta, koska niiden seuraukset voivat säilyä pitkään. Agervold (2007, 165) perustelee kuitenkin rajanvetoa kiusaamisen tiheydelle sillä, että kyseessä on luonteeltaan toistuva ilmiö, eikä satunnaisesti tapahtuvasta negatiivisesta toiminnasta voida puhua kiusaamisena – satunnaisesti tapahtuvan negatiivisen toiminnan sisällyttäminen kiusaamisilmiöön voisi pahimmillaan vähentää ilmiön vakavuutta. Kiusaamisesta voidaankin katsoa olevan kyse vain silloin, kun uhri on toistuvasti sekä säännöllisesti altistunut negatiiviselle toiminnalle (Einarsen ym. 2011, 10–21).

Työpaikkakiusaamisen kolmantena kriteerinä on vallan epätasapaino. Vallan epätasapainolla tarkoitetaan havaittua valtaeroa osapuolten välillä (Samnani & Singh, 582). Vallan epätasapaino heijastaa yleensä organisaation olemassa olevia valta-asetelmia, jotka ilmenevät alaisen ja esimiehen välisessä suhteessa niin, että esimiehellä on enemmän valtaa suhteessa alaiseensa. Esimiehen kiusatessa alaistaan, hän käyttää hyväkseen olemassa olevaa vallan epätasapainoa. (Einarsen ym. 2010, 10–21.) Kiusaamista voi kuitenkin esiintyä myös alaisten tai kollegoiden toimesta (Nielsen & Einarsen 2012, 309–310). Tämänkaltaisessa tilanteessa vallan epätasapaino on voinut syntyä vallasta, joka perustuu tietoon tai kokemukseen. Vallan epätasapaino voi syntyä myös riippuvuussuhteesta, jonka syyt voivat olla taloudellisia, sosiaalisia, fyysisiä tai psykologisia. (Einarsen ym. 2010, 10–21.)

Työpaikkakiusaamisen esiintyvyydestä on esitetty vaihtelevia lukuja. Pohjoismaissa arvioilta 3–4 % työntekijöistä altistuu työpaikkakiusaamiselle säännöllisesti. (Salin 2001, 426.) Suomessa luvut ovat samansuuntaisia. Työ- ja elinkeinoministeriön vuonna 2021 toteuttamassa työolobarometrissä (TEM 2022, 55) palkansaajista 3% oli havainnut vakavaa kiusaamista. Eri työpaikkakiusaamistutkimusten vertailu keskenään ei ole täysin suoraviivaista, koska eri tutkimuksissa on käytetty erilaisia määritelmiä kiusaamisesta sekä erilaisia mittaustapoja. (Salin 2001, 428.) Työpaikkakiusaamista voidaan mitata useilla eri menetelmillä. Itsearviointimenetelmällä (*self-labeling method*) kartoitetaan vastaajan kokemuksia kiusatuksi tulemisesta. Itsearviointimenetelmällä kiusatuksi tuleminen arvioidaan dikotomisella kyllä tai ei -asteikolla tai Likert-asteikolla. (Nielsen ym. 2011, 150.) Itsearviointimenetelmää voidaan käyttää kiusaamisen määritelmän kanssa tai ilman (Vartia 2003, 18). Itsearviointimenetelmän etuna on se, että kiusaamisen määritelmän kanssa sillä on hyvä validiteetti – sen avulla ei voida kuitenkin eritellä kiusaamisen muotoja. Itsearvioinnilla tehdyt tutkimukset yleensä raportoivat matalampia lukuja kuin muut mittarit. Itsearviointi edellyttää myös sitä, että vastaaja arvioi itsensä uhriksi. Uhriksi määrittäminen aiheuttaa kuitenkin häpeää, mikä on uhka vastaajan itsetunnolle – tämä voi johtaa siihen, että vastaaja ei arvioi itseään uhriksi. (Nielsen ym. 2011, 150;166.)

Työpaikkakiusaamisen tutkimuksessa voidaan myös hyödyntää mittareita, jotka perustuvat negatiiviselle toiminnalle altistumiselle (*behavioral experience method*). Tätä mittaria voidaan hyödyntää usealla eri tavalla. Mittarin pisteet voidaan laskea yhteen, ja yhteenlaskettuja pisteitä voidaan käyttää erilaisissa analyyseissa. Mittaria voidaan käyttää myös niin, että määritetään raja-arvo negatiivisen toiminnan kokemiselle, jonka ylittävät vastaajat määritetään kiusatuiksi. (Nielsen ym. 2011, 150). Vartian (2003) mukaan kiusatuksi voidaan luokitella vastaaja, joka on kokenut vähintään yhtä negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain. Nielsenin ja kumppaneiden (2011, 150) mukaan on myös käytetty korkeampia raja-arvoja, kuten kahta tai kolmea negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain. Yksi yleisimmistä käytetyistä negatiivisen toiminnan altistumisen mittareista on NAQ (*Negative Acts Questionnaire*). Negatiivisen toiminnan mittarit nähdään objektiivisempina kuin itseraportointiin perustuvat menetelmät, koska tämä ei riipu vastaajan subjektiivisesta kokemuksesta. Menetelmä on saanut kuitenkin kritiikkiä useasta eri syystä. Yksi syy on se, että raja-arvoa käytettäessä kiusatuksi tulemisen määrittely nojaa tutkijan kriteereihin ja eri tutkimuksissa on käytetty erilaisia kriteeristöjä. Menetelmä on saanut kritiikkiä myös siitä, että se nojaa negatiivisen toiminnan määrään ja keston, mutta mittari ei tuota tietoa siitä, määritteleekö vastaaja itsensä kiusatuksi. Itseraportointi ja negatiivisen toiminnan mittarit tuottavat erilaista tietoa, ja siitä syystä tutkimuksessa tulisi hyödyntää mittareita rinnakkain. (Nielsen ym. 2011, 150–167.)

Työpaikkakiusaamisen syyt ja seuraukset voidaan jakaa yksilö-, ryhmä-, organisaatio- ja yhteiskuntatasolle. Tässä tutkimuksessa keskitytään työpaikkakiusaamisen yksilötason syihin ja seurauksiin. Työpaikkakiusaamisen yksilötason mahdollisia syitä ovat esimerkiksi persoonallisuus, sukupuoli tai etninen tausta (Samnani & Singh 2012, 583). Vartia (2003) nostaa myös esiin yksilötason syistä sukupuolen, iän sekä etnisen taustan. Löydökset sukupuolen vaikutuksesta ovat kuitenkin kiistanalaisia. Osa tutkimuksista raportoi, että kiusaaminen on yhtä yleistä kummallakin sukupuolella. Iän puolesta on viitteitä siitä, että vanhemmat työntekijät olisivat suuremmassa riskissä tulla kiusatuiksi. (Samnani & Singh 2012, 583.) Vartia (2003, 22) taas toteaa, että nuoremmat työntekijät voisivat olla suuremmassa riskissä tulla kiusatuiksi. Etnisen taustan puolesta on myös kiistanalaisia löydöksiä. Samnani ja Singh (2012, 583) nostavat esiin kirjallisuuskatsauksessa useita tutkimuksia, joissa etnisen taustan omaavat ovat olleet riskiryhmässä kiusatuksi tulemisessa, mutta heidän aineistossaan on myös tutkimuksia, joissa etnisellä taustalla ei ollut merkitystä. Vartia (2003, 22) nostaa esiin myös etnisen taustan merkityksen kiusatuksi tulemisessa. Yksilötason syistä on myös toisenlainen näkemys. Osa tutkijoista on kiistänyt täysin yksilöllisten syiden merkityksen kiusatuksi tulemisessa. (Zapf & Einarsen. 2011, 177.)

Työpaikkakiusaamisen yksilötason seurauksia on tutkittu vähemmän kuin syitä. Eri tutkimukset ovat useiden eri vuosikymmenien aikana kuitenkin löytäneet yhteyksiä kiusaamisen ja yksilön hyvinvoinnin välillä. (Hogh ym. 2011, 107.) Yksilötasolla työpaikkakiusaamisella on useita terveyteen liittyviä seurauksia, kuten vaikutukset fyysiseen ja henkiseen terveyteen, uniongelmia, mielialavaihtelut sekä itsemurhat. Työhön liittyviä seurauksia ovat muun muassa aikomus irtisanoutua, lisääntyneet poissaolot ja työtyytyväisyyden vähentyminen. (Samnani & Singh 2012, 583.) Työpaikkakiusaamisen seuraukset saattavat näkyä myös niissä, jotka todistavat kiusaamista. Raynerin (1999, 32) mukaan kiusaamista todistaneet voivat jättää työnsä, ja he kokevat myös stressiä kiusaamisen todistamisesta. Näiden lisäksi Vartia (2003, 25–26) nostaa esiin post-traumaattisen stressihäiriön, terveysvaivat ja vaikutukset minäkuvaan sekä itsekunnioitukseen. Samnanin ja Singhin (2012) kirjallisuuskatsauksessa stressi nousi esiin yhtenä työpaikkakiusaamisen seurauksena. Nielsen ja Einarsen (2012) tutkivat meta-analyysissään työpaikkakiusaamisen seurauksia ja heidän tutkimuksessaan kiusaaminen korreloi yleisen stressin kanssa. Tämän lisäksi tutkimuksessa löytyi yhteys stressiin liittyvien oireiden, kuten ahdistuksen kanssa. (Nielsen & Einarsen 2012, 310–320.)

Kiusaamisella on vakavia seurauksia työyhteisön ja yhteiskunnan taholla, ja tästä syystä kiusaamisen estäminen ja hallinta nähdään tärkeäksi. Kiusaamisen ennaltaehkäisy- ja väliintulotoimijoita voidaan jakaa neljälle tasolle: yhteiskunta-, organisaatio-, työyhteisö- ja yksilötaso. Yhteiskunnan tasolla kiusaamisen ennaltaehkäisy tapahtuu poliittisella tasolla ja sen tarkoituksena on lähinnä estää kiusaamisen ilmeneminen. Poliittisen tason toiminnan tarkoituksena on luoda lainsäädäntö, joka tukee työnantajien toimia kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. (Vartia 2003 & Leka 2011, 359–361.) Suomessa työpaikkakiusaamista ja häirintää koskeva lainsäädäntö tulee Työturvallisuuslaista (2002/732) – työnantajan velvollisuutena on estää vaara- ja haittatekijöiden syntyminen, antaa työntekijöille tarvittavat tiedot työpaikan haitta- ja vaaratekijöistä sekä tarjottava opastusta ja ohjausta työn haittojen ja vaarojen estämiseksi. Työnantajan on myös ryhdyttävä toimiin, mikäli hän havaitsee häirintää tai epäasiallista kohtelua. (Työturvallisuuslaki 2002/738 28§.) Organisaatiotasolla suositellaan esiteltäväksi kiusaamisenvastainen menettelytapa sekä ohjeistus siitä, kuinka toimitaan kiusaamistilanteissa. Lisääntynyt tietoisuus kiusaamisesta ja sen seurauksista saattaa vaikuttaa siihen, että henkilökunta itse pidättäytyy kiusaamisesta tai puuttuu siihen, jos huomaa sitä tapahtuvan. (Salin 2008, 224.)

## 2.2 Opettajiin kohdistuva kiusaaminen

Työpaikkakiusaamisen nähdään yleisesti viittaavaan työntekijöiden väliseen kiusaamiseen (Kauppi 2011, 46). Opettaja voi joutua kuitenkin työssään kiusatuksi myös muiden kuin työyhteisön jäsenten toimesta – opettaja voi kokea kiusaamista myös oppilaiden taholta (Terry 1998, 267). Tämän lisäksi opettajat voivat kokea kiusaamista huoltajien sekä koulunkäynninohjaajien taholta (Meriläinen 2019). Opettajien kokemaa kiusaamista on lähestytty eri tavoin. Kõiv (2015) sekä Jacobs & De Wet (2018) lähestyvät opettajien kokemaa kiusaamista kokonaisuutena ja käyttävät käsitettä opettajiin kohdistuva työpaikkakiusaaminen (*teacher-targeted workplace bullying*) – käsite pitää sisällään opettajien kokeman kiusaamisen oppilaiden, rehtorien, vanhempien ja muun koulun henkilökunnan toimesta. Dzuka ja Dalbert (2007), Terry (1998) sekä Kauppi ja Pörhölä (2011) lähestyvät aihetta oppilaiden kohdistaman kiusaamisen näkökulmasta. Isotalo (2006) sekä Lahti ja Louhiranta (1999) lähestyvät opettajien kokemaa kiusaamista perinteisen työpaikkakiusaamisen näkökulmasta.

Opettajiin kohdistuvaa kiusaamista voidaan tarkastella perinteisen työpaikkakiusaamisen näkökulmasta, johon kuuluu työtovereiden ja esimiehen taholta tapahtuva kiusaaminen. Isotalon (2006) mukaan opettajien välinen työpaikkakiusaaminen ei poikkea yleisesti työpaikkakiusaamisesta, ja opettajien välillä ilmeneekin samanlaisia kiusaamisen muotoja kuin muillakin työpaikoilla. Opettajien kokeman kiusaamisen tarkastelu pelkästään työpaikkakiusaamisen näkökulmasta ei ole kuitenkaan hedelmällistä. Tutkimusten mukaan opettajat kokevat eniten kiusaamista oppilaiden taholta (Bernotaite & Malinauskiene 2017, 633; Meriläinen 2019, 63). Tämän takia on tärkeä tarkastella opettajien kokemaa kiusaamista laajemmasta perspektiivistä, jotta tutkimuksessa pystytään ottamaan huomioon kaikki opettajaa kiusaavat tahot.

Vanhempien ja oppilaiden taholta kohdistuva kiusaaminen opettajiin nähdään erityislaatuisena, koska niissä ei ole kyse työntekijöiden välisestä kiusaamisesta (Kauppi 2011, 46). Jacobs ja de Wet (2018, 57) huomauttavat, että opettajien työympäristö luo omanlaisensa ympäristön kiusaamiselle. Oppilaiden kohdistamassa kiusaamisessa nähdään olevan kyse tilanteesta, jossa instituutiossa heikommassa asemassa oleva kiusaa vahvempaa (Kauppi ja Pörhölä 2010, 132). Oppilaiden kohdistamasta kiusaamisesta on käytetty useita termejä ja määritelmiä. Terry (1998, 261) määrittelee oppilaiden kohdistaman kiusaamisen kolmen kriteerin kautta 1) kiusaamista luonnehtii pysyvät ja toistuvat fyysiset ja psykologiset aggressiot, 2) kiusaaminen ilmenee tilanteissa, joissa uhri ei pysty puolustautumaan ja 3) kiusaamista ilmenee, kun vallan epätasapaino on olemassa ja sitä käytetään hyväksi – ilmiöstä käytetään nimeä vertaisrajat ylittävä kiusaaminen (*cross-peer abuse*).

Dzuka ja Dalbert (2007, 253) määrittävät oppilaiden kohdistaman kiusaamisen aggressiiviseksi käyttäytymiseksi, jonka tarkoituksena on vahingoittaa opettajaa ja mikä toistuu säännöllisesti. Tästä käytetään termiä opettajiin kohdistuva väkivalta (*teacher-directed violence*). (Dzuka & Dalbert 2007.) Kauppi ja Pörhölä (2010, 135) määrittelevät ilmiön sellaiseksi, jossa opettaja joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan taholta sellaisen viestinnän kohteeksi, jonka hän kokee loukkaavaksi, kiusalliseksi tai uhkaavaksi ja kiusaaminen ilmenee sanallisena, sanattomana tai fyysisenä.

Oppilaiden kohdistaman kiusaamisen määritelmät ovat yksimielisiä siitä, että kyseessä on ilmiö, joka on luonteeltaan toistuvaa ja säännöllistä. Toistuvuutta voidaankin pitää yleisesti kiusaamisen tärkeimpänä kriteerinä (Vartia 2003, 10). Terry (1998) sekä Dzuka ja Dalbert (2007) määrittävät kiusaamisen aggression kautta, jolloin siihen voidaan liittää tahallisuus, joka tulee esiin Dzukan ja Dalbertin (2007, 253) määritelmässäkin esiin. Kauppi ja Pörhölä (2010) taas määrittävät kiusaamisen opettajan kokemuksen kautta, eikä kiusaajan tahallisuuden kautta. Toinen keskeinen ero näiden määritelmien välillä on se, että nähdäänkö osapuolten välillä vallitsevan vallan epätasapaino. Dzuka ja Dalbert (2007) käyttävät ilmiöstä nimitystä väkivalta, eivätkä he sisällytä määritelmään vallan epätasapainoa. He perustelevat tätä sillä, että ilmiö ei täytä kiusaamisen kriteereitä, koska ei voida olla varmoja siitä, että oppilaan ja opettajan välillä vallitsee vallan epätasapaino. Kauppi ja Pörhölä (2010, 132) ovat myös jättäneet määritelmästä pois vallan epätasapainon, koska opettajalla on enemmän valtaa kuin oppilaalla arviointi- ja kurinpito-oikeuden takia. Perusopetuslaki (2013/1296 22§;36§) antaa opettajalle vallan arvioida oppilasta ja toteuttaa mahdollisia kurinpitotoimenpiteitä, kuten antaa jälki-istuntoa.

Terry (1998, 261) on sisällyttänyt omaan määritelmänsä vallan epätasapainon, koska hänen mukaansa on mahdollista, että oppilas voi tietyissä tapauksissa saavuttaa enemmän valtaa kuin opettaja ja käyttää tätä vallan epätasapainoa hyväkseen. Kauppi (2011) on pohtinut, minkälaisin keinoin oppilaat voivat saavuttaa tämänkaltaisen vallan epätasapainon suhteessa opettajaan. Vallan epätasapaino voi syntyä esimerkiksi tilanteessa, jossa useampi oppilas kiusaa opettajaa, jolloin vallan epätasapaino saavutettaisiin joukkovoiman avulla. Lisäksi vallan epätasapaino voitaisiin saavuttaa niin, että oppilas, joka on vertaisten keskuudessa saavuttanut valta-asetelman, yllyttää muita oppilaita kiusaamaan opettajaa. (Kauppi 2011, 57–58.)

Oppilaiden kohdistaman kiusaamisen muotoja on tutkimuksissa tyypitelty eri tavoin. Kauppi ja Pörhölä (2010, 133–134) jakavat tutkimuksessaan opettajiin kohdistuvan kiusaamisen oppilaiden taholta suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen sekä verbaaliseen ja fyysiseen kiusaamiseen. Tämän lisäksi he jaottelevat epäsuoran kiusaamisen julkiseen ja yksityiseen kiusaamiseen. Terryn (1998, 264) tutkimuksessa oppilaiden kohdistama kiusaaminen on jaoteltu verbaaliseen ja fyysiseen kiusaamiseen. Dzukan ja Dalbert (2007, 255) tutkimuksessa kiusaamisen muodot oli jaettu verbaaliseen, fyysiseen ja omaisuuden vahingoittamiseen. Kaupin sekä Pörhölä (2010, 142) mukaan suoran kiusaamisen muodot ovat samanlaisia kuin oppilaiden kohdistama kiusaaminen vertaisiinsa. Epäsuoran kiusaamisen muodot taas poikkesivat siitä, minkälaista kiusaamista oppilaat kohdistavat vertaisiinsa – ne muistuttivat enemmän työpaikkakiusaamista.

Oppilaiden huoltajien kohdistamasta henkisestä ja fyysisestä väkivallasta sekä kiusaamisesta opettajiin on tehty vähän tutkimusta Suomessa (Kauppi 2011, 46). Salmi ja Kivivuori (2009) tarkastelivat artikkelissaan opettajien kokemaa loukkaavaa tai uhkaava käyttäytymistä huoltajien osalta. Yleisin loukkaavan tai uhkaavan käyttäytymisen muoto oli henkinen väkivalta, mutta fyysistä väkivaltaa opettajat eivät olleet kokeneet huoltajien taholta. (Salmi & Kivivuori 2009, 6) Yksittäiset teot voivat kuitenkin antaa viitteitä siitä, minkälaista kiusaaminen on. Tutkimuskirjallisuudessa ei ole vakiintunutta termiä kuvaamaan huoltajien kohdistamaa kiusaamista opettajiin. Huoltajien kohdistamaa kiusaamista olisi mahdollista tarkastella kuitenkin vertaisrajat ylittävänä kiusaamisena. Oppilaiden huoltajien nähdään olevan statukseltaan alemmalla tasolla koulussa kuin opettajat, koska he eivät ole läsnä koulupäivän aikana ja koska opettajilla on vastuu oppilaiden arvioinnista. Tämä antaa opettajalle enemmän valtaa suhteessa huoltajaan. Huoltajien kohdistaman kiusaamisen tarkastelu vertaisrajat ylittävänä kiusaamisena ei välttämättä kuitenkaan olisi hedelmällistä, koska huoltaja on ikään kuin organisaation ulkopuolella ja vertaisrajat ylittävän kiusaamisen käsite viittaa organisaation sisällä tapahtuvaan kiusaamiseen. (Kauppi 2011, 46–47.)

### 2.3 Tutkimusta opettajiin kohdistuvasta kiusaamisesta

Ulkomaalaisessa tutkimuskentässä opettajiin kohdistuvan kiusaamisen yleisyyttä kokonaisuutena on tutkinut Ariza-Montes ryhmineen (2016), Beronaite ja Malinauskiene (2017) sekä Fox ja Stallworth (2010). Ariza-Montes ryhmineen (2016, 822) tutkivat opettajien kokeman kiusaamisen yleisyyttä Euroopan tasolla ja heidän tutkimuksessaan 4,4% vastaajista oli kokenut kiusaamista viimeisen 12 kuukauden aikana. Bernotaite ja Malinauskiene (2017, 633) tutkivat toisen asteen opettajien kokemaa kiusaamista ja heidän aineistossaan 2,9% oli kokenut kiusaamista useammin kuin silloin tällöin. Foxin ja Stallworth (2010) tutkivat kiusaamisen esiintyvyyttä luokilla 1–12 ja heidän aineistossaan esiintyvyys oli hyvin korkea – 64,8% vastaajista oli kokenut kiusaamista. Korkeaa esiintyvyyttä selitettiin sillä, että aineistossa ei ollut käytetty satunnaisotantaa. (Fox & Stallworth 2010, 940–948.) Suomalaisessa tutkimuskentässä opettajien kokemaa kiusaamista kokonaisuutena on tutkinut Meriläinen (2019) sekä Pyhältö kumppaneineen (2015). Meriläisen (2019, 63) tutkimuksessa 5,1 % koki tulleen kiusatuksi viikoittain tai päivittäin. Pyhältön ja kumppaneiden (2015, 268) tutkimuksessa 8,9% opettajista koki tulleen kiusatuksi työssään.

Meriläisen (2019) sekä Bernotaiten ja Malinauskieneen (2017) tutkimuksissa nousi esiin, että yleisin opettajaa kiusaava ryhmä oli oppilaat. Oppilaiden kohdistamaa kiusaamista opettajiin on tutkinut ulkomaalaisessa tutkimuskentässä Terry (1998) sekä Dzuka ja Dalbert (2007). Terry (1998, 263) tutkimuksessa kymmenesosa oli kokenut kiusaamista oppilaiden taholta useasti viikossa. Dzukan ja Dalbertin (2007) tutkimuksessa toistuva opettajiin kohdistuva väkivalta taas oli hyvin harvinaista. Dzukan sekä Dalbertin (2007) kanssa samanlaisia tuloksia on saanut Suomessa Rantanen & Keskinen (2005, 148) – opettajiin kohdistuva henkinen tai fyysinen väkivalta oli luonteeltaan enemmänkin satunnaista kuin toistuvaa kiusaamista. Kaupin ja Pörhölän (2010) tutkimuksessa taas 10,3% peruskouluopettajista oli kokenut kiusaamista oppilaiden taholta viikoittain tai useammin.

