

LASTEN KOTONAAN KOKEMAN VÄKIVALLAN KOHTAAMINEN KOULUSSA

– luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajan toimintamahdollisuuksista ja esteistä väkivallan ilmitullessa

Paula Tuovinen
Pro gradu -tutkielma
Sosiaalityö
Yhteiskuntatieteiden ja
filosofian laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2017

LASTEN KOTONAAN KOKEMAN VÄKIVALLAN KOHTAAMINEN KOULUSSA

– Luokanopettajaksi opiskelevien käsityksiä opettajan toimintamahdollisuuksista ja esteistä väkivallan ilmitullessa

Paula Tuovinen

Sosiaalityö

Pro gradu -tutkielma

Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos

Jyväskylän yliopisto

Ohjaajat: Marita Husso ja Tuija Virkki

Kevät 2017

84 sivua + 1 Liite

Tutkimustehtävänä minulla on ollut selvittää, miten vastaajat toimisivat opettajina tilanteessa, jossa he epäilevät lapsen kokevan tai näkevän väkivaltaa kotonaan? Tavoitteenani on ollut tuoda esille niitä toimintatapoja ja -mahdollisuuksia, joita vastaajien käsityksen mukaan opettajilla on väkivallan ilmitullessa ja mikä opettajia mahdollisesti estää toimimasta. Olin kiinnostunut myös siitä, miten lasten kotonaan kokema väkivalta kohdataan koulussa ja miten lapsen kokemaa väkivaltaa käsitellään opettajankoulutuksessa. Aineistona on 12 kirjoitelmaa Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilta.

Olen soveltanut tutkimuksessa eläytymismenetelmää. Olen pyytänyt vastaajia eläytymään aiheeseen kahden kehyskertomuksen kautta ja kertomaan, mikä tilanteessa on mahdollista. Olen hyödyntänyt tutkimuksen analyysissä perinteisen teemoittelun ohella Jyrkämän toimijuuden modaliteetteja (2008) jäsentääkseni opettajan toimintamahdollisuuksia ja esteitä. Olen tarkastellut opettajan toimintaa kuuden modaalisen ulottuvuuden (haluta, voida, kyettä, osata, tuntea ja täytyä) kautta.

Tulokset kertovat, että opettajissa herää huoli ja halu auttaa lasta väkivallan ilmitullessa tai epäilyksen herätessä. Opettajan rooli nähdään tilanteessa tärkeänä. Lastensuojeluilmoituksen tekeminen ja vanhempien kohtaaminen nähdään haastavina. Vaikka opettajan toimintamahdollisuudet arvioidaan tutkimuksessa hyviksi ja opettajalla on ilmoitusvelvollisuus, niin opettajaa voi estää toimimasta pelko, kokemuksen puute, todisteiden puute, väkivallan tunnistamisen vaikeus ja selkeiden toimintatapojen puute. Tutkimuksessa korostuu moniammatillisuuden merkitys ja muiden ammattilaisten tuki tilanteessa. Useimmat vastaajat kokevat, että opettajakoulutuksessa ei käsitellä väkivaltateemaa riittävästi. He kokevat tarvitsevansa lisää tietoa mm. lapseen kohdistuvan väkivallan tunnusmerkeistä sekä lapsen ja vanhempien kohtaamisesta tilanteessa. Yhteistyönsujuvuuden kannalta olisi myös hyvä tutustua eri ammattilaisten työnkuvaan väkivaltaprosessissa, jo esimerkiksi opintojen aikana.

Avainsanat: lasten kotonaan kokema väkivalta, koulu, opettajat, toimintamahdollisuudet, toimijuuden modaliteetit, moniammatillisuus, eläytymismenetelmä

SISÄLLYS

1 JOHDANTO.....	5
2 LASTEN KOTONAAN KOKEMA VÄKIVALTA	7
2.1 Puuttumisen haasteellisuus.....	7
2.2 Kotimainen lapsiuhritutkimus	9
2.3 Kenelle lapsi voi kertoa kokemuksistaan?	11
2.4 Väkivallan sukupuolistuneisuus.....	12
2.5 Väkivalta maahanmuuttajaperheissä.....	14
2.6 Riskitekijöitä lapsen kokemalle väkivallalle	15
3 OPETTAJIEN JA KOULUN ROOLI VÄKIVALLAN KOHTAAMISESSA.....	17
3.1 Väkivallan havaitseminen ja siitä ilmoittaminen	17
3.2 Laki ilmoitusvelvollisuudesta	20
3.3 Koulun toimintamallit väkivaltaepäilyksessä	21
4. TOIMIJUUS	24
4.1. Toimijuuden käsite.....	24
4.2 Toimijuuden modaliteetit.....	25
4.3 Lapsen toimijuus	27
4.4 Lapset kertojina.....	30
5 TUTKIMUSPROSESSI	32
5.1 Tutkimustehtävä ja -ongelmat	32
5.2 Eläytymismenetelmä	32
5.3 Kehyskertomusten muotoileminen ja kirjoituspyyntö.....	35
5.4 Aineiston hankinta ja kuvailu	36
5.5 Analyysin kuvaus.....	37
5.6 Tutkimuksen eettisyys.....	38
6. OPETTAJAN TOIMIJUUS VÄKIVALLAN ILMITULLESSA	41
6.1 Opettajan huoli ja halu toimia	41
6.2 Opettajan kyvyt, tunteet ja lapsen kohtaaminen.....	44
6.3 Opettajan toimintamahdollisuudet.....	47
6.4 Mikä opettajaa estää toimimasta?	50
7. KOULU JA VÄKIVALTA	55
7.1 Opettajan koulutus.....	55
7.2 Koulun toimintatavat ja suhtautuminen väkivalltaan	57
8. TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETOA JA JOHTOPÄÄTÖKSET.....	61
8.1 Lasten kotona kokema väkivalta ja puuttumisen vaikeus.....	61
8.2 Opettajien toimintamahdollisuudet ja esteet väkivallan ilmitullessa	63
8.3 Opettajan koulutus ja tarve väkivaltatiedolle	68
8.4 Kuinka kouluissa voidaan auttaa väkivaltaa kokeneita lapsia?	69
8.5 Tutkimuksen arviointia.....	71
8.6 Jatkotutkimusaiheita.....	74

LÄHTEET	76
LIITTEET	85

TAULUKOT JA KUVIOT

Kuvio 1. Jyrki Jyrkämä malli Toimijuuden modaliteetit.....	26
--	----

1 JOHDANTO

Lapsiin kohdistuvaa väkivaltaa ja opettajien käsityksiä siitä ei ole juurikaan tutkittu Suomessa, mutta jonkin verran muualla (esim. Vink 2014; Sinanan 2011; Walsh ym. 2012; Kenny 2004). Opettajalla on tutkitusti tärkeä rooli sellaisena tuttuna ja luottamuksellisena aikuisena, jolle alakouluikäinen lapsi voi kertoa kokemuksistaan ja peloistaan (Vink 2014). Lapsiin kohdistuva väkivalta voi jäädä piiloon, jos lapsi ei uskalla kertoa kotona kokemastaan väkivallasta kenellekään ulkopuoliselle ihmiselle. Lapsi voi joutua kohtaamaan väkivaltaa muun muassa ruumiillisena kuritusväkivaltana, seksuaalisena häirintänä ja väkivaltana, perheväkivallan kokemisena ja näkemisenä. Lisäksi voidaan käyttää käsitettä lapsen kaltoinkohtelu, joka käsittää kaikki sellaiset fyysisen ja psyykkisen pahoinpitelyn muodot, seksuaalisen hyväksikäytön, laiminlyönnin taikka kaupallisen tai muun riiston, joista seuraa todellista tai mahdollista vaaraa lapsen terveydelle, elämälle, kehitykselle tai ihmisarvolle suhteessa, jossa on kyse vastuusta, luottamuksesta tai vallasta. (Söderholm ym. 2012, 16; Maailman terveysjärjestö WHO.)

Tässä tutkimuksessa selvitetään: *Miten vastaajat toimisivat opettajina tilanteessa, jossa he epäilevät lapsen kokevan tai näkevän väkivaltaa kotonaan?* Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet seuraavanlaisiksi:

- 1) *Millaisia toimintatapoja ja -mahdollisuuksia opettajilla on väkivallan ilmitullessa? Kuinka he haluaisivat toimia? Mikä opettajia mahdollisesti estää toimimasta?*
- 2) *Miten lasten kotonaan kokema väkivalta kohdataan koulussa ja miten sitä käsitellään siellä? Miten opettajankoulutusta pitäisi kehittää väkivallan kohtaamisen näkökulmasta?*

Sovellan tutkimuksessa eläytymismenetelmää. Siinä vastaajia pyydetään eläytymään tiettyyn tilanteeseen annettujen kehyskertomusten kautta ja kertomaan, mikä tilanteessa on mahdollista. Vastaajan tehtävänä on viedä kehyskertomuksessa esitettyä tilannetta eteenpäin tai kuvata, mitä on tapahtunut sitä ennen. Eläytymismenetelmäkertomukset eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta, vaan mahdollisia kertomuksia siitä, mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. Eläytymismenetelmän yhtenä keskeisenä tavoitteena on selvittää ihmisten ajattelun logiikkaa, asenteita, mielikuvia tai asioille annettavia merkityksiä. (Eskola 1997; 1998.) Aineistona on 12 kirjoitelmaa Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoilta.

Aloitan esittelemällä tutkimuksen teoreettisen viitekehyksen. Tuon ensiksi esiin lapsiin kohdistuvan väkivallan tutkimusta, aluksi lähinnä kotimaista tutkimusta. Vaikka lasten kokema väkivalta on yleismaailmallinen ilmiö, kulttuurisesti käsitykset perheväkivallasta ja esimerkiksi lasten kurittamisesta eroavat eri maissa (Kääriäinen 2010). Tarkkoja lukuja lapsiin kohdistuvasta perheväkivallasta on vaikea saada, koska ne eivät tule välttämättä viranomaisten tietoon. On kuitenkin joitakin tutkimuksia, joissa on selvitelty alle 15-vuotiaiden kotonaan kokemaa tai näkemää väkivaltaa (Ellonen ym. 2008). Lisäksi on kotimaisia ja ulkomaisia tutkimuksia niistä riskitekijöistä, jotka altistavat lapset väkivaltakokemuksille (esim. Clément & Bouchard 2005).

Luvussa kolme tarkastelen opettajien roolia lasten elämässä ja mahdollisena luottoaikuisena ja tahona jolle lapsi saattaa kertoa väkivaltakokemuksistaan tai joka saattaa alkaa itse epäilemään lapsen kokevan tai näkevän väkivaltaa kotonaan. Kun on kyse kouluikäisistä lapsista, koulun henkilökunnalla, erityisesti opettajilla, kuraattoreilla ja koulupsykologeilla, on tärkeä rooli lapseen kohdistuvan väkivallan havaitsemisessa ja raportoinnissa. Opettajan ja oppilaan välinen suhde voi helpottaa sitä, että väkivalta tulee näkyväksi ja määriteltyksi. (Sinanan 2011.)

Luvussa neljä esittelen toimijuuden käsitettä. Hyödynnän tässä tutkimuksessa Jyrkämän toimijuuden modaaliteetteja (esim. 2008; 2007; 2003) jäsentääkseni opettajan toimintamahdollisuuksia ja esteitä. Tämän mallin kautta avautuu myös se, millaisia mahdollisuuksia ja esteitä lapsella on kertoa väkivaltaan liittyvistä kokemuksistaan aikuiselle. Lapsen toimijuus ja kuulluksi tuleminen ovat pitkälti kiinni siitä, millaisia mahdollisuuksia ja tiloja aikuiset heille luovat (esim. Eskonen 2005).

Luvussa viisi käyn läpi tutkimusprosessia ja kuvailen käyttämäni eläytymismenetelmää ja aineistoa. Luvut kuusi ja seitsemän ovat tuloslukuja. Luku kuusi käsittelee kehyskertomusten tuottamia vastauksia opettajan toimintamahdollisuuksista ja luku seitsemän opettajankoulutusta ja koulun toimintatapoja ja suhtautumista väkivaltaan. Luku kahdeksan on yhteenveto ja pohdintaosio.

2 LASTEN KOTONAAN KOKEMA VÄKIVALTA

2.1 Puuttumisen haasteellisuus

Lasten altistumisesta kotona tapahtuvalle väkivallalle ei ole tarkkoja lukuja, sillä sen tutkiminen suoraan lapsilta kysymällä on harvinaista (Huttunen ym. 2015). Väkivallalla on kuitenkin havaittu olevan sekä suoria että pidemmän aikavälin vaikutuksia lapsen hyvinvointiin. Tutkimukset kertovat muun muassa lasten ja nuorten ahdistuksesta, peloista, käytösongelmista, itsetunnon puutteesta, vaikeista sosiaalisista suhteista sekä häpeän ja erilaisuuden tunteista. Lapsena koettu väkivalta voi aiheuttaa vakavia mielenterveysongelmia vielä myöhemminkin. Väkivaltakokemus ei rajoitu pelkästään sen todistamisen hetkeen, vaan sen seuraukset voivat ulottua pidemmälle, aikuisuuteen asti. (Buckley ym. 2007; Carter ym. 2014.) Lasten *kokema* väkivalta on käsitteellisesti kokonaisvaltaisempi kuin esimerkiksi käsitteet *havaitseminen*, *todistaminen* tai *altistuminen*. Kokemuksen käsitettä on käytetty erityisesti lapsilähtöisessä, lasten toimijuuden ja subjektiivisuuden huomioon ottavassa tutkimuksessa. Läheissuhteissa tapahtuvan väkivallan havaitsemiseen liittyy lapsen näkökulmasta myös sen tulkinta ja käsitteellistäminen. Miesten ja naisten käytösmallit ja näkemykset vaikuttavat lasten käsityksiin. Lasten tunteet vanhempiaan kohtaan voivat olla hyvin ambivalentteja tilanteita, joissa lapsi joutuu puntaroimaan lojaaliuden ja toista vanhempaa vastaan asettumisen välillä. (Huttunen ym. 2015, 371–372.)

Lasten kotonaan kokeman väkivallan tutkiminen koetaan usein hyvin haasteelliseksi. Vain murto-osa lasten kotonaan kokemasta väkivallasta tulee esimerkiksi poliisin tietoon (Kuoppamäki ym. 2011). Kääriäinen ym. (2010) toteavat, että rikosuhriutumista mittaavien kysymysten ongelmana on se, että ne saattavat aliarvioida perhepiirissä ja muissa läheissuhteissa esiintyvää väkivaltaa. Lapset ja nuoret saattavat joutua sellaisiin väkivaltaisiin tilanteisiin, joihin aikuiset eivät joudu. Nämä tilanteet johtuvat lasten riippuvaisesta asemasta suhteessa aikuisiin. (mts. 159–160.) Pienen lapsen kannalta vaarallisin paikka voi olla hänen kotinsa. Mitä nuoremmista lapsista on kysymys, sitä suuremmin he ovat riippuvaisia hoivaavista aikuisista ja instituutioista. Perheessä tapahtuva väkivalta voi olla aikuisten välistä väkivaltaa, aikuisten lapsiin kohdistamaa väkivaltaa tai lasten ja nuorten keskinäistä väkivaltaa. Aikuisten lapsiin ja nuoriin kohdistamaa ruumiillista väkivaltaa saatetaan perustella kasvatuksellisin perustein, jolloin kyse on kuritusväkivallasta. Kuritusväkivalta liittyy usein laajempaan väkivaltaongelmaan perheessä. Tutkijat katsovat, että lapsen ja

nuoren väkivaltakokemuksia perheen sisällä tulisi tarkastella kokonaisuutena, jonka muodostaa erilaisen väkivallan näkeminen perheessä ja lapsen itsensä joutumisen muiden perheenjäsenten taholta tulevan väkivallan kohteeksi. (Kääriäinen ym. 2010, 160–161.)

Läheisissä suhteissa tapahtuvasta väkivallasta irrottautumiseen voi mennä vuosia. Sitä hidastavat väkivallan kieltäminen ja ulossulkeminen ja sen häpeäminen ja salaaminen. Irtautuminen on tutkimuksen mukaan raskas prosessi. Se voi olla myös vaaran paikka, joka merkitsee väkivallan ja sen uhan lisääntymistä ja hengenvaaraa paitsi itselle, myös lapsille ja puolisolle. (Husso 2003, 296–297.) Jos väkivallan kohteena oleva vanhempi ei pääse kotoa pois, ei lapsikaan pääse tilanteesta pois ennen ulkopuolisten puuttumista. Kotona tapahtuvaa väkivaltaa on pidetty uhrin eli usein naisen vastuulla olevana yksityisasiana (Huttunen ym. 2015). Husson (2003) tutkimuksessa naisille sekä turvakotiin meneminen ja siellä vietetyt ajanjaksot että tietoisuus turvakodin olemassaolosta ja sinne menemisen mahdollisuudesta ovat olleet tärkeitä tukia väkivaltaisesta suhteesta irrottautumisessa. Ero tai erilleen muuttaminen edellyttää väkivallan kieltämisen loppumista, eristyksen murtaamista ja väkivallan kohteena olemisesta kertomista toisille ihmisille. Tapahtunut väkivalta koetaan kuitenkin usein asiaksi, josta ei ole sopivaa puhua ulkopuolisille, ja joista muut ihmiset eivät tiedä tai yleensä edes halua tietää. Kodin kaltaisissa, katseilta suojatuissa tiloissa, on Husson (2003) mukaan mahdollista pahoinpidellä, häpäistä ja haavoittaa syvästi ja aiheuttaa toiselle pysyviä vaurioita ja traumaattisia muistoja yhteiskunnan puuttumatta. (mts. 297–299.)

Nykyisin väkivallan kohteena oleminen tiedostetaan vakavaksi maailmanlaajuiseksi ja yhteiskunnalliseksi ongelmaksi ja traumaattiseksi kokemukseksi ja siihen on pyritty puuttumaan lainmuutoksien ja tiedottamalla. Esimerkiksi vuonna 1993 YK:n yleiskokous otti käyttöönsä julistuksen naisiin kohdistuvan väkivallan lopettamisesta. Se määrittelee naisiin kohdistuvan väkivallan fyysisenä, seksuaalisena ja psykologisena väkivaltana, jonka tekijöinä voivat olla perheenjäsenet, tuntemattomat ihmiset tai jopa valtio. Julistus tunnistaa naisiin kohdistuvan väkivallan historiallisten naisten ja miesten välisten epätasa-arvoisten valtasuhteiden ilmentymänä. Lapsen oikeuksien sopimus vuodelta 1989 on maailman laajimmin ratifioitu YK:n ihmisoikeussopimus. Lapsen oikeuksien sopimus on poikkeuksellinen asiakirja. Se asettaa valtioille velvollisuuden tiedottaa lasten oikeuksista, niin lapsille kuin aikuisillekin. Lisäksi se on ainoa ihmisoikeussopimus joka määrittelee erityisjärjes-

töille, UNICEFille ja muille YK:n elimille, oikeuden ja velvollisuuden arvioida ja edistää sopimuksen täytäntöönpanoa. Suomessa sopimus tuli voimaan vuonna 1991.

Suomessa parisuhdeväkivalta tuli yleisen syytteen alaiseksi 1995. Vuonna 2011 myös läheissuhteessa tapahtuvat lievät pahoinpitelyt tulivat virallisen syytteen alaisiksi. Näitä tapauksia tutkitaan rikoksina riippumatta siitä, tekeekö uhri asiasta rikosilmoituksen vai ei. Lisäksi opettajilla ja muilla lasten ja nuorten parissa työskentelevillä on velvollisuus ilmoittaa suoraan poliisille, jos he epäilevät, että lapsi on joutunut pahoinpitelyn kohteeksi. Aiemmin asiasta piti ilmoittaa sosiaaliviranomaisille, jos tekijä oli lapsen vanhempi. Vuoden 2015 lakimuutosten taustalla on perhe- ja lastensurmia selvitettyä havaitut viranomaisten tiedonvaihdon puutteet. Aikaisemmin salassapitovelvollisuus on saattanut estää kriittisen tiedon välittymisen poliisille. (Sisäministeriön tiedote 1.4.2015.)

Perheissä ja parisuhteissa tapahtuvaa väkivaltaa koskevat oikeudelliset, sosiaalipoliittiset ja asenteelliset muutokset ovat tehneet ilmiötä tunnustetuksi ja julkiseksi, mutta väkivaltaa tapahtuu yhä paljon. Ongelmana on edelleen muun muassa väkivaltatilanteiden tunnistaminen ja tunnustaminen. Husson (2003, 301, 310) mukaan väkivallan kohteena olemisen kokemuksista kertominen poikkeaa muista kertomistilanteista. Väkivallasta kertominen aiheuttaa kuulijoissa usein pelkoa, hämmennystä, häpeää ja kauhua sekä epäilyä ja kyseenalaistamista. Kuitenkin kertominen tai kirjoittaminen väkivallan kokemuksista voi esimerkiksi auttaa saamaan yhteyden muihin ihmisiin ja mahdollistaa ymmärryksen ja jakamisen tunteen. Väkivallasta toipumisen ja sen yhteiskunnallisen ehkäisemisen ja vähentämisen kannalta kokemuksista kertominen on tärkeää. (mts. 301, 310, 317.) Vaietuista väkivallan kokemuksista kertominen on kuitenkin haastavaa aikuisillekin. Herää kysymys, miten mahdollottoman vaikealta se voi tuntua lapsesta?

2.2 Kotimainen lapsiuhritutkimus

Poliisiammattikorkeakoulu ja Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos tekivät ensimmäisen, laajan lapsiin ja nuoriin kohdistuvaa väkivaltaa selvittäneen tutkimuksen vuonna 2008 (Ellonen ym. 2008). Tutkimuksessa selvitettiin suomalaisten lasten väkivaltakokemuksia valtakunnallisen kyselytutkimuksen avulla. Tutkimukseen vastasivat peruskoulun kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset lapset (N= 13 459). Tuolloin kyselyyn vastanneet pojat kohtasivat vä-

kivaltaa useammin koulussa tai kaveriporukoissa, kun taas tyttöjen väkivaltakokemukset keskittyivät useammin kotiin. Pojista runsaat 20 prosenttia ja tytöistä noin 15 prosenttia ilmoitti joutuneensa pahoinpitelyn kohteeksi viimeksi kuluneen vuoden aikana. (Ellonen ym. 2008.)

Lapsen ruumiillinen kuritus on ollut laissa kielletty jo 1.1.1984 lukien. Kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisille lapsille vuonna 2008 (Ellonen ym.) toteutetun kyselyn mukaan kuritusväkivalta on puolittunut 20 vuodessa. Toisaalta tutkimuksen mukaan joka kolmas yhdeksäsluokkalainen ja joka viides kuudesluokkalainen ilmoitti kokeneensa joskus elämänsä aikana lievää fyysistä väkivaltaa vanhempiensa taholta. Monet lapset myös näkevät väkivaltaa kotonaan. Joka seitsemäs kuudesluokkalainen ja joka kuudes yhdeksäsluokkalainen ilmoitti nähneensä kotonaan äitiin, isään tai sisarukseensa kohdistunutta väkivaltaa. Tutkimuksen mukaan vanhempien välinen väkivalta ja kuritusväkivalta liittyvät yhteen: jos perheessä käytetään väkivaltaa, siitä saa kukin osansa. (Ellonen ym. 2008.)

Lapsiuhritutkimus toistettiin vuonna 2013 (Fagerlund ym. 2014). Uuden tutkimuksen (N= 11 364) tavoitteena oli kuvata muutoksia väkivallan esiintyvyydessä ja ilmenemismuodoissa viime vuosina. Kyselylomake kattoi (kuten vuonna 2008) väkivallan rikoksena, vanhempien kotona lapsiin kohdistaman väkivallan, perheenjäseniin kohdistuvan väkivallan näkemisen kotona, seksuaalisen hyväksikäytön, sähköisesti tapahtuvan häirinnän ja kiusaamisen sekä ikätovereiden välisen väkivallan. Uusina teemoina tarkasteltiin väkivaltaa ohjattujen harrastusten parissa, perheenjäseniin kohdistuvan väkivallan näkemistä julkisella paikalla sekä väkivallasta kertomista (Fagerlund ym. 2014, 7.) Henkistä väkivaltaa tutkimuksessa katsottiin olevan nimittelyn, pilkkaamisen, halventamisen ja väkivallalla uhkaamisen. Lieväksi väkivallaksi kyselyssä nähtiin töniminen, tukistaminen, ravistelu ja avokämmenellä lyöminen. Vakavaksi väkivallaksi katsottiin nyrkillä tai esineellä lyöminen, selkäsauna ja veitsellä tai aseella uhkaaminen. (mts. 57.)

Lapsiin kohdistunut väkivalta on mainitun tutkimuksen mukaan vähentynyt 2000-luvulla (Fagerlund ym. 2014, 121). Aiempaan kyselykertaan verrattaessa kuritusväkivalta on edelleen vähentynyt. Vanhempien lapsiin kohdistaman kuritusväkivallan väheneminen vuodesta 2008 vuoteen 2013 näkyy sekä äitien että isien kohdalla. Esimerkiksi tukistaminen on vähentynyt puoleen. Myös vanhempien lapsiin kohdistama henkinen väkivalta on vähentynyt, vaikka se on edelleen melko yleistä. (mts. 48–49.) Lapsiin kohdistunut vakava väki-

valta on harvinaista ja muutokset eri mittauskertojen välillä pieniä. Sukupuolittain vertailtuna tytöt raportoivat sekä henkistä että lievää väkivaltaa poikia enemmän, ero kuitenkin kaventui hiukan verrattuna 2008 mittaukseen. Pojat puolestaan kohtaavat tyttöjä enemmän henkistä, fyysistä ja seksuaalista väkivaltaa harrastustoiminnassa. Tämä ilmiö on jäänyt melko piiloon. Toisaalta kaiken kaikkiaan lapsiin kohdistuvat rikokset tulevat aiempaa useammin viranomaisten tietoon. Poliisin tietoon tulleet pahoinpitelyrikokset ja seksuaaliset hyväksikäytöt ovat lisääntyneet. Tutkimuksessa huomautetaan, että lapsiin ja nuoriin kohdistuu edelleen enemmän väkivallantekoja kuin aikuisiin, joten asennetasolla on vielä tekemistä. (Fagerlund ym. 2014, 121–124.)

2.3 Kenelle lapsi voi kertoa kokemuksistaan?

Lapsiuhritutkimuksessa 2013 (Fagerlund ym. 2014) lasten väkivaltakokemuksia tarkasteltaessa kiinnitettiin huomiota myös siihen, millaisia mahdollisuuksia heillä on kokemustensa käsittelyyn ja avun saamiseen. Tutkimuksen mukaan enemmistöllä kuudes- ja yhdeksäsluokkalaisista on hyvät keskusteluyhteydet lähipiirissään ja he myös kokevat eri ammattilaistahot luotettaviksi. Suurella osalla oli kuitenkin väkivallankokemuksia, joista he eivät olleet kertoneet kenellekään. Joskus tapahtumaa ei pidetty niin merkityksellisenä, että siitä olisi kerrottu. Toisaalta oli tapauksia, joille ei löytynyt luotettavaa kuulijaa. Tutkijat nostavat esiin huolestuttavana piirteenä asennetason käsityksen siitä, että lapsiin ja nuoriin kohdistuva väkivalta on jollakin tavoin aikuisiin kohdistuvaa väkivaltaa hyväksytympää, normaalimpaa tai vähämerkityksellisempää. Se voi pahimmillaan ruokkia lapsen epäilyksiä siitä, voiko omista kokemuksista puhua. Lähipiiri, omat vanhemmat ja ystävät ovat tärkeässä asemassa lapsen väkivaltakokemusten käsittelyssä. Mutta luotettavien ammattilaistahojen saavutettavuus ja tunnettuus ovat hyvin tärkeitä, koska suuri osa väkivaltakokemuksista tapahtuu juuri lasten ja nuorten lähipiirissä. (Fagerlund ym. 2014, 124–125.)

Molemmilla luokka-asteilla koulun sisällä vaikuttavat ammattilaiset (koulukuraattori, koulupsykologi), joiden tehtäväkuvaan nimenomaan kuuluu auttaa lapsia ja nuoria potentiaalisissa ongelmatilanteissa, nousevat lapsiuhritutkimuksessa mainituiksi tahoiksi, joille ongelmista voidaan kertoa. Näiden ammattilaisten puoleen nuoret arvelevat kääntyvänsä useammin kuin opettajan puoleen. Yhdeksäsluokkalaiset arvioivat noin puolet kuudesluokka-

laisia harvemmin, että he voisivat puhua ongelmistaan opettajalle. Muutos liittyy eroihin opetuksen järjestämisessä: yläkoulussa tutun luokanopettajan korvaavat useammat aineenopettajat. Nuoremmilla lapsilla oma opettaja voi olla luottoaikuinen. Koulun ulkopuoliset ammattilaistahot, kuten sosiaalityöntekijät ja nuorisotyöntekijät koettiin ylempällä luokka-asteella hiukan helpommin lähestyttävämiksi kuin alemmalla luokka-asteella. (Fagerlund ym. 2014, 113.)

2.4 Väkivallan sukupuolistuneisuus

Väkivallan sukupuolistuneisuus on tullut esille useissa tutkimuksissa (mm. Husso 2003; Virkki 2004). On myös tehty näkyväksi, että yleiset kulttuuriset narratiivit erityisesti naisiin kohdistuvasta väkivallasta näkyvät väkivallan selitysmalleissa ja mallit ovat osa jo lasten sosiaalista tarinavarantoa. Isän tekemää väkivaltaa selitetään ja oikeutetaan ulkoisilla syillä: stressi, työhuolet, kotityöt, alkoholi sekä äidin mahdollinen uskottomuus ovat yleisimpiä selityksiä. Sekä tytöiltä että pojilta löytyi kaikkia näitä selitysmalleja. Äidin tekemän väkivallan syytä on vaikeampi tavoittaa. Tyypillisimpiä selityksiä olivat molemminpuolinen riita, jokin isän tekemä ”virhe”, tai äidin selittämätön suuttuminen, joka saatettiin asettaa joko hysterian tai kotitöistä raivoavan pirttihirmun kehykseen. (Huttunen 2016, 95.)

Edellä tuli jo esille, että tytöt raportoivat sekä henkistä että lievää väkivaltaa poikia enemmän (Fagerlund ym. 2014). Tarkemmin katsottuna sekä naisten ja miesten että tyttöjen ja poikien suhde väkivaltaan on selkeästi sukupuolistunut. Huttunen ym. (2015) artikkelissa, joka perustuu lapsiuhritutkimuksen (Ellonen ym. 2008) tuloksiin, huomioidaan, että 11–17-vuotiaat lapset ja nuoret havaitsivat enemmän äitiin kuin isään kohdistunutta parisuhdeväkivaltaa ja tytöt kertoivat havainneensa kumpaankin vanhempaansa kohdistunutta parisuhdeväkivaltaa selvästi enemmän kuin pojat. Yksi syy voi olla, että tytöt viettävät enemmän aikaa kotona kuin pojat ja näin altistuvat todennäköisemmin väkivaltatapauksille kotonaan tai jostakin syystä vanhemmat käyttävät avoimemmin väkivaltaa tyttöjen läsnä ollessa. (Huttunen ym. 2015.)

