




OULUN YLIOPISTO  
UNIVERSITY of OULU

FRÄNTI, JUHO & MURTO, MIKA

YLÄKOULUN OPPILAIDEN OPETTAJIIN KOHDISTAMA VÄKIVALTA  
OPETTAJIEN KOKEMANA

[View metadata, citation and similar papers at core.ac.uk](#)

brought to you by  CORE

provided by University of Oulu Repository - Jukka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö

Luokanopettajan koulutus

2014



Luokanopettajankoulutus		Tekijä <b>Fränti Juho ja Murto Mika</b>	
Työn nimi Yläkoulun oppilaiden opettajiin kohdistama väkivalta opettajien kokemana			
Pääaine kasvatustiede	Työn laji pro gradu -tutkielma	Aika toukokuu 2014	Sivumäärä 56 + liitteet (3)
Tiivistelmä			
<p>Tämä pro gradu -tutkielma käsittelee yläkoulun oppilaiden opettajiin kohdistamaa väkivaltaa opettajien kokemana. Aihe on tullut ajankohtaiseksi mediassa esille nousseiden tapauksien myötä. Ajankohtaisuutta lisää myös alkuvuodesta 2014 voimaan astunut koulurauhan lakiuudistus, jonka mukaan opettajille on lisätty uusia keinoja puuttua häiriökäyttäytymiseen.</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on tuoda esille opettajien käsityksiä ja kokemuksia kohtaamistaan väkivaltilanteista heidän työssään. Pyrkimyksenä on tarkastella oppilaiden taholta tulleen väkivallan vaikutuksia opettajien työhön sekä hyvinvointiin. Tutkimuksessa nostetaan esille opettajien keinoja ennaltaehkäistä oppilaiden opettajiin kohdistamaa väkivaltaa yläkoulussa. Näiden tavoitteiden pohjalta muodostuvat seuraavat tutkimuskysymykset:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. Millaisia väkivaltakokemuksia opettajat ovat kohdanneet oppilaiden taholta?</li><li>2. Miten väkivalta vaikuttaa opettajien hyvinvointiin?</li><li>3. Miten oppilaiden opettajiin kohdistamaa väkivaltaa voidaan ennaltaehkäistä yläkoulussa?</li></ol> <p>Pro gradu -tutkielman teoreettinen viitekehys sisältää väkivallan määritelmän ja sen käsitteiden sekä muotojen avaamisen. Oppilaiden taholta tulevan väkivallan vaikutuksia opettajan työntekoon ja hyvinvointiin sekä sen ennaltaehkäisyä käsitellään myös viitekehyksessä. Teoriaosuudessa nostetaan esille myös muutaman aiemman tutkimuksen tuloksia.</p> <p>Tutkimus on laadullinen ja tutkimusotteeltaan fenomenografinen. Tutkimustulokset on analysoitu käyttämällä fenomenografista analyysimenetelmää. Tutkimuksen aineisto kerättiin tutkimushaastatteluilla, joita kertyi yhdeksän kappaletta. Lopulliseen tutkimukseen päätyi yhdeksästä haastattelusta kuusi, koska osa aineistosta alkoi toistamaan itseään. Kuudesta haastateltavasta kolme on naisia ja kolme miehiä.</p> <p>Tutkimustuloksista selviää, että oppilaiden opettajiin kohdistama väkivalta on ollut pääosin henkistä. Väkivaltatapaukset ovat olleet satunnaisia. Pääasiassa oppilaiden ohjeistaminen on laukaissut väkivaltilanteet. Näillä tilanteilla on ollut hetkellinen vaikutus opettajien työpäivään. Naisopettajille väkivaltatapauksilla oli hieman vaikutusta oppilaan kohtaamiseen. Opettajat pitivät konfliktitilanteiden purkamisessa työyhteisöä avoimena ympäristönä. Suurin osa korosti rehtorin roolia tilanteiden selvittämisessä. Väkivallan ennaltaehkäisyssä pidettiin tärkeänä koulun johdon jäämäkkyyttä sekä johdonmukaisuutta. Moni opettaja nosti esille myös ryhmäkokojen suuruuden väkivaltilanteiden ennaltaehkäisyssä.</p> <p>Tuloksia verrataan aiempiin tutkimuksiin ja niistä on löydettävissä samankaltaisuutta. Tulokset eivät kuitenkaan ole yleistettävissä pienen otannan vuoksi. Tutkimuksen luotettavuutta tukee avoimuus ja tutkimuksen toteuttamisen tarkka selostus. Suurin osa aiemmista tutkimuksista on määrällisiä, joten laadullinen tutkimus aiheesta tuo tieteenkentälle uutta näkökulmaa.</p>			
Asiasanat    fenomenografia, ennaltaehkäisy, väkivalta, yläkoulu			

## SISÄLLYS

1 JOHDANTO .....	1
2 VÄKIVALLAN PROBLEMATIIKKA .....	4
2.1 Henkinen väkivalta.....	5
2.2 Fyysinen väkivalta .....	8
2.3 Muu häirintä .....	8
2.4 Opettaja väkivallan kohteena .....	9
3 VÄKIVALLAN VAIKUTUKSIA OPETTAJAN TYÖNTEKOON.....	13
3.1 Konfliktien yhteys stressiin.....	13
3.2 Työmotivaatio ja työssä jaksaminen .....	14
3.2.1 Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus .....	15
4 VÄKIVALLAN ENNALTAEHKÄISY .....	17
4.1 Väkivallan ennaltaehkäisy .....	17
4.2 Opettajien ja oppilaiden oikeudet sekä velvollisuudet koulussa.....	21
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	24
5.1 Tutkimuskysymykset .....	24
5.2 Laadullinen tutkimus.....	25
5.2.1 Fenomenografia.....	25
5.3 Tutkimusmenetelmän valinta .....	26
5.4 Aineiston keruu .....	27
5.5 Aineiston analyysi .....	29
5.6 Tutkimuksen luotettavuus .....	30
5.6.1 Aineiston keruun ja analyysin luotettavuus .....	32
5.7 Tutkimuksen eettiset periaatteet.....	33
6 TUTKIMUSTULOKSET .....	35
6.1 Opettajien kokeman väkivallan ilmeneminen .....	35
6.2 Opettajien väkivaltakokemusten vaikutus työhön ja hyvinvointiin .....	40
6.3 Väkivaltatilanteiden purkaminen ja ennaltaehkäisy.....	42
6.4 Tuloksien yhteenveto .....	45
7 POHDINTA .....	48
LÄHTEET .....	52
LIITTEET (3 kpl)	

## 1 JOHDANTO

Viime vuosien aikana oppilaiden opettajiin kohdistamia väkivallantekoja on noussut median kautta koko kansan tietoisuuteen. Keskustelua herätti erityisesti Helsingin Alppilan yläkoulun tapaus, jossa erityisopettaja oli poistanut häiriköivän oppilaan koulun ruokalasta. Tapausta käsiteltiin paljon mediassa ja tähän liittyen OAJ:n puheenjohtaja Luukkainen totesi Sjöholmin (2013) haastattelussa Helsingin Sanomissa 29.3.2013 opettajien ja oppilaiden yhteenottojen lisääntyneen selvästi viime vuosien aikana. Hänen mukaansa tämä johtuu impulsiivisesti ja itseään hallitsemattomasti käyttäytyvien lasten määrän lisääntymisestä. Tästä Alppilan tapauksesta saimme mielenkiinnon lähteä toteuttamaan tutkimusta yläkoulun oppilaiden opettajiin kohdistamasta väkivallasta.

Aihe on myös ajankohtainen 2014 alkuvuodesta uudistuneen koululainsäädännön osalta. Erityisesti lakiin määriteltiin tarkemmin, milloin opettajalla on oikeus katsoa esimerkiksi oppilaan reppuun ja takavarikoida heiltä kielletyiksi tai vaaralliseksi katsottuja esineitä. Opettajilla on myös entistä laajemmat oikeudet voimakeinojen käyttöön, mikäli niiden käyttäminen on tarpeen oman tai oppilaiden turvallisuuden takaamiseksi. Nyt laki on ollut voimassa muutaman kuukauden ja sen alustavat vaikutukset ovat jo nähtävissä koulumaa-ilmassa. Yleisradion haastattelussa 11.4.2014 OAJ:n puheenjohtaja Luukkainen toteaa, että jo pelkkä lain olemassa olo ja oppilaiden tietoisuus siitä on rauhoittanut kouluja (Krautsuk, 2014). Käytännön toimiin ei kuitenkaan ole tiettävästi tarvinnut ryhtyä ja lain perimmäinen tarkoitus on ongelmien ennaltaehkäiseminen.

Opettajien väkivaltakokemuksista on muutamia kansainvälisiä tutkimuksia, Suomessa aiheesta on tehty pari laajempaa tutkimusta. Omassa tutkimuksessamme käytämme tulosten vertailukohteena kotimaisia tutkimuksia kansainvälisten tutkimusten sijaan. Näin voimme verrata saamiamme tutkimustuloksia paremmin aikaisempiin suomalaisiin tutkimuksiin, koulujärjestelmän ollessa samanlainen. Olemme käyttäneet Rantalan ja Keskisen (2005), Kivivuoren ja Salmen (2009) sekä Kivivuoren, Tuomisen ja Aromaan (1999) tekemiä tutkimuksia vertailun kohteena.

Edellä mainituista tutkimuksista selviää, että moni opettaja on kohdannut työssään väkivaltaa. Usein opettajat kokevat työrauhaongelmia työpäivän aikana. Erityisesti ongelmia aihe-

uttavat oppilaiden käytöksen rajaamistilanteet, rangaistusten antaminen ja niiden valvonta, sekä lasten ja nuorten lisääntynyt pahoinvointi. Ne lisäävät väkivaltaisen käyttäytymisen riskiä opetuslalla. Myös oppilaiden keskinäisten ristiriitojen selvittelytilanteet ovat yleisiä väkivaltakonflikteja koulumaailmassa. (Puumi, 2010, s. 4.)

Pro gradu -tutkielmamme pyrkimyksenä on selvittää millaista väkivaltaa yläkoulun opettajat ovat oppilaiden taholta kokeneet ja missä tilanteissa, miten nämä tilanteet ovat vaikuttaneet heidän työskentelyynsä sekä miten väkivaltaa voisi ennaltaehkäistä koulussa. Haastattelimme 10 opettajaa, joista kuusi valikoitui lopulliseen aineistoon. Jätimme sellaiset haastattelut pois, jotka olivat mielestämme liian samankaltaisia, eivätkä olisi tuoneet mitään lisäarvoa tutkimukseen. Tällöin puhutaan saturaatiosta, kun tutkimusaineisto alkaa toistaa itseään (Tuomi, 2009, s. 86). Tutkimusaineiston tarkastelussa korostuvat opettajien omat näkemykset ja kokemukset väkivallan kohtaamisesta, vaikutuksesta omaan työhön sekä väkivallan ennaltaehkäisystä.

Teoreettisessa viitekehysessä kuvaamme väkivallan käsitteet. Ensimmäisessä teorialuvussa määrittelemme väkivallan muun muassa Maailman terveysjärjestön WHO:n määritelmän mukaisesti. Tämän jälkeen luokittelemme väkivallan erilaiset muodot. Luokittelussa käytämme aiempien tutkimuksien väkivallan muotojen jakoa. Tyypillisesti väkivalta jaetaan kahteen luokkaan, henkiseen ja fyysiseen väkivaltaan. Teoriaosassa olemme pilkkoneet väkivallan luokittelun vielä pienempiin osiin Rantalan ja Keskinen vuonna 2005 tekemän tutkimuksen mukaisesti.

Luvuissa kolme ja neljä käsitellään väkivallan vaikutuksia opettajien työntekoon ja hyvinvointiin sekä keinoja väkivallan ennaltaehkäisyyn. Yleensä väkivaltatilanteet ovat aiheuttaneet opettajille stressiä, työmotivaation laskua sekä vaikuttaneet heidän työssä jaksamiseen (Haikonen, 1999, s. 101). Opetusalan ammattijärjestö teetti vuonna 2009 Työ ja terveys -tutkimuksen, jonka toteutti Työterveyslaitos. Tutkimuksesta selvisi, että kasvatusalalla stressi, henkinen väkivalta ja kiusaamisen kohteeksi joutuminen ovat yleisiä. Yli 30% opettajista ilmoitti kohdanneensa henkistä väkivaltaa. Yksi merkittävä tekijä osana opettajan työhyvinvointia on sosiaalinen hyvinvointi. Se muodostuu suurimmaksi osaksi opettaja-oppilas-suhteesta, jossa vuorovaikutuksen tulisi olla myönteistä ja kunnioittavaa molemmiin puolin. Väkivallan ennaltaehkäisyyn liittyen on nostettu esille erilaisia käsitteitä, kuten kouluviihtyvyys, oppilaantuntemus ja koulun toimintakulttuuri. Pääpaino väkival-

lan ennaltaehkäisy -luvussa on koulun sisäisissä toiminnoissa väkivallan vähentämiseksi. Sivuumme myös kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitystä.

Tutkimuksen toteutus -luvussa käydään läpi yleisesti laadullisen tutkimuksen rakennetta. Tarkemmin perehdytään tutkimuksemme metodiin, joka on fenomenografinen. Luvussa esitellään tutkimuskysymykset ja perustelemme niiden valinnan. Tämän jälkeen kerromme tutkimusmenetelmästä, joka on tutkimushaastattelu ja tarkemmin teemahaastattelu. Tutkimuksen toteutus -luvun neljännessä ja viidennessä alaluvussa käymme yksityiskohdaisesti läpi aineiston keruun vaiheet ja aineiston analysoinnin etenemistä. Viimeisissä alaluvuissa pohditaan tutkimuksen teon luotettavuutta sekä etiikkaa. Luotettavuutta käsitellään erityisesti aineiston keruun ja analyysin osalta. Tutkimuksen aiheen arkaluontoisuuden vuoksi myös etiikan tarkastelu on koettu tärkeäksi.

Tutkimuksen tuloksia tarkastellaan luvussa kuusi. Jokaisen tutkimusongelman vastauksia on käsitelty omassa alaluvussaan. Tulosten tarkastelun viimeisessä alaluvussa tulokset ovat koottu ja tiivistetty yhteenvedoksi. Lopuksi pohdimme muun muassa tutkimuksen etenemistä, onnistumista, tulosten yleistettävyyttä ja jatkotutkimusmahdollisuuksia.

## 2 VÄKIVALLAN PROBLEMATIIKKA

Yleinen käsitys ihmisillä väkivallasta on, että se on toisen ihmisen fyysistä vahingoittamista. Väkivaltaa on kuitenkin myös toista osapuolta loukkaava tai uhkaava verbaalinen käytös. Ruumiillista koskemattomuutta, etuja ja oikeuksia loukkaavaa tai vahingoittavaa voimakeinojen käyttäminen lasketaan myös väkivallaksi. (Weizmann-Henelius, 1997, s. 11–12.) Väkivalta on siis yleisesti jaoteltu henkiseen ja fyysiseen väkivaltaan. Alaluvuissa käytetään paljon kiusaamisen käsitettä, joka tulkitaan väkivallan synonyymiksi. Esimerkiksi pitkään jatkuneen kiusaamisen uhri kokee sen usein henkisenä väkivaltana. Seuraavissa alaluvuissa käsitellään tarkemmin fyysisen ja henkisen väkivallan muotoja. Jaottelu perustuu Rantalan ja Keskinen (2005) sekä Kivivuoren ja Salmen (2009) tutkimuksissa löydettyihin väkivallan muotoihin.

Maailman terveysjärjestön WHO:n raportin (2005) mukaan ”*väkivalta on fyysisen voiman tai vallan tahallista käyttöä tai sillä uhkaamista, joka kohdistuu ihmiseen itseensä, toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään tai yhteisöön ja joka johtaa tai joka voi hyvin todennäköisesti johtaa kuolemaan, fyysisen tai psyykkisen vamman syntymiseen, kehityksen häiriytymiseen tai perustarpeiden tyydyttämättä jättämiseen.*” WHO:n määritelmässä väkivalta on yhdistetty itse tekoon eikä sen lopputulokseen. Tällöin väkivaltana nähdään myös teot, joissa yksilö vahingoittaa itseään.

WHO:N (2005) määritelmässä käytetään tahallisuuden käsitettä, jonka määrittelemineen on haasteellista. Raportissa on nostettu esille kaksi tekijää, joiden avulla pyritään ymmärtämään teon tahallisuutta. Ensimmäisessä esimerkissä kuvataan, miten nuori saattaa riitalanteessa käyttää väkivaltaa tarkoituksellisesti tilanteen ratkaisemiseen, mutta ei välttämättä tiedosta teon seurauksia. Uhrille voi koitua esimerkiksi aivovamma. Tällaisessa tapauksessa väkivalta on ilmeistä, mutta vamman aiheuttaminen ei ole. Toinen tahallisuuden näkökulma liittyy väkivallan kulttuurisidonnaisuuteen. Jossakin kulttuurissa on täysin hyväksyttyä, että mies pahoinpitelee vaimonsa. Sitä on kuitenkin pidettävä väkivaltaisena tekona, koska se aiheuttaa uhrille terveydellisiä ongelmia. Väkivalta ei yleensä johda kuolemaan, vammautumiseen tai loukkaantumiseen, mutta aiheuttaa uhrille fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista rasitusta. Väkivalta on sidoksissa ihmisten kulttuuriin ja ikään, jolloin sen määrittely on haasteellista.

Cacciatoren (2007) määrittelee väkivallan portaittaisena tapahtumaketjuna. Se lähtee aggressiontunteesta, joka voi olla suuttumista, vihaa tai raivoa. Nämä tunteet tarjoavat voiman tehdä jotain ja synnyttävät hyökkäyshalun tai puolensa pitämisen tunteen. Suuri osa ihmisistä on näiden tunteiden seurauksena kokeillut fyysistä aggressiota eli väkivaltaa. Useimmat ihmiset oppivat iän myötä reagoimaan voimakkaisiin ja häiritseviin ärsykkeisiin muulla tavoin kuin fyysisellä aggressiolla. Olennaista on muistaa, että aggression tunne on täysin hyväksyttävä tunne, jonka purkamiseen jokaisen täytyy opetella sellaiset keinot, joista ei koidu muille henkilöille fyysistä tai henkistä harmia.

## 2.1 Henkinen väkivalta

Henkinen väkivalta voi olla hyvin monimuotoista. Se on usein verbaalista, jolla pyritään halventamaan ja mitätöimään uhri. Tämä ilmenee esimerkiksi nimittelyinä, syytelyinä, uhkailuna ja pelotteluna. Henkinen väkivalta ei ole aina verbaalista vaan sitä voi ilmetä myös teoin, ilmein tai elein. (Huhtalo & Kuhanen & Pyykkö, 2003, s. 10–11). Uhkailulla ja pelottelulla on yhtä vakava ja ahdistava vaikutus kuin fyysisellä väkivallalla. Usein väkivalta alkaa verbaalisesti ja muuttuu jatkossa fyysiseksi väkivallaksi. (Weizmann-Henelius, 1997, s. 11–12.) Nuoret eivät yleensä tiedosta, että myös henkinen väkivalta on väkivaltaa (Cacciatore, 2007, s. 132).

Suurin osa henkisen väkivallan muodoista on uhrin kunnianloukkausta. Sillä tarkoitetaan valheellisen tiedon tai vihjauksen levittämistä, jolla aiheutetaan loukatulle vahinkoa tai kärsimystä. Myös toisen halventaminen lasketaan kunnianloukkauksen piiriin. Esimerkiksi opettajan työskentelyn arvostelua ei lueta kunnianloukkaukseksi. Kunnianloukkaus muuttuu törkeäksi, kun henkilöstä levitetään väärää tietoa useiden ihmisten saataville, esimerkiksi sosiaalista mediaa käyttämällä. Suuren tai pitkäaikaisen kärsimyksen aiheuttaminen katsotaan myös olevan törkeä kunnianloukkaus. (Finlex, 2000.)

### Häirintä ja loukkaava käytös

Häirintä on yleensä jatkuvaa ja toista alistavaa käytöstä tai toimintaa. Usein se kohdistuu toiseen henkilöön tai hänen yksityiselämäänsä. Monesti häirinnän kohteeksi joutuvat yksilön ominaisuudet, ulkomuoto tai luonteenpiirre. Yleensä se ilmenee muun muassa uhkailu-



na sekä sosiaalisena että fyysisenä eristämisenä. Yhteinen tekijä kaikenlaisessa häirinnässä on se, että toista ihmistä ei hyväksytä sellaisena jona hän on. (Työsuojeluhallinto, 2013.)

