

## **Miksi yläkouluikäiset lapset kiusaavat koulussa?**

Kuvaileva kirjallisuuskatsaus kouluikäiseen kiusaamiseen johtavista keskeisistä syistä yläkouluikäisten lapsien kertomana

Kandidaatin -tutkielma  
Sosiaalityö  
Yhteiskuntatieteellinen tiedekunta

Jani Hannonen

5.1.2025  
Turku

Kandidutkielma

**Oppiaine:** Sosiaalityö

**Tekijä:** Jani Hannonen

**Otsikko:** Miksi yläkouluikäiset lapset kiusaavat koulussa – kuvaileva kirjallisuuskatsaus kouluikäiseen kiusaamiseen johtavista keskeisistä syistä yläkouluikäisten lapsien kertomana

**Ohjaaja:** Yliopisto-opettaja Heidi Elmgren

**Sivumäärä:** 29 sivua

**Päivämäärä:** 5.1.2025

### **Tiivistelmä**

Tässä kandidaatin tutkielmassa selvitetään yläkouluikäisten lasten näkemyksiä koulukiusaamisen syistä kuvailevan kirjallisuuskatsauksen avulla. Tutkielma tarkastelee oppilaiden omia selityksiä kiusaamiselle, korostaen heidän kokemustensa merkitystä ilmiön monipuolisessa ymmärtämisessä. Analyysi tuo esille vallan ja sosiaalisen statuksen tavoittelun sekä vertaispaineen keskeisinä tekijöinä, jotka ylläpitävät ja motivoivat kiusaamiskäyttäytymistä. Lisäksi tutkielmassa käsitellään oppilaiden kokemaa erilaisuuden ja normatiivisuuden välistä dikotomiaa, jossa paikallisten sosiaalisten normien rikkominen johtaa usein kiusatuksi joutumiseen. Tämä dikotomia korostaa, kuinka oppilaiden paikalliset normit ja vertaiskulttuurit muokkaavat kiusaamiskäyttäytymistä sekä suhtautumista kiusatuksi tulemiseen. Tutkielmani painottaa oppilaiden äänen huomioimista kehitettäessä tehokkaita kiusaamisen ehkäisystrategioita. Koulukiusaamisen syiden ymmärtäminen oppilaiden perspektiivistä on olennaista, jotta voidaan parantaa nykyisiä toimenpiteitä ja luoda turvallisempi kouluympäristö.

**Avainsanat:** Koulukiusaaminen, yläkoulu, lasten näkökulma, kiusaamisen syyt, vertaisvaikutus, sosiaalinen status, erilaisuus, normatiivisuus, dikotomia

# Sisällysluettelo

<b>1</b>	<b>Johdanto</b>	<b>4</b>
<b>2</b>	<b>Koulukiusaamisen ilmiö</b>	<b>6</b>
2.1	Koulukiusaamisen määritelmä	6
2.2	Koulukiusaamisen eri tavat	7
2.3	Koulukiusaamisen eri roolit	8
2.4	Sukupuolierot kiusaamisessa	9
2.5	Vertaisten rooli kiusaamisessa	10
<b>3</b>	<b>Tutkimusasetelma</b>	<b>12</b>
3.1	Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset	12
3.2	Menetelmä	13
3.3	Aineisto	14
<b>4</b>	<b>Koulukiusaamisen syitä oppilaiden perspektiivistä</b>	<b>16</b>
4.1	Koulukiusaamisen syyt oppilaiden kuvailemina	16
4.1.1	Vaikutusvalta ja status	16
4.1.2	Erilaisuus koulukiusaamisen syynä	18
4.1.3	Vertaispaine kiusaamisen syynä	19
4.2	Koulukiusaamisen syyt eri roolien silmin	19
4.2.1	Kiusatut	19
4.2.2	Kiusaajat	20
4.2.3	Sivustaseuraajat	20
4.3	Syyt sukupuolen mukaan	21
<b>5</b>	<b>Yhteenveto ja pohdinta</b>	<b>23</b>
<b>6</b>	<b>Lähteet</b>	<b>27</b>

## 1 Johdanto

Koulukiusaaminen on universaali ilmiö, joka on valitettavasti läsnä lähes jokaisessa luokassa koululaisten keskuudessa ympäri maailman (Gini 2006, 52). Lasten oikeuksien 19. artiklassa todetaan, että ”Lasta on suojeltava kaikelta väkivallalta, välinpitämättömältä kohtelulta ja hyväksikäytöltä” (UNICEF Suomi, n.d.). Lasten oikeuksien sopimuksen yksi keskeinen tavoite on varmistaa jokaiselle lapselle turvallinen kasvuympäristö (Suomen YK-liitto, n.d.). Koulukiusaaminen ilmiönä rikkoo lastenoikeuksien keskeisiä tavoitteita tuottamalla väkivaltaa tai sen uhkaa, sekä luomalla turvattomuutta lapsien kasvuympäristöön – kouluun.

Turvattomuus ja koulukiusaamiseen liittyvä sanallinen-, fyysinen- sekä sosiaalinen- ja suhdeperustainen väkivalta (Olweus 1994) aiheuttaa vakavia seurauksia niin kiusatulle kuin kiusaajallekin. Kiusatuille näitä seurauksia ovat esimerkiksi heikompi sitoutuminen kouluun (Triantafyllou 2022, 739). Kiusattujen osalta suoraan kiusaamisesta johtuvia muita löydettyjä seurauksia ovat heikompi omanarvontunne, positiivisten vertaissuhteiden väheneminen, oppimistulosten heikentyminen ja vertaisia suurempi ahdistus ja stressi (Demaray, Malecki, Secord & Lyell (2013, 2091). Pahimmillaan kiusaaminen aiheuttaa kiusatun itsemurhan ja ääritapauksissa fyysinen kiusaaminen johtaa lapsen väkivaltaiseen kuolemaan kiusaamistilanteessa, kuten kävi Suomessa vuonna 2020 (Hirvonen 2021). Usein myös kiusaajan kohtalona on kärsiä kiusaamisestaan. Koulukiusaaminen on liitoksissa kiusaajan osalta muun muassa muihin sääntörikkomuksiin, vihanhallintaongelmiin sekä masennukseen (Demaray ym. 2013). Koulukiusaajataustaisilla on myös todettu olevan suurempi todennäköisyys alkoholin ja huumausaineiden käyttöön sekä lisääntyntä parisuhdeväkivaltaa heidän suhteissaan (Hicks ym. 2018).

Jotta voimme suojella lapsia koulukiusaamiselta ja sen vaikutuksilta, meidän on kehitettävä tehokkaampia keinoja ehkäistä ja vähentää kiusaamista. Tämä vaatii, että meidän on myös ymmärrettävä kiusaaminen ilmiönä paremmin. Se, että tunnistamme ja tunnustamme lapsien näkemykset, kokemukset ja selitykset kiusaamiseen liittyen arvokkaina, on ensiarvoisen tärkeää yrittäessämme kehittää keinoja kiusaamisen vähentämiseksi. Lapsien näkemysten selvittäminen alkaa antamalla lapsille tilaisuus kertoa näkemyksiään koulukiusaamiseen liittyen. (Gladden, Vivolo-Kantor, Hamburger, & Lumpkin 2014, 53; Thornberg 2015, 21.) Kandidaatin tutkielmassani valaisen aiempaa tutkimusta, joissa lapsille on annettu tilaisuus käyttää ääntään ja kertoa heidän omista käsityksistään kiusaamisen syistä. Tulen kuvailemaan

tutkielmassani koulukiusaamisen ilmiötä monipuolisesti, sekä vastaamaan tutkimuskysymysteni mukaisesti kiusaamisen syihin oppilaiden omasta perspektiivistä katsottuna.

Jotta ongelma voidaan ratkaista, on sen syyt ensin ymmärrettävä. Koulukiusaamisen ilmiön monipuolisen ymmärryksen haasteellisuutta onkin pidetty koulukiusaamisen ehkäisyn ja estämisen ”Akilleen kantapäänä” (Hellström & Lundberg 2020, 419). Tämän vuoksi emme saa unohtaa heidän ääntänsä, joita ilmiö kaikkein voimakkaimmin koskettaa.

## 2 Koulukiusaamisen ilmiö

### 2.1 Koulukiusaamisen määritelmä

Koulukiusaamisen kenties käytetyimmän määritelmän on kehittänyt Daniel Olweus (Gladden ym. 2014, 4; Hellström & Lundberg 2020, 415). Olweuksen (1994, 98) mukaan koulukiusaaminen on suorasti tai epäsuorasti koulukiusattuun kohdistuvaa a) toistuvaa fyysistä, sanallista tai muuta aggressiivista käytöstä, jonka b) voimakkaampi osapuoli kohdistaa heikompaan osapuoleen. Olweus korostaakin koulukiusaamisen määritelmässään erityisesti voimaepätasapainon merkitystä kiusaajan ja kiusatun välillä. Määritelmän mukaan kiusaamiseksi ei tulisi laskea kahden yhtä vahvan osapuolen toistuvaa tappelua tai kinastelua. (Olweus 1994, 98.) Koulukiusaamisen määritelmään on myös yleisesti otettu mukaan kiusaajan tarkoituksellisuus kiusaamisessa (Athanasiaades & Deliyanni-Kouimtzis 2010, 328).