Mahdollisia syitä tyttöjen ja poikien väliselle erolle väkivallan havaitsemisessa on nähty olevan sukupuolten väliset erot väkivallan kohtaamisen tavoissa, väkivaltaan suhtautumisessa ja väkivaltatilanteiden tulkinnoissa. Tyttöjen ja poikien suhde väkivallan käyttämi-

seen ja sen kohteena olemiseen muotoutuu kulttuurissamme jo lähtökohtaisesti erilaiseksi. Tämä vaikuttaa esimerkiksi siihen, mikä tulkitaan väkivallaksi, miten väkivalta koetaan, miten sitä selitetään, miten siihen suhtaudutaan ja millaisia odotuksia ja oletuksia tyttöjen ja poikien toimintaan kohdistuu. (Huttunen ym. 2015; myös Husso 2003.) Vaikka sukupuoli ei selitä väkivaltaa tai väkivallattomuutta, väkivalta ja väkivallan uhka muovaavat sukupuolten välisiä suhteita. Kulttuurissamme väkivalta mielletään maskuliinisuuden symboliksi. (Huttunen ym. 2015; Husso 2003; Jokinen 2000.) Nykytutkimuksessa väkivaltaa analysoidaan osana yhteiskunnallisia valtarakenteita, sosiaalisia suhteita ja sukupuolistuneita käytäntöjä (esim. Husso 2003; Holma & Partanen 2008).

Lapsiuhritutkimuksen (Ellonen ym. 2008) tulosten mukaan yleisempiä äitiin kohdistuneita parisuhdeväkivallan muotoja olivat lasten ja nuorten vastausten mukaan nimittely, pilkkaaminen ja halventaminen. Myös isät kokivat näitä henkisen väkivallan muotoja, vaikkakin harvemmin kuin äidit. Lievän fyysisen väkivallan osalta vanhempien sukupuoliero oli vielä selvempi, lähes kolmikertainen määrä äitejä koki väkivaltaa verrattuna isiin. Äitiin kohdistunutta vakavaa fyysistä väkivaltaa kertoi havainneensa yli kaksinkertainen määrä vastaajia verrattuna isään kohdistuneeseen vakavaan fyysiseen väkivaltaan. (Huttunen ym. 2015.)

On havaittu, että jos vanhempien välillä on väkivaltaa, myös lapsi todennäköisesti itse kokee kotonaan väkivaltaa. Tutkimuksissa on selvitetty tyttöjen ja poikien eroja selviytymiskeinoissa. Tyttöjen ja poikien selviytymiskeinot itseensä kohdistuneesta kaltoinkohtelusta vaihtelevat. Lepistön ja Paavilaisen (2011) tutkimuksessa vuonna 2007 selvisi, että perheväkivaltaa kokeneet tytöt käyttivät poikia useammin selviytymiskeinoina keskittymistä ongelmien ratkaisuun tai positiiviseen ajatteluun. Pojat käyttivät tyttöjä useammin fyysisistä virkistäytymistä ja rentouttavien harrastusten etsimistä. Tytöt panostivat poikia useammin ihmissuhteisiin ja etsivät sosiaalista tukea ympäristöstään. Tytöt käyttivät poikia useammin myös toimimattomia selviytymiskeinoja, kuten murehtimista, läheisiin ystäviin sitoutumista, toiveikasta ajattelua, tunteiden huojentamista tai asioiden pitämistä salassa. (Lepistö & Paavilainen 2011, 230–233.)

Vaikka kotona tapahtuvasta väkivallasta ja sen tunnusmerkeistä ja seurauksista on jo paljon tietoa, se jää kuitenkin usein tunnistamatta. Se saatetaan myös ohittaa tai sitä tulkitaan hyvin sukupuolistuneesti. Hiitola (2011) tarkastelee artikkelissaan millaisia merkityksiä

vanhempien tekemälle väkivallalle luodaan huostaanotoista päättävien oikeudenkäyntien asiakirjoissa. Analyysin yhtenä tuloksena tuli esille, että vanhempien tekemästä väkivallasta puhuttiin huostaanottoasiakirjoissa epäselvästi, vaikka väkivalta liittyi lähes puoleen tapauksista (43 %). Väkivallan teot, tekijät ja uhrit jäävät usein kokonaan erittelemättä. Tuloksissa näkyi laajasti myös puhetapa, joka vastuutti äitiä perheen ongelmista ja jopa suoranaisesti syytti äitiä isän väkivaltaisuudesta sekä lapsen turvallisuuden vaarantamisesta. Hiitola (2011) näkee, että asetelma on erityisen ongelmallinen silloin, kun äiti on vastuunsa lisäksi myös väkivallan uhri. Äiti asetetaan tuolloin asemaan, jossa hänen on uhritumisensa lisäksi taisteltava oikeudesta kasvattaa lastaan. Äidin vastuuttaminen perheen tilanteesta sivuuttaa isän vastuun tekemästään väkivallasta, minkä lisäksi kerrontatapa ohittaa isyyden merkityksen lapsen elämässä. Väkivaltapuheen sukupuolistuneisuus näkyy myös siten, että äitien väkivallanteot eritellään aineistossa isien väkivaltaa tarkemmin. Hiitola toivoo väkivaltatutkimuksen kentälle ja erityisesti käytännön perhetyön toimijoiden keskuuteen näkemyksiä, jotka problematisoivat väkivaltaa, sukupuolta sekä muita valtaeroja, kuten etnistä taustaa, seksuaalisuutta ja yhteiskuntaluokkaa. (mts. 2011, 15–17; myös Virkki & Lehtikangas 2014.)

2.5 Väkivalta maahanmuuttajaperheissä

Suomalaisissa kouluissa ja luokahuoneissa on enenevässä määrin eri kulttuureista tulleita ja kasvaneita lapsia. Lapsen riippuvuus lähellään olevista aikuisista koskee luonnollisesti sekä maahanmuuttajaperheessä eläviä että etnisesti suomalaislapsia. Väkivaltakokemuksista merkittävä osa liittyy heidän asemaansa huoltajistaan riippuvaisina lapsina. Maahanmuuttajien asenteet kuritusväkivaltaan voivat poiketa suomalaisten asenteista, sillä lasten ruumiillinen kurittaminen on Pohjoismaissa sekä laillisesti että moraalisesti tuomittavampaa kuin muualla. Myös etnisten kulttuurien välillä on eroja kasvatuskäytännöissä (Kääriäinen ym. 2010, 161.)

Lapsiuhritutkimuksen (Ellonen ym. 2008) tuloksiin perustuvassa artikkelissa Kääriäinen ym. (2010) toteavat, että maahanmuuttajalapsiin kohdistuva väkivalta on jossain määrin kaksijakoisempaa kuin kantasuomalaisiin lapsiin kohdistuva: väkivalta näyttää tulevan joko kokonaan tuntemattomien taholta tai omasta perhepiiristä. Maahanmuuttajalasten äiteihin kohdistuu merkitsevästi enemmän väkivaltaa kuin vertailuryhmän äiteihin. Lievem-

piä psyykkisen väkivallan muotoja lukuun ottamatta maahanmuuttajataustaisiin lapsiin kohdistuu enemmän äidin ja isän taholta tulevaa väkivaltaa kuin vertailuryhmässä. (mts. 167–168.)

Maahanmuuttajalasten perheissä väkivalta on yleisempi ongelma kuin vertailuryhmässä (kantasuomalaiset lapset). Perheväkivallan taustalla olevia syitä ovat heikompi yhteiskunnallinen asema, paineet ja stressi, jota aiheuttaa muun muassa työttömyys, taloudellinen epävarmuus ja sosiaalinen eristyneisyys. Toisekseen kulttuuriset tekijät, jotka liittyvät sukupuolten välisiin suhteisiin ja lasten kasvatuskäytäntöihin (kunniaväkivalta, kuritusväkivalta) saattavat selittää maahanmuuttajalasten perheväkivaltakokemuksia. (Kääriäinen ym. 2010, 171.)

2.6 Riskitekijöitä lapsen kokemalle väkivallalle

Väkivallan esiintyvyyttä enemmän on tutkittu tekijöitä, jotka altistavat lapset väkivaltakokemuksille tai vanhemmat väkivallan käytölle. Tutkimuksissa riskitekijät jaetaan usein lapseen, perheeseen ja vanhempaan itseensä liittyviin tekijöihin. (Ellonen ym. 2015, 73.) Lapseen liittyvistä tekijöistä muun muassa lapsen fyysisen, henkisen tai kehityksellisen vamman tai viiveen on osoitettu olevan yhteydessä kohonneeseen riskiin joutua väkivallan kohteeksi kotona samoin kuin sen, jos lapsessa on jotain piirteitä, jotka vanhemmat kokevat erityisen ärsyttäväksi (Heinonen & Ellonen 2013). Perheeseen liittyvistä tekijöistä kansainvälisessä kirjallisuudessa on eniten tutkittu perheen sosioekonomista asemaa kuvaavien piirteiden merkitystä väkivaltakokemuksiin. Lapsiin kohdistuvan väkivallan riskitekijöiksi on osoitettu muun muassa perheen korkea lapsiluku, matalat tulot ja vanhempien työttömyys (Clément & Bouchard 2005). Myös vanhempien päihteidenkäyttö ja väkivalta perheessä ovat tekijöitä, jotka lisäävät lapsen riskiä kokea väkivaltaa (Sinanan 2011, 63). Kotimaiseen aineistoon perustuvan tutkimuksen mukaan vanhempien työttömyydellä tai taloushuolilla ei olisi nykyään enää samanlaista merkitsevää yhteyttä lasten väkivaltakokemuksiin kotona (Ellonen & Salmi 2011). Taloudellisten seikkojen ohella on kiinnitetty huomiota vanhemman omien lapsuuden ajan väkivaltakokemusten ja oman väkivaltaisen käyttäytymisen välillä (Clément & Bouchard 2005). Lisäksi tietynlaisten kasvatusasenteiden ja lapseen liittyvien epärealististen odotusten sekä vanhemman väkivaltaisen käyttäytymisen välillä on havaittu yhteys (DiLauro 2004).

Kotimaisessa tutkimuksessa havaittiin, että osa pienten lasten äideistä käyttää vakavaa fyysistä väkivaltaa lastensa kasvatuksessa. Analyysi perustuu 0–12-vuotiaiden lasten vanhemmille suunnattuun vuonna 2011 kerättyyn kyselytutkimukseen (N = 2716 äitiä). (Ellonen ym. 2015, 74–75; Peltonen ym. 2014.) Näitä äitejä yhdistävät tietynlaiset väkivaltaan ja vanhemmuuteen liittyvät kokemukset. Riskitekijöistä merkittävimmiksi vakavan väkivallan käytön ennustajiksi nousi se, että äiti käyttää myös lievempiä ns. kuritusväkivallan muotoja lapseensa (tukistaminen, luunappi yms.) Kuritusväkivaltaa käyttävillä äideillä on yksitoista kertaa suurempi todennäköisyys käyttää lapseensa myös vakavaa väkivaltaa verrattuna niihin äiteihin, jotka eivät käytä kuritusväkivaltaa. Myös äidin omat kokemuksen kuritusväkivallasta lisäsi vakavan väkivallan käytön riskiä. Myös stressiä kokevilla äideillä oli kaksi kertaa suurempi todennäköisyys turvautua vakavan väkivallan käyttöön kuin äideillä, jotka eivät kokeneet stressiä. Viimeiseksi merkittäväksi selittäjäksi nousi ammatin saaminen vanhemmuuden ongelmiin. Äidit jotka eivät ongelmistaan huolimatta hakenneet apua tai hakivat, mutta eivät sitä saaneet oli 2,6 kertaa suurempi todennäköisyys käyttää lapseensa vakavaa väkivaltaa kuin äideillä, jotka eivät kokeneet tarvitsevansa apua. Apua saaneiden ja sen riittäväksi kokeneiden äitien sekä äitien, jotka eivät olleet tarvinneet apua, välillä ei sen sijaan ollut eroa. (Ellonen ym. 2015, 78.)

Ellosen ym.(2015) mukaan ominaista väkivallan tutkimiselle on, että mikään tutkimus ei tee esimerkiksi kaikkea äitien lapsiinsa kohdistamaa väkivaltaa näkyväksi ja perheissä voi olla sellaisia väkivaltaisia kasvatuskäytäntöjä, joita muun muassa kyselytutkimus ei lainkaan tavoita. Siksi myös palvelujärjestelmän kehittämisessä on tärkeää muistaa hiljainen ja vaiettu väkivalta ja on kehitettävä menetelmiä sen tavoittamiseksi. Siksi tarvitaankin jatkuvaa herkistymistä ja kriittistä avoimuutta väkivallan erilaisille muodoille ja eri toimijoiden tarpeille ja oikeuksille niin tutkimuksessa kuin äitien, isien ja lasten parissa tapahtuvassa työssä. (Ellonen ym. 2015, 78.)

3 OPETTAJIEN JA KOULUN ROOLI VÄKIVALLAN KOHTAAMISESSA

3.1 Väkivallan havaitseminen ja siitä ilmoittaminen

Luotettavien ammattilaistahojen saavutettavuus ja tunnettuus ovat tärkeitä, koska suuri osa väkivaltakokemuksista tapahtuu lasten ja nuorten lähipiirissä ja kodin seinien sisäpuolella. Yhdysvaltalaistutkimuksen (Sinanan 2011) mukaan koulun henkilökunnalla, erityisesti opettajilla ja koulupsykologeilla, on tärkeä rooli lapsen kohdistuvan väkivallan havaitsemisessa ja raportoinnissa. Opettajan ja oppilaan välinen suhde voi helpottaa sitä, että väkivalta tulee näkyväksi ja määritellyksi. Erityisesti alakoulun opettajilla on jatkuva suhde lapsiin ja näin ollen ainutlaatuinen asema huomata väkivallan ja hyväksikäytön merkit. Lisäksi opettajilla on mahdollisuus havainnoida lapsia päivittäin ja verrata heidän käytöstään luokkakavereihin ja aiempaan käytökseen. (Sinanan 2011, 59.)

On kuitenkin havaittu, että asemastaan huolimatta koulun henkilökunta, erityisesti opettajat, raportoivat epäilyistään harvemmin kuin pitäisi. Syinä tähän on nähty se, että pelätään vääriä syytöksiä ja paljastusten seurauksia, ei tiedetä kuinka toimitaan tai pelätään, että koulun ja perheen välinen suhde huononee. Lisäksi ollaan huolissaan oikeudellisista seurauksista, jos väitteet osoittautuisivat vääriksi. Opettajat eivät ole välttämättä tietoisia siitä, että heidän velvollisuutensa on tehdä lastensuojeluilmoitus ja joskus tapaukset haluttaisiin tutkia vain koulun sisällä. On myös kiinnitetty huomiota siihen, että opettajat eivät saa koulutuksessaan riittävästi tietoa lapsiin kohdistuvasta väkivallasta. (Sinanan 2011, 59.)

Websterin ym. (2005) laajassa tilastollisessa tutkimuksessa (N=480) huomattiin, että ns. turha tai yliproportointi on harvinaista. Tämän katsotaan olevan seurausta siitä, että opettajat ovat velvollisia ilmoittamaan kaikista epäilyksistään. Sen sijaan ilmoittamatta jättäminen epäilyksistä huolimatta (underreporting) on yleisempää, kuten muissakin tutkimuksissa on tullut esille (esim. Sinanan 2011). Sen sijaan, että noudattaisivat tiukasti lakipykälää, opettajat käyttävät harkintavaltaa tilanteissa. Silloin kun on kyse selkeästi vakavasta lapsen kohdistuvasta väkivallasta, ilmoitus tehdään todennäköisemmin kuin tilanteessa, jossa merkit eivät ole niin selvät (vrt. Walsh ym. 2008; Toros & Tiirik 2014). Websterin ym. (2005, 1293) tutkimuksessa ilmoittamatta jättäminen liitettiin epäselvien tilanteiden lisäksi

myös opettajan ominaisuuksiin. Esimerkiksi opettajan asema ja uskomus siitä, että ilmoittaminen voisi aiheuttaa hänelle tai lapselle ongelmia estää opettajaa tekemästä lastensuojeluilmoitusta. Joskus myös kokemuksen puute voi olla syynä siihen, että opettaja ohittaa tilanteen. Ilmoittamatta jättäminen on tietenkin väkivaltaa kokevan tai havainnoiman lapsen kannalta hyvin ikävä tilanne, koska hän saattaa jäädä ilman tarvitsemaansa suojelua ja hoitoa. Tämän vuoksi tarvitaan Websterin ym. (2005) mukaan lisää koulutusta ja yhteistyötä eri viranomaisten välillä.

Koulutusta tarvitaan muun muassa väkivallan eri muotojen tunnistamisessa. Opettajilla voi olla vaikeuksia määrittellä ja tunnistaa henkinen väkivalta verrattuna fyysiseen väkivaltaan. Kun lapsen hätää ei osata tunnistaa, ilmoittaminen ja interventio siirtyvät. Torosin ja Tiirikin (2014) tutkimuksen esimerkkitapauksissa (case vignettes) korkein interventio luku liittyi tapauksiin, joissa oli kyse fyysisestä väkivallasta tai seksuaalisesta hyväksikäytöstä.

Tutkijat toteavat, että tiedon ohella arvot ja etiikka ovat tärkeässä roolissa silloin kun on kyse lapsen hyvinvoinnin edistämisestä eli mitä opettaja ajattelee lapseen kohdistuvasta väkivallasta ja miten hän arvottaa ja määrittelee sen. (Toros & Tiirik 2014.) Vink (2014) on tutkinut tulevien opettajien (pre-service teacher; N=190, kyselylomaketutkimus, eläytymismenetelmä) asenteita ja uskomuksia naisiin kohdistuvaa väkivaltaa ja perheväkivaltaa kohtaan sekä sitä kuinka he työssään mahdollisesti raportoisivat lapseen kohdistuvista väkivaltaepäilyistä. Tulosten mukaan opiskelijat ovat hyvin tietoisia perheväkivallasta ja sen vakavuudesta. He olivat myös samaa mieltä siitä, että perheväkivalta ei ole vain kodin sisäinen, yksityinen asia. Vastaajat luokittelivat perheväkivallaksi ennen kaikkea fyysisen väkivallan (uhkailu, pakottaminen seksiin, töniminen ja lapsen lyöminen). Psykologisen ja verbaalisen väkivallan suhteen he olivat epävarmoja. Sen sijaan vain kahdeksan prosenttia vastaajista katsoi huutamisen ja äänen korottamisen olevan perheväkivallan muoto. Sukupuolieroja ei tutkimuksessa havaittu. Vinkin (2014) tutkimuksessa vastaajat suhtautuivat lapsiin kohdistuneeseen väkivaltaan ja lapsen hyvinvointiin hyvin sensitiivisesti. He ovat tietoisia velvollisuudestaan ilmoittaa lapseen kohdistuvista väkivaltaepäilyistä ja puuttua siihen jollakin tavoin. Noin 90 % tiedosti velvollisuutensa ilmoittaa lapseen kohdistuvista väkivaltaepäilyistä. (mts. 47–50.) Toisaalta tuloksista oli luettavissa haluttomuutta ilmoittaa epäilyksistä heti suoraan lastensuojeluviranomaisille, vaan mieluummin konsultoitin omaa esimiestä tai kollegoita ja siirrettiin vastuuta myös heille. (mts. 52–53.) Vinkin (2014) mukaan vastaajilla oli myös jonkin verran harhakäsityksiä sen suhteen, kuinka

helppoa naisen on lähteä väkivaltaisesta suhteesta (noin puolet vastaajista uskoi, että nainen voi vain lähteä). Vink (2014) toteaa, että on huolestuttavaa, että vaikka opettajaksi opiskelevat suhtautuvat myönteisesti väkivaltaan puuttumiseen, niin virassa olevat opettajat tekevät ilmoituksia harvemmin kuin pitäisi – mikä heitä estää? (mts. 47–48, 60).

Kuten esimerkiksi Sinananin (2011) ja Vinkin (2014) tutkimuksissa, myös Walshin ym. (2008, N= 254, kyselylomake) tutkimuksessa opettajat olivat valmiita ilmoittamaan lapsen kohdistuvasta väkivallasta ja kaltoinkohtelusta havaittuaan sellaista tapahtuneen. Yksityötoimimiseen oli laki ja sen tuoma velvollisuus. Toisaalta Walsh ym. (2008; kuten Vink 2014) havaitsivat, että on kyse monimutkaisesta päätöksentekoprosessista. Ilmoittamiseen vaikuttaa se onko kyse fyysisestä väkivallasta vai esimerkiksi toisentyyppisestä lapsen kaltoinkohtelusta, millaisia vaikutuksia sillä on lapsen ja kuinka vanhemmat reagoivat. Tapaukset joissa lapsen fyysinen pahoinpitely oli ilmeistä ja toistuvaa ja missä seuraukset lapselle näkyviä ja vanhemmat epäystävällisiä ja puolustelevia, opettajat todennäköisesti ilmoittivat tapauksesta eteenpäin.

Väkivallan tunnistamisen ja toimintatapojen tuntemisen ohella tärkeää väkivaltaan puuttumisessa on luottamus systeemiin eli prosessin etenemiseen eri viranomaisten kautta. On huomattu, että ne opettajat, jotka ovat aiemmin ilmoittaneet lapsen kohdistuneesta väkivallasta (esim. seksuaalinen hyväksikäyttö), ovat sitoutuneempia ilmoittamiseen jatkossakin jos systeemi on toiminut ja heille on syntynyt positiivinen käsitys siitä. He luottavat tulevaisuudessakin siihen että systeemi vastaa tehokkaasti tehtyyn ilmoitukseen ja he ovat kykeneväisiä ohittamaan huolensa mahdollisista seurauksista ja ilmoittamaan epäilyksistään. (Walsh ym. 2012.)

Kanadalaistutkijat King ja Scott (2014) kävivät tutkimuksessaan läpi 7725 raporttia, joita oli tehty lapsenkaltoinkohtelusta tai sen epäilyksestä. He tarkastelivat muun muassa sitä, millä tavoin eri ammattiryhmät tekevät ilmoituksia ja miten niihin reagoidaan lastensuojelussa. Opettajat kyllä tekivät ilmoituksia epäilyksistään, mutta ne eivät välttämättä johtaneet mihinkään toimenpiteisiin. Tutkimuksessa tuli esiin, että lastensuojeluviranomaiset näkevät opettajien tekemät ilmoitukset useammin riittämättöminä verrattuna muiden ammattilaisten (kuten sairaala, poliisi, sosiaalityöntekijä, kriisityöntekijä) tekemät ilmoitukset. Tutkijat näkevät yhtenä syynä tähän epäsuhtaan sen, että opettajien ilmoitukset perustuvat

usein lasten omiin kertomuksiin. Ne nähdään vähemmän luotettavina kuin ilmoitukset muilta ammattilaisilta, joilla voi olla enemmän todisteita. (King & Scott 2014.)

Koska opettajilla on kuitenkin ainutlaatuinen näköalapaikka nähdä lapsen ongelmat, on tärkeää että yhteistyö koulun ja lastensuojeluviranomaisten välillä toimii. Tutkimuksissa on tähdennetty sitä, että tietoa lapsiin kohdistuvasta väkivallasta ja kaltoinkohtelusta olisi hyvä saada jo opintojen aikana (mm. McKee & Dillenburger 2009). Tarr ym. (2013) huomauttavat, että tarvitaan tietoa yli ammattiryhmien. Tavoitteena on sujuva yhteistyö opettajan, sairaanhoitajan, poliisin ja sosiaalityöntekijän välillä. On tärkeää, että yhteistyökumppanit arvostavat toisiaan ja ymmärtävät toistensa roolit ja tehtävät, käyttävät samaa kieltä. Tehokas yhteistyö on tärkeää, jotta lasten kokemaan väkivaltaan ja kaltoinkohteluun voidaan puuttua ajoissa.

3.2 Laki ilmoitusvelvollisuudesta

Suomessa tuli 1.4.2015 voimaan lastensuojelulain muutos (1302/2014), jolla laajennettiin niiden henkilöiden ilmoitusvelvollisuutta, joilla on lastensuojelulain mukainen velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus. Jatkossa näiden henkilöiden velvollisuutena on tehdä ilmoitus poliisille silloin, kun heillä on tehtävässään tietoon tulleiden seikkojen perusteella syytä epäillä lapsen henkeen ja terveyteen kohdistunutta rikosta (lastensuojelulaki 25 §:n 3 mom.). Velvollisuudesta lastensuojeluilmoituksen tekemiseen säädetään lastensuojelulain 25 §:n 1 momentissa. Sen mukaan muun muassa, sosiaali- ja terveydenhuollon, lasten päivähoiton, opetustoimen, nuorisotoimen, lasten päivähoiton palvelujen tuottajan, opetuksen tai koulutuksen järjestäjän sekä koululaisten aamu- ja iltapäivätoimintaa harjoittavan yksikön palveluksessa tai luottamustoimessa olevat henkilöt sekä kaikki terveydenhuollon ammattihenkilöt ovat velvollisia salassapitosäännösten estämättä viipymättä ilmoittamaan kunnan sosiaalihuollosta vastaavalle toimielimelle, jos he ovat tehtävässään saaneet tietää lapsesta, jonka hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat olosuhteet tai oma käyttäytyminen edellyttää mahdollista lastensuojelun tarpeen selvittämistä (lastensuojeluilmoitus).

1.4.2015 tuli voimaan myös uusi sosiaalihuoltolain (2014/1301) 35 §, jossa säädetään yhteydenotosta sosiaalihuoltoon tuen tarpeen arvioimiseksi. Tietyin edellytyksin säännöksen

mukainen menettely voi yksittäistapauksessa korvata lastensuojeluilmoituksen. Yhteydenotto on tehtävissä vain siinä tapauksessa, että henkilö antaa tähän suostumuksensa. (Sosiaalihuoltolaki 35 §.) Jos suostumusta ei voida saada ja henkilö on ilmeisen kykenemätön vastaamaan omasta huolenpidostaan, terveydestään tai turvallisuudestaan tai lapsen etu sitä välttämättä vaatii, on edellä tarkoitettujen (SHL 35.1 §) henkilöiden tehtävä ilmoitus sosiaalihuollon tarpeesta salassapitosäännösten estämättä viipymättä. Ilmoitusvelvollisten joukko on suppeampi kuin lastensuojelulain mukaisessa lastensuojeluilmoituksessa. Jos henkilö, jolla on velvollisuus tehdä lastensuojelulain mukainen lastensuojeluilmoitus, on ottanut viipymättä yhteyttä sosiaalihuollosta vastaavaan viranomaiseen siten 35 §:ssä säädetään ja ilmoittanut yhteydenoton syyt, ei samojen tietojen perusteella tarvitse tehdä lastensuojeluilmoitusta.

Kynnys tehdä lastensuojeluilmoitus ei saisi olla liian korkea. Jos ilmoitusvelvollisella on vaikeuksia arvioida sitä, onko ilmoitus tilanteessa tehtävä, tarvittaessa on mahdollisuus kysyä asiaa ensin yleisellä tasolla asuinkunnan sosiaalitoimesta. Lapsen henkilöllisyyttä ei tällöin paljasteta. Lastensuojeluilmoituksen tekemistä ei saa viivästyttää delegoimalla ilmoituksen tekemistä esimerkiksi esimiehelle. Ilmoituksen tekemiseen on velvoitettu se henkilö, joka on saanut tietää mahdollisesta lastensuojelun tarpeesta. (Lastensuojelun käsikirja; Lastensuojelulaki 25§.)

3.3 Koulun toimintamallit väkivaltaepäilyksessä

Koulun henkilökunnalla on siis ilmoitusvelvollisuus koskien epäilyä lapsen hyvinvoinnin vaarantumisesta. Koulut ovat myös voineet laatia erilliset toimintaohjelmat, ns. kriisitoimintamallit väkivallan, kiusaamisen ja häirinnän ehkäisemiseen, tunnistamiseen ja hoitamiseen. Opetusalan työolobarometrissa 2016 todetaan, että väkivaltaa ei pidä missään muodossa hyväksyä. Siinä suositetaan, että väkivalta- ja uhkatilanteiden ilmoitus- ja käsittelymenetelmät otetaan täysimääräisesti käyttöön kaikissa päiväkodeissa ja kouluissa. OAJ:n mukaan tilanteiden ratkaiseminen vaatii myös nykyistä tehokkaampaa lasten ja nuorten kanssa töitä tekevien yhteistyötä. (Opetusalan työolobarometri 2016.)

Sitä, minkä verran kouluissa puhutaan oppilaiden kanssa esimerkiksi perheväkivallasta, ei ole oikeastaan tietoa. Useimmissa kouluissa puututaan kuitenkin tiukasti oppilaiden väli-

seen väkivaltaan ja koulukiusaamiseen. Sitä myös pyritään ennalta ehkäisemään erilaisin kampanjoin.

Nykyisin on yhä enemmän kiinnitetty huomiota oppilashuoltoon ja lasten ja nuorten hyvinvointiin. Kouluissa oppilashuolto perustuu Oppilas- ja opiskelijahuoltolakiin (30.12.2013/1287). Tämän lain (2§ mukaan) tarkoituksena on:

- 1) edistää opiskelijoiden oppimista, terveyttä ja hyvinvointia sekä osallisuutta ja ehkäistä ongelmien syntymistä;
- 2) edistää oppilaitosyhteisön ja opiskeluympäristön hyvinvointia, terveellisyyttä ja turvallisuutta, esteettömyyttä, yhteisöllistä toimintaa sekä kodin ja oppilaitoksen välistä yhteistyötä;
- 3) turvata varhainen tuki sitä tarvitseville;
- 4) turvata opiskelijoiden tarvitsemien opiskeluhoitopalvelujen yhdenvertainen saatavuus ja laatu;
- 5) vahvistaa opiskeluhoillon toteuttamista ja johtamista toiminnallisena kokonaisuutena ja monialaisena yhteistyönä.

Lain 3§ mukaan opiskeluhoollolla tarkoitetaan opiskelijan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa oppilaitosyhteisössä. Opiskeluhoiltoa on sekä perusopetuslaissa tarkoitettu oppilashuolto että lukiolaissa ja ammatillisesta koulutuksesta annetussa laissa tarkoitettu opiskelijahuolto. Opiskeluhoiltoa toteutetaan ensisijaisesti ennaltaehkäisevänä koko oppilaitosyhteisöä tukevana yhteisöllisenä opiskeluhoiltona. Lisäksi opiskelijoilla on oikeus yksilökohtaiseen opiskeluhoiltoon siten kuin tässä laissa säädetään. Opiskeluhoiltoon sisältyvät koulutuksen järjestäjän hyväksymän opetussuunnitelman mukainen opiskeluhoilto sekä opiskeluhoillon palvelut, joita ovat psykologi- ja kuraattoripalvelut sekä koulu- ja opiskeluterveydenhuollon palvelut. Opiskeluhoiltoa toteutetaan opetustoimen sekä sosiaali- ja terveystoimen monialaisena suunnitelmallisena yhteistyönä opiskelijoiden ja heidän huoltajiensa sekä tarvittaessa muiden yhteistyötahojen kanssa.