Opettajien kokeman kiusaamisen muotoja on tutkittu sekä aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen että oppilaiden taholta tapahtuvan kiusaamisen suhteen. Aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen yleisimmät muodot olivat Lahden sekä Louhirannan (1999) tutkimuksessa mustamaalaaminen, syrjintä sekä työolosuhteiden hankaloittaminen. Meriläisen (2019, 66) tutkimuksessa opettajien kokema kiusaaminen ilmeni henkilöön sekä työtehtäviin kohdistuvana, työhön liittyvänä kuormituksena, ammatillisena aliarvostamisena, fyysisenä väkivaltana sekä sen uhkana ja ulkopuolelle jättämisenä.



Köivin (2015, 130) tutkimuksessa opettajien kokema kiusaaminen ilmeni useimmiten henkilöön kohdistuvana kommentointina, loukkauksina ja herjauksina. Tämän lisäksi tutkimuksessa eristäminen ja fyysiset kiusaamisen muodot olivat harvinaisia. Oppilaiden taholta tapahtuva kiusaaminen oli yleensä sanallista (Terry 1998, 264; Dzuka & Dalbert 2007, 255), ja fyysinen väkivalta oli harvinaista (Dzuka & Dalbert 2007, 255). Näiden tutkimusten valossa näyttäisi siltä, että opettajien kokema kiusaaminen on harvoin fyysistä väkivaltaa riippumatta kiusaavasta tahosta.

Opettajien kokeman kiusaamisen yhteyttä taustatekijöihin on tutkinut Lahti ja Louhiranta (1999). Heidän tutkimuksessaan taustatekijät eivät vaikuttaneet kiusatuksi tulemiseen aikuisten taholta. Tutkimustulokset yleisesti taustatekijöiden vaikutuksesta työpaikkakiusaamiseen ovat ristiriitaisia. Sukupuolen vaikutusta työpaikkakiusaamisen kohteeksi ei ole todettu kaikissa tutkimuksissa (Vartia 2003). Ristiriitaisia tuloksia on saatu myös iän vaikutuksesta. Samnanin ja Singhin (2012) mukaan tutkimukset viittaisivat siihen, että vanhemmat olisivat suuremmassa riskissä joutua työpaikkakiusaamisen kohteeksi, kun taas Vartian (2003) mukaan nuoremmat olisivat suuremmassa riskissä joutua työpaikkakiusaamisen kohteeksi. Oppilaiden taholta tapahtuvassa kiusaamisessa on löydetty yhteys muutamaa taustatekijään. Kaupin ja Pörhölän (2010, 140) tutkimuksen mukaan ammattinimikkeellä voi olla yhteys kiusatuksi tulemiseen – luokanopettajat kokivat vähemmän kiusaamista ja ero oli lähes tilastollisesti merkitsevä. Terry (1999, 264) tutkimuksessa vähemmän opetuskokemusta omaavat opettajat raportoivat enemmän kiusaamista. Kaupin ja Pörhölän (2010, 140) tutkimuksessa vähemmän opetuskokemusta omaavat raportoivat enemmän kiusaamista, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Sukupuolen osalta tulokset ovat ristiriitaisia – Terry (1998) tutkimuksessa miesopettajiin kohdistui enemmän kiusaamista ja Kaupin ja Pörhölän (2010) tutkimuksessa naisopettajiin, vaikkakaan ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Opettajiin kohdistuvan kiusaamisen tutkimuksissa on löydetty viitteitä siitä, että kiusaaminen on yhteydessä opettajan kokemaan stressiin. Isotalo (2006) sekä Lahti ja Louhiranta (1999) nostivat esiin, että opettajiin kohdistuva työyhteisön sisällä tapahtuva kiusaaminen on yhteydessä opettajan kokemaan stressiin. Bernotaiten ja Malinauskien (2017, 629) tutkimuksessa opettajien kokema kiusaaminen oli yhteydessä opettajien kokemaan psykologiseen stressiin. Samanlaisia tuloksia on raportoitu myös tutkimuksissa, jotka ovat käsitelleet oppilaiden kohdistamaa kiusaamista opettajiin. De Wetin (2010, 199) tutkimuksessa oppilaiden kiusaamisen kohteeksi joutuneet opettajat raportoivat kokevansa stressiä ja siihen liittyviä oireita, kuten päänsärkyä ja unettomuutta. Ozkilicin ja Kartalin (2012, 3437) tutkimuksessa oppilaiden kohdistaman kiusaamisen yleisempänä seurauksena oli stressitason nouseminen.

Opettajien kokeman kiusaamisen esiintyvyydet vaihtelevat tutkimuksen välillä, mutta ne ovat silti samansuuntaisia – kiusaamista ilmenee sekä työyhteisön aikuisten toimesta työpaikkakiusaamisena että oppilaiden taholta. Tutkielman tarkoituksena on tarkastella kiusaamisen esiintyvyyttä sekä subjektiivisella sekä objektiivisella mittarilla. Nielsenin ja kumppaneiden (2011, 150–167) mukaan eri mittaustavat saattavat antaa erilaisia tuloksia. Tästä syystä tutkielmassa päätettiin hyödyntää molempia mittaustapoja, jotta kiusaamisen esiintyvyydestä saataisiin mahdollisimman tarkka kuva. Aikaisempi tutkimus (Meriläinen 2019; Bernotaite & Malinauskiene 2017) antaa viitteitä siitä, että kiusaamista koetaan eniten oppilaiden taholta. Tutkielman tarkoituksena on myös tuottaa ajankohtaista tietoa opettajien kokeman kiusaamisen muodoista ja aikaisemman tutkimuksen (Köivinen 2015; Dzuka & Dalbert 2007; Terry 1998) perusteella oletetaan, että opettajat kokevat kokonaisuudessa vähemmän fyysistä väkivaltaa kiusaamisen muotona kuin sanallista väkivaltaa

Tutkielmassa tarkastellaan lisäksi taustatekijöiden vaikutusta opettajien kiusatuksi tulemiseen. Työpaikkakiusaamisen, eli muiden aikuisten kohdistaman kiusaamisen osalta, ei taustatekijöillä oletettu olevan vaikutusta kiusatuksi tulemiseen, koska aikaisemmat tutkimustulokset (Vartia 2003; Samnani & Singh 2012) ovat ristiriitaisia tai tutkimuksissa (Lahti & Louhiranta 1999) ei ole löytynyt yhteyttä taustatekijöiden ja kiusaamisen välillä. Oppilaiden kohdistaman kiusaamisen osalta oletetaan, että opetuskokemuksen määrä ja ammattinimike olisi yhteydessä kiusatuksi tulemiseen. Aikaisempi tutkimus (Terry 1998; Kauppi ja Pörhölä 2010) on antanut viitteitä siitä, että vähemmän opetuskokemusta omaavat kokisivat enemmän kiusaamista kuin enemmän opetuskokemusta omaavat opettajat. Lisäksi aikaisempi tutkimus (Kauppi & Pörhölä 2010) on antanut viitteitä siitä, että luokanopettajat kokisivat vähemmän kiusaamista kuin muut peruskoulun opetusta antavat ammattiryhmät.

Opettajien kokemaa kiusaamista lähestytään kokonaisuutena, opettajiin kohdistuvana työpaikkakiusaamisena, joka kattaa kaikki opettajaa kiusaavat tahot. Kiusaamista lähestytään yläkäsitteenä, jonka alle sijoittuu erilaisia kiusaamisen muotoja. Opettajien kokemaa kiusaamista tarkastellaan eri käsitteillä oppilaiden taholta sekä muiden kiusaavien tahojen osalta. Oppilaiden kohdistamalle kiusaamiselle ei ole vakiintunutta käsitettä, mutta tutkielman yhteydessä käytetään Terry (1998, 256) käyttämää käsitettä vertaisrajat ylittävä kiusaaminen.

Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen määritelmänä käytetään Kaupin sekä Pörhölän (2010, 136) määritelmää: ”*Joutuminen toistuvasti yhden tai useamman oppilaan taholta sellaisen viestinnän kohteeksi, joka koetaan loukkaavaksi, kiusalliseksi tai uhkaavaksi. Kiusaaminen voi olla sanallista, sanatonta tai fyysistä*”. Määritelmä ei lähesty kiusaamista tahallisuuden kautta, ja tämän lisäksi se ei pidä sisällään vallan epätasapainoa, koska sen olemassaolosta ei voida olla varmoja. (Kauppi & Pörhölä 2010, 136.) Vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen viitataan rinnakkain tässä tutkielmassa myös käsitteellä oppilaiden taholta tapahtuva kiusaaminen.

Muiden kuin oppilaiden taholta tapahtuvaa kiusaamista lähestytään työpaikkakiusaamisen käsitteen kautta. Tutkielmassa käytetään Meriläisen (2019, 62) määritelmää työpaikkakiusaamisesta: ”*Henkilö on toistuvasti yhden tai useamman henkilön negatiivisen tekojen kohteena, teot ovat toistuvia ja sen kohteena oleva ihminen kokee itsensä puolustuskyvyttömäksi*”. Työpaikkakiusaamista ei lähestytä tarkoituksellisuuden kautta, koska aineistossa keskitytään opettajien omaan kokemukseen kiusatuksi tulemisesta. Huoltajat sijoitettiin työpaikkakiusaamisen käsitteen alle, vaikka työpaikkakiusaamisella yleensä viitataan työntekijöiden väliseen työpaikkakiusaamiseen. Päätös tehtiin sen perusteella, että huoltajien taholta tulevalle kiusaamiselle ei ole vakiintunutta käsitettä ja tämän lisäksi oletetaan, että huoltajien kohdistama kiusaaminen muistuttaa enemmän työpaikkakiusaamisen muotoja, jossa kiusaaja on aikuinen, kuin oppilaiden kohdistamaa kiusaamista opettajiin. Opettajien kokemaan työpaikkakiusaamiseen viitataan tässä tutkielmassa rinnakkain myös aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen käsitteellä.

Tutkielmassa käytetään Leymannin (1996) määritelmää kiusaamisen vähimmäiskestosta – kiusaaminen on jatkunut vähintään kuusi kuukautta. Kuuden kuukauden vähimmäiskesto on yleisesti käytetty työpaikkakiusaamisen tutkimuksessa (Einarsen ym. 2011, 20–21). Tutkielmassa käytetään lisäksi Leymannin (1996) määritelmää kiusaamisen toistuvuudesta – kiusaamisen pitää esiintyä vähintään viikoittain. Tämän avulla voidaan karsia pois tapaukset, jotka eivät ole toistuvia, eivätkä välttämättä täytä kiusaamisen kriteeristöä. Tutkielmassa negatiivisen toiminnan mittarin raja-arvona kiusatuksi luokittelussa käytetään vähintään kahta negatiivisen toiminnan muodon kokemista viikoittain tai useammin. Vartian (2003) mukaan kiusatuksi voidaan luokitella vastaaja, joka on kokenut vähintään yhtä negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain. Agervoldin (2007, 171) mukaan vastaajan luokittelu pelkästään yhden negatiivisen toiminnan kautta saattaa luokitella kiusatuksi myös sellaisia, jotka eivät varsinaisesti ole kokeneet kiusaamista – rajan nostaminen jopa kolmeen tai neljään olisi suotavaa. Tässä tutkielmassa päädyttiin kuitenkin käyttämään kahden negatiivisen toiminnan raja-arvoa, koska mittaria käytetään yhdessä itseraportoinnin kanssa, jolloin kahden raja-arvo nähtiin sopivaksi.

### 3 Työperäinen stressi

Stressi on käsitteenä laaja ja sitä on määritelty useilla eri tavoilla (Feldt ym. 2017, 39–64). Stressikäsitettä on käytetty laajasti eri tieteenaloilla, kuten lääketieteessä, taloustieteessä sekä yhteiskuntatieteissä (Lazarus & Folkman 1984, 1). Työperäisen stressin tutkimus on alkanut 1950-luvulla ja siihen liittyvä tutkimus on kasvanut siitä lähtien (Cooper & Dewe 2004, 109). Kiinnostus työperäistä stressiä kohtaan on kummunnut useasta syystä, kuten sen negatiivisesta yhteydestä hyvinvointiin, siitä johtuvat taloudelliset menetykset yrityksille ja yhteiskunnalle, sen negatiivisesta yhteydestä työntekijän suoriutumiseen sekä työnantajan velvollisuudesta tarjota turvallinen työympäristö työntekijälle. (Feldt ym. 2017, 39.) Työperäinen stressi on ilmiönä hyvin yleinen (Sonnetag & Frese 2013, 560). Neljännen Euroopan työolotutkimuksen mukaan, joka toteutettiin vuonna 2005, vastaajista 22% koki työstä johtuvaa stressiä (Euroopan työterveys- ja työturvallisuusvirasto 2009, 9). Työ- ja elinkeinoministeriön vuonna 2020 toteuttaman työolobarometrin mukaan palkansaajista 12% koki melko- tai erittäin paljon haitallista stressiä ja 32% koki haitallista stressiä jonkin verran (TEM 2020, 142).

#### 3.1 Stressin käsite

Stressiä on määritelty monilla eri tavoin (Cooper, Dewe & Driscoll 2001, 3). Stressillä voidaan viitata ainakin kolmeen eri asiaan: 1) stressitekijät 2) stressireaktiot 3) yksilön ja ympäristön vuorovaikutus sekä siinä ilmenevä epätasapaino. Stressikäsitteen isänä voidaan pitää Hans Selyania. Selyan määritteli stressin yksilön fysiologiseksi reaktioksi ympäristön vaatimuksiin. (Lazarus & Folkman 1984, 2.) Selyanin mallissa stressillä viitataan stressireaktioihin. Stressireaktioihin perustuvat mallit ovat olleet erityisen vahvoja lääketieteen ja biologian saralla (Lazarus & Folkman 1984, 21). Stressireaktiot voidaan jakaa fysiologisiin, affektiivisiin sekä käyttäytymisessä ilmeneviin reaktioihin. Reaktiot voivat olla luonteeltaan lyhyt- tai pitkäaikaisia. (Sonnetag & Frese 2013, 563.) Fysiologisiin reaktioihin kuuluu stressihormonien erityys, sydämen sykevälän vaihtelu sekä verenpaineen muutokset. Stressihormonien erityksellä voi olla positiivinen vaikutus lyhytaikaisesti, mutta pitkäaikainen kohonnut stressihormonimäärä voi altistaa sydänsairauksille. Affektiiviset, eli tunneperäiset reaktiot, ilmenevät lyhytkestoisina mielialamuutoksina, kuten ärtymyksenä tai masentuneisuutena. Lyhytkestoiset mielialamuutokset ovat parhaimpia stressitilan osoittimia. Pitkäkestoiset muutokset voivat johtaa masennukseen. Käyttäytymisessä ilmenevät muutokset voivat esiintyä esimerkiksi muistin, keskittymiskyvyn tai päätöksenteon ongelmina. (Feldt ym. 2017, 41.)

Stressitekijöihin perustuvissa stressimalleissa tietyt ärsykkeet koetaan stressaaviksi. Stressitekijät voivat olla esimerkiksi fyysisiä stressitekijöitä, kuten melu ja lämpö. Stressitekijät voivat liittyä tämän lisäksi myös sosiaalisiin suhteisiin tai uraan liittyviin haasteisiin. Stressitekijöiden jaottelusta puuttuu kuitenkin teoreettinen tausta. (Sonnetag & Frese 2013, 561–562.) Teoreettisen taustan puutteesta huolimatta stressitekijöiden tutkimus on tuottanut taksonomioita stressitekijöistä (Feldt ym. 2017, 40). Stressitekijöihin- ja reaktioihin perustuvien mallien saama kritiikki voidaan jakaa kolmeen osaan. Ensimmäiseksi, näiden mallien nähdään keskittyvän vain yhteen stressikomponenttiin. (Cooper ym. 2001, 9.) Stressin tutkimuksessa pitäisi keskittyä eri tekijöiden samanaikaiseen tarkasteluun (Feldt ym. 2017, 42). Toiseksi nämä mallit eivät ota huomioon yksilöllisiä eroja (Cooper ym. 2001). Eri yksilöt voivat reagoida eri tavalla samaan stressitekijään – samantapaisesti yksilöiden stressireaktio voi olla hyvin erilainen suhteessa samaan stressitekijään (Feldt ym. 2017, 40). Kolmas kritiikki näitä malleja kohtaan on se, että yhden komponentin tarkastelu vie huomion pois stressiprosessista (Cooper ym. 2001, 10).

Eri stressikomponenttien samanaikaista tarkastelua edustavat interaktio- sekä transaktiomallit (Feldt ym. 2017, 42–43). Interaktiomallit keskittyvät stressiärsykkeen sekä -reaktion tilastolliseen vuorovaikutukseen (Cooper ym. 2001, 11) Nämä mallit käsittelevät samanaikaisesti stressitekijöitä- sekä reaktioita, mutta eivät varsinaisesti tarkastele stressiä prosessina. Interaktiomalleja ovat muun muassa JCD-malli (*Job Demand-Control*), Vitamiinimalli sekä Ponnistus-Palkkio-malli. (Feldt ym. 2017, 43–60.) Transaktiomallien nähdään kuvaavan stressiprosessia paremmin kuin interaktiomallit. Transaktiomallit eivät pysty selittämään vain stressitekijöiden- ja reaktioiden välistä suhdetta, vaan myös näiden dynaamista luonnetta. Näissä malleissa stressin ei nähdä olevan henkilössä eikä ympäristössä itsessään, vaan näiden vuorovaikutuksessa. Stressistä on kyse silloin, kun yksilön kohdatessa ympäristön vaatimuksia henkilö kokee, että hänellä ei ole tarpeeksi resursseja selvittää vaatimuksista ja tilanne uhkaa yksilön hyvinvointia. (Cooper ym. 2001, 11.)

Työperäistä stressiä on useimmiten lähestytty interaktiomallien kautta. Tunnetuin näistä malleista on JCD-malli. (Feldt ym. 2017, 43–47.). JCD-malli erottaa kaksi ulottuvuutta, työn vaatimukset sekä hallinnan. Erityisen kuormittavaksi työkseen nähdään työ, jossa on korkeat vaatimukset, mutta alhainen työn hallinta. Tällä nähdään olevan vaikutuksia yksilön terveyteen ja hyvinvointiin. (Sonnetag & Frese 2013, 566.) Alkuperäinen JCD-malli sai kritiikkiä siitä, että se ei ottanut huomioon sosiaalisia suhteita työpaikalla ja niiden vaikutusta hyvinvointiin. Tämän pohjalta luotiin uusi malli, JDCS (*Job Demand-Control-Support*). Uudessa mallissa kuormittava työ voi olla joko kollektiivista tai eristäytyneitä. Kollektiivisessa työssä työntekijä saa sosiaalista tukea työhönsä, mutta eristäytyneessä ei. Erityisesti eristäytynyt kollektiivinen työ on vaarallista yksilön hyvinvoinnille. (Feldt ym. 2017, 43–45.)

Toinen tunnettu interaktiomalli on Vitamiinimalli, jonka avulla pyritään kuvaamaan stressitekijöiden ja työntekijän hyvinvoinnin sekä terveyden välistä suhdetta (Sonnetag & Frese 2013, 567). Vitamiinimalli olettaa, että nämä suhteet eivät ole lineaarisia, vaan epälineaarisia (Manka 2015, 32). Mallin mukaan on olemassa kahdenlaisia työnpiirteitä. Osalla työnpiirteistä on olemassa muuttumaton vaikutus. Näiden työnpiirteiden kasvaessa myös positiiviset vaikutukset kasvavat tiettyyn pisteeseen saakka, jonka jälkeen niillä ei ole enää vaikutusta. Nämä työnpiirteet vertautuvat C-vitamiiniin. Toisilla työnpiirteillä on epälineaarinen vaikutus. Niiden vaikutus on positiivinen tiettyyn pisteeseen saakka, jonka jälkeen niiden vaikutus muuttuu negatiiviseksi. Nämä vertautuvat D-vitamiiniin. (Sonnetag & Frese 2013, 567.) C-vitamiiniin verrattavat työnpiirteet ovat palkka, turvallisuus, arvostus ja esimiehen tuki. D-vitamiiniin verrattavat työnpiirteet ovat työn itsenäisyys, vaatimukset, sosiaalinen tuki, taitojen käyttö, palaute ja työtehtävien monipuolisuus. (Manka 2015, 33.) Mallin mukaan työn itsenäisyys, vaatimukset, sosiaalinen tuki, taitojen käyttö ja palaute ovat positiivisia yksilölle tiettyyn pisteeseen saakka, jonka jälkeen ne voivat aiheuttaa stressiä. (Sonnetag & Frese 2013, 567.)

Kolmas interaktiomalli on Ponnistus-Palkkio -malli. Malli perustuu ajatukselle, että yksilö olettaa saavansa ponnisteluilensa, kuten energian ja ajan käytölle, vastinetta palkkion muodossa. (Feldt ym. 2017, 55.) Ponnistelut voidaan jakaa sisäisiin ja ulkoisiin. Ulkoiset ponnistelut liittyvät työn vaatimukseen ja sisäiset ponnistelut liittyvät ihmisen omiin tulkintoihin tilanteesta. Palkkiolla voidaan viitata työstä saatavaan rahalliseen palkkioon, työstä saatavaan arvostukseen ja turvallisuuteen. Mallin mukaan yksilöllä on pyrkimys ponnistusten ja palkkioiden väliseen tasapainoon. (Manka 2015, 29.) Malli olettaa, että ponnistelun ja vastineen välinen epäsuhta on erityisen stressaavaa yksilölle ja aiheuttaa stressireaktion (Sonnetag & Frese 2013, 567).

Työperäistä stressiä on tarkasteltu interaktiomallien lisäksi transaktiomallien avulla. (Feldt ym. 2017, 43.) Yksi tärkeimmistä on Lazaruksen & Folkmanin (1984) transaktiomalli (Sonnetag & Frese 2013, 565). Manka (2015, 31) kutsuu tätä mallia kognitiiviseksi stressimalliksi. Lazarus ja Folkman (1984, 19) käyttävät mallissa termiä psykologinen stressi (*psychological stress*), joka määritetään yksilön ja ympäristön suhteeksi, joka rasittaa tai kuormittaa yksilön resursseja ja vaarantaa yksilön hyvinvoinnin. Mallin ydinajatuksena on, että miten yksilön osaaminen ja ominaisuudet kohtaavat työn mahdollisuuksien sekä vaatimusten kanssa. Lisäksi mallissa on tärkeää hallinnan tunne, jolla viitataan yksilön mahdollisuuksiin kohdata näitä haasteita. (Manka 2015, 30.) Mallissa kognitiivisella arvioinnilla on tärkeä rooli. Kognitiivisella arvioinnilla viitataan yksilön arviointiin tilanteen vaikutuksesta yksilöön. Kognitiivinen arviointi voidaan jakaa kahteen osaan. Ensimmäisessä arvioissa tilanne arvioidaan joko neutraaliksi, positiiviseksi tai stressaavaksi. Toisessa vaiheessa arvioidaan mahdollisia hallintakeinoja. (Sonnetag & Frese 2013, 565.)

