

Oppilaat kiusaavat opettajaa – Kiusaamisen yhteydet
opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja -motivaatioon

Panu Helanterä

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syky 2012

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylä yliopisto

TIIVISTELMÄ

Helanterä, P. 2012. Oppilaat kiusaavat opettajaa – Kiusaamisen yhteydet opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja motivaatioon. Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen Pro Gradu –tutkielma. 139 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli kuvailla opettajiin oppilaiden taholta kohdistuvaa kiusaamista ilmiönä sekä selvittää, millaisia yhteyksiä opettajat kokevat heihin kohdistuvalla kiusaamisella olevan heidän työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon. Lisäksi tutkimuksessa selvitettiin kiusaamisen ennaltaehkäisyä ja selviytymiskeinoja: miten kiusaamiseen oli puututtu, mistä kiusattu oli saanut apua ja tukea sekä millaista tukea kiusattu olisi kiusaamisongelmaan toivonut saavansa?

Tutkimus on laadullinen tutkimus ja myötäilee tutkimusmetodiltaan fenomenologista tutkimusotetta. Tutkimus keskittyy kiusaamisilmiön tarkasteluun opettajien omakohtaisten kokemusten kautta työssä jaksamisen viitekehyksessä (ks. Eskola & Suoranta 2001, 125) ja on tutkimusstrategialtaan pääosin deduktiivinen mutta siinä on sovellettu osin induktiivisia käytänteitä. (Ks. Kananen 2010, 40; Kiviniemi 2010; Tuomi & Sarajärvi 2009). Molempia tutkimuksen tekemisen metodeja sovellettaessa kyseessä on teoriasidonnainen tutkimus: se perustuu teoreettiselta tulkintakehykseltään kiusaamisesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen ja selvityksiin, aihetta käsittelevään kirjallisuuteen niiltä osin, kun se sisältää merkittäviä yhtymäkohtia tutkimusongelmaani, sekä teemakirjoittamismenetelmällä opettajilta kerättyihin vapaamuotoisiin kirjoitelmiin.

Tutkimukseni teoreettiseksi lähtökohdaksi olen valinnut Hamaruksen (2006; 2008) sekä Salmivallin (1998a; 1998b; 2003) näkemyksen kiusaamisesta sosiaalisena ja kulttuurillisena vuorovaikutusongelmana (ks. myös Eriksson 2001, 14-17; Saloviita 2006, 45-46), jolla on tutkitusti lukuisia vaikutuksia kiusaamisen uhriin. Teoreettinen tulkintakehys sisällyttää näiden teosten lisäksi tutkijapiireissä yleisesti hyväksytyjä kiusaamisteorioita ja määritelmiä. (Esim. Olweus 1978; 1992; 1994.)

Tutkimusjoukko koostui 11 opettajasta, jotka olivat vastanneet Opettaja-lehteen lähettämäni kirjoituspyyntöön (liite 1) oman mielenkiintonsa ja omakohtaisten kokemustensa motivoimina. Suurin osa (n=6) kirjoituspyyntöön vastanneista opettajista

oli miehiä (54,5 %). Tutkimushetkellä kaikki vastanneet eivät kuitenkaan toimineet opettajan tehtävissä vaikka olivat koulutukseltaan opettajia. Tutkimusjoukon muodostavat opettajat olivat kaikki peruskoulun opettajia. Yksi matematiikan aineenopettaja työskenteli peruskoulun yläluokilla ja lukiossa. Ammatillisen, opisto-, aikuis- tai korkeakoulu asteen opettajia tutkimukseen ei osallistunut vaikka kirjoituspyynnössä ei erityisesti rajattu tutkimukseen osallistuvien opettajien kouluastetta.

Kirjoituspyyntöön opettajat vastasivat teemakirjoituksilla, jotka muodostavat tutkimuksen aineiston. Tutkimukseen keräämälleni aineistolle suoritin sisällönanalyysin käyttäen Eskolan ja Suorannan (2001, 181-185) mukaisesti teemoittelua. (ks. myös Järvinen & Järvinen 2000). Aineiston analyysiä täydennettiin aineistosta johdetuilla kvantitatiivisilla tilastoilla, jotka muodostuivat merkittäviksi tutkimusaineiston tulkinnassa ja tuloksista johdettavissa johtopäätöksissä. Aineiston analyysin tulokset ja teoria kulkevat osin yhdessä käyden vuoropuhelua keskenään, mikä on Eskolan ja Suorannan (2001, 83, 174-180) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa usein käytetty raportointimenetelmä.

Tutkimus osoitti, että vertaisrajat ylittävää, oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista esiintyy kouluissa. Tämä kävi ilmi niin keräämästäni aineistosta kuin lähteinä käyttämistäni aiemmista selvityksistä ja alan kirjallisuudesta. Aineisto on pieni eikä siitä voi tehdä määrällisiä tulkintoja kiusaamisen yleisyydestä mutta niin tämän kuin monien muiden kiusaamisesta tehtyjen selvitysten valossa opettajiin kohdistuva kiusaaminen, väkivalta ja näiden uhka on suuri ongelma opettajille Suomessa. Kiusaamien on myös suuri uhka opettajan työkyvylle ja tätä kautta lyhentää opettajien työuraa. Suomessa työntekijän riski kiusatuksi joutumiselle on jopa kaksinkertainen EU-maiden keskiarvoon verrattuna ja tilastot ennustavat kehityksen olevan negatiivista myös jatkossa. (Lehto & Sutela 2008). Kiusaamisongelma on opettajilla näin ollen erittäin synkkä verrattuna eurooppalaisiin kollegoihinsa.

Yleisin kiusaamismuoto niin tutkimusaineiston kuin aihetta selvittävien tilastojen valossa on henkiseksi väkivallaksi määriteltävä loukkaava käytös, josta kärsii eri tutkimusten valossa peräti noin kolme neljästä opettajasta. (Dworkin, Haney, Telschow 1988, 162; Kivivuori 1997.) Kirjoituspyyntöön vastanneista opettajista jokainen oli jossain vaiheessa työtään kohdannut henkistä väkivaltaa. Fyysisen väkivallan uhriksi oli

joutunut heistä 4 (36,4 %). Seksuaalista häirintää puolestaan oli kohdannut 2 (18,2 %) opettajaa ja omaisuuteen kohdistuvaa vahingontekoa 1 (9,1 %) opettaja.

Ennako-odotusten mukaisesti kiusaamisella oli merkittävä yhteys opettajien työssä jaksamiseen ja työviihtyvyyteen. Työmotivaatioon kiusaamisella ei vaikuttanut olevan aivan yhtä selkeää yhteyttä, joskin tällainenkin yhteys oli osasta aineistoa havaittavissa. Tutkimukseen osallistuneista opettajista lähes joka viidennen (18,2 %) työssä jaksaminen oli kärsinyt niin paljon, että he olivat vaihtaneet pysyvästi alaa. Lisäksi yksi opettaja oli tutkimuksen hetkellä kouluttautumassa toiselle alalle. Kaikkiaan työssä jaksaminen oli laskenut merkittävästi neljällä (36,4 %) opettajalla, joista työelämässä oli yksi.

Tutkimuksen tuloksissa merkille pantavaa oli motivaation yhteys opettajien työssä jaksamiseen. Vaikka työviihtyvyys ja työssä jaksaminen olivat laskeneet kiusaamisesta johtuen, saattoi opettajan korkea työmotivaatio pitää hänet yhä opettajan työssä. Myös se, että millaista kiusaamista opettaja oli työssään kokenut, oli yhteydessä siihen, miten kiusaamiskokemukset vaikuttivat heidän työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon. Kiusaamismuodon voi näin ollen päätellä olevan vahvasti yhteydessä kiusaamisen seurauksiin. Erityisesti kiusaamisen intensiivisyys, kesto ja henkilökohtaisuus osoittautuivat olevan negatiivisimmin yhteydessä opettajien kokemuksiin.

Noin puolet vastaajista (n=5) oli sitä mieltä, että kiusaamisesta voi kertoa työtovereille. 4 opettajaa oli kokenut voivansa puhua asiasta esimiehelle tai rehtorille. Huonosta työviihtyvyydestä, työssä jaksamisesta ja työmotivaatiosta kärsivät opettajat taas kokivat, etteivät uskaltaneet puhua ongelmasta työyhteisössään ja olivat kokeneet myös jonkinasteista työyhteisöstä eristämistä. Yllättävää tutkimustuloksissa oli erityisesti esimiesten heikot valmiudet puuttua kiusaamisongelmaan ja asettua tukemaan kiusattua opettajaa.

Vain kaksi kiusaamisen kohteeksi joutuneista kirjoitti kertoneensa kokemuksistaan myös perheenjäsenille tai lähipiirille. Kuitenkin tuensaannin koettiin yleisesti olevan oleellinen tekijä kiusaamisen ehkäisyssä. Opettajat, jotka olivat saaneet tukea esimieheltä ja kollegoilta, selviytyivät kiusaamisesta ja saivat kiusaamisongelman ratkeamaan tehokkaammin kuin opettajat, jotka yrittivät selvittää kiusaamisongelman yksin. Tätä merkittävämmäksi osoittautui kuitenkin oppilaan vanhempien tuki.

Tutkimuksen perusteella voidaan myös todeta, että esimieheltä ja kollegoilta saatu tuki ja puuttuminen on avainasemassa kiusaamisongelmiin puuttumisessa, niiden selvittämisessä ja ennaltaehkäisyssä kouluissa. Opettajat painottavat myös vanhempien tuen merkitystä. Kiusaamiseen puuttuminen ja ehkäisy vaikuttavat olevan oleellisesti yhteydessä kiusaamisen keston ja intensiteettiin. Näillä taas on tulosten valossa suora yhteys opettajan kokemaan työn kuormittavuuteen ja työperäiseen stressiin, jotka vaikuttavat negatiivisesti opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon. Kaikilta osin tutkimustulokset tukivat aiempaa kiusaamisen taustateoriaa.

Tutkimustulosten valossa on perusteltua nostaa esiin jatkotutkimuksen tarve opettajiin oppilaiden taholta kohdistuvasta kiusaamisesta ja sen vaikutuksista opettajien työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja –motivaatioon. Jatkotutkimusta kaivataan kiusaamisen ja työn kuormittavuuden vaikutuksesta opettajien työkykyyn ja työurien pituuteen. Myös ilmiön yhteiskunnallisia ja taloudellisia vaikutuksia olisi tarpeellista selvittää. Ilmiön ongelmallisen määrittelyn osalta näen, että työpaikkakiusaamisen määrittelyä Suomen laissa ja opetuslalla tulisi laajentaa.

Avainsanat: kiusaaminen, henkinen kiusaaminen, psyykinen kiusaaminen, väkivalta, työpaikkakiusaaminen, työkyky, työssä jaksaminen, työviihtyvyys, työmotivaatio, ennaltaehkäisy, opettaja, teemakirjoittaminen

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ.....	2
1 JOHDANTO.....	8
2 OPPILAIDEN OPETTAJIIN KOHDISTAMA KIUSAAMINEN.....	14
2.1 Kiusaamisen määrittelyä.....	15
2.2 Kiusaamisen eri ilmenemismuotoja.....	16
2.2.1 Subjektiiivinen kokemus kiusaamisen määrittelyssä.....	20
2.2.2 Vallan epätasapaino ja vertaisrajat ylittävä kiusaaminen.....	21
2.3 Kiusaamisen määrittely lainsäädännössä.....	23
2.4 Työpaikkakiusaamisen näkökulma.....	25
2.5 Kiusaaminen ja koulu yhteisö – kiusaaminen vuorovaikutusilmionä.....	31
2.6 Opettajiin kohdistuva kiusaaminen tilastojen valossa.....	35
2.7 Kiusaamisen syitä.....	42
2.8 Avun ja tuen saanti kiusaamistilanteissa.....	47
3 SEURAUKSIA KIUSAAMISESTA.....	52
3.1 Työkyky – opettajan valmiudet selviytyä työstään.....	55
3.2 Työssä jaksaminen.....	56
3.3 Työviihtyvyys.....	59
3.4 Työmotivaatio.....	60
4 TUTKIMUSONGELMAT.....	62
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....	65
5.1 Tutkimusmenetelmät.....	65
5.1.1 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu.....	68
5.1.2 Sisällönanalyysi ja teemakirjoittaminen.....	70
5.2 Analyysin eteneminen.....	72
6 TUTKIMUSTULOKSET.....	76
6.1 Tutkimukseen osallistuvien opettajien kuvaus.....	76
6.2 Kiusaamismuodot ja niiden yleisyys tutkimusryhmässä.....	79
6.2.1 Epäsuora psyykinen kiusaaminen.....	80
6.2.2 Suora fyysinen kiusaaminen ja väkivalta.....	80
6.2.3 Seksuaalinen häirintä.....	87

6.2.4 Omaisuuteen kohdistuva vahingonteko	88
6.3 Tutkimukseen osallistuvien opettajien työssä jaksaminen.....	89
6.4 Tutkimukseen osallistuvien opettajien työviihtyvyys	92
6.5 Tutkimukseen osallistuvien opettajien työmotivaatio.....	93
6.6 Kuinka kiusaaminen saa alkunsa?.....	96
6.7 Kiusaamiseen puuttuminen kouluissa.....	99
7 POHDINTA.....	107
7.1. Yhteenveto tutkimustuloksista.....	107
7.2 Tutkimuksen eettisyyden pohdintaa.....	110
7.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	112
7.3.1 Realistinen näkökulma.....	113
7.3.2 Relativistinen näkökulma.....	113
7.3.3 Looginen, sisäinen, käsite- ja sisältövaliditeetti tieteellisessä tutkimuksessa.....	115
7.3.4 Reliaabelius tieteellisessä tutkimuksessa.....	117
7.4 Tutkimusprosessin ja tulosten arviointi.....	118
7.5 Johtopäätöksiä tutkimustuloksista.....	123
7.6 Tutkimuksen merkittävyys ja ehdotukset jatkotutkimukselle.....	125
LÄHTEET.....	127
LIITTEET.....	139
Liite 1. Saatekirje kirjoituspyyntöön.....	139

JOHDANTO

Suomessa koulujen turvallisuutta koskevalle julkiselle keskustelulle sysäyksen antoi Jokelan koululla 7.11.2007 tapahtunut ampumatragedia. Tapaus ei ikävä kyllä jäänyt viimeiseksi koulusurmiin johtaneeksi tragediaksi vaan olemme saaneet todistaa koulumaailmasta kantautuvia ikäviä uutisia useasti tuon päivän jälkeen. Turvallisen kouluympäristön vaarantuminen ei vaadi kuitenkaan näin radikaaleja tapauksia havahduttaakseen ihmiset ymmärtämään, että jotakin ikävää kytee suomalaisten PISA-menestystä niittävän koulujärjestelmämme pinnan alla.

Tuorein koulumaailmasta julkisuuteen tullut uutinen tuokin keskustelun keskiöön ongelmaoppilaiden ja käytöshäiriöiden kanssa tuskailevan opettajan. Eräs opettaja oli voimakeinoin poistanut aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan koulun ruokalasta. Opettaja joutui itse poliisitutkintaan ja Helsingin opetusvirasto erotti hänet virastaan. Tapaus siirtyi valtakunnansyyttäjänviraston käsittelyyn ja myöhemmin Helsingin opetusvirasto perui päätöksensä ja opettaja selvisi varoituksella. Tapauksesta uutisoi muun muassa MTV3:n 45-minuuttia – ohjelma. (MTV3, 3.4.2013.) Mediahuomio ja asian käsittely olivat opettajalle raskas kokemus.

Koulujen lisääntyneet kurinpidolliset ongelmat, oppilaiden lisääntynyt häiriökäyttäytyminen ja aggressiivisuus herättävät kiivasta keskustelua julkisuudessa: mitä kaikkea opettajan täytyy sietää ammatillisuuden nimissä? Kuinka pitkälle oppilas saa mennä omien oikeuksien varjolla ja mitkä ovat opettajan oikeudet puolustaa itseään ja turvata oppilaiden oppimisympäristö?

Suurin vaikutin tutkimusongelman määrittelyyn löytyy omista koulukokemuksistani. Jokainen on varmasti jossakin vaiheessa koulu-uraansa joutunut kohtaamaan kiusaamista, joko uhrin, kiusaajan tai ainakin sivustaseuraajan roolista. Itse olen joutunut todistamaan luokkatovereitteni opettajiin kohdistamaa kiusaamista usean opettajan kohdalla. Opettajat vaihtuivat alakoulun aikana luokassani useaan otteeseen – oma kokemukseni oli, että opettajat uupuivat jatkuvaan kiusaamiseen. Enemmän tutkimusongelman taustoihin palaan kuitenkin luvussa 4.

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa tarkastellaan opettajiin oppilaiden taholta kohdistuvan kiusaamisen ilmenemismuotoja sekä kiusaamisen yhteyttä opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja –motivaatioon. Tutkimuksessa analysoimani

aineisto koostuu 11 opettajalta keräämistäni teemakirjoitelmista, joita peilaan opettajiin kohdistuvasta kiusaamisesta tehtyyn tutkimukseen ja kiusaamisen teorioihin.

Kasainvälisissä ja kansallisissa tutkimuksissa on selvitetty kiusaamista, sen ilmenemismuotoja ja vaikutuksia. Tutkimusten perusteella väkivalta, ilkivalta ja häiritsevä käyttäytyminen ovat osa suomalaisten peruskoulujen arkitodellisuutta (Savolainen 2006, 237). Euroopan työ- ja turvallisuusviraston (Facts 2003a) mukaan huoli kouluissa ja muissa oppilaitoksissa esiintyvistä väkivallasta on lisääntynyt myös muualla Euroopassa viime aikoina. Ilmiö puhuttaa niin opetusalan ammattijärjestö OAJ:ta kuin mediaa, joissa on nostettu esille opettajiin kohdistuvaa kiusaamisilmiötä (ks. esim. MTV3, 3.4.2013; Castren 2005; OAJ 2010; Perusopetus.fi. 2012; Pimiä, K. 2010, STT 2012; Puustinen 2007; Turun Sanomat 2000; 2006; 2007; 2012a; 2012b). Näiden ja vastaavien kirjoitusten kautta kiinnostuin itsekin aikanaan aiheesta.

Kiusaaminen on aina ajankohtainen aihe kouluissa ja se on koko kouluorganisaation kannalta erittäin vakava ongelma. (Eriksson 2001). Oppilaisiin kohdistuva koulukiusaaminen saa nykyään paljon huomiota. Koulukiusaamiseen puuttumiseen ja sen ehkäisemiseksi on kouluihin kehitetty paljon erilaisia toimintatapoja, hankkeita (ks. esim. Kirva-koulu – hanke) ja interventioita sillä ongelmaa on tutkittu muita kiusaamisen ilmenemismuotoja enemmän. (Vrt. Björkqvist & Varhama 2008, 7.) Koulukiusaamisesta on tehty paljon tutkimuksia (ks. esim. Hamarus 2006; 2008; Olweus, D. 1977; 1992; 1994; Salmivalli 1998a; 1998b; 2003) sillä kiusaamisen vaikutukset oppilaiden ongelmina ja pahoinvointina saavat monesti hyvin traagisia ilmenemismuotoja nostaten kiusaamisongelman yleiseen tietoisuuteen näyttävän uutisoinnin ja median huomion saattelemana.

Toisaalta työpaikkakiusaamiseen ja opettajiin kohdistuvaan kiusaamiseen, erityisesti oppilaiden taholta, kaivataan lisätutkimusta (Kauppi & Pörhölä 2009). Kaupin (2006, 22) mukaan opettajien kiusaamiseen syyllistyykin useimmin juuri oppilaat. (Ks. kuvio 1; Salmi & Kivivuori 2009.) Opettajiin kohdistuva kiusaaminen on myös Varhaman (2008, 3.) mukaan ajankohtainen aihe, jota täytyy selvittää perusteellisemmin. Julkisuudessa on alettu peräänkuuluttaa opettajille valmiuksia, välineitä ja erityisesti oikeuksia kiusaamiseen puuttumiseen ja ehkäisyyn.

Oppilaita väkivallan aiheuttajina koulussa on tutkittu kansainvälisesti lisääntyvissä määrin 1970-alusta lähtien (Dworkin, Haney & Telschow 1988, 161). Sysäyksen tähän antoivat ruotsalaisen Dan Olweuksen (1978) tutkimustulokset.

(Leymann 1988; Vartia 2003; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994.) Kotimaisesta kirjallisuudesta on ollut puutetta, jota on kuitenkin voitu korvata tarkastelemalla tilannetta Suomen rajojen ulkopuolella (Savolainen 2006, 238).

Suomessa sekä koulukiusaamiseen että kiusaamiseen työpaikoilla alettiin kiinnittää enemmän huomiota 1980-luvun lopulla mm. Kirsti Lagerspetzin (1977) tutkimuksen johdolla ja kotimaista tutkimusta aiheesta on alkanut ilmestyä enemmän 1990-luvulta alkaen (Kauppi 2006, 23; Kauppi & Pörhölä 2009, 49-58). Oppilaiden taholta opettajaan kohdistuva vertaisrajat ylittävä kiusaaminen ei ole kuitenkaan vielä saanut kovinkaan paljoa huomiota mutta aiheesta tehdyt tutkimukset osoittavat, että kyseessä on vakava kouluorganisaation kaikkia tasoja koskeva ongelma (Dworkin ym. 1988; Fisher & Kettl 2003; Kauppi & Pörhölä 2009).

Opettajien kokemuksiin perustuvan tutkimuksen tärkeyden puolesta puhuu selvitykset, joiden mukaan opettajat ovat ammattikunta, jonka edustajat joutuvat keskimääräistä useammin häirinnän, väkivallan (joko henkisen tai fyysisen) tai sen uhan kohteeksi (Fattah 1991; Kivivuori, Tuominen & Aromaa 1999, 12; Lehto & Sutela 2008). Euroopan työturvallisuus- ja työterveysvirasto korostaa, että kiusaamista ja väkivaltaa voivat harjoittaa useat tahot (Facts 2003a; 2003b). Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin juuri oppilaiden opettajaan kohdistamaan kiusaamiseen ja sen eri ilmenemismuotoihin sillä tulkintani mukaan tämä on yleisyytensä vuoksi vakava opettajien työkykyä uhkaava ongelma. (Ks. Onnismaa 2010.)

Opettajiin kohdistuva, vertaisrajat ylittävä kiusaaminen ja sen yhteys opettajien työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja –motivaatioon ovatkin nousseet viime aikoina aiempaa enemmän yleiseen tietoisuuteen saaden enemmän huomiota niin mediassa kuin tutkimuskentällä, mutta aihetta käsittelevälle tutkimukselle on selkeästi tarvetta (Kauppi, T. & Pörhölä, M. 2009; Pörhölä, M. & Kinney, T.A. 2010). Suurin yksittäinen vaikutin tutkimusaiheen valitaan oli eräs yhdysvaltalainen selvitys (Terry 1998, 263), jonka mukaan jopa 30 % uusista opettajista lopettaa viiden ensimmäisen työvuotensa aikana oppilaiden väkivaltaisuudesta johtuen. (Jones ym. 1998, 64; Kauppi 2006, 41; vrt Terry 1998 263.)

Tämän tutkimuksen tarpeellisuuden puolesta puhuu opettajien työkykyyn (mm. Marjala 2009; Onnismaa 2010) ja kiusaamisen yleisyyteen (mm. Terry 1998; Salmi & Kivivuori 2009) selvitykset ja tutkimukset, joiden mukaan kiusaaminen aiheuttaa uhrissa stressiä ja monia psyykkisiä ongelmia. (Ks. esim. Dworkinin ym. 1988; Facts

2002b; 2002d; Fisher & Kettl 2003.) Monissa EU:n jäsenvaltioissa työperäisestä stressistä ja mielenterveysongelmista johtuvat poissaolot, pitkäaikainen työkyvyttömyys sekä niistä johtuva työttömyys ovat kasvussa. (Facts 2012.) Arvioiden mukaan masennus tulee pian olemaan suurin syy sairauslomiin Euroopassa. Poissaolojen lisäksi mielenterveysongelmat on liitetty moniin muihin organisaatioille haitallisiin ilmiöihin, kuten työntekijöiden suoritusasteiden ja tuottavuuden heikkenemiseen, vähentyneeseen motivaatioon ja työntekijöiden suureen vaihtuvuuteen. (Fisher & Kettl 2003.)

Opettajaan oppilaiden taholta kohdistuvaa kiusaamista on vaikea määritellä, kuten kiusaamista ylipäätään. (Hamarus 2006, 14). Ilmiö on laaja mutta vaatii tietyn rajauksen, jotta tutkimus on vertailtavissa. Kiusaamisen ja työkyvyn yhteyden selvittämisessä joudun paneutumaan yleisesti kiusaamisesta kirjoitettuun teoriaan sekä yleisesti työkykyä että työpaikka- ja koulukiusaamista koskeviin selvityksiin. Sovellan näitä omaan tutkimusongelmaani saadakseni aiheesta mahdollisimman kattavan kokonaiskuvan mutta yksinkertaisesti myös siitä syytä, että tutkimusta kiusaamisen yhteydestä työkykyyn ei juuri ole saatavilla. Eri kiusaamismuodoista koottua taustateoriaa ja selvityksiä, riippumatta kontekstista ja osapuolista, on kuitenkin mahdollista soveltaa laajasti sillä kiusaamisilmiö noudattaa tiettyjä samankaltaisuuksia kontekstista riippumatta. (Hamarus 2008, 9, 17-18).

Lähtökohtaisesti opettaminen on opettajalle työtä ja koulu on opettajalle työyhteisö. Työyhteisössä tapahtuva kiusaaminen voidaan näin ollen määritellä työpaikkakiusaamiseksi, tapahtuu kiusaaminen sitten kenen toimesta tahansa. Työpaikkakiusaamisen näkökulmasta oppilaiden opettajaan kohdistama kiusaaminen on asetelmaltaan kuitenkin vieras, joskin todellinen (Kauppi & Pörhölä 2009.) Tämä johtuu siitä, etteivät oppilaat toimi varsinaisesti työsuhteessa. Aiheen tutkiminen on kuitenkin olennaista opettajien työviihtyvyyden ja työssä jaksamisen kannalta sillä myös opettajan työtä koskee edellä mainittuja määrittävä työturvallisuuslaki (Työturvallisuuslaki N:o 738/2002).

Työpaikkakiusaaminen on monimuotoinen asia ja sitä on esiintynyt vuosikymmenien ajan, mutta vasta viime aikoina tämä ongelma on uskallettu nostaa julkisuuteen (Lahti & Louhiranta 1999.) Eri lehtien mielipidesivuilla, artikkeleissa, television keskusteluohjelmissa kerrotaan ihmisten välisestä kiusaamisesta ja internetin keskustelupalstoilla käydään aiheesta vilkasta keskustelua.

Kiusaaminen onkin noussut viime vuosina ihmisten välistä vuorovaikutusta käsittelevän keskustelun yhdeksi keskeisimmistä teemoista (Sinervä 2004). Työpaikkakiusaaminen on ilmiönä vanha, mutta opettajien työpaikkakiusaaminen on melko uusi ja meillä vähän selvitetty tutkimusaihe (Kauppi & Pörhölä 2009). Oppilaiden opettajaan kohdistuva kiusaaminen onkin saanut selvästi vähiten huomiota ja jäänyt opettajien välisen työpaikkakiusaamisen ja koulukiusaamisen varjoon. (Isotalo 2000.) Ilmiöillä on kuitenkin tutkitusti konkreettinen yhteys sillä Smithin, Singerin, Hoelin ja Cooperin (2003) tutkimuksen mukaan koulukiusaamisesta kärsineellä on ennuste joutua myöhemmin myös kollegoiden toteuttaman työpaikkakiusaamisen uhriksi.

Kiusaamisen tutkiminen on ajankohtainen teema myös työturvallisuuslain (738/2002) sekä opettajan työssä jaksamisen nojalla (Työterveyshuoltolaki N:o 1383/2001.) Laki kertoo kiusaamisesta seuraavasti: ”Työnantaja on tarpeellisilla toimenpiteillä velvollinen huolehtimaan työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä. Jos työssä esiintyy työntekijään kohdistuvaa hänen terveydelleen haittaa tai vaaraa aiheuttavaa häirintää tai muuta epäasiallista kohtelua, työnantajan on asiasta tiedon saatuaan käytettävissään olevin keinoin ryhdyttävä epäkohdan poistamiseksi.”(8§,28§) Työnantajan tai tämän edustajan on tämän perusteella puututtava kiusaamiseen tai muuhun epäasialliseen kohteluun. Työnantajan on otettava huomioon työhön, työolosuhteisiin, työympäristöön ja työntekijän henkilökohtaisiin edellytyksiin liittyvät seikat. Lailla tähdätään siihen, että työntekijät kokisivat työnsä mielekkääksi ja jaksaisivat olla entistä kauemmin työelämässä mukana. (Työturvallisuuslaki 738/2002, 8§, 28§.)

Myös työterveyshuoltolaki (1383/2001) määrittää työnantajan tehtäväksi yhdessä työterveyshuollon kanssa mm. työn ja työolojen terveellisyyden ja turvallisuuden selvittämisen ja arvioinnin. Tavoitteena on suunnata toimenpiteitä työntekijän terveyttä ja työkykyä tukevaan ja edistävään suuntaan. Huomioon otettavina asioina mainitaan mm. työn kuormittavuus (psykkinen/henkinen), työjärjestelyt ja väkivallan uhka, joka on vakava kiusaamisen äärimmäinen ilmenemismuoto. (Hamarus 2006 49; Työterveyshuoltolaki 1383/2001, 12§; Partinen 2004.)

Kiusaamisella on lähes aina negatiivisia vaikutuksia ja seurauksia niin suoraan uhriin kuin muihinkin kiusaamistilanteen osallisiin (Eriksson 2001, 9; Hamarus 2006; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 25–27; Salmivalli 2003; Schäfer ym. 2004, 379–394.)

Opettajiin kohdistuvalla kiusaamisella on odotettavasti negatiivisia vaikutuksia myös opettajan työhön (Griffith, J. Steptoe, A. & Cropley, M. 1999, 517-531) ja tämä ongelma tulisi huomioida myös kouluorganisaatiossa ja kiusaamista ehkäisevissä projekteissa ja hankkeissa – tieteellistä tutkimusta unohtamatta. Opettajan työssä jaksamisella on suora yhteys opettajan työmotivaatioon sekä työkykyyn ja tätä kautta odotettavasti työuran pituuteen (Savolainen, S. 2001, 12.) Nämä tekijät ovat tällä hetkellä yhteiskunnallisesti ajankohtaisia teemoja.

Tämä tutkimus käsittelee opettajien omakohtaisia kokemuksia oppilaiden kiusaamiseksi tulemisesta ja kiusaamisen yhteyttä opettajien työssä jaksamiseen. (ks. Hamarus 2008, 37.) Työssä jaksamiseen taas liittyy hyvin vahvasti työviihtyvyys ja motivaatio (Savolainen, S. 2001), ja ne tulee huomioida työssä jaksamisen oleellisina osatekijöinä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajiin kohdistuvan kiusaamisen ilmenemismuotoja, seurauksia sekä yhteyttä opettajien fyysisiin ja psyykkisiin voimavaroihin: työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon. Lisäksi pyrin selvittämään kiusattujen selviytymistä kiusatuksi tulemisen negatiivisista seurauksista ja kiusaamisen ennaltaehkäisystä, joka on Vartian ja Paanasen (1993, 51) mukaan tehokkain keino välttää ja kiusaamista.

Tämänhetkisessä työelämän tilanteessa on erityisen tärkeää pitää yllä keskustelua hyvinvoinnista ja jaksamisesta työpaikoilla. Myös tiukka taloustilanne puoltaa kiusaamiseen puuttumisen tärkeyttä siitä aiheutuvien taloudellisten menetysten vähentämiseksi: ”Työpaikkakiusaaminen on merkittävä ongelma työntekijöille Euroopassa. Siitä aiheutuu huomattavia kustannuksia sekä työntekijälle että organisaatiolle ja näin koko yhteiskunnalle.” (Facts 2002d.) Taloudellisesta näkökulmasta ongelman laajuutta kuvaa tilasto, jonka mukaan vuonna 2002 työperäisen stressin vuotuisiksi kustannuksiksi arvioitiin 15:ssä EU:n jäsenvaltiossa 20 000 miljoonaa euroa. (Facts 2007.)

Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena on omalta osaltaan viedä eteenpäin tätä keskustelua ja avata uutta näkökulmaa käytävään keskusteluun. Pyrin nostamaan esiin myös käytännön välineitä ilmiön kanssa tekemisiin joutuville opetusalan opiskelijoille ja ammattilaisille ja tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää opettajien koulutuksessa ja ammatillisessa kehityksessä sekä työyhteisöjen kehittämistyössä.

2 OPPILAIDEN OPETTAJIIN KOHDISTAMA KIUSAAMINEN

Kiusaaminen on ikiaikainen ilmiö, jota on tutkittu tieteellisellä kentällä kuitenkin vasta 1970-luvun alusta lähtien. Varhaisin aiheesta tehty tutkimus on ruotsalaisen edelläkävijän, Dan Olweuksen, kiusaamistutkimus, jota seurasi muu Skandinaviassa ja Suomessa tehty tutkimus (Hamarus 2006, 47.) Myöhemmin kiusaamista on tutkittu jo ympäri maailmaa ja aiheesta tehtyä tutkimusta on saatavilla usealla kielellä, useasta kulttuurista, yhteisöistä ja organisaatioista. Kiusaamisen määritelmä kuitenkin vaihtelee eri maiden ja kulttuurien välillä. Olweuksen (1978; 1992; 1994) kiusaamisen määritelmät ovat kuitenkin laajasti hyväksytyt tutkijapiireissä ja näihin viitataan monesti niin kansainvälisessä kuin kansallisessakin tutkimuksessa. (Hamarus 2006). Tämän johdosta myös kiusaamisen tutkimuksesta on tullut vertailukelpoista, sovellettavaa ja tulkinnallisesti toistettavaa. Seuraavissa luvuissa määrittelen kiusaamista keräämäni teoreettisen taustan valossa. Näiden määritelmien mukaista tulkintaa noudatan myös tässä tutkimuksessa tehdessäni tulkintoja varsinaisesta tutkimusaineistosta.

Kiusaamiselle, aivan kuin käyttäytymiselle ylipäätään, voi löytyä monta erilaista keskenään ristiriitaista tulkintaa. Näiden ristiriitojen ratkaisemiseksi vaaditaan erilaisia teorioita tulkinnan määrittelemiseksi. (Hamarus 2008, 12, 45-74). Näin kiusaamisen tulkinta vaatii ilmiön määrittelyä sekä tietyn teorian ja kriteerit määritelmän perustaksi. Loogiset teoriaan pohjaavat määritelmät ovat tutkimuksen tekemisen edellytys.

Tutkimuksen selvittäessä opettajien subjektiivisia kokemuksia kiusatuksi joutumisesta on tulkinnat ja johtopäätökset voitava ankkuroida teoreettisiin kiusaamisen määritelmiin ja kriteereihin. Tässä ja seuraavissa alaluvuissa käsittelen tutkimuksen taustateoriaa ja avaan käyttämäni kiusaamisen määritelmää. Tutkimuksen teoreettinen tausta on laaja sillä tutkimusaiheen mukaista oppilaiden opettajaan kohdistamaa vertaisrajat ylittävää kiusaamista on tutkittu vasta verrattain vähän. Tämän johdosta tutkimuksessa joudutaan soveltamaan laajasti koko tutkimuskentältä saatavaa tietoa kiusaamisesta.

2.1 Kiusaamisen määrittelyä

Kiusaaminen voi olla aktiivista, kovaäänistä, aggressiivista ja hyökkäävää, jopa suoraa fyysistä väkivaltaa. Toisaalta kiusaaminen voi olla hiljaista ja sivullisille lähes näkymätöntä. Läheskään aina ulkopuolinen ei voi tunnistaa kiusaamista ja se saattaakin jäädä usein vain kiusatun ja kiusaajan väliseksi. Jos kiusaamista ei ole aina helppo huomata tai tunnistaa, vähintään yhtä ongelmallista on kiusaamisen määrittely.

Tässä tutkimuksessa käsitän kiusaamisen kuten Hamarus teoksessaan *Koulukiusaaminen: huomaa, puutu, ehkäise* (2008, 45-47) tutkittavan ilmiön yläkäsitteenä, jonka alle sijoittuu erilaisia kiusaamisen muotoja, kuten fyysinen, psyykinen (tai henkinen) ja sosiaalinen kiusaaminen tai väkivalta, sen uhka, häirintä sekä muu aggressiivinen ja häiritsevä käytös. (Ks. myös Hamarus 2006, 47-53; Olweus 1992 14-15). Myös seksuaalinen (tai sukupuolinen) häirintä määrittyy kiusaamiseksi. (Kivivuori 1996; 1997, Kivivuori & Tuominen 1999; Salmi & Kivivuori 2009.)

Hamaruksen (2006) nostama sosiaalinen aspekti on oleellinen kiusaamisen määrittelyssä: kiusaaminen tapahtuu aina vuorovaikutuksessa kiusaajan ja uhrin välillä ja myös vaikutukset ovat hyvin monitahoisia. (Ks. myös Salmivalli 1998, 30-33; 2003.)

Kiusaaminen on ongelma, joka ilmenee tietynlaisena vihamielisenä toimintana, jolla kiusaaja pyrkii vahingoittamaan kiusattua. (Salmivalli 1998, 30-34; 2003, 10-12). Se on toistuvaa, pitkäkestoista, tavoitteellista ja vihamielistä käyttäytymistä, jolla kiusaajalla on tarve dominoida heikompa osapuolta pyrkimyksenä vahvistaa omaa asemaansa ja valtaansa suhteessa kiusattuun osapuoleen ja muuhun ryhmään. (Hamarus 2006; 2008, 11-17; Salmivalli 1998; 2003.) Salmivallin (1998, 2003, 11) mukaan kiusaamisessa olennaista on juuri vallan epätasapaino, jossa ylivallan anastanut kiusaaja syyllistyy vallan väärinkäyttöön. (Ks. myös Olweus 1992, 15).

Vallan epätasapaino asettaa osapuolet eriarvoisiin asemiin toisiinsa nähden ja kiusaamisen määritelmään liitetäänkin usein myös käsitys uhrin puolustuskyvyttömydestä: uhri tulee kiusatuksi, jos hän on kyvytön puolustautumaan kiusaamiselta. (Terry 1998, 257; Olweus 1992.) Olweuksen (1992) määritelmän mukaan yksilöä kiusataan, jos hän on usein tai toistuvasti joko yhden tai useamman henkilön negatiivisen teon tai alistamisen kohteena. (ks. myös Salmivalli 2003 10-13.) Teko on negatiivinen ja näin siis määriteltävissä kiusaamiseksi, mikäli kiusaajan

tarkoituksena on tuottaa uhrille haittaa, mielipahaa tai vammoja, alistaa tai sortaa häntä tai eristää hänet muusta ryhmästä.

Vallitsevan näkemyksen mukaan tekojen on oltava toistuvia ja tarkoituksenmukaisia ja toiminnalla on oltava historia, jotta ne ovat koettavissa ja näin ollen määriteltävissä kiusaamiseksi (Hamarus 2006, 2008; Kess & Kähkönen 2010; Salmivalli 1998a, 1998b, 2003; Vartia & Paananen 1992; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994.) Kiusaaminen ja sen edellä mainittuihin alakäsitteisiin määriteltävä toiminta ei voi siis olla satunnaista ja tahatonta.

Toisaalta kiusaamisen määritelmän riippuvuus jostain aikamääreestä tai uhrin kyvystä puolustaa itseään kiusaamiselta on lähtökohdaltaan ongelmallinen sillä kuka voi määritellä riittävän kiusaamisen intensiteetin, toistuvuuden ja ajallisen jatkuvuuden, jotta kiusaamiskriteeri täyttyy? Entä miten määritellään toiminta, joka on tarkoituksellista ja tavoitteellista, kaikin puolin kiusaamiseksi määriteltävää toimintaa, jos uhri kykenee siltä puolustautumaan? Jonkinlaista haittaa, mielipahaa ja stressiä toiminta uhrissa varmasti aiheuttaa, joten mihin vetää raja?

2.2 Kiusaamisen eri ilmenemismuotoja

Kiusaamista ja sen eri ilmenemismuotoja kuvaavat nimitykset ovat hyvin vaihtelevia siitä huolimatta, että niillä kuvataan samaa toimintaa. (Kauppi 2006.) Epämääräistä terminologiaa ja määritelmien rajaamista välttääkseni tarkastelen kiusaamista tässä luvussa psyykkisen kiusaamisen, fyysisen väkivallan ja seksuaalisen häirinnän näkökulmista, joiden alle sijoitan niiden eri ilmenemismuodot rinnakkaisine käsitteineen.

Fyysinen väkivalta voidaan tulkita kiusaamiseksi niin tässä tutkimuksessa kuin muissakin kiusaamisesta tehdyissä tutkimuksissa ja selvityksissä kiusaamiskriteerien täytyessä. (Hamarus 2006; 2008; Salmi & Kivivuori 2009.) Yksittäinen väkivaltatapaus ei sellaisenaan täytä kiusaamiskriteeriä vaan sen on joko toistuttava, johdettava jatkuvaan väkivallan uhkaan tai muihin kiusaamismuotoihin. Myös psyykkisen kiusaamisen synonyyminä käytetään monesti psyykkistä tai henkistä väkivaltaa. Tässä tutkimuksessa käytän pääsääntöisesti väkivalta-termiä kuvaamaan lähinnä suoraa

fyysistä toimintaa ja kiusaamistermiä taas psyykkisen toiminnan kuvaamiseen. Viime kädessä kiusaamisesta ja väkivallasta puhuttaessa tarkoitetaan kuitenkin samaa asiaa niin tässä tutkimuksessa kuin monissa muissa kansallisissa tutkimuksissa. (Ks. Kauppi 2006, 19.)

Väkivalta kattaa Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston (Facts 2003a; 2003b) määritelmässä niin loukkaukset ja uhkailut kuin fyysisen ja psykologisen väkivallan. Väkivalttaan voi liittyä ja liittyäkin usein seksuaalinen tai rasistinen ulottuvuus. (Facts 2002b; 2002c; 2003a; 2003b.) Tässä tuotoksessa käsitän väkivallan yhdeksi kiusaamisen ilmenemismuodoksi Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston esittämällä tavalla kuitenkin edellyttäen, että opettajat ovat kokeneet tapahtuneen tarkoituksellisen loukkaavaksi. Fyysiseen kiusaamiseen lukeutuu aggressiivinen käytös, vamman tai haitan aiheuttaminen, väkivalta ja sillä uhkaaminen. (Hamarus 2008, 45-74; Kempainen & Rouvinen- Kempainen 1998, 66; Olweus 1992, 14-15.) Fyysinen väkivalta on kiusaamisen äärimmäinen ja aggressiivisin ilmenemismuoto. (Hamarus 2006, 49.)

Väkivalttaan liitetään yleensä määritelmä toiminnan aggressiivisuudesta (Hamarus 2006) ja aggressiot voivat olla yksittäisiä tekoja tai esimerkiksi temperamentista johtuvia reaktioita johonkin yksittäiseen tilanteeseen (Kivivuori ym. 1999; Savolainen 2006, 237). Näin ollen kaikissa tilanteissa toiminta ei täyty kiusaamisen kriteerejä ja oleellista onkin rajata, millainen aggressio ja väkivalta ovat laskettavissa kiusaamiseksi. Kriteeriksi nouseekin kokemus kiusatuksi tulemisesta, minkä mukaista määritelmää puoltavaa esimerkiksi Hamaruksen (2006, 2008) aihetta käsittelevä kirjallisuus. Toinen määritelmää ohjaava tulkinta perustuu toiminnan keston: toistuva ja pidempään jatkuva toiminta on luokiteltavissa kiusaamiseksi. (Ks. Hamarus 2006, 2008; Kess & Kähkönen 2010; Salmivalli 1998a, 1998b, 2003; Vartia & Paananen 1992; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994.)

Kiusaamisongelman vakavuuden puolesta puhuukin erityisesti se, etteivät opettajat tavallisesti edes koe yksittäisiä tapauksia kiusaamiseksi vaan satunnaisesti häiriökäyttäytymiseksi tai impulsiiviseksi väkivallan purkauksiksi. Häiriökäyttäytyminen ja väkivalta voivat kuitenkin aivan yhtä lailla olla kiusaamista, jos toistuvalla häiriköimisellä on tavoite aiheuttaa haittaa opettajalle. (Hamarus 2006, 186-187; Leymann 1988 14-19.)

Fyysistä kiusaamista ja väkivaltaa esiintyy psyykkistä kiusaamista vähemmän. (Ks. esim. Salmi & Kivivuori 2009.) Syynä on mahdollisesti juuri kokemukseen ja keston perustuva määritelmä kiusatuksi joutumisesta. Fyysisen väkivallan seuraukset voivat kuitenkin olla negatiivisia suoraan uhrin fyysiselle terveydelle mutta myös psyykkiselle hyvinvoinnille – erityisesti fyysiseen väkivaltaan lukeutuva väkivallan uhka aiheuttaa uhrille suurta stressiä. (Dworkinin ym. 1988; Fisher & Kettl 2003.) Salmi ja Kivivuoren (2009) mukaan väkivallan uhka on yleisempi opettajien kokema suoran kiusaamisen muoto kuin itse väkivalta. Pahimmillaan fyysisen väkivallan seuraukset vaarantavat uhrin terveyden tai jopa hengen (Facts 2003a).

Opettajiin kohdistuvan väkivallan ohella käsittelen raportissani kiusaamista. Näiden kahden termin määritelmä on osin päällekkäinen, kuten edellä olen todennut (ks. esim. Facts 2003a; 2003b) ja esimerkiksi Päivi Hamaruksen (2006, 48, 2008, 45) mukaan koulukiusaamisesta puhuttaessa saatetaan käyttää samaa asiaa kuvaamaan useita termejä kuten kiusaaminen, kouluväkivalta, ryhmäväkivalta, mobbaus tai aggressiivinen ja häiriökäyttäytyminen. Erilaisia kiusaamisen ilmenemismuotoja kuvaamaan käytän raportissani eri termejä sillä kaikki edellä mainitut ovat luokiteltavissa kiusaamisen erilaisiksi ilmenemismuodoiksi ”kiusaamiskriteerin” eli kiusaamiseksi määriteltävän toiminnan ehtojen täytyessä. Oleellista toiminnan määrittelyssä on kuitenkin erottaa fyysinen ja psyykkinen, tai henkinen, kiusaaminen toisistaan. (Hamarus 2006, 47-53.)

Kiusaamisen ja väkivallan määritelmällistä eroa voi lähestyä myös jakamalla kiusaaminen suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. (Hamarus 2008, 45; Olweus 1992, 14-15.) Epäsuoraa kiusaamista on tutkinut paljon myös Kaj Björkqvist (2010) ja sen vaikutukset onkin todettu selvityksissä haitallisiksi ja pitkäkestoisiksi. (Vrt. Archer 2010, 3-16.) Suoraa kiusaamista on avoin fyysinen kiusaaminen ja väkivalta, niillä uhkaaminen tai aggressio, epäsuoraa kiusaamista puolestaan on henkinen ja psyykkinen väkivalta, häirintä, häiriköinti ja esimerkiksi kiusatun jättäminen ryhmän ulkopuolelle. (Ks. myös Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998.)

Psyykkinen kiusaaminen on suoraa fyysistä kiusaamista yleisempää (Kivivuori 2005, 45; Kivivuori ym. 1999; Salmi & Kivivuori 2008.) Siihen lukeutuu kaikki negatiivinen ilmeillä, eleillä ja sanoilla viestiminen. Muun muassa nimittely, loukkaava käytös, uhkailu, kiristäminen ja häiriköinti ovat luokiteltavissa epäsuoraan henkiseen kiusaamiseen. (Hamarus 2008, 45-74; Kemppinen & Rouvinen-Kemppinen 1998, 66;

Olweus 1992, 14-15.) Näistä psyykkisen kiusaamisen muodoista loukkaava käytös ja häiriköinti olivat osoittautuneet selkeästi tavallisimmiksi oppilaiden opettajaan kohdistamiksi kiusaamisen muodoksi kaikissa aiheesta tehdyistä tutkimuksissa, joihin perehdyin tätä tutkimusta tehdessäni. (Ks. Dworkin ym. 1988; Kauppi 2006; Kivivuori 1997; Kivivuori ym. 1999). Häiriköintiin rinnastettavat työrauhahäiriöt ovat yleinen opettajiin kohdistuva kiusaamismuoto myös Erätuulen ja Puurulan (1990; 1992) mukaan. Toiminnan on kuitenkin täytettävä kiusaamisen tavoitteellisuuden kriteeri – häiriköinnin tarkoituksena on aiheuttaa haittaa juuri opettajalle. (Ks. Hamarus 2006; 2008, 11-17; Salmivalli 1998; 2003.)

