

*“Jos toimisin intuition kautta, niin sitten todennäköisesti toimisin  
väärin tai niinku lainvastaisesti”*

**Valmistuvien luokanopettajien käsityksiä valmiuksistaan  
puuttua väkivaltaan koulussa**

Pro gradu – tutkielma

Ella Lahtela & Lyydianna Mattila

Kasvatustieteiden tiedekunta

Luokanopettajakoulutus

Lapin yliopisto

Kevät 2021

## Lapin yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta

**Työn nimi:** ”Jos toimin intuition kautta, niin sitten todennäköisesti toimin väärin tai niinku lainvastasesti.” Valmistuvien luokanopettajien käsityksiä valmiuksistaan puuttua väkivaltaan koulussa.

**Tekijät:** Ella Lahtela & Lyydianna Mattila

**Koulutusohjelma:** Luokanopettajakoulutus, kasvatustiede

**Työn laji:** Pro gradu -työ  Laudaturtyö  Lisensiaatintyö

**Sivumäärä:** 62 + 2 liitettä

**Vuosi:** 2021

---

### Tiivistelmä:

Olemme tutkineet tässä pro gradu -tutkielmassa valmistuvien luokanopettajien valmiuksia puuttua väkivaltatilanteisiin koulussa. Selvitämme tutkimuksessamme, minkälaisia valmiuksia valmistuvat luokanopettajat saavat luokanopettajakoulutuksestaan tai muualta vapaa-ajaltaan. Uutisointiin nousseet kouluväkivaltatapaukset lisäävät ilmiön tutkimisen tärkeyttä ja perustelevat aiheemme valintaa ajankohtaisuuden takia.

Tutkimus pohjautuu fenomenografiseen tutkimuskenttään. Tutkimuksen teoreettisena viitekehyksenä ovat väkivallan eri muodot ja sen osa-alueet sekä opettajuus. Tutkimukseen osallistui kuusi valmistuvaa luokanopettajaa eri yliopistoista ympäri Suomea. Aineisto kerättiin vallitsevan pandemian vuoksi haastattelemalla Teams-videoyhteyden avulla. Aineisto käsiteltiin aineistolähtöistä sisällönanalyysia mukaillen.

Tutkimuksessamme nostamme esille valmistuvien luokanopettajien huolia omista taidoistaan ja taidoistaan kohdata ja puuttua väkivaltatilanteisiin koulussa. Jokainen tutkimukseen osallistunut henkilö koki, että yliopisto-opinnot eivät anna valmiuksia puuttua väkivaltatilanteisiin koulussa. Tuloksista ilmeni, että valmistuvat luokanopettajat pohtivat omia oikeuksiaan ja velvollisuuksiaan työskennellessään opettajana. Lopuksi tuomme esille ehdotuksiamme jatkotutkimusideoista ja tulevaisuuden tutkimuksen painopisteistä, joiden avulla luokanopettajakoulutusta voisi kehittää. Näin varmistaisimme, että opettajilla on ajankohtaiset tiedot ja taidot väkivaltatilanteisiin puuttumisessa koulussa.

**Avainsanat:** kouluväkivalta, fenomenografia, haastattelututkimus, luokanopettajat, toimintavalmiudet

Tutkielma ei sisällä muita kuin tekijöiden omia henkilötietoja.

# Sisällysluettelo

<b>1 JOHDANTO .....</b>	<b>6</b>
<b>2 VÄKIVALTA LASTEN JA NUORTEN ELÄMÄSSÄ.....</b>	<b>9</b>
<b>3 VÄKIVALTA VALLAN VÄÄRISTYMÄNÄ .....</b>	<b>12</b>
3.1 Vallankäyttö.....	12
3.2 Väkiältä.....	14
3.3 Lasten ja nuorten väkivallan eri luonteet.....	15
<b>4 KOULUKIUSAAMISESTA KOULUVÄKIVALTAAN .....</b>	<b>18</b>
4.1 Koulukiusaaminen .....	18
4.2 Kouluväkiältä.....	20
<b>5 OPETTAJUUS.....</b>	<b>23</b>
5.1 Opettajan työelämän valmiudet .....	23
5.2 Opettajan oikeudet ja velvollisuudet.....	25
<b>6 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....</b>	<b>28</b>
6.1 Tutkimuskysymys.....	28
6.2 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat .....	28
6.3 Aineiston hankinta .....	31
6.4.1 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä.....	32
6.4.2 Analyysin kulku .....	33
<b>7 VALMISTUVIEN LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSET KOULUVÄKIVALTAAN PUUTTUMISEN VALMIUKSISTA .....</b>	<b>37</b>
7.1 Valmistuvien luokanopettajien kuvaukset ja kokemukset väkivaltatilanteista koulussa .....	37
7.2 Valmistuvien luokanopettajien valmiudet puuttua tilanteisiin .....	40
7.3 Koulutuksen antamat valmiudet valmistuville luokanopettajille.....	43
7.4 Eri koulujen antamat toimintamallit valmistuville luokanopettajille harjoitteluissa ja sijaisuuksia tehdessä .....	45
7.5 Valmistuvien luokanopettajien toiveet kurssista .....	46
<b>8 POHDINTA.....</b>	<b>48</b>
8.1 Johtopäätökset ja yhteenveto .....	48
8.2 Eettisyys ja luotettavuus .....	52
<b>Lähteet.....</b>	<b>55</b>

**Liitteet..... 63**

Liite 1 Haastattelupyyntö

Liite 2 Haastattelurunko

## **Kuviot**

Kuvio 1. Väkivaltatekojen tekijä ja uhri .....	10
Kuvio 2. Nuorten tekemät väkivallan teot vuosina 1995–2016 .....	11
Kuvio 3. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tilasto opettajiin kohdistuneesta häirinnästä ja kouluväkivallasta Salmi & Kivivuori (2009) mukaillen .....	20
Kuvio 4. Opettajan työelämän valmiudet taitojen ja kykyjen näkökulmasta Evers, Rush & Berdrow (1998); Ruohotie (2000) mukaillen .....	23
Kuvio 5. Aineiston analyysin vaiheet .....	33
Kuvio 6. Analyysissa muodostuneet yläkäsitteet .....	35

## **Taulukot**

Taulukko 1 THL:n kouluterveyskysely 4.–5.lk .....	18
Taulukko 2. THL:n kouluterveyskysely 8.–9.lk .....	18
Taulukko 3. Esimerkki aineiston pelkistämisestä .....	34
Taulukko 4. Esimerkki ryhmittelystä ja yläkäsitteiden luomisesta .....	35

## **Liitteet**

Liite 1. Haastattelupyyntö .....	59
Liite 2. Haastattelurunko .....	60

# 1 JOHDANTO

Koulukiusaamisesta on tehty vuosien saatossa useita tutkimuksia kasvatustieteiden kentällä. Lähivuosien aikana on kuitenkin tullut tarve määritellä vakavampi käsite koulussa tapahtuvalle kiusaamiselle ja väkivaltateoille. Tällaisista väkivaltatilanteista puhutaan nykyään kouluväkivallana. Kouluväkivallan tutkimus on vähäistä ja kouluväkivalta on käsitteenä melko tuore. Aiempaa tutkimusta aiheesta on löydettävissä kuitenkin koulukiusaamiskäsitteen takaa. Suuren mediahuomion seurauksena, kiinnostuksemme tutkia väkivaltaa koulussa vahvistui. Valmistuvina luokanopettajina olemme huolissamme siitä, onko valmistuvilla luokanopettajilla valmiuksia puuttua kouluväkivaltatilanteisiin niiden vaatimalla tavalla.

Viime vuosina kouluväkivalta on noussut suureksi puheenaiheeksi ympäri maailman. Myös meillä Suomessa uutiset ovat täyttyneet tasaisin väliajoin kouluissa tapahtuneista väkivaltatilanteista. Vantaalla on sattunut jo useampia tilanteita kouluissa, joissa uhria on lyöty ja potkittu. Solmu Salminen kirjoittaa Iltalehden verkkoartikkelissa, että Vantaan Havukosken koululla tapahtunutta väkivaltatekoa tutkitaan törkeänä pahoinpitelynä. Salmisen haastattelema rikoskomisario Timo Luoto kertoo, että tällaisissa tilanteissa on vähättelevää puhua koulukiusaamisesta. Oikeampi ja kuvaavampi termi on kouluväkivalta. Luoto toteaa, että kouluväkivallasta uutisoiminen on hyvä asia. (Salminen 2020.) Psykologian professori Tomi Kiilakoski on Ilta-Sanomien haastattelussa myös todennut, että uutisotsikoihin nousseet väkivaltatapaukset ovat vain jäävuoren huippu, koska vain pienenosa väkivallan teoista ilmoitetaan viranomaisille (Särkkä 2020).

Tänä päivänä kouluväkivallan käsite on yleistynyt entisestään. Arkipuheessa ja päivälehdissä puhutaan nykyään yleisemmin kouluväkivallasta koulukiusaamisen lisäksi. Lähivuosina kouluissa tapahtuva fyysinen väkivalta on saanut enemmän mediahuomiota, jonka seurauksena kouluväkivallan käsite on yleistynyt.

Suomi on yksi niistä maista, jotka ovat sitoutuneet kansainvälisiin ihmisoikeussopimuksiin. Sopimukseen kuulumisen edellyttää jokaisen oppilaan oppimisesta ja hyvinvoinnista huolehtimista. Tunnetuin näistä on Lapsen oikeuksien sopimus. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989.) Myös perusopetuksen opetussuunnitelman mukaan opetukseen osallistuvalla oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön (Opetushallitus 2014, 14–15.)

*Sopimusvaltiot ryhtyvät kaikkiin asianmukaisiin lainsäädännöllisiin, hallinnollisiin, sosiaalisiin ja koulutuksellisiin toimiin suojellakseen lasta kaikenlaiselta ruumiilliselta ja henkiseltä väkivallalta, vahingoittamiselta ja pahoinpitelyltä, laiminlyönniltä tai välinpitämättömältä tai huonolta kohtelulta tai hyväksikäytöltä, mukaan lukien seksuaalinen hyväksikäyttö, silloin kun hän on vanhempansa, muun laillisen huoltajansa tai kenen tahansa muun hoidossa. (Lapsen oikeuksien sopimus 1989/19 § 1.)*

Lisääntyneen kouluväkivallan tekojen sekä sen saaman julkisuuden vuoksi, Suomessa on tehty myös aiheeseen liittyvä kansalaisaloite. *Kouluväkivalta kirjattava rikoslakiin* on kansalaisaloite, jossa esitetään Suomen eduskunnan ja hallituksen ryhtyvän lainvalmistelutoimenpiteisiin koulukiusaamisen sisällyttämiseksi rikoslakiin omaksi rikosnimikkeekseen. Kiusaamisella tarkoitetaan tässä tilanteessa kiusaamisen äärimmäistä muotoa, henkistä ja fyysistä väkivaltaa. Aloitteella toivotaan saavan selkeät ja yksiselitteiset ohjeet lasten ja nuorten kanssa työskenteleville ammattilaisille. Aloite on saanut tutkimuksemme teon loppuun mennessä jo yli 53 000 kannatusta. (Kansalaisaloite.fi 2021)

Tässä tutkimuksessa tutkimme, saavatko valmistuvat luokanopettajat valmiuksia väkivaltatilanteissa toimimiseen oman yliopistonsa opettajakoulutuksesta tai muualta omasta elämästään. Tutkielman teoreettismetodologinen viitekehys kytkeytyy fenomenografiseen tutkimuskenttään. Fenomenografisella tutkimusmenetelmällä pyritään selvittämään esimerkiksi henkilön omiin kokemuksiin perustuvia käsityksiä. (Metsämuuronen 2006, 108–109.) Haastattelemme kentälle siirtyviä luokanopettajia ja selvitämme heidän kertomustensa kautta valmistuvien luokanopettajien valmiuksia puuttua kouluväkivaltatilanteisiin. Haastatteluiden perusteella pyrimme kehittämään luokanopettajakoulutusta, jotta se vastaisi mahdollisimman hyvin kentällä eteen tuleviin haasteisiin. Tutkielman analyysi-

sivaihe on toteutettu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin pohjautuen. Olemme tarkastelleet haastatteluista esiin nousseita asioita avoimesti ja olemme näin luoneet uutta tietoa aiheesta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 95.)

Tarkastelemme tutkimuksessamme ensin väkivaltaa lasten ja nuorten elämässä tilastoja tukena käyttäen. (Luku 2) Luvussa kolme lähestymme väkivaltaa vallanvääristymän ja väkivallan ilmenemismuotojen kautta. Neljännessä luvussa viemme väkivallan käsitteen koulumaailmaan, ja tutkimme mitä väkivalta on koulussa. Sen jälkeen käsittelemme opettajan oikeuksia ja velvollisuuksia väkivaltatilanteissa koulussa. (Luku 5) Teoriakatsauksen jälkeen esittelemme tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttamisen eri vaiheet. (Luku 6) Luvussa 7 esittelemme tutkimuksemme tuloksia. Loppu yhteenvedossa pohdimme tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta sekä nostamme esille tutkimuksemme aiheen mahdollisia jatkosuunnitelmia.



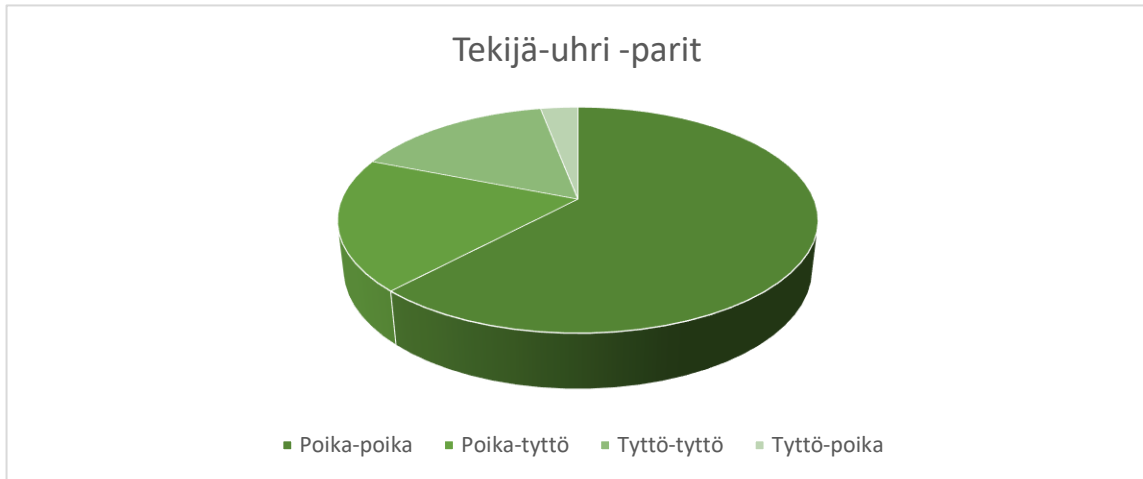
## 2 VÄKIVALTA LASTEN JA NUORTEN ELÄMÄSSÄ

Jo 2000-luvun julkisessa keskustelussa on oltu huolissaan lasten ja nuorten väkivaltaisuu-  
desta, jonka on oletettu lisääntyvän. Erityistä huomiota on herättänyt useat dramaattiset  
väkivallanteot. Suomessa on tapahtunut 2000-luvun aikana kaksi koulussa tapahtunutta  
joukkomurhaa eli kouluampumista. On myös todettu, että vain hyvin pieni osa nuorten  
tekemistä väkivallanteoista tulee julki. (Kaltiala-Heino 2013, 79–80.) Lapset ja nuoret,  
jotka suhtautuvat myönteisesti ikäistensä ja ystäviensä kanssa epätavalliseen ja laitto-  
maan käyttäytymiseen, sekä pitävät koulua ja muita kasvatuksen instituutioita epämielek-  
känä, ovat alttiimpia väkivallalle. (Karcher 2004, 9.)

Osborne (2004) esittää artikkelissaan empiirisesti tutkitun tilaston, jonka mukaan merkit-  
tävimpiä lasten ja nuorten väkivallan ennustajia olivat muun muassa puutteelliset sosiaa-  
liset siteet, kaveeraaminen itsensä kaltaisten epäsosiaalisten ikäistensä kanssa, koulun  
asenteet ja toiminnan puute sekä lapsen ja nuoren sosioekonominen tausta sekä miessu-  
kupuolisuus. (Osborne 2004, 43.) Jokela (2013) on todennut, että väkivaltaisuuteen vai-  
kuttavat biologiset tekijät. Ihmislaji on taipuvainen aggressiivisuuteen, ja on todettu, että  
miehet ovat naisia aggressiivisempia. Mahdollisuus on myös geeniperimän virheeseen,  
joka voi lisätä ja vahvistaa tietyn ihmisjoukon tuhoavuutta. (Jokela 2013, 24.) Biologian  
ei voida ajatella johtavan itsessään väkivaltaan, vaan sen lisäksi tarvitaan aina myös mal-  
lioppimista, vuorovaikutuksellisia ongelmia sekä heikosti opittuja tunnesäätelyjä. Sun-  
nari ym. (2002) on osoittanut, että länsimaissa tehtyjen tutkimusten tulokset osoittavat  
kouluväkivallan yleisyyden. Tutkimuksissa myös todetaan, että väkivallan tekijät ja uhrin  
ovat sekä poikia että tyttöjä. Silti poikien osallisuus väkivallanteossa oli yleisempää.  
(Sunnari ym. 2002, 13.)

Väestöliiton mukaan väkivallan tekoon ei vaikuta henkilön sukupuoli, mutta väkivalta  
näyttää sukupuolistuneen selkeästi. Kivivuoren (2007) raportissa todetaan (kuvio 1), että  
nuoriin kohdistuneista väkivallanteoista 62 prosentissa uhri oli poika ja tekijät olivat poi-  
kia. 19 % oli sellaisia tekoja, joissa uhri oli tyttö ja tekijä poika. Myös tyttöjen osallisuus  
väkivallan tekoon oli huomattavan suuri. Noin 16 % tytöistä oli väkivallanteon takana,

kun uhrina oli toinen tyttö. Todella harvinaista oli tyttöjen väkivaltaisuus poikia kohtaan. (Kivivuori 2007, 43.)



