

**Sisällönanalyysi koulukiusaamista käsittelevistä
Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista ekologisen
systemiteorian valossa**

Luokanopettajan tutkinto-ohjelma/Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma

Jesse Hintikka

30.4.2026

Turku

Pro gradu -tutkielma

Tutkinto-ohjelma, oppiaine: Kasvatustiede

Tekijä: Jesse Hintikka

Otsikko: Sisällönanalyysi koulukiusaamista käsittelevistä Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista ekologisen systeemiteorian valossa

Ohjaaja: Professori Sara Routarinne

Sivumäärä: 77 sivua

Päivämäärä: 30.4.2026

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää, miten koulukiusaaminen ilmenee Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa. Lisäksi haluttiin selvittää, kuinka koulukiusaaminen hahmotetaan eri kirjoittajapositiosta. Tutkimuksen teoreettisena viitekehysenä käytettiin Bronfenbrennerin ekologista systeemiteoriaa. Tutkimus oli kvalitatiivinen ja sen aineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä. Tutkimuksen aineisto koostui 65:stä Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksesta. Aineisto kerättiin Helsingin Sanomien internetsivustolta 1.8.2016-31.12.2024 väliseltä ajanjaksolta eri hakusanoja käyttäen.

Tutkimustulokset jäsentyivät neljään pääteemaan ja 14 yläteemaan. Tutkimustuloksia tarkasteltiin ekologisen systeemiteorian mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronotasoja vasten. Tutkimuksessa eri kirjoittajapositiot hahmottivat koulukiusaamiseen liittyviä ilmenemistapoja, syitä, seurauksia ja ratkaisuehdotuksia eri tavoin. Tutkimustuloksissa koulukiusaaminen ilmeni mikrotason tapahtumana ja sen nähtiin kohdistuvan kaikkein haitallisimmin oppilaaseen eri tasoisena henkisenä sekä fyysisenä väkivaltana. Aineistossa koulukiusaamisen ehkäiseminen nähtiin dynaamisena prosessina, johon osallistui moniammatillisesti ja vuorovaikutuksellisesti useita henkilöitä sekä toimijoita mikro-, meso-, ekso- ja makrotasoilta. Aineiston pohjalta selvisi, että koulukiusaamiselle attribuoitiin haitallisia seurauksia, jotka kohdistuivat eniten oppilaaseen sekä hänen lähiympäristöönsä. Aineistossa koulukiusaaminen nähtiin dynaamisella ja monikerroksisella luonteellaan vaikeasti kitkettävissä olevana ilmiönä. Aineistossa henkilökohtaisimmat kuvaukset koulukiusaamisesta muodostuivat oppilasposition kirjoituksista. Ratkaisuehdotuksia koulukiusaamisen ehkäisyyn tarjottiin vähiten oppilaspositiosta ja runsaasti kaikista muista kirjoittajapositiosta. Oppilas- ja huoltajapositiosta kirjoitettiin eniten koulukiusaamisen seurauksiin liittyen, jotka vaihtelivat vakavuusasteiltaan suullisesta pilkasta kuolemantuottamukseen.

Tutkimuskohteena olleet mielipidekirjoitukset tarjosivat ymmärrystä siihen, että koulujen sekä kotien välinen tiivis ja tiedostava yhteistyö sekä oppilaan tunnekasvatukseen ja sosiaaliseen kasvuun liittyvä tuki, ylläpitäisi rakenteita, jotka suojelisivat oppilasta koulukiusaamiselta. Lisäksi olisi tärkeää huomioida koulukiusaamisen dynaaminen ja tuhoisa luonne jo opettajien koulutuksen sisällöissäkin. Aineistossa koulukiusaaminen nähtiin useat eri yhteiskuntatasot lävistävänä haitallisena ja dynaamisena ilmiönä. Aineistossa koulukiusaamista kuvattiin vakavana ongelmana, joka aiheuttaa oppilaille mielenterveysongelmia sekä häiritsee heidän kasvuun, kehitystä ja oppimista sekä aiheuttaa huolta myös heidän läheisissään. Tätä tutkimusta voidaan hyödyntää kiusaamistietoisemmassa opettajien koulutuksessa sekä kasvatusalan ammattilaisten tietoisuustaitojen kehittämisessä.

Avainsanat: koulukiusaaminen, systeemiteoria, mielipidekirjoitus

Sisällysluettelo

1 Johdanto.....	5
2 Koulukiusaaminen	9
2.1 Miten koulukiusaaminen ilmenee oppilaiden keskuudessa	11
2.2 Koulukiusaamisen syyt ekologisen systeemiteorian valossa	13
2.3 Keinoja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja lopettamiseksi.....	18
2.4 Koulukiusaamisen seuraukset.....	21
3. Mediadiskurssi ja kirjoittajapositio	23
4 Tutkimuskysymykset	25
5 Menetelmät	26
5.1 Laadullinen sisällönanalyysi.....	26
5.2 Aineiston kuvaus	27
5.3 Analyysin kuvaus	28
5.4 Luotettavuus	33
6. Tulokset	34
6.1 Koulukiusaamisen ilmeneminen.....	34
6.2 Koulukiusaamisen taustasyyt	39
6.3 Koulukiusaamisen ehkäiseminen ja lopettaminen	47
6.4 Koulukiusaamisen seuraukset.....	55
7. Pohdinta	60
7.1 Koulukiusaamisen ilmeneminen ja taustatekijät mielipidekirjoituksissa	60
7.2 Koulukiusaamisen ratkaisut ja seuraukset mielipidekirjoitusten valossa	66
7.3 Tutkimusetiikka	70
7.4 Jatkotutkimusehdotukset.....	71
Lähteet	74

1 Johdanto

Kouluttautumista, erityisesti ensimmäisiä kouluvuosia, pidetään yksilön elämänkulun näkökulmasta erityisen tärkeinä hyvinvoinnin ja elämässä selviämisen kannalta (Harinen & Halme, 2012, s. 9). Kansainvälisessä vertailussa suomalaiset lapset kokevat kuitenkin viihtyvänsä kouluissa huonosti, vaikka suomalainen peruskoulu ja oppilaiden koulumenestys tunnetaankin hyvästä maineestaan (Harinen & Halme, 2012, s. 3; Kannas, 1995, s. 147). Kouluväkivallan vakavuus sekä huoli sen lisääntymisestä on herättänyt keskustelua julkisuudessa niin presidentin, kuin eri sanomalehtienkin aloitteesta (Hurme ym. 2019, s. 270). Koulukiusaaminen on globaali ongelma, jonka tiedetään esiintyvän monissa eri maissa ja kulttuureissa (Elo & Lamberg, 2018, s. 42). Yhdistyneiden kansakuntien sopimusvaltiot ovat yhtä mieltä siitä, että lapsen koulutuksen tulee pyrkiä kehittämään rauhaa, suvaitsevaisuutta sekä tasa-arvoa lapsen koulutaipaleella. Koulutuksen tulee pyrkiä kehittämään myös lapsen persoonallisuutta sekä fyysisiä ja henkisiä valmiuksia mahdollisimman hyvin. (Suomi, 1991, art. 29.) Koulukiusaaminen ja väkivalta vaikuttavat kielteisesti oppilaan terveyteen ja hyvinvointiin. Koulukiusaamisen nähdään ilmenevän oppilaiden keskuudessa henkisesti ja fyysisesti, ja sen vaikutukset saattavat ulottua pitkälle aikuisuuteen asti. (UNESCO, 2017.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan suomen peruskouluissa ei hyväksytä minkäänlaista kiusaamista, syrjintää tai rasismia. Opetuksen tulee olla tasa-arvoista ja laadukasta sekä tarjota kaikille oppilaille hyvät edellytykset oppimiselle, kasvulle ja kehitykselle, samalla turvaten yhdenvertainen kohtelu. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2, 3–6 ja 7–9 tavoitteisiin liittyvissä sisältöalueissa korostuvat fyysisen koskemattomuuden kunnioittaminen sekä kiusaamisen ehkäisy opetuksen keskeisinä tavoitteina. (Opetushallitus, 2014.) Helsingin sanomien aikalaiskeskusteluissa koulukiusaaminen näyttäytyy esteenä hyvälle oppimisen edellytyksille, kasvulle, kehitykselle sekä tasa-arvoiselle kohtelulle. Opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet eivät HS:n keskustelujen perusteella aina täysin toteudu peruskouluissa.

Perusopetuksen opetussuunnitelma (2014) oli käytössä 1.8.2016-31.12.2024 Suomen peruskouluissa. Se otettiin käyttöön porrastetusti ala- ja yläasteilla 1.8.2016 alkaen siten, että se oli valtakunnallisesti käytössä 1.9.2019 mennessä jokaisella luokka-asteella. (Opetushallitus, 2014, s. 1.) Tämä tutkimus tarkastelee sisällönanalyysin menetelmällä koulukiusaamista Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista aikakaudelta, jolla edeltävä opetussuunnitelma oli käytössä Suomen peruskouluissa. Koulukiusaamista on pyritty ehkäisemään monella eri tavalla ja hyvin pitkän aikaa, siinä kuitenkin täysin onnistumatta. Onkin mielekästä tutkia koulukiusaamista mielipidekirjoitustasolla, jonka pääteypysäkkiä peruskouluissa ei ole kukaan vielä nähnyt ja jonne kuitenkin on teoreettinen mahdollisuus päästä, lopettamalla koulukiusaaminen täysin. Tutkimus pyrkii etsimään vastauksia kysymyksiin Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista, jotka avaavat yhden oven koulukiusaamiseen ja saattavat myös lisätä ymmärrystä koulukiusaamisesta ilmiönä.

Helsingin Sanomien mielipidesivuilla esiintyy paljon keskustelua koulukiusaamisesta eri aikakausilta ja eri kirjoittajien kirjoittamana. Mielipidekirjoitukset kuuluvat mediadiskurssiin, jolle on tyypillistä rakentaa tekstiin perustuen tietynlaisia käsityksiä todellisuudesta (Haapanen ym., 2018, s. 6). Tässä tutkimuksessa mielipidekirjoituksissa hahmotetaan koulukiusaamista eri kirjoittajapositioiden kirjoituksista. Helsingin Sanomat tarjoaa tutkimuksen kannalta suurennuslasimaisen tarkennuksen kansalaisten mielipiteisiin ja kertomuksiin koulukiusaamiseen liittyen. Mielipidekirjoitukset ovat autenttisia, tosielämästä peräisin olevia kurkistusaukkoja vakavaan ilmiöön. Kirjoitukset esittävät eri kirjoittajapositioista lähtöisin olevaa informaatiota, jota tarkastellaan sisällönanalyysissä. Mielipidekirjoitukset tarjoavat tutkijalle mahdollisuuden tarkastella koulukiusaamisen taustasyitä ja syntymekanismeja, joiden ymmärtämisestä voisi olla hyötyä tuki-, apu-, ja ratkaisukeinojen kehittämisessä koulujen arjessa. Helsingin Sanomat tavoittaa päivittäin 2,2 miljoonaa lukijaa ja se on yksi Suomen suurimmista sekä arvostetuimmista sanomalehdistä (Myllyoja, 2023). Helsingin Sanomat tarjoaa mielipidekirjoitusten muodossa laajan valikoiman hyödyllistä tekstimateriaalia eri vuosilta (Helsingin Sanomat, 2025), jota hyödynnän sisällönanalyysissäni.

Käsitys kouluympäristöstä ja sen turvallisuudesta on asettunut uuteen valoon viime vuosina tapahtuneiden väkivaltaisten tapahtumien vuoksi. (Harinen & Halme, 2012, s. 21.) Esimerkiksi vuonna 2023 yläkoulun oppilas ajautui tekemään itsemurhan pitkään jatkuneen vakavan koulukiusaamisen seurauksena (Julkunen, 2023). Näistä tapahtumista käydään myös paljon keskustelua julkituoduissa koulumuistoissa (Harinen & Halme, 2012, s. 21). Viime vuosina tapahtuneet kouluampumistragediat lisäsivät myös keskustelua kouluturvallisuuden parantamisesta sekä varautumista koulun sisäisiin ja ulkoisiin uhkiin ajantasaisten suunnitelmien ja teknologian mukaisesti (Poutala 2010, s. 76).

Suomen peruskoulujen kiusaamisongelman laajuutta valottavat erilaiset tilastot. Tilastokeskuksen (2025) raportin perusteella Suomen peruskouluissa opiskeli 553 800 oppilaasta vuonna 2024. Vuoden 2023 kouluterveyskyselyn mukaan suomen peruskoulun oppilaista 7–9 prosenttia joutui viikoittaisen kiusaamisen kohteeksi. Vuonna 2024 viikoittaisen koulukiusaamisen kohteeksi joutui Suomessa arviolta 38 766–49 842 peruskoulun oppilasta. (THL, 2023; Tilastokeskus, 2025.)

Koulukiusaamisen laajuus sekä monitasoisuus hahmottuu ekologisessa systeemiteoriassa viidelle eri tasolle, joiden voidaan nähdä heijastavan koulukiusaamisen dynaamista luonnetta. Mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronotasot ovat yksilön elämään liittyviä systeemisiä tasoja, joilla ilmenevät elementit sekä tapahtumat vaikuttavat systeemiteorian keskiössä olevan yksilön elämään eri tavoin (Bronfenbrenner, 1979, s. 22–26; Bronfenbrenner, 1986, s. 724). Tässä tutkimuksessa systeemiteorian keskiössä nähdään oppilas, johon koulukiusaaminen kohdistuu eri tavoin, koulukiusaamisen ilmenemis- ja syntymekanismien näyttäytyttyä laaja-alaisesti systeemiteorian eri tasoilla. Tutkimus pyrkii tarkastelemaan mielipidekirjoituksissa ilmenevää koulukiusaamista yhteiskunnan eri tasoilla (Bronfenbrenner, 1979, s. 22–26; Bronfenbrenner, 1986, s. 724).

Suomessa perusopetuslain (1998/628, 29 §) mukaan opetuksen järjestäjällä on vastuu siitä, että jokaisella peruskoulun oppilaalla oikeus turvalliseen oppimisympäristöön toteutuisi niin henkisesti kuin fyysisestikin. Oppilaalla on lainmukainen velvollisuus

osallistua opetukseen, ellei hänelle ole annettu vapautusta jostain pätevistä syistä (Perusopetuslaki 1998/628, 35 §). Perusopetuslain (1998/628, 2§) mukaan opetuksen tulisi olla oppilaan sivistystä ja tasa-arvoa edistävää, tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen, eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen sekä edistää oppilaan kykyä kehittää itseään ja oppilaan opetukseen osallistumista. Laki myös velvoittaa oppilaasta käyttäytymään koulussa asiallisesti. Perusopetuslain (1998/628, 2§) mukaiset tavoitteet eivät aina täysin toteudu suomalaisissa peruskouluissa. Suomalaisissa peruskouluissa kiusaaminen ja oppilaiden pelon tunteet haittaavat oppilaiden koulupäivien kulkua (Harinen & Halme, 2012, s. 4). Moni oppilas kokeekin olevansa puun ja kuoren välissä. Koulukiusaamisesta syntyy herkästi noidankehä, joka voi vaikuttaa oppilaan elämässä vielä pitkälle aikuisuuteenkin asti. Suomen tulisi noudattaa tiukemmin koulutuksen tavoitteissa lapsen oikeuksien toteutumista (Suomi, 1991, art. 29). Tilanne on haastava, kun yhtäältä laki velvoittaa oppilaita käymään koulussa ja toisaalta koulukiusaamisen määrä on kouluissa valtava ja vakavan kouluväkivallankin uhka todellinen. Huolta herättää myös se, etteivät paikalliset lait ja tavoitteet sekä kansainväliset säädökset täysin toteudu oppilaan kouluarjessa. Tutkimus pyrkii selvittämään, millainen ilmiö koulukiusaaminen on mielipidekirjoitusten mukaan ja kuinka sen ilmenemistä ehkäistään.

2 Koulukiusaaminen

Koulukiusaaminen on yksi merkittävä oppilaan hyvinvointia uhkaava tekijä (Kämpö, 2008, s. 74). Kokemus koulukiusaamisesta perustuu yksilön subjektiiviseen kokemukseen ja sen määrittely ei ole täysin ongelmatonta, sillä yksilöt kokevat kiusaamisen eri tavoin (Elo & Lamberg, 2018, s. 39). Kiusaamista voidaan yleisemmällä tasolla kuvailla yhtenä osatekijänä epäsosiaalisessa ja sääntöjä rikkovassa käytösmallissa (Olweus, 1992, s. 36). Koulukiusaamista on ollut peruskoulun oppilaiden keskuudessa jo pitkään ja monilla aikuisillakin on siitä henkilökohtaisia kokemuksia (Olweus, 1992, s. 11; Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 17). Kokkosen (2015, s. 51) mukaan koulukiusaaminen on mekanismeiltaan samanlaista aikakaudesta toiseen niin faktan kuin fiktionkin tasolla, mikä käy ilmi koulukiusaamista käsittelevissä romaaneissa. Koulukiusaamisen määrällinen vaihtelu on havaittavissa eri aikakausina ja vuosina (Kämpö, 2008, s. 43).

Koulukiusaaminen voidaan nähdä yhtenä aggression muotona. Kaikki aggression määritelmään sisältyvä ei kuitenkaan aina ilmene koulukiusaamisessa eikä kiusaaja itse ole aina aggressiivisessa tilassa kiusatessaan toista oppilasta. (Salmivalli, 1998, s. 29.) Aggression Salmivalli (1998, s. 33) näkee enemmänkin yksilön ominaisuutena, kun puolestaan koulukiusaamisen hän näkee sosiaalisena ilmiönä. Hamarus (2008, s. 27) kuvaa koulukiusaamisen kehittyvän ihmisten välisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Harjukoski ja Harjukoski (1994, s. 17) määrittelevät koulukiusaamisen luonteeltaan yhteisölliseksi ilmiöksi. Elo ja Lamberg (2018, s. 40) hahmottavat koulukiusaamisen ryhmäilmiöksi, jossa muutamat yksilöt ryhmästä kiusaavat oppilasta ja osa ryhmästä hyväksyy passiivisesti ilmiön.

Koulukiusaaminen määritellään negatiivisten tekojen pitkäaikaiseksi tai toistuvaksi kohdistamiseksi toiseen henkilöön joko yhden tai useamman henkilön tuottamana. Negatiiviseksi teoksi määritellään toiminta, jossa joku henkilö tai ryhmä tahallisesti tuottaa tai yrittää tuottaa toiselle epämiellyttävää oloa tai vammoja. (Olweus, 1992, s. 14.) Oppilaat käyttäytyvät koulukiusaamistilanteissa erilaisten roolien mukaisesti. Näitä rooleja ovat kiusaamisen uhri, uhrin puolustaja, kiusaaja, kiusaajan apuri, kiusaamisen

vahvistaja ja sivustaseuraajana. (Salmivalli, 1998, s. 52.) Pörhölä (2008, s. 4) lisää Salmivallin roolijakoon kiusaajauhrin roolin, jolloin oppilas toimii sekä kiusaajan että uhrin roolissa tilanteen mukaan.

Koulukiusaamisessa vallitsee uhrin ja kiusaajan välinen vallan epätasapaino uhrin ollessa avuton ja kyvytön puolustamaan itseään kiusaamiselta. Epätasapaino voi olla psyykkistä, sosiaalista tai fyysistä kiusaajan ollessa esimerkiksi sanavalmiimpi, kookkaampi tai sosiaalisesti valta-asemassa. (Hamarus, 2008, s. 12.) Olweus (1992, s. 37) profiloii kiusaajan fyysisesti keskivertoa vahvemerkiksi ja uhrin fyysisesti kiusaajaa heikommaksi. Koulukiusaamiseksi ei määritellä sitä, jos kaksi psyykkisesti tai fyysisesti yhtä vahvaa oppilasta riitelee tai tappelee keskenään (Olweus, 1992, s. 15). Salmivalli (1998, s. 32) painottaa, etteivät ala-asteikäisille pojille tyypilliset rajuotteiset leikit ole koulukiusaamista, vaikka ilmapiiri saattaakin vaikuttaa aggressiiviselta.

Koulukiusaamisen rinnalla on alettu käyttää myös termiä kouluväkivalta, josta myös käydään ajoittain keskustelua julkisessa mediassa (Hurme ym., 2008, s. 270).

Koulukiusaaminen on yksi kouluissa ilmenevän väkivallan ilmenemismuoto (UNESCO, 2017). Kouluväkivaltaa luonnehditaan käyttäytymisilmiönä, johon oppilaat voivat syyllistyä joko aloitteen tekijänä tai osana ryhmän toimintaa (Merenheimo, 1990, s. 4).

Koulukiusaaminen nähdään väkivaltana, jossa on mukana sekä aggressiivisuutta että sopeutumattomuutta (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 17). Kouluväkivalta on eri muodoissa esiintyvää tahallista tai tahatonta väkivaltaa, joka voi kohdistua yksilöön itseensä, toiseen oppilaaseen, koulun henkilökuntaan tai kokonaiseen ryhmään.

Kouluväkivalta sisältää myös koulukiusaamista vakavampia tapahtumia kuten koulusurmat ja kouluampumiset. Kouluväkivalta voi koulukiusaamisen tavoin tapahtua myös koulun ulkopuolella esimerkiksi koulumatkoilla tai sosiaalisessa mediassa.

(Hurme ym., 2008, s. 271.) Symbolinen väkivalta on järjestelmän tasolla ilmenevää väkivaltaa ja myös yksi kiusaamisen muoto, joka voi ilmetä kouluissa keskiluokan suosimisena ja sosioekonomisesti heikommassa asemassa olevien syrjintänä. (Huilla ym., 2021). Joskus koulukiusaaminen täyttää vakavuudellaan rikoksen kriteerit ja tällöin oppilas joutuu rikosoikeudelliseen vastuuseen toiminnastaan (Hamarus, 2008, s. 23).

Kiinnostus koulukiusaamiseen heräsi aluksi Ruotsissa 1960-luvulla, josta sen järjestelmällinen tutkiminen levisi pohjoismaihin nopeasti 1970-luvun alussa. Koulukiusaamistutkimukset levisivät 1980-luvulla myös Japaniin, Englantiin, Yhdysvaltoihin ja Australiaan. (Olweus, 1992, s. 11–12.) Harjankoski ja Harjankoski (1994, s. 118) mainitsevat pohjoismaisesta tutkimuksesta, jonka mukaan Ruotsissa, Suomessa ja Norjassa viisi prosenttia oppilaista on jatkuvan koulukiusaamisen kohteena ja kymmenen prosenttia ajoittaisen koulukiusaamisen kohteena. Kämpin (2008, s. 43) tutkimuksen perusteella koulukiusaamisen uhriksi joutui kahdeksasta viiteen prosenttia suomen peruskoulun oppilaista vuosien 1994–2006 välillä. Terveiden ja hyvinvointilaitoksen mukaan Suomessa koulukiusaamisesta kärsi viikoittain hieman alle kymmenen prosenttia peruskoulun 4.–5. ja 8.–9. -luokkalaisista tytöistä ja pojista (THL, 2023). Seksuaalivähemmistöihin kuuluvat oppilaat kokevat kolmesta viiteen kertaa enemmän koulukiusaamista kuin seksuaalivähemmistöihin kuulumattomat oppilaat (UNESCO, 2017).

2.1 Miten koulukiusaaminen ilmenee oppilaiden keskuudessa

Hamaruksen (2006, s. 60) tutkimuksessa koulukiusaamisen nähdään ilmenevän oppilaiden keskuudessa seitsemällä eri tavalla: 1. prosessina, joka alkaa hiljalleen ja joka ajan myötä sekä voimistuu että laantuu, 2. väkivaltaisina räjähdysinä, 3. vain verbaalisena kiusaamisena, 4. eristämiseen pyrkivänä kiusaamisena, 5. kahdenkeskisten sosiaalisten suhteiden muutoksista johtuvana kiusaamisena, 6. ärsyttämisenä, ja 7. tiedostamattomana kiusaamisena.

Koulukiusaaminen voi ilmentyä esimerkiksi henkisenä, fyysisenä, emotionaalisenä tai sosiaalisena väkivaltana, jota sävyttää tarkoituksenmukaisuus sekä pitkäkestoisuus (Pörhölä 2008, s. 3; Hamarus, 2008, s. 45; Hurme ym., 2019, s. 271). Seksuaalinen ahdistelu tai häirintä määritellään myös koulukiusaamiseksi (UNESCO, 2017; THL, 2023). Kiusaaminen voi esiintyä myös verbaalisena esimerkiksi uhkailuna, pilkkaamisena, nimittelyä ja hännäämistä, tai fyysisenä esimerkiksi nipistämisenä, lyömisenä, potkimisena tai toisen liikkumisen estämistä (Olweus 1992, s. 15.) Juoruaminen ja huhujen levittäminen nähdään epäsuorana verbaalisena kiusaamisena

(Hamarus, 2008, s. 46). Kiusaaminen ilmenee myös oppilasta syrjivänä huuteluna kuten seksuaalista suuntautumista arvostelemina tai rasistisina ilmaisuina (Halme & Harinen, 2012, s. 58). Kannas (1995, s. 139) lisää edellä mainittuihin kiusaamisen muotoihin myös pakottamisen, painostamisen, eristävän ja hylkäävän välinpitämättömyyden, kiristämisen sekä suorannaisen vahingonteon. Vaikeita koulukiusaamisen muotoja niiden tunnistamisen kannalta ovat sanattomuuteen, vihjailuun, vuorovaikutusnormien rikkomiseen ja monitulkinnalliseen viestintään liittyvät strategiat (Karhunen & Pörhölä, 2008, s. 4–9).

