

”Kyllä mää oon jaksanu, mutta että, kyllä se rankkaa on ollu.”
Narratiivinen tutkimus kouluväkivallan ja työhyvinvoinnin kokemuksista
opettajien kertomuksissa

Pro gradu –tutkielma
Reetta-Kaisa Ahtinen &
Niina Tikkanen
Kasvatustiede
Mediakasvatus
Kasvatustieteiden tiedekunta
Lapin Yliopisto
Kevät 2014

Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Kyllä mä oon jaksanu, mutta että, kyllä se rankkaa on ollu.”

Narratiivinen tutkimus kouluväkivallan ja työhyvinvoinnin kokemuksista opettajien kertomuksissa

Tekijät: Reetta-Kaisa Ahtinen
Kasvatustiede

Niina Tikkanen
Mediakasvatus

Työn laji: Pro gradu –työ Laudaturtyö__ Lisensiaatintyö__

Sivumäärä: 88 + 5 liitettä

Vuosi: 2014

Tiivistelmä:

Pro gradussamme tutkimme millaisia kouluväkivalta- ja työhyvinvointikokemuksia opettajat tuovat ilmi kertomuksissaan. Lisäksi olemme kiinnostuneita siitä, millaisia kertomuksia opettajat kertovat kouluväkivaltakokemusten ja työhyvinvointikokemusten suhteesta. Sovellamme tutkimuksessamme kouluväkivallan ja opettajien työhyvinvoinnin teoriaa. Kouluväkivallasta on tullut Suomessa toistuva ilmiö. Loukkaava käytös ja häirintä opettajia kohtaan ovat arkea tämän päivän luokkahuoneissa. Tutkimusongelmamme ovat: Millaisia kouluväkivalta- ja työhyvinvointikokemuksia opettajat tuovat ilmi kertomuksissaan? Millaisia kertomuksia opettajat kertovat kouluväkivalta- ja työhyvinvointikokemusten suhteesta?

Tutkimusotteemme on narratiivinen. Aineistomme koostuu opettajien kertomuksista eri puolelta Suomea. Aineistomme on kolme haastattelua ja yksi kirjoitelma. Analysoimme aineistomme narratiivien analyysillä ja narratiivisella analyysillä. Narratiivien analyysi keskittyy kertomusten kategorioiden merkittävimpiin sisältöihin. Narratiivisessa analyysissä kertomuksia on analysoitu kokonaisuuksina. Olemme luoneet kouluväkivallan ja työhyvinvoinnin suhteesta ydinkertomuksia. Tutkimuksemme tavoitteena on saada opettajien ääni kuuluviin. Opettajan työn tarkastelu antaa tietoa koulusta ja yhteiskunnasta. Kasvatustieteiden opiskelijoina olemme kiinnostuneita kasvatuskentällä tapahtuvista ilmiöistä. Median ja uutisoinnin käsittely tuovat mediakasvatuksen näkökulmaa mukaan tutkimukseemme.

Tutkimuksessamme havaitsimme, että kouluväkivalta koetaan yksilöllisesti. Opettajat kertoivat, että tietynlaista väkivaltaisuutta löytyy kouluista aina. Kouluväkivallan ennaltaehkäisyssä merkittävimmissä roolissa ovat vuorovaiku-

tustaidot. Kouluväkivaltaan puuttuminen nähtiin opettajien kertomuksissa vaikeana ja selkeitä toimintaohjeita toivottiin. Myönteinen suhtautuminen auttaa opettajaa jaksamaan työssään kouluväkivallan keskellä. Tutkimuksemme opettajat jaksoivat pääosin työssään, mutta selkeitä kehittämiskohteitakin löydettiin.

Avainsanat: kouluväkivalta, työhyvinvointi, kokemus, narratiivisuus

Suostun tutkielman luovuttamiseen kirjastossa käytettäväksi

Suostun tutkielman luovuttamiseen Lapin maakuntakirjastossa käytettäväksi

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 KOULUVÄKIVALTA	8
2.1 Kouluväkivalta ja sen ennaltaehkäisy	8
2.2 Kouluväkivalta mediassa	11
2.3 Kouluväkivaltaan puuttuminen	14
2.4 Aiempaa tutkimusta	17
3 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	28
4.1 Tutkimusongelmat	28
4.2 Aineistonkeruu ja aineisto	28
4.3 Narratiivinen lähestymistapa	33
4.4 Narratiivien ja narratiivinen analyysi	36
5 KOULUVÄKIVALTA JA TYÖHYVINVOINTI OPETTAJIEN KERTOMUKSISSA	44
5.1 Kouluväkivaltakokemukset ja kouluväkivallan ennaltaehkäisy	44
5.2 Kouluväkivalta mediassa	50
5.3 Kouluväkivaltaan puuttuminen	52
5.4 Kouluväkivaltakokemusten vaikutus työhyvinvointikokemuksiin opettajien kertomuksissa	56
6 YDINKERTOMUKSET	63
6.1 Hyvinvoiva opettaja	63
6.2 Pahoinvoiva opettaja	64
6.3 ”Kyllä mä oon jaksanu, mutta” -opettaja	65
7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	67
8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS	72
LÄHTEET	77
LIITTEET	89

Kuviot

Kuvio 1 Esimerkki aineiston esianalyysistä ja järjestelystä	38
Kuvio 2 Aineiston järjestely ja narratiivien analyysi	40
Kuvio 3 Narratiivinen analyysi	42

1 JOHDANTO

Kouluväkivallasta on tullut Suomessa toistuva ilmiö, jota esiintyy lähes jokaisessa koulussa. Loukkaava käytös ja häirintä opettajia kohtaan ovat arkea tämän päivän luokkahuoneissa ja vievät aikaa itse opetukselta kurinpitotoimiin ja työrauhan ylläpitämiseen. Fyysinen väkivalta on harvinaisempaa, mutta Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen opettajakyselyn mukaan noin yksi kymmenestä opettajasta on joutunut oppilaan väkivallan kohteeksi ainakin kerran opettajauransa aikana. (Salmi & Kivivuori 2009, 6; Rantala & Keskinen 2005, 121.)

Lokakuussa 2013 Oulun ammattioppilaitoksen opiskelija puukotti kolmea opiskelijaa ja vahtimestaria kesken koulupäivän. Tällaiset kouluväkivallan äärimmäiset muodot, joissa koulun oppilas yrittää surmata tai surmaa toisia kouluyhteisön jäseniä, saavat laajaa mediahuomiota. Koulusurmia voidaan pitää kouluväkivallan näkyvimpänä muotona: jäävuoren huippuna. Mediahuomio saattaa peittää alleen sen tosiasian, että kouluissa tapahtuu väkivaltaa varsin usein. (ks. Kiilakoski 2009, 14.)

Tässä tutkimuksessa olemme kiinnostuneita siitä, millaisia kouluväkivalta- ja työhyvinvointikokemuksia opettajat tuovat ilmi kertomuksissaan. Lisäksi olemme kiinnostuneet siitä, millaisia kertomuksia opettajat kertovat kouluväkivalta- ja työhyvinvointikokemusten suhteesta. Opettajien työhyvinvointitutkimukseen perehtynyt Onnismaa (2010, 51) on ehdottanut, että työhyvinvointia tutkittaisiin kertomuksellisesti eli kuuntelemalla työntekijöiden kertomuksia työstään yksittäisten hyvinvointi- tai kuormitustekijöiden mittaamisen sijaan. Heikkisen ja Syrjälän (2002, 7) mukaan jokaisen opettajan tarina omasta työstään on tärkeä. Näiden asioiden vuoksi halusimme aineistoksemme opettajien kertomuksia.

Keräsimme aineiston kirjoitelmilla ja haastatteluilla eri puolilta Suomea. Aineisto koostuu yhdestä kirjoitelmasta ja kolmesta haastattelusta. Esianalyysina toimi sisällönanalyysi, joka selkeytti ja tiivisti kertomuksia. Tämän jälkeen

analysoimme aineistoa narratiivien analyysilla ja narratiivisella analyysilla. Narratiivien analyysi keskittyy kertomusten kategorioihin merkittävimpiin sisältöihin. Narratiivisessa analyysissa kertomuksia on analysoitu kokonaisuuksina. Olemme luoneet kouluväkivallan ja työhyvinvoinnin suhteesta ydinkertomuksia. Analyysimme ovat myös määritelleet työmme rakenteen ja otsikoinnin.

Kandidaatin tutkielmassamme selvitimme, millaisia väkivaltakokemuksia Rovaniemen alueen yläkoulujen opettajilla on. Selvitimme myös, millaisiin toimenpiteisiin kouluilla on ryhdytty mahdollisten väkivaltatekojen seurauksena. Tutkimme opettajiin kohdistuvaa väkivaltaa kulttuurisesta näkökulmasta: millaisia kulttuurisia muutoksia yhteiskunnassamme on tapahtunut ja miten muutokset heijastuvat koulukulttuuriin ja erityisesti opettajiin kohdistuvaan väkivaltaan. Keräsimme kandidaatin tutkielman aineiston kyselylomakkeella, tämän tutkimuksen tarkoituksena on laajentaa kandidaatin tutkielmaamme, josta kerromme luvussa 2.3.

Löysimme paljon tutkimuksia kouluväkivallan ja erityisesti koulusurmien vaikutuksista oppilaisiin. Kouluväkivallan vaikutuksia opettajiin on tutkittu vähemmän. Opettajat jätetään usein huomiotta kouluväkivallan uhreina (Espelage ym. 2013, 76). Myös Türküm kertoo kouluväkivallan olevan suuri ja meneillään oleva ongelma maailmanlaajuisesti. Hän kertoo suurimman osan tutkimuksista kohdistuvan oppilaisiin. Kuitenkin opettajat kuuluvat väkivallan riskiryhmään, eikä heitä pidä unohtaa. (Türküm 2011, 644.) Monet psykologian ammattilaiset ovat sitä mieltä, että kouluväkivallan ja opettajien väkivaltakokemusten tutkiminen on erittäin tärkeää, jotta väkivaltatapauksia pystyttäisiin ehkäisemään (esim. Espelage ym. 2013).

Tutkimuksemme tavoitteena on saada opettajien ääni kuuluviin. Opettajan työn lähempi tarkastelu antaa tietoa koulusta ja yhteiskunnasta. Kasvatustieteiden opiskelijoina olemme kiinnostuneita kasvatuskentällä tapahtuvista ilmiöistä. Median ja uutisoinnin käsittely tuovat mediakasvatuksen näkökulmaa mukaan tutkimukseemme.

2 KOULUVÄKIVALTA

2.1 Kouluväkivalta ja sen ennaltaehkäisy

Kandidaatin tutkielmamme (Ahtinen & Tikkanen 2012) pohjalta meillä oli oletus siitä, että opettajat kokevat kouluväkivaltilanteet yksilöllisesti. Koululla tarkoitamme tässä tutkimuksessa ala- ja yläkoulua sekä ammatillista oppilaitosta. Seuraavaksi tarkastelemme, miten väkivaltaa ja kouluväkivaltaa määritellään kirjallisuudessa.

WHO:n määritelmän mukaan “väkivalta on fyysisen voiman tai vallan tahallista käyttöä tai sillä uhkaamista, joka kohdistuu ihmiseen itseensä, toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään tai yhteisöön ja joka johtaa tai joka voi hyvin todennäköisesti johtaa kuolemaan, fyysisen tai psyykkisen vamman syntymiseen, kehityksen häiriytymiseen tai perustarpeiden tyydyttämättäjäämiseen.” (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi & Lozano 2005, 21.)

Kouluväkivalta on monimuotoista: henkistä ja fyysistä. Kouluväkivaltaa on toiminta, joka rikkoo koulun koulutustehtävää ja kunnioituksen ilmapiiriä koulussa. Kouluväkivallaksi määritellään toiminta, jossa ollaan aggressiivisia ihmisiä tai omaisuutta kohtaan. Kouluväkivalta voi tarkoittaa kouluissa tapahtuvaa ihmisen toiseen ihmiseen kohdistamaa ruumiillista voimankäyttöä, kahden ihmisen tai ryhmän välistä fyysisen voiman käyttöä tai sillä uhkaamista. Useiden psykologisten määritelmien ja tutkimusten mukaan kouluväkivallaksi voidaan määritellä väkivallanteot, jotka tapahtuvat sosiaalisissa konteksteissa kuten luokkahuoneissa, kouluissa ja sosiaalisessa mediassa. Näissä tilanteissa on mukana monimutkaisia sosiaalisia vuorovaikutustilanteita yksilöiden välillä. (Kiilakoski 2009, 14; Kivivuori 1999, 16–20; Rantala & Keskinen 2005, 141.)

Henkinen väkivalta on loukkaavaa käytöstä, suullista herjaamista, syrjintää, pelottelua tai rumaa kielenkäyttöä. Opettajan työssä tämä voi olla muun mu-

assa opetustaitojen, ulkonäön tai luonteen arvostelua. (Kivivuori 1999, 16–17; Rauramo 2012, 87.) Opettaja-lehden selvityksen mukaan 90 % naisopettajista ja 60 % miesopettajista kuulevat kommentteja ulkonäöstään oppitunneilla (Puustinen & Tikkanen 2009). Fyysisen väkivallan määritelmään kuuluu esimerkiksi lyöminen, potkiminen, käsiksi käyminen ja töniminen. Väkivaltatilanteessa fyysisen väkivallan tekijä tahtoo ruumiillisesti satuttaa väkivallan kohdetta tietoisesti tai ei-tietoisesti. Fyysinen väkivalta ulottuu tönimisestä jopa tappamiseen. (Kivivuori 1999, 16–20.)

Joskus fyysistä väkivaltaa ei toteuteta vaan sitä uhataan tehdä. Opettajat joutuvat työssään kuulemaan tappouhkauksia tai oppilas on tullut kouluun veitsen kanssa uhaten opettajaa sillä. Opettajiin kohdistuvat loukkaavat tai väkivaltaiset tilanteet saavat usein alkunsa siitä, että opettaja puuttuu koulun sääntöjen vastaiseen toimintaan tai oppilaiden kesken tapahtuvaan väkivaltaan. (Kivivuori 1999, 16–20.) Vakavien väkivaltatapauksen sijaan säännöllisillä ja toistuvilla tapauksilla tai uhkauksilla voi olla suurempi vaikutus yksilöihin. Myös pienet väkivaltatapaukset ja uhkaukset on otettava huomioon, vaikka ne näennäisesti vaikuttaisivat vähäpätöisiltä, koska niiden todellista vaikutusta toistettuina ja säännöllisinä ei voida tietää. (Koskela 2009, 164–165.) Uhkailu vaikuttaa ihmisen henkiseen hyvinvointiin, joten se voidaan laskea henkiseksi väkivallaksi. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tekemän selvityksen mukaan yksi neljästä opettajasta kokee väkivallan uhkaa oppilaan taholta opettajanuransa aikana ja suoranaista väkivaltaa kokee yksi kymmenestä (Salmi & Kivivuori 2009, 2).

Rikoslaki määrittää laittomaksi uhkaukseksi tilanteen, jossa henkilö nostaa aseensa toista vastaan tai muulla tavoin uhkaa toista rikoksella niin, että tällä on perusteltu syy pelätä henkilökohtaisen turvallisuutensa olevan vaarassa (Laki vapauteen kohdistuvista rikoksista 21.4.1995/578). Opettajat eivät aina tunnista laittomaa uhkausta rikokseksi. Opettajien tekemät rikosilmoitukset oppilaiden tekemistä uhkauksista ovat kuitenkin lisääntyneet. Useissa laittomaksi uhkauksiksi määritellyissä tapauksissa oppilaat ovat uhanneet hakata tai tappaa opettajan. (Poutala 2000, 164.)

Seksuaalinen häirintä on puhetta seksuaalisin värittein, jolloin sen voidaan sanoa kuuluvan henkiseen väkivaltaan. Opettajiin kohdistuva seksuaalinen häirintä on usein visuaalista tai verbaalista. Opettajasta saatetaan piirtää pila-piirroksia, kertoa seksistisiä huomautuksia tai vitsejä. Joissain tapauksissa opettajia on voitu myös kosketella tai lähennellä. (Rantala & Keskinen 2005, 123–142.) Seksuaalisuus koetaan erittäin yksityisenä asiana, jolloin siihen viittaavat kommentit voidaan ottaa henkilökohtaisemmin kuin muut herjaukset.

Opettaja voi joutua häirinnän kohteeksi koulupäivän aikana tai vapaa-ajallaan. Hänen omaisuutensa voidaan vahingoittaa, varastaa tai hänelle soitellaan kotiin tai lähetetään nimettömiä sähköposteja. (Kivivuori 1999, 18.) Opettaja voi olla oppilaiden häirinnän kohteena esimerkiksi sosiaalisessa mediassa kuten Facebookissa. Oppilas voi pitää tällaista harmittomana pilana toisin kuin pilan kohteena oleva. Tällainen häirintä voi johtua tekijän tietämättömyydestä, koska joillekin on epäselvää, mitä netissä on laillista tehdä ja mitä ei. Mediataitojen opettamisen lisääminen voisi olla ratkaisu tällaisen häirinnän ehkäisemiseksi. (Tuominen & Mustonen 2007, 141.)

Kouluväkivaltilanteet tulisi välttää jo ennakolta, jotta niihin ei jouduttaisi. Kouluväkivaltaa voi yrittää ehkäistä ilmapiirin kehittämällä, teknisellä varustautumisella, henkilöstöressurssien ja vartioinnin lisäämisellä sekä erilaisilla turvallisuuskoulutuksilla. (Kyllönen & Rickman 2011, 122–124; Rauramo 2012, 89–92.) Opettajat tarvitsevat tietoa, taitoja ja koulutusta, jotta he osaisivat toimia näissä tilanteissa ja suojella lapsia ja nuoria väkivallalta. Opettajat eivät voi väkivaltilanteen kohdatessa luottaa aina muiden apuun, koska yleensä paikalla on vain muita oppilaita (Koskela 2009, 124–125; Türküm 2011, 649).

Vuorovaikutustaidot ovat tärkeässä roolissa turvallisen ilmapiirin rakentamisessa. Kouluväkivaltilanteet ovat vuorovaikutuksellisia, jolloin molempien osapuolten käyttäytyminen vaikuttaa lopputulokseen. Mikäli vaaratilanteeseen joudutaan, se olisi pyrittävä ohittamaan vuorovaikutuksellisin keinoin ilman fyysistä kontaktia ja kenenkään vahingoittumatta. Monipuolisen vuorovaiku-

tuksen avulla opettaja oppii tuntemaan oppilaansa niin, että osaa ennakoida mahdolliset ongelmakohdat ja onnistuu parhaimmillaan välttämättään aggressiivisten tunteiden synnyttämisen. Opettajan vuorovaikutustaidoilla voidaan rauhoittaa suuttunut tai suuttumassa oleva oppilas. (Kyllönen & Rickman 2011, 73–75; Penttilä 1994, 58–59; Rauramo 2012, 90.) Koulutus ei anna opettajille hyviä eväitä sosiaalisten ongelmien ratkaisuun, mutta opettajan on silti pakko kohdata ne. Kouluväkivaltaa vähätellään ja koulu arvioi kiusaamisen määrän lähes aina vähäisemmäksi kuin oppilaat. (Sharma 2010.)

2.2 Kouluväkivalta mediassa

Aineistostamme ilmeni uutisoitujen kouluväkivaltatapausten vaikutus opettajien työhyvinvointiin. Koulusurmat ovat harvinaisia, mutta aiheuttavat ihmisissä turvattomuuden tunnetta. (Koskela 2009, 163; Altheide 2009, 1355.) Jokelan koulusurmien jälkeen Matti Vanhanen antoi lausunnon, jossa pelkistyi joukkomurhan yhteiskunnallinen ulottuvuus: “Jokelan ampumistapaus jättää hyvin syvän viillon meidän turvallisuuden tunteeseen.” Jokelan tapaus yllätti koko yhteiskunnan. Monet kansalaiset olivat ajatelleet, ettei tällaista voi tapahtua Suomessa. (Visuri 2011, 146.)

Koulusurmat edustavat pahaa nyky-yhteiskunnassa. Ne ovat media-ajan iskuja ja niiden tekijät pyrkivät järkyttämään mahdollisimman monia ihmisiä. Kouluampumisten kaltaiset riskit ovat melko kontrolloimattomia ja tällaisten riskien mahdollisuudet ovat alkaneet vaikuttaa arkipäiväiseen elämään. Ne koskettivat erityisen voimakkaasti ihmisiä, jotka työskentelivät tai opiskelivat kyseisissä kouluissa ja asuivat kyseisillä paikkakunnilla. Koulusurmat ovat kuitenkin koskettaneet myös laajemmin suomalaisia ja erityisesti lasten ja nuorten parissa työtään tekeviä kasvattajia. Ne saivat aikaan muutoksia koulujen turvallisuusohjeistuksissa. (Oksanen, Nurmi & Räsänen 2011, 117.)

Vuonna 1999 Yhdysvalloissa Columbinessa tapahtui kouluampuminen, jossa kaksi opiskelijaa tappoivat 13 ihmistä ja haavoittivat 24. Columbinen kouluampumista on jäljitelty myöhemmissä kouluampumisissa, ja niiden yrityksissä.

Kaikissa tapauksissa poliisi on löytänyt todisteita Columbinen vaikutuksista tai ampujat ovat itse myöntäneet yhteyden Columbineen. (Larkin 2009, 1314.)

Median välityksellä tieto surmista leviää laajalle. Mediassa luotu kuva ampujasta muuntuu ja rakentuu koko ajan uudelleen. Ampujasta voi tulla jopa sankari. (Raittila ym. 2008, 49.) Columbinen koulusurmien välittömänä seurauksena maailmanlaajuisesta uutisoinnista opiskelijat alkoivat soittelemaan pommiuhkauksia kouluihinsa, laatimaan luetteloita vihollisistaan, antamaan tappouhkauksia ja tuomaan aseita kouluun ampuakseen koulutoverinsa. Larkin pitää kouluampumisiin johtaneina kulttuurisina ja rakenteellisina syinä esimerkiksi sen, että huippuopiskelijoiden sortavaa käyttäytymistä suvaitaan: voittajia ylistetään ja häviäjiä rangaistaan. Median kiinnostus väkivaltaa kohtaan menee paljon pitemmälle yhteisöissä, joissa kouluampumista on tapahtunut. (Larkin 2009, 1321–1322.)

Suomessa mediaa voidaan luonnehtia pääasiassa asialliseksi, mutta sen tehtävänä on kuitenkin myydä. Medialle on olennaista tapahtuman uutisarvo. Asiakkaiden mielenkiinnon ylläpitämiseksi ja myynnin edistämiseksi media keksii uusia strategioita. Median antama kuva esimerkiksi rikoksista ei koskaan vastaa arkikokemusta. Asioista on tehtävä dramaattisia ja pelkoa herättäviä, että ne myisivät. (Koskela 2009, 337; Kupchik & Bracy 2009, 152.)

Rikokset saavat mediassa paljon huomiota. Koskelan (2009, 37) mukaan rikosuutiset ja rikosohjelmat lisäävät turvattomuuden tunnetta ja pelkoa. Rikoksista kerrotaan printtimediassa ja näytetään televisiossa ja internetissä niin paljon, että ihmiset kokevat sen olevan arkipäivää ja tavallista (Koskela 2009, 37; Altheide 2009, 1355–1356). Koskelan mukaan riski joutua kadulla väkivallan uhriksi on pieni. Vaarallisuus ja turvallisuuden tunne olisi käsitteinä erotettava toisistaan. Turvattomuuden tunne on peräisin ihmisten mielikuvista, ei todellisista vaaratilanteista. Suomalaisten kokema turvattomuuden tunne ja väkivallan pelko on kymmenen viime vuoden aikana lisääntynyt, mutta väkivalta ei. (Koskela 2009, 38, 67.)

Yhdysvalloissa rikostilastot osoittavat, että koulut ovat yleensä turvallisia paikkoja lapsille, mutta väkivalta kouluissa saa huomattavan määrän huomiota tiedotusvälineissä (Kupchik & Bracy 2009, 151). Koulusurmille ei ole löydetty varsinaista syytä. Tekojen motiiveina on näyttänyt olevan ihmisviha ja tämän vuoksi tapausten käsittely tunnetasolla on vaikeaa. Suomessa ollaan tietoisia, että nuorten syrjäytyminen ja mielenterveysongelmat ovat todellisia ongelmia. Turvattomuutta tuo ajatus siitä, että tällaisia nuoria miehiä, joiden kaltaisia koulusurmien tekijät olivat, saattaa olla enemmänkin. Ei voida tietää, onko koulusurmia seuranneet koulu-uhkaukset todellisia. Uhkausten vuoksi kouluja on evakuoitu tai koulurakennus on jouduttu sulkemaan. Uhkaukset eivät ole vaatineet ihmishenkiä, mutta ne ovat vaikuttaneet siihen, että pelon ilmapiiri on tullut osaksi koulun arkea. Koulusurmien tekotapa on kopioitu Yhdysvalloissa tapahtuneista koulusurmista ja tämä on globalisoinut pelon. (Koskela 2009, 15, 163.)

Turvattomuus liittyy identiteetin rakentumiseen. Kunkin yksilön tunteiden taustalla ovat hänen omat elämäkokemuksensa. Koskelan (2009, 35) mukaan "turvattomuuden tunne on monimutkainen sukupuoleen, ikään, ihonväriin, uskontoon ja kulttuuritaustaan liittyvä kokonaisuus". Pelko heijastelee eri ihmisryhmien välisiä valtasuhteita. Ihmisillä on erilaiset tavat tarkastella ympäristöään. Ihmiset näkevät vaaraa ja uhkaavia tilanteita eri tavoin. (Koskela 2009, 35–37.)

Pelkoa esiintyy erilaisissa fyysisissä puitteissa. Joskus pelkoa koetaan avoimissa ja joskus suljetuissa tiloissa. Avoimet tilat, kuten aukiot herättävät pelon tunnetta, koska ne ovat usein tyhjillään. Suljetun tilan pelkoon vaikuttaa rajalliset ulospääsymahdollisuudet. Käsitukset vaarallisista paikoista voivat perustua omiin kokemuksiin kyseisistä paikoista, mutta pelottavia paikkoja tuotetaan myös sosiaalisesti. Sosiaalinen vuorovaikutus ja media ovat voineet luoda käsitystä jonkin paikan huonosta maineesta. (Koskela 2009, 79–83.)

