

”Luulin, että hän hakkaisi minut siihen koulun aulaan.” –

Peruskoulun opettajien kokemuksia väkivallasta

Pro Gradu

Markus Veteläinen

0423386

Kasvatustieteiden tiedekunta

Kasvatustiede

Outi Kyrö-Ämmälä

Lapin Yliopisto

2018

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Luulin, että hän hakkaisi minut siihen koulun aulaan” –Peruskoulun opettajien kokemuksia väkivallasta

Tekijä: Markus Veteläinen

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede

Työn laji: Pro gradu -työ x Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 118 + 12 liitettä

Vuosi: 2018

Tiivistelmä:

Koulujen työrauhaongelmat, rauhattomuus ja väkivalta ovat olleet esillä julkisessa keskustelussa. Myös opettajien kohtaamasta väkivallan lisääntymisestä on keskusteltu. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaista opettajien kokema väkivalta suomalaisissa peruskouluissa on ja millaisia seurauksia väkivallan kohtaamisella on. Tutkimuksen pääkysymyksenä on: millaisia rooleja perusopetuksen opettajille muodostuu suhteessa väkivaltaan.

Tutkimus on mixed method -tutkimus, jossa aineistoa on analysoitu sekä laadullisin, että määrällisin menetelmin. Laadullisen tutkimuksen osalta metodina olen käyttänyt fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta. Tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselyllä Porin, Kemin, Lieksan ja Sotkamon kuntien perusopetuksen opettajilta (N=60). Laadullisen tutkimusaineiston olen analysoinut sisällönanalyysiä hyödyntäen. Tilastollisessa analyysissä olen käyttänyt ristiintaulukointia, sekä ryhmittelyanalyysiä.

Tutkimuksen mukaan opettajat kohtaavat jokseenkin paljon fyysistä ja henkistä väkivaltaa, sekä uhkaavia tilanteita. Fyysinen väkivalta ilmenee opettajiin kohdistuvana potkimisena, lyömisenä, esineellä vahingoittamisena tai vahingoittamisen yrittämisenä. Sen lisäksi opettajat kohtaavat epäsuoraa väkivaltaa esimerkiksi puuttuessaan oppilaiden välisiin konflikteihin. Kohdattu väkivalta vaikuttaa opettajien työkykyyn ja aiheuttaa muun muassa stressiä, unettomuutta, masennusta, pelkoa ja ahdistusta.

Tutkimuksen mukaan opettajille muodostuu erilaisia rooleja suhteessa väkivaltaan. Vastaajat voidaan jakaa sekä laadullisen, että määrällisen analyysin tulosten perusteella kolmeen ryhmään: ”statistit”, ”uhrit” ja ”vaikuttajat”. Edellisten lisäksi opettajien väkivallan ja uhkaavien tilanteiden kokemuksissa korostuvat ”hyvän kollegan” ja ”rehtorin” roolit.

Avainsanat: fyysinen väkivalta, henkinen väkivalta, perusopetus, mixed method, fenomenologia

Muita tietoja:

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi x

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi x
(vain Lappia koskevat)

1. Johdanto	5
2. Väkivalta perusopetuksessa	9
2.1 Perusopetus tutkimuskohteena	9
2.2 Väkivallan määrittelyä	10
3. Tutkimuksen toteutus	15
3.1 Tutkimuksen lähtökohdat	15
3.1.1 Tutkimuksen paradigmaattiset lähtökohdat	15
3.1.2 Tutkijan filosofiset oletukset ja lähtökohdat	16
3.1.3 Tutkimuskohteen ontologinen erittely	19
3.1.4 Tutkimuksen metodologiset valinnat	21
3.2 Empiirinen aineisto	27
3.2.1 Tutkimusaineiston kerääminen	27
3.2.2 Vastajaat	31
3.2.3 Kysely	35
3.3 Empiirisen aineiston analyysi	37
3.3.1 Tutkimusaineiston rajaaminen	37
3.3.2 Laadullisen tutkimusaineiston sisällönanalyysi	37
3.3.3 Tutkimusaineiston määrällinen analyysi	42
3.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia	45
3.4.1 Tutkimuksen luotettavuus	45
3.4.2 Tutkimuksen eettisyys	48
4. Opettajien kokemuksia väkivallasta	51
4.1 Fyysinen väkivalta	51
4.1.1 Suora opettajiin kohdistuva fyysinen väkivalta	54
4.1.2 Epäsuora opettajiin kohdistuva fyysinen väkivalta	56
4.2 Opettajiin kohdistuva uhkailu	58
4.2.1 Sanallinen uhkailu	60
4.2.2 Konkreettinen väkivallalla uhkailu	61
4.2.3 Uhkaava tilanne	62
4.3 Henkinen väkivalta	63
4.3.1 Haukkuminen ja nimittely	66
4.3.2 Ammattitaidon kyseenalaistaminen ja nöyryyttäminen	67
4.3.3 Epäasiallinen kohtelu	68
4.3.4 Perättömien tietojen levittäminen ja aiheettomat syytökset	68
5. Väkivallan seuraukset suomalaisten peruskoulujen opettajille	70
5.1 Väkivallan seurausten tilastollista tarkastelua	70
5.2 Kielteiset seuraukset	73
5.3 Neutraalit vaikutukset	77
5.4 Positiiviset vaikutukset	78
6. Roolit	80
6.1 Roolien muodostaminen	80
6.2 Erilaiset roolit	84
6.2.1 Statistin rooli	84
6.2.2 Uhrin rooli	87
6.2.3 Vaikuttajan rooli	90
6.2.4 Hyvän kollegan rooli	96
6.2.5 Rehtorin rooli	97
7. Pohdinta	104
7.1 Tutkimuksen arviointia	104

7.2 Tutkimuksen herättämiä kysymyksiä	105
7.3 Tutkijan näkökulma aiheeseen	107
7.4 Jatkotutkimuksen aiheita	109

Lähteet **110**

Liitteet

- LIITE 1. ANOVA –taulukko ryhmittelyanalyysistä*
- LIITE 2. Ristiintaulukointi ryhmittelyanalyysin ryhmät ja sukupuoli*
- LIITE 3. Ristiintaulukointi ryhmittelyanalyysin ryhmät ja ikä*
- LIITE 4. Ristiintaulukointi ryhmittelyanalyysin ryhmät ja työkokemus*
- LIITE 5. Ristiintaulukointi ryhmittelyanalyysin ryhmät ja koulun koko*
- LIITE 6. Saatekirje kyselyyn vastaajille.*
- LIITE 7. Kyselylomake*
- LIITE 8. Tutkimuslupahakemus*
- LIITE 9. Tutkimuslupa Pori*
- LIITE 10. Tutkimuslupa Kemi*
- LIITE 11. Tutkimuslupa Lieksa*
- LIITE 12. Tutkimuslupa Sotkamo*

1. Johdanto

Koulujen yleinen rauhattomuus ja väkivaltaiset tilanteet ovat olleet julkisessa keskustelussa viime aikoina suhteellisen paljon. Oppilaiden välisestä väkivallasta on uutisoitu muun muassa Iltalehti (2014) Iltä-Sanomat (2017), Keski-Uusimaa (2016) ja Nurmijärven uutiset (2016). Uutisoinnissa on ollut esillä myös opettajiin kohdistuva väkivalta ja häirintä. Tiedotusvälineissä on esitetty, miten opettajien kohtaaman väkivallan määrä on noussut yleisellä tasolla muun muassa Yle (2011 ja 2013), MTV (2013), Vantaan Sanomat (2013) ja Länsi-Savo (2017). Myös yksittäisistä koulussa tapahtuneista opettajaan tai rehtoriin kohdistuneista väkivallan teoista on uutisoitu näyttävästi muun muassa Iltä-sanomat (2015) ja MTV (2018). Valitettavasti myös opettajien oppilaisiin kohdistamasta väkivallasta on uutisoitu muun muassa Yle (2015), MTV (2007) ja Turun Sanomat (2005).

Koulussa tapahtuneet väkivaltaiset tilanteet saavat voimakkaan julkisuusarvon ja ne herättävät lukijoissa paljon tunteita. Toisaalta Saloviita (2007, 176) ja Pikas (1990, 53) toteavat, että tiedotusvälineillä on taipumus liioitella työrauhaan, kiusaamiseen ja väkivaltaan liittyviä ongelmia kouluissa. On selvää, että uutisten perusteella muodostetaan käsityksiä siitä, millaista nykyisen peruskoulun arki oppilaiden ja opettajien näkökulmasta on. Väkivalta on ollut minulle tuttu aihepiiri poliisin ammattini kautta. Valitettavasti myös poliisit kohtaavat työssään väkivaltaa ja sen uhkaa, mistä myös minulla on henkilökohtaista kokemusta. Koin aikaisemman työkokemukseni ja julkisen keskustelun johdosta tarpeelliseksi tutkia opettajien kohtaamaa väkivaltaa ja sen uhkaa kouluissa pyrkimyksenäni tuottaa uutta tietoa ilmiöstä.

Useat koulujen väkivaltaa tutkineet ovat esittäneet huolen väkivallan esiintymisestä ja sen vaikutuksista esimerkiksi opettajien turvallisuudelle koulussa mm. Wilson ym.(2011). Skåland (2016) esittää, että jatkotutkimusten tulisi kohdistua opettajien saamiin rooleihin joutuessaan oppilaiden väkivallan kohteeksi. Pikas (1999, 91) käyttää mieluummin erilaisia rooleja esimerkiksi

kouluissa ilmenevän väkivallan torjumisesta puhuttaessa, koska juuri roolit ovat samaistuttavissa, kun vastaavasti erilaiset toimenpideohjelmat voivat jäädä varsin abstraktille tasolle. Ymmärrän roolin tässä tutkimuksessa sosiaalipsykologiassa käytetyn Erving Goffmanin (1971, 9) kehittelemän roolin käsitteen mukaisesti.

Näistä lähtökohdista muodostui tämän tutkimuksen ongelmanasettelu, jonka tavoitteena on ollut selvittää, millaista väkivaltaa opettajat kokevat työssään ja millaisia seurauksia väkivallan kokemuksilla on opettajille. Varsinaista tutkimuksen pääongelmaa olen lähestynyt erilaisten roolien kautta, joita koulussa muodostuu suhteessa fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan. Halusin tutkia, saanko vastauksina väkivallan kokemuksia, jos kerään aineistoa harkinnanvaraisella otannalla eri puolelta Suomea, eri kokoisista ja erilaisista kouluista. Olen kiinnostunut siitä, millaista tuo mahdollinen väkivalta on luonteeltaan ja mitä seurauksia sillä on opettajille. Lopullinen tutkimuskysymys ja ongelmanasettelu muotoutuivat kertyneen aineiston perusteella.

Opettajien ammattijärjestön mukaan opettajan tehtävänä on lasten ja nuorten oppimisen ja osaamisen tukeminen ja edistäminen. Opettajat tukevat työllään oppilaiden kasvua itsenäisiksi yksilöiksi, jotta lapsilla ja nuorilla olisi tarvittavat tiedot ja taidot toimia muuttuvassa yhteiskunnassa. (OAJ 2018.) Opettajan työtä voidaan myös tarkastella opettajuuden ja profession kautta (Luukkainen 2004,47). Opettajan ammatti ja tehtävä koulussa on moniulotteinen. Myös opettajaan kohdistuvat vaatimukset ja tavoitteet ovat hyvin laajat. Työpaikalla uhatuksi tuleminen ja suoranaisten väkivallan kohtaaminen tai koettu henkinen väkivalta vaikeuttavat opettajaa toteuttamasta perustehtäväänsä.

Väkivalta ja sen uhka ilmenevät vuorovaikutuksessa (Weizmann-Henelius 1997, 8). Vastaavasti vuorovaikutukseen tarvitaan aina kaksi tai useampi osapuoli. Vuorovaikutustilanteissa osapuolet ovat erilaisissa rooleissa, jotka ovat joko ennalta määräytyneet tai ne muodostuvat vasta itse vuorovaikutustilanteen aikana. Myös Cantell ja Vehniäinen (2011, 49) puhuvat erilaisista opettajille muodostuvista rooleista työyhteisön ongelmatilanteita käsiteltäessä. Opettajan ja oppilaan välillä roolijako on lähtökohtaisesti selvä, opettajalla on valta-asema oppilaaseen nähden, näin ollen

oppilaan epäasiallinen käytös tai jopa väkivallan käyttäminen ovat pyrkimyksiä horjuttaa opettajan asemaa. Tästä lähtökohdasta huolimatta opettajille muodostuu erilaisia rooleja akuuteissa konflikteissa, jotka eivät ole sidoksissa opettajaan rooliin auktoriteettina.

Tässä tutkimuksessa tarkastelen tutkimusaineistoa roolien näkökulmasta, jotka ovat muodostuneet opettajien kokemusten perusteella. Tämä tutkimus ei ole kuitenkaan vuorovaikutustutkimus, vaikka roolit muotoutuvatkin kiinteästi vuorovaikutuksessa. Erilaisten roolien nostaminen esille on keino havainnollistaa sitä, miten eri tavalla kouluissa ilmenevään väkivaltaan suhtaudutaan ja miten se koetaan. Kouluissa ilmenevä väkivalta on äärimmäinen ilmiö, joten kaikilla opettajilla ei ole siitä henkilökohtaista kokemusta. Toisaalta kysymys voi olla myös siitä, ettei väkivaltaa tunnisteta tai siitä ei puhuta. Näin voi olla esimerkiksi henkisen väkivallan osalla. Ilmiö koskee kuitenkin kaikkia opetustyössä olevia.

Roolien tarkastelun vahvuutena pidän sitä, että niiden avulla lukijat voivat samaistua erilaisiin rooleihin omien kokemusten ja näkemysten pohjalta, vaikkei siitä henkilökohtaista kokemusta olisikaan ja samalla kehittää omaa suhdettaan väkivaltaan. Tavoiteltavaa olisi, että jokaisella opettajalla olisi valmiuksia kohdata väkivaltainen tai uhkaavaa tilanne, mutta yhtäältä myös kykyä puuttua ja ennaltaehkäistä väkivaltaa koulussa.

Tutkimuksen pääkysymys on:

Millaisia rooleja perusopetuksen opettajille muodostuu suhteessa väkivaltaan?

Tutkimuksen alakysymyksiä ovat:

Millaista perusopetuksen opetushenkilöstön kokema väkivaltaa on?

Millaisia seurauksia väkivallan kohtaamisella on perusopetuksen opettajiin?

Tutkimukseni toisessa luvussa määrittelen tutkimuksen kontekstia: perusopetusta, sekä tarkastelen väkivallan määritelmää. Väkivallan määritelmää käsittelen fyysisen ja henkisen väkivallan näkökulmista. Avaan lisäksi myös kiusaamisen käsitettä, joka kytkeytyy henkiseen väkivaltaan. Tutkimuksen kolmannessa luvussa käyn läpi

tutkimukseni taustatekijöitä, kuten omia paradigmaattisia sitoumuksia, sekä tutkimuksen metodologisia valintoja. Avaan ontologisen erittelyn avulla tutkimuksen todellisuuden ymmärrystä, sekä esittelen tutkimukseni kannalta merkityksellisen ihmiskäsitykseni. Kerron lisäksi kolmannessa luvussa, miten keräsin tutkimusaineiston, sekä miten olen analysoinut aineistoa. Arvioin kappaleen lopussa tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä.

Neljännessä luvussa esittelen millaista opettajien kokema fyysinen ja henkinen väkivalta, sekä uhkaavat tilanteet ovat tämän tutkimuksen valossa. Viidennessä luvussa käsittelen väkivallan kokemusten seurauksia tutkimukseen osallistuneille vastaajille. Kuudennessa luvussa vastaan tutkimuksen pääkysymykseen ja esittelen tutkimuksen johtopäätökset. Seitsemäs luku käsittelee tutkimuksen pohdintaa, jossa tuon esille arvioitani tutkimuksestani, sekä pohdin mahdollisia jatkotutkimuksen aiheita.

2. Väkiältä perusopetuksessa

2.1 Perusopetus tutkimuskohteena

Perusopetus koskettaa kaikkia suomalaisia lapsia ja nuoria. Sen merkitys suomalaiselle yhteiskunnalle on suuri. Peruskoulussa opitaan tietoja ja taitoja, joita lapset ja nuoret tarvitsevat tulevaisuudessa. Perusopetus luo pohjan lasten ja nuorten koko elämälle. Näin ollen perusopetuksen tutkimus on tärkeää ja perusteltua.

Perusopetuksesta ja oppivelvollisuudesta säädetään perusopetuslaissa, joka ohjaa perusopetuksen toimintaa. Perusopetuksen järjestäminen on kuntien vastuulla. Perusopetuslain 4 §:n mukaan jokaisella kunnalla on velvollisuus järjestää perusopetusta, jonka tavoitteena 2 §:n mukaan on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen ja eettisesti vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen, sekä antaa opiskelijoille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Sen lisäksi Perusopetuslain 2 §:n mukaan opetuksen tulee edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa, sekä oppilaiden edellytyksiä osallistua koulutukseen ja muutoin kehittää itseään elämänsä aikana. Opetuksen tavoitteena on myös turvata yhdenvertaisuus koulutuksessa koko maan alueella. Perusopetuksessa noudatetaan yhteistä Opetushallituksen opetussuunnitelmaa ja sen perusteita. Perusopetusta voi myös järjestää luvanvaraisesti rekisteröity yhteisö tai säätiö, sekä valtio. (Perusopetuslaki 2 § ja 4§ 21.8.1998/628.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuskohteena ovat perusopetuksen opetushenkilöstö, jolla käsitän luokanopettajat, aineenopettajat, erityisopettajat, rehtorit ja apulais-/vararehtorit. Opetushenkilöstö on koulun opetuksesta vastaava henkilökunta, jonka vastuulla on toteuttaa Perusopetuslain ja Opetushallituksen laatiman opetussuunnitelman mukaista opetusta. Perusopetuksessa toimivien opettajien kelpoisuudesta säädetään asetuksessa opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. Luokanopettajan kelpoisuudesta säädetään asetuksen 4 §:ssä, aineenopettajan kelpoisuudesta 5 §:ssä, erityisopetusta 8 §:ssä ja rehtorin kelpoisuudesta 2 §:ssä (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 14.12.1998/986.) Perusopetuksessa opettajalta vaaditaan asetuksessa mainitut opinnot riittävässä laajuudessa saavuttaakseen pätevyiden toimia

opettajan tehtävissä. Vaadittu kelpoisuus koskee vakituisia työsuhteita, sillä lyhyisiin viransijaisuuksiin voidaan palkata myös epäpätevä henkilö toteuttamaan opetusta. Opetushallituksen (2016) mukaan opettajan tulee olla muodollisesti pätevä, mutta henkilö, jolta puuttuu muodollinen pätevyys, voidaan palkata korkeintaan puoleksi vuodeksi kerrallaan. Opetushallituksen vuonna 2016 valmistuneen selvityksen (2016) mukaan perusopetuksen opettajista 95 % ja rehtoreista 99 % oli kelpoisia, eli päteviä.

Tässä tutkimuksessa vastaajiksi tavoiteltiin perusopetuksen koulutettua ja muodollisesti pätevää henkilöstöä. Muodollista kelpoisuutta kontrolloitiin koulutusta ja työsuhteen laatua koskevilla kysymyksillä, vaikka muodollista kelpoisuutta opettajan työhön ei suoraan kysyttykään.

2.2 Väkivallan määrittelyä

Kouluissa ilmenevää väkivaltaa ja sen yleisyyttä Suomessa ovat tutkineet muun muassa Salmi & Kivivuori (2009), Työterveyslaitos ja OAJ. Pikaksen (1990, 30–31) mukaan kouluväkivallan yleisyyttä tutkittaessa on tärkeää määritellä se, mitä kouluväkivallalla tarkoitetaan, millä on vaikutusta siihen, millaisia lukuja tutkimuksen tuloksina saadaan. Kokemus turvallisuudesta tai turvattomuudesta ovat hyvin subjektiivisia ja yksilöllisiä. Myös väkivaltaiset tilanteet ja väkivalta koetaan yksilöllisesti ja subjektiivisesti. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa kerätessä ei ennalta määritelty väkivaltaa, vaan tutkimuksen yhtenä tavoitteena onkin selvittää, millaista opettajien koulussa kokema väkivalta on.

WHO:n määritelmän (ks. Väkivalta ja terveys maailmassa; WHO: raportti) mukaan väkivalta on fyysisen voiman tai vallan tahallista käyttöä tai sillä uhkaamista, joka sen lisäksi kohdistuu ihmiseen itseensä, toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään tai yhteisöön. Teko johtaa, tai voi johtaa hyvin todennäköisesti kuolemaan, fyysisen tai psyykkisen vamman syntymiseen, kehityksen häiriytymiseen tai perustarpeiden tyydyttämättä jättämiseen. (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano 2005, 21.) Vastaavasti Mielenterveyden keskusliitto määrittelee väkivallan olevan toisen alistamista (Mielenterveyden keskusliitto 2018). WHO:n määritelmä on hyvin laava ja se kattaa

hyvin laajasti erilaiset tilanteet ja teot. WHO yhdistää määritelmällä väkivallan itse tekoon, eikä niinkään sen seurauksiin, jolloin väkivallaksi luetaan sellainenkin toiminta, jonka seurauksina eivät ole loukkaantumien, vammautuminen tai kuolema, vaan seurauksena voivat olla fyysiset, psyykkiset ja sosiaaliset ongelmat. (Krug ym. 2005, 21.) Tästä näkökulmasta tarkastellen WHO:n väkivallan yleinen määritelmä soveltuu käytettäväksi koulumaailmassa ja siten myös tässä tutkimuksessa.

WHO:n mukaan väkivalta voidaan tyypitellä teon suorittajan ominaisuuksien mukaan. Väkivalta voi olla ihmisen itseensä kohdistamaa väkivaltaa, ihmisten välistä väkivaltaa tai kollektiivista väkivaltaa. Ihmisten itseensä kohdistamalla väkivallalla tarkoitetaan itsetuhoista käyttäytymistä ja kollektiivisella väkivallalla esimerkiksi sosiaalista, poliittista tai taloudellista väkivaltaa, jolloin tekijöinä on suuremmat ryhmät ja taustalla heidän motiivinsa. Ihmisten välisellä väkivallalla tarkoitetaan ihmisten keskinäistä väkivaltaa, joka voidaan jaotella perhe- ja parisuhdeväkivallaksi sekä yhteisölliseksi väkivallaksi. (Krug ym. 2005, 23.)

Tässä tutkimuksessa käytän WHO:n määritelmää ihmisten välisestä väkivallan tyypistä, joka alaryhmältään on yhteisöllistä väkivaltaa. WHO:n mukaan yhteisöllinen väkivalta on kodin ulkopuolella tapahtuvaa ihmisten välistä väkivaltaa, jossa väkivallan osapuolet eivät ole sukua toisilleen. WHO:n mukaan tähän kategoriaan kuuluvat esimerkiksi kouluissa ja työpaikoilla esiintyvä väkivalta.

Väkivalta voidaan WHO:n mukaan luokitella tekojen luonteen perusteella fyysiseen, seksuaaliseen, psyykkiseen väkivaltaan tai perustarpeiden tyydyttämisen estämiseen tai laiminlyöntiin. (Krug ym. 2005, 24.) Tässä tutkimuksessa on selvitetty opettajien kokemuksia fyysisestä ja psyykkisestä väkivallasta. Psyykkisestä väkivallasta käytän tässä tutkimuksessa nimitystä henkinen väkivalta.

Hyyti, Kauppila, Koskelainen ja Rantaeskola (2015, 6) käyttävät fyysisestä väkivallasta määritelmää, jossa fyysisellä väkivallalla tarkoitetaan henkilöön tai ryhmään kohdistuvaa voiman käyttämistä, josta voi seurata fyysinen, seksuaalinen tai henkinen vamma. Fyysisesti väkivaltainen teko voi Hyytin ym. (2015, 6) mukaan olla lyömistä,

potkimista, läimäyttämistä, iskemistä, ampumista, työntämistä, tuuppimista, puremista ja nipistelyä. Mielenterveyden keskusliitto määrittelee fyysiseksi väkivallaksi esimerkiksi toisen koskemattomuuden loukkaamisen ja toisen kehon satuttamiseksi. Fyysinen väkivalta voi ilmetä lyömisenä, tönimisenä, hiuksista vetämisenä, liikkumisen estämisenä, kuristamisena tai potkimisena. (Mielenterveyden keskusliitto 2018.) Fyysinen väkivalta on siten vallan käyttöä ja toisen alistamista fyysistä koskemattomuutta loukaten tai toisen kehoa satuttaen. Fyysinen väkivalta on ikään kuin konkreettista ja näkyvää väkivaltaa, joka voi myös olla helpommin havaittavissa.

Vastaavasti henkinen väkivalta on usein näkymätöntä ja vaikeasti havaittavaa. Hyyti ym. (2015, 6) käyttää henkisestä väkivallasta määritelmää, jonka mukaan henkinen väkivalta on muuta kuin fyysisen väkivallan käyttöä, mutta sisältäen kuitenkin fyysisellä väkivallalla uhkaamisen. Hyytin ym. (2015, 6) määritelmässä henkinen väkivalta voi ilmetä sanallisena loukkaamisena, kiusaamisena, häirintänä ja uhkailuna. Vartia ja Perkka-Jortikka (1994, 25, 29) määrittelevät henkisen väkivallan hyvin moninaiseksi toisen henkilön toistuvaksi kiusaamiseksi, epäeettiseksi käyttäytymiseksi ja kielteisen kohtelulle alistamiseksi. Henkinen väkivalta voi olla näkymätöntä, kuulumatonta, passiivista ja juonittelevaa, mutta toisaalta myös aktiivista ja hyökkäävää, kuten haukkumista, panettelua, pilkkaamista tai uhkailua. Henkinen väkivalta voi lisäksi ilmentyä eristämisenä, sivuuttamisena tai puheiden kääntämisenä puhujaa vastaan. (Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 25, 29.)

Mielenterveyden keskusliiton mukaan henkinen väkivalta voi olla toisen nimittämistä, mitätöintiä, uhkailemista, kiristystä, puhelimen ja sähköpostin tutkimista sekä muista ihmissuhteista eristämistä. (Mielenterveyden keskusliitto 2018.) Suomen mielenterveysseuran mukaan henkisen väkivallan piirteitä ovat muun muassa nöyryyttävä kohtelu, syytely, arvostelu, aliarvioiminen ja haukkuminen sekä nimittely, loukkaaminen, välinpitämätön kohtelu, uhkailu, kiristäminen ja pelottelu tai eristäminen ihmissuhteisiin vaikuttamalla. Toisaalta yksittäinen loukkaava käytös on kuitenkin erotettava henkisestä väkivallasta. Henkinen väkivalta on tahallista ja toistuvaa. Pelkkä loukkaava käytös ei vielä itsessään aina ole henkistä väkivaltaa. (Suomen mielenterveysseura 2018.) Weizmann-Heneliuksen (1997, 79) mukaan kaikenlainen

toisen henkilön uhkailu on henkistä väkivaltaa. Kuten fyysisessäkin väkivallassa, on henkisen väkivallan taustalla vallan käyttäminen ja pyrkimys toisen alistamiseen.

Henkisen väkivallan määrittelyn yhteydessä on perusteltua nostaa esille myös kiusaamisen käsite, joka voidaan liittää niin fyysiseen, kuin henkiseenkin väkivaltaan. Keskustelu kiusaamisesta on liitetty perinteisesti kouluihin, mutta sitä esiintyy varsin yleisesti myös työpaikoilla. Kiusaaminen on Reinbothin (2006, 14) mukaan epäasiallista käyttäytymistä toista henkilöä tai ryhmää kohtaan, jonka kohde kokee kiusaamiseksi. Sen lisäksi se on jatkuvaa ja toistuvaa, ja tähän liittyy kiusatun kokemus kykenemättömyydestä puolustautua. Kiusaamiseksi ei siten lasketa kahden tasavahvan työkaverin välistä kiistelyä tai työpaikalla käytettävää huumoria tai yksittäistä loukkauksia (Reinboth 2006, 14–15).

Opettajiin kohdistuvaa kiusaamista Suomessa on tutkinut muun muassa Teemu Kauppi (2015). Kaupin tutkimuksen vastaajista 70 opettajaa (N=215) olivat kokeneet toistuvaa yhden tai useamman oppilaan taholta tulevaa viestintää, jonka opettajat kokivat loukkaavaksi, kiusalliseksi tai uhkaavaksi (Kauppi 2015, 26.) Smithin & Moritan (1999, 1) pitävät kiusaamista kouluissa (bullying) kansainvälisenä ongelmana. Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan, sekä uhkaaviin tilanteisiin, vaikka kiusaaminen kytkeytyykin tutkimukseni aihealueeseen.

Väkivaltainen teko voi myös olla rikos, josta voi seurata rangaistus. Rikoslain 21. luvussa säädetään henkeen ja terveyteen kohdistuvista rikoksista. Luvun 5 §:ssä säädetään pahoinpitelystä seuraavasti: ”joka tekee toiselle ruumiillista väkivaltaa taikka tällaista väkivaltaa tekemättä vahingoittaa toisen terveyttä, aiheuttaa toiselle kipua tai saattaa toisen tiedottomaan tai muuhun vastaavaan tilaan, on tuomittava pahoinpitelystä sakkoon tai vankeuteen”. Vastaavasti, mikäli pahoinpitelystä aiheutuu vaikea ruumiinvamma, vakava sairaus tai hengenvaarallinen tila tai rikos tehdään erityisen raa’alla tai julmalla tavalla tai pahoinpitelyssä käytetään hengenvaarallista välinettä, voidaan tekoa pitää törkeänä pahoinpitelynä. Pahoinpitely voi myös olla lievä pahoinpitely, mikäli se kokonaisuutena arvostellen on vähäinen ja myös teon seuraukset ovat vähäisiä. (Rikoslaki 21. luku 578/1995.)

Hallituksen esityksessä (Hallituksen esitys 94/93) todetaan, että pahoinpitelyn tunnusmerkistö rakentuu kahdesta perustekomuodosta, joista ensimmäinen koskee ruumiillisen koskemattomuuden loukkaamista, jolla tarkoitetaan pahoinpitelyä ulkoisena toimintona. Teosta voi aiheutua toiselle vamma tai muu terveyden vahingoittuminen, mutta se kattaa myös tilanteet, joista ei aiheudu näkyvää seurausta. Toisena perustekomuotona on seurauksen aiheuttaminen, jolla tarkoitetaan terveyden vahingoittamista tai kivun aiheuttaminen toiselle ilman, että käytetään ruumiillista väkivaltaa. Terveyden vahingoittaminen kattaa Hallituksen esityksen mukaan myös mielisairaudet ja mielenterveyden häiriöt pahoinpitelyn seurauksina. (Hallituksen esitys 94/93.) Näin ollen henkinen väkivalta voi täyttää pahoinpitely –rikoksen tunnusmerkistön, mikäli sillä aiheutetaan henkilön psyykkiselle terveydelle vahinkoa, joka ilmenee esimerkiksi mielenterveydellisinä häiriöinä ja sairauksina.

Vapauteen kohdistuvista rikoksista säädetään Rikoslain 25. luvussa, jonka 7 § koskee laitonta uhkausta. Rikoslain mukaan henkilö on tuomittava laittomasta uhkauksesta sakkoon tai vankeuteen, ”joka nostaa aseensa toista vastaan tai muulla tavoin uhkaa toista rikoksella sellaisissa olosuhteissa, että uhatulla on perusteltu syy omasta tai toisen puolesta pelätä henkilökohtaisen turvallisuuden tai omaisuuden olevan vakavassa vaarassa”. (Rikoslaki 25. luku 7§ 578/1995.)

Fyysisen ja henkisen väkivallan, sekä sillä uhkailun lisäksi koulun arjessa voi ilmetä tilanteita, joissa toisesta henkilöstä esitetään valheellisia tietoja tai vihjauksia, jotka ovat perusteettomia. Tällöin loukatulle henkilölle voi aiheutua vahinkoa tai kärsimystä. Rikoslain 24. luvun 9 §:ssä säädetään kunnianloukkauksesta, jolla tarkoitetaan rikosta, jossa toisesta henkilöstä esitetään valheellisia tietoja tai vihjauksia tai halvennetaan toista siten, että teko on omiaan aiheuttamaan vahinkoa ja kärsimystä loukatulle. On kuitenkin huomioitava, että pykälässä todetaan, ettei pykälällä tarkoiteta arvostelua, joka kohdistuu esimerkiksi julkisessa virassa tai tehtävässä toimivan menettelyä. (Rikoslaki 24. luku 9 § 879/2013).

3. Tutkimuksen toteutus

3.1 Tutkimuksen lähtökohdat

3.1.1 Tutkimuksen paradigmaattiset lähtökohdat

Tutkimukseni tieteenfilosofisena lähtökohtana ja perusoletuksena sijoitan oman ajatteluni pragmaattiseen tutkimusparadigmaan. Pragmaattinen lähestymistapana näkyy ennen kaikkea tutkimukseni metodologisissa valinnoissa. Creswellin (2009, 18) mukaan pragmaattisessa tutkimuksessa kerätään tutkimusaineistoa sekä määrällisesti että laadullisesti, koska erityyppisen aineiston ajatellaan antavan parhaan ymmärryksen tutkittavasta ongelmasta. Näistä lähtökohdista päädyin valitsemaan tutkimusmetodiksi monimenetelmäisen mixed method –tutkimuksen, josta kerron lisää luvussa 3.1.4.

Pragmatismi tarjoaa lisäksi tutkijalle vapauden hyödyntää tutkimuksessa hyvin monipuolisesti sekä laadullisia että määrällisiä menetelmiä. Yksittäisellä tutkijalla on vapaus valita tutkimuksen tarpeiden ja tarkoituksen kannalta sopivin metodi, tekniikka ja tutkimuksen menettelytapa. Koska pragmatismi ei ole sitoutunut mihinkään yhteen ainoaan filosofiaan, se ei myöskään näe maailmaa absoluuttisena ykseytenä, joten tutkijalle jää mahdollisuus käyttää monia lähestymistapoja niin tiedon keräämisessä, kuin analysoimisessakin. Tutkimuksen uskottavuus perustuu siihen mikä toimii tietyssä ajassa, eli toisin sanoen tutkimuksen kykyyn ratkaista ongelma. Ongelman tehokkaassa ratkaisussa taas korostuvat erilaisten tutkimusmenetelmien yhdisteleminen, eli mixed method –tutkimuksen hyödyntäminen. (Creswell 2009, 11, Creswell 2013, 28.)

Toisaalta pragmaattiselle tutkimukselle on luontaista lähestyä tutkittavaa kohdetta avoimilla kysymyksillä ja ratkoa todellisia ongelmia (Patton 1990, 89). Näen ongelmana kouluissa ilmenevän väkivallan, johon tulisi löytää ratkaisuja. Tässä tutkimuksessa haluan lähestyä tutkimusongelmaa siten, että tutkimus tuottaisi sellaista tietoa, jolla voidaan katsoa olevan käytännön hyötyä. Tarkastelemalla väkivaltaa ja siihen suhtautumista erilaisista rooleista käsin, voimme pohtia ilmiötä omalle kohdalle huolimatta siitä, onko meillä siitä henkilökohtaisia kokemuksia tai ei.

Hämäläisen ja Nivalan (2008, 25) mukaan kasvatustiede tieteenä on syntynyt ja kehittynyt käytännön tarpeista, jolloin kasvatustieteestä heidän mukaan voidaan puhua käytännöllisenä tieteenä. Myös tämän tutkimuksen tarkoituksena on tuottaa käytännöllistä tietoa opettajien kohtaamasta kouluväkivallasta, sekä siitä, miten kouluväkivaltaan voitaisiin puuttua ja sitä ennaltaehkäistä. Koen, että omat pragmaattiset tieteenfilosofiset taustaoletukseni ja tämä kasvatustieteellinen tutkimus opettajien kohtaamasta väkivallasta tukevat toisiaan.

3.1.2 Tutkijan filosofiset oletukset ja lähtökohdat

Tieteelliselle tutkimukselle on luontaista, että tutkija avaa tutkimuksessaan myös omia epistemologisia, ontologisia, axiologisia ja metodologisia oletuksiaan oman paradigmaattisten sitoumustensa lisäksi. Oletukset määrittävät sen, mitä ja miten tutkitaan. Creswellin (2013) mukaan tutkijan on tärkeää ymmärtää filosofiset oletuksensa ja esittää ne osana tutkimusta, koska filosofiset oletusten pohjalta muokkautuu se tapa, jolla muodostamme tutkimusongelman ja tutkimuskysymyksen. Filosofisilla käsityksillä on vaikutusta siihen, miten etsimme tietoa tutkimusongelmaamme ja miten vastaamme tutkimuskysymyksiin. (Creswell 2013, 18–19.)

Epistemologisten oletusten kautta avautuu se, millainen käsitys tutkijalla on tiedon luonteesta. Toisaalta Perttulan (2012, 319) mukaan epistemologian osalta voidaan myös kysyä: ”Mitä oletukseni mukaan tuolla tavalla olemassa olevasta ilmiöstä on tiedettävissä?”. Epistemologian avulla voidaan myös tarkastella tutkijan ja tutkittavan välistä suhdetta (Creswell 2013, 21). Yksinkertaistaen epistemologiset oletukset kertovat tutkijan käsityksestä siitä, millaista tutkittavan tiedon luonne on.

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat opettajien subjektiiviset kokemukset, jotka muodostavat tutkimuksen tietoperustan. Kokemuksen tutkimuksessa kokemuksille on Kukkolan (2014, 33) mukaan annettava epistemologinen ensisijaisuus. Suhtaudun tutkittaviin niin, että he ovat kokemustensa ja mielipiteidensä kautta oman kokemuspääpiirinsä ehdottomia asiantuntijoita, jolloin tutkimuksen kohteena oleva tieto

rakentuu opettajien kokemuksien kautta syntyvistä merkityksistä ja niiden tulkinnasta. Opettajien asiantuntijuutta tutkimuksen kohteena olevasta tiedosta korostin tutkimukseen osallistuville lähetetyssä saatekirjeessä. Tässä tutkimuksessa tutkijan ja tutkittavien välinen suhde jäi löyhäksi, koska sähköisellä kyselyllä kerätyn aineiston keräämisessä en ollut vuorovaikutuksessa vastaajien kanssa. Kokemuksien perusteella pyrin tuottamaan pragmaatikoille tyypillisesti hyödyllistä tietoa tutkittavasta ilmiöstä

Tieteenfilosofisten kysymysten lisäksi laadullisessa tutkimuksessa on erityisen tärkeää, että tutkija on tietoinen omista ennakko-oletuksistaan tutkittavaa kohtaan. Tämä on erityisen tärkeää silloin, kun tutkimuksen kohteena on ihminen. (Varto 1992, 26–27.) Tutkijalla voi olla voimakkaita ennakko-oletuksia tutkittavasta ilmiöstä, jotka voivat huomaamatta ohjata tutkimuksen kulkua. Ennakko-oletusten esille nostaminen on reflektiota, jonka tavoitteena on tulla tietoiseksi niiden olemassaolosta. Voimakkaat ennakko-oletukset voivat näyttäytyä tutkimuksessa esimerkiksi tarkoituksenhakuisuutena, jolloin tutkimus voi huomaamatta tavoitella jotakin tiettyä alitajuista tutkimustulosta ja päämäärää.