Koulukiusaaminen voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. Epäsuora kiusaaminen on esimerkiksi ryhmästä poissulkemista tai sosiaalista eristämistä. Suora kiusaaminen ilmenee avoimina hyökkäyksinä uhrin kimppuun. (Olweus, 1992, s. 15; Hamarus, 2008, s. 45; Pörhölä, 2008, s. 3.) Uhrin fyysinen ja verbaalinen satuttaminen lukeutuvat suoraan kiusaamiseen. Epäsuoraksi kiusaamiseksi luetaan esimerkiksi internetin kautta tapahtuva kiusaaminen, pois sulkeminen joukosta sekä uhrin sosiaalisten suhteiden tai omaisuuden tarkoituksenmukainen vahingoittaminen (Pörhölä, 2008, s. 3.) Karhusen ja Pörhölän (2007, s. 2) mukaan koulukiusaamisessa fyysinen väkivalta on kaikkein näkyvin muoto, josta kiusaaminen usein havaitaan, ja joka jättää oppilaaseen usein myös näkyviä jälkiä. ”Räjähtäväksi kiusaamiseksi” Hamarus (2008, s. 53) luonnehtii toimintaa, jossa oppilas käy ilman mitään varsinaista syytä toisen oppilaan päälle fyysistä väkivaltaa (Hurme ym., 2019, s. 271) käyttäen usein lyöden, tönien, potkien tai hakaten. Tällainen tapaus saattaa olla seurausta pitkään jatkuneelle prosessikiusaamiselle tai vaihtoehtoisesti koulukiusaamisen alku.

Koulukiusaaminen ilmenee pääsääntöisesti oppitunneilla, koulun lähiympäristössä, koulumatkoilla tai internetissä (UNESCO, 2017). Koulukiusaamista ilmenee koulumatkojen lisäksi myös välitunneilla sekä vapaa-ajalla (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 17). Koulukiusaaminen ilmenee kouluissa usein sellaisissa paikoissa, jossa koulun aikuiset eivät ole valvomassa (UNESCO, 2017). Koulujen tulee ilmoittaa kouluissa tapahtuneiden kiusaamis- ja väkivaltatilanteiden lisäksi myös koulumatkoilla tapahtuneet tilanteet oppilaiden huoltajille sekä tarjota heille tukea tapahtumien selvittelyssä (Opetushallitus, 2014). Kouluissa tapahtuvaa kiusaamista on ajoittain haastavaa erottaa vapaa-ajalla tapahtuvasta kiusaamisesta sosiaalisessa mediassa

tapahtuvan väkivallan ja kiusaamisen vuoksi, jota on vaikeaa rajata tiettyyn paikkaan tai aikaan (Elo & Lamberg, 2018, s. 13). Teknologian, ja sosiaalisen median käytön yleistymisen myötä koulukiusaaminen ja väkivalta ovat saaneet yhä vain moninaisempia muotoja sekä sävyjä, joita joskus vanhempien, ammattilaisten tai muiden lasten voi olla vaikea tunnistaa (Pörhölä, 2008, s. 3; Elo & Lamberg, 2018, s. 40; Karhunen & Pörhölä, 2008, s. 12). Kännykän, sähköpostin ja internetin välillä tapahtuvan kiusaamisen huomaaminen on vaikeaa myös siinä mielessä, ettei uhri välttämättä tiedä kuka häntä kiusaa (Pörhölä, 2008, s. 3). Koulukiusaamiseen, joka on epäsuoraa esimerkiksi internetin kautta tapahtuvaa kiusaamista, voi olla myös läheisten vaikea puuttua (Karhula & Pörhölä, 2007, s. 3).

2.2 Koulukiusaamisen syyt ekologisen systeemiteorian valossa

Koulukiusaaminen voi johtua useasta eri syystä. Toisinaan huonot hallinnon päätökset aiheuttavat kouluissa kiusaamista, joskus puolestaan resurssien puute tai koulun henkilökunnan välinpitämättömyys ovat koulukiusaamisen taustalla. Vanhempien kasvatustavat, asuinalue, kaveripiirin harrastukset ja ihanteet, lasten välinen kilpailu, yksilölliset ominaisuudet tai perheen sosioekonomiset taustat voivat myös luoda alustaa koulukiusaamiselle. Hamarus (2006, s. 63) mainitsee erilaisuuden sekä sukupuoleen liittyvien ennako-oletusten olevan syitä koulukiusaamiselle. Merenheimon (1990, s. 134) tutkimuksessa syitä koulukiusaamiselle oli erilaisuus, ulkomuoto, koulumenestys, vaatetus, kateellisuus, itsetunto, arkuus, yksinäisyys ja halu näyttää kovikselta.

Ekologinen systeemiteoria (Bronfenbrenner, 1979, s. 22–26; Bronfenbrenner, 1986, s. 724) tarjoaa viitekehyksen, josta tarkastella koulukiusaamisen syitä monipuolisesti yhteiskunnan eri tasoja vasten. Systeemiteorian tasojen keskellä on yksilö, jonka ympärille eri tasot rakentuvat. Systeemiteoria rakentuu viidestä eri tasosta, joita ovat mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronotaso. (Bronfenbrenner, 1979, s. 22–26; Bronfenbrenner, 1986, s. 724.) Tässä tutkimuksessa yksilö on koulukiusaamisilmiön

kanssa vuorovaikutuksessa oleva peruskoulun oppilas, johon seuraavien tasojen tapahtumat sekä niiden välinen dynaaminen vuorovaikutus kohdistuu.

Mikrotaso käsittää lapsen välittömässä läheisyydessä toimivat henkilöt kuten vanhemmat, lapsen ystävät, perheen naapurit, valmentajat sekä koulun aikuiset. Mikrotasolla lapseen vaikuttavat myös lähipiirin roolit ja mallit sekä lähipiirin viestintä suhteessa lapseen (Bronfenbrenner, 1979, s. 22.) Mesotaso toimii vyöhykkeenä mikro- ja eksotasojen välissä ja se ilmentää näiden tasojen välillä tapahtuvien tapahtumien seurauksia lapsen elämässä. Esimerkiksi perheen välisten ihmissuhteiden tai perheen työn ja sosiaalisen elämän vaikutusta lapsen elämään (Bronfenbrenner, 1979, s. 25.) Eksotasolla lapseen vaikuttaa vanhempien sosioekonominen asema, ystäväpiiri tai heidän uusioperheensä sekä media ja hallinnolliset toimielimet kotimaan tasolla. Esimerkiksi lapsen sisaren arki ja hänen koululuokkansa tapahtumat, lapsen mahdollisuus vapaa-ajan harrastetoimintaan, tai vanhempien aktiivisuus erilaisten tuttavien luona käymisessä ja se millaisia tuttavat ovat, vaikuttavat kaikki lapseen ja hänen elämäänsä (Bronfenbrenner, 1979, s. 25.) Makrotasolla lapseen vaikuttaa uskontoon, kulttuuriin ja hänen ympäristönsä ideologiaan liittyvät seikat sekä taloudelliset ja maailmanpoliittiset vaikuttimet. Esimerkiksi se millaisessa maassa lapsi sattuu asumaan, hänen etinen taustansa, yhteisön elintavat sekä yhteiset säännöt ja normit vaikuttavat vahvasti lapsen elämään (Bronfenbrenner, 1979, s. 26.) Kronotason nähdään vaikuttavan lapseen eräänlaisena ajallisena aspektina, jossa erilaiset elämänmuutokset ja ajan ilmiöt kohdistuvat häneen. Esimerkiksi lapsen koulun aloitus, puberteetti tai vanhempien avioero ovat tällaisia ajallisia vaikuttimia (Bronfenbrenner, 1986, s. 724.) Nykypäivänä myös teknologian nopean kehittymisen ja sosiaalisen median yleistymisen voi nähdä tällaisina kronotason tapahtumina, jotka vaikuttavat lapseen.

Ekologisen systeemiteorian tasot toimivat rinnakkain keskinäisessä vuorovaikutuksessa venäläisen maatuskanuken lailla. Sisempien tasojen tapahtumat vaikuttavat ulompiin tasoihin ja ulommat tasot vaikuttavat puolestaan sisempiin tasoihin (Bronfenbrenner 1979, s. 3.) Kiusaaminen on yhteiskunnallisesti ja sosiaalisesti monitasoinen ilmiö. Koulukiusaamisen tutkiminen ekologisen systeemiteorian viitekehyksessä tarjoaa

dynaamisen alustan tarkastella koulukiusaamisilmiötä sekä sen moniulotteista luonnetta.

Kiusaajan huono itsetunto on yksilön ominaisuus, joka esitetään usein yhdeksi syyksi koulukiusaamiseen liittyen (Salmivalli, 1998, s. 117). Olweuksen (1992, s. 30) mukaan oppilaalla, joka on jo joutunut koulukiusaamisen uhriksi, on herkkyyys joutua uhriksi uudestaan aiempaa helpommin. Kiusaajan pyrkimys hankkia itselleen valtaa, näkyvyyttä ja statusta selittävät myös osaltaan kiusaamismekaniikkaa (Elo & Lamberg, 2018, s. 41). Monesti koulukiusaamisen syynä on pidetty jotain uhrin ulkonäköön liittyvää piirrettä, joka provosoi kiusaajaa tai sellaista, josta on helppo kiusata uhria. Tyypillisiä ulkonäköpiirteitä, joista kiusataan ovat silmälasit, paino ja hiustenväri. (Olweus, 1992, s. 30.) Syy koulukiusaamiseen ei johdu aina pelkästään yksittäisestä ulkonäköpiirteestä. Koulukiusaamisen nähdään johtuvan siitä, että kiusaaja etsii henkilöä, jota on helpompi alistaa ja joka on fyysisesti heikompi. Kiusaaja todennäköisesti piikittelee ja käyttää hyväkseen kiusaamistilanteessa toisen ulkonäön poikkeavuuksia, mutta ulkoinen poikkeavuus ei silti yksinomaan ole kiusaamisen aiheuttaja. (Olweus, 1992, s. 33.) Usein tilanne on kuitenkin sen, että kiusaaja pelkää, että häntä kiusataan jostain ulkonäön piirteestä, jolloin kiusaaja heijastaa epävarmuutensa toiseen oppilaaseen (Hamarus, 2006, s. 64).

Mikrotason syynä voidaan nähdä lapsen perheessä ilmenevä vuorovaikutuksen laatu ja sen puutteet. Perheessä lasta saatetaan ohjailta tietynlaiseen käyttäytymiseen, joka saattaa vahvistaa esimerkiksi lapsen taipumusta käyttäytyä joko dominoivasti tai alistuvasti vertaissuhteissaan. Myös lapsen sisarusten sekä asuinpaikan tiedetään vaikuttavan lapsen sosiaaliseen kehitykseen tavalla, jolla voi olla vaikutusta koulukiusaamisen muodostumisen kannalta. (Salmivalli, 1998, s.143.) Lapsen ja vanhemman välisen kiintymyssuhteen laadulla tiedetään olevan yhteyttä koulukiusaajaksi tai uhriksi joutumisen kannalta. Turvallinen kiintymyssuhde ennustaa myönteistä vuorovaikutusta ihmissuhteissa, kun puolestaan turvattomasti kiintyneen lapsen tiedetään kohtaavan enemmän vuorovaikutuksessa ilmeneviä haasteita ihmissuhteissaan. (Salmivalli, 1998, s. 149.) Lapsen fyysisen kurittamisen tiedetään myös olevan haitallista lapselle. Lapsi saattaa lopettaa hetkellisesti ei-toivotun

käytöksen, mutta todellinen syy toiminnalle saattaa jäädä piiloon. Seuraukset voivat olla tulevaisuudessa vakavat lapsen turvaututtua itse väkivaltaan ratkaistessaan ongelmia elämässään. (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 133.)

Mesotasolla oppilaan välittömässä läheisyydessä olevien henkilöiden toiminta tai toimimattomuus vaikuttavat lapseen (Bronfenbrenner, 1979, s. 25) siten, että lapsi saattaa altistua koulukiusaamiselle. Koulun resursseilla kuten riittävän monen opettajan läsnäololla välituntivalvonnassa on yhteys koulukiusaamisen (Olweus, 1992, s. 29; Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 109). Mitä enemmän välitunnilla on valvojia, sitä matalampi on koulun kiusaamisongelman taso. Opettajien asenteilla on yhteys koulukiusaamiseen ja sen ehkäisemiseen liittyvissä toimissa (Olweus, 1992, s. 30). Symbolisessa väkivallassa koulun henkilökunta kohtaa sosioekonomisesti huonommassa asemassa olevia perheitä eri tavalla, kuin keskiluokkaisessa asemassa olevia perheitä (Huilla ym., 2021). Koulun aikuisten haasteet huomata eri tavoin ilmenevää koulukiusaamista tekee aikuisille myös haastavaksi siihen puuttumisen asianmukaisesti (Karhunen & Pörhölä, 2008, s. 2). Monesti peruskoulun oppilastyöryhmä ei toimi tavalla, jolla sen odotettaisiin toimivan kiusaamisen ehkäisemisen kannalta. Oppilashuollon toimimattomuudessa on usein kyse toiminnan hajanaisuudesta sekä resurssien puutteesta, kuten tehtävään koulutettujen työntekijöiden tai heidän osaamisensa puutteesta. (Merenheimo, 1990, s. 158.) Koulujen resurssit ovat usein myös rajalliset terveydenhoitajan palveluiden osalta monissa kouluissa (THL, 2023).

Eksotasolla (Bronfenbrenner, 1979, s. 25) koulukiusaamisen yksi merkittävä syy ja uhka on kunnan sekä hallinnon toiminnasta aiheutuva opiskeluturvallisuuden vaarantuminen. Lomautustilanteessa kunta saattaa velvoittaa koulua menettelemään asettamiensa talous- ja toimintarajoitteiden mukaisesti (Poutala, 2010, s. 21). Näillä rajoituksilla ja resurssien kanavoimisella oppilasturvallisuusnäkökulmasta katsottuna ontuvalla tavalla, voi olla vaikutusta koulukiusaamisen syntyraakenteiden kannalta. Byrokraattisuus ja lainsäädäntö vaikuttavat toisinaan enemmän oppilaan etujen vastaisesti, kuin niiden mukaisesti. Esimerkiksi ennen vuotta 2010 huoltaja saattoi kieltää terveydenhuoltoa ja sosiaalitoimea luovuttamasta koululle oppilaan hoitoon,

huolenpitoon tai kehitystä vaarantaviin olosuhteisiin liittyviä tietoja (Poutala 2010, s. 248). Vuonna 2010 tehtiin perusopetuslain (1998/628, § 40) salassapitovelvollisuuteen muutos (PL, 2010/642), jonka mukaan opetuksen järjestäjällä on oikeus saada oppilaan terveys- ja sosiaalitietoja. Oppilaat sijoitetaan lähikouluperiaatteen mukaisesti kouluun, joka on lähimpänä hänen kotiaan, jolloin oppilaalla on myös hyvin vähän valtaa vaikuttaa luokkahuonejakoon (Hamarus, 2006, s. 92). Koulukiusaaminen on ilmiönä monisäikeinen, sitä tapahtuu usealla eri osa-alueella, ja siihen voidaan myös puuttua usealla eri menetelmällä (Rumpu ym., 2023, s. 5–7).

Makrotasolla (Bronfenbrenner, 1979, s. 26) koulukiusaamista taustoittavat syytekijät saattavat olla esimerkiksi yhteisön oma sisäinen kulttuuri (Hamarus, 2006, s. 97). Pienellä paikkakunnalla on tavanomaista sellainen ilmiö, että ”kaikki ovat tietoisia toisten asioista” (Hamarus, 2006, s. 95). Tällaisella intensiivisellä paikallisyhteisöllä ja sen keskustelukulttuurilla saattaa olla kielteisiä vaikutuksia esimerkiksi jonkun oppilaan maineeseen, jota yhteisön verbaaliset rakenteet ylläpitävät. Tällöin kiusaaminen ei ole vain kiusatun ja kiusaajan välistä, vaan kiusaamiseen liittyy koko yhteisö (Hamarus, 2006, s. 94), kiusaamisen ollessa epäsuoraa henkistä väkivaltaa juoruilun muodossa (Hamarus, 2008, s. 45). Kulttuuriympäristön voidaan nähdä sisältävän erilaisia rakenteita, joiden mukaan ihmiset jaetaan valtaa käyttäviin ja maallikoihin, kuuntelijoihin ja puhujiin tai alempiarvoisiin ja ylempiarvoisiin. Samoin voidaan ajan nähdä jakautuvan erilaisiin hetkiin oppilaan näkökulmasta, esimerkiksi koulumatkoihin, välitunteihin, oppitunteihin ja ruokailuun. (Hamarus, 2006, s. 98.) Ajallisesti tarkasteltuna esimerkiksi fyysinen kurittaminen, on nykyaikana kielletty maassamme (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 133), kun se nähtiin vielä menneisyudessa osana kasvatusmetodeja niin kouluissa kuin kotonakin. Bronfenbrenner (1986, s. 724) systeemiteoriassa kronotaso kuvastaa ajallisesti havaittuja tapahtumia, joilla on vaikutusta myös muiden tasojen tapahtumiin.

2.3 Keinoja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja lopettamiseksi

Koulukiusaamisen kitkeminen on yhteiskunnan tasolla valtava tehtävä, jonka kannalta tulisi huomioida erityisesti koulujen myönteisen toimintakulttuurin rakentamisen sekä valtaa käyttävien henkilöiden, kuten opettajien ja rehtoreiden, asenteiden kehittäminen (Elo & Lamberg, 2018, s. 13). Opetussuunnitelman mukaan kouluilla tulee olla suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi koulukiusaamiselta, väkivallalta ja häiritsemiseltä, jonka toteutumisesta oppilashuolto vastaa (Opetushallitus, 2014). Poutalan (2010, s. 19) mukaan yleisin kritiikin keskipiste virhe- ja laiminlyöntisyytöksissä onkin peruskoulun opettaja. Jokaisen peruskoulussa työskentelevän opettajan tai rehtorin tulisi ilmoittaa välittömästi havaitsemastaan kiusaamisesta, häirinnästä, syrjinnästä tai väkivallasta oppilaan huoltajalle tai lainvoimaiselle edustajalle (Perusopetuslaki 1998/628, 29 §). Koulukiusaaminen tulisi nähdä aina seurauksena jostakin, ei pelkästään tapahtumana tai käytöksenä, jota pyritään muuttamaan (Merenheimo, 1990, s. 149). Kaikilla koulun aikuisilla on vastuu oppilaan oikeuksien, kuten hyvinvoinnin ja tasa-arvoisen kohtelun toteutumisesta koulupäivän aikana (Opetushallitus, 2014, s. 34). Koulukiusaamisen ehkäisemisessä avainasemassa on toimiminen saman aikaisesti usealla eri osa-alueella niin koulun ja koululuokan kuin oppilaan ja hänen perheensäkin kanssa (Elo & Lamberg, 2018, s. 84). Koulukiusattua lasta auttaa ensisijaisesti opettaja, rehtori tai erityisopettaja (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 139). Suunnitelmallisuus, yhteisöllisyys, osallisuus, pitkäjänteisyys sekä yhteisesti sovitut toimintamallit ja arvopohja, edistävät koulukiusaamisen ehkäisemistä peruskouluissa (Elo & Lamberg, 2018, s. 16).

Erilaiset interventiot, eli väliintulomenetelmät ovat menetelmiä, joilla pyritään puuttumaan koulukiusaamiseen (Salmivalli, 1998, s. 163). Interventio-ohjelman päätavoite on vähentää mahdollisimman paljon kiusaamista kouluissa tai jopa poistaa koulukiusaaminen kokonaan sekä ehkäistä tulevaisuudessa uusien kiusaamistapauksien syntymistä (Olweus, 1992, s. 61). Olweus (1992, s. 60) kategorisoi interventiot koulutason, luokkatason ja oppilastason toimenpiteisiin. Olweuksen jaottelu kiusaamisen ehkäisyssä heijastelee samankaltaisuutta ekologisen systeemiteorian eri tasojen jaottelun kanssa (Bronfenbrenner, 1979, s. 22–26;

Bronfenbrenner, 1986, s. 724). Oppilastason toimenpiteiden voi nähdä ilmenevän mikrotasolla, luokkatason toimenpiteiden mesotasolla ja koulutason toimenpiteiden eksotasolla.

Interventioiden kannalta keskeisessä roolissa on perusopetuslaki, joka pyrkii turvaamaan oppilaan koskemattomuutta koulupäivien aikana. Lakiin pohjautuvilla koulujen järjestyssäännöillä rajoitetaan ja säädetään oppilaiden käytöstä ja toimintaa siten, että kaikille oppilaille mahdollistuisi tasa-arvoinen ja turvallinen kohtelu kouluarjessa niin henkisesti kuin fyysisestikin (Perusopetuslaki, 1998/628, 29 §.) Kouluissa tapahtuvan kiusaamisongelman sivuuttaminen merkitsee koulukiusaamisen hiljaista hyväksymistä (Olweus, 1992, s. 47). Menneisyydessä on kaksi esimerkkitapausta, jossa koulu ja kunta ovat joutuneet syytteen kohteeksi koulukiusaamiseen liittyvien laiminlyöntiepäilyjen vuoksi. Kouluilla ja kunnalla on vastuu koulukiusaamistapausten selvittelyssä, jota niiden myös tulee noudattaa lain velvoittamalla tavalla. (Poutala 2010, s. 174–175.) Perusopetuslain (1998/628, 29 §) mukaan opetuksen järjestäjän tulee laatia suunnitelma opetussuunnitelman yhteydessä, jolla valvotaan väkivallattomuuden ja kiusaamattomuuden toteutumista sekä noudattamista kouluissa. Opetussuunnitelma myös velvoittaa kouluja huolehtimaan siitä, ettei oppilas joudu kiusaamisen, syrjinnän tai väkivallan kohteeksi (Opetushallitus, 2014).

Rumpu ja kollegat (2023, s. 3) tarkastelevat teoksessaan erilaisia kiusaamisen vastaisia menetelmiä, jotka pyrkivät ehkäisemään kiusaamista, häirintää ja väkivaltaa kouluissa. Näiden menetelmien mukaan kouluissa tulisi täsmentää kiusaamisen vastaisten menetelmien roolia kiusaamisen ennaltaehkäisyssä, kiusaamiseen puuttumisen tapoja tulisi tehdä näkyviksi, kiusaamisen kitkemiseen tulisi kouluissa varata riittävät resurssit, kiusaamisen vastaisten menetelmien rinnakkaista käyttöä tulisi noudattaa, menetelmien jatkuvaa arviointia tulisi kehittää sekä oppilaiden ja huoltajien roolia tulisi lisätä kiusaamisen vastaisessa toiminnassa (Rumpu ym., 2023, s. 5–7). Kiusaamisen ehkäisyn systemaattinen arviointi on Suomessa puutteellista, sillä meillä ei ole sellaista toimielintä, joka valvoisi kiusaamista ehkäisevien menetelmien vaikuttavuuden näytön astetta (Elo & Lamberg, 2018, s. 17).

Koulukiusaamisen poistaminen yksiselitteisesti ei ole helppoa. Ratkaisuja tulisi etsiä sekä kouluissa toimivien oppilashuoltotyöryhmien tarjoamasta tuesta (Merenheimon, 1990, s. 158), että tukea lapsen yksilöllistä kehitystä henkisesti, sosiaalisesti, fyysisesti, tiedollisesti ja tunneperäisesti (Suomi, 1991, art. 29). Koululla on samaan aikaan valtava vastuu sekä koulukiusaamisen kitkemisessä että erilaisuuden, yksilöllisyyden ja moninaisuuden huomioimisessa. Kouluilla on vastuu järjestää oppilashuoltoa sekä tukea ja turvaa oppilaan hyvinvoinnin edistämiseksi (Opetushallitus, 2014, s. 34). Merenheimon (1990, s. 134–136) mukaan koulukiusaamisen ehkäisemisessä olisi syytä kiinnittää huomiota välituntivalvontaan, oppilaan kehityksen tukemiseen, kodin toimintaan sekä koulun toimintaan kasvatustavoitteiden ja kiusaamiseen liittyvien ratkaisutoimenpiteiden puolesta.

