

Musiikkikasvatuksen mahdollisuudet osana kiusaamisen ehkäisyä

Tutkielma (Maisteri)

10.3.2024

Eerika Grof

Musiikkikasvatuksen aineryhmä

Sibelius-Akatemia

Taideyliopisto

Tutkielman nimi Musiikkikasvatuksen mahdollisuudet osana kiusaamisen ehkäisyä	Sivumäärä 104 + 8
Tekijän nimi Eerika Grof	Lukukausi Kevät 2024
Aineryhmän nimi Musiikkikasvatuksen aineryhmä	
<p>Tutkimukseni kohteena on kiusaaminen ilmiönä ja musiikkikasvatuksen mahdollisuudet osana sen vastaista työtä. Tutkimuksessani tarkastelen musiikin aineenopettajien näkemyksiä ja kokemuksia koulussa esiintyvistä kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta kiusaamisesta ja edistää musiikkikasvattajien ymmärrystä heidän toiminnan mahdollisuuksistaan kiusaamista ehkäisevässä työssä. Lisäksi tavoitteena on nostaa laajemmin ammatilliseen keskusteluun musiikkikasvatuksen merkityksiä muutenkin kuin musiikillisia taitoja kartuttavana oppiaineena. Tutkimuskysymykseni on: Minkälaisia kokemuksia ja näkemyksiä musiikinopettajilla on kiusaamisen ilmenemisestä sekä kiusaamista ehkäisevistä käytänteistä peruskouluissa ja lukioidissa?</p> <p>Käsitteellisessä viitekehyksessä tarkastelen kiusaamista ilmiönä ja musiikkikasvatuksen erityispiirteitä kiusaamista ehkäisevässä työssä. Esittelen myös tunnetaitojen ja empatian käsitteet ja analysoin niiden suhdetta kiusaamisen ilmenemiseen ja musiikilliseen toimintaan. Lopuksi tarkastelen käsitettä systeemiälystä ja systeemiälykään toiminnan mahdollisuuksia osana kiusaamisen vastaista toimintaa kouluissa. Käsitteiden esittelyn lomassa tarkastelen aiheesta aiemmin tehtyjä tai aiheeseen tämän tutkimuksen puitteissa liittyviä tutkimuksia.</p> <p>Keräsin tutkimusaineistoni haastatteleamalla kolmea musiikin aineenopettajaa. Toteutin haastattelun puolistrukturoituna ryhmähaastatteluna, jonka rakensin kolmen eri teeman ja niistä johtamieni kysymysten varaan. Analysoin tutkimusaineiston laadullisen sisällönanalyysin menetelmin.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmän dynamiikka ja siten myös mahdollinen kiusaaminen voivat ilmetä musiikintunneilla selvästi tuntien toiminnallisen luonteen vuoksi. Kiusaamisen ehkäisyssä korostuu musiikinopettajan pedagoginen osaaminen ja hänen kykynsä nähdä erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Kiusaamista ehkäistäkseen musiikinopettajan tulee pyrkiä vaikuttamaan ryhmän toimintakulttuuriin ja siinä vallitseviin normeihin. Aineiston analyysi osoittaa, että opettajajohtoinen opetustapa voi ehkäistä kiusaamistilanteiden ilmaantumista ja luovat työskentelytavat luokassa puolestaan tuovat kiusaamisen herkemmin esiin. Tulosten perusteella suuret ryhmäkoot vaikeuttavat musiikinopettajaa havainnoimasta luokkaansa sekä tuntemasta ja kohtaamasta oppilaitaan, mikä voi johtaa opettajan omiin merkityksettömyyden tuntemuksiin. Tutkimustulokset osoittavat pedagogisesti taitavan opettajan johdolla tapahtuvan musiikillisen toiminnan ja tarkoin valikoidun musiikin mahdollisuudet yksilön tunnetaitojen kehittymisen ja vahvistamisen tukena, ja siten niiden mahdollisuudet toimia kiusaamista ehkäisevästi. Ammattitaitoisesti fasilitoitu musiikillinen toiminta voi lisätä myös yksilöiden empatiaa ja kykyä huomioida muita ihmisiä.</p> <p>Musiikinopettajan on mahdollista musiikillinen toiminnan keinoin edistää luokassa sellaista keskustelukulttuuria ja tapaa ilmaista mielipiteitä, joka on muita ihmisiä arvostavaa ja kunnioittavaa. Näiden kykyjen omaksumisen kannalta suuri merkitys on sillä, kuinka opettaja itse kommunikoi luokassa. Koulun yhteiset, kiusaamiseen puuttumiseksi luodut toimintamallit, ovat tutkimuksen tulosten perusteella olennaista kiusaamisen ehkäisyn kannalta. Tutkimuksen tulosten perusteella esitän, että musiikinopettajakoulutuksessa tulisi edistää opettajaopiskelijoiden valmiuksia haastavien vuorovaikutustilanteiden käsittelyyn opetustyössä.</p>	
Hakusanat Empatia, kiusaaminen, kiusaamisen ehkäisy, musiikkikasvatus, systeemiäly, tunnetaidot	
Tutkielma syötetty plagiointitarkastusjärjestelmään 29.2.2024	

Sisällys

1 Johdanto	5
2 Käsitteellinen viitekehys	11
2.1 Kiusaaminen ilmiönä.....	11
2.2 Musiikillisen toiminnan erityispiirteitä kiusaamisen ehkäisyssä	20
2.3 Tunnetaitojen ja empatian suhde musiikilliseen toimintaan ja kiusaamisen ilmenemiseen.....	24
2.4 Systeemiälykäs toiminta luokassa näkökulmana kiusaamisen ehkäisyyn	30
3 Tutkimusasetelma	35
3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys.....	35
3.2 Metodologiset lähtökohdat	35
3.3 Aineistonkeruun menetelmä ja prosessi	37
3.3.1 Haastateltavien valinta ja haastattelut.....	38
3.3.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu.....	42
3.3.3 Keskustelunomainen ryhmähaastattelu	44
3.3.4 Kuunteleva ja toista kunnioittava haastattelija	47
3.4 Aineistonanalyysi	49
3.5 Tutkimuseettinen tarkastelu	52
4 Tulokset.....	55
4.1 Turvattomuus näyttäytyy musiikintunneilla.....	55
4.2 Systeemiälykäs musiikinopettaja kiusaamisen ehkäisijänä.....	59
4.3 Musiikki tunnetaitojen tukena	62
4.4 Yhteisöllisyydestä suojaa kiusaamiselta	67
4.5 Konfliktit oppimisen paikkoina.....	70
5 Päätelmät ja pohdinta	76
Lähteet.....	93
Liite 1 Ryhmähaastattelun teemat ja kysymykset.....	105

Liite 2 Tietosuojailmoitus	109
Liite 2 Suostumus osallistumiseen ja henkilötietojen käsittelyyn.....	111

1 Johdanto

Joka syksy koulut ympäri Suomen avaavat ovensa kouluvuotensa aloittaville oppilaille. Lukuvuoden alkaessa jokainen vanhempi toivoo omalle lapselleen turvallista ja antoisaa koulunkäyntiä, ja sitä, että lapsella olisi koulussa ystäviä. Iloisia koulupäiviä toivoo varmasti jokainen lapsi itsekin. Turvallisen koulutaipaleen toivossa kouluihin julistetaan joka vuosi virallinen koulurauha. Elokuussa 2023 koulurauha julistettiin jo 33. kerran, tällä kertaa Ylivieskassa. Ylivieskan kaupungin koulujen oppilaat saivat laatia koulurauhan julistustekstin, jonka aiheeksi valikoitui "erilaisuus on rikkaus". Tässä ote tekstistä:

Kaikki me olemme varmasti joskus kokeneet erilaisuutta ja että emme ole kuuluneet joukkoon. Kaikilla on oikeus olla omanlainen ja jokainen meistä on arvokas omana itsenään. Yhdessä me olemme kuin kukkaniitty. Kaikki me kukimme omalla tavallamme. Olemme erivärisiä, erimuotoisia, erikokoisia, uniikkeja ja kauniita. Annetaan jokaisen kukan kukkia omana itsenään. Erilaisuus on rikkaus! Kukaan lapsi, nuori tai aikuinen ei saisi kokea syrjintää tai kiusaamista erilaisuuden takia. Kaikilla on oikeus olla oma itsensä. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 18.8.2023.)

Monen lapsen kohdalla toiveet kouluilosta ja -rauhasta pääsevätkin pääasiassa toteutumaan, mutta osa jää ilman yhtäkään ystävää, ja kiusaamistapaukset alkavat pulpahdella esiin yksi toisensa jälkeen. Helsingin Sanomat julkaisi 20.4.2023 mielipidekirjoituksen, jossa eräs vanhempi purki ajatuksiaan muun muassa näin:

Täysi-ikää lähestyvää lastamme kiusattiin peruskoulussa vuosien ajan. Kiusaaminen teki lapsesta ahdistuneen ja kumaran hahmon. Hän valitsi selviytymiskeinokseen vetäytymisen. Hän vetäytyi ikätovereiden seurasta, koulusta ja kaikesta osallistumisesta. Lapsemme on ollut kuukausia kotona poissa koulusta erityisjärjestelyin tuettuna, jotta koulunkäynti on jollakin tavalla edennyt. Hän on ollut yksin, koska uhkaavinta maailmassa on ollut omanikäisten lasten seura. Hän on nukkunut huonosti, koska on pelännyt aamuja. Hänellä on ollut maha sekaisin, ihottumaa kasvoissa, migreeniä, epämääräisiä kipuja. Lopulta mieliala on romahtanut ja lapseni on käpertynyt nukkumaan sikiöasennossa.

Tutkimukseni aiheena on yhteiskunnassamme ilmenevä kiusaaminen ja musiikkikasvatuksen mahdollisuudet osana sen vastaista työtä. Kiusaaminen on yhteisöllinen ilmiö ja ongelma, jonka vastainen työ kaipaa yhä uusia näkökulmia ja toimintamalleja. Minulle musiikkikasvattajana on tärkeää ymmärtää ilmiötä ja niitä tekijöitä, joiden kautta oma toimintani opettajana voisi olla kiusaamista ehkäisevää. Perusopetuslaki (628/1998, 29§) säättää opetukseen osallistuvalla oikeuden turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallisuudella tarkoitetaan niin fyysistä kuin henkistä turvallisuutta – sitä, ettei koulussa tarvitse pelätä. Lisäksi laki velvoittaa kouluja laatimaan suunnitelman kiusaamisen ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi.¹ Myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa sanotaan, että kouluissa ei saa hyväksyä kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää, ja epäasialliseen käytökseen tulee puuttua (POPS 2014).

Koulut eivät ole yksin vastuussa kiusaamisen vastaisesta työskentelystä, vaan kiusaamisen ehkäisyyn ja kiusaamiseen puuttumiseen tarvitaan kodin ja koulun, ja mahdollisesti muidenkin tahojen sitoutunutta yhteistyötä. Aseman Lapset ry:n tiimipäällikkö Heikki Turkka (2022) esittää: "Yksikään pitkittänyt kiusaamistapaus ei ratkea, jos huoltajien kanssa ei tehdä yhteistyötä." Kouluilla on kuitenkin aivan erityislaatuinen merkitys kiusaamisen ehkäisyssä, koska opettajilla on mahdollisuus vaikuttaa kokonaisuun ryhmiin eli luokkayhteisöihin (Salmivalli 2010, 31). Koska kiusaamisessa on usein kyse ryhmäilmiöstä, on siihen puuttuminen tehokkainta juuri siellä, missä ryhmät ovat koolla (emt., 37). Opettaja voi opettaa oppilailleen selkeitä toimintamalleja kiusaamiseen puuttumiseksi sekä vaikuttaa ryhmän normeihin ja kiusaamista koskeviin asenteisiin, ja lisäksi herätellä jokaista pohtimaan omaa rooliaan kiusaamistilanteissa (Frydenberg & Lodge 2005, 331–333; Nickerson ym. 2008, 687; Salmivalli 2010, 41; Smith 2013, 88). Opettaja voi toimia kiusaamista ennaltaehkäisevästi pyrkimällä turvallisen ja myönteisen luokkailmapiirin luomiseen. Turvallisella ja myönteisellä oppimisympäristöllä on todettu olevan myönteinen vaikutus opiskelijoiden sosiaalisten, emotionaalisten ja akateemisten taitojen kehittymiselle (Greenberg & Jennings 2014, 493; Hotulainen ym. 2005, 144; Jacobi 2012, 73).

¹ "Opettajalla, rehtorilla ja johtajalla on 1.8.2022 voimaan tulleiden lakimuutosten myötä velvollisuus ilmoittaa huoltajalle epäilyistä kiusaamisesta, häirinnästä, syrjinnästä ja väkivallasta oppimisympäristössä tai koulumatkalla. Velvoite koskee esi- ja perusopetusta, perusopetukseen valmistavaa opetusta, lukiokoulutusta, ammatillista koulutusta, tutkintokoulutukseen valmentavaa koulutusta ja aikuisten perusopetusta sekä lukiokoulutusta." (Opetushallitus 24.8.2022.)

Se lisää myös yhteenkuuluvuuden tunnetta ja yhdessä viihtymistä, toisista huolehtimista ja toisten auttamista, sekä vähentää ennakkoluuloja, syrjintää, häirintää, yksinäisyyttä – ja kiusaamista (Mieli Ry 20.9.2022; Repo 2015, 52). Toisaalta on hyvä muistaa, että pelkästään ryhmän hyvä ilmapiiri ei riitä suojaamaan kiusaamiselta. Ryhmän ilmapiiriä saatetaan kuvailla erittäinkin hyväksi, vaikka systemaattista kiusaamista esiintyy (Salmivalli 2010, 67). Opettaja on tekemisissä ryhmänsä kanssa päivittäin ja toimii ryhmän vuorovaikutuksen ohjaajana, ja hän ymmärtää ryhmänsä dynamiikasta sellaisia asioita, joita vanhemmat eivät pääse näkemään. Opettajalla on näin ollen muita aikuisia parempi mahdollisuus nähdä kiusaamisen taustalla olevia mekanismeja ja puuttua niihin. (emt., 32.) Vanhempien velvollisuus on huolehtia lapsen peruskasvatuksesta, mutta koulut ovat vastuussa siitä, ettei yksikään lapsi joudu koulussa systemaattisen kiusaamisen kohteeksi (emt., 33). Kiusaamisen ehkäisyn kannalta on tärkeää, että jokaisella koululla on selkeät toimintamallit kiusaamiseen puuttumiseksi, ja että kouluissa panostetaan yhteiseen kasvatuskulttuuriin ja työskentelyilmapiiriin, sekä kiinnitetään huomiota henkilökunnan kiusaamista koskeviin asenteisiin (Espelage 2014, 261; Salmivalli 2010, 49).

Opettajien ei kuitenkaan ole tarpeen pyrkiä kitkemään pois kaikkia oppilaiden välisiä erimielisyyksiä. Ihmisten väliset erimielisyydet ja konfliktit ovat luonnollinen, väistämätön ja tarpeellinenkin osa elämää (Epelde-Larrañaga ym. 2020, 1; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 5.12.2023; Salmivalli 2010, 12). Konflikteissa ihmisillä on oman selviytymisensä ja hyvinvointinsa turvatakseen tarve puolustautua (Epelde-Larrañaga ym. 2020, 1), ja välienselvittely itsessään ei ole haitallista (Salmivalli 2010, 12). Lapsi oppii tällaisten tilanteiden myötä selvittämään ja sopimaan riitoja, tunnistamaan erilaisia tunnereaktioita ja hallitsemaan omia tunteitaan (emt., 12). Erimielisyyksistä on tärkeää oppia selviytymään (emt., 15). Suomessa on useiden länsimaiden tavoin omaksuttu John Deweyn (1859–1952) ajatus koulusta pienoisyhteiskuntana (Alhanen & Perhoniemi 2017, 186). Sen mukaan myös koulujen tulisi mallintaa demokratiaa, jotta lapset voisivat harjoitella mahdollisimman autenttisella tavalla yhteiskunnan jäseniksi kasvamista (Rautiainen 2017, 17). Konfliktit ja erimielisyydet puolestaan nähdään edellytyksenä demokratialle (Alhanen & Perhoniemi 2017, 187; Leppänen 2016, 109). Turkan (2022) mukaan konfliktit ovat oppimisen hetkiä, ja jokainen hyvin käsitelty konflikti antaa lapselle mahdollisuuden oppia käsittelemään tunteitaan. Jo opettajankoulutuksessa tulisi hänen mielestään ottaa tämä huomioon niin, että konfliktit nähtäisiin oppimismahdollisuutena, millä puolestaan voisi olla myönteinen vaikutus kiusaamisen ehkäisyyn (emt. 2022). Kiusaa-

misesta on kyse silloin, kun aggressiivinen käytös on toistuvaa ja se kohdistetaan tarkoituksellisesti ja säännöllisesti yhteen tiettyyn henkilöön (Epelde-Larrañaga ym. 2020, 1; Farrington & Ttofi 2009, 9; Salmivalli 2010, 13). Toistuvuuden lisäksi voimasuhteiden epätasapaino ja uhrin kokema ahdistus ovat kiusaamiselle tunnusomaista (Darrow 2017, 18; Farrington & Ttofi 2009, 9; Mannerheimin Lastensuojeluliitto 5.12.2023; Salmivalli 2010, 13; Smith 2013, 83). Salmivallin (2010, 13) mukaan kiusaaminen on vallan tai voiman väärinkäyttöä.

Kiusaaminen muuttaa muotoaan ja ilmentää aikaansa, ja Suomen Poliisi pitää tällä hetkellä erityisen huolestuttavana sitä, että heidän tietoonsa tulleiden alaikäisten tekemien väkivaltarikosten määrä on kolminkertaistunut vuodesta 2015, ja nousu on kiihtynyt viimeisen vuoden aikana.² Sosiaalisen median ja eri viestintävälineiden kautta tapahtuva kiusaaminen saattaa jäädä ulkopuolisilta havaitsematta (Mäntylä 2020), ja ne mahdollistavat myös kiusaamisen ympärivuorokautisuuden ja kokonaisvaltaisuuden. Toisaalta sosiaalisessa mediassa on vaikea välttyä siltä, kuinka myös aikuiset ihmiset kiusaavat toisiinsa.³

Tutkimusten perusteella kiusaamista on mahdollista ennaltaehkäistä kehittämällä ja vahvistamalla lasten tunteisiin- ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja (Arató ym. 2020, 7; Jyväskylän yliopisto 2021; Kalandyk-Gallagher 2020, 193). Vuonna 2016 tunne- ja turvataidot lisättiin osaksi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden pohjalta kunnat ja koulut laativat omat, paikalliset opetussuunnitelmansa, jotka ohjaavat koulutyötä ja opetusta tarkemmin. Esimerkiksi Vantaalla on syksystä 2022 lähtien lisätty tunne- ja vuorovaikutustaidot osaksi koulujen lukujärjestyksiä siten, että jokainen oppilas saa niiden opetusta vähintään kerran kuukaudessa, joissakin kouluissa viikoittain. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettamalla on tarkoitus vahvistaa myös lasten ja nuorten kaverisuhteiden luomista. (Vantaa 30.9.2022.) Tampereella lisättiin syksystä 2023 alkaen kaikkien alakoulujen 4.- ja 6.-luokkalaisille tunne-, vuorovaikutus- ja turvataitojen opetus osaksi ympäristöoppia, jonka tuntimäärää

² Väkivaltarikosten kasvu on ollut suurinta alle 15-vuotiaiden joukossa ja väkivaltaan liittyy yleistynyt tapa, jossa nöyryytystä kuvataan videolle. Poliisin mukaan kyseessä on valtakunnallinen ilmiö. (Helsingin Sanomat 8.2.2024.)

³ "Viranomaiset vaikuttavat olevan myös aika voimattomia ja aliresursoituja yrittäessään metsästää videoita ja tunnistaa niissä olevia lapsia. Video saattaa pyöriä somessa kuukausia ja sitten ponnahtaa yhtäkkiä taas tauon jälkeen uudestaan. Videoissa lapsia pahoinpidellään, nöyrytetään, uhataan (leikki)aseilla, tai ihan vain kuvataan salaa esimerkiksi koulun käytävillä. Vanhempana tunnen itseni voimattomaksi. Some ja erilaiset sovellukset ovat villi länsi." (Mielipidekirjoitus 8.9.2023, Helsingin Sanomat.)

kasvatettiin (Tampere 18.4.2023).⁴ Toisaalta julkisuudessa on otettu kantaa senkin puolesta, että esimerkiksi kokonaan uuden oppiaineen käyttöönoton sijaan tulisi perusopetuksessa ja luokanopettajakoulutuksessa vahvistaa taidekasvatuksen asemaa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjaannuttaminen sisältyy esimerkiksi musiikin opetukseen lähtökohtaisestikin. Musiikkikasvatuksen professorit Marja-Leena Juntunen ja Heidi Partti (2023) Taideyliopiston Sibelius-Akatemiasta kirjoittavat, että taideopetus sisältää sellaisia yhdessä tekemisen prosesseja, jotka harjoittavat toisten huomioon ottamista, neuvottelutaitoja sekä yhteisten tavoitteiden asettelua, ja että taiteellinen toiminta kehittää taidollisen ja kulttuurisen erillaisuuden hyväksymistä ja arvostamista. Heidän mukaansa taidekasvatus voi osaavan opettajan johdolla vahvistaa ihmisen elämäntaitoja ja edistää hänen kokonaisvaltaista kasvuaan. (Ks. myös Jacobi 2012, 68; Koelsch 2014, 175; Saarikallio 2009, 225.)

Tässä tutkimuksessa tarkastelen, minkälaisia kokemuksia ja näkemyksiä musiikinopettajilla on kiusaamisen ilmenemisestä ja kiusaamista ehkäisevistä käytänteistä peruskouluissa ja lukioissa. Tutkimuksen tavoitteena on lisätä tietoisuutta kiusaamisesta ilmiönä ja edistää musiikkikasvattajien ymmärrystä heidän oman toimintansa mahdollisuuksista kiusaamisen vastaisessa työssä. Tutkimuksen tavoitteena on lisäksi nostaa laajemmin ammatilliseen keskusteluun musiikkikasvatuksen merkityksiä muutenkin kuin musiikillisia taitoja kartuttavana oppiaineena. Kiusaaminen ilmiönä koskettaa itseäni syvästi, mutta ymmärrän aiheen monimutkaisuuden sekä realiteetit sen suhteen, että kiusaaminen saataisiin kokonaan kitkettyä pois yhteiskunnastamme. Uskon kuitenkin pieniltä tuntuvien tekojen mahdollisuuksiin suurempien rakenteiden muutosvoimana. Kandidaatin tutkielmassani (Grof 2022) analysoin kirjallisuuskatsauksen kautta, millaisia keinoja musiikkikasvattajalla on työssään kiusaamista vastaan. Tutkimustulokset osoittivat, että musiikkikasvattajalla on erilaisia menetelmiä hyödyntämällä hyvät mahdollisuudet vahvistaa yksilön tunnetaitoja, sosiaalisia taitoja ja empatiakykyä sekä ryhmän keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta. Myös opettajan omilla tunnetaidoilla ja hänen toiminnallaan luokassa, sekä luokassa vallitsevalla ilmapiirillä on tutkimuksen perusteella suuri merkitys, jotta

⁴ Opetus- ja kulttuuriministeriö on julkaissut vuoden 2021 alussa sisäministeriön, oikeusministeriön, ja sosiaali- ja terveysministeriön yhdessä valmisteleman toimenpideohjelman kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi. Yksi ohjelman toimenpiteistä on tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistaminen varhaiskasvatuksessa. Sen tavoitteena on ehkäistä kiusaamista vahvistamalla lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja, sekä kehittää myös henkilöstön osaamista näiden taitojen vahvistamisessa ja kiusaamisen ehkäisyssä. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 26.1.2021.)

musiikillinen tekeminen voisi tuottaa toivotun suuntaisia tuloksia työssä kiusaamista vastaan. (Grof, 2022.) Musiikkikasvatus, kuten kaikki muukin kasvatustyö, kohtaa tänä päivänä monenlaisia haasteita. Muuttunut ja alati nopeasti muuttuva maailma ja siihen liittyvät ilmiöt myös kouluissa ovat asioita, joista meidän kasvatustyötä tekevienkin tulisi ottaa vastuuta. Nopeat ja hallitsemattomat kulttuuriset ja sosiaaliset muutokset luovat haasteen niin lapsille, nuorille, lasten vanhemmille, opettajille kuin erilaisille yhteisöillekin. Opettajien on tärkeää edistää suvaitsevaisuutta, sietokykyä, toisten ihmisten huomiointia ja arvostamista, ja pyrkiä laajentamaan oppilaiden ymmärrystä erilaisista kulttuureista, sekä edesauttaa demokratian toteutumista yhteiskunnassamme myös tulevaisuudessa. Musiikkikasvattajina emme kehitä pelkästään oppilaiden musiikillisia taitoja, vaan John Deweyn ajatuksia mukaillen ajattelen, että musiikillisten oppien ohessa oppilaalle karttuu monenlaisia muitakin taitoja ja niitä asenteita, joita opettajina välitämme eteenpäin (vrt. Alhanen & Perhoniemi 2017, 186).

Tutkimukseni toisessa luvussa tarkastelen kiusaamista ilmiönä ja musiikkikasvatuksen erityispiirteitä kiusaamista ehkäisevässä työssä. Esittelen myös tunnetaitojen ja empatian käsitteet ja analysoin niiden suhdetta kiusaamisen ilmenemiseen ja musiikilliseen toimintaan. Toisen luvun lopuksi tarkastelen käsitettä systeemiälystä ja systeemiälykkään toiminnan mahdollisuuksia osana kiusaamisen vastaista toimintaa kouluissa. Käsitteiden esittelyn lomassa tarkastelen valikoimiani aiheesta aiemmin tehtyjä tai aiheeseen tämän tutkimuksen puitteissa liittyviä tutkimuksia. Kolmannessa luvussa esittelen tutkimustehdäviäni ja -kysymyksiäni sekä tutkimukseni metodologiset lähtökohdat ja aineistonkeruun ja -analyysin metodit. Esittelen myös tutkimuseettisiä periaatteita, joiden pohjalta rakensin kaikki tutkimukseni vaiheet. Neljännessä luvussa tarkastelen aineiston analyysiin perustuvia tutkimustuloksia, ja viidennessä luvussa esittelen tulosten pohjalta tekemäni johdopäätökset pohdintoineen.

2 Käsitteellinen viitekehys

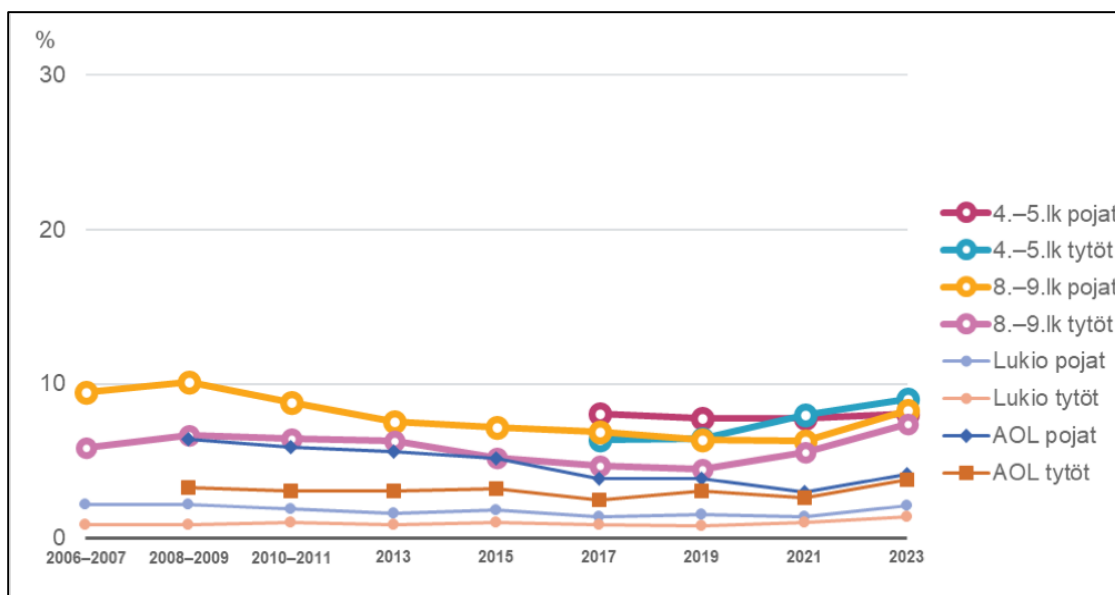
Tässä luvussa tarkastelen kiusaamista ilmiönä ja musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia osana kiusaamisenvastaista työtä. Esittelen myös tunnetaitojen ja empatian käsitteet ja analysoin niiden suhdetta musiikilliseen toimintaan ja kiusaamisen ilmenemiseen. Lopuksi tarkastelen systeemiälyn käsitettä ja systeemiälykkään toiminnan mahdollisuuksia osana kiusaamisen vastaista toimintaa kouluissa. Käsitteiden esittelyn lomassa tarkastelen aiheesta aiemmin tehtyjä tai aiheeseen tämän tutkimuksen puitteissa liittyviä tutkimuksia.

2.1 Kiusaaminen ilmiönä

Kiusaamista esiintyy kaiken ikäisten ihmisten keskuudessa ja kiusaaminen ilmiönä tunnistetaan kaikkialla maailmassa (esim. Salmivalli 2010, 14). Unescon (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) mukaan nuorten keskuudessa ilmenevää kiusaamista tapahtuu kaikkialla, ja kolmasosa teini-ikäisistä kokee kiusaamista maailmanlaajuisesti (UNESCO 2018). Kiusaaminen voi ilmetä monin tavoin ja kiusaajia voi olla yksi tai useampia, mutta sen tarkoituksena on vahingoittaa tai loukata toista. Se voi olla fyysistä käsiksi käymistä tai henkistä, jolloin esimerkiksi nimitellään, pilkataan, levitetään ilkeitä puheita, nolataan tai jätetään seurasta ulkopuolelle. (Farrington & Ttofi 2009, 9; Salmivalli 2010, 14; Smith 2013, 81.) Ihminen voi tulla kiusatuksi puhelimen tai muun viestintävälineen kautta tai internetin sosiaalisessa mediassa milloin ja missä tahansa, jolloin kiusaaminen on jatkuvaa (Epelde-Larrañaga ym. 2020, 1). Henkisen ja fyysisen kiusaamisen lisäksi on olemassa epäsuoraa ja suhteellista kiusaamista. Epäsuora kiusaaminen voi olla toisten ihmisten sosiaalista manipulointia, kuten ryhmän sosiaalisen verkoston manipulointia, ja suhteellisen kiusaamisen tarkoituksena on aiheuttaa harmia vertaisten välisiin suhteisiin. Nämä toistensa kanssa limittäiset kiusaamisen tavat sisältävät ikävien huhujen levittämistä sekä sosiaalista eristämistä. (Smith 2013, 81.) Netti-kiusaaminen mahdollistaa sen, ettei kiusattu välttämättä tiedä kiusaajan henkilöllisyyttä. Tällöin kiusatun tai ulkopuolisen henkilön on vielä vaikeampaa vastata kiusaamiseen tehokkaasti. (emt., 84.) Aikuisten keskuudessa kiusaamista tapahtuu sosiaalisen median lisäksi esimerkiksi työpaikoilla ja kotona. Aikuinen saattaa myös kiusata omaa lastaan, opettaja oppilastaan (ks. Dovemark ym. 2020) tai toisinpäin. Jos kiusaaminen tapahtuu

kodin seinien sisäpuolella, se voi herkästi jäädä muilta ihmisiltä huomaamatta.⁵ Pohdin tutkimusta aloittaessani, kirjoitanko koulukiusaamisesta vai kouluväkivallasta. Kiusaaminen terminä kuulostaa mielestäni aliarvioivalta kuvaamaan vakavaa fyysistä tai henkistä väkivaltaa, ja ajattelenkin, että kouluissa tulisi puhua koulukiusaamisen sijaan tai sen lisäksi kouluväkivallasta, jotta aiheen vakavuus korreloisi paremmin termistön kanssa. Toisaalta en halua tutkimuksessani sulkea pois myöskään hieman lievempiä kiusaamistapauksia puhumalla ainoastaan kouluväkivallasta. Tutkimuksessani kiusaaminen terminä käsittää siis vakaavuusasteeltaan hyvin monen tasoista kiusaamista yksittäisistä konflikteista pitkittyneeseen väkivaltaan.