Oppilashuollossa moniammatillisen yhteistyön yhteisenä päämääränä on lasten ja nuorten hyvinvoinnin ylläpitäminen ja edistäminen. Moniammatillisuus voi toteutua kouluissa monin eri tavoin ja se on käsitteenä vakiintumaton. Määtän (2006) mukaan moniammatillisessa yhteistyössä pyritään saavuttamaan jokin yhteinen päämäärä jakamalla tietoja, taitoja, tehtäviä, kokemuksia ja toimivaltaa. Laitisen ja Hallantien (2011) mukaan koulu-yhteis-

sössä moniammatillisella oppilashuoltotyöllä tarkoitetaan monien eri ammattiryhmien yhteistyötä, kuten sosiaalitoimen lapsi- ja perhepalvelujen, terveystoimen kouluterveydenhuollon ja lapsi- ja nuorisopsykiatrian sekä nuorisotoimen. Kouluyhteisössä koulun oppilashuollon työtä määrittävät koululainsäädäntö, opetussuunnitelma ja muut mahdolliset oppilashuoltoa koskevat kuntakohtaiset ohjeet. Oppilashuollon toteuttaminen kuuluu kaikille koulussa työskenteleville. Oppilashuollon keskeisiä toimijoita ovat koulun rehtorin tai koulun johtajan ja opettajien sekä koulunkäyntiavustajien lisäksi oppilashuollon palveluista vastaavat koulupsykologi, koulukuraattori, kouluterveydenhoitaja ja koululääkäri. (Laitinen & Hallantie 2011, 35–36, 39–40.)

Se miten kouluissa puututaan yksittäisen lapsen väkivaltakokemuksiin, näyttäisi olevan pitkälti kiinni koulun henkilökunnan ja erityisesti opettajien tarkkanäköisyydestä, kyvyistä ja osaamisesta tunnistaa tilanteet ja puuttua niihin. Vasta väkivallan tunnistamisen ja tunnistamisen jälkeen lasta voidaan auttaa moniammatillisesti ja eri viranomaisten kautta (myös Lehtimäki 2008). Webster (2005, 1294) on jopa arvellut, että koulun toimintamallit, sijainti ja koko voivat vaikuttaa siihen, kuinka epäilyksistä ilmoitetaan lastensuojeluviranomaisille. Myös kaupunki ja maaseutu koulut tai suuret ja pienet koulut voivat erota tässä suhteessa toisistaan (mts. 1294).

Thompson ja Trice-Black (2012) näkevät koulun paikkana, joka pystyy tarjoamaan kotona tapahtuvalle väkivallalle altistuneelle lapselle apua. Koulun psykologit ja kuraattorit voivat tarjota interventioita tai terapeutista apua lapselle. Tarjoamalla tukevan ympäristön, jossa voi ilmaista ja jakaa erilaisia väkivaltaan liittyviä kokemuksia ja tunteita esimerkiksi leikin keinoin, koulu voi edesauttaa lapsen myönteistä kehitystä.

4. TOIMIJUUS

4.1. Toimijuuden käsite

Toimijuus on monitahoinen ilmiö, jossa on kyse ihmisten käyttäytymisestä ja toiminnasta sekä yksilön, yhteiskunnallisten rakenteiden ja lainalaisuuksien välisistä suhteista (Jyrkämä 2008, 191). Esimerkiksi Ojala (2010) ymmärtää toimijuuden erilaisissa kulttuurisissa käytännöissä muotoutuvana ja erilaisiin sosiaalisiin positioihin, kuten ikään, sukupuoleen ja yhteiskuntaluokkaan, sidoksissa olevana käsityksenä, kokemuksena ja tuntemuksena omista mahdollisuuksista ja rajoituksista toimia. Toimijuudessa on hänen mukaansa kyse jostakin sellaisesta, joka muotoutuu suhteissa, paikantuu tilanteisiin, kiinnittyy yksilöön, on tekeytymisessään jännitteinen ja prosessuaalinen. (Ojala 2010, 36.)

Ojalan (2010, 38–40) mukaan rakennetta korostavissa tarkasteluissa rakenteet nähdään ensisijaisesti toimijuutta rajoittavana, pakottavana ja lukkiuttavana. Näin ollen ne eivät tarjoa toimijalle laajaa autonomisuuden tai refleksiivisyyden mahdollisuutta. Yksilön näkökulmaa korostavissa tarkasteluissa toimijuuden lähtökohtana puolestaan pidetään ihmisten kykyä tulkita ja tehdä sosiaalista todellisuutta. Ihmiset keskinäisessä vuorovaikutuksessa antavat merkityksiä erilaisille asioille, toimijoille ja teoille. Gordonin (2005, 114–115) näkemyksen mukaan toimijuudessa on kyse itsen näkemisestä ihmisenä, jolla on valta tehdä päätöksiä ja mahdollisuus valita. Niin sanottuun toimijuuden tuntoon ja tunteeseen liittyy käsityksiä omista mahdollisuuksista tehdä päätöksiä, näkemyksiä päätöksenteon rajoituksista ja huolta omasta toimijuudesta (pääseekö päättämään, onko päätös mahdollista toteuttaa, osaako päättää). (mts. 114–115.)

Toimijuuden ymmärtäminen joko rakenteen tai yksilön kautta ei ole tyydyttänyt Ojalan (2010) mukaan tutkijoita, koska näissä näkökulmissa toimijalla joko ei nähdä olevan mahdollisuuksia todellisuuden tekemiseen tai toimijalla nähdään olevan rakenteiden rajoituksista ja eriarvoistavista materiaalisista käytännöistä irrallaan oleva mahdollisuus toimia miten tahtoo. Pyrkimyksenä on ollut yhdistää rakenteellinen ja yksilökeskeinen tarkastelu. Toimijuutta selitetään siinä yhteiskunnan ja yksilön liitoskohdasta niin, että yhteiskunnalliset järjestykset ymmärretään yhtä aikaa toimintaa ja sen kielellistämisen tapoja mahdollistavana ja rajoittavana (esim. Gordon 2005, 118). Keskeistä on myös ymmärrys siitä, että resurssit toimia odotusten mukaan tai niitä vastaan eriytyvät sosiaalisesti ja kulttuurisesti

(Gordon 2005, 116). Toimijuus on neuvottelua ja se muotoutuu rakenteen, vallan, toimijan ja muiden toimijoiden välisessä vuorovaikutuksessa. Neuvotteluun sisältyy sekä vastarinnan että odotetulla tavalla tekemisen mahdollisuus. (Ojala 2010, 38–40.)

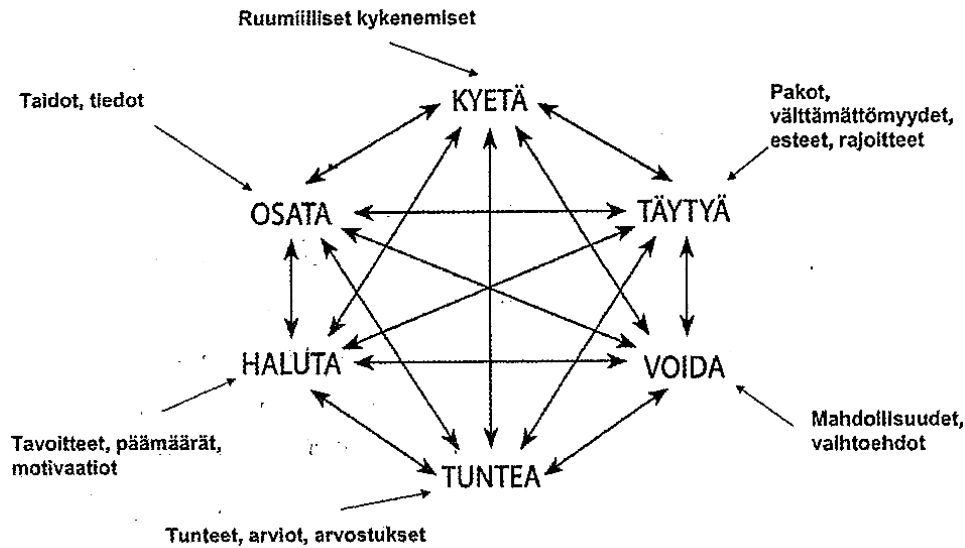
Koivula (2013, 80) toteaa väitöskirjassaan, että vaikka rakenteellisten voimien vaikutusta ihmisen elämäntilanteeseen ei voi liikaa painottaa, toisaalta ei pitäisi olla piittaamatta inhimillisen toimijuuden merkityksestä. Toimijuus voidaan nähdä aikuisen ymmärryksenä kyvyistään ja elämän mahdollisuuksistaan sekä niiden molempien huomioon ottamisena elämäntilanteen pakottavissa tilanteissa. Toimijuuden käsite on siis vahvasti sidoksissa sosiologiseen rakenteiden käsitteeseen. Ihminen elää aina jonkin yhteiskunnan jäsenenä. Rakenteet luovat toiminnalle niin rajoituksia ja esteitä kuin mahdollisuuksia ja kannusteitakin. (Koivula 2013, 23.)

4.2 Toimijuuden modaliteetit

Syvemmälle rakenteiden arkimerkityksiin voi Jyrkämän (2008, 194–196; myös Koivula 2013, 25) mukaan päästä toimijuuden modaliteettien kautta. Ulottuvuudet perustuvat semiotiikkaan ja semioottiseen sosiologiaan ja tekstien merkitys- ja arvomaailman tutkimiseen (Sulkunen & Törrönen 1997; Jyrkämä 2008, 195). Perinteisiä modaliteetteja ovat tahottominen, tietäminen, oleminen, täytyminen, voiminen ja tekeminen (Jyrkämä 2008, 195).

Sulkusen ja Törrösen (1997, 88) mukaan voidaan ajatella, että on olemassa subjekti, jolla on tahto saavuttaa haluttu päämäärä, usein myös velvollisuus toimia jonkun (objektin) hyväksi. Subjektilla on erilaisia kykyjä ja kompetensseja tehtävän suorittamiseksi ns. vastasubjektin toimista huolimatta. Modaalisuudet kertovat siitä käyttäkö toimija asioiden toteuttamiseksi omaa tahtoaan, osaamistaan vai ulkopuolelta annettavia ehtoja. Modaalisuus liitetään toimijuuteen teoissa ja puheissa ilmenevien mahdollisuuksien, vaihtoehtoisuuksien ja velvoitteiden kuvauksina, jotka voivat tukea tai rajoittaa toimijuutta. (Sulkunen & Törrönen 1997; Kaskisaari 2004, 133.) Haluaminen ja osaaminen viittaavat ihmisen itsenäisyyteen ja voimavaroihin, kun taas kykeneminen ja täytyminen tuovat mukanaan myös ihmisen ulkopuolisen rajoittavan tai pakottavan toimijan (Sulkunen ja Törrönen 1997, 83 – 89).

Jyrkämä (2008, 195) on muokannut ulottuvuuksia uudelleen toiminnan, toimintatilanteiden, toimintakyvyn ja toimijuuden tutkimiseen ja analysointiin (Kuvio 1).



Kuvio 1. Jyrki Jyrkämä (2008) Toimijuuden modaliteetit.

Jyrkämän (2007; 2008) mukaan toimijuus on jotakin, joka syntyy, muotoutuu ja uusiutuu modaalistien ulottuvuuksien yhteen kietoutuvana prosessina ja sen tilanteellisen kokonaisdynamiikkana. Ulottuvuudet on mahdollista mieltää Jyrkämän mukaan kuutena toisistaan erillään pidettävänä, mutta toisiinsa kytkeytyvänä seikkana. *Osata* -ulottuvuus liittyy Jyrkämän mukaan tietoihin ja taitoihin, jotka ihminen on elämänsä aikana hankkinut, ei ole hankkinut tai tulee hankkimaan. *Haluta* -ulottuvuus liittyy motivaatioon, tahtomiseen, päämääriin ja tavoitteisiin. *Kyetä* -ulottuvuus liittyy tilannekohtaisiin fyysisiin ja psyykkisiin kykyihin ja ominaisuuksiin. *Täytyä* -ulottuvuus liittyy fyysisiin, sosiaalisiin, normatiivisiin ja moraalisiin esteisiin, pakkoihin ja rajoituksiin. *Voida* -ulottuvuus liittyy mahdollisuuksiin, joita tilanteet ja erilaiset rakenteet ja tekijät tuottavat ja avaavat. Lisäksi toimijuusanalyysiin lisätty *tuntea* -ulottuvuus liittyy ihmisen perusominaisuuteen arvioida, arvottaa, kokea ja liittää kohtaamiinsa asioihin ja tilanteisiin tunteitaan. (Jyrkämä 2007, 205–207; 2008, 195) Mallissa huomio kiinnittyy erilaisiin ihmisiin, erilaisiin tilanteisiin ja erilaisiin toimintamahdollisuuksiin. Toimijuutta ilmentävät modaaliset ulottuvuudet ovat yhteydessä toimijuuden koordinaatteihin, joita ovat ikä, sukupuoli, sukupolvi, yhteiskunta-

luokka, ympäristö, kulttuurinen tausta ja ajankohta. (Jyrkämä 2008, 194–196.) Toimijuus-analyysi korostaa toimijuuden kontekstuaalisuutta, kohteellisuutta ja sen sidostumista aikaan, paikkaan ja tilanteeseen. Jyrkämä (2008, 196) nostaa esiin myös toimijuuden prosessaalisuuden. Yksilön kyvyt, osaamiset, haluamiset, täytymiset, voimiset ja tuntemiset muuttuvat, vaikuttavat toisiinsa ja ilmenevät eri tavoin. Lisäksi toimijuus on vuorovaikutuksellista. Se toteutuu suhteena ja suhteessa toisiin ihmisiin. (mts. 196.) Jyrkämä (2008, 1996) huomauttaa, että toimijuus on eri asia kuin aktiivisuus. Se voi olla kokemuksellista, tulkinnallista ja neuvoteltavissa. Toimijuus voi olla myös joutilaisuutta, laiskuutta, haavoittuvaa tai murenevaa. (mts. 196–197.)

Toimijuuden modaliteettimallia on käytetty muun muassa ikääntyneiden toimijuuden tarkasteluun tutkimuksissa (Jyrkämän 2003; 2007; 2008 lisäksi esim. Ojala 2010; Koivula 2013; Laapio & Hänninen 2014; Myllymäki 2014). Toimijuuden modaliteetteja voi käyttää soveltaen myös muihin ilmiöihin ja konteksteihin. Kun analyysin painopiste on yksilössä tai yksilöissä peruskysymyksiksi nousevat: mitä ihminen osaa, kykenee, haluaa, tuntee ja mitä hänen juuri ko. tilanteessa täytyy tehdä tai olla tekemättä ja mitä juuri tämä tilanne mahdollistaa. (Jyrkämä 2007, 209; 2008, 197.) Esimerkiksi Kaskisaari (2004) on tarkastellut modaaliteettien kautta työuupumusta, Romakkaniemi (2010) masennusta, Laine (2008) sosiaaliohjaajien toimijuuden rakentumista ja Hietanen ja Ojanen (2016) parisuhdeväkivalta-työtä tekevien työntekijöiden toimijuutta ja toimijuuden ristiriitoja. Kaskisaari (2004, 133) näkee osaamisen kykyjen mukaisena toimijuutena, kykenemisen tilannekohtaisena toimijuutena, haluamisen halusta tai haluamattomuudesta syntyvänä toimijuutena ja täytymisen pakonalaisena toimijuutena. Romakkaniemi (2010, 138) puolestaan liittää toimijuuden käsitteen toimijuuden mahdollisuuteen, toimijuuden tuntuun, toimijuutta tukeviin ja rajoittaviin resursseihin sekä kysymyksiin rakenteiden ja toiminnan välisestä suhteesta. Toimijuuden tuntua ohjaavat ihmisen kokemukset. (mts.138.) Toimijuusanalyysin kohteena voivat olla myös erilaiset sosiaaliset järjestelmät, instituutiot ja instanssit ja niiden toimintakäytännöt, jolloin huomio kiinnittyy rutiineihin, vanhentuneisiin toimintatapoihin ja itsestäänselvyyksiin (Jyrkämä 2008, 197–198).

4.3 Lapsen toimijuus

Toimijuuden käsite on viime vuosikymmeninä ollut myös yksi yhteiskuntatieteellisen lapsuustutkimuksen avainkäsitteistä (Kiili 2006, 25). Ongelmaksi on kuitenkin nähty se, että

toimijuuden käsite liitetään edelleen kypsyyteen, kyvykkyyteen ja oikeustoimikelpoisuuteen eli lasten toimijuutta arvioidaan sosiaalitieteissä yhä perinteisin määrein, jotka korostavat aikuismaisia ominaisuuksia. (Kiili 2006, 25; Lee 1998). Monet sosiaalitieteelliset käsitteet ja tutkimuskohteet (kuten esimerkiksi osallistuminen, kansalaisuus, sosiaaliset oikeudet) koskevat myös lapsia. Kiili (2006) huomauttaa, että näiden käsitteiden aikuislähtöisyys ei sinänsä ole ongelma, kunhan käsitteitä tarkastellaan myös lasten näkökulmasta. Toisaalta on varottava, että lasten erilaisuuden korostaminen ei käänny lapsia vastaan ja että heitä ei eristetä toimijoina marginaaliin. (Kiili 2006, 25.)

Lehtisen (2000,8, 20) mukaan lasten toimijuudessa on ennen kaikkea kyse voimavaroista, joita lapsilla on hallussaan ja käytössä erilaisissa tilanteissa ja siitä, miten lapset näitä voimavaroja käyttävät. Lisäksi erilaiset olosuhteet mahdollistavat ja estävät lasten toimijuuden toteutumista ja siten toimijuudella on myös rakenteellinen ulottuvuus. Yhteiskunnan erilaisilla toiminnoilla ja sosiaalisilla suhteilla (aikuisten ja lasten väliset sekä lasten keskinäiset suhteet) on vaikutusta siihen, millaisin ehdoin lasten osallistuminen on mahdollista. (Lehtinen 2000, 18–19, 22; Kiili 2006, 25–26.) Lasten toimijuus muodostuu oppimisen kautta siten, että lapset tarkkailevat ja rakentavat omaa elämäänsä toimien ja tehden valintoja niissä rakenteellisissa ja kulttuurisissa ajallis-paikallisissa puitteissa, joissa he elävät. Valintojen ja itsenäisten ratkaisujen tekemiseen alle kouluikäiset lapset tarvitsevat kuitenkin aikuisten tukea ja apua. (Virkki 2015, 6-8.)

Lapsen kuten aikuisenkin toimijuus toteutuu ja saa mahdollisuutensa vuorovaikutuksessa. Lapsen toimijuuden rakentumisen kannalta erityisen tärkeinä ajatellaan olevan myönteiset ja merkitykselliset kokemukset. Kokemukset vaikuttavat toimijuuteen ja toimimiseen eri tilanteissa ja niiden perusteella lapsi määrittelee, kuka hän kokee olevansa ja millaiseksi hän haluaa tulla. Täten kokemuksella toimijuudesta on suuri merkitys myös yksilön identiteetin kannalta. (Lipponen ym. 2013, 161–162.) Lipponen ym. (2013, 163) nostavat esiin Jyrkämän (esim. 2008) toimijuuden modaliteetteja hyödyntäen, että pieni lapsi jolla on asiaa aikuiselle (lapsi haluaa vaikuttaa), ei välttämättä saa asiaansa kerrotuksi (hän ei kykene), koska ei vielä osaa sanallisesti ilmaista itseään riittävän hyvin. Tällaisessa tilanteessa lapsi esimerkiksi voi keksiä käyttäen apunaan valokuvaa tai piirrosta, jonka avulla hän ratkaisee asian. Dokumentin kautta lapsi voi myös jäsentää kokemuksiaan oman toimijuutensa kautta. (mts. 163, 173.) Lapsen toimijuutta tukevissa ympäristöissä keskiössä on lapsen kuuleminen heidän omista vahvuuksista ja niistä hetkistä, jolloin he kokevat

osaavansa, kykenevänsä, voivansa ja pystyvänsä. Lasten omat pyrkimykset sekä käsitykset omista taidoistaan, osaamisestaan ja kykenemisestään ovat kytkeytyneet toimijuuteen. (Lipponen ym. 2013, 166, 172.)

Lapsuutta tutkittaessa ja lapsen toimijuutta määriteltäessä on siis tärkeää kiinnittää huomiota myös aikuisten rooliin ja toimijuuteen. Aikuisten uskomukset lapsuudesta edistävät tai vaikeuttavat lasten osallistumista ja poliittista toimijuutta. (Vanderbeck 2010, 48).

On kiinnitetty huomiota siihen, että usein perheväkivaltatyössä ja tutkimuksessa keskitytään vain vanhempien toimintaan ja toimijuuteen. Lapsen oletetaan olevan tilanteessa passiivinen. On kuitenkin havaintoja siitä, että jotkut lapset aktiivisesti tukevat äitiään tilanteessa ja huolehtivat hänestä. Tarvittaisiinkin lisää tietoa niistä vaikutuksista, joita tapahtumalla on lapseen ja siitä kuinka eri tavoin lapset voivat kokea perheväkivallan ja oman toimijuutensa. (Katz 2015; myös Eriksson 2017.) Eskosen (2005) tutkimuksessa muistelllessaan toimintaansa perheväkivaltatilanteissa lapset kuvaavat turvaan hakeutumista, väkivallan seuraamista, väkivaltaan puuttumista, kotoa pakenemista ja avun hankkimista. Kuvaillessaan kuviteltua toimintaansa lapset kertovat väkivallan voittamisesta väkivaltaisin tai rauhanomaisin keinoin. Eskosen (2005) aineistossa tulee esille, että kuvittelu voi mahdollistaa lapselle kokemuksen toimijuudesta, jota hänellä todellisissa tilanteissa ei ole välttämättä ollut. Lasten kuvauksista käy ilmi, että toimintatavat eivät sulje pois toisiaan, vaan usein yksittäisessä väkivaltatilanteessa lapsi toimii monella tavalla. Esimerkiksi seuraa ensin tilannetta ja sitten puuttuu siihen. Usein lapsen toiminnasta on erotettavissa samankin tilanteen aikana sekä aktiivista että passiivista toimintaa. Aikuisten näkökulmasta hyvin passiiviselta näyttävä toiminta saattaa lapsen näkökulmasta käsin olla hyvin aktiivista toimintaa suhteessa väkivaltaan. Eskonen (2005) muistuttaa, että toimijuusnäkökulma laajentaa myös käsitystä uhrista. Toimijuusnäkökulma ei sulje pois väkivallan kokijan uhriutta, vaan mahdollistaa uhrin näkemisen myös aktiivisena toimijana. Väkivaltaa kokeneiden lasten auttamisen kannalta on tärkeää nähdä lapset samanaikaisesti paitsi uhreina myös aktiivisina toimijoina. Uhriksi määrittely mahdollistaa avun tarjoamisen lapselle palvelujärjestelmässämme ja lapsen aktiivisen toimijuuden huomaaminen mahdollistaa sen, että lasta autettaessa pidetään tärkeänä tarkastella ongelmia lapsen omasta näkökulmasta. (Eskonen 2005.)

4.4 Lapset kertojina

Tulensalo (2015, 5) nostaa esille, että viimeaikaiset tutkimukset ovat osoittaneet lasten pystyvän kertomaan merkittäviä asioita omasta elämästään, vaikeuksistaan ja hyvinvoinnistaan. Lapsilta saatava kokemustieto on myös sellaista, jota muilta toimijatahoilta ei voi saada (mm. Helavirta 2011; Winter 2010; Kyrönlampi-Kylmänen 2007; Eskonen 2005.) Tutkimustietoa on myös lapsen kerronnan tavoista ja tiedon luonteesta (mm. Helavirta 2011; Roos 2015; Eskonen 2005). Tulensalo (mts.5) huomauttaa, että vaikka lapsen asema esimerkiksi sosiaalityössä on viime vuosina vahvistunut, lapsen kykyä ja tapoja kertoa omista kokemuksistaan ei aina osata ottaa huomioon riittävällä tavalla. Lapsen asema sosiaalityön asiakkaana ja mielipiteen kertojana ei ole itsestään selvä eikä selkeä.

Sukupolvinen valta määrittää lapsen asemaa tietäjänä. Lapsen tieto on aikuisiin nähden marginaalissa ja mahdollistuu pitkälti aikuisten kautta. Myös erilaisten asiantuntijoiden ammatillinen tieto voi usein ohittaa lapsen tiedon esimerkiksi hyvinvointia määriteltäessä. (Helavirta 2011, 36–38.) Karlsson (2012, 35) pohtii, että lapsen näkökulman historiallinen kehitys voi näyttäytyä meille lapsen äänen voittokulkuna, mutta voidaan kysyä, miten tarkasti lapsia todellisuudessa on kuultu?

Tulensalon (2015, 25) mukaan lapsen kuulijan position parantaminen edellyttää muun muassa lapselle annettavan tiedon tapojen kehittämistä niin, että tieto on lapselle ymmärrettävää hänen ikänsä ja kehitystasonsa huomioiden. On tärkeää, että lapsen aktiivista tiedollista toimijuutta toteutetaan lapsille ominaisilla tavoilla ja lapsen omia toiveita kuullen. Esimerkiksi lapsen lastensuojelun asiakkuus näyttäytyy Tulensalon aineistossa monimutkaisena: vaikeutena löytää työskentelystä tila lapselle, tapoja käsitellä asioita lapsen kanssa sekä saada vanhemmilta oikeutus tai lupa siihen. (Tulensalo 2015, 25, 28–29)

Helavirta (2011) huomauttaa, että lapsen iän ja temperamentin lisäksi myös sukupuolelle herkistyminen voi olla tärkeää. Sen kautta on mahdollista tunnistaa sukupuoleen kiinnittyviä tiedontuottamisen tapoja ja tiedon sukupuolittuneita merkityksiä. Vaikka on tärkeä tiedostaa miten ikä, temperamentti ja sukupuoli vaikuttavat lasten tietoon ja tiedontuottamiseen, on yhtä lailla tärkeää päästää irti niihin liittyvistä normeista ja tunnistaa samalla niihin liittyvä tilannekohtaisuus. (Helavirta 2011,82.) Syitä lasten vaikenemiseen on monia. Helavirta (2011) kysyy: millaiset ovat aikuisten mahdollisuudet tavoittaa niukkaa tai vaiet-

tua tietoa? Hän arvelee, että tiedon vastaanottamiseen liittyy oleellisesti empaattisuuden kyky ja viittaa Granfeltin määritelmään. Granfeltin (2000, 106) mukaan empaattisuuteen liittyy kosketetuksi tulemista, hetkellistä jakamista, yhteisyyden kokemusta ja samanaikaisesti kunnioittavaa etäisyyttä ja erilaisuuden arvostusta. Aikuisten empaattisuuden puutteesta tai rajallisuudesta mahdollisesti kertoo Helavirran (2011, 90–91) mukaan se, että tutkimusaineistossa lasten hyvinvointitiedosta kymmenillä lapsilla oli kokemus siitä, etteivät aikuiset (vanhemmat, auttamistyön ammattilaiset) koskaan kuuntele heitä.

Eskonen (2005) nostaa lasten kokemuksia ja kerrontaa käsittelevässä tutkimuksessaan esiin myös sen, että lapsen näkemys ja kertomus perheessään tapahtuneesta väkivallasta voi olla hyvin erilainen kuin esimerkiksi perheen isän näkemys asiasta. Lapset kertovat perheväkivallasta omalla tavallaan ja varmasti paljon jää myös sanomatta. Lapset saattavat paljastaa vain jotain jonka uskaltavat, jotain jolle löytävät sanat, jotain jonka ääneen sanomiseen he ovat valmiita. Kaikkea koettua perheväkivaltaa ei ole ehkä mahdollistakaan pukea sanoiksi. Kertoessaan perheväkivallasta lapset kuvaavat usein joitain yksittäisiä tilanteita. Lasten perheväkivaltaa koskevaa kerrontaa leimaa Eskosen mukaan kerrontatapojen moninaisuuden ohella lyhyys ja pirstaleisuus. Lasten perheväkivaltaa kuvaava sanasto on laaja ja omanlaisensa. Lapset kuvaavat väkivaltaa joko yksittäisillä sanoilla tai sanonnoilla, joista ilmenee mihin väkivalta kohdistuu tai millä väkivalta tehdään. Kertoessaan väkivallasta lapset käyttävät mm. sanoja kiusata, raivostua, riidellä, tapella, mätkiä, läpsiä, vääntää sormia ja ottaa korvasta. Eskonen (2005) korostaa, että lasten kertomuksia tutkittaessa on tärkeää ottaa huomioon kerronnan kaikki ulottuvuudet. Lasten kerronnasta on erotettavissa suoraa kerrontaa, nonverbaaliin viestintään tukeutuvaa kerrontaa ja mielikuvitusta hyödyntävää kerrontaa. Suorassa kerronnassa lapsi kertoo pääasiassa puheen avulla väkivallasta. Suora kerronta kiteytyy usein joidenkin hyvin konkreettisten yksityiskohtien kuvaamiseen. Nonverbaaliin viestintään tukeutuvassa kerronnassa puhe luodaan suhteessa nonverbaaliin viestintään kuten esimerkiksi piirtämiseen. Eleet ja liikkeet vahvistavat puhuttua. Mielikuvitusta hyödyntävässä kerronnassa kertominen voi tapahtua sadun tai leikin välityksellä. Lapsen omat kokemukset suodattuvat siihen, mitä mielikuvituskertomuksessa tapahtuu. (Eskonen 2005.)

5 TUTKIMUSPROSESSI

5.1 Tutkimustehtävä ja -ongelmat

Tässä tutkimuksessa selvitetään: *Miten vastaajat toimisivat opettajina tilanteessa, jossa he epäilevät lapsen kokevan tai näkevän väkivaltaa kotonaan?* Tutkimuskysymykset ovat muotoutuneet seuraavanlaisiksi:

- 1) *Millaisia toimintatapoja ja -mahdollisuuksia opettajilla on väkivallan ilmitullessa? Kuinka he haluaisivat toimia? Mikä opettajia mahdollisesti estää toimimasta?*
- 2) *Miten lasten kotonaan kokema väkivalta kohdataan koulussa ja miten sitä käsitellään siellä? Miten opettajankoulutusta pitäisi kehittää väkivallan kohtaamisen näkökulmasta?*

Tutkimusongelma yksi muodostaa oman tuloslukunsa (luku 6). Jäsennän saamiani vastauksia Jyrkämän (esim. 2007; 2008) toimijuuden modaaliteettien kautta. Tutkimuskysymystä kaksi väkivallan kohtaamisesta koulussa ja siitä miten väkivaltaa käsitellään opettajaopinnoissa tarkastelen tulosluvussa seitsemän.

5.2 Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmässä tavoitteena on, että vastaajat kirjoittavat lyhyehköjä tarinoita niin sanottujen kehyskertomusten antamien mielikuvien pohjalta (Eskola 1997, 5). Tarinoissa vastaajat vievät tarinaa joko eteenpäin tai kuvaavat mitä on tapahtunut ennen kehyskertomuksessa kuvattua tilannetta (mts. 5). Eläytymismenetelmän tavoitteena on selvittää esimerkiksi ihmisten ajattelun logiikkaa, asenteita, mielikuvia tai asioille annettavia merkityksiä. Eläytymismenetelmän avulla tuotettuja tarinoita voidaankin pitää mahdollisina tarinoina siitä, mitä on voinut tapahtua ja mitä eri asiat merkitsevät. Menetelmän vahvuutena on, että se tarjoaa mahdollisuuden uusiin avauksiin esimerkiksi vähän tutkittujen aiheiden parissa ja herättää tutkijan pohtimaan tutkimaansa ilmiötä. (Eskola 1997, 5–6, 27–31.) Eläytymismenetelmällä voidaan saada ns. heikot signaalit esiin, jotka antavat tutkijalle uudenlaisia näkökulmia tutkimusaiheeseen. (Tuorila & Koistinen 2010, 19.)