Terminologia suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen jaottelun kohdalla on kuitenkin tietyiltä osin harhaanjohtava sillä myös henkinen kiusaaminen voi olla hyvinkin suoraviivaista ja aggressiivista. Toiminta voi olla jopa niin aggressiivista, että kiusaamistermin sijaan voidaan käyttää merkitykseltään voimakkaampaa kuvasta toiminnasta henkisenä väkivaltana. Niin kansallisessa (Björkqvist 2010; Hamarus 2006; 2008; Salmivalli 1998; Salmi & Kivivuori 2009) kuin kansainvälisessä (Olweus 1992) tutkimuksessa vallitsevan näkemyksen mukaisesti noudatan kiusaamisen määrittelyssä edellistä kategorisointia myös tässä tutkimuksessa ja näiden kahden määritelmän mukaisesti rajaan myös tämän tutkimuksen.

Epäsuoran psyykkisen kiusaamisen ja suoran fyysisen väkivallan lisäksi koen oleelliseksi rajata seksuaalisen häirinnän omaksi kiusaamisen ilmenemismuodokseen. (Leymann 1988; Vartia & Paananen 1992; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994.) Seksuaaliseen häirintään lukeutuu seksuaalissävytteinen kielenkäyttö, nimittely ja elehdintä, kiusallinen ulkonäön kommentointi, sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen sekä fyysiseen koskemattomuuteen lukeutuva fyysinen ahdistelu sekä sukupuolisiveyttä rikkova toiminta. (Ks. Kauppi 2006; Kivivuori & Tuominen 199, 16-17; Lahelma 1996; Lahelma ym.) Rajanvedon psyykkiseen kiusaamiseen lukeutuvan nimittelyn ja seksuaalissävytteisen verbaalisen kommentoinnin välillä näen määrittävän vahvasti opettajan omakohtaisessa kokemuksessa sillä huoraksi ja homoksi nimittely vaikuttaa olevan opettajien kohdalla hyvin yleistä. (Ks. esim. Kauppi 2006.) Seksuaalinen häirintä onkin tilastollisesti pienempi ongelma alle 16-vuotiaiden kanssa työskentelevien opettajien keskuudessa kuin toisen tai korkeamman asteen opettajille. (Kivivuori 1997; Kivivuori & Tuominen 1999; Salmi & Kivivuori 2009; Kauppi & Pörhölä 2009.)

Kiusaaminen voidaan käsittää myös ryhmäilmiönä, joka ilmenee pitkäaikaisissa ryhmissä, kuten luokissa ja työyhteisöissä, vaikuttaen ryhmän sosiaalisiin suhteisiin. (Salmivalli 1998, 30-33, 2003.) Tällaisen vuorovaikutuskeskeisen kiusaamisen lisäksi on eriteltävissä myös yksilökeskeisiä kiusaamistyyppejä. (Hamarus 2008, 78-80; Salmivalli 1998, 2003). Luokka- ja kouluyhteisön sosiaalisten suhteiden ja kiusaamista todistavissa sivustaseuraajissa aiheutuvien vaikutusten kannalta kiusaamistyyppi on merkittävä: ryhmässä tapahtuvalla kiusaamisella on negatiivisia vaikutuksia useampaan osapuoleen kuin yksilötasolla tapahtuvassa kiusaamisessa. (Ks. esim. O'Moore 2010.)

2.2.1 Subjektiiivinen kokemus kiusaamisen määrittelyssä

Aiemmin totesin kiusatun subjektiiivisen kokemuksen oleelliseksi mittariksi kiusaamisen määrittelemisessä. Tarkoituksenmukaiseksi mittariksi kiusaamisen määritelmälle nostavat Vartia ja Perkka-Jortikka (1994, 25-27) ensisijaisesti uhrin subjektiiivisen kokemuksen, toiminnan vaikutukset ja seuraukset. (Ks. myös Hamarus 2008; 2006.) Näkemyksen mukaan oleellista kiusaamisen määritelmässä ja kiusaamista koskevassa tutkimuksessa on kiusaamisen käsittäminen subjektiiivisenä kokemuksena, jonka kiusaaja tai väkivallantekijä aiheuttaa uhrissaan (Hamarus 2006, 189; Olweus 1992, 14-15 ; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 25-27.) Jo mielikuvankin tasolla ajatus siitä, että joku toinen ihminen tulisi minulle itselleni kertomaan, miltä minusta tuntuu ja miten minun tulisi itseeni kohdistuvaan toimintaan ja sen herättämiin kokemuksiin suhtautua, tuntuu väärältä tavalta tarkastella ongelmaa.

Tässä tutkimuksessa pohjaan tutkimusaineistosta tekemäni tulkinnat edellä selvittämiini kiusaamisen määritelmiin sekä eri kiusaamismuodoista tehtyihin kategorisointeihin. Kuitenkin jo tutkimusongelma asettaa tutkimuksen kannalta tärkeimmän kiusaamisen määritelmän: opettajien henkilökohtaisen kokemuksen kiusatuksi tulemisesta. Oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen vaikutuksia on tutkittu ja kartoitettu erilaisin selvityksin, joihin pohjaan myös tämän tutkimuksen teoreettisen tarkastelukulman. Jo tutkimusongelma painottaa subjektiiivisen kokemuksen merkitystä kiusaamiskriteerin täyttymisessä – jos opettaja kokee joutuvansa kiusatuksi, on toiminta määriteltävä kiusaamiseksi. (Vrt. Hamarus 2006; Harjunkoski & Harjunkoski 1994; Kauppi 2006; Vartia & Paananen 1992.)

2.2.2 Vallan epätasapaino ja vertaisrajat ylittävä kiusaaminen

Christina Salmivallin (1998, 29-31) mukaan kiusaaminen kohdistetaan itseä heikompaan osapuoleen. (Ks. myös Kauppi 2006, 24-26). Tähän määritelmään tulee kuitenkin suhtautua kriittisesti tulkintoja tehdessään sillä todistettua on, että myös vertaisrajat ylittävää kiusaamista, kuten oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista, ilmenee. (Hamarus 2008.) Tavallisesti oppilas on kuitenkin opettajaa heikompi osapuoli niin henkisiltä kuin fyysisiltä ominaisuuksiltaan. Joidenkin tekijöiden voi näin ollen katsoa järkyttäneen tällaisessa tilanteessa opettajan ja oppilaiden välistä suhdetta. Kiusaamiseen tarvittava valtasuhde ei olekaan välttämättä aina riippuvainen osapuolten fyysisistä tai henkisistä ominaisuuksista, koulutustasosta tai hierarkkisesta asemasta. (Ks. Dworkin ym. 1988.)

Salmivallin määritelmää vastaavaa kiusaamismääritelmää käyttää Einarsen (2000), jonka mukaan tasavertaisten osapuolten välistä konfliktia ei tule määritellä kiusaamiseksi. Määritelmästä voidaan päätellä, että myöskään heikompi osapuoli ei voi kiusata ominaisuuksiltaan vahvempaa osapuolta – oppilas opettajaansa tai alainen esimiestään. Kaupin (2006) mukaan vastaavalle näkemykselle on oma kannattajakuntansa tutkijapiireissä. Määritelmä on kuitenkin ongelmallinen siinä mielessä, että kiusaaminen syntyy ja määrittyy kokemuksessa ja kiusaaminen vaatii aina vallan epätasapainoa - riippumatta osapuolten keskinäisestä valtasuhteesta tai tasavertaisuudesta. Heikompi voi kiusata vahvempaan ja kiusaamista voi syntyä myös kaikilta ominaisuuksiltaan tasavertaisten ihmisten kesken. (Dworkin ym. 1988; Vrt. Kivivuori 1996; 1997; Salmi & Kivivuori 2008.)

Lähtökohtaisesti kiusaamisen olemassaolon ehtona on vallan epätasapaino: on kiusaaja ja uhri. Roolit määrittyvät heidän keskinäisessä valtasuhteessaan. Oleellinen poiminta Einarsenin (2000) ja Salmivallin (1998) määritelmistä onkin konfliktin ja kiusaamisen erottaminen toisistaan. Konflikti voi täyttää kaikki kiusaamisen kriteerit mutta osapuolet ovat konfliktissa tasaväkisiä. Konflikti voi kyllä kärjistyä kiusaamiseksi, jos valtasuhteet muuttuvat. Tulkintaa voidaan peilata Salmivallin (1998) näkemykseen vallan epätasapainosta, joka ei kuitenkaan aina ole ulkoisesti havaittavissa tai mitattavissa. Ulkoisesti kiusaamisen ilmenemismuotoja on verrattain helppo tunnistaa mutta kiusaamisen ja konfliktin välinen rajanveto vaatii mielestäni subjektiivisen näkökulman huomioon ottamista. Sama näkökulma onkin vallitseva

kiusaamiseen keskittyvän tutkimuksen kentällä (ks. esim. Hamarus 2006, 189; Olweus 1992, 14-15) ja tämän käsityksen varaan olen viime kädessä määrittänyt koko tutkimusongelman.

Tutkimuksen lähtökohtana on tutkia opettajiin oppilaiden taholta kohdistuvaa kiusaamista. Kyseessä on siis edellisten määritelmien - valtasuhteisiin perustuvan kiusaamisen - näkökulmasta hyvin poikkeavasta kiusaamisen ilmenemismuodosta: ominaisuuksiltaan heikomman osapuolen toteuttamasta vertaisrajat ylittävästä kiusaamisesta. Kuten olen johdannossa todennut, kyseessä on poikkeuksellinen kiusaamisen ilmenemismuoto niin kiusaamisesta tehdyn tutkimuksen kuin valtasuhteiden näkökulmasta. (Ks. Kauppi & Pörhölä 2009.) Ilmiöllä ei ole myöskään juuri terminologista määritelmää koulukiusaamisen ja työpaikkakiusaamisen tavoin. Käyttämäni luonnehdinta oppilaan opettajiin kohdistamasta kiusaamisesta, erityisesti henkisestä väkivallasta, ”*vertaisrajat ylittävänä kiusaamisena*” pohjaa Terryn (1998, 256) määritelmään ”*cross-peer abuse*”.

Aiempien selvitysten kuin myös tämän tutkimuksen aineiston valossa oppilaiden opettajaan kohdistama kiusaaminen poikkeaa joiltain osin oppilaiden keskinäisestä koulukiusaamisesta. Tämä johtuu oppilaan erilaisesta roolista suhteessa toisiin oppilaisiin ja suhteesta opettajaan. (Salmivalli 1998b; Hamarus 2006, 58.) Vaikka oppilaalla ei olisikaan kiusaajan roolia oppilaista muodostuvassa sosiaalisessa ryhmässä, voi oppilas silti kiusata opettajaa. Monesti roolit ovat kuitenkin melko pysyviä ja kiusaajalla on kiusaajan rooli eri sosiaalisissa ryhmissä ja suhteissa. (Salmivalli 1998b, 46-78)

Kiusaamisen syntyyn vaikuttaa kuitenkin niin monet eri tekijät, että yksittäistä syytä sille, miksi oppilas alkaa kiusata opettajaa, on mahdotonta määritellä. Lähtökohtaisesti oppilaiden opettajaan kohdistamassa kiusaamisessa oppilaalla on kuitenkin tavoitteena haastaa opettajan valta-asema. (Hamarus 2008.) Hamarusen (2008) mukaan opettaja toisaalta edustaa kouluinstituutiota ja voi tämän johdosta joutua oppilaiden vihan kohteeksi mutta toisaalta myös jos opettaja ei pysty hallitsemaan oppilaita ja heidän käytöstään voivat oppilaat itsekin kyseenalaistaa hänen kykynsä ja asemansa opettajana.. Koska opettajaa kiusaava oppilas ei ole kehitystasoltaan vielä aikuinen, on oppilaan opettajaan kohdistava kiusaaminen myös vähemmän ”hienostunutta”: fyysistä aggressiota, nimittelyä ja häiriköintiä. (Ks. Björkqvist & Varhama 2008, 4.) Kiusaamisilmiö noudattaa kontekstista ja osallisista henkilöistä

riippumatta tiettyjä samankaltaisuuksia (ks. esim. Björkqvist & Varhama 2008; Hamarus; Eriksson 2001), joten tässä yhteydessä ei ole mielekästä tarkastella yksityiskohtaisia eroavaisuuksia eri kiusaamisilmiöiden välillä. Jatkossa, kun tutkimuksessa puhutaan kiusaamisesta, tarkoitetaan sillä kuitenkin juuri oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista.

2.3 Kiusaamisen määrittely lainsäädännössä ja asetuksissa

Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston mukaan opettajiin kohdistuva väkivalta on merkittävä työterveys- ja turvallisuuskysymys. (Euroopan työturvallisuus- ja työterveysvirasto 2003a.) Euroopan komissio (2002b) korostaa, että erilaiset häirinnän muodot ja väkivalta työpaikoilla ovat tämän päivän erityinen ongelma, joka edellyttää lainsäädäntötoimia. (ks. myös Työterveyslaitoksen verkkojulkaisut.) Työpaikkakiusaaminen koskettaa tavalla tai toisella jopa joka toista työntekijää (Työterveyslaitoksen verkkojulkaisu III.) Sitä, saavuttavatko opetusalan työpaikat työturvallisuuden määräykset, käsitellen luvussa 2.4 sekä pohdintaosiossa.

Euroopan komission (Saarela & Isotalus 1999, 7) määritelmässä kiusaamisella tarkoitetaan tapahtumia, joissa henkilöä loukataan sanallisesti, uhataan tai pahoinpidellään hänen työhönsä liittyvissä oloissa ja jotka suoraan tai epäsuorasti vaarantavat hänen turvallisuutensa, hyvinvointinsa tai terveytensä. Tätä määritelmää käytetään myös Työterveyslaitoksen kotisivuilla (verkkojulkaisut). Väkivalta kattaa Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston (2003a; 2003b) määritelmässä niin loukkaukset ja uhkailut kuin fyysisen ja psykologisen väkivallan. (ks. myös Hamarus 2008, 11-16, 35-37.) Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston mukaiset määritelmät kiusaamiselle ja väkivallalle ovat osin päällekkäisiä käsittävät väkivallan yhtenä kiusaamisen ilmenemismuotona. (Ks. Hamarus 2006.) Tässä tuotoksessa käsitän väkivallan Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston esittämällä tavalla kuitenkin edellyttäen, että opettajat ovat kokeneet tapahtuneen tarkoituksellisen loukkaavaksi.

Perusopetuslaissa (477/2003) säädetään oppilaiden oikeudesta turvalliseen opiskeluympäristöön. Oppilaaseen ei saa lain mukaan kohdistua kiusaamiseksi, väkivallaksi tai häirinnäksi määriteltävää toimintaa. Opettajaa suojaavat

määritelmät työturvallisuus- ja työterveyshuoltolain säädösten mukaisesti kollegoiden, esimiehen tai ulkopuolisten toimijoiden osalta. Missään laissa ei kuitenkaan määritellä opettajalle suojaa erityisesti oppilaiden toteuttamalta kiusaamiselta, väkivallalta tai häirinnältä sillä oppilaan suhde opettajaan ei vertaudu työsuhteessa toimivia tahoja koskevaan lainsäädäntöön. Tästä syystä oppilaiden opettajaan kohdistamaan kiusaamiseen on suhtauduttava kuin työpaikalla tapahtuvaan kiusaamiseen, johon opettajilla on lain säätämä suoja.

Työpaikkaväkivalta on huomioitu Suomen työturvallisuuslaissa (738/2002, 27 §), joka esittää, että ”työssä, johon liittyy ilmeinen väkivallan uhka, työ ja työolosuhteet on järjestettävä siten, että väkivallan uhka ja väkivaltatilanteet ehkäistään mahdollisuuksien mukaan ennakolta. Tällöin työpaikalla on oltava väkivallan torjumiseen tai rajoittamiseen tarvittavat asianmukaiset turvallisuusjärjestelyt tai -laitteet sekä mahdollisuus avun hälyttämiseen.” Laki velvoittaa lähinnä työnantajaa mutta työntekijän keskeinen velvoite on toimia työnantajan ohjeiden ja määräysten mukaisesti. Työntekijän terveyden ja työkyvyn suojaksi säädetty laki käsittää työntekijän terveyden sekä fyysisenä, että henkisenä hyvinvointina ja kieltää väkivallan lisäksi myös epäasiallisen kohtelun, jolla tarkoitetaan sekä henkistä kiusaamista että sukupuolista häirintää (378/2002).

Sukupuolisen häirinnän kohdalla subjektiivinen kokemus on erityisen tärkeä tekijä kiusaamiseen lukeutuvan häirinnän määrittelyssä. (Hamarus 2006, 189; 2008; Olweus 1992, 14-15). Tämä heijastuu myös tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksista. Jotta teko on koettavissa ja näin ollen määriteltävissä kiusaamiseksi, on tekojen oltava toistuvia ja tarkoituksenmukaisia (Kess & Kähkönen 2010, Salmivalli 2000; 2003, Vartia & Paananen 1992.) Kiusaamisella on siis oltava historia tai tavoite aiheuttaa haittaa kiusatulle. Häiriökäyttäytyminen voi siis aivan yhtä lailla olla kiusaamista, jos toistuvalla häiriköimisellä on tavoite aiheuttaa haittaa opettajalle ja tässä vaiheessa laki (teoriassa) asettuu kiusatun opettajan puolelle: ”...*lain tarkoituksena on parantaa työympäristöä ja työolosuhteita työntekijöiden työkyvyn turvaamiseksi ja ylläpitämiseksi sekä ennalta ehkäistä ja torjua työtapaturmia, ammattitauteja ja muita työstä ja työympäristöstä johtuvia työntekijöiden fyysisen ja henkisen terveyden, jäljempänä terveys, haittoja.*” (Työturvallisuuslaki 1§.)

Työterveyshuoltolaki (138/2001) korostaa työntekijän ja työnantajan yhteistyötä. Silti myös tämä laki velvoittaa erityisesti työnantajaa edistämään työntekijän työkykyä

ja terveyttä koko uran ajan sekä puuttumaan ja ehkäisemään näitä vaarantaviin tekijöihin. Laki painottaa erityisesti työterveyshuollon roolia työntekijän työuran turvaamiseksi. Työterveyshuoltolaissa ei määritellä työntekijän työhyvinvointia vaan näkökulma painottuu kokonaisvaltaisesti työkykyyn ja sen turvaamiseen. Silti työhyvinvoinnin merkitys painottuu entisestään työntekijän henkisen työkyvyn kautta ja työlainsäädäntö velvoittaa näin osaltaan työnantajaa edistämään myös työntekijän hyvinvointia aiempaa tehokkaammin. (Ojala & Ahonen 2003.)

Jotta vertaisrajat ylittävää kiusaamista ja sen yhteyksiä opettajien työviihtyvyyteen, työmotivaatioon ja työssä jaksamiseen (laissa määriteltyyn työkykyyn) voidaan tarkastella lainsäädännön puitteissa, on tulkintoja syvennettävä työpaikkakiusaamisen osalta.

2.4 Työpaikkakiusaamisen näkökulma

Työpaikkakiusaamis-termiä ei ole määritelty suomalaisessa lainsäädännössä (Kess & Kähkönen 2010). Työturvallisuuslaissa kiusaaminen on ilmaistu termillä häirintä (Työturvallisuuslaki 738/2002, 25 §), joka on lain takaama suoja työntekijään kohdistuvaa henkistä väkivaltaa, kiusaamista, epäasiallista kohtelua ja häirintää vastaan. Laissa työpaikkakiusaamiseksi verrattavasta toiminnasta säädetään samansuuntaisesti kuin koulukiusaamisesta. (Perusopetuslaki 2003/477.) Laki astui voimaan Suomessa vasta 2003, mikä on omituista siinä valossa, että Suomi on tilastoidusti kiusaamistilastojen kärkimaa niin työpaikkakiusaamisessa kuin koulukiusaamisessa. (Kess & Kähkönen 2010.) Suomessa työpaikkakiusaaminen on esimerkiksi kaksi kertaa yleisempää kuin EU-maissa keskimäärin ja lähes 15 000 kohtaa kiusaamista päivittäin. Kessin ja Kähkösen selvityksen mukaan kiusaamisongelma on kaiken lisäksi pahenemassa ja opetushenkilöstön osalta muutos negatiiviseen on erityisen huolestuttavasti kasvussa. (Lehto & Sutela 2008).

Työpaikkakiusaamiseen ei ole myöskään yhtä kansainvälisesti sovittua määritelmää. Toisaalta työpaikkakiusaaminen määritellään työtovereiden välillä tapahtuvaksi, toisaalta työyhteisössä tapahtuvaksi. (Vrt. Facts 2002b; 2002c.) Työpaikkakiusaamisen määritellään tapahtuvan työtovereiden välillä kun taas

työpaikkaväkivallan toteuttaja voi olla organisaation ulkopuolelta. (Facts 2003b.) Työpaikkaväkivaltaan lukeutuu toiminta, jossa työntekijää ”...*solvataan, uhataan tai pahoinpidellään ja joka vaarantaa hänen turvallisuuttaan, terveyttään, hyvinvointiaan tai työtehtävistä suoriutumistaan. Käsite kattaa loukkaukset ja uhkailut sekä fyysisen ja psykologisen väkivallan...*” (Facts 2003b.) Erotuksena näiden kahden määritelmän välillä on kiusaajan ja kiusatun asema yhteisössä. Työpaikkakiusaaminen on kuitenkin yleistynyt englanninkielen käännöksestä ”workplace bullying” arkikieleen myös Suomessa ja termiä käytetään yleisesti aihetta käsittelevissä tutkimuksissa. (Ks. esim. Lehto & Sutela 2008; Marjala 2009; Onnismaa 2010.) Työpaikkakiusaamisen määritelmä on yhtenevä muun kiusaamisen määritelmien kanssa. Erotuksena työpaikkakiusaamiseen liitetään määritelmät ”työntekijään kohdistuvaa”, eli kiusaaminen tapahtuu työpaikalla. Työpaikkakiusaaminen myös muodostaa työntekijälle terveys- ja turvallisuusriskin (Facts 2002b) ja on näin oleellinen tarkastelukulma tutkimuksessani.

Opettajat ovat ammattikunta, joka joutuu kohtaamaan väkivaltaa enemmän kuin useimmat muut. (Lehto & Sutela 2008). Lisäksi harvalla alalla työntekijän suhde väkivallan – tai pitkäkestoisen kiusaamisen - toteuttajaan on verrattavissa opettaja-oppilassuhteeseen. Opettajan kiusaamiseen syyllistyy tavallisimmin oppilas (ks. esim. Salmi & Kivivuori 2009) ja opettaja työskentelee suurimman osan työajastaan juuri oppilaiden kanssa, jolloin työsuhde heihin on pitkäkestoinen ja pitkäkestoisen kiusaamisen mahdollistava.

Opettajiin kohdistuvan kiusaamisongelman vakavuutta ja vaikutuksia tarkasteltaessa voidaan soveltaa Työterveyslaitoksen työpaikkakiusaamisesta teettämiä tutkimuksia muiden aihetta selvittäneiden tutkimusten ohella (ks. esim. Dworkin ym. 1988; Fisher & Kettl 2003; Kivivuori 1996, 1997; Kivivuori ym. 1999, 2005) sillä Hamarusta (2008, 9) mukailten kiusaamis-ilmiö noudattaa tiettyjä yleistettäviä lainalaisuuksia. Työturvallisuus- ja työterveyshuoltolain valossa oppilaiden opettajaan kohdistama kiusaaminen voidaan käsittää myös työpaikkakiusaamisena (ks. Työturvallisuuslaki 738/2002, 2§), joka velvoittaa työnantajaa toimenpiteisiin kiusaamisen ehkäisemiseksi ja lopettamiseksi.

Kotimaista tutkimusta opettajien työpaikkakiusaamisesta on verrattain vähän saatavilla. Työpaikkakiusaamisen näkökulma on tutkimukseni kautta kuitenkin

oleellinen sillä työpaikalla tapahtuva kiusaaminen vaikuttaa oleellisesti uhrin työkykyyn (ks. esim. O'Moore 2010, 239-259).

Työterveyslaitos on tutkinut henkistä väkivaltaa valtiohallinnon ja kuntien työpaikoilla. Kyselyjen perusteella joka kymmenes työntekijä kokee ainakin jossain määrin olevansa henkisen väkivallan kohteena. Joka viides tutkituista kertoi, ettei itse ole kiusan kohteena, mutta jotakuta toista kiusataan. (Turunen 1996.) Opetusalalla työpaikkakiusaamista on tutkittu verrattain vähän. Kuitenkin Sutela ja Lehto toteavat, että jopa 7-8 % opettajista kertoi kärsivänsä kiusaamisesta – toisaalta opettaja joutuu useimmin juuri oppilaan kiusaamaksi (Kauppi & Pörhölä 2009) ja Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen selvityksen (Salmi & Kivivuori 2009, 4) mukaan jopa 41 % oppilaista myönsi tietoisesti loukanneensa opettajaa kuluneen vuoden aikana. 5 % ilmoitti käyttäneensä suoraa väkivaltaa – lyönyt, potkinut, töninyt tai heittänyt jollain esineellä – opettajaa kohtaan. Jopa kaksi kolmesta opettajasta joutuu jossain vaiheessa uraansa oppilaan kiusaamaksi (Salmi & Kivivuori 2009, 3) – työssään.

Pohjoismaisissa tutkimuksissa on ollut yhdenmukaisia tuloksia kiusaamisen yleisyydestä työpaikoilla. Eri tutkimusten mukaan noin 2 - 8,6 % tutkimuksiin osallistuneista vastaajista oli kokenut kiusaamista (ks. Vartia 2003; Einarsen & Skogstad 1996.) On arvioitu, että 80 000 - 100 000 ihmistä on joutunut kiusatuksi tai henkisen väkivallan kohteeksi työpaikoillaan Suomessa (Turunen 1996). Työterveyslaitoksen *Työ ja terveys* -haastattelututkimuksen mukaan vuonna 1997 kaikkiaan 3,6 % ja vuonna 2000 vastaavasti 4,3 % työssä olleista koki olleensa henkisen väkivallan kohteena (Vartia 2001). Työterveyslaitoksen myöhemmät selvitykset antavat vielä karumman kuvan henkisen väkivallan määrästä: jopa 6 % palkansaajista koki vuonna 2010 olevansa työpaikkakiusaamisen kohteena, mikä tarkoittaa noin 140 000 työntekijää (Työterveyslaitos I.) Huolestuttavaa tulosten valossa on havaita työpaikkakiusaamisen kokemusten kasvava trendi: kolmessatoista vuodessa kiusaamisesta kärsivien työntekijöiden määrä on kasvanut 2,4 prosenttiyksikköä. Lehto ja Sutela (2008) arvioivat tämän voivan olla myös osin seurausta siitä, että tietoisuus ilmiöstä on kasvanut.

Työpaikkakiusaamista käsittelevän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää erityisesti kiusaamisen yhteyttä uhrin työkykyyn (vrt. O'Moore 2010, 239-259), johon myös oppilaiden toteuttama kiusaaminen vaikuttaa aiempien tutkimusten ja tutkimusaineistoni valossa. Tämän luvun tarkoituksena onkin erityisesti nostaa esille

uutta näkökulmaa opettajien työpaikkakiusaamisen määrittelystä: opettajien työpaikallaan kokeman kiusaamisen näkökulmasta.

Oppilaiden harjoittama opettajiin kohdistuva väkivalta on verrattavissa työpaikkaväkivaltaan, kiusaaminen työpaikkakiusaamiseen näiden samankaltaisuuden lisäksi sillä, että opettaja toimii opettaessaan työsuhteessa (Hamarus 2008, 9; 2006, 51-52). Euroopan komission (Saarela & Isotalus 1999, 7; Heiskanen 2005, 39) määritelmässä sillä tarkoitetaan tapahtumia, joissa henkilöitä loukataan sanallisesti, uhataan tai pahoinpidellään heidän työhönsä liittyvissä oloissa ja jotka suoraan tai epäsuorasti vaarantavat heidän turvallisuutensa, hyvinvointinsa tai terveytensä. (Ks. myös esim. Facts 2002b; 2002c).

Työpaikkakiusaamisen näkökulma on tämän tutkimuksen kannalta oleellinen, sillä tilastollisesti opettajien työpaikallaan kohtaamaan kiusaamiseen syyllistyy useimmiten juuri oppilas (Kauppi & Pörhölä 2009; Salmi & Kivivuori 2009; Kivivuori 1997) ja kiusaaminen on uhka opettajan työkyvylle (Onnismaa 2010). Työpaikkakiusaaminen on oleellista huomioida tutkimusongelman kannalta sillä satunnaisesti kiusatun työntekijän työtehokkuus laskee tutkitusti 38,1 % ja toistuvasti kiusatun jopa 72,1 %. (O'Moore 2010, 251.) Kiusaamisen määrällä, laadulla ja kestolla on siis todistettavasti merkittävä vaikutus työntekijän työhön ja työkykyyn liittyvissä osa-alueissa eikä ole syytä olettaa, että opettajien ammattikunta muodostaisi tässä poikkeuksen.

Opettaja on työntekijä siinä missä kuka tahansa. Kiusaamisella on myös samat seuraukset alasta tai työntekijä asemasta riippumatta. Työpaikkakiusaamisen näkökulmasta problemaattiseksi muodostuu opettajan ja oppilaan välinen suhde ja erityisesti oppilaan asema suhteessa opettajaan ja hänen työyhteisöönsä, kouluun: työpaikkakiusaaminen tapahtuu työyhteisön jäsenten välillä mutta oppilas ei ole työsuhteessa kouluun. Rajanvetoa työpaikkakiusaamisen ja oppilaiden opettajaan kohdistaman kiusaamisen välillä kyseenalaistaa myös sosiaali- ja terveysministeriön ylitarkastaja Jaana Vastamäki. (Tuominen 2012.) Oppilaiden opettajaan kohdistama kiusaaminen voidaan joka tapauksessa määritellä opettajan työkykyä kuormittavaksi psykososiaalisesti negatiiviseksi toiminnaksi – määritelmä on yhtenevä työpaikkakiusaamisen kanssa. (Sosiaali- ja terveysministeriö 2013.)

O'Mooren selvityksen tilastojen valossa huolestuttavaa on erityisesti se, että kiusaaminen kasaantuu tiettyjen henkilöiden harteille. (Vrt. Kivivuori 1996, 4; 1997; Kivivuori & Tuominen 1999, 27.) Opettajien tilannetta valottaa Terryn (1998) selvitys,

jonka mukaan jopa joka kymmenes opettaja kärsii toistuvasta kiusaamisesta. Kiusaaminen ja siitä aiheutuvat seuraukset kouluissamme tehtävään opetustyöhön ovatkin valtava ongelma, jota tuskin vielä täysin käsitetään. Suurimpina kärsijöinä ovat kuitenkin uhrin, kiusatut opettajat.

Koulukiusaamisesta puhuttaessa mielikuvat ja keskustelu ajautuu usein samaan uomaan: oppilaat kiusaavat toinen toisiaan tai opettaja kiusaa oppilaita. Sama koskee työpaikkakiusaamisen ympärillä käytävää keskustelua kuin viranomaistoimintaakin: kollegat kiusaavat toisiaan tai esimies alaisiaan. Usein unohdetaan, että kiusaamista tapahtuu yli vertaisrajojen: myös oppilas tai oppilaat voivat kiusata opettajaa. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994.)

Laajempaa näkemystä kiusaamisongelmaan peräänkuulutetaan perustellusti. Viranomaistoiminnan jäykkyydestä kielii osin työpaikkakiusaamista koskeva lainsäädäntö, tai paremminkin sen puutteellisuus. Työpaikkakiusaamista ei nimittäin ole Suomen laissa määritelty ja lain tulkinta onkin erityisen problemaattista juuri vertaisrajat ylittävässä kiusaamisen näkökulmasta. (Ks. Kess & Kähkönen 2010). Englanninkielisen tutkimuksen piirissä työpaikkakiusaamisesta käytetään nimitystä ”workplace bullying”, joka voidaan vapaasti suomentaa työpaikalla tapahtuvaksi kiusaamiseksi. Määritelmältään ”työpaikalla tapahtuva kiusaaminen” onkin laveampi kuin ”työpaikkakiusaaminen” ja ongelman moniulotteisuuden kannalta mielekkäämpi tarkastelukulma. Lasse Varhaman (2008) mukaan onkin korkea aika nähdä kiusaamisongelma laajemmassa perspektiivissä.

Kai Björkqvist ja Lasse Varhama (2008) selvittävät tutkimuksessaan työpaikkakiusaamisen ja koulukiusaamisen yhteneväisyyttä. He näkevät eri kiusaamismääritelmien olevan yleistettävissä ja sovellettaessa työpaikkakiusaamisesta koulukiusaamiseen ja päinvastoin. Kiusaamisilmiön noudattaessa tiettyjä samankaltaisuuksia kontekstista ja uhrien välisistä suhteista riippumatta, voidaan tätä tutkimustietoa soveltaa myös omaan tutkimusongelmaani. Tutkimuksen teoreettinen tausta rakentuukin hyvin laajalle kiusaamista käsittelevälle tutkimuskentälle, aina koulukiusaamisesta työpaikkakiusaamiseen.

Asiakkaiden toteuttama kiusaaminen on määriteltävissä työpaikkakiusaamiseksi. Oppilas-opettaja -suhteen rinnastaminen työntekijä-asiakas -suhteeseen ei ole ajatuksena kuitenkaan ennenkuulumaton: YLE uutiset (2008) raportoi opettajien olevan

ammattikunta, joka joutuu dosentti Anna-Maija Lehdon mukaan usein asiakkaiden, eli oppilaiden, kiusaamisen uhriksi. (Ks myös Lehto & Sutela 2008.)

Oppilaat eivät ole opettajan työtovereita vaikkakin he ovat merkittävä osa opettajan työtä ja työyhteisöä. Opettaja työskentelee suurimman osan työajastaan juuri oppilaiden kanssa ja myös oppilaiden opettajaan kohdistama kiusaaminen tapahtuu pääosin opettajan työpaikalla, työyhteisössä. Kuten aiemmin totesin, ongelmaksi muodostuu opettajien ja oppilaiden suhteiden kompleksisuus kiusaamisen ja erityisesti työpaikkakiusaamisen määrittelyssä. Voisiko oppilaiden opettajaan kohdistaman kiusaamisen määrittelläkin työpaikkakiusaamiseksi ja mitä hyötyä tästä olisi? Joka tapauksessa ilmiö on kiusaamisen määritelmien ”katvealueella” monessakin suhteessa, mikä ei edesauta ongelman ratkaisemisessa.

Valitsin työpaikkakiusaamisen näkökulman tutkimukseen, koska haluan alleviivata kiusaamisen yhteyttä opettajan työhön ja koko työyhteisöön. Näkökulma on uusi, jopa radikaali, sillä oppilas ei ole lainsäädännöllisesti työsuhteessa opettajaansa vaikka laillinen vastuu kiusaajalla onkin uhriinsa nähden – lain määräämän rikosvastuullisuuden mukaisesti. Uuden näkökulman tarkastelu nostaa toivottavasti aiheen merkittävyyttä yhteiskunnallisella tasolla. Myös Eriksson (2001, 15-17, 21) ja Varhama (2008) näkevät tarpeelliseksi laajentaa kiusaamistutkimuksen perspektiiviä.

Kiusaamisilmiön kontekstista riippumattomien samankaltaisuuksien valossa kiusaamisesta tehdyn tutkimuksen soveltaminen kaikessa laajuudessaan on perusteltua ilmiön ymmärtämiseksi. (Eriksson 2001.) Työpaikkakiusaamisen määritelmä myös kiusaajan kohdalla on hyvin epämääräinen, eikä suoranaisesti sulje oppilaan toteuttamaa kiusaamista työpaikkakiusaamisen määritelmän ulkopuolelle.

Vuonna 2003 voimaan tulleella työturvallisuuslailla on pyritty puuttumaan työyhteisöissä esiintyvään työpaikkakiusaamiseen ja väkivaltaan. Laki velvoittaa työnantajan huolehtimaan, että työntekijälle ei aiheudu haittaa tai vaaraa työpaikalla tapahtuvasta epäasiallisesta kohtelusta. Työnantajan on myös seurattava työntekijän työoloja ja työyhteisön tilaa, tarvittaessa kehittävä niitä ja arvioida työssä esiintyvät haitta- ja kuormitustekijät, jotka vaikuttavat työntekijän fyysiseen sekä henkiseen terveyteen. Myös työpaikkakiusaamisen ehkäisy on otettava huomioon ja työnantajan on ryhdyttävä toimiin työpaikkakiusaamisen lopettamiseksi saatuaan tiedon tapahtuneesta kiusaamisesta. ”Jos työntekijän todetaan työssään kuormittuvan hänen terveyttään vaarantavalla tavalla, työnantajan on asiasta tiedon saatuaan käytettävissään

olevin keinoin ryhdyttävä toimiin kuormitustekijöiden selvittämiseksi sekä vaaran välttämiseksi tai vähentämiseksi.” (Työterveyshuoltolaki 1383/2001.)

Työpaikkakiusaamista koskevaa tutkimusta ja selvityksiä voidaan soveltaa tässä tutkimuksessa myös työpaikalla tapahtuvan kiusaamisen yhteyksien selvittämiseksi opettajien työkykyyn. Myös opettajien kohtaaman kiusaamisen yleisyyden vuoksi asetelmaa ja tulkintaa tulisi selventää, jotta opettajien työpaikallaan kokeman kiusaamisen tilastointi olisi totuudenmukaista ja verrattavissa muuhun työelämään. Vastaavanlaista selvitystä on tehty esimerkiksi hoitohenkilökunnan saralla sairaanhoitajiin kohdistuvan väkivallan vaikutusten selvittämisessä. (Ks. esim. Heponiemi ym. 2009.) Selvityksessä ilmenee koetun väkivallan vaikuttavan sairaanhoitajien halukkuuteen vaihtaa ammattia tai työpaikkaa eikä ole syytä, ettei samansuuntaisia johtopäätöksiä voitaisi vetää myös opettajien kokeman väkivallan seurauksista.

2.5 Kiusaaminen ja koulu yhteisö - kiusaaminen vuorovaikutusilmionä

Aikaisemmissa opettajien henkistä hyvinvointia ja kiusaamista käsittelevissä tutkimuksissa on pääasiassa käsitelty opettajien työuupumusta ja stressiä. Niissä ei ole pureuduttu työyhteisön nurjan puolen ilmiöihin - sosiaalisiin ristiriitoihin ja kiusaamiseen - eikä niiden rakenteen selvittämiseen. (Kiiskinen 2002.) Opettajia pidetään ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitojen ammattilaisina ja he toimivat aikuisen mallina oppilailleen. Tästä johtuen moni hämmästyy, kun kuulee opetuslalla vallitsevasta kiusaamisongelmasta. (Lahti & Louhiranta 1999.) Yksittäisen opettajan vaikutusmahdollisuudet kiusaamisongelmaan ovat kuitenkin rajalliset sillä sen muotoutumiseen vaikuttavat yhteisön sosiaalinen vuorovaikutus ja ryhmäprosessit, jotka ovat riippuvaisia koko yhteisöstä ja sen yksilöistä. (Vrt Pörhölä 2008.) Kiusaaminen vuorovaikutteisena ja sosiaalisena ilmiönä on kuitenkin laajuudessaan enemmän riippuvainen ryhmämekanismista kuin yksittäisen jäsenen roolista. (Salmivalli 1998b, 80-97.) Kiusaamisen vuorovaikutuksellista näkökulmaa ovat tutkineet kotimaisen tutkimuksen piirissä erityisesti Christina Salmivalli (esim. 1998a; 1998b) sekä Päivi Hamarus (2006; 2008). (Ks. myös Rainivaara 2009.)

Kiusaaminen on sosiaalisissa suhteissa ilmenevä vuorovaikutusongelma. (Eriksson 2001, 15-17; Salmivalli 1998a; 1998b.) Vuorovaikutuksen yhteys kiusaamiseen ilmenee niin itse kiusaamisessa kuin myös kiusaamiseen puuttumisessa ja sen ehkäisyssä. Vuorovaikutusongelmien merkitys kiusaamiseen puuttumisessa ja sen ehkäisyssä ilmeni voimakkaasti myös tutkimusteoriassa (Hamarus 2006; 2008; Pikas 1990 Salmivalli 1998b; 1998b.) Jos vuorovaikutusongelma on kiusaamisen alulle saattava tekijä, vaikuttaa se tutkimusaineiston perusteella olevan myös suurin este kiusaamisen lopettamiseksi sitä ylläpitävänä tekijänä. (Hamarus 2006; Pörhölä 2008; Salmivalli 1998a; 1998b.)

Vuorovaikutusta ja sosiaalista kanssakäymistä ohjaavat yhteisön arvot ja normit sekä niiden mukaisesti yksilöön kohdistuvat odotukset siitä, millainen käytös ja toiminta ovat hyväksytyä. (Hamarus 2006; Salmivalli 1998a; 1998b.) Näkemyksen mukaan arvojen ja normien pohjalle rakentuvat erilaiset ryhmäprosessit vaikuttavat yhteisössä esiintyvään toimintaan ja vuorovaikutukseen – siihen, millainen käyttäytyminen ja toiminta ovat yhteisössä hyväksytyä. Oleellista on myös, millainen käyttäytyminen yhteisössä ymmärretään kiusaamiseksi, sillä tämän ymmärryksen varaan yhteisön jäsenet synnyttävät ja ylläpitävät kiusaamista. (Hamarus 2006.)

Arvojen ja normien merkittävä vaikutus ryhmän toimintaan ja vuorovaikutukseen selittää osaltaan sitä, että toisissa ryhmissä ryhmäprosessit saattavat voimistaa yksilöiden aggressiivisia taipumuksia, kun taas kiusaamista voimakkaasti vastustavissa yhteisöissä aggressiivista käyttäytymistä ja kiusaamista ei esiinny todennäköisesti lainkaan. (Hamarus 2006; Salmivalli 1998b.) Hamaruksen (2006) ja Salmivallin (1998b) mukaan yhteisöllisyys ja hyvä yhteishenki luovat ryhmän sisäisen kontrollijärjestelmän, mikä ehkäisee kiusaamisriskiä edistäviä ristiriitoja ja konflikteja.

Ryhmän arvot ja normit heijastuvat myös siihen, miten mahdollisesti esiintyviin kiusaamistapauksiin suhtaudutaan. (Hamarus 2006.) Jos ryhmässä vallitsee positiivinen käsitys kiusaamisesta, tapahtuu ryhmässä todennäköisesti mallioppimista ja kiusaamisongelma kasvaa ja useampi ryhmän jäsen alkaa toteuttaa kiusaamista. (Salmivalli 1998a; 1998b.) Samalla tavalla kuin kiusaaminen muuttaa yhteisön jäsenten käsitystä kiusatusta, muuttuu käsitys myös itse kiusaamista kohtaan – kiusaamisesta tulee hyväksytyä ja pahimmillaan ihannoitavaa.

On hyvin tyypillistä, että oppilaat testaavat uutta opettajaa. Uuden opettajan kohdalla on helppo testata, millaisen auktoriteetin hän ryhmässä ottaa ja kuinka hän

suhtautuu koulun sääntöjen ja normien rikkomiseen. Monesti testaus saattaa fokusoitua myös johonkin opettajan poikkeavaan persoonalliseen ominaisuuteen tai opetustapaan. (Salmivalli 1998b). Jos opettajan persoonassa ja opetustavassa, tai testaukseen reagoinnissa, ei ole riittävästi syytä kiusaamiselle, on opettaja todennäköisesti selvillä vesillä. Toisaalta opettajaan voi kohdistua sattumanvaraisesti tai omasta toiminnastaan tai persoonallisista ominaisuuksistaan johtuen vihamielistä halveksuntaa: oppilaat luovat opettajasta mielikuvan uhkana. (Salmivalli 1998b; Hamarus 2006; ks. Pikas 1990, 73-75.) Pikasin (1990) määritelmän mukaan kyse on oppilaiden luomasta viholliskuvasta. Opettaja voi valikoitua kiusatuksi persoonallisten ominaisuuksiensa takia (objektiivinen viholliskuva) ja tämä voi olla seurausta myös oppilaiden tietoisesta provosoinnista tai testauksesta. Objektiivinen viholliskuva on kuitenkin jollain tasolla riippuvainen kiusatun ominaisuuksista tai toiminnasta, kun taas vapaasti liikkuva viholliskuva liitetään uhriin jo lähtökohtaisesti kiusaajien uhriin siirtämien mielikuvien pohjalta. Kiusaamisen uhrin yksilöllisillä ominaisuuksilla on voitu kuitenkin osoittaa olevan arveltua pienempi vaikutus kiusaamisen syntyyn. (Ks. Hamarus 2006.)

Joissakin tilanteissa voi olla niin, että yksittäinen opettaja joutuu kiusaamisen ja painostuksen kohteeksi. Silloin on kyse niin sanotusta syntipukki-ilmiöstä. (Vartia & Perkkä-Jortikka 1994; Salmivalli 1998b). Kiusaamisen syynä saattaa olla esimerkiksi laskeneet arvosanat tai jokin muu epäonnistumisen sekä kokemus epäoikeudenmukaisesta kohtelusta. Negatiiviset tunteet kohdistetaan opettajaan, joka ei kuitenkaan välttämättä ole millään tavalla osallinen koettuun epäonnistumiseen tai epäoikeudenmukaisuuteen. (Kiiskinen 2002.) Tällaiseen saattaa johtaa myös opettajan tiukka vaatimus koulun sääntöjen noudattamisesta ja rikkomuksiin puuttumisesta.

Kiusaamisilmiön ymmärtämisen ja kiusaamisen ehkäisyn kannalta on tärkeää, että koulun johto ja opettajat ymmärtävät niin luokan kuin myös koko koulun ilmapiiriin yhteyden kiusaamiseen. (Hamarus 2008; Salmivalli 1998a; 1998b; 2003.) Työyhteisön ihmissuhteiden ja vuorovaikutuksen osalta itse koettu kiusaaminen on yhteydessä mm. työtovereiden keskinäisiin suhteisiin, esimiehiin sekä myös työtovereilta saadun avun ja tuen määrään. (Vartia 1996; Salmivalli 2003.) Aikuisyhteisön ilmapiiri vaikuttaa koko koulun ilmapiiriin (Kauppinen ym. 2000) ja negatiivisena edesauttaa näin myös oppilaiden opettajaan kohdistuvaan kiusaamiseen. Kiusaamisilmiön kehämäistä mallia itseään ruokkivana ilmiönä tukee myös Fisherin ja Kettl'n selvitys

(2003), jossa jopa 56 % tutkimukseen osallistuneista opettajista koki kiusaamisen vaikuttavan negatiivisesti opetuksen tasoon ja näin taas lisäävän kiusatuksi tulemisen riskiä. Kiusaamisriskiin yhteydessä oleviin syihin perehdyn tarkemmin luvussa 2.7.

Kuten olen todennut aiemmin raportissani, opettajaan kohdistuva kiusaaminen on yleensä henkistä. (Kivivuori 1997; Salmi & Kivivuori 2009.) Myös fyysistä väkivaltaa esiintyy ja jo väkivallalla uhkaaminen lasketaan fyysiseksi väkivallaksi. (Fisher & Kettl 2003.) Kiusaamisessa ja väkivallassa on kyse valtasuhteista. (ks. esim. Hamarus 2008, 13; Salmivalli 1998b) ja tavallisesti väkivallan käyttäjä on uhriaan vahvempi osapuoli. Vastaavasti tilanteessa, jossa oppilas kiusaa opettajaa, valtasuhteet kääntyvät ympäri. Tilanne koetaan yleisesti opetuslalla niin araksi, ettei tilannetta osata käsitellä tai ottaa vakavasti, jolloin yleiset käsitykset valtasuhteista edesauttavat kiusaamistilanteen syntyyn ja vaikeuttavat ongelmaan puuttumista. (Hamarus 2008, 37.) Huomio korostaa entisestään kiusaamisongelman vuorovaikutuksellista ja sosiaalista luonnetta.

Yhteisöt, joissa on hierarkkinen organisaatio, autoritaarinen ilmapiiri, huono kommunikaatio tai huonot työolot ovat alttiita synnyttämään kiusaamista (Leymann 1992; Työterveyslaitos). Koululaitos organisaationa täyttää näistä (lähes poikkeuksetta) ainakin kaksi ensimmäistä. Tapauksesta riippuen myös muut kriteerit voivat toteutua koulu- tai luokkakohtaisesti. Ei siis ole ihme, että opettajiin kohdistuvaa kiusaamista ja väkivaltaa esiintyy runsaasti. (Lehto & Sutela 2008; Salmi & Kivivuori 2009.) Hamarusen (2006) mukaan organisaatiosta lähtöisin olevat tekijät ovatkin monissa tutkimuksissa osoittautuneet vaikuttavan enemmän kiusaamisen syntyyn, kehitykseen ja ylläpitoon kuin esimerkiksi yksilölliset ja poikkeavat persoonallisuustekijät.