Koulukiusaamista alettiin systemaattisesti tutkia 1970-luvulla, aluksi pääasiassa Skandinaviassa, ja Suomessa sitä on tutkittu 1990-luvulta alkaen (Smith 2013, 81). Koulukiusaamisen yleisyyttä Suomessa ja siinä tapahtuvia muutoksia tutkii kattavimmin Terveysten ja hyvinvoinnin laitos teettämiensä kouluterveyskyselyiden yhteydessä (Salmivalli 2010, 22). Viimeisin kouluterveyden tilastoraportti julkaistiin syksyllä 2023. Kyselyyn osallistuivat perusopetuksen 4.–5.- ja 8.–9.-luokkalaiset, lukiokoulutuksen 1.–2.-vuosikurssilaiset sekä ammatillisten oppilaitosten alle 21-vuotiaat 1.–2.-vuosikurssilaiset. Alla oleva kuvio 1 kuvaa vähintään kerran viikossa kiusaamista kokeneiden prosenttiosuutta vuosina 2006–2023. 4.–5.-luokkalaisia on tutkittu vasta vuodesta 2017 lähtien.



Kuvio 1. Terveysten ja hyvinvoinnin laitos, kouluterveyskyselyyn tilastoraportti 2023

⁵ "Joskus kiusaaminen on rikos ja siitä pitää tehdä rikosilmoitus poliisille. Kiusaamiseen liittyviä rikosnimikkeitä voivat olla pahoinpitely, kunnianloukkaus, yksityiselämää loukkaavan tiedon levittäminen tai laitton uhkaus." (Poliisi.)

Kyselyn perusteella vähintään kerran viikossa kiusaamista kokeneiden määrä on yleistynyt vuoteen 2021 verrattuna etenkin peruskoulun 8. ja 9.-luokilla, mutta eri asteista kasvua on nähtävissä kaikissa kyselyn ikäluokissa. Viikoittaisesta kiusaamisesta raportoi hie-man alle joka kymmenes peruskoulun neljäs- ja viidesluokkalainen (pojat 8 %, tytöt 9 %) ja kahdeksas- ja yhdeksäsluokkalainen (pojat 8 %, tytöt 7 %). Lukioissa opiskelevilla (pojat 2 %, tytöt 1 %) ja ammatillisissa oppilaitoksissa opiskelevilla (pojat ja tytöt 4 %) kokemukset eivät olleet yhtä yleisiä. Kouluterveyskyselyssä ilmeni myös, että nuorten kokemukset yksinäisyydestä yleistyivät vuodesta 2019 vuoteen 2021, ja ovat sen jälkeen pysyneet lähes samalla tasolla. Vuonna 2023 perusopetuksen neljättä ja viidettä luokkaa käyvistä tytöistä viisi prosenttia ja pojista kolme prosenttia ilmoitti tuntevansa itsensä usein yksinäiseksi. Samalta vuodelta raportoi noin viidesosa tytöistä perusopetuksen kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla (21 %) ja lukioissa (20 %) sekä neljäsosa tytöistä ammatillisissa oppilaitoksissa (26 %) kokevansa yksinäisyyttä melko usein tai jatkuvasti. (THL 2023.) Yksinäisyyden taustalla on usein kiusaamista ja syrjintää (Opetushallitus 24.8.2022).

Kaikilla ihmisillä ei ole yhtä suuri riski joutua kiusaamisen kohteeksi. Eri ryhmissä valalla olevat kulttuuriset arvostukset määrittävät sitä, minkälaisista asioista ihmisiä kiusataan. Näin ollen myös eri kouluissa kiusataan eri syistä, riippuen koulun kulttuurista arvostuksineen. Kiusatuiksi valikoituvat usein lapset, joilla on puutteita sosiaalisissa taidoissa tai jotka ovat jollain tapaa erilaisia vertaisten joukossa. Erilaisuus on usein muiden ihmisten tuottamaa, mielikuviin ja tarinoihin perustuvaa, jonka myötä kiusatulle muodostuu tietynlainen stigma. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 5.12.2023.) Epävarmuus, arkuus ja huono itsetunto ovat kiusaajia puoleensavetäviä ominaisuuksia. Kiusatuksi tulemisen riskiä lisäävät myös yksilön mielipiteet (emt.), perheen ominaisuudet, sekä ulkoiset seikat, kuten vaatetus, poikkeava ruumiinrakenne, motorinen kömpelyys (Kalandyk-Gallagher 2020,1; Salmivalli 2010, 38; Smith 2013, 82) tai normaalista poikkeavina pidetyt ääntelyt ja liikkeet (ks. Dovemark ym. 2020, 84). Kiusaajat valikoivat kohteekseen mielellään lapsia, joita on helppo kiusata. Tällaisia ovat myös koulujen uudet oppilaat, maahanmuuttajat tai johonkin muuhun vähemmistöön kuuluvat lapset, tai jo entuudestaan epäsuositut lapset, joilta puuttuu kiusaamiselta suojaavat ystävien tukiverkostot. (Kalandyk-Gallagher 2020,1; Salmivalli 2010, 38; Smith 2013, 82.) Pelkästään köyhyys yksinään voi olla kiusaamisen syy. Eräät suomalaistutkimukset ovat osoittaneet, että monet köyhät ihmiset kokevat ulkopuolisuutta yhteiskunnasta (ks. Isola ym. 2017, 3; Hiilamo

ym. 2019, 664). Useat köyhät kertovat, etteivät he pääse näyttämään taitojaan tai osallistumaan yhteisiin aktiviteetteihin muiden kansalaisten kanssa, ja että vain harvoin he saavat myönteistä palautetta toiminnastaan. Joidenkin kokemus oli, ettei köyhien ihmisten kokemukset ole riittävän merkityksellisiä päästäkseen esille julkisessa keskustelussa. (Hiilamo ym. 2019, 664.) Pelastakaa Lapset ry:n vuonna 2018 teettämän verkkokyselyn mukaan lähes 70 prosenttia köyhien perheiden lapsista on kokenut kiusaamista. Samaisen tutkimuksen mukaan hyvätuloisiksi itsensä määrittävistä lapsista 40 prosenttia koki tulleensa kiusatuksi. Kyselyyn vastasi yli 1700 13–17-vuotiasta nuorta. Erityistä huolta herättää se, että kolmasosa kiusatuksi tulleista kertoi, ettei kouluissa ole millään tavoin puututtu kiusaamiseen tai syrjintään. (Ks. Pelastakaa Lapset ry 2018.) Pienen vähemmistön kiusatuista muodostavat lapset, jotka itsekin käyttäytyvät aggressiivisesti, ja jotka tahallaan ärsyttävät ja kiusaavat toisia. Tällaisia lapsia kutsutaan provosoiviksi uhreiksi tai kiusaajauhreiksi. Heillä on usein monenlaisia psykososiaalisia ongelmia ja he saattavat oireilla monella tapaa. Kiusaajauhrit ja provosoivat uhrit saattavat kokea kiusaamisen hyvinkin oikeutetuksi, ja siksi kiusaamiseen puuttuminen on heidän kohdallaan tavallistakin haastavampaa. (Salmivalli 2010, 38.)

Suomessa vuosina 2013–2016 tehty tutkimus raportoi tapauksesta, jossa opettajat jättivät tutkijoiden havaintoihin perustuen systemaattisesti huomiotta ja eristivät yläkouluoppilaan, joka oli leimautunut niin oppilaiden kuin opettajienkin keskuudessa ei-normaaliksi, ja jota tutkijoiden havaintojen mukaan kiusattiin räikeästi ainakin koulussa ja sosiaalisessa mediassa. Opettajat eivät tehneet mitään, jotta oppilas ei jäisi toistuvasti ulkopuolelle esimerkiksi ryhmätöistä tai luodakseen ilmapiiriä, jossa oppilas saisi opiskella häiriöttä. Tutkijoiden toteuttamissa ryhmähaastatteluissa opettajat kertoivat suhtautuvansa kriittisesti kiusaamiseen, ja koulu oli myös sitoutunut kiusaamisen vastaiseen toimintaohjelmaan. Tutkijoiden keräämän aineiston perusteella opettajat eivät osanneet tunnistaa oppilaan olevan kiusaamisen uhri tai että koululla voisi olla osansa asiassa. (Dovemark ym. 2020, 79.)

Syitä sille, miksi joku ryhtyy kiusaamaan toista, voi olla monenlaisia, mutta selityksiä voidaan hakea ainakin yksilötasolta, lapsiryhmien, koululuokan ja koulun tasolta (Salmivalli 2010, 36). Kiusaamisen aloittamiselle voi altistaa ainakin yksilön heikko itsetunto ja yleinen riittämättömyyden tunne (Gourneau 2012, 118), jota saatetaan paikata vallan ja statuksen tavoittelulla (emt., 119; Salmivalli 2010, 40). Tarve kontrolloida, kiusaajan itse kokema kiusaaminen (Gourneau 2012, 119), puutteelliset tunnetaidot kuten kyvyttömyys kokea empatiaa (Farrington ym. 17, 2019; Mele 2008, 697) tai sosiaalisten taitojen

puute (Bandura 1977) voivat myös olla syynä kiusaamisen taustalla, ja toisaalta lapsuuden perheeltä opitut käyttäytymismallit (Bandura 1977; Gourneau 2012, 118). Tällaisia voivat olla muun muassa vanhempien välillä tapahtuva väkivalta (Bandura 1977; Espelage 2014, 257), vanhemman kielteinen tai välinpitämätön suhtautuminen lapseen, ylihuolehtivat vanhemmat, ja lapsen kokema hellyyden puute. Toisinaan kiusaajat eivät ole saaneet kotona, päivähoitossa tai muussa yhteisössään riittävää tukea tunteidensa ja kommunikaatiotaitojensa terveelle kehitykselle. (Bowlby 1969; Espelage 2014, 257; Smith 2013, 88.) Kiusaamistapauksille voivat altistaa myös ryhmän normit ja sen mahdolliset valta-asetelmat (Mele ym. 2008, 699), tai koulussa vallitsevat asenteet kiusaamista kohtaan (Espelage 2014, 257), sekä koulun puutteelliset tai olemattomat toimintamallit kiusaamisen ehkäisyyn ja siihen puuttumiseen (Frydenberg & Lodge 2005, 333).⁶

Kiusaamista selitetään myös erilaisilla teorioilla. *Evoluutioteorian* mukaan kiusaamista on esiintynyt eri kulttuureissa kautta historian, ja se on elämälle luontaista. Moraali ja kasvatusta eivät ole siinä olennaisia. Kiusaaminen perustuu hengissä pysymiseen ja lisääntymiseen, sekä statuksen ja sen myötä tulevien hyötyjen saavuttamiseen. Evoluutioteoriassa kiusaamisen selittäminen on tosin ristiriidassa sen asian kanssa, että menestyvät yhteiskunnat ovat tunnetusti perustuneet yhteistyölle ja sisältäneet vastavuoroisuutta ja keskinäistä välittämistä. (Camilleri ym. 2012, 223.) *Kiintymyssuhdeteoria* (Bowlby 1969) peräänkuuluttaa kasvattajien ja vanhempien vaikutusta varhaisten kiintymyssuhteiden kautta yksilön myöhempiin suhteisiin. Epävarma kiintyminen voi lisätä vihamielistä suhtautumista kavereihin. Turvallinen kiintymyssuhde tuottaa turvallisen vertaissuhteen. Kiintymyssuhdeteoriassa vertaisten merkitys jää melko olemattomaksi. *Sosiaalisen oppimisen teoria* (Bandura 1977) väittää, että jos esimerkiksi vanhemmilla on väkivaltainen suhde, myös lapsilla esiintyy taipumusta tällaiseen toimintaan. Kiusaamista opitaan katsoamalla ja omaksumalla sosiaalisia rooleja – kuten kiusatun, sivustakatsojan tai kiusaajan rooleja. Kun näitä rooleja käyttää paljon, ne myös vahvistuvat ja ne opitaan syvästi. *Sosiaaliskognitiivisen teorian* (Bandura 1977) mukaan lasten kognitiivisten kykyjen ja sosiaalisten taitojen kehittyminen vaikuttaa lasten kiusaamiseen tai kiusatuksi joutumiseen. Jotkut ovat sitä mieltä, että kiusaaminen johtuu näiden taitojen puutteesta. Nykyään tiedetään, että kiusaajat ovat usein hyvinkin älykkäitä sosiaalisesti ja tekevät aktiivisesti ha-

⁶ Ks. Yhdysvaltojen hallituksen ylläpitämä sivusto kiusaamisesta ilmiönä: <https://www.stopbullying.gov/bullying/why-some-youth-bully>.

vainoja ympäristöstään, pyrkien vaikuttamaan siihen haluamallaan tavalla. Tällaista siinänsä myönteisenä pidettävää ominaisuutta voi kuitenkin käyttää myös toisen vahingoittamiseen. (Salmivalli 2010, 40; Smith ym. 1999.) Kiusaamista selittävälle *sosio-kulttuuriselle teorialle* olennaista on se, missä kiusaaminen tapahtuu. Kotona aikuisten voi olla vaikea ymmärtää tai nähdä, että lasta kiusataan koulussa. Myöskään opettaja ei välttämättä huomaa, kun kiusaaminen tapahtuu vertaissuhteissa. (Harcourt ym. 2014.)

Monilla kiusaajilla on vahva tarve korostaa itseään ja olla huomion keskipisteenä, ja kiusaajia yhdistää vallan ja statuksen tavoittelu ryhmässä (Gourneau 2012, 119). Kiusaamiseen saattaa osallistua kaikenlaisia lapsia ja nuoria. Koululuokassa vallitsevat sosiaaliset roolit ja muun ryhmän odotukset johtavat siihen, että lapsi käyttäytyy ryhmän normien mukaisesti. Ryhmän normit tarkoittavat sellaisia äänettömästäkin muotoutuneita sääntöjä, joiden mukaan yksilön tulisi toimia tullakseen ryhmässä hyväksytyksi. (Salmivalli 2010, 40.) Ryhmä herkästi rankaisee normien vastaisesta toiminnasta (Frydenberg & Lodge 2005, 333; Salmivalli 2010, 42), ja tarve kuulua ryhmään voi helposti mennä moraalisen ajattelun edelle (Sainio 2022).

Vertaisten merkitys kiusaamistapauksissa on suuri, sillä sosiaalisten paineiden tai ryhmässä muodostuneiden normien vuoksi monet lapset vaikenivat havaitsemastaan kiusaamisesta tai myötäilevät sitä (Frydenberg & Lodge 2005, 332; Salmivalli 2010, 26), vaikka tuntisivatkin vahvaa myötätuntoa kiusattua kohtaan (Frydenberg & Lodge 2005, 33). Tällaisten hiljaisten hyväksyjien lisäksi ryhmästä löytyy kiusaajan kannustajia ja apureita (Salmivalli 2010, 41). Lapset puuttuvat kiusaamiseen harvoin ja yleensä vain hyvän sosiaalisen aseman ryhmässä omaavat oppilaat uskaltavat asettua puolustamaan kiusattua (emt., 41). Vertaiset ovatkin raportoineet uskaltamattomuudestaan puuttua yksin kiusaamiseen, jos he eivät saa siihen tukea muilta vertaisilta, kuin myös siitä, ettei heille ole opetettu selkeitä toimintamalleja kiusaamiseen puuttumiseksi. (Frydenberg & Lodge 2005, 333.) Kiusaaminen saattaa olla toisinaan seurausta yksittäisten lasten asenteista, mutta ryhmässä vallitsevat normit lisäävät käyttäytymisen ennustetta (Salmivalli 2010, 44). Lasten keskuudessa kiusaajan saama palkitseva huomio vertaisilta vahvistaa kiusaamista. Jos kiusaaja ei koe saavansa sivustaseuraajien hyväksyntää toiminnalleen, kiusaamisen sammumiselle on paremmat edellytykset. (Frydenberg & Lodge 2005, 332.) Näin ollen kasvattajien tulisi pyrkiä vaikuttamaan nimenomaan luokassa vallitseviin normeihin sen sijaan, että he keskittyisivät vain kiusaajiin ja kiusattuihin (Frydenberg & Lodge 2005, 331; Nickerson ym. 2008, 687; Salmivalli 2010, 41; Smith 2013, 88), sekä opettaa

oppilaille selkeitä toimintamalleja kiusaamiseen puuttumiseksi (Frydenberg & Lodge 2005, 333).

Kiusaaminen voi aiheuttaa niin psyykkisiä, sosiaalisia kuin fyysisiäkin oireita. Kiusatuksi joutumisella on vahva yhteys ihmisen huonoon itsetuntoon, kielteiseen minäkuvaan, masentuneisuuteen, yksinäisyyteen, alhaiseen koulutukseen, sekä yleiseen että sosiaaliseen ahdistuneisuuteen. Mielenterveysongelmat kuten hermostuneisuus, masennus, syömis-häiriöt, väkivaltainen käytös ja itsetuhoisuus ovat kiusaamisen vakavia seurauksia, joiden on todettu vaikuttavan yksilöön vielä aikuisiälläkin. (Angold ym. 2013, 419; Salmivalli 2010, 26.) Kiusaamisen uhrien kokema psyykkinen ja fyysinen tuska kuormittaa myös heidän perheitään sekä muita yhteisöjä, joihin kiusattu yksilö kuuluu (Kalandyk-Gallagher 2020, 192). Kiusatuksi tuleminen voi aiheuttaa lapselle oppimisvaikeuksia, ja näin ollen estää lasta kehittämästä kykyjään (Repo 2015, 2). Kiusaaminen johtaa monesti yksilön kokonaisvaltaiseen ihmisarvon menetykseen vertaisryhmässä, koska ajan myötä myös muiden kuin kiusaajan tai kiusaajien käsitys kiusatusta muuttuu yhä kielteisemmäksi. Kiusattu saattaa myös itse uskoa siihen, että hän on jollain tapaa viallinen. (Salmivalli 2010, 25.) Kiusatuista tulee usein entistäkin arempia ja vetäytyvämpiä ja vähemmän aggressiivisia (emt., 27), ja kiusaamiseen liittyvistä dynamiikoista johtuen kiusaamiseen osallisilla lapsilla on riski alkaa käyttäytyä vastoin heidän vielä kehittymässä olevaa moraaliaan ja sosiaalista älyään (Repo 2015, 2). Lapsuudessa koettu kiusaaminen kohottaa riskiä kiusaamisen kokemiselle myös myöhemmin työelämässä, koska kokemus kiusaamisesta aktivoituu herkästi uudelleen (Salmivalli 2023). Kiusaamisen kesto ja sen kielteiset vaikutukset ovat yhteydessä toisiinsa siten, että mitä pidemmän ajanjakson kiusaaminen lapsen elämästä vie, sitä voimakkaampia ovat usein sen seuraukset (Salmivalli 2010, 28). Suomessa vuosina 2012–2013 toteutetun tutkimuksen tarkoituksena oli kuvata 4.–6.-luokkalaisten tyttöjen ja poikien koulukiusaamista ja psykososiaalista oireilua sekä selvittää koulukiusaamisen ja taustamuuttujien yhteyttä oireiluun. Tutkimus osoitti vahvan yhteyden koulukiusaamisen ja runsaan psykosomaattisen oireilun välillä niin tytöillä kuin pojilla, sekä kiusaamisen riskit kaikille kiusaamisen osapuolille, erityisesti kiusaaja-kiusatuille ja kiusatuille. Tutkimuksen mukaan psykosomaattiseen oireiluun oli yhteydessä myös vanhempien vähäinen osallistuminen koulunkäyntiin, huonoksi koettu terveys, ja pojilla lisäksi ystävien puute koulussa. (Haataja ym. 2017, 84.)

Jos kiusatulla lapsella on edes yksi läheinen ystävyysuhde tai joitakin sellaisia vertaisuhdeita, joissa hän kokee tulevansa hyväksytyksi, kiusaamisen vaikutukset lapsen tulevaan elämään voivat olla lievempiä. Myös jos lapsi tuntee olevansa hyväksytty kotona,

kiusatuksi joutumisen pitkäaikaisvaikutukset saattavat jäädä vähäisemmiksi. (Arseneault ym. 2010, 809; Salmivalli 2010, 29.) Lämpimillä väleillä omaan perheeseen on myönteinen vaikutus lapsen tunteisiin ja käytökseen kiusaamistilanteissa. Avoin kanssakäyminen lapsen ja aikuisen välillä tarjoaa lapselle mahdollisuuden puhua kiusaamisen kokemuksestaan, ja lapsi voi saada neuvoja kiusaamistilanteiden käsittelyyn. Myös sisaruksilta saatu tuki voi mahdollistaa kiusatun paremman resilienssin kiusaamiselle. (Arseneault ym. 2010, 259.) Sen sijaan, jos lapselta puuttuu kodin turva sekä myönteiset toverisuhteet, ja kiusaaminen jatkuu pitkään, on kiusaamisen vaikutukset todennäköisesti vakavia niin lyhyellä kuin pitkälläkin aikavälillä. Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää myös kiusaajan kannalta, koska on suuri riski, että kiusaaja jatkaa aggressiivista ja muita alistavaa käytöstä elämässään jatkossakin (Salmivalli 2010, 30), ja tällainen kiusaamisen kierre johtaa herkästi kielteisiin vuorovaikutussuhteisiin, antisosiaalisen käyttäytymisen lisääntymiseen ja syrjäytymiseen (Repo 2015, 2). Kiusaamiseen puuttuminen on tärkeää myös muiden lasten kannalta, koska puuttumalla ihmiset osoittavat olevan vastuussa toisistaan ja viestivät, että jokainen ihminen ansaitsee kunnioitettavan kohtelun (Salmivalli 2010, 30). Koko kouluyhteisön, niin oppilaiden, opettajien kuin vanhempienkin, tulisi olla mukana kiusaamisen vastaisissa toimissa, ja toiminnan olisi tärkeää olla osa kaikkia koulun aktiviteetteja. Näin oppilaat voisivat kokea turvallisuuden tunnetta siitä, että koko kouluyhteisö tukee kiusaamisenvastaisia strategioita. (Frydenberg & Lodge 2005, 335.)

Kiusaamisen ehkäisy tulisi aloittaa suunnitelmallisesti jo varhaiskasvatuksessa. Varhainen puuttuminen on olennaista, koska se vahvistaa lapsen psykososiaalista, sosiaalista ja psyykkistä turvallisuuden tunnetta, ja turvallinen oppimisympäristö tukee huomattavalla tavalla lapsen kasvua ja kehitystä. Kun lapsella on kokemus siitä, että hän on merkittävä tekijä omassa yhteisössään, hän voi kokea iloa ja osallisuutta. Osallisuus tarkoittaa sitä, että ihminen tuntee kuuluvansa johonkin ryhmään, on sen arvostettu jäsen ja että hän voi antaa siinä oman panoksensa. (Repo 2015, 52.) Maailmalla on luotu erilaisia toimintamalleja kiusaamisen kitkemiseksi kouluista. Useat ohjelmat tai kampanjat keskittyvät vaikuttamaan niiden vertaisten toimintaan, jotka eivät ole kiusattuja tai kiusaajia, vaan ovat sivullisesti osana ryhmässä ilmeneviä kiusaamistapauksia. (Espelage 2014, 259.) Esimerkkejä tällaisista ohjelmista ovat ruotsalais-norjalaisen psykologi, kiusaamisen tutkimuksen edelläkävijä Dan Olweuksen luoma OBPP (The Olweus Bullying Prevention Program) -ohjelma, sekä Suomessa kehitetty ja laajasti käytössä oleva KiVa Koulu (Kiusaamisen Vastainen) -ohjelma. KiVa Koulu -ohjelma on Turun yliopistossa vuonna 2007 suunniteltu kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma, jonka tavoitteita ovat kiusaamisen

ehkäisy, kiusaamiseen puuttuminen ja sen jatkuva seuranta. Vuosina 2009–2010 ohjelman otti käyttöön 90 % Suomen peruskouluista, mutta moni koulu lopetti ohjelmassa vuonna 2016, kun KiVa Koulu otti käyttöönsä lisenssimaksut.⁷ Myös KiVa Koulu -ohjelman ajatus perustuu pyrkimykseen vaikuttaa koko kouluyhteisöön ja sen ajatusmallien muuttamiseen, tarjoamalla henkilökunnalle tietoa kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta, lisäämällä oppilaiden empatiakykyä ja luottamista omiin kykyihinsä, sekä vaikuttamalla kiusaamisen vastaiseen asennoitumiseen. Ohjelma pyrkii sitouttamaan kaikki koulun aikuiset kiusaamisen vastaiseen työhön. (Farrington & Ttofi 2009, 28; Kärnä 2012, 11.) KiVa Koulu on osoittautunut tehokkaaksi kiusaamisen torjumisessa, mutta se on saanut osakseen myös kritiikkiä joidenkin ohjelmassa mukana olevien koulujen laiminlyöntien ja kiusaamistapausten vuoksi. Osa kiusatuista on kokenut ohjelman hyödyttömäksi ja tehottomaksi tai jopa kiusaamista lisääväksi. Ohjelman laatijat pitävät ongelmallisena, että koulut käyttävät ohjelmaa eri tavoin, ja joissain kouluissa sitä käytetään heidän mukaansa väärin. (Vrt. Dovemark ym. 2020; Ks. myös YLE 9.1.2019.) KiVa Koulun lisäksi Suomessa on kiusaamiseen puuttumiseksi käytössä erilaisia toimintamalleja, joita ovat ainakin VERSO, Resto ja K-0. VERSO eli vertaissovittelu on ohjelma, jonka keskiössä ovat oppilaiden osallisuus ja aktiivinen toimijuus. VERSO-ohjelma kouluttaa koulun oppilaita vertaissovittelijoiksi ja henkilökunnan jäseniä aikuissovittelijoiksi. Ohjelmassa konfliktin osapuolet saavat kertoa omat näkökulmansa ja tuntemuksensa tilanteesta, ja koulutetut vertaissovittelijaoppilaat auttavat osapuolia löytämään itse ratkaisun tilanteeseensa. Sovittelun lopuksi tehdään yleensä osapuolten välinen sopimus, jonka toteutumista jäädään koulun taholta seuraamaan. Vertaissovittelun tarkoituksena on vahvistaa lasten ja nuorten vertaisuutta ja sosiaalisia taitoja, joiden myötä sovittelun taito ja konfliktien hallinta voisi kantaa läpi elämän. RESTO eli sovitteleva ja restoratiivinen (korjaava) yhteisö on VERSO-ohjelmaan kuuluva sovittelumalli, jossa RESTO-koulutuksen saaneet koulun henkilökunnan jäsenet sovittelevat sellaisia tilanteita, jotka eivät sovellu vertaissovitte luun. RESTO:ssa on kyse yksilön tunteet, tarpeet ja ihmissuhteet huomioonottavasta konfliktienhallintamenettelystä. Restoratiivinen lähestymistapa pyrkii lisäämään ymmärrystä konfliktin osapuolten välillä ja se korostaa kohtaamisen, keskustelun ja yhteistyön merkitystä. Myös RESTO:ssa yhdessä tehtyä sopimusta jäädään seuraamaan ja sovittua käytöksen muutosta tuetaan. (VERSO-ohjelma.) Vakavimpia kiusaamistapauksia varten on käytössä valtakunnallinen, Aseman Lapset ry:n kehittämä K-0 -ohjelma, jossa kouluun

⁷ Suomen lisäksi ohjelma on käytössä yli 20 maassa (KiVa Koulu; YLE 9.1.2019).

voidaan kutsua ulkopuolinen ja puolueeton konfliktien selvittämisen ammattilainen, K-0-koordinaattori. K-0 -toiminnalla puututaan haastaviin ja pitkittyneisiin kiusaamistapauksiin, ja työhön otetaan mukaan oppilaat, huoltajat sekä laaja ammattilaisverkosto. Pyrkimyksenä on löytää konfliktin juurisyyt ja puuttua niihin. (Aseman Lapset ry.)

Vaikka vertaisiin vaikuttamista pidetään tutkimusten perusteella yleisesti tehokkaimpana keinona vaikuttaa kiusaamisen vähenemiseen, tutkimukset ovat myös osoittaneet, että vaikuttaminen vertaisiin saattaa olla joskus kiusaamista lisäävää (Farrington & Ttofi 2009, 366; Kärnä 2012, 12). Tämä kertoo kasvatustieteiden professori Marita Mäkisen (2019) mukaan siitä, että mikään ohjelma ei itsessään luo turvallista oppimisympäristöä ja poista kiusaamista, vaan sen tekevät ihmiset ja yhteisöt ja heidän tapansa toimia. Vertaisten kokema sosiaalinen paine ja koulun mahdollisesti epäselvät käytänteet kiusaamiseen puuttumiseksi luovat haasteen koulukiusaamiseen puuttumiselle, mutta tehtävää vaikeuttaa myös ilmiön kompleksisuus. Espelage (2014, 261) kirjoittaa, että kouluissa työskentelevien aikuisten tulisi kouluttautua ymmärtämään kiusaamista ilmiönä ja oppia tunnistamaan ja käsittelemään sitä. Koulujen aikuisten ja oppilaiden pitäisi työskennellä yhdessä kiusaamisen torjumiseksi ja paremman yhteishengen aikaansaamiseksi. Hänen mukaansa kiusaamisen vastaisella toiminnalla on pysyviä muutoksia vasta sitten, kun toimintaan osallistetaan koko kouluyhteisö, ja kun koulu tekee laajasti yhteistyötä vanhempien, paikallisten toimijoiden, sekä paikallisen median kanssa. (emt., 261.) Poliittista keskustelua ovat herättäneet myös monien opettajien kokemukset siitä, kuinka suuret ryhmäkoot kouluissa vaikeuttavat opettajan mahdollisuuksia havaita kiusaamista ja puuttua siihen (Tampereen yliopisto 29.11.2019).