Eläytymismenetelmä mahdollistaa irtautumisen nykyhetkestä, sillä kertomuksilla voidaan käsitellä myös tulevaisuutta. Eläytymismenetelmän perusajatuksen mukaan kertomusten kirjoittajat kykenevät havaitsemaan, erittelemään ja tulkitsemaan erilaisia sosiaalisia tilan-

teita. Ihmisen toiminta ja logiikka eivät ole eri tilanteissa täysin sattumanvaraista, joten eläytymismenetelmällä pyritään selvittämään myös näitä sääntörakenteita. Vastaukset kertovat niistä säännöistä ja tavoista joiden vastaajat kuvittelevat vaikuttavan ihmisen toimintaan, valintoihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Vastauksia voidaan pitää kulttuurisidonnaisia. (Eskola 1997, 14–15; Tuorila & Koistinen 2010, 9.)

Eläytymismenetelmä on vapaa suomennos englanninkielisestä *role playing*-nimityksestä. Sitä on kutsuttu myös termillä *the method of empathy based stories*, joka viittaa eläytymisen tuloksena syntyviin kertomuksiin. (Eskola 1997; 1998.) Eläytymismenetelmässä voidaan erottaa kaksi vaihtoehtoa. Aktiivisessa muodossa kyse on roolileikistä, jossa henkilöt esittävät tilanteen keksien itse vuorosanat ja tilanteen kulun. Passiivisessa muodossa tutkivien henkilöille kuvataan tilanne ja eläytyminen tapahtuu kirjallisesti kirjoittamalla pieni kertomus siitä, mitä kuvattua tilannetta ennen on tapahtunut ja mitä sen jälkeen tulee tapahtumaan. (Eskola 1998; Tuorila & Koistinen 2010, 10.) Tärkeintä on saada ajatukset ja näkemykset esille, ei se kuinka taidokasta tekstiä pystyy tuottamaan. Myös ranskalaisin viivoin voi tuoda näkemyksiään esiin. (Tuorila & Koistinen 2010, 10.)

Keskeistä menetelmän käytössä on variointi eli samasta peruskehyskertomuksesta on kaksi tai useampi versio, jotka poikkeavat jonkun keskeisen seikan suhteen muiden kertomusten osien pysyessä samana (Eskola 1997, 6). Kehyskertomusten varioinnin avulla saadaan perinteistä koeasetelmaa muistuttava tilanne, jossa ainoastaan yhtä tekijää muuttamalla voidaan tutkia, mikä vaikutus kyseisen tekijän varioinnilla on kertomuksiin. Koska menetelmän avulla tutkitaan miten variaatio vaikuttaa vastauksiin, niin kehyskertomusten tulisi muuten olla mahdollisimman samanlaisia. (Eskola 1997, 16–18.) Tarkoituksena on, että jokaiselle vastaajalle annetaan vain yhdenlainen kehyskertomus. Vastaajat saattavat kirjoittaessaan varioida myös sellaisia asioita, mitä tutkijalle ei ole tullut mieleen hänen laatiessaan kehyskertomuksia. Tämän vuoksi suositellaan käytettäväksi lyhyitä kehyskertomuksia, jotta eri tavoin tulkittavia asioita olisi mahdollisimman vähän. (Tuorila & Koistinen 2010, 10.)

Kehyskertomuksia olisi hyvä testata etukäteen. Ymmärtävätkö vastaajat kertomuksen kuten tutkija toivoo vai onko lopputuloksena jotain odottamatonta? Yleensä käy niin, että kehyskertomus lyhenee, selkiintyy ja täsmentyy laadintaprosessin aikana. Kaikki tutki-

musongelman kannalta turha kuvailu pitäisi jäädä kehyskertomuksesta pois. (Tuorila & Koistinen 2010, 10.)

Tyypillisesti aineiston keruu toteutetaan siten, että vastaajiksi valitaan joku yhteen kokoon-tuva ryhmä, kuten koulutunnille tulevat oppilaat tai luennoille kerääntyvät opiskelijat (Eskola 1997, 19–20). Jokaiselle annetaan A4 -paperi, jonka yläreunaan on kirjoitettu kehys-kertomus. Kutakin kehyskertomusvariaatiota pyritään jakamaan yhtä paljon. Etukäteen on sovittu, että tietty aika tunnista, esimerkiksi 20 minuuttia käytetään eläytymistehtävään vastaamiseen. Tilanteeseen eläytymiselle ja kirjoittamiselle pitää olla oma tilanteessa ja riittävästi aikaa. Aineisto voidaan kerätä myös postitse tai sähköpostitse, mutta vastauspro-sentit saattavat tällöin jäädä alhaisiksi. (Eskola 1997, 19–20; Tuorila & Koistinen 2010,11.)

Tuorila ja Koistinen (2010, 16) eivät omassa tutkimuksessaan antaneet varsinaisia ohjeita kertomuksen kirjoittamiselle. Tutkimushenkilöille korostettiin, ettei ole olemassa mitään oikeaa kertomusta, minkä lisäksi tekstin pituus on itse päätettävissä. Heidän mukaansa saadut kertomukset voitiin jakaa rakenteellisesti kahteen ryhmään. Toiseen ryhmään kuu-luvat tekstit on kirjoitettu kertomuksen muotoon eli niissä on kokonaisia virkkeitä. Toises-sa ryhmässä kirjoittajat ovat luetelleet tärkeiksi kokemansa asiat ranskalaisin viivojen listan muodossa (mts. 17.)

Eläytymismenetelmää käytettäessä on hyvä muistaa menetelmän avulla kerättävien vasta-usten erityisyys verrattuna muilla menetelmillä kerättyyn aineistoon. Eläytymismenetelmä-tutkimukseen vastaaja kirjoittaa oman kertomuksensa lyhyen kehyskertomuksen pohjalta. Tutkittava ei välttämättä tiedä tutkijan varsinaista tutkimusongelmaa, vaikka tutkimustilan-teessa tutkijan tulee kertoa tutkimusaiheestaan. Näin ollen vastaaja ei yleensä myöskään vastaa mihinkään tiettyyn kysymykseen, ellei kehyskertomukseen ole sisällytetty konkreet-tia kysymystä. Vastauksiin on siis suhtauduttava hieman eri tavalla kuin esimerkiksi haas-tatteluiden tuottamaan aineistoon. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Muita riskejä tai huomioitavia seikkoja eläytymismenetelmätutkimuksessa ovat seuraavat: tutkimusta varten kehitellyt kehyskertomukset saattavat toimia huonosti ja haettu variointi voi epäonnistua. Toisekseen vastaukset saattavat jäädä hyvinkin pintapuolisiksi ja stereo-tyypisiksi. Analyysi voi myös jäädä liian kevyeksi tai sitten aineistosta saadaan irti

enemmän kuin siinä todellisuudessa on. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.) Vastausten stereotyyppisyys voi olla ongelma, mutta toisaalta eläytymismenetelmä voi tuottaa yllättäviä ja poikkeuksellisia vastauksia. Eskolan mukaan loppujen lopuksi on kyse arkisista tarinoista, jotka kertovat siitä, mitä ihmiset aiheesta ajattelevat. Tällaisten käsitysten perusteella ihmiset operoivat ja tekevät valintoja. (Eskola 1997, 29.) Eskola näkee sen sijaan menetelmän ”vaarojen” liittyvän sen näennäiseen helppouteen. Kehyskertomusten laatimiseen saatetaan suhtautua vähätellen tai aineisto saatetaan kerätä vaiheessa, jossa ei ole vielä selvää kuvaa tutkimuksen ongelmista ja teoriasta (Eskola 1997, 32).

5.3 Kehyskertomusten muotoileminen ja kirjoituspyyntö

Tutkimukseni kirjoituspyynnössä oli mukana kaksi kehyskertomusta (esimerkkinä Vink 2014), joihin vastaajien oli tarkoitus eläytyä ja vastata kysymykseen: miten toimin opettajana kyseisessä tilanteessa? Oma kirjoituspyyntöni ei siis seurannut tarkasti eläytymismenetelmän sääntöjä, vaan pyysin kaikkia vastaajia eläytymään yhden sijasta molempiin kehyskertomuksiin. Lisäksi kehyskertomukset poikkesivat toisistaan useamman kuin yhden asian vuoksi.

Kertomus 1

Kuudesluokkalainen tyttö kirjoittaa äidinkiellentunnilla kirjoitelman, joka käsittelee yksityiskohtaisesti lapsen vihan tunteita, pelkoa ja vanhempien välistä väkivaltaa perheessä. Opettaja lähestyy tyttöä ja ilmaisee huolensa. Asiasta kysyttäessä tyttö kuitenkin vastaa ympärilyövästi: ”Kaikissa perheissä on ongelmia” ja poistuu nopeasti tilanteesta.

Kertomus 2

Toisella luokalla oleva poika ilmaisee usein olevansa huolissaan nuoremmista sisaristaan ja näiden hyvinvoinnista. Poika myös piirtää perhekuvan, joissa isällä on vihainen ilme ja olutpullo kädessään ja äidillä sekä lapsilla on pelokas ilme. Äidillä näyttäisi olevan musta silmä. Kun opettaja kysyy asiasta, poika ei halua vastata, vaan kääpertyy kuoreensa.

Ensimmäinen esimerkkitarina kuvaa tilannetta, jossa kuudesluokkalainen tyttö kuvaa kirjoituksen kautta väkivaltaa kotona sekä vihan ja pelon tunteita. Onko lapsen kuvaus oma-kohtaista? Mitä hän kirjoituksellaan viestittää? Miten opettaja reagoi tilanteessa, joka jää epämääräiseksi?

Toinen esimerkkitarina kertoo toista luokkaa käyvistä pojista, joka kertoo opettajalle huolestaan koskien sisaruksiaan. Hän tuo kokemaansa ilmi myös piirrosten kautta, joissa kuvaa isän vihaisuutta ja alkoholinkäyttöä. Piirroksessa kuvastuu lasten ja äidin pelko. Äidin musta silmä ilmentää väkivaltaa kotona. Myös tässä tapauksessa tilanne jää avoimeksi, koska lapsi ei anna lisää informaatiota. Kuten ensimmäisessä kertomuksessa lapsi haluaa vetäytyä tilanteesta pois opettajan kysyessä asiasta. Miten opettaja reagoi?

Lisäksi kirjoituspyynnössä (Liite 1) oli avoimia kysymyksiä suuntaamassa kirjoitelmaa tai tukemassa kirjoittamista: millaisia toimintamahdollisuuksia opettajilla on tilanteissa, joihin liittyy väkivaltaepäily? Mikä mahdollisesti estää opettajia toimimasta näissä tilanteissa? Pyysin käsittelemään kirjoitelmassa myös sitä, miten lasten kokemaan väkivaltaan suhtaudutaan koulussa ja miten sitä käsitellään siellä? Millaista tukea koulu pystyy tarjoamaan tämänkaltaisessa tilanteessa? Pyysin pohtimaan lisäksi, millaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa väkivallan kohtaamiseen ja väkivaltaan puuttumiseen. Mitä puuttuu ja mitä voisi kehittää ajatellen väkivallan kohtaamista? Vastaajilla oli myös mahdollisuus kirjoittaa omiin kokemuksiisi perustuen lapsen kokemasta tai havainnoimasta väkivallasta kotona. Taustatietoina pyysin vuosikurssin, iän ja sukupuolen.

5.4 Aineiston hankinta ja kuvailu

Pyysin aiheesta kirjoitelmia Jyväskylän yliopiston Opettajankoulutuslaitoksesta luokanopettajaksi pian valmistuvilta, maisterivaiheen opiskelijoilta. Heillä oli yhtä vaille kaikki (4) harjoittelujaksot takana ja opinnot loppuillaan. Ryhmässä, joka valikoitui tutkimukseni kohderyhmäksi, oli yhteensä noin 20 opiskelijaa. Heistä 12 vastasi kirjoituspyyntöön.

Aineiston hankinta oli syksyllä 2016. Menin sovitusti ryhmän kokoontumiseen ja esittelin aiheen lyhyesti ja pyysin osallistumaan tutkimukseen vastaamalla kirjoituspyyntöön. Osa opiskelijoista (kahdeksan) jäi kirjoittamaan vastaustaan paikanpäälle ja neljä opiskelijaa lähetti kirjoitelmansa myöhemmin sähköpostitse minulle. Lähetin seuraavalla viikolla ryhmälle vielä muistutuksen sähköpostitse kirjoituspyynnöstä, mutta lisää vastauksia ei enää tullut. Aikaa kirjoittamiselle luokkatilanteessa oli varattu noin 45 minuuttia. Vastaajat käyttivät 15–45 minuuttia.

Kirjoitelmien pituus vaihteli puolikkaasta A4:sta neljään sivuun tekstiä. Neljässä kirjoitelmassa oli selkeästi erotettu Kertomus1 ja Kertomus2 otsikoilla ja niiden alla pohdittiin opettajan toimintatapoja, -mahdollisuuksia ja esteitä erikseen molemmissa kertomuksissa. Joissakin vastauksissa oli lopuksi yleisesti -osio, jossa pohditaan vielä kertomusten yhteisiä piirteitä sekä vastattiin kirjoituspyynnön muihin kysymyksiin. Kahdeksassa kirjoitelmassa puolestaan käsiteltiin kertomuksia enemmän yhdessä, lomittain ja yleisellä tasolla. Myös näissä kirjoitelmissa vastattiin kirjoituspyynnössä olleisiin muihin kysymyksiin kuten siihen, miten opinnoissa sivutaan väkivaltateemaa. Sen sijaan kirjoituspyynnön kysymyksen omista kokemuksista, ei juuri tullut vastauksia, ja jätän sen pois lopullisesta tarkastelusta. Kuten myös sukupuolen merkityksen tarkastelun, koska miehiä oli vastaajina vain yksi.

5.5 Analyysin kuvaus

Eläytymismenetelmään ei sinänsä liitetä mitään tiettyä analyysitapaa. Eläytymismenetelmällä kerättyä aineistoa voidaan analysoida eri tavoin ja sitä voidaan myös lukea eri tavoin. (Eskola 1997, 99.) Vastausten analysointi rinnakkain ja niiden vertailu tarjoaa Eskolan (1997) mukaan menetelmälle tyypillisimmän ja antoisimman annin (mts. 6). Eläytymismenetelmässä aineiston teemoittelu onkin tavallinen analyysitapa. Kun aineistoa ryhmitellään erilaisten aihepiirien mukaan, on mahdollista vertailla tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa. Ideana on etsiä aineistosta tiettyä teemaa kuvaavia näkemyksiä. (Tuomi ja Sarajärvi 2009, 93.)

Luin aineiston useampaan kertaan lävitse ja numeroin kirjoitelmat satunnaisessa järjestyksessä (V1, V2 jne.). Jo alkuvaiheessa tein aineistosta pääpiirteittäin tulkintoja muun muassa opettajan toimintamahdollisuuksista ja koulun toimintavoista koskien molempia kehyskertomuksia. Minulla oli olemassa tietyt teoreettiseen viitekehykseen ja kirjoituspyynnön kysymyksiin liittyvät pääteemat, joiden alle aloin järjestellä ja luokitella tekstikatkelmia. Jäsensin opettajan toimijuutta ja toimintamahdollisuuksia molempien kertomusten kohdalla. Kiinnitin huomiota siihen, mikä opettajaa estää toimimasta, mikä on opettajan rooli tilanteessa, miten väkivalta kohdataan koulussa sekä väkivaltateemaan opettajankoulutuksessa ja vastaajien omiin kokemuksiin. Aineistoa lukiessa huomasin, että omia kokemuksia tai sukupuolta ei juurikaan nostettu esille. Muiden teemojen alle löytyi useita tekstikatkelmia ja vakuutuin myös aineiston riittävydestä.

Aineiston analyysi ja tulosten esittäminen alkoi jäsentyä selkeämmäksi ja loogisemmaksi, kun hyödynsin analyysissä Jyrkämän (2007;2008) toimijuuden modaliteetit -mallia. Saatoin luokitella aineistosta opettajan toimijuuteen ja toimintamahdollisuuksiin liittyviä katkelmia eri modaliteetti -ulottuvuuksien (osata, haluta, kyetä, täytyä, voida ja tuntea) alle. Näin jäsentyi, mitä opettaja haluaisi ja mitä hänen olisi mahdollista tilanteessa tehdä (haluta, voida), lisäksi myös opettajan omat ominaisuudet ja tunteet tilanteessa (kyetä, tuntea ulottuvuudet) sekä opettajan tiedot ja taidot toimia väkivallan ilmitullessa (osata - ulottuvuus) tulivat näkyviin. Lisäksi mallin avulla jäsentyivät ne esteet, pakot ja rajoitteet, jotka vaikuttavat opettajan toimintaan (täytyä -ulottuvuus). Tämän jälkeen siirryin käsittelemään teemoittain vastauksia, jotka liittyivät koulun toimintatapoihin, väkivallan kohtaamiseen koulussa ja opettajankoulutuksen antamaan tietotaitoon väkivaltatilanteessa. Jyrkämän (2007; 2008; myös Lipponen ym. 2013) mallin kautta saatoin myös tarkastella lasten toimijuutta eri ulottuvuuksien kautta ja hahmottaa sitä, millaiset mahdollisuudet lapsilla on tuoda esiin pelkojaan ja kertoa väkivallan kokemuksistaan aikuiselle.

5.6 Tutkimuksen eettisyys

Eskola (1997; myös Eskola & Suoranta 2014, 117) on pitänyt eläytymismenetelmää eettisten kysymysten osalta ongelmattomampana kuin joitakin muita aineistonkeruutapoja. Eläytymismenetelmä ei kuitenkaan vapauta tutkijaa tutkimuseettisiltä kysymyksiltä ja vastuusta tutkimuksenkohteena olevia henkilöitä kohtaan. Kuten Tuomi ja Sarajärvi (2009, 67) toteavat, jokainen tutkimus sisältää omat eettiset ongelmansa ja tutkijan on tiedettävä mitä on tekemässä.

Rauhala ja Vironkannas (2011, 238) nostavat esille tutkimusetiikkaa käsittelevässä artikkelissaan, että hyvien tutkimuskäytäntöjen tulisi ulottua tutkimuksen kaikkiin vaiheisiin, ei vain yksittäisiin tietosuojakysymyksiin. Lisäksi eettisesti kestävä sosiaalityön tutkimus ”ei ainoastaan vältä vahingon aiheuttamista vaan pyrkii olemaan hyödyllistä ja rakentavaa tutkimukseen osallistuville ihmisille. Tämä tavoite liittyy sekä tutkimuksen tietoarvoon että tutkimuksen konkreettiseen toteuttamiseen”. (mts. 238.) Uskon ja toivon, että tutkimukseen osallistuminen on tuntunut vastaajista hyödylliseltä heidän tulevaa ammattiaan ajatellen. Osallistuessaan he ovat voineet tietoisesti, mutta turvallisesti pohtia omia käsityksiään ja tunteitaan lapsen kohdistuneesta väkivallasta. Ja toisaalta myös tiedostaa oman tietotai-

tonsa koskien lapsen kokeman väkivallan tunnistamista ja omia toimintatapojaan tilanteessa. Tämän tutkimuksen yhtenä tehtävänä on tuoda esille mahdollisia kehittämistarpeita koskien lapsen kotonaan kokeman väkivallan tunnistamista ja siihen puuttumista kouluissa ja miten sitä voitaisiin edesauttaa jo opettajankoulutuksen aikana.

Olen pyrkinyt suojaamaan tutkittavien anonymiteettiä sillä, että he ovat voineet kirjoittaa nimettöminä, ainoastaan sukupuolta ja opiskeluvuotta on kysytty. Tekstissä kirjoitelmat on nimetty yksinkertaisesti vastaus1 (=V1 jne.). Koska aineisto jäi melko pieneksi, en ole tarkastellut vastauksia sukupuolittain eriteltyinä. Olen myös poistanut aineistositaateista mahdolliset tunnistetiedot. Osa aineistosta lähetettiin minulle sähköisesti, mutta näissäkin tapauksissa tutkimukseen osallistuneet henkilöt säilyttävät anonymiteettinsä, koska lähetetty materiaali tulostettiin nimettöminä ja tulostuksen jälkeen sähköinen materiaali tuhottiin.

Tutkittavien vahingoittamista olen pyrkinyt välttämään keräämällä vain fiktiivisiä kertomuksia, jolloin tutkittavien ei tarvitse kertoa suoraan oman elämänsä vaikeista, mahdollisesti väkivaltaan liittyvistä kokemuksistaan, jos he eivät ole halunneet. Kirjoituspyynnössä oli tätä koskeva kysymys, mutta siihen saattoi jättää vastaamatta. Vaikka aihe on sensitiivinen ja mahdollisesti tunteita herättävä, eläytymismenetelmä ja fiktiiviset kertomukset eivät ehkä tule samalla tavalla ”iholle” kuin omiin kokemuksiin perustuvat tarinat. Ne on helpompi etäännyttää itsestä. Aineistonkeruu tilanteessa kerroin tutkimukseen osallistumisen olevan vapaaehtoista ja olevan mahdollista myös kieltäytyä siitä. Ja näin osa ryhmästä myös teki syystä tai toisesta.

Eskolan ja Suorannan (2014, 117–118) mukaan eläytymismenetelmä tuottaa aineistoa, joka nousee yhteisesti jaetusta kulttuurin kuvastosta. Vastaukset kuvastavat sitä, mitä ihmiset tietävät asioista. Tutkimuksessa tulee kuuluviin opettajaksi opiskelevien vastaajien äänet ja käsitykset tutkittavasta ilmiöstä. Tarkastelen tutkimuksessa sitä, kuinka he käsittävät opettajan toimintamahdollisuudet väkivallan ilmitullessa. Tätä kautta esiin tulevat muun muassa heidän käsityksensä lapsen ja opettajan asemasta ja toimijuudesta tilanteessa, ilmiöön liittyvistä tunteista ja käsityksistä väkivallasta ja siihen suhtautumisesta ja toimintamahdollisuuksista ja -tavoista koulussa. He eivät edusta tutkimuksessa niinkään itseään, vaan tiettyä ryhmää, OKL:n opiskelijoita ja tulevia opettajia. Tutkimuksessa huomio kiinnittyy käsityksiin ja siihen millaisin tiedoin ja taidoin varustettuja opettajia opettajankoulutus tuottaa silloin kun koulutusta tarkastellaan nimenomaan väkivallan näkökulmasta. Kyse on

koulutuksen sisällöistä ja laajemmin niistä toimintamalleista ja rakenteista, joiden puitteissa opettajat toimivat kouluissa.

Nietolan (2011) mukaan käsitysten tutkiminen poikkeaa kokemusten tutkimisesta siten, että käsitykset kuvaavat enemmän tyypillisiä tapoja ajatella joistakin asioista, kokemukset ovat enemmän henkilökohtaisia. Vastaajat ovat omaksuneet tiettyjä vallalla olevia ajattelutapoja ammattikunnassaan, eikä heillä ole välttämättä omakohtaisia kokemuksia ilmiöstä. Tutkimus ei siis kohdistu suoraan tutkittavien kokemuksiin, vaan vastaajien käsityksiin ja kuvauksiin siitä miten ilmiö (tässä tapauksessa lasten kokema väkivalta, sen tunnistaminen ja siihen puuttuminen) heidän tulevissa työyhteisössään näyttäytyy ja miten siihen puututaan. (Nietola 2011, 46–47.)

Olen tuonut vastaajien ”äänen” esille tekstikatkelmissa. Katkelmat elävöittävät aineistoa ja niiden avulla myös tutkimuksen lukija kykenee seuraamaan tekemiäni tulkintoja (ks. Ronkainen ym. 2014, 48; Eskola & Suoranta 2014). Tutkimuksessa kuuluu kuitenkin lopulta tutkijan ääni ja tutkijan tekemät valinnat, painotukset ja tulkinnat. (Hänninen 1999, 34; Latvala ym. 2004, 35.) Tutkijana olen vastuussa siitä, että teen tulkinnoillani oikeutta vastaajien käsityksille ja tarjoan lukijoille mahdollisimman perustellun tulkinnan aineiston pohjalta (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 141).

6. OPETTAJAN TOIMIJUUS VÄKIVALLAN ILMITULLESA

6.1 Opettajan huoli ja halu toimia

Toimijuus syntyy, muotoutuu ja uusiutuu Jyrkämän (2007, 206) mukaan kuuden modaalisen ulottuvuuden yhteen kietoutuvana prosessina ja sen tilanteellisena kokonaisdynamiikkana. Opettajan kohdalla erilaiset tiedot, taidot, mahdollisuudet, rajoitteet, pakot ja arvostukset vaikuttavat siihen, miten hän osallistuu erilaisiin tilanteisiin, millaisia päätöksiä ja valintoja tekee ja kuinka hän lopulta toimii. Kehyskertomukset kuvaavat tilanteita, joissa opettaja mahdollisesti ensimmäisen kerran pysähtyy pohtimaan epäilystä lapsen kokemasta väkivallasta kotona.

Kertomus 1

Kuudesluokkalainen tyttö kirjoittaa äidinkielentunnilla kirjoitelman, joka käsittelee yksityiskohtaisesti lapsen vihan tunteita, pelkoa ja vanhempien välistä väkivaltaa perheessä. Opettaja lähestyy tyttöä ja ilmaisee huolensa. Asiasta kysyttäessä tyttö kuitenkin vastaa ympäröivästä: ” Kaikissa perheissä on ongelmia ” ja poistuu nopeasti tilanteesta.

Kertomus 2

Toisella luokalla oleva poika ilmaisee usein olevansa huolissaan nuoremmista sisaristaan ja näiden hyvinvoinnista. Poika myös piirtää perhekuvan, joissa isällä on vihainen ilme ja olutpullo kädessään ja äidillä sekä lapsilla on pelokas ilme. Äidillä näyttäisi olevan musta silmä. Kun opettaja kysyy asiasta, poika ei halua vastata, vaan käpertyy kuoreensa.

Luokanopettaja on tärkeässä asemassa lapsen elämässä ja sitä kautta myös luonnollinen lapsen kokemusten kuulija ja havainnoija (Sinanan 2011). Kehyskertomuksissa lapset eivät suoraan kerro opettajalleen väkivallasta kotona, mutta he ilmaisevat välillisesti kokeneensa tai havainnoineensa vanhempiensa välistä väkivaltaa. Tyttö on kirjoittanut kirjoitelman, joka kuvaa väkivaltaa perheessä ja poika piirtänyt kuvan joka ilmentää väkivaltaa ja pelkoa. Molemmat kieltäytyvät keskustelemasta asiasta opettajan kysytyä siitä. Toisaalta poika kertoo toistuvasti olevansa huolissaan sisarustensa hyvinvoinnista. Lasten kohdalla on merkityksellistä heidän ikänsä ja kehitystasonsa, mutta on huomioitava myös se että kaikille kokemuksille ei löydy heti sanoja. Kieli on lapsille vain yksi merkityksenannon väline ja kehitystasosta riippuvainen. Sen lisäksi sekä kirjoittaminen että piirtäminen ovat lapselle luontaisia tapoja jäsentää kokemuksiaan ja kertoa niistä (Helavirta 2006, 195–196, 219). Piirtäminen on lapsille luonteva tapa kertoa kokemuksistaan, itsestään ja ympäröivästä maailmasta. Se voi antaa muodon asialle, jos lapsen on vaikea löytää asiaa kuvaavia

sanoja tai jos asiasta puhuminen on muuten vaikeaa (Eldén 2013, 68). Kun kerronta tapahtuu piirtämällä, rajoitteena ei ole puhuttu kieli tai käytetty sanasto eikä kirjoitus- tai lukutaito (Lämsä 2009, 107). Lasten piirroukset eivät siis pelkästään esittäviä, vaan niihin voi sisältyä monenlaisia merkityksiä.

Tämän tutkimuksen aineistossa tulee ensinnäkin esiin, että sekä tytön että pojan, ehkä hiukan arvoituksellinen, toiminta herättää opettajassa huolen tunteen ja halun toimia jollakin tavoin tilanteessa.

”Tytön kirjoitelma herättää tietenkin suuren huolen ja opettaja ei voi olla puuttumatta tilanteeseen. Tytön vastaus on jokseenkin odotettavissa, joten opettajan täytyy jatkaa asian selvittämistä. Tilanteesta ei käy ilmi, millaiset välit opettajalla ja oppilaalla on, mutta oletan, että kaikki on opettajan ja oppilaan välillä kunnossa. [...] Tyttö elää selvästi keskellä pelonilmapiiriä, joten toivottavasti koulussa ei tarvitse pelätä.” (V4)

”Pojan kohdalla ottaisin hänen huolensa tosissaan. Kertoisin hänelle että ”hyvä kun sanoit asioista”. Ja lupaisin, että minä selvitän asiaa > vastuu pojalta aikuiselle. Pyytäisin äidin kouluun käymään ja kysyisin onko tarinoissa perää. Ilmaisisin huolen reksille ja jos sisarukset koulussa niin heidän opettajilleen. Soittaisin ja pyytäisin myös isää käymään ja kerron että olen huolissani. Ilmoittaisin asiasta lastensuojeluun mikäli tilanne jatkuu. Seuraisin ja kyselisin asiasta pojalta usein. Olisin turvallinen aikuinen.” (V7)

Jyrkämän (2007, 206) toimijuuden modaaliteetti ”haluta” liittyy motivaatioon ja motivoituneisuuteen, tahtomiseen, päämääriin ja tavoitteisiin. Kaskisaaren (2004, 133) mukaan toimijuutta voi määrittää myös haluamattomuus. Joskus ihminen haluaa toimia, mutta ei kykene. Joskus ihminen tarvitsee aikaa ja tilaa itsereflektioon ja tavoitteiden selkiyttämiseen, tietoa mahdollisuuksistaan ja tukea toimijuuteensa (Romakkaniemi 2010, 145.)

Vastauksissa opettajalla on selkeästi halua puuttua tilanteeseen ja päämääränä korjata se lapsen kannalta oikein sekä olla lapsen tukena ja turvana, luottamuksellisena aikuisena. Eriksson ja Arnkil (2012, 8-9, 20) käyttävät ilmaisua ”tuntuma” kuvatessaan työntekijän koulutuksen, työ- ja elämäkokemuksen tuottamaa intuitiivista kuvaa, jonka pohjalta hän kiinnittää huomiota tiettyihin asioihin ja antaa niille merkityksiä. Se on ns. hiljaista tietoa tai äänetöntä ammattitaitoa. Huoli herää opettajan tekemien havaintojen pohjalta ja voi ilmetä eriasteisena. Erikssonin & Arnkilin (2012, 8-9, 21) mukaan työntekijän huoli ilmaisee, että asioiden ennakoitaan menevät lapsen tai nuoren kannalta huonoon suuntaan, ellei

aikaan saada muutosta. Työntekijän, tässä tapauksessa opettajan, huoli voi kohdistua yhtä aikaa ainakin kahteen asiaan: lapsen selviämiseen ja omiin toimintamahdollisuuksiin tilanteessa. Tekemiään havaintoja hän tarkastelee suhteessa aikaisemmin oppimaansa, kokemuksiinsa ja tietoihinsa. Huoleen liittyy myös tunteet ja niiden laatu ja voimakkuus määrittävät huolen asteen. Moraali eli ammattietiikka vaikuttaa osaltaan siihen, kokeeko työntekijä lapsen tilanteen velvoittavan häntä tekemään jotain. (Eriksson & Arnkil 2012.)