Turvattomuutta rakennetaan kollektiivisesti ja media on suuressa roolissa sen rakentumisessa. Käsitukset siitä, mikä on turvatonta syntyvät arkipäivän puheessa muiden ihmisten kanssa. Median tapa uutisoida rikoksista vaikuttaa

siihen, miten ympäristöön suhtaudutaan. Tämä on pelon sosiaalista tuottamista. (Koskela 2009, 37; Altheide 2009, 1355; Kupchik & Bracy 2009, 137–138.) Turvattomuuden tunnetta ei aina lisää itse koettu väkivalta, vaan välillisillä kokemuksilla on merkittävä osuus turvattomuuden aiheuttajina. Välillisiä turvattomuuden kokemuksia voivat aiheuttaa tuttavien kertomukset, arkiset puheet ja huhut, turvallisuuskasvatus sekä rikoksenehkäisyneuvonta. Läheisen ihmisen kokema väkivalta aiheuttaa voimakkaimmin välillistä pelkoa. (Koskela 2009, 92–93.) Kupchik ja Bracy (2009, 137) kertovat, että usein ihmiset, jotka eivät tunne kouluelämää pelkäävät siellä tapahtuvaa väkivaltaa enemmän kuin ne, jotka koulussa viettävät aikaa. Oppilaat ja opettajat, jotka viettävät päivänsä koulussa tietävät, että äärimmäiset kouluväkivallan teot ovat harvinaisia, toisin kuin ne, jotka kuulevat asioista huhupuheita tai median värittämän version.

Väkivalta ja kuolema tuottavat yhteisöön uhkaa ja pelkoa. Mediodidut tapaukset voivat olla uhan torjuntaa, mutta myös päinvastoin väkivallan kierrätys mediassa pitää yllä jatkuvaa uhan ja pelon tunnetta, ja lietsoo pelkoa ympärilleen. Muistutukset väkivaltatapauksista herättävät aina pelon mahdollisesta seuraavasta iskusta. Pelon kulttuuri voidaan kiteyttää pienten yksikköjen peloksi, joka kuvaa myös koulusurmia. Vaikka tekijäjoukko on pieni, sen kyky saada aikaan laajoja vaikutuksia on suuri. Pelon kulttuurissa kyse on yhteisesti jaetusta kuvitteellisesta uhasta ja pelon tunteesta. Tällaista kuvitteellista uhkaa vastaan on vaikeaa, ellei mahdotonta, puolustautua, koska se voi tapahtua kenelle vain ja koska vain. Uhkaa on mahdotonta paeta, sillä pelon aihe kohtaa meidät mediodidusti; vain harvoin suoraan. Mediodidut tapaukset näyttävät yrityksiltä järjestää kaaosta ja hallita pelkoa. (Sumiala 2009, 61–70.)

2.3 Kouluväkivaltaan puuttuminen

Opettajilta odotetaan väkivaltatilanteisiin puuttumista. Usein opettaja joutuukin väkivaltaan puuttumisen vuoksi väkivallan kohteeksi. Haluttaessa ratkaista väkivallan ongelma koulussa täytyy tarkastella koko kouluyhteisön toimintaa. Koulun ryhmätoiminnan turvaaminen ja taito kohdata erilaisuutta luovat mahdollisuuden väkivallasta ja sen uhasta keskustelemiselle. Opiskeluympäristön

tulisi olla kuulumisen ja osallisuuden kokemuksia synnyttävä, jotta väkivaltaan voitaisiin puuttua riittävän ajoissa. Tarvitaan yhteisöllisyyttä, jotta kaikilla olisi koulussa mahdollisuus kokea olevansa tärkeä osa isompaa kokonaisuutta. Ihmisen itsetunto muodostuu ja vahvistuu sosiaalisessa kanssakäymisessä toisten ihmisten kanssa. Ihmiselle on tärkeää kuulua yhteisöön, jossa tuntee yhteenkuuluvuutta muiden kanssa. Kouluhyvinvoinnin keskeisiä tekijöitä ovat koulun olosuhteet, esimerkiksi kiire ja sosiaaliset suhteet opettajien ja oppilaiden välillä. (Holopainen & Lappalainen, 2011, 111–112; Kiilakoski 2009, 21; Rauramo 2012, 104; Türküm 2011, 648.)

Turvallisuusriskien minimoinnin kannalta on tärkeää, että taitoja puuttua kouluväkivaltilanteisiin on ennalta mietitty ja harjoiteltu. Vaaratilanteeseen puuttumisen on oltava asianmukaista, nopeaa ja kaikkien kannalta turvallista. Työpaikalla tulisi olla yhteiset toimintaohjeet, joita kaikki noudattavat. Joskus pelkkä sanallinen ohjeistus tai voimakas käsky eivät johda minkäänlaisiin tuloksiin, vaan puuttuminen voi vaatia käyttäytymisen fyysistä rajoittamista. Fyysisellä rajoittamisella tarkoitetaan sitä, että henkilöstö pitelee oppilasta paikoillaan sellaisissa tilanteissa, joissa oppilas on vaaraksi itselleen tai muille. (Kyllönen & Rickman 2011, 26–27, 104; Rauramo 2012, 90.) Vaaratilanteisiin etukäteen valmistauduttaessa on otettava huomioon esimerkiksi paikalla olevan henkilökunnan riittävyys ja turvallisen poistumisen ajankohta ja tapa. Myös avun hälyttämisen tapa ja kohde ja jatkotoimet väkivaltilanteen jälkeen on mietittävä ennalta. (Kyllönen & Rickman 2011, 26–27, 104; Saali 2007, 18.)

Jos kouluväkivaltaa tapahtuu, on tuen ja jälkihoidon järjestäminen tärkeää. Esimiehen olisi ryhdyttävä toimenpiteisiin kuultuaan, että opettajaan kohdistuu terveydellistä haittaa tai muuta häirintää. Lääkinnällinen apu on ensisijaisen tärkeää, mikäli opettaja vahingoittuu väkivaltilanteessa. Joka tapauksessa on tärkeää käydä tapahtuneen jälkeen lääkärissä ja hammaslääkärissä, sillä monet terveysongelmista voivat tulla esiin vasta myöhemmin. Tärkeää on myös kuvata ja dokumentoida oppilaan aiheuttamat vammat mahdollista korvausta haettaessa tai epäuskoisia vanhempia varten. Vaikka opettaja ei olisi fyysisesti vahingoittunut, täytyy hänen saada läpikäydä tilanne ammatti-

ihmisen kanssa. Usein tilanteen purku tapahtuu nopeasti tapahtuman jälkeen oman työyhteisön keskuudessa. Ulkopuolinen apu on tarpeen vakavissa tilanteissa, joita ei osata oman väen kanssa selvittää. Jatkotoimenpiteisiin kuuluu myös väkivaltatilanteen analysointi oppilashuollon ja koulun johtoryhmän kanssa, jotta voidaan kehittää toimintatapoja tulevaisuuden varalle. Järkyttävä tapahtuma voi aiheuttaa opettajalle traumaattisen kriisin. (Sisäasiainministeriö 2010, 17; Kyllönen & Rickman 2011, 122–124; Rauramo 2012, 89–92.)

Opettajilla on oikeus, mutta myös velvollisuus käyttää kurinpidollista valtaa, jotta koulutyö sujuisi ja sääntöjä noudatettaisiin (Kivivuori & Tuominen 1999, 13). Esimerkiksi koulun tupakointiin, koulukiusaamiseen ja koulussa tappelemiseen on pakko puuttua (Salmi & Kivivuori 2009, 3). Jos opettaja ei tee mitään tilanteessa, johon olisi pitänyt puuttua, voidaan häntä syyttää virkavelvollisuuden rikkomisesta. Opettajat toimivat virkasuhteissa aseman, toimivallan ja tehtävien johdosta kunnan, kuntayhtymän ja valtion kouluissa. He käyttävät julkista valtaa arvioidessaan oppilaita, ojentaessaan ja rangaistessaan heitä sääntöjen rikkomisesta. Lakiin on kirjattu järjestyssäännöt, joita on noudatettava. Järjestyssäännöissä on kirjattuna opiskeluoikeuden rajoittamista, ojentamis- ja kurinpitosäännöksiä ja erityisen opetuksen järjestämistä koskevat säännökset. (Poutala 2000, 32; Hallituksen esitys eduskunnalle HE 66/2013.) Opettajien on siis lain nojalla varmistettava, että koulun sääntöjä noudatetaan silläkin uhalla, että he joutuvat väkivallan kohteeksi.

Työturvallisuuslaissa mainitaan psyykkiseen terveyteen liittyviä tekijöitä. Laki sisältää väkivaltatilanteiden, epäasiallisen kohtelun ja häirinnän kieltävät säädökset. (Laki työturvallisuudesta 738/2002.) Vuoden 2014 alusta on tullut voimaan hallituksen esityksestä uusi työrauhalaki kouluissa. Laki koskee perusopetusta, lukiota, ammatillista koulutusta ja ammatillista aikuiskoulutusta. Lain mukaan opettajalla on lupa ottaa on ollut lupa ottaa puhelin pois oppilaalta. Ennen lähinnä oppilaan omalla opettajalla oli lupa puuttua häiritsevään käyttäytymiseen, mutta nyt oikeus puuttua häiritsevään toimintaan on myös muilla koulun opettajilla. Oppilaan häiriökäyttäytymisestä on saatettu ilmoittaa aikaisemmin oppilaan vanhemmille, mutta uuden lain mukaan opettajalla on velvollisuus ilmoittaa heille. (Hallituksen esitys eduskunnalle HE 66/2013.) Nyt

haasteena on tarjota pikaisesti koulutusta uusista säännöksistä opettajille ja koulun henkilökunnalle. On myös varmistettava, että oppilaat ja oppilaiden vanhemmat saavat nämä muutokset tietoonsa. (Tikkanen 2014, 10–11.)

Oppilaat, vanhemmat ja opettajat pitävät koulun turvallisuutta yhtenä tärkeimmistä asioista hyvän oppimisympäristön kannalta. Oppimisympäristön tulee olla turvallinen niin fyysisesti, psyykkisesti, sosiaalisesti kuin pedagogisestikin. Fyysinen turvallisuus liittyy oppimisympäristössä mahdollisesti tapahtuvien vaaratilanteiden ennaltaehkäisemiseen sekä opetustilojen ja välineiden turvallisuuteen. Ruumiillinen koskemattomuus on olennainen osa turvallista oppimisympäristöä. (Piispanen 2008, 175–176; Hyvärinen 2006, 127.)

2.4 Aiempaa tutkimusta

Kandidaatin tutkielmassamme (Ahtinen & Tikkanen 2012) tutkimme opettajien väkivaltakokemuksia Rovaniemen yläkouluissa. Kyselyymme osallistuneista 29 opettajasta 10 oli kohdannut työssään henkistä väkivaltaa. Henkinen väkivalta ilmeni haistatteluna, vihan purkauksina, tappouhkauksena ja pahoinpitelyuhkauksina. Eniten opettajat olivat kohdanneet rumaa kielenkäyttöä. Tapaukset tulivat suurimmassa osassa vastauksista rehtorin, luokanvalvojien ja/tai kollegoiden tietoon. Aineistostamme ilmeni, että henkisen väkivallan vuoksi oli hakeuduttu lääkäriin. Muutamalla opettajalla oli kokemusta seksuaalisesta häirinnästä. Opettajat kertoivat saaneensa osakseen vihjailevia eleitä, ilmeitä ja kaksimielisyyksiä. Yhdeksän opettajaa oli kokenut muuta häirintää. Osa vastaajista koki oppilaiden levottomuuden ja oppitunnin häiritsemisen henkisen väkivallan sijaan muuna häirintänä. Häirinnäksi koettiin kiroilu, liian tuttavallinen puhuttelu ja sääntöjen rikkominen. Myös koulun omaisuuden vahingoittamista ilmeni. Yleisin häirinnän muoto oli pilasoitot, ja yhdessä vastauksessa oli kirjoitettu negatiivissävytteisesti Facebookissa. (Ahtinen & Tikkanen 2012.)

Kyselyymme vastanneista opettajista muutama oli kokenut fyysistä väkivaltaa. Fyysisen väkivallan uhkaa koettiin aineistomme perusteella enemmän kuin

fyysistä väkivaltaa. Seitsemän opettajaa oli joutunut uhkailun kohteeksi. Yksi opettaja oli saanut tappouhkauksen ja toista oli uhattu puukolla. Pahoinpitelyuhkauksia oli useita. Tutkimuksestamme esiin tullut hälyttävä tieto oli, että kouluväkivaltatilanteisiin puuttuminen oli yllättävän vähäistä. Opettajat eivät välttämättä olleet kertoneet kohtaamistaan tilanteista kenellekään, eivätkä oppilaat usein saaneet jälki-istuntoa kummempia seuraamuksia tapahtuneista. Positiivista on, että suuri osa opettajista oli keskustellut tapahtumista kollegoidensa kanssa, sillä kokemusten jakaminen ja läpikäyminen on tärkeää henkisen jaksamisen kannalta. (Ahtinen & Tikkanen 2012.)

Tutkielmassamme kysyimme opettajilta, ovatko väkivaltatilanteet lisääntyneet heidän uransa aikana. Noin kaksi kolmasosaa 29 opettajasta kertoi, että väkivaltatilanteet eivät ole lisääntyneet, vaan yläkoulusta löytyy aina väkivaltaisesti käyttäytyviä oppilaita suurimman osan oppilaista käyttäytyessä hyvin. Tutkimukseemme osallistuneet opettajat kokivat olevansa onnekkaita, etteivät olleet kohdanneet väkivaltaisuutta työrällään. Opettajat kertoivat yhteiskunnasta löytyvän ja tulevan aina löytymään tiettyä väkivaltaisuutta. He kertoivat oppilaiden käyttäytyvän väkivaltaisemmin toisiaan kuin opettajia kohtaan. Tutkimuksemme vastaajien mukaan opettajan kokemuksen tuoma ammattitaito ja onnistunut vuorovaikutus oppilaiden kanssa auttaa väkivaltatilanteiden ennaltaehkäisyssä. Kuusi vastaajaa oli sitä mieltä, että väkivaltatilanteet ovat lisääntyneet heidän uransa aikana. Syinä väkivallan lisääntymiseen nähtiin muun muassa yhteiskunnassa vallitseva ainainen kiire ja kotiolo. (Ahtinen & Tikkanen 2012.)

Opettajiin kohdistuvaa kouluväkivaltaa on tutkittu Suomessa jonkin verran. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos toteutti vuonna 2008 nuorisoriikollisuuskyselyn yhteydessä yläasteiden opettajille suunnatun opettajauhrikyselyn. Kyseisen tutkimuksen mukaan oppilaiden yläasteen opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta on yleistä. Lukuvuoden 2007–2008 aikana 45 prosenttia yläasteiden opettajista oli kokenut vähintään kerran loukkaavaa käytöstä oppilaan taholta. Opettajat olivat kokeneet myös väkivallan uhkaa, fyysistä ja henkistä väkivaltaa sekä seksuaalista ja muuta häirintää. Koko uransa aikana tekoja oli kokenut yli puolet opettajista. (Salmi & Kivivuori 2009.) Oikeuspoliittinen tut-

kimuslaitos on toteuttanut jo aikaisemmin, vuonna 1997, tutkimuksen “Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin suomenkielisissä kouluissa”. Verrattaessa vuosina 1997 ja 2008 tehtyjä tutkimuksia, opettajiin kohdistuvassa häirinnässä ja väkivallassa on havaittu melko pieniä muutoksia. Opettajiin kohdistuva loukkaava käytös ja muu häirintä näyttää vähentyneen, etenkin naisopettajia kohtaan. Väkivalta on hieman lisääntynyt, ja muutos kohdistuu enemmän mies- kuin naisopettajiin. (Salmi & Kivivuori 2009.)

Kauppi ja Pörhölä (2010) ovat tutkineet peruskoulun opettajia oppilaidensa kiusaamina. Henkinen ja fyysinen väkivalta on kiusaamista silloin kun se on systemaattista eli suunnitelmallista (Oppilas- ja opiskelijahuollon opas 2012). Tutkimuksen mukaan luokanopettajat kokevat vähemmän kiusaamista kuin aineenopettajat. Naisia kiusataan hieman enemmän kuin miehiä ja kokemattomia opettajia kiusataan enemmän kuin kokeneita. Myös heidän tutkimuksessaan yleisimpänä kiusaamisen muotona oli henkinen väkivalta, joka näyttäytyi oppilaiden hävyttöminä ja asiattomina kommentteina. (Kauppi & Pörhölä 2010, 139–140.)

Martin, Mackenzie ja Healy ovat tutkineet Iso-Britanniassa lukion opettajien työssään kokeman oppilaiden, vanhempien ja kouluyhteisön toteuttaman väkivallan luonnetta ja laajuutta. Heidän tavoitteenaan oli tunnistaa opettajien huolenaiheet työhönsä liittyvistä riskeistä, ja niiden vaikutuksista heidän työhönsä. Martinin ym. tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajat eivät aina koe väkivaltana kaikkea, joka on määritelty väkivallaksi. Opettajat ovat ymmärtäväisiä nuoria kohtaan ja hyväksyvät heidän käytöksensä. Lievät väkivallan teot koetaan työhön kuuluvaksi pahaksi. Kaiken kaikkiaan tutkimuksessa esiintyi eräviä mielipiteitä siitä, onko opettamisen ja kasvattamisen luonne muuttunut. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, että opettajiin kohdistuvaa väkivaltaa pitäisi vähätellä tai jättää kokonaan huomioimatta. Riippumatta väkivallan laajuudesta, se on otettava aina vakavasti, koska se vaikuttaa opettajan työhön kielteisellä tavalla. Sillä on negatiivisia vaikutuksia opetussuoritukseen, opettaja-oppilassuhteisiin ja koulun koko sosiaaliseen ilmapiiriin. (Martin, Mackenzie & Healy 2012, 403–411.) Myös kandidaatin tutkielmastamme tuli tämä esiin:

opettajat kokivat oppilaiden sanomiset eri tavoin. Toiset kokivat esimerkiksi haistattelun henkisenä väkivaltana. Toiset kokivat, että se oli oppilaalle hyvä tapa ilmaista ja purkaa pahaa oloaan tutulle aikuiselle. (Ahtinen & Tikkanen 2012.)

The American Psychological Association teki laajan tutkimuksen vuonna 2011 luokanopettajiin kohdistuvasta väkivallasta. Tutkimus toteutettiin anonymina web-pohjaisena kyselynä, johon vastasi 2998 opettajaa. 80 prosenttia tutkimukseen osallistuneista opettajista ilmoitti joutuneensa ainakin kerran väkivallan uhriksi kahden vuoden sisällä. 94 prosenttia uhreiksi joutuneista oli kokenut väkivaltaa oppilaiden taholta. Opettajat olivat kokeneet fyysistä väkivaltaa, häirintää ja omaisuutensa vahingoittamista. Miehillä ja kaupunkiympäristössä työskentelevillä oli korkeampi riski joutua väkivallan uhriksi koulussa. (Espelage ym. 2013, 76.)

Tutkimuksissa poliisien, pelastus- ja ensiapuhenkilöstön, sosiaalityöntekijöiden ja mielenterveystyöntekijöiden työpaikkaväkivallan kokemuksista ja väkivallan pelosta on osoitettu, että vaikka pelko ajatellaan irrationaaliseksi, sitä kuitenkin myös koetaan. Jatkuva altistuminen pienille uhille voi viestittää työntekijöille, että he ovat alati uhattuina. He voivat pelätä tulevia mahdollisia väkivaltatilanteita, mikä taas aiheuttaa jatkuvan turvattomuuden tunteen työssä. (Martin ym. 2012, 401.)

Martinin ym. tutkimuksen mukaan se, miten muut työntekijät suhtautuvat väkivaltaan vaikuttaa siihen miten opettajat kokevat tilanteet. Kun opettajat saivat tukea muilta, väkivaltatilanteet koettiin vähäisinä ja niillä oli vain vähän vaikutusta työhön. Kun taas opettajat eivät saaneet tukea he kokivat lisääntyntä turvattomuuden tunnetta. Tutkimuksessa opettajat kertoivat myös, että tilanteista raportoinnilla ei ollut suurta merkitystä, koska niitä esiintyi päivittäin, ja olisi mahdotonta, että kaikkien tapausten vuoksi ryhdyttäisiin lisätoimenpiteisiin. Muun muassa koulun heikon johdon katsottiin olevan syytä siihen, että oppilaiden huonoa käyttäytymistä ei otettu vakavasti. Koulut eivät halua joutua väkivaltatilastoihin, jotta koulun maine ei tahriintuisi. (Martin 2012, 409.) Tutkimusten mukaan opettajilla ei ole tarpeeksi keinoja väkivaltatilanteisiin puut-

tumiseen. Koulujen henkilöstön tulisi saada tietoja ja taitoja näitä tilanteita varten ja ammattiapua mahdollisten väkivaltatilanteiden jälkeen. (Espelage ym. 2013; Türküm 2011.)

3 OPETTAJIEN TYÖHYVINVOINTI

Hyvinvointi on ihmisen sosiaalisen, henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kokonaisuus (Holopainen & Lappalainen 2011, 111). Työ ja työhyvinvointi koetaan yksilöllisesti. Työhyvinvointi voidaan määritellä eri tavoin ja se on moniulotteinen ja monitasoinen ilmiö, johon kuuluu sekä subjektiivinen hyvinvointikokemus, että hyvinvoinnin objektiiviset tekijät. Subjektiivinen hyvinvointi voidaan nähdä kaksisuuntaisena kokemuksena, jolla on sekä myönteinen ulottuvuus kuten työtyytyväisyys, että kielteinen ulottuvuus kuten työuupumus. Työhyvinvoinnin objektiivisiä tekijöitä ovat muun muassa aineelliset tekijät kuten palkkaus, psykologiset tekijät kuten turvallisuuden tunne ja sosiaaliset tekijät, joihin kuuluu muun muassa johtamiskäytännöt ja työilmapiiri. (Feldt, Mäkikangas & Kokko 2008, 75; Mamia 2009, 20–30.)

Työhyvinvoinnin erot voivat johtua yksilön taustatekijöistä, kuten iästä, sukupuolesta ja perhetilanteesta tai organisaatioon liittyvistä tekijöistä kuten johtamistavasta. Työhyvinvointiin voivat vaikuttaa myös persoonallisuustekijät kuten optimismi, itsearvostus ja elämännhallintataidot. (Feldt, Mäkikangas & Kokko 2008, 75.) Joillekin työ on pakollinen toimeentulon kannalta, joillekin se on ammatti tai ura. Parhaimmillaan työ vaikuttaa myönteisesti myös hyvinvointiin. Työ voi olla myös kutsumus, jolloin se on itsensä toteuttamista ja toisten palvelemista. Joillekin työ voi olla elämäntehtävä, jolloin henkilö omistautuu työlleen täysin ja voi uskoa työnsä hyödyttävän yhteiskuntaa. Pahimmillaan työ voi kuluttaa työntekijän voimavarat ja vaarantaa terveyden. (Rauramo 2012, 123–130; Kinnunen & Feldt 2008, 13.) Mamian (2009, 24) mukaan työhyvinvoinnin tutkimus on niiden piirteiden tarkastelua, jotka tuottavat tai kuluttavat työntekijöiden hyvinvointia.

Tutkimuksessamme olemme kiinnostuneita opettajien työhyvinvoinnista ja siihen liittyvistä tekijöistä, jotka tulevat aineistostamme esille. Tällaisia tekijöitä ovat opettajan subjektiivinen työhyvinvointikokemus sekä psykologiset ja sosiaaliset tekijät. Emme ota huomioon taustatekijöitä, aineellisia tekijöitä em-

mekä persoonallisuustekijöitä. Seuraavaksi kerromme mallista, jonka perusteella olemme analysoineet opettajien subjektiivista työhyvinvointikokemusta.

Rauramo (2012) on kehittänyt työhyvinvoinnin portaat-mallin, jossa kyse on ihmisen perustarpeista suhteessa työhön. Malli on kehitetty Maslowin (1987) tarvehierarkiateorian pohjalta. Ihmisellä on perustarpeet, jotka elämässä on täytettävä. Näitä ovat fysiologiset tarpeet, turvallisuuden tarpeet, yhteisöllisyyden tarpeet, arvostuksen tarpeet ja itsensä toteuttamisen tarpeet. Edellinen tarve on tyydytettävä ennen kuin ihminen voi päästä seuraavalle tasolle tarvehierarkiassa. (Maslow 1987, 15–31.) Tarvehierarkiaan kuuluvat perustarpeet on Rauramon (2012) mallissa muokattu paremmin työelämään sopiviksi. Työhyvinvoinnin portaisiin kuuluvat terveys, turvallisuus, yhteisöllisyys, arvostus ja osaaminen. (Rauramo 2012, 8–13.)

Jotta terveys saavutetaan, on psykofysiologiset perustarpeet täytettävä. Työn täytyy olla sopivasti kuormittavaa, jotta energiaa jää vapaa-ajan viettoon. Ihminen tarvitsee kuitenkin myös haasteita ja monipuolisuutta työssään. Ihminen tarvitsee liikuntaa ja terveellistä ravintoa pysyäkseen hyvässä kunnossa. Työterveyspalvelut edistävät hyvää terveyttä, ehkäisevät sairauksia ja hoitavat niitä. Esimiehen kiinnostus työntekijän terveyttä kohtaan osoittaa työntekijästä välittämistä. Epäasiallinen kohtelu, häirintä ja väkivallan uhka kuormittavat työntekijää. (Rauramo 2012, 14–43; Sosiaali- ja terveysministeriö 2013.)

Turvallisuuden tarpeiden täyttämiseksi työolojen on oltava kunnossa. Sopiva palkka ja työsuhteen pysyvyys vaikuttavat turvallisuuden tunteeseen. Työntekijöitä kohtaan tulisi olla oikeudenmukainen ja työyhteisön jäsenten tulisi olla tasa-arvoisia. Työpaikalla täytyisi huolehtia järjestelmällisestä riskienhallinnasta, työsuojelusta ja sujuvista työtavoista. Työyhteisöllä on suuri rooli turvallisuuden tunteen saavuttamisessa ja koko henkilöstön täytyy olla sitoutunut noudattamaan turvallisia työ- ja toimintatapoja sekä noudattamaan määräyksiä ja ohjeita, jotka liittyvät työturvallisuuteen. (Rauramo 2012, 14–15.)

Kun turvallisuuden tarpeet ovat täyttyneet voidaan siirtyä yhteisöllisyyden tarpeiden täyttämiseen. Yhteisöllisyyden tarpeet täytetään tukemalla yhteishen-

keä työpaikalla. Työhyvinvointia heikentäviä asioita ovat muun muassa epä-asiallinen kohtelu, epäoikeudenmukaiseksi koettu päätöksenteko, kohtuuttomat työn vaatimukset, vähäinen työn hallinta, huono työilmapiiri ja sekä epävarmuus tulevasta. (Rauramo 2012, 14–110; Työterveyslaitos 2013.)