2.2 Musiikillisen toiminnan erityispiirteitä kiusaamisen ehkäisyssä

Useiden kiusaamisen vastaista toimintaa tekevien ohjelmien keskiössä on lasten ja nuorten sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittyminen (Kalandyk-Gallagher 2020, 193). Ryhmässä tapahtuva musiikillinen toiminta perustuu yhdessä tekemiselle, mikä edellyttää kontaktin luomista toisiin ihmisiin (Koelsch 2014, 175). Musiikillinen toiminta ja yhteiset musiikilliset kokemukset voivat yhdistää hyvin erilaisista taustoista tulevia ihmisiä ja lisätä heidän keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnettaan (Jacobi 2012, 73; Lair 2015, 57; Rinde & Kenny 2021, 630; Saarikallio 2009, 225), sekä aikaansaada keskustelua ja ymmärrystä ihmisten välille (Clarke ym. 2015, 62). Koelschin (2014, 174) mukaan pelkkä

musiikin kuunteleminen yhdessä muiden kanssa voi edistää yksilön tunnetta ryhmään kuulumisesta (emt., 174). Ryhmäopetustilanteissa musiikillinen toiminta on paitsi yhdessä tekemistä, myös osallistumista, toisten huomioon ottamista, yhteiseen päämäärään panostamista ja yhdessä onnistumista (Jacobi 2012, 68; Koelsch 2014, 175; Saarikallio 2009, 225), ja musiikki voi vahvistaa vertaisryhmään identifioitumista (Saarikallio 2009, 225). Musiikilla on tutkitusti merkittävä vaikutus ihmisen tunteisiin, ja yksilöllisesti valikoitu musiikki voi myös laskea ihmisen aggressiotasoa (Epelde-Larrañaga ym. 2020, 11). Musiikkia on olemassa kaikkialla maailmassa, ja esimerkiksi Clarke ym. (2015, 62) esittävät, että musiikilla on kyky ylittää ihmisten kulttuuriset eroavaisuudet ja etnisyydet, äidinkielet, sosiaalisen luokan sekä iän (emt., 62). Musiikki myös aktivoi limbistä järjestelmää, joka säätelee tunnetiloja (Huotilainen 2019, 229). Runtas tutkimusnäyttö osoittaa, että pedagogisesti taitavasti fasilitoidulla musiikillisella toiminnalla voi olla merkittäviä yksilön tunteita ja sosiaalisia taitoja tukevia hyötyjä (Epelde-Larrañaga ym. 2020; Kalandyk-Gallagher 2020; Koelsch 2014; Lair 2015; Saarikallio 2009).

Maailmalla on kehitetty ohjelmia, joiden avulla on haluttu edistää ihmisten prososiaalista käyttäytymistä. Esimerkiksi vankiloissa on käytetty joitakin ohjelmia, joiden tarkoituksena on ollut vahvistaa vankien fyysistä ja psyykkistä terveyttä sekä sosiaalisia taitoja, jotta heidän olisi helpompi palata jälleen yhteiskunnan jäseniksi. Tällaisten ohjelmien on raportoitu lisänneen vankien merkityksellisyyden kokemuksia, itsekuria, ihmisarvon tuntemusta, itsekunnioitusta ja itsetuntoa, yhteisöllisyyden kokemuksia, ja kehittäneen tiimityötä sekä taitoja, joita vangit voivat käyttää vankilan jälkeen. (Ks. Cohen 2010.) Baker ja Barret (2012, 251) raportoivat tutkimuksestaan, jossa musiikillista ohjelmaa käytettiin nuorten rikollisten keskuksessa, jossa kaksikymmentäkaksi 14–18-vuotiasta rikollista saivat opetusta kitaran, basson ja rumpusetin soittamisessa. Kymmenen kuukautta kestäneen ohjelman jälkeen tutkimus osoitti myönteistä kehitystä vankien sosiaalisessa käyttäytymisessä, kommunikaatio- ja yhteistyötaidoissa, ja heidän lisääntyneitä kykyään sitoutua oppimistehtäviin ja jatkaa niiden parissa. Ohjelma lisäsi myös luottamusta vankien välillä sekä vankien ja henkilökunnan välillä.

Kivijärvi ja Poutiainen (2019, 1) puolestaan tarkastelivat musiikin oppimisen, - tekemisen ja -kokemisen tarjoamaa sosiaalista pääomaa Musiikkikeskus Resonaarin järjestämässä konserteissa vuosina 2012 ja 2014. Resonaari toimii musiikkikasvatuksen kehittäjänä ja edistäjänä, tarjoten musiikinopetusta opiskelijoille, joiden kehitys- ja oppimisolosuhteisiin on vaikuttanut vamma, toimintakyvyn heikkeneminen tai ikä. Tutkimus perustui

opiskelijoiden, opettajien ja yleisön kanssa tehdyistä verkkokyselyistä ja ryhmäkeskusteluista saatuun aineistoon. Helsingin Savoy-teatterissa järjestetyissä konserteissa esiintyivät Resonaarin oppilaat yhdessä vierailevien artistien kanssa. Tutkimuksen mukaan konsertit osoittautuivat erityisen kokonaisvaltaisiksi ja osallistaviksi, ja kaikki esiintyjät ja yleisön jäsenet olivat yhtä tärkeässä osassa kokonaisuutta ja vuorovaikutuksessa keskenään. Tutkimus osoitti, että opettajat tai vierailevat esiintyjät eivät aliarvioineet oppilaiden kykyä olla vastuussa esityksestä, vaan rohkaisivat heitä toimimaan johtajina. Konsertit sisälsivät erilaisia vuorovaikutuksen muotoja suhteellisen erilaisten yhteiskunnan jäsenten välillä ja niiden raportoitiin edistäneen osallistujien kokemuksia ryhmään kuulumisesta hyvin erilaisista taustoista tulevien ihmisten kanssa. Tutkijat totesivat konserttien edistäneen pääasiassa ryhmän sisäistä osallistumista, jakamista, vastavuoroisuutta ja luottamusta, eli sitovaa sosiaalista pääomaa, mutta he näkivät vuorovaikutteisen esiintymisen ja sen mukanaan tuoman julkisen tunnustuksen voivan vahvistaa myös esiintyjien itsetuntoa ja minäpystyvyyttä, ja siten toimia yleistä hyvinvointia edistävänä. (Kivijärvi & Poutiainen 2019, 12.) Minäpystyvyydellä tarkoitetaan yksilön käsityksiä omista kyvyistään (Bandura 1997, 37).

Koulumaailmassa pedagogisesti ammattitaitoisesti toteutetun musiikillisen toiminnan on parhaimmillaan havaittu lisäävän kouluilmapiiriä, jolle ominaista on sosiaalinen hyväksyntä ja inklusio (Kalandyk-Gallagher 2020, 192). Tutkimusten perusteella oppilaan intrapersoonalliset (kyky tunnistaa ja hallita hyvin omia tunteita) sekä interpersoonalliset (kyky tunnistaa ja ymmärtää mitä muut ihmiset tuntevat) taidot voivat kehittyä musiikintunneilla. Musiikintunneilla kehittyviin intrapersoonallisiin taitoihin lukeutuvat sietokyky, impulssien hallinta, vastuullisuus (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas 2017, 18–19; Saarikallio 2009, 225), itsearvostus (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas 2017, 18–19; Clarke ym. 2015, 80), sekä luovuus, kriittisen ajattelun kehittäminen ja itseilmaisuus. Musiikintunneilla kehittyviä interpersoonallisia taitoja puolestaan ovat yhteistyötaidot, empaattisuus, aktiivinen kuunteleminen, sekä kyky kokea yhteenkuuluvuutta muiden kanssa (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas 2017, 18–19). Opettajan on mahdollista vahvistaa oppilaiden interpersoonallisia taitoja panostamalla yhteistyötä vaativiin harjoitteisiin ja viljelemällä luokkakavereiden keskinäistä kunnioitusta (emt., 18–19).

Musiikkikasvatuksen merkityksiä maahanmuuttajataustaisten lasten ja nuorten elämässä on tutkittu ainakin Norjassa ja Australiassa. Australialaistutkimus toteutettiin yläkoulussa, jossa huomattava osa oppilaista oli pakolaistaustaisia, ja sen tarkoituksena oli tutkia

musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia sitouttaa pakolaistaustaisia oppilaita kouluyhteisöön. Tutkimustulokset osoittivat, että sosiaalisesti inklusiivisia harjoitteita sisältävät musiikintunnit johtivat myönteiseen oppimisympäristöön. Mitä vahvemmin nuoret pakolaistaustaiset oppilaat kokivat kuuluvansa opiskeluyhteisöön, sitä paremmaksi he kuvailivat hyvinvointinsa, henkilökohtaisen kehittymisensä opinnoissa, sekä sitoutumisensa opiskeluun. (Crawford 2020, 248.) Oppilaat kokivat, että musiikintunneilla oli turvallista ja nautinnollista ilmaista itseään. Yhteistyötä edellyttävän musiikillisen tekemisen raportoitiin parantavan sietokykyä, lisäävän arvostusta vertaisten yksilöllisiä kykyjä kohtaan, sekä syventävän yhdessä tekemisen arvostamista ja ryhmän jäsenten keskinäistä arvostamista. (emt., 263.) Norjassa tehdyn tutkimuksen tarkoitus puolestaan oli analysoida musiikillisen toiminnan vaikutuksia hiljattain maahan muuttaneiden lasten kokemuksiin osallisuudesta ja yhteenkuuluvuudesta. Tutkimus toteutettiin norjalaisella ala-asteella, eri maista maahan muuttaneista lapsista koostuvalla "esittelyluokalla". Tutkimus osoitti, että kulttuurienvälisessä musiikkikasvatuksessa on kyse paljon muusta kuin musiikillisesta sisällöstä. Yhteenkuuluvuuden tunteen kannalta merkityksellisimpiä ovat kyvyt, jotka voivat syntyä kulttuurirajat ylittävistä, yhdessä jaetusta musiikillisesta tekemisestä ja sosiaalisesta osallisuudesta. Musiikilliseen toimintaan osallistumisen raportoitiin mahdollistavan kokemuksia yhteenkuuluvuudesta ja yhteydestä toisiin. Kaksi avaintekijää yhteenkuuluvuuden kokemisen kannalta olivat yhteinen ohjelmisto ja ihmisten välisen kohtaamisen mahdollistava musiikillinen jakaminen. (Rinde & Kenny 2021, 630.)

Mikään musiikillinen toiminta ei itsessään ole kiusaamista ennaltaehkäisevää. Pedagogisesti ammattitaitoinen oppimistilanteen fasilitointi on edellytys sille, että musiikillinen toiminta voi edesauttaa myönteistä vuorovaikutusta ryhmässä tai vahvistaa yksilön tunteita, ja siten ennaltaehkäistä kiusaamista. Toimintaa suunniteltaessa opettajan on otettava huomioon eri ryhmät yksilöllisesti ja sovellettava käytänteet ja harjoitukset kulloisellekin ryhmälle sopiviksi. Opettajan on jatkuvasti reflektoitava omaa toimintaansa ja valitsemaan käytänteitä ja tarpeen vaatiessa oltava kyvykäs tekemään niihin muutoksia. (Ks. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018.)

Oppilas voi kokea erityisiä merkityksellisyyden kokemuksia, jos hän onnistuu saamaan kognitiiviseen toimintaansa mukaan emotionaalisen yhteyden. Ryhmän kanssa yhdessä asetetut tavoitteet, tekemisen reflektointi, mahdollinen esiintyminen ja uusien tavoitteiden asettaminen tekee prosessista oppilaille tutun sekä tarjoaa mahdollisuuksia empatian

kehittymiselle. Oppilas sitoutuu ryhmään sitä paremmin, mitä merkityksellisemmäksi ja arvokkaammaksi hän kokee itsensä ja tekemisensä. (Lair 2015, 60.)

2.3 Tunnetaitojen ja empatian suhde musiikilliseen toimintaan ja kiusaamisen ilmenemiseen

Kuten johdannossa esittelin, tutkimusten mukaan lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen vahvistamisella on olennainen rooli kiusaamisen ehkäisyssä, ja niiden opettaminen on kahden viimeisen vuoden sisällä otettu osaksi yhä useampien suomalaiskoulujen arkea (ks. POPS 2014). Seuraavaksi tarkastelen musiikillisen toiminnan mahdollisuuksia osana koulujen pyrkimyksiä vahvistaa näitä taitoja.

Tunnetaidoilla tarkoitetaan kaikkia sellaisia taitoja, joita ihminen käyttää yrittäessään vaikuttaa omiin tunteisiinsa ja toisten ihmisten tunteisiin. Hyvät tunnetaidot omaava ihminen ymmärtää ja tiedostaa tunteensa eri tilanteissa, kykenee ilmaisemaan tunteensa selkeästi, ja osaa myös säädellä niitä. (Goleman 2006; Lahtinen & Rantanen 2019, 26.) Tunnetaidot ovat kaiken vuorovaikutuksen keskiössä (Lahtinen & Rantanen 2019, 27; Nurmi ym. 2008, 104), ja järkevä keskustelu ja toiminta ovat mahdollisia vasta sitten, kun ihminen on tunnistanut tunteensa (Lahtinen & Rantanen 2019, 31). Kyvykyys käsitellä kielteisiä tunteita on ihmisen yksi tärkeimmistä edellytyksistä yhteiskuntaan osallistumiselle (Nurmi ym. 2008, 106). Tunteet näkyvät ihmisissä fysiologisina reaktioina ilmein, elein, asennoin, pään ja silmien liikkeissä, puheessa ja äännähdyksissä (emt., 105). Lapsilla tunteilmaisuus ja kyky tulkita niin omia kuin toistenkin ihmisten tunteita kehittyy asteittain muuta kehitystä mukailleen. Suurin osa lapsista on oppinut joitakin tunteita sääteleviä strategioita kymmeneen ikävuoteen mennessä. Johtuen ihmisten erilaisista tavoista ratkaista ristiriitoja ja yksilöllisistä taipumuksista aggressiiviseen käytökseen, ihmiset suhtautuvat ristiriitatilanteisiin keskenään hyvin eri tavoin. Ristiriitatilanteissa ihminen tarvitsee sosiaalisia taitoja ja empatiaa, itsesäätelytaitoja sekä oman toiminnan hallittua ohjausta. (emt., 106.) Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisella on todettu olevan merkittäviä myönteisiä vaikutuksia oppilaiden käyttäytymiseen, oppimiseen ja ihmissuhteisiin, mutta vaikuttavuus edellyttää opetuksen jatkuvuutta ja systemaattisuutta, ja lisäksi sen tulee hyödyntää toiminnallisia menetelmiä (Klemola & Mäkinen 2014, 1).

Tunteet heijastelevat ihmisen tarpeita, ja siksi tunteiden taustalla olevia tarpeita on tärkeää oppia tunnistamaan. Lahtinen ja Rantanen (2019, 50–55) esittelevät seitsemän tarvetta, joilla on heidän mukaansa suuri merkitys kaikissa ihmisten välisissä kohtaamisissa,

sekä yksilön oppimis- ja työskentelymotivaation kannalta: 1. Tarve olla kiinnostava, kokemus nähdyn tulemisesta, 2. Tarve tulla aidosti ymmärretyksi, 3. Tarve olla arvostettu ja tärkeä, 4. Tarve tulla kohdelluksi reilusti, 5. Hallinnan tarve, 6. Tarve kokea edistymistä, ja 7. Tarve tuntea merkityksellisyyttä. Kiusaamisen ilmenemisen kannalta on oleellista ymmärtää aggressiivisen käytöksen taustalla olevia seikkoja. Ihmisen aggressio johdetaan usein fyysisestä epämukavuudesta tai huomion tarpeesta. (Nurmi ym. 2008, 105.) Yksilöllisiä eroja ihmisten aggressiivisuudessa on nähtävissä jo varhain, ja kouluikäistä aggressiivisuustasoa on mahdollista ennustaa jo lapsen ollessa kaksivuotias. Lapsen vaikeuksissa säädellä omia tunteitaan ja myöhemmällä iällä esiintyvillä ongelmilla, kuten rikollisuudella ja alkoholismilla, on tutkittu yhteys. (emt., 109.) Aggression määrä vähenee yleensä lapsen ollessa esikouluiässä ja ensimmäisten kouluvuosien aikana, mutta samalla sen luonne muuttuu vihamielisemmäksi ja usein johonkin tiettyyn henkilöön kohdistuvaksi. Aggressiivisuuden on tutkittu vähenevän edelleen lapsen varttuessa, mutta samaan aikaan väkivaltainen käytös lisääntyy. (emt., 105.)

Musiikillinen toiminta sisältää luonnostaan yksilön sosiaalista ja emotionaalista käyttäytymistä (Saarikallio 2019, 1). Lukuisat tutkimukset osoittavat pedagogisesti ammattitaitoisesti fasilitoidun musiikillisen toiminnan merkittävistä hyödyistä lasten ja nuorten tunne- ja sosiaalisten taitojen kehittymiselle (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas 2017; Clarke ym. 2015; Epelde-Larrañaga ym. 2020, 11; Greenberg ym. 2015; Kalandyk-Gallagher 2020; Koelsch 2014, 170; Lair 2015; Saarikallio 2009; Váradi 2022, 8). Musiikki voi auttaa ihmistä kokemaan, ymmärtämään, ilmaisemaan ja muokkaamaan hyvinkin monimutkaisia tunteita (Koelsch 2014, 170; Saarikallio 2009, 226), ja musiikin avulla ihmisen on mahdollista myös yhtyä toisen ihmisen tunteisiin (Greenberg ym. 2015, 88; Lair 2015, 59; Saarikallio 2009, 224). Musiikillisen toiminnan on tutkittu auttavan ihmisiä tunteidensa erittelyssä (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas 2017, 18; Greenberg ym. 2015, 88; Saarikallio 2009, 224), tunteidensa ja kokemustensa jakamisessa, sekä yhteyden luomisessa toisiin ihmisiin yli kulttuurirajojen (Clarke ym. 2015, 62; Saarikallio 2009, 227). Koelschin (2014, 175) mukaan musiikin sosiaalinen ja emotionaalinen vaikuttavuus perustuu siihen, että musiikillinen toiminta tarjoaa ihmisille hyvin monipuolisia kokemuksia (emt., 175). Yksilöllisesti valikoidun musiikin on raportoitu tuovan iloa ja helpotusta ihmisille vaikeissa elämäntilanteissa (Greenberg ym. 2015, 88), ja sellainen voi mahdollistaa jopa ihmisen psyykkisen ja fyysisen hyvinvoinnin (Clarke ym. 2015, 62). Yksilöllisesti valikoitu musiikki tai musiikillinen toiminta voi myös tukea nuoren jo olemassa olevan identiteetin vahvistamista ja ilmenemistä tai auttaa nuorta hänen oman identiteettinsä muodostamisessa (Saarikallio 2009, 224). Musiikilla on merkittävä rooli nuorten

elämässä, ja musiikin vahva yhteys ihmisen tunteisiin voikin olla erityisen huomionarvoista juuri nuorten tunteiden helpottamisessa ja tukemisessa. Nuoret käyttävät musiikkia omatoimisesti tunteidensa säätelyyn tietoisesti tai tiedostamattaan - voidakseen paremmin, käsitelläkseen tunteitaan, vahvistaakseen kokemuksiaan sekä tunteakseen jotakin uutta. Musiikin sisältämät ominaisuudet voivat tukea sellaisia psykososiaalisia tarpeita, jotka ovat keskeisiä nuoruusiässä. Nuoret kamppailevat usein kielteisten ja nopeasti muuttuvien tunteiden sekä lisääntyvän vastuun kanssa, ja tutkimusten mukaan esimerkiksi musiikin kuuntelu tarjoaa nuorille hedelmällisen alustan tutkia, laajentaa ja vaalia omia itsesäätelytaitojaan. (Baltazar 2019, 11; Baltazar ym. 2023, 2; Jansen ym. 2018, 568; Saarikallio 2009, 227.)

Alankomaissa toteutetun tutkimuksen kohteena oli rap- ja laulumusiikkiterapian vaikutukset koulukontekstissa nuorten itsesäätelytaitoihin ja sitä kautta heidän hyvinvointiinsa. Tutkimus kesti neljä kuukautta ja siihen osallistui 190 kahdeksasluokkalaista nuorta, ja ryhmät kokoontuivat kerran viikossa tunniksi. Osa nuorista kuului ryhmään, jossa rap- ja laulumusiikkia käytettiin terapiamuotona, ja osa kontrolliryhmään, joka sai tavallista kouluopetusta. Nuoret valikoitiin ryhmiin satunnaisesti. Tutkimuksessa ilmeni rap- ja laulumusiikkiterapian merkittävät mahdollisuudet nuorten hyvinvoinnin tukena ja edistäjänä ja henkistä pahoinvointia ehkäisevänä toimintana. Terapiaryhmien kehitys kaikilla tutkitavilla osa-alueilla oli merkittävää, kun taas kontrolliryhmässä esiintyi lisääntyvästi ongelmia. Tutkimustulosten mukaan turvallisessa ympäristössä tapahtuva musiikkiterapia-toiminta koulussa voi lisätä nuorten henkisiä taitoja ja hyvinvointia. (Jansen ym. 2018, 568.)

Campayo-Muñoz ja Cabedo-Mas (2017, 30) kirjoittavat tutkimukseensa pohjaten, että ihmisen kokemuksen musiikillisesta toiminnasta on oltava myönteistä, jotta yhteys toiminnalle ja tunnetaitojen suotuisalle kehittämiselle on mahdollista. He kirjoittavat myös siitä, kuinka tunnetaitojen kehittymisen kannalta parhaat vaikutukset on mahdollista saavuttaa silloin, kun musiikillinen toiminta kestää riittävän pitkän aikaa, vähintään kahden vuoden ajan. Opettajan on heidän mielestään tärkeää myös ymmärtää, että hänen oma toimintansa ja esimerkkinsä lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta luokkahuoneessa ovat oleellisia. Heidän mukaansa opettajan on tullut itse saada asianmukainen koulutus tunnetaitojen parissa, jotta hän voi opettaa sellaisia oppilailleen. (emt., 30.)

Opettajan omat sosioemotionaaliset taidot ovat olennaisia opetuksen laadun kannalta (López-Angulo ym. 2021, 1). Steele Roystonin (2017, 36) mukaan opettaja voi oppia

ymmärtämään oppilaita vasta sitten, kun hän on ensin oppinut ymmärtämään itseään ja on tietoinen omista toimintatavoistaan (emt., 36). Opettaja on oppilailleen tunne- ja vuorovaikutuskäyttäytymisen esimerkki, ja opettajan asenteet ja arvot toimivat näiden taitojen opettamisen perustana (Klemola & Mäkinen 2014, 4). Hyvät tunnetaidot omaava opettaja tunnistaa omat tunteensa ja emotionaaliset taipumuksensa ja osaa käyttää tunteita rakentavasti, esimerkiksi ilon ja innostuksen tunnetta itsensä ja oppilaidensa motivoimiseen. Tällaisella opettajalla on realistinen käsitys kyvyistään ja hän tunnistaa omat emotionaaliset vahvuutensa ja heikkoutensa. Emotionaalisesti taitava opettaja ymmärtää, millä tavoin hänen oma tunneilmaisunsa vaikuttaa vuorovaikutukseen muiden ihmisten kanssa. Hän tunnistaa ja ymmärtää muiden ihmisten tunteita ja pystyy rakentamaan vahvoja, yhteistyöhön ja yhteisymmärrykseen perustuvia ihmissuhteita. Hän kunnioittaa muita ja ottaa vastuun päätöksistään ja toiminnastaan. (Greenberg & Jennings 2009, 495.) Emotionaalisesti taitava opettaja pyrkii näkemään ja tukemaan oppilaidensa vahvuuksia sekä vastaamaan heidän yksilöllisiin tarpeisiinsa. Opettaja, joka tunnistaa yksittäisen oppilaan tunteet, ymmärtää oppilaan käytöstä paremmin ja pystyy siten vastaamaan hänen tarpeisiinsa. Jos opettaja esimerkiksi ymmärtää, että oppilaan haastava käytös ja itsesääteilyvaikeudet johtuvat ongelmista oppilaan kotona, hän saattaa osoittaa suurempaa huolta ja empatiaa oppilasta kohtaan. Opettaja on tällöin myös kyvykkäämpi auttamaan opiskelijaa itsesääteilytaitojen tukemisessa, sen sijaan, että turvautuisi oppilasta koskeviin rangaistuksiin ja pakkotoimiin. Emotionaalisesti taitava opettaja rohkaisee ja kannustaa oppilaitaan, ohjaa heitä toimimaan järkevästi konfliktitilanteissa ja rohkaisee heitä yhteistyöhön keskenään. (emt., 492.) Tällainen opettaja ilmaisee tunteitaan taitavasti luokkahuoneessa ja kommunikoi oppilaidensa kanssaan tavoin, jotka opettavat heille musiikillisten seikkojen ohella myös välittävää ja myötätuntoista ihmisyyttä (Greenberg & Jennings 2009, 493; Klemola & Mäkinen 2014, 4; Steele Royston 2017, 36). Sosiaalisesti ja emotionaalisesti taitava opettaja saattaa myös ymmärtää paremmin ryhmän dynamiikkaa konfliktitilanteissa, minkä vuoksi hän pystyy käsittelemään niitä tavalla, joka huomioi konfliktin eri osapuolten käytöksen ja syyt niiden taustalla (Greenberg & Jennings 2009, 493). Heikot tunnetaidot omaavalla tai emotionaalisesti uupuneella opettajalla on riski muuttua kyyniseksi tai jopa vihamieliseksi, millä on haitallinen vaikutus hänen oman työmotivaationsa ja jaksamisensa lisäksi oppimisympäristön ilmapiiriin ja oppilaiden hyvinvointiin. Tällaiset opettajat voivat olla erityisen suureksi haitaksi niille opiskelijoille, joilla on mielenterveysongelmia tai jotka ovat sellaisille alttiita. (emt., 492.) Opettajan emotionaalisiin kykyihin vaikuttaa luonnollisesti niin kouluympäristö kuin se ympäristö, jossa opettaja elää koulun ulkopuolella. Koulun sisäisistä asioista vaikuttavat esimerkiksi

muiden opettajien, rehtorin ja koulun muun johdon tuki tai sen puute, sekä koulun ilma-
piiri, normit ja arvot. (emt., 494.)

Yksi tunnetaitoihin liittyvä elementti on empatia, joka on kykyä aistia, mitä toinen ihmi-
nen tuntee ja ajattelee (Burnard ym. 2012, 1; Lair 2015, 56). Empaattinen ihminen on
kyvykäs osallistumaan tunnetasolla toisen ihmisen tilanteeseen ja ymmärtämään häntä
(Goleman 2006, 60; Kauppila 2011, 23). Empaattinen vuorovaikutus on eläytymistä toi-
sen ihmisen tunne- ja ajatusmaailmaan, ja se koostuu emotionaalisista, kognitiivisista,
fysiologista ja havaintotoimintaan liittyvistä tekijöistä. Erityisen tärkeä tunnekompo-
nentti empatiassa on sosiaalinen sensitiivisyys, joka tarkoittaa herkkyyttä havaita toisen
tunteita ja kykyä asettua toisen tunneaaltopituudelle. Kognitiivisena elementtinä empati-
assa on tunteiden arviointi, roolien tunnistaminen, sekä ajattelu ja viestintä empaattisessa
vuorovaikutuksessa. (Kauppila 2011, 186.) Mitä paremmin ihminen ymmärtää toisen ih-
misen tunteita, sitä tarkemmin hän voi ymmärtää heidän aikeitaan, ja sitä herkkäliikkei-
sempi hän pystyy olemaan sosiaalisissa tilanteissa (Hotulainen ym. 2005, 145). Kognitiiv-
isen kehityspsykologian näkemyksen mukaan kyky empatiaan kehittyy samalla tavalla
kuin muutkin kognitiiviset taidot. Ensinnä lapsi oppii mallista, kuten omilta vanhemmiltaan,
jonka jälkeen korostuu instrumentaalinen oppiminen, joka on yrittämistä, harjoittele-
mista, kokeilemistä ja erehtymistä. Lapsen kasvaessa mukaan yhdistyy kognitiivinen op-
piminen, joka on pohtimista, ajattelua, analysointia sekä empatian merkityksen tiedosta-
mista sosiaalisessa käyttäytymisessä. (emt., 187.) Empatia on noussut aiheena esiin myös
neurotieteilijöiden tutkiessa aivojen peilisoluja. Peilisolut aktivoituvat, kun ihminen tekee
jotakin ja havaitsee jonkun toisenkin tekevän samoin. Jotkut tutkijat uskovat peilisolujen
auttavan ihmisiä ymmärtämään toisiaan. Peilisoluteorialla voi olla suuri merkitys tutki-
joiden pyrkimyksille ymmärtää aivojen ja musiikin välistä yhteyttä. (Lair 2015, 58.) Em-
patiatutkimusta ja peilisoluteoriaa voisi soveltaa myös tutkimukseen *tahdistumisesta*,
joka tarkoittaa tapahtumaa, jossa kaksi rytmistä elementtiä ovat vuorovaikutuksessa tois-
tensa kanssa siten, että ne mukautuvat toisiinsa, esimerkiksi kahden ihmisen taputtaessa
samaan tahtiin. (Ks. Himberg 2012.) Musiikillisen toiminnan aikana tapahtuva tahdistu-
minen tai *synkronisaatio* voi olla voimakas sosiaalisen siteen herättäjä ja se voi edistää
ihmisten välistä yhteistyötä. Kokemus tahdistumisesta tai synkronisaatiosta tuottaa usein
hyvin nautinnollisia ja liikuttavia tunteita. (Koelsch 2014, 175.)

Tutkimukset ovat löytäneet yhteyden eri tavoin ilmenevän väkivallan ja empatian välillä.
Empatialla on raportoitu olevan tärkeä rooli kouluissa oppilaiden väkivaltaisen käytöksen
vähentämisessä, ja näin ollen koulujen tulisi löytää keinoja sen opettamiseksi oppilaille.

(Asbjørsen ym. 2001, 87; Mele ym. 2008, 687.) Empatiolla on myös ammattitaidollisia ulottuvuuksia; opettaja tarvitsee hyvää empatiakykyä etenkin kohdatessaan oppilaita, joilla on ongelmia (Kauppila 2011, 24). Opettajan empaattisen välittämisen on todettu edistävän turvallisia oppimisympäristöjä, myönteisiä ihmissuhteita ja oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä, ja siten toimivan tärkeänä osana kiusaamisen ehkäisyä. (Kalandyk-Gallagher 2020, 193.) Mele (2008, 697) raportoi empatian ja kiusaamisen suhdetta tutkivan tutkijaryhmänsä kanssa, että lapsen empatiakyvyllä ja kiintymyssuhteella omaan äitiinsä on merkitystä sen kannalta, toimiiko lapsi kiusaajan tai kiusatun puolustajana vai sivustaseuraajana kiusaamistilanteissa. Mitä paremmaksi lapsi koki suhteensa äitiinsä ja mitä enemmän lapsi tunsii empatiaa kiusattua kohtaan kiusaamistilanteissa, sitä varmemmin hän toimi kiusatun puolustajana. Tämä tutkimus vahvistaa kiintymyssuhdeteoriaa (Bowlby 1969) osana kiusaamisen ymmärtämistä, viitaten siihen, että ne lapset, jotka voivat luottaa äiteihinsä, pyytävät heiltä neuvoja ja kommunikoivat heidän kanssaan avoimesti. Tällaiset lapset ovat paremmassa asemassa auttaakseen muita apua tarvitsevia, koska välittävä käyttäytyminen on mallinnettu heille kotona. (Mele 2008, 697.) Tutkijaryhmän analyysi osoittaa, että lasten käyttäytymiseen ikätovereidensa kanssa vaikuttaa niin yksilölliset kuin sosiaalis-ekologiset tekijät (emt., 699).