Koulukiusaamisen yleistä määritelmää myös kritisoidaan. Koulukiusaamisen yleinen määritelmä on aikuislähtöinen. Tämä tuottaa ongelman, koska oppilaat voivat usein ymmärtää ja kokea kiusaamisen eri tavalla kuin aikuiset. Tämän takia aikuiset eivät aina puutu lasten kokemaan koulukiusaamiseen, koska kiusaaminen ymmärretään eri tavalla. (Hellström & Beckman 2020, 90). Myös internetin ja teknologisen kehityksen myötä esiin tullut nettikiusaaminen haastaa perinteisen kiusaamisen määritelmän. Internetin välityksellä tapahtuvassa kiusaamisessa perinteisessä kiusaamisessa kriteeriksi nostettu kiusaamisen toistuvuus on kyseenalaista. Esimerkiksi kiusatulle häpeän tunnetta tuottavan videon julkaiseminen kiusaajan toimesta on kertaluonteinen tapahtuma, mutta sen seuraukset voivat seurata kiusattua pitkään itse julkaisun jälkeen. (Thornberg & Delby 2019, 143.) Haastetta on tuottanut myös se, mikä lasketaan toistuvaksi kiusaamiseksi ja mikä ei myös internetin ulkopuolella tavanomaisen kiusaamisen kohdalla. (Hellström & Lundberg 2020, 416).

Oppilaiden välisen voimaepätasapainon osalta kiusaamisen kriteerissä ongelmaksi on nostettu se, että netin kautta tapahtuvassa koulukiusaamisessa oppilaiden välinen statusero ei ole vaikuttava tekijä. On jopa huomattu, että internetin tarjoama anonymiteetti tarjoaa koulun tai luokan sosiaalisessa hierarkiassa alhaalla olevalle kiusatulle mahdollisuuden kostaa kiusaaminen voimakkaamman sosiaalisen statuksen omaavalle kiusaajalle. (Fluck 2017, 570-571.) Voimaepätasapainon merkitystä kiusaamisen kriteereissä on arvosteltu myös siksi, että

oppilaiden välisen statushierarkian on havaittu myös muuttuvan ajan saatossa. (Hellström & Lundberg 2020, 416.)

Myös kiusaamisen tarkoituksellisuuden ja tahallisuuden sisältäminen kiusaamisen kriteeriksi on ongelmallinen. Kiusaajat voivat yrittää hämärtää kiusaamisen ja vitsailun eroa tahallisesti. On myös mahdollista, että kiusattu kokee tulevansa kiusatuksi ja kiusaaja tai kiusaajat kokevat aidosti vain vitsailevan kiusatulle (Thornberg & Delby 2019, 143). Se, onko vitsailu tulkittavissa mahdollisesti tahattomaksi epäasialliseksi käytökseksi vai tarkoitukselliseksi koulukiusaamiseksi, on haastavaa. Tämän vuoksi kiusaamista kokevan oppilaan subjektiivisen kokemuksen tulisi olla keskeisemmässä roolissa, kun määritellään tilannekohtaisesti, millainen toiminta on koulukiusaamista ja millainen ei.

## **2.2 Koulukiusamisen eri tavat**

Koulukiusaaminen tapahtuu joko suorasti tai epäsuorasti. Suora kiusaaminen tapahtuu kiusaajien ja kiusatun välillä kasvotusten. Epäsuorassa kiusaamisessa kiusaajat kiusaavat uhriaan esimerkiksi selän takana juoruja levittämällä. Koulukiusaaminen jakautuu myös suoran ja epäsuoran kiusaamisen lisäksi eri tyyppeihin tai tapoihin perinteisen kiusaamisen määritelmän mukaan. (Olweus 1994, 98; Hicks ym. 2008, 196; Hellström & Lundberg 2020, 417.) Näitä kiusaamisen eri tapoja ovat fyysinen, sanallinen sekä sosiaalinen ja suhdeperustainen kiusaaminen, sekä kiusatun omaisuudelle tehtävä vahingonteko (Olweus 1994, 98; Gladden ym. 2014, 8). Fyysinen koulukiusaaminen voi olla esimerkiksi lyömistä, potkimista ja tönimistä. Sanallinen koulukiusaaminen voi olla esimerkiksi nimittelyä, uhkailua, käsimerkkien näyttämistä tai sanallista seksuaalisuuteen liittyvää häpäisemistä. Sosiaalinen ja suhdeperustainen koulukiusaaminen keskittyy tuottamaan vahinkoa kiusatun maineelle sekä ystävyysuhteille. Sosiaalisen ja suhdeperustaisen kiusaamisen avulla kiusattu eristetään vertaisistaan esimerkiksi levittämällä hänestä juoruja, valokuvia tai vain sulkemalla pois ryhmästä. (Hellström & Lundberg 2020, 417.)

Koulussa tapahtuva oppilaiden välinen seksuaalinen häirintä luetaan usein myös koulukiusaamisen yhdeksi muodoksi, mutta sitä tulisi pitää vakavuusasteeltaan perinteistä kiusaamista vakavampana. Tämän vuoksi seksuaalisen häirinnän ottaminen osaksi koulukiusaamisen käsitettä on ongelmallinen. Jos seksuaalinen ahdistelu lasketaan kiusaamiseksi, se voi lieventää käsitystä ilmiön vakavuudesta. Toisaalta, jos seksuaalista

ahdistelua ei oteta mukaan koulukiusaamisen määritelmään, on mahdollista, että sen ehkäisy ja estäminen jää toteutumatta parhaalla mahdollisella tavalla koulukiusaamisen interventioiden keskittyessä vain muihin koulukiusaamisen muotoihin. (Charmaraman, Jones, Stein, Espelage 2012.)

Koulukiusaaminen ei rajoitu vain kouluun fyysisesti, eikä vain koulussa olemiseen ajallisesti. Koulukiusaamista tapahtuu koulussa esimerkiksi oppitunneilla, välitunneilla, lounaalla ja koulun tapahtumissa. Koulukiusaaminen voi tapahtua myös koulun ulkopuolella, kuten koulumatkoilla ja vapaa-aikana. Koulukiusaaminen voi alkaa, tapahtua tai jatkua myös internetin välityksellä. (Gladden ym. 2014, 8; Hicks 2018, 204.) Yli 60 % oppilaista, jotka kokevat koulukiusaamista koulussa, ovat ilmoittaneet, että heitä kiusataan myös internetin kautta (Hicks 2018, 204). Oppilaiden yleisessä käytössä on internetin välityksellä toimivista sosiaalisen median alustoista ja viestipalveluista muun muassa Snapchat, Instagram, Facebook, Messenger, Tiktok, Whatsapp ja Fortnite (Hellström & Lundberg 2020, 417), joiden kautta kiusaaminen voi alkaa, tapahtua tai jatkua koulupäivän aikana ja sen ulkopuolella.

### **2.3 Koulukiusaamisen eri roolit**

Koulukiusaamisessa osallisina on aina vähintään yksi kiusaaja ja yksi kiusattu. Perinteisesti valtaosa kiusaamiseen liittyvästä tutkimuksesta onkin keskittynyt kiusaajan ja kiusatun dynamiikkaan (Burns, Maycock, Cross & Brown 2008, 1705). Uudempi tutkimus on enenemissä määrin alkanut ymmärtää koulukiusaamisen myös, ja ennen kaikkea ryhmätason ilmiönä, koska kiusaamisessa on mukana lähes aina myös sivustaseuraajia ja kiusaamisen motiivit liittyvät usein kiusaajan sosiaalisiin tavoitteisiin. (Gini, Pozzoli, Borghi, & Franzoni, 2008; Salmivalli 2014.)

Koulukiusaamisen sivustaseuraajat voidaan jakaa neljään eri ryhmään (Salmivalli, Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli 2014). Sivustaseuraajien neljä ryhmää ovat: vahvistajat (reinforcer), kiusaajan apuri (assistant), ulkopuolinen (outsider) ja uhrin puolustaja (defender). Edellä oleva sivustaseuraajien rooliin toimivuus on varmistettu useissa kansainvälisissä tutkimuksissa (Gini ym. 2008, 619). Sivustaseuraajien merkitys kiusaamisessa on merkittävä. Sivustaseuraajat tarjoavat kiusaajalle yleisön ja

näkyvyyttä kiusaamistilanteessa, jonka kautta kiusaaja voi saavuttaa suosiota, valtaa ja parempaa asemaa vertaistensa keskuudessa. Sivustaseuraajat ylläpitävät osaltaan kiusaamista ilmaisemalla hyväksyntää kiusaamiselle esimerkiksi naureskelun ja jopa suoran avunannon avulla, tai vain olematta ilmaisemasta tyytymättömyyttään kiusaamisesta. (Salmivalli 2014). Sivustaseuraajilla on myös merkittävä rooli kiusaamisen estämiseksi. Yhden tai useamman sivustaseuraajan rooli kiusatun puolustajana voi keskeyttää kiusaamisen. Puolustajan roolin ottamisen kynnyks voi tosin olla korkea sivustaseuraajalla, ellei luokkailmapiiri ole yleisesti kiusaamista vastaan. (Salmivalli 2014, 288.) Kiusaamistilanteessa sivustaseuraajilla on pelissä oma asema ja turvallisuus vertaistensa parissa. Valtaosa oppilaista ymmärtää kiusaamisen olevan väärin, mutta oman sosiaalisen aseman ja turvallisuuden varmistaminen ajaa oppilaat usein valitsemaan sivustaseuraajien rooleista muun kuin puolustajan roolin. (Gini ym. 2008, 618–619; Salmivalli 2014, 289-290). Kiusattu, jolla ei ole ystäviä, jää myös usein ilman puolustajaa. (Salmivalli 2014, 289)

Opettajilla on sivustaseuraajien lisäksi keskeinen rooli koulukiusaamisessa, vaikka iso osa koulukiusaamisesta tapahtuukin ilman opettajan läsnäoloa (Thornberg & Delby 2019, 152). Opettajien ponnistelut puuttua ja estää kiusaamista vaikuttavat osaltaan oppilaiden käsitykseen kiusaamisen hyväksyttävyydestä. Saman luokan oppilaiden omaksumiin normeihin kiusaamiseen liittyen, vaikuttaa myös opettajan panostukset tai välinpitämättömyys kiusaamisen vastaiseen työhön ja sen valvontaan. Välinpitämättömyys opettajan toimesta kiusaamista kohtaa lisää kiusaamista todennäköisesti luokassa. Myös opettajaoppilassuhteella on merkitystä kiusaamiseen liittyen. Mikäli opettajalla on kannatteleva ja positiivinen suhde oppilaisiinsa, lisää se todennäköisyyttä, että kiusaamistapauksista kerrotaan opettajalla. (Salmivalli 2014, 288).