*Kuvio 1 Väkivaltatekojen tekijä ja uhri*

Poikien katsotaan syyllistyvän kaikkiin väkivallan muotoihin useammin kuin tytöt. Julkisissa keskusteluissa oletetaan tyttöjen väkivaltaisuuden lisääntyneen, mutta näin ei kuitenkaan ole. Suomalaisissa kyselytutkimuksissa on todettu, että tyttöjen väkivaltainen käyttäytyminen on edelleen paljon alhaisempaa kuin poikien. Myös tyttöjen tekemät väkivaltateot ovat lievempiä kuin poikien tekemät. (Kaltiala-Heino 2013, 89). Myös Jansson (2016) tukee näkökulmaa poikien väkivallan yleisyydestä ja toteaa, että etenkin miehet, jotka ovat altistuneet väkivallalle lapsuudessa, on suurempi riski väkivaltatekoihin myöhemmässä vaiheessa (Jansson 2016, 4).

Tyttöjen katsotaan käyttävän enemmän epäsuoraa aggressiivisuutta eli enemmänkin henkisen väkivallan kaltaista toimintaa. Tytöt oppivatkin teini-ikään tullessaan epäsuoran aggressiivisen käyttäytymisen nopeammin kuin saman ikäiset pojat. Poikien katsotaan omaksuvan suoran fyysisen väkivallan, jota he käyttävät ratkaisukeinoina ristiriitatilanteissa. (Kaltiala-Heino 2013, 89.)

Vuodesta 1995 lähtien Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti on toteuttanut 15–16-vuotiaiden nuorten rikoksia mittaavan nuorisoriikollisuuskyselyn. Perusjoukkona kyselyssä on koko maan suomenkielisten yläkoulujen yhdeksäsluokkalaiset. Kyselyn tarkoituksena on kartoittaa nuorten kokonaisrikollisuutta, sillä hyvin pieni osa nuorten tekemistä rikoksista tulee poliisiin tietoon ja sen myötä virallisiin tilastoihin. (Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti.)

Kuvio 2 on muokattu nuorisoriikollisuuskyselyn tuloksista. Kuviossa 2 näkyy 15–16-vuotiaiden tekemät väkivaltarikokset vuosina 1995–2016. Kyselyn väkivaltateot pitävät sisällään julkisella paikalla tappeluihin ja pahoinpitelyyn osallistumisen. (Nuorisoriikollisuuskysely 2017.) Myös koulu lasketaan julkiseksi instituutioksi, jonka vuoksi kysely on otettu huomioon tutkimuksessamme.



*Kuvio 2 Nuorten tekemät väkivallan teot vuosina 1995–2016*

Vuosien 1995–2012 aikana nuorten väkivaltateot ovat pysyneet melko tasaisena. Huomattavin muutos nähdään vuoden 2016 mittauksessa. Vuonna 2016 väkivaltatekojen määrä on laskenut kahdeksaan prosenttiin, joka on puolet alhaisempi verrattuna vuoden 2001 kyselyn tuloksiin. (Nuorisoriikollisuuskysely 2017.)

## 3 VÄKIVALTA VALLAN VÄÄRISTYMÄNÄ

### 3.1 Vallankäyttö

Valta ja väkivalta on vaikea määritellä yksiselitteisesti. Myös näihin liittyvä keskustelu on moninaista. Epäselvyydet käsitteissä ja näin ollen epäjohdonmukainen keskustelu hankaloittavat myös tutkimusten toteuttamista. (Ellonen 2007, 14.) Huuki (2010) on ilmaissut, että väkivaltaa tulisi lähestyä väärinkäytön näkökulmasta, koska väkivaltaan sisältyy aina vallan vääristymä (Huuki 2010, 27).

Valta on taito toimia, aikaansaada ja vaikuttaa muihin ihmisiin. Valta sinänsä ei ole positiivista tai negatiivista. Sen vaikutus riippuu tilanteesta sekä toimijoiden asemasta. (Jabe & Kuusela 2013, 23–26.) Valta on houkuttelevaa, koska sen mukana tulee automaattisesti arvostusta ja jopa rahallista hyötyä. (Jabe & Kuusela 2013, 44.) Valta on ihmisten välinen ja heidän välisiinsä suhteisiin liittyvä ilmiö. Yhteiskunnallisessa asemassa ja instituutissa vallan katsotaan olevan harvoin ehdotonta, vaan se on sosiaalisesti kehittyntä ja neuvoteltua. Valtaa annetaan sellaiselle toimijalle, jolla on kykyä vakuuttaa toiset mukaan ja joka pystyy vaikuttamaan toisten ajatusmaailmaan. Myös asemalla on väliä, joten valtaa voidaan antaa sellaiselle toimijalle, jolla on mahdollisuus kontrolloida sekä olla toisten ihmisten toiminnan ohjaajana. Valtaa antaessa huomioidaan myös toimijan asiantuntemus eli toimijan tietämys, uskottavuus ja auktoriteetti. Yleensä valta kytkeytyy ideologiaan tai muuhun sellaiseen, joka edesauttaa joukon tavoitteiden saavuttamista. Eräs tekijöistä, joka voi vaikuttaa vallan antamiseen, on ongelmanratkaisukyky ja tilanneherkyys. (Jabe & Kuusela 2013, 16–20.)

Lainsäädännön nojalla opettajalla on merkittävä vastuu koulussa tapahtuvasta toiminnasta sekä oppilaiden turvallisuudesta. Opettajan tehtävät tuovat automaattisesti auktoriteetti aseman oppilaisiin nähden, jonka mukana tulee valtaa ja vastuuta. Valtiolla ja kunnan palveluksessa työskentelevät opettajat, jotka käyttävät julkista valtaa ovat virkasuhhteessa. Opettajan työssä julkista valtaa ovat esimerkiksi arviointien tekeminen sekä oppilaan ojentaminen. (Poutala 2010, 32.)

Vallan tekijät voivat olla myös psykologisia. Esimerkiksi vahvatunteiset tilanteet voivat vetää mukaansa ja näin ollen saavat seuraamaan sitä, joka ottaa haltuunsa johtajuuden. Tilanneherkkyyden katsotaan olevan yksi tärkeä osa valtaa. Etenkin muuttuvissa tilanteissa tavoitellaan valtaa. Vallan katsotaan annettavan sellaiselle toimijalle, joka pystyy vähentämään epävarmuutta ja kulkemaan kohti yhteisiä tavoitteita. Sitä annetaan myös toimijalle, joka osaa luoda onnistumisen kokemuksen lisäksi energiaa ja luottamusta tulevaan. (Jabe & Kuusela 2013, 23.)

Kaikki sosiaaliset ryhmät ja suhteet pitävät sisällään valtaa. Ilman vuorovaikutusta muiden kanssa ei ole mahdollisuutta vaikuttaa. Jotta valta syntyy, tarvitaan ihmisten kohtaamisia kasvokkain tai viestinnän kautta. Vahvimmillaan valta on, kun puhe ja teot ovat yhteneviä ja vallankäyttäjää on läsnä. Vuorovaikutuksen tärkeys perustuu siihen, että niistä kieltäytyminen ja niiden vähentäminen aiheuttavat vallan menettämisen. Sosiaaliset tilanteet, kuten keskustelut, kokoukset ja koulumaailmassa esimerkiksi ryhmätyöt, joissa on päätöksentekoa, ovat merkittäviä vaiheita, joista nousee esille vallankäytön rooli ja järjestön tapa toimia. Sosiaalisen kanssakäymisen tulee olla tasavertaista. Se perustuu molemminpuoliseen kuunteluun ja dialogiin. (Jabe & Kuusela 2013, 39–40.) ”

*Valta on tarpeellista. Mikään asia ei toimi ilman vallankäyttöä. Valtaa voidaan käyttää hyvään tai huonoon. Sillä voidaan edistää asioita tai lopettaa asioita.* (Jabe & Kuusela 2013, 25.)

Jaben ja Kuuselan (2013) mukaan kokemus vallankäytöstä muodostuu sosiaalisissa tilanteissa. Oppilas ja opettaja voivat tilanteen mukaan kokea alistuvansa toisen tahdonmukaiseen toimintaan. Toimija ei anna mahdollisuutta vaikuttaa, vaan esittää suoraan sen, miten tulee toimia. Vallankäyttäjää näyttää eri tavoin odotuksensa, joita hän odottaa toisen toteuttavan. Hän käyttää erilaisia äänensävyjä ja eleitä, jotta hänen tahtonsa menee perille ja jotta toinen henkilö ymmärtää paikkansa. Koska ihminen yrittää miellyttää vallankäyttäjää, toimii hän tilanteessa odotetusti. Tämän vuoksi vallankäyttäjän tarvitsee harvoin käskä. (Jabe & Kuusela 2013, 22.) Koulukontekstissa väkivallalla uhkaaminen voi olla esimerkiksi tilanne, jossa opettaja joutuu alistumaan oppilaan tahtoon ja pyrkii miellyttämään tätä välttääkseen konfliktin.

Vallankäytön ajatellaan aina olevan toisen henkilön tai ryhmän suostuttelua omaan tahtoonsa. Näin ei kuitenkaan aina ole. Valtaa voidaan käyttää myös hyvään ja positiiviseen, esimerkiksi asioiden edistämiseen ja mahdollistamiseen. (Jabe & Kuusela 2013, 25.) Opettaja voi esimerkiksi suostuttelun avulla motivoida oppilasryhmää työskentelyyn. Jaben ja Kuuselan (2013) mukaan vallan katsotaan pitävän sisällään sekä myönteisen että kielteisen voiman. Myönteinen valta on tuottavaa ja edistävää. Valta ei ole itsessään myöskään pelkän tavoitteiden toteuttamista. Vallalla on tavoitteena myös vaikuttaa ihmissuhteisiin. (Jabe & Kuusela 2013, 25.) Vallankäyttö riippuu myös siitä, miten tilanteen osapuolet kokevat toisensa ja millainen suhde heidän välillään on. (Jabe & Kuusela 2013, 47.) Oppilaiden välinen kaverisuhde voi näyttäytyä ulospäin siltä, että toinen oppilaista toimii toisen oppilaan halujen ja tavoitteiden mukaan. Näin ei kuitenkaan aina ole, vaan tämä voidaan selittää oppilaiden erilaisten persoonallisuuspiirteiden kautta. Toinen oppilaista voi olla niin sanotusti vahvempi ja johtajatyyppejä ja toinen on mukautuvampi ja hiljaisempi.

### 3.2 Väkipalta

Väkivallan määrittely on yksiselitteisesti erittäin vaikeaa niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Väkipallan määrittelynä käytetään yleensä henkilön henkisen ja fyysisen hyvinvoinnin kaltoinkohtelua tai näihin kohdistuvaa pahoinpitelyä. (Ellonen 2007, 12–14.) Suomen perustuslaki määrittelee väkipallaa rikoslain pahoinpitelypykälissä seuraavasti: “Joka tekee toiselle ruumiillista väkipallaa taikka tällaista väkipallaa tekemättä vahingoittaa toisen terveyttä, aiheuttaa toiselle kipua tai saattaa toisen tiedottomaan tai muuhun vastaavaan tilaan, on tuomittava *pahoinpitelystä* sakkoon tai vankeuteen enintään kahdeksi vuodeksi.” (Rikoslaki 1995/578 § 5.) Vaikka peruskoulun oppilaat ovat yleensä 7–16-vuotiaita, on edellä mainittu rikoslain määrittelemä pykälä hyvä ottaa huomioon tutkimuksessamme, huolimatta siitä, onko oppilas rikosoikeudellisessa vastuussa vai ei. Suomessa rikosoikeudellisessa vastuussa ovat kaikki yli 15 vuotta täyttäneet henkilöt (Oikeusministeriö).

Väkivalta käsitteenä liittyy yleensä erilaisiin aggressiivisiin vuorovaikutuksen kuviin (Kaltiala-Heino 2013, 72). Väkivalta on vallankäyttöä ja kontrollointia, jonka tarkoituksena on saada toinen ihminen toimimaan tekijän mielen mukaan. Tässä yhteydessä väkivallalla tarkoitetaan toiseen ihmiseen tarkoituksenmukaisesti kohdistettua fyysistä väkivallantekoa, joka on niin vakavaa, että se aiheuttaa toiselle vamman (Kaltiala-Heino 2013, 72).

Väkivalta käsitteenä on laaja. Se kattaa useita osa-alueita, joista jokaisella on oma määritelmänsä (Göransson, Knight, Guthenberg & Sverke 2011, 17). Se voi sisältää niin psyykkisen, fyysisen kuin kemiallisen ja taloudellisenkin näkökulman (Ellonen 2007, 15). Kansainvälisissä tutkimuksissa väkivallan painopiste on ollut jo pitkään sekä fyysisessä että verbaalisessa väkivallassa (Göransson ym. 2011, 6). Väkivaltaa esiintyy paljon, joka vaihtelee hienovaraisista, loukkaavista teoista niihin enemmän havaittavissa ja fyysisesti haitallisiin tekoihin (Manvell 2012, 30). Määrittelemme tutkimuksessamme väkivallan ja kouluväkivallan fyysiseksi harmin ja kivun tuottamiseksi toiselle.

### **3.3 Lasten ja nuorten väkivallan eri luonteet**

Väkivaltaa ei voida määritellä aina samankaltaiseksi, vaikka väkivallan tekojen seuraukset voivat olla saman tyyppisiä. Jotta väkivaltaan puuttuminen ja sen kitkeminen olisi huomattavasti helpompaa, tulee ymmärtää väkivallan eri luonteita. Kaltiala-Heino on luokitellut teoksessaan väkivallan kahteen eri luonteeseen, reaktiiviseen ja proaktiiviseen väkivaltaan. (Kaltiala-Heino 2013, 73.)

Reaktiivinen väkivalta on nimensä mukaisesti reaktio todelliseen uhkaan tai tilanteeseen, joka on koettu virheellisesti uhkaavaksi. Reaktiivisessa väkivallassa uhka voi olla pahan tai loukkaavan asian tai puheen kokemista. Se voi olla myös jokin ahdistava asia. Reaktiivinen väkivalta on vastareaktio koettuun väkivaltaan. (Jokela 2013, 28; Moreno-Ruiz, Estévez, Jiménez & Murgui 2018, 2.) Jokainen reagoi koettuun uhkaan tai loukkaukseen eri lailla kuin toiset. Kuitenkin lapset ja nuoret reagoivat uhkaan tai loukkaukseen voimakkaammin kuin aikuiset. Väkivallan katsotaan olevan seuraus, joka tapahtuu epämiellyttävän tunnetilan purkautumisesta. Reaktiiviseen väkivaltaan nojautuva lapsi tai nuori voi kiivastua kokemassaan tilanteessa, jossa esimerkiksi kokee toisen hyökkäävän,

vaikka se ei ole kyseisen henkilön tarkoitus. Lapsella tai nuorella ei ole keinoja tilanteiden ratkomiseen, eikä malttia harkita ratkaisua. Tunnetila purkautuu jo paljon ennen kuin hän ehtii miettimään, onko tilanne oikeasti niin paha kuin ensireaktiosta saadut ärsykkeet kertovat tai voisiko tilanteesta päästä eroon muilla tavoin. Tällaisella lapsella tai nuorella voi olla puutteelliset sosiaaliset taidot ja itsehillintä. (Kaltiala-Heino 2013, 73–74.)

Lapset ja nuoret, jotka reagoivat väkivaltaisesti tilanteessa, ovat yleensä kokeneet vääränlaista vallankäyttöä ja ovat voineet itse joutua kaltoin kohdelluksi. Kaltoin kohdellut lapset ovat usein alttiita aggressiiviseen virhetulkintaan. Kun lapsi kokee toisen osapuolen tarkoittamat neutraalit ja ystävälliset vuorovaikutustilanteet aggressiivisiksi, ovat he usein alttiita aggressiiviseen virhetulkintaan. Esimerkiksi lapsi tai nuori voi kokea toisen tuijottavan, vaikka toinen olisi katsonut pitkälle ohi. Useisiin mielenterveyden häiriöihin voi kytkeytyä suuntaus virheelliseen todellisuuden tulkintaan eli aggressiiviseen virhetulkintaan. (Kaltiala-Heino 2013, 74.)

Kun proaktiivista väkivaltaa vertaa reaktiiviseen väkivaltaan, ovat ne luonteeltaan hyvin erilaiset. Proaktiivista väkivaltaa eli välineellistä väkivaltaa käytetään, kun tavoitellaan jonkin asian saavuttamista. Se voi olla esimerkiksi rahaa tai aseman hankkimista epäsosiaalisissa kaveripiireissä. Usein tällaisiin kuuluu myös suunniteltu kosto. Varsinainen väkivallan teko on harkittu eikä siihen liity voimakasta tunnetilaa tekohetkellä. (Kaltiala-Heino 2013, 74.)

Proaktiivista eli välineellistä väkivaltaa harjoittava lapsi tai nuori on usein kasvanut myös aggressiivisten ja antisosiaalisten esikuvien vaikutuksen alaisina. Lapset ja nuoret ovat oppineet, että aggressiivinen käytös ja väkivalta ovat oikeutettua ja erinomainen keino saada haluamansa. Tällainen suunniteltu väkivalta ei edusta kontrollin menetystä, vaan vaatii tilanteeseen sopivaa itsehallintaa. Lapsella tai nuorella, joka ryhtyy proaktiiviseen väkivaltaan, voi olla sosiaalisia taitoja, mutta hän ei osaa niitä keskittää hyvään. Hän voi käyttää sosiaalisia taitojaan negatiivisten tavoitteiden saavuttamiseksi. Proaktiivista väkivaltaa harjoittavalta puuttuu kokonaan syy ja tarve pidättäytyä väkivalta. (Kaltiala-Heino 2013, 74–75.)

Jokela (2013) on ilmaissut teoksessaan kolmannen väkivallan luonteen, joka on hyvä ottaa huomioon tutkielmassamme, kahden edellä mainitun lisäksi. Jokela käyttää *tuhoava väkivalta* käsitettä. Tuhoava väkivalta on suoraa väkivallantekoa, joka kohdistuu suorasta



aggressiosta, ja jonka tavoitteena on tappaa toinen tai vähintään aiheuttaa voimakasta kärsimystä. Tuhoavan väkivallan voidaan ajatella olevan esimerkiksi perheväkivalta, jossa toinen vanhempi pahoinpitelee, uhkailee tai rajoittaa toisen vanhemman elämistä. Lempeä hyvyys, mikä parisuhteessa tulisi olla, onkin nyt kipua ja pelkoa. Tuhoavaksi väkivallaksi luokitellaan myös sodankäynti, joka on järjestäytynyttä ja josta seuraa aina jonkinlainen oravanpyörä, kun omaa henkeään täytyy suojella ja oma etu kääntyy toisen etua vastaan. (Jokela 2013, 22–23.)