Stressimallit eroavat toisistaan ja pyrkivät selittämään työperäistä stressiä eri näkökulmista (Feldt ym. 2017, 39–41). Stressimallit eivät kuitenkaan välttämättä ole toisiaan poissulkevia (Manka 2015, 24). Esitellyt interaktiomallit tarkastelevat stressiä eri näkökulmista. JCD-malli tarkastelee työn psykososiaalisten tekijöiden välisiä suhteita, Vitamiinimalli tarkastelee psykososiaalisten tekijöiden sekä hyvinvoinnin välisiä epälineaarisia suhteita ja Palkki-Ponnistus -malli tarkastelee palkkioiden ja ponnisteluiden välistä suhdetta sekä siinä ilmenevää tasapainoa. Näitä malleja yhdistää se, että ne eivät korosta yksilön tulkintaprosesseja. (Feldt ym. 2017, 64–65.) Lazaruksen & Folkmanin (1984) stressimalli taas painottaa yksilön kognitiivista arviointia (Manka 2015, 30).

Stressin liittyy myös hallintakeinot (*coping*). Hallintakeinojen avulla yksilö yrittää muuttaa ympäristöä, olosuhteita tai omaa tulkintaa itselleen paremmin sopivaksi (Manka 2015, 31). Hallintakeinoista on stressin tavoin useampia määritelmiä. Vanhemmat määritelmät näkevät hallintakeinot pysyvänä ominaisuutena, kun taas uudemmat määritelmät näkevät hallintakeinot dynaamisimpina. (Cooper ym. 2001, 159–160.) Pearlin & Schooler (1978, 1) määrittävät hallintakeinot toiminnaksi, jolla yksilöt pyrkivät välttämään tulemasta psykologisesti vahingoitetuiksi – hallintakeinot välittävät ulkopuolisen tekijän vaikutusta yksilöön. Hallintakeinot ovat tärkeässä roolissa Lazaruksen & Folkmanin (1984) transaktionaalissa stressiteoriassa. Tämän teorian mukaan hallintakeinot voidaan määrittää kognitiiviseksi tai käyttäytymisessä ilmeneväksi pyrkimykseksi hallita, vähentää tai sietää sisäisiä ja ulkoisia vaatimuksia, jotka ovat seurausta stressaavasta tilanteesta (Cooper ym. 2001, 160).

Lazarus ja Folkman (1984) jakavat hallintakeinot ongelmakeskeisiin ja tunnekeskeisiin muotoihin. Ongelmakeskeiset hallintakeinot pyrkivät muuttamaan stressitekijää, ympäristöä tai omaa käytöstä. Tunnekeskeiset hallintakeinot pyrkivät hallitsemaan omaa kognitiota tai tunteita suoraan. Ongelmakeskeinen ratkaisutapa nähdään parempana kuin tunnekeskeinen ja sen nähdään liittyvän positiivisesti mielenterveyteen ja hyvinvointiin, kun taas tunnekeskeisten hallintakeinojen nähdään liittyvän heikkoon hyvinvointiin. (Sonnetag & Frese 2013, 573.) Manka (2015) jakaa hallintakeinot edistäviin ja ehkäiseviin. Edistäviksi keinoiksi nähdään tuen hankkiminen tai ongelmien ratkaisu, kun taas ehkäiseviksi keinoiksi nähdään itsensä syytely, sosiaalisten tilanteiden välttely ja toive asioiden muuttumisesta. (Manka 2015, 31.)

Stressiin liittyy läheisesti myös työuupumuksen käsite. Työuupumus nähdään kehittyvän pitkittyneen stressin seurauksena työntekijän voimavarojen ehtyessä (Mäkikangas & Hakanen 2017, 106–107). Cooperin ja kumppaneiden (2001, 85) mukaan työuupumuksella on useita määritelmiä, mutta suurin osa näistä rakentuu Maslachin teorian pohjalle. Maslach & Jackson (1981, 99) määrittävät työuupumuksen syndroomaksi, joka koostuu kolmesta komponentista: uupumusasteinen väsymys, kyynistyminen sekä depersonalisaatio. Tärkein näistä komponenteista on uupumusasteinen väsymys (Maslach & Jackson. 1981, 99).

Stressin mittaamisessa on käytetty jakoa objektiivisiin ja subjektiivisiin mittaustapoihin. Objektiiviset mittaustavat mittaavat tapahtumia, prosesseja ja työympäristön piirteitä, joihin ei liity yksilön oma tuntemus. Subjektiivisilla mittaustavoilla mitataan yksilön subjektiivista havaintoa tapahtumista, prosesseista ja työpaikan piirteistä. (Sonnetag & Frese 2013, 563.) Subjektiiviset mittaustavat ovat olleet yleisimpiä stressin mittaamisessa (Rudow 2009, 45). Subjektiiviset mittaustavat liitetään yleensä itseraportointeihin. (Sonnetag & Frese 2013, 563). Itseraportoinnit voivat olla yksikohtaisia tai monikohtaisia. Yleisesti monikohtaiset kyselyt ovat parempia kuin yksikohtaiset, koska niillä nähdään olevan parempi reliabiliteetti kuin yksikohtaisilla kyselyillä. (Loo 2001, 73.) Yksikohtaiset stressimittarit ovat saaneet kuitenkin tutkimustukea ja ne voivat toimia tehokkaana tapana mitata stressiä, joka ei vaadi liika aikaa ja tuottaa helposti tulkittavia tuloksia. (Houdmont, Rantall, Kinman, Colwell, Kerr & Addley 2021, 305.) Yksi paljon käytetty yksikohtainen stressimittari on Elon, Leppäsen ja Jahkolan (2003) kehittämä mittari. Objektiivisiä mittaustapoja on esimerkiksi fysiologiset, biokemikaaliset sekä immunologiset mittaustavat. Objektiivisten mittaustapojen etuna on niiden tarkkuus, mutta niiden heikkoutena on se, että ne ovat usein työläitä. (Rudow 2009, 45.)



### 3.2 Opettajien kokema työperäinen stressi

Opetustyössä koettu stressi on hyvin yleistä ja ulkomaalaiset tutkimukset osoittavat, että kolmasosa opettajista kokee työnsä stressaavaksi tai erittäin stressaavaksi (Geving 2007, 624). Samankaltaisia tuloksia on saatu myös Suomessa. Opetusalan ammattijärjestön toteuttamassa työolobarometrissä vuonna 2019 vastaajista 39% koki työnsä melko tai erittäin stressaavaksi (Golnick & Ilves 2019, 21). Opettajien stressitutkimuksessa on määritelty stressiä eri tavoilla, kuten muussakin stressitutkimuksessa. Opettajien kokemaan työperäiseen stressiin viitataan usein termillä *teacher stress* (Kyriacou 2001; Eddy, Herman & Reinke 2019; Ferguson, Mang, Frost, 2017). Kyriacou (2001, 28) määrittää sen epämiellyttäväksi ja negatiiviseksi tunteeksi, joka kumpuaa jostain opettajan työn osa-alueesta. Tämä tunne voi olla esimerkiksi vihaa, ahdistusta, jännitystä, turhautumista tai masentuneisuutta. Tämä määritelmä pohjaa Kyriacoun & Sutcliffen (1978) kehittämään opettajien stressimalliin (Kyriacou 2001, 28.) Betoretin (2006, 520) mukaan Kyriacoun & Sutcliffen (1978) kehittämä opettajien stressimalli perustuu Lazaruksen transaktionaaliselle stressimallille. Kyriacoun & Sutcliffen (1978) mallin mukaan opettajien stressitekijät voidaan jakaa fyysisiin sekä psykologisiin. Stressi ilmenee, jos opettajan hallintakeinot ovat epäsopivat. (Betoret 2006, 520). Eddy ja kumppanit (2019, 18) toteavat, että opettajien työperäinen stressi määritetään useimmiten transaktionaalisen stressimallin kautta.

Opettajien kokemia stressitekijöitä on tutkittu paljon. McIntyren, McIntyren & Francis (2017, 29–39) nostavat esiin mahdolliseksi stressitekijöiksi jatkuvat muutokset opettamisessa, opettajien roolit ja työkokemus, opettajan ihmissuhteet koulussa, yksilölliset erot opettajien välillä sekä koulukonteksti, kulttuuri sekä ympäristö. Kyriacou (2001, 29) nostaa tärkeimmiksi stressitekijöiksi huonosti motivoituneiden oppilaiden opettamisen, järjestyksen ylläpidon, aikataulupaineet sekä työtaakka, muutoksen hallinta, muiden arvioinnin kohteena oleminen, kollegoiden kanssa työskentely, itsetunto, hallinto, rooliristiriidat sekä huonot työolosuhteet. Kinnunen (1989, 12) toteaa, että esiin nousseet stressitekijät ovat olleet melko samankaltaisia eri aikoina ja eri maissa – opettajan työ vaikuttaa olevan luonteeltaan melko universaali. Kyriacou (2001, 29–30) kuitenkin huomauttaa, että vaikka yleisimpiä stressitekijöitä voidaan listata, jokainen opettaja reagoi yksilöllisesti eri stressitekijöihin. McIntyre kumppaneineen (2017, 36.) toteaa, että organisaationalliset tekijät, kuten luokkahuone, koulun ilmapiiri sekä työtaakka, ennustavat paremmin stressiä opettajan työssä kuin yksilölliset tekijät, kuten sukupuoli, ikä, työkokemus ja mielenterveys.

Stressillä on moninaisia vaikutuksia opettajaan. McIntyren ja kumppaneiden (2017, 36) mukaan stressi vaikuttaa opettajan terveyteen ja hyvinvointiin. Mäkisen (1982, 123) väitöskirjassa stressistä kärsivillä opettajilla ilmeni fysiologisia oireina päänsärkyä ja muita psykosomaattisia oireita. Kinnusen (1988, 37) väitöskirjassa opettajilla ilmeni sairastelua, ahdistusta sekä masennusta. McIntyren kumppaneineen (2017, 36) toteaa, että opettajien työperäisellä stressillä on myös vaikutusta opettajien kokemaan työtyytyväisyyteen. Työtyytyväisyydellä viitataan siihen, että kuinka paljon työntekijät pitävät työstään – se on samalla yksi vanhimmista työhyvinvoinnin kuvaajista (Mäkikangas & Hakanen 2017, 113). Manthei ja Gilmore (1996) tutkivat opettajien stressin ja työtyytyväisyyden yhteyttä ja heidän tutkimuksessaan korkea stressi oli yhteydessä matalampaan työtyytyväisyyteen. Samanlaisen tuloksen saivat myös Klassen sekä Chiu (2010, 748), joiden tutkimuksessa opettajien korkeampi stressi oli yhteydessä matalampaan työtyytyväisyyteen.

Opettajien kokemalla työperäisellä stressillä on myös vaikutusta oppilaisiin (McIntyre ym. 2017, 39). Opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on todettu olevan tärkeä rooli oppilaiden oppimisen motivoinnissa (Wentzel 2010, 75). Herman, Hickmon-Rosa & Reinke (2018) tutkivat opettajan kokeman stressin sekä stressin hallintakeinojen vaikutusta oppilaisiin. Tutkimuksessa kävi ilmi, että opettajien korkea stressi ja vähäiset stressin hallintakeinot olivat yhteydessä heikompaan oppilaiden adaptiiviseen käytökseen, huonompaan matemaattiseen osaamiseen sekä häiritsevään käytökseen. (Herman ym. 2018, 95). Ramberg ja kumppanit (2020) tutkivat opettajien stressitason yhteyttä oppilaiden tyytyväisyyteen koulussa (*school satisfaction*). Opettajien stressillä oli vahva negatiivinen yhteys oppilaiden tyytyväisyyteen koulussa. (Ramberg ym. 2020, 823)

Stressin hallintakeinot ovat tärkeitä opettajalle. Stressi ilmenee, kun yksilön hallintakeinot ovat puutteelliset (Dick & Wagner 2001, 244). Hallintakeinojen yleistä vaikutusta opettajien stressiin on tutkinut Herman kumppaneineen (2018, 94–96) – heidän tutkimuksessaan suurin osa opettajista koki erittäin paljon stressiä, mutta mitä enemmän opettajat raportoivat hallintakeinojen käyttöä, sitä vähemmän he kokivat stressiä. Kyriacou (2001;1987) jakaa opettajien stressin hallintakeinot suoriin sekä lievittäviin. Suorat hallintakeinot vaikuttavat suoraan stressin lähteeseen. Suoria hallintakeinoja on esimerkiksi oman toiminnan uudelleen järjestely, uusien taitojen oppiminen, uudet työtavat tai kollegoiden kanssa keskusteleminen. Lievittäville keinoille ei pyritä vaikuttamaan suoraan stressin lähteeseen, vaan niillä pyritään pienentämään stressin vaikutusta. Lievittävät keinot voidaan jakaa vielä kahteen alaluokkaan: fyysiset sekä mentaaliset. (Kyriacou 2001, 30–32; Kyriacou 1987, 149.)

Lazarus ja Folkman (1984) jakavat hallintakeinot ongelmakeskeisiin ja tunnekeskeisiin. Eddyn ja kumppaneiden (2019) mukaan suorat hallintakeinot vastaavat ongelmakeskeisiä hallintakeinoja ja lievittävät hallintakeinot ovat tunnekeskeisten hallintakeinojen vastine. Kyriacoun (1987, 149) mukaan suorat tekniikat ovat tehokkaampia kuin lievittävät hallintakeinot – lievittävätkin keinot voivat olla tehokkaita, mutta ne eivät poista stressitekijää.

Opettajien kokeman työuupumuksen esiintyvyydestä ei ole tarkkaa arvioita, mutta sen oletetaan vaikuttavan negatiivisesti opettajan hyvinvointiin (Horn, Schaufeli & Enzmann, 1999, 91). Opettajan hyvinvoinnin lisäksi opettajan kokemalla työuupumuksella on myös negatiivisia seurauksia oppilaille (Saloviita & Pakarinen 2021, 1). Opettajien työuupumuksen nähdään johtuvan pitkäkestoisesta altistumisesta stressitekijöille sekä puutteellisesta palautumisesta. (Steinhardt, Jaggars, Faulk & Gloria 2011, 1.) Maslach sekä Leiter (1999, 296–297) ovat kehittäneet opettajien työuupumusmallin, joka koostuu kolmesta komponentista: emotionaalista uupumisesta, depersonalisaatiosta sekä kyynistymisestä. Mallissa emotionaalinen uupumus kehittyy ensimmäisenä, jota seuraa depersonalisaatio. Kyynistyminen syntyy erillisenä näistä kahdesta komponentista.

Opettajien kokeman työperäisen stressin mittaamiseen on käytetty sekä subjektiivisia sekä objektiivisia mittaustapoja. Subjektiivisiin mittaustapoihin kuuluu itseraportointimenetelmät (Sonnetag & Frese 2013, 563). Itseraportointimenetelmiä on käytetty myös opettajan työperäisen stressin mittaamisessa. Yleisin käytetyistä itseraportointimenetelmistä on yksikohtainen kysymys, jossa vastaajaa pyydetään arvioimaan yleisesti opettajan työn stressaavuutta Likertin asteikolla. (Kyriacou 2001, 28–29.) Yksikohtaiset stressikysymykset antavat tietoa opettajan kokemasta laajemmasta stressistä. Opettajien työperäistä stressiä mittaavat yksikohtaiset mittarit eivät ole olleet täysin valideja, mutta muilla aloilla käytetty Elon ja kumppaneiden (2003) kehittämä mittari on todettu validiksi. (Eddy ym. 2019, 20). Suomalaisessa kontekstissa tätä mittaria on käyttänyt Gråsten ja Kokkonen (2021). Heidän tutkimuksessansa stressi oli määritelty tilanteeksi, jossa henkilö kokee olevansa jännittynyt, levoton, ahdistunut tai ei pysty nukkumaan yöllä, koska kokee olevansa ahdistunut. Vastaajalta kysyttiin, että onko vastaaja kokenut tämänkaltaista stressiä johtuen työstä opettajana viimeisen lukuvuoden aikana. (Gråsten & Kokkonen 2021, 66.)

Itseraportointimenetelminä on käytetty myös monikohtaisia kyselyitä. Yksi tämänkaltainen mittari on opettajien stressikysely (*teacher stress inventory*), joka kartoittaa opettajia stressitekijöitä- ja reaktioita. (Kyriacou 2001, 28–29.) Opettajien stressikyselyn luotettavuuden puolesta on paljon näyttöä (Bounds & Jenkins 2016, 340). Monikohtaiset stressikyselyt eivät silti välttämättä pysty kattamaan kaikkia opettajan stressilähteitä ja -reaktioita (Eddy ym. 2019, 20). Myös objektiivisia mittareita on käytetty opettajien stressin mittaamisessa. Kyriacoun (2001, 28–28) mukaan opettajien stressiä on mitattu käyttäytymiseen liittyvillä vasteilla, kuten sairauspoissaoloilla, sekä fysiologisilla vasteilla, kuten stressihormonitason mittaamisella.

### 3.3 Sosiaalinen tuki ja stressi

Sosiaalinen tuki ymmärretään usein tueksi, jota saamme sosiaalisesta verkostostamme – vanhemmilta, ystäviltä, sukulaisilta tai muista lähteistä. Sosiaalinen tuki voi olla laadultaan tukea, kannustusta tai suoraa apua. Sosiaalinen tuki on kuitenkin käsitteenä monitahoinen ja sillä on useita erilaisia määritelmiä eri konteksteissa. (House 1981, 13–14.) Sosiaalisen tuen käsitteen moninaisuuden on saattanut vaikuttaa se, että sitä on tutkittu monilla eri tieteenaloilla, joka on johtanut useisiin eri määritelmiin. Sosiaalisten suhteiden ja fyysisen terveyden yhteyden tutkimisella on pitkät perinteet. (Unchino 2004, 2). Kiinnostus sosiaalisten siteiden ja psykologisen hyvinvoinnin välillä heräsi 1970-luvulla, kun useat tutkimukset toivat esiin, että yksilöt, jotka osallistuvat yhteisön toimintaan, voivat henkisesti paremmin kuin yksilöt, jotka eivät osallistuneet yhteisön toimintaan. (Cooper ym. 2001, 4–5.)

House (1981, 25) määrittelee sosiaalisen tuen ihmisten väliseksi vuorovaikutukseksi, joka voidaan jakaa neljään eri muotoon: 1) emotionaalinen- 2) instrumentaalinen- 3) informatiivinen- sekä 4) arviointituki. Emotionaalinen tuki nähdään empatiana, välittämisenä sekä luottamuksena – se nähdään tärkeimpänä yksittäisenä sosiaalisen tuen muotona. Instrumentaalinen tuki voi olla suoraa apua, hoitamista tai rahallista tukemista. Informatiivinen tuki voi olla esimerkiksi informaation tarjoamista, joka voi auttaa ihmistä selviämään haastavista tilanteista. Arviointitukea on vaikeampi määrittää ja erotella emotionaalisesta- ja instrumentaalisesta tuesta. Arviointituki liittyy enemmänkin apuun, joka auttaa ihmistä uudelleen arvioimaan tilannetta. (House 1981, 25.) Housen (1981) määritelmää käytetään eniten organisaatiotutkimuksen alalla (Cooper ym. 2001, 141).

Stressitutkimuksen saralla sosiaalinen tuki käsitteenä on otettu käyttöön 1970-luvulla (Cooper ym. 2001, 4–5). Sosiaalinen tuki on tärkeässä roolissa useassa stressimallissa, kuten JCDC-mallissa sekä transaktionaalisessa mallissa. JCDC-mallissa työ, jossa saadaan sosiaalista tukea, määritetään kollektiiviseksi työksi, joka suojaa yksilöä stressin vaikutukselta hyvinvointiin. (Feldt ym. 2017, 43–45). Lazaruksen & Folkmanin (1984) transaktionaalisessa mallissa sosiaalinen tuki nähdään yhtenä hallintakeinona. Hallintakeinoina nähdään kaikki toiminta, joilla yksilö pyrkii ehkäisemään, välttämään tai kontrolloimaan tilanteesta syntyvää ahdistusta (Cartwright & Cooper 1996, 203). Sosiaalisen verkon jäseniltä saatu apu antaa yksilölle tunteen, että hän pystyy hallitsemaan tilannetta. Tunne hallinnassa johtaa matalampaan stressitasoon yksilön kohdatessa stressitekijöitä. (Schwarzer & Leppin 1990, 370.) Aquinon sekä Thaun (2009, 729) mukaan sosiaalinen tuki kuuluu Lazaruksen ja Folkmanin (1984) hallintakeinojen jaon mukaan ongelmakeskeisiin hallintakeinoihin.

Sosiaalisella tuella nähdään olevan kaksi päävaikutusmekanismia suhteessa koettuun stressiin – päävaikutus (*main effect*) sekä puskurivaikutus (*stress buffer*) (Cohen & Wills 1985, 311–312; Cooper ym. 2001, 44). Päävaikutuksen mukaan suurempi sosiaalinen tuki on suoraan yhteydessä pienempään stressireaktioon (Cooper ym. 2001, 44). Viswesvaran, Sanchez sekä Fisher (1999, 315) toteavat, että päävaikutus näkyy negatiivisena korrelaationa stressin sekä sosiaalisen tuen välillä. Sosiaalinen tuki voi myös lieventää stressitekijän vaikutusta stressireaktioon – tätä mallia kutsutaan puskurivaikutukseksi ja siitä on johdettu puskurihypoteesi (*stress-buffering hypothesis*). Puskurihypoteesin mukaan yksilöt, jotka saavat sosiaalista tukea, kokevat vähemmän stressiä kuin yksilöt, jotka eivät saa sosiaalista tukea. Tämän mallin mukaan stressitekijän sekä stressireaktion välinen suhde riippuu siitä, että saako henkilö sosiaalista tukea. Sosiaalisen tuen ajatellaan tässä mallissa suojelevan yksilöä stressitekijän ikäviltä seurauksilta. (Cooper ym. 2001, 142)

Opettajat kokevat yleisesti saavansa hyvin sosiaalista tukea työyhteisössä. Opettajien ammattiliiton vuonna 2019 toteuttaman työolobarometrin (Golnick & Ilves 2019, 30) mukaan 77% vastaajista koki saavansa täysin tai melko riittävästi tukea työyhteisöstään. Savolainen (2001) tutki väitöskirjassaan koulun työoloja kokonaisuudessa ja tutkimuksessa ilmeni, että suuri osa opettajista koki saavansa tukea työn suorittamiseen muulta henkilökunnalta. Työterveyslaitoksen toteuttamassa tutkimuksessa (Pahkin ym. 2007, 16–17) tulokset olivat samankaltaisia – tutkimuksessa yli 80% vastanneista koki työtoverin kuuntelevan usein työhön liittyvissä ongelmissa ja 70% vastaajista koki saavansa työtovereilta tarvittaessa tukea ja apua. Esimiehiltä saatu tuki ei kuitenkaan ollut yhtä hyvällä tasolla – noin 60% arvioi saavansa tukea usein tai aina esimieheltä.

Opettajan kokema sosiaalinen tuki saattaa olla erityisen tärkeää silloin, kun opettaja joutuu kiusaamisen kohteeksi. Useat tutkimukset ovat antaneet tukea sosiaalisen tuen puskurihypoteesille, jossa sosiaalisen tuen nähdään vaimentavan kiusaamisen yhteyttä stressiin. Bilge, Aytac ja Bayram (2006) tutkivat valkokaulustyöntekijöiden kokemaa kiusaamista, kiusaamisen vaikutusta terveyteen ja sosiaalisen tuen vaikutusta kiusattuihin työntekijöihin. Tuloksissa kävi ilmi, että ne työntekijät, jotka raportoivat kiusaamista ja joilla oli matala sosiaalinen tuki, kokivat enemmän stressiä, kuin ne kiusatut työntekijät, jotka saivat tukea. (Bilge ym. 2006, 229.)

