



Kiusaamisen ennaltaehkäisy ryhmädynamiikan keinoin

Suvi Nikkola

OPINNÄYTETYÖ
Syyskuu 2025

Sosionomi YAMK
Sosiaalialan erityisasiantuntijan tutkinto-ohjelma

TIIVISTELMÄ

Tampereen ammattikorkeakoulu
Sosionomi YAMK
Sosiaalialan erityisasiantuntijan tutkinto-ohjelma

NIKKOLA, SUVI:

Kiusaamisen ennaltaehkäisy ryhmädynamiikan keinoin

Opinnäytetyö 95 sivua, joista liitteitä 16 sivua
Syyskuu 2025

Kiusaaminen kouluyhteisössä on monitahoinen ja laaja-alainen ilmiö, jota ei voida ymmärtää yksinomaan yksilöiden käyttäytymisen seurauksena. Koulun henkilökunnan riittävä ymmärrys kiusaamisen taustalla olevista tekijöistä on edellytys sille, että kiusaamiseen voidaan puuttua tehokkaasti ja ennaltaehkäisevästi.

Opinnäytetyön tarkoitus oli selvittää integratiivisen kirjallisuuskatsauksen avulla, minkälaista tutkimustietoa ryhmädynamiikan vaikutuksesta koulukiusaamiseen on erityisesti luokkahuonekontekstissa sekä pohtia kehittämistyön kautta, miten tietoisuutta ryhmädynamiikan merkityksestä voitaisiin vahvistaa kouluyhteisöissä kiusaamisen ennaltaehkäisyn näkökulmasta. Tarkoituksena oli myös tunnistaa niitä rakenteellisia ja vuorovaikutuksellisia ilmiöitä, jotka vaikuttavat siihen, miten kiusaaminen syntyy, ilmenee ja miten siihen voidaan puuttua yhteisötasolla.

Opinnäytetyön tulosten mukaan koulukiusaamisen ymmärtäminen vaatii siirtymistä yksilökeskeisestä tarkastelutavasta kohti ryhmädynamiikkaa ja kouluyhteisön rakenteisiin pohjautuvaa lähestymistä. Tulosten perusteella kiusaamisen ehkäiseminen edellyttää ennen kaikkea tietoisuutta ryhmäprosesseista, opettajien vuorovaikutustaitojen vahvistamista sekä yhteisöllistä ja pitkäjänteistä työskentelyä koko kouluyhteisön tasolla. Inklusiivinen ilmapiiri, myönteiset vertaissuhteet ja turvalliset aikuiskontaktit voivat toimia suojaavina tekijöinä, kun taas sosiaalinen ulkopuolisuus ja haitalliset normit lisäävät kiusaamisen riskiä. Tulokset korostavat, että koulun toimintakulttuurin kehittäminen on olennainen osa kiusaamisen ehkäisyä, ei erillisenä toimenpiteenä, vaan osana koko yhteisön arkea ja vuorovaikutusta.

Koulun aikuisten rooli on ryhmädynamiikan edistämisessä keskeinen. Aikuisten tulee pystyä tunnistamaan ryhmäprosesseja, tukemaan positiivista vuorovaikutusta ja rakentamaan luottamuksellisia suhteita oppilaisiin. Yhteenkuuluvuuden tunne, emotionaalinen turvallisuus ja vahva ryhmän koheesio ovat tekijöitä, jotka suojaavat kiusaamiselta ja vahvistavat oppilaiden hyvinvointia. Kiusaamisen ehkäisy edellyttääkin koululta johdonmukaista sitoutumista toimintakulttuurin kehittämiseen, jossa ryhmädynamiikan ymmärtäminen toimii perustana kokonaisvaltaiselle ennaltaehkäisevälle työlle.

Asiasanat: koulukiusaaminen, ennaltaehkäisy, ryhmädynamiikka, moniammatillinen yhteistyö

ABSTRACT

Tampereen ammattikorkeakoulu
Tampere University of Applied Sciences
Master's Degree Programme in Social Services

NIKKOLA, SUVI:
Preventing Bullying Through Group Dynamics

Bachelor's thesis 95 pages, appendices 16 pages
September 2025

Bullying within the school community is a complex and multifaceted phenomenon that cannot be understood solely because of individual behavior. A sufficient understanding by school staff of the underlying factors behind bullying is a prerequisite for effective and preventive intervention.

The purpose of this thesis was to explore, through an integrative literature review, the existing research knowledge on the impact of group dynamics on school bullying, particularly in the classroom context. It also aimed to reflect through a development-oriented perspective on how awareness of the importance of group dynamics could be strengthened within school communities to prevent bullying. The goal was additionally to identify the structural and interactional phenomena that influence how bullying emerges, manifests, and can be addressed at a community level.

According to the findings of the thesis, understanding school bullying requires a shift from an individual-focused perspective toward an approach based on group dynamics and the structures of the school community. The results suggest that effective bullying prevention requires, above all, awareness of group processes, the strengthening of teachers' interaction skills, and communal and long-term efforts across the entire school community. An inclusive atmosphere, positive peer relationships, and safe adult connections can serve as protective factors, whereas social exclusion and harmful norms increase the risk of bullying. The findings emphasize that developing the school's operational culture is an essential part of bullying prevention not as a separate measure, but as an integral part of the community's everyday interactions.

The role of adults in promoting healthy group dynamics is central. Adults must be able to recognise group processes, support positive interaction, and build trusting relationships with students. A sense of belonging, emotional safety, and strong group cohesion are key factors that protect against bullying and promote student well-being. Preventing bullying thus requires a consistent commitment from schools to develop their operational culture, where understanding group dynamics forms the foundation for a comprehensive and preventive approach.

Key words: *prevention of school bullying, group dynamics, multi-professional collaboration*

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	7
2	OPINNÄYTETYÖN TAVOITE, TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	10
3	RYHMÄDYNAMIIKKA KIUUSAAMISILMIÖN SYNTYMISEN TAUSTALLA	12
3.1	Kiusaamisen määritelmän ymmärtäminen	12
3.2	Luokkatasoiset ryhmäilmiöt.....	14
3.3	Luokkahuoneen vuorovaikutussuhteet kiusaamisen taustalla	16
3.4	Ryhmädynamiikan synty yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa	18
3.5	Oppilaan haastavan käyttäytymisen ja kiusaamisen yhteys	22
4	KOULUN AIKUISTEN ROOLI RYHMÄDYNAMIIKAN EDISTÄJÄNÄ.....	25
4.1	Opettajan rooli ryhmädynamiikan rakentajana ja vuorovaikutuksen mallintajana	25
4.2	Sosiometria ryhmädynamiikan tarkastelun välineenä	26
5	TOIMINTAKULTTUURIN MUOKKAAMINEN KIUUSAAMISEN EHKÄISEMISEKSI.....	29
5.1	Toimintakulttuurin merkitys yhteisöllisyyden ja kiusaamisen ehkäisyn näkökulmasta	29
5.2	Teoreettinen viitekehys	30
6	OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS	32
6.1	Integratiivinen kirjallisuuskatsaus.....	32
6.2	Tutkimusaineiston keruu	33
7	KOULUKIUUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISYN SOSIAALINEN KONTEKSTI JA INTERVENTIOT: KIRJALLISUUSKATSAUKSEN TULOKSET	39
7.1	Kiusaaminen luokkahuoneen ryhmäilmiönä	39
7.2	Ryhmäroolit ja -normit oppilaiden vuorovaikutuksessa	42
7.3	Valtasuhteet ja sosiaalinen hierarkia.....	45
7.4	Tulosten yhteenveto.....	49
8	KEHITTÄMISTYÖ	53
8.1	Kehittämistyön toteutus kehittämistutkimuksen menetelmää soveltaen.....	53
8.2	Kehittämistyön prosessi ja aineiston keruu	55
8.3	Asiantuntijayhteistyö kiusaamisen rakenteellisen ennaltaehkäisyn tukena	60
8.4	Kehittämistyön tuotos.....	62
9	JOHTOPÄÄTÖKSET.....	65

9.1	Ryhmädynamiikan merkitys koulukiusaamisen ymmärtämisessä, tunnistamisessa ja ehkäisyssä.....	65
9.2	Luokkayhteisön ryhmäilmiöiden ymmärtäminen	66
9.3	Kouluhenkilöstön rooli ryhmädynamiikan tunnistamisessa ja toimintakulttuurin muokkaamisessa	68
10	POHDINTA	70
	LÄHTEET	75
	LIITTEET	80
	Liite 1. Yhteenvetotaulukko: Kirjallisuuskatsauksen aineistot.....	80
	Liite 2. Kehittämistyön asiantuntijayhteistyön teemat ja pohdintakysymykset.....	86
	Liite 3. Koulun ammattilaisten reflektiomateriaali.....	88

ERITYISSANASTO

WABF

World Anti-Bullying Forum

UNESCO

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

1 JOHDANTO

Kiusaaminen heijastaa kouluyhteisön arvoja ja rakenteita. Kun kouluissa erilaisuutta pidetään poikkeamana, normista poikkeavat oppilaat ovat erityisen alttiita kiusaamiselle ja syrjinnälle. Normista poikkeavat oppilaat saatetaan luokitella maahanmuuttajiksi, olivat he sitä todellisuudessa tai eivät. Suomalaisessa koulussa voi elää eurooppalaiskeskinen normi, jossa valkoisuus, suomenkielisyys ja tietynlainen kulttuurinen käytös nähdään oletuksena. (Artemjeff & Sheikh 2023, 25.)

Opinnäytetyön aihe sai alkunsa sosiaalialan järjestö Pakolaisnuorten tuki ry:n työelämähavainnoista. Järjestö on havainnut, että oppilaiden ryhmädynamiikka ja sosiaalinen vuorovaikutus vaikuttavat kiusaamisen esiintymiseen ja sen ehkäisyyn kouluissa.

Yhdenvertaisuuslaki (1325/2014) velvoittaa oppilaitoksia ehkäisemään syrjintää kaikissa muodoissaan sekä huolehtimaan siitä, että jokaisella oppilaalla on tasavertainen mahdollisuus turvalliseen oppimisympäristöön (1325/2014, 6§, 8§). Tämä tarkoittaa sitä, että koulujen on paitsi tunnistettava kiusaamisen yksilölliset ja ryhmätason vaikutukset myös tarkasteltava ilmiötä laajemmasta yhteiskunnallisesta näkökulmasta.

Yhdenvertaisuusvaltuutetulle (2022) tulleista yhteydenotoista selviää, että vähemmistöön kuuluvien ihmisten kiusaamisen ja häirinnän kokemuksia vähätellään. Yhdenvertaisuusvaltuutetun esille tuomat näkökohdat korostavat oppilaitosten vastuuta puuttua häirintään ja kiusaamiseen laajasti ja systemaattisesti. Vähemmistöjen kokemusten vähättely ei pelkästään vahingoita yksilöitä, vaan ylläpitää rakenteita, joissa syrjivä ja eriarvoistava käytös voi jatkua ilman seuraamuksia. Tämä on erityisen haitallista kouluympäristöissä, joissa nuoret rakentavat identiteettiään ja oppivat yhteiskunnallisia arvoja. Puuttumisvelvollisuus ei rajoitu vain rasistiseen häirintään, vaan se ulottuu kaikkiin kiusaamis- ja syrjintäperusteisiin. On myös välttämätöntä tarttua aktiivisesti ja päättäväisesti sellaiseen käyttäytymiseen, joka luo ihmisarvoa alentavan tai uhkaavan ilmapiirin esi-

merkiksi seksuaalisen suuntautumisen tai vammaisuuden perusteella. (Yhdenvertaisuusvaltuutettu 2022, 42–44.) Häirintä ja kiusaaminen kulkevat usein käsi kädessä kouluyhteisöissä, sillä molemmat ilmiöt ilmenevät toistuvina ja tahallisin negatiivisinä käytöksinä, jotka kohdistuvat yksilöihin ja luovat turvattoman ilmapiirin.

Nykykoulussa opettajat eivät ole ainoita aikuisia, joilla on mahdollisuus vaikuttaa oppilaiden hyvinvointiin. Kouluilla ympäri Suomea on erilaisia koulunuoriso- ja sosiaalityön ammattilaisia, jotka ovat tuoneet omaa osaamistaan nuorisokulttuurista sekä nuorisolähtöisestä toiminnasta koulujen arkeen. Tästä huolimatta moni kouluyhteisö ei osaa vielä hyödyntää tätä resurssia tarkoituksenmukaisesti. Koulunuorisotyö on kuitenkin kasvattanut rooliaan valtakunnallisesti, ja sen tarjoamille työmuodoille on alettu antaa tilaa. Koulu on nuorille keskeinen kasvuympäristö, jossa opitaan sekä akateemisia että sosiaalisia taitoja. Koulun toimijat ja rakenteet ovat keskinäisriippuvaisia, joten kiusaamisen ehkäisy ja oppilaiden hyvinvoinnin tukeminen edellyttävät moniammatillista yhteistyötä. Nuorisotutkimusseuran tuore tutkimus osoittaa, että koulunuorisotyö voi olla tehokas keino ehkäistä kiusaamista ja vahvistaa myönteistä ryhmäkulttuuria (Jämsén 2024). Kivijärvi toteaa nuorisotutkimusseuran tiedotteessa (2024) seuraavasti:

“Nuorten kouluhyvinvointi rakentuu pitkälti kaveri- ja ryhmäsuhteista. Nuorisotyöntekijöiden ydinosaaminen liittyy ryhmien ohjaamiseen. Hyviin tuloksiin pääseminen edellyttää kuitenkin pitkäjänteisyyden ja riittävien resurssien lisäksi toimivaa moniammatillista yhteistyötä muiden kouluilla toimivien ammattilaisten kanssa”. (Nuorisotutkimusseura 2024.)

Ministeri Saarikko (2021) toteaa Opetus- ja kulttuuriministeriön kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksen, koulujen ja oppilaitosten toimenpideohjelmassa seuraavan:

Nuorisotyö voi tuoda kouluihin ja oppilaitoksiin menetelmiä, joilla yhdessä nuorten kanssa suunnitellaan ja toteutetaan toimintamalleja ryhmäyttämiseen, kiusaamisen vastaiseen työhön sekä syrjinnän ja yksinäisyyden ehkäisyyn. Nuorisotyön menetelmillä ja toimintamalleilla voi olla tärkeä rooli myös sitouttavan kouluyhteisön toteutuksessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 6.)

Kokemukseni mukaan peruskoulun eri vuosiluokilla työskentelevien opettajien mahdollisuudet havainnoida ja vaikuttaa ryhmädynamiikkaan eroavat merkittävästi. Alakoulussa luokanopettajat viettävät suuren osan ajastaan saman oppilasryhmän kanssa, mikä antaa heille yläkoulun opettajia paremmat edellytykset

seurata oppilaiden keskinäisiä suhteita, havaita muutoksia ja puuttua ongelmiin varhaisessa vaiheessa. Yläkoulussa sen sijaan aineenopetus hajauttaa opettajan työskentelyä useisiin ryhmiin, mikä tekee oppilasryhmän sisäisen dynamiikan hahmottamisesta ja siihen vaikuttamisesta haastavampaa. Tällaisessa ympäristössä kiusaaminen voi jäädä helpommin huomaamatta.

Tämä opinnäytetyö tarkastelee ryhmädynamiikan ilmiöitä kiusaamiskontekstissa ja korostaa kouluyhteisön moniammatillisen yhteistyön merkitystä. Tavoitteena on selvittää, miten koulun ammattilaiset voivat yhdessä vahvistaa koulun sosiaalista ympäristöä ja siten ennaltaehkäistä kiusaamista. Opinnäytetyössä tarkastellaan systeemitietoisuutta, ryhmärooleja ja hierarkioita, jotka voivat joko vahvistaa tai heikentää koulun sosiaalista ympäristöä ja kiusaamisen ennaltaehkäisyä. (Luomanen & Luomanen-Jaakkola 2023.)

2 OPINNÄYTETYÖN TAVOITE, TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Kiusaaminen on vakava ja laaja-alainen ongelma peruskouluissa, ja se heikentää oppilaiden hyvinvointia sekä oppimismahdollisuuksia. Kiusaaminen ei ole vain yksilön ongelma, vaan ryhmäilmiö, joka kytkeytyy vahvasti ryhmän sisäisiin sosiaalisiin suhteisiin ja dynamiikkaan. Ryhmän jäsenillä nähdään olevan erilaisia rooleja ryhmän muodostumisessa, joita ohjaavat monenlaiset tunteet, asenteet ja motiivit. (Salmivalli 2010, 113–114; Pöyhönen 2021, 21.) Opetus- ja kulttuuriministeriön vuonna 2021 julkaisema toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi korostaa toimintakulttuurin ja vuorovaikutuksen kehittämistä kouluissa (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 1–6), mikä luo selkeän perustan tälle opinnäytetyölle.

Opinnäytetyön tehtävänä on tarkastella peruskoulun luokkatasoista ryhmädynamiikkaa ja ryhmäilmiöiden vaikutuksia oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin. Opinnäytetyö toteutetaan kirjallisuuskatsauksena sekä asiantuntijayhteistyötä tapahtuvana kehittämistyönä. Kirjallisuuskatsauksen tulosten sekä asiantuntijayhteistyön pohjalta on tarkoitus tuottaa koulutusmateriaalin runko, jonka tavoitteena on edistää peruskoulun opetushenkilöstön valmiuksia ymmärtää ja hallita luokansa ryhmädynamiikkaa entistä paremmin sekä yksin, että yhteistyössä koulu-sosiaali ja -nuorisotyön kanssa.

Koulutusmateriaalin runko tarjoaa ammattilaisille selkeän reflektointikehyksen, jonka avulla he voivat yhteistyössä tukea ryhmädynamiikan kehittämistä koulu-yhteisössä. Runko tarjoaa näkökulmia ryhmän toiminnan tarkasteluun, ryhmän tukemiseen ja positiivisen ilmapiirin rakentamiseen. Tavoitteena on myös, että materiaali herättää ajatuksia ja auttaa koulun aikuisia tunnistamaan varhaisessa vaiheessa mahdollisia ryhmän sisäisiä jännitteitä. Tietoisella käsittelyllä voidaan tehokkaasti ehkäistä kiusaamista ja tukea oppilaiden sosiaalista kehitystä yhteistyössä eri toimijoiden kanssa.

Tutkimustehtävänä on selvittää, miten ryhmädynamiikan eri ilmiöt vaikuttavat oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja kuinka niitä voidaan hyödyntää positiivisen oppimisympäristön luomisessa kiusaamista ennaltaehkäisevällä tavalla. Tutkimuskysymykset, joihin opinnäytetyössä haetaan vastauksia ovat:

1. Millä tavoin luokkayhteisön ryhmädynamiikka vaikuttaa kiusaamisen syntymiseen peruskouluissa?
2. Miten koulun aikuiset voivat tunnistaa eri ryhmäilmiöitä luokkayhteisöissä?
3. Millaisia menetelmiä toimintakulttuurin muuttamiseen voidaan käyttää, jotta ryhmädynamiikkaan voidaan vaikuttaa kiusaamista ehkäisevällä tavalla?

Tutkimuskysymyksiin haetaan vastauksia sekä kirjallisuuskatsauksen että asiantuntijayhteistyön avulla. Ensimmäistä tutkimuskysymystä tarkastellaan pääasiassa kirjallisuuskatsauksen kautta hyödyntäen tutkimustietoa ryhmädynamiikan ja kiusaamisen välisistä yhteyksistä. Kirjallisuuskatsauksessa pyritään syventämään ymmärrystä siitä, miten ryhmädynamiikka muokkaa luokan sosiaalista ympäristöä. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla yhdistyvät kirjallisuudesta löytyvä teoreettinen tieto sekä asiantuntijoiden käytännön kokemukset, jotka täydentävät toisiaan ryhmäilmiöiden tunnistamisen näkökulmasta. Kolmanteen tutkimuskysymykseen etsitään vastauksia sekä kirjallisuuden että asiantuntijayhteistyön pohjalta, jolloin tavoitteena on koota yhteen toimivia menetelmiä ja käytännön keinoja, joiden avulla koulun toimintakulttuuria voidaan kehittää ryhmädynamiikkaa vahvistavalla ja kiusaamista ehkäisevällä tavalla.

3 RYHMÄDYNAMIIKKA KIUSAAMISILMIÖN SYNTYMISEN TAUSTALLA

3.1 Kiusaamisen määritelmän ymmärtäminen

Edellä kuvattujen tutkimuskysymysten ja menetelmien valossa on tärkeää tarkastella ryhmädynamiikkaa, koska se muodostaa kiusaamisen syntymisen keskeisen kontekstin. Kiusaamisilmiötä voidaan pitää nykypäivän lasten ja nuorten merkittävänä kansanterveydellisenä ongelmana (Espelage & Swearer 2003, Jeffrey & Stuart 2020). Kiusaamisen määrittelyssä esiintyy kuitenkin huomattavia ristiriitoja, sillä aikuiset ja nuoret saattavat ymmärtää kiusaamisen eri tavoin ja tulkita samoja tilanteita joko kiusaamisena tai muina sosiaalisina konflikteina eri perustein (Jeffrey & Stuart 2020). Eroavaisuudet korostavat tarvetta selkeyttää ja yhtenäistää ymmärrystä kiusaamisen ilmiöstä, jotta sitä voidaan tarkastella johdonmukaisemmin ja käsitellä tehokkaammin kiusaamisen ehkäisyn ja siihen puuttumisen näkökulmasta kouluympäristössä. Tämän toteaa myös Salmivalli (2024) uusimmassa teoksessaan, jossa nostaa esille kiusaamismääritelmän olevan enemmänkin vain näkökulma. Kiusaamisen määritelmän monitulkintaisuus tuo esille tarpeen ymmärtää ilmiön taustalla vaikuttavia tekijöitä syvemmin. Määritelmien eroavuus voi johtua siitä, että nuoret kokevat kiusaamisen usein henkilökohtaisesti ja tunteiden kautta, kun taas aikuiset voivat tarkastella tilannetta ulkopuolisen, rationaalisemman linssin läpi. (Salmivalli 2024, 20.)

Maailman terveysjärjestö WHO:n mukaan kiusaaminen on fyysisen tai psyykkisen voiman tai vallan tahallista käyttöä yksilöä tai ryhmää vastaan, mikä todennäköisimmin johtaa vammaan, psykologiseen haittaan tai muihin negatiivisiin seurauksiin. Kiusaaminen voi ilmetä myös sanallisena, fyysisenä tai sosiaalisena eristämisenä, ja se aiheuttaa psyykkisiä oireita uhrille, ja erityisesti heikomman itsetunnon. (World Health Organization Geneva 2002.) Mannerheimin Lastensuojeluliiton (2024) sekä Saarennon ja Salmivallin (2015) mukaan tämänkaltaiset aiemmin mainitut tilanteet määritellään koulukiusaamiseksi, kun oppilas joutuu toistuvasti ja tahallisesti kohteeksi (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2024; Saarento & Salmivalli 2015, 201). Kiusaamisen määrittelyssä korostetaan toistuvuutta ja tahallista toimintaa, jossa vahvempi oppilas fyysisesti tai psyykkisesti kohdistaa epäasiallisia tekoja toiseen oppilaaseen (Kaltiala-Heino 2010, 126;

Pöyhönen 2021, 6). Kiusaaminen nähdään alistussuhteena, joka on usein pysyvä ja näkyvä ympäröivässä yhteisössä (Pöyhönen 2021, 6).

WABF ja UNECSO (2023) on toteuttanut yhteistyössä uuden ehdotuksen kiusaamisen määritelmälle. Tässä ehdotuksessa kuvaillaan kiusaamista seuraavasti:

”Koulukiusaaminen on vahingollinen sosiaalinen prosessi, jolle on ominaista sosiaalisista ja institutionaalisista normeista juontuva vallan epätasapaino. Se on usein toistuvaa ja ilmenee ei-toivottuna oppilaiden ja kouluhenkilökunnan välisenä käyttäytymisenä, joka aiheuttaa fyysistä, sosiaalista ja emotionaalista haittaa kohteena olevalle yksilölle ja ryhmille sekä laajemmalle kouluyhteisölle.” (Salmivalli 2024, 20.)

Näissä kiusaamisen määritelmissä korostuu vallan epätasapaino sekä tahallinen ja toistuva vahingoittava käyttäytyminen. Kiusaaminen ei ole vain yksittäisten oppilaiden välistä toimintaa, vaan siihen voivat vaikuttaa myös koulun toimintakulttuuri ja normit. Kyseinen näkökulma haastaa perinteisen käsityksen kiusaamisesta yksittäisenä, yksilöihin liittyvänä ilmiönä. WABF:n ja UNESCO:n määritelmä tuo esiin sen, että kiusaaminen ei välttämättä rajoitu oppilaiden välisiin suhteisiin, vaan se voi ilmetä myös koulun henkilökunnan ja oppilaiden välisissä suhteissa. Näin ollen näkökulman on sekä ajankohtainen että merkityksellinen, sillä se haastaa tarkastelemaan, miten valtarakenteet ja koulun auktoriteettiasemat voivat joskus ylläpitää haitallisia käytäntöjä. (Salmivalli 2024, 20.)

Kiusaamisilmiön monimuotoisuus edellyttää tarkastelua laajemmasta, systeemisestä kontekstista. Systeemitietoisuudella tarkoitetaan ymmärrystä ympäristön toimintaan vaikuttavista eri osa-alueista ja niiden keskinäisistä suhteista. (Luomanen & Luomanen-Jaakkola 2023, 14). Saman toteaa myös Salmivalli (2024), korostaen, että kiusaamiskäyttäytymistä tulee tarkastella monella eri systeemillä tasolla, jotta voidaan ymmärtää ilmiön eri tasotekijät (Salmivalli 2024, 23). Opetus- ja kulttuuriministeriön toimenpideohjelmassa kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja oppilaitoksissa (2021) todetaan seuraava: ”Kiusaaminen on ryhmäilmiö, joten toimintakulttuurin ja vuorovaikutuksen kehittäminen on keskeistä.” (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 6).

3.2 Luokkatasoiset ryhmäilmiöt

Kiusaamista on tärkeää tarkastella ryhmäilmiöitä laajemmalla, koko luokan tasolla, sillä ryhmän yhteiset toimintamallit ja dynamiikka vaikuttavat merkittävästi koululuokan sosiaaliseen ilmapiiriin. Luokkatasoiset ryhmäilmiöt viittaavat koululuokan sisäisiin sosiaalisiin dynamiikkoihin, jotka vaikuttavat oppilaiden välisiin suhteisiin, ryhmän toimintaan ja luokahuoneen ilmapiiriin. Näihin ilmiöihin kuuluvat esimerkiksi ryhmän muodostuminen, normien ja sääntöjen syntyminen, yhteisöllisyyden ja yhteenkuuluvuuden tunteet sekä ryhmän sisäiset jännitteet ja konfliktit.

Ryhmäilmiöiden perusta lähtee ryhmän muodostumisen eri vaiheista. Ryhmän muodostumisen alkuvaiheet ovat merkityksellisiä, sillä jo ensimmäisistä kohtauksista ja vuorovaikutustilanteista alkaa muodostua kuva ryhmän muista jäsenistä. Nämä alkuhetket voivat olla ratkaisevia lasten ja nuorten keskinäisten suhteiden rakentamisessa. Sekä Kopakkalan (2008), että Williams (2002) korostavat, että ihmiset usein jännittävät ja ovat varautuneita uusissa ryhmissä ja uusien ihmisten ympäröimänä (Kopakkala 2008, 43; Williams 2002, 114). Ihmiset tekevät jopa olettamuksia ja johtopäätöksiä toisistaan ilman keskustelua, pelkän vaikutelman perusteella. (Williams 2002, 114.)

Kouluissa oppilaiden kesken muodostuu erilaisia ryhmiä, ja yksi merkittävin niistä on luokkatasoiset ryhmät (Wubbels ym. 2022, 3). Yhteisöllisyys ja yhteenkuuluvuus ovat keskeisiä positiivisia ryhmäilmiöitä peruskoulujen luokahuoneissa, joissa oppilaat ovat vuorovaikutuksessa keskenään päivittäin. Nämä ryhmäilmiöt vaikuttavat merkittävästi oppilaiden sosiaaliseen kasvuun, koulumenestykseen sekä hyvinvointiin. Yhteisöllisyys viittaa ryhmän kykyyn toimia yhdessä kohti yhteisiä päämääriä, kun taas yhteenkuuluvuus viittaa ryhmän jäsenten tunteeseen siitä, että he ovat osa ryhmää. Nämä ilmiöt muodostavat peruskoulun luokahuoneessa merkittävän pohjan ryhmädynamiikan kehittymiselle ja muotoutumiselle. (Rasku-Puttonen 2006, 123–125.)

Luokan ryhmäilmiöihin kuuluvat myös normit ja roolit, jotka voivat sekä tukea että haastaa yhteisöllisyyttä. Jos ryhmän normit vahvistavat positiivista vuorovaikutusta ja yhteistyötä, luokahuoneessa voidaan kokea vahvaa yhteenkuuluvuuden

tunnetta. Sen sijaan normit, jotka tukevat esimerkiksi kilpailua tai ulkopuolelle jättämistä, voivat johtaa ryhmän jakautumiseen ja konflikteihin. (Wójcik & Mondry 2020, 277.)

Ryhmien muodostuminen ja niiden sisäinen jako on luonnollista, mutta haasteita syntyy siinä vaiheessa, kun ryhmän sisäinen ajattelu vahvistuu liikaa (Turkka & Saarholm 2021, 42). Jännitteitä voi syntyä ryhmän jäsenten välisistä eroista, kuten taustoista, arvoista, persoonallisuuksista tai tavoitteista, mutta myös ryhmän sisäisistä rooleista, epäselvästä kommunikoinnista tai vallan jakautumisesta. Konflikteja voi muodostua, kun ryhmän jäsenten roolit tai asemat ovat epäselviä tai päällekkäisiä tai kun ryhmän jäsen rikkoo ryhmän normeja tai sääntöjä. Usein ryhmissä on kirjoittamattomia sääntöjä ja odotuksia siitä, miten eri jäsenet toimivat.