## **2.4 Sukupuolierot kiusaamisessa**

Koulukiusaamisen yleisyys ja sen tavat eroavat jonkin verran poikien ja tyttöjen välillä. Pojat toteuttavat kiusaamista tyttöjä enemmän suorana fyysisenä ja sanallisena kiusaamisena. Tyttöihin taas liitetään poikia enemmän epäsuoraa kiusaamista sosiaalisena ja suhdekiusaamisena, kuten ryhmästä ulossulkemista ja juorujen levittämistä. (Gladden ym. 2014, 75.) Tuoreempi ja ajankohtaisempi tutkimus on saanut tyttöihin liitetystä epäsuorasta kiusaamisesta ja sen eri tavoista ristiriitaisia tuloksia. Väitteestä onkin saatu sekä puolesta että

vastaan -tuloksia eri tutkimuksissa ja tieteellinen keskustelu aiheen ympärillä jatkuu. (Hellström & Lundberg 2020, 418; 427.)

Sosiaalisen ja suhdekiusaamisen suhteen tyttöjen ja poikien erot ovat kaventumassa, eikä viimeaikaisessa tutkimuksessa ole enää löytynyt tämän suhteen sukupuolieroja. Yhtenä alustavana selityksenä on pidetty sosiaalisen kanssakäymisen siirtyminen yhä enenevässä määrin internettiin niin tyttöjen kuin poikienkin osalta. (Hellström & Lundberg 2020, 427.) Uudemman tutkimuksen valossa näyttäisikin siis siltä, että koulukiusaamisen tavat sukupuolten välillä olisivat jossain määrin samankaltaistumassa.

On olemassa viitteitä, että tytöt käsittävät koulukiusaamisen syitä jonkin verran eri tavalla kuin pojat. Thornberg (2013, 22) sai selville, että tytöt olivat poikia taipuvaisempia selittämään koulukiusaamisen motiiveja koulukiusaajan omilla psykososiaalisilla ongelmilla. Thornberg spekuloi eron johtuvan kulttuurin ja normien eroista poikien ja tyttöjen välillä yhteiskunnassa, sekä tyttöjen herkemmästä ja empaattisemmasta identiteetistä. (Thornberg 2013, 20; 22.) Tytöt myös osoittivat poikia enemmän empatiaa ja tukea kiusaamisen uhreja kohtaan. Pojat ajattelevat tyttöjä useammin kiusaamisen uhrien ansaitsevan tulla kiusatuksi. Tämä ajattelutavan on pohdittu juontuvan maskuliinisuudesta kumpuavaan ajatusmalliin, jossa poikien keskuudessa ideaalinen poika on voimakas ja vahva – jos olet liian heikko, että tulet kiusatuksi, ansaitset tulla kiusatuksi (Gini ym. 2008, 620)

## **2.5 Vertaisten rooli kiusaamisessa**

Identiteetin kehityksen vuoksi vertaisryhmien merkitys korostuu lapsilla nuoruusiässä. Lapsilla on nuoruusiässä toisiinsa merkittäviäkin vaikutuksia, joiden takia oma käyttäytyminen, ajattelutavat ja asenteet voivat muuttua ja yhdenmukaistua vertaisryhmässä. Varsinkin nuoruudessa lasten identiteetti kehittyy pitkälti vertaisryhmäsuhteiden kautta. Tässä prosessissa nuoret hakevat yhteyttä vertaisiin korostamalla yhteenkuuluvuutta keskinäisten yhtäläisyyksien avulla. (Stahel, Moody, & Darbellay, 2024). Useat tutkimukset ovat osoittaneet, että vertaissuhteilla on merkittävä rooli kiusaamisen ilmiössä. Sosiaaliset tekijät, kuten vertaisryhmien normien mukainen toiminta, yhdenmukaisuuden tarve ja sosiaalinen identiteetti vaikuttavat osaltaan kiusaamisen ilmiössä. (Gini, Pozzoli, Borghi & Franzoni 2008, 618.)

Kiusaaminen on usein sosiaalinen ja julkinen tapahtuma. Kiusaamisessa kiusaajat tarvitsevat yleisöä tilanteeseen, jotta he voivat saada huomion avulla itselleen valtaa, mainetta paremman sosiaalisen statuksen. Kiusaajien on havaittu menevät jopa niin pitkälle, että he välttävät kiusaamista, mikäli heillä ei ole vertaisiaan yleisönä. (Salmivalli 2014, 287.) Vertaisilla voi olla myös merkittävä kiusaamista estävä vaikutus, mikäli vertaisryhmän normit eivät hyväksy kiusaamista. Tällöin kiusaaminen luetaan normien vastaiseksi ja kiusaaja lukeutuu itse omalla toiminnallaan vertaistensa silmissä erilaiseksi. (Gini 2006, 63). Vertaisten vaikutus tulee vahvasti esille kiusaamista sivustaseuraavien kohdalla. Kiusaamiseen lähdetään mukaan, sitä seurataan tai sitä siedetään sosiaalisen paineen vuoksi, joka tulee vertaisilta. Kiusaamisen sivustaseuraajat perustelevatkin omaa käytöstään usein juuri vertaisilta tulevan paineen vuoksi. (Gini 2006, 62.) Vertaisryhmien vaikutukset lapsien kehitykseen ja käyttäytymiseen ovat merkittäviä ja monesti positiivisia, mutta vertaisryhmät voivat myös tuoda esille ja vahvistaa negatiivisia luonteenpiirteitä sekä käyttäytymismalleja (Wojick & Mondry 2020, 277).

### 3 Tutkimusasetelma

#### 3.1 Tutkimusongelma ja tutkimuskysymykset

Kuvailevan kirjallisuuskatsaukseni tavoitteena on selvittää aiemman tutkimuksen avulla yläkouluikäisten lasten antamia omia selityksiä ja käsityksiä koulukiusaamisen syistä. Yläkoulussa koulukiusaaminen on ilmiönä yleisempi kuin lukioissa. Tutkimusten kannalta yläkoululaisilla on kognitiivinen etu alakoululaisiin nähden, sillä he kykenevät kuvailemaan koulukiusaamista tarkemmin. (Gladden ym. 2014, 31-32.) Yläkoululaisten keskuudessa tapahtuva koulukiusaaminen on myös monimuotoisempaa verrattuna koulukiusaamiseen alakouluikäisten keskuudessa (Hellström & Lundberg 2020, 418).

Lasten mielipiteen selvittäminen on tarpeellista, jotta on mahdollista kehittää toimivampia interventioita koulukiusaamisen ehkäisemiseksi. Lapset ovat aktiivisia vaikutteiden omaksujia ja niiden muokkaajia. Lapset muokkaavat aikuisten kulttuurista tulevista vaikutteista omanlaisiansa paikallisia vertaiskulttuureja. Näissä lasten omissa vertaiskulttuureissa on usein eriävät sosiaaliset säännöt ja normit verrattuna aikuisten yleisiin yhteiskunnallisiin normeihin. (Thornberg 2015, 15-16.) Tavoitellessamme monipuolista ja syvää ymmärrystä koulukiusaamisesta ilmiönä, pitää meidän saada myös lasten ääni kuuluviin siihen liittyvässä tutkimuksessa. (Hellström & Lundberg 2020, 419).

#### **Tutkimuskysymykseni ovat:**

Minkälaisia selityksiä ja syitä yläkouluikäiset lapset itse antavat kouluaikaiselle kiusaamiselle?

Miten kiusaamiseen liittyvät eri roolit (kiusattu, kiusaaja ja sivustaseuraajat) vaikuttavat yläkouluikäisten lasten kuvailemiin kiusaamisen syihin ja selityksiin?

Miten oppilaiden sukupuoli vaikuttaa heidän käsityksiinsä kiusaamisen syistä?

Valitsin kiinnostuksen kohteeksi tutkielmaani yläkouluikäiset lapset. Yläkouluikäisillä lapsilla on kehitystasonsa vuoksi huomattavasti paremmat valmiudet kuvailla ja pohtia kouluaikaisen kiusaamisen syitä verrattuna esimerkiksi alakouluikäisiin lapsiin (Gladden ym. 2014, 31-32).

Minua kiinnostaa myös se, ovatko yläkouluikäiset homogeeninen ryhmä käsityksissään koulukiusaamiseen johtavista syistä. Tämän vuoksi toisessa tutkimuskysymyksessä käsittelem eri roolien merkitystä kiusaamisen syiden kuvailuissa. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitän sukupuolen vaikutusta kiusaamisesta kerrottuihin syihin. Tällä haluan saada selville ymmärtävätkö pojat ja tytöt kiusaamisen syyt eri tavalla.