Nielsen ja kumppanit (2019) raportoivat samankaltaisia tuloksia. Heidän tarkoituksensa oli tutkia sosiaalisen tuen vaikutusta työpaikkakiusaamiseen ja pitkäkestoiseen stressiin sekä sairauspoissaolojen väliseen yhteyteen. Tuloksista käy ilmi, että esimieheltä ja kollegoilta saatu tuki vaimensi kiusaamisen ja pitkäkestoisen stressin yhteyttä, mutta ei-työhön liittyvät lähteet eivät kuitenkaan vaikuttaneet kiusaamisen ja pitkäkestoisen stressin yhteyteen. (Nielsen ym. 2019, 49–50.) Bilgelin ja kumppaneiden (2006) sekä Nielsenin ryhmän (2019) tutkimukset näyttävät tukevan sosiaalisen tuen puskurihypoteesia stressin suhteen.

Kiusaamisella on vaikutusta sosiaalisen tuen kokemiseen. Työntekijät, jotka kokevat kiusaamista, kokevat matalampaa sosiaalista tukea työkavereilta ja esimiehiltä (Hansen ym. 2006, 69). Tämä on huolestuttava havainto, koska sekä esimiehiltä että kollegoilta saadun tuen on havaittu vähentävän kiusaamisen vaikutusta stressiin. Opettajienkin on havaittu etsivän tukea myös esimiehiltä ja kollegoilta, eikä niinkään työn ulkopuolisista lähteistä (Kauppi & Pörhölä 2012, 1065). De Wet (2010, 198) toteaa, että kiusaamista kokeneet opettajat kokevat olevansa eristettyjä ja jäävän ilman tukea. Samanlaisia tuloksia on saanut Lahti ja Louhiranta (1999), joiden tutkimuksessa työpaikkakiusaamisen kohteeksi joutuneista opettajista suurin osa koki, että työkavereilta saatu tuki oli melko vähäistä ja että se ei johtanut asian selviämiseen. Samaisessa tutkimuksessa neljäsosa esimiehiltä tukea hakeneista koki, että oli jäänyt ilman tarvittavaa tukea. Vastaavia tuloksia on saatu Rantalan ja Keskinen (2005, 144–146) tutkimuksessa, jossa väkivaltaa kokeneet opettajat kokivat yleisesti saavansa hyvin tukea väkivaltatilanteisiin, mutta osa oli jäänyt ilman tukea, vaikka olivat sitä esimiehiltään pyytäneet.

Aikaisempi tutkimus osoittaa, että opettajan työ nähdään yleisesti erittäin stressaavana (Geving 2007, 624). Opettajien kokemalla stressillä on useita negatiivisia seurauksia opettajalle itselleen, kuten negatiivinen yhteys hyvinvointiin sekä työtyytyväisyyteen (McIntyre ym. 2017, 36). Opettajan kokema stressi voi pahimmillaan myös johtaa opettajan työuupumukseen (Mäkikangas & Hakanen 2017, 106–107). Tämän lisäksi opettajan kokemalla stressillä on myös negatiivisia seurauksia oppilaille, kuten negatiivinen yhteys oppilaiden tyytyväisyyteen (Ramberg ym. 2020). Kiusaamisen on yleisesti todettu aiheuttavan stressiä kiusatuissa sekä kiusaamista todistavissa henkilöissä (Vartia 2001, 63–69). Samanlaisia tuloksia on saatu myös opettajiin kohdistuvissa tutkimuksissa (Lahti & Louhiranta 1999; Ozkilic & Kartal 2012). Tämän tutkielman tarkoituksena on tutkia, lisääkö opettajien kokema kiusaaminen peruskouluopettajien kokemaa työperäistä stressiä – aikaisemman tutkimuksen perusteella oletetaan, että kiusatut opettajat kokevat enemmän stressiä kuin ei-kiusatut opettajat.

Tämän lisäksi tarkastellaan opettajien kokemaa sosiaalista tukea, joka nähdään yleisesti tärkeänä stressin hallintakeinona (Lazarus & Folkman 1984). Sosiaalisen tuen puskurihypoteesin mukaan sosiaalinen tuki voi parhaimmillaan lieventää stressitekijöiden ja stressin välistä yhteyttä (Cooper ym. 2001, 142). Tästä syystä on tärkeää selvittää, eroavatko kiusatut ja ei-kiusatut opettajat toisistaan sosiaalisen tuen kokemisen suhteen. Aikaisemman tutkimuksen (Savolainen 2001) perusteella oletetaan, että peruskouluopettajat kokevat yleisesti saamansa sosiaalisen tuen hyväksi, mutta kiusatut opettajat kokevat vähemmän sosiaalista tukea kuin ei-kiusatut opettajat esimiesten ja kollegoiden taholta (Hansen ym. 2006; De Wet 2010). Ystäviltä ja perheeltä saadun tuen ei oleteta eroavan kiusattujen ja ei-kiusattujen välillä, koska opettajat hakevat apua työhönsä pääsääntöisesti työyhteisöstä (Kauppi & Pörhölä 2010).



## 4 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tarkoituksena on tuottaa ajankohtaista tietoa peruskouluopettajien kokemasta kiusaamisesta ja sen yleisyydestä. Tutkimuksen kohteeksi valikoituivat peruskouluopettajat, koska on viitteitä siitä, että erityisesti peruskouluopettajat kokevat paljon kiusaamista. Tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa tietoa taustatekijöiden vaikutuksesta peruskouluopettajien kiusatuksi tulemisessa. Tutkielman avulla selvitetään, onko peruskouluopettajien kokemalla kiusaamisella vaikutusta opettajien kokemaan työperäiseen stressiin. Stressin lisäksi tutkielmassa tarkastellaan peruskouluopettajien kokemaa sosiaalista tukea, joka nähdään tärkeänä stressin hallintakeinona. Sosiaalisen tuen suhteen keskitytään tarkastelemaan, onko kiusattujen ja ei-kiusattujen opettajien välillä eroa sosiaalisen tuen kokemisen suhteen. Tutkielman tavoitteisiin pyritään pääsemään seuraavilla tutkimuskysymyksillä:

- 1) Kuinka usein opettajat kokevat kiusaamista eri tahoilta?
- 2) Mitkä ovat yleisimmät opettajien kokemat kiusaamisen muodot eri tahoilta?
- 3) Vaikuttavatko opettajien taustatekijät kiusatuksi tulemiseen?
  - a. H<sub>1</sub>: Vähemmän opetuskokemusta omaavat opettajat kokevat enemmän kiusaamista oppilaiden taholta kuin enemmän opetuskokemusta omaavat.
  - b. H<sub>2</sub>: Luokanopettajat kokevat vähemmän kiusaamista oppilaiden taholta kuin muut ammattiryhmät.
- 4) Kokevatko kiusatut opettajat enemmän stressiä kuin ei-kiusatut?
  - a. H<sub>3</sub>: Kiusaamista kokeneet opettajat kokevat enemmän työperäistä stressiä kuin opettajat, jotka eivät ole kokeneet kiusaamista.
- 5) Kuinka usein opettajat kokevat saavansa sosiaalista tukea?
- 6) Eroavatko opettajien saama sosiaalinen tuki kiusattujen ja ei-kiusattujen välillä?
  - a. H<sub>4</sub>: Kiusatuksi tulleet opettajat kokevat vähemmän sosiaalista tukea esimiehiltä ja kollegoilta kuin opettajat, jotka eivät ole kokeneet kiusaamista.

## 5 Tutkimuksen toteuttaminen

Tutkielma on luonteeltaan määrällinen ja se toteutettiin survey-tutkimuksena. Survey-tutkimuksella viitataan tapaan kerätä, käsitellä ja analysoida informaatiota yksilöiltä systemaattisella tavalla. Survey-tutkimuksella voidaan kerätä tietoa esimerkiksi ihmisten piirteistä, käytöksestä ja terveydestä. (Laaksonen 2019, 5.) Survey-tutkimuksella ei ole suoraa suomalaista vastiketta, mutta se kattaa sekä kysely- että haastattelututkimukset. Kyselytutkimuksessa kysymykset esitetään lomakkeen kautta, toisin kuin haastattelututkimuksessa, jossa haastattelija esittää kysymykset suoraan tutkittavalle. (Vehkalahti 2019, 11–12.) Tämä tutkielma toteutettiin kyselytutkimuksena. Kyselytutkimus on pääasiallisesti määrällistä tutkimusta – kyselyn kysymykset esitetään kirjallisesti, mutta vastaukset saadaan numeraalisessa muodossa (Vehkalahti 2019, 13). Tutkielman perusjoukkona toimii kaikki 1.–9. –luokilla työskentelevät peruskouluopettajat. Otantamenetelmänä käytettiin mukavuusotantaa, joka ei perustu todennäköisyyteen. Mukavuusotannassa näytteeseen valitaan henkilöt, jotka ovat helppoiten saatavilla (Cohen, Manion & Morris 2018, 217–218). Mukavuusotanta valittiin tutkimuksen otantamenetelmäksi aineiston keräämisen helpottamiseksi.

### 5.1 Kyselylomake

Aineisto kerättiin tutkielmaa varten tehdyllä Webropol-kyselyllä. Kysely sisälsi yhteensä viisi osiota: taustatekijät, sosiaalinen tuki, työperäinen stressi, vertaisrajat ylittävä kiusaaminen sekä työpaikkakiusaaminen. Kyselyn ensimmäisessä osiossa kysyttiin vastaajan taustatekijöitä. Taustatekijä-osuudessa kerättiin sukupuoli, ikä, opetuskokemus, ammattinimike sekä luokka-aste, jolla vastaaja työskentelee. Kaikissa kohdissa oli valmiit vastauskohdat, mutta ammattinimikekohtaan oli lisätty valmiiden vastausvaihtoehtojen lisäksi avoin kohta. Kyselyn toisessa osiossa mitattiin vastaajan havaitsemaa sosiaalista tukea työhönsä. Havaitun sosiaalisen tuen mittarina käytettiin QPSNordic-kyselyn (Elo ym. 2001) osioita lähiesimiestuesta, työtoverituesta sekä ystävien ja perheen tuesta. Vastaajaa pyydettiin arvioimaan työhön saatavilla olevaa tukea lähiesimieheltä, kollegoilta, ystäviltä ja perheeltä. Kohtia oli yhteensä seitsemän ja vastausvaihtoehdot olivat: ”1 = Erittäin harvoin, tai ei koskaan”, ”2 = Melko harvoin”, ”3 = Silloin tällöin”, ”4 = Melko usein” ja ”5 = Hyvin usein tai aina”. Kyselyn kolmannessa osiossa kartoitettiin opettajien työperäistä stressiä. Stressimittarissa hyödynnettiin Gråsténin ja Kokkosen (2021) soveltamaa Elon ja kumppaneiden (2003) yksikohtaista stressimittaria. Vastaajaa pyydettiin arvioimaan, kuinka usein hän on kokenut kuluneen lukuvuoden aikana määritelmän mukaista stressiä 5-portaisella asteikolla: ”1 = En koskaan”...”5 = Erittäin usein”.

Osoissa neljä ja viisi mitattiin opettajien kokemaan vertaisrajat ylittävää kiusaamista sekä työpaikkakiusaamista. Kummassakin osiossa hyödynnettiin kahta Nielsen ja kumppaneiden (2011, 149–169.) esittelemää tapaa mitata työpaikkakiusaamista. Kiusaamista mitattiin itsearvioinnilla, jossa vastaajalle esitettiin kiusaamisen määritelmä ja tämän jälkeen vastaaja pyydettiin arvioimaan, kuinka usein hän on joutunut määritelmän mukaisen kiusaamisen kohteeksi viimeisen lukuvuoden aikana. Vastausvaihtoehdot olivat: ”1 = En koskaan”, ”2 = Silloin tällöin”, ”3 = Kuukausittain”, ”4 = Viikoittain” ja ”5 = Lähes päivittäin / päivittäin”. Tämän lisäksi kiusaamista mitattiin objektiivisella tavalla, jossa vastaajaa pyydettiin arvioimaan, kuinka usein hän on joutunut erilaisen negatiivisen toiminnan kohteeksi viimeisen lukuvuoden aikana. Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen yhteydessä esitettiin 23 eri negatiivisen toiminnan muotoa ja työpaikkakiusaamisen yhteydessä 14 eri muotoa. Vastaaja arvioi tekojen säännöllisyyttä 5-portaisella asteikolla: ”1 = Ei koskaan”, ”2 = Silloin tällöin”, ”3 = Kuukausittain”, ”4 = Viikoittain” ja ”5 = Lähes päivittäin / päivittäin”. Työpaikkakiusaamisen osiossa lisäksi kysyttiin kiusaamisen itsearvioinnin yhteydessä kiusaavaa osapuolta. Vastausvaihtoehdot olivat: ”Toinen opettaja”, ”Esimies”, ”Huoltaja” ja ”Koulunkäynninohjaaja”. Tutkielmassa käytettiin Leymannin (1996, 168) määritelmää siitä, että kiusaamisen pitää olla kestänyt vähintään kuusi kuukautta. Tämä huomioitiin siinä, että vastaukset kerättiin kevätlukukauden aikana, ja vastaajaa pyydettiin raportoimaan tapauksista, jotka ovat tapahtuneet kuluneen lukuvuoden aikana.

Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen itsearvioinnissa kiusaamisen määritelmäksi esitettiin Kaupin ja Pörhölän (2010, 136) määritelmä vertaisrajat ylittävästä kiusaamista, jossa oppilaiden kohdistama kiusaaminen määritellään: ”...*tilanteeksi, jossa opettaja joutuu toistuvasti yhden tai useamman oppilaan taholta sellaisen viestinnän kohteeksi, jonka hän kokee loukkaavaksi, kiusalliseksi tai uhkaavaksi. Kiusaaminen voi olla sanatonta tai fyysistä*”. Oppilaiden kohdistaman negatiivisen toiminnan muodot ovat Kaupin ja Pörhölän (2010, 136) kehittämästä *Opettaja kiusaamisen kohteena* -mittarista, jota on käytetty mittaamaan oppilaiden kohdistamaa kiusaamista opettajiin. Työpaikkakiusaamisessa itsearvioinnissa käytettiin työpaikkakiusaamisesta Meriläisen (2019, 61) määritelmä, jossa työpaikkakiusaamisena nähdään: ”...*kun työntekijä on toistuvasti yhden tai useamman henkilön negatiivisten tekojen kohteena. Nämä teot voivat olla verbaalisia, fyysisiä sekä sosiaalista manipulointia. Kiusaaminen on yleensä toistuvaa ja sen kohteena oleva henkilö kokee itsensä puolustuskyvyttömäksi*”. Työpaikalla tapahtuvaa negatiivista toimintaa kartoitettiin Meriläisen (2019, 64) tutkimuksessa esille nousseiden työpaikkakiusaamisen muotoihin perustuvilla kysymyksillä.

## 5.2 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistuneet

Tutkimusaineiston keräämistä varten tutkija valitsi viisi alle 60 000 asukkaan kuntaa, josta tiedusteltiin kuntien halukkuutta osallistua tutkimukseen. Alle 60 000 asukkaan kriteeriä käytettiin kuntien valitsemisessa, koska näiden oletettiin olevan suotuisempia opinnäytetyön aineiston keräämistä kohtaan. Tutkijan valitsemista kunnista neljästä saatiin vastaus. Kahteen kuntaan haettiin ensin tutkimuslupa kunnan ohjeiden mukaisesti, jonka jälkeen tutkija tiedusteli koulujen halukkuutta osallistua tutkimukseen. Kahdessa muussa kunnassa, tutkimuslupakäytänteet edellyttivät tutkimukseen osallistumisen halukkuuden tiedustelua ensin rehtoreilta, jonka jälkeen haettiin tutkimuslupa – näistä kunnista toiseen riitti koulun rehtorin suostumus tutkimukseen osallistumisesta, koska kunnasta osallistui tutkimukseen vain yksi koulu. Tutkimukseen osallistuneet kunnat on eritelty taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuneet kunnat.

Kunta	Sijainti	Alakoulu	Yläkoulu	Yhtenäiskoulu	Yhteensä
Kunta A	Varsinais-Suomi	1	1	0	2
Kunta B	Keski-Pohjanmaa	1	0	0	1
Kunta C	Satakunta	1	1	0	2
Kunta D	Päijät-Häme	1	0	0	1
Yhteensä	-	4	2	0	6

Kunta A:ssa koulujen halukkuutta tiedusteltiin kolmen alakoulun rehtorilta sekä kahden yläkoulun rehtorilta. Kunta B:ssä koulujen halukkuutta tiedusteltiin neljältätoista alakoulun rehtorilta, viideltä yläkoulun rehtorilta sekä viideltä yhtenäiskoulun rehtorilta. Kunta C:ssä halukkuutta osallistua tutkimukseen tiedusteltiin kahdeltatoista alakoulun rehtorilta sekä kolmelta yhtenäiskoulun rehtorilta. Kunta D:ssä halukkuutta tiedusteltiin viideltä alakoulun rehtorilta sekä yhdeltä yläkoulun rehtorilta. Tutkimukseen osallistui lopulta neljästä kunnasta yhteensä kuusi koulua, joista neljä oli alakouluja ja kaksi yläkouluja. Koulujen tyypit ja määrät on eritelty kunnittain taulukossa 1. Tutkimukseen osallistuneille kouluille lähetettiin saatekirje rehtorin kautta, jossa oli kyselinkki Webropol-kyselyyn. Suoraan kouluilta kerätty aineisto kerättiin maaliskuun 2022 aikana. Vähäisen vastausmäärän ( $n=37$ ) vuoksi aineistonkeruuta jatkettiin kahdessa opettajille suunnatussa Facebook-ryhmässä. Facebook-ryhmiin välitettiin saatekirje sekä kyselinkki Webropol-kyselyyn. Facebook-ryhmistä kerätty aineisto kerättiin huhtikuun 2022 aikana.

Kyselyyn vastanneiden sukupuolijakauma (taulukko 2) vastasi melko hyvin perusjoukkoa. Opetushallituksen (2020, 11) tilastojen mukaan suomalaisista peruskouluopettajista- ja rehtoreista 77,7% oli sukupuoleltaan naisia. Tutkimuksen aineistossa naissukupuoli on siis hieman painottunut. Vastaajien ikäjakauma vastasi myös melko hyvin perusjoukon ikäjakaumaa. Opetushallituksen (2020, 10) tilastojen mukaan peruskoulussa työskentelevistä opettajista vuonna 2019 alle 40-vuotiaita oli 28,4 prosenttia, 40–49-vuotiaita 32,4% ja yli 60-vuotiaita 5,4%. Tutkimuksen aineistossa (taulukko 2) alle 40-vuotiaiden määrä, on painottunut verrattuna perusjoukon ikäjakaumaan. 40–49-vuotiaiden sekä yli 60-vuotiaiden edustus oli lähellä perusjoukkoa. Ammattinimikkeen osalta aineistossa oli luokanopettajia enemmän kuin aineenopettajia (taulukko 2). Vastauskohtaan ”muu” vastaajat olivat nimenneet oppilaanohjaajan, resurssiopettajan, lehtorin sekä musiikinopettajan. Näistä ei muodostettu omaa luokkaa, koska vastaajien määrä oli niin pieni – yleisimmät ”muu” kohtaan nimetyt ammattinimikkeet olivat resurssiopettaja ( $n=3$ ) sekä oppilaanohjaaja ( $n=3$ ). Luokkastejakauma oli painottunut 1.–6.-luokkiin, joka on samassa linjassa ammattinimikkeiden kanssa. Aineistossa vastaajien opetuskokemus oli painottunut kokeneempiin opettajiin, jolla oli opetuskokemusta yli 10-vuotta. (taulukko 2).

Taulukko 2. Tutkimukseen osallistuneet (n=143).

Taustatekijät	Luokka	N	%
Sukupuoli	Mies	25	17,5
	Nainen	116	81,1
	En halua kertoa	2	1,4
Ikä	20–30 vuotta	21	14,7
	31–40 vuotta	41	28,7
	41–50 vuotta	43	30,1
	51–60 vuotta	30	21
	Yli 60 vuotta	8	5,6
Ammattinimike	Aineenopettaja	50	35
	Luokanopettaja	60	42
	Erytisopettaja	25	17,4
	Muu	30	5,6
Luokka-aste	1.–6.	71	49,7
	7.–9.	56	39,2
	1.–9.	16	11,2
Opetuskokemus	0–3 vuotta	23	16,1
	4–10 vuotta	40	28
	11–20 vuotta	36	25,2
	Yli 20 vuotta	44	30,8

### 5.3 Aineiston analyysi

Aineistonkeruun jälkeen raakadata tallennettiin Excel-tiedostoon. Tämän jälkeen aineistoista poistettiin aikaleimat sekä muuttujien vastausvaihtoehdot. Muutosten jälkeen aineisto ladattiin IBM SPSS Statistic 26-ohjelmistoon, jolla aineiston analyysi toteutettiin. Ensimmäisenä aineistosta tarkastettiin vastaajien suostumus. Kyselyyn vastanneista ( $n=143$ ) kaikki antoivat luvan vastauksien käyttöön osana tutkielmaa. Aineiston varsinainen analysointi aloitettiin frekvenssitaulukon avulla. Taustatekijöiden osalta tehtiin muutamia korjauksia. Sukupuoli-muuttujan osalta ne vastaukset, jotka olivat ”En halua kertoa” ( $n=2$ ) koodattiin puuttuviksi arvoiksi. Ammattinimikkeen osalta osa vastauksista ( $n=8$ ) kuului kategoriaan ”Muu” ja osa ( $n=1$ ) olivat puuttuvia arvoja. Kategorian ”Muu” avoimet vastaukset tarkastettiin, mutta niistä ei saatu luotua tarpeeksi suuria yksittäisiä ryhmiä, joten niitä tarkasteltiin yhtenä ryhmänä. Ikä-muuttujan perusteella luotiin uusi muuttuja, koska yli 60-vuotiaita vastaajia ( $n=8$ ) oli vähän suhteessa muihin. Uuteen ikämuuttujaan yhdistettiin luokat ”51-60 vuotta” sekä ”Yli 60 vuotta”, joka nimettiin luokaksi ”Yli 51 vuotta” ( $n=38$ ).

Sosiaalista tukea mitattiin seitsemällä kysymyksellä, joista viidessä oli puuttuvia arvoja. Puuttuvat arvot jakautuivat seuraavasti: ”Saatko tarvittaessa tukea ja apua työtovereiltasi” ( $n=3$ ), ”Kuunteleeko lähiesimiehesi tarvittaessa, jos kerrot työhön liittyvistä ongelmista”, ( $n=5$ )”, ”Ovatko ystäväsi tarvittaessa halukkaita kuuntelemaan, jos kerrot työhön liittyvistä ongelmista” ( $n=6$ ), ”Voitko puhua tarvittaessa puolisollesi tai toiselle läheiselle henkilölle työhösi liittyvistä ongelmista” ( $n=4$ ), ja ”Koetko, että voit luottaa saavasi tukea ystäviltäsi/perheeltäsi, jos sinulla on vaikeuksia työssä?” ( $n=3$ ). Puuttuvia arvoja ei yleensä korvata aineistossa, mutta se on tarpeellista silloin, kun muuttujista muodostetaan summamuuttujia. Ilman korvausta summamuuttujan arvoksi tulee puuttuva arvo. (Tähtinen ym. 2019, 70.) Sosiaalisesta tuesta muodostettiin summamuuttuja ja tämän takia puuttuvat arvot päätettiin korvata havaintoarvojen keskiarvolla. Stressimuuttujassa oli myös puuttuvia arvoja ( $n=4$ ), mutta näitä arvoja ei korvattu, koska stressimuuttujasta ei muodostettu summamuuttujaa.