Syy yhteisössä tapahtuvaan kiusaamiseen voi löytyä kiireestä, sisäisistä ristiriidoista, epätasaisesta vallan jakautumisesta tai autoritaarisesta ja epätasa-arvoisesta johtamisesta (Kauppi & Pörhölä 2009; Lahelma ym. 2000; Isotalo 2000; Salmivalli 2003). Erityisesti jälkimmäiset laskevat opettajan suosiota oppilaiden silmissä ja voivat näin johtaa opettajaan kohdistuvaan halveksuntaan ja kiusaamiseen. (Vrt. Hamarus 2008, 36-37.)

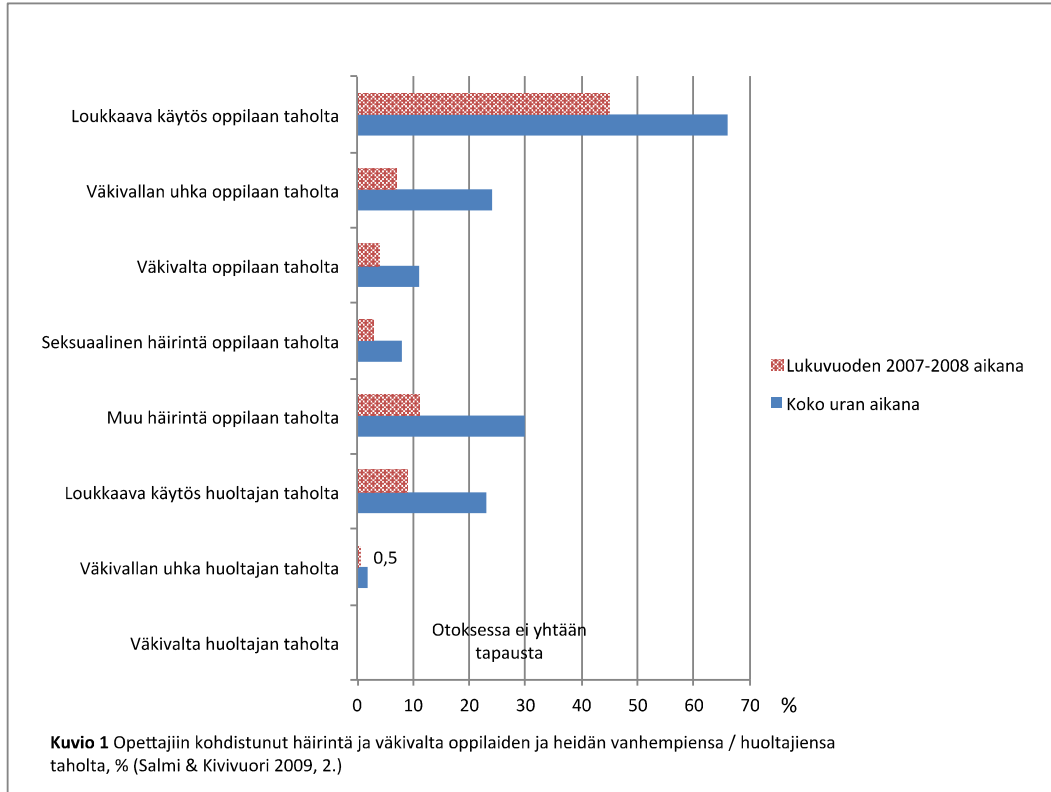
Rajanveto harmittoman leikinlaskun ja henkiseksi väkivallaksi lukeutuvan asiattoman kohtelun välillä on hankalaa: riippuu opettajasta, kuinka hän kokee vitsailun ja ristiriitatilanteet vuorovaikutussuhteessa. Kullakin kouluyhteisöllä on lisäksi oma kulttuurinsa ja huumoria koskevat norminsa. (Ks. Hamarus 2006; Salmivalli 1998b.) Huumorin on tarkoitus lisätä yhteenkuuluvuutta mutta rajan ylittyessä se saattaa

vahingoittaa niin yksilöä kuin yhteisöä. Ongelmien ja stressin lisääntyessä myös huumori muuttuu rankemmaksi (Salmivalli 2003). Salmivallin mukaan musta huumori heijastaa tukahdutettuja negatiivisia tunteita, jotka voivat johtua yleisestä huonosta ilmapiiristä ja tyytymättömyydestä.

Puutteelliset työolot ja työn rakenteelliset ongelmat lisäävät tutkitusti työyhteisön ja näin myös yksittäisen opettajan stressiä (Työterveyslaitos). Jo yhden yksittäisen opettajan stressi puolestaan lisää työyhteisön stressiä, joka saattaa purkautua taas kiusaamisena ja huonontaa ennestään ilmapiiriä ja opettajan työoloja. Ratkaisemattomina ongelmat ruokkivatkin toisiaan loputtomasti.

2.6 Opettajiin kohdistuva kiusaaminen tilastojen valossa

Koulukiusaamista on tutkittu laajasti mutta oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista ei ole tutkittu tai tilastoitu vielä kovinkaan kattavasti (Kauppi & Pörhölä 2009, 49-58.) Joitain aiheesta tehtyjä tutkimuksia ja selvityksiä on kuitenkin saatavissa. (Ks. esim. Kivivuori 1996; 1997; Kivivuori, Tuominen & Aromaa 1999; Rantala & Keskinen 2005; Salmi & Kivivuori 2009; Terry 1998.) Aihe kaipaa kuitenkin aiempaa enemmän huomiota sillä lukuisten selvitysten mukaan opettajien kiusaamiseen syyllistyvät useimmin juuri oppilaat. (Ks. myös Kauppi & Pörhölä, 2009.) Sama johtopäätös on helppo vetää oheisesta kuvaajasta (kuvio 1), joka pohjautuu Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen teettämään selvitykseen yläkoulun opettajiin kohdistuvasta häirinnästä (Salmi & Kivivuori 2009.)



Myös Kivivuoren aiemmasta (1997) selonteosta Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen teettämään kyselyyn käy ilmi, että opettajiin oppilaiden taholta kohdistuva väkivalta ja loukkaava häirintä ovat varsin yleistä. (Vrt. Salmi & Kivivuori 2009.) Kyselyyn vastasi 897 opettajaa (620 nais- ja 277 miesopettajaa) 45 yläkouluista eri puolelta Suomea. Noin puolet kyselyyn vastanneista opettajista koki lukuvuoden 1996–1997 aikana loukkaavaa käytöstä, kuten kielenkäyttöä, pilkkaa tai herjaamista, oppilaiden taholta. Lukuvuoden aikana 12 % opettajista kohdistui häirintää, kuten häirintäsoittoja kotiin, omaisuuteen kohdistuvaa vahingontekoa tai lähimmäiseen kohdistuvaa väkivaltaa. 6 % koki väkivallan uhkaa (puukolla uhittelua, tappouhkauksia), 3 % kohdistui fyysistä väkivaltaa (lyömistä, potkimista, tönimistä ja puukotuksen yrityksiä), ja 6 % seksuaalista häirintää. (Kivivuori 1997, 4). Kivivuoren samaisesta selvityksestä käy ilmi myös, että joka kuudes oppilas (16,7 %) myönsi syyllistyneensä kiusaamiseen lukuvuoden 1996–1997 aikana.

Vaikka useimmat opettajista eivät olleet kokeneet yhtään edellisiä kiusaamisen muotoja sisältävää kiusaamista lukuvuoden 1996–97 aikana, toisiin oli kohdistunut häirintää lukuisia kertoja: Eräs opettaja arvioi häneen kohdistuneen loukkaavaa käytöstä

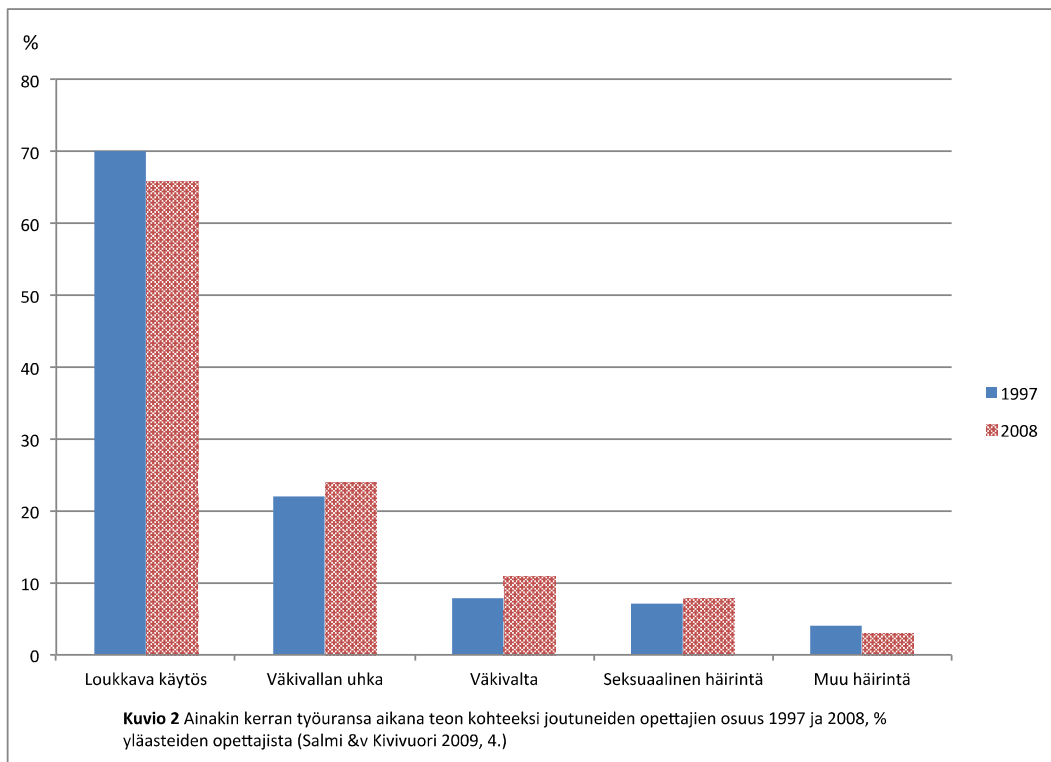
jopa noin 500 kertaa. Toinen opettaja joutui lukuvuoden aikana 10 kertaa fyysisen väkivallan uhriksi. (Kivivuori 1997.) Onkin todettu, että opettajiin kohdistuva väkivalta on kasaantuva ongelma: 41 % väkivaltatapauksista kohdistui 5 % opettajista (Kivivuori 1996, 1-5; Rossi-Kemppainen 1998, 84.) Kivivuori, Tuominen ja Aromaa (1999, 27) raportoivat myös toisessa selvityksessä 10 % yläkoulun opettajista kohdistuvan 60 % kaikesta häirinnästä. (Ks. myös Kivivuori 1996, 4.) Kiusaamisen kasaantumista tietyille henkilöille tukee Terryn (1998, 263) tutkimus, jossa hän toteaa noin 10 % kiusatuista opettajista kärsivän kiusaamisesta useita kertoja viikossa, jopa päivittäin. (Ks. myös Kauppi 2006, 40-43.)

Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen teettämässä selvityksessä (Kivivuori 1997) opettajilta kysyttiin myös heihin henkilökohtaisesti koko opettajauran aikana kohdistunutta väkivaltaa. 72,8 % opettajista koki, että heihin oli uransa aikana kohdistunut loukkaavaa käytöstä, joka on määriteltävissä henkiseksi väkivallaksi. (Vrt. Kivivuori 1997; Salmi & Kivivuori 2009; ks. myös Dworkin ym. 1988.) Loukkaavaa käytöstä näiden selvitysten mukaan kohdistui hieman useammin naisiin kuin miehiin. (Ks. Kauppi & Pörhölä 2009.) 7,4 % oli kokenut seksuaalista häirintää, 24,1 % väkivallan uhkaa ja 8,9 % oli joutunut uransa aikana väkivallan kohteeksi oppilaan tai oppilaiden taholta.

Vastaavasti Yhdysvalloissa 52 % opettajista kokee joutuneensa pelkäämään oppilasta jossain vaiheessa työuraansa (Fisher & Kettl 2003; Kauppi & Pörhölä 2009, 52.) Henkisen väkivallan ja häirinnän uhriksi koki joutuneensa 63 % opettajista ja väkivallan uhkaa koki peräti 28 %. Vaikka väkivallan uhka on opettajilla Yhdysvalloissa erittäin vakava, on se Suomessakin erittäin suuri. Opettajien väkivallan kohteeksi joutumisen vaara on lisääntynyt vuoden 2003 24 %:sta 43 %:iin vuoteen 2008. (Lehto & Sutela 2008, 126.) Nousua on viidessä vuodessa 19 prosenttiyksikköä ja ammattikuntaakohtaisesti kasvu onkin ollut suurinta juuri opetustyössä.

2000-luvulla kiusaaminen ja väkivalta ovat lisääntyneet tutkitusti eniten juuri opettajien ammattikunnassa ja suunta vaikuttaa olevan huonompaan suuntaan. (Lehto & Sutela 2008, 108-115, 126.) 49 % opettajista kertoi joutuneensa kohtaamaan väkivaltaa työssään ja 52 % kiusaamista, josta 7 % oli jatkuvasta kiusaamisesta kärsiviä. (Lehto & Sutela, 2008, 109-112.) Verrattaessa Oikeuspoliittisen laitoksen selvityksiä vuodelta 1996-1997 (Kivivuori 1997) sekä 2007-2008 (Salmi & Kivivuori 2009) voidaan nähdä opettajiin kohdistuvan loukkaavan käytöksen osuuden hieman

vähentyneen mutta toisaalta väkivallan, sen uhan sekä seksuaalisen häirinnän määrän kasvaneen. (Kuvio 2.)



Vaikka Kivivuoren (1997) selvitys kartoittaa kiusaamista yläkoulujen osalta, on Kivivuoren, Tuomisen ja Aromaan (1999) tutkimuksen mukaan opettajiin kohdistuva väkivalta ja sillä uhkailu yleisempää peruskoulun ala- kuin yläluokilla. Lukioissa ja korkeammilla asteilla vastaavat tapaukset ovat harvinaisia ja myös loukkaava käytös on alemmilla kouluasteilla lukiota ja ammattikoulua yleisempää.

Lisäksi väkivallan luonne eroaa kouluasteiden välillä. Varhaman (2008, 6) mukaan kiusaaminen kehittyi hienostuneemmaksi iän ja kehitystason myötä ja fyysisen kiusaamisen ja väkivallan yleisyyttä peruskoulun alaluokilla selittää lapsen psyykinen kehitystaso: kun kielellinen kehitys on vielä alkeellista, turvautuu lapsi useammin fyysiseen aggressioon. (Björkqvist & Varhama, 2008, 4.) Suuri osa alakouluissa tapahtuvista väkivallan teoista tapahtuikin opettajan rauhoittaessa yksittäisten oppilaiden spontaaneja raivokohtauksia, kun tyypillinen väkivaltatilanne yläluokilla taas liittyy sääntöjen noudattamista koskeviin konflikteihin opettajan ja oppilaan välillä (Kivivuori ym. 1999; Savolainen 2006, 237). Toistuvina tai väkivallan uhkaan johtavina tapaukset täyttävät kiusaamiskriteerin. Vastaavasti psyykkisten ominaisuuksien

kehittyessä myös kiusaamisen muoto muuttuu enemmän kielelliseksi ja fyysisen aggression määrä pienenee. Korkeammilla kouluasteilla fyysinen väkivalta onkin verrattain harvinaista. (Kivivuori 2009.)

Fyysisen väkivallan ja sen uhan osalta kiusaamiskriteerin täyttyminen ja toiminnan määrittely kiusaamiseksi on vaikeaa toiminnan ollessa usein spontaania ja satunnaista. Pitäydyttäessä kiusaamisnäkökulmassa, on väkivallan osalta selvitysten tilastoihin suhtauduttava varauksella - joskin ne varmasti ovat suuntaa-antavia myös fyysisen väkivallan ja sen uhan vakavuudesta sillä ”Turvallisen oppimis- ja työympäristön takaamiseksi on tärkeää pyrkiä torjumaan oppilaiden ja opettajien riskiä joutua rikosten, väkivallan ja häirinnän kohteeksi” (Savolainen 2006, 238.)

Koska kiusaamista on tutkittu monin eri menetelmin ja eri näkökulmista, on kiusaamisen yleispätevä määrittely hankalaa. Päivi Hamarus (2006, 51) linjaa myös perinteisen määritelmän tulkinnanvaraiseksi ja kyseenalaistaa aikamääreen ”pitkään jatkuva” ja intensiteettiä kuvaavan attribuutin ”toistuvasti”. Kiusaaminen on siis vaikeasti määriteltävissä oleva ilmiö, jota on tästä johtuen myös vaikea mitata tai tilastoida tarkasti ja tulkinnallisista eroavuuksista johtuen kaikki tutkimukset eivät olekaan suoraan verrattavissa keskenään. Kokemuksiin perustuviin tilastoihin tuleekin suhtautua tietyllä kriittisyydellä vaikka tilastot antavat ilmiöstä synkän kuvan..

Erityisesti fyysisen väkivallan ja aggressiivisen käyttäytymisen kiusaamiskriteeri ei useinkaan täyty juuri sen takia, että tällainen voimakkaasti aggressiivinen teko on impulsiivinen, harkitsematon ja hyvin lyhyt kestoinen – oppilaalla ei siis ole tiedostettua tavoitetta toiminnallaan. (vrt. Hamarus 2008, 12-14; Vartia 2003, 31.) Aggressio ei välttämättä täytä kiusaamisen jatkuvuuden tai tarkoituksellisuuden kriteereitä. Toisaalta tällaisesta tilanteesta voi uhrille jäädä pelkotila ja väkivallan uhkan jatkuessa on toiminta mahdollista uhrin kokemuksen valossa määritellä kiusaamiseksi. (Facts 2003a; Haapasalo 2006, 145; Hamarus 2008, 36.) Tällaisessa tapauksessa molempien osapuolten kuuleminen on tärkeää tilanteen selvityksessä, sillä tarkoituksetta kukaan ei kiusaa. (Hamarus 2008, 12-14.) Pelkotilaan johtava skenaario ei kuitenkaan ole kovin yleinen sillä opettajat tuntuvat hyvin ymmärtävän lyhytkestoisen aggressiivisen käyttäytymisen tai väkivallanteon olevan enemmän oppilaan impulsiivisuutta, ei niinkään opettajaan kohdistuvaa tarkoituksellista kiusaamista. Kolikon käänntöpuolella fyysisen väkivallan kulttuuri on pelottavan yleistä ja jopa hyväksyttyä, kun opettajien

kynnys raportoida tällaisista tilanteista on kaiken lisäksi erittäin korkea. (ks. Hamarus 2008, 36-37.)

Nuoret ja kokemattomat opettajat joutuvat vanhempia ja kokeneempia kollegoitaan herkemmin häirinnän kohteeksi. (Kauppi 2006, 26; Salmi & Kivivuori 2009.) Opettajan kokemus ja työura vaikuttavat olevan yhteydessä opettajan kokeman kiusaamisen esiintymiseen myös tutkimusaineiston valossa ja loukkaavaa käytöstä opettajat kokevatkin useammin juuri työuran alussa. Myös Rantalan ja Keskinen (2005, 142-143) mukaan kolme vuotta tai vähemmän opettajana toimineet kokivat enemmän loukkaavaa käytöstä kuin kokeneemmat kollegansa. He voivat esimerkiksi kokea, etteivät oppilaat kunnioita heitä nuoren ikänsä takia (Lahelma ym. 2000, 467.) Tilastojen painoarvoa korostaa Yhdysvalloissa tehty tutkimus, jonka mukaan peräti 30 % uusista opettajista lopettaa viiden ensimmäisen työvuotensa aikana oppilaiden väkivaltaisuudesta johtuen (Jones ym. 1998, 64; Kauppi 2006, 41). Tämä hätkähdyttävä tilasto onkin ollut suurena vaikuttimena myös tämän tutkimusongelman valinnassa. Niin loukkaavan käyttäytymisen kuin väkivallan uhkan ja väkivallan kokemusten määrä koko opettajanuran aikana on kuitenkin määrällisesti laskenut vuonna 1995 tehtyyn tutkimukseen verrattuna (Rossi-Kemppainen 1998, 86). Toisaalta Salmen ja Kivivuoren (2009) selvityksen mukaan häirintää kokevien opettajien määrä on laskenut vuodesta 1997 vuoteen 2008 verrattuna mutta väkivaltakokemusten ja seksuaalisen häirinnän määrä ovat selvityksen valossa yleistyneet.

Helsingissä 1998 tehty opettajauhritutkimus osoitti, että peruskoulun alaluokkien opettajiin kohdistuu enemmän henkistä ja fyysistä väkivaltaa kuin muiden kouluasteiden opettajiin. (Kivivuori 1999.) Väkivalta poikkeaa myös luonteeltaan eri kouluasteella. Alaluokilla se on luonteeltaan lähinnä yksittäisten oppilaiden spontaaneja ”raivokohtauksia”, kun taas yläluokilla oppilaat reagoivat väkivaltaisesti, esimerkiksi loukkauksilla tai seksuaalisella häirinnällä, opettajien kieltoihin tai nuhteisiin. Lukioissa ja ammatillisissa oppilaitoksissa kiusaamista, väkivaltaa ja sen uhkaa esiintyi tilastollisesti vähemmän, kun taas seksuaalinen häirintä vaikuttaa olevan yleisempää. (Kivivuori ym. 1999; Savolainen 2006, 237).

Sukupuolten väliset erot suoran ja epäsuoran aggression esiintymiseen on todettavissa myös uhrien osalta: epäsuoran aggression uhri on useammin nainen, suoran fyysinen aggression kohdistuessa taas tavallisesti miehiin. (Salmi & Kivivuori 2009; Österman 2010, 103-111.) Näiden osalta kiusaamismuodot vaikuttavat jakautuvan

sukupuolen mukaan niin kiusaajan kuin kiusatun osalta: pojat kohdistavat toiminnan miesopettajiin kun taas naisopettajat joutuvat tavallisesti tyttöoppilaiden häirinnän kohteeksi. Sukupuoli vaikuttaa myös seksuaalisen häirinnän tilastoihin sillä kuten totesin jo aiemmin, seksuaaliseen häirintään syyllistyy tavallisimmin yläkouluikäinen poika. (Kivivuori ym. 1999; Lahelma ym. 2000, 466; Salmi & Kivivuori 2009.)

Aihetta käsittelevien tutkimusten tulokset ja niiden yleistettävyyys ei ole ongelmatonta. Esimerkiksi Yhdysvalloissa naisopettajat joutuvat useammin (25 %) väkivallan teon kohteeksi kuin mieskollegansa (20 %). (Fisher & Kettl 2003, 82.) Toinen tutkimus (Terry 1998, 263; ks. myös Kauppi 2006, 41) taas osoittaa, että miehet joutuvat naisia hieman useammin henkisen väkivallan kohteeksi ja vastaavia tutkimustuloksia on löydettävissä myös kotimaisista tutkimuksista ja selvityksistä. (Ks. esim. Salmi & Kivivuori 2009.) Kansallisten tutkimusten välillä on siis ristiriitaisuuksia mutta esimerkiksi Salmivallin (1998, 35-45) ja Olweuksen (1992) mukaan uhrien sukupuolijakauma noudattelee kiusaamismuotojen jakautumista: miespuoleiset joutuvat useammin suorien hyökkäysten – väkivallan ja väkivallan uhkan - kohteeksi, naispuoleiset taas kärsivät pääasiassa epäsuorasta kiusaamisesta ja seksuaalisesta häirinnästä. Kaikki tutkimustulokset ja tilastot eivät siis ole yhteneviä kotimaisten tutkimustulosten kanssa eivätkä näin ollen yleistettävissä. Väkivaltaan ja kiusaamiseen voikin päätellä liittyvän näin vahvasti kulttuurillinen aspekti ja vuorovaikutus. (Ks. Hamarus 2006; 2008; Kauppi & Pörhölä 2009; Salmivalli 1998a; 1998b.)

Oleellista kiusaamisesta tehtävä kvantitatiivinen tutkimus on ongelman vakavuuden ymmärtämisen kautta. Tilastollisesti oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen antaa ilmiöstä erittäin synkän kuvan, mikä on välttämätöntä ongelman tiedostamisen kannalta. Vihdoin vaikuttaa, että julkisuuteen nousseet tapaukset ja tilastot saavat huomiota ja ilmiö tiedostetaan yhteiskunnallisesti vakavana ongelmana.

2.7 Kiusaamisen syitä

Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston mukaan erityinen riskitekijä opettajan kohtaamalle väkivallalle on, paradoksaalisesti kylläkin, ”suora kanssakäyminen oppilaan kanssa”. (Facts 2003a.) Tätä ei yksikään opettaja kuitenkaan kykene välttämään, sillä opettajan työstä arviolta 90 % on juuri oppilaiden kanssa tehtävää opetusta. (Lehto & Sutela 2008, 82.)

Opettajien kiusaamisesta puhuttaessa on muistettava, että kiusaamistilanteisiin tarvitaan vähintään kaksi osapuolta, vaikka usein ongelma on useiden eri tekijöiden seurausta, joihin syyt saattavat löytyä odottamattomilta tahoilta (Kauppi & Pörhölä 2009.) Niin kiusaamisen määritelmä kuin kiusaamisen syiden selvittäminen vaatii termien ”konflikti” ja ”kiusaaminen” erottamista toisistaan. Varhaman (2008, 4) tavoin miellän konfliktin ennemminkin syynä kuin seurauksena. Selvitettäessä kiusaamisen syitä selvitetään siis itse asiassa konflikteja ja ristiriitoja, jotka eskaloituvat lopulta kiusaamiseksi.

Aiempien tutkimustulosten perusteella väkivallan kohteeksi oppilaiden tahoilta joutuvat opettajat on mahdollista luokitella riskiryhmiin. (Ks. esim. Salmi & Kivivuori 2009, 3.) Niihin lukeutuvat esimerkiksi miesopettajat, nuoret (ja kokemattomat) opettajat sekä sijaiset, erityisopettajat, peruskoulun alaluokkien opettajat, suurten koulujen opettajat sekä opettajat, joilla on poikkeava etninen tausta tai valtavirrasta poikkeava seksuaalisuus. Vastaavasti naisopettajiin kohdistuu selvitysten mukaan useammin kiusaamiseksi luokiteltavaa loukkaavaa käytöstä kuin mieskollegoihinsa (Kauppi 2006; Kauppi & Pörhölä 2009; Kivivuori ym. 1999; Salmi & Kivivuori 2009.)

Erätuulen ja Puurulan (1990, 7; 1992, 10–14; Rossi-Kemppainen 1998, 85) mukaan myös taide- ja taitoaineiden opettajat sekä opetustapa ja sisäänpäin kääntynyt tai muuten ”poikkeavia” piirteitä sisältävä persoonallisuus voivat johtaa toistuviin työrauhahäiriöihin, kiusaamiseen ja väkivaltaan. Kaupin ja Pörhölän (2009) mukaan opettajien ammatillisiin ominaisuuksiin ja persoonallisiin piirteisiin sekä oppilaan ikään ja sukupuoleen kiinnitetäänkin paljon tutkimuksissa huomiota. Kuitenkin oleellisempaa heidän mukaansa olisi nostaa tutkimuksen keskiöön vuorovaikutussuhde. (ks. myös Eriksson 2001; Hamarus 2006; 2008; Salmivalli 1998a; 1998b.)

Tutkimusten valossa väkivallan osalta selvimmän riskiryhmän muodostavat erityisopettajat, kenties siksi, että heidät kutsutaan apuun myös erityisopetustilanteiden ulkopuolella (Kauppi 2006, 41; Kivivuori ym. 1999, 46). Yli puolet erääseen tutkimukseen vastanneista erityisopettajista oli kokenut fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa oppilaiden taholta (Kauppi 2006, 35; ks. myös Koivuranta 1999, 33) ja Salmen ja Kivivuoren (2009, 3) selvityksen mukaan erityisopettajalla on jopa kolminkertainen riski joutua oppilaan väkivallan tai sen uhan kohteeksi verrattuna muihin opettajiin.

Lukuisista selvityksistä käy ilmi, että naisopettajat joutuvat miesopettajia hieman useammin myös seksuaalisen häirinnän kohteeksi ja naisia häiritsevät oppilaat ovat tavallisesti poikia (Lahelma ym. 2000, 466; Kivivuori ym. 1999; Salmi & Kivivuori 2009). Toisaalta Salmen ja Kivivuoren (2009) mukaan seksuaalinen häirintä on yleistynyt erityisesti miesopettajien kohdalla. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen kyselyssä noin kymmenesosa naisista ilmoitti kokeneensa seksuaalista häirintää opettajauransa aikana (Kivivuori 1997). Kivivuoren ja kumppaneiden (1999) selvityksestä käy ilmi, että seksuaalinen häirintä on yleisintä peruskoulun yläluokilla.

Myös koulun oppilasmäärällä voi olla yhteys opettajien kokemien konfliktitilanteiden määrään. Väitteen osalta tutkimuskentällä vallitsee kuitenkin ristiriitaisia näkemyksiä. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen kyselyssä kävi ilmi, että mitä suurempi yläkoulu oli kyseessä, sitä enemmän opettajiin kohdistuu erilaista väkivaltaa ja kiusaamista (Kivivuori 1997). Toisaalta Päivi Hamarus (2006, 17) viittaa lukuisten tutkimusten osoittavan käsityksen olevan virheellinen. Kiusaamista esiintyy niin pienissä kyläkouluissa kuin suurissa kouluyksiköissä eikä pienellä luokkakoollakaan vaikuta olevan yksiselitteisesti kiusaamiselta suojaavaa vaikutusta.

Muutkin kouluun liittyvät seikat voivat vaikuttaa konfliktien määrään. Erään tutkimuksen mukaan yksikään kyseiseen tutkimukseen osallistuneiden ruotsinkielisten alakoulujen opettajista ei ollut kokenut lukuvuoden aikana väkivallan uhkaa. Tuloksista voisi päätellä, että väkivallan uhka on ensisijaisesti suomenkielisten koulujen ongelma. (Aromaa 1999, 75; Kauppi 2006, 25.)

Salmen ja Kivivuoren (2009) selvityksestä ilmenee, että suoran ja epäsuoran aggression ja kiusaamisen ilmenemismuodoissa on havaittavissa sukupuolten välisiä eroja. (Ks. myös Hamarus 2006; Salmivalli 1998, 35-45.) Syitä tyttöjen epäsuoraan aggressioon on monia. Yhden selitysmallin mukaan tytön roolille ei ole soveliasta käyttää suoraa aggressiota, mikä johtaa epäsuoran aggression käytön suosioon. Tämän

lisäksi tytöille ihmissuhteet ovat merkittäviä, minkä vuoksi kiusatun sosiaalisiin suhteisiin ja asemaan ryhmässä voi tehokkaasti vaikuttaa juoruilemalla ja mustamaalaamalla uhria. (Olweus 1992; Salmivalli 1998, 35-45). Selitystä tälle voi hakea myös tyttöjen poikia kehittyneemmistä sosiaalisista taidoista, joka mahdollistaa tyttöjen ”kehittyneemmän” epäsuoran aggression käytön.

Kuten edellä olen selvittänyt, tapahtuu kiusaaminen aina ihmisten välisessä kanssakäymisessä ja kiusaamiseen liittyvät henkilöt tuovat yksittäiseen kiusaamistapaukseen oman yksilöllisen vaikutuksensa. (Cacciatore 2007, 47, 56; Hamarus 2008; Salmivalli 1998a; 1998b.) Jokainen kiusaamistilanne on siis yksilöllinen ja monen eri tekijän tulos. Syitä opettajan riskiin joutua kiusatuksi vaikuttaa olevan useita eikä yhtä selittävää tekijää ole. (Kauppi 2006, 40; Hamarus 2008; Salmivalli 2003, 28-43.) Yksilöllisten ominaisuuksien kartoittaminen ei näin ollen ole täysin mahdollista eikä välttämättä edes tarkoituksenmukaista kiusaamistilanteiden ratkaisemiseksi. Riskitekijöiden kartoittaminen on kuitenkin oleellista kiusaamisen tutkimukselle sekä käytännössä osaltaan kiusaamisen ehkäisemiseksi.

Opettajat saattavat itse arvioida kiusaamisen syiksi ns. ”normista” poikkeavat piirteet ja olemuksen, esimerkiksi ulkonäön, esiintymisen ja luonteenpiirteet (Isotalo 2000, 37). Poikkeavuus on mahdotonta määritellä ennakkoon. (Hamarus 2006, 110.) Poikkeavuus määrittyykin kollektiivisesti jossain yhteisössä ja kontekstissa ja vapaasti liikkuvan viholliskuvan mukaisesti uhri voi valikoitua kiusatuksi ilman mitään näkyvää selitystä jo ennen kiusaamisen alkamista. (Hamarus 2006; Pikas 1990; Salmivalli 2003; 1998b.) Päivi Hamarusen (2006; 2008) mukaan poikkeavuus ja erilaisuus ovat kuitenkin yleisesti kiusaamisen syyksi esitettyjä tekijöitä. Universaalia poikkeavuutta tai kaikille kiusatuille yhteistä ominaisuutta ei ole löydetty vaikka yksittäisistä kiusaamistapauksista yhdistäviä piirteitä olisikin löydettävissä. (Hamarus 2006; Vartia & Perkka-Jortikka 1994, 35-36.) Koulukiusaamistapauksissa ja nuorilla yksilön poikkeavuus ja persoona nousee kuitenkin usein esille kiusaajien kertomuksissa (Teräsaho & Salmivalli 2002, 18-20).

Päivi Hamarus (2006) tuo väitöskirjassaan ilmi (ks. Olweus 2002, 65–67), että koulukiusaamiseen liittyy kolme myyttiä sen syntymisestä:

- (1) kiusaamisongelmat johtuvat luokan tai koulun koosta siten, että mitä isompi luokka sitä enemmän ongelmia. Tutkimusten mukaan tämä ei pidä paikkaansa.
- (2) Toisaalta on arveltu, että kiusaaminen johtuu koulun kilpailuhenkisyydestä ja kiusaajan vihamieliset purkaukset ovat seurausta epäonnistumisesta ja turhautumisesta. Tämäkään ei pidä tutkimusten valossa paikkaansa.
- (3) Edelleen koulukiusaamisen on selitetty johtuvan ulkoisista poikkeavuuksista. On väitetty, että kiusaamisen kohde poikkeaa muista oppilaista ulkoisilta ominaisuuksiltaan ja se aiheuttaa kiusaamista. Tätä väitettä ei ole todistettu empiirisesti, mutta on voitu osoittaa, että ulkoisilla ominaisuuksilla on arveltua vähemmän merkitystä kiusaamisessa. Monet tutkijat, jotka ovat tutkineet kiusaamista työyhteisöissä, ovat arvelleet organisaation kulttuurilla olevan merkitystä kiusaamiseen. Tästä on kuitenkin olemassa vain harvoja empiirisiä tutkimuksia. (Hamarus 2006, 17.)

Koulukiusaamista kuvaavina myytteinä edellä mainitut on sovellettavissa myös opettajaan kohdistuvaan kiusaamiseen. Syitä kiusaamisen syntymiseen ei olekaan mielekästä etsiä kiusaajan tai kiusatun persoonallisista ominaisuuksista.

Eräänä opettajasta lähtöisin olevana syynä käsitetään usein auktoriteetti ja sen puute. (Harjunkoski & Harjunkoski 1994; Kauppi 2006; Lahelma ym. 2000.) Auktoriteetin haastamisessa on kyse opettajan valta-aseman kyseenalaistamisesta ja vallan epätasapainosta. (Hamarus 2006; 2008; Salmivalli 1998a; 1998b.) Tästä syystä sukupuoli käsitetään monesti suojatekijäksi miesopettajilla, mistä kielii ainakin kouluissa käytävän keskustelun luonne: kouluihin kaivataan miesopettajia kurinpidollisista syistä.

Yleisin ilmenemismuoto oppilaiden opettajiin kohdistamassa henkisessä väkivallassa ja kiusaamisessa on opetuksen tarkoituksellinen häirintä. Kyseessä on lieveilmiö, joka useimmiten kohdistuu yksittäiseen henkilöön tai pieneen ryhmään. Ilmiö kuitenkin koskettaa koko luokkaa, jopa koko koulua (Fisher & Kettl 2003.) Jotta oppilaan häiriköinti olisi tässä tutkimuksessa tulkittavissa kiusaamiseksi, on häiriökäyttäytymisen kohdistuttava opettajaan tai sen on tarkoituksellisesti häiritävä

opettajan työtä eli opettamista. Häiriökäyttäytymisen on oltava siis tavoitteellista: sillä on oltava selkeä päämäärä vaikuttaa opettajaan tai tämän työhön (ks. esim. Salmivalli 2003.) Tavallisimmin selvitetessä syytä häiriökäyttäytymiseen, nousee esille juuri opettajan auktoriteetin haastaminen ja toisaalta yhteisössä vallitsevat arvot ja normit. Joissain oppilasryhmissä opettajan auktoriteetin haastamista voidaan pitää oppilaiden keskuudessa rohkeana ja ihailtavana, mikä vahvistaa kiusaajien negatiivista käytöstä. (Salmivalli 2003; 1998b.) Tällöin ryhmässä täytyy olla aktiivisen kiusaajan lisäksi kiusaamiseen kannustavia ja hyväksyviä oppilaita – yhteisön tai ainakin kiusaajien arvojen ja normien hyväksyvät kiusaamisen.

Tutkimuskentällä vallitsee näkemys, jonka mukaan oppilaan häiriökäyttäytymisen, kiusaamisen ja väkivallan taustalla on usein kodin ongelmat (Haapasalo 2006; Kivivuori 2006; Olweus 1992; Salmivalli 2003; 1998b; Savolainen 2006) ja näiden aiheuttaman pahoinvoinnin kautta ajaudutaan kriisitilanteisiin myös kodin ulkopuolella. Työttömyys, taloudelliset vaikeudet, avioliiton hajoaminen, alkoholi tai muut riskitekijät eivät jää kodin sisälle, vaan ne lisäävät häiriökäyttäytymisen riskiä lapsella myös koulussa (Kivivuori 2006; Savolainen 2006.) Vanhempien ankara ja rangaistuksiin perustuva kasvatusta lisää myös lasten käyttämän suoran ja epäsuoran aggression riskiä. (Valles 2010, 51-68.)

Tutkitusti perhetausta voi vaikuttaa myös kiusatuksi tulemiseen (Hamarus 2006.) Tänä päivänä kritisoidaan yleisesti myös työn vievän enemmän ja enemmän vanhempien aikaa ja samalla huomiota lapsilta, jotka jäävät vaille vahvaa kasvattajaa ja esikuvaa. Näin lasten kotona saama kasvatusta, tai sen puute, vaikuttaa heidän käyttäytymiseen ja toimintaan myös koulussa (MLL).

Opettajien häiriköintiin ja kiusaamiseen saattavat syyllistyä myös joidenkin lasten vanhemmat (Fisher & Kettl 2003; Hamarus 2008; Salmi & Kivivuori 2009.) Vanhemmat eivät välttämättä kunnioita opettajia ja näin tiedostetusti tai tiedostamatta omat asenteet välitetään myös lapsille. Opettaja on altavastaajana asetelmassa lasta ja vanhempaa kohdatessa, jos vanhempien mielestä opettaja on aina väärässä ja lapsen ongelmat ja häiriökäyttäytyminen on opettajan, ei oppilaan tai hänen vanhempiensa syy. Vanhemmat tuntuvat monesti ajattelevan opettajan olevan se, joka kantaa vastuun lapsen koulunkäynnistä, ei koti. Kasvattajan ja auktoriteetin roolit muodostuvat näin myös lapselle epäselviksi, mikä edesauttaa konfliktien ja kiusaamistilanteiden syntyä (Salmivalli 2003).

Myös huono johtamisen taso ja ilmapiiri lisäävät kiusaamisriskiä (O'Moore 2010, 239-259) ja voidaan näin ollen nähdä yhdeksi osasyiksi kiusaamiselle. Tätä kautta merkittävimmäksi tekijäksi kiusaamisen syntyyn lukuisten eri tutkimusten valossa voidaan nostaa vuorovaikutus, joka vaikuttaa jostain syystä olevan koulu yhteisöissä niin heikolla tasolla, että kouluista on muodostunut otollinen maaperä kiusaamiselle. (Hamarus 2008; 2006; Kauppi & Pörhölä 2009; Lahelma ym. 2000; Isotalo 2000; Leymann 1992; Salmivalli 2003).

2.8 Avun ja tuen saanti kiusaamistilanteissa

Tieto riskitekijöistä ja kiusaamisen ehkäisemisestä on ensisijaisen tärkeää, jotta kiusaamista ei pääse syntymään ja jo tapahtuva kiusaaminen saadaan loppumaan (Salmivalli 2003). Toiminnan tulee olla määrätietoista, tehokasta ja riittävän pitkäkestoista. Vartian ja Paanasen (1992, 51) mukaan tehokkain keino työpaikkaväkivallan vähentämiseksi on sen ennaltaehkäisy, preventio. Myös Hamaruksen (2006) mukaan kiusaamisongelma on kehittynyt jo liian pitkälle, mikäli joudutaan miettimään puuttumiskeinoja, interventioita, kiusaamiseen. Arvojen ja normien ollessa yhteydessä yhteisössä esiintyvään kiusaamiseen, on kiusaamisvastaisten arvojen painottaminen paras keino ennaltaehkäistä kiusaamisen syntymistä. Yhteisön arvojen varaan rakentuneiden ryhmänormien vaikutusta kiusaamiseen on selvittänyt myös Christina Salmivalli (2003; 1998a; 1998b).

Jotta kiusaamista voidaan ennaltaehkäistä ja ilmenevään kiusaamiseen puuttua, on kiusaamisilmiö ymmärrettävä kokonaisvaltaisesti. (Hamarus 2006.) Kiusaamiseksi määriteltävä toiminta on linjattava selkeästi sekä kiusaamisen ja väkivallan vastaiset käytänteet ja menettelytavat tehtävä selväksi oppilaille. (Hamarus 2008; 2006.) Näiden käytänteiden kanssa opettajan tulee ottaa tiukka linja ja puuttua kiusaamiseen kaikin mahdollisin tavoin, jotta uskottavuus oppilaiden silmissä säilyy ja kiusaaminen tehdään näkyvästi tuomittavaksi toiminnaksi (Hamarus 2008; 2006.) Jos opettajaa kiusaavat oppilaat kokevat, että opettaja ei kykene puolustamaan itseään eikä löydä keinoja kiusaamisen lopettamiseen, tilanne tulee jatkumaan ennallaan. Opettajan kyvyttömyys puolustaa itseään saattaa jopa innostaa oppilaita vastustamaan entistä röyhkeämmin

opettajaa ja ongelma pahenee entisestään (Trentholm ym. 2008.) Opettajien tulee olla tietoisia niin oikeuksistaan kuin velvollisuuksistaan.

Kiusaamisen ehkäisyssä kyse ei ole vain yksilötason ongelmasta vaan siihen tulee puuttua organisaation tasolla (Hamarus 2006; 2008; Salmivalli 1998b; 2003.) Kyseessä on opettajan terveys ja työturvallisuus, jotka kouluorganisaation on lain velvoittamana kyettävä takaamaan jokaiselle opettajalle (Työterveyshuoltolaki 1383/2001). Myös Salmivallin (2003) mukaan kiusaamisen syytä on turha etsiä kiusaajasta tai kiusatusta ja yksilökeskeisestä määrittelystä ja sille perustuvien yksilökeskeisen puuttumisen sijaan ilmiö tulisikin ymmärtää ryhmäilmiönä. Puuttamalla kiusaamiseen laajemmassa kontekstissa, yhteisö- ja organisaatiotasolla, on mahdollista saavuttaa parempia kiusaamisen vastaisia tuloksia. Näkemyksessä korostuu sekä yhteisön arvojen ja normien merkitys että käsitys kiusaamisesta sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä ongelmana. (Ks. Hamarus 2008; 2006; Salmivalli 1998a; 1998b.)

Hakiessaan apua kiusaamisongelmaan kiusatun opettajan tulee tiedostaa tilanteensa, tiedostaa tulevansa kiusatuksi. Kieltäminen ja häpeän tunne siitä, että on avuton saamaan kiusaamista loppumaan, sulkevat pois pääsyn tilanteesta ja tilanne pitkittyy ja muuttuu kiusatulle entistä raskaammaksi. (Hamarus 2008; 2006.) Opettajan on siis itse tehtävä päätös siitä, ettei enää halua eikä alistu olemaan kiusattavana. Tämä antaa uhrille voimaa nousta kiusaajia vastaan ja voi jo itsessään saada kiusaamisen loppumaan.

Ellei opettaja kykene itse saamaan kiusaamista loppumaan, tulee hänen hakea ulkopuolista apua ongelman ratkaisemiseksi. Tämän opettajat kokevat usein merkiksi heikkoudesta ja ulkopuoliseen avun pyytäminen onkin opettajille usein suuri kynnys. (Hamarus 2006.) Ensimmäiset tahot, joiden puoleen opettajan tulisi kääntyä ovat työtoverit, rehtori ja työterveyshuolto ja työsuojeluvaltuutettu. (Kess & Kähkönen 2010.) Myös oppilaiden vanhempien puoleen kääntyminen on tehokas ja suositeltava tapa hakea tukea kiusaamista vastaan. (Vrt. Hamarus 2008.) Vaikka kiusaamiseen syyllistyvän oppilaan vanhemmat kieltäisivätkin kiusaamisen eivätkä toimisi kiusaamisen lopettamiseksi, on muiden vanhempien intresseissä varmistaa ja taata omien lastensa mahdollisuus häiriöttömään oppimiseen, minkä kiusaaminen todennäköisesti vaarantaa. Näin muiden oppilaiden vanhemmat on mahdollista saada tilanteessa opettajan puolelle ja kiusaaminen todennäköisesti saadaan loppumaan yleisestä painostuksesta. Muutoin kiusaajan vaarana on joutua itse syrjäytetyksi ja

halveksutuksi. Kuitenkin, jos opettaja ei saa vanhempien tai koulu yhteisön ja organisaation tukea ongelmaansa, on opettajalla käytettävissään kaikki lainsäädännön mahdollisuudet. (Kess & Kähkönen 2010; Työterveyshuoltolaki 1383/2001; Työturvallisuuslaki 738/2002.)

Ongelmaan on syytä puuttua heti ja selvittää kiusaamiseen johtavat tekijät ja syyt koulussa ja kotona. (Vartia 2001.) Toki syy saattaa löytyä näiden ulkopuoleltakin ja koostua monesta eri osatekijästä mutta nämä kaksi tahoja ovat vastuussa konkreettisista toimista kiusaamisen lopettamiseksi ja ehkäisemiseksi. Kiusaaminen ja yleinen pahoinvointi ja viihtymättömyys ovat kuitenkin niin yleisiä ongelmia, että niihin on puututtava jo yhteiskunnan tasolla. (Ks. Varhama 2008; Marjala 2009.)

Opettaja ja oppilas tulkitsevat kiusaamisen kumpikin subjektiivisesti omasta kokemuksestaan ja näkökulmastaan. Näin kiusaamisen syiden selvittämiseen ja ratkaisuun tarvitaan usein osapuoli, joka kykenee tarkastelemaan ongelmaa objektiivisesti. Työterveyshuolto on luonnollinen kanava etsiä apua kiusaamisen ongelmaan, koska se on puolueeton ja yhteisön kannalta ulkopuolinen. (Hamarus 2008.) Työterveyshuollossa on tietoa työyhteisöstä, opettajan työstä ja asiantuntemusta hyvinvoinnin ongelmiin. Usein kiusaaminen tulee työterveyshuollon tietoon vasta, kun ongelma on kehittynyt niin pitkälle, että opettaja kokee, ettei voi enää työskennellä ja tarvitsee sairauslomaa. Tällöin opettaja on jo sairastunut ja hakee apua kokemaansa pahaan oloon.

Toinen koulun ulkopuolinen taho, josta opettaja voi hakea apua ongelmaan on opettajien ammattijärjestö OAJ. (Hamarus 2008.) Työsuojelun ja ammattiyhdistysten toiminnasta kiusatuksi joutuneen opettajan auttamisesta on vähän tutkittua tietoa. (Vartia & Paananen 1992.) Ongelma on kuitenkin heille tuttu. Työsuojeluvaltuutettu voi osallistua työyhteisön yhteiseen keskusteluun ja tarkastella ongelmaa eri näkökulmasta. Jos kiusaamisen ongelmaa ei saada ratkaistua työyhteisön sisällä tai siihen ei ole halukkuutta puuttua, on hyvä saada ulkopuolinen, puolueeton, osallistuja, jotta ongelma saadaan ratkaistuksi. Aina opettajan ei kuitenkaan ole helppo saada tukea ulkopuoliselta taholta, kuten kävi ilmi myös tutkimusaineistosta.