Omat ennakko-oletukseni itse ilmiöstä ovat pohjautuneet esimerkiksi omiin koulukokemuksiin, kokemukseeni poliisin työssä sekä eri tiedotusvälineistä luettuihin tietoihin siitä, millaista koulun arki nykyaikana on. On mahdotonta sanoa yksityiskohtaisesti, missä yhteydessä mikäkin aiheeseen liittyvä ennakko-oletus on syntynyt, siksi ajattelen, että koko esiymmärrykseni tutkittavasta aiheesta on muotoutunut eletyn elämäni aikana. Varsinainen esiymmärrykseni aiheesta on alkanut muodostumaan valitessani opettajien kohtaaman väkivallan tutkimukseni aiheeksi. Aiheen valinnan yhteydessä kävin mielessäni ajatusprosessia siitä, mitä tiedän aiheesta ennalta ja millaisen ajattelen ongelman olevan. Esimerkkeinä omista ennakko-oletuksista voisin mainita oletukseni siitä, että väkivalta ja sen uhka voisivat olla enemmän naisia koskettava ongelma, jonka seurauksista naisopettajat myös kärsisivät enemmän. Toisaalta en osannut olettaa, että opettajat kokevat kollegoiden taholta henkistä väkivaltaa. Osasta ennakko-oletuksistani tulin tietoiseksi vasta vastaajien kokemuksista tulkintoja tehdessäni.

Kouluväkivaltaan liittyen Pikas (1990, 344–345) toteaa, ettei sen todellisesta esiintymisestä voida tietää mitään ja että tiedotusvälineiden kiinnostus kouluväkivallasta kulkee sykleittäin. Pikasin (1990, 53) mukaan koulukiusaamisen määrää liioittelevat tutkijoiden intressit esittää tiedotusvälineille korkeita kouluväkivallan lukuja ja vastaavasti tiedotusvälineet kirjoittavat aiheesta mielellään tunteita herättäviä uutisia, koska ne myyvät hyvin. Myös Saloviita (2007, 176) toteaa, että tiedotusvälineillä on tapana liioitella väkivallan ongelmaa peruskouluissa ”kohu – uutisilla”.

Tiedostin uutisointiin liittyvän ongelman tutkimusta tehdessäni. Ongelman tiedostamisessa auttoi poliisin ammatissa saatu kokemus siitä, miten uutisoinnin perusteella voi muodostua täysin erilainen mielikuva erilaisista tapahtumista. Myös tähän tutkimusaiheeseen liittyvillä lukemillani uutisilla oli voimakas huomioarvo, ja niiden perusteella peruskouluista piirtyi varsin lohduton kuva. Voimakas uutisointi oli kuitenkin liikkeelle paneva voima tälle tutkimukselle, sillä halusin tietää saanko väkivallan kokemuksia, jos kerään tutkimusaineistoa harkinnanvaraisella otannalla eri puolilta Suomea.

Olen tiedostanut tutkimuksen aikana sen, että tutkimus voi tuottaa sellaista tietoa, joka herättää tunteita ja voi saada osakseen huomiota. Tutkimuksen tavoitteena ei ole kuitenkaan huomion tavoittelu, vaan mahdollisimman neutraali tieto siitä millaista opettajien arki on suhteessa väkivaltaan.

Oman työkokemukseni poliisin ammatista olen kokenut tutkimuksen aikana positiivisena voimavarana. Olen mielestäni pystynyt hyödyntämään rikostutkijana hankittua ammattitaitoani ja osaamistani. Kokemuksen hyödyt ovat ennen kaikkea näyttäytyneet kyvyssäni suhtautua tutkimusaineiston sisältöön. Poliisin ammatissa oppii suhtautumaan tunteita nostattaviinkin asioihin analyyttisesti ja kylmänrauhallisesti. Toisaalta olen kuitenkin jatkuvasti joutunut tarkastelemaan rooliani siten, etten tekisi tätä tutkimusta likaa rikostutkijana hankitulla osaamisella, vaan tieteellisen tutkimuksen käytäntöjen mukaisesti.

Vaikka rikostutkinnan ja akateemisen tutkimuksen välillä on paljon yhtäläisyyksiä, eroavat ne kuitenkin merkittävästi toisistaan monin tavoin. Rikosten tutkinnassa pyritään objektiivisesti selvittämään sekä syyllisyyttä, että syyttömyyttä tukevia seikkoja. Tutkijan omalle tulkinnalle ei ole juurikaan sijaa, vaan tutkijan on ehdottomasti pysyttävä tosiasioissa. Rikostutkinta on esimerkiksi jonkin tapahtumankulun selvittämistä. Vastaavasti tieteellisessä tutkimuksessa analyysi, tulkinta ja johtopäätökset ovat keskeisessä roolissa. Siksi esimerkiksi tutkimusprosessin kuvaus läpikotaisin on merkittävää tutkimuksen luotettavuuden näkökulmasta. Esitutkinnassa tutkintaa tehdään virkavastuulla, jolloin lähtökohtaisesti oletetaan, että tutkinta on tehty asianmukaisesti.

Omalla kohdallani suurin haaste oli uskaltautua tulkintojen ja johtopäätösten tekemiseen. Pidin suurimpana riskinä sitä, että päädyn tieteellisen tutkimuksen sijaan selvitykseen. Tiedostamalla roolien eroavaisuudet, pidin tärkeänä sitä, että tarkastelen omaa rooliani jatkuvasti tutkimusprosessin edetessä.

3.1.3 Tutkimuskohteen ontologinen erittely

Ontologia pohtii sitä, mitä on todellisuus ja millaiset asiat ovat todellisia (Creswell 2013, 20–21). Varton (1992, 30) mukaan laadullisessa tutkimuksessa edellytetään ontologista erittelyä, mikäli tutkittava tunnistetaan erityislaatuiseksi. Ontologinen erittely pyrkii vastamaan Varton (1992, 39) mukaan kysymykseen: ”mikä tutkimuskohde on silloin, kun se on otettu sinä, mitä se on”. Voidaan ajatella, että tutkimuksen ontologinen erittely avaa tutkimuksen lukijalle tutkijan käsityksen siitä, mitä hän on ymmärtänyt tutkimusta tehdessään todellisuudella, sekä sitä miten tutkija on tutkinut sitä, mitä hän on todellisena pitänyt.

Rauhala (1983, 12) puhuu ontologisesta analyysistä, jonka tarkoituksena on ratkaista ihmisen ongelma vastaamalla kysymykseen, mitä ihminen on. Ontologinen erittely tai analyysi avaavat tutkijan ihmiskäsityksen, jolla Rauhalan (1983, 13) mukaan tarkoitetaan tutkimuskohteena olevaan ihmiseen liittyviä edellyttämisiä ja olettamisia.

Ihmiskäsityksellä voidaan myös tarkoittaa perusasennoitumistamme ihmiseen, kuten Rauhala (1983, 13) mainitsee.

Tämän ontologisen erittelyn tuloksena muodostuu Varton (1992, 31) kuvaama ihmiskäsitys, jonka kautta tutkija tarkastelee tutkimuskohdetta, eli ihmistä. Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat opettajien kokemukset fyysisestä ja henkisestä väkivallasta. Suhtaudun opettajien kokemuksiin ja näkemyksiin erityislaatuina, yksilöllisinä ja ehdottoman tosina. Siksi näen ontologisen erittelyn tarpeellisenä ja perusteltuna. Pyrin ontologisen erittelyn avulla vastaamaan kysymykseen, mitä minä tutkijana pidän tutkittavassa ilmiössä todellisena ja todellisuutena ja avaamaan tutkimuksen kohteen perusluonnetta, kuten Rauhala (1993, 28) toteaa.

Oma ihmiskäsitykseni pohjautuu Lauri Rauhalan (1983, 24) holistiseen ihmiskäsitykseen, jossa ihmisen olemassaolon ja todellistumisen tapa jaetaan kolmeen osaan: tajunnalliseen, keholliseen ja situationaaliseen. Tajunnallisuus on ihmisen psyykkis-henkistä olemassaoloa, joka ilmenee mm. ihmisen ajatteluna, tunteina, uskona, toiveina ja kokemuksina. Kehollisuus on ihmisen orgaanista olemassaoloa. Situationaalisuus tarkoittaa ihmisen olemassaoloa suhteina todellisuuteen, johon kietoudutaan oman elämäntilanteen mukaisesti ja kautta. (Rauhala 1983, 25–38.)

Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena ovat ihmisen tajunnallisuuden kokemukset, joihin oleellisesti vaikuttavat myös situationaaliset tekijät. Fyysisen ja henkisen väkivallan kokemusten osalta painotus on tajunnallisuuden kokemusten kautta syntyvissä merkityksissä. Roolien muodostamisessa suhteessa väkivaltaan korostuu yhteys situationaalisuuteen, jolloin kaikki ihmisen toiminta tapahtuu suhteessa ympäröivään todellisuuteen.

Kukkola (2014, 33) mainitsee, että kokemuksia tutkittaessa kokemusten subjektiivisuus ja niiden ontologinen luonne on otettava tutkimuksen lähtökohdaksi. Tutkimukseni eräänä lähtökohdana olen pitänyt tutkimuksen suunnitteluvaiheesta saakka sitä, että tutkimukseen osallistuvat opettajat ovat tutkittavan ilmiön asiantuntijoita ja heidän

kokemuksensa väkivallasta ovat sitä tietoa, jonka koulussa tapahtuvasta väkivallasta ilmiönä voin tutkittavaksi saada. Lähtökohtanani tutkimuksessa on ollut se, että opettajien kokemukset ja mielipiteet ovat totta ja aitoja. Tästä syystä en halunnut määritellä kyselylomakkeeseen sitä, mitä minun mielestäni on fyysinen ja henkinen väkivalta tai uhkaavat tilanteet. Perttula toteaaakin (2014, 77), että fenomenologista metodologiaa soveltava kokemuksen tutkimuksen paradigma luottaa ihmiseen, eli tässä tutkimuksessa opettajiin.

Toisaalta ontologisen erittelyn pyrkimyksenä on myös selventää tutkittavan ilmiön luonnetta ja olemassaolon tapaa, tavoitteena paljastaa se, kuinka tutkittava kohde on laadullinen (Varto 1992, 30). Laadullisuuden olemassaolon tiedostaminen ohjaa valitsemaan tarkoituksenmukaisimman metodin sekä tutkimusaineiston keräämiseen että tutkimusaineiston analysoimiseen. Tässä tutkimuksessa laadullista ovat olleet nimenomaan opettajien kuvaamat kokemukset.

Tutkimuksen ontologian analysoiminen on merkityksellistä myös siksi, että erilaiset ilmiöt edellyttävät Varton (1992, 41) mukaan erilaisia tutkimusotteita. Ontologisella analyysillä on siis merkitystä tutkimuksen metodologisten valintojen suhteen. Tässä tutkimuksessa metodologisia valintoja ovat ohjanneet vahvasti juuri kokemuksen tutkimukseen perustuvat tekijät, erityisesti siitä näkökulmasta, että millä metodologisilla valinnoilla saan tutkittua vastaajien kokemuksia. Edellä mainituista tutkimuksellisista lähtökohdista johtuen tässä tutkimuksessa olen soveltanut monimenelmäistä mixed method –lähestymistapaa. Laadullisen tutkimuksen osalta käytän fenomenologishermeneuttista tutkimusotetta.

3.1.4 Tutkimuksen metodologiset valinnat

Tämä tutkimus sijoittuu kasvatustieteellisen tutkimuksen kenttään, koska tutkimukseni keskiössä ovat koulut ja niissä toimivat opettajat. Tutkimukseni koostuu sekä laadullisesta eli kvalitatiivisesta tutkimuksesta että kvantitatiivisesta eli määrällisestä tutkimuksesta. Siten tutkimustani voidaan pitää mixed method –tutkimuksena.

Valitsin mixed method –lähestymistavan sen soveltuvuuden ja käytettävyyden vuoksi. Taustalla vaikutti merkittävästi oma paradigmaattinen sitoutuminen pragmatismiin. Tutkimusta suunnitellessani koin, että pääsen parhaaseen lopputulokseen nimenomaan yhdistelemällä kvantitatiivisia ja kvalitatiivisia menetelmiä, sillä määrällisellä tutkimuksella voin esimerkiksi mitata kertynyttä aineistoa suhteessa taustamuuttujiin ja laadullisella tutkimuksen avulla voin syventää ymmärrystäni tutkimusongelmasta.

Tavoitteenani onkin ollut yhdistää mixed method –tutkimuksessani sekä laadullisen, että määrällisen tutkimuksen hyvät puolet, jotta ne täydentäisivät toisiaan kuten Raunio (1999, 338) ja Creswell (2009, 203) toteavat. Rakensin kyselylomakkeen siten, että kyselyyn voi tarvittaessa vastata nopeasti antamalla vastaukset vain esimerkiksi pelkkiin monivalinta- ja asteikkokysymyksiin, joilla saan tietoa vastaajien taustamuuttujista ja esimerkiksi vastaajien mielipiteistä. Vastaavasti avoimilla kysymyksillä pyrin saamaan aineistoa, jota voin analysoida ja tehdä sen jälkeen siitä tulkintoja. Ajattelin, että määrällinen aineisto antaa minulle yksiselitteistä tietoa, jota voin vertailla laadullisesta aineistosta tehtäviin havaintoihin. Koin, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen yhdistelmällä saan tarkoituksenmukaisimman aineiston tämän tutkimuksen ongelmaan nähden. Toisaalta mixed method –tutkimuksen etuna on myös se, että useamman menetelmän käyttäminen voi korjata yhden menetelmän käyttämisestä aiheutuvaa luotettavuusvirhettä (Eskola & Suoranta 1998, 69).

Laadullista ja määrällistä tutkimusta vertaillaan usein dikotomisilla jaotteluilla, kuten Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2009, 135) toteavat. Metsämuuronen (2006, 88) toteaa, että laadullisen ja määrällisen tutkimuksen välillä on niin paljon eroja, että tutkimuskohteen mukaan on suositellumpaa valita niistä toinen tutkimuksen päämetodologiaksi. Karkeasti yksinkertaistaen laadullisessa tutkimuksessa kyse on merkityksien ja määrällisessä tutkimuksessa numeroiden tutkimisesta. Creswell (2009, 16) nostaa laadullisen ja määrällisen tutkimuksen rinnalle vielä kolmannen tutkimuksellisen lähestymistavan: mixed method –tutkimuksen. Patton (1990, 187) kuvaa yhdistelmä tutkimusta triangulaation käsitteellä. Mixed method -tutkimuksen juuret juontavat Creswellin (2009, 14) mukaan vuoteen 1959, jolloin yhdysvaltalaiset psykologian tutkijat Donald W. Fiske ja Donald T. Campbell käyttivät

monimenetelmällistä tutkimusta tutkiessaan psykologisia piirteitä. Campbell ja Fiske tunnistivat, miten eri metodeilla on rajoituksia ja heidän näkemyksensä mukaan metodien yhdistelemisellä yksittäisen metodin luontaiset rajoitukset saattoivat neutralisoida tai jopa poistaa toisen metodin heikkoudet.

Creswellin (2009, 204–205) mukaan mixed method –tutkimus antaa laajemman ymmärryksen tutkimusongelmasta, kun siinä yhdistellään sekä laadullista, että määrällistä tutkimusta. Toisaalta mixed method -tutkimus on myös haastava tutkijalle, koska hänen on hallittava molemmat menetelmät (Creswell 2009, 205). Vaikka tutkimuksen monimenetelmäisyys on tuonut minulle haasteita ja sen lisäksi vienyt paljon aikaa, en tekisi valintaa silti toisin. Olen konkreettisesti havainnut tutkimusta tehtäessä, mitä laadullisten ja määrällisten menetelmien toisia täydentävällä vaikutuksella tarkoitetaan esimerkiksi analysoidessani aineistoa ja tehdessäni tulkintoja.

Mixed method –tutkimuksessa on huomioitava sen luonne aineiston keräämisessä ja analyysissä sekä tutkimuksen raportoinnissa. Tutkimuksen suunnittelemisessa Creswell (2009, 206–207) korostaa neljää tekijää: ajoitusta, painotusta, sekoittamista ja teoretisointia. Ajoituksella hän tarkoittaa sitä, miten sekä laadullinen, että määrällinen aineisto suunnitellaan kerättäväksi: yhtä aikaa vai erikseen. Tässä tutkimuksessa sekä määrällinen, että laadullinen aineisto on kerätty yhtä aikaa yhteisellä kyselyllä. Painotuksella tarkoitetaan sitä, miten laadullinen ja määrällinen tutkimus painottuu tutkimuksessa. Tähän Creswellin (2009, 207) vaikuttavatkin tutkijan oma mielenkiinto, sekä tutkimuksen kohderyhmä. Tässä tutkimuksessa en ennalta määritellyt tai suunnitellut painotusta, vaan se on määrittynyt tutkimusaineiston kertyessä. Painotuksen rooli on ollut sidoksissa esimerkiksi siihen, miten moni opettajista vastaa kyselyyn.

Sekoittamisella mixed method –tutkimuksessa tarkoitetaan sitä tapaa, jolla sekä laadullista, että määrällistä aineistoa yhdistellään ja kytketään toisiinsa. Creswell (2009, 208) mainitsee yhdistetyn, integroidun ja upotetun tavan yhdistellä tutkimusta. Yhdistetyllä tavalla tarkoitetaan tutkimusta, jossa laadullinen ja määrällinen tutkimus ovat yhdistettynä tutkimuksen ensimmäisen vaiheen analyysistä toisen vaiheen aineiston keruuseen. Vastaavasti integroidulla yhdistelemisellä tarkoitetaan tutkimusta,

jossa määrällinen ja laadullinen aineisto yhdistetään toisiinsa. Upotetulla yhdistelemisellä Creswell (2009, 208) tarkoittaa tutkimusta, jossa tutkija on priorisoinut joko laadullisen tai määrällisen tutkimussuuntauksen ensisijaiseksi tutkimusmetodiksi ja näin toiselle menetelmälle jää tutkimuksessa tukeva rooli. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston yhdistelemisessä on sovellettu integroivaa ja upottavaa tapaa. Yhdistelemisen lopullinen muoto on osin määrittynyt vasta siinä vaiheessa, kun olen analysoinut tutkimukseni määrällistä aineistoa.

Tutkimuksen teoretisoinnilla Creswell (2009, 208) tarkoittaa tutkimusta ohjaava teoreettista näkökulmaa, joka ilmentyy, tutkimuksen valinnoissa aina aineiston keräämisestä johtopäätöksien tekemiseen. Tämä tutkimus ei ole teoriaohjautuva, mikä tarkoittaa käytännössä sitä, ettei tutkimusta ole ohjannut mikään yksittäinen teoreettinen näkökulma. Tutkimusaineistoa keräsin hyvin laajasti, siten, että aineiston analysointivaiheessa voin nostaa ne teemat esille, jotka tutkimuksen kannalta ovat olennaisia.

Creswellin (2009, 12–15; 208–216) mukaan mixed method -tutkimusstrategia voidaan jakaa kolmeen yleisimpään malliin, joita ovat peräkkäis-, samanaikais- ja transformatiivinen tutkimus. Näiden erilaisten mallien sisällä on vielä erilaisia variaatioita. Tutkimuksen strategia määrittyy mixed method -tutkimuksen suunnittelemisessa tehtävien valintojen perusteella. Tätä tutkimusta voidaan luonnehtia Creswellin (2009, 213–214) määrittelemäksi samanaikaistutkimukseksi. Tässä tutkimuksessa soveltan osin yhdistävää, sekä upottavaa tapaa sekoittaa laadullista ja määrällistä tutkimusta. Tutkimusaineistoa analysoidessa olen analysoinut molempia aineistoja erikseen ja tehnyt niiden välillä vertailua. Tutkimuksen määrällisten ja laadullisten menetelmien perusteella löydetyt tulokset esitän rinnakkain, enkä tee niiden välillä erottelua.

Tutkimukseni määrällisillä kysymyksillä olen halunnut selvittää esimerkiksi sitä, onko väkivallan kokemuksilla yhteyttä erilaisiin vastaajien taustamuuttujiin. Vastaavasti laadullisilla kysymyksillä olen pyrkinyt saamaan tietoa siitä, millaista kouluväkivalta on ja minkälaisilla keinoilla opettajat siihen puuttuvat. Flick (2006, 34–35) toteaaakin,

miten laadullisella tutkimuksella etsitään tietoa esimerkiksi itse kokemuksesta ja taas määrällisellä tutkimuksella tietoa jonkin asian yhteydestä esimerkiksi taustamuuttujiin.

Tutkimuksessani laadullisen aineiston osalta käytän metodina ja tutkimusstrategiana fenomenologis-hermeneuttista tutkimusotetta, koska tutkimukseni kohteena ovat perusopetuksen opettajien kokemukset väkivallasta. Varton (1992, 85) mukaan ihmisten ollessa tutkimuskohteena, on kyse aina ilmiöiden tutkimisesta. Varsinaista ilmiötä tutkin tässä tutkimuksessa vastaajien kokemusten kautta. Kokemuksia tutkittaessa tutkimuksen kohteena on ihminen ja hänen maailmansa. Näitä voidaan tarkastella yhdessä elämismaailmana, joka koostuu merkityksistä. (Varto 1992, 23–24.) Näin ollen tutkimuksen kohteena ovat ihmisen elämismaailmassa syntyneet merkitykset.

Tässä tutkimuksessa fenomenologisuus näyttäytyy esimerkiksi siinä, miten olen lähestynyt tutkimusaihetta, eli väkivaltaa koulussa. Varton (1992, 86) mukaan fenomenologiassa on keskeistä, että tutkija pääsee suoraan tutkittavaan ilmiöön kiinni ilman etukäteen lukittuja teorioita tai käsityksiä. Toisaalta Varton (1992, 26) mukaan tutkijalle ei kuitenkaan tarjoudu mitään mahdollisuutta tutkia tai tarkkailla elämismaailmaa ulkopuolisena tarkkailijana, vaan tutkija on aina osa tutkimaansa merkitysyhteyttä. Tällöin tutkijan omat ennakko-oletukset ja käsitykset myös ohjaavat tutkimusta. Tästä voidaan johtaa perustelu sille, miksi tutkijan on merkityksellistä avata omia ennakkokäsityksiään tutkittavasta ilmiöstä. Oma lähestymiseni kohti tutkittavaa ilmiötä noudattaa Varton (1992) kuvausta. Olen lähestynyt ilmiötä avoimesti, tarkoituksena antaa tutkimusaineistolle mahdollisuus näyttää, mikä siinä on tärkeää ja olennaista, samalla huomioiden omat oletukseni ja käsitykseni siitä, mitä ajattelin ilmiön sisältävän.

Tutkimuksen prosessissa olen myös hyödyntänyt Varton (1992, 87) kuvaamaa ”oivalentavaa havainnoimista”, jolla hän tarkoittaa tutkimuskohteen tarkastelua avoimesti irtautuen ennakkoasetuksista. Ajattelen niin, että yhdessä oivalentavan havainnoinnin ja aineistolle esitettyjen miksi –kysymysten tuloksena muotoutui tutkimukseni lopullinen tutkimuskysymys ja ongelma.

Hermeneutiikka on ilmiön tulkintaa, joka edellyttää tutkijalta kykyä mennä ilmiöön syvälle ja muodostaa sieltä käsin rohkeita rakenteita ja merkityskokonaisuuksia, jotka kytkeytyvät ilmiöön. (Varto 1992, 89.) Tehdessään tulkintaa tutkijalta edellytetään ilmiön syvällistä ymmärrystä, jolloin hän välttää turvautumista mielikuvituksellisiin hypoteeseihin, joilla pyrittäisiin tukemaan tulkinnan olemassa olon perustetta. Hermeneuttinen tulkinta on ikään kuin ilmiön tutkimisen jatkoa, jossa tulkinnalla pyritään täydentämään ilmiön ymmärrettävyyttä. (Varto 1992, 89.) Niin fenomenologian kuin hermeneutiikankin näkökulmasta on huomattava, että kokemus on aina luonteeltaan ainutlaatuista omakohtaisesti koettua, subjektiivista, ja aikaan ja paikkaan sidottua (Suorsa 2011, 174). Tässä tutkimuksessa hermeneuttisuus ilmentyy erityisesti kokemusten tulkintana ja ymmärtämisenä.

Hermeneuttisen ymmärtämisen yhteydessä käytetään hermeneuttisen kehän käsitettä (Varto 1992, 69). Kehällä tarkoitetaan ymmärtämisen prosessia, joka lähtee tietyistä lähtökohdista ja palaa niiden ymmärtämiseen ja oivaltamiseen. Jokaisella kerralla, kun tutkija ymmärtää ja oivaltaa oman tulkintansa lähtökohdat, vapautuu tutkija niiden vaikutuspiiristä. Näin ollen hermeneuttinen kehä ei ole mikään suljettu kehä, vaan se on ikään kuin jatkuva kehämäinen kulku, jossa tutkijan ymmärrys ilmiöstä syvenee ja tulkinnan mahdollisuudet kasvavat. (Varto 1992, 69.) Myös minun tulkintaprosessini noudatti hermeneuttisen kehän mallia. Siitäkin huolimatta, että olen lähestynyt tutkimusongelmaa mahdollisimman avoimesti ja omia ennakko-oletuksiani tutkiskellen, olen kerta toisensa jälkeen huomannut löytäneeni aineistosta uusia havaintoja, jolloin olen yhtä aikaa tullut tietoiseksi omista taustalla piilleistä tiedostamattomista oletuksistani. Olen kokenut mixed method –tutkimusmenetelmän tarkoituksenmukaiseksi menetelmäksi tämän tutkimuksen osalta myös tulkinnallisesta näkökulmasta. Olen voinut tutkimusta tehdessä koetella laadullisesta aineistosta tehtyjä havaintoja määrällisestä aineistosta. Tällöin olen voinut konkreettisesti yhdistää sekä laadullisen, että määrällisen tutkimuksen vahvuuksia.

3.2 Empiirinen aineisto

3.2.1 Tutkimusaineiston kerääminen

Tutkimuksen kohderyhmäksi valitsin perusopetuksen opetushenkilöstön, jolla käsitän rehtorit, apulais-/vararehtorit ja opettajat. Opetushenkilöstöstä käytän nimitystä opettajat. Rajasin tutkimuksen ulkopuolelle koulunkäynninohjaajat ja avustajat, vaikka he ovat läsnä suomalaisten peruskoulujen arjessa päivittäin. Myös koulunkäynninohjaajilla ja avustajilla olisi varmasti ollut kokemuksia kouluväkivallasta, mutta halusin tässä tutkimuksessa kuitenkin keskittyä selvittämään opettajien kokemuksia kouluväkivallasta.

Tutkimuksen suunnitteluvaiheessa pohdin tutkimuksen laajentamista koskemaan myös toisen asteen kouluja, kuten lukioita ja ammattikouluja. Kouluympäristöt ovat kuitenkin keskenään erilaisia ja tutkimus olisi vaatinut huomattavasti enemmän resursseja, joten päädyin rajaamaan tutkimuksen kohderyhmäksi suomalaiset peruskoulut ja perusopetuksen.

Keräsin tutkimusaineiston sähköisellä kyselyllä, jonka toteutin Webropol – internetpohjaisella ohjelmalla. Sähköiseen kyselyyn päädyin sen helpon käytettävyyden, nopean seurannan ja tietojen tehokkaan käsiteltävyyden vuoksi. Myös Heikkilä (2008, 19) suosittelee sähköistä kyselyä, kun tutkittavia on paljon. Sähköinen kysely on lisäksi informanteille helposti käytettävä, eikä se vaadi vastaajalta erityistä atk -osaamista. Sähköisen kyselyn jakaminen linkkinä on nopeaa ja vaivatonta, jolla myös tavoittaa vastaajat nopeasti. Toisaalta sähköisen kyselyn huonoina puolina voidaan pitää sitä, että en tutkijana voi varmistua siitä, kenelle kaikille kyselyn linkki päätyy vastattavaksi.

Vastaavasti sähköisen kyselyn, hyvänä puolena voidaan Heikkilän (2008, 20) ja Vallin (2001a, 31) mukaan pitää sitä, että kyselytutkimuksessa tutkijan vaikutus kyselyn vastaajiin vältetään esimerkiksi haastatteluun verrattuna. Toisaalta Hirsjärvi ym. (2009, 195) pitävät sähköisen kyselyn huonoina puolina sitä, ettei sen perusteella ole mahdollista arvioida sitä, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen.

Pidän tutkimukseni aihetta tärkeänä, jonka perusteella oletin myös opettajien suhtautuvat siihen riittävällä vakavuudella. Vastaajat ovat lisäksi olleet korkeasti koulutettuja aikuisia, jolloin oli perusteltua olettaa heidän vastaavan kyselyyn asianmukaisesti.

Sähköisen kyselyn myötä myös tutkijan oma identiteetti jää piiloon, joka voi vaikuttaa vastaamishalukkuuteen ja tutkimuksen luotettavuuden muodostumiseen. Turvatakseni sen, että kyselyyn suhtaudutaan asianmukaisesti ja toisaalta lisätäkseen tutkimuksen luotettavuutta, liitin sekä sähköisen linkin sisältäneeseen sähköpostiin, että varsinaisen sähköisen kyselyn etusivulle tutkijan saatesanat, jossa kerroin sekä itsestäni tutkijana, että tutkimuksen tavoitteista. Saatesanoilla halusin lisätä erityisesti tutkimuksen luotettavuutta, sekä samalla kertoa vastaajille tutkimukseni taustatekijöistä, joilla pyrin motivoimaan vastaajia. Heikkilän (2008, 61) mukaan saatekirje voi ratkaista sen, ryhtyykö vastaaja vastaamaan lomakkeeseen vai ei.

Määrällisen tutkimusaineiston keräämisen suunnittelussa on tehtävä myös valinta siitä, kerätäänkö aineistoa kokonaistutkimuksella vai otantatutkimuksella. Heikkilän (2008, 33) mukaan kokonaistutkimus soveltuu menetelmäksi silloin, kun tutkimuksen perusjoukko on pieni. Kokonaistutkimuksessa kaikki perusjoukkoon kuuluvat havaintoyksiköt mitataan (Vilka 2007, 51). Perusjoukolla tarkoitetaan sitä kohdejoukkoa, josta tutkimuksessa halutaan tehdä johtopäätöksiä (Vilka 2007, 51). Tässä tutkimuksessa perusjoukon muodostaa suomalaisten peruskoulujen opetushenkilöstöstä. Tutkimuksen perusjoukko on siis todella suuri, josta kokonaistutkimuksen tekeminen ei tässä tutkimuksessa ollut mahdollista. Tässä tutkimuksessa käytin määrällisen aineiston keräämiseen otantatutkimusta, jolla tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen valitaan otos, joka edustaa tutkimuksen perusjoukkoa mahdollisimman hyvin. (Vilka 2007, 51; Heikkilä 2008, 33–34; Nummenmaa 2009, 26.)

Otanta koostuu eri vaiheista ja otanta voidaan toteuttaa erilaisilla otantamenetelmillä. Heikkilän (2008, 35) otantamenetelmän valintaan vaikuttavat esimerkiksi tutkimuksen tavoitteet, perusjoukon maantieteellinen sijainti, perusjoukon jäsenten samankaltaisuus

tai erilaisuus tutkittavien ominaisuuksien suhteen. Tässä tutkimuksessa käytin harkinnanvaraista otosta, jolla Vilkan (2007, 58) mukaan tarkoitetaan sitä, että tutkija valitsee tutkimuskohteet oman harkintansa mukaan. Harkinnanvaraisessa näytteessä (purposive sampling) tutkija rakentaa otoksen, joka on riittävä tutkimuksen tarpeisiin (Cohen, Manion & Morrison 2000, 103). Koska kyseessä on mixed method – monimenetelmäinen tutkimus jouduin ottamaan huomioon myös otoksen kokoa koskevat rajoitteet. Liian iso otos olisi vaikuttanut laadullisen analysoinnin suorittamiseen. Jouduin siis tasapainoilemaan sopivan otoskoon saamiseksi. Vilka (2007, 58) ja Nummenmaan (2009, 30) toteavatkin, ettei otoskoon määrittelyyn ole yksinkertaista menetelmää, vaan otoskoko on ratkaistava aina tutkimuskohtaisesti.

Tutkittavat kunnat valitsin harkinnanvaraisesti käyttäen sekä maantieteellistä, että kaupungin ja kunnan kokoon liittyviä kriteereitä. Valitsin tutkimuskohteikseni sellaisia kaupunkeja, jotka eivät ole yliopistokaupunkeja, koska yliopistokaupungeissa korkeakouluopiskelijat tekevät erilaisia kyselyitä opinnäytteisiin liittyen tavallista enemmän, joka olisi voinut vaikuttaa informanttien vastaushalukkuuteen negatiivisesti. Valikoin kohteiksi kaupunkeja ja kuntia eri puolelta Suomea, jotta saisin tutkimukseeni maantieteellistä edustettavuutta. Toinen kriteeri oli kaupungin ja kunnan koko.

Alkuperäisessä suunnitelmassa tavoittelin tutkimuskohteiksi yhtä suurkaupunkia, kahta keskisuurta kaupunkia ja kahta pientä kaupunkia sekä yhtä kuntaa. Tutkimuskohteiksi valikoituivat Vantaa, Pori, Seinäjoki, Kemi ja Lieksa sekä Sotkamo. Tutkimusaineisto keräsin lopulta Porin, Kemin ja Lieksan kaupunkien, sekä Sotkamon kunnan kouluissa. Seinäjoelta en saanut lähettämäni tutkimuslupahakemukseen vastausta ja Vantaan osalta tutkimusluvan saamisessa kesti odotettua pitemmän aikaa, joten tutkimusaineiston keräämiseen käytettävissä ollut aika loppui Vantaa kohdalta. Rajasin lopulta Vantaan ja Seinäjoen tutkittavista kunnista kokonaan pois.

Keräsin tutkimusaineiston alkuvuoden 2017 aikana. Tavoitteena oli valita aineiston keräämiselle mahdollisimman sopiva aika, jolloin kyselyyn vastaaminen häiritسی opettajien arkea mahdollisimman vähän. Vilka (2007, 28) korostaa, että yksi kyselyn tärkeimmistä asioista on ajoitus. Ajoitus kannattaakin suunnitella niin, ettei vastausprosentti jää huonon ajoituksen vuoksi alhaiseksi. (Vilka 2007, 28). Tiedossa

oli, että syksyllä 2016 vaihtunut uusi opetussuunnitelma tulisi työllistämään opettajia tavanomaista enemmän lukuvuoden aikana.

Tutkijana halusin kuormittaa opetushenkilöstöä mahdollisimman vähän. Edellä mainituista syistä halusin ajoittaa tutkimusaineiston keräämisen talveen ja alkukeväeseen 2017. Aineiston keräämisen toteutunut aika ei täysin vastannut alkuperäisiä suunnitelmia ja kyselyn avaaminen siirtyikin esimerkiksi tutkimusluvan käsittelystä johtuneen aikaviiveen vuoksi. Avasin sähköisen kyselyn 30.3.2017 ja suljin kyselyn 21.6.2017. Vastauksia kyselyyn kertyi tasaiseen tahtiin, mutta niiden hiipuessa lähetin uusintaviestin tutkittaviin kuntiin huhtikuun lopulla ja toukokuun alussa. Mikäli olisin saanut avattua sähköisen kyselyn aiemmin keväällä, olisi se voinut tuottaa vieläkin enemmän vastauksia. Olen kuitenkin tyytyväinen sekä saatujen vastausten määrään ja laatuun, sekä vastaajien edustettavuuteen (ks. taulukko 2.).

Anoin tutkimusluvat jokaisesta kaupungista ja kunnista erikseen. Porissa tutkimusluvan myönsi sivistysjohtaja, jonka jälkeen lopullisen tutkimusluvan antoi jokaisen koulun rehtori. Porista tutkimukseen osallistui kaksi yhtenäiskoulua ja kaksi yläkoulua. Yritin saada lisäksi kahta alakoulua mukaan tutkimukseen, mutta jouduin rajaamaan ne tutkimuksen ulkopuolelle tutkimusaineiston keräämisen käytettävissä olleesta aikataulusta johtuen. Kemissä tutkimuslupahakemus osoitettiin koulutoimenjohtajalle, joka myönsi tutkimusluvan. Kemistä tutkimukseen osallistui kaikki perusopetusta järjestävät koulut. Lieksassa ja Sotkamossa tutkimusluvan myönsivät sivistysjohtajat ja kyselyyn osallistuivat kaikki perusopetuksen koulut.

TAULUKKO 1. Kyselyyn vastanneet kaupungeittain ja kunnittain

Kunta tai kaupunki	Kysely lähetetty	Vastaaajat	Vastausprosentti
Pori	126	23	18,25 %
Kemi	159	22	13,84 %
Lieksa	90	11	12,22 %
Sotkamo	94	4	4 %
Yhteensä	469	60	12,08 %

Porin ja Kemin kaupungeissa vastausprosentit olivat hyvällä tasolla. Suhteellisen korkeaan vastausprosenttiin vaikutti se, että olin yhteydessä suoraan koulujen rehtoreihin, jotka suuremmalla varmuudella välittivät sähköisen kyselyn opetushenkilöstölle vastattavaksi. Lieksan ja Sotkamon kohdalla olin yhteydessä pelkästään sivistysjohtajiin, jotka välittivät tiedon kyselystä sähköpostitse rehtoreille. On mahdollista, että osa Lieksan ja Sotkamon koulujen rehtoreista ei ole reagoinut tätä tutkimusta koskevaan sähköpostiin ja siten sähköinen kysely on jäänyt välittämättä opetushenkilöstölle. Tämä kokemus antaa minulle tutkijana tärkeää tietoa siitä, millä tekijöillä on merkitystä tutkimusaineistoa kerätessä.

3.2.2 Vastaajat

Tutkimuksen sähköiseen kyselyyn vastasi 60 henkilöä. Kaikki vastaajat olivat joko opettajia, rehtoreita tai apulaisrehtoreita. Jokainen vastaus oli asiallinen, enkä joutunut rajaamaan yhtään epäasiallista vastausta tutkimuksen ulkopuolelle. Vastauksien sisällön perusteella sähköinen linkki ei päätynt kenenkään tutkimuksen kohderyhmän ulkopuoliselle vastattavaksi.

Vastaajista noin 71 % oli naisia ja noin 27 % miehiä. Opetushallituksen (2016, 39) mukaan perusopetuksessa opettajista naisia on 77 % ja miehiä 23 %. Tässä tutkimuksessa sukupuolijakauma vastaa lähelle valtakunnallista sukupuolijakaumaa. Vastauksia kertyi myös suhteellisen tasaisesti kaikista ikäluokista, noin 90 % vastaajista oli iältään 31–60 vuotiaita. Vastaajista noin 53 % (n=32) oli aineenopettajia. Toiseksi eniten kyselyyn vastasivat erityisopettajat, joiden osuus kaikista vastaajista oli noin 22 % (n=13). Luokanopettajina kyselyyn osallistuvista toimii 15 % (n=9) ja esimiestehtävissä, joko rehtorina tai apulais-/vararehtorin noin 13 % (n=8). Määrää voi selittää osin sillä, että tutkimuksessa oli mukana paljon yläkouluja ja yhtenäiskouluja. Toisaalta myös sillä, että kyselyn otsikoinnissa olevat aihepiirit saattavat koskettaa yläkouluissa työskenteleviä opettajia enemmän.

Suurin osa vastaajista on toistaiseksi voimassa olevassa työsuhteessa. Työkokemus jakaantui iän lisäksi suhteellisen tasaisesti. Vastaajista suurimmalla osalla (N=14,

23,33%) työkokemusta oli 11–15 vuotta. Työkokemuksen jakaantumisen perusteella voidaan sanoa, että tähän kyselyyn on vastattu hyvin monen pituisen työkokemuksen perusteella, eikä näin ollen tämän tutkimuksen vastauksia voida pitää pelkästään kokemattomien opettajien vastauksina. Tämä tutkimus antaa vastaajien tarkastelun perusteella varsin hyvän otannan suomalaisten peruskoulujen opetushenkilöstön kokemuksista.