Kansallisten väkivalta käsitteiden ja niiden selitysten lisäksi haluamme nostaa esille Yhdysvalloissa esillä olevan väkivallan käsitteen, joka kiteyttää edellä mainitut väkivallan muodot yhdeksi käsitteeksi koulumaailmassa. *Pedagoginen väkivalta* on fyysistä, sosiaalista, emotionaalista ja psykologista kipua ja vahinkoa aiheuttavaa väkivaltaa. Pedagogista väkivaltaa käytetään oppimisen edistämiseen. Matusov ja Sullivan (2020) toteavat pedagogisen väkivallan olevan muun muassa huutamista, tarkoituksella matalien arvosanojen antamista, syrjintää ja nöyryytystä. Pedagogista väkivaltaa esiintyy, kun opettajat, vanhemmat, muut oppilaat tai koulu aiheuttavat tahallaan tai tahattomasti psykologisia tai fyysisiä kipuja, mukaan lukien kivun uhkat opiskelijaan edistääkseen opiskelijan tärkeyttä oppimista. Oppilaiden välinen väkivalta ei ole pedagogista väkivaltaa, jos sitä ei käytetä alistamaan toista oppilasta ehdottomaan koulutusyhteistyöhön. (Matusov & Sullivan 2020.)

## 4 KOULUKIUSAAMISESTA KOULUVÄKIVALTAAN

### 4.1 Koulukiusaaminen

THL on kerännyt 4–5- luokkalaisten koulukiusaamistilastoja vuodesta 2017 lähtien, jonka vuoksi tämän ikäluokan pitemmän aikavälin seuranta ei ole saatavilla. Taulukosta 1 on kuitenkin havaittavissa se, että vuosina 2017–2019 4–5. luokan tyttöjen kiusaaminen on hieman lisääntynyt. Poikien koulukiusaaminen ja koulukiusaamisen uhrina olemisen kokemukset taas ovat laskeneet.

TAULUKKO 1 THL kouluterveyskysely 4.–5.lk

THL:n kouluterveyskyselyn tuloksia: 4.-5. luokkalaiset	2017		2019	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
Koulukiusattu vähintään kerran viikossa, %	8,1	6,4	7,8	6,5
Osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen vähintään kerran viikossa, %	3,1	1,2	2,8	1,3
Kokenut fyysistä uhkaa vuoden aikana, %			16,2	8,4

Viimeisen kymmenen vuoden aikana koulukiusaaminen on THL:n mukaan vähentynyt 8–9- luokkalaisten oppilaiden keskuudessa. Taulukosta 2 ilmenee, että THL:n kouluterveyskyselyyn osallistuneista pojista koulukiusaamista on lukuvuonna 2006–2007 kokenut 9,5 % vastaajista, kun taas vuonna 2019 vastaava prosenttimäärä on ollut 6,4 %. Myös muiden kiusaaminen on poikien keskuudessa vähentynyt, sillä lukuvuonna 2006–2007 kiusaamiseen osallistuneita on vastaajista 10,1 % ja vuonna 2019 4,6 %. Sama trendi näyttäytyy myös tytöillä. Vuonna 2006–2007 tytöistä koulukiusaamisen uhriksi on joutunut 5,9 % vastaajista, kun taas vuonna 2019 vastaava prosenttimäärä on 4,5 %. Koulukiusaamiseen osallistuneiden tyttöjen osuus oli vuonna 2006–2007 3 % ja vuonna 2019 1,4 %.

TAULUKKO 2 THL kouluterveyskysely 8.–9.lk

THL:n kouluterveyskyselyn tuloksia: 8.-9. luokkalaisten	2006-2007		2008-2009		2010-2011		2013		2015		2017		2019	
	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt	Pojat	Tytöt
Koulukiusattu vähintään kerran viikossa, %	9,5	5,9	10,1	6,7	8,8	6,5	7,6	6,3	7,2	5,2	6,9	4,7	6,4	4,5
Osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen vähintään kerran viikossa, %	10,1	3	11,3	3,7	10,5	3,7	6,7	1,9	6,1	1,4	5,3	1,5	4,6	1,4
Kokenut fyysistä uhkaa vuoden aikana, %	22,3	13,7	25,2	15,7	24	15,2	23,6	15,1	23,1	17,5			20,1	14,1

Arkikielessä koulukiusaaminen ja kouluväkivalta sulautuvat usein yhtenäiseksi käsitteeksi. Kouluväkivallan lisääntyminen ja yleistymisen nykyajan yhteiskunnassamme on tuonut meidät siihen pisteeseen, että koulukiusaaminen ja kouluväkivalta tulee nähdä kahtena eri käsitteenä ja tilanteena toisistaan.

Koulut eivät ole todennäköisesti koskaan olleet vapaita väkivallasta, mutta se on nimetty eri tavalla ja saanut eri ilmentymiä ajanjaksoista riippuen (Ellmin 2008, 6). Suomessa kouluväkivallan käsite on jäänyt vähemmälle huomiolle kiusaamiskeskustelun alle. Kouluväkivaltakeskustelu on kiivastunut kouluampumisten seurauksena, mutta edelleen 2010-luvun taitteessa siinä on keskitytty nimenomaan brutaaliin fyysiseen väkivaltaan. (Oksanen & Räsänen 2008, 652–657.) Hurme ym. (2019) ovat esittäneet kouluväkivalalle oman määritelmän. Kouluväkivallalla tarkoitetaan eri muodoissa esiintyvää tahallista tai tahatonta väkivaltaa kouluympäristössä. (Hurme ym. 2019, 271.) Suomalaisessa tutkimuksessa koulukiusaaminen määritellään yleensä yhden tai useamman henkilön negatiivisena aktiivisuutena tai aggressiona yhdelle tai useammalle henkilölle. (Björkqvist & Jansson 2012, 188–189.)

Kiusaamiskeskusteluissa kiusaamiselle etsitään syytä kiusatun ulkonäöstä, luonteesta, menestyksestä tai menestymättömyydestä. Kiusatun yksilöllisten piirteiden avulla yritetään hakea oikeutusta kiusaamiselle. Kiusaamisen ajatellaan kuitenkin olevan enemmänkin ryhmäilmiö, kuin tietyistä piirteistä johtuvaa. (Satri 2015, 20.) Koulukiusaamisen viisi syytä ajatellaan olevan vallanhalu, pelko, ryhmäpaine, kateus ja projektiot (Satri 2015, 25). Koulukiusaamisella on siis monia eri muotoja. Kiusaajan ja uhrin välillä on yleensä vallan epätasapaino, mistä on seurausta se, että uhri ei pysty täysin puolustamaan itseään (Björkqvist & Jansson 2012, 189). Koulukiusaaminen on fyysistä väkivaltaa, pilkantekoa, pahojen puheiden levittämistä, tavaroiden ottamista luvatta sekä ryhmän ulkopuolelle jättämistä. Kiusaaminen ei useinkaan ole vain kiusaajan ja kiusatun välistä, vaan usein myös muut lapset ja nuoret voivat olla osallisia esimerkiksi tukemalla kiusaajaa tai seuraamalla

sivusta. (Kaltiala-Heino 2013, 81.) Näin ollen he myös sallivat kiusaamisen jatkumisen omalla toiminnallaan (Satri 2015, 24). Hamaruksen (2012) mukaan koulukiusaaminen voidaan määritellä subjektiiviseksi kokemukseksi, kun kiusattu kokee olevansa kiusattu. Koulukiusaaminen voidaan myös määritellä valtaepätasapainoksi, kun kiusattu ja kiusaaja ovat epätasaveroisia, jolloin kiusattu ei pysty puolustautumaan. Koulukiusaaminen on pitkään kestävä ja toisen henkilön alistamista kielteisille teoille. (Hamarus 2012, 22.) Koulukiusaamisen määrittely on hankalaa, koska jokainen yksilö kokee kiusaamisen jatkuvuuden yksilöllisesti. Joillekin jo yhden päivän kestävä kiusaaminen on pitkä aika.

## **4.2 Kouluväkivalta**

Vuonna 2008 Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos toteutti nuorisoriikollisuuskyselyn liitännäistutkimuksena opettajiin kohdistuvan uhrikyselyn. Tutkimus suunnattiin yläluokkien opettajille. Kyselyn perusteella joka kymmenes yläkoulun opettajista on kokenut uransa aikana oppilaan harjoittamaa väkivaltaa. Väkivallan uhkaa taas oli kokenut jopa joka neljäs opettaja. Kuvio 3 kuvaa väkivallan uhkaa sekä väkivaltatilanteita niin oppilaan kuin huoltajienkin taholta. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen otoksessa ei ilmennyt väkivaltaa huoltajien taholta. (Salmi & Kivivuori 2009.)



*Kuvio 3 Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tilasto opettajiin kohdistuneesta häirinnästä ja kouluväkivallasta mukailten Salmi & Kivivuori 2009*

Kouluväkivalta voidaan käyttää ja määritellä eri yhteyksissä eri tavoilla. Mielleyhtymiä kouluväkivalta tarjoaa rikollisuuteen, vakavaan toisen vahingoittamiseen sekä oikeustoi- mialueeseen. Kouluväkivaltaa on tutkittu aiemmin lähinnä oikeustieteellisellä alalla, mutta 1980-luvulta lähtien myös sosiaalitieteet ovat kiinnostuneet aiheesta. Vielä 2000-luvun alkupuolella kasvatustieteellinen tutkimus kouluväkivallasta oli melko vähäistä verrattuna muihin aloihin. (Huuki 2010, 29.) Vielä tänä päivänäkin Suomessa kasvatus- tieteiden kentällä kouluväkivallasta tehty tutkimus on melko marginaalista. Sen sijaan kou- lukiusaamisesta, jossa voidaan käsitellä myös kouluväkivaltaa, löytyy enemmän tutki- mustietoa. Myös kansainvälisellä tutkimuskentällä kouluväkivalta on luokiteltu kiusaa- miskeskusteluiden alle, mutta sieltä löytyy myös tutkimusta oppilaiden ja opiskelijoiden altistumisesta väkivaltaan (Göransson ym. 2011, 5–6).

Karcher (2004) on esittänyt artikkelissaan näkökulman, joka perustuu psykologi Harry Stackin näkemykseen siitä, että ongelmalliset nuoret ajattelevat vääristyneesti. Nuoret ajattelevat, että he ovat yksin maailmassa heidän ongelmiansa kanssa. Tätä näkökulmaa kutsutaan ainutlaatuisuuden harhaluuloksi, johon kouluväkivallan katsotaan perustuvan.

Karcher (2004) toteaa, että väkivaltaisiin tekoihin turvautuneet lapset ja nuoret kokevat saavansa välittömän huomion ja suosion teoillaan. (Karcher 2004, 1.)

Kouluväkivaltaan liitetään fyysinen puoli, esimerkiksi töniminen, potkiminen ja lyöminen, mutta se voi olla myös henkistä, kuten haukkumista. Myös omaisuuteen kohdistuva fyysinen väkivalta voidaan määritellä kouluväkivallaksi (Knight ym. 2011, 12.) Kouluväkivallan tekijä voi kokea itsensä heikoksi tai herkäksi, jolloin hän yrittää todistaa omaa kovuuttaan ja paremmuuttaan muille väkivalloin. Tässä tutkielmassa määrittelemme kouluväkivallan fyysisenä väkivaltana, joka tapahtuu kouluaikana, koulun alueella tai koulumatkalla.

## 5 OPETTAJUUS

### 5.1 Opettajan työelämän valmiudet

Valmius määritellään Sanastokeskuksen terminologisen sanaston mukaan varautumisen tulokseksi saavutettavaa tilaa, jossa kyetään vastaamaan erilaisiin uhkiin. (Sanastokeskus 2017.) Kielenhuollon tiedotuslehti Kielikellon artikkelissa Koivusalo määrittelee käsitteen ominaisuudennimeksi, jonka alkuperä on laatusanasta valmis. Valmiuden monimerkityksellisyys johtuu kantasanan monimerkityksellisyydestä. Valmiuksien määritelmä tutkielmassamme perustuu valmius-sanan merkitykseen osaavuudessa. (Koivusalo 1981). Tutkielmassamme valmius tarkoittaa henkilön omien taitojen ja kykyjen tunnistamista, joita hän pystyy hyödyntämään väkivaltatilanteita kohdatessa.

Suomessa työelämävalmiuksia tutkinut Ruohotie (2002) on todennut, että ihmisellä on koko elämänsä ajan tehtävänä ottaa vastuuta omien taitojensa ja osaamisensa jatkuvasta kehityksestä. Kollektiivinen osaaminen on nykypäivän opettajilla jatkuvaa soveltamista ja sellaisten yhteistyökykyjen vaalimista, jotka tuottavat uusia osaamisen yhdistelmiä. (Ruohotie 2002, 43–44.) Muuttuvassa työelämässä, kuten luokanopettajan työssä, on tärkeää tiedostaa yleisesti vaadittavia valmiuksia. Tällaisia valmiuksia ovat oman toiminnan hallinta, kommunikointitaidot, ihmisten ja tehtävien johtamisen taidot sekä innovaatioiden ja muutosten tehostamisen taidot. (Evers, Rush & Bedrow 1998, 4–5.) Kuviossa 4 esittelemme opettajan työelämän valmiudet mukailen Eversin ym. (1998) ja Ruohotien (2000) laatimia malleja (Evers, ym. 1998; Ruohotie 2000).



Kuvio 4 Opettajan työelämän valmiudet taitojen ja kykyjen näkökulmasta. Mukailten Evers, Rush & Berdrow 1998; Ruohotie 2000

Kuviossa 4 ensimmäisenä on opettajan oman toiminnan hallinta. Oman toiminnan hallinnalla tarkoitetaan taitoa ottaa vastuu omista tekemisistään. Se on kyky hallita omaa käytöstään sekä jatkuvaa oman osaamisensa kehittämistä. Se tarkoittaa myös taitoa havaita, tunnistaa ja ratkaista edessään olevia haasteita ja esteitä. (Evers ym. 1998, 53–54; Ruohotie 2002, 43.) Oppimisen taito pitää sisällään oman toiminnan hallinnan, koska lisääntyvä tieto ja sen saatavuus sekä soveltaminen helpottuvat koko ajan. Organisointi ja ajanhallinta ovat merkittävästi esillä, kun opettajan tulee suoriutua useammasta samanaikaisesta tehtävästä. (Evers ym. 1998, 58–61.) Opettajan omat henkilökohtaiset vahvuudet näyttävät tärkeässä roolissa, kun opettaja kohtaa arkipäiväisiä tilanteita töissään, jossa omien persoonallisuuden piirteidensä hallitseminen on erityisen tärkeää. Opettajalla tulee olla hyvät ongelmanratkaisutaidot päivittäisten vastaantulevien tilanteiden tunnistamiseksi ja selvittämiseksi. Taidon sosiaalinen näkökulma näyttyy, kun ongelmanratkaisussa on mukana myös kollegoita. (Evers ym. 1998, 63–64.)

Kuvion toisen yläkäsitteen eli kommunikoinnin taidon avulla ihminen määrittää itseään ja ympäristöään. Jotta taulukon jokainen kommunikoinnin taidon osa-alue onnistuu ja on sujuvaa, vaatii se molempien osapuolten panostusta niin kommunikaation lähettämisessä



kuin vastaanottamisessa. (Evers ym. 1998, 73–74). Kommunikaatio on siis aina kaksisuuntainen toiminto, jossa viestistä seuraa aina reaktio (Ruohotie 2002, 44). Opettajan kohdatessa väkivaltatilanteita, kommunikaatio on tärkeässä roolissa. Kommunikoitaidon avulla opettaja pystyy myös rauhoittelemaan tilannetta käyttäen puhettaan ja elekieltään. Opettajan tulee pystyä niin sanallisesti kuin sanattomastikin viestimään kollegoilleen aikomuksiaan ja avun tarvettaan väkivaltatilanteisiin puuttuessaan.

Viimeinen opettajan työelämän valmiuksien käsite on taito johtaa ihmisiä ja tehtäviä. Tämän taidon rooli opettajan työssä on koko ajan lisääntyvä. (Evers ym. 1998, 99.) Opettajien keskuudessa on yhä enemmän ja enemmän pyritty yhteistyön tekemiseen ja vertaispalautteiden antamiseen. Yhteisopettajuuden lisääntyminen ja hyödyntäminen opetuksessa on nykypäivää. Vakavassa väkivaltatilanteessa opettajan taito johtaa ja hallita tilannetta sekä tehdä tilanteen vaatimia päätöksiä on erityisen tärkeää. Opettajan ei tarvitse kyetä kaikkeen yksin, vaan hyvät valmiudet omaava opettaja osaa myös jakaa tehtäviään. Kaikilla opettajilla tulee olla selkeä käsitys tavoitteistaan ja päämääristään. Heillä tulee olla myös samanlaiset valmiudet tilanteissa toimimiseen. (Ruohotie 2002, 45.)

## **5.2 Opettajan oikeudet ja velvollisuudet**

Opettajan työn kuvaan kuuluu oppilaiden kasvattaminen sekä koulun ja kodin välisen yhteistyön luominen ja ylläpito. Luokanopettaja opettaa peruskoulussa omaa luokkaansa vuosiluokilta 1.–6. Luokanopettajien eli peruskoulun opettajien koulutus tuli osaksi yliopistojen toimintaa 1970-luvun alussa. Samaan aikaan peruskoulun opettajien koulutus muuttui maisteriasteiseksi. Tästä muutoksesta maisteriasteiseksi koulutukseksi on käyty paljon kärkeästä keskustelua niin julkisuudessa kuin korkeakouluneuvostossa. Joka tapauksessa vasta 2000-luvun jälkeen opettajankoulutuksesta on tullut arvostettu. Se nähdään suomalaisena vahvuutena. (Paakkola & Varmola 2017, 8.)