Tutkimusten mukaan opettajat odottavat saavansa eniten tukea kollegoiltaan (esim. Pietarinen ym. 2010, 20, kuvio 2), joilta kiusatut myös tukea useimmin ensimmäisenä hakevat. (Vartia 1996; Vartia & Paananen 1992.) Heidän tuki kiusatulle opettajalle on merkittävä. (Hamarus 2008.) Silti kollegat harvoin puolustavat uhria

julkisesti vaikka antaisivatkin tukensa kiusatulle. (Lahti & Louhiranta 1999; Leymann 1992b.)

Kiusatun opettajan yksityiselämästä hakema tuki on varsin yleistä. Tukea ja jaksamista haetaan usein perheeltä ja ystäviltä. Tämä tarjoaa kuitenkin vain osittaisen ratkaisun tilanteeseen uhrin saadessa kanavan purkaa huoliaan ja kokea saavansa myötätuntoa. Tämän kaltainen tuki ei kuitenkaan poista itse ongelmaa, johon tulisikin ensisijassa puuttua työpaikalla, työyhteisössä.

Osa kiusaamisesta ja väkivallasta kärsivistä opettajista ei todennäköisesti hae apua miltään taholta ja pitävät ongelman täysin omana tietonaan, koska saattavat kokea asian vaikeaksi ja kiusatuksi tukemisen häpeälliseksi. (Hamarus 2008.) Pelko siitä, että asiasta kertominen ulkopuolisille voi huonontaa omaa asemaa työyhteisössä ja saattaa oman pätevyytensä kyseenalaiseksi, voi estää opettajaa hakemaan tukea ongelmaan. Olennaista kiusaamisen ehkäisemisessä on kuitenkin se, kuinka nopeasti kiusaaminen saadaan loppumaan ja ongelmaan tulisikin puuttua vakavasti koko työyhteisössä. (Strömmer-Ilomäki 1998.)

Kiusaamista kokevan opettajan on välittömästi puututtava tilanteeseen ja etsittävä ratkaisua ongelmaan. Myös muiden tahojen tulee toimia välittömästi ja tehokkaasti opettajan tukena. (Strömmer-Ilomäki 1998.) Kiusaajan lisäksi kiusatun opettajan kannattaakin pyrkiä vaikuttamaan myös kiusaamista sivusta seuraaviin oppilaisiin ja kiusaajan tukijoihin. (Hamarus 2008; Salmivalli 2003; 1998a; 1998b.) Näillä osapuolilla on todettu olevan suuri vaikutus kiusaamiseen sitä aktiivisesti tai passiivisesti tukien. Tästä syystä koko yhteisön uskotaan olevan merkittävässä roolissa myös kiusaamiseen puuttumisessa (Salmivalli 2003; 1998a; 1998b), sillä avoin keskustelu koulussa lisää kiusaamisen uhriksi joutuneen ymmärrystä molemmin puolin. Kiusaamisen ehkäisyn kannalta opettajien olisikin hyvä löytää tapa käyttää auktoriteetin asemaa oikein tarkoitusperein: vaatia arvojen ja normien noudattamista.

Tärkeitä tekijöitä kiusaamisen ehkäisemiseen ja kiusaamisongelman selvittämiseen ovat opettajan fyysinen ja psyykinen terveys sekä ongelmanratkaisu- ja vuorovaikutustaidot. (Hamarus 2006; Vartia & Paananen 1992.) Näiden lisäksi kiusaamisen ehkäiseminen vaatii opettajalta itseluottamusta itseensä ja kykyihinsä. Kiusaaminen tulisi pyrkiä ensisijaisesti ratkaisemaan siinä kontekstissa, missä kiusaamista tapahtuu. (Hamarus 2006; Vartia & Perkka-Jortikka 1994.) Koulussa rehtori on avainasemassa kiusaamisen ehkäisemiseksi ja kiusaamista esiintyessä sen

lopettamiseksi. (Vartia & Paananen 1992.) Rehtorin tehtävä on huolehtia työyhteisön vuorovaikutuksen toimivuudesta ja hyvinvoinnista. Hyvällä ja pätevällä rehtorilla tulee olla kykyä ja halua pohtia ratkaisuja ongelmaan ja toteuttaa käytännön toimenpiteet koulussa, jotta kiusaaminen saadaan loppumaan. Tätä tärkeämpää on tietenkin pyrkiä ehkäisemään kiusaamismyönteisten arvojen ja normien juurtuminen yhteisöön (Hamarus 2008; 2006; Salmivalli 2003; Vartia & Paananen 1992.)

3 SEURAUKSIA KIUSAAMISESTA

Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti opettajiin kohdistuvan kiusaamisen seurauksiin eli heidän työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja –motivaatioon. Tutkimusaineistoni rajautuu selvittämään kiusaamisen seurauksia opettajien henkilökohtaisten kokemusten kautta. Ilmiön moniulotteisuuden takia on kuitenkin oleellista nostaa esiin kiusaamisen seurauksia laaja-alaisesti kokonaiskuvan saavuttamiseksi.

Lasse Varhama (2008, 4) viittaa työterveysjärjestöjen raportoiimiin selvityksiin, joiden mukaan kiusaaminen lisää ennenaikaisen sekä työkyvyttömyyseläköitymisen, ”burnoutin”, riskiä ja näiden tekijöiden keskinäiseen riippuvuussuhteeseen hän pureutuu myös omassa tutkimuksessaan. Tutkimuksen mukaan opettajiin kohdistuvalla kiusaamisella on negatiivinen yhteys ainakin opettajien työviihtyvyyteen ja työssä jaksamiseen. Vastaavan johtopäätöksen on vetänyt kiusaamista paljon Suomessa tutkinut Päivi Hamarus (2008). Tässä tutkimuksen osiossa pureudun kiusaamisen seurauksiin valitsemieni kolmen työkyvyn osatekijän kautta.

EU:ssa yli 25 % työntekijöistä kärsii työstressistä ja muista psykososiaalisista riskeistä. (Facts 2002a; Facts 2002c.) Psykososiaalisiin riskeihin määrittäyty kaikki psyykkiseen terveyteen, työssä jaksamiseen ja sosiaaliseen kanssakäymiseen vaikuttavat tekijät. Työperäinen stressi on ongelma kaikille tahoille - työntäjille, työntekijöille ja yhteiskunnalle -, koska se voi aiheuttaa vakaviakin terveysongelmia, lisätä poissaoloja ja aiheuttaa kustannuksia organisaatiolle ja yhteiskunnalle. Opetusala ei ole poikkeus vaan itse asiassa opettajat kärsivät työperäisestä stressistä ja uupumuksesta monia muita aloja useammin. (Hakanen 2006.) Viinamäen (1997, 158) tutkimuksen mukaan jopa 41 % luokanopettajista ilmeni jonkinasteisia mielenterveydellisiä häiriöitä. Luku on kaksinkertainen verrattaessa muuhun väestöön. Lisäksi 24 % kärsi masennuksesta. (Ks. myös Hakanen 2004, 252.) Eräinä stressiä lisäävinä tekijöinä Euroopan työterveys- ja työturvallisuusvirasto nostaa esille juuri kiusaamisen ja väkivallan. (Facts 2003b.) Oppilaiden häiritsevän käytöksen yhteyden opettajien työssä jaksamiseen ja työuupumukseen nostaa esille myös Hakanen (2004, 252-253).

Työpaikkakiusaamista kokeneet tuntevat itsensä sairaiksi ja kärsivät myös psyykkisistä oireista muita huomattavasti useammin. (O'Moore 2010). Samanlaisia vaikutuksia on todettu ilmenevän myös koulukiusatuilla oppilailta. (Hamarus 2006;

2008.) Tukeutumalla kiusaamisilmiöstä yleistettävissä oleviin johtopäätöksiin voidaan olettaa oppilaiden opettajiin kohdistamalla kiusaamisella olevan samankaltaisia yhteyksiä opettajien hyvinvointiin.

O'Mooren (2010, 248-251) selvityksen mukaan kiusaamisesta seuraa usein myös fyysisiä oireita, kuten pää- ja vatsakipuja ja -vaivoja, jotka taas luonnollisesti vaikuttavat uhrin työssä jaksamiseen sairauspoissaolojen muodossa. Tutkimuksen mukaan toistuva ja pitkäkestoinen kiusaaminen ennustaa voimakkaiden henkisten (68,3 %) ja fyysisten (67,7 %) ongelmien ilmenemistä ja lisää tarvetta terveydenhuollon (70,5 %) toimenpiteisiin. Pitkäkestoinen kiusaaminen lisää äärimmillään itsemurhariskiä mutta on yhteydessä myös kiusatun työkykyyn, joka on osittain rinnastettavissa työssä jaksamiseen ja työviihtyvyyteen.

Koulussa tapahtuvalla väkivallalla ja kiusaamisella on moninaisia vaikutuksia moneen eri tahoon. Seurauksia syntyy niin yksilö kuin luokka- ja koulutasolla. (Eriksson 2001; Hamarus 2006.) Koululaitoksen ongelmat herättävät myös yleistä huolta ja jopa epäluottamusta kouluorganisaation toimivuudesta, mikä käy ilmi mediassa käytävien keskustelujen luonteesta. Mediahuomion ei kuitenkaan pidä antaa johdattaa keskustelua syntipukkien etsimiseen vaan on muistettava, että kiusaamistapaukset ovat yksittäisiä eri konteksteissa tapahtuvia ja eri vaikuttimista johtuvia konflikteja ja yleispätevää syytä tai ratkaisua kiusaamiselle on mahdotonta löytää. Vaikka yksittäisen henkilön ja yhteisön pahoinvointi heijastuu moniin eri tahoihin ja eri elämänalueille, vaikuttaa kiusaaminen ensisijaisesti kuitenkin kiusaamisen uhrin elämään (Eriksson 2001, 9; Terry 1998, 267.)

Fisherin ja Kettl'n (2003, 81) Yhdysvalloissa tehdyn selvityksen mukaan jopa 56 % opettajista uskoi väkivallan ja sen uhan vaikuttavan suoraan heidän opetuksensa laatuun. Samaisessa tutkimuksessa selvitettiin eroja eri kouluasteiden välillä ja tuloksien valossa yläkoulun (middle school) opettajat kokivat väkivallan uhkaa enemmän (66 %) kuin alakoulun (elementary school) opettajat (47 %) tai lukion (high school) opettajat (50 %). Tilastot eivät kuitenkaan vastaa kotimaisia tilastoja. (Ks. Kivivuori 1997; Kivivuori ym. 1999; Salmi & Kivivuori 2009.) Oleellinen havainto Fisherin ja Kettl'n selvityksessä on kiusaamisen negatiivinen yhteys opetuksen laatuun. (Ks. myös Chang 2009, 194.) Tutkimukseni kannalta oleellista on kuitenkin selvittää, millaisia yhteyksiä kiusaamisella on opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon.

Opettajiin kohdistuvasta väkivallasta tehtyjen kyselyjen tuloksiin vaikuttaa ennen kaikkea se, minkä opettajat kokevat kiusaamiseksi. Jopa kokemus väkivallan uhriksi joutumisesta on riippuvainen yksilöstä vaikka kyseessä onkin kiusaamisen äärimuoto. (Hamarus 2006, 49.) Erilaiset opettajat voivat kokea samankaltaiset häiriöt eri tavoin ja myös reagoivat niihin eri tavoin (Trentholm & Jensen 2008), joten opettajien vastaukset kyselyissä ovat tulkinnanvaraisia. Opettajien kokemukset ovat kuitenkin erittäin tärkeitä arvioitaessa opettajiin kohdistuvan väkivallan muotoja, yleisyyttä ja erityisesti yhteyksiä ja vaikutusta opettajan työhön.

Kokemuksellisuus määrittää Päivi Hamaruksen (2006) mukaan myös muita kiusaamiseksi luokiteltavia toiminnan muotoja. Tästä esimerkkinä mainittakoon opetustilanteissa esiintyvät oppilaiden aiheuttamat työrauhahäiriöt. Rossi-Kemppaisen (1998, 83) mukaan ne ovat yleisin kiusaamisen tapa opettajaa kohtaan luokassa. Opettajat eivät kuitenkaan yleensä koe niitä henkisenä väkivaltana, koska niillä ei heidän mielestään ole selkeää päämäärää aiheuttaa opettajalle pahaa, eivätkä ne kohdistu suoranaisesti opettajaan itseensä. Näin ei luonnollisesti ole kuitenkaan aina asian laita vaan Hamarusta (2006) mukailleen kiusaamisen vaikutusten voimakkuus määrittyy uhrin omakohtaisen kokemuksen kautta. Kun häirintä, esimerkiksi loukkaava kielenkäyttö tai uhkailu, kohdistuu juuri opettajaan, se on selkeästi tulkittavissa henkiseksi väkivallaksi. (Erätuuli & Puurula 1990, 1992; Kauppi 2006, 23–24.) Toiminnan toistuvuus ja jatkuvuus sekä uhrin kokemus määrittävät tällöin kuinka vakavasta ongelmasta on kyse ja millaisia seurauksia sillä on.

Kauppi (2006, 28; Kauppi & Pörhölä 2009, 49-58) uskoo, että opettajan tavallisesti harmittomaksi kokemat työrauhahäiriöt muuttuvat harmittomista tarkoituksellisen loukkaaviksi niiden toistuessa jatkuvasti joidenkin oppilaiden taholta. Tämän aiheuttaa häiriköivän oppilaan sama kannustus tai palkkio käytökselleen. Muissa oppilaissa aiheutuva huvitus ja nauru ovat häiriköivän oppilaan palkinto toiminnastaan, joka on oppilaalle merkityksellisempää kuin opettajan toruminen. (Trentholm & Jensen 2008, 231- 238.) Työrauhahäiriöt aiheuttavat kuitenkin tutkitusti voimakasta stressiä joka viidennelle opettajalle (Rossi-Kemppainen 1998, 84).

Eräs tutkimus osoittaa, että opettajat rekisteröivät lasten välisen väkivallan ja sen uhkan herkemmin kuin verbaaliset loukkaukset ja muun henkisen väkivallan (Hazler ym. 2001, 142). Kauppi (2006, 34) uskoo, että sama pätee opettajiin kohdistuvaan väkivaltaan ja että mahdollisesti tästä syystä opettajat pitävät fyysisen väkivallan uhkaa

esiintymismäärältään yleisenä ammatissaan. Samaan hengenvetoon tutkijat (Dworkin ym. 1988, 169) uskovat, että vakavampi ongelma kouluissa on pelkoa ja stressiä aiheuttava väkivallan uhka kuin itse väkivalta.

3.1 Työkyky – opettajan valmiudet selviytyä työstään

Valitsin tutkimusongelmakseni, ”kiusaamisen yhteydet opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja motivaatioon”. Tutkimusongelma kulminoituu siis kiusaamisen yhteyksiin opettajan työkyvyn kannalta kolmeen oleelliseen tekijään. (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 24.) Kuitenkin teemaa käsittelevän tutkimuksen ja kirjallisuuden perusteella näitä voidaan pitää vain osatekijöinä ja alakäsitteinä varsinaiselle ”työkyvyille” ja tästä syystä koen oleelliseksi selventää tutkimuksessa käytettävien termien määritelmää. (Ks. Hakanen 2004.)

Opettajan työkyky on ensisijainen opetuksen mittari, jonka voidaan katsoa muodostuvan siis monesta eri osatekijästä, joista tutkin kolmea edellä mainittua. (Työterveyslaitos IV.) Kaikilla varsinaisen työkyvyn muodostavilla osatekijöillä on kaikesta huolimatta merkittävä riippuvuussuhde ja vaikutus toisiinsa. Koulutukseen perustuva ammatillinen pätevyys on opettajan oman koulutuksen ja perehtyneisyyden mahdollistama valmius toimia opettajana ja yksi työkyvyn mittari. Fyysinen ja henkinen hyvinvointi ja valmius suoriutua työstään muodostavat toisen puolen opettajan työkyvystä. (Työterveyslaitos IV.) Nämä tekijät rakentuvat juuri työssä jaksamisen, työviihtyvyyden ja –motivaation varaan. (Pahkin ym. 2007, 7-32.) Opettajan työssä onkin monia opettajasta itsestään riippumattomia tekijöitä, jotka lisäävät opettajan työn kuormittavuutta ja voivat vähentää työssä jaksamista, työviihtyvyyttä ja –motivaatiota, pahimmillaan jopa vaarantaa opettajan työkyvyn. (Facts 2002a.)

Käyttämieni termien määritelmät ovat osin päällekkäisiä myös työhyvinvoinnin määritelmän kanssa (Työterveyslaitos IIIV), joka myös voidaan käsittää eräänlaisena yläkäsitteenä tutkimusongelmani kolmelle osatekijälle – työssä jaksamiselle, työviihtyvyydelle ja työmotivaatiolle. (Onnismaa 2010, 5-6; Pahkin ym. 2007, 24.) Määritelmä työhyvinvointi on siis työkyky -termin tavoin hyvin laaja ja sitä voi tarkastella useasta näkökulmasta. (Ks. Sosiaali- ja terveysministeriö, 2013.)

Tutkimusongelman rajauksesta huolimatta on tutkimukseni sovellettavissa niin työkykyä kuin työhyvinvointia koskevan tutkimuksen kanssa termien päällekkäisten ja yhtenevien määritelmien takia. Opettajien työhyvinvointia on selvittänyt muun muassa Jussi Onnismaa (2010).

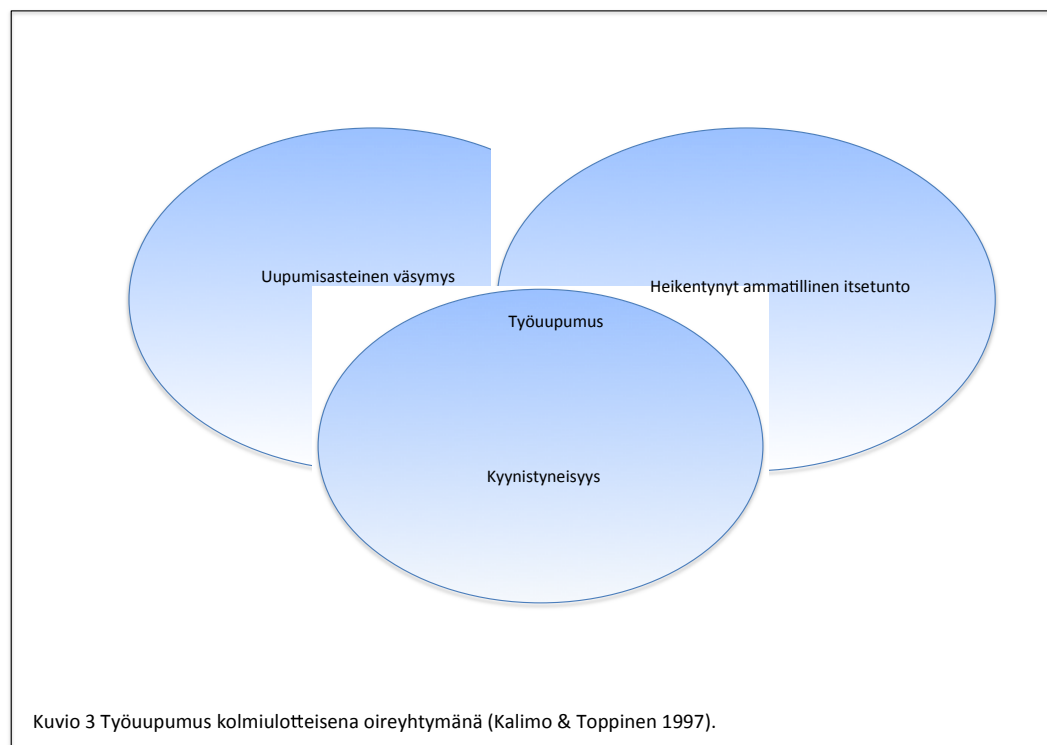
3.2 Työssä jaksaminen

Työssä jaksaminen voidaan käsittää työntekijän fyysisenä ja psyykkisenä valmiutena suoriutua työstään ja yhtenä työkyvyn osatekijänä. (Marjala 2009; Työterveyslaitos IV.) Työssä jaksamista kuvaa työntekijän toimintakyky ja terveydelliset voimavarat, joiden tulee olla tasapainossa työn vaatimusten kanssa. (Marjala 2009.) Opettajan työkyky on riippuvainen hänen yksilöllisistä voimavaroista, minkä takia työssä jaksaminen ja sen edistäminen on ensiarvoisen tärkeää. Työssä jaksamisen merkitystä korostaa se, että opettajat ovat korkean koulutuksen myötä ammattitaitoisia ja tutkitusti hyvin motivoituneita työhönsä. (Pahkin ym. 2007.)

Työssä jaksamisen määritelmän yhteydessä ei voi sivuuttaa työuupumusta. Työuupumus onkin käytännössä työssä jaksamisen toinen ääripää. Aikaisemmin työuupumuksesta käytettiin englanninkielisestä käsitteestä ”burn-out” suomennettua vastinetta ”loppuun palaminen”. (Kalimo & Toppinen 1997.) Käsite ei kuitenkaan ole vakiintunut tieteelliseen käyttöön, sillä siihen sisältyy mielikuva jostain lopullisesta ja peruuttamattomasta. Joku jaksaa työssään todella hyvin, joku toinen sitä vastoin uupuu työhönsä. Suurin osa työntekijöistä kuitenkin sijoittuu johonkin näiden ääripäiden välille eikä tila suinkaan ole stabiili. On rankkoja jaksoja ja ”huonoja päiviä”, seuraavana hetkenä tunnelin päässä näkyekin jo valoa. (Ks. Hakanen 2004, 22.) Oleellista on, että työssä jaksamista uhkaavat tekijät tunnistetaan ja niihin osataan varautua.

Työn kuormittavuus on tutkitusti yhteydessä työuupumukseen. (Ks esim. Honkonen, Lindsröm & Kivimäki 2003.) Kaikkeen työhön kuuluu kuormittavia tekijöitä, jotka saattavat ylittää työntekijän voimavarat ja johtaa työuupumukseen. Vastaavasti on olemassa tekijöitä, jotka edesauttavat työssä jaksamista. Työssä jaksamisen vaarantumista eri tekijöiden vaikutuksesta kuvaa hyvin Malachin ja Leiterin

määrittelemä kolmiulotteisen oireyhtymän malli (kuvio 3). Se on yleisesti käytetty työuupumuksen määritelmää kuvaava malli. (Kalimo & Toppinen 1997; Hakanen 2004.) Siinä työssä jaksamisen uhkana voidaan käsittää uupumisasteinen väsymys, joka voi olla henkistä tai ”tavallista” fyysistä väsymystä. Syynä uupumisasteiseen väsymykseen on usein työn kuormittavuus ja stressi, joiden yhteyttä opettajan kokemaan kiusaamiseen olen avannut aiemmin tutkimuksessa. Tutkimusaiheeseeni kyseinen malli soveltuu myös muiden tutkimieni yhteyksien kautta: kynnisyys kuvastaa alhaista työviihtyvyyttä ja heikentynyt ammatillinen itsetunto puolestaan voidaan käsittää olevan yhteydessä työmotivaatioon.



Opettajien työssä jaksamista on tutkinut mm. Jari Hakanen (2004; 2006). Opettajien ammattiryhmä on myös erityisen altis kärsimään työuupumuksesta. (Hakanen 2006, 29.) Opettajilla esiintyy tutkitusti enemmän työuupumusta kuin muilla ihmissuhdetyön sektoreilla. (Kalimo & Toppinen 1997.) Lisäksi 1990-luvulta lähtien opettajien ongelmia selvittävässä tutkimuksessa on noussut esille erityisesti työuupumuksen ja työssä jaksamisen ongelma – kurinpidollisten ja oppilassuhde ongelmien osoittautuessa suhteellisen pysyviksi ongelmiksi opetustyössä. (Rajala 2001, 7-8.) Santavirran ym. (2001) tutkimuksessa työuupumuksesta kärsiviä opettajia oli 16 % ja vakavasti

uupuneitakin jopa 4 %. Selvityksen mukaan noin joka viides opettaja koki stressioireina unettomuutta ja ahdistuneisuutta ja joka kuudennella todettiin vakavia työuupumuksen oireita. (Hakanen & Honkanen 2001.)

Työssä jaksaminen on hyvin riippuvainen työn kuormittavuudesta ja sen aiheuttamasta stressistä. (Harjunkoski & Harjunkoski, 1994.) Kuormittava työ vähentää työntekijän työssä jaksamista ja tästä syystä niin työntekijän kuin työnantajankin on oltava tietoisia työhön liittyvistä kuormittavuustekijöistä, pyrittävä torjumaan näitä tekijöitä sekä vähentämään näiden vaikutusta työntekijän työssä jaksamiseen. Yhtenä oleellisena kuormittavuustekijänä, ja työuupumuksen aiheuttajana, opettajan työssä on psykososiaalisiin ongelmiin lukeutuva kiusaaminen.

Kiusaaminen lisää opettajan työperäistä stressiä ja vaikuttaa negatiivisesti niin opettajan fyysiseen kuin henkiseen terveyteen. (Facts 2002c; Facts 2003b.) Kiusaamisen kuormittavuus saattaa ylittää työntekijän kyvyn selviytyä siitä tai hallita sitä, mikä aiheuttaa työssä jaksamisen heikkenemistä ja ilmenee mm. sairauspoissaoloina. Lisäksi Hakasen (2004, 253) mukaan opettajien työhyvinvointiin ja työssä jaksamiseen liittyvät ongelmat ilmenevät usein heikentyneenä työhön sitoutumisena, ennen aikaisena eläkkeelle siirtymisenä tai työstä eroamisen ajatuksina.

Kiusaamisen uhreille seuraukset voivat olla erittäin vakavia. Fyysiset, henkiset ja psykosomaattiset oireet ovat hyvin tavallisia. (Ks. Dworkin ym. 1988; Einarsen 2000; Einarsen & Skogstad 1996; Leymann 1988; Vartia & Paananen 1992.) Euroopan työterveys- ja työturvallisuusvirasto luettelee julkaisussaan (Facts 2002c) tavallisimmiksi oireiksi stressin lisäksi mm. masennuksen, heikentyneen itsetunnon, itsesyytökset, fobiat, unihäiriöt, ruuansulatushäiriöt, päänsäryn sekä lihasten ja luuston ongelmat. Kiusaamisen uhreilla on todettu trauman jälkeisen stressioireyhtymän kaltaisia oireita, jotka muistuttavat muiden traumaattisten kokemusten, kuten suuronnettomuuksien ja pahoinpitelyjen jälkeen esiintyviä oireita. (Facts 2003a.) Erityisen vakavan ongelmasta tekee se, että oireet voivat jatkua vuosia tapahtumien jälkeen. Uhri saattaa menettää työkykynsä jopa lopullisesti. Seurauksina voi olla lisäksi sosiaalinen eristäytyminen, perheongelmat ja työstä poissaolosta tai erottamisesta johtuvat taloudelliset ongelmat. (Facts 2002c.)

Opetusalan ammattijärjestön OAJ:n ja Työterveyslaitoksen teettämän tutkimuksen mukaan useimmat opettajat kokivat työnsä henkisesti uuvuttavana ja suurin osa yli 54-vuotiaista oli harkinnut eläkkeelle jäämistä. Huolestuttavaa työssä jaksamisen

näkökulmasta tarkasteltuna on Viinamäen (1997) tutkimuksen tulokset, joiden mukaan peräti joka kolmas luokanopettaja ilmoitti haluavansa vaihtaa nykyistä työtään ja vain neljännes valitsisi nykyisen ammattinsa uudelleen. Työterveyslaki (73872002) velvoittaa työnantajaa puuttumaan työn kuormittavuuteen työntekijän terveyden ja työssä jaksamisen turvaamiseksi. (Ks. myös Kess & Kähkönen 2010.)

3.3 Työviihtyvyys

Työviihtyvyys on työhyvinvoinnin alakäsite (Marjala 2009) ja se voidaan käsittää eräänlaisena tyytyväisyytenä työhön. (Vrt Lehto & Sutela 2008, 198-204.) Työviihtyvyys on subjektiivinen kokemus työn palkitsevuudesta ja mielekkyydestä. (Työterveyslaitos IV; IIV; IIV.) Työviihtyvyys, työn palkitsevuus ja tyytyväisyys, ovatkin yhteydessä työmotivaatioon, joka on myös oleellinen tekijä työssä jaksamiseen ja työuran pituuteen. (Hakanen 2004; Sutela & Lehto 2008.)

Myös työviihtyvyyttä voi lähestyä työssä jaksamisen kautta. Kun työssä jaksaa hyvin, siinä todennäköisesti myös viihtyy. Tutkittaessa taas työviihtyvyyden toista ääripäätä voi työstä koettu palkitsevuus ja mielekkyys kadota ja Malachin ja Leiterin (1997) mukaan kynnisyys työtä kohtaan lisääntyy. (Ks. kuvio 3.) Mallin mukaan eri osa-alueet ovat osin päällekkäisiä, joten työviihtyvyys vaikuttaa omalta osaltaan myös työssä jaksamiseen ja työmotivaatioon eli työkykyyn kokonaisuudessaan. Työssä viihtymisen ennustaessa osaltaan korkeaa työkykyä on myös kiusaamisen vaikutusta opettajan työviihtyvyyteen oleellista tutkia.

Työviihtyvyyttä voi selvittää yksinkertaisesti kysymysten kautta: viihtyykö työntekijä työssään ja kokeeko hän työnsä mielekkääksi ja palkitsevaksi? (Marjala 2009.) Työviihtyvyys onkin ensisijaisesti riippuvainen työilmapiiristä (Lehto & Sutela 2008, 77) ja toisaalta myös työssä koetusta tyytyväisyydestä (Marjala 2009; Pahkin ym. 2007). Kiusaamisen pahentama ilmapiiri laskee viihtyvyyttä työpaikalla kun taas hyvä ilmapiiri ja yhteisöllisyys lisäävät työviihtyvyyttä. (Onnismaa 2010.) Oleellista kiusaamisen esiintyvyyden kannalta on myös ilmapiirin yhteys yhteisössä saatavaan sosiaaliseen tukeen kiusaamisongelmissa. (Karisalmi & Tuuli 1998, 51-72.) Kiusatun opettajan saadessa tukea esimieheltään ja kollegoiltaan kiusaamisongelman

ratkaisemisessa on ilmapiiri ja työssä viihtyminen todennäköisesti korkeammalla tasolla kuin yhteisössä, jossa kiusattu ei sosiaalista tukea saa.

Vaikka työviihtyvyys on yksi työkyvyn osatekijä, ei se kuitenkaan ole täysin riippuvainen työntekijän työkyvystä. Koska työviihtyvyys on riippuvainen kontekstista ja työkykyyn taas vaikuttaa ihmisen kokonaisvaltaiset psyykkiset, fyysiset ja ammatilliset valmiudet, saattaa työntekijän työkyky olla hyvä vaikka työviihtyvyys ja tyytyväisyys työhön olisivatkin matalalla. (Marjala 2009.) Näin opettajan valmiudet tehdä työtään työkyvyn näkökulmasta voivat olla hyvät vaikka työtä ei koettaisikaan mielekkäänä tai palkitsevana. Onnismaan (2010, 52) mukaan tärkeä tekijä opettajan työviihtyvyyden kannalta onkin sitoutuminen työhön, oppilaiden opettamiseen. Jos vuorovaikutus oppilaiden kanssa on kiusaamisesta johtuen negatiivista, on sitoutuminen ja motivaatio työhön luonnollisesti matala. Raportin mukaan opettajan voimavareteijät, sosiaalinen tuki, työn arvostus ja ilmapiiri ylläpitävät opettajan työviihtyvyyttä ja hyvinvointia kun taas vastaavasti työn kuormittavuustekijät laskevat työviihtyvyyttä ja työssä jaksamista. Voimavareteijöiden ja tuen tarve on sitä suurempi, mitä kuormittavampana opettaja työnsä kokee. (Onnismaa 2010, 52.) Tästä syystä esimieheltä ja kollegoilta saatu tuki kiusaamisongelman ratkaisemisessa ja ehkäisyssä vahvistaa työn imua ja työssä jaksamista – tuen puute vastaavasti lisää kuormittavuutta ja uupumisen riskiä.

3.4 Työmotivaatio

Työmotivaation määritelmää tässä tutkimuksessa vastaa suurelta osin Työterveyslaitoksen (IIV) määritelmää työn imusta. Motivoitunut työntekijä on omistautunut työhönsä ja työmotivaatio onkin pitkälti riippuvainen työstä koetusta merkityksellisyyden tunteesta. Opettajan ammatissa työmotivaatio konkretisoituu työn haasteellisuuden, arvostuksen, kehittymismahdollisuuksien ja itsenäisyyden merkityksenä (Onnismaa 2010; Pahkin ym. 2007). Myös työmotivaatio-termi kytkeytyy moniin samoihin tekijöihin kuin työkyky, työssä jaksaminen ja työviihtyvyys. (Pahkin ym. 2007.)

Pahkinin ja kumppaneiden (2007) määritelmä työtyytyväisyydestä on hyvin yhtenevä työmotivaatiomääritelmän kanssa: työtyytyväisyys ja työmotivaatio kuvaavat työntekijän sitoutumista työhönsä. Motivoitunut työntekijä on sitoutunut työhönsä. Opettajien sitoutumisen mittarina voidaankin pitää sitä, kuinka moni on harkinnut työpaikan tai ammatin vaihtoa. (Ks. Lehto & Sutela 2008, 205-208; Pahkin ym. 2007, 25.)

Työmotivaatiolla on suuri vaikutus opettajan työviihtyvyyteen ja työssä jaksamiseen ja näiden kautta tietenkin työkykyyn kokonaisuudessaan. Harjunkosken ja Harjunkosken (1994) mukaan kiusaaminen vaikuttaa laskevasti työmotivaatioon. (Ks. myös Pahkin ym. 2007, 24.) Marja Puustisen (2007) Opettaja-lehteen kirjoittaman artikkelin mukaan siitä huolimatta, että kolmasosa opettajista on joutunut kärsimään oppilaiden häirinnästä, on opettajien työmotivaatio yhä korkealla. Tämä käy ilmi myös Pahkinin ja kumppaneiden tutkimuksesta (2007), jonka mukaan peruskoulun opettajista peräti 96 % kokivat työnsä motivoivana. Virkavuosiltaan kokeneemmat opettajat olivat motivoituneempia työhönsä kuin nuoremmat kollegansa. Tähän syytä voikin hakea työelämään liittyvistä ennakko-odotuksista ja työn mukanaan tuomista odottamattomista ongelmista. Näistä johtuen moni nuori opettaja vaihtaakin koulua tai jopa ammattia ensimmäisten työvuosiensa aikana. (Blomberg 2008, 206.)

Opettajien korkeasta työmotivaatiosta kielii myös Tilastokeskuksen raportti vuodelta 2008, jonka mukaan opettajat pysyvät opetustyössä muita ammattiryhmiä pidempään. Raportin mukaan 51 % opettajista on ollut ammatissaan lähes koko työssäoloaikansa. (Lehto & Sutela 2008, 25.)

4 TUTKIMUSONGELMAT

Kiusaamista on tutkittu laajasti, joskin oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen on jäänyt ”tavallisen” oppilaisiin kohdistuvan koulukiusaamisen varjoon ja ollut lähinnä tilastollisen tutkimuksen keskiössä. Vaikka opettajiin kohdistuvasta kiusaamisesta on tehty selvityksiä niin kansallisesti kuin kansainvälisesti (ks. esim. Fisher & Kettl, 2003; Kivivuori, 1997; 1999; Salmi & Kivivuori 2009) ja kiusaamisen negatiiviset vaikutukset tiedostetaan yleisesti, ei opettajien omakohtaisiin kokemuksiin perustuvaa tutkimusta ole juurikaan saatavilla. Tutkimuksen tarkoituksena on saada uutta tietoa kiusaamisen yhteyksistä opettajien työkykyyn juuri opettajien omien kokemusten kautta.

Tähän tutkimukseen ovat vaikuttaneet luonnollisesti luokanopettajaopintoni mutta myös omat koulukokemukseni. Koulukokemukseni kautta olen päässyt kosketuksiin ja seuraamaan läheltä oppilaiden opettajaan kohdistaman kiusaamisen vakavaa ongelmaa. Silloisella luokallani tietyt oppilaat kiusasivat pitkäkestoisesti sekä omaa luokanopettajaamme että monia aineenopettajia. Kiusaaminen oli tavoitteellista ja erittäin julmaa ja kohdistui monesti myös erään opettajamme puolisoon. Tuolta ajalta mieleeni on painautunut eräs keskustelu, jossa kiusaamisongelmaa oli opettajan, rehtorin ja oppilaiden lisäksi selvittämässä muutamia vanhempia, ja eräs oppilas sanoi suoraan pyrkivänsä toiminnallaan satuttamaan opettajaa sekä nauttivansa opettajan kärsimyksestä. Opettaja itki monesti tunneillamme. Rehtori yritti parhaansa mukaan ratkaista ongelmaa. Ongelmaa ei kuitenkaan saatu ratkaistua ja kiusaamisen uhriksi joutuivat useimmat opettajamme. Ei olekaan ihme, että opettajat vaihtuivat luokallani lukuisia kertoja peruskoulun alaluokilla.

Omaehtoisten kokemusten kautta koen ongelman erittäin todelliseksi ja vakavaksi ja kiinnostukseni kiusaamisen vaikutuksiin nousi tutkimusaihetta pohtiessani. Oppilaiden opettajiin kohdistama aggressio ja kouluissa kasvava kiusaamisongelma on tiedostettu jo pidempään tutkijapiireissä. Sitten aihe on noussut ajankohtaiseksi myös julkisessa keskustelussa. Häiriökäyttäytymiseen ja koulun työrauhahäiriöihin puuttumisen puolesta on viimeisimpänä vedonnut eduskunnan puhemies Eero Heinäluoma (2013). Tutkimusraporttia kirjoittaessani aihe on noussut ajankohtaisemmaksi kuin koskaan aikaisemmin.

Tutkimuksen tarkoitus määrittyy tutkimusongelmasta, jonka kautta taas määrittyy tutkimusstrategia: aineiston keräämisen metodit ja sitä kautta analyysimenetelmät. (Hirsjärvi ym. 2007, 226.) Tutkimusongelma on siis koko tutkimuksen kulkua ohjaava punainen lanka. Tutkimusongelmaa valitessani minulla oli jo teoriapohjainen ennakkoletus, työhypoteesi, tutkittavan ilmiön luonteesta sekä tutkimuksen tuloksista (Hirsjärvi ym. 2007, 154—155) perustuen kiusaamista käsitteleviin aiempiin tutkimuksiin ja selvityksiin. Merkittävin tutkimusongelman valintaan vaikuttava tekijä on uskomukseni, että tutkimusongelmalla ja saavutettavilla tutkimustuloksilla on teoreettista ja tieteellistä merkitystä. (Ks. Kauppi & Pörhölä 2009, 49-58.)

Tutkimusongelmani hahmotuttua pohdin, kuinka tavoitan tutkimukseeni tarvittavan kohderyhmän. Omassa tutkimuksessani kohdensin tutkimukseni kiusattuihin opettajiin. Heidät pyrin tavoittamaan lähettämällä kirjoituspyyntöni opetusalan lehteen, jonka lukijat ovat oletettavasti juuri tutkimukseni kohderyhmää. Lisäksi kirjoituspyyntöni ohjeistuksessa oli selkeät ohjeet vastaajille, jotta tavoitan juuri tarvitsemani tutkimusjoukon.

Tutkimukseni kohdistuu selvittämään oppilaiden taholta opettajiin kohdistuvaa kiusaamista ilmiönä. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien henkilökohtaisia kokemuksia kiusatuksi tulemisesta ja yhteydestä opettajien työkykyyn. Tutkimuksessa kuvailen ja pyrin teoriasidonnaisesti selvittämään keräämäni aineiston kautta, millaisesta ilmiöstä on kysymys. Lisäksi selvitän millainen yhteys kiusaamisella on havaittavissa opettajien työssä jaksamiseen työviihtyvyyteen ja motivaatioon sekä miten kiusaamista voidaan kouluyhteisössä ehkäistä ja millaista tukea opettajat kaipaavat ongelman käsittelyyn.

Tutkimuksen tarkoitus on kuvailla oppilaiden opettajaan kohdistamaa kiusaamista ilmiönä sekä syventää ymmärrystä aiheesta opettajien omista kokemuksista käsin. Lisäksi tutkimuksen tavoitteena on nostaa esiin uutta näkökulmaa aiheeseen käsittelemällä tutkimusongelmaa työpaikkakiusaamisen viitekehyksessä. Työpaikkakiusaamisen näkökulma vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen on uusi vaikka ilmiö onkin määrittely samansuuntaisesti kuin ”perinteinen koulukiusaaminen”, johon suuri osa tutkimukseni kiusaamisen määrittelevästä teoriasta pohjaa. (Hamarus 2006, 51-52.)

Tutkimusongelma muotoutuu tutkimusaiheen määritelmään: kiusaamisen yhteydet työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja motivaatioon. Tutkimuskysymykset olivat

1. Millaista on opettajiin oppilaiden taholta kohdistuva kiusaaminen?
2. Millaisia yhteyksiä kiusaamisen kokemuksilla on opettajan työkykyyn (työssä jaksaminen, työviihtyvyys ja työmotivaatio)?
3. Miten kiusaaminen sai alkunsa?
4. Miten kiusaamiseen on puututtu ja miten sitä voi ehkäistä?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksessa selvitettiin opettajien kokemuksia oppilaiden heihin kohdistamasta kiusaamisesta ja sen yhteyksistä opettajien työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon. Aineisto kerättiin teemakirjoituksilla. Teemakirjoitukset olivat vastauksia Opettaja-lehdessä julkaistuu kirjoituspyyntöön. Aineisto analysoitiin sisällönanalyttisin menetelmin teemoittelemalla. Teemoittelua tutkimuksessa tukee aineiston kvantifiointi, jonka tarkoituksena on nostaa aineistosta esille oleellisia yhtäläisyyksiä. Opettajien kokemuksia tarkasteltiin tutkimuskysymysten mukaisesti. Tutkimus on teoriasidonnainen tutkimus ja aineiston analyysi perustuu teoreettiselta tulkintakehykseltään kiusaamisesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen ja selvityksiin.

5.1 Tutkimusmenetelmät

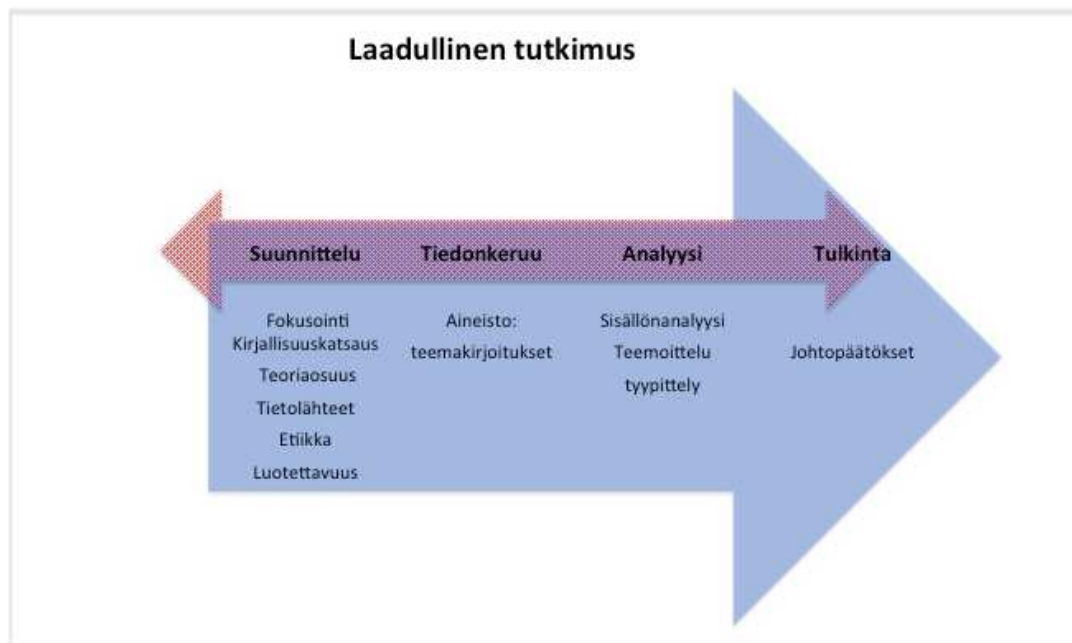
Tutkimukseni on laadullinen tutkimus. Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus pyrkii tuottamaan tietoa, jota olisi mahdotonta saada kvantitatiivisin tutkimusmenetelmin. (Eskola & Suoranta 2001.) Tavallisesti laadullisen ja määrällisen tutkimuksen eroa korostetaan vaikka niiden eri menetelmiä voidaan yhdistää samassa tutkimuksessa. (Hirsjärvi ym. 2007.) Laadullinen tutkimus ei siis sulje pois mahdollisuutta hyödyntää määrällisen tutkimuksen menetelmiä ja vaikka kyseessä on laadullinen tutkimus, osoittautui määrälliseen tutkimukseen perinteisesti yhdistettävä aineiston kvantifiointi tässä tapauksessa mielekkääksi. (Vrt. Metsämuuronen 2006; 2005.) Kvantifioidun aineiston kautta niin tutkijan kuin lukijankin on helpompi päästä käsiksi laadullisen aineiston oleelliseen sisältöön. (Hirsjärvi ym. 2007, 236.) Aineistoa kvantifioimalla analyysiprosessi saatiin etenemään systemaattisesti (ks. Eskola & Suoranta 2001) ja aineistosta saatiin nostettua esiin tutkimuksen kannalta oleellisia yhteyksiä.

Tutkimusmenetelmän valinta edellyttää tutkimusaiheen ja –ongelman määrittämistä ja rajaamista - tutkimusmenetelmä valitaan tarkoituksenmukaiseksi vastaamaan tutkimusaihetta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2007, 155) mukaan laadullisen tutkimuksen kohderyhmä tulee valita tarkoituksenmukaisesti, sattumaa

välttää. Luonnollisesti myös aineistonkeruumenetelmää valitessa tutkijan täytyy valita metodi, joka soveltuu parhaiten tutkittavan aiheen aineiston keräämiseen. (Metsämuuronen 2006, 83.) Laadullisessa tutkimuksessa kohderyhmä eli otanta on tavallisesti melko pieni, jolloin aineiston analyysi tulee pyrkiä tekemään mahdollisimman perusteellisesti ja syvällistä tietoa etsien. (Eskola & Suoranta 2001, 18.) Syvällisen tiedon voi käsittää Hirsjärveä ja kumppaneita (2007, 155) mukailten elämää koskevin tosiasioina.

Laadullinen tutkimus käsitetään tavallisesti hypoteesittomaksi tarkoittaen sitä, että tutkija ei testaa ennakkokäsityksiä tutkimuskohteesta vaan tutkimuksen tulee edetä induktiivisesti tutkimusaineistosta käsin. (Eskola & Suoranta 2001, 16-19.) Toisaalta laadullisessa tutkimuksessa, kuten tieteellisessä tutkimuksessa ylipäätään, on ennen tutkimuksen aloittamista hyvä perehtyä aiheesta kirjoitettuun teoriaan ja jo tehtyyn tutkimukseen sekä tutkimusotteen, aineistonkeruun ja -analyysin valintaan. (Helsti 2005, 148-149). Näin ollen teoriasidonnaisuutta ja ennakkokäsityksiä on mahdotonta välttää täysin. Tutkimukseni noudattaakin osin induktiivista ja osin deduktiivista tutkimuskäytäntöä. Tutkimusaineisto on luonnollisesti tutkimuksen keskiössä mutta niin tutkimusongelman määrittelyssä kuin aineiston analyysissä teoriaosuus painottuu entisestään sillä tutkimuksen tulosten sovellettavuus vaatii tutkimuksen pohjaavan johonkin teoreettiseen näkökulmaan.

Kvalitatiivinen tutkimus noudattaa yleistä tutkimuksen prosessikaaviota, joka voidaan jakaa vaiheittain suunnittelu-, tiedonkeruu-, analyysi- ja tulkintavaiheisiin. (Kananen 2010, 36). Erillisiin vaiheisiin jakaminen on kuitenkin hieman keinotekoisia sillä tutkimus ei etene näin suoraviivaisesti vaan on ennemminkin eri vaiheiden välillä kehittyvä vuorovaikutteinen prosessi. Tutkimusprosessin kuvaamisen selkeyttämiseksi kaavio on toimiva väline. (Kuvio 4 Laadullisen tutkimuksen prosessikaavio.)



Kuvio 4 Laadullisen tutkimuksen prosessikaavio (mukaillen Kananen 2010).

Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa teoria vaikuttaa koko tutkimusprosessiin. (Ks. Eskola & Suoranta 2001.) Tutkijan esiymmärrys voidaan käsittää tutkimuksessa tulkintojen tekemisen ja ymmärryksen edellytykseksi. (Laine 2001, 29-31.) Tutkijan on näin pyrittävä tuomaan ilmi oma esiymmärryksensä ja aiheesta jo selvitetty tieto. (Ks. esim. Tynjälä, 1991.) Tulkintojen ja ymmärryksen merkitys tiedon muodostumisen prosessissa on tämänkin tutkimuksen ydinajatus. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 34-35.)

Laadullisessa tutkimuksessa tulkinta ohjaa koko tutkimusprosessia: aineisto analysoidaan, puretaan ja kootaan, tutkijan tulkintojen kautta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 25.) Tulkinta edellyttää ymmärrystä mutta samalla myös tuottaa uutta ymmärrystä. (Hirjärvi ym. 2007. 191-192.) Fenomenologisen näkökulma mukaisesti tutkimukselle asetettu viitekehys ja tutkimusongelmat nousevat keskeisesti tutkijan omista elämäntilanteista ja merkityksellisistä kokemuksista. Näin tutkijan subjektiivisuus ja tekemät tulkinnat tulee osaksi tutkimusta.

Laadullisen tutkimuksen työtavoista olen käyttänyt tutkimukseni aineistonkeruussa teemakirjoittamista ja aineistolle olen suorittanut sisällönanalyysin fenomenologisesta näkökulmasta. Fenomenologia korostaa Tuomen ja Sarajärven (2009) mukaan kokemuksen merkitystä ja tästä näkökulmasta tutkimuksessa on

oleellista selvittää, miten opettajat kokevat kiusaamisen vaikuttavan heidän työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja –motivaatioon.

Fenomenologisen näkemyksen mukaisesti tässäkin tutkimuksessa ei ole tarkoitus muodostaa universaalia totuutta vaan kiinnittää huomio tutkittavien omiin kokemuksiin. Laine (2001, 27-28) kuvaa fenomenologisen tutkimuksen selvittävän todellisuuden jäsentymistä tutkittavien kokemuksellisuudessa. Kokemukset limittyvät todellisuuteen osin tiedostetusti osin tiedostamatta. Teemakirjoitusten avulla tutkimukseen osallistuneet opettajat jäsentävät ja sanallistavat omia kokemuksiaan, joista tutkimusaineisto muodostuu.

5.1.1 Tutkimusaineisto ja aineiston keruu

Tämän tutkimuksen aineiston muodostavat oppilaiden kiusaamisesta kärsineiden opettajien kirjoitukset aiheesta “Oppilaat kiusaavat opettajaa – Kuinka kiusaaminen vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen”. Aineisto on kerätty teemakirjoituksin, joiden tarkoituksena on kartoittaa opettajien henkilökohtaisia kokemuksia. (Ks. Apo 1993; Helsti 2005, 149). Aineisto on hankittu sähköpostin kautta lähetetyllä kirjoituspyynnöllä, jonka vastauksia ohjaa tutkimusongelman ympärille koostamani avoimet kysymykset (Liite 1).

Jotta tutkimusaineiston muodostavat opettajien kokemukset ja merkitykset saadaan kerättyä mahdollisimman autenttisina, on Laineen (2001, 31) mukaan aineiston keruuseen käytettävä metodi valittava tutkimuskohtaisesti. Tutkija joutuu soveltamaan ja tekemään tulkinnan tavoin kaikki metodologiset valinnat itse juuri kyseiseen tutkimukseen soveltuviksi.

Tässä tutkimuksessa aineistonkeruumetodi pyrittiin valitsemaan sellaiseksi, että tutkija vaikuttaa mahdollisimman vähän kerättävään aineistoon. Jotta aineisto saatiin kuitenkin vastaamaan tutkimuskysymyksiin, oli teemakirjoituksia ohjattava kirjoituspyyntöön asetetuin avoimin kysymyksin. Helstin (2005, 149) mukaan kirjoituspyynnön avulla kerätty teemakirjoitelma-aineisto on tyypillinen aineistonkeruumenetelmä juuri kokemuksiin pohjautuvassa fenomenologisessa tutkimuksessa. Aineiston keruun kohdistin Opettaja-lehden lukijoihin, mitä kautta toivoin saavuttavani mahdollisimman kattavan opettajista koostuvan tutkimusjoukon. Tutkimusaineisto koostuu kirjoituspyyntöön vastanneiden opettajien kirjoituksista,

johon vastaajat valikoituvat satunnaisesti heidän oman aktiivisuuden, omakohtaisten kokemusten ja kiinnostuksen perusteella.

Tutkimusaineisto on kerätty kesällä 2012. Aineisto ei ole määrältään kovin suuri mutta riittävän kattava laadullisen tutkimuksen suorittamiseen. (Aineiston kattavuutta tarkastelen myöhemmin tutkimuksen luotettavuutta käsittelevässä kappaleessa 7.3.) Kirjoituspyyntöni vastasi kaiken kaikkiaan 11 opettajaa. Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat eri paikkakunnilta ja eri kouluista. Ryhmässä oli 6 mies- ja 5 naisopettajaa ja he olivat ikäjakaumaltaan noin 30-50 -vuotiaita. Opettajista 6 oli peruskoulun alaluokkien luokanopettajia ja 5 yläkoulun aineenopettajia.

Kirjoituspyyntöni otsikoin yksiselitteisesti ”Opettaja, kerro kokemuksistasi!”. Saatekirjeessä esittelin itseni ja kerroin kerääväni aineistoa kasvatustieteen pro gradu-tutkielmaan. Kirjoituspyynnössä annoin ohjeistuksen opettajien kirjoituksille varmistaakseni, että saan kirjoituksilla kokoon aineiston, joka varmasti vastaa tutkimusongelmaani.

Lähetetyssä kirjoituspyynnössä ei määritelty kiusaamista millään tavoin vaan opettajille annettiin itselleen täysi vapaus määritellä kiusaaminen omista kokemuksista luomillaan merkityksillä ja tulkinnoilla. Tällä ratkaisulla halusin välttää, että joku kirjoituspyyntöni lukevista potentiaalisista vastaajista jättää vastaamatta eriävien tulkintojen takia. Tarkoituksena ei ollut arvioida, onko opettajien kokemuksissa todella kyse kiusaamisesta, vaan tutkia, kuinka kiusatut kokivat kiusaamisen ja sen vaikutukset työhönsä. Valintaa perustelen sillä, että tutkimuksen lähtökohta on subjektiivisten kokemusten selvittämisessä, ei yksittäisten kiusaamistapausten määrittelyssä, vaikka tutkielma vaatiikin tutkittavan ilmiön käsitteellistä määrittelyä.

Kirjoituspyynnössä korostettiin, että tutkimuksessa noudatetaan ehdotonta anonymiteettiä: kirjoittajien henkilöllisyyttä ei paljasteta ulkopuoliselle missään vaiheessa tutkimusta eikä lopulliseen tutkimukseen päädy mitään haastateltaviin, heidän työpaikkoihinsa tai tapauksen osapuoliin liittyviä tietoja.

Kirjoituspyyntö hioutui lopulliseen muotoonsa ohjaajani ja graduseminaarissa opiskelukollegoiltani saadun palautteen avulla. Testasin aineistonkeruumenetelmän toimivuutta myös lähettämällä kirjoituspyynnön kahdelle tutulle opettajalle sähköpostin kautta. Varsinaisen kirjoituspyynnön lähetin Opettaja-lehteen kesäkuun loppupuolella. Kirjoituspyyntö julkaistiin lehdessä elokuun 10. Päivänä.

Saamani teemakirjoitukset olivat pituudeltaan noin 140 sanasta vajaaseen 800 sanaan. Yksi kirjoitus oli kirjoitettu vastaamalla kirjoituspyyntöä ohjaaviin kysymyksiin luettelomaisesti ranskalaisin viivoin. Joitain kohtia kirjoittaja oli täydentänyt muutamalla virkkeellä. Pisimmillään kirjoitukset olivat hyvin yksityiskohtaisia ja perusteellisia. Kaikki kirjoitukset vastasivat sisällöltään hyvin asettamiini tutkimuskysymyksiin ilman, että niissä olisi jäänyt oleellista tietoa puuttumaan. Kaikki kirjoitukset olivat kirjoitettu joko suoraan sähköpostiini tai tietokoneen tekstinkäsittelyohjelmalla. Kirjoitukset olivat selkeitä ja helposti tulkittavia, joten aineiston analyysi oli verrattain helppoa.

Teemakirjoittaminen on eräs laadullisen tutkimuksen aineistonkeräysmenetelmä, jonka käyttö on lisääntynyt kulttuuritutkimuksen kautta muun muassa käyttäytymistieteiden, psykologian ja kasvatustieteen pariin. Käsitteenä teemakirjoittaminen sijoittuu osin päällekkäin tai ainakin läheisesti temahaastattelun, narratiivisen tutkimuksen, eläytymismenetelmän, omaelämäkerrallisen muistelun ja kirjoittamisen, muistelukerronnan ja kokemuskerronnan läheisyyteen (Helsti, 2005). Teemakirjoittamisessa aineisto muotoutuu tutkijan asettamien tutkimuskysymysten ja tutkimusjoukon kirjoitusten välisessä tulkinnassa ja omaa tutkimusmetodiltaan tiettyjä yhtäläisyyksiä fenomenologis-hermeneuttisen tutkimuksen kanssa. (Vrt. Tuomi & Sarajärvi 2009, 25, 95-96.)

5.1.2 Sisällönanalyysi ja teemakirjoittaminen

Laadullisen aineiston analysoinnilla on tarkoitus selkeyttää tutkimusaineistoa ja tiivistää sitä kadottamatta sen sisältämää oleellista informaatiota. Tutkimuksella pyritään tuottamaan uutta tietoa tutkittavasta asiasta ja analysoinnin tehtävä on luoda aineistosta selkolukuista loogisten tulkintojen kautta. Jos lähdekirjallisuuteen käsiksi pääseminen ja tutkimuksen teoreettisen taustan selvittäminen on tutkimuksen tekemisen vaivalloisin työvaihe, on aineiston analyysi ja tulkintojen tekeminen tutkijan kannalta kaikkein haasteellisin.

Tutkimus on laadullinen tutkimus, eikä laadullisen aineiston analyysiin ole olemassa mekaanista kaavaa, jonka mukaan analyysi etenee. Aineiston analyysissä päättely ja tulkinta ovat välineitä, joiden avulla muodostetaan käsitteellinen näkemys tutkittavasta ilmiöstä. Prosessi tähtää myöhemmässä vaiheessa tehtäviin tulkintoihin.

Tulkintojen tekemiseen on kaksi lähestymistapaa, aineistolähtöinen ja teorialähtöinen. Tässä tutkimuksessa sovellan kuitenkin niin aineistolähtöistä kuin teoriasidonnaista analyysimallia (Eskola & Suoranta 2001, 138, 146; Tuomi & Sarajärvi 2009, 108-117).

Teoriasidonnaisen aineiston analyysin olen suorittanut sisällönanalyysinä käyttäen teemoittelua Eskola & Suorannan (2001) määritelmien mukaisesti. (Ks. myös Estola 1999.) Teemoittelun tarkoituksena on eritellä, pelkistää, luokitella ja järjestää aineistoa erilaisten teemojen mukaan käsiteltävään muotoon, osin aineisto- osin teorialähtöisesti, ja nostaa esille tutkimusongelmaa selventäviä teemoja. Kirjoituspyynnöllä kerätyt teemakirjoitukset soveltuvat tutkimusaineistona hyvin analysoitavaksi sisällönanalyttisin menetelmin, kun pyrkimyksenä on etsiä vastauksista yhtäläisyyksiä, eroja ja poikkeuksia. Sisällönanalyysi soveltuukin ns. ”perusanalyysimenetelmäksi” useimpiin laadullisiin tutkimuksiin. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91). Tuomen ja Sarajärven (2009, 95-96) mukaisesti koen sisällönanalyysin sopivan käytettäväksi tutkimuksessa erityisesti, kun tutkimuskohteena olivat opettajien kokemukset ja niiden tulkitseminen.

Tutkimusongelman mukaisia teemoja pyrin saamaan esiin aineistoa ohjaavilla avoimilla kysymyksillä. (Liite 1.) Valitsemallani metodilla pystyn tiivistämään aineistosta tutkimuskysymyksiäni vastaavan sisällön (Eskola & Suoranta 2001, 174-180). Sisällönanalyysissä tulkitsen teemoittelulla tiivistetystä aineistosta oleellisen sisällön opettajien kokemuksista. Teemoittelulla tiivistetyn aineiston analyysiä olen jatkanut kvantifioimalla aineistossa esiin nousseita teemoja, mikä auttaa lukijaa ymmärtämään aineistosta tekemiäni valintoja ja tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Aineiston kuvaaminen kvantitatiivisesti helpottaa tutkijan aineiston tulkitsemista ja tähtää sekä nostamaan aineistosta esille oleellisen sisällön että löytämään aineistossa esiintyviä yhtenevyyksiä pelkistetyssä muodossa. (Ks. Eskola & Suoranta 2001; Hirsjärvi ym. 2007, 236; Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tietyissä mielessä valittu tutkimusongelma, ja näin ollen myös tutkija, vaikuttavat olennaisesti tutkimukseen, sillä aineistosta pyritään löytämään ja nostamaan esiin juuri kyseisen tutkimusongelman kannalta olennaiset aiheet. Aineiston analyysi ja tutkijan koostama tutkimusraportti ovat näin ollen tutkijan henkilökohtainen konstruktio tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2001; Hamarus 2006, 38.) Aineistosta tiivistettyä tietoa sovitan aiemmista tutkimuksista deduktoituihin kategorioihin ja myöhemmässä vaiheessa johdan tulkinnat tutkittavasta ilmiöstä.

Teemakirjoitusmenetelmän riskinä on, että vastaaja ei vastaa kysytyihin teemoihin huolellisesti tai rehellisesti. Kirjoituksissa saatetaan myös yksinkertaisesti unohtaa vastata joihinkin tutkimukselle oleellisiin kysymyksiin. Riskinä on myös väärinymmärryksen mahdollisuus. Kirjoituspyynnöllä toteutettavalla teemakirjoittamisella aineisto voi jäädä hyvin pieneksi (Hirsjärvi ym. 2007, 188—190) vaikka laadullisessa tutkimuksessa ei ole tavoitekaan kerätä suurta aineistoa. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston kokoa oleellisempi kriteeri on aineiston kylläntyminen. (Eskola & Suoranta 2001, 62-63). Kaikkien oppilaiden kiusaamaksi joutuneiden opettajien kokemuksia on kuitenkin mahdoton kartoittaa (ks. Hirsjärvi ym. 2007, 171) ja tämän tutkimuksen kannalta oleellista onkin tutkittavan ilmiön yleistäminen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 90).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on tehtävä aineistosta johtamansa tulkinnat mahdollisimman näkyviksi ja johdonmukaisiksi (Eskola & Suoranta 2001), jotta lukija voi arvioida aineistosta johdettujen tulkintojen paikkansapitävyyttä ja koko tutkimuksen luotettavuutta. Tämän johdosta laadullisessa tutkimuksessa aineistosta tehdyt lainaukset ovat yleisesti käytettyjä. Tutkimusraportissa käytettyjen sitaattien määrään on kuitenkin kiinnitettävä huomiota: lukuisat ja pitkät sitaatit tekevät tekstistä raskaslukuisen, toisaalta liian niukat sitaatit eivät anna lukijalle mahdollisuutta arvioida tutkijan tekemiä tulkintoja. Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistosta lainatuilla sitaateilla on tarkoitus kuvata lukijalle aineiston oleellista tutkimusongelmaa vastaavaa sisältöä ja tukea aineistosta johdettuja tulkintoja. (Ks. Eskola & Suoranta 2001, 176). Toistuvuutta ja aineistojen samankaltaisuutta korostetaan käyttämällä useampaa peräkkäistä sitaattia.

5.2 Analyysin eteneminen

Tutkimuksen ollessa teoriasidonnainen myös tutkimusaineiston tarkastelussa ja analyysissä on käytetty osin deduktiivista tutkimuskäytäntöä. Vaikka tutkimusta ohjaa aiemmista tutkimuksista ja olemassa olevista kiusaamisteorioista johdettu deduktiivinen päättely, on aineiston analyysi pääosin induktiivista. (Eskola & Suoranta 2001, 16-19.) Induktiivinen päättely kuuluukin olennaisesti kvalitatiiviseen tutkimukseen, jossa

tutkimuksen tarkoituksena on ensisijaisesti nostaa aineistosta esiin uusia näkökulmia tutkittavaan aiheeseen. (Tynjälä 1991.)

Induktiivisen tulkinnan ja deduktiivisen tarkastelun vuorottelu voidaan nähdä eräänlaisena tulkintojen kehänä; tutkijan, tutkimusaineiston ja tulkintojen välisenä dialogina. (Vrt. Laine 2001, 24-35). Induktiivinen päättely toteutuu aineistosta johdettuina tulkintoina, joita peilataan tutkimuksen teoreettiseen taustaan ja tutkijan esiyymmärrykseen. Kvalitatiivinen tutkimus ei etene suoraviivaisesti tutkimusvaiheesta toiseen ja myös aineiston analyysi, tulokset ja teoria vaikuttavat toisiinsa läpi koko tutkimuksen. (Eskola & Suoranta 2001, 83, 174-180; ks. kuvio 4.)

Tutkimusaineiston analyysin ensimmäinen vaihe oli aineiston purkaminen. Aloitin aineiston purun tallentamalla teemakirjoitukset omiksi tiedostoikseen ja poistamalla näistä mahdolliset henkilöllisyyttä koskevat tiedot. Anonyymien aineiston purun aloitin taulukoimalla opettajien taustatietoja koskevat tiedot (ks. taulukko 1). Taustatietojen taulukoinnin jälkeen aineistoon syvennyttiin perusteellisesti lukemalla aineisto kokonaisuudessaan läpi useaan otteeseen. Näin aineistosta saatiin kattava kokonaiskuva, jonka perusteella voitiin arvioida aineiston kattavuutta ja vastaavuutta tutkimusongelmaan.

Aineistosta esiinnousseet kokemukset eri kiusaamismuodoista ja kiusaamisen vaikutuksista analysoitiin sisällönanalyttisin keinoin teemoittelemalla. Teemoittelun tarkoituksena on eritellä, pelkistää, luokitella ja järjestää aineistoa erilaisten teemojen mukaan käsiteltävään muotoon, osin aineisto- osin teorialähtöisesti, ja nostaa esille tutkimusongelmaa selventäviä teemoja. (Ks. Eskola & Suoranta 2001, 174-180.) Aineiston pelkistämisen ja järjestämisen tukena tutkimuksessa on käytetty kvantifiointia. Määrällinen näkökulma tukee aineiston kokonaisvaltaista näkemystä ja tulkintaa ja sen tarkoituksena on selkeyttää lukijalle aineistosta johdettuja tulkintoja. (Tuomi & Sarajärvi 2009).

Teemoittelussa käytettiin värikoodausta, jonka avulla aineistosta saatiin esiin kirjoitusten oleellinen sisältö. Tämän jälkeen luokiteltiin tiivistetystä aineistosta havaintoyksiköt eri kategorioihin taulukoimalla. Kategoriat muodostettiin teoriaan pohjautuvien teemojen mukaisesti (ks. taulukot 2, 3 ja 4). Taulukoinnin avulla pelkistettiin aineisto kiusaamismuotoja ja kiusaamisen kestoja sekä kiusaamisen yhteyksiä kuvaaviin havaintoyksiköihin. Lisäksi selvitettiin, minkälaista tukea opettajat olivat saaneet kiusaamiseen ja miltä tahoilta he toivoivat saavansa tukea.

Aineiston kvantifiointi edellytti aineiston jäsentelyä teemoittelemalla ja se voidaan näin ollen käsittää tässä tutkimuksessa teemoittelun johdannaisena – teemoittelulla jäsennetty aineisto tiivistettiin selkeästi tulkittavaan muotoon. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Sen avulla aineisto ryhmiteltiin samankaltaisiin kertomuksiin niiden yhtenevien ominaisuuksien mukaan. (Vrt. Eskola & Suoranta 2001.) Teemoittelun tapaan kvantifiointi tiivistää tutkimusaineistoa mutta ennen kaikkea selkeyttää tutkittavan ilmiön luonnetta ja tutkijan tekemiä tulkintoja. Teemoittelun avulla aineistosta on mahdollista myös nostaa esille poikkeavia kertomuksia ja kiusaamisen yhteydet voidaan esittää lukijalle kaikessa laajuudessaan. (Vrt. Eskola & Suoranta 2001, 174-180.) Jatkamalla aineiston analyysiä kvantifioimalla voidaan aineisto esittää frekvenssien prosentiosuuksin. Laadullisen tutkimuksen tarkastelukulmasta kvantitatiivisessa analyysissä painottuvaan tapausten esiintymisfrekvenssiin ei kuitenkaan tule antaa liikaa painoarvoa. Kvantitatiivisella analyysillä voidaan kuitenkin myös nostaa aineistosta esille tapaus, joka esiintyy aineistossa vain kerran mutta joka on oleellinen nostaa esiin ilmiön kokonaisuuden ymmärtämiseksi. Vaikka määrällinen tutkimus keskittyykin selvittämään tutkittavan ilmiön määrällistä esiintymistä, voi sen avulla saada kattavamman näkökulman myös laadulliseen tutkimukseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009.)

Tutkimuksen keskittyessä selvittämään opettajien kokemuksia ei aineiston analysointi teemoittelun ja kvantifioinnin avulla ole välttämättä riittävä keino nostaa esille oleellisia syy-seuraussuhteita kiusaamisen yhteyksistä. Koska kaikista teemakirjoituksista ei käynyt suoraan ilmi, miten opettajat olivat kokeneet kiusaaminen vaikuttaneen heidän työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon oli aineiston tulkintaa syvennettävä: teemakirjoituksia on tarkasteltava myös omina kokonaisuuksinaan. Kiusaamiskokemukset ja kiusaamisen yhteydet opettajan työhön ovat kaikki yksilöllisiä. Kiusaamiskertomusten yksilöllinen analysointi ja aineiston lainaaminen sitaatein tukee tutkimusaiheen kokonaisvaltaista ymmärrystä ja aineistosta tehtyjä tulkintoja. Esimerkiksi, jos opettaja kertoi väsyneensä oppilaiden kiusaamiseen eikä jaksanut enää työskennellä samassa koulussa vaan halusi vaihtaa työpaikkaa, tulkitsin kiusaamisen olevan negatiivisesti yhteydessä opettajan työssä jaksamiseen ja työviihtyvyyteen. Koska opettaja kuitenkin kertoi haluavansa yhä työskennellä opetuslalla, tulkitsin kiusaamisella olleen vain vähän yhteyttä vastaajan työmotivaatioon.

Tulkinnat muotoutuvat tutkimuksen edetessä monimuotoisiksi. Tutkimustuloksissa kiteytyvät tulkinnat on prosessoitunut ensin tutkittavat, sitten tutkija ja lopuksi lukija. (Ks. Hirsjärvi ym. 2007.) Tulkinnat on olennainen kvalitatiivisen aineiston analyysin väline. Erilliseksi tutkimuksen vaiheeksi tulkintoja ei voi kuitenkaan määrittellä. (Syrjälä ym. 1994, 166.) Tutkijan koko ajatteluprosessia ja tulkintojen syntymistä on mahdotonta kuvata tyhjentävästi ja yksityiskohtaisesti. Tulkintojen määrittäminen ja perustelu vaatiikin aiempien tutkimusten ja teoreettisen näkemyksen tuekseen.

Aineiston analyysiä ja siitä johdettujen tulkintojen validiteettia tukee tässä tutkimuksessa laaja kirjallisuuskatsaus. En nähnyt tarpeelliseksi toteuttaa menetelmällistä triangulaatiota tässä tutkimuksessa, sillä kiusaamista tukevia tutkimuksia ja kiusaamisilmiötä määritteleviä teorioita oli riittävästi saatavilla. (Vrt. Eskola & Suoranta 2001; Hirsjärvi ym. 2007; Tuomi & Sarajärvi 2009, 144-145.) Peilaamalla tutkimusaineistoa näihin aiempiin selvityksiin ja teorioihin on pyrkimyksenä muodostaa saaduista tiedoista mahdollisimman paikkansapitäviä ja yleistämiskelpoisia. Aineiston ja teorian kriittinen reflektointi tukee tutkimuksen validiteettia (Laine 2001, 32-33), jonka katson riittäväksi todentamaan aineiston analyysin pätevyyttä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimukseni auttaa sekä ymmärtämään kiusaamista moniulotteisena ilmiönä, johon vaikuttaa lukuisat tekijät, että pureutumaan kiusattujen opettajien henkilökohtaisiin kiusaamiskokemuksiin. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajien kokemusten kautta kiusaamisen yhteyksiä opettajien työkykyyn.

Tässä kappaleessa selvitän tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemuksia liittyen määriteltyyn tutkimusongelmaan. Tiivistän tutkimuksen tulokset näistä kokemuksista nousseisiin seikkoihin: miten oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen on yhteydessä kyseisten opettajien työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon? Analysoitua tutkimusaineistoa peilaan kiusaamisen teoreettiseen viitekehykseen.

6.1 Tutkimukseen osallistuvien opettajien kuvaus

Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla tarkoitetaan kohderyhmää, jonka teemakirjoitukset muodostavat tutkimusaineiston kokonaisuudessaan. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on tavallisesti melko pieni, joten kohderyhmä tulee Hirsjärven ym. (2007) mukaan valita tarkoituksen mukaisesti sattumaa välttämällä. Kohderyhmä valikoitui pieneksi itsestään eikä tutkimusaineistoa tarvinnut rajata jälkikäteen. Opettaja-lehteen lähetetty kirjoituspyyntö (Liite 1.) oli laadittu siten, että kaikki kirjoituspyyntöön vastanneet opettajat valikoituivat automaattisesti kohderyhmään kuuluviksi. Kaikki opettajat olivat henkilökohtaisen kokemuksensa mukaisesti kohdanneet oppilaiden taholta tapahtunutta kiusaamista.

Tutkimusaineiston muodostavat teemakirjoitukset, joita sain kaikkiaan 11 opettajalta. Vastaajista enemmistö (n=6) vastoin ennako-odotuksia oli miehiä (54,5 %). Tulos yllätti sen osalta, että kyseessä on kuitenkin naisvaltainen ala (Opetushallitus 2011, 39-40.) Opetushallituksen (2010) mukaan peruskoulun opettajista naisia on 72,8 %. Naisiin kohdistuu myös tilastollisesti enemmän kiusaamista kuin mieskollegoihinsa, väkivallan ja sen uhkan osalta miesopettajien osuus on vastaavasti kasvanut

suuremmaksi kuin naisilla. (Kivivuori 1997; Kivivuori & Tuominen 1999; Salmi & Kivivuori 2009.) Vertailukohtana Salmen ja Kivivuoren (2009) selvityksessä naisvastaajien osuus oli 69 % ja miesten 31 %. Suhteutettuna sukupuolijakaumaan on myös Salmen ja Kivivuoren aineistossa miesten edustus suhteellisen suuri verrattuna naiskollegoihinsa. Kenties miesopettajat uskaltavat rohkeammin tuoda julki omat kiusaamiskokemuksensa. Aineiston pienestä koosta johtuen ei kuitenkaan voida vetää johtopäätöksiä aineiston poikkeavasta sukupuolijakaumasta.

Opettajien ikä vaihteli 29 ja 48 vuoden välillä keski-ikä ollessa 35 vuotta. Yli puolet (54,5 %) oli 31-40-vuotiaita, alle 30-vuotiaiden osuuden ollessa 18,2 % ja yli 40-vuotiaiden 27,3 %. Kolme neljäsosaa (75,5 %) vastaajista oli toiminut opettajan ammatissa alle 5 vuotta ja näistä alle 3 vuotta opetustyötä tehneitä oli 5 opettajaa (45,5 %). Kahdella opettajalla oli yli 10 vuoden työkokemus opettajana. Yksi ei ilmoittanut työssälövuosiaan lainkaan (taulukko 1). Opettajan työssä tutkimusajankohtana kertoi olevansa 8 opettajaa (72,2 %). Yksikään muista kolmesta opettajasta ei ollut kuitenkaan eläkkeellä: 2 (18,1 %) kertoi vaihtaneensa alaa ja yksi opettaja oli vastaamisajankohtana työttömänä, joskin opiskellen samanaikaisesti eri alalle.

Samassa koulussa, kuin missä opettajien kuvailemat kiusaamistapaukset olivat sattuneet, kertoi yhä työskentelevänsä vain 2 (18,1 %) opettajaa. Muut opettajat (81,9 %) olivat joko vaihtaneet koulua tai kokonaan alaa. Toisella näistä opettajista, jotka kertoivat opettavansa yhä samassa koulussa kuin missä tulivat kiusatuiksi, oli yli kymmenen vuoden työkokemus kyseisestä koulusta. Hän kertoi myös tullessa kiusatuksi samaisessa koulussa jo lähes koko 10 vuoden ajan.

Kuusi opettajaa (54,5 %) oli työskennellyt kiusaamisajankohtana peruskoulun alaluokilla ja 5 (45,5 %) peruskoulun yläluokilla. Yksikään tutkimukseen osallistunut opettaja ei opettanut ammatti-, lukio tai korkeammalla asteella. Yksi opettaja työskenteli kuitenkin matematiikan aineenopettajana sekä peruskoulun yläluokilla, että lukiossa. Koska kiusaamista tapahtui opettajan kertomuksen mukaan ainoastaan yläkoulun oppilaiden toimesta, taulukoin hänen tietonsa tämän tiedon mukaisesti (taulukko 1.)

Kolme opettajaa (27,3 %) kertoi työskentelevänsä - tai vaihtoehtoisesti kiusaamisajankohtana työskennelleensä - pääkaupunkiseudulla. Maakuntakeskuksissa tai keskisuurissa kaupungeissa työskenteli 5 opettajaa (45,5 %). Pienten kaupunkien ja maakuntien osuus oli sama kuin pääkaupunkiseudun. Kaikki vastaajat eivät kuitenkaan

ilmoittaneet paikkakunnan nimeä vaan nimesivät sen esimerkiksi ”keskisuuri kaupunki Pohjois-Savossa”.

Taulukko 1 Opettajien taustatiedot (n=11)

Taustatiedot	n	%
Sukupuoli		
Nainen	5	45,5
Mies	6	54,5
Ikä		
20-30	2	18,2
31-40	6	54,5
41-50	3	27,3
Kouluaste, jolla tullut kiusatuksi		
Peruskoulun alaluokat	6	54,5
Peruskoulun yläluokat	5	45,5
Paikkakunta		
Pääkaupunkiseutu	3	27,3
Maakuntakeskus / keskisuuri kaupunki	5	45,5
Pieni kaupunki / maakunta	3	27,3
Työssäolovuodet		
1-3	5	45,5
3-5	3	27,3
5-10	0	0,0
10-20	2	18,1
Puuttuva tieto	1	9,1
Opettajan työssä tällä hetkellä		
Kyllä	8	72,2
Ei	3	27,3

Kirjoituspyynnössä ei kysytty opettajien kohtaaman kiusaamisen kestoja. Kuitenkin suurin osa opettajista (63,6 %) kertoi kohtaamaansa kiusaamista kuvaillessaan myös kiusaamisen keston. Kiusaamisongelman vakavuuden ja erityisesti pitkäkestoisen kiusaamisen vakavien seurausten valossa näin tärkeäksi nostaa esille myös tämän näkökulman aineistossani (taulukko 2). Yhteinen ja kaikkia kiusaamiskertomuksia leimaava tekijä oli se, että yksikään opettaja ei kertonut kiusaamisen olleen

lyhytkestoista. Joissakin teemakirjoituksissa kuvailu oli kuitenkin hyvin pelkistettyä eikä näiden osalta voi tehdä päätelmää myöskään kiusaamisen kestosta (taulukko 2).

6.2 Kiusaamismuodot ja niiden yleisyys tutkimusryhmässä

Kuten aiemmin olen todennut, kiusaaminen voidaan jakaa suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen. (Hamarus 2008, 45; Olweus 1992, 14-15.) Suoraa kiusaamista on avoin fyysinen kiusaaminen ja väkivalta tai aggressio, epäsuoraa kiusaamista puolestaan on henkinen väkivalta eri ilmenemismuodoissaan. Tutkimustuloksissa käytän vastaavaa kategorisointia suoraan ja epäsuoraan kiusaamiseen loogisista syistä: jotta tutkimus olisi yhtenevä ja sovellettavissa muihin aihetta käsitteleviin tutkimuksiin, on käsitteistön ja määritelmien oltava yhdenmukaisia käyttämieni teorioiden ja selvitysten kanssa.

Käsitteenä ”epäsuora kiusaaminen” osoittautui tutkimusaineiston perusteella mielestäni hieman harhaanjohtavaksi, sillä tähän lukeutuva psyykinen kiusaaminen oli monien opettajien kokemusten perusteella hyvinkin suoraviivaista ja aggressiivista. Opettajien kokemuksiin pureudun tässä luvussa syvemmin kuitenkin näiden kahden eri kiusaamismuodon kautta mutta pyrin tuomaan mahdollisimman totuudenmukaisesti esille, miten määrätietoista ja suoraviivaista kiusaamista tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kokeneensa. Tämän kaksijaottelun lisäksi selvitän myös opettajien kokemuksia seksuaalisesta häirinnästä ja omaisuuteen kohdistuvasta vahingonteosta.

Teoriaan ja aiempiin tutkimuksiin perustuvat kiusaamisen määritelmät ja kiusaamismuodot täydentyivät tutkimusaineistosta esiin noussein kiusaamisen ilmenemismuodoin. Kiusaamisen synonyymeinä teemakirjoituksissa käytettiin muun muassa termejä sortaminen, piinaaminen, painostaminen, alistaminen, ahdistelu, nälviminen, ivaaminen, kaltoin kohtelu, haukkuminen, uhkaaminen, uhmaaminen, loukkaaminen jne. kaikki opettajien kuvaama negatiivinen toiminta, jonka he olivat kokeneet kiusaamiseksi.

Psyykkistä kiusaamiseen lukeutuviksi kokemuksiksi luokittelin opettajat, jotka olivat kokeneet asiatonta kielenkäyttöä ja muuten loukkaavaa käytöstä, uhmaamista, opetuksen häirintää ja häiriköintiä, nimittelyä, selän takana puhumista, mustamaalaamista jne.

...sanallista uhmaamista, naljailua, pyyntöjen ja ohjeistusten tarkoituksellista ja radikaalia vastustamista (tehdään juuri niitä asioita, jotka on kielletty), työrauhan tahallista häirintää riehumalla sekä kieltäytymällä suorittamasta annettuja tehtäviä. (Mies 31 v.)

...osa alkoi kiusata minua fyysisten ominaisuuksien takia... lähinnä huutelua, nimittelyä ja sanallista kiusaamista... (Mies 42v.)

...huutelemalla, keskeyttämällä, asiattomalla kielenkäytöllä, juoksemalla ympäri luokkaa jne. sekä uhmaamalla asemaani... (Nainen 42 v.)

Seksuaalista häirintää tulkitsin kokeneen opettajien, jotka kertoivat suoraan haukkumisen tai epäasiallisen kielen liittyvän opettajan fyysisiin ominaisuuksiin. Varsinaista fyysistä lähestymistä tai ehdottelua ei ollut yksikään opettaja kuitenkaan kokenut. ”...lehmäksi, läskiksi, huoraksi jne. Seksuaalisesti halventavia kommentteja tuli aina aika-ajoin. (Nainen 34 v.)

Aggressiivisen ja uhkaavan käytöksen luokittelin kuuluvaksi samaan luokkaan väkivallalla uhkailun kanssa. Tähän luokkaan teemoittelin opettajien kokemukset, jotka kuvasivat kiusaamista erityisen aggressiiviseksi ja uhkaavaksi. Tällaisia tapauksia oli esimerkiksi tappeluun haastaminen ja uhkailu. Suoraan fyysiseen väkivaltaan lukeutui opettajien kokemukset, joissa heitä oli konkreettisesti mm. lyöty nyrkillä, vedetty nenästä, taklattu, heitetty lumipallolla ja kuraisella jalkapallolla, tönitty jne. Omaisuuteen kohdistuva ilkeävalta oli selkeästi tulkittavissa yhden opettajan kohdalla.

6.2.1 Epäsuora psyykinen kiusaaminen

Yleisimmät kiusaamismuodot tilastojen valossa olivat loukkaava käytös, häiriökäyttäytyminen ja häiriköinti. (Kivivuori 2005, 45; 1997; Kivivuori ym. 1999; Salmi & Kivivuori 2009.) Kaikki nämä on määriteltävissä epäsuoran psyykkisen (tai henkisen) kiusaamisen muodoiksi (Hamarus 2006, 47-53; Olweus 1992 14-15). Tähän joukkoon kuuluu myös jokainen tutkimukseeni osallistuneista opettajista. Psyykkisen

kiusaamisen eri ilmenemismuodot ovatkin yleisimmät oppilaiden opettajiin kohdistamista kiusaamisen muodoista - niin aiempien tutkimusten kuin myös tämän tutkimuksen aineiston valossa. Nimittelyä ja loukkaavaa käytöstä on kohdannut jollain tasolla jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja (taulukko 2).

Taulukko 2 Opettajien kohtaamat kiusaamismuodot ja kiusaamisen kesto (n=11)

Kiusaamismuodot ja kesto	n	%
Kiusaamismuoto		
Psyykkinen	11	100
Seksuaalinen häirintä	5	45,5
Aggressiivinen ja uhkaava käytös / väkivallalla uhkailu	5	45,5
Fyysinen väkivalta	4	36,4
Omaisuuheen kohdistuva	1	9,1
Kiusaamisen kesto (vuotta)		
1-3	5	45,5
4-6	1	9,1
7-9	0	0,0
10 <	1	9,1
Puuttuva tieto	4	36,4

Kaikkien (n=11, 100 %) tutkimukseen osallistuneiden opettajien kirjoitusten pohjalta heidän kokemansa kiusaaminen on täyttänyt jonkin psyykkisen kiusaamisen kriteerin. Aineistossa ilmeneviä kiusaamismuotoja kuvaa osuvasti erään naisopettajan omakohtainen kokemus eri oppilaiden taholta kohtaamastaan kiusaamisesta: ”*Yhdistävä tekijä oli oppilaiden nimittely ja törkeä käytös.*” (Nainen 42 v.) Käytös on monessa tapauksessa niin suoraviivaista ja röyhkeää, että yhdenkään työntekijän ei pitäisi joutua työssään vastaavaa suvaitsemaan:

...oppilaat arvostelivat aivan kaikkea mitä tein: opetustani, persoonaani, työskentelytapojani ja sitä miten jaoin puheenvuoroja, ulkonäköäni ja nimittelivät minua mm. rotaksi... haistatellaan tai käytetään muuten törkeää kieltä. (Nainen 30 v.)

...selän takana puhumista, mustamaalaamista ja ikäviä huhuja... (Nainen 42 v.)

Minua on kiusattu nykyisessä työpaikassani jo noin kymmenen vuoden ajan. Kiusaaminen alkoi nimittelyllä ja homottelulla sekä sukunimeni vääntelyllä... (Mies 48 v.)

Monesti loukkaava käytös ja nimittely eivät kuitenkaan johda kiusaajan toivomaan lopputulokseen. Aineiston valossa opettajat tiedostivat oppilaiden testaavan opettajan henkistä kanttia ja monesti kiusaaja tai kiusaajat ottivat käyttöön muita kiusaamismuotoja. Näiden useiden kiusaamismuotojen kirjoa kuvaamaan käytetään yleisesti termiä ”häiriköinti”. Työturvallisuuslaissa (2002) vastaava termi on häirintä. Monimuotoinen häiriköinti esiintyi opettajien kirjoituksissa niin usein, että koen tärkeäksi nostaa sen erillisenä esiin: 10 opettajaa (90,9 %) kohtasi häiriköintiä työssään. Häiriköinniksi tulkitsin toiminnan, joka oli monimuotoista ja jonka opettaja koki tarkoituksellisesti häiritsevän opetusta.

Häiriköinti, tai häirintä, ei välttämättä kohdistunut kaikilta osin henkilökohtaisesti opettajaan, hänen persoonaansa, ominaisuuksiinsa tai opetustapaansa. Sen tarkoituksena oli pääsääntöisesti opetuksen häiritseminen ja joissakin tapauksissa se ilmeni toisten oppilaiden häirintänä. Häiriköinnin osalta rajanveto häiriökäyttäytymisen ja kiusaamisen välillä onkin erityisen hankalaa. Tästä johtuen tutkimukseen osallistuneet opettajat saattoivat itsekkin katsoa toimintaa läpi sormien vaikka häiriköinti olisikin tarkoituksellista ja aiheuttaisi opettajalle paljon stressiä. *”Toki se vähän rasittaa, mutta ei sitä kannata liikaa mieltiä, miksi ihminen käyttäytyy tuolla tavalla. Kyllä jotain pystyy tekemään, mutta kaikelle ei voi mitään. Muutamilla kavereilla kun millään ei ole mitään väliä.”* (Mies 38 v.) Oleellista onkin häiriköinnin päämäärä: jos toiminnalla on selkeä tavoite häiritä opettajan työtä, tulkitaan se mahdollisesti kiusaamiseksi. (Ks. esim. Rossi & Kempainen 1998, 83.) Erätuulen ja Puurulan (1992) mukaan opettajat eivät kuitenkaan tavallisesti koe vastaavaa toimintaa kiusaamisena mutta tutkimustulosten valossa häiriköinti on kiusaamisen ilmenemismuotona yleinen ja vaikuttaa merkittävästi opettajan työkykyyn (vrt. taulukko 2 ja taulukko 3).

Koulutasolla käytävässä keskustelussa käy yleisesti ilmi opettajien näkemys häiriökäyttäytymisen lisääntymisestä kouluissa viime vuosina. Oppilaat tuntuvat käyvän entistä röyhkeämmiksi ja häiriköinti on opettajien suurimpia huolenaiheita. Monen opettajan kohdalla kiusaaminen kehittyi voimakkaammaksi häiriköinnin lisääntyessä ja

kiusaamisen saadessa uusia ilmenemismuotoja. Häiriköimisen suhteen opettajan kädet ovat kuitenkin hyvin sidotut, kuten on käynyt ilmi julkisuudessa käytävästä ajankohtaisia kiusaamistapahtuvia koskevasta keskustelusta.

Oppilaat ovat lähinnä häiriköineet äänekkäästi, huudelleet asiattomia, juosseet ympäri luokkaa kesken tunnin, kiipeilleet pulpeteilla, soittaneet pianoa, piirrelleet taululle ja ilmeilleet siirtokameran kautta yms. opetustyötä vaikeuttavaa tottelematonta käytöstä, johon puuttuminen vie paljon aikaa itse opetuksesta ja lisää työtaakkaa. (Mies 34 v.)

Vain yksi (n=1) tutkimukseen osallistuneista opettajista ei maininnut kokeneensa häiriköintiä, joskin epäasiallista kohtelua hän kertoi kokeneensa erittäin paljon. Henkisen väkivallan tapahtuessa suurelta osin luokahuoneessa ja opetuksen aikana voidaan olettaa tunneilla esiintyvän myös häiriköintiä. Häiriköinnin ongelmaan ei suhtauduta riittävän vakavasti – ainakaan opettajan mahdollisuuksia puuttua siihen ei ole lisätty. Paremminkin päinvastoin. Opettajan kurinpidolliset välineet ovat opettajien mukaan ”niin kiven kuin suurennuslasinkin alla.” Häiriköinnin tarkoituksellisuus ja syvemmät yksilötason vaikutukset jäävät usein vaille huomiota. Kiusaamisongelman määrittelyn kannalta tärkeää onkin kuunnella opettajia ja heidän kokemuksiaan häiriköinnistä.

Kiusaamiseen osallistui melkein kaikki luokan pojat, jotkut aggressiivisemmin, jotkut vain myötäilevinä osapuolina. Tunnit olivat minulle hyvin epämiellyttäviä... Tunteihin kuului myös vakio-ohjelmana erilaista häiriköintiä. Suosituimpana oli muiden puhelimiin soittelu pitkin tuntia... Kuulin yhden pääkiusaajan nimittävän minua puoliääneen kaverilleen huoraksi. (Nainen 30 v.)

...kiusaaminen on ollut opettajan tahallista ärsyttämistä: esim. revitään työkirjasta kansia, näppäillään kännykkää, luetaan sanomalehteä, häiritään tahallaan ja lähdetään luokassa vaeltelemaan, haistatellaan tai käytetään muuten törkeää kieltä, tullaan jopa aivan päälle, puhutaan opettajan puheen yli kaverille jne. Ja katsotaan kuinka kauan opettajan pinna kestää.

Jos ko. asioita huomauttaa, saa usein kuulla pitävänsä kyseisiä henkilöitä silmätikkunaan... En pidä sinusta. En arvosta sinua opettajana enkä ihmisenä... Toivottavasti et ole meidän opettaja enää ensi vuonna... Vaihda alaa. (Nainen 30 v.)

...huutelua ja riehumista tunnilla sekä toisten oppilaiden työhön kohdistuvaa häirintää... ohjeideni ja auktoriteettini uhmaaminen vaikutti olevan oppilaalle mielekästä ja toistuvaa viihdykettä...Oppilas tuntui saavan mielihyvää, kun sai ajettua minut opettajana sellaiseen tilanteeseen, että olin täysin aseeton hänen häiriköintiinsä. (Nainen 29 v.)

...koulun sääntöjen rikkomista, niskoittelua, uhmaamista ja häiriköintiä kielloista ja kehotuksista huolimatta. (Mies 32 v.)

Viimeisestä lainauksesta käy ilmi, että kiusaaajan pyrkiessä tahallisesti ja toistuvasti häiritsemään opettajan opetusta, opettajaan kohdistuva kiusaaminen vaikuttaa suoraan myös sivullisiin oppilaisiin. Jos kiusaaminen ei aiheuta heissä suoranaista ahdistusta – mikä sekin on tutkitusti hyvin todennäköistä – on kiusaamisella selvä yhteys luokan työrauhaan ja opettajan työhön ja näiden kautta oppilaiden oppimiseen sekä hyvinvointiin. (Ks. O'Moore 2010, 239-259.) Usein opettajaan kohdistuva kiusaaminen voikin olla suoranaista opetuksen ja opetustilanteen terrorisointia; hyvin määrätietoista, kokonaisvaltaista ja suoraviivaista.

Tavoitteena tuntui olevan lähinnä terrorisoida minua ja opetustani... nimittelyä, ahdistelua, pilkkaamista, tahallista häiriköintiä sekä uhmaamista ja tottelemattomuutta tunneilla. (Nainen 29 v.)

...Oppilaat pyrkivät piinaamaan minua kaikin mahdollisin keinoin: sääntöjä rikkomalla, opetusta häiritsemällä: huutelemalla, keskeyttämällä, asiattomalla kielenkäytöllä, juoksemalla ympäri luokkaa jne. sekä uhmaamalla asemaani... (Nainen 42 v.)

...pääasiassa sanallista uhmaamista, naljailua, pyyntöjen ja ohjeistusten tarkoituksellista ja radikaalia vastustamista (tehdään juuri niitä asioita, jotka on kielletty), työrauhan tahallista häirintää riehumalla sekä kieltäytymällä suorittamasta annettuja tehtäviä. (Mies 31 v.)

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien listaamat kiusaamismuodot kertovat selvästi, kuinka kokonaisvaltaisen ongelman kanssa kiusatut opettajat joutuvat kamppailemaan. Vaikka kiusaamista tapahtuu tavallisesti luokkahuoneissa, piilossa toisten opettajien katseilta, ilmenee kiusaaminen enemmän tai vähemmän opettajan koko kouluarjessa. Työpaikalla opettaja ei pääse kiusaajiaan pakoon – kiusaaminen on sidoksissa opettajan työpaikkaan. Pahimmillaan kiusaaminen jatkuu myös opettajan vapaa-ajalla.

Itselleni perään tuli aika-ajoin myös haukkuryöppy. Halveksiva asenne, kulkemisen estäminen, uhmaaminen, ylenkatsominen, kuiskuttelu, tuhahtelu ja niskojen nakkeleminen sekä julkinen uhmaaminen jatkuivat myös tuntien ulkopuolella. (Nainen 29 v.)

Minulle soitettiin kotiin ja uhkailtiin sanallisesti... Minua kohtaan on tehty sellaisia tekoja, joiden vuoksi minut olisi oitis irtisanottu opettajanvirastani, jos olisin itse vastaaviin syyllistynyt. (Mies 48 v.)