”Opettajan lähestyminen oppilasta kohtaan asian ja huolestumisen vuoksi on hyvä ensiaskel puuttumisen tiellä. Itse olisin myös aluksi lähestynyt oppilasta itseään, mutta jos oppilas sulkeutuu tai tyrmää opettajan kysymykset, ei asiaa suinkaan voi vain unohtaa.” (V8)

Toisaalta ensimmäisessä kertomuksessa tilanne on epäselvä ja opettaja ei voi olla aivan varma siitä, onko kyse todella oikeasta tilanteesta, jossa kyseinen tyttö on kokenut väkivaltaa kotonaan vai onko kyse mielikuvitukseen ja muiden kokemuksiin perustavasta tarinasta.

”Ensimmäisestä kertomuksesta ei ilmene onko opettaja ollut aikaisemmin huolissaan työstä? Lapsella saattaa olla oikea hätä ja perheessä vaikea tilanne, mutta voi myös olla, että lapsen kirjoittama kirjoitelma on saanut vaikutteita aivan muualta kuin kotoa.” (V1)

”Tilanne saisi pohtimaan, onko lapsella oikea hätä, ja ovatko oppilaan kirjoittamat asiat tosi elämästä. Opettajana mieltäisin oppilaan aiempaa käytöstä – onko niillä kytköstä esim. väkivaltaan. Miksi tyttö halusi kirjoittaa kyseisen tarinan? Oliko se avunhuuto? Vähätteleekö tyttö perheen ongelmia, kyseleekö hän onko perheen käytös normaalia?” (V5)

Verrattuna ensimmäiseen kertomukseen pojan kertomuksessa tilanne on opettajalle hiukan selkeämpi, koska pojan käytös ja puheet vihjaavat jotakin todella olevan pielessä. Opettajalla on ehkä enemmän todisteita lähteä selvittämään asiaa kuin ensimmäisessä kertomuksessa ja joissakin vastauksissa katsotaan että lastensuojeluilmoitus olisi heti paikallaan.

”Toki [pojan] tilanne kuulostaa ensimmäistä vakavammalta, joten suora yhteydenotto lastensuojeluun ei olisi ”väärä”.” (V9)

”Perheessä ei selkeästi ole asiat kunnossa, [---] ensimmäinen askel olisi vanhempien kanssa keskustelu. Tosin, mikäli tapaus jälleen vahvistaa huolta, on jälleen lastensuojeluilmoituksen teko. Mikäli pojassa on merkkejä kaltoinkohtelusta joko fyysisen ulkomuodon tai psyykkisen voinnin osalta, on poika päästettävä pian lääkäriin. Mielestäni tilanne on kuitenkin sikäli selvä, että poika tarvitsee apua (tai koko perhe), joten opettajan velvollisuus on tehdä ilmoitus.” (V4)

Näyttäisi siis siltä, että opettajan on helpompi reagoida tilanteeseen, joka näyttäytyy selkeämpänä ja jossa väkivallasta on suoria viitteitä. Pelkkä huolen herääminen ja tuntuma siitä, että jotain on vialla, ei riitä. Samansuuntaisia tuloksia on saatu aiemmissa tutkimuksissa (mm. Walsh ym. 2008; Toros ym. 2014). Epäselvä tapaus saa opettajan epäröimään toimintatapoja. Huoli ja halu toimia ovat kuitenkin läsnä koko ajan.

6.2 Opettajan kyvyt, tunteet ja lapsen kohtaaminen

Opettajan toimijuuteen vaikuttavat monet tekijät, motivaation ohella muun muassa hänen ominaisuuteensa ja kykynsä toimia tietyssä tilanteessa sekä tunteet, joita tilanne synnyttää. Jyrkämän (2007) ”kyetä” -ulottuvuudessa on kyse muuttuvista tilannetekijöistä ja henkilön fyysisistä ja psyykkisistä kyvyistä kussakin tilanteessa. Kyvykkyys on aina suhteessa ympäristöön. Ihminen voi olla kyvykäs jossakin ympäristössä, kun taas toisessa hän ei syystä tai toisesta kykene toimimaan. ”Tuntea”-ulottuvuus puolestaan liittyy ihmisen perusominaisuuteen arvioida, arvottaa, kokea ja liittää kohtaamiinsa asioihin ja tilanteisiin tunteitaan. (mts. 206.) Tutkimukseni aineistosta tulee esille, että opettajan henkilökohtaiset kyvyt ja ominaisuudet ovat merkityksellisiä erityisesti tilanteen tunnistamisessa, yhteyden luomisessa lapseen ja tämän auttamisprosessin aloittamisessa.

”Paljolti on kiinni kuitenkin opettajan aktiivisuudesta ja herkkänäköisyydestä puuttua tilanteisiin, vaikka niin ei saisikaan olla.” (V6)

”Opettajan tulee pitää tuntosarvet hereillä ja kysellä kuulumisia.” (V7)

Lapsi tarvitsee aikuisen, joka kykenee tukemaan lapsen tiedon tuottamista sekä tarjoamaan lapselle sopivia välineitä kertomiseen. Lapsen tieto edellyttää vastaanottamiskykyistä ja tulkitsemistaitoista kuulijaa. Lasten kanssa työskentelevien ammattilaisten on kyettävä lukemaan myös lapsen käytöstä ja olemusta. (Hurtig 2006, 172–173.) Eskosen (2005) tutkimuksessa ilmeni, että lapset eivät kertaakaan käyttäneet perheväkivaltaa puhuessaan perheessään tapahtuneesta väkivallasta. Osa lasten perheväkivaltaa kuvaavista ilmaisuista oli Eskosen (2005) mukaan hyvin epämääräisiä ja tulkinnoille tilaa jättäviä.

Tutkimukseni vastaajat korostavat opettajan henkilökohtaisina ominaisuuksina juuri sensitiivisyyttä, herkkyyttä kuunnella lasta ja pienten vihjeiden huomaamista.

”Opettajän työssä on tärkeää huomata erilaisia ”vihjeitä”, joilla oppilaat tuovat aikuisten tietoisuuteen esim. ongelmiaan, kuten näissä kertomuksissa kirjoitelmien ja piirustusten kautta.” (V2)

Tärkeäksi katsotaan, että opettajalla on lapsen luottamuksellinen ja turvallinen suhde, jotta tämä uskaltaa avautua kokemuksistaan. Hovilan (2004) mukaan hyvässä kohtaamisessa opettaja on tietoinen oppilaan yksilöllisistä piirteistä ja on valmis kuulemaan oppilasta ja vastaanottamaan tietoa ja tunteita, jotka liittyvät lapsen tilanteeseen.

”Tärkeää olisi, että lapsi tuntisi, että häntä autetaan ja kuunnellaan. Haluaisin, että lapsi tuntisi, että minä opettajana olen luotettava aikuinen, jolle hän voi puhua mieltään askarruttavista asioista.”(V2)

Se, että opettaja tutustuu lapseen ja on avoin hänen huolilleen ja taustalleen, on Hovilan (2004) mukaan avain lapsen elämän solmukohtien avautumiseen. Vasta, kun lasta on kuultu ja tutustuttu hänen tilanteeseensa, voidaan saada lapselle apua. Kiireettömyys edistää ihmissuhteiden syntymistä.

”Kertomuksissa esiintyvissä tilanteissa pyrkisin opettajana lähentymään lasta kahden keskeisissä keskusteluissa ensin esimerkiksi lapsen mielenkiinnonkohteiden kautta. Tämä voi synnyttää lapsessa luottamuksen tunteita, jolloin hänen on helpompaa kertoa jostain vaikeammastakin asiasta. Mielestäni opettajan on tärkeää järjestää aikaa tällaisille keskusteluille, jotta lapsi ei tunne kiirettä.” (V3)

Hovilan (2004) mukaan oppilaat kohdataan usein hätäisesti monien eri kontaktien ristitulessa ja opettaja irrottautuu harvoin tietyn lapsen kasvattajaksi kouluyhteisössä. Hän painottaa, että opetussuunnitelmassa ja koulukäytännöissä on syytä etsiä tilaa oppilaan kohtaamiselle ja tunnesiteen luomiselle. Moniammatillisuus tukee opettajan toimijuutta ja kasvatusystävyyttä, mutta on hyvä myös lapsen kannalta. Hovila (2004) arvelee, että joskus on hyvä, jos lapsella on useampia opettajia, jolloin toinen opettaja tai koulunkäyntiavustaja voi havaita jonkin asian kaipaavan hoitoa tai tukea. Hovila (2004) näkee, että opettajien yhteistyö on hyvä keino löytää lapsen yksilölliset piirteet – toinen aikuinen voi olla taitavampi saamaan lapsen ilot ja murheet esille.

Eskonen (2005) määrittelee tutkimuksessaan ns. kertomistilan vuorovaikutuksellisesti rakentuvaksi tilaksi väkivallan käsittelemiselle. Kertominen tapahtuu aina jonkin tilan ehdoilla. Kertomistilakäsitteeseen sisältyy sekä fyysinen että mentaalinen ulottuvuus. Kertomistila rakentuu vuorovaikutuksessa. Paikkaan ja tilanteeseen tulemisen lisäksi merkityk-

sellistä on se, mitä tuossa tilassa ja tilanteessa olijoiden välisessä vuorovaikutuksessa tapahtuu. Vuorovaikutustilanteet voivat joko rakentaa tai olla rakentamatta kertomistilaa perheväkivallan käsittelemiselle. Kertomistila luo puitteet sille, miten lapset väkivaltaan liittyviä kokemuksiaan käsittelevät ja millaisilla tavoilla lapset voivat perheväkivaltaan liittyvistä kokemuksistaan kertoa. Eskonen (2005) on löytänyt kolme erilaista väkivallan kuulemisen käytäntöä, jotka ovat virittävä, kyselevä ja vaikeneva kuuleminen. Virittävä kuuleminen kuvaa sellaisia tilanteita, joissa aikuiset toiminnallaan suuntaavat keskusteluja lasten kokemaan väkivaltaan. Virittävän kuulemisen muotoja ovat kertaaminen, strukturointi ja pyytäminen. Kyselevä kuuleminen puolestaan kuvaa toimintaa, jossa aikuiset esittävät erilaisia kysymyksiä lapsille heidän kertoessaan väkivallasta. Kyselevän kuulemisen muotoja ovat tarkentava, tulkitseva ja tilaa antava. Vaikeneva kuuleminen kuvaa aikuisten hyvin vähäistä verbaalista osallistumista väkivaltaa koskeviin keskusteluihin. Vaikeneva kuuleminen liittyy nonverbaaliin myötäelämiseen, tilanteiden rytmiin ja kantaa ottamattomuuteen. Erilaiset kuulemisen käytännöt mahdollistavat erilaisia kertomisen tapoja ja tekevät tilaa lasten kertomiselle. (Eskonen 2005, 55–68.)

”Ottaisin oppilaan rauhallisena hetkenä luokseni ja varmistaisin, että hän tietää, että minulle voi puhua mistä vain enkä suutu mistään. Kertoisin tytölle, että väkivalta on väärin eikä kukaan saa satuttaa toista.” (V7)

Tutkimuksissa on todettu, että empaattisuus näyttäisi olevan luokanopettajille keskeinen taito sukupuolesta riippumatta (Virtanen 2013; Nironen 2011). Myös tässä tutkimuksessa empatia ja välittäminen nousevat esiin.

”Empatia taidot ovat opettajilla erittäin tärkeitä.” (V4)

”Tärkeintä on mielestäni oman opettajan aktiivisuus ja välittäminen lapsista.” (V9)

Empaattisella opettajalla on kyky kuunnella muita tarkkaavaisesti ja ymmärtää heidän näkökulmiaan. Empaattisella opettajalla on myös aitoa kiinnostusta muiden auttamiseen. Äänettömällä ammattitaidollakin on oma merkityksensä. Sitä opettaja tarvitsee muun muassa siihen, että osaa käsitellä oppilaita, heidän vanhempiaan ja kollegoitaan. Kokemus erilaisista kohtaamisista täydentää opettajan ammattitaitoa keskeisesti. (Virtanen 2013, 208–222.) Virtanen (2013) toteaa myös, että on tärkeää, että opettaja kykenee erittelemään työtehtäviin liittyviä tunteitaan. Sellaiset tunteet, jotka vievät jatkuvasti opettajan energiaa, voivat lisätä hiljalleen opettajan tunnekuormaa ja uuvuttaa. Näkisin myös, että opettajaa

voi kuormittaa epäselvä tilanne lapsen tilanteen ja omien toimintamahdollisuuksien suhteen.

6.3 Opettajan toimintamahdollisuudet

Jyrkämän (2007, 206) mukaan toimijuuden modaliteetti ”voida” liittyy niihin mahdollisuuksiin, joita tilanteet, erilaiset rakenteet ja tekijät tuottavat ja avaavat. Opettajan toimintamahdollisuudet arvioidaan tämän tutkimuksen vastauksissa hyväksi. Puitteet (mm. oppilashuoltolaki, lastensuojelulaki ja koulujen omat toimintamallit) tukevat opettajan puuttamista tilanteeseen. Opettaja voi pyytää apua (*konsultaatio, tieto, tuki*) tilanteessa aika monelta ammattilaiselta rehtorin ja kollegoidensa lisäksi. Opettaja voi ottaa yhteyttä esimerkiksi koulun kuraattoriin, terveydenhoitajaan tai psykologiin. Myös lastensuojeluun ja poliisiin voidaan olla yhteydessä tilanteen niin vaatiessa vaikka heti.

”Opettajan toimintamahdollisuudet ovat käsittääkseni aika laajat – ainakin aluksi. Selvissä väkivaltatapauksissa soitto poliisille ja muissa tilanteissa lastensuojeluilmoitus ja tietenkin keskustelu vanhempien kanssa.” (V4)

Kennyn (2004, 1316; myös Goldman 2007) laajahkossa kyselylomaketutkimuksessa (N=200) opettajien asenteista ja tiedoista koskien lapsen kaltoinkohtelua selvisi, että useimmat opettajat kokivat olevansa epä tietoisia niistä merkeistä ja oireista, jotka kertovat lapsen kaltoinkohtelusta. Tämä teki vaikeaksi tietää milloin kannattaa ilmoittaa epäilyksistään. Tässä tutkimuksessa ratkaisuna hämmentävään ja epäselvään tilanteeseen jotkut vastaajat näkevät sen, että opettaja jää seurailemaan tilannetta toistaiseksi, kyselee kollegoilta ja miettii lapsen aiempaa käytöstä. Kertooko lapsen käytös väkivallan kokemuksista? Monet vastaajista näkevät hyvänä vaihtoehtona sen, että opettaja ottaa lapsen uudestaan kanssaan keskustelemaan. Näin toimittaisiin etenkin tytön tapauksessa.

”Opettajana ottaisin tilanteen ensinnäkin käsittelyyn ja haluaisin saada oppilasta [poika] ”avautumaan kuorestaan”. Keskustelisin asioista muiden opettajien kanssa, ovatko he huomanneet viitteitä väkivaltaan. En ryhtyisi heti syyttämään ketään, mutta seurailisin oppilasta onko hän esim. ahdistunut tai onko merkkejä väkivallasta.”(V5)

”Opettajana seurailisin tilannetta vähän aikaa – onko tyttö koulussa millä tuulella ja vaikuttaako hän voivan/jaksavan hyvin. Saattaisin myös ottaa kirjoitelman uudestaan puheeksi ja keskustella asiasta tytön kanssa.[---]Luokkatilanteessa yrittäisin tukea lasta parhaani mukaan. Positiivinen palaute ja lämmin ilmapiiri sekä hyvät kaverisuhteet vaikuttavat lapsen jaksamiseen. Jos huomaisin lapsen

koulumenestyksen huonontuneen, katsoisin asiaa jonkin aikaa ”läpi sormien”. Lapsen hyvinvointi on kuitenkin etusijalla! Pitäisin kuitenkin huolta, ettei hän tipu liikaa kelkasta vaan voi jaksessaan taas keskittyä koulutehtäviin.” (V1)

Sille, että lapsi ei puhu väkivallan kokemuksistaan, voi olla useita syitä. Lapsen vaikeneminen saattaa liittyä siihen, että myös hän tarkkailee tilannetta ja pohtii voiko ja uskaltaako asiasta puhua. Sopivien sanojen ja sopivan tilanteen ja aikuisen löytäminen ei ole helppoa (Hurtig 2006, 172–173). Lapsi voi myös pohtia lojaliteettiaan vanhempiaan kohtaan. Kuten Eskonen (2005) toteaa, kertominen edellyttää aina tilaa kertomiselle. Yksilön kannalta ratkaisevaa on se, että hänelle syntyy kokemus siitä, että jostain asiasta on mahdollisuus ja kannattaa puhua. Luottamuksen saavuttaminen ei ole helppoa, koska lapsella voi olla kokemus luottamuksen rikkoutumisesta. Luottamuksen rikkoutumisella saattaa olla kauaskantoiset seuraukset. Väkivaltaa kokeneelle se aiheuttaa turvattomuuden ja pelon tunteen ja horjuttaa käsitystä muihin ihmisiin ja ympäröivään todellisuuteen (Husso & Virkki 2008, 267).

Opettajalle tilanteen seuraileminen hetkellisesti ja lisätiedon kerääminen ovat siis ensiaskeleita tilanteessa, joka ei ole selkeä. Alkuun tilanne pysyy opettajan ja oppilaan välisenä ja opettaja pyrkii luomaan oppilaaseen luottamuksellisen keskusteleavan suhteen ja rohkaisemaan avautumaan asiasta. Aika monissa vastauksissa opettaja kuitenkin haluaa ottaa heti mukaan myös muita ammattilaisia.

”Opettaja ei kuitenkaan ole yksin, vaan sekä koulun sisältä että sen ulkopuolelta löytyy apua. Molemmissa tapauksissa juttelisin ehkä ensin kuraattorin tai terkkarin kanssa ja yrittäisin heidän avullaan yhdessä saada lapset kertomaan perheidensä tapauksista.” (V12)

”Molemmissa tilanteissa ottaisin siis yhteyden koulukuraattoriin, mutta myös rehtoriin. Rehtorin on hyvä olla perillä tilanteesta, sillä vaarana on, että vanhempi kokee koulun toimineen väärin.” (V1)

Moniammatillisuus sekä rehtorin ja opettajakollegoiden tuki ovat tärkeässä asemassa ja tukevat opettajan toimijuutta. Kuten edellä tuli esiin, opettajalle on tärkeää, että he eivät jää tilanteessa yksin.

”Opettajana kutsuisin [tytön] vanhemmat keskusteluun ja pyytäisin koulupsykologilta apua. Psykologi voisi olla myös palaverissa mukana turvaamassa selustaa. Koulussa asiaa käsiteltäisiin moniammatillisessa kokouksessa.” (V6)

Moniammatillisuuden voima on siinä, että jokainen tuo oman ammatillisen näkemyksensä työhön. Koulujen oppilashuollon lähtökohtana on yhteistyö vanhempien kanssa. Nykyään koulun ja kodin yhteistyötä korostetaan paljon ja siihen panostetaan kouluissa. (Laitinen & Hallantie 2011, 35–36, 39–40.) Toisaalta yhä enemmän on tietoa siitä, että opettajan ja vanhempien suhde voi olla hyvinkin haastava. Osa vanhemmista puuttuu opettajan näkökulmasta liikaa kouluasioihin, osa taas suhtautuu välinpitämättömästi lastensa koulunkäyntiin ja heitä voi olla vaikea tavoittaa. Usein opettaja ottaa yhteyttä vanhempiin vain silloin kun jokin asia ei mene hyvin tai jos lapsessa on tapahtunut jokin olennainen muutos aiempaan verrattuna. (Cantell 2011, 171, 199–200, 254–255.)

Bishop, Lunn ja Johnson (2002, 187) tutkivat opettajiksi valmistuvien käsityksiä ja asenteita lasten kohtaamaa väkivaltaa kohtaan kyselylomake- ja haastattelututkimuksessa. Tulosten mukaan nuoret opettajat tunsivat ahdistusta sekä koskien päätöksentekoa että työskentelyä perheen kanssa jota epäily koskee. Heillä oli kuitenkin vahva tahto puuttua asiaan ja toimia ikään kuin lapsen asianajajana. Myös tämän tutkimuksen vastauksista tulee esille, että hankalassa tilanteessa yhteydenottoa vanhempiin joskus viivytettäisiin, vaikka tiedetään sen välttämättömyys tilanteen korjaantumisen kannalta. Toisaalta huoli lapsesta pakottaa toimimaan.

”Haastavaa näissä tilanteissa on, että lastensuojeluilmoitus saattaa katkaista yhteyden kotiin. Vanhempi voi kokea negatiivisia tunteita koulua kohtaan ja kasvatuskumppanuus ja luottamus saattavat katketa. Ensin on kuitenkin aina ajateltava lapsen hyvinvointia ja turvallisuutta!” (V1)

”Asian viemisen eteenpäin saattaa estää se, jos epäily ei ole vakava, ja vanhemmat kieltävät kaiken ja kaikki näyttää hyvältä.” (V5)

Myös Eriksson ja Arnkil (2012, 7-8) toteavat, että huolen ottaminen vanhempien kanssa puheeksi voi tuntua vaikealta. Lapsen asioista saatetaan keskustella yleisesti, mutta hankalaa on, jos lapsen pulmat liittyvät työntekijän mielestä huoltajien omaan toimintaan. Koulutus ei välttämättä anna valmiuksia vaikeista asioista keskustelemiseen. Tämän vuoksi työntekijä voi arastella asian ottamista esille, siirtää puheeksiottamista tai toivoa, että joku muu tekisi sen. (Eriksson & Arnkil 2012, 7-8.) Muutamissa vastauksissa ajateltiinkin, että esimerkiksi rehtori tai koulukuraattori voisi tehdä lastensuojeluilmoituksen opettajan puolesta tai ainakin yhdessä tämän kanssa.

”Joka tapauksessa ottaisin pian yhteyttä koulun rehtoriin ja keskustelisin hänen kanssaan asiasta. Rehtori voi tehdä lastensuojeluilmoituksen, jos kokee yhdessä opettajan kanssa, että se on tarpeellinen. Mieluimmin yhteys lastensuojeluun liian herkästi kuin liian myöhään.” (V10)

Vain muutamat tutkimukseni vastaajat ottaisivat heti yhteyttä kotiin ja pyytäisivät vanhemmat neuvotteluun koululle.

”Opettajana on mahdollista ottaa yhteyttä myös kotiin. Mikäli huolenaihe on suuri, opettaja voi pyytää vanhempia keskustelemaan koululle ja ilmaista huolensa asiasta. Keskustelu voi olla aluksi opettajan ja vanhempien välistä, mutta tilanteeseen voi olla tarpeen tuoda myös muita tahoja.” (V3)

”Ensimmäisenä pitäisi mielestäni ottaa yhteys vanhempiin, ja saada puheyhteys sinne. Kertoa selkeästi, mitä tyttö on kertonut ja oma huoli tilanteesta. Myös kuraattoria olisi hyvä informoida aiheesta. Mikäli tilanne on omasta mielestä vakava, eikä puheyhteyttä saada vanhempiin vaaditulla tasolla, on mielestäni perusteltua ottaa yhteys lastensuojeluun.” (V9)

Eriksson ja Arnkil (2012, 7-8) korostavat, että on tärkeää tiedostaa se sävy, jolla puhutaan lapsen tai perheen ongelmista. Asian puheeksiottamista helpottaa heidän mukaansa se, että työntekijä ottaa puheeksi oman huolensa sen sijaan, että puhuisi lapsen tai perheen ongelmista. Ottaessaan oman huolensa puheeksi työntekijä pyytää huoltajien apua ja yhteistyötä huolensa vähentämiseksi. Se on eri asia kuin toisten määrittelemisen ongelmaksi.

6.4 Mikä opettajaa estää toimimasta?

Kuten edellä tuli esille, opettajalla on monenlaisia toimintamahdollisuuksia ja vaihtoehtoja tilanteessa, jossa hän epäilee oppilaansa kokeneen tai nähneen väkivaltaa kotona. Hänen toimijuuteensa eri tilanteissa vaikuttavat monet elämänkulkuun ja rakenteisiin liittyvät tekijät, kuten hänen omat menneet kokemuksensa, ikänsä, sukupolvensa, sukupuolensa, etninen taustansa, sosio-ekonominen asemansa, ajankohta, ympäristö sekä yhteiskunnalliset normit ja odotukset. Lisäksi toimijuus rakentuu jo mainittujen modaalisten ulottuvuuksien dynaamisena vuorovaikutuksena. (mm. Jyrämä 2013, 423; 2008.)

Aineistosta tulee esiin, että opettaja on kertomuksissa tilanteessa, jossa hänellä on tarve toimia määrätietoisesti lapsen hyväksi ja lasta kuunnellen. Toisaalta hän saattaa olla häm-

mennyksissään tapahtumien todenperäisyydestä ja epävarma käytettävissä olevista toimintatavoista:

”Kenelle asiasta pitää puhua? Ajatuksena tulee mieleen, että kysäisisin mielipidettä kollegoilta, varsinkin jos ongelmat tulee yllätyksenä. Tilanne aiheuttaisi hämmennystä ja ristiriitaisuuksia, riippuen siitä, onko väkivalta ollut tiedossa ja aikaisemmin vai ei. Asia ei kuitenkaan jäisi huomioimatta.” (V5)

Kyse on pohdinnasta ja valintojen tekemisestä ristiriitaisessa tilanteessa, johon liittyy haluamisten, osaamisten, voimisten, tuntemisten lisäksi erilaisia ja eritasoisia sääntöjä, esteitä, rajoitteita ja pakkoja, esimerkiksi lastensuojelulaki velvoittaa toimimaan (myös Vink 2014). Jyrkämän (2007, 206) toimijuuden modaaliteetti ”täytyä” liittyy niihin fyysisiin, sosiaalisiin, normatiivisiin ja moraalisiin esteisiin, pakkoihin ja rajoitteisiin, jotka vaikuttavat toimijuuteen juuri sillä hetkellä. Osaamiset, kykenemiset, haluamiset, täytymiset, voimiset ja tuntemiset ovat yksilöhistoriallisesti muuttuvia ja kontekstisidonnaisia (Jyrkämä 2013, 423–424). Romakkaniemen (2010, 147) mukaan täytyminen on suoriutumista sosiaalisista rooleista, kulttuuristen käsitysten ja normien sekä omien sisäistyneiden pakkojen kanssa selviytymistä.

Vastauksissa nousee esiin erilaisia syitä, jotka voivat estää opettajaa toimimasta. Yhdeksi ongelmaksi nähdään lapsen puhumattomuus ja tilanteen selvittämisen vaikeus sekä vanhempien yhteistyöhaluttomuus asiassa.

”Opettajan toimintaa tällaisissa tilanteissa voi rajoittaa esimerkiksi se, jos lapsi ei ole yrityksistä huolimatta halukas keskustelemaan asiasta. Lapsi voi olla myös pelokas, mikä vaikuttaa opettajan toimintatapoihin. Myös vanhemmat voivat olla yhteistyöhaluttomia. Opettajan kokemattomuus voi olla lisäksi yksi tekijä, mikä aiheuttaa tilanteessa epävarmuutta ja näin ollen voi estää opettajan toimimista tällaisissa tilanteissa.”(V3)

”Hankalaa tietysti, jos vanhemmat eivät ole yhteistyökykyisiä.” (4)

”Opettajia saattaa estää pelko kohdata vanhempia yksin ja epäily siitä puhuuko lapsi totta.” (V7)

Esiin nousevat rajoitteet koskevat niin opettajaan itseensä liittyviä syitä (kokemattomuus, haluttomuus kohdata lapsi tai vanhemmat vaikeassa tilanteessa) kuin myös pelkoa, joka kohdistuu huoleen lapsen hyvinvoinnista että vanhempien kohtaamiseen ja näiden reagointiin.

”Itse toivon ja myös vahvasti uskon, että väkivaltaan puuttumisessa ei ole syytä, jotka estäisivät opettajia puuttumasta. Joskus puuttumattomuuden taustalla voi olla kiire tai pelko. Pelko voi aiheutua siitä, että pelätään perheen reaktiota ja vastahyökkäystä. Pelko voi tulla myös siitä, jos ei saa moniammatillista joukkoa tukseen.” (V8)

Opettaja voi myös pelätä yksin jäämistä asian ja lapsen kanssa. Bishopin ym. (2002) tutkimuksessa vastaajat kuvasivat tunnetilojaan muun muassa kauhistuneiksi, pelokkaiksi, järkyttyneiksi ja vihaisiksi, kun he alkoivat käsitellä aiheeseen kuuluvia asioita. Tilanne on ristiriitainen erityisesti koskien lapsen vanhempia, koska vastaajat kokivat että lasta oli suojeltava juuri heiltä. Toisaalta he ajattelivat että myös vanhemmat tarvitsivat tukea.

Pelon nähdään liittyvän myös mahdolliseen lastensuojeluilmoituksen tekemiseen. Toisaalta opettajalla on lainmukainen ilmoitusvelvollisuus, jos hän epäilee että lapsen asiat eivät ole kunnossa.

”Opettajalla on velvollisuus tehdä lastensuojeluilmoitus. Koska poika on ilmaisut useasti huolensa, opettajan tulisi kirjoittaa ylös mitä poika on sanonut ja milloin. Tuolloin hänellä on konkreettisia todisteita.” (V1)

”Mikäli opettaja kokee, että lapsi kärsii tilanteesta ja siihen ei tule muutosta, on opettaja velvollinen ilmoittamaan asiasta eteenpäin. Opettaja voi keskustella asiasta rehtorin kanssa, minkä jälkeen seuraavista toimenpiteistä voidaan tehdä päätöksiä yhdessä. Koulun henkilökunnan on jossain tapauksissa tarpeellista tehdä lastensuojeluilmoitus.” (V3)

Tammisen ja Wallénin (2013) tutkimuksessa lastensuojeluilmoitus esiintyi hyvin tunnepitoisena tekona niin vanhempien kuin opettajankin puolelta. Opettajille lastensuojeluilmoitus ei ollut rutiininomainen toimenpide, vaan sen oikeutusta harkittiin tarkkaan. Kokemuksista paljastui opettajien pelko ammatillisten valmiuksien puutteellisuudesta lastensuojelullisiin asioihin tarttumisessa. Ilmoituksen tekeminen koettiin sekä välttämättömäksi velvollisuudeksi että epämiellyttäväksi vastuuksi. Tammisen ja Wallénin (2013) tutkimuksessa opettajan eettinen ja moraalinen pohdinta lastensuojeluilmoituksesta esiintyi kaikkien opettajien vastauksissa jollain tasolla. Myös omassa tutkimuksessani tulee esille se, että opettaja saattaa estää pelko väärinperustein tehdystä lastensuojeluilmoituksesta.

”Opettajaa voi estää puuttumasta tilanteeseen juuri nämä ”hutilaukaukset”, jolloin on tehty lastensuojeluilmoitus ilman päteviä perusteita ja opettajan leimaantumisen tämän vuoksi. Tästä syystä olisi aina pyrittävä selvittämään asiat van-

hempien kanssa ja täten saada tietoa, onko syytä jatkaa asioiden viemistä pidemmälle.” (V9)

Osassa vastauksia puolestaan katsotaan, että opettajalla ei voi eikä saa olla tilanteessa min-käänlaisia esteitä toimia.