Luokanopettajan opinnot koostuvat pääaineesta, joka on joko kasvatustiede tai kasvatopsykologia. Luokanopettajakoulutuksessa opiskelija orientoituu kasvatukseen, oppimiseen ja opettamiseen sekä niiden tieteellisiin teorioihin ja niiden soveltamiseen käytännössä. Luokanopettajakoulutuksessa suoritetaan kasvatustieteiden maisterin tutkinto, jonka laajuus on 300 opintopistettä. Tutkinto pitää sisällään opettajan monialaiset (60 op)

sekä pedagogiset opinnot (60 op). Eri yliopistot voivat tarjota painotuksellista luokanopettajakoulutusta. Tällaisia painotuksia voivat olla esimerkiksi vieraskielinen tai mediakasvatuspainotteinen luokanopettajakoulutus. (Piesanen ym. 2006, 15.)

Lainsäädäntö on muuttunut vuosikymmenten aikana paljon. Kuitenkin opettajien kannalta välttämättömät kohdat on jätetty ja uudelleen muotoiltu koululainsäädäntöön. Laikiin on myös jätetty ja täsmennetty koulun turvallisuuden, järjestyksen ja oppilaiden hyvinvointia edistävät kohdat ja säännökset. Näillä kaikilla on yhteys oppilaan perustuslailisiin perusoikeuksiin. Koululainsäädäntö ei enää määrittele opettajan tehtäviä yhtä tarkasti kuin aiempina vuosikymmeninä. Silti esimerkiksi lastensuojelulaki ja valtioneuvoston asetus kouluterveydenhuollosta luovat piilovelvoitteita opetustoimelle ja opettajille. (Poutala 2010, 36–37.)

Opetusalan ammattijärjestö OAJ toteaa, että jokaisella opettajalla ja opiskelijalla on oikeus turvalliseen ja väkivallattomaan työskentelyyn koulussa. Opetusalan työnantajilla on velvollisuus tehdä ja ylläpitää ajan tasaisia suunnitelmia ja menettelyohjeita siitä, miten opettajan ja työnantajan tulisi menetellä oppilaisiin ja henkilöstöön kohdistuvissa kiusaamis-, häirintä- ja väkivaltatilanteissa. Näiden lisäksi työnantajalla on velvollisuus mahdollistaa helppo ja vaivaton ilmoittaminen tämänkaltaisista tilanteista, mikäli niitä ilmenee. (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2020.)

Opettajien yksi tärkeimmistä tehtävistä on taata oppilaille turvallinen opiskelu- ja työympäristö. Opettajalla on velvollisuus puuttua oppilaiden aiheuttamiin tilanteisiin, joissa hän huomaa vääryyttä tai vaaraa (Poutala 2010, 134). Tarpeen vaatiessa opettajalla on oikeus käyttää ääritilanteissa voimakeinoja huomioiden kuitenkin oppilaan ikätaaso ja tilanteen vakavuus. Voimakeinojen käytön tulisi kuitenkin olla mahdollisimman vähäistä. (Opetusalan Ammattijärjestö OAJ 2020.) Perusopetuslain mukaan tilanteet, joissa opettajan on mahdollista välttämättömistä syistä käyttää voimakeinoja, ovat esimerkiksi häiritsevän ja turvallisuutta vaarantavan oppilaan poistaminen tilanteesta, jossa oppilas tekee vastarintaa välttääkseen poistamisen. Samoin tilanteissa, joissa oppilaalla on hallussaan esineitä tai aineita, jotka ovat vaaraksi tai häiritsevät opetusta, eikä hän suostu niistä omaehtoisesti luopumaan, on opettajalla oikeus käyttää välttämättömiä voimakeinoja. (Perusopetuslaki 1998/628 § 36b & 36d.)

Opettajat ja muu henkilökunta ovat oikeutettuja turvautumaan tarpeelliseen puolustukseen eli hätävarjeluun myös kouluissa. Hätävarjelussa tulee huomioida oppilaan ikätaso ja tilanteen vakavuus niin, että toimenpiteet eivät ole ylimitoitettuja. Näin voidaan ennaltaehkäistä tilanteet, jotka voisivat johtaa opettajan pahoinpitelysyytteisiin. Opettajan oman oikeusturvan kannalta on tärkeää varmistaa aina toisen aikuisen todistajan läsnäolo. (Rikoslaki 1889/39 § 4.)

## 6 TUTKIMUSKYSYMYKSET JA TUTKIMUKSEN TO- TEUTTAMINEN

### 6.1 Tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena on saada realistista tietoa siitä, millaisia valmiuksia valmistuvilla luokanopettajilla on väkivaltatilanteisiin koulussa ja kuinka hyvin luokanopettajakoulutukset näitä valmiuksia opiskelijoilleen tarjoavat.

Tutkimuskysymykseksi nousivat seuraavat:

*Miten valmistuvat luokanopettajat kuvaavat kohtaamaansa väkivaltaa koulussa?*

*Minkälaisia valmiuksia valmistuvilla luokanopettajilla on väkivaltatilanteisiin koulussa?*

### 6.2 Tutkimuksen menetelmälliset lähtökohdat

Mietimme pitkään sitä, ketkä valitsimme kohderyhmään tutkimuksemme ja keiden kautta ilmiötä lähdetään tarkastelemaan. Tutkimukseen osallistuvat henkilöt voidaan valita asiantuntijuuden, aiheen tai kokemuksen perusteella (Vilka 2015). Alkuun mietimme kentällä työskentelevien opettajien sekä vanhempien ottamista tutkimusjoukkoon mukaan, mutta aiheen muovauduttua ajan saatossa kyseiset vaihtoehdot eivät enää vaikuttaneet sopivilta. Koimme, että on erityisen tärkeää selvittää valmistuvien luokanopettajien valmiuksia väkivaltatilanteisiin koulussa, joten jo kentällä useamman vuoden työskennelleet opettajat jätimme tutkimuksemme ja kohderyhmän ulkopuolelle. Tämä sen vuoksi, koska ajattelimme, että kaikista ajankohtaisin tieto ja osaaminen tulisi olla juuri pian valmistuvilla luokanopettajilla. Valmistuvien luokanopettajien valinta tutkimukseen mukaan antaa meille myös näyttöä siitä, onko luokanopettajakoulutuksessa jotakin kehittämisen kohdetta, johon ei vielä ole osattu kiinnittää huomiota. Toivomme, että tutkielmamme herättää myös päättävissä elimissä toimivat henkilöt pohtimaan nykypäivän luokanopettajakoulutusta.

Tutkielmassamme kyselyn toteutus ei tuntunut sopivalta vaihtoehdolta, koska aihe on haastava ja jossain määrin myös henkilökohtainen. Tutkimuskysymykset, joihin tutkielmamme hakee vastauksia, määrittävät sopivan tutkimustavan (Murray 2003, 225). Järkevämpää tutkimuksen toteutuksen kannalta oli siis valita laadullinen tutkimusmenetelmä. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tutkia ihmistä (Puusa, Juuti & Aaltio 2020). Sen pääpiirteitä ovat aineiston yksityiskohtainen käsittely, tutkimusjoukon tarkoin harkittu valitseminen (Hirsjärvi ym. 2001, 164) sekä henkilöiden subjektiivisten ajatusten ja näkemysten käsittely (Juuti & Puusa 2020). Näin myös me saimme paljon yksityiskohtaisempaa tietoa tutkimuksen etenemisen ja toteutumisen kannalta sekä pystyimme rajamaan tutkimusjoukon valmistuviin luokanopettajiin.

Halusimme saada tietoon valmistuvien luokanopettajien käsityksiä kouluväkivallasta sekä heidän antamiaan merkityksiä ilmiöön. Päädyimme nojautumaan tutkimuksesamme fenomenografiseen lähestymistapaan. Fenomenografia tarkoittaa tarkoin valitun ilmiön kuvaamista. Fenomenografia on henkilöiden käsitteiden tutkimiseen sopivin tapa (Rissanen 2005) ja se on laadullisen tutkimuksen piiriin kuuluva empiirinen tutkimusote. Fenomenografia tutkii ihmisten erilaisia käsityksiä ympäröivästä maailmasta ja sen tarkoituksena on kuvata, miten tietyt ihmiset suhtautuvat johonkin ilmiöön (Järvinen 2011, 80–81.) Se ei kuitenkaan anna suoraa tietoa tutkittavan ilmiön oikeellisuudesta, vaan se kohdistaa tutkijoiden kiinnostuksen käsityksen sisältöön (Marton 1988, 144; Uljens 1989, 30). Tämän kaltainen tutkimus on relevanttia, koska ihmisten käsitykset samasta tutkitavasta aiheesta voivat olla hyvin erilaisia. Erilaiset käsitykset voivat johtua esimerkiksi iästä, koulutustaustasta, kokemuksista ja sukupuolesta. Ihmisten käsitykset ovat myös dynaamisia eli ne saattavat muuttua ajan ja tilanteen mukaan. (Metsämuuronen 2006, 108.) Fenomenografian tarkoituksena on esittää laadullisesti erilaisia tapoja, joiden avulla olemassa olevat eri ulottuvuudet käsitteellistetään. Sen tarkoituksena on myös etsiä jo olemassa olevien ilmiöiden välisiä loogisia suhteita. (Järvinen & Järvinen 2011, 81.)

Fenomenografinen tutkimus rakentuu neljästä eri osa-alueesta. Aluksi tutkija valitsee ajankohtaisen aiheen tai käsitteen. Kouluväkivallan yleistyminen on ajankohtainen ilmiö ja sen vuoksi relevantti aihe tutkimukseemme. Tämän jälkeen tutkija perehtyy valitsemaansa asiaan teoreettisesti ja huomioi siihen liittyvät näkökulmat. Seuraavaksi tutkija haastattelee henkilöitä ja kuulee näin heidän käsityksiään ilmiöstä. Viimeinen vaihe

on käsityksien luokittelu ja niiden selittäminen. Myös käsitteellisten merkitysluokien kokoaminen eli analysointi ja tutkimuksen tulokset kuuluvat tähän vaiheeseen. (Metsämuuronen 2006, 108–109.)

Valitsimme tutkimusmenetelmäksemme haastattelututkimuksen. Haastattelut ovat eniten käytettyjä laadullisen tutkimuksen keruumenetelmiä (Puusa 2020). Haastattelututkimus on laadullisen tutkimuksen metodi, joka on erittäin monipuolinen. Haastattelun käyttäminen tutkimuksessa on validia silloin, kun halutaan tarkastella tutkimusongelmaa, josta ei löydy aiempia tutkimuksia. Haastattelua käytetään menetelmänä myös silloin, kun tutkimukseen halutaan mahdollisimman laajoja vastauksia yksittäisiltä henkilöiltä. (Metsämuuronen 2008, 39.) Hyvärinen, Nikander ja Ruusuvuori (2017) ovat todenneet, että haastattelututkimuksella saadaan yksityiskohtaisempi tieto tutkittavasta aiheesta kuin kvantitatiivisella lomaketutkimuksella. Haastattelun tavoitteena on saada näkyviin haastateltavien kertomukset, käsitykset ja näkemykset. (Hyvärinen, Nikander & Ruusuvuori 2017, 16–17.) Haastattelun tärkein tehtävä on saada mahdollisimman paljon ja laajasti tietoa tutkimusongelmasta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). On tärkeää myös päästä hetkelisesti tutkittavan ajatuksiin, mieltymyksiin, odotuksiin ja käsityksiin (Puusa 2020).

Tässä tutkimuksessa meitä kiinnosti opettajien omat henkilökohtaiset käsitykset, näkemykset ja tuntemukset tutkimusaiheesta. Sen vuoksi koimme, että haastattelututkimus on juuri meidän tutkimukseemme sopivin tutkimusmenetelmä. Haastattelun positiivisiin puoliin kuuluu myös joustavuus eli kysymysten esittäminen voidaan tehdä tilanteen mukaan missä järjestyksessä tahansa sekä kysymysten tarkentaminen ja väärinkäsityksien oikaiseminen onnistuu haastattelun aikana (Puusa 2020; Tuomi & Sarajärvi 2009, 73). Mielestämme haastattelututkimus mahdollisti molemminpuolisen vuorovaikutuksen ja aineistonkeruu oli keskustelemaa. Tämän seurauksena asioiden tarkastelu oli helpompaa, sillä molempien osapuolien oli mahdollista tarkentaa ja syventää keskusteluissa esille nousevia aiheita. Vuoropuhelu lisäsi työtä litterointi vaiheessa, mutta emme kokeneet tätä ongelmaksi.

### 6.3 Aineiston hankinta

Pro gradu -tutkielmamme tavoitteena oli tutkia valmistuvien luokanopettajien valmiuksia kohdata väkivaltatilanteita koulussa. Aineistona toimivat valmistuvien luokanopettajien haastattelut. Haastattelut toteutettiin Teams-videoyhteyden avulla vallitsevan koronapandemian vuoksi. Haastatteluja tehdessä hyödynsimme suunnittelemaamme haastattelurunkoa (Liite 2). Tutkimuksen kannalta Teams-videoyhteyden hyödyntäminen oli toimiva ratkaisu, eikä sen käyttäminen vaikuttanut tutkimukseemme negatiivisesti. Päinvastoin koimme sen erittäin käteväksi ja jännitystä poistavaksi menetelmäksi.

Haastatteluun osallistuneet henkilöt koostuivat tuttavapiiristämme ja heidän tutuistaan. Heille lähetimme sähköpostin välityksellä tutkimuspyynnön (Liite 1). Tämän lisäksi hyödynsimme sosiaalisen median kanavia, kuten Alakoulun aarreaitta -Facebook-ryhmää. Tutkimushaastatteluun osallistui kahdeksan luokanopettajaksi opiskelevaa henkilöä. Tutkimukseen osallistuneet olivat viidestä eri Suomen yliopistosta, joissa on mahdollisuus kouluttautua luokanopettajaksi.

Tutkimushaastattelut kerättyämme huomasimme, että kaksi tutkimukseen osallistuneista eivät täyttäneet määrittelemiämme kriteereitä. Tutkimukseen osallistuvien tuli olla tutkimuksen tekohetkellä valmistuvia luokanopettajia eli vain maisteriopintoja tekevät luokanopettajaopiskelijat otettiin huomioon. Haastattelujen karsimisen jälkeen tutkimuksetamme pystyimme jo kuuden haastattelun jälkeen toteamaan, että tutkimukselle oleellinen tieto on saavutettu. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston riittävyys taataan kylläntymisellä eli saturaatiolla. Aineistoa on riittävästi silloin, kun haastatteluista ei enää nouse uusia asioita tutkimusongelman kannalta ja aineisto alkaa toistamaan itseään. (Eskola & Suoranta 1998, 62–63.) Näin kävi myös tutkimuksemme aineiston keruussa. Tutkimukseemme osallistui siis kuusi valmistuvaa luokanopettajaa. Jokainen haastateltavista opiskeli luokanopettajaksi eri puolilla Suomea. Kaikki haastatteluun osallistuneet henkilöt olivat naisoletettuja.

Tässä tutkimukssamme olemme antaneet jokaiselle haastateltavalle pseudonyymit eli keksityt nimet, jotta henkilöiden anonymiteetti säilyy. Pseudonymisoinnin jälkeen haastatteluun osallistuivat siis Martta, Leena, Terttu, Iina, Miina ja Karoliina. Käytämme näitä

nimiä tulosluvussa suorien lainauksien yhteydessä. Martta on tutkielman valmistumisvaiheessa jo valmistunut pohjoissuomalainen luokanopettaja, mutta haastattelujen aikana hän oli vielä maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija, jonka vuoksi otimme hänet huomioon tutkielmassamme. Hänellä on työkokemusta muun muassa erityiskoulusta. Leena on myös pohjoissuomalainen ja aikaisemmalta koulutukseltaan koulunkäynninohjaaja. Hänellä on työkokemusta niin koulunkäynnin ohjaajana kuin luokanopettajanakin. Kolmas haastateltava eli Terttu on eteläsuomalainen luokanopettajaopiskelija, jonka työkokemus oli ainoastaan harjoitteluista saatu kokemus. Iina on länsisuomalainen juuri valmistunut luokanopettaja. Hänellä on työkokemusta paljon sijaisuuksien kautta. Tällä hetkellä hän on jo työelämässä, mutta tutkimushaastatteluiden aikana hän oli vielä opiskelijastatuksella. Viides haastatteluun osallistunut eli Miina on itäsuomalainen maisterivaiheen luokanopettajaopiskelija. Hänellä on työkokemusta sijaisuuksista useammalta vuodelta. Viimeinen eli kuudes haastateltava on Karoliina, joka on pohjoissuomalainen luokan- ja erityisopettajaopiskelija. Hänen työkokemuksensa koostui myös sijaisuuksista.

## **6.4 Aineiston analyysi**

### **6.4.1 Sisällönanalyysi analyysimenetelmänä**

Laadullisen tutkimuksen analyysimetodiksi on paljon eri vaihtoehtoja, eikä analyysin etenemiseen ole määritelty tiukkoja sääntöjä (Hirsjärvi ym. 2009, 224). Sisällönanalyysi on analyysimenetelmä, joka sopii analyysimenetelmäksi jokaiseen laadulliseen tutkimukseen. Sisällönanalyysin avulla voidaan analysoida monenlaista tutkimusta. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.) Sisällönanalyysin toteutustapoja on useita. Näitä ovat aineistolähtöinen, teorialähtöinen sekä teoriaohjaava sisällönanalyysi. (Tuomi & Sarajärvi 108–117.)