6.2.2 Suora fyysinen kiusaaminen ja väkivalta

Fyysiseen kiusaamiseen ja väkivaltaan lukeutui tutkimuksessa aggressiivinen käytös, vamman tai haitan aiheuttaminen, fyysisen koskemattomuuden rikkominen, väkivalta ja sillä uhkaaminen. (Hamarus 2008, 45-74; Kemppinen & Rouvinen- Kemppinen 1998, 66.) Erityisen aggressiivista ja uhkaavaa käytöstä koki kohdanneensa 5 opettajaa (45,5 %). (Taulukko 2). Haluan kuitenkin erottaa aggressiivisen ja uhkaavan käytöksen sekä fyysisellä väkivallalla uhkaamisen varsinaisesta fyysisestä väkivallasta tai kiusaamisesta sillä fyysisen koskemattomuuden rikkominen on jo lainsäädännöllisesti vakavampi teko ja kiusaamisen äärimmäinen ilmenemismuoto.

...nenästä vetäminen fyysisesti, nyrkillä lyöminen, vartalotaklaus, tappeluun haastaminen, lumipallolla heittäminen, kulkemisen estäminen käytävässä...
(Mies 38 v.)

Fyysistä kiusaamista, väkivaltaa ja sillä uhkailua esiintyy tilastollisesti psyykkistä kiusaamista vähemmän – vaikkakin tutkimukseen osallistuneiden opettajien fyysisen kiusaamisen kokemukset olivat verrattain yleisiä. Fyysisen väkivallan uhkaa oli joutunut kohtaamaan lähes puolet opettajista (n=5, 45,5 %). Tulos on yllättävä siinä valossa, että aiempien selvitysten perusteella fyysisen väkivallan uhka koskettaa ”vain” 7 % opettajista ja sen uhriksi joutuu heistä noin 4 %. (Salmi & Kivivuori 2009.) Täytyy kuitenkin muistaa, että tutkimuksen otos on valikoitunut ja edustaa hyvin pientä ryhmää, joten tulokset eivät ole verrattavissa kiusaamisesta tehtyihin tilastoihin. Silti prosenttiosuus fyysisen väkivallan uhan osalta on melko suuri.

Toisaalta väkivallan uhka on suurempi alakoulun opettajilla, joita tutkimukseen osallistuneista opettajista oli enemmistö. (Ks taulukko 2.) Alakoulussa väkivaltatapauksiin suhtaudutaan tavallisesti myös varsin maltillisesti spontaaneina raivokohtauksina, eikä niistä raportoida kovin herkästi kiusaamisena. Toisaalta fyysinen väkivalta saatetaan rekisteröidä henkistä väkivaltaa herkemmin. (Hazler, Miller, Carney & Green 2001, 142.) Tilastollisia johtopäätöksiä aineistosta ei sen pienen koon johdosta voi vetää vaan oleellista onkin tarkastella fyysisen väkivallan yhteyksiä opettajan työhön.

Opettajien kirjoitusten mukaan yleisimmät heidän kohtamansa fyysisen väkivallan muodot ovat kulkemisen estäminen ja ns. harmittomalta vaikuttava fyysisen koskemattomuuden rikkominen. Opettajaa saatetaan mukiloida ohimennen ja hymy huulilla. Kiusaamisongelmissa ilmenee usein ”älä nyt leikistä suutu” – asenne. Usein oppilaat luulevat olevansa täysin koskemattomia eikä opettajalla heidän mielestään ole oikeutta puuttua heidän toimintaansa.

...pojat ovat monesti ottaneet fyysisesti uhkaavan asenteen minua kohtaan. Tullaan koittamaan mikä olen miehiäni, vähän tönitään ja ohimennen mukiloidaan. Lisäksi saatetaan napata hattu päästä tai muuten arvostella pukeutumistani... Välitunnilla saatetaan heittää kuraisella pallolla tai lapasella, kengille tallotaan ja lääpittäään, taputetaan ”mukamas

toverillisesti” selkään ja kehutaan ”Hyvä jätkä!” Fyysisen koskemattomuuden rikkominen on todella rasittavaa ja suorastaan ällöttävää. (Mies 34 v.)

6.2.3 Seksuaalinen häirintä

Oppilaiden opettajiin kohdistama seksuaalinen häirintä ei ole tilastollisesti kovin yleistä verrattuna muihin kiusaamismuotoihin. Kuitenkin noin 8 % opettajista on joutunut oppilaan seksuaalisen häirinnän uhriksi jossakin vaiheessa opettajan uraansa. (Salmi & Kivivuori 2009.) Tutkimukseeni osallistuneiden opettajien osalta tilasto on huomattavasti karumpi. Tilastollisesti tutkimustulokseen ei kuitenkaan pidä suhtautua näin mustavalkoisesti, sillä opettajien omakohtaiset tulkinnat tilanteesta saattavat poiketa tutkijan tekemästä tulkinnasta, joka perustuu aiemmissa tutkimuksissa määriteltyihin kriteereihin. Se, kokivatko opettajat rivot ja seksuaalisesti halventavat tai loukkaavat nimitykset seksuaalisena häirintänä vai vain loukkaavana käytöksenä, jää tältä osin tutkijan tulkinnan varaan. Seksuaalisen häirinnän uhreiksi luokittelun tässä tutkimuksessa kaikki ne opettajat, joiden kirjoituksissa mainitaan seksuaalista häirintää tai halventavia ja loukkaavia nimityksiä.

Opettajien kirjoitusten perusteella seksuaalista häirintää oli kokenut 5 opettajaa (45,5 %). Heistä 3 oli miehiä vaikka seksuaalinen häirintä onkin tutkitusti yleisempää naisopettajien keskuudessa. (Ks. Salmi & Kivivuori 2009.) Rajanveto asiattoman kielenkäytön ja seksuaalisen häirinnän välillä on melko hankalaa sillä varsinaista sukupuolisiveyden tai koskemattomuuden rajaa ei yhdenkään opettajan kohdalla ollut rikottu. Seksuaalista koskettelua tai ehdottelua ei siis yksikään opettaja ollut kokenut vaan kaikki seksuaaliseksi häirinnäksi tulkitsemani kokemukset olivat seksuaalisesti värittyneiden rivouksien puhumista ja sukupuoleen kohdistuvaa ulkonäön tai seksuaalisen suuntauksen kommentointia. Naisopettajia haukuttiin molemmissa tapauksissa ”huoriksi”, miesopettajia puolestaan ”homoiksi”: *”...ime munaa, homo”, (Mies 38 v.) ”...kuulin yhden pääkiusaaajan nimittävän minua puoliääneen kaverilleen huoraksi.” (Nainen 30 v.)*

Opettajien omakohtaisten kokemusten valossa heidän ei voi tulkita kokevansa nimittelyä erityisen raskaana tai heidän seksuaalisuuttaan häpäisevänä tekona. Asiasta kerrottiin ohimennen listaten eri nimityksiä tai asiatonta kommentointia: *”Minua*

kutsuttiin keksityillä ”lempinimillä” sekä haukuttiin natsiksi, nipoksi, lehmäksi, läskiksi, huoraksi jne. Seksuaalisesti halventavia kommentteja tuli aina aika-ajoin.” (Nainen 34 v.) Erään miesopettajan kokemukset seksuaalisesta häirinnästä olivat hänen kirjoituksen perusteella kollegoitaan rankempia: *”Talvella 2010 eräs oppilas kirjoitti huulipuikolla koulun alakerran ikkunaan suurin kirjaimin seksuaalisesti värittyneen lauseen, jota hän havainnollisti vielä sydämen kuvalla.”* (Mies 48 v.) Kyseinen opettaja vei asian poliisille saakka, joskaan kiusaajalle ei koitunut minkäänlaisia seuraamuksia. Samainen opettaja oli saanut aiemmin samana lukuvuonna tyttöporukalta kirjeen, jonka sisältö oli ollut *” sanalla sanoen hävytön.”*

Opettajista, joiden tulkitsin kokeneen jonkinasteista seksuaalista häirintää, kaksi (18,2 %) ei työskennellyt tutkimuksen aikaan opettajana. Toinen oli jättänyt opettajan uran jo uran alkuvaiheessa omasta valinnastaan: *”Kolmen vuoden aikana kypsyin teinien kanssa tappeluun... koen sen erittäin kuormittavana ja hyvin harvoin palkitsevana. Minun ei tarvitse sietää haukkumista ja kiusaamista, enkä aio sille myöskään alistua.”* (Nainen 34 v.) Toinen opettaja oli tutkimuksen aikana työttömänä mutta opiskeli itselleen samanaikaisesti uutta alaa.

6.2.4 Omaisuuteen kohdistuva vahingonteko

Omaisuuteen kohdistuva vahingonteko kategorisoidaan monesti suorasta ja epäsuorasta kiusaamisesta sekä seksuaalisesta häirinnästä poikkeavaan ”muuhun häirintään”. (Ks. esim. Salmi & Kivivuori 2009.) Tilastollisesti tämä on melko yleinen opettajien kohtaama kiusaamisen muoto: jopa 30 % opettajista kokee uransa aikana muuta häirintää oppilaiden taholta. Osittain tämä selittyy sillä, että perättömät juorut ja häirintäsoitot luetaan kuuluvan tähän. (Salmi & Kivivuori 2009.) Oma ratkaisuni on ollut tulkita nämä taas epäsuoran psyykkisen kiusaamisen muodoiksi. Varsinaista omaisuuteen kohdistuvan vahingonteon yleisyyttä on näin ollen hankala rajata aiemmista selvityksistä

Keräämäni aineiston perusteella omaisuuteen kohdistuvaa vahingontekoa ilmeni opettajien kokemuksissa vähän. Vain yksi opettaja (9,1 %) oli kokenut omaisuuteensa kohdistuvaa vahingontekoa. Teot kohdistuivat opettaja pyörään sekä työvälineisiin: *”...polkupyörän venttiilien irrottaminen... ATK-johtojen repiminen irti...”* (Mies 38 v.)

Opettajan henkilökohtaisen omaisuuden lisäksi vahingonteko saattaa kohdistua koulun omaisuuteen: ”...*opettajan tahallista ärsyttämistä: esim. revitään työkirjasta kansia.*” (Nainen 31 v.) Tätä tapausta en kuitenkaan kategorisoinut omaisuuteen kohdistuvana vahingontekona, sillä tulkitsem kiusaamisen määritelmän henkilökohtaisen kokemuksellisuuden ja tarkoituksellisuuden osalta rajautuvan opettajan henkilökohtaiseen omaisuuteen. Toisaalta opettaja on niin kouluinstituution kuin työnantajansa edustaja ja koulun omaisuuteen kohdistuva vahingonteko voidaan tulkita kohdistuvan näin myös opettajaan – ainakin vaikeuttaen hänen työtään. Koulun omaisuuteen kohdistuvaa ilkivaltaa on tutkinut esimerkiksi Jukka Savolainen (2006).

Omaisuuteen kohdistuva vahingonteko tai ilkivalta ei nousseet tutkimusaineistossa merkittävästi esille. Niiden yhteyttä tutkimusongelmaan on myös hankala tunnistaa. Omaisuuteen kohdistuvaa vahingonteko kuitenkin esiintyi myös verrattain pienessä tutkimusaineistossani, mikä viestii ainakin oppilaiden opettajiin kohdistaman kiusaamisen lukuisista muodoista ja eri kiusaamisstrategioista.

6.3 Tutkimukseen osallistuvien opettajien työssä jaksaminen

Kuten aiemmin olen käsitellyt tutkimusongelmassa määriteltyjä työkyvyn osatekijöitä ja todennut niiden olevan osin päällekkäisiä ja hyvin riippuvaisia toisistaan (ks. luku 3), on niitä kuitenkin mahdollista tutkia myös toisistaan erillisinä. (Ks esim. Kalimo & Toppinen 1997; Pahkin ym. 2007, 24.) Kuitenkin kirjoitelmien perusteella oli yllättävän hankala eritellä tutkimusaineistosta yksittäisiä tekijöitä, jotka vaikuttavat vain yhteen tutkittavaan osa-alueeseen – tässä tapauksessa työssä jaksamiseen. Opettajien kirjoittamat teemakirjoitukset olivat vapaamuotoisesti kirjoitettuja, eikä kaikissa selvästi kerrottu, mihin osa-alueeseen opettajat kokivat kiusaamisen vaikuttaneen. Tästä johtuen tulokset pohjaavat suurelta osin tutkijana tekemiini tulkintoihin aineiston sisällöstä. Esimerkiksi kaikki opettajat, joiden työssä jaksamisen voi katsoa heikentyneen, eivät kuitenkaan kokeneet työmotivaationsa merkittävästi laskeneen. Joissakin tapauksissa nämä taas vaikuttavat kulkevan käsi kädessä.

Kiusaamisen yhteydet opettajan työssä jaksamiseen tulkitsem analysoimalla jokaisen teemakirjoituksen teemoittelemalla ja kvantifioimalla tai opettajan suoraan

mainitessa oman työssä jaksamisensa laskeneen kiusaamisesta johtuen. Työuupumusta kuvaavat oireet tulkitsin opettajan työssä jaksamista laskeviksi tekijöiksi.

Kiusaamisen yhteyttä opettajien työssä jaksamiseen voidaan tutkia tarkastelemalla opettajien kokemuksia, joissa he kertoivat suoraan kiusaamisen vaikuttaneen heidän työssä jaksamiseensa. ”...vakavasti harkitsemaan jaksanko opettajan työssä vai vaihdanko alaa... alan kuormittavuus... vähentävät myös osaltaan jaksamistani ja viihtyvyyttäni opettajana – työ ottaa paljon mutta antaa vähän.” (Mies 31v.) Koska työssä jaksaminen voidaan nähdä vastakkaisena terminä työuupumukselle, voidaan opettajien kertomuksista etsiä myös tekijöitä, jotka tutkitusti lisäävät työuupumusta tai ovat työuupumuksen oireita: lisääntynyt stressi, ahdistus, psyykkinen ja fyysinen väsymys, fyysiset oireet, lisääntyneet sairauspoissaolot, sekä kuormittavuuden tuntemukset. (Ks. Dworkin ym. 1988; Einarsen 2000; Einarsen & Skogstad 1996; Leymann 1988; Vartia & Paananen 1992.) ”On ollut välillä hyvinkin raskasta kantaa kiusaamisen ja halventamisen taakkaa... olen väsynyt” (Mies 48 v.) ”...työn kuormittavuus yhdessä tällaisen toiminnan kanssa saa minut hyvin ahdistuneeksi...” (Mies 31 v.) ”...kiusaaminen voi pahimmillaan tehdä opettajan urasta lopun. Kovin kaukana se ei ollut itsellenikään.” (Mies 42 v.)

Edeltävien kirjoitusten pohjalta voidaan päätellä kiusaamisen vaikuttaneen opettajien henkisiin ja fyysisiin voimavaroihin ja olevan voimakkaasti yhteydessä heidän työssä jaksamiseen. Opettajan työssä jaksamisen tulkitsin kärsineen merkittävästi kiusaamisesta myös silloin, jos opettaja oli vaihtanut uraa tai työpaikkaa lisääntyneen stressin, uupumuksen tai työhön väsymisen johdosta sekä jos hän kertoi kiusaamisen aiheuttaneen fyysisiä oireita. Myös lisääntyneiden sairauslomien katsoin olevan merkki laskeneesta työssä jaksamisesta. Vaikka kirjoituspyynnössä ei eritelty työssä jaksamiseen lukeutuvia tekijöitä, kävi kahden opettajan (18, 2 %) kirjoitelmista ilmi, että kiusaaminen oli lisännyt heidän sairauspoissaolojaan. ”...Tämä vaikutti työnteekooni niin rankasti, että jouduin jäämään muutamaksi päiväksi ns. hermolomalle.” (Nainen 30 v.) Tätä konkreettisemmin ei kiusaamisen ja työssä jaksamisen suhdetta voisi todentaa. Työssä jaksaminen on kaikessa yksikertaisuudessaan riippuvainen siitä, onko opettajalla fyysisiä tai henkisiä voimavaroja suoriutua työstään (Ks. Hakanen 2004) ja opettajan ollessa sairauslomalla hänen voimavaransa eivät riitä työnteekoon. Fyysisiä oireita kiusaaminen oli aiheuttanut yhdelle opettajalle (9,1 %). Opettaja kertoi reagoivansa kiusaamiseen mahallaan.

Sellaisissa tapauksissa, joissa opettaja kertoi kiusaamisen vaikeuttaneen työtään, lisänneen työtaakkaa, uupumusta tai stressiä, tulkitsin opettajien työssä jaksamisen alentuneen kiusaamisesta johtuen (taulukko 3). ”...työtäni se on kovasti vaikeuttanut... lisää työtaakkaa...” (Mies 34 v.) Tekemäni tulkinnat olen tehnyt pohjautuen Kalimon ja Toppisen (1997) kuvailemaan työuupumuksen määritelmään (Kalimo & Toppinen 1997; Hakanen 2004).

Muutamit opettajat kertoivat kiusaamisen vaikuttaneen suoraan heidän työssä jaksamiseensa: ”Kaksi vuotta jaksoin kyseisessä koulussa... En olisi jaksanut tehdä tätä työtä vastaavassa tilanteessa tai kyseisessä koulussa yhtään pidempään.” (Nainen 29 v.) Kaiken kaikkiaan kuuden (54,5 %) opettajan kohdalla tulkitsin kiusaamisella olleen yhteys heidän työssä jaksamiseensa (taulukko3.)

Taulukko 3 Kiusaamisen yhteys opettajien työkykyyn (n=11)

Yhteys opettajien työkykyyn	n	%
Työssä jaksaminen	6	54,5
Työviihtyvyys	10	90,9
Työmotivaatio	7	63,6

Kiusaamisen keston ollessa merkittävä opettajan työssä jaksamista ja työkykyä vaarantava tekijä (ks. Lehto & Sutela 2008) on tärkeää nostaa esille myös kiusaamisen keston yhteys opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon. Erityisesti tutkimuksen tulosten valossa kiusaamisen keston voi tulkita olevan yhteydessä opettajan työpaikan tai alan vaihtoon. Tutkimukseen osallistuneista opettajista vain 2 (18,1 %) kertoi jatkavansa samassa koulussa myös kiusaamisen jälkeen. Näistä toinen oli kokenut kiusaamista eri oppilaiden ja ryhmien taholta mutta kiusaamisongelma oli sittemmin hänen osaltaan helpottanut, joskaan ei täysin ratkennut. Toinen opettajista asettuu taas kiusaamisongelman synkimpään ääripäähän – hän on kertomuksensa mukaan tullut kiusatuksi nykyisessä koulussaan jo 10 vuoden ajan. Kiusaamiseen hän ei ole saanut tukea eikä ratkaisua aikaiseksi edes OAJ:n lakimiehen ja poliisin tahoilta. Enemmistö tutkimukseen osallistuneista opettajista, jotka olivat kokeneet kiusaamista yhdestä viiteen vuotta, olivat myös yhtä opettajaa lukuun ottamatta vaihtaneet myöhemmin joko koulua tai kokonaan alaa.

Seksuaalisen häirinnän suoraa yhteyttä opettajan työssä jaksamiseen on hankala todentaa kirjoituksista. Kuitenkin selvä lisääntynyt kuormittavuuden tunne sekä työviihtyvyyden ja –motivaation väheneminen on tulkittavissa opettajien kokemuksista: ”Mietinkin jatkokouluttautumista muille kouluasteille, esim. lukioon... Motivaatio nykyiseen työhön on selvästi laskenut valmistumisen jälkeen.” (Mies 34 v.) ”Kiusaamisen pahimpina aikoina työmotivaationi on ollut varsin matalalla, ja olen myös tullut kyyniseksi...Pidän opettajan työstä, mutta olen väsynyt nykyiseen työpaikkaani ja haluaisin vaihtaa työpaikkaa.” (Mies 48 v.)

6.4 Tutkimukseen osallistuvien opettajien työviihtyvyys

Kiusaamisen ollessa merkittävästi yhteydessä opettajan työviihtyvyyteen saattaa opettaja harkita siirtyvänsä opettamaan korkeammalle kouluasteelle, joilla kiusaamista on ainakin tilastollisesti vähemmän. (Ks. Kivivuori ym. 1999.) Ainakin kaksi tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoikin suoraan harkitsevansa kouluttautumista muille kouluasteille: ”Ehkä haen vielä joskus yläkouluunkin. Lukiot ja ammattiopistot ovat kuitenkin etusijalla.” (Mies 38 v.) ”Mietinkin jatkokouluttautumista muille kouluasteille, esim. lukioon.” (Mies 34 v.)

Tavalla tai toisella työviihtyvyyden voi tulkita laskeneen kiusaamisen johdosta lähes jokaisella tutkimukseen osallistuneella opettajalla (90,9 %). (Ks. taulukko 3.) Aineiston perusteella kiusaamisen yhteys työviihtyvyyteen onkin merkittävä ja yleisempi kuin muihin tutkimuksessa selvitettyihin työkyvyn osa-alueisiin. Näissä tapauksissa opetustyöstä saatu mielihyvä oli laskenut sekä negatiiviset tuntemukset ja kyynisyys työtä kohtaan oli puolestaan lisääntynyt: ”...olen myös tullut kyyniseksi.” (Mies 48 v.) (Vrt. Malach & Leiter 1997, ks. kuvio 3.)

Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista (54,5 %) kertoi päätyneensä vaihtamaan koulua tai kokonaan alaa (18,2 %) ja heidän kirjoituksistaan tulkitsin kiusaamisen laskeneen myös heidän työviihtyvyyttään. Työviihtyvyyden ollessa vahvasti riippuvainen juuri työyhteisöstä on vastaava tulkinta tehtävissä myös tutkimusaineistosta: valtaosa opettajista oli pyrkinyt selvittämään kiusaamisongelman vaihtamalla koulua, jos kiusaamisongelmaa ei ollut saatu selvitettyä. Kaksi (n=2)

opettajaa opetti tutkimushetkellä samoja oppilaita, joiden kiusaamaksi he olivat joutuneet. Heidän työviihtyvyytensä oli kuitenkin selvästi tulkittavissa erittäin heikoksi johtuen osaltaan juuri kiusaamisesta mutta myös siitä, etteivät olleet saaneet kollegoiltaan tai rehtorilta kaipaamaansa tukea kiusaamisen selvittämiseksi. ”...*enkä myöskään ymmärrä, miksi minä en juuri ole saanut apua tai tukea työyhteisöltä enkä kollegoilta... olen saanut pettyä jokaisella kerralla... sanat ja teot eivät kohtaa... olen väsynyt nykyiseen työpaikkaani ja haluaisin vaihtaa työpaikkaa.*” (Mies 48 v.) Toisetkin yhä opettajan työtä tekevät pohtivat työnsä mielekkyyttä ja kyseenalaistavat uravalintansa: ”*Monesti mielessä käykin, miksi teen tätä työtä.*” (Mies 34 v.)

Työviihtyvyyteen vaikuttaa oleellisesti työilmapiiri (Einarsen & Skogstad; Vartia 1996), joka luonnollisesti kärsii kiusaamisesta. Toisaalta myös positiivinen työilmapiiri edesauttaa myös kiusatun saamaa sosiaalista tukea työpaikalla ja edesauttaa kiusatun opettajan työviihtyvyyttä: ”...*olen saanut kollegoilteni sekä esimiehiltä tällaisissa tilanteissa todella hienosti tukea... Näen työurani tulevaisuuden hyvinkin valoisana kaikesta huolimatta.*” (Nainen 31 v.)

6.5 Tutkimukseen osallistuvien opettajien työmotivaatio

Kiusaaminen on uhka opettajan työmotivaatiolle (Harjunkoski & Harjunkoski 1994.) Työmotivaatio taas on oleellinen opettajan työhön sitouttava tekijä. Lehdon ja Sutelan (2008, 204-207) selvityksen mukaisesti työhön sitoutumista voidaan mitata sen avulla, kuinka moni opettaja joko harkitsee alan vaihtoa tai vaihtoehtoisesti on jo vaihtanut alaa. Määritelmä on osin päällekkäinen työssä jaksamisen kanssa, joten tulkinta vaatii saman ilmiön eri tarkastelukulmien erotusta. Toisin kuin työssä jaksamisen kohdalla, tulkitsin kiusaamisen vaikuttaneen työpaikkaa tai alaa vaihtaneen opettajan työmotivaatioon, jos hän ei kirjoituksessaan kuvaillut esim. uupuneensa tai väsyneensä opetustyöhön. Jos opettaja taas kertoi, ettei kokenut työtä enää mielekkäänä, palkitsevana tai motivoivana ja vaihtaneensa työpaikkaa tai alaa (tai harkitsevansa vaihtoa), tulkitsin tapauksen johtuvan laskeneesta työmotivaatiosta. Myös työpaikan vaihtamista toiseen kouluun voi näin ollen pitää merkinä siitä, että opettaja ei ole sitoutunut ainakaan sen hetkiseen työhönsä - työyhteisöön tai oppilaisiin.

Opettajien työmotivaatiota pyrin selvittämään kirjoituspyyntöön sisällyttämälläni kysymyksellä, ”millaisena näet työurasi tulevaisuudessa?” Tällä kysymyksellä pyrin selvittämään, harkitseeko opettaja ammatinvaihtoa vai aikooko jatkaa työssään ongelmista huolimatta ja millainen arvostus hänellä on opetustyöhön.

Vuoden jälkeen minulla ei ollut minkäänlaista halua jatkaa saman oppilasryhmän opettajana, joten vaihdoin koulua – ja paikkakuntaa. Vuosi oli raskas ja vaikutti asennoitumiseeni työhön ja sen kuormittavuuteen kielteisesti. Päädyinkin vaihtamaan alaa parin vuoden jälkeen. Nyt olen kuitenkin palannut takaisin samoihin hommiin, eikä vastaava ole onnekseni toistunut. (Mies 42 v.)

Toisaalta näissä tapauksissa työviihtyvyys sekä työssä jaksaminen ovat kuormittuneet ja olleet ratkaisuun johtaneet tekijät ja työmotivaatio voimavaratekijänä taas on pitänyt opettajat yhä samalla alalla. Tämän suuntainen näkemys on myös Lehdolla ja Sutelalla (2008, 25). Näiden perusteella työuran kestoa – niin opetuslalla kuin yksittäisessä koulussa – voi pitää eräänlaisena mittarina opettajien työmotivaatiolle myös tässä tutkimuksessa. Tutkimukseen osallistuneista opettajista peräti 5 (45,5 %) kertoi vaihtaneensa koulua kiusaamisongelman takia mikä kieli kiusaamisen negatiivisesta yhteydestä opettajien motivaatioon.

Moni tutkimukseen osallistunut opettaja kertoi kirjoituksessaan työmotivaationsa laskeneen kiusaamisen myötä, mikä voi päätellä heidän kokemuksestaan opettajan työn palkitsevuudesta ja mielekkyydestä: ”*Monesti mielessä käykin, miksi teen tätä työtä.*” (Mies 34 v.) Kaikkiaan 7 opettajaa (63,6 %) kertoi motivaationsa laskeneen joko kokonaan opetustyöhön tai vaihtoehtoisesti kiusaamiseen syllistyneen oppilaan tai oppilasryhmän opettamiseen. Toisaalta moni opettaja oli jatkanut opettajan työssä joko samassa koulussa tai vaihtaneet koulua, jolloin sitoutuminen opettajan työhön vaikuttaisi olevan voimakas. Opettajan työn oli koetun kiusaamisen takia jättänyt 2 opettajaa (18,2 %) ja yksi opettaja oli poissa työelämästä ja kouluttautumassa toiselle alalle.

Vuosi oli kaiken kaikkiaan niin raskas, etten jaksanut kuvitella työskenteleväni alalla toista vuotta... Pidän nykyisestä työstäni enkä kaipaa opetuslalle sen psyykkisen raskauden takia. (Nainen 42 v.)

Kolmen vuoden aikana kypsytin teinien kanssa tappeluun... enkä kaipaa opettajan työtä sillä koen sen erittäin kuormittavana ja hyvin harvoin palkitsevana. Minun ei tarvitse sietää haukkumista ja kiusaamista, enkä aio sille myöskään alistua. (Nainen 34 v.)

Tutkimushetkellä uravalintaansa puntaroi 2 (18,2 %) opettajaa. He olivat sitä mieltä, että vaihtaisivat todennäköisesti alaa, jos joutuisivat tulevaisuudessa kohtaamaan vakavaa kiusaamista. Kolmas opettaja ei maininnut harkitsevansa alan vaihtoa mutta kertoi haluavansa vaihtaa työpaikkaa. Tällä opettajalla oli erittäin pitkä historia kiusattuna (10 vuotta), joten hänen työmotivaatiotaan voi pitää erittäin korkeana; hän kertoi pitävänsä opettajan työstä, mikä kieli työhön sitoutumisesta ja mielekkyydestä.

Kiusaamisen yhteyttä opettajien työmotivaatioon kuvaa myös opettajien tyytyväisyys ja sitoutuminen työhönsä. Muutaman opettajan kohdalla nämä tekijät olivat selvästi laskeneet ”...työmotivaationi on ollut varsin matalalla, ja olen myös tullut kyyniseksi. En jaksa innostua kaiken maailman projekteista ja opetussuunnitelmasioista enkä myöskään oppilashuoltoon liittyvistä kysymyksistä” (Mies 48v.) ”Ammatinvaihto vaikuttaa houkuttelevalta vaihtoehdolta...” (Mies 31 v.) ”...enkä usko, että jatkaisin alalla, jos vastaavanlaisia ongelmia sattuisi kohdalle useampana vuotena peräkkäin...” (Mies 32 v.)

Kiusaamisen yhteyttä opettajien työmotivaatioon ei suoraan voida nähdä tutkimustuloksista. Kuitenkin Lehdon ja Sutelan (2008) selvityksen tuloksista sekä tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien teemakirjoituksista voidaan päätellä opettajien työmotivaation olevan verrattain korkea, sillä rankoistakin kiusaamiskokemuksista huolimatta suurin osa tutkimukseen osallistuneista opettajista työskenteli yhä opettajana. Osa näki tulevaisuutensa jopa valoisana: ”Näen työurani tulevaisuuden hyvinkin valoisana kaikesta huolimatta.” (Nainen 31 v.)

6.6 Kuinka kiusaaminen saa alkunsa?

Päivi Hamaruksen (2008, 36) mukaan kiusaaminen saa tavallisesti alkunsa, kun opettaja puuttuu oppilaan sääntöjen vastaiseen toimintaan koulussa. Aina kiusaamisen taustalta ei kuitenkaan ole löydettävissä tällaista syytä ja kysymykseen ”*Kuinka kiusaaminen saa alkunsa?*” pyritäänkin etsimään selityksiä kiusaamisen syistä – miksi joku kiusaa tai valikoituu kiusatuksi? Eri selvityksissä ja teorioissa nostetaan esille joko uhrista tai kiusaajasta lähtöisin olevia tekijöitä, joilla toimintaa pyritään selittämään. (Salmivalli 1998b, 101-113.) Kiusaamisongelma on kuitenkin paljon kompleksisempi, johon yksittäisen selittävän tekijän määrittely on äärimmäisen hankalaa, jos yksittäistä määrittävää tekijää löytyy lainkaan. (Lagerspetz 1990, Strömmer-Ilomäki 1998; Isotalo 2000.) Jokainen kiusaamistilanne onkin yksilöllinen eikä yksittäisestä tapauksesta voida johtaa yleistettäviä johtopäätöksiä siitä, kuinka kiusaaminen saa alkunsa tai mitkä tekijät siihen vaikuttavat.

Aiemman tutkimuksen valossa uusilla ja kokemattomilla opettajilla vaikuttaa olevan suurempi riski joutua kiusaamisen uhriksi. (Terry 1998, 263.) Myös tutkimusaineiston valossa opettajien oppilaiden taholta kokema kiusaaminen on yleistä uran alkuvaiheessa. ”*Muiden opettajien tunneilla oppilaat kuitenkin käyttäytyivät ilmeisesti niin hyvin, että ongelman koettiin olevan enemmän henkilökemioissa ja kokemattomuudessa.*” (Mies 32 v.)

Olen omakohtaisen kokemuksen kautta kohdannut alalla vallitsevan näkemyksen - ja jopa hyväksynnän – sille, että oppilaat testaavat uuden opettajan henkistä kanttia. Kiusaaminen on kuitenkin subjektiivinen kokemus ja hyväksyvä asenne ja kulttuuri vastaavanlaiseen toimintaan edesauttavat opettajien kiusatuksi joutumista. Tämänkaltainen kulttuurin voi tulkita viestivän ikään sidoksissa olevasta arvostuksen puutteesta (Lahelma ym. 2000, 467), joka ei ainakaan ennaltaehkäise kokemattomien opettajien kiusatuksi joutumisen riskiä. Tutkimusaineistossa tätä näkemystä tukee se, että valtaosalla opettajista (54,5 %) oli kokemusta alalta alle 3 vuotta ja peräti 72,7 % työkokemusta oli alle 5 vuotta.

Koska kiusaamisilmiön selityksiä etsitään tavallisesti joko kiusaajan tai uhrin persoonallisuuden piirteistä tai ominaisuuksista, on näkökulma otettava huomioon myös tässä tutkimuksessa. (Hamarus 2008, 27-33; ks. myös Olweus 1994; Strömmer-Ilomäki

1998; Vartia & Perkkä-Jortikka 1994.) Monessa teemakirjoituksessa opettajat mainitsivatkin oppilaiden kiusaamisen ilmenevän opettajan persoonallisuuden piirteiden, ulkoisten ominaisuuksien tai opetustyylin loukkaavana arvosteluna tai haukkumisena: ”...oppilaat arvostelivat aivan kaikkea mitä tein: opetustani, persoonaani, työskentelytapojani ja sitä miten jaoin puheenvuoroja, ulkonäköäni ja nimittelivät minua mm. rotaksi.” (Nainen 31 v.) Tämänkaltaisten tekijöiden voi tulkita olevan osasyitä kiusaamiselle mutta näiden kautta on mahdotonta määrittää, ovatko nämä juuri kiusaamisen alkuun saattavia tekijöitä.

Tyypillisesti edellisen kaltaiset kiusaamiskokemukset olivat kuitenkin opettajien kirjoitusten mukaan kiusaamisen ensimmäisiä ilmenemismuotoja, joten jonkin yhteys uhrin ominaisuuksilla ja persoonalla on kiusaamisen syntyyn. Universaaleja ja sosiaalisesta kontekstista riippumattomia nämä tekijät eivät voi aineiston valossa kuitenkaan olla sillä moni opettaja on joutunut kiusatuksi jossain koulussa tai ryhmässä eri oppilaiden taholta, kun taas toisessa koulussa vastaavaa ongelmaa ei ole päässyt syntymään. Erilaisuuden leimaama kiusaamisyys on kuitenkin keinotekoisesti tuotettu, sillä jokainen ihminen on erilainen. Hyväksytyt ominaisuudet ja tekijät ovat yhteisön tuottamia ja kiusaamisen syyt perustuvatkin yhteisön arvojen ja arvostusten pohjalta. (Ks. Hamarus 2008, 27-29.) Tällaisessa tapauksessa, jossa uutta opettajaa aletaan kiusata ilman konkreettista syytä, on kyseessä oppilaiden opettajaan siirtämä negatiivinen mielikuva – vapaasti liikkuva viholliskuva (Salmivalli 1998b; Hamarus 2006; ks. Pikas 1990, 73-75.) Tällöin kiusaaminen alkaa vaikka opettajan persoona tai toiminta antaisi siihen mitään syytä ja kiusaamisen synnyttävä tekijä on lähtöisin oppilaiden mielikuvista ja arvoista.

Myös opettajasta levitetyt perättömät juorut saattavat saada aikaan opettajaan kohdistuvaa aggressiota ja kiusaamista: ”...vanhemmat alkoivat syyttää minua heidän lastaan koskeneesta asiasta, jota en ollut tehnyt.” (Mies 48 v.) Tällaisista juoruista opettajan maine kärsii helposti koko koulun silmissä. Kyseisen opettajan kohdalla kiusaaminen olikin kehittynyt monivuotiseksi ongelmaksi, jota opettaja kuvasi omin sanoin ”*ajohahtina*”.

Joissain tapauksissa kiusaamisen syyksi nähtiin oppilaiden epäoikeudenmukaiseksi kokemansa opetus tai arviointi: ”...hyvä alku katkesi kuin seinään joulun jälkeen, koska melkein kaikkien ruotsin numerot olivat laskeneet.” (Nainen 31 v.) Kiusaaminen saattaa saada alkunsa myös opettajan puuttuessa oppilaiden

häiriköintiin. Osassa kirjoituksissa opettaja kertoi puuttuneensa johonkin ongelmaan, minkä johdosta oppilaat ovat hyökänneet opettajaa vastaan arvostelemalla hänen ulkonäköään tai opetustyyliään. Tällöin kiusaamisen syntyyn vaikuttaa oppilaiden opettajasta muodostama objektiivinen viholliskuva (Salmivalli 1998b; Hamarus 2006; ks. Pikas 1990, 73-75.).

Koska tutkimusaineisto on kerätty teemakirjoitelmien avulla, on tutkijan mahdotonta määritellä ja tulkita uhrin persoonallisuudesta tai ominaisuuksista lähtöisin olevia vaikuttimia kiusaamiselle ellei opettaja itse nostanut esille kiusaamiseen johtaneita tekijöitä. Harva opettaja myöskään eritteli kirjoituksessaan kiusaajatyyppejä, joista voisi vetää johtopäätöksiä kiusaajille ominaisia tekijöitä. Lisäksi kaikissa tapauksissa yhtä lukuun ottamatta opettajan kiusaamiseen syyllistyi useampi kuin yksi kiusaaja, joten tyyppillistä kiusaajatyyppeä on tämän tutkimuksen aineiston pohjalta mahdoton muodostaa. Kuitenkin kaikille kiusaajille yhteinen tekijä vaikutti olevan häiriköivä ja aggressiivinen käyttäytyminen. Auktoriteettiongelman yhdeksi kiusaamisen syyksi määritteli kolme (n=3) opettajaa. ”...myös ohjeideni ja auktoriteettini uhmaaminen vaikutti olevan oppilaille mielekästä ja toistuvaa viihdykettä. Oppilas tuntui saavan mielihyvää, kun sai ajettua minut opettajana sellaiseen tilanteeseen, että olin täysin aseeton hänen häiriköintiinsä.” (Nainen 29 v.)

Valtaosa tutkimukseen osallistuneista opettajista ei joko määritellyt tai kyennyt määrittelemään, mistä kiusaaminen on saanut alkunsa tai mistä juuri heihin kohdistuva kiusaaminen johtuu: ”En siis tiedä, miksi minua on kiusattu enkä myöskään ymmärrä, miksi minä en juuri ole saanut apua tai tukea työyhteisöltä enkä kollegoilta.” (Mies 48 v.) Tavallisesti opettajat vain luettelivat kirjoituksissaan kokemiaan kiusaamisen muotoja. Tutkimusaineiston valossa onkin vaikea määritellä, kuinka kiusaaminen saa alkunsa. Aineistosta ja kiusaamista käsittelevästä tutkimuksesta on kuitenkin mahdollista määrittää kiusaamista ja sen syntymistä edesauttavia tekijöitä.

Hamarus (2008, 27-33) näkee yhteisöllisen ja vuorovaikutuksellisen näkökulman oleelliseksi tutkittaessa, kuinka kiusaaminen saa alkunsa ja miten se kehittyy. Tästä näkökulmasta tarkasteltaessa keskeistä on se, miten yhteisö edistää tai estää kiusaamisen syntymistä ja kehitystä. Myös Salmivalli (1998b, 88-91) toteaa, että sosiaalinen verkosto ja yhteisö ovat yhteydessä kiusaamiseen: kiusaamisen kulttuuri lisää kiusaamista. Koska Salmivallin ja Hamarusen näkemysten mukaan kiusaaminen on ryhmäilmiö ja perustuu sosiaalisiin suhteisiin, näen oleelliseksi erityisesti tässä

tutkimuksessa kiinnittää huomion juuri yhteisön merkitykseen siinä, mitkä tekijät edesauttavat kiusaamista.

Tutkimusaineisto tukee Hamaruksen (2008, 27-33) näkemystä siitä, että kiusaaminen on riippuvainen vallitsevista arvoista ja erityisesti niiden puutteesta. Jos opettajan omakohtaista kokemusta kiusatuksi tulemisesta ja tiukkaa puuttumista kiusaamiseen ei koeta tärkeäksi, on kouluyhteisö jo lähtökohtaisesti otollinen ympäristö kiusaamiselle. Puolet (n=6) opettajista ei kokenut saaneensa tukea kiusaamiseen puuttumiseksi tai ehkäisemiseksi miltään taholta – ei esimieheltään tai kollegoiltaan. Yhdistävä tekijä kaikissa kiusaamiskertomuksissa, joissa kiusaamista ei ollut saatu loppumaan tai kiusattu opettaja oli joko vaihtanut koulua tai alaa, oli koulun kyvyttömyys puuttua ongelmaan. Joissain tapauksissa koulun johto ei kokenut ongelmaa vakavaksi, mikä selvästi edesauttoi kiusaamista. Toisissa tapauksissa kiusaamiseen taas ei osattu puuttua riittävän tiukasti ja määrätietoisesti ja kiusaamisesta selviytyminen jäi opettajan itsensä harteille.

6.7 Kiusaamiseen puuttuminen kouluissa

Väkivallalta suojautumisessa opettajaa ohjeistetaan tavallisesti koulun toimintasuunnitelmassa ja turvallisuuskansiossa. Näissä varaudutaan uhkan kohdistuvan kuitenkin koko luokkaan tai kouluun, ei yksin opettajaan. Uhkaan varaudutaan usein myös koulun ulkopuolelta vaikka tilastollisesti todellinen vaara opettajalle vaikuttaisi olevan luokan sisällä, opettajan omien oppilaiden joukossa.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista kiusaamisongelman oli onnistunut ratkaisemaan vain 3 opettajaa (27,3 %) kaikista yhdestätoista opettajasta (taulukko 4.) Näistä opettajista vain kaksi työskenteli tutkimuksen aikana samassa koulussa, jossa kiusaamisongelma oli ilmennyt. Kolmannen opettajan kohdalla kiusaamisongelma oli ratkennut vasta hänen vaihdettua koulua. 8 opettajaa (72,7 %) ei siis ollut kyennyt samaan kiusaamista loppumaan tai he olivat joutuneet vaihtamaan työpaikkaa. Tutkimuksen kannalta oleellinen tieto on, että kaikista tutkimukseen osallistuneista opettajista vain kahden (18,1 %) kohdalla oli kiusaaminen saatu loppumaan saman yhteisön sisällä.

Taulukko 4 kiusaamiseen puuttuminen (n=11)

Kiusaamiseen puuttuminen	n	%
Onnistuiko selvittämään ongelman?		
Kyllä	3	27,3
Ei	8	72,7
Miltä tahoilta saatu tukea?		
Vanhemmat	1	9,1
Kollegat	5	45,5
Esimies	4	36,4
Läheinen	2	18,2
Miten kiusaamiseen tulisi puuttua?		
Oma asenne	3	27,3
Kuri	3	27,3
Vanhempien tuki	2	18,2
Kollegoiden tuki	7	63,6
Esimiehen tuki	7	63,6
Lainsäädäntö	2	18,2

Tutkimustulosten valossa opettajat kokivat saaneensa tukea kiusaamisongelmaan useimmin kollegoiltaan. Jonkinasteista tukea kollegoiltaan koki saaneensa 5 tutkimukseen osallistunutta opettajaa (45,5 %). Lähes yhtä moni kertoi saaneensa tukea esimieheltään (36,4 %). Tuen muoto ja tehokkuus vaihteli kuitenkin suuresti. Jotkut opettajat kokivat esimiehen puuttuneet ongelmaan tiukasti, joidenkin osalta tuki oli jäänyt vain myötätunnon tasolle:

Muut opettajat eivät joko kokeneet vastaavaa tai sitten asiaa ei koettu muuten riittävän vakavaksi, jotta ongelmaan olisi puututtu koko työyhteisössä... Rehtori oli melko kokematon, enkä saanut häneltä juurikaan tukea kohdata ja selvittää ongelmia oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa. Empatiaa herui, mutta ei välineitä tai tiukkaa puuttumista, jota tilanne olisi kipeästi vaatinut! (Nainen 29 v.)

Kollegoilta ja esimieheltä olen saanut tukea lähinnä empatian ja kokemusten jakamisen muodossa. Konkreettisia välineitä en ole saanut, sillä ongelmaa ei koeta riittävän vakavaksi. (Mies 31 v.)

Merkittävä huomio muistettaessa kaikkien opettajien joutuneen kiusaamisen kohteeksi on se, että yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista ei ollut saanut minkäänlaista tukea kollegoiltaan tai esimieheltään. Esimiehellä oli selvinneissä kiusaamistapauksissa ratkaiseva vaikutus positiiviseen lopputulokseen yhden opettajan kohdalla. Toinen opettaja oli saanut kiusaamisen loppumaan omalla tiukalla puuttumisellaan - osasyynä tähän opettaja mainitsi, ettei uskaltanut tuoda ongelmaa ilmi kollegoilleen tai esimiehelleen totuudenmukaisesti.

Nykyisessä koulussani olen saanut kollegoilteni sekä esimiehiltä tällaisissa tilanteissa todella hienosti tukea. Oppilaita on otettu puhutteluun sekä apulaisrehtorin, rehtorin että luokanvalvojan toimesta ja vanhemmat ovat käyneet keskustelemassa koulussa. Ja onneksi se on tehonnut suurimmaksi osaksi! (Nainen 31 v.)

Eräs opettaja kertoo, että: ”*Toin asiaa esille, mutta tuntemuksiani en sellaisenaan uskaltanut tuoda julki.*” (Nainen 29 v.) Jotta tuki olisi riittävää ja tehokasta, on opettajan itse suhtauduttava ongelmaan vakavasti ja tuotava ongelma julki totuudenmukaisesti. Opettajat tuntuvat kuitenkin ymmärtävän, että saadakseen tukea, on sitä osattava myös vaatia: ”*En uskaltanut nostaa asiaa riittävästi esille esimieheni tai kollegoiden kanssa, jotta olisin edes voinut odottaa saavani tukea.*” (Nainen 34 v.)

Muutaman opettajan kokemuksen valossa työyhteisön ja esimiehen asenne ja kyvyttömyys ratkaista kiusaamisongelma vaikuttaa jopa uskomattomalta muistaen, että Työturvallisuuslain (2002) nojalla työnantaja on velvollinen ryhtymään toimiin saadessaan tietoonsa kiusaamista tapahtuvan. Lain mukaan:

Työnantaja on tarpeellisilla toimenpiteillä velvollinen huolehtimaan työntekijöiden turvallisuudesta ja terveydestä työssä. Jos työssä esiintyy työntekijään kohdistuvaa hänen terveydelleen haittaa tai vaaraa aiheuttavaa häirintää tai muuta epäasiallista kohtelua, työnantajan on asiasta tiedon saatuaan käytettävissään olevin keinoin ryhdyttävä epäkohdan poistamiseksi. (Työturvallisuuslaki 738/2002, 8§,28§.)

Tästä huolimatta eräs opettaja on joutunut kokemaan kiusaamista jopa kymmenen vuoden ajan ilman, että olisi saanut tukea kiusaamisen ehkäisemiseksi työyhteisöltä tai esimieheltään. Edes ammattijärjestön lakimies tai poliisi ei ole saaneet kiusaamista loppumaan:

Mainitsin kiusaamisesta joskus työkavereilleni...en saanut mainittavaa tukea, vaan minun annettiin ymmärtää, että tällaiset puheet ikään kuin kuuluisivat opettajan työnkuvaan. Myöskään keskusteluni apulaisrehtorin kanssa eivät ole johtaneet oikeastaan mihinkään konkreettisiin toimiin... Heidän luokanvalvojansa ei puuttunut tyttöjen tekoon kovinkaan napakasti... Koulun johto ja työtoverit eivät ole juuri auttaneet tai tukeneet... koulussamme ei juuri koskaan puhuta opettajien työssä jaksamisesta eikä heidän työhyvinvoinnistaan... koulussamme liikkuu adressi, jossa vaaditaan minun erottamistani virastani. Vaadin heti luottamusmieheltä ja rehtorilta toimia, että tämä ajojahti saataisiin loppumaan. Adressin puuhahenkilöt saatiin selville, rehtori puhutti heitä, mutta mitään rangaistuksia ei annettu, tuskin edes oppilaiden koteihin ilmoitettiin asiasta... Juuri mitään ei tapahtunut, joten vaadin tiukasti poliisin kutsumista koululle. Poliisi tuli noin kolmen viikon kuluttua... Tässäkin tapauksessa oppilas selvisi rangaistuksetta... En siis tiedä, miksi minua on kiusattu enkä myöskään ymmärrä, miksi minä en juuri ole saanut apua tai tukea työyhteisöltä enkä kollegoilta. Soitin kerran OAJ:n lakimiehellekin, mutta hän sanoi, että asia [REDACTED] on ratkaistava koulun sisällä... OAJ:kään ei siis auttanut, paikallisyhdistyksestä nyt puhumattakaan! Olisin toivonut apua rehtorilta, työtovereilta ja viime kädessä vaikka OAJ:ltä, mutta olen saanut pettyä jokaisella kerralla... (Mies 48 v.)