### **3.2 Menetelmä**

Tieteellisen tutkimuksen tekemiseen tarvitaan metodologia, joka mahdollistaa tiedon hankkimisen ja analysoinnin järkipärisesti, järjestelmällisesti ja toistettavasti (Salminen 2011, 1).

Tutkielmassani metodina eli menetelmänä käytän kirjallisuuskatsausta.

Kirjallisuuskatsauksella tutkitaan jo tehtyä tutkimusta, eli kirjallisuuskatsaus on eräänlaista tutkimuksen tutkimusta (Salminen 2011, 4). Tutkin tutkielmassani kouluikäisen kiusaamisen syitä oppilaiden kertomana heidän omasta näkökulmasta. Kirjallisuuskatsaus toimii tutkielmassani metodina, jonka avulla selvitän aiemman kirjallisuuden perusteella kokonaiskuvan aiheeseeni tutkimuskysymykseni ja muun rajauksen perusteella.

Kirjallisuuskatsaus on jaettu sisäisesti kuvailevaan kirjallisuuskatsaukseen, systemaattiseen kirjallisuuskatsaukseen ja meta-analyysiin. Niiden käyttötarkoitukset eroavat toisistaan muun muassa tutkimusaineiston valitsemisen kriteereiden ja tutkimuksen tavoitteen mukaan (Salminen 2011, 6–15). Tutkielmassani käyttämäni metodi on kuvaileva kirjallisuuskatsaus. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus on eräänlainen yleiskatsaus jo tehtyyn tutkimukseen, jonka avulla luodaan laaja-alainen käsitys tutkittavasta aiheesta. Kuvailevassa kirjallisuuskatsauksessa aineistonvalinta voi kattaa laajasti erilaista tutkimusta, eikä tarkkoja metodisia sääntöjä aineiston valinnalle ole. Kuvaileva kirjallisuuskatsaus jakautuu edelleen vielä narratiiviseen ja integroivaan kirjallisuuskatsaukseen. (Salminen 2011, 6.) Päänvaivaa minulle tuotti pohdinta integroivan ja narratiivisen kuvailevan kirjallisuuskatsauksen välillä. Uskon, että molemmat orientaatiot olisivat toimineet työssäni. Päädyin valitsemaan integroivan orientaation. Salminen (2011, 8) kuvailee integroivaa katsausta eräänlaiseksi narratiivisen ja systemaattisen katsauksen välimuodoksi, jossa tutkimusaineiston valinta on narratiivista orientaatiota systemaattisempaa, mutta vapaampaa kuin systemaattisessa katsauksessa. Haluan selvittää tuoreen tutkimuksen kautta, miksi yläkouluikäiset lapset kiusaavat toisiaan koulussa tarkemman näkökulmani ja rajaukseni puitteissa. Siksi ajattelen integroivan katsauksen palvelevan systemaattisempaa menetelmänä narratiivista orientaatiota paremmin tutkielmassani tutkimukseni tarkoitusta.

Valitsemani artikkelit eivät perustu satunnaisotannalle, eivätkä sisällä aiheen kaikkea tutkimusta. Aineistoni artikkelit perustuvat erikokoisiin kyselyaineistoihin, pitäen sisällään myös strukturoituja ja puolistrukturoituja yksilöhaastatteluita. Aineistoni on edustaa niin kutsuttua mixed methods-tutkimusta, jossa yhdistellään määrällistä ja laadullista tutkimusta. Koska aineistoni on siis myös osin laadullista, etenin kirjallisuuskatsaukseni analyysivaiheessa koodauksen ja tyypittelyn kautta teemoitteluun. Loin teemoittelun kautta analyysin aineistostani tutkimuskysymysteni pohjalta. Koodaaminen tarkoittaa aineiston luokittelua, jäsentämistä ja selkeyttämistä esimerkiksi värikynillä, alleviivamalla tai eri merkkejä käyttämällä. Tyypittelyssä aineistossa tehdään tiivistämistä ja kasaamista eri tyyppeihin, eli selkeytetään mikä on tyypillistä tutkimuskysymykseen nähden ja mikä taas ei. Teemoittelu tarkoittaa aineisto- tai teorialähtöistä teemoittelua, jossa aineistosta muodostetaan ylä- ja mahdollisesti alateemoja koodauksen ja tyypittelyn avulla. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006.) Teemoittelun avulla toin yhteen aineistossani esiintyneet samankaltaisuudet tutkielmassani tutkimuskysymysteni mukaisesti. Aineistona käyttämäni artikkelit tarjosivat isoksi osaksi minulle järkevän ja valmiin pohjan teemoitteluun. Käytinkin tutkielmassani hyväksi todettuja teemoja kiusaamisen ympärillä, kuten statusta ja vertaispainetta kiusaamisen syynä. Päädyin tekemään työssäni yhden merkittävämmän muutoksen perinteiseen kiusaamisen teemaan. Aineistoni perusteella muokkasin perinteistä erilaisuuden teemaa siten, että teemasta muotoutui erilaisuuden ja normatiivisuuden dikotomia. Koen, että tämä muutos oli syytä tehdä, sillä aineistosta löytyi huomattavan paljon oppilaiden keskustelua ja kuvailua tämän dikotomian välillä kiusaamisen motiiviin liittyen (esim. Forsberg & Thornberg 2016, 17).

### **3.3 Aineisto**

Tutkielmani aineistohaun tein seuraavien tietokantojen kautta: Turun yliopiston Volter-tietokanta, Google Scholar, Ebsco SocINDEX ja ProQuest Social Science Database.

Hakusanoina aineistohaussa käytin seuraavia kaikkien tietokantojen osalta, joista aineisto hain: middle school, students, explanation\*, perception\*, view\*, bullying, peer victimization. Hakusanat valitsin aiheeni rajauksen ja aiemman lukemani kirjallisuuden perusteella, joissa hakusanani esiintyivät yleisesti artikkeleissa. Rajasin aineiston osalta kielet englannin ja

suomen kielelle. Ajallisen rajauksen tein vuosien 2014–2024 ajanjaksolle. Kymmenen vuoden aikahaarukan rajauksen tein, koska halusin mukaan aineistoa, jonka aikana internet ja sosiaalinen media on ollut olemassa ja laajasti jo yläkouluikäistenkin käytössä.

Tutkielmassani alun perin piti olla mukana myös nettikiusaaminen yhtenä kiusaamisen ulottuvuutena, mutta, sen osoittautuessa osin erilliseksi ilmiöksi, päätin jättää nettikiusaamisen pois tutkielmani keskiöstä. Ajallinen rajausta sosiaalisen median osalta oli hedelmällinen tutkielmani kannalta, ja pidänkin rajaustani siten onnistuneena.

Osumia hakusanoillani ja rajauksillani tuli noin 20–180 artikkelia tietokannasta riippuen. En saanut hakuani osumaan täysin haluamaani, ja jouduinkin kahlaamaan aineistoa läpi huomattavan paljon löytääkseni rajaukseni mukaisia artikkeleja. Osa aineistostani löytyi myös jo löytämäni aineiston avulla niin kutsutun lumipallotekniikan avulla. Lumipallotekniikassa jo löydetyn aineiston avulla löydetään uutta aineistoa esimerkiksi aineiston lähdeluetteloa tutkimalla (Simkus 2023).

Aineistokseni valitsin kahdeksan vertaisarvioitua artikkelia, jotka tutkivat kouluikäisen kiusaamisen syitä aineistolähtöisesti oppilaiden näkökulmasta. Artikkelien aineistot on kerätty erilaisin haastattelumenetelmin Yhdysvalloista, Puolasta, Ruotsista, Virosta, Suomesta, Saksasta ja Australiasta. Isoin maantieteellinen painotus aineistossa on Ruotsiin, josta aineistoa oli kerännyt neljä käyttämäni artikkelia. Maantieteelliseen hajautukseen minut ajoi tutkimuksen puute 10 vuoden aikarajan puitteissa. Puutteena tutkielmassani on aineiston puuttuminen globaalista idästä ja etelästä. Kirjallisuuskatsaukseni tuloksia ei voi siis yleistää maailmanlaajuisesti mahdollisten merkittävien kulttuuristen erojen vuoksi ja suppeahko aineistoni painottuikin vahvasti länsimaisen kulttuurin piiriin.

Olin kiinnostunut yläkouluikäisten lapsien kuvailuista kiusaamisen syistä, mutta tutkielmani aineiston maantieteellinen hajautus pakotti minut laajentamaan sitä ikähaarukkaa, jota olin aluksi ajatellut. Suomalaiset yläkoululaiset ovat noin 13–15-vuotiaita, mutta kouluikä yleisesti ja myös yläkoulun aloittamis- ja lopettamisiät vaihtelevat maittain. Aineistoni oppilaiden harvalukuiset ääripäät iän suhteen ovat 11 ja 18 vuotta, mutta ääripäistä huolimatta aineistoni keskittyy yläkoululaisiin lapsiin. Aineistoni kyselyihin sekä haastatteluihin vastanneiden lasten keski-ikä on noin 14 vuotta, joka vastaa kahdeksaluokkalaista yläkoulun oppilasta suomalaisessa koulujärjestelmässä.