Työyhteisössä avoimuus ja luottamus ovat tärkeitä. Avoimuudella tarkoitetaan sitä, että työyhteisön jäsenet ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja kaikkia informoidaan työhön liittyvistä asioista. Työyhteisön avoimesta vuorovaikutuksesta kertovat seuraavat piirteet: tietoa jaetaan, eikä pantata, kuunnellaan toisia, hyväksytään erilaiset mielipiteet, omat mielipiteet perustellaan, kritiikin kohteena ovat asiat eivätkä ihmiset, tarkoitetaan, mitä sanotaan, rohkaistaan toisia osallistumaan ja kaikkien mielipidettä kysytään. Tavoitteena on, että työpaikalla on yksilön hyvinvointia tukevaa yhteisöllisyyttä, jonka myötä myös työtä ja sen käytäntöjä voidaan kehittää. Yhteisillä keskusteluilla voidaan miettiä, mitkä tekijät haittaavat perustehtävän toteuttamista, ja miten työrauhaa voidaan tukea. Jos työssä huomaa epäkohtia, niihin tulisi puuttua. Työyhteisön muita jäseniä tulisi tukea. (Rauramo 2012; Manka, Kaikkonen & Nuutinen 2007, 5–9.) Toimivaa työyhteisöä kuvaavat työtyytyväisyys, vähäiset poissaolot ja vähäinen työntekijöiden vaihtuvuus. (Rauramo 2012, 14; Sosiaali- ja terveysministeriö 2013; Multanen, Bredenberg, Koskensalmi, Lauttio & Pahkin 2005, 9, 28–29.)

Ihmisellä on tarve ja halu itsearvostukseen ja itsekunnioitukseen. Toisten osoittama arvostus yksilöä kohtaan vahvistaa itsetuntoa. Arvostuksen puute johtaa alemmuuden, avuttomuuden ja heikkouden tunteisiin. Työyhteisössä kaikkien työpanos täytyisi ottaa huomioon ja toisten työtä olisi arvostettava. Työyhteisössä arvostusta voidaan osoittaa esimerkiksi kuuntelemalla muita. Esimieheltä odotetaan ratkaisujen hakemista ongelmiin, muiden innostamista ja läsnäoloa. Erityisen merkittävää on saada arvostusta ihmiseltä, jota pitää tärkeänä: lähin esimies, työtoveri, perheenjäsenet tai joku muu. (Rauramo 2012, 123–130.) Opettajalle on tärkeää saada arvostusta työyhteisön lisäksi oppilailtaan, koska heidän kanssaan opettaja työskentelee päivittäin. Myös oppilaiden vanhempien kanssa toimiminen on osa opettajien työtä, joten heiltä saatu arvostus voi olla opettajalle tärkeää.

Kun työssä on saavutettu terveyden, turvallisuuden, yhteisöllisyyden ja arvostuksen tarpeet, voidaan keskittyä osaamiseen eli itsensä toteuttamisen tarpeeseen. Sopivan haastava työ tarjoaa oppimiskokemuksia, uusia oivalluksia, motivaatiota ja hyvinvointia. On tärkeää, että ihminen oppii suunnittelemaan ja kehittämään omaa työtään ja työtapojaan. Oikeudenmukainen ja ammattitaitoinen johto jakaa vastuuta työntekijöille, mutta kantaa vastuuta myös itse. Työn täytyy olla mielekästä ja siinä on saatava käyttää luovuutta ja vapautta. (Rauramo 2012.)

Työn piirteitä on vaikea luokitella joko vaatimustekijöiksi tai voimavaratekijöiksi, koska yksilön tulkinnalla on keskeinen rooli siinä, miten piirteet koetaan. Samat työn piirteet voivat aiheuttaa jossain määrin myös harmia. (Kinnunen & Feldt 2008, 56–73; Holopainen & Lappalainen 2011, 211–213.) Työn voimavaratekijöiden oletetaan edistävän terveyttä ja hyvinvointia työssä. Tasapaino yksilön edellytysten ja odotusten sekä työn vaatimusten ja mahdollisuuksien välillä johtaa parempaan työsuoritukseen, työtyytyväisyyteen, motivaatioon ja itseluottamuksen kasvuun. (Kinnunen & Feldt 2008, 56–73; Onnismaa 2010, 55.) Manka, Kaikkonen ja Nuutinen (2007, 5) kertovat myönteisten uskomusten, ongelmanratkaisutaitojen sekä vuorovaikutustaitojen olevan taitoja, jotka edistävät työntekijän voimavaroja. Työn voimavaratekijöiden oletetaan käynnistävän niin kutsutun motivaatiopolun, joka lisää työntekijän sitoutuneisuutta työhönsä, ja sitä kautta sitoutumista organisaatioon (Kinnunen & Feldt 2008, 56–73).

Työn vaatimustekijöitä ovat työolojen epäkohdat, jotka voivat heikentää työntekijän hyvinvointia ja aiheuttaa stressiä. Työstressiä ilmenee silloin kun työntekijä arvioi tilanteen ylittävän hänen voimavaransa ja kokee, että hänen tavanomainen toimintansa kyseisessä tilanteessa ei enää riitä. Työntekijä alkaa epäillä työstään selviytymistä ja kokee sen vaarantavan hänen hyvinvointinsa. (Rauramo 2012, 14–15; Kinnunen & Feldt 2008, 13.) Chartierin (2000, 48) mukaan häirintä ja väkivalta ovat aiheuttaneet opettajille muun muassa akuuttia stressiä ja jotkut ovat kokeneet tilanteet traumaattisina. Työstressin tiedetään olevan yhteydessä työsuorituksiin. Myös lainsäädäntö edellyttää työym-

päristön olevan turvallinen, sekä fyysistä ja psyykkistä terveyttä tukeva. Työturvallisuuslaissa mainitaan psyykkiseen terveyteen liittyviä tekijöitä. Laki sisältää väkivaltilanteiden, epäasiallisen kohtelun ja häirinnän kieltävät säädökset. (Kinnunen & Feldt 2008, 13; Laki työturvallisuudesta 738/2002.) Tutkimusten mukaan kouluväkivalta tai sen uhka ovat asioita, jotka voidaan kokea vaarallisiksi, ja joihin ei välttämättä omalla toiminnallaan voi vaikuttaa. Sen vuoksi kouluväkivalta voi vaikuttaa opettajien henkiseen ja fyysiseen hyvinvointiin. Se voi aiheuttaa opettajille muun muassa stressiä, ahdistuneisuutta ja keskittymiskyvyn heikentymistä. (Martin ym. 2012, 400; Kauppi & Pörhölä 2010, 131–132.)

Opettajien psyykkistä hyvinvointia on tutkittu Suomessa paljon (esim. Rajala 2001; Ervasti ym. 2011). Keskisen ja Patorannan (2011, 55) mukaan ”opettajan työ on hyvin palkitsevaa, mutta samalla emotionaalisesti kuormittavaa”. Onnismaa (2010) on tehnyt katsauksen opettajien työhyvinvointitutkimuksiin vuosilta 2004–2009. Opettajien työhyvinvointitutkimusten aiheita ovat muun muassa työturvallisuus, opettajan työn kuormittavuustekijät, koulu yhteisönä, oppilaitoksen johtajuus, opettajuus elämänuran eri vaiheissa ja henkinen hyvinvointi, osaamisen kehittäminen ja perustehtävä. Onnismaan (2010, 51) mukaan opettajien työuupumusta on tutkittu paljon, mutta varsinaisen työhyvinvoinnin tutkimus on vasta alkutaipaleella.

Onnismaan katsauksesta kävi ilmi, että tutkittaessa kouluja, joissa henkilöstön hyvinvointi on lisääntynyt, löydettiin viisi yhteistä ominaisuutta. Näitä ominaisuuksia ovat kasvokkainen vuorovaikutus työntekijöiden välillä, vuorovaikutuksen jatkuvuus, jaettu vastuu, yhteisöllisyyttä tukeva toiminta kuten palaverit sekä avoin toimintakulttuuri, joka auttaa ristiriitojen käsittelyssä. Katsauksesta kävi ilmi myös, että opettajat arvioivat tarvitsevansa lisäkoulutusta. Täydennyskoulutuksen tulisi olla sellaista, jossa jaksamisen ja kuormittumisen prosesseja tunnistettaisiin paremmin ja voitaisiin löytää tapoja opettajien työssä jaksamista tukevaan täydennyskoulutukseen. Myös työnohjaus on tutkimusten mukaan opettajille positiivinen kokemus ja sen avulla työtä voidaan onnistuneesti kehittää. (Onnismaa 2010, 56–57.)

Sparks ja Keiler ovat tutkineet Yhdysvalloissa sitä, miksi opettajat jättävät luokkahuoneen ja vaihtavat ammattiaan. He haastattelivat tutkimuksessaan kuutta ennen opettajana työskennellyttä, mutta sittemmin ammattia vaihtanutta henkilöä. Kaikki kuusi haastateltavaa nimesivät useita positiivisia puolia heidän työstään, esimerkkinä vuorovaikutus oppilaiden kanssa, ja tunne siitä, että he saivat jotain aikaan. Negatiivisina puolina mainittiin se, että palkka on huono ja suurimmalle osalle haastateltavista yksi syy lähtöön oli, etteivät he saaneet kunnioitusta tekemästään työstä. Joissain tapauksissa paperityön määrää pidettiin kohtuuttomana ja koettiin työuupumusta. Haastateltavia oli myös uhattu väkivallalla. Kaksi heistä kertoi, että oppilas oli tuonut aseensa heidän oppitunnilleen. Vaikka asetta ei oltu käytetty, väkivallan uhka aiheutti valtavaa stressiä niin opettajille kuin muille oppilaillekin. (Sparks & Keiler 2003, 213–218.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

4.1 Tutkimusongelmat

Pyrimme tutkimuksemme avulla vastaamaan seuraaviin tutkimusongelmiin.

Millaisia kouluväkivaltakokemuksia ja työhyvinvointikokemuksia opettajat tuovat ilmi kertomuksissaan?

Millaisia kertomuksia opettajat kertovat kouluväkivaltakokemusten ja työhyvinvointikokemusten suhteesta?

4.2 Aineistonkeruu ja aineisto

Keräsimme kandidaatin tutkielman aineiston vuonna 2012 sähköisellä kyselylomakkeella Rovaniemen yläkoulujen opettajilta. Kyselylomakkeen rajallisuuden ja avointen vastausten kiinnostavuuden vuoksi tässä työssä halusimme kokeilla uutta tapaa lähestyä aihetta. Valitsimme kirjoitelmat, koska ajattelimme, että aiheen sensitiivisyyden vuoksi ne olisivat sopiva aineistonkeruun menetelmä.

Julkaisimme kirjoitelmapyyntöni Opettaja -lehdessä, koska se on maanlaajuinen lehti ja tulee kaikille Opettajien ammattijärjestön jäsenille. Näin halusimme varmistaa, että tutkimusjoukko olisi mahdollisimman heterogeeninen ja sisältäisi eri kouluasteiden opettajia. Tämä tavoite täyttyi lopulta siltä osin, että saimme vastaajiksi opettajia, joilla oli opetuskokemusta esiopetuksesta, alakoulusta, yläkoulusta, ammatillisesta koulutuksesta, erityisryhmien opetuksesta sekä työskentelystä joustavan perusopetuksen parissa. Tosin vähän työkokemusta omaavilta opettajilta emme kertomuksia saaneet.

Otimme yhteyttä Opettaja -lehden sähköpostin välityksellä ja kirjoitelmapyyntömme (Liite 1) julkaistiin 22.11.2013 Opettaja-lehdessä 47/2013. Vastausaikaa annoimme 15.1.2014 asti. Saimme tämän kirjoitelmapyyntöni jälkeen

kolme kirjoitelmaa, joista yksi oli sisältönsä puolesta käyttökelpoinen tässä tutkimuksessa. Kirjoitelma oli noin neljän sivun mittainen fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Pyysimme Opettaja -lehteä julkaisemaan kirjoitelmapyyntöme uudestaan vuoden 2014 alussa, jotta saisimme laajemman aineiston. Siirsimme uuden kirjoitelmapyyntö version vastauspäivämäärän 9.2.2014 asti. Uusi pyyntö (Liite 2) julkaistiin 31.1.2014 Opettaja-lehdessä 5/2014 lyhennettynä. Lyhennelmä ei ollut meidän, vaan toimituksen tekemä. Lyhennelmä saattoi vaikuttaa siihen, ettemme saaneet tämän pyynnön jälkeen yhtään kirjoitelmaa. Lyhennelmässä pyydettiin katsomaan kirjoitelmapyyntö tarkemmat tiedot aiemmin julkaistusta kirjoitelmapyyntöstä. Tämä saattoi tuntua lehden lukijoiden mielestä liian vaivalloiselta.

Julkaisimme Opettaja-lehdessä julkaistun kuvan ensimmäisestä kirjoitelmapyyntöstä Facebookissa 31.1.2014 Äidinkielen opettajain liitto ry:n sivulla, Yle Opettaja.tv:n sivulla, Puskaradio Rovaniemi-sivulla sekä omilla Facebook -seinillämme. Ilmoitimme erikseen viimeiseksi vastauspäiväksi 9.2.2014. Kuvaamme jaettiin ja siitä ”tykättiin” Facebookissa, mutta siitä huolimatta emme saaneet enää lisää kirjoitelmia. Myöhemmin olemme kuulleet opettajilta ja muilta opiskelijoilta, että Opettaja-lehden kirjoitelmapyyntöillä on heidän kokemuksensa mukaan vaikea saada aineistoa.

Tässä vaiheessa aineistonkeruusuunnitelmaa oli muutettava. Joissakin tutkimuksissa on käynyt ilmi, että opettajat ovat mieluummin puhuneet kuin kirjoittaneet tutkimusaineistoa (ks. esim. Kujala 2006). Jotkut ajattelevat, että kirjoittaminen on vaivalloista ja aikaa vievää tai kynnyks jättää tekstinsä luettavaksi on korkea ja suullinen kerronta helpompaa (Kujala 2007, 17–18). Keskustelumme ohjaajamme kanssa, otimme yhteyttä Lapin OAJ:hin, jonka kautta lähetimme haastattelupyyntö (Liite 3) Lapin OAJ:n jäsenille. Tätä kautta saimme kaksi halukasta haastateltavaa, joiden kanssa keskustelimme sähköpostitse ja sovimme haastatteluista. Tämän jälkeen lähetimme vielä haastattelupyyntö (Liite 4) sähköpostilla kaikille muillekin Suomen OAJ:n alueyhdistyksille, joita on Lappi mukaan lukien yhteensä 17. Tämän kautta saimme vielä yhden haastateltavan.

Meillä oli koko ajan oletus siitä, että opettajat olisivat innokkaita osallistumaan tutkimukseen, joka käsittelee heidän työolojaan. Ajattelimme, että opettajilla olisi halu, tarve ja rohkeus tarkastella kouluväkivaltaa, vaikka se onkin arka-luontoinen aihe. (ks. Kujala 2007, 15.) Tutkimuksen edetessä meille kävi kuitenkin ilmi, että näin ei ollut. Muutama opettaja, joita pyysimme osallistumaan tutkimukseemme vastasivat, että väkivalta on niin yleistä ja jokapäiväistä, etteivät koe, että heillä olisi annettavaa tutkimuksellemme. Eräässä saamassamme kirjoitelmassa opettaja kertoi, että väkivaltatilanteet ovat niin arkipäiväisiä, että niihin ei jakseta kiinnittää huomiota tai puututa, jos niistä ei ole aiheutunut vammoja. Kaikki vastaajamme kuitenkin mainitsivat tutkimuksemme aiheen olevan erittäin tärkeä. Yksi haastateltavistamme (haastateltujen nimet muutettu) pohti myös haastattelun lopuksi sitä, miksi hänen mielestään tutkimukseemme on niin vaikea saada vastaajia:

Se on tuota varsinki opettajille toki monille muilleki aikuisille se on vaikea asia puhua tämmösestä väkivallasta, jos ne pelkää sitä tai että tekis mieli joskus vetää lättyyn oppilasta tai jotaki tämmöistä niin siinä niinku myöntää heikkoutensa. (Juhani)

Laitisen ja Uusitalon mukaan väkivaltakokemukset ja väkivallan uhka kouluissa ovat voineet olla joillekin opettajille traumaattista. Traumaattiseen elämäntapahtumaan voi liittyä väkivallan kokemista, hengenvaara tai jopa kuolema. Traumaattisessa tapahtumassa ihminen kokee pelkoa ja turvattomuutta. Traumaattisten elämäntapahtumien tutkiminen narratiivisella tutkimusotteella on yleistynyt 2000 - luvulla. Traumaattisten elämäntapahtumien mieliin palauttaminen voi olla myös henkisesti kivuliasta. (Laitinen & Uusitalo 2008, 106–110.) Eskola ja Vastamäki kertovat tutkimukseen osallistumisen antavan mahdollisuuden tuoda mielipiteensä kuuluviin. Tutkimukseen osallistuminen antaa myös mahdollisuuden kertoa omista kokemuksistaan ja näin ihminen voi tuntea olemassaolonsa merkitykselliseksi. Jotkut kertovat kokemuksistaan tunteakseen itsensä arvokkaaksi ja jotkut toivovat, että omat kokemukset toisivat apua niille, jotka ovat samassa tilanteessa. (ks. Eskola & Vastamäki 2007, 26–27.) Kirjoitelmansa lähettänyt oli halukas vastaamaan lisäkysymyk-

siimme ja haastateltavamme kiittelivät lopuksi meitä siitä, että saivat jakaa tietonsa meille:

*Joo okein paljon kiitoksia teille, oli kiva ku sain näitä ajatuksia kertoa.
(Juhani)*

Tästä olemme päätelleet, ettei tutkimukseemme osallistuminen ole ollut vastaajille epämiellyttävää, vaan toivottavasti pikemminkin terapeutista. Myös Hänninen mainitsee, että oman tarinan kertomisen mahdollisuus koetaan usein palkitsevaksi ja terapeuttiseksi, ja tutkittavat antavat usein kiitosta tutkijoille tästä (Hänninen 2010, 174).

Kokonaisuudessaan tutkimusjoukkomme koostuu neljästä opettajasta; kahdesta naisesta ja kahdesta miehestä. Olemme nimenneet vastaajat anonymiteetin säilyttämiseksi yleisten suomalaisten nimien mukaan Elinaksi, Liisaksi, Harriksi ja Juhaniksi. Lainauksia emme ole muuttaneet, koska vaikka niissä osassa esiintyy murrekieltä, sen perusteella ei voida selvästi tunnistaa miltä paikkakunnalta vastaajat ovat, ja näin ollen anonymiteettisuoja säilyy. Olemme poistaneet lainauksista sellaiset tiedot, joista voisi päätellä vastaajien henkilöllisyyden. Olemme poistaneet lainauksista epäolennaisia asioita. Jos epäolennainen asia on lainauksen keskellä, olemme käyttäneet merkintää [] (esim. s.44). Jos taas epäolennaisuudet ovat lauseen alussa tai lopussa, olemme käyttäneet kolmea pistettä (...)(esim. s.32). Niissä tapauksissa, joissa asia, josta puhutaan ei käy sitaatista ilmi, olemme merkinneet asian sulkuihin (esim. s.48). Näissä tapauksissa asia on tullut esiin aiemmin haastattelun aikana. Kaikilla tutkimushenkilöillämme on pitkä ura lasten, nuorten ja/tai aikuisopiskelijoiden parissa kouluista ja muulta kasvatusalalta. He ovat iältään 40-, 49-, 53- ja 53-vuotiaita.

Toteutimme haastattelut vuonna 2014 viikoilla 11 ja 12. Haastattelimme tutkittavia Skype -nettipuheluohjelmalla ja puhelimitse, koska haastateltavat olivat eri paikkakunnilta. Videopuhelinyhteydellä saimme toisiimme ääniyhteyden lisäksi kuvayhteyden. Nauhoitimme haastattelut kahdella eri nauhurilla ja ilmoitimme tästä haastateltaville etukäteen. Siirsimme nauhoitukset tietokoneil-

le ja muistitikuille ja poistimme nauhoitukset nauhureista tämän jälkeen. Haastatteluissa yhteys pätki muutaman kerran, jolloin litteroinnin yhteydessä oli vaikea saada selvää muutamista sanoista, mutta niillä ei ollut merkitystä asian ymmärrettävyyden kannalta.

Ensimmäinen haastattelu kesti yhden tunnin ja 12 minuuttia, toinen 24 minuuttia ja kolmas 28 minuuttia. Emme rajoittaneet opettajien kerrontaa haastatteluissa. Ero haastatteluiden kestoissa johtuu siitä, että yksi opettaja halusi kertoa paljon omista kokemuksistaan. Hän kertoi myös sellaisista asioista, jotka eivät olleet tutkimuksemme kannalta oleellisia. Litteroimme haastattelut sanatarkasti ja litterointi sisälsi myös joitakin merkintöjä sanattomasta viestinnästä, esimerkiksi naurusta ja huokauksista. Litteroinnin aikana haastattelutilanne kertautui ja aineisto tuli tutummaksi, kun sitä kävi sanatarkasti läpi ja se helpotti tulkintojen tarkastamista. (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 14.) Litteroitua tekstiä haastatteluista tuli yhteensä 37 sivua fontilla Times New Roman, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5.

Haastateltavilla oli kertomus jo mielessään ennen haastattelutilannetta. Olimme lähettäneet heille etukäteen kysymyksiä (Liite 5), joita he olivat saaneet miettiä. Haastattelumme oli lähimpänä teemahaastattelua. Etukäteen annetuilla kysymyksillä määrittelimme teemoja, joista haastateltava voisi puhua. Teemat muodostimme teoreettisen viitekehiksemme perusteella. Teemahaastattelun hyvänä puolena on se, että haastattelija voi puuttua myös haastattelun aikana esiin tuleviin asioihin. (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2005, 9–11.) Tavoitteenamme oli, ettemme ohjailisi vastauksia liikaa. On todettu, että etukäteen annetuilla teemoilla ei saada tavoitettua kertojan tuottamia konstruktioita, mutta joskus ennalta annetut teemat voivat olla aiheellisia (ks. Kujala 2006, 34). Kysymykset eivät ohjanneet täysin kerrontaa. Yksi haastateltavistamme kertoi itselleen merkityksellisen asian kommentoituaan ensin:

Se tavallaan teillä näistä kysymyksistä huomasin että puuttu... (Liisa)

Tutkimushaastatteluissa tutkijan tehtävänä on olla neutraali kysymysten esittäjä. Ruusuvuoren ja Tiittulan mukaan haastattelijan puheenvuoroihin sisältyy

lähinnä jatkamiseen kehottavia tai vastauksen riittävyttä myötäileviä lyhyitä palautteita. (Ruusuvoori & Tiittula 2005, 44–45.) Kaikissa haastatteluissa haastateltavat olivat suurimmaksi osaksi äänessä meidän myönnellessä ja esittäessä tarkentavia kysymyksiä välillä. Kysymystemme perusteella haastateltavamme olivat tehneet itselleen muistiinpanoja asioista, joita halusivat tuoda esille:

Mitäs mä oon tässä muuta laittanu... Mä olin laittanu tänne, että niin tuo tosiaan mitä vielä ehkä haluaisin sanoa, niin... (Liisa)

Suullinen kerronta keskittyy usein yksittäisiin episodeihin, jotka voivat olla arkisten asioiden kuvausta kertojan suulla. Suullisessa kerronnassa nykyhetki ja menneisyys usein vuorottelevat ja kertoja voi pohtia omia ajatuksiaan ja välillä pohtia, mitä muut näistä asioista ajattelevat. Kerronta voi olla rapsodista eli katkelmallista kerrontaa. (Kujala 2007, 21.) Aineistossamme, sekä kirjoitelmassa että haastatteluissa, nykyhetki ja menneisyys vuorottelivat. Yksi haastateltavistamme sanoikin keskustelun harhautuessa esitetystä kysymyksestä:

Niin, että.. Hyvä kun te äänitätte kun tämä aina laajenee ja laajenee, vaikka tää kysymys on... (Liisa)

Kirjoitelma oli lyhyempi (noin 4 sivua) verrattuna litteroituihin haastatteluihin (8–15 sivua). Kirjoitelmaa oli kuitenkin hieman helpompi lukea, sillä litteroitimme sisälsi paljon täytesanoja kuten ”niinku” ja ”että”. Haastatteluilla tosin pääsi hieman syvemmälle kokemuksiin opettajan kertomuksissa. Kokonaisuudessaan oli mielenkiintoista analysoida kahdenlaista aineistoa.

4.3 Narratiivinen lähestymistapa

Tutkimuksemme taustalla on konstruktivistinen tiedonkäsitys. Konstruktivismin pääajatus on, että ihminen rakentaa tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä aikaisemman tietonsa ja kokemustensa varassa. Ihmisen näkemys asioista muuttuu jatkuvasti uusien kokemusten ja muiden kanssa käytyjen keskustelujen kautta. Konstruktivistisesta näkökulmasta tieto on kertomus-

ten kudelma, joka saa jatkuvasti uutta materiaalia. (Heikkinen 2002, 187–189.) Brunerin mukaan tieteessä on olemassa kaksi ajattelutapaa. Toinen näistä on paradigmaattinen eli loogistieteellinen ajattelutapa, jolle olennaista on matemaattinen selittäminen, hypoteesien luominen ja loogisten argumenttien ja todistusten käyttäminen. Toinen ajattelutapa on narratiivinen. Brunerin mukaan narratiivinen tieto tuo ilmi ihmisen toiminnan erityisiä ja ainutkertaisia piirteitä. (Bruner 1986, 11–13.)

Narratiivisen tutkimuksen kentällä käsitteiden ”narratiivi”, ”kertomus” ja ”tarina” käyttö on kirjavaa. Tarina on aina yhden henkilön elämäntarina ja se kerrotaan kertojan näkökulmasta. Kertomus voidaan määritellä siten, että se välittää aina kokemuksen. (Chase 2008, 64–65; Kujala 2007, 25–26.) Käytämme käsitettä ”kertomus”, koska olemme tutkimuksessamme kiinnostuneita kokemuksista.

Kokemuksen tutkijan on vastattava kysymykseen, mitä on kokemus. Perttulan mukaan kokemus on tajunnallinen tapa merkityksellistää niitä todellisuuksia, joihin ihminen on suhteessa. Tästä todellisuudesta voidaan käyttää sanaa elämäntilanne. Kokemus on siis sitä, mitä elämäntilanne ihmiselle tarkoittaa. Tutkijan on pohdittava, kuinka tarkasti taustalla vaikuttavat elämäntilanteet on tarpeen selvittää, jotta kokemus saataisiin kuvattua tutkimuksen vaatimalla tavalla. (Perttula 2009, 149–157.) Tutkimuksemme kannalta oleellista on ymmärtää se, että kouluväkivalta ja työhyvinvointi ovat molemmat asioita, jotka koetaan yksilöllisesti. Tutkimuksemme tarkoituksena ei ole selvittää opettajien kokemuksiin vaikuttavia elämäntilanteita yksityiskohtaisesti vaan välittää yksilöllisiä kokemuksia lukijoille. Kaasilan (2008, 41) mukaan narratiivinen lähestymistapa sopii tutkimukseen silloin kun halutaan tutkia kokemuksia, uskomuksia ja niiden muuttumista jonkun ilmiön aikana.