Koulun arviointijärjestelmä, joka painottaa yksilöllistä onnistumista, voi merkittävästi vaikuttaa yhteisöllisyyteen oppimisympäristössä (Rasku-Puttonen 2006, 123). Tällaisessa järjestelmässä oppilaat arvostavat omaa henkilökohtaista menestystään ja vertailevat itseään toisiin oppilaisiin, mikä voi heikentää yhteisöllisyyden kokemuksia. Kun arviointi keskittyy yksilön suoriin ja saavutuksiin, oppilaat saattavat kokea kilpailua toistensa kanssa sen sijaan, että he voisivat kehittää yhteisiä tavoitteita ja työskennellä yhdessä niiden saavuttamiseksi. Nämä koulun sosiaaliset käytänteet säätelevät lasten ja nuorten identiteetin kehitystä. Käytänteet muodostuvat muun muassa ryhmän yhteisistä säännöistä ja normeista, joita yhteisöön on asetettu. (Rasku-Puttonen 2006, 123–125.) Nuorten henkilökohtainen identiteetti ja itsetunto rakentuvat usein vahvasti vertaisryhmän vaikutuksen kautta (Rodkin 2004, Wójcik & Mondry 2020, 277), mikä voi rajoittaa heidän itsenäistä päätöksentekoaan. Vertaisryhmään samastuminen ja sosiaalisen identiteetin rakentuminen ryhmän kautta voivat johtaa siihen, että nuoret omaksuvat ja ylläpitävät ryhmässä vallitsevia normeja (Hymel ym. 2015, Wójcik & Mondry 2020, 277). Ryhmän vaikutus voi olla erityisen voimakas, jos ryhmä tukee negatiivista tai antisosiaalista käyttäytymistä. Tällaisissa tapauksissa nuoret saattavat omaksua haitallisia käyttäytymismalleja säilyttääkseen asemansa ryhmässä sekä vahvistaakseen ryhmäidentiteettiään.

Yhteisöjen dynaamisuus, eli niiden jatkuva muuttuminen ja kehittyminen, voi myös vaikuttaa yhteisöllisyyden säilyttämiseen kouluissa. Tämä jatkuva muutoksen tahti saattaa vaikeuttaa syvällisten ja pitkäaikaisten suhteiden rakentamista, mikä puolestaan voi heikentää yhteisöllisyyden tunnetta. (Wubbels ym. 2022, 3.) Yhtenäinen ryhmä tukee oppimista ja emotionaalista hyvinvointia, kun taas heikko yhteenkuuluvuus voi johtaa ryhmän jakautumiseen ja konflikteihin. Kouluissa ollaan paljon vuorovaikutuksessa toisten kanssa ja siksi sosiaalinen vuorovaikutus säätelee merkittävästi lasten ja nuorten identiteettiä. Koska vuorovaikutustilanteet ja sosiaaliset käytänteet ovat usein aikuisen organisoimia, niiden toteutuminen perustuu suurelta osin aikuisten arvoihin ja ajattelutapoihin. Jotta ryhmän ohjaaja voi tehokkaasti tukea lasten ja nuorten ryhmäytymistä ja edistää ryhmädynamiikkaa, hänen tulee ymmärtää ryhmäprosessin perusperiaatteet. Ryhmäläisten osallisuuden tukeminen on keskeistä ryhmädynamiikan syntymisessä ja yksilöiden huomioimisessa. Kaikissa ryhmissä syntyy väistämättä jännitteitä ja ristiriitoja ja niiden yhdessä käsitteleminen on tärkeää, sillä se luo turvallisuuden tunnetta, lisää keskinäistä luottamusta ja edistää ryhmän jäsenten eri roolien pohtimista. (Rasku-Puttonen 2006, 111–112.)

3.3 Luokkahuoneen vuorovaikutussuhteet kiusaamisen taustalla

Edellä esitetyt ryhmien dynaamisuus, yhteenkuuluvuuden merkitys ja ohjaajan rooli muodostavat lähtökohdan tarkastella luokkahuoneen vuorovaikutussuhteita, jotka ovat keskeisiä kiusaamisen syntymisen ymmärtämisessä. Koulukiusaaminen on monimutkainen ilmiö, joka on syvästi kytköksissä ryhmädynamiikkaan ja ihmisten välisiin sosiaalisiin suhteisiin. Nykyään ryhmän osallisuus kiusaamisessa ymmärretään hieman eri tavalla kuin aikaisemmin ja tästä näkökulmasta on kiinnostuttu enemmän 2000-luvulla. Ryhmän jäsenillä nähdään olevan erilaisia rooleja ryhmän muodostumisessa, joita ohjaavat monenlaiset tunteet, asenteet ja motiivit. (Salmivalli 2010, 113–114; Salmivalli 2024, 13–15.)

Kiusaamiseen johtavat luokkatasoiset ryhmäilmiöt voivat olla monenlaisia, mutta usein niiden taustalla vaikuttavat ryhmän sisäiset valtasuhteet, normit ja roolit. Ryhmässä vallitsevat käyttäytymismallit ja odotukset voivat joko suoraan tai epäsuorasti ylläpitää kiusaamista. Luokkahuoneessa muodostuvien roolien voidaan

ajatella liittyvän sosiaaliseen asemaan, joka määräytyy vuorovaikutuksessa ja ympäristön normien muokkaamana jokaiselle ryhmän jäsenelle. (Kopakkala 2008, 97.)

Koulukiusaamisen esiintymiseen liitetään vahvasti myös vallan väärinkäyttö (Laitinen, Haanpää, Francke & Lahtinen 2020, 8), mikä vahvistaa aikuisten tietoisuuden tarvetta ryhmäilmiöistä ja ryhmän rooleista. Johtajuuden ja valta-aseman väärinkäyttöä ilmenee erityisesti tilanteissa, joissa toimintakulttuuriin vaikuttavista tekijöistä ei keskustella avoimesti ja tasapuolisesti. Koska asiat ovat kietoutuneet toisiinsa ja ihmiset sekä ilmiöt ovat keskinäisriippuvaisia, ja nykytilaa ja muutostarpeita ei voida ymmärtää ilman yhteistyötä. (Luomanen & Luomanen-Jaakkola 2023, 15.) Koulun arjessa valta ei rajoitu muodollisiin sääntöihin tai opettajan asemaan auktoriteettina, vaan se ilmenee monimuotoisesti arjen vuorovaikutustilanteissa, käsitteissä ja katseissa. Liukko, Viljaranta ja Hakkarainen (2022) osoittavat, että opettajien puhe aggressiivisiksi mielletyistä oppilaista paljastaa erilaisia vallan muotoja, kuten normaalistavaa, kurinpidollista, asiantuntijakeskeistä, hallinnollista ja paimentavaa. Näistä erityisesti normaalistava valta luo kuvaa "hyvästä" oppilaasta ja sulkee ulkopuolelle ne, jotka eivät täytä hiljaisia käyttäytymisen tai olemisen normeja. (Liukko, Viljaranta & Hakkarainen 2022, 83–91.)

Ihmisen rooli yksittäisissä tilanteissa tai ryhmissä ei kuitenkaan määrittele henkilön luonnetta tai persoonaa. Ihmisillä on erilaisia rooleja eri tilanteissa, joiden voidaan ajatella olevan ryhmäilmiöiden tulosta. Jokaisella ihmisellä on omia vahvuuksia ja heikkouksia, jotka näyttäytyvät ryhmätilanteissa eri tavalla riippuen vuorovaikutustilanteista ja ryhmän muista jäsenistä. Toisella ryhmässä henkilö voi ottaa selkeän johtajaroolin ja toisessa ryhmässä taas sivustaseuraajan aseman. Tämänkaltaisen tilanteet saattavat aiheuttaa oppilaille myös oman identiteetin ja sosiaalisten käytänteiden pohtimista. (Kopakkala 2008, 96.)

Kiusaaminen tulisi ymmärtää ensisijaisesti sosiokulttuurisena ilmiönä. Nuoret ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa erilaisissa yhteisöissä, ja kiusaaminen muodostuu monimutkaiseksi sosiaaliseksi ilmiöksi, joka muotoutuu useiden tekijöiden vaikutuksesta eri yhteisöissä ja vuorovaikutustilanteissa. Ryhmän jäsenet vaikuttavat yhteisön arvoihin ja normeihin, jotka joko omaksutaan tai joihin sopeudutaan vähitellen. (Luomanen & Luomanen-Jaakkola 2023, 15–16.) Paimenvalta,

jossa aikuinen asettuu turvalliseksi ja kunnioittavaksi rinnalla kulkijaksi, tarjoaa vaihtoehdon kontrollille ja leimaamiselle (Liukko, Viljaranta & Hakkarainen 2022, 90).

Ihmisten vuorovaikutustilanteet ilmenevät moninaisia ja siksi esimerkiksi oppilaiden väliset suhteet voivat sisältää monenlaisia kahnauksia, loukkaavaa käytöstä, ulossulkemisen kokemuksia ja konflikteja. Salmivallin (2016) mukaan ei ole taroituksenmukaista mieltää oppilaiden välisiä lyhytaikaisia konflikteja tai välikohdauksia kiusaamiseksi, sillä kiusaamisella viitataan toistuvaan, vihamieliseen käyttäytymiseen, joka kohdistuu systemaattisesti toiseen. Olennaista on ymmärtää, että kiusaajalla on kiusaamistilanteessa yliote kiusatusta vallan tai voiman avulla, jonka takia kiusaamisesta voidaankin puhua vallan tai voiman väärinkäytönä. (Salmivalli 2016.)

Puuttuminen tällaisiin tilanteisiin on erityisen haastavaa silloin, kun ne eivät ole selkeärajaisia tai eivät täytä kiusaamiselle tyypillisiä piirteitä (Huilla & Juvonen, 2020). Kiusaaminen jääkin kuitenkin usein koulun aikuisilta huomaamatta (Julin & Rumpu 2018, 170–172). Vaikka yksittäiset oppilaiden väliset kahnaukset, loukkaava käytös tai konfliktit eivät välttämättä täytä kiusaamisen kriteereitä, niistä voi kuitenkin ajan myötä syntyä kiusaamista. Kun vuorovaikutustilanteet, kuten ulossulkemisen kokemukset tai loukkaavat teot, toistuvat ja muodostavat järjestelmällisen toimintamallin, ne voivat vahvistaa negatiivisia rooleja ryhmässä. Tällöin aiemmin satunnaiset konfliktit voivat kehittyä kiusaamisen kaltaiseksi ilmiöksi, jossa tietty oppilas joutuu toistuvan vihamielisen käyttäytymisen kohteeksi. Tämä muutos satunnaisista konflikteista järjestelmälliseksi kiusaamiseksi voi tapahtua hiljalleen, jos siihen ei puututa ajoissa ryhmädynamiikan kautta. (MLL 2021, 14–17.)

3.4 Ryhmädynamiikan synty yksilön ja yhteisön vuorovaikutuksessa

Ulossulkemisen ja järjestelmällisen vihamielisen käyttäytymisen ilmiöt osoittavat, miten yksittäisten oppilaiden toiminta voi vahvistaa ryhmän negatiivisia rooleja ja vaikuttaa vuorovaikutuksen rakenteisiin. Ihmiset ovat toimineet aina jonkinlaisissa ryhmissä, jonka vuoksi ryhmäkeskeinen ajattelu muodostuu luonnostaan.

Ryhmädynamiikka tarkoittaa ryhmän sisäistä toimivuutta, jossa eri ryhmäilmiöt muodostuvat vuorovaikutuksessa ja kommunikaatiossa. Ryhmädynamiikkaa tarkasteltaessa on löydetty selkeitä käyttäytymismalleja, jotka ovat ryhmästä riippumatta säännönmukaisia. (Kopakkala 2008, 37–38, 44.)

Ryhmäteoreetikko Wilfred Bionin teorian mukaan ryhmän jäsenet viestivät toisilensa aina jotain omista henkilökohtaisista asenteistaan (Kopakkala 2008, 45). Tämän seurauksena ryhmiin voi muodostua yhteisiksi luultuja asennoitumistapoja tai tietynlaista ilmapiiriä. Useimmiten nämä yhteisiksi luullut asenteet syntyvät voimakkaiden mielipiteiden ja ”johtaja” persoonien luomana yhtä vanhemmiksi, joka puolestaan muokkaa koko ryhmän normeja. Salmivallin (1998) mukaan tämä teoria on ryhmädynamiikan perusta. Se toimii alustana erilaisten ryhmäilmiöiden synnylle, kuten ryhmäpaineen sekä vertaisryhmien muodostumisen. (Salmivalli 1998, 24–25.)

Lapsen oppimisen, kehityksen ja hyvinvoinnin kannalta yhteisön merkitys on keskeinen tekijä. Positiivinen psykologian elementtejä näkyy koulumaailmassa, sillä perinteisten oppisisältöjen lisäksi on alettu kiinnittää huomiota oppilaiden vahvuuksiin, tunnetaitoihin, resilienssiin ja hyvinvointiin. (Fox Eades, Proctor & Ashley 2014, Leskisenoja 2016, 27.) Perinteisen ongelmakeskeisen lähestymistavan sijaan positiivinen psykologia tarjoaa hyvinvointinäkökulman, joka voi merkittävästi muuttaa käsityksiä oppimisesta, koulunkäynnistä ja kasvatuksellisista prosesseista (Huebner, Gilman, Reschly & Hall 2009, Leskisenoja 2016, 27). Kun tarkastellaan ryhmän sisällä olevia yksilöitä, voidaan nähdä hyvin erilaisia minäkäsityksen omaavia oppilaita. Jokainen lapsi ja nuori muodostaa käsitystä itsestään, osaamisestaan ja ominaisuuksistaan ja omasta minuudestaan ajan saatossa ja siihen vaikuttaa merkittävästi kokemukset ryhmän jäsenenä, sillä minäkäsitys muokkautuu aina vuorovaikutuksessa toisten kanssa. (Sandberg 2022, 79.)

Yhteisöllisyyden edistäminen nähdään tärkeänä, sillä sen on todettu vahvistavan erilaisuuden arvostamista, toisten kunnioittamista sekä joustavuutta toimia uusissa ja monimuotoisissa tilanteissa (Karila, Alasuutari, Nummenmaa, Korhonen, Rasku-Puttonen, Hännikäinen, Ikonen, Kronqvist, Korkeamäki & Ellibs 2006, 12–13). Vaikka lasten elinympäristöt vaihtelevat tarjoten erilaisia mahdollisuuksia osallistua yhteisön toimintaan ja rakentaa tarvittavia sosiaalisia taitoja, koulut

muodostavat yhdenmukaisen ympäristön, jossa jokaiselle lapselle ja nuorelle tarjotaan samanlaiset mahdollisuudet ja tuki henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen.

Yksilön käyttäytyminen ryhmässä ei kuitenkaan kehity itsessään, vaan se muotoutuu osana laajempaa vuorovaikutusympäristöä. Ryhmädynamiikka on keskeinen osa oppimisympäristöä, ja ryhmään kuuluminen on jokaisen ihmisen perustarve (Turkka & Saarholm 2021, 41). Siihen liittyvä yhteenkuuluvuuden tunne on kuitenkin monimutkainen ja usein subjektiivinen ilmiö, joka ulottuu pelkkää muodollista yhteisön jäsenyyttä pidemmälle. Tämä tunne voi syntyä tilanteissa, joissa ihminen kokee olevansa osa jotakin, vaikka hän ei virallisesti kuuluisikaan kyseiseen yhteisöön. Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne, eli ryhmäkoheesio paranee, kun oppilaat kokevat, että heidän panoksensa on arvokasta ja he voivat luottaa toisiinsa. (Turkka & Saarholm 2021, 42–44.)

Keskeistä yhteenkuuluvuudessa on, että se perustuu tunteisiin ja ihmisten välisiin suhteisiin. Yhteenkuuluvuus liittyy usein myönteisiin emootioihin, kuten hyväksytyksi tulemiseen, arvostukseen ja turvaan. Näiden tunteiden kautta ihminen kokee olevansa osa jotakin suurempaa, olipa kyseessä fyysinen yhteisö tai henkinen tai emotionaalinen yhteys toisiin ihmisiin. (Karila ym. 2006, 126–127.) Yhteenkuuluvuus ilmenee oppimistilanteissa oppilaiden välisenä emotionaalisena sidoksena, joka heijastuu toiminnan aikana koettuun sosiaaliseen hyväksyntään, turvallisuuteen ja yhteisöllisyyteen (Turkka & Saarholm 2021, 44).

Oppilaiden välillä tapahtuvat myönteiset tunteet kehittävät sekä yksilön että ryhmän ajattelu- ja huomiokykyä (Uusitalo-Malmivaara 2016). Ryhmädynamiikkaa pohtiessa on merkittävää miettiä, kuinka ihmiset toimivat tutuissa ja tuntemattomissa ryhmissä, ja miten tunteet vaikuttavat ihmisen ryhmäkäyttäytymiseen. Ryhmän dynamiikka kytkeytyy vuorovaikutuksessa syntyviin ryhmän jäsenten tunteisiin, sillä ne vaikuttavat suoraan yksilöiden käyttäytymiseen ryhmässä (Karila ym. 2006, 9–10). Ryhmässä syntyvät tunteet voivat olla sekä positiivisia että negatiivisia, ja ne muovaavat ryhmän ilmapiiriä, kommunikointia, päätöksentekoa ja yhteistyön sujuvuutta. Näillä tunteilla on keskeinen rooli ryhmädynamiikan tarkastelussa, sillä ne voivat "tarttua" ryhmän jäsenten välillä. (Karila ym. 2006, 10.) Esimerkiksi, ryhmäläisten innostus voi levitä muihin jäseniin ja kohottaa koko ryhmän motivaatiota ja yhteenkuuluvuutta. Vastaavasti negatiiviset tunteet, kuten

turhautuminen tai jännitys, voivat levitä samalla tavalla ja heikentää ryhmän toimintakykyä. Tunteiden vaikutus ryhmässä voi siis olla joko rakentavaa tai haitallista, riippuen niiden luonteesta ja siitä, miten ne leviävät jäsenten keskuudessa (Turkka & Saarholm 2021, 44).

Negatiiviset tunteet, kuten kateus, turhautuminen tai epäluottamus, voivat heikentää ryhmän dynamiikkaa ja johtaa konflikteihin. Tällaisessa tilanteessa yksilöt saattavat pidättäytyä omien mielipiteidensä tai persoonallisuutensa ilmaisusta, kunnes he tuntevat olonsa turvallisiksi ja ymmärtävät ryhmän toimintatapoja paremmin. Näiden tunteiden käsittely on tärkeää, sillä ratkaisemattomat konfliktit voivat estää ryhmän jäsenten välisen yhteistyön ja heikentää ryhmän ilmapiiriä. (Karila ym. 2006, 9–10, 126–127; Turkka & Saarholm 2021, 44.) Ryhmädynamiikassa myös ryhmän koko ja tavoitteet vaikuttavat siihen, millaista vuorovaikutusta syntyy ja miten jäsenet kokevat ryhmän. Pienemmissä ryhmissä vuorovaikutus on yleensä henkilökohtaisempaa ja intensiivisempää, kun taas suuremmissa ryhmissä yksilöt voivat tuntea itsensä etäisemmiksi toisistaan.

Tunteiden merkitys ei kuitenkaan rajoitu pelkästään ryhmätilanteisiin, vaan niillä on myös pitkäaikaisia vaikutuksia oppimiseen ja psyykkiseen kehitykseen. Myönteiset tunteet tukevat yksilöä esimerkiksi stressitilanteissa sekä kielteisten tunteiden vaikutuksessa. Ne auttavat ihmistä luovuudessa, ongelmanratkaisussa sekä sosiaalisissa suhteissa, ja niillä on yhtenäen resilienssiä kohentava vaikutus (Wenström 2022). Voidaan siis ajatella, että kun oppilailla on kehittynyt myönteisiä tunteita, ei synny yhtä paljon konflikteja. Myönteiset tunteet auttavat oppilaita ongelmanratkaisussa ja he ovat avoimempia uusille asioille sekä oppimiselle (Uusitalo-Malmivaara 2016). Myönteisten tunteiden vaikutukset kehittyvät ajan kuluessa, jolloin voidaan ajatella, että jo alakoulussa aloitettu myönteisten tunteiden syntymisen tukeminen auttaa oppilaita tulevaisuudessa. Erityisesti yläasteikäiset murrosiän partaalla olevat nuoret hyötyisivät jo lapsuudessa harjoitelluista myönteisten tunteiden hyödyntämisestä, sillä he ovat kasvattaneet psyykkisiä voimavaroja. Näiden myönteisten tunteiden vahvistaminen tapahtuukin ryhmän kesken, yhdessäolossa, kohtaamisessa ja turvallisessa yhteisössä. (Uusitalo-Malmivaara 2016.)

3.5 Oppilaan haastavan käyttäytymisen ja kiusaamisen yhteys

Vaikka ryhmän sisäinen vuorovaikutus vaikuttaa voimakkaasti siihen, miten yksilöt kokevat itsensä ja paikkansa yhteisössä, ei voida sivuuttaa myöskään yksittäisen oppilaan käyttäytymisen vaikutusta ryhmän ilmapiiriin. Kiusaaminen ja haastava käyttäytyminen eivät ole erillisiä ilmiöitä, vaan ne voivat kietoutua toisiinsa monin tavoin. Haastava käyttäytyminen kouluympäristössä ilmenee usein monenlaisina ilmentyminä, kuten väkivaltaisuuksina, uhmakkuutena, toisten häirintänä tai yleisenä uhmakkaana käyttäytymisenä. (Sandberg 2022, 25.) Haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla syvempiä ongelmia, kuten heikko itsetunto, perhesuhteiden ongelmat, sosiaalinen eristäytyneisyys tai tunne-elämän haasteet. Nämä sisäiset vaikeudet saattavat ilmentyä ulospäin kiusaamisena tai muuna negatiivisena käytöksenä. Mikäli käyttäytymiseen reagoidaan ainoastaan sen näkyvien ilmentymien perusteella, voi seurauksena olla, että aggressiivinen tai poikkeavana pidetty käytös ymmärretään ensisijaisesti vain yksilön ongelmana eikä viestinä tai reaktiona (Liukko, Viljaranta & Hakkarainen 2022, 83).

Haastava käyttäytyminen, kuten aggressiivisuus, toisten häirintä, sääntöjen rikominen tai välinpitämättömyys muiden tunteista, voi olla merkki siitä, että oppilas ei ole oppinut hallitsemaan tunteitaan tai rakentamaan terveitä vuorovaikutustaitoja. Tämä voi johtaa siihen, että oppilas turvautuu kiusaamiseen tai muihin haitallisiin käytösmalleihin saadakseen valtaa, huomiota tai itsevarmuutta, erityisesti ryhmässä. (Sandberg 2022, 25–27.) Wubbels (2022) toteaaakin, että tutkimusten perusteella oppilaan sukupuolella on merkitystä sen suhteen, kuinka oppilas kokee opettajan auktoriteetin tai aseman yhteisöllisyyden rakentajana (Wubbels ym. 2022, 13). Kulttuurierojen osalta on havaittu, että myös oppilaan kulttuuristausta vaikuttaa opettaja–oppilassuhteen kokemiseen. Yhdysvalloissa ja Australiassa ei-länsimaistaustaiset oppilaat raportoivat opettajilta enemmän toimijuutta kuin länsimaistaustaiset. (Den Brok ja Levy 2005, Wubbels ym. 2022, 14.) Oppilaan kokemus opettajasta ja vuorovaikutussuhteesta voi siis vaihdella paitsi sukupuolen ja kulttuuritaustan, myös käyttäytymisen ilmenemismuotojen mukaan.

Haastava käyttäytyminen voi ilmetä sekä ulospäin suuntautuvana että sisäänpäin suuntautuvana. Ulospäin suuntautuvassa käyttäytymisessä toiminta näkyy suoraan muille ja voi ilmetä esimerkiksi kiusaamisena, nimittelynä, toisten eristämisenä tai jopa fyysisenä väkivaltana. Tämä käyttäytyminen luo negatiivisia vaikutuksia niin kiusatuille kuin koko yhteisölle. (Sandberg 2022, 25.) Kuitenkin rakenteet, jotka yksilöittävät käyttäytymisongelmia ja korostavat yksilön vastuuta, voivat olla kiusaamisilmiön taustalla, koska oppilasta ei ymmärretä osata yhteisöä vaan poikkeamana siitä (Liukko, Viljaranta & Hakkarainen 2022, 81). Ymmärtämällä kiusaamisen ja haastavan käyttäytymisen kytkeytyvyyden voidaan puuttua ilmiöihin kokonaisvaltaisesti ja tarjota tukea niin kiusaajille kuin kiusatuille, jotta he voivat kehittää terveitä tapoja käsitellä tunteitaan ja vuorovaikutustilanteitaan.

Aikuisten käsitys oppilaan käyttäytymisestä heijastuu koulun valta-asetelmissa. Foucault'n vallan analyysin mukaan koulujärjestelmä ei pelkästään reagoi käyttäytymiseen, vaan myös tuottaa käsityksiä siitä, mitä pidetään normaalina tai poikkeavana käytöksenä. Näin oppilaan haastava tai aggressiivinen käyttäytyminen on osa vallankäytön prosessia, ei pelkkä yksilöllinen ominaisuus. Yksilöllistäminen kaventaa ymmärrystä ilmiöstä, kun aggressiivisuus nähdään yksilöpsykologisena ongelmana esimerkiksi tunne-elämän hallinnan puute, irrotetaan käyttäytyminen sosiaalisesta ja koulukulttuurisesta kontekstista, jossa se ilmenee. Tämä voi johtaa siihen, että koulu ei tunnista omaa osuuttaan haastavan käyttäytymisen synnyssä. (Liukko, Viljaranta & Hakkarainen 2022, 80–82.)

Edellä esitetty näkökulma suuntaa huomion myös oppilaiden roolien muuttuvuuteen kiusaamistilanteissa, sillä ne ovat luonteeltaan kontekstisidonnaisia, eivät pysyviä tai yksiselitteisiä. Oppilaiden roolit kiusaamistilanteissa eivät ole kuitenkaan pysyviä, vaan ne voivat vaihdella tilanteen, ryhmän dynamiikan ja aikaisempien kokemusten mukaan. Sama oppilas voi ajoittain olla kiusaaja, ajoittain kiusattu, ja toisinaan myös sivustaseuraaja. (Salmivalli 2010, 113–114, 116.) Roolien risteytyminen kertoo siitä, että kiusaaminen ei ole yksiselitteisesti yksilön ominaisuus, vaan se kytkeytyy laajempiin ryhmäprosesseihin ja vallankäytön mekanismeihin. Esimerkiksi oppilas, joka joutuu kiusatuksi tietyssä ryhmässä, voi toisessa tilanteessa hakea hyväksyntää tai vahvistaa omaa asemaansa turvautumalla kiusaavaan käyttäytymiseen.

Roolien vaihtuvuus haastaa yksinkertaistetut käsitykset "kiusaajista" ja "kiusatuista" pysyvinä ilmenemismuotoina. Se myös osoittaa, että kiusaamisen ehkäisyssä ja siihen puuttumisessa on tärkeää huomioida ryhmän kokonaisuus, ei ainoastaan yksittäisen oppilaan käyttäytymistä. Mikäli oppilas leimataan vain yhteen rooliin, vaarana on, että hänen kehitykselliset tarpeensa ja mahdollisuutensa jäävät huomaamatta. Lisäksi roolien risteytyminen kertoo nuorten pyrkimyksistä navigoida monimutkaisessa sosiaalisessa ympäristössä. (Salmivalli 2024, 21–23, 51). Nämä näkökulmat korostavat koulun henkilökunnan roolien merkitystä ryhmädynamiikan rakentumisessa ja vuorovaikutuksen mallintamisessa.

4 KOULUN AIKUISTEN ROOLI RYHMÄDYNAMIIKAN EDISTÄJÄNÄ

4.1 Opettajan rooli ryhmädynamiikan rakentajana ja vuorovaikutuksen mallintajana

Koulun aikuisilla, erityisesti opettajilla on keskeinen rooli ryhmädynamiikan muovaamisessa. Opettajan rooli on merkittävä, sillä opettaja luo kouluun sosiaalisen ympäristö, jossa opetus ja oppiminen tapahtuu. Opettajan rooli on muokkautunut yhä enemmän sensitiiviseen suuntaan lapsia ja nuoria valmentavaksi, sillä hän tukee oppilaiden osallistumista luokan toimintaan. (Rasku-Puttonen 2006, 120–122.) Leskisenojan (2016) mukaan positiivista kasvatustajatuksen mallia hyödynnetään jo ympäri maailmaa (Leskisenoja 2016, 36). Norrishin ym. (2013) mukaan positiivisen kasvatuksen mallin osatekijät integroituvat kouluarkeen kolmella eri tasolla: **”live it, teach it and embed it”**. Näillä viitataan siihen, että koulun henkilökunnan tulee omaksua opittavat asiat osaksi omaa elämäntapaansa, jotta he voivat toimia myös esimerkkinä oppilaille. Lisäksi hyvinvoinnin osa-alueet tulee ottaa osaksi kouluarkea sekä sen toimintaa ja hyödyntää näitä osa-alueita arkisissa luokkatilanteissa sekä koko kouluyhteisön tasolla. (Leskisenoja 2016, 36.)

Luokkahuoneen dynamiikkaan hallitsee lähtökohtaisesti aina hierarkia. Opettajalla on luokkahuoneessa auktoriteetti ja vastuu, mikä luo rakenteen oppimiselle. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, ryhmädynamiikka ja opettajan vuorovaikutustyyli voivat vaikuttaa siihen, kuinka hierarkkinen ympäristö todella on. Granicin ja Hollensteinin (2003) mukaan ihmisen kehitystä voidaan tarkastella ajallisesti hierarkkisena kokonaisuutena, ja vuorovaikutukset toimivat suhteiden perusrakenteina. Luokkahuoneessa esiintyy tyypillisiä rooleja sekä opettajan, että oppilaiden kesken. Nämä roolit vaikuttavat henkilöiden välisten kanssakäymisten luonteisiin. Negatiiviset vuorovaikutussuhteet ruokkivat turvatonta ilmapiiriä, kun taas luottamus ja avoin vuorovaikutus edistävät positiivista ilmapiiriä, jossa sekä opettaja että oppilaat voivat tuntea olonsa turvalliseksi ja arvostetuksi. (Granic & Hollenstein 2003, Wubbels ym. 2022, 3.)

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet muodostavat luokkahuoneeseen sosiaalisen dynamiikan. Tämän dynamiikan ytimessä ovat käyttäytymiset, jotka

välittävät henkilökohtaisia viestejä sekä sanallisesti että ei-verbaalisesti, kuten kasvonilmeiden, kehon asentojen ja eleiden kautta. Sanalliset ja ei-sanalliset käyttäytymiset luovat jatkuvan toiminnan virran opettajan ja oppilaan välillä, mikä korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisympäristössä. Nämä heijastavat opettajan ja oppilaiden yleisiä käsityksiä toisistaan, mikä puolestaan vaikuttaa luokkahuoneen sosiaaliseen ilmapiiriin. Opettajan vuorovaikutustyyli ilmenee opettajan opetuskäytännöissä (Wubbels ym. 2022, 4.)