Sisällönanalyysi voidaan toteuttaa teorialähtöisesti eli deduktiivisesti. Teorialähtöisessä sisällönanalyysissä otetaan huomioon aiempi viitekehys, johon uusi aineiston analyysin luokittelu mukautetaan. Aiempi viitekehys voi olla joko teoria tai käsitejärjestelmä. Teema tai käsitekartta voivat olla analyysin ohjaavina tekijöinä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 113.) Toinen tapa, jolla sisällönanalyysi voidaan toteuttaa, on teoriaohjaava sisällönanalyysi. Teoriaohjaava sisällönanalyysi etenee samalla tavoin kuin aineistolähtöinen

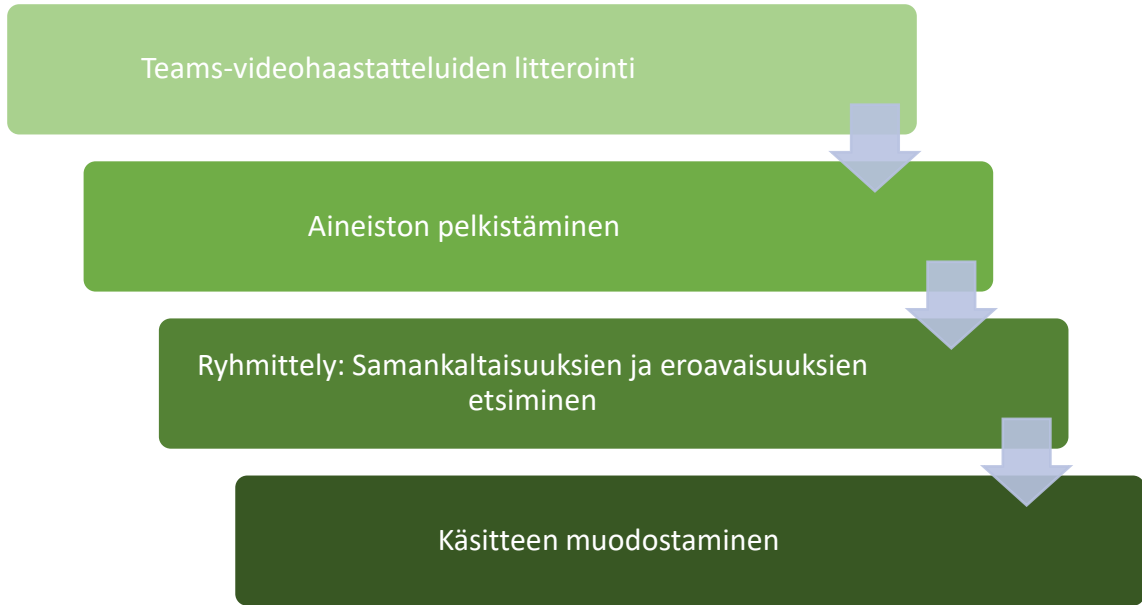


sisällönanalyysi eli aineiston ehdoilla. Kun aineistolähtöisessä analyysissä teoreettiset käsitteet luodaan aineistosta, teoriaohjaavassa teoreettiset käsitteet ovat jo ilmiöstä valmiina tiedossa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 117.) Kolmas tapa on aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tällaisessa analyysitavassa tutkimusaineistosta pyritään laatimaan teoreettinen kokonaisuus. Analyysijoukot valikoidaan merkityksen ja tehtävänasettelun perusteella. Tutkijan olemassa olevien havaintojen, tietojen tai teorioiden liittäminen ilmiöön ei pitäisi vaikuttaa aineiston analyysin toteuttamiseen tai lopputulokseen. (Tuomi & Sarajärvi, 95.)

Tutkimuksemme analyysimenetelmä pohjautuu aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, koska mielestämme tutkimuksemme analyysissä ei voi toteutua puhdas aineistolähtöisyys. Salo (2015) esittää artikkelissaan Hoskinsin ja Marianon (2004) näkemyksen siitä, että sisällönanalyysin tarkkojen ohjeiden vajaavaisuus johtaa väistämättä soveltamiseen ja tutkijan omien taitojen, oivallusten ja tyylin vaikuttamiseen analyysissä (Hoskins & Mariano 2004; Salo 2015, 170). Emme sijoita ilmiötä mihinkään tiettyyn teoriaan, vaan pyrimme katsomaan aineistoa tuorein silmin, vaikka väistämättä etukäteistietoa kyseessä olevasta ilmiöstä löytyy. Tutkimustehtävään saadaan vastaus yhdistelemällä käsitteitä. Analyysissä edetään empiirisestä aineistosta käsitteellisempään näkemykseen. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112).

#### **6.4.2 Analyysin kulku**

Kuviossa 5 erittelemme aineiston analyysin eri vaiheet. Kuvio on muunnelma Milesin ja Hubermanin sekä Kanasen (1994; 2008) laatimasta sisällönanalyysin prosessimallista (Miles & Huberman 1994; Kananen 2008, 94). Kuvio kuvaa tutkimuksemme aineiston analyysin vaiheita. Tutkimuksen analyysin kannalta oli olennaisinta sisällyttää nämä (kuvion 4) vaiheet toimintaamme, jotta saimme mahdollisimman luotettavia päätelmiä ja tuloksia.



*Kuvio 5 Aineiston analyysin vaiheet*

Analyysin ensimmäisessä vaiheessa jaoin haastattelut molemmille tutkijoille puoleksi. Eli kumpikin tutkija otti alkuun vastuulleen kolme haastattelua. Sen jälkeen kuuntelimme ja litteroimme jokaisen Teams-videohaastattelun kahteen kertaan. Näin saimme mahdollisimman monipuolisen ja tarkan litteroinnin. Litterointivaiheessa kiinnitimme huomiota myös siihen, että jokaisen haastateltavan haastattelu litteroidaan sana sanalta. Näin haastattelun sisältö pysyy muuttumattomana. Tämän vaiheen lopuksi vertailimme molempien tekemiä litteraatioita ja totesimme muutaman eroavaisuuden haastateltavien tuntemuksissa. Kävimme vielä epäselvät kohdat yhdessä läpi ja näin saimme litteroinneista täysin identtiset ja yhteneväisyys tulkinnoissa parani.

Haastattelujen litteroinnin jälkeen lähdimme redusoimaan eli pelkistämään aineistoa (taulukko 3), jotta tutkimuksen kannalta olennainen informaatio nousee esiin. Pelkistämällä karsitaan aineistosta tutkimukselle epäolennainen pois (Tuomi & Sarajävi 2011, 109). Tämäkin vaihe toteutettiin jakaen haastattelut puoleksi. Näin saimme taattua sen, että molemmat tutkijat ovat samaa mieltä olennaisista ja epäolennaisista asioista tutkimuksen kannalta.

Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä aineistosta etsitään samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2011, 110). Analyysin ryhmittelyvaiheessa ryhmittelimme haastateltavien vastaukset etsien samankaltaisuuksia. Ryhmittelimme vastauksia yhdessä keskustellen ja etsien samankaltaisuuksia. Taulukossa 4 näkyy esimerkki ryhmitellyistä vastauksista. Kun olimme ryhmitelleet vastaukset, muodostimme jokaiselle ryhmälle yläkäsitteen. Taulukossa 4 tarkastellaan ryhmittelyn muodostamia yläkäsitteitä. Yläkäsitteiksi muodostuivat: *omat valmiudet*, *koulutuksen antamat valmiudet*, *toimintamallit* ja *kurssi-toiveet*. Yläkäsitteiden avulla pystyimme siirtymään tuloksiin. Käytämme yläkäsitteiksi muodostuneita ilmaisuja tulosluvussa niin sanottuina alaotsikoina, joiden avulla tulosten luokittelu on selkeämpää.

TAULUKKO 3 Esimerkki aineiston pelkistämisestä

***Alkuperäinen ilmaus***

***Pelkistetty ilmaus***

”Omalla tulkinnalla ja oppilaantuntemuksella mennään.”	Omat kokemukset
“Mmm varmaan pitäis ottaa aika paljon selvää tilanteista, koska ei meitä oo niinku valmistettu siihen.”	Epävarmuus
”Toimisin vaiston varassa. Varmaan se eka reaktio ois mennä siihen väliin, mut sit varmaan varmasti kutsuisin apuun muita lähellä olevia opettajia.”	Intuition käyttö

Kun olimme ryhmitelleet vastaukset, muodostimme jokaiselle ryhmälle yläkäsitteen. Taulukossa 4 tarkastellaan ryhmittelyn muodostamia yläkäsitteitä.

TAULUKKO 4 Esimerkki ryhmittelystä ja yläkäsitteiden luomisesta

***Pelkistettyjen ilmauksien ryhmittely******Yläkäsitteet***

<p>Omat kokemukset Epävarmuus Intuition käyttö</p>	<p>Omat valmiudet puuttua tilanteisiin</p>
--	--

Yläkäsitteiksi muodostuivat: *omat valmiudet, koulutuksen antamat valmiudet, toimintamallit ja kurssitoiveet* (Kuvio 6).



Kuvio 6 Analyysissa muodostuneet yläkäsitteet

Yläkäsitteiden avulla pystyimme siirtymään tuloksiin. Käytämme yläkäsitteiksi muodostuneita ilmaisuja tulosluvussa niin sanottuina alaotsikkoina. Niiden avulla tulosten luokittelu on selkeämpää.

## 7 VALMISTUVIEN LUOKANOPETTAJIEN KÄSITYKSET KOULUVÄKIVALTAAN PUUTTUMISEN VALMIUKSISTA

### 7.1 Valmistuvien luokanopettajien kuvaukset ja kokemukset väkivaltatilanteista koulussa

Tutkimukseen osallistuneet henkilöt ovat valmistuvia luokanopettajia, joilla on jonkin verran työkokemusta opettajana toimimisesta. Tutkimuksen alussa määrittelimme kouluväkivallan fyysiseksi harmin ja kivun tuottamiseksi koulussa tai koulumatkalla. Kaikki kuusi haastatteluun osallistunutta henkilöä olivat kokeneet kouluväkivaltaa määrittelemällämme tavalla. Vaikka haastateltavilla oli vähäistä työkokemusta, jokainen haastateltava oli todistanut väkivaltatilanteita koulussa useammin kuin yhden kerran. Koulussa tapahtuva aggressiivinen käyttäytyminen voi aiheuttaa ongelmallisia ja vaarallisia tilanteita. Aggressiiviseen käytökseen voi johtaa ympäristön muutokset, liialliset odotukset sekä sosiaalisen vuorovaikutuksen ongelmat, niin opettajan kuin toistenkin oppilaiden välillä. (Puustjärvi & Repokari 2017.) Haastatteluista ilmeni tilanteita, joissa opettaja oli joutunut puuttumaan oppilaiden välisiin väkivaltatilanteisiin.

*Ainakin semmosta tavarahan heittäminen on paljon niinku pienillä lapsilla kohdattu. Tartutaan vaan niinku johonki esineeseen ja sitten heitetään sitä toista tai opettajaa kohti, ihan niinku kynästä on ollu sitten niinku tuoliin asti. (Martta)*

Haastatteluissa nousi esille useita tilanteita, joissa oppilaat olivat käyneet toisiinsa käsiksi joko lyömällä tai potkimalla. Haastateltavat mainitsivat myös tavaroiden heittelyn ja niillä toisen satuttaminen oli haastateltavien mielestä yleistä. Tilanteiden katsottiin olevan ennalta-arvaamattomia.

*-... kun toinen oppilas ärsyttää toista oppilasta niin sit ärsyyntyy ja otetaan herkästi nyrkit esille. Pukkimista ja lyömistä.* (Karoliina)

*Sit on tämmösiä kohtaamisia, että niinku suututaan ja syöksytään toista kohti ja ihan niinku lyödään tai sitten revitään hiuksista tai tämmöstä.*  
(Martta)

Tämän kaltaisissa tilanteissa oppilaat turvautuvat reaktiiviseen väkivaltaan. Oppilaalla ei ole muita keinoja ratkaista tilanteita kuin purkaa tunnetila väkivaltana, miettimättä muita vaihtoehtoja tai jälkiseuraamuksia. (Kaltiala-Heino 2013, 74.) Reaktiivinen väkivalta tapahtuu suunnittelemattomasti ja impulsiivisesti (Ross & Babcock 2009, 608; Moreno-Ruiz ym. 2018, 2). Sosiaalisten taitojen ja itsehillinnän heikkouden ja puutteellisuuden vuoksi oppilas käyttää reaktiivista väkivaltaa. (Kaltiala-Heino 2013, 74.) Tuloksista ei noussut esille proaktiivisen väkivallan luonnetta. Haastateltavat kuvasivat väkivaltatilanteita enemmänkin provosoinnin ja vihan saattelemaksi tai impulsiivisiksi ja hetken huumassa tehdyiksi teoiksi kuin tarkoin suunnitelluiksi ja tahallaan satuttaviksi teoiksi (Merk, deCastro & Koops 2005).

Haastateltavat nostivat esille myös opettajiin eli itseensä kohdistuneita tilanteita, joissa tekijänä oli oppilas.

*Yks kerta oli, että yks poika heitti mua crocsilla saadakseen huomion. Enemmän opettajia ja ohjaajia kohtaan väkivaltaa, kuin oppilaiden välistä.*  
(Leena)

Alkuun tutkielmamme tarkoituksena ei ollut pyrkiä selvittämään oppilaiden opettajiin kohdistamaa väkivaltaa, mutta useamman haastateltavan nostaessa asian esille, tutkimme myös tätä ilmiötä. Opettajia on pidetty lähinnä tietolähteinä oppilaiden välisissä väkivaltatilanteissa sekä niinä, jotka tekevät ehkäiseviä ja korjaavia toimenpiteitä (Göransson ym. 2011, 6). Poutala (2010) on tutkinut, että oppilaiden tekemiä pahoinpitelyrikoksia opettajia kohtaan on tapahtunut erilaisissa tilanteissa paljon. Oppilas on saattanut lyödä

opettajaa kiistelyn jälkeen tai vastustellut opettajien pyrkimystä täyttää omia virkatoimiaan. Tavaroiden heittäminen opettajaa kohtaan satuttamistarkoituksessa on nähtävissä. Silti syyttäjät ovat jättäneet syytteen nostamisen oppilasta vastaan tekemättä selitellen usein vaikeasti ymmärrettävillä perusteilla. (Poutala 2010, 164.) Leenaan kohdistunut esineellä heittäminen voidaan myös liittää reaktiiviseen väkivaltaan. Oppilas on voinut kokea turhautumista ja kiukun ja impulsiivisuuden vallassa heittänyt opettajaa. Oppilas vallankäyttäjänä näytti Leenan tilanteessa, että hänellä on odotuksia, joita hän haluaa toisen toteuttavan. Oppilas on käyttänyt heittämistä, jotta hän saa huomion ja hänen tahtonsa menee läpi. Leena kertoi tilanteen jatkuneen niin, että hän oli vain hieman toppuutellut oppilasta ja mennyt hänen luokseen. Näin ollen vallankäyttäjä eli oppilas sai siis tahtonsa läpi väkivaltaisella käytöksellään. (Jabe & Kuusela 2013, 22.)

Opettajien kokema väkivaltaa on tutkittu enemmän, ja se on nostettu mediassa esille. Silti opettajien kokema väkivalta jää usein pelkästään opettajan omaan tietoon. Yksi syy tälle voi olla, että opettaja ei halua kertoa kokemastaan, koska hän tuntee häpeää tai riittämättömyyttä itseään kohtaan. (Ellonen 2012, 223.)

*Pikku juttuja, mutta ajatellut lähinnä niin, että kuuluu tähän työhön.*  
(Miina)

Miinan kommentti siitä, että opettajaan kohdistunut väkivalta kuuluu työnkuvaan, on huolestuttavaa. On surullista, että valmistuvana luokanopettajana Miina kokee, että tällaiset tilanteet tulisi vain kestää. Tällainen ajattelutapa saattaa vaikuttaa siihen, että opettajat eivät koe tarvetta kertoa kokemistaan väkivaltatilanteista. Tämä on haitallista sen vuoksi, koska opettajiin kohdistuvat väkivaltatilanteet jäävät raportoimatta ja sen seurauksena ongelmaan ei puututa tarpeeksi. Tällöin niiden korjaaminenkaan ei ole mahdollista. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tekemässä verkkokatsauksessa (2009) todetaan, että opettajien kokema väkivalta ei välttämättä ole lisääntynyt tai vähentynyt, vaan opettajat ovat niin sanotusti turtuneet siihen ja näin ollen raportointi on vähäistä (Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos 2009, 6). Opetusalan ammattijärjestön teettämän opetusalan työ-

olobarometrin (2020) mukaan väkivallan määrä on edelleen kasvanut edellisvuosiin nähden. Jopa 10 prosenttia opettajista oli joutunut fyysisen väkivallan kohteeksi, jonka tekijänä oli oppilas. (Golnick & Ilves 2020, 16.)

## 7.2 Valmistuvien luokanopettajien valmiudet puuttua tilanteisiin

Valmistuvien luokanopettajien valmiudet puuttua väkivaltatilanteisiin koulussa olivat sidoksissa haastateltavan omaan taustaan ja aiempiin kokemuksiin. Kaksi haastateltavista nostivat esille, että kokemukset vapaa-ajan ohjaajana ja valmentajana edesauttavat väkivaltatilanteisiin puuttumisessa myös koulussa. Valmennusharrastuksen kautta saatu kokemus erilaisista tilanteista madalsi kynnystä puuttua väkivaltatilanteisiin koulussa.

*Valmennusharrastuksen kautta on päässyt harjoittelemaan tilanteita. Itse kokeilemalla ja oppimalla. (Iina)*

*Voimistelussa ohjaajana on joutunut pieniä kahnauksilanteita selvittämään. (Miina)*

Kaikki kokemukset lasten kanssa toimimisesta, esimerkiksi harrastustoiminnan kautta, lisäävät keinoja toimia lasten kanssa erilaisissa tilanteissa. Harrastustoiminnasta saatu kokemus voi lisätä itsevarmuutta, mutta myös toisaalta laskea sitä. Hyvät kokemukset lasten kanssa toimimisesta ja erilaisista tilanteista selviämisestä lisäävät itsevarmuutta. Negatiiviset kokemukset taas päinvastoin voivat laskea itsevarmuutta lasten kanssa toimimisessa eri tilanteissa. Mitä enemmän lasten kanssa työskentelee, sitä enemmän ammatillinen itsetunto kehittyy. Kokemusten kautta saadaan kasvatettua itseluottamusta ja voidaan kehittää omaa ammatti-identiteettiä. Valmennusharrastuksen kautta on mahdollista kehittää ja löytää omia opetus- ja kasvatustyyliä. (Komulainen 2010, 116.) Aiemmat kokemukset eivät kuitenkaan poistaneet epävarmuutta, sillä jokainen haastateltavista ilmaisi epävarmuuden ja pelon väkivaltatilanteisiin puuttumisessa.