Narratiivisuus on ohjannut tutkimustamme alusta asti. Kiinnostuimme narratiivisuudesta perehdyttyämme Äärelän (2012) väitöskirjaan ”Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla” - Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Meille oli kandidaatin tutkielman jälkeen selvää, että jatkamme kouluväkivallan tutkimista. Äärelän väitöskirjaan perehdyttyämme ajattelimme,

että meidänkin tutkimusaiheeseemme voisi sopia narratiivinen tutkimusote. Kouluväkivaltaa kohdanneiden opettajien autenttisilla kertomuksilla ja niitä narratiivisesti analysoimalla saisimme enemmän tietoa kouluväkikokemuksista. Heikkisen (2002, 189) mukaan narratiivinen tutkimus on rohkaissut ihmisryhmiä luomaan kertomuksiaan, joiden välityksellä myös hallitsevista tarinoista poikkeavien ääni saadaan kuuluviin.

Narratiivisuus on kerrontalähtöinen tutkimustapa, jossa on annettava tilaa kertomiselle eli tutkittaville annetaan mahdollisuus tuoda oma ääni kuuluviin. Narratiivisuuden lähtökohtana pidetään sitä, että ihmisille on luonnollista jäsentää elämäänsä ja kokemuksiaan tarinoiden kertomisen avulla ja siksi narratiivisuus sopii hyvin ihmistutkimukseen, jossa tavoitteena on tarkastella ihmistä aktiivisena, merkityksiä antavana toimijana. Kertomusten narratiivinen tutkiminen antaa mahdollisuuden tarkastella ihmiselämän ilmiöitä kielellisesti tulkituina sekä aikaan ja paikkaan sidottuina prosesseina. Tutkija ei jäsentele merkityksiä ennalta rakennetun teorian pohjalta vaan tutkija on avoin aineistosta esiin tuleville merkityksille. Tutkittavat antavat itse merkityksiä asioille, joista kertomuksissaan kertovat. (Hänninen 1999, 34, 106: Hänninen & Valkonen 1998.) Meillä oli kandidaatin tutkielman perusteella jo jonkinlainen näkemys kouluväkivallasta ja olimme tutustuneet teoriaan laajasti. Yritimme unohtaa esioletukset, mutta tutkijan aiempi kokemus vaikuttaa tutkimukseen aina jollain tasolla, eikä tutkija voi koskaan olla täysin objektiivinen.

Kertomuksia saadakseen on esitettävä kysymyksiä, joihin odotetaan saavan vastauksiksi kertomuksia (ks. Chase 2008, 58–59). Kirjoitelmapyyntöissä (Liite1) pyysimme opettajia kuvaamaan ja pohtimaan kouluväkivaltaa ja työhyvinvointia. Näin yritimme saada vastauksiksi kertomuksia. Haastatteluissa lähetimme haastateltaville alustavia kysymyksiä (Liite 5) etukäteen, mutta korostimme heidän saavan kertoa vapaasti asioista, mitkä juuri he kokevat merkityksellisiksi aiheen kannalta: ”Tarkotuksena tässä haastattelussa siis olis, että kertosit näistä asioista ihan vapaasti, että mitä ite haluat kertoa ja me lähinnä kuunnellaan.”

Narratiivisessa tutkimuksessa täytyy muistaa, että kertomuksia rajoittaa ja mahdollistaa aina tietyt sosiaaliset resurssit ja olosuhteet. Kertomuksiin vaikuttaa kertojan yhteisö, tausta, yksilön asema organisaatiossa tai yhteiskunnassa sekä historialliset ja kulttuuriset asiat. Myös yleisö vaikuttaa aina kertomukseen. Kertoja ottaa huomioon kenelle asiaa kertoo ja suuntaa kerronnan sen mukaan. Tutkijan on huomioitava, että kertomus voi muuttua vuorovaikutuksen aikana. (Chase 2008, 65.) Huomasimme haastateltavien kohdalla, että asemamme kasvatustieteen opiskelijoina vaikutti heidän kerrontaansa. He olettivat meidän tietävän joistakin kasvatustieteen kentällä tapahtuvista ilmiöistä, kuten KiVa-koulu -hankkeesta ja uudesta lakimuutoksesta. Välillä he myös saattoivat kysyä meidän mielipidettämme johonkin asiaan, josta kertoivat. Lisäksi he halusivat antaa meille neuvoja väkivaltaisen oppilaan kohtaamiseen.

Hänninen kertoo kertomuksen olevan tarina, jonka ihminen kertoo itsestään toisille. Yleensä kertomus esitetään imperfekti-muodossa, koska se kuvaa jo tapahtuneita asioita. Kerronta luo jo tapahtuneista asioista uusia tulkintoja. Kertominen voi saada aikaan sosiaalisia vaikutuksia. Ihmisen jakaessa kertomuksensa hän saa tekemilleen jäsenyksille sosiaalista vahvistusta ja näin ollen voi reflektoida kokemuksestaan. Kerrottu jää kuulijan tai lukijan tarinavarantoon, josta sitä voi käyttää hyväksi oman elämän tulkitsemisessa. (Hänninen 1999, 22; ks. myös Chase 2008, 65.) Tutkimuksessamme keskityimme tutkitavan kertomuksiin ja asioihin mitä hän kertoo, emmekä siihen ovatko kertomukset todenperäisiä. Välillä huomasimme haastateltavien konstruoivan ja refleктоivan asioita siinä hetkessä, puhuessaan meille ja yksi haastateltava tästä mainitsikin:

Kun mä tässä reflektoin teille, puhuessani teille ajattelen, että niin se varmaan on. (Liisa)

4.4 Narratiivien ja narratiivinen analyysi

Narratiivisuus on tutkimuksessamme väljä viitekehys, jossa huomio kohdistuu kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä. Tutkimuksemme ja kerto-

musten suhdetta voi tarkastella kahdesta näkökulmasta: tutkimme kertomuksia, mutta myös tuotamme kertomuksia. (ks. Äärelä 2012, 72.) Heikkinen jakaa narratiivisuuden käyttötapojen perusteella neljään osaan: narratiivisuuteen tiedon rakentamisena, kertomukset tutkimusaineistona, narratiivisuus analyysitapana ja kertomuksen mahti käytännön työssä. (Heikkinen 2002, 184–187.)

Olemme käyttäneet tutkimuksessamme kaikkia näitä edellä mainittuja tapoja. Opettajien kertomukset ovat tiedonlähteitä, joista muodostamme uusia, uskottavia ja todentuntuisia kertomuksia. Emme pyri yleistettävyyteen vaan haluamme kuvata, ymmärtää ja tulkita tapahtumia ja niiden välisiä suhteita. Järjestämme aineiston narratiivien ja narratiivisen analyysin periaatteiden mukaisesti Äärelän (2012) väitöskirjan analyysia jäljitellen. Periaatteista voi lukea lisää seuraavissa kappaleissa, joissa kuvaamme analyysin vaiheet tarkemmin. Lisäksi kertomukset käytännön työssä ovat tässä tutkimuksessa läsnä siinä mielessä, että opettajat ovat tuotettujen kertomustensa kautta jäsenelleet, käsitelleet ja reflektoineet tapahtumia ja tunteitaan, jolloin toivottavasti myös heidän olonsa on kohentunut tai keventynyt. Saimme myös opettajilta kertomusten kautta neuvoja esimerkiksi kouluväkivaltatilanteiden ennaltaehkäisyyn, joita voimme hyödyntää mahdollisesti tulevaisuudessa työssämme.

Luettuamme opettajien kertomukset läpi, pelkistimme kertomusten sisältöjä. Aluksi pelkistäminen tapahtui niin, että rajasimme jokaisesta kertomuksesta pois kaikki asiat, jotka eivät liittyneet aiheeseemme tai näkökulmaamme ja yhdistelimme kertomuksessa toistuvia asioita. Tämän jälkeen kysyimme aineistoltamme analyysikysymyksiä, jotta tutkimuksellemme oleellinen tulisi esiin, ja epäoleellinen karsiutuisi edelleen. Pääanalyysikysymyksiä olivat mitä opettaja kertoo kouluväkivallasta ja mitä opettaja kertoo työhyvinvoinnistaan. Pienempiä analyysikysymyksiä olivat esimerkiksi millaisia kouluväkivaltakokemuksia opettajilla on, ja millaisia voimavaratekijöitä opettajilla on. Tässä vaiheessa pyrimme tiivistämään pitkiä virkkeitä lyhyiksi lauseiksi kadottamatta kuitenkaan niiden sanomaa. (Kuvio 1.)

Lainaus	Pelkistetty	Yläluokka
<i>Olen toiminut sekä erityisluokanopettajan, luokanopettajana että aineenopettajana.</i>	Monipuolinen työkokemus	Taustatiedot
<i>...pahimmillaan se voi johtaa sitten siihen, että ruvetaan pelkäämään oppilaita</i>	Väkivallan uhka voi aiheuttaa pelkoa	Kouluväkivaltakokemukset
<i>En siis oo hakeutunu koulutuksiin, joissa puhutaan väkivallasta tai sen ehkämisestä vaan oon hakeutunu koulutuksiin, joissa saan ite lisää vuorovaikutustaitoja...</i>	Vuorovaikutustaidot	Kouluväkivallan ennaltaehkäisy
<i>Se oli ne ensimmäiset ampumiset tais olla silloin olikohan se Jokela. Sillohan oli, että oppilaat tota, osa tytöistä ei uskaltanu tulla kouluun sisälle.</i>	Oppilaiden pelko	Kouluväkivalta mediassa
<i>...mähän tein rikosilmoituksen siitä, siitä ensimmäisestä (uhkailusta),</i>	Rikosilmoituksen tekeminen	Kouluväkivaltaan puuttuminen
<i>...kyllä mää oon jaksanu, mutta että, kyllä se rankkaa on ollu...</i>	Työssä jaksetaan, mutta työ on kuormittavaa	Työhyvinvointikokemus
<i>...tämmönen työnohjaus, tämmösten (väkivalta)tilanteiden purkaminen niin kyllähän se meillä on niinku aika vähin...</i>	Työnohjaus tukee työhyvinvointia	Työn voimavaratekijä
<i>...se tuen puute työsuojelusta ja tuota työ johtoportaasta.</i>	Tuen puute esimieheltä	Työn vaatimustekijä

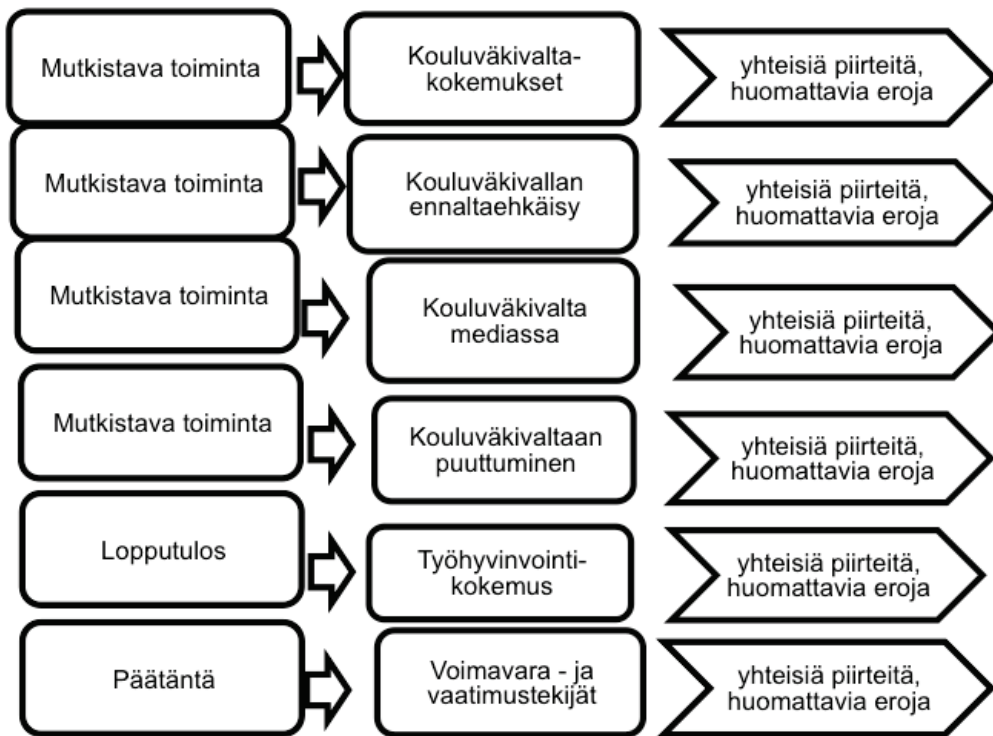
Kuvio 1 Esimerkki aineiston esianalyysistä ja järjestelystä

Tätä vaihetta voi kutsua myös sisällönanalyysiksi, koska analyysikysymykset olivat laadullisen sisällönanalyysin mukaisia kysymyksiä, ja pyrkivät selkeyttämään ja tiivistämään kertomuksia (ks. Eskola & Suoranta 1998, 138). Sisällönanalyysin tehtävä tutkimuksessamme oli järjestää aineisto analyysia varten. Myös Äärelä (2012) on käyttänyt väitöskirjansa analyysin alussa sisällönanalyysia. Pelkistämävaihetta Äärelä (2012,105) kutsuu esianalyysiksi, ja

määritelmä sopii myös meidän tutkimukseemme. Pelkistämisen jälkeen siirryimme itse analyysiin.

Aineistomme koostuu kertomuksista, joissa on sarja tapahtumia. Analyysimme taustalla on oletus siitä, että kertomuksissa on suhteellisen säännönmukaisesti tietyssä järjestyksessä esiintyviä osia: abstrakti eli pääsisältö, orientaatio eli johdattelu, mutkistavat toiminnot, jotka sysäävät kertomuksen liikkeelle ja kuljettavat sitä eteenpäin, lopputulos ja päätäntä, joka palauttaa kerrottua hetkeen. Kertomukseen kuuluvat myös erilaiset arvioinnit eli evaluaatiot, joista syntyy kertomuksen dramatiikka. Aina kertomukset eivät noudata tätä kaavaa, mutta niitä piirteitä voidaan tunnistaa useista kertomuksista. (ks. Hänninen 2010, 165–168; Kaasila 2008, 46–47, Polkinghorne 1995, 15–16.)

Esianalyysin jälkeen etsimme edellä mainitun kaavan perusteella kertomusten eri osia. Muokkasimme kaavan aineistollemme ja teoreettiselle viitekehysellemme sopivaksi, jotta osat olisi helpompi löytää. Etsimme pääsisältöä, joka kertoo opettajan kertomuksen pääsanoman. Tässä vaiheessa emme vielä tieneet, miten pääsanoma esiintyy kertomuksissa. Johdatteluun kuuluivat opettajien taustatiedot, jotka jätimme tästä tutkimuksesta pois. Käytimme niitä ainoastaan aineistonkuvailussa. Etsimme mutkistavia toimintoja, joita ovat tässä tutkimuksessa kouluväkivaltakokemukset ja kouluväkivallan ennaltaehkäisy, kouluväkivalta mediassa ja kouluväkivaltaan puuttuminen. Etsimme lopputulosta, joka keskittyy opettajan työhyvinvointikokemukseen ja etsimme päätäntää, josta löytyy työn voimavara- ja vaatimustekijöitä. Lisäksi joka osaan liittyy erilaisia arviointeja, jotka tuovat opettajan ääntä kuuluviin. Narratiivien analyysi keskittyy tutkimusongelmiemme kannalta oleellisiin kertomusten kategorioihin eli kouluväkivaltakokemuksiin ja kouluväkivallan ennaltaehkäisyyn, kouluväkivaltaan mediassa, kouluväkivaltaan puuttumiseen, työhyvinvointikokemukseen ja työn voimavara- ja vaatimustekijöihin. (Kuvio 2.)



Kuvio 2 Aineiston järjestely ja narratiivien analyysi

Näistä osista muokkasimme myös lopulta koko työmme rakenteen ja otsikot. Aloitimme narratiivien analysoinnin lukemalla kertomusten kategorioita läpi. Kaasilan mukaan kategorisessa analyysissä kertomuksia vertaillaan keskeisten teemojen osalta. Kertomusten teemoista pyritään löytämään yhteisiä piirteitä ja huomattavia eroja. Eri kertojen tuottamat asiat tietyn kategorian osalta jaetaan osiin teemojen mukaisesti ja kootaan eri kertomuksista löytyvät samat teemat yhteen. (Kaasila 2008, 47.) Merkittävimmistä teemoista voi lukea lisää luvussa 5. Narratiivien analyysin avulla pyrimme vastaamaan tutkimusongelmaamme millaisia kouluväkivaltakokemuksia ja työhyvinvointikokemuksia opettajat tuovat ilmi kertomuksissaan.

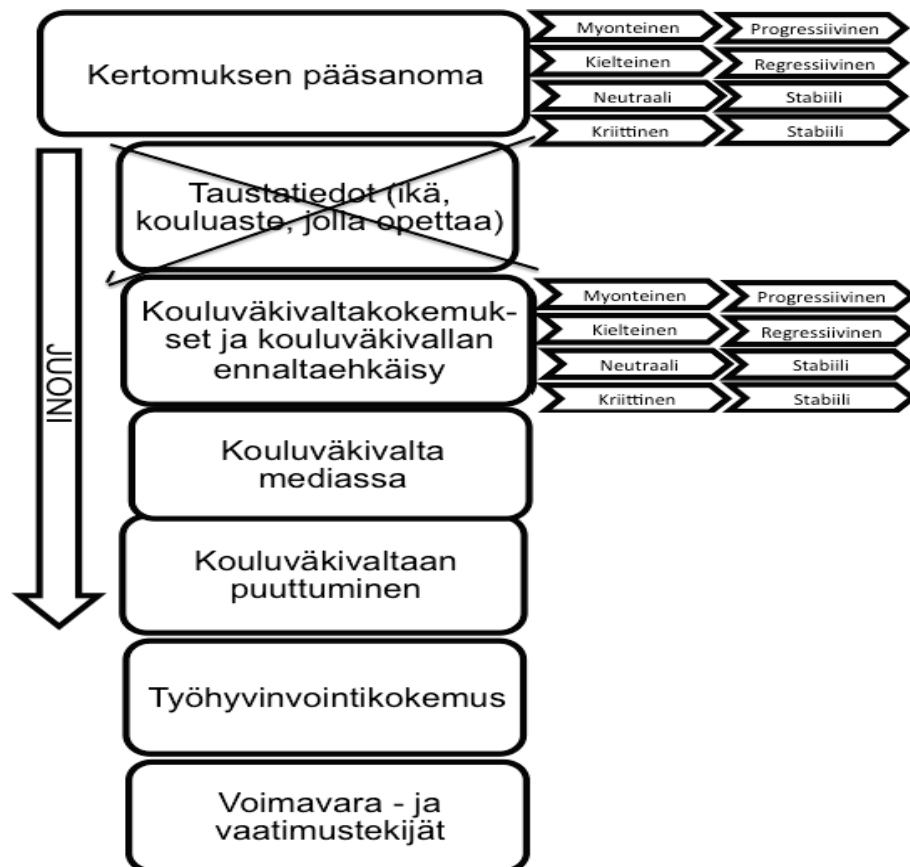
Narratiivinen analyysi keskittyy kertomuksiin kokonaisuutena, joten siinä on mukana kertomuksen kaikki osat lukuun ottamatta johdattelua eli taustatietoja. Kertomusten kaavoittamisen jälkeen meillä oli neljä pelkistettyä kertomusta, joissa oli alku, keskikohta ja loppu eli juoni. Hännisen (2010, 169) mukaan

yksi tapa tarkastella kertomuksia on eritellä, millainen on niiden kertoman tarinan juoni eli millainen on lopputilanne suhteessa sen alkutilanteeseen ja millaisten tapahtumien kautta kertomus etenee. Kertomustemme juonet kuvasivat sitä, miten kouluväkivalta on vaikuttanut työhyvinvointiin. Tarkastelimme kertomusten työhyvinvointia vertaillen sitä, ovatko Rauramon (2012) mallin mukaiset työntarpeet täyttyneet, ja toisaalta työn vaatimus- ja voimavaratekijöiden suhdetta. Opettajien työhyvinvointikokemuksista kerrotaan yksityiskohtaisemmin narratiivien analyysissä luvussa 5.3. Neljästä kertomuksesta yhdessä työhyvinvointi oli erinomainen. Yhdessä puolestaan opettajan työhyvinvointi oli uhattuna. Kahdessa kertomuksessa työhyvinvointi koettiin hyväksi. Tässä vaiheessa huomasimme myös, että kertomusten pääsanoma on opettajan koko kertomuksen yleissävy. Yleissävyjä kertomuksissamme olivat myönteinen, kielteinen tai neutraali.

Juonianalyysitapoja on useita; me sovellamme tutkimuksessamme Gergenin ja Gergenin tapaa nähdä juonenkulku. Heidän mukaansa progressiivinen kertomus on sellainen, jossa päähenkilö lähestyy tavoiteltavaa asiantilaa, regressiivinen kertomus on puolestaan sellainen, jossa päähenkilö etäännyttävä tavoiteltavasta asiantilasta ja stabiilissa kertomuksessa ei tapahdu tässä suhteessa muutosta. (ks. Gergen & Gergen 1984, 173–178.) Tutkimuksessamme tavoiteltava asiantila on erittäin hyvä työhyvinvointi, jonka päähenkilö progressiivisessä kertomuksessa saavuttaa. Regressiivisessä kertomuksessa puolestaan päähenkilö etäännyttävä työhyvinvoinnista. Stabiilissa kertomuksessa työhyvinvointi on hyvä. Kertomukset olisimme voineet raportoida jokaisen opettajan henkilökohtaisena kuvauksena, mutta koska kertomuksissa oli paljon samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia, päätimme yhdistää kertomuksia keskenään.

Palasimme jälleen tarkastelemaan kertomusten osia ja järjestelimme ne sen mukaan, olivatko osat myönteisiä, kielteisiä vai siltä väliltä. Tulkitsimme osat teoreettisen viitekehiksemme mukaan. Analyysikysymyksenä toimi esimerkiksi: onko kouluväkivaltaan puuttuminen onnistunut vai epäonnistunut? Neutraaleina pidimme osia, joita ei voinut pitää myönteisinä tai kielteisinä. Tässä vaiheessa huomasimme, että opettajien kertomusten osat olivat vain harvoin neutraaleja. Stabiiliin kertomukseen valikoituivat lopulta kriittiset ker-

tomusten osat. Kriittisinä pidimme sellaisia kertomusten osia, joissa näimme kehittämiskohteita. Hännisen (2010, 169) mukaan kertomuksen juonessa keskeisenä voidaan pitää sitä, päättykö se onnellisesti vai onnettomasti. Olemme nimenneet ydinkertomukset Hännisen ajatusten ja ydinkertomusten sisältöjen mukaan. Käytimme kuviota 3 ydinkertomusten järjestyssä.



Kuvio 3 Narratiivinen analyysi

Syntyi progressiivinen ydinkertomus, jossa on myönteinen pääsanoma, opettajan kokemuksia kouluväkivallasta, jotka eivät ole vaikuttaneet työhyvinvointiin. Lisäksi kertomuksessa on onnistunutta ennaltaehkäisyä, onnistuneen kouluväkivaltaan puuttumisen piirteitä, erinomaista työhyvinvointia kuvaavia asioita sekä ainoastaan työn voimavaratekijöitä. Progressiivinen kertomus kuvaa sitä, mitä opettajan työ kertomustemme perusteella parhaillaan voi olla kouluväkivalta- ja uhkatilanteiden keskellä, ja kertomuksen nimi on hyvinvoiva opettaja sen sisällön mukaisesti.

Regressiivinen kertomus kuvaa puolestaan sitä, mitä kertomustemme perusteella opettajan työ pahimmillaan voi olla kouluväkivalta- ja uhkatilanteiden keskellä. Regressiivisessä kertomuksessa on kielteinen kertomuksen pääsanoma, kielteisiä kokemuksia kouluväkivallasta, epäonnistuneen kouluväkivaltaan puuttumisen piirteitä, heikentynyttä työhyvinvointia osoittavia asioita sekä ainoastaan työn vaatimustekijöitä. Regressiivinen kertomus on nimeltään pahoinvoiva opettaja.

Stabiilia kertomusta luonnehtii se, että periaatteessa kaikki on hyvin, mutta kehitettävää löytyy. Siinä on mukana kriittinen pääsanoma ja kouluväkivalta-kokemuksia, jotka eivät ole kohdistuneet opettajaan itseensä. Se myös nostaa esiin epäkohtia kouluväkivallasta ja sen ennaltaehkäisystä ja kouluväkivaltaan puuttumisesta. Työhyvinvointi on hyvää, mutta kehittämiskohteita löytyy. Sisältönsä mukaisesti kertomus on nimetty ”kyllä mää oon jaksanu, mutta” -opettajaksi. Onnellisesta, onnettomasta, ja ”kyllä mää oon jaksanu, mutta” -opettajasta voi lukea lisää luvussa 5.

Ydinkertomukset eivät kuvaa yksittäisiä opettajia vaan kunkin opettajan kertomuksessa voi olla piirteitä kaikista kolmesta tyypistä. Heikkisen (2010, 150) mukaan kyse on enemmänkin narratiivisesta synteesisestä, koska ydinkertomukset sisältävät väistämättä valikointia, yleistyksiä ja tulkintaa. Sen lisäksi, että kertomuksista ilmenee mitä tapahtui, se välittää myös tunteita, ajatuksia ja tulkintoja tapahtuneesta (ks. Chase 2008, 64–65). Ydinkertomusten avulla pyrimme vastaamaan tutkimusongelmaan: millaisia kertomuksia opettajat kertovat kouluväkivalta- ja työhyvinvointikokemuksistaan?

Narratiivien analyysi keskittyy kertomusten osiin ja narratiivinen analyysi puolestaan kertomuksiin kokonaisuuksina. Analyysin lopuksi tarkastimme, että ne tukevat toisiaan. Vertailimme ydinkertomuksia narratiivien analyysiin, ja tarkistimme, että ydinkertomuksissa olevat asiat löytyvät myös narratiivien analyysistä ja toisaalta, että narratiivien analyysissä olevat asiat löytyvät myös ydinkertomuksista.