Oppilaalla on myös oikeus tietää niistä oikeuksista ja velvollisuuksista, joita hänellä on (Hamarus, 2008, s. 19). Koulun tulisi kyetä tarjoamaan oppilaille sellaista pääomaa ja valmiuksia, jotka soveltuvat oppilaiden sen hetkisiin elämäntilanteisiin, ja jotka tarjoaisivat mahdollisimman hyvät valmiudet pärjätä koulussa ja tulevassa elämässä. Koulun tulisi pyrkiä toiminnassaan ehkäisemään sellaisia haitallisia ylisukupolvisia rakenteita, jotka luovat alustaa sosioekonomiselle syrjinnälle. (Huilla ym., 2021.) Esimerkiksi maahanmuuttajataustaiset tai neuroepätyypilliset oppilaat eivät voi itse vaikuttaa taustoihinsa, mutta silti heitä ja vielä heidän jälkeläisiäänkin saatetaan syrjiä heidän taustojensa vuoksi. Haavoittuvassa asemassa ovatkin juuri ne oppilaat, jotka ovat kulttuurin, kielen, varallisuuden tai seksuaalisen taustansa vuoksi eri asemassa kuin muut opiskelijat. (UNESCO, 2017.)

Opettajan hyvä luokan tuntemus, sosiometriset testit, vuorovaikutustaitojen opettaminen sekä opettajan täydennyskoulutukset (Elo & Lamberg, 2018, s. 19), ovat eduksi koulukiusaamisen ehkäisyssä (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 108). Koulukiusaamisen ehkäisemiseksi Elo ja Lamberg, (2018, s. 20) ehdottavat tunne-, vuorovaikutus- ja tasa-arvokasvatuksen lisäämistä osaksi koulun henkilökunnan pedagogista osaamista täydennyskoulutuksen muodossa. Toimiva yhteistyö koulussa työskentelevien aikuisten kesken sekä hyvät pedagogiset ratkaisut tukevat opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutumista sekä edistävät oppilaan hyvinvointia (Opetushallitus, 2014, s. 36). Hamarus (2008, s. 177) mainitsee muutamia hyödyllisiä kiusaamisvastaisia

ohjeita koulun oppilaille: ole ystävällinen kaikille, muista että kiusaaminen on rangaistava teko, mieti haluatko osallistua kiusaamiseen, ole oma itsesi kiusaajan painostuksesta huolimatta, vastusta aina kiusaamista ja kerro siitä heti aikuiselle.

Erilaiset kampanjat ja ratkaisukeskeiset työskentelytavat, asennekasvatus sekä erilaiset itsearviointit ovat osoittautuneet hyödyllisiksi toimintamalleiksi koulukiusaamisen ehkäisemisen ja lopettamisen kannalta. Opettajan huomattessa ristiriitoja luokassa, hän voi toiminnallisilla keinoin purkaa niitä (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 114).

Ratkaisukeskeisissä menetelmissä keskitytään myönteisyyteen ja jokaisesta oppilaasta löytyviin voimavaroihin (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 117). Erilaiset nuoris-, urheilu- ja lastensuojelujärjestöjen kampanjat edistävät kiusaamattomuuden toteutumista valtakunnallisella näkyvyydellään ja toimintaperiaatteillaan (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 118). Koulujen tekemien itsearviointien tehtävänä on tunnistaa koulujen kehittämistarpeet, esimerkiksi koulukiusaamiseen liittyvän asennekasvatuksen kehittämisenä. Itsearviointit nähdään myös osana opintosuunnitelman jatkuvaa kehittämistä. (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 123.) Myös erilaisia sosiaalisten taitojen leirejä on suunniteltu vaikeiden kiusaamistilanteiden ratkaisemiseksi (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 134).

2.4 Koulukiusaamisen seuraukset

Koulukiusaaminen aiheuttaa paljon inhimillistä tuskaa, ja sen seuraukset näkyvät sekä yksilön että yhteiskunnan tasolla. Koulukiusaaminen jättää traumaattisen jäljen moneen oppilaaseen vaurioittaen hänen kaverisuhteitaan sekä psyykkistä ja sosiaalista kehitystään (Pörhölä, 2008, s. 1). Koulukiusaaminen ja siihen liittyvä henkinen sekä fyysinen pahoinvointi aiheuttavat oppilaan elämässä usein monitasoisen ongelmakierteen, johon lähiympäristön olisi syytä puuttua moniammatillisesti mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Pörhölä, 2008, s. 16).

Koulukiusaaminen on merkittävä ilmiö yhteiskunnallisesti, jolla on vaikutuksia oppilaan koulumenestykseen, poissaoloihin, opiskelumotivaatioon sekä oppilaan minäkuvaan ja kokemukseen yhteisön jäsenenä (Hamarus, 2006, s. 214). Koulukiusaaminen aiheuttaa

oppilaassa koulupelkoa ja psykosomaattisia oireita (Salmivalli, 1998, s. 113). Koulukiusaamisen seurauksia ovat esimerkiksi yksinäisyys, päänsärky, vatsakipu, ruokahaluttomuus, ahdistus ja unettomuus (UNESCO, 2017). Kiusaaminen vaikuttaa myös kielteisesti oppilaan asenteeseen koulua ja oppimisympäristöä kohtaan (Hamarus, 2006, s. 214). Koulukiusaamisen tiedetään lisäävän oppilaassa turvattomuuden tunnetta, uhkaavan terveyttä ja hyvinvointia sekä vaikuttavan koulumotivaatioon (Kannas, 1995, s. 139). Epäselvät poissaolot ovat usein merkki oppilaan kokemasta pahoinvoinnista, johon koulun ja kodin tulisi reagoida välittömästi (Kämppe, 2008, s. 77).

Koulukiusaajilla ja aggressiivisesti käyttäytyvillä nuorilla on muita suurempi riski päätyä myöhemmissä ikävaiheissa alkoholisteiksi tai rikollisiksi (Olweus, 1992, s. 36). Koulukiusaamisella saattaa olla erityisen kauaskantoisia vaikutuksia yksilön työ- ja opiskelu-uralla johtaen lopulta sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen (Pörhölä, 2008, s. 4). Koulukiusaamisella on myös usein kielteisiä vaikutuksista lapsen minäkäsitykseen, etenkin jos kotoa saatu minäkäsityksen vahvistaminen on jäänyt vähäiseksi (Salmivalli, 1998, s. 132). Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta voi aiheuttaa pahimmillaan kuolettavia fyysisiä vammoja (UNESCO, 2017), tai johtaa kiusatun itsemurhaan (Julkunen, 2023).

3. Mediadiskurssi ja kirjoittajapositio

Tässä tutkimuksessa käytettynä aineistona on Helsingin Sanomien mielipidekirjoitukset. Mielipidekirjoituksille on tyypillistä omanlainen kielenkäytön tapa eli diskurssi. Sanomalehtien mielipidekirjoitukset voidaan nähdä tietynlaisena mielipidekirjoittajien tapana kommunikoida tekstin välityksellä. HS:n mielipidekirjoitukset ovat tekstimuodossa ilmeneviä, digitaalisesti kirjoitettuja tekstejä, jotka ilmenevät mielipidekirjoituksille tyypillisellä tavalla, tietyn kriteerein ja niille ominaisessa kontekstissa sanomalehden mielipidesivulla (ks. luku 4.2). Diskurssit luovat tietynlaista sosiaalista todellisuutta ja niihin liittyy tietynlaisia käytänteitä. Jotkut käytänteet ovat tyypillisiä tietyille ikäryhmille, ideologioille, ihmisryhmille ja yhteiskunnan eri osaluueille. Esimerkiksi ilmastodiskurssi tai feministinen diskurssi sisältävät tietynlaisia käytäntöjä, jota kielenkäytössä nostetaan esiin. (Haapanen ym., 2018, s. 7.)

Potinkaran ym. (2022) mukaan diskurssitutkimus on kielenkäytön tutkimusta, jolla voidaan tarkoittaa erilaisia kommunikaation muotoja. Erilaisilla kommunikaatiotavoilla puolestaan pyritään välittämään erilaisia merkityksiä tekstin tai puhutun sanoman vastaanottajille, lukijoille tai kuulijoille. Tyypillisiä diskurssimuotoja ovat kuvallinen ilmaisu, puhuttu kieli, viittomakieli tai kirjoitettu teksti. Potinkara ja kollegoiden (2022) mukaan Jotkut diskurssit voivat olla tekstilajikohtaisia, esimerkiksi feministinen diskurssi, uutisdiskurssi tai akateeminen diskurssi (Haapanen ym., 2018, s. 7). Mielipidekirjoitukset lukeutuvat mediadiskurssiin ja ne ilmentävät kirjoittajien kertomuksia mielipidekirjoitusten kautta. Diskurssi voidaan nähdä myös sosiaalisen todellisuuden rakentajana (Bahtin, 1981, s. 269), jolloin se ei ole pelkästään kielenkäyttöä, vaan siinä kieli usein määrittää myös sen mitä pidetään totuutena tai mikä on hyväksyttävää. Esimerkiksi romanttisessa diskurssissa rakkaus nähdään parisuhteen tarkoituksena, kun puolestaan populaaritieteellinen diskurssi hahmottaa miehen ja naisen vastakohtaisina biologisina tai psykologisina toimijoina (Potinkara, 2022). Tällöin lähtökohtaisesti samat asiat ilmenevät eri asiayhteydessä ja keskusteluissa eri tavoilla.

Tämän tutkimuksen aineiston mielipidekirjoituksista nousee eri kirjoittajapositioissa olevien kirjoittajien ääniä esiin yhteiskunnan eri osa-alueilta. Bahtin (1981, s. 269) mukaan verbaalinen ilmaisu sisältää tavan ilmaista sosiaalista todellisuutta. Mielipidekirjoittajina esiintyy henkilöitä omilla nimimerkeillään sekä eri ammattinimikkeillä. Eri positioista esiin nousevat diskurssit vaihtelevat myös mielipidekirjoitusten välillä, riippuen onko kirjoittaja yksityishenkilönä esiintyvä kirjoittaja, vai esiintyykö hän jollain ammattinimikkeellä, esimerkiksi lääkärinä, oppilaana, juristina tai poliisina. Eri asemissa olevien kirjoittajien kielenkäyttö rakentaa erilaista todellisuutta (Potinkara, 2022). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan sitä, kuinka eri kirjoittajapositioista koulukiusaaminen hahmotetaan.

Kirjoittajien äänet nousevat esiin mediadiskurssin muodossa Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista. Kirjoittajat ilmaisevat mielipidekirjoitusten muodossa asioita liittyen koulukiusaamiseen. Mielipidekirjoitukset esiintyvät Helsingin Sanomien asettamien eettisten ja käytännöllisten rajojen sekä kriteereiden puitteissa (ks. 4.2). Tutkijan on hyvä tiedostaa mielipidekirjoitusten luonteesta se, että niissä kirjoitettua kieltä ei nähdä kirjoituksissa vain tilanteisena kommunikaationa, vaan ennen kaikkea heijastuksena menneisyydestä, sidottuna tiettyyn aikaan ja paikkaan (Haapanen ym., 2018, s. 13), jolloin kyseinen mielipidekirjoitus on kirjoitettu. Mielipidekirjoitukset on kirjoitettu 1.8.2016-31.12.2024 ja ne käsittelevät suomalaisissa peruskouluissa tapahtuvaa, oppilaiden välistä koulukiusaamista. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan koulukiusaamista Helsingin Sanomien mielipidekirjoitusten pohjalta.

4 Tutkimuskysymykset

Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa koulukiusaaminen näyttäytyy vakavana ongelmana, jonka laajuus ja monipuolisuus voidaan havaita usealla yhteiskunnan eri osa-alueella. Koulukiusaamisen ehkäiseminen on yksi merkittävä tavoite kouluissa, jota perusopetuksen opetussuunnitelman sisällöissäkin painotetaan (Opetushallitus, 2014).

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten koulukiusaaminen nousee esiin Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista. Tutkimus pyrkii jäsentämään koulukiusaamista ekologisen systeemiteorian valossa (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner 1986). Tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, kuinka koulukiusaaminen hahmotetaan mielipidekirjoitusten kielessä eri kirjoittajajäsenistä.

1. Miten koulukiusaaminen ilmenee Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa?
2. Mitä syitä koulukiusaamiselle esitetään Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa?
3. Mitä ratkaisuja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi ja lopettamiseksi Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa esitetään?
4. Millaisia seurauksia koulukiusaamiselle kuvataan Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa?

5 Menetelmät

5.1 Laadullinen sisällönanalyysi

Tähän tutkimukseen on valittu tutkimusmenetelmäksi laadullinen sisällönanalyysi, jota hyödyntämällä analysoidaan julkista mediadiskurssia (esim. Potinkara ym., 2022) Helsingin Sanomien mielipidesivulta. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijalla on toiminnassaan tietynlaista vapautta, jonka voi nähdä palvelevan tutkimusta. Tutkijan käyttämä mielikuvitus hyödyttää häntä esimerkiksi kirjoitustapaa koskevien sekä menetelmällisten ratkaisujen parissa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 20.) Tällä tavalla tutkimuksesta esiin nousevalle uudelle tiedolle ja tuloksille tarjotaan tilaa syntyä ja tulla näkyväksi.

Sisällönanalyysissä tutkija kommunikoi tutkimusaineiston kanssa ja pyrkii eri menetelmillä löytämään aineistosta tuoreita näkökulmia sekä uutta tietoa. Sisällönanalyysiä prosessina kuvastaa tutkimuksen empiirinen luonne, johon kuuluu tutkijan omien tulkintojen ja päättelyiden tekeminen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 127.) Laadullisen tutkimuksen yhteydessä puhutaan myös hypoteesittomuudesta. Hypoteesittomuus kuvastaa tutkimuksen luonnetta, jossa tutkijalla ei ole valmiiksi päätettyjä ennakko-olettamuksia tutkimuksen tuloksista tai tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19.) Vaikka tutkija tietäisi tutkittavasta aiheesta reilusti ennen tutkimusta, tulee hänen kohdata aineisto ilman ennakko-olettamuksia (Eskola & Suoranta, 1998, s. 19). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä tutkija keskittyy etenemään tutkimuksessa aineisto edellä, samalla tarkkaillen tutkimuskysymyksiä ja kaikkea mitä tutkimuksesta nousee esiin sen edetessä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma voi elää tutkimuksen aikana (Eskola & Suoranta, 1998, s. 15), minkä seurauksena prosessiluonteisessa tutkimuksessa myös tutkimuskysymykset voivat muuttua tai tarkentua tutkimuksen edetessä.

5.2 Aineiston kuvaus

Laadullisella aineistolla tarkoitetaan tekstimuotoista aineistoa. Esimerkiksi yleisönosaston tekstit ovat tyypillisesti tällaista aineistoa ja ne soveltuvat Eskolan ja Suorannan (1998, s. 15) mukaan hyvin tutkimuksessa käytettäväksi aineistoksi. Helsingin Sanomien materiaali julkisena dokumenttiaineistona oli sopivaa materiaalia tutkijalle, myös eettiset lähtökohdat huomioon ottaen (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 150–151). Tutkijan ei kannata aina kerätä tutkimusta varten täysin uutta aineistoa, vaan hän voi hyödyntää valmiita aineistoja tutkimuksessa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 118). Helsingin Sanomien mielipidekirjoitusten tekstimateriaali toimii ainutlaatuisena tekstiaineistona menneiltä vuosilta. Tutkimuksen kannalta on merkityksellistä analysoida materiaalia, joka on todellisten ihmisten kirjoittamaa ja jossa heijastuu erilaisia kertomuksia erilaisella painotuksella, riippuen kirjoittajan positiosta. Helsingin Sanomien materiaali oli myös ideaalia sen helpon ja nopean saatavuuden puolesta. Helsingin Sanomien materiaali oli myös vapaasti tutkijan käytettävissä.

Helsingin Sanomat toimii organisaationa eettisesti kestäväällä tavalla mielipidekirjoitusten julkaisemisen ja sensuurin kannalta. HS menettelee lakia kunnioittaen sekä hyvien tapojen mukaisesti, eikä se julkaise epäasiallisia, loukkaavia tai halventavia mielipidekirjoituksia. Helsingin sanomat julkaisee mielipidekirjoituksia vain yhden kirjoituksen yhtä kirjoittajaa kohden kerran kolmessa kuukaudessa. Mielipidekirjoituksissa käytetyn kielen tulee olla perusteltua, kohteliasta, asiallista sekä yhteiskunnalliseen keskusteluun rakentavasti osallistuvaa. Keskimäärin joka neljäs mielipidekirjoitus julkaistaan suuren kirjoitustarjonnan vuoksi, joista yleisimpiä ovat noin 700 sanan kirjoitukset. Helsingin Sanomat toivovat henkilöiden kirjoittavan omalla nimellään ja julkaisevatkin vain poikkeustapauksissa, kuten arkaluontoisissa aiheissa, kirjoituksen muulla tunnisteella. Helsingin Sanomat pidättävät oikeuden tiivistää mielipidekirjoituksia, korjata kieliä ja sekä otsikoida kirjoitukset haluamallaan tavalla. (Helsingin Sanomat 2025.) Tämän tutkimuksen aineistona toimivat mielipidetekstit sisälsivät erilaista diskurssia kuin esimerkiksi tutkimushaastattelut, kyselyt tai viranomashaastattelut.

Tutkimukseen hyvin soveltuva ja aineistonhankinnan kriteerit täyttävä dokumenttiaineisto (Tuomi & Sarajärvi, 2008, s. 96), hankittiin syöttämällä joukkotiedotusvälineenä toimivan Helsingin Sanomien arkistotietokannan hakukenttään ajanjakso 1.8.2016–31.12.2024, hakusanoilla ”koulukiusaaminen, kouluväkivalta ja kiusaaminen”. Hakutuloksena saatiin 177 mielipidekirjoitusta. Niistä osa rajattiin aineiston ulkopuolelle. Ne kirjoitukset, jotka olivat tekstikategorioiltaan muita kuin mielipidekirjoituksia, keskenään identtisiä tekstejä tai jotka käsittelivät kiusaamista eri kontekstissa kuin peruskouluissa rajattiin aineiston ulkopuolelle. Ulkopuolelle rajautuivat myös mielipidekirjoitukset, joissa nousi esiin tutkimuksen kannalta epärelevantteja teemoja, kuten kouluampumista, tai muiden kuin oppilaiden välistä kiusaamista. Aineiston karsinnan jälkeen 177 mielipidekirjoituksesta 112 mielipidekirjoitusta jäi tutkimuksen ulkopuolelle ja lopulliseksi aineistoksi valikoitui 65 Helsingin Sanomien mielipidekirjoitusta, jotka käsittelivät peruskoulun oppilaiden välillä ilmenevää koulukiusaamista. Tutkimuksessa käytetty aineisto kerättiin Helsingin Sanomien mielipidekirjoitusten arkistotietokannasta 6.1.2025.

Mielipidekirjoitukset nimettiin aineistoon yhdistäen lyhenne ”HS” ja mielipidekirjoituksen numero aineistosta, joka koostui 65 mielipidekirjoituksesta, esimerkiksi ”HS45”. Mielipidekirjoitukset olivat sanamäärältään eri mittaisia. Aineiston lyhimmässä mielipidekirjoituksessa ”HS22” oli 104 sanaa ja pisimmässä ”HS31” oli 592 sanaa. Aineistoon valikoituneet mielipidekirjoitukset koostuivat yhteiskunnan eri positioissa olevien henkilöiden ja toimijoiden eri aikoina Helsingin Sanomien mielipidepalstalle kirjoittamista teksteistä. Yksittäisissä mielipidekirjoituksissa kirjoittajien määrä oli enimmäkseen yksi ja enimmillään kolme, mikä on Helsingin Sanomien rajaama maksimimäärä mielipidekirjoittajille (Helsingin sanomat, 2025).

5.3 Analyysin kuvaus

Tämän tutkimuksen mediatekstit käsittelevät koulukiusaamista, josta kirjoitetaan tietynlaisella tavalla ja sävyllä, jossa korostuu tekstien välistä samankaltaisuutta esimerkiksi tunnelman, sanavalintojen, asenteiden, nyanssien sekä jännitteen kannalta. Eri diskursseissa heijastuu erilaisia verbaalisia ja sosiaalisia käytäntöjä

(Haapanen ym., 2018, s. 7). Koulukiusaaminen ilmiönä, ilmenee eri tavoin mielipidediskursseissa kuin esimerkiksi kouluissa toteutetuissa empiirisissä tutkimuksissa. Tämän tutkimuksen analyysin pohjalta saadut tulokset eivät kerro koulukiusaamisesta absoluuttisena ilmiönä, vaan sen, miten Helsingin Sanomien mielipidekirjoitusten välityksellä eri kirjoittajat kuvaavat koulukiusaamista.

Aineistolähtöinen sisällönanalyysi sopii tutkimusmenetelmänä hyvin tekstien analysoimiseen. Sisällönanalyysillä pyritään järjestämään aineisto tiiviiseen ja selkeään muotoon siten, että aineisto säilyttää kaiken oleellisen informaation (Tuomi & Sarajärvi 2018, s. 122.) Tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan koulukiusaamista Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista ekologisen systeemiteorian viitekehyksessä.

Tutkimuksessa pyrittiin myös hahmottamaan koulukiusaamista eri kirjoittajapositioista. Analyysiä edeltävä vaihe aloitettiin siirtämällä Helsingin Sanomien internetsivuilta hankittu digitaalinen tutkimusaineisto ”tutkimusaineisto” -nimiseen Word -tiedostoon. Ensiksi aineisto ryhmiteltiin paperipinoihin eri kirjoittajapositioiden mukaisesti. Ryhmittelyssä mielipidekirjoitukset nimettiin sekä numeroitiin esiinnousseiden kirjoittajapositioiden mukaisesti.

Helsingin sanomien mielipidekirjoituksista nousi esiin yhdeksän eri kirjoittajapositiota:

1. Oppilaspositiosta kirjoittava henkilö esiintyi koulun oppilaana, joka kuvasi peruskouluaikeista koulukiusaamista omista havainnoista ja kokemuksista lähtöisin.
2. Huoltajapositiosta kirjoittava henkilö esiintyi tekstissä lapsen huoltajana, joka kertoi oman kokemuksensa koulukiusaamisilmiöstä, kun koulukiusaamisilmiön keskiössä oli oma lapsi joko kiusaajana tai kiusattuna.
3. Peruskoulun opetus- ja oppilashuoltopositioista kirjoittava henkilö kuvasi peruskouluissa ilmenevää koulukiusaamista omaan asiantuntijuuteen pohjautuen. Tähän ryhmään kuuluivat esimerkiksi opettajat, rehtorit ja kuraattorit.
4. Akateeminen positiosta kirjoittivat henkilöt, joiden nimimerkistä kävi ilmi heidän oppineisuutensa tai akateeminen koulutustaustansa, ja jotka kirjoittivat omia havaintojaan koulukiusaamiseen liittyen. Esimerkiksi kirjoituksessa ”HS32” kirjoittaja on lisännyt nimensä perään titteliksi *filosofian maisteri*.

5. Kansalaispositiosta kirjoittivat henkilöt, jotka kirjoittivat omilla nimillään koulukiusaamisesta profiloitumatta minkään erityisen position taakse.
6. Koulutuspoliittisesta positiosta kirjoittivat henkilöt, joiden nimimerkistä kävi ilmi heidän toimijuutensa koulutuspoliittisella sektorilla. Esimerkiksi ”HS49” *opetusneuvos, opetushallitus*. He kertovat omia näkemyksiään koulukiusaamisesta koulutuspoliittisesta positiosta lähtöisin.
7. Terveys- ja hyvinvointialan positiosta kirjoittivat koulukiusaamisesta tämän toimialan ammattilaiset, esimerkiksi *psykiatrian erikoislääkäri* ”HS51”. He kirjoittivat koulukiusaamisesta terveyden- ja hyvinvointialan työntekijän näkökulmasta.
8. Sosiaali- ja nuorisotyön positiosta kirjoittivat koulukiusaamisesta tämän toimialan ammattilaiset.
9. Muut- positio koostui kahdesta eri kirjoittajapositioryhmästä. Ensimmäisessä ryhmässä oli kirjoittajina yksittäisiä henkilöitä, joita ei saatu jaettua mihinkään muuhun kategoriaan. Esimerkkinä mielipidekirjoituksessa ”HS61” *lukion opettaja*, joka on koko aineiston ainoa lukion opettaja. Toinen ryhmä koostui useammasta kirjoittajasta, joilla oli jokaisella oma taustansa. Esimerkiksi mielipidekirjoituksessa ”HS58” kirjoittajista toinen oli *mielenterveyden asiantuntija* ja toinen *koulun rehtori*.