*Ehkä just se, että mikä on just semmosta niin sanotusti hyvänmaun rajoissa toimimista, että mitä siellä koulumaailmassa uskaltaa tehdä, että seki vähän niinku pelottaa ja hirvittää, että jos tulee joku tilanne, niin miten mä voin mennä siihen väliin silleen, että mä toimin oikeen et mä en niinku vahingossa, vaikka satuta siinä oppilasta tai se ois niin sanotusti itelle niinku se pahin mahdollinen tilanne. (Miina)*

*Jos toimii intuition kautta niin sitten todennäköisesti toimii väärin tai niinku lainvastaisesti. (Martta)*

*Luonnostaan tulee selvittely pienemmissä kahnauksissa, mutta isommissa tapauksissa täytyy kaivaa lakikirjat esille. (Iina)*

Ensimmäisessä aineisto-otteessa haastateltava (Miina) pelkää toimintansa johtavan siihen, että teot satuttavat oppilasta. Toisessa ja kolmannessa (Martta & Iina) aineisto-otteessa haastateltavat pelkäävät oman henkilöturvansa puolesta. Tämän kaltaisessa tilanteessa pelon tuntemukset voivat siis kohdistua eri osa-alueisiin henkilöstä ja hänen valmiuksistaan riippuen. Tuomioistuimen mukaan opettajalla on virkavelvollisuuksiin kuuluva oikeus ja velvollisuus kurinpitovaltaan. Se oikeuttaa opettajan puuttumaan oppilaan ruumiilliseen koskemattomuuteen virkavelvollisuuksien täyttämiseksi. Siihen kuuluu muun muassa oppilaille turvallisen oppimisympäristön takaaminen pitämällä kiinni voimaa käyttäen. Opettajan tulee tarkoin punnita, mitä keinoja hän voi käyttää oppilaan rauhoittamiseksi. Hänen täytyy ottaa huomioon voimankäyttö ja ulkopuolisten näkökanta. (Poutala 2010, 130–131, 134.) Silti ikävä kyllä nykyään myös yhä enemmän opettajia syytetään oppilaan koskettamisesta kiusallisesti tai jopa törkeästi. Näin ollen opettajat pelkäävät koskea oppilaita sitä vaativissa tilanteissa, lohduttamisen yhteydessä tai yrittäessään vastata oppilaiden läheisyyden tarpeeseen vilpittömästi ilman mitään taka-ajatuksia. (Poutala 2010, 145.)

*Ku on niinku väkivallasta kyse, niin onhan siinä isommat tekijät sitten mukana, että onko siinä sitten rehtorit tai onko siinä sitten... Pittääkö ottaa*

*ihan johonki viranomaisiin yhteyttä tai muuten ja sitten varmaan niinku tavallaan vanhempiin tai huoltajiin ja näin. (Martta)*

*Varmaan se eka reaktio ois mennä siihen väliin, mut sit varmaan varmasti kutsuisin apuun muita lähellä olevia opettajia. (Leena)*

*Mä uskon, että pystyisin toimiin silleen suht fiksusti ja rauhottaan sen tilanteen. Oppilaan tuntemus vaikuttaa. On suht varma olo. En tiiä onko ne keinot välttämättä oikeita ja sopivia, jos lähtis jostain oppikirjasta kattoon, että miten semmonen tilanne pitäis rauhottaa. On itseluottamusta, että osaisin hoitaa tällaiset tilanteet. (Miina)*

Myös väkivaltatilanteiden jälkipuinti aiheutti epävarmuutta haastateltavien keskuudessa. Pohdintaa herätti esimerkiksi se, kenelle asioiden selvittely kuuluu. Rehtorille tulee viipymättä ilmoittaa tapahtuneesta. Sen jälkeen alkaa jatkotoimenpiteiden pohtiminen yhdessä, esimerkiksi poliisin ja oman ammattijärjestön lakimiehen kanssa viipymättä. (Poutala 2010, 135.) Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa -hankkeen tulokset osoittavat, että erityisesti peruskouluissa rehtorit eivät käsittele väkivaltailmoituksen tehneen opettajan kanssa tilanteita (Fagerström, Länsikallio & Sipponen 2015, 37). Kyseinen hanke on toteutettu yhteistyössä Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n ja Työterveyslaitoksen kanssa. Hankkeen tavoitteena on kehittää sopivia ilmoitus- ja käsittelymenetelmiä opetus- ja kasvatusalalle. Sen avulla väkivaltatilanteista Työturvallisuuslain ja opetusalan lainsäädännön mukaisten kirjallisten ilmoitusten tekeminen opettajien toimesta olisi sujuvampaa. Samaan aikaan hankkeella parannettiin koulujen ja muiden oppilaitosten päivittäistä turvallisuutta kiinnittäen huomiota väkivaltatilanteiden hallintaan. (Fagerström ym. 2015, 20)

Väkivaltatilanteisiin puuttuminen, jopa ajatuksentasolla, aiheutti silminnähdessä haastateltavissa ahdistuneita tunteita. Pelot ja epävarmuus väkivaltatilanteisiin puuttumisessa koulussa heikentävät opettajan itseluottamusta. Sen seurauksena opettajan kokemat valmiudet puuttua koulussa tapahtuvaan väkivaltaan vähenevät. Itsevarmuutta lisäävänä tekijänä voidaan pitää Tertun mukaan toisilta opettajilta saatavaa kollegiaalista tukea. Kollegiaalinen tuki mahdollistaa hyvien ja huonojen hetkien jakamisen sekä kiperistä tilanteista

selviämisen (Walther-Thomas 1997, 401). Kollegan kanssa tehdyn yhteistyön avulla voidaan etsiä ratkaisuja haastaviin tilanteisiin ja etsiä syitä käyttäytymiselle (Lämsä 2013, 239). Ainoastaan yksi haastateltavista (Miina) koki olevansa riittävän itsevarma puuttakseen koulussa tapahtuviin kouluväkivaltatilanteisiin, miettimättä sen enempää mahdollisia seuraamuksia tai jälkipuintia.

### 7.3 Koulutuksen antamat valmiudet valmistuville luokanopettajille

Haastateltavat olivat yhtä mieltä siitä, ettei luokanopettajakoulutus anna suoraan valmiuksia väkivaltatilanteiden puuttumiseen koulussa. Haastateltavien vastauksista on selkeästi tulkittavissa tyytymättömyys koulutuksen puutteellisuudesta asian osalta. Vaikka tyytymättömyyttä ilmeni haastateltavien keskuudessa, nousi esille myös harjoitteluiden tuoma positiivinen lisä aihealueeseen liittyen.

*No ihan suoraan sanottuna en kyllä juurikaan. Et ihan yhtä lailla joku tämänönen, vaikka järjestyksen pitäminen, on jäänyt opinnoissa meillä ainaki silleen niinku sivulauseeseen. Et niitä ei kauheesti oo niinku sivuttu. Et niinku en kauheesti koe, että mistään luennoilta tai muualta, ehkä sitten enemmänki niinku harkasta, mitä mun mielestä pitäis olla paljon enemmänki, ku siellä ne todelliset tilanteet näkyy ja varsinki mitä on uutisoinnista seurannu, niin tosi yleistä nykyään. (Miina)*

*Suoraan sanottuna OKL antaa aika vähän tälle saralle. Harjoitteluissa lähinnä epävirallisissa keskusteluissa on asiasta puhuttu. (Iina)*

*Harjoitteluissa en ole saanut, kun kaikki tilanteet on luokan oma tai joku muu koulun opettaja mennyt selvittämään. (Karoliina)*

Luokanopettajakoulutuksen opintoihin sisältyy käytännön harjoittelua. Opettajankoulutusta tarjoavat päättävät itse, miten harjoittelut toteutetaan ja mitkä ovat harjoitteluiden tavoitteet ja sisällöt. Opetusharjoittelun tavoitteena on opettajan ammattitaidon kasvun

tukeminen. Opiskelijan tulee saada valmiuksia kohdata iältään, taustaltaan ja oppimisvalmiuksiltaan erilaisia oppilaita. Opiskelijan tulee saada myös valmiudet kasvattaa, opettaa ja ohjata oppilaita koulutuksen tavoitteiden mukaan. (Komulainen, Turunen & Rohiola 2009, 167.) Opetusharjoittelun päämääränä on tukea tulevan opettajan opettajuuden kehittymistä ja opettajaksi kasvamista sekä mahdollistaa teorian ja käytännön yhdistämistä (Komulainen ym. 2009, 169). Karoliina nosti haastatteluissa esille, että harjoitteluissa syntyneisiin konfliktitilanteisiin on mennyt puuttumaan luokan oma opettaja tai joku muu koulun opettaja. Jos opetusharjoitteluiden kuuluu antaa käytännön harjoittelua ja vahvistaa tulevan opettajan valmiuksia kohdata erilaisia kasvatustilanteita, on hyvä pohtia, miksi harjoitteluissa ei sitten anneta harjoittelijoiden puuttua tilanteisiin.

Keskustelu väkivaltatilanteista kouluissa on pinnalla ja kouluväkivalta on ajankohtainen ongelma. Koulutukselta odotetaan reagointia opintojen muokkaamiseen niin, että se vastaa muuttuvan koulumaailman tarpeisiin. Martta oli käynyt ennen luokanopettajaopintoja vuoden kestävän koulunkäynninohjaajakoulutuksen, jossa väkivaltatilanteisiin perehdyttiin kahden kurssin verran.

*- ...kiinnipitojutut ja kaikki tämmöset. Ja musta niinku on naurettavaa se, että se kesti oikeesti vuojen, niin niinku väkivaltatilanteisiin meillä oli periaatteessa kaks kurssia ja täällä me opiskellaan viis vuotta, eikä meillä oo täällä väkivaltajuttuihin niinku mittään. (Martta)*

Yllä olevasta aineisto-otteesta on tulkittavissa, että haastateltava ihmettelee, miten voi olla mahdollista, ettei viisi vuotta kestävässä luokanopettajakoulutuksessa ole aiheeseen liittyen mitään. Kanrichin (2015) mukaan kasvattajille pitäisi suunnata koulutuksia konfliktitilanteissa toimimiseen ja niiden käsittelyyn. Koulutuksien tulisi myös pitää sisällään keinoja aggressiivisten tilanteiden käsittelyyn koulussa. Kuten, miten väkivaltatilanteissa tulisi toimia tehokkaasti ja miten vähentää väkivaltaista käytöstä oppilaiden osalta. (Kanrich 2015, 42–43.)

#### 7.4 Eri koulujen antamat toimintamallit valmistuville luokanopettajille harjoitteluissa ja sijaisuuksia tehdessä

*Olis niinku kaivannut jonkinlaisia yhteisiä ohjeita, joiden avulla kouluväkivaltatilanteisiin olis niinku helpompi sit puuttua. (Martta)*

*Oon saanu erityiskoulussa henkilökohtaisen opastuksen siihen, miten niinku oppilaasta otetaan ote, jos tarvii. (Leena)*

Haastateltavat eivät olleet saaneet kouluilta toimintamalleja. He olisivat toivoneet sijaisuuden aloittaessa perehdytyksen sisältävän myös yhteisen toimintamallin siihen, miten heidän koulussaan toimitaan erilaisissa kiusaamis- ja väkivaltatilanteissa. Ainoastaan kaksi haastateltavista oli saanut oppilaskohtaisen perehdytyksen, miten kyseisen oppilaan kanssa tulee toimia haastavassa tilanteessa. Haastateltavat kokivat, että selkeä toimintamalli helpottaisi heidän työtään ja puuttumistaan haastaviin tilanteisiin.

Kouluväkivalta ja sen seuraukset ovat merkittävä ongelma niin oppilaille kuin opettajillekin. Useampi tutkija on yhtä mieltä siitä, että koulussa tapahtuva väkivalta on monijärjestelmällinen ongelma, joka ilmenee riippuen oppilaiden, opettajien ja koulun ominaisuuksista ja prosesseista. (Espelage, Anderman, Brown, Jones, Lane, McMahon, Reddy & Reynolds 2013, 75.) Koulun oman toimintamallin tuominen sijaisen tietouteen olisi ensiarvoisen tärkeää. Näin jokainen väkivaltatilanne selvitettäisiin saman kaavan mukaan, jolloin kohtelu olisi tasavertaista opettajasta riippumatta. Eräs haastateltavista kertoi, että hänen koulullaan on käytössä kiusaamis- ja väkivaltatekoihin ohjeistus, josta näkee selvittelyn etenemisjärjestyksen.

*Kyl se silleen selkeyttää ja yhdenvertaistaa - ... - Se antaa mulle opettajana sellasen niinku selkärangan, et näin täs kuuluu toimii, niin et tälleen me on yhes sovittu ja tää on oikein ainaki näin täs laitoksessa. (Iina)*

Opetusalan ammattijärjestön mukaan kenenkään ei tulisi joutua kokemaan väkivaltaa tai uhkaavia tilanteita työssään tai opiskellessaan. Jokaisella koululla tulee olla ajantasaiset ja koko henkilökunnan tiedossa olevat suunnitelmat ja menettelyohjeet siitä, miten erilaisissa tilanteissa toimitaan. Tiedossa tulisi olla, miten opettajan tulee puuttua oppilaiden välisiin häirintä-, kiusaamis- ja väkivaltatilanteisiin. Sen lisäksi tulee olla tiedossa, miten opettajiin kohdistuvissa vastaavissa tilanteissa työnantaja toimii ja se, miten tämän kaltaisissa tilanteissa ilmoittamisesta tehdään mahdollisimman helppoa. (Opetusalan ammattijärjestö 2020.)

## 7.5 Valmistuvien luokanopettajien toiveet kurssista

*En tiedä onko liikaa pyydetty, mutta mun mielestä ehottomasti pitäis kuulua opettajakoulutukseen. (Leena)*

Haastatteluista ilmeni, että suurta huolta aiheutti opettajan oma oikeusturva. Jokainen haastateltava nosti esille tietämättömyyden siitä, mitä saa tehdä, mitä ei saa tehdä ja mitä täytyy tehdä. Haastateltavat tuntevat epävarmuutta työssään, kun eivät tiedä miten koulussa tapahtuviin väkivaltatilanteisiin tulisi puuttua. Tutkimukseen osallistuneet kaipaavat jotakin, johon he voivat turvautua. Vaikka jokaiseen tilanteeseen sopivaa valmista kaavaa on mahdotonta toteuttaa, olisi tärkeää, että opettajilla olisi edes jonkinlaiset raamit, joihin tukeutua nopeasti muuttuvissa tilanteissa. Koska valmistuvien luokanopettajien tietämykset ja valmiudet ovat puutteelliset, joutuvat he kokemaan stressiä jo ennen kuin pääsevät työelämään.

*No siis kyllä totta kai pitäis mun mielestä olla ja kuulua näihin opintoihin joku semmonen. Ei nyt välttämättä tarvis olla ees kovin laaja, mutta jonkunlainen selostus kuitenkin siihe, että vähä tulis itelle semmosta varmuutta ja just se niinku, että lähtis se pelko tavallaan siitä tilanteesta. Et sit tavallaan niinku ite ei sais siitä mitään syytettä, että vois silleen kuitenkin toimia niinku*

*kaikkein parhaaksi tilanteessa - .... – ois semmonen niinku luottavainen olo. Sit ei tartte seuraavaa yötä valvoa ja niinku miettiä, että tekikö nyt aivan oikein vai kuuluuko perästä. (Miina)*

Haastatteluista nousi esille, että haastateltavat kaipaavat konkreettista sisältöä ja tietoa koulutukseen siitä, miten väkivaltatilanteissa, joissa vaaditaan esimerkiksi kiinnipitoa, tulisi toimia. Osallistujat toivovat saavansa niin sanottuja tilannekortteja, jotta voisivat toimia luottavaisin mielin. Suurin osa haastateltavista mainitsi teorian olevan hyödyttömämpää kuin konkreettisten esimerkkien. Toiveina oli käydä läpi esimerkkitilanteita sekä kiinnipidon laillisia periaatteita. Myös tilanteen jälkipuinnin harjoittelu ja sen tuoma hallitseminen koettiin tärkeäksi. Kysymyksiä herätti muun muassa se, miten tapahtumia kuuluu käsitellä oppilaiden kanssa ja keitä prosessissa olisi hyvä olla mukana.

Opetusalan ammattijärjestön mukaan jokaisella koululla tulisi olla toimintamalli väkivaltatilanteissa toimimiseen koulussa. Olisikin siis hyvä, että opettajankoulutuksessa perehdyttäisiin väkivaltatilanteissa toimimiseen vähintään OAJ:n mainitsemien näkökulmien kautta: miten toimia oppilaisiin kohdistuvissa väkivaltatilanteissa, miten toimia henkilöstöön kohdistuvissa väkivaltatilanteissa sekä milloin, miten ja kenelle asiasta tulee ilmoittaa. (Opetusalanammattijärjestö 2020.)

## 8 POHDINTA

### 8.1 Johtopäätökset ja yhteenveto

Tutkielmamme tarkoituksena oli ilmentää valmistuvien luokanopettajien käsityksiä omista valmiuksistaan puuttua väkivaltaan koulussa. Tutkielmamme tuotti onnistuneesti vastauksia tutkimuskysymyksiimme ja näin ollen saimme käsiteltyä omasta näkökulmastaamme ilmiötä. Ajankohtaisen ja mielestämme merkittävän aiheen esille tuonti oli yksi tutkimuksemme pääasiallisista tarkoituksista. Olemme tyytyväisiä tutkielmamme ja toivomme sen herättävän keskustelua laajemminkin.

Tutkimukseen osallistuneet kuusi luokanopettajaa olivat kaikki kohdanneet samankaltaisia väkivaltatilanteita koulussa. Valmistuvat luokanopettajat kertoivat ja kuvasivat niin itseensä kohdistunutta kuin oppilaiden välistäkin väkivaltaa. Väkivallaksi haastateltavat määrittelivät muun muassa lyömisen, potkimisen, tönimisen ja tavaroiden heittelemisen.

Tutkimuksen tulokset osoittivat, että tutkimukseen osallistuneiden valmistuvien luokanopettajien valmiudet puuttua väkivaltatilanteisiin koulussa ovat heikot. Suurin syy heikkoihin valmiuksiin on se, että luokanopettajakoulutus ei tarjoa teoreettisia eikä konkreettisia avaimia tilanteisiin. Tutkimukseen osallistuneet eivät kokeneet saavansa valmiuksia myöskään mistään muualta, vaan vastuu jäi heidän omille harteilleen ja itse etsimänsä tiedon varaan. Tämä herätti meidät pohtimaan sitä, onko koulutus tasa-arvoista kaikille. Etenkin, jos väkivaltatilanteisiin puuttuminen on opettajan oman tiedonhankinnan varassa. Tulos aikaansai myös pohdintaa siitä, toimiiko opettaja laillisesti, jos hän toimii oman intuitionsa kautta. Tulokset herättävät huolen oppilaiden ja opettajien turvallisuudesta, koska jokainen voi toimia oman vaiston varassa ilman valmiiksi annettuja raameja ja näin ollen turvautua tilanteeseen nähden esimerkiksi liiallisella voimankäytöllä. Tämän näkemyksen perusteella luokanopettajakoulutuksessa on selvästi puutteita siinä, mitä koulutuksen kuuluisi tarjota luokanopettajalle tämän ilmiön näkökulmasta. Kuitenkin täytyy ymmärtää, ettei niin isossa instituutiossa kuin opettajankoulutus on, ole mahdollista välttämättä puuttua nopealla aikataululla koulutuksen sisältöön.