5 KOULUVÄKIVALTA JA TYÖHYVINVOINTI OPETTAJIEN KERTOMUKSISSA

5.1 Kouluväkivaltakokemukset ja kouluväkivallan ennaltaehkäisy

Jokainen ihminen kokee asiat eri tavoin riippuen taustalla vaikuttavasta elämäntilanteista. Perttulan mukaan elämäntilanne muotoutuu todellisuuksista, joihin ihminen on suhteessa. (Perttula 2009, 149–157.) Kouluväkivallaksi voidaan määritellä toiminta, joka häiritsee koulutyöskentelyä ja ilmapiiriä koulussa (ks. Kivivuori 1999). Opettajat kuitenkin kokevat oppilaiden ja opiskelijoiden sanomiset eri tavoin. (Ahtinen & Tikkanen 2012.)

Tutkimuksemme opettajat määrittelivät kouluväkivallan kertomuksissaan. Tässä esimerkki, miten Liisa määrittelee kouluväkivaltaa:

...väkivaltaa se tiettenki riippuu vähän siitä miten sen määrittelee [] Et ne hermostuu minuun jollaki lailla. Mutta sitä voi pittää henkisenä häirintänä joskin mä katon sitä vähän eri näkökulmasta, että mua se ei häiritte... (Liisa)

Kandidaatin tutkimuksessamme ilmeni, että työrauhan häirintä ja haistattelu voidaan kokea henkisenä väkivaltana tai se voidaan kokea oppilaan tapana ilmaista ja purkaa pahaa oloaan tutulle aikuiselle. (Ahtinen & Tikkanen 2012.) Malisen mukaan koulu voi olla paikka, johon patoutunut epäonnistumisen tunne ja pahoinvointi kohdistuvat (Malinen 2008, 26–27). Myös tässä tutkimuksessa opettajat kertoivat oppilaiden väkivallan olevan tunteiden purkamista:

Väkivaltahan on mun mielestä tunteiden purkamista. Sillä on joku merkitys. Se oppilas hakkee sillä jottain sillä väkivallan teolla tai sillä uhkaamisella. Siitähän siinä on kyse tavallaan, että kun sä sen jotenki niinku.. Ei pelkää sitä väkivaltaa väkivallan takia vaan mieltii, että mikä se on se juttu, miks tää raivostu tästä. (Liisa)

Joskus opettajat kokevat tilanteensa luokassa vaikeana, kun edes perussääntöjä ei noudateta (Chartier 2000, 49). Martinin ym. tutkimuksen mukaan lievät väkivallan teot koetaan työhön liittyväksi välttämättömäksi pahaksi (Martin ym. 2010, 410–411). Tutkimuksemme opettajille oppituntien häirintä oli päivittäistä ja usein se vaikutti kielteisesti opetukseen. Opettajat eivät määritelleet häirintää väkivallaksi:

Minkä sen nyt kattoo väkivallaksi ja minkä välinpitämättömyydeksi [] jos ei seurata ja ollaan välinpitämättömiä niin en minä sellasta vielä väkivallaksi koe. (Harri)

Henkinen väkivalta oppilaiden puolelta on jokapäiväistä. Kiroiluun on jo tottunut, samoin huoritteluun ja solvauksiin. (Elina)

Merkittävimpanä henkisen väkivallan muotona opettajat toivat kertomuksissa esiin uhkailun. He olivat kokeneet kasvokkain esitettyjä tappouhkauksia sekä puhelimitse ja sosiaalisessa mediassa esitettyjä tappouhkauksia. Eräässä koulussa oppilaat olivat uhanneet räjäyttää koulun ja toisessa koulussa opiskelija uhkasi koulurakennuksessa ampuvansa muita. Kummassakin tilanteessa poliisit oli kutsuttu paikalle. Ampumisen uhkailusta seurasi piiritystilanne:

...yks opiskelija uhkaili tossa viereisessä rakennuksessa ampuvansa toisia ja [] sittenhän siinä oli piiritystilanne päällä... (Harri)

Tutkimuksemme opettajat olivat kokeneet fyysistä väkivaltaa itse tai sitä oli seurattu sivusta. Luokassa oli voinut olla käsirysyä oppilaiden välillä, jolloin poliisit oli jouduttu kutsumaan paikalle. Opettajia oli heitelty tavaroilla, kuristettu, potkittu, lyöty ja yritetty puukottaa.

Tutkimusten mukaan opettajiin kohdistuva muu häirintä on vähentynyt vuosien 1997–2008 välillä (Salmi & Kivivuori 2009). Muuksi häirinnäksi voidaan laskea häirintäpuhelut kotiin, omaisuuden vahingoittaminen tai kiusaamisen kohteeksi joutuminen sosiaalisessa mediassa kuten Facebookissa. (Kivivuori

1999, 18; Tuominen & Mustonen 2007, 141.) Yksi tutkimuksemme opettaja kertoi, että hän oli saanut tappouhkauksia niin puhelimitse kuin sosiaalisessa mediassakin. Myös hänen omaisuuttaan oli rikottu:

...niin vähäpätöisiäkin kuin kalliimpia tavaroita mm. autoani... (Elina)

Haastatteluissa huomasimme, että jos opettaja ei kokenut jotain asiaa merkitykselliseksi, hän ei kertonut siitä oma-aloitteisesti. Näin kävi muun muassa muun häirinnän kohdalla. Kysyimme tätä sitten kun asia ei tullut heidän kertomisessaan ilmi. Yksi opettajista ei ollut kokenut häirintää esimerkiksi vapaaajallaan ollenkaan. Hän ihmetteli jopa, että ei ollut siihen törmännyt:

Ihmettelen kyllä et mä en oo kokenu semmosta. Tiiän kyllä kollegoita, jotka on kokenu mutta mua ei oo koskaan kukkaan oppilas eikä vanhemmat häirinny. (Liisa)

Eräs tutkimuksemme opettaja kertoi saaneensa häirintäpuheluja, mutta ei kokenut sitä häiritseväksi, koska se ei ollut jatkuvaa:

...sillon ku niitä tuli niin mä tota kuuntelin ja sitte panin vaan luurin kiinni. Eikä se minuu sillä tavalla haitannu, koska se loppu sitte, se oli vaan tietty jakso, että en mä ainakaan tunnistanu siinä mitään semmosta, että se ois lisänny painetta... (Juhani)

Seksuaalinen häirintä on seksuaalisesti värittyneitä puheita ja eleitä tai se voi olla koskettelua ja lähentelyä. Opettajiin kohdistuu usein visuaalista tai verbaalista seksuaalista häirintää. (Rantala & Keskinen 2005, 123–142.) Seksuaalinen häirintä mainittiin kahden tutkimuksemme opettajan kertomuksessa. Toisessa sen mainittiin olevan tabu, eikä siitä puhuta työyhteisössä. Toisessa kertomuksessa opettaja ei kertonut kokeneensa seksuaalista häirintää konkreettisenä, esimerkiksi häneen ei oltu käyty käsiksi tai kommentoitu opettajan piirteitä seksuaalisesti. Seksuaalista häirintää oli ollut, jos kaikki seksuaalisesti väritynyt puhe ja toiminta määritellään siihen kuuluvaksi. Uutena ilmiönä älypuhelinien yleistymisen seurauksena oli opettajalle näytetty sekstistisiä kuvia

puhelimien näytöltä. Seksuaalisia puheita opettaja oli kuullut luokassaan koko uransa ajan ja sukupuolielinten kuvia oli piirretty kirjoihin ja vihkoihin. Opettaja kertoi puuttuvansa tällaisiin puheisiin ja kertoi sen puheiden loppuvan, kun siitä tarpeeksi oppilaille sanoo:

...kyllä mää niille aina teen selväks että se että se että te puhutte mulle, mun tunnilla ja mun kuullen seksuaalisista asioista nii voiaan pittää seksuaalisena häirintänä. Ja sitä toistuvasti jatkaa niin kyllä sekin loppuu... (Liisa)

Kouluväkivallan ja sen uhan aiheuttama pelko niin oppilaissa kuin opettajissakin nousi keskeiseksi käsitteeksi saamissa kertomuksissamme. Koskelan (2009, 124–125) mukaan osa työhön liittyvästä turvattomuudesta ei kohdistu henkilöön itseensä tai hänen työhönsä vaan ihmisiin, joista hän on vastuussa. Opettajien tapauksessa siis oppilaisiin. Tutkimuksemme opettajat olivat erityisesti huolissaan oppilaistaan ja heidän viihtyvyydestään koulussa. Myös muiden opettajien oltiin huomattu pelkäävän:

Väkivallan uhka saa liian monet lapset pelkäämään, aiheuttaa epävarmuutta ja ahdistusta, sekä vaikuttaa kouluviihtyvyyteen merkittävästi. (Elina)

...mitä nyt oon tuossa oikeesti jutellu useammanki opettajan ja naisopettajat varsinki on puhunu just että ku se pelottaa se homma, että se pelkohan on henkilökohtanen tunne, että se on mie oon niinku sanonu, että ei se jos joku pelkää lentämistä, niin ei me voida niinku lentokoneeseenkaan ihmistä pakottaa, että tota niin pahimmillaan se voi jottaa sitten siihen, että ruvetaan pelkäämään oppilaita. Eihän siinä sillon töistä mittään tule. (Harri)

Myös Koskelan (2009, 123) mukaan erityisesti naisilla huolestuneisuus väkivallan kokemisesta työssä on lisääntynyt. Pelko on tunne ja sen merkitystä usein vähätellään länsimaissa. Tunteet koetaan vähemmän arvokkaana kuin järki. Tunteiden tarkastelu vaatii moniulotteista tarkastelua. Ihmiset eivät osaa

aina itsekään selittää, miksi jokin tuntuu joltakin. (Koskela 2009, 70.) Martinin ym. mukaan pelko voi näkyä siinä, miten opettajat pyrkivät välttämään konflikteja oppilaiden käyttäytyessä uhkaavasti (Martin ym. 2012, 411). Kouluväkivaltatilanteet tapahtuvat yleensä ennalta arvaamattomasti ja äkillisesti, jolloin se voi olla pelottava kokemus. Jo pelkkä uhka väkivallasta voi aiheuttaa pelkoa ja liiallista kuormitusta työssä. (Rauramo 2012, 89–90.)

Kouluväkivaltaa voidaan ennaltaehkäistä luomalla turvallinen ilmapiiri kaikille ihmisille koulussa: niin oppilaille, opettajille kuin muillekin työntekijöille (Kyllönen & Rickman 2011, 28, 73). Avainasemassa kouluväkivaltatilanteiden ennaltaehkäisyssä on kollegiaalinen luottamus tietojen ja taitojen hallintaan myös haastavissa tilanteissa. Luottamus siihen, että kollegat osaavat, ja osaa myös itse, lisää niin yksittäisen työntekijän kuin koko henkilöstönkin turvallisuudentunnetta luoden rauhallisuutta koko yhteisöön samalla vähentäen epävarmuutta ja pelkoa. Turvallisuudentunne on erittäin tärkeä osa työssä jaksamista ja työviihtyvyyttä, ja se heijastuu tätä kautta myös oppilaiden turvallisuudentunteeseen ja kouluviihtyvyyteen. (Kyllönen & Rickman 2011, 28; Saloviita 2009, 71–73.) Tutkimuksemme opettajat luottivat omaan osaamiseensa, mutta kollegiaalinen luottamus oli puutteellista:

...varsinkin naisopettajilla on sitä väkivallan pelkoa. Että entäs, jos siellä joku pimauttaa tai tulee et tuolla nyt on tänä vuonna niin muutaman kerran oppilaat tapellu luokassa keskenään niin eipähän siinä naisopettaja oikein oo tienny, että mitä tehdä. (Harri)

Kyllönen ja Rickman (2011, 73–75) peräänkuuluttavat väkivaltatilanteiden ennaltaehkäisyä vuorovaikutustaitojen avulla. Tutkimuksemme opettajat kertoivat vuorovaikutustaitojen ja oman ammatillisuuden olevan välttämätöntä kouluväkivaltatilanteiden ennaltaehkäisyssä:

...sen (tuntien häirinnän) nyt on saanu vielä puhumalla asiat järjestyseen. (Harri)

Ja siinä on must se niinku semmonen tärke pohdinnan paikka, että miten ammattitaitoinen ja ammatillinen opettaja toimii väkivaltatilanteissa? Et onko se se, joka lähtee tunteilla kans mukaan? Koska se ei oo ammatillista. Okei, jos sun omat tunteet nousee, ei siinä mitään, mutta sun täytyy tietää, miten sä toimit, etkä pura niitä väärään kohteeseen esimerkiksi vanhempiin tai oppilaisiin. (Liisa)

Joskus tutkimuksemme opettajat olivat nähneet selvästi, että heidän kollegoiden vuorovaikutustilanteet saivat oppilaat reagoimaan aggressiivisesti:

Että just tää kaveri, joka huutaa, siis opettaja [] niin mä oon miettiny, että mitenhän mä tuon kaverin ottasin tuon opettajan sanosin sille, että kuule tuo sun käyttäytyminen aiheuttaa vaan kielteisiä tunteita oppilaisissa että joskus joltain saat kyllä nyrkistä tota menoa. (Liisa)

Vuorovaikutustaitojen lisäksi turvallisuuteen pyrkiminen voi tuoda mukanaan erilaisia välineitä ja laitteita sekä sääntöjä ja kieltoja (Koskela 2009, 33). Uudet turvallisuuslaitteet, esimerkiksi valvontakamerat, yleistyvät koko ajan (Altheide 2009, 1354). Niitä on nykyään myös kouluissa. Vuonna 2009 tehdyn selvityksen mukaan vain noin kymmenen prosenttia opettajista kannattaa koulujen turvallisuuden parantamista turvatarkastusten, vartijoiden ja metallinpaljastimien avulla Suomessa (Koskela 2009, 161).

Yksi tutkimuksemme opettajistamme kertoi, ettei informaationkulku toimi työyhteisössä. Kertomuksessa koulukampuksen toisessa rakennuksessa opiskelija uhkasi aseella muita, mutta siitä ei saatu tietoa muualle kouluun, koska keskusradiot eivät toimineet. Opettaja oli pohtinut kollegoidensa kanssa, että matkapuhelin voisi olla hyvä apu tiedotettaessa tilanteista muille. Myös muiden turvalaitteiden tuomista kouluihin mietittiin:

...et en tiä sitten et mihinkä tää menee tosiaan et meille tulee kohta tämmönen jenkkiläinen systeemi että meillä pitää olla tota ne metallinpaljastimet tuossa ovilla... (Harri)

5.2 Kouluväkivalta mediassa

Tutkimuksemme kertomuksista kävi ilmi, että koulusurmat ja mediassa käsitellyt muut kouluväkivaltatapaukset ovat vaikuttaneet opettajiin, vaikka niitä ei suoranaisesti pelätä:

No minussa ne on oikeastaan herättäny lähinnä semmosia suuria kysymyksiä, että ne ei oo suinkaan mittään pelkoja aiheuttanu vaan jotenki sitä kysymystä siitä, että miten voi jonku nuoren, nuoren aikuisen, lapsen niinku tilanne mennä siihen että kukkaan aikuinen ei oo päässy niinku puuttumaan siihen. (Liisa)

Koulusurmat ovat harvinaisia, mutta ne aiheuttavat ihmisissä turvattomuudentunnetta ja pelkoa (Koskela 2009, 163). Jokelassa ja Kauhajoella tapahtuneet koulusurmat ovat koskettaneet suomalaisia ja erityisesti lasten ja nuorten parissa työskenteleviä (Oksanen, Nurmi & Räsänen 2011, 117). Visurin (2011, 146) mukaan Jokelan tapaus yllätti koko yhteiskunnan, koska monet olivat ajatelleet, ettei tällaista voi tapahtua Suomessa. Tutkimuksemme opettajat kertoivat, että joissain kouluissa kouluampumisia oli käyty läpi oppilaiden kanssa, mutta joissakin kouluissa tällaista läpikäyntiä ei oltu tehty. Kahdessa kertomuksissa oppilaiden pelko nousi selvästi esiin:

...oppilaat tuli kysymään, että voiks täällä tapahtua semmosta. Mitä siihen vois vastata? Tai ku voiko täällä tapahtua semmosta, näitä kouluampumisia, niin toisaalta siihen on paha mennä sanomaan, että ei, mutta mitäs jos sanot, että ei, minkälaiseen tilanteeseen tuo tai mitä muksu siinä ajattelee. (Juhani)

Se oli ne ensimmäiset ampumiset tais olla sillon olikohan se Jokela. Sillonhan oli, että oppilaat tota, osa tytöistä ei uskaltanu tulla kouluun sisälle. Ne piti käyä suurin piirtein kadulta hakemassa ku ne katteli että ei kai kahviossa tai jossaki käytävillä oo jotain hiippareita. Et se jäi, ehkä ku se oli eka niin, se oli niinku semmonen kovin juttu tavallaan siinä mielessä että ku eka kerta niin ei tietysti ollu totuttu ja öö niin... (Harri)

Pelosta puhuminen voi olla vapauttavaa. Kun pelkoa käsitellään yleisesti ja siitä puhuminen on oikeutettua, yksilön on helpompi alkaa puhua siitä ja häpeä ja syyllisyys väistyvät. Toisaalta kun pelosta puhutaan, ajatellaan, että turvattomuus on kasvanut. (Koskela 2009, 69.)

Pelkoa esiintyy erilaisissa fyysisissä tiloissa. Suljetun tilan pelkoon vaikuttaa etenkin rajalliset ulospääsymahdollisuudet. Käsitykset vaarallisista paikoista voivat perustua omiin kokemuksiin kyseisistä paikoista, mutta pelottavia paikkoja tuotetaan esimerkiksi mediassa. (Koskela 2009, 79–83.) Koulusurmista uutisoidessa on kerrottu ampujien liikkeistä koulun sisällä ja siitä, kuinka opettaja on muun muassa lukitsemalla luokkansa oven mahdollisesti pelastanut oppilaansa. Tutkimuksemme kertomuksista kävi ilmi, että opettajille on tärkeää hahmottaa tila, jossa he työskentelevät:

...sen verran ne (uutisoidut kouluväkivaltatapaukset) ehkä on minussa vaikuttanu että mä kyllä aina katon sen tilan. Niinku tavallaan sen, että missä mun luokka sijaitsee [] mä en esimerkiksi koskaan omaa kulkuani ovelle estä jollain pöydällä tai millään. Että jos siellä luokassa tulee niin myös minä pystyn pakenemaan [] Sitä jotenki kattoo sen luokan rakenteen ja ne poistumistiet ja aina sen mahdollisuuden niinku et jos sattus että tänne mejän kouluun tulis ampuja [] jotenki alitajusesti sitä kattoo sen luokan ja tilanteen. Et must se ennakointi siinä on ihan tervettä... (Liisa)

...luokkatila ei pitäis olla tämmönen niinku missä me on oltu. Siellä ei oo poistumisteitä... (Juhani)

Tutkimuksemme opettajat kertovat kouluväkivaltatilanteista uutisoinnin vaikuttavan kouluissa. Opettajista on tullut varovaisia puuttumaan tilanteisiin. He miettivät, millaisia fyysisiä rajoituskeinoja voi käyttää välttääkseen ”käräjille joutumisen” (Juhani). Kyllösen ja Rickmanin mukaan käytettävien fyysisten rajoituskeinojen suhteen on oltava tarkkana. Opettaja ei saa käyttää

väkivaltaisista tai kipua aiheuttavista keinoista. Opettaja voi syyllistyä pahoinpitelyyn, vaikka yrittäisi hoitaa vain virkavelvollisuuttaan. (Kyllönen & Rickman 2011, 26–27, 104.)

Suomen mediassa käytiin kiivasta keskustelua, kun eräs opettaja oli poistanut häiriköivän oppilaan työntämällä ruokalasta Helsingissä Alppilan koulussa. Välikohtaus sattui huhtikuussa 2013 ja opettaja irtisanottiin tapauksen johdosta. Erään tutkimukseemme osallistuneen opettajan oppilaat olivat julkisuudessa uutisoidun tapauksen jälkeen sanoneet opettajalle, että: ”Et sää voi meihin koskea.” (Juhani) Kyseinen opettaja toivoi, että vuoden alusta tullut lakimuutos parantaisi opettajan asemaa häiriökäyttäytymiseen ja väkivaltaan puuttumisessa. Lakimuutoksen mukaan esimerkiksi opettajalla ja rehtorilla on oikeus ottaa oppilaalta pois vaarallisia esineitä ja tarkastaa hänen tavaransa. Vaarallisen esineen poisottamisessa voi käyttää voimakeinoja, mutta opettajan täytyy tiedostaa, että voimakeinojen käyttäminen voi edelleen johtaa pahoinpitelysyytteesen. (Hallituksen esitys eduskunnalle HE 66/2013.)

5.3 Kouluväkivaltaan puuttuminen

Kouluväkivaltilanteisiin puuttuminen koetaan useassa kertomuksessa vaikeaksi. Chartierin mukaan opettajat tuntevat olevansa neuvottomia väkivaltilanteiden kanssa (Chartier 2000, 49–50). Kouluväkivallan uhka ja sen kohtaaminen on aiheuttanut tutkimuksemme opettajissa myös varovaisuutta puuttua tilanteisiin:

...semmonen tietynalainen varovaisuus kyllä tuli tuota siihen nimenomaan tämän oppilaan kanssa siihen työskentelyyn. (Juhani)

Myös tilanteiden arkipäiväistyminen on tutkimuksemme opettajien mukaan johtanut siihen, että kouluväkivaltilanteisiin ei kiinnitetä huomiota tai puututa, jos väkivallasta ei synny vammoja. Osalle opettajista kollegat olivat tukena kouluväkivaltilanteissa ja niiden jälkeen. Osa opettajista koki, että kollegoilta ei saanut tukea. Toisinaan kollegoiden tukea olisi toivottu, mutta sitä ei saatu. Tutkimamme opettajat olivat saaneet kollegoiden apua vaihtelevasti:

Tiettyihin tappelutilanteisiin haen apuun toisen opettajan, tosin vain yleensä miespuoliset suostuvat ja hekin nyttemmin jo vastahakoisesti. (Elina)

Osalla opettajista esimies oli tukena väkivallan kohtaamisen jälkeen, mutta osa koki, että esimies ei tue heitä:

Kerran esimies on tullut paikalle, tosin tilanne oli jo tuolloin mennyt ohi kauan aikaa sitten. Samalla kerralla apulaisrehtori kävi paikalla, mutta ei uskaltanut jäädä tajuttuaan tilanteen vakavuuden. (Elina)

Karikosken tutkimuksen mukaan jo rehtorin fyysinen läsnäolo koulun arjessa koetaan turvallisuutta ja hyvinvointia lisäävänä. Johtajuuden on oltava sellaista, joka vaatii kaikilta tiukkaa panostusta ja samanaikaisesti kannustaa kuuntelevuuteen. (Karikoski 2009, 95.)

Martinin ym. tutkimuksen mukaan koulun johto ei halua puuttua kouluväkivaltatilanteisiin, jotta koulu ei saisi huonoa mainetta (Martin ym. 2012). Tutkimuksessamme tuli esiin sama asia. Opettajan kertomuksen mukaan rehtori ei reagoinut väkivaltatilanteisiin, koska ei halunnut tilanteiden saaman mahdollisen julkisuuden pilaavan koulun mainetta:

Rehtorille taas koulun maine ja oma maine eläkkeen jo siintäessä oli tärkeämpää kuin opettajan tai oppilaiden hyvinvointi. (Elina)

...ei nosteta juttua että ku saahaan kielteistä julkisuutta. Se minun mielestä se on minun mielestä se aika kuvaava se, että hyssytellään, että pelätään sitä kielteistä julkisuutta.. (Harri)

Penttilän mukaan opettajilla ei aina ole auktoriteettiasemaa avoimen väkivaltaisesti käyttäytyviin oppilaisiin, jolloin apuun tarvitaan muita viranomaisia. Poliisi edellyttää koulua toimimaan suoraselkätisesti koulussa tapahtuvissa

väkivaltatapauksissa. Tällöin tapaus tulee muiden viranomaisten ja alaikäisen oppilaan vanhempien tietoon, ja se tutkitaan. Näin myös koko koululle viestitetään, että väkivaltakäyttäytymistä ei hyväksytä missään tapauksessa. (Penttilä 1994, 35.) Poutalan mukaan opettajaa voidaan syyttää virkavelvollisuuden rikkomisesta, jos hän ei tee mitään tilanteessa, johon olisi pitänyt puuttua (Poutala 2000, 32).

Niemen mukaan opettaja tekee valintoja arjen muuttuvissa tilanteissa. Opettajalle ei voida antaa etukäteen toimintaohjeita kaikkiin tilanteisiin. Opettajan koulutuksessa ja täydennyskoulutuksessa täytyisi olla tilaa ammattietiikan kysymysten käsittelyyn. (Niemi 2006, 93.) Tutkimamme opettajat kertovat kouluissa korostettavan oppilaan oikeuksia, ja muistutetaan opettajan velvollisuuksista, mutta ei anneta selkeitä ohjeita kriisitilanteessa toimimiseen. Opettajat olisivat toivoneet ohjeita väkivaltatilanteisiin, mutta kokivat että niitä ei oltu saatu:

Tota sitten miten niinku siinäki (Jokelan kouluampumis-) tilanteessa niin lehissä ja muissa oli, että on annettu yhteiset ohjeet ja pyh. Niitä mittään annettu, ei niitä annettu kysyttäessäkään. Se tässä on niinku kaikkein surullisin tarina, että johto puhuu ja nämä päättäjät, ne höpöttää ihan muuta ku se käytännön tosiasia on. Ei yhdessäkään tämmönessä kuviossa oo tota, ainakaan täälläpäin niinku oikeesti työsuojelusen enemppää ku johtokaan niin oikeesti kertonu että mitä pitäs tehdä. Ite siinä on pitäny pähkäillä, jos ei sitten työkaverit oo neuvonu, niitä asioita. (Harri)

Uusia tilanteita tulee niin nopealla tahdilla, että täydennyskoulutus ei aina kykene hoitamaan tehtävänsä tilanteen vaatimalla tehokkuudella. Vastuu tilanteiden oppimisesta jää siis opettajalle. Hänen tehtäväkseen jää tunnistaa uudet tilanteet, joihin hänen vanhat toimintamallinsa eivät enää riitä. Opettajan tulisi suunnitella, mistä uudet selviytymiskeinot olisi mahdollista hankkia, ja opiskella ne työn ohessa. (Hiltunen & Lehtinen 2002, 157.)