TAULUKKO 2. Kyselyyn osallistunut opetushenkilöstö

Muuttujat	Vastausluokat	N	%
Sukupuoli	Nainen	42	71,19
	Mies	16	27,12
	Ei halua vastata	1	1,69
	Vastauksia yhteensä	59	100
Ikä	20-30	5	8,47
	31-40	18	30,51
	41-50	17	28,81
	51-60	18	30,51
	60+	1	1,7
	Vastauksia yhteensä	59	100
Työtehtävä	Luokanopettaja	9	15
	Aineenopettaja	32	53,33
	Erityisopettaja	13	21,67
	Vararehtori/apulaisrehtori	2	3,33
	Rehtori	6	10
	Valittujen vastausten lukumäärä	62	103
Koulutus	Kasvatustieteen maisteri	25	41,67
	Filosofian maisteri	26	43,33
	Joku muu	10	16,67
	Valittujen vastausten lukumäärä	61	101,67
Työsuhde	Toistaiseksi voimassa oleva	49	81,67
	Määräaikainen	11	18,33
	Vastaajien lukumäärä	60	100
Työkokemus	0-5 vuotta	11	18,34
	6-10 vuotta	6	10
	11-15 vuotta	14	23,33
	16-20 vuotta	11	18,33
	21-25 vuotta	6	10
	26-30 vuotta	7	11,67
	yli 30 vuotta	5	8,33
	Vastaajien lukumäärä	60	100

TAULUKKO 2 Kyselyyn osallistunut opetushenkilöstö

Muuttujat	Vastausluokat	N	%
Opetettavat luokat	1. luokka	4	6,78
	2. luokka	4	6,78
	3. luokka	5	8,47
	4. luokka	5	8,47
	5. luokka	7	11,86
	6. luokka	11	18,64
	7. luokka	36	61,02
	8. luokka	36	61,02
	9. luokka	38	64,41
	10. luokka	0	0
	Joustavan perusopetuksen luokka	5	8,47
	Erityisopetus	11	18,64
	Sairaalakoulun luokat	0	0
	Joku muu	8	13,56
	Valittujen vastausten määrä	170	288,14
Koulu	Alakoulu	7	11,67
	Yläkoulu	26	43,34
	Yhtenäinen peruskoulu	23	38,33
	useassa koulussa yhtä aikaa	2	3,33
	joku muu	2	3,33
	Vastaajia yhteensä	60	100
	Koulun koko	1-50 oppilasta	2
51-100 oppilasta		0	0
101-200 oppilasta		2	3,39
201-400 oppilasta		29	49,15
401-600 oppilasta		26	44,07
yli 600 oppilasta		0	0
Vastaajien määrä		59	100
Työskentelykunta tai -kaupunki		Pori	23
	Kemi	22	36,67
	Lieksa	11	18,33
	Sotkamo	4	6,67

3.2.3 Kysely

Laadin kyselylomakkeen itse tätä tutkimusta varten. Kyselyyn kehittelin sellaisia kysymyksiä, joihin halusin saada vastauksia opettajilta kouluväkivaltaan liittyen toisin sanoen asioita, joista olin tutkijana kiinnostunut. Kysymysten teemoja valitsin tarkoituksella laveasti, koska en ollut valinnut omaa lopullista näkökulmaani tutkimuksen kyselyä suunnitellessa, vaan halusin tutkimusaineiston määrittävän lopullisen tutkimusongelman. Hirsjärvi ym. (2009, 195) pitävät kyselytutkimuksen etuna juuri sitä, että kyselyllä voidaan kerätä laaja aineisto ja kysyä monia asioita.

Tämän tutkimuksen kysely oli jaettu kuuteen osaan (ks. liite 7). Ensimmäisessä osassa kysyttiin kattavasti vastaajien tietoja, joita käytän tutkimuksen taustamuuttujina. Rakenteen kyselyyn suunnittelin niin, että kyselyn alkuun valitsin helppoja niin sanottuja lämmittelykysymyksiä ja kyselyn loppuun vaikeammat kysymykset. (Eskola 1966, 181–182; Heikkilä 2008, 48; Valli 2001b, 100.) Taustatietojen jälkeen kyselyn sisällöllinen ensimmäinen teema koski työrauhaongelmia, jotka ovat yleisiä ja ne koskettavat todennäköisesti kaikkia opetustyötä tekeviä. Työrauhaongelmat valitsin kyselyyn aihepiiriksi siksi, että saan kyselyn koskettamaan kaikkia opetustyössä mukana olevia opettajia. Kysymällä pelkästään opettajien kohtaamasta kouluväkivaltaasta, olisi vastaajiksi valikoitunut oletettavasti enemmän väkivaltaa kokeneita opettajia. Tavoittelin kyselyllä vastauksia kaikilta opettajilta, koska sisällytin kyselyyn kysymyksiä myös muista kouluväkivaltaan liittyvistä näkökulmista. Työrauhaongelmia koskevien kysymysten jälkeen seurasi fyysistä ja henkistä väkivaltaa, sekä uhkaavia tilanteita koskevat kysymykset. Kyselylomakkeen lopussa esitin vielä vastaajille väittämiä opettajien keinoista ennaltaehkäistä ja puuttua kouluväkivaltaan.

Kyselytutkimuksen heikkoutena pidetään Vallin (2001b, 102) mukaan väärinymmärryksen riskiä. Tätä riskiä pyrin minimoimaan sillä, että testasin kyselyä viidellä eri lukijalla. Testilukijoista neljä työskenteli opettajan tehtävissä ja yksi muissa tehtävissä. Vilkan (2007, 78) mukaan lomaketta testaavien henkilöiden tulisi kuulua tutkimuksen perusjoukkoon. Andersin (2012, 27) mukaan esitestauksessa tulisi

kiinnittää huomiota siihen, että lomakkeen kieli on täsmällistä, kysymykset ymmärretään, kuten on tarkoitettu, ja että kysymykset ovat loogisessa järjestyksessä. Valli (2001a, 29) kehottaa kiinnittämään lisäksi huomiota lomakkeen selkeyteen ja ulkoasuun. Kyselyn esitestajista neljän testajan tehtävänä oli antaa palautetta kyselyn ymmärrettävyydestä ja rakenteesta, sekä yhden testajan tehtävänä tarkastaa kysymysten kielelliset seikat, kuten oikeinkirjoitus. Vallin (2001b, 102) mukaan huolellisella esitestauksella, selkeällä vastausohjeella ja selkeällä kyselylomakkeella voidaan pienentää väärinymmärryksen riskiä. Heikkilän (2008, 61) mukaan 5-10 henkilöä on sopiva määrä testaamaan lomakkeen, kun he aktiivisesti pyrkivät kehittämään kyselylomaketta. Esitestauksen perusteella sain paljon rakentavia korjausehdotuksia, joiden perusteella muokkasinkin kyselyn lopullisen muodon.

Kysely koostui avoimista kysymyksistä, monivalintakysymyksistä ja asteikkokysymyksistä. Avoimissa kysymyksissä vastaajille esitettiin kysymys, johon he saivat vastata vapaasti avoimeen tilaan ilman merkkirajoitusta. Avokysymysten vastauksia olen analysoinut tässä tutkimuksessa laadullisella sisällönanalyysillä. Monivalintakysymykset koostuivat valmiista kysymyksistä ja vastausvaihtoehdoista. Monivalintakysymysten osalta pyrin ennalta huomioimaan sen, että jokainen oletettu vastausvaihtoehto on huomioitu. Valli (2001a, 45) korostaa, että tutkijan tulisi ennalta tietää, millaisia vastauksia vastaajat kysymykseen tulevat tuottamaan. Osaan monivalintakysymyksistä asetin viimeiseksi vaihtoehdoksi avoimen vastauksen, mikäli valmiista vastauksista oikeaa vastausta ei olisi löytynyt.

Monivalintakysymyksillä tavoittelin kyselyyn erilaisia taustamuuttujia, joihin olen soveltanut ristiintaulukointia määrällisessä analyysissä. Asteikkoihin perustuvat kysymykset olivat toteutettu 5 –portaista Likertin –asteikkoa hyödyntäen. Likert –asteikkokysymyksillä tavoittelin kyselyn vastaajien mielipiteitä esitettyihin väitteisiin. Vallin (2001b,106) mukaan on tärkeää, että Likert –asteikkoa käytettäessä asteikko säilytetään parittomana, jotta vastaajalle jää mahdollisuus vastata neutraalisti. Tällöin vältetään pakkovastaaminen, mikäli vastaajalla ei ole mielipidettä väitteeseen (Valli 2001a, 35; Anders 2012, 74).

3.3 Empiirisen aineiston analyysi

3.3.1 Tutkimusaineiston rajaaminen

Keräämäni tutkimusaineisto koostuu 60 vastauksesta. Koska kysely sisälsi paljon avoimia kysymyksiä, kertyi aineistoakin analysoitavaksi lähes 70 sivua. Tutkimusaineistoa rajatessa olen huomionnut sen, että saan tarkoituksenmukaisen laajuisen aineiston analysointia varten. Keräsin kyselyllä vapaaehtoisia vastaajia osallistumaan jatkohaastatteluihin. Jatkohaastatteluiden tavoitteena olisi ollut syventää yksittäisten vastaajien kokemusten ymmärrystä. Luovuin jatkohaastatteluilla tapahtuvasta aineiston keruusta, koska kysely itsessään tuotti mielestäni riittävän kattavan aineiston.

Tutkimukseni kysely sisälsi työrauhaongelmia koskevia kysymyksiä koska, halusin saada kyselyyn vastaajiksi myös sellaisia, joilla ei ole henkilökohtaisia kokemuksia väkivallasta. Tämä valinta kannatti, sillä kyselyyn vastasivat myös sellaiset henkilöt, joilla ei ollut henkilökohtaista kokemusta fyysisestä tai henkisestä väkivallasta tai uhkaavista tilanteista. Kyselyä suunnitellessa olin kiinnostunut kaikkien opetushenkilöstöön kuuluvien vastauksista. Kyselyssä oli paljon kysymyksiä esimerkiksi siitä, mitä keinoja opettajilla on puuttua väkivaltaan, joihin halusin saada vastauksia kaikilta opettajilta.

Tutkimusaineistoa käsitellessä olen rajannut työrauhaongelmia koskevan aineiston kokonaan pois, vaikkakin työrauhaongelmia koskevat kysymykset tuottivat paljon arvokasta tutkimusaineistoa. Työrauhaongelmia koskevasta aineistosta voisi hyvin tehdä oman tutkimuksensa.

3.3.2 Laadullisen tutkimusaineiston sisällönanalyysi

Tässä tutkimuksessa käytän laadullisen tutkimusaineiston analyysissä sisällönanalyysia. Sisällönanalyysia pidetään perusanalyysimenetelmänä, joka soveltuukin yhteen kaikkien laadullisten tutkimusten perinteiden kanssa. Sisällönanalyysin juuret ulottuvat

1900 –luvun alkupuolelle. Sisällönanalyysillä voidaan analysoida kirjallisessa muodossa olevia dokumentteja. Tämän tutkimuksen laadullinen tutkimusaineistoni koostuu sähköisen kyselylomakkeen avoimiin kysymyksiin annetuista vastauksista. Sisällönanalyysillä pyritään saamaan kuvaus tutkimusaineistosta tiivistetyssä muodossa. Analyysini tarkoituksena on ollut muodostaa tutkimusaineistosta selkeää ja yhtenäistä tietoa, jonka pohjalta voin tehdä johtopäätöksiä tutkittavasta ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 91, 103, 108.)

Laadullisen tutkimusaineiston analyysi voidaan jaotella aineistolähtöiseen, teoriasidonnaiseen ja teorialähtöiseen analyysiin. Aineistolähtöisessä analyysissä tavoitteena on luoda tutkimusaineistosta teoreettinen kokonaisuus valikoimalla analyysiyksiköt ilman, että niitä on ennalta sovittu tai päätetty. Puhtaaseen aineistolähtöiseen analyysiin on vaikea päästä, koska täydellisen objektiivisten havaintojen tekeminen on mahdotonta. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–100.) Teoriasidonnaisessa analyysissä tai teoriaohjaavassa analyysissä, kuten Tuomi & Sarajärvi (2013, 96) sitä nimittävät, analyysillä on teoreettisia kytkentöjä, vaikkakaan itse analyysia ei tehdä teoreettisista lähtökohdista käsin. Teoriasidonnainen analyysi on laaja viitekehys, joka tarjoaa tutkijalle joustoa tehdä tulkintoja aineistosta. Teoriasidonnaisessa analyysissä analyysiyksiköt nousevat aineistosta, mutta analyysin loppuvaiheessa yksiköt jaotellaan teorian ohjauksen mukaisesti. Teorialähtöisessä analyysissä vastaavasti analyysin pohjana on jokin tietty teoria. Kyse on esimerkiksi jonkin ennalta valitun teorian testaamisesta tutkimusaineistolla. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 95–100.)

Tämän tutkimuksen laadullisen aineiston analysoinnissa olen soveltanut teoriaohjaavaa sisällönanalyysia. Teoriaohjaava sisällönanalyysi on kolmivaiheinen prosessi, joka koostuu tutkimusaineiston: redusoinnista, klusteroinnista ja abstrahoinnista. Aineiston redusoinnilla tarkoitetaan tutkimusaineiston pelkistämistä, joka voi olla joko tiivistämistä tai aineiston pilkkomista osiin. Keskeistä redusoinnissa on tutkimusongelman kannalta relevantin tiedon korostaminen ja ylimääräisen tiedon pois karsiminen. Klusteroinnilla tarkoitetaan redusoidun aineiston ryhmittelyä. Tiivistetyistä ilmauksista etsitään yhtäläisyyksiä ja ne luokitellaan nimetyiksi alaluokiksi.

Teoriaohjaava ja aineistolähtöinen sisällönanalyysi eroavat ainoastaan abstrahoinnin vaiheessa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä abstrahoinnilla muodostetaan teoreettisia käsitteitä, kun taas teoriaohjaavassa tutkimusaineiston abstrahoinnin analyysivaiheessa alaluokat liitetään tutkimuksen teoreettisiin käsitteisiin, yläluokkiin. (Tuomi & Sarajärvi 2013, 117–118.)

Laadullisen tutkimusaineiston prosessoinnin aloitin jo paljon ennen varsinaisen sisällönanalyysin suorittamista. Luin tutkimusaineistoa sitä mukaa, kun sitä kertyi vastauksien muodossa. Metsämuurosen (2001, 51) mukaan laadullisessa tutkimuksessa on yleistä, että aineistoa analysoidaan ja kerätään yhtä aikaa. Pysin lukemaan aineistoa avoimesti kysyen kysymyksiä, mikä tässä aineistossa on kiinnostavaa ja merkityksellistä, ilman Metsämuurosen (2001, 50) mainitsemia ennakko-oletuksia. Vaikka Hirsjärven ym. (2009, 223) mukaan ei ole aina selvää, milloin tutkimusaineiston analysointi alkaa, niin tässä tutkimuksessa koen varsinaisen analysoinnin alkaneen siitä, kun luin kertynyttä tutkimusaineistoa ensimmäisiä kertoja keskittyneesti läpi kysyen itseltäni mikä aineistossa on tärkeää. Alasuutarin (2001, 217) mukaan aineistoa lukemalla opitaan aineistosta asioita, jotka nousevat ihmetyksen aiheiksi. Näin kävi myös omalla kohdallani. Huomioni kiinnittyi tutkimusaineistossani tiettyihin seikkoihin, joiden kohdalla päädyin kysymään itseltäni miksi –kysymyksiä. Kysymyksiin etsin vastauksia tarkastellen sekä laadullista, että määrällistä aineistoa. Erityisesti tässä tutkimuksen vaiheessa koin mixed method –tutkimuksen antoisaksi tutkimusmenetelmäksi, sillä saatoin tehdä alustavaa aineiston analysointia tekemällä havaintoja molemmista aineistoista yhtä aikaa.

Koen, että huolellisella aineistoon perehtymisellä ja miksi -kysymysten esittämisellä oli suuri merkitys lopullisen tutkimuskysymyksen muodostumisessa. Ilman riittävää tutkimusaineiston kypsyttelyä ja pohdintaa, en olisi osannut päätyä ongelmanasetteluun, jossa tarkastelen opettajille muodostuvia erilaisia rooleja.

Varsinainen mekaaninen analysointiprosessi käynnistyi myöhemmin, jolloin järjestelin tutkimusaineistoa käsiteltävään muotoon ja aloitin aineiston redusoimisen. Redusoimista helpotti merkittävästi se, että laadullinen tutkimusaineisto oli jo valmiiksi

käsiteltävässä muodossa. Toisaalta avoimiin kysymyksiin annetut vastaukset eivät olleet pitkiä, jolloin niiden tiivistäminen oli vaivatonta. Toisaalta koin, että tiiviiden vastausten tulkinta ja ymmärtäminen oli haastavaa, koska halusin välttää virheellisten tulkintojen tekemistä. Tiivistin avoimien vastausten tekstit aineistolle esittämien analysointikysymyksien avulla. Analysointikysymyksillä pyrin varmistamaan sitä, että käsittelen koko laadullisen aineiston yhdenmukaisesti.

Tutkimusaineiston redusoinnin jälkeen etsin pelkistettyjen ilmaisujen väliltä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Ilmaisut klusteroin ryhmiiksi, joille muotoilin kuvaavat alaluokat. Alaluokat ryhmittelin pääluokiksi, jolloin kytkin ne teoriaohjaavalle sisällönanalyysille tyypillisesti teoreettiseen viitekehykseen. Opettajien kohtaamaa väkivaltaa tarkastelen tässä tutkimuksessa fyysisen ja henkisen väkivallan näkökulmista. Klusteroinnin tuloksena syntyneet alaluokat yhdistelin fyysisen ja henkisen väkivallan jaottelun mukaisesti. Kokemuksista oli eroteltavissa fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan kuuluvat klusterit. Selvytyden vuoksi otin mukaan vielä kolmantena kategoriana opettajiin kohdistuvan uhkailun, koska sitä ilmeni opettajien kokemuksissa rinnastettuna sekä fyysiseen, että henkiseen väkivaltaan. Työkyvyn abstrahoin alaluokiksi, joko työkykyä heikentäviin tai työkykyä parantaviin seurauksien mukaan. Tämä jaottelu oli tarpeen, koska osa vastaajista koki, että kouluväkivallan kokemuksella oli myös työkykyä parantavia vaikutuksia, vaikkakin suurin osa kouluväkivallan seurauksista oli kielteisiä.

Tutkimuksen pääkysymykseen liittyvien roolien muodostumisen osalta keskeisenä tekijänä olivat edellä kuvaamani miksi –kysymykset. Aineiston lukemisen yhteydessä heränneet kysymykset herättivät minut ihmettelemään aineistosta esiin nousseita ristiriitoja. Eräs tällainen ristiriita oli se, että osa vastaajista koki, ettei heillä ole riittävästi keinoja puuttua esimerkiksi fyysiseen väkivaltaan, toisaalta he eivät kuitenkaan osanneet nimetä, mitä keinoja he kaipaisivat lisää väkivaltaan puuttumiseen. Vastaavasti osa ilmaisi hyvin selkeästi sen, että heillä on mielestään riittävästi keinoja väkivaltaan puuttumiseen ja nimesivät useita keinoja väkivaltaa puuttumiseen ja sen ennaltaehkäisemiseen. Olikin kiinnostavaa selvittää, mistä nämä erot johtuvat vastaajien välillä. Vaikutti siltä, että suhteessa väkivaltaan opettajille muodostuu erilaisia rooleja.

Tämän prosessin seurauksena valikoin aineistosta viisi erilaista roolia: uhrin, statistin, vaikuttajan, hyvän kollegan ja rehtorin. Laadullisen analyysin lisäksi löysin tilastollisen analyysin avulla yhteiset kolme roolia: uhrin, statistin ja vaikuttajan, joka vahvisti ajatustani siitä, että väkivaltaa on relevanttia lähestyä roolien näkökulmasta.

TAULUKKO 3. Esimerkki teoriaohjaavasta sisällönanalyysistä: fyysinen väkivalta; suora opettajaan kohdistuva väkivallan teko.

Alkuperäisilmaus	Redusoitu kuvaus	Alaluokka
<i>V 2: ”Oppilas oli psyykkisesti tolaltaan ja hän kohdisti vihamielisyytensä minuun, vaikka en mielestäni ollut häntä millään tavoin provosoinut siihen. Hän tuli yllättäen kohti ja löi nyrkeillä rintaan. Tilanteet ovat yleensä tämäntyypisiä, kun niitä tulee; pahoinvointia puretaan turvalliseen aikaiseen.”</i>	V2 Oppilas löi nyrkeillä opettajaa rintaan	Oppilas lyö nyrkillä opettajaa
<i>V 4: ”Lapsi menetti malttinsa ja alkoi riehumaan niin, että heitteli tuolia ja potkaisi minua sääreen.”</i> <i>V 6: ”Oppilas ei suostunut lähtemään välitunnilla ja minä en antanut periksi. Hän potkaisi minua. Toinen oppilas sai välillä raivareita, eikä silloin katsonut ketä huitoi.”</i> <i>V 12: ”Tyypillinen, joskin harvinainen tilanne on, että joudun ottamaan oppilaalta kännykän tai jonkin muun esineen ja harmistunut oppilas potkaisee tai läppäisee. Tyttöjen on näissä tilanteissa vaikeampi hillitä väkivaltaisempia taipumuksiaan, kuin poikien.”</i>	V4 Oppilas potkaisi opettajaa sääreen V6 Oppilas potkaisee opettajaa V12 Oppilas potkaisee tai läppäisee opettajaa	Oppilas potkaisee opettajaa
<i>V 14: ”oppilas heitti saksen minua päin. Oppilas yritti kaataa pianon päälleni Huottajalta tuli tappouhkaus”</i>	V14 Oppilas heittää saksilla opettajaa V14 Oppilas yrittää kaataa pianoa opettajan päälle	Oppilas vahingoittaa tai yrittää vahingoittaa opettajaa esineen avulla

<p><i>V 17: ”Oppilas kaatoi pulpetin päälleni ja heitteli tavaroita kohti.”</i></p> <p><i>V 19: ”Oppilas menettää syystä tai toisesta hermonsa ja esimerkiksi heittää jollakin esineellä opettajaa. Myös ajoittain kiinnipitotilanteissa oppilas käyttää fyysistä väkivaltaa opettajaa kohtaan.”</i></p>	<p>V17 Oppilas kaataa pulpetin opettajan päälle ja heittää tavaroilla</p> <p>V19 Oppilas heittää esineellä opettajaa</p>	
<p><i>V 10: ”Oppilas tökkäsi kulkiessaan mahaani (olin raskaana)”</i></p>	<p>V10 Oppilas tökkää mahaan raskaana ollutta opettajaa</p>	<p>Muu: Oppilas tökkää mahaan raskaana olevaa opettajaa</p>

3.3.3 Tutkimusaineiston määrällinen analyysi

Toisin kuin laadullisen aineiston analysoinnissa, määrällisessä tutkimuksessa analysoinnin alkaminen on selkeää ja etenee vaihe vaiheelta kohti tulkintaa. Määrällisen aineiston analysointi aloitetaan aineiston käsittelyllä, joka voidaan aloittaa heti, kun aineisto on kerätty. Käsittelyyn kuuluvat aineiston tarkistaminen, tietojen syöttäminen ja tallentaminen sellaiseen muotoon, että sitä voidaan käsitellä tilastollisen aineiston analysoimiseen soveltuvalla ohjelmalla. (Vilka 2007, 106.)

Aineiston käsittelyyn kuuluu muun muassa kadon selvittäminen kertyneestä tutkimusaineistosta. Vilkan (2007, 106) mukaan kadon selvittäminen on aineiston tarkastamisen tärkein tehtävä. Kadolla tarkoitetaan tietojen puuttumista vastauksista (Vilka 2007, 51; 59–60). Pahkisen (2012, 15) mukaan vastauskato jo olla jopa 30 %. Tässä tutkimuksessa kato oli hyvin pieni, lähes olematon. Ainoastaan neljässä taustatietoja selvittäneessä kysymyksessä (kysymykset: 1; 2; 7; 9) oli 1 vastaaja jättänyt vastaamatta, katoprosentti oli näin 1,6 %. Fyysistä ja henkistä väkivaltaa, sekä uhkaavia tilanteiden kohtaamista koskevissa kysymyksissä (kysymykset: 16; 23; 30) ei ollut

katoa lainkaan. Tarkentavissa kysymyksissä (kysymykset: 17; 19; 24; 26; 31; 33) katoprosentti vaihteli 0 – 5,7 % välillä. Kyselyn lopussa olleissa vastaajien mielipidettä mittaavissa kysymyksissä ei ilmennyt katoa lainkaan. En joutunut hylkäämään yhtään vastausta aineiston käsittelyn yhteydessä, vaan kaikki vastaukset ovat mukana analyysissä. Tässä tutkimuksessa kyselyn kato jäi näin ollen erittäin alhaiseksi, joka lisää tutkimuksen luotettavuutta.

Osana aineiston käsittelyä siirsin tutkimusaineiston sähköisesti Webropol –alustalta SPSS –tietokoneohjelmaan tilastollista analysoimista varten. SPSS –ohjelmassa muokkasin tutkimusaineistoa käsiteltävään muotoon tarkempaa analysointia varten esimerkiksi yhdistelemällä muuttujia helpottamaan analysointia. Tämän lisäksi tein kysymyksistä uusia luokiteltuja kysymyksiä yhdistelemällä vastausvaihtoehtoja. Osassa kysymysten vastausvaihtoehtoihin saattoi tulla vain muutamia havaintoarvoja, joka vaikeuttaa luotettavien johtopäätösten tekemistä (Holopainen, Tenhunen & Vuorinen 2004, 158). Yhdistelin esimerkiksi väkivallan kohtaamista koskevien kysymysten vastausvaihtoehtoja siten, että uuden luokitellun kysymyksen vastaajaryhmät koostuvat kahdesta vastaajaryhmästä: ei ole kokenut väkivaltaa ja on kokenut väkivaltaa.

Määrällisessä analysoinnissa olen käyttänyt SPSS –tietokoneohjelman versiota 24. Varsinaisessa määrällisen aineiston analysoimisessa olen hyödyntänyt ristiintaulukointia erilaisten taustamuuttujien välillä, sekä ryhmittelyanalyysiä. Ristiintaulukoimalla voidaan vertailla kahden tai useamman muuttajan välisiä riippuvuuksia, eli onko jollakin muuttujalla vaikutusta toiseen muuttujaan. Ristiintaulukoinnin tuloksena saadaan kaksiulotteinen frekvenssijakauma, joka kertoo, kuinka valitun taustamuuttujan ominaisuuksin olevaa yksilöä verratussa aineistossa on. (Vilka 2007, 129; Heikkilä 2008, 211; Holopainen & Pulkkinen 2008, 52; Nummenmaa & Kimpimäki 2014, 43; Holopainen, ym 2004, 157.)

Ristiintaulukointiin liittyy olennaisesti tekijöiden välisen riippuvuuden luotettavuuden selvittäminen. Pelkkä ristiintaulukointi kertoo kahden tekijän välisestä riippuvuudesta, mutta tilastolliseen analysointiin liittyy olennaisesti lisäksi tilastollisen merkitsevyyden selvittäminen. Tilastollista merkitsevyyttä selvitetään Heikkilän (2008) mukaan χ^2 –

riippumattomuustestillä, jota kutsutaan myös khiin neliö –testiksi. SPSS –ohjelma laskee khiin neliö –testin teoreettiset, eli odotetut frekvenssit ja testisuureen. Testisuureen ja vapausasteen avulla ohjelma laskee merkitsevyystason, joka kertoo siitä, kuinka suuri riski on sille, että riippuvuus johtuu sattumasta. (Heikkilä 2008, 212.) Khiin neliö –testi antaa edellytykset tehdä ristiintaulukoinnin avulla saaduista riippuvuuksista johtopäätöksiä (Heikkilä 2008,213). Tilastollisen analyysin suurimpina riskeinä voidaan todeta olevan virheellisten johtopäätösten tekeminen ilman riippuvuuden välisen luotettavuuden selvittämistä.

Tämän tutkimuksen tilastollisen analyysin ristiintaulukoinnissa ei löytynyt sellaisia riippuvuussuhteita, joilla olisi ollut khiin neliö –testin mukaista tilastollista merkitsevyyttä erilaisten tekijöiden välillä. Tämä ei kuitenkaan estä tarkastelemasta tuloksia suuntaa antavina tai kuvaavina. Pidänkin eräänä tutkimustuloksena sitä, ettei erilaisten muuttujien välillä ollut tilastollista merkitsevyyttä. Varsinaisia tutkimuksen tuloksia tarkastelen myöhemmissä luvuissa.

Ryhmittelyanalyysi on keino jaotella kyselyyn vastaajat ennalta tuntemattomiin ryhmiin (Heikkilä 2008, 249). Toivosen (1999, 341) mukaan ryhmittelyanalyysin ideana on ryhmitellä vastaajat niin, että ryhmien sisällä vastaajien erot ovat mahdollisimman pienet ja taas ryhmien väliset erot ovat mahdollisimman suuret. Nummenmaan (2009) mukaan klusterianalyysin tavoitteena on jaotella datamatriisin havainnot homogeenisiin ryhmiin, siten että tutkittavista muodostuu ryhmiä. (Nummenmaa 2009,428). Ryhmittelyanalyysissa on kolme erilaista vaihtoehtoa: hierarkkinen ryhmittelyanalyysi, kaksivaiheinen ryhmittelyanalyysi ja K –keskiarvon ryhmittelyanalyysi (Heikkilä 2008,249). Tässä tutkimuksessa käytin K –keskiarvon ryhmittelyanalyysia, jossa ryhmien lukumäärä määrätään ennalta. Tein analyysia Toivosen (1999) kuvaamalla tavalla määräämällä vastaajat ensin kahteen ryhmään, sitten kolmeen ja lopulta neljään ryhmään. (Toivonen 1999, 341). Ryhmittelyanalyysin perusteella kolmen ryhmän jaottelu oli ehein, jolloin jokaisesta ryhmästä tuli lukumäärältään lähes tasavahvoja: ensimmäiseen ryhmään 26, toiseen 20 ja viimeiseen 14 jäsentä. Neljän ryhmän mallissa yhden ryhmän jäsenten määrä putosi niin alhaiseksi, että ryhmittelyanalyysin luotettavuus olisi vaarantunut.

Valitsin k –keskiarvoklusterianalyysiin neljä erilaista kysymystä: Olen joutunut työssäni fyysisen väkivallan kohteeksi; Olen joutunut työssäni henkisen väkivallan kohteeksi; Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja ennaltaehkäistä ja puuttua fyysiseen väkivaltaan koulussa; Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja ennaltaehkäistä ja puuttua henkiseen väkivaltaan koulussa. Muuttujien perusteella pyrin löytämään erilaisia ryhmiä, joiden perusteella voisin tutkia, millaisia rooleja opettajille muodostuu suhteessa kouluväkivaltaan tilastollisen analyysin perusteella.

Nummenmaa (2009) nostaa esille SPSS –ohjelma ANOVA –taulukon (ks. liite 1), jonka perusteella voidaan tarkastella poikkeavatko klustereille sijoittuvat henkilöt tilastollisesti merkitsevästi toisistaan malliin otetuilla muuttujilla ja voidaanko klusterointia pitää onnistuneena (Nummenmaan 2009, 432). Tässä tutkimuksessa eri klustereille sijoittuvat henkilöt poikkeavat toisistaan tilastollisesti merkittävästi kaikilla malliin valituilla muuttujilla (kaikki p:t <.05), joten klusterointia voidaan pitää onnistuneena ja validina.

3.4 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden arviointia

3.4.1 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arviointi on olennainen osa tieteellistä tutkimuskäytäntöä. Yksi keino arvioida tutkimuksen luotettavuutta, on tarkastella sitä tutkimuksen reliabiliteetin ja validiteetin näkökulmista. Tässä mixed method –tutkimuksessa on yhdistetty sekä määrällistä, että laadullista tutkimusta. Koen siksi tarpeelliseksi arvioida luotettavuutta molempien osalta, koska tiedeyhteisössä on esitetty kritiikkiä puolin ja toisin luotettavuuden arviointiin liittyvistä kriteereistä. Eskola & Suoranta (1998, 209) toteavat, että määrällisen tutkimuksen tekijät ovat kritisoineet laadullisen tutkijoiden tekijöitä epämääräisistä luotettavuuskriteereistä. Toisaalta Tuomi & Sarajärven (2013, 136) mukaan reliabiliteetti ja validiteetti luotettavuuden käsitteinä ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, joten ne vastaavat ennen kaikkea määrällisen tutkimuksen tarpeisiin, eivätkä siksi sovellu sellaisenaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin.

Eskolan & Suorannan (1998, 210) mukaan laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa on lähtökohdaksi otettava tutkija itse. Tutkija on laadullisessa tutkimuksessa tekijä, joka päättää tutkimuksen valinnoista, tulkinnoista, sekä kirjoittaa lopullisen tutkimusraportin. Tässä tutkimuksessa laadullinen aineisto on muodostunut opettajien kokemuksista. Tulkinnallisuudessa tutkimuskohde on aina toinen, kuin tutkija. Tällä tarkoitetaan sitä, ettei tutkija koskaan voi päästä kiinni toisen ymmärrykseen, vaan tutkija tekee aina tulkintoja oman ymmärryksen kautta toisen elämismaailmasta. (Patton 1990, 85; Varto 1992, 58–59.) Tässä tutkimuksessa lähtökohtana olen pitänyt sitä, että tutkin toisten elämismaailman kokemuksia omasta elämismaailmasta käsin ja teen niistä tulkintoja. En kykene irrottautumaan omasta subjektiivisuudesta, vaan myös omilla kokemuksillani, sekä ennako-oletuksilla ja – käsityksillä on merkitystä tutkimuksessani.

Eskola & Suoranta (1998, 212–213) nostavat esille uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden käsitteiksi, joilla voidaan arvioida laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuksen uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan käsitteellistyksen vastaavuutta tutkittavien käsityksiin. Tässä tutkimuksessa tutkittavat eivät ole arvioineet kertynyttä tutkimusaineistoa tai tekemiäni tulkintoja. Uskottavuutta olen pyrkinyt lisäämään mahdollisimman tarkalla ja seikkaperäisellä kuvauksella tutkimuksen eri vaiheista ja tekemistäni valinnoista. Tutkimuksen siirrettävyydellä Eskola & Suoranta (1998, 212–213) tarkoittavat mahdollisuuksia siirtää tutkimuksen tulokset tutkimuksen ulkopuoliseen kontekstiin, koska kyselyn vastaajat edustivat tasaisesti sekä sukupuolijakaumaa että ikä- ja työkokemusjakaumaa. Arvioin, että tämän tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä vastaaviin suomalaisiin peruskouluihin.

Eskola & Suoranta (1998,213) tarkoittavat varmuudella tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavia ennakkoehtoja ja vahvistuvuudella sitä, vastaavtko tulkinnat vastaavaa ilmiötä tarkastelleita muita tutkimuksia. Opettajien kokemaa väkivaltaa on tutkittu aiemmin sekä Suomessa, että ulkomailla. Tässä tutkimuksessa esitetyt tulokset ovat samansuuntaisia esimerkiksi Suomessa tehtyjen tutkimusten (ks. Salmi & Kivivuori 2009, Työterveyslaitos 2013 ja OAJ 2016) kanssa. Myös

Yhdysvalloissa ja Kanadassa tehtyjen tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia (katso Wilson ym. 2011 ja Musu-Gillette 2016).

Määrällisen tutkimuksen arviointia suoritetaan reliabiliuden ja validiteetin näkökulmista. Creswell (2009,190) nostaa esille lisäksi yleistettävyyden (generalizability) näkökulman. Tutkimuksen reliabiliteetilla tarkoitetaan tutkimuksen toistettavuutta eli sitä miten hyvin tutkimus on toistettavissa ja millä todennäköisyydellä uudessa tutkimuksessa saataisiin samankaltaisia tuloksia. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Vilka 2007, 149; Tuomi & Sarajärvi 2013, 136.) Laadullisessa tutkimuksessa reliabiliteettia voidaan myös Hirsjärven ym. (2009, 231) mukaan tarkastella siten, että päätyisikö kaksi arvioijaa samanlaisiin tuloksiin. Vilkan (2007, 149) mukaan reliabiliteettia tulisi tarkastella jo tutkimuksen aikana, esimerkiksi mittaamalla samaa asiaa eri kysymyksin.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa kerätessä yhdistelin sekä määrällistä, että laadullista aineistoa tuottavia kysymyksiä niin, että ne tukisivat toisiaan ja lopputuloksena antaisivat vertailukelpoista aineistoa. Analysointivaiheessa tein vertailua tutkimusaineiston sisällä selvittäen esimerkiksi sitä, vastaavatko ja tukevatko aineistot toisiaan.

Määrällisen aineiston osalta Vilkan (2007, 149–150) mukaan reliabiliteettia voidaan arvioida otoksen, vastausprosentin, saatujen vastausten ja mittausvirheen näkökulmista. Tässä tutkimuksessa olen käyttänyt harkinnanvaraista otantaa, eikä siten tutkimuksen otannan lähtökohtainen tarkoitus ole edustaa kaikkia suomalaisia peruskouluja ja niiden opettajia. Harkinnanvaraisessa otannassa valikoin kouluja eri puolelta Suomea eri kokoisista kunnista. Pyrin saamaan tutkimukseen vastaajia isompien kaupunkien kouluista aina pienempien kuntien kouluihin. Tutkimuksen vastausprosentti jäi suhteellisen alhaiseksi, jolla voi olla vaikutusta tutkimuksen tuloksiin. Tutkimusaineiston käsittelyn perusteella tutkimuskysymyksiin oli vastattu kattavasti ja asiallisesti. Varsinaisten mittausvirheiden syntymistä pyrin vähentämään tutkimuslomakkeen huolellisella esitestauksella.

Validiteetilla tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkoitetaan tutkimuksen kykyä mitata sitä, mitä tutkimuksen alkuperäisenä tarkoituksena on ollut mitata. (Hirsjärvi ym. 2009, 231; Vilka 2007, 150; Holopainen & Pulkkinen 2008, 16.) Tämän tutkimuksen tarkoituksena on ollut mitata ja tutkia opettajien kokemuksia fyysisestä ja henkisestä väkivallasta, sekä uhkaavista tilanteista. Tutkimuksen tavoitteena on muodostaa tietoa siitä, millaista väkivaltaa opettajat kokevat. Tästä syystä kyselylomakkeessa ei etukäteen annettu mitään määritelmää vastaajille, vaan he ovat saaneet vapaasti kuvata oman mahdollisen kokemuksensa. Väärinymmärryksen riskiä minimoin kyselylomakkeen huolellisella esitestauksella, jossa huomiota kiinnitettiin esimerkiksi väärinymmärryksen mahdollisuuteen.

Hirsjärven ym. (2009, 232) ja Tuomi & Sarajärven (2013, 140) mukaan tutkimuksen yleistä luotettavuutta parantaa tutkijan raportoima mahdollisimman tarkka ja seikkaperäinen kuvaus tutkimuksen eri vaiheista. Tässä tutkimuksessa olen pyrkinyt avaamaan mahdollisimman tarkasti ja kattavasti tutkimuksen taustalla olleet tekijät. Sen lisäksi olen pyrkinyt avaamaan tutkimuksen eri vaiheet ja tehdyt päätökset huolellisesti niin, että lukijalle välittyy riittävästi tietoa siitä, mitä olen tässä tutkimuksessa tehnyt ja miten olen päätenyt esitettyihin tutkimustuloksiin.