Emme rajoittaneet valmistuvan opettajan sukupuolta etsiessämme tutkimushaastatteluun osallistujia. Silti tutkimukseemme osallistui vain naisoletettuja. Pohdimme, kokisiko miesoletetut omat valmiutensa riittävämmiksi oman maskuliinisuutensa ja mahdollisten fyysisempien ominaisuuksien avulla. Salmi ja Kivivuori (2009) ovat tutkineet ominaisuuksia, jotka nostavat riskiä joutua väkivallan kohteeksi. Heidän mukaansa näitä ominaisuuksia ovat muun muassa miessukupuoli ja toimiminen erityisopettajana. (Salmi & Kivivuori 2009, 3.) Salmi ja Kivivuori ovat tutkineet ja määritelleet väkivallan kohteeksi joutumisen ominaisuuksia. Tutkielmassamme tehdyn tutkimuksen mukaan selvästikään naissukupuoli ei ole suoja väkivaltaa kohtaan, sillä lähes kaikki haastateltavista kertoivat oppilaan kohdistamasta väkivallasta heitä kohtaan

Tutkielmamme toisena tutkimuskysymyksenä oli tutkia, millaisia valmiuksia valmistuvilla luokanopettajilla on väkivaltatilanteisiin koulussa. Yliopistojen kotisivujen luokanopettajakoulutuksen kuvauksissa esitellään, mihin kyseinen koulutus valmistaa ja antaa valmiudet opiskelijalle. Helsingin yliopiston luokanopettajakoulutuksen kuvauksessa sanotaan muun muassa, että opintojen aikana opiskelija saa valmiudet kasvattaa alakoulun oppilaita sekä opettaa alakoulun oppiaineita. (Helsingin yliopisto.) Turun yliopisto kuvaa luokanopettajakoulutuksen antavan valmiudet itsenäiseen työskentelyyn ja moniammatilliseen yhteistyöhön. Valmis luokanopettaja osaa kohdata kulttuuritaustoiltaan ja valmiuksiltaan erilaisia oppilaita. (Turun yliopisto.) Tampereen yliopiston luokanopettajakoulutuksen kuvauksessa sanotaan, että koulutus antaa valmiudet opetuksen toteutukseen ja oppilaiden arviointiin (Tampereen yliopisto). Jyväskylän yliopiston tavoitteena on tukea opiskelijan kehittymistä opettajan ydinosaamisalueilla, kuten opiskelijan kehittymistä autonomiseksi, omaa ja muiden hyvinvointia arvostavaksi sekä eettisen koulutus- ja kasvatuskulttuurin luoja (Jyväskylän yliopisto). Oulun yliopistossa saa valmiudet myönteistä vuorovaikutusta edistävään opettajuuteen sekä perehdytyksen monipuolisesti kouluikäisen lapsen kehitykseen ja oppimiseen (Oulun yliopisto). Lapin yliopiston koulutuskuvauksessa sanotaan, että luokanopettajakoulutuksesta saa valmiudet tehtävien itsenäiseen hoitamiseen sekä perehdytyksen eettiseen vastuullisuuteen ja sitoutumiseen lasten kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja oppimisen edistämiseksi (Lapin yliopisto.) Itä-Suomen yliopisto kuvaa koulutuksen antavan valmiudet työmarkkinoilla itsenäiseen työskentelyyn ja itsensä kehittämiseen (Itä-Suomen yliopisto).

Yliopistojen koulutuskuvaukset antavat käsityksen, että koulutukset valmistavat luokanopettajat kasvatuksen ammattilaisiksi. Korulauseista saa luokanopettajan työstä helpon kuvan. Kuvaukset antavat ymmärtää, että ne ovat kaikki, mitä luokanopettaja tarvitsee pärjätäkseen työelämässä. Silti tutkielmamme tulokset kertovat toista. Yliopistojen lupaimista valmiuksista puuttuu kokonaan konkretia, jota meidän tutkimukseemme osallistuneet valmistuvat luokanopettajatkin kaipaavat. Siirtyminen työelämään on opettajan uralla hyppy tuntemattomaan. Opettajakoulutuksen vajavaiset valmiudet verrattuna työelämän todellisuuteen nopeuttavat vastavalmistuneiden opettajien luopumista ammatistaan. (Blomberg 2009, 119.) Tutkimuksemme tuloksista on havaittavissa vajavaisuus koulutuksen ja työelämän välillä. Opintojen aikana väkivaltatilanteissa toimimista ei käydä teoreettisesti eikä konkreettisesti läpi, joka olisi todellisuudessa erittäin tärkeää, sillä haastateltavien mukaan työelämässä väkivaltatilanteisiin törmää väistämättä.

Tutkimuksessamme esiintyvä ilmiö valmistuvien luokanopettajien puutteellisista valmiuksista puuttua väkivaltatilanteisiin kouluissa ei ole pelkästään tutkijoiden oma kannanotto, vaan ajankohtainen esillä oleva ongelma. Tutkimuksemme tulokset osoittavat ilmiön todeksi. Tutkielman tekohetkellä kouluväkivaltatapaukset ovat viikoittain esillä median otsikoissa. Nuorisotutkimusseuran vastaava tutkija Tomi Kiilakoski, on todennut eräässä lehtihaastattelussa, että todellisuudessa kukaan ei tiedä, onko väkivaltatapauksia huomattavasti enemmän kuin vain ne, jotka otsikoihin päätyvät, sillä asiaa ei tilastoida riittävästi. (Kiilakoski 2020.) Koska ilmiö on selvästi ongelma ja se puhuttaa, on hyvä, että se tuotiin tutkielmassamme myös tästä näkökulmasta esille.

Tämä tutkielmassamme tehty tutkimus on vain yksi pieni palanen laajassa ja lisääntyvässä kouluväkivaltaongelmassa. On tärkeää myös selvittää, mistä puutteellisuus johtuu. Jatkossa täytyisi kriittisesti tarkastella, onko koulutus nykyaikainen ja vastaako se nykypäivän tarpeita. Koulutuksen tulisi jopa olla muutaman askeleen edellä muuta maailmaa, jotta se kykenisi siihen. Tutkielman tekohetkellä maailmanlaajuisesti vaikuttava pandemia todisti sen, että lyhyessä ajassa isojen askelten ottaminen on mahdollista, kun jouduttiin siirtymään lähiopetuksesta etäopetukseen ensi kertaa myös peruskoulun alaluokilla.

Kouluväkivalta-aihetta voisi tutkia jatkossa useasta eri näkökulmasta. Eräs näkökulma on lähteä tutkimaan koulutuksen järjestäjien resursseja ottaa opintoihin lisäyksenä kouluvä-

kivaltaan liittyviä kursseja ja opintokokonaisuuksia. Erityisesti konkreettisten esimerkkien avulla tehtävä harjoittelu olisi kaivattu lisä opintoihin. Kysymys kuuluukin, onko sen kaltaista opetusta mahdollista tarjota resurssien puitteissa. Myös kentällä jo työskentelevien opettajien valmiuksia olisi syytä tarkastella, sillä myös sieltä voi mahdollisesti löytyä puutoksia koulussa tapahtuvien väkivaltatilanteiden selvittämiseen. Voisikin olla tarpeellista järjestää erilaisia täydennyskoulutuksia, joissa jo kentällä olevat opettajat saisivat ajankohtaista tietoa ja parempia valmiuksia kohdata nämä tilanteet. Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa -hankkeen johdosta luotujen lomakkeiden ja ohjeiden tiedottaminen valtakunnallisesti voisi olla yksi tärkeä seikka, kun tarkastellaan kouluväkivaltatilanteisiin puuttumisen tasa-arvoisuutta. Jos jokaisessa suomalaisessa koulussa olisi samat säännökset ja ohjeet näissä tilanteissa toimimiseen, vähentäisi se myös opettajien väärin toimimista ja tuomioita.

Uskomme, että tutkielmamme avulla opettajat havahtuvat omista valmiuksistaan. Haluamme, että jokainen opettaja miettii omien valmiuksiensa määrän ja sen, ovatko ne käytännössä oikeat tavat toimia. Myös työssä olevilla opettajilla tulisi olla ajantasaiset käytännöt väkivaltatilanteissa toimimiseen, samoin kuin esimerkiksi paloturvallisuuden ylläpitoon ja edistämiseen vaaditaan.

Opettajakoulutuslaitosten toivomme tarkastelevan kurssien sisältöjen päivittämistä, jotta tulevat luokanopettajat eivät joutuisi kokemaan samanlaista epävarmuutta puuttuessaan väkivaltatilanteisiin koulussa kuin tutkielmamme osallistuneet olivat kokeneet. Ainoastaan konkreettisia muutoksia tekemällä voidaan saada aikaan näkyviä tuloksia.

## 8.2 Eettisyys ja luotettavuus

Tutkijoiden tulee huomioida tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys (Atkins & Wallace 2012, 30). Olemme keskittyneet tutkimuksessamme mahdollisimman yksityiskohtaiseen kuvailuun koko tutkimuksen ajan, erityisesti tutkimus- ja analyysimenetelmissä sekä tulkinnoissa. Tutkimuksen lähtökohtana on ihmisarvon kunnioittaminen. Eettisesti oikein tehty **tutkimus ei tarkoita vain oikean ja väärän erottamista toisistaan. Tutkimuksen tekemisessä on läsnä useita eettisiä kysymyksiä, jotka meidän tulee tutkijoina ottaa huomioon. Tutkimuseettisiin periaatteisiin tutustuminen ja niiden tunteminen ovat tutkijoiden vastuulla. Jotta tutkimus on eettisesti hyvä ja oikeanlainen, tulee tutkimuksenteossa noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä, jota on muun muassa tutkimuksen yksityiskohtainen raportointi, tutkimusryhmän jäsenten oikeuksien tiedostaminen sekä tiedeyhteisön tunnustamien toimintatapojen noudattaminen. (Hirsjärvi ym. 2009, 23–24.)** Vahvistimme tutkimuksen eettisyyttä tutkimusluvan tekemisellä. Tutkimuslupa selvitettiin suullisesti haastattelujen alussa, jossa kerroimme tutkimuksen tarkoituksen sekä anonyymiyden säilymisen ja tutkimusaineistoon liittyvien käsitteiden ja hävittämisen vaiheet. Haastatteluun osallistujille annettiin mahdollisuus päättää osallistumisestaan haastatteluun sekä sen keskeyttämisestä. (Hirsjärvi ym. 2009, 25.)

Tutkimuksen analyysivaiheen ohjenuorana toimi aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkimuksen analyysin nojautuminen sisällönanalyysiin tuo esille haasteen, jossa tutkijoiden tulee miettiä tarkkaan, miten aineiston pelkistäminen onnistuu. Aineiston pelkistämisen tulee mahdollistaa mahdollisimman luotettavan kuvauksen esittäminen tutkittavasta ilmiöstä (Latvala & Vanhanen-Nuutinen 2003, 36–37.) Pelkistimme aineistosta tutkimuskysymysten kannalta oleelliset asiat. Pyrimme silti säilyttämään mahdollisimman paljon alkuperäisistä haastatteluista, jottei vääränlaisia tulkintoja syntyisi. Joka tapauksessa tutkijoiden tekemä analyysi haastateltavien ajatuksista ja käsityksistä on loppujen lopuksi tutkijoiden omaa puhetta, vaikka tutkijat onnistuisivatkin luomaan yhteyksiä tutkittavien tuntojen ja tulkintahorisonttien välille (Puusa 2020).

Eettisestä näkökulmasta on tärkeää, että tutkimuksen vaiheet on esitetty selkeästi, jolloin tutkimus on myös mahdollista toistaa. Selkeästi esitetyt tutkimuksenteonvaiheet lisäävät luotettavuutta siitä, että tutkijoilla ei ole mitään salattavaa asian suhteen. Tämän lisäksi

selkeästi esitetty tutkimus mahdollistaa myös tulosten hyödyntämisen. Tutkimuseettisesti on tärkeää, että tutkija pystyy tuottamansa informaation lisäksi myös jakamaan tietoaan muille tutkijoille ja yhteiskunnan käytettäväksi, sillä lähes kaikkia tutkimustöistä saatavia tuloksia käytetään myöhemmin eri tavoin hyväksi yhteiskunnassa (Pietarinen 2002, 59–60).

Luotettavuutta tutkimukseemme tuo se, että olemme oman aineistomme lisäksi tutkineet myös muiden henkilöiden tutkimuksia, jotka liittyvät aiheeseemme. Tällä tarkoitamme sitä, että olemme kriittisesti tutkineet erilaisten lähteiden ja tutkimusten avulla tutkimukseemme luotettavuutta. Omia havaintoja olemme perustelleet teorialla ja tämän lisäksi olemme työskennelleet kriittisellä otteella niin teoriaa, omaa aineistoa kuin tutkimustuloksiakin pohtiessamme. Luotettavuus määräytyy sen perusteella, kuinka kriittisesti informaatiota on pystytty perustelemaan. Mitä vähemmän tutkija pystyy perustelemaan informaatiotaan, sitä huonommin hän pystyy tuottamaan tutkimukselle annettuja päämääriä. (Pietarinen 2002, 59.)

Tutkimuksemme tekoon osallistui kaksi tutkijaa, joka osaltaan mahdollistaa luotettavimpien tulosten saamisen. Tutkijoiden välinen toimiva yhteistyö muotoutuu kontekstin mukaan ja se mahdollistaa keskustelun ja sen myötä laajemman pohdinnan (Aira 2012, 16). Tässä tutkimuksessa hyödynsimme toisiamme esimerkiksi siten, että kävimme keräämäämme aineistoa kumpikin ensiksi itseksemme läpi ja teimme sieltä nostoja ja havaintoja. Tämän jälkeen katsoimme, millaisia huomioita kumpikin on tehnyt ja pohdimme niitä yhdessä. Näin ollen aineiston on käynyt läpi kaksi eri tutkijaa, jotka ovat voineet huomata ja nostaa aineistosta esille erilaisia mielenkiintoisia asioita, jotka yhdeltä tutkijalta olisi voinut jäädä huomaamatta.

Kun tutkimuksen keskeisenä aiheena ovat koulussa tapahtuvat väkivaltatapaukset, on sanomattakin selvää, että aihe voi olla arka. Painotimme haastateltaville ennen varsinaisen haastattelun aloittamista, että kysymyksiin ei ole missään tapauksessa pakko vastata, jos ne tuntuvat liian henkilökohtaisilta tai vaikeilta asioilta puhua. Jokainen haastateltava osallistui tutkimukseen kuitenkin omasta tahdostaan ja jokainen oli tietoinen käsiteltävästä aihealueesta. Tämä mahdollisti sen, että haastateltavat pystyivät itse pohtimaan ovatko he valmiita tämän kaltaiseen tutkimukseen osallistumaan.

Tutkimuksen aineistonkeruuvaiheessa tarkoituksenamme oli tutkia ainoastaan oppilaiden välisiä väkivaltatilanteita. Haastatteluiden edetessä huomasimme kuitenkin, että yhä useampi haastateltavista nosti esille myös oppilaiden opettajiin kohdistamia väkivaltatekoja. Tämän seurauksena halusimme nostaa esille myös tämän ilmiön, jotta haastateltavat saavat äänensä kuuluville. Eettisesti olisi ollut arveluttavaa sivuuttaa useamman henkilön haastatteluissa esille tuoma seikka.

Koska tutkimus on pro gradu -tutkielma sekä tutkimukseen osallistui vain kuusi valmistuvaa luokanopettajaa, ei tutkimuksen tuloksia voida yleistää kaikkien valmistuvien luokanopettajien käsityksiksi. Tutkimuksessamme mukana olleet haastateltavat muodostavat yhden näkökulman ilmiöön ja antavat näin ollen äänensä sen tarkasteluun naisoletettujen näkökulmasta. Tärkeää on kuitenkin, että tämä pieni joukko saa äänensä kuuluviin, jotta aihetta olisi mahdollista tutkia jatkossa enemmän. Jo tämä pieni otanta herättää mieltämme huolen siitä, että aihetta olisi syytä tutkia ja pohtia enemmänkin.

## Lähteet

- Aira, A. 2012. Toimiva yhteistyö. Työelämän vuorovaikutussuhteet, tiimit ja verkostot. Jyväskylä University Printing House. Jyväskylä. Luettavissa: <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/37743/9789513947088.pdf>
- Atkins, L. & Wallace, S. 2012. Qualitative research in education. Published in association with BERA. Los Angeles: Sage.
- Björkqvist, K. & Jansson, V. 2012. Tackling violence in schools A report from Finland. Teoksessa Smith, P. K. 2012. Violence in Schools: The Response in Europe. Hoboken: Taylor and Francis. Luettavissa: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=201197&ppg=204> Viitattu 17.3.2021
- Blomberg, S. 2009. Noviisina opettajaksi. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, P., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus.
- Ellmin, R. 2008. Konflikthantering I skolan: den andra baskunskapen. Stockholm: Natur & Kultur.
- Ellonen, N. 2007. Lapsiin kohdistuva väkivalta kyselytutkimuskohteena. Teoksessa Ellonen, N., Kivivuori, J. & Kääriäinen, J. Lapset ja nuoret väkivallan uhreina. Lapsiin ja nuoriin kohdistuva väkivalta tilastojen ja kyselytutkimusten valossa. Helsinki: Edita Prima.
- Ellonen, E. 2012. Henkilöturvallisuus opetustyössä. Teoksessa Lindfors, E. (toim.) Kohti turvallisempaa oppilaitosta! Suomen painoagentti Oy. Nurmijärvi: Suomen painoagentti.
- Espelage, D., Anderman, E. M., Brown, V. E., Jones, A., Lane, K. L., McMahon, S. D., Reddy, L. A. & Reynolds, C. R. 2013. Understanding and Preventing Violence Directed Against Teachers. Recommendations for a National Research, Practice, and Policy Agenda. American Psychological Association. 68(2). 75–87. Luettavissa: <https://www.apa.org/pubs/journals/releases/amp-68-2-75.pdf> Viitattu 16.5.2021
- Evers, F. T., Rush, J. C. & Berdrow, I. 1998. The bases of competence: Skills for lifelong learning and employability. San Francisco: Jossey-Bass.