Kouluissa aikuiset pystyvät tukemaan oppilaiden myönteisten tunteiden kehitystä sekä positiivista ilmapiiriä omalla toiminnallaan. Kun aikuiset keskittyvät lasten ja nuorten vahvuuksiin, on sillä suuri merkitys ryhmän toimimisen kannalta. Vahvuuksia tunnistamalla annetaan oppilaille positiivisen lähtökohdat parantavat myös omaa hyvinvointiaan. Yksilöiden vahvuuksien huomioiminen osana ryhmää, tukee koko yhteisön onnistumisen kokemuksia ja voimavaroja. Voidaan ajatella, että kun aikuiset huomaavat oppilaissa hyvän, opettavat he samalla oppilaita huomioimaan toistensa vahvuuksia ja hyviä ominaisuuksia. Kun luokkayhteisössä annetaan oppilaille mahdollisuus näyttää ja hyödyntää omia vahvuuksiaan, luo se kokonaisuudessaan tyytyväisyyttä ja onnellisuutta. (Wenström 2022.)

4.2 Sosiometria ryhmädynamiikan tarkastelun välineenä

Kiinnostus omaa asemaa kohtaan ryhmässä liittyy ihmisen perustavanlaatuiseen tarpeeseen ymmärtää, miten muut hänet näkevät (Williams 2002, 188). Tämä tarve heijastaa yksilön halua kuulua yhteisöön ja vahvistaa sosiaalista identiteettiään, mikä tekee sosiometriasta erityisen hyödyllisen työkalun ryhmädynamiikkaa tarkasteltaessa.

Sosiometria antaa konkreettisen keinon tarkastella näitä näkymättömiä vuorovaikutuksia ja auttaa ryhmän jäseniä refleктоimaan omaa asemaansa ja vaikutustaan yhteisössä. Usein kouluyhteisöissä näkee opettajien kysyvän oppilailta esimerkiksi, kuka jää ryhmän ulkopuolelle tai kenen kanssa viettäisit mieluiten välitunnin. Tämä on tehokas keino saada tietoa oppilaiden välisistä suhteista, mutta näiden arviointien ei kuitenkaan välttämättä tarvitse tapahtua julkisesti. Osaava

ohjaaja pystyy kuitenkin havainnoimaan ryhmän välisiä suhteita ryhmän kehityksen eri vaiheissa. (Williams 2002, 189.) Tämä vaatii ryhmän ohjaajalta riittävää tietämystä ryhmädynamiikan teorioista sekä ryhmäkäyttäytymisestä.

Sosiometrialla yksilön asemaa ryhmässä voidaan tarkastella objektiivisesti sosiaalisten suhteiden kautta. Luokkayhteisössä tämä tarkoittaa sitä, että pidetyksi ja suosituksi tuleminen perustuvat eri ajatusmalleihin, vaikka ne voivatkin tietyissä tapauksissa yhdistyä. Pidetty oppilas saa todennäköisesti vertaisiltaan enemmän positiivisia sosiaalisia valintoja, kuten ystävyysosoituksia tai yhteistyöhalukkuutta. (Williams 2002, 188.) Suosittu oppilas taas voi olla keskeinen hahmo ryhmädynamiikassa, mutta hänen asemansa ei välttämättä perustu läheisiin ystävyyssuhteisiin, vaan esimerkiksi sosiaaliseen vaikutusvaltaan tai näkyvyyteen. (Wubbels ym. 2022, 14). Sosiometrian näkökulmasta kiusaajien asemaa luokkayhteisössä voidaan tarkastella sosiaalisen statuksen ja ryhmädynamiikan kautta. Kiusaajien taipumus yliarvioida omaa suosiotaan tai olla piittaamatta siitä, ovatko he pidettyjä, viittaa sosiometrisessä mielessä eräänlaiseen eriytymiseen sosiaalisista suhteista. (Pöyhönen 2021, 55.)

Garaudeau ym. (2019) selittävät kiusaajien sosiaalista asemaa kolmen näkökulman kautta:

1. Kiusaajat eivät ole tietoisia siitä, ettei heistä pidetä.

Tämä heijastaa mahdollisesti heidän kyvyttömyyttään lukea sosiaalisia vihteitä tarkasti tai halua tulkita ne itselleen edullisesti. Tämä voi johtaa tilanteeseen, jossa he uskovat olevansa ryhmän keskiössä enemmän kuin todellisuudessa ovat.

2. Kiusaajat arvostavat enemmän suosiota kuin pidetyksi tulemistä.

He tavoittelevat sosiaalista asemaa keinoista välittämättä. Tällaisessa tapauksessa kiusaaminen voi olla strateginen tapa saavuttaa näkyvyyttä ja valtaa vertaisryhmässä, vaikka se tapahtuisi muiden kustannuksella.

3. Kiusaajat eivät koe menettävänsä mitään.

Tämä kuvaa tilannetta, jossa yksilö on jo sijoittanut itsensä eräänlaiseen sosiaaliseen marginaaliin, mutta pyrkii silti hyötymään ryhmädynamiikasta. Tämä voi tarkoittaa, että kiusaaminen nähdään keinona vaikuttaa luokan sosiaaliseen hierarkiaan, vaikka se ei toisikaan henkilökohtaista hyväksyntää. (Pöyhönen 2021, 56.)

Sosiometrinen tarkastelu osoittaa, että kiusaamisella voi olla monimutkainen yhteys ryhmän sisäisiin rooleihin ja asemiin. Kiusaajat eivät välttämättä ole ryhmässä eristyneitä, vaan heillä voi olla tietty asema, joka perustuu pelkoon, valankäyttöön tai sosiaaliseen manipulaatioon. Tämä tekee ilmiöstä monimutkaisen ja osoittaa, kuinka tärkeää on ymmärtää ryhmädynamiikkaa kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja siihen puuttumisessa. (Williams 2002, 190.)

Koulun toimintakulttuuri ja sen rakenteet nousevat keskeiseen asemaan, sillä ne muovaavat ryhmän sosiaalisia suhteita, vaikuttavat oppilaiden rooleihin ja tarjoavat puitteet kiusaamisen ehkäisyyn ja myönteisen vuorovaikutuksen vahvistamiseen.

5 TOIMINTAKULTTUURIN MUOKKAAMINEN KIUUSAAMISEN EHKÄISEMISEKSI

5.1 Toimintakulttuurin merkitys yhteisöllisyyden ja kiusaamisen ehkäisyn näkökulmasta

Edellisen tarkastelun pohjalta voidaan todeta, että toimintakulttuuri muodostaa välittömän kontekstin, jossa koulun aikuiset voivat aktiivisesti tukea ryhmädynamiikkaa ja luoda puitteet turvalliselle ja osallistavalle oppimisympäristölle. Koulun aikuisten merkittävä rooli ryhmädynamiikan edistäjinä näkyy vahvasti koulun ja luokkahuoneen toimintakulttuurissa, joka luo puitteet myönteiselle vuorovaikutukselle ja tukee oppilaiden hyvinvointia sekä ryhmän yhteisöllisyyttä. Suomessa opetussuunnitelman perusteet painottavat koulun toimintakulttuurin kehittämisen tärkeyttä suunnitelmallisesti ja tietoisesti. Tavoitteena onkin, että turvallinen kouluyhteisö tukee kiusaamisen ennaltaehkäisyä, positiivisia vertaissuhteita sekä keskinäistä vuorovaikusta. (Laitinen, Haanpää, Francke & Lahtinen 2020, 31.)

Opetussuunnitelmamuutosten myötä, luokanopettajien huoli työmäärän lisääntymisestä on kasvanut (Kauppi ym. 2022, 24). Tämänhetkinen opetussuunnitelma tukee oppilaslähtöisyyttä entistä enemmän ja antaa perustan monipuolisen oppimisen mahdollistamiseen. Vallin ja Buesen (2007) mukaan opettajat elävät jatkuvassa muutoksessa, jossa tulee omata uusia taitoja ja tapoja toimia (Valli & Buese 2007, Kauppi ym. 2022, 9–10) ja koulun henkilöstön tiivis yhteistyö on olennaista oppilaiden kasvatusta ja opetustavoitteiden saavuttamisessa (Nuorisotutkimusseura 2024). Loukomies (2023) korostaa, että kouluyhteisön moninaisuus ja oppilaiden yksilölliset tarpeet ovat keskeisiä tekijöitä koulun toimintakulttuurissa. Vaikka peruskoulun opetussuunnitelma ja lainsäädäntö ohjaavat tasa-arvon ja yhdenvertaisuuden ylläpitoa, käytännön toteutus riippuu merkittävästi opettajien ja muiden koulun toimijoiden arjessa tekemistä päätöksistä. Tämä tuo esiin opettajan keskeisen roolin paitsi ryhmäilmiöiden hallinnassa myös yhteisöllisyyden vahvistamisessa. Kiusaamisen ehkäisy edellyttää kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa huomioidaan kaikkien ryhmän jäsenten roolit ja vaikutusmahdollisuudet. (Loukomies 2023.)

Yhteiskuntamme suorituskeskeisyys heijastuu vahvasti peruskoulun toimintakulttuuriin, mikä osaltaan vaikuttaa luokkahuoneiden ryhmäilmiöihin ja ryhmädynamiikkaan. Vaikka Opetushallituksen (2020) mukaan kiusaamisen on Suomessa vähentynyt vuosien aikana, koskettaa kiusatuksi tuleminen yleisimmin erityisryhmään kuuluvaa lasta tai nuorta. Maahanmuuttajataustaiset lapset tulevat useammin kiusatuiksi, kuin muut lapset (Opetushallitus 2020, 11–12).

Oppilaslähtöisyys ja oppilaiden osallisuuden tukeminen liittyvät vahvasti ryhmädynamiikan edistämiseen. Oppilaslähtöinen opetus kannustaa oppilaita työskentelemään yhdessä, mikä vahvistaa ryhmän yhteisöllisyyttä. Aktiivinen rooli oppimisprosessissa mahdollistaa vuorovaikutuksellisuuden, jolloin oppilaat oppivat toistensa vahvuuksista ja näkökulmista. Tämä tukee ryhmän dynamiikkaa ja luo turvallista oppimisympäristöä. Kun oppilaat saavat mahdollisuuden ottaa vastuuta omasta oppimisestaan ja ryhmän toiminnasta, se edistää heidän sitoutumistaan ja motivaatiotaan. (Kauppi ym. 2022, 52–54.)

Selkeät roolit auttavat vähentämään konflikteja ja parantamaan ryhmän tehokkuutta. Lisäksi opetuksessa korostuva kokonaisuuksien hahmottaminen auttaa oppilaita näkemään, miten heidän oppimisensa liittyy toisiinsa, mikä lisää yhteenkuuluvuutta. Vaikka lasten elinympäristöt vaihtelevat tarjoten erilaisia mahdollisuuksia osallistua yhteisön toimintaan ja rakentaa tarvittavia sosiaalisia taitoja, koulut muodostavat yhdenmukaisen ympäristön, jossa jokaiselle lapselle ja nuorelle tarjotaan mahdollisuudet ja tuki henkilökohtaiseen kasvuun ja kehitykseen. (Turkka & Saarholm 2021, 44–46).

5.2 Teoreettinen viitekehys

Koulukiusaamista tarkastellaan tässä opinnäytetyössä erityisesti ryhmädynamiikan ja systeemisen ajattelun näkökulmista. Työssä tukeudun keskeisiin ryhmädynamiikan ja kouluyhteisön rakenteiden tarkasteluun liittyviin ajankohtaisiin aineistoihin. Kiusaaminen kouluyhteisössä nähdään monitahoisena ja sosiaalisesti rakentuvana ilmiönä, jota muovaavat ryhmän sisäiset vuorovaikutussuhteet, koulun toimintakulttuuri ja yhteiskunnalliset rakenteet (Luomanen & Luomanen-Jaak-

kola 2023, 8; Salmivalli 2024, 51). Teoreettinen viitekehys rakentuu näkemyksestä, jonka mukaan ryhmädynamiikalla on keskeinen rooli koulukiusaamisilmiön taustalla. Kiusaamista ei ymmärretä vain yksilön toiminnan seurauksena, vaan pikemminkin ryhmän normien, valtasuhteiden ja koulun toimintakulttuurin yhteistuloksen (Salmivalli 2010, 116; 2024, 51). Ryhmädynamiikalla tarkoitetaan niitä prosesseja, jotka muovaavat ryhmän sisäistä toimintaa, jäsenten välisiä suhteita ja ryhmän kehittymistä (Kopakkala 2008, 19). Tässä opinnäytetyössä ryhmädynamiikkaan tarkastellaan vuorovaikutuksen, sosiaalisten roolien, normien ja valtasuhteiden kautta. Näiden tekijöiden kautta muodostuu ryhmän toimintaa ohjaava verkosto, joka vaikuttaa ryhmän toimintaan ja jäsenten välisiin suhteisiin.

Opinnäytetyössä kiusaaminen määritellään ilmiönä, joka ilmenee toistuvana ja vahingoittavana käyttäytymisenä, jota pitää yllään epätasapainoinen valtasuhde. (Jeffrey & Stuart 2020, 27; Salmivalli 2024, 43.) Tämä määritelmä toimii opinnäytetyön teoreettisena lähtökohtana, mutta laajennan näkökulmaa nykykeskusteluun, jossa kiusaaminen nähdään yhä useammin sosiaalisesti rakentuvana ja systeemisenä ilmiönä (Salmivalli 2024, 51). Erityistä painoarvoa annan ryhmädynamiikkaan perustuvalle tarkastelulle, jossa olennaista on se, miten ryhmän sisäinen vuorovaikutus, sosiaaliset roolit, normit ja valtasuhteet vaikuttavat kiusaamisen syntyyn ja ylläpitoon. Hyödynnän Kopakkalan (2008) ja Salmivallin (2010; 2024) näkemyksiä siitä, miten yksilön asema ryhmässä rakentuu ryhmän odotusten ja vuorovaikutuksen kautta. Kiusaaminen syntyy ja vahvistuu erityisesti silloin, kun ryhmän normit sallivat tai jopa tukevat eristävää ja vahingoittavaa käyttäytymistä. (Kopakkala 2008, 42; Salmivalli 2010, 116; 2024, 51.)

Näiden määritelmien ja näkökulmien avulla pyritään ymmärtämään, miksi ja miten kiusaaminen syntyy, miten se ilmenee kouluyhteisössä ja millaisia mahdollisuuksia sen ennaltaehkäisyyn ja puuttumiseen on tarjolla. Tarkastelemalla kiusaamista ryhmän ja yhteisön vuorovaikutuksellisenä ja rakenteellisenä ilmiönä on mahdollista kehittää kokonaisvaltaisempia toimintatapoja kiusaamisen tunnistamiseen ja käsittelyyn. Opinnäytetyön teoreettinen viitekehys tarjoaa pohjan sellaiselle ymmärrykselle, jossa korostuvat sekä yksilön kokemukset, että ryhmän ja koulun yhteisölliset rakenteet.

6 OPINNÄYTETYÖN TOTEUTUS

6.1 Integratiivinen kirjallisuuskatsaus

Opinnäytetyö rakentuu edellä esitetyn teoreettisen viitekehyksen ja näkökulmien pohjalta yhdistämällä integratiivisen kirjallisuuskatsauksen ja kehittämistyön menetelmät. Kirjallisuuskatsauksen avulla koottiin aiheeseen liittyvää teoreettista ja tutkimuksellista tietoa ja tulosten pohjalta suunniteltiin ja toteutettiin kehittämistyö. Tavoitteena oli saada tutkittavasta aiheesta kokonaiskuva, perehtyen sekä teoreettisiin lähtökohtiin, että empiirisiin havaintoihin. Kirjallisuuskatsaus valikoitui tämän opinnäytetyön aiheen toiseksi metodiksi, koska sillä pyritään yhdistämään jo tutkittuja tietoja, löytämään eri käytäntöjä ja menetelmiä sekä ohjaamaan tutkitun aiheen toimintaa ja kehittämistyöhön. Integratiivisessa kirjallisuuskatsauksessa otetaan huomioon tutkimuksien lisäksi ammatillisia materiaaleja, joiden avulla pyritään etsimään kehittämään tietoisuutta tarkasteltavasta aiheesta. Tämän kirjallisuuskatsausmenetelmän todetaankin olevan oivallinen aiheen temaattisen kehityksen luomiselle, yhdistelylle sekä arvioinnille. (Vilkkä 2023.)

Integratiivisen kirjallisuuskatsauksen aiheen edellytyksenä on, että siitä on olemassa jo laajalti tutkimuksia (Sethares 2020, 86, Vilkkä 2023). Koulujen luokkatasoista ryhmädynamiikkaa on tutkittu maailmalaajuisesti ja aiheesta löytyi tutkimuksia, artikkeleita sekä teoriaan pohjautuvaa tietoa. Yksi merkittävimmistä suomalaisista ryhmädynamiikan tutkijoista on Cristina Salmivalli, joka on tutkinut erityisesti nuorten väkivallan ja kiusaamisen ehkäisemistä ryhmädynamiikan keinoin (Saarento & Salmivalli 2015, 201; Salmivalli 2024, 13–15). Ryhmädynamiikan yhteys kiusaamisen ilmenemiseen on jo tunnistettu, enkä kokenut, että uudella empiirisellä tutkimuksella saataisi välttämättä uudenlaista yleistettävää tietoa aiheesta. Integratiivinen katsaus sopiikin tämänkaltaisiin aiheisiin, joista on olemassa jo laajalti tutkittua tietoa sekä empiiristä, että teoreettista.

6.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineiston keruu suuntautui olemassa olevan kirjallisuuden ja asiantuntijatiedon systemaattiseen kartoittamiseen, jotta opinnäytetyön tavoitteet pystyttiin toteuttamaan luotettavasti ja kokonaisvaltaisesti. Opinnäytetyön tutkimuskysymykset ohjasivat tiedonhaun hakusanojen kohdentamista ja valintaa. Hakua tehdessä rajasin hakutermit koskemaan ilmiötä koulujärjestelmän kontekstissa (taulukko 1). Olennaista käsitteitä laatiessa oli kartoittaa tarkoituksenmukaiset näkökulmat, kohderyhmä ja konteksti. Hakusanat määrittelin pääsääntöisesti englanniksi, koska suuri osa aiheeseen liittyvästä tutkimustiedosta ja tieteellisistä julkaisuista on kansainvälisiä. Käyttämällä englanninkielisiä hakusanoja varmistettiin laajempi ja monipuolisempi aineiston saatavuus sekä tutkimusten kansainvälinen näkökulma.

KÄSITE		KONTEKSTI
– group dynamics	– ryhmäilmiöt	– school
– bullying	– kiusaaminen	– comprehensive school
– group behavior	– koulukiusaaminen	– peruskoulu
– group norms		
– bullying in schools		

TAULUKKO 1. Kirjallisuuskatsauksessa käytetyt hakutermit

Hakutermien määrittelyn jälkeen rajasin aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteerit tutkimusten valikoinnin ja hallinnan tueksi (taulukko 2). Rajaamiskriteerit määrittyivät tutkittavan aiheen ja aineiston laadun perusteella, jotta tutkittavaksi aineistoksi valikoituisi mahdollisimman relevanttia ja tarkoituksenmukaista tietoa.

Aiheen keskiössä olivat ryhmädynamiikka ja kiusaaminen, minkä vuoksi mukaan otettiin suoraan aiheesta löytyvät tieteelliset tutkimukset sekä teoriaan pohjautuvat aineistot, mikäli ne täyttivät aikarajauskriteerin (alle 10 vuotta vanha aineistot). Pois suljettiin tutkimukset, jotka eivät täyttäneet näitä kriteerejä, kuten toisen asteen koulutukseen pohjautuvat aineistot. Peruskoulu-sanan englanninkielisiä käännöksiä oli haastavaa hyödyntää, sillä useissa eri maissa koulujärjestelmä eroaa suomalaisesta koulutusrakenteesta. Tämän vuoksi päädyin käyttämään

yleisesti sanaa 'school', ja rajasin omalla tarkastelulla oikeanlaiset aineistot. Jätin pois myös englanniksi mainitut 'secondary school' -tutkimukset, sillä useissa maissa kouluaste ylettyy yli suomalaisen peruskoulutason.

SISÄÄNOTTOKRITEERIT	POISSULKUKRITEERIT
– Kokonaan saatavilla olevat teolliset tutkimukset – Poliittiset aineistot – Ulkomaalaiset tutkimukset	– Tiivistelmät tai osaksi saatavilla olevat aineistot – Toisen asteen koulutukseen liittyvät aineistot
– Vertaisarviodut artikkelit	– Julkaisut ilman vertaisarviointia
– Väitöskirjat	– AMK ja YAMK tasoiset opinnäytetyöt sekä pro gradu -tutkielmat
– Alle 10 vuotta vanhat aineistot	– Yli 10 vuotta vanhat aineistot
– kieli: suomi tai englanti	– kieli: julkaisut muilla vierailla kielillä
– Maksuttomat, avoimesti saatavilla olevat aineistot	– Maksulliset aineistot

TAULUKKO 2. Kirjallisuuskatsauksen aineiston sisäänotto- ja poissulkukriteerit

Tutkimuksen tavoitteiden ja aiemman kirjallisuuskatsauksen pohjalta tiedonhaun prosessi suunniteltiin systemaattiseksi ja kohdennetuksi, jotta olisin voinut kerätä mahdollisimman relevanttia aineistoa aiheesta. Aloitin tiedonhaun yhdistelemällä yksinkertaiset käsitteet, joilla tavoiteltiin tiedonhaun kannalta merkittäviä tuloksia. Haut tehtiin 9.12.2024-25.1.2025 aikavälillä Tampereen korkeakoulun Andor-tietokannasta, monitieteinen tietokanta EBSCO:sta sekä Google Scholarin hakukonetta käyttäen. Hakusanoina käytin englanninkielisiä termejä kuten 'group dynamics', 'bullying' ja 'school', joita yhdistelin eri tavoin saadakseni mahdollisimman kohdennettuja tuloksia (taulukko 3). Toteutin myös aineiston käsinhakua Kivakoulun ja Nuorisotutkimusseuran verkkosivuilta käyttäen suomenkielisiä käsitteitä 'kiusaaminen' ja 'koulukiusaaminen'. Tiedonhakuprosessia helpotti suunnitteluvaiheessa tekemäni kirjallisuuskatsaus, sillä olin jo tutustunut tässä vaiheessa useaan aineistoon hakutermejä käyttäen.

Hakusanat	Tieto- kanta	Rajaus	Tulos				
Aineiston haut tehty aikavälillä: 9.12.2024-25.1.2025			yh- teensä	hyväksytyt aineistot: perustelu			hylätty (sisältö ei vastaa ta- voitetta tai poissulkukri- terit täyt- tyvät)
				otsikko	kuvaus	sisältö	
Group dynamics and bullying and school	Andor	Artikkelit englanti >2020	131	6	5	-	120
bullying in schools and group dynam- ics and group norms	Andor	Artikkelit englanti >2018	21	1	2	-	13
				Ei laskettu mukaan: 3 päällekkäisyyttä			
group norms and school and bullying	Andor	Artikkelit englanti >2022	150	2	-	-	144
				Ei laskettu mukaan: 4 päällekkäisyyttä			
Ryhmäilmiöt and kiusaaminen and peruskoulu	Google Scholar	>2024	24	0			24
bullying in schools and group dynam- ics or group behav- ior and group norms behavior	EBSCO	englanti	1	0			1
bullying in schools and group dynam- ics or group behav- ior and group norms	EBSCO	englanti	6	-	-	1	5
koulukiusaaminen	Käsin- haku: Kiva- koulu.fi	ei aikara- jausta	82	6	-	2	74
kiusaaminen	Käsin- haku: Nuori- sotut- kimus- seura	ei aikara- jausta	1	-	-	1	0

TAULUKKO 3. Aineiston haku kuvattuna

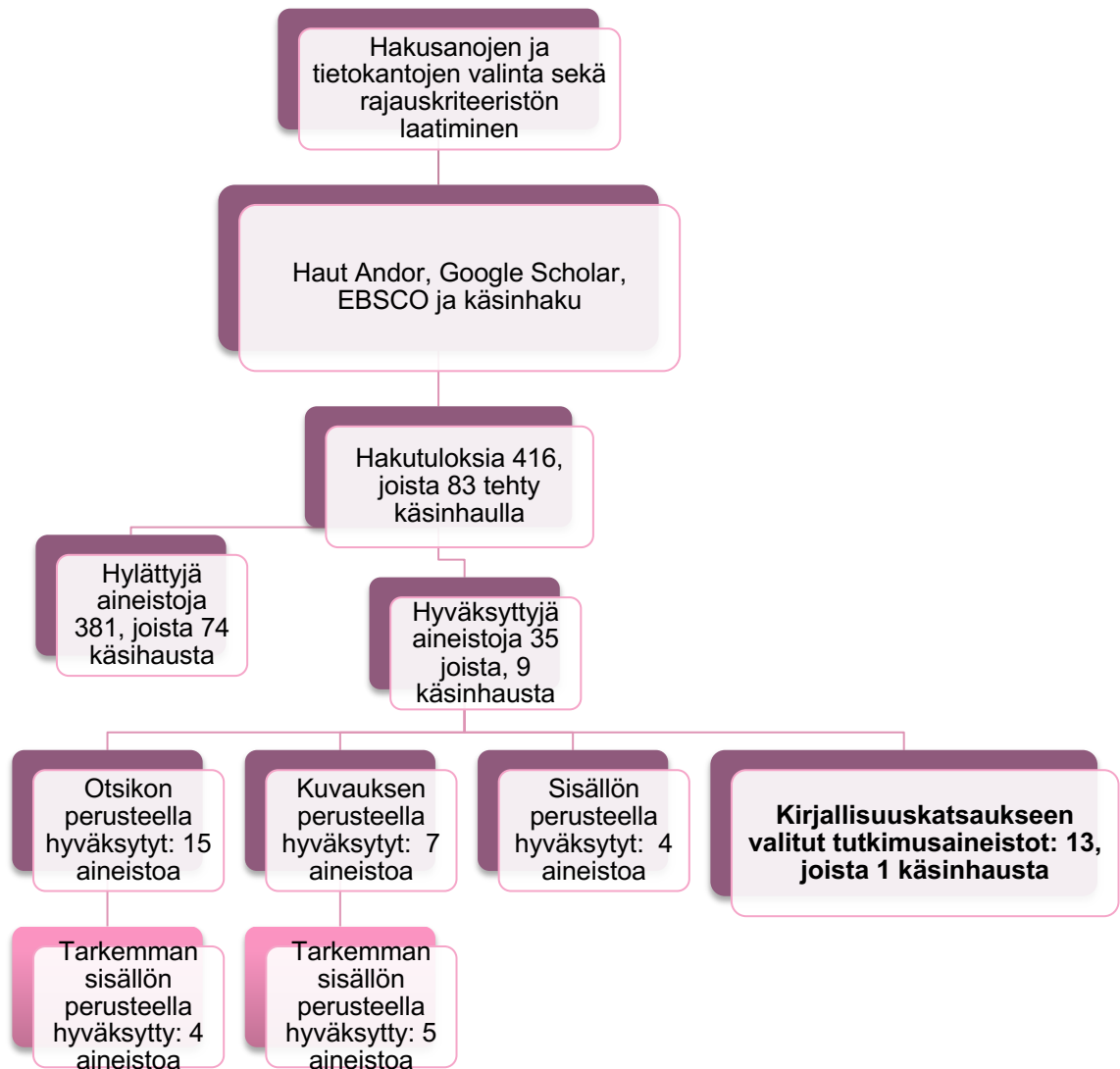
Tiedonhakua tehdessä parhaaksi tietokannaksi osoittautui Andor, sillä se antoi laajimmin aiheeseen liittyviä tutkimuksia ja aineistoja. Tällä tietokannalla pystyin

myös tarkemmin määrittämään poissulkukriteerejä, joka helpotti tiedonhakua ja oikeiden tutkimusten löytämistä. Toteutin hakuja myös Google Scholarista ja EBSCO, jotka eivät kuitenkaan tuottaneet toivottua tulosta. Google Scholarin haut tuottivat pääasiassa aineistoja, jotka täyttivät ennalta määritetyt poissulkukriteerit. Merkittävimmät suomalaiset tutkimukset löytyivät kuitenkin käsinhaulla Kiva-koulu- ja nuorisotutkimusseuran nettisivuilta. Suurin osa näistä tutkimuksista oli kuitenkin yli 10-vuotta vanhoja, jonka vuoksi en niitä aineistoksi hyväksynyt.

Tiedonhakuprosessi eteni kokonaisuutena systemaattisesti ja tuotti nopeasti useita aiheeseen olennaisesti liittyviä tutkimusaineistoja. Lähdin kartoittamaan hakutuloksia ensin vain otsikon perusteella, jotta sain kokonaiskuvan siitä, miten eri tutkimukset jaottuvat. Hakuprosessin aikana valikoitui tutkimuksista 15 otsikon, 7 kuvauksen ja 4 sisällön perusteella. Koska tutkimuksia oli määrällisesti paljon, toteutin valituille lisätarkastelun, jossa perehdyin tarkemmin tiivistelmän ja sisällön vastaavuuteen tutkimuskysymysten kanssa.

Tarkennetun valintaprosessin myötä tähän integratiiviseen kirjallisuuskatsaukseen valikoitui lopulliseksi aineistoksi 13 tutkimusta. Aineisto on esitetty tiivistetyssä muodossa yhteenvetotaulukossa, jossa on kuvattu aineistojen keskeiset näkökulmat ja tulokset (Liite 1). Aineisto oli moninainen sisältäen muun muassa pitkittäistutkimuksen, kvalitatiivisia tutkimuksia sekä tapaus- ja toimintatutkimuksia. Aineistoja yhdistää tulosten näkemys siitä, että kiusaaminen on ryhmädynamiikkaan ja vertaissuhteisiin kytkeytyvä sosiaalinen ilmiö, jota voidaan ehkäistä vaikuttamalla ryhmän normeihin, vuorovaikutussuhteisiin ja aikuisten toimintaan kouluyhteisössä.

Seuraavassa kuviossa 1 havainnollistetaan koko tiedonhakuprosessin eteneminen, alkaen hakutermien määrittelystä ja alustavista otsikkovalinnoista aina tarkennettuun aineiston arviointiin ja lopullisen tutkimusaineiston valintaan. Kuvion on tarkoitus antaa kokonaiskuva systemaattisesta aineistonkeruusta ja sen vaiheiden keskinäisestä logiikasta integratiivisen kirjallisuuskatsauksen kontekstissa.