3.4.2 Tutkimuksen eettisyys

Tutkimuksen eettisyys ja sen arviointi ovat olennainen osa tieteellistä tutkimusta. Tutkimuksen eettisyyden lähtökohtana voidaan pitää sitä, että tutkimuksessa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä. Kuulan (2006, 34) mukaan hyvän tieteellisen käytännön mukaisessa tutkimuksessa tutkija noudattaa rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta koko tutkimusprosessin ajan. Lisäksi tutkimusaineisto kerätään eettisesti kestäväällä tavalla, tutkimuksen tulokset esitetään avoimesti, muiden tutkijoiden työt ja saavutukset huomioidaan asianmukaisesti, sekä koko tutkimusprosessi suoritetaan tieteelliselle tiedolle asetettujen kriteerien mukaisesti (Kuula 2006, 24–25.)

Tutkijana olen pyrkinyt noudattamaan rehellisyyttä, sekä yleistä huolellisuutta ja tarkkuutta tehdessäni tätä tutkimusta. Aineistoa kerätessä anoin tutkimusluvut kustakin kunnasta erikseen, joiden yhteydessä kerroin avoimesti tutkimukseni tavoitteista ja pyrkimyksistä. Annoin tarvittaessa lisätietoa esimerkiksi rehtoreille, jotka ratkaisivat tutkittavissa kunnissa koulujensa osallistumisesta tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneille kerroin saatekirjeessä siitä, miksi kerään aineistoa, ja mitkä ovat tutkimukseni tavoitteet. Tutkimukseni on kerätty eettisesti kestäväällä tavalla. Vastaaminen perustui vapaaehtoisuuteen, eikä toisaalta yhteenkään sähköisen kyselyn kysymykseen ollut pakko vastata. Kertyneen aineiston olen säilyttänyt tallennettuna omilla tallennusvälineillä, enkä ole antanut sitä tutkimusten ulkopuolisten henkilöiden luettavaksi.

Tutkimusta kirjoittaessa olen keskittynyt kirjaamaan lähdeviittaukset oikein, jotta tutkimukseni ottaisi muiden tutkijoiden tai tutkimusryhmien tulokset hyvin huomioon. Tutkimuksen raportoinnissa olen pyrkinyt täsmällisesti ja seikkaperäisesti kuvaamaan koko tutkimusprosessin aina tutkimuksen lähtökohdista tutkimuksen johtopäätöksiin saakka. Tutkimuksen selkeä raportointi helpottaa lukijaa erottamaan tämän tutkimuksen tulokset, valinnat ja perustelut muista tutkimuksista ja aihetta käsittelevästä kirjallisuudesta.

Tässä tutkimuksessa tutkimusaineiston on muodostanut opettajien kertomat kokemukset. On mahdollista, että kokemukset ovat sisältäneet negatiivisia tunteita herättäviä asioita, jotka voivat hiertää edelleen työyhteisöissä esimerkiksi henkisen väkivallan osalta. Tästä syystä koin tutkimuksen vastausten anonymisoinnin yhdeksi perustehtäväkseni tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta tarkastellen. Vastajille ilmoitin sähköisessä kyselyssä, että tulen käsittelemään vastauksia täysin anonymisti siten, ettei esimerkiksi sitaattien kautta voisi tunnistaa vastaajia. Tutkimusaineistoa analysoidessa olen koodannut jokaisen vastaajan kysymyskohtaisesti, joten esimerkiksi ”vastaaja 2” on kyseessä olevan kysymyksen koodattu ”vastaaja 2”. Sitaaateissa käytän nimenä pelkkää vastaajaa ja koodinumeroa. En kokenut tarpeelliseksi antaa sitaattien yhteydessä enempää tietoa vastaajasta erityisesti anonymisoinnin näkökulmasta tarkasteltuna. Tässä tutkimuksessa keräsin aineistoa eri puolelta Suomea eri

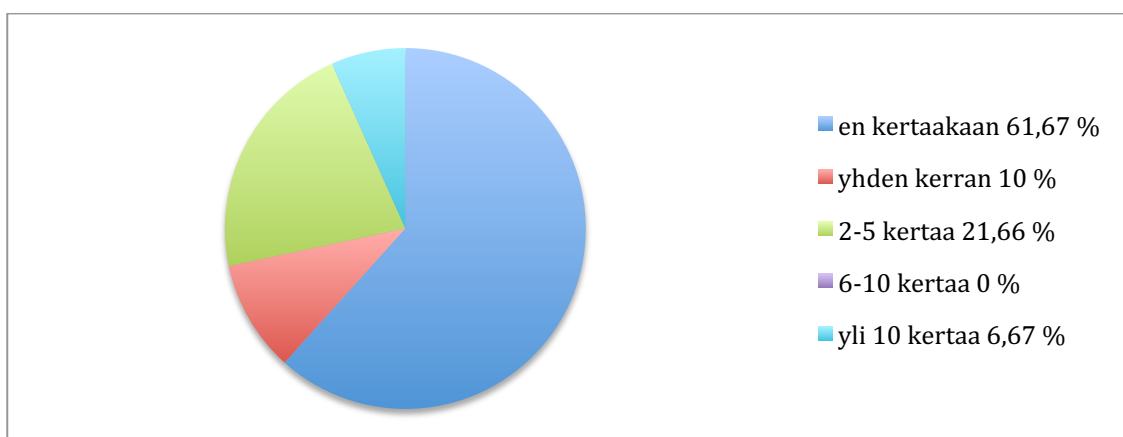
murrealueilta. Vastaukset olivat kuitenkin kirjoitettu yleiskielellä, joten vastausten kieliasun perusteella ei voi päätellä sitä, mistä kunnasta kukin vastaus on peräisin. En myöskään joutunut muuttelemaan vastauksia ja poistamaan niistä tietoa. En tehnyt vertailua tai tutkimuksen tulosten erittelyä paikkakuntaakohtaisesti, koska tuolloin riski yksittäisen paljastumiselle olisi voinut nousta.

Tutkimuksen yhteydessä keräsin tietoja, myös vapaaehtoisista haastateltavista. Tutkimuksen edetessä jouduin kuitenkin rajaamaan jatkohaastattelut pois aineiston laajuuden vuoksi. Vapaaehtoisten yhteystiedot olen hävittänyt tutkimusaineistostani.

4. Opettajien kokemuksia väkivallasta

4.1 Fyysinen väkivalta

Tähän tutkimukseen osallistuneista vastaajista 38 % (N=23) ilmoitti kohdanneensa työssään fyysistä väkivaltaa vähintään kerran tai enemmän työuransa aikana. Väkivaltaa kohdanneista 10 % (N=6) oli kohdannut väkivaltaa yhden kerran. Vastaajista 22 % (N=13) oli kohdannut fyysistä väkivaltaa 2-5 kertaa ja 7 % (N=4) yli kymmenen kertaa.



KUVIO 1: Kuinka usein fyysistä väkivaltaa on koettu työssä

OAJ:n vuonna 2016 julkaistussa työolobarometrissä Länsikallio ja Ilves (2016, 22) toteavat, että koko kyselyn vastaajista 9 % oli kokenut väkivaltaa. Koetun väkivallan määrä on vähentynyt aavistuksen vuodesta 2013, jolloin väkivaltaa työssään oli kokenut 10 % vastaajista. Vastaavasti peruskoulun kohdalla väkivaltaa oli kokenut 12 % vastaajista. Peruskoulun sisällä tarkasteltuna eniten väkivaltaa kokivat vastaajista erityisopettajat (21 %) ja toiseksi eniten luokanopettajat (15%). Rehtoreista 11 % ja aineenopettajista 5 % oli kyselyn mukaan kokenut väkivaltaa (Länsikallio & Ilves 2016, 22).

Kuntatyöntekijöitä koskevan Työterveyslaitoksen Työ ja terveys Suomessa 2012 – katsauksen mukaan viimeisen 12 kuukauden aikana opettajista oli kokenut fyysistä väkivaltaa 7 % vastaajista. Opettajat kohtaavat väkivaltaa keskimääräistä useammin muihin kuntatyöntekijöihin verrattuna (Työterveyslaitos 2013). Salmen ja Kivivuoren

(2009) tutkimuksen mukaan opettajista oli vuoden 2008 aikana kokenut väkivaltaa 3 % ja koko uran aikana 11 % vastaajista. Edellä mainitun tutkimuksen mukaan väkivallan määrä on noussut vertailtaessa tutkimusvuosia 1997 ja 2008. Vastaavasti OAJ:n tuoreimman tutkimuksen (2016) mukaan väkivallan määrä on laskenut vuoden 2013 määrästä.

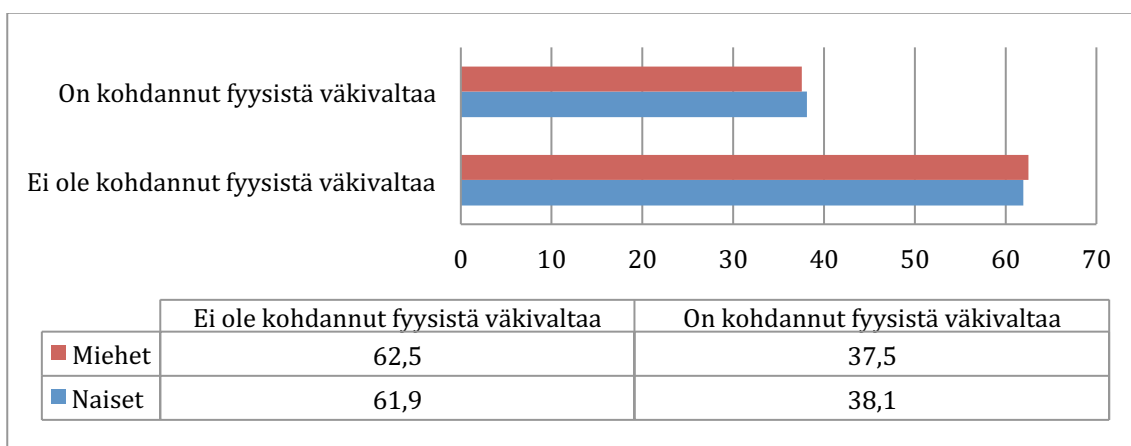
Yhdysvalloissa Musu-Gillette, Zhang, Wang, Zhang ja Oudekerk (2016) esittävät raportissaan: Indicators of School Crime and Safety: 2016 väkivallan tunnuslukuja Yhdysvaltalaisista kouluista. Heidän tutkimuksensa mukaan vuonna 2011–2012 julkisissa kouluissa 6 % opettajista oli kokenut fyysistä väkivaltaa, kun yksityisissä kouluissa opettajista väkivaltaa oli kokenut 3 %. Opettajien kokema väkivalta julkisissa ja yksityisissä kouluissa pysytteli alle 5 % vuosien 1993–2003 aikana, mutta nousi hiljalleen niin, että vuonna 2011–2012 se oli jo 5,4%. Yhdysvaltalaisissa kouluissa naisopettajat kohtasivat enemmän väkivaltaa, kuin miesopettajat. Myös koulujen välillä oli eroja: alakoulussa (elementary school) opettajista oli kohdannut väkivaltaa 8,2 % ja yläkoulussa (secondary school) 2,6 %.

Kanadassa Wilson, Douglas ja Lyon (2011, 2359) tutkivat opettajien työpaikalla kokeman väkivallan seurauksia. Aseettoman fyysisen väkivallan hyökkäyksen oli kokenut edellisen vuoden aikana 3,3 % (N=24) ja koko uran aikana 4,3 % (N=83) vastaajista. Aseellisen väkivallan hyökkäyksen oli kohdannut 1 % (N=7) ja koko uran aikana 2,5 % (N=18) vastaajista. Vastaavasti aseetonta suoranaista väkivaltaa oli vastaajista kokenut edellisen vuoden aikana 4,1 % (N=30) ja koko uran aikana 11,4 % (N=83). Suoranaista aseellista väkivaltaa oli vastaajista kokenut edellisen vuoden aikana 1 % (N=7) ja koko uran aikana 2,1 % (N=15). Tutkimukseen osallistui 731 opettajaa Brittiläisen Kolumbian provinssissa Kanadassa. Tutkimukseen valittiin osallistujiksi satunnaisotannalla 5 % provinssin kaikista 44,000 opettajasta.

Opettajaa kohtaan fyysisesti väkivaltaisesti käyttäytynyt henkilö oli tässä tutkimuksessa useimmiten opettajan oman opetusryhmän oppilas (15 kertaa) ja toiseksi useimmiten kyseessä oli opettajan kanssa samassa koulussa oleva oppilas (10 kertaa). Oppilaan

huoltaja tai vanhempi oli fyysisesti väkivaltainen opettajaa kohtaan 2 kertaa. Toinen opettaja tai oppilaan poikaystävä nimettiin yhden kerran fyysisen väkivallan tekijäksi.

Tilastollisen ristiintaulukoinnin perusteella tähän tutkimukseen osallistuneet naiset olivat kohdanneet aavistuksen verran enemmän fyysistä väkivaltaa, kuin miehet. Sukupuoli ei kuitenkaan selitä tämän tutkimuksen perusteella fyysisen väkivallan kohtaamista siten, että sukupuolella olisi tilastollista merkitsevyyttä suhteessa fyysisen väkivallan kohtaamiseen. Tämän tutkimuksen perusteella miesopettajilla ja naisopettajilla on siten yhtä suuri todennäköisyys joutua kohtaamaan fyysistä väkivaltaa. Naisopettajista väkivaltaa oli tässä tutkimuksessa kohdannut 38,1 % ja miehistä 37,5 %.

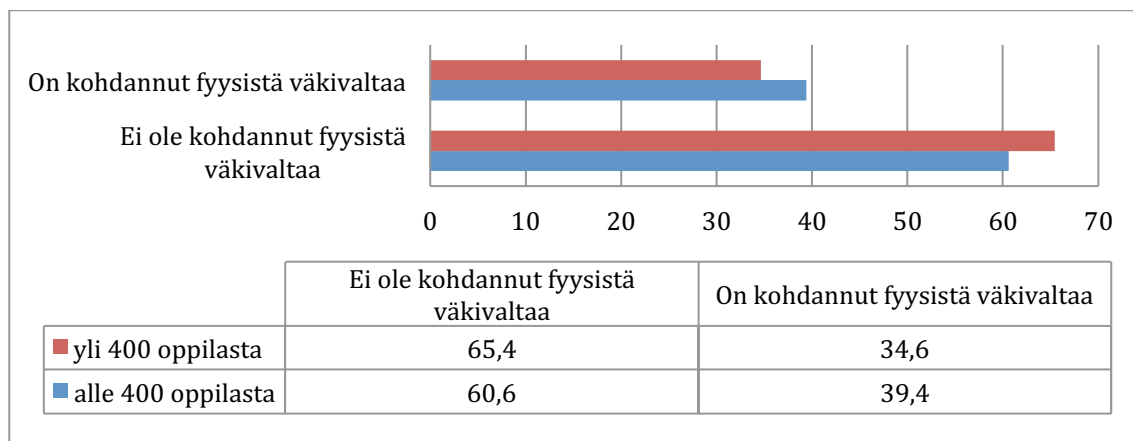


KUVIO 2: Fyysinen väkivalta ja sukupuoli

Salmen ja Kivivuoren (2009) mukaan riskiä väkivallan kohteeksi joutumiselle nostavat opettajan nuori ikä, miessukupuoli sekä työtehtävä erityisopettajana. En tehnyt tässä tutkimuksessa vertailua työtehtävien välillä eri vastausryhmien pienien määrien vuoksi. Tässä tutkimuksessa vastaajan iän ja työkokemuksen yhteyttä väkivallan kokemisen välillä ei voitu todeta, koska väkivallan tapahtumahetken ajankohtaa ei kontrolloitu.

Tämän tutkimuksen mukaan alle 400 oppilaan kouluissa kohdataan fyysistä väkivaltaa hieman enemmän, kuin yli 400 oppilaan kouluissa. Havaintoa voidaan pitää suuntaa antavana. Koulun koolla ei kuitenkaan tämän tutkimuksen perusteella ole tilastollisesti merkitsevää yhteyttä suhteessa fyysisen väkivallan kohtaamiseen. Tutkimukseen osallistuneista vastaajista isompi osa, 56 % (N=33) työskenteli koulussa, joissa oli alle

400 oppilasta. Vastaajista 44 % (N=26) työskenteli koulussa, jossa oli yli 400 oppilasta. Tulos voi kertoa siitä, että pienemmissä kouluissa väkivalta on yleisempää, mutta toisaalta tulosta voi selittää myös sillä, että alle 400 oppilaan kouluissa väkivaltaa on enemmän, koska niistä tuli myös enemmän vastauksia.



KUVIO 3: Fyysinen väkivalta ja koulun koko

Tämän tutkimuksen perusteella vastaajista varsin moni on kokenut työssään fyysistä väkivaltaa. Pelkän tilastollisen tarkastelun perusteella emme voi vielä tietää, minkä laatuista vastaajien kokema fyysinen väkivalta on. Fyysisen väkivallan laadun osalta vastaajia pyydettiin kertomaan vapaasti kohtaamastaan fyysisestä väkivallasta. Kyselyn vastausten perusteella opettajien kokemukset heihin kohdistuvasta fyysisestä väkivallasta voidaan jaotella kolmeen pääluokkaan: opettajiin suoraan kohdistuva fyysinen väkivalta, opettajiin epäsuoraan kohdistuva väkivalta, sekä opettajien kokema uhkailu. Tarkastelen seuraavaksi opettajien kokemuksia fyysisestä väkivallasta edellä mainittujen kolmen laatimani pääluokan kautta.

4.1.1 Suora opettajiin kohdistuva fyysinen väkivalta

Suora opettajiin kohdistuva väkivalta -pääluokka muodostui sisällönanalyysissa vastaajien kuvauksista, missä fyysisesti väkivaltaisesti käyttäytynyt henkilö on kohdistanut opettajaa kohtaan väkivaltaisen teon. Vastaajat kokevat fyysisen väkivallan lyömisenä ja potkimisena, esineellä vahingoittamisena tai vahingoittamisen yrittämisenä. Salmen ja Kivivuoren (2009) tutkimuksessa oppilas saattoi vastata esimerkiksi opettajan huomauttamiseen tai moitteisiin väkivaltaisesti. Tässä

tutkimuksessa väkivaltainen tilanne saattoi tulla opettajalle yllättäen, jolloin opettajalta kysytään tietoja ja taitoja toimia tilanteessa nopeasti, jopa kykyä itsepuolustukseen.

”Oppilas oli psyykkisesti poissa tolaltaan ja hän kohdisti vihamielisyytensä minuun, vaikka en mielestäni ollut häntä millään tavoin provosoinut siihen. Hän tuli yllättäen kohti ja löi nyrkeillä rintaan. Tilanteet ovat yleensä tämältyyppisiä, kun niitä tulee; pahoinvointia puretaan turvalliseen aikuiseen.”

Vastaaja 2

”Lapsi menetti malttinsa ja alkoi riehumaan niin, että heitteli tuolia ja potkaisi minua sääreen.”

Vastaaja 4

Opettajilta edellytetäänkin kykyä ennakoida konfliktitilanteiden kehittymistä ja kykyä osata toimia konflikteissa oikein. Lyömisellä ja potkaisemisella rikotaan opettajan oikeutta koskemattomuuteen. Teko voi olla tahallinen, jolla pyritään vahingoittamaan, mutta toisaalta se voi myös olla ajattelemattomuudesta johtuva impulsiivinen reaktio, jolla ei tavoitella opettajan vahingoittamista. Väkivaltaa käyttävä henkilö on kuitenkin aina vastuussa teoistaan. Lyömisestä ja potkaisemisesta seurauksena voi aiheutua ruumiin vamma tai sairaus.

Vastaajat kokivat fyysisenä väkivaltana vahingoittamisyrietykset, joissa opettajaa yritetään joko tietoisesti tai tiedostamatta vahingoittaa jollakin esineellä. Esimerkiksi vastaajan 14 tapauksessa oppilas heitti opettajaa saksilla ja yritti kaataa pianoa opettajan päälle. Tällöin teon seuraukset olisivat voineet olla merkittävät, vaikkei oppilas sitä olisikaan erikseen tavoitellut.

*”oppilas heitti saksit minua päin.
oppilas yritti kaataa pianon päälleni”*

Vastaaja 14

Erästä vastaajaa oppilas oli tökännyt mahaan hänen ollessa raskaana. Teko loukkaa opettajan koskemattomuutta ja pahimmassa tapauksessa olisi voinut aiheuttaa sikiölle vaaraa ja vahinkoa. Ennen kaikkea sillä on nöyryyttävä vaikutus, jonka seuraukset voivat olla psyykkisesti voimakkaita.

”Oppilas tökkäisi kulkiessaan mahaani (olin raskaana)”

Vastaja 10

Yhteistä kaikille opettajaan suoraan kohdistuneille väkivallan teoille on se, että niissä väkivallan teko kohdistuu suoraan opettajaa kohtaan joko tiedostaen tai tiedostamatta. Suoran opettajaan kohdistuvan väkivallan teon seuraukset voivat olla vakavat, vaikka itse teolla ei seurauksia haluttaisikaan. Teko voi täyttää myös pahoinpitelyrikoksen tunnusmerkistön (Rikoslaki 21. Luku 5§ 578/1995). 15 vuotta täyttäneet oppilaat ovat teoistaan rikosoikeudellisessa vastuussa (Rikoslaki 3.luku 4§ 515/2013). Sitä nuoremmat eivät joudu teoistaan rikosvastuuseen, mutta ovat vahingonkorvausvelvollisia (Vahingonkorvauslaki 2. luku 1-2§ 412/1974). Keskeistä on, että oppilaat ovat tietoisia tekojensa seurauksista ja siitä, että he vastaavat viime kädessä omasta toiminnastaan.

4.1.2 Epäsuora opettajiin kohdistuva fyysinen väkivalta

Epäsuoralla opettajiin kohdistuvalla väkivallalla tarkoitan tilanteita, joissa opettajaan ei suoranaisesti kohdistu fyysistä väkivaltaa, mutta joissa opettaja on alttiina fyysiselle väkivallalle. Vastauksien perusteella opettajat kokevat fyysisenä väkivaltana oppilaiden itsehillinnän menettämisen, jonka seurauksena he alkavat esimerkiksi vahingoittaa koulun omaisuutta. Itsehillinnän menettänyt oppilas voi riehuaan vahingoittaa toisia, vaikkei sitä varsinaisesti tarkoittaisikaan.

”Toinen oppilas sai välillä raivareita, eikä silloin katsonut ketä huitoi.”

Vastaja 6

Riehuva oppilas voi vahingoittaa koulun omaisuutta luokassa ja siten aiheuttaa vaaraa toisille oppilaille ja opettajalle.

”Toinen oppilaani paiskoi luokkahuoneessa tuoleja, lähti sitten luokasta ovet paukkuun.”

Vastaja 13

Opettajat joutuvat työssään tilanteisiin, joissa he joko estävät oppilaan tulon luokkaan tai luokasta poistumisen. Salmen ja Kivivuoren (2009) tutkimuksessa tunnistettiin

väkivaltaiseksi kuvatun kaltaiset tilanteet, missä oppilas yrittää poistua luokasta opettajan vastusteluista huolimatta. Opettajat joutuvat lisäksi poistamaan oppilaita luokasta, jolloin poistamistilanteet voivat olla fyysisiä.

”Opiskeluaikan olin sijaisena. Oppilas päätti lähteä kesken oppitunnin. Menin seisomaan luokan oven eteen. Oppilas otti minua käsivarresta kiinni ja meni väkipakolla ulos.”

Vastaaaja 7

Opettajat puuttuvat oppilaiden välisiin konflikteihin, jolloin opettaja on alttiina väkivallalle.

”Yritin pysäyttää tai ehkäistä riitatilanteita ja sain itse osumia.”

Vastaaaja 5

Myös Salmen ja Kivivuoren (2009) tutkimuksessa opettajiin oli kohdistunut väkivaltaa heidän puuttuessa oppilaiden välisiin konflikteihin. He myös mittasivat opettajien puuttumisastetta oppilaiden luvattomaan käyttäytymiseen koulun alueella ja sen ulkopuolella. Saatujen vastausten perusteella 90 % opettajista puuttuu oppilaiden välisiin tappeluihin menemällä väliin. (Salmi & Kivivuori 2009.)

Opettajat voivat myös joutua kiinnipitotilanteisiin, jolloin väkivaltainen oppilas otetaan voimakeinoja käyttäen hallintaan hänen ollessa vaaraksi itselleen tai muille.

”...Myös ajoittain kiinnipitotilanteissa oppilas käyttää fyysistä väkivaltaa opettajaa kohtaan.”

Vastaaaja 19

Yhteistä tilanteille on se, ettei opettajaan itsessään välttämättä kohdistu suoranaista tarkoitettua fyysistä väkivaltaa, mutta opettaja on joka tapauksessa alttiina vahingoille joutuessaan konflikteihin osapuoleksi. On huomattava, että vahingoittaessaan koulun omaisuutta oppilaat ovat vahingonkorvausvelvollisia aiheuttamistaan vahingoista, vaikka eivät olisikaan rikosoikeudellisessa vastuussa teoistaan (Vahingonkorvauslaki 2. luku 1-2§ 412/1974; Rikoslaki 3.luku 4§ 515/2013).

Kyselyn vastauksissa väkivallalla uhkaaminen tai opettajan kohtaama uhkaava tilanne koettiin fyysisenä väkivaltana. Olen yhdistänyt kokemukset uhkailusta seuraavan otsikon alle, jossa käsitelen opettajien kokemaa uhkailua ja uhkatilanteita tarkemmin.

4.2 Opettajiin kohdistuva uhkailu

Kysyin kyselyssä yhtenä teemana opettajien kokemuksia uhkaavista tilanteista työssään. Vastaajien kokemukset sisällöltään rinnastuivat fyysisen ja henkisen väkivallan kokemuksiin. Kontrolloin vastaukset analyysin yhteydessä selvittääkseni sen, ettei kyselyn tuloksiin tulisi samoja tapauksia käsiteltäväksi useampaan kertaan eri kysymysteemojen kohdalla. Vastaajista yksikään ei ollut vastannut samaa kokemusta eri teemoihin. Näin ollen oli relevanttia kysyä uhkaavista tilanteista erikseen, koska osa uhkauksia käsittelevistä vastauksista olisi voinut jäädä kokonaan saamatta ilman erillistä uhkauksia koskevaa kysymysteemaa. Käsitelen uhkailun erillisenä teemana myös tulosten osalta, vaikka uhkailu liitetäänkin väkivallan määritelmässä henkiseen väkivaltaan (Weizmann-Henelius 1997,79; Hyyti ym. 2015,6).

Vastauksien perusteella opettajat kokevat työssään uhkaavia tilanteita varsin paljon. Vastaajista 57 % oli joutunut työssään uhkaavaan tilanteeseen vähintään kerran. Ristiintaulukoinnin perusteella sukupuoli tai koulun koko eivät olleet tilastollisesti merkitseviä selittäjiä uhkaavien tilanteiden kokemuksille. Tähän tutkimukseen osallistuneet naiset ja miehet kokivat uhkaavia tilanteita lähes samassa suhteessa. Uhkaavien tilanteiden kokemukset jakautuivat lähes tasan myös suhteessa koulun kokoon, kun tuloksia verrattiin alle 400 oppilaan ja yli 400 oppilaan kouluihin.

Kuntatyöntekijöitä koskevan Työterveyslaitoksen Työ ja terveys Suomessa 2012 – katsauksen mukaan viimeisen 12 kuukauden aikana opettajista oli kokenut uhkailua 11 %. Opettajat kohtaavat uhkailua keskimääräistä useammin muihin kuntatyöntekijöihin verrattuna (Työterveyslaitos 2013). Salmen & Kivivuoren (2009) tutkimuksen mukaan väkivallan uhkaa oppilaiden taholta oli kokenut opettajista 7 % vuoden 2008 aikana ja 24 % koko uran aikana. Huoltajien taholta tulevaa uhkaa opettajista oli kokenut koko

uran aikana 2 % ja vuoden 2008 aikana 0,5 %. Salmen ja Kivivuoren (2009) mukaan väkivallan uhan määrä on noussut vertailtaessa tutkimusvuosia 1997 ja 2008.

Yhdysvalloissa Musu-Gillette ym. (2016) esittävät raportissaan väkivallan tunnuslukuja joiden mukaan vuonna 2011-2012 yhdysvaltalaisien julkisten koulujen opettajista 10 % ja yksityisten koulujen opettajista 3 % uhattiin väkivallalla. Väkivallalla uhkaaminen yhdysvaltalaisissa kouluissa on vähentynyt vuoden 1993-1994 aikana 12 % ollen alimmillaan (6%) vuonna 2003-2004. Sukupuolittain tarkasteltuna sekä naiset että miehet kohtasivat uhkailua yhtä paljon. Uhkailua kohtasi ala-asteen (elementary school) opettajista 9,6 %, kun taas vastaava luku oli ylä-asteella (secondary school) 8,7 %.

Kanadassa Wilsonin ym. (2011, 2359) tutkimuksessa aseetonta fyysisellä väkivallalla uhkailua oli kohdannut kanadalaisopettajista 6 % (N=44) edellisen vuoden aikana ja 19,8 % (N=144) koko uran aikana. Vastaajista 1,2 % (N=9) oli kohdannut edellisen vuoden aikana ja 2,5 % (N=18) koko uran aikana aseellista fyysisellä väkivallalla uhkaamista.

Tässä tutkimuksessa uhkaa aiheutti useimmiten vastaajan oman opetusryhmän oppilas (19 kertaa) ja toiseksi useimmiten saman koulun oppilas (17 kertaa). Oppilaan vanhempi tai huoltaja oli uhkaa aiheuttava henkilö 5 kertaa ja toinen opettaja 2 kertaa. Täysin ulkopuolinen henkilö aiheutti uhkaa 1 kerran.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastausten perusteella opettajat kokevat työssään suoranaista väkivallan uhkaa ja sen lisäksi kohtaavat erilaisia uhkaavia tilanteita, jossa opettajaan ei kuitenkaan kohdistu suoranaista uhkausta. Opettajien kokeman uhkailun tai uhan olen jakanut kahteen pääluokkaan: opettajiin kohdistuva suoranaisten uhka ja opettajan kokema uhkaava tilanne, jossa ei suoranaista uhkaa opettajaa kohtaan. Tarkastelen ensin ensimmäistä pääluokkaa, jonka olen edelleen jakanut kahteen alaluokkaan: sanallinen opettajaan kohdistuva uhkaus ja konkreettinen opettajaan kohdistuva väkivallalla uhkaaminen. Alaluokat muodostuivat sen perusteella, millaista uhka on ja miten se ilmenee.

4.2.1 Sanallinen uhkailu

Opettajat kokevat heihin kohdistuvaa sanallista uhkailua. Se ilmentyy useimmiten väkivallalla tai tappamisella uhkaamisella. Uhkaamiseen liittyy uhkaajan pyrkimys vallan käyttöön, sekä toisaalta pyrkimys vaikuttaa esimerkiksi opettajan toimintaan koulussa. Toisaalta uhkauksen taustalla voi olla esimerkiksi oppilaan turhautuminen tai kapina opettajaa auktoriteettia vastaan, kuten vastaajan 3 esimerkki kertoo.

”Oppilas esimerkiksi uhkaa tappaa sen vuoksi, että vaadin häntä tekemään koulussa tehtäviä.”

Vastaaja 3

Tapauksen perusteella oppilas pyrkii joko välttämään tehtävien tekemisen ja aktiivisen osallistumisen koulutöihin tai kapinoi opettajaa kohtaan, mikä purkautuu tappouhkauksena. Toisaalta opettaja voi myös joutua uhkauksen kohteeksi ilman ennakkovaroitusta tai aavistusta, kuten vastaajan 13 esimerkki osoittaa.

”...Oppilaani täysikasvuinen poikaystävä tuli aulassa vastaan, kun olin menossa opettajanhuoneeseen, astui liki ja uhkaili minua. Olin hänen mielestään puhunut hänestä perättömiä, vaikka en edes tiennyt hänen olemassaolostaan. Hänestä kuitenkin kulki jokin juoru, ja hän oli päätellyt, että minä olin sen alkuunpanija. Hän oli jo itsessään pelottavan näköinen: maastoasu, maiharit, kaljuksi vedetty pää. Luulin, että hän hakkaisi minut siihen koulun aulaan. ...”

Vastaaja 13

Tilanne tulee täysin yllättäen opettajalle, jolloin opettajalta vaaditaan taitoa toimia tilanteessa oikein, niin ettei uhkaava tilanne kärjisty entisestään. Tämän kaltaiset tilanteet tulevat täysin ennalta arvaamatta, jolloin merkitystä on sekä koulun että opettajan valmiuksilla kohdata tilanne. Koulun turvallisuussuunnittelussa tulisi ottaa huomioon se, miten koulun aluetta kontrolloidaan ja valvotaan.

Opettajat kohtaavat väkivallan uhkaa puuttuessaan oppilaiden välisiin konflikteihin. Tilanteet voivat tulla opettajalle nopeasti, jolloin edellytetään kykyä puuttua tehokkaasti, mutta toisaalta myös kykyä rauhoittaa kiihtynyt tilanne.

”Menin kahden kaverin väliin, kun heillä oli menossa riita kohti tappelua. Toinen kävi niin kuumana, että en heti saanut häneen kontaktia. Oppilas uhkasi tappaa kaikki.”

Vastaja 15

Opettaja voi myös kohdata sanallista uhkailua, joka kohdistuu opettajan perheeseen tai muuten tärkeään läheiseen henkilöön. Uhkauksen vaikutukset opettajaa kohtaan voivat tällöin olla voimakkaammat.

”Oppilas uhkasi 6-vuotiasta poikaani väkivallalla, myös seksuaalisella. Myös muulloin oppilaat ovat silloin tällöin uhanneet joillain.”

Vastaja 16

Uhkauksissa, jotka kohdistuvat opettajan perheeseen tai lähimmäiseen välillisesti opettajan kautta on syytä ottaa vakavasti. Uhkan vakavuutta arvioitaessa on otettava huomioon uhkauksen vakavuus ja sen taustalla olevat motiivit. Sanalliset uhkaukset voivat peruskouluikäisten oppilaiden osalta olla harkitsemattomia sanoja, mutta niihin on syytä suhtautua kuitenkin riittävällä vakavuudella. Tämä jo pelkästään siksi, että uhkaa aiheuttaneelle tulee selväksi se, että toisen uhkaaminen väkivallalla on vakava teko, eikä sitä voi selittää esimerkiksi huumorilla.

4.2.2 Konkreettinen väkivallalla uhkailu

Opettajat kohtaavat työssään tilanteita, missä he kohtaavat konkreettista väkivallan uhkaa, jolloin uhkaaja tehostaa uhkaustaan esimerkiksi kohottamalla kätensä lyöntiasentoon tai pitämällä kädessä vahingoittamiseen soveltuvaa esinettä sanallisen uhkauksen lisäksi. Uhkauksen tehosteena uhkaava henkilö voi käyttää esimerkiksi nyrkkiin puristettua kättä, joka on kohotettu lyöntiasentoon tai nyrkkiä heristetään uhattavan naaman edessä niin kuin vastaajan 13 tapauksessa.

”Yksi oppilaani seisoi edessäni tärysten vihasta ja heristi nyrkkiä naamani edessä. Luulin, että hän löisi.”

Vastaja 13

Vastaajan 12 tapauksessa oppilas oli meinannut lyödä opettajaa nyrkillä, mutta oli kyennyt hillitsemään itsensä viime hetkellä.

”Oppilaiden väliin on joutunut menemään muutaman kerran. Kerran ulos käskemäni oppilas meinasi huitaista nyrkillä mutta hillitsi itsensä vaivoin.”

Vastaja 12

Uhkauksen tehostamisessa voidaan myös käyttää jotakin vahingoittamiseen soveltuvaa tyyppää tai terävää esinettä. Äärimmäisissä tapauksissa esine voi olla jopa ampuma-ase tai esimerkiksi terävä puukko. Mitä vaarallisempaa esinettä henkilö käyttää uhkauksessa, sitä tehostetumpi vaikutus uhkauksella on ja toisaalta sitä suurempi syy uhattavalla on olettaa, että hänen henki ja terveys ovat vaarassa. Vastaja 13 on kohdannut tilanteen, jossa häntä on uhattu heittää laudalla.

”Oppilas oli aggressiivinen välitunnilla toisia oppilaita kohtaan. Kun tulin paikalle hän käyttäytyi edelleen vihamielisesti minua ja kollegaani kohtaan ja tönäisi häntä. Eräällä toisella kerralla hänellä oli lauta päänsä päällä ja uhkasi heittää sillä.”

Vastaja 13

Sekä sanallisiin että konkreettisiin väkivallalla uhkaamisiin on suhtauduttava vakavasti. Weizmann-Heneliuksen (1997, 79) mukaan varsinaista väkivallan tekoa edeltää usein väkivallalla uhkaaminen, joten uhkaaminen enteilee väkivallan tekoa. Vakava uhkaus voi myös täyttää rikoslain 25. luvun 7§ mukaisen laittoman uhkauksen tunnusmerkistön, jolloin uhkaus on rikos (Rikoslaki 25. luku 7§ 578/1995). 15 vuotta täyttäneet oppilaat ovat jo rikosoikeudellisessa vastuussa teoistaan. Tätä nuoremmat eivät joudu rikosoikeudelliseen vastuuseen, mutta he ovat kuitenkin vahingonkorvausvelvollisia. (Rikoslaki 3.luku 4§ 515/2013; ; Vahingonkorvauslaki 2. luku 1-2§ 412/1974.)

4.2.3 Uhkaava tilanne

Koulussa opettajat voivat joutua myös uhkaaviin tilanteisiin, jotka eivät sisällä opettajaan kohdistuvaa uhkaa, mutta jotka tilanteena koetaan uhkaavina. Uhkaavat tilanteet voivat liittyä oppilaan itsehillinnän menettämiseen, jolloin oppilaan kontrollointi on rajoittunutta.

”Oppilas hermostuu ja heittelee tavaroita.”

Vastaja 6

Toisaalta uhkaavana koettu tilanne voi myös liittyä rauhottomasti käyttäytyvän oppilaan poistamiseen luokasta, kuten vastaajan 16 tapaus osoittaa.

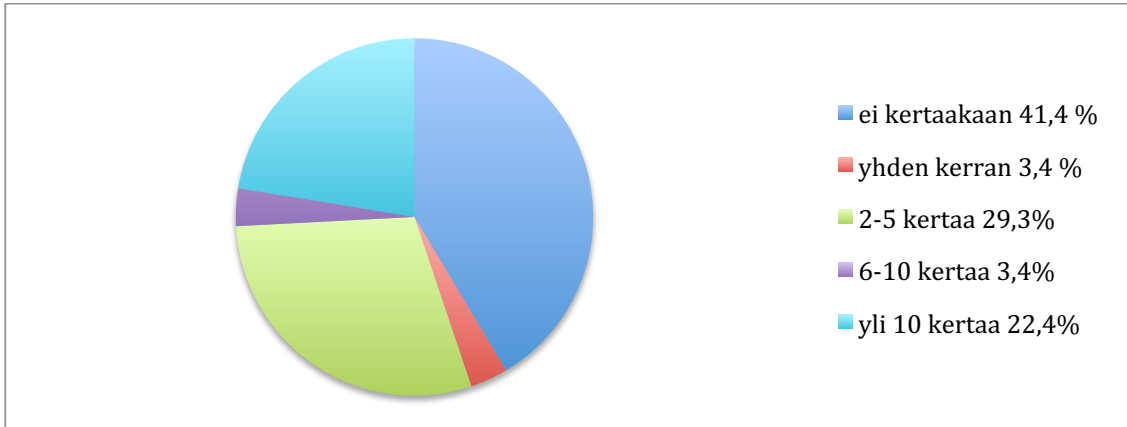
”Uhkaavat tilanteet ovat liittyneet erittäin rauhottomasti käyttäytyvän oppilaan poistamiseen luokasta.”