Koulumaailmassa häirintää katsotaan olevan esimerkiksi äänekkäät huomautukset, jotka keskeyttävät opetuksen ja oppitunnin, eli häiritsevät opetusta. Yläkoulussa yleensä testataan auktoriteetteja. Joskus oppilaat käyttäytyvät häiritsevästi, kuten tuijottavat jatkuvasti tai matkivat, jolloin kokeillaan milloin opettajan hermot pettävät. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 66.)

### Sähköinen kiusaaminen

Nykyajan uusi teknologia mahdollistaa sähköisen kiusaamisen internet-verkossa. Sitä edesauttaa mahdollisuus esiintyä anonyyminä sekä ilman aikuisten kontrollointia. Kiusaaminen verkossa voidaan jakaa kännykkä- ja nettikiusaamiseen. Kännykkäkiusaamista ovat esimerkiksi pilasoitot ja -tekstiviestit, eritoten prepaid-liittymien käyttö vaikeuttaa häiriköiden kiinnisaamista. Nykypäivän kännyköiden kameraominaisuudet mahdollistavat kuvien ja videoiden levittämisen internetiin ilman asianomaisen lupaa. Nettikiusaaminen voi olla asiattomien sähköpostiviestien lähettämistä, kuvien ja videoiden manipulointia sekä keskustelupalstoilla ja sosiaalisessa mediassa perättömien juorujen levittämistä. (Hamarus, 2008, s. 71–72.)

Sullivan (2011, s. 60) on määritellyt nettikiusaamisen etenemisen viisi vaihetta. <sup>1</sup>Ensiksi kiusaaja päättää kiusaamisen kohteen, jota hän aikoo kiusata internetin välityksellä. <sup>2</sup>Seuraavaksi hän päättää tarkemmin tavan häiritä, esimerkiksi väärää tietoa levittämällä, pilkkaamalla, seuraamalla tai ahdistelemalla. <sup>3</sup>Kolmantena vaiheena nettikiusaaja valitsee teknologian, jolla kiusaaminen tapahtuu. Sullivan käyttää tästä vaiheesta termiä ”aseen” valitseminen, joka voi olla tietokone, kännykkä tai tabletti-tietokone. <sup>4</sup>Sitten tapahtuu kiusaamisen paikan ja esitysmuodon valinta. Esimerkiksi sähköposti, blogit, keskustelufoorumit ja Twitter ovat yleisiä kiusaamispaikkoja, joissa kiusaaminen tapahtuu kirjoitusmuodossa. Myös Facebook, Youtube ja Myspace mahdollistavat perättömän tekstin, kuvien ja videoiden levittämisen. <sup>5</sup>Lopuksi kiusaaja tekee päätöksen siitä päättääkö hän julkaista materiaalin uhrista. Nettikiusaajan on vaikea luoda käsitystä siitä kuinka laajasti esimerkiksi valheellinen tieto tai manipuloitu kuva voi levitä sosiaalisessa mediassa. Internetissä on vaikeaa kontrolloida materiaalin leviämistä sen julkaisemisen jälkeen.

Esimerkkinä opettajaan kohdistuneesta nettikiusaamisesta mainittakoon vuoden 2007 keväällä Lieksassa sattunut tapaus, jossa oppilas oli kuvannut opettajaa koulun vappujuhlassa ja laittanut videon Youtubeen. Videossa opettaja laulaa karaokea, josta oppilas oli kertonut videon kuvatekstissä, että video on kuvattu mielisairaalassa ja videolla laulava henkilö on mielisairaalan potilas. Tekstissä mainittiin myös paikkakunta ja henkilön nimi. Tapaus eteni Nurmeksen käräjäoikeuteen ja oppilasta syytettiin kunnianloukkauksesta. Syyttäjän mukaan teon rangaistavuutta kovensi se, että kuvatestit olivat myös englanniksi luettavissa. Oppilas kiisti syyllisyytensä kunnianloukkaukseen ja kertoi teon olleen vain vappupila. Poika tuomittiin 80 euron sakkoihin, opettaja sai 800 euroa korvauksia. Oppilas joutui myös maksamaan opettajan 2200 euron suuruiset oikeudenkäyntikulut. Käyty oikeudenkäynti on tiettävästi ensimmäinen laatuaan Suomessa. (Heikkinen, 2007; Sainio, 2007.)

#### Laiton uhkaus

Laiton uhkaus määritellään rikoslain 25 luvussa. Se on määritelty seuraavanlaisesti: ”*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.*” (Finlex, 1995.) Jos opettaja tai rehtori kokee, että häntä on uhattu laittomasti, tulee hänen tehdä tutkintapyyntö tai rikosilmoitus poliisille (Kullaa, Lahtinen, Mustonen, Poutala, Tuhkiainen, Pitkänen et al., 2009, s. 13). Laiton uhkaus sisältää vaaran väkivallasta, joten käsittelemme sitä myös väkivallan uhka -nimikkeellä.

#### Seksuaalinen häirintä

Sukupuolinen häirintä on yksipuolista ja ei-toivottua sukupuolisuuteen liittyvää fyysistä tai sanallista lähestymistä. Määritelmässä korostetaan juuri yksipuolisuutta ja kytkeytymistä sukupuoleen. Esimerkkinä seksuaalisesta häirinnästä ovat härski kielenkäyttö, rintojen, pakaroiden ja reisien koskettelua viittaavat eleet ja ilmeet sekä viestit. Henkilön oma kokemus on oleellinen, jos hän tuntee tulleensa seksuaalisesti häirityksi, tällöin tilanteeseen on aiheellista puuttua. (Hamarus, 2008, s. 70.) Kivivuoren ym. (1999, 18) mukaan seksuaalisen häirinnän ja loukkaavan käytöksen välinen ero on pieni, koska suurimmassa osassa

tapauksia, joissa opettaja koki loukkaavaa käytöstä tilanne oli luonteeltaan seksuaalista häirintää. Opettajat itse pitävät tällaisia tilanteita vain loukkaavana käytöksenä.

### Sanallinen uhkailu

Sillä tarkoitetaan sanojen kautta aiheutettua mielihaittoa toiselle. Yleensä toisen haukkumista, pilkkaamista, ivaamista ja nimittelyä. Tätä voidaan kutsua myös verbaaliseksi aggressioksi. Sanallinen uhkailu voi olla epäsuoraa, jolloin se tarkoittaa esimerkiksi perättömien huhujen levittämistä toisesta henkilöstä. Sitä voidaan vahvistaa eleillä ja ilmeillä sekä matkimisella. Tarkoituksena sanallisessa uhkailussa on vahvistaa kiusaajan valta-asemaa. (Hamarus, 2008, s. 46.) Koulumaailmassa oppilaat eivät välttämättä pidä loukkaavaa kielenkäyttöä niin vakavana asiana kuin se on, vaan pitävät sitä vain huonona käytöksenä. Loukkaavasta kielenkäytöstä voi pahimmassa tapauksessa nousta oppilasta vastaan kunnianloukkaussyyte. Harvoin kunnianloukkaussyytteitä nostetaan, koska ympäröivän yhteiskunnan ja koulu yhteisön mielestä loukkaava kielenkäyttö on vain koulun tai oppilaitoksen ongelma. (Kullaa et. al., 2009, s. 5.)

## **2.2 Fyysinen väkivalta**

Fyysinen väkivalta on ruumiillisen koskemattomuuden loukkaamista. Se ilmenee usein toisen ihmisen päällekkäymisenä, esimerkiksi tönimisenä, potkimisena, kaikenlaisilla esineillä lyömisenä ja heittelynä. Siihen ei välttämättä aina ole mitään erityistä syytä, jolloin se ilmenee äkillisenä ja räjähtävänä väkivaltaisena toimintana. (Huhtalo et. al., 2003, 10–11; Hamarus, 2008, s. 53–54.) Ruumiillinen väkivalta on näkyvää, joten se on helppo tunnistettava väkivallan muoto. Fyysisen väkivallan jäljet ovat usein näkyviä, kuten mustelmia, haavoja sekä ruhjeita, mutta myös henkisiä traumoja voi jäädä uhrille. (Puumi, 2008, s. 3; Hamarus, 2008, s. 53.) Rantala ja Keskinen (2005) sisällyttää tutkimuksessaan fyysiseen väkivaltaan myös uhkailun jollakin aseella tai vastaavalla.

## **2.3 Muu häirintä**

Rantala ja Keskinen (2005, 141) ovat erotelleet opettajien väkivaltakokemuksista muun häirinnän erilleen fyysisestä ja henkisestä väkivallasta. Se sisältää opetuksen sabotoinnin, mikä kuuluu koulun sisälle ja opettajan työpäivään. Muut väkivallan muodot, mitkä he

ovat jaotelleet muuhun häirintään, ovat koulun ulkopuolella tapahtuvia asioita, kuten kotirauhan häirintää, omaisuuteen kohdistuvaa ilkivaltaa sekä opettajan perheenjäseniin kohdistuvaa henkistä tai fyysistä väkivaltaa.

#### *Omaisuuteen kohdistuva ilkivalta*

Omaisuuteen kohdistuvaa ilkivaltaa on kaikki yksityiseen tai julkiseen omaisuuteen liittyvä oikeudeton hävittäminen, rikkominen, vahingoittaminen tai likaaminen. (Poliisi, 2013.) Koulumaailmassa tämä tarkoittaa opettajan näkökulmasta opetusvälineiden ja -esineiden tahallista rikkomista sekä niiden anastamista. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 68).

#### *Yksityiselämään ja vapaa-aikaan kohdistuva*

Opettajan häiriköinti voi jossain tapauksissa johtaa myös hänen perheenjäseniin tai kotiin kohdistuvaan häirintään. Hyvänä esimerkkinä Kivivuori ym. (1999, 20) kertoo tutkimuksessaan *Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998*, että poika oli sanonut opettajalleen uhkaavansa tappaa hänet ja tämän lapset. Yleisin opettajan yksityiselämään kohdistuva häirintämuoto tutkimuksessa oli nimetön puhelinsoitto hänen kotiin. Tätä voidaan pitää myös kotirauhan rikkomisena, josta voi tehdä poliisille tutkintapyyntö.

#### *Opetuksen sabotointi*

Yleensä opettaja kokee opetuksen sabotoinnin kiusaamisena. Tämä ilmenee oppitunnin häirintänä, uhitteluina, vastahankaisuutena, aiheeseen liittymättömien kommenttien esittämisenä, ohjeiden ja käskyjen noudattamatta jättämisenä, viittaus- ja vastauslakkoina sekä tyhjien nimettömien koe- ja tehtäväpapereiden palauttamisena. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 68)

## **2.4 Opettaja väkivallan kohteena**

Kiusaaminen on aina aggressiivisen käyttäytymisen muoto, jolla on tyypillisiä ominaispiirteitä. Itse kiusaaja ei ole kuitenkaan aina aggressiivisessa tilassa kiusaamistilanteessa, vaikka aggressiivinen käytös yleensä sisältää oletuksen sisäisestä suuttumuksen tunteesta.

Koulussa aggressio fokusoituu niin oppilaisiin kuin aikuisiinkin, usein myös vanhempiin kotona. Aggressiivisuus on osa kiusaajan minäkuvaa (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 35.) Kiusaaminen on sosiaalinen tilanne, jossa yleensä uhrin ja kiusaajan välillä on pitkäaikainen suhde. Tätä määrittelyä Salmivalli käyttää erityisesti koulukiusaamisesta, mutta sama ilmiö voi toteutua myös muissa pysyvissä sosiaalisissa ryhmissä. Tällaisia ryhmiä ovat esimerkiksi koululuokka, työyhteisö ja harrastustoiminta, joista henkilö ei voi helposti irtautua. (Salmivalli, 1998, s. 29–30.)

Salmivallin (1998) tekemän tutkimusprojektin ”*Kouluväkivalta ryhmäilmiönä*” pyrkimyksenä oli löytää vastaus kysymykseen: ”*Mitä muut tekevät silloin kun jotakuta luokan oppilasta kiusataan?*”. Tutkimus suoritettiin kyselylomakkeella ja sen vastausten avulla oli mahdollista tunnistaa seuraavat roolit kiusaamistilanteessa: uhrin, kiusaajat, kiusaajan apurit, kiusaajan vahvistajat, uhrin puolustajat sekä ulkopuoliset. Hamarus (2008) on tarkastellut kiusaamistilanteita, joissa oppilaat kiusaavat opettajaa. Hänen mukaan näissä tilanteissa on nähtävillä samanlaisia rooleja mitä oppilaiden välisissä kiusaamiskonflikteissa. Opettaja kiusaavalla oppilaalla on usein kannattajansa ja moni oppilas seuraa tilannetta sivusta. Tavallisesti tällaista tilannetta ei nähdä kiusaamisena vaan ajatellaan, että opettajalla on auktoriteettiongelma. Opettaja kokee tällaisissa tilanteissa itse epäonnistuneensa työssään ja yleisesti mielletään, että opettaja on työssään huono.

Kaupin ja Pörhölän tekemässä tutkimuksessa 2010 käy ilmi, että oppilaat, jotka kiusaavat opettajaa kiusaavat myös omia luokkatovereitaan. Näin ollen voimme olettaa, että opettaja kiusaavan profiilissa on samoja tuntomerkkejä kuin oppilaita kiusaavien profiileissa. Määrittelimme siis opettajaa kiusaavan oppilaan perinteisen koulukiusaajan määritelmä mukaan.

Kiusaaja kiusaa usein häijyisti, ivaamalla, pelottelemalla, uhkaamalla, nimittelemällä ja solvaamalla. Hän myös tönii, potkii, lyö ja vahingoittaa toisten henkilökohtaista omaisuutta. Yleensä kiusaaja ottaa kohteeksi heikompia ja puolustuskyvyttömiä oppilaita. Monesti kiusaajat kannustavat apureita tekemään niin sanotun ”likaisen työn” pysytellen itse taustalla. On todennäköisempää, että pojat kiusaavat enemmän kuin tytöt. Tyttöjen kiusaamista on vaikeampi tunnistaa, koska se on yleensä piilotetumpaa ja hienovaraisempaa epäsuoraa ahdistelua. Kiusaajilla on vahva tarve hallita ja alistaa vertaisiaan, he pyrkivät vahvistamaan itseään voimalla ja uhalla, sekä haluavat toteuttaa omaa tahtoaan. He suuttuvat ja

ärsyyntyvät helposti, käyttäytyvät impulsiivisesti, sekä sietävät pettymyksiä heikosti. (Olleus, 1992, s. 56–57.) Kotona opitut ongelmanratkaisutaidot vaikuttavat usein siihen miten lapset käyttäytyvät konfliktitilanteissa. Toiset ratkaisevat tilanteet rauhanomaisesti, kun taas toiset voimaa käyttämällä. (Orpinas & Horne, 2006, s. 14; Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 38).

Harjunkoski ja Harjunkoski (1994) ovat tutkineet kiusaajien sosiaalisia suhteita ja rooleja, heidän mukaansa kiusaaja toimii harvoin yksin, eli hänellä on yleensä aina takanaan laajempi tukijoukko. Kiusaaja on yleensä ryhmänsä ja yhteisönsä jäsen. Hän ilmentää yhteisönsä käyttäytymisnormeja ja todennäköisesti kiusaaminen ei lopu, vaikka kiusaajan käyttäytymistä yritettäisiin muuttaa. Kiusaajan rooli on melko pysyvä.

#### Opettajiin kohdistuvan väkivallan yleisyys

Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen (2008) tekemän tutkimuksen mukaan lukuvuoden 2007–2008 aikana yläasteiden opettajista 45 % koki loukkaavaa käytöstä vähintään kerran. Seuraavaksi yleisimpiä väkivallan muotoja olivat häirintä (11 %) ja väkivallan uhka (7 %). Vähiten oli koettu fyysistä väkivaltaa (3 %) ja seksuaalista häirintää (2 %). Kyselyyn vastasi 1496 yläasteiden opettajaa 69 koulusta. Tutkimuksessa 41 % yläasteen yhdeksänsien luokkien oppilaista ilmoitti syyllistyneensä opettajan tahalliseen loukkaamiseen. Siinä selvitettiin myös mitkä opettajan ominaisuudet altistavat joutumista väkivallan tai sen uhan kohteeksi. Tutkittavia ominaisuuksia olivat: ikä, sukupuoli, opetusuran kesto, työtehtävä sekä puuttumisalttius oppilaiden käyttäytymisongelmiin koulussa ja sen ulkopuolella. Eri-tyisopettajana toimiminen lisäsi kolminkertaisesti riskiä joutua väkivallan kohteeksi. Muita riskitekijöitä olivat opettajan nuori ikä ja miessukupuoli, puuttumisalttius ei noussut merkittäväksi tekijäksi. (Kivivuori & Salmi, 2009, s. 1–3.)

Rantala ja Keskinen teettivät vuonna 2003 tutkimuksen koskien yläasteen opettajien oppilaiden taholta kokemaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa. He lähettivät kyselylomakkeen 189 yläasteen opettajalle, vastausprosentti jäi kuitenkin melko alhaiseksi, vain 48%:iin. Tutkimustuloksista selviää, että yleisin koettu väkivalta opettajien keskuudessa oli henkistä väkivaltaa. Tulosten perusteella ei voida kuitenkaan sanoa, että henkisen väkivallan uhriksi joutuminen olisi kovin yleistä, sillä 80 % opettajista kertoi kohdanneensa henkistä väkivaltaa ainoastaan muutaman kerran koko opettajauran aikana. Harvinaisin väkivallan muoto

oli fyysinen väkivalta, yli 90 % vastasi ettei ole koskaan kohdannut sitä. Tutkimuksen aineistosta nousi esille, että opettajan sukupuoli, ikä, työkokemus, opetettava oppiaine tai koulun koko ei merkitsevästi lisää riskiä joutua väkivallan kohteeksi. Tulos eroaa huomattavasti edellä kuvatun Kivivuoren ja Salmen teettämän tutkimuksen tuloksista, joissa mies-sukupuoli, nuori ikä ja erityisopettajana toimiminen lisäsivät riskiä altistua väkivallan uhriksi.

Tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen millainen opettaja joutuu oppilaiden kiusaamaksi on tutkittu vähän. Suurin osa tutkimuksista keskittyy tarkastelemaan sitä, onko opettajan kiusaaminen yhteydessä hänen ikäänsä, sukupuoleensa, ammattinimikkeeseen tai työkokemukseen. Näissä tutkimuksissa ei siis tule esille opettajien persoonallisia ominaisuuksia. (Rantala & Keskinen, 2005; Kivivuori & Salmi, 2009.)

Oppilaat huomaavat helposti opettajien erilaisen suhtautumisen eri oppilaisiin. Opettajan suhtautuminen kielteisesti ja ylimielisesti luokan jäseniin vaikuttaa huomattavasti kiusatuksi tulemiseen. Oppilaat testaavat yleensä uutta opettajaa ja ratkaisevaa on se miten opettaja suhtautuu kokeiluun. Jos opettaja on tiukka johtaja, hän tulee epätodennäköisesti kiusatuksi, mutta saattaa saada vihamiehiä. Opettajan ei myöskään kannata ryhtyä oppilaiden kanssa kaveriksi, sillä silloin häntä saatetaan käyttää hyväksi. Opettaja välttää kiusatuksi tulemistä helpoiten olemalla ammattitaitoinen, aikuinen sekä pyrkimällä ymmärtämään nuoria. Hän voi välttää kiusaamista myös huumorin avulla. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994, s. 66–67.)

Opettajan kiusaaminen voi johtua myös siitä, että koulujärjestelmä sääntöineen, rajoituksiineen ja vaatimuksineen ylenkatsoo ja aliarvioi nuorisoa. Monelle syrjäytyneelle ja halveksituksi itsensä tuntevalle nuorelle opettajat edustavat ruumiillistumaa heitä halveksivasta ulkopuolisesta maailmasta, mikä ei ymmärrä nuorten tarpeita. Täten oppilaat luonnollisesti kapinoivat ja osoittavat vihamielisiä tunteita opettajia kohtaan. (Chartier, 2000, s. 49.)

