

**Kiusaamista vai väkivaltaa? – opettajaopiskelijoiden ja
opettajien valmiudet tunnistaa ja kohdata
kouluväkivaltaa**

Kirsi-Maari Ahonen & Pieta Puupponen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2022
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Ahonen, Kirsi-Maari & Puupponen, Pieta. 2022. Kiusaamista vai väkivaltaa? – opettajaopiskelijoiden valmiudet tunnistaa ja kohdata kouluväkivaltaa. Tutkimus opettajaopiskelijoiden kuvailemasta kouluväkivallasta ja valmiuksista sen kohtaamiseen. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 47 sivua.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoiden ja sieltä valmistuneiden opettajien kykyä kuvailla kouluväkivaltaa sekä selvittää, millaisia valmiuksia sen tunnistamiseen ja kohtaamiseen heillä on. Tutkimuksen aineistonkeruu toteutettiin puolistrukturoituina haastatteluina, joiden jälkeen aineisto litteroitiin sanatarkasti ja analysoitiin aineisto- ja teoriaohjaavasti.

Haastatteluun osallistui yhteensä 12 opettajaa ja opettajaopiskelijaa, joista kaikki olivat opiskelleet tai yhä tutkimuksen toteuttamisen aikaan opiskelivat Jyväskylän yliopistossa. Tutkimuksen osallistujat olivat erityisopettajia, luokanopettajia ja aineenopettajia sekä erityisopettaja-, luokanopettaja- ja aineenopettajaopiskelijoita.

Tutkimuksesta ilmeni, että tutkimukseen osallistuneilla opettajilla ja opettajaopiskelijoilla oli laaja ymmärrys kouluväkivallan eri muodoista, mutta he eivät osanneet aina nimetä ilmiötä kouluväkivallaksi, vaan saattoivat puheissaan käyttää sen sijaan kiusaaminen -termiä. Haastateltavien vastauksista ilmeni heidän oma halunsa toimia työssä ennaltaehkäisevästi ja/tai puuttua kouluväkivaltaan. Tähän haastateltavat toivoivat enemmän resursseja. Opettajankoulutukselta haastateltavat toivoivat enemmän oppisisältöjä kouluväkivallan tunnistamiseen, ehkäisyyn ja kouluväkivaltaan puuttumiseen.

Asiasanat: kouluväkivalta, koulukiusaaminen, opettajankoulutus

SISÄLTÖ

SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	11
2.1 Tutkimukseen osallistujat	11
2.2 Tutkimusaineiston keruu	12
2.3 Aineiston analyysi.....	14
2.4 Eettiset ratkaisut.....	15
3 KOULUVÄKIVALLAN JA KIUSAAMISEN ERONTEKOJA	17
3.1 Opettajaopiskelijoiden ja jo valmistuneiden opettajien ymmärrys kouluväkivallasta.....	17
3.1.1 Kouluväkivallan hahmottaminen.....	17
3.1.2 Omat kokemukset kouluväkivaltaa määrittävinä tekijöinä	22
3.2 Valmiudet kohdata ja ehkäistä kouluväkivaltaa	25
3.2.1 Kouluväkivallan ja kiusaamisen käsittely opettajaopinnoissa..	25
3.2.2 Koulutuksesta saadut valmiudet kouluväkivallan ehkäisemisessä ja kohtaamisessa	27
4 POHDINTA	29
LÄHTEET	38
LIITTEET	45

1 JOHDANTO

Syksyllä 2020 kouluväkivalta nousi vahvasti esille mediassa. Kouluissa tapahtuneista pahoinpitelytapauksista uutisoitiin ympäri Suomea, yksi merkittävä tapaus sijoittui omaan kotikaupunkiimme Jyväskylään. Kyseisessä tapauksessa kuudesluokkalainen oppilas pahoinpiteli koulumatkalla seitsemänvuotiaan ensimmäisen luokan oppilaan, joka joutui sairaalahoitoon teon vuoksi (Kotilainen, 2020). Joulukuussa 2020 otsikoihin nousi tapaus, jossa pitkittynyt kouluväkivaltatilanne eskaloitui pahoinpitelyksi, joka johti 16-vuotiaan nuoren kuolemaan. Tapahtumahetkellä 16-vuotiaat pahoinpitelijät tuomittiin myöhemmin oikeudessa murhasta. (Kirsi ym., 2021.)

Kun kyse on pahoinpitelystä, jonka uhri joutuu sairaalahoitoon tai kuolee, tuntuisi hyvin vähättelevältä käyttää tapauksesta termiä *kiusaaminen*. Ainut asia, joka esti esimerkiksi Jyväskylän tapauksessa sen, että tilanne ei edennyt syytteen, oli seikka, etteivät alle 15-vuotiaat lapset ole rikosoikeudellisessa vastuussa (Kotilainen, 2020).

WHO:n määritelmän mukaan väkivalta voidaan määritellä kontrollin, vallan tai fyysisen voiman tahalliseksi käytöksi tai sillä uhkaamiseksi niin, että se kohdistuu itseen tai toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään, ja että se voi johtaa psyykkisen tai fyysisen vamman syntymiseen, perustarpeiden tyydyttämättä jättämiseen, kehityksen häiriytymiseen tai jopa kuolemaan. WHO:n määritelmässä keskiössä on väkivallanteko, eivätkä sen seuraukset, joten määritelmän ulkopuolelle jäävät tahattomat tapaukset. (WHO, 2021.)

Kiusaamisen määritelmä on moninainen ja alati muuttuva, sillä siihen vaikuttaa, kuka toimii sen määrittäjänä (Kirves & Stoor-Grenner, 2010, s. 8). Kiusaamisen määrittelyyn tutkimuksessa on usein käytetty Olweuksen (1992, s. 14) määritelmää, jonka mukaan yksilöä kiusataan tai hän on kiusaamisen uhri, jos hän on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön negatiivisille teoille. Negatiivisiksi teoiksi Olweus määrittää toimet, joissa joku tahallisesti aiheuttaa tai pyrkii aiheuttamaan toiselle vammoja tai epämiellyttävän olon. Olweuksen mukaan kiusaamiseen liittyy myös vallan epätasapaino ja

kiusaamisen monet eri muodot. Se voi olla sanallista (esim. uhkailu, pilkkaaminen), fyysistä (esim. töniminen, lyöminen) tai epäsuoraa (esim. sosiaalinen eristäminen). Olweuksen mukaan kiusaamisen määritelmän keskiössä on toistuvuus, jolloin yksittäiset väkivallanteot jäävät tällaisen määritelmän ulkopuolelle. (Olweus, 1992, s. 15.) Kiusaamisen määrittäminen erityiseksi tiukkarajaiseksi ilmiöksi voikin johtaa tilanteeseen, jossa vain tietyt määritelmän mukaiset teot määritellään kiusaamiseksi (Hamarus & Kaikkonen, 2006).

Kiusaamisen ja väkivallan määritelmässä kiusaamisen kriteerit täyttävät myös väkivallan kriteerit. UNESCO määrittelee kouluväkivallan käsitteen seuraavasti: Kouluväkivalta sisältää fyysistä väkivaltaa, henkistä väkivaltaa, seksuaalista väkivaltaa sekä kiusaamista. Sen tekijöinä ja kokijoina voivat olla opiskelijat, opettajat ja muu koulun henkilökunta. (Unesco, 2017, s. 14). Myös Salmivalli (2019) toteaa, että vaikka väkivalta ei ole aina kiusaamista, voidaan kiusaaminen nähdä aina väkivaltana, sillä siinä pyritään vallankäytön kautta alistamaan ja vahingoittamaan toista henkilöä (Salmivalli ym., 2019, s. 237). Manninen (2010, s. 57) ei määrittele kouluväkivaltaa ilmiön pitkäkestoisuuden tai systemaattisuuden kautta, vaan tuo keskiöön sen kietoutumisen valtaan ja sukupuoleen sekä muihin tekijöihin, jotka ovat kytköksissä toiseuden tuottamiseen.

Pohjoismaissa käytetään muihin maihin nähden enemmän termiä *kiusaaminen*, kun puhutaan koulussa tapahtuvasta väkivallasta tai häirinnästä (Pikas & Pilvinen, 1990, s. 49). Aikaisemmassa tutkimuksessa onkin kyseenalaistettu kiusaaminen -käsitteen riittävyttä kuvaamaan ilmiötä (Juva ym., 2020). Tässä tutkimuksessa käytämme UNESCON määritelmän tapaan kouluväkivaltaa katto-terminä, joka pitää sisällään koulukiusaamisen muodot, mutta myös yksittäiset väkivaltatilanteet, jotka eivät välttämättä ole kiusaamista. Koemme, että nykyisen julkisen keskustelun valossa on tärkeää tiedostaa, että kaikki koulukiusaaminen on väkivaltaa, ja näin ollen käytämme koulukiusaaminen-termin sijaan ilmiötä paremmin kuvaavaa termiä kouluväkivalta.

Perusopetuslaki linjaa, että opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Perusopetuslaki 29 § 1 mom.). Tämä kattaa fyysisen,

psykykkisen ja sosiaalisen turvallisuuden. Opetuksen järjestäjän tulee laatia suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, häirinnältä ja kiusaamiselta koulukohtaisen oppilashuoltosuunnitelman osana. (POPS 2014, s. 81.) Opetussuunnitelmassa linjataan perusopetuksen rakennuspilareiksi elämän ja ihmisoikeuksien kunnioitus, pyrkimys niiden puolustamiseen ja ihmisarvon loukkaamattomuuteen (POPS 2014, s. 13). Myös koulun toimintakulttuuria ohjaavissa periaatteissa linjataan, ettei kiusaamista, rasismia, väkivaltaa tai muuta syrjintää hyväksytä ja epäasialliseen käytökseen on puututtava (POPS 2014, s. 25).

Kuitenkin vuoden 2021 kouluterveyskyselyssä käy ilmi, että kyselyyn vastanneista alakoulun neljäs- ja viidesluokkalaisista viittä prosenttia on kiusattu lukuvoiton aikana noin kerran viikossa. Vähemmän kuin viikoittaista kiusaamista koki 27,7 prosenttia lapsista. Kyselyyn vastanneista 4. ja 5. luokkaa käyvistä oppilaista fyysisistä uhkaa vähintään kerran kuluneen vuoden aikana kertoi kokeneensa pojista 17 prosenttia ja tytöistä 11 prosenttia (THL kouluterveyskysely, 2021). Näiden lukujen perusteella koulukiusaaminen on yleinen ongelma, jossa uhrin asemaan joutuu yli neljäsosa neljäs- ja viidesluokkalaisista. Lukuja tarkastellessa tulee kuitenkin kiinnittää huomiota myös siihen, ketkä kyselyyn ovat vastanneet, sekä millä tavoin tulokset on saatu. Olennaista on myös, onko vastaajilla itsellään selkeä käsitys siitä, mitä kiusaamisella tarkoitetaan kyselyn kontekstissa tai kuinka se ymmärretään ilmiönä. Kiusaamisesta lapsille puhuttaessa ei ole aina välttämättä täysin selvää, mistä on kyse. Määritelmien ja käsitteiden epäselvyys voi aiheuttaa sen, että jotkin kiusaamisen muodot jäävät kokonaan pimentoon. (Markkanen ym., 2021, s. 2.) Erään suomalaistutkimuksen mukaan vain 55 prosenttia tutkimukseen osallistuneista toistuvaa kiusaamista kohtanneista perusopetuksen oppilaista oli kertonut kiusaamisestaan jollekulle (Blomqvist ym., 2020). Suomen keskusrikospoliisin alaikäisten nuorten tekemiä väkivaltarikoksia käsittelevän selvityksen mukaan alle 15-vuotiaiden tekemien väkivaltarikosten uhreiksi jouduttiin pääosin kouluympäristössä (Danielsson, 2022, s.13).

Kansainvälisesti väkivalta eri muodoissaan on osa koulujen arkipäivää. Tutkimusten mukaan Yhdysvalloissa niin oppilaat kuin koulun aikuisetkin altistuvat väkivallalle päivittäin. Lapset altistuivat vakavalle väkivallalle kouluissa yhtä paljon kuin vapaa-ajallaan, vaikka he viettivät koulussa ainoastaan 20 prosenttia ajastaan. Henkinen väkivalta ja sellaiset fyysiset yhteenotot, joilla ei ollut pitkäaikaisia seurauksia, olivat päivittäisiä. (Schwartz ym., 2016, s. 1.) Pojat ovat tyttöjä useammin kouluväkivallan tekijöitä (Malette, 2017,8; Menesini & Salmivalli, 2017, s. 7). Tätä voidaan kuitenkin osittain selittää sillä, että tytöt tyypillisesti käyttävät sellaisia epäsuoria väkivallan muotoja, joita on hankalampi tunnistaa (Malette, 2017, s. 10). Norjalaistutkimuksen mukaan koulun henkilökunnalta ja myös oppilailta itseltään puuttuu kyky nähdä, tunnistaa ja sanoittaa poikien suorittamaa ja kohtaamaa välillistä ja epäsuoraa aggressiota tai väkivaltaa. Yksi syy sen huomaamattomuuteen on poikien puhumattomuus kohtaamastaan epäoikeudenmukaisuudesta. Puhumattomuus taas juontaa juurensa kulttuuriin, jossa poikien ei ole suotavaa ilmaista pahoinvointiaan tilanteissa, joissa he ovat joutuneet esimerkiksi ikävien huhujen kohteeksi. (Eriksen, & Lyng, 2018, s. 407.)

Lapsuuden kiusaamiskokemuksilla voi olla moninaisia kielteisiä vaikutuksia yksilön fyysiseen sekä psyykkiseen terveyteen ihmisen myöhemmässä elämässä. (Ilola ym., 2016, s. 526–527; Takizawa ym., 2014, s. 779). Kiusaamista kokeneet lapset ovat myös muita useammin aikuisena matalasti koulutettuja, heidän tulotasonsa on matala ja he ovat useammin työttömiä. Kiusaamisen uhreiksi joutuneilla on myös suurempi riski jäädä ilman pitkäaikaista kumppania, heillä on myös puutteita muissa ihmissuhteissa ja sosiaalisessa tukiverkostossa. Lapsena kiusaamista kokeneet henkilöt tuntevat ylipäättään enemmän tyytymättömyyttä omaan elämäänsä ja kärsivät usein mielenterveysongelmista. (Takizawa ym., 2014, s. 779; deLara, 2018.) Kouluväkivaltaan puuttuminen ehkäisee ongelmia myöhemmin aikuisuudessa.