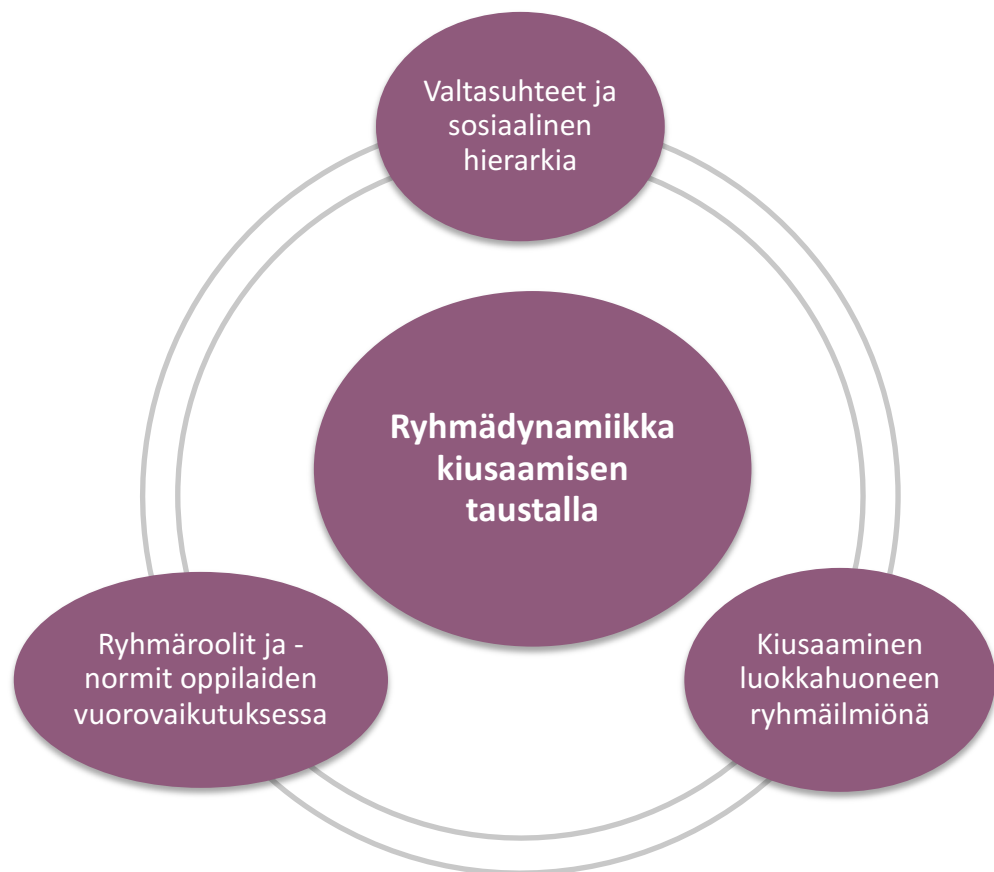
KUVIO 1. Tiedonhaun prosessi.

Temaattinen sisällönanalyysi

Tiedonhaun prosessin jälkeen valitut aineistot analysoitiin kirjallisuuskatsauksessa käyttäen temaattista sisällönanalyysiä. Menetelmän tavoitteena oli jäsentää ja tiivistää aineistosta esiin nousevia keskeisiä teemoja suhteessa tutkimuskysymyksiin sekä vertailla eri lähteiden näkökulmia. Teemat muodostettiin aineistolähtöisesti ja niiden määrittely perustui siihen, mitä asioita eri lähteet painottivat ja millaisia näkökulmia ne toivat esiin (Tuomi & Sarajärvi 2018; Vuori 2021). Temaattinen sisällönanalyysi mahdollistaa aiheen syvällisemmän vertailun, erittelyn ja johtopäätösten tekemisen (Vilkkä 2023).

Teemat muodostettiin aineistolähtöisesti temaattisen sisällönanalyysin avulla (kuvio 2). Ne nousivat esiin toistuvina, merkityksellisinä aiheina kirjallisuuskatsauksen aineistossa suhteessa tutkimuskysymyksiin. Teemojen määrittely perustui siihen, mitä asioita eri lähteet painottivat, miten ne käsittelivät aihetta ja millaisia näkökulmia ne toivat esiin.

Analyysivaiheessa aineiston teemoittelu mahdollisti syvällisemmän ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä. Sen avulla pystyttiin vertailemaan, miten eri tutkimukset lähestyivät samoja kysymyksiä ja millaisia ratkaisuja ne ehdottivat (Eskola & Suoranta 2008, 174–180, Juhila 2021). Tämä mahdollisti vertailun ja syvällisemmän keskustelun eri lähestymistavoista.



KUVIO 2: Sisällönanalyysin teemat

7 KOULUKIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISYN SOSIAALINEN KON- TEKSTI JA INTERVENTIOT: KIRJALLISUUSKATSAUKSEN TULOKSET

7.1 Kiusaaminen luokkahuoneen ryhmäilmiönä

Analyysin tulokset osoittavat, että koulukiusaamisen ennaltaehkäisyä on tarkasteltava ennen kaikkea sosiaalisessa kontekstissa, jossa ryhmädynamiikka, normit ja koulun toimintakulttuuri kietoutuvat yhteen. Seuraavaksi esitetään kirjallisuuskatsauksen keskeiset havainnot teemoittain.

Aineisossa korostuu, että kiusaaminen ei ole pelkästään yksilöiden välinen ilmiö, vaan siihen vaikuttavat merkittävästi ryhmädynamiikka ja sosiaaliset normit. Ryhmän käyttäytymismallit ja asenteet muokkaavat yksilöiden toimintaa, mikä vaatii kiusaamisen ennaltaehkäisyn moninaisuutta. Erityisesti puolustamiskäyttäytymisen puute ryhmissä näyttää lisäävän kiusaamisen esiintymistä, kun taas myönteiset ryhmänormit voivat vähentää sitä. Tämä osoittaa, että kiusaamisen juurisyyt löytyvät usein sosiaalisesta ympäristöstä, eikä yksilöiden ominaisuuksista.

Maailman mittakaavassa noin 35 % oppilaista joutuu koulussa kiusatuksi (Wójcik & Mondry 2020, 276), jonka vuoksi tutkimuksissa koulut ovat olleet vahvasti sitä mieltä, että koulun lähestymistapa on olennaisen tärkeä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä (Department for education 2018, 9). Wójcik ja Mondry (2020) toteavat tutkimuksissaan, että ryhmädynamiikalla ja ryhmäilmiöillä on ratkaiseva merkitys kiusaamisen ehkäisyssä ja tukevan kouluympäristön luomisessa (Wójcik & Mondry 2020, 277). Sosiaalinen ulkopuolisuus, ryhmäpaine ja leimaaminen ovat keskeisiä negatiivisia ryhmäilmiöitä, jotka edistävät häirintää ja kiusaamista ryhmissä (Lyng 2018, 492). Tutkimuksiin osallistuvat oppilaat toteavat kiusaamiselle olevan useita syitä. Kiusaamisella nähdään oppilaiden silmin olevan merkitys oman sosiaalisen aseman vahvistamisessa. Osallistuminen kiusaamiseen nähdään keinona parantaa, säilyttää tai vahvistaa omaa asemaa toisten silmissä. (Strindberg 2021, 74–75.)

Luokissa esiintyvä kiusaamisen vahvistuskäyttäytyminen, eli kiusaamisen tukeminen tai siihen myönteisesti reagoiminen, on yhteydessä kiusaamisen yleisyy-

teen. Kiusaamista esiintyy enemmän luokissa, joissa oppilaat vahvistavat kiusaamiskäyttäytymistä, mikä korostaa ryhmän roolia kiusaamisen dynamiikassa. (Pan, Garaudeau, Li, Ji, Salmivalli, Zhang & Kendeou 2023, 255.) Oppilaiden puolustautumiskäyttäytymisellä on havaittu olevan merkittävä vaikutus luokkatasolla tapahtuvan kiusaamisen esiintyvyyteen. Tutkimukset osoittavat, että luokissa, joissa toisten puolustaminen ei ollut vallitsevana normina, lapset kiusasivat todennäköisemmin erityisesti silloin, kun heidän pyrkimyksensä sosiaaliseen dominanssiin oli tavallista korkeampi. Sen sijaan luokissa, joissa puolustamiskäyttäytyminen oli korkealla tasolla, tällaista yhteyttä sosiaalisten dominanssitavoitteiden ja kiusaamisen välillä ei havaittu. Tulokset korostavat, kuinka tärkeä rooli luokkaympäristöllä on lasten käyttäytymisen ja sosiaalisten tavoitteiden ilmentymisessä. (Pan ym. 2023, 355–356.)

Norjalaisissa kouluissa toteutettu tutkimus (2018) antaa keskeisen havainnon siitä, että kiusaaminen ei rajoitu vain yksilöiden keskinäisiin piirteisiin, vaan siihen vaikuttavat merkittävästi ryhmän dynamiikka (Lyng 2018, 492.) Wójcikin ja Mondryn (2020) tutkimuksessa painotetaan myös tätä yksilötekijöiden roolia nimenomaan sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta vuorovaikutukseen. (Wójcik&Mondry 2020, 276.) Luokkahuoneeseen voi muodostua erilaisia normeja vertaisryhmien välille, jonka on todettu olevan osaksi sosiaalisten taitojen vaikutusten seurausta.

Tämä antaa näyttöä siitä, että aikuisen rooli ryhmädynamiikan hallinnassa ja kiusaamisen ehkäisyssä on tärkeä. Lisäksi nähdään, että ryhmäilmiöihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan positiivisesti, sillä ryhmien positiiviset käyttäytymismallit ja asenteet altistavat ympärillä olevat samalle käytökselle. Tämä pätee myös siihen, kuinka ryhmässä nähdään kiusaaminen esimerkiksi ystäväporukan toimesta. (Shin 2022, 433). Tutkimukset ovat esimerkiksi osoittaneet, että oppilaat kiusaavat muita tai tukevat kiusaajia parantaakseen omaa sosiaalista asemaansa (Gini 2006, Wójcik & Mondry 2020, 278). Kiusaamisen ehkäisyyn tähtäävät ohjelmat ja menetelmät tulisi suunnitella kohdennetuiksi, ei-rangaistaviksi ja palauttaviksi keinoiksi. Tällaisissa ohjelmissa olisi tärkeää hyödyntää vertaisten vaikutusvaltaa kiusaamisdynamiikan muuttamisessa ja keskittyä käyttäytymismallien poistamiseen. (Wójcik&Mondry 2020, 276.)

Tulokset painottavat, että kouluyhteisöissä tulisi kiinnittää huomiota ryhmäilmiöiden hallintaan ja edistää sellaisia normeja, jotka kannustavat puolustavaan ja rakentavaan käyttäytymiseen. Kiusaamisen ehkäisyssä tulisi siirtyä yksilökeskeisistä rangaistuksista kohti yhteisöllisiä, positiivisia interventioita, jotka hyödyntävät vertaisryhmien vaikutusta ja vahvistavat ryhmän vastuuta. Tämä lähestymistapa voi tehokkaasti muuttaa luokkahuoneen sosiaalista dynamiikkaa ja edistää inklusiivista ympäristöä.

Kun huomio siirtyy yksilökeskeisistä rangaistuksista kohti yhteisöllisiä ratkaisuja, on perusteltua tarkastella kiusaamisen ehkäisyä moniulotteisena prosessina, joka ulottuu koko kouluyhteisöön. Kiusaamisen ennaltaehkäisy kouluissa edellyttää monitasoisia lähestymistapoja, jotka huomioivat niin ryhmädynamiikan, koulun ilmapiirin kuin henkilökunnan toimintatavat. Tutkimukset osoittavat, että kiusaaminen ei ole yksittäisten oppilaiden ongelma, vaan se kytkeytyy laajempiin sosiaalisiin ja rakenteellisiin tekijöihin. Keskeistä on ymmärtää, että kiusaamisen torjuminen ei ole vain yksilöiden käyttäytymisen muuttamista, vaan laajempi prosessi, jossa koko koulun toimintakulttuuria on kehitettävä.

Iso-Britannian opetusministeriön (2018) toteuttamissa tapaustutkimuksissa on havainnut tehokkaita menetelmiä, joilla voidaan käsitellä ryhmädynamiikkaa ja vähentää kiusaamista kouluissa. Keskeisiä menetelmiä ovat koko koulun yhteiset lähestymistavat, ennakoivat luokkahuonekäytännöt sekä vertaisjohtoisten tukiverkostojen kehittäminen. (Department for Education 2018, 5.) Myös Carmona-Rojasin ym. (2023) tutkimuksessa todetaan, että toimet tulisi kohdistaa koulun ilmapiiriä parantaviksi ja sosiaalisten taitojen kehittämiseen. (Carmona-Rojas 2023, 169–170.) Kiusaamisen ennaltaehkäisyn kannalta merkittäväksi koettiin myös opettajan selkeä toimintapa ja kiusaamiseen puuttuminen. Tutkimuksissa todettiin haitalliseksi opettajan välinpitämättömyys, koska se antoi kiusaajille käsityksen siitä, että kiusaaminen ei johda seurauksiin, mikä voi vahvistaa kiusaamisen käytäntöjä. Kiusaamiseen puuttuminen vaatii monipuolisia strategioita, jotka eivät rajoitu pelkästään kurinpitotoimiin tai uhreille tarjottuun tukeen, vaan ne tarvitsevat myös pitkäaikaista ja kestävämpää sitoutumista koko kouluyhteisön osalta. (Burger, Strohmeier & Kollerová 2022, 2322–2323.)

Hästbackan (2018) toteuttamissa haastatteluista ilmeni, että kiusaamistapauksiin vaikutti merkittävästi luokan yhteishenki. Yhteishengen kuvailtiin olevan heikko,

mikä johtui osittain siitä, että aikuiset eivät olleet panostaneet riittävästi sen kehittämiseen ja ylläpitämiseen. (Hästbacka 2018, 45.) Oppilaiden välisillä ryhmäkeskusteluilla on tutkittu olevan merkitystä kiusaamiseen puuttumisen tilanteissa. Kouluissa toteutetut ryhmäkeskustelut saivat aikaan sen, että oppilaat puuttuivat kiusaamiseen aktiivisemmin. (Burger, Strohmeier & Kollerová 2022, 2322–2323.)

Ammattilaiset toteavat, että mikäli koulun henkilökunnalla olisi aikaa tutusta luokan dynamiikkaan, voisi kiusaamistilanteisiin olla helpompi puuttua. Aineistossa korostettiin eri ammattilaisten välisen yhteistyön merkitystä, mutta todettiin samalla haastatteluiden kautta, etteivät esimerkiksi koulukuraattoreille jaetut resurssit riitä luokkatyöskentelyyn. Ryhmytymisen vaikutus koettiin merkittävänä ja todettiin, ettei koulun rakenteiden puitteissa oppilaiden ryhmätoiminnasta kyetä huolehtimaan riittävästi. (Hästbacka 2018, 56–57.) Tutkimuksista selviää myös, ettei osa koulun henkilökunnasta ollut valmiita sitoutumaan ennaltaehkäisyyn tarvittavalla intensiteetillä, sillä joidenkin oli haasteellista ymmärtää kiusaamisen moniulotteisuutta (Department for education 2018, 17). Tämä lisää tarvetta koulutukselle, joka syventää henkilökunnan ymmärrystä kiusaamisen monimuotoisuudesta ja sen pitkäaikaisista vaikutuksista oppilaiden hyvinvointiin. Ilman riittävää tietoisuutta ja valmiutta puuttua kiusaamiseen tehokkaasti on vaarana, että ennaltaehkäisevät toimet jäävät pinnallisiksi, eivätkä tavoita kaikkia oppilaita. Tämä korostaa myös johdon vastuuta luoda toimintakulttuuri, jossa kiusaamisen ehkäisy nähdään koko kouluyhteisön keskeisenä prioriteettina ja jossa henkilökunnan asenteet ja toimintamallit tukevat oppilaiden turvallisuutta ja osallisuutta.

7.2 Ryhmäroolit ja -normit oppilaiden vuorovaikutuksessa

Luokkahuoneeseen voi muodostua erilaisia normeja vertaisryhmien välille, jonka on todettu olevan osaksi sosiaalisten taitojen vaikutusten seurausta. Oppilaat, jotka omaavat heikommat sosiaaliset taidot, tukeutuivat herkemmin toteuttamaan kiusaamista edistävään käyttäytymiseen. (Carmona-Rojas ym. 2023, 172.) Tutkimustulokset osoittavat, että konformismi eli tarve mukauttaa omaa käyttäytymistä sosiaalisten normien mukaiseksi vaikuttaa merkittävästi nuorten vuorovaikutukseen ja asenteisiin kiusaamistilanteissa. Nuoret mukautuvat vertaisryhmän

odotuksiin ja asenteisiin, vaikka heillä ei olisi suoraa kontaktia kiusaamisen kohteeseen. (Stahel 2024, 9.) Tämä näkyy erityisesti tilanteissa, joissa nuoret muodostavat käsityksiään toisten ihmisten ominaisuuksista ryhmän antaman informaation perusteella.

Tutkimuksessa oppilaat toivat esille, että kiusaamistilanteiden rooleihin osallistuminen voi tuottaa erilaisia sosiaalisia hyötyjä, kuten mahdollisuuden välttää itse joutumasta kiusatuksi. Oppilaiden osallisuus kiusaamistilanteisiin liittyy tiiviisti kouluympäristössä vallitseviin vertaisryhmän hierarkkisiin tekijöihin (Strindberg 2021, 74–75). Tämä korostaa nuorten tarvetta tulla sosiaalisesti hyväksytyksi ja saada tunnustusta vertaisryhmältä. Lisäksi sosiaalisen vaikutuksen voimakkuus kasvaa, kun sivustakatsojat pelkäävät itse joutuvansa kiusaamisen kohteeksi (Stahel 2024, 9).

Ryhmässä vallitsevat normit vaikuttavat erityisesti niiden oppilaiden negatiivisten roolien muodostumiseen, joilla on heikommat sosiaaliset taidot (Carmoja-Rojas ym. 2023, 173). Ryhmän vaikutus voi olla erityisen voimakas, jos ryhmä tukee negatiivista tai antisosiaalista käyttäytymistä. Tällaisissa tapauksissa nuoret saattavat omaksua haitallisia käyttäytymismalleja säilyttääkseen asemansa ryhmässä sekä vahvistaakseen ryhmäidentiteettiään. Vertaisryhmään samastuminen ja sosiaalisen identiteetin rakentuminen ryhmän kautta voivat johtaa siihen, että nuoret omaksuvat ja ylläpitävät ryhmässä vallitsevia rooleja ja normeja (Hymel ym. 2015; Wójcik & Mondry 2020, 277).

Tutkimuksissa monet nuoret kertovat voivansa osoittaa kuuliaisuutta pelätessään menettävänsä sosiaalisia etuja, kuten suosiota. Kuuliaisuuden ja muiden sosiaalisten vaikutusten muotojen välinen vuorovaikutus vaihtelee kuitenkin sen mukaan, millaisissa vertaissuhteissa ne tapahtuvat. Oppilaan oma kokemus suosiosta ei sulje pois sosiometrisesti mitattua suosiota, jossa merkitystä on suhteiden laadulla ja vuorovaikutuksen tasolla. (Stahel 2024, 10–11).

Ryhmässä sosiaaliset normit voivat kehittyä nopeasti, erityisesti kun yksilöt mukautuvat toistensa odotuksiin. Ryhmän sisäinen kuuliaisuus eroaa ryhmien välisestä kuuliaisuudesta: se ei perustu pelkästään muiden määräysten nou-

dattamiseen, vaikka siihen liittyykin mukautumista ryhmän käytäntöihin. Ryhmässä vallitseva suosio ei perustu pelon herättämiseen, vaan siihen, kuinka hyvin yksilö kykenee ylläpitämään ryhmän sosiaalista toimivuutta. Tämä tuo esiin uudenlaisen suosion muodon, jota voidaan kutsua "toiminnalliseksi suosioksi." Tämä havainto korostaa, että ryhmän sisäiset sosiaaliset normit ja dynamiikka vaikuttavat merkittävästi nuorten rooleihin kiusaamistilanteissa ja voivat muokata heidän käyttäytymistään ja roolejaan näissä tilanteissa. (Stahel 2024, 12.)

Erityisesti murrosikäisten nuorten kohdalla kiusaamisen esiintyvyys on korkea ja tutkimuksen tulokset osoittavat, että kiusaamiseen osallistuneet oppilaat rakensivat ja jakoivat yhteisen uskomus- ja käyttäytymistavan. (Wójcik&Mondry 2020, 276.) Myös Carmona-Rojasin ym. (2023) tutkimuksissa todettiin, että nuoremmat oppilaat puuttuivat kiusaamiseen herkemmin, kuin esimerkiksi murrosikäiset nuoret (Carmona-Rojas ym. 2023, 171). Ammattilaisten haastatteluissa korostui näkökulma siitä, että tietyillä oppilailla kiusatun ja kiusaajan roolit näyttäytyvät pysyvämpinä. Näiden oppilaiden kohdalla ongelmat usein kasautuvat, ja heillä voi olla vaikeuksia koulunkäynnissä, sosiaalisia haasteita tai häiriökäyttäytymistä. Haastatteluissa nostettiin esiin oppilaiden erilaiset temperamentit, kuten impulsivisuus ja herkkyys, jotka voivat altistaa kiusaamiselle tai kiusatuksi tulemiselle. (Hästbacka 2018, 47–48.)

Wójcikin ja Mondryn (2020) tutkimus korostaa erityisesti sitä, miten yksilölliset tekijät vaikuttavat vuorovaikutukseen sosiaalisten tekijöiden ohella. (Wójcik&Mondry 2020, 276.) Se miten oppilaat näkevät toisensa, vaikuttaa heidän sosiaaliseen dynamiikkaansa ja normeihinsa luokkahuoneessa. Oppilaat kuvasivat, että kiusatuksi joutuu useimmiten se oppilas, jota pidetään erilaisena. Tutkimuksessa haastatellut oppilaat tunnistivat kiusatun eroavaisuuksia, jotka liittyivät esimerkiksi fyysisiin- tai sosiaalisiin piirteisiin sekä rooleihin ystävyssuhteissa tai ryhmässä. Oppilaiden käsitykset eroavuuksista eivät liittyneet kiusatun sisäisiin ominaisuuksiin, vaan ne olivat enemmänkin paikallisesti ja sosiaalisesti rakennettuja suhteessa laajempiin yhteiskunnallisiin normeihin, jotka ohjasivat heidän käsityksiään "eroista" ja "normaalisuudesta". (Strindberg 2021, 74–77.)

Tutkimuksessa korostuu näkemys siitä, kuinka oppilaat voivat olla sosiaalisesti asemoituja "erilaisiksi" jo hyvin varhaisessa vaiheessa luokan muodostumista.

Heidän sosiaalinen asemansa voi johtaa kiusaamiseen ja voi vaikuttaa heidän rooleihinsa kiusaamistilanteessa. (Strindberg 2021, 74–77.) Ammattilaisten tulkintojen perusteella voidaan todeta, että perheiden ja yksilöiden elämänhaasteet liittyvät läheisesti kiusaamiseen. Nämä tekijät ovat puolestaan yhteydessä yhteiskunnalliseen eriarvoisuuteen, joka näyttäytyi tutkimuksessa kiusatuissa oppilaissa. Kokemus erilaisuudesta on aina yhteydessä sosiaaliseen ympäristöön ja sen määrittelemiin normeihin. (Hästbacka 2018, 49.) Tutkimuksissa hyväksi toimintamalliksi on todettu monimuotoisuuden edistäminen aktiivisella yhteistyöllä, joissa lisättiin oppilaiden kohtaamisia erilaisten ihmisten ja kulttuurien kanssa (Department for education 2018, 10–11).

Vaikka konformismi vaikuttaa merkittävästi nuorten kognitioihin ja asenteisiin, määrälliset havainnot viittaavat siihen, että käyttäytymiseen liittyvä konformismin paine koetaan vähäisemmäksi tai siitä ollaan vähemmän tietoisia. Vain harvat tutkimukseen osallistuneet nuoret myönsivät tunteneensa suoraa painetta tehdä tai sanoa ilkeitä asioita koulukaverille. Tämä viittaa siihen, että nuoret eivät aina tunnista tai tiedosta ryhmän vaikutusta käyttäytymiseensä, vaikka heidän ajattelunsa ja asenteensa mukautuvat selvästi ryhmän normien mukaisesti. (Stahel 2024, 9.) Tätä ristiriitaa voidaan selittää ryhmänormien epäsuoralla vaikutuksella. Vaikka nuoret eivät koe suoraa painostusta, ryhmän luomat normit ohjaavat heidän käyttäytymistään tiedostamatta.

7.3 Valtasuhteet ja sosiaalinen hierarkia

Ryhmädynamiikan ja hierarkisten rakenteiden vaikutus kiusaamiseen on merkittävä ja monitasoinen. Tutkimukset osoittavat, että oppilaiden väliset roolit ja valtasuhteet luovat perustan kiusaamiselle, kun ryhmän sisäiset normit, sosiaalinen valta ja hierarkiat vaikuttavat sekä oppilaiden käytökseen että ryhmän asenteisiin. Ryhmäilmiöiden ymmärtäminen on keskeistä kiusaamisen tunnistamisessa ja siihen puuttumisessa, sillä kiusaaminen ei synny tyhjästä, vaan heijastaa luokahuoneen sosiaalista rakennetta. Aikuisten rooli on ratkaiseva luokan dynamiikan hallinnassa, ja tutkimusten mukaan ryhmän johtajien vaikutus voi joko vahvistaa yhtenäisyyttä tai synnyttää erottelua ja konflikteja.

Luokkahuoneessa oppilaiden keskuuteen muodostuu erilaisia rooleja, jotka heijastavat ryhmän sisäistä hierarkiaa ja dynamiikkaa. Shinin (2022) tutkimuksesta selviää, että hierarkinen järjestys onkin tietynlainen normi kouluympäristössä (Shin 2022, 436). Vaikka opettajan asema muodollisena johtajana on selkeä, myös oppilaiden joukosta voi nousta epävirallisia johtajia, jotka vaikuttavat ryhmän normeihin ja toimintaan. Ruotsissa toteutettu tutkimus tukee tätä näkökulmaa, sillä luokan sisäisillä asenteilla ja sosiaalisella vallalla on huomattu olevan vaikutusta kiusaamisen esiintyvyydessä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat toteavat kuitenkin sen, että valta muokkautuu jatkuvasti ryhmän välisissä vuorovaikutustilanteissa. (Forsberg 2021, 933–934.) Saman toteaa Pan (2023) tutkimuksessaan, jossa todettiin oppilaiden sosiaalisen dominanssin muokkautuvan tavoitteiden ja ympäristön eri tekijöiden mukaan. Merkittävänä tuloksena nähtiin se, että oppilaat, jotka olivat hierarkisen järjestyksen kannalla, olivat todennäköisemmin osallisina kiusaamiseen. (Pan 2023, 357.) Tämänkaltaiset sosiaalisesti muodostuvat hierarkiset mallit voivat korostaa ja vahvistaa sosiaalisia eroja yksilöiden ja ryhmien välillä. Ryhmädynamiikka, joka luo ja tukee sosiaalisia erotteluita, toimii myös merkittävästi edistäen koulukiusaamisen syntymistä tai sen jatkumista. Tämä korostaa, että kiusaaminen ei ole vain yksilöllistä käyttäytymistä vaan ennen kaikkea sosiaalisten rakenteiden tulosta. Wangin ym. (2024) tutkimus osoittaa, että luokkahuoneen autoritäärinen ilmapiiri vaikutti merkittävästi oppilaiden kiusaamiskokemuksiin. Kun vertaisten tukemisesta tulee normi luokkayhteisössä, vaikuttaa se ennaltaehkäisevästi kiusaamisen syntymiseen. (Wang ym. 2024, 587.)

Shinin (2022) tutkimuksesta ilmenee, että luokkayhteisössä nähtiin kiusaajat potentiaalisempina kavereina kuin kiusatuksi tulleet (Shin 2022, 436). Kiusaajien on tutkittu oikeuttavan ja leimaavan omaa toimintaansa osana ryhmän sosiaalista rakennetta. Wójcik ja Mondry (2020) toteavat tutkimuksessaan oppilailla olevan yhtenäiset käsitykset luokan sosiaalisesta hierarkiasta. Tässä yhteisössä kiusaaminen nähtiin rangaistuskeinona tilanteissa, joissa luokan mainetta koettiin uhatun. Lisäksi kiusaaminen pohjautui jaettuun käsitykseen siitä, mikä on normaalia, ja tämä normaalius määriteltiin kiusattujen ulkonäön ja käyttäytymisen vastakohdaksi. (Wójcik&Mondry 2020, 276–278).

Wójcik ja Mondry (2020) toteavat tutkimuksessaan oppilailla olevan yhtenäiset käsitykset luokan sosiaalisesta hierarkiasta. Tässä yhteisössä kiusaaminen nähtiin rangaistuskeinona tilanteissa, joissa luokan mainetta koettiin uhatun. Lisäksi kiusaaminen pohjautui jaettuun käsitykseen siitä, mikä on normaalia, ja tämä normaalius määriteltiin kiusattujen ulkonäön ja käyttäytymisen vastakohtana. (Wójcik&Mondry 2020, 276–278).

Yhteenkuuluvuus vahvistuu, jos ryhmän johtajat edistävät avointa vuorovaikutusta ja kaikkien ryhmäläisten osallistumista. Sen sijaan ryhmän yhtenäisyys voi horjua, jos roolit perustuvat eristäytymiseen tai valtataisteluihin, mikä voi synnyttää konflikteja ja heikentää ryhmän sosiaalista koheesiota. Esimerkiksi Lyngin (2018) tutkimuksesta ilmenee, että tutkittavana ollut luokka leimasi oman luokansa sosiaalista ilmapiiriä kahden vuoden ajan. Tässä tutkimuksessa kiusatuksi tulleet ja kiusaajat vaihtuivat jatkuvasti. (Lyng 2018, 494–495.) Tällä tavalla kävi Lyngin (2018) tutkimuksessa, jossa oppilaat ”leimasivat” uuden oppilaan ja sulkiivat hänet ryhmän ulkopuolelle. (Lyng 2018, 495.)

Tämä antaa näyttöä siitä, että aikuisen rooli ryhmädynamiikan hallinnassa ja kiusaamisen ehkäisyssä on tärkeä. Forsbergin (2021) toteaaakin, että erityisesti valtasuhteiden merkitystä kiusaamisen taustalla ei olla käsitelty riittävästi (Forsberg 2021, 931). Tutkimuksissa koulujen henkilöstön yhdenmukainen linja ja mallintaminen nähtiin edellytyksenä kiusaamisen vastaiselle lähestymistavalle. Kiusaamisen ennaltaehkäisyn nähtiin lähtevät ennakkoluulojen vähentämisellä sekä empatian ja ymmärryksen lisäämisellä. (Department for education 2018, 10.) Lisäksi nähdään, että ryhmäilmiöihin voidaan pyrkiä vaikuttamaan positiivisesti, sillä ryhmien positiiviset käyttäytymismallit ja asenteet altistavat ympärillä olevat samalle käytökselle. Tämä pätee myös siihen, kuinka ryhmässä nähdään kiusaaminen esimerkiksi ystäväporukan toimesta. (Shin 2022, 433; Department for education 2018, 10). Puolalaisten politiikkasuositusten valossa tulokset viittaavat siihen, että kiusaamisen ehkäisyyn tähtäävät ohjelmat tulisi suunnitella kohdenne-tuiksi, ei-rangaistaviksi ja palauttaviksi keinoiksi. Tällaisissa ohjelmissa olisi tärkeää hyödyntää vertaisten vaikutusvaltaa kiusaamisdynamiikan muuttamisessa ja keskittyä käyttäytymismallien poistamiseen. (Wójcik&Mondry 2020, 276.)