Oppilaiden taholta tapahtuvan kiusaamisen itsearviointimuuttujassa ( $n=102$ ) sekä työpaikkakiusaamisen ( $n=81$ ) itsearviointimuuttujassa oli paljon puuttuvia arvoja. Tämän lisäksi oppilaiden taholta tapahtuvan negatiivisen toiminnan sekä aikuisten taholta tapahtuvan negatiivisen toiminnan mittarin eri muuttujissa oli paljon puuttuvia arvoja. Vastaajakato edellä mainituissa muuttujissa saattaa selittyä sillä, että kyselylomake oli suunniteltu niin, että vastaaja ei pakotettu vastaamaan yhteenkään kysymykseen ja vakiovastaus oli asetettu kohtaan ”Ei koskaan”.

Jos vastaaja ei valinnut erikseen uudestaan vastausvaihtoehtoa, ei vastaus rekisteröitynyt. Tämä johti siihen, että vastauksista ei voitu olla varmoja, onko vastaaja tietoisesti halunnut olla vastaamatta kysymykseen vai jättänyt vain valitsematta vaihtoehdon uudestaan. Kiusaamisen itsearviointien puuttuvat arvot jätettiin korvaamatta, mutta negatiivisen toiminnan mittarin puuttuvat arvot korvattiin arvolla ”0”, koska näistä muodostettiin summamuuttujia.

Sosiaalisesta tuesta muodostettiin kolme summamuuttujaa – esimiehiltä saatu tuki, kollegoilta saatu tuki sekä ystäviltä ja perheeltä saatu tuki. Summamuuttujien väittämät, nimet sekä Cronbachin alfa - arvot ovat avattuna taulukossa 3. Ennen summamuuttujien muodostamista tarkastettiin summamuuttujien reliabiliteetti. Reliabiliteetin mittaamiseen käytettiin Cronbachin alfakerrointa. Cronbachin alfakerroin oli yleiselle sosiaaliselle tuelle 0,712, kollegoilta saadulle tuelle 0,813, esimieheltä saadulle tuelle 0,835 sekä ystäviltä ja perheeltä saadulle tuelle 0,642. Cronbachin alfakertoimen raja-arvoina standardoiduille testeille pidetään 0,70 kerrointa (Tähtinen ym. 2019, 86). Näin ollen ystäviltä sekä perheeltä saadun tuen 0,642 alfakerroin on rajoilla, että voidaanko sitä pitää luotettavana. Yleinen sosiaalinen tuki, esimiehen ja kollegoilta saadun sosiaalisen tuen alfakerrointa voidaan pitää hyvänä. Nielsen kumppaneineen (2019, 46) käyttivät tutkimuksessaan myös QPS-Nordic-kyselyn osuutta sosiaalisesta tuesta ja heidän tutkimuksessaan Cronbachin alfakerroin oli kollegoilta saadulle tuelle 0,79, esimieheltä saadulle tuelle 0,86 ja perheeltä ja ystäviltä saadulle tuelle 0,77 – tässä tutkielmassa saadut alfakertoimet näyttäisivät olevan samansuuntaisia heidän tutkimuksensa kanssa

Ennen varsinaisen analysoinnin aloittamista muuttujille tehtiin vielä asteikkomuutoksia. Kaikkien seitsemän sosiaalisen tuen muuttujien arvot muutettiin Likert-asteikolta 1–5 asteikolle 0–4 ja stressimuuttujalle tehtiin vastaava muutos. Tämän lisäksi kaikki kiusaamiseen liittyvät muuttujat muutettiin asteikolle 0–4. Varsinainen aineiston analysointi aloitettiin kiusaamisesta. Työpaikkakiusaamisen sekä vertaisrajat ylittävän kiusaamisen itseraportointimuuttujassa puuttuvia arvoja ei korvattu, mutta negatiivisen toiminnan kokemisen muuttujien puuttuvat arvot korvattiin arvolla ”0”. Tämän jälkeen jokaiselle negatiivisen toiminnan muuttujalle luotiin uusi muuttuja, joka sai arvon sen perusteella, että oliko negatiivisen toiminnan muotoa koettu viikoittain tai useammin.



Tämän jälkeen työpaikkakiusaamiselle sekä vertaisrajat ylittävälle kiusaamiselle luotiin uusi muuttuja, joka sai arvon ”0” tai ”1” sen perusteella, että oliko vastaaja raportoinut kokeneensa kiusaamista viikoittain tai useammin ja kokenut lisäksi kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin. Lopuksi kiusaamiselle luotiin vielä uusi kategorinen muuttuja, jolla kartoitettiin kiusaamista kokonaisuutena. Tämä muuttuja sai arvon 1, jos vastaaja oli itseraportoinnissa kokenut työpaikkakiusaamista tai vertaisrajat ylittävää kiusaamista viikoittain tai useammin ja kokenut kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa oppilaiden tai muiden aikuisten taholta. Taustatekijöiden vaikutusta tarkasteltiin erikseen työpaikkakiusaamiselle sekä vertaisrajat ylittävälle kiusaamiselle. Tarkastelussa keskityttiin iän, sukupuolen, opetuskokemuksen, ammattinimikkeen sekä luokka-asteen vaikutukseen kiusatuksi tulemisessa. Kiusaamisessa käytettiin kategorista muuttujaa, jossa kiusatuksi tuleminen määritettiin sen kautta, että vastaaja oli kokenut kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin sekä vastannut itseraportointiin tulleen kiusatuksi viikoittain tai useammin.

**Taulukko 3. Sosiaalisen tuen summamuuttujat.**

Väittämät (QPS-Nordic)	Summamuuttujan nimi	Cronbachin alfa
Saatko tarvittaessa tukea ja apua työssäsi työtovereiltasi	Kollegoilta saatu tuki	0,813
Kuuntelevatko työtoverisi tarvittaessa, jos kerrot työhön liittyvistä ongelmista		
Saatko tarvittaessa tukea ja apua työssäsi lähiesimieheltäsi?	Esimieheltä saatu tuki	0,835
Kuunteleeko lähiesimiehesi tarvittaessa, jos kerrot työhön liittyvistä ongelmistasi		
Ovatko ystäväsi tarvittaessa halukkaita kuuntelemaan, jos kerrot työhön liittyvistä ongelmistasi?		
Voitko puhua tarvittaessa puolisollesi tai toiselle läheiselle henkilölle työhösi liittyvistä ongelmistasi?	Ystäviltä ja perheeltä saatu tuki	0,642
Koetko, että voit luottaa saavasi tukea ystäviltä/perheeltäsi, jos sinulla on vaikeuksia työssä?		

Kahden kategorisen muuttujan yhteyttä voidaan tutkia Pearsonin Khiin neliö -testillä (Field 2013, 720). Yhtenä testin edellytyksenä on, että enintään 20% solufrekvensseistä saa olla alle 5. (Tähtinen ym. 2019, 167). Solufrekvenssien ollessa liian pienet, voidaan käyttää Fisherin tarkkaa testiä (Field 2013, 724). Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen osalta ammattinimikkeen, opetuskokemuksen, iän sekä sukupuolen solufrekvenssit eivät täyttäneet tätä edellytystä, joten näiden osalta tilastollista merkitsevyyttä tarkasteltiin Fisherin tarkan testin avulla. Työpaikkakiusaamisen osalta yksikään taustatekijä ei täyttänyt Khiin neliö -testin kriteerejä, joten kaikkien näiden osalta käytettiin Fisherin tarkkaa testiä tilastollisen merkitsevyyden tarkastelussa.

Tutkimuksessa oltiin kiinnostuneita siitä, onko kiusattujen ja ei-kiusattujen ryhmien välillä eroa stressin kokemisessa. Stressin kokemista tarkasteltiin muuttujassa, joka pitää sisällään sekä työpaikkakiusaamisen että vertaisraajat ylittävän kiusaamisen (n=117). Kahden ryhmän keskiarvojen eroa voidaan vertailla t-testillä. T-testin yhtenä käyttöedellytyksenä on normaalijakaumaoletta. (Tähtinen ym. 2019, 120.) Ryhmien normaalijakautuneisuus testattiin Kolmogorov-Smirnov- ja Shapiro-Wilk-testeillä (taulukko 4). Molempien testien nollahypoteesina on, että ryhmä noudattaa normaalijakaumaa (Field 2013, 185). Testin tulokset on avattu taulukossa 4. Sekä kiusattujen että ei-kiusattujen ryhmissä molempien testien  $p < 0,05$ , jolloin nollahypoteesi ei jää voimaan – ryhmien jakauma eroaa tilastollisesti merkitsevästi normaalijakaumasta. Tästä syystä t-testin sijaan päätettiin käyttää t-testin epäparametristä vastinetta, Mann Whitney U -testiä. Epäparametriset testit vaativat vähemmän edellytyksiä kuin parametriset testit (Field 2013, 214).

**Taulukko 4. Ryhmien normaalijakauman testaaminen**

	Kiusaaminen	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Stressi	Ei kokenut kiusaamista	0,221	93	0*	0,84	93	0*
	Kokenut kiusaamista	0,381	24	0*	0,69	24	0*

\*  $p < 0,05$

Sosiaalisen tuen suhteen oltiin kiinnostuneita siitä, eroavatko kiusatut ja ei-kiusatut sosiaalisen tuen suhteen. Tätä varten luotiin sosiaalisen tuen summamuuttujat esimieheltä, kollegoilta sekä ystäviltä ja perheeltä saadulle tuelle. Esimieheltä sekä kollegoilta saadun tuen summamuuttujat koostuivat kummatkin kahdesta väittämästä ja perheeltä tai ystäviltä saadun tuen summamuuttuja muodostui kolmesta väittämästä – näiden summamuuttujien reliabiliteetti on avattu taulukossa 3. Sosiaalista tukea tarkasteltiin erikseen vertaisraajat ylittävän kiusaamisen sekä työpaikkakiusaamisen suhteen. Normaalijakaumaoletta testattiin Kolmogorov-Smirnov- ja Shapiro-Wilk-testeillä, jotta voidaan valita sopiva testi ryhmien väliseen vertailuun. Vertaisraajat ylittävän kiusaamisen suhteen testien tulokset on avattu taulukossa 5 ja työpaikkakiusaamisen osalta taulukossa 6.

Taulukko 5. Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen ja sosiaalinen tuki.

Vertaisrajat ylittävä kiusaaminen		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Esimies	Ei kokenut vertaisrajat ylittävää kiusaamista	0,176	83	0*	0,904	83	0*
	Kokenut vertaisrajat ylittävää kiusaamista	0,176	19	0,125	0,893	19	0,036*
Kollegat	Ei kokenut vertaisrajat ylittävää kiusaamista	0,203	83	0*	0,829	83	0*
	Kokenut vertaisrajat ylittävää kiusaamista	0,214	19	0,022*	0,868	19	0,013*
Ystävät ja perhe	Ei kokenut vertaisrajat ylittävää kiusaamista	0,222	83	0*	0,893	83	0*
	Kokenut vertaisrajat ylittävää kiusaamista	0,181	19	0,103	0,928	19	0,158

\*  $p < 0,05$ 

Testaus aloitettiin vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta. Testien nollahypoteesina on, että ryhmät noudattavat normaalijakaumaa. Nollahypoteesi ei jäänyt voimaan yhdenkään summamuuttujan osalta ryhmissä, joissa ei koettu kiusaamista. Tämän lisäksi nollahypoteesi ei jäänyt voimaan ( $p < 0,05$ ) osassa summamuuttujissa kiusaamista kokeneiden osalta. Tämän jälkeen testattiin summamuuttujien jakaumat kiusattujen ja ei-kiusattujen ryhmissä työpaikkakiusaamisen osalta. Nollahypoteesi ei jäänyt voimaan yhdenkään summamuuttujan osalta ryhmissä, joissa ei koettu kiusaamista. Nollahypoteesi jäi voimaan kiusattujen osalta kaikissa summamuuttujissa, paitsi kollegoilta saadun tuen suhteen Shapiro-Wilk-testin perusteella – Kolmogorov-Smirnov-testin p-arvo oli kuitenkin suurempi kuin 0,05. Testien perusteella normaalijakaumaoletta ei ollut voimassa työpaikkakiusaamisen eikä vertaisrajat ylittävän kiusaamisen suhteen, joten ryhmien vertailuun käytettiin Mann-Whitney U -testiä.

Taulukko 6. Työpaikkakiusaaminen ja sosiaalinen tuki.

Työpaikkakiusaaminen		Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
		Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Esimies	Ei kokenut työpaikkakiusaamista	0,171	71	0*	0,927	71	0*
	Kokenut työpaikkakiusaamista	0,166	10	,200	0,955	10	0,725
Kollegat	Ei kokenut työpaikkakiusaamista	0,215	71	0*	0,898	71	0*
	Kokenut työpaikkakiusaamista	0,235	10	0,126	0,837	10	0,041*
Ystävät ja perhe	Ei kokenut työpaikkakiusaamista	0,191	71	0	0,910	71	0*
	Kokenut työpaikkakiusaamista	0,166	10	0,200	0,946	10	0,627

\*  $p < 0,05$

## 5.4 Eettinen näkökulma

Kaikkia tieteenaloja koskee tutkimuksen yleiset eettiset periaatteet, joita ovat tutkittavien itsemääräämisoikeuden ja ihmisarvon kunnioittaminen, aineellisen ja aineettoman kulttuuriperinnön kunnioittaminen sekä tutkimuksen toteuttaminen niin, että siitä ei aiheudu haittaa tutkimukseen osallistuville. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen keskeisenä periaatteena ovat tietoon perustuva suostumus osallistua tutkimukseen, keskeyttää osallistuminen milloin tahansa, saada tietoa tutkimuksen sisällöstä ja henkilötietojen käsittelystä, saada ymmärrettävä kuva tutkimuksen tavoitteista ja osallistumisen haitoista sekä tietää olevansa tutkittavana erityisesti tilanteissa, jossa tutkija on tutkijaan nähden myös muussa roolissa kuin tutkijan roolissa. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2019, 8.)

Tutkimuksen osallistujia informoitiin saatekirjeessä tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK) ohjeiden mukaisesti (TENK 2019, 8). Saatekirjeessä käy ilmi tutkimuksen tavoitteet, osallistumisen vapaaehtoisuus, sekä henkilötietojen käsittelyn periaatteet. Saatekirjeessä on lisäksi mainittu, että tutkimuksen tietosuojaselosteen saa tarvittaessa pyytämällä. Webropol-kyselyn alkutekstistä käy ilmi, että kyselyyn vastaamisen voi missä tahansa kohtaa keskeyttää ja kyselyn alussa pyydetään henkilön suostumus siihen, että hänen vastauksiaan saa käyttää osana tutkielmaa. Tutkielman aihe itsessään on hyvin arkaluontoinen, koska se käsittelee kiusaamista, ja se voi aiheuttaa tutkittavissa kielteisiä tunteita. Tästäkin syystä on hyvin tärkeää, että oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tuodaan selkeästi esille.

Tutkittavien henkilöiden yksityisyyden suojeleminen on tutkimuksen yleinen periaate (TENK 2019, 12). Tässä tutkielmassa aineisto kerättiin kyselyllä täysin anonyymisti ja tutkimuksessa ei kerätty suoria- tai vahvoja epäsuoria tunnistetietoja. Yksittäisiä henkilöitä ei voi tunnistaa tutkijan toimesta eikä tutkimustuloksista. Tästä syystä tutkittavan vastauksia ei pysty muuttamaan, poistamaan, oikaisemaan tai siirtämään. Tämän lisäksi vastaajalle ei voida antaa pääsyä omiin kerättyihin tietoihin henkilötietoihin, koska vastaaja ei ole tunnistettavissa aineistosta. Tämä asia oli mainittu tutkijalta saatavissa olevasta tietosuojaselosteesta.

## 6 Tulokset

### 6.1 Opettajien kokema kiusaaminen ja sen muodot

Opettajiin kohdistuvaa kiusaamista tutkittiin kahden eri käsitteen kautta – vertaisrajat ylittävä kiusaaminen sekä työpaikkakiusaaminen. Vertaisrajat ylittävää kiusaamista, eli oppilaiden kohdistama kiusaaminen, tutkittiin kahdella eri menetelmällä: itseraportointiin perustuvalla sekä negatiivisen toiminnan kokemiseen perustuvalla mittarilla. Itseraportoitu kiusaaminen oppilaiden taholta mitattiin Likert-asteikolla 0–4 niin, että 0 = ”En koskaan”, 1 = ”Silloin tällöin”, 2 = ”Kuukausittain”, 3 = ”Viikoittain” ja 4 = ”Lähes päivittäin / päivittäin. Vastaajien ( $n=102$ ) keskiarvo oli 1,39 ja keskihajonta 1,228. Vastaajista 18,6% oli kokenut kiusaamista oppilaiden taholta viikoittain tai useammin itseraportointimittarilla.

Taulukko 7. Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen itseraportointi suhteessa negatiivien toiminnan kokemiseen

Kuinka usein olet joutunut tämänkaltaisen kiusaamisen kohteeksi oppilaiden taholta kuluneen lukuvuoden aikana ( $n=102$ )	Kokenut vähemmän kuin kahta negatiivista tekoa viikoittain tai useammin ( $f$ )	Kokenut kahta negatiivista toimintaa viikoittain tai useammin ( $f$ )
En koskaan	16	7
Silloin tällöin	25	21
Kuukausittain	2	12
Viikoittain	0	8
Lähes päivittäin / päivittäin	0	11
Yhteensä	43 (42,2%)	59 (57,8%)

Oppilaiden kohdistaman kiusaamisen toinen mittari, negatiivisen toiminnan kokemuksen mittari, muodostui 22 väittämästä. Jokainen väittämä arvioitiin Likert-asteikolla 0–4 niin, että 0 = ”En koskaan”, 1 = ”Silloin tällöin”, 2 = ”Kuukausittain”, 3 = ”Viikoittain” ja 4 = ”Lähes päivittäin / päivittäin. Näiden väittämien pohjalta luotiin uusi muuttuja, joka jaettiin kategorisesti niihin, jotka eivät olleet kokeneet kahta tai useampaa negatiivista toiminnan muotoa viikoittain tai useammin ja niihin, jotka olivat kokeneet kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin. Itseraportointiin vastanneista ( $n=102$ ) 57,8% oli kokenut kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin. Tämän jälkeen oppilaiden kohdistamaa kiusaamista tarkasteltiin niin, että hyödynnettiin kumpaakin mittaria. Muuttujien jakaumat suhteessa toisiinsa on avattu taulukossa 7. Itseraportointiin vastanneista ( $n=102$ ) 18,6% ( $n=19$ ) oli kokenut itseraportoinnin mukaan viikoittain tai useammin kiusaamista ja kokenut lisäksi kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin.

Taulukko 8. Negatiivisen toiminnan kokemisen muodot vertaisrajat ylittävää kiusaamista kokeneilla (n=19)

Negatiivisen toiminnan muoto	Viikoittain (%)	Lähes päivittäin tai useammin (%)	Yhteensä (%)
Yhteistyöstä kieltäytyminen (n=19)	42,1	47,4	89,5
Toistuva valehtelu opettajalle (n=19)	47,4	26,3	73,7
Piiloutuminen tai toistuva myöhästely oppitunneilta (n=17)	41,2	29,4	70,6
Loukkaava elehdintä (n=17)	41,2	23,5	64,7
Toistuva opettajan huomiotta jättäminen (n=15)	33,3	20	53,3
Pilkkaminen tai naureskelu (n=19)	26,3	26,3	52,6
Haukkuminen tai nimittely (n=19)	21,1	26,3	47,4
Uhkailu (n=15)	20	20	40
Fyysisen koskemattomuuden loukkaaminen (n=12)	8,3	25	33,3
Epäoikeudenmukainen ammattitaidon arvostelu (n=16)	12,5	12,5	25
Opettajaan kohdistettu sopimaton huomio julkisella paikalla (n=9)	11,1	11,1	22,2
Fyysinen väkivalta (n=10)	20	0	20
Tuleminen kiusallisen lähelle tai sopimaton huomio julkisella paikalla (n=7)	14,3	0	14,3
Perättömien juorujen levittäminen (n=12)	9,1	0	9,1
Epäsopiva vihjailu opettajan yksityiselämästä (n=11)	9,1	0	9,1
Opettajan matkiminen (n=13)	7,7	0	7,7
Omaisuuuden vahingoittaminen tai anastaminen (n=9)	0	0	0
Perättömät ilmoitukset tai valitukset opettajasta (n=12)	0	0	0
Kiusalliset seksuaalisävytteiset huomautukset tai ehdotukset (n=12)	0	0	0
Häirintä sähköpostin välityksellä, puheluilla tai tekstiviesteillä (n=6)	0	0	0
Häirintä internetin välityksellä (n=4)	0	0	0

Lopuksi tarkasteltiin mitä negatiivisen toiminnan muotoja koettiin useimmiten niiden keskuudessa, jotka vastasivat itseraportointiin tulleen kiusatuksi viikoittain tai useammin ja kokeneensa kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin oppilaiden taholta ( $n=19$ ). Tulokset on eritelty taulukossa 8. Viikoittain tai useammin koettiin useimmiten yhteistyöstä kieltäytymistä, toistuvaa valehtelua opettajalle, piiloutumista tai toistuvaa myöhästelyä oppitunneilta, loukkaavaa elehdintää ja toistuvaa opettajan huomiotta jättämistä. Vähiten koettiin häirintää internetin välityksellä, häirintää sähköpostin välityksellä, häirintää puhelimella tai tekstiviestillä, kiusallisia seksuaalisävytteisiä huomautuksia tai ehdotuksia, perättömiä ilmoituksia tai valituksia ja omaisuuden vahingoittamista.

Työyhteisöön kuuluvien aikuisten ja huoltajien kohdistamaa kiusaamista tutkittiin työpaikkakiusaamisen käsitteen kautta. Työpaikkakiusaamista tutkittiin kahdella eri menetelmällä, kuten vertaisrajat ylittävää kiusaamista. Työpaikkakiusaamisen itseraportointi mitattiin Likert-asteikolla 0–4 niin, että 0 = ”En koskaan”, 1 = ”Silloin tällöin”, 2 = ”Kuukausittain”, 3 = ”Viikoittain” ja 4 = ”Lähes päivittäin / päivittäin”. Itseraportointimuuttujan ( $n=81$ ) keskiarvo oli 1,20 ja keskihajonta oli 1,018. Vastaajista 14,8% oli kokenut työpaikkakiusaamista oman raportoinnin mukaan viikoittain tai useammin. Työpaikkakiusaamisen toinen mittari, negatiivisen toiminnan kokemisen mittari, muodostui 14 väittämästä. Jokainen väittämä arvioitiin Likert-asteikolla 0–4 niin, että 0 = ”En koskaan”, 1 = ”Silloin tällöin”, 2 = ”Kuukausittain”, 3 = ”Viikoittain” ja 4 = ”Lähes päivittäin / päivittäin”. Näiden väittämien pohjalta luotiin uusi muuttuja, joka jaettiin kategorisesti niihin, jotka eivät olleet kokeneet kahta tai useampaa negatiivista toiminnan muotoa viikoittain tai useammin ja niihin, jotka olivat kokeneet kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin. Itseraportointiin vastanneista ( $n=81$ ) 32,1% oli kokenut kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin.