Aiempaa tutkimusta suomalaisten opettajaopiskelijoiden ajatuksista koulu-kiusaamiseen tai kouluväkivaltaan liittyen on tehty vähän. Suomen opettajaksi opiskelevien liitto (SOOL ry) tilasi Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiöltä

(Otus) vuonna 2018 tutkimuksen, jonka tarkoituksena oli selvittää opettajankoulutuksen antamia työelämävalmiuksia. Tutkimukseen osallistui opintojensa loppu- ja valmistumisvaiheessa olevia SOOL ry:n jäseniä eri opetusaloilta. Tutkimukseen osallistujista 20 % opiskeli Jyväskylän yliopistossa. (Penttilä, 2018, s. 3–5.) Tutkimuksessa käy ilmi, että 1–6 -asteikolla kaikkien alojen opettajaopiskelijat kokivat kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumisen erittäin tärkeäksi (ka 5,8/6) osa-alueeksi opettajan työssä, mutta kokivat kehittyneensä siinä suhteellisen heikosti (ka 2,99/6) (Penttilä, 2018, s. 13).

Tutkimuksen mukaan opettajankoulutus antoi heikkoiten valmiuksia kiusaamisen ehkäisyyn ja puuttumiseen, ensiaputaitoihin sekä oppilaitoksen turvallisuutta käsitteleviin asioihin (Penttilä, 2018, 17, s. 23.). Tutkimuksessa, johon osallistui suomalaisia, kroatialaisia ja espanjalaisia opettajia ilmeni, että opettajat kokivat valmistautuneensa vähiten kohtaamaan sukupuolittuneeseen väkivaltaan liittyviä tapauksia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat uskoivat niiden olevan merkittävä osa heidän tulevaisuuden työtään. Tutkimuksen perusteella ehdotettiin, että opettajankoulutuksen tulisi sisältää koulumaailman sukupuolitunutta väkivaltaa koskevaa opetusta. (Ajduković ym., 2021.)

Kouluväkivallan ehkäisyyn ja puuttumiseen on kehitetty työkaluja oppilaille, vanhemmille sekä opettajille. (Twemlow & Sacco, 2013, s. 5.) Suomessa keskeisessä asemassa on KiVa Koulu, kiusaamisen vastainen ohjelma, jolla pyritään kiusaamista ennalta ehkäisevään työhön ja kiusaamisen vastaisen koulukulttuurin luomiseen. KiVa Koulu -toimenpideohjelma on kehitetty Turun yliopistossa ja se perustuu tutkimusnäyttöön. (Salmivalli ym., 2010, s. 238). KiVa Koulu -ohjelma perustuu ajatukseen siitä, että kiusaamista sivusta katsovien oppilaiden, jotka eivät ole uhreja tai kiusaajia, reaktiot kiusaamisen todistamiseen ovat ratkaisevia kiusaamisen ylläpitämiseksi tai sen lopettamiseksi (Salmivalli ym., 2010, s. 239).

KiVa Koulun toimintaohjelmaan kuuluu kahdenlaista toimintaa: yleismaailmalliset toimet, kuten oppilaille järjestettävät ennaltaehkäisevät oppitunnit sekä suunnitellut toimet, joilla viitataan aikuisten tietoon tulevien akuuttien kiusaamistapausten ratkaisukeinoihin (Salmivalli ym., 2010, s. 240–242). Akuuteissa

kiusaamistapauksissa kolmen opettajan tai muun koulun henkilökunnan muodostama tiimi käsittelee yhdessä luokanopettajan kanssa ilmi tullutta kiusaamista. Tiimi ja luokanopettaja järjestävät yksilö- ja ryhmäkeskusteluja uhrin ja kiusaajien kanssa ja tilannetta seurataan järjestelmällisillä seurantatapaamisilla. Näiden keskustelujen lisäksi luokanopettaja ohjaa muutamaa kiusatun luokkatoveria tukemaan uhriksi joutunutta. (Salmivalli ym., 2010, s. 242.)

On kuitenkin ilmennyt, että vaikka koulu on sitoutunut KiVa Koulu -ohjelmaan, se ei tarkoita välttämättä sitä, että ohjelman mukaisia toimia olisi noudatettu (Juva ym., 2020). Yle MOT:in selvityksessä kävi ilmi, että KiVa Koulu -ohjelmaa käytetään kouluissa jopa vahingollisella tavalla. Jutussa oppilaat kertovat kokemuksista, joissa he ovat joutuneet KiVa Koulu -keskusteluissa pyytämään anteeksi kiusaajiltaan sekä kuinka sovittelukeskusteluista ei ollut ollut lainkaan apua, vaan itseasiassa kiusaaminen oli jatkunut. (Munukka & Kurki, 2019.) KiVa Koulu -ohjelmassa keskeisessä asemassa on yksilöiden käytöksen muutos. Juva ym. (2020) kehottavat kuitenkin näkemään kiusaamisen rakenteellisena eikä vain yksittäisten ihmisten käytöksen ongelmina.

Tutkimuksessa pyrittiin vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Kuinka luokanopettaja-, erityisopettaja ja aineenopettajaopiskelijat sekä valmistuneet luokanopettajat, erityisopettajat ja aineenopettajat kertovat kouluväkivallasta?

2. Millaisia valmiuksia luokanopettaja-, erityisopettaja ja aineenopettajaopiskelijat sekä valmistuneet luokanopettajat, erityisopettajat ja aineenopettajat kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta kouluväkivallan ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen koulussa?

Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajaopiskelijat ylipäätään kuvailevat kouluväkivaltaa. Tunnistavatko opiskelijat ja valmistuneet opettajat väkivallan eri muotoja ja määrittävätkö haastateltavat koulukiusaamisen lähtökohtaisestikaan väkivallan muodoksi. Toisen kysymyksen pyrkimyksenä oli tarkastella opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia

kouluväkivallan kohtaamiseen tulevassa tai nykyisessä työelämässä opettajana. Pyrkimyksenä oli myös selvittää, millaisia ehdotuksia opettajaopiskelijoilla ja valmistuneilla opettajilla oli koulutukseen liittyen kouluväkivallan osalta.

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tutkimus on lähestymistavaltaan laadullinen, tällöin tutkimuksella ei pyritä yleistettävään tilastolliseen tietoon, vaan keskiössä on pyrkimys kuvata tai ymmärtää jotakin ilmiötä (Patton, 2015, s. 18–22; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tutkimus keskittyy yksittäisten tapausten tarkasteluun, ja tutkimuksessa olennaiseksi määrittyy siihen osallistuvien henkilöiden näkökulmat ja tutkijan ja yksittäisen havainnon välinen vuorovaikutus (Puusa & Juuti, 2020, s. 76). Tutkimustietoa pyritään keräämään ympäröivästä maailmasta havaintojen ja haastattelujen avulla (Patton, 2015, s.18). Laadullista tutkimusta voidaan hyödyntää arviointityökaluna, sillä sen avulla voidaan kertoa tutkimuksen osanottajien kertomuksia ilmiöistä. Tutkimusmenetelmien avulla tuodaan esiin ihmiset numeroiden takana, sekä annetaan kasvot ilmiöille, joita yleensä kuvataan pelkkinä tilastoina. Tämä auttaa ymmärtämään ilmiöitä syvemmällä tasolla. (Patton, 2015, s. 18–22.) Tämän tutkimuksen keskiössä on kuinka kouluväkivalta nähdään ilmiönä tulevien opettajien ja opettajien näkökulmasta.

2.1 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimus toteutettiin Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijoiden, erityisopettajaopiskelijoiden ja aineenopettajaopiskelijoiden sekä työelämässä olevien luokanopettajien, erityisopettajien ja aineenopettajien parissa. Tutkimukseen osallistujat olivat luokanopettajakoulutuksen ja erityisopettajakoulutuksen kandidaatti- ja maisterivaiheen opiskelijoita sekä viimeisen kolmen vuoden aikana opettajaksi valmistuneita.

Tutkimukseen haettiin osallistujia Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijat kattavan sähköpostilistan avulla, sekä harkinnanvaraisen otannan avulla opiskelijayhteisön sisällä. Tutkimukseen osallistui kaksitoista Jyväskylän yliopiston erityisopettaja-, luokanopettaja- ja aineenopettajaopintoja suorittanutta henkilöä. Osallistujista viisi oli valmistuneita ja työelämässä opettajina toi-

mivia ja seitsemän opiskelijointa. Valmistuneet opettajat olivat valmistuneet vuosina 2018–2021. Edelleen opintojaan suorittavista kaikki paitsi kaksi olivat tehneet opintojen ohessa opettajan sijaisuuksia ja näin ollen saaneet kokemusta myös harjoittelukoulun ulkopuolelta.

2.2 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimuksen aineisto kerättiin videoyhteydellä tai kasvotusten järjestettyinä puolistrukturoituina haastatteluina. Yhtenä haastattelun metodisena etuna voidaan pitää sitä, että siihen voidaan valikoida jo etukäteen henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemuksia tutkittavasta ilmiöstä tai ylipäättään tietoa tutkimuksen aihealueesta. Näin ollen voidaan luoda otannan avulla kuvaava otos siitä joukosta, jota halutaan kuvata (Lincoln & Guba, 1985, s. 200). Tällaisessa tilanteessa puhutaan harkinnanvaraisesta, tarkoituksenmukaisesta otoksesta. (Lincoln & Guba, 1985, s. 199–200; Patton, 2015, s. 265; Puusa, 2020, s. 106.) Haastatteleamalla tehdyssä tutkimuksessa tutkijan tehtävä on välittää kuvaa siitä, miten haastateltava ajattelee, käsittää, kokee ja tuntee (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 41).

Puolistrukturoidun haastattelun etuna on se, että haastateltavien vastauksia voidaan tarkentaa ja syventää esittämällä vastauksiin perustuvia tarkentavia kysymyksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88; Patton, 2015, s. 433; Puusa, 2020, s. 107). Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 88) mukaan on makuasia, tuleeko kaikki kysymykset esittää samanlaisina ja samassa järjestyksessä kaikissa haastatteluissa. Puolistrukturoidussakin haastattelussa haastattelukysymykset tulee perustaa tutkimuksen ongelmaan tai tarkoitukseen ja etukäteen päätetyt teemat rakentuvat aiemmin tiedetyn viitekehyksen päälle (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 88; Patton, 2015, s. 439). Tutkimuksessa käytetty haastattelurunko rakentui tutkimuskysymysten pohjalta neljästä eri osa-alueesta; kouluväkivallasta yleisesti, omat kokemukset kouluväkivallasta peruskoulussa, omat kokemukset kouluväkivallasta opintojen aikana (harjoittelukouluilla tai opettajan sijaisena) tai työelämässä koulumaailmassa sekä kouluväkivallan käsittely opettajankoulutuksen opinnoissa. Haastattelurunkoa ei noudatettu täysin jokaisessa haastattelussa,

vaan puolistrukturoidun haastattelun mukaisesti ne pyrittiin pitämään luontevana ja kysymysten järjestys ja ilmaisumuoto saattoi vaihdella.

Haastattelu voidaan mieltää haastattelijan ja haastateltavan väliseksi keskusteluksi. Keskustelu tapahtuu kuitenkin tutkijan aloitteesta ja on näin ainakin jollain tasolla hänen johdattamaansa (Patton, 2015, s. 439; Puusa, 2020, s. 103). Menetelmänä haastattelu kohdistuu tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin. Pyrkimyksenä on kerätä aineisto, jonka avulla voidaan laatia uskottavia päätelmiä ilmiöstä. (Puusa, 2020, s. 103.) Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan tehtävänä on tehdä tulkintoja toisten tekemistä tulkinnoista. Haastatteluun kerätty aineisto on valittujen henkilöiden omakohtainen, subjektiivinen tulkinta haastateltavien koskevista ilmiöistä ja tapahtumista. Tutkijan näistä laatima analyysi on lopulta hänen omaa puhettaan haastateltavien ajatuksista, näkemyksistä ja kokemuksista. (Puusa, 2020, s. 103; Patton, 2015, s. 442.)

Joissakin tapauksissa tutkijan on perusteltua antaa haastateltaville etukäteen haastattelun aiheet tai valmiit haastattelukysymykset saavuttaakseen mahdollisimman paljon tietoa kiinnostuksen alla olevasta aiheesta (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 85). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen osallistujilta ei kysytty eikä heille kerrottu suoraa määritelmää koulukiusaamiselle, sukupuolittuneelle ja kouluväkivallalle tai seksismille ja rasismille, sillä tarkoitus oli ohjata mahdollisimman vähän heidän ajatuksiaan ennako-oletuksien perusteella, vaan saada selville tietoa haastateltavien omista käsityksistä (Patton, 2015, s. 442). Tämän tutkimuksen kannalta oli myös olennaista kiinnittää huomiota siihen, mitä haastatteluissa ei sanottu. Määrittelemällä esimerkiksi kouluväkivallan käsitteen haastateltavalle etukäteen, ei haastateltavalle olisi jäänyt välttämättä tilaa kuvata ilmiötä omin sanoin ja näin antaa autenttista kuvaa siitä, miten hän itse ymmärsi ilmiön lähtökohtaisesti (Patton, s. 442; Puusa, 2020, s. 107). Puusan (2020) mukaan etukäteisaineisto voikin suunnata ja rajoittaa tai jopa kahlita haastateltavien ajatuksia aiheesta jo ennakkoon ja näin vaikuttaa haastattelun sisältöön epätoivottavalla tavalla (2020, s. 107).

Pyrkimyksenämme oli haastatteluissa esittää kysymykset mahdollisimman tarkasti ja selkeästi, vaikka emme aina antaneet haastateltaville vastauksia

tarkentaviin kysymyksiin. Haastattelujen aikana autoimme haastateltavia myös orientoitumaan kysymyksiin kertomalla ensin, mitä aihetta kulloinkin vuorolleen esitetyt kysymykset koskivat. (Patton, 2015, s. 428.) Yksi haastattelujen aihealue oli haastateltavien oma historia liittyen kouluväkivaltaan. Näissä tilanteissa pyrimme olemaan joustavia ja etenemään kysymyksissä sellaisella intensiteetillä ja syvyydellä, mikä kullekin haastattelulle tuntui tuolloin luonnolliselta (Patton, 2015, s. 428). Aineistoa kerättiin yhteensä 93 liuskaa fontilla Book Antiqua, fontikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

2.3 Aineiston analyysi

Haastattelut litteroitiin sanatarkasti tekstimuotoon. Litteroidut vastaukset pyrittiin säilyttämään mahdollisimman paljon alkuperäisiä haastatteluja vastaavina. (Patton, 2015, s. 525.) Vastauksista lähdettiin eristämään tutkimuskysymysten kannalta olennaisia kohtia teemoittelun kautta. Teemoittelulla pyrittiin nostamaan tekstistä tutkimusongelmaa valaisevia teemoja, joiden avulla vertailtiin tiettyjen teemojen esiintymistä aineistossa (Eskola & Suoranta, 1998, s. 174).