### 3 VÄKIVALLAN VAIKUTUKSIA OPETTAJAN TYÖNTEKOON

Suurin osa lasten ja nuorten tekemästä väkivallasta tapahtuu koulussa ja koulupäivän aikana. Väkivaltaa on havaittavissa oppilaiden keskuudessa sekä heidän ja henkilökunnan välillä. Myös omaisuuteen kohdistuvaa väkivaltaa ilmenee kouluympäristössä. (Sela-Shayovitz, 2009, s. 1061.) Työ ja terveys Suomessa 2009 -tutkimuksessa todetaan, että kasvatusalalla stressi, henkinen väkivalta, kiusaamisen kohteeksi joutuminen ja kielteisiä tunteita herättävät tilanteet ovat yleisiä. Nämä vaikuttavat henkisesti opettajan työkykyyn (Kauppinen, Hanhela, Kandolin, Karjalainen, Kasvio, Perkiö-Mäkelä et. al., 2009.)

Tässä luvussa esitellään muutamia keskeisiä asioita, jotka vaikuttavat opettajan työviihtyvyyteen ja -hyvinvointiin. Työhyvinvoinnilla tarkoitetaan sitä, että työ on mielekästä ja sujuvaa sekä terveyttä ylläpitävää ja edistävää. Työympäristön ja -yhteisön pitää olla työuraa tukevaa, jotta töissä viihtyy. Työhyvinvointi jaetaan fyysiseen, henkiseen, sosiaaliseen hyvinvointiin sekä omaan työhön asennoitumiseen. (Moisalo, 2010, s. 88.) Sosiaalinen hyvinvointi sisältää opettaja-oppilas-suhteen, minkä tulisi rakentua myönteisen sosiaalisen vuorovaikutuksen pohjalle, koska opettajat ovat oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa suurimman osan työpäivästään. (Kuittinen, Lappalainen & Meriläinen, 2008, s. 210–211).

#### 3.1 Konfliktien yhteys stressiin

Stressillä Lazarus ja Folkman (1984, 19) tarkoittavat yksilön ja ympäristön välistä vuorovaikutusprosessia, jossa yksilön vaatimukset eivät kohtaa ympäristön vaatimusten kanssa. Yksilö ei siis selviä ympäristön asettamien vaatimusten parissa ja tuntee siten hyvinvointinsa uhatuksi. Stressiin liittyy psykologisia ja fysiologisia prosesseja, jotka vaikuttavat yksilön käytökseen ja sosiaaliseen toimintaan.

Russell, Altmaier ja Van Velzen (1987) tutkivat mitkä tekijät vaikuttavat luokanopettajan työstressiin ja loppuun palamiseen. Positiivinen vaikutus oli opettajan sosiaalisilla suhteilla, jotka mahdollistivat työstä kertyneen stressin purkamisen. Konflikteista toisille puhuminen nähtiin siis helpottavana tekijänä. Opettajat, jotka joutuvat kohtaamaan väkivaltaa oppilaiden taholta kärsivät työstressistä ja heillä on suurempi riski loppuunpalamiseen (Haikonen, 1999, s. 101).



Haikonen (1999) on tutkinut konflikteissa opettajille syntyvää stressiä. Opettajan ja oppilaan välisissä konflikteissa on huomioitu tapaukset, joissa oppilas käyttäytyy häiritsevästi tai kyse on epäasiallisesta käytöksestä opettajaa kohtaan. Koulussa tapahtuvista konflikteista yleisimpiä ovat oppilas-oppilas-konflikti, toiseksi yleisimmäksi tutkimuksessa koettiin oppilas-opettaja-konflikti. Vaikka oppilas-opettaja-konfliktit ovat yleisiä niin opettajat kokivat ne viidenneksi rasittavimmaksi. Pienetkin konfliktit koettiin erittäin stressaavina mikäli niitä ei oltu ehditty selvittää koulupäivän aikana. Tällaiset tapaukset saattoivat aiheuttaa myös pitkäkestoista stressiä. Opettajat kokivat kuitenkin aikuisten välillä syntyneet konfliktit stressaavimmaksi kuin lasten ja nuorten kanssa tapahtuneet.

Konflikteissa opettajia rasitti eniten pohdinta omasta syyllisyydestä. He kokivat, että eivät ole toimineet tilanteessa oikeudenmukaisesti ja olivat mahdollisesti itse vaikuttaneet konfliktin muodostumiseen. Huoli ongelmatilanteen kontrolloitavuudesta nousi toiseksi yleisimpänä rasittavana tekijänä esille. Opettajat pitivät tyttöjen kanssa tulevia konflikteja vaikeampina ja vakavimpina kuin poikien parissa syntyviä. Tilanteen kontrolloitavuuteen vaikutti myös oppilaan ikä. Pienemmillä lapsilla haasteena oli vaikeudet ymmärtää tilannetta ja vanhemmilla oppilailta murrosikä toi haasteita konfliktin selvittelyyn. (Haikonen, 1999, s. 94–99.)

Konfliktien jälkiseuraamuksena stressi aiheuttaa monenlaisia rasitteita. Se ilmenee negatiivisina emootioina, kuten masentuneisuutena ja suuttumuksena. Kognitiiviset vaikutukset: asian pohtiminen, keskittymättömyys ja hajamielisyys ovat yleisiä stressin seurauksia. Käyttäytymisessä tapahtuu myös muutoksia vuorovaikutuksen vähenemisenä konfliktin toisen osapuolen kanssa, väsyneisyytenä ja arkuutena vuorovaikutustilanteissa. Stressin fysiologisina seurauksina ilmenee tavallisesti päänsärkyä ja jännittämistä. (Haikonen, 1999, s. 90–91; Weizmann-Henelius, 1997, 136–137.)

### **3.2 Työmotivaatio ja työssä jaksaminen**

Opetusalan Ammattijärjestö (OAJ) teetti vuonna 2007 laajan tutkimuksen opettajien työssä jaksamisesta ja jatkamisesta, tutkimuksen suoritti Työterveyslaitos. Aineisto kerättiin postitse huhti–toukokuun vaihteessa vuonna 2007. Kysely lähetettiin 700 opettajalle ympäri Suomea ja otos oli poimittu satunnaisesti OAJ:n jäsenrekisteristä. Tutkimukseen vastasi

391 opettajaa vastausprosentin ollessa 56. Vastaaajista 86 prosenttia oli vakituisessa työsuhhteessa. Tutkimuksen tavoitteena oli saada tietoa opettajien hyvinvoinnista sekä opetusalan työyhteisöistä. Saaduilla tiedoilla pyritään edistämään opettajien hyvinvointia ja kehittämään työyhteisöjä. Tutkimuksessa pyrittiin selvittämään hyvinvoinnin tasoa ja voimavaroja, jotka auttavat opettajia jaksamaan työssä sekä mitkä tekijät tukevat ikääntyvien opettajien työssä jatkamista. (Lindström, Pahkin & Vanhala, 2007.)

Erityisesti opettajien työssä jaksamiseen vaikuttaa työn vaatimusten lisääntyminen. Opettajat kokivat Työterveyslaitoksen (2007) tutkimuksen mukaan kiireen ja työn ruuhkautumisen kuormittavina iästä riippumatta. Heidän mielestään työtahtiin ei voi vaikuttaa ja ikäkäimpien opettajien mielestä taukoja on liian vähän. Tutkimuksessa oli tutkittu myös väkivallan ja kiusaamisen vaikutuksia työssä jaksamiseen. Ne koettiin vakavina ongelmina riippumatta siitä tapahtuiko väkivalta henkilökunnan, vanhempien tai oppilaiden taholta. 30 prosenttia vastaaajista oli joutunut oppilaiden taholta tulevan henkisen väkivallan kohteeksi. (Lindström et. al, 2007.)

### 3.2.1 Oppilaan ja opettajan välinen vuorovaikutus

Van Manen (1991, 77) puhuu pedagogisesta suhteesta, joka rakentuu molemmin puolisen luottamuksen, kunnioituksen ja ymmärryksen varaan. Harjusen (2002, 460–461) mukaan oppilaan ja opettajan välisessä pedagogisessa suhteessa kasvatettavalla on keskeisin asema, mutta itse kasvattaja on suhteen keskiössä ammatillisen tehtävänsä myötä. Opettajan tulee edistää hänen ja oppilaan välistä myönteistä vuorovaikutusta, jotta opettaminen onnistuu paremmin.

Olellaisena opettajan tehtävänä on opettaa oppilaille sosiaalisia taitoja. Koulussa tämä tarkoittaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta, jonka tavoitteena on aikaansaada oppilaan myönteistä käyttäytymistä. Sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaan tämä tapahtuu siten, että oppilas sisäistää sosiaalisia ja toimivia vuorovaikutustapoja sosiaalisten tilanteiden, mallien ja saatavissa olevan informaation pohjalta. (Kauppila, 2005, 142.)

Koulussa pyritään vähitellen kehittämään oppilaiden sosiaalisia taitoja, jotta he osaisivat toimia erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ikätoverien kanssa ja myös koulun ulkopuolella.

Konkreettisesti näitä taitoja opitaan yhteistyön kautta. Koulussa toimitaan usein ryhmässä, jossa oppilaan pitää kyetä tuomaan esille omat ajatuksensa ja ymmärtämään toisen mieltä sekä arvostamaan muiden näkemyksiä. (Kauppila, 2005, s. 142–143.)

Caldarellan ja Merelin (1997) ovat jakaneet sosiaaliset taidot omassa tutkimuksessaan viiteen osaan. Jokaisen taidon jälkeen on suluissa esimerkki mitä kyseinen taito sisältää: 1) Toverisuhteet (toisten huomioiminen), 2) itsesääätely (kyky kompromisseihin ja itsehillintään), 3) toiminta (kyky kuunnella ja seurata ohjeita), 4) tottelevaisuus (noudattaa sääntöjä), 5) assertiivisuus (kyky toimia oikeudenmukaisesti ja tasapuolisesti). Näitä taitoja tulisi opettaa erittäin käytännönläheisesti, jotta ne voisivat sisäistyä oppimisprosesseissa. Hyvien sosiaalisten taitojen sekä kyvyllä tunnistaa erilaisia vuorovaikutustilanteita, pystytään ennaltaehkäisemään konfliktitilanteiden syntyä ja vähintäänkin ratkaisemaan jo syntyneitä tilanteita asiallisesti loukkaamatta ketään henkisesti tai fyysisesti (Kivivuori et. al. 1999, s. 14).

## 4 VÄKIVALLAN ENNALTAEHKÄISY

Luvussa käsitellään väkivallan ennaltaehkäisyä yläkoulussa. Erilaisia keinoja on nostettu esille väkivallan preventoimiseen. Osa keinoista on laajempia, joihin voidaan vaikuttaa koko koulun henkilöstön toimesta. Myös opettajan omiin ammatillisiin taitoihin, joiden avulla hän pystyy pienentämään riskiä joutua väkivaltaisiin tilanteisiin, on perehdytty. Perusopetuslaki pyrkii takaamaan kaikille oppilaille ja koulun henkilökunnalle turvallisen työskentely-ympäristön. Siinä määritetään oppilaan ja opettajan oikeudet sekä velvollisuudet koulussa.

### 4.1 Väkivallan ennaltaehkäisy

Uhka- ja vaaratilanteiden ennaltaehkäisyssä on tärkeää pyrkiä lapsilähtöiseen ajatteluun koko kunnan palvelujärjestelmässä. Tässä korostuu moniammatillinen yhteistyö, varhaisen vaiheen havainnointi sekä lapsen, nuoren ja hänen perheensä erityisen tuen tarve. Olen-naista on, että havainnointi on säännöllistä ja sitä tapahtuu kaikkialla missä ollaan tekemisissä lasten ja nuorten kanssa. Opettajille ja muulle henkilökunnalle tulee tarjota koulutusta ja laatia varhaisen puuttumisen toimintamalleja, jotta heillä on valmius toimia uhka- ja vaaratilanteissa. (Kullaa et. al., 2009, s. 34.) Opettajan on hyvä tiedostaa nopeasti reagoimistapansa, sillä se määrittelee parhaimman lähestymistavan konfliktitilanteessa sekä niiden ennakoinnissa (Weizmann-Henelius, 1997, s. 64).

Koulutuksen järjestäjällä on vastuu siitä, että tukea on tarjolla ja siihen on riittävät resurssit. Perusopetuslaki määrittää kouluille velvoitteen seurata oppilaiden poissaoloja, joiden myötä saadaan tietoa siitä onko oppilaalla mahdollisesti ongelmia kotona, syrjäytymisvaara tai tarvitseeko hän muuta tukea. Myös opintomenestys ja rangaistuksiin liittyvät kirjaukset voivat olla merkkejä ongelmista koulun ulkopuolella. (Kullaa et. al., 2009, s. 34.)

Väkivaltaa voidaan ennaltaehkäistä koulun sisäisin toimenpitein sekä tekemällä yhteistyötä oppilaiden huoltajien kanssa. Koulun sisäiset toimenpiteet väkivallan ennaltaehkäisemiseksi voidaan nähdä laajempina kokonaisuuksina, kuten koulun toimintakulttuurina ja koulu-viihtyvyytenä. Opettaja voi vaikuttaa henkilökohtaisesti väkivaltaan koulussa hyvän oppi-

laantuntemuksen ja ennakoivan vuorovaikutuksen avulla. Näitä käsitellään tarkemmin seuraavien väliotsikoiden alla.

### Koulun toimintakulttuuri ja työympäristö

Opetustilojen suunnittelussa on hyvä huomioida henkilökunnan mahdollisuus yhteistoi-  
mintaan, jos luokissa mahdollisesti tapahtuu huomattavia konfliktitilanteita. Kaikkien kou-  
lun opettajien olisi hyvä noudattaa samaa toimintakulttuuria ongelmatilanteissa. Työympä-  
ristö on myös henkilöturvallisuuden kannalta merkittävä asia, jota tulee miettiä opetustilo-  
jen sijaintia ja niiden kalusteiden järjestystä suunniteltaessa. (Kyllönen & Rickman, 2011,  
s. 67.) Sisäasiainministeriö (2010) on määrittänyt, että jokaisessa opetustilassa tulisi olla  
kaksi poistumistietä, jotka mahdollistavat nopean poistumisen uhan ilmetessä. Ministeriö  
on myös ohjeistanut, että sakset, askarteluveitset ja muut vastaavat esineet, olisi säilytettä-  
vä oppilaiden ulottumattomissa.

Kouluilla on omat rangaistuskäytänteet, joiden avulla pyritään viemään oppilaiden käyttä-  
ytymistä toivottuun suuntaan. Useassa koulussa on siirrytty jälki-istuntojen sijasta kasvatus-  
keskusteluihin. Niiden katsotaan vaikuttavan oppilaan käyttäytymiseen sekä tapaan toimia.  
Pyrkimyksenä on, että oppilas itse ymmärtää rikkomuksensa seuraukset. Tavoitteena on  
opettaa lapsille ja nuorille vastuullisuutta sekä ottaa vanhemmat mukaan kasvatuskeskuste-  
luihin, jotta oppilaille tulisi tunne, että heistä välitetään ja heitä kuunnellaan. Keskustelui-  
den avulla pyritään kehittämään koulun toimintakulttuuria koulun arvojen ja toiminta-  
ajatuksen mukaiseksi. (Oulun kaupunki, 2012.) OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen sa-  
noo Yleisradion haastattelussa 20.2.2012, että jälki-istunnoista olisi luovuttava, koska niil-  
lä ei ole kasvattavaa vaikutusta lapseen tai nuoreen (Leinonen, 2012).

### Ennakoiva vuorovaikutus

Vuorovaikutus on ihmissuhteiden perusta, jossa on kyse kahden tai useamman henkilön  
kanssakäymisestä. Osapuolet vaikuttavat toisiinsa ja heillä on omat tarpeet, toiveet ja odo-  
tukset. Myös sosiaalisen ympäristön odotukset sekä vaatimukset vaikuttavat heidän toimin-  
taansa. Vuorovaikutustilanne sisältää sekä sanallisen, että sanattoman viestinnän. Vuoro-  
vaikutuksen osapuolten omat kokemukset vaikuttavat useasti siihen, että he luulevat tietä-  
vänsä etukäteen toisen henkilön ajatukset ja tunteet. Sama oletus pätee toisen tapoihin ko-

kea asioita sekä hänen reagoititapaansa. Täten tietystä henkilöstä muodostuu jonkinlainen mielikuva, joka määrittää miten ja millä tavoin häneen suhtaudutaan. Esimerkiksi, jos henkilön oletetaan olevan vaarallinen niin häneen suhtaudutaan eri tavoin kuin vaikka avuttomaan henkilöön. (Weizmann-Henelius, 1997, s. 62–63.)

Väkivallan tai uhkaavan tilanteen paras torjuminen ei ole onnistunut itsesuojelutekniikka tai hyvin sujunut fyysinen rajoittaminen. Paras ja onnistunein tulos ehkäistä väkivaltaisen tilanteen syntyminen saadaan laadukkaalla vuorovaikutuksella sekä myönteisellä ja välittävällä toimintakulttuurilla. Vaaratilanteet pyritään ratkaisemaan hyvällä vuorovaikutuksella, ilman fyysistä kontaktia ketään vahingoittamatta. Vuorovaikutuksen avulla saadaan tietoa toisesta henkilöstä, hänen tunnetiloista sekä pyrkimyksistään. Tämän vuoksi sanotaan, että vuorovaikutus on tärkeä osa väkivallan ennaltaehkäisyssä ja hallinnassa. Sen avulla voidaan ennakoita mahdolliset ongelmatilanteet ja onnistutaan usein välttämään aggressiivisten tunteiden syntymistä. Vuorovaikutuksessa on tärkeää osata tulkita oikein sanojen lisäksi eleet ja ilmeet. (Kyllönen & Rickman, 2011, s. 73–74.)

### Oppilaantuntemus

Opettajan on hyvä tuntea ja tiedostaa oppilaansa vahvuuksia, tuen tarvetta, sekä heidän tapansa reagoida vastoinkäymisiin. Yleensä oppilaat pystyvät käsittelemään ongelmatilanteita ikätasonsa mukaisesti, joskus kiukku purkautuu ulospäin ja oppilaasta tulee hallitsemattoman aggressiivinen, vaikka kyseessä olisi hyvin pieni vastoinkäyminen. Erityisoppilaat luovat opettajalle omanlaiset haasteet vastoinkäymisten kohdatessa. (Kyllönen & Rickman, 2011, s. 77).

Opettajan on hyvä ymmärtää ryhmänsä dynamiikkaa, koska sen avulla hän voi ehkäistä kiusaamista sekä luoda parempaa ilmapiiriä luokkaan. Parempaa ilmapiiriä voidaan luoda luokkaan myös oppilassiirtojen avulla (Haikonen, 1999, s. 151–152). Yleensä negatiivisella ilmapiirillä ja vuorovaikutuksella on tunnetusti epäsuotuisia vaikutuksia, jotka näkyvät käytöshäiriöinä sekä poissaoloina. Tällöin myös koulunhenkilökuntaan kohdistuvat herjaukset ja asiattomuudet ovat yleisempiä ja kiusaamista esiintyy enemmän. (Kyllönen & Rickman, 2011, s. 77–78.)

Yläkoulun opettajien olisi hyvä tiedostaa murrosikäisten psyykkisen kehityksen muutoksia. Cacciatore (2007) puhuu aggression portaista, joiden avulla hän kuvaa lapsen tai nuoren psyykkisessä kehityksessä tapahtuvaa muutosta. Portaat sisältävät 18 kehitysvaihetta, jotka on jaettu kuuteen pääluokkaan. Luokat ovat jaoteltu iän mukaan, mutta ne ovat vain viitteellisiä sillä jokainen yksilö etenee portaita oman kehityksensä mukaan. Tutkimuksemme kannalta tärkeimpiä portaita ovat neljäs ja viides porras, jotka ajoittuvat yleensä nuoren yläkouluajalle.