Tämän opettajan voi todella sanoa taistelevan omassa työssään tuulimyllyjä vastaan. Pitkän uran aikana hän on hakenut tukea kaikilta mahdollisilta tahoilta. Hänen turhautuminen tilanteeseen käy selvästi ilmi myös hänen kirjoituksestaan: ”*Opettaja on yksin taakkansa ja tuskansa kanssa. Maassamme puhutaan paljon suvaitsevuudesta ja*

toisten kunnioittamisesta, mutta sanat ja teot eivät kohta. Opettaja on lainsuojaton, joka kohta oppilaiden ja vanhempien kiusaamisen aivan yksin.” (Mies 48v.)

Tutkimusaineiston muodostavien opettajien mukaan yleisin ongelmanratkaisukeino kiusaamisen lopettamiseksi oli keskustella kiusaamiseen syyllistyneiden oppilaiden kanssa kahden kesken. Näin kiusaamiseen oli puuttunut jokainen tutkimukseen osallistunut opettaja. Aineisto on poikkeava Saloviidan (2006, 45-46) esiin nostaman näkemyksen kanssa, jonka mukaan kiusatut opettajat eivät juuri puhu kiusaamisesta kiusaajien kanssa saati kerro kiusaamisesta kollegoilleen tai esimiehelleen. Suoran vuorovaikutuksen voi katsoa olevan tällöin hyvin vähäistä ja ilman vuorovaikutusta kiusaajat tuskin osaavat syvemmin analysoida toimintaansa eettisesti ja tiedostaa uhrissa aiheuttamiaan negatiivisia seurauksia. Tutkimukseen osallistuneiden opettajien kirjoitusten perusteella kiusaajan kanssa käydyt keskustelut eivät kuitenkaan oleellisesti edesauttaneet kiusaamisen ehkäisyä.

Opettajat käyttivät myös muita ongelmanratkaisukeinoja kuten kurin ja sääntöjen tiukentamista, käskemistä ja oppilaan poistamista luokasta tai eristämistä muusta ryhmästä ja opetustilanteesta. Eräs opettaja oli ollut kiusaamisesta johtuen yhteydessä myös luottamusmieheen, poliisiin ja opettajien ammatti järjestö OAJ:n lakimieheen. Kiusaamisen ehkäisemiseksi ei tämän kyseisen opettajan kohdalla näilläkään keinoilla ollut vaikutusta vaan opettajan kiusaaminen oli jatkunut eikä kiusaajille ollut juuri yksittäisiä jälki-istuntoja vakavampia seurauksia toiminnastaan.

Tutkimustulosten valossa opettajien kiusaaminen tapahtuu pääsääntöisesti luokkahuoneessa. Yleisimmän kiusaamismuodon ollessa oppilaiden häiriökäyttäytyminen onkin oleellista pohtia, kuinka luokkahuoneessa tapahtuvan opetuksen ja toiminnan ympärillä tapahtuvaan käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa. Häiritsevä käytös on ennen kaikkea uhka luokan työrauhalle. Työrauhan turvaamisen lähtökohdasta häiriökäyttäytymiseen puuttumiseksi nostaa Timo Saloviita (2006, 55-62) luokassa ja koulussa sovitut säännöt. Säännöt ovat koulussa vallitseva suurin auktoriteetti, joita niin oppilaiden kuin opettajankin tulee noudattaa. Opettajan rooli vain on valvoa, että sääntöjä noudatetaan. Jos sääntöjä kyetään noudattamaan, myös opettajan oikeudet ja fyysinen ja psyykinen koskemattomuus säilyvät. Häiriökäyttäytymisen ja häiriköinnin ongelman voikin nähdä olevan riippuvainen opettajan kyvystä valvoa ja vaatia koulun sääntöjen noudattamista sekä niiden rikkomisesta seuraavia toimenpiteitä niin oppilaiden kuin itsensä kohdalla.

Aina opettaja ei kuitenkaan puuttunut ongelmatilanteisiin vaan pyrki olemaan huomioimatta kiusaamista. Opettajien mielestä erityisen tärkeäksi tekijäksi kiusaamiseen puuttumisessa nousi hyvä vuorovaikutus luokan muiden oppilaiden kanssa sekä panostus opettaja-oppilas – suhteen kehittäminen kiusaajaan.

Opettajat kertoivat toisinaan vaikeuksista puuttua sekä ratkaista ongelmatilanteita. Tämä johtui opettajien omasta mielestä enimmäkseen työkiireistä sekä stressistä. Näiden vuoksi kiusaaminen voi tuntua opettajasta toissijaiselta ongelmalta, johon opettaja ei aina jaksa juuri sillä hetkellä reagoida. Syynä voi olla myös vähäinen koulutus ja taidot kiusaamisongelman käsittelyyn. Toisaalta on tavallista kokea kiusaamisen johtuvan kiusaajasta lähtöisin olevista tekijöistä:

”En ole pystynyt keksimään mitään keinoa, jolla olisin voinut ehkäistä tai edes hillitä kiusaamista, koska en ole itse antanut aihetta kiusaamiseen. Kiusaavien oppilaiden kanssa on turha keskustella, koska silloin he vain huomaavat päässeensä tavoitteeseensa eli opettajan loukkaamiseen tai vahingoittamiseen.” (Mies 48 v.)

”Kyllä jotain pystyy tekemään, mutta kaikelle ei voi mitään. Muutamilla kavereilla kun millään ei ole mitään väliä.” (Mies 38v.)

Kiusaamisen määritelmä on haasteellinen. Opettajat eivät välttämättä edes itse osaa omakohtaisista kokemuksista huolimatta sanoa, onko jokin toiminta määriteltävissä kiusaamiseksi vai onko kyseessä vain jotenkin muuten määriteltävä työtä kuormittava toiminta. Kiusaaminen vaikuttaakin olevan monesti liian voimakas termi, jotta opettajat uskaltaisivat myöntää tulleen kiusatuiksi. Enemmän puhutaan ”kuormittavasta tekijästä”, häiriköinnistä tai häiritsevästä- ja häiriökäyttäytymisestä, joka vaikuttaa tutkimustulostenkin valossa olevan kiusaamisen yleisin ilmenemismuoto. Se on Levinin ja Nolanin (2010, 30-31) mukaan myös yleisin syy, jonka takia opettajat haluavat vaihtaa työpaikkaa tai jopa ammattia. (Ks. Jones & Jones 2007, 7-9; vrt. Terry 1998, 263.)

Opettajat turvautuivat myös kurinpidollisiin ratkaisuihin, kun pyytäminen ja koulun sääntöihin vetoaminen eivät tuottaneet tulosta. Luokkatilasta poistaminen ja jälki-istunto olivat yleisiä kurinpidollisia toimia mutta moni turvautui myös huutamaan,

käskemään tai uhkailemaan oppilasta. Myös oppilaan huoltajiin oltiin yhteydessä ja jotkin opettajat ottivat ongelman puheeksi myös kollegoiden ja esimiehen kanssa. Näin ei kuitenkaan toiminut kuin osa opettajista sillä oman osaamisen ja ammattitaidon pelättiin kyseenalaistuvan. Ongelmaa pyrittiin ratkaisemaan useammin vetoamalla huoltajiin. Myös kollegoille puhuminen oli yleisempää kuin esimiehelle. Esimiehen asema työnantajan edustajana koettiin selvästi uhkana omalle ammattiyhteisölle kuin myös työpaikan säilymiselle.

Opettajat olivat hakeneet ja saaneet tukea kollegoiltaan sekä esimieheltään ja kuitenkin vain yhden opettajan kohdalla kiusaaminen oli saatu loppumaan. Tuki ja puuttuminen eivät selvästikään ole olleet tutkimukseen osallistuneiden opettajien kohdalla riittävän tehokasta. Lisäksi opettajien kokemuksista nousee esille toinen kiusaamisen ehkäisyyn selvästi vaikuttava tekijä: vanhempien aktiivinen osallistuminen ja tuki - tai paremminkin niiden puute. Toinen opettajista, joka oli saanut kiusaamisen loppumaan, oli myös ainoa vanhempien tukea saanut opettaja. Kaikissa muissa teemakirjoituksissa, vanhempien tukea ei joko mainittu tai sen puutteen epäiltiin olevan oleellinen este kiusaamisen ehkäisemiseksi.

Sain kyllä henkistä tukea kollegoilta ja rehtorilta. OHR:n kanssa pohdimme myös toimenpiteitä oppilaan häiriköinnin saamiseksi aisoihin. Vanhemmat eivät kokeneet ongelmaa merkittäväksi ja uskonkin, että tällä oli suuri vaikutus, ettei ongelmaa vuoden aikana saatu kuriin. (Nainen 29 v.)

Kerroin äidille ongelmista... johon hän ei myöskään ottanut sen kummempaa kantaa. Sen sijaan hän kertoi, että onkin kehottanut poikaansa ottamaan selvää, kuinka ruotsin opettaja saataisiin vaihdettua! ... Jos sekä koti että poikien rakastama luokanvalvoja olisivat puuttuneet asiaan, uskon että lopputulos olisi ollut vähän erilainen. (Nainen 31 v.)

Kaikissa teemakirjoituksissa opettajat eivät nostaneet esille tahoja tai tukimuotoja, joilta toivoisivat saavansa tukea kiusaamisen ehkäisyyn. Toisaalta kirjoituksia tulkittaessa voidaan niissä mainittujen kiusaamiseen negatiivisesti vaikuttavien ja mainitsematta jääneiden tuen tahojen perusteella päätellä esimiehen, kollegoiden ja vanhempien olevan tärkeimmät tahot, joilta opettajat toivoisivat saavansa tukea kiusaamisen

ehkäisemiseksi. Suoraan kollegoiden ja esimiehen tuen tärkeyttä painotti kuitenkin 7 (n=7) opettajaa (63,6 %). (Ks. taulukko 4.) Vanhempien tuen mainitsi suoraan vain 2 opettajaa (18,2 %), vaikka lähes kaikissa kirjoituksissa vanhempien välinpitämättömyyden ja negatiivisen asenteen katsottiin olevan suurin este kiusaamisen ehkäisemiselle. Oman määrätietoisuuden ja tiukan puuttumisen tärkeyttä korosti 3 opettajaa (27,3 %). Lisäksi osa opettajista myönsi oman passiivisuutensa ja uskalluksen puutteen olleen esteenä ongelman ratkaisemiselle.

7 POHDINTA

7.1. Yhteenveto tutkimustuloksista

Tässä kappaleessa pyrin kuvaamaan niitä kokemuksia, ajatuksia ja käsityksiä, joita tutkimukseen osallistuneet opettajat nostivat esille omista kiusaamiskokemuksistaan. Tulokset tukevatkin opettajiin kohdistuvaa kiusaamista koskevaa taustateoriaa ja aiempia selvityksiä, joiden mukaan suuri osa peruskoulun opettajista joutuu oppilaiden kiusaamaksi jossain vaiheessa uraansa. Aineistosta ei kuitenkaan noussut oleellista uutta tietoa itse kiusaamisilmiön määrittelemisestä tai ilmenemismuodoista ja vastauksista saatu tieto tukeekin tutkimuksessa käytettyä taustateoriaa. Myös nuorten ja uransa alkuvaiheessa olevien opettajien suuri riski joutua oppilaiden kiusaamaksi korostui aineistossa ja oli yhdenmukainen aiheesta tehtyjen tutkimusten kanssa. (Kauppi 2006, 40-41; Terry 1998, 263.)

Tutkimustulosten perusteella epäsuoraksi kiusaamiseksi lukeutuva toiminta on erittäin yleistä ja kokonaisvaltaista. Tarkastelemalla opettajien kokemusta omasta työkyvystään opettajien kohtaaman epäsuoran kiusaamisen yleisyyden valossa (kuvio 1 ja kuvio 2) voidaan päätellä opettajien kokemalla psyykkisellä epäsuoralla kiusaamisella olevan merkittävä yhteys opettajien työkykyyn sitä laskevana.

Tutkimustulokset ovat samassa linjassa kiusaamisesta tehtyihin lukuisiin selvityksiin. (Ks. Varhama 2008, 15.) Kiusaamisen aiheuttamia subjektiivisia kokemuksia on tutkinut muun muassa Kaukiainen, Salmivalli, Björkqvist, Österman, Lahtinen, Kostamo, & Lagerspetz (2001). (Ks. myös Hamarus 2006, 189; Olweus 1992, 14-15.) Myös tämän tutkimuksen osalta voin todeta tutkimustulosten olevan samansuuntaisia. Tutkimustulosten perusteella ja aiempien selvitysten valossa voidaan todeta kiusaamisella olevan negatiivinen yhteys opettajien työviihtyvyyteen sekä kuormittavuuden, työperäisen stressin, sairauslomien ja irtisanoutumisien valossa myös työssä jaksamiseen. Tutkimustulosten valossa voidaan todeta kiusaamisen laskevan myös opettajien työmotivaatiota ja sitoutumista työhönsä, vaikka aiheesta tehtyjen selvitysten valossa opettajien työmotivaatio on kiusaamisesta huolimatta verrattain korkea. (Lehto & Sutela 2008.) Opettajiin oppilaiden taholta kohdistuvan kiusaamisen

yleisyyden (ks. esim. Salmi & Kivivuori 2009) ja tämän tutkimuksen aineiston valossa on kyseessä vakava ilmiö ja kiusaamiskokemusten on todettavissa olevan yhteydessä myös opettajien työuraan.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat tutkimuksen tärkeäksi. Vastauksista ilmeni myös heidän huolensa kiusaamisongelmasta sillä sen lisäksi, että jokainen vastaaja oli kohdannut kiusaamista, kokivat he opettajiin kohdistuvan kiusaamisen olevan myös muiden opettajien ongelma heidän koulussaan. Nämä kävivät ilmi erityisesti heidän mielipiteistään koskien kiusaamisen ennaltaehkäisyä ja tukiverkon tärkeyttä. Opettajilla ei heidän mielestään useinkaan ole riittäviä välineitä kiusaamisen ehkäisemiseksi tai kiusaamisen kielteisiltä vaikutuksilta välttyäkseen. Osa opettajista koki omaavansa tietämystä ja osaamista kiusaamisen vähentämiseen. Kaikilla ei näitä välineitä kuitenkaan ollut ja heidän mielipiteistään saatiin tutkimuksella nostettua esiin, millaista apua kiusatut opettajat toivoisivat saavansa.

Kiusaamista ei ole helppo tunnistaa ja jos kiusattu ei pysty itse ongelmaa ratkaisemaan eikä kerro siitä esimiehelleen tai kollegoilleen, kiusaamisongelma saattaa jatkua pitkään ja jopa pahentua. Näin oli käynyt opettajille, jotka kertoivat jääneensä yksin kiusaamisongelman kanssa. Pitkäkestoisella kiusaamisella taas puolestaan oli selvästi yhteyksiä opettajan työssä jaksamiseen ja viihtyvyyteen. Motivaation heikkeneminen näkyi siinä, etteivät opettajat enää kokeneet työtään mielekkääksi eivätkä jaksaneet nähdä vaivaa myöskään mielekkään opetuksen järjestämiseen. Opettajilla ei enää löytynyt motivaatiota vuorovaikutuksen ja yhteistyön kehittämiseksi vaan heidän kaikki energiansa meni välttämättömän opetuksen järjestämiseen ja itsensä suojaamiseen, jopa eristämiseen oppilaista.

Opettajien mielestä todellinen kiusaamisongelma tiedostetaan kouluissa hyvin harvoin ja ongelmaa saatetaan vähätellä. Vähättelyn syytä on varmasti monia mutta yksi niistä on varmasti se, etteivät opettajat uskalla myöntää tulleeensa kiusatuiksi. Syinä kertomattomuuteen voi olla kiusatun pelko kiusaamisen lisääntymisestä mutta myös häpeän tunne siitä, ettei kykene itse selvittämään ongelmaa. Yksin selviytymisen kulttuuri on selkeästi syvälle juurtunut ajattelutapa opettajien ammattikunnassa.

Kaikissa tapauksissa kiusaamisesta kertominen koulun rehtorille ei kuitenkaan ollut saanut kiusaamista loppumaan. Tähän opettajat kokivat olevan syynä asian vähättely. Toisaalta kiusaamiseen puuttuminen vaati myös kiusatululta opettajalta vahvaa ja määrätietoista puuttumista, jota ilman kiusaamista tuskin saadaan kuriin. Levin ja

Nolan (2010, 29) nostavat esille oleellisen seikan kiusaamiseen - erityisesti häiriökäyttäytymiseen - puuttumiseen: myös hyvin käyttäytyvät oppilaat voivat alkaa käyttäytyä häiritsevästi, jos he alkavat ottaa mallia häiritsevistä oppilaista. Tämä riski kasvaa erityisesti, jos opettaja ei itse puutu työrauhahäiriöihin.

Vanhempien vaikutus lapsiinsa on suuri ja kotoa saatu kasvatus vaikuttaa tutkitusti myös lasten käyttämän suoran ja epäsuoran aggression riskiin. (Valles 2010, 51-68.) Näiltä osin voidaan vetää myös tutkimuksen tulosten valossa johtopäätös kotikasvatuksen ja asenteiden heijastuvan lasten toimintaan. Niin kiusaamisen ennalta ehkäisyssä kuin kiusaamiseen puuttumisessa kodin ja kasvatuksen roolia voidaan pitää merkittävänä. Kiusaamisongelma on siis ratkaistava koulun ja kodin yhteistyössä. Teemakirjoitusten perusteella opettajat kokevat omat vaikutusmahdollisuudet hyvin vähäisiksi, jos kiusaamiseen ei asennoiduta vakavasti ja puututa oppilaiden kotona.

Tutkimustulosten perusteella opettajien mahdollisuudet vaikuttaa itse sekä saada tukea kiusaamisen ehkäisyyn olivat vähäiset. Kiusaamisen vastaiseen toimintaan ja tehokkaisiin interventioihin on selvästi tarvetta koulutasolla. Esimerkiksi Olweuksen kiusaamisen ehkäisy- ohjelmassa, OBPP (Olweus Bullying Prevention Program), on selvitetty kiusaamisvastaisten interventioiden toimivuutta eri luokka-asteilla. (Olweus & Kallestad, 2010, 115-131). Tutkimuksen tuloksista selviää, että kiusaamisen vastaiset säännöt koulussa, luokkatapaamiset ja kiusaaja-uhri- ”roolileikit” (role play) ehkäisivät oppilaiden raporttien mukaan kiusaamista ja vähensivät sen vaikutuksia uhrissa jopa 50 %. Olweuksen tutkimuksessa käytettyä kiusaamista ehkäisevää ohjelmaa (OBPP) on toistettu ja laajennettu myös kansainvälisiin kokeiluihin ja tulokset ovat olleet positiivisia. Kiusaamista ehkäisevänä ja luokan sosiaalista ilmapiiriä edistävänä välineenä OBPP:n vaikutusta opettajiin kohdistuvaan kiusaamiseen olisikin mielestäni aiheellista selvittää.

7.2 Tutkimuksen eettisyyden pohdintaa

Tutkimuksen eettisyyden huomioidussa tutkijan on noudattava hyvää tieteellistä käytäntöä. Eettisten periaatteiden noudattaminen vaatii tutkijalta ehdotonta rehellisyyttä, tutkimushenkilöiden yksityisyyden kunnioittamista, tarkkuutta tutkimustyössä, tulosten tallentamisessa sekä niiden esittämisessä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Tutkimus vaatii yksityiskohtaista suunnittelua, huolellista toteutusta ja sen raportointi on tehtävä perusteellisesti sekä tieteelliselle tiedolle määriteltyjen vaatimusten mukaisesti. Tutkimuseetiikan kannalta on tärkeää tehdä tutkimukseen osallistuville ymmärrettäväksi, mistä tutkimuksessa on kyse ja mitä tutkimukseen osallistuminen tarkoittaa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 74-76.) Näitä tutkimukseen liittyviä eettisiä periaatteita on noudatettu tämän tutkimuksen kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksen ensimmäinen eettinen ratkaisu tehdään jo tutkimusaiheen valinnassa ja ongelman määrittelyssä. Päätöksessä on huomioitava tutkimuksen hyödynnettävyys, käyttökelpoisuus ja merkityksellisyys. (Hirsjärvi ym. 2007, 24-25.) Tämän tutkimuksen aihe on valittu aiheen ajankohtaisuuden ja merkityksellisyyden näkökulmaa painottaen. Tavoitteena oli myös, että tutkimus nostaisi aiheen aiempaa enemmän yleiseen tietoisuuteen ja saatuja tuloksia voisi hyödyntää opettajien työssä jaksamisen ja työhyvinvoinnin edistämiseksi. Ainakin tutkimusaiheeni tullessa ilmi opettajakollegoiden kanssa käymissäni keskusteluissa aihe koettiin hyvin merkitykselliseksi ja ajankohtaiseksi.

Tutkimusaineiston keruumenetelmäksi koin parhaana vaihtoehtona teemakirjoittamisen sillä kokemuksiin perustuvassa tutkimuksessa metodi on todettu toimivaksi. (Helsti 2005, 149.) Tutkimukseen osallistuminen oli vapaaehtoista. Selvitin kirjoituspyynnössä tutkimukseni aiheen sekä millaista aineistoa tutkimukseen tarvitsen. Anonymiteetin säilyttäminen ja tutkittavien yksityisyys tulee olla ensisijaisen tärkeää mutta vaikka kerroin noudattavani ehdotonta luottamuksellisuutta aineistojen suhteen, uskon että sähköpostilla toteutettavaan aineistonkeruuseen on moni suhtautunut varauksella. Henkilökohtaisesta sähköpostiosoitteesta saattaa selvitä vastaajan henkilötiedot enkä usko, että kukaan jaksaisi luoda itselleen uutta sähköpostiosoitetta ainoastaan osallistuakseen tutkimukseen täydellisen anonymiä. Varsinaisesti henkilötietoja en siis vastaajilta kerännyt - vain vastaajan ikä, sukupuoli, luokka-aste ja

paikkakunta tuli ilmoittaa vastauksen yhteydessä. Myös kaiken aineiston työstin omalla kotikoneellani, ettei vastaajien lähettämistä kirjoituksista jäisi mitään tunnistettavia tietoja ulkopuolisten ulottuville.

Kuten pohdin aineistonkeruumenetelmän valintaani, olisi toista kautta toteutettavalla aineistonkeruumenetelmällä aineistokin saattanut olla suurempi, vaikkei laadullisessa tutkimuksessa suurta aineistoa tarvitsekaan koota. Saturaatiopisteen eli aineiston kylläntymisen saavuttaminen riittää mittariksi laadullisen aineiston riittävyydelle. (Eskola & Suoranta 2001). Toisaalta sähköpostin puolesta puhuu myös sen helppous ja näin suuren potentiaalisen tutkimusjoukon tavoittaminen. Sähköisessä muodossa olevaa aineistoa on myös helppo työstää ja se on käytettävissä sellaisenaan tutkimuksessa. Sähköpostiosoitteen ja mahdolliset tunnistetiedot poistin vastaanottamistani viesteistä välittömästi, kun olin tallentanut kirjoitukset tekstimuotoisina tutkimusaineistooni. Myös vastaanottamani sähköpostit poistin, kun tutkimusaineisto oli minulla kokonaisuudessaan koottuna. Tutkimustulokset on analysoitu ja raportoitu siten, että vastaajien tunnistaminen ei ole mahdollista.

Tämän tutkimuksen eettisyyttä on oleellista tarkastella erityisesti tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Luotettavuus onkin mielestäni tutkimusetiikan rinnakkainen käsite eikä näitä voi tarkastella täysin erillisinä tutkimuksen osina, koska tutkimustulosten luotettavuuden näkökulma yhtyy tutkimusetiikkaan tulosten totuudenmukaisuuden kautta. Tämän kriteerin olen kantanut läpi tutkimusprosessin. Luotettava tutkimus voi olla toki epäeettisesti toteutettu ja eettinen tutkimus taas tuottaa hyvin epäluotettavaa tietoa. Kuitenkin pitäydyttäessä huolellisessa ja totuudenmukaisessa aineiston analyysissä, tulkinnassa sekä tulosten esittämisessä on tutkimuksen toteutus tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaista. Huomioitaessa taas eettiset lähtökohdat tutkimuksen tekemisessä ei tutkimuksen missään vaiheessa tarvitse turvautua vääristelyyn raportointiin, joka taas on merkittävä tekijä tutkimuksen luotettavuudelle. Luotettavuuden toteutumista tutkimuksessa tarkastelen kuitenkin enemmän luvussa 7.3.

Tutkimusmetodini vaatii erityistä eettistä otetta tulkintojen arvioinnissa (ks. Hamarus 2006, 28-34), jota voikin tarkastella Eskolaa ja Suorantaa (2001) mukaillen tiedostamalla tutkijan oma vaikutus tutkimuksessa tekemiinsä tulkintoihin. Erityisesti taustatiedon ja -olettamusten vaikutus vaikuttavat tutkimusprosessiin, jolloin lähdekirjallisuuden on oltava relevanttia ja tietoa on sovellettava kriittisesti ja

tutkimuseettisten periaatteiden mukaisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 133). Olen kuitenkin pyrkinyt kaikissa tutkimuksen vaiheissa objektiivisuuteen ja avoimuuteen, jotta tutkimustulokset olisivat mahdollisimman totuudenmukaisia.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tieteellisen tutkimuksen on tietysti sanansa mukaisesti oltava luotettavaan tietoon pohjautuvaa ja oikeaa tietoa tuottavaa. Tieteellisen tutkimuksen keskeinen osa on siis luotettavuuden arviointi. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuksen luotettavuuden keskeisin kriteeri on tutkija itse, minkä vuoksi luotettavuuden arviointi kohdistuu koko tutkimusprosessiin ja aineiston analyysi, erityisesti tutkijan tekemät tulkinnot, sekä luotettavuuden arviointi ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa. (Eskola & Suoranta 2001, 209-211; Syrjälä 1994, 48). Tässä luvussa tarkastelen tutkimuksen luotettavuutta tieteellisen tutkimuksen eri aspekteista.

Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudelle ei ole olemassa yhtä yleistettävää määritelmää, minkä vuoksi eri lähteiden välillä on eroja luotettavuutta määrittävien käsitteiden käytössä. (Syrjälä ym. 1994, 48.) Koska laadullisessa tutkimuksessa ei ole yhtenäistä tutkimusperinnettä, on luotettavuuden tarkasteluun luonnollisesti useita erilaisia lähestymistapoja. (Tynjälä 1991, 388).

Laadullisen tutkimuksen perinteessä luotettavuutta voidaan kuvata esimerkiksi eri todellisuuskäsityksiin perustuvien määritelmien avulla (Eskola & Suoranta 2001). Eskolan ja Suorannan (2001) luokittelussa luotettavuutta tarkastellaan esimerkiksi realistisuuden, relatiivisuuden ja kritiikin näkökulmista. Realistisesta näkökulmasta tutkimuksessa tutkimuksella on mahdollista kuvata tutkittua kohdetta totuudenmukaisesti, jolloin luotettavuudessa on kyse siitä, kuinka totuudenmukaista käytetty kuvaus on. (vrt. korrespondenssiteoria.) Relativistisen näkemyksen mukaan todellisuus nähdään sosiaalisesti konstruoituna, jonka näkökulmasta luotettavuuden arviointi pohjaakin tutkimustekstin vakuuttavuuteen, vaikkei tekstin nähdäkään heijastavan suoraan todellisuutta. Kriittinen näkökulma puolestaan painottaa lukijan asemaa ja tutkimuksen luotettavuus määrittyy tutkimusmenetelmien oikeaoppisen käytön ja tutkimuksen käytännöllisyyden kautta.

Tutkimuksen luotettavuuden tarkastelua, kuten koko tutkimusprosessia, ohjaa valittu tutkimusote sekä aineistonkeruu – ja analyysimenetelmät. Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkastelen Eskolan ja Suorannan (2001) määrittelemien realistisuuden ja relatiivisuuden kautta. Lisäksi syvennän tutkimuksen luotettavuuden arviointia validiteetti- sekä reliabiliteetti -käsitteiden avulla. (Hirsjärvi ym. 2007, 226; Miles & Huberman 1994, 278; Tynjälä 1991, 388-391).

7.3.1 Realistinen näkökulma

Tutkimuksen luotettavuutta realistisesta näkökulmasta arvioitaessa on pohdittava, miten totuudenmukaisesti ja pätevästi tutkimusteksti heijastaa tutkimuskohdettaan – ovatko teoreettiset ja käsitteelliset määrittelyt yhteensopivia ja menetelmälliset ratkaisut loogisia. (Eskola & Suoranta 2001).

Olen sisällyttänyt tutkimukseeni otteita alkuperäisestä tutkimusaineistosta käyttäen vastaajien kirjoituksia. Tämän tarkoituksena on tuoda esiin konkreettisia esimerkkejä tutkimusongelmasta ja antaa lukijalle mahdollisuus arvioida tutkimusprosessia, aineiston analyysia ja siitä tekemiäni tulkintoja. Lisäksi aineiston kvantifioinnin kautta kokoamani taulukot olen liittännyt sellaisinaan tutkimusraporttiin lukijan tarkasteltaviksi ja arvioitaviksi. Tutkimusprosessin eri vaiheet olen pyrkinyt selvittämään raportissani mahdollisimman johdonmukaisesti sekä käyttämään perusteltuja ja auki kirjoitettuja kategorisointeja, jotta lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen johtopäätösten muodostumista.

Tutkimuksen teoria on johdettu alan kirjallisuudesta ja noudattelee Salmivallin (1998; 2003), Hamaruksen (2006; 2008) sekä Olweuksen (1992; 1994) määritelmiä kiusaamisesta. Tutkimuksen teoreettista lähtökohtaa sekä käsitteiden määrittelyn luotettavuutta voidaan tarkastella myös käsitevaliditeetin näkökulmasta, jota tarkastelen lisää luvussa 7.3.3.

7.3.2 Relativistinen näkökulma

Relatiiviseen näkemykseen sitoutuva luotettavuuden tarkastelu kohdentuu tutkimuksen vakuuttavuuden arviointiin. (Eskola & Suoranta 2001). Sen keskiössä on tekstuaalisuus eli ajatus siitä, millaista kuvaa todellisuudesta tutkimusraportti rakentaa. En näe, että

raportin johtopäätösten perusteella voidaan rakentaa absoluuttista totuutta tutkittavasta ilmiöstä vaan tekemäni tulkinnat ovat vain eräitä mahdollisia skenaarioita lukuisista vaihtoehdoista. Lukijan harkinnan varaan jää, noudattaako hänen tulkintansa samaa linjaa tutkimuksen kanssa. Relativistisen näkemyksen valinnan koen perusteltavaksi tutkimuksen metodologisessa viitekehyksessä, joka käsittää todellisuuden sosiaalisena ja kielellisenä rakentumisena. (Eskola & Suoranta 2001).

Tutkimusraportissa olen pyrkinyt mahdollisimman eksplisiittisesti kuvaamaan koko tutkimusprosessia: miten tutkimusongelma ja -kysymykset syntyivät, millaisia havaintoja tein saamistani teemakirjoituksista, miten tekemäni havainnot muodostuivat tulkinnoiksi ja millaisia tieteenfilosofisia ja teoreettisia lähtökohtia tutkimuksellani on. (ks. Tynjälä 1991, 391.) Tiedostan, että tutkimusraporttini on kuitenkin jo toisen asteen tulkinta aineiston muodostavista kirjoituksista, enkä varmasti pysty raportissani kuvaamaan tutkimusprosessia tarkalleen sellaisena kuin se todellisuudessa eteni (ks. Eskola & Suoranta 2001). Perusteellinen raportointi ja eri tutkimusvaiheiden ja tutkimuksen luotettavuuden arviointi tähtää osaltaan vakuuttamaan lukija tutkimuksen luotettavuudesta.

Relatiivinen näkemys omaa yhtäläisyyksiä niin narratiivisen tutkimuksen kuin monen muunkin luotettavuutta tarkastelevan näkemyksen kanssa (ks. Heikkinen 2001) sillä tutkija vaikuttaa oleellisesti omilla tulkinnoillaan ja valinnoillaan raporttiin - tutkijan kuvaukseen tutkitusta ilmiöstä. Läpinäkyvyyden kriteeri viittaa Heikkisen (2001) mukaan tutkimuksen perusteelliseen kuvaukseen, jonka avulla lukija voi seurata mahdollisimman tarkasti tutkimuksen kulkua, tutkijan ajattelua ja tulkintoja seuraavien johtopäätösten muodostumista. Läpinäkyvyyden voi tulkita tarkoittavan tutkimuksen johdonmukaisuutta ja vakuuttavuutta tai tutkimuksen kulun avointa kuvaamista ja vastaa laadullisessa tutkimuksessa itse asiassa realibiliteetti -käsitettä, johon perehdyn enemmän luvussa 7.3.4.

Yksityiskohtainen tutkimusprosessin kuvaaminen on myös siirrettävyyden kriteerin täyttymisen ehto (Heikkinen 2001) ja sivuaa näin realibiliteetin käsitettä. (Tynjälä 1991, 391; ks. myös luku 7.3.4 tutkimuksen realibiliteetin tarkastelusta). Koska tässä tutkimuksessa aineisto muodostuu subjektiivisiin kokemuksiin perustuvista kirjoituksista, ei niitä voida suoraan siirtää kontekstistaan. Kiusaamiskertomukset eivät kuitenkaan ole tutkimustulosten valossa kovinkaan eriäviä, oli kyse sitten mistä tahansa kiusaamistapauksesta, kiusaajan ja kiusatun hierarkkisesta suhteesta tai organisaatiosta.

Näin ollen kiusaamisesta aiheutuvia seurauksia voidaan soveltaen siirtää muihin kiusaamista käsitteleviin tutkimuksiin kuin myös eri konteksteihin aivan kuten olen tehnyt soveltamalla oppilaiden välisestä koulukiusaamisesta tehtyä tutkimusta vertaisrajat ylittävään kiusaamiseen ja työpaikkakiusaamiseen tässä tutkimuksessa. (ks. Hamarus 2008, 9.)

Tämän tutkimuksen tarkoitus on ollut lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä, tuottaa uutta tietoa opettajien kokemusten näkökulmasta ja näin löytää konkreettisia välineitä kiusaamisen ehkäisemiseksi. Tätä syntynyttä ymmärrystä toivon voitavan soveltaa muihinkin tapauksiin vaikkei näin pienestä tutkittavien aineistosta voida vetää universaalia johtopäätöstä tutkimuksen tuloksista. Kuitenkin ilmiön teoreettisten käsitteiden avulla tulokset on mahdollista siirtää tutkimusaineiston ulkopuolelle, mikä täyttää näin osaltaan tutkimuksen luotettavuuden todentuntuisuuden, vakuuttavuuden ja siirrettävyyden kriteerit. (Ks. Heikkinen 2001).

7.3.3 Looginen, sisäinen, käsite- ja sisältövaliditeetti tieteellisessä tutkimuksessa

Validiteetti- ja reliabiliteetti -käsitteiden soveltuvuus laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole täysin ongelmaton. (Hirsjärvi ym. 2007, 213-215.) Tutkimuksen luotettavuutta on kuitenkin arvioitava joillakin mittareilla. Oman tutkimukseni validiteettia tarkastelen luonnollisesti ensisijaisesti loogisen validiteetin näkökulmasta, jossa tutkimusta tarkastellaan kriittisesti kokonaisuudessaan (Anttila, P. 2006; Ks myös Eskola & Suoranta 2001) sekä tutkimusmenetelmän sisäistä validiteettia arvioimalla. Lisäksi tutkimusaineistolleni suorittama sisällönanalyysi edellyttää tutkimuksessani erityistä sisältövaliditeetin arviointia. Tähän pyrin tutkimuksessani kuvaamalla mahdollisimman selvästi kokoamaani aineistoa, sille suorittamaani sisällönanalyysiä ja johdettuja tulkintoja. (Anttila, P. 2006).

Tutkimuksen validiteettia voidaan tarkastella monelta eri kannalta. Yleisesti validiteetti kertoo, kuinka hyvin käytetty tutkimusmenetelmä mittaa juuri sitä ilmiötä tai ominaisuutta, jota on tarkoitus tutkia (Hirsjärvi ym. 2007, 213.) Myös Tynjälän (1991) mukaan luotettavuudella tarkoitetaan tutkimustulosten ja tutkittavan todellisuuden mahdollisimman hyvää vastaavuutta. Tutkimuksen validiteetti määrittyy näin ollen tutkimusmenetelmien ja tulosten vastaavuuteen ja johdettujen tutkimustulosten

luotettavuuteen. Myös tutkijan tekemät tulkinnat ja selitykset tulee tehdä lukijalle selviksi. (Eskola & Suoranta 2001.)

Tutkimuksen loogisen validiteetin näkökulmaa pyrin tukemaan läpi koko tutkimusraportin tarkastelemalla koko tutkimusprosessia kriittisesti. (Anttila, P. 2006). Eskola ja Suorannan (2001) mukaan laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi tuleekin kohdistaa koko tutkimusprosessiin ja arvioida tutkimusta kokonaisuutena, mikä voidaan käsittää juuri loogisen validiteetin arviointina.

Tutkimuksen sisäistä validiteettia voidaan tarkastella kysymyksen kautta: onko tutkimusstrategia valittu tutkittavan ilmiön olemuksen mukaisesti? Selvimmin tutkimuksen sisäistä validiteettia voidaankin tarkastella tutkimuksen tulosten kautta. Saavutettaessa valitulla tutkimusstrategialla tutkittavasta ilmiöstä tutkimusongelmaa vastaava tieto voidaan tutkimuksen sisäistä validiteettia pitää hyvänä. Tutkimusongelmani voi olla monille opettajille hyvin arka aihe, joten kirjoituspyyntö aineistonkeruumenetelmänä oli odotetusti hyvä strategia aiheen selvittämiseen. (Hirsjärvi ym. 2007, 201). Myös tutkielmani tulokset osoittavat tutkimusstrategian olleen onnistunut ja validiteetin hyvä.

Tämän tutkimuksen kannalta on mielekkäintä keskittyä sisällön validiteetin arviointiin, jolloin tutkimuksen luotettavuutta tarkastellaan aineiston analyysin kautta. Sisällön validiteetin arviointi kuuluukin olennaisesti juuri laadulliseen tutkimukseen käytettäessä sisällönanalyysin menetelmiä. Hyvän validiteetin saavuttaakseen tutkijan tulee mahdollisimman selvästi kuvata tutkimusaineistonsa sekä siitä tekemänsä tulkinnat. Sisäisen validiteetin voi näin ollen ymmärtää edellyttävän hyvää sisältövaliditeettia.

Käsitevaliditeetin näkökulmasta tutkimusta arvioidessa on pohdittava, onko tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa valittu oikein. Käsitevaliditeetin näkökulma tutkimuksessani toteutuu kvalitatiiviselle tutkimukselle ominaisesti aineiston analyysin ja teorian dialogina. (Ks. Eskola & Suoranta 2001, 83). Tutkimukseni teoreettisen näkökulman validiteettia voi evaluoida peilaamalla tutkimuksessa käyttämiäni määritelmiä ja tulkintoja Päivi Hamaruksen (2006, 2008), Christina Salmivallin (1998, 2003) ja Dan Olweuksen (1978, 1992, 1994) määritelmiin kiusaamisesta sekä Kivivuoren (1996, 1997, 2005) Oikeuspoliittiselle tutkimuslaitokselle tekemiin selvityksiin. (Ks. Myös Dworkin ym. 1988; Facts 2003a; Heiskanen 2005; Kauppi & Pörhölä 2009; Leymann 1996).

7.3.4 Reliaabelius tieteellisessä tutkimuksessa

Tutkimuksen reliaabelius tarkoittaa tutkimuksen toistettavuutta eli sitä, ovatko tutkimuksen tulokset sattumanvaraisia. (Hirsjärvi ym. 2007, 226; Miles & Huberman 1994, 278.) Sen voi käsittää tarkoittavan myös satunnaisvirheiden puuttumista. (Coolican 1994, 50). Reliabiliteetti voidaan varmistaa laadullisessa tutkimuksessa myös huolellisella tutkimusjärjestelyllä ja toteutuksella (Eskola & Suoranta 2001), jotka nähdäkseni toteutuvat tämän tutkimuksen kohdalla.

Tutkimuksen ulkoiseen reliabiliteettiin vaikuttavat tutkijan asema, tutkimusmenetelmien valinta, olosuhteet, käsitteiden määrittely, aineiston keruu ja analysointi. Tutkijan asemalla tarkoitetaan sitä, että tutkijan tulee osata asettua oikeaan rooliin, jotta tutkimusmenetelmien avulla saatu tieto olisi mahdollisimman syvällistä ja todellisuutta vastaavaa. (Syrjälä ym. 1994, 100.) Tutkimusmenetelmät tulisi myös valita kohderyhmälle sopiviksi (Hirsjärvi 2007, 226).

Päivi Hamaruksen (2006, 41) mukaan tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on muistettava se vaara, että kirjoitetulle aineistolle annetaan sellaisia merkityksiä, joita niillä ei todellisuudessa ole. Tulkinnat on ymmärrettävä kyseisen aineiston kontekstissa ja tutkimuksen tarkoitus on syventää lukijan ymmärrystä ilmiöstä *”uudella tavalla tästä aineistosta lähtien”*. *”Näin syntyynyttä ymmärrystä lukija voi hyödyntää kohdatessaan ilmiön omassa arjessaan”* ja tulkinnat on toistettavissa ja sovellettavissa myös muissa tutkimuksissa. Toistettavissa olevan tutkimuksen reabiliteetti on Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan hyvä.

Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen objektiivisuutta lisää huolellisesti dokumentoitu ja selitetty tutkimuksen rakenteen ja analysoinnin kuvaus. Tällöin lukijoiden on mahdollista seurata tutkimuksen etenemistä ja arvioida sen luotettavuutta. Lähtökohtaisesti kvalitatiivisessa tutkimuksessa esitetään analyysissä käytetyt luokittelu- ja tulkintakäytännöt mahdollisimman täsmällisesti ja yksiselitteisesti. (Hirsjärvi ym. 2007; Miles & Huberman 1994.) Täsmällisen dokumentoinnin avulla tutkimusaineistoa on mahdollista soveltaa ja käyttää hyväksi myös toisissa tutkimuksissa saavuttaen näin mahdollisesti samoja, toistettavia tulkintoja (Eskola & Suoranta, 2001; Tynjälä, 1991).

7.4 Tutkimusprosessin ja tulosten arviointi

Tynjälän (1991) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tarkoituksena on ensisijaisesti luoda näkökulmia tutkittavaan aiheeseen eikä niinkään selvittää totuutta sinänsä. Näin ollen on erittäin tärkeää olla tietoinen tutkijan oman taustan vaikutuksesta tutkimukseen. Tutkijan tulee siis tiedostaa olevansa tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta, 2001) ja tuoda tämä myös tutkimuksessaan julki.

Keräsin tutkimukseni aineiston kiusattujen opettajien aiheesta kirjoittamalla teemakirjoituksilla. Myöskään teemakirjoittamisella ei ole tarkoitus etsiä yhtä universaalia totuutta vaan kirjoitelman tarkoitus on etsiä tutkittavien ilmiöiden välisiä yhteyksiä. (Apo 1993; Helsti 2005, 154).

Teemakirjoitelmien uskottavuus perustuu kykyyn vakuuttaa lukija ja saada hänet eläytymään tarinaan; löytämään kirjoitetusta tekstistä tutkimuksen kannalta olennaiset teemat. Tarina itsessään vakuuttaa tutkijan relevanssillaan. Tutkija vaikuttaa teemakirjoittamisella kerättyyn aineistoon asettamallaan tehtävänannolla tai kirjoittamista ohjaavilla kysymyksillä ja tämän lisäksi omalla tulkinnallaan. (Apo 1993). Teemakirjoittamisessa tutkijalla itsellään onkin tutkimusjoukon lisäksi merkittävä vaikutus aineistoon ja luotettavuuden tarkastelussa aineiston lisäksi tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa painottuu erityisesti tutkijan suorittama aineiston analyysi. (Vrt. Anttila 2006; Eskola & Suoranta 2001).

Fenomenologisessa analyysissä tutkijan tulisi pyrkiä lähestymään tutkimuskohdetta ilman ennakko-oletuksia tai teoreettista viitekehystä. Tämän kriteerin täyttymisen koen kuitenkin tutkimukseni kannalta mahdottomaksi sillä tutkimus käsittelee kuitenkin ilmiötä, josta on valmista tutkimusaineistoa ja jonkinasteinen teoreettinen perehtyminen aiheeseen on välttämätöntä tutkimusaihetta määriteltäessä. Tutkimusongelma perustuu opettajien henkilökohtaisten kokemusten selvittämiseen ja fenomenologisella tutkimusotteella toteutettu teemakirjoittaminen osoitti tuottavan tutkimusongelman mukaista aineistoa.

Tutkimukseni luotettavuuden kannalta ei ole siis merkityksellistä keskittyä puntaroimaan kirjoitelmien todenperäisyyttä, koska kirjoitetut tarinat voivat periaatteessa olla täysin fiktiivisiä, eivätkä ne välttämättä edusta kirjoittajan todellista kokemusta. (Heikkinen, 2001; Syrjälä, 2001). Keräämäni aineisto ei antanut itselleni

kuitenkaan syytä epäillä yhdenkään kirjoittajan tekstin todenperäisyyttä ja yhteyttä opettajan todellisiin omakohtaisiin kokemuksiin.

Tutkimuksen aiheen vallinnassa oma taustani tai näkökulma opettajana ei ole kovinkaan merkittävä mutta tutkijan on silti olennaista pohtia, onko tutkimusmenetelmä validi ja tutkimusongelma relevantti. Omakohtaisia kokemuksia kiusatuksi tulemisesta minulla ei ole opettajan näkökulmasta joskin olen sitä joutunut todistamaan itse oppilaan roolissa. Myöskään opintojen ja opetusharjoitteluiden kautta en ole kokenut minkäänlaista kiusaamista oppilaiden taholta. Näiltä osin omaa vaikutustani tutkimusmenetelmään ja tuloksista johdettuihin päätelmiin voidaan pitää puolueettomina ja luotettavina. Tutkimusongelman merkitystä tieteellisen tutkimuksen saralla tukee puolestaan aiheesta tehdyt aiemmat selvitykset. (Ks. Kauppi & Pörhölä 2009; Kivivuori 1996; 1997; Kivivuori ym. 1999.)

Eniten tutkimukseen vaikuttava itsestäni lähtöisin oleva tekijä lienee esiymmärykseni kiusaamisesta ylipäätään sillä sitä jokainen ihminen on varmasti elämässään kokenut tai joutunut todistamaan jossain muodossa. Näin ollen jokaisella kiusaamisilmiötä tutkivalla on taatusti omat vaikutuksensa tekemiinsä tulkintoihin aineistosta (vrt. Tynjälä, 1991). Tässä mielessä tutkimukseni validiutta voidaan tarkastella käsitevaliditeetin näkökulmasta arvioimalla, onko tutkimuksen teoreettinen lähestymistapa valittu oikein.

Tutkimukseni teoreettisen näkökulman luotettavuutta tukee tutkimukseen tekemäni laaja teoreettisen taustan selvitys. Tutkimani ilmiö ja tutkimuksessani käyttämät käsitteet olen johtanut suoraan alan kotimaisista johtavista tutkimuksista ja kirjallisuudesta perehtyen myös ilmiötä käsittelevään kansainväliseen tutkimukseen. Teoreettinen käsitykseni aiheesta oli siis verrattain laaja jo ennen kuin aloitin varsinaisen tutkielmani. Teoriasidonnaisessa tutkimuksessa jonkin asteisia taustaoletuksia tutkittavasta ilmiöstä onkin mielestäni mahdoton välttää. (ks. Kiviniemi 2010). Ennakkokäsitykseni ja oletukseni kiusaamisen yhteyksistä opettajien työkykyyn ovat näin ollen vaikuttaneet tutkimukseeni jo tutkimusongelman määrittelyssä. Toisaalta en näe mahdolliseksi tehdä mielekästä saati merkityksellistä tutkimusta vailla minkäänlaista taustaselvitystä tutkittavasta aiheesta.

Esiymmärrykseni ohella merkittävin vaikutus tutkimukseen on asettamillani tutkimuskysymyksillä, jotka määrittelin vasta perehdyttyäni aiheesta aiemmin tehtyyn tutkimukseen. Näin ollen esiymmärrykseni ja aihetta käsittelevä tutkimus ovat osaltaan

vaikuttaneet asettamiini tutkimuskysymyksiin ja tätä kautta kirjoituspyyntöön vastanneiden kirjoituksiin. Koska tutkija on lisäksi kirjoitetun tarinan tulkitsija, korostuu tutkimuksessa erityisesti tutkijan ymmärrys tarinan merkityksistä. (Heikkinen, 2001; Syrjälä, 2001). Lopullinen tutkimus voidaankin mielestäni käsittää lukuisten tulkintakerrosten läpileikkauksena.