**Taulukko 9. Työpaikkakiusaamisen itseraportointi suhteessa negatiivien toiminnan kokemiseen**

<b>Kuinka usein olet joutunut tämänkaltaisen kiusaamisen kohteeksi aikuisten taholta kuluneen lukuvuoden aikana (<math>n=81</math>)</b>	<b>Kokenut vähemmän kuin kahta negatiivista tekoa viikoittain tai useammin (f)</b>	<b>Kokenut kahta negatiivista toimintaa viikoittain tai useammin (f)</b>
En koskaan	19	0
Silloin tällöin	30	11
Kuukausittain	4	5
Viikoittain	2	8
Lähes päivittäin / päivittäin	0	2
<b>Yhteensä</b>	<b>55 (67,9%)</b>	<b>26 (32,1%)</b>

Lisäksi tarkasteltiin itseraportoinnin ja negatiivisen toiminnan kokemisen suhdetta toisiinsa. Muuttujien jakaumat suhteessa toisiinsa on avattu taulukossa 9. Itseraportointiin vastanneista ( $n=81$ ) 12,3% raportoi tulleen itsearviointin perusteella kiusatuksi viikoittain tai useammin ja kokeneensa lisäksi vähintään kahta negatiivista toimintaa viikoittain tai useammin. Taulukosta käy ilmi, että pieni osa niistä, jotka raportoivat itseraportoinnissa tulleen kiusatuksi viikoittain, oli kokenut vähemmän kuin kahta negatiivista tekoa viikoittain. Lopuksi tarkasteltiin mitä negatiivisen toiminnan muotoja koettiin useimmiten niiden keskuudessa, jotka vastasivat itseraportointiin tulleen kiusatuksi viikoittain tai useammin ja kokeneensa kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin. Tulokset on avattu taulukossa 10. Negatiivisen toiminnan muodoista eniten koettiin viikoittain tai useammin kohtuutonta työtaakkaa, persoonaan, asenteisiin tai henkilökohtaiseen elämään kohdistettua halventavia ja loukkaavia huomautuksia, kohtuutonta kiusoittelua tai piikittelyä, mielipiteiden jättämistä huomioimatta ja jatkuvaa muistuttelua erheistä tai virheistä. Vähiten oli koettu fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa, osaamiseen nähden liian helppojen töiden määräämistä ja henkilölle kuuluvien töiden määräämistä muille.

Työpaikkakiusaamisen osalta oltiin kiinnostuneita siitä, kenen taholta työpaikkakiusaamista oli koettu. Kiusaamisen itseraportointiin vastanneista ( $n=81$ ), enemmistö ( $n=61$ ) vastasi myös siihen, kenen taholta kiusaamista oli koettu. Näistä vastaajista ( $n=61$ ) 23,0% oli kokenut kiusaamista kollegoiden, 13,1% esimiesten ja 63,9% huoltajien taholta. Tämän jälkeen tarkasteltiin niitä vastaajia, jotka olivat itseraportoinnin mukaan kokeneet kiusaamista viikoittain tai useammin ja kokeneet kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin ( $n=10$ ). Näistä vastaajista 30,0% oli kokenut kiusaamista kollegoiden taholta, 10% esimiesten taholta ja 60,0% huoltajien taholta.

Viimeiseksi tarkasteltiin opettajien kiusaamista kokonaisuutena. Tätä varten luotiin uusi kategorinen muuttuja, joka sai arvon 1, jos vastaaja oli itseraportoinnin mukaan kokenut työpaikkakiusaamista tai vertaisrajat ylittävää kiusaamista viikoittain tai useammin sekä kokenut kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa muiden aikuisten tai oppilaiden taholta. Tarkasteluun sisällytettiin ne vastaajat, jotka olivat vastanneet vertaisrajat ylittävän kiusaamisen, työpaikkakiusaamisen itseraportointiin tai molempiin. Vastaajista ( $n=119$ ) 20,2% oli kokenut työpaikkakiusaamista, vertaisrajat ylittävää kiusaamista tai molempia.



Taulukko 10. Negatiivisen toiminnan muodot työpaikkakiusaamista kokeneilla (n=10)

Negatiivisen toiminnan muoto	Viikoittain (%)	Lähes päivittäin tai useammin (%)	Yhteensä (%)
Sinulla on ollut kohtuuton työtaakka (n=9)	55,6	33,3	88,9
Virheitäsi tai erehdyksiäsi on arvosteltu jatkuvasti (n=9)	77,8	11,1	86,9
Persoonaaasi, asenteitasi tai henkilökohtaiseen elämääsi on kohdistettu halventavia tai loukkaavia huomautuksia (n=9)	71,4	0	71,4
Olet joutunut kohtuuttoman kiusoittelun tai piikittelyn kohteeksi (n=8)	50	12,5	62,5
Mielipiteitäsi ei ole otettu huomioon (n=8)	37,5	25	62,5
Virheitäsi tai erehdyksistäsi on muistutettu jatkuvasti (n=7)	42,9	14,3	57,2
Olet saanut tehtäviä, joissa on ollut kohtuuttomat määräajat tai tavoitteet (n=7)	57,1	0	57,1
Sinua kohtaan on esitetty perättömiä väitteitä tai syytöksiä (n=8)	37,5	0	0
Sinusta on levitetty huhuja ja juoruja (n=6)	33,3	0	33,3
Sinut on jätetty huomiotta ja ulkopuolelle (n=6)	0	33,3	33,3
Sinulle on huudettu tai olet joutunut spontaanin raivon kohteeksi (n=7)	28,6	0	28,6
Sinulle kuuluvia tehtäviä on korvattu joillakin toisarvoisilla töillä (n=6)	0	0	0
Sinut on määrätty tekemään omaan osaamiseesi nähden liian helppoja töitä (n=3)	0	0	0
Sinua kohtaan on käyttäydytty uhkaavasti, esim. osoitettu sormella, kulkusi on estetty tai sinua on tönity (n=2)	0	0	0

## 6.2 Taustatekijöiden vaikutus kiusatuksi tulemiseen

Tutkielman tarkoituksena oli tarkastella taustatekijöiden vaikutusta kiusatuksi tulemisessa. Taustatekijöiden vaikutus testattiin erikseen vertaisrajat ylittävälle kiusaamiselle sekä työpaikkakiusaamiselle. Taustatekijöiden vaikutusta testattiin Khiin neliö -testillä. Tarkastelu aloitettiin vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta. Tarkastelussa otettiin huomioon ne vastaajat, jotka olivat vastanneet vertaisrajat ylittävän kiusaamisen itseraportointiin ( $n=102$ ). Vertaisrajat ylittävän kiusaaminen yhteys taustatekijöihin on avattu taulukossa 11. Tutkimushypoteesin perusteella oletettiin, että luokanopettajat kokevat vähemmän kiusaamista oppilaiden taholta kuin muut peruskoulun opetusta antavat ammattiryhmät. Khiin neliö -testin mukaan luokanopettajien ( $n=35$ ), aineenopettajien ( $n=43$ ) ja erityisluokan- tai erityisopettajien ( $n=16$ ) välillä oli tilastollisesti merkitsevä ero kiusatuksi tulemisessa:  $X^2(2, N=101) = 8,874, p = 0,032$ . Luokanopettajat sekä muut ammattiryhmät, joita ei listattu kyselylomakkeella, kokivat kiusaamista vähiten ja erityisluokan- ja erityisopettajat eniten. Tutkimushypoteesi jäi siis voimaan. Opetuskokemuksen osalta oletettiin, että vähemmän opetuskokemusta omaavat kokevat enemmän kiusaamista oppilaiden taholta kuin enemmän opetuskokemusta omaavat. Tulosten mukaan vähemmän opetuskokemusta omaavat vaikuttaisivat kokevan enemmän kiusaamista kuin enemmän opetuskokemusta omaavat, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä – tutkimushypoteesi ei jää voimaan.

Seuraavaksi tarkasteltiin taustatekijöiden vaikutusta työpaikkakiusaamisen kohteeksi joutumiselle. Työpaikkakiusaamisen osalta tarkastelussa otettiin huomioon ne vastaajat, jotka olivat vastanneet työpaikkakiusaamisen itseraportointiin ( $n=81$ ). Taustatekijöiden vaikutus työpaikkakiusaamisen kohteeksi joutumiselle on avattu taulukossa 12. Työpaikkakiusaamisen osalta ei asetettu tutkimushypoteeseja, koska aikaisempi tutkimusnäyttö on ristiriitaista niiden vaikutuksesta kiusatuksi tulemiseen. Taustatekijöiden vaikutus testattiin samalla tavalla kuin vertaisrajat ylittävälle kiusaamiselle, eli Khiin neliö -testillä. Työpaikkakiusaamisen osalta naiset vaikuttivat kokevan hieman enemmän kiusaamista kuin miehet, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Opetuskokemuksen osalta oli havaittavissa, että vähemmän opetuskokemusta omaavat näyttäisivät kokevan enemmän kiusaamista, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Lisäksi, luokilla 1-6 työskentelevät opettajat vaikuttivat kokevan enemmän kiusaamista kuin 7-9 – ja 1-9 -luokilla työskentelevät, mutta tämäkään ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä.

Taulukko 11. Taustatekijöiden vaikutus vertaisraajat ylittävän kiusaamisen kokemiseen (n=102)

Taustatekijä	Kokenut kiusaamista		Khiin neliö		
	N	%	Testisuure	Vapausaste	P-arvo
Sukupuoli (n=100)					
Mies (n=13)	2	15,4	0,127	1	1
Nainen (n=87)	17	19,5			
Ikä (n=102)					
20–30 vuotta (n=18)	4	22,2	2,346	3	0,507
31–40 vuotta (n=32)	8	25			
41–50 vuotta (n=29)	3	10,3			
Yli 51 vuotta (n=23)	4	17,4			
Opetuskokemus (n=102)					
0–3 vuotta (n=20)	4	20	2,7	3	0,452
4–10 vuotta (n=30)	8	26,7			
11–20 vuotta (n=22)	2	10,5			
Yli 20 vuotta (n=30)	5	16,7			
Ammattinimike (n=101)					
Luokanopettaja (n=35)	4	11,6	8,874	3	0,032*
Aineenopettaja (n=43)	6	14,3			
Erityisluokan- tai erityisopettaja (n=16)	7	43,8			
Muu (n=7)	7	10,5			
Luokka-aste (n=102)					
1.–6. (n=49)	9	18,4	0,268	2	1
7.–9. (n=39)	8	20,5			
1.–9. (n=14)	2	14,3			

\*  $p < 0,05$

Taulukko 12. Taustatekijöiden vaikutus työpaikkakiusaamisen kokemiseen (n=81)

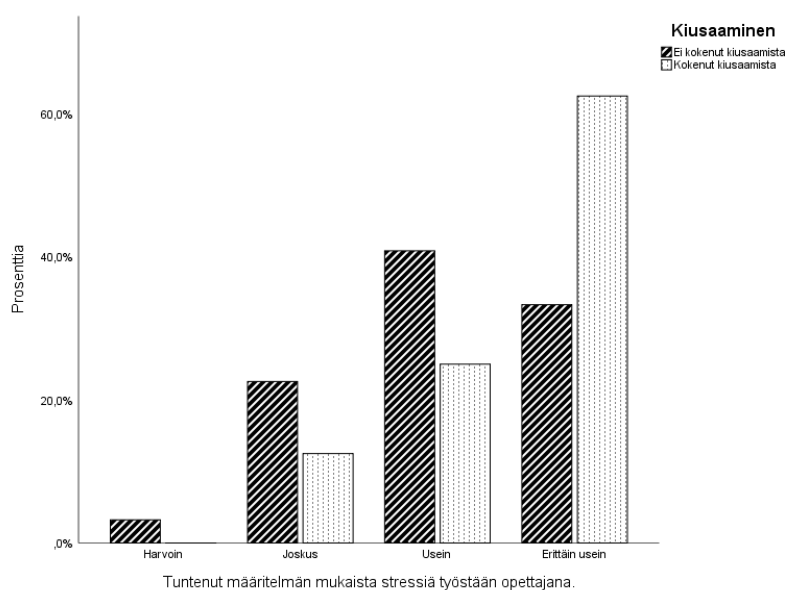
Taustatekijä	Kokenut kiusaamista		Khiin neliö		
	N	%	Testisuure	Vapausaste	P-arvo
Sukupuoli (n=79)					
Mies (n=11)	1	9,1	0,147	1	1
Nainen (n=68)	9	13,2			
Ikä (n=81)					
20–30 vuotta (n=14)	2	14,3	1,473	3	0,699
31–40 vuotta (n=23)	4	17,4			
41–50 vuotta (n=25)	3	12			
Yli 51 vuotta (n=19)	1	5,3			
Opetuskokemus (n=81)					
0–3 vuotta (n=15)	2	13,3	1,137	3	0,879
4–10 vuotta (n=22)	4	18,2			
11–20 vuotta (n=22)	2	9,1			
Yli 20 vuotta (n=30)	2	9,1			
Ammattinimike (n=80)					
Luokanopettaja (n=27)	3	11,1	2,583	3	0,545
Aineenopettaja (n=29)	3	10,3			
Erityisluokan- tai erityisopettaja (n=18)	4	22,2			
Muu (n=7)	0	0			
Luokka-aste (n=81)					
1.–6. (n=36)	7	19,4	3,615	2	0,207
7.–9. (n=34)	3	8,8			
1.–9. (n=11)	0	0			

\*  $p < 0,05$

### 6.3 Stressin ja kiusaamisen yhteys

Stressin osalta tarkastelu aloitettiin siitä, kuinka paljon peruskouluopettajat kokevat yleisesti työperäistä stressiä. Työperäistä stressiä mitattiin yhdellä kysymyksellä, johon lähes kaikki tutkielmaan osallistuneet olivat vastanneet ( $n=139$ ). Vastausasteikkona oli Likert-asteikko 0–4 niin, että 0 = Ei koskaan, 1 = Harvoin, 2 = Joskus, 3 = Usein ja 4 = Erittäin usein. Vastaajista 7,9 % raportoi kokevansa stressiä harvoin, 24,5 % raportoi kokevansa stressiä joskus, 32,4 % raportoi kokevansa stressiä usein ja 35,3 % raportoi kokevansa stressiä erittäin usein. Tuloksista käy ilmi, että suurin osa opettajista, 67,7 %, kokee stressiä usein tai erittäin usein. Tämän lisäksi yksikään vastaaja ei raportoinut, että ei kokisi stressiä koskaan työstään opettajana. Koko aineiston osalta ( $n=139$ ) stressin kokemisen keskiarvo oli 2,95 ja keskihajonta 0,958.

Seuraavaksi tarkasteltiin kiusattuja ja ei-kiusattuja suhteessa stressin kokemiseen. Tarkasteluun otettiin ne vastaajat, jotka olivat vastanneet molempiin kiusaamisen itsearviointeihin sekä stressikysymykseen. ( $n=117$ ). Jakauma on raportoitu kuviossa 1. Ei-kiusaamista kokeneista ( $n=93$ ) 3,2 % koki stressiä harvoin, 22,6 % koki stressiä joskus, 40 % koki stressiä usein ja 33,3 % oli kokenut stressiä erittäin usein. Ei-kiusaamista kokeneiden stressin kokemisen keskiarvo oli 3,04 ja keskihajonta 0,833. Kiusaamista kokeneista ( $n=24$ ) yksikään ei ollut kokenut stressiä harvoin, 12,5 % oli kokenut stressiä joskus, 25,0 % oli kokenut stressiä usein ja 62,5 % oli kokenut stressiä erittäin usein. Kiusaamista kokeneiden opettajien stressin kokemisen keskiarvo oli 3,50 ja keskihajonta 0,722.



Kuvio 1. Stressin kokeminen kiusatuilla ja ei-kiusatuilla

Tarkasteltaessa kuviota 1, voidaan huomata, että kiusaamista kokeneiden opettajien vastaukset painottuvat vaihtoehtoihin ”Usein” ja ”Erittäin usein”, kun taas ei-kiusaamista kokeneiden opettajien vastaukset ovat jakautuneet laajemmin. Tätä havaintoa tukee myös ryhmien keskiarvot sekä keskihajonta. Kiusattujen ja ei-kiusattujen ryhmien välisten keskiarvojen erot testattiin Mann-Whitney U -testillä. Testiä varten tarkastettiin ensin ryhmien mediaanit. Kiusaamista kokeneiden stressin mediaani oli 4,00 ja ei-kiusaamista kokeneiden 3,00, joka antaisi viitteitä siihen suuntaan, että kiusatut kokevat enemmän stressiä kuin ei-kiusatut opettajat. Tutkimushypoteesi oli, että kiusaamista kokeneet opettajat kokevat enemmän työperäistä stressiä kuin ei-kiusatut opettajat. Mann-Whitney U-testi osoitti, että kiusattujen ryhmä ( $Md = 4,00, N = 24$ ) koki enemmän stressiä kuin ei-kiusattujen ryhmä ( $Md = 3,00, N = 93$ ),  $U = 1461,00, z = 2,48, p = 0,013$ . Tämän perusteella alkuperäinen tutkimushypoteesi jää voimaan.

## 6.4 Opettajien kokema sosiaalinen tuki

Opettajien kokeman sosiaalisen tuen tarkastelu aloitettiin yksittäisistä muuttujista. Vastauksia tarkasteltiin ensin koko aineiston tasolla ( $n=143$ ). Jokainen muuttuja oli Likert-asteikolla 0–4 niin, että 0 = erittäin harvoin tai ei koskaan, 1 = melko harvoin, 2 = silloin tällöin, 3 = Melko usein ja 4 = hyvin usein tai aina. Opettajat kokivat yleisesti saamansa sosiaalisen tuen hyväksi. Vastaajista 80,5% koki saavansa kollegoilta tukea ja apua hyvin usein tai aina, ja 88,8% vastaajista koki, että kollegat kuuntelevat työhön liittyviä ongelmia hyvin usein tai aina. Vastaajista 73,5% koki lähiesimiehen kuuntelevan tarvittaessa hyvin usein tai aina ja 63,0% koki, että saa tarvittaessa lähiesimieheltä tukea hyvin usein tai aina. Vastaajista 86,2% koki voivansa puhua puolisolalle tai toiselle läheiselle henkilölle hyvin usein tai aina, vastaajista 81,9% koki, että saa tukea ystäviltä tai perheeltä kohdatessa vaikeuksia työssä hyvin usein tai aina ja 73,5% vastaajista koki, että ystävät olivat halukkaita kuuntelemaan työhön liittyviä ongelmia hyvin usein tai aina. Jokaisen muuttujan keskiarvo- ja hajonta on avattu taulukossa 13.

Taulukko 13. Sosiaalisen tuen väittämien keskiarvot- sekä hajonnat.

Sosiaalisen tuen muoto sekä lähde ( $n=143$ )	Keskiarvo	Keskiahajonta
Saatko tarvittaessa tukea ja apua työssäsi työtovereiltasi?	3,17	0,898
Kuuntelevatko työtoverisi tarvittaessa, jos kerrot työhön liittyvistä ongelmista?	3,41	0,79
Saatko tarvittaessa tukea ja apua työssäsi lähiesimieheltäsi?	2,74	1,085
Kuunteleeko lähiesimiehesi tarvittaessa, jos kerrot työhön liittyvistä ongelmistasi?	3,06	1,04
Ovatko ystäväsi halukkaita kuuntelemaan, jos kerrot työhön liittyvistä ongelmistasi?	3,08	0,915
Voitko puhua tarvittaessa puolisollesi tai toiselle läheiselle henkilölle työhön liittyvistä ongelmistasi?	3,47	0,803
Koetko, että voit luottaa saavasi tukea ystäviltäsi/perheeltäsi, jos sinulla on vaikeuksia työssä?	3,24	0,913

Mahdollisuutta puhua puolisolle tai toiselle läheiselle ihmiselle työhön liittyvistä ongelmista raportoitiin eniten ( $Ka = 3,47$ ,  $Kh = 0,803$ ). Seuraavaksi eniten raportoitiin, että työtoverit kuuntelevat työhön liittyvissä ongelmissa ( $Ka = 3,41$ ,  $Kh = 0,790$ ). Vähiten raportoitiin lähiesimieheltä tukea ja apua työhön ( $Ka = 2,74$ ,  $Kh = 1,085$ ) sekä esimiesten kuuntelevan työhön liittyvissä ongelmissa ( $Ka = 3,06$ ,  $Kh = 1,040$ ). Huomionarvoista on se, että niiden muuttujien keskihajonta oli pienin, jota koettiin eniten, kun taas niiden muuttujien keskihajonta oli suurin, jota koettiin vähiten. Lisäksi esimiesten, kollegoiden sekä ystävän ja perheen taholta saadun sosiaalisen tuen muuttujien keskiarvoja tarkasteltiin kokonaisuudessa. Sosiaalista tukea koettiin eniten kollegoiden toimesta ( $Ka 3,29$ ), seuraavaksi eniten ystävien ja perheen toimesta ( $Ka 3,26$ ) ja vähiten esimiesten ( $Ka. 2,9$ ) taholta.

Sosiaalisen tuen suhteen oltiin kiinnostuneita siitä, onko tuen kokemisessa eroja kiusattujen ja ei-kiusattujen välillä – eroja tarkasteltiin erikseen ystäviltä ja perheeltä, kollegoilta sekä esimieheltä saadun tuen suhteen. Tutkimushypoteesina oli, että kiusatuksi tulleet opettajat kokevat vähemmän sosiaalista tukea esimiehiltä ja kollegoilta kuin opettajat, jotka eivät ole kokeneet kiusaamista. Sosiaalisen tuen eroja tarkasteltiin erikseen vertaisrajat ylittävälle kiusaamiselle sekä työpaikkakiusaamiselle. Tarkastelussa käytettiin sosiaalisen tuen summamuuttujia, jotka saavat arvoja seuraavasti: Esimieheltä saatu sosiaalinen tuki 0–8, kollegoilta saatu sosiaalinen tuki 0–8 ja ystäviltä ja perheeltä saatu sosiaalinen tuki 0–12. Sosiaalisen tuen summamuuttujat eivät olleet normaalijakauman mukaisia kiusattujen ja ei-kiusattujen ryhmissä, joten ryhmien välistä eroa testattiin Mann Whitney U-testillä ja tästä syystä tarkastelussa keskitytään mediaaneihin. Sosiaalisen tuen tarkastelu aloitettiin vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta ja tarkasteluun otettiin ne vastaajat, jotka olivat vastanneet vertaisrajat ylittävän kiusaamisen itseraportointiin ( $n=102$ ). Mediaanit on avattu taulukossa 14.