Teemoittelua varten haastattelut tulostettiin paperimuotoon ja eri vastauksista lähdettiin muodostamaan laajempia kokonaisuuksia kokoamalla samaa ilmiötä käsitteleviä vastauksia yhteen. Tämä auttoi hahmottamaan ja ymmärtämään aineistoa kattavasti sekä uppoutumaan siihen paremmin. Menettelemällä tällä tavoin hajanaisesta haastatteluaineistosta pyrittiin rakentamaan eheä kokonaisuus tutkimuksen tuloksista. (Lincoln & Guba, 1985, s. 203; Patton, 2015, s. 525.)

Kouluväkivaltaa käsittelevät vastaukset jaoteltiin otteisiin yleisistä kouluväkivallan kuvauksista ja osallistujien henkilökohtaisiin kokemuksiin kouluväkivallasta. Otteet luokiteltiin teoriaohjaavasti uudelleen kategorioihin kouluväkivallan määritelmän mukaisesti. Analyysissa kategorioiden ja kerätyn aineiston kanssa pyrittiin käymään jatkuvaa vuoropuhelua siitä, olivatko kategoriat ja haastatteluaineisto samassa linjassa. Jos näin ei ollut, pyrittiin sille löytämään paremmin vastaava kategoria (Patton, 2015, s. 555). Tässä tutkimuksessa

pyrimme kuitenkin välttämään aineiston pakottamista tiettyyn muotoon ja kategorioiden muodostaminen pyrittiin pitämään mahdollisimman luonnollisena (Patton, 2015, s. 560–561).

Tutkittavien valmiuksia kohdata ja ehkäistä kouluväkivaltaa tarkasteltiin aineistolähtöisesti opintojen tarjoaman koulutuksen sekä omien kouluväkivaltaan puuttumisen mahdollisuuksien ja valmiuksien kautta. Lisäksi aineistosta poimittiin haastateltavien ajatuksia kouluväkivaltaan liittyvän koulutuksen kehittämistä opettajaopinnoissa. Teemoittelun avulla tekstiaineistosta saadaan nostettua esille kokoelma vastauksia esitettyihin kysymyksiin (Eskola & Suoranta, 1998, s. 179).

Analyysi pyrkii antamaan uusia näkökulmia, mutta siihen vaikuttaa myös aiempi tieto (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 109). Tässä tutkimuksessa kouluväkivallan määritelmä ohjasi osaa analyysistä, kun mainintoja kouluväkivallan eri muodoista jaoteltiin sen mukaisesti. Laadullisen tutkimuksen analyysistä tekee erityistä se, että jokainen tutkimus osaltaan on ainutlaatuinen, joten myös niissä käytetyt analyttiset lähestymistavat eroavat toisistaan. Analyysin laatuun vaikuttaa merkittävästi tutkijan tapa sekä kyky tehdä analyysia oivaltavasti. (Patton, 2015, s. 522.)

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimukseen osallistuville toimitettiin sähköisesti tutkimusluvut ja suostumuslomake, sillä haastattelut yhtä lukuun ottamatta toteutettiin etäyhteydellä. Tutkittavien anonymiteetti varmistettiin kysymällä vain opiskellut alat ja vaihe opinnoissa tai sijoittuminen työelämässä. Haastatteluaineistot säilytettiin Jyväskylän yliopiston U-aseamalla ja ne tuhottiin tutkimuksen valmistuessa. Toimimalla tällä tavoin pyrittiin suojaamaan tutkimuksessa käytetty aineisto ja osallistujien anonymiteetti mahdollisimman hyvin (Patton, 2015, s. 523). Tutkimukseen osallistuneille annettiin peitenimet, joiden kautta välittyi kuitenkin haastateltavan sukupuoli. Harkitsimme sukupuolen häivyttämistä aineistossa, mutta koska

esiin nousi sukupuolittuneita ilmiöitä, oli sukupuolen sisällyttäminen mieles-tämme perusteltua.

Tutkittavat eivät olleet tutkijoille entuudestaan tuntemattomia, sillä yliopiston ja laitoksen sisällä, suurin piirtein samassa vaiheessa opintojaan teke-vistä tutkimusta tehtäessä on haastavaa rajata tutkittavat vain tuntemattomiin henkilöihin. Tutkittavien ja tutkijoiden välillä ei kuitenkaan ollut sellaisia suh-teita, jotka olisivat olemassaolollaan voineet vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Eturistiriitaa tutkimuksen toteuttamisen kannalta ei ollut.

Tutkimushaastatteluisissa haastateltavilta kysyttiin myös heidän omista kouluväkivaltakokemuksistaan. Aihe on syvästi henkilökohtainen ja sii-hen voi liittyä monenlaisia tunteita ja jopa traumoja. Tästä syystä tutkijoina py-rimme lähestymään aihetta mahdollisimman sensitiivisesti. Koimme omista ko-kemuksista kysymisen tärkeäksi, sillä aiempi tutkimus on osoittanut, että yksilön omat kokemukset lisäävät kiinnostusta ja ymmärrystä kouluväkivaltailmiötä kohtaan (Ajduković ym., 2021, s. 5). Omista kokemuksista kysyttäessä haastatel-taville painotettiin, että vastaaminen on vapaaehtoista ja kysymyksiin saa vastata sellaisella tasolla, kuin itse kokee sopivaksi.

3 KOULUVÄKIVALLAN JA KIUSAAMISEN ERONTEKOJA

Esittelemme, kuinka opettajat ja opettajaopiskelijat määrittävät kouluväkivallan ja koulukiusaamisen eroja omien kouluväkivaltakokemuksiensa kautta ja yleisellä kielellisellä tasolla. Lisäksi esittelemme, millaisia valmiuksia Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijat olivat saaneet koulutuksestaan väkivallan kohtaamiseen ja ehkäisyyn. Suorat lainaukset on tekstissä erotettu kursivoinnilla.

3.1 Opettajaopiskelijoiden ja jo valmistuneiden opettajien ymmärrys kouluväkivallasta

3.1.1 Kouluväkivallan hahmottaminen

Suomessa on perinteisesti käytetty kouluväkivalta-termin sijaan kiusaaminen-terminä (Pikas & Pilvinen, 1990, s. 49). Tässä tutkimuksessa kysyttäessä ajatuksista kouluväkivallasta terminä suhteessa koulukiusaamiseen, osa haastateltavista koki kouluväkivalta-termin ilmiötä paremmin kuvaavana kuin koulukiusaamisen. Koulukiusaaminen miellettiin usein väkivallaksi ja se erotettiin fyysiseksi ja henkiseksi. Eräs haastateltava kuvasi koulukiusaamisen vallan väärinkäyttönä ja näin ollen määrittä sen väkivallaksi (Berčnik & Tašner, 2018). Tällä vallan väärinkäytöllä voidaan kuvata myös väkivaltaisten tekojen tahallisuutta (WHO, 2021).

Toisaalta yksi haastatelluista koki kouluväkivalta -termin jopa provosoiavana ja se herätti osassa haastateltuja myös enemmän pelkoa kuin koulukiusaaminen. Kouluväkivalta-termin käyttöä perusteltiin myös ilmiön vakavuuden korostamisella. Erityisopettaja Terttu koki, että väkivallan ollessa rajumpi termi, se lisäisi myös oppilaiden ymmärrystä ilmiön vakavuudesta. Luokanopettajaopiskelija Elisabet koki kiusaamisen terminä kuluneen ja ihmisten tylsistyneen siihen ja näin ollen suhtautuvan siihen liian kevyesti, jolloin kouluväkivalta-termi nähtiin ilmiötä vakavoittavana asiana.

No kyl mä aattelen, että se [kouluväkivalta] on vielä niinkun räikeempää muodoltaan tai näyttäytymiseltään kun koulukiusaaminen. Ja et ehkä niinkun, miten nyt muotoilisin ajatuksen että, no kun

tai jotenkin mä ehkä ite aattelen, et se on sen koulukiusaamisen, just toi niinku et siihen voi laskee niit pienimuotosempia asioita ja näin. Mut et siihen kouluväkivaltaan nii siihen just kuuluu kuitenkin nimenomaan semmosest, kuulostaa niin tyhmälle, mut nimenomaan se väkivalta enemmän. Et kiusaaminen voi olla enemmän semmosta sanallista tai öö ulkopuolelle jättämistä, mut et väkivalta ehkä enemmän nään sen niinkun sen väkivallan tekojen kautta. (Elisabet, luokanopettaja)

Haastateltavat kertoivat laajasti kouluväkivallan eri ilmenemismuodoista, mutta itse kouluväkivalta-termiin usein liitettiin raaemmat fyysisen väkivallan muodot. Haastateltavat kuvailivat myös henkisen väkivallan eri ilmenemistapoja vastauksissaan, mutta usein ne yhdistettiin koulukiusaamisen muotoihin. Vastauksissa korostuivat myös äärimmäiset väkivallan muodot. Esimerkkinä useammassa haastattelussa nostettiin esille *Koskelan tapaus*, jossa pitkään jatkunut kouluväkivaltatilanne johti uhrin kiduttamiseen ja sen myötä kuolemaan (Kirsi & Karppi, 2021). Kouluväkivallasta puhuttaessa olennaista ei ole kuitenkaan tietty ajanjakso tai pitkäkestoisuus, vaan kouluväkivaltaa voivat olla myös yksittäiset tapahtumat (Manninen, 2010).

Osassa haastatteluista keskeiseksi eroksi kouluväkivallan ja kiusaamisen välillä määrittyi kiusaamisen vakavuus. Luokanopettaja Marketta selitti eroa fyysisen koskemattomuuden rikkomisella ja hänen mukaansa kiusaaminen rajoittuu enemmän sanalliseen viestintään tai lievempään fyysiseen häirintään kuten lappujen heittelyyn. Myös luokanopettajaksi opiskelevan Helgan haastattelussa nousi esiin ajatus kouluväkivallan vakavuudesta suhteessa koulukiusaamiseen, se nähtiin satuttavampana tai traumatisoivampana kuin kiusaaminen. Esimerkiksi luokanopettajaopiskelija Erno kuitenkin sisällytti myös henkisen väkivallan muodot kouluväkivaltaan.

Jos mä haluan sisällyttää tähän mun käsitykseen [kouluväkivallasta] myös semmosen niinku henkisen väkivallan niin, tota.. Vähän sellasia kärkkäämpiä oppilaita, kun on sitten joku paha mieli jonku kaverin tekemisistä, niin sit yhdellä se sit aina vähän kärjisty siihen et se saatto sillein ihan et se toinen ihminen kuulee, niin sit haukkuu sitä. (Marketta, luokanopettajaopiskelija)

Noo mun mielestä se oli aluks ehkä semmonen, niinku millon mä oon sen kuullu ekan kerran, mut semmonen provosoivan kuulonen tai jotenki tosi vahva ilmaisu. Mut sit jotenki se [kouluväkivalta] kuitenkin vastaa enemmän sitä, vaiks lapset tekee sitä niin kuitenkin. Nii onhan se kuitenkin, se voi olla henkistä tai fyysistä, nii miks se ois niitten kontekstissa kiusaamista, kun aikuisten kontekstissa se ois ehkä, enempi puhuttais väkivallasta. (Erno, luokanopettajaopiskelija)

Joissakin haastatteluissa henkinen väkivalta sisällytettiin myös kouluväkivallan määritelmään, mutta kuten yllä olevassa esimerkissä näkyy, se ei välttämättä ol-

lut itsestään selvästi osa kouluväkivallan määritelmää. Useat haastateltavat kuvasivat henkistä väkivaltaa, kuten pahan puhumista tai ulkopuolelle jättämistä koulukiusaamisen fyysisiä muotoja lievemmäksi. Kuitenkin tutkitusti lapset, jotka kokevat yksinäisyyttä ja ulkopuolelle jäämistä varhaisessa vaiheessa voivat kärsiä kroonisista yksinäisyyden tunteista mahdollisesti läpi koko lapsuutensa (Colby, 2016, s. 2; Bartels, Cacioppo, Hudziak & Boomsma, 2008, s. 6). Tutkimuksen mukaan varhainen puuttuminen tällaisissa tilanteissa hyödyttää lapsia kaikesta eniten. Ennaltaehkäisevä työ lapsuudessa voi vähentää aikuisuudessa massensuoroireiden riskiä. (Bartels ym., 2008, s. 6.) Lisäksi on osoitettu, että opettajat eivät suhtaudu sosiaaliseen syrjäytymiseen vakavasti, vaikka tutkittu tieto aiheesta selvästi kannustaisi siihen (Yoon & Kerber, 2003, s. 32).

Vaikka henkisen väkivallan muodoilla on näinkin mittavia vaikutuksia uhrien elämään, eivät haastateltavat useinkaan mieltäneet niitä yhtä vakaviksi kuin fyysisen väkivallan muotoja. Epäsuoran kiusaamisen vakavana pitämisen ja empatian sen uhreja kohtaan on havaittu lisäävän opettajien puuttumisen todennäköisyyttä (Dedousis-Wallace & Shute, 2009, 12; Yoon, s. 2004). Kouluväkivalta terminä tuntui ohjaavan haastateltavia annetun määritelmän puuttuessa tarkastelemaan enemmän ruumiillista kaltoinkohtelua. Osa haastateltavista myös koki kouluväkivallan terminä hankalaksi käsittää ilman annettua määritelmää. On kuitenkin huomionarvoista, että perinteisesti väkivalta on jaettu epäsuoraan ja suoraan väkivaltaan (Olweus, 1992, s. 15).

Haastateltavilta kysyttiin myös rasismien ja seksismien ilmenemisestä koulussa. Rasismi pohjaa ajatteluun siitä, että ihmiset voidaan jakaa biologisten ominaisuuksien perusteella erilaisiin ihmisrotuihin. Näiden eri rotujen välillä vallitsee valtasuhteita ja perinteisesti valkoinen ihmisrotu on nähty ylivertaisena muihin nähden, millä on oikeutettu muiden sortamista. Rasismien pohja on vahvasti kolonialismissa ja kansallismielisessä ajatuksessa rodun puhtaudesta. (Krieger, 2020.)

Joo, no mulle ei oo siit [rasismista] vielä niin kokemusta, mut kyl mä nyt luulen jotenki et, ehkä just semmoset koulut mitä nyt vaikka Itä-Helsingissä on paljon, et on suurin osa maahanmuuttajataustasi tai. Ehkä siellä vois luulla et ois vähemmän [rasismia] kun siellä se voi olla jopa valtaväestö, et missä nyt sit on vähemmistöinä niin siellä vois olla enempi just vaik huuteluu tai haukkumista tai jätetään ulkopuolelle. (Anneli, luokanopettajaopiskelija)

Haastatteluissa rasismista puhuttiin ilmiönä, joka kosketti rodullistettuja tai maahanmuuttajataustaisia oppilaita. Sen ilmenemismuotoina mainittiin lähinnä nimittely ja ulossulkeminen. Rasistinen kiusaaminen voi kuitenkin ilmetä millä tahansa koulukiusaamisen tavalla, fyysisenä, psyykkisenä tai sosiaalisena. Rasismista kumpuava kiusaaminen pohjaa kuitenkin aina kiusatun etniseen tai kulttuuriseen taustaan. (Ollikainen, 2013, s. 42.)