Neljäs porras, *olen yksilö, arvioin itseäni*, koskee pääasiassa 11–14-vuotiaita. Tässä vaiheessa nuori kokee muutoksia kehossaan sekä alkaa olla epävarma ja hämmentynyt itsestään. Nuoren tunteiden kokeminen vahvistuu ja laajenee. Samalla aggression tunteet voimistuvat ja saattavat johtaa tappeluihin. Vaihe on nopeimman fyysisen muutoksen hetki ja samalla psyykkisen taantumisen hetki, joka on erittäin altis haavoittumiselle. Ajattelu on hyvin mustavalkoista, ihmiset ja asiat nähdään joko hyvinä tai pahoina. Nuori on epävarma itsestään ja yrittää peitellä tätä ylikorostamalla itsevarmuuttaan. Tämän vaiheen aikana aikuisen tulisi olla mahdollisimman kannustava ja luoda nuoreen uskoa, että hänestä on kasvamassa tyytyväinen ja tasapainoinen aikuinen. (Cacciatore, 2007, s. 130–132.)

Viidennellä portaalla, *olen joukossa, etsin asemaani*, olevat 13–17-vuotiaat saattavat kokea olonsa ahdistavana ja tuntevat olevansa erillään kaikista muista ihmisistä. Nuori kamppailee turvautuako lähiaikuisiin vai ikätovereihin. Oma epävarmuutta peitetään uhmalla, joka kohdistuu aikuisiin. Näin haastetaan aikuiset rajanvetoon ja testataan onko omalla vallalla rajoja. Tämän vaiheen aikana aikuisen tulee olla pitkäjänteinen ja looginen omassa käytöksessään. (Cacciatore, 2007, s. 135–136.)

### Kouluviihtyvyys

Hyvällä kouluviihtyvyydellä on positiivinen vaikutus ongelmien vähenemiseen. Sillä pyritään luomaan oppilaille ja henkilökunnalle myönteistä henkeä ja hyvä ilmapiiri. Kouluviihtyvyys luo myös turvallisuuden tunteen, jota edesauttavat aikuisten valvomat selkeät säännöt, oppimiseen kannustava, yksilölliset tarpeet huomioon ottava ja hyväksyvä toimintakulttuuri. (Kyllönen & Rickman 2011, s. 78.) Oppilaiden vanhemmat voivat myös olla rakentamassa viihtyisää koulua kodin ja koulun yhteistyön avulla.

### Kodin ja koulun välinen yhteistyö

Ensi kädessä kasvatusvastuu lapsesta ja nuoresta on aina vanhemmilla. Koti on lapselle tärkeä kasvu- ja kehitysympäristö, mutta ei ainoa sellainen. Koululla on suuri merkitys ja vaikutus oppilaiden kasvulle sekä oppimiselle, koska he viettävät siellä päivästäan monta tuntia. Onnistunut vuorovaikutus näkyy monella tavoin parempina tuloksina esimerkiksi oppimisessa. Hyvän kodin ja koulun välisen yhteistyön luominen voi olla opettajalle työllästä ja haastavaa, mutta sen on ajateltu helpottavan myöhempiä ponnisteluja. (Ekebom, Helin & Tulusto, 2000, s. 22–24.)

Kouluympäristö muodostuu sosiaalisista, psyykkistä, fyysisistä ja pedagogisista tekijöistä. Koulun kasvatusvastuu perustuu siihen, että sen yhteisön aikuiset ovat johdonmukaisia ja toimivat yhteisten sääntöjen mukaan. Kodilla ja koululla on siis tärkeä tehtävä lapsen ja nuoren kasvulle, kehitykselle ja oppimiselle. Parhaimmillaan kodin ja koulun yhteistyö on vastavuoroista kasvatuskumppanuutta. (Opetushallitus, 2007.)

Kodin ja koulun toimiva yhteistyö saa aikaan paljon positiivisia vaikutuksia. Sillä on vaikutusta muun muassa oppilaiden koulumenestykseen, kotiläksyjen tekemiseen, koulun arvostamiseen ja siihen suhtautumiseen. Hyvä yhteistyö vaikuttaa koulun sekä luokan yleiseen ilmapiiriin ja parhaimmillaan se voi ehkäistä ongelmien syntymistä sekä helpottaa niiden ratkaisemista. Opettajalle kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä on hyötyä muun muassa opetuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa sekä oppilaantuntemuksessa. Vanhemmat saavat sen kautta tietoa lapsen oppimisesta ja kasvusta. (Opetushallitus, 2007.)

#### **4.2 Opettajien ja oppilaiden oikeudet sekä velvollisuudet koulussa**

Perusopetuslaissa määritetään oppilaiden sekä opettajien oikeudet ja velvollisuudet koulussa. Tämän avulla koulusta pyritään luomaan turvallinen sekä vakaa kasvu-, oppimis- ja työympäristö. Myös osaltaan Opetusalan ammattijärjestö on pyrkinyt edistämään näitä samoja tavoitteita. (Finlex, 2014.)



### Opettajien oikeudet ja velvollisuudet konfliktitilanteissa

Opettajalla on oikeus puuttua oppilaan fyysiseen koskemattomuuteen, kun hän ylläpitää oppilaitoksensa järjestystä sekä takaa opiskelun turvallisuuden. Yleinen syy tähän on esimerkiksi kieltäytyminen luokasta poistumisesta opettajan poistumiskehotuksen jälkeen. Opettaja voi käyttää fyysistä voimaa myös oppilaan rauhoittamiseen, voimakeinojen ollessa tällöin passiivisia, kuten oppilaan sitominen ja kiinnipitäminen siksi ajaksi, että hän rauhoittuu. Mikäli opettaja joutuu käyttämään fyysistä voimaa oppilaan poistamiseen luokasta tai muusta tilasta, on hänen tehtävä tilanteesta kirjallinen selvitys koulutuksen järjestäjälle. (Kullaa et. al., 2009, s. 18.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ (2009) on laatinut opettajille toimintaohjeet pahoinpitelyjen varalle. Ensimmäiseksi opettajan on hakeuduttava lääkärin tai terveydenhoitajan vastaanotolle vammojen toteamiseksi. Tämän lisäksi tulee kirjoittaa muistiin todistajat ja kerätä heiltä kirjalliset todisteet tapahtuneesta. Kirjaamisessa on järkevää käyttää apuna toista opettajaa, koska tapahtunut voi vaikuttaa uhrin toimintakykyyn. Toiseksi on syytä ottaa yhteyttä rehtoriin tai yksikön toiminnasta vastuussa olevaan koulun johtajaan, jolle pitää kertoa tapahtumien kulku. Tämän jälkeen rehtorin on ryhdyttävä toimenpiteisiin tutkinnan järjestämiseksi. Viimeiseksi opettajan tulee ottaa yhteyttä järjestön lakimiehiin, jotka ohjaavat ja neuvovat jatkotoimenpiteisiin. (Kullaa et. al., 2009, s. 18.) Työterveyslaitoksen vuonna 2007 tekemässä tutkimuksessa *Peruskoulunopettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen* noin 80 prosenttia vastaajista kertoi, että heidän työpaikallaan on menettelyohjeet väkivalta- tai kiusaamistapausten käsittelyyn (Lindström et. al., 2007).

Vuoden 2014 alussa tullut koulurauhapaketti antaa opettajille sekä rehtoreille enemmän laillisia valtuuksia ja keinoja puuttua häiriökäyttäytymiseen kouluissa. Keinoilla pyritään saavuttamaan kasvatuksellisia ja ennaltaehkäiseviä vaikutuksia. Oppilaiden häiritsevää ja epäasiallista käyttäytymistä yritetään kitkeä pois kasvatustilanteilla perinteisten jälki-istuntojen sijaan. Niissä opettajat voivat teettää oppilaille tehtäviä ja harjoituksia, jotka tukevat kasvatuksellisia tavoitteita. Esimerkiksi yhteisöllisyyttä ja osallisuutta voidaan korostaa näissä tehtävissä. (Opetushallitus, 2014.)

Opettajille ja rehtoreille on tullut lakiuudistuksen myötä myös valtuudet tarkastaa oppilaan tavarat, jos on syytä epäillä, että oppilaalla on hallussa oman tai muiden turvallisuutta vaa-

rantavia aineita sekä esineitä. Tavaroiden tarkastamiseen pitää olla perusteltu ja ilmeinen syy. Tarkastamistilanteessa pitää olla oppilaan lisäksi kaksi aikuista, joista oppilas saa itse valita kumpi tarkastaa hänen tavaransa. Opettajat ja rehtorit saavat myös takavarikoida tuntitilanteessa oppilaiden turvallisuutta tai toimintaympäristön rauhallisuutta häiritsevät sekä uhkaavat esineet ja aineet. Tavaroiden tarkastamisessa opettajien on noudatettava hienotunteisuutta sekä kunnioitettava henkilökohtaista koskemattomuutta ja yksityisyyttä. (Opetushallitus, 2014.)

#### Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet

Oppilaan oikeudet ja velvollisuudet on määritelty perusopetuslaissa. Suomessa oppivelvollisuuden kesto on 10 vuotta ja se alkaa sinä vuonna, kun lapsi täyttää seitsemän vuotta. Oppilaan huoltajan vastuulla on, että oppivelvollisuus tulee suoritettua. Pykälän 29 mukaan oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Sen turvallisuus taataan opetus suunnitelman laatimisen yhteydessä, jossa tehdään suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta sekä häirinnältä. Jokaisessa koulussa on omat järjestyssäännöt, joiden tehtävänä on edistää sisäistä järjestystä ja koulu yhteisön turvallisuutta sekä viihtyisyyttä. (Finlex, 2014.) Järjestyssäännöt tulivat jokaiselle koululle pakolliseksi vuoden 2003 perusopetuslakiuudistuksessa (Poutala, 2010, s. 221).

Oppilaan velvollisuuksiin kuuluu perusopetukseen osallistuminen, jollei hänelle ole erikseen myönnetty vapautusta opetuksesta. Oppilaan tulee myös suorittaa tehtävänsä koulussa tunnollisesti ja käyttäytyä asiallisesti. Oppilas, joka ei noudata koulun järjestyssääntöjä voidaan määrätä jälki-istuntoon enintään kahdeksi tunniksi tai koulu voi kirjoittaa kirjallisen varoituksen oppilaalle. Jos huono käytös jatkuu kurinpidollisista toimenpiteistä huolimatta, voidaan oppilas erottaa koulusta enintään kolmeksi kuukaudeksi. Opettajalla on oikeus poistaa häiritsevä oppilas luokkahuoneesta tai muusta koulun tapahtumasta. Jos on olemassa vaara, että oppilas voi vahingoittaa toista oppilasta tai koulun henkilökuntaa, häneltä voidaan evätä opetukseen osallistuminen jäljellä olevan koulupäivän ajaksi. (Finlex, 2014.)

## 5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Oppilaiden opettajiin kohdistama väkivalta ei ole Kivivuoren ja Salmen (2009) tutkimuksen mukaan viime kymmenen vuoden aikana lisääntynyt. Aihe on lähiaikoina noussut mediassa useita kertoja esille koko kansan tietoisuuteen ja synnyttänyt laajan keskustelun opettajien ja oppilaiden oikeuksista sekä velvollisuuksista. Tämän tutkimuksen tavoitteena on erityisesti selvittää opettajien omia väkivaltakokemuksia, niiden vaikutuksia heidän hyvinvointiin sekä väkivaltatilanteiden ennaltaehkäisyn keinoja.

### 5.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Millaisia väkivaltakokemuksia opettajat ovat kohdanneet oppilaiden taholta?
2. Miten väkivalta vaikuttaa opettajien hyvinvointiin?
3. Miten oppilaiden opettajiin kohdistamaa väkivaltaa voidaan ennaltaehkäistä yläkoulussa?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tavoitteena on kartoittaa millaisia väkivaltakokemuksia yläkoulun opettajat ovat oppilaiden taholta työssään kokeneet. Pyrimme selvittämään millaisissa tilanteissa ja milloin väkivaltaa on koettu sekä onko se ollut jatkuvaa vai satunnais-ta. Otamme myös luokka-asteet huomioon väkivaltatilanteiden tarkastelussa. Pidämme tärkeänä saada tietoa opettajan omista kokemuksista ja käsityksistä väkivaltatilanteiden kohtaamisessa. Toisen tutkimuskysymyksen avulla yritämme selvittää miten väkivallan kohtaaminen opettajan työssä on vaikuttanut hänen hyvinvointiinsa ja työskentelyynsä. Pyrkimyksenä on saada selville ovatko väkivaltatilanteet vaikuttaneet työssä jaksamiseen, työmotivaatioon ja stressin kokemiseen. Myös näiden tilanteiden vaikutusta oppilas-opettaja-suhteeseen mietitään toisen tutkimuskysymyksen tulosten tarkastelu -osiossa. Kolmannessa tutkimuskysymyksessä selvitämme miten väkivalta opettajia kohtaan koulussa on saatu mahdollisesti loppumaan. Tavoitteenamme on löytää keinoja, joiden avulla väkivaltatilanteita voidaan ennaltaehkäistä. Tarkastelemme rehtorin ja työyhteisön sekä koulukulttuurin roolia konfliktitilanteiden kohtaamisessa. Myös opettajien tietoisuutta

omista oikeuksista sekä hypoteettisten väkivaltatilanteiden viemistä koulun ulkopuoliseksi asiaksi pohditaan tämän tutkimuskysymyksen alla.

## 5.2 Laadullinen tutkimus

Kvalitatiivinen eli laadullinen tutkimus on menetelmäsuuntaus ihmistieteissä, jonka lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen. Huomioon tulee ottaa ajatus, jossa todellisuus nähdään moninaisena. Tapahtumat voivat siis muovata toinen toistaan, ja monen suuntaisia suhteita on mahdollista löytää niistä. Laadullisessa tutkimuksessa pyritään täten tutkimaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, s. 161.)

Eskola ja Suoranta (1999) määrittelevät kvalitatiivisen tutkimuksen karkeasti aineiston ja analyysin muodon kuvaukseksi ilman numeraalista esitystä, jossa voidaan kuitenkin soveltaa myös kvantitatiivisia lukutapoja. Sille on tunnusomaista muun muassa aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, hypoteesittomuus ja tutkijan asema. Laadullisessa tutkimuksessa tutkittavien otanta on pienempi kuin määrällisessä, jolloin päästään perusteellisempaan analyysiin. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa on siis tärkeämpää aineiston otannan laatu kuin määrä. (Eskola & Suoranta, 1999, s. 18; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 88.) Se pyrkii selittämään, ymmärtämään ja tulkitsemaan ilmiötä eikä löytämään syitä ja seurauksia niiden välillä (Lichtman, 2013, s. 17.) Laadullisessa tutkimuksessa on tavallista, että tutkimuksen eri vaiheita ei voida etukäteen jäsentää. Tämä tarkoittaa sitä, että tutkimustehtävää tai aineistonkeruuta voidaan joutua muokkaamaan vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi, 2007, s. 70.)

### 5.2.1 Fenomenografia

Laadullisessa tutkimuksessa käytettävien metodien määrä on kasvanut huomasti kahdenkymmenen vuoden aikana. Erityisesti kasvatustieteellisissä tutkimuksissa on noussut yleiseksi fenomenografinen tutkimusmetodi. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162.) Sen loi Ference Marton tutkimusryhmänsä kanssa tutkiessaan kielellistä oppimista Göteborgin yliopistossa 1970-luvulla (Marton & Booth, 1997, s. 14). Fenomenografinen tutkimus on empiiristä ja sen kohteena on arkipäivän ilmiötä koskevat käsitykset ja niiden ymmärtämisen tavat. Tavoitteena on analysoida, kuvailla ja ymmärtää erilaisia käsityksiä ilmiöistä sekä käsitysten keskinäisistä suhteista. Fenomenografiassa aineisto kerätään usein yksilö- ja

ryhmähaastatteluiden avulla, joissa kysymystenasettelulle on ominaista niiden avoimuus. Tällä pyritään siihen, että saataisiin mahdollisimman paljon erilaisia käsityksiä ilmi. Käsitykset voivat vaihdella riippuen muun muassa ihmisten sukupuolesta, iästä, koulutustasusta ja kokemuksesta (Metsämuuronen, 2000, s. 22). Saatu aineisto litteroidaan yleensä kirjalliseen muotoon analyysia varten. (Huusko & Paloniemi, 2006, s. 162–164; Ahonen, 1994, s. 114.)

Laadullisia tutkimuksia voidaan tehdä useiden erilaisten metodityyppien avulla, ja ne voidaan luokitella sen mukaan, mistä tutkijat ovat kiinnostuneita. Tesch (1990, s. 56–73) on luokitellut laadullisen tutkimuksen metodityypit kiinnostuksen mukaan neljään eri ryhmään. Näitä ryhmiä ovat: 1) kielen tyypilliset piirteet, 2) inhimillisten kokemusten säännönmukaisuus, 3) tekstin tai toiminnan merkitys ja 4) ajattelun ja toiminnan reflektio. Valitsimme tutkimusmetodi fenomenografia kuuluu Teschin jaottelussa *inhimillisten kokemusten säännönmukaisuuteen*, jossa kysytään ”Voimmeko löytää säännönmukaisuuksia inhimillisestä kokemuksesta?”. Kysymystä pyritään lähestymään käsittekkategorioiden ja niiden suhteiden kautta tai tunnistamalla käsiterakenteita. Fenomenografiassa keskitytään tunnistamaan juuri käsiterakenteita kokemusten avulla.

Fenomenologia on non-dualistista eli ei ole olemassa erikseen totuudellista sekä kokemukSELLISTA maailmaa vaan on vain yksi todellisuus. Fenomenologian non-dualismi heijastuu myös fenomenografiaan. (Häkkinen, 1996, s. 23.) Martonin (1986, s. 40) mukaan fenomenografiaa ei ole johdettu fenomenologiasta. Fenomenologia on tieteenfilosofinen suuntaus ja fenomenografia käsitetään tutkimussuuntauksena sekä lähestymistapana. Marton pitää erona fenomenologian pyrkimystä ymmärtää yksilöiden käsitysten ja kokemusten kautta ilmiöitä, kun taas fenomenografiassa pyritään näkemään käsitysten eroavaisuus.

### 5.3 Tutkimusmenetelmän valinta

Tutkimushaastattelu on yleisin tapa hankkia laadullista aineistoa (Eskola & Suoranta, 1999, s. 86). Valitsimme tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi tutkimushaastattelun, koska pyrimme saamaan opettajien omia käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden kohdistamasta väkivallasta ilmi. Hirsjärvi ja Hurme (2011, s. 43) ovat luokitelleet tutkimushaastattelulle luonteenomaisia piirteitä. Haastattelun tulee olla ennalta suunnittelu ja haastattelijalla on tutustunut etukäteen tutkimuksen kohteeseen sekä käytännössä että teoriassa. Tutki-

mushaastattelun tavoitteena on kerätä tutkimusongelman kannalta luotettavaa tietoa. Tutkija on itse alulle pannut sekä ohjaa haastattelua. Hän myös motivoi haastateltavaa ja ylläpitää motivaatiota sekä kiinnostusta. Haastattelija tuntee oman roolinsa ja haastateltava oppii oman roolin haastattelutilanteen edetessä. Tärkeänä asiana tutkimushaastattelussa on hyvä muistaa, että saadut tiedot pidetään luottamuksellisena haastattelijan ja haastateltavan välillä.

### Teemahaastattelu

Teemahaastattelulle on ominaista, että se etenee teemojen varassa eikä keskity vain yksityiskohtaisiin kysymyksiin. Siinä on keskeistä ihmisten tulkinnat asioista sekä heidän asioille antamansa merkitykset. Teemahaastattelu on luonteeltaan lähempänä strukturoimattomaa kuin strukturoitua haastattelua. Haastattelun aihepiiri tai teema-alueet ovat kaikille haastateltaville samat, joten se on puolistrukturoitu menetelmä. Se ei ole siis täysin vapaamuotoinen haastattelutilanne, kuten syvähaastattelu. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 48; Eskola & Suoranta, 1999, s. 87.)

Olemme suunnitelleet teemahaastattelun rungon (ks. LIITE 3) siten, että se sisältää kolme erilaista teemaa, jotka pohjautuvat tutkimuskysymyksiimme. Emme näyttäneet haastattelurunkoa haastateltaville opettajille. Pyrimme selvittämään haastateltavilta millaisia väkivaltatilanteita he ovat työssään kohdanneet oppilaiden taholta, miten nämä tilanteet ovat vaikuttaneet haastateltavan opettajan omaan työhön sekä miten väkivaltatilanteita voitaisiin mahdollisesti ennaltaehkäistä. Hirsjärven ja Hurmeen (1993) mukaan teemahaastatteluiden kysymykset voidaan jakaa kahteen ryhmään: tosiasia- ja mielipidekysymyksiin. Suurin osa haastattelukysymyksistämme ovat mielipidekysymyksiä, joiden avulla pyrimme saamaan tietoon haastateltavien tunteita, asenteita ja arvostuksia. Niiden avulla saamme selville opettajien erilaisia käsityksiä ja kokemuksia väkivallasta, sen vaikutuksista ja ennaltaehkäisystä. (Järvinen & Järvinen, 2004, s. 83.)