## 4 Koulukiusaamisen syitä oppilaiden perspektiivistä

Seuraavaksi käsittelen aineistoni keskeisiä tuloksia tutkimuskysymyksiini liittyen kolmessa erillisessä luvussa. Tulososion ensimmäisessä luvussa käyn läpi yleisiä syitä koulukiusaamiselle, joita oppilaat ovat aineistossani esittäneet. Tarkoitukseni on luoda yleiskatsaus ja kokonaiskuva kiusaamisen syistä oppilaiden perspektiivistä. Toisessa luvussa keskityn analysoimaan aineistostani oppilaiden kuvailemia koulukiusaamisen syitä koulukiusaamiseen liitettyjen eri roolien näkökulmasta. Tarkoitukseni on selvittää eroavatko koulukiusaamiseen johtavien syiden kuvailu koulukiusatun, kiusaajan tai eri sivustaseuraajien roolien kautta tarkasteltuna. Kolmannessa luvussa tarkastelen aineistoani sukupuolierojen kannalta. Pyrin selvittämään aineistoni avulla, onko oppilaiden perspektiivistä tarkasteltuna kiusaamisen syissä eroja tyttöjen ja poikien välillä. Tulososioni pyrkii siis vastaamaan, miten koulukiusaamisen syyt nähdään oppilaiden keskuudessa yleisesti, eri roolien kautta sekä vaikuttaako sukupuoli aineistoni perusteella oppilaiden käsityksiin kiusaamisen syistä.

### 4.1 Koulukiusaamisen syyt oppilaiden kuvailemina

Koulukiusaamisen syyt oppilaiden kuvailemina jakautuvat aineistossani kolmen merkittävän teeman ympärille. Ensimmäinen teema on oppilaiden oma käsitys siitä, että koulukiusaaminen johtuu kiusaajan halusta parantaa tai ylläpitää omaa sosiaalista statustaan vertaistensa joukossa kiusaamisen avulla. Toinen teema liittyy kiusaamisen ansaitsevuteen, jossa koulukiusaamisen syyn kuvailtiin johtuvan kiusattujen erilaisuudesta ja poikkeavuudesta suhteessa oppilaiden paikallisiin normeihin ja kulttuuriin. Kolmannessa teemassa esille nousi toistuvasti vertaispaine ja sen monisyinen vaikutus koulukiusaamisessa. Muita vähemmän toistettuja teemoja koulukiusaamisen syiksi olivat koulukiusaajan omat ongelmat, sadismi, uskonto, etninen tausta ja rasismi.

#### 4.1.1 Vaikutusvalta ja status

Oppilaat selittivät kiusaamisen syiksi useassa tutkimuksessa pääasiassa vaikutusvallan, statuksen ja suosion saavuttamisen vertaistensa keskuudessa (Compton, Campbell & Mergler 2014; Forsberg & Thornberg 2016; Thornberg & Delby 2019). Kiusaava oppilas saa itselleen näkyvyyttä ja huomiota kiusaamisella, jonka avulla hän yrittää nostaa tai ylläpitää omaa

asemaansa luokan sosiaalisessa hierarkiassa (Thornberg & Delby 2019, 148). Korkeamman sosiaalisen statuksen omaavat kiusaajat pystyivät määrittämään koulun ja luokan sisäisiä normeja ja ideaaleja muun muassa ulkonäön, vaatetuksen ja käyttäytymisen osalta (Thornberg & Delby 2019, 148; Forsberg & Thornberg 2016, 17). Koulukiusaaminen sosiaalisen aseman vuoksi näyttäytyi eräänlaisena nollasummapelinä, jossa kiusaajan oli kiusaamisella painettava toista oppilasta alas oppilaiden hierarkiassa, jos kiusaaja halusi parantaa omaa sosiaalista statustaan (Compton, Campbell & Mergler 2014, 390; Thornberg & Delby 2019, 150). Monien oppilaiden näkemys oli, että jopa koulukiusaajat ymmärtävät kiusaamisen olevan väärin, mutta kiusaajien kohdalla oman suosion ja sosiaalisen aseman kasvattamisen nähtiin olevan moraalisesti oikeaa käyttäytymistä tärkeämpää. (Thornberg & Delby 2019, 150.)

Oppilaat näkivät, että sosiaalinen hierarkia oppilaiden kesken olisi universaali ilmiö, eikä täysin hierarkiatonta luokkaa olisi olemassakaan. Sosiaalisen hierarkian nähtiin rakentuvan kolmen tason mukaan. Ylätasolla ovat suositut ja vaikutusvaltaisimmat oppilaat, alatasolla heikomman statuksen omaavat oppilaat ja keskitasolla kaikki loput oppilaat. (Forsberg & Thornberg 2016, 17). Varsinainen koulukiusaamisen toteutettiin pääsääntöisesti luomalla kiusaamisen uhrista kuvaa erilaisena ja vääränä suhteessa vallalla oleviin luokan normeihin sekä ideaaleihin ja siten pitäen kiusattu hierarkian alapäässä. Luokan normistoa, kulttuuria ja ideaaleja loivat ja tulkitsivat sosiaalisen statuksen yläpäässä olevat oppilaat koskien muun muassa hyväksytyä ulkonäköä, vaatetusta, käyttäytymistä. (Forsberg & Thornberg 2016, 17).

Comptonin ym. (2014) tutkimuksessa nousi esille myös koulukiusaamisen ja statuksen yhteys kateuteen. Kiusaaja saattoi alkaa kiusata oppilasta, jonka koki olevan jollain, tai monella tapaa itseään parempi jollain osa-alueella. Tällöin kiusaamisella pyrittiin parantamaan omaa statusta ja omaa paremmuuttaan suhteessa uhaksi koettuun oppilaaseen (Compton ym. 2014, 390). Koulukiusaaminen vallan ja statuksen vuoksi ei siis aina keskity Forsbergin ja Thornbergin (2016) esittelemän sosiaalisen hierarkian ylä- ja alatasen oppilaiden välille, vaan voi ilmetä esimerkiksi kateuden takia myös keskitason ja ylätasen oppilasta kohtaan. Tämä huomio haastaa koulukiusaamisen määritelmää, jossa yhtenä keskeisenä kriteerinä on voimaepätasapaino kiusaajan ja kiusatun välillä (Olweus 1994, 98). Kiusaamisella voidaan myös haluta luoda tai lisätä voimaepätasapainoa kiusaajan ja kiusatun välille.

#### 4.1.2 Erilaisuus koulukiusaamisen syynä

Oppilaan erilaisuus tuli ilmi yhtenä kiusaamisen keskeisenä syynä läpi koko aineistoni. Koulun ja luokan normit, kulttuuri ja ideaali näyttävät aineistoni perusteella kumpuavan aikuisten maailmasta peräisin olevasta populaarikulttuurista. Sarjat, elokuvat ja kirjat antavat oppilaiden näkemysten mukaan mallin sosiaaliselle hierarkialle. Oppilaat ammentavat kuluttamastaan viihteestä suosittua ja epäsuosittua oppilaan roolimallit. Oppilaat mainitsevatkin, että populaarikulttuuri kertoo ja näyttää miltä pitää näyttää ja miten pitää käyttäytyä ja pukeutua ollakseen ”cool”. Myös se, miltä ”nörtit” näyttävät ja miten he pukeutuvat sekä käyttäytyvät tulevat oppilaiden kertomusten kautta esille, kun he kuvailevat populaarikulttuurin tai sosiaalisen median vaikutusta oppilaiden koulumaailman sosiaalisen hierarkian rakentumisessa normien ja ihanteiden osalta. (Thornberg & Delby 2019, 154.)

Wojickin ja Mondryn (2020) tutkimuksessa oppilaat kuvailivat jaon normaalien ja outojen tai erilaisten oppilaiden välillä. Näissä kuvailuissa paikallisista normeista ja ihanteista eroavan oppilaan outous ja erilaisuus johti vääränlaiseksi leimaamiseen ja ryhmästä ulossulkemiseen. Normaaliuden nähtiinkin olevan keskeinen suoja kiusaamista vastaan. Oppilaat varmistivat kuulumisensa normaalien joukkoon normien mukaisella toiminnallaan, vaatetuksellaan ja käytöksellään (Wojick & Mondry 2020, 288). Erilaisuuteen liittyen aktiivinen pyrkimys ”kuulua joukkoon” nähtiin oppilaiden toimesta hyvänä keinona ehkäistä kiusaamisen alkamista erilaisuuden takia (Ybarra ym. 2019, 184).

Wojick ja Mondry (2020) toivat myös esille hieman yllättäen, että muiden luokkien oppilaat voivat kiusata toisen luokan oppilaita ainakin sanallisesti, mikäli luokalla on erilaisia tai outoja oppilaita. Luokkien kesken tapahtuva normaaleiksi ja suosituiksi lukeutuvien oppilaiden välinen kiusaaminen johti oppilaiden mukaan kiusaamisen lisääntymiseen erilaisiksi koettuja oppilaita kohtaan eräänlaisena kostona ja rangaistuksena luokan maineen pilaamisesta. Tällainen koululuokkien maineeseen perustuvaa kiusaamista ei tullut esille suoraan missään muissa aineistoni artikkeleissa sellaisenaan, mutta Fluckin (2017) artikkelissa kiusaajat kuvailevat kiusaamisen motiiviksi epämääräisesti koston. Tämä koston motiivi voi siis osaltaan olla yhteydessä Wojickin ja Mondryn (2020) artikkelissa esille tulleeseen monien oppilaiden käsitykseen luokan maineen pilaamisesta olemalla liian erilainen ja tämän vuoksi lisääntyvään kiusaamiseen erilaiseksi koettua oppilasta kohtaan.