Useat tutkimukset osoittavat, että ammattitaitoisesti ohjattu musiikillinen toiminta voi kehittää empatiaa (Burnard ym. 2012; Greenberg ym. 2015, 80, 484; Lair 2015, 59), ja että empatian kehittymisen kannalta suotuisinta on ryhmässä tapahtuva musisointi (Burnard ym. 2012, 494; Lair 2015, 59). Musiikilla on kyky kanavoida ja aktivoida empatiaa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Clarke ym. 2015, 80). Yhdessä musisoiminen edellyttää yhteisten päämäärien asettamista (Lair 2015, 59). Kun musiikillista toimintaa tehdään yhdessä, yhteenkuuluvuuden tunne ja toverillisuus voivat kehittyä (Lair 2015, 57; Rinde & Kenny 2021, 630; Saarikallio 2009, 225), ja musiikkiyhtyeen jäsenet voivat kasvaa yhteen musiikillisen kasvun lisäksi myös empaattisesti (Lair 2015, 58). Ryhmässä musisoidessaan ihminen saattaa jopa kadottaa kykynsä erotella oman musiikillisen toimintansa muiden toiminnoista, jolloin raja itsestä suhteessa muihin hälvenee. Tällöin ihminen ei välttämättä osaa sanoa, kuka yhtyeen jäsenistä tuottaa hetkessä minkäkin elementin musiikkiin. (Clarke ym. 2015, 67; Koelsch 2014, 175.) Tällaista "yhteistä subjektiivisuutta" on tutkimuksissa havaittu ainakin kuoroissa, bändeissä ja instrumenttiyhtyeissä (Clarke ym. 2015, 68).

Kiusaamisen vastaisessa työssä voisi hyödyntää myös traumasensitiivisen pedagogiikan periaatteita. Traumasensitiivisesti toimiva opettaja ottaa huomioon kaikki ne traumaattiset kokemukset, jotka oppilaat tuovat mukanaan luokkahuoneeseen. Traumasensitiivisyyden avulla opettajalla on paremmat mahdollisuudet esimerkiksi ymmärtää, miksi joku oppilas käyttäytyy huonosti. Traumasensitiivisen koulutuksen taustalla on ymmärrys siitä, että trauman kokeneet oppilaat käyttäytyvät usein valppaasti kaikenlaisissa vuorovaikutustilanteissa ja kokevat sellaiset yleisesti ahdistavina. (Ks. Bradley & Hess 2020.)

2.4 Systeemiälykäs toiminta luokassa näkökulmana kiusaamisen ehkäisyyn

Tutkin, minkälaisia mahdollisuuksia hyvillä vuorovaikutustaidoilla on kiusaamisen ehkäisemisessä. Valitsin vuorovaikutustaitojen tarkasteluun systeemiälyn käsitteen, joka soveltuu ryhmässä esiintyvän kiusaamisen ja siihen vaikuttavien vuorovaikutuksellisten kytkösten tutkimiseen. Lisäksi systeemiäly muodosti toimivan kokonaisuuden kiusaamisen tutkimiseen yhdessä tutkimukseni muiden keskeisten käsitteiden - tunnetaitojen ja empatian - kanssa. Systeemiälykkäässä toiminnassa olennaista on, että ihminen yrittää ymmärtää asioita muiden ihmisten näkökulmasta (Hotulainen ym. 2005, 146), eli pyrkimys empatiaan. Tässä alaluvussa tarkastelen sitä, millä tavoin systeemiälykkäästi toimiva opettaja ja ryhmä voivat vaikuttaa ennaltaehkäisevästi kiusaamiseen. Edellisessä alaluvussa kirjoitin tunnetaitojen merkityksestä kiusaamisen ilmenemiselle sekä musiikillisen toiminnan mahdollisuuksista tunnetaitojen vahvistamisessa, mutta ihminen tarvitsee hyviä tunnetaitoja myös tehdäkseen järkeviä päätöksiä. Kulovesi (2006, 39) kirjoittaa siitä, miten ihmisen emootiot ja päätöksenteko ovat yhteydessä toisiinsa:

Ihmisen emootiot määrittävät kunkin toiminnan, vaihtoehdon ja tilan mieluisuuden tai epämieluisuuden, eli niiden arvon. Ei ole olemassa "puhdasta järkeä", vaan emootiot ovat lähtökohta järkevälle päättelylle. Tämän lisäksi emootiot ovat olennaisia rationaalisessa päätöksenteossa sikäli, että ne määrittävät ihmisen alitajuiset kriteerit, joiden perustella päätökset tehdään.

Systeemiäly tarkoittaa sellaista älykästä toimintaa, joka hahmottaa vuorovaikutuksellisia takaisinkytkentöjä sisältäviä kokonaisuuksia (Hämäläinen & Saarinen 2006, 5). Syste-

miälykäs henkilö toimii sujuvasti monimutkaisissa systeimirakenteissa (emt., 5), ymmärtäen omaa käyttäytymistään ja vaikutustaan muihin (Fischer 2006, 107; Hotulainen ym. 2005, 146). Systeemiälytutkimus hahmottaa systeemejä niiden sisältä käsin. Se tarkastelee ihmisistä koostuvia systeemejä ja niiden vaikutusta yksilöihin ja yksilöiden vaikutusta niihin. (Hämäläinen & Saarinen 2006, 3.) Systeemillä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka pitää sisällään toimijat, niiden ympäristön, ja kaiken vuorovaikutuksen näiden välillä (Kulovesi 2006, 34). Systeemiälyhahmotuksen perusoletus on, että inhimillisessä todellisuudessa syntyvät kielteiset seuraukset syntyvät usein systeemisesti ja vahingossa, koska systeemiin kuuluvat toimijat eivät hahmota kokonaisuutta ja vaikutustaan toisiinsa (Hämäläinen & Saarinen 2006, 3). Tulkitsen, että ryhmässä tapahtuva kiusaaminenkin voi siten olla seurausta systeemiälykkään toiminnan puutteesta. Esimerkiksi oppilas, jonka on yleisesti vaikea irrottautua omasta näkökulmastaan ja arvioida tekojensa seurauksia luokkasysteemissä, saattaa kokea jatkuvaa turvattomuutta, jolloin riski kielteisten emotionaalisten impulssien purkautumiselle kasvaa. Kun tällainen oppilas kokee henkilökohtaista uhkaa, hän joutuu suojelemaan itseään, jolloin käyttäytymisen kontrollimekanismit saattavat pettää. (Hotulainen ym. 2005, 144.)

Toisaalta systeemisissä riippuvuussuhteissa kyse on myös myönteisistä mahdollisuuksista: toisinaan tarvitaan vain pieni muutos johonkin systeemin osaan, ja toiminta muuttuu huomattavasti tuottavammaksi sen muissakin rakenteissa (Hämäläinen & Saarinen 2006, 3). Systeemiälytutkimus tavoittelee erityisesti sellaisia mahdollisuuksia, joilla voisi olla myönteinen vaikutus yhteistoimintaan niin ihmisten itsensä kuin niiden kokonaisuuksien kannalta, joihin ihmiset kuuluvat (Fischer 2006, 107; emt., 3). Kiusaamisen ehkäisyn kannalta tällainen ajatus voisi tarkoittaa sitä, että opettaja ei keskittyisi vain kiusaajaan ja kiusattuun, vaan hän tarkastelisi koko luokkasysteemiä ja pyrki vaikuttamaan siihen. Systeemiälyn viitekehyksen kautta ihmiset voivat hahmottaa, että itsenäisyyden ja erillisyyden kokemukset ovat usein illusorisia ja todellisuudessa jokainen heijastelee tiedostamattaan erilaisia systeemejä ja on jatkuvassa vuorovaikutuksessa muiden, erilaisia systeemejä heijastelevien ihmisten kanssa (Hämäläinen & Saarinen 2006, 4) ja näin ollen jokainen yksilö vaikuttaa lopputulokseen (Fischer 2006, 108). Systeemiä hahmottaessa ihmisen on olennaista tiedostaa oma roolinsa sen toimintaympäristössä (Hotulainen ym. 2005, 151; Kulovesi 2006, 34), ja systeemisen älykkyyden ajatellaankin muotoutuvan yksilön omakohtaisten oivallusten kautta (Fischer 2006, 107). Vasta sitten, kun ihminen on ymmärtänyt omat asenteensa ja oman käyttäytymisensä, hän voi oppia ymmärtämään toimintaansa vuorovaikutustilanteissa ja omaa vaikutustaan muihin ihmisiin (Hotulainen

ym. 2005, 146; Fischer 2006, 108). Muutos voi tapahtua vasta, kun ihminen kykenee ymmärtämään oman toimintansa perusteet ja motiivit ja näkemään tilanteet toisen ihmisen perspektiivistä (Hotulainen ym. 2005, 146; Fischer 2006, 110). Näin ollen kiusaamisen ehkäisyn kannalta ei riitä, että vain opettaja toimii systeemiälykkäästi, vaan opettajan tulee herätellä myös oppilaiden systeemiälykkyyttä. Kulovesi (2006, 43–44) kirjoittaa:

Yhteistyön edullisuuden tunnistaminen on myös avain sen etujen esteettömään hyödyntämiseen. Eli systeemiälyn käsitteistössä yhteistyö on sosiaalisen systeemin eräs systeemiavain. Edellytys yhteistyön kannattavuudelle on, että toinen osapuoli on myös sitoutunut yhteistyöhön. Ilman molemminpuolista luottamusta yhteistyötä ei synny, sillä petos kannattaa lyhytnäköisesti. Systeemiälykkääseen sosiaaliseen toimintaan päästään siis vain herättämällä tarpeeksi luottamusta systeemin toisten toimijoiden suhteen. Systeemiälykkääseen toimintaan kuuluu kyky tunnistaa koska on toiminnan aika, ja koska puolestaan huolellisen harkinnan aika. Kyseessä on metatason herkkyyys maailman kriittisille risteyshetkille, jolloin systeemiälykäs reaktio voi johtaa mullistaviin jatkoseurauksiin.

Lapsi kehittyy perhe- ja koulusysteemeissä. Yksittäinen koululuokka tai ryhmä edustaa yhtä toiminnallisen systeemin mallia. Systeemiälykäs opettaja ymmärtää ryhmän systeeminä, jossa hänen toimintansa vaikuttaa oppilaiden toimintaan ja päinvastoin. Hän on työhönsä sitoutunut ja vastuuntuntoinen, ja hän omaksuu nopeasti uusia toimintatapoja ja tietoja. (Kontu ym. 2004, 82–84.) Systeemiälykäs opettaja on aloitukykyinen ja osaa valita näkökulmia (emt., 82–84), sekä pyrkii antamaan oppilaille tilaa ja tuomaan esiin heidän parhaat puolensa (Hotulainen ym. 2005, 150). Systeemiälykäs toiminta korostaa yhdessä tekemisen merkitystä ja yhteisen hyvän tavoittelua (emt., 150). Systeemiälykkään opettajan tavoitteena on löytää opettajan ja oppilaiden yhteistä visiota asioihin ja pyrkiä luomaan sellaista ilmapiiriä, jossa kaikkien on mahdollista harjoittaa systeemiälykkyyttään. Myönteinen ilmapiiri luokassa ruokkii oppilaiden keskenään eriävienkin mielipiteiden arvostamista ja se mahdollistaa oppilaiden persoonallisen kasvun. (Kontu ym. 2004, 82–84.) Ihmisen myönteiset emootiot luovat sellaista toimintavapautta, joka edesauttaa systeemiälykäästä toimintaa, mutta kielteiset tai vetäytymiseen suuntaavat emootiot toimivat haitallisena systeemiälyn muodostumisen kannalta (Kulovesi 2006, 41). Koululla on mahdollisuus vahvistaa lapsen kehittyvää systeemiälyä, mutta esimerkiksi muutosta ehkäisevät toimintamallit, jotka estävät opettajan löytämästä uusia näkökulmia, voivat ehkäistä ja rajoittaa lapsen systeemiälykäästä toimintaa (Kontu ym. 2004, 81). Opettajuuden

laadulla on väliä; sillä, miten opettaja kohtaa oppilaansa ja ohjaa heidän tiedollista, taidollista ja inhimillistä kehitystään, on valtava merkitys oppilaiden mahdollisuuksille omaksua systeemiälykkäitä toimintamalleja (emt., 2004, 82). Kontun (2004, 82) mielestä useat nykyajassa esiintyvät kielteiset ilmiöt liittyvät systeemiälykkään toiminnan puutteeseen, ja hänen mukaansa kaikilla ihmisillä ei ole yhtäläisiä mahdollisuuksia kasvaa systeemiälykkäiksi.

Haasteen systeemiälykkään organisaation muodostumiselle kouluissa tuo esimerkiksi pyrkimys integraatioon. Opettajan vastuulla on huolehtia siitä, että kaikki yleisopetuksen oppilaat saavuttavat kaikkien oppiaineiden tavoitteet, mutta integraatiosta seurannut heterogeenisyys luokissa tekee tehtävästä vaikean. (Kontu 2004, 82–84.) Tämän lisäksi oppilaiden välittämät perhesysteemit saattavat sekoittaa luokkasysteemiä (Ks. Erdem & Safi 2018). Opettajilta vaatii todellista erityistaitoa toimia systeemiälykkäästi niin opetushallituksen, koulun kuin kouluryhmien systeemeissä samanaikaisesti (Kontu 2004, 82–84). Kontu (2004, 82–83) analysoi systeemiälykkyyttä suhteessa nykykouluun:

Koulujärjestelmällä on näinä päivinä enemmän haasteita kuin koskaan aikaisemmin. Koulu on yhteiskunta pienoiskoossa. Yhteiskunta on muuttunut rajusti tavoilla, jotka estävät systeemiälykkästä toimintaa. Monet ongelmat ovat kärjistyneet ja syrjäytymisen uhka alkaa toisilla lapsilla näkyä jo alakoulussa. Lapset tulevat entistä useammin rikkinäisistä kodeista, joissa on työttömyyttä, päihteiden käyttöä ja kaltoinkohtelua. Oppilaat epäonnistuvat toistuvasti tehtävissään, suhtautuvat vastahakoisesti koulutyöhön ja joutuvat jatkuvasti kahnauksiin tovereidensa kanssa. Nämä kouluarkeen kuuluvat pulmat ovat alkaneet kroonistua ja ne uuvuttavat sekä opettajat että oppilaat. Ne asettavat kasvavia haasteita ja muutospaineita luokkasysteemin toiminnalle.

Esittelin tässä luvussa käsitteen kiusaamisesta ilmiönä ja tarkastelin musiikkikasvatuksen mahdollisuuksia kiusaamisen vastaisessa työssä. Koska ihmisen tunnetaidoilla on tutkitusti suhde kiusaamisen ilmenemiseen, tarkastelin tunnetaitojen ja empatian merkitystä osana kiusaamisen ehkäisyä. Ammattitaitoisesti organisoidulla musiikillisella toiminnalla ja tarkoin valikoidulla musiikilla voi puolestaan olla tunnetaitoja kehittävä vaikutus, joten tarkastelin käsitteellisessä viitekehyksessä myös tätä yhteyttä. Lopuksi esittelin systeemi-

miälyn käsitteen näkökulmana ryhmän vuorovaikutuksen tarkasteluun ja kiusaamisen ehkäisyyn. Luvussa neljä analysoin tutkimukseni tuloksia muodostamani käsitteellisen viitekehysten kautta.

3 Tutkimusasetelma

Tässä luvussa esittelen tutkimustehtäväni ja -kysymykseni ja kerron tutkimukseni metodologisesta perustasta ja aineistonkeruun ja analyysin menetelmistä ja prosesseista. Luvun viimeisessä alaluvussa tarkastelen tutkimukseeni liittyviä eettisiä kysymyksiä.

3.1 Tutkimustehtävä ja -kysymys

Tutkimukseni tavoitteena on lisätä tietoisuutta kiusaamisesta ilmiönä ja edistää musiikkikasvattajien ymmärrystä heidän toiminnan mahdollisuuksistaan kiusaamisen vastaisessa työssä. Tutkimuksessani tarkastelen musiikin aineenopettajien näkemyksiä ja kokemuksia koulussa esiintyvistä kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Analysoin kiusaamisen ehkäisyä ja musiikillista yhteistoimintaa systeemiälykkyyden näkökulmasta sekä musiikillisen toiminnan mahdollisuuksia yksilön tunnetaitojen vahvistamisessa. Tutkimuskysymykseni on:

Minkälaisia kokemuksia ja näkemyksiä musiikinopettajilla on kiusaamisen ilmenemisestä sekä kiusaamista ehkäisevistä käytännteistä peruskouluissa ja lukioissa?

3.2 Metodologiset lähtökohdat

Tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen. Kvalitatiivista tutkimusta voi toteuttaa monin eri traditioin, lähestymistavoin ja aineistonkeruu- ja analyysimenetelmin, ja siten se ei ole vain yhdenlainen tapa tutkia tai minkään yksittäisen tieteenalan tutkimusote (Denzin & Lincoln 2008, 3; Leavy 2023, 137; Sarajärvi & Tuomi 2018, 13). Kvalitatiivinen tutkimus on yleensä sopiva tutkimusmenetelmä silloin, kun tutkijan ensisijainen tarkoitus on tutkia, kuvailla tai selittää jotakin asiaa tai ilmiötä (Leavy 2023, 9). Kvalitatiivinen tutkimus on toimintaa, joka kuvastaa tutkijan näkemystä maailmasta (Denzin & Lincoln 2008, 4). Tutkijan tulkintoja muovaavat aina hänen oma taustansa ja siihen liittyvät tekijät, kuten yhteiskuntaluokka, sukupuoli ja kulttuuri (emt., 8), ja tutkijan omat uskomukset vaikuttavat yleensä jo tutkimusongelman muotoiluun (Sarajärvi & Tuomi 2018, 75). Kvalitatiivinen tutkimus pitää sisällään erilaisia tulkitsevia ja konkreettisia käytäntöjä, joiden tarkoitus on tehdä "maailmaa näkyväksi" ja muuttaa sitä (Denzin & Lincoln 2008, 4).

Kvalitatiivinen tutkimus on kiinnostunut ihmisistä ja heidän elämistään heidän luonnollisessa ympäristössään (Denzin & Lincoln 2008, 3), ja sen lähtökohtana on todellisen elämän, kuten jonkun ilmiön tai tapahtuman kuvaileminen, sekä pyrkimys tutkia ja ymmärtää jotakin tiettyä toimintaa tai kohdetta mahdollisimman kokonaisvaltaisesti (Denzin & Lincoln 2008, 4; Hirsjärvi ym. 1998, 161; Leavy 2023, 9; Sarajärvi & Tuomi 2018, 73). Kvalitatiivinen tutkimus arvostaa ihmisten subjektiivisia kokemuksia, ja sen avulla on mahdollista rakentaa syvää ymmärrystä jostakin aiheesta sekä purkaa ihmisten elämälleen (toiminnoille, tilanteille, olosuhteille, ihmisille ja esineille) antamia merkityksiä (Denzin & Lincoln 2008, 4; Leavy 2023, 137). Kvalitatiivinen tutkimusote auttaa löytämään ja ymmärtämään ihmisten kokemuksia monipuolisesti ja eri tavoin (Herzog 2012, 208).

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa kyseenalaistetaan ja epäillään itsestään selvinä pidettyjä asioita ja vältetään toistamasta vain vanhoja, jo olemassa olevia väittämiä (Hirsjärvi ym. 1998, 161; Juhila 2022). Se arvostaa toimijuutta ja moninäkökulmaisuutta, ja pyrkii vastaamaan kysymyksiin miksi ja miten (Juhila 2022). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa ollaan kiinnostuneita määrällistä tutkimusta pienemmästä joukosta osallistujia, jotka kuitenkin edustavat kiinnostuksen kohteena olevaa ilmiötä. Osallistujat valitaan tarkoin sillä perusteella, että heillä olisi mahdollisimman paljon tietoa ja näkemystä tutkimusaiheesta. (Herzog 2012, 248; Hirsjärvi ym. 1998, 165; Sarajärvi & Tuomi 2018, 73.) Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimussuunnitelma muotoutuu tutkimuksen edetessä (Hirsjärvi ym. 1998, 165) ja on hyvin tavallista, että tutkimuskysymykset muuttuvat useaan kertaan (Juhila 2022). Kvalitatiivisessa tutkimuksessa suositetaan aineistonkeruumenetelmiä, joissa tutkittavien näkökulmat ja "ääni" pääsevät esille (Hirsjärvi ym. 1998, 165). Tällaista menetelmää edustaa myös tässä tutkimuksessa käyttämäni haastattelu. Tässä kvalitatiivisessa tutkimuksessa lähestyn tutkimuskysymystäni hermeneuttisesta näkökulmasta, tavoitteenani ymmärtää ihmisten toimintojen merkityksiä. Hermeneutiikka on tieteenfilosofinen suuntaus, jota hyödyntämällä voin tutkijana ymmärtää ja tulkita erilaisia merkityksiä sisältäviä kokonaisuuksia. Hermeneuttisen lähestymistavan avulla minun on mahdollista syventää ymmärrystäni kiusaamisesta ilmiönä ja siihen vaikuttavista seikoista. Hermeneutiikassa tulkinnat ja tieto uusiutuvat jatkuvan tulkintojen prosessien seurauksena siten, että tulkitsemalla tutkijana yksityiskohtia muovaan kokonaisuuden tulkintaa. (Jyväskylän yliopisto 2015.) Muodostamani käsitteellinen viitekehys toimii pohjana aineiston analyysille, joten tutkimukseni analyysi on ensisijaisesti teorialähtöinen (Sarajärvi & Tuomi 2018, 81). Seuraavissa alaluvuissa perustelen tarkemmin omia valintojani

tämän tutkimuksen toteutukselle suhteessa edellä esittelemiini kvalitatiivisen tutkimuksen periaatteisiin.

3.3 Aineistonkeruun menetelmä ja prosessi

Toteutin tutkimukseni ryhmähaastatteluna, jossa minulla oli kolmesta musiikin aineenopettajasta koostuva fokusryhmä. Haastattelua kannattelivat ja veivät eteenpäin ennalta suunnittelemani teemat kysymyksineen. Valitsin tutkimukseni menetelmäksi haastattelun, koska halusin tietää musiikin aineenopettajien kokemuksia ja ajatuksia kiusaamisesta sekä ymmärtää, miksi he toimivat tavoillaan (ks. Sarajärvi & Tuomi 2018, 62). Hyvärinen (2017, 9) kirjoittaa, että ilman haastatteluja useat elämänalueet jäisivät kokonaan tutkimuksen ulkopuolelle (emt., 9). Tutkija ei mitä todennäköisimmin ole paikalla koulussa kiusaamisen tapahtuessa, ja siten tapahtumat eivät tallennu mihinkään. Haastattelemalla paikalla olleita, tapahtumat on mahdollista nostaa ammatilliseen keskusteluun ja yhteiskunnallisiksi puheenaiheiksi. (emt., 9.) Minulle itselleni oli tärkeää olla suorassa vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa. Haastattelemalla sain esittää kysymykset siinä järjestyksessä kuin katsoin aiheelliseksi, ja minun oli mahdollista oikaista mahdollisia väärinymmärryksiä, syventää saamiani vastauksia esimerkiksi lisäkysymyksillä, tai tarpeen vaatiessa pyytää haastateltavia tarkentamaan ja täydentämään vastauksia jälkikäteenkin (ks. Hirsjärvi ym. 1998, 202; Sarajärvi & Tuomi 2018, 63). Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä nähdään nykyään haastattelijan ja haastateltavan yhteisenä tiedon rakentamisen prosessina (Gubrium ym. 2012, 3; Hyvärinen 2017, 9; Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 10). Rastas (2009, 79) kirjoittaa: "Laadullisen tutkimushaastattelun tavoite on tuottaa haastateltavan puhetta tutkimusaineistoksi joistain tietyistä asioista tai ilmiöistä tehtävää tutkimusta varten. Lähtöoletuksena on, että haastattelu voi onnistua vain jos haastattelijat ja haastateltavat ymmärtävät toisiaan." Ymmärsin hyvin, että aiheen arkaluonteisuuden vuoksi kysymyksiin olisi voinut olla helpompi vastata anonymisti ja haastateltavien vastauksiin saattoi vaikuttaa heille itselleen tuntemattomien ihmisten läsnäolo. Luotin kuitenkin haastateltavien kokemukseen, ammattitaitoon ja asemaan työelämässä siinä määrin, että uskoin heidän olevan kyvykkäitä sanoittamaan rehellisesti kokemuksiinsa ja ajatuksiinsa.

3.3.1 Haastateltavien valinta ja haastattelut

Harkitsin huolellisesti, millä perustein valitsen haastateltavat, koska ymmärsin erilaisten ryhmäkokoonten vaikuttavan vuorovaikutuksen luonteeseen ja siten saatuun aineistoon (ks. Valtonen 2009, 229). Sain suosituksia haastateltaviksi henkilöiksi tutkimukseni ohjaajalta sekä seminaariyhteisöltä. Valitsin haastateltavat lopulta sen perusteella, että ryhmässä olisi sekä pitkään musiikinopettajan töitä tehneitä että yksi vähemmän aikaa työelämässä ollut musiikinopettaja, jolloin sain tutkimukseeni pitkään kokemukseen pohjautuvaa aineistoa, sekä tuoreemman koulutuksen omaavan ja ehkä "tuoreimmin silmin" aihetta pohtivan henkilön tuottamaa aineistoa. Ajattelin tällä tavoin myös haastateltavien saavan toisiltaan erilaisia ideoita ja mahdollisesti uudenlaisia näkökulmia omille ajatuksilleen. Yhdeksi haastattelututkimuksen eduista katsotaankin se, että haastattelijä voi valita haastateltavikseen sellaisia henkilöitä, joilla katsoo olevan tietoa aiheesta tai kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Sarajärvi & Tuomi 2018, 64). Halusin ryhmähaastatteluuni kolme haastateltavaa, koska suurempi haastateltavien määrä olisi voinut aiheuttaa sen, että haastateltavat olisivat kokeneet oman merkityksensä aineiston tuottamisen kannalta vähäisemmäksi. Halusin haastateltavien ottavan toteuttamalleni teemahaastattelulle (ks. alaluku 3.3.2) ominaiseen tapaan aineiston tuottamisesta vastuuta ja kokevan, että juuri heidän osallistumisensa on tärkeää. Pienempi haastateltavien lukumäärä puolestaan ei olisi mahdollistanut haluamaani ryhmähaastattelua. Haastateltavien välillä syntyvään keskusteluun haastattelutilanteessa vaikuttaa se, tuntevatko osallistujat toisensa entuudestaan sekä se, minkälaisessa yhteiskunnallisessa tai ammatillisessa asemassa henkilöt toimivat (Valtonen 2009, 229). Tässä tapauksessa haastateltavat omasivat tietyt instituutionaaliset statukset, mutta en tiennyt, tuntevatko haastateltavat toisiaan entuudestaan. Haastattelutilanteessa selvisi, että eivät tunteneet, ja itse tunsin tai tiesin heistä entuudestaan kaksi. Yhden haastateltavan kanssa olin ollut samalla vuosikurssilla aiemmissa opinnoissani 2000-luvun alkupuolella, ja toinen entuudestaan tietämäni haastateltava oli myöhemmissä opinnoissani ollut yksi opettajistani. Esittelen seuraavaksi haastateltavat koulutuksineen ja työkokemuksineen pitäen huolta heidän anonymiteetistään:

Haastateltava	Koulutus	Työtausta	Nykyinen työpaikka
Opettaja 1	Kasvatustieteiden maisteri (musiikkikasvatus) Väitöskirjatutkija	Musiikin opettaja lukiossa kymmenen vuoden ajan. Musiikin lehtori yhtenäiskoulussa vuodesta 2007.	Pääkaupunkiseudulla sijaitseva yhtenäiskoulu.

Opettaja 2	Pirkanmaalla sijaitsevan kansanopiston musiikkilinja Filosofian maisteri (musiikkikasvatus)	Musiikinopettaja pääkaupunkiseudun ulkopuolisessa normaalikoulussa yli 20 vuoden ajan. Lehtori pääkaupunkiseudun korkeakoulussa vuodesta 2021.	Lehtori pääkaupunkiseudulla sijaitsevassa korkeakoulussa.
Opettaja 3	Muusikon ammattitutkinto. Musiikin maisteri (musiikkikasvatus)	Pääkaupunkiseudulla sijaitseva yhteiskoulu (yläkoulu ja lukio) vuodesta 2017.	Pääkaupunkiseudulla sijaitseva yhteiskoulu (yläkoulu ja lukio).

Kuvio 2. Haastateltavien henkilöiden koulutus- ja työtausta

Laitoin jokaiselle haastateltavalle alkukevästä 2023 henkilökohtaisen sähköpostin, jossa kerroin tutkimukseni aiheen ja tavoitteen (ks. Kuula-Luumi & Ranta 2017, 357) ja selvitin kiinnostusta osallistua aihetta koskevaan ryhmähaastatteluun. Sain kaikilta myönteiset vastaukset sekä erityishuomiot tutkimani aiheen tärkeydestä ja ajankohtaisuudesta. Haastattelun ajankohta sovittiin toukokuun 2023 lopulle onlinekalenteripalvelun avulla. Pian tämän jälkeen informoin haastateltavia haastattelupaikasta ja sen ajankohdasta ja kestosta. Viikko ennen haastattelua lähetin haastateltaville sähköpostin, jossa muistutin edellä mainitsemistani seikoista ja kerroin, että tulen tallentamaan haastattelun äänittämällä sen. Laitoin sähköpostin liitteeksi tutkimussuostumuslomakkeen ja tietosuojailmoituksen (liite 2) koskien haastattelumuotoista aineistonkeruuta. Suostumuslomake heidän tuli palauttaa minulle allekirjoitettuna tai vaihtoehtoisesti allekirjoittaa tulostamani lomakkeet ennen haastattelua paikan päällä. Kaikki haastateltavat päätyivät lopulta jälkimmäiseen tapaan. Kerroin myös haastattelun vapaaehtoisuudesta, haastateltavien anonymiteetista läpi tutkimusprosessin, sekä siitä, millaisella luottamuksella ja huolellisuudella tulen käsittelemään tutkimusaineistoa. (Ks. Kuula-Luumi & Ranta 2017, 357.) Tarkempia kuvailuja edellä mainitsemistani seikoista voi lukea myöhemmin tästä alaluvusta, sekä alaluvuista 3.3.1, 3.4 ja 3.5.