Vastaja 16

Opettajalla on Perusopetuslain 36§:n mukainen oikeus poistaa luokkahuoneesta tai opetustilasta oppilas, joka häiritsee opetusta. 36b§:n mukaan opettajalla ja rehtorilla on oikeus käyttää myös välttämättömiä voimakeinoja, joita voidaan pitää puolustettavina ottaen huomioon oppilaan ikä, tilanteen uhkaavuus tai vastarinnan vakavuus, sekä tilanteen kokonaisarviointi (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Oppilaiden poistaminen opetuksesta on opettajan viimeisiä käytössä olevia keinoja tilanteen rauhoittamiseksi. On mahdollista, että oppilaan poistaminen kärjistää tilannetta entisestään. Toisaalta on kuitenkin tilanteita, jolloin poistaminen on välttämätöntä, mikäli oppilas on esimerkiksi vaaraksi toisille oppilaille. Oppilaan poistaminen tulisi hoitaa esimerkiksi siten, että opettaja pyytää avuksi koulun henkilökuntaan kuuluvia opettajia tai rehtorin.

4.3 Henkinen väkivalta

Tutkimukseen osallistuneista henkilöistä 59 % (N=34) on kokenut henkistä väkivaltaa työssään vähintään kerran työuransa aikana. Henkistä väkivaltaa kokeneista suurin osa, 29 % (N=17) oli kokenut henkistä väkivaltaa 2-5 kertaa. Jopa 22 % henkistä väkivaltaa kokeneista vastaajista (N=13) oli kokenut henkistä väkivaltaa yli 10 kertaa. Vastaajista 3 % (N=2) oli kokenut henkistä väkivaltaa yhden kerran ja 3% (N=2) 6-10 kertaa.



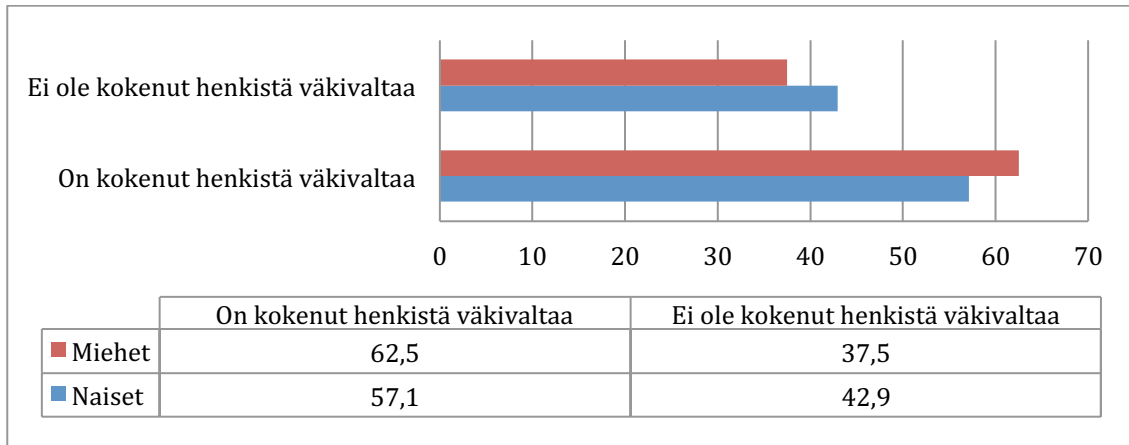
KUVIO 4: Kuinka usein henkistä väkivaltaa on koettu työssä

Salmen ja Kivivuoren (2009) tutkimuksessa 45 % opettajista oli kokenut loukkaavaa käytöstä oppilaiden, sekä 9 % huoltajien taholta vuoden 2008 aikana. Koko uransa aikana loukkaavaa käytöstä opettajista oli kokenut 66 % oppilaiden taholta ja 23 % huoltajien taholta.

Kanadassa Wilsonin ym. (2011, 2359) tutkimuksessa 29 % (N=216) vastaajista oli kokenut edellisen vuoden aikana ja 60,7 % (N=439) koko uran aikana henkilökohtaista loukkaamista tai nimittelyä. Vastaavasti törkeitä tai hävyttömiä eleitä, joiden tarkoituksena on loukata tai pelotella oli kokenut 21,8 % (N=159) vastaajista edellisen vuoden aikana ja 48,8 % (N=352) koko uran aikana. Vastaajista 17,9 % (N=131) oli kokenut edellisen vuoden aikana ja 41,2 % (N=298) koko uran aikana kommentointia, jonka tarkoituksena aiheuttaa harmia vastaajan maineelle tai ihmissuhteille. 16,8 % (N=123) oli kokenut edellisen vuoden aikana ja 40,3 % (N=292) koko uran aikana käytöstä, jonka tarkoituksena on joko aiheuttaa vastaajassa pelkoa tai vaientaa.

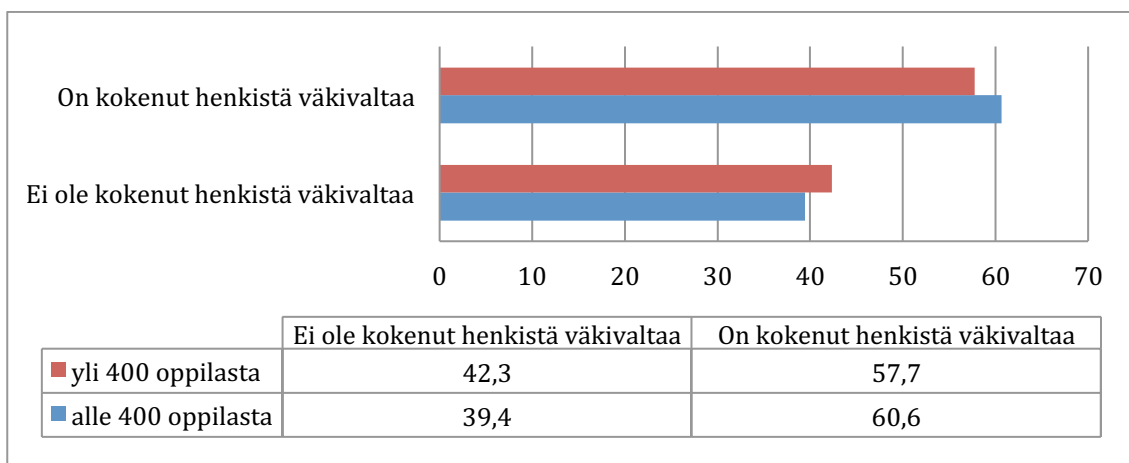
Tässä tutkimuksessa vastaajat kokivat henkistä väkivaltaa useimmiten oman opetusryhmän oppilaiden taholta (22 kertaa). Oppilaan vanhempien tai huoltajien taholta koettiin henkistä väkivaltaa 12 kertaa ja saman koulun oppilaan taholta 11 kertaa. Merkille pantavaa on se, että vastaajat kokivat henkistä väkivaltaa toisen opettajan taholta 10 kertaa. Vastaajat kohtasivat 4 kertaa henkistä väkivaltaa joltakin muulta, kuin edellä on mainittu.

Tilastollisen ristiintaulukoinnin perusteella opettajan sukupuolella ja koulun koolla ei ollut tilastollista merkitsevyyttä suhteessa henkiseen väkivaltaan. Vastausten perusteella voidaan kuitenkin todeta, että miesopettajat ovat kokeneet enemmän henkistä väkivaltaa useammin kuin naiset.



KUVIO 5: Henkinen väkivalta ja sukupuoli

Koulun koolla ja opettajien kokemuksilla henkisestä väkivallasta ei ollut tilastollista merkitsevyyttä, mutta tulosten perusteella alle 400 oppilaan kouluissa koetaan hieman enemmän henkistä väkivaltaa kuin yli 400 oppilaan kouluissa.



KUVIO 6: Henkinen väkivalta ja koulun koko

Tutkimuksen tulosten perusteella suurempi osa vastaajista (59 %) on kokenut työssään henkistä väkivaltaa. Tilastollisten tarkastelun perusteella emme voi saada tietoa koetun

henkisen väkivallan laadusta. Seuraavaksi tarkastelen vastauksissa annettujen tietojen perusteella, millaista opettajien kokema henkinen väkivalta on.

4.3.1 Haukkuminen ja nimittely

Vastaajat kokevat työssään henkistä väkivaltaa, joka ilmenee haukkumisena ja nimittelynä. Haukkumisella ja nimittelyllä pyritään käyttämään valtaa ja alistamaan kohdehenkilö. Vastaajat kohtaavat toistuvaa haukkumista ja nimittelyä esimerkiksi oppilaiden taholta, joka voi kohdistua opettajan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten ulkonäköön tai pukeutumiseen.

”Koen nimittelyn ja haukkumisen henkiseksi väkivallaksi. Myös uhkailut tappamisella yms. ovat sitä. Joskus myös oppilaan kotoa tullut palaute tai uhkaava sävy oppilaan tilanteesta koulua/opettajaa vastaan on henkistä väkivaltaa.”

Vastaaja 12

”...Useita kertoja vuodessa joku oppilaista haukkuu esim. huoraksi tai natsiksi. Joskus haukkuminen on kohdistunut myös henkilökohtaisemmin esim. ulkonäköön tai vaatetukseen. Osa oppilaista suoltaa ulos kaiken, mitä mieleen tulee ilman minkäänlaista suodatusta. ...”

Vastaaja 19

Tällainen oppilaiden taholta tuleva henkilökohtaisuuksiin liittyvä arvostelu ei liity opettajan työn arviointiin tai arvostelemiseen. Voi myös olla, etteivät oppilaat ymmärrä tai miellä sanomiensa seurauksia opettajalle. Haukkumista ja nimittelyä ei mielletä toista vahingoittavaksi teoksi, vaan puheet saatetaan kuitata huumoriksi. Oppilaiden tietoisuutta oman toiminnan vastuullisuudesta ja seurauksista tulisikin korostaa säännöllisesti koko koulussa olon ajan.

Opettaja voi myös kohdata haukkumista ja arvostelua toiselta opettajalta, kuten vastaajan 21 tapaus kertoo.

”Toinen, vanhempi opettaja halveksi ja haukkui nuoruuden intoani ja tekemistäni”

Vastaaja 21

Työyhteisössä toimiessa tulemme sanoneeksi väärin ja loukanneeksi toisia tahattomasti, mutta tätä ei kuitenkaan pidä laskea henkiseksi väkivallaksi, kun kyse on nimenomaan yksittäisestä teosta. Sen sijaan toistuva kollegan halveksiminen ja arvosteleminen ovat henkistä väkivaltaa, eivätkä kuulu professionaalisen opettajan kielenkäyttöön ja toimintaan työyhteisössä.

4.3.2 Ammattitaidon kyseenalaistaminen ja nöyryyttäminen

Vastajaat kokevat ammattitaidon kyseenalaistamisen ja nöyryyttämisen henkisenä väkivaltana. Ammattitaidon kyseenalaistamista ja nöyryyttämistä vastajaat kokivat esimieheltä, toisilta opettajilta, oppilailta sekä oppilaiden huoltajilta ja vanhemmilta. Ammattitaidon ja ammatillisen identiteetin rakentaminen on pitkä prosessi. Oman esimiehen tai toisen kollegan suunnalta saatava asiaton arvostelu tai ammattitaidon kyseenalaistaminen ei tue ammatillisen identiteetin tervettä kasvua, eikä tue ammatillisen osaamisen kehittymistä.

”Opetukseni ja opetustyylini ilkeää kommentoimista, ammattitaitoni kyseenalaistamista koko luokan ja toisen opettajan kuullen. Tarkoituksena oli ilmeisesti nöyryyttää opea.”

Vastaja 7.3

”Kun tulin nuorena virkaan, vanhemman tuntiopettajan toimineen kollegan oli vaikeaa hyväksyä eri paikkakunnalta tullutta nuorta opettajaa. Hän yritti nolata minua oppilaiden kuullen ja tehdä oppilaille sanomiani asioita ”tyhjiksi”. Jos olinesim. käskenynt rauhattoman oppilaan käytävään, hän oli ottanut tämän luokkaansa katsomaan videoita. Onneksi oppilaat kuitenkin pitivät minusta ja arvostivat osaamistani. ...”

Vastaja 17.3

”entinen esimieheni kyseenalaisti ammattitaitoni ja innovatiivisen toiminnan 6 vuoden ajan”

Vastaja 18.3

Toimivassa työyhteisössä opettajat keskenään ja rehtori esimiehenä tukevat työyhteisön jäsenien ammatillisen osaamisen kehittymistä ja kasvua. Erityisesti oppilaiden edessä tapahtuva toisen opettajan nöyryyttäminen vie opettajalta uskottavuuden oppilaiden silmissä ja voi vaikeuttaa merkittävästi hänen työtään jatkossa oppilaiden parissa.

4.3.3 Epäasiallinen kohtelu

Vastaajat kokevat epäasiallisen kohtelun henkisenä väkivaltana. Epäasiallisena kohteluna vastaajat kokevat esimerkiksi esimiehen taholta tulevan eriarvoisen kohtelun, jossa rehtori suosii tiettyjä opettajia enemmän kuin toisia.

"...Esimies käyttää valtaansa väärin ja suosii joitakin opettajia enemmän. Esimiehen kaverisuhteet vaikuttavat työpaikalla."

Vastaaja 27

Epäasiallinen kohtelu voi ilmentyä myös asiattomana kielenkäyttönä, jolloin toisista opettajista puhutaan epämiellyttävään sävyyn.

"Alentavaa puhetta, "tytöttelyä", minun tekemien töiden/ tehtävien omimista."

Vastaaja 25

4.3.4 Perättömien tietojen levittäminen ja aiheettomat syytökset

Opettajat kokevat perättömien tietojen levittämisen ja aiheettomat syytöksen henkisenä väkivaltana. Se voi ilmetä selän takana puhumisena ja toisen toiminnan tarkoituksellisena estämisenä ja vaikeuttamisena.

"Selän takana puhumista ja aktiivista omassa tehtävässä onnistumisen estämistä. Aiheettomia tai epärelevanttien asioiden suhteen tehtyjä valituksia ylemmille tahoille."

Vastaaja 11.3

Oppilaiden taholta perättömien tietojen levittäminen ja aiheettomat syytökset voivat ilmetä niin, että kotona kerrotaan valheellisesti koulun tapahtumista. Syytökset voivat olla rajuja ja niiden todenperäisyyttä voi olla vaikeaa selvittää ja siten kumota virheellisiksi.

"... Kerran oppilas väitti kotona minun haukkuneen puhuttelussa hänen isäänsä paskaksi. Tätä asiaa puitiin palaverissa yhdessä vanhempien kanssakin, mutta vanhemmat olivat sitä mieltä, ettei heidän lapsensa osaa valehdella. Erityisesti oppilaan äiti oli stereotyyppinen "leijonaäiti" joka

puolusti raivokkaasti lastaan ja kyseenalaisti jopa oppilaan alkuperäisen puhuttelun, joka johtui hänen häiritsevistä käytöksistään oppitunnilla. Äidin mielestä oppilas sai häiritä tunnilla koska tällä oli ADHD. Itselle jäi todella huono fiilis koko jutusta, tunsin itseni nurkkaan ahdistetuksi. Pyysin rehtorilta, että kyseinen oppilas siirretään pois opetusryhmästäni ja tämä toteutettiin.”

Vastaja 19

Seuraukset aiheettomien syytösten kohteeksi joutuneelle opettajalle voivat olla merkittävät. Totuuden selvittäminen voi olla vaikeaa ja vastaavasti juorut voivat lähteä koulun sisällä liikkumaan nopeasti ja levitä jopa koulun ulkopuolelle. Merkitystä tällöin onkin sillä, että asiaan tartutaan ripeästi, ennen kuin tapahtuneesta syntyy kohu, jolloin keskustelua voidaan käydä jo erilaisissa tiedotusvälineissä. Opettajayhteisöjen tulisi yhdessä pohtia ennalta, miten epäselvien ja tulkinnallisesti vaikeiden tilanteiden syntymistä voisi ennaltaehkäistä. On kaikkien osapuolien etu, että koulun arjessa ei jouduta tilanteisiin, joissa syntyy epäselvyyttä siitä, mikä oli tapahtumien todellinen kulku.

5. Väkivallan seuraukset suomalaisten peruskoulujen opettajille

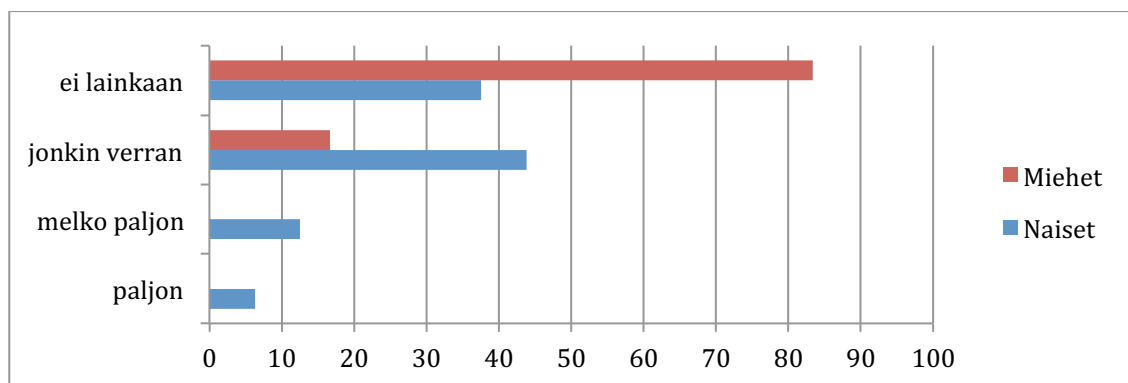
5.1 Väkivallan seurausten tilastollista tarkastelua

Fyysisen ja henkisen väkivallan ja uhkaavien tilanteiden kohtaamisella on vaikutusta työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen. Työ ja terveys Suomessa 2012 –tutkimuksen mukaan opettajien työkyky on keskimäärin samalla tasolla, kuin muillakin työelämässä olevilla työntekijöillä. Myös opettajien usko työssä jatkamiseen on hyvä. Työkykyyn ja työssä jatkamiseen vaikuttavat opettajien keskimääräistä paremmat terveyteen liittyvät elintavat. Tutkimuksen mukaan opettajilla on vähemmän sairauspoissaoloja, kuin muilla kunnan työntekijöillä. (Työterveyslaitos 2013.)

Vastaavasti OAJ:n työoloja käsittelevän barometrin mukaan opettajien työkyky on laskenut vuonna 2015 työelämässä yleisesti koetun työkyvyn alapuolelle. Barometrissä työkykyä verrattiin juuri edellä käsiteltyyn Työ ja terveys Suomessa 2012 –tutkimuksen työkyvyn keskiarvoihin. Huomioitavaa barometrin tuloksissa on se, että epäasiallista kohtelua tai kiusaamista kokeneiden työkyky oli selvästi matalampi, kuin muiden vastaajien. Vaikka barometrin mukaan väkivallan kokemukset olivat vähentyneet, niin kuitenkin väkivalta aiheutti aiempaa enemmän ja vakavampia sairauspoissaoloja. Väkivallan vuoksi töistä pois olleiden määrä oli noussut vuoden 2013 7 prosentista 11 prosenttiin vuonna 2015. (Länsikallio & Ilves 2016.)

Tässä tutkimuksessa saatujen tulosten perusteella fyysinen ja henkinen väkivalta, sekä opettajiin kohdistuva uhkailu aiheuttavat opettajille seurauksia, jotka ilmenevät fyysisinä ja psyykkisinä oireina, kuten ahdistuksena, pelkona, unettomuutena ja masentuneisuutena. Opettajat joutuvat sairaslomalle ja kärsivät työmotivaation laskusta, sekä harkitsevat alanvaihtoa. Tilastollisen tarkastelun perusteella fyysisen ja henkisen väkivallan sekä uhkaavien tilanteiden kokemuksilla on myös opettajien työkykyä alentavia vaikutuksia. Toisaalta osa vastaajista koki, että kokemuksella fyysisestä ja henkisestä väkivallasta oli myös positiivisia vaikutuksia työkykyyn työhön liittyvien oivallusten ja itsensä kehittämisen kautta.

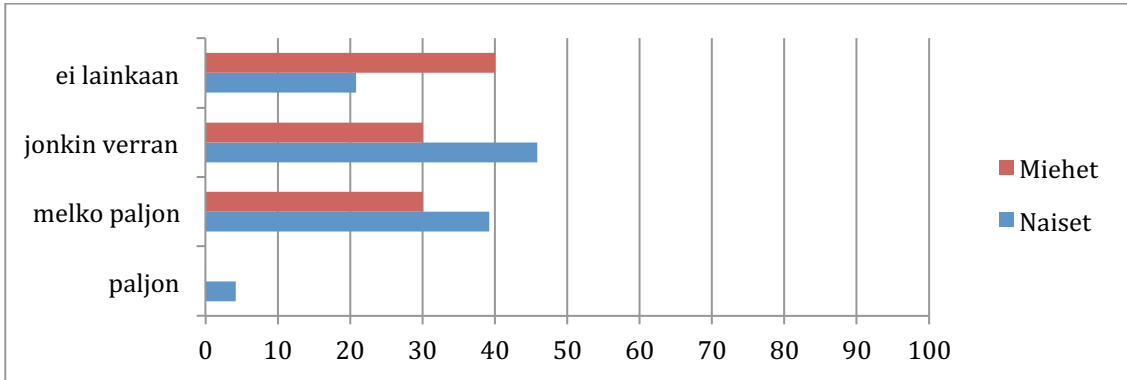
Ristiintaulukoinnin perusteella opettajat kokevat fyysisen väkivallan vaikutukset työkykyyn eri tavoin. Sukupuolen ja työkyvyn vaikutusten erot eivät ole tilastollisesti merkitseviä, mutta suuntaa antavasti voidaan tämän tutkimuksen perusteella todeta, että fyysisen väkivallan kokemukset alentavat enemmän naisten, kuin miesten työkykyä. Merkille pantavaa on kuitenkin se, että fyysisen väkivallan kokemukset alensivat työkykyä jonkin verran tai enemmän puolella kaikista vastaajista (50 % N=11).



KUVIO 7: Fyysisen väkivallan vaikutukset työkykyyn sukupuolittain

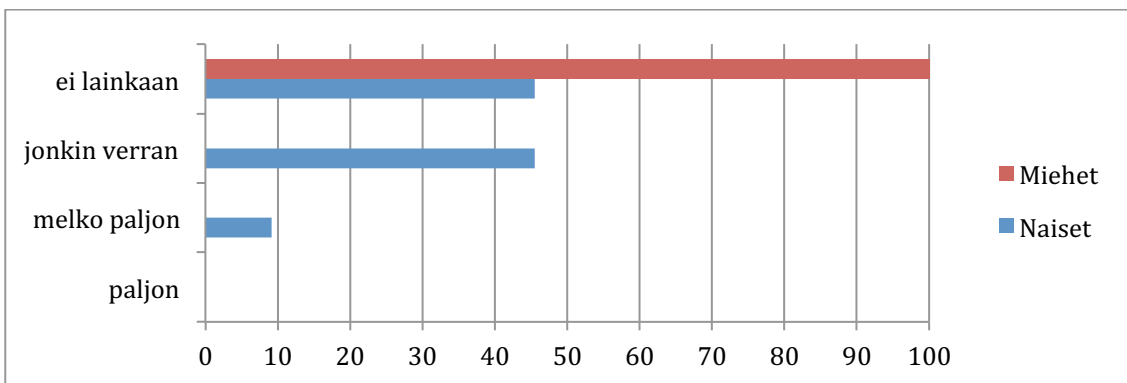
Tämän tutkimuksen perusteella henkinen väkivalta alensi vastaajien työkykyä enemmän, kuin fyysinen väkivalta. Ero voi selittyä esimerkiksi sillä, että henkinen väkivalta on laadultaan toistuvaa ja pitkäkestoista, jolloin sen vaikutuksetkin työkykyyn ovat voimakkaammat.

Tutkimukseen osallistuneiden työkykyä henkinen väkivalta alensi 73,5 % (N=25) vastaajista jonkin verran tai enemmän. Tilastollista merkitsevyyttä sukupuolen ja henkisen väkivallan vaikutusten välillä ei ole. Vertailtaessa fyysisen väkivallan ja henkisen väkivallan seurauksia sukupuolittain, voidaan todeta, että henkinen väkivalta alentaa miesten työkykyä enemmän, kuin fyysinen väkivalta. Miehistä 60 % (N=6) kokee, että henkisen väkivallan kokemus alentaa työkykyä jonkin verran tai enemmän. Naisista vastaavasti 79,2 % (N=19) kokee henkisen väkivallan kokemuksen vaikuttavan työkykyä alentavasti. Merkille pantavaa on se, että henkisen väkivallan kokemus alensi työkykyä melko paljon 29 % (N=7) naisista ja 30 % (N=3) miehistä.



KUVIO 8: Henkisen väkivallan vaikutukset työkykyyn sukupuolittain

Myös uhkaavilla tilanteilla on työkykyä alentavaa vaikutusta, joka tosin on vähäisempää, kuin fyysisen ja henkisen väkivallan kokemuksilla. Uhkaavat tilanteet alensivat vastaajien työkykyä jonkin verran tai enemmän 38,8 % (N=12) vastaajista. Tilastollista merkitsevyyttä sukupuolen ja työkyvyn alenemisen välillä ei ole, mutta vastausten perusteella voidaan todeta suuntaa antavasti, että uhkaavien tilanteiden kokemuksilla ei ollut miesten työkykyä alentavia vaikutuksia, kun taas naisilla kokemus uhkaavasta tilanteesta alensi työkykyä 38,8 % (N=12) vastaajista jonkin verran tai enemmän.



KUVIO 9: Uhkaavien tilanteiden vaikutukset työkykyyn sukupuolittain

Tilastollisen analyysin perusteella voidaan tarkastella vastaajien mielipiteitä siitä, onko fyysisellä ja henkisellä väkivallalla sekä uhkaavilla tilanteilla ollut vaikutusta heidän työkykyä alentavasti. Seuraavaksi tarkastelen sitä, millaisia seurauksia vastaajat nimesivät heidän kokemuksilleen. Olen jaotellut seuraukset kielteisiin vaikutuksiin,

neutraaleihin vaikutuksiin ja positiivisiin vaikutuksiin opettajan näkökulmasta tarkastellen.

5.2 Kielteiset seuraukset

Kielteiset seuraukset fyysisestä ja henkisestä väkivallasta ja opettajiin kohdistuvasta uhkasta ilmenivät opettajien vastauksissa mm. sairauslomana, fyysisinä ja psyykkisinä oireina, työmotivaation laskemisena ja alanvaihdon harkitsemisena. Seuraavaksi tarkastelen fyysisen väkivallan seurauksia, joihin olen yhdistänyt uhkaavien tilanteiden vaikutukset. Henkisen väkivallan vaikutuksia vastaajille tarkastelen erikseen.

5.2.1 Fyysinen väkivalta

Fyysisen väkivallan ja uhkailun seurauksina vastaajat kokevat unettomuutta, stressiä, keskittymiskyvyn puutetta, ahdistusta, pelkoa, voimattomuutta, uupumusta, henkistä pahoinvointia. Ne johtavat työmotivaation laskemiseen, jonka jälkeen töitä etsitään muualta. Fyysisesti väkivaltainen tilanne on voimakas kokemus, jossa stressitaso nousee korkealle. Hetkellinen voimakas stressitila aiheuttaa uupumusta ja unettomuutta.

”Olen uupunut loppupäivän opettaessani tuon välikohtauksen jälkeen. Sairastun lopuksi koulupäivän päätyttyä astmatyypiseen yskään, olo on aivan voimaton ja nukun melatoniinien avulla.”

Vastaaja 13

Fyysisen väkivallan kokemus aiheuttaa myös pelkoa oppilaita kohtaan. Kouluun meneminen arveluttaa, eikä työpaikkaa koeta turvallisenä ympäristönä.

”Pelkäsin pitkään oppilaita, myös niitä kilttejä. Itkin kotona päivän päätteeksi, en halunnut enää jatkaa työntekoa. Mutta eihän sitä voi töistä poiskaan jäädä, kun on laskut ja lainat jollain maksettava.”

Vastaaja 11

”Pelästyin tilannetta aika kovasti, joten sen jälkeen oli pitkään hyvin varovainen olo kyseisen oppilaan kanssa. Seuraavana päivänä ei ollut helppo mennä koululle.”

Vastaaja 5

Vastaajat kokevat ahdistusta ja harmistumista uhkaavista tilanteista, joissa on vaarana joutua kohtaamaan fyysistä väkivaltaa. Se vähentää opettajan työmotivaatiota ja voi heijastua opetuksessa.

”Tuoliepisodista on jo kauan, etten muista, muuten kohtaa ahdistusta ja harmistumista joka kerta, kun tulee tilanne, jossa fyysisen väkivallan uhka on. Ei huvita mennä töihin enää.”

Vastaaja 7

Osa vastaajista on aktiivisesti etsinyt töitä muualta selviytymiskeinona jatkaa työuraa opettajana.

”Etsit aktiivisesti töitä muualta”

Vastaaja 14

Kuvaavaa fyysisen väkivallan ja uhkailun aiheuttamista seurauksista opettajille ovat pelko ja ahdistus, joiden seurauksena koetaan unettomuutta, stressiä ja joiden yhteisvaikutuksesta työmotivaatio laskee ja koetaan haluttomuutta jatkaa työntekoa. Voimakas stressaava kokemus fyysisestä väkivallasta tai sen uhasta uhkaa perustarvettamme: turvallisuuden tunnetta. Perusopetuslain 29§:ssä säädetään, että opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, tämä koskee myös opettajia (Perusopetuslaki 21.8.1998/628). Työturvallisuuslain 8§:ssä säädetään työntajan yleisestä huolehtimisvelvoitteesta siten, että työntaja on velvollinen huolehtimaan työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä (Työturvallisuuslaki 738/2002). Opettajan tulisi kyetä suorittamaan opetustehtävää turvallisessa ympäristössä, jossa opettajan turvallisuudesta ja terveydestä pidetään huolta.

5.1.2 Henkinen väkivalta

Henkisen väkivallan seurauksina tähän tutkimukseen osallistuneet vastaajat kokevat masentuneisuutta, työuupumusta, uniongelmia, ahdistusta, stressiä ja väsymystä. Niiden seurauksena työmotivaation koetaan laskevan, työyhteisössä eristäytytään ja harkitaan alan vaihtoa. Osa vastaajista on joutunut sairauslomalle joko masennuksen tai

työuupumuksen vuoksi. Kuvaavaa on, että henkinen väkivalta koetaan enemmän stressaavaksi kuin fyysinen väkivalta.

”Tällaiset tilanteet stressaavat enemmän kuin fyysiset väkivaltatilanteet. Jos oppilaan vanhemmat osoittavat uhkaavaa tai arvostelevaa käytöstä työtäni kohtaan, se vaikuttaa myös suhteeseen oppilasta kohtaan ja stressaa enemmän työpäivän aikana ja myös jatkossakin.”

Vastaaja 2.3

Henkinen väkivalta onkin usein monimutkaista ja kompleksista, jolloin myös sen koetut seuraukset ovat monimutkaisempia. Tilanteiden selvittely saattaa olla ahdistavaa, ärsyttävää ja masentavaa. Eräs keino helpottaa tilanteiden selvittämistä voisi olla se, että tilanteen sovittelijaksi valitaan työyhteisön ulkopuolinen henkilö, joka voi lähestyä ongelmaa mahdollisimman objektiivisesti.

”Tilanteen selvittelyt olivat ahdistavia, ärsyttäviä, masentavia. Tilanne masensi, olin aina pitänyt tärkeimpänä arvona rehellisyyttä ja luotettavuutta. Tuntui kamalalta, että puheet käännettiin totuudenvastaiseksi.

Loppukevään ajan oppilaan kanssa toimiminen jännitti, toimin niukasti puhuen, kaikki ohjeistus annettiin oppilalle ja kotiin myös kirjallisena.

Tilanne väsytti. Sen ajattelemisenkin tuntuu inhottavalta.”

Vastaaja 6.3

Osalle vastaajista henkisen väkivallan kokemukset aiheuttavat pelkoa ja ahdistusta. Kokemukset pyörivät mielessä työpäivän päätyttyäkin. Kielteiset kokemukset heijastuvat opettajan hyvinvointiin niin työpaikalla kuin vapaa-ajallakin.

”Asia pyörii mielessä ja ahdistaa. Myös pelkoa on esiintynyt.”

Vastaaja 3

”Muutaman viikon ajan kyseisen ryhmän tunneille meno jännitti, suorastaan hirvitti. Oli olo, että mitähän tällä kertaa. Kävin asiaa läpi paljon mielessäni iltaisin kotona ja jopa toivoin olevani kipeä niinä päivinä, kun oli tunti ko. ryhmässä. Tapahtumilla oli myös vaikutusta yöuniin ja nukahtamiseen.”

Vastaaja 7

Henkisen väkivallan kokemus työyhteisön sisällä voi saada opettajan eristäytymään työyhteisössä, kuten vastaaja 5 kertoo. Työyhteisön ongelmat saavat opettajan vetäytymään omiin oloihinsa jolloin työyhteisön ja kollegoiden kanssa käytävä vuorovaikutus vähenee.

”Ei huvittanut mennä opettajainhuoneeseen, joten olin lasten kanssa luokassa myös välitunneilla.”

Vastaaja 5

Osa vastaajista koki henkisen väkivallan seurauksena voimakasta työmotivaation laskua ja osa harkitsi jopa alanvaihtoa tai työpaikan vaihtamista.

”Itketti kotona (koulussa sain hillittyä itseni), muutama yö meni potien unettomuutta, ei huvittanut jatkaa töitä, harkitsin alanvaihtoa, fyysisiä tuntemuksia (ahdistusta rinnassa), oppilaan kohtaaminen muuttui hankalaksi ja omalta osaltani jäätäväksi, jopa todella mustia ajatuksia heräsi oppilasta kohtaan.”

Vastaaja 9

”Etsin aktiivisesti töitä muualta. Tiettyjen oppilaiden kohtaaminen stressaa enemmän kuin työn pitäisi.”

Vastaaja 24

Osa vastaajista oli joutunut henkisen väkivallan seurauksena sairauslomalle, johon syynä mainittiin masennus ja työuupumus.

”Jouduin sairauslomalle ja vaihtamaan työpaikkaa”

Vastaaja 1

”entisen esimieheni toiminta ajoi minut kuukauden sairauslomalle ”masennuksen” vuoksi...”

Vastaaja 18

”Ajattelin asiaa kotona/yöllä. Keskittyminen muihin asioihin vaikeutui. Olin itkuinen/hermostunut. Koin jälkikäteen riittämättömyyden tunnetta, jonka seurauksena keskivaikea työuupuminen ja 1.5 kk sairausloma.”

Vastaaja 8

Merkitystä onkin sillä, miten nopeaa ja perusteellista apua henkistä väkivaltaa kokeneelle tarjotaan. Henkinen väkivalta on toistuvaa ja pitkäkestoista, joten se on luonteeltaan erilaista kuin fyysinen väkivalta, mikä on usein hetkittäistä ja konkreettisesti havaittavaa (ks. Vartia & Perkkä-Jortikka 1994, 25). Työkyvyn näkökulmasta keskeistä on tunnistaa kohdattu henkinen väkivalta ajoissa ja hakea siihen apua heti. Vuosittaiset kehityskeskustelut työpaikalla ja säännölliset työterveyshuollon terveystarkastukset ovat tilaisuuksia, joissa henkisestä väkivallasta voitaisiin keskustella luonnollisena osana keskustelua. Henkinen väkivalta pitäisi tunnistaa ajoissa, ettei sen seuraukset työkyvyille johda pitkään sairauslomaan ja siten esimerkiksi työuupumukseen.

5.3 Neutraalit vaikutukset

Iso osa vastaajista koki, ettei fyysisen ja henkisen väkivallan kohtaamisella ollut vaikutusta heidän työkykyynsä. Muodostin näistä vastauksista pääluokan neutraalit vaikutukset. Tämän pääluokan vastauksissa korostui vastaajan henkilökohtaiset ominaisuudet, kyvyt ja taidot hoitaa tilanne. Esimerkiksi vastaaja 12 koki, ettei henkisen väkivallan kohtaaminen vaikuttanut hänen työkykyynsä, koska hän kokee olevansa sanavalmis ja pärjää kyseessä olevissa tilanteissa.

”Eka kerta hämmästytti mutta sai valmistautumaan henkisesti seuraavaan. En pelkää niiden tilanteiden tuloa, koska olen aika sanavalmis.”
Vastaaja 12

Vastaaja 6 oli kohdannut työssään fyysistä väkivaltaa, mutta vastaaja piti tilannetta hänen kannaltaan lievänä ja jopa huvittavana, jolloin se ei myöskään vaikuttanut hänen työkykyynsä. Vastaaja ei ole kokenut tilanteessa, että hänen perusturvallisuutensa olisi uhattuna, eikä hän ole menettänyt tilanteessa valtaansa, mihin väkivaltaisella käyttäytymisellä yleensä pyritään.

”Ei vaikuttanut. Väkiältä oli minun kannaltani lievää ja jossain määrin huvittavaa.”
Vastaaja 6

Koemme väkivaltaiset tilanteet hyvin yksilöllisesti ja subjektiivisesti. Voimme kokea samankaltaisen tilanteen hyvin monin eri tavoin. Henkilökohtaiset valmiutemme ja ominaisuutemme vaikuttavat hyvin paljon siihen, miten koemme esimerkiksi fyysisesti tai henkisesti väkivaltaisia tai uhkaavia tilanteita. Sanavalmis opettaja voi kokea, ettei jää verbaalisissa mitteloissa tappiolle. Fyysisesti vahva ja isokokoinen opettaja voi kokea, ettei lievä väkivallan kohtaaminen tai uhka horjuta hänen perusturvallisuuttaan.

5.4 Positiiviset vaikutukset

Osa vastaajista koki, että fyysisen ja henkisen väkivallan kohtaamisella oli myös positiivisia vaikutuksia työkyvyn näkökulmasta. Työkyky koheni työssä oppimisen ja työhön liittyvien oivaltamisien kautta. Yksi vastaajista kertoi, miten koettu henkinen väkivalta ns. kovetti hänen nahkansa ja eräs vastaaja kertoi, miten rehtorin tuella oli merkittävä rooli, kun hän auttoi opettajaa kääntämään heikkoutensa vahvuudeksi.

Fyysisesti ja henkisesti väkivaltaiset sekä uhkaavat tilanteet eivät ole toivottavia tapahtumia koulun arjessa. Niistä voidaan kuitenkin oppia sekä yksilö- että yhteisötasolla. Valitettavan usein erilaisiin ongelmakohtiin kiinnitetään huomiota vasta sitten, kun jotakin vakavaa tapahtuu. Opettajan työssä reflektointi on osa päivittäistä rutiinia. Reflektoinnin avulla voidaan oppia erilaisista tilanteista. Loughran (2010, 183) toteaa, ettei reflektio ole pelkkää tilanteen, tapahtuman tai kokemuksen ajattelua, vaan siihen kytkeytyy pyrkimys kehittää ja parantaa omaa osaamista tapahtumasta oppimalla. Reflektio on osa opettajan professionaalista toimintaa. Vastaaja 17 koki, että hän on oppinut jokaisesta tilanteesta ja oppimisen seurauksena osaa ennakoida ja ehkäistä fyysisesti väkivaltaisten tilanteiden syntymistä. Tämä on osa opettajan ammattitaitoa.