Se [rasismin ilmeneminen koulussa] varmaan riippuu myös jälleen kerran opettajien pätevyydestä ja siitä miten asioihin puututaan ja minkälainen vaikka on, niinkun oppilaaksottoalue. Minkälainen monikulttuurinen tilanne on kyseisessä paikassa. Miten opettajat käsittelee, ottaa mukaan, huomiioon erilaisia kulttuureja, piirteitä ja. Et itseasias seki on niinku... kylhä niinku asenteita selkeesti näkee. (Oswald, erityisopettaja)

Osa haastateltavista ei ollut kohdannut rasismia koulumaailmassa, mutta kaikki haastateltavat tiedostivat ilmiön olemassaolon. Rasismin ilmenemiseen liitettiin vahvasti paikalliset erot ja koettiin, ettei esimerkiksi Jyväskylässä esiinny niin paljon rasismia kuin pääkaupunkiseudulla. Aineenopettajaksi opiskeleva Kari kuvasi lapsuutensa koulupaikkakuntaa *kantasuomalaiseksi* ja ettei rasismia siten ilmennyt [sillä koulupaikkakunnalla ei ollut *kantasuomalaisuuden* myötä ihmisiä, joihin rasismi voisi kohdistua]. Toisaalta luokanopettajaopiskelija Helgan kokemus oli, että luokissa, joissa oli muitakin kuin kantasuomalaisen näköisiä henkilöitä, rasismia ilmenisi vähemmän. Luokanopettajaopiskelija Marketta taas nosti esiin toiveen siitä, että myös paikkakunnilla, joilla ei ole *maahanmuuttajataustaisia* henkilöitä, voitaisiin käsitellä erilaisuutta niin, ettei erilaisten ihmisten puuttuminen koulussa tuottaisi rasismia: *Semmosissa kouluissa mis vaikitä, vaikka ihonväriä ei oo niin paljoo erilaista, et miten vaikka sinnekin saatais sitä, et se kuitenkin normalisoituis, et sitä ei nähtäis semmosena niin erilaisena asiana.*

Rasismista kysyttäessä esiin nousi myös esimerkiksi vammaisiin kohdistuvaa syrjintää, joka on oma syrjinnän muotonsa, muttei rasismia. Toimintarajoitteiset ja vammaiset lapset ja nuoret kohtaavat kuitenkin kiusaamista yleisemmin suhteessa muihin lapsiin (Kanste ym. 2017). Viime aikoina on kuitenkin ollut esillä termi *syrjivä kiusaaminen*, jolla viitataan kiusaamiseen, joka perustuu uhrin toimintarajoitteisuuteen tai vammaan, seksuaaliseen suuntautumiseen, sukupuoliin, etniseen taustaan, kansalaisuuteen tai ihonväriin (Salmivalli, 2019, s. 238).

Kysyttäessä seksismin ilmenemisestä koulussa, sitä kuvailtiin haastatteluissa moninaisesti. Seksismin määritelmä ei ollut kuitenkaan kaikille selvä, vastauksissa esiin tulleesta epävarmuudesta huolimatta kaikki haastateltavat liittivät siihen sukupuolten välistä epätasa-arvoa ja epätasa-arvoista kohtelua sukupuolen perusteella. Seksismillä tarkoitetaan yleisesti rooleja ja statusta, jotka liitetään yksilöihin heidän oletetun biologisen sukupuolensa perusteella. Nämä roolit ja statukset liittyvät eri sukupuolten miellettyihin biologisiin ominaisuuksiin. (Krieger, 2020, s. 39.)

Ohan siinä, että kyllä sitä niinku sitä ihan säännöllisesti on kuullu just vaikka klassisia "no pojat on vaa poikia ja nää toimii tällä tavalla ku nää on tämmösiä ja tytöt on semmosia". Kyllä tämmösiä lauseita kuulee ja on kuullu läpi oman opiskelu- ja opettajauransa läpi, että kyllä ne varmasti vielä siellä vaikuttaa. (Oswald, erityisopettaja)

Seksismiin liittyen haastatteluissa mainittiin erilaisia sukupuoliin liitettäviä stereotyyppioita. Muun muassa *pojat on poikia* -ilmaisuuksi nousi esiin aineistossa, tällä haastateltavat viittasivat oletuksiin ja käytökseen, jota pojilta odotettiin tai heiltä sallittiin verrattuna tyttöihin.

Jollai poikapuolisilla on vaikka jotkut käytöksen häiriöt, nii tuntuu et välil niinku otetaa ehkä niinku vakavissaa enemmän, kun sit taas tytöillä tietyt et, et just vaik joku ailahteleva mieliala. Nii tuntuu et se otetaan semmosena tytöiltä vähän semmosena et ku ne on vaan tyttöjä. Sit taas pojilla sillei et nyt on joku käyttäytymisen häiriö. (Marketta, luokanopettajaopiskelija)

Luokanopettajaopiskelija Marketan vastauksesta ilmenee ajatus siitä, että tyttöjen ongelmiin koulumaailmassa ei suhtauduta yhtä vakavasti kuin poikien ongelmiin. Ilmiö liittyy laajemmin siihen, että tytöt ja naiset ovat usein aliedustettuina tieteellisessä tutkimuksessa (Baskett, 2020). Esimerkiksi monet neuroopettajien diagnoosit, kuten autismin kirjo jäävät tytöiltä useammin diagnosoimatta, sillä diagnooseja ohjaavat määritelmät, jotka sopivat paremmin pojille, kuin tytöille (Gould, 2017). Luokanopettajaopiskelija Helga toi haastattelussaan esille myös seksismin opetustyössä opettajien välisenä ilmiönä. Helgan mukaan miesopettajilta odotettiin vähäisempää panostusta omaan työhönsä, kuin heidän naispuolisilta työtovereiltaan.

3.1.2 Omat kokemukset kouluväkivaltaa määrittävinä tekijöinä

Kaikilla haastateltavilla oli omakohtaisia kokemuksia koulukiusaamisesta tai väkivallasta omilta kouluajoiltaan. Useimmat olivat olleet itse sekä kiusattuja, kiusaajia että sivustakatsojia, mutta kaikki vähintään yhtä näistä. Yleistä onkin, että kouluväkivaltatilanteissa roolit ovat päällekkäisiä, kiusaaja on myös kiusattu tai toisaalta sivustakatsoja (Colby, 2016, s. 2). Kouluväkivaltakokemukset olivat keskenään erilaisia, mutta yleisimpiä olivat henkisen väkivallan muodot kuten haukkuminen ja nimittely sekä ulossulkeminen. Joitakin kokemuksia myös juurujen levittämisestä ja uhkailusta nousi esille. Haastateltavilla oli myös kokemuksia fyysisestä väkivallasta. Fyysisen väkivallan muotoja oli leikkimielisestä nujakoinnista aina pahoinpitelyyn.

Ala-asteella on jo ollu semmosta [rasistista] heittoa ja muuta niinku tähän taustaan liittyvää nimittelyä ja vähän sen arvuuttelemista että, ei nyt ehkä suoraan, että ooksä nyt ihan suomalainen, mutta vähän ehkä sellastaki, että mikäs sä oikein oot. Kun muuten on ollu semmonen tosi tasanen suomalainen pieni koulu ja että, että kuka sää niinku muka oot sitten ja miten voi olla. Ja ehkä myös siihen, ku oma vanhempi on kuollu sillon lapsena, niin sit siihenkin liittyvää semmosta kiusottelua ja ihmettelemistä mikä ei oo tuntunu sitten hyvältä. (Maija, luokanopettaja- sekä aineenopettaja - opiskelija)

Pidempiaikaisen ja fyysisiä muotoja sisältävän kiusaamismuotoisen kouluväkivallan syitä haastatteluissa itsensä kiusatuiksi määrittelevät selittivät omalla erilaisuudellaan. Eräs haastateltava kertoi kohdanneensa jatkuvaa haukkumista johtuen omasta etnisestä taustastaan, toinen kuvasi olevansa *tunteellinen ihminen* ja siksi saaneensa osakseen esimerkiksi provosointia. Haastatellut olivat joutuneet kiusatuiksi myös esimerkiksi sukupuoleen liittyvien tai liitettävien ominaisuuksien ja toisen vanhemman kuoleman takia. Tutkimusten mukaan erilaisiksi koetut oppilaat joutuvat todennäköisimmin kouluväkivallan ja kiusaamisen uhreiksi. Opettajien sekä opettajaopiskelijoiden tulisi kyetä tunnistamaan oppilaiden syrjäytymiseen liittyviä prosesseja, sekä tunnistamaan oma roolinsa näissä prosesseissa, jotta kiusaamiseen voitaisiin puuttua tehokkaasti. (Juva ym. 2020.)

No en itse oppilaana, oppilaana en oo [ollut kiusattuna kouluväkivaltatilanteessa]. Mä oon niinku kiusaamista kokenu ehkä joskus yläkoulussa jotain semmosta jätetty suljettu vessaan tyyppistä emmä ehkä niinku sitä koe väkivaltana koska niinku mun kehoon ei oo kukaan kajonnut mitenkään. (Jaana, erityisopettaja)

Edellä olevassa erityisopettaja Jaanan vastauksessa korostuu hänen ajatuksensa kouluväkivallan fyysisyydestä; koska häneen kohdistettu teko ei kohdistunut hänen kehoonsa ja ollut fyysistä koskemattomuuden rikkomista, ei hän kokenut sitä väkivaltana. Haastateltavien kertoessa omista kouluväkivaltakokemuksistaan, erot siinä, mikä koettiin väkivallaksi tai edes kiusaamiseksi olivatkin suuria. Vaikka joissakin haastatteluissa kävi ilmi haastateltavaan kohdistuneen kouluväkivallan ja koulukiusaamisen kriteeristön täyttäviä tekoja, eivät he välttämättä silti mieltäneet itseään kiusatuksi. Vastauksissa keskeisessä asemassa olivat myös valtasuhteet oppilaiden vertaissuhteissa. Aineenopettajaksi opiskeleva Venla kertoi *haukkumisesta* omassa koulussaan seuraavaa: *Emmä sillee [ole ollut kiusaajana kouluväkivaltatilanteessa], niinku ainakaa mitään fyysistä ei kyllä, en ainakaa muista, että sillee oisin ketään satuttanu. Mut toki sillee kaikki nyt haukku toisiaan josain kohtaa, et se oli vaan semmosta vuorotellee.*

Kiusaamistilanteissa keskeistä on vallan epätasapaino (Berčnik & Tašner, 2018, s. 3; Olweus, 1992, s. 15.). Esimerkiksi jos haukkuminen on koettu vertaisten kesken tapahtuvaksi, ei kokemusta kiusaamisesta välttämättä synny. Myös koulukiusaamisen määrittelyyn liittyessä ajatus sen pitkäkestoisuudesta ja jatkuvuudesta selittää osaltaan tällaisia kokemuksia. Hamarus ja Kaikkonen (2006) kyseenalaistavat kiusaamisen käsittämisen pitkäkestoisena prosessina ja korostavat yksittäisistä pienistä interaktiivista tapahtumista koostuvaa jatkumoa, jotka nivoutuvat kiusatun kokemana yhteen ja muodostavat kiusaamisen subjektiivisen kokemuksen.

Joissain tapauksissa kokemus kiusatuksi tulemisesta oli valjennut vasta vuosia tapahtuma-aikojen jälkeen. Luokanopettajaksi opiskeleva Marketta kertoi kokeneensa kouluaikoina olevansa *yksi jätkistä* ja siksi saaneensa rajumpaa kohtelua, mutta jälkikäteen ymmärtäneensä, että pienikokoisena henkilönä olivat tilanteet olleet hyvinkin uhkaavia. Erityisopettaja Oswald vuosia kouluaikojen jälkeen saanut yhteydenoton koulutoveriltaan, jossa tämä kertoi Oswaldin kiusanneen häntä. Oswald ei kuitenkaan ollut tiedostanut tilannetta tapahtumahetkellä ja se tuli hänelle yllätyksenä.

Haastatteluissa nousi esiin myös muutamia kokemuksia opettajien puuttumisesta ja puuttumattomuudesta ilmenneeseen kouluväkivaltaan. Haastateltavat tunsivat pettymystä ja surua siitä, että opettaja – aikuinen, johon oli luottanut – ei kyennyt lopettamaan koulussa tapahtuvaa väkivaltaa.

Hän oli siis sillei just perus opettaja, että ei ei puhuta näistä asioista [kiusaamisesta], vaikka kollegiaalisesti luulis et hänellä ois ollu niinkun.. Hän ois tehnyt jotain asialle. Mut tää oli tapa myös siellä miten suhtauduttiin kiusaamiseen, et piti näyttää et jälki-istunto oli ratkasu ja asialle ei oikeesti tehty mitään. (Erno, luokanopettajaopiskelija)

Opettajien puuttumattomuutta selitettiin muun muassa koulussa vallinneella puuttumattomuuden kulttuurilla ja yhdessä tapauksessa opettajaan itseensä kohdistuvalla kiusaamisella. On myös mahdollista, että joihinkin kouluväkivaltatilanteisiin ei puututa siksi, että ne nähdään luonnollisina ja väistämättöminä tapahtumina, jotka kuuluvat lasten väliseen kanssakäymiseen (Colby, 2016, s. 15). Kouluväkivaltaa kokeneet haastateltavat kokivat, että kiusaajiin kohdistuvilla kurinpidollisilla toimilla, kuten jälki-istunnolla tai puhutteluilla, ei ollut vaikutusta heihin kohdistuvaan kouluväkivaltaan, vaan joissain tapauksissa se jopa pahensi tilannetta. Kouluväkivaltatilanteissa tyypillistä on, että samalla kun uhria kielletään puolustautumasta, sille ei saada tehtyä mitään. Kun kouluväkivallan uhria neuvotaan olemaan reagoimatta millään tavoin ja olemaan olevinaan kuin ei huomaisikaan, kielletään uhria puolustautumasta ja samalla kieltäydytään puuttumasta kouluväkivaltaan. Näin vastuu kouluväkivallan loppumisesta säilytetään uhrille. (Saarikoski, 2006, s. 111.)