**Taulukko 14. Sosiaalisen tuen summamuuttujien mediaanit vertaisrajat kiusaamista kokeneiden ja ei-kiusaamista kokeneiden ryhmissä ( $n=102$ ) sekä Mann Whitney U-testin tulokset.**

Sosiaalisen tuen lähde	Mediaanit			Mann Whitney U-testi		
	Ei-kiusattu	Kiusattu	Yhteensä	U-testisuure	Z-arvo	P-arvo
Esimies	6	3,5	6	736,5	-0,453	0,651
Kollegat	7	7	7	761	-0,246	0,805
Ystävät ja perhe	10	10	10	786,5	-0,17	0,986

\*  $p < 0,05$



Vertaisrajat ylittävän kiusaamisen suhteen kiusattujen ja ei-kiusattujen mediaaneissa ei ollut eroa, paitsi esimieheltä saadun tuen suhteen (Taulukko 14). Ei-kiusaamista kokeneet raportoivat enemmän tukea esimieheltä kuin kiusatuksi tulleet. Esimieheltä saadun tuen ero testattiin ryhmien välillä Mann Whitney U -testillä. Mann Whitney U-testi osoitti, että vertaisrajat ylittävää kiusaamista kokeneiden ( $Md = 5,00$ ,  $N = 19$ ) ja ei-kiusaamista kokeneiden ( $Md = 6,00$ ,  $N = 83$ ) välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa esimiehiltä saadun tuen suhteen,  $U = 736,50$ ,  $z = -0,45$ ,  $p = 0,651$ . Tutkimushypoteesi ei jää voimaan vertaisrajat ylittävän kiusaamisen suhteen. Seuraavaksi tarkasteltiin sosiaalista tukea suhteessa työpaikkakiusaamiseen – tarkasteluun otettiin vastaajat, jotka olivat vastanneet työpaikkakiusaamisen itseraportointiin ( $n=81$ ). Ryhmien välillä oli havaittavissa eroja: esimiehen sekä ystävien ja perheen taholta koettiin vähemmän sosiaalista tukea niiden keskuudessa, jotka kokivat kiusaamista. Kollegoilta saadun tuen suhteen kiusatut kokivat enemmän sosiaalista tukea kuin ei-kiusaamista kokeneet. Suurin ero oli esimieheltä saadun tuen suhteen. Tulokset on avattu taulukossa 15. Ryhmien väliset erot testattiin Mann Whitney U-testillä esimieheltä, kollegoilta sekä ystäviltä ja perheeltä saadun tuen suhteen.

**Taulukko 15. Sosiaalisen tuen summamuuttujien mediaanit työpaikkakiusaamista kokeneiden ja ei-kiusaamista kokeneiden ryhmissä ( $n=81$ ) sekä Mann Whitney U-testin tulokset.**

Sosiaalisen tuen lähde	Mediaanit			Mann Whitney U-testi		
	Ei-kiusattu	Kiusattu	Yhteensä	U-testisuure	Z-arvo	P-arvo
Esimies	6	3,5	5	230	-1,813	0,07
Kollegat	6	6,5	6	314,5	-0,596	0,551
Ystävät ja perhe	10	9,5	9,5	350,5	-0,066	0,948

\*  $p < 0,05$

Mann Whitney U -testi osoitti, että työpaikkakiusaamista kokeneiden ( $Md = 3,50$ ,  $N = 10$ ) ja ei-työpaikkakiusaamista kokeneiden ( $Md = 6,00$ ,  $N = 71$ ) välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa esimieheltä saadun tuen suhteen,  $U = 230,00$ ,  $z = -1,81$ ,  $p = 0,070$ . Ero esimieheltä saadun tuen suhteen kiusattujen ja ei-kiusattujen välillä oli kuitenkin melkein tilastollisesti merkitsevä. Seuraavaksi testattiin kollegoilta saatu tuki ryhmien välillä. Mann Whitney U -testi osoitti, että työpaikkakiusaamista kokeneiden ( $Md = 6,00$ ,  $N = 10$ ) ja ei-kiusaamista kokeneiden ( $Md = 6,50$ ,  $N = 71$ ) välinen ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä kollegoilta saadun tuen suhteen,  $U = 395,50$ ,  $z = 0,596$ ,  $p = 0,551$ .

Kollegoilta saadun tuen suhteen mielenkiintoinen havainto oli, että ei-kiusaamista kokeneet kokivat vähemmän sosiaalista tukea kuin kiusatut, vaikka ero ei ollutkaan tilastollisesti merkitsevä. Lopuksi tarkasteltiin ystäviltä ja perheeltä saatua tukea. Mann Whitney U -testi osoitti, että työpaikkakiusaamista kokeneiden ( $Md = 9,50$ ,  $N = 10$ ) ja ei-kiusaamista kokeneiden ( $Md = 10,00$ ,  $N = 71$ ) välillä ei ollut tilastollisesti merkitsevää eroa,  $U = 350,50$ ,  $z = -0,066$ ,  $p = 0,948$ . Tutkimushypoteesi ei jää voimaan myöskään työpaikkakiusaamisen suhteen.

## 7 Pohdinta

### 7.1 Tulosten tarkastelu suhteessa aikaisempaan tutkimukseen

Tutkielman mukaan 20,2% peruskouluopettajista oli kokenut kiusaamista. Tutkimustulos poikkeaa huomattavasti aikaisemmista tutkimuksista. Meriläisen (2019) tutkimuksessa peruskouluopettajista 5,1% koki kiusaamista ja Pyhältön ja kumppaneiden (2015) tutkimuksessa 8,9% peruskouluopettajista oli kokenut kiusaamista. Tuloksista kävi ilmi, että peruskouluopettajista 18,6% oli kokenut kiusaamista oppilaiden taholta ja 12,3% oli kokenut kiusaamista aikuisten taholta. Tulos on samansuuntainen Meriläisen (2019, 63) sekä Bernotaiten ja Malinauskienen (2017, 633) tutkimusten kanssa, joissa myös kiusaamista koettiin oppilaiden taholta eniten. Aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen osalta eniten kiusaamista koettiin huoltajien taholta, joka on mielenkiintoinen havainto siitä syystä, että huoltajien kohdistamaa kiusaamista opettajiin on tutkittu vähän Suomessa (Kauppi 2011, 46).

Kiusaamisen muotojen osalta tutkimustulokset olivat osittain samansuuntaisia aikaisemman tutkimuksen kanssa. Fyysiset kiusaamisen muodot olivat harvinaisia sekä oppilaiden taholta tapahtuvan kiusaamisen että aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen suhteen. Oppilaiden taholta koetun kiusaamisen yleisimmät muodot poikkesivat kuitenkin aikaisemmista tutkimuksista. Oppilaiden taholta tapahtuvan kiusaamisen yleisimmiksi muodoiksi nousivat epäsuorat kiusaamisen muodot, joilla Kaupin ja Pörhölän (2010, 137) mukaan pyritään vahingoittamaan opettajaa kiertoteitse. Tulos poikkeaa Terryn (1998) sekä Kaupin ja Pörhölän (2010) tutkimuksista, joissa suorat, verbaaliset kiusaamisen muodot korostuivat yleisimpien kiusaamisen muotojen joukossa. Aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen muodot olivat samansuuntaisia Lahden ja Louhirannan (1999) sekä Kõivin (2015) tutkimusten kanssa, mutta tässä tutkielmassa ei esimerkiksi noussut esiin mustamaalaamista yleisimpien kiusaamisen muotojen joukossa, joka taas oli yksi yleisimmistä kiusaamisen muodoista Lahden ja Louhirannan (1999) tutkimuksessa.

Taustekijöiden vaikutusta kiusatuksi tulemiseen tarkasteltiin erikseen oppilaiden taholta tapahtuvalle kiusaamiselle sekä aikuisten taholta tapahtuvalle kiusaamiselle. Aikaisemman tutkimuksen perusteella oletettiin, että vähemmän opetuskokemusta omaavat kokisivat enemmän kiusaamista oppilaiden taholta kuin enemmän opetuskokemusta omaavat (Terry 1998; Kauppi & Pörhölä 2010) ja että luokanopettajat kokisivat vähemmän kiusaamista oppilaiden taholta kuin muut peruskoulun opetusta antavat ammattiryhmät. (Kauppi & Pörhölä 2010).

Opetuskokemuksen osalta saatiin viitteitä siitä, että vähemmän opetuskokemusta omaavat kokisivat enemmän kiusaamista kuin enemmän opetuskokemusta omaavat opettajat. Ero ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä – alkuperäinen hypoteesi ei jäänyt voimaan. Ammattinimikkeen osalta alkuperäinen hypoteesi jää osittain voimaan: luokanopettajat kokivat ammattinimikkeistä toiseksi vähiten kiusaamista oppilaiden taholta, ja ero eri ammattinimikkeitten välillä oli tilastollisesti merkitsevä. Vähiten kiusaamista kokivat muut, ja eniten kiusaamista kokivat erityisluokanopettajat ja erityisopettajat.

Aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen yhteydestä taustatekijöihin ei asetettu hypoteeseja, koska aikaisempi tutkimus taustatekijöiden vaikutuksesta kiusatuksi tulemiseen on ristiriitaista. Aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen osalta ei saatu vahvistusta, että yksikään taustatekijä olisi ollut tilastollisesti merkitsevästi yhteydessä kiusatuksi tulemiseen. Luokka-asteen osalta saatiin kuitenkin viitteitä siihen suuntaan, että vuosiluokilla 1–6 työskentelevät peruskouluopettajat kokisivat enemmän kiusaamista kuin 7.–9. ja 1.–9. luokilla työskentelevät – ero ei ollut kuitenkaan tilastollisesti merkitsevä. Tutkielman tulokset jatkavat aikaisemman tutkimuksen (Lahti & Louhiranta 1999) linjaa siitä, että tässäkin tutkielmassa ei löydetty yhteyttä aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen ja tutkielmassa käytettyjen taustatekijöiden välillä.

Tutkielman tulokset peruskouluopettajien kokeman työperäisen stressin osalta ovat aikaisemman opettajien stressitutkimuksen kanssa samansuuntaisia. Gevingin (2007, 624) tutkimuksessa kolmasosa opettajista koki työnsä stressaavaksi tai erittäin stressaavaksi. Tämän tutkielman tulokset maalaavat kuitenkin vielä synkempää kuvaa – vastaajista 67,7% koki työperäistä stressiä usein tai erittäin usein. Aikaisempi tutkimus on osoittanut, että työpaikalla tapahtuvan kiusaamisen on todettu aiheuttavan kiusaamisen kohteessa stressiä (Vartia 2001) ja samansuuntaisia tuloksia on saatu myös opettajien kokemassa kiusaamisessa (Lahti & Louhiranta 1999; Ozkilib & Kartal 2012). Tutkielman yhtenä tutkimushypoteesina oli, että kiusaamista kokeneet opettajat kokevat enemmän työperäistä stressiä kuin opettajat, jotka eivät ole kokeneet kiusaamista. Tutkimustulokset tukevat tätä havaintoa ja näin ollen tutkimushypoteesi jää voimaan.

Sosiaalisen tuen suhteen oltiin kiinnostuneita siitä, kuinka paljon yksilöt kokevat saavansa työssään sosiaalista tukea ja eroaako sosiaalisen tuen määrä kiusattujen ja ei-kiusattujen opettajien välillä. Aikaisempi tutkimus (Savolainen 2001) on antanut viitteitä siitä, että peruskouluopettajat kokevat yleisesti saavansa sosiaalisen tuen työssään hyväksi. Tämän tutkielman tulokset näyttäisivät olevan samansuuntaisia – sekä esimiehiltä, kollegoilta että ystäviltä ja perheeltä koettiin yleisesti saavan hyvin tukea työhön.

Aikaisemman tutkimuksen perusteella (Hansen ym. 2006; De Wet 2010) asetettiin tutkimushypoteesiksi, että kiusatut opettajat kokevat vähemmän sosiaalista tukea kuin ei-kiusatut opettajat esimiesten ja kollegoiden taholta. Oppilaiden taholta kiusatuksi tulleet opettajat kokivat vähemmän tukea esimiesten taholta, mutta ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä. Kollegoiden taholta tuen saamisessa ei ollut eroa. Aikuisten taholta kiusatuksi tulleet opettajat kokivat vähemmän sosiaalista tukea esimiesten taholta, ja ero oli lähes tilastollisesti merkitsevä. Kollegoiden taholta kiusaamista kokeneet opettajat kokivat jopa enemmän sosiaalista tukea, mutta tämäkään ero ei ollut tilastollisesti merkitsevä – tulosten perusteella alkuperäinen tutkimushypoteesi ei jää voimaan.

## 7.2 Tutkielman rajoitteet sekä luotettavuus

Tutkielmassa on useita rajoitteita sekä sen luotettavuuteen vaikuttavia asioita. Tutkielman suurimpana rajoitteena voidaan nähdä se, että tutkielmassa ei käytetty satunnaisotantaa, vaan mukavuusotantaa. Mukavuusotannan näyte ei edusta koko populaatiota, vaan se edustaa itseään (Cohen ym. 2018, 217). Näytteen edustaessa itseään, siitä ei pystytä tekemään johtopäätöksiä, jotka koskisivat koko perusjoukkoa. Näytteeseen on voinut myös vaikuttaa se, että näytteeseen valittiin vain alle 60 000 asukkaan kuntia – erikokoisten kuntien valitseminen olisi voinut kuvata paremmin perusjoukkoa. Pienempiin kuntiin kohdistuva tutkimus on kuitenkin tärkeää siitä syystä, että koulutuksen tutkimus painottuu kasvukeskuksiin ja näin ollen painottaa näiden koulutuksellisia ilmiöitä (Okkolin, Koskela & Lehtomäki 2018, 407). Pienempiin kuntiin kohdistuvalla tutkimuksella voidaan saada aikaan laajempi kuva tutkittavasta ilmiöstä. Näytteen edustavuuteen vaikutti lisäksi se, että siihen valikoitui enemmän alakouluja kuin yläkouluja.

Tutkielmassa esiintyy lisäksi useita luotettavuuteen vaikuttavia seikkoja, kuten aikaisemmin mainittu otantamenetelmä, kyselomakkeen toteutus sekä ilmiöiden mittaamiseen liittyvät seikat. Otantamenetelmän vaikutus luotettavuuteen tulee esiin tuloksissa, jotka liittyvät kiusaamiseen ja työperäisen stressin esiintyvyyteen. Tutkielman tuloksissa kiusaamiseen esiintyvyys on huomattavasti suurempi kuin Meriläisen (2019), Bernotaiten sekä Malinauskien (2017) tutkimuksissa. Lisäksi oppilaiden taholta koettu kiusaaminen oli huomattavasti yleisempää tutkielman aineistossa kuin Kaupin ja Pörhölän (2010) tutkimuksessa. Työperäisen stressin osalta tuloksista kävi ilmi, että aineistossa opettajat kokivat enemmän työperäistä stressiä, mitä aikaisemmassa tutkimuksessa (Geving 2007) on raportoitu. Korkeampi esiintyvyys saattaa selittyä kiusaamisen ja työperäisen stressin osalta sillä, että aineistoon on valikoitunut henkilöitä, jotka ovat kokeneet kiusaamista ja työperäistä keskimääräisesti perusjoukkoa enemmän.

Kyselylomakkeen suunnittelulla on voinut olla myös vaikutusta tutkielman tulosten luotettavuuteen. Kyselyssä vastaajalle jätettiin mahdollisuus kaikkien kysymysten kohdalla pidättäytyä vastaamasta. Kiusaamisen itseraportointi ja negatiivisen toiminnan kokemiseen liittyvät kysymykset oli toteutettu liukupainikkeella, ja painike oli oletusarvoisesti kohdassa ”En koskaan”. Vastaajan jättäessä painamatta liukupainikkeesta vastauskohta jäi tyhjäksi. Näiden vastausten kohdalla ei voitu olla varmoja siitä, että olivatko puuttuvat vastaukset puuttuvia vai oliko vastaajan tarkoitus vastata niin, että hän ei ollut kokenut lainkaan kiusaamista tai kyseistä negatiivisen toiminnan muotoa. Tämän perusteella tyhjät vastaukset jätettiin käsittelyn ulkopuolelle ja vastaajaksi laskettiin vain ne, jotka

olivat siirtäneet painiketta. Tämä on mahdollisesti voinut vaikuttaa siihen, että aineistossa koettiin kiusaamista enemmän, kuin mitä aikaisemmissa tutkimuksissa on raportoitu.

Kyselylomakkeen luotettavuuteen on voinut vaikuttaa lisäksi ilmiöiden mittaamistapa. Työperäistä stressiä mitattiin kyselylomakkeessa yhdellä kysymyksellä, ja tällä on voinut olla vaikutusta tutkielman luotettavuuteen. Eddyn ja kumppaneiden (2019, 20) mukaan stressiä mittaavat yksikohtaiset mittarit eivät välttämättä ole valideja. Tähtinen kumppaneineen (2019, 81) toteavat myös, että mittarin luotettavuuden voidaan olettaa olevan parempi, kun se perustuu useaan muuttajaan. Tutkielman luotettavuutta heikentävänä tekijänä voidaan nähdä myös se, että tutkimuksessa tilastollista merkitsevyyttä testattiin epäparametrisillä testeillä, koska aineistoon ei voitu käyttää parametrisiä keskiarvotestejä. Epäparametrisillä testien positiivisena puolena voidaan nähdä se, että niillä ei ole niin tiukkoja käyttöoletuksia kuin parametrisillä testeillä, mutta kääntöpuolena niiden selitysvoima on heikompi verrattuna parametrisiin testeihin (Tähtinen ym. 2019, 34).

Aikaisempien mainittujen seikkojen lisäksi luotettavuuteen on voinut vaikuttaa raja-arvo, jota käytettiin negatiivisen toiminnan mittareiden yhteydessä luokittelemaan vastaajat kiusatuksi ja ei-kiusatuiksi. Tutkielmassa raja-arvona käytettiin vähintään kahta negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin. Agervoldin (2007, 171) mukaan liian pienen raja-arvon käyttö voi johtaa helposti kiusaamisen esiintyvyyden yliarvioon, ja he suosittelevatkin raja-arvoksi jopa kolmea tai neljää negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin. Kahden negatiivisen toiminnan raja-arvo näyttäytyi myös tässä tutkielmassa liian pienenä – oppilaiden taholta kiusatuksi luokiteltuja olisi tämän raja-arvon mukaan ollut 57,8% vastaajista ja aikuisten taholta kiusatuksi tulleita 32,1% vastanneista. Tämä kannattaa huomioida jatkossa ilmiötä tutkittaessa.

Huolimatta tutkielman luotettavuutta heikentävistä tekijöistä, on tutkielmalla myös tekijöitä, jotka puoltavat sen luotettavuutta. Tutkielman otoskoko ( $n=143$ ) oli huomattavan suuri, ottaen huomioon, että kyseessä on opinnäytetyö ja sen aihe on varmasti myös osaltaan vaikea varsinkin niille, jotka ovat työssään kiusaamista kokeneet. Osa tutkielman mittareista, sosiaalista tukea kuvaavat, oli lisäksi muodostettu useista muuttujista, joka Tähtisen ja kumppaneiden (2019, 81) mukaan parantaa mittarin luotettavuutta. Näiden sosiaalisten tuen summamuuttujien reliabiliteetti oli myös hyvä, koska yhdenkään summamuuttujan alfakerroin ei ollut alle 0,60. Sosiaalisen tuen summamuuttujat oli muodostettu QPS-Nordic-kyselyn (Elo ym. 2001) pohjalta, jota myös Nielsen ja kumppanit (2019, 46) käyttivät tutkimuksessaan. Summamuuttujien alfakertoimet olivat hyvin samankaltaisia heidän tutkimuksessaan saatujen alfakertoimien kanssa.

### 7.3 Johtopäätökset

Tutkielman tuloksien avulla saatiin ajankohtaista tietoa peruskouluopettajiin kohdistuvasta kiusaamisesta. Tulokset tukevat De Wetin ja Jacobsin (2018, 57) havaintoa siitä, että opettajan työ luo omanlaisen ympäristön kiusaamiselle. Yleisesti työpaikalla tapahtuva kiusaaminen mielletään esimiehen, alaisen tai kollegan taholta tapahtuvaksi kiusaamiseksi (Einarsen ym. 2011, 4–11), mutta tämän tutkielman tulokset tukevat sitä, että peruskouluopettajat kokevat kiusaamista myös muilta tahoilta, kuten oppilaiden ja huoltajien taholta. Yhtenä tutkielman mielenkiintoisimpana havaintona oli se, että peruskouluopettajat vaikuttivat kokevan eniten kiusaamista juuri näiltä tahoilta, joita ei yleensä mielletä osaksi työpaikalla tapahtuvaa kiusaamista. Aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen suhteen on tärkeää nostaa esille, että huoltajien jälkeen yleisin opettajaa kiusaava taho oli kollegat. Tämä on tärkeää ottaa huomioon myös kiusaamiseen puuttumisessa – kiusaamista tapahtuu myös kollegoiden kesken. Tämän tutkielman tulosten perusteella voitaisiin ehdottaa, että jatkossakin peruskouluopettajiin kohdistuvaa kiusaamista kannattaisi tarkastella kokonaisuutena, ja ottaa huomioon kaikki ryhmät, joiden taholta opettajat voivat kokea kiusaamista.

Peruskouluopettajien kokemat kiusaamisen muodot näyttäisivät osittain samankaltaisilta mitä aikaisemmissa tutkimuksissa on nostettu esiin – opettajiin kohdistuu harvoin fyysistä väkivaltaa kiusaamisen muodossa oppilaiden tai aikuisten taholta. Aikaisemmasta tutkimuksesta poiketen, tässä aineistossa oppilaiden taholta kohdistui opettajiin eniten epäsuoran kiusaamisen muotoja. Tämä voisi antaa viitteitä siitä, että oppilaiden taholta tapahtuva kiusaamisen muodot olisivat muuttuneet enemmän epäsuoriksi, mutta tulos saattaa selittyä myös sillä, että aineistossa oppilaiden taholta kiusaamista kokeneiden määrä oli kovin pieni ( $n=19$ ). Havainto voi selittyä myös otantatavalla – on mahdollista, että aineistossa koettiin kyseisiä kiusaamisen muotoja enemmän kuin muita kiusaamisen muotoja keskimääräisesti perusjoukkoa enemmän. Tutkielman poikkeavat havainnot viittaisivat siihen, että opettajien kokemia kiusaamisen muotoja olisi hyvä tutkia lisää tulevaisuudessa.

Taustatekijöiden osalta ammattinimikkeen todettiin olevan yhteydessä oppilaiden taholta tapahtuvaan kiusaamiseen: vähiten kiusaamista kokivat muut ammattiryhmät sekä luokanopettajat, ja eniten kiusaamista kokivat erityisluokanopettajat sekä erityisopettajat. Sama havainto tuli esiin myös Kaupin ja Pörhölän (2010, 140) tutkimuksessa, mutta heidän tutkimuksessaan tilastollinen merkitsevyys jäi alle raja-arvon. Erityisopettajien kokemia kiusaamista oppilaiden taholta voi selittää se, että erityisopettajat kokevat yleisesti enemmän väkivaltaa työssään kuin muut opettajaryhmät. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen (Salmi & Kivivuori 2009, 3) selvityksessä riskitekijänä väkivallan tai sen uhan kohteeksi joutumiselle oli erityisopettajana toimiminen. Erityisopettajien



kohdatessa yleisesti työssään enemmän väkivaltaa tai sen uhkaa oppilaiden taholta opettaja voi kokea myös herkemmin tulevansa kiusatuksi, jos väkivalta on luonteeltaan toistuvaa.

Työpaikkakiusaamisen osalta taustatekijöillä ei nähty olevan tilastollisesti merkitsevää yhteyttä peruskouluopettajien kokemaan kiusaamiseen. Havainto ei tullut yllätyksenä, koska aikaisempi tutkimus taustatekijöiden vaikutuksesta työpaikkakiusaamiseen on ristiriitaista. Luokka-aste oli taustatekijöistä ainoa, jonka tilastollinen merkitsevyys oli huomattavasti lähempänä kuin muiden taustatekijöiden – vuosiluokilla 1–6 työskentelevät opettajat kokivat enemmän kiusaamista kuin muilla luokka-asteilla työskentelevät. Havainto oli kiinnostava siitä syystä, että suurin osa aikuisten taholta kiusaamista kokeneista oli kokenut sitä huoltajien taholta. Kimberlyn ja Christensonin (2000, 487) tutkimuksessa opettajien ja vanhempien luottamus toisiinsa oli korkeimmillaan ala-asteella, ja matalammillaan yläasteella. Korkeamman luottamuksen opettajan toimintaan huoltajien taholta luulisi vähentävän konfliktitilanteita vanhempien ja huoltajien välillä, jotka voisivat pahimmillaan johtaa kiusaamisen kokemukseen. Havainto voi kuitenkin olla seurausta pienestä otannasta, mutta se voisi antaa viitteitä siihen suuntaan, että aikuisten taholta tapahtuvan kiusaamisen ja taustatekijöiden vaikutusta tulisi vielä jatkossa tutkia lisää.