Aineiston positioluokittelun jälkeen aloitettiin aineiston varsinainen analyysi. Aineistolähtöisessä eli induktiivisessa sisällönanalyysissä aineiston analysoiminen tapahtuu kolmessa eri vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa aineiston sisältö pelkistetään eli redusoidaan. Toisessa vaiheessa redusoitu aineisto ryhmitellään eri kategorioihin. Tätä toimintoa kutsutaan klusteroinniksi. Kolmannessa vaiheessa aineisto abstrahoidaan, jolloin aineiston pohjalta luodaan uusia teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123.)

Helsingin Sanomien mielipidekirjoitusten sisällönanalyysin ensimmäisessä analyysivaiheessa aineiston sisältö käytiin mekaanisesti lävitse tekemällä eri värisillä kynillä merkintöjä tulostettuun A4 -paperiaineistoon. Samalla aineistosta karsittiin sisällöllisesti kaikki epärelevantti pois. Sanat ja lauseet, jotka eivät tuottaneet tutkimuskysymysten linjaista informaatiota, jätettiin alleviivaamatta ja värikoodaamatta. Esimerkiksi tekstissä, jossa kirjoitettiin sekä koulukiusaamisesta että

kouluruokailusta, alleviivattiin kaikki kiusaamiseen liittyvä ja jätettiin huomiotta muu informaatio. Puolestaan mielipidekirjoitusten informaatio, joka tarjosi tutkimuksen kannalta merkityksellistä informaatiota, alleviivattiin sekä värikoodattiin jokaisesta mielipidekirjoituksesta toistuvasti esiinnousseiden teemojen mukaan. Vihreä väri edusti sitä, miten oppilasta kiusattiin sekä syitä koulukiusaamiseen, punainen väri edusti ratkaisuja ja sininen väri edusti koulukiusaamisesta aiheutuvia seurauksia.

Aineiston analysoinnin seuraavassa vaiheessa, aineiston sisältö tiivistyi yksinkertaisempiin lauseisiin ja kokonaisuuksiin, joista muodostui pelkistettyjä ilmauksia. Ne kirjattiin kynällä aineistoon kunkin mielipidekirjoituksen yhteyteen samalle A4 -paperille, jolla kyseinen Helsingin Sanomien mielipidekirjoitus oli.

Taulukko 1. Koulukiusaaminen Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa pää- ja yläteemoittain

Pääteema	Yläteemat
1. Koulukiusaamisen ilmeneminen	Fyysisesti Henkisesti
2. Koulukiusaamisen syyt	Koulu Oppilaat Koti Koulutuspolitiikka Ulkoiset tekijät
3. Koulukiusaamisen ehkäiseminen ja lopettaminen	Koulu Koti Hallinto Yksilö Ulkoiset tekijät
4. Koulukiusaamisen seuraukset	Yksilö Yhteiskunta

Taulukossa 1. on esitetty pää- ja yläteemoja, joita Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista nousi esiin vaihtelevissa määrin. Tässä vaiheessa analyysiä siirryttiin redusoinnista klusterointiin, jolloin pelkistetystä materiaalista alkoi

muodostua erilaisia ryhmiä, joilla koulukiusaamista teemoitettiin. Aineistosta nousi esiin neljä pääteemaa, joilla koulukiusaamista voitiin tutkia ja joissa värikoodausta hyödynnettiin ryhmittelyn tukena. Näitä pääteemoja olivat: koulukiusaamisen ilmeneminen, koulukiusaamisen syyt, koulukiusaamisen ehkäiseminen ja lopettaminen sekä koulukiusaamisen seuraukset. Osassa mielipidekirjoituksista kirjoitettiin koulukiusaamisesta kaikkien neljän pääteeman mukaisesti, osassa muutaman ja osassa vain yhden pääteeman mukaisesti.

Analyysin edetessä, saadut neljä pääteemaa jakautuivat eri yläteemoihin, joita oli yhteensä neljätoista. Ensimmäinen pääteema ”miten koulukiusaaminen ilmeni” jakautui kahteen yläteemaan: 1. fyysiseen ja 2. henkiseen. Toinen pääteema ”mitä syitä koulukiusaamisen taustalla on” jakautui viiteen eri yläteemaan: 1. koulu, 2. oppilaat, 3. koti, 4. koulutuspolitiikka, 5. ulkoiset tekijät. Kolmas pääteema ”millaisia ratkaisuja koulukiusaamisen loppumiseksi on saatu” jakaantui viiteen yläteemaan: 1. koulu, 2. koti, 3. hallinto, 4. yksilö, 5. ulkoiset tekijät. Neljäs pääteema ”millaisia seurauksia koulukiusaamisella on” jakautui kahteen yläteemaan: 1. yksilö ja 2. yhteiskunta.

Aineiston analysoinnin aikana koulukiusaaminen alkoi näyttäytyä laajempaan kokonaisuuteen ja ilmiönä, joka ei ollut pelkästään yksittäisten pää- tai alaluokkien kategorisoitavissa. Aineistosta kumpusi esiin abstrakteja malleja sekä tulkintoja, joiden pohjalta aineiston kokonaisuudesta alkoi muodostua uusia havaintoja sekä pää- ja yläteemoja yhdistäviä luokkia. Koulukiusaaminen nousi esiin seuraavanlaisina kokonaisuuksina: 1. koulukiusaaminen yksilötason ilmiönä, 2. koulukiusaaminen yhteisötason ilmiö ja 3. koulukiusaaminen yhteiskuntatason ilmiö. Nämä kolme ilmiötasoa olivat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, ja niitä sitoi ajallinen sekä sukupolvet ylittävä ulottuvuus. Tässä vaiheessa tutkimusta Bronfenbrennerin ekologinen systeemiteoria nousi tutkimuksen teoreettiseksi viitekehikseksi, jonka valossa myös tutkimustuloksia tullaan tarkastelemaan mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronotasoilla (Bronfenbenner, 1979; Bronfenbrenner, 1986).

5.4 Luotettavuus

Tutkimus noudatti tarkasti tutkimuseettisiä lähtökohtia, periaatteita sekä käytäntöjä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150–151). Tutkimusasetelman selkeys, yksinkertaisuus tutkimuksen toistettavuudessa sekä Helsingin Sanomien aineiston nopea ja helppo saatavuus identtisessä muodossa ja tutkijasta riippumatta lisäävät tutkimuksen validiteettia. Tutkimustulosten avoin esitystapa sekä tutkijan perusteellisuus tutkimuksen teossa tukee tutkimuksen läpinäkyvää luonnetta. Tutkimus saa validiteetilleen tukea teoriaosioista, joka nojaa tutkimustuloksiin asianmukaisin lähdeviittein ja tutkimustiedoin. Validiteettiin saattaa vaikuttaa pohdintaosiossa esiin nousevat johtopäätökset ja havainnot, jotka värittyvät toisinaan tutkijan omista tulkinnoista, pohdinnoista ja vertauskuvista. Aineiston analyysissä tutkijan käymä dialogi aineiston sekä tutkijassa heränneiden assosiaatioiden ja merkitysrakenteiden välillä, saattavat vaikuttavat myös tutkimuksessa esiin nousevien aihealueiden laatuun. Eri tutkija saattaisi löytää erilaisia pää- ja yläluokkia tai sisältöjä, jolloin samasta aineistosta saatavat tulokset ja johtopäätökset voisivat olla sävyltään hieman erilaisia, kuin tässä tutkimuksessa esiin nousseet tulokset. Validiteettia vahvistaa tutkijan toimiminen rehellisesti, sitoutuneesti sekä eettisesti kestäväällä tavalla tutkimusta tehdessään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149–150).

6. Tulokset

Tässä tulososiossa tarkastellaan, miten koulukiusaaminen ilmenee Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa. Tuloksia jäsennetään neljän eri tutkimuskysymyksen kautta, jotka ovat linjassa myös tutkimuksen pääteemojen kanssa: koulukiusaamisen ilmeneminen, koulukiusaamisen syyt, koulukiusaamisen ehkäiseminen ja lopettaminen sekä koulukiusaamisen seuraukset. Pääteemoista muodostui erilaisia yläteemoja, joita oli yhteensä neljätoista, ja joiden kautta koulukiusaamista hahmotetaan pääteemojen yhteydessä.

Tässä tulososiossa tarkastellaan myös tutkimuskysymysten valossa, miten Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa esiin nousseet pää- ja yläteemat jäsenyvät ekologisen systeemiteorian kautta mikro-, meso-, ekso-, makro- ja kronotasoille (Bronfenbrenner, 1979, s. 22–26; Bronfenbrenner, 1986, s. 724).

Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa koulukiusaamista käsiteltiin yhdeksästä eri kirjoittajapositiosta: oppilas-, huoltaja-, peruskoulun opetus- ja oppilashuolto-, akateemisesta, kansalais-, koulutuspoliittisesta, terveyden- ja hyvinvointialan, sosiaali- ja nuorisotyön sekä muista positiosta. Kielenkäytön nähdään rakentavan todellisuutta, riippuen missä asemassa kielenkäyttäjällä on (Potinkara, 2022). Tässä tutkimuksessa tarkastellaan myös sitä, kuinka eri kirjoittajapositioista koulukiusaaminen hahmotetaan.

Seuraavaksi tarkastellaan sisällönanalyysiä hyödyntäen, miten koulukiusaaminen kuvataan Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa. Tarkastelussa edetään pääluokkien mukaisella jaolla siten, että jokaisen pääluokan yhteydessä analysoidaan kussakin pääluokassa esiintyneitä yläluokkia, systeemiteorian tasoja sekä kirjoittajapositioita.

6.1 Koulukiusaamisen ilmeneminen

Tässä alaluvussa tarkastellaan tuloksia ensimmäiseen tutkimuskysymykseen sekä tutkimuksen pääteemaan liittyen. Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa koulukiusaaminen ilmeni peruskoulun oppilaiden keskuudessa kahden yläteeman

mukaisesti joko fyysisenä tai henkisenä kiusaamisena. Usein kuitenkin fyysinen kiusaaminen koettiin myös henkisenä kiusaamisena ja aineiston mielipidekirjoituksissa koulukiusaaminen sisälsikin usein molempia kiusaamisen ilmenemismuotoja.

Aineistossa henkinen kiusaaminen ilmeni 29 mielipidekirjoituksessa. Kohtalaisen yleistä henkistä kiusaamista oli oppilaan eristäminen tai ulkopuolelle jättäminen, joka mainittiin seitsemässä kirjoituksessa sekä haukkuminen, joka mainittiin viidessä kirjoituksessa. Henkistä koulukiusaamista kuvattiin fyysisen kiusaamisen lailla raaistuvana ja kehittyvänä prosessina.

Koulukiusaaminen ilmeni fyysisesti 25 mielipidekirjoituksessa. Fyysinen kiusaaminen mainittiin väkivaltana tai pahoinpitelynä 12 kirjoituksessa ilman yksityiskohtaisempaa erittelyä väkivallan ilmenemistavasta. Jotkut kirjoituksista kuvailivat fyysistä kiusaamista yksityiskohtaisemmin kuin toiset. Näissä kirjoituksissa kiusaaminen ilmeni hakkaamisena, potkimisena ja lyömisenä.

”Minuun kohdistettiin väkivaltaa ensimmäisen kerran peruskoulussa. Liukastuin välitunnilla lumivuorelta ja tipuin suoraan tuntemattoman oppilaan jalkoihin. Muistan edelleen kengänpohjan kuvion, joka potkaisi minua kerran tai useammin suoraan keskelle rintalastaa. Pahoinpitelijäni oli kolmannella ja minä ensimmäisellä luokalla. Asiasta ei keskusteltu koskaan koulun henkilökunnan kanssa, saati sitten tekijän.” HS1 (oppilaspositio)

Koulukiusaaminen alkoi HS1:n kuvauksessa välitunnin aikana oppilaaseen kohdistuneina potkuina. Fyysinen väkivalta kohdistui häneen yksittäisenä mutta voimakkaana tekona, jota uhri kuvaa yksityiskohtaisesti. Kuvauksessa kiinnittää huomiota myös uhrin esiin tuoma ikäero, joka muodostaa epäsuhdan oppilaiden välille. Kirjoittajan tekstistä välittyi myös emotionaalinen vivahde aiheen käsittelemättömyyteen liittyen pettymyksen ja katkeruuden muodossa, joten tapauksessa ilmenee myös henkinen väkivalta yksinjäämisen muodossa. Kuvauksessa koulukiusaaminen oli kahden oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ilmenevää toimintaa, joka jäsenyi systeemiteorian mikrotasolle.

Kiusaamisen vakavuusaste vaihteli eri mielipidekirjoituksissa lievästä tönimisestä vakavaan väkivaltaan ja kuolemaan. Kahdessa kirjoituksessa kiusaaminen ilmeni tönimisenä ja yhdessä kirjoituksessa oppilas oli pahoinpidelty hyvin vakavasti ja yhdessä pahoinpitely oli johtanut oppilaan kuolemaan.

”Mediassa on seurattu viime viikot tapausta, jossa vuosia kiusaamisen kohteena ollut 16-vuotias poika kuoli pitkään jatkuneen pahoinpitelyn seurauksena. Tekijät olivat samanikäisiä. Uhria oli jo ala-asteelta lähtien nimitelty, eristetty, alistettu ja tönitty sekä häneltä oli varastettu tavaraa. Kiusaamisen kierre jatkui yläasteellakin.” HS45 (kansalaispositio)

HS45 kuvaa kansalaispositiosta käsin koulukiusaamista eskaloituvana prosessina, jossa aluksi oli lievempiä fyysisen sekä henkisen kiusaamisen ja väkivallan muotoja. Kuvauksessa kiusaaminen muuttuu jatkuvaksi ja pitkäkestoiseksi toiminnaksi, joka lopulta johtaa vakavaan pahoinpitelyyn ja oppilaan kuolemaan. Kirjoittajan kuvauksen mukaan koulukiusaaminen raaiistui ja muuttui vakavammaksi mitä kauemmin se jatkui. Eristäminen, tavaroiden varastelu ja alistaminen ilmentävät henkistä väkivaltaa tapauksessa, joka yhdessä fyysisen väkivallan kanssa luo tapaukseen poikkeuksellisen raakaa syvyyttä ja väkivallan ilmenemistä monella osa-alueella samanaikaisesti. Koulukiusaaminen ilmeni mikrotasolla samanikäisten oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Jotkut kirjoituksista kuvasivat koulukiusaamisen olleen sekä fyysisesti raakaa ja jatkuvaa että piilossa aikuisilta. Kiusaamista havaittiin tapahtuvan myös koulumatkoilla.

”Kuudesluokkalaisten pahoinpitely sairaalakuuntoon välitunnilla usean välituntivalvojan läsnäolosta huolimatta järkyttää. Kiusaaminen oli ollut tiedossa jo pitkään, opettajat olivat jopa saattelleet lasta kotiin koulusta kiusaamisen takia.” HS53 (terveyden- ja hyvinvointialan positio)

Terveyden- ja hyvinvointialan positioista kiusaamisen kuvattiin ilmenneen pahoinpitelynä ja vakavana väkivalta, joka oli vaatinut sairaalahoitoa. Kuvauksessa käy myös ilmi, että kiusaaminen oli ollut jatkuvaa. Vaikka tilannetta katsotaan ulkopuolelta ja aikuisten näkökulmasta. kuvauksesta voi päätellä, että kiusaaminen on ollut myös

henkisesti hyvin raskasta ja pelottavaa, ja koulumatkoilla tapahtuvaa, sillä opetustoimelta on vaadittu toimia koulumatkojen turvaamiseksi. Koulukiusaamisen jatkuminen ja sen muuttuminen vakavammaksi näyttää tekstin perusteella tapahtuvan myös silloin, kun opettajat ovat voimattomia puuttumaan kiusaamiseen oikeilla menetelmillä tai oikealla voimakkuudella. Tässäkin esimerkissä kiusaaminen tapahtui mikrotasolla oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

”Ala-asteen viimeisinä vuosina minut jätettiin toistuvasti kaveriporukoiden ulkopuolelle, ja vietin tuskaisan monet välitunnit yksin. Löysin myös minusta kirjoitettuja haukkumislappuja luokkatovereiden pulpeteista. Onneksi tuohon aikaan ei vielä ollut sosiaalista mediaa tai juurikaan kännyköitä. Opettajamme vaihtui joka vuosi, joten kukaan aikuinen ei ehtinyt perehtyä luokkamme sosiaalisiin hierarkioihin ja puuttua niihin.”

HS2 (oppilaspositio)

Kuvauksessa HS2 korostuu kirjoittajan subjektiivinen kokemus henkisestä kiusaamisesta sen ollessa muiden kanavoimaa inhoa, pilkkaa ja satuttamista, joka aiheuttaa kiusatussa tuskaa. Kiusaamisen kuvataan ilmenevän mikrotason tapahtumana, oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa.

Osa henkisestä kiusaamisesta kohdistui oppilaan omaisuuteen eri tavoin, kuten kuvauksessa HS6 käy ilmi.

”Minua alettiin kiusata ensimmäisellä luokalla, tosin se oli silloin vielä opettajieni mukaan ”harmitonta lasten leikkiä”. Heitettiin reppu ylettymättömiin tai kirjoitettiin liitutaululle loukkauksia.” HS6

(oppilaspositio)

HS6 kuvauksessa kiusaaminen ilmenee pyrkimyksenä aiheuttaa pahaa oloa kiusatulle, kohdistuen haittaa hänen henkilökohtaiseen omaisuuteensa. Ero fyysiseen kiusaamiseen korostuu siinä, että oppilaaseen ei koskettu fyysisesti, mutta häntä pyrittiin loukkaamaan aiheuttamalla harmia hänelle piilottamalla hänen tavaroitaan tai nolaamalla häntä julkisesti muiden edessä. Nolaaminen on kuvauksessa kiusaajien intentiona esiintyvää, henkistä kiusaamista ja väkivaltaa, jolla pyritään alistamaan kiusattua oppilasta. Esimerkin kuvauksesta on tärkeää havaita, että vaikka kyseessä

olisikin ”harmiton leikki” opettajien mukaan, niin jos kiusattu koee toiminnan epämiellyttävänä ja jos se on toistuvaa sekä oppilaasta tuntuu pahalta, on kyse silloin koulukiusaamisesta. Tässä esimerkissä on viitteitä rakenteellisesta ja symbolisesta väkivallasta, jolloin oppilaiden lisäksi kiusaamiseen osallistuu myös julkista valtaa käyttävä opettaja, vaikkei hän sitä itse kiusaamiseksi mieltäisikään. Kiusaaminen tapahtuu tässä kuvauksessa mikrotasolla.

Henkinen kiusaaminen ilmeni monella eri tavalla esimerkiksi silmien pyörittelynä, nöyryyttämisenä, kiristämisenä, manipulointina ja haukkumisena.

”Ei ole uutinen, että asia saa kiusaajat itsekkin ymmälleen. Uhri ”fleksaa” tai vain ”on ärsyttävä”. Iva, väkivalta tai muu nöyryytys voi aluksi tuntua jopa oikeutetulta näpäytykseltä. Näin kiusaaminen verhoetaan muka rangaistukseksi rikkomuksesta omia vastaan. Sen voi laukaista keino, jolla kiusattu tavoittelee kaverien hyväksyntää – esimerkiksi puhetapa tai nauru, joka ärsyttää kiusaajaa. Mutta kiusaajakin kosiskelee kavereitaan. Teko saa virtansa muiden huomiosta.” HS46 (kansalaispositio)

Kirjoituksessa HS46 kuvataan kansalaispositiosta henkiselle koulukiusaamiselle tyypillisiä elementtejä. Kuvauksessa kiusaajat käyttävät valtaa ja oikeuttavat kiusaamisen kiusatun käytökseen tai ulkoiseen ominaisuuteen liittyvillä syillä. Tässä kiusaaminen ilmenee kahden oppilaan välisenä vallan epätasapainona. Kiusaaminen ilmenee kuvauksessa sosiaalista kenttää vasten, jossa arvostus ja suosio ilmenevät niin kiusatulla kuin kiusaajallakin tärkeitä tarpeita. Henkinen kiusaaminen ilmenee kuvauksessa mikrotasolla.

Välillä kiusaamistilanteet olivat epäselviä. Yhdessä kirjoituksessa henkisesti kiusattu oppilas ei itse ymmärtänyt, että häntä kiusataan.

”Pietilä [erityisopettaja] kertoi törmänneensä usein tilanteeseen, jossa ihminen ei ole itse tajunnut joutuneensa kiusatuksi tai tajunnut kiusaavansa. Kiusaamiseksi voidaan määritellä toiminta, joka täyttää vähintään toisen ehdon: joko kiusattu koee tulevansa kiusatuksi tai kiusaaja tarkoituksellisesti loukkaa tai satuttaa kiusattavaa. Yleensä vain toisen ehdon toteutuessa tilanteet ovat helposti ratkaistavissa. Työläämpiä

ovat tilanteet, joissa molemmat ehdot toteutuvat.” HS17 (opetus- ja oppilashuoltopositio)

HS17 nosti kuvauksessaan esiin sen, että koulukiusaaminen ilmenee välillä tavalla, jota joko kiusaaja tai kiusattu eivät ymmärrä henkiseksi tai fyysiseksi väkivallaksi tai koulukiusaamiseksi. Kuvauksessa kiusaaminen ilmenee tiedostamisen ulkopuolella ja se täyttää tällöin kiusaamisen kriteerit, vaikka kiusattu tai kiusaaja eivät siten kokisikaan. Henkinen koulukiusaaminen ilmenee kirjoituksessa mikro sekä mesotasolla.

6.2 Koulukiusaamisen taustasyyt

Tässä alaluvussa tarkastellaan tuloksia toiseen tutkimuskysymykseen sekä tutkimuksen pääteemaan liittyen. Toinen tutkimuskysymys sekä pääteema tarkastelee koulukiusaamisen taustasyitä. Koulukiusaamisen taustalla olevat syyt jakaantuivat viiden eri yläteeman sisään. Näitä teemoja olivat koulu, oppilaat, koti, koulutuspolitiikka ja ulkoiset tekijät.

Kouluun liittyviä taustasyitä kuvattiin 35 kirjoituksessa. Yhtenä syynä pidettiin koulun aikuisten riittämätöntä tai vääränlaista puuttumista koulukiusaamiseen sekä toimimattomia kasvatusstrategioita.

”Kasvattajien keinot olivat vielä 1990-luvulla varsin tehottomia. Ei viidesluokkalainen tyttö enää usko, saati tottele kasvattajien ”kaikkien kanssa on oltava” -puhetta, koska hän ymmärtää jo hyvin, että jos on kiva hylkiölle, hän joutuu hylkiöksi itsekin. On turvallisempaa kertoa mehevä juoru ja kääntää selkä.”HS4 (oppilaspositio)

Aineistossa HS4 kuvaa koulukiusaamisen taustasyynä olleen 1990-luvun opettajien kehnot kasvatusstrategiat, joilla oli omanlainen vaikutus luokan ilmapiiriin. Kirjoituksesta saa vaikutelman, että koulukiusaamisen syyt ovat koulun ja oppilaiden välisessä toimimattomassa yhteistyössä. Tässä kirjoituksessa syyt ilmenevät mikro- ja mesotasoilla, joilla kasvattajat operoivat suhteessa oppilaaseen sekä kronotasolla, joka kuvastaa 1990-luvulle tyypillisten kasvatusmallien aikaa.

Huonosti organisoidut oppimisympäristöt, liian suuret koulut ja luokkakoot sekä opettajien vaihtuvuus nousivat myös esiin kiusaamisen syinä. Mielipidekirjoituksessa HS26 (huoltajapositio) inkluusio sekä vaitiolovelvollisuus esitettiin koulukiusaamisen taustasyinä.

”Kokemus tapahtuneesta Espoossa: kolme hyvin toimivaa alakoulun lapsiryhmää integroitiin kahdeksi, ja erityistuen tarvitsijat otettiin samaan ryhmään. Meni vain puoli vuotta, kun ongelmat olivat kriittiset. Tavallinen tallaja jäi täysin huomiotta, kiusaaminen nousi hälyttäviin mittasuhteisiin, mallioppiminen räjäytti väkivaltaisen käytöksen ja rankan puhetyylin jokapäiväiseksi koko tämän lapsimassan keskuudessa.”HS26

HS26 kuvailee sitä, kuinka inkluusio sekä ryhmien integrointi loivat pohjaa koulukiusaamiselle. Kirjoittaja kohdistaa syytekijät koulutuksenjärjestäjän ekso- ja makrotasoilla tekemiin päätöksiin, jotka kohdistuvat kuntiin ja kouluihin sekä opettajiin mikro- ja mesotasolle, aiheuttaen alustan, jossa kiusaamista tapahtuu aina mikrotasolla saakka oppilaan omassa ryhmässä.