Viimeisessä haastattelua edeltävässä sähköpostissa haastateltaville avasin hyvin tiivistysti systeemiälyn käsitettä (esim. Kulovesi 2006) ja kävin läpi tulevan haastattelun kolme teemaa pääkysymyksineen. Halusin antaa haastateltaville tutkimukseen liittyvää taustatietoa ja mahdollisuuden tutustua kysymyksiin ja teemoihin etukäteen (ks. Sarajärvi & Tuomi 2018, 63; Talmage 2012, 298), jotta haastateltavat saattoivat muodostaa ajatuksiinsa aiheesta kysymyksineen ja tuoda niitä sitten yhteiseen keskusteluun mukaan. Tällainen on suositeltavaa myös haastattelun onnistumisen kannalta, kun tavoitteena on saada

mahdollisimman paljon tietoa halutusta asiasta (Sarajärvi & Tuomi 2018, 63). Haastattelville jäi tällä tavoin aikaa kehittää omia näkökulmiaan tai suunnitella, kuinka artikuloida niitä haastattelutilanteessa. Etukäteen annettu raportti tutkimuksesta mahdollistaa Talmagen (2012, 298) mukaan haastattelijan paremman osallistumisen ja sitoutumisen haastatteluun, sekä aktiivisen kuuntelun. Toisaalta Hyvärinen (2017, 32) kirjoittaa, että haastattelukysymyksiä ei tulisi koskaan lähettää etukäteen haastateltaville, koska hänen mukaansa tällainen haastattelu on tiedon siirtämistä "säiliöstä" toiseen, jossa pahimmillaan haastateltava lukee vastauksensa ennakkoon laatimistaan muistiinpanoista. Oma kokemukseni kuitenkin on, että syvällisemmät ajatukset vaativat usein aikaa muotoutuakseen. Tämän lisäksi systeemiälyn käsite (esim. Kulovesi 2006) saattoi olla ainakin osalle haastateltavista entuudestaan vieras. Jos olisin esitellyt käsitteen vasta haastattelutilanteessa, ei se välttämättä olisi ehtinyt avautumaan haastateltaville siinä määrin, että keskustelustan ympärillä olisi tullut riittävän hedelmällistä. (Vrt. Talmage 2012, 298; Sarajärvi & Tuomi 2018, 63.)

Haastattelu toteutui toukokuussa 2023. Haastattelupaikaksi valitsin rauhallisen kokoustilan Taideyliopiston tiloista Helsingissä. Haastattelupaikan valinnassa tulisi huomioida helppous ja käytännöllisyys haastateltavan puolesta, ja haastattelupaikan olisi hyvä olla sellainen, jossa haastateltavalla on mukava ja turvallinen olo. Julkinen tila voi ajatuksena tuntua helpolta, mutta yleinen melu, puhe ja oman tilan puute voivat vaikuttaa siihen, kuinka tehokkaasti ja syvällisesti tutkittavasta aiheesta voidaan puhua. (Herzog 2012, 209.) Muodollinen haastatteluympäristö ei automaattisesti takaa parempaa mahdollisuutta kuunnella haastateltavaa, ja jotkut haastateltavat saattavat kokea tällaisen ympäristön epämukavana tai uhkaavana (Talmage 2012, 298). Kahvila tai muu vähemmän muodollinen kohde ei tullut kuitenkaan tämän haastattelun osalta kyseeseen, koska aihe on arkaluontoinen, ja lisäksi halusin varmistaa rauhallisen ympäristön. Puntarissa rauha ja yksityisyys painoivat rentoutta enemmän, vaikka tiedostin varaamani tilan tietynlaisen kolkkouden. Tavoitteenani oli häivyttää tuota kolkkoutta omalla olemuksellani, haastattelun rakenteella, sekä valmistelemalla haastattelun aloituksen huolellisesti (mm. ohjattu esittäytymiskierros), jonka myötä tilanne saisi hivenen lisälämpöä (ks. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018).

Haastateltavilta tulee saada suostumus haastatteluun (Ruusuvoori & Tiittula 2009a, 18), joten pyysin haastattelutilanteen aluksi haastateltavien allekirjoitukset etukäteen lähettäämiini suostumuslomakkeisiin. Ennen haastattelun alkamista varmistin, että käyttämäni

tekniikka toimii. Aineistonhallinnan ja henkilötietolain soveltamisen näkökulmasta haastattelutallenteiden tietoturallinen käsittely on tärkeää suunnitella etukäteen (Kuula-Luumi & Ranta 2017, 359). Äänitin haastattelun puhelimeni ja tietokoneeni sanelinohjelmilla siten, että niistä kummatkaan eivät vieneet tallennetta suoraan internetin pilvipalveluihin (ks. Liite 2). Onnistunut nauhoitus on ratkaiseva haastatteluaineiston käytön kannalta (Ruusuvoori & Tiittula 2009a, 15), joten tein aluksi koeäänityksen ja varmistin, että kaikkien haastateltavien äänet kuuluvat hyvin. Haastattelun äänittäminen mahdollisti sen, että saatoin jälkeempään tarkastella ja analysoida haastatteluvuorovaikutuksen kulkua. Tallenne toimi itselleni erittäin tärkeänä muistiapuna, ja palasin sen eri kohtiin tarkastamaan tulkintoja niin monta kertaa kuin koin tarpeelliseksi. Uudelleen kuuntelemalla huomasin haastattelussa uusia sävyjä, joita en ollut laittanut merkille ensikuulemalla. Haastattelun nauhoittaminen mahdollisti myös tarkemman haastattelun raportoinnin. (Ks. emt., 15.)

Varsinaisen haastattelun aloitin esittelemällä itseni, haastattelun aiheen, oman positioni haastattelun aikana (ks. alaluku 3.3.4), sekä haastattelun käytänteet (ks. Valtonen 2009, 231). Tämän jälkeen haastateltavat saivat vuorollaan esitellä itsensä ja nykyisen työpaikkansa sekä kertoa lyhyesti taustastaan musiikinopettajina, koska suoraan aiheeseen meneminen olisi tuntunut minusta liian kovalta aloitustavalta. On syytä muistaa, että erityisesti haastattelun alkuvaihe on jännitteinen; osallistujat tarkkailevat toisiaan ja pohtivat herkästi sitä, osaavatkohan vastata kysymyksiin (emt., 231). Ajattelin esittäytymiskieroksen vähentävän osallistujien epävarmuutta ja mahdollistavan haastateltavien kokemuksen "meistä", joilla voisi olla jotain yhteistä keskusteltavaa (ks. emt., 233). Halusin haastateltavien myös tietävän, minkälaista aiheen asiantuntijuutta he toisiltaan voivat odottaa. Seuraavaksi esittelin tutkimuksen ja sen tavoitteet (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2009b, 24), ja kerroin haastattelun sisältävän kolme eri teemaa, jonka jälkeen siirryimme niistä ensimmäiseen. Ensimmäinen teemamme haastattelussa oli *kiusaaminen musiikintunneilla*, joka piti sisällään kysymyksiä kiusaamisen näyttäytymisestä ja sen käsittelystä musiikintunneilla. Halusin haastateltavien ensin keskustelevan omista kokemuksistaan ja havainnoistaan ja vasta sitten syventyvän pohtimaan *kiusaamisen ennaltaehkäisyä*, joka oli toinen teemamme. Pohjustin teemoja ja kysymyksiä haluamallani tavalla. Useassa kohdassa luin ääneen joitakin aikaisempia tutkimustuloksia tai asiantuntijoiden väittämiä, joita halusin haastateltavien kommentoivan jollakin tapaa. Olin suunnitellut haastattelun alusta loppuun haluamakseni kokonaisuudeksi, jossa oli tarkasti harkittu ajatuksen kaari ja sillat teemasta ja kysymyksestä toiseen. Siirtyessämme kysymyksestä ja teemasta seu-

raavaan, varmistin aina ensin, että olimme kaikki valmiita eteenpäin. Olin etukäteen perehtynyt menetelmäkirjallisuuteen (esim. Lillrank 2012, 283; Talmage 2012, 298), josta mieleeni jäi vahvasti se, että haastattelijalla ei pitäisi olla haastateltaviin tai heidän vastauksiinsa liittyviä oletuksia, eikä hänen tulisi pitää mitään asioita, kuten haastateltavan arvoja tai kokemuksia, itsestäänselvyyksinä. Tämä ohje mielessäni pyrin pitämään omat oletukseni poissa haastattelusta.

Olin varannut haastattelulle aikaa kaksi tuntia, josta käytimme varsinaiseen haastatteluun noin puolitoista tuntia. Haastattelu sujui jouhevasti ja haastateltavat ottivat puheenvuoroja pääasiassa oma-aloitteisesti. Joitakin kertoja herättelin jotakuta haastateltavaa kommentoimaan keskusteltavaan aiheeseen, kuten havaitessani haastateltavan olleen hiljaa muiden haastateltavien jo pidemmän aikaa keskustellessa. Halusin, että jokainen haastateltava sanoisi jotakin jokaiseen kysymykseen, vaikka se olisikin, että "en osaa vastata tähän mitään". Näin sain varmistuksen siitä, että mitään asioita ei jäänyt sanomatta ainaakaan sen takia, että siirryin haastattelijana kysymyksissä liian nopeasti eteenpäin. Olin etukäteen suunnitellut, kuinka paljon aikaa on käytettävissä kuhunkin teemaan, ja tästä aikataulusta pidin huolta haastattelun edetessä. Aivan kaikkia lisäkysymyksiä emme käyneet läpi joko ajankäytön takia tai siksi, että haastateltavat olivat vastanneet kysymykseen jo aiemmin toisen kysymyksen yhteydessä.

3.3.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Toteutin fokusryhmäni ryhmähaastattelun puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Puolistrukturoitu haastattelu on keskustelunomainen haastattelumenetelmä, jossa on enemmän ennalta määriteltyä rakennetta kuin avoimessa haastattelussa, mutta joka on luonteeltaan strukturoitua väljempi (ks. Ruusuvoori & Tiittula 2009a, 11). Puolistrukturoitua haastattelua käytetään tutkimusmenetelmänä silloin, kun haastattelija tietää tarpeeksi aiheesta tai ilmiöstä ymmärtääkseen sen laajuuden ja kontekstin (Morse 2012, 197). Olin näin ollen haastattelijana tietoinen aiheen rajoista ja siitä, mitä on olennaista ja asiaan kuuluvaa kysyä, mutta en olettanut tietäväni kaikkia vastauksia. Puolistrukturoidulle haastattelulle tyypilliseen tapaan käytin haastattelussa kysymysrunkoa ja esitin kysymykset samassa järjestyksessä kaikille haastateltaville. Haastateltavat saivat kuitenkin vastata kysymyksiin ja ottaa puheenvuoroja vapaasti. Välillä halusin tarkentaa vastauksia tai kysyä lisäkysymyksiä (ks. liite 1), jotka olin suunnitellut etukäteen tai jotka saattoivat syntyä spontaanisti haastateltavan vastauksesta. (Ks. Morse 2012, 197.) Kysymysten muotoilussa yritin kiinnittää huomiota siihen, että haastattelijana oma vaikutukseni vastauksiin

olisi mahdollisimman vähäinen (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009b, 51). Vaikka pyrin rakentamaan haastattelukysymykset siten, etteivät ne sisältäisi olettamia, olen tietoinen siitä, että ne saattoivat ohjata tai johdatella haastateltavien vastauksia (Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 10). Yritin olla luomatta oletusta siitä, että haastateltavat olisivat havainneet kiusaamisen lisääntymisen kouluissa tai siitä, että kiusaaminen olisi/olisi ollut ongelma niissä kouluissa, joissa haastateltavat opettavat/ovat opettaneet. En halunnut myöskään olettaa, että haastateltavat kokevat tehtäväkseen toimia kiusaamista ennaltaehkäisevästi tai että he olisivat edes ajatelleet kiusaamisen ennaltaehkäisyä osana työnkuvaansa. Vaikka pohjustin kysymyksiä valitsemillani aiempiin tutkimuksiin perustuvilla väittämillä, halusin haastateltavien suhtautuvan niihin kriittisesti.

Teemahaastattelut ovat puolistrukturoiduista haastattelumuodoista tunnetuimpia (Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 11). Teemahaastattelu etenee etukäteen valittujen teemojen ja niiden pohjalta muodostettujen kysymysten varassa. Kuten tässäkin tutkimuksessa, teemat (ks. liite 1) on usein johdettu tutkimuksen viitekehyksestä, eli ne perustuvat siihen, mitä tutkittavasta ilmiöstä jo tiedetään. (Hyvärinen 2017, 18; Sarajärvi & Tuomi 2018, 65.) Teemahaastattelun käytänteitä noudattaen kävin läpi haastattelun teemat ja aihepiirit, mutta kysymysten järjestys ja muotoilu vaihtelivat (Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 11). Teemahaastattelut ovat usein suhteellisen pitkiä kestoiltaan ja niihin tyypillisesti kuuluu henkilökohtainen, kasvokkain tapahtuva vuorovaikutus haastattelijan ja haastateltavan välillä (Johnson ym. 2012, 99). Teemahaastattelulle ominaiseen tapaan pyrin tutkijana muodostamaan syvällistä tietoa tutkimastani aiheesta. Ajattelin, että samankaltaista syvyyttä en voisi esimerkiksi kyselyiden tai informaalin haastattelun keinoin saavuttaa. Teemahaastattelussa tällainen tieto liittyy usein hyvin henkilökohtaisiin asioihin, kuten yksilön persoonaan, arvoihin ja valintoihin, ammatilliseen ideologiaan, elämäkokemukseen, kulttuuriseen tietämykseen tai näkökulmaan. (emt, 100.) Tietoon saattaa kuulua osallistujien henkilökohtaisia tunteita ja reflektioita sekä heidän havaintojaan/käsityksiään muista (emt., 108). Teemahaastatteluun liittyy tavallisesti muita haastatteluja enemmän haastattelijan oman persoonan ilmaisua sekä osallistujien henkilökohtaista sitoutumista (emt., 99). Teemahaastatteluissa kehitetään ja rakennetaan läheisyyttä, ja tässä suhteessa ne voivatkin muistuttaa läheisten ystävien kanssa käytäviä keskusteluja. Pyrkimykseni oli rakentaa sellaista läheisyyttä, joka mahdollistaisi kokemusten yksityiskohtaisen kuvailemisen. Mutta toisin kuin keskusteluissa ystäväni kanssa, teemahaastattelun käytänteiden mukaisesti tavoitteeni oli käyttää vuorovaikutuksesta saamaani informaatiota toisenlaista tarkoitusta varten. (Ks. emt., 100.) Johnsonin ym. (2012, 104) mukaan tutkijan täytyy reflektoida syvällisesti omia

toimintatapojaan ja ajatusmallejaan ja tarkastella kriittisesti itseään vuorovaikutuksessa toisiin ihmisiin, mitä pyrin myös itse tutkijana tekemään tutkimukseni kaikissa vaiheissa. Pyrkimykseni oli pysytellä haastattelutilanteessa mahdollisimman neutraalina vuorovaikuttajana, mutta tiedostin tuovani tilanteeseen väistämättä oman itseni ajatuksineni ja tapoineni. Pohdin sitä, millä tavoin ja missä määrin esimerkiksi olemukseni tai tapani reagoida elein ja sanoin haastateltavien vastauksiin vaikuttivat heidän vastauksiinsa. On mahdollista, että reagoitieni perusteella osa vastauksista näyttäytyi haastateltaville toisia kiinnostavampina tai jollakin tapaa "oikeampina" kuin toiset. Jälkeenpäin ajattelin myös sitä, että olisin voinut mahdollistaa pidempiä hiljaisia hetkiä, koska ymmärsin niiden olevan tärkeitä ajatusten muotoutumisen kannalta. Hyvärisen (2017, 18) mielestä haastattelijan tulisi ottaa huomioon se, että jokin haastattelijan valitsemista teemoista ei välttämättä olekaan jollekin haastateltavalle läheinen ja että haastateltava saattaisi itse nostaa aiheen parista käsittelyyn jonkun eri teeman. Tämä saa minut pohtimaan, että toisinaan voisi olla kiinnostavaa antaa haastateltavien päättää haastattelun teemat. Käyttämäni teorialähtöinen teemahaastattelu saattaa olla aihetta kovastikin rajaava, mutta tässä tutkimuksessani halusin päättää teemat ennakolta itse. Välttääkseni teemojen mahdollisen vierauden, informoin niistä haastateltavia etukäteen, kuten jo alaluvussa 3.3.1 kuvailin.

3.3.3 Keskustelunomainen ryhmähaastattelu

Ryhmähaastattelut erotellaan aineistonkeruumenetelmänä ryhmäkeskusteluista, mutta tutkimukseni haastattelutilannetta kuvailen parhaiten keskustelunomaisena ryhmähaastatteluna. Syy sille, miksi en puhu ryhmäkeskustelusta on se, että tutkimuksessani oli ryhmähaastattelun tavoin selkeät roolit sen osapuolilla - haastattelija (tiedon kerääjä ja kasaaja) sekä haastateltavat (tiedon antajat) (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009a), vaikka toisaalta ryhmäkeskustelulle tyypilliseen tapaan pyrin itse haastattelijana olemaan taka-alalla, kannustaen osallistujia keskustelemaan spontaanisti (Valtonen 2009, 223). Haastateltavat kuitenkin kohdistivat puheensa pääasiassa minulle haastattelijana sen sijaan, että olisivat selkeästi keskustelleet vain keskenään (emt., 223), ja vaikka en osallistunutkaan keskusteluun, huomasin olevani aktiivisessa vuorovaikutuksessa haastateltavien kanssa. Haastattelulle ominaista institutionaalisuutta edusti myös tilanteen äänittäminen ja se, että tein haastattelijana muistiinpanoja (Ruusuvuori & Tiittula 2009b, 23). Tässä tutkimuksessa haastattelu rakentui kysymyksistä ja vastauksista, ja kysymykset olivat

vastaajille velvoittavia. Tutkimushaastattelulle tyypilliseen tapaan tein jokaisen kysymyksen jälkeen jokaiselle vastaajalle vuorollaan selväksi, että hän tuli kuulluksi ja ymmärretyksi. (Talmage 2012, 304.) Haastattelusta keskustelunomaisen teki se, että annoin haastateltavien keskustella kysymyksistä vapaasti ja reagoida spontaanisti toistensa sanomisiin ilman minun määräämiäni puheenvuoroja. Puutuinkin tilanteeseen ainoastaan, jos kaipaasin tarkennusta johonkin vastaukseen tai jos joku haastateltavista ei ollut vastannut kysymykseen vielä mitään, jolloin rohkaisin häntä kertomaan ajatuksistaan. (Ks. Valtonen 2009, 224.) Tällainen vuorovaikutustilanne mahdollisti uusien ajatusten ja merkitysten kehittymisen (ks. Herzog 2012, 245). Toisaalta on ymmärrettävä myös sen vaikutus, että juuri tutkimuksessani mukana olleiden haastateltavien keskinäinen keskustelu tuotti tutkimukseni aineiston. Jos ryhmän kokoonpano olisi ollut esimerkiksi yhden ihmisen verran toinen, kaksi muuta mukana ollutta olisivat saattaneet tuottaa toisenlaisia näkemyksiä.

Tutkijan suhde tutkittavaan aiheeseen on usein henkilökohtainen, mutta samalla ammatillinen (Lillrank 2012, 282). Lähtökohtana haastattelulle on tutkimuksen tavoite. Minulla haastattelijana oli tiedon intressi ja tietty päämäärä, jota haastattelun kautta tavoittelin. Keräsin informaatiota esittäen kysymyksiä, kannustaen haastateltavia vastaamaan, ohjaten keskustelua ja fokuoimalla sitä tiettyihin teemoihin, ja haastateltavat puolestaan toimivat tiedon antajina. (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009b, 23.) Valmistelin haastattelukysymykset huolellisesti (ks. Hyvärinen 2017, 24). Kysymyksillä ja kysymysten asettelulla vastasin haastattelijana kysymysten suunnasta, sekä siitä mitä aiheita nostin esiin (ks. Herzog 2012, 235). Muotoilin haastattelukysymykset avoimilla ja kuvailevilla kysymysanoilla (miten, millä tavoin jne.) alkaviksi, koska halusin tallentaa laajoja vastauksia ja kattavaa kuvailua (emt., 238; Hyvärinen 2017, 20). Samalla ne tarjosivat haastateltavalle keskustelemaan ympäristön ja tilaa näkemysten ilmaisulle, sekä viestivät, että haastateltavalla oletetaan olevan asiantuntemusta ja tietämystä aiheesta. (Herzog 2012, 239.)

Haastattelijan on ymmärrettävä, että haastattelun aikana saattaa ilmetä epätasapainoisia voimasuhteita haastattelussa osallisina olevien ihmisten välillä. Koska käsitys vallasta tai voimasta on aina suhteellista, haastattelijan tulee olla varovainen, jotta hän ei itse ole liian dominoiva. Haastattelunaikaisten voimasuhteiden epätasapaino voi heikentää haastattelun tulosten laatua. (Lillrank 2012, 282.) Ymmärsin haastattelijana, että puheliaimmat henkilöt saattavat dominoida keskustelua, ja toisaalta sen, että myös vaikenija voi dominoida, koska hiljaa oleminen ei ilmennä neutraaliutta. Havaitessani tällaista epätasapainoa, pyrin haastattelijana kannustamaan haastateltavista hiljaisinta henkilöä jakamaan ajatuksiaan ja toisaalta hienovaraisin elein osoittamaan paljon puhuvalle henkilölle, että

tämä antaisi puheenvuoroja myös muille. (Ks. Valtonen 2009, 236.) Valtasuhteet olisivat voineet näyttäytyä monin muunkin tavoin aina haastattelijoiden rekrytoinnista tutkimuksen julkaisuun asti. Haastattelutilanteessa esimerkiksi vaatetuksella, eleillä, ilmeillä ja puhutavalla on mahdollista viestiä omasta asiantuntijuudesta tai suhtautumisesta muihin osallistujiin. Haastateltava saattaa myös esittää karrikoidusti viisasta tai tyhmää tai vitseillä vastauksillaan tai muiden vastauksilla. (Ks. Kauko & Kosunen 2016.) Tämän tutkimuksen aineistoon mahdollisesti vaikuttavat valtasuhteet eivät edellä mainitsemaani puhumisherkkyttä lukuun ottamatta näyttäytyneet minulle haastattelutilanteessa.

Tutkimuskentällä käydään keskustelua siitä, kuinka paljon muiden haastateltavien läsnäolo vaikuttaa osallistujien vastauksiin (Herzog 2012, 250). Jokaisen haastateltavan osalta on arvioitava riskit sekä se, kertooko osallistuja ajatuksistaan avoimesti muiden ryhmäläisten kuullen (emt, 251). On hyvä olla tietoinen siitä, että haastattelutilanteen dynamiikka ohjaa keskustelun etenemistä ja välillä myös sensuroi sitä (Meriläinen ym. 2009, 111). Pohdin itse myös sitä, että haastateltavien vastauksiin saattoivat vaikuttaa myös yleisesti suomalaisessa kulttuurissa tai kasvatusalalla tällä hetkellä hyvänä tai oikeana pidetyt normit, joista poikkeavat vastaukset olisivat voineet saattaa haastateltavan kiusalliseen tilanteeseen (ks. Rastas 2009, 88; Sarajärvi & Tuomi 2018, 94). Tällaisia normeja ovat esimerkiksi kiusaamisen mieltäminen yksiselitteisesti huonoksi asiaksi ja se, että jokainen oppilas tulisi nähdä ja kohdata yksilönä ja opettajan tulisi huomioida jokaisen yksilölliset tarpeet opetuksessa. Hyvärinen (2017, 16) kirjoittaa siitä, kuinka haastattelijan tulisi olettaa, että niin haastateltavat kuin haastattelija itsekkin pyrkivät jättämään itsestään pätevän ja hyväksyttävän vaikutelman. Haastattelu ei näin ollen ole neutraalia tiedonsiirtoa. (emt., 16.) Kun haastattelija on koonnut haastateltavat siten kuin itse tutkimuksessani kokosin, hänellä voi herkästi olla oletus mukanaolevien samankaltaisuudesta. Haastattelijan tulisi kuitenkin muistaa, ettei samanlaisuuskriteerit eivät ole takeita samanlaisuudesta. (Valtonen 2009, 230.) Lisäksi minua olisi kiinnostanut tietää, minkälainen vaikutus vastauksiin ja yhteiseen keskusteluun oli omalla sukupuolellani tai iälläni haastattelijana. Tai entä jos kysymykset teemoineen olisivat olleet samat, mutta haastattelija ihan eri alalta kuin haastateltavat, olisiko aineisto ollut toisenlaista? Entä jos haastateltavien joukossa olisi ollut ihmisiä eri kulttuuritaustoista? Toisaalta - enhän minä selvittänyt haastateltavieni kulttuurisia taustoja, vaan oletin, että he olivat Suomessa kasvaneita ja eläneitä ihmisiä. Rastas (2009, 101) esittää: "Ihmisiä yhdistävien tekijöiden ajatellaan yleensä tuottavan sellaista vapautuneempaa tunnelmaa, joka luo otolliset olosuhteet haastattelulle. Toisaalta myös erot keskustelun aiheena saattavat kaikessa kiinnostavuudessaan innoittaa ja tuottaa vapautuneisuutta."

3.3.4 Kuunteleva ja toista kunnioittava haastattelija

Pohdin ennen tutkimuksen toteutusta omaa positiotani tulevassa haastattelussa. Päädyin lopulta siihen, että en osallistu haastattelussa varsinaiseen keskusteluun, vaan pitäydyn mahdollisimman neutraalina osapuolena, toimien kysymysten esittäjänä ja keskustelun ohjaajana. Olen tietoinen siitä, että kaikki haastattelun osapuolet ovat keskenään vuorovaikutuksessa ja osallistuvat väistämättä tiedon tuottamiseen, mutta halusin haastattelijana vaikuttaa mahdollisimman vähän haastateltavien kertomiin ja antaa tilaa itseäni musiikkikasvattajana huomattavasti kokeneemmille. (Ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 12, 44.) Minulle oli haastattelijana tärkeää pyrkiä luomaan haastattelutilanteeseen luottamuksellinen ilmapiiri, jotta haastateltavat vastaisivat kysymyksiin mahdollisimman totuudenmukaisesti (emt., 42). Ruusuvuori ja Tiittula (2009b, 42) kirjoittavat: "Käytännössä luottamuksen synnyttäminen haastattelussa on eräänlaista tasapainottelua yhtäältä empatian osoittamisen ja yhteisyyden rakentamisen ja toisaalta haastattelutilanteen tehtävään ja roolijakoon suhtautumisen välillä." Keskityin haastattelijana ottamaan kaikenlaiset vastaukset vastaan yhtä neutraalin empaattisesti, reagoimatta paljastavasti tai osoittamatta omia mielipiteitäni elein tai sanoin (ks. emt., 48). Innostuin tutkimaan haastattelijan positiota aktiivisena kuuntelijana.

"Hyvä haastattelija kuuntelee ja osoittaa kuuntelevansa", kirjoittaa Hyvärinen (2017, 25). Aktiivisen kuuntelun tärkein ominaisuus on se, että haastateltava tietää varmuudella ymmärtäneensä, mitä haastateltava on tarkoittanut, ja osoittaa tämän ymmärryksen haastateltavalle (emt., 25; Talmage 2012, 296). Aktiivisessa kuuntelussa olennaisinta on olla tietoinen haastattelun vuorovaikutuksesta. Minun ei haastattelijana tarvinnut olla haastateltavan kanssa yhtä mieltä asioista, mutta minun tuli osoittaa haastateltavalle, että hän tuli kuulluksi ja että kunnioitin hänen kertomaansa. (Ks. Talmage 2012, 304.) Aktiivinen kuuntelu on prosessi, jossa haastattelija valikoi kuulemaansa. On useita asioita, jotka voivat toimia ikään kuin kuulemamme suodattimina, kuten: a) se "itsemme", jonka tuomme keskusteluun, b) oma ideologiamme (saattaa olla osa "itseämme"), c) minkä hahmotamme jaettuina kokemuksina ja mitä haastattelija tarkoittaa sanomisillaan, d) "roskasuodatin", eli selkeästi epäolellaisen tiedon suodattaminen, sekä e) tutkimuksen kannalta oleellisten asioiden suodattaminen. (emt., 299.)

Hyvä kuuntelija luo tilaa toisen ihmisen ajattelulle. Tämä merkitsi itselleni sitä, että yritin laittaa omat näkökulmani sivuun, keskittyen siihen, mitä haastateltavalla on sanottavaa. (Ks. Lillrank 2012, 283.) Tästä syystä halusin pitää itseni selkeästi ulkona keskustelusta.

Keskityin myös siihen ajatukseen, että hyvä kuuntelija pitää huolta toisesta ja välttää pitämästä itsestään selvyytenä toisen näkemyksiä aiheesta (ks. emt., 283). Talmage (2012, 295) muistuttaa, että kuuleminen ei vaadi tulkitsemista, mutta kuunteleminen pitää sisälleen kuullun äänen merkityksen sekä sanat. Kuunteleminen sisältää sen, että kuuntelija pystyy kuulemansa perusteella päättämään haastateltavan kertoman keskeisen teeman. Haastattelijan pitää suhteuttaa kuulemansa tutkittavaan aiheeseen ja pohtia kuulemastaan nousevia kysymyksiä. Samaan aikaan haastattelijan pitää ottaa huomioon haastateltavan tausta ja lähtökohdat, ja niiden vaikutus vastauksiin. (emt., 295.) Lillrankin (2012, 283) mukaan hyvä kuuntelija havaitsee siirtymät, ristiriidat ja aukot kuulemassaan tarinassa. Itselleni tuli haastattelun aikana yksi tilanne, jossa haastateltavan vastaus oli mielestäni hieman ristiriidassa hänen aiemman vastauksen kanssa, jolloin pyysin häntä perustelevaan keskenään eriäviä vastauksiaan.

Haastattelija voi toimia niin sanotusti auttavana äänenä haastateltavalle. Tämä tarkoittaa sitä, että haastattelija auttaa haastateltavaa artikuloimaan itseään selkeämmin. Tällainen voi olla hyödyksi etenkin silloin, jos haastateltavalla on heikko ääni, tai muuten vaikeuksia ilmaista itseään. Haastattelija ikään kuin lainaa omaa ääntään, jotta haastateltava hiljalleen löytäisi miellyttävän tavan ilmaista itseään. Haastattelija voi myös jatkuvasti rohkaista haastateltavaa laajentamaan kertomaansa, käyttäen erilaisia kysymyksiä, kuten: "Voisitko kertoa mitä tapahtui?", "Voisitko antaa esimerkin?". Tällä tavoin haastattelija voi vakauttaa omaa paikkaansa haastattelijana, mutta ennen kaikkea osoittaa kunnioitusta haastateltavaa kohtaan, jolloin haastateltavan on mahdollista tuntea kokemuksensa ja ajatuksensa arvokkaina. (Lillrank 2012, 283.) Tällaista vuorovaikutusta haastatellessani tavoittelin.

Haastattelijan on hyvä valmistautua hiljaisiin hetkiin. Kun haastateltava ei sano mitään ja syntyy hiljaisuus, tulee herkästi tarve täyttää hiljainen tila puhumalla itse. (Talmage 2012, 303.) Huomasin tämän ehkä haasteellisimmaksi seikaksi haastattelun aikana, ja hiljaiset hetket tuntuivat todellista pidemmiltä. Haastattelijan tulisi kuitenkin ymmärtää, että hiljaisuus voi olla tärkeää useasta syystä. Haastateltava saattaa pohtia ajatuksiaan ennen kuin sanoo niitä ääneen. Haastateltava ei myöskään ehkä tiedä mitä sanoa, mutta hiljainen hetki saattaa antaa hänelle mahdollisuuden miettiä ja vasta sitten puhua. Hiljaisuus antaa mahdollisuuden myös sen arvioimiseen/uudelleen arvioimiseen, mitä on tapahtunut haastattelussa siihen mennessä. Osaava haastattelija kuuntelee sitä, mitä haastateltava kertoo, mutta myös sitä, mikä jää sanomatta. (Talmage 2012, 303.)