Eli opettajana oon kohdannu siis hyvin paljon tämmöstä henkistä väkivaltaa eli nimittelyä ja huuhtelua, poissulkemista, ja oikeestaan mietin, että oonko mä nähny tai todistanu opettajana fyysistä väkivaltaa... Tähän on vähän hankala vastata koska, tulee mieleen erityisoppilaat jotka kohdistaa sitä väkivaltaa, et jotenkin mä ehkä arvotan sitä eri tavalla, et jos erityisoppilas on kohdistanu tai minuun on kohdistettu erityisoppilaan kohdasta fyysistä väkivaltaa... Jollain tavalla mä hyväksyn sitä ehkä enemmän, koska mä tiedän mistä se johtuu ja et he ei voi kontrolloida niin sitä aiheuttamaansa sitä fyysistä väkivaltaa. (Maija, luokanopettaja- sekä aineenopettaja -opiskelija)

Haastatelluista jo opettajan työssä olleista kolme oli kohdannut oppilaiden opettajaan kohdistamaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa. OAJ:n vuoden 2021 työolobarometrissä käy ilmi, että työpaikalla tai työssä ollessaan väkivallan kohteeksi oli joutunut 13 % barometriin vastanneista opettajista. Koulutusta väkivaltatilanteiden kohtaamiseen oli saanut alle 30 % vastaajista. (Golnick & Ilves,

2021.) Kahdessa haastattelussa esiin nousi erityisoppilaiden opettajaan kohdistamaa väkivaltaa, joka ymmärrettiin selkeästi erilaiseksi ilmiöksi kuin koulukiusaaminen. Haastateltavat kertoivat kohdanneensa ja kohtaavansa jopa päivittäin itseän kohdistuvaa henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Erityisoppilaiden kuitenkin ei koettu voivan kontrolloida itseään yhtä hyvin kuin muiden, jolloin väkivaltaa ei mielletty välttämättä tahdon alaiseksi. Haastateltavat, jotka olivat kokeneet väkivaltaa oppilaiden tekemänä, korostivat tarvetta turvallisen kiinnipidon koulukselle kaikille koulun aikuisille.

3.2 Valmiudet kohdata ja ehkäistä kouluväkivaltaa

3.2.1 Kouluväkivallan ja kiusaamisen käsittely opettajaopinnoissa

Kaikki haastateltavat kokivat, että koulukiusaamista ja kouluväkivaltaa oli käsitelty liian vähän heidän opinnoissaan. Kysyttäessä eri väkivallan ja syrjinnän muotojen käsittelystä opinnoissa, oli vastaus usein *en muista* tai *liian vähän*. Koulukiusaamista oli kaikkien mukaan käsitelty kuitenkin jonkin verran.

Joo, ollaan käsitelty [kouluväkivaltaa], mutta nyt tosi vaikee just muistaa et millä tavalla, ainakin keskustelujen kautta. On ollu jotain, jotain tota kirjallisuuttakin aiheesta, mutta tässä sen huomaa, että liian vähän sitä on käsitelty, kun ei osaa nimetä jotain kurssia esimerkiksi, että mistä. (Maija, luokanopettaja- sekä aineenopettajaopiskelija)

Suurin osa tutkimukseen osallistuneista ei ollut käsitellyt kouluväkivaltaa omista opinnoistaan omasta mielestään riittävästi. Osa haastateltavista ei osannut sanoa, olivatko he käsitelleet kouluväkivaltaa opinnoissaan lainkaan. Erityisopettaja Jaana kertoi, että opetusta oli ollut jonkin verran: *No täytyy kyl sanoa, että että tota ei ei mitenkään suoranaisesti, jotain pieniä palasia on ehkä ollut. Oli tyypillistä, että kouluväkivallan teemat nousivat esiin opiskelijoilta itseltään keskustelujen tai erilaisten kurssitöiden myötä erityisesti luokanopettajaopintojen maisterivaiheeseen sisältyvillä syventävien ilmiöopintojen kursseilla. Myös mediassa esillä olleiden kouluväkivaltatapausten koettiin vaikuttavan siihen, että aihetta käsiteltiin omista opinnoista, sillä sen koettiin olevan pinnalla.*

Ehkä parhaana esimerkkinä tietyllä tavalla se, että luokanopettajilla, opettajaopiskelijoilla on sillon toisena vuonna tää intensiiviviikko ja siellä sit erilaisten harjoitusten kautta aika monilla [nousi esiin

kouluväkivaltakokemuksia] ja tottakai siinä ollaan tiiviissä ryhmässä viikko ja keskustellaan paljon ja tehdään niitä harjoituksia. (Elisabet, luokanopettaja)

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopintoihin sisältyy pakollisena kurssi, *OKLA1209 Vuorovaikutus ja oppiminen*, jonka toteutuksen osana on intensiiviviikko. Intensiiviviikon aikana käsitellään erilaisia koulumaailman ilmiöitä suurryhmätapaamisissa sekä noin 20 hengen pienryhmissä keskusteluiden ja erilaisten harjoitusten kautta. Yhdessä harjoituksessa on käsitelty kiusaamista, siinä suurryhmästä puolet istuu ringissä lattialla silmät suljettuina ja toinen puolisko ryhmästä kulkee samaan aikaan hitaasti ringin ulkopuolella kuiskien ääneen lauseita, joiden on tarkoitus olla sellaisia, joita kiusattu oppilas voi kuulla koulussa kiusaajiltaan. Toisella kierroksella on tarkoitus sanoa ääneen lauseita, joiden on tarkoitus kuvastaa kiusatun oppilaan ajatuksia itsestään.

Ei oo ollut mitään koulukiusaamisen ABC-kurssia, et se niinkun ei silleen oo noussu esille. Et sit muissa opinnoissa joillain toisilla kursseilla, kun on puhuttu jostain vaikka vähemmistöistä ja muuta, niin tuntuu välillä et sieltä tulee jopa paremmin sitten esille kiusaaminen ja tämmöset aiheet esille. (Helga, luokanopettajaopiskelija)

Koulukiusaamista oli käsitelty jonkin verran osana opintoja, mutta pääasiassa haastateltujen kokemus oli, että se oli noussut esille opiskelijoiden aloitteesta. Kaikkien haastateltavien mukaan ilmiötä oli käsitelty osana joitakin kursseja, mutta yhdenkään kurssin keskiöön se ei ollut noussut. Ymmärrystä ilmiön käsittelyyn oli hankittu myös yliopiston muiden laitosten kursseilla, kuten väkivaltatutkimuksen opinnoista.

Rasismia ja seksismiä oli haastateltavien mukaan käsitelty opinnoissa pintapuolisesti. Niitä käsiteltiin lähinnä opiskelijoiden aloitteesta käydyissä keskusteluissa tai valinnaisina aiheina luokanopettajakoulutuksen maisterivaiheen syventävien ilmiöopinnojen kursseilla. Marketta kertoi omissa ilmiöopinnoissaan perehtyneensä monikulttuurisuuskasvatukseen ja antirasistiseen kasvatukseen, muilla haastateltavilla nämä ilmiöt eivät olleet sisältyneet opintoihin.

3.2.2 Koulutuksesta saadut valmiudet kouluväkivallan ehkäisemisessä ja kohtaamisessa

Jokainen haastateltava ilmaisi, että opinnoista saadut valmiudet kohdata ja ehkäistä kouluväkivaltaa olivat riittämättömiä niin luokanopettaja-, aineenopettaja- kuin erityispedagogiikan opinnoissakin. Suurin osa haastateltavista kuitenkin koki vähäisestä opetuksesta huolimatta omaavansa valmiuksia kohdata ja ehkäistä kouluväkivaltaa.

Tyypillisesti ilmeni, että edellä mainitut valmiudet liittyivät paljon työelämässä opittuihin käytänteisiin ja koulukohtaisiin toimiin, joilla kouluväkivaltaan oli mahdollista puuttua omassa työssään. Luokanopettajaopiskelija Anneli kertoi haastattelussa saaneensa jo lyhyestä opettajan sijaisuudesta paremmin valmiuksia puuttua kouluväkivaltaan kuin opinnoista.

Tää on nyt hyvä, kun oon ollu tuolla sijaisena ees vähän. Kyllä se antaa paljon enemmän eväitä [puuttua kouluväkivaltaan] ku se, et jos mä vaan luen jostain asiasta, mut sit teorian käytäntö, nii kai se pitäis enemmän välillä yhittääkkin. (Jaana, erityisopettajaopiskelija)

Erityisopettajaopiskelija Jaana kertoi haastattelussa saaneensa aivan toisenlaisen alan työkokemuksesta kykyä reagoida nopeasti muuttuviin tilanteisiin ja uskoi hyötyvänsä siitä opettajana paljon. *Välillä on semmonen tunne, että ehkä mitä niinku opettajankoulutuksesta on tullu ne opit, niin ne ei riitä, vaan pitkälti se kokemus ja varmuus tulee sit muiden töiden kautta, miten pystyy ne asiat ratkomaan.*

Kouluväkivaltaan puuttumiseen liittyi myös pelkoa:

Mut sit ku jotenki tuntuu, ku on just niin tarkka siitä, ettei ite menis koskee niinku niihin oppilaisiin, ettei niinku satuttais. Niin sit just ehkä se on mul niinku vaikee, et sit tuntuu, et se on sit vaan se oma, oma sana. Mut sit just jossain tommoses painitilantees, mikä tuntuu et se vaan niinku yltyy, nii eihän se niinku, tuntuu et se huutaminen tai muu, niin se vaan saattaa niinku lisätä sitä aggressioo sit siinä tilanteessa. Niin tota, koen kyllä, että semmosessa niinkun oikeasti vaarallisessa väkivaltatilanteessa niin mulle niinku aidosti oo niinku eväitä puuttuu siihen yksin. (Marketta, luokanopettajaopiskelija)

Marketta toi esiin pelkäävänsä fyysisesti pienenä henkilönä jäävänsä isompikokoisten oppilaiden jalkoihin, jos jokin tilanne pääsisi eskaloitumaan liikaa. Hän ei samasta syystä pitänyt itseään kovinkaan vakuuttavana auktoriteettina, mikä lisäsi epävarmuutta liittyen mahdollisiin puuttumistilanteisiin. Myös nuori ikä ja naissukupuolisuus koettiin epävarmuutta aiheuttavana tekijänä ja etenkin yläkoululaisten kohdalla koettiin epävarmuutta omasta auktoriteetista.

Pitäis mun mielestä korostaa sitä, sitä määrää paljonko sitä [kouluväkivaltaa] tapahtuu ja kaikki nää siitä aiheutuvat lieveilmiöt pitäis ottaa huomioon. Ja just se ehkä sitä mieltä vielä tarkemmin, että mikä on meidän opettajien vastuu tähän puuttumisessa ja. Ja tota ihan siis raakaa tilastoo ois mun mielestä hyvä tarjota opiskelijoille siitä, että paljonko sitä tapahtuu ja, että ymmärrettäis tñn ilmiön vaikuttavuus ja siten konkreettisia keinoja tulis meille tarjota [...] yleisen kasvatustieteen keinojen avulla, että miten me voidaan sitten opettajina puuttua ja siinä mukana myös nää kaikki opettajan lailliset velvollisuudet ja vastuut ja oikeudet, että miten millä tavoin me oikeesti saadaan puuttua näihin tilanteisiin. (Maija, luokanopettaja- sekä aineenopettaja -opiskelija)

Opinnoilta toivottiin paljon enemmän. Aineenopettajaksi opiskelevan Venlan mukaan *Tätä [kouluväkivaltaa] tapahtuu koko ajan, eikä siihen anneta niinkun välineitä puuttua, tai sillä tavalla, selkeetä. Selkeesti semmosta niinku eri-, et käytäis [koulutuksessa] läpi monenlaisia erilaisia erityyppisiä tilanteita. Kaikki haastateltavat toivat esiin toiveen kurssista, joka keskittyisi kouluväkivaltaan. Haastateltavat toivat etenkin käytännön tietotaitoa kouluväkivaltilanteisiin ja niiden käsitteelyyn. Ehkä sitä vois jotenkin konkretisoida niissä opinnoissa, että sitä on ja sitä tapahtuu ihan joka koulussa jopa päivittäin. Et siihen sitten erilaisia semmosia keinoja. (Kari, aineenopettajaopiskelija)*

4 POHDINTA

Kouluväkivalta-termin käyttö oli vähäisempää suhteessa mainintoihin koulukiusaamisesta. On mielenkiintoista pohtia, mitkä ovat syitä sille, että termiksi valitaan nimenomaan kiusaaminen kouluväkivallan sijasta. Moni haastateltava kertoi, kuinka opettajankoulutuksessa oli puhuttu pääasiassa koulukiusaamisesta, mikä varmasti vaikutti heidän omiin käsityksiinsä ilmiöstä. Myös mediassa puhutaan tavallisesti koulukiusaamisesta, vaikka kyseessä olisi kuinka väkivaltaiset teot, kuten pahoinpitely. Ranskalainen sosiologi Pierre Bourdieu kuvaa kuinka kieli kytkeytyy toimintaan ja valtaan. Bourdieu' ta mukaillen voidaan ajatella, että oli kyseessä sitten tarkoituksenmukainen valinta tai ei, tällaiset pieniltäkin vaikuttavat kielelliset seikat luovat diskursseja, jotka ohjaavat ihmisten asenteita. Bourdieun ajatteluun myös pohjaa ajatus siitä, että kieli ei ole ainoastaan kommunikaation väline, vaan se on myös ihmisten toimintaan vaikuttava tekijä. (Grenfell, 2013, s. 179.) Suhtautuisimmeko vakavammin koulussa ilmeneviin ongelmiin, jos puhuisimme väkivallasta kiusaamisen sijaan?

Alkuvuodesta 2022 Yle haastatteli kirjailija Iida Raumaa, jonka mukaan Suomessa valloillaan on ilmapiiri, jossa lasten ja aikuisten tekemää ja kokemaa väkivaltaa käsitellään aivan eri tavoin. Lasten tekemä väkivalta on kiusaamista, mutta aikuisten kohdalla on automaattisesti selvää, että kyseessä on esimerkiksi pahoinpitely. (Skara, 2022.) Väkivalta ja kiusaaminen ovat jo nimellisesti toisistaan poikkeavaa toimintaa, mitä tulee niiden vakavuuteen ja merkittävyyteen. Tällaiset kielen avulla rakennetut erot mahdollisesti ohjaavat myös toimia, joilla ilmiöihin puututaan, sekä niistä koituviin seuraamuksiin. Tulee kuitenkin huomioda, että vaikka yksilö osaisikin nimetä ilmiön, se ei automaattisesti tarkoita, että itse ilmiö ymmärrettäisiin kokonaisvaltaisesti. (Patton, 2015, s. 519).