Samalla kiusaamisen ehkäisyn rakenteelliset ratkaisut kytkeytyvät läheisesti siihen, millaisia seurauksia kiusaamisella on oppilaiden hyvinvoinnille ja identiteetin muodostumiselle. Kiusaaminen vaikuttaa merkittävästi oppilaiden itsetuntoon ja henkilökohtaisen identiteetin kehittymiseen, erityisesti vertaisryhmien kautta. Tutkimukset osoittavat, että oppilaiden itsetunto ja kyky tehdä itsenäisiä päätöksiä heikentyvät kiusaamisen seurauksena. Opettajien rooli kiusaamisen vaikutusten lieventämisessä on keskeinen, mutta samalla monimutkainen. Opettajan myönteinen suhde oppilaisiin voi tukea kiusatuksi joutuneiden itsetuntoa ja vähentää kiusaamisen kielteisiä vaikutuksia, mutta opettajien itseluottamus omiin vaikuttamismahdollisuuksiinsa ei välttämättä riitä parantamaan kiusaamisen uhrien hyvinvointia. Nämä havainnot korostavat toimintakulttuurin merkitystä kouluyhteisössä sekä positiivisen opettaja-oppilas-suhteen ylläpitämistä.

Kiusaamisen on todettu olevan negatiivisesti yhteydessä oppilaiden itsetuntoon (Van Aalst, Huitsing, Mainhard, Cillessen & Veenstra 2021, 935), mikä tukee aiempia havaintoja kiusaamisen kielteisistä vaikutuksista. Nuorten henkilökohtainen identiteetti ja itsetunto rakentuvat usein vahvasti ryhmässä olevien vertaisryhmän vaikutuksen kautta, mikä voi rajoittaa heidän itsenäistä päätöksentekoaan (Rodkin 2004, Wójcik & Mondry 2020, 277).

Tutkimuksesta selviää, että opettajien vaikutus oppilaiden itsetuntoon saattaa vaihdella oppilaan roolin mukaan. On havaittu, ettei opettajien usko omiin vaikuttamismahdollisuuksiin ollut yhteydessä kiusatuksi tulleiden oppilaiden itsetuntoon, vaikka nämä opettajat toimivat päättäväisesti kiusaajia kohtaan. Tämä viittaa siihen, että opettajien itsevarmuus ei itsessään paranna kiusatuksi joutuneiden oppilaiden itsetuntoa. Kuitenkin kiusaajien itsetuntoon oli negatiivisesti yhteydessä opettajan vaikuttamiskyky luokkatasolla tarkasteltuna. Sen sijaan positiivinen opettaja-oppilas-suhde oli yhteydessä korkeampaan itsetuntoon oppilailla. Erityisesti oppilaat, jotka kokivat paljon kiusaamista, hyötyivät myönteisestä opettaja-oppilas-suhteesta, sillä se paransi heidän itsetuntoaan ja lievitti kiusaamisen vaikutuksia. Kiusaajien itsetunto oli matalampi, jos heidän suhteensa opettajaan oli positiivinen. (Van Aalst ym. 2021, 935–940).

Tutkimuksen tulokset tukevat käsitystä, että tehokkaat opettajat ja myönteinen opettaja-oppilas-suhde voivat parantaa oppilaan itsetuntoa. Tutkimuksessa ei

kuitenkaan pystytty erottamaan sitä, miten opettajat tukevat ja lähestyvät oppilaita näiden tulosten saamiseksi. (Van Aalst ym. 2021, 935–940).

7.4 Tulosten yhteenveto

Tutkimusaineistot osoittavat johdonmukaisesti, että koulukiusaaminen ei ole pelkästään yksilöiden välinen konflikti, vaan se juurtuu syvälle ryhmädynamiikkaan ja sosiaaliin normeihin (kuvio 4). Kiusaaminen toimii usein keinona saavuttaa tai vahvistaa yksilön tai ryhmän sosiaalista asemaa, mikä haastaa yksilökeskeiset selitykset ja ehkäisykeinot. (Strindberg 2021, 74–77; Gini 2006, Wójcik & Mondry 2020, 278.) Esimerkiksi Panin ym. (2023) tutkimuksessa korostuu, että kiusaamisen esiintyvyys on korkeampaa ryhmissä, joissa kiusaamista tuetaan sosiaalisesti ja puolustuskäyttäytymistä esiintyy vähän (Pan ym. 2023, 355–356).

Ryhmädynamiikka ohjaa yksilöiden käyttäytymistä ja luo toimintaympäristön, jossa kiusaaminen joko vahvistuu tai heikkenee. Tämä korostaa kiusaamisen juurisyiden sijoittumista yksilöiden välisten ongelmien sijasta laajempiin ryhmäilmiöihin. Tutkimukset osoittavat, että sosiaalinen ulkopuolisuus, leimaaminen ja ryhmäpaine vahvistavat kiusaamiskulttuuria. Näissä tutkimuksissa kiusaamista ei nähdä yksittäisten oppilaiden "poikkeavana käytöksenä", vaan tapana ylläpitää ryhmän sisäisiä rajoja ja järjestystä. (Lyng 2018, 492; Shin 2022, 433; Wójcik & Mondry 2020, 276–277.)

Ryhmäidentiteetti ja samastuminen vertaisryhmään voivat ylläpitää haitallisia normeja, jos ryhmä tukee negatiivista käyttäytymistä. Nuoret voivat tiedostamatta mukautua ryhmän normeihin, vaikka he eivät kokisi suoraa painetta toimia niiden mukaisesti. Ryhmän sisäiset asenteet ja normit vaikuttavat merkittävästi kiusaamisen esiintymiseen. (Forsberg 2021, 933; Stahel 2024, 9.) Esimerkiksi autoritäärinen ilmapiiri lisää kiusaamisen kokemuksia (Wang ym. 2024, 587). Hierarkiat eivät ole pysyviä, vaan muokkautuvat vuorovaikutuksen ja ympäristön mukaan. Hierarkiaa kannattavat oppilaat osallistuvat todennäköisemmin kiusaamiseen, mikä korostaa ryhmän dynamiikan merkitystä kiusaamiskäyttäytymisen ylläpidossa ja normalisoinnissa. (Pan 2023, 357.) Forsbergin (2021) toteakin, että erityisesti valtasuhteiden merkitystä kiusaamisen taustalla ei olla käsitelty riittävästi ammattilaisten keskuudessa (Forsberg 2021, 931).

Carmona-Rojasin ym. (2023) mukaan koulun ilmapiirin parantamiseen tähtäävät toimet sekä oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittäminen ovat keskeisiä kiusaamisen ehkäisyssä (Carmona-Rojasin ym. 2023, 172–173). Aikuisten rooli nähdään useissa tutkimuksissa keskeisenä (Forsberg 2021, 932; Wójcik & Mondry 2020, 276–278; Shin 2022, 433), mutta tämä rooli jää usein ihanteelliseksi tavoitteeksi, jota heikentävät käytännön koulutyön resurssirajoitteet (Hästbacka 2018, 47–49). Vaikka aikuisten katsotaan pystyvän vaikuttamaan ryhmän normeihin ja käyttäytymismalleihin, puutteet henkilöstön koulutuksessa, ajankäytössä ja moniammatillisessa yhteistyössä voivat estää heidän vaikuttavuutensa.

Tutkimuksista nousee esiin, että vaikka opettajien on institutionaalinen asema vaikuttaa ryhmädynamiikkaan ja yksilöiden kokemuksiin, heidän uskonsa omaan vaikuttavuuteensa ei näyttäydy suorana yhteytenä kiusattujen oppilaiden itsetuntoon. Pelkkä päättäväinen toiminta kiusaajia kohtaan ei riitä, vaan tarvitaan emotionaalista läsnäoloa ja luottamuksellista suhdetta oppilaaseen. Van Aalstin ym. (2021) tutkimus osoittaa, että nimenomaan myönteinen opettaja–oppilassuhde voi toimia suojaavana tekijänä (Van Aalst ym. 2021, 935–940). Tutkimuksessa on kuitenkin puutteita, sillä opettajan tukitoimien konkreettisia sisältöjä ei ole eritelty. Tästä huolimatta tulokset tukevat käsitystä, että koulun toimintakulttuurilla ja opettajan vuorovaikutustaidoilla on merkittävä rooli oppilaan psykologisen turvallisuuden rakentamisessa.

Tutkimusaineistot osoittavat, että koulukiusaamisella on syvällisiä ja pitkäkestoisia vaikutuksia oppilaiden itsetuntoon ja henkilökohtaisen identiteetin kehittymiseen (Van Aalst ym. 2021, 935; Wójcik & Mondry, 2020, 276–277). Van Aalstin ym. (2021) tutkimus tuo esiin erityisesti sen, että kiusaaminen ei ainoastaan heikennä yksilön kokemusta itsestään, vaan myös kaventaa hänen kykyään toimia itsenäisesti. Sama tutkimus nostaa esiin ilmiön, jonka mukaan kiusaajien itsetunto on matalampi silloin, kun heidän suhteensa opettajaan on myönteinen. Tämä saattaa vaikuttaa ristiriitaiselta, mutta se voi viitata siihen, että kiusaaminen ei ole pelkästään vallankäytön muoto, vaan myös seurausta heikosta omanarvontunnosta. Se ei kuitenkaan välttämättä tarkoita, että myönteinen suhde aiheuttaisi matalan itsetunnon, vaan pikemminkin korostaa, että kiusaaminen on myös ilmentymä oppilaan sisäisistä epävarmuuksista ja minäkuvan haasteista. Myönteinen opettajasuhde voi lisätä oppilaan tietoisuutta omista puutteistaan sosiaalisissa taidoissa ja vahvistaa reflektointia omasta käyttäytymisestä, mikä voi

tilapäisesti heijastua itsetunnon matalana kokemuksena. Tämä kuitenkin korostaa, kuinka tiiviisti oppilaan minäkuva rakentuu vertaisryhmän vuorovaikutuksessa. Ryhmä ei ole vain sosiaalinen ympäristö, vaan identiteetin kehittymisen vaikuttaja. (Rodkin 2004; Wójcik & Mondry 2020, 277.)

Ristiriitaisia näkemyksiä esiintyy kuitenkin menetelmien vaikuttavuudessa. Esimerkiksi osa tutkimuksista näkee perinteiset rangaistuskeinot tehottomina (Wójcik & Mondry 2020, 276–278; Strindberg 2021, 74–77), kun taas toisissa niitä pidetään tarpeellisena osana puuttumista. Lupaavimpina lähestymistapoina nousevat esiin yhteisölliset, ei-rangaistavat ja vertaistukeen perustuvat interventiot, jotka painottavat, että positiivinen sosiaalinen mallintaminen ja monimuotoisuuden kohtaaminen voivat vähentää kiusaamista (Burger, Strohmeier & Kollerová 2022, 2322–2323; Department for Education 2018, 10–11; Shin 2022, 433; Wójcik & Mondry 2020, 276–278). Näissä malleissa keskiöön asetetaan sosiaalinen vastuu ja inklusiivisuus, mikä voi rakentaa pitkäkestoisesti turvallisempaa ilmapii-riä.

Kiusaaminen luokahuoneen ryhmäilmiönä

- Kiusaaminen ei ole pelkästään yksilöiden välinen ilmiö, vaan siihen vaikuttavat merkittävästi ryhmädynamiikka ja sosiaaliset normit.
- Kiusaaminen on yleisempää luokissa, joissa ryhmä tukee kiusaamista tai ei puutu siihen.
- Puolustamiskäyttäytymisen puute luokassa lisää kiusaamisen esiintymistä, kun taas myönteiset ryhmänormit voivat vähentää sitä.
- Ryhmän hierarkia ja vertaisryhmän odotukset vaikuttavat nuorten käyttäytymiseen ja rooleihin kiusaamistilanteissa.
- Kiusaaminen on usein strategia, jolla pyritään vahvistamaan omaa sosiaalista asemaa.
- Kiusaamisen ehkäisyssä tulisi keskittyä yhteisöllisiin, positiivisiin interventioihin, jotka hyödyntävät vertaisten vaikutusvaltaa.

Ryhmäroolit ja -normit oppilaiden vuorovaikutuksessa

- Luokahuoneessa voi muodostua erilaisia normeja, jotka vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen ja asenteisiin kiusaamisessa.
- Oppilaat, joilla on heikommat sosiaaliset taidot, saattavat omaksua kiusaamista edistävää käyttäytymistä. Konformismi, eli ryhmän normien mukautuminen, vaikuttaa erityisesti nuorten kiusaamiskäyttäytymiseen.
- Nuoret saattavat omaksua negatiivisia rooleja säilyttääkseen paikkansa ryhmässä.

Valtasuhteet ja sosiaalinen hierarkia

- Kiusaaminen liittyy tiiviisti ryhmän sisäisiin valtasuhteisiin ja sosiaaliseen hierarkiaan.
- Kiusaajat voivat oikeuttaa käyttäytymisensä osaksi ryhmän sosiaalista rakennetta ja vahvistaa omaa asemaansa.
- Ryhmässä vallitsevat hierarkiat voivat luoda kiusaamiselle suotuisan ympäristön, erityisesti silloin, kun ryhmän arvot tukevat sosiaalista erottelua.
- Aikuisten rooli ryhmädynamiikan hallinnassa on tärkeä. Heidän tulisi edistää ryhmän sisäistä yhtenäisyyttä ja tukea positiivisia käyttäytymismalleja.
- Kiusaaminen voi syntyä ja jatkua luokahuoneessa, jossa normit edistävät erottelua ja valtasuhteet ovat hierarkkisia.
- Kiusaamisen ehkäisyssä tulisi hyödyntää vertaisten vaikutusvaltaa ja korostaa ryhmän yhteisöllisyyttä, sen sijaan, että keskitytään yksilöllisiin rangaistuksiin.

KUVIO 3. Kirjallisuuskatsauksen tulokset tiivistettynä

8 KEHITTÄMISTYÖ

8.1 Kehittämistyön toteutus kehittämistutkimuksen menetelmää soveltaen

Kuviossa 4 esitetyt kirjallisuuskatsauksen tulokset tiivistettyinä loivat perustan kehittämistyön suunnittelulle ja toteutukselle. Aineiston teemoittelu ja analyysi tarjosivat vankan pohjan kehittämistyön aloitukselle, sillä tarkoituksena oli tuottaa koulutusmateriaalin runko koulun henkilöstön yhteistyön tueksi. Aineiston teemoittelu ja analyysi tarjosivat vankan pohjan kehittämistyön aloitukselle, sillä tarkoituksena oli tuottaa koulutusmateriaalin runko koulun henkilöstön yhteistyön tueksi. Tässä opinnäytetyössä kehittämistyö toteutettiin kehittämistutkimuksen viitekehukseen pohjautuen, mutta ilman laajamittaista käytännön kehittämisprosessia. Menetelmä sopi tähän tarkoitukseen, sillä siinä yhdistetään teoreettisia ja kehityksellisiä vaiheita. Kehittämistyö on syklinen, ja siihen sisältyvät ongelma-analyysi, suunnitelma, kehittäminen, arviointi ja raportointi (Edelson 2002, 2006, Pernaa 2013, 11). Kehittämistutkimuksen viitekehys tukee opinnäytetyön tavoitetta, jonka mukaisesti laaditaan koulukontekstiin sijoittuva materiaali ammattilaisten reflektion tueksi. Menetelmälle ominaista ovat yhteistyö, asiantuntijuuden ja arvioinnin hyödyntäminen sekä tiedon sovellettavuus käytäntöön (Juuti & Lavonen 2006, Pernaa 2013, 11–12, 20).

Kehittämistutkimus on kuitenkin melko uusi ja moninainen tutkimusmenetelmä, johon kuuluu erilaisia piirteitä riippuen tutkijasta ja tutkittavasta aiheesta. Kehittämistutkimus voidaan jaotella kolmeen eri osaan, jotka koostuvat kehittämisprosessista, ongelma-analyysistä ja kehittämistuotoksesta. (Pernaa 2013, 4–5.) Ongelma-analyysi koostuu kehittämiskohteeseen liittyvistä tarpeista, mahdollisuuksista ja haasteista, joiden pohjalta muodostetaan varsinainen kehittämistuotos. Sen tavoitteena on jäsentää ja täsmentää, mitä kehittämisessä tulisi ottaa huomioon ja mihin osa-alueisiin on syytä keskittyä. (Pernaa 2013, 6–7, 14.)

Opinnäytetyössä on hyödynnetty kehittämistutkimukselle keskeisiä piirteitä, kuten ongelma-analyysia, teorian ja käytännön yhdistämistä sekä asiantuntijayhteistyötä (kuvio 3). Tätä kehittämistyötä voidaan pitää teknisenä prosessina, johon ei liity varsinaista tutkimuksellista toimenpidettä (Kananen 2012, 45). Kehit-

tämistyö pohjautuu opinnäytetyön kirjallisuuskatsaukseen, jonka kautta tunnistettiin kouluyhteisöjen tarpeita ja määriteltiin kehittämistyön sisällölliset painopisteet. Kehittämistutkimukselle tyypillisiä käytännön toteutuksen vaiheita, kuten tuotoksen testaamista aidossa toimintaympäristössä tai sen toimivuuden tutkimuksellista arviointia, ei tässä kehittämistyössä toteutettu. Lisäksi prosessinomainen kehittäminen jäi rajoittumaan asiantuntijapalautteen hyödyntämiseen, eikä kehittämistä edistetty usean käytännön syklin kautta. Tästä huolimatta kehittämistyön suunnitelmallinen ja teoriapohjainen osuus toteutettiin systemaattisesti, ja se vastasi kehittämistutkimuksen keskeisiin tavoitteisiin tuottaa opetusta ja toimintaa tukevia ratkaisuja.



KUVIO 4. Kehittämistyön pääpiirteet kehittämistutkimuksen viitekehyksessä

Kehittämistyön raportointi perustuu kehittämistavoitteisiin, kehittämiskuvaukseen ja -prosessiin sekä saavutettuihin tuloksiin. Kehittämistutkimuksen mukaisesti painopiste siirtyy perinteisestä tutkimusraportoinnista kehittämistuotoksen ympärille, jolloin raportointi keskittyy erityisesti tuotoksen suunnitteluun, perusteluihin ja kehittämisprosessin kulkuun. (Pernaa 2013, 23.) Tässä opinnäytetyössä kuvataan kehittämistyön eteneminen sekä perustellaan sen taustalla oleva tarve asiantuntijayhteistyöhön perustuvien keskustelujen pohjalta. Työn teoreettinen pe-

rusta rakentuu ajankohtaisesta tutkimustiedosta, koottuna ja analysoituna kirjallisuuskatsauksen avulla. Analyysin pohjalta muodostettiin sisällöllinen kokonaisuus kehittämistyötä varten.

8.2 Kehittämistyön prosessi ja aineiston keruu

Kehittämistyön monivaiheinen ja ilmiölähtöinen luonne edellyttää asiantuntijuiden moniulotteista hyödyntämistä, jossa eri näkökulmien yhdistäminen tukee kokonaisvaltaista ymmärrystä tarkasteltavasta ilmiöstä. Kehittämistyön toteuttamisessa oli alun perin mukana viisi ammattilaista, joilla on kokemusta nuorisotyöstä, opetusalaista, koulujen toimintakulttuurista sekä kiusaamis- ja väkivaltatilanteiden oikeudellisista ulottuvuuksista. Näistä ammattilaisista neljä osallistui lopulta varsinaiseen työskentelyyn.

Kehittämistyön prosessi alkoi yhteistyössä olevien asiantuntijoiden kanssa 10.2.2025 osiolla 1, jolloin yhteistyötahoille lähetettiin sähköpostitse kommentoitavaksi opinnäytetyön kirjallisuuskatsaus ja siitä tehty tiivistelmä. Kehittämisprosessi on kuvattu kuviossa 5. Yhteistyöprosessi käynnistettiin siten, että asiantuntijoille tarjottiin mahdollisuus syventyä aiheeseen kirjallisuuskatsauksen avulla. Katsaus tarjosi ajankohtaista tutkimustietoa, joka toimi teoreettisena runkona keskusteluille sekä käytännön kokemusten ja näkökulmien esiin tuomiselle. Kirjallisuuskatsauksen teema-analyysin sekä omien havaintojeni pohjalta muodostin alustavan teemajaottelun, jonka jaoin asiantuntijoille keskustelun tueksi ja tarkastelun jäsentämiseksi (liite 2). Teemajaon tarkoituksena oli kohdentaa kunkin yhteistyötahon asiantuntemusta ja tarjota avoimia kysymyksiä oman pohdinnan tueksi. Yhteistyötahoilla oli maaliskuun 2025 loppuun saakka asti aikaa tuoda esiin asiantuntemustaan ja kommentoida kirjallisuuskatsausta.

Asiantuntijat saivat itse päättää, kuinka he osallistuivat kehittämistehtävän ensimmäiseen osioon. Tällä tavalla pyrin luomaan mahdollisimman matalan kynnyksen osallistua ja jakaa omaa asiantuntemustaan. Kolme yhteistyökumppania osallistui henkilökohtaisiin keskusteluihin maaliskuu- ja huhtikuun 2025 aikana, yksi kertoi ajatuksiaan sähköpostiviestillä ja yksi jätti kommentoimatta. Yhteistyön asiantuntijoiden kanssa tapahtui kunkin kanssa yksilöllisesti eri alustoilla ja ajankohdina. Opettaja A osallistui Teams-keskusteluun 21.3.2025, opettaja B:n kanssa

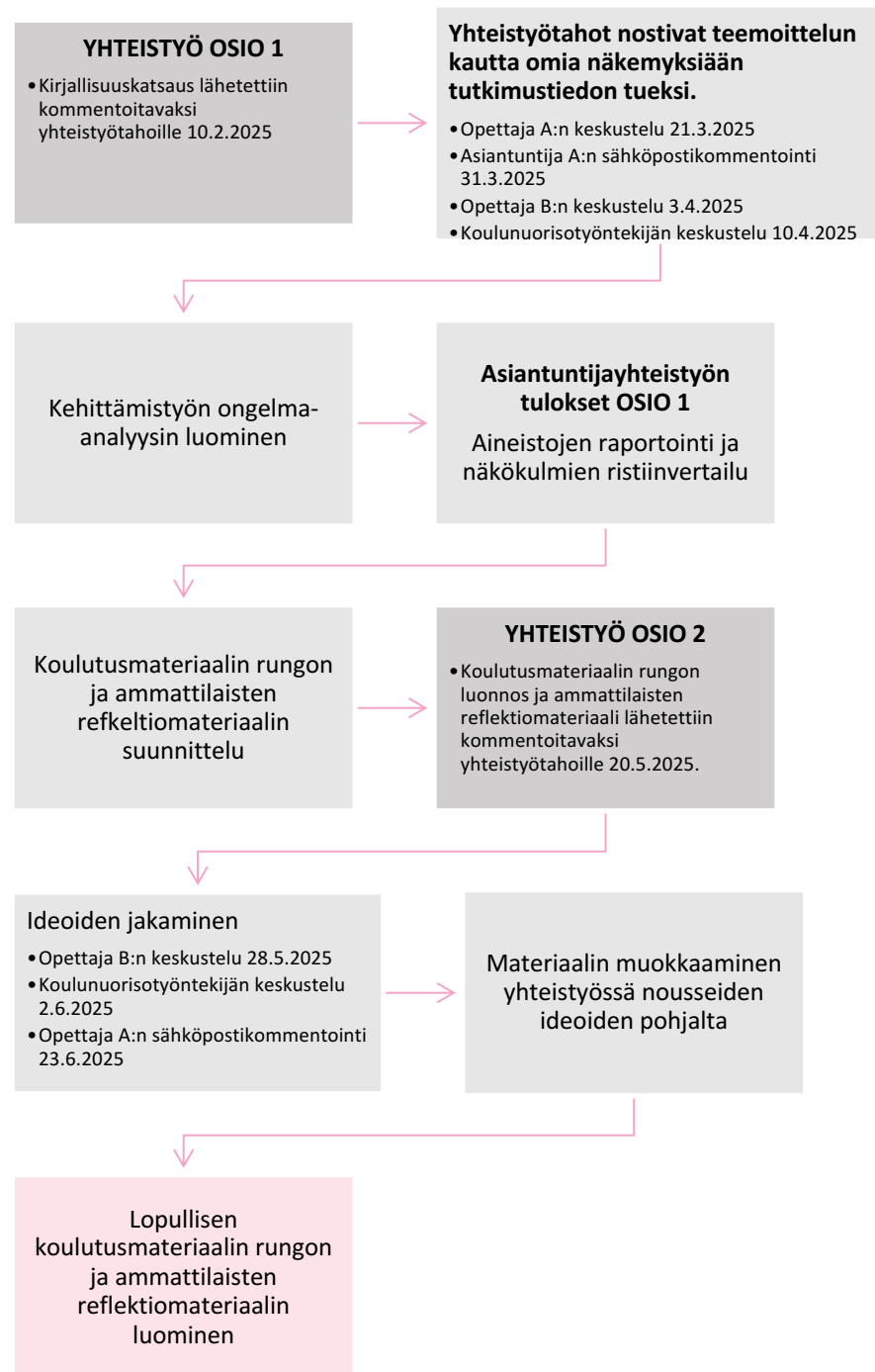
tavattiin kasvotusten 3.4.2025, koulunuorisotyöntekijän kanssa käytiin kasvotusten keskustelu 10.4.2024 ja asiantuntijalta saatiin sähköpostivastaukset 31.3.2025. Keskusteluihin osallistuneilta asiantuntijoilta pyydettiin lupa nauhoitusten tekemiseen. Kaikki osapuolet antoivat suostumuksensa keskustelujen tallentamiseen ja niiden myöhempään litterointiin analysointia varten. Nauhoitusten tallentaminen ja käsittely toteutettiin tietosuojavaatimuksia noudattaen, ja osallistujien anonymiteetti säilytettiin koko prosessin ajan. Asiantuntijoiden kanssa käyty keskustelut litteroitiin ja arkistoitiin Tampereen korkeakoulun OneDrive kansiossa rekisterinpitäjän henkilökohtaiselle tilille kaksivaiheisen tunnistuksen taakse. Litteroinnit ja varmuuskopiot poistettiin 30.6.2025 analysointivaiheen jälkeen.

Kehittämisyhteistyön asiantuntijat nostivat esiin kirjallisuuskatsauksesta omia mielenkiinnonkohteitaan ja refleктоivat sitä kautta näkemyksiään kehittämistyön tueksi. Yhteistyökumppaneiden kommentteista nousi kehittämistyön ongelmanalyysi, joka kuvaa kehittämistyön tarvetta ja tarkoitusta. Analyysi toimi lähtökohtana kehittämistyön sisällölliselle ja rakenteelliselle suunnittelulle.

Ongelma-analyysi

Opettajan ja oppilaan välinen valtasuhde ei ole koskaan täysin tasavertainen, vaikka opettaja ei itse kokisi olevansa vahvassa asemassa. Tiedostamaton valta-asema ja siihen liittyvät arjen valinnat, puhe ja olemus voivat kuitenkin vaikuttaa merkittävästi luokan ilmapiiriin ja oppilaiden välisiin suhteisiin. Ilman tietoisuutta vallan eri muodoista ja niiden vaikutuksesta, opettaja voi tahtomattaan vahvistaa kiusaamista ylläpitäviä rakenteita. Kouluyhteisössä esiintyvä kyvyttömyys tai haluttomuus reflektoida omia toimintatapoja ja rakenteita estää kiusaamisen tehokkaan ennaltaehkäisyn. Yhteisten tavoitteiden puuttuminen luokassa heikentää ryhmädynamiikkaa ja altistaa oppilaat ryhmästä eriytymiseen ja vastakkainaseteluihin. Aineenopettajien roolissa oppilaan kokonaisvaltainen tunteminen on haastavaa, koska vuorovaikutus rajoittuu yksittäisiin oppitunteihin. Opettajat toivovat usein valmiita toimintamalleja, mutta todellisuudessa ennaltaehkäisy ei voi onnistua ilman koko kouluyhteisön sitoutumista ja aikuisten kykyä tarkastella kriittisesti omaa rooliaan osana koulun sosiaalista järjestelmää.

Tässä yhteydessä koulunuorisotyön merkitys korostuu. Koulunuorisotyön tavoitteet ja työote eroavat koulun opetussuunnitelmaperustaisesta ja arvioivasta toimintakulttuurista. Tämä saattaa aiheuttaa jännitteitä, jos yhteisiä tavoitteita, roolijakoa tai viestintäkäytäntöjä ei ole selkeästi määritelty. Nuorisotyön ammattilaiset toimivat koulun ja vapaa-ajan rajapinnassa, ja heillä on usein erilainen, ei-arvioiva suhde nuoriin. Tämä mahdollistaa luottamuksellisen vuorovaikutuksen, jossa nuoret voivat tuoda esiin kokemuksiaan ja haasteitaan ilman pelkoa arvioinnista. Koulunuorisotyö voi tukea koulun henkilöstöä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä ja sen tunnistamisessa sekä ryhmädynamiikan kehittämisessä nuoria osallistavin keinoin. Tämä vaatii kuitenkin koulujen toimintakulttuurin muutosta, jotta nuorisotyö ei jää vain yksittäisiin kohtaamisiin ilman mahdollisuutta vaikuttaa rakenteellisiin ongelmiin, kuten kiusaamiseen tai ryhmädynamiikkaan.



KUVIO 5. Kehittämistyön toteutunut prosessi

Ensimmäisessä yhteistyöosiossa kerättyä tietoa ristiinvertailtiin, ja analyysin tulokset sisällytettiin osaksi raportointia. Aineisto ohjasi koulutusmateriaalin rungon sisällöllistä ja rakenteellista kehittämistä yhdessä kirjallisuuskatsauksen tulosten kanssa. Menetelmän luotettavuutta vahvistettiin kehittämistutkimukselle ominaisella triangulaatiolla, jossa yhdistyivät materiaalin systemaattinen kehittäminen, sen dokumentointi sekä asiantuntija-arviointi (Pernaa 2013, 18). Tavoitteena oli

rakentaa moniulotteinen ja perusteltu ymmärrys kehittämistyön kohteena olevasta ilmiöstä. Erityistä huomiota kiinnitin siihen, missä aineistolähteet vahvistivat toisiaan ja missä taas paljastui ristiriitoja tai uusia oivalluksia. Laadin tämän pohjalta koulutusmateriaalin rungon luonnoksen sekä materiaalin koulun henkilöstön reflektion tueksi. Materiaalin ensimmäisen versio lähetettiin aiemmassa vaiheessa olleille yhteistyötahoille kommentoitavaksi 20.5.2025. Tavoitteena oli saada asiantuntijanäkemyksiä kehittämis ehdotusten muotoilun tueksi.