”Koulussa tapahtuvan kiusaamisen käsittelyssä olisi päästävä kiusaaja- kiusattu-jaosta ja ymmärtää, että kiusaaminen on koko ryhmän ongelma. Ei voi olla kiusaamista, ellei sille ole sallivaa tai hyväksyvää yleisöä – ryhmää, jossa valta-asemaa pitää tavoitella likaisin keinoin”HS31 (huoltajapositio)

Syynä kuvauksessa HS31 nähdään oppilaiden muodostaman ryhmän haitallinen toiminta, jossa oppilaita motivoi valta-aseman saaminen. Tämä valta-aseman tavoittelu sekä luokan huono toimintamalli luovat kuvauksessa alustaa kiusaamiselle. Ongelma hahmottuu mikro- ja mesotasolla, ilmentyen oppilaiden vuorovaikutuksessa sekä luokkadyنامiikassa.

”Kiusaaminen koskee aina koko luokkaa. Koulusta tietoa kulkee kuitenkin vain roolitetuille yksilöille, tekijöille ja uhreille. Suurin osa luokan vanhemmista jää tiedon ulkopuolelle ja uinuu onnellisen tietämättömänä siitä, että lapsen luokassa voi olla päivittäin varsin kipeitä ja karuja tapahtumia.”HS31

HS31 hahmottaa kiusaamisen taustasyitä myös byrokraattisista lähtökohdista. Kirjoituksessa taustasyyt johtuvat myös siitä, että tarvittava tieto ei kulje kodin ja koulun välillä asianmukaisella tavalla koulukiusaamisen ratkaisemisen kannalta. Kiusaamisen syyt hahmottuvat epätasa-arvoisen viestinnän muodossa. Kirjoituksessa nousee esiin myös ilmiö, jossa vanhemmat eivät saa tarvittavaa tietoa oppilaan arkisista tapahtumista liittyen koulukiusaamiseen. Yhtenä syytekijänä kirjoittaja näkee kodin tietämättömyyden kiusaamiseen liittyvistä tapahtumista. Tällöin syy kiusaamiseen on oppilaasta suhteellisen etäisellä, koulutuspoliittisella eksotasolla sekä mesotasolla oppilaan läheisten toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa, jotka epäsuorasti vaikuttavat kuitenkin oppilaan elämään.

Eniten kiusaamisen taustasyinä nousi aineistosta esiin koulun aikuisten välinpitämättömyys sekä koulujen puutteelliset resurssit.

*”Kiusaamisesta puhutaan paljon, mutta käytännön teot sen kitkemiseksi jäävät helposti vähäisiksi. Monet lapset ja nuoret kokevat, etteivät aikuiset puutu esimerkiksi koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen rakentavalla tavalla.”*HS57 (sosiaali- ja nuorisotyön positio)

HS57 kuvailee tekstissä, miten koulun aikuisten puuttumattomuus ja käytännön tekojen vähäisyys ovat syynä koulukiusaamiseen. Kuvauksessa heijastuu instituutiona koulun kyvyttömyys puuttua siellä työskentelevien aikuisten toimintaan. Taustalla paistaa kysymys resursseista ja niiden asianmukaisesta kohdentamisesta kiusaamisen ehkäisyyn sekä epäily opettajien jaksamisesta tai motivaatiosta puuttua kiusaamiseen. Kirjoituksessa syytekijät jäsentyvät mikro- ja mesotasolle, kohdistuen oppilaan välittömässä läheisyydessä toimiviin aikuisiin ja heidän puutteellisiin toimintatapoihinsa.

Tutkimuksessa koulukiusaamisen taustalla olevia syitä nousi runsaasti esiin myös oppilaiden toimintaan liittyen. Syitä olivat oppilaiden saama vääränlainen valta, pelko joutua itse kiusatuksi, oppilaan tunnevaikeudet, epävarmuus, ulkoiset ominaisuudet, loppoaika koulupäivien jälkeen, perheiden varallisuuserot, uusi oppilas, käytösvaikeudet, ryhmäytymishaasteet, *nepsy* -ominaisuudet, luonteenpiirteet,

kiinnostuksen kohteiden puuttuminen elämästä, hauras itsetunto sekä epäterve luokkayhteisö.

*”Haluan tuoda julki tapaukseni, jossa kiusaamista ajoi vaistonvarainen pelko omasta asemasta tyttöjen parvessa. Ala-asteella käännyin kahta entistä ystävääni vastaan, koska uskoin, että se oli ainoa keino selvittää joutumatta itse ulkopuoliseksi. Aloin puhua pahaa entisistä ystäväistäni ja eristää heitä joukosta. Tätä tekivät muutkin. En muista, kuka sen aloitti ja miksi. Keinot olivat kekseliäät, niin kuin tytöillä yleensä. Opettajat eivät varmasti nähneet kaikkea. Tiedän, että toinen kohteista itki iltoja, kun hänellä ei ollut yhtään ystävää.”*HS4 (oppilaspositio)

HS4 näkee kiusaamisen taustasyynä sen, että oppilaalla oli oma pelko joutua ulkopuoliseksi ryhmästä. Tässä kirjoituksessa kiusaaminen oli mahdollista, sillä se tapahtui opettajien katseilta piilossa, eli taustasyynä on jälleen opettajien kyvyttömyys nähdä kiusaamista. Tässä kirjoituksessa kuvataan myös sitä, kuinka omaa pahaa oloa peilataan muihin, pyrkimyksenä purkaa sitä, siinä kuitenkin täysin onnistumatta. Kiusaamisen taustasyyt näyttäisivät ilmenevän oppilaassa lähtökohtaisesti henkisinä keskeneräisyyksinä. Kirjoittaja vaikuttaa katuvalta ja potevan syyllisyyttä. Syytekijät ovat mikrotasolla, tapahtumissa, jotka ovat oppilaan lähellä, hänen sosiaalisessa piirissään tai hänessä itsessään.

*”Kokemukseni mukaan peruskouluissa on vakiintunut tilanne, jossa 0–5 prosenttia koulua käyvistä oppilaista ei ole koulukuntoisia. Valtaosa kouluissa ilmenevästä väkivallasta ja sellaisesta kiusaamisesta, joka on käytännössä puuttumisen tavoittamattomissa, on juuri tämän joukon aikaansaannosta – oppilaiden, joiden oma psyyke on pirstaleina.”*HS21 (opetus- ja oppilashuoltopositio)

Kuvauksessa HS21 kertoo siitä, kuinka oppilaiden hyvinvoinnin haasteet olivat syinä koulukiusaamiselle. Tietynlainen koulun kyvyttömyys tai välinpitämättömyys heijastuu myös kuvauksessa. Oppilaiden huono mielenterveys ja koulukunto kanavoituvat muihin oppilaisiin koulukiusaamisena ja väkivaltana. Kirjoituksessa luodaan kielellä selitystä, jonka mukaan pieni määrä oppilaita, jotka voivat henkisesti todella huonosti kiusaavat

muita ja heidän aggressiivinen sekä huono käytöksensä ovat syytekijöinä kiusaamiselle. Tällaiset diskursiiviset käytänteet voi nähdä myös demonisoimisena tai ne voi ymmärtää yksilöiden oman elämän tasoilla heidän huonovointisuudessaan. Kirjoituksessa syyt heijastuvat koulukavereihin mikrotasolle ja myös mesotasolle. Syyt voivat olla myös eksotasolla koulun tai kunnan resurssien puutteessa järjestää oppilas- ja terveydenhuoltoa huonosti voiville oppilaille. Esimerkissä syyt osoitetaan ennen kaikkea yksilölle itselleen ja selitetään hänen pahalla olollaan.

Taustasyitä koulukiusaamiselle löydettiin oppilaan kotiympäristöstä. Esiin nousivat kodin huono ilmapiiri, vanhempien välinpitämättömyys lasta tai koulua kohtaan, vanhempien päihteiden käyttö, kielteiset kasvatustavat ja vanhemmuustyylit, muutto, sairaus, moraalikasvatuksen puute, sosioekonominen asema, empatian puute ja huono informaation eteneminen kodista kouluun.

*”Kiusaaminen on väkivaltaa. Väkivaltaisen käytöksen syyt ovat oppilaan sosiaalisessa piirissä. Käytökseen voimakkaimmin vaikuttavat koti ja ystäväpiiri. Turvallisessa ja kannustavassa ympäristössä kasvanut normaali lapsi ei potki eikä hakkaa muita. Aikuinen, jos käytät väkivaltaa, myös sinun lapsesi voi käyttää väkivaltaa.”*HS65 (muut -positio)

HS65 kuvauksessa kiusaamisen taustasyitä nähdään sosiaalisena laiminlyöntinä ja kyvyttömyytenä saada myönteisiä toimintamalleja lähipiiristä. Kirjoituksessa heijastuu vahvasti mikrotason syyt kiusaamiseen. Kuvauksesta voidaan myös tulkita makrotason syitä kiusaamiselle etsimällä ilmiöön vastauksia erilaisista kasvatuskulttuureista ja sosiaalisista normeista, joita yhteiskuntamme heijastaa eri käytänteiden, tapojen ja ihmisten lävitse.

*”Lapset tarvitsisivat ehdottomasti turvallisia aikuisia ohjaamaan heitä toivotunlaiseen käytökseen näinä pitkinä vapaa-aikoina. On myös vanhempia, jotka ovat työttöminä, sairaina tai päihderiippuvaisina kotona – ei sekään seura kovin virikkeellistä pienille lapsille ole.”*HS12 (opetus- ja oppilashuoltopositio)

HS12 kuvaa vanhempien päihderiippuvuuden, työttömyyden tai sairauden vaikuttavan lapsen kielteisesti ja altistavan häntä koulukiusaamisilmiölle. Syyt vaikuttavat

oppilaaseen mesotasolta, joilla vanhempien elämäntilanne tai elämäntapahtumat heijastuvat oppilaaseen haitallisesti.

*”Alakouluikäinen lapseni kipuili ilmeisesti muuttoamme ja koulun vaihtamista. Sosiaalisen ja iloisen lapsen muuttumista kiusaajaksi emme me vanhemmat olleet kotona huomanneet. Niinpä ikävä viesti koulusta tuli yllätyksenä.”*HS28 (huoltajapositio)

HS28 kuvauksessa syytekijät nousevat esiin lapsen elämäntapahtumien muutosten myötä, joista seurasi lopulta kiusaamista. Koulunvaihtaminen ja muutto ovat oppilaan elämässä tapahtuvia suuria elämäntapahtumia, jotka kuuluvat kronotasolle ja jotka vaikuttavat hyvin etäällä oppilaasta hänen elämäänsä. Vanhempien kyvyttömyys nähdä lapsen toimintaa on myös yksi taustasy, joka jäsentyy mikro- ja mesotasolle.

*”Opetusministeri Li Anderssonin (vas) viesti Kytöpuiston koulun väkivaltatapauksesta oli selvä: kouluilla pitää olla riittävästi resursseja kouluväkivallan ja kiusaamisen ehkäisemiseen. En voinut olla pyörittelemättä silmiäni, kun luin lausuntoa. Samaan aikaan opetusministeri nimittäin ajaa eteenpäin oppivelvollisuuden pidentämistä ja toisen asteen maksuttomuutta. Koulujen resurssit ovat jo nyt hyvin niukat. Kun kakun jakajia tulee vielä lisää, on selvää, että koulupudokkaiden auttamiseen, koulukiusaamisen ja kouluväkivallan ehkäisemiseen sekä erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tukemiseen jää yhä vähemmän rahaa.”*HS61 (muut -positio)

HS61 kuvauksessa resurssipuute ja kehnot hallinnon päätökset ovat taustasyinä kiusaamiselle kouluissa. Kirjoittajan mukaan päätökset ovat ristiriitaisia ja ne eivät huomioi tarpeeksi hyvin koulukiusaamisen ehkäisyä. Tällaiset hallinnolliset makrotasolla tapahtuvat päätökset sekä poliittiset pyrkimykset heijastuvat hyvin etäältä oppilaasta, mutta voivat silti vaikuttaa häneen joko altistaen hänet kiusaamiselle tai ylläpitäen hänen elämässään jo tapahtuvaa kiusaamista.

Kouluissa on oltava riittävästi henkilökuntaa oppilaita kohden, jotta aikuisilla on aikaa kohdata lapset ja nuoret. Missä viipyvät määräykset luokkakoosta? Tarvitaan myös asennekasvatusta. Onko viisasta jatkuvasti

vähentää uskonnon tai etiikan opetusta, jossa paha selkeästi kerrotaan pahaksi ja hyvä hyväksi?”HS29 (huoltajapositio)

Myös HS29 kertoo koulukiusaamisen taustalla olevista syistä, jotka liittyvät huonosti kanavoituihin resursseihin. Kuvauksessa käy ilmi, että syy kiusaamiseen on liian suurissa luokkakoissa sekä moraalikasvatuksen puutteessa oppiainetasolla. Jos kouluilla ei ole kylliksi aikaa tai rahaa järjestää opetusta, joka tukisi kiusaamattomuudessa, on syy silloin hallituksen ja koulutuspoliittisten toimijoiden. Syytekijät ilmenevät makrotasolla kouluhallinnon toiminnan puutteissa.

”Useampi kouluhallinnon ammattilainen ja tutkija on sanonut minulle, että kaikki tieto siitä, miten koulukiusaaminen saataisiin poistettua, on olemassa, mutta tieto on hajallaan muun muassa verkoissa ja erilaisissa tutkimuksissa. Suomessa on olemassa kouluhallinto virkamiehineen. Ihmettelen, miksi laki ei velvoita peruskoulun hallintoa hoitamaan asiaa [koulukiusaamista] kuntoon.”HS7 (opetus- ja oppilashuoltopositio)

HS7 hahmottaa kirjoituksessaan koulukiusaamisen koulutuspoliittisista syistä, jotka liittyvät tiedon hajanaisuuteen koulukiusaamisen ratkaisemisen kannalta sekä lain kyvyttömyyteen velvoittaa peruskoulun hallintoa lopettamaan koulukiusaamista. Kuvauksessa heijastuu sellainen tietynlainen tietämättömyys, kyvyttömyys ja selkeyden puute kiusaamiseen liittyvästä tiedosta. Voisikin ajatella, että vaikka kaikki ratkaisut olisivat tarjolla, ei syytasolla saada pysyviä muutoksia, jos ratkaisut pysyvät jäädytettyinä erinäisten hallinnollisten puutteiden vuoksi. Tässä kuvauksessa on vahvasti ekso- ja makrotason tapahtumista kyse, niiden ilmentyessä hyvin etäällä koulukiusatusta oppilaasta.

Ulkoiset tekijät -yläluokkaan nousi esiin syitä koulun, oppilaiden, kodin ja koulutuspolitiikan ulkopuolelta. Koulukiusaamisen syitä oli ulkoisten tekijöiden osalta alaikäisten näkemyksiä väheksyvä kulttuuri, yksin pärjäämisen kulttuuri, median tarjoamat haitalliset mallit sekä haitalliset roolimallit ja sukupuolimalleihin istuttaminen.

”Miten sitten saadaan lasten ääni kuuluviin? Monet yhteiskuntatieteet tarjoavat erinomaisia metodeja lasten ja nuorten perspektiivin

hienovaraiseen tavoittamiseen. Tiedonkeruun keinojen puute ei ole este, kulttuuriset käsityksemme sen sijaan ovat. Lasten ja nuorten väkivaltaisen käytöksen pohjimmaiset syyt eivät selviä heidän maailmansa ulkopuolelta käsin. Siksi meidän aikuisten tulisi kiinnittää huomiota siihen, miten alaikäisiä väheksyvät kulttuuriset ajatusmallit vaikuttavat kykyymme ratkaista yhteiskunnallisia ongelmia.”HS63 (muut -positio)

HS 63 kirjoituksessa hahmottuu se, kuinka kulttuuriset käsitykset ovat esteenä tiedonkeruulle lasten mielipiteisiin ja kokemuksiin liittyen. Kulttuuriset käsitykset voidaan nähdä esteenä koulukiusaamisongelman kannalta, ellei lapsia tavoiteta ”aikuisten maailmassa”. Tietylainen aikuisten empatian puute nousee kuvauksessa esiin mesotason ilmiönä. Tässä kuvauksessa korostuu myös aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus, joka jäsentyy mikro- ja mesotasolle. Kulttuuriset käsitykset jäsentyvät osaltaan makrotason tapahtumiin.

”Tiedän koulujen viime vuosien KiVa koulu -hankkeiden saaneen aikaan tuloksia. Koulua ei pitäisi kuitenkaan jättää yksin näin suuren ongelman kanssa, joka on usein peräisin koulua ympäröivän yhteiskunnan ongelmista ja asenteista.”HS40 (kansalaispositio)

HS40 kirjoituksessa viitataan KiVa koulu -hankkeen riittämättömyyteen koulukiusaamisen estämisessä. Taustasyitä lähestytään ympäröivän yhteiskunnan ongelmista, asenteista sekä tuen puutteesta. Syyt hahmotetaan laajoina kokonaisuuksina, jotka jäsentyvät usealle systeemiteorian tasolle yhteiskunnan ongelmina.

”Keskusteluun nousevat myös oppilaiden ilmaisunvapaus pukeutumisensa osalta sekä sukupuoli-identiteettiin liittyvät kysymykset. Haluaisimmeko pakottaa kaikki tiukasti kahden sukupuolen muottiin? Vai tulisiko kaikille yhtenevä alaosa – oletetusta sukupuolesta riippumatta? Ratkaisu kiusaamisen poistamiseen löytyy jostain aivan muualta kuin oppilaiden pakottamisesta koulupukujen käyttöön. Lapsille tulisi jo pienestä asti opettaa erilaisuuden hyväksymistä ja ihmisarvon kunnioitusta. Tämä on ensi kädessä huoltajien – ei hallituksen tai viranomaisten – tehtävä. Lisäksi

huoltajien tulisi tehokkaammin puuttua kiusaamiseen ja koulujen tulisi suunnata resursseja jo kiusaamisen ennaltaehkäisyyn.”HS32
(akateeminen positio)

Akateemisesta positioista lähestytään koulukiusaamisen taustasyitä kodin rajoittuneesta tavasta kasvattaa lapsia moninaisuuteen ja kulttuuriin, jossa hyväksytään kaikenlaiset ihmiset. Kirjoittaja myös kuvailee syiden olevan koulukiusaamisen kannalta perheiden toiminnan sekä koulujen resurssien kanavoimisen puutteissa. Kirjoituksessa hahmottuu syiden olevan mikrotasolla, oppilaan kotona tapahtuvassa vuorovaikutuksessa.

6.3 Koulukiusaamisen ehkäiseminen ja lopettaminen

Tässä alaluvussa tarkastellaan kolmanteen tutkimuskysymykseen ja tutkimuksen pääteemaan liittyviä tuloksia. Koulukiusaamisen ehkäisemiseksi tai lopettamiseksi kuvatut keinot jakautuivat aineistossa viiteen eri yläluokkaan. Näitä yläluokkia olivat koulu, koti, hallinto, yksilö ja ulkoiset tekijät.

Koulun näkökulmasta ratkaisuja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi tai lopettamiseksi oli useita ja niitä nousi esiin peräti 52 mielipidekirjoituksessa. Tämän teeman lukumäärä kirjoituksissa viestii osaltaan myös kirjoittamisen motivaatioita: ongelman ratkaiseminen koetaan tärkeäksi ja ratkaisuvaihtoehtojen tuottamiseen halutaan osallistua. Ratkaisuehdotuksia olivat esimerkiksi riittävät resurssit, opettajan myönteinen toiminta oppilaiden kanssa, luokan yhteisöllinen ja kiusaamisvastainen ilmapiiri, yhteistyö kodin kanssa, kiusaamiskyselyiden säännöllinen toteuttaminen, tunne- ja kaveritaitojen opettaminen, oikeanlaiset oppimateriaalit, ikäryhmien sekoittaminen sekä pienryhmien lisääminen.

”Koulupäivät täyttävät lapsen ja nuoren päivästä valtaosan ja koulu on sen hetken tärkein yhteisö. Sen takia on äärimmäisen tärkeää, että jokainen kokee olonsa tervetulleeksi kouluun juuri sellaisena kuin on. Tätä ilmapiiriä ovat rakentamassa opettajat, koulun henkilökunta, oppilaat ja myös oppilaiden huoltajat.”HS9 (opetus- ja oppilashuoltopositio)

Mielipidekirjoituksessaan HS9 kuvaa sitä, kuinka tärkeää koulukiusaamisen kitkemisessä olisi koulun henkilökunnan ja opettajien toiminta. He ovat rakentamassa ilmapiiriä, ja yhteisöä, joka ehkäisee koulukiusaamista. Myös empatia ja tunnetaidot korostuvat. Ratkaisu jäsentyy kuvauksessa mikrotason toimijoihin sekä mesotason tapahtumiin.

*”Jos haluamme, että kiusaaminen kouluissa vähenee ja nuorten ääni tulee kuuluviin, tulee kouluille antaa aikaa ja resursseja ongelmien ratkaisemiseen. Tämä ei tapahdu syylistämällä kouluja. Mikäli krooninen kiire ei olisi niin valtava, ei kiusaamistilanteitakaan pääsisi syntymään niin paljon, koska niitä ehdittäisiin ratkomaan jo aikaisemmassa vaiheessa. Silloin haastatteluihin olisi myös oikeasti aikaa.”*HS13 (opetus- ja oppilashuolto-positio)

HS13 kuvailee, kuinka kiusaamisen vähenemiseksi koulujen resursseihin ja ajankäyttöön liittyvät ongelmat tulisi ratkaista. Ratkaisut koulukiusaamiseen jäsentyvät eksotasolle liittyen koulun toimintaan. Hallinnon resurssointeihin ja budjetoointeihin liittyvät asiat jäsentyvät makrotasolle.

*”Pelastukseni oli luokaton yläaste. Opetus oli kurssimuotoista, ja jokaisella kurssilla oli eri kokoonpano eri-ikäisiä oppilaita. Koin luokattomuuden ilmavana ja tasa-arvoistavana. Sain tutustua uusiin koulutovereihin yksilöinä. Kukaan ei voinut määrittää vain oman porukkinsa jäsenenä, sillä porukat eivät olleet jatkuvasti samoilla oppitunneilla. Kaveriporukoita toki syntyi, mutta ne muodostuivat yksilöistä, joilla oli kavereita myös muista porukoista. Koin yksilöihin tutustumisen ja eri porukoiden välillä luovimisen vapauttavaksi: enää en ollut ulkopuolinen vaan vapaa ja itsenäinen yksilö.”*HS2 (oppilaspositio)

Oppilaspositiosta ajatellaan kiusaamisen ehkäisemisen kannalta, että luokaton yläaste voisi toimia koulutason ratkaisuna koulukiusaamisen torjunnassa. Opetus nähtiin ratkaisuna koulukiusaamisen sekä ulkopuolisuuden poistamiseksi. Kuvauksesta voi tulkita, että ratkaisu kiusaamiseen on saanut syntynsä koulutuspoliittisesta päätöksestä makrotasolta. Ratkaisu valuu kohti oppilasta eri tasoja pitkin koulun

eksotason, koulun toiminnan mesotason ja luokan mikrotason kautta, tavoittaen lopulta vapaan sekä itsenäisen oppilaan.

*”Kiusaaminen on iso ongelma. Lait ja säännöt, ohjelmat ja julistukset eivät ongelman kitkemisessä auta. Muutos lähtee ihmisistä.”*HS45
(kansalaispositio)

HS45 kuvauksessa ratkaisua haetaan päinvastaisesta suunnasta ja siinä korostetaan, ettei ratkaiseminen ole säädösten varassa. Avaintekijänä kiusaamisen loppumisessa ovat ihmiset konkreettisina toimijoina. Lopullinen ratkaisu on kuitenkin yksilössä itsessään tai oppilaan lähipiirin ihmisissä mikrotasolla.

Ratkaisuja koulukiusaamisen kitkemiseksi kodin näkökulmasta löytyi lähes joka toisesta mielipidekirjoituksesta. Hyvin monessa mielipidekirjoituksessa ratkaisuna nähtiin yhteistyö kodin ja koulun välillä. Oman lapsen kanssa kommunikointi sekä kotona kaveritaitojen vahvistaminen esiintyi myös useassa kirjoituksessa. Strukturoitu vanhempainohjaus, muutto toiselle paikkakunnalle tai kotona opiskelu, moraalikasvatus, rajojen asettaminen, kodin mallikasvatus, kiusaamisesta puhuminen kotona, nuoren mielenterveystaitojen vahvistaminen sekä nuoren turvattomuuden tunnistaminen olivat kodin tarjoamia ratkaisuja.