”Tietyllä tavalla parantaa, sillä jokaisesta tilanteesta voi oppia ja näin ollen osaa välttää tilanteita tai ehkäistä niiden syntymistä.”

Vastaaja 17

Vastaaja 16 kokee, että oppilaiden käytös tuottaa hänelle työhön liittyviä oivalluksia. Vastaaja on reflektoinut omaa toimintaansa ja on tunnistanut oivallusten kautta, miten

oppilaiden kanssa toimia. Tämä tuottaa hänelle lisää työkykyä, koska hänen henkilökohtaiset taidot karttuvat oivallusten kautta.

”Oppilaiden käytös tuottaa työhön liittyviä oivalluksia ja yleensä aikaa myöten lisää työkykyä. ...”

Vastaaja 16

Vastaaja 25 kertoi kovettaneensa nahkansa.

”Ns. kovetin nahkani.”

Vastaaja 25

Vastaajan 23 tapauksessa korostuu rehtorin aktiivinen rooli uuden opettajan tukemisessa. Rehtorin tuki auttoi vastaajaa kääntämään heikkoutensa vahvuudeksi, jolloin hän pystyy säilyttämään johtajuutensa haastavissa tilanteissa, eikä siten menetä valtaansa, vaikka kohtaisi työssään henkistä väkivaltaa. Vastauksessa korostuu halu oppia ja riittävät voimavarat. Ilman rehtorin aktiivista tukea ja kannustusta vaikutukset työkyvylle voisivat olla täysin toisenlaiset.

”Olin tullut juuri uuteen kouluun opettajaksi ja lapset tietenkin koittelevat uutta opettajaa.

Koin tilanteen ensin hämmästyttävänä. Rehtorin tuen ansiosta sain voimavaroja ja oppia vastaavien tilanteiden hoidossa.

Tilanne ei vaikuttanut työkykyyni, sillä pyrin kääntämään heikkouteni vahvuudeksi ja kasvamaan koko ajan työssäni. Koen itsetuntoni nousseen, kun nyt uskallan kohdata ja toimia haastavissa tilanteissa vahvana johtajana. Koulumme rehtorin tuki on hyvin tärkeässä roolissa vaikeissa tilanteissa.”

Vastaaja 23

6. Roolit suhteessa väkivaltaan

6.1 Roolien muodostaminen

Tämän tutkimuksen roolit ovat muodostuneet sekä laadullisen että määrällisen analyysin tuloksina. Mielenkiintoista roolien tutkimisessa oli nimenomaan se, että löysin kolme yhteistä roolia sekä laadullisen analyysin että määrällisen analyysin avulla. Palkitsevaa tässä oli se, että olen lähestynyt tutkimusongelmaa mixed method – tutkimuksella. Löytämäni kolme roolia ovat: statisti, uhri ja vaikuttaja. Niiden kautta voidaan tarkastella opettajille muodostuvaa suhdetta koulussa esiintyvään väkivaltaan. Roolit muodostuivat sekä tilastollisen ryhmittelyanalyysin että laadullisen analyysin myötä. Laadullisesta aineistosta roolit nousivat esille jo raakahavaintoja tehdessä, jolloin luin tutkimusaineistoa läpi useaan kertaan esittäen samalla itselleni miksi – kysymyksiä löytämistäni ristiriidoista.

Kolmen edellä mainitun roolin lisäksi aineistosta nousivat esille kollegan ja rehtorin roolit. Kollegan rooli nousi esille erityisesti väkivallan kokemusten käsittelyssä ja niiden jälkihoidossa, jolloin kollegalle muodostuu rooli kuuntelijana, keskustelijana ja tukijana. Hyvällä kollegalla on myös vahva rooli työyhteisön rakentajana. Rehtorin rooli nousi esille opettajia tukevana, auttavana ja kuuntelevana. Toisaalta rehtori myös vastaa myös koulussa päätöksenteosta ja toisaalta häneltä odotetaan päätöksiä. Rehtori on lisäksi avainasemassa työyhteisön kehittäjänä ja toimintakulttuurin muokkaajana.

Erving Goffman (1971) on kehittänyt sosiaalipsykologiaan roolin käsitteen, jolla hän kuvaa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa sen osapuolille syntyviä erilaisia rooleja. Rooleja Goffman (1971, 9) vertaa esimerkiksi näyttämöllä tapahtuvaan näytelmään, jossa eri näyttelijöillä on erilaiset roolit. Osapuolina silloin ovat näytelmän henkilöt sekä yleisö. Vastaavasti arjen vuorovaikutuksessa yleisöä ei ole, joten vuorovaikutustilanne näyttäytyy muille toimijoille välittyvinä vaikutelmina. Rooli on eräs työkalu, jonka avulla voidaan tarkastella vuorovaikutustilanteita. (Suoninen, Pirttilä-Backman, Lahikainen & Ahokas 2010, 32.) Opettajilla ja oppilailla on koulussa selkeät roolit. Molempiin rooleihin sosiaalistutaan osin virallisen koulun asettamien

normien mukaan, mutta myös piilo-opetussuunnitelman (ks. Antikainen, Rinne & Koski 2006) mukaisten käytäntöjen kautta. Jokaiseen rooliin sisältyy myös paljon odotuksia. Opettajan odotetaan käyttäytyvän oppilaiden edessä asiallisesti ja rehtorin voidaan odottaa olevan jämäkkä, koulun ylin auktoriteetti. Vastaavasti oppilaiden odotetaan esimerkiksi noudattavan koulun sääntöjä. Haastavissa vuorovaikutustilanteissa rooli-odotukset ja opettajan toiminta voivat olla ristiriidassa. Vakiintuneet roolit voivat ylipäänsä menettää merkityksensä.

Tässä tutkimuksessa käytän roolia kuvaamaan niitä erilaisia opettajille muodostuvia hypoteettisia toimintamalleja, joiden mukaan he toimivat väkivallan suhteen. Rooleille annetut kuvaukset ovat kärjistettyjä, eikä niitä sellaisenaan voi yhdistää yhteenkään vastaajaan. Tästä syystä annoin erilaisille rooleille kehittämäni kärjistetyn nimitykset. Kärjistyksen tavoitteena on korostaa roolien välisiä eroja ja teroittaa niiden ominaisuuksia. Roolien avulla lukija voi tarkastella omaa suhdettaan väkivaltaan ja tarvittaessa kehittää sitä.

Ryhmittelyanalyysin tuottamaa taulukkoa luetaan siten, että ryhmien lukemia kussakin sarakkeessa verrataan vastausvaihtoehtojen lukemaan. Väkivallan kohtaamista selvittävässä kysymyksissä vastausvaihtoehtoja olivat: 1=en kertaakaan, 2=yhden kerran, 3=2-5 kertaa, 4=6-10 kertaa ja 5=yli 10 kertaa. Mitä lähempänä ryhmän lukema on numeroa 1, sitä vähemmän ryhmän jäsenet ovat kokeneet fyysistä ja henkistä väkivaltaa. Vastaavasti mitä lähempänä ryhmän lukema on numeroa 5, sitä enemmän ryhmän jäsenet ovat kokeneet väkivaltaa. Vastaajien mielipidettä koskevassa kysymyksessä opettajien keinojen riittävydestä puuttua ja ennaltaehkäistä sekä fyysistä, että henkistä väkivaltaa, vastausvaihtoehtoina olivat: 1=olen täysin eri mieltä, 2=olen osittain eri mieltä, 3=en osaa sanoa, 4= olen osittain samaa mieltä , 5=olen täysin samaa mieltä. Mitä lähempänä ryhmän lukema on numeroa 1, sitä enemmän ryhmän jäsenet ovat sitä mieltä, ettei opettajalla ole riittävästi keinoja ennaltaehkäistä ja puuttua fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan. Vastaavasti mitä lähempänä ryhmän lukema on numeroa 5, sitä enemmän ryhmän jäsenet ovat sitä mieltä, että heillä on riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä fyysistä ja henkistä väkivaltaa.

Statisteilla ei ole juurikaan kokemuksia fyysisestä ja henkisestä väkivallasta, eikä heillä ole oikein selvää mielipidettä, onko opettajilla riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä väkivaltaa. Taulukon 4. arvo 1,19 on lähellä arvoa 1 (en kertaakaan). Heistä osalla ei ole myöskään kokemusta henkisestä väkivallasta, osa on voinut kohdata yhden kerran arvon ollessa 1,58, joka on lähellä arvoa 1 (en kertaakaan). Statistit osa on osittain sitä mieltä, ettei opettajilla ole riittävästi keinoja puuttua fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan ja osa ei osaa ottaa kantaa väitteeseen kantaa arvojen ollessa 2,15 (fyysinen väkivalta) ja 2,12 (henkinen väkivalta).

Uhrit ovat kokeneet sekä fyysistä että henkistä väkivaltaa paljon ja he kokevat, ettei opettajilla ole riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä fyysistä ja henkistä väkivaltaa kouluissa. Fyysistä väkivaltaa he ovat kokeneet keskimäärin 2-5 kertaa lukeman ollessa 3,00. Henkistä väkivaltaa uhrit ovat kokeneet lähes tai yli 10 kertaa lukeman ollessa 4,60. Uhrit ovat joko täysin tai osittain sitä mieltä, ettei opettajilla ole riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä fyysistä väkivaltaa (1,70) ja henkistä väkivaltaa (1,75).

Vaikuttajat ovat kokeneet fyysistä väkivaltaa vähän tai ei ollenkaan ja henkistä väkivaltaa keskimäärin vähän yli yhden kerran. Heidän mielestään opettajilla on kuitenkin riittävästi keinoja puuttua sekä fyysiseen että henkiseen väkivaltaan. Vaikuttajat ovat kokeneet fyysistä väkivaltaa joko kerran tai ei ollenkaan arvon ollessa 1,21. Henkistä väkivaltaa he ovat kokeneet kerran tai vähän enemmän arvon ollessa 2,07. Sen sijaan vaikuttajat ovat keskimäärin osittain sitä mieltä, että heillä on riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä fyysistä väkivaltaa lukeman ollessa 3,79. Henkisen väkivallan osalta vaikuttajat ovat osittain sitä mieltä, että heillä on riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä henkistä väkivaltaa lukeman ollessa 4,07.

TAULUKKO 4. Ryhmittelyanalyysin tuottamat ryhmät.

	Ryhmät		
	Statistit	Uhrit	Vaikuttajat
	n=26	n=20	n=14
Olen joutunut työssäni fyysisesti väkivaltaisen käyttäytymisen kohteeksi? (1 = en kertaakaan, 2 = yhden kerran, 3 = 2 - 5 kertaa, 4 = 6 - 10 kertaa, 5 = yli 10 kertaa)	1,19	3,00	1,21
Olen joutunut työssäni henkisen väkivallan kohteeksi? (1 = en kertaakaan, 2 = yhden kerran, 3 = 2 - 5 kertaa, 4 = 6 - 10 kertaa, 5 = yli 10 kertaa)	1,58	4,60	2,07
Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja ennaltaehkäistä ja puuttua fyysiseen väkivaltaan koulussa (1 = Olen täysin eri mieltä, 2 = Olen osittain eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = olen osittain samaa mieltä, 5 = olen täysin samaa mieltä)	2,15	1,70	3,79
Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja ennaltaehkäistä ja puuttua henkiseen väkivaltaan koulussa (1 = Olen täysin eri mieltä, 2 = Olen osittain eri mieltä, 3 = en osaa sanoa, 4 = olen osittain samaa mieltä, 5 = olen täysin samaa mieltä)	2,12	1,75	4,07

6.2 Erilaiset roolit

6.2.1 Statistin rooli

Statistit ovat kokeneet fyysistä ja henkistä väkivaltaa ryhmistä vähiten. He ovat ryhmistä selkeimmin epätietoisia siitä, onko opettajilla riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä fyysistä ja henkistä väkivaltaa kouluissa. Heillä ei tunnu olevan selkeää roolia suhteessa väkivaltaan, vaan he ovat ikään kuin sivustaseuraajia. Statistit ovat tutkimuksen riskiryhmä, joilla on alttius väkivallan kohtaamiselle. Tästä syystä on tärkeää tarkastella statisten ryhmänä hieman tarkemmin ja nostaa esille niitä seikkoja, joilla statistit voisivat kehittää itseään pois riskiryhmästä.

Statisteihin kuuluu hieman enemmän naisia, kuin miehiä (liite 2.). He ovat iältään painottuneet keskimääräistä enemmän 20-30- ja 51-60- vuotiaisiin, eli he ovat keskimäärin joko työuran alkuvaiheessa tai loppuvaiheessa (liite 3.). Työkokemukseltaan statistit ovat keskimäärin kokemattomimpia. Heistä keskimääräistä useammalla on työkokemusta joko alle 5 tai 5-10 vuotta. Toisaalta statisteihin kuuluu hieman keskimääräistä enemmän henkilöitä, joilla työkokemusta on yli 30 vuotta (liite 4.). Iän ja työkokemuksen jakautuminen voi kertoa myös siitä, että nuorilla ja kokemattomilla opettajilla ei ole syntynyt käsitystä eikä kokemusta väkivallasta, jolloin siihen ei ole minkäänlaista suhdetta. Statistit työskentelevät suhteellisen tasaisesti kouluissa, joissa on joko alle 400 oppilasta tai yli 400 oppilasta (liite 5.).

Statisteille on epäselvää miten fyysiseen tai henkiseen väkivaltaan tulisi puuttua ja miten sitä tulisi ennalta ehkäistä. Heillä ei ole tiedossa, mitä keinoja heillä on käytössä.

”En osaa sanoa”

Vastaja 6

Toisaalta he eivät myöskään osaa sanoa, mitä keinoja he kaipaavat lisää fyysiseen ja henkiseen väkivaltaan puuttumiseen. Tämä ilmenee epätietoisuutena.

"En keksi keinoja. Oppilaiden käyttäytymiseen puuttumista kotona."
Vastaja 10

Statistit kokevat toisaalta, että he tarvitsisivat lisää keinoja, mutta he eivät osaa määrittellä mitä lisäkeinot voisivat olla. Heitä leimaa selkeästi epätietoisuus siitä, miten ongelman kanssa tulisi menetellä.

"Jotain mutta en osaa sanoa mitä"
Vastaja 9

"en osaa sanoa"
Vastaja 14

Statistien epätietoisuus tuottaa ongelman, joka ilmenee vastaajan 12 kertomassa. Koska statisteilla ei ole kokemusta tilanteista, eikä koulutusta, heillä ei ole myöskään tietoa, miten väkivaltaa kohdatessa tulisi toimia. Tästä syystä he ovat riskiryhmää. Henkilökohtainen väkivallan kokemus ei ole edellytys sille, etteikö väkivallan kohtaamiseen voisi ennalta varautua ja hankkia siinä tarvittavaa osaamista.

"...Hyvin vaikeaa sanoa miten toimisin sellaisessa tilanteessa: ei kokemusta, ei koulutusta, lakikin velvoittaa mutta myös rajoittaa mitä/ miten saa tehdä ja mitä ei "
Vastaja 12

Yksi vastaaja kaipaa pedagogista koulutusta esimerkiksi toiminnallisten menetelmien käyttämiseen ja toinen vastaaja tarvitsisi koulutusta henkisen väkivallan tunnistamiseen.

"Toiminnalliset menetelmät –koulutuksis"
Vastaja 6

"täydennyskoulutus, jotta henkinen väkivalta huomattaisiin nykyistä paremmin"
Vastaja 19

"Vaikkapa koulutus olisi hyvä idea."
Vastaja 12

Statistit kaipaavatkin koulutusta sekä väkivallan tunnistamiseen että apua sen käsittelemiseen. Kohdennetulla koulutuksella statisteille tarjoutuu mahdollisuus oppia tietoja ja taitoja, joita tarvitaan väkivaltaan puuttumisessa, ennaltaehkäisemisessä ja sitä mahdollisesti kohdatessa. On mahdollista, että statisteihin kuuluu opettajia, joiden kouluissa väkivaltaa tai uhkaavia tilanteita on ollut niin vähän tai ei ollenkaan, jolloin ilmiöön ei ole syntynyt minkäänlaista tarttumapintaa. Lisäksi on todettava se, etteivät opettajat tutkimustiedon valossa kuitenkaan pelkää puuttua esimerkiksi oppilaiden välisiin konflikteihin. Salmen ja Kivivuoren (2009,3) tutkimuksessa 90 % vastaajista ilmoitti menevänsä aina väliin oppilaiden välisiin tappeluihin. Toivottavaa olisi, että myös loput 10 % olisivat aktiivisia siten, että he esimerkiksi pyytäisivät avuksi toisia opettajia.

Oppilaiden väliseen konfliktiin puuttumisessa opettaja ottaa aina henkilökohtaisen riskin loukkaantua. Toisaalta myös opettajaa kohtaan voi kohdistua väkivaltaa, joka vaatii opettajalta kykyä reagoida. Opettaja, jolla ei ole tietoa tai taitoa kohdata väkivaltaa tai aggressiivista käyttäytymistä voi joutua tilanteissa roolikonfliktiin. Opettaja ymmärtää oman auktoriteettiasemansa ja kokee tarvetta puuttua tilanteeseen, mutta ei välttämättä tiedä, miten tilanteessa tulisi toimia. Epätietoisuus voi näyttäytyä hermostuneisuutena ja jännityksenä, jonka sanaton viestintä välittää vuorovaikutustilanteen toiselle osapuolelle. Weizman-Heneliuksen (1997, 63) mukaan vuorovaikutus koostuu sekä sanallisesta että sanattomasta viestinnästä. Sanallinen viestintä on esimerkiksi puhetta ja vastaavasti sanaton viestintä esimerkiksi kasvojen ilmeitä, jotka viestivät esimerkiksi henkilön tunnetilasta. Aggressiivisen ihmisen kohtaaminen laukaisee vuorovaikutuksen toisessa osapuolella tunnetilan, joka välittyy niin sanallisen kuin sanattoman viestinnän välityksellä. Pahimmillaan voimakas välittynyt tunnetila provosoi jo valmiiksi aggressiivista ihmistä ja opettaja tulee tahtomattaan provosoineeksi vuorovaikutuksen toista osapuolta. Siksi rauhallinen puhe ja rauhallisuutta välittävä sanaton viestintä toimivat uhkaavissa tilanteissa parhaiten.

Provosointi voi myös olla tietoista esimerkiksi oppilaiden taholta, jolloin provosoinnilla pyritään saamaan opettaja menettämään hermonsensa. Äärelän (2012) haastattelemat nuoret vangit kertoivat muistoissaan, miten heidän pyrkimyksenä oli nimenomaan

provosoida opettajia hermostumaan. Tahallisen provosoinnin tunnistaminen auttaa neutralisoimaan sen vaikutukset, jolloin oppilaiden huomionhakuisuuteen voi vastata rakentavilla keinoilla, kuten avoimella vuorovaikutuksella.

6.2.2 Uhrin rooli

Uhrit ovat kokeneet sekä fyysistä että henkistä väkivaltaa ryhmistä eniten. He ovat myös selkeimmin sitä mieltä, ettei opettajilla ole riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä fyysistä ja henkistä väkivaltaa kouluissa. Uhreihin kuuluu keskimääräistä enemmän miehiä, kuin naisia suhteessa kaikkiin vastaajiin (liite 2.). Miehiä uhreissa on 5,7 % enemmän verrattuna kyselyyn vastanneiden miesten määrään. Naisia vastaavasti on uhreissa vähemmän suhteessa kyselyyn vastanneiden naisten määrään. Uhrit ovat iältään selkeästi keskimääräistä enemmän 41-50-vuotiaita. Keskimäärin uhrien ikä vaihtelee 31-60 vuoden välillä. Yhtään alle 30-vuotiasta ei uhreihin kuitenkaan kuulu (liite 3.). Uhrit ovat pääasiassa työkokemukseltaan kokeneita. Keskimääräistä enemmän uhreilla työkokemusta on 11-15 vuotta ja hieman keskimääräistä enemmän 16-20 ja 21-25 vuotta. Uhreissa on keskimääräistä vähemmän kokemattomia opettajia, joilla työkokemusta on alle 10 vuotta (liite 4.). Uhrit työskentelevät keskimäärin tasaisesti sekä alle 400 oppilaan että yli 400 oppilaan kouluissa.

Uhrit ovat iältään ja kokemukseltaan koulujen selkärankaa. Heille on syntynyt kokemusta ja näkemystä. Toisaalta ikä ja työkokemus ovat tuoneet myös kokemuksia työssä kohdatusta väkivallasta. Uhrit kokevat, ettei heillä ole kuitenkaan riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä väkivaltaa. Uhreina he myös kärsivät väkivallan seurauksista eniten. Väkivallan kärsimykset ja voimattomuus ongelman edessä ovat yhdessä vaarallinen yhdistelmä. Vastaajan 23 kertoma kuvastaa hyvin uhrien ongelmaa. Heidän sietokykynsä on voinut nousta niin korkealle, etteivät he uskalla puuttua pieniin väkivaltaisuuksiin siitä mahdollisesti seuraavan kohun vuoksi. Taustalla heillä voi olla myös pelko työpaikan menetyksestä. Perustellusti voitaisiin myös kysyä, millaista tukea uhrit saavat esimiehiltään vaikeisiin tilanteisiin.

”En oikein tiedä. Periaattessa laki antaa opettajalle luvan esimerkiksi rajoittaa oppilaan liikkumista vaaratilanteessa, mutta oikeasti vaaran täytyy olla todella suuri, että opettaja uskaltaa käyttää mitään ns. voimakeinoja, koska opettajat pelkäävät lukevansa tilanteesta seuraavan päivän lehdestä.”

Vastaaja 23

Oppilaiden ja opettajien väliset konfliktit voivat nousta herkästi uutisotsikoihin. Tapahtumilla on usein paljon silminnäkijöitä, joiden kautta tieto leviää nopeasti. Oppilas ja oppilaan huoltajat voivat lisäksi uhata opettajaa erilaisilla jatkotoimilla, kuten kanteluilla. Hakalehto-Wainion (2012, 128) mukaan opettajien tulisi suhtautua kanteluihin myönteisesti, koska niiden keskeinen tarkoitus on koulujen toiminnan valvonta. Kantelulla ja erityisesti siihen annettavalla laillisuusvalvojan ratkaisulla on koulun toimintaa ohjaava vaikutus. Kantelujen kautta voidaan saada ratkaisuja tulkinnanvaraisiin tilanteisiin, jotta tulkinnanvaraisuudelta voitaisiin jatkossa välttyä (Hakalehto-Wainio 2012, 128.)

Uhrin rooliin voi myös liittää erään norjalaisen opettajan Adamin tapauksen, joka nousi esille Skålandin (2016, 312) tutkimuksessa. Adam joutui 17 –vuotiaan oppilaan uhkaamaksi siten, että oppilas tarttui opettajaa ja nosti tämän ylös maasta seinää vasten, kun Adam oli pyytänyt oppilasta pieneen huoneeseen huomauttaakseen oppilasta huonosta käytöksestä. Adam ei kertonut tapauksesta kenellekään, ei perheelleen, työtovereilleen eikä esimiehilleen, koska tilanne oli niin nöyryyttävä ja hän pelkäsi menettävänsä kasvonsa työyhteisössä. Goffmanin (2012, 23) määritelmän mukaan kasvot ovat yksilölle kuuluvaa sosiaalista arvoa, joka syntyy vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa. Kasvot ovat ikään kuin ulospäin annettu minäkuva, jota haluamme ylläpitää muiden silmissä. Kasvojen voidaan ajatella olevan sitä, mitä toiset minusta ajattelevat tai millainen kuva heillä minusta on.

Adamin tapauksessa (Skåland 2016) työyhteisön merkitys korostuu. Mikäli työyhteisössä vallitsee esimerkiksi keskinäinen kilpailu opettajien välillä, kukaan ei halua paljastaa omia heikkouksiaan, vaan jokainen haluaa ylläpitää kasvoja ja pikemminkin rakentaa ne vahvoiksi ja lujiksi. Tällöin heikkouden näyttäminen voi

johtaa Adamin kannalta kielteisiin seurauksiin. Toimivassa työyhteisössä, jossa keskinäistä kilpailua ei ole, vaan opettajat tekevät yhteistyötä ja ymmärtävät olevansa riippuvaisia toisistaan, uskalletaan myös kertoa vaikeista ja nöyryyttävistä tilanteista. Valitettavan usein kiusaamisen kohteeksi joutuneet eivät kerro kokemuksistaan. Tilanne on voinut olla niin nöyryyttävä, että kynnyksensä nousee liian korkealle. Myös Smith & Morita (1999, 2) toteavat, etteivät kiusaamisen uhrin yleensä kerro kiusaamisesta ulkopuolisille tai etsi kiusaamiseen apua. Myös tässä tutkimuksessa osa vastaajista oli pitänyt väkivallan kohtaamisen omana tietonaan.

”En kertonut esimiehelleni mitään. Olin niin nuori.”

Vastaaja 20

”En mihinkään. Oppilasa lienee ollut pesunkestävä psykopaatti ja toimenpiteisiin ryhtyminen olisi kertonut hänelle, että hänen painostusyrityksensä tuottaa tulosta. Esimiehestä olisin tehnyt rikosilmoituksen, mutta koska en ollut tallentanut keskustelua, en voinut todistaa mitään ja jätin asian siihen.”

Vastaaja 16

Väkivallan kohtaamisen kertomatta jättämisellä on monenlaisia seurauksia. Mikäli tapaus ei tule esimerkiksi esimiehen tietoon, ei asiaan voida koulun kohdalta puuttua. Toisaalta tapausten jäädessä piiloon, myös koko ongelma voi jäädä pimentoon. Tässä tutkimuksessa suurin osa vastaajista kertoi ilmoittaneensa kohtaamasta fyysisestä ja henkisen väkivallan kohtaamisesta joko esimiehelle, työterveyshuoltoon tai työsuojeluun.

Uhrin tarvitsevat koulumaailmassa eniten tukea ja apua. Uhrien apuna voivat olla hyvät kollegat ja tukeva rehtori. Avainasemassa ovat luonnollisesti myös esimerkiksi työterveyden palvelut, vaikka ongelma ei korjaannu pelkkiä seurauksia hoitamalla. Uhrin tarvitseva erityisesti tukea ja lisäkoulutusta väkivaltaisten tilanteiden hoitamiseen ja niihin varautumiseen. He tarvitsevat keinoja ja työkaluja toimia haastavissa ja uhkaavissa tilanteissa, kuten vastaaja 8 toteaa.

”Koulutusta uhkaavien tilanteiden varalle”

Vastaaja 8

Jokaisen koulun ja kunnan tavoitteena tulisi olla se, ettei opettajista kukaan joudu uhrin rooliin, koska uhrit todennäköisimmin kärsivät väkivallan kohtaamisen seurauksina fyysisistä ja psyykkisistä oireista, kuten ahdistuksesta, pelosta, voimattomuudesta, stressistä, unettomuudesta, väsymyksestä, osa jopa masennuksesta ja työuupumuksesta.

On selvää, ettei väkivalta lopu pelkän koulutuksen avulla, mutta tietojen ja taitojen oppiminen lisää kykyä ennakoida tilanteita ja auttaa näkemään ongelmallisen käyttäytymisen taakse myös nopeasti kehittyvissä tilanteissa. Opettajan vuorovaikutus- ja sosioemotionaalisilla taidoilla on merkittävä rooli haastavissa vuorovaikutustilanteissa toimiessa. Väkivalta ilmenee aina vuorovaikutuksessa, jolloin merkitystä on sillä, miten me siinä toimimme. Mitä paremmin pystymme pitämään vuorovaikutuksen hallinnassa, sitä vähemmällä seurauksilla selviämme myös väkivaltaisista tilanteista.

Voimattomuus ongelmien edessä voi pakottaa uhrin jopa vaihtamaan työpaikkaa tai vaihtamaan alaa kokonaan. Ongelmaa pakeneminen on eräänlainen viimeinen selviytymiskeino.

”Vaihdoin työpaikkaa, mitä ennen yritin puolustautua persoonani mukaisesti ->kiltisti”

Vastaaja 11

”täydennyskoulutin itseäni ja vaihdoin työpaikkaa”

Vastaaja 18

”Vaihdoin työpaikkaa.”

Vastaaja 24

6.2.3 Vaikuttajan rooli

Vaikuttajat ovat kohdanneet fyysistä ja henkistä väkivaltaa hieman enemmän, kuin statistit, mutta selvästi vähemmän, kuin uhrit. Vaikuttajat ovat selkeimmin ryhmistä sitä mieltä, että opettajilla on riittävästi keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä fyysistä ja henkistä väkivaltaa. Vaikuttajiin kuuluu aavistuksen keskimääräistä enemmän miehiä, kuin naisia (liite 2). He ovat iältään keskimääräistä enemmän 31-40-vuotiaita. Muuten vaikuttajissa on keskimäärin samassa suhteessa muun ikäisiä, ainoastaan alle 30-

vuotiaita on aavistuksen vähemmän, kuin keskimäärin vastaajissa (liite 3.). Työkokemukseltaan vaikuttajat ovat jakautuneet suhteellisen tasaisesti, mutta vaikuttajiin kuuluu hieman keskimääräistä enemmän työkokemusta 0-5 vuotta ja yli 30 vuotta omaavia henkilöitä (liite 4.). Vaikuttajat työskentelevät hieman keskimääräistä useammin yli 400 oppilaan kouluissa, kuin alle 400 oppilaan kouluissa.

Vaikuttajien suhtautuminen väkivaltaan on tasapainoinen. Vaikka heillä on kokemusta väkivallasta, sen seuraukset eivät todennäköisesti alenna heidän työkykyään ainakaan merkittävästi. Vaikuttajia yhdistää kyky hallita tilanteita ja kyky osata toimia oikein sekä väkivaltaisissa tilanteissa, mutta ennen kaikkea niiden ennalta ehkäisemisessä. Vaikuttajat osaavat nähdä myös ongelmien taakse ja ottaa huomioon henkilön ongelmallisen käyttäytymisen taustat.

Väkivaltaista käyttäytymistä voidaan tarkastella esimerkiksi erilaisten aggressiivisuusteorioiden ja erilaisten persoonallisuuden piirteiden kautta (ks. Weizmann-Henelius 1997 ja Hyyti ym. 2015). Molempien huomioon ottaminen auttaa ymmärtämään väkivaltaisen käyttäytymisen logiikkaa.

Väkivaltaisuuden taustalla voi olla monenlaisia tekijöitä. Koulussa keskeistä on oppilaantuntemus, jolloin opettajat tietävät riittävästi oppilaiden taustoista kyetäkseen minimoimaan oppilaiden riskiä aggressiivisuuteen ja väkivaltaisuuteen. Tiedot ja taidot auttavat aggressiivisen henkilön kohtaamisessa.

”Olen ottanut oppilaan puhutteluun oppitunnin jälkeen. Poikkeuksetta tilanne on rauennut oppilaan anteeksipyyntöön ja taustalla on ollut joku oppilaan arjessa oleva huoli, jota olemme myös yhdessä ratkoneet.”

Vastaaja 27

Tanja Äärelä (2012) tutki väitöskirjassaan nuorten vankien muistoja ja kokemuksia peruskoulusta. Äärelän (2012, 151) mukaan nuorten vankien kertomuksissa koulutyön tahallinen häirintä ja sääntöjen uhmaaminen nousivat sisällöistä esille eniten. Nuorilla vangeilla oli vaikeuksia sopeutua koulun sääntöihin ja koulun käytänteisiin. Sen lisäksi he kiusasivat opettajia tietoisesti purkaakseen turhautumistaan kouluun. Merkille pantavaa nuorten muistoissa on se, että nuoret saattoivat käyttäytyä toisten opettajien

tunneilla varsin hyvin, kun taas toisten opettajien tunneilla osa saattoi jopa uhkailla opettajaa tappamisella. Kiusaamisen kohteeksi valikoituneet opettajat olivat nuorten vankien mielestä epäoikeudenmukaisia. Tilanteet luokissa päätyivät usein opettajan uhkailuihin jatkotoimenpiteistä, kuten jälki-istunnoista tai luokasta poistamisesta. Osa oppilaista jopa erotettiin koulusta esimerkiksi opettajaan kohdistuneen uhkailun perusteella. Nuorten kertomuksien perusteella erilaisilla opettajien antamilla rangaistuksilla ei ollut mitään vaikutusta nuorten käyttäytymiseen. Sen sijaan, mitä enemmän opettajat asettivat sääntöjä tai antoivat rangaistuksia, sitä enemmän nuoret vangit olivat kapinoineet niitä vastaan. Eräs vangeista varasteli kertomansa mukaan toisten tavaroita joutuessaan poistetuksi luokasta, jolloin luokasta poistaminen ratkaisi ongelman luokan sisällä, mutta toi uusia ongelmia koulun sisälle. Opettajia, joita nuoret vangit eivät kiusanneet, koettiin välittävinä ja huolehtivina, jotka kohtelivat nuoria reilusti. (Äärelä 2012.)

Vaikuttajat tarttuvat ongelmiin jämäkästi ja ratkaisevat riitoja oikeudenmukaisesti. He kykenevät ratkomaan oppilaan ongelmaa yhdessä oppilaan kanssa siitäkin huolimatta, että tämä on edellisellä tunnilla ollut väkivaltainen tai uhkaava ja ennen kaikkea ottavat huomioon sen, että käyttäytymisen taustalla voi olla jokin oppilaan elämässä oleva pulma.

”Kun tilanne rauhoittui ja molemmat halusivat saman pöydän ääreen, niin sitten asia keskusteltiin. Tämä kuumana käynyt kaveri sanoi olleensa peloissaan, koska hän oli saanut tiedon psykiatriselle osastojaksolle joutumisesta. Loppupäivä meni poikien kanssa keskustellessa - hyvä keskustelu.”

Vastaaja 14

Kielteiseen käyttäytymisen seurauksena ei välttämättä tarvita rangaistuksia, vaan pikemminkin aitoa vuorovaikutusta ja keskustelua, jonka taustalla on aito välittäminen ja huolenpito. Oppilaiden kotitaustat tai muutokset elämässä aiheuttavat stressiä, joka purkautuu usein koulussa. Oppilaat tarvitsevat turvallisia aikuisia, joiden kanssa voi käsitellä myös koulun ulkopuolisen elämän haasteita ja ongelmia.

Vaikuttaja löytää keinoja keskustella oppilaiden kanssa ja pyrkii menemään yhdessä eteenpäin. Vaikuttajalla on itsellään keinoja käsitellä tilanteita, joten myös niiden seuraukset jäävät vähäisemmiksi.

”Itsellä on keinoja käsitellä asioita, ja ymmärtää taustoja henkisen väkivallan käyttäjästä ja olla ottamatta henkilökohtaisesti henkistä väkivaltaa. Ettei itse provosoidu tai reagoi voimakkaasti sitä käyttävästä henkilöstä. Rauhallisuus, ja asioista keskustelu.”

Vastaaja 2

Vaikuttajat haluavat lisäksi kehittää työyhteisöään ja sen toimintatapoja esimerkiksi väkivaltaisten tilanteiden ennaltaehkäisemisen osalta. Käytännön toimenpiteiden kehittäminen esimerkiksi henkisen väkivallan torjunnassa ovat työyhteisön kannalta keskeisiä (ks. Reinboth 2006, Korhonen 2009 & Vartia & Perkka-Jortikka 1994). Vaikuttajia yhdistää halu kehittää avointa ilmapiiriä ja yhteisiä toimintatapoja.

”Yritettiin kehitellä tapa miten voisi ennaltaehkäistä.”

Vastaaja 6

”Avoin ilmapiiri, selkeät yhteiset toimintatavat ja riittävä määrä aikuisia suhteessa oppilasmäärään ovat ehkä yleisellä tasolla hyviä ennaltaehkäisyn keinoja. Koulussamme on myös valvontakameroita joissakin tiloissa, välitunneilla on useita valvojia ja opettajia on ohjeistettu toimimaan väkivaltatilanteissa.”

Vastaaja 46

Toimivassa työyhteisössä vallitsee selkeät ja yhteiset toimintatavat, jotka koskettavat kaikkia. Mikäli väkivaltaa kohtaan halutaan nolliatoleranssi on väkivaltaan puuttumiseen ja ennaltaehkäisemiseen osallistuttava jokaisen koulun opettajan. Lisäksi mukaan on sitoutettava oppilaat, heidän huoltajansa ja vanhempansa sekä koulun muu henkilökunta. Väkivallattomuudesta on tehtävä yhteinen asia, joka ilmenee vastaajan 38 kertomassa.

”Jokaisen opettajan pitää puuttua kaikkeen näkemäänsä ja olla koko ajan tarkkaavaisena. Koulun hyvä henki vähentää kaikkea ikävää. Oppilaiden osallisuus lisää kaikkien viihtyvyyttä.”

Vastaaja 38

Vaikuttaja ottaa väkivaltaisuudet huomioon myös luokkahuonetyöskentelyssä. Luokkahuoneen organisoinnilla voidaan vaikuttaa paljon luokkahuoneen dynamiikkaan, jolla on myös ennakoiva vaikutus. Hyvin järjestetty ja suunniteltu opetus vähentää luokassa ilmeneviä konflikteja.

”Oppilaiden asettelu luokassa ja oppilaantuntemus.”
Vastaja 39

Luokkahuoneen toiminnan tehokkaalla organisoinnilla voidaan vaikuttaa oppilasryhmän toimintaan ja dynamiikkaan. Luokkahuoneen organisointi ja ryhmänhallinta ovat olennainen osa opettajan työtä. Käytännön vinkkejä erilaisista tehokkaista menetelmistä löytyy paljon opetusta koskevasta kirjallisuudesta (ks. Saloviita 2007, Gordon 2006, Cantell & Vehniäinen 2011, Emmer 1989 ja O’leary & O’leary 1977).

Vaikuttaja lisäksi ennakoi tulevaa ja hänellä on suunnitelma, miten toimia uhkaavassa tilanteessa. Ennalta varautuminen ja suunnitteleminen auttaa toimimaan oikein stressaavassa tilanteessa, koska nopeasti kehittyvässä tilanteessa voi olla vaikeaa keksiä ja kehittää toimivia käytänteitä. Nopeassa tilanteessa toimintatavat tulevat niin sanotusti selkärangasta, jolloin merkitystä on sillä, minkälaisia toimintamalleja on opetellut.

”Ennakointi ja suunnitelma siitä, miten toimia.”
Vastaja 42

Vaikuttaja keskustelee ennalta oppilaiden kanssa ja luo luokkaan hyvän ilmapiirin. Luokkahuoneessa syntyvien ongelmien käsittelyssä ja ratkaisussa voi soveltaa esimerkiksi Thomas Gordonin (ks. Gordon 2006) kehittelemiä ratkaisumalleja, joissa keskeistä on rakentava toimintapa. Selkeät pelisäännöt tuovat oppilaille struktuuria luokkahuoneeseen, joka auttaa heitä itsehillinnässä.

”Oppilaiden kanssa keskusteleminen, asiallisen ja toisia huomioivan käytöksen kannustaminen, yhteistyö huoltajien kanssa; esim. kiusaamistilanteissa asiaan puuttuu oppilashuoltotyöryhmä. Hyvä ryhmähenki, avoin ilmapiiri, selkeät pelisäännöt ja riittävä määrä aikuisia oppilasmäärään nähden toimivat uskoakseni tässäkin.”
Vastaja 40

Vaikuttaja käyttäytyy uhkaavissa ja väkivaltaisissa tilanteissa rauhallisesti ja viestii selkeällä ja rauhallisella äänellä. Vaikuttaja ei provosoi tilannetta, vaan pikemminkin rauhoittaa olemuksellaan.