Poutalan mukaan opettajien tekemät rikosilmoitukset oppilaistaan ovat lisääntyneet. Rikosilmoitus ei usein johda mihinkään, vaan syyttäjä tekee syyttämättäjättämispäätöksen, poliisi keskeyttää tutkinnan tai tuomioistuin jättää oppilaan tuomitsematta rangaistukseen (Poutala 2000, 164). Tutkimuksemme opettajat kertoivat, että poliisit oli kutsuttu paikalle esimerkiksi oppilaiden välisten tappelujen seurauksena tai silloin kun oppilaat tai opiskelijat oli uhkaillut aseella ja räjähteillä koulussa. Opettajat kuitenkin kertoivat, että viranomaisien suhtautuminen väkivaltaan kouluissa on vähättelevää. Poliisit oli kutsuttu useassa tapauksessa paikalle: joskus uhkailutilanteissa ja joskus selvittämään tappeluita. Työsuojeluilmoituksia ja rikosilmoituksia oli tehty, mutta ne eivät olleet johtaneet mihinkään:

...mähän tein rikosilmoituksen siitä, siitä ensimmäisestä (uhkailusta), mutta vielä tänäkään päivänä siitä ei oo kuulunu mitään siitä asiasta. Minusta se kertoo jonkun verran siitä, millä tavalla tällä hetkellä tää meidän järjestelmä toimii. (Juhani)

Työntekijään kohdistuneesta väkivallasta tai sen uhasta on tehtävä aina kuntatasoinen ilmoitus, johon yleensä on olemassa valmis pohja. Joissain tapauksissa väkivaltatilanteista aiheutuu oikeudellisia toimia. (Kyllönen & Rickman 2011, 122–124.) Erään opettajan mukaan:

Työsuojeluilmoituksen tekemiseen menee aikaa, ja se ei johda mihinkään muuhun kuin kaupungin tilastomerkintöihin, joten lievemmissä tapauksissa olen jättänyt sen tekemättä. (Elina)

Kyllösen ja Rickmanin mukaan jälkipuinti pitäisi järjestää nopeasti tapahtuman jälkeen oman työyhteisön keskuudessa (Kyllönen & Rickman 2011, 122–124). Saaren (2000, 55) mielestä kohtaamalla vaikea kokemus, käymällä se läpi ja puhumalla siitä, tilanne vähitellen helpottuu. Kaikissa kertomuksissa mainittiin jälkipuinnin olevan tärkeää väkivaltatilanteiden jälkeen. Osa opettajista olikin saanut käydä tilanteita läpi työpaikoillaan:

Työyhteisössä siitä on puhuttu ja esimiehen kanssa puhuttu... (Juhani)

...mulle on esimies erittäin tärkeä eli rehtori. Mulla on ollut onni työurani aikana niinku ja tällä hetkellä on kanssa, mulla on ollut mahtavat esimiehet eli rehtorit. Semmoset, jotka on ollut valmiita ottamaan mun tunteenpurkauksia vastaan silloin kun ne tulee. Niin mä oon saattanu mennä sinne ja niinku avoimesti päästetellä ja sit mä oon niinku päästetelly ja sanonu et kiitos, että kuuntelit ja lähteny siitä huoneesta pois. (Liisa)

Yksi opettaja kertoi, että julkisuudessa tapahtuneita kouluväkivaltatapauksia oli käyty yhdessä läpi koulussa:

Että haettiin kyllä tällaisia vastauksia sitten yhdessä opettajien kanssa, että meidän aikuisten tehtävä on niinku varmistaa, että teillä on täällä turvallista olla ja tuota teidän kaikkemme, että tämä ei kävis. Mutta kukaanhan ei voi mennä sanomaan, että niin ei kävis. (Juhani)

Joskus jälkipuintia ei oltu pidetty, se pidettiin liian myöhään, tai se koettiin riittämättömäksi:

Lääkärissä käydessäni on vammat tutkittu lääkärin toimesta, mutta mitään muuta tukea tai apua en ole saanut. (Elina)

5.4 Kouluväkivalta-kokemusten vaikutus työhyvinvointikokemuksiin opettajien kertomuksissa

Mamian (2009, 24) mukaan työhyvinvoinnin tutkimus on niiden piirteiden tarkastelua, jotka vaikuttavat työhyvinvointiin. Myös piirteiden tarkastelussa on muistettava, että työhyvinvoinnin kokeminen on subjektiivista (ks. Feldt, Mäki-kangas & Kokko 2008). Kertomuksistamme ilmeni, että samat piirteet voidaan kokea kuluttavina ja tuottavina kokijasta riippuen.

Tarkastelemme opettajien kertomuksissa merkittävimpiä työhyvinvointikokemuksia, joihin kouluväkivalta on vaikuttanut. Opettajat näkivät työhyvinvointin-

sa pääasiassa hyvänä. Samoin Onnismaan (2010, 55) katsauksen mukaan opettajista joka neljäs on erittäin tyytyväinen työhönsä ja yli puolet melko tyytyväisiä. Aineistomme neljästä kertomuksesta kolmessa työhyvinvointi koettiin kouluväkivaltatilanteista huolimatta hyväksi, ja yhdessä puolestaan heikentyneeksi. Yksi kertoi työhyvinvointinsa oleman erinomainen ja kaksi opettajaa jaksavansa työssään.

Yhdessä kertomuksessa työhyvinvoinnin nykytilaa ei arvioitu suoraan, mutta tarkastelimme sitä Rauramon (2012) hyvinvoinnin portaat-mallin mukaan sekä arvioimalla voimavara- ja vaatimustekijöiden suhdetta. Kertomuksessa täyttyivät ainoastaan fysiologiset tarpeet. Turvallisuuden tarpeet, yhteisöllisyyden tarpeet, arvostuksen tarpeet ja itsensä toteuttamisen tarpeet jäivät täyttymättä. Voimavaratekijöitä oli vähemmän suhteessa vaatimustekijöihin. Niissä kertomuksissa, joissa työhyvinvointi koettiin hyväksi, eivät aina turvallisuuden tarpeet olleet täyttyneet. Vaikka niin sanotusti alemman portaan tarpeet eivät täyttyneet, yhteisöllisyyden tarpeet, arvostuksen tarpeet ja itsensä toteuttamisen tarpeet täyttyivät eli voimavaratekijöitä oli enemmän kuin vaatimustekijöitä ja työhyvinvointi koettiin hyväksi.

Rauramon (2012) mallin mukaan ensimmäinen työssä täytettävä tarve on terveys. Työhyvinvointia ja terveyttä voidaan tukea ennaltaehkäisevin toimin, kuten työkykyä ylläpitävällä toiminnalla ja tarvittaessa järjestämällä kuntoutusta henkilöstölle. (Laaksonen 2008, 18.) Onnismaa (2010, 4) nostaa tutkimuskatsauksessaan esille työnohjauksen yhtenä tärkeänä osana opettajien työhyvinvointia. Tutkimuksemme opettajista kaksi kertoi työnohjauksen merkityksestä hyvinvoinnissaan. Toinen kertoi käyvänsä noin kerran kuukaudessa yksilöllisessä työnohjauksessa:

...et sielon mulle sitte tällä hetkellä on vielä niin hyvin tilanne, että mä puoltoistatuntia saan sille työpsykologille päästättää kaikki. Kaikki ulos ja enemmänki se onki sitte, että mä päästätän kaikki ulos, mutta siihen mä voin niinku luottaa että että siellä se mun ammatillisuus säilyy siellä, että että tota se on hyvä paikka. (Liisa)

Kertomuksesta huomaa asian olevan todella tärkeä haastateltavalle, koska hän puhuu siitä vielä moneen kertaan haastattelun aikana. Yksi opettaja kertoi työnohjauksen olevan vähintään, mitä opettaja tarvitsee työskennellessään väkivaltaisten oppilaiden kanssa:

*Niin kyllä jos tämmöseen tilanteeseen lähtee niin esimerkiksi tämmö-
nen työnohjaus, tämmösten (väkivalta)tilanteiden purkaminen niin kyl-
lähän se meillä on niinku aika vähin. (Juhani)*

Työnohjaus on oman työn tutkimista, arviointia ja kehittämistä ja se tapahtuu koulutetun työnohjaajan avulla. Työnohjauksessa ohjattavia tuetaan ja autetaan työhön liittyvissä ongelmissa, kehitetään heidän vuorovaikutustaitojaan sekä edistetään henkilökohtaista sekä ammatillista kasvua ja valmiuksia. (Suomen Työnohjaajat ry; Työterveyslaitos 2011.) Työnohjaus auttaa jaksamaan työssä, joka tuli ilmi myös kahden tutkittavamme kohdalla. Työnohjauksessa käsitellään työtilanteita tarkoituksena oppia niistä (Suomen Työnohjaajat ry). Tutkimuksemme opettajista kaksi oli voinut käsitellä kohtaamaansa kouluväkivaltaa työnohjauksessa.

Seuraava tarve terveyden saavuttamisen jälkeen on Rauramon mallissa tarve turvallisuuteen työssä ja yhteisöllisyyteen. Työhyvinvoinnin kannalta olisi tärkeää, että tiedonkulku työpaikalla pelaisi ja ongelmiin puututtaisiin ja ristiriidat selvitettäisiin (Rauramo 2012, 14). Tutkimuksemme opettajista kaksi piti esimiehen ja muun työyhteisön tukea lähtökohtana työssäjaksamiselleen:

*...esimies on kyllä antanu täyen tukensa ja varmaan ja työyhteisö
myös, että musta se on ihan lähtökohta. Ei tämmöstä työtä jaksu tehdä,
jos ei esimies tue ja... (Juhani)*

Savonmäen (2007, 78) tutkimuksen mukaan kollegiaalinen yhteistyö lisää henkistä hyvinvointia ja jaksamista. Osa tutkimuksemme opettajista ei ollut saanut tukea esimieheltään ja/tai kollegoiltaan.

...se tuen puute työsuojelusta ja tuota työ.. johtoportaa. Niin se on tosi iso. Ne ei ymmärrä yksinkertaisesti, että mitä se on täällä kiinteistöissä pyöriä näitten oppilaitten kanssa. Se on semmonen iso ongelma minun mielestä, että meillä on tää ketkä sitä oikeesti kohtaa, ketkä sitä oikeesti näitten oppilaitten kanssa on tekemisissä...(Harri)

Laaksosen (2008, 18) tutkimuksen mukaan johtaminen voi tukea työhyvinvoinnin lisäksi myös työpahoinvointia. Työn vaatimustekijöiden kasautuminen voi aiheuttaa työstressiä. Työstressiä ilmenee, kun työntekijä arvioi tilanteen ylittävän hänen voimavaransa (Kinnunen & Feldt 2008, 13). Sparksin ja Keilerin (2003) tutkimuksessa väkivallan uhka aiheutti valtavaa stressiä opettajille. Meidän tutkimuksessamme huoli työkavereiden pelkäämisestä aiheutti yhdelle opettajalle stressiä:

...kyllä se jonku verran ressaat noitten työkavereitten puolesta, että ku meilläki kuitenkin on niinku naisvaltanen ala ja aika monet sitten tosiaan niinku aina välillä siitä puhuu, että ku pelottaa... (Harri)

Työstressin myötä opettajien ammatillinen toiminta voi alentua, opettamisen teho heikentyä tai he kokevat voivansa huonosti psyykkisesti ja fyysisesti (Espelage ym. 2013, 77). Yksi tutkimuksemme opettajista oli voinut kokemiensa väkivaltatapauksen jälkeen huonosti:

Itse olen muutaman kerran voinut niin pahoin, etten olisi missään tapauksessa ollut työkuntoinen. (Elina)

Rauramon (2012) mallin mukaan seuraavana työstä täytyy saada arvostusta ja sen myötä luottamus omaan osaamiseen kasvaa. Tutkimuksemme opettajien kertomuksissa työhyvinvointiin vaikutti se, että opiskelijat ja työkaverit kunnioittavat opettajan ammattitaitoa. Rauramon (2012) mukaan erityisen tärkeää on saada arvostusta elämässään merkittävilta ihmisiltä kuten lähimmältä esimieheltä, työtovereilta tai perheenjäseniltä. Opettaja työskentelee oppilaidensa kanssa, joten arvostuksen saanti heiltä on tärkeää:

No kyllähän se on tietysti se, että tota on sillee, että ammattitaito riittää näitten hommien hoitamiseen ja se taas johtaa siihen, että kyllä ne nuo opiskelijat kunnioittaa sitä ammattitaitoa ja työkaverit kans ja sitten tietysti kaikki harrastuspuolet sun muut niin tota silleensä ku suht koht paketissa on tuo tasapainossa tuo (työhyvinvointi) tilanne... (Harri)

Oppilaiden vanhempien koettiin vaikuttavan työhyvinvointiin sekä positiivisesti että negatiivisesti. Opettajilla oli positiivisia kokemuksia vanhemmilta saadusta tuesta. Erään oppilaan vanhempi oli haastanut opettajan oikeuteen ja toiselta hän oli joutunut ”puhumaan haulikon pois” (Elina). Työn piirteet voidaan kokea vaatimustekijöinä tai voimavaratekijöinä, ja samat tekijät voivat aiheuttaa sekä harmia että hyvää kokijasta riippuen (Kinnunen & Feldt 2008, 56–73).

Hakasen (2004, 244) tutkimus osoittaa, että ammatillinen osaaminen on yhteydessä työtyytyväisyyteen. Ammattitaidon merkitys tulee esiin myös Uusiauttin (2008) tutkimuksessa työssä menestymisestä. Menestys ilmenee opettaja muillakin aloilla työntekijän elämässä monipuolisena ammattiosaamisena, ylpeytenä omasta työstä sekä työnteosta nauttimisena. Työssämenestyjille yhteinen tekijä on, että he haluavat kehittää omaa työtään ja laajentaa omaa osaamistaan ottamalla vastaan monipuolisia ja haastavia tehtäviä. (Uusiautti 2008, 231.) Uusiauttin (2008, 103) tutkimuksen mukaan työssä menestyjät näkevät vastoinikäymiset, kuten kouluväkivaltatapausten voidaan ajatella olevan, kehittymisen ja oman osaamisensa tarkistamisen paikkana.

Opettajan työtehtäviin kuuluu ihmisten kanssa toimimisen valmiudet. Työ on älyllistä, sosiaalista ja emotionaalista vuorovaikutusta ja taitoa kohdata oppilaat. Opettajana työskentelemisen yksi pulmallisista seikoista on toisen kohtaaminen. (Niemi 2006, 82; Välijärvi 2006, 21.) Tutkimuksemme opettajien kertomuksissa ammatillisuuteen kuuluu ammatillinen osaaminen sekä myönteinen ajattelutapa:

Eliikkä tavallaan kun minä annan heille myönteistä palautetta niin kyllä mä saan sen takasi sitte itekki... (Liisa)

Opettajan eettisiin periaatteisiin kuuluu, että hän “kehittää työtään ja arvioi omaa toimintaansa.” Hän myös “hyväksyy erehtyvyytensä ja on valmis tarkistamaan näkemyksiään.” (Niemi 2006, 85.) Opettajat kertoivat itsensä ja omien rajojensa tuntemisen tärkeäksi opettajan työssä:

Ensinnäki niinku tämmösten asioitten tunnistaminen itessä ja se on semmonen, että nyt mä en jaksä tässä, nyt lähetään. Tullaan vähän ajan päästä takasin. Käydään juomassa kuppi kahvia. (Liisa)

...pitää tuntee ittensä ihmisenä niin myöskin ne omat rajansa. Et mä en pysty kaikkeen, mä en voi kaikkee tehdä ja musta se on niinku semmonen sillä pääsee minusta jo pitkälle, ainaki minä oon päässy. (Juhani)

Malinen kertoo, että opettajan ja oppilaan kohtaamisen onnistuessa voi oppilaan ja opettajan välille muodostua luottamuksellinen ja hedelmällinen vuorovaikutussuhde, jossa molemmat oppivat toisiltaan (Malinen 2008, 26–27). Osa tutkimuksemme opettajista koki olevansa unelma-ammattissaan kohtamistaan väkivaltatilanteista huolimatta. Opettajat korostivat saaneensa myös oppilailtaan tukea väkivaltatapausten jälkeen. Hargreavesin (2000, 824) mukaan opettajan tärkein työtyytyväisyyden ja motivaation lähde on myönteiset oppilassuhteet. Meidän tutkimuksemme kertomuksissa korostui luottamuksen ja kohtaamisen merkitys oppilaiden kanssa työskennellessä:

Mä enemmän yritän olla ihminen kun opettaja, koska mä hyvin nopeasti jotenki ymmärrän semmosen asian, että, että jotta sä voit opettaa jotaki, niin täytyy olla luottamusta ja ja tämmöstä kohtaamista. [] mä oon opettaja ja pyrin kyllä siinä tekemään sen opettajan työn kyllä, mut enemmän siinä on tarvittu niinku sitä ihmistä. Koska jos niitä siltoja ei ole näiden muksujen luokse niin se on ihan sama mitä sitä sitten teet. (Juhani)

Skinnari (2004, 199) kertoo opettajan työn tärkeimmäksi tavoitteeksi olla ihminen. Myös kolmessa neljästä tutkimuksemme kertomuksesta opettaja kertoi, että on tärkeää kohdata oppilaat ihmisinä:

... että on samalla opettaja ja ihminen niin niin tota ne välit säilyy semmosena, että tota ei niinku tuu sitä että tulis semmosta kärjistynyttä vastakkainasettelua, että se varmaan se on sillee, että asiat on niinku aika lailla tasapainossa [] Oppilaatki uskaltaa puhua ja kysyä multa neuvoo tuonne työelämään ja ehkä johonki siviiliasioihin ja muihin asioihin liittyen tulevat ja pystyn juttelemaan ja vähän neuvomaan ja kuuntelemaan... (Harri)

6 YDINKERTOMUKSET

6.1 Hyvinvoiva opettaja

Opettaja ei suvaitse minkäänlaista väkivaltaa luokassaan. Häneen kohdistuu jonkun verran henkistä häirintää, mutta hän ajattelee, että se on tietyn prosessin osa työskennellessä nuorten kanssa, ja sen saa puhumalla loppumaan. Häntä kohtaan on käyttäydytty väkivaltaisesti, mutta hän ajattelee, että kyse on siitä, että hän itse on saanut käytöksellään tai puheillaan oppilaan hermostumaan. Opettaja tekee työtään väkivallan keskellä, mutta väkivallanteot eivät yleensä ole kohdistuneet häneen. Hän ajattelee asian niin, että väkivalta on oppilaille tapa purkaa tunteita ja epäonnistumisia, ja taustalla on isompien ongelmien vyyhti. Opettaja pyrkii työssään katkaisemaan negatiivisen ajattelun kehän ja kääntämään sen positiiviseen suuntaan. Hän antaa oppilailleen ja heidän vanhemmilleen paljon myönteistä palautetta ja näin hän saa myös myönteistä palautetta itselleen takaisin. Hän näkee asian siten, että ongelmaan ei haeta ratkaisua, vaan haetaan taitoja, jottei ongelmia tulisi. Opettajan mielestä sillä on merkitystä, että hän on enemmän ihminen kuin opettaja, jolloin ei myöskään tule kärjistyneitä tilanteita. Kuuntelemisen ja läsnäolon taidot ovat tärkeitä hänen työssään.

Opettaja kokee, että hänellä on hyvät valmiudet puuttua kouluväkivaltatilanteisiin. Hän kokee olevansa vahva ammattilainen, ja tämän takia myös oppilaat kunnioittavat häntä. Hänen mielestään kouluväkivaltatilanteissa suurin merkitys on vuorovaikutustaidoilla ja yhteisöllisyydellä, ja hän on käynyt myös niihin liittyviä koulutuksia ja lukenut paljon kirjallisuutta kehittyäkseen itse paremmaksi. Itsetiedostaminen on tärkeää: joskus opettajan pinna palaa, ja silloin täytyy lähteä rauhoittumaan muualle vähäksi aikaa. Jos opettajalla on tarve kouluväkivaltatilanteiden jälkeen jakaa tunteitaan, hän voi tehdä sitä esimiehen ja kollegoiden kanssa. Opettaja on myös pohtinut kollegoidensa kanssa yhteisiä toimintatapoja.

Opettaja voi työssään paremmin kuin hyvin, ja hänen työnsä on sopivan haasteellista. Työssä jaksamista tukee työnohjaus, jossa opettaja saa purkaa työpsykologille kaiken, mitä on mielen päällä. Työssäjaksamista on auttanut myös se, että opettaja on ollut itselleen armollinen, ja ymmärtänyt, ettei pysty työssään ihmeisiin. Erityisen tärkeää opettajalle ovat hänen ihanat oppilaansa ja heidän vanhempansa.

6.2 Pahoinvoiva opettaja

Opettajaan on kohdistunut paljon monenlaista väkivaltaa. Henkinen häirintä, joka ilmenee esimerkiksi haistatteluna ja uhkailuna, on jokapäiväistä. Selkeinä henkisinä väkivaltatilanteina opettaja pitää toistuvia tappouhkauksia. Opettaja on kokenut myös seksuaalista häirintää ja muuta häirintää: häntä on häiritty ja omaisuutta on rikottu. Opettajaan on kohdistunut myös monenlaista fyysistä väkivaltaa tai yritystä siihen. Esineitä on heitelty häntä kohti, häntä on yritetty puukottaa, kuristettu, potkittu, raavittu ja purtu. Koulussa on tapahtunut uhkailua, jopa sellaista, joka johti poliisin kutsumiseen paikalle.

Opettajan mukaan kouluväkivalta on niin arkipäivää, ettei siihen enää aina jakseta puuttua. Kouluväkivaltatilanteista opettaja on nostanut rikossyytteitä, mutta syytteet eivät ole johtaneet mihinkään. Opettajan mielestä poliisit suhtautuvat tilanteisiin vähätellen. Opettaja on ollut kuulusteluissa kouluväkivaltatilanteiden vuoksi. Opettaja on tehnyt työsuojeluilmoituksia, mutta niistä ei ole ollut hyötyä. Myös ammattiliiton lakimiesneuvot opettaja on kokenut riittämättömiksi. Opettaja on käynyt näyttämässä vammojaan lääkärissä, mutta muuta apua hän ei ole saanut. Väkivaltatilanteisiin opettajan on vaikea saada tukea kollegoilta tai esimieheltä. Opettajanhuoneessakin vain valitetaan. Opettaja tuntee, että työyhteisö on hänelle enemmänkin taakka. Osa opettajista on myös myöntänyt pelkäävänsä väkivaltaisia oppilaita. Jälkipuintia ei ole tehty, ja joskus opettaja ei ole ollut tilanteiden jälkeen työkuntoinen. Opettaja ei myöskään luota oppilashuoltoryhmään, eikä se aina edes saa tietoonsa kouluväkivaltatapauksia.

Kouluväkivalta- ja uhkatilanteet ovat vaikuttaneet opettajan työhyvinvointiin selkeästi. Hänellä ei ole tukiverkostoa työpaikalla tai vapaa-ajalla. Hänestä on tullut kyynisempi, eikä hän toimi enää spontaanisti. Toisinaan opettaja pelkää työskennellä ja ylipäättänsä kulkea koulun käytävillä.

6.3 ”Kyllä mä oon jaksanu, mutta” -opettaja

Kouluväkivaltilanteet aiheuttavat pelkoa oppilaissa ja muissa opettajissa, mutta hän itse ei pelkää. Opettajan mielestä uutisoidut väkivaltatapaukset ovat jäävuoren huippu eli ääritilanteita, mutta aiheuttavat pelkoa niin oppilaissa kuin muissa opettajissakin. Tapaukset ovat herättäneet lähinnä suuria kysymyksiä siitä, miten tällaista voi tapahtua. Kouluväkivaltatapaukset ovat tehneet opettajan varovaisemmaksi: hän esimerkiksi tarkistaa luokkahuoneen turvallisuuden ja omat pakoreittinsä. Uutisoitujen väkivaltatapausten jälkeen myös oppilaat ovat olleet peloissaan, ja osa heistä ei ole uskaltanut tulla kouluun. Opettaja ajattelee, että joskus hänen työtään kouluväkivallan keskellä voi kuvata opettamisen sijaan selviytymiseksi. Opettaja tajuaa, että kouluväkivaltatilanteiden takia opetustyö jää joskus vähäiseksi.

Opettaja on huomannut, että koulu yhteisön informaationkulussa olisi kehitettävää. Koulu yhteisössä on myös tabuja kuten seksuaalinen häirintä, joista ei puhuta. Hän on harjoitellut itsepuolustusta, ja kokee voivansa puolustaa itseään väkivaltatilanteen sattuessa. Uutisoitujen koulusurmien jälkeen opettajalta on tultu kysymään, voiko tällaista tapahtua heidän koulussaan. Mitä siihen pitäisi vastata, kun mitään yhteisiä toimintaohjeita ei ole annettu? Väkivaltaiseen käyttäytymiseen puuttuminen pitäisi olla opettajilla matala, sillä jos tilanteisiin ei puututa, luodaan turvattomuuden tunnetta kouluun. Opettajan kokemuksen mukaan erityisesti naisopettajilla ei ole halua tai osaamista puuttua kouluväkivaltaan. Hänen mielestään nykysysteemi korostaa liikaa yksilön oikeuksia ja unohtaa ryhmän oikeudet. Kaikin tavoin muita häiritsevää ja väkivaltainen oppilas saadaan pois koulusta vasta pitkän prosessin jälkeen.

Opettaja on jaksanut hyvin työssään ja pystynyt tekemään työnsä, mutta rankkaa on ollut. Opettajaa on stressannut huoli muista opettajista ja oppilais-

ta. Hän peräänkuuluttaa yhteisiä toimintamalleja kouluväkivaltatilanteisiin, ja sitä, että rehtorit ja muut päättävät tahot ottaisivat kouluväkivallan vakavasti, eikä ajateltaisi vain kielteistä julkisuutta. Asioita pureskellaan, mutta niihin ei puututa.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tutkimuksemme opettajat olivat kohdanneet työssään monenlaista väkivaltaa, ja se oli vaikuttanut heihin eri tavoin kokijasta riippuen. Henkinen väkivalta oli yleistä, jopa päivittäistä. Fyysinen väkivalta kouluissa oli yleensä oppilaiden välistä, mutta myös opettajia oli heitely tavaroilla ja osa oli joutunut lyömisen ja potkimisen kohteeksi. Opettajat olivat kohdanneet seksuaalista häirintää ja joitain opettajia oli häiritty vapaa-ajalla ja yhden omaisuutta oli rikottu. Saimme samankaltaisia tuloksia jo kandidaatin tutkielmassamme (ks. Ahtinen & Tikkanen 2012). Kaikenkaikkiaan tutkimustemme tuloksista voidaan päätellä, että tietynlaista väkivaltaisuutta löytyy kouluista.