Haastatelluista suurin osa koki vähäisestä opetuksesta huolimatta omaavansa valmiuksia kohdata ja ehkäistä kouluväkivaltaa. Tyypillisesti nämä valmiudet liittyivät paljon työelämässä opittuihin käytänteisiin ja koulukohtaisiin toimiin eivätkä niinkään opettajaopintoihin kuuluviin sisältöihin. Tämä on lin-

jassa SOOL ry:n tutkimuksen kanssa, jossa opettajankoulutuksen ei koettu kehittävä kouluväkivaltaan liittyvää osaamista (Penttilä, 2018, s. 3–5). Jotkin haastateltavat osasivat kuvailla käytännön toimia, joilla he pystyivät itse ehkäisemään ja puuttumaan kouluväkivaltaan. Tällaisia keinoja olivat esimerkiksi oppilaan kanssa keskusteleminen ja luokkavuorovaikutuksen jatkuva havainnointi. Haastateltavat halusivat panna merkille pienetkin viitteet oppilaiden välisistä jännitteistä ja pitivät sellaisiin puuttumista tärkeänä. Tämä on kuitenkin osittain ristiriidassa sen kanssa, kuinka hyvin henkisen väkivallan muotoja tunnistettiin tai niihin nähtiin tarpeellisen puuttua.

Henkisen väkivallan muotojen mieltäminen vähemmän vakavaksi herättää huolen kyvystä tunnistaa ja toisaalta haluttomuudesta puuttua henkisen väkivallan muotoihin opettajana. Myös aikaisemmassa tutkimuksessa opettajat ovat mieltäneet väkivallan fyysiset muodot vakavammiksi kuin henkiset. (Dedousis-Wallace ym., 2014; Yoon & Kerber, 2003, s. 31).

Aineistosta ilmeni kuitenkin, että suurimmalla osalla haastateltavista oli kokemuksia henkisestä väkivallasta ja joissakin tapauksissa myös sen vakavuus tunnistettiin. On osoitettu, että opettaja on taipuvaisempi puuttumaan epäsuoraan kiusaamiseen, jos hän kokee sen olevan vakavaa, mutta puuttuu siihen vielä todennäköisemmin, jos hän uskoo omaavansa tiedot ja taidot tehokkaaseen puuttumiseen (Dedousis-Wallace ym., 2014; Yoon, 2004).

Vaikuttaakin siltä, että mitä enemmän haastateltavalla oli konkreettista osaamista, sitä enemmän tämä tunsi itsensä kyvykkääksi toimimaan. Opettajankoulutuksen ei koettu antavan tarpeeksi tällaisia valmiuksia. Koemmekin, että opettajankoulutukseen olisi ensiarvoisen tärkeää sisällyttää opetusta, joka tähtää kouluväkivallan tunnistamiseen ja ehkäisyyn sekä tarjoaa konkreettisia valmiuksia puuttua siihen. Aiempi tutkimus osoittaa, että kouluväkivaltaa ilmenee vähemmän sellaisissa luokissa, joissa opettaja osoittaa aktiivisesti toimillaan, ettei kouluväkivaltaa missään muodossaan hyväksytä (Colby, 2016, s. 5), joten valmiuksien tarjoaminen jo koulutuksessa olisi tärkeää.

Opetuksen kehittämiseksi haastateltavilla oli paljon ideoita. Keinoina mainittiin muun muassa kouluväkivaltaa käsittelevät case-esimerkit ja kiusaamisen

ehkäisyyn keskittyvän toimintasuunnitelman laatiminen. Myös aikaisempi tutkimus tukee kouluväkivaltaa käsittelevän koulutuksen lisäämistä opettajille. Yoon (2004) ehdottaa opettajien koulutukseen sisällytettäväksi keskustelua kiusaamisen seurauksista niin uhreille kuin tekijöillekin. Tällaisella koulutuksella voitaisiin lisätä opettajien tietämystä ilmiöstä ja sen vakavuudesta, mutta myös empatiaa uhreja kohtaan, minkä on todettu lisäävän todennäköisyyttä puuttua kouluväkivaltatilanteisiin. (Yoon, 2004.) Haastatteluissa mainittiin turvallisen kiinnipidonkoulutus, jossa fyysisen rajoittamisen kautta pyritään turvallisesti rajoittamaan ja ehkäisemään aggressiivisesti käyttäytyvän ihmisen liikkeitä. Tällainen koulutus olisi mielestämme tärkeä käydä jo opettajaopintojen aikana, jotta heti työelämään siirryttäessä opettajilla olisi konkreettista tietotaitoa väkivaltatilanteissa toimimiseen.

Sosiaalisessa mediassa tapahtuva kiusaaminen ja digitaalinen väkivalta ei noussut esiin yhdessäkään haastattelussa, vaikka ilmiö on vahvasti ajan-kohtainen ja siihen liitetään paljon huolipuhetta mediassa. Mannerheimin lastensuojeluliiton toteuttaman kyselytutkimuksen mukaan puolet kyselyyn osallistuneista nuorista olivat kohdanneet nettikiusaamista ja jopa yli 80 % oli nähnyt verkossa muihin henkilöihin kohdistuvaa kiusaamista (Rahja, 2021, s. 5). Sosiaalisessa mediassa tapahtuva kiusaaminen ei välttämättä ole suoranaisesti kouluaikana tapahtuvaa tai edes kouluun liittyvää, mutta sen vaikutukset ulottuvat myös kouluun. Digitaalista väkivaltaa käsitteleviä kysymyksiä ei toisaalta ollut sisällytetty haastattelurunkoon, mikä voi osaltaan selittää ilmiön näkymättömyyttä haastatteluaineistossa.

Suomen kontekstissa mielenkiintoista on, etteivät Suomen vähemmistökansat, romanit ja saamelaiset, nousseet lainkaan esiin haastatteluissa. Lapsiasiavaltuutetun vuonna 2008 laatiman selvityksen mukaan, romanilapsista 58 % oli kokenut jonkinlaista koulukiusaamista. Pääasiallisesti romanilapset kertoivat kohdanneensa nimittelyä ja ulkopuolelle sulkemista. (Junkala & Tawah, 2009, s. 32.) Kouluväkivalta on myös tyypillisesti ryhmäilmiö. Siihen vaikuttavat ryhmän sisäinen dynamiikka ja valtarakenteet (Berčnik & Tašner, 2018, s. 3; Malette, 2017, s. 8). Haastateltavien puhe keskittyi kuitenkin enemmän yksilötasoon. Joissakin

haastatteluissa esiin nousi kuitenkin myös koulussa vallinnut ilmapiiri tai esimerkiksi nimittely kollektiivisena tapana toimia kouluympäristössä.

Tutkimuksen luotettavuutta arvioitiin Lincolnin & Guban tutkimuksen luotettavuutta käsittelevän nelikentän mukaisesti. Näin pyrittiin varmistamaan tutkimuksen totuusarvo, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi ja objektiivisuus (Lincoln & Guba, 1985, s. 294–300; Tynjälä, 1991, s. 390). Tässä tutkimuksessa käytämme Tynjälän (1991) käännöksiä alkuperäisistä termeistä.

Ensimmäinen luotettavuuden arviointikriteeri on tutkimuksen totuusarvo. Tällä tarkoitetaan vastaavuutta tutkittavien kuvaamien konstruktioiden ja tutkijan niistä tekemien rekonstruktioiden välillä. (Lincoln & Guba, 1985, s. 294–296; Tynjälä, 1985, s. 390). Totuusarvon säilyttämiseksi tutkimuksessa haastateltavien vastaukset pyrittiin litteroimaan mahdollisimman sanatarkasti, jotta ne eivät muuttaisi merkitystään muunnettaessa kirjalliseen muotoon. Totuusarvon varmistamiseksi tutkimuksessa on tuotava esille moninaiset todellisuudet, jotka ovat rinnakkain olemassa yhden ainoan todellisuuden sijasta (Lincoln & Guba, 1985, s. 296). Tutkittavien kertomat asiat pyrittiin analyysivaiheessa käsittelemään sellaisinaan niin, että tutkijoiden omat ennakko-oletukset vaikuttaisivat analyysiin mahdollisimman vähän. Koska tässä tutkimuksessa analyysiä teki kaksi tutkijaa, pyrittiin prosessi suorittamaan mahdollisimman paljon kommunikoiden ja vuoropuhelun avulla, jotta aineiston analyysi olisi yhtenevää (Patton, 2015, s. 555).

Koska tutkimushaastatteluissa haastateltaville ei ennalta määritelty käytettäviä käsitteitä, haastateltavien käsitykset ilmiöistä ovat moninaisia. Määrittelemättä jättäminen oli harkittu päätös, jolla pyrittiin saavuttamaan mahdollisimman autenttisia kuvauksia kouluväkivallasta ohjailematta haastateltavien ajatuksia tutkijoiden omien ajatusten ja tutkitun tiedon mukaiseksi. Tutkimuksessa käytetty kouluväkivalta-termi osoittautui kuitenkin haastatteluissa ohjaavaksi käsitteeksi. Kouluväkivalta miellettiin ensisijaisesti fyysiseksi ja aggressiivisemmaksi kuin koulukiusaaminen. Kouluväkivalta-termin käyttö saattoi osaltaan vaikuttaa siihen, että henkisen väkivallan muodot olivat vähemmän edustettuina

haastateltavien vastauksissa, sillä henkinen väkivalta on lähtökohtaisesti vähemmän tunnistettua kuin väkivallan fyysiset muodot.

Toinen luotettavuuden kriteeri on tutkimuksen siirrettävyys. Tällä tarkoitetaan tutkimuksen tulosten sovellettavuutta toiseen tutkimuskontekstiin. Siirrettävyyttä arvioi tutkimuksen tekijän lisäksi myös tutkimuksen lukija ja tutkijan on tärkeä kuvata tarkasti tutkimusaineisto ja tutkimus, jotta lukija voi arvioida tutkimustulosten soveltamista myös tutkimuskontekstin ulkopuolelle. (Lincoln & Guba, 1985, s. 296–297; Tynjälä, 1991, s. 390.) Vaikka pyrimme kuvaamaan tutkimuksen aineiston ja analyysin tarkasti, ei se välttämättä itsessään lisää tutkimuksen siirrettävyyttä. Tutkimuksen otannan ollessa kohtuullisen suppea ja tutkimuskontekstin sijoituessa tietyn yliopiston sisälle, ei täysin samanlaisia tuloksia luultavasti saataisi tutkimusta toisaalle sovellettaessa. Vaikka tutkimuksen siirrettävyys on epävarmaa, ovat tutkimuksen tulokset kuitenkin samansuuntaisia aiemmassa tutkimuksessa, myös kansainvälisessä kontekstissa, saatujen tulosten kanssa (Penttilä, 2018, s. 3–5; Ajduković ym., 2021.).

Tutkimuksella tavoitettiin vastausten avulla kyseisten haastateltavien omia todellisuuksia kouluväkivaltaan liittyen, joten aineisto olisi luultavasti erilainen, jos haastatteluihin olisi osallistuneet kaksitoista muuta henkilöä, kuin jotka valikoituivat mukaan tutkimukseen. Alkuperäisesti tutkimuksen otannan oli tarkoitus koostua vain luokanopettajaopiskelijoista, jotka olivat käyneet uusimman opetussuunnitelman OKLS1309 Syventävät ilmiöopinnot 2: Kouluyhteisö ja yhteiskunta -opintojakson. Opintojaksoon on sisällytetty sukupuolittuneen väkivallan käsittelyä sukupuolittunutta väkivaltaa käsittelevän Yksittäistapaus-materiaalin kautta (Yksittäistapaus -kampanja, 2022). Kurssin käyneiden määrän ollessa rajallinen ja tutkimukseen osallistujien saamisen osoittauduttua mahdottomaksi, päätimme laajentaa otantaamme myös eri opetusaloille ja poistaa vaatimuksen tiettyjen kurssien käymisestä, sekä sisällyttää otantaan myös jo valmistuneet opiskelijat. Harkinnanvaraista otantaa käyttämällä saimme rikkaan haastatteluaineiston, joka kuvasi osaltaan sellaisia opettajia, jotka olivat oman työuransa alkupäässä ja näin ollen mahdollisesti tulisivat toimimaan tulevaisuu-

dessa kentällä koulumaailmassa. Tässä tutkimuksessa käytetty harkinnanvarainen otanta kuvaa moninaisemmin kouluväkivaltaa ilmiönä kuin aiempi suunniteltu tutkimuksen kohdennettu otanta mahdollisesti olisi kuvannut. (Patton, 2015, s. 264.) Otannan laajentaminen toisaalta mahdollisti tiedon saamisen myös erityis- ja aineenopettajilta, mutta samalla laajentaminen pirstaloi tutkimusjoukkoa sen laajetessa. Otannan koostumuksesta johtuen haastateltavat eivät olleet vain uusimman opetus suunnitelman mukaisesti opiskelleita, joten tutkimuksen ajantasaisuus kärsi.

Kolmas luotettavuuden arviointikriteereistä on tutkimustilanteen arviointi. Tutkimuksen luotettavuuteen voivat vaikuttaa tutkimuksen ulkopuoliset vaihtelua lisäävät tekijät, mutta on tärkeää huomioida myös tutkimuksesta itsestään sekä ilmiöstä johtuvat muuttujat. (Tynjälä, 1991, s. 391.) Tässä tutkimuksessa haastattelutilanteet järjestettiin yhtä lukuun ottamatta etäyhteyden avulla. On vaikea sanoa, millainen vaikutus fyysisesti läsnä olevan vuorovaikutuksen puutteella oli haastatteluissa. Koronapandemian aikana etäyhteydellä toteutetut tapaamiset ovat tulleet ihmisille tutuiksi, joten emme usko, että haastattelutilanne sinällään oli kenellekään vieras.

Tutkimuksen sisäistäkin vaihtelua esiintyi; haastatteluissa tyypillistä oli haastateltavien ajatusten kehittyminen haastattelun aikana, eli vastaukset saattoivat muuttua ja laajentua haastattelun edetessä. Esimerkiksi haastattelun alussa kouluväkivallaksi saatettiin mieltää vain fyysinen väkivalta, mutta haastattelun edetessä myös henkisen väkivallan muotoja nousi esille. Tutkimuksen edetessä voikin ilmetä eri syistä aiheutuvaa vaihtelua niin tutkijassa itsessään kuin myös haastateltavissa (Tynjälä, 1991, s. 391). Tällaista haastatteluissa ilmevä vaihtelua voidaan mahdollisesti selittää haastattelujen ajatuksia herättävällä luonteella ja haastattelun aikaisena tiedostusprosessina (Tynjälä, 1991, s. 391).

Neljäs luotettavuuden kriteeri on neutraalisuus. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tavoitellaan yksiselitteisen totuuden sijaan ennemminkin tutkittavien näkökulmia. (Lincoln & Guba, 1985, s. 300; Tynjälä, 1991, s. 392.) Lincoln ja Guba

(1985) ehdottavatkin tutkimuksen neutraalisuuden tarkastelun siirrettäväksi tutkijasta aineistoon. Neutraalisuuden kriteeriksi he esittävät vahvistettavuutta. (Lincoln & Guba, 1985, s. 300; Tynjälä, 1991, s. 392.) Vahvistettavuutta voidaan edistää myös tutkimuksessa tehtyjen tulkintojen tukemisella aiemman tutkimuksen tuottamalla tiedolla (Eskola & Suoranta, 1998, s. 212; Lincoln & Guba, 1985, s. 299–300). Tässä tutkimuksessa saadut tulokset ovat hyvin linjassa aiemman saman aihepiirin parissa tehdyn tutkimuksen kanssa ja näin ollen saivat vahvistusta niistä. Innoittajana tutkimuksen tekemiseen oli oma tyytymättömyytemme siihen, miten vähän kouluväkivaltaa käsiteltiin omassa koulutuksessaamme. Siitä huolimatta pyrimme objektiivisuuteen haastattelurunkoja laatiessamme sekä analyysia tehdessämme, emmekä antaneet omien ennako-oletustemme vaikuttaa analyysin tuloksiin.