Yhteistyöosioon kaksi osallistui neljästä asiantuntijasta kolme. Nämä ammattilaiset osallistuivat kehittämistyöhön eri tavoin jakamalla ideoitaan, asiantuntemustaan ja kommentoimalla materiaalia. Ideoiden ja näkemysten jakaminen toteutui opettaja B:n kanssa käydyssä kasvokkaisessa keskustelussa 28.5.2025, jossa pohdittiin kouluyhteisön käytännön tarpeita ja kehittämiskohteita. Koulunuoriso-työntekijän kanssa keskusteltiin 2.6.2025, ja näkökulma painottui nuorten osallistamiseen ja yhteisöllisyyden tukemiseen. Opettaja A antoi kirjalliset kommenttinsa 23.6.2025 kehittämis ehdotusten jatkotyöstön tueksi. Näitä keskusteluita ei nauhoitettu, sillä yhteistyö tehtiin suoraan materiaaliin perustuen, ja ammattilaisten näkemykset kirjattiin ylös muistiinpanoina kehittämisprosessin dokumentointia varten. Keskusteluissa esiin nousseet huomiot ja ehdotukset sisällytettiin osaksi koulutusmateriaalin muotoilua ja teemoittelua. Ammattilaisten osallistuminen vahvisti kehittämistyön käytännönläheisyyttä ja auttoi varmistamaan, että esitetyt ratkaisut vastaavat kouluyhteisöjen arjessa tunnistettuihin tarpeisiin. Näin yhteistyö ei ainoastaan täydentänyt teoreettista viitekehystä, vaan auttoi myös varmistamaan kehittämistyön osuvuuden käytännön toimintaympäristössä ja suhteessa kouluyhteisön arjen todellisuuteen.

8.3 Asiantuntijayhteistyö kiusaamisen rakenteellisen ennaltaehkäisyn tukena

Asiantuntijoiden kanssa tehtävän yhteistyön tarkoituksena oli syventää ymmärrystä kiusaamisen ehkäisystä ryhmädynamiikan näkökulmasta ja pohtia keinoja vaikuttaa kiusaamista ylläpitäviin rakenteisiin ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen kouluyhteisössä. Asiantuntijoiden kanssa tehtävän yhteistyön kautta haluttiin reflektoida, miten kiusaamista voitaisiin ehkäistä kokonaisvaltaisemmin, siirtymällä yksilökeskeisestä puuttumisesta kohti yhteisöllistä ja rakenteellista ennaltaehkäisyä. Kyseinen näkökulma nousi erityisesti esiin kirjallisuuskatsauksen tulosten perusteella, sillä aineistosta ei löytynyt vastauksia aihepiiriin liittyviin kysymyksiin. Vajaavaisuus kirjallisuuskatsauksen aineistossa korostaa asiantuntijayhteistyön merkitystä ja perustelee niiden keskeisen roolin kehittämistyön tukena.

Kehittämistyössä tarkasteltiin kiusaamisen ehkäisyä ryhmädynamiikkaan vaikuttamisen kautta. Kirjallisuuskatsauksen aineiston perusteella kiusaamista ei tule käsitellä vain yksittäisinä tapahtumina, vaan ilmiönä, joka heijastaa ryhmän sisäisiä valtarakenteita, normeja ja sosiaalista vuorovaikutusta. Opettajien ja koulunuorisotyöntekijöiden näkemyksissä korostui tarve siirtyä yksilökeskeisestä puuttumisesta kohti rakenteellista ja yhteisöllistä ennaltaehkäisyä.

Opettaja B: *"Usein nähdään ongelma vasta sitten kun joku kertoo jo kiusaamisesta...pitäisi pystyä toimimaan jo ennen sitä."*

Opettaja A: *"Opettaja voi valinnoillaan vaikuttaa oppilaiden välisiin valtarakenteisiin."*

Asiantuntijayhteistyössä nousi esiin, että aikuisten tiedostamaton vallankäyttö voi vahvistaa kiusaamista mahdollistavia rakenteita. Vallan vaikutusten näkyväksi tekeminen sekä reflektiivinen suhtautuminen omaan rooliin nähdään keskeisenä askeleena ennaltaehkäisevän toimintakulttuurin kehittämisessä. Yhteistyörakenteiden selkeys ja koulunuorisotyön integroiminen osaksi kouluyhteisön arkea nousivat tärkeiksi kehittämiskohteiksi.

Opettaja A: *"Vaikka sinusta tuntuisi, ettei sulla ole sitä auktoriteetti-asemaa, niin sä oot silti auktoriteetti."*

Opettaja B: *"Kouluilla on hyvin erilaisia malleja puuttua kiusaamiseen...ja usein ajatellaankin, että ne ovat sitä kiusaamisen ennaltaehkäisyä...Sitten usein sivuutetaan se, mitä pitäisi tehdä ennen, kun kiusaaminen edes alkaa. Kuraattoreiltakin otetaan koko ajan enemmän pois yhteisöllisen työn mahdollisuuksia ja panostetaan yksilötyöskentelyyn."*

Asiantuntija: *"Ongelman juuret on siinä, ettei nuorisotyötä tunnisteta kaikilla paikkakunnilla ja kouluissa...Nuorisotyö ei ole lakisääteinen osa koulun toimintaa, mikä tekee sen asemasta hauraan...Mukana ollaan, jos resurssit ja tahtotila sen sallivat. Tämä vaikuttaa suoraan siihen, kuinka vakavasti nuorisotyö otetaan osaksi koulun arkea."*

Vaikka kiusaamisen ehkäisyyn kaivataan usein valmiita malleja, ilmiön moniulotteisuus edellyttää tapauskohtaista harkintaa ja herkkyyttä ryhmäkohtaisille erityispiirteille. Kiusaamisen tehokas ennaltaehkäisy vaatii koululta aikaa, tilaa ja resursseja reflektiolle, yhteiselle toiminnan suunnittelulle ja dialogille. Kehittämistyön tulosten perusteella on tarpeen tukea opettajien ja muun henkilöstön ammatillista ajattelua, joka mahdollistaa kiusaamiseen liittyvien tilanteiden tarkastelun osana laajempaa sosiaalista kontekstia.

Opettaja A: *"Ei me voida vaan heittää laastaria päälle ja ajatella, että oma osuus on hoidettu."*

Opettaja B: *"Me (opettajat) usein halutaan pitää luokka omissa käsissä ja siksi toisen aikuisen läsnäolo voi tuntua tungettelevalta...erityisesti jos yhteistyö on epäselvää."*

Opettaja A: *"Voisiko nyt vaan olla yksi malli, miten aina toimitaan...ei semmoista voida tehdä."*

Koulunuorisotyöntekijä: *"Toivoisin, että koulussa olisi enemmän tilaa yhdessä pohtia tilanteita ilman kiirettä... eikä niin, että pitää heti tietää mitä tehdä, vaan että voisi yhdessä miettiä, mitä tapahtui ja miksi."*

Aikuisten oman toiminnan reflektioimattomuus nousi esiin yhtenä keskeisenä haasteena. Vallankäytön muodot eivät useinkaan ole yksiselitteisiä, vaan ne il-

menevät rutiineissa, kurinpidossa ja tilankäytössä. Tämä viittaa siihen, että auktoriteetin käyttäminen ei perustu aina pedagogiseen harkintaan, vaan joskus kokemattomuuteen tai riittämättömiin keinoihin toimia ryhmän kanssa.

Opettaja A: *"Harva opettaja oikeasti miettii tätä (kiusaamista) näin syvällisesti."*

Koulunuorisotyöntekijä: *"Aikuiset tarvitsevat ihan yhtä lailla tunteiden hallinnan harjoittelua kuin lapset... ei se aikuisuus automaattisesti tuo kykyä käsitellä niitä vaikeita tunteita tai toimia rakentavasti haastavissa vuorovaikutustilanteissa."*

Koulunuorisotyöntekijä: *"Vallan käyttö voi olla sellainen viimeinen keino, kun aikuinen ei osaa hallita ryhmää."*

Vaikka opettajilla ja muilla koulun aikuisilla on usein vahva halu toimia kiusaamistilanteissa oikein ja ennaltaehkäistä niitä tehokkaasti, arjen realiteetit, kuten kiire, resurssien rajallisuus ja tilanteiden monitulkintaisuus vaikeuttavat vaikuttavuutta. Nämä kiteyttävät sen jännitteen, joka vallitsee valmiiden toimintamallien kaipuun ja ilmiön monimutkaisuuden välillä. Tämä luo selkeän tarpeen kehittämiseksi, joka ei perustu pelkkiin ohjeisiin, vaan tukee koulun henkilökunnan ammatillista ajattelua, yhteistyötä ja tilannesidonnaista herkkyyttä.

8.4 Kehittämistyön tuotos

Valmiit toimintamallit eivät yksin riitä vastaamaan kiusaamisen moniulotteisuuteen. Kehittämisprosessin tavoitteena oli tuottaa materiaalia, joka vahvistaa koulun henkilöstön ammatillista ajattelua ja käytännön toimijuutta. Kehittämisprosessin aikana muodostui koulutusmateriaalin runko sekä koulun ammattilaisille suunnattu reflektiomateriaali, jotka rakentuivat ammattilaisilta nousseiden havaintojen sekä kirjallisuuskatsauksen pohjalta. Koulutusmateriaalin runko on kuvattu kuviossa 6 ja ammattilaisille suunnattu reflektiomateriaali on luettavissa liitteenä 3.

Tuotosten teemat nousivat kirjallisuuskatsauksen analyysistä, jonka pohjalta muotoilin alustavan teemajaottelun kehittämistyön tueksi. Näitä teemoja olivat

muun muassa turvallisen oppimisympäristön elementit, kiusaamisen ymmärtäminen ryhmäilmiönä, vallan dynamiikka kouluyhteisössä sekä ryhmädynamiikan tukeminen koulun arjessa. Koulutusmateriaalin runko ja ammattilaisille suunnattu reflektiomateriaali muodostavat toisiaan täydentävän kokonaisuuden. Koulutusmateriaalin runko tarjoaa systemaattisesti jäsenneellyn sisällön, joka kattaa keskeiset teemat ja työmenetelmät, kun taas reflektiomateriaali toimii välineenä, jonka avulla ammattilaiset voivat syventää ymmärrystään, pohtia omia käytäntöjään ja soveltaa uutta tietoa omassa työssään.

Näiden materiaalien kehittämisessä hyödynnettiin ammattilaisten asiantunte-
musta kahdessa vaiheessa. Ensimmäisessä vaiheessa asiantuntijat tutustuivat kirjallisuuskatsaukseen ja saivat sen pohjalta mahdollisuuden kommentoida teemoitusta ja sisältöä. Toisessa vaiheessa koulutusmateriaalin runko esiteltiin tarkemmin, ja ammattilaiset kommentoivat sen sisältöä ja painotuksia. Palautetta saatiin erityisesti ryhmädynamiikan kehittämiseen liittyvistä osioista, jotka koettiin hyödyllisiksi koulun arjen näkökulmasta. Esimerkiksi opettajat korostivat selkeiden työkalujen ja mallien tarvetta oppilasryhmien kanssa työskentelyyn, kun taas koulunuorisotyöntekijä painotti yhteistyön ja yhteisöllisyyden merkitystä.

Materiaalin kehittämisessä huomioitiin myös se, että koulunuorisotyö ei ole lakisääteinen osa koulun rakenteita, mikä vaikuttaa sen tunnistamiseen ja yhteistyön jatkuvuuteen eri kouluissa. Tämä näkökulma auttoi tarkentamaan materiaalin sovellettavuutta erilaisiin koulukonteksteihin. Ammattilaisten palautteen perusteella sisältöjä muokattiin käytännönläheisemmiksi, ja mukaan lisättiin konkreettisia esimerkkejä ja toimintamalleja, jotka tukevat moniammatillista yhteistyötä.

Turvallisen oppimisympäristön elementit

- Mitä tarkoitetaan turvallisella oppimisympäristöllä fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden näkökulmista.

Kiusaamisen ryhmäilmiön ymmärtäminen

- Tarkoitus syventää ymmärrystä siitä, miten kiusaaminen toimii osana ryhmän vuorovaikutusta ja normien ylläpitämistä.
 - Kiusaamisen sosiaalinen logiikka ja hierarkiat
 - Ryhmädynamiikan vaikutus kiusaamisen syntyyn ja jatkumiseen
 - Harjoituksia ryhmän normien ja roolien tunnistamiseen
 - Case-analyysit: Miten ryhmä ylläpitää kiusaamista?

Vallan muodot ja niiden ymmärtäminen kouluyhteisössä

- Miten valta ilmenee koulussa ja miten se liittyy kiusaamisen ehkäisyyn?
 - Opettajan ja oppilaan valtasuhteet
 - Tiedostamaton vallankäyttö arjen tilanteissa
 - Harjoituksia vallan tunnistamiseen ja reflektointiin
 - Moniäänisyyden ja dialogin merkitys vallan tasapainottajana

Ryhmädynamiikan kehittäminen osana koulun toimintakulttuuria

- Miten ryhmädynamiikkaa voidaan kehittää pitkäjänteisesti osana koulun arkea?
 - Yhteisöllisyyden ja osallisuuden tukeminen
 - Luokan ilmapiirin systemaattinen rakentaminen
 - Yhteiset pelisäännöt ja ryhmätaitojen harjoittelu
 - Moniammatillinen yhteistyö ja sen käytännöt opetustoimen ja nuorisotyön välillä

Menetelmällisyys ryhmädynamiikan edistämisessä

- Konkreettiset työkalut ja toimintamallit, joilla voidaan tukea myönteistä ryhmädynamiikkaa ja ehkäistä kiusaamista.
 - Toiminnalliset menetelmät (draama, ryhmäleikit, vertaisryhmät)
 - Reflektio- ja keskustelurungot opettajille ja oppilaille
 - Ryhmäkeskustelun ja palauttavan toiminnan mallit
 - Aikuisille suunnattu reflektiivinen toiminta omasta roolista ryhmässä

KUVIO 6. Ehdotelma koulun henkilöstön koulutuksen runkomallista.

9 JOHTOPÄÄTÖKSET

9.1 Ryhmädynamiikan merkitys koulukiusaamisen ymmärtämisessä, tunnistamisessa ja ehkäisyssä

Opinnäytetyön tehtävänä oli tarkastella peruskoulun luokkayhteisöjen ryhmädynamiikkaa ja sen vaikutuksia oppilaiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin erityisesti koulukiusaamisen ehkäisyn näkökulmasta. Kirjallisuuskatsauksen tulosten pohjalta tarkentuu ymmärrys siitä, miten ryhmäilmiöt vaikuttavat luokan sosiaaliseen rakenteeseen, sekä millaisin pedagogisin ja rakenteellisin interventioin niiden suuntaamista kohti turvallisempaa ja myönteisempää oppimisympäristöä voidaan edistää. Tulokset korostavat, että ryhmädynamiikan systemaattinen huomiointi, niin opettajan kuin koko kouluyhteisön toiminnassa on keskeistä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä. Tämä edellyttää yhteisiä tavoitteita, moniammatillista yhteistyötä sekä oppilaiden osallisuuden vahvistamista koulun päivittäisessä toiminnassa.

Kirjallisuuskatsauksessa tarkastellut tutkimukset tarjoavat monipuolisen näkökulman koulukiusaamisen sosiaalisiin ja rakenteellisiin tekijöihin. Koulussa tapahtuvaan kiusaamiseen keskittyneet tutkimukset, sekä teoria vahvistavat toisiaan korostaen vahvasti ryhmädynamiikan merkitystä kiusaamisilmiön ymmärtämisessä ja ehkäisyssä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 6; MLL 2021, 14–17; Carmona-Rojas ym. 2023, 170; Forsberg 2021, 931). Ryhmädynamiikka on keskeinen muuttuja kiusaamisen rakenteellisessa ymmärtämisessä. Opinnäytetyön aineistossa ja kirjallisuudessa toistuu havainto siitä, että kiusaaminen rakentuu ja ylläpidetään usein koko ryhmän hiljaisella hyväksynnällä tai pelolla toimia toisin (Salmivalli, 2010, 113–114; Wójcik & Mondry 2020, 277–278).

Sosiaalinen dynamiikka ja ryhmänormit muodostavat kiusaamisen keskeisen kontekstin. Tutkimukset osoittavat, että kiusaaminen on ryhmäilmiö, jossa valtasuhteet, sosiaalinen status ja kuulumisen tarve muokkaavat nuorten käyttäytymistä (Carmona-Rojas ym., 2023, 169–172; Forsberg, 2021, 933–934; Wójcik & Mondry 2020, 277–278). Tämä vastaa teoreettista ymmärrystä siitä, että kiusaa-

minen ei ole yksilön ongelma, vaan ilmiö, joka kietoutuu ryhmäsuhteisiin ja yhteisiin normeihin. (Salmivalli 2010, 113–114; Salmivalli 2024, 13–15). Vertaisvaikutukset ja ryhmän sisäiset normit vaikuttavat kiusaamisen ylläpitämiseen ja ennaltaehkäisyyn, mikä korostaa tarvetta integroida oppilaat aktiivisiksi toimijoiksi ehkäisyohjelmien suunnittelussa (Wójcik & Mondry 2020, 277). Tämä tukee myös Luomasen ja Luomanen-Jaakkolan (2023) esiin nostamaa näkemystä siitä, että ryhmäilmiöt ovat keskinäisriippuvaisia, ja muutoksen aikaansaaminen vaatii avoimuutta, osallistamista ja yhteistyötä kaikkien osapuolten kesken (Luomanen & Luomanen-Jaakkola 2023, 15).

9.2 Luokkayhteisön ryhmäilmiöiden ymmärtäminen

Kiusaamisen ehkäisyssä on tärkeää huomioida ryhmäkontekstin lisäksi yksilötaoiset tekijät, kuten opettajien asenteet ja oppilaiden sosiaaliset taidot. Kansainvälisten tutkimusten tulokset tukevat käsitystä, että toimiva kiusaamisen ehkäisy edellyttää kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa koulun sosiaaliset rakenteet, vertaisryhmien normit ja aikuisten aktiivinen puuttuminen yhdistyvät. (Hästbacka 2018, 56–57; Department for Education 2018, 5, 9, 17.)

Kirjallisuuskatsauksen tulokset eivät suoraan vastanneet siihen, millä konkreettisilla tavoilla koulun aikuiset voivat tunnistaa erilaisia ryhmäilmiöitä luokkayhteisöissään. Tämä tiedollinen puute korostaa haasteita, jotka liittyvät ryhmädynamiikan monimuotoisuuteen ja ilmiöiden usein hienovaraiseen luonteeseen. Ryhmäilmiöiden tunnistaminen ei olekaan pelkästään menetelmällinen kysymys, vaan se kytkeytyy olennaisesti aikuisen oman reflektointikyvyn kehittämiseen, jota opinnäytetyön kehittämistyössä toteutettiin. Reflektioiva ajattelu mahdollistaa ryhmätilanteiden ja vuorovaikutuksen monitasoisen hahmottamisen, mikä on välttämätöntä ennaltaehkäisevän ja kohdennetun toiminnan suunnittelussa. Lisäksi moniammatillinen yhteistyö ja jatkuva vuoropuhelu koulun henkilökunnan kesken muodostavat keskeisen perustan, jonka varaan tunnistamisen ja interventioiden tehokkuus rakentuvat. Näin ollen ryhmäilmiöiden systemaattinen tunnistaminen ja jäsentäminen edellyttävät sekä yksilöllisiä että rakenteellisia resursseja, jotka tukevat koulun aikuisten ammatillista osaamista ja yhteistyötä.

Tutkimukset korostavat useasti vertaisryhmien normien ja sosiaalisen aseman vaikutusta kiusaamiseen (Stahel 2024, 9–10; Wójcik & Mondry 2020, 276), mutta eivät käsittele riittävästi, miten koulun henkilökunta yhdessä voi vaikuttaa näihin ryhmänormeihin systemaattisesti. Suomessa tätä aukkoa paikataan vahvemmin moniammatillisella yhteistyöllä ja kouluyhteisön laajemmalla osallisuudella. Toisaalta tämä vaatii kouluilta paljon resursseja, koulutusta ja yhteistyön koordinoimista, mikä ei aina toteudu käytännössä riittävän tehokkaasti. Tämän vuoksi erilaisia kehittämistarpeita nousee kouluyhteisöstä esille. Kriittisen tarkastelun näkökulmasta voidaan miettiä, missä määrin suomalaisissa kouluissa toimitaan aidosti moniammatillisella tasolla vai jääkö yhteistyö toisinaan satunnaiseksi ja yksilöiden motivaation varaan. Tutkimusten valossa koulun henkilöstön välinen kommunikaatio ei aina ole riittävän systemaattista tai reflektiivistä, jotta yhteisiä ryhmädynamiikkaan liittyviä tavoitteita muodostuisi (Van Aalst ym. 2021, 940).

Kirjallisuuskatsauksen perusteella voidaan todeta, että ryhmädynamiikan näkökulman integroiminen koulukiusaamisen ehkäisyyn vaatii kokonaisvaltaista lähestymistapaa, jossa koulun henkilökunnan moniammatillinen yhteistyö ja oppilaiden osallistaminen ovat keskiössä. Kansainväliset tutkimukset tarjoavat arvokasta tietoa kiusaamisen sosiaalisesta ilmiöstä, mutta niiden soveltaminen suomalaisessa kontekstissa edellyttää huolellista kulttuurista ja organisatorista mukauttamista. Koulukiusaamisen ehkäisyssä on tärkeää vahvistaa kouluyhteisön yhteisvastuuta ja rakentaa toimivia yhteistyörakenteita, jotka tukevat myönteistä ryhmädynamiikkaa ja ehkäisevät kiusaamisen syntyä sekä ylläpitoa.

Vaikka suomalaisessa koulujärjestelmässä korostetaan moniammatillista yhteistyötä, sen juurtuminen koulun arkeen edellyttää edelleen kehittämistä. Tämä edellyttää koulutusta ryhmädynamiikan teorioista, rakenteellisia tilaisuuksia reflektiiviseen työskentelyyn sekä selkeitä, koko kouluyhteisön sitouttamia toimintamalleja, joissa ryhmän sosiaalinen rakenne otetaan huomioon keskeisenä osana kiusaamisen ehkäisyä. Kirjallisuuskatsaus osoitti, että ryhmäilmiöiden, kuten vertaisnormien, valtasuhteiden ja sosiaalisen aseman, tarkastelu syventää ymmärrystä kiusaamisen rakenteellisista juurista. Lisäksi ilmeni, että koulun aikuisten kyky tunnistaa ja jäsentää ryhmätason vuorovaikutusta on keskeinen edellytys ennaltaehkäisevälle toiminnalle.

9.3 Kouluhenkilöstön rooli ryhmädynamiikan tunnistamisessa ja toimintakulttuurin muokkaamisessa

Opinnäytetyön tavoitteena oli edistää peruskoulun opetushenkilöstön valmiuksia ymmärtää ja hallita luokkansa ryhmädynamiikkaa sekä yksin, että yhteistyössä koulusosiaali- ja nuorisotyön kanssa. Tulokset tukevat tätä tavoitetta tarjoamalla teoreettisesti perustellun ja käytännönläheisen reflektointikehyksen ryhmäilmiöiden tarkasteluun. Kirjallisuuskatsauksen ja kehittämistyön perusteella voidaan todeta, että ryhmädynamiikan huomioiminen osana koulun arkea edistää kiusaamisen ehkäisyä vain, mikäli kouluyhteisö sitoutuu yhteisiin tavoitteisiin, hyödyntää moniammatillista osaamista ja mahdollistaa oppilaiden aktiivisen toimijuuden.

Useissa tutkimuksissa korostuu myös opettajien aktiivinen rooli kiusaamisen ehkäisyssä ja puuttumisessa (Wang ym. 2024 587; Burger, Strohmeier & Kollerová 2022, 2322–2323; Van Aalst ym. 2021, 935–940). Opettajien myönteiset asenteet ja itsevaikutuskyky voivat vähentää kiusaamisen esiintyvyyttä sekä tukea uhrien itsetuntoa, mikä korostaa kouluyhteisön aikuisten merkitystä sosiaalisten suhteiden muovaajina. Lisäksi luokkahuoneilmapiiri, jossa vallitsee auktoritatiivinen, mutta tukea antava ilmapiiri, ennustaa vähemmän kiusaamista sekä yksilö- että ryhmätasolla. (Wang ym. 2024, 587.) Tämä havainto tukee teoreettisista näkemystä, jonka mukaan opettajilla on keskeinen asema koulun sosiaalisen ympäristön rakentajina (Leskisenoja 2016, 36).

Kirjallisuuskatsaukseen valitut tutkimukset ovat toteutettu Kiinassa, Espanjassa, Tšekissä, Alankomaissa, Ruotsissa ja Englannissa, mikä tarjoaa laajan kulttuurisen näkökulman ilmiön tarkasteluun. Näissä maissa koulukulttuurit ja opetusjärjestelmät eroavat kuitenkin monin tavoin suomalaisesta kouluympäristöstä. Esimerkiksi Kiinassa ja Espanjassa tehdyt tutkimukset painottavat opettajan yksilövastuuta ja auktoriteettia (Wang ym. 2024, 587; Carmona-Rojas ym. 2023, 170). Tämä voi johtaa tilanteisiin, joissa kiusaamisen ehkäisy jää osin yksittäisten opettajien varaan, mikä saattaa heikentää pitkäjänteistä vaikuttavuutta, erityisesti jos opettajien yhteistyö ja moniammatillinen tuki eivät toimi saumattomasti. Myös opettajien koulutuksessa ja kiusaamisen ehkäisystrategioissa on maakohtaisia eroja, jotka voivat vaikuttaa tutkimustulosten yleistettävyyteen suomalaisessa

kontekstissa (Wang ym. 2024, 588; Burger, Strohmeier & Kollerová 2022, 2322). Lisäksi suomalaisessa koulukulttuurissa korostetaan oppilaiden osallisuutta, mikä vastaa osin kansainvälisissä tutkimuksissa esitettyjä toimintamalleja, mutta on itsessään myös oma erityispiirteensä. Tämä ero heijastaa laajempia yhteiskunnallisia ja kasvatuksellisia arvorakenteita. Suomalainen koulu toimii osana hyvinvointivaltiota, jossa sosiaalinen tuki ja opiskeluhoito ovat osa järjestelmää, kun taas monissa muissa maissa palvelut ovat sirpaleisempia ja vaihtelevat alueellisesti.

Suomessa koulukiusaamista lähestytään usein laajemmin koko kouluyhteisön hyvinvointina, jossa opettajien lisäksi yhteisöllinen opiskeluhoito muodostavat tiiviin verkoston. Tämä moniammatillinen lähestymistapa eroaa esimerkiksi yksittäisten opettajien vastuuta korostavista malleista (Hästbacka 2018, 45–46). Tämä moniammatillinen ja yhteisöllinen lähestymistapa resonoi myös kotimaisessa teoriakirjallisuudessa, erityisesti nuorisotutkimuksen kentällä. Nuorisotutkimusseuran (2024) tuoreen tutkimuksen mukaan koulunuorisotyö voi toimia tehokkaana välineenä ryhmähengen vahvistamisessa ja kiusaamisen ehkäisyssä (Nuorisotutkimusseura 2024). Myös ministeri Saarikon (2021) mukaan nuorisotyö voi tuoda kouluihin toimintamalleja, joiden avulla yhdessä nuorten kanssa kehitetään keinoja ryhmäytymiseen sekä kiusaamisen ja syrjinnän ehkäisyyn (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2021, 6). Tämänkaltaisen työn onnistuminen edellyttää kuitenkin toimivaa moniammatillista yhteistyötä ja riittäviä resursseja, eli juuri niitä elementtejä, jotka suomalaisessa koulukulttuurissa nähdään keskeisinä.

Teoria ja kirjallisuuskatsaus tukevat toisiaan monin tavoin, mutta myös osoittavat olennaisia kontekstisidonnaisia eroja. Siinä missä esimerkiksi Kiinan koulukulttuurissa korostetaan yksilön ja opettajan vastuuta, suomalaisessa järjestelmässä painotetaan yhteisön osallistamista ja oppilaiden aktiivista toimijuutta. Tämä ero heijastaa laajempia kasvatuksellisia arvorakenteita ja vaikuttaa siihen, millaisia ennaltaehkäisyn keinoja ja resursseja pidetään keskeisinä. Suomessa vakiintunut moniammatillinen yhteistyö on linjassa teoreettisten näkemysten kanssa, joiden mukaan kiusaamisen ehkäisy edellyttää koko yhteisön sitoutumista ja pitkäjänteistä vuorovaikutustyötä.

10 POHDINTA

Koulun toimintakulttuurilla on keskeinen rooli kiusaamisen ennaltaehkäisyyn ja puuttumisen kokonaisuudessa. Jos koulu ei tunnista, puutu tai pyri purkamaan näitä normeja, vahvistaa se jo olemassa olevia eriarvoisuuksia. Esimerkiksi, jos opetussisällöt ja juhlakulttuurit painottuvat valtaväestön normien mukaisesti, viestii koulu siitä, kuka kuuluu "meihin". Toki monet asiat ovat juurtuneet suomalaisen yhteiskunnan kulttuuriin ja arkisiin tapoihin. On tärkeää pohtia, miten tämä näkömätön viesti heijastuu oppilaiden kokemuksiin osallisuudesta ja arvostuksesta. Nämä normit voivat näkyä myös siten, keiden ääni kuuluu opetuksessa, ketkä pääsevät vaikuttamaan koulun käytäntöihin, ja miten oppilaita kohdellaan esimerkiksi kurinpidollisissa tilanteissa. Olen esimerkiksi huomannut, että yhteiskunnallinen keskustelu maahanmuuttotauustaisista nuorista on usein ongelmakeskeistä ja maahanmuuttajataustaiset pojat saattavat saada herkemmin rangaistuksia tai tulla leimatuiksi häiriökäyttäytyjiksi. Tällaiset kokemukset voivat horjuttaa nuorten luottamusta kouluun ja omiin mahdollisuuksiinsa yhteiskunnassa.

Gill (2009) tuo esille, että kasvatus tulisi suuntautua ihmisten kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin, joka ei rajoitu vain kognitiivisiin tai akateemisiin kykyihin, vaan ottaa huomioon myös eettiset ja emotionaaliset ulottuvuudet (Leskisenoja 2016, 27). Tässä yhteydessä onkin olennaista ymmärtää, että hyvinvointi ja onnellisuus koulussa eivät ole vain yksilön vastuulla, vaan ne ovat koko kouluyhteisön yhteinen tavoite. Kun oppilaat kokevat olevansa arvostettuja ja tuettuja, he ovat paitsi onnellisempia, myös paremmin kykeneviä kohtaamaan haasteita.