On erittäin tärkeää, että haastattelija hallitsee omat tunteensa haastattelun aikana (Lillrank 2012, 282), ja itselleni tämä oli ehdoton pyrkimys. Haastattelija hyötyy myös sellaisten strategioiden kehittämisestä, jotka auttavat tukemaan haastateltavaa, sen sijaan että haastaisivat häntä (emt, 282). Taitava haastattelija osaa ennakoida, millaiset asiat saattavat kehkeytyä tunnetasolla kivuliaiksi keskustelun aiheiksi. Toisaalta ennakointi on toisinaan hyvin vaikeaa, sillä se mikä on toiselle herkkä aihe, ei toiselle merkitse tunnetasolla mitään. Ennakkoon oletetusti neutraali aihe saattaa myös ajautua haastateltavan henkilökohtaisesti herkälle alueelle. Näin ollen on tärkeää tehdä ero tunnetasolla herkkiin kokemuksiin johtavaan tapahtuman ja herkän aiheen välille. (Lillrank 2012, 285.) Tässä tutkimuksessa ennakoisin, että haastateltavien reflektointi heidän omiin kiusaamista ennaltaehkäiseviin toimiinsa voi osoittautua herkäksi aiheeksi ja aiheuttaa esimerkiksi riittämättömyyden kokemuksia. Onnekseni myös haastateltavat suhtautuivat toisiinsa lempeydellä ja osoittivat toisiaan kohtaan myötätuntoa ja ymmärrystä herkiksi osoittautuneiden aiheiden kohdalla.

3.4 Aineistonanalyysi

Tutkimuksessa haastatelluilta ihmisiltä saadut vastaukset eivät koskaan ole varsinaisia tutkimustuloksia. Tutkimustuloksia varten tutkijan tulee analysoida aineistonsa. (Hyvärinen 2017, 19.) Aineistoni analyysi on ensisijaisesti teorialähtöinen, koska analyysia ohjasi valitsemani viitekehys (Sarajärvi & Tuomi 2018, 81). Havaitsin aineistossa kuitenkin joitakin sellaisia itselleni uusia, kiinnostavia asioita, joista halusin raportoida, mistä johtuen analyysi on osittain myös aineistolähtöinen. Aloitin haastatteluaineiston analyysin haastattelun litteroinnilla, eli tekstiksi muuttamisella (ks. Nikander & Ruusuvuori 2017, 367) Word-tekstinkäsittelyohjelman selainversion litterointiominaisuutta hyödyntäen. Kävin litteraatin huolella läpi siten, että samalla kun luin sitä, kuuntelin tallentamani äänitteen pätkissä, useita kertoja samoja kohtia toistaen, ja korjasin lause kerrallaan kaikki Wordin tekemät virheet. Wordin litteraatti oli kirjannut osan sanomisista väärille henkilöille ja se oli myös liittänyt keskusteluun neljännen haastateltavan, jota todellisuudessa ei ollut mukana. Minun oli itse helppo tunnistaa tallenteelta, kenelle puhujalle mikäkin ääni kuului. Tässä vaiheessa kirjoitin tekstin täysin yhteneväksi alkuperäistä aineistoa vastaamaan. Fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1 olleen 21-sivuisen litteraatin saattaminen valmiiksi vei noin kolme päivää.

Seuraavassa vaiheessa värjäsin tekstit litteraattitiedostossani siten, että jokaisella haastateltavalla oli oma värinsä, mikä selkeytti aineiston hahmottamista huomattavasti. Tämän jälkeen sijoittelin vastauksia haastattelussa käyttämieni teemojen alle, antaen sitaattien olla vielä alkuperäisessä muodossaan. Analyysini alkuvaiheessa oli siis pieni temaattisen analyysin vivahde, mutta muutoin analyysini noudatti *laadullisen sisällönanalyysin* peruseriaatteita. Sisällönanalyysi on haastattelussa puhutun sisällön analyysia, ja perusteltu analyysitapa suhteessa tutkimuskysymykseeni (ks. Nikander & Ruusuvuori 2017, 368). Tässä vaiheessa analyysia anonymisoin aineiston, eli muutin kaikki sellaiset tiedot, joiden perusteella haastateltavat olisi mahdollista tunnistaa (ks. emt., 375). Muutin haastateltavien nimet satunnaisesti valikoidussa numerojärjestyksessä tunnisteiksi Opettaja 1, 2 ja 3. Rauhallisesti läpikäytynä, litteroitu aineisto tuli minulle hyvin tutuksi, ja siitä nousi esiin jo joitakin koodausskeemoja ja ensitulkintoja (emt., 369).

Seuraavassa analyysin vaiheessa aloin lukea teemojen alle sijoittelemani tekstiä läpi, pitäen tutkimukseni tarkoituksen päällimmäisenä mielessäni. Merkityksellisiksi katsomani kohdat kopioin sellaisenaan tutkielmatiedostooni. Seuraavaksi maalasin keltaisella värillä sellaisia aineiston analyysin kannalta kiinnostavia sanoja, jotka toistuvasti nousivat keskustelusta esiin. Tämän jälkeen minulle alkoi hyvinkin selkeästi hahmottumaan sellaisia kokonaisuuksia aineistostani, jotka vastasivat tutkimuskysymykseeni. Aloin koodata aineistokatkelmia sijoittelemalla haastateltavien vastauksia sellaisten sanojen, kuten *turvallisuus, yhteenkuuluvuus, ryhmän järjestely/organisointi, opettajajohtoisuus, konfliktit ja tunteet* alle. Pidin koko ajan mielessäni sen, että niin koodaamani sanat kuin sitaatitkin olisivat yhteydessä käsitteelliseen viitekehukseeni. Tässä esimerkki siitä, millä tavoin toutin koodausta sisällönanalyysia tehdessäni:

TURVALLISUUS

Opettaja 3: "Se on totta, että se se **turvallisuus** siellä kyllä näyttäytyy välittömästi siinä tekemisessä ja sen takia onkin ainakin itsellä semmoisia tärkeimpiä prioriteetteja olisi saada sellaista luottamusta ja **turvallista** ilmapiiriä rakennettua --."

Opettaja 2: "Se liittyi laulamiseen. Että tota niin semmoiset luokat mitkä lauloi kaikkein vähiten niin niistä yleensä paljastui jotain semmoista -- siellä ei ollut **turvallista** siinä luokassa."

Opettaja 1: "Mutta onko se se ehkä semmoinen yhteinen nimittäjä semmoinen taito, että ehkä **jännitetään** sitä, että joutuu niitä omia taitojaan näyttämään -- katsotaan toisia tietyllä, tietyllä silmällä, että miten joku osaa."

Kuvio 3. Esimerkki koodaamisesta sisällönanalyysissa

Tällä tavoin ryhmittelin aineistoni erilaisten aihepiirien mukaan (ks. Sarajärvi & Tuomi 2018, 79). Aineistoa koodatessani kirjoitin dokumentin tekstin sekaan omia ajatuksiani ja tulkintojani, jotta muistaisin pidemmänkin tauon jälkeen tutkimuksen äärelle palatessani, miksi olen päätenyt valintoihini ja miksi ajattelin niin kuin ajattelin. Tein analyysin kaikki vaiheet suoraan tutkielmatiedostooni, joka oli tällä tavoin jatkuvassa muutoksessa. Olin erityisen tarkkana, etten muokkaisi itse sitaatteja tai vääristelisi niiden asiasisältöä liittämällä niitä vääränlaisiin konteksteihin. Seuraavassa vaiheessa muokkasin sitaatteja siten, että poistin analyysini kannalta turhat äännähdykset ja täytesanat, ja muovasinkin lauseet selkeämmin luettavaan ja ymmärrettävään muotoon, kuitenkin niin, että säilytin lauserakenteet mahdollisimman lähellä niiden alkuperäistä muotoa. En nähnyt tarpeelliseksi jättää aineistoon esimerkiksi huokauksia, taukoja tai äänenpainoja, koska tutkimuskohteenani oli puheen sisältö puheen tavan sijaan (ks. Nikander & Ruusuvaara 2017, 367).

Haastattelun pohjalta on helpompi rakentaa yleistä analyysia silloin, kun siitä saaduissa tuloksissa on paljon yhteneväisyyttä. Vastauksia voi yhdistellä ja niistä voi luoda ilmiötä tukevia teemoja. (Herzog 2012, 250.) Jo haastateltavia valitessa tulisi huomioida, onko aineistosta tarkoitus löytää eroja vai yhtäläisyyksiä haastateltavien välillä (Sarajärvi & Tuomi 2018, 102). Itseäni kiinnostivat niin erot kuin yhtäläisyydetkin, mutta yhtäläisyyksiä tuli esiin lopulta enemmän. Ryhmähaastattelun aikana osallistujilla voi ilmetä eriäviä mielipiteitä (Herzog 2012, 250), kuten kävi yhden aiheen kohdalla tässäkin haastattelussa. Postpositivistisesta tai konstruktivistisesta näkökulmasta tarkasteltuna erimielisyydet rikastuttavat aineistoa, ja niitä voidaan tarkastella suhteessa haastattelijan ja haastateltavien maailmankuviin (emt., 250). Vastausten ollessa toisistaan eriäviä, vaihtoehtoisia tapoja aineiston käsittelyyn on Herzogin (2012, 250) mukaan ainakin kaksi seuraavanlaista, joista itse käytin jälkimmäistä:

- 1) Realistinen, objektiivinen näkökulma pyrkii löytämään keinoja määrittellä, kumpi näkökulma on todennäköisempi ja totuudenmukaisempi → vastausten tarkastelu ja arviointi. Numeerisesti korkeampi vastaus = normi / "pätevä" vastaus.
- 2) Tulkinnallinen, postmoderni näkökulma tarkastelee yhteensopimatonta tietoa yhteydessä muihin vastauksiin ja todellisuuden moninaisuutta, ja eri versioita pidetään kiinnostavampana kuin ainoata yhtä todellisuutta. Myöskään yhtä, yksittäistä näkemystä ei arvosteta enempää kuin toista.

Toteuttamani haastattelun aineisto oli melko hyvin jäsentynyt itsessään, ja perusteellisen sisällönanalyysin myötä aloin hahmottaa tutkimukseni tuloksia. Analyysin seuraavassa

vaiheessa ryhmittelin koodit sitaatteineen viiteen eri kategoriaan, minkä jälkeen hahmotelin kullekin kategorialle tutkimuskysymykseeni itsessään vastaavan otsikon. Viimeiseksi muokkasin kategorioiden tekstit sujuvaksi kokonaisuudeksi siten, että päätin mitkä sitaatit kirjoitan auki, ja mitkä laitan suorina sitaatteina aineistosta. Tutkijan tulee Herzogin (2012, 276) mukaan aktiivisesti tarkastella valintojaan sen suhteen, miten hän tutkimusaineistoa esittää. Se voidaan hänen mielestään nähdä valintana, jonka tutkija tekee loppumetreillä, mutta siihen vaikuttavat alusta alkaen tutkijan teoreettiset ja epistemologiset näkemykset, joita hän reflektoi ja muodostaa koko haastatteluprosessin ajan. (Ks. Herzog 2012, 276.) Sisällönanalyysissä usein litteroidaan sanatarkasti kaikki puhuttu (Nikander & Ruusuvaori 2017, 368), mutta itse päädyin poistamaan suurimman osan esimerkiksi "niinku" ja "tota" -sanoista, koska osa haastateltavista käytti niitä hyvin paljon, ja koin niiden tekevän lauseista lukijalle vaikeammin ymmärrettäviä (ks. emt., 394). Pidin myös riskinä sitä, että haastateltavien henkilöllisyydet olisivat voineet olla tunnistettavissa heidän puhetavoistaan. Tässä esimerkki siitä, millä tavoin muokkasin alkuperäistä litteraattia:

Alkuperäinen: Opettaja 2: " -- musta on kuitenkin hyvä niinku herätellä semmosia, että ei vaan niinku mennä töhötetä vaan niinku että pysähdytään ja annetaan niinku sävelten vaikuttaa, herättää jotain. Mä uskon vahvasti, että se on semmosta vähän semmosta niinku verryttelyä, että empatiaa sieltä niin kun nousee. Jotakin tämmöistä että nää on semmoisia tunnelihaksia mitä pystyy kyllä niin kun tekemään tämmöisiä täsmätreeniä. --"

Tuloslukuun raportoituna: -- Hän lisää vielä, että on hyvä, jos luokassa ei aina vaan "mennä töhötetä" eteenpäin, vaan välillä pysähdytään ja annetaan sävelten vaikuttaa ja herättää jotain: "Mä uskon vahvasti, että se on semmosta vähän niin kuin tunnelihasten verryttelyä. Täsmätreeniä. Että empatia sieltä lähtee nousemaan."

Kuvio 4. Esimerkki alkuperäisen litteraatin muokkamisesta

3.5 Tutkimuseettinen tarkastelu

Hyvän tutkimuksen lähtökohtana on eettinen kestävyys (Hyvärinen 2017, 26; Sarajärvi & Tuomi 2018, 149). Olen Taideyliopiston opiskelijana sitoutunut tutkimuksessani noudattamaan suomalaisen tiedeyhteisön sopimia tutkimuseettisiä periaatteita ja siten toteuttamaan hyvää tieteellistä käytäntöä (ks. Taideyliopiston tutkimuseettiset periaatteet). Olen noudattanut luotettavuuden periaatteita koko tutkimusprosessin ajan aina huolellisesta suunnitteluvaiheesta dokumentoinnin viimeistelyyn loppuun asti (ks. TENK 2023).

Näin ollen olen suunnitellut, toteuttanut ja arvioinut tieteellistä toimintaani sekä raportoinut siitä avoimesti, puolueettomasti, oikeudenmukaisesti ja yksityiskohtia salaamatta (ks. TENK 2023). Tutkimuksen aiheen valintaa ohjasivat oma arvomaailmani sekä kiinnostukseni aihetta kohtaan, mutta ymmärsin aiheen olevan tarpeellinen ja hyvin ajankohtainen myös yhteiskunnallisesti ja merkityksellinen myös oman tieteen- ja ammattialani kehityksen kannalta. Tutkimustani on vienyt eteenpäin henkilökohtainen tarpeeni ymmärtää kiusaamista ilmiönä paremmin ja haluni tutkia niitä keinoja, joita musiikkikasvattajat voisivat hyödyntää työssä kiusaamisen ehkäisemiseksi. Tutkimuksellani on yhteiskunnallista soveltuvuutta ja mahdollisuus yhteiskunnallisten käytäntöjen muuttamiseen. (Ks. Enwald 2009.) Koen osoittaneeni arvostusta ja kunnioitusta haastateltavien lisäksi kollegoitani kohtaan koko tutkimusprosessin ajan. Olen läpi tutkimukseni teon ottanut huomioon aiemman aiheesta tehdyn tieteellisen tutkimuksen ja viitannut siihen asianmukaisesti. (Ks. TENK 2023.) Olen pyrkinyt vastuullisiin sanavalintoihin ja luotettavaan lähdemateriaaliin, joka koostuu pääasiassa vertaisarvioituista tieteellisistä artikkeleista sekä tarkkaan valikoidusta ja ajantasaisesta menetelmäkirjallisuudesta. Olen kuitenkin perustellusti tuonut esiin myös mediassa käytyä keskustelua kiusaamiseen liittyen, koska keskustelua käydään jatkuvasti, ja sen pohjalta lukija voi saada ajankohtaista ja yksityiskohtaista käsitystä ihmisten kiusaamista koskevista ajatuksista, kokemuksista ja asenteista.

Olen tutkimusta tehdessäni ollut tietoinen Suomen perustuslain 16 § minulle turvaamasta tieteellisestä vapaudesta ja sen mukanaan tuomasta vastuusta. Toteuttamani haastattelututkimus kohdistui ihmisiin, jolloin eettiset kysymykset korostuivat minun kohdatessani haastateltavat. Tiedostin kohtaamisen saattavan sisältää sellaisia ennakoimattomia teki-joitä, joihin ei välttämättä ole yhtä oikeaa eettistä ratkaisua. (Ks. TENK 2019.) Olen kohdellut haastateltavia yhdenvertaisesti ja pitänyt heidän kaikkia vastauksiaan arvokkaina, riippumatta siitä, mitä mieltä itse olen ollut kustakin keskusteltavasta aiheesta (Enwald 2009). Ymmärrän kuitenkin sen, että täydellisen yhdenvertaisuuden saavuttaminen haastattelussa on epärealistinen tavoite, koska esimerkiksi haastateltavan ja haastattelijan yhteiskuntaluokka, ikä ja sukupuoli asettavat osapuolet epäsymmetrisiin asemiin (ks. Hyvärinen 2017, 14; Kauko & Kosunen 2016). Olen tutkimusta tehdessäni noudattanut voimassa olevaa tietosuojalainsäädäntöä sekä kaikkia velvoitteita, jotka koskevat salassapitoa, vaitioloa ja luottamuksellisuutta (ks. TENK 2023).

Luottamuksellisuus merkitsee tutkimuksessani sitä, että olen hakenut ja saanut haastattelemltani henkilöiltä heidän suostumuksensa haastatteluun, ja he ovat olleet perusteellisen

tietoisia tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuudesta, tutkimukseni aiheesta, toteutuksesta, käsittelystä, säilyttämisestä sekä sen käyttötarkoituksesta. (Ks. Hyvärinen 2017, 26; TENK 2019; 2023; Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 17.) Luottamuksellisuus tarkoittaa tutkimuksessani myös sitä, että haastattelutilanteessa ei ollut paikalla ulkopuolisia ihmisiä (ks. Hyvärinen 2017, 28). Olen varjellut haastateltavien anonymiteettiä ja yksityisyyttä läpi tieteellisen toimintani (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 17; TENK 2023). Annoin haastateltaville mahdollisuuden tulla puhutelluiksi heidän itse valitsemillaan nimimerkeillä, mutta koska kaikilta ei tullut ideoita, valitsin nimimerkit itse. Haastateltavilla on ollut oikeus keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen vaivattomasti ja milloin tahansa, ilman seuraamuksia tai perusteluja (ks. Hyvärinen 2017, 27; TENK 2019). Haastateltavat ovat olleet tietoisia myös siitä, että he voivat ottaa yhteyttä minuun jälkikäteen ja tarkentaa tai muuttaa sanomisiaan (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 17). Tutkijan ei kuitenkaan Hyvärisen (2017, 27) mukaan tarvitse pyytää haastateltavia vahvistamaan litteroitua haastatteluaineistoa tai tutkijan siitä tekemiä tulkintoja, koska muutoin tulkinnat rajautuisivat vain haastateltavien hyväksynnän mukaan.

Ennen haastattelua annoin haastateltaville aikaa valmistautua haastattelutilanteeseen sekä muodostaa ajatuksiaan ja vastauksiaan yhteistä keskustelua varten (ks. Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 17). Tällä tavoin pyrin rakentamaan haastateltavien luottamusta minuun tutkijana. Olen pitänyt luottamusta yllä kunnioittamalla tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta, ja toteuttanut tutkimukseni siten, etten aiheuttaisi haastateltavilleni merkittäviä haittoja, riskejä tai vahinkoja. (Ks. TENK 2019.) Toisen ihmisen kunnioitava kohtaaminen, josta myös edellisessä aluvuossa kirjoitin, liittyy olennaisesti haastattelun eettisyyteen (ks. Hyvärinen 2017, 27). Lisää haastateltavien valintaan ja rekrytointiin liittyvästä eettisestä toiminnasta voi lukea luvusta 3.3.1.

Tutkija on vastuussa toiminnastaan sekä tieteelle että tutkimukseen osallistujille (Sara-järvi & Tuomi 2018, 152–155). Pohdin sitä, kuinka esitellä haastateltavat tutkimuksessani siten, että heidän koulutus- ja työtaustansa tulevat esiin, jolloin heidän asiantuntijuutensa käyvät lukijalle selväksi, mutta tavalla, jolla heidän henkilöllisyytensä tai työpaikkansa oppilaineen eivät paljastu (Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 17). Haastattelun aikana muodostui hetkittäin sellaista tutkimukseni kannalta kiinnostavaa aineistoa, joka sisälsi haastateltavien henkilökohtaisia tietoja. Minun oli siten aineistoa analysoidessani poistettava kohtia, jotka olisin halunnut jättää osaksi aineistoani, mutta haastateltavien anonymiteetin suojelemiseksi en voinut (Ruusuvuori & Tiittula 2009a, 17). Kun tutkimukseni oli valmis ja hyväksytty, tuhosiin haastattelujen tallenteet sekä keräämäni raakadatan.

4 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni tulokset. Ensimmäisessä alaluvussa tarkastelen, millaisiksi musiikinopettajat artikuloivat mahdollisuutensa havaita ryhmässä ilmenevää kiusaamista musiikintunneilla. Toisessa alaluvussa tarkastelen, millä tavoin musiikinopettajan toimintatavat musiikintuntien aikana vaikuttavat kiusaamisen ilmenemiseen. Analysoin musiikinopettajan toimintaa systeemiällyn käsitteen näkökulmasta. Kolmannessa alaluvussa analysoin musiikin ja musiikillisen toiminnan mahdollisuuksia vaikuttaa yksilön tunteisiin, ja neljännessä alaluvussa ryhmässä koetun yhteisöllisyyden merkityksiä osana kiusaamisen ehkäisyä. Viimeisessä alaluvussa tarkastelen sitä, millä tavoin musiikinopettajat suhtautuvat koulussa ilmeneviin konfliktitilanteisiin.

4.1 Turvattomuus näyttäytyy musiikintunneilla

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että mahdollinen turvattomuuden tunne musiikintunneilla näyttäytyy opettajalle selvästi. Turvattomuus voi ilmetä laulamattomuutena, jonkun oppilaan syrjimisenä yhteissoitossa tai arkuutena näyttää omia taitoja. Tulosten mukaan kiusaaminen voi näyttäytyä musiikintunneilla muita oppiaineita selvemmin musiikintuntien toiminnallisen luonteen vuoksi, mutta musiikinopettajat eivät ole havainneet kiusaamisen lisääntyneen työuriensa aikana. Kiusaamisen ehkäisyn kannalta opettajan on järkevää pyrkiä luomaan luokkaan sellainen toimintakulttuuri, jossa kaikki osallistuvat kaikkeen tekemiseen. Aineiston analyysi osoittaa, että kiusaaminen voi vaikuttaa oppilaan käytökseen vielä pitkään sen jälkeen, kun kiusaaminen on jo saatu loppumaan (vrt. Angold ym. 2013, 419; Salmivalli 2010, 26).

Opettaja 2 kertoo, että hän näki peruskoulussa opettaessaan musiikintunneilla suurimaksi osaksi kiusaamisen heijastumia, mutta itse kiusaaminen tapahtui pääasiassa muissa konteksteissa. Kiusaaminen tai huono ilmapiiri heijastui herkästi hänen kokemansa mukaan yhteislauluun tai yhteissoittoon siten, että opettajana hän saattoi havaita luokassa olevan "jotain": "Luokat, joissa on jotakin meneillään - niissä ei lauleta." Yhteissoitossa puolestaan voi nähdä hänen mielestään helposti, jos jotakuta syrjitään. Opettaja 2 kertoo olleensa usein se henkilö, joka ensimmäisenä otti jonkun 7. luokan luokanvalvojaan yhteyttä kysyäkseen, onko ryhmässä kaikki kunnossa:

Se liittyi laulamiseen. Sellaiset luokat, jotka lauloivat kaikkein vähiten, niin niistä yleensä paljastui jotain semmoista, että siellä ei ollut turvallista siinä luokassa. Ja se olin yleensä minä selvillä siitä asiasta suunnilleen syyslomaan mennessä. Olin nähnyt jotain semmoista, että tyyliin ekalla tunnilla osallistutaan ja tokallakin tunnilla, mutta sitten rupeaa tapahtumaan jotain. Luokka hiljenee. Saattaa olla semmoinen, että luokka on ihan hyvin toimiva, esimerkiksi soitetaan hyvin. On rauhallinen helppo opettaa, mutta sitten yhteislaulusta ei tule mitään, siellä vaan vilkuillaan. Toki on niinku muunlaisiakin tapauksia, mutta toi oli semmoinen mikä on mun mielestä musiikin aika oma juttunsa.

Opettaja 3 on Opettaja 2:n kanssa samoilla linjoilla siitä, että turvallisuus tai sen puute näyttäytyy tunneilla heti. Hän myös kertoo luottamuksen ja turvallisen ilmapiirin rakentamisen luokkaan yhdeksi tärkeimmistä prioriteeteistaan, ja että jokaisen ryhmän kanssa hän aina erikseen tunnustelee, millä tavoin luottamusta voidaan lähteä rakentamaan. Hän kokee ongelmalliseksi sen, jos tunneilla mahdollistuu vain joidenkin oppilaiden osallistuminen:

Mä en yleensä, en alkuvaiheessa ainakaan, ihan kauheasti anna vaihtoehtoja tai käy kyselemään, että ketkä haluaisi tehdä tai haluaisitko ylipäättään tehdä, vaan lähdetään siitä, että kaikille laitetaan soitin käteen, ja mielellään vielä samanlainen soitin. Siitä tulee niinku automaattinen juttu, että jokainen osallistuu. Silloin kenenkään ei tarvitse jännittää sitä, että reagoiko joku siihen jotenkin huonosti.

Opettaja 2 on yhtä mieltä Opettaja 3:n kanssa siitä, kuinka lukuvuosi kannattaa kiusaamisen näkökulmasta aloittaa. Hänen mielestään on monestakin syystä järkevää, että opettaja määrää tahdin, ainakin aluksi. Näen tässä yhteyden systeemiälykkääseen toimintaan, jolle turvallinen oppimisympäristö on edellytys (ks. Kontu ym. 2004, 82–84). Turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö tukee opiskelijoiden sosiaalisten, emotionaalisten ja akateemisten taitojen kehittymistä (Greenberg & Jennings 2014, 493; Hotulainen ym. 2005, 144; Jacobi 2012, 73; Repo 2015, 52), millä puolestaan voi olla suotuisa vaikutus kiusaamisen ehkäisyyn kannalta (Arató ym. 2020, 7; Jyväskylän yliopisto 2021; Kalandyk-Gallagher 2020, 193). Turvallisen oppimisympäristön tärkeys kävi ilmi myös esittelemässäni pakolaistaustaisten lasten keskuudessa tehdyssä tutkimuksessa (Crawford 2020, 248), jonka tuloksissa korostui turvallisen tilan merkitys muun muassa myönteisen oppimisympäristön, itsensä osaksi kouluyhteisöä tuntemisen, opintoihin sitoutumisen, ja yleisen hyvinvoinnin kannalta.

Opettaja 1 nostaa keskusteluun käsitteen "taito". Oppilaat jännittävät hänen kokemuksensa perusteella näyttää taitojaan. Luokassa jännitetään näyttää soitto-, tanssi- ja muita liiketaitoja tai rytmissä pysymistä, koska kaverit katsovat ja vertailevat, miten joku osaa ja joku ei. Tällaiset tilanteet voivat muodostua hänen mukaansa kiusaamisen hetkiksi. Tämä huomio on linjassa aiempien tutkimusten kanssa, joiden mukaan jokaisella ryhmällä on omat norminsa, joiden mukaan yksilön on toimittava tullakseen hyväksytyksi (Frydenberg & Lodge 2005, 333; Salmivalli 2010, 42). Myös joukosta erottuminen jollakin tapaa tai oppilaan mahdollinen epävarmuus, arkuus tai motorinen kömpelyys esimerkiksi jotakin soitinta soittaessa voi altistaa kiusaamiselle (Kalandyk-Gallagher 2020,1; Salmivalli 2010, 38; Smith 2013, 82).

Muut haastateltavat ovat Opettaja 1:n väittämästä yhtä mieltä. Opettaja 2:n mieleen tulee eräs hänen aikanaan opettamansa "sankarimuusikko", joka oli jossakin vaiheessa elämäänsä saanut niin paljon myönteistä huomiota, että lopulta häntä alettiin kiusata. Tilanne kääntyi hänen mukaansa lopulta "päälaelleen" siten, ettei oppilas enää halunnut näyttää mitään taitojaan ulospäin. Oppilas teki musiikin tehtäviä sittemmin vain tietokoneella ja lähetti Opettaja 2:n sanoin "ihan huikeita juttuja" hänelle. "Kiusaaminen jäi vaikuttamaan oppilaan elämään siten, että vaikka kiusaaminen oli jo loppunut, hän ei edelleenkään halunnut näyttää taitojaan muille", Opettaja 2 lisää. Opettaja 1 tuo esiin myös toisenlaisen näkökulman:

Taitava muusikko voikin olla myös se, joka pitää yllä semmoista tiettyä kauhun tasapainoa siellä luokassa. Aika usein musta noi kiusaamistilanteet liittyy sellaiseen, että saatetaan sanoa aika ikävästi toisille, antaa palautetta. Olen huomannut, että joskus jos niitä taitoja on aika paljon, niin se voikin sitten rohkaista sellaiseen, että oppilas nousee ikään kuin semmoiselle muusikon jalustalle, ja sieltä kokee oikeudekseen tuomita eläviä ja kuolleita.

Tulkitsen, että ryhmään muodostuneiden normien luoman "hyväksyttävän toiminnan" paineen johdosta opettajien tulisi kiusaamista ehkäistäkseen pyrkiä vaikuttamaan yksittäisten oppilaiden sijaan ryhmän normeihin ja toimintakulttuuriin, mikä on noussut esiin myös useista aiemmista tutkimuksista (ks. Frydenberg & Lodge 2005; Nickerson ym. 2008; Salmivalli 2010; Smith 2013).

Kaikkien opettajien mielestä turvallisuuden tunnetta voi tukea ja samalla kiusaamistilanteita välttää sillä, että joissakin tilanteissa jätetään oppilaiden henkilöllisyydet mainitsematta. Esimerkiksi "levyraatia" organisoidessa oppilaat voivat tuoda toivekappaleitaan kuunneltavaksi siten, ettei opettaja kerro kuka oppilas toi minkäkin kappaleen. Näin vältetään Opettaja 1:n mukaan se, että kappaleiden sijaan arvioidaan sen tuojaa. Opettaja 2 kertoo, että ryhädynamiikka näyttyy hyvin tilanteissa, joissa toivekappaleiden tuojat tiedetään. "Niissä näkee selkeästi keille annetaan ääniä ja keille ei", hän toteaa.