### **5.4 Aineiston keruu**

Tutkimuksen tiedonkeruumenetelmän testauksen aloitimme lähettämällä pienimuotoisen kyselyn sähköpostitse muutamalle alakoulun opettajalle, osallistujien joukossa oli sekä mies- että naisopettajia. Saimme jokaiselta opettajalta vastaukset, joista selvisi, että kyse-

lyyn vastanneet alakoulun opettajat eivät olleet kohdanneet väkivaltaa oppilaiden taholta. Huomasimme myös, että osaa kysymyksistä piti muokata tarkempaan muotoon. Muutamaan kysymykseen vastaukset olivat jääneet melko lyhyiksi, joten päätimme, että keräämme aineiston haastattelemalla opettajia kasvotusten. Tällöin pystyimme tekemään tarkentavia kysymyksiä ja varmistamaan, että opettaja on ymmärtänyt kysymyksen oikein. Suoritimme tämän esitestauksen keväällä 2013.

Esitestauksen, teorian ja omien kokemusten myötä päätimme tehdä varsinaisen haastattelun alakoulun sijasta yläkoulun opettajille. Kun olimme muokanneet haastattelurunkoa halusimme vielä testata kysymyksiä ennen varsinaisen aineiston keräämistä. Suoritimme tämän haastattelun yläkoulussa matemaattisia aineita sillä hetkellä sijaisena opettaneelle opettajalle. Saimme testauksesta paljon arvokasta tietoa haastattelun kestosta ja kysymysten sekä laitteiston toimivuudesta. Esihaastattelu suoritettiin alkuvuodesta 2014.

Varsinaisen tutkimusaineiston keruun aloitimme ottamalla puhelimitse yhteyttä erään oululaisen yläkoulun rehtoriin. Hän suhtautui myönteisesti tutkimukseemme ja lähetimme hänelle tutkimuspyyntölomakkeen (ks. LIITE 1), josta kävi ilmi tutkimuksemme aihe, arvioitu otannan koko sekä yhteen haastatteluun tarvittava aika. Lähetimme saman tutkimuspyyntölomakkeen myös toiseen kouluun. Molempien koulujen rehtorit vastasivat myönteisesti tutkimuspyyntöömme ja sovimme ajan, jolloin menemme esittelemään tutkimustamme koulun opettajille ja hankkimaan haastateltavia. Lopulta saimme yhdeksän haastateltavaa. Heistä viisi oli naisia ja neljä miehiä. Työkokemusta haastateltavilla oli puolesta vuodesta 24 vuoteen.

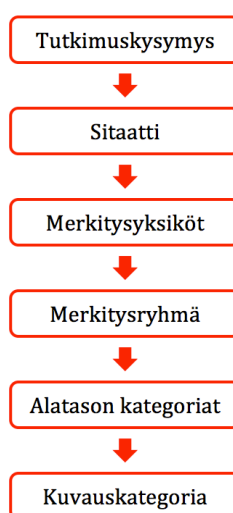
Molempien koulujen oppilasmäärät olivat noin 100–150 oppilasta. Yläkoulun lisäksi samoissa tiloissa toimi myös lukio, mutta haastattelimme pelkästään yläkoulun opettajia. Koulut olivat siis kooltaan melko pieniä sekä myös aiemmalta taustaltaan varsin rauhallisia, mikä oli mielestämme hyvä asia tutkimuksen tekemisen kannalta. Tällaisista kouluista kerätty aineisto kuvaa uskoaksemme varsin totuudenmukaisesti yläkoulun opettajien kokemuksia ja käsityksiä oppilaiden taholta tulevasta väkivallasta.

Haastattelut suoritettiin opettajien työpaikoilla, usein heidän omassa luokassaan. Välillä olimme tekemässä yhdessä haastattelua ja toisinaan yksin. Kun olimme kahdestaan tekemässä haastattelua, teimme selkeän työnjaon ennen haastattelua. Jaoimme ennen haastatte-

lun alkua teemat ja sovimme kumman vastuulla äänittäminen on. Haastattelut olivat kestoltaan 15–30 minuuttisia. Niiden litterointi mahdollisti haastatteluihin palaamisen tulkinnan sekä johtopäätösten teon aikana (Ahonen, 1994, 140). Litteroitua tekstiä kertyi 45 sivua. Kaikki haastattelut suoritettiin helmi–maaliskuun aikana 2014.

## 5.5 Aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysi voidaan kuvata seuraavasti: erotellaan aineistosta tutkijaa kiinnostava tieto, tiedot kerätään yhteen erilleen muusta aineistosta, jonka jälkeen ne luokitellaan, teemoitellaan tai tyypitellään ja lopuksi kirjoitetaan yhteenveto (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 92). Olemme analysoineet aineistoamme mukaillen fenomenografista analyysia. Sille on tyypillistä ettei se noudata mitään yksittäistä ja selkeää menettelytapaa. Pääpiirteissään se noudattaa edellä mainittuja kvalitatiivisen analyysin yleispiirteitä. Tunnuksomaista fenomenografiselle analyysille on löytää aineistosta merkitysyksiköitä sekä -ryhmiä ja muodostaa niiden avulla alatasen kategorioita, joita yhdistelemällä saadaan laajempia kuvauskategorioita. (Niikko, 2003, s. 32–37.) Tämä tarkoittaa sitä, että tutkija ei testaa aikaisemmissa tutkimuksissa syntyneitä teorioita, vaan luo omansa. Aikaisempien tutkimusten teorioita ei kuitenkaan suljeta täysin pois, vaan tutkija voi verrata omia tuloksiaan muiden tutkijoiden saamiin tuloksiin. (Ahonen, 1994, s. 123.) Kuviossa 1 on esitetty kuvauskategorioiden syntyminen vaihe vaiheelta mukaillen Niikkoa (2003).



Kuvio 1. Esimerkki kuvauskategorian muodostumisesta.



Aineistomme analyysiprosessi alkoi haastattelujen litteroinnilla. Litteroinnit tehtyämme huomasimme, että varsinaista väkivaltaa oppilaiden taholta olivat kokeneet vain muutamat opettajat. Koska tarkoituksenamme oli tutkia opettajien väkivaltakokemuksia, päädyimme siihen, että jätimme tutkimuksen ulkopuolelle haastattelut, joissa ei ollut mainintoja oppilaiden taholta tulleesta väkivallasta haastateltavaa kohtaan. Perustelimme muutaman haastattelun poisjättämisen saturaatiolla eli osa aineistosta alkoi toistaa itseään ja emme saaneet niistä uuttua tietoa tutkimuskysymyksiimme. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 86–87.) Valitsimme lopulliseen tutkimusaineistoon kolme haastattelua naisopettajilta ja kolme miehiltä, joilta saimme parhaiten tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Näiden kuuden opettajan työkokemukset olivat 7–24 vuoden välillä.

Luimme varsinaisen aineiston läpi moneen kertaan, saadaksemme paremman kokonaiskuvan aineistosta ja välttyäksemme ylilyönneiltä aineiston tulkinnan suhteen. Lukuprosessin jälkeen aloimme koodata aineistosta merkityksellistä tietoa tutkimuskysymyksiemme kanalta. Suoritimme tämän alleviivaamalla tekstistä kohdat, jotka liittyivät johonkin tutkimuskysymykseen. Jokaisella tutkimuskysymyksellä oli oma väri, mikä jäsensi aineistoa sekä helpotti myöhemmin oikeiden kohtien löytämistä. (Saari, 1994, s. 163.)

Seuraavassa analysointivaiheessa pilkoimme ja ryhmittelimme aineiston erilaisten aihepiirien mukaan, eli teemoittelemalla. Tämä vaihe oli suhteellisen nopea, koska keräsimme aineiston teemahaastattelulla, joten teemat olivat muodostuneet ja jäsentyneet itse haastattelun aikana. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 93; Niikko, 2003, s. 34.) Kun aineisto oli teemoiteltu, aloimme käymään läpi erikseen jokaista teema-aluetta, etsien aineistosta merkityksiköitä. Pyrimme löytämään merkityksyksiköistä samanlaisuutta, erilaisuutta, mutta myös harvinaisuuksia. Merkityksyksiköt muodostavat merkitysryhmän, jonka jaoimme alatazon kategorioihin. Näitä kategorioita yhdistelemällä saimme rakennettua kuvauskategorian. (Niikko, 2003, s. 34–37.)

## **5.6 Tutkimuksen luotettavuus**

Kaikkien tutkimusten luotettavuutta pyritään aina arvioimaan jollain tavoin. Kvantitatiivisen tutkimuksen piirissä tavallisesti tarkastellaan tutkimuksen validiutta ja reliaabeliutta. Validius tarkoittaa tutkimuksen tekoon käytetyn menetelmän kykyä mitata juuri sitä, mitä on ollut tarkoituskin. Reliaabelius tarkoittaa taas tutkimustulosten toistettavuutta, eli jos

kaksi tutkijaa päätyvät samaan tulokseen voidaan todeta tulokset reliabeleiksi. Kvalitatiivisissa tutkimuksissa nämä käsitteet ovat saaneet erilaisia tulkintoja. Niiden käyttöä osin jopa vierastetaan ja pyritään jopa välttämään. Varsinkin tapaus- ja haastattelututkimuksissa voidaan ajatella, että kaikki ihmistä tai kulttuuria koskevat tutkimukset ovat aina yksilöllisiä, eikä kahta samanlaista tapausta ole olemassa. Näin ollen kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei välttämättä ole järkevää tarkastella tutkimuksen reliabeliutta. (Hirsjärvi, et. al. 2009, s. 231–232.)

Mikäli kvalitatiivisessa tutkimuksessa ei haluta käyttää tutkimuksen validiutta ja reliabeliutta tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen, pitäisi luotettavuutta kuitenkin jollakin tavoin arvioida. (Hirsjärvi, et. al. 2009, s. 232.) Janesickin (2000, s. 393) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelussa on oleellista miten henkilöiden, paikkojen ja tapahtumien kuvaukset on toteutettu. Hänen mielestään kvalitatiivisessa tutkimuksessa validiudella tarkoitetaan sitä, miten kuvaus ja siihen liitetyt selitykset ja tulkinnat sopivat yhteen.

Hirsjärven ym. (2009, s. 232) mukaan tutkijan tarkka selostus tutkimuksen toteuttamisesta parantaa kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuutta. Tarkkuudella tarkoitetaan tutkimuksen kaikkia vaiheita. Tutkijan tulisi kertoa selkeästi, miten aineisto on tuotettu, paljonko haastatteluihin käytetty aikaa ja mahdollisista häiriötekijöistä, selostuksen olisi hyvä sisältää, myös tutkijan oman itsearvion tilanteesta. Analyysivaiheen laadullisessa tarkastelussa keskeistä on selvittää lukijalle tarkasti, miten aineistoa on luokiteltu ja miten luokitteluperusteet ovat syntyneet. Tutkimustulosten kuvaamisessa on säilytettävä sama tarkkuus kuin kaikissa muissakin tutkimuksen vaiheissa. Tutkimustuloksista lukijalle pitää selvittää miten tutkija on päätenyt omiin tulkintoihin ja mihin tulkinnat perustuvat. Lukijaa helpottaa, jos tutkija on rikastanut tulosselosteita esimerkiksi suorilla haastatteluoitteilla.

Olemme pyrkineet tutkimuksessa avoimuuteen, eli kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen eri vaiheita. Haastavinta oli miettiä, miten analysointivaiheen avaaminen onnistuu parhaiten. Päädyimme kuvaamaan kuvauskategorioiden syntyä esimerkkien ja selventävän kuvion 1 avulla. Tutkimustulosten läpikäymisessä oli haastavaa pohtia, miten esittää omat aineistosta tehdyt johtopäätökset niin, että lukijalle avautuu tutkimuksen päätelemät kokonaisuudessaan. Tätä ongelmaa olemme pyrkineet ratkaisemaan tutkimustulok-

sista tehdyllä yhteenvedo kappaleella, johon on tiivistetysti kerätty tutkimuksen oleelliset tulokset.

### 5.6.1 Aineiston keruun ja analyysin luotettavuus

Fenomenografisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan perustella aineiston ja tutkimustulosten validiteetilla. Validiteetti sisältää kaksi ulottuvuutta: aineiston ja tulokset, jotka ovat yhdenmukaisia tutkittavien ajatuksien kanssa sekä ne pitää pystyä liittämään tutkimuksen teoriaan. (Ahonen, 1994, s. 152.) Aineiston hankinta on hyvä järjestää huolellisesti, häiriötömästi ja mahdolliset haastattelukysymykset tulee olla tarkoin mietittynä etukäteen. Tällöin tutkija voi luottaa siihen, että saa tutkittavista tarpeeksi aineistoa ja tietoa irti. Tutkijan pitää osata myös perustella tutkimushenkilöiden valinta sekä kertoa aineiston hankinnan kulku. Haastatteluiden anonymiteetti lisää aineiston laatua ja syvyyttä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 140–141; Ahonen, 1994, s. 152–153.)

Haastattelun luotettavuudella voidaan tarkoittaa sitä, että saadaanko samanlaiset tulokset, jos haastattelijat haastattelevat saman henkilön useammin. Aineiston hankimme teema-haastattelun avulla, jossa haastattelutilanne on ainutkertainen, joten sen toistaminen muuttaisi tilanteen keinotekoiseksi. Täten sen luotettavuutta ei voida tarkastella tällä tavoin. Oleellisempaa on suunnitella huolellisesti teema-aluetta koskevat alustavat kysymykset. Laatimalla tarpeeksi monta kysymystä ja riittävästi lisäkysymyksiä jokaiselta teema-alueelta, voidaan varmistaa menetelmän sisältövalidius. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, s. 128–129.) Teemahaastattelumme sisälsi kolme aihealuetta, joissa oli useita tarkentavia kysymyksiä. Testasimme kysymyksiä yhdellä esihaastateltavalla ennen varsinaisten tutkimus-haastattelujen suorittamista. Tuolloin olimme tyytyväisiä kysymyksiimme esihaastattelun jälkeen. Näin jälkikäteen voimme todeta, että lisäkysymyksiä olisi tarvittu ainakin teema-alueeseen, joka koski väkivallan vaikutuksia opettajien hyvinvointiin. Osa joidenkin haastateltavien opettajien vastauksista poissulki tarkentavia kysymyksiä. Näin ollen tutkimuksen sisältövalidius kärsi joiltakin osin.

Mikäli haastattelurunko on huonosti suunniteltu näkyy se tutkimuksen huonona käsitevalidiutena. Tämä tarkoittaa sitä, että teorian keskeisiä käsitteitä ei pystytä johtamaan osaksi tutkimustuloksiin. Jälkikäteen käsitevalidiutta ei voida enää parantaa, siksi olisikin tärkeää

tutustua huolellisesti aikaisempiin tutkimuksiin ja käsitteistöön ennen haastattelun tekoa. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, s. 128–129.)

Mielestämme tutkimuksen viitekehys ja tulosten kuvaaminen tukevat toinen toisiaan. Tutkimustulosten tarkastelussa nousee esille samoja käsitteitä, kuin teoriassa ja aiemmissa tutkimuksissa. Joiltakin teema-alueilta aineistoa olisi tarvinnut enemmän, jotta teorian käsitteistö olisi tukenut monipuolisemmin tutkimustuloksiamme.

### **5.7 Tutkimuksen eettiset periaatteet**

Tutkimuksen etiikkaa pohtiessa tarkastellaan yleisiä tutkimuseettisiä periaatteita. Eettisiä valintoja pohditaan aiheen valinnasta alkaen ja lopulta päätyen tutkimuksen rehellisyyttä ja avoimuutta koskeviin kysymyksiin. Tutkimuksemme aihe on melko arkaluontoinen, joten olemme pyrkineet kiinnittämään mahdollisimman paljon huomiota eettisiin kysymyksiin tutkimuksen eri vaiheissa.

Tutkimuksen tekoon liittyy aina tiettyjä tutkimuseettisiä periaatteita, joita tutkijan täytyy pohtia tehdessään tutkimusta. Nämä periaatteet ovat yleisesti hyväksytyjä ja niistä vallitsee laaja yksimielisyys. Tutkimuseettiset periaatteet liittyvät tutkimustoiminnan eri vaiheisiin: aiheen valinta, tutkittavien henkilöiden kohtelu ja tutkimuksen rehellisyys kaikissa vaiheissa. (Hirsjärvi et. al., 2009, s. 23–25.)

Aiheen valinnassa tutkijoiden tulee pohtia: Minkä takia tutkimukseen ryhdytään ja kenen ehdoilla? On syytä miettiä myös valitseeko aiheen, joka on sillä hetkellä esillä vai erityisesti välttää tällaista aihetta; valitaanko aihe jonka tutkiminen on helppoa, mutta merkitykseltään ei erityisen tärkeä? (Hirsjärvi et. al., 2009, s. 24–25.) Omassa tutkimuksessamme pohdimme näitä aiheita hyvin pitkään ja ehdimme vaihtaa aihetta muutaman kerran. Lopulta päädyimme valitsemaan aiheeksi opettajiin kohdistuvan väkivallan, joka edelleen herättää keskustelua laajasti. Aiheemme oli siis ajankohtainen ja toteutettavuudeltaan haastavahko, aiheen arkaluontoisuudesta johtuen.

Tutkittavien henkilöiden kohtelussa eettiset kysymykset kohdistuvat siihen, miten hankitaan tietoa ja koejärjestelyihin. Tutkimuksen kohdistuessa ihmisiin on erityisen tärkeää selvittää miten henkilöiden suostumus hankitaan, millaista tietoa heille annetaan ja millai-

sia riskejä heidän osallistumiseen sisältyy. Ydinsisältönä tässä vaiheessa on erityisesti se, miten tutkimukseen osallistuvien yksilöiden suostumus hankitaan. (Kuitunen, 1995, 29). Homan (1991, s. 71) on jaotellut suostumuksen neljään osaan: 1) kaikki tärkeät näkökohdat mitä tutkimuksen aikana tapahtuu paljastetaan tutkittaville, 2) henkilö ymmärtää tämän tiedon, 3) hän pystyy rationaalisiin ja kypsiin arviointeihin, 4) sekä osallistumisen tulee olla vapaaehtoista. Lyhyesti nämä kohdat tarkoittaa sitä, että tutkija kohtelee tutkittavia humanisti ja kunnioittaa heitä. Tutkija takaa aineiston keruu vaiheessa yksilöiden anonyymiyden, luottamuksellisuuden ja aineiston tallentamisen asianmukaisesti.

Laillisesti sitova suostumus voi syntyä kahdella tapaa. Tutkija ja tutkittava voivat allekirjoittaa samansisältöiset kirjalliset sopimuspaperit, jossa kerrotaan tutkimuksen aiheesta ja aineiston käytöstä. Toinen vaihtoehto on se, että tutkija antaa kirjallisesti tai suullisesti tietoa tutkimuksestaan, jonka jälkeen tutkittava suostuu osallistumaan tutkimukseen. Suullisesti tehty sopimus on laillisesti yhtä pätevä kuin kirjallisesti tehty. (Kuula, 2006, s. 100.)

Aineiston keruu -vaiheeseen kiinnitimme erityisesti huomiota, jotta kellekään tutkittavalle ei aiheutuisi harmia tutkimukseen osallistumisesta. Jokainen tutkittava sai kirjallisen selvityksen (ks. LIITE 2) siitä, mitä tutkimuksemme käsittelee ja kuinka keräämme aineiston. Kirjallisia sopimuksia emme tehneet, jokainen tutkittava antoi suullisen suostumuksensa. Ennen haastattelujen aloitusta painotimme vielä heidän anonyymiuttaan. Aineiston litterointivaiheessa poistimme kaikki sellaiset kohdat, joista olisi ollut pääteltävissä tutkimukseen osallistuvien henkilöiden henkilöllisyys. Litteroitua aineistoa säilytettiin koko tutkimuksen ajan lukkojen takana.