Tällaisessa rakenteellisessa viitekehyksessä kiusaaminen voi saada uusia, hienovaraisia tai normalisoituneita muotoja. Wójcikin ja Mondryn (2020) tutkimus tuo esiin, että kiusaamiseen vaikuttavat sekä yksilölliset että sosiaaliset tekijät. Oppilaiden välinen vuorovaikutus rakentuu pitkälti sen varaan, miten he tulkitsevat toistensa erilaisuutta, ja kiusatuksi joutuu usein se, jota ei pidetä ryhmän normien mukaisena. Erilaisuus voi perustua fyysisiin, sosiaalisiin tai kulttuurisiin piirteisiin, mutta sen määrittely tapahtuu ryhmän omien käsitysten kautta (Wójcikin ja Mondryn 2020, 276.) Strindbergin (2021) mukaan nämä käsitykset ovat yhteydessä laajempiin yhteiskunnallisiin rakenteisiin ja normeihin. Oppilaiden käsitykset siitä,

kuka on "erilainen" tai "normaalista poikkeava", ovat vahvasti sosiaalisesti ja kulttuurisesti rakennettuja. (Strindbergin 2021, 74–77.) Tällaiset käsitykset voivat heijastaa esimerkiksi rasistisia rakenteita tai syrjiviä asenteita, jotka ovat läsnä myös kouluympäristössä, usein piilevinä ja normalisoituina.

Rasismi ja syrjintä yhteiskunnan rakenteissa eivät ole ainoastaan yksittäisten tekojen tai asenteiden kysymyksiä, vaan ne voivat muovata myös kiusaamisen muotoja. Kouluilla on tällaisessa kontekstissa erityinen vastuu. Jos rasismi jää tunnistamatta tai sitä ei aktiivisesti pureta, se voi ilmetä normalisoituneena kiusaamisen muotona, jota ei edes aina tunnisteta väkivallan muodoksi. Tästä syystä pelkkä tasa-arvoinen ideologia tai kiusaamisen ehkäisy ei riitä, ellei se sisällä myös rakenteiden kriittistä tarkastelua ja koulujen rohkeutta kohdata omat norminsa. Tässä yhteydessä rasismi ja kiusaaminen kietoutuvat toisiinsa siten, että rasistiset rakenteet voivat vaikuttaa siihen, kuka joutuu kiusatuksi ja miten kiusaaminen ilmenee. Kiusaaminen ei siis välttämättä heijasta suoraan koulun virallisia normeja tai sääntöjä, vaan liittyy siihen, miten nuoret itse rakentavat sosiaalisia hierarkioita ja määrittelevät "kuuluvuuden" ja "poikkeavuuden" rajat omissa ryhmissään.

Tämä ristiriita koulun virallisen ja epävirallisen kulttuurin välillä tekee kiusaamisesta erityisen haastavan ilmiön ehkäistä. Onkin tärkeää, että koulut eivät keskity ainoastaan sääntöjen asettamiseen, vaan pyrkivät aktiivisesti vaikuttamaan myös vertaisryhmien dynamiikkaan, esimerkiksi tunnetaitojen opetuksella, turvallisilla keskusteluilla sekä osallistavilla ja yhteisöllisillä toimintatavoilla. Haasteena on, miten kasvattajat voivat käytännössä toteuttaa lasten ja nuorten osallisuutta edistävää toimintaa opetustyön ohessa kiusaamista ehkäisevällä tavalla. (Rasku-Puttonen 2006, 123.)

Opetushallituksen (2020) Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa-oppaassa todetaankin seuraava:

"Onkin suositeltavaa, että koulun käytössä oleva kiusaamisen vastainen ohjelma tai menetelmä perustuisi tutkittuun tietoon, jotta sillä olisi todellista vaikuttavuutta kiusaamisen vähentämisessä. Myös erilaisten yhteisöllistä toimintakulttuuria ja hyvinvointia vahvistavien ohjelmien käyttö ennaltaehkäisee niin kiusaamista kuin muita yhteisön ristiriitatilanteita." (Laitinen, Haanpää, Francke & Lahtinen 2020, 38.)

Nähdäkseni kuitenkin monet perinteisen kiusaamisen ennaltaehkäisyn mallit painottavat yksilöiden vastuuta ja vertaissuhteita, mutta eivät välttämättä laajempia sosiaalisia rakenteita. Kiusaamisen ennaltaehkäisyn toimivuudesta vastaavat aina koulun aikuiset ja toiminta lähtee koulun johtamisesta. Ennaltaehkäisy tulisi lähteä yhteisöllisen opiskeluhuollon periaatteista, jossa toiminta suunnataan kaikille kouluyhteisön jäsenille. Tällöin vastuu myös jakaantuu ja sosiaalisia taitoja voidaan vahvistaa yhdessä turvallisessa ympäristössä. (Laitinen, Haanpää, Francke & Lahtinen 2020, 35, 38.)

Päädyin tekemään opinnäytetyötä kiusaamisen ilmiöstä ja sen taustatekijöistä erityisesti koulukontekstissa, koska aihe herätti minussa syvää kiinnostusta ja halua ymmärtää ilmiön monimuotoisuutta. Kirjallisuuskatsauksessa yllätyin siitä, että kiusaamisen tutkimus tarjoaa laajan näkemyksen yksilö- ja ryhmätason ilmiöistä, mutta samalla havaitsin, ettei ryhmäilmiöiden tunnistamiseen koulun arjessa ole olemassa yksiselitteisiä tai konkreettisia keinoja. Tästä syystä opinnäytetyön myötä syntyi ymmärrys siitä, että kiusaamisen ennaltaehkäisy ja ryhmädynamiikan hallinta vaativat aikuisilta paitsi tietoa, myös vahvaa reflektiivistä kykyä ja yhteisöllistä toimintakulttuuria. Menetelmävalintana kirjallisuuskatsaus tarjosi laajan ja monipuolisen teoreettisen pohjan ilmiön tarkastelulle, kun taas kehittämistyö mahdollisti käytännönläheisen lähestymistavan ja vuorovaikutuksen yhteistyökumppaneiden kanssa. Kehittämistyön toteutin pääosin itsenäisesti kunkin yhteistyötahon kanssa ajanhallinnallisista syistä. Jälkikäteen olen pohtinut, olisiko yhteistyökumppaneiden välinen vuoropuhelu tuonut lisäarvoa työn syventämiseen ja ilmiön monipuolisempaan hahmottamiseen. Tällainen dialoginen prosessi olisi voinut rikastuttaa kehittämistyön näkökulmia ja tukea yhteisöllisen reflektion vahvistamista.

Tarkasteltaessa opinnäytetyön luotettavuutta, on tärkeää tunnistaa tutkimuksen kontekstisidonnaisuus sekä oma positio suhteessa aiheeseen (Tuomi & Sarajärvi 2018). Työssä käytetyt lähteet pohjautuvat ajankohtaiseen tutkimustietoon, ja ne käsittelevät kiusaamisen ilmiötä sekä yksilö- että ryhmätasoilla. Kriittisesti arvioiden lähdeaineiston painottuminen koulukontekstiin ja pääasiassa länsimaiseen näkökulmaan voi kuitenkin jättää vähemmälle huomiolle intersektionaalisia näkökulmia. Näillä tarkoitetaan sitä, miten yksilön sosiaalinen asema ja identiteetit ulottuvuudet kuten sukupuoli tai kulttuuritausta yhteisvaikuttavat kiusaamiseen.

Tämä ei kuitenkaan nähdäkseni rajoita työn yleistettävyyttä, sillä ryhmädynamiikkaan liittyvät ilmiöt, kuten normien muodostuminen, erilaisuuden tulkinta ja val-lankäyttö ovat yleisinhimillisiä ja esiintyvät kaikissa sosiaalisissa yhteisöissä. Tutkimusten havainnot heijastavat laajempia sosiaalisia prosesseja, jotka eivät ole sidottuja yksittäiseen kulttuuriseen tai maantieteelliseen kontekstiin. Luotettavuutta tukee kuitenkin se, että opinnäytetyö tarkastelee ilmiötä usean eri tutkijan näkökulmasta. Silti on syytä korostaa, että laadullisessa työssä kirjoittajan oma tulkinta ja rajaukset vaikuttavat jokseenkin johtopäätöksiin (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämän vuoksi onkin oleellista tuoda esiin omat ammatilliset kokemukseni luokkahuonekontekstista ja kiusaamisen ennaltaehkäisystä. Ne tuovat työhön käytännön näkökulman, joka on auttanut ymmärtämään ilmiön moninaisuutta ja kontekstisidonnaisuutta. Tämän vuoksi olen pyrkinyt kriittisesti reflektoida omia ennako-oletuksiani ja varmistamaan, etteivät henkilökohtaiset näkemykset ohjaa liiaksi analyysiä tai tulkintaa, vaan että ne tukevat tutkimuksen kokonaisvaltaista ja vastuullista tarkastelua.

Lisäksi opinnäytetyössä otettiin huomioon tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohjeistus, jonka mukaan tutkijan on toimittava rehellisesti, vastuullisesti ja kunnioittavasti tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa (TENK 2019.) Eettisesti tarkasteltuna tutkimuksen vastuu ei kuitenkaan rajoitu ainoastaan tietosuojaan ja luotettavuuden huomioimiseen, vaan ulottuu myös siihen, miten ilmiöitä kuvataan. Esimerkiksi maahanmuuttajataustaisten nuorten ongelmakeskeinen esittäminen voi vahingossa uusintaa stereotyyppisiä ja syrjiviä käsityksiä. Tästä syystä pyrin tietoisesti tarkastelemaan ilmiöitä rakenteellisten valtasuhteiden ja kulttuuristen normien kautta, välttäen yksilöllistävää ja leimaavaa lähestymistapaa.

Jatkotutkimuksen kannalta olisi tärkeää syventää intersektionaalista tarkastelua kiusaamisen taustatekijöistä, erityisesti monikulttuurisissa koulukonteksteissa. Lisäksi olisi hyödyllistä kehittää ja arvioida sellaisia koulutuksellisia interventioita, jotka eivät pelkästään puutu yksilötason kiusaamiseen, vaan myös haastavat normatiivisia rakenteita koulun arjessa. Näin tutkimus voisi palvella entistä paremmin kasvatuksellista muutosta ja tarjota välineitä aidosti tasa-arvoisen kouluympäristön rakentamiseen.

Tutkimustulosten pohjalta voin suositella, että kaikki kouluyhteisön toimijat pysähtyisivät pohtimaan, mitä rakenteellinen yhdenvertaisuus ja kulttuurinen moninaisuus merkitsevät heidän työssään. On tärkeää tarkastella kriittisesti, miten koulun toimintakulttuuri huomioi oppilaiden moninaisuuden ja onko tämä huomioiminen esimerkiksi kiusaamisen ennaltaehkäisyssä riittävässä valossa. Tämän takia haluan kannustaa koulun työntekijöitä panostamaan systemaattiseen reflektointiin osana arjen kasvatustyötä. Reflektoinnin tulisi ulottua yksittäisten tilanteiden tarkastelusta laajempiin kysymyksiin, kuten millaisia normeja ja odotuksia koulu vahvistaa, kenen näkökulmat jäävät helposti syrjään ja miten erilaisuus ymmärretään sekä kohdataan kouluyhteisössä. Erityisen tärkeää on pohtia, miten kiusaamista käsitellään, ei ainoastaan kurinpidollisesti, vaan kasvatuksellisesti, osana ryhmädynamiikan ja yhteisöllisyyden rakentamista. Reflektointi ei ole yksilön vastuulla, vaan sen tulisi olla osa koulun yhteistä toimintakulttuuria.

Tulevaisuuden tutkimuksen ja käytännön kehittämisen kannalta olisi siis tärkeää liittää mukaan enemmän sosiokulttuurista, sukupuoli- ja kulttuuritietoista ja kriittisesti yhteiskunnallista näkökulmaa. Tämä ei ainoastaan laajentaisi ymmärrystä kiusaamisen monimuotoisuudesta, vaan mahdollistaisi myös sellaisten ehkäisy- ja puuttumismenetelmien kehittämisen, jotka ottavat huomioon oppilaiden erilaiset kokemukset ja taustat. Koulun ei tulisi olla vain neutraali tiedonvälityspaikka, vaan myös aktiivinen toimija sosiaalisen oikeudenmukaisuuden edistämisessä.

Myös vallan hienovaraisia ilmenemismuotoja, kuten Foucault'n kuvaamaa paimenvalltaa, joka konkretisoituu koulun arjessa ohjauksen, opettamisen ja normien ylläpitämisen kautta. Paimenvallan näkökulmasta kiusaamiseen puuttuminen ei ole ainoastaan yksittäinen pedagoginen teko, vaan osa kouluyhteisön laajempia valtasuhteita ja rakenteita (Liukko, Viljaranta & Hakkarainen 2022, 90.) Opettajien asema omassa työyhteisössään, kuten opettajainhuoneen ryhmässä, saattaa vaikuttaa heidän valmiuksiinsa ja kykyynsä puuttua kiusaamiseen luokkahuoneessa. Työyhteisön hyvinvointi, kollegoiden välinen tuki ja koulun toimintakulttuuri voivat epäsuorasti muokata opettajien toimintamahdollisuuksia. On perusteltua pohtia, missä määrin opettajien oma sosiaalinen asema ja työyhteisön dynamiikka voivat tukea tai rajoittaa kiusaamisen ehkäisyyn liittyvää toimijuutta, ja miten näitä tekijöitä voitaisiin hyödyntää kokonaisvaltaisemman ja vaikuttavamman lähestymistavan kehittämisessä.

LÄHTEET

Artemjeff, P. & Sheikh, L. 2023. Esiselvitys rakenteellisesta syrjinnästä. Syrjinnän tunnistaminen ja seuraaminen yhteiskunnan eri osa-alueilla. Oikeusministeriö. Oikeusministeriön julkaisuja, Selvityksiä ja ohjeita 2023:27 Julkaistu 13.6.2023. Luettu 21.1.2025. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-400-627-9>

Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. 2022. Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2312–2327. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01674-6>

Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., Romera, E., & Bravo, A. 2023. Aggressive and Defensive Behaviour, Normative, and Social Adjustment in the Complex Dynamics of School Bullying. *Intervención Psicosocial*, 32(3), 165–175. <https://doi.org/10.5093/PI2023A11>

Department for Education. 2018. Approaches to preventing and tackling bullying. Case studies. Julkaistu 6/2018. Luettu 26.10.2024. https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5b1e7e9fe5274a190383bc78/Approaches_to_preventing_and_tackling_bullying_-_case_studies.pdf

Forsberg, C. 2021. School bullying and the ongoing social dynamics: A thematic analysis of young peoples' perspectives on a specific bullying case. *Children & Society*, 35(6), 930–943. <https://doi.org/10.1111/chso.12475>

Huilla, H. & Juvonen, S. 2020. ”Kerroin kyllä kerran, mutta ei paljon muuttanu mitään” – Kiusaamisesta kertomisen vaikeus koulun arjessa. *Kasvatus*, 51(4), 455–466.

Jeffrey, J., & Stuart, J. 2020. Do Research Definitions of Bullying Capture the Experiences and Understandings of Young People? A Qualitative Investigation into the Characteristics of Bullying Behaviour. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(3), 180–189. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00026-6>

Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/karvi_0618-4_0.pdf

Jämsén, E. 2024. Näin käytävillä taistellaan koulukiusaamista vastaan. Yle-artikkeli. Julkaistu 8.10.2024. Päivitetty 18.10.2024. Luettu 25.10.2024. <https://yle.fi/a/74-20114220>

Kananen, J. 2012. *Kehittämistutkimus opinnäytetyönä: kehittämistutkimuksen kirjoittamisen käytännön opas*. Jyväskylän ammattikorkeakoulu.

Kaltiala-Heino, R-K., Ranta, K. & Fröjd, S. Nuorten mielenterveys koulumaailmassa. *Läketieteellinen Aikakauskirja Duodecim* 2010, 126:2 033–2039. <https://www.terveyskirjasto.fi/xmedia/duo/duo99043.pdf>

Karila, K., Alasuutari, M., Nummenmaa, A. R., Korhonen, M., Rasku-Puttonen, H., Hännikäinen, M., Ikonen, M., Kronqvist, E.-L., Korkeamäki, R.-L., & Ellibs. 2006. Kasvatusvuorovaikutus. Vastapaino.

Kauppi, M., Vesa, S., Kurki, A.-L., Olin, N., Aalto, V. & Ervasti, J. 2022. Opettajat muuttuvassa koulumaailmassa. Opettajien työhyvinvoinnin kehitys opetussuunnitelmauudistuksen aikana. Työterveyslaitos. Helsinki. Julkari.fi. https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/143804/TTL_978-952-261-994-5.pdf?sequence=5

Kopakkala, A. 2008. Porukka, jengi, tiimi. Ryhmädynamiikka ja siihen vaikuttaminen. Edita Prima Oy. 2. painos. Helsinki.

Laitinen, K., Haanpää, S., Francke, L. & Lahtinen, M. Kiusaamisen vastainen työ kouluissa ja oppilaitoksissa. Oppaat ja käsikirjat 2020:3a. Opetushallitus. https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/kiusaamisen_vastainen_tyo_kouluissa_ja_oppilaitoksissa.pdf

Leskisenoja, E. 2016. Vuosi koulua, vuosi iloa: PERMA-teoriaan pohjautuvat luokkakäytänteet kouluiloin edistäjinä. Lapin yliopisto. Akateeminen väitöskirja.

Loukomies, A. et al. 2023. Inklusio onnistuu!: näin rakennat inklusiivisen toimintakulttuurin. Jyväskylä: PS-kustannus.

Liukko, L., Viljaranta, J. & Hakkarainen, A. 2022. Opettajien puhe aggressiivisesti käyttäytyvinä pidetyistä oppilaista. Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti Vol 31, No 4. Niilo Mäki -säätiö. https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2025/03/bulletin-4-22-80-97_public.pdf

Luomanen, T. & Luomanen-Jaakkola, L. 2023. Ihmilliset systeemit. Pedagogisten yhteisöjen systeemitietoinen kulttuuri. 1. painos. Otava Kirjapaino Oy.

Lyng, S. T. 2018. The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics. Children & Society, 32(6), 492–502. <https://doi.org/10.1111/chso.12281>

Mannerheimin lastensuojeluliitto. 2024. Kiusaaminen. Päivitetty 3.9.2024. Luettu 1.10.2024. <https://www.mll.fi/vanhemmille/tukea-perheen-huoliin-ja-kriiseihin/kiusaaminen/>

Nuorisotutkimusseura. 2024. Pitkäkestoisella koulunuorisotyöllä voidaan vähentää koulukiusaamista. Tiedote. Julkaistu 24.2.2024. Luettu 20.10.2024. <https://nuorisotutkimus.fi/pitkakestoisella-koulunuorisotyolla-voidaan-vahentaa-koulukiusaamista/>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2021. Toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi varhaiskasvatuksessa, kouluissa ja oppilaitoksissa. Julkaistu 21.1.2021. Luettu 30.9.2024. <https://okm.fi/kiusaamisen-ehkaisemisohjelma>

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2022. Kiusaamisen, häirinnän ja väkivallan ehkäisyyn kouluissa ja oppilaitoksissa lisää työkaluja. Tiedote. Julkaistu: 10.3.2022. <https://valtioneuvosto.fi/-/1410845/kiusaamisen-hairinnan-ja-vakival-lan-ehkaisyyn-kouluissa-ja-oppilaitoksissa-lisaa-tyokaluja>

Pan, B., Garandeau, C. F., Li, T., Ji, L., Salmivalli, C., Zhang, W., & Kendeou, P. 2023. The Dynamic Associations Between Social Dominance Goals and Bullying from middle to late childhood: The moderating role of classroom Bystander Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 115(2), 349–362. <https://doi.org/10.1037/edu0000776>

Pernaa, J. 2013. Kehittämistutkimus tutkimusmenetelmänä. Kehittämistutkimus opetusallalla. PS-kustannus. Jyväskylä.

Pöyhönen, V. 2021. Noidankehästä pois. Voiko koulukiusaamisen kierteen katkaista. Tammi: Helsinki.

Rasku-Puttonen, H. 2006. Oppijoiden yhteisö, osallisuus ja kasvattajan merkitys. Teoksesta Kasvatusvuorovaikutus. Tampere. Vastapaino. 111–126.

Saarento, S., & Salmivalli, C. 2015. The Role of Classroom Peer Ecology and Bystanders' Responses in Bullying. *Child Development Perspectives*.
Saarento, S. 2015. Conceptualizing and counteracting the bullying dynamic: classroom and school contexts matter. Turku: University of Turku. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6150-4>

Salmivalli, C. 2010. Bullying and the peer group: A review: Group Processes and Aggression. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.

Salmivalli, C. 2024. Kiusaamisväkivalta. Ymmärrä kiusaamisilmiö ja puutu oikein. Santalahti-kustannus. Jyväskylä.

Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tammer-Paino Oy. Tampere.

Sandberg, E. 2022. Haastava käyttäytyminen. Vahvuusperusteinen ja ratkaisukeskeinen työote.

Stahel, T., Moody, Z., & Darbellay, F. 2024. Bullying in Adolescence: Social Influence and Student Relationships. *Contemporary School Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s40688-024-00517-4>

Strindberg, J. 2021. Why Do We Even Bully?: Exploring the Social Processes of Bullying in Schools. *Scandinavian Journal of Educational Research*. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1937487>

Shin, H. 2022. The role of perceived bullying norms in friendship dynamics: An examination of friendship selection and influence on bullying and victimization. *International Journal of Behavioral Development*, 46(5), 432–442. <https://doi.org/10.1177/0165025419868533>

TENK. 2019. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>

Tuomi, J., & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Tammi: Helsinki.

Turkka, H. & Saarholm, J. 2021. Lasten ja nuorten konfliktit. Opas haastavien ristiriitojen ratkaisemiseen. PS-kustannus.

Uusitalo-Malmivaara, L. 2016. Positiivisen psykologian voima. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Van Aalst, D. A. E., Huitsing, G., Mainhard, T., Cillessen, A. H. N., & Veenstra, R. 2021. Testing how teachers' self-efficacy and student-teacher relationships moderate the association between bullying, victimization, and student self-esteem. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 928–947. <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1912728>

Vilkka, H. 2023. Kirjallisuuskatsaus metodina, opinnäytetyön osana ja tekstilajina. Art House.

Vuori, J. 2021. Laadullinen sisällönanalyysi. Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja. Luettu 26.10.2024. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/menetelmaopetus/kvali/analyysitavan-valinta-ja-yleiset-analyysitavat/laadullinen-sisallonaalyysi/>

Wang, C., Li, B., Zhang, L., Liu, Y., & Xu, P. 2024. Prosocial Behavior and Teachers' Attitudes Towards Bullying on Peer Victimization Among Middle School Students: Examining the Cross-Level Moderating Effect of Classroom Climate. *School Psychology Review*, 53(5), 579–592. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2021.2009313>

Wenström, S. 2022. Kaikilla vahvuuksilla: opas laajan vahvuusnäkömyksen käyttöön opetuksessa. PS-kustannus.

Williams, A. 2002. Ryhmän salaisuudet. Sosiometria muutoksen voimavarana. WC Bookwell Oy. Juva.

Wójcik, M. & Mondry, M. 2020. "The Game of Bullying": Shared Beliefs and Behavioral Labels in Bullying Among Middle Schoolers. *Group Dynamics*, 24(4), 276–293. <https://doi.org/10.1037/gdn0000125>

Wubbels, T., Mainhard, M. T., Brok, P. den, Claessens, L., & Tartwijk, J. van. 2022. Classroom management at different timescales: an interpersonal perspective. In E. J. Sabornie & D. L. Espelage (Eds.), *Handbook of classroom management* (pp. 388-414). New York: Routledge. Retrieved from <https://hdl.handle.net/1887/3514524>

World Health Organization Geneva. 2002. World report on violence and health.

Toimittanut: Etienne G. Krug, Linda L. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi
ja Rafael Lozano https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42495/9529608993_fin.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Yhdenvertaisuusvaltuutettu. 2022. Yhdenvertaisuusvaltuutetun kertomus eduskunnalle. 7/2022. Helsinki. [https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/documents/25249352/42720545/Yhdenvertaisuusvaltuutetun+kertomus+eduskunnalle+2022+\(PDF\).pdf/c83caf57-a7c4-a907-9a19-c37c61eec75e/Yhdenvertaisuusvaltuutetun+kertomus+eduskunnalle+2022+\(PDF\).pdf?version=1.4&t=1709107608960](https://yhdenvertaisuusvaltuutettu.fi/documents/25249352/42720545/Yhdenvertaisuusvaltuutetun+kertomus+eduskunnalle+2022+(PDF).pdf/c83caf57-a7c4-a907-9a19-c37c61eec75e/Yhdenvertaisuusvaltuutetun+kertomus+eduskunnalle+2022+(PDF).pdf?version=1.4&t=1709107608960)

LIITTEET

Liite 1. Yhteenvedotaulukko: Kirjallisuuskatsauksen aineistot

ARTIKKELI/ AINEISTO	NÄKÖKULMA	HUOMIOT	TULOKSET
Wang, C., Li, B., Zhang, L., Liu, Y., & Xu, P. 2024 Prosocial Behavior and Teachers' Attitudes Towards Bullying on Peer Victimization Among Middle School Students: Examining the Cross-Level Moderating Effect of Classroom Climate. School Psychology Review	- Tutkimuksessa tarkastellaan sosiaalisen käyttäytymisen, opettajien asenteiden kiusaamiseen ja luokahuoneilmapiirin vaikutuksia ikätoverien kiusaamiseen. - Sosiaaliset tekijät	Aineisto kerätty Pekingin kolmessa yläkoulussa 1221 oppilaalta.	- Opettajien kielteinen suhtautuminen kiusaamiseen vaikutti myös kiusaamisen väheneemiseen. - Autoritatiivinen luokahuoneilmapiiri (joka on sekä tukea antava että sopivasti rajoja asettava) ennusti vähemmän kiusaamista sekä yksilö- että luokkatasolla.
Stahel, T., Moody, Z. & Darbellay, F. 2024 Bullying in Adolescence: Social Influence and Student Relationships Contemporary School Psychology	Tutkimus tarkastelee nuorten keskinäistä sosiaalista vaikutusta kiusaamistilanteissa.	- Monimetelmällinen tutkimus, johon osallistui 3275 nuorta. Sisältänyt laadullisia ja määrällisiä menetelmiä. - Löydetty uusi suosittu käsite: toiminnallinen suosio, jolla viitataan nuoriin, jotka edistävät ja ylläpitävät sosiaalista yhteenkuuluvuutta ryhmissään.	- Sosiaalisten vaikutusten eri muodot. - Kiusaamistilanteiden sivustakatsojat pyrkivät usein liittymään vertaisryhmiin, joissa heillä ei ole erityisen läheisiä suhteita jäseniin. - Tulokset korostavat sosiaalisen vaikutuksen dynamiikan ja vertaisryhmäsuhteiden huomioimisen tärkeyttä, kun kehitetään strategioita kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen.