Tutkimusaihetta valitessamme kiinnostuksemme ja motivaatiomme tutkimuksen tekemistä kohtaan lähti omasta tyytymättömyydestämme opettajankoulutuksen tarjoamaan opetukseen kouluväkivallasta. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan lisätä huomioimalla tutkijan omat ennako-oletukset tutkittavasta aiheesta. Omista ennako-oletuksistaamme huolimatta pidimme haastattelutilanteet omalta osaltamme mahdollisimman neutraaleina pyrkien peittämään omat mahdolliset asenteemme ja ajatuksemme aiheista haastateltavilta. Laadullisessa tutkimuksessa on keskeistä tutkijan avoin subjektiviteetti ja myönnytys siihen, että tutkija toimii tutkimuksensa keskeisenä tutkimusvälineenä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 210–212; Patton, 2015, s. 33–34.)

Tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa on tärkeää huomioida myös se, ketkä tutkimukseen ovat osallistuneet. Voidaanko olettaa, että vapaaehtoisesti tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli jonkinlaista kiinnostusta tutkittavaan aiheeseen ja näin ollen erilainen tai laajempi tietämys kuin kouluväkivallasta ei niin kiinnostuneilla henkilöillä? Koemme, että tutkimukseen osallistuneilla henkilöillä oli jonkinlainen kiinnostus ilmiötä kohtaan, sillä he halusivat osallistua tutkimukseen.

Tutkimusotetta, jossa tutkimusta tekee useampi tutkija, kutsutaan tutkijatriangulaatioksi, jota voidaan käyttää tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi.

(Tynjälä, 1991, s. 329.) Tässä tutkimuksessa kahden tutkijan yhteistyönä toteutettu aineiston analyysi pyrittiin tekemään mahdollisimman paljon kommunikoiden ja vuoropuhelun avulla, jotta aineiston analyysi olisi yhtenevä. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 69; Patton, 2015, s. 555). Tutkijatriangulaatio toimi tässä tutkimuksessa hyvin, kumpikin tutkija osallistui jokaiseen tutkimuksen vaiheeseen ja koemme, että näkökulmien, ajatusten ja perusteluiden jakaminen rikastutti tutkimusta.

Tutkijoina oma motivaatiomme kouluväkivallan tutkimiseen on yhdistänyt meitä molempia pitkään jo opintojemme aikana. Olemme molemmat opiskelleet kasvatustieteen lisäksi myös väkivaltatutkimusta. HavaitSIMME molemmat väkivaltatutkimuksen teorioiden ja teemojen olevan hyödyllisiä myös opetustyön kannalta. Kun ymmärtää väkivallan rakenteellisena ryhmäilmiönä, näkökulma koulukiusaamiseen muuttuu ja mahdollisesti näkee kouluväkivallan taustalla olevia mekanismeja ja diskursseja. Koimme, että omat kasvatustieteen opintojaksoimme eivät antaneet samanlaista ymmärrystä kouluväkivallasta kuin väkivaltatutkimuksen opinnot. Halusimme lähteä selvittämään, oliko tuntemuksillamme liittyen tähän kompetenssiin jonkinlainen vastaavuus siinä, kuinka muut opettajat ja opettajaksi opiskelevat kokivat aiheen. Meillä oli voimakas halu pyrkiä tekemään näkyväksi kouluväkivalta-ilmiön vakavuus ja sen laajuus tämän tutkimuksen avulla, sekä osoittaa, että aihe on tärkeä myös muille opetuslalle suuntautuneiden keskuudessa. (Patton, 2015, s. 18–22; Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

Ylipäättään tutkimustulokset ovat linjassa aikaisemman opettajien ajatuksia kouluväkivallasta koskevien tutkimusten kanssa. Aikaisempi tutkimus on kuitenkin pääosin keskittynyt jo työelämässä oleviin opettajiin ja vielä opettajankoulutuksessa olevien ajatuksia ja näkemyksiä oli tarkasteltu vähemmän. Tutkimus kannustaa jatkotutkimukseen opettajaopiskelijoiden piirissä, etenkin tulevien opettajien kouluväkivaltaan liittyvien näkemysten ja valmiuksien tutkimukseen. Samalla tutkimus tuo näkyväksi puutteita opettajankoulutuksessa ja kehottaa aiemman tutkimuksen tukemana kehittämään tulevien opettajien taitoja kouluväkivallan ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen liittyen.

Koska kouluväkivallalla on tutkitusti pitkäkestoisia vaikutuksia uhrien elämään (Allison ym., 2009), olisi ensiarvoisen tärkeää, ettei sen annettaisi jatkua pitkään. Oppimisvaikeuksien yhteydessä puhutaan usein varhaisen puuttumisen tärkeydestä, jotta ongelmat eivät kasaudu ja pääse kumuloitumaan. Myös kouluväkivallan teoilla on taipumusta muuttua fyysisemmiksi ajan kuluessa. Yle Perjantai -dokumentissa 37-vuotias Niko Tiuraniemi vierailee vanhassa koulussaan ja muistelee kokemaansa koulukiusaamista. Kiusaaminen alkoi heti alakoulussa henkisenä väkivaltana ja ensimmäiset aivotärähdyksensä riitatilanteissa Tiuraniemi kertoo saaneensa alakoulun loppupuolella. Tiuraniemen kokemasta laajamittaisesta väkivallasta puhutaan koko dokumentin ajan kiusaamisena; *kiusaamisena*, jonka muotoja olivat esimerkiksi pesäpallomailalla päähän lyöminen, tappamisella uhkailu, *turpaan vetäminen* ja yritys tiputtaa avonaiseen viemärikäivöön (Vanhalakka, 2022). Jos kouluväkivaltaan olisi puututtu jo sen alkaessa, olisiko se eskaloitunut fyysiseksi?

Heinolalainen yläkoulu päätti reagoida koulussa ilmenevään kouluväkivaltaan palkkaamalla kouluun vartijan turvaamaan oppilaita ja antamaan opettajille rauhaa keskittyä opetukseen. Koulun rehtori toteaa Helsingin Sanomien artikkelissa, että *”Tämä yksi asia [koulukiusaaminen] ei saa viedä tilaa koulun perustehtävältä”*. (Keski-Heikkilä, 2022.) Koemme, että koulun väkivaltakulttuurin purkaminen ja kouluväkivallan ennaltaehkäisy on yksi koulun perustehtävistä. Turvallinen opiskeluympäristö on oikeus, joka on taattu myös perusopetuslaissa (29 § 1 mom.). Näemme nykyiset toimet kouluväkivaltaa vastaan riittämättöminä, sillä ne eivät takaa turvallista kouluympäristöä kaikille tasavertaisesti. Etenkin alakoulun opettajat ovat avainasemassa luomassa perustaa ilmapiirille ja toimintamalleille, jotka mahdollistavat turvallisen oppimisympäristön, joka tukee oppilaiden kasvua ja kehitystä ihmisenä.

LÄHTEET

- Ajduković, D., Car, I., Päivinen, H., Sala-Bubaré, A., Vall, B. & Husso, M. (2021). Building Capacity for Prevention of Gender-Based Violence in the School Context. *Frontiers in psychology*, 12, 720034. doi:10.3389/fpsyg.2021.720034
- Allison, S., Roeger, L. & Reinfeld-Kirkman, N. (2009). Does school bullying affect adult health? Population survey of health-related quality of life and past victimization. *Australasian psychiatry: bulletin of the Royal Australian and New Zealand College of Psychiatrists*, 43(12), pp. 1163-1170. doi:10.3109/00048670903270399
- Bartels, M., Cacioppo, J. T., Hudziak, J. J. & Boomsma, D. I. (2008). Genetic and environmental contributions to stability in loneliness throughout childhood. *American journal of medical genetics. Part B, Neuropsychiatric genetics*, 147B(3), 385-391. doi:10.1002/ajmg.b.30608
- Baskett, F. (2020). Books: Invisible Women: Exposing Data Bias in a World Designed For Men: Mind the Gap. *British journal of general practice*, 70(694), 250. doi:10.3399/bjgp20X709745
- Berčnik, S. & Tašner, V. (2018). School and Violence. *Ars & humanitas*, 12(1), 73-87. doi:10.4312/ars.12.1.73-87
- Blomqvist, K., Saarento-Zaprudin, S. & Salmivalli, C. (2020). Telling adults about one's plight as a victim of bullying: Student- and context-related factors predicting disclosure. *Scandinavian journal of psychology*, 61(1), 151-159. doi:10.1111/sjop.12521
- Colby, T. F. (2016). *Victims and Victimization: Risk Factors, Intervention Strategies and Socioemotional Outcomes*. Nova Science Publishers, Inc.
- Danielsson, P. (2022). *Nuorten väkivaltarikollisuuden määrä ja piirteet poliisin tietoon tulleen rikollisuuden valossa*. Keskusrikospoliisi: Tiedusteluosasto, strateginen analyysi.

- Dedousis-Wallace, A. & Shute, S., (2009). Indirect bullying: Predictors of teacher intervention, and outcome of a pilot educational presentation about impact on adolescent mental health. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*. Vol 9, 2009, 2-17
- Dedousis-Wallace, A., Shute, S., Varlow, M., Murrirhy, R., & Kidman, T. (2014). Predictors of teacher intervention in indirect bullying at school and outcome of a professional development presentation for teachers. *Educational Psychology*, 34, 862–875. doi:10.1080/01443410.2013.785385.
- deLara, E. W. (2018). Consequences of Childhood Bullying on Mental Health and Relationships for Young Adults. *Journal of child and family studies*, 28(9), pp. 2379-2389. doi:10.1007/s10826-018-1197-y
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). Relational aggression among boys: Blind spots and hidden dramas. *Gender and education*, 30(3), 396–409. doi:10.1080/09540253.2016.1214691
- Eskola, J. & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Golnick, T. & Ilves, (2021), *Opetusalan työolobarometri 2021*. OAJ. https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/oaj_opetusalan_tyoolobarometri_2021.pdf.
- Gould, J. (2017). Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum. *Autism: the international journal of research and practice*, 21(6), 703-705. doi:10.1177/1362361317706174
- Grenfell, M. . J. (2013). *Pierre Bourdieu: Key concepts*. Routledge.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational research (Windsor)*, 50(4), 333–345. doi:10.1080/00131880802499779
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.

- Ilola, A., Lempinen, L., Huttunen, J., Ristkari, T. & Sourander, A. (2016). Bullying and victimisation are common in four-year-old children and are associated with somatic symptoms and conduct and peer problems. *Acta Paediatrica*, 105(5), 522–528. doi:10.1111/apa.13327
- Junkala, P. & Tawah, S., (2009). *Enemmän samanlaisia kuin erilaisia*, Lapsiasiavaltuutetun toimiston julkaisuja 2009:2. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Juva, I., Holm, G. & Dovemark, M. (2020). 'He failed to find his place in this school' - re-examining the role of teachers in bullying in a Finnish comprehensive school. *Ethnography and education*, 15(1), 79-93. doi:10.1080/17457823.2018.1536861
- JYU, Luokanopettajan maisteriohjelma, (2021). <https://opinto-opas.jyu.fi/2021/fi/tutkintoohjelma/luoma2020/>
- Kanste O, Sainio P, Halme N, Nurmi-Koikkalainen P. (2017). Toimintarajoitteisten nuorten hyvinvointi ja avun saaminen- Toteutuuko yhdenvertaisuus? Kouluterveyskyselyn tuloksia. *THL Tutkimuksesta tiiviisti 24/2017*. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-838-8>
- Karvinen, M. (2010). Sateenkaaren värit koulussa - suvaitsevaisuudesta yhdenvertaisuuteen. Teoksessa: Tainio, L., Ikävalko, E., Palmu, T., Tani, S., Suortamo, M., Isosomppi, L. & Välijärvi, J. 2010. *Sukupuoli ja tasa-arvo koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keski-Heikkilä, A. (2022). "Pelkästään opettajien voimilla ei pystytä pitämään turvallisuusilmapiiriä koossa" - Heinolassa päätettiin palkata yläkouluun vartija. *Helsingin Sanomat* (<https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000008597340.html>)
- Kirsi, K. & Karppi, T., (2021). "Koskelan henkirikoksen syyttäjät: Illan kuluessa syytettyjen on täytynyt ymmärtää, mihin teko johtaa - teossa kysymys tahallisuuden alimmasta asteesta" *Yle Uutiset*, (12.12.2021) <https://yle.fi/uutiset/311811263>
- Kirsi, K., Karppi, T., Hämäläinen, V.-P. & Koivisto, I., (2021). "Koskelan surman tuomio lieveni vaaditusta: Murhasta 10, 9 ja 8 vuoden tuomiot tekijöille" *Yle Uutiset*, <https://yle.fi/uutiset/3-12083916>

- Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. (2010). *Kiusaamisen ehkäisy varhaiskasvatuksessa: Kiusaamisen ehkäisyn ja puuttumisen suunnitelman laatiminen*. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto: Folkhälsan.
- Kotilainen, V., (2020). "Kuudesluokkalainen pahoinpiteli 7-vuotiaan koulumatkalla Jyväskylässä – poliisi tutkii, koulutoimi pitää yksittäistapauksena" *Yle Uutiset*, <https://yle.fi/uutiset/3-11662623>
- Koskela, M. & Tuomi, E. (2020). *Toisin tehty: Keskusteluja koulusta*. Helsinki: Kustantamo S&S.
- Krieger, N. (2020). Measures of Racism, Sexism, Heterosexism, and Gender Binarism for Health Equity Research: From Structural Injustice to Embodied Harm-An Ecosocial Analysis. *Annual review of public health*, 41(1), 37–62. doi:10.1146/annurev-publhealth-040119-094017
- Mahon, J., Packman, J. & Liles, E. (2020) Preservice teachers' knowledge about bullying: Implications for teacher education. *International journal of qualitative studies in education, ahead-of-print(ahead-of-print)*, 1-13. doi:10.1080/09518398.2020.1852483
- Malette, N. (2017). Forms of Fighting: A Micro-Social Analysis of Bullying and In-School Violence. *Canadian journal of education*, 40(1), pp. 1-29.
- Manninen, S. (2010). "Iso, vahva, rohke - kaikenlaista": Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Manninen, S. (2018). *Kouluviihtyvyys ja siihen liittyvät tekijät peruskoulussa ja toisen asteen opinnoissa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Markkanen, I., Valimaa, R., & Kannas, L. (2021). Forms of Bullying and Associations Between School Perceptions and Being Bullied Among Finnish Secondary School Students Aged 13 and 15. *International Journal of Bullying Prevention*, 3(1), 24–33. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00058-y>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, health & medicine*, 22(sup1), 240–253. doi:10.1080/13548506.2017.1279740
- Munukka, J. & Kurki, R. (2019) "Ylistettyä Kiva koulu -ohjelmaa käytetään jopa vahingollisella tavalla: "jättää aikamoisia traumoja kiusatulle" *Yle MOT*.