*”Kiusaamisen vastaiseen työhön tarvitaan kaikkia. Yhteistä tahtotilaa tarvitaan, jotta muutos saadaan aikaiseksi. Tämä tarkoittaa, että jokaisessa kodissa pitää puhua kiusaamisesta, vaikkei se juuri nyt koskettaisikaan omaa perhettä.”*HS54 (sosiaali- ja nuorisotyön positio)

HS54 tuo kuvauksessa esiin yhteisöllisyyden merkitystä kiusaamisen ehkäisyyn liittyvissä toimenpiteissä. Kirjoituksessa painotetaan kodin ja koulun yhteistyötä sekä yhteistä tahtotilaa kiusaamisen ehkäisemiseksi. Tämän kuvauksen ratkaisut jäsentyvät mikro- ja mesotasoille.

*”Tärkeänä muutoksen avaimena on kasvattaa lapset ja nuoret sellaiseen yhteisöllisyyteen, jossa ketään ei jätetä ulkopuolelle tai yksin eikä ketään kiusata – niin kodeissa, päiväkodissa, koulussa kuin myöhemmin työyhteisöissä.”*HS47 (koulutuspoliittinen positio)

Kirjoituksessa HS47 koulutuspoliittisesta positiosta ajatellaan, kuinka tärkeää olisi, että kotona lasta kasvatettaisiin sellaiseen yhteisöllisyyteen, jossa ketään ei jätettäisi ulkopuolelle. Ongelmana nyky-yhteiskunnassa nähdään kirjoituksessa sellainen kulttuuri, jossa suljetaan muita oppilaita yhteisön ulkopuolelle. Kuvauksessa ratkaisun hahmotetaan lähtevän yhteisöllisestä kasvatuskulttuurista kronotasolta, ratkaisun lävistäen eri systeemitasot, löytäen aina oppilaan yksilötasolta. Ratkaisumekanismi vaikuttaa kuvauksessa dynaamiselta ilmiöltä.

”Nyt meillä on kissanpäivät. Kouluun ei tarvitse fyysisesti mennä.

*Koulunkäynti on hauskaa ja mielekästä. Nuori voi nukkua yönsä rauhassa, elää päivänsä ilman pelkoa ja keskittyä koulunkäyntiin. Tämä aika lisää meidän perheen hyvinvointia enemmän kuin mikään pitkään aikaan.”*HS22 (huoltajapositio)

HS22 kuvauksessa koulukiusaaminen saatiin hetkellisesti loppumaan hallituksen tekemällä kotiopetuslinjauksella. Kirjoituksessa viitataan koronapandemian aikaan, jolloin oppilaat saivat olla kotiopetuksessa. Tällöin makrotason ilmiö, pandemia, on vaikuttanut hyvin kaukaiselta tasolta oppilaan henkilökohtaiseen elämään. Ratkaisu ilmenee mikrotasolla perheen sisällä kohdistuen lopulta yksilöön. Tässä kirjoituksessa on havaittavissa myös dynaaminen prosessi, jossa ratkaisu tulee useat eri tasot lävistäen, hyvin kaukaa oppilaan elämästä, suoraan oppilaan elämään. Tässä esimerkissä nousee vahvasti esiin, kuinka suuria vaikutuksia erittäin etäisillä, yllättävillä ja harvinaislaatuisilla ilmiöillä voi olla yksittäisen oppilaan koulukiusaamisen kannalta.

Hallinnon näkökulmasta ratkaisuja koulukiusaamisongelmaan tarjottiin noin joka kolmannessa mielipidekirjoituksissa. Ratkaisuja olivat lainsäädännön uudistaminen ja lain suoja, päättäjien linjaukset, resurssien ja ajan kohdentaminen oikein, aikuisten kiusaamisvastaiset koulutukset, opetussuunnitelman tavoitteet, kuntiin rakennettaisiin kiusaamisvastaiset ryhmät, luoda rakenteet, että kiusaaminen on mahdotonta, yhteistyö päättäjien ja opettajien kanssa sekä OKL:ssä opetettaisiin kiusaamisvastaisia menetelmiä.

”Kiusaajien puhuttelu ja sopiminen eivät riitä lopettamaan kiusaamista kouluissa. Tarvitaan järeämpiä toimia, mahdollisesti Suomen lakiin

kirjattuina. Tällaisia voisivat olla huoltajien vastuuta korostava korvausvelvollisuus ja jokaisen kiusaajan siirtäminen vähintään määrääjäksi eri kouluihin.”HS53 (terveys- ja hyvinvointialan positio)

HS53 kuvauksessa koulukiusaamisen ratkaisemisen avainten nähdään pitkälti olevan hallinnollisten toimielinten ja päätösten hallussa. Makrotasolla laki, eksotasolla koulut, mesotasoilla eri toimijoiden vuorovaikutus sekä mikrotasolla huoltajat ovat komponentteja, joiden läpi ratkaisut kiusaamisen kitkemiseksi virtaavat dynaamisesti kohti kiusatun oppilaan turvallista tilaa.

”Ratkaisu ei ole ulkoa ohjatuissa ohjelmissa vaan pitkäjänteisessä työssä asenteiden muuttamiseksi ja opettajien ryhmäosaamisen vahvistamiseksi. Muutoksen täytyy ulottua opettajakoulutuksen opiskeluvaihtoihin ja peruskoulutuksen sisältöihin. Yliopistoistamme tulisi valmistua opettajia ja tulevia rehtoreita, jotka voivat luottavaisesti sanoa: koulukiusaamista on ollut aina, mutta meillä on keinot sen lopettamiseksi.”HS18 (opetus- ja oppilashuoltopositio)

HS18 kuvauksen mukaan kiusaamisen ehkäisyä voitaisiin ennakoida jo hyvin kaukaa, ennen kuin koulussa työskentelevät opettajat ovat edes valmistuneet. Kiusaamisen vastaisten toimien opettaminen OKL:ssä nähdään potentiaalisena tukimenetelmänä kiusaamisen ehkäisemisessä. Kuvauksen mukaiset koulutuspoliittiset ratkaisut jäsentyvät ekso- ja makrotasolle. Valmistuva kiusaamistietoinen opettaja on mikrotasolla suhteessa kiusattuun oppilaaseen. Tällaisilla keinoilla uskotaan kirjoittajan mukaan olevan mahdollisuus lopettaa koulukiusaaminen. Tällöin ratkaisut kohdistuisivat suoraan oppilaan elämään. Tässä esimerkissä heijastuu myös ratkaisujen dynaaminen luonne.

”Joskus nämä haavat tuovat mukanaan myös väkivallantekoja, jotka kohdistuvat itseen tai toisiin. Siksi ehdotan, että joka kuntaan perustetaan koulukiusaamisen debriefing-ryhmä psykologista jälkipuintia varten. Ryhmä voisi toimia esimerkiksi terveyskeskuksen yhteydessä. Ryhmä kouluttautuu ongelman purkajaksi. Siihen voisi kuulua psykologi, psykiatrinen hoitaja, sosiaalityöntekijä ja poliisi.”HS40 (kansalaispositio)

HS40 näkee ratkaisuna yhteisölliseen toimintaan panostamisen sekä kuntatasoisen terapiakulttuurin kehittämisen. Kunnan päätös on eksotason ratkaisu ja sen toimijat operoivat mesotasolla suhteessa oppilaaseen. Kuvauksessa nousee keskiöön etäältä oppilaasta häntä lähemmäksi virtaava dynaaminen ratkaisuketju.

*”Tunne- ja vuorovaikutustaitoja painotetaan myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa, ja kouluilla on useita keinoja opettaa näitä taitoja.”*HS49 (koulutuspoliittinen positio)

HS49 kuvauksessa hahmottuu koulutuspoliittisten päätösten merkitys kiusaamisvastaisen ilmapiirin luomisessa. Perusopetuksen perusteet ovat makrotason päätöksiä, joita koulut eksotasolla toteuttavat, ja joiden sisällöt kohdistuvat mikrotasolla luokkiin sekä niiden oppilaiden henkilökohtaisiin sosiaalisiin kokemuksiin. Kuvauksessa on dynaaminen ratkaisumalli, jossa ratkaisut heijastuvat oppilaaseen kaukaa makrotasolta.

Ratkaisuja koulukiusaamisen ehkäisemiseksi tai loppumiseksi, joita ilmeni aineistossa yksilön näkökulmasta, löytyi 25 kirjoituksesta 65:stä. Keinoja olivat mahdollisuus tutustua uusiin ystäviin, eristäytyminen, lintsaminen, virheiden myöntäminen ja niistä oppiminen, yksilö saa tukea ja kiusaamiseen puututaan varhain, koulun ohjeiden mukaan toimiminen, rajat yksilön toiminnassa, kiusaamisen vastainen kasvatus, muiden kunnioittava kohtelemine, turvallisen ryhmän osana oleminen, kotiin jääminen, massaan sulautuminen, olla niiden kavereina joita kiusaaminen ei koske, verkostoituminen, aktiviteettien lisääminen, rauhoittuminen, siirtäminen toiseen kouluun, empatia, ymmärtää teon lainvastaisuus sekä omat vastuut ja velvollisuudet kuten korvausvastuu.

”Tunne-, vuorovaikutus- ja muiden mielenterveystaitojen opetus on kirjattuna nykyisiin opetussuunnitelmiin. Hyvän mielen taitomerkki on Mieli ry:n ja muun muassa Hämeenlinnan litalan yhtenäiskoulun kanssa yhdessä kehittämä maksuton ja kaikille avoin sähköinen oppiaineisto mielenterveystaitojen pitkäjänteiseen kehittämiseen. Esimerkiksi tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden vaaliminen sekä kiusaamisen ja seksuaalisen häirinnän ehkäiseminen toteutuvat käytännössä, kun niistä keskustellaan

ja niiden merkitystä pohditaan yhdessä. Hyvän mielen taitomerkki sisältää yksin ja ryhmässä suoritettavia tehtäviä ja selkeän tavoitepolun oppilaalle mielenterveystaitojen oppimiseen läpi peruskoulun. Iittalan koulussa nähdään, että tulevaisuudessa Hyvän mielen taitomerkestä voisi tulla oppilaitoksissa myös johtamisen väline.”HS58 (muut- positio)

HS58 kuvaa kuinka kiusaamisen ehkäiseminen toteutuisi käytännössä, jos oppilaalle tarjottaisiin enemmän tunne- ja mielenterveyskasvatusta kouluissa. Keskustelu nähdään tärkeänä ratkaisukeinona kiusaamisen kitkemisessä. Kommunikaatio ja avoimuus nousevat tässä kirjoituksessa tunnetaitojen lisäksi avainrooliin kiusaamisen loppumisen kannalta. Konkreettiset tehtävät ovat myös tärkeässä roolissa oppilaan kiusaamisinterventiossa. Kuvauksessa säädökset jäsentyvät makrotasolle, käytännön toiminta mesotasolle yhdessä mikrotason henkilöiden kanssa. Ratkaisuista hyötyvät kaikki oppilaat. Tulevaisuus viittaa ajallisena aspektina kronotasoon, jolla on ratkaisujen kannalta keskeinen rooli, sillä ratkaisuilla pyritään muuttamaan asioita paremmaksi.

”Tutkimuksissa on osoitettu, että lisäämällä aktiviteetteja, rauhoittumistilaan ohjaamisella ja toimitilojen viihtyvyydellä sekä tilavuudella voidaan ratkaista haastavia tilanteita. Lapsen käytöksen taustatekijöiden ymmärrys ja yhteistyö lapsen kanssa vähentävät väkivaltaa.”HS52 (terveyden ja hyvinvointialan positio)

HS52 mukaan ratkaisuja koulukiusaamiseen saataisiin, jos oppilaalle lisättäisiin aktiviteetteja sekä ohjattaisiin rauhoittumistilaan. Tällöin oppilaan toiminta kanavoituu muuhun kuin kiusaamiseen tai väkivaltaiseen käytökseen sekä rauhoittuminen sopivassa tilassa tukisi oppilaan itsehillintää. Kirjoittajan ratkaisuehdotus on, että oppilas saisi kanavoitua energiansa aktiivisen ja tarkoituksenmukaisen tekemisen kautta muualle kuin kiusaamiseen. Mikro- ja mesotasoille jäsentyvät oppilaan taustatekijöiden ymmärtäminen, kasvattajan empaattisuus sekä tietotaito. Oppimisympäristöt sekä toimintakulttuuri jäsentyvät oppilaan elämään ekso- ja makrotasoilla, niiden vaikuttaen epäsuorasti ja etäältä oppilaan kiusaamisongelman ratkaisuun.

Ulkoisten tekijöiden nähtiin toimivan ratkaisuna koulukiusaamisen ehkäisemiselle tai lopettamiselle vain muutamassa mielipidekirjoituksessa. Keinoja olivat moniammatillinen yhteistyö eri ammattikuntien välillä, lastensuojelujärjestön toiminta, julkisuudessa asioista avoin ja rehellinen puhuminen, historiasta oppiminen sekä kolmannen sektorin materiaalien hyödyntäminen kiusaamisen torjunnassa.

*”Aluksi tilanne on analysoitava kaikkien osapuolien ja historian valossa. Monesti vaikeissa tapauksissa on hyvä tuoda koulun ja konfliktin osapuolten tueksi ulkopuolinen toimija – erityisesti silloin, kun kodin ja koulun välinen yhteistyö ei toimi. Tapausta selvittämään on otettava kaikki tarvittavat tahot: lasten tai nuorten perheiden lisäksi ainakin koulun henkilökunta ja muu lähipiiri, tarvittaessa myös lastensuojelu ja poliisi. Kun konfliktin akuutti vaihe on ohi, tilannetta tulee seurata aktiivisesti.”*HS57 (sosiaali- ja nuoristyön positio)

HS57 näkee ratkaisuna kiusaamisen ehkäisemisessä kodin ja koulun ulkopuoliset toimijat yhteiskunnan eri areenoilta. Tällainen moniammatillinen puuttuminen on kirjoituksen mukaan tärkeää erityisesti koulukiusaamisen akuutissa vaiheessa ja vaikeissa tapauksissa. Kirjoituksessa otetaan myös kantaa siihen, kuinka tärkeää olisi nähdä historian valossa, tietynlaisessa ajallisessa perspektiivissä kiusaamisen mekaniikkaa. Historia jäsentyy kronotasolle, lapsen perhe ja moniammatilliset toimijat mikro-, meso ja eksotasolle.

*”Mannerheimin lastensuojeluliiton tukioppilastoiminta on esimerkki siitä, kuinka oppilaita voidaan osallistaa kiusaamista ennalta ehkäisevään ja kiusaamisen vastaiseen työhön. Toiminta on vakiintunut – yli 80 prosenttia suomalaisista kouluista toteuttaa tukioppilastoimintaa. Tukioppilastoiminnassa tukioppilaat ryhmäyttävät oppilaita ja tutustuttavat toisiinsa. He järjestävät välituntitoimintaa, oppitunteja ja työpajoja kiusaamisesta, tempauksia ja tapahtumia sekä ottavat kaikki koulun oppilaat mukaan toimintaan. Tukioppilaat vahvistavat kouluhyvinvointia ja yhteisöllisyyttä. He toimivat myös koulussa silminä, jotka voivat havaita sellaistaakin kiusaamista, joka jää aikuisilta huomaamatta.”*HS54 (sosiaali- ja nuorisotyön positio)

HS54 hahmottaa ratkaisuja kiusaamiseen ulkoisesta tekijästä käsin, Mannerheimin lastensuojeluliitosta, joka toiminnallaan edesauttaa oppilaita kiusaamista ennaltaehkäisevään ja kiusaamisenvastaiseen työhön. Toiminta tarjoaa ratkaisuja erilaisten tempausten, työpajojen ja oppituntien muodossa tavalla, joka vahvistaa oppilaan hyvinvointia ja yhteisöllisyyttä. Tukioppilaat toimivat myös tukena kouluissa koulukiusaamisen kitkemisessä. Tukioppilastoiminta jäsentyy ekso- ja mikrotason väliselle mesotasolle. Tukioppilaat jäsentyvät mikrotasolle. Ratkaisut heijastuvat oppilaan elämään dynaamisena liikkeenä mesotasolta lähtien.

*”Toivomme, että tässäkin tapauksessa – vaikka pahoinpitely tapahtui jo muutama viikko sitten – siitä puhuttaisiin julkisuudessaakin teon vakavuutta vähättelemättä. On tärkeää kertoa myös, miten asiaa on jo käsitelty ja miten sen käsittelyä jatketaan nyt uuden lukuvuoden alettua yhdessä koulun, muiden viranomaisten sekä uhrin ja väkivallantekijöiden perheiden kesken. Näin toivottavasti pystytään hillitsemään somessa vellovaa keskustelua, joka tosiasioiden sijaan perustuu arvailuille ja huhuille.”*HS62 (muut -positio)

HS62 Ratkaisuna koulukiusaamiselle kirjoittaja näkee avoimuuden julkisessa koulukiusaamiskeskustelussa. Kirjoittajan mukaan ratkaisuna kiusaamiselle toimisi arvailujen ja huhujen sijaan keskittyminen rehellisiin faktoihin. Ratkaisuna sosiaalinen media ja siellä käytävä keskustelu voidaan jäsentää uuden aikakauden ilmiönä kronotasolle.

6.4 Koulukiusaamisen seuraukset

Tässä alaluvussa tarkastellaan neljänteen tutkimuskysymykseen ja tutkimuksen pääteemaan liittyviä tuloksia. Koulukiusaamisen seuraukset jakautuivat kahteen eri yläluokkaan, joita olivat yksilölle sekä yhteiskunnalle koituvat seuraukset.

Koulukiusaamisesta koitui laaja-alaisesti erilaisia seurauksia yksilölle. Jotkut seurauksista olivat hyvin vakavia, pitkäkestoisia ja traumaattisia, toiset seurauksista olivat lievempiä. Yksilölle koituvia seurauksia oli sosioemotionaaliset haasteet sekä

mielenterveysongelmat, fyysiset oireet, vaikeudet koulussa, kielteisen asenteen muodostuminen koulua kohtaan ja ongelmat lähipiirissä sekä oman minuuden ja itsetunnon kanssa.

*”Koulukiusattu kokee valtavasti häpeää. Kiusaamista onkin hankalaa, ellei jopa mahdotonta myöntää koulun henkilökunnalle. Koin myös itse samanlaisia tunteita, minkä vuoksi omaan tilanteeseeni ei puututtu myöhemmin opinnoissa. Kaksi vuotta sitten minulla todettiin epävakaata persoonallisuushäiriötä, johon johtaneet syyt ovat todennäköisesti koulukiusaamisessa. Diagnoosi on auttanut ymmärtämään itseäni paremmin, mutta myös aiheuttanut suurta vihaa ja turhautumisen tunteita koulukiusaajiani ja koulujen henkilökuntaa kohtaan. Miksi en koskaan tai puolustanut itseäni?”*HS1 (oppilaspositio)

HS1 kuvailee koulukiusaamisen aiheuttaneen hänessä henkistä pahoinvointia sekä emotionaalista tuskaa. Kirjoittaja tulkitsee psykologisen kerronnan kautta vaikutuksia, joita kiusaaminen hänessä aiheutti. Hän kertoo tapahtumien aiheuttaneen hänessä myös vihan tuntemuksia. Kirjoituksessa nousee vahvasti esiin vaikeat tunteet erityisesti katkeruus ja riittämättömyys sekä mielen sietokyvyn haasteet, joita kiusaaminen oli aiheuttanut. Eräänlaista itsesyytöstä ja jälkiviisautta on myös aistittavissa kirjoituksessa. Kiusaaminen vaikuttaa laaja-alaisen haitallisesti yksilöön ja hänen elämäänsä.

*”Yksi vaikutus oli käytösnumeroni laskeminen. Tämä perusteltiin minulle sillä, että tuntiaktiivisuus vaikuttaa käytösnumeroon ja se oli kohdallani laskenut. Yritin tekeytyä mahdollisimman huomaamattomaksi oppitunneilla, ettei kiusaamiseni jatkuisi. Tavoitteeni oli suojata itseäni. Kiusaaminen oli koulun tiedossa.”*HS3 (oppilaspositio)

HS3 kirjoituksessa kuvataan koulukiusaamisen aiheuttamia sosiaalisia ja akateemisia vaikutuksia. Koulukiusaaminen aiheutti hänessä tarpeen vetäytyä sosiaalisesti, jottei häntä kiusattaisiin. Tällä oli puolestaan kielteinen vaikutus tuntiaktiivisuuteen ja käytösnumeroon. Tässä kirjoituksessa käy ilmi, miten konkreettisia ja haitallisia vaikutuksia koulukiusaaminen aiheuttaa ja millainen kumuloituva vaikutus sillä on

oppilaan akateemiseen elämään sekä sosiaaliseen käytökseen. Kiusaamisen seuraukset kohdistuvat suoraan yksilön elämään, hänen valintoihinsa sekä tulevaisuuteensa.

*”En voinut vaihtaa koulua, joten aloin lintsata. Sitä en olisi halunnut tehdä, sillä olin kunnan oppilas. En kuitenkaan nähnyt muuta pakokeinoa. Lintsaaminen taas vaikutti arvosanoihin, ja päättötodistus oli sen mukainen. Eniten minua kuitenkin kaduttaa, että yläasteen jälkeen en uskaltanut mennä lukioon tai ammattikouluun, koska pelkäsin kiusaamisen jatkuvan. Kukaan ei välittänyt siitä, että jäin tyhjän päälle.”*HS6
(oppilaspositio)

HS6 Kirjoituksessa kiusaamisen seuraukset ilmenevät sosioemotionaalisena rasitteena. Kuvauksessa nousee myös esiin ristiriitaiset tunteet liittyen tunnollisuuteen. Koulukiusaaminen aiheutti oppilaassa myös pelkoa hakeutua jatko-opiskelemaan kiusaamisen pelossa. Oppilas jäi tyhjän päälle koulukiusaamisen takia ja vaikutti kokevan yksinäisyyttä. Kirjoituksessa seuraukset ilmenevät oppilaan elämää rajoittavina tunteina sekä välttelykäytöksenä. Koulukiusaaminen vaikuttaa tämän kirjoituksen mukaan suoraan oppilaan tunteisiin ja käytökseen, eli kyseessä on valtavan suuri energia tai voima, joka kohdistuu kiusaamisessa toiseen oppilaaseen häntä rajoittavalla tai ohjaavalla tavalla. Tässä kirjoittajan kuvauksessa kiusaamisen seuraukset kohdistuvat suoraan, voimakkaasti ja negatiivisesti oppilaan elämän usealle eri osa-alueelle.

Koulukiusaamisella oli seurauksia myös yhteiskunnallisesti. Seurauksia yhteiskunnalle oli esimerkiksi kiusatun läheisten kärsimys ja tuska sekä lisääntynyt tarve mielenterveyspalveluille.

*”Kouluhallinnon välinpitämättömyys kiusaamisasiassa tuottaa näkyvää tulosta. Yhä useampi peruskouluikäinen lapsi jättää menemättä kouluun, ja mielenterveyspalveluiden tarve kouluissa on kovassa nousussa. Näkymättömänä seurauksena virkamiesten toimimattomuudesta on kiusattujen lasten ja heidän läheistensä jatkuva kärsimys. Tarvittava tieto on jo olemassa, mutta missä luuraa aikuisten moraali ja empatia?”*HS7
(opetus- ja oppilashuoltopositio)

HS7 kuvauksessa koulukiusaamisen seuraukset näyttäytyvät laajalle leviävänä ilmiönä, joka haastaa oppilaan henkistä hyvinvointia. Ilmiön seuraukset on nähtävissä myös laajemmin yhteiskuntaa kuormittavana haittana.

Perheen kokema avuttomuus, pettymys ja työajan kuluminen lasten asioiden hoitamiseen sekä vanhempien riitely koulun kanssa mainittiin seurauksissa. Myös opettajan väsymys nousi esiin.

*”Huoltaja ottaa yhteyttä kouluun. Hän on erittäin kiivastunut ja vaatii koulua puuttumaan kiusaamiseen. Hänen lastansa on lyöty välitunnilla ja haukuttu läskiksi. Kun opettaja pyytää tukea oppilaille ja työlleen, hänelle sanotaan, että jokaisella oppilaalla on oikeus lähikouluun ja yleisopetuksen ryhmässä työskentelyyn. Lopulta myös opettaja väsyy, ottaa yhteyttä työterveyshuoltoon ja hänet määrätään sairauslomalle. Opettajan jäätyä sairauslomalle sijaista on erittäin vaikea löytää. Tämä johtaa ryhmässä jatkuvaan kaaokseen.”*HS14 (opetus- ja oppilashuolto)

HS14 hahmottaa koulukiusaamisesta koituvan laaja-alaisia seurauksia yhteiskunnassa ketjureaktion tavoin eri tasoille ulottuen. Kirjoituksesta käy ilmi eräänlainen lumipalloeefekti, jossa yksi tapahtuma aiheuttaa valtavan laajaa ja dynaamista kuormitusta sekä tuhoa useilla eri sektoreilla. Tässä kirjoituksessa on kuvattu, kuinka kiusaaminen aiheuttaa muissa ihmisissä seurauksia opettajan väsymisenä, sijaistarpeena ja jopa koko luokkaryhmän kaoottisuuden lisääntymisenä. Koulukiusaaminen näyttäytyy kuvauksessa useiden eri yhteiskuntakerrosten ja henkilöiden läpi työntyvänä, epämiellyttävänä ilmiönä. Esimerkissä havaitaan, kuinka kiusaamisen seuraukset lähtevät oppilaasta dynaamisena aaltona lävistämään eri systeemitason kerroksia.