Merkittävin kouluväkivallan muoto opettajien kertomuksissa oli väkivallan uhka. Uhkatapauksissa oppilaat tai opiskelijat uhkasivat toteuttaa fyysistä väkivaltaa. Joskus uhkailu tapahtui luokasta löytyvällä esineellä, äärimmäisessä tapauksessa opiskelijat tai oppilaat olivat uhkailleet räjähteillä tai aseella. Väkivallan uhka aiheutti kouluissa pelkoa. Yksi tutkimuksemme opettajista myönsi pelkäävänsä koulussa. Kolme muuta eivät itse pelänneet kouluissa, mutta kertoivat muiden opettajien ja oppilaiden pelkäävän. Osaltaan pelkojen taustalla olivat Jokelassa ja Kauhajoella sattuneet kouluampumiset. Tapaukset olivat herättäneet opettajissa ja oppilaissa kysymyksen: voisiko tällaista tapahtua myös omassa koulussa? Jatkuva pelko kouluissa voi vaikuttaa kielteisesti sekä opettajien työhyvinvointiin että oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen. Koulun tehtävänä on luoda kaikille turvallinen oppimisympäristö, ja tehtävän toteuttamiseen tarvitaan kaikkien panosta.

Medialla on oma roolinsa pelon luomisessa ja ylläpitämisessä, ja yksi ratkaisu pelon ilmapiirin poistamiseksi tai lievittämiseksi voisi olla mediakasvatuksen lisääminen kouluissa ja opettajankoulutuksessa. Kouluissa olisi tärkeää käydä läpi esimerkiksi kriittistä medialukutaitoa ja avoimen keskustelun avulla kannustaa lapsia ja nuoria ymmärtämään asiayhteyksiä ja kyseenalaistamaan näkemäänsä.

Kouluväkivaltaan puuttuminen on tutkimuksemme opettajien mukaan vaikeaa ja osa oli tullut varoivaisemmiksi puuttumistilanteissa. He pelkäsivät saavansa syytteen, jos estäisivät häiriökäyttäytymistä fyysisesti. Yksi opettaja toivoi uuden lakimuutoksen (Hallituksen esitys eduskunnalle HE 66/2013) parantavan opettajan oikeuksia puuttua tilanteisiin.

Yle uutisoi 11.4.2014, että lakimuutoksen tuoma opettajien aiempaa laajempi oikeus puuttua oppilaiden häiriköintiin toimii kouluissa hyvänä pelotteena. Uutisen mukaan lain olemassaolo on ehkäissyt ongelmatilanteita kouluissa. Opettajien ammattijärjestön OAJ:n puheenjohtajan Olli Luukkaisen mukaan lakimuutos on vähentänyt oppilaiden uhittelua. Ennen lakia oppilaat tiesivät, ettei opettaja saa esimerkiksi koskea oppilaaseen tai oppilaalla koulussa oleviin kiellettyihin esineisiin. Uutisen mukaan opettajat ovat huomanneet, että oppilaat ovat tietoisia opettajien oikeuksien laajenemisesta. (Krautsuk 2014, Yle Uutiset.) Vaikka uutisessa on vain muutaman ihmisen mielipide asiasta, toivomme, että lakimuutos auttaa kouluissa ympäri Suomea.

Toimintaohjeita kouluväkivaltatilanteisiin oli toivottu, mutta niitä ei oltu saatu opettajien mielestä riittävästi. Osa luotti kollegoiden tukeen, mutta osa toivoi sitä myös lisää. Kahta opettajaa työyhteisö ei tukenut juuri lainkaan. Joskus kouluissa oli kutsuttu paikalle myös poliisit selvittämään tilanteita. Kolmen opettajan mukaan työsuojeluilmoitukset ja rikosilmoitukset eivät johda mihinkään toimenpiteisiin. Tulokset herättivät meissä kysymyksen: jos opettaja ei voi luottaa edes maamme virkavaltaan kouluväkivaltatilanteissa ja niiden jälkeen, kehen opettaja voi oikeastaan luottaa?

Tutkimuksemme opettajien mukaan jälkipuinti olisi aina tärkeää kouluväkivaltatilanteita kohdanneille. Osa opettajista kertoi jälkipuinnin olleen onnistunutta esimiehen ja työkavereiden kanssa keskustelua. Osassa tapauksista jälkipuinti oli koettu riittämättömäksi. Osalle opettajista esimies oli ollut tukena tapahtumissa ja niiden jälkeen, mutta jotkut opettajat kokivat, että esimiehet eivät puuttuneet tilanteisiin, jotta välttäisivät kielteisen julkisuuden. On hälyttävä tieto, että joissain kouluissa julkisuuskuva menee opettajien ja oppilaiden hyvinvoinnin edelle.

Tutkimuksemme perusteella voidaan huojentavasti todeta, että vaikka opettajiin kohdistuukin monenlaista väkivaltaa, kouluväkivalta ei välttämättä kuormita opettajan työhyvinvointia. Tämän mahdollistaa muun muassa se, että opettaja voi ajatella väkivallan olevan osa lapsen tai nuoren kehitysvaihetta ja tapa ilmaista tunteita, ja se, että opettaja ei keskity ongelmiin vaan niiden ratkaisujen etsimiseen. Vaikka kouluväkivalta ei kuormittaisikaan opettajaa, se ei kuitenkaan ole missään tapauksessa hyväksyttävää, vaan opettajien on suhtauduttava kouluväkivaltaan vakavasti, eikä sitä tule koskaan suvaita. Työnohjaus mainittiin kahdessa kertomuksessa tärkeänä osana työssäjaksamista. Toinen opettaja mainitsi myös, että oli itse vaatinut työnohjausta. Tämä saa miettimään, ovatko kaikki opettajat edes tietoisia työnohjauksesta ja heidän oikeudestaan siihen? Työnohjauksen avulla voitaisiin vähentää kouluväkivaltilanteiden kuormittavaa vaikutusta opettajan työhyvinvoinnille.

Tulostemme perusteella kouluväkivaltilanteiden ennaltaehkäisyssä, ja lisäksi myös siinä, ettei kouluväkivalta kuormita opettajan työhyvinvointia, tärkeässä roolissa on opettajan oma ammattitaito ja sen jatkuva kehittäminen. Kouluympäristö muuttuu, ja opettajan työn vaatimukset muuttuvat siinä samalla. Opettajan on tärkeää olla tietoinen muutoksista, ja siitä, miten hän voi omassa työssään huomioida muutokset. Itsensä kehittäminen tuskin koskaan voi vaikuttaa opettajaan kielteisesti. Tutkimuksemme osoitti myös, että opettajan on tärkeää olla itsetietoinen ja armollinen itselleen. Tämä tarkoittaa esimerkiksi sitä, että opettajan on muistettava, ettei kouluväkivallan kohteeksi joutuminen tee hänestä mitenkään huonompaa opettajaa, eikä siitä tulisi potea turhaan huonoa omaatuntoa. Skinnarin (2004, 199) mukaan yksi osa opettajan työtä on kohdata oppilaitaan ennen kaikkea ihmisenä. Itsetiedostamista on myös tutkimuksemme mukaan se, että opettaja tajuaa ihmisen eli itsensä rajallisuuden. Vaikka kuinka haluaisikin, opettaja ei pysty tekemään ihmeitä, varsinkaan, jos väkivaltaisesti käyttäytyvällä nuorella ongelmat ovat kasautuneet koko elämän ajalta.

Tulostemme perusteella näyttää siltä, että kun opettajan yleinen suhtautuminen työhönsä ja oppilaisiinsa on myönteinen, myös myönteisen palautteen vaikutus on suuri ja auttaa opettajan työssäjaksamista. Opettajan myönteisyys voi pisimmillään vaikuttaa myönteisesti myös oppilaan oppimiseen, työyhteisöön ja mahdollisesti jopa siihen, että kouluväkivalta vähenee. Ajattelemmekin, että myönteisen ajattelutavan lisäämisellä voisi olla laajoja myönteisiä vaikutuksia kouluissa. Ongelmana on, miten opettajien ajattelutapaa, joka voi olla syvälle juurtunutta ja johon voivat vaikuttaa monet tapahtumat jo vuosien takaa, voitaisiin kääntää myönteisemmäksi käytännössä?

Ydinkertomuksista hyvinvoiva opettaja -kertomus kuvaa sitä, millaisten tekijöiden avulla tutkimuksemme opettajien työhyvinvointi ei kärsi kouluväkivallasta huolimatta. Kertomus kuvaa aineistomme perusteella luotua ideaalia tilannetta, josta lukija voi ottaa vinkkejä oman työhyvinvointinsa edistämiseksi. Pahoinvoiva opettaja -kertomus puolestaan kuvaa sitä, miten kouluväkivalta voi tutkimustemme opettajien kertomusten mukaan pahimmillaan vaikuttaa työhyvinvointiin. Kertomus on uhkakuva siitä, mitä voi tapahtua väkivaltaa jatkuvasti kohtaavalle opettajalle, jos koulu, työyhteisö, esimiehet, työterveyspalvelut, työsuojelu, ammattiliitto ja virkavalta eivät suhtaudu kouluväkivaltaan vakavasti ja puutu kouluväkivaltaan nopeasti. Tällaisissa tilanteissa yksittäisellä opettajalla on vain vähän vaikutusmahdollisuuksia. Ainoana keinona selviytyä voi olla ammatinvaihto. Sparksin ja Keilerin (2003) tutkimuksen mukaan opettajien työstä lähtemiseen vaikuttivat monien turhautumisten ja pettymysten summa, ei niinkään yksittäinen tapaus. Kyllä mä oon jaksanu, mutta -opettaja-kertomus nostaa esiin tutkimuksemme opettajien kertomuksista löytyneitä selkeitä kehityskohteita kouluväkivallasta ja työhyvinvointiin vaikuttavista tekijöistä. Kertomus on kuvaus siitä, millaisena näemme opettajan työn tällä hetkellä pääsääntöisesti.

Nykypäivän opettajuutta voitaneen kuvata Kesksen ja Patorannan (2011, 55) sanoja mukaillen: opettajan työ on palkitsevaa, mutta samalla kuormittavaa. Opettajat jaksavat työssään kouluväkivallan keskellä erilaisten tekijöiden avulla, mutta kuormittavia tekijöitä on useita. Kouluväkivaltatilanteet näyttävät arkipäiväistyneen kouluissa ja niiden ennaltaehkäisyssä on puutteita. Niihin ei

osata puuttua, eikä opettajilla ole selkeitä toimintaohjeita tilanteiden varalle. Jälkipuinnissa on myös kehitettävää. Aiempien tutkimusten (esim. Kiilakoski 2009) ja tutkimuksemme perusteella opettajan vuorovaikutustaitojen ja koulun yhteisöllisyyden lisäämisellä on merkittävä rooli niin kouluväkivallan ennaltaehkäisyssä, siihen puuttumisessa ja sen jälkipuinnissa kuin opettajan työssäjaksamisessakin. Vaikka tämä on ollut tiedossa, tutkimuksemme osoittaa, että vuorovaikutustaitoja ja yhteisöllisyyttä ei siltikään löydy tarpeeksi. Tutkimuksemme ei tuo ilmi sitä, miten näitä käytännössä voitaisiin lisätä, joten lisätutkimusta tarvitaan. Myös Türküm (2011) ja Espelage ym. (2013) ovat todenneet, että lisää tutkimusta opettajiin kohdistuvasta väkivallasta ja siihen puuttumisesta tarvittaisiin.

Yleisesti ottaen vähäinen aineistomme saa miettimään, mikseivät opettajat halunneet osallistua meidän tutkimukseemme? Kokevatko opettajat väkivaltaisuuden johtuvan heidän omasta huonoudestaan ja epäonnistumisestaan vai onko yksinkertaisesti niin kiire muutenkin? Koetaanko väkivalta välttämättömänä pahana, joka täytyy vain sietää? Onko aihe vielä liian arkaluontoinen, vaikka se onkin koko ajan enemmän esillä? Tutkimuksemme perusteella näyttäisi siltä, että koulut ja jopa yhteiskuntamme suhtautuu kouluväkivaltaan vähätellen. Koulukulttuurinmuutokset tapahtuvat hitaasti, mutta virheillä voi olla kauaskantoisia vaikutuksia. Pelkäämme, että nykyiset puutteet kouluväkivaltilanteiden ennaltaehkäisyssä, siihen puuttumisessa ja jälkipuinnissa sekä vähättelevä yleinen suhtautuminen kouluväkivaltaan voivat vaikuttaa niin opettajiin, oppilaisiin kuin koko koulukulttuuriimme kielteisesti vielä vuosikymmentenkin päästä. Me olemme tutkijoina tuoneet julki opettajien ääntä kouluväkivallan keskellä. Toivomme, että myös yhteiskuntamme ja koulujemme päättäjät heräisivät tähän kouluväkivaltatodellisuuteen, ennen kuin on liian myöhäistä.

8 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA EETTISYYS

Tieteellisen ajattelun kriteerit ja eettisyys ohjasivat meitä läpi tutkimuksemme. Näitä ovat Saastamoisen mukaan pyrkiminen systemaattisuuteen, selkeyteen, avoimuuteen, luovuuteen, kriittisyyteen sekä tieteen rikkaaseen perinteeseen (Saastamoinen 1999, 188–189). Olemme noudattaneet Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) hyvän tieteellisen käytännön mukaisia ohjeita. Olemme olleet rehellisiä, huolellisia ja tarkkoja koko tutkimuksemme ajan. Olemme kunnioittaneet aiempaa tutkimusta viittaamalla asianmukaisesti teoksiin.

Emme ole itse opettajia, emmekä ole kokeneet muussa työssämme väkivaltaa, joten tarkastelemme opettajien kokemuksia ulkopuolisin silmin. Kasvatustieteiden opiskelijoina olemme kiinnostuneita kasvatuskentällä tapahtuvista ilmiöistä. Vaikka emme opiskele tällä hetkellä opettajiksi, voi koulussa työskentely olla mahdollista tulevilla työurillamme. Tarkoituksenamme oli tuoda opettajien ääntä kuuluviin, ja myös luoda uutta tietoa kouluväkivallasta ja opettajien työhyvinvoinnista, eikä pyrkiä yleistettävyyteen. Jos olisimme saaneet enemmän kertomuksia, olisi tutkimuksemme ollut kattavampi, mutta keskityimme näihin kertomuksiin sitäkin perusteellisemmin. Pyrimme tulkitsemaan aineistoamme siten, etteivät vastaajien kertomusten sisällöt missään tapauksessa muuttuisi tai ettemme toisaalta ylitulkitsisi kertomuksia. Narratiivien ja narratiivisen analyysin vertailu osoittaa, että olemme onnistuneet pyrkimyksissämme, sillä ne tukevat toisiaan.

Toivomme, että parityöskentelyn anti tulee ilmi syvällisestä analyysistamme ja paneutumisesta aiempaan tutkimukseen ja kirjallisuuteen. Parityöskentely mahdollisti keskustelun teoriasta, aineistosta ja niin ikään näkökulmien jakamisen ja yhdistämisen. Tutkimuksesta keskusteleminen ääneen selkiytti tutkimusta itsellemme ja auttoi ymmärtämään asiat syvällisemmin kuin mihiin yksin työskentelyssä olisi ehkä päästy.

Tutkijan on pohdittava sitä, miten suhtautua herkkäluontoiseen kokemuksen tutkimukseen subjektiivisesti, mutta samalla objektiivisesti. Tutkijalla on aina jonkinasteinen kiinnostus tutkittavaan aiheeseen, jolloin objektiivisuutta on pohdiskeltava tutkimuksen teon eri vaiheissa. (Perttula 2009, 149–157.) Kandidaatin tutkielmassa saimme jonkinlaisen kuvan siitä, minkälaista kouluväkivaltaa opettajat ovat kohdanneet ja miten siihen on reagoitu: väkivaltaa on kohdattu sen monissa eri muodoissa ja siihen on puututtu heikosti. Tämä kuva oli edelleen mielissämme, kun aloimme tekemään pro gradu-tutkielmaamme. Yritimme unohtaa ennako-oletuksemme, mutta silti olemme jälkeen päin huomanneet, että esimerkiksi oletimme alussa oppilaiden tai opiskelijoiden toteuttaman väkivallan kuormittavan opettajien työhyvinvointia merkittävästi, mutta tutkimuksemme osoitti ennako-oletuksemme vääriksi. Aineistostamme ilmenee se, että kouluväkivaltaa, kuten muitakin ilmiöitä, voidaan tarkastella monista eri näkökulmista, eikä asiat ole koskaan niin yksiselittäisiä, kuin esioletuksemme voivat meidät harhauttaa luulemaan. Myös kouluväkivallasta voidaan löytää positiivisia puolia. Aineistostamme löytyy tällaisena esimerkkinä se, että se voi saada opettajat kehittämään vuorovaikutustaitojaan ja omaa osaamistaan ja tietämystään kohdata erilaiset tilanteet paremmin. Tämä ei tietystikään tee kouluväkivallasta millään muotoa hyväksyttävää.

Olisimme toki toivoneet, että olisimme saaneet enemmän kertomuksia. Alunperin olimme ajatelleet, että nimenomaan parityöskentely mahdollistaisi odottamamme suuren aineiston läpikäymisen. Olemme yrittäneet maanlaajuisesti tavoittaa opettajia eri kanavien kautta. Pohtiessamme, mitä olisimme voineet tehdä toisin, mietimme, että olisimme voineet esimerkiksi mennä henkilökohtaisesti eri koulutuksiin kertomaan tutkimuksestamme, jolloin vastaajia olisi saattanut löytyä lisää. Jos olisimme aloittaneet aineistonkeruumme alunperin kokonaan muuta kautta ja muilla tavoin, olisimme ehkä onnistuneet saamaan enemmän kertomuksia.

Kolmesta saamastamme kirjoitelmasta vain yhtä on käytetty tutkimuksestamme. Poisjätetyistä kirjoitelmista toisessa aiheesta oli kirjoitettu hyvin suppeasti ja toinen puolestaan vain sivusi kouluväkivaltaa. Toivomme kuitenkin,

että kirjoittaminen on keventänyt myös näiden vastaajien olotilaa. Loppujen lopuksi olemme saamaamme aineistoon tyytyväisiä. Koska jouduimme muuttamaan aineistonkeruusuunnitelmaa, saimme kokemusta myös haastattelemisestä ja litteroinnista.

Heikkisen mukaan narratiivisuuden luotettavuutta voidaan arvioida Brunerin (1986, 11–13) totuusperiaatteen mukaisesti. Narratiivisen tutkimuksen tarkoitus on vakuuttaa lukijansa todentunnusta, joka perustuu siihen, että lukija eläytyy kertomukseen, kertomus puhuttelee lukijaansa ja se avautuu kuulijalle uskottavana siten, että kuulija alkaa eläytyä siihen. Parhaimmillaan kuulijalle voi avautua kokonaan uusi ymmärrys asiasta. (Heikkinen 2010, 154.) Aineistomme mahdollisti kertomusten yksityiskohtaisen piirteiden kuvailun, joka taas teki narratiivisesta analyysistä mielestämme helpomman eläytyä ja täten uskottavampaa. Toivomme, että olemme onnistuneet vakuuttamaan myös lukijamme sen lisäksi, että ainakin oma ymmärryksemme aiheesta on avautunut tutkimuksen teon myötä.

Narratiivitutkimuksen eettisiin kysymyksiin kuuluu Hännisen (2010, 174) mukaan se, että kertomuksen kertoja voi kokea, että tutkijan hänen kertomuksestaan esittämä tulkinta on määrittelemättömällä tavalla loukkaava. Ydinkertomuksemme eivät edusta tiettyä vastaajaa, vaan vastaajat voivat löytää sanoimiaan asioita jokaisesta ydinkertomuksesta. Olemme käyttäneet ydinkertomuksissa sellaisia ilmaisuja, jotka ovat aineistostamme löytyneet, ettemme ylitulkitsisi aineistoa. Emme ole kritisoineet kertojia tai kertomuksia itsessään, vaan ainoastaan epäkohtia, joita ne ovat koulumaailmasta nostaneet. Toisten ihmisten kertomusten tulkitseminen on aina jossain määrin arkaluontoista. Pyrimme tulkitsemaan kertomuksia mahdollisimman hienovaraisesti, ja toivomme, ettemme ole tulkinnoillamme aiheuttaneet tutkittavillemme minkäänlaista mielipahaa.

Olemme käyttäneet tutkimuksessa kokeilevaa kirjoittamista, sillä ydinkertomukset ovat omaa tulkintaamme. Heikkisen (2010, 150) mukaan tällainen on lähinnä sellaisten tieteenekijöiden ylellisyyttä, jotka ovat saavuttaneet vakiintuneen aseman akateemisessa maailmassa. Lisäksi siihen liittyy fiktiivisten

elementtien käyttö tutkimuksessa. Toisaalta jo pelkästään se, että tutkija vaihtaa anonymisyyssyistä haastateltavan nimen, vie kirjoittamista fiktiiviseen suuntaan. Näin voisi ajatella, että kaikki tekstit ovat lopulta fiktiivisiä, ja se voi osoittaa siirtymistä konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen. (Heikkinen 2010, 150–151.) Tutkimuksemme taustalla vaikuttaa konstruktivistinen tiedonkäsitys, ja kokeilevan kirjoittamisen avulla haluamme osoittaa luovuuttamme. Mielestämme sitä ei tulisi pitää ainoastaan kokeneiden tutkijoiden yksinoikeutena, koska sen avulla tutkimus erottuu valtavasta tutkimusmassasta kasvatustieteen kentällä, ja antaa tutkittavasta ilmiöstä erilaista kuvaa.

Narratiivinen tutkimusote oli meille aloittelevina tutkijoina vaikeaselkoinen, eikä se ole täysin selkeä meille vielääkään. Se oli meille lähinnä väljä viitekehys, jota olemme soveltaneet tutkimukseemme sopivaksi aikaisemmin tehtyjen narratiivisia tutkimuksia apuna käyttäen (Äärelä 2012; Kujala 2006). Esiteltyämme ensimmäisen version tutkimuksestamme, saimme palautetta, ettei analyysiprosessia ole kuvattu tarpeeksi tarkasti. Tämä johtui siitä, että olimme tehneet analyysin vähän sinne päin-asenteella. Oli siis vaarana, että olisimme esittäneet epätieteellisesti ja vaikutelmanvaraisesti tulkittuja tutkimustuloksia.

Palautteen jälkeen analyysi oli aloitettava alusta. Piirsimme kaavioita, jotta ymmärtäisimme itse, mitä me oikeasti teemme. Kuten voi huomata, analyysiprosessimme kuvaus on tarkkaa ja osoittaa tutkimuksemme avoimuutta. Kaaviot on alun perin tehty meille avuksi analyysiin, mutta nyt ne auttavat lukijaa pysymään perässä tutkimuksenaikaisissa ajatusprosesseissamme ja osoittavat myös oppimistamme tutkimisprosessin aikana. Toivomme, että kaavioista olisi tulevaisuudessa hyötyä aloitteleville tieteentekijöille, jotka haluavat kokeilla narratiivista tutkimusotetta. Tekemiämme kaavioita olisi mielenkiintoista testata myös laajemmalla aineistolla. Narratiivisuuden käyttö perustuu lähinnä teoriasta saatuun tietoon. Tämä annetakoon kuitenkin anteeksi, koska olemme vasta aloittelemassa tutkijapolkujamme. Tutkimuksemme eteni vaikeuksien kautta lopulta voittoon. Työmme otsikko on yhden tutkimuksemme opettajan toteamus työhyvinvoinnistaan. Se kuvaa osuvasti tutkimuksemme johtopäätöstä siitä, että vaikka opettajat jaksavat työssään, kehittämiskohteita löytyy aina. Loppuun toteamme pro gradu-tutkielmamme tekoprosessista samoin

kuin tutkimuksemme opettaja: ”Kyllä mä oon jaksanu, mutta että, kyllä se rankkaa on ollu”.

LÄHTEET

Ahtinen, Reetta-Kaisa & Tikkanen, Niina 2012. Opettajien väkivaltakokemuksia Rovaniemen yläkouluissa. Julkaisematon kandidaatin tutkielma. Kasvatustieteiden tiedekunta. Lapin yliopisto.

Altheide, David L. 2009. The Columbine shootings and the discourse of fear. *American Behavioral Scientist* 52 (10), 1354–1370.

Bruner, Jerome 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Chartier, Claire 2000. Teachers in the school of violence. *European Education* 32 (1), 48–50.

Chase, Susan E. 2008. Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. Teoksessa Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (toim.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. Los Angeles: Sage Publications, 57–94.

Ervasti Jenni, Kivimäki Mika, Pentti Jaana, Suominen Sakari, Vahtera Jussi & Virtanen Marianna 2011. Sickness absence among Finnish special and general education teachers. *Occupational Medicine* 61 (7), 465–471.

Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.

Eskola, Jari & Vastamäki, Jaana 2007. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Juva: PS-Kustannus, 25–43.

Espelage, Dorothy, Anderman, Eric M., Brown, Veda Evanel, Jones, Abraham, Lane, Kathleen Lynne, McMahon, Susan D., Reddy, Linda A. & Reynolds Cecil R. 2013. Understanding and preventing violence directed against teachers. Recommendations for a national research, practice, and policy agenda. *American Psychologist* 68 (2), 75–87.

Feldt, Taru, Mäkikangas, Anne & Kokko, Katja 2008. Työhyvinvoinnin yksilöllisyys. Teoksessa Kinnunen, Ulla, Feldt, Taru & Mauno, Saija (toim.) Työleipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 75–118.

Gergen, Kenneth J. & Gergen Mary M. 1984. The social construction of narrative accounts. Teoksessa Gergen, Kenneth J. & Gergen Mary M. Historical social psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 173–189.

Hakanen, Jari 2004. Työuupumuksesta työn imuun. Työhyvinvointitutkimuksen ytimessä ja reuna-alueilla. Helsinki: Työterveyslaitos.

Hallituksen esitys eduskunnalle laeiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalvelujen valtionosuudesta annetun lain 41 ja 45 §:n muuttamisesta. **HE 66/2013**. Saatavilla www-muodossa:

<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/2013/20130066#idp6860352> (Luettu 27.3.2014.)

Hargreaves, Andy 2000. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education* 16 (8), 811–826.

Heikkinen, Hannu L.T. 2010. Narratiivinen tutkimus. Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 143–159.

Heikkinen, Hannu L.T. 2002. Narratiivisuus: ei yksi vaan monta tarinaa. Teoksessa Heikkinen, Hannu L.T. & Syrjälä, Leena (toim.) Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184–197.

Heikkinen, Hannu L. T. & Syrjälä, Leena 2002. Minussa elää monta tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hiltunen, Teija & Lehtinen, Erno 2002. Opettajaksi kasvu, itseohjautuvuus ja itsesäätely. Teoksessa Hiltunen, Teija & Lehtinen, Erno (toim.) Oppiminen ja opettajuus. Turku: Turun opettajankoulutuslaitos, Turun yliopiston kasvatus-tieteiden tiedekunta, 157–176.

Holopainen, Leena & Lappalainen, Kristiina 2011. Pedagoginen näkökulma kouluhyvinvointiin. Teoksessa Pohjola, Kirsi (toim.) Uusi koulu. Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 109–118.