”Opettajalla ei tule olla esteitä toimia huolta herättävässä tilanteessa. Opettaja ei saa myöskään hämääntyä siitä, että tyttö viittaa kintaalla ”ongelmaa”. ”(V6)

”Mielestäni opettajalla on velvollisuus yrittää tehdä parhaansa lapsen eteen, joten mitään estettä ei pitäisi olla tilanteissa toimimisessa.” (V12)

”Lastensuojeluilmoituksen tekeminen on jokaisen vastuullisen aikuisen velvollisuus, jos perheväkivallasta on viitteitä.” (V8)

Opettajan toimintaa näyttäisi siis rajoittavan hänen kokemattomuutensa tai toimintatapojen tuntemattomuuden ohella vahva tunnetila, pelko. Opettaja voi pelätä sitä, että ei osaa toimia tilanteessa oikealla tavalla tai tulkitsee tilanteen väärin ja tekee virheellisen lastensuojeluilmoituksen ja saa kokea sen seuraukset. Hän voi myös pelätä lapsen vanhempien reagoimista, kun asia tulee ilmi. Vanhemmat voivat kohdistaa syytöksiä opettajaan. Opettaja voi myös pelätä lapsen hyvinvoinnin puolesta ja omaa yksinjäämistään vaikean asian kanssa. Toisaalta opettajalla on lainmukainen velvoite ja myös moraalinen pakko toimia, koska lapsen hyvinvointi voi olla vaarassa. Lastensuojeluilmoituksen tekemättä jättäminen voi aiheuttaa vakavaa vaaraa lapsen terveydelle (Söderholm ym. 2012, 17).

Jyrkämän (esim. 2007; 2008) toimijuuden modaliteettimallissa kyse on monien tekijöiden yhteenkietoutumisesta. Tämä tulee näkyviin siinä kun pohditaan opettajan toimijuuteen liittyviä erilaisia ulottuvuuksia. Kuvio monimutkaistuu entisestään kun siihen lisätään lapsen toimijuuden mahdollisuudet ja esteet. Kun alakouluikäinen lapsi tahtoo (haluta) kertoa opettajalle tai muulle aikuiselle väkivaltakokemuksestaan sekä siihen liittyvistä peloistaan ja muista tunteistaan (tuntea), häneltä edellytetään tiettyjä fyysisiä tai psyykkisiä ominaisuuksia tai tilannekohtaisia kykyjä (kyetä) sekä tietoja ja taitoja (osata), joita hänellä ei välttämättä ole tai joita hän vasta opettelee. Kertomiseen voi liittyä myös esimerkiksi vanhempien asettamia rajoitteita ja kieltoja (täytyä), jotka estävät lasta kertomasta. Lisäksi lapsella täytyy olla tilaisuus ja mahdollisuus tuoda esiin asiansa (voida) opettajalle sopivassa paikassa eli tarvitaan ”kertomistila” (ks. Eskonen 2005). Tällöin eivät pelkästään rakenteelliset tekijät vaikuta siihen, saako lapsi asiansa esille, vaan kyse on myös opettajan ominaisuuksista, kyvystä kuunnella lasta, olla läsnä. Entä mikä sija on opettajan tunteilla ja

arvostuksilla? Voi ajatella, että erilaiset tunteet ovat koko ajan läsnä prosessissa. Jotta lapsi saa mahdollisuuden kertoa kokemuksistaan tarvitaan hyvä ja onnistunut kohtaaminen lapsen ja opettajan välillä ja opettaja joka toimii mahdollisista peloistaan huolimatta.

7. KOULU JA VÄKIVALTA

Opettajaksi opiskelevien vastaajien vastauksissa korostuvat moniammatillisuus eli kollegoiden ja rehtorin tuki ja muiden ammattilaisten antama tieto ja yhteistyö heidän kanssaan. Aineistosta voi päätellä, että omat tiedot ja taidot eivät välttämättä riitä ratkaisemaan haastavaa tilannetta. Ja toisaalta todetaan, että opettajan ei tarvitsekaan toimia yksin, koska moniammatillinen tiimi tukee.

Olen edellisessä luvussa jäsentänyt opettajan toimijuutta tilanteessa Jyrkämän (2007, 206) toimijuuden modaliteettien kautta. Tässä luvussa pohdin vielä sitä millaiset ovat vastavalmistuneen opettajan tiedot ja taidot kohdata väkivaltaa kokenut tai nähnyt lapsi? Millaisia valmiuksia opettajankoulutus tarjoaa? Yksi Jyrkämän (esim. 2007; 2008) toimijuuden ulottuvuuksista, ”osata” liittyy henkilön hankkimiin tietoihin ja taitoihin, erilaisiin pysyviin, mutta elämänkulun ja kokemusten myötä karttuviin osaamisiin. Kuten jo edellä on tullut esiin, epäily lapsen kokemasta väkivallasta voi aiheuttaa opettajassa aluksi hämmennystä, jos tuntuu että omat tiedot ja taidot eivät riitä. Tämän luvun aluksi tarkastelen sitä, miten vastaajat kuvaavat koulutuksen aikana saamaansa tietoa lasten kokemasta ja kohtaamasta väkivallasta ja toimintatavoista asian suhteen.

7.1 Opettajan koulutus

Tutkimukseen osallistuneet opettajaksi opiskelevat vastaajat kokivat enimmäkseen, että koulutus ei tarjoa riittävästi tietoa lasten kokemasta väkivallasta ja opettajan toimintatavoista tilanteessa eli lapsen kaltoinkohteluun ja sen tunnistamiseen liittyvät tiedot koettiin puutteelliseksi. Väkivaltateemaa sivutaan opinnoissa jonkin verran, mutta ei kuitenkaan riittävästi.

”Opekoulutuksessa ei juuri puhuta väkivallasta. Opit tulevat muualta.” (V7)

”Okl:ssä ei ole, muistaakseni koskaan, puhuttu väkivallan kohtaamisesta. Uusi opettaja saa siis aikamoisen kylmäkasteen aloittaessaan työt. Okl:ssä pitäisi aivan ehdottomasti olla koulutusta väkivallan kohtaamiseen. Muistan kyllä lukeneeni jostain Saloviidan kurssikirjasta, miten rauhoittaa oppilas, mutta aiheesta ei ole ikinä keskusteltu, saati harjoiteltu konkreettisia taitoja esim. luokassa tapahtuvaa väkivaltaa kohtaan.” (V4)

”Opettajan koulutuksessa ei mielestäni käsitellä tarpeeksi haastavien tilanteiden käsittelyä eikä niihin saa koulutuksen kautta juurikaan vinkkejä. [---] Toivoisin, että koulun arjessa esiintyviä haastavia tilanteita käsiteltäisiin koulutuksessa enemmän.”(V3)

Vastaajat näkisivät hyvänä opetusmuotona case-tilanteiden harjoitukset. Yksi tapa saada tietoja ja taitoja toimia tilanteessa voisivat olla myös opetusharjoittelun aidot tilanteet, joissa opiskelija voisi olla mukana kuulemassa.

”Voitaisiin keskustella/näytellä enemmän erilaisissa tilanteissa.” (V7)

”En tähän nyt muista, olisiko meillä joskus ollut jollain kurssilla case-tapauksia (kuviteltuja tai tosia), joissa meidän piti pohtia, miten toimisimme. Tällaiset case-tapaukset ovat mielestäni hyvä tapa oppia, miten toimitaan, kun lapsi kohtaa väkivaltaa. Tällöin voimme oppia toisiltamme, kun pohdimme niitä yhdessä. Tärkeää on kuitenkin se, että tulevia opettajia valmistellaan siihen, miten toimia, kun huomaa lapsen kokevan väkivaltaa.” (V12)

”Mielestäni tulevia opettajia tulisi kouluttaa paremmin tämänkaltaisten tilanteiden kohtaamiseen. Harjoittelussa tämän kaltaiset tilanteet hoitaa kuitenkin ”oikea” opettaja ja saattaa olla, että hän ei voi vaitiolovelvollisuuden vuoksi kertoa yksityiskohtia opiskelijalle. Olisi tärkeää saada ohjeistusta kuinka lähestyä perheväkivallasta kärsivää oppilasta, mutta myös aggressiivista vanhempaa.”(V1)

Esimerkiksi Salmisen ja Suhosen (2008) mukaan case -menetelmässä opiskelijat käsittelevät kuvattua esimerkkitapausta soveltaen siihen aikaisempien kokemustensa tai koulutuksensa kautta oppimiaan asioita. Tapauksessa tarkastellaan asioita eri puolilta, ja se edellyttää erilaisten ratkaisujen löytämistä ja tekemistä. Case -opetuksella voidaan kehittää mm. analysointitaitoja, soveltamiskykyä, luovuutta, kommunikointitaitoja, sosiaalisia taitoja ja itsearviointia. (mts. 19–20.)

Lisäksi tarvitaan konkreettista, päivitettyä tietoa väkivallasta. Lapsen kokemusten tunnistaminen ja tietoisuus väkivallan eri muodoista on tärkeää, jotta siihen voidaan puuttua. Tunnusmerkkien tietäminen helpottaa ja nopeuttaa toimimista tilanteessa. (mm. Lehtimäki 2008.) Koulun henkilökunnan ja moniammatillinen työryhmän tuki on opettajalle tärkeää haastavassa tilanteessa. Varsinkin silloin kun oma kokemus ja tietotaidot koetaan puutteelliseksi, muiden tuen ja tietojen ja taitojen avulla tilanteessa päästään eteenpäin.

”Koulutus antaa minusta sellaisen valmiuden kuin kuuluukin. Et ole yksin! Käytä moniammatillista työryhmää apuna. Huoli on riittävä syy viedä asiaa eteenpäin.” (V6)

”Oikeastaan saattaa riittää, että muistaa yhden ohjeen: toimi heti, älä jää odottamaan. Jos ei ole varma, miten tulisi toimia, rehtori varmasti auttaa tässä asiassa.” (V12)

Osa vastaajista tuumii, että riittää kun opettaja tietää että ei ole yksin asian kanssa, on itse tilanteessa aktiivinen ja tiedostaa ilmoitusvelvollisuutensa.

”Mielestäni opettajan koulutuksessa ollaan puhuttu hyvin näistä asioista. Tärkeintä on mielestäni oman opettajan aktiivisuus ja välittäminen lapsista.” (V9)

”OKL kurssit sivuavat väkivaltaan liittyviä aiheita joltain osin ja ilmoitusvastuusta kerrotaan luennoilla ja harjoitteluun liittyvillä luennoilla mielestäni selkeästi.” (V10)

Osaamisen ja tilanteessa toimimisen suhteen vastaukset siis hiukan vaihtelivat. Enemmistö vastaajista toivoi tietoa erityisesti siitä jo koulutuksen aikana, miten kohdata väkivaltaa kohdannut lapsi ja miten toimia haastavassa tilanteessa esimerkiksi vanhempien kanssa. Osassa vastauksia ollaan sitä mieltä, että koulutuksessa sivutaan väkivalta teemaa riittävästi ja toisaalta näihin tilanteisiin ei voi oikein etukäteen valmistautua.

7.2 Koulun toimintatavat ja suhtautuminen väkivaltaan

Vastaajat arvelevat, että kouluissa suhtaudutaan havaittuun, lasta kohdanneeseen väkivaltaan vakavasti ja siihen puututaan erilaisin keinoin. Ongelmana nähdään lähinnä se, että joissakin tilanteissa väkivalta voi jäädä huomaamatta. Väkivalta on ilmiö, josta perheissä vaietaan ja jota piilotellaan. Vaikka lapsi tiedostaisikin väkivallan epänormaalisuuden perheessään, hänellä ei ole keinoja ratkaista ongelmaa. Asiaan liittyvä salailu ja häpeä vaikeuttavat avun hakemista. (Paavilainen & Pösö 2003.)

”Koulussa suhtaudutaan väkivaltaan mielestäni vakavasti, mutta yksittäisiä tapauksia voi olla vaikeaa huomata.” (V5)

”Väkivalta ehkä hieman vaiettu asia, sitä piilotellaan perheissä. Koulussa mielestäni asiaan puututaan hyvin, mutta se, että tuleeko se ilmi miten vaihtelee.” (V7)

Kuten edellä on jo tullut esille, jotta lapsen kokemus tulee huomatuksi, tarvitaan herkkävaistoinen aikuinen, joka pysähtyy kuuntelemaan ja osaa lukea lapsen käytöstä ja jolla on tietoa väkivallan tunnusmerkeistä. Tämän vuoksi lapsen kaltoinkohtelun tunnusmerkkien

tunnistaminen on tärkeää myös koulumaailmassa. Tässäkin asiassa opettaja voi tukeutua moniammatilliseen työryhmään.

”Mielestäni koulussa lasten kokemaan väkivaltaan suhtaudutaan kuitenkin vakavasti ja siihen pyritään puuttumaan. Useissa kouluissa on tarjolla kuraattorin tai koulupsykologin palveluja, joiden pariin oppilaat voi ohjata. Opettaja voi tehdä itse yhteistyötä moniammatillisesti ja konsultoida eri yhteistyötahoja.” (V3)

Muutamissa vastauksissa arvellaan, että väkivallan käsitteleminen on yhä kouluissa vaikea asia. Jos lapseen kohdistunut väkivalta aihe ei ole ajankohtainen, sitä ehkä varotaan ottamasta puheeksi oppilaiden kanssa.

”Mielestäni väkivaltaa ei käsitellä kouluissa riittävästi ja se koetaan edelleen tabuksi. Vaikka opettajien puuttuminen ja asioiden selvittely jo ovat hyvällä mallilla, vaatisi väkivallattoman kasvatuksen tukeminen lisää aikaa ja vaivannäköä.” (V8)

”Koulussa käsitellään jonkin verran väkivaltaan liittyviä asioita, mutta mielestäni liian vähän.” (V10)

”Lasten kokemaan väkivaltaan suhtaudutaan koulussa mielestäni vaihtelevasti. Mediasta saa kuulla epäonnistuneista tapauksista, mutta paljon ennalta ehkäisevää työtäkin tehdään.” (V6)

Suojellako lapsia peloilta ja ahdistukselta vai ennaltaehkäistä kertomalla väkivallan eri muodoista? Joidenkin vastaajien mielestä olisi hyvä, jos lapsille kerrottaisiin ikätasoon sopivasti erilaisista väkivallan muodoista ja miten väkivallan kokemuksesta voi kertoa aikuiselle. Eskonen (2005) huomauttaa, että kohtaamisissa ammattilaisten ja lasten välillä voi lapsille voi syntyä kollektiivisia muistoja siitä, että vaikeista asioista voi puhua ja vaikeisiin tilanteisiin voi saada apua.

”Lasten kokemaa väkivaltaa käsitellään heidän kanssaan tietäkseni melkoisen vähän koulussa. Ehkä lapsia halutaan suojella siltä ajatukselta, että joku saattaisi tehdä heille pahaa. Toisaalta näistä asioista puhuminen voisi auttaa sellaista lasta, joka kokee väkivaltaa muttei puhu siitä, kertomaan omista tuntemuksistaan ja siitä, mitä hänelle kotona tehdään. Tärkeää on, että väkivalta -asioita käsiteltäisiin koulussa lapsen ikätasoon sopivalla tavalla.” (V12)

”Suomessa väkivaltakokemukset ym. otetaan kouluissa käsittääkseni hyvin vakavasti. Koulu voi tarjota keskusteluapua esim. psykologi & kuraattori ja tietenkin omassa luokassa opettaja. Koulu voi parhaillaan olla paikka, jossa ei tarvitse pelätä tai jossa pääsee keskittymään muuhun kuin sisaruksista tai vanhemmista ”huolehtimiseen”.” (V4)

Koulu voi parhaimmillaan olla väkivaltaa kokeneelle lapselle turvallinen paikka, jossa hän saa apua kokemustensa käsittelyyn ja tukea tilanteesta ulospääsyyn luotettavilta aikuisilta. Kuten jo edellä on tullut esiin tämän tutkimuksen vastaajat korostavat opettajan aktiivisuuden ohella moniammatillista yhteistyötä koulun eri toimijoiden sekä poliisin ja lastensuojelun kanssa. Tiimityö tukee niin opettajaa kuin oppilasta.

”Koulun moniammatilliset työryhmät ja oppilashuolto tarjoavat hyvän mahdollisuuden väkivaltakokemuksiin puuttumiseen” (V8)

Ammattiroolit ylittävä yhteistyö voi synnyttää myös oppilashuollossa uusia toimintatapoja ja ratkaisuja yhteisten tavoitteiden saavuttamiseksi (Laitinen & Hallantie 2011, 36). Yhteistyö ei välttämättä toimi aina mutkattomasti eri ammattilaisten ja viranomaistahojen kesken. Tähän voi olla syynä se, että toisen ammattilaisen työtehtäviä ei tunneta. Inkilän (2015) tutkimuksessa sosiaalipalvelun, perusopetuksen ja varhaiskasvatuksen työntekijät kokivat tarvitsevansa lapsen kaltoinkohtelun tunnistamiseen muiden näkemystä lasten tilanteesta, koska asia tuli vain harvoin yksittäisen työntekijän kohdalle. Toiseksi työntekijät kokivat lasten tilanteeseen puuttumisen helpommaksi työyhteisönä, usean työntekijän ollessa samaa mieltä. Tutkimuksen mukaan eri yhteistyötahojen työtehtävien, vastuiden ja toimintatapojen tunteminen vähensi epäluottamusta ja lisäsi moniammatillista yhteistyötä. Myös tässä tutkimuksessa joissakin vastauksissa nousee esille se, että muiden auttavien tahojen tehtävien tuntemus olisi hyvin tärkeää. Tätä voitaisiin kehittää jo opettajankoulutuksen aikana.

”Mielestäni opettajankoulutuksessa voitaisiin puhua enemmän väkivallan kohtaamisesta ja siihen puuttumisesta, jotta työelämässä aloittavilla opettajilla olisi tietoa ja valmiuksia puuttua näihin tilanteisiin koulussa. Aihe on tärkeä, koska perheväkivalta on välitön uhka lapsen hyvinvoinnille ja mielenterveydelle. Kaipaisinkin koulutukseen käytännön neuvoja siihen, miten opettaja voi auttaa perheväkivaltaa kohdannutta lasta. Mielestäni oli hyödyllistä, kun koulutuksemme alkuvaiheessa eräällä luennolla kävi puhumassa sosiaalityöntekijä, joka kertoi heidän työstään ja roolistaan. Tällaisia vierailuja voisikin olla koulutuksessamme enemmän.” (V2)

Sosiaalihuollon, erityisesti lastensuojelun, ja terveydenhuollon sekä esimerkiksi poliisin työnkuva epäilytilanteessa ja jatkoprosessin etenemisen eri vaiheet olisivat myös opettajalle tärkeä tuntee. Kuorilehto (2014, 118–122) on esittänyt tutkintoon johtavan koulutuksen osaksi moniammatillisen yhteistyön opettamista järjestämällä monitieteistä koulutusta.

Näin opittaisiin tuntemaan yhteistyötahojen työtehtäviä, rooleja ja kommunikaatiota tulevaa työelämää varten. Myös ammattiin valmistuvien opiskelijoiden ja käytännön työelämän ammattilaisten välisillä yhteisillä koulutus- ja kehittämisprojekteilla on saavutettu Kuorilehdon mukaan monia hyviä tuloksia sosiaali- ja terveydenhuollossa. (mts. 118-122.) Yhteiset opintojaksot ja ammatissa jo toimivien eri ammattilaisten vierailut tukisivat yhteistyötä myös väkivaltatilanteissa ja niiden eteenpäin viemisessä. Lapsen kohdistuneen väkivalta- tai hyväksikäyttöepäilyn tiimoilta lapsen kanssa työskentelee useita eri viranomaisia toteuttamassa useita eri toimenpiteitä. Kullakin viranomaisella on oma lähestymistapansa asiaan. Rinnakkain saattavat edetä niin rikosprosessi, lastensuojeluprosessi kuin hoitoprosessikin (Ellonen & Humppi 2010.) Ellonen ja Humppi (2010) huomasivat tutkimuksessaan, että viranomaisten välisen yhteistyön näkökulmasta olennaista olisi toisten viranomaisten työn tuntemus. Ennen kaikkea lastensuojelun toimenpiteitä tunnetaan Ellonen ja Humpin mukaan edelleen huonosti, mikä osaltaan voi vaikuttaa jopa lastensuojeluilmoituksen tekemiseen – tai pikemminkin tekemättä jättämiseen. Toisaalta myös rikosprosessin tuntemus lasten kanssa työskenteleville olisi olennaista, sillä tutkimuksessa tulee ilmi, miten se paikoin nähdään lapsen edun vastaisena. Tutkimuksessa ei selviä, perustuu-ko tämä oikeisiin vai vääristyneisiin tietoihin rikosprosessin vaiheista. Viranomaisten välisen yhteistyön ja moniammatillisen työskentelyn tarkoituksena olisi kuitenkin pitää huoli siitä, että lapsen kokonaisuus näissä eri viranomaisprosesseissa tulee huomioiduksi. (Ellonen & Humppi 2010, 271–288.)

8. TUTKIMUSTULOSTEN YHTEENVETO JA JOHTOPÄÄTÖKSET

8.1 Lasten kotona kokema väkivalta ja puuttumisen vaikeus

Väkivallan kokemuksista vaikeneminen ja siihen puuttumattomuus ovat leimallisia suomalaiselle kulttuurille ja uhrien on vaikea avautua kokemuksistaan. Vaikka Suomessa tutkitaan läheisissä suhteissa tapahtuvaa väkivaltaa ja siihen pyritään puuttumaan, se on edelleen jollakin tavoin tabu, aihe johon suhtaudutaan varoen. Väkivallan ulossulkeminen voi pahimmillaan kuitenkin estää tunnustamasta todellisen väkivallan tapahtumista. (Huttunen 2016, 99.) Väkivallan puheeksiottaminen on jopa sosiaali- ja terveydenhuollon ammattilaisista vaikeaa. Erikoissairaanhoidossa toteutetussa Vish-tutkimuksessa, jossa haastateltiin lääkäreitä, sairaanhoitajia, psykologeja ja sosiaalityöntekijöitä, tuli esille, että kiire sekä tilan ja tiedon puute ovat terveydenhuollossa väkivallan puheeksiottamisen esteitä. Lisäksi väkivallasta kysyminen koetaan haastavaksi. (Husson ym. 2014; myös Virkki ym. 2011; 2015.) Husson ym.(2014) mukaan ”väkivallan kaltaiset ilkeät ongelmat ovat oireiden, syiden ja seurausten kimppu”. Monissa tilanteissa on epäselvää, kenen tehtävä ongelman ratkaiseminen on. Väkivallan kaltaisten ongelmien kohtaamiseksi olisikin luotava uusia, olemassa olevien organisaatioiden ja ammattiryhmien osaamista ja voimavaroja yhdistäviä käytäntöjä. (mts. 2014, 271, 274, 277; myös 2012.)

Uusilla lakisäädöksillä pyritään puuttumaan voimakkaammin läheissuhteissa tapahtuvaan väkivaltaan. Uudistunut sosiaalihuoltolaki (1301/2014, 11 §) määrittelee, että sosiaalipalveluja on järjestettävä lähisuhde- ja perheväkivallasta sekä muusta väkivallasta ja kaltoinkohtelusta aiheutuvaan tuen tarpeeseen. Vuonna 2015 Suomessa voimaan astunut ns. Istanbulin sopimus sisältää määräykset naisiin kohdistuvan väkivallan sekä perheväkivallan ehkäisemisestä ja poistamisesta, väkivallan uhrien suojelemisesta sekä väkivallan tekijöiden saattamisesta edesvastuuseen teoistaan. Sopimus sisältää myös määräyksiä laajalaisista ja yhteen sovitettavista toimintaperiaatteista, väkivallan ehkäisystä, väkivallan uhrien suojelusta sekä uhreille tarjottavista tukipalveluista. Sopimus velvoittaa tekemään valistustyötä kulttuuristen naisten alistamista ja parisuhdeväkivaltaa oikeuttavien ajatusmallien muuttamiseksi. Tarkoituksena on poistaa ennakkoluuloja, tapoja, perinteitä ja kaikkia muita käytäntöjä, jotka perustuvat ajatukseen naisten alhaisemmasta asemasta tai kaavamaisiin käsityksiin naisten ja miesten rooleista. Sopimuksella velvoitetaan kampan-

jointiin ja koulutukseen, joka käsittelee naisten ja miesten välistä tasa-arvoa, kaavamaisista käsityksistä vapaita sukupuolirooleja, keskinäistä kunnioitusta, väkivallatonta ristiriitojen ratkaisemista henkilösuhteissa, sukupuoleen perustuvaa naiseen kohdistuvaa väkivaltaa ja oikeutta henkilökohtaiseen koskemattomuuteen. Merkille pantavaa on, että asiat tuodaan myös osaksi koulujen opetussuunnitelmia. Lisäksi ammattihenkilöstöä koulutetaan väkivallan ehkäisemiseen ja tunnistamiseen, naisten ja miesten väliseen tasa-arvoon, uhrien tarpeisiin ja oikeuksiin sekä uudelleenuhriutumisen ehkäisemiseen. (Valtioneuvoston asetus Naisiin kohdistuvan väkivallan ja perheväkivallan ehkäisemisestä ja torjumisesta tehdyn Euroopan neuvoston yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen lainsäädännön alaan kuuluvien määräysten voimaansaattamisesta annetun lain voimaantulosta 53/2015 1 §, 13-15 artiklat.)

Väkivallan kokemuksista kertomisella on Husson (2003, 317) mukaan paitsi yksilöllisiä, myös yhteisöllisiä, juridisia ja poliittisia vaikutuksia. Kokemuksista kertominen on keskeinen tekijä väkivallasta toipumisessa ja väkivallan ehkäisemisessä ja vähentämisessä. Väkivallan kokemuksista kertominen ja niiden jakaminen edellyttää aina tilanteita ja tilaisuuksia, joissa kokemuksista voidaan puhua ilman pelkoa ja joissa uhrien kokemukset tunnustetaan ja tunnustetaan (mts. 318.) Väkivaltaa kokeneiden lasten on erityisen vaikeaa löytää tällaisia turvallisia tilanteita ja tilaisuuksia. Lasten väkivaltakokemuksia tutkinut Eskonen (2005) käyttää käsitettä *kertomistila* kuvatessaan sellaista vuorovaikutuksellista tilaa, jossa väkivaltaa voidaan käsitellä ja lapset voivat luottamuksellisesti kertoa kokemuksistaan. Lapsen aito kohtaaminen ja kuunteleminen ovat avain lapsen väkivallan kokemusten tavoittamiseen (esim. Hovila 2004). Karlsson (2006) puolestaan toteaa, että ihmiselle, niin aikuiselle kuin lapselle, on elintärkeää, että hän pystyy viestimään asioita toisille ja hänet otetaan vakavasti. Siihen tarvitaan luottamusta omiin kykyihin. Oleellista on saada tilaisuuksia kertoa ajatuksistaan, huomata tulevaisuutta kuulluksi, kuulla toista, keskustella ja pohdita sekä tulla ymmärretyksi. (mts. 13.)

On huomioitava myös, että lasten toimijuus eroaa mahdollisuuksien ja rajoitusten suhteen aikuisten toimijuudesta (esim. Tulensalo 2015, 5). Siinä missä naisten ja miesten vastakainasettelua on tutkittu naistutkimuksessa sukupuolijärjestelmän käsitteellä, lapsuustutkimuksessa on käytetty käsitteitä sukupolvijärjestelmä- tai järjestys kuvaamaan aikuisten ja lasten erilaisuutta sekä sukupolvien välistä hierarkkisuuksia. Aikuisten vallankäyttöä suhteessa lapsiin ei ole kyseenalaistettu, vaan sitä on pidetty jopa välttämättömänä. Tätä on

perusteltu muun muassa lasten osaamattomuudella ja kypsymättömyydellä. (Alanen 2014, 169, 176.) Lasten valta-asema ja toimijuus ovat riippuvaisia siitä, millaisen tilan aikuiset heille ja heidän toimijuudelleen antavat ja osoittavat (Vanderbeck 2010; Lehtinen 2000). Aikuiset määrittävät ja luovat edellytykset lasten hyvinvoinnille (Lämsä 2009, 97; Vanderbeck 2010). Perheissä, joissa on väkivaltaa tai muita vakavia ongelmia, lasten asema on erityisen vaikea. Esimerkiksi Hiitolan (2015, 242) mukaan huostaanottodokumenteissa vaikeimmissa tilanteissa kuvaillaan olevan juuri niiden lasten, jotka kärsivät vaihtuvista sijoituspaikoista ja vanhemmille tarjotusta puutteellisesta tuesta tai vanhempien väkivallasta ja piittaamattomuudesta.

Paavilaisen ym. (2008) mukaan epäilyt lapsiin kohdistuneesta väkivallasta ja hyväksikäytöstä ovat eri viranomaisille aina erityinen haaste. Kaiken kaikkiaan väkivallan eri muodoista kaivataan edelleen keskustelua, sillä tutkimusten mukaan väkivallan tunnistaminen ja siihen puuttuminen edellyttää ensisijaisesti tietyn toiminnan tunnistamista väkivallaksi. Yksi merkittävä ilmoittamatta jättämisen syy on viranomaisen epävarmuus omiin tulkitoihinsa lapseen kohdistuneessa väkivalta epäilyksessä. (Paavilainen ym. 2008.) Epävarmuus toimintatavoista ja pelko vääristä tulkinnoista tulevat esille myös tässä tutkimuksessa.

8.2 Opettajien toimintamahdollisuudet ja esteet väkivallan ilmitullessa

Kouluikäisten lasten kohdalla koulun merkitys ja opettajien rooli on tärkeässä roolissa väkivallan tunnistamisessa ja siihen puuttumisessa. Opettajien toimintamahdollisuudet lapseen kohdistuneessa väkivaltatapauksessa näyttäytyvät tässä tutkimuksessa ristiriitaisina. Opettajilla ja koulun muulla henkilökunnalla on lastensuojelulain 25§ mukainen velvollisuus puuttua ja ilmoittaa salassapitosäännösten estämättä lapsesta, jonka hoidon ja huolenpidon tarve, kehitystä vaarantavat tekijät tai oma käyttäytyminen edellyttää lastensuojelun tarpeen selvittämistä. Kynnys tehdä lastensuojeluilmoitus ei saisi olla liian korkea. Jos työntekijällä on vaikeuksia arvioida, onko lapsesta herännyt huoli riittävää lastensuojeluilmoituksen tekemiseksi, asiasta voi tarvittaessa yleisellä tasolla kysyä lapsen asuinkunnan sosiaaliviranomaisilta. Lapsen henkilöllisyyttä ei tällöin paljasteta. (Lastensuojelun käsikirja, THL.)

Aiemmissa tutkimuksissa (Sinanan 2011; Webster ym. 2005) on herännyt huoli siitä, että opettajat eivät ilmoita epäilyksistään viranomaisille aina kun se olisi paikallaan. Kun tarkastellaan opettajien toimintaa väkivallan ilmitullessa tai sen epäilyttäessä, on tiedostettava ne puitteet ja valinnanmahdollisuudet joiden sisällä opettajat toimivat. Toimijuuteen vaikuttavat niin yksilölliset kuin rakenteelliset tekijät. Kuten Romakkaniemi (2010, 139) toteaa, toimijuutta tarkastellessa on otettava huomioon paitsi ihmisen sen hetkiset fyysiset ja psyykkiset kyvyt, myös rakenteiden tuottamat mahdollisuudet ja rajoitukset. Toimijuus muovautuu ihmisen ja hänen ympäristönsä välisessä vuorovaikutuksessa.