Opettaja 1 ei koe kiusaamisen lisääntyneen opettajan uransa aikana, ja Opettaja 2 päinvastoin ajattelee kiusaamisen jopa vähentyneen siihen puuttumiseen osoitettujen käytäntöiden lisääntyttyä, mutta toisaalta hän epäilee myös sosiaalisen median tehneen siitä näkymättömämpää. Hän lisää vielä, että ymmärtää toimineensa opettajana aikanaan keski-suuren kaupungin keskusta-alueen koulussa, joka oli hänen arvioidensa mukaan "sosio-ekonomisesti helpoimmasta päästä" ja jossa ryhmäkoot olivat alle 20 oppilasta. Opettaja 1 on sen sijaan havainnut yleisen levottomuuden lisääntyneen, mutta sanoo heti perään, että havaintoon voi vaikuttaa ainakin se, että oppilasmäärät ovat kasvaneet huomattavasti hänen opettamisissaan ryhmissä. "Kyllähän on tosi iso ero opettaa, oikeastaan ihan eri ainetta opetetaan, jos oppilaita on 25 tai 18. Että siinä ehkä kärjistyy sitten monet asiat, kun oppilaita on 25", hän pohtii. Opettaja 2 kommentoi, että ryhmän ollessa 24-25 oppilasta se muuttuu massaksi, jota on vaikea enää hahmottaa. Julkisuudessakin on käyty keskustelua siitä, kuinka suuret ryhmäkoot voivat vaikeuttaa opettajan mahdollisuuksia havaita ryhmässä tapahtuvaa kiusaamista ja kykyä puuttua siihen (Tampereen yliopisto 29.11.2019). Tulkitsen, että suuret ryhmäkoot ovat haaste myös systeemiälykkään toiminnan näkökulmasta (ks. Kontu 2004, 82–84). Opettaja 3 ei kommentoi kiusaamisessa tapahtuneita muutoksia vielä kohtalaisen lyhyen opettajanuransa vuoksi, mutta kertoo havainneensa opettajuutensa aikana pahoinvoinnin lisääntymistä, mikä on linjassa tämänhetkisen tiedon kanssa koskien lasten ja nuorten hyvinvointia (ks. Kosola 2022). Runsaan psykosomaattisen oireilun ja koulukiusaamisen välillä puolestaan on tutkitusti vahva yhteys (Haataja ym. 2017, 84). Opettaja 3 harmittelee sitä, että koulupudokkaiden määrä on kasvanut, eivätkä resurssit riitä kaikkien oppilaiden yhdenvertaiseen huomioimiseen. Myös Opettaja 2 on tehnyt samankaltaista havainnointia oppilaiden pahoinvoinnin lisääntymisestä.

Aineiston analyysi osoittaa, että ryhädynamiikka ja mahdollinen turvattomuuden ilmiö näyttävät hyvin selvästi musiikinopettajalle musiikintunneilla. Turvallisen oppi-

misympäristön kannalta opettajan on tavoiteltava musiikintunneille sellaista toimintakulttuuria, jossa kaikki osallistuvat kaikkeen toimintaan (vrt. Huhtinen-Hildén & Pitt 2018). Kiusaamista ehkäistäkseen opettajan tulee pyrkiä vaikuttamaan ryhmässä vallitsevaan toimintakulttuuriin ja siinä muodostuneisiin tai muodostumassa oleviin normeihin.

4.2 Systeemiälykäs musiikinopettaja kiusaamisen ehkäisijänä

Haastatteluaineiston perusteella tulkitsem, että musiikinopettajan ryhmädynamiikan ymmärryksellä ja joustavilla työtavoilla on suuri merkitys kiusaamisen ilmenemisen kannalta musiikintunneilla, ja että mikään toimintamalli itsessään ei ole jokaiselle ryhmälle ja joka tilanteeseen kiusaamisen ehkäisyn kannalta soveltuva. Tulosten perusteella on mahdollista, että eri ryhmät näyttäytyvät musiikinopettajalle hyvin eri kaltaisina kuin muille aineenopettajille. Tutkimus osoittaa, että opettajajohtoisessa toiminnassa kiusaamiselle jää vähemmän tilaa, kun taas oppilasjohtoisuus ja luovat työskentelytavat saattavat nostaa kiusaamisen esiin.

Opettaja 1 pohtii, että kiusaamisen näyttäytyminen musiikintunneilla on hyvin riippuvaista opettajan työtavoista ja siitä, kuinka hän opetusta organisoii. Opettajalla on hänen mukaansa mahdollisuus päättää miten luokassa jakaudutaan eri toimintoihin, esimerkiksi soittimiin, ja opettajalla on myös valta käsitellä ryhmäjakoja - ollaanko esimerkiksi koko ajan yhtenä ryhmänä vai pienryhmissä. Opettajalla on näin ollen luokassa suuri valta ja vastuu sekä mahdollisuus käyttää omaa systeemiälykkyyttään ryhmän toiminnan joustavassa ja kulloiseenkin tilanteeseen tarkoituksenmukaisimmassa organisoinnissa (ks. Fischer 2006, 107; Hotulainen ym. 2005, 150; Kontu ym. 2004, 82–84). Opettaja 3 on samaa mieltä Opettaja 1:n kanssa ja lisää, että opettajan tulee järjestellä tilanteet siten, että luokassa kaikki saavat ja kaikkien kuuluukin osallistua, ja kaikkien kanssa. Näin ryhmässä vallitsisi hänen mukaansa osallistumisen normi. Hän pohtii myös, että opettajajohtoisessa työskentelyssä luokassa jää vähemmän tilaa kiusaamiselle: "Mutta sitten mitä enemmän pallo on jotenkin siellä ryhmällä itsellään ja heidän dynamiikassaan, niin sitten siellä voi ilmentyä kyllä hyvin nopeastikin ja selkeästikin asioita." Opettaja 2 on hyvin samoilla linjoilla muiden haastateltavien kanssa. Hän sanoo, että sellainen ryhmä, jossa on kiusaamista tai aistittavissa epäluottamuksen ilmapiiriä, voi olla hyvinkin helposti ohjattavissa opettajajohtoisesti. Tällaisissa ryhmissä ei hänen mukaansa uskalleta sanoa mitään, ei edes häiriköidä, jotta ei erotuttaisi millään tavalla. "Jos olisin semmoisen luokan matikan opettajana, olisin sitä mieltä, että nää on ihan kullannappuja, ei muuta kuin

kymppi vaan kaikille", hän lisää. Opettaja 3 kommentoi, että tämänkaltaista ryhmää on toisaalta hyvin vaikea aktivoida tai saada opettajana jotakin "feedbackiä". Opettaja 2 jatkaa, että luovat työskentelytavat saattavat tuoda kiusaamisen ihan konkreettisesti esiin. Esimerkkinä hän nostaa omien tekstien tekemisen, jolloin jotakin henkilöä on saatettu alkaa "näppimään" tekstissä. Haastateltavilta saamieni vastausten perusteella tulkitseen, että opettajajohtoinen toiminta saattaa estää kiusaamisen ilmenemisen musiikintunneilla. Opettajajohtoisuudella ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti kiusaamista ehkäisevä vaikutus - sen sijaan, se saattaa pitää kiusaamisen vain piilossa tai mahdollistaa sille tauon, jolloin kiusaaminen voi jatkua taas luokan ulkopuolella.

Opettaja 3 esittää, että musiikintunneilla ryhmän toiminta ja dynamiikka muotoutuvat hyvin paljon sen mukaan, millaiseen kulttuurin opettaja on luokkaan luonut. Hän muistelee, että joskus sijaistaessaan toisia musiikinopettajia, hän on saanut huomata, kuinka asiat on totuttu tekemään heidän luokissaan eri tavoin kuin hänen omassa luokassaan, ja että kaikkien ryhmien dynamiikat toimivat eri tavoin. Tällöin hänen omat toimintatapansa eivät olekaan olleet järkeviä, ja hänen on täytynyt muokata niitä ryhmille sopivammiksi. Tulokintani mukaan Opettaja 3 toimii systeemiälykkäästi omaksumalla nopeasti uusia työtapoja (ks. Kontu ym. 2004, 82–84). Opettaja 2 myötäilee Opettaja 3:n kokemuksia ja sanoo, että ryhmän dynamiikka muuttuu, kun toiminnan muoto muuttuu, mutta että on vaikea sanoa miten. Joskus toiminta muuttuu hänen mukaansa aktiivisemmaksi ja joskus passiivisemmaksi, ja opettajan pitää kokeilla erilaisia tapoja toimia, jotta hän oppii käyttämään erilaisia toimintamalleja eri tilanteisiin. Hän kertoo esimerkkinä sen, että aikanaan työrauhan mahdollistaakseen hän laittoi luokassa oppilaat istumaan sellaiseen järjestykseen, jossa joka toinen oppilas oli tyttö ja joka toinen poika. Mutta sitten kun luokassa oli tarkoitus laulaa, oppilaat saivat hänen mukaansa mennä istumaan sellaisen ihmisen luokse, jonka vieressä laulatti eniten. Opettaja 2 muistelee, kuinka luokkaan syntyi näissä hetkissä kova hälinä: "Mutta tulee laulua. Sitten mennään takaisin." Tulkitseen Opettaja 2:n toimineen systeemiälykkäästi, sillä myönteinen ilmapiiri ja oppilaiden myönteiset emootiot vaikuttavat rakentavasti ryhmän systeemiälykkääseen toimintaan (ks. Kulo-vesi 2006, 41). Ymmärrän kaverin viereen hetkellisesti pääsemisen ja yhdessä kaverin kanssa laulamisen antavan oppilaille toimintavapautta, joka mahdollistaa myönteisten emootioiden muodostumisen. Opettaja 1 kertoo pohtivansa mielellään sitä, kuinka voi opettajana organisoida oppituntia ja opetusta siten, että oppilaat saavat eräänlaista "siedätyshoitoa", jolloin työskennellään muidenkin kuin parhaiden ystävien kanssa. Toisaalta hän muistaa

joskus saaneensa viestiä luokanvalvojalta tai luokanopettajalta koskien pitkittyneitä kiusaamistapauksia, että työrauhan ja turvallisuuden vuoksi on pidettävä jotkut oppilaat toisistaan erillään. Systeemiälykkääseen toimintaan kuuluukin Kuloveden (2006, 43–44) mukaan tunnistaa, koska on toiminnan aika ja koska on huolellisen harkinnan aika.

Opettaja 1 kuvailee hänen mukaansa hieman erikoista ilmiötä, jossa nykymusiikinluokissa hyvin tyypillisestä rinkimuodostelmassa istumisesta on tullut joillekin oppilaille hyvin vaikeaa. "Silmiin katsominen", kommentoi Opettaja 2, pohtien sitä syyksi rinkimuodostelmassa olemisen vaikeuteen. Opettaja 1 jatkaa, että kyse voi nimenomaan olla siitä, että joidenkin oppilaiden on vaikeaa olla avoimena muiden nähden, kun ei ole edes pöytiä edessä. Ringissä istuminen voi hänen kokemuksensa mukaan olla myös otollinen areena kiusaamiselle. Opettaja 1 muistelee sitä, kuinka hänelle aikanaan opinnoissa esiteltiin rinkimuodostelma parhaana mahdollisena asetelmana musiikin luokissa, mutta siten käytännön työssä hänellä itsellään on tullut sen kanssa myös ongelmia vastaan. Näkemys on yhdenmukainen Hämäläisen ja Saarisen (2006, 5) kanssa siitä, kuinka systeemiälykäs henkilö toimii sujuvasti monimutkaisissa systeemirakenteissa, tehden valintoja tilanteen mukaan. Tämä vahvistaa ymmärrystäni siitä, että mikään toimintamalli itsessään ei ole aina toimiva ja oikea, vaan turvallisen oppimisympäristön luovat ihmiset ja yhteisöt ja heidän tapansa toimia (ks. Mäkinen 2019). Aiheesta keskustelu saa Opettaja 2:n pohtimaan sitä, että luokan on hänen mielestään hyvä olla muokattavissa nopeasti. Pulpetit hän kokee hankaliksi tästä syystä. "Kun käytössä on pelkät tuolit, voidaan olla tarpeen vaatiessa perus istumajärjestyksessä, ympyrässä tai vaikka kolmiossa, jos niin halutaan. Vaihdokset käyvät tosi nopeasti, kun niitä oppilaiden kanssa yhdessä harjoitellaan", hän lisää.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että musiikinopettajalla on valtaa vaikuttaa siihen, pääseekö kiusaamista tapahtumaan musiikintunneilla. Opettaja voi toimia myös kiusaamista ennaltaehkäisevästi esimerkiksi toteuttamalla toisinaan "siedätyshoitoa" joidenkin oppilaiden välillä. Opettajan tulee kuitenkin pohtia, missä tilanteissa on järkevä toteuttaa tällaista siedättämistä ja mahdollistaa pienten konfliktien syntymisen, ja milloin taas selkeästi suojata oppilaita kiusaamiselta. Musiikinopettajan on hyvä kriittisesti tarkastella oppimiansa toimintamalleja, koska yleisesti oikeina tai parhainakaan pidetyt toimintamallit eivät välttämättä ole kaikkien ryhmien kanssa kiusaamisen ilmenemisen kannalta soveliaita.

4.3 Musiikki tunnetaitojen tukena

Aineiston analyysi osoittaa, että tutkimukseen haastattelemani opettajat ymmärtävät musiikin monet mahdollisuudet tunteiden käsittelyn tukena ja sen myötä musiikillisen toiminnan mahdollisuuksia kiusaamisen ehkäisyssä. Tulokset osoittavat myös, että opettajalla ja oppilailla voi olla hyvin erilaisia käsityksiä musiikintunneilla heräävien tunteiden merkityksestä ja että tunteiden avoin käsittely on suhteessa luokassa koettuun turvallisuuden tai turvattomuuden tunteeseen. Tuloksissa korostuu opettajan pedagogisen toiminnan merkitys kiusaamisen onnistuneessa ehkäisemisessä, mutta traumasensitiivistä pedagogiikkaa tutkimukseen haastatellut opettajat eivät soveltaisi musiikin opetukseen, koska siihen he eivät koe omaavansa riittävää ammattitaitoa, eivätkä he myöskään näe sitä osana musiikinopettajan toimenkuvaa.

"Kun kiusaamistilanne ei ole akuutti ja aiheita halutaan vaan käsitellä, musiikkikasvatuksen keinoin ja musiikin kautta voi tehdä monenlaista", pohtii Opettaja 3. Aiempien tutkimusten mukaan lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen ja vahvistaminen toimii kiusaamista tehokkaasti ennaltaehkäisevästi (Arató ym. 2020, 7; Jyväskylän yliopisto 2021; Kalandyk-Gallagher 2020, 193), ja monenlainen musiikillinen toiminta voi tukea näiden taitojen kehitystä (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas 2017; Clarke ym. 2015; Epelde-Larrañaga ym. 2020, 11; Greenberg ym. 2015; Kalandyk-Gallagher 2020; Koelsch 2014, 170; Lair 2015; Saarikallio 2009; Váradi 2022, 8). Opettaja 3 kertoo olleensa yllättynyt monta kertaa siitä, kuinka hienosti jotakin asioita laitetaan sanoiksi, kun oppilaat päästetään tekemään itse tekstejä.

Musiikki on yksi ehkä kuitenkin vähemmistössä olevia oppiaineita, jossa aika suoranaisesti käsitellään jollain tavalla tunteita. Musiikintunneilla tunteet on läsnä, ehkä eri lailla kuin vielä muualla. Ja se tulee just tuon turvallisuuden kautta ja sen ryhmän toiminnan kautta. Ja biisien kautta.. Niin monessa jutussa ne on siinä, hän kertoo.

Hän kuitenkin vielä mainitsee omien sanoitusten toimivan niin hyvässä kuin pahassa, kuten jo aiemmin keskustelussa tuli esille.

Konkreettisista musiikillisista keinoista kiusaamisen ehkäisemiseksi opettaja 1 mainitsee erilaiset draamaharjoitukset, joita hän on teettänyt musiikintunneilla. Hän kertoo, että tällaisia harjoituksia voivat olla esimerkiksi pienet näytelmät, näytelmäkohtaukset tai lyhyt-

elokuvat, ja että oppilaat usein valitsevat itse niiden teemaksi jotakin kiusaamiseen liittyvää. Hänen mukaansa tunnetaitojen harjoittaminen on mahdollista ottaa myös osaksi elokuvamusiikkiin tutustumista, jolloin ryhmässä voidaan yhdessä pohtia musiikin vaikutusta elokuvan kohtauksiin tai sitä, minkälainen musiikki eri kohtauksiin voisi käydä ja miksi.

Opettaja 2 puolestaan kertoo tehneensä 5., 6. ja 7.-luokkalaisten kanssa harjoitusta, jossa kaikkien oli tuotava tunnille jokin lempikappale. Hän täsmentää, että jos toivekappaletta tai suosikkibändiä ei ollut, hänellä opettajana oli lista klassikoista, joista oppilas sai valita yhden. Hän muistelee, että aina jokaisen tunnin alussa luokassa kuunneltiin yhden oppilaan toivekappale, josta oppilaan oli tullut valmistaa diaesitys. Tärkein osio tunnista oli Opettaja 2:n mukaan se, kun kappaleista keskusteltiin luokassa arvostavaan sävyyn:

Oppilaat saivat sanoa, jos kappale ei ollut ihan omaa mielimusiikkia, mutta omat mielipiteet piti perustella hyvin. Ei ollut lupa yksiselitteisesti vain kehua tai "dumata" kappaletta. Mä kerroin esimerkkinä sen, että jos me soitetaan minun tänne tuoma kappale, josta minä pidän paljon, niin minusta se tuntuu ikävältä, jos täällä haukutaan sitä tosi paljon. Ja samalta tuntuu ihan jokaisesta.

Tällainen perustelu oli Opettaja 2:n kokemuksen mukaan kyseisen ikäisten oppilaiden helppo ymmärtää. Hän myös toivoo toiminnan olleen kiusaamista ennaltaehkäisevää. Tällä tavoin kunnioitettiin hänen mielestään kappaleen tuojaa ilman, että tiedettiin hänen henkilöllisyyttään. Tulkitseen Opettaja 2:n kommunikoineen oppilaidensa kanssa sellaisin tavoin, jotka opettavat oppilaille myötätuntoista ja välittävää ihmisyyttä musiikillisten oppien lisäksi (ks. Greenberg & Jennings 2009, 493; Klemola & Mäkinen 2014, 4; Steele Royston 2017, 36), millä puolestaan voi olla kiusaamista ehkäisevä vaikutus (ks. Greenberg & Jennings 2009, 493; Kalandyk-Gallagher 2020, 193). Opettaja 2 lisää myös, että itsensä sai halutessaan tuoda ilmi toivekappaleen tuojana, mutta että harvoin kukaan halusi. Opettaja 2 kertoo myös käyttäneensä vertaisarvioinnin opetteluun "salainen ystävä"-tehtävää, jossa jokainen oppilas antoi jollekin toiselle, opettajan arpomalla valitsemalle oppilaalle, kirjallista palautetta tunnin päätteeksi. Opettaja 2 kuitenkin myöntää keränneensä palautteet ensin itse, tarkistaakseen ettei niissä ole sopimatonta tekstiä, ja antaneensa ne oppilaille vasta seuraavalla tunnilla.

Esittelin tunnetaidoista keskusteltaessa haastateltaville lyhyesti traumasensitiivisen pedagogiikan perusajatuksen (vrt. Bradley & Hess 2020), ja kysyin, mitä he ajattelivat traumasensitiivisen pedagogiikan hyödyntämisestä musiikin opetuksessa. Halusin tietää,

onko musiikinopettajan mahdollista saada kiinni jostakin syvemmällä olevista traumoista, jotka vaikuttavat oppilaan käytökseen. Opettaja 1 ei uskaltaisi lähteä käsittelemään oppilaidensa traumoja, vaan pohtii, että sellaiseen tarvitaan hänen mielestään toisenlainen ammatti. Myös muut haastateltavat ovat sitä mieltä, ettei heillä ole traumojen käsittelyyn vaadittavaa ammattitaitoa. Opettaja 2 sanoo, että toisinaan myös musiikintunneilla saattaa nousta esiin jonkun oppilaan trauma, mutta että sen käsittelyyn hän ei musiikinopettajana lähde. Sen sijaan hän saattaa antaa oppilaalle kannustavaa palautetta siitä, että tämä uskalsi näyttää tunteensa ja "tarjota vaikka nessua". Opettaja 3:n mielestä on epärealistista, että musiikinopettaja ehtisi näkemään tämänkaltaisia asioita, ja että jos opettajana jonkun oppilaan traumasta tietääkin, tieto on tullut ymmärrettyä tai kaiveltua jotakin muuta kautta kuin musiikintunneilla. Opettaja 1 pohtii vielä, että hänen mielestään olisi oikein hyvä osata musiikinopettajanakin työskennellä traumasensitiivisesti, mutta kannattaa enemmän sitä, että voi musiikin aineenopettajana työskennellä toiminnan kautta. Musiikintunneilla oppilas saa hänen mukaansa mahdollisuuden käsitellä tunteitaan non-verbaalasti ja ottamalla omaan tilanteeseensa vähän etäisyyttä, peilaamalla esimerkiksi laulun sanoja omiin kokemuksiinsa - samaistumalla. Haastatteluaineiston perusteella tulkitseen, että ammattitaitoisesti ohjattu musiikillinen toiminta ja tarkoin valikoitu musiikki voivat auttaa ihmistä käsittelemään hyvinkin monimutkaisia tunteita (ks. Koelsch 2014, 170; Saarikallio 2009, 226).

Opettaja 2:n mielestä ajatus musiikista tunnekasvattajana on hieno. "Musiikilla voidaan päästä sanojen toiselle puolelle", hän toteaa Clarken ym. (2015, 62) tulkintojen tavoin. Hän nostaa esimerkiksi sellaisen harjoituksen, jossa on opettajana valinnut neljä erilaista kuvaa ja neljä erilaista musiikkia. Hän jatkaa tehtävän kuvailua kertomalla, että opettaja soittaa kappaleet yksi kerrallaan, ja oppilaiden pitää miettiä, mitä kuvaa mikäkin kappale kuvastaa. Opettaja 2:n mielestä on hauskaa nähdä, kuinka yksimielisiä oppilaat usein vastauksissaan ovat. Tällainen tehtävä mahdollistaa hänen mukaansa tunteiden käsittelyn non-verbaalasti. Hän lisää vielä, että on hyvä, jos luokassa ei aina vaan "mennä töhötetä" eteenpäin, vaan välillä pysähdytään ja annetaan sävelten vaikuttaa ja herättää jotain: "Mä uskon vahvasti, että se on semmosta vähän niin kuin tunnelihasten verryttelyä. Täsmätreeniä. Että empatia sieltä lähtee nousemaan." Useissa tutkimuksissa onkin nostettu esille pedagogisesti taitavasti fasilitoidun musiikillisen toiminnan mahdollisuudet empatian kehittämässä (Burnard ym. 2012; Greenberg ym. 2015, 80, 484; Lair 2015, 59). Empatian merkitys puolestaan on todettu tärkeäksi oppilaiden väkivaltaisen käytöksen vähenemisessä kouluissa (Asbjørnsen ym. 2001, 87; Mele ym. 2008, 687). Opettaja 3 pohdiskelee

sitä, että musiikintunnille tullessaan ja siellä toimiessaan aika moni oppilas kokee väistämättä jotakin. Kyseessä ei hänen mukaansa tarvitse välttämättä olla edes opettajan tietoisesti ohjaama harjoitus, vaan jotakuta oppilasta saattaa esimerkiksi jännittää jokin tunnin toiminta, ja sitten seuraavassa hetkessä hän saattaakin kokea onnistumisen riemua.

Haastateltavat keskustelevat siitä, kuinka laulujen sanat voivat vaikuttaa ihmisen tunteisiin. Opettaja 2 muistelee tilanteita, joissa joillakin oppilailla on tullut hyvinkin voimakkaita tunteen purkauksia laulujen sanoista johtuen:

Senkin puolesta laulamista pitäisi olla koulussa jokaisella musiikintunnilla. Ja tulisi laulaa monenlaisia lauluja. Jos jonkun kappaleen ja laulun antaa mennä ihon alle, voi kokemus olla aika vahva. Kuulet sen laulun ympäriltäsi ja tuotat sitä laulamalla itsekin. Kehollinen tuntemus ja se musiikki ja sitten teksti yhdessä, hän mietti.

Tulkitsen tämän niin, että musiikin ollessa näin vahvasti tunteisiin vaikuttavaa, sen voimaa on mahdollista käyttää myös hyvinvointia heikentämään tai muuten huonoihin tarkoituksiin. Yksilö voi vahvistaa myös omia kielteisiä tunteitaan ja ajatuksiaan tietynlaisista musiikkia kuuntelemalla tai soittamalla/laulamalla ja sen tarinaan samaistuen tai sen sisäistäen. Musiikinopettajalla on näin ollen valta ja siten vastuu päättää, minkälaista musiikkia luokassa soitetaan ja lauletaan - minkälaista sanomaa ja minkälaisia tunteita halutaan vahvistaa. En usko tai väitä, että musiikinopettajilla voisi olla tässä mielessä haitalliset tarkoituksiperät, mutta tällainen asia on mielestäni hyvä tiedostaa.

Opettaja 2 muistaa kerran saaneensa oppilaaltaan palautetta siitä, että hänen pitäisi opettajana harkita, kuinka tunteellisia lauluja musiikintunneilla voi laulaa, koska oppilaan ystävä oli liikuttunut tunnilla kyyneliin. Opettaja 2 oli itse päinvastaista mieltä. Hänen mukaansa on kaikista hienointa, jos laulu vaikuttaa, ja että sellainen saa myös tuntua ja näkyä: "Mun mielestä hienointa mahdollista, mutta oppilaan näkökulma oli toi, että "vähän huono homma"." Myös Opettajat 1 ja 2 toivovat, että musiikinopettajat tekisivät oppilaille selväksi sen, että musiikintunneilla tunteiden näyttäytyminen on täysin sallittua ja suotavaakin. Opettaja 2 kuvailee soveltamaansa tekstintulkintatehtävää, jossa oppilaat saivat avukseen tulkintaohjeita. Hän muistaa käyttäneensä tehtävässä esimerkiksi The Beatlesin *Hey Jude*-kappaletta, jota hän pohjusti kertomalla kappaleen taustasta. Kyseinen kappale on Opettaja 2:n mukaan tehty John Lennonin pojalle lohdutukseksi, kun hänen vanhempansa erosivat. "Se koskettaa sitten viittäkymmentä prosenttia jo siitä luokasta noin niin

kuin keskimäärin.. Mä oon kokenut että siitä tulee parhaimmillaan semmonen aika voimakas yhteisöllinen fiilis. Kappale loppuu, kukaan ei sano mitään. Hetken aikaa on vaan semmonen...hengitämme", hän muistelee. Tämä vahvistaa aiempia tutkimuksia, joiden mukaan yhteiset musiikilliset kokemukset voivat lisätä ihmisten keskinäistä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Rinde & Kenny 2021,630; Saarikallio 2009, 225; Lair 2015, 57). Kyky kokea yhteenkuuluvutta muiden kanssa on osa ihmisen interpersoonallisia taitoja, joita musiikinopettajan on mahdollista luokassa vahvistaa (Campayo-Muñoz & Cabedomas 2017, 18–19). Opettaja 1 lisää keskusteluun vielä sellaisen huomion, että jos musiikkia käytetään tunnekasvatukseen, ei musiikkikappaleen tarvitse välttämättä kertoa jostakin tunteesta, esimerkiksi surusta, jotta vaikka sitten juuri surusta päästäisiin puhumaan. Hänen mielestään on toisinaan parempi, että ihan vain tekemisen kautta mahdollistetaan tunteiden herääminen.

Tutkimustulosten perusteella opettajan on musiikillista toimintaa hyödyntämällä ja musiikin kautta mahdollista toimia kiusaamista ennaltaehkäisevästi, mutta akuuteissa konflikteissa pätevät samat toimintamallit kuin muillakin koulun opettajilla. Haastattelemani musiikinopettajat kokevat, että tunteet ovat musiikintunneilla läsnä muista oppiaineista poikkeavalla tavalla, myös silloin, kun opettaja ei ole suunnitellut toimintaa nimenomaan tunteita herättäväksi. Aineiston analyysi osoittaa, että tunnetaitoja on mahdollista harjoittaa musiikintunneilla monin eri tavoin, kuten draamaharjoituksin, laulamalla yhdessä, teettämällä omia sanoitustehtäviä oppilaille ja pohtimalla, minkälainen musiikki mihinkin kohtaukseen esimerkiksi elokuvassa kävisi ja miksi. Oppilaat voivat käsitellä tunteitaan myös non-verbaalisti ja ottamalla omaan tilanteeseensa etäisyyttä. Musiikillinen toiminta voi edesauttaa oppilaiden empatian kehittymistä, toisten huomioon ottamista, ja taitoa ilmaista mielipiteitä muita ihmisiä kunnioittavaan sävyyn. Tulosten mukaan opettajan omalla esimerkillä on paljon väliä - sillä miten hän osoittaa empatiaa muita kohtaan ja miten hän oppilailleen kommunikoi. Merkitystä tunnetaitojen kehittymisen kannalta on sillä, mahdollistaako opettaja kiireettömiä, rauhallisia hetkiä tunteiden heräämiselle. Tutkimus osoittaa lisäksi sen, että laulujen sanat voivat vaikuttaa oppilaisiin vahvasti, erityisesti kun kaikki luokassa laulavat yhdessä, jolloin sanoihin yhdistyy musiikki ja sen tuottama kehollinen kokemus. Oppilaille ja opettajille voi tulosten perusteella olla hyvinkin erilaisia käsityksiä siitä, missä määrin musiikintunneilla heräävät tunteet ja niiden näyttäytyminen ovat hyvä asia.

4.4 Yhteisöllisyydestä suojaa kiusaamiselta

Aineiston analyysin perusteella tulkitsemme, että yhteisöllisyyden ja ryhmään kuulumisen tunteella sekä koulun yhteisillä kiusaamisenvastaisilla toimintamalleilla on suuri merkitys kiusaamisen ehkäisyssä. Musiikinopettaja voi vahvistaa oppilaan merkityksellisyyden kokemuksia ja siten ennaltaehkäistä kiusaamista nostamalla luokassa esiin jokaisen oppilaan panoksia ja korostamalla yhdessä tekemisen arvoa ja jakamalla vastuuta oppilaille. Myös ryhmän mahdolliset työrauhaongelmat voivat helpottua vastuuttamalla oppilaita. Tutkimukseen haastatellut henkilöt kokevat, että opettaja voi vaikuttaa luokan ilmapiiriin käyttämällä huumoria, näyttämällä itse hyvää esimerkkiä, luomalla turvallisuuden tunnetta ja tarvittaessa hoitamalla tilanteita napakasti. Aineiston analyysi osoittaa, että yhteisöllisyyden luomisen kannalta tärkeää on yhteisten tavoitteiden asettaminen ja musiikinopettajan kyky järjestellä ryhmää eri tavoin eri tilanteissa.

Opettaja 2 korostaa yhteisöllisyyden tärkeyden opettamista kouluissa. Opettajan on hänen mielestään tärkeää tehdä oppilaille selväksi ne tilanteet, joissa he onnistuivat hyvin ja se, että jokainen ihminen tuo tilanteeseen aina jotakin. Musiikintunneilla opettaja voi hänen mukaansa tuoda selkeästi esiin sen, että "yhdessä onnistuitte, teitte kimpassa" ja että yhdenkään oppilaan ei ole mahdollista vain "möllöttää mukana" ja kuvitella, ettei hän vaikuta tilanteeseen mitenkään. "Tällainen oppilas vaikuttaa tilanteeseen päinvastoin hyvin paljon", hän lisää. Kun opettaja tällä tavoin säännöllisesti muistuttaa oppilailleen, että he ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisiinsa ja että jokaisella oppilaalla on aina jonkinlainen vaikutus ryhmään, hän voi tulkintani mukaan edistää oppilaidensa systeemiälykkyyttä (Fischer 2006, 108; Hämäläinen & Saarinen 2006, 4; Kulo-vesi 2006; 34). Jokaisen oppilaan panoksen esiin nostaminen ja alleviivaaminen sekä yhdessä onnistumisen arvon korostaminen ovat Opettaja 2:n mukaan merkittäviä asioita, joilla opettaja voi vaikuttaa ennaltaehkäisevästi kiusaamiseen. "Yksinkertaisesti panostamalla luokkahenkeen. Toivoisin ainakin, että siten kiusaamista saadaan vähennettyä. Ja just noi mistä oli jo puhe, sekoittelemalla porukoita, tavallaan kissa pöydälle sen kanssa, että tänään tehdään kavereiden kanssa tai tänään ei tehdä kavereiden kanssa, nyt tulee arvotut ryhmät, opetellaan", hän pohtii.