Tutkimuksen avoimuus ja rehellisyys ovat tärkeitä tekijöitä tarkasteltaessa tutkimuksen eettisiä periaatteita. Tutkimustyön rehellisyys vaikuttaa käytännössä kaikissa tutkimuksen tekovaiheissa, mutta erityisesti pitää kiinnittää huomiota: plagioinnin välttämiseen, kaikkien tutkimusta tehneiden henkilöiden mainintaan, tutkijan itsensä plagioimiseen, tulosten kriittiseen tarkasteluun ja raportoinnin kattavaan kuvaukseen, eli käytettyjen menetelmien huolelliseen kuvaukseen ja mahdollisten puutteiden esille tuontiin. (Hirsjärvi et. al. 2009, s. 27–28.)

## 6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimustulokset käydään läpi tutkimuskysymyksittäin. Aluksi käsitellään opettajien väkivaltakokemuksia, sitten väkivallan vaikutuksia opettajan hyvinvointiin ja lopuksi käsitellään keinoja väkivallan ennaltaehkäisyyn. Saatuja tuloksia peilataan teoriaan ja aiempaan tutkimustietoon aiheesta. Opettajien väkivaltakokemuksissa taustamuuttujina on otettu huomioon opettajan työnkuva, opetettava aine, luokka-asteet ja opettajan sukupuoli.

Tutkimustulosten yhteydessä on taulukko ja suoria lainauksia aineistosta, joiden avulla lukijan on helpompi hahmottaa kokonaisuutta. Lainausten lopussa on esimerkiksi merkintä N1, jossa N tarkoittaa naista ja numero yksi haastateltavaa opettajaa. Vastaavasti M-kirjain kuvaa miesvastaajia. Kirjaimen perässä olevan numeron tarkoituksena on erottaa vastaajat toisistaan. Näin lukijan on mahdollista pysyä selvillä siitä, kuka on sanonut mitään. Tulosten käsittelyssä on merkitty sanallisen muodon lisäksi sulkeissa numeerisessa muodossa kuinka moni haastateltavista opettajista on esimerkiksi kokenut väkivaltaa oppilaiden taholta työssään. Tämä helpottaa tulosten hahmottamista.

### 6.1 Opettajien kokeman väkivallan ilmeneminen

Tässä alaluvussa pääpaino on opettajien kokemuksissa oppilaiden taholta tulleesta väkivallasta. Tähän liittyen käsittelemme mitkä tekijät vaikuttavat väkivaltatilanteen syntyyn. Luvussa tarkastellaan myös luokka-asteiden ja oppilaiden iän vaikutusta tilanteiden muodostumiseen. Taulukkoon 1 on koottu haastateltavien opettajien vastaukset kysymyksiin: *”Oletko kohdannut väkivaltaa oppilaiden taholta työssäsi?”* ja *”Millaista väkivalta on ollut?”*. Haastatteluihin vastanneet opettajat on merkitty taulukkoon riville 1. Taulukon rivillä kaksi ovat opettajien vastaukset liittyen väkivallan kohtaamiseen ja rivillä kolme kuvataan millaista se on ollut. Taulukosta 1 ilmenee, että kuudesta opettajasta viisi (5/6) on kohdannut väkivaltaa työssään oppilaiden taholta.

Taulukko 1. Opettajien kohtaama väkivalta.

Nainen 1	Nainen 2	Nainen 3	Mies 1	Mies 2	Mies 3
En fyysistä, mutta henkistä väkivaltaa.	Yhen kerän oon kokenu.	Pienimuotoisesti kyllä.	Ehkä jotain yksittäisiä tapauksia vois ajatella.	Olen.	En niinku, että oppilaat ois minua kohtaan ollu väkivaltasia.
Lähinnä uhkailua, kaks ihan täsmälleen samanlaista uhkailua.	Kyllä se oli henkisesti uhkaavaa.	Joo kyllä fyysistä on ollu.	Koen kuitenkin semmosta henkisenä väkivaltana sen, että osa oppilaista ei kunnioita sitä tunti-ilannetta.	Se on semmosta sanallista, huutamista. Ihan sikakieltä sekä toisiaan että asiallisempaa aikuisia kohtaan.	Joskus koittaa ärsyttää... mutta emmä nyt tiä onko se nyt henkistä väkivaltaa.

Väkivaltaa ilmenee oppilaiden taholta opettajia kohtaan yläkoulussa henkisenä ja fyysisenä. Haastattelemistamme opettajista ei kukaan (0/6) kuvannut kokemaansa väkivaltaa jatkuvana vaan tilanteet olivat satunnaisia. He olivat kohdanneet enemmän henkistä kuin fyysistä väkivaltaa työssään. Fyysisen väkivallan ilmeneminen on harvinaista myös aiempien tutkimusten valossa. Kaupin ja Pörhölän (2010) tekemässä tutkimuksessa vastaajista noin 30% ilmoitti kokeneensa väkivaltaa oppilaiden taholta. Tutkimuksesta ilmeni, että henkinen väkivalta on huomattavasti fyysistä yleisempää. Tuloksista on laskettavissa, että erilaiset fyysisen väkivallan muodot ovat keränneet opettajilta noin 40 mainintaa, kun taas henkinen väkivalta on saanut mainintoja yli kymmenen kertaa enemmän.

Tuloksistamme käy ilmi, että fyysistä väkivaltaa olivat kohdanneet lähinnä erityisopettajat (2/6), jotka joutuvat yleensä fyysisen väkivallan kohteeksi oppilaiden keskinäisten välienselvittelyiden väliinmenossa. Oppilaat eivät ole kuitenkaan aina erityisoppilaita. Tällöin fyysinen väkivalta ei ole aluksi suoraan tahallisesti opettajaan kohdistuvaa. Tämä tulos oli odotettu, sillä erityisopettajana toimiminen lisää kolminkertaisesti riskiä joutua kohtamaan väkivaltaa oppilaiden taholta (Kivivuori & Salmi, 2009, 1–3).

*”Semmosessa tilanteessa, ku oon menny väliin, ku on oppilailta ollu tappelu, tappelunujakka kesken.” (N3)*

*”... joskus joutunu hakemaan oppilaita pois, jotka ovat käyttäytyneet väkivaltaisesti muita kohtaa - - - Ne nyt on väkivaltilanteita, koska silloin käydään kiinni ja se kerta kaikkiaan viedään ulos.” (M3)*

Henkisen väkivallan jaoimme yläkoulun opettajien haastatteluiden perusteella kahteen ryhmään: suoraan ja epäsuoraan. Suoraa henkistä väkivaltaa oppilas kohdistaa sanallisesti sekä ilmein että elein uhkailemalla opettajaa kohtaan. Muutama opettaja koki myös fyysisen väkivallan uhkaa kohdatessaan sanallista tai fyysistä uhkailua. Olweus (1992, s. 15) jakaa väkivallan myös suoraan ja epäsuoraan väkivaltaan. Suora väkivalta on näkyvää ja suhteellisen avoimia hyökkäyksiä uhria kohtaan, kun taas epäsuora ilmenee ryhmästä eristämisenä sekä poissulkemisena.

*”... lähinnä uhkailua. Kaks ihan täsmälleen samanlaista uhkailua. - - - poika hermostu siitä ja hän sanoi sitte että aikoo tappaa minut.” (N1)*

*”... kyllä se oli henkisesti uhkaavaa, ku näki, ku näki sillai, ite tajus, että tuoha voi tehdä iha mitä vaa ja se sillai vielä käyttäyty.” (N2)*

Epäsuora henkinen väkivalta on epäkunnioitusta ja huonoa käytöstä, joka ei kohdistu suoraan opettajaa kohtaan, mutta haittaa hänen työntekeään. Yleensä se on huutelua, kiroilua, toisten ärsyttämistä, metelöintiä ja järjestyshäiriöitä. Viisi opettajaa kuudesta (5/6) mainitsi kohdanneensa edellä mainitun kaltaista huonoa käytöstä, mutta heidän kokemuksensa vaihtelevat. Osa kokee sen henkisenä väkivaltana itseään kohtaan ja toiset pitävät sitä enemmän nuorten käytökseen kuuluvana tekijänä. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen vuonna 2008 tekemän tutkimuksen mukaan 66% yläkoulun opettajista oli kohdannut uransa aikana loukkaavaa käytöstä oppilaiden tai vanhempien toimesta. Tutkimuksen otanta oli 1496 opettajaa ympäri Suomea. (Kivivuori & Salmi, 2009, 2.) Elmoren (2009, s. 197) mukaan oppilaat testaavat aktiivisesti luokan sääntöjä ja rutiineja ilman erityistä syytä, lähinnä näyttääkseen, että he pystyvät siihen.

*”... enkä mitään semmosta tarkoituksellista henkistä väkivaltaa, ehkä jotain yksittäisiä tapauksia vois ajatella - - - ehkä koen kuitenkin semmosta henkisenä väkivaltana sen, että osa oppilaista ei kunnioita sitä tuntitilannetta tai luokkatilannetta.” (M1)*



*”... kyllä ne joskus yrittää koittaa ärsyttää oppilaat ja tällä tavalla, mutta emmä nyt tiää onko se nyt henkistä väkivaltaa se semmonen, että kyllä sitten on laitettu oppilaat kuriin...” (M3)*

*”... vois sanoa, että he käyttävät 100 %:sta niin kun pojista varsinkin puhutaan 50 % ihan sikakieltä sekä toisiaan kohtaan että ehkä asiallisempaa aikuista kohtaan.” (M2)*

Työrauhaongelmat ja levottomuus luokassa ovat yleisiä Santavirran, Aittolan, Niskasén, Pasasen, Tuomisen ja Solovievan (2001) tekemän tutkimuksen mukaan. Tutkimus kattoi koko Suomen ja tuloksena oli, että 22 % peruskoulun ja lukion opettajista oli kokenut työrauhaongelmat rasittavina viime kuuden kuukauden aikana. Kansainvälisten tutkimusten mukaan yleisimpänä ongelmakäyttäytymisenä on havaittu puhuminen oppitunnilla ilman lupaa (Little, 2005, s. 373). Haastattelemistamme opettajista yksi (1/6) koki tämän kaltaisia työrauhaongelmia. Hänen mukaansa tunnin alut olivat levottomia eli tilanne oli jo käynnissä silloin, kun opettaja tuli luokkaan.

*”Se vain, mä en tiää, se oikeestaan lähtee melkeen heti ku tullaan luokkaa, niin siinä on jotaki, voi olla, huuellaan luokan toiselta puolelta toiselle ja ärsytetään tahallaan toisia tai sitten jutellaan kovaäänisesti ihan muista asioista kuin oppitunnilla pitäisi jutella.” (M1)*

### Väkivaltatilanne

Haastattelemamme yläkoulun opettajat olivat kohdanneet väkivaltaa (5/6) joko oppitunnilla, välitunnilla tai koulun tilaisuudessa. Haastattelujen perusteella tapahtumapaikalla tai oppiaineella ei ole suurta merkitystä väkivaltatilanteen syntyyn. Kaikki väkivaltatilanteet yhtä lukuun ottamatta (4/5) ovat syntyneet siitä, kun opettaja on ohjeistanut oppilasta. Ohjeistamisen jälkeen tilanne on edennyt sanalliseen uhkailuun, uhkaavaan käytökseen tai opettaja on joutunut käyttämään hallintaotteita.

Tutkimustuloksiamme perusteella ohjeistaminen on laukaissut väkivaltatilanteen. Tulos on mielenkiintoinen sillä Kivivuoren ja Salmen (2009) tutkimuksessa opettajan puuttumisaltius oppilaiden norminrikkomuksiin ei nostanut riskiä joutua väkivallan kohteeksi. He kui-

tenkin toteavat, että heidän puuttumisaltiuden osoitin ei ollut kaikilta osin toimiva. Kun taas Kivivuoren ym. (1999) tekemän tutkimuksen mukaan järjestysrikkeisiin ja norminrikkomuksiin puuttuminen lisäsi opettajan riskiä joutua väkivallan kohteeksi. Tämä tutkimus kattoi ainoastaan Helsingin peruskoulut.

*”... puutuin sitte tämmöseen vähä niinku järjestykseen ja kehotin poikaa olemaan hiljaa, niin hän sitte sano toiselle toverilleen, että mennään illalla ja tapetaan tuo.” (N1)*

*”... oppilasta mentii ohjeistaan niin kun ruokapöytäkäyttäytymisestä - - hän siinä sitten purki sitä angstia ja raivoa ja niinkun tuota tuli suoraan niinku tuli suoraan minua kohti, käjet pysy alhaalla, mutta näki että ihminen on niin raivona, että ei tiää että mitä tekkee.” (N2)*

*”Monesti sanotaan, että minä sanon kaksi kertaa sinulle ja kolmannella minä en enää sano, minulla on oikeus viedä sinut pois ja te olette kaikki todistajia tässä luokassa, että olen nämä sanat tässä sanonut piste. Sillon mennään.” (M2)*

#### Luokka-asteiden vaikutus väkivaltaan

Yläkoulun luokissa oppilaat ovat eri kehitysvaiheissa, osa on jo murrosiässä ja osa vasta lähestymässä sitä. Murrosikäisistä oppilaista pojat käyttäytyvät kuin he olisivat muutaman vuoden nuorempia mitä oikeasti ovat. Tytöt nähdään yleensä kypsempinä ja heidän todellista ikää vanhempina. Sellaiset oppilaat, jotka pitävät itseään aikuisempana kuin oikeasti ovat, aiheuttavat ongelmia ja tuntevat aikuiset uhkana koulussa. (Elmore, 2009, s. 196.)

Haastattelemamme yläkoulun opettajien mukaan seitsemäsluokkalaiset olivat pieniä ja kilttejä, joten he eivät aiheuta juuri mitään väkivaltakonflikteja koulussa. Kahdeksannella luokalla ilmenee eniten levottomuutta ja murrosiän tuomaa kuohuntaa. Suurimmalla osalla opettajista (4/6) oli yhdeksäsluokkalaisista aikuistunut kuva. Heidän mukaan rauhoittumista koulukäytöksessä on tapahtunut kesän aikana. Kahdella opettajalla (2/6) oli erilainen näkemys oppilaiden iän vaikutuksesta heidän toimintaansa. Toisen opettajan mielestä oppilaiden käyttäytymistä ei pysty luokittelemaan luokka-asteittain. Yksi miesopettaja koki,

että vasta yhdeksäsluokkalaiset muuttuvat levottomiksi. Kivivuoren ym. (1999) tekemän tutkimuksen perusteella väkivalta- ja uhkatilanteita aiheuttavat eniten seitsemäs- ja kahdeksäsluokkalaiset. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat pitävät yhdeksäsluokkalaisia jo jossain määrin rauhoittuneena.

## 6.2 Opettajien väkivaltakokemusten vaikutus työhön ja hyvinvointiin

Väkivaltakokemukset vaikuttivat opettajan työhön joko hetkellisesti tai pitempiaikaisesti. Pitkänä vaikutuksena yhdellä opettajalla oli stressi ja motivaation laskeminen. Muutama (2/6) opettaja ajatteli väkivaltakokemusten vaikutuksesta omaan työhön niin, että ne ovat kehittäneet heidän opettajuuttaan. Työkokemuksen myötä opettajien toimintaan väkivalta-tilanteissa oli tullut jämäkkyyttä, johdonmukaisuutta, rauhallisuutta ja tilanteisiin puuttumista. Suurimmalle osalle haastateltavista (5/6) ei ole jäänyt koettu väkivaltatilanne mielen päälle pidemmäksi aikaa ratkaisun tai sovinnon jälkeen.

*”... semmonen toisaalta jämäkkyys, mutta toisaalta sitten semmonen, että mihinkä niinkö puuttuu ja tuota mitenkä asioihi suhtautuu, että ei ei niinku ainakkaa koe, että tulis semmosia kärjistymistilanteita missä vois olla semmosia henkisen tai fyysisen väkivallan riski.” (N2)*

Santavirran ym. (2001, s. 17) tekemässä tutkimuksessa kartoitettiin opettajan päivittäiseen työhön vaikuttavia stressitekijöitä. Oppilaiden meluaminen luokassa nousi kiireen jälkeen toiseksi yleisemmäksi stressin aiheuttajaksi. Myös kurinpito luokkatilassa katsottiin viidenneksi yleisimmäksi tekijäksi, mikä kuormittaa opettajaa hänen työssään. Tutkimuksesamme yksi opettaja (1/6) koki luokan melun ja häiriköinnin stressiä lisäävänä tekijänä.

*”Ei käyttäydy siellä vaan metelöi, aiheuttaa muuten häiriötä, tämmösiä, kun kertyy pitemmälle ajalle enemmän niin se kyllä aiheuttaa itessä semmosta stressiä - - - kyllä se niinku semmosten ryhmien osalla, jos ihan rehellisiä ollaan niin se motivaatio laskee. Se on sitten vähän semmosta, pakkopullaa puurtamista.” (M1)*

Kahdella opettajalla (2/6) väkivaltatilanteet muistui mieleen välillä, mutta ne eivät aiheuttaneet negatiivisia tunteita. Konfliktitilanteet vaikuttivat yhden miesopettajan työpäivään hetkellisesti, mutta ne eivät jääneet työpaikan oven suljettuaan mieltä vaivaamaan.

*”... ei oo tullu, että kyllä sitä melko pitkälle noita nuoria ymmärtääkin...”*  
(N1)

*”... et se tulee sitte niinku mieleen mutta ei se, ei se enään mua ahdistaa, että oon mä päässy niistä yli...”* (N1)

*”Päivä on pilalla. - - - ku sä työpäivän lopetat nii laitot oven kiinni ja sanot että blackout memory.”* (M2)

#### Vaikutus oppilas-opettaja-suhteeseen

Väkivaltatilanteilla oli vaikutusta naisopettajien (2/3) oppilas-opettaja-suhteeseen. Yhden opettajan mukaan heidän välit viilenivät, mutta tällä ei ollut vaikutusta oppilaan opetukseen ja arviointiin. Toisen opettajan kohdalla väkivaltatilanteella oli positiivinen vaikutus oppilaan kannalta, koska koulussa heräsi huoli hänestä.

*”Se ensimmäinen tapaus ni ehkä mä olin sitte vähä etäisempi kuitenkin sen vuoden verran sille tyypille. Tottakai opetin ja arvioin ihan tasapuolisesti ja näin...”* (N1)

*”Itteasiassa yllättävän hyvin, kun tiesi hänen niinku tavallaa sitä taustaa, mitä siellä oli semmosta pettymystä, ah.. niinku ahdistusta niinku vapaa-ajalta, joka varmaa sitte ehkä heijastu myöski tänne kouluun ja sitten sitä huolta, mitä pysty keskustellee niinku kotiväen kanssa ja tän oppilashuoltoryhmän kanssa...”* (N2)

Miesopettajien (3/3) mukaan tilanteet eivät vaikuttaneet heidän ja oppilaan väliseen suhteeseen. Tilanteissa oli tärkeää keskinäisen kunnioituksen säilyttäminen.

*”... vaikka on tämmösiä häiriötilanteita niin pystyy silleen ettei ite mene asiattomuuksiin siinä että ei hauku oppilaita persoonana vaan moittii niitten toimintaa. Se on tärkeää, että pysyy se molemmin puolinen kuitenkin tämän siinä mielessä semmonen molemmin puolinen kunnoitus.” (M1)*

*”... yleensä menny aika hyvin ku paiskataan kättä ni emme ole enää palanneet asiaan.” (M2)*

### **6.3 Väkivaltatilanteiden purkaminen ja ennaltaehkäisy**

Haastateltavilta opettajilta kysyttiin, miten he purkavat ja käyvät läpi mahdolliset väkivaltatilanteet. Selvitimme myös opettajien tietoisuutta omista oikeuksistaan sekä heidän reagoituaan hypoteettisessa väkivaltatilanteessa ja sen viemisessä eteenpäin muiden viranomaisten käsittelyyn. Opettajat kertoivat myös ehdotuksia väkivallan ennaltaehkäisemiseen peruskoulussa.

Suurin osa haastattelemistamme opettajista kertoi purkavansa väkivaltatilanteet muun työyhteisön tukemana. Eniten mainintoja tuli rehtorin roolista väkivaltatilanteiden eteenpäin viemisessä. Muutama opettaja koki, että koululla ei ole selkeää toimintamallia oppilas-opettaja-väkivaltatilanteen purkamiseen, mutta he uskoivat tämän tiedon olevan jossain koululla kirjattuna. Samankaltaisia tuloksia saivat myös Rantala ja Keskinen (2005, s. 146–147), sillä heidän tutkimukseen vastanneista 59 % koki, että parhaan henkisen tuen he saivat kollegoiltaan. Toiseksi yleisintä oli rehtorilta saatu henkinen tuki väkivaltatilanteiden purkamisessa.