Olen tutkimukseni analyysissä käyttänyt soveltaen Jyrkämän (esim. 2007; 2008) esittelemää mallia toimijuuden modaaliteeteista (haluta, osata, kyetä, voida, täytyä, tuntea) jäsentääkseni opettajan toimintamahdollisuuksia ja mahdollisia esteitä ja rajoituksia puuttua lapsen kokemaan väkivaltaan. Modalisuus tuo esiin toimijuuden erilaisia asteita ja niiden välisiä eroja ja ambivalensseja. Ulottuvuudet voivat esiintyä päällekkäisinä ja ristiriitaisina (esim. Hietanen & Ojanen 2016.) Jyrkämän (2003, 100; 2008, 195) mukaan ihminen törmää arjessaan jatkuvasti osaamisen, kykenemisen, haluamisen ja täytymisen vuorovaikutukselliseen dynamiikkaan. Jyrkämä (2007, 202–203; 2008, 191) kuvailee ihmisen olevan toimijana yhtä aikaa rakenteiden omaksuja, kantaja, uusintaja, mutta myös niiden hyväksikäyttäjä. (mts. 204.) Toimintaan ja toimintakykyyn liittyvät osaamisen, kykenemisen, haluamisen ja täytymisen ulottuvuudet ovat aina jollakin tavoin yhteydessä myös ikään, ajankohtaan tai sukupolveen kuulumiseen (Jyrkämä 2003, 99). Jyrkämän mukaan yksilöanalyysin lisäksi toimijuusanalyysin kohteena voivat olla myös sosiaaliset järjestelmät (esim. työyhteisöt, laitokset) ja niiden toimintaa määrittävät erilaiset toimintakäytännöt. Toimintakäytäntöihin liittyvät resurssit, valta, tieto, erilaiset taidot ja mukana olijoiden, osallistujien, erilaatuinen toimintakyky. (Jyrkämä 2007, 210–212.) Osallistujat ovat enemmän tai vähemmän tietoisia säännöistä, soveltavat niitä, käyttävät saatavilla olevia resursseja ja antavat merkityksiä omalla ja muiden toiminnalle. Analyysin kautta näkyviin tulevat toimintakäytäntöön liittyvät säännöt, resurssit ja muut rajoitteet. (Jyrkämä 2008, 198.)

Käyttämässäni kehyskertomuksissa lapsen kokema tai havainnoima väkivalta tulee esille epäsuorasti, tytön kirjoitelman ja pojan piirroksen kautta. Toisessa tapauksessa lapsi myös ilmaisee huolensa sisarustensa hyvinvoinnista. Kertomusten kaltaiset tilanteet ovat sen kaltaisia, että ne herättävät opettajan huolen. Jyrkämän (2007; 2008) *haluta* -ulottuvuus kuvaa tässä tutkimuksessa opettajan motivaatiota toimia, mitä hän haluaisi tehdä ja mikä

hänen tavoitteensa on tilanteessa. Kaikki vastaajat ovat yhtä mieltä siitä, että tilanteeseen täytyy ehdottomasti puuttua ja heillä on halu reagoida ja auttaa lasta. Vastajia mietityttää erityisesti tytön kohdalla se, onko kyse kuvitellusta kirjoitelmasta vai kirjoittaako tyttö omiin kokemuksiinsa pohjautuen. Pojan kohdalla tilanne katsotaan selkeämmäksi ja ilmoitusta lastensuojeluun pohditaan heti. Vaikka opettajan huoli herää, epäilykseen väkivallasta voi liittyä paljon pohdintaa, vaihtoehtojen harkitsemista, lisää havaintojen tekemistä ja työtovereiden konsultointia ennen varsinaista puuttumista ja prosessin aloittamista. Aiemmissä tutkimuksissa (Walsh ym. 2008; Toros ym. 2014) on tullut esille, että opettajan on helpompi reagoida tilanteessa, jossa väkivallasta on suoria viitteitä ja todisteita.

Kyettä -ulottuvuus kytkeytyy opettajan omiin ominaisuuksiin ja kykyihin. Vastauksissa tulee esille, että opettajan ominaisuudet, kyky kuunnella ja lähestyä lasta vaikean asian tiimoilta ovat ensiarvoisen tärkeitä. Lapsi tarvitsee aikuisen, joka osaa lukea pieniäkin ”vihjeitä” ja jolla on aikaa pysähtyä kuuntelemaan ja rohkeutta puuttua asiaan juuri siinä tilanteessa. Pienet lapset eivät välttämättä kerro väkivallan kokemuksistaan suoraan, vaan epäsuorasti kirjoitusten, piirrosten tai käyttäytymisensä kautta. (esim. Helavirta 2006; Eldén 2013; Lämsä 2009). *Tuntea* -ulottuvuus liittyy vahvasti ihmisen perusominaisuuteen arvioida, arvottaa, kokea ja liittää tunteita kohtaamiinsa asioihin ja tilanteisiin. Lapsen kohdistunut väkivalta, lapsen pelko ja hätä ovat asioita, jotka ovat tunteisiin meneviä ja väkivaltaan jo sinänsä liitetään erilaisia käsityksiä. Kiireetön, turvallinen ja luottamuksellinen suhde opettajan ja oppilaan välillä nähdään vastauksissa tärkeäksi, jotta lapsi uskaltanut avautumaan. Sensitiivinen ja empaattinen opettaja on sellainen aikuinen, jota lapsi tilanteessa tarvitsee vastaajien mukaan. Toisaalta kuten Hovila (2004) toteaa, joskus toinen opettaja tai henkilökunnan jäsen voi olla tilanteessa taitavampi. Moniammatillisuus tukee sekä opettajaa että lasta. Kuten vastauksissa todetaan, opettaja voi ohjata lapsen keskustelemaan tarvittaessa esimerkiksi kouluterveydenhoitajan tai kuraattorin kanssa.

Voida -ulottuvuus liittyy niihin mahdollisuuksiin, joita tilanne ja erilaiset rakenteet avaavat opettajalle. Oppilashuoltolaki, lastensuojelulaki, koulujen mahdolliset omat toimintamallit tällaisessa tilanteessa ja moniammatilliset työryhmät tukevat opettajan puuttumista lapsen kokemaan väkivaltaan. Toimintatavat eivät välttämättä ole kuitenkaan selkeät, vaikka opettajan toimintamahdollisuudet nähdään vastauksissa hyviksi. Opettaja voi pyytää tukea ja neuvoja koulun rehtorilta, opettajakollegoiltaan, koulupsykologilta, kuraattorilta, kouluterveydenhoitajalta, koululääkäriltä ja olla yhteydessä myös lastensuojeluun ja poliisiin. Vas-

tauksissa korostuu moniammatillisuus ja se, että opettajan ei pidä jäädä asian kanssa yksin, vaan tukeutua tilanteessa muihin. Opettaja voi myös keskustella tilanteesta lapsen kanssa uudelleen ja ottaa yhteyttä lapsen vanhempiin ja yrittää selvittää asiaa heidän kanssaan. Lastensuojeluilmoituksen tekeminen nähdään haastavaksi, mutta tarpeelliseksi lapsen etua ajatellen.

Täytyä -ulottuvuus liittyy niihin rakenteellisiin, sosiaalisiin, normatiivisiin ja moraalisiin esteisiin, pakkoihin ja rajoituksiin, joihin opettaja törmää tilanteessa. Opettajalla on tilanteessa halu ja kykyä toimia ja myös toimintamahdollisuuksia. Häntä velvoittaa laki ilmoittamaan epäilyksistään. Toisaalta tulosten mukaan opettajan toimintaa tilanteessa rajoittaa ensinnäkin väkivallan tunnistamisen vaikeus. Luokassa voi olla lapsi, joka kokee kotonaan väkivaltaa mutta tilanne jää koulussa tunnistamatta. Vastaajat kokevat tarvitsevansa lisää tietoa väkivallan eri muodoista ja erityisesti lapseen kohdistuneen väkivallan tunnusmerkeistä. Väkivallan tunnistaminen ja siihen puuttuminen on vaikeaa etenkin silloin, jos selviä todisteita ei ole (myös Toros & Tiirik 2014; Walsh ym. 2008). Opettaja törmää tilanteessa myös lapsen puhumattomuuden ongelmaan, joka voi johtua monesta eri seikasta: pelosta, lojaalisuudesta vanhempia kohtaan, tilanteen ja oman uhriutumisen tunnistamisen vaikeudesta, ei löydy sopivia sanoja tai tilaa kertomiselle (Hurtig 2006; Eskonen 2005).

Väkivallan tunnistamisen vaikeuden ohella vastauksista nousee selkeästi esille pelko, joka voi estää opettajaa toimimasta monesta eri syystä (myös Sinanan 2011; Webster 2005). Pelko liittyy tässä tutkimuksessa vanhempien reagointiin opettajan puuttuessa perheen asioihin sekä opettajan yksin jäämiseen asian suhteen ja tietämättömyyteen toimintatavoista. Pelko liittyy myös huoleen lapsesta ja tämän hyvinvoinnista tilanteen pitkittyessä ja väkivallan ilmitullessa. Pelko väärästä ilmoituksesta ja sen seurauksista tulee esille myös omassa tutkimuksessani (kuten Sinanan 2011). Ennen ilmoituksen tekemistä ja ottamista yhteyttä lastensuojeluun ja poliisiin, haluttaisiin varmistusta asialle, vaikka lain mukaan pelkkä epäily riittää. Myös aiemmissa tutkimuksissa on tullut esille, että opettajat käyttävät tilanteissa harkintavaltaa, sen sijaan että noudattaisivat tiukasta lakipykälää ilmoitusvelvollisuudestaan (Walsh ym. 2008; Toros & Tiirik 2014). Yhteydenottaminen lapsen vanhempiin ja lastensuojeluilmoituksen tekeminen nähdäänkin vastauksissa sellaisina asioina, joita mielellään siirrettäisiin eteenpäin tai joihin toivotaan tukea ja ”*selustan varmistusta*” koulun muulta henkilökunnalta, kuten rehtorilta.

Opettajaa voivat siis estää puuttumasta asiaan opettajan kokemattomuus, selvien todisteiden puuttuminen, tiedon puute väkivallan eri muodoista ja niiden tunnusmerkeistä sekä selkeiden toimintamallien puuttuminen ja pelko. Samalla lapsen väkivallan kokemuksen tunnistamisen ja tunnustamisen mahdollisuudet heikentyvät. Toisaalta taas huolen syvyys ja tietoisuus ilmoitusvelvollisuudesta pakottavat opettajan toimimaan. Vastauksissa korostetaan, että opettajalla ei saisi olla mitään esteitä toimia tilanteessa ja hänen velvollisuutensa on puuttua aktiivisesti asiaan. Lapsen etu ja hyvinvointi menee edelle kaikesta ja vastaajat näkevät opettajan velvollisuutena toimia lapsen puolestapuhujana (myös Vink 2014).

Toimijuus voi olla monimutkaista ja ristiriitaista. Mahdollisuuksien ja rajoitusten välillä on usein jännitteinen suhde. (Gordon 2005, 120–121.) Tässä tutkimuksessa opettaja liikkuu eri modaalisten ulottuvuuksien välillä ja häneltä vaaditaan erilaisia toimijuuksia pyrkiesään auttamaan lasta ja puuttumaan tilanteeseen (vrt. Laine 2008, 239). Opettaja on ristiriitaisessa tilanteessa, jossa haluamiset, voimiset, kykenemiset, tuntemiset ja osaamiset sekä täytymiset erilaisine esteineen ja pakkoineen kietoutuvat yhteen. Kuten tulososuudessa esitin, ennestään haastava kuvio monimutkaistuu, kun siihen lisätään lapsen toimijuuden mahdollisuudet ja esteet. Millaiset mahdollisuudet alakouluikäisellä lapsella on tuoda väkivaltaan liittyvät kokemuksensa ilmi? Kun lapsi tahtois (haluta- ulottuvuus; Jyrkämä 2008) kertoa opettajalle tai muulle aikuiselle väkivaltakokemuksestaan sekä siihen liittyvistä peloistaan ja muista tunteistaan (tuntea) ja käsityksistään, häneltä edellytetään tiettyjä fyysisiä tai psyykkisiä ominaisuuksia tai tilannekohtaisia kykyjä (kyetä) sekä tietoja ja taitoja (osata), joita hänellä ei välttämättä ole tai joita hän vasta opettelee. Kertomiseen voi liittyä myös esimerkiksi vanhempien asettamia rajoitteita ja kieltoja (täytyä), jotka estävät lasta kertomasta. Lisäksi lapsella täytyy olla tilaisuus ja mahdollisuus tuoda esiin asiansa (voida) opettajalle sopivassa paikassa (esim. Eskonen 2005). Tilanne on siis haastava niin lapselle kuin opettajallekin, jonka täytyy olla *tuntosarvet hereillä*, kuten eräs vastaaja toteaa. Yksilön osaaminen, kykeneminen, täytyminen, voiminen, haluaminen ja tunteminen ilmenevät aina suhteessa johonkin kontekstiin ja siihen mikä juuri tässä tilanteessa on mahdollista (Jyrkämä 2008, 197).

Tilanteen haasteellisuus on tullut esille myös aiemmissa tutkimuksissa. Bishopin ym. (2002) tutkimuksen aineistosta nousi esiin lapsen kuuntelemisen tärkeys, saatavilla olo ja lapsen tarpeiden asettaminen etusijalle. Bishopin ym. (2002) tutkimuksessa vastaajat yhtäältä pelkäsivät ylireagoivansa ja tulkitsevansa jotakin mitä ei ole, toisaalta he olivat huo-

lissaan siitä, että eivät huomaisi lapsen vaikeuksia ajoissa. He näkivät oman roolinsa tärkeänä, mutta painottivat myös yhteistyötä muiden toimijoiden (koulun henkilökunta, sosiaaliviranomaiset) kanssa lasten hyvinvoinnin edistämiseksi. Myös omassa tutkimuksessani vastaajat näkevät moniammatillisen tiimin ja sen antaman tuen lisäksi tärkeinä rehtorin sekä kollegoiden mielipiteet toimintatavoista.

8.3 Opettajan koulutus ja tarve väkivaltatiedolle

Jyrkämän (2007; 2008) mallissa *osata* -ulottuvuus niihin tietoihin ja taitoihin, joita ihmisellä, tässä tapauksessa opettajalla, on jo olemassa tai jotka hän mahdollisesti tulee hankkimaan. Millaisia tietoja ja taitoja väkivallan tunnistamiseen ja siihen puuttumiseen opettajankoulutus tarjoaa? Tämän tutkimuksen vastauksissa nousi esille, että väkivalta-temaa sivutaan opettajankoulutuksessa jonkin verran ja on korostettu opettajan aktiivisuutta ja ilmoitusvelvollisuutta asiassa. Kuitenkin vastaajat kaipaavat lisää ns. ”*spesifimpää*” tietoa ja koulutusta muun muassa lapseen kohdistuneen väkivallan tunnusmerkeistä, miten kohdata väkivaltaa kokenut lapsi ja miten toimia haastavassa tilanteessa esimerkiksi aggressiivisten vanhempien kanssa. Lisäksi lastensuojeluilmoituksen tekeminen nähdään asiaksi, jossa kaivataan tukea. Olisi siis tärkeää, että koulutuksessa kiinnitettäisiin enemmän huomiota lapsen kokemaan väkivaltaan ja sen tunnistamiseen (myös McKee & Dillenburger 2009). Vaikka väkivaltaa kokenut lapsi tuo väkivallan mukaan kouluun tavalla tai toisella, sitä ei ole välttämättä helppo huomata. Lapset reagoivat väkivaltaan hyvin yksilöllisesti, osa riehuen, osa sulkeutuen ja osa hyvin pärjäten (Kivisaari 2002, 13.) Tutkimukseni vastaajien mukaan sopivia tapoja käsitellä väkivalta-temaa koulutuksen aikana ovat muun muassa *case*-harjoitukset, joissa erilaisia tilanteita käydään läpi näytellen tai pohtien esimerkkitapauksia. Vastauksissa tuli myös esille, että opetusharjoittelun aikana opiskelija voi kohdata tämänkaltaisen tilanteen ja saada oppia tätäkin kautta. Usein opiskelija kuitenkin jätetään tilanteen ulkopuolelle näissä tapauksissa.

Tässä tutkimuksessa on pitkin matkaa korostunut moniammatillisuuden tärkeys. Ellosen ja Humpin (2010) tutkimuksen mukaan erityisesti lastensuojelun toimenpiteitä tunnetaan yleensä huonosti. Tämä voi vaikuttaa lastensuojeluilmoituksen tekemiseen tai tekemättä jättämiseen. Aiemmissä tutkimuksissa on korostunut, että eri yhteistyötahojen työtehtävien, vastuiden ja toimintatapojen tunteminen vähentää epäluottamusta niiden välillä ja lisää

yhteistyötä (mm. Inkilä 2015). Yhteistyö koulun ja eri viranomaisten välillä ei välttämättä toimi mutkattomasti, jos tahojen toiminta on vierasta (esim. Tarr ym. 2013). Tarvitaan toimivaa yhteistyötä niin koulun ja lastensuojelun kuin muidenkin viranomaisten kesken (King & Scott 2014; Tarr ym. 2013). Olisikin tärkeää, että jo koulutuksen aikana opiskelijat voisivat tutustua mahdollisten yhteistyötahojen (esimerkiksi lastensuojelu, terveydenhuolto, poliisi) toimenkuvaan väkivaltaan puuttumisessa ja mahdollisessa rikosprosessissa (Tarr ym. 2013). Tärkeää on myös tiedostaa koulun omien eri ammattilaisten (kuraattori, terveydenhoitaja, koululääkäri, psykologi) toimenkuvat. Eri ammattiryhmien vierailijat luennoilla sekä yhteiset koulutukset lisäävät tuntemusta ja yhteistyön sujuvuutta tulevaisuudessa.

8.4 Kuinka kouluissa voidaan auttaa väkivaltaa kokeneita lapsia?

Vastaajien mukaan kouluissa suhtaudutaan väkivaltaan yleisesti ottaen vakavasti, ongelma on lähinnä siinä huomataanko tilanteet ajoissa. Kuitenkin puuttuminen perheessä tapahtuvaan väkivaltaan koetaan kouluissa paljon vaikeammaksi kuin kiusaamiseen puuttuminen (Kivisaari 2002b, 23). Toisaalta koulu on hyvin tärkeä ja merkityksellinen sellaisena paikkana, jossa lapsen kokemaa väkivaltaa voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Koulu voi olla (jopa ainoa mahdollinen) paikka, jossa alakouluikäinen lapsi uskaltautuu ja pystyy kertomaan kokemuksistaan. Eräs tutkimukseni vastaaja kuvasi koulua paikkana ”*jossa ei tarvitse pelätä*”. Koulu on ainoa instituutio, jossa koko ikäluokka kohdataan lähes päivittäin usean vuoden ajan. Siellä havaitaan, miten lapset ja nuoret voivat. Koulusta voi löytää tukea ja turvaa sellainenkin lapsi, joka ei sitä muuten ehkä saisi. (Rautava & Ruusuvuori 2002, 7.) Tämä edellyttää sitä, että koulussa toimii sellaisia työntekijöitä, jotka tunnistavat lapsen kohdistuvan väkivallan merkit ja pystyvät puuttumaan siihen. Tämä vaatii kouluilta selkeitä toimintamalleja, moniammatillisuutta, toisten ammattilaisten tehtävien tuntemusta ja tietoa lapsen kokemasta väkivallasta ja sen tunnusmerkeistä. Sekä yleisemmin yhteiskunnallista keskustelua aiheesta, väkivallan vastaisten asenteiden vahvistamista, väkivaltaan liittyvän vaikenemisen ja häpeän kulttuurin purkamista ja väkivallan uhrien rohkaisemista avun hakemiseen (Rautava & Ruusuvuori 2002, 7).

Eskonen (2005) toteaa, että esimerkiksi jo saapuminen fyysisesti siihen paikkaan, jossa on lupa puhua väkivaltaan liittyvistä kokemuksista, voi virittää lapsen perheväkivallasta ker-

tomiselle. Tämän vuoksi olisi äärettömän tärkeää, että koulu näyttäytyy väkivaltaa kokeelle lapselle paikkana, jossa hänen kokemuksensa tunnustetaan, jossa hän voi puhua kokemuksistaan ja jossa hän saa ymmärrystä ja tukea. Omassa tutkimuksessani vastaajat arvelevat, että väkivaltaa ei käsitellä oppilaiden kanssa riittävästi, vaikka siitä voisi heidän mukaansa keskustella ikätasoisesti. Näkisin, että vaikka väkivallasta puhuminen lapsille ja lasten kanssa tuntuu hankalalta, sillä voi olla suuri merkitys yksittäisten, väkivaltaa kokeneiden lasten kannalta. Näin he saavat signaalin, että kokemuksista voi puhua, väkivalta ei ole hyväksyttävää ja he voivat saada tukea. Olisikin hyvä, että opetussuunnitelmaan sisällytetään jollakin tavoin tietoiskuja lapseen kohdistuvasta väkivallasta ja siitä kertomisesta. Osa lapsista voi olla väkivallan uhri, mutta hän ei välttämättä tiedosta itse että isän tai äidin tai molempien käyttämä väkivalta lasta kohtaan ei ole oikein. Tällaisen lapsen tavoittaminen ja avun piiriin ohjaaminen voi onnistua vain jos koulussa puhutaan väkivallasta ja avun saamisesta ja asiasta kysytään esimerkiksi terveydenhuollon tarkistuksissa (Kivisaari 2002, 13). Eskosen (2005) tutkimuksen mukaan väkivaltaan ja syyllisyyteen liittyvät kysymykset voivat olla lapsille epäselviä ja olisivat usein tärkeitä kysymyksiä pohdittavaksi lapsen kanssa.

On myös tärkeää, että kouluilla on selkeät toimintamallit tilanteeseen. Aiemmat tutkimukset (mm. Goldman 2007; Kenny 2004) kertovat, että opettajia esti kertomasta lapseen kohdistuneista väkivaltaepäilyistä se, että koulun johto ei tukenut heidän velvollisuuttaan ilmoittaa epäilyksistä eteenpäin. He kokivat myös, että toimintatavat tällaisessa tilanteessa eivät olleet selvät. He kokivat tarvitsevansa lisää tietoa ja itseluottamusta asian suhteen. Rautavan (2002, 28) mukaan monissa kouluissa on olemassa toimintamalleja koko kouluyhteisöä kohtaavien äkillisten, järkyttävien tapahtumien varalta kuten kuolema, itsemurha, vakava onnettomuus, koulussa tapahtuva väkivalta ja koulukiusaaminen. Koulussa esiin tulevan lapsen kotona kohtaaman väkivallan varalta ei kouluissa juuri ole olemassa toimintamalleja. (mts. 28.)

Ellonen (2010) puolestaan huomioi, että kirjallisen toimintamallin puuttumisen ja tuntemattomuuden riskinä saattaa olla lasten kaltoinkohtelu epäilyn ja tunnistamisen jääminen yksittäisen työntekijän tai työyksikön vastuulle, jolloin voivat korostua omat asenteet ja näkemykset lasten tilanteesta. Lisäksi voi seurata moniammatillisen yhteistyön toimimattomuus ja pahimmillaan lasten kaltoinkohteluun puuttumattomuus, viive tai vastuun siirtäminen toiselle viranomaiselle. Tässä tutkimuksessa nousi esille, että opettajien kokema

pelko on yksi syy siihen, että lapsen kokemaan väkivaltaan koetaan hankalaksi puuttua. Pelätään muun muassa yksinjäämistä, osaamattomuutta toimia tilanteessa sekä vanhempien reaktioita puuttumisesta perheen asioihin ja lastensuojeluilmoituksen tekemistä. Yksi keino vähentää tämänkaltaisia pelkoja voi olla se, että koulu laatii selkeät toimintamallit tilanteeseen ja esittelee ne henkilökunnan lisäksi esimerkiksi vanhempainillassa lasten huoltajille. Näin toimintamallit tulisivat myös vanhempien tietoon ja väkivallasta ja sen eri muodoista ja seurauksista voitaisiin keskustella avoimesti. Koulun toiminta voi toimia eräänlaisena interventiona. Lisäksi näin annetaan tietoa julkisesti siitä, että toimintamalli koskee kaikkia lapsia ja perheitä. Tämän tutkimuksen vastauksissa korostuu, että kouluissa on saatavilla moniammatillista tukea niin opettajalle kuin lapsellekin väkivaltakokemuksiin puuttumiseen ja koulu voi tarjota lapsille mahdollisuuksia apuun esimerkiksi terveydenhoitajan, koululääkärin, kuraattorin sekä koulupsykologin palvelujen kautta eli mahdollisuuksia puuttua ja auttaa lasta on olemassa.

8.5 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja tutkimusongelmat ovat sidoksissa toisiinsa (Ronkainen ym. 2014, 45). Koen, että eläytymismenetelmä oli tässä tutkimuksessa sopiva aineiston- ja tiedonhankintamenetelmä. Se oli suhteellisen helppo ja nopea (Eskola 1998, 80) tapa saada kokoon käyttökelpoinen ja riittävän kattava aineisto, jonka avulla olen voinut vastata tutkimusongelmiin. Kehyskertomuksessa ohjataan kirjoittajaa tietyn näkökulman ja roolin valitsemiseen. (Saaranen & Eskola 2004, 146.) Kehyskertomusten avulla olen selvittänyt tutkimushenkilöiden käsityksiä lapsen kokemasta väkivallasta ja opettajan toimintamahdollisuuksista ja -rajoituksista sekä tarpeesta saada lisää tietoa väkivallan eri muodoista ja tunnusmerkeistä jo opettajakoulutuksen aikana. Opettajan rooli ja näkökulma oli luonnollinen ja selkeä vastaajille.

Vaikka en etukäteen testannut kehyskertomuksia, vastoin Eskolan (1998, 74) suositusta huolellisesta etukäteistestauksesta, näen että kehyskertomusten muotoilu onnistui riittävän hyvin ja vastaajat saivat niistä irti olennaisen. Eläytymismenetelmään liitetään myös kysymys siitä, ovatko vastaukset vastaajien omia kokemuksia vai mielikuvitukseen pohjautuvia tarinoita? (Rita ym. 2004, 128, 130.) Tällä ei kuitenkaan Eskolan (1998, 45) mukaan ole sinänsä merkitystä, eivätkä vastaustarinat poikkeaa toisistaan systemaattisesti tässä suh-

teessa. Eskola ja Suoranta (2014, 115) toteavat, että eläytymismenetelmätarinat eivät välttämättä ole kuvauksia todellisuudesta vaan mahdollisia tarinoita eli tarinoita siitä mikä saattaa toteutua ja mitä eri asiat merkitsevät. Tässä tapauksessa katsottiin tulevaisuuteen: *Miten toimisit opettajana...?* Vastaajilla ei tarvinnut olla omakohtaista kokemusta tutkimusta ilmiöstä, mutta esimerkiksi koulutuksen sisällön suhteen heillä tietysti on kokemusta ja tietoa siitä. Eläytymismenetelmä tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää vastaajien ymmärrystä ja asiasta keräämiään kokemuksia (Eskola 1998, 14),

Eskolan (1998, 73) mukaan eläytymismenetelmätehtäviin vastataan yleensä varsin hyvin ja vastaajien motivointi ei ole kovin suuri ongelma. Motivaatiota lisää mikäli tutkimusongelma ja kehyskertomukset ovat vastaajien kannalta relevantteja (mts. 73). Näen, että näin tapahtui myös tässä tutkimuksessa. Sain vastaukset yhdeltä ryhmältä, jonka jäsenistä osa jätti vastaamatta (syynä saattoi olla kiire, unohdus, epäselvä ohjeistus, aiheen kiinnostamattomuus tai vaikeus).

Eskolan ja Suorannan (2014, 68–69) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa riittävän aineiston määrä on pitkälle tutkimuskohtainen. Vaikka aineisto jäi tässä tutkimuksessa suhteellisen pieneksi kooltaan, se kuitenkin täyttää tehtävänsä mielestäni hyvin ja olen pystynyt vastaamaan asettamiini tutkimusongelmiin. Olisin myös tarvittaessa voinut hankkia lisää vastauksia toiselta ryhmältä. Aineiston kokoa tärkeämpää on tulkintojen kestävyys ja syvyys. Joskus pienempikin aineisto riittää tuottamaan luotettavia tutkimustuloksia ja oletuksia tutkimuksen kohteena olevien asioiden nykytilasta. (Eskola & Suoranta 2014, 68.) Laadullisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan jotain ilmiötä tai ymmärtämään tiettyä toimintaa. Tärkeää on, että henkilöt joilta tietoa kerätään, tietävät tutkittavasta ilmiöstä tai heillä on kokemusta siitä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85.) Tutkimukseni vastaajat olivat asiantuntijoita koulutuksensa suhteen, heillä oli työkokemusta kouluista ja sen maailmasta. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimuksen avulla saadut tulokset ovat rinnastettavissa muihin samansuuntaisiin tutkimuksiin (mm. Koski-Heikkinen 2014). Tämän tutkimuksen tulokset noudattelevat pitkälti aiempien tutkimusten tuloksia (esimerkiksi Vink 2014, Sinanan 2011; Walsh ym. 2008, Kenny 2004.)

Näen hyvänä sen, että kehyskertomuksissa lapsen kokema väkivalta tuli esille vain epäsuorasti. Tällöin vastaajat pääsivät pohtimaan laajemmin opettajan toimintamahdollisuuksia. Jos kehyskertomuksessa olisi kuvattu selkeää väkivaltatilannetta, vastaukset olisivat voi-

neet olla lyhyempiä ja yksiselitteisempiä. Toisaalta eroavaisuuksia näiden kahden kehyskertomuksen väliltä ja niihin liittyvistä toimintatavoista oli vaikea löytää. Tätä voi pitää jonkinlaisena epäonnistumisena kertomusten muotoilun suhteen. Onhan eläytymismenetelmässä keskeistä juuri variaation vaikutusten tarkastelu: mikä muuttuu siirryttäessä kehyskertomuksesta toiseen? (Eskola 1998, 45,79). Eläytymismenetelmässä kehyskertomuksia tulisi olla vähintään kaksi, jotta vertailua voidaan tehdä. Omassa tutkimuksessani käytin kahta kertomusta, joissa vaihteli lapsen ikä, sukupuoli ja väkivallan ilmitulemisen muoto. Vastaajat vastasivat molempiin kohtiin. Osa vastaajista oli vastannut molempiin kehyskertomuksiin samassa vastauksessa erottelematta niistä toisistaan. Tilanteet olivat sen verran samankaltaisia. Lasten ikä ja sukupuoli eivät nousseet vastauksissa juurikaan esille. Ainoa ero näyttäisi olevan se, että pojan piirros, jossa äidillä on musta silmä ja pojan toistuva hätäileminen sisarusten hyvinvoinnista olivat sellaisia ”selkeitä” todisteita väkivallasta perheessä, että osa vastaajista olisi tehnyt heti lastensuojeluilmoituksen. Muuten toimintatavat ja -mahdollisuudet sekä esteet nähtiin molemmissa tapauksissa samankaltaisina.

Useimmiten eläytymismenetelmävastauksia analysoidaan niissä käytettävän ajattelun logiikan ja asiiasältöjen kannalta, jolloin yksittäisen kertojan rooli jää näkymättömiin eikä muun muassa sukupuolen tai iän suhdetta kertomuksiin analysoida. (Saaranen & Eskola 2004, 150.) Myös tässä tutkimuksessa iän ja sukupuolen vaikutus on jätetty analysoimatta. Eläytymismenetelmää käytettäessä ollaan siis kiinnostuneita ennen kaikkea sosiaalisista säännöistä, erilaisista logiikoista ja kulttuurisista rakenteista, jotka ohjaavat tilanteen kulkua (mts. 47). Olen käyttänyt analyysissa Jyrkämän (2007; 2008) mallia toimijuuden modaliteeteista ja mielestäni sain näiden kuuden eri ulottuvuuden (haluta, kyetä, voida, täytyä, tuntea ja osata) kautta esille sen kuinka ristiriitaisessa tilanteessa opettaja voi olla pyrkiesään selvittämään epäilystä lapsen kokemasta väkivallasta ja puuttumaan siihen lain velvoittamalla tavalla. Näiden samojen ulottuvuuksien kautta hahmottui myös lapsen mahdollisuudet ja esteet tuoda esiin kokemuksensa väkivallasta.