- Fagerström, V., Länsikallio, R. & Sipponen, J. 2015. Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa. Väkivaltatilanteiden ilmoitus- ja käsittelylomakkeiden kehittäminen. Työterveyslaitos. Helsinki. Luettavissa: <https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/131467/stop-vakivallalle.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Viitattu 15.5.2021
- Golnick, T. & Ilves, V. 2020. Opetusalan työolobarometria. Luettavissa: [https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan\\_tyoolobarometri\\_2020\\_nettiin.pdf](https://www.oaj.fi/contentassets/14b569b3740b404f99026bc901ec75c7/opetusalan_tyoolobarometri_2020_nettiin.pdf) Viitattu 15.5.2021
- Göransson, S., Knight, R., Guthenberg, J. & Sverke, M. 2011. Kunskapsöversikt. Hot och våld i skolan – en enkätstudie bland lärare och elever. Rapport 2011:15. Stockholm: Arbetsmiljöverket. Luettavissa: <https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/kunskapssammanstallningar/hot-och-vald-i-skolan-en-enkatstudie-bland-larare-och-elever-kunskapssammanstallningar-rap-2011-15.pdf> Viitattu 16.5.2021
- Hamarus, P. 2012. Haukku haavan tekee. Puututaan yhdessä kiusaamiseen. Juva: Bookwell Oy.
- Helsingin yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Luettavissa: <https://www2.helsinki.fi/fi/opiskelijaksi/koulutusohjelmat/kasvatustieteiden-kandiohjelma/opiskelu/opintosuunnat#section-85643>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uud. p. 22. painos. Helsinki: Tammi.
- Huuki, T. 2010. Koulupoikien statustyö väkivallan ja välittämisen valokiilassa. Väitöskirja. Oulu: Oulun yliopisto.
- Hurme, K., Jahnukainen, M. & Hotulainen, R. 2019. Koulun henkilöstöön kohdistuvan kouluväkivalan osapuolet, olosuhteet ja tilanteiden laatu. Yhteiskuntapolitiikka 84(3): 270–280.
- Hyvärinen, M., Nikander, P., Ruusuvoori, J. & Aho, A. L. 2017. Tutkimushaastattelun käsikirja. ePub-versio. Vastapaino. Tampere.
- Itä-Suomen yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Luettavissa: <https://www.uef.fi/fi/koulutus/luokanopettaja>



- Jabe, M. & Kuusela, S. 2013. Hyvä Paha Valta. Helsinki: Talentum Media Oy.
- Jansson, M., P. 2016. Våldets onda cirklar – en explorativ undersökning av mäns barn-  
domsupplevelser, maskuliniteter, känslor, våld samt terapeutiska interventioner mot våld.  
Jönköping University. Luettavissa: [http://hj.divapor-  
tal.org/smash/get/diva2:968636/FULLTEXT01.pdf](http://hj.divaportal.org/smash/get/diva2:968636/FULLTEXT01.pdf) Viitattu 17.3.2021
- Jokela, T. 2013. Väkivallan olemus. Filosofisia huomioita. Helsinki: Books on Demand  
GmbH.
- Jussila, J., Suoranta, J. & Eskola, J. 1998. Kirjoituksia tieteellisestä kirjoittamisesta. Tam-  
pere: TAJU.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa Laa-  
dullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Helsinki: Gaudeamus.
- Jyväskylän yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Luettavissa:  
[https://www.jyu.fi/edpsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetusuun-  
nitelmat-ja-opetusohjalmat](https://www.jyu.fi/edpsy/fi/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/opetusuun-<br/>nitelmat-ja-opetusohjalmat) Viitattu 15.5.2021
- Kansalaisaloite.fi 2021. Kouluväkivalta kirjattava rikoslakiin. Luettavissa:  
<https://www.kansalaisaloite.fi/fi/aloite/7485> Viitattu 22.3.2021
- Kaltiala-Heino, R. 2013. Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa Nurmi, P. Lapsen ja nuor-  
ren viha. Juva: PS-kustannus. 71–102.
- Kananen, J. 2008. Kvali. Kvalitatiivisen tutkimuksen teoria ja käytänteet. Jyväskylä: Jy-  
väskylän yliopistopaino.
- Kanrcih, J. 2015. Violence directed against educators: a critical review of findings and  
methodology. New Brunswick. New Jersey.
- Karcher, M. J. 2004. Causes of school violence. Teoksessa Gerler, E. R. 2004. Handbook  
of school violence. New York: Haworth Reference Press. 1–74 Luettavissa:  
[https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.ac-  
tion?docID=1166405](https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.ac-<br/>tion?docID=1166405) Viitattu 30.3.2021
- Karjalainen, S., Launis, V., Pelkonen, R., Pietarinen, J. 2002. Tutkijan eettiset valinnat.  
Tammer-paino. Tampere

Kivivuori, J. 2007. Lapsin kohdistuva väkivalta kyselytutkimuksissa. Teoksessa Lapset ja nuoret väkivallan uhreina. Lapsiin ja nuoriin kohdistuva väkivalta tilastojen ja kyselytutkimusten valossa. Helsinki: Edita Prima.

Knight, R., Göransson, S. & Sverke, M. 2011. Psykologiska perspektiv på hot och våld i skolan – ur ett jämställdhetsperspektiv. Kunskapsöversikt för Arbetsmiljöverket. Rapport 2011:9. Stockholm: Arbetsmiljöverket. Luettavissa: <https://www.av.se/globalassets/filer/publikationer/kunskapssammanstallningar/psykologiska-perspektiv-pa-hot-och-vald-i-skolan-ur-ett-jamstalldhetsperspektiv-kunskapssammanstallningar-rap-2011-9.pdf> Viitattu 16.5.2021

Koivusalo, E. 1981. Monimerkityksinen valmius. Kielenhuollon tiedotuslehti Kielikello. Kotimaisten kielten keskus. Helsinki. Luettavissa: <https://www.kielikello.fi/-/monimerkityksinen-valmius> Viitattu 5.5.2021

Komulainen, J. 2010. Ohjattu harjoittelu luokanopettajaopiskelijoiden ammatillisen kehittymisen tukena. Jyväskylä: Bookwell Oy.

Komulainen, J., Turunen, T. & Rohiola, U. 2009. Ohjatun harjoittelun tavoitteet. Teoksessa Blomberg, S., Komulainen, J., Lange, K., Lapinoja, K. P., Patrikainen, P., Rohiola, U., Sahi, S. & Turunen, T. Opettajuuteen ohjaaminen. Helsinki: PS-kustannus.

Kriminologian ja oikeuspolitiikan instituutti. 2017. Nuorisoriikollisuuskysely. Helsinki. Luettavissa: <https://findikaattori.fi/fi/96> Viitattu 10.12.2020

Lapin yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Luettavissa: <https://www.ulapland.fi/FI/Yksikot/Kasvatustieteiden-tiedekunta/Opinnot/Luokanopettajakoulutus> Viitattu 15.5.2021

Lapsen oikeuksien sopimus. 1989. Luettavissa: <https://www.lapsenoikeudet.fi/lapsen-oikeuksien-sopimus-turvaa-lasten-ihmisoikeudet/sopimus-kokonaisuudessaan/#42-artikla> Viitattu 24.11.2020

Latvala, E. & Vanhanen-Nuutinen, L. 2003. Laadullisen hoitotieteellisen tutkimuksen perusprosessi: sisällönanalyysi. Teoksessa Janhonen, S. & Nikkonen, M. (toim.) Laadulliset tutkimusmenetelmät hoitotieteessä. 2., uudistettu painos. Helsinki: WSOY. 21–43.

Lämsä, A-L. (toim.) 2013. Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy.

- Manvell, E. C. 2012. The violence continuum: Creating a safe school climate. Md.: Rowman & Littlefield Education. Lanham. Luettavissa: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=912307> Viitattu 30.3.2021
- Marton, F. 1988. Phenomenography. A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa Sherman, R. & Webb, R. (toim.) Qualitative research in education. Focus on methods. Lontoo: Falmer, 141–161
- Matusov, E. & Sullivan, P. 2020. Pedagogical Violence. Integrative Psychological and Behavioral Science. 54, 438–464. Luettavissa: <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09512-4> Viitattu 17.3.2021
- Merk, W., deCastro, B. O. & Koops, W. 2005. The distinction between reactive and proactive aggression: utility for theory, diagnosis, and treatment. European Journal of Developmental Psychology, 2(2), 197–220.
- Metsämuuronen, J. 2006. (toim.) Laadullisen tutkimuksen käsikirja. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino.
- Metsämuuronen, P. Moilanen., R. Rajala., I. Rantala., P. Räihä., S. Suoranta. & R. Valli. (toim.) 2008. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II – näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Miles, M. B. & Huberman A. M. 1994. Qualitative data analysis (2.painos) California: Sage.
- Moreno-Ruiz, D., Estévez, E., Jiménez T. I. & Murgui, S. 2018 Parenting Style and Reactive and Proactive Adolescent Violence: Evidence from Spain. International Journal of Environmental Research and Public Health. 15(12): 2634.
- Murray, R. T. 2003. Blending qualitative & quantitative research methods in theses and dissertations. California: A sage publications company.
- Oikeusministeriö. Rikosoikeus. Luettavissa: <https://oikeusministerio.fi/rikosoikeus> Viitattu 22.3.2021

Oksanen, A. & Räsänen, P. 2008. Yhteisöllisyys ja väkivalta: Koulusurmien kokeminen paikallistasolla. *Yhteiskuntapolitiikka* 73(6): 652–658.

Opetusalan Ammattijärjestö OAJ. 2020. Opettajan oikeudet ja velvollisuudet kurinpitotilanteissa. Luettavissa: <https://www.oaj.fi/arjessa/opettajan-vastuut-ja-velvollisuudet/opettajan-oikeudet-ja-velvollisuudet-kurinpitotilanteissa/> Viitattu 19.2.2020

Opetushallitus. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki. Luettavissa: [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) Viitattu 19.10.2020

Osborne, J. W. 2004. Identification with Academics and Violence in Schools Identification with Academics and Violence in Schools. Teoksessa Gerler, E. R. 2004. Handbook of school violence. New York: Haworth Reference Press. 1–34 Luettavissa: <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy.ulapland.fi/lib/ulapland-ebooks/reader.action?docID=1166405> Viitattu 30.3.2021

Oulun yliopisto. Luokanopettaja. Luettavissa: <https://www.oulu.fi/yliopisto/hakijalle/luokanopettaja> Viitattu 15.5.2021

Paakkola, E. & Varmola, T., (toim.) 2017. Opettajankoulutus. Lähihistoriaa ja tulevaisuutta. Jyväskylä: PS-kustannus.

Piesanen, E. Kiviniemi, U. & Valkonen, S. 2006. Opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelman seuranta ja arviointi 2005. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.

Puusa, A. 2020. Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. ePub-versio. Helsinki: Gaudeamus.

Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. 2020. Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. ePub-versio. Helsinki: Gaudeamus.

- Puustjärvi, A. & Repokari, L. 2017. Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa. Lääkärilehti 72(21): 1364–1369. Luettavissa: <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lasten-kaytoshairioihin-tulee-puuttua-ajoissa/?pub-lic=0a34f8bb355a519541d62d6aa8f29986> Viitattu: 13.5.2021
- Rissanen, R. 2005. Fenomenografia. Luku 5.1 Teoksessa Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A., Eskola, J., Kuula-Luumi, A. Rissanen, R. & Karvinen, I. Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto.
- Ross, J. M. & Babcock, J. C. 2009. Proactive and Reactive Violence among Intimate Partner Violent Men Diagnosed with Antisocial and Borderline Personality Disorder. Journal of Family Violence 24(8): 607–617
- Ruohotie, P. 2000. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY.
- Ruohotie, P. 2002. Oppiminen ja ammatillinen kasvu. 2. p. ePub-versio. Helsinki: WSOY.
- Salmi, V. & Kiviuri, J. 2009. Opetajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen verkkokatsauksia 10/2009. Luettavissa: [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152592/10\\_09\\_opettajiin\\_kohdistuva.pdf?sequence](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/152592/10_09_opettajiin_kohdistuva.pdf?sequence) Viitattu 4.12.2020
- Salminen, S. 2020. Jo toinen koululainen hakattu tajuttomaksi Vantaalla - epäiltyä uhkaa vankeustuomio. Iltalehti. Luettavissa: <https://www.iltalehti.fi/kotimaa/a/d4249e43-b7fc-4377-9683-70620563cb4f> Viitattu: 2.12.2020
- Salo, U-M. 2015. Simsalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa Um-pikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa. Tampere: Tampere University Press.
- Sanastokeskus TSK. TEPA-termipankki. Luettavissa: <https://termipankki.fi/tepa/fi/haku/valmius> Viitattu 5.5.2021
- Satri, J. 2015. Herkkyys ja kiusaaminen. Helsinki: Basam Books Oy
- Sunnari, V., Kangasvuo, J. & Heikkinen, M. 2002. Gendered and Sexualised Violence in Educational Environments. Oulu: Oulu University press.

Särkkä, H. 2020. Tutkija: Otsikoiden kouluväkivalta vain jäävuoren huippu – taustalla nuorten “hiljaisuuden koodi”. Ilta-Sanomat. Luettavissa: <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000006658599.html> Viitattu 2.12.2020

Särkkä, H. & Lawson, F. 2020. Miksi väkivalta räjähti käsiin kouluissa? Tutkijat, rehtorit ja poliisi kertovat. Ilta-Sanomat. Luettavissa: <https://www.is.fi/kotimaa/art-2000006655415.html> Viitattu 2.12.2020

Tampereen yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Luettavissa: <https://www.tuni.fi/fi/tule-opiskelemaan/luokanopettaja-kasvatustieteiden-koulutus>

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 5. uud. p. Helsinki: Tammi.

Turun yliopisto. Luokanopettajakoulutus. Luettavissa: <https://www.utu.fi/fi/opiskelijaksi/luokanopettajan-tutkinto-ohjelma-turku-kasvatustieteen-kandidaatti-ja-kasvatustieteen>

Uljens, M. 1989. Fenomenografi: Forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.

Vilka, H. 2021. Tutki ja kehitä. 5.päivitetty painos. ePub-versio. Jyväskylä: PS-kustannus.

Väestöliitto. 2020. Parisuhdeväkivalta. Luettavissa: [https://www.vaestoliitto.fi/parisuhde/tietoa\\_parisuhteesta/parisuhdevakivalta/vakivallan-yleisyys/](https://www.vaestoliitto.fi/parisuhde/tietoa_parisuhteesta/parisuhdevakivalta/vakivallan-yleisyys/) Viitattu 18.11.2020

Walter-Thomas, C.S. 1997. Co-Teaching Experiences: The Benefits and Problems That Teachers and Principals Report Over Time. Journal of Learning Disabilities 30/4. ePub-versio.

# Liitteet

## Liite 1 Haastattelupyyntö

Hei.

Olemme Lapin yliopiston maisterivaiheen luokanopettajaopiskelijoita.

Teemme pro gradu –tutkielmaa valmistuvien luokanopettajien valmiuksista puuttua kouluväkivaltatilanteisiin. Kouluväkivallalla tarkoitamme tässä tutkimuksessa fyysistä väkivaltaa, joka on tapahtunut koulussa ja/tai koulumatkalla.

Etsimmekin nyt haastateltaviksi valmistuvia luokanopettajia.

Tutkimus toteutetaan yksilöhaastatteluina alkuvuodesta 2021. Haastattelut kestävät enintään 60 minuuttia ja ne pyritään toteuttamaan videopuhelun välityksellä. Mahdollista on kuitenkin suorittaa haastattelu myös esimerkiksi pelkästään sähköpostin välityksellä. Voit keskeyttää haastattelun ja/tai osallistumisesi tutkimukseen missä vaiheessa tahansa. Haastattelut äänitetään ja litteroidaan. Litteroinnin jälkeen äänitykset tuhoataan. Kerättyä aineistoa käsittelevät vain tutkielman tekijät ja sitä käytetään vain tutkimustarkoituksiin. Haastateltavien henkilöllisyys tulee säilymään anonyymina koko tutkimuksen ajan, ja kerätty aineisto sekä litteraatiot hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Mikäli haluat osallistua tutkimukseemme tai kaipaat lisätietoja, voit olla yhteydessä meihin sähköpostitse joko [elahtela@ulapland.fi](mailto:elahtela@ulapland.fi) tai [lymattil@ulapland.fi](mailto:lymattil@ulapland.fi)

Ystävällisin terveisin ja avusta kiittäen,

Ella Lahtela 040-XXXXXXX ja Lyydianna Mattila 044-XXXXXXX

## Liite 2 Haastattelurunko

- Mistä yliopistosta valmistut?
- Oletko kohdannut kouluväkivaltatilanteita opetusharjoitteluisissa ja/tai sijaisuuksissa tehdessä?
- Mitä tilanteessa tapahtui?
- Miten toimit tilanteessa? Mistä ajattelet toimintamallisi tulevan?
- Jos et...
  - o Miten uskoisit selviytyväsi kouluväkivaltatilanteesta?
- Onko yliopisto-opinnot antaneet sinulle valmiuksia kouluväkivaltatilanteisiin puuttumisessa?
  - o jos ovat, kerro tarkemmin missä yhteydessä?
  - o miten asiaa käsiteltiin?
- Mistä muualta olet voinut omaksua toimintatapoja, joita koet voivasi hyödyntää kouluväkivaltatilanteissa? (esim. harrastukset, kurssit jne.)
- Onko sinua ohjeistettu harjoitteluisissa ja/tai sijaisuuskouluilla miten toimia? Onko ollut toimintamallia väkivaltatilanteissa toimimiseen?
- Jos et...
  - o Olisitko kaivannut/kaipaatko perehdytystä tällaisiin tilanteisiin?
- Mitä toivoisit, että toimintamalli pitäisi sisällään?