Pan, B., Garandeau, C. F., Li, T., Ji, L., Salmivalli, C., Zhang, W., & Ken-deou, P. 2023 The Dynamic Associations Between Social Dominance Goals and Bullying From Middle to Late Childhood: The Moderating Role of Classroom Bystander Behaviors. <i>Journal of Educational Psychology</i>	• Sosiaalisen dominanssitavoitteiden rooli kiusaamisessa. • Vertaisryhmän puolustuskäyttäytyminen voi vaikuttaa siihen, kuinka todennäköisesti lapset osallistuvat kiusaamiseen.	• Pitkittäistutkimus kolmen vuoden ajalta Kiinan kolmannen ja neljännen luokan oppilaille, joiden keski-ikä oli 10-vuotta. • Tutkimuksessa mukana noin 1100 lasta. • Tutkimus toteutettu vuosina 2018–2020.	• Tutkimuksen tulokset osoittivat, että sosiaalisten dominanssitavoitteiden ajalliset muutokset kolmella vuodella olivat yhteydessä kiusaamiseen varhaisesta myöhäiseen lapsuuteen. • Kun lapset pyrkivät saavuttamaan sosiaalista valtaa enemmän kuin tavallisesti, heidän todennäköisyytensä osallistua kiusaamiseen kasvoi.
Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., Romero, E., & Bravo, A. 2023 Aggressive and Defensive Behaviour, Normative, and Social Adjustment in the Complex Dynamics of School Bullying. <i>Intervención Psicosocial</i>	• Kiusaaminen on ryhmäilmiö • Ryhmäilmiön eri roolit luokkayhteisössä	• Tutkimukseen osallistui 3358 yläkouulaista Espanjassa. • Tutkimus toteutettiin teemakyselyillä (pitkittäistutkimus)	• Tutkimuksessa tunnistettiin neljä erilaista kiusaamisnormia. • Havaittiin kaksi uutta ryhmänormia. • Tuloksissa korostetaan yhteisön sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämistä nimenomaan kouluyhteisön näkökulmasta.
Burger, C., Strohmeier, D., & Kollerová, L. 2022 Teachers Can Make a Difference in Bullying: Effects of Teacher Interventions on Students' Adoption of Bully, Victim, Bully-Victim or Defender Roles across Time.	• Tutkimus keskittyi arvioimaan, miten erilaiset opettajainterventiot vaikuttavat kiusaamiseen liittyviin rooleihin kouluissa, erityisesti varhais-teeni-ikäisillä.	• Tutkimukseen osallistui 750 7.luokkalaista nuorta Tšekin Prahan peruskouluissa.	• Kuripito ja ryhmäkeskustelut osoittautuivat tehokkaimmiksi interventioiksi. Ne vähensivät kiusaajien ja uhrien todennäköisyyksiä sekä lisäsivät puolustajien roolia. • Opettajien puuttumattomuus kiusaamiseen ei tuottanut toivottuja tuloksia, ja se saattoi jopa vahvistaa kiusaa-

Journal of Youth and Adolescence			jien roolia sekä vähentää puolustajien halukkuutta puuttua tilanteisiin.
Shin, H. 2022 The role of perceived bullying norms in friendship dynamics: An examination of friendship selection and influence on bullying and victimization. <i>International Journal of Behavioral Development.</i>	• Luokkaympäristön merkitys ja vaikutus	• Tutkimus tarkastelee, miten nuorten käsitykset kiusaamisen normeista vaikuttavat ystävyys-suhteiden valintaan	• Ryhmän valtasuhteet vaikuttavat ystäväpiirin valintaan ja ryhmän jakaumaan.
Van Aalst, D. A. E., Huitsing, G., Mainhard, T., Cillessen, A. H. N., & Veenstra, R. 2021 Testing how teachers' self-efficacy and student-teacher relationships moderate the association between bullying, victimization, and student self-esteem. <i>European Journal of Developmental Psychology</i>	• Tutkimus tarkastelee, kuinka opettajien itsevaikutuskyky ja opettaja-oppi-las-suhteet vaikuttavat oppilaiden itsetuntoon ja vähentävät kiusaamisen sekä uhriutumisen negatiivista vaikutusta itsetuntoon. • Opettajat vaikuttavat merkittävästi oppilaidensa sosi-aalisiin suhteisiin ja voivat vähentää kiusaamisen haitallisia vaikutuksia.	• Aineisto kerätty 59 viidennen luokan oppilailta 41 alankomaaisessa alakoulussa. • Tutkimus ollut osa hanketta. • Lopullisessa analyysissä oli mukana 1 490 oppilasta ja 59 opettajaa 59 luokasta. • Opettajilla on keskeinen rooli kiusaamisen ehkäisyssä ja itsetunnon tukemisessa. • Opettajien itsevaikutuskyvyn	• Kiusaaminen ja uhriutuminen olivat negatiivisesti yhteydessä oppilaiden itsearvioituun itsetuntoon. • Paremmat opettaja-oppi-las-suhteet johtivat korkeampaan itsetuntoon kaikilla oppilailla, mutta erityisesti kiusatuille se paransi itsetuntoa. • Kiusaajilla opettajan itsevaikutuskyky oli yhteydessä heikompaan itsetuntoon. • Opettajien vuorovaikutus on keskeinen tekijä kiusaamisen ehkäisyssä ja oppilaiden hyvinvoinnin tukemisessa.

		havaittiin olevan yhteydessä oppilaiden itsetuntoon, mutta kiusaajilla vaikutus oli negatiivinen. • Kiusaaminen ja uhriutuminen heikensivät oppilaiden itsetuntoa. • Opettaja-oppilas-suhteen laatu vaikutti oppilaiden itsetuntoon, erityisesti uhreilla, mutta kiusaajilla se heikensi itsetuntoa.	
Forsberg, C. 2021 School bullying and the ongoing social dynamics: A thematic analysis of young peoples' perspectives on a specific bullying case. <i>Children & Society.</i>	• Sosiaalinen dynamiikka • Nuorten kokemukset kiusaamisesta ja oman osallisuuden havainnointi.	• Laadullinen aineisto • Yksilöhaastattelut kuudesluokalaisille 12-13-vuotiaille • Tutkimus toteutettu Ruotsissa, pienen kylän koulussa •	• Kiusaaminen ryhmädynamiikkana, jossa sosiaalinen status, valta-asetat ja kuulumisen tarve muokkaavat käyttäytymistä. • Kiusaaminen näyttäytyy sosiaalisena ilmiönä. • Kiusaaminen kytkeytyy sosiaalisiin normeihin.
Strindberg, J. 2021 Do We Even Bully?: Exploring the Social Processes of Bullying in Two Swedish Elementary Schools <i>Linköpings Universitet</i>	• Tavoitteena on tutkia ja syventää ymmärrystä oppilaiden kokemuksesta kiusaamisesta sekä heidän pohdinnoistaan siitä, miksi kiusaamista voi esiintyä ja jatkua koulussa, vaikka oppilaat ymmärtävät kiusaamisen olevan väärin. • Tarkoituksena tutkia, miten oppilaat itse selittävät ja	• Väitöskirja • Tämä väitöskirja perustuu tutkimukseen, jossa käytettiin konstruktivistisen grounded theoryn (CGT) menetelmiä. CGT on laadullinen tutkimusmenetelmä, joka keskittyy sosiaalisiin prosesseihin ja tutkimukseen osallistujien	• Oppilaat seuraavat toistensa sosiaalista käyttäytymistä, erityisesti niiden, jotka ovat "rikkoneet" sosiaalisia normeja. • Koulun rakenne ja sosiaalinen ympäristö vaikuttavat kiusaamisen syntymiseen ja sen ylläpitämiseen.

	perustelevat kiusaamiseen johtavat syyt.	listujen korostamiin tärkeisiin huolenaiheisiin Tutkimukseen osallistui yhteensä 108 oppilasta viidensiltä ja kuudensilta luokilta (eli 11–12-vuotiaita) yhdeksästä luokasta kahdessa ruotsalaisessa alakoulussa	
Wójcik, M. & Mondry, M. 2020 “The Game of Bullying”: Shared Beliefs and Behavioral Labels in Bullying Among Middle Schoolers. Group Dynamic.	Kuinka kiusaaminen kytkeytyy ryhmän rakenteisiin ja normeihin.	- Kiusaamistilanteisiin osallistuvat nuoret muodostavat yhteisen uskomuksen asioista. - Kiusaamisen ennaltaehkäisyohjelmat voivat olla tehokkaampia, jos opiskelijat osallistuvat niiden suunnitteluun ja toteutukseen. - Kohdennetut, eirangaistavat menettelmät hyödynnettään vertaisvaikutuksia, voivat muuttaa kiusaamisdynamiikkaa poistamalla käyttäytymiselle annettuja leimoja.	Kiusaamisen ehkäisy voi olla tehokkaampaa, jos se kohdistuu ryhmädynamiikan muuttamiseen ja vertaisvaikutusten hyödyntämiseen.
Hästbacka, N. 2018 Monialainen verkostö ja koulukiusaaminen. <i>Nuorisotutkimusverkoston julkaisu.</i>	- Koulukiusaamiseen puuttuminen sekä sosiaalisena ja kulttuurisena ilmiönä. - Kiusaamista ei käsitellä vain yksilöiden välisenä ongelmana, vaan huomio kohdistetaan kouluyhteisön sosiaalisiin rakenteisiin, kulttuuriin käytäntöihin ja eri toimijoiden kokemuksiin.	- Tapaus- ja toimintatutkimuksen piirteitä. - Laadullisia haastatteluita ja havainnointia. - Toteutettu vuonna 2017	- Kiusaaminen ei ole irrallinen ilmiö, vaan kytkeytyy nuorten vertaissuhteiden arvojärjestyksiin. - Ilmiö heijastaa myös yhteiskunnallisia eron- tekoja, jotka vaikuttavat yksilöiden kokemuksiin. - Kiusaamistilanteissa mukana olevien lasten roolit ja asema ryhmässä ovat usein hauraita.

	Tutkimus painottaa holistista ymmärrystä kiusaamistilanteiden kehittämisestä ja seurauksista.		Lapset kokevat kiusaamistilanteissa paljon epäoikeudenmukaisuutta.
Lyng, S. T. 2018 The Social Production of Bullying: Expanding the Repertoire of Approaches to Group Dynamics. Children & Society.	Sosiologinen ja sosiaalipedagoginen näkökulma	- Koulukiusaamisen tutkimuksessa on perinteisesti painotettu yksilöiden ja perheiden tekijöitä, mutta viime vuosina on noussut esiin myös yhteiskunnallisia ja sosiaalisia näkökulmia. - Tutkimus perustuu kvalitatiivisiin tietoihin kahdesta tarkasta kiusaamista-pauksesta	- Kiusaaminen voi syntyä ryhmän sisäisenä kollektiivisena toimena - Ryhmän sisäiset hierarkiat ja rajat vahvistavat ryhmän sisäistä yhteenkuuluvuutta, mutta luovat eroja ryhmien välillä.
Department for Education 2018 Approaches to preventing and tackling bullying. Case studies.	- Koulun käytännön vaatimukset - Lainsäädäntö - Valtion ohjeistukset kiusaamisen ehkäisemiseksi - Toimivat mallit koulukiusaamisen ennaltaehkäisyyn	- Tämän tutkimuksen tuloksena on kehitetty case study -raportteja, jotka voivat toimia mallina muille kouluille. - Tutkimus toteutettu laadullisin menetelmin haastatellen koulujen henkilökuntaa. - Tutkimukseen osallistui 15 oppilaitosta Englannissa, joista tarkasteluun otettiin 6 peruskoulua (primary & middle school)	Koulujen tulisi kehittää omia käytäntöjään ja hyödyntää hyviä esimerkkejä muista kouluista, erityisesti suojeltavien ryhmien osalta.

Liite 2. Kehittämistyön asiantuntijayhteistyön teemat ja pohdintakysymykset

PERUSOPETUKSEN OPETUSHENKILÖSTÖ: *Ryhmädynamiikan edistäminen luokkahuoneessa, positiivinen pedagogiikka ja kiusaamisen ennaltaehkäisy.*

- Opettajan rooli ryhmäilmiöiden tunnistamisessa ja yhteisöllisyyden edistämässä luokkahuonetasolla.
 - Ryhmäilmiöiden ja roolien tunnistaminen opettajan näkökulmasta.
- Positiivisen pedagogiikan käytännön keinot luokkahuoneessa.
- Opettajien toimintamallit kiusaamisen ennaltaehkäisyssä.
- Käytännön esimerkit turvallisen oppimisympäristön luomiseksi.
- Tunnekasvatuksen integrointi opetukseen entistä paremmin.

- Mitkä ovat suurimmat haasteet ryhmäilmiöiden tunnistamisessa luokkahuoneissa, ja miten näitä haasteita voidaan lähestyä moniammatillisesti?
- Mitä ajatuksia herää rangaistuskäytänteistä kiusaamisen ennaltaehkäisyssä näkökulmasta?
- Onko opetushenkilökunnalla riittävää osaamista/edellytyksiä ryhmädynamiikan hallintaan?
 - Esimerkiksi kenellä on vastuu/tietämys yläkoulun luokkien ryhmädynamiikasta? Voiko vastuu olla pelkästään luokanvalvojalla/ohjaajalla?

KOULUSSA TAPAHTUVA SOSIAALI- JA NUORISOTYÖ: *Nuorten osallisuuden vahvistaminen ja ryhmäytymisen tukeminen.*

- Nuorisotyön rooli koulujen arjessa: ryhmäyttämisen ja kohtaamisen merkitys.
 - Ryhmäyttämisen merkitys kiusaamisen ehkäisyssä, oppimisen tukemisessa ja turvallisen ilmapiirin rakentamisessa.
- Nuorisotyön integrointi koulun arkeen; kiusaamisen ennaltaehkäisyssä luokkahuoneissa.
 - Painotus nuorten aktiivisessa roolissa ja osallisuuden vahvistamisessa niin oppitunneilla kuin välitunneilla.
- Nuorisotyön rooli sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen kehittämisessä.
- Onnistuneet yhteistyöt ja toimivat ratkaisut.
 - Esimerkkejä siitä, miten nuorisotyö voi olla kiinteä osa koulun toimintakulttuuria, ei vain erillinen resurssi.

- Millä tavoin oppilaiden osallisuutta voidaan vahvistaa niin, että he ovat aktiivisia toimijoita positiivisen ryhmädynamiikan rakentamisessa?
- Mitkä ovat nuorisotyön erityiset vahvuudet ryhmäytymisen tukemisessa ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen edistämässä?

(jatkuu)

KOULUJEN TOIMINTAKULTTUURI: *Lainsäädäntö ja sen merkitys koulun turvallisuuden kehittämässä. Strateginen kehittäminen ja linjaukset turvallisuuden vahvistamiseksi kouluissa.*

- Lakimuutosten vaikutukset koulun toimintakulttuuriin.
- Oikeudelliset työkalut kiusaamisen ja väkivallan ehkäisyyn.
- Yhdenvertaisuussuunnitelma ja sen näkyvyys koulujen arjessa.
- Rakenteellisen syrjinnän tunnistaminen ja sen yhteys kiusaamiseen.
- Yhteistyömallien luominen koulun ja muiden toimijoiden välillä.
- Ohjeistukset ja suositukset kiusaamisen ja häirinnän ehkäisyyn.
- Edistääkö koulun eriarvoistavat käytännöt ja toimintamallit kiusaamista esim., jos henkilöstö ei niitä tunnista?

- Miten voidaan luoda koulun ja nuorisotyön yhteisiä tavoitteita, jotka vahvistavat kiinteää yhteistyötä ja hyödyttävät koko kouluyhteisöä?
- Millainen vaikutus viimeaikaisilla lakimuutoksilla on ollut koulujen toimintakulttuuriin ja turvallisuuden kehittämiseen?
- Millaisia konkreettisia keinoja kouluilla on tunnistaa ja purkaa rakenteellista syrjintää, ja miten tämä vaikuttaa kiusaamisen ehkäisyyn?
- Millaisia strategisia linjauksia koulujen tulisi ottaa käyttöön, jotta kiusaamisen ennaltaehkäisy on osa koulun arjen suunnittelua ja päätöksentekoa ryhmädynamiikan näkökulmasta?

MUUT ASIAANTUNTIJA- JA KEHITTÄMISTAHOT: *Moniammatillinen tuki ja asiantuntemus nuorten hyvinvoinnin ja kouluturvallisuuden edistämiseksi.*

- Koulutuksen ja turvallisuuden tutkimustiedon rooli käytännön toimenpiteiden tukena (tulee opinnäytetyön kirjallisuuskatsauksen kautta).
- Uudet innovaatiot ja kokemustieto.
- Koulun ulkopuoliset asiantuntijatahot ja heidän osaamisensa hyödyntäminen.
- Koulun tarjoamat resurssit ja työkalut, jotka auttavat vanhempia ymmärtämään kiusaamisen dynamiikkaa ja puuttumaan siihen ajoissa.

- Millainen rooli koulun kulttuurilla ja arvoilla on ryhmädynamiikan ja yhteisöllisyyden edistämässä?
- Millaisia hyviä käytäntöjä on olemassa kiusaamisen dynamiikan selittämisessä ja ymmärtämisessä niin koulun henkilöstölle, oppilaille kuin heidän perheilleen?

RYHMÄN SISÄINEN KIELI

KIUSAAMISEN ENNALTAEHKÄISY
RYHMÄDYNAMIIKAN KEINAIN



MATERIAALI KOULUN
AMMATTILAISTEN REFLEKTION JA
YHTEISTYÖN TUEKSI



Pakolais- nuorten tuki

Kirjoittaja:
Suvi Nikkola

Kuvat:
Suvi Nikkola
&
Laura Koskensyli

Julkaistu vuonna 2025

Tämä materiaali on syntynyt YAMK-opinnäytetyön tuotoksena ja vastaa tarpeeseen tarkastella kiusaamista ryhmäilmionä, sillä perinteinen yksilökeskeinen näkökulma ei riitä ymmärtämään kiusaamisen moninaista ja sosiaalisesti rakentunutta luonnetta.

Materiaali kannustaa kouluyhteisöjä pohtimaan, miten ryhmän sisäiset normit, roolit ja vuorovaikutustavat vaikuttavat yksilöihin, ja kuinka niitä voidaan tietoisesti muokata turvallisemman kouluilmapiirin rakentamiseksi. Tavoitteena ei ole tarjota valmiita ratkaisuja, vaan materiaali toimii pohjana kiusaamisen monisyisen luonteen ymmärtämiselle erityisesti ryhmädynamiikan näkökulmasta.

LUOKAT 7-9

MIKSI KIUSAAMISTA PITÄÄ TARKASTELLA RYHMÄILMIÖNÄ?

**KIUSAAMINEN ON VAKAVA JA LAAJA-ALAINEN ONGELMA
PERUSKOULUISSA, JA SE HEIKENTÄÄ OPPILAIDEN
HYVINVOINTIA SEKÄ OPPIMISMAHDOLLISUUKSIA.**



Kiusaaminen ei ole pelkästään yksilöiden välinen konflikti, vaan siihen vaikuttavat merkittävästi ryhmän sosiaaliset normit, dynamiikka ja luokan yhteiseksi muodostuneet käyttäytymismallit. Ryhmädynamiikka ohjaa yksilöiden käyttäytymistä ja luo toimintaympäristön, jossa kiusaaminen joko vahvistuu tai heikkenee. Tämä korostaa kiusaamisen juurisyiden sijoittumista yksilöiden välisten ongelmien sijasta laajempiin ryhmäilmiöihin.

Kiusaamisen määritelmän monitulkintaisuus tuo esille tarpeen ymmärtää ilmiön taustalla vaikuttavia tekijöitä syvemmin. Määritelmien eroavuus voi johtua siitä, että nuoret kokevat kiusaamisen usein omakohtaisesti ja tunteiden kautta, kun taas aikuiset voivat tarkastella tilannetta ulkopuolisen, rationaalisemman linssin läpi.

Ryhmädynamiikan tarkastelu tarjoaa näkökulman siihen, miten yksilöt käyttäytyvät osana ryhmää ja millä tavoin he toimivat kiusaamistilanteissa. Ryhmän sisäinen ilmapiiri ja vuorovaikutustavat vaikuttavat siihen, juurtuuko kiusaaminen ryhmän käytäntöihin vai voidaananko siihen vaikuttaa tehokkaasti yhteisillä toimilla. Kiusaaminen ei aina ole seurausta yksittäisten oppilaiden tietoisista valinnoista, vaan se voi syntyä ja jatkua osana ryhmän toimintatapaa. Ryhmä saattaa tahtomattaan ylläpitää kiusaamista, vaikka kukaan yksittäinen jäsen ei tarkoituksella edistäisi sitä.

Näin ollen kiusaamisen ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen edellyttävät koko ryhmän toiminnan tarkastelua sekä yhteisöllisiä toimintamalleja, jotka muuttavat ryhmän normeja ja vahvistavat myönteistä vuorovaikutusta.



Miten yhteisölliset toimintamallit näkyvät koulumme arjessa tällä hetkellä ja miten niitä voisi vahvistaa?



Millaisia ryhmän sisäisiä normeja ja käyttäytymismalleja tunnistan omassa työympäristössäni tai omassa luokassani?

AIKAA, TILAA JA YHTEISTYÖTÄ

EDELLYTYKSIÄ RYHMÄILMIÖIHIN PUUTTUMISEEN KOULUSSA

Koulujen arjessa oppilaiden tukeminen ei ole enää yksin opettajien vastuulla. Yhä useammassa koulussa toimii nykyään myös koulunuorisotyön ja koulusosiaalityön ammattilaisia. He tuovat mukanaan arvokasta osaamista nuorisokulttuurista, vuorovaikutussuhteista ja yhteisöllisestä työotteesta. Juuri niitä näkökulmia, jotka täydentävät opetuksen rakenteita.

Koulunuorisotyö tuo kouluun arvokasta lisäarvoa arjen kasvatustyöhön

Nuorisotyöntekijät vahvistavat oppilaiden ryhmädynamiikkaa ja sosiaalisia taitoja toiminnallisissa ja yhteisöllisissä menetelmin. He ovat kouluarjessa helposti lähestyttäviä, turvallisia aikuisia, joihin oppilas voi luottaa ilman suorituspainetta. Nuorisotyö tuo kouluun myös matalan kynnyksen tukea sekä nuorisolähtöistä kieltä ja kulttuurista ymmärrystä, jotka auttavat kohtaamaan nuoria heidän omista lähtökohdistaan käsin. Tämä kaikki tukee koko kouluyhteisön hyvinvointia ja ennaltaehkäisee syrjäytymistä ja kiusaamista.

YHTEINEN TAVOITE – YHTEINEN VASTUU

Hyvinvoiva luokkayhteisö ja turvallinen oppimisympäristö eivät synny sattumalta. Ne rakentuvat, kun koulun aikuiset, opettajat, nuorisotyöntekijät ja muu henkilöstö työskentelevät yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Jokaisella ammattilaisella on oma ainutlaatuinen näkökulmansa ja osaamisensa, mutta vasta yhteistyössä niistä syntyy kokonaiskuva. Kun havainnot ja arjen kohtaamiset jaetaan, voidaan tukea oppilasta oikea-aikaisesti ja vaikuttavasti.

Yhteistyö ei ole lisätehtävä vaan se on perusta, jonka varaan turvallinen koulu rakentuu.



Millaisia yhteisiä rakenteita ja käytäntöjä meillä on, jotka tukevat kiusaamisen ehkäisyä moniammatillisesti?



Miten meidän koulussa huomioidaan nuorisotyön ammattilaisten osaaminen oppilaiden ryhmien ja hyvinvoinnin tukemisessa?

MITEN KÄYTÄN VALTAA?

Koulu on paikka, jossa valta jakautuu, näkyy ja vaikuttaa. Se näkyy siinä, miten aikuiset puhuvat oppilaista, miten normeja luodaan ja kenen ääni kuuluu arjessa.

Normaalistava valta

"Täällä käytäydtyään näin."

→ Määrittää, mikä on "normaalia" käyttäytymistä ja odottaa oppilaiden sopeutuvan siihen. Poikkeava käytös nähdään helposti uhkana.

Hierarkinen kurivalta

"Tässä luokassa on säännöt."

→ Kurivalta korostaa sääntöjen noudattamista, joskus ohi ymmärryksen ja yksilön tilanteen.

VIISI VALLAN MUOTOA KOULUSSA

Asiantuntijavalta

"Tarvitsemme ammattilaisen arvion."

→ Vaikutetaan oppilaiden huoltajiin ja muihin asiantuntijoihin. Asiantuntijavalta siirtää tulkintaa oppilaasta ulkopuolisille, ja oppilas voi jäädä passiiviseksi kohteeksi.

Hallintavalta

"Tämä menee nyt eteenpäin viranomaistaholle."

→ Hallintavalta siirtää vastuun koulun ulkopuolelle. Ratkaisujen sijaan voi syntyä etäisyys.

Paimenvalta

"Miten voisin olla avuksi juuri sinulle?"

→ Perustuu välittämiseen ja oppilaan tukemiseen, laajentaen oppilaan mahdollisuuksia tulla hyväksytyksi omana itsenään.



Millä sanoilla puhun oppilaista kollegoilleni? Miten oma puheesi oppilaista heijastaa vallan muotoja?



Miten reagoin, kun oppilas rikkoo sääntöjä? Yritänpö ymmärtää vai palauttaa ruotuun?

ENNALTAEHKÄISEVÄN TYÖN YHTEISTYÖMALLIT

OPO-YHTEISTYÖ

Koulunuorisotyö ja opinto-ohjaus täydentävät toisiaan tarjoamalla nuorelle tukea eri elämänalueilla. Siinä missä OPO keskittyy erityisesti oppilaan koulutuspolkuun, valintoihin ja tulevaisuuden suunnitteluun, tuo koulunuorisotyö rinnalle vahvan näkökulman nuoren arkeen, ryhmäsuhteisiin ja henkilökohtaiseen kasvuun.

JATKUVA RYHMÄYTYS

Ryhmäyttäminen ei rajoitu vain lukuvuoden alkuun tai yksittäisiin teemapäiviin, vaan muodostuu säännöllisesti toistuvista toiminnallisista ja vuorovaikutuksellisista hetkistä, joiden kautta ryhmän ilmapiiriä, normeja ja rooleja voidaan havainnoida ja vahvistaa. Jatkuvan ryhmäytymisen avulla opettajat ja koulunuorisotyöntekijät voivat tunnistaa ryhmän sisäisiä ilmiöitä, kuten ulkopuolelle jäämistä, roolien lukkiutumista tai myönteisen vuorovaikutuksen puutetta. Samalla oppilaat saavat turvallisia tilaisuuksia tutustua toisiinsa, harjoitella yhteistyötaitoja ja vahvistaa ryhmän yhteishenkeä. Tämä tukee ryhmädynamiikan tietoista tarkastelua ja myönteistä kehittämistä osana koulun toimintakulttuuria.

REFLEKTIOTUOKIOT

Reflektiotuokiot tarjoavat rakenteen moniammatilliseen yhteistyöhön, jossa opettajat ja koulunuorisotyöntekijä voivat tarkastella nuoren tilannetta yhdessä. Nuori voi olla tuttu molemmille eri rooleista käsin. Tällainen yhteistyö mahdollistaa laajemman ymmärryksen nuoren tarpeista ja tukee yhteisen suunnan löytämistä nuoren tukemiseksi.

Reflektiivinen keskustelu toimii myös ammatillisen kehittymisen välineenä. Se tarjoaa mahdollisuuden pohtia omia toimintatapoja, haastaa ajattelua ja oppia toiselta ammattilaiselta. Samalla se vahvistaa koulun aikuisten välistä luottamusta ja yhteistyötä.

Reflektiotuokiot voidaan liittää koulun rakenteisiin esimerkiksi yhteissuunnitteluajalle tai toteuttaa lyhyinä viikoittaisina hetkinä, joissa koulunuorisotyöntekijä ja opettaja tai muu henkilöstö käyvät läpi nuorten tilannetta. Näissä tuokioissa voidaan nostaa esiin huomiota herättäneitä ilmiöitä tai yksittäisiä nuoria, joiden käyttäytymisessä, hyvinvoinnissa tai ryhmädynamiikkaan osallistumisessa on tapahtunut muutoksia. Tavoitteena ei ole luoda kontrolloivaa seurantaa, vaan rakentaa yhteinen ymmärrys ja ennakoiva tukikäytäntö, joka perustuu luottamukseen ja havainnointiin.

POHDITTAVAKSI

Kuka ryhmässä huomaa ensimmäisenä pienet muutokset
ilmapiirissä?

Missä tilanteissa nuorisotyöntekijän ja opettajan havainnot voisivat
täydentää toisiaan?

Milloin ja missä meillä on aikaa puhua yhdessä?



AIKUISTEN JOHDONMUKAINEN TYÖ RYHMÄDYNAMIIKAN TUKENA

AIKUISEN VUOROVAIKUTUS MUOVAA RYHMÄÄ

Koulun aikuisilla, erityisesti opettajilla on keskeinen rooli ryhmädynamiikan muovaamisessa. Opettajan rooli on merkittävä, sillä opettaja luo kouluun sosiaalisen ympäristö, jossa opetus ja oppiminen tapahtuu. Opettajien rooli on muokkautunut yhä enemmän sensitiiviseen suuntaan lapsia ja nuoria valmentavaksi, sillä he tukevat oppilaiden osallistumista luokan toimintaan. Luokkahuoneen dynamiikkaan hallitsee kuitenkin lähtökohtaisesti aina hierarkia. Opettajalla on luokkahuoneessa auktoriteetti ja vastuu, mikä luo rakenteen oppimiselle. Kuitenkin oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, ryhmädynamiikka ja opettajan vuorovaikutustyyli voivat vaikuttaa siihen, kuinka hierarkkinen ympäristö todella on.

Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhteet muodostavat luokkahuoneeseen sosiaalisen dynamiikan. Tämän dynamiikan ytimessä ovat käyttäytymiset, jotka välittävät henkilökohtaisia viestejä sekä sanallisesti että ei-verbaalisesti, kuten kasvonilmeiden, kehon asentojen ja eleiden kautta. Sanalliset ja ei-sanalliset käyttäytymiset luovat jatkuvan toiminnan virran opettajan ja oppilaan välillä, mikä korostaa vuorovaikutuksen merkitystä oppimisympäristössä. Nämä heijastavat opettajan ja oppilaiden yleisiä käsityksiä toisistaan, mikä puolestaan vaikuttaa luokkahuoneen sosiaaliseen ilmapiiriin.

LUOKKAHUONE PUHEENA JA ELEINÄ

KIUSAAMISTA YLLÄPITÄVIEN RAKENTEIDEN PURKAMINEN

Kiusaamisen ehkäisy vaatii pitkäjänteistä työtä luottamuksen, avoimuuden ja yhteisten arvojen rakentamiseksi. Aikuisten on tunnistettava ja aktiivisesti muokattava koulun ilmapiiriä niin, ettei kiusaamista tueta, ei rakenteellisesti eikä hiljaisesti.

Opettajan vuorovaikutus, roolien selkeys ja kaikkien osallisuus luovat perustan ryhmälle, jossa jokainen voi olla oma itsensä ilman pelkoa torjutuksi tulemisesta. Tämä edellyttää reflektiota myös omasta toiminnasta, kuinka kasvattajana viestii normien rajoista, reilusta kohtelusta ja hyväksynnästä.

Kiusaaminen ei ole vain yksilön teko, vaan ryhmän tapa hallita sosiaalisia normeja ja vallankäyttöä. Oppilaat voivat kiusata vahvistaakseen asemaansa tai mukautuakseen ryhmän odotuksiin, erityisesti epävarmuuden hetkellä.

Kiusaaja voi näyttäytyä jopa vaikutusvaltaisena, jos ryhmä hyväksyy hänen toimintansa. Siksi kiusaamisen ehkäisy ei onnistu vain yksittäisiin tekoihin puuttumalla, vaan vaatii koko ryhmän vuorovaikutuskulttuurin muuttamista. Aikuisten tehtävä on luoda ilmapiiri, jossa kiusaamisesta ei saa sosiaalista hyötyä.

KIUSAAMINEN EI OLE VAIN TEKO, VAAN VIESTI RYHMÄN TILASTA



MITEN ERI TOIMET VOI TUKEA RYHMÄDYNAMIIKKAA?

6

Missä mennään nyt?

TAVOITE	ARVIOINTI (RASTI RUUTUUN)	TOIMENPIDE-EHDOTUS
Koulussamme hyödynnetään nuorisotyön näkemystä vaikeasti havaittavien ryhmäilmiöiden tunnistamisessa.	☐ Toteutuu ☐ Toteutuu osittain ☐ Ei toteudu	Nuorisotyöntekijän kanssa toteutetaan luokkahuoneyhteistyötä. Esimerkiksi opo-tunnit.
Meillä on säännölliset keskusteluhetket koulumme nuorisotyöntekijöiden kanssa.	☐ Toteutuu ☐ Toteutuu osittain ☐ Ei toteudu	Suunnitelkaa yhteinen tapaamisaika esimerkiksi kerran kuussa.
Opettajat keskustelevat säännöllisesti luokkien sosiaalisesta ilmapiiristä.	☐ Toteutuu ☐ Toteutuu osittain ☐ Ei toteudu	Ottakaa ryhmäilmiöihin liittyvä kohta säännölliseksi osaksi tiimiagenda.
Uudet opettajat ja henkilökunta perehdytetään koulun kiusaamisen ehkäisyn ja ryhmädynamiikan käytäntöihin.	☐ Toteutuu ☐ Toteutuu osittain ☐ Ei toteudu	Laaditaan perehdytyskansioon osio ryhmäilmiöistä ja toimintamalleista.
Koulumme tekee säännöllistä ja suunnitelmallista yhteistyötä nuorisotyön kanssa.	☐ Toteutuu ☐ Toteutuu osittain ☐ Ei toteudu	Sovitetaan vuosikelloon säännölliset yhteistyötapaamiset ja yhteiset teemat ryhmädynamiikkaan liittyen.
Opettajilla on tieto siitä, miten nuorisotyötä voi hyödyntää ryhmien tukemisessa.	☐ Toteutuu ☐ Toteutuu osittain ☐ Ei toteudu	Nuorisotyö tulee tehdä näkyväksi myös tiedotuksessa, henkilöstöesittelyissä ja avoimessa keskustelussa. Nuorisotyö osallistuu yhteisöllisen opiskeluhuollon tapaamisiin.

Miten arvioitte koulunne tämänhetkistä kykyä tunnistaa ja käsitellä kiusaamiseen liittyviä ryhmäilmiöitä?