”Käyttäydyn itse rauhallisesti, enkä provosoi”

Vastaaja 1

Vaikuttaja antaa myös aggressiiviselle tilaa, eikä ehdoin tahdoin kärjistä tilannetta liian voimakkailla reaktioilla. Vaikuttaja käyttää tehosteena esimerkiksi huumoria.

”Pysy rauhallisena, olla provosoimatta oppilasta, antaa aggressiiviselle oppilaalle omaa rauhaa rauhoittumiselle, välttää kyselemästä turhaan, ja puhua mahdollisimman vähän ja selkeästi sen mitä puhuu. Huumorin käyttäminen.”

Vastaaja 2

Toisaalta vaikuttaja puuttuu tilanteisiin ja selvittää ne riittävän perusteellisesti, tarvittaessa seuraa tilannetta myös jatkossa. Vaikuttaja on sitoutunut väkivaltaan puuttumiseen ja ennaltaehkäisemiseen.

”Puuttuminen asiaan, sen selvittäminen ja myös tilanteen seuraaminen jatkossa.”

Vastaaja 11

Opettajan on keskeistä ymmärtää oma ja oppilaan asema puuttuessa konflikteihin tai joutuessa esimerkiksi oppilaan kiinnipitotilanteeseen (ks. Hakalehto-Wainio 2012 ja Lahtinen 2011). Konkreettisiin uhkatilanteisiin, niiden kohtaamiseen ja käsittelemiseen on olemassa lukuisia hyviä oppaita, joissa perehdytetään lukija erilaisiin menetelmiin (ks. Hyyti ym. 2015, Kyllönen & Rickman 2011 ja Weizmann-Henelius 1997).

Vaikuttaja ylläpitää keskusteluyhteyttä ja puuttuu asioihin riittävän varhain. Vaikuttaja huolehtii perheiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä, jossa korostuu vahva molemmin puolinen luottamus.

”Keskusteluyhteys, varhainen puuttuminen kaikkeen, yhteistyö perheiden kanssa, toiminnan ohjaus”

Vastaaja 29

Vaikuttajat ovat ryhmä, joiden suhde väkivaltaan on kunnossa. Vaikuttajia tarvitaan, mikäli koulussa ilmenevään väkivaltaan halutaan vähentää ja mikäli siihen halutaan puuttua ja sitä ennaltaehkäistä. Vaikuttajat ovat avainasemassa. Uhreja ja statisteja tulisikin lisäkoulutuksen ja erilaisten tukitoimien avulla ohjata kohti vaikuttajan roolia.

6.2.4 Hyvän kollegan rooli

Hyvän kollegan rooli korostuu työyhteisön arjessa jatkuvasti, mutta erityisesti silloin, kun joku kollegoista on joutunut uhkaavaan tilanteeseen, haastavaan vuorovaikutukseen tai jopa kohtaamaan väkivaltaa. Hyvän kollegan tunnistaa siitä, että hän rakentaa työyhteisöä esimerkiksi tukemalla toista, kuuntelemalla ja keskustelemalla. Hyvistä kollegoista muodostuu toimiva työyhteisö, missä asioista keskustellaan avoimesti ja opettajalla on mahdollisuus purkaa tuntejaan, jutella ja jakaa kokemuksia yhdessä toisten kollegoiden kanssa.

”Opettajanhuoneessa välitunnilla on hyvä purkautua kollegoille. Heiltä saa vertaistukea.”

Vastaaja 19

”Juttelimme keskenämme. Kyllä siitä mielestäni selvittiin ihan ok, vaikka oppilas oli aggressiivinen. Mietittiin miten toimitaan seuraavalla kerralla.”

Vastaaja 12

”Puhuminen, oppilaiden kuunteleminen. Ja puhuminen. Opettajien yhteistyö.”

Vastaaja 8

Myös Cockburn (1996, 78) toteaa, miten opettajien hyvillä vuorovaikutussuhteilla on paljon myönteisiä vaikutuksia koko työyhteisölle. Hyvä vuorovaikutus saa opettajat tuntemaan olonsa tyytyväisemmäksi, mutta myös auttamaan toinen toisiaan työyhteisössä. Luukkainen (2004, 194) opettajuudessa tulee korostumaan yhteistyön merkitys työyhteisön sisällä, mutta yhteistyö myös sidosryhmien kanssa. Hyvä kollega toimii yhteistyötä edistäen.

Hyvä kollega osaa kuunnella ja keskustella. On tärkeää tunnistaa tilanteet, jolloin työkaveri tai kollega tarvitsee tukea omassa työssään. Tuen antamiseksi voi riittää jopa pelkkä aktiivinen kuuntelu. Yhdessä keskustellen voidaan jakaa kokemuksia, jolloin

myös yhteinen ymmärrys kehittyy. Keskustelussa muiden opettajien kanssa tapahtuu myös ajatustenvaihtoa, jolloin voidaan oppia toinen toiselta. Loughran (2010) toteaa, miten opettajan ammattitaito on usein niin sanottua hiljaista (tacit) tietoa, jonka konkretisoiminen voi olla haastavaa. Avoimessa opettajien välisessä vuorovaikutuksessa mahdollistuu osaamisen jakaminen arjen kokemusten jakamisen avulla.

”Keskustelin paljon uhkailua kokeneen kollegan kanssa.”

Vastaaja 7

”Olen kovasti kaivannut jonkinlaista opettajien nettipalstaa, jossa voisi anonyyminä jutella kouluasioista, jakaa vinkkejä niin opetuksen kuin erilaisten tilanteiden suhteen. Esimerkiksi OAJ:n sivuilla voisi olla tällainen, sinnehän pääsee sisään vain opettajan omilla tunniksilla.”

Vastaaja 21

”Avoimesti keskustelemalla. Kollegoiden tuki oli vahvaa.”

Vastaaja 11

Hyvät kollegat edistävät työilmapiiriä työyhteisössä. Kohteliaat tavat, ystävällisyys, sekä toisten huomioon ottaminen ovat perusasioita, mutta siitäkin huolimatta ne tahtovat usein unohtua työyhteisöissä. Hyvä ilmapiiri edistää hyvinvointia hyvin monipuolisesti. Työyhteisöön, jossa vallitsee hyvä ilmapiiri, on mukava tulla töihin ja myönteinen ilmapiiri ruokkii positiivista yleisvirettä. Hyvä kollega ylläpitää hyvää ilmapiiriä sekä luokassa, että koko koulussa.

”Hyvän ilmapiirin luominen oppilaille ja henkilökunnalle kouluun. Kouluun ja töihin olisi kiva tulla.”

Vastaaja 28

”Kohtelen ihmisiä tasa-arvoisesti, enkä ”mene mukaan” toisen ihmisen halveksimiseen.”

Vastaaja 1

6.2.5 Rehtorin rooli

Rehtori toimii koulun hallinnollisena esimiehenä ja vastaa koulun toiminnasta. Rehtorien perustehtäviin sisältyvät toimipaikasta riippumatta koulun pedagoginen johtaminen ja yleishallinto. Esimerkiksi pedagogisen johtamisen osa-alueisiin kuuluvat

laajasti opetuksen järjestämiseen liittyvät tehtävät, koulun kehittämistyö ja koko yhteisön osaamisen johtaminen. Osaksi pedagogista johtamista katsotaan myös työhyvinvoinnista huolehtiminen, kehityskeskustelut ja henkilöstöjohtaminen. (Opetushallitus 2013.)

Tämän tutkimuksen havaintojen perusteella rehtorin läsnäololla ja tuella käytännön kouluelämässä on opettajien kannalta merkitystä. Osassa tilanteissa rehtorin helppo saatavuus, nopea avun tarjoaminen auttoi ratkaisemaan ongelman luokassa.

”Pyysin heti tunnille rehtorin ja selvitimme ongelman koko luokan kanssa saman tien ja oppilas joka aiheutti alunperin vastarinnan meni jatko keskusteluihin rehtorin kanssa ja tilanne saatiin rauhoittumaan.”

Vastaaaja 22

Myös rehtorin nopea reagointi opettajan tarpeisiin luokassa auttoi tilanteen ratkaisemisessa.

”Otin yhteyttä rehtoriin ja sovimme toimintatavoista. Sain ohjaajan luokkaani.”

Vastaaaja 23

”Satuina kohtaamaan rehtorin heti tapahtumien jälkeen opettajanhuoneessa ja sanoin heti hänelle, mitä oli tapahtunut. Hän käski siirtää oppilaan heti klinikalle, pois luokkaopetuksesta, loppujakson ajaksi.”

Vastaaaja 12

Rehtorin nopea apu voi myös olla opettajalle ikävä kokemus, mikäli rehtori sanoo esimerkiksi harkitsemattomia asioita luokan oppilaiden edessä ja opettaja kokee menettävänsä ammatilliset kasvonsa luokan oppilaiden edessä. Tällöin rehtorin toiminta voidaan kokea nöyryyttävänä ja epäasiallisena.

”Ensimmäisen uhkaavan tilanteen jälkeen rehtori tuli luokkaan ja antoi oppilaiden läsnäollessa lapsellisia opetusvinkkejä.”

Vastaaaja 15

Rehtorin tulisikin pikemminkin vahvistaa autettavan opettajan auktoriteettia oppilaiden edessä ja osoittaa mahdollinen kritiikki kahdenkeskisessä keskustelussa tilanteen jälkeen ilman ulkopuolisten henkilöiden läsnäoloa. Rajalan (2001, 89) mukaan opettajat odottavat rehtorilta tukea ja kannustusta.

Rehtori voi tukea opettajia monin tavoin. Rehtori voi auttaa kehittämään toimivia käytänteitä, kuunnella ja antaa konkreettista tukea opettajille.

”Otin yhteyttä rehtoriin ja pohdimme toimenpiteitä vastaavissa tilanteissa.”

Vastaja 1

”Keskustelin kollegoiden ja rehtorin kanssa. Sain tukea.”

Vastaja 14

”Olin tullut juuri uuteen kouluun opettajaksi ja lapset tietenkin koittelevat uutta opettajaa.

Koin tilanteen ensin hämmästyttävänä. Rehtorin tuen ansiosta sain voimavaroja ja oppia vastaavien tilanteiden hoidossa.

Tilanne ei vaikuttanut työkykyyni, sillä pyrin kääntämään heikkouteni vahvuudeksi ja kasvamaan koko ajan työssäni. Koen itsetuntoni nousseen, kun nyt uskallan kohdata ja toimia haastavissa tilanteissa vahvana johtajana. Koulumme rehtorin tuki on hyvin tärkeässä roolissa vaikeissa tilanteissa.”

Vastaja 23

Nopea tarttuminen opettajien tarpeisiin ja niihin liittyvien päätöksen viivytyksetön ratkaisu, voivat tuoda parannuksia sekä oppilaiden että opettajien hyvinvointiin.

Työterveyslaitos (2015) kehitti hankkeessa väkivaltatilanteita varten ilmoituslomakkeen ja tutki sen käyttöä eri kouluissa. Hankkeen tulosten perusteella esimiehet eivät juurikaan käsitelleet tehtyjä väkivaltailmoituksia ilmoittajien kanssa. Saman suuntaisen havainnon teki Mirja Rasimus (2002) tutkiessaan turvattomuutta ja väkivaltatilanteita sairaalan poliklinikoilla. Työterveyslaitoksen hankkeen tutkimustulokset ovat huolestuttavia. Väkivaltailmoitukset ja raportit menettävät uskottavuutensa, jos niiden täyttäminen ei johda mihinkään. Tämä vastaavasti johtaa siihen, ettei väkivaltatilanteista raportoida, jolloin on vaarana, että koko ongelma jää piiloon. Rehtorin pitää koulun hallinnollisena esimiehenä ja pedagogisena johtajana järjestää väkivaltaisista tilanteista varten prosessi, joka käynnistyy opettajan ilmoituksesta ja johtaa konkreettisiin toimenpiteisiin. Toimenpiteisiin rehtoria velvoittaa esimerkiksi Työturvallisuuslain velvoitteet (Työturvallisuuslaki 738/2002).

Rehtoreilta edellytetään kykyä päätöksentekoon. Päätökset ovat sekä oppilaita koskevia, mutta myös opettajia ja koko koulua koskevia. Päätöksenteossa korostuu

oikeudenmukaisuus ja johdonmukaisuus. Dubin (1991, 191) toteaa, että rehtorilta vaaditaan poliittikkomaista otetta tehdessään perustavanlaatuisia päätöksiä, jotka koskettavat eri ryhmiä koulumaailmassa. Kunta-alan työhyvinvointia koskevassa tutkimuksen mukaan oikeudenmukaisella johtamisella on suora vaikutus työntekijöiden hyvinvointiin ja se voi myös heijastua työn laatuun (Oksanen, Elovainio, Ervasti, Kivimäki, Linna, Pentti & Virtanen 2012, 45–48). Lisäksi koulujen kohdalla Kunta10 – tutkimuksen mukaan henkilöstön kokemus oikeudenmukaisuudesta heijastui parempana koulumenestyksenä, koulutytytyväisyytenä, psyykkisenä hyvinvointina sekä vähäisempinä luvattomina poissaoloina (Oksanen ym. 2012, 49). Oikeudenmukaisuuden kokemus syntyy alaisen ja esimiehen välisessä vuorovaikutuksessa. Esimiehen toiminta koetaan oikeudenmukaiseksi, kun esimies on läsnä, kuuntelee ja kannustaa, perustelee päätökset sekä kuuntelee alaisia päätöksenteossa ja tarttuu päätettäviin asioihin jämäkästi (Oksanen ym. 2012, 46).

Vastaaja 16 ei ollut kokenut rehtorin toimintaa oikeudenmukaisena.

”Hankalan opettajan tilannetta ei juurikaan käsitelty. Hän oli hankala varsin monille. Jostain syystä entinen rehtori ei puuttunut asiaan.”

Vastaaja 16

Perusopetuslain 7 luvussa säädetään oppivelvollisuudesta, sekä oppilaiden oikeuksista ja velvollisuuksista. Perusopetuslaki velvoittaa oppivelvollisuuden kautta jokaista Suomessa vakituisesti asuvaa lasta käymään koulua ja suorittamaan oppivelvollisuuden. Sen lisäksi laki velvoittaa oppilasta käyttäytymään asiallisesti ja hoitamaan tehtävänsä tunnollisesti. Mikäli oppilaan suoriutuminen ja käyttäytyminen koulussa on epäasiallista, voidaan oppilaaseen kohdistaa kurinpitotoimia. Ensisijaisena toimenpiteenä Perusopetuslain mukaan on käytettävä kasvatuskeskustelua, jonka tavoitteena on yksilöidä teko ja sen seuraukset sekä selvittää laajemmin käyttäytymisen syyt ja seuraukset sekä koulun keinot käyttäytymisen ja oppilaan hyvinvoinnin parantamiseksi (Perusopetuslaki 35a§ 21.8.1998/628).

Perusopetuslain mukaan opetusta häiritsevä, koulun järjestyssääntöjä rikkova tai vilpillisesti menettelevä oppilas voidaan määrätä jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi tai antaa kirjallinen varoitus. Oppilas voidaan äärimmillään erottaa kolmeksi

kuukaudeksi, mikäli kirjallinen varoitus ja jälki-istunto eivät tehoa ja oppilas jatkaa epäasiallista käyttäytymistään. Sen lisäksi oppilaalta voidaan evätä opetus loppupäivän ajaksi, mikäli hänestä on vaaraa koulussa tai opetustiloissa oleville henkilöille. Oppilas voidaan myös määrätä tekemään tekemättömiä tehtäviä työpäivän päätyttyä enintään yhdeksi tunniksi. Hakalehto-Wainion (2012, 188) mukaan oppilaan näkökulmasta kaikki kurinpitokeinot ovat rangaistuksia. Perusopetuslain esitöissä, oikeuskirjallisuudessa tai virallisselvityksissä ei myöskään ole asetettu mitään tavoitteita koulun kurinpidollisille toimille (Hakalehto-Wainio 2012, 188). Opettajien ja rehtorien tulisikin tarkkaan pohtia sitä, miten koulun kurinpito on tarkoituksenmukaista järjestää. Kurinpidolliset toimet pitäisi aina olla pedagogisesti perusteltavissa. Ottaen huomioon Äärelän (2012) haastattelemien nuorten vankien kertomukset, ei koulun antamalla rangaistuksilla ollut heihin minkäänlaista tehoa, vaan ne toimivat täysin päinvastaisella tavalla aiheuttaen vain lisää kapinaa. Tästä näkökulmasta tarkastellen oppilaiden epäasialliseen käyttäytymiseen puuttuminen rangaistuksin ei ole ongelmatonta.

On kuitenkin tilanteita, jolloin rehtorilta odotetaan jämäkkää päätöksentekoa ja rohkeutta esimerkiksi erottaa oppilas määräajaksi. Vastaja 7:n mukaan määräaikainen erottaminen koulusta voisi toimia herätteenä sekä lapselle, että huoltajalle.

”Väkivaltainen yksilö tulisi pitää kotona, jos ei koulussa osaa käyttäytyä. Erottamista käytetään todella vähän. Voisi säikäyttää lapsen ja huoltajat tehokkaammin.”

Vastaja 7

Vastajan 23 tapauksessa määräaikainen erottaminen herätti lapsen tarkastelemaan omia tekojaan.

”Oppilas sai kahden viikon erotuksen koulusta ja hän pyysi käytöstään anteeksi.”

Vastaja 23

Oppilaan erottaminen ei ole koululle vaivaton prosessi, sillä erottamisen yhteydessä on muistettava, että Perusopetuslain 36a §:n mukaan erotetulle oppilaalle on järjestettävä opetus erottamisen ajaksi, siten ettei oppilas erottamisen vuoksi jää jälkeen muista

vuosiluokkansa oppilaista. Oppilaalle laaditaan henkilökohtainen suunnitelma opetuksen järjestämisestä ja oppimisen seurannasta. (Perusopetuslaki 36a§ 21.8.1998/628.)

”Saman oppilaan kanssa muillakin oli ollut uhkaavia tilanteita ennen minua. Näitä käsiteltiin yhteisessä kokoontumisessa, aluksi esimies vähätteli tapahtuneita, mutta työyhteisö oli muuten yhtenäinen. Myöhemmin, oman tapaukseni jälkeen oppilas siirtyi muualle.”

Vastaaja 17

Oppilaiden hyvinvoinnista koulussa vastaa opiskeluhoolto, josta säädetään Oppilas- ja opiskelijahuoltolaissa. Lain tarkoituksena on edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia. Opiskeluhooltoon kuuluvat lisäksi ennaltaehkäisevä työ, psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Opiskeluhoolto kokonaisuudessaan pyrkii edistämään opiskelijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Oppilas- ja opiskeluhooltolain mukaan opiskeluhoitopalvelujen saatavuuden ja laadun pitäisi olla yhdenvertaista. (Oppilas- ja opiskeluhooltolaki 30.12.2013/1287.) Opiskeluhoolto on moniammatillista yhteistyötä, jonka pitää Lahtisen (2011, 171) mukaan olla suunnitelmallista ja hyvin johdettua. Opiskeluhoollon toiminnassa tulisi olla pysyvyyttä, jolloin saataisiin kokemuksia tehdyistä valinnoista ja parannuksista. Oppilaiden ja opiskelijoiden hyvinvointi on yksi koulun tärkeimmistä tekijöistä.

Oksasen ym. (2012, 82) mukaan oppilaiden pahoinvointi heijastuu oppilaiden koulukiusaamisena, pinnaamisena, ilkivaltana ja muunlaisena ongelmakäyttäytymisenä, joka heijastuu oppilaiden koulutytytyväisyyteen, joka vastaavasti vaikuttaa oppilaiden koulumenestykseen ja motivaatioon. Tästä syystä Oppilas- ja opiskeluhooltolain mukaisten palveluiden tulisi olla yhdenvertaisesti kaikkien oppilaiden saatavissa saman laatusina, paikkakunnasta ja koulusta riippumatta.

Sen lisäksi, että rehtori huolehtii oppilas- ja opiskeluhoollon toimivuudesta on myös tärkeää huolehtia koko työyhteisön hyvinvoinnista ja opettajien jaksamisesta. Avoin vuorovaikutus ja luottamuksellinen ilmapiiri koulun henkilökunnan välillä välittyy myös oppilaille. Eräs tapa vahvistaa koulun hyvinvointipotentiaalia on sosiaalisen pääoman lisääminen työyhteisössä. Oksasen ym. (2012, 55) mukaan sosiaalinen pääoma

on luottamuksesta, vastavuoroisuudesta ja me –hengestä rakentuvaa yhteistoimintaa yhteisen päämäärän eteen. Rajalan (2001, 89) mukaan rehtori voi toimenpiteillään vähentää esimerkiksi ihmissuhteista johtuvaa stressiä kehittämällä työyhteisön sosiaalista ilmapiiriä. Opettajien työyhteisö ja koko oppilaitoksen henkilöstö toimii yhdessä joukkueena, kuten Nuikkinen ja Pohjapelto (2005, 56) toteavat. Työyhteisön sosiaalinen pääoma vahvistaa työyhteisöä hyvin kokonaisvaltaisesti lisäten terveyttä ja hyvinvointia (Oksanen ym. 2012, 55).

Rehtori voi myös osaltaan vaikuttaa kouluun fyysisenä ympäristönä. Nuikkisen ja Pohjapellon (2005, 75) fyysinen opiskeluympäristö voi joko pahentaa tai ennaltaehkäistä väkivallan ongelmaa koulussa. Avoimet ja läpinäkyvät tilat, joissa liikkuvat luontaisesti kaikki koulun toimintaan osallistuvat henkilöt parantavat ja tehostavat valvontaa, jolloin epäasialliseen toimintaan puuttuminen helpottuu (Nuikkinen & Pohjapelto 2005, 75). Koulua on tarkasteltava kokonaisuutena, jossa on huomioitava itse rakennus fyysisessä olomuodossa, mutta myös sen käyttäjien muodostamana sosiaalisena verkostona. Keskittymällä parantamaan sekä koulun fyysistä viihtyvyyttä että koulun henkilöiden välisiä suhteita, päästään kouluviihtyvyyden kannalta parhaimpaan lopputulokseen.

7. Pohdinta

7.1 Tutkimuksen arviointia

Kouluissa ilmenevän väkivallan tutkiminen on ajankohtainen ja tärkeä aihe. Useat kouluissa opettajiin kohdistuvaa väkivaltaa, häirintää ja epäasiallista kohtelua tutkineet ovat jakaneet huolen itse ilmiöstä, mutta myös sen seurauksista opettajille (ks. Wilson 2011, Skåland 2016, Länsikallio & Ilves 2016 ja Työterveyslaitos 2015). Opettajiin kohdistuva väkivalta on omiaan heikentämään opettajien kokemaa turvallisuuden tunnetta. Turvallisuuden tunteen heikentyminen tai menettäminen vaikeuttavat opettajan perustyötä eli opetusta.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan pitää hälyttävinä. Tutkimuksen tulosten mukaan iso osa opettajista on kohdannut niin fyysistä kuin henkistäkin väkivaltaa. Sen lisäksi opettajat kertoivat väkivallan aiheuttavan vakavia seurauksia, kuten masennusta, ahdistusta, unettomuutta, pelkoa, stressiä ja niin edelleen. Vaikka opettajat kantavat väkivallan kohtaamisesta vakavia seurauksia, on opettajilla muita työntekijöitä vähemmän sairauspoissaoloja (Työterveyslaitos 2013). Tähän osaltaan voi vaikuttaa se, että sairastuneiden opettajien tilalle ei välttämättä järjestetä sijaisia ja toisaalta sijaiselle pitää antaa ohjeistus päivän opetukseen. Näin ollen opettajien kynnyksellä sairauslomalle on verrattain korkea muihin työntekijöihin nähden. Toisaalta vähäinen sairauslomapäivien määrä voi myös kertoa opettajien korkeasta sitoutuneisuudesta työhönsä.

Tutkimuksen tuloksiin on suhtauduttava kuitenkin kriittisesti. Vaikka olin ottanut työrauhaongelmat mukaan sähköiseen kyselyyn yhdeksi teemaksi ja lisäksi kerroin saatekirjeessä, että olen kiinnostunut kaikkien opettajien vastauksista, on mahdollista, että kyselyyn ovat vastanneet enemmän väkivaltaa ja uhkatilanteita kokeneet opettajat. Tämä voi osaltaan vääristää tutkimuksen tulosta itse väkivallan yleisyyden osalta. Toisaalta tutkimuksen ensisijaisena tavoitteena ei ollut saada tietoa väkivallan yleisyydestä, vaan tietoa siitä, millaista väkivaltaa on ja mitkä ovat sen seuraukset opettajille.

Hälyttävää on se, miten paljon tutkimus tuotti erilaisia väkivallan ja uhkatilanteiden kokemuksia. Eräänä lähtökohtana tutkimuksessani oli se, saanko väkivallan ja sen uhan kokemuksia keräämällä tutkimusaineistoa harkinnanvaraisella otannalla eri puolelta Suomea. En tavoitellut tutkimuksellani äärimmäisyyksiä, vaan ymmärrystä tavallisten koulujen tavallisesta arjesta. Tutkimus tuotti kuitenkin tietoa ja osin uuttakin näkökulmaa aiheeseen, joten pidän aiheenvalintaa perusteltuna.

7.2 Tutkimuksen herättämiä kysymyksiä

Tutkimus on herättänyt minussa koko tutkimusprosessin ajan paljon kysymyksiä. Osa kysymyksistä on ollut osa tutkimusprosessia, joiden avulla olen suunnannut työtäni kohti lopputulosta, osa on jäänyt hautumaan mieleeni. Tutkimuksen tulosten tarkastelun yhteydessä olen pohtinut paljon sitä, millaiset ovat opettajien todelliset valmiudet kohdata uhkatilanteita ja väkivaltaa koulussa. Ovatko kaikki opettajat samalla viivalla ja jos eivät ole, mistä erot johtuvat? Kuten todettua, kokemukset ovat yksilöllisiä ja subjektiivisia. Koemme erilaiset tilanteet eri tavalla, niin myös väkivallan ja sen uhan. Kokemukseen vaikuttavat esimerkiksi meidän henkilökohtaiset ominaisuutemme ja persoonallisuutemme.

Suomessa opettajat suorittavat standardoidun opettajankoulutuksen, joka on yhdenmukainen kaikkialla Suomessa kokonaisuutta tarkastellen. Aineenopettajat ovat oman substanssinsa erityisosaajia, jotka suorittavat osana opintoja pedagogiset opinnot (60 op) halutessaan suuntautua opetustyöhön. Vastaavasti luokanopettajat ovat kasvatustieteen erityisosaajia, joiden vahvuusaluetta ovat kasvatustieteen kysymykset. Missä määrin esimerkiksi opettajien koulutus huomio opetustyön todelliset tarpeet? Skålandin (2016) mukaan opettajan työn todellisuus voi olla joskus armotonta, jolloin opettaja tarvitsee keinoja kohdata vaarallisia välikohtauksia. Hän peräänkuuluttaa opettajien koulutusohjelmien merkitystä ja avointa keskustelua opettajan kohtaamasta väkivallasta.

Opettajan työ on ihmissuhdeammatti, jossa korostuu opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus. Opettajat ja oppilaat elävät jatkuvassa vuorovaikutuksessa oppilaiden

kanssa, missä yhteydessä myös oppiminen tapahtuu. Opettajat ovat vuorovaikutuksen ammattilaisia. Toisaalta opettajalta edellytetään myös tunneälykkyyttä, koska hänen täytyy havainnoida oppilaiden tunnetiloja kyetäkseen parhaaseen mahdolliseen vuorovaikutukseen mahdollistaakseen tehokas oppiminen. Vuorovaikutusta opitaan käytännön vuorovaikutustilanteissa. Haastavat vuorovaikutustilanteet, kuten opettajaan kohdistuvat uhkatilanteet ja aggressiivisen henkilön kohtaaminen ovat vaativia vuorovaikutustilanteita, joita on hyvä harjoitella etukäteen. Ennalta harjoittelu mahdollistaa sen, että itse tilanteessa voi hyödyntää ja käyttää jotakin toimivaa toimintamallia, ettei tule tietämättään esimerkiksi kärjistäneeksi tilannetta entisestään. Vuorovaikutusosaaminen ja tunneälykkyyden kehittäminen voisivat olla sellaisia teemoja, joiden rooli voisi korostua opettajien koulutuksessa. Perusteluna ei tarvitse olla pelkästään haastavat ja vaativat vuorovaikutustilanteet, vaan perusteluksi riittää jo se, että opettajat ovat vuorovaikutuksen ammattilaisia työssään.

Toisaalta opettajien vuorovaikutusosaamista ja sosioemotionaalista kompetenssia voi lähestyä myös opiskelijavalinnan näkökulmasta. Opettajan työ on toistaiseksi ollut suosittu ammatti, mikä näkyy vuosittaisissa hakijatilastoissa. Opettajan koulutukseen on paljon hakijoita, joten koulutukseen voidaan valita vain pääsykokeissa parhaiten menestyneimmät. Luokanopettajien koulutusohjelman pääsykokeissa vuorovaikutustaitoja on mitattu esimerkiksi haastattelulla ja ryhmäkeskustelulla. Voisiko opetustehtäviin valmistavien koulutusohjelmien pääsykokeisiin liittyä enemmän esimerkiksi pyrkijän sosioemotionaalista kompetenssia mittaavia tehtäviä?

Elinikäisen oppimisen näkökulmasta opettajan ammatillinen oppiminen ei suinkaan lopu yliopisto-opintoihin, vaan jatkuu työssä ja työyhteisössä läpi työelämän. Voidaankin perustellusti kysyä, saavatko opettajat riittävästi ammatillista täydennyskoulutusta. Lisäksi voidaan kysyä, että annetaanko opettajille lainkaan koulutusta väkivallan ja uhkaavien tilanteiden kohtaamiseen. Ammatillisen täydennyskoulutuksen kautta olisi mahdollista synnyttää keskustelua siitä millaisena väkivalta ja uhkaavat tilanteet koetaan työpaikoilla. Iso osa opettajista tekee opetustyötä yksin luokassa ilman toista aikuista. On mahdollista, että opettajat eivät uskalla jakaa

kokemuksiaan pelkona menettää ammatillinen uskottavuus muiden opettajien edessä, kuten Adamin esimerkki osoitti (Skåland 2016).

Rehtorilla on keskeinen rooli työyhteisön ilmapiirin rakentajana. Avoimessa, kannustavassa ja hyvien vuorovaikutussuhteiden työyhteisössä voidaan keskustella avoimesti myös vaikeista ja kiperistäkin asioista, ilman että opettajalla on vaara menettää uskottavuutensa. Ainoastaan avoimen keskustelun kautta voidaan nostaa epäkohtia esille. Muutoin on vaarana, että ongelmat jäävät piiloon, mutta ongelmien seurauksista kärsitään. Tässäkin tutkimuksessa osa vastaajista kertoi, ettei ollut kertonut väkivallan kohtaamisesta kenellekään. Tällöin voi syntyä yleinen käsitys, ettei koko ongelmaa ole olemassa, koska siitä ei puhuta.

Tutkimusta tehdessä olen pohtinut myös paljon rehtorien roolia suhteessa väkivaltaan. Rehtorien työ on pitkälti hallinnollisten asioiden hoitamista, mutta rehtorilla on myös merkittävä rooli koulun arjessa henkilöstöjohtajana. Miten rehtorit suhtautuvat väkivaltaisiin tai uhkaaviin tilanteisiin? Tekevätkö he tulkinnat tilanteista omista lähtökohdista siten, etteivät he asetu riittävästi toisen ihmisen asemaan. Tämä on mielestäni tärkeä näkökulma huomioon otettavaksi. Koemme tilanteet yksilöllisesti, jolloin lähtökohtaisesti pitäisi kysyä, miten väkivaltaisessa tai uhkaavassa tilanteessa ollut opettaja on tilanteen kokenut. Ainoastaan niistä lähtökohdista voidaan tilannetta jälkihoitaa oikein ja kehitellä sopivia toimintatapoja jatkoa ajatellen.

7.3 Tutkijan näkökulma aiheeseen

Tutkimusta tehdessä oma käsitykseni ja tietämykseni kouluissa ilmenevästä väkivallasta ja sen muodoista on laajentunut. Minulle on tullut selväksi se, että opettajat kokevat työssään väkivaltaa, niin fyysistä, kuin henkistäkin. Opettajien kokemaa väkivaltaa voimme pitää ongelmana, mikä kaipaa ratkaisua. Olen saamaa mieltä Pikaksen (1990,91) kanssa siitä, että väkivaltaan puuttumisessa tulisi puhua mieluummin erilaisista rooleista, kuin toimenpideohjelmista tai -ehdotuksista. Voimme muodostaa erilaisia työryhmiä tai kokoonpanoja pohtimaan erilaisia toimenpiteitä tai toimintaohjelmia, mutta niiden riskinä on se, että ne eivät kohtaa arkitodellisuutta

riittävästi, vaan jäävät pelkäksi sanan helinäksi. Toimenpideohjelmat vaativat rinnalle riittävän seurannan ja luotettavat mittarit, joilla ohjelman tavoitteiden saavuttamista voidaan luotettavasti mitata.

Voimme vaatia esimerkiksi lisää aikuisia kouluihin, pienempiä ryhmäkokoja tai kokonaan uusia koulurakennuksia, mutta ongelmaksi voi muodostua tuolloin resurssit. Sen mitä jokainen meistä voi tehdä omalla kohdallaan, on kehittää omaa suhtautumista ongelmaan. Opettaja voi luokahuonetasolla kehittää luokan ilmapiiriä ja kulttuuria siten, että konfliktitilanteilta vältyttäisiin. Opettaja voi parantaa oppilaiden kouluhyvinvointia kehittämällä pedagogiikkaa ja vuorovaikutusta. Opettaja voi lisäksi koulutasolla toimia työyhteisössä koulun yleistä ilmapiiriä parantaen. Vastaavasti rehtori voi ottaa koko koulun toimintakulttuurin kehittämisen ja sosiaalisen pääoman vahvistamisen tärkeimmiksi tehtävikseen ja pyrkiä vaikuttamaan niihin johtamistoimenpiteidensä avulla.

Pelkkä opettajan reflektio ei riitä, vaan opettajat tarvitsevat myös täydennyskoulutusta sekä avointa ja rakentavaa keskustelua väkivaltaisten ja uhkaavien tilanteiden käsittelyyn ja ennaltaehkäisyyn. Koulutusta ja keskustelua voidaan pitää lähtökohtana oman roolin kehittämiseksi. Lisäksi jokaisella opettajalla pitäisi olla tiedossa jokin hyväksi havaittu toimintatapa vaativaa vuorovaikutustilannetta varten. Koulut kaipaavat lisäksi selvät suunnitelmat siitä, miten vaaratilanteissa toimitaan ja miten tilanteiden jälkikäsittely hoidetaan.

Väkivaltaan puuttumiseen ja ennaltaehkäisemiseen tarvitaan mukaan koko koulu sidosryhmineen. Ongelma koskettaa kaikkia koulun toiminnassa mukana olevia. Ongelman ratkaisu lähtee yksilöistä ja heidän tekemistä valinnoista. Jokaisen koulun toiminnassa mukana olevan onkin tarkasteltava omaa suhdettaan väkivaltaan ja uhkaaviin tilanteisiin sekä pohdittava tarvittavat toimenpiteet omalle kohdalle.

7.4 Jatkotutkimuksen aiheita

Kouluissa ilmenevä väkivalta kaipaa lisää tutkimusta. Väkivallan yleisyyden tutkiminen on työlästä ja vaatii tutkimukselta paljon resursseja. Toisaalta yleisyyden tutkimisella ei päästä kiinni ongelman yksityiskohtiin. On mahdollista, että väkivalta ongelmana koskettaa toisia kouluja enemmän, jolloin myös uutta tutkimusta pidetään tärkeämpänä.

Seurantatutkimus koulussa, jossa väkivalta koetaan ongelmaksi, voisi olla yksi perusteltu jatkotutkimuksen aihe. Tutkimuksessa voitaisiin selvittää intervention myötä esimerkiksi tehokkaita väkivallan ennaltaehkäisemisen ja puuttumisen työkaluja. Toisaalta lisätutkimus väkivaltaisten tilanteiden taustatekijöistä voisi lisätä ymmärrystä siitä, mikä on väkivaltaisen tilanteen logiikka koulussa. Eräs väylä lähestyä ongelmakenttää voisi olla myös oppilaiden näkökulman tuominen esiin tutkimuksissa. Mielenkiintoista olisi myös tutkia kohdennetusti oppilaiden kiinnipitotilanteita ja väkivaltilanneilmoituksia.

Uutta tutkimusta tarvitaan, jotta ilmiötä voitaisiin ymmärtää sen syvemmillä tasoilla. Tutkimusta tarvitaan jo pelkästään sen vuoksi, että kysymyksessä on usein opettajan, mutta ennen kaikkea oppilaiden hyvinvointi.

Lähteet

Alasuutari, P. 2001. Laadullinen tutkimus. 3. uud. p. Tampere: Vastapaino.

Anders, L. 2012. Designing & doing survey research. London: SAGE.

Antikainen, A., Rinne, R. & Koski, L. 2006. Kasvatustieteiden tutkimus. 3. uud. p. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista 1998/628. Annettu 14.12.1998
Saatavilla www-muodossa:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980986>. (Luettu 14.1.2018.)

Cantell, H. & Vehniäinen, J. 2011. Vaikeat vanhemmat, kurjat kollegat?: Ratkaiseva vuorovaikutus aikuisten kesken. Jyväskylä: PS-kustannus.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2000. Research methods in education. 5th ed. London: Routledge.

Cockburn, A. D. & Kent, P. 1996. Teaching under pressure: Looking at primary teachers' stress. London: Falmer.

Creswell, J. W. 2013. Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Creswell, J. W. 2009. Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 3rd ed. Los Angeles: Sage.

Dubin, A. E. 1991. The principal as chief executive officer. London: Falmer Press.

Emmer, E. T. 1989. Classroom management for secondary teachers. 2nd ed. Boston [Mass.]: Allyn and Bacon.

Eskola, A. 1966. Sosiologian tutkimusmenetelmät. 2. p. Porvoo: WSOY.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

Flick, U. 2006. An introduction to qualitative research. 3. ed. London: Sage.

Goffman, E. & Puranen, E. 1971. Arkielämän roolit. Porvoo ; Hki: WS.

Goffman, E., Koskinen, K. & Luhtakallio, E. 2012. Vuorovaikutuksen sosiologia. Tampere: Vastapaino.

Gordon, T. & Savolainen, M. 2006. Toimiva koulu. Helsinki: LK-kirjat.

Hakalehto-Wainio, S. 2012. Oppilaan oikeudet opetustoimessa. [Helsinki]: CC Lakimiesliiton kustannus.

Hallituksen esitys 94/93. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.eduskunta.fi/valtiopaivaasiat/he+94/1993>. (Luettu 17.1.2018.)

Heikkilä, T. 2008. Tilastollinen tutkimus. 7. uud. p. Helsinki: Edita.

Hirsjärvi, S. & Sinivuori, E. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. p. Helsinki: Tammi.

Holopainen, M & Pulkkinen, P. 2008. Tilastolliset menetelmät. 5. uud. p. Porvoo ; Helsinki: WSOY Oppimateriaalit.

Holopainen, M., Tenhunen, L. & Vuorinen, P. 2004. Tutkimusaineiston analysointi ja SPSS. Järvenpää: Yrityssanoma.

Hyyti, J., Kauppila, J., Koskelainen, M & Rantaeskola, S 2015. Haastavat asiakastilanteet: Väkivalta työssä. Helsinki: Talentum.

Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede: Pedagogisen ihmistyön tiede. [Kuopio]: Unipress.

Korhonen, K. 2009. Kiusaajat kuriin: Mitä jokaisen tulisi tietää työpaikkakiusaamisesta. Helsinki: WSOY.