### 4.1.3 Vertaispaine kiusaamisen syynä

Vertaispaine tuli erityisesti esille kiusaamisen syynä sivustaseuraajien kertomana. Sivustaseuraajat kuvailivat usein, että vertaispaine pakotti heidät olemaan mukana kiusaamisessa edes vähän, jotta muut näkisivät heidän olevan samalla puolella. Se, että ei tulisi itse kiusatuksi ja joukkoon kuulumisesta tuleva hyvä tunne nimettiin usein syiksi toimia vertaispaineen mukaisella tavalla (Fluck 2017, 578)

Vertaispaineen nähtiin tulevan vertaisryhmistä, joihin lapsi kuului. Vertaisryhmät koostuivat yleensä lapsista, joita yhdisti yhteiset harrastukset ja kiinnostuksen kohteet. Vertaisryhmissä oli myös omanlaisia sääntöjä ja normeja, joita rikkomalla oppilas altistui yleisesti kiusaamiselle ja ryhmästä ulossulkemiselle. (Wojick & Mondry 2020) Yläkouluikäisten lasten vertaisryhmiin ei myöskään päässyt jäseneksi, mikäli ei jakanut samoja arvoja, harrastuksia ja kiinnostuksen kohteita. Lapset perustelivat ulossulkemista kiusattujen omana valintana, eivätkä käsittäneet ulossulkemista kiusaamisen muotona. Forberg & Thornberg 2016, 18.)

Vertaispaine ja vertaisryhmän normit lukitsivat kiusaamista sivustaseuraavat omiin rooleihinsa, joista poikkeamista ei koettu mahdolliseksi. Lasten mielestä yllättävä ja uudenlainen reagointi kiusaamiseen esimerkiksi kiusattua puolustamalla, johtaisi myös heidän kiusaamiseensa. (Wojick & Mondry 2020, 286-287.) Kiusatuksi tulemisen uhka nousi esille toistuvasti, kun osallistumista kiusaamiseen tai omaa puuttumattomuutta kiusaamiseen perusteltiin sivustaseuraajien kertomuksissa. (esim. Compton ym. 2014, 391; Ybarra ym. 2019, 182-183)

## 4.2 Koulukiusaamisen syyt eri roolien silmin

### 4.2.1 Kiusatut

Kiusattujen osalta aineistoni tuotti ristiriitaisia tuloksia. Oli tuloksia, joissa kiusaajat syyttivät itseään ja toisaalta myös tuloksia, joissa kiusatut näkivät kiusaamisen syyt kiusaajan vikana. Kiusatun itsesyytökseen liittyvissä tuloksissa kiusaamisen syiksi korostettiin omia ominaisuuksiaan, käyttäytymistään, vaatetustaan, kiinnostuksen kohteitaan, kykyjään ja mielipiteitään. Tämänkaltainen itsesyytös kiteytyy aineistossa erään nuoren kohdalla esiintyvään lausahdukseen ”Beacause I am me”, kun häneltä kysyttiin, miksi häntä kiusataan.

(Forsberg & Horton 2022, 146.) Oppilaan erilaisuus ja siitä johtuva kiusaaminen saattoivat johtua myös siitä, että kiusaaja koki oppilaan uhkana. Tämä tuli esille varsinkin ulkonäön ja kyvykkyyden osa-alueella. Jos oppilasta pidettiin liian hyvännäköisenä, saattoi se johtaa kiusaamiseen. Myös oppilaan poikkeuksellinen kyvykkyys saattoi johtaa kiusatun oletukseen, että hänen kiusaamisensa kumpuaa kateudesta. (Forsberg & Horton 2022, 144-145.)

Aineistostani löytyi toisenlaisiakin tuloksia kiusattujen arvioimista kiusaamisen syistä. Fluckin (2014) tekemässä tutkimuksessa kiusatut arvioivat useimmin, että heidän kiusaamisensa johtuisi kiusaajan sadismista, tai että kiusaamisella ei olisi mitään ymmärrettävää syytä kiusaamiselle. Fluckin tutkimuksessa (2017, 579) toinen kiusaamisen syy kiusattujen perspektiivistä oli kiusaajan halu valtaan ja asemaan. Fluck selittää saamiaan tuloksiaan kiusaamisen uhrien kognitiivisella dissonanssilla, jonka vuoksi uhrin haluavat säilyttää itsestään mahdollisimman hyvän kuvan omassa mielessään. Kognitiivisen dissonanssin vuoksi kiusatut eivät mahdollisesti näe omassa toiminnassaan, ulkonäössään tai olemuksessaan mahdollista syytä kiusaamiselle, koska se uhkasi heidän positiivista minäkäsitystään. (Fluck 2017, 579.)

#### 4.2.2 Kiusaajat

Aineistossani oli vain vähän suoraa tietoa kiusaajien näkemyksistä kiusaamisen syistä. Fluckin (2017) tutkimuksessa kiusaajat kertoivat kiusaamisensa syyksi koston, oman aseman parantamisen, vertaispaineen, provokaation, itsepuolustuksen, sadismin sekä erilaisuuden. Kosto näyttäytyi Fluckin tutkimuksessa (2017, 575) selkeästi merkittävimpänä syynä kiusaamiselle. Hieman yllättäen Fluckin tutkimuksessa erilaisuus ei noussut merkittäväksi tekijäksi muuhun aineistooni nähden. Kostamisen osalta Fluck spekuloi motiivin johtuvan kiusattujen tapaan kognitiivisesta dissonanssista, jossa halutaan säilyttää positiivinen mielikuva itsestään ja oikeuttaa koston omaa käyttäytymistä. Fluckin tutkimuksessa (2017) kiusaamisen syynä nousi esiin myös itsepuolustus. Hän pitää ongelmallisena, koska kiusaaminen toteutuu yleisen määritelmän mukaan vain vahvemman kiusatessa heikompa.

#### 4.2.3 Sivustaseuraajat

Koulukiusaamisen sivustaseuraajat jaetaan usein neljään eri ryhmään: vahvistajat (reinforcer), kiusaajan apuri (assistant), ulkopuolinen (outsider) ja uhrin puolustaja (defender). (Salmivalli,

Lagerspetz, Björkqvist, Österman, & Kaukiainen, 1996; Salmivalli 2014). Aineistossani käsiteltiin sivustaseuraajia pitkälti yhtenä ryhmänä, joten syiden jakautuminen alaryhmien osalta jää selvittämättä tutkielmassani. Artikkeleissa, joissa sivustaseuraajien alaryhmiä käsiteltiin, ei tullut esille sivustaseuraajien ryhmästä kiusattujen puolustajia, vaikka muita alaryhmiä käsiteltiinkin (esim. Wojick & Mondry 2020, 281-282). Koska sivustaseuraajat kattoivat tutkimuksissa suuren joukon oppilaita, ei ollut yllättävää, että artikkeleissa mainittiin hyvin monenlaisia asioita kiusaamisen syiksi sivustaseuraajien kertomana. Kuvailenkin vain keskeisiä useissa artikkeleissa esille nousseita syitä, eli valtaa ja statusta, erilaisuutta ja normeja, sekä vertaispainetta.

Sivustaseuraajien mukaan kiusaajat kiusaavat usein vahvistaakseen tai puolustaakseen asemaansa oppilaiden välisessä hierarkiassa sekä saadakseen arvostusta tai suosiota vertaistensa keskuudessa (Compton ym. 2014, 390; Thornberg & Delby 2019, 148). Vertaispaine taas mainittiin keskeisenä syynä, jonka vuoksi sivustaseuraajat ottivat aktiivisempaa roolia kiusaamisessa asettumalla selkeämmin kiusaajan puolelle. Sivustaseuraajat selittivät vertaispaineesta johtuvaa valintaansa pelolla joutua seuraavaksi uhriksi muunlaisella käyttäytymisellä. Myös joukkoon kuulumisen ja hyväksymisen tarve kerrottiin syynä sivustaseuraajien kiusaamiseen osallistumisessa. (Thornberg & Delby 2019, 149.) Moraaliset ongelmat tilanteessa sivuutettiin, mikäli sosiaalinen minä oli uhattuna vertaispaineen vuoksi. Erilaisuus ja kulttuuriset ideaalit sekä normit nousivat myös keskeiseksi kiusaamisen syyksi. Sivustaseuraajat siirsivät vastuuta kiusaamisesta monesti kiusatulle itselleen, vetoamalla erilaisuuteen tai normien vastaiseen käytökseen, mielipiteisiin, ulkonäköön, kiinnostuksen kohteisiin tai vaatetukseen.

### **4.3 Syyt sukupuolen mukaan**

Aineistossani tuli esille se, että poikia ja tyttöjä kiusattiin monesti samoista syistä ja samalla tavalla, eikä heitä useinkaan oltu eroteltu tuloksissa toisistaan. Eroavaisuuksia kuitenkin löytyi. Wojick & Mondry (2020) totesivat löytöjensä perusteella aiemman tutkimuksen mukaisesti, että poikia kiusataan enemmän fyysisesti kuin tyttöjä. Tyttöjen kohdalla kiusaamisen syyt liittyivät poikia useammin ulkonäköön sekä vaatteisiin ja kiusaaminen tapahtui useammin verbaalisesti.

Tyttöjen osalta kiusaamisen syyt erosivat pojista ulkonäköön liittyvien ihanteiden osalta. Tyttöillä esiintyvä paine tietynlaiseen ulkonäköön ja vaatetukseen oli pitkälti sosiaalisen median tarjoaman kuvaston syytä. Erityisesti mallien julkaisemat epärealistiset ja ulkonäkökeskeiset julkaisut nostettiin normeja synnyttäväksi syyksi. Sosiaalinen media tuotti tyttöoppilaiden kertomusten mukaan ideaalia ja normia liittyen muun muassa tyttöjen pukeutumiseen, tavoiteltavaan ulkonäköön, hiusten pituuteen ja vartaloon. Myös sosiaalisen median luomien trendien seuraamista pidettiin tärkeänä ja niiden seuraamatta jättäminen, saattoi johtaa sosiaalisen aseman laskuun, ryhmästä ulossulkemiseen ja muuhun kiusaamiseen. (Thornberg & Delby 2019, 154.)