Nykyisin laadullisen tutkimuksen arvioinneissa korostuu tietämisen epävarmuus ja se, että ”tieto on aina osittaista, ihmisten tai ihmisjoukon tekemää ja tiedoksi hyväksymää”. Tiedon pätevyyttä on syytä arvioida esimerkiksi sen seurausten tai käytettävyyden kautta. (Ronkainen ym. 2014, 135.) Keskeistä on, että tutkija antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, miten tutkimus on tehty (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141, Ronkainen ym. 2014, 136). Olen

pyrkinyt luvussa 5 *Tutkimusprosessi* ja erityisesti sen alaluvussa 5.5 *Analyysin kuvaus* selvittämään analyysin kulkua lukijalle.

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää sekä opettajankoulutuksessa että myös laajemmin kasvatusalalla ja sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksessa. Tulokset kertovat, että eri alojen koulutukseen olisi syytä sisällyttää enemmän tietoa väkivallan eri muodoista, erityisesti lasten ja nuorten kokemasta väkivallasta, sen tunnusmerkeistä, vaikutuksista ja seurauksista sekä toimintatavoista ja yhteistyöstä eri toimijoiden kesken.

8.6 Jatkotutkimusaiheita

Väkivallan kohteena olevien tukeminen edellyttää paitsi ongelman tiedostamista, myös kohdennettuja toimenpiteitä. Väkivaltatutkimuksen lisäksi tarvitaan monipuolista koulutusta, vallan ja väkivallan teemojen ja näkökulmien vahvempaa integroimista osaksi yhteiskuntapolitiikkaa ja eri ammattiryhmien koulutusta. Se, kuinka väkivalta ymmärretään, määritellään ja tulkitaan yhteiskunnassa, liittyy myös siihen millaisia ratkaisumalleja etsitään ja tarjotaan. (Husso 2003, 327.)

Tässä tutkimuksessa on korostunut moniammatillinen yhteistyö eri toimijoiden kesken lapsen kotonaan kokeman väkivallan ilmitullessa. Tutkimuksessa tulee esille, että olisi tarpeellista tiivistää yhteistyötä eri toimijoiden, kuten koulunhenkilökunta, lastensuojelu, poliisi ja terveydenhuolto kanssa, jotta eri ammattilaisten työtehtävät ja prosessinkulku väkivallan ilmitullessa ovat tiedossa. Kuten sanottua, moniammatillisuuden voima on siinä, että jokainen ammattilainen tuo siihen oman asiantuntemuksensa. Olennaista yhteistyön toimivuuden kannalta on toisten ammattilaisten ammatillisen osaamisen tiedostaminen ja arvostus, jota voidaan kehittää jo opiskelujen aikana. Moniammatillisuus ja yhteistyön onnistumisen edellytykset ja haasteet tarjoavat mielenkiintoisia tutkimusaiheita eri näkökulmista jatkossakin.

On tärkeää jatkaa väkivallan tutkimista, sen ilmituloa ja siihen puuttumisen mahdollisuuksia eri koulutusasteilla. Tässä tutkimuksessa huomio on kiinnittynyt alakouluikäisiin lapsiin ja opettajan toimintamahdollisuuksiin. Pienten lasten kohdalla korostuu aikuisten aktiivisuus ja kuuntelemisen taito, jotta lapsen kokemus tulee tunnistetuksi ja tunnustetuksi. On kuitenkin tärkeää, että myös vanhempien lasten mahdollisuuksia kokemustensa kerto-

miseen tutkitaan. Yläkouluikäisillä nuorilla on jo mahdollisesti enemmän tilaisuuksia tuoda esiin kokemuksiaan, mutta tulevatko he silti kuulluiksi? Löytävätkö he auttavia, kuuntelevia aikuisia ympäristöstään? Myös virassa olevien opettajien kokemuksia lapsen kokeman väkivallan tunnistamisesta, puuttumisesta siihen ja yhteistyöstä eri tahojen kanssa olisi hyvä tutkia.

LÄHTEET

Alanen, L. 2014. Lapsuus yhteiskunnallisena ilmiönä. Sosiologia ja sukupolvijärjestys. Teoksessa Anne Sankari & Jyrki Jyrkämä (toim.) Lapsuudesta vanhuuteen. Iän sosiologiaa. Tampere: Vastapaino, 161–186.

Bishop, A., Lunn, P. & Johnson, K. 2002. “ I would just like to run away and hide, but I won't!”. Exploring attitudes and perceptions on child protection issues with early years teacher trainees on the threshold of their careers. *Westminster Studies in Education* 25(2), 187-199.

Buckley, H., Holt, S. & Whelan, S. 2007. Listen to me! Children's experiences of domestic violence. *Child Abuse Review* 16 (5), 296-310.

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

Cater, Å., Andershed, A-K. & Andershed, H. 2014. Youth victimization in Sweden: Prevalence, characteristics and relation to mental health and behavioral problems in young adulthood. *Child Abuse & Neglect* 38 (8), 1290-1302.

Clément, M-É. & Bouchard, C. 2005. Predicting the use of single versus multiple types of violence towards children in a representative sample of Quebec families. *Child Abuse & Neglect* 29 (10), 1121–1139.

DiLauro, M. D. 2004. Psychosocial factors associated with types of child maltreatment. *Child Welfare* 83 (1), 69–99

Eldén, S. 2013. Inviting the messy: Drawing methods and “children's voices”. *Childhood* 20 (1), 66–81.

Ellonen, N. 2010. Viranomaisyhteistyö lapsiin kohdistuvien väkivalta- ja hyväksikäyttöepäilyjen selvittämisessä. Teoksessa Sanna-Mari Humppi & Noora Ellonen (toim.) Lapsiin kohdistuva väkivalta ja hyväksikäyttö. Tapausten tunnistaminen, rikosprosessi ja viranomaisten yhteistyö. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu, 192–248.

Ellonen, N. & Humppi, S-M. 2010. Viranomaistyön haasteet lapsiin kohdistuvan väkivallan ja hyväksikäytön selvittämisessä: yhteenveto. Teoksessa Sanna-Mari Humppi & Noora Ellonen (toim.) Lapsiin kohdistuva väkivalta ja hyväksikäyttö. Tapausten tunnistaminen, rikosprosessi ja viranomaisten yhteistyö. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu, 271–288.

Ellonen, N., Kääriäinen, J., Salmi, V. & Sariola, H. 2008. Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset. Tutkimus peruskoulun 6. ja 9. luokan oppilaiden kokemasta väkivallasta. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja ja Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tiedonantoja. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.

- Ellonen, N., Pösö, T. & Peltonen, K. 2015. Äidit ja lapsiin kohdistuva väkivalta. Kyselytutkimuksen tulosten pohdintaa. *Yhteiskuntapolitiikka* 80 (1), 72-80.
- Eriksson, M. 2017. Children's voices, children's agency and the development of knowledge about children exposed to intimate partner violence. Teoksessa Marita Husso, Tuija Virkki, Marianne Notko, Helena Hirvonen & Jari Eilola (toim.) *Interpersonal Violence: Differences and Connections*. New York: Routledge, 140-152.
- Eriksson, E. & Arnkil, T.E. 2012. *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Helsinki: THL.
- Eskonen, I. 2005. Perheväkivalta lasten kertomana. Miten ja mitä lapset kertovat terapeutisissa ryhmissä perheväkivallasta. Tampereen yliopisto, yhteiskuntatieteellinen tiedekunta, sosiaalipolitiikan ja sosiaalityön laitos. Väitöskirja.
- Eskola, J. 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.10.painos.
- Fagerlund, M., Peltola, M., Kääriäinen, J., Ellonen, N. & Sariola, H. (2014): Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset 2013. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu.
- Goldman, J.D.G. 2007. Primary school student-teachers' knowledge and understandings of child sexual abuse and its mandatory reporting. *International Journal of Educational Research* 46, 368-381.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Anneli Meurman-Solin & Ilkka Pyysiäinen (toim.) *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Granfelt, R. 2000. Kertomuksia kodittomuudesta ja marginaalisuudesta. Teoksessa Synnöve Karvinen, Tarja Pösö & Mirja Satka (toim.) *Sosiaalityön tutkimus. Metodologisia suunnitelmia*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 99–116.
- Heinonen, A. & Ellonen, N. 2013. Are children with disabilities and long-term illnesses at increased risk of disciplinary violence? *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* 14 (2), 172–187
- Helavirta, S. 2011. *Lapset hyvinvointitiedon tuottajina*. Tampereen yliopisto, Yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Helavirta, S. 2006. Lasten hyvä ja huono elämä eläytymistarinoiden valossa. Teoksessa Hannele Forsberg, Maritta Törrönen & Aino Ritala-Koskinen (toim.) *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–220.

- Hietanen, A. & Ojanen, M. 2016. Parisuhdeväkivaltatyötä tekevien työntekijöiden toimijuus ja toimijuuden ristiriidat. Jyväskylän yliopisto. Pro gradu.
- Hiitola, J. 2015. Hallittu vanhemmuus. Sukupuoli, luokka ja etnisuus huostaanottoasiakirjoissa. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Hiitola, J. 2011. Vanhempien tekemä väkivalta huostaanottoasiakirjoissa. *Janus* 19 (1), 4-19.
- Holma, J. & Partanen, T. 2008. Lähisuhdeväkivalta tutkimuskohteena. Teoksessa Eija Sevón & Marianne Notko (toim.): *Perhesuhteet puntarissa*. Helsinki: Gaudeamus, 274–291.
- Hovila, H. 2004. Opettajan ja oppilaan kohtaaminen koulusituaatiossa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.
- Hurtig, J. 2006. Lapsen tieto sosiaalityön haasteena. Teoksessa Hannele Forsberg, Maritta Törrönen & Aino Ritala-Koskinen (toim.) *Lapset ja sosiaalityö. Kohtaamisia, menetelmiä ja tiedon uudelleenarviointia*. Jyväskylä: PS-kustannus, 167-194.
- Husso, M. 2003. Parisuhdeväkivalta. *Lyötyjen aika ja tila*. Tampere: Vastapaino.
- Husso, M. & Hirvonen; H. 2012. “Gendered Agency and Emotions in the Field of Care work.” *Gender, Work and Organization*. Special issue: *Gender & Change: The Next step*. 19 (1), 29-51.
- Husso, M. & Virkki, T.2008. Sukupuolistunut luottamus ja väkivalta parisuhteissa. Teoksessa Eija Sevón & Marianne Notko (toim.): *Perhesuhteet puntarissa*. Helsinki: Gaudeamus, 259– 273.
- Husso, M., Virkki, T. Holma, J., Notko, M. & Laitila, A. 2014. Väkivallan kohtaamisen käytännöt ja kehittämisprojektien sudenkuopat. Teoksessa Riitta Haverinen, Marjo Kuronen & Tarja Pösö (toim.) *Sosiaalihuollon tila ja tulevaisuus*. Tampere: Vastapaino.
- Huttunen, M. 2016. Sukupuoli tyttöjen ja poikien tarinoissa parisuhdeväkivallasta. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu.
- Huttunen, M. & Husso, M. & Hietämäki, J. 2015. Sukupuoliero parisuhdeväkivallan yleisyydessä ja sen havaitsemisessa lasten ja nuorten näkökulmasta. *Janus* 23 (4), 369–386.
- Inkilä, J. 2015. Lasten kaltoinkohtelun tunnistamisen ja varhaisen puuttumisen moniammatillista yhteistyötä kuvaileva malli. Tampereen yliopisto, terveystieteiden yksikkö, hoitotiede. Väitöskirja.
- Jokinen, A. 2000. Panssaroitu maskuliinisuus: Mies, väkivalta ja kulttuuri. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Jyrkämä, J. 2013. Vanheneminen, arkitilanteet ja toimijuus. Teoksessa Eino Heikkinen, Jyrki Jyrkämä & Taina Rantanen (toim.) *Gerontologia*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 421–425.

- Jyrkämä, J. 2008. Toimijuus, ikääntyminen ja arkielämä – hahmottelua teoreettis-metodologiseksi viitekehikseksi. *Gerontologia* 22 (4), 190–203.
- Jyrkämä, J. 2007. Toimijuus ja toimijatilanteet – aineksia ikääntymisen arjen tutkimiseen. Teoksessa Marjaana Seppänen, Antti Karisto ja Teppo Kröger (toim.) *Vanhuus ja sosiaalityö. Sosiaalityö avuttomuuden ja toimijuuden välissä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 195–218.
- Jyrkämä, J. 2003. Ikääntyminen, toimintakyky ja toimintatilanteet. Teoksessa Marjatta Marin & Sinikka Hakonen (toim.) *Seniori ja vanhustyö arjen kulttuurissa*. Jyväskylä: PS-kustannus, 94–106.
- Karlsson, L. 2012. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen ja toiminnan poluilla. Teoksessa Liisa Karlsson & Reeli Karinmäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 17–66.
- Karlsson, L. 2006. Lapsitiedosta lasten omaan tietoon ja kulttuuriin. Teoksessa Liisa Karlsson (toim.): *Lapset kertovat... Työpapereita 9/2006*. Helsinki: Stakes, 8-17.
- Kaskisaari, M. 2004. Työstä uupunut: kärsimyksen modaalisuus. Teoksessa Eeva Jokinen, Marja Kaskisaari & Marita Husso (toim.) *Ruumis töihin! Käsite ja käytäntö*. Tampere: Vastapaino, 125-150.
- Katz, E. 2015. Domestic Violence, Children's Agency and Mother-Child Relationships: Towards a More Advanced Model. *Children & Society*. 29 (1), 69–79.
- Kenny, M.C. 2004. Teachers' attitudes toward and knowledge of child maltreatment. *Child Abuse & Neglect* 28, 1311-1319.
- Kiili, J. 2006. Lasten osallistumisen voimavarat : tutkimus Ipanoiden osallistumisesta. Jyväskylän yliopisto, yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos, sosiaalityö. Väitöskirja.
- King, C.B. & Scott, K. L. 2014. Why are suspected cases of maltreatment referred by educators so often unsubstantiated. *Child Abuse and Neglect* 38 (1), 1-10.
- Kivisaari, K. 2002a. Pari- ja lähisuhdeväkivallan muodot ja vaikutukset. Teoksessa *Elämä ilman pelkoa. Keinoja kouluille puuttua pari- ja lähisuhdeväkivaltaan*. Helsinki: Stakes, 9-20.
- Kivisaari, K. 2002b. Tunnistaminen ja auttaminen. Teoksessa *Elämä ilman pelkoa. Keinoja kouluille puuttua pari- ja lähisuhdeväkivaltaan*. Helsinki: Stakes, 21–30.
- Koivula, R. 2013. Muistisairaana ihmisen omaisena terveyskeskuksen pitkäaikaisosastolla. *Tutkimus toimijuudesta*. Helsinki: THL.
- Koski-Heikkinen, A. 2014. Ammatillisen opettajan identiteetti ja auktoriteetti – Ammatilliset opettajat ja opiskelijat ideaalia ammatillista opettajuutta etsimässä. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Kuoppamäki, S-M., Kääriäinen, J. & Ellonen, N. (2011). Physical violence against children and adolescents reported to the police. Discrepancies between register-based data and child victim survey. *Violence and Victims* 26 (2), 257-268.

Kuorilehto, R. 2014. Moniasiantuntijuus sosiaali- ja terveydenhuollon perhetyössä. Monitahoarviointi Q-metodologialla. Oulun yliopisto, Lääketieteellinen tiedekunta, Terveystieteidenlaitos, terveystieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Kyrönlampi-Kylmänen, T. 2007. Arki lapsen kokemana. Eksistentiaalis-fenomenologinen haastattelututkimus. Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Kääriäinen, J., Ellonen, N., Peutere, L. & Sariola, H. (2010). Lapset ja nuoret väkivallan uhreina: maahanmuuttajien ja kantasuomalaisten vertailua. *Yhteiskuntapolitiikka* 75 (2), 159- 174.

Laapio, M-L. & Hänninen, K. 2014. Kaikki hyvin kotona? Ikääntyneiden arjen hallinta tuetun asumisen yksiköissä. Helsinki: Sininauhaliitto.

Laine, T. 2008. Sosiaaliohjaus ja asiakkaan subjekti-asema diakonialaitoksissa. *Janus* 16(3), 228–244.

Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia – kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Helsinki: Opetushallitus. Verkkojulkaisu www.oph.fi/julkaisu.

Lakimuutokset viranomaisten tiedonkulun parantamiseksi voimaan 1.4. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2015/04/tiedonvaihto.html?lang=fi>.
Luettu 7.10.2016.

Lastensuojelulaki 13.4.2007/417. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.
Luettu 24.1.2017.

Lastensuojelun käsikirja. Helsinki: THL. <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja>.
Luettu 14.3.2017.

Latvala, J., Peltonen, E. & Saresma, T. 2004. Tutkijat kertovat, konventiot murtuvat? Teoksessa Johanna Latvala, Eeva Peltonen & Tuija Saresma (toim.) Tutkija kertojana. Tunteet, tutkimusprosessi ja kirjoittaminen. Jyväskylän yliopisto: Nykykulttuurin tutkimuskeskus, 17-58.

Lee, N. 1998. Towards an Immature Sociology. *The Sociological Review* 46 (3), 458–482.

Lehtimäki, S. 2008. Lasten kaltoinkohtelun tunnistaminen ja siihen puuttuminen – yhteistyötä yli ammattirajojen. Tampereen yliopisto, hoitotieteen laitos. Pro gradu.

Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi 55.

Lepistö, S. & Paavilainen, E. 2011. Tyttöjen ja poikien erilainen selviytyminen perheväkivallasta. *Janus* 19 (3), 221–237.

Lipponen, L., Kumpulainen, K. & Hilppö, J. 2013. Haluan, voin ja osaan. Lasten toimijuuden rakentuminen päiväkodissa. Teoksessa K. Karila & L. Lipponen (toim.) Varhaiskasvatuksen pedagogiikka. Tampere: Vastapaino, 159–175.

Lämsä, T. 2009. Monta ikkunaa lapsen maailmaan: Lapsitietämys aikuisten havaintoina ja lasten kertomuksina. Teoksessa Anna Rönkä, Kaisa Malinen & Tiina Lämsä (toim.) Perhelämän paletti. Vanhempana ja puolisona vaihtelevassa arjessa. Jyväskylä: PS-kustannus, 89–124.

MacIntyre, G., Green Lister, P., Orme, J., Crisp, B.R., Manthorpe, J., Hussein, S., Moriarty, J., Stevens, M. & Sharpe, E. 2011. Using vignettes to evaluate the outcomes of student learning: Data from the evaluation of the new social work degree in England. *Social Work Education* 30 (2), 207-222.

McKee, B.E. & Dillenburger, K. 2009. Child abuse and neglect: Training needs of student research. *International Journal of Education Research*, 320–330.

Myllymäki, S. 2014. Vanhusten näkemyksiä itsemääräämisoikeuden toteutumisesta kotihoidossa. Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius, sosiaalityö. Pro gradu.

Määttä, M. 2006. Yhteinen verkosto? Tutkimus nuorten syrjäytymistä ehkäisevistä poikkialuehallinnollisista ryhmistä. Helsinki: Helsingin yliopiston sosiologian laitoksen tutkimuksia.

Nietola, V. 2011. Väkivaltatyö asiantuntijayhteistyönä. Turun yliopisto, sosiaalityö ja sosiaalisen erikoistumiskoulutus. Lisensiaatin tutkimus. Helsinki: Diakoniamattikorkeakoulu.

Nironen, L. 2011. Luokanopettajien empaattisuus ja sen yhteydet työssä koettuun myötätuntouupumukseen sekä myötätuntoutyytyväisyyteen. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, kasvatustiede. Pro gradu.

Ojala, H. 2010. Opiskelemassa tavallaan: Vanhat naiset ikäihmisten yliopistossa. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöskirja.

Opetusalan työolobarometri 2016. Opetusalan ammattijärjestö OAJ julkaisusarja 4:2016.

Paavilainen, E. & Flinck, A. & Leppäkoski, T. & Merikanto, J. & Pösö, T. & Rautakorpi, H. & Pikkarainen, T. & White, M. 2008. Lasten kaltoinkohtelun tunnistaminen ja siihen puuttuminen. Hoitotyön suositus.
<http://www.hotus.fi/@Bin/107094/Hoitotyön+suositus+kaltoinkohtelu.pdf>.

Peltonen, K., Ellonen, N., Pösö, T. & Lucas, S. 2014. Mothers' self-reported violence towards their children: A multifaceted risk analysis. *Child Abuse and Neglect* 12, 1923–1933.

Rauhala, P-L. & Virokannas, E. Sosiaalityön tutkimuksen etiikka, opettaminen ja tietoarvo. Teoksessa Aini Pehkonen & Marja Väänänen-Fomin (toim.) Sosiaalityön arvot ja etiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 235–256.

- Rautava, M. 2002. Koulun kriisitoimintamalli. Teoksessa Elämä ilman pelkoa. Keinoja kouluille puuttua pari- ja lähisuhdeväkivaltaan. Helsinki: Stakes, 28.
- Rautava, M. & Ruusuvuori, L. 2002. Esipuhe. Teoksessa Elämä ilman pelkoa. Keinoja kouluille puuttua pari- ja lähisuhdeväkivaltaan. Helsinki: Stakes, 7-8.
- Rita, H., Valtanen, K. & Eskola, J. 2004. Tilastollisia tarinoita ja diskursiivisia tulkintoja. Teoksessa Jari Eskola, Anja Koski-Jännes, Eija Lamminluoto, Anita Saaranen, Mikko Saastamoinen & Katja Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion yliopisto, 125–142.
- Romakkaniemi, M. 2010. Toimijuus masennuksen sosiaalisuutta jäsentämässä. *Janus* 18(2), 137–152.
- Ronkainen, S. 2008. Kenen ongelma väkivalta on? Suomalainen hyvinvointivaltio ja väkivallan toimijuus. *Yhteiskuntapolitiikka* 73(4), 388–401.
- Ronkainen, S., Pehkonen, L., Lindblom-Ylänne, S. & Paavilainen, E. 2014. Tutkimuksen voimasanat. Helsinki: Sanoma Pro Oy.
- Roos, P. 2015. Lasten kerrontaa päiväkotiarjesta. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.
- Saaranen, A. & Eskola, J. 2004. Narratiiveja narratiiveista. Teoksessa Jari Eskola, Anja Koski-Jännes, Eija Lamminluoto, Anita Saaranen, Mikko Saastamoinen & Katja Valtanen (toim.) Tutkimusmenetelmällisiä reflektioita. Kuopio: Kuopion yliopisto, 143–162.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. Luettu 26.9.2016.
- Salminen, L. & Suhonen, R. 2008. Oppiminen ja oppimismenetelmät ja niiden hyödyntäminen ammatillisen kehittymisen tukena – raportti täydennyskoulutuksesta ja sen mahdollisuuksista. Turun yliopisto, hoitotieteen laitos, Hämeen ammattikorkeakoulu ja Forssan seudun terveydenhuollon kuntayhtymä.
- Sinanan, A. N. 2011. Bridging the gap of teacher education about child abuse. *Educational Foundations* 25(3), 59–73.
- Sosiaalihuoltolaki (1301/2014). <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>. Luettu 20.4.2017.
- Sulkunen, P. & Törrönen, J. 1997. Arvot ja modaalisuus sosiaalisen todellisuuden rakentamisessa. Teoksessa Pekka Sulkunen & Jukka Törrönen (toim.) Semioottisen sosiologian näkökulmia. Sosiaalisen todellisuuden rakentuminen ja ymmärrettävyys. Helsinki: Gaudeamus, 72–95.
- Söderholm, A. & Kivitie-Kallio, S. 2012. Lapsen kaltoinkohtelu – ihmisoikeuskysymys ja kansanterveysongelma. Teoksessa Annlis Söderholm & Satu Kivitie – Kallio (toim.) Lapsen kaltoinkohtelu. Helsinki: Duodecim, 14–21.

Tamminen, A. & Wallén, E. 2013. Lastensuojeluilmoitus kodin ja koulun välisessä yhteistyössä. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö, luokanopettajan koulutus. Pro gradu.

Tarr, J., Whittle, M., Wilson, J. & Hall, L. 2013. Safeguarding children and child protection education for UK trainee teachers in higher education. *Child Abuse Review* 22, 108–115.

Tulensalo, H. 2015. Lapsen tiedollinen toimijuus lastensuojelun sosiaalityössä. Tampereen yliopisto, yhteiskunta- ja kulttuuritieteiden yksikkö. Lisensiaatintutkimus.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi. 5. painos.

Tuorila, H. & Koistinen, K. 2010. Kokemuksia eläytymismenetelmänkäytöstä elinympäristön tutkimisessa. *Yhdyskuntasuunnittelu* 48 (2).

Ulkoasiainministeriö 2015: Istanbulin sopimus tulee Suomen osalta voimaan. Uutiset 31.7.2015. <http://um.fi/public/default.aspx?contentid=332281&contentlan=1&culture=fi-FI>. Luettu 20.4.2017.

Valtioneuvoston asetus naisiin kohdistuvan väkivallan ja perheväkivallan ehkäisemisestä ja torjumisesta tehdyn Euroopan neuvoston yleissopimuksen voimaansaattamisesta sekä yleissopimuksen lainsäädännön alaan kuuluvien määräysten voimaansaattamisesta annetun lain voimaantulosta. 53/2015.

<http://www.finlex.fi/fi/sopimukset/sopsteksti/2015/20150053>. Luettu 20.4.2017.

Vanderbeck, R. 2010. Kompetentteja sosiaalisia toimijoita? Pohdintoja lapsuuden tutkimuksen ”aikuisista”. Teoksessa Kirsi Pauliina Kallio, Aino Ritala-Koskinen & Niina. Rutanen (toim.) Missä lapsuutta tehdään? Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 105. Helsinki: Yliopistopaino, 33-54.

Vink, K. 2014. Reporting Child Exposure to Domestic Violence: Pre-Service Teachers’ Attitudes and Behaviours. <http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3385&context=etd>. Luettu 3.2.2016.

Virkki P. 2015. Varhaiskasvatus toimijuuden ja osallisuuden edistäjänä. Itä-Suomen yliopisto, Filosofinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Väitöskirja.

Virkki, T. 2004. Vihan voima. Toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Jyväskylä: Atena.

Virkki, T. & Lehtikangas, M. 2014. Monikulttuurisuus ja sukupuoli parisuhdeväkivaltaa kokeneiden naisten toimijuutta tukevassa auttamistyössä. *Janus* 22 (2), 119–137.

Virkki, T., Husso, M., Notko, M., Holma, J., Laitila, A. & Mäntysaari, M. 2015. Possibilities for Intervention in Domestic Violence: Frame Analysis of Health care Professionals’ Attitudes. *Journal of Social Service Research*, 41(1), 6-24.

Virkki, T., Husso, M., Notko, M., Holma, J., Laitila, A. & Mäntysaari, M. 2011. Lähisuhdeväkivallan kehystäminen erikoissairaanhoidossa: Puuttumisen ja muutoksen mahdollisuudet. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti* 2011: 48, 280–298.

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto, kasvatustieteiden yksikkö. Väitöskirja.

Walsh, K., Mathews, B., Rassafiani, M., Farrell, A. & Butler, D. 2012. Understanding teachers' reporting of child sexual abuse: Measurement methods matter. *Children and Youth Service Review* 34, 1937-1946.

Walsh, K., Bridgstock, R., Farrell, A., Rassafiani, M. & Schweitzer, R. 2008. Case, teacher and school characteristics influencing teachers' detection and reporting of child physical abuse and neglect: Results from an Australian survey. *Child Abuse and Neglect* 32, 983-993.

Webster, S.W., O'Toole, R., O'Toole A.W., Lucal, B. 2005. Overreporting and under reporting of child abuse: Teachers' use of professional discretion. *Child Abuse & Neglect* 29, 1281–1296.

Winter, K. 2010. The perspectives of young children in care about their circumstance and implications for social work practice. *Child & Family Social Work* 15 (2), 186–195.

YK:n naisiin kohdistuvaa väkivaltaa koskeva julistus.

<http://www.unric.org/fi/component/content/article/17-economic-and-social/26204-naisiin-kohdistuva-vaekivalta>. Luettu 20.2.2017.

LIITTEET

LIITE 1

KIRJOITUSPYYNTÖ LUOKANOPETTAJIKSI OPISKELEVILLE

Lapsen kotonaan kokema ja havainnoima väkivalta ja opettajan toimintatavat ja -mahdollisuudet

Pyydän Sinua eläytymään molempiin alla oleviin kertomuksiin ja pohtimaan, mitä tunteita ja ajatuksia kertomukset herättävät.

Kertomus 1

Kuudesluokkalainen tyttö kirjoittaa äidinkielen tunnilla kirjoitelman, joka käsittelee yksityiskohtaisesti lapsen vihan tunteita, pelkoa ja vanhempien välistä väkivaltaa perheessä. Opettaja lähestyy tyttöä ja ilmaisee huolensa. Asiasta kysyttäessä tyttö kuitenkin vastaa ympärilyövästi: ”Kaikissa perheissä on ongelmia” ja poistuu nopeasti tilanteesta.

Kertomus 2

Toisella luokalla oleva poika ilmaisee usein olevansa huolissaan nuoremmista sisaristaan ja näiden hyvinvoinnista. Poika myös piirtää perhekuvan, joissa isällä on vihainen ilme ja olutpullo kädessään ja äidillä sekä lapsilla on pelokas ilme. Äidillä näyttäisi olevan musta silmä. Kun opettaja kysyy asiasta, poika ei halua vastata, vaan kääpertyy kuoreensa.

Miten itse opettajana toimisit kyseisissä tilanteissa? Millaisia toimintamahdollisuuksia opettajilla on tilanteissa, joihin liittyy väkivaltaepäily tai väkivallan kohtaaminen? Mikä mahdollisesti estää opettajia toimimasta näissä tilanteissa?

Käsittele kirjoitelmasi, miten mielestäsi lasten kokemaan väkivaltaan suhtaudutaan koulussa ja miten sitä käsitellään siellä. Millaista tukea koulu pystyy tarjoamaan tämänkaltaisessa tilanteessa? Pohdi lisäksi, millaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa väkivallan kohtaamiseen ja väkivaltaan puuttumiseen. Mitä puuttuu ja mitä voisi kehittää ajatellen väkivallan kohtaamista? Voit lopuksi kirjoittaa mahdollisiin omiin kokemuksiisi perustuen lapsen kokemasta tai havainnoimasta väkivallasta kotona.

Toivon sinun liittäväsi kirjoitukseesi seuraavat taustatiedot: **vuosikurssi, ikä ja sukupuoli**. Kirjoitelmia käytetään Jyväskylän yliopistossa tehtävän sosiaalityön pro gradu -tutkimuksen aineistona ja mahdollisessa aihepiiriin liittyvässä jatkotutkimuksessa. Aineis-

toa käsitellään luottamuksellisesti ja kirjoittajien anonymiteetti turvataan. **Kiitos osallistumisesta!** Yhteystietoni ovat: --- ---