Kiusaaminen aiheutti myös häpeää erityisesti kiusaajan vanhemmille. Kiusaamisen seuraukset ulottuivat työttömyystilastoihin, vaikuttivat syrjäytymiseen yhteisöstä ja yhteiskunnasta sekä loivat turvattomuutta asuinalueen asukkaissa

”Kiusaaminen koskee aina koko luokkaa. Koulusta tietoa kulkee kuitenkin vain roolitetuille yksilöille, tekijöille ja uhreille. Suurin osa luokan vanhemmista jää tiedon ulkopuolelle ja uinuu onnellisen tietämättömänä

siitä, että lapsen luokassa voi olla päivittäin varsin kipeitä ja karuja tapahtumia. Avain olisi juuri näiden vanhempien käsissä. Kiusatun vanhemmille tilanne voi olla lamauttava, arka ja epätoivoinen, kiusaajan vanhemmille taas vaikea ja häpeällinen.”HS31 (huoltajapositio)

Huoltajapositioista kuvataan, kuinka koulukiusaaminen vaikuttaa eri tavoin kiusatun ja kiusaajan vanhempiin. Kokemus kiusatun vanhemmille voi olla lamauttava, arka ja epätoivoinen. Puolestaan kiusaajan vanhemmat voivat kokea tapahtumista häpeää ja tilanne voi olla vaikea heille. Kirjoituksessa nousee esiin koulukiusaamisen seurauksien näkyminen eri tunne- ja kokemusskaaloissa koululuokassa ja vanhemmissa. Ilmiönä koulukiusaaminen on laaja ja tavoittaa tunnetasolla myös ne henkilöt, keitä kiusaaminen ei suoraan kosketa. Kiusaamisen seuraukset heijastuvat mikro- sekä mesotasolle koskien oppilaan luokkaa sekä vanhempia.

7. Pohdinta

Tässä tutkimuksessa pyrittiin selvittämään tutkimuskysymysten mukaisesti, miten koulukiusaaminen ilmenee Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa, mitä syitä sen taustalla on, miten koulukiusaamista on pyritty ehkäisemään ja millaisia seurauksia koulukiusaamisesta oli aiheutunut. Analyysissä hyödynnettiin apuvälineinä ekologista systeemiteoriaa sekä kirjoittajapositioita.

Tutkimuksessa nousi esiin erilaisia tuloksia, joita pohditaan tässä luvussa. Pohdinnassa tutkimuskysymykset kulkevat tekstin mukana, rakentaen keskinäistä dialogia mielipidekirjoitusten sisältöjen sekä koulukiusaamisilmiön ymmärtämisen kannalta relevantilla tavalla. Aluksi pohditaan koulukiusaamista mielipidekirjoituksissa kuvattujen ilmenemistapojen ja taustatekijöiden kautta. Seuraavaksi pohditaan koulukiusaamiseen liittyviä ehkäisykeinoja sekä seurauksia, joita mielipidekirjoituksista nousi esiin. Lopuksi pohdinnassa tarkastellaan tutkimusetiikkaa sekä jatkotutkimusideoita.

Koulukiusaamista käsittelevien mielipidekirjoitusten diskurssissa nousi esiin huoli ilmiön vakavuudesta, syytöksiä, ratkaisuehdotuksia, havaintoja koetuista kiusaamiskokemuksista, pelkoa ja hätää, voimattomuutta, toivoa, ja usein voimakkaita tunteita sisältävää diskurssia. Mielipidekirjoitusten kirjoittajat olivat sekä omilla etunimillään esiintyviä henkilöitä että nimimerkeillä esiintyviä henkilöitä. Kirjoittajat esiintyivät haluamillaan nimimerkeillä, joka ei kuitenkaan taannut, että nimimerkin takana olisi juuri kyseisen nimimerkin mukainen henkilö. Tutkimuksen rajoitteena oli se, että tutkimusaineisto koostui vain tietyltä aikaväliltä, ja se rakentui pelkästään yhden sanomalehden mielipidekirjoituksista.

7.1 Koulukiusaamisen ilmeneminen ja taustatekijät mielipidekirjoituksissa

Koulukiusaaminen ilmeni mielipidekirjoituksissa fyysisenä ja henkisenä väkivaltana. Hamarus (2008, s. 27) kuvaa koulukiusaamisen kehittyvän ihmisten välisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Tämän tutkimuksen perusteella koulukiusaaminen tapahtui koulussa, usein välituntien aikana. Kiusaaminen oli usein

myös pitkäkestoista ja vakavuusasteiltaan vaihtelevaa. Kiusaaminen ilmeni oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa monella eri tavalla, aina silmien pyörittelyistä, oppilaan törkeään pahoinpitelyyn ja kuolemantuottamukseen asti. Osassa tämän tutkimuksen kirjoituksissa kuvattiin fyysisen ja henkisen kiusaamisen olleen aluksi lievempää, kuten tönimistä, haukkumista tai tavaroiden varastelua. Kiusaaminen kuitenkin näytti usein muuttuvan vakavammaksi ajan myötä, ellei kukaan ulkopuolinen toimija, kuten joku ihminen koulun henkilökunnasta, tai huoltajat puuttuneet siihen. Kiusaamisen nähtiin ilmenevän tässä tutkimuksessa saman linjaisesti kuin Hamaruksen (2006, s. 60) tutkimuksessa: 1. prosessina, joka alkaa hiljalleen ja joka ajan myötä sekä voimistuu että laantuu, 2. Väkivaltaisina räjähdyksinä, 3. vain verbaalisena kiusaamisena, 4. eristämiseen pyrkivänä kiusaamisena, 5. kahdenkeskisten sosiaalisten suhteiden muutoksista johtuvana kiusaamisena, 6. ärsyttämisenä, ja 7. tiedostamattomana kiusaamisena.

Fyysinen koulukiusaaminen jäsenyi mielipidekirjoituksissa mikrotasolle, sillä se ilmeni oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Henkinen koulukiusaaminen jäsenyi fyysisen koulukiusaamisen lailla mikrotasolle, sillä kiusaaminen tapahtui oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Aineiston kuvausten perusteella koulukiusaaminen tapahtui joko oppilaan välittömässä läheisyydessä tai etänä, esimerkiksi loukkaavina kirjelappuina. Myös aiemmissa tutkimuksissa on havaittu, että koulukiusaamiselle on tyypillistä ilmentyä suoraan tai epäsuorasti (Olweus, 1992, s. 15; Hamarus, 2008, s. 45; Pörhölä, 2008, s. 3).

Koulukiusaamisen fyysinen ja henkinen ilmeneminen nousivat esiin jokaisesta kirjoittajapositiosta, mikä antaa signaalia siitä, että jokaisella kirjoittajapositiolla on käsitys ja kyky kirjoittaa siitä, miten kiusaaminen ilmenee oppilaiden keskuudessa. Voidaan ajatella, että koulukiusaamisen ilmenemistavat ovat hyvin tiedossa eri kirjoittajapositioista kirjoittavilla, eikä tietämys kiusaamisen ilmenemistavoista rajaudu vain jonkun tietyn position taakse. Tämä vahvistaa käsitystä siitä, kuinka laajasti koulukiusaaminen ja kouluväkivalta tiedostetaan eri yhteiskunnan osa-alueilla, ainakin mediatekstien perusteella. Myös Hurme ym. (2019, s. 270) mukaan kouluväkivallasta keskustellaan laajasti julkisessa mediassa.

Eniten koulukiusaamisen ilmenemisestä kirjoitettiin oppilaspositiosta ja vähiten akateemisesta positiosta. Oppilaspositio erosi muista kirjoittajapositioista siten, että oppilasposition kuvaukset kuvasivat kiusaamiskokemuksia hyvin intiimisti ja niitä pystyi tulkitsemaan siten, että ne saattoivat liittyä kirjoittajan omaan kiusaamiskokemukseen. Tulkinta sille, miksi koulukiusaamisen ilmenemisestä ei kirjoitettu niin paljon ja intiimisti muista kirjoittajapositioista lähtöisin, saattaa olla siinä, että muissa positioissa kirjoittajat positioituivat oppilaspositiota jokseenkin etäisemmille systeemiteorian tasoille.

Aineistossa eniten fyysistä koulukiusaamista kuvattiin sosiaali- ja nuorisotyönpositiosta sekä huoltajapositiosta, eli positioista läheltä oppilasta. Vähiten akateemisesta, oppilas- sekä peruskoulun opetus- ja oppilashuoltopositioista. Henkistä koulukiusaamista kuvattiin eniten oppilaspositiosta. Runsaasti henkistä kiusaamista kuvattiin myös sosiaali- ja nuorisotyön positioista, terveyden- ja hyvinvointialan positioista sekä koulutuspoliittisesta positioista. Henkilökohtaisin vaikutelma koulukiusaamisen ilmenemisestä syntyi kuitenkin oppilasposition kuvauksesta. Syy oppilasposition kertomuksen henkilökohtaisuudelle voi selittyä Pörhölän (2008, s. 16) tunnistamassa monitasoisessa henkisessä ja fyysisessä ongelmakierteessä, jota kiusaaminen aiheuttaa yksilön elämässä. Voidaan ajatella, että pitkään kiusaamisesta kärsinyt oppilas haluaa purkaa kokemustaan emotionaalisella ja henkilökohtaisella sävyllä julkisissa mielipidekirjoituksissa, jotta hän viimein tulisi kuulluksi.

Mielipidekirjoitusten oppilaspositiossa herätti mielenkiintoa myös se, että vaikka kokonaismääränä oppilaspositiosta kirjoitettiin eniten, niin fyysisestä kiusaamisesta kirjoitettiin kuitenkin vähiten. Oppilasposition kirjoitusten pohjalta voidaankin tulkita, että niiden henkilöiden, jotka ovat kokeneet koulukiusaamista omakohtaisesti, voi olla vaikeaa kertoa fyysisestä väkivallasta, sillä se saatetaan kokea psyykkisesti vaikeana aiheena puhua. Fyysisen uhan läsnäolo koettiin 8. ja 9. luokan poikien keskuudessa kaikkein yleisimpänä (THL, 2023). Pörhölän (2008, s. 1) mukaan koulukiusaaminen voi aiheuttaa oppilaalle psyykkisiä traumoja sekä haitata hänen sosiaalista kehitystänsä. Puolestaan henkisestä väkivallasta kirjoittaminen saatetaan kokea helpommaksi ja siksi siitä ehkä kirjoitetaankin avoimemmin. Yksi vaihtoehto oppilaspositiossa ilmenneelle havainnolle voi olla myös se ajatus, että henkistä väkivaltaa ilmenisi

peruskouluissa enemmän kuin fyysistä väkivaltaa. Näin kävi ilmi tämän tutkimuksen oppilasposition kuvauksissa.

Aineiston mielipidekirjoitusten sisältöjen perusteella voisi ajatella, että koulukiusaaminen on dynaamisesti kehittyvä ilmiö, jossa ilmenemistavat sekä ilmenemistapojen vakavuus kehittyvät ajan mittaan oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. Kiusaaminen voi alkaa myös räjähdysmäisellä fyysisellä väkivallalla (Hamarus 2008, s. 53), tai olla luonteeltaan sellaista, ettei kiusattu tai kiusaaja tiedä koulukiusaamista ylipäänsä tapahtuvan. Molemmat edellä mainitut kiusaamisen ilmenemistavat nousivat esiin aineiston kirjoituksista.

Yleisesti koulukiusaaminen näytti ilmenevän aineiston kuvauksissa negatiivisena tekona tai energiana, joka kohdistuu toista oppilasta kohtaan toistuvina eri tasoisina tuhoavina, satuttavina ja jollain tavalla loukkaavina sekä haitallisina energiapurkauksina. Olweus (1992, s. 14) on myös tunnistanut tutkimuksessaan kiusaamisen ilmenevän negatiivisena tekona, jota sävyttää pitkäkestoisuus. Tämä yksittäinen teko tai energia vaikuttaa siirtyvän eteenpäin oppilaasta, jolla on henkisesti tai fyysisesti huono olo tai sosiaalisesti epävarmaa. Tämä energia välittyy kiusattuun oppilaaseen aiheuttaen usein kiusatussa henkisesti tai fyysisesti huonoa oloa tai sosiaalista epävarmuutta. Joskus uhri alkaa itse kiusata muita oppilaita. Tällöin hän toimii sekä kiusaajan että uhrin roolissa, eli kiusaajauhrina (Pörhölä, 2008, s. 4). Koulukiusaamista voisi luonnehtia eräänlaisena synkkänä peilinä, jolla heijastetaan huonoa oloa eteenpäin ja pyritään tällä tavoin itse vapautumaan huonosta olost.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaiset tavoitteet toteutuivat koulukiusaamisen ilmenemisen kannalta huonosti Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksissa. Perusopetuksen vuosiluokkien 1–2, 3–6 ja 7–9- tavoitteisiin liittyvissä sisältöalueissa korostuu fyysisen koskemattomuuden kunnioittaminen sekä syrjimättömyys (Opetushallitus, 2014). Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta fyysisen koskemattomuuden kunnioittaminen toteutui ainoastaan niissä tapauksissa, joissa kiusaaminen oli henkistä väkivaltaa, eikä uhuriin koskettu fyysisesti. Kiusaaminen ilmeni tässä tutkimuksessa usein fyysisenä väkivaltana, eivätkä opetussuunnitelman tavoitteet toteutuneet niiltä osin. Tutkimuksessa koulukiusaaminen ilmeni myös syrjivänä käytöksenä ja huuteluina, joten opetussuunnitelma tavoitteet toteutuivat myös niiltä

osin heikosti. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan suomen peruskouluissa ei hyväksytä minkäänlaista kiusaamista, syrjintää tai rasismia (Opetussuunnitelma, 2014).

Koulukiusaamisen taustasyyt nousivat mielipidekirjoituksissa esiin viidessä eri yläluokassa. Syitä etsittiin ja löydettiin kouluista, kotioloista, oppilaista, koulutuspolitiikasta sekä ulkoisista tekijöistä. Koulukiusaamisen taustalla olevia syitä nousi esiin varsin runsaasti jokaiselta systeemiteorian tasolta, jokaisesta yläluokasta sekä kirjoittajapositiosta. Taustasyistä, jotka liittyivät kouluun, kuvattiin eniten oppilas-, opetus- ja oppilashuolto-, akateemisesta sekä sosiaali- ja nuorisotyön positiosta. Akateemisesta positiosta sekä kansalaispositiosta kirjoitettiin hieman enemmän, kuin muista positiosta.

Selvästi eniten taustasyitä nousi esiin kouluun ja oppilaisiin liittyen, ja seuraavaksi eniten kotiin liittyen. Voidaankin ajatella, että syyt koulukiusaamiselle painottuvat lähelle niiden ilmenemisaikaa, eli oppilaiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta. Tutkimus yhtyy Salmivallin (1998, s. 33) näkemykseen, minkä mukaan koulukiusaamisen on sosiaalinen ilmiö. Olisikin mielenkiintoista tarkastella koulukiusaamista asetelmasta, jossa yksilö olisi autiolla saarella. Tällaisessa tilanteessa ei kenelläkään olisi syytä kiusata häntä henkisesti tai fyysisesti. Kiusaamisen taustasyyt liittyvät aina sosiaaliseen vuorovaikutukseen sekä sen haasteisiin, ilmenivätpä ne millä systeemiteorian tasolla hyvänsä. Hamarus (2008, s. 27) kuvaa koulukiusaamisen kehittyvän ihmisten välisissä sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa.

Mielenkiintoista oli huomata, kuinka koulukiusaamisen syyt jäsentyivät hyvin paljon ekologisen systeemiteorian tasojen mukaisesti. Koti ja perhe jäsentyvät oppilaan lähiympäristöön mikrotasolle. Kodin tapahtumat, jotka vaikuttavat oppilaaseen jäsentyvät mesotasolle. Taustasyitä nousi kirjoituksissa esiin runsaasti mikrotasolta sekä mesotasolta, esimerkiksi perheiden sosioekonomisista tekijöistä sekä luokan sisäisistä tapahtumista. Koulu nähdään systeemiteoriassa jäsentyvän eksotasolle ja tapahtumat, jotka vaikuttavat oppilaaseen nähdään jäsentyvän mesotasolle.

Tämä tutkimus vahvisti käsitystä siitä, että koulukiusaamisen syyt ovat levittäytyneet laajasti yhteiskunnan eri kerroksiin Bronfenbrennerin (1979, s. 3) venäläisen

maatuskanukke -vertauksen lailla, jonka mukaan sisempien tasojen tapahtumat vaikuttavat ulompiin tasoihin ja ulommat tasot vaikuttavat puolestaan sisempiin tasoihin. Tasojen painopiste koulukiusaamisen taustasyissä oli kuitenkin vahvasti mikro- ja mesotasoilla, erittäin lähellä oppilasta. Tässä tutkimuksessa havaitut oppilaisiin liittyvät taustasyt olivat pääasiassa samoja kuin Merenheimon (1990, s. 134) tutkimuksessa esiin nousseet syyt, joita olivat erilaisuus, ulkomuoto, koulumenestys, vaatetus, kateellisuus, itsetunto, arkuus, yksinäisyys ja halu näyttää kovikselta. Halua näyttää kovikselta ei suoraan ilmennyt tämän tutkimuksen tuloksissa, mutta viitteitä samasta ilmiöstä nousi esiin yhdessä mielipidekirjoituksessa, jossa vältettiin hylkiön leimaa ja haluttiin olla jotain muuta, usein kuulua ryhmään. Tämän tutkimuksen tuloksissa nousi myös esiin oppilaiden välinen epäsuhta iän ja koon puolesta, jota myös Hamarus (2008, s. 12) on kuvannut omassa tutkimuksessaan.

Monesti mielipidekirjoituksissa nousi esiin, että koulukiusaamisen taustalla on kasvavassa iässä olevan lapsen tai nuoren vaikeus hahmottaa kuka hän on sekä sosiaalinen epävarmuus, joka luo pohjaa epävakaille, ryhmäidentiteetin mukaiselle ja näennäisen itsevarmalle käytökselle. Useassa aineiston esimerkissä havaittiin taustasyynä kiusaamiselle oppilaan halu olla osana ryhmää ja saada näkyvyyttä tai arvostusta - kiusatun kustannuksella tietysti, joka ilmeni kiusatussa näkyvyyden viemisenä, eli eristämisenä ja ulkopuolelle jättämisenä sekä epäarvostavana kohteluna, jota kiusattu sai osakseen. Näyttäisi siltä, että yksi syy kiusaamiselle on kiusaajan kokema rakkauden ja arvostuksen puute kotona ja kaveripiirissä. Näyttäisi myös siltä, että kiusattu ajautuu uhriksi samoista syistä, itsensä arvostamisen puutteesta ja kiltteydestä, kuten yhdessä tämänkin tutkimuksen esimerkissä havaittiin. Tosin kiusatulla käytösmalli ei ole aina aggressiivinen tai kohdistu muihin oppilaisiin, poisluettuna Pörhölän (2008, s. 4) mainitsemat kiusaajauhrit, jotka ovat molemmissa rooleissa

Tutkimuksesta nousi esiin mielenkiintoisia havaintoja tapauksista, joissa opettajat eivät olleet saaneet lopetettua kiusaamista, vaikka se oli ollut yleisesti opettajien tiedossa. Koulun aikuisten haasteet huomata eri tavoin ilmenevää koulukiusaamista tekee aikuisille myös haastavaksi siihen puuttumisen asianmukaisesti (Karhunen & Pörhölä, 2008, s. 2). Tyypillisiä tutkimustuloksissa esiinnousseita taustasyitä vaikutti olevan

opettajien välinpitämättömyys tai kyvyttömyys puuttua kiusaamiseen.

Puuttumattomuus luonnollisesti ylläpiti kiusaamisen jatkumista. Saman linjaisia havaintoja opettajien asenteiden yhteydestä koulukiusaamiseen liittyen on havainnut myös Olweus (1992, s. 30) tutkimuksessaan. Aineiston esimerkeissä nousi usein esiin koulujen puutteelliset resurssit koulukiusaamisen syytekijöinä. Koulun resursseilla kuten riittävän monen opettajan läsnäololla välituntivalvonnassa on yhteys koulukiusaamisen (Olweus, 1992, s. 29; Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 109).

Aineiston pohjalta voisikin ajatella, että mitä useammin koulukiusaamisen alaisuudessa oleva oppilas joutuu valvomattomaan tilaan koulun arjessa, sitä suurempi todennäköisyys kiusaamisen kokemukselle on, ja sitä turvattomammalta tila tuntuu. Kuvausten pohjalta todellisuus vaikuttaisi siltä, ettei kouluissa ole mahdollista tarjota tällaista jatkuvaa turvallisen tilan kokemusta oppilaille opetussuunnitelman valossa. Eivätkä perusopetuksen opetussuunnitelman mukaiset kiusaamisen vastaiset tavoitteet (Opetushallitus, 2014) näin ollen täysin toteudu tässä tutkimuksessa ilmenneiden koulukiusaamisen taustasyiden perusteella.

7.2 Koulukiusaamisen ratkaisut ja seuraukset mielipidekirjoitusten valossa

Oppilaan jaksamista kouluissa tukee se, että kouluissa on turvallista olla, eikä siellä kiusata ketään (THL, 2023). Koulukiusaamisen ehkäisyn ja lopettamisen kannalta tutkimus tarjosi ratkaisuja liittyen koulun, kodin, hallinnon, yksilön sekä ulkoisten tekijöiden toimintaan. Mielipidekirjoituksista eniten ratkaisuehdotuksia ehdotettiin koulun näkökulmasta ja vähiten hallinnon sekä ulkoisten tekijöiden näkökulmasta. Koulukiusaamisen ratkaisut ovat usein luonteeltaan moninaisia ja ne jäsentyvät systeemiteoriassa dynaamisesti eri tasoille, ratkaisujen painopisteen ollessa kuitenkin lähellä oppilasta ja hänen lähiympäristöään mikro- ja mesotasolla.

Tutkimustuloksissa kävi ilmi, että lähes kaikista kirjoittajapositiosta tarjottiin runsaasti erilaisia ratkaisuja koulukiusaamisen lopettamiseksi, paitsi oppilaspositiosta, josta tarjottiin selkeästi kaikkein vähiten ratkaisuja koulukiusaamisen kitkemiseksi. Tämä tulos antaa viitteitä siitä, ettei koulukiusaamisen ehkäisy tai lopettaminen ole yksinomaan alaikäisen oppilaan käsissä eikä hänen vastuullaan, vaan hänen

ympärillensä toimivien aikuisten, toimijoiden, laitosten ja instituutioiden, joilla on aikuisen ymmärrystä koulukiusaamisen torjumisesta. Sosiaali- ja nuorisotyön kirjoittajapositiosta tarjottiin ratkaisuehdotuksia esimerkiksi yhdessä toimimisella, avoimuudella ja koulun aikuisten vastuun ottamisella koulukiusaamistapauksiin liittyen. Monesta positiosta nousi esiin lainsäädäntöön ja resursseihin liittyvät ratkaisut, tunnetaitokasvatuksen lisääminen, luokkien työrauhaan liittyvät asiat sekä erilainen ryhmä- ja yhteisötoiminta kiusaamisen kitkemiseksi.

Mielipidekirjoitusten pohjalta ratkaisuja etsittiin myös paljon kodin ja koulun yhteistyöhön liittyvästä työstä sekä moniammatillisesta puuttumisesta kiusaamiseen. Kodin ja koulun välinen yhteistyö on tärkeää (Opetushallitus, 2014, s. 35), lapsen kokeman turvan, luokan ilmapiirin ja oppilaan koulumenestyksen sekä kiusaamisongelman ehkäisyn kannalta (Harinen & Halme, 2012, s. 63; Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 121). Kodin ja koulun välinen yhteistyö nousi myös tässä tutkimuksessa esiin ja se nähtiin kiusaamisen loppumiseen johtavien ratkaisujen kannalta merkityksellisenä. Niissä korostui hyvän ilmapiirin luominen kodin ja koulun välille ja se, että ennemmin keskityttäisiin ratkaisuihin, kuin sen etsimiseen onko syyllinen koulu vai koti. Voidaankin ajatella, että kiusaamisen kitkemisen kannalta olisi lähtökohtaisesti tärkeää, että oppilas voisi kokea lähiympäristön, kodin ja koulun vuorovaikutuksen ja ilmapiirin myönteiseksi sekä turvalliseksi. Yhdessä kirjoituksessa mainittiin siitä, että aikuiset mallintavat omalla käytöksellään lapsille, kuinka on asiallista toimia. Jos aikuiset eivät löydä sopua ja ratkaisua ongelmaan, on sitä vaikeaa odottaa lapsiltakaan löytyvän.