Tutkimuksen toistettavuuteen olen pyrkinyt kuvaamalla tarkasti tutkimusprosessin etenemisen ja aineiston analyysin eri vaiheet. Tutkimusaineistosta tekemäni määrittelyt ja tulkinnat olen yhdistänyt aiempiin tutkimuksiin sekä keräämäni aineistoon, jotka lisäävät tutkimuksen luotettavuutta. (ks. Eskola & Suoranta, 2001). Tutkimuksen teoreettisena taustana käyttämäni lähteet ovat kaikkien saatavilla, kuten myös tutkimuskysymykseni ja aineiston keruussa käyttämäni kirjoituspyyntö. Käytännössä tutkimukseni on näiltä osin toistettavissa kenen tahansa toimesta. On kuitenkin muistettava, että käytännössä on lähes mahdotonta päästä täydelliseen yhtenevään tulkinnan toistettavuuteen, kuten Eskola ja Suoranta (2001) ovat huomauttaneet. Esimerkiksi yhtenevää, samojen opettajien kokemuksia kuvaavaa aineistoa on mahdoton saada kokoon eikä näin ollen tutkimukseni ole täysin toistettavissa. Tutkijan tulee kaikesta huolimatta pyrkiä tutkimuksen toistettavuuteen ja noudattaa tarkkaa tutkimusprosessin ja aineiston analyysin eksplikointia dokumentoidessaan tutkimusta.

Aineisto on kerätty julkisella kirjoituspyynnöllä opetusalan ammattilehden *Opettaja* kautta, jonka levikki oli tutkimuksen ajankohtana noin 98 465. Kyselyni on siis teoriassa saanut jokainen OAJ:n ja SOOL:n jäsen ja johon kuka tahansa on voinut oman mielenkiintonsa mukaan vastata. Tutkimuksen validiteetti on tältä osin täysin kattava, vaikkakaan kokemuksiin perustuvassa teemakirjoittamisessa ei ole tarkoituksena kerätä suurta tutkimusjoukkoa. Kuitenkin saamieni vastausten määrän voi todeta riittäväksi tutkimani ilmiön selvittämiseen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole suurta merkitystä tutkimuksen onnistumisessa vaan aineistoa voi katsoa olevan riittävästi, kun uudet tapaukset eivät tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa. (Eskola & Suoranta 2001). Tällöin voidaan käyttää nimitystä aineiston kylläntyminen eli saturaatio.

Tutkimusongelman, tutkimuskysymykset ja aineiston keruuseen käyttämäni kirjoituspyynnön suunnittelin huolella oman graduohjaajani ohjeistuksen mukaisesti. Kirjoitusta ohjaavat kysymykset käytiin läpi myös graduseminaarissa, jossa ohjaajan ja opiskelijakollegoiden ehdotusten mukaisesti muokkasinkin kirjoitelmaa ohjaavat

kysymykset ja kirjoituspyynnön lopulliseen muotoonsa. Näin tutkimuskysymykset ja tutkittava aihe on saatu vastaamaan hyvin toisiaan, mikä tarkoittaa, että tutkimuksen mittarin (teemakirjoitusta ohjaavat kysymykset) validiteetti on huomioitu tarkoin.

Aineistonkeruumenetelmän ja kirjoitelman tekemisen voi katsoa vaativan niin suuren työn, etten usko opettajien vastanneen kirjoituspyyntöni aiheetta - fiktiivisellä kirjoitelmalla. (Ks. Heikkinen, 2001; Syrjälä, 2001). Tietämykseni vastaajista perustuu yksinomaan siihen, mitä he ovat teksteihinsä kirjoittaneet. Aineisto muodostuu siis täysin subjektiivisista kokemuksista, jotka opettajat ovat itse tulkinneet kiusaamiseksi. Aineiston uskottavuutta en kuitenkaan koe tarpeelliseksi epäillä, koska kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kokeneensa jonkin tasoista kiusaamista. Näin ollen tutkimusaineistoa voi pitää aitona ja luotettavana kuvauksena oppilaiden kiusaamisesta kärsivien opettajien kokemuksista ja kiusaamisen yhteyksistä heidän työssä jaksamiseensa, työviihtyvyyteensä ja motivaatioonsa.

Analyysiprosessin olen pyrkinyt kuvaamaan perusteellisesti ja jokaiselle lähetetylle kirjoitukselle tehtiin sisällönanalyysi. Tätä analyysiprosessia kuvaan kappaleissa 4 ja 5. Analyysiprosessi eteni Perttulan (1995) fenomenologisen tutkimuksen sekä Eskola ja Suorannan (2001) sisällön analyysimenetelmän mukaisesti aineistoa teemoitellen sekä sitä määrällisesti tiivistäen ja selkeyttäen. Analyysiprosessissa muodostunut tulkinta alkuperäisestä aineistosta koostaa tutkimuksen tulokset.

Mielestäni sain teemakirjoitelmien avulla kattavan ja monipuolisen aineiston, jossa vastaajat olivat joutuneet pohtimaan ja avaamaan kokemuksiaan tekstiksi. Toisaalta valitsemani menetelmä todennäköisesti myös karsi henkilöitä, joille kirjoittaminen ei ollut luonteva kanava jakaa kokemuksiaan. Sain vastauksia 11 kiusaamista kohdanneelta opettajalta. Vaikka aineisto ei ole suuri, olisi sen hankkiminen ollut huomattavasti haastavampaa esimerkiksi haastattelua käyttäen. Haastattelulla olisin tosin pystynyt pureutumaan syvällisemmin yksittäisiin teemoihin ja esittää mahdollisia jatkokysymyksiä, kun taas valitsemassani teemakirjoittamisessa on mahdoton jälkikäteen tarkentaa yksittäisen kirjoittajan ajatuksia. Ongelmallista tämä on erityisesti monitulkintaisissa teksteissä, joita aineistossani ei onneksi ollut.

Vaihtoehtoisesti syvällisemmän tiedon hankkimiseksi ja tutkimukseni validiteettia parantaakseni olisin voinut valita metodologisen triangulaation. Tällöin olisin voinut käyttää esimerkiksi haastattelua tai muuta vaihtoehtoista menetelmää

teemakirjoittamisen rinnalla. Tutkimukseni myötäillessä tutkimusmetodiltaan fenomenologista tutkimusta, joka ei perinteisesti vaadi triangulaatiota (Tuomi & Sarajärvi 2009, 144), en myöskään näe, että triangulaatiosta olisi ollut merkittävää hyötyä tutkimukselleni tai että jotain oleellista tutkimusongelmaan rajautuvaa tietoa olisi näin jäänyt saavuttamatta.

Tutkimuksen tulokset olisivat kuitenkin saattaneet olla erilaisia, jos olisin valinnut aineistonkeruukanavaksi avoimen nettikeskustelupalstan, jossa opettajat olisivat voineet kirjoittaa kokemuksistaan täysin anonyymeinä nimimerkin suojassa, sillä kokemuksiin perustuvat kertomukset eivät ole koskaan riippumattomia kontekstista. (Heikkinen 2001, 129). Pitkän aikavälin seurannalla avoimista nettikeskusteluista ilmiöstä saisi kuitenkin varmaan hyvin kattavan kokonaiskuvan ja laajan aineiston. Ongelmaksi nouseekin tällöin toisaalta aineiston laajuus ja rajaaminen. Myös nettikeskustelun avoimuus ja luonne saattaa aiheuttaa aineiston vinoutumista eli jonkin kriteerin voimakasta painottumista.

Tutkimus pyrkii selvittämään kiusaamisesta aiheutuvia seurauksia opettajien omien kokemusten kautta. Kuitenkin niin tämä tutkimus kuin kiusaamistutkimukset ylipäätään tähtäävät ongelman ymmärtämiseen ja sen kautta löytämään toimivia ratkaisuja kiusaamisongelmaan. Koska ongelmaksi muodostuu usein, että kiusaamiseen ei osata tai uskalleta puuttua tai kiusaamisesta seuraa kiusaajalle ”vain” rangaistus, on ratkaisuun pyrittävä syvemmällä puuttumisella.

Ketään ei hyödytä hakata päätä seinään vaan ongelmasta on voitava ottaa oppia. Koulun yhteiset kiusaamisen vastaiset säännöt ovat tietenkin, kuten edellä olen todennut, oleellinen tekijä kiusaamisongelman ratkaisemiseksi ja sääntöjen rikkomisella on luonnollisesti oltava seurauksensa. Syvempää puuttumista ymmärryksen kautta alleviivaa myös Chaux (2010, 143-158). Chaux'n mukaan kiusaamiseen tulisi puuttua syvemmin ja opettajan tulisi pyrkiä saamaan kiusaaja tiedostamaan kiusaamisensa vaikutukset ja tuntemaan empatiaa uhria kohtaan ennemmin kuin ratkaisemaan tilanne pelkällä rangaistuksella. Erään tutkimukseen osallistuneen opettajan kokemusten valossa ajatus saa tukea:

Viimeisenä päivänä puhuin heille siitä, millaisena olen kokenut heidän kiusaamisensa. Koko luokka kuunteli hiirenhiljaa... kaikki saivat siitä

hieman ajattelun aihetta... kuulin seuraavana vuonna muutamalta taholta, miten oppilaat olivat kaivanneet minua takaisin... (Nainen 31 v.)

Opettajan kannalta oppilaiden ymmärrys oli tapahtunut liian myöhään. Oppilaita ei olekaan helppo saada ymmärtämään toimintaansa ja tuntemaan empatiaa uhriaan kohtaan. Oppilaiden kanssa keskustelemalla kiusaamisongelmaa oli kuitenkin pyrkinyt selvittämään jokainen tutkimukseen osallistuneista opettajista – kiusaamisen näin oli saanut sen hetkessä työpaikassaan loppumaan vain yksi opettaja. Hänenkin kohdallaan kiusaamisen loppumiseen oli vaikuttanut lähinnä kova kuri ja tehokas puuttuminen: ”*Kova kuri puri. En enää koe kiusaamista suoraan mutta selän takana varmaan puhutaan vielä. Lisäksi ylimielinen asenne on yhä valloilla.*” (Mies 34 v.)

7.5 Johtopäätöksiä tutkimustuloksista

Koulukiusaamisen ehkäisemiseksi on niin Suomessa kuin kansainvälisesti kehitetty lukuisia hankkeita ja interventioita, joilla on tutkitusti mahdollista saavuttaa positiivisia tuloksia kiusaamisen vähentämiseksi. Interventioilla on positiivinen vaikutus erityisesti kiusaajaan. Oppilaiden opettajaan kohdistaman kiusaamisen ehkäisyssä voidaan näin ollen oletettavasti käyttää samoja kiusaamisen vastaisia interventioita kuin oppilaiden keskinäisessä kiusaamisessa. Kuten Varhama (2008) ja Eriksson (2002) ovat todenneet, kiusaaminen pitää nähdä laajemmassa perspektiivissä ja niin myös kiusaamisen ehkäisyyn kehitettyjen preventioiden ja interventioiden soveltamisessa tulisi olla avarakatseinen.

Kiusaaminen on kiusaamista, tapahtuu se sitten Suomessa tai Australiassa, koulussa tai työpaikalla. Kiusaamiseen voidaan puuttua lähes joka kontekstissa samoin keinoin vaikka eroja on niin yksilö-, luokka-, koulu-, kuin kulttuuritasolla. Kynnyskysymykseksi nousevat käytettävissä olevat resurssit, yhteisön asennoituminen, vuorovaikutus ja kiusaamisen vastainen kulttuuri – kuinka vakavasti haluamme ongelmaan puuttua. Viime kädessä vuorovaikutusprosesseissa heijastuvat kuitenkin yhteisön arvot, joita sen jäsenet sitoutuvat noudattamaan. Tämä nousi päällimmäisenä esille myös tutkimustuloksissa. Tehokkain tapa puuttua kiusaamisongelmaan vaikuttaa

tämän tutkimuksen tulosten perusteella olevan määrätietoinen puuttuminen yhteisön arvoja ja normeja vastaan rikkovaan toimintaan.

Aina voimakas puuttuminen ja kiusaajaa vastaan asettuminenkaan ei ratkaise tilannetta. Tällöin opettajalta vaaditaan uskallusta kertoa ongelmasta myös kollegoille, rehtorille ja vanhemmille, tai ainakin jollekin näistä tahoista, ja hakea tukea kiusaamisen lopettamiseksi. Koska opettajat kokevat usein ongelman araksi ja jäävät enemmän yksin asian kanssa, kaivataan kouluihin selvästi yhteisöllisempää kulttuuria, ymmärrystä ja vertaistukea. Ongelman olemassaolo tulee tiedostaa ja opettajien tulee itse hyväksyä oma rajallisuutensa. Yksinpärjäämisen kulttuuri vaikuttaa kuitenkin tutkimustulosten valossa olevan suurin riskitekijä opettajan kiusatuksi joutumiselle, sen ehkäisylle ja näin myös koko opettajan työlle.

Työterveyslaitos on kehittänyt työyhteisöjen työ- ja toimintakykyä, työntekijöiden terveyttä, työilmapiiriä ja työmotivaatiota edistämään erityisen Tyky -hankkeen. *”Ammattitaitoisesti ja pitkäjänteisesti toteutettu työtoiminta tukee työssä jaksamista ja työkyvyn säilymistä... parantaa yrityksen kannattavuutta ja toimintakykyä kestäväällä tavalla.”* (Työterveyslaitos, 2011.) Tyky -toiminta aktiivisen kiusaamiseen puuttumisen sekä kollegoiden ja esimiehen antaman tuen ohella ainakin teoriassa ja oikein toteutettuna siis edistää tutkimusaiheessa määrittelemieni kiusaamisesta aiheutuvien ongelmien ehkäisyssä ja lopulta vähentää kiusaamisen negatiivisia vaikutuksia opettajan työssä jaksamiseen, työviihtyvyyteen ja –motivaatioon. Tyky –toiminnalla saavutettuja positiivisia vaikutuksia ei kuitenkaan nostanut kirjoituksissaan esille yksikään tutkimukseen osallistuneista opettajista. Eräs opettaja kyllä kummastelee olematonta Tyky –toimintaa koulussaan: *”...meidän koulussamme ei juuri koskaan puhuta opettajien työssä jaksamisesta eikä heidän työhyvinvoinnistaan. Työilmapiirikyselyitä kyllä pidetään, mutta niillä ei näytä olevan mitään vaikutusta mihinkään eikä niistä tulosten esittelyn jälkeen enää kuulla.”* (Mies 48 v.)

Kiusaamiseen ollaan oikeastaan vasta havahtumassa. Hankkeita on kehitetty mutta niiden sisäistäminen koulu yhteisössä ei ole vielä riittävällä tasolla. Toimivia käytänteitä luodaan kouluissa ja työyhteisöissä mutta niin kauan kuin moniulotteinen ongelma lokeroitaan omiksi erillisiksi ilmiöikseen eikä uusia kiusaamisen ilmenemismuotoja uskalleta tunnistaa, on kiusattu omillaan. Jos yhteisö ei pysty omaksuma uutta suhtautumista kiusaamiseen ja yhteiseen hyvinvointiin on kiusaamisen helppo juurtua yhteisön arvopohjaan.

7.6 Tutkimuksen merkittävyys ja ehdotukset jatkotutkimukselle

Tutkimukseni kautta halusin nostaa esille opettajien omakohtaisia kokemuksia oppilaiden kiusaamisen vaikutuksista opettajan työhön ja onko kiusaamiskokemuksista löydettävissä yhteyksiä opettajan työssä jaksamiseen työviihtyvyyteen ja työmotivaatioon. Lisäksi pyrin selvittämään, millaista tukea opettajat kaipaavat ongelmaan ja miten heidän mielestään ongelmaa tulisi selvittää ja ennaltaehkäistä. Tätä kautta pyrin tuomaan esille konkreettisia välineitä opettajille ja kouluorganisaatiolle ongelman ratkaisemiseksi. Koska monet opettajat hakeutuvat eri alalle pian valmistumisensa jälkeen, halusinkin selvittää myös kiusaamisen yhteyksiä opettajien työuraan. Työurien pituudella ja työvoiman tarkoituksellisella kouluttamisella on merkittävä yhteiskunnallinen ja taloudellinen vaikutus.

Kuten vielä joltain osin työpaikkakiusaaminenkin, on oppilaiden opettajiin kohdistama kiusaaminen suuri tabu. Ongelma tiedostetaan niin opetustoimen ja opettajien ammattijärjestön (OAJ:n) kuin mediankin tahoilla mutta yhteiskunnallisesti ongelmaan ei selvästikään suhtauduta vielä riittävän vakavasti. Osasyynä varmasti voidaan pitää opettajien kokemaa häpeää ja huonoa itsetuntoa: omaa ammattitaitoa ja pätevyyttä ei haluta kyseenalaistettavan. Yksin selviytymisen kulttuuri on juurtunut syvälle opettajuuteen. Kiusaamiskulttuurin kehittymisen katkaisemiseksi tarvitaan yhteiskunnallista puuttumista mutta myös opettajat ovat itse esteenä ongelman ratkaisemisessa: ongelmasta on uskallettava puhua ja oma rajallisuutensa tunnustettava. Yhteiskunnallisesti laajaa ongelmaa ei saada ratkaistua luokkahuoneiden sisällä, lukittujen ovien takana. Harvoin edes yksittäinen kiusaamisongelma ratkeaa ilman ulkopuolista tukea. Aiheen nostaminen yhteiskunnan tasolla käytävään keskusteluun ja ongelman tiedostaminen ja tunnustaminen vaatii tiedeyhteisöltä perehtymistä ilmiön syvempään selvitykseen.

Opettajien työstressi ja työssä jaksaminen ovat olleet ajankohtaisia teemoja yhteiskunnallisessa kouluorganisaatiota ja opetusta koskevassa keskustelussa. Tavallisesti huomiota saavien puutteellisten resurssien, suurten luokkakokojen ja heikentyneen koulukurin sijaan halusin selvittää, millaisia yhteyksiä oppilaiden opettajaan kohdistuvalla kiusaamisella on opettajan työkykyyn erityisesti työssä jaksamisen, työviihtyvyyden ja –motivaation kautta. Tutkimukseni aihe onkin saanut

aiempaa enemmän huomiota ja on kasvatustieteen kentällä erittäin ajankohtainen. Tutkimus on merkittävä uuden näkökulman lisäksi kiusaamisongelman moniulotteisuuden kautta ja aihetta tulisi tutkia enemmän kasvatustieteellisen tutkimuksen kentässä. Ilmiön tutkimiseen pitäisi uskaltaa ottaa myös muita uusia näkökulmia ja tiedostaa ongelma laajana kokonaisuutena.

Opettajiin kohdistuva kiusaaminen ja väkivalta koulussa ovat olleet viime aikoina esillä niin opettajien ammattijärjestön OAJ:n raporteissa kuin mediassakin. Lisäksi kiusaamisen uudet muodot sähköisissä ja sosiaalisissa verkostoissa ja medioissa aiheuttavat ongelman ehkäisemiselle uudenlaisia haasteita. Paineet työurien pidentämiselle ja koulutetun henkilöstön sitoutumiselle koulutustaan vastaavaan työhön ovat yhteiskunnallisesti ajankohtaisia haasteita. Näin ollen opettajiin kohdistuvan vertaisrajat ylittävän kiusaamisen vaikutuksia juuri opettajien työssä jaksamiseen ja työviihtyvyyteen on aiheellista tutkia, niin yksittäisten opettajien, kouluorganisaation kuin yhteiskunnankin kannalta.

Merkittävää on tutkia ongelmaa juuri opettajien omia kokemuksia selvittäen sillä opettajien omien kokemusten näkökulmasta tehtyä tutkimusta ei ole juurikaan tehty. Myöskään työpaikkakiusaamista ei ole riittävästi tutkittu opettajien ammatissa. Erityisen tärkeä olisi huomioida kiusaamisongelma työsuojelulainsäädännössä opettajan perspektiivistä käsin sillä kiusaaja ei aina ole varsinaisessa työsuhteessa. Ongelman kapea määrittely muodostuu ongelmaksi niin kiusaamisongelman tiedostamisessa kuin sen ehkäisemisessä ja siihen puuttumisessa. Ongelma on kuitenkin todellinen ja vaatii huomiota koulu- ja työsuojeluorganisaatioissa.

Opettajien työssä jaksamisen ja työviihtyvyyden kannalta tutkimuksessani nousee olennaiseksi jatkotoimenpiteiksi tehdä lisäselvityksiä kiusaamisen konkreettisista vaikutuksista opettajan työhön ja tätä kautta lisätä opettajien koulutuksen kautta välineitä ja resursseja kiusaamisesta selviämiseen sekä sen ennaltaehkäisyyn. Kiusatut opettajat kaipaavat myös enemmän julkista keskustelua ongelmasta ja toivovat sen nousevan yleiseen tietoisuuteen. Voinkin lopuksi todeta, että aiheesta kaivataan kipeästi lisätutkimusta.

Organisaation tasolla kiusaaminen voi lisätä poissaoloja ja henkilökunnan vaihtuvuutta, vähentää tehokkuutta ja tuottavuutta, ei vain kiusaamisen uhrien, vaan myös muiden työtovereiden ja oppilaiden osalta, jotka kärsivät työympäristön negatiivisesta psykologisesta ilmastosta.

LÄHTEET

- Anttila, P. 2006. Tutkiva toiminta ja ilmaisu, teos, tekeminen. 2 painos. Hamina: Akatiimi.
- Apo, S. 1993. Kirjoittavat kertojat. Teemakirjoittaminen – folkloristiikan ‘näkymätön’ aineistonhankintamenetelmä. Elias, 4/93.
- Archer, J. 2010. What is Indirect Aggression in Adults? Teoksessa K. Österman (toim.) Indirect and Direct Aggression. Peter Lang. Frankfurt am Main. 3-16.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Käyttätymistieteellinen tiedekunta. Soveltavan kasvatustieteenlaitoksen tutkimuksia 291.
- Björkqvist, K. & Varhama, L. 2008. Parallels between bullying at school and in workplaces: a comparative review based primarily on Scandinavian research. Teoksessa L., Varhama (toim.) Bullying and other dysfunctional behaviour at workplace and at school. Åbo Akademi University.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Helsinki: Opetushallitus.
- Castren, K. 2005. Kun oppilas kiusaa opettajaa. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ. Opettaja 20, 22-24.
- Chang, M-L. 2009. An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. Educational Psychology Review 21 (3), 193– 218.
- Coolican, H. 1994. Research methods and statistics in psychology. 2nd edition. London: Hodder & Stoughton.
- Dworkin, A.G., Haney, C.A. & Telschow, R.L. 1988. Fear, victimization, and stress among urban public school teachers. Journal of Organizational Behaviour, 9(2), 159-171.
- Einarsen, S. 2000. The nature and causes of bullying at work. International Journal of Manpower, 20, 16-27.
- Einarsen, S. & Skogstad A. 1996. Bullying at work: Epidemiological findings in public and private organizations. European Journal of Work and Organizational Psychology 5 (2), 185-201.

- Eriksson, Björn 2001. Mobbning: en sociologisk diskussion. Sociologisk forskning 2, 8–43.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua? Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 81. 6-54.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? Opettajan näkökulma. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 106. 9-38.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Estola, E. 1999. Varhaiskasvatus lastentarhanopettajan silmin – narratiivis-elämäkerrallinen tutkimus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niiranen, & M. Ojala. Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: Atena kustannus.
- Facts: Henkisen hyvinvoinnin edistäminen työpaikalla. Tiivistelmä hyviä käytäntöjä koskevasta raportista. 2012. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 102.
- Facts: Kansantalous ja työsuojelu. 2008. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 76.
- Facts: Asiantuntijat ennakoivat esiin nousevia työterveyteen ja työturvallisuuteen liittyviä psykososiaalisia riskejä. 2007. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 74.
- Facts: Henkilökuntaan kohdistuvan väkivallan ehkäiseminen opetuslalla. 2003a. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 47.
- Facts: Opetusalan työturvallisuus ja työterveys. 2003b. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 46.
- Facts: Käytännön neuvoja työstressistä ja sen seurauksista kärsiville. 2002a. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 31.
- Facts: Työpaikalla tapahtuva häirintä ja väkivalta. 2002b. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 24.
- Facts: Työpaikkakiusaaminen. 2002c. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 23.
- Facts: Työperäinen stressi. 2002d. Belgia: Euroopan työturvallisuus- ja työterveysviraston julkaisuja 22.

- Fattah, E. 1991. *Understanding Criminal Victimization. An Introduction to Theoretical Victimology*. Usa: Prentice-Hall.
- Fisher, K. & Kettl, P. 2003. Perceptions of school violence. *Journal of Pediatric Health Care*, 17(2), 79-83.
- Griffith, J. Steptoe, A. & Cropley, M. 1999. An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology* 69, 517-531.
- Haapasalo, J. 2006. Teoksessa P. Honkatukia & J. Kivivuori (toim.) *Kasvuympäristön varhaiset riskitekijät rikollisen käyttäytymisen kehityksessä*. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 221. Nuorisotutkimusverkosto: Nuorisotutkimusseura.
- Hakanen, J. & Honkanen, H. 2001. *Helsingin kaupungin opetusviraston työyhteisön ja henkilöstön hyvinvoinnin kartoitus- ja kehittämistutkimus*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2004. *Työuupumuksesta työn imuun: työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla*. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Hakanen, J. 2006. Opettajien työn imu ja työuupumus. Teoksessa Perkiö- Mäkelä, M., Nevala, N. & Laine, V. (toim.) *Hyvä koulu*. Helsinki: Työterveyslaitos, 29–42.
- Hamarus, P. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä – yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta*. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research*. Väitöskirja.
- Hamarus, P. 2008. *Koulukiusaaminen: huomaa, puutu, ehkäise*. Helsinki: Kirjapaja.
- Harjunkoski, S.-M. & Harjunkoski, R. 1994. *Kiusanhenki lapsen kengissä. Koulukiusaaminen – haaste kasvattajalle*. WSOY. Juva.
- Hazler, R.J., Miller, D.L., Carney, J.V. & Green, S. 2001. Adult Recognition of School Bullying Situations. *Educational Research*, 43(2), 133-145.
- Heikkinen, H. L. T. 2001. *Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS- Kustannus, 116–132.
- Heiskanen, M. 2005. *Työpaikkaväkivalta Suomessa*. Teoksessa R. Sirén & P. Honkatukia (toim.): *Suomalaiset väkivallan uhreina. Tuloksia 1980–2003 kansallisista uhrihaastattelututkimuksista*. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 216.

- Helsti, H. 2005. Hedelmällisen tiedon jäljillä – Teemakirjoitukset tutkimuksen lähteinä. Teoksessa P. Korhonen, P. Olsson & H. Ruotsala (toim.): Polkuja etnologian menetelmiin. Helsinki, Ethnos, 148-159.
- Heponiemi, T., Sinervo, T., Kuokkanen, L., Perälä M-L., Laaksonen, K. & Elo-vainio, M. 2009. Sairaanhoidtajien kokema väkivalta ja halu vaihtaa työtä. Tutkiva Hoitotyö. 7(1), 11–19.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. 6 uudistettu painos. Tutki ja kirjoita. 13., osin uudistettu painos. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Honkonen, T., Lindström, K., & Kivimäki, M. (2003). Psykososiaalinen työkuormitus mielenterveyden häiriöiden etiologiassa. Duodecim, 119, 1327-1933.
- Isotalo, P. 2000. Poltetut kansankynttilät? Sosiaali- ja terveysalan ammattikorkeakouluopettajat opiskelijoiden harjoittaman henkisen väkivallan kohteina. Cityoffset Oy. Tampere.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 2007. Comprehensive Classroom Management. Creating Communities of Support and Solving Problems. Eight Edition. Boston: Allyn and Bacon.
- Jones, B., Nakanishi, R., Brockney-Abbott L. & Dillon, H. 1998. Nippin` hostility the bud: empowering all. Teoksessa K. Lauderdale et al. (toim.) "Tending to the Emotional Needs of Teachers and children: Tricks of the Trade". ICA Publishing.
- Järvinen, A. & Järvinen, P. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpaja.
- Kalimo, R. & Toppinen, S. 1997. Työuupumus Suomen työikäisellä väestöllä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Kananen, J. 2010. Opinnäytetyön kirjoittamisen käytännön opas. R. Heikkinen (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu, liiketoiminta ja palvelut –yksikkö. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Karisalmi, S. & Tuuli, P. 1998. Työssä jatkaminen ja työelämän laatu. Eläketurvakeskuksen raportteja 11. Helsinki: Hakapaino Oy.
- Kaukiainen, A., Salmivalli, C., Björkqvist, K., Österman, K., Lahtinen, A., Kostamo, A. & Lagerspetz, K. 2001. Overt and covert aggression in work settings in relation to the subjective well-being of employees. Aggressive behaviour, 27, 360-371.
- Kauppi, T. 2006. Opettajiin kohdistuva henkinen väkivalta. Jyväskylän yliopisto. Viestintätieteiden laitos. Pro gradu –tutkielma.

- Kauppi, T. & Pörhölä, M. 2009. Harassment experienced by school teachers from students: a review of the literature. Teoksessa T. Kinney & M. Pörhölä (toim.) *Anti and pro-social communication: theories, methods, and applications*. New York: P. Lang, 49-58.
- Kauppinen, T., Heikkilä, P., Lehtinen, S., Lindström, K., Näyhä, S., Seppälä, A., Toikkanen, J. & Tossavainen, A. (Toim.) 2000. *Työ ja terveys Suomessa v. 2000*. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Kemppinen, P. & Rouvinen-Kemppinen, K. 1998. *Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille*. Helsinki: Kustannusvalmennus P. & K.
- Kess, K. & Kähkönen, M. 2010. *Häirintä työpaikalla – työpaikkakiusaamisen selvittäminen ja siihen puuttuminen*. Edita. Helsinki.
- Kiiskinen, K. 2002. Entä kun koulukiusattu on opettaja. *Koulurauhaa. Kiusattujen tuki ry:n tiedotuslehti* 5(8),23-28.
- KiVa Koulu, 2009. (Verkkajulkaisu.) <<http://www.kivakoulu.fi/hanke>> (Viitattu 3.4.2012.)
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 70–86.
- Kivivuori, J. 1996. *Opettajien uhrikokemukset ja kontrollinäkemykset*. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, tutkimustiedonantoja 23.
- Kivivuori, J. 1997. *Opetajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta*. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 33.
- Kivivuori, J., Tuominen, M. & Aromaa, K. 1999. "Mä teen mitä mä haluan": oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997-1998. Helsingin kaupunki, tietokeskus: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, tutkimustiedonantoja 44.
- Kivivuori, J. 2005. Nuoret rikosten tekijöinä, uhreina ja kontrollin kohteina 1995–2004. Teoksessa J. Kivivuori & V. Salmi (toim.) *Nuorten rikoskäyttäytyminen 1995–2004. Teemana sosiaalinen pääoma*. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 214, Helsinki.
- Lagerspetz, K. 1977. *Aggressio ja sen tutkimus*. Tammi. Helsinki.
- Lagerspetz, K. 1990. *Psykologia - järjen ja tunteen tiede*. Gummerus. Jyväskylä.

- Lahelma, E. 1996. Vallan haastamista? Opettajien kokemuksia oppilaiden sukupuolisesta häirinnästä. *Kasvatus*, 5, 478-488.
- Lahelma, E., Palmu, T. & Gordon, T. 2000. Intersecting Power Relations in Teachers' Experiences of Being Sexualized or Harassed by Students. *Sexualities* 3 (4), 463-481. Lontoo: Sage Publications.
- Lahti, A. & Louhiranta, P. 1999. Miksi minä? Opettajien työpaikkakiusaaminen sen uhreiksi joutuneiden näkökulmasta. Tuope. Jyväskylä.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26-43.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. *Principles of Classroom Management. A Professional Decision- Making Model. Sixth Edition*. Boston: Pearson.
- Leymann, H. 1988. *Ingen annan utväg. Om utslagning och självmord som följd av mobbning i arbetslivet*. Wahlström & Widstrand. Stockholm.
- Leymann, H. 1992a. *Från mobbning till utslagning in arbetslivet*. Publica. Stockholm, Sweden.
- Leymann, H. 1992b. *Vuxenmobbing på svenska arbetsplatser. En rikstäckande undersökning med 2438 intervjuer*. Arbetarskyddsstyrelsen. Delrapport 1. Stockholm.
- Leymann, H. 1996. The content and development of mobbing at work. *European Journal of Work and Organizational Psychology* 5 (2), 165-184.
- Marjala, P. 2009. *Työhyvinvoinnin kokemukset kertomuksellisina prosesseina - narratiivinen arviointitutkimus*. Oulu: Oulun yliopisto.
- Metsämuuronen, J. 2005. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos*. Helsinki: International Methelp.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Laadullisen tutkimuksen käsikirja*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino oy.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. 2. painos*. California: Thousand Oaks.
- MLL. Mannerheimin lastensuojeluliitto. *Väkivalta perheessä (verkkojulkaisu)*. <http://www.mll.fi/vanhempainnetti/kipupisteita/perheen_kriisit_ ja_muutokset/va_kivalta_perheessa/> (Viitattu 25.5.2013.)

- MTV 3. 45-minuuttia. 3.4.2013. (Verkkajulkaisu.) Katsottavissa osoitteesta:
<<http://www.mtv3.fi/45minuuttia/jaksot.shtml/2013/04/1731130/34-missa-kulkee-oppilaan-koskemattomuuden-rajaa>> (Viitattu 25.5.2013.)
- OAJ. Tiedote 29.10.2010: Opettajien nettikiusaamiseen puututtava (verkkajulkaisu).
<http://www.oaj.fi/portal/page?_pageid=515,4890210&_dad=portal&_schema=PORTAL> (Viitattu 23.3.2012.)
- Olweus, D. 1978. Aggression in the schools. Bullies and whipping boys. Washington: Hemisphere Publishing Corporation.
- Olweus, D. 1992. Kiusaaminen koulussa. Suom. Mäkelä, M. Helsinki: Otava.
- Olweus, D. 1994. Annotation: Bullying at school: Basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of Children's Psychological Psychiatry* 35, 1171-1190.
- Olweus, D. & Kallestad, H. 2010. The Olweus Bullying Prevention Program: Effects of Classroom components at Different Grade Levels. Teoksessa K. Österman (toim.) *Indirect and direct aggression*. Peter Lang. Frankfurt am Main. 115-131.
- Onnismaa, J. 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Raportit ja selvitykset 2010:1. Helsinki: Opetushallitus.
- O'Moore, M. 2010. The Relationship between Workplace Bullying and Suicide in Ireland. Teoksessa: K. Österman (toim.) *Indirect and direct aggression*. Peter Lang. Frankfurt am Main. 239-259.
- Opetushallitus. Opettajat Suomessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:6. T., Kumpula (toim.) 2011. Helsinki: Opetushallitus.
- Otala, L-M & Ahonen, G. 2003. Työhyvinvointi tuloksen tekijänä. Helsinki: WSOY.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. QPS Nordic-ADW – Monitoring Age Diverse Workforce. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Partinen, R. 2004. Lainsäädäntö ja työhyvinvoinnin edistäminen. Teoksessa: A. Peiponen (toim.) *Hoitotyön vuosikirja 2004. Hoitotyön johtaminen ja työhyvinvointi*. Tammer-Paino Oy. Tampere. 42-49.
- Perusopetus.fi. Perus- ja erityisopetuksen tietopankki (verkkajulkaisu).
<<http://www.perusopetus.fi/?p=2579>> (Viitattu 25.3.2012.)

Perusopetuslaki. No: 2003/477. (Verkkojulkaisu).

<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>> (viitattu 23.5.2013.)

- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena : johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2010. "Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa" - tutkimushankkeen (2007-2009) loppuraportti. Helsingin yliopisto, Tampereen yliopisto, Itä-Suomen yliopisto.
- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Suom. Eeva Pilvinen. Helsinki: Weilin+Göös.
- Pimiä, K. 2010. Nettikiusaaminen vie opettajia sairauslomille (verkkojulkaisu).
Iltasanomat: <<http://www.iltasanomat.fi/kotimaa/nettikiusaaminen-vie-opettajia-sairauslomille/art-1288350422175.html>> (Viitattu 25.5.2013.)
- Puustinen, M. 2007. Opettajien häirintä yleistynyt. Helsinki: Opettajien ammattijärjestö OAJ. Opettaja 41, 8-9.
- Pörhölä, M. 2008. Koulukiusaaminen nuoren hyvinvointia uhkaavana tekijänä –Miten käy kiusatun ja kiusaajan vertaissuhteille? Teoksessa Autio, M., Eräranta, K. & Myllyniemi, S. (toim.) 2008. Polarisoituva nuoruus? Nuorten elinolot-vuosikirja. Helsinki: Hakapaino, 94-104.
- Pörhölä, M. & Kinney, T.A. 2010. Bullying: contexts, consequences and control. Barcelona : Editorial Aresta.
- Rainivaara, S. 2009. Workplace Bullying Relationships. Teoksessa T. Kinney & M. Pörhölä (toim.) Anti and pro-social communication: theories, methods, and applications. New York: P. Lang, 59-71.
- Rajala, R. 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa: onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta koulu yhteisössä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 1.
- Rantala, T. & Keskinen, S. 2005. "Ei meidän koulussa... eihän?" Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa S. Keskinen (toim.) 2005. Valta, kilpailu ja kiusaaminen opet- tajan työssä: artikkelisarja. Helsinki: Opetus-, kasvatus- ja koulutusalojen säätiö OKKA.
- Rossi-Kemppainen, P. 1998. Työpaikkakiusaaminen kouluissa: kiusattujen opettajien näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Saarela, K.L. & Isotalus, N. 1999 Väkivaltatyötaturmat Suomessa. Työ ja ihminen 13 (2), 137–149. Vantaa: Työterveyslaitos.

- Salmi, V. & Kivivuori, J. 2009. Opettajin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008, Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, verkkokatsauksia 10/2009.
<<http://www.optula.om.fi/1247667027833>> (Viitattu 23.5.2013.)
- Salmivalli, C. 1998a. Not only bullies and victims. Participation in harassment in school classes: Some social and personality factors. Ser. B; 225. University of Turku, Finland. Painosalama. Turku.
- Salmivalli, C. 1998b. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Helsinki: Gaudeamus. Tammer-Paino Oy. Tampere.
- Salmivalli, C. 2003. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2006. Yhteistoiminnallinen oppiminen ja osallistava kasvatustieteet. PS-kustannus. Jyväskylä. Opetus 2000.
- Santavirta, N., Aittola, E., Niskanen, P., Pasanen, I., Tuominen, K. & Solovieva, S. 2001. Nyt riittää: raportti peruskoulun ja lukion opettajien työympäristöstä, työtyytyväisyydestä ja työssä jaksamisesta. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 173.
- Savolainen A. 2001. Koulu työpaikkana- työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmasta. Tampere: Tampereen yliopisto, 2001. (Verkkajulkaisu).
<<http://tampub.uta.fi/search?query=koulu+työpaikkana&submit=Hae>> (Viitattu 25.3.2013.)
- Savolainen, J. 2006. Rikosten ja väkivallan torjuntaa kouluissa. Teoksessa P. Honkatukia & J. Kivivuori (toim.) Nuorisoriikollisuus: Määrä, syyt ja kontrolli. Helsinki: Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen julkaisuja 221.
- Smith, P. K., Singer, M., Hoel, H. & Cooper, C. L. 2003. Victimization in the school and the workplace: are there any links? *British Journal of Psychology* 94. (2). 175–188.
- Schäfer, M., Korn, S., Smith P., Hunter S., Mora-Merchán, J., Singer, M. & van der Meulen, K. 2004. Lonely in the crowd: Recollection of bullying. *British Journal of Developmental Psychology* 22 (2004): 3, 379–394.
- Sinervä, H-P. 2004. Elämää työssä – työtä elämässä. Henkisiä haasteita itsensä kehittämiseksi. Gummerus Kirjapaino Oy. Jyväskylä.

- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2013. Työhyvinvointi (verkkojulkaisu).
<<http://www.stm.fi/tyoelama/tyohyvinvointi>> (Viitattu 25.3.2013.)
- Strömmer–Ilomäki, P. 1998. Henkinen väkivalta opettajien työssä. Pro gradu-tutkielma.
Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Tampere.
- STT. 2012. Turun Sanomat: Joka neljännessä koulussa kiusataan opettajia (verkkojulkaisu). ILTALEHTI:
<http://www.iltalehti.fi/uutiset/2012011215067077_uu.shtml.>(Viitattu 25.3.2013.)
- Syrjälä, L. (2001). Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (Toim.), Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Jyväskylä: PS-Kustannus. 203–214.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Terry, A.A. 1998. Teachers as targets of bullying by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255-268.
- Trentholm, S. & Jensen, A. 2008. *Interpersonal communication*. 6th edition. Oxford university press. New York.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. uudistettu painos. Latvia: Livonia Print.
- Tuominen, T. 2012. Psykososiaalinen kuormitus koskee kaikkia aloja. Sosiaali- ja terveysministeriö (verkkojulkaisu). <<http://www.stm.fi/ylakulma/artikkeli/-/view/1795651>> (Viitattu 25.3.2013.)
- Turun Sanomat. 2006. ”Ei siitä pitäisi suuttua” (verkkojulkaisu).
<<http://www.ts.fi/teemat/sunnuntai/1074098949/Ei+siita+pitaisi+suuttua.>>
(Viitattu 25.3.2013.)
- Turun Sanomat. 2012. Joka neljännessä koulussa kiusataan opettajia (verkkojulkaisu).
<<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/298141/TS+Joka+neljannessa+koulussa+kiusataan+opettajia.>> (Viitattu 23.5. 2013.)
- Turun Sanomat. 2012. Kiusaaminen rehtorien ykköshuoli (verkkojulkaisu):
<<http://www.ts.fi/mielipiteet/paakirjoitukset/298570/Kiusaaminen+rehtorien+ykkoshuoli.>> (Viitattu 23.5.2013.)
- Turun Sanomat. 2000. Opettajaakin voidaan kiusata (verkkojulkaisu).
<<http://www.ts.fi/mielipiteet/lukijoilta/1073797378/Opettajaakinvoidaan+kiusata>> (Viitattu 23.5.2013.)

- Turun Sanomat. 2007. Opettajia ja lääkäreitä kiusataan (verkkojulkaisu).
<<http://www.ts.fi/uutiset/kotimaa/1074223484/Opettajia+ja+laakareita+kiusataan>.>
> (Viitattu 23.5.2013.)
- Turunen, V. 1996. Huono ilmapiiri tuottaa kiusaamista. Työ, Terveys, Turvallisuus 7 (26), 18- 20.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuudesta. Kasvatus 22 (5–6), 387– 398.
- Työterveyshuoltolaki. N:o 1383/2001. (Verkkojulkaisu).
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2001/20011383>> (Viitattu 12.7.2012.)
- Työterveyslaitos. I. Epäasiallinen kohtelu ja kiusaaminen työssä (verkkojulkaisu).
<http://www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/tyoyhteison_ristiriidat_ja_ratkaisut/epaasiallinen_kohtelu_ja_kiusaaminen/sivut/default.aspx> (Viitattu 23.5.2013.)
- Työterveyslaitos. II. Työyhteisön ristiriidat ja ratkaisut (verkkojulkaisu).
<http://www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/tyoyhteison_ristiriidat_ja_ratkaisut/sivut/default.aspx> (Viitattu 23.5.2013.)
- Työterveyslaitos. III. Ministeri Risikko: Työpaikkakiusaamiselle nollatoleranssi (verkkojulkaisu).
<http://www.ttl.fi/fi/uutiset/Sivut/tyopaikkakiusaamiselle_nollatoleranssi.aspx>
(Viitattu 23.5.2013.)
- Työterveyslaitos. IIII. Työpaikkakiusaaminen koskettaa ainakin joka toista (verkkojulkaisu).
<http://tyopiste.ttl.fi/Uutiset/Sivut/Tyopaikkakiusaaminen_koskettaa_ainakin_jok_a_toista.aspx> (Viitattu 23.5.2013.)
- Työterveyslaitos. IV. Tykytoiminta (verkkojulkaisu).
<http://www.ttl.fi/fi/terveys_ja_tyokyky/tykytoiminta/Sivut/default.aspx>
(Viitattu 8.3.2013.)
- Työterveyslaitos. IIV. Työn imu (verkkojulkaisu).
<http://www.ttl.fi/fi/tyohyvinvointi/tyon_imu/Sivut/default.aspx> (Viitattu 23.5.2013.)
- Työturvallisuuslaki. N:o 738/2002. 23.8.2002. (Verkkojulkaisu).
<<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>> (Viitattu 23.5.2013.)

- Valles, N-L., 2010. The Role of Deficient and Harsh Parenting in the Development of Childhood Indirect Aggression. Teoksessa K. Österman (toim.) Indirect and Direct Aggression. Peter Lang. Frankfurt am Main. 51-68.
- Varhama, L. 2008. Bullying and other dysfunctional behaviour at the workplace and at school. Turku: Åbo Akademi University.
- Vartia, M. 1991. Kiusaaminen työpaikoilla. Teoksessa Lehtinen, S., Rantanen, J., Juuti, P., Koskela, A., Lindström, K., Rhenström, P. & Saari, J. (toim.) Kohti vuotta 2000. Työ 1990- luvulla. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Vartia, M. 1994. Työpaikan ihmissuhteet ja konfliktitilanteiden käsittely. Teoksessa Lindström, K. (toim.) Terve työyhteisö – kehittämisen malleja ja menetelmiä. Työterveyslaitos. Helsinki.
- Vartia, M. 1996. The Sources of bullying – Psychological Work Environment and Organizational Climate. European Journal of Work and Organizational Psychology 5 (2), 203-214.
- Vartia, M. 2001. Tartutaan kiusaamiseen. Työ, Terveys, Turvallisuus 7 (31), 26.
- Vartia, M. 2003. Workplace Bullying – A study on the work environment well-being and health. People and Work Research Reports 56. Finnish Institute on Occupational Health. Vammalan kirjapaino Oy. Vammala.
- Vartia, M. & Paananen, T. 1992. Henkinen väkivalta työssä. Helsinki: Työterveyslaitos.
- Vartia, M. & Perkkä-Jortikka, K. 1994. Henkinen väkivalta työpaikoilla. Työyhteisön hyvinvointi ja sen uhat. Gaudeamus. Helsinki.
- Viinamäki, T. Opettajien ja sosiaalityöntekijöiden psyykinen rasittuneisuus. Kuopion yliopiston julkaisuja E. Yhteiskuntatieteet 50.
- YLE uutiset. 2008. Suomi on työpaikkakiusaamisen kärkimaa (verkkajulkaisu). http://yle.fi/uutiset/suomi_on_tyopaikkakiusaamisen_karkimaa/6112047 (Viitattu 25.5.2013.)

LIITTEET

Liite 1. Saatekirje kirjoituspyyntöön

Opettaja, kerro kokemuksistasi!

Olen luokanopettajaopiskelija Jyväskylän yliopistossa ja teen pro gradu- tutkimusta Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksella aiheesta “Oppilaat kiusaavat opettajaa – Kuinka kiusaaminen vaikuttaa opettajan työssä jaksamiseen”. Näkökulmakseni olen rajannut oppilaiden harjoittaman kiusaamisen, joksi voidaan määritellä henkinen ja fyysinen kiusaaminen, väkivalta sekä niillä uhkailu. Tutkimuksen aineistoksi kaipaan omakohtaisia kokemuksia opettajilta, jotka ovat jossain vaiheessa opettajan uraansa kohdanneet kiusaamista oppilaiden taholta. Aiheesta kiinnostuneita pyydän laatimaan lyhyen kirjoitelman, josta ilmenee seuraavat seikat:

- Millaista kiusaamista olet työssäsi oppilaiden taholta kohdannut,
- millaisia vaikutuksia kiusaamisella on ollut opetukseesi ja työssä jaksamiseesi,
- koetko pystyväsi ennaltaehkäisemään kiusaamista ja jos, niin miten,
- saiko tukea työyhteisöltä tai kollegoilta,
- miltä tahoilta ja miten olisit toivonut saavasi apua ongelmaan,
- millaisena näet työurasi tulevaisuudessa?
- Liitä kirjoitelmaasi seuraavat tiedot: ikä, sukupuoli, luokka-aste ja paikkakunta.

Vapaamuotoisen kirjoitelman voit lähettää sähköpostina osoitteeseen panu.o.t.helantera@jyu.fi. Kirjoitelmat käsitellään luottamuksellisesti, eivätkä vastaajien henkilötiedot tule missään tutkimuksen vaiheessa julki. Vastaamalla edistät opettajien työssään kohtaaman yleisen ja haastavan tilanteen tutkimusta.

Kiittäen, Panu Helanterä!