Kahden mittarin käyttö kiusaamisen mittaamisessa voidaan nähdä tämän tutkielman etuna. Itseraportoinnin nähdään tuottavan matalampia esiintyvyydelukuja kuin negatiivisen toiminnan mittari ja näitä yhdistämällä voidaan saada tarkempi kuva kiusaamisen esiintyvyydestä (Nielsen ym. 2011, 169). Tässäkin tutkielmassa negatiivisen toiminnan mittareiden nähtiin tuottavan korkeampia lukuja esiintyvyydestä kuin itseraportointiin perustuva mittari. Tulevaisuuden tutkimusta ajatellen voidaan ehdottaa, että itseraportoinnissa kahden negatiivisen toiminnan raja-arvo on liian matala, ja tulevaisuudessa tulisi käyttää korkeampia raja-arvoja. Oppilaiden taholta tapahtuvan kiusaamisen suhteen mittarit tuottivat hyvin samankaltaista tietoa: kaikki vastaajat, jotka olivat vastanneet itseraportointiin tullessa kiusatuksi viikoittain tai useammin, olivat kokeneet myös kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin. Osa vastaajista oli kuitenkin vastannut kokeneensa kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain tai useammin, vaikka eivät olleet itseraportoinnin mukaan koskaan kokeneet kiusaamista oppilaiden taholta. Tämä voi selittyä sillä, että opettajiin kohdistuu oppilaiden taholta negatiivista toimintaa, mitä ei kuitenkaan mielletä kiusaamiseksi.

Työpaikkakiusaamisen osalta molemmat mittarit olivat myös hyvin samansuuntaisia. Kaikki vastaajat, jotka itseraportoinnin mukaan eivät olleet koskaan kokeneet kiusaamista, eivät olleet myöskään kokeneet kahta tai useampaa negatiivista toimintaa viikoittain tai useammin. Suurin osa vastaajista, jotka olivat itseraportoinnin mukaan kokeneet kiusaamista viikoittain tai useammin, raportoivat kokeneensa myös kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain – osa itseraportoinnin mukaan kiusatuista ei ollut kuitenkaan kokenut kahta tai useampaa negatiivisen toiminnan muotoa viikoittain. Tämä voi johtua siitä, että yksittäinen tekokin voi aiheuttaa kokemuksen kiusaamisesta (Kauppi 2011, 57).

Työperäisen stressin osalta tutkielman tulokset puhuvat sen puolesta, että peruskouluopettajien kokema kiusaaminen on yhteydessä työperäiseen stressiin. Kiusaamisen ja stressin yhteys on todettu aikaisemmissa tutkimuksissa, eikä ollut yllättävä havainto – se on kuitenkin huolestuttava, koska opettajat kokevat yleisesti jo paljon stressiä työstään ja opettajien kokema kiusaaminen lisää työperäisen stressin määrää entisestään. Opettajien kokemalla stressillä on monia negatiivisia seurauksia yksilön kannalta, kuten matalampi työtyytyväisyys (Manthei & Gilmore 1996; Klassen & Chiu 2010), fysiologiset oireet (Mäkinen 1982) sekä ahdistus ja masennus (Kinnunen 1988). Lisäksi opettajien kokemalla stressillä on vaikutusta oppilaiden käytökseen (Herman ym. 2018) sekä heidän koulutyytyväisyyteensä (Ramberg ym. 2020). Monien stressin aiheuttamien negatiivisten seurauksien vuoksi olisi tärkeää, että koulut pyrkisivät vähentämään opettajiin kohdistuvaa stressiä, ja tämän tutkielman perusteella opettajien kokema kiusaaminen on yksi mahdollinen stressitekijä.

Sosiaalisen tuen suhteen tutkielma antoi viitteitä siitä, että opettajat kokevat yleisesti saavansa hyvin sosiaalista tukea työhönsä, mutta tutkielmassa saatiin myös viitteitä siitä, että aikuisten taholta kiusatuksi tulleet opettajat saivat vähemmän tukea esimieheltään, vaikkakin ero kiusattujen ja ei-kiusattujen välillä olikin vain lähes tilastollisesti merkitsevä. Sosiaalisen tuen puskurihypoteesin mukaan yksilöt, jotka saavat sosiaalista tukea, kokevat vähemmän stressiä kuin yksilöt, jotka eivät saa sosiaalista tukea (Cooper ym. 2001, 142). Kaupin ja Pörhölän (2012, 1065) mukaan opettajat etsivät tukea kiusaamistilanteissa esimiehiltä ja kollegoilta, eikä niinkään ystäviltä ja perheeltä. Nielsenin ja kumppaneiden (2019) tutkimuksessa esimiehiltä ja kollegoilta saatu tuki vaimensi kiusaamisen ja pitkäkestoisen stressin välistä yhteyttä.

Tutkielman tulosten perusteella vaikuttaisi siltä, että aikuisten taholta kiusaamista kokeneet saattavat saada vähemmän tukea työhönsä esimieheltä, joka voisi puskurihypoteesin mukaan vähentää kiusaamisen ja stressin välistä yhteyttä. Positiivinen havainto aineistossa oli se, että aikuisten taholta kiusaamista kokeneet kokivat saavansa enemmän tukea kollegoilta työhönsä kuin ne yksilöt, jotka eivät olleet kokeneet kiusaamista, vaikkakaan ero ei ollut tilastollisesti merkittävä. Tämä voisi kuitenkin antaa viitteitä siitä, että kiusatut opettajat ovat saaneet sosiaalista tukea kiusaamiseen kollegoilta. Tulosten perusteella erityisesti esimiesten tulisi olla herkempiä tarjoamaan sosiaalista tukea yksilöille, jotka ovat kokeneet kiusaamista.

Tulevaisuudessa peruskouluopettajien kokema kiusaaminen kaipaisi lisätutkimusta. Tulevaisuudessa pitäisi pyrkiä tekemään tutkimusta isommalla aineistolla, jonka otanta on toteutettu satunnaismenetelmällä – tämä mahdollistaisi johtopäätösten tekemisen koko perusjoukon tasolla. Isompi aineisto mahdollistaisi myös sen, että esimerkiksi eri ryhmien väliset erot tulisivat paremmin esiin. Tämän tutkielman perusteella erityisesti kiusaamisen muodot ja taustatekijöiden vaikutus kiusatuksi tulemiseen kaipaisi lisätutkimusta. Oppilaiden kohdistaman kiusaamisen muotojen osalta tämän tutkielman tulokset ovat ristiriitaisia aikaisemman tutkimuksen kanssa, ja lisätutkimus voisi tuottaa tietoa siitä, että ovatko tässä tutkielmassa esiin nousseet erot seurausta aineistosta vai oikeista muutoksissa kiusaamisen muodoissa. Taustatekijöitä tulisi myös tutkia lisää, jotta saataisiin enemmän tietoa niiden vaikutuksesta kiusatuksi tulemisessa. Sosiaalisen tuen osalta kaivattaisiin tutkimusta, jossa testattaisiin puskurihypoteesin mukaisesti sosiaalisen tuen merkitystä kiusaamisen ja stressin väliseen yhteyteen peruskouluopettajille.

Tutkielman avulla onnistuttiin tuottamaan ajankohtaista tietoa peruskouluopettajien kokemasta kiusaamista, työperäisestä stressistä sekä sosiaalisesta tuesta. Tutkielman perusteella voidaan todeta, että opettajien kokema kiusaaminen on vakava ja ajankohtainen ilmiö, johon tulisi puuttua koulujen tasolla. Tutkielman perusteella voitaisiin ehdottaa, että peruskouluopettajille pitäisi kohdentaa koulutusta kiusaamisesta ja sen tunnistamisesta – erityisesti erityisopettajille. Salinin (2008, 224) mukaan lisääntynyt tietoisuus kiusaamisesta ja sen seurauksista voisi vaikuttaa siihen, että henkilökunta itse pidättäytyy kiusaamisesta tai puuttuu siihen havaitessaan sitä. Koulutus kiusaamisesta voisi myös vähentää kollegoiden välillä tapahtuvaa kiusaamista. Opettajien kokema työperäinen stressi on tutkielman mukaan hyvin yleistä ja opettajien kokema kiusaaminen lisää sitä entisestään – kiusaamisen ehkäisy ja siihen puuttuminen voisi vähentää myös opettajien kokemaa stressiä. Peruskouluopettajien kokemaan kiusaamiseen puuttumisella voitaisiin parantaa opettajien sekä oppilaiden hyvinvointia.

## Lähteet

- Anderson, C. & Bushman, J. (2002). Human Aggression. *Annual review of psychology*, 53(1), 27-51.
- Agervold, M. (2007). Bullying at work: A discussion of definitions and prevalence, based on an empirical study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 48(2), 161-172.
- Ariza-Montes, A., Muniz, N., Leal-Rodriguez, A., & Leal-Millan, A. (2016). Workplace Bullying Among Teachers. An analysis from the Job Demands-Resources (JD-R) Model Perspective. *American College of Occupational And Environmental Medicine*, 58(8), 818-827.
- Aquino, K. & Thau, S. Workplace Victimization: Aggression from the Target's Perspective. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 717-741.
- Bernotaite, L., & Malinauskiene, V. (2017). Workplace Bullying and Mental Health among Teachers in Relation to Psychosocial Job Characteristics and Burnout. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 30(4), 629-640.
- Betoret, F-D. Stressors, Self-Efficacy, Coping Resources, and Burnout among Secondary School Teachers in Spain. *Educational Psychology*, 26(4), 519-539.
- Bilge, N., Aytac, S. & Bayram, N. (2006). Bullying in Turkish white-collar workers. *Occupational medicine*, 56(4), 226-231.
- Bounds, C. & Jenkins, L. (2016). Teacher-Directed Violence in Relation to Social Support and Work Stress. *Contemporary school psychology*, 20(4), 336-344.
- Cartwright, S. & Cooper, L. (1996). Coping in occupational settings. Teoksessa Zeidner, M. & Endler, S. (toim). *Handbook of coping: Theory, research, application* (pp. 202-220). John Wiley & Sons, inc.
- Cohen, S. & Wills, T-A. (1985). Stress, Social Support and the Buffering Hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310-357.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Cooper, C. & Dewe, P. (2004). *Stress: a brief history*. Blackwell Publishing Ltd.

- Cooper, C., Dewe, P., & Driscoll, P. (2001). *Organization stress: A review and Critique of Theory, Research, and Applications*. Thousand Oaks: Sage Publication.
- Cornell, D., & Limber, S.P. (2015). Law and policy on the concept of bullying at school. *American Psychologist*, 70(4), 333-343.
- De Wet, C. (2010). Victims of educator-targeted bullying: a qualitative study. *South African Journal of Education*, 30(2), 189-201.
- Dzuka, J. & Dalbert, C. (2007). Student Violence Against Teachers. Teacher' Well-Being and the Belief in a Just World. *European Psychologist*, 12(4), 253-260.
- Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243-259.
- Eddy, C., Herman, K., & Reinke, W. (2019). Single-item teacher stress and coping measures: Concurrent and predictive validity and sensitivity to change. *Journal of School Psychology*, 76, 17-32.
- Einarsen, S., Helge, H., Zapf, D. & Cooper, C. (2011). The Concept of Bullying and Harassment at Work: The European tradition. Teoksessa Einarsen, S., Helge, H., Zapf, D. & Cooper, C. *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice, Second Edition*, 3-32. Boca Raton: Taylor & Francis Group.
- Elo, A-L., Leppänen, A. & Jahkola, A. Validity of a single-item measure of stress symptoms. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 29(6), 444-451.
- Elo, A.L., Dallner, M., Gamberale, F., Hottinen, V., Knardahl, S., Lindström, K. ... & Ørhede, E. (2001). *QPSNordic-käsikirja. Pohjoismainen työn psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden yleiskysely*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Feldt, T., Kinnunen, U., & Mauno, S. (2017). Työstressin teoreettisia malleja: kolme klassikkoa ja yksi tulokas. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., & Feldt, T (toim.). *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (pp. 39–71). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ferguson, K., Mang, C., & Frost, L. (2017). Teacher stress and Social Support Usage. *Brock Education Journal*, 26(2), 62-86.
- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics*. Sage.

- Fox, S., & Stallworth, L. (2010). The battered apple: An application of sterror-emotion-control/support theory to teachers' experience of violence and bullying. *Human Relations*, 63(7), 927-954.
- Geving, A. (2007). Identifying the types of student and teacher behaviours associated with teacher stress. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 624-640.
- Golnick, T., & Ilves, V. (2019). *Opetusalan työolobarometri 2019*.
- Gråstén, A. & Kokkonen, M. (2021). Physical Education Teachers' Perceived Sexual and Physical Violence and Work-related Stress. *Journal of School Violence*, 20(1), 62–75.
- Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen. Huomaa, Puutu, Ehkäise*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hansen, Å., Hogh, A., Persson, R., Karlson, B., Garde, A. & Ørbæk, P. (2006). Bullying at work, health outcomes, and physiological stress response. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(1), 63-72.
- Herman, K., Hickon-Rosa, J., & Reinke, W. (2018). Empirically derived Profiles on Teacher Stress, Burnout, Self-efficay and Coping and Associated Student Outcomes. *Journal of Positive Behavior Intervention*, 20(2), 90-100.
- Hogh, A., Mikkelsen, E., & Hansen, Å. (2011). Individual Consequences of Workplace Bullying/Mobbing. Teoksessa Einarsen, S., Helge, H., Zapf, D. & Cooper, C. *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice, Second Edition*. 108-122. Boca Raton: Taylor & Francis Group.
- Horn, J., Schaufeli, W., & Enzmann, D. (1999). Teacher Burnout and Lack of Reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108.
- Houdmont, J., Randall, R., Kinman, G., Colwell, J., Kerr, R. & Addley, K. (2021). Can a Single-Item Measure of Job Stressfulness Identify Common Mental Disorder? *International Journal of Stress management*, 28(4), 305-313.
- House, S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Publishing Company.

- Isotalo, P. (2006). *Lehtori Janssonin kiusaus. Fenomenografinen näkökulma opettajien käsityksiin opettajien välisen työpaikkakiusaamisen syistä, seurauksista ja ennaltaehkäisystä*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Jacobs, L., & de Wet, C. (2018). The Complexity of teacher-targeted workplace bullying: An analysis for policy. *Journal of Juridical Science*, 43(2), 53-78.
- Jepson, E., & Forrest, S. (2006). Individual contributory factors in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Education Psychology*, 76(1), 183-197.
- Kauppi, T. (2011). Koulukiusaamista ja kiusaamista koulussa – katsaus vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen. *Nuorisotutkimus*, 29(2), 45-63.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2010). Peruskoulun opettajat oppilaidensa kiusaamina: kiusaamisen muodot, kohteena olevat opettajat ja kiusaavat oppilaat. *Työelämän tutkimus*, 8(2), 131-144.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012). Teachers Bullied by Students: Forms of Bullying and Perpetrator Characteristics. *Violence and Victims*, 27(3), 396-413.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2012). School teachers bullied by their students: Teachers' attribution and how they share their experiences. *Teaching and Teacher Education*, 28(7), 1059-1068.
- Kimberly, S. & Christenson, S-L. (2000). Trust and the Family-School Relationship Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of Psychology*, 38(5), 477-497.
- Klassen, R., & Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741-756.
- Kõiv, K. (2015). Changes over a ten-year interval in the prevalence of teacher targeted bullying. *Social and behavioral Sciences*, 171, 126-133.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational review*, 53(1), 27-35.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: an international review. *Educational research*, 29(2), 146-152.

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, Sources, and Symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Kinnunen, U. (1989). *Teacher Stress over a school year*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Laaksonen, S. (2019). *Survey methodology and missing data: Tools and Techniques for Practitioners*. Cham: Springer International Publishing AG.
- Lazarus, R., & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer Publishing Company.
- Lahti, A., & Louhiranta, P. (1999). Miksi minä? Opettajien työpaikkakiusaamisen sen uhreiksi joutuneiden näkökulmasta. *Tutkiva opettaja*, 1999(4).
- Leymann, H. (1996). The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184.
- Loo, R. (2001). A caveat on using single-item versus multiple-item scales. *Journal of Managerial Psychology*, 17(1), 68-75.
- Manthei, R., & Gilmore, A. (1996). Teacher stress in intermediate schools. *Educational Research*, 38(1), 3-19.
- Maslach, C., & Jackson, S. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 99(2), 99-113.
- Maslach, C. & Leiter, M. (1999). Teacher Burnout: A Research Agenda. Teoksessa Huberman, M. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 295-303). Cambridge University Press.
- McIntyre, T., McIntyre, C., & Francis, D. (2017). *Educator Stress: An Occupational Health Perspective*. New York: Springer.
- Manka, M-L. (2015). *Stressikirja. Mistä virtaa?* Helsinki: Talentum.
- Meriläinen, M. (2019) Peruskouluopettajien kokema työpaikkakiusaaminen, jaksaminen ja työpaikan vaihtohalukkuus. *Työelämän tutkimus* 17(1), 56–73.



- Mäkikangas, A. & Hakanen, J. (2017). Työstä hyvinvointia, mutta millaista? Työhyvinvoinnin monet kuvaajat. Teoksessa Mäkikangas, A., Mauno, S., & Feldt, T (toim.). *Tykkää työstä: työhyvinvoinnin psykologiset perusteet* (pp. 103–125). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Mäkinen, R. (1982). *Teachers' work, well-being, and health*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Nielsen, M., & Einarsen, S. (2012). Outcomes of exposure to workplace bullying: A meta-analytic review. *Work & Stress*, 26(4), 309-332.
- Nielsen, M., Christensen, J., Finne, L. & Knardahl, S. (2019). Workplace bullying, mental distress, and sickness absence: the protective role of social support. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 93(1), 43-53.
- Okkolin, M.A., Koskela, T. & Lehtomäki, E. (2018). Koulutustutkimus ja vastuullisuus – mission (im)possible?. *Kasvatus*, 49 (5), 400–414.
- Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Opetushallitus. (2020). *Opettajat ja rehtorit Suomessa 2019. Esi- ja perusopetuksen opettajat*.
- Ozkilic, R., & Kartal, H. (2012). Teachers bullied by their students: how their classes influenced after being bullied?. *Social and Behavioral Sciences*, 46, 3435-3439.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. (2007). *Opettajien työssä jatkaminen ja jaksaminen. QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Pearlin, L. & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior*, 19(1), 2-21.
- Perusopetuslaki 2013/1296.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J., & Soini, T. (2015). When teaching gets tough –Professional community inhibitors of teacher-targeted bullying and turnover intention. *Improving Schools*, 18(3), 263–276.
- Rantala, T. & Keskinen, S. (2005). ”Ei meidän koulussa...eihän?”. Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa Keskinen, S (toim.). *Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä: artikkelisarja* (pp. 120–158). Helsinki: Okka-säätiö.
- Rayner, C. (1999). From research to implementation: finding leverage for prevention. *International Journal of Manpower*, 20 (1/2), 28-38.

Rudow, B. (2009). Stress and burnout in the Teaching Profession: European studies, Issues, and Research Perspectives. Teoksessa Huberman, M. *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 38-58). Cambridge University Press.

Terry, A. (1998). Teachers as targets of bullying by their pupils: a study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255–268.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja, 3.

Työ- ja elinkeinoministeriö. (2021). *Työolobarometri 2020*. Helsinki: Työ- ja elinkeinoministeriö.

Tähtinen, J., Laakkonen, E. & Broberg, M. (2020). *Tilastollisen aineiston käsittelyn ja tulkinnan perusteita*. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisuja, 20.

Samnani, A., & Singh, P. (2012). 20 Years of workplace bullying research: A review of the antecedents and consequences of bullying in the workplace. *Aggression and Violent Behaviour*, 17(6), 581-589.

Salin, D. (2001). Prevalence and forms of bullying among business professionals: A comparison of two different strategies for measuring bullying. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10(4), 425-441.

Salin, D. (2008). The prevention of workplace bullying as a question of human resource management: Measures adopted and underlying organizational factors. *Scandinavian Journal of Management*, 24 (3), 221–231.

Salmi, V., & Kivivuori, J. (2009). *Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta*.

Saloviita, T., & Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: Teacher-, student-, and organizational level variables. *Teaching and Teacher Education*, 97, 1–14.

Savolainen, A. (2001). *Koulu työpaikkana: työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Schwarzer, R. & Leppin, A. (1990). Social Support, Health, and Health Behavior. Teoksessa Lösel, F. & Hurrelmann, K. *Health hazards in adolescence* (pp. 363-384). New York: de Gruyter.

- Sonnetag, S. & Frese, M. (2013). Stress in organizations. Teoksessa Irwing, B. *Handbook of Psychology, Second Edition* (pp. 560-592). John Wiley & Sons inc.
- Steinhardt, M., Jaggars, S., Faulk, K., & Gloria, C. (2011). Chronic Work Stress and Depressive symptoms: Assessing the Mediating Role of Teacher Burnout. *Stress and Health, 27*(5), 420-429.
- Vartia, M. (2001). Consequences of workplace bullying with respect to the well-being of its target and the observers of bullying. *Scandinavian journal of work, environment & health, 27*(1), 63-69.
- Vartia, M. (2003). Workplace bullying: A study on the work environment, well-being and health. *People and Workplace Research Reports, 56*.
- Vartia, M. & Leka, S. (2011). Interventions for the Prevention and Management of Bullying at Work. Teoksessa Einarsen, S., Helge, H., Zapf, D. & Cooper, C. *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice, Second Edition* (pp. 359-376). Boca Raton: Taylor & Francis Group.
- Vehkalahti, K. (2019). *Kyselytutkimuksen mittarit ja menetelmät*.
- Viswesvaran, C., Sanchez, J. & Fisher, J. (1999). The Role of Social Support in the Process of Work stress: A Meta-Analysis. *Journal of Vocational Behavior, 54*(2), 314-334.
- Ramberg, J., Låftman, S., Åkberstedt, T., & Modin, B. (2020). Teacher Stress and Students' School Well-being: the Case of Upper Secondary Schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(6), 816–830.
- Rantaeskola, S., Hyyti, J. Kauppila, J. & Koskelainen, M. (2015). *Haastavat asiakastilanteet – väkivalta työssä*. Helsinki: Talentum.
- Unchino, B. (2004). *Social Support and Physical Health: Understanding the Health Consequences of Relationships*. Yale university press.
- Wentzel, K. (2010). Students' Relationships with Teacher. Teoksessa Meece, L., & Eccles, J. *Handbook of research on school, schooling, and human development*. New York: Routledge.
- Zapf, D. & Einarsen, S. (2011). Individual Antecedents of Bullying: Victims and Perpetrators. Teoksessa Einarsen, S., Helge, H., Zapf, D. & Cooper, C. *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice, Second Edition* (pp. 359-376). Boca Raton: Taylor & Francis Group.

Zapf, D., Escartín, J., Einarsen, S., Hoel, H. & Vartia, M. (2011). Empirical findings on prevalence and Risk Groups of Bullying in the Workplace. Teoksessa Einarsen, S., Helge, H., Zapf, D. & Cooper, C. *Bullying and Harassment in the Workplace: Developments in Theory, Research, and Practice, Second Edition* (pp. 75-9). Boca Raton: Taylor & Francis Group.