*”Meillä on oikeestaan aika hyvä tuo työyhteisö, että mitä niinku sitten tapahtuu oppilaitten kanssa niin ihan pystytään avoimesti niinku puhumaan...” (N2)*

*”Rehtori on reagoinut minusta hyvin, on niinku semmonen tiukan kurin kannattaja nähdäkseni ja ottaa sitten niinku aina henkilökohtasestikkin paljon näitä oppilaita, jos tullu jotaki konflikteja ja selvitelty.” (M3)*

*”Varmaa johonki tuota työsuunnitelmaan on tämä kirjattu, mutta en ole tässä koulussa sitä tullu avattua.” (M2)*

Harvinaisempia tilanteen purkuvaihtoehtoja olivat kriisiryhmä ja oppilashuoltoryhmä. Osa haastattelemistamme opettajista kävi tilanteen läpi henkilökohtaisesti ilman muun työyhteisön tukea. He kyllä tiesivät, että työyhteisöltä saa tukea, mutta eivät kokeneet tarvitsevana sitä väkivaltatilanteen jälkipuinnissa.

#### Väkivallan ennaltaehkäisy

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että väkivallan ennaltaehkäisyyn voidaan puuttua koulussa. Miehet näkivät osana ratkaisua tiukemman linjan koulun johdolta sekä johdonmukaisuuden. Puolet haastateltavista mainitsivat ryhmäkoon vaikutuksen väkivallan ennaltaehkäisyssä. Tuloksissa on havaittavissa samankaltaisuutta Rantalan ja Keskisen (2005) tekemän tutkimuksen kanssa. Heillä yleisimpiä keinoja väkivallan vähentämiseksi ja ennaltaehkäisemiseksi olivat välitön ja johdonmukainen rikkeisiin puuttuminen, sekä rangaistusten koventaminen. Myös opettajien toimintavalmiuksia konfliktitilanteissa haluttiin lisätä.

*”Ryhmäkoko on aika tärkeä, että se on niinku riittävän pieni, että se on eri asia onko siellä sitten se 18 vai 28 oppilasta...” (M3)*

Pidemmän aikavälin vaikutuksia väkivallan ennaltaehkäisemiseen esimerkiksi väkivallattoman koulukulttuurin luomista jo esikoulusta lähtien kannatti puolet (3/6) haastateltavista. Naisopettajat kokivat tärkeänä kodin ja koulun välisen yhteistyön. Miehet eivät maininneet haastatteluissa kodin ja koulun välisestä yhteistyöstä.

*”Opettajilla ni on ihan nollatoleranssi sen väkivallan suhteen. Että ihan lähtee vaikka sieltä ykkös.. esikoulusta liikkeelle ja alakoulusta, siellä kuitenkin menee seitsemän vuotta yläaste on vaan kolme vuotta.” (N1)*

*”Kodin ja koulun välinen yhteistyö kans tämmösissä on hirveen tärkeätä.” (N1)*

*”... kodin kautta tietysti lähtee sitte se että seurata sitä, että niitä väkivalta-pelejä ei lapset pelais niin paljo.” (N3)*

### Tietoisuus oikeuksista

Haastateltavista yläkoulun opettajista kaikki uskoivat suunnilleen tietävänsä omat oikeudet. Kuudesta haastateltavasta kolme mainitsi lakiuudistukset ja niiden vaikutuksista omaan työhön. Uudistusten myötä opettajille tuli oikeus tarkastaa oppilaan koulurepun sisältö, jos sen epäillään sisältävän oppilaan oman tai muiden turvallisuutta vaarantavia aineita tai esineitä (Opetushallitus 2013). Yhden opettajan mielestä opettajat eivät tiedä tarpeeksi hyvin omia oikeuksiaan ja niitä pitäisi kerrata.

*”... esimerkkien kautta ehkäpä järkevä syksyin aina muistuttaa, että mitä meidän tulisi tehdä ku tällöisiä tapauksia on, mitkä on sinun oikeudet ja mitkä on sinun velvollisuudet ...” (M2)*

Kaikki olivat sitä mieltä, että oppilaat tietävät omat oikeutensa. Yksi opettaja sanoi, että varsinkin pahantahtoiset oppilaat tietävät ne yleensä. Toisen opettajan mielestä oppilaat vain luulevat tietävänsä oikeutensa. Oppilaat ovat myös kiinnostuneita omista oikeuksistaan ja etenkin niihin liittyvistä koulun lakiuudistuksista. Kaksi opettajaa nosti haastattelussa esille oppilaiden velvollisuudet koulussa. Molemmat kyseenalaistivat oppilaiden käsityksen omista velvollisuuksistaan.

*”Mä luulen että oppilailla on omista oikeuksistaan parempi tieto ku velvollisuuksista, et tiedetään kyllä mitä on oikeus tehdä, mut sitte ei aina muisteta et mikäs on se velvollisuus.” (N3)*

### Väkivaltatapauksen vieminen koulun ulkopuoliseksi asiaksi

Kaikki haastattelemistamme opettajista oli sitä mieltä, että jos oppilas käy fyysisesti käsiksi ja siitä jää näkyvää jälkeä, niin silloin olisi syytä käsitellä tapaus koulun ulkopuolella. Opettajien tulkinnoissa korostui teon tahallisuus, suunnitelmallisuus ja toistuvuus. Myös toistuva henkinen väkivalta työajan ulkopuolella, joka häiritsee yksityiselämää katsottiin muutaman opettajan mielestä poliisien hoidettavaksi.

*”Kyllä mä oon sitä mieltä, että jos tuota fyysinen koskemattomuus pitää kyllä opettajalla olla ihan nollatoleranssi - - - No henkinen... jos se alakaa toistua ja alakaa tulla myöskin, että niinku vapaa-ajalle jotaki kautta niin varmasti teen ilmotuksen.” (N2)*

*”... varmaan siinä ku se on ihan oikeesti semmosta suunnitelmallista, joku oppilas esimerkiks miettii ja harkitsee sen, että teen opettajalle jotakin.” (N3)*

*”... ehottomasti sillon, jos käyvään fyysisesti käsiksi, niin siitä pitää jonkunlainen, tai jos on tämmöstä pitkäkestoista kiusaamista, vaikka soitetaan keskellä yötä tai jotaki.” (M1)*

*”... opettajalle on aiheutunut minkäänlaista fyysistä vaaraa, niin sitten kyllä pitää viiä poliisille - - - jos yksityiselämää häiritsee millään tavalla niin kyllä niinku, en nyt tiä että poliisiin, mutta jos niinku ne ei muulla selvittelyllä kerrasta usko niin sitten heti vaan poliisiin.” (M3)*

Osa opettajista korosti väkivaltatilanteiden tapauskohtaisuutta. Mikäli opettajaan ei kohdistunut todellista fyysistä vaaraa tai teko oli vahinko, niin tällöin tilanteet pystytään selvittämään koulun sisällä.

*”Mulla itellä on semmonen ajatus että jos siinä on semmosta vahingon tavallaan, tavallaan että vahingossa tehdään... tuotetaan toiselle väkivaltasta kohtelua ni se ei mun mielestä sillon poliisiasiaa oo vahingon kautta tehty.” (N3)*

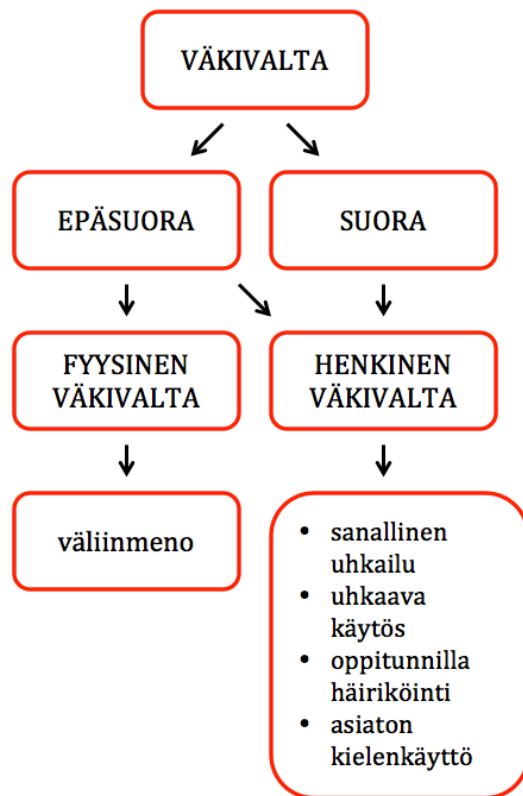
*”... varmaa se pitää sitten tapauskohtaisesti että, jos siinä on semmosta todellista vaaraa tullu, tullu sitten niinku että silleen voi olettaa, että se opettaja on ollu siinä niinku altavastaajana, niin sitten ainaki.” (M3)*

#### **6.4 Tuloksien yhteenveto**

Yläkoulun opettajat olivat kokeneet enemmän henkistä kuin fyysistä väkivaltaa oppilaiden taholta. Henkinen väkivalta on ollut luonteeltaan suoraa ja epäsuoraa. Kaikki tapaukset



ovat olleet satunnaisia, eivätkä ole olleet sidoksissa paikkaan tai koulun tilaan, kuten luokahuoneeseen. Väkivaltatilanteet ovat saaneet usein alkunsa siitä, kun opettaja on ohjeistanut huonosti käyttäytyvää oppilasta. Opettajien mukaan eniten huonoa käytöstä esiintyy kahdeksasluokkalaisten keskuudessa, jota perusteltiin murrosiän tuomalla kuohunnalla. Opettajat eivät olleet kokeneet työuransa aikana oppilaiden taholta sellaista väkivaltaa, että heidän olisi pitänyt miettiä asian viemistä koulun ulkopuolisille viranomaisille. He pitivät kuitenkin opettajan fyysisen koskemattomuuden loukkaamista ja yksityiselämää häiritseviä tekoja sellaisina asioina, joista voisi ilmoittaa eteenpäin.



Kuvio 2. Opettajien kokeman väkivallan jaottelu tässä tutkimuksessa.

Kuviossa 2 kuvataan, miten opettajien oppilaiden taholta tulleet väkivaltatilanteet ovat jakautuneet. Kuviosta selviää, onko väkivalta ollut muodoltaan henkistä vai fyysistä sekä suoraa vai epäsuoraa. Siitä näkyy myös väkivallan yksittäistapausten kuvaus eli fyysinen väkivalta on syntynyt opettajan väliinmenotilanteessa. Henkinen väkivalta on usein syntynyt oppilaiden verbaalisesta käytöksestä, yleensä se on ollut uhkailua.

Väkivaltatilanteet ovat vaikuttaneet hetkellisesti opettajan työpäivään. Naisopettajien mielestä väkivaltatilanteilla oli hieman vaikutusta oppilaan kohtaamiseen konfliktin jälkeen. He eivät kuitenkaan nähneet niiden vaikuttavan oppilaan opetukseen tai arviointiin. Miesopettajat pyrkivät säilyttämään heidän ja oppilaiden välisen kunnioituksen väkivaltatilanteen jälkeen. Kaikki opettajat kokivat, että työkokemuksesta on apua konfliktitilanteiden kohtaamisessa ja niiden käsittelyssä.

Suurin osa opettajista piti väkivaltatilanteiden purkamisessa työyhteisöä avoimena keskustelulle. Rehtorin rooli korostui haastatteluissa ja sitä pidettiin tärkeänä konfliktitilanteiden selvittämisessä. Väkivallan ennaltaehkäisyssä peräänkuulutettiin koulun johdon jämyyttä sekä johdonmukaisuutta. Moni opettaja nosti esille ryhmäkokojen merkityksen väkivaltatilanteiden ehkäisyssä. Naisopettajat huomioivat kodin ja koulun välisen yhteistyön tärkeyden, mutta myös peräänkuuluttivat väkivallattoman koulukulttuurin luomista jo esi-koulusta pitäen. Tutkimuksemme mukaan oppiaineilla ei ollut merkitystä väkivaltatilanteiden syntymiseen.

## 7 POHDINTA

Miettiessämme omia yläasteaikoja, mieleen muistuu lukuisia tapauksia, joissa osa oppilaisista kohdisti opettajiin vähintään henkistä väkivaltaa. Usein tämä ilmeni sanallisessa muodossa, kuten opettajan jatkuvana nimittelynä ja koulun yhteisten sääntöjen rikkomisena. Muutamia tilanteita on ollut myös missä opettaja on joutunut fyysisen väkivallan uhriksi. Kivivuoren ja Salmen (2009) sekä Rantalan ja Keskisen (2005) tutkimusten mukaan opettajat kohtaavat väkivallan erilaisia muotoja yhä useammin työssään. Omien kokemusten, aiempien tutkimustulosten ja tulevan mahdollisen ammatin myötä halusimme saada selville opettajien kokemuksia ja käsityksiä oppilaiden taholta tulevasta väkivallasta.

Oletuksenamme oli, että fyysisen väkivallan kokemuksia opettajilla ei juurikaan ole. Tämä oletus vahvistui haastatteluja tehdessämme, sillä yksikään opettajista ei kertonut kohdanneensa suoraa fyysistä väkivaltaa. Samankaltaisia tuloksia oli saatu myös aiemmissä tutkimuksissa. Olisi ollut mielenkiintoista saada sellainen haastattelu, jossa opettajalla olisi ollut kerrottavana tällainen kokemus. Täytyy kuitenkin muistaa, että aihe on varsin arkaluontoinen, joten olisiko kukaan opettaja ollut valmis jakamaan näin henkilökohtaista asiaa lähes tuntemattomien opiskelijoiden kanssa.

Pro gradu -tutkielman tekeminen oli pitkä ja työläs prosessi. Teoriaan paneutuminen ja aikaisempiin tutkimuksiin tutustuminen oli mielenkiintoista. Varsinaisen tutkimuksen suorittaminen ja metodologian miettiminen olivat mielestämme haastavimpia vaiheita. Kumpikaan meistä ei ollut aikaisemmin tehnyt tutkimushaastatteluja, joten ensimmäiset haastattelutilanteet olivat jännittäviä. Puolistrukturoimattomassa teemahaastattelussa pitäisi haastattelijan kuunnella koko ajan haastateltavaa tarkasti ja pyrkiä viemään lisäkysymyksillä haastateltavaa syvemmälle aiheeseen. Ensimmäisten haastattelujen aikana näin ei tapahtunut, sillä tutkittavan kuuntelun sijaan, mietti useasti: ”Mitä kysyn seuraavaksi?” Tämä valitettavasti näkyy kahdessa ensimmäisessä haastattelussa, joissa yhdessä aihealueessa pysytään vain hetki, jolloin haastattelu etenee nopeasti. Ensimmäisten haastattelujen jälkeen tiesi miten haastattelu tulee etenemään, ja osasi tehdä tarvittaessa tarkentavat lisäkysymykset.

Hyvälle tutkimukselle on ominaista se, että siinä on vankka teoriapohja. Viitekehyksessä on nostettu esille keskeiset käsitteet, joihin palataan tutkimuksen tulosten tarkastelussa. Näin tutkimusprosessin ympyrä sulkeutuu. (Soininen, 1995, s. 137.) Mielestämme onnistuimme viitekehysten muodostamisessa vähintään kohtuullisesti, koska opettajien haastatteluissa nousi esille asioita, joita olimme tutkimuksemme teoriaosassa käsitelleet. Viitekehysten muodostamista helpotti aiemmat tutkimukset, Rantala ja Keskinen (2005) ja Kivi-vuori ja Salmi (2009), joista nousi esille keskeisiä käsitteitä viitekehykseemme. Tietysti teoriaamme rajasi myös tutkimukselle asetetut tutkimuskysymykset.

Tutkimusaineiston syvyyttä olisi pystynyt parantamaan tekemällä toisen haastattelukierroksen, ensimmäisten haastattelujen jälkeen. Toisella haastattelukierroksella olisi vain haastateltu tarkemmin niitä opettajia, joilla oli ollut kokemuksia väkivallasta oppilaiden taholta. Tällöin olisi pystynyt paneutumaan entistä paremmin esille nousseisiin teemoihin ja tutkittavien käsitykset sekä kokemukset väkivallan kohtaamisesta olisivat tulleet selvemmin esille. Tällainen menettely ei kuitenkaan ajankäytöllisistä syistä olisi ollut mahdollista Pro gradu -tutkielmassamme.

Tutkimushaastattelu sopi mielestämme parhaiten tämän kaltaisen tutkimuksen aineiston keräämiseen. Teimme alustavan haastattelurungon testauksen sähköpostitse lomakehaastattelulla, josta ilmeni, että vastaukset jäivät todella lyhyiksi ja tarkentavien kysymysten tekoa ei voitu tehdä. Emme olleet myöskään varmoja siitä, ovatko opettajat ymmärtäneet lomakehaastattelun kysymykset oikein. Kyselylomakkeen etuna olisi ollut se, että sen avulla olisi todennäköisesti saanut enemmän tutkittavia ja huomattavasti vaivattomammin. Tutkimuslomakkeella olisi ollut mahdollista tehdä siis huomattavasti laajempi tutkimus, jolla olisi saanut tietoa tutkittavasta aiheesta ympäri Suomea. Tutkimushaastattelun ongelmana voidaan pitää sitä, että haastatteluissa kertyy usein tutkimusongelmien kannalta paljon epärelevanttia aineistoa litterointivaiheessa. Haastattelun purkaminen kirjalliseen muotoon vie useita työtunteja, ennen kuin tutkimusmateriaaleja pääsee käsittelemään kunnolla. Hyvin suunnitellulla tutkimuslomakkeella sen sijaan pystytään hankkimaan tietoa pelkästään tutkimusongelmien kannalta merkittävistä teemoista. Aineisto on myös valmiiksi kirjallisessa muodossa, mikä nopeuttaa tutkijan työtä huomattavasti. (Hirsjärvi & Hurme, 1993, s. 14–16.)

Voi myös pohtia, olisiko tutkimuksen tulokset olleet erilaisia, mikäli haastattelut olisi suoritettu eri kouluissa. Yhtenä jatkotutkimusmahdollisuutena, voisi olla esimerkiksi vertaileva tutkimus kaupunkikoulun ja maaseutukoulun välillä, joka kertoisi ehkä enemmän nuorten sosiaalisen kulttuurin muodostumisesta eri alueilla. Isossa kaupungissa voisi suorittaa vertailevan tutkimuksen myös eri koulujen välillä, koska ne voivat olla ainekohtaisilta painotuksiltaan hyvin erilaisia, esimerkiksi urheilu- tai taidepainotteisia. Tällöin olisi mahdollista tutkia onko oppilaiden harrastuneisuudella vaikutusta käyttäytymiseen koulussa. Aiemmissä tutkimuksissa, joissa on tutkittu oppilaiden opettajiin kohdistamaa väkivaltaa, on usein nostettu esille tekijöitä, jotka lisäävät opettajien riskialttiutta joutua väkivallan uhriksi. Näissä tutkimuksissa riskiä ovat nostaneet muun muassa erityisopettajana toimiminen ja miessukupuoli. Mielenkiintoisena jatkotutkimusaiheena voisi olla, lisäävätkö jotkin opettajien persoonallisuuspiirteet väkivallan uhriksi joutumisen riskiä.

Tutkielmamme aiheesta löytyi kohtalaisen hyvin lähdekirjallisuutta. Lähdekirjallisuudessa olemme pyrkineet käyttämään monipuolisesti sekä kotimaisia teoksia, että ulkomaisia. Kotimaiset tutkimukset painottuvat aiempien tutkimusten tarkastelussa. Lähteinä on käytetty myös sähköisiä lähteitä, kuten artikkeleita, tutkimuksia ja aihetta käsittelevää uutisointia. Lähteiden valinnassa on tavoitteena ollut monipuolisuus ja laatu.