Hyvärinen, Päivi 2006. Työsuojelun viranomaisvalvonta koulussa. Teoksessa Perkiö-Mäkelä, Merja, Nevala, Nina & Laine, Vappu (toim.) Hyvä koulu. Helsinki: Työterveyslaitos, 124–128.

Hänninen, Vilma 2010. Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa Aaltonen, Juhani & Valli, Raine (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 160–178.

Hänninen, Vilma 1999. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Tampere: Tampereen yliopisto.

Hänninen, Vilma & Valkonen, Jukka 1998. Tarinat, sairaudet ja kuntoutuminen. Teoksessa Hänninen, Vilma & Valkonen, Jukka (toim.) Kunnan tarinoita. Tarinallinen näkökulma kuntoutukseen. Helsinki: Kuntoutussäätiö, Tutkimuksia 59/1998, 3–20.

Kaasila, Raimo 2008. Eri lähestymistapojen integroiminen narratiivisessa analyysissä. Teoksessa Kaasila, Raimo, Rajala, Raimo & Nurmi, Kari E. (toim.) Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä. Rovaniemi: Lapin yliopisto-kustannus, 41–67.

Karikoski, Anne 2009. Aika hyvä rehtoriksi. Selviääkö koulun johtamisesta hengissä? Helsinki: Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellinen tiedekunta, Tutkimuksia 297. Saatavilla www-muodossa:

<https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/19992/aikahyva.pdf?sequence=1> (Luettu: 24.3.2014.)

Kauppi, Teemu & Pörhölä, Maili 2010. Peruskoulun opettajat oppilaidensa kiusaamina: Kiusaamisen muodot, kohteena olevat opettajat ja kiusaavat oppilaat. Työelämän tutkimus 8(2), 131–144. Saatavilla www-muodossa: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/26830/Kauppi_P%C3%B6rh%C3%B6l%C3%A4%202010.pdf?sequence=1 (Luettu 17.10.2013.)

Keskinen, Soili & Patoranta, Katja 2011. Opettajan työstressi ja työkuormituksesta palautumisen keinot. Teoksessa Lauriala, Anneli, Naskali, Päivi & Tuovila, Seija (toim.) Työtä rakkaudella. Rakkaudesta tiedettä. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 26, 55–78.

Kiilakoski, Tomi 2009. Viiltoja. Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 28. Saatavilla www-muodossa: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/viiltoja.pdf> (Luettu 17.10.2013.)

Kinnunen, Ulla & Feldt, Taru 2008. Hyvinvointi työssä. Teoksessa Kinnunen, Ulla, Feldt, Taru & Mauno, Saija (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Jyväskylä: PS-Kustannus, 13–74.

Kivivuori, Janne 1999. Opettajien uhrikokemukset Helsingin suomenkielisisä kouluissa. Teoksessa Kivivuori, Janne, Tuominen, Martti & Aromaa, Kauko (toim.) "Mä teen mitä mä haluan". Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja

väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 44, 15–39.

Kivivuori, Janne & Tuominen, Martti 1999. Johdanto. Teoksessa Kivivuori, Janne, Tuominen, Martti & Aromaa, Kauko (toim.) "Mä teen mitä mä haluan". Oppilaiden opettajiin kohdistama häirintä ja väkivalta Helsingin kouluissa 1997–1998. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 44, 10–14.

Koskela, Hille 2009. Pelkokierre – pelon politiikka, turvamarkkinat ja kamppailu kaupunkitilasta. Helsinki: Gaudeamus.

Krautsuk, Satu 2014. Kouluhäiriköt pelästyivät lakia: Röökiaskillaan rehennellyt nuori on nyt nöyrää poikaa. Yle uutiset 11.4.2014. Saatavilla www-muodossa:

http://yle.fi/uutiset/kouluhairikot_pelastyivat_lakia_rookiaskillaan_rehennellyt_nuori_on_nyt_noyraa_poikaa/7182863 (Luettu 15.4.2014.)

Krug, Etienne G., Dahlberg, Linda D., Mercy, James A., Zwi, Anthony B. & Lozano, Rafael 2005. (toim.) Väkivalta ja terveys maailmassa. WHO:n raportti. Helsinki: Lääkärin sosiaalinen vastuu ry. & Terveysten edistämisen keskus ry. Suom. Eila Salomaa. Saatavilla www-muodossa: http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/full_fi.pdf (Luettu 15.10.2013.)

Kujala, Tiina 2006. "Ei pirise enää koulun kello". Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymiskokemuksista. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, Acta Universitatis Tamperensis 576. Saatavilla www-muodossa:

<https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/67652/951-44-6791-4.pdf?sequence=1> (Luettu 15.3.2014.)

Kujala, Tiina 2007. Kerronnallinen tutkimus opettajien ikääntymisestä. Teoksessa Syrjäläinen, Eija, Eronen, Ari & Värri, Veli-Matti (toim.) Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy, 13–39.

Kupchik, Aaron & Bracy, Nicole L. 2009. The news media on school crime and violence. Constructing dangerousness and fueling fear. *Youth Violence and Juvenile Justice* 7 (2), 136–155.

Kyllönen, Tarmo & Rickman, Arto 2011. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Laaksonen, Hannele 2008. Luottamukseen perustuvan voimistavan johtamisen prosessimalli ja työyhteisön hyvinvointi. Mallin testaus sosiaali- ja terveydenhuollon dementiayksiköissä. Vaasa: Universitas Wasaensis, Acta Wasaensia No 187. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

http://www.uva.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-214-4.pdf

(Luettu: 24.3.2014.)

Laitinen, Merja & Uusitalo, Tuula 2008. Narratiivinen lähestymistapa traumaattisten elämäkokemusten tutkimisessa. Teoksessa Kaasila, Raimo, Rajala, Raimo & Nurmi, Kari E. (toim.) *Narratiivikirja. Menetelmiä ja esimerkkejä*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 106–153.

Laki työturvallisuudesta. 738/2002. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):
<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2002/20020738?search%5Btype%5D=pika&search%5Bpika%5D=ty%C3%B6turvallisuuslaki> (Luettu 27.3.2014.)

Laki vapautteen kohdistuvista rikoksista. 21.4.1995/578. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

[http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001?search\[type\]=pika&search\[pika\]=rikoslaki.#L25](http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1889/18890039001?search[type]=pika&search[pika]=rikoslaki.#L25) (Luettu 27.3.2014.)

Larkin, Ralph W. 2009. The Columbine legacy: Rampage shootings as political acts. *American Behavioral Scientist* 52 (9), 1309–1326. Saatavilla [www-muodossa](http://www.muodossa):

http://www15.uta.fi/arkisto/aktk/projects/sta/Larkin_2009_Rampage-Shootings-as-Political_Acts.pdf (Luettu 16.11.2013.)

Malinen, Piritta 2008. Koulumaailmassa karikoita murhatragedioiden käsitteilyssä. Teoksessa Hoikkala, Tommi & Suurpää, Leena (toim.) Kauhajoen jälkipaini: Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, verkkojulkaisuja 25. Saatavilla www-muodossa: <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf> (Luettu 21.3.2014.)

Mamia, Tero 2009. Mistä työhyvinvointi syntyy? Teoksessa Blom, Raimo & Hautaniemi, Ari (toim.) Työelämä muuttuu, joutaako hyvinvointi? Helsinki: Gaudeamus, 20–55.

Manka, Marja-Liisa, Kaikkonen, Maija-Leena & Nuutinen, Sanna 2007. Hyvinvointia työyhteisöön. Eväitä kehittämistyön avuksi. Tampere: Tampereen yliopisto & Euroopan Sosiaalirahasto, Tutkimus- ja koulutuskeskus Synergos. Saatavilla www-muodossa: <http://www.uta.fi/jkk/synergos/tyohyvinvointi/tyhyopas.pdf> (Luettu 27.3.2014.)

Martin, Denise, Mackenzie, Nicola & Healy, Jane 2012. Balancing risk and professional identity, secondary school teachers' narratives of violence. *Criminology & Criminal Justice* 13 (4), 398–414.

Maslow, Abraham 1987. *Motivation and personality*. New York: HarperCollins.

Multanen, Leena, Bredenberg, Kristiina, Koskensalmi, Saija, Luttio Leena-Maija & Pahkin, Krista 2005. Parempi työyhteisö. Avaimia kehittämiseen. Helsinki: Työterveyslaitos.

Mäkikangas, Anne, Feldt, Taru & Kinnunen, Ulla 2008. Positiivisen psykologian näkökulma työhön ja työhyvinvointiin. Teoksessa Kinnunen, Ulla, Feldt, Taru & Mauno, Saija (toim.) Työ leipälajina. Työhyvinvoinnin psykologiset perusteet. Juva: PS-Kustannus, 56–73.

Niemi, Hannele 2006. Opettajan ammatti: arvoja ja arvottomuutta. Teoksessa Nummenmaa, Anna Raija & Välijärvi, Jouni (toim.) Opettajan työ ja oppiminen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 73–94.

Oksanen, Atte, Nurmi, Johanna & Räsänen, Pekka 2011. Pahuus ja väkivallan käsittelemisen ongelma Jokelan ja Kauhajoen koulusurmien jälkeen. Janus 19 (2), 104–121. Saatavilla www-muodossa:

http://www.sosiaalipoliittinenyhdystys.fi/janus/0211/Janus_02_2011_Oksanen_ym.pdf (Luettu 26.11.2013.)

Onnismaa, Jussi 2010. Opettajien työhyvinvointi. Katsaus opettajien työhyvinvointitutkimuksiin 2004–2009. Opetushallitus, Raportit ja selvitykset 2010:1. Saatavilla www-muodossa:

http://www.oph.fi/download/124603_Opettajien_tyohyvinvointi.pdf (Luettu 17.10.2013.)

Oppilas- ja opiskelijahuollon opas 2012. Saatavilla www-muodossa: http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas/yksilollinen_oppilashuolto/vakivalta_kiusaaminen_ja_hairinta/kiusaaminen. (Luettu 7.4.2014.)

Penttilä, Eeva 1994. Turvallinen koulu. Juva: WSOY.

Perttula, Juha 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus. Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, Juha & Latomaa, Timo (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 115–162.

Piispanen, Maarika 2008. Hyvä oppimisympäristö. Oppilaiden, vanhempien ja opettajien hyvyyskäsitteiden kohtaaminen peruskoulussa. Kokkola: Jyväskylän yliopisto, Kokkolan yliopistokeskus Chydenius.

Polkinghorne, Donald 1995, Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa Hatch J. Amos and Wisniewski, Richard (toim.) Life history and narrative. London: Falmer Press, 5–23.

Poutala, Markku 2000. Opettajan valta ja vastuu. Juva: PS-Kustannus.

Puustinen, Marja & Tikkanen, Tiina 2009. Opettajilla suuria ulkonäköpaineita. ”Ope, sul on viilee fleda!” Opettaja –lehti 4/2009, 26–30. Saatavilla www-muodossa:

http://www.opettaja.fi/pls/portal/docs/PAGE/OPETTAJALEHTI_EPAPER_PG/2009_04/129245.htm (Luettu: 8.4.2014.)

Raittila, Pentti, Haara, Paula, Kangasluoma, Laura, Koljonen, Kari, Kumpu, Ville, Pernu, Ilkka & Väliverronen, Jari 2008. Kauhajoen koulusurmat mediassa. Tampere: Tampereen yliopiston tiedotusopin laitoksen julkaisuja A111. Saatavilla www-muodossa:

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/65360/978-951-44-7654-9.pdf?sequence=1> (Luettu: 1.1.2014.)

Rajala, Raimo 2001. Stressinhallinta opettajien kertomuksissa: onnistunut ja epäonnistunut stressinhallinta kouluyhteisössä. Rovaniemi: Lapin yliopisto, Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja.

Rantala, Tiina & Keskinen, Soili 2005. ”Ei meidän koulussa... eihän?” Opettajat oppilaiden kiusaamina. Teoksessa Keskinen, Soili (toim.) Valta, kilpailu ja kiusaaminen opettajan työssä. Helsinki: OKKA-säätiö, 120–160.

Rauramo, Päivi 2012. Työhyvinvoinnin portaat: viisi vaikuttavaa askelta. Helsinki: Edita.

Ruusuvuori, Johanna & Tiittula, Liisa 2005. Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.

Saali, Arne 2007. Avekki – aggression ja väkivallan ennaltaehkäisyä, mutta myös työn kehittämistä, koulutusta ja integraatiota. *Erityiskasvatus* 2/2007, 16–18. Saatavilla [www-muodossa](#):

http://www.latsa.fi/sites/default/files/sekalaista/16-18_ek_lehti_207.pdf. (Luettu: 17.1.2014.)

Saari, Salli 2000. *Kuin salama kirkkaalta taivaalta. Kriisit ja niistä selviytyminen*. Helsinki: Otava.

Saastamoinen, Mikko 1999. Narratiivinen sosiaalipsykologia: teoriaa ja menetelmiä. Teoksessa Eskola, Jari (toim.) *Hegelistä Harréen, narratiivista Nudistiin*. Kuopio: Kuopion yliopisto, Kuopion yliopiston selvityksiä E, 165–192.

Saloviita, Timo 2009. *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Juva: PS-Kustannus.

Salmi, Venla & Kivivuori, Janne 2009. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, *Verkkokatsauksia* 10/2009. Saatavilla [www-muodossa](#):

http://www.ttk.fi/files/1983/Opettajiin_kohdistuva_hairinta.pdf. (Luettu 22.3.2014.)

Savonmäki, Pasi 2007. Opettajien kollegiaalinen yhteistyö ammattikorkeakoulussa. Mikropoliittinen näkökulma opettajuuteen. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, *tutkimuksia* 23. Saatavilla [www-muodossa](#):

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/37746/T023.pdf?sequence=1> (Luettu 24.3.2014.)

Sharma, Leena 2010. Nuorisotutkija Tomi Kiilakoski: "Kouluväkivaltaa vähätellään". *Suomen kuvalehti* 20.11.2010. Saatavilla [www-muodossa](#):

<http://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/nuorisotutkija-tomi-kiilakoski-kouluvakivaltaa-vahatellaan> (Luettu 22.3.2014.)

Sisäasiainministeriö 2010. Oppilaitosten turvallisuus. Helsinki: Sisäasiainministeriö, Sisäasiainministeriön julkaisuja 40/2009. Saatavilla www-muodossa: <http://www.intermin.fi/julkaisu/402009?docID=24927> (Luettu: 17.1.2014.)

Skinnari, Simo 2004. Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä. Jyväskylä: PS-Kustannus.

Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö 2013. Työhyvinvointi, 6.5.2013. Saatavilla www-muodossa: <http://www.stm.fi/tyoelama/tyohyvinvointi>. (Luettu: 31.1.2014.)

Sparks, Karianne & Keiler, Leslie 2003. Why teachers leave. Teoksessa M. Schere (toim.) Keeping good teachers. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 213–218.

Sumiala, Johanna 2009. Koulusurmat ja medioidut kuoleman rituaalit. Kulttuurintutkimus 26 (2), 61–70.

Suomen Työnohjaajat ry. Työnohjaus. Saatavilla www-muodossa: <http://www.suomentyonohjaajat.fi/tyonohjaus>. (Luettu 15.3.2014.)

Tikkanen, Tiina 2014. Lupa puuttua. Opettaja –lehti 1–2/ 2014, 10–11. Saatavilla www-muodossa: <http://content.opettaja.fi/epaper/20140110/#>. (Luettu 10.1.2014.)

Tuominen, Suvu & Mustonen, Anu 2007. Tunteella ja järjellä nettiin. Internetissä tarvitaan uudenlaisia mediataitoja. Teoksessa Kynäslahti, Heikki, Kupiainen, Reijo ja Lehtonen, Miika (toim.) Näkökulmia mediakasvatukseen. Helsinki: Mediakasvatusseuran julkaisuja 1/2007, 137–150. Saatavilla www-muodossa: <http://www.mediakasvatus.fi/publications/ISBN978-952-99964-1-4.pdf> (Luettu: 1.4.2014.)

Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Saatavilla www-muodossa:

http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_verkkoversio040413.pdf.pdf#overlay-context=fi/ohjeet-ja-julkaisut (Luettu 23.3.2014.)

Työterveyslaitos 2011. Työyhteisö ja esimiestyö, 14.10.2011. Saatavilla www-muodossa:

http://www.ttl.fi/fi/tyoyhteiso_ja_esimiestyo/johtaminen_ja_esimiestyo/tyonohjaus/sivut/default.aspx (Luettu 15.3.2014.)

Työterveyslaitos 2013. Stressi, 20.06.2013. Saatavilla www-muodossa: <http://www.ttl.fi/fi/tyohyvinvointi/stressi/sivut/default.aspx> (Luettu 16.11.2013.)

Türküm, Ayse Sibel 2011. Social supports preferred by the teachers when facing school violence. *Children and Youth Services Review* 33 (5), 644–650.

Uusiautti, Satu 2008. "Tänään teen elämäni parhaan työn". Työmenestys vuoden työntekijöiden kertomana. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, Acta Universitatis Lapponiensis.

Visuri, Pekka 2011. Koulusurmat Jokelassa ja Kauhajoella. "Tällaista ei voi sattua Suomessa". Teoksessa Hellenberg, Timo, Talvitie, Heikki, Visuri, Pekka & Volanen, Risto (toim.) *Myrskyn silmässä. Suomi ja uudet kriisit*. Jyväskylä: WSOYpro Oy, 145–184.

Väljärvi, Jouni 2006. Kansankynttilästä tietotyön ammattilaiseksi. Opettajan työn yhteiskunnallisten ehtojen muutos. Teoksessa Nummenmaa, Anna Raija & Väljärvi, Jouni (toim.) *Opettajan työ ja oppiminen*. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos, 9–26.

Äärelä, Tanja 2012. "Aika paljollon vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla." Nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, Acta Universitatis Lapponiensis.

LIITTEET

- Liite 1 Kirjoitelmapyyntö Opettaja -lehdessä
- Liite 2 2. kirjoitelmapyyntö Opettaja -lehdessä
- Liite 3 Haastattelupyyntö OAJ:n Lapin alueyhdistykselle
- Liite 4 Haastattelupyyntö OAJ:n alueyhdistyksille
- Liite 5 Haastateltaville lähetetty haastattelurunko

Miten kouluväkivalta vaikuttaa työhösi?

TEEMME LAPIN yliopistossa pro gradu -tutkielmaa oppilaiden toteuttaman kouluväkivallan vaikutuksesta opettajan työhön ja työhyvinvointiin. Kouluväkivalta on Suomessa toistuva ilmiö, jota esiintyy lähes jokaisessa koulussa. Haluamme nostaa opettajien äänen kuuluviin.

Pyydämme sinua kirjoittamaan kirjoitelman siitä, miten oppilaan toteuttama väkivalta tai väkivallan uhka kouluissa on vaikuttanut työhösi ja työhyvinvointiisi. Voit kuvata yksittäistä väkivaltatapausta tai pohtia julkisuudessakin esiin nousseiden väkivaltatapauksien ja koulusurmien vaikutuksia työhösi. Millaisia tunteita ja ajatuksia tapaukset ovat herättäneet sinussa? Millaisia jälkivaikutuksia tapauksilla on ollut työhösi? Millaisena näet työhyvinvointisi kouluväkivallan ollessa läsnä arjessasi?

Voit kirjoittaa nimettömänä ja haluamallasi tavalla. Kirjoituksen pituuden voit valita vapaasti. Pyydämme sinua kuitenkin ilmoittamaan sukupuolesi, syntymävuotesi, kouluasteen, jolla opetat ja sen, kauanko olet toiminut opettajana. Kirjoitelmat tulevat ainoastaan tutkijoiden käyttöön, eikä kirjoittajien henkilöllisyys tule tutkimuksesta ilmi.

Kirjoitukset tulee lähettää 15.1.2013 mennessä sähköpostitse osoitteeseen ntikkane@ulapland.fi tai kirjepostina osoitteeseen: Lapin yliopisto
Kasvatustieteiden tiedekunta /
Yliopistonlehtori Päivi Hakkarainen, PL 122, 96101 Rovaniemi

Kiitämme kirjoittajia etukäteen.

**Reetta-Kaisa Ahtinen ja
Niina Tikkanen**

Miten kouluväkivalta vaikuttaa työhösi?

TEEMME LAPIN yliopistossa pro gradu -tutkielmaa kouluväkivallan ja sen uhan vaikutuksesta opettajan työhön ja työhyvinvointiin. Toivomme opettajilta kirjoituksia aiheesta.

Kirjoitukset tulee lähettää 9.2. mennessä sähköpostitse osoitteeseen ntikkane@ulapland.fi tai kirjeenä posti-osoitteeseen Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta/Yliopistonlehtori Päivi Hakkarainen, PL 122, 96101 Rovaniemi.

Tarkemmat tiedot kirjoituspyynnöstämme löytyvät Opettajasta 47/2013 sivulta 30.

Reetta-Kaisa Ahtinen
Niina Tikkanen

Liite 3 Haastattelupyynnö OAJ:n Lapin alueyhdistykselle

Opettaja, miten kouluväkivalta tai sen uhka vaikuttaa työhösi?

Teemme Lapin yliopistossa pro gradu- tutkielmaa oppilaiden/opiskelijoiden toteuttaman kouluväkivallan vaikutuksesta opettajan työhön ja työhyvinvointiin. Kouluväkivalta on Suomessa toistuva ilmiö, jota esiintyy lähes jokaisessa koulussa. Haluamme tutkimuksellamme nostaa opettajien äänen kuuluviin. Olemme yrittäneet saada kirjoitelmia aiheesta opettajilta, mutta niitä tuli vain muutama. Nyt tarvitsisimme muutaman haastateltavan kertomaan siitä, miten oppilaan toteuttama väkivalta tai väkivallan uhka kouluissa on vaikuttanut työhösi ja työhyvinvointiisi.

Voit kuvata yksittäistä väkivaltatapausta tai pohtia julkisuudessakin esiinnoitettujen väkivaltatapauksien ja koulusurmien vaikutuksia työhösi. Millaisia tunteita ja ajatuksia tapaukset ovat herättäneet Sinussa? Millaisia jälkivaikutuksia tapauksilla on ollut työhösi? Millaisena näet työhyvinvointisi kouluväkivallan ollessa läsnä arjessasi?

Haastattelun kesto on noin 1 tunti. Haastattelut tulevat ainoastaan tutkimusta varten. Aihe on henkilökohtainen, joten haastateltavien henkilöllisyys ei tule tutkimuksesta ilmi ja noudatamme tutkimuksessamme erityistä varovaisuutta.

Otathan yhteyttä pian mikäli haastattelu sopii sinulle!

Vastaamme myös mielellämme, jos sinulla jäi jotain kysyttävää.

Alustava haastatteluajankohta olisi viikolla 10 tai 11.

Reetta-Kaisa Ahtinen & Niina Tikkanen

ntikkane@ulapland.fi

rahtinen@ulapland.fi

Liite 4 Haastattelupyynnö OAJ:n alueyhdistyksille

Hei.

Teemme gradua oppilaiden ja opiskelijoiden toteuttaman kouluväkivallan vaikutuksesta opettajan työhön ja työhyvinvointiin. Voisitteko välittää jäsenillenne oheisen haastattelupyynnön?

T: Niina Tikkanen ja Reetta-Kaisa Ahtinen

Opettaja, miten kouluväkivalta tai sen uhka vaikuttaa työhösi?

Teemme Lapin yliopistossa pro gradu- tutkielmaa oppilaiden/opiskelijoiden toteuttaman kouluväkivallan vaikutuksesta opettajan työhön ja työhyvinvointiin. Kouluväkivalta on Suomessa toistuva ilmiö, jota esiintyy lähes jokaisessa koulussa. Haluamme tutkimuksellamme nostaa opettajien äänen kuuluviin. Olemme yrittäneet saada kirjoitelmia aiheesta opettajilta, mutta niitä tuli vain muutama. Nyt tarvitsisimme muutaman haastateltavan kertomaan siitä, miten oppilaan toteuttama väkivalta tai väkivallan uhka kouluissa on vaikuttanut työhösi ja työhyvinvointiisi.

Voit kuvata yksittäistä väkivaltatapausta tai pohtia julkisuudessakin esiinnousseiden väkivaltatapauksen ja koulusurmien vaikutuksia työhösi. Millaisia tunteita ja ajatuksia tapaukset ovat herättäneet Sinussa? Millaisia jälkivaikutuksia tapauksilla on ollut työhösi? Millaisena näet työhyvinvointisi kouluväkivallan ollessa läsnä arjessasi?

Haastattelun kesto on noin 1 tunti. Haastattelut tulevat ainoastaan tutkimusta varten. Aihe on henkilökohtainen, joten haastateltavien henkilöllisyys ei tule tutkimuksesta ilmi ja noudatamme tutkimuksessamme erityistä varovaisuutta.

Otathan yhteyttä pian mikäli haastattelu sopii sinulle!

Vastaamme myös mielellämme, jos sinulla jäi jotain kysyttävää.

Reetta-Kaisa Ahtinen & Niina Tikkanen

ntikkane@ulapland.fi

rahtinen@ulapland.fi

Liite 5 Haastateltaville lähetetty haastattelurunko

Tutkimusotteemme on kerronnallinen, joten olemme kiinnostuneita siitä, miten Sinä olet kokenut tapahtumat. Lähetämme ohessa apukysymyksiä, mutta ensisijaisesti olemme kiinnostuneita kuulemaan, mitä sinä haluat meille aiheeseen liittyen kertoa.

Millaista oppilaiden toteuttamaa väkivaltaa olet kohdannut työssäsi? Mitä? Milloin? Kuinka usein? Missä?(fyysinen/henkinen/seksuaalinen häirintä/muu häirintä)

Onko joku tietty tapaus/tietyt tapaukset jäänyt mieleesi ylitse muiden? Kerro lisää.

Miten mediassa uutisoidut kouluväkivaltatapaukset (esim. kouluampumiset) ovat vaikuttaneet sinuun tai työhösi?

Millaiset valmiudet sinulla oli puuttua väkivaltatilanteeseen? Mistä valmiudet? Koulutus? Kokemus?

Miten väkivaltatapaukseen/siin on reagoitu työpaikallasi?

Koetko, että jälkipuinti on ollut riittävää?

Miten jälkipuinnin olisi voinut tehdä mielestäsi paremmin, vai olisiko?

Oletko saanut kollegoiltasi/esimieheltäsi tukea, onko se ylipäättänsä merkittävää sinulle?

Miten oppilaan toteuttama väkivalta tai väkivallan uhka kouluissa on vaikuttanut työhösi ja työhyvinvointiisi?

Onko sinulla tunne, että työssäsi on turvallista? (miksi/miksi ei?)

Miten väkivallan uhka näkyy juuri tällä hetkellä työssäsi? (opetussuoritus, opilas-opettaja-suhde..)

Mitkä tekijät edesauttavat työssäjaksamistasi?