<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/01/09/ylistettya-kiva-koulu-ohjelmaa-kaytetaan-jopa-vahingollisella-tavalla-jattaa>

- Ollikainen, T. (2013). Koulukiusaaminen ja rasismi. Teoksessa: Souto, A., Rannikko, A., Sotkasiira, T. & Harinen, P. (2013). *Rasismista saa puhua*. [Joensuu]: Meille saa tulla -kampanja.
- Olweus, D. & Mäkelä, M. (1992). *Kiusaaminen koulussa*. Helsingissä: Otava
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. 4. painos. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc.
- Penttilä, J., (2018), *SOOL ry:n opettajaopiskelijoiden työelämävalmiuskysely 2018*, Opiskelun ja koulutuksen tutkimussäätiö, https://www.sool.fi/site/assets/files/3183/ty_el_m_valmiuskysely-2018_tulokset.pdf
- Pikas, A. & Pilvinen, E. (1990). *Irti kouluväkivallasta*. Espoo: Weilin + Göös.
- Puusa, A., 2020, Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Puusa, A. & Juuti, P., (2020). Laadullisen tutkimuksen ominaispiirteet. Teoksessa: Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus.
- Rahja, R., Aalto, P., Helenius, J., Järvi, N. & Saari, S. (2021). *Nuoret ja nettikiusaaminen – 12–17 -vuotiaiden näkemyksiä netissä tapahtuvasta kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta*. Mannerheimin Lastensuojeluliitto
<https://cdn.mll.fi/prod/2021/04/21124054/nuoret-ja-nettikiusaaminen-kyselyraportti-mll-2021.pdf>
- Saarikoski, H. (2001). *Mistä on huonot tytöt tehty?* Helsinki: Tammi.
- Saarikoski, H. (2006). *Kateus, juoru, kiusaaminen: Esseitä henkisestä yhteisöväkivallasta*. Helsinki: Nemo.
- Salmivalli, C., Kärnä, A. & Poskiparta, E. (2010). Development, Evaluation, and Diffusion of a National Anti-Bullying Program, KiVa. Teoksessa: Doll, B., Pfohl, W. & Yoon, J. 2010. *Handbook of Youth Prevention Science*. Routledge

- Salmivalli, C., Rissanen, M., Kola-Torvinen, P., Hietanen-Peltola, M., Korpilahti, U., Helenius, J., Rautavaara, M. & Porras, K. (2019), Väkivalta, Kiusaaminen ja häirintä varhaiskasvatuksessa, oppilaitoksissa ja ohjatussa harrastustoiminnassa. Teoksessa: Korpilahti, U., Kettunen, H., Nuotio, E., Jokela, S., Nummi, V. & Lillsunde, P. (toim.) *Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja* 2019:27, (2019), Väkivallaton lapsuus - Toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025. (1.2.2022)
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-4123-6>.
- Schwartz, H. L., Ramchand, R., Barnes-Proby, D., Grant, S., Jackson, B. A., Leuschner, K., Saunders, J. M. (2016). *The role of technology in improving K-12 school safety*. Santa Monica, Calif.: Rand Corporation.
- Souto, A. (2013), Rasismista ja pelosta koulussa. Teoksessa: Souto, A., Rannikko, A., Sotkasiira, T. & Harinen, P. 2013. *Rasismista saa puhua*. [Joensuu]: Meille saa tulla -kampanja.
- Skara, M. (2022). Kouluissa väkivallasta puhutaan kiusaamisena, kun aikuisten kohdalla se on rikos – taustalla lapsivihamielinen kulttuuri, sanoo kirjailija Iida Rauma *Yle Uutiset*. <https://yle.fi/uutiset/3-12289100>
- Takizawa, R., Maughan, B. & Arseneault, L. (2014). Adult Health Outcomes of Childhood Bullying Victimization: Evidence From a Five-Decade Longitudinal British Birth Cohort. *The American journal of psychiatry*, 171(7), pp. 777-784. doi:10.1176/appi.ajp.2014.13101401
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. (2020) *Kouluterveyskysely 2021*.
https://sampo.thl.fi/pivot/prod/fi/ktk/ktk4/summary_perustulokset2?alue1_0=600836&mittarit_0=199799&mittarit_1=199682&mittarit_2=199701&vuosi_0=v2019#
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). *Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta*. Kasvatus: Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja, 22(5), 387–398,.
- Twemlow, S. W. & Sacco, F. C. (2013). *Why school antibullying programs don't work*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.

- UNESCO (2021). *School violence and bullying – Global status report 2017*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>
- Yle (2022). *Yksittäistapaus -kampanja* <https://www.yksittaistapaus.fi/>
- Yoon, J. S. (2004). Predicting Teacher Interventions in Bullying Situations. *Education & treatment of children*, 27(1), 37-45.
- Yoon, J. S., & Kerber, K. (2003). Bullying: Elementary teachers' attitudes and intervention strategies. *Research in Education*, 69, 27–35.
- Vanhalakka, S. (2022). Rankasti koulukiusattu Niko Tiuraniemi vieraili vanhassa koulussaan ensi kertaa yli 20 vuoteen: "Ymmärsin viimein etten ole itse syyllinen" *Yle Uutiset* (2022) <https://yle.fi/uutiset/3-12325368>
- World Health Organization (2021). *Violence prevention alliance, Definition and Typology of Violence*. <https://www.who.int/groups/violence-prevention-alliance/approach>

LIITTEET

Liite1: Haastattelurunko

Haastattelurunko:

YLEISESTI:

Oletko nähnyt mediassa tai saanut median kautta tietoa kouluväkivallasta?
Mitä ajattelet termistä kouluväkivalta koulukiusaamisen sijaan?
Miten kouluväkivalta vaikuttaa kouluviihtyvyyteen?
Millaisia tunteita kouluväkivalta herättää?
Oletko kohdannut kouluväkivaltaa?
Missä olet kohdannut kouluväkivaltaa?
Millaista kouluväkivaltaa olet kohdannut?

OMA HISTORIA:

Oletko ollut kouluväkivaltilanteessa kiusaaja? Millaisia tunteita se on herättänyt?
Oletko ollut kouluväkivaltilanteessa kiusattu? Millaisia tunteita se on herättänyt?
Oletko ollut kouluväkivaltilanteessa sivustakatsoja? Millaisia tunteita se on herättänyt?

SEKSISMI & RASISMI:

Miten seksismi vaikuttaa koulussa?
Millaisia tunteita seksismi (myös seksuaalinen häirintä??) koulussa herättää?
Miten rasismi vaikuttaa (tai ilmenee?) koulussa?
Millaisia tunteita rasismi koulussa herättää?

OPINNOT:

Oletko käsitellyt opinnoissasi koulukiusaamista?
Oletko käsitellyt opinnoissasi sukupuolittunutta väkivaltaa?
Oletko käsitellyt opinnoissasi kouluväkivaltaa?
Oletko käsitellyt opinnoissasi rasismia?
Oletko käsitellyt opinnoissasi seksismia?
Kuinka laajasti kouluväkivaltaa on käsitelty opinnoissasi?
Missä vaiheessa opintojasi on käsitelty kouluväkivaltaa?
Onko kouluväkivaltaa käsitelty aineopinnoissasi?
Miten kouluväkivaltaa pitäisi käsitellä opettajaopinnoissa? Onko muutostoiveita?

PUUTTUMINEN:

Onko sinulla mahdollisuuksia puuttua kouluväkivaltaan?
Millaisilla keinoilla mielestäsi kouluväkivaltaan voi puuttua?
Puututaanko mielestäsi kouluväkivaltaan tarpeeksi?
Miten mielestäsi kouluväkivaltaa voitaisiin vähentää Suomen peruskouluissa?

Liite 2. Suostumus tieteelliseen tutkimukseen



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

SUOSTUMUS TIETEELLISEEN TUTKIMUKSEEN

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen "Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kouluväkivallasta".

Olen perehtynyt tutkimusta koskevaan tiedotteeseen (tietosuojailmoitus) ja saanut riittävästi tietoa tutkimuksesta ja sen toteuttamisesta. Tutkimuksen sisältö on kerrottu minulle myös suullisesti ja olen saanut riittävän vastauksen kaikkiin tutkimusta koskeviin kysymyksiini. Selvitykset antoi Kirsi-Maari Ahonen tai Pieta Puupponen. Minulla on ollut riittävästi aikaa harkita tutkimukseen osallistumista.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus, milloin tahansa tutkimuksen aikana ja syytä ilmoittamatta keskeyttää tutkimukseen osallistuminen tai peruuttaa suostumukseni tutkimukseen. Tutkimuksen keskeyttämisestä tai suostumuksen peruuttamisesta ei aiheudu minulle kielteisiä seuraamuksia.

Olen tutustunut tietosuojailmoituksessa kerrottuihin rekisteröidyn oikeuksiin ja rajoituksiin.

Allekirjoittamalla suostumuslomakkeen hyväksyn tietojeni käytön tietosuojailmoituksessa kuvattuun tutkimukseen.

Kyllä

Allekirjoituksellani vahvistan, että osallistun tutkimukseen ja suostun vapaaehtoisesti tutkittavaksi sekä annan luvan edellä kerrottuihin asioihin.

Allekirjoitus

Päiväys

Nimen selvennys

Syntymäaika

Osoite



Liite3: Tietosuojailmoitus tutkimuksesta tutkimukseen osallistuvalla

Tietosuojasetus (679/2016) 12-14, 30 artikla



TIETOSUOJAILMOITUS TUTKIMUKSESTA TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVALLE

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, eikä tutkittavan ole pakko toimittaa mitään tietoja, tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää.

1. TUTKIMUKSEN NIMI, LUONNE JA KESTO

Opettajien ja opettajaopiskelijoiden käsityksiä kouluväkivallasta -tutkimus käsittelee Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoiden käsityksiä sekä valmiuksia kohdata ja ehkäistä koulu- ja sukupuolittunutta väkivaltaa. Tutkimus on kertaluontoinen ja tutkimustulosten odotetaan valmistuvan helmikuussa 2022.

2. MIHIN HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY PERUSTUU

EU:n yleinen tietosuojasetus, artikla 6, kohta 1

Tutkittavan suostumus

3. TUTKIMUKSESTA VASTAAAVAT TAHOT

Tutkimuksen tekijät:

Kirsi-Maari Ahonen, 050 535 7222, kikaahon@student.jyu.fi

Pieta Puupponen, 0405212518, pihepuup@student.jyu.fi

Tutkimuksen ohjaaja:

Aimo Naukkarinen, aimo.naukkarinen@jyu.fi

4. TUTKIMUKSEN TAUSTA JA TARKOITUS

Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoiden käsityksiä sekä valmiuksia kohdata ja ehkäistä koulu- ja sukupuolittunutta väkivaltaa. Lisäksi on tarkoitus selvittää millaisia toiveita opiskelijoilla olisi kouluväkivaltaa käsittelevien opintojen suhteen.

Tutkimukseen osallistuvat henkilöt, jotka ovat tällä hetkellä tai ovat olleet opettajaopiskelijoita Jyväskylän yliopistolla viimeisen viiden vuoden aikana. Osallistujat ovat, luokanopettajia, erityispedagogeja sekä aineenopettajia. Tutkimukseen osallistuu noin 12 henkilöä.

Tutkimuksessa voidaan tuoda esille osallistujien sukupuoli, opiskeltu ala ja vaihe opinnoissa tai työelämässä. Haastattelut tallennetaan nauhoittamalla ja litteroimalla, litteroinnit säilytetään Jyväskylän yliopiston U-aseamalla.

5. TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN KÄYTÄNNÖSSÄ

Tutkimukseen osallistuminen kestää maksimissaan tunnin. Tutkimukseen sisältyy yksi haastattelu joka voidaan toteuttaa kasvokkain tai etäyhteydellä.

6. TUTKIMUKSEN MAHDOLLISET HYÖDYT JA HAITAT TUTKITTAVILLE

Tutkimus tuottaa tietoa Jyväskylän yliopiston opettajaopiskelijoiden käsityksistä ja valmiuksista kohdata koulu- ja sukupuolittunutta väkivaltaa koulumaailmassa.

7. HENKILÖTIETOJEN SUOJAAMINEN

Tutkimuksessa kerättyjä tietoja ja tutkimustuloksia käsitellään luottamuksellisesti tietosuojalainsäädännön edellyttämällä tavalla. Tietojasi ei voida tunnistaa tutkimukseen liittyvistä tutkimustuloksista, selvityksistä tai julkaisuista. Tutkimuksessa voidaan käyttää suoria sitaatteja, mutta haastateltavien anonyymiteetti huomioidaan niissäkin.

Tutkimusaineistoa säilytetään Jyväskylän yliopiston tutkimusaineiston käsittelyä koskevien tietoturvakäytänteiden mukaisesti. Aineisto pseudonymisoidaan, tutkimustuloksissa ja muissa asiakirjoissa sinuun viitataan vain tunnustekoodilla, ja säilytetään Jyväskylän yliopiston U-aseamalla.

8. TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyö.

9. TUTKITTAVAN OIKEUDET JA NIISTÄ POIKKEAMINEN

Tutkittavalla on oikeus peruuttaa antamansa suostumus, kun henkilötietojen käsittely perustuu suostumukseen. Jos tutkittava peruuttaa suostumuksensa, hänen tietojansa ei käytetä enää tutkimuksessa.

Tutkittavalla on oikeus tehdä valitus Tietosuojavaltuutetun toimistoon, mikäli tutkittava katsoo, että häntä koskevien henkilötietojen käsittelyssä on rikottu voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä. (lue lisää: <http://www.tietosuoja.fi>).

Tutkimuksessa ei poiketa muista tietosuojalainsäädännön mukaisista tutkittavan oikeuksista.

HENKILÖTIETOJEN SÄILYTTÄMINEN JA ARKISTOINTI

Säilyttäminen

Rekisteriä säilytetään Jyväskylän yliopiston U-asemalla ilman tunnistetietoja, pseudonymisoituna kunnes tutkimus on valmis, jonka jälkeen aineisto hävitetään.

10. REKISTERÖIDYN OIKEUKSIEN TOTEUTTAMINEN

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista voit olla yhteydessä tutkimuksen tekijään.