Kiusaamattomuusratkaisujen kannalta tässä tutkimuksessa heijastui tietynlainen positiivinen peilaus eri henkilöiden välisessä toiminnassa, jolle oli tyypillistä konkreettinen tavoite ja portaot, joita pitkin tavoitteeseen edetään. Ratkaisuissa korostui tässä tutkimuksessa hyvin usein yhteistoimijuus eri henkilöiden välillä. Voisi siis ajatella, että empatia ja rakkaus ovat ratkaisuja koulukiusaamisen kitkemiseksi. Toimiva yhteistyö koulussa työskentelevien aikuisten kesken sekä hyvät pedagogiset ratkaisut tukevat opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutumista sekä edistävät oppilaan hyvinvointia (Opetushallitus, 2014, s. 36). Tämän tutkimuksen tulokset, kiusaamiseen liittyvien ratkaisujen puolesta, ovat osittain samassa linjassa perusopetuksen

opetussuunnitelman perusteiden kanssa. Opetussuunnitelman mukaan opetuksen tulee olla tasa-arvoista ja laadukasta sekä tarjota kaikille oppilaille hyvät edellytykset oppimiselle, kasvulle ja kehitykselle, samalla turvaten yhdenvertainen kohtelu (Opetushallitus, 2014). Aineisosta ilmenneiden ratkaisujen valossa voidaan ajatella, että opetus pyrkii mahdollistamaan tasa-arvoisen kasvun ja hyvät edellytykset kaikille oppilaille, muttei se voi taata sitä.

Tutkimuksessa havaittiin koulukiusaamisen aiheuttavan erilaisia seurauksia sekä yksilön henkilökohtaisessa elämässä että yhteiskunnan tasolla. Koulukiusaamisesta koituvat seuraukset kohdistuivat esimerkiksi oppilaan vanhempiin, koulun opettajaan, terveydenhuoltoon sekä koulutuspolitiikkaan. Henkisellä ja fyysisellä väkivallalla tiedetään olevan pitkäaikaisia vaikutuksia ihmisen elämässä (UNESCO, 2017).

Yksilöön kohdistuneita seurauksia nousi aineiston analyysissä esiin useita ja niiden vakavuus vaihteli. Joissain mielipidekirjoituksissa oppilaan kuvattiin kokeneen kielteisiä ja raskaita tunteita, kuten pelkoa ja häpeää kiusaamisen takia. Mielipidekirjoituksissa myös kuvattiin koulukiusaamisen aiheuttaneen oppilaalle vakavia mielenterveysongelmia tai itsensä satuttamista. Vaikutusten kuvattiin ulottuvan myös oppilaan jokapäiväisiin ja tärkeisiin asioihin kuten oppimiseen ja koulussa käymiseen. Myös Pörhölä (2008, s. 4) on todennut, että koulukiusaamisella saattaa olla erityisen kauaskantoisia vaikutuksia yksilön työ- ja opiskelu-uralla, johtaen lopulta sosiaaliseen ja yhteiskunnalliseen syrjäytymiseen. Kiusaaminen ja siihen liittyvät haasteet opiskella tavanomaisesti esitettiin aineiston mielipidekirjoituksissa esimerkiksi lintsaamisena, käytösnumeron laskuna, kotitehtävien laiminlyömisenä sekä pelkona hakeutua jatko-opiskelemaan.

Tyypillistä kiusatulle oli myös kertoa tekeytymisestään huomaamattomaksi ja laskea omaa arvoaan, jottei joutuisi kohtaamaan väkivaltaa. Koulukiusaamisen ja kouluväkivallan seurausten kuvauksista välittyikin kiero kehä: sen lisäksi että oppilas kohtaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa muiden oppilaiden aiheuttamana, hän saattaa alkaa kohdella myös itseään henkisesti tai jopa fyysisesti väkivaltaisella tavalla. Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta voi aiheuttaa pahimmillaan kuolettavia fyysisiä vammoja (UNESCO, 2017), tai johtaa kiusatun itsemurhaan (Julkunen, 2023). Tämä vahvistaa käsitystä tutkimuksessa esiin nousseesta ilmiöstä, jonka mukaan

koulukiusaaminen on kiusaajasta läpityöntyvää tuhoisaa energiaa, joka pyritään heijastamaan toiseen oppilaaseen, uhriin, ja jolla kiusaaja pyrkii poistamaan omaa epävarmuutta ja pahaa oloa – yksinkertaistettuna, omaa häpeää ja kohtaamaansa rakkaudettomuutta.

Aineiston kuvauksissa kiusaamisdynamiikkaan vaikuttavat myös kodin ja kaveripiirin haitalliset arvot, asenteet ja mallit. Saman linjaisia havaintoja on noussut esiin myös aikaisemmissa tutkimuksissa, joissa turvattomasti kiintyneen lapsen havaittiin kohtaavan vuorovaikutuksessa ilmeneviä haasteita ihmissuhteissaan (Salmivalli, 1998, s. 149). Lapsen fyysisen kurittamisen seuraukset voivat olla tulevaisuudessa vakavat lapsen turvauduttua itse väkivaltaan ratkaistessaan ongelmia elämässään (Harjukoski & Harjukoski, 1994, s. 133). Aineistosta nousi esiin mielenkiintoinen psykologinen diskurssi, jossa kuvattiin osan koulujen oppilaista olevan psyykkisesti sairaita sekä koulukunnottomia. Tämä oppilasaines aiheutti omalla kielteisellä vuorovaikutuksellaan haittaa muiden oppilaiden elämässä. Voisikin ajatella, että ovatko kenties kiusaajat turvattomasti vanhempiinsa kiintyneitä lapsia, joiden toiminnassa heijastuu kodin puutteet vai onko kysymys yhteiskunnallisesti vieläkin laajemmasta ilmiöstä, jossa kasvatustallit periytyvät vanhemmilta lapsille. Bronfenbrennerin (1986, s. 724) kronotasolla kiusaaminen voidaan nähdä sukupolvet ylittävänä ajallisena aaltona, joka on saanut alkunsa jossain kaukana menneisyydessä, ja jonka seurauksista kärsivät nykypäivänä peruskouluja käyvät lapset sekä nuoret.

Tutkimustuloksia tarkasteltaessa ekologisen systeemitteorian valossa, koulukiusaamisen seuraukset ilmenivät laajana, useiden eri yhteiskuntakerrosten ja henkilöiden läpi työntyvänä tuhoisana ilmiönä. Kiusaamisen seuraukset lähtivät liikkeelle oppilaasta, dynaamisena aaltona, lävistäen eri systeemitason kerroksia. Kiusaamisen seuraukset kohdistuivat aina ensiksi oppilaaseen ja sitten mikrotason toimijoihin kuten vanhempiin ja opettajiin. Aalto eteni mesotasolle opettajan henkilökohtaiseen elämään sekä eksotasolla toimiviin kunnallisiin terveystalouteihin. Tällainen dynaaminen prosessi kuvasi koulukiusaamisesta aiheutuvien seurausten luonnetta. Kiusaaminen aiheutti myös oppilaan vanhemmissa kielteisiä tunteita sekä opettajassa uupumusta. Kiusaamisen seurauksia voitiin nähdä jopa työttömyystilastoissa, jotka jäsentyvät makrotason taloudellisiin vaikuttimiin.

Oppilas- sekä huoltajapositioista kirjoitettiin kaikkein eniten niistä asioista, mitä koulukiusaamisesta oli seurannut. Koulukiusaamisen seuraukset kohdistuivat oppilaspositiosta kirjoittavien kuvauksissa kaikkein selvimmin oppilaaseen itseensä. Seuraukset olivat myös hyvin konkreettisia ja ilmenivät oppilasposition kirjoituksissa hyvin intensiivisesti. Muiden positioiden kirjoituksissa ilmeni koulukiusaamisen seuraukset vähemmissä määrin. Kaikkein vähiten seurauksista kirjoitettiin akateemisesta positiosta. Tulosten perusteella voidaankin ajatella, että koulukiusaamisen seuraukset koskettavat kaikkein eniten oppilasta itseään sekä hänen perhettään. Vaikka muidenkin positioiden kirjoituksissa kuvaillaan kiusaamisen seurauksia, jäävät ne etäisemmiksi ja seurauksissa painottuvat myös enemmän kiusaamisesta koituvat yhteiskunnalliset seuraukset. Mielipidekirjoituksissa koulukiusaamisen seuraukset ovat nähtävissä jokaisella yhteiskunnan sektorilla, mutta kaikkein raskaitten ne kohdistuvat oppilaaseen sekä hänen läheisiinsä. Vertauskuvana toimii hyvin tsunami, jonka tuhon vaikutus on voimakkaimmillaan rannassa. Tsunamin ollessa avomerellä, on se suhteellisen harmiton, mutta silti todellinen ja näkyvä uhka. Avomerta voisi kuvailla systeemiteorian uloimmiksi tasoiksi ja rantaa oppilasta lähimpänä olevina tasoina.

7.3 Tutkimusetiikka

Tutkijan vastuu tunnistaa problematiikkaa eettisten kysymysten välillä sekä puntaroida tutkimuksessaan tekemiään valintoja on jatkuvasti hyvin suuri (Eskola & Suoranta, 1998, s. 52). Tutkijan tulee kunnioittaa yhteisesti sovittuja eettisiä sääntöjä ja menetellä tutkimukseen liittyvissä valinnoissaan tiedeyhteisön noudattamien menettelytapojen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150–151). Tutkijan on otettava muiden tutkijoiden tekemät työt ja saavutukset huomioon arvostavalla sekä asianmukaisella tavalla. Tutkijan ei tule plagioida muiden tekstejä tai menetellä vilpillisesti lähdeviitteiden kanssa, vaan tutkijan on kyettävä pitämään jatkuvasti tutkimuksen eettiset periaatteet mielessään. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 151.) Tutkimuksessa meneteltiin huolellisesti aineiston hankinnassa ja tutkimukseen valikoituneet mielipidekirjoitukset olivat vapaasti käytettävissä Helsingin Sanomien internetsivuilta.

Tutkimus noudatti ja kunnioitti tutkimuseettisiä lähtökohtia, periaatteita ja käytänteitä mahdollisimman tarkasti (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150–151).

Tutkimuksen kukin vaihe, käytetyt menetelmät sekä tulosten esitystavat tulee käydä huolellisesti läpi sisällönanalyysin edetessä. Tutkimus tulee suunnitella, toteuttaa ja raportoida yksityiskohtaisesti, siten, että tieteellisen tiedon eettiset kriteerit täyttyvät (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150–151). Tämä tutkijan tulee ottaa huomioon jo tutkimussuunnitelmaa laadittaessa ja aihetta valittaessa. Tutkimus ei ole aiheena yhteiskunnallisesti kyseenalainen tai sisällöltään ketään epäkunnioittava. Tutkimus Helsingin Sanomien mielipidekirjoituksista oli valintana toimiva ja eettinen. Helsingin Sanomien aineiston hankinnan aikana ja sitä prosessoitaessa toimittiin hyvää tieteellistä käytäntöä noudattaen loukkaamatta keitään tutkimuksessani mukana olleita henkilöitä, mielipidekirjoitusten kirjoittajia tai muitakaan osapuolia. Tutkimuksessa ei julkaistu HS-mielipidekirjoitusten kirjoittajien yksityisyyttä, vaan kirjoittajista käytettiin anonyymejä ilmaisuja siten, että heidän yksityisyytensä pysyi turvattuna, siitähän huolimatta, että osa kirjoituksista oli julkaistu kirjoittajan omalla nimellä. Kutakin mielipidekirjoitusta arvioitiin tavalla, joka kunnioitti kirjoittajan yksityisyyttä sekä tekstin sisältöä. Tutkija toimi rehellisesti, sitoutuneesti sekä eettisesti kestäväällä tavalla tutkimusta tehdessään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 149–150).

7.4 Jatkotutkimusehdotukset

Aineistossa nousi toistuvasti esiin koulukiusaamisen ilmenemiseen, taustasyihin, ehkäisymenetelmiin sekä sen seurauksiin liittyvä dynaaminen prosessi, joka vaikutti olevan jatkuvasti liikkeessä oleva, abstrakti sekä kokonaisvaltainen ilmiö. Tämä abstraktilta vaikuttava, näkymätön ilmiö tai energia, vaikuttaa kuitenkin käytännön tasolla haitallisesti oppilaisiin ja yhteiskuntaan eri tavoin. Näkisin, että tulevaisuuden tutkimuksessa oli mielekästä keskittyä yhä enemmän koulukiusaamisen ehkäisyyn ja sen kitkemiseen hyvin konkreettisin menetelmin. Tutkimuksissa tulisi keskittyä ensisijaisesti koulun oppilaisiin, mutta myös opettajiin sekä vanhempiin - heihin, jotka ovat lähimpänä oppilasta ja avainasemassa kiusaamisen lopettamisen kannalta.

Voisi olla myös ajankohtaista tutkia yhä tarkemmin digitaalisen kiusaamisen muotoja sekä valistaa kasvattajia havaitsemaan erilaisia internetissä tapahtuvan kiusaamisen muotoja ja strategioita, vuoden 2026 teknologisten standardien mukaisesti.

Vanhempien, ammattilaisten tai muiden lasten voi olla vaikeaa tunnistaa digitaalisia kiusaamisen muotoja niiden yleistymisen vuoksi (Pörhölä, 2008, s. 3; Elo & Lamberg, 2018, s. 40; Karhunen & Pörhölä, 2008, s. 12). Tekoälyn avulla kiusaaja voi esimerkiksi luoda uskottavan näköisiä tai kuuloisia valeviestejä tai valeprofiileita, ja käyttää niitä tavalla, joka voi täyttää koulukiusaamisen kriteerit. Tällaiseen epäsuoraan internetin kautta tapahtuvaa kiusaamiseen, voi olla myös läheisten hyvin vaikea puuttua (Karhula & Pörhölä, 2007, s. 3).

Ajankohtaista voisi olla myös tarkastella sitä, kuinka koulukiusaaminen ilmenee intersektionaalisen feminismin näkökulmasta ja millä tavoin yksilöiden asemat tai ominaisuudet altistavat tai ehkäisevät koulukiusaamiseksi joutumista. Tutkimusten perusteella seksuaalivähemmistöihin kuuluvat oppilaat kokevat enemmän koulukiusaamista kuin seksuaalivähemmistöihin kuulumattomat oppilaat (UNESCO, 2017). Mielenkiintoista olisi nähdä tulevaisuudessa sellaista tutkimusta, jossa selvitetään ketkä ovat eniten alttiita kiusaamiselle ja millaiset keinot juuri tietynlaisen viiteryhmän edustajille toimisivat parhaiten koulukiusaamiselta suojautumisen kannalta. Hamarus (2006, s. 63) mainitsee erilaisuuden sekä sukupuoleen liittyvien ennako-oletusten olevan syitä koulukiusaamiselle.

Mielenkiintoista olisi toteuttaa myös sellainen tutkimus, jossa tarkasteltaisiin diskursseja suhteessa identiteettiin, tasa-arvoon ja koulukiusaamiseen. Erilaisten diskurssien tiedetään kantavan mukanaan erilaisia tausta-arvoja (Haapanen ym., 2018). Onko mahdollista, että koulukiusaamisen rakenteita saattaisi ylläpitää kiusaamisdiskurssi, jossa oppilas samaistuu hänelle annettuun kiusaaja- tai kiusattuidentiteettiin tavalla, joka rakentaa hänen tiedostamatonta käsitystensä omasta minuudesta, itsetunnosta ja persoonasta? Olisiko mahdollista, että tietynlainen leima tai sosiaalinen konstruktio voisi ohjata haavoittuvassa iässä olevan oppilaan itsetuntoa ja persoonan kehitystä tavalla, joka lisää todennäköisyyttä toimia jatkossakin tietystä roolista lähtöisin? Onko mahdollista, että yhteiskunnan rakenteet ja tavat puhua eri asioista ja ilmiöistä kantavat sisäänrakennettuna epätasa-arvottavaa ja valtaa

käyttävää siementä? Voisi ajatella, että tulevaisuudessa olisi oma paikkansa tällaisten kiusaamiskeskustelujen sekä identiteettikokemusten tutkimiselle.

Tutkimusta oppilaan identifioitumisesta erilaisiin kiusaamisrooleihin, esimerkiksi kiusaajan ja kiusatun rooleihin liittyen, olisi myös mielenkiintoista nähdä tulevaisuudessa. Erilaisia kiusaamisen rooleja ovat kiusaamisen uhri, uhrin puolustaja, kiusaaja, kiusaajan apuri, kiusaamisen vahvistaja ja sivustaseuraajana (Salmivalli, 1998, s. 52). Pörhölä (2008, s. 4) lisää Salmivallin roolijakoon kiusaajauhrin roolin, jolloin oppilas toimii sekä kiusaajan että uhrin roolissa tilanteen mukaan. Olisi mielenkiintoista nähdä vertailevaa pitkittäistutkimusta kahdesta erilaisesta identifioitumisen tapahtumaketjusta. Ensimmäisessä pitkittäistutkimuksessa tutkittaisiin identifioitumista oppilailla, joista käytetään aina heidän identiteettiinsä liittyvää ilmausta kiusaaja tai uhri, heidän kiusatessa tai jouduttua kiusaamisen uhriksi. Toisessa pitkittäistutkimuksessa tutkittaisiin, mikä vaikutus koulukiusaamisella ja kiusaamisen jatkuvuudella olisi, jos kiusaajista ja kiusatuista käytettäisiin heidän käytökseensä kohdistuvia ilmauksia. Ei leimattaisikaan enää henkilöitä kiusaajaksi tai uhriksi, vaan puhuttaisiin enemmän käytökseen liittyvästä ei-toivotusta toiminnasta. Esimerkiksi kiusaajasta voitaisiin puhua henkilönä, joka toimii tietyllä ei-toivotulla tavalla säännöllisesti ja uhrista henkilönä, joka saa toistuvasti tietynlaista ei-toivottua käytöstä osakseen. Näkisin että tällaisella erottelulla, jossa ei ylläpidetä tiettyä roolia sidottuna oppilaan identiteettiin, vaan arvioidaan enemmän oppilaan käytöstä, oppilaan identiteetti ei kasvaisi häpeään sidotusti. Tällöin oppilas voisi mahdollisesti ymmärtää helpommin, että ainoastaan hänen käyttöksensä tuomitaan, mutta häntä ihmisenä ei tuomita. Tällaisesta empaattisesta ymmärryksestä lähtien, ehkä myös kiusatun olisi helpompaa antaa anteeksi tekijälleen ja kiusaajan armahtaa itsensä. Tällainen tutkimus, sen tulokset koulun ja kotien arkeen jalkautettuina, voisi lisätä ymmärrystä koulukiusaamisen leimaavasta luonteesta sekä lisätä hyvinvointia mikrotasolta lähtien.

Lähteet

Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays*. University of Texas Press.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and desing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development research perspectives*. *Development psychology*, 22(6), 723-742.

Elo, S., & Lamberg, K. (2018). *Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella: Loppuraportti* (Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja, 2018:16). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.

Haapanen, L., Kääntä, L., & Lehti, L. (2018). Diskurssintutkimuksen menetelmistä: On the methods in discourse studies. *AFinLA-e: Soveltavan kielitieteen tutkimuksia*, 11, 4–19.

Harinen, P., & Halme, J. (2012). *Hyvä, paha koulu: Kouluhyvinvointia hakemassa* (Verkkojulkaisu / Nuorisotutkimusseura, 56). Suomen Unicef & Nuorisotutkimusverkosto.

Hamarus, P. (2006). *Koulukiusaaminen ilmiönä: Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta* (Väitöskirja). Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Hamarus, P. (2008). *Koulukiusaaminen: Huomaa, puutu, ehkäise*. Kariston Kirjapaino Oy.

Harjunkoski, S.-M., & Harjunkoski, R. (1994). *Kiusanhenki lapsen kengissä: Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle*. Kirjapaja.

Helsingin Sanomat (2025). <https://www.hs.fi/kirjoitamielipidekirjoitus/>. Viitattu 15.10.2025

Huilla, H., Peltola, M., & Kosunen, S. (2021). Symbolinen väkivalta huono-osaisten alueiden kaupunkikouluissa. *Sosiologia*, 58(3), 253–268.

<https://journal.fi/sosiologia/article/view/124611>

Hurme, K., Janhukainen, M., & Hotulainen, R. (2019). Koulun henkilöstöön kohdistuvan kouluväkivallan osapuolet, olosuhteet ja tilanteiden laatu. *Yhteiskuntapolitiikka*, 84(3), 270–280.

Julkunen, E. (2023, Syyskuun 12). *Olivian*, 15, traaginen tarina leviää somessa. Iltasanomat. <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000009844989.html>. Viitattu 10.4.2026

Karhunen, S. & Pörhölä, M. (2007). *Koulukiusaamisen viestinnälliset piirteet: havaitsemisen ja tunnistamisen haasteita* [verkkojulkaisu]. Opetushallitus.

Kämppi, K. (2008). *Peruskoulun 5., 7. ja 9. luokan oppilaiden koulukokemukset ja koettu terveys: WHO-koululaistutkimuksen trendejä vuosina 1994–2006*. Opetushallitus.

Kannas, L. (toim.) (1995). *Koululaisten kokema terveys, hyvinvointi ja kouluviihtyvyys: WHO-koululaistutkimus*. Helsinki: Opetushallitus.

Kokkonen, S. (2015). Koulukiusaaminen tyttöjen koululaisromaaneissa. *Kasvatus & Aika*, 9(4). <https://journal.fi/kasvatusjaaika/article/view/68553>

Merenheimo, J. (1990). *Koulukiusaaminen ja siihen yhteydessä olevia tekijöitä = Bullying in school and connected factors* (Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia, No. 74). Oulu: Oulun yliopisto.

Myllyoja, E. (2023, syyskuun 22). *Helsingin Sanomat tavoittaa viikossa jo lähes 2,2 miljoonaa suomalaista*. Helsingin Sanomat. <https://www.hs.fi/suomi/art-2000009868722.html>. Viitattu 20.2.2025

Olweus, D. (1992). *Kiusaaminen koulussa* (M. Mäkelä, Käänt.). [Alkuperäinen teos julkaistu 1991]. Helsinki: WSOY.

Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*

(Määräykset ja ohjeet 2014:96, Diaarinumero D:104/011/2014).

https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Perusopetuslaki 628/1998. (21.8.1998). 1 luku 2–3 §.

<https://finlex.fi/fi/lainsaadanto/saaduskokoelma/1998/628>

Potinkara, N., Raippalinna, L.-M., & Turunen, A. (2022). Diskurssintutkimus. Teoksessa O. Fingerroos, K. Kajander, & T.-R. Lappi (toim.), *Kulttuurien tutkimuksen menetelmät* (s. 329–350). Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.

Poutala, M. (2010). *Opettajan valta ja vastuu*. PS-kustannus.

Pörhölä, M. (2008). Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä – Miten käy koulukiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? [School bullying as a risk factor for the wellbeing of an adolescent. What happens to the peer relationships of bullied and bullies?]. Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (Ebs.), *Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot – vuosikirja 2008* (Julkaisu 84, pp. 94–104).

Nuoristotutkimusseura/Nuorisotutkimus-verkosto, Nuorisoasian neuvottelukunta & Stakes.

Rumpu, N., Markkanen, E.-L., Hyvärinen, N., Anttila, N., Danschu, P., Kuvaja, M., Romantschuk, M., & Sainio, M. (2023). *Kiusaamisen vastaisten menetelmien arviointi: Seitsemän arviointiin valitun menetelmän käytettävyyttä, juurrutettavuutta ja tuloksellisuutta*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

Salmivalli, C. (1998). *Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä*. Gaudeamus.

Terveyden ja hyvinvoinnin laitos THL. 2023. Kouluterveyskysely 2023: Lapsia ja nuoria kuormittavat monet tekijät – selkeät arkirutiinit ja ajoissa saatu apu on tärkeää.

<https://thl.fi/-/kouluterveyskysely-2023-lapsia-ja-nuoria-kuormittavat-monet-tekijat-selkeat-arkirutiinit-ja-ajoissa-saatu-apu-on-tarkeaa>. Viitattu 12.2.2026

Tilastokeskus. (2025, 3. huhtikuuta). Peruskouluissa 553 800 oppilasta vuonna 2024. <http://stat.fi/julkaisu/cm10cpc395iv707w1yu0ry0av>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.

UNESCO. (2017). *School violence and bullying: Global status report*. UNESCO.

Yhdistyneet kansakunnat. (1998). *Lapsen oikeuksien yleissopimus* (SopS 60/1991). <https://www.finlex.fi/fi/valtiosopimukset/sopimussarja/1991/60>