Tyttöjen ulkonäköön liittyvät ideaalit korostuivat tavoiteltavina asioina, ja ulkonäköideaaleihin parhaiten yltävät olivat usein sosiaalisessa hierarkiassa korkeimmalla oppilaiden keskuudessa (Thornberg & Delby 2019, 154). Tyttöjen kohdalla tuli myös ilmi, että liian hyvin ideaaleihin pääsevät oppilaat saattoivat kokea kiusaamista myös kateuden vuoksi (Forsberg & Horton (2022, 141). Tyttöjen sukupuolierona poikiin nähden oli myös ”huorittelukulttuuri”. Esimerkiksi tytöt jotka, viettivät liikaa aikaa poikien kanssa, olivat vaaleahiuksisia, joivat alkoholia, tai polttivat tupakkaa, saattoivat saada muiden tyttöjen keskuudessa ”huoran” tai ”lutkan” maineen ja siten altistua sanalliseen, sosiaalisen tai suhdeperustaiseen kiusaamiseen. (Forsberg & Horton 2022, 143.)

## 5 Yhteenveto ja pohdinta

Tutkielmassani käsittelin koulukiusaamisen syitä yläkouluikäisten perspektiivistä. Yksi työni puutteista on aineiston pieni määrä. Kattavampi kirjallisuuskatsaus aineiston osalta mahdollistaisi mahdollisesti nyt piiloon jääneiden näkökulmien ja tulosten esittämisen. Toinen puute työssäni liittyy maantieteelliseen ja kulttuuriseen rajaukseeni. Aineistoni koostuu artikkeleista, jotka perustuvat tuloksiin länsimaisista kouluista. Ainoana poikkeuksena on Schihalejevin ym. (2020) tutkimus monikulttuurisista kouluista, mutta tämäkin koulu sijaitsee länsimaassa ja on länsimaisen kulttuurin vaikutuksen alaisena. Tämän vuoksi mahdolliset kulttuuriset vaihtelut jäävät tutkielmassani kokonaan selvittämättä. Kolmantena puutteena pidän sitä, että tutkielmassani en käsitellyt juurikaan internetin välityksellä tapahtuvaa koulukiusaamista. Nettikiusaaminen eroaa yleisestä ja tavanomaisemmasta kiusaamisesta osin määritelmän, sekä kiusaamisen motiivien osalta. (Compton ym. 2014; Fluck 2017; Thornberg & Delby 2019, 143). Nettikiusaaminen ansaitsee huomattavasti lisää huomiota osakseen, mutta tutkielmani puitteissa jouduin jättämään aiheen valitettavasti käsittelemättä. Haasteena tutkielmassani oli myös se, että koulukiusaamisen syitä käsiteltiin aineistossani usein vain oppilaiden perspektiivistä kokonaisuudessaan. Tämä puute johtuu mahdollisesti osin omasta osaamattomuudesta aineistonhaun suhteen ja osin siitä, että tarkkaa tutkimusta eri roolien ja roolien sisäisten alaryhmien osalta kiusaamisen syiden ymmärtämisestä ei ole paljonkaan tehty koulukiusaamisen tutkimuksessa. Myös tiukasti kiusaajan perspektiivistä tehtyä tutkimusta oli niukasti aineistossani, ja tämä olikin harmittava puute, johon en ehtinyt enää työni aikarajassa puuttua paremmin. Yllä mainituista puutteista ja haasteista huolimatta, uskon onnistuneeni kartoittamaan keskeisimmät kiusaamisen syyt yläkoululaisten oppilaiden perspektiivistä.

Aineistostani löytämäni keskeisimmät syyt, jotka johtavat koulukiusaamiseen oppilaiden kuvailemina olivat valta ja status, vertaispaine sekä erilaisuuden ja normatiivisuuden dikotomia. Valtaan ja statukseen liittyvä syy rakentui oman aseman suojelemiseen oppilaiden keskinäisessä hierarkiassa. Omaan statustaan joko kohotettiin, tai aseman säilymistä suojeltiin kiusaamalla. Myös sivustaseuraajat perustelivat osallistumistaan kiusaamiseen oman asemansa suojelemisena, jotta heistä ei tulisi seuraavaa kiusaamisen uhria. Myös puuttumattomuutta kiusaamiseen perusteltiin oman sosiaalisen, ei-kiusatun aseman suojelemisena.

Vertaispaine esiintyi erityisen merkittävänä tekijänä oppilaiden kuvailuissa varsinkin sivustaseuraajien osalta. Vertaispaine toimia normatiivisesti määrittä oppilaiden suhtautumista kiusaamisen hyväksyttävyyteen. Myös kiusaamiseen puuttumisen kynnyistä pidettiin erittäin korkeana. Oman sosiaalisen aseman varmistaminen oli moraalisia ongelmia tärkeämpi tekijä. Vertaispaine ikään kuin lukitsi kiusaajat ja sivustaseuraajat omiin rooleihinsa. Totuttua käytöstä oli vaikea muuttaa ilman riskiä oman sosiaalisen statuksen heikkenemisestä. Kolmantena merkittävänä tekijänä oli erilaisuuden ja normatiivisuuden dikotomia. Erilaisuus määritettiin oppilaiden paikallisten käsitysten mukaan. Esimerkiksi tietty mielipide tai harrastus saattoi olla normien mukainen toisessa koulussa, kun taas toisessa koulussa saattoi samasta syystä saada erilaisen leiman ja tulla kiusatuksi. Toisaalta kiusaamisen uhriksi tulemisen uhalta pyrittiin oppilaiden toimesta suojautumaan aktiivisesti porukkaan kuulumisella ja normien sekä ihanteiden noudattamisella muun muassa ulkonäön, vaatetuksen, käyttäytymisen, mielipiteiden ja harrastusten suhteen.

Eri roolit näkyivät aineistossani osin ristiriitaisesti. Osin tulokset antoivat kuvan kiusatuista, jotka syyttävät itseään kiusatuksi tulemisesta oman erilaisuuden vuoksi. Toisaalta aineistossani tuli myös esille kiusattujen käsitys siitä, että heitä kiusattaisiin mielivaltaisen sadismin vuoksi. Tämä ristiriitainen tulos voi johtua kenties maakohtaisista tai kulttuurisista eroista. Kiusaajat perustelivat kiusaamista kostolla, asemansa säilyttämällä ja kiusattujen erilaisuudella sekä normien rikkomisella. Sivustaseuraajat ymmärsivät kiusaamisen syyt yleisesti vallan ja statuksen kautta, sekä kiusattujen erilaisuudella. Oma puuttumista tai puuttumattomuutta sivustaseuraajat perustelivat kiusattujen normeja rikkovalla toiminnalla. Myös vertaispaine oli erityisen merkitsevä juuri sivustaseuraajien kohdalla määrittämässä heidän reagointiaan kiusaamistapauksiin. Itse kyseenalaistan sivustaseuraajan termin käyttöä, koska sivustaseuraajat ovat usein olennaisesti mukana kiusaamisessa. Näkisinkin tulevaisuudessa mielelläni kiusaamista avustavien sivustaseuraajien kuuluvan tutkimuksessa kiusaajien ryhmään omana alaryhmänä.

Sukupuolierot eivät olleet merkittäviä kiusaamisen syiden ymmärtämisessä tyttöjen ja poikien välillä. Eroja kuitenkin löytyi hieman siinä, että tytöt kuvailivat poikia enemmän kiusaamisen johtuvan kiusaajan omista ongelmista ja haasteistaan. Tytöt ilmaisivat yleisesti enemmän empatiaa kiusaamisen uhreja kohtaan, mutta aineistostani jäi epäselväksi, vaikuttiko tämä empatia tyttöjen reagointiin kiusaamistilanteissa. Aineistoni perusteella sosiaalinen media oli isoin vaikuttaja tyttöjen parissa ulkonäköön, kehonkuvaan ja vaatetukseen liittyviin

ihanteisiin. Jos tyttö jäi liian kauaksi näistä ihanteista, oli hänellä suuri riski joutua kiusatuksi. Tyttöjen kohdalla myös kateus nousi poikia enemmän vaikuttajaksi ulkonäköön liittyvässä kiusaamisessa. Esimerkiksi liian kauniita, hoikkia tai pitkiä saatettiin kiusata kateudesta. Tytöt kertoivat myös kiusaamiseen liittyvästä ”huorittelukulttuurista”, jossa esimerkiksi poikien kanssa liikkuvia tyttöjä leimattiin helposti ”huoriksi” ja ”lutkiksi”.