Tutkielmamme tulokset eivät ole yleistettävissä maanlaajuisesti, koska haastattelujoukko on kohtalaisen pieni ja ainoastaan kahdelta paikkakunnalta kerätty. On kuitenkin mielenkiintoista havaita samankaltaisuutta aiempien suomalaisten tutkimustulosten kanssa. Aikaisemmat tutkimukset ovat pääasiassa määrällisiä, joten niissä ei ole käsitelty opettajien henkilökohtaisia kokemuksia oppilaiden taholta tulleesta väkivallasta tarkemmin. Tutkimuksestamme ilmenee yksittäisten opettajien käsitykset, kokemukset ja tunteet väkivallan kohtaamisesta heidän työssään.

Olemme tyytyväisiä Pro gradu -tutkielmaamme. Mielestämme tutkielma muodostaa ehyen kokonaisuuden, jossa teoria ja tutkimustulokset tukevat toisiaan. Tuloksistamme ei noussut esille mitään uutta, tai sellaista, mikä olisi täysin poikkeavaa aiempien tulosten kanssa. Saadut tulokset ovat tietysti riippuvaisia haastateltavista, joten tutkimustulokset olisivat voineet poiketa saaduista, jos olisimme haastatelleet eri henkilöitä. Esimerkkinä yhdellä opettajalla voi olla erilainen käsitys henkisestä väkivallasta kuin toisella opettajalla, jos he

ovat kokeneet sen eri tavoin. Joku ei välttämättä koe verbaalista häirintää henkisenä väkivaltana, vaan kokee sen koulukulttuuriin kuuluvana ilmiönä eikä välitä siitä täten.

Pro gradu -tutkielman teko sisälsi monia mieleen painuvia hetkiä, jotka varmasti muistamme vielä vuosien päästä. Yhtenä tällaisena hetkenä täytyy mainita erään lähdekirjan metsästys. Mielestämme lähdeviittaus oli merkitty virheellisesti yhteen teokseen ja otimme asian tiimoilta yhteyttä kirjan kustantajaan. Yllätykseksemme saimme vastauksen kustantajan sijaan, suoraan kirjan kirjoittajilta. Lopulta selvisi, että lähdeviittaus oli todella virheellinen, joten yhteydenotto ei ollut aiheeton.

Tutkielman teko opetti meille kärsivällisyyttä ja hyvää yhteispeliä. Tiedonhakutaitomme kehittyivät huomattavasti lähteitä metsästäessämme. Välillä turhaudimme tutkielman tekoon, mikä on varmasti hyvin luonnollista näin pitkässä prosessissa. Työskentelyä ja stressiä lievensi huomattavasti opiskelijatoverit, jotka olivat itse samassa vaiheessa tutkielman teossa. Heidän kanssaan pystyimme vaihtamaan ajatuksia ja mielipiteitä sekä ratkomaan vastaan tulleita ongelmia. Lopulta muutamat heistä saivat tutkielmansa valmiiksi ja poistuivat yliopiston käytäviltä, nyt on meidän vuoromme.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. (1994). Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy. 114–160.
- Cacciatore, R. (2007). Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Caldarella, P. & Merrel, K. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents. *School psychology review*, 26.
- Chartier, C. (2000). Teachers in the school of violence. *European Education* 1, 49–51.
- Ekebom, U-M., Helin, M. & Tulusto R. (2000). Satayksi kouluongelmaa. Helsinki: Oy Edita Ab.
- Elmore, R. (2009). Schooling Adolescents. Teoksessa: Lerner, R., & Steinberg, L. *Handbook of adolescent psychology. Volume 2: Contextual influences on adolescent development*. New Jersey: John Wiley & Sons Inc. 193–227.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1999). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Finlex. (2014). Perusopetuslaki. Haettu 11.12.2013 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>
- Finlex. (2014). Rikoslaki. Haettu 11.12.2013 osoitteesta: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001#L24>
- Haikonen, M. (1999). Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Tutkimusraportteja 1. Akateeminen väitöskirja. Helsinki: Helsingin yliopisto, Sosiaalipsykologian laitos.
- Hamarus, P. (2008). Koulukiusaaminen – huomaa, puutu, ehkäise. Helsinki: Kirjapaja.
- Harjunen, E. (2002). Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harjunkoski, S-M. & Harjunkoski, R. (1994). Kiusanhenki lapsenkengissä – kiusaaminen haaste kasvattajalle. Juva: WSOY.
- Heikkinen, M. (2007). Opettajan lauluvideosta Youtubessa luettiin syyte oppilaalle. Helsingin Sanomat. Haettu 16.6.2014 osoitteesta: <http://www.hs.fi/kotimaa/artikkeli/Opettajan+lauluvideosta+YouTubessa+luettiin+syyte+oppilaalle/1135229747200?ref=rss>
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1993). Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2011). Tutkimushaastattelu – Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). Tutki ja kirjoita. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Homan, R. (1991). The ethics of social research. Aspects of modern sociology. London: Longman.
- Huhtalo, P., Kuhanen, J. & Pyykkö, E. (2003). Kotona turvassa – katkaise väkivallan kierre. Vantaa: Dark Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. (2006). Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatus-tieteissä. Kasvatus 2/2006. Haettu 15.1.2014 osoitteesta: <http://blogs.helsinki.fi/jstubb/files/2010/11/fenomenografia1.pdf>
- Häkkinen, K. (1996). Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Janesick, V. J. (2000). The choreography of qualitative research design. Teoksessa Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (toim.), Handbook of qualitative research. Thousand Oaks: Sage. 393.
- Järvinen, P. & Järvinen, A. (2004). Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.
- Kauppi, T. & Pörhölä, M. (2010). Peruskoulun opettajat oppilaidensa kiusaamina: kiusaamisen muodot, kohteena olevat opettajat ja kiusaavat oppilaat. Työelämän tutkimus, 8(2), 131-144. Haettu 20.11.2013 osoitteesta: [https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26830/Kauppi\\_P%C3%B6rh%C3%B6l%C3%A4%202010.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26830/Kauppi_P%C3%B6rh%C3%B6l%C3%A4%202010.pdf?sequence=1)
- Kauppila, R. (2005). Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Keuruu: PS-Kustannus.
- Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö-Mäkelä, M., Priha, E., Toikkonen, J. & Viluksela, M. (2009). Työ ja terveys Suomessa 2009. Työ-terveyslaitos. Haettu 19.12.2013 osoitteesta: [http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/tyo\\_ja\\_terveys\\_suomessa/Documents/Tyo\\_ja\\_terveys\\_2009.pdf](http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/tyo_ja_terveys_suomessa/Documents/Tyo_ja_terveys_2009.pdf)
- Kiviniemi, K. (2007). Laadullinen tutkimusprosessi. Teoksessa: Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: WS Bookwell Oy. 70–85.
- Kivivuori, J., Tuominen, M. & Aromaa, K. (1999). ”Mä teen mitä mä haluan” Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 44. Helsinki: Tietokeskus.



- Kivivuori, J. & Salmi, V. (2009). Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008. Verkko-katsauksia 10/2009. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos. Haettu 20.11.2013 osoitteesta: [http://www.ttk.fi/files/1983/Opettajiin\\_kohdistuva\\_hairinta.pdf](http://www.ttk.fi/files/1983/Opettajiin_kohdistuva_hairinta.pdf)
- Krautsuk, S. (2014). Kouluhäiriköt pelästyivät lakia: Röökiaskillaan rehennellyt nuori on nyt nöyrää poikaa. YLE Kymenlaakso. Haettu 14.04.2014 osoitteesta: [http://yle.fi/uutiset/kouluhairikot\\_pelastyivat\\_lakia\\_rookiaskillaan\\_rehennellyt\\_nuori\\_on\\_nyt\\_noyraa\\_poikaa/7182863](http://yle.fi/uutiset/kouluhairikot_pelastyivat_lakia_rookiaskillaan_rehennellyt_nuori_on_nyt_noyraa_poikaa/7182863)
- Krug, E. G. & Dahlberg, L.L. & Mercy, J.A & Zwi, A.B. & Lozano, R. (2005). Väkivalta ja terveys maailmassa – WHO:n raportti. Lääkärin sosiaalinen vastuu Ry, Terveyden edistämisen keskus Ry. Haettu 12.11.2013 osoitteesta: [http://www.who.int/violence\\_injury\\_prevention/violence/world\\_report/full\\_fi.pdf](http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/full_fi.pdf)
- Kuittinen, M., Lappalainen, K. & Meriläinen, M. (2008). Suuntaviivoja pedagogisen hyvinvoinnin tutkimukseen. Teoksessa: Lappalainen, K., Kuittinen, M. & Meriläinen, M. (toim.). Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. 209–218.
- Kuitunen, J. (1995). Tieteen policy-orientaatio ja sosiaalieettisen vastuun edellytykset. Tampereen yliopisto. Acta Universitatis Tamperensis. A:421
- Kullaa, K., Lahtinen, N., Mustonen, E., Poutala, M., Tuhkiainen, K., Pitkänen, M. & Sahlman, H. (2009). Pykäläpankki. OAJ.
- Kuula, A. (2006). Tutkimusetiikka. Tampere: Vastapaino.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. (2011). Henkilöturvallisuuskoulussa - vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Juva: Bookwell Oy.
- Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing Company.
- Leinonen, V. (2012). Kasvatuskeskustelut vähentävät oppilaiden uhmaa. YLE Tampere. Haettu 18.12.2013 osoitteesta: [http://yle.fi/uutiset/kasvatuskeskustelut\\_vahentavat\\_oppilaiden\\_uhmaa/5064956](http://yle.fi/uutiset/kasvatuskeskustelut_vahentavat_oppilaiden_uhmaa/5064956)
- Lichtman, M. (2013). Qualitative research in education – a users guide. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Lindström, K., Pahkin, K. & Vanhala, A. (2007). Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen – QPS Nordic-ADW - monitoring age dicerse workforce. Helsinki: Työterveyslaitos. Haettu 10.12.2013 osoitteesta: [http://content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET\\_FILE&dID=6195](http://content.oaj.fi/cs/idcplg?IdcService=GET_FILE&dID=6195)
- Little, E. (2005). Secondary school teacher's perceptions of students' problem behaviours. Educational Psychology, 25, 369–377. Melbourne: Routledge.
- Marton, F. (1986). Phenomenography – a research approach to investigating different understandings of reality. Journal of Thought 21 (3), 28–49. Marton, F. & Booth, S. (1997). Learning and awareness. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

- Metsämuuronen, J. (2000). Laadullisen tutkimuksen perusteet – metodologia-sarja 4. Vöru: Jaabes Oy.
- Moisalo, V-P. (2010). Arjen johtaminen. Käytännön esimiestyötä. Helsinki: Infor.
- Niikko, A. (2003). Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. N:o 85. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Olweus, D. (1992). Kiusaaminen koulussa. Keuruu: Otava.
- Opetushallitus. (2007). Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön. Haettu 11.4.2014 osoitteesta: [http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon.pdf](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon.pdf)
- Opetushallitus. (2014). Koulunrauhan lakiuudistukset voimaan 1.1.2014. Haettu 1.4.2014 osoitteesta: [http://www.oph.fi/ajankohtaista/101/0/koulunrauhan\\_lakiuudistukset\\_voimaan\\_1\\_1\\_2014](http://www.oph.fi/ajankohtaista/101/0/koulunrauhan_lakiuudistukset_voimaan_1_1_2014)
- Orpinas, P. & Horne, A. (2006). Bullying prevention – creating a positive school climate and developing social competence. Washington: American Psychological Association.
- Oulun kaupunki. (2012). KAKE - kasvatuskeskustelu. Haettu 18.12.2013 osoitteesta: <http://www.ouka.fi/documents/188145/00a0be12-4b52-44e6-acf3-77ce19d6cdb2>
- Poliisi. (2013). Ilkivalta. Haettu 13.11.2013 osoitteesta: <http://www.poliisi.fi/poliisi/home.nsf/pages/1A7D9CC59DF0A4F2C2256BC900360E50?opendocument>
- Poutala, M. (2010). Opettajan valta ja vastuu. Juva: Bookwell Oy.
- Puumi, S. (2010). Väkivalta pois palvelutyöstä. Työturvallisuuskeskus TTK: Painojussit Oy.
- Russell, D., Altmaier, E. & Van Velzen, D. (1987). Job-Related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal on applied psychology*, 72(2), 269–274.
- Rantala, T. & Keskinen, S. (2005). ”Ei meidän koulussa... eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa: Keskinen, S. (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Saarijärvi: Saarijärven Offset Oy. 120–160.
- Saari, S. (1994). Tietokoneavusteisten ohjelmien käyttö tutkimusaineiston kvalitatiivisessa analyysissä. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Rauma: Westpoint Oy, Kirjayhtymä Oy. 162–185.
- Sainio, J. (2007). Poika tuomittiin sakkoihin ja korvauksiin Youtube-jutussa. MTV3. Haettu 16.4.2014 osoitteesta: <http://www.mtv.fi/uutiset/rikos/artikkeli/poika-tuomittiin-sakkoihin-ja-korvauksiin-youtube-jutussa/2066828>
- Salmivalli, C. (1998). Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudemus.

- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. (2001). Nyt riittää. Raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Tutkimuksia 173. Helsingin yliopisto, Kasvatustieteen laitos.
- Sela-Shayovitz, R. (2009). Dealing with school violence: the effect of school violence prevention training on teachers' perceived self-efficacy in dealing with violent events. *Teaching and Teacher Education*. 25(8), 1061–1066.
- Sisäasiainministeriö. (2010). Oppilaat. Oppilaitosten turvallisuus. Työryhmäraportti. Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. Helsinki
- Sjöholm, J. (2013). OAJ: Oppilaiden ja opettajien väliset tappelut arkipäivää. Helsingin Sanomat. Haettu 9.4.2014 osoitteesta: <http://www.hs.fi/kotimaa/OAJ+Oppilaiden+ja+opettajien+v%C3%A4liset+tappelut+arkip%C3%A4iv%C3%A4%C3%A4/a1364530050564>
- Soininen, M. (1995). Tieteellisen tutkimuksen perusteet. Turun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja A:43. Turku: Painosalama Oy.
- Sullivan, K. (2011). *The anti-bullying handbook*. Los Angeles: SAGE.
- Tesch, R. (1990). *Qualitative research – analysis types & software tools*. New York: The Falmer Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Työ ja terveys. (2009). Työterveyslaitos. Kauppinen, T., Hanhela, R., Kandolin, I., Karjalainen, A., Kasvio, A., Perkiö-Mäkelä, M., Priha, E., Toikkonen, J. & Viluksela, M. Haettu 19.12.2013 osoitteesta: [http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/tyo\\_ja\\_terveys\\_suomessa/Documents/Tyo\\_ja\\_terveys\\_2009.pdf](http://www.ttl.fi/fi/verkkokirjat/tyo_ja_terveys_suomessa/Documents/Tyo_ja_terveys_2009.pdf)
- Työsuojeluhallinto. (2013). Häirintä ja epäasiallinen kohtelu. Haettu 13.11.2013 osoitteesta: <http://www.tyosuojelu.fi/fi/kohtelu>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Michigan: The Althouse Press.
- Weizmann-Henelius, G. (1997). *Väkivaltaisen ihmisen kohtaaminen*. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.

## LIITE 1

Hyvä rehtori!

Olemme Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita. Teemme pro gradu -tutkielmaa yläasteen oppilaiden opettajiin kohdistamasta väkivallasta (henkinen ja fyysinen). Tutkimuksessa käsittelemme opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden taholta tulevasta väkivallasta sekä sen vaikutuksesta opettajan työhön. Tutkimuksen aineisto kerätään teemahaastatteluiden avulla ja otantamme on noin 10 opettajaa.

Haastattelut toteutetaan [REDACTED] yläkoulun opettajille. Teemahaastattelut nauhoitetaan ja niihin osallistuneiden opettajien henkilöllisyydet pysyvät salassa. Haastatteluiden tuloksista kootaan kvalitatiivinen tutkimusaineisto, josta ei käy ilmi kyselyihin osallistunut koulu eikä kyseessä olevien opettajien henkilöllisyys.

Teemahaastatteluun osallistuminen vie opettajalta aikaa arviolta 30–45 minuuttia. Suoritamme haastattelut koulussanne tammi-helmikuun aikana.

Pyydämme teiltä lupaa saada suorittaa teemahaastattelut koulussanne.

Ystävällisin terveisin,

Mika Murto

[REDACTED]

Juho Fränti

[REDACTED]

## LIITE 2

Hyvä opettaja!

Olemme Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opiskelijoita. Teemme pro gradu - tutkielmaa yläasteen oppilaiden opettajiin kohdistamasta väkivallasta (henkinen ja fyysinen). Tutkimuksessa käsittelemme opettajien käsityksiä ja kokemuksia oppilaiden taholta tulevasta väkivallasta sekä sen vaikutuksesta opettajan työhön. Tutkimuksen aineisto kerätään teemahaastatteluiden avulla ja otantamme on noin 10 opettajaa.

Haastattelut toteutetaan [REDACTED] yläkoulun opettajille. Teemahaastattelut nauhoitetaan ja niihin osallistuneiden opettajien henkilöllisyydet pysyvät salassa. Haastatteluiden tuloksista kootaan kvalitatiivinen tutkimusaineisto, josta ei käy ilmi kyselyihin osallistunut koulu eikä kyseessä olevien opettajien henkilöllisyys.

Olemme saaneet luvan koulunne rehtorilta haastattelun suorittamiseen, johon osallistuminen on vapaaehtoista. Teemahaastatteluun osallistuminen vie opettajalta aikaa arviolta 30–45 minuuttia. Suoritamme haastattelut koulussanne tammi-helmikuun aikana.

Jos haluatte lisätietoa tutkimuksemme aineistonkeruusta ja siihen liittyvistä asioista, voitte olla yhteydessä meihin puhelimitse tai sähköpostitse.

Ystävällisin terveisin,

Mika Murto

[REDACTED]

Juho Fränti

[REDACTED]

## LIITE 3

### Teemahaastattelurunko

Taustakysymykset:

Kauan olet toiminut opettajana?

Millä luokka-asteilla opetat?

Mitä kouluaineita opetat?

1. Millaisia väkivaltakokemuksia opettajat ovat kohdanneet oppilaiden taholta?

- Oletko kohdannut väkivaltaa oppilaiden taholta työssäsi?
- Mikä väkivaltatilanteita aiheuttaa?
- Millaisista tilanteista väkivalta on saanut alkunsa? Milloin? (oppitunti, välitunti, vapaa-aika...)
- Millaista väkivalta on ollut? (henkinen/fyysinen)
- Onko väkivalta ollut jatkuvaa vai satunnaista?
- Miten koet väkivaltatilanteet? (pelottavaa, huolestuttavaa, yhdentekevää, kuuluu kouluelämään, mielenkiintoista ja vaihtelua tuovaa)
- Miten väkivalta vaihtelee oppilaiden sukupuolten välillä?
- Onko oppiaineiden välillä eroja? Millaisia vaikutuksia oppiaineilla on väkivaltatilanteiden syntymiseen?
- Mitä eroja luokka-asteiden välillä on?
- Miten työvuodet ja -kokemus vaikuttavat toimimiseen väkivaltatilanteissa?

2. Miten väkivalta vaikuttaa opettajien hyvinvointiin?

- Miten väkivaltatilanteet ovat vaikuttaneet omaan työhön? (Työmotivaatio, työssä jaksaminen, stressi...)
- Oletko joutunut sairauslomalle väkivaltatilanteen jälkeen? Miltä sairausloman jälkeen on tuntunut palata takaisin töihin?
- Miten tilanne on vaikuttanut opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutussuhteeseen?
- Jääkö väkivaltatilanteet mielen päälle pitkäksi aikaa? Mikä tilanteen jälkeen jää räsittämään mieltä?
- Miten käyt läpi ja purat väkivaltatilanteen?

3. Miten väkivalta saadaan loppumaan?

- Milloin mielestäsi väkivaltatapaus olisi syytä viedä eteenpäin koulun ulkopuoliseksi asiaksi? (rikosilmoitus...)

- Opettajien ja oppilaiden oikeudet
  - Tulisiko mielestäsi opettajien kurinpidollisia oikeuksia lisätä?
- Miten kollegoista/työyhteisöstä ollut apua tilanteiden jälkipuinnissa?
  - Keskustellaanko tapahtuneista väkivaltatilanteista koululla yhdessä työyhteisön kanssa?
- Millainen toimintamalli/-kulttuuri koululla on väkivaltatilanteiden kohtaamiseen?
- Miten rehtori on reagoinut väkivaltatilanteisiin?
- Miten väkivaltaa voisi ennaltaehkäistä kouluissa?