Krug, Etienne G., Dahlberg, Linda D., Mercy, James A., Zwi, Anthony B. & Lozano, Rafael 2005. (toim.) Väki­valta ja terveys maailmassa. WHO:n raportti. Helsinki: Lääkäri­n sosiaalinen vastuu ry. & Terveyden edistämisen keskus ry. Suom. Eila Salomaa. Saatavilla www-muodossa

http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/full_fi.pdf. (Luettu 15.1.2018.)

Iltasanomat 2015. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa:

http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/art-1445312435124.html?utm_campaign=tf-IS&utm_medium=tf-desktop&utm_term=1&utm_source=hs.fi&utm_content=article.

(Luettu 29.1.2018)

Iltasanomat 2017. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.is.fi/kotimaa/art-2000005476144.html>. (Luettu 29.1.2018.)

Iltalehti 2014. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa:

http://www.iltalehti.fi/uutiset/2014083118619631_uu.shtml. (Luettu 29.1.2018.)

Kauppi, T. 2015. Opettaja kiusattuna : peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta. Saatavissa www-muodossa:

<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-6202-9>. (Luettu 31.1.2018)

Keski-Uusimaa 2016. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.keski-uusimaa.fi/artikkeli/439021-nuorten-kuohunta-karjistyi-jarvenpaassa-oppilas-hyokkasi-toisen-kimppuun-koulussa>. (Luettu 29.1.2018.)

Kukkola, Jani 2014. Millaisin ehdoin kokemus voi olla tutkimuskohteena mahdollinen? Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. 2014. Kokemuksen tutkimus: IV, Annan kokemukselle mahdollisuuden. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Loughran, J. J. 2010. What expert teachers do: Enhancing professional knowledge for classroom practice. London ; New York: Routledge.

Luukkainen, O. 2004. Opettajuus: Ajassa elämistä vai suunnan näyttämistä? Tampere: Tampere University Press : Taju [jakaja]. Saatavilla www-muodossa: <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67349/951-44-5885-0.pdf>. (Luettu 8.2.2018.)

Länsikallio, R. & Ilves, V. 2006. Oaj:n julkaisusarja. Opetusalan työbarometri. Saatavilla www-muodossa: <https://www.oaj.fi/cs/oaj/doc/Tyoolobarometri.pdf>. (Luettu 24.1.2018.)

Länsi-Savo 2017. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa: <https://lansi-savo.fi/uutiset/lahella/6ce06618-d80a-4d32-b541-c1c726fd590a>. (Luettu 28.1.2018.)

Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Teoksessa: Virtanen, J., Rantala, T., Remes, L., Sandelin-Benkö, S., Luoma, P., Karjalainen, T. P., Metsämuuronen, J. 2006. Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Helsinki: International Methelp.

Metsämuuronen, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 2. tark. p. Helsinki: International Methelp.

Mielenterveyden keskusliitto 2018. Internet –sivut. Saatavilla www-muodossa: <http://mtkl.fi/tietoa-mielenterveydesta/aikuisille/henkinen-ja-fyysinen-vakivalta/>. (Luettu 15.1.2018.)

MTV 2007. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa: <https://www.mtv.fi/uutiset/rikos/artikkeli/opettaja-tuomittiin-oppilaansa-pahoinpitelystä/2066766#gs.Nylnji0>. (Luettu 29.1.2018.)

MTV 2013. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa: <http://www.mtv.fi/uutiset/kotimaa/artikkeli/oaj--opettajien-kokema-vakivalta-yleistynyt-hurjasti/1897284>. (Luettu 28.1.2018.)

MTV 2018. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa:
<https://www.mtv.fi/uutiset/rikos/artikkeli/teinipoika-hyokkasi-rehtorin-kimppuun-koulussa-espoossa-poliisi-otti-kiinni-pahoinpitelysta-epailtyna/6738566#gs.livc3uE>. (Luettu 29.1.2018.)

Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., and Oudekerk, B.A. 2017. Indicators of School Crime and Safety: 2016 (NCES 2017-064/NCJ 250650). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, and Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice. Washington, DC. Viitattu 25.1.2018 Saatavilla www-muodossa:
<http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2017064>. (Luettu 26.1.2018)

Nuikkinen, K. & Pohjapelto, K. 2005. Terveellinen ja turvallinen koulurakennus. [Helsinki]: Opetushallitus.

Nummenmaa, L. & Kimpimäki, K. 2014. Tilastollisten menetelmien perusteet. 1. p. Helsinki: Sanoma Pro.

Nummenmaa, L. 2009. Käyttäytymistieteiden tilastolliset menetelmät. 1. p., uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Nurmijärven uutiset 2016. Uutinen internet –sivuilla.
Saatavilla www-muodossa:
<https://www.nurmijarvenuutiset.fi/artikkeli/396060-poliisi-tutkii-nurmijarvelaisessa-alakoulussa-tapahtuneita-kahta-pahoinpitelya>.
(Luettu 29.1.2018.)

OAJ 2018. Opettajan ammatti. Internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa:
<https://www.oaj.fi/cs/oaj/Opettajan%20tyo%20eri%20koulumuodoissa>.
(Luettu 29.1.2018.)

O'Leary, K. D. & O'Leary, S. G. 1977. Classroom management: The successful use of behavior modification. 2. ed. New York: Pergamon.

Oksanen, T., Elovainio, M., Ervasti, J., Kivimäki, M., Linna, A., Pentti, J., Virtanen, M. 2012. Hyvinvointihavainnot: Tutkimustietoa kunta-alalta. Helsinki: Työterveyslaitos.

Oppilas- ja opiskeluhuoltolaki. 2013/1287. Annettu 30.12.2013. Saatavilla www-muodossa:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131287>. (Luettu 14.1.2018)

Opetushallitus 2013. Rehtorien työnkuvan ja koulutuksen määrittämistä sekä kelpoisuusvaatimusten uudistamista valmistelevan työryhmän raportti. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/download/153672_Rehtorien_tyonkuvan_ja_koulutuksen_maarittamista_seka_kelpoisuusvaatimuste.pdf. (Luettu 7.2.2018.)

Opetushallitus 2016. Opettajat ja rehtorit Suomessa 2016. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/download/185376_opettajat_ja_rehtorit_Suomessa_2016.pdf.

(Luettu 10.1.2018.)

Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. ed. Newbury Park: Sage Publications.

Pahkinen, E. 2012. Kyselytutkimusten otantamenetelmät ja aineistoanalyysi. Jyväskylä: JULPU, Jyväskylä University Library Publishing Unit.

Perttula, Juha 2014. Fenomenologia aikuisen kehityksessä. Teoksessa Koivisto, K., Kukkola, J., Latomaa, T. & Sandelin, P. 2014. Kokemuksen tutkimus: IV, Annan kokemukselle mahdollisuuden. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.

Perttula, Juha 2012. Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? Teoksessa Kiviniemi, L., Suorsa, T., Sandelin, P., Merilehto, M., Latomaa, T., Koivisto, K. & Perttula, J. 2012. Kokemuksen tutkimus: III, Teoria, käytäntö, tutkija. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus : Tila [jakaja].

Perusopetuslaki. 1998/628 Annettu 21.8.1998 Saatavilla www-muodossa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. (Luettu 14.1.2018.)

Pikas, A. & Pilvinen, E. 1989. Irti kouluväkivallasta. [Espoo]: Weilin+Göös.

Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa: Onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta koulu yhteisössä. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Rasimus, Mirja. 2002. Turvattomuus työtoverina. Turvattomuus ja väkivalta sairaalan päivystyspoliklinikalla. Kuopion yliopiston julkaisuja. Saatavilla www-muodossa:
http://epublications.uef.fi/pub/urn_isbn_951-781-937-4/urn_isbn_951-781-937-4.pdf.
(Luettu 7.2.2018)

Rauhala, L. 1983. Ihmiskäsitys ihmistyössä. Helsinki: Gaudeamus.

Rauhala, L. 1993. Humanistinen psykologia. Helsinki: Yliopistopaino.

Raunio, K. 1999. Positivismi ja ihmistiede: Sosiaalitutkimuksen perustat ja käytännöt. Helsinki: Gaudeamus.

Reinboth, C. 2006. Tunnista ja torju työpaikkakiusaaminen. Helsinki: Yrityskirjat.

Rikoslaki. 1889/39. Annettu 19.12.1889 Saatavilla www-muodossa:
<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001#L25>.
(Luettu 16.1.2018.)

Salmi, V & Kivivuori, J. 2009. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos verkkokatsaus. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008. Saatavilla www-muodossa:
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152592/10_09_opettajiin_kohdistuva.pdf?sequence=2. (Luettu 26.1.2018.)

Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.

Skåland, Børge. 2016. Teaching and Teacher Education. Student-to-teacher violation and the threat to a teacher's self. Sivut 309-317. Saatavilla www-muodossa:
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.06.012>. (Luettu 25.1.2018.)

Smith, P & Morita, Y. 1999. Teoksessa Smith, P. K. 1999. The nature of school bullying: A cross-national perspective. London: Routledge.

Suomen Mielensterveysseura 2018. Saatavilla www-muodossa:
<https://www.mielensterveysseura.fi/fi/mielensterveys/vaikeat-elamantilanteet/vakivalta/henkinen-vakivalta-satuttaa-sisaltapain>.
(Luettu 15.1.2018.)

Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A., Lahikainen, A. R. & Ahokas, M. 2010. Arjen sosiaalipsykologia. Helsinki: WSOYpro.

Suorsa, Teemu 2011. Kokemuksen yksilöllisyys, yhteisyys ja yhteiskunnallisuus. Teoksessa Suorsa, T., Latomaa, T. & Perttula, J. 2011. Kokemuksen tutkimus: II, ymmärtävän psykologian syntyhistoriaa ja kehityslinjoja. [Rovaniemi]: [Lapin yliopistokustannus] : Tila [jakaja].

Toivonen, T. 1999. Empiirinen sosiaalitutkimus: Filosofia ja metodologia. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2013. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 11. uud. laitos. Helsinki: Tammi.

Turun Sanomat 2005. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/1074072240/Opettaja+sai+sakkoja+lievasta+pahoinpitelysta>.
(Luettu 29.1.2018.)

Työterveyslaitos 2013. Työterveyslaitoksen julkaisu. Työ ja terveys Suomessa 2012. Seurantatietoa työoloista ja työhyvinvoinnista. Saatavilla www-muodossa:

<https://www.ttl.fi/wp-content/uploads/2016/11/tyo-ja-terveys-suomessa-2012.pdf>. (Luettu 26.1.2018.)

Työterveyslaitos 2015. Työterveyslaitoksen julkaisu. Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131467/stop-vakivallalle.pdf?sequence=1>.
(Luettu 7.2.2018)

Työturvallisuuslaki. 2002/738. Annettu 23.8.2002 Saatavilla www-muodossa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=tyoturvallisuuslaki>. (Luettu 21.1.2018.)

Vahingonkorvauslaki 1974/412. Annettu 31.5.1974 Saatavilla www-muodossa:

<https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1974/19740412#L2>. (Luettu 6.2.2018.)

Valli, R. 2001a. Johdatus tilastolliseen tutkimukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.

Valli, Raine 2001b. Kyselylomaketutkimus. Teoksessa Aarnos, E., Grönfors, M., Eskola, J., Hakala, J. T., Åhlberg, M., Siekkinen, K., . . . Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin: 1, Metodien valinta ja aineistonkeruu : virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus : [Jyväskylän yliopisto], 100-112.

Vantaan sanomat 2013. Uutinen internet- sivuilla. Saatavilla www-muodossa:
<http://www.vantaansanomat.fi/artikkeli/261343-opettajiin-kohdistuva-vakivalta-lisaantyi-rajusti-vantaalla>. (Luettu 28.1.2018.)

Vartia, M. & Perkka-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla: Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. [Helsinki]: Gaudeamus.

Varto, J. 1992. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Vilkka, H. 2007. Tutki ja mittaa: Määrällisen tutkimuksen perusteet. Helsinki: Tammi.

Weizmann-Henelius, G. & Henelius, G. 1997. Väkivaltaisen ihmisen kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Wilson C, Douglas K, Lyon D. 2011. Violence Against Teachers: Prevalence and Consequences. Journal Of Interpersonal Violence [serial online]. August 2011;26(12):2353-2371. Available from: Academic Search Elite, Ipswich, MA. Accessed January 25, 2018. Saatavilla www-muodossa:
<https://doi-org.ezproxy.ulapland.fi/10.1177/0886260510383027>.
(Luettu 25.1.2018.)

Yle 2011. Uutinen internet –sivuilla. Saatavilla www-muodossa:
http://yle.fi/uutiset/opettajien_kohtaama_vakivalta_lisaantyy_espoossa/5381859. (Luettu 28.1.2018.)

Yle 2013. Uutinen internet –sivuilla. Saatavissa www-muodossa:
http://yle.fi/uutiset/oaj_vakivalta_on_lisaantynyt_kouluissa/6642268.
(Luettu 28.1.2018.)

Yle 2015. Uutinen internet –sivuilla. Saatavissa www-muodossa:
<https://yle.fi/uutiset/3-7864173>. (Luettu 29.1.2018.)

Äärelä, T. 2012. "Aika palijon vaikuttaa minkälainen ilime opettajalla on naamalla": Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapland University Press.

Liitteet

LIITE 1. ANOVA –taulukko ryhmittelyanalyysistä

	Cluster		Error		F	Sig.
	Mean Square	df	Mean Square	df		
Olen joutunut työssäni fyysisesti väkivaltaisen käyttötymisen kohteeksi	21,602	2	,709	57	30,482	,000
Olen joutunut työssäni henkisen väkivallan kohteeksi?	55,263	2	,773	57	71,469	,000
Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja ennaltaehkäistä ja puuttua fyysiseen väkivaltaan koulussa	24,759	2	,585	57	42,339	,000
Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja ennaltaehkäistä ja puuttua henkiseen väkivaltaan koulussa	19,121	2	,560	57	34,121	,000

The F tests should be used only for descriptive purposes because the clusters have been chosen to maximize the differences among cases in different clusters. The observed significance levels are not corrected for this and thus cannot be interpreted as tests of the hypothesis that the cluster means are equal.

LIITE 2. Ristiintaulukointi ryhmittelyanalyysin ryhmät ja sukupuoli

			Ryhmät			Yhteensä
			Statistit	Uhrit	Vaikuttajat	
Sukupuoli	Nainen	Lukumäärä	20	12	10	42
		%	76,9%	66,7%	71,4%	72,4%
	Mies	Lukumäärä	6	6	4	16
		%	23,1%	33,3%	28,6%	27,6%
Yhteensä		Lukumäärä	26	18	14	58
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

LIITE 3. Ristiintaulukointi ryhmittelyanalyysin ryhmät ja ikä

			Ryhmät			Yhteensä
			Statistit	Uhrit	Vaikuttajat	
Ikä	20-30	Lukumäärä	4	0	1	5
		%	15,4%	0,0%	7,1%	8,5%
	31-40	Lukumäärä	7	6	5	18
		%	26,9%	31,6%	35,7%	30,5%
	41-50	Lukumäärä	4	9	4	17
		%	15,4%	47,4%	28,6%	28,8%
	51-60	Lukumäärä	10	4	4	18
		%	38,5%	21,1%	28,6%	30,5%
	60+	Lukumäärä	1	0	0	1
		%	3,8%	0,0%	0,0%	1,7%
Yhteensä		Lukumäärä	26	19	14	59
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

LIITE 4. Ristiintaulukointi ryhmittelyanalyysin ryhmät ja työkokemus

Työkokemus			Ryhmät			Yhteensä
			Statistit	Uhrit	Vaikuttajat	
0-5 vuotta	Lukumäärä	7	1	3	11	
	%	26,9%	5,0%	21,4%	18,3%	
6-10 vuotta	Lukumäärä	4	1	1	6	
	%	15,4%	5,0%	7,1%	10,0%	
11-15 vuotta	Lukumäärä	3	8	3	14	
	%	11,5%	40,0%	21,4%	23,3%	
16-20 vuotta	Lukumäärä	4	5	2	11	
	%	15,4%	25,0%	14,3%	18,3%	
21-25 vuotta	Lukumäärä	2	3	1	6	
	%	7,7%	15,0%	7,1%	10,0%	
26-30 vuotta	Lukumäärä	3	2	2	7	
	%	11,5%	10,0%	14,3%	11,7%	
yli 30 vuotta	Lukumäärä	3	0	2	5	
	%	11,5%	0,0%	14,3%	8,3%	
Yhteensä	Lukumäärä	26	20	14	60	
	%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	

LIITE 5. Ristiintaulukointi ryhmittelyanalyysin ryhmät ja koulun koko

			Ryhmät			
			Statistit	Uhrit	Vaikuttajat	Yhteensä
Koulun koko	alle 400 oppilasta	Lukumäärä	15	11	7	33
		%	57,7%	57,9%	50,0%	55,9%
	Yli 400 oppilasta	Lukumäärä	11	8	7	26
		%	42,3%	42,1%	50,0%	44,1%
Yhteensä	Lukumäärä		26	19	14	59
	%		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

LIITE 6. Saatekirje kyselyyn vastaajille.

Hei!

Koulujen rauhattomuus, oppilaiden erilaiset ongelmat, jopa suoranainen fyysinen väkivalta kouluissa, sekä opettajien työssä jaksaminen ovat olleet esille viime aikoina julkisessa keskustelussa.

Olen työskennellyt poliisina lähes kymmenen vuotta. Tuona aikana olen nähnyt henkilökohtaisesti sen, millaisia ongelmia lapsilla ja nuorilla voi olla. Toisaalta kokemukset ovat osoittaneet myös sen, miten keskeinen merkitys koululla on lasten ja nuorten tulevaisuuden näkökulmasta. Näistä lähtökohdista tutkin pro gradu -työssäni opetushenkilöstön kokemuksia työrauhaongelmista, fyysisestä ja henkisestä väkivallasta, sekä uhkaavista tilanteista.

Tutkimuksen yhtenä tavoitteena on lisätä tietoa koulujen rauhattomuuteen liittyvästä ilmiöstä. Toisaalta ammatillisen taustani vuoksi haluan pitää ennaltaehkäisevää näkökulmaa vahvasti esillä. Tästä syystä teidän kokemuksenne ongelmista ja näkemyksenne siitä, miten ongelmia voitaisiin ennalta ehkäistä ovat erityisen tärkeitä.

Toivon, että mahdollisimman moni peruskoulun opetushenkilöstöstä osallistuu tutkimukseen vastaamalla tähän kyselyyn sen raskaista aihealueista huolimatta. Tutkimuksen tuloksia tullaan käsittelemään täysin anonymisti, tieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet huomioiden. Vastaajat eivät ole yksilöitävissä tutkimuksessa esitettävistä tuloksista. Toivon myös, että tutkimus tavoittaisi vapaaehtoisia opettajia osallistumaan jatkohaastatteluihin, jossa kokemuksia käsitellyistä asioista voidaan tarkastella syvällisemmin.

Kyselyyn pääset tästä:

Voit tarvittaessa keskeyttää kyselyyn vastaamisen ja jatkaa sitä myöhemmin. Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta joko puhelimitse tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin Markus Veteläinen

Email: mvetelai@ulapland.fi

Tel: +358xxxxxxxxx

Luokanopettaja –opiskelija
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin Yliopisto



UNIVERSITY OF LAPLAND
LAPIN YLIOPISTO

LIITE 7. Kyselylomake



LAPIN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF LAPLAND

Työrauha, fyysinen väkivalta, henkinen väkivalta ja uhkaavat tilanteet -kysely peruskoulun opettajille

Tutkijan saatesanat kyselyyn vastaajalle

Koulujen rauhattomuus, oppilaiden erilaiset ongelmat, jopa suoranainen fyysinen väkivalta kouluissa, sekä opettajien työssä jaksaminen ovat olleet esille viime aikoina julkisessa keskustelussa.

Noin kymmenen vuoden kokemus poliisin työstä avasi minulle henkilökohtaisesti sen, millaisia ongelmia lapsilla ja nuorilla kouluikäisenä voi olla, mutta myös sen, miten keskeinen merkitys koululla on lasten ja nuorten tulevaisuuden näkökulmasta. Taustani poliisina sai minut tutkijana kiinnostumaan siitä, millaisesta ilmiöstä on kysymys, kun puhutaan erilaisista työrauhaongelmista, fyysisestä ja henkisestä väkivallasta, sekä uhkaavista tilanteista koulussa.

Toivon, että mahdollisimman moni peruskoulun opettajista osallistuu vastaamalla tähän kyselyyn sen raskaista aihealueista huolimatta. Tutkimuksen tuloksia tullaan käsittelemään täysin anonymisti, tieteellisen tutkimuksen eettiset periaatteet huomioiden. Vastaajat eivät ole yksilöitävissä tutkimuksessa esitettävistä tuloksista. Toivon myös, että tutkimus tavoittaisi vapaaehtoisia opettajia osallistumaan jatkohaastatteluihin, jossa kokemuksia käsitellyistä asioista voidaan tarkastella syvällisemmin.

Yleistä tietoa vastaajasta

1. Ikä

- 20-30
- 31-40
- 41-50
- 51-60
- 60+

2. Sukupuoli

- Nainen
- Mies
- En halua vastata

3. Työtehtävä

- luokanopettaja
- aineenopettaja
- erityisopettaja
- vararehtori / apulaisrehtori
- rehtori / koulunjohtaja

4. Koulutus

- Kasvatustieteen maisteri
 - Filosofian maisteri
 - joku muu, mikä?
-

5. Työsuhde

- Toistaiseksi voimassa oleva
- Määräaikainen

6. Työkokemus

- 0-5 vuotta
- 6-10 vuotta
- 11-15 vuotta
- 16-20 vuotta
- 21-25 vuotta
- 26-30 vuotta
- yli 30 vuotta

7. Opetettävät luokat:

- 1. luokka
- 2. luokka
- 3. luokka
- 4. luokka
- 5. luokka
- 6. luokka
- 7. luokka
- 8. luokka

- 9. luokka
 - 10. luokka
 - joustavan perusopetuksen luokka
 - erityisopetus
 - sairaalakoulun luokat
 - joku muu, mikä?
-

8. Koulu

- alakoulu
 - yläkoulu
 - yhtenäinen peruskoulu
 - useassa koulussa yhtä aikaa
 - joku muu, mikä?
 -
-

9. Koulun koko

- 1-50 oppilasta
- 51-100 oppilasta
- 101-200 oppilasta
- 201-400 oppilasta
- 401-600 oppilasta
- yli 600 oppilasta

10. Työskentelykunta tai -kaupunki

Työrauha

11. Opetukseni aikana työrauhaongelmia on

- harvemmin tai ei lainkaan
- muutaman kerran vuodessa

- kuukausittain
- viikoittain
- päivittäin
- joka opetuskerralla

12. Koen, että työrauhaongelmien määrä on viimeisen kahden vuoden aikana

- vähentynyt paljon
- vähentynyt jonkin verran
- pysynyt samana
- lisääntynyt jonkin verran
- lisääntynyt paljon

13. Kuvaile tyypillistä työrauhaongelmaa

14. Mitkä ovat mielestäsi merkittävimpiä syitä työrauhaongelmien esiintymiseen?

15. Ovatko työrauhaongelmat alentaneet työkykyäsi?

- ei lainkaan
- jonkin verran
- melko paljon
- paljon

Fyysinen väkivalta

16. Olen joutunut työssäni fyysisesti väkivaltaisen käyttötymisen kohteeksi

- en kertaakaan
- yhden kerran
- 2-5 kertaa

- 6-10 kertaa
- yli 10 kertaa

17. fyysisesti väkivaltaisesti minua kohtaan käyttäytynyt oli

- oman opetusryhmäni oppilas
- kouluni oppilas
- toisen koulun oppilas
- oppilaan vanhempi tai huoltaja
- toinen opettaja
- muu, kuka?

18. Kerro fyysisesti väkivaltaisesti tilanteesta

19. Alensiko fyysisen väkivallan kohtaaminen työkykyäsi?

- ei lainkaan
- jonkin verran
- melko paljon
- paljon

20. Kerro miten fyysisen väkivallan kohtaaminen vaikutti työkykyysi?

21. Kerro mihin toimenpiteisiin ryhdyit väkivallan kohtaamisen jälkeen?

22. Kerro miten väkivaltaista tilannetta käsiteltiin työyhteisössäsi?

Henkinen väkivalta

23. Olen joutunut työssäni henkisen väkivallan kohteeksi?

- en kertaakaan
- yhden kerran
- 2-5 kertaa
- 6-10 kertaa
- yli 10 kertaa

24. Henkisesti väkivaltaisesti minua kohtaan käyttäytynyt oli

- oman opetusryhmäni oppilas
- kouluni oppilas
- toisen koulun oppilas
- oppilaan vanhempi tai huoltaja
- toinen opettaja
- muu, mikä?

25. Kerro kokemastasi henkisestä väkivallasta

26. Alensiko henkisen väkivallan kohtaaminen työkykyäsi?

- ei lainkaan
- jonkin verran
- melko paljon
- paljon

27. Kerro miten henkisen väkivallan kohtaaminen vaikutti työkykyysi?

28. Kerro mihin toimenpiteisiin ryhdyit henkisen väkivallan kohtaamisen jälkeen?

29. Kerro miten henkisesti väkivaltaista tilannetta käsiteltiin työyhteisössäsi?

Uhkaavat tilanteet

30. Olen kohdannut työssäni uhkaavia tilanteita

- en kertaakaan
- yhden kerran
- 2-5 kertaa
- 6-10 kertaa
- yli 10 kertaa

31. Minua uhannut henkilö oli

- oman opetusryhmäni oppilas
 - kouluni oppilas
 - toisen koulun oppilas
 - oppilaan vanhempi tai huoltaja
 - toinen opettaja
 - muu, kuka?
-

32. Kerro uhkaavasta tilanteesta

33. Alensiko uhkaava tilanne työkykyäsi?

- ei lainkaan
- jonkin verran
- melko paljon
- paljon

34. Kerro miten uhkaava tilanne vaikutti työkykyysi?

35. Kerro mihin toimenpiteisiin ryhdyit uhkaavan tilanteen jälkeen?

36. Kerro miten uhkaavaa tilannetta käsiteltiin työyhteisössäsi?

Opettajien keinot puuttua työrauhaongelmiin ja ennalta ehkäistä sekä fyysistä, että henkistä väkivaltaa

Työrauha

37. Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja puuttua työrauhaongelmiin koulussa

- olen täysin eri mieltä
- olen osittain eri mieltä

- en osaa sanoa
- olen osittain samaa mieltä
- olen täysin samaa mieltä

38. Mitkä ovat merkittävimmät keinoni puuttua työrauhaongelmiin koulussa?

39. Mitä keinoja kaipaisit lisää työrauhaongelmiin puuttumiseksi koulussa?

Fyysinen väkivalta

40. Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja ennalta ehkäistä ja puuttua fyysiseen väkivaltaan koulussa

- olen täysin eri mieltä
- olen osittain eri mieltä
- en osaa sanoa
- olen osittain samaa mieltä
- olen täysin samaa mieltä

41. Mitkä ovat merkittävimmät keinoni ennalta ehkäistä ja puuttua fyysiseen väkivaltaan koulussa?

42. Mitä keinoja kaipaisin lisää fyysisen väkivallan ennalta ehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen koulussa?

Henkinen väkivalta

43. Mielestäni opettajilla on riittävästi keinoja ennalta ehkäistä ja puuttua henkiseen väkivaltaan koulussa

- olen täysin eri mieltä
- olen osittain eri mieltä
- en osaa sanoa
- olen osittain samaa mieltä
- olen täysin samaa mieltä

44. Mitkä ovat merkittävimmät keinoni ennalta ehkäistä ja puuttua henkiseen koulussa?

45. Mitä keinoja kaipaisit lisää henkisen väkivallan ennalta ehkäisemiseen ja siihen puuttumiseen koulussa?

46. Mikäli haluat osallistua jatkohaastatteluun, joka koskee kokemuksiasi edellä käsiteltyihin asioihin liittyen jätä tähän yhteystietosi

Etunimi _____
Sukunimi _____
Matkapuhelin _____
Sähköposti _____
Ensisijainen yhteydenottotapa _____

Kiitos vastauksistasi!! Hyvää lukuvuoden jatkoa!

[Keskeytä]

LIITE 8. Tutkimuslupahakemus

Tutkimuslupahakemus:

Hakija:

Markus Veteläinen
kasvatustieteen yo / vanhempi rikoskonstaapeli
mvetelai@ulapland.fi
+358xxxxxxxxx
xxxxxxxxx
xxxxx Rovaniemi
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin Yliopisto

Tutkimuksen nimi:

Työrauhaongelmat, fyysinen ja henkinen väkivalta, sekä uhkaavat tilanteet peruskouluissa

Tutkimuksen tarkoitus ja tavoite:

Pyydän lupaa tutkia pro gradu tutkimuksessani peruskoulun opetushenkilöstölle suoritettavalle tutkimuksella kaupunkinne opetushenkilöstön kohtaamia työrauhaongelmia, fyysistä ja henkistä väkivaltaa, sekä uhkaavia tilanteita. Tutkimukseni koostuu kahdesta osiosta, jonka ensimmäisessä osiossa kartoitetaan ongelman yleisyyttä kyselytutkimuksella ja tutkimuksen toisessa osiossa suoritetaan tarkempia haastatteluja kyselytutkimuksen avulla löydetyille vapaaehtoisille haastateltaville.

Tutkimuksen tavoitteena on saada tietoa siitä, miten yleisiä työrauhaongelmat kouluissa ovat, sekä siitä, kohtaako opetushenkilöstö työssään fyysistä ja henkistä väkivaltaa, sekä uhkaavia tilanteita. Tarkoituksena on selvittää millaisesta ilmiöstä on kysymys, kun puhutaan yleisesti koulujen rauhattomuudesta ja jopa väkivallasta. Kyselytutkimuksen tavoitteena on selvittää opetushenkilöstön kokemuksia em. asioista ja vastaavasti myöhemmillä haastatteluilla pyritään ymmärtämään tapahtumia laajemmin ja syvällisemmin. Tutkimuksen päätavoitteena on lisätä tietoa ilmiöstä, joka liittyy koulujen rauhattomuuteen, sekä tuoda esille opetushenkilöstön käytössä olevia hyviä käytänteistä ja vastaavasti nostaa esiin opetushenkilöstön näkemiä puutteita koulujen rauhattomuuteen liittyvien ongelmia ennalta ehkäisyssä ja hoitamisessa.

Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä tutkimuskäytäntöä. Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti läpi tutkimuksen ajan. Tutkimukseen kyselyyn vastataan anonymisti ja jatkohaastattelut käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksen tuloksista ei ole yksilöitävissä tutkimukseen osallistuneet henkilöt, eikä haastatteluun osallistuneiden tietoja luovuteta kolmansille osapuolille.

Tutkimuksen ohjaajat:

KT/Varadekaani Outi Kyrö-Ämmälä Lapin Yliopisto
KT Outi Ylitapio-Mäntylä Lapin Yliopisto

Tutkimuksen kohde:

Perusopetuksen opetushenkilöstö: opettajat, rehtorit ja apulaisrehtorit.

Tutkimuksen arvioitu aikataulu:

Aineiston kerääminen kevät 2017

Aineiston analysointi kevät 2017 – syksy 2017

Tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on vuoden 2017 loppuun mennessä.

Kunnioitavasti

Markus Veteläinen

Rovaniemellä 14.3.2017

LIITE 9. Tutkimuslupa Pori

Paatospöytäkirja



Porin kaupunki Sivistyskeskus

Sivistysjohtaja

§ 58/2017

Paatospvm
4.4.2017
Yleishallinto

Otsikko Tutkimusluvan myöntäminen Markus Vetelainen

Asian esittely ja perustelut

Anoja Markus Vetelainen on luokanopettaja-opiskelija Kasvatustieteiden tiedekunta, Lapin yliopisto

Markus Vetelainen pyytää lupaa tehdä pro gradu -tutkielmaan kuuluvan kyselyn Porin kaupungin peruskoulun opetushenkilölle. Tutkimuksen aiheena on "Työrauhaongelmat, fyysinen ja henkinen vakivalta sekä uhkaavat tilanteet peruskouluissa".

Tutkimuksen tarkoituksena ja tavoitteena on saada tietoa miten yleisiä työrauhaongelmat kouluissa ovat, kohtaako opetushenkilöstö työssään fyysistä ja henkistä vakivaltaa, uhkaavia tilanteita. Tutkimuksen päätavoitteena on lisätä tietoa ilmiöstä, joka liittyy koulujen rauhattomuuteen sekä tuoda esille opetushenkilöstön käytössä olevia hyviä käytänteitä ja vastaavasti nostaa esiin opetushenkilöstön näkemiä puutteita koulujen rauhattomuuteen liittyvien ongelmien ennalta ehkäisyssä ja hoitamisessa.

Aineiston keraaminen alkaa kevaalla 2017. Ensimmäisessä osiossa kartoitetaan ongelman yleisyyttä kyselytutkimuksella ja tutkimuksen toisessa osiossa suoritetaan tarkempia haastatteluita kyselytutkimuksen avulla löydetyille vapaaehtoisille haastateltaville. Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä tutkimuskäytäntöä. Tutkimusaineistoa kasitellaan luottamuksellisesti lapi tutkimuksen ajan.

Myönnän Markus Vetelaiselle luvan haastattelun suorittamiseen Porin kaupungin perusopetuksen opetushenkilöstölle (opettajat, rehtorit ja apulaisrehtori

Lupa edellyttää koulujen

rehtoreiden ja opettajien suostumusta.

Allekirjoitus

Jari Leinonen
Sivistysjohtaja

Liitteet

Oikaisuvaatimusohje

LIITE 10. Tutkimuslupa Kemi

KEMIN KAUPUNKI
Sivistyspalvelukeskus

VIRANHALTIJAPÄÄTÖS

Koulutoimenjohtaja 9 § 16.3.2017

HAKIJA/
VIREILLEPANIJA

Markus Veteläinen

ASIA

Tutkimuslupa-anomus/Markus Veteläinen

TARKEMPI SELOSTUS
ASIASTA

Anoo tutkimuslupaa lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan pro gradu -työhön liittyen, kohteena perusopetuksen opetushenkilöstö ja aiheena työrauhaongelmat. Tarkempi kuvaus liitteenä. Tutkimuksen ohjaa KT Outi Kyrö-Ämmälä.
Tutkimusaineiston keruu keväällä 2017, vastaukset anonyymisti.

PERUSTELUT
(lain, asetuksen tai kunnallisen säännön kohdat, määräykset ja sopimukset)

PÄÄTÖS

Myönnetään.

PÄIVÄYS JA
ALLEKIRJOITUS

16.3.2017

Koulutoimenjohtaja

Anu-Liisa Kosonen

kltk pj Juha Taanila Markus Veteläinen
peruskoulut

OIKAISUVAATIMUSOHJEET
KUNNALLISASIA

Viranomainen, jolle oikaisuvaatimus tehdään, osoite ja postiosoite
Koulutuslautakunta

Sähköpostiosoite: kirjaamo@kemi.fi
Telefax: 016-259 699

Oikaisuvaatimuksen saa tehdä se, johon päätös on kohdistettu tai jonka oikeuteen, velvollisuuteen tai etuun päätös välittömästi vaikuttaa (asianosainen) sekä kunnan jäsen. Oikaisuvaatimus on tehtävä 14 päivän kuluessa päätöksen tiedoksisaannista. Asianosaisen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, jollei muuta näytetä, seitsemän päivän kuluttua kirjeer lähettämisestä. Kunnan jäsenen katsotaan saaneen päätöksestä tiedon, kun pöytäkirja on asetettu yleisesti nähtäväk- si.
Oikaisuvaatimuksesta on käytävä ilmi vaatimus ja se on tekijän allekirjoitettava. Oikaisuvaatimus on toimitettava oikaisuvaatimusviranomaiselle ennen oikaisuvaatimusajan päättymistä.

Tiedoksianto asianosaiselle Lähetyt tiedoksi kirjeellä, pvm
Annettu postin kuljetettavaksi, pvm Luovutettu
asianosaiselle, pvm Vastaanottajan allekirjoitus

x Muulla tavoin, miten sähköpostitse
16.3.2017

Oikaisuvaatimuski
elto



Koska päätös koskee vain valmistelua tai täytäntöönpanoa, ei oikaisuvaatimusta saa tehdä. Muu peruste

Pöytäkirja asetettu nähtäväksi

Pvm 16.3.2017 Kemin kaupunki, sivistyspalvelukeskus

LIITE 11. Tutkimuslupa Lieksa

LIEKSAN KAUPUNKI
Hallintopalvelukeskus
Hyvinvointijohtaja

Paatoksen pykalanumero 1 §/22.3.2017

Tutkimusluvan myöntäminen työrauhaongelmat, fyysinen ja henkinen vakivalta sekä uhkaavat tilanteet peruskouluissa -pro gradu -tutkimusta varten

Asiatiedot: Kasvatustieteen yo, vanhempi rikoskonstaapeli Markus Vetelainen
14.3. 2017:

"Pyydan lupaa tutkia pro gradu -tutkimuksessani peruskoulun opetushenkilostolle suoritettavalla tutkimuksella kaupunkinne opetushenkiloston kohtaamia työrauhaongelmia, fyysistä ja henkistä vakivaltaa sekä uhkaavia tilanteita. Tutkimukseni koostuu kahdesta osiosta, jonka ensimmäisessä osiossa kartoitetaan ongelman yleisyyttä kyselytutkimuksella ja tutkimuksen toisessa osiossa suoritetaan tarkempia haastatteluita kyselytutkimuksen avulla löydetyille vapaaehtoisille haastateltaville.

Tutkimuksessa noudatetaan hyvää tieteellistä tutkimuskäytäntöä.

Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti läpi tutkimuksen ajan.

Tutkimuksen kyselyyn vastataan anonymisti ja jatkohaastattelut käsitellään luottamuksellisesti. Tutkimuksen tuloksista ei ole yksilöitävissä tutkimukseen osallistuvia henkilöitä,

----- eikä haastateltavien osallistuneiden tietoja luovuteta kolmannelle osapuolelle.

Tutkimusaineisto kerätään keväällä 2017 aikana ja tutkimuksen arvioitu valmistumisaika on vuoden 2017 loppuun mennessä."

Paatoksen peruste: Lieksan kaupungin hallintosaanto 29§ 1/21.

Paatos Myönnän Markus Vetelaiselle luvan työrauhaongelmat, fyysinen ja henkinen vakivalta sekä uhkaavat tilanteet peruskouluissa -pro gradu -tutkimuksen suorittamiseen Lieksan kaupungin peruskouluissa keväällä 2017 aikana sillä edellytyksellä, että tutkimuksen tulokset toimitetaan Lieksan kaupungille tiedoksi.

Markus Vetelainen Juha Ryyänen Matti

Paivapuro Timo Vattulainen

Reetta-Leena Hiltunen

varhaiskasvatus- ja kouAkta

Allekirjoitus

Hyvinvointijohtaja

Arto Sihvonen

LIITE 12. Tutkimuslupa Sotkamo

VS: Tutkimuslupahakemus

Ojalammi Merja < merja.ojalammi(ät)sotkamo.fi >
to 23.3.2017 16:09

Vastaanottaja: Veteläinen Markus < mvetelai(ät)ulapland.fi >;

Hei!

Annan luvan alla pyydetyn mukaisesti . Terv.

Merja Ojalammi

Sivistyspalvelut/av. palvelualuejohtaja Henkilostoasiat

Rehtori

Sotkamon kansalaisopisto Kuhmon kansalaisopisto puh. xxxxxxxxxx

merja.ojalammi(ät)sotkamo.fi

www.sotkamo.fi | kansalaisopisto facebook.com/ sotkamonkansalaisopisto