Itselleni kiinnostavaa oli se, että kun kiusaamisen motiivi oli kateus, saattoi kiusaamisen uhrin sosiaalinen status olla vähintään yhtä hyvä kiusaajan kanssa. Tämä on ristiriidassa yleisen kiusaamisen käsityksen suhteen siitä, että kiusaaminen tapahtuisi aina vahvemman kiusaajan toimesta heikompaan kiusattuun. Toisen oppilaan sosiaalisen statuksen laskeminen ja oman statuksen nostaminen kateuden motivoimana on mielenkiintoinen ilmiö, jota en aineistoni ja tutkielmani puitteissa päässyt tutkimaan syvällisemmin. Toinen mielenkiintoinen esille tullut ilmiö oli luokkien välinen kiusaaminen (Wojcik & Mondry 2020, 285). Eri luokkien kiusaajat saattoivat kiusata viereisen luokan kiusaajia siitä, että heidän luokallaan oli erilaisiksi ja poikkeaviksi koettuja oppilaita. Tämä toisen luokan kiusaajien toimesta toteutettu sanallinen kiusaaminen johti siihen, että oman luokan erilaisiksi koettuja oppilaita kiusattiin, jotta he pyrkisivät kuulumaan joukkoon ja noudattamaan normeja aktiivisemmin. Luokkien välisessä kiusaamisessa oppilaiden välistä voimaepätasapainoa ei ollut, ja siten tämäkin ilmiö haastaa koulukiusaamisen mustavalkoisen käsityksen voimaepätasapainon kriteeristä.

Aineistossani äänen saaneet lapset eivät olleet passiivisia tiedon vastaanottajia, vaan aktiivisia tiedon valitsijoita ja muokkaajia. Tutkielmassani itselleni olikin erityisen mielenkiintoista, että populaarikulttuurin ja sosiaalisen median vaikutus nuorten sosiaaliseen todellisuuteen ja normeihin näyttää olevan aineistoni perusteella erittäin vahva. Oppilaiden omat kulttuuriset ideaalit ja normit näyttävätkin syntyvän enemmän juuri viihteen kautta, kuin yleisemmän yhteiskunnallisemman normiston tai ideaalien mukaan. Yleisten yhteiskunnallisten ideaalien ja normien julkikannattajat vaikuttavat olevan usein uhka kevyemmän viihteen kautta tulevalle oppilaiden paikalliselle normistolle. Tästä kertoo aineistossani esille tullut kiusaaminen mielipiteiden vuoksi. Tällaisia kiusaamiseen johtaneita mielipiteitä olivat olleet muun muassa feminismi, tasa-arvon kannattaminen, LGBT-arvot ja rasismien vastaisuus. (Fluck 2017, 144). Oppilaat luovat paikallisia normeja, jotka eroavat mahdollisesti suurestikin yleisistä yhteiskunnallisista ihanteista ainakin mielipiteiden ja arvojen osalta. Paikallisten, oppilaiden keskinäisten normien rikkominen näyttääkin olevan isommassa roolissa kiusaamisen syynä oppilaiden keskuudessa, kuin yleisten yhteiskunnallisten normien

rikkominen. Aineistoni perusteella yläkouluikäiset oppilaat valitsevat nuorten vertaiskulttuuria luovia ja siihen vaikuttavia vaikutteita ulkopuolisesta yhteiskunnasta sekä aikuisten maailmasta juuri populaarikulttuurista ja sosiaalisesta mediasta (Thornberg & Delby 2019, 154). Näitä vaikutteita lasten ja nuorten keskuudessa valitsevat, muokkaavat sekä välittävät sosiaalisen hierarkian yläpäässä olevat oppilaat, jotka suojelevan omaa asemaansa ja määrittämiään normeja osin kiusaamisen avulla.

Koulukiusaamisen ilmiön ymmärtämisellä on suuri merkitys kiusaamisen ehkäisyyn tarkoitettujen interventioiden kehittämisessä ja toimeenpanossa. Mikäli koulukiusaamisen määritelmä ei vastaa oppilaiden kokemaa todellisuutta koulukiusaamisesta, eivät interventiotkaan ehkäise kiusaamista parhaalla mahdollisella tavalla. Koulukiusaamisen syiden löytyminen osin lasten ja nuorten vertaiskulttuurista antaa tutkijoille ja poliitikoille syyn seurata yhteiskunnallista aikaamme myös lasten perspektiivistä. Varsinkin populaarikulttuurin ja sosiaalisen median vaikutukset heijastuvat aikuisille tuntemattomilla tavoilla koulua käyvien lasten ja nuorten paikallisiin kulttuureihin, ihanteisiin, normeihin, ja valitettavasti myös koulukiusaamiseen.

## 6 Lähteet

Athanasiades, C., & Deliyanni-Kouimtzi, V. (2010). The experience of bullying among secondary school students. *Psychology in the Schools*, 47(4), 328–341. <https://doi.org/10.1002/pits.20473>. s. 328

Burns, S., Maycock, B., Cross, D., & Brown, G. (2008). The power of peers: Why some students bully others to conform. *Qualitative Health Research*, 18(12), 1704–1716. <https://doi.org/10.1177/1049732308325865>

Charmaraman, L., Jones, A. E., Stein, N., & Espelage, D. L. (2013). Is it bullying or sexual harassment? Knowledge, attitudes, and professional development experiences of middle school staff. *Journal of School Health*, 83(6), 438–444.

Compton, L., Campbell, M. A., & Mergler, A. (2014). Teacher, parent and student perceptions of the motives of cyberbullies. *Social Psychology of Education*, 17, 383–400. <https://doi.org/10.1007/s11218-014-9254-x>

Demaray, M. K., Malecki, C. K., Secord, S. M., & Lyell, K. M. (2013). Agreement among students', teachers', and parents' perceptions of victimization by bullying. *Children and Youth Services Review*, 35(12), 2091–2100. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2013.10.018>

Fluck, J. (2017). Why do students bully? An analysis of motives behind violence in schools. *Youth & Society*, 49(5), 567–587. <https://doi.org/10.1177/0044118X14547876>

Forsberg, C., & Horton, P. (2022). ‘Because I am me’: School bullying and the presentation of self in everyday school life. *Journal of Youth Studies*, 25(2), 136–150. <https://doi.org/10.1080/13676261.2020.1849584>

Forsberg, C., & Thornberg, R. (2016). The social ordering of belonging: Children’s perspectives on bullying. *International Journal of Educational Research*, 78, 13–23. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.05.008>

Gini, G. (2006). Bullying as a social process: The role of group membership in students’ perception of inter-group aggression at school. *Journal of School Psychology*, 44(1), 51–65. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.12.002>

Gini, G., Pozzoli, T., Borghi, F., & Franzoni, L. (2008). The role of bystanders in students’ perception of bullying and sense of safety. *Journal of School Psychology*, 46(6), 617–638. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2008.02.001>

- Gladden, R. M., Vivolo-Kantor, A. M., Hamburger, M. E., & Lumpkin, C. D. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements (Version 1.0)*. Centers for Disease Control and Prevention & United States Department of Education.
- Hellström, L., & Lundberg, A. (2020). Understanding bullying from young people's perspectives: An exploratory study. *Educational Research*, 62(4), 414–433.
- Hicks, J., Jennings, L., Jennings, S., & Berry, S. (2018). Middle school bullying: Student-reported perceptions and prevalence. *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 4(3), 1–14. <https://doi.org/10.1080/23727810.2017.1422645>
- Hirvonen, S. (2021). Koskelan surma: Oikeushistorian professori Jukka Kekkonen Koskelan surmasta: "Tulisi tutkia, onko kulttuurissa tapahtumassa jotain, joka ruokkii tällaista". *Yle*. <https://yle.fi/a/3-12084269>. Viitattu 27.12.2024
- Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school-based intervention program. In L. R. Huesmann (Ed.), *Aggressive behavior: Current perspectives* (pp. 97–130). Plenum Press. [https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7\\_5](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-9116-7_5)
- Saaranen-Kauppinen, A., & Puusniekka, A. (2006). KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. Saatavilla: <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/> (viitattu 25.11.2024).
- Salminen, A. (2011). Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyypeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin.
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292. <https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1)
- Schihalejev, O., Kuusisto, A., Vikdahl, L., & Kallioniemi, A. (2020). Religion and children's perceptions of bullying in multicultural schools in Estonia, Finland and Sweden. *Journal of Beliefs & Values*, 41(3), 371–384. <https://doi.org/10.1080/13617672.2019.1686732>

Simkus, J. (2023). Snowball sampling method: Techniques & examples. *Simply Psychology*. <https://www.simplypsychology.org>. Viitattu 3.1.2025

Stahel, T., Moody, Z., & Darbellay, F. (2024). Bullying in adolescence: Social influence and student relationships. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-024-00517-4>

Suomen YK-liitto. (n.d.). Lasten oikeudet. YK-liitto. <https://www.ykliitto.fi/yk-teemat/ihmisoikeudet/lasten-oikeudet>

Thornberg, R. (2015). Distressed bullies, social positioning and odd victims: Young people's explanations of bullying. *Children & Society*, 29(1), 15–25. <https://doi.org/10.1111/chso.12015>

Thornberg, R., & Delby, H. (2019). How do secondary school students explain bullying? *Educational Research*, 61(2), 142–160. <https://doi.org/10.1080/00131881.2019.1600376>

Triantafyllou, A. (2022). School teachers' perceptions of the bystanders' role in school bullying: A study in the Finnish context. *Children & Society*, 37, 738–752.

UNICEF Suomi. (n.d.). Lapsen oikeuksien sopimus tiivistettynä. Haettu 1. tammikuuta 2025, osoitteesta <https://www.unicef.fi/tyomme/lapsen-oikeudet/lapsen-oikeuksien-sopimus/lapsen-oikeuksien-sopimus-tiivistettyna/>

Wójcik, M., & Mondry, M. (2020). “The game of bullying”: Shared beliefs and behavioral labels in bullying among middle schoolers. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice*, 24(4), 276–293. <https://doi.org/10.1037/gdn0000125>

Ybarra, M. L., Espelage, D. L., Valido, A., Hong, J. S., & Prescott, T. L. (2019). Perceptions of middle school youth about school bullying. *Journal of Adolescence*, 75, 175–187. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.07.012>