Opettaja 1:lle tulee omien sanojensa mukaan keskustelussa esille nousseista huomioista hetkellisesti voimaton olo. Hän miettii sitä, onko musiikin opettajalla yksinään mitään mahdollisuuksia vaikuttaa ehkäisevästi kiusaamiseen, kun musiikkia saattaa olla koulussa

vain tunti viikossa. Tavoite on hänen mielestään ehkä hieman idealistinen tai jopa utopistinen. Hän peräänkuuluttaa ennemmin panostamista koulun yhteisiin rakenteisiin - siihen kuinka kiusaamiseen puututaan koulussa yleisesti ja miten sitä yhteisesti ennaltaehkäistään. Opettaja 2 tukee opettaja 1:n ajatuksia toteamalla, että ei musiikin opettaja yksin pysty paljoakaan tekemään kiusaamisen ehkäisemiseksi. Hän lisää, että vaikka opettajana saisikin "sillä yhdellä musiikintunnilla viikossa puhallettua vaikka minkälaisen hehkun luokkaan", se jää hyvin pieneksi kokonaiskuvassa, jos muuten koulutasolta ei tule tukea. Koulun yhteisten toimintamallien tärkeys kiusaamisen ehkäisyssä (ks. Espelage 2014, 261; Frydenberg & Lodge 2005, 335; Salmivalli 2010, 49) käy näin ollen ilmi myös tähän tutkimukseen haastateltujen henkilöiden vastauksista.

Opettaja 3:lla herää ajatus siitä, kuinka kiusattu saattaa hyvinkin kokea olevansa osa sitä porukkaa, jossa häntä kiusataan: "Hänellä ei välttämättä ole hyvä olla porukassaan, mutta muutakaan ei ehkä ole. Porukka voi olla hyvinkin tiivis, mutta siinä on se yksi, jolle aina nauretaan ja jota jotenkin tökitään." Hän lisää vielä, että opettaja voi omalta osaltaan luokassa yrittää vaikuttaa tällaisenkin porukan ilmapiiriin käyttämällä paljon huumoria, näyttämällä itse hyvää esimerkkiä, luomalla turvallisuutta ja käyttämällä tarvittaessa napakoita otteita - tulkintani mukaan toimimalla systeemiälykkäästi (Kontu ym. 2004, 82–84).

Musiikinopettajalla on Opettaja 1:n mukaan mahdollisuus järjestellä erilaisia tilanteita, päättämällä esimerkiksi siitä, millaisia ryhmätilanteita tulee. Hänen mielestään on hyvä käyttää vaihdellen eri ryhmäkokoja toiminnan mukaan siten, että välillä tehdään koko ryhmän kanssa yhdessä ja välillä taas vaikka pareittain. Opettaja 1:n mielestä on tärkeää lähteä tekemisessä liikkeelle mahdollisimman helposta, jotta kaikki uskaltavat osallistua. Hän nostaa mielestään hyvänä esimerkkinä esiin draamaharjoitukset, koska niihin saa yhdistettyä musiikkia ja niitä voi lähestyä hyvin helposti, jolloin jokainen oppilas pääsee mukaan ja vuorovaikuttamaan vähän toisella tavalla kuin yleensä. Opettaja 1 pohtii yhdessä tekemisen merkitystä myös seuraavasti:

Mietin, että ehkä sitten joku semmoinen yhteinen tavoite. Että joskus niissä hirtautuu. Nyt ollaan just tekemässä kevätjuhlaa, niin yhden luokan kanssa tänään ollaan aamu aloitettu roudaamalla piuhoja ja tämmöstä. Tai joku semmoinen yhteinen tavoite, jonka eteen tehdään asioita. Ja se oma osuus voi olla hyvinkin pieni, että laitat sen jatkojohdon siihen laatikkoon ja sitten se kannetaan. Että

sellaista niinku tekemisen kautta. Harjoittelemista, että miten ihmisten kanssa tullaan toimeen.

Yhteisten päämäärien asettamisen ja yhdessä tekemisen merkityksestä yhteenkuuluvuuden tunteen ja sosiaalisen osallisuuden kannalta raportoi myös useat aiemmat tutkimukset (Jacobi 2012, 73; Koelsch 2014, 174; Lair 2015, 57; Rinde & Kenny 2021, 630; Saarikallio 2009, 225), joiden mukaan osallistuminen musiikilliseen toimintaan voi tukea yhteenkuuluvuuden kehittymistä ja osallisuuden kokemuksia. Ryhmäopetuksessa tapahtuva musiikillinen toiminta pedagogisesti taitavasti organisoituna sisältää yhdessä tekemistä, yhteiseen päämäärään panostamista ja toisten huomioon ottamista (Jacobi 2012, 68; Koelsch 2014, 175; Saarikallio 2009, 225). Opetushallituksen (24.8.2022) mukaan suomalaisten lasten yksinäisyyden kokemukset ovat lisääntyneet, ja yksinäisyyden taustalla on usein kiusaamista ja syrjintää. Tulkitsen, että panostamalla yhteisöön, jossa kaikki yksilöt osallistetaan toimintaan tasapuolisesti ja jossa opetellaan hyväksymään kaikenlaista erilaisuutta ja yhteisön jäsenten erilaisia mielipiteitä - eli kaikkia niitä asioita, jotka tutkimusten mukaan tyypillisesti altistavat kiusatuksi tulemiselle (ks. Dovemark ym. 2020, 84; Kalandyk-Gallagher 2020,1; Salmivalli 2010, 38; Smith 2013, 82) - edellytykset kiusaamisen vähenemiselle voivat parantua.

Opettaja 2:n mielestä järkevät, käytännölliset päämäärät ovat opetuksessa tärkeitä ja se, että ylipäänsä tehdään yhdessä. Hänen mielestään musiikinopettajan tulisi pohtia erilaisia keinoja oppilaiden ryhmäyttämiseen, ja esimerkiksi hän nostaa leirikoulu, joita ainakin aikanaan kouluissa oli. Opettaja 3 miettii, kuinka oppilas voi pienenkin osallistamisen myötä tuntea itsensä tärkeäksi ja oman panoksensa merkitykselliseksi ja sitä, mikä vaikutus tällaisella kokemuksella voi olla oppilaan kokonaisvaltaiseen olotilaan. "Yhtäkkiä voikin olla helpompi olla ihmisiksi", hän toteaa. Hän kertoo esimerkin:

On helpompaa sanoa että nyt sinä Lassi-Petteri siellä, olepa hiljaa ja käyttäydy, mutta sitten kun sanookin että Lassi-Petteri lähdetään, tuutko mun kanssa roudaamaan kosketinsoittimen saliin, ja sitten hän ymmärtää, että hei mua tarvitaan jossain, joo mä lähdän. Ja sitten siinä voikin kysellä kuulumisia ja miten menee ja kaikkea. Sitten yhtäkkiä hänet on huomattu.

Opettaja 2 vaikuttaa olevan samaa mieltä ja lisää, että jakamalla vastuuta oppilaille opettaja edistää usein työrauhaa luokassa. Tässä kohtaa pyydän häneltä hieman tarkennusta

vastaukseen, koska aiemmin vastauksessaan hän kertoi opettajajohtoisuuden olevan usein järkevää työrauhan kannalta. "Ei oo yksiselitteistä sapluunaa", toteaa Opettaja 2.

Aineiston analyysi osoittaa luokassa vallitsevan yhteisöllisyyden tunteen toimivan kiusaamiselta mahdollisesti suojaavana tekijänä. Yhteisöllisyyttä on mahdollista vahvistaa siten, että musiikinopettaja opettaa ryhmälle yhdessä tekemisen tärkeyttä ja osoittaa jokaisen oppilaan toiminnan olevan tärkeää, oli oppilaan panos kuinka pieni tahansa. Tulosten perusteella opettajan taidot järjestellä ja ohjata ryhmää ovat olennaisia yhteisöllisyyden tunteen saavuttamisen kannalta.

4.5 Konfliktit oppimisen paikkoina

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että konfliktitilanteissa opettajan on tehokkainta toimia selkeästi ja suoraan. Toisaalta haastattelemani henkilöt ymmärtävät konfliktit myös tärkeinä hetkinä oppimiselle. Tulosten mukaan suuret ryhmäkoot vaikeuttavat opettajia kohtaamista oppilaitaan yksilöllisesti sekä havainnoimasta luokassa tapahtuvia asioita, millä on vaikutus opettajan kokemuksiin hänen omasta merkityksellisyydestään. Haastatteluaineiston perusteella tulkitsem, että tehokkaaseen kiusaamisen vastaiseen toimintaan on otettava mukaan koko kouluyhteisö, ja lisäksi koulu tarvitsee selkeät, yhteiset toimintamallit, joita myös noudatetaan ja käytetään oikealla tavalla. Tutkimustulokset osoittavat tarpeen haastavien tilanteiden käsittelyyn ja tarvittavien valmiuksien harjaannuttamiseen musiikinopettajakoulutuksessa.

Opettaja 3 kertoo kokeneensa, että akuuteissa kiusaamistilanteissa parhaiten toimii suora puhe. Paljon alakoululaisia ja seitsemäsluokkalaisia opettaneena hän on sitä mieltä, että akuutissa tilanteessa hienovaraiset viestit eivät tahdo mennä perille, vaan opettajan on "nostettava kissa pöydälle". "Opettajan on hyvä esittää asia kompaktisti ja ymmärrettävästi ja kertoa suoraan, mikä on sopivaa käytöstä ja mikä ei", hän lisää. Opettaja 2 on samaa mieltä ja kokee avoimet konfliktit selkeiksi ja helpoiksi hoitaa. Hän ei kuitenkaan miellä konflikteja varsinaiseksi kiusaamiseksi, vaan kertoo käsittävänsä kiusaamisen ryhmäilmionä, jossa on jonkinlainen valta-asetelma ja joka usein on piilossa. Kiusaaminen on hänen mukaansa toisen ihmisen systemaattista alistamista, jolloin opettajan on hyvin vaikea "nostaa kissaa pöydälle" koko ryhmän edessä. "Pitää mennä vähän kiertoteitse sillein että oppilaat ei välttämättä tajua sitä, että nyt hoidetaan nimenomaan tätä asiaa", hän toteaa. Tulkitsem Opettaja 2:n ymmärtävän kiusaamisen käsitteen samoin kuin sitä kuvaillaan tutkimuskirjallisuudessa (ks. Darrow 2017, 18; Epelde-Larrañaga ym. 2020, 1;

Farrington & Ttofi 2009, 9; Salmivalli 2010, 13; Smith 2013, 83). Opettaja 2 alkaa puhua tunnekasvatuksesta ja sen merkityksestä kiusaamista ennaltaehkäisevänä keinona, mutta apuna myös akuuteissa tilanteissa. Musiikinopettaja voi hänen mielestään yrittää herätellä oppilaissa empatiaa, joka siirrännäisvaikutuksena voisi heijastua myös kiusaamiseen. Hän kuitenkin painottaa, että jos tiedetään kuka kiusaa ja ketä, asia pitää hoitaa suoraan ja moniammatillisesti: "Tilanne kääntyy pääläelleen, jos jokainen aineenopettaja yrittää hoitaa kutakin tapausta erikseen." Myös aiemmissa tutkimuksissa korostuu koko koulu-yhteisön - vanhemmat mukaan lukien - yhteisten ja selkeiden toimintamallien tärkeys kiusaamisen vastaisen työn kannalta (Espelage 2014, 261; Frydenberg & Lodge 2005, 335; Salmivalli 2010, 49).

Opettaja 1 ajattelee, että opettajan on hyvä pitää mielessään ajatus siitä, että koulussa harjoitellaan erilaisia tilanteita. Hän lisää, että opettaja voi nähdä konfliktit oppimisen ja kasvun paikkoina niiden pelkäämisen sijaan. Hänen mukaansa on hyvä, että konflikteja syntyy, koska niiden myötä oppilaiden ja opettajien sosiaaliset taidot voivat kehittyä. Opettaja 3 myötäilee Opettaja 1:n kommenttia. Opettaja 2:lla puolestaan herää muistoja sellaisista tilanteista, joissa hän on tahtomattaan saattanut lisätä "vettä myllyyn" esimerkiksi "kovistelemalla" väärää oppilasta, koska ei ole opettajana nähnyt tai ymmärtänyt tilannetta oikein. Tämän jälkeen jotkut toiset oppilaat ovat saattaneet tulla oikaisemaan tapahtumien kulkua opettajalle. Opettaja 2:n kokemus on, että opettajan "silmä kehittyy" opetusvuosien myötä, mutta väärää tulkintoja ja "mokia" tulee väistämättä, jos ylipäänsä toimii koulussa millään lailla aktiivisesti. "Näissä tilanteissa on oleellista osata pyytää anteeksi ja korjata tilanne", hän lisää. Vaikeimpina hän pitää akuutteja tilanteita, joissa jonkun henkilön turvallisuus on uhattuna, koska opettajan on silloin hänen kokemuksensa perusteella vaikea pysyä kylmän rauhallisena ja puolueettomana. Toisinaan tulee hänen mukaansa sellaisia tilanteita, joihin ei yksinkertaisesti ole mitään valmista ajattelutapaa. Myös Opettaja 2:n mielestä on tärkeä tunnustaa, jos ymmärtää opettajana toimineensa väärin. Oppilaille voi hänen mukaansa osoittaa sen, että opettajakin on inhimillinen olento, joka ei ole aina oikeassa tai immuuni virheille. Hän lisää, että opettaja ei ole ulkopuolinen osa konflikteissa, vaan saattaa joskus olla hyvinkin kiinteästi osallinen, ja että myös opettajalla voi toisinaan "mennä tunteisiin". "Kun tällaisissa tilanteissa opettaja paikoittelee toimintaansa ja sopu osapuolten välillä saadaan aikaiseksi, voi se olla kaikille hyvin opettavasta ja lisätä ymmärrystä eri osapuolten välillä", Opettaja 3 täsmentää. Tulkitseen opettajan esimerkin olevan olennaisessa asemassa lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittymisen kannalta luokkahuoneessa (vrt. Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas 2017, 30; Greenberg & Jennings 2009, 493; Klemola & Mäkinen 2014, 4; López-Angulo

ym. 2021, 1). Opettajien 1 ja 2 tavat tuoda julki myös opettajan inhimillisyyttä voivat toimia kiusaamista ehkäisevänä, sillä opettajan empaattisella välittämällä voi olla tärkeä rooli kiusaamisen ehkäisyssä (ks. Kalandyk-Gallagher 2020, 193).

Näiden esimerkkien myötä haastateltavien keskuudessa herää keskustelua siitä, kokevatko haastateltavat toimivansa opettajina tavoilla, joilla he haluavatkin toimia. "Eksponentiaalisesti lähestyvä, mutta ei koskaan kohtaa", toteaa Opettaja 2. Opettaja 1 kokee olonsa usein hyvin riittämättömäksi ja kertoo, ettei hän yksinkertaisesti ehdi nähdä kaikkea. Hän harmittelee sitä, ettei ehdi isoissa opetusryhmissä kohtaamaan jokaista oppilasta haluamallaan tavalla. Hän kertoo, että on paljon sellaista, johon hän ei todellakaan pysty, vaikka haluaisi. Hän toivoo, että saisi tehdä töitä sellaisten ryhmien kanssa, joita hänen aivokapasiteettinsa pystyy käsittelemään. Hän haluaisi muistaa oppilaiden nimet koko vuoden, vaikka ei näkisikään kaikkia oppilaita joka opetusjaksossa, mutta hän kertoo ryhmiä olevan paljon ja ryhmäkokojen suuria. Hän kokee, että hänen on hyvin vaikeaa opettajana "kestää mukana". Opettaja 2 muistuttaa tässä kohtaa, että hän on itse viimeksi opettanut koulussa kaksi ja puoli vuotta sitten. "Muistot tunnetusti kulta", hän lisää. "Niin ja pitää ehkä muistaa, että mulla on viimeinen kouluviikko tässä menossa. Ehkä riittämättömyyden tunne on se niinkun päällimmäinen juuri nyt", Opettaja 1 toteaa. "Johonkin kohtaan sen joutuu vetämään sen rajan, mitä on kohtuullista vaatia itseltään", Opettaja 2 lisää. Näen tässä yhteyden systeemiälyyn, jonka mukaan suuret ryhmäkoot voivat hankaloittaa opettajan systeemiälykstä toimintaa. Opettaja voi hyvinkin ymmärtää oman asemansa ryhmässä ja oman vaikutuksensa muihin, mutta ei kykene toimimaan sujuvasti systeemin rakenteissa. (Vrt. Hämäläinen & Saarinen 2006, 5; Kontu 2004, 82–84.) Tulkitseen, että suurten ryhmäkokojen vaikutuksella opettajaan ja oppilaisiin voi olla myös kiusaamisen ehkäisyn kannalta haitallisia seurauksia.

Opettaja 2 pohtii kiusaamisen ja konfliktin määritelmiä. Hän kertoo, ettei näe pitkäkestoisista kiusaamista konfliktina, koska se ei hänen mielestään yleensä eskaloitu muutoin, kuin että kiusatuksi tullut saattaa päätyä tekemään jotakin: "Kiusatulta saattaa katketa pinna niin totaalisesti, että hän saa siitä lopulta vain itse lisää paskaa niskaan." Sen sijaan hän näkee konflikteina tilanteet, joissa sen osapuolet ovat enemmän tasavertaisia, ja joissa tapahtuu lähinnä jonkinlaista "kipinöintiä". Sellaiset tilanteet voivat hänen mielestään olla hienoja kasvun paikkoja. "Isolla porukalla yhtä yksilöä kohtaan tapahtuvaa henkistä väkivaltaa en näe mitenkään kasvun mahdollisuutena, vaan se pitäisi saada mahdollisimman vähiin, mielellään pois", hän jatkaa. Opettaja 1 kaipaa Opettaja 2:lta tarkennusta: "Mut eikö se tavallaan ole just se kasvu, että siitä päästään pois tai että se saadaan jollakin

tavalla ratkaisua?" Hän on Opettaja 2:n tavoin samaa mieltä siitä, että kiusaaminen pitää saada loppumaan, mutta näkee konfliktit - kiusaamistilanteet mukaan lukien - kasvun paikkoina, joissa opetellaan, miten konfliktitilanteita voitaisiin ratkaista eri osapuolia kuuntelemalla ja yhdessä asioista sopimalla. Opettaja 2 perustelee näkemystään sillä, että hän kertoo muistavansa paljon sellaisia tilanteita, joissa jonkun henkilön kiusaaminen on tullut ilmi monet kerrat ja tilanteisiin on puututtu, mutta kiusattu on saanut hänen mukaansa elinikäiset traumat. Opettaja 2 kertoo uskovansa enemmän ennaltaehkäisyyn. Tässä kohtaa puutun haastattelijana keskusteluun ja kysyn, voisiko konfliktit nähdä oppimisen paikkoina ja siten tärkeinä kiusaamisen ehkäisyn kannalta paremmin varhaiskasvatuksessa. "Joo, lapiolla päähän ja sitten puhutaan! Joo kyllä ilman muuta!", Opettaja 2 vastaa. Vasta aineiston analyysia tehdessäni aloin pohtia sitä, että eihän Opettaja 2 voi tietää hänen mainitsemansa kiusatun oppilaan saaneen kiusaamisesta elinikäiset traumat, sillä kyseinen oppilas on kaiketi edelleen lapsi, nuori tai nuori aikuinen. Näin jälkikäteen päättelen Opettaja 2:n tarkoittaneen, ettei hän tiedä asiaa varmuudella, mutta luulee oppilaan saaneen kiusaamisesta elinikäiset traumat. Tulkitsen Opettaja 1:n ja 2:n keskustelusta, että he ovat luultavasti hyvin samaa mieltä keskustelemistaan asioista, mutta saattavat mieltää kiusaamisen ja konfliktien käsitteet ainakin osittain eri tavoin.

Kukaan opettajista ei muista, että opiskelijoita olisi musiikinopettajakoulutuksessa harjaannutettu kiusaamisen käsittelyyn käytännön työelämässä. Opettaja 1 kertoo taitojen karttuneen vasta työtä tekemällä sekä työpaikan yleisten rakenteiden ja toimintamallien kautta. Koulussa, jossa hän tällä hetkellä opettaa, on käytössä VERSO ja RESTO -toimintamallit, joista VERSO:n hän kertoo olevan tarkoitettu helpommille tapauksille ja RESTO:n vähän pidempään kestäneille tapauksille, joiden selvittelyyn tarvitaan enemmän aikuista. Myös Opettaja 2 toteaa oppineensa kaiken kiusaamistapauksiin liittyvän vasta työelämässä. Hän kertoo itse olleensa se opettaja, joka toimi koulunsa opettajana VERSO:ssa. Hän muistelee VERSO:on tulleen vuodessa noin kolme oppilasta, jotka hän kertoo itse sinne laittaneen. Hän kokee, että VERSO:lla pääasiassa uhkailtiin: "Olkaa kunnolla tai joudutte versoon." Opettaja 2 kertoo näin tapahtuneen myös tapauksissa, jotka olisivat todellisuudessa jo kuuluneet VERSO:n käsiteltäväksi. Opettajat 1 ja 2 kertovat ymmärtävänsä, että heidän omista opiskeluaajoistaan on kulunut niin pitkä aika, etteivät he voi varmuudella sanoa, mitä silloin käsiteltiin ja mitä ei. Opettaja 3:n valmistumisesta musiikin maisteriksi on sen sijaan vasta muutama vuosi, ja hän kertoo muistavansa hyvin, mitä opinnot sisälsivät.

Valitettavan vähän ylipäättään minkään haastavien tilanteiden kohtaamisesta. Se, että me ollaan kyllä opeteltu soittamaan se a-molli tosi hyvin ja paljon muuta monella soittimella ja kaikkea kivaa ja hienoa oppiaineen sisällöstä, ja olen siitä äärimmäisen kiitollinen, mutta se koulun arki mikä siellä on vastassa... niin sen tajuaa että se a-molli on kyllä tosi pieni osa siitä mitä kaikkea muuta siellä tarvitaan, hän muistelee.

Opettaja 3 lisää vielä, että toivoisi opintojen sisältävän haastavien tilanteiden kohtaamista paljon enemmän, koska ne ovat niin iso osa työn arkea. Opettaja 3 kertoo ymmärtävänsä, että opettajaopiskelijoille on mahdotonta antaa sellaista "työkalupakkia", jonka avulla opettaja takuuvarmasti pärjää haastavissa tilanteissa. Hän ehdottaa, että joku kokenut ammattilainen voisi tulla kouluun juttelemaan ja kertomaan esimerkkitalanteista, joita kouluissa on tullut vastaan, ja siitä, kuinka tilanteista kouluissa selvittiin. Opettaja 1:n mielestä Opettaja 3:n idea on hyvä, ja hän kuvailee yhtä mahdollista harjoiteltavaa tilannetta:

Vaikkapa ennen opetusharjoittelua voitaisiin kuvitella tilanne, jossa oppilaat eivät halukaan soittaa sitä a-mollia tai jos ne ei lähdekään laulamaan, vaan heittävätkin aivan ranttaliksi. Niin miten siinä tilanteessa voi opettajana tai opetusharjoittelijana toimia. Sellaisia harjoituksia, miten opettajana kohtaa tunteet, kun joku ei teekään niin kuin mä haluan, vaan tekee jotain ihan muuta.

Sen lisäksi, että tällaisen harjoituksen kautta on mahdollista tarkastella toimintatapoja, joilla musiikinopettajan on mahdollista saada kaoottinen tilanne haltuun ja päästä opetuksessa eteenpäin, harjoitus sisältää tulkintani mukaan myös konkreettista opettajan tunnetaitojen opettelua ja käsittelyä. Opettaja 3:n mielestä keinot käsitellä haastavia tilanteita voivat olla hyvin monipuolisia. Jokainen opettaja tekee hänen mukaansa työtään omalla persoonallaan, jolloin yksi toimintamalli ei toimikaan kaikille opettajille. Hän lisää, että toinen opettaja voi "vitsin heiton" keinoin saada helpotettua tilannetta, ja toisella vitsailu ei toimi ollenkaan. Opettaja 1 on samaa mieltä ja ajattelee, että erilaisten tilanteiden harjoittelun myötä opettajaopiskelija voi oppia löytämään hänen yksilöllisiä, omia tapojaan toimia ja hänen omaa opettajuuttaan. Myös tässä näen yhteyden systeemiälykkyyteen, jonka ajatellaan muotoutuvan nimenomaan yksilön omakohtaisten oivallusten kautta (ks. Fischer 2006, 107). Tulkitsen, että musiikinopettajan systeemiälykkyys voi kehittyä harjoittelemalla, työtä käytännössä tekemällä ja omaa toimintaa refleктоimalla ja muilta saa-

dun palautteen kautta, sekä keskustelemalla tilanteista kollegojen kanssa siten, että opettaja saa niihin erilaisia näkökulmia. Opettaja 2 ajattelee, että kiusaamista pitäisi ehdottomasti käsitellä enemmän opettajakoulutuksessa. Hänen mielestään myös kaikkien aineenopettajien pitäisi ymmärtää olevansa kasvattajia. Opettaja 1:n mielestä nimenomaan aineenopettajakoulutuksessa pitäisi käsitellä kiusaamista ja haastavia tilanteita enemmän. "Mä luulen, että luokanopettajakoulutuksessa on vähän toisenlainen lähestymistapa. Aineenopettajakoulutuksessa on semmoinen vaara, että tuijotetaan siihen oman aineen hallintaan ja sitten yleinen pedagogiikka ja kasvattaminen jää vähän vähemmälle", hän pohdii. Opettaja 3 myötäilee: "Se on kuitenkin aika vahvasti vastassa se, että siellä sitten kasvattamassa ollaan ja sillä a-mollilla ei ihan kaikkea vielä ratkaista."

Aineiston analyysi osoittaa suurten ryhmäkokojen vaikeuttavan opettajien mahdollisuuksia havainnoida luokkaa ja kohdata oppilaat yksilöinä, mikä hankaloittaa opettajien systemiälykästä toimintaa ja vaikuttaa samalla opettajan henkilökohtaisiin merkityksellisyyden kokemuksiin. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettaja saattaa toisinaan olla itse osa konfliktia ja akuutissa kiusaamistilanteessa myös tulkita ja selvittää tilannetta väärin. Virheen tullessa ilmi, opettajan on tärkeää sanoittaa oma virheellinen toimintansa ja pyytää asianosaisilta anteeksi. Haastatteluaineiston perusteella tulkitsen, että opettajan kyky tulkita konflikteja ja hänen omat tapansa toimia haastavissa tilanteissa kehittyvät vuosien työkokemuksen myötä. Konflikteista kasvun paikkoina kouluissa heräsi haastattavien välillä osittain eriäviä ajatuksia, mutta kaikki olivat samaa mieltä siitä, että ainakin varhaiskasvatuksessa konfliktit tulisi nähdä oppimismahdollisuutena. Aineiston analyysi osoittaa, että tarve haastavien tilanteiden käsittelyyn ja tarvittavien valmiuksien harjaannuttamiseen etenkin aineenopettajakoulutuksessa on merkittävä.

5 Päätelmät ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa tarkastelin musiikin aineenopettajien näkemyksiä ja kokemuksia koulussa esiintyvistä kiusaamisesta ja siihen puuttumisesta. Tutkimukseni tavoitteena oli lisätä ymmärrystä kiusaamisesta ilmiönä ja musiikinopettajan toiminnan mahdollisuuksista kiusaamisen vastaisessa työssä. Analysoin kiusaamisen ehkäisyä ja musiikillista yhteistoimintaa systeemiälykkyyden näkökulmasta sekä tarkastelin musiikillisen toiminnan mahdollisuuksia yksilön tunnetaitojen vahvistamisessa. Tutkimuskysymykseni oli:

Minkälaisia kokemuksia ja näkemyksiä musiikinopettajilla on kiusaamisen ilmenemisestä sekä kiusaamista ehkäisevistä käytänteistä peruskouluissa ja lukioidissa?

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että ryhmän dynamiikka ja siten myös mahdollinen kiusaaminen voivat ilmetä musiikintunneilla selvästi tuntien toiminnallisen luonteen vuoksi esimerkiksi arkuutena näyttää taitoja, laulamattomuutena tai syrjintänä yhteissoitossa. Tulosten perusteella kiusaamisen ehkäisyssä korostuu musiikinopettajan pedagoginen osaaminen. Hyvin oleellista on opettajan kyky ymmärtää ryhmädynamiikkaa ja nähdä erilaisia toiminnan mahdollisuuksia. Musiikinopettajalla on mahdollisuus järjestää ryhmiä eri tavoin eri tilanteissa ja soveltaa toimintaa kulloisenkin ryhmän dynamiikan tarpeita vastaamaan. Kiusaamista ehkäistäkseen musiikinopettajan tulee pyrkiä vaikuttamaan ryhmän toimintakulttuuriin ja siinä vallitseviin normeihin. Hänen on tärkeää korostaa luokassa yhdessä tekemisen arvoa ja pyrkiä lisäämään oppilaiden yhteenkuuluvuuden tunnetta esimerkiksi asettamalla ryhmälle tavoitteita yhdessä oppilaiden kanssa. Lisäksi opettajan tulee vahvistaa oppilaiden merkityksellisyyden kokemuksia jakamalla heille vastuuta ja osoittamalla jokaisen oppilaan panoksen olevan tärkeä ja arvokas. Aineiston analyysi osoittaa, että musiikinopettajalla on valtaa vaikuttaa siihen, syntyykö tunneilla kiusaamistilanteita tai konflikteja. Opettajajohtoinen opetustapa voi ehkäistä kiusaamistilanteiden ilmaantumista, ja luovat työskentelytavat luokassa puolestaan tuovat kiusaamisen herkemmin esiin. Tulosten perusteella musiikinopettajan tulee tarkastella kriittisesti oppimista ja käyttämiään toimintamalleja ja soveltaa niitä vastaamaan eri ryhmien tarpeita. Suuret ryhmäkoot vaikeuttavat musiikinopettajaa havainnoimasta luokkaansa sekä tuntemasta ja kohtaamasta oppilaitaan, mikä voi johtaa opettajan omiin merkityksettömyyden tuntemuksiin. Tutkimustulokset osoittavat pedagogisesti taitavan opettajan johdolla tapahtuvan musiikillisen toiminnan ja tarkoin valikoidun musiikin mahdollisuu-

det tunnetaitojen kehittymisen ja vahvistamisen tukena ja siten niiden mahdollisuudet toimia kiusaamista ehkäisevästi. Ammattitaitoisesti organisoitu musiikillinen toiminta voi lisätä myös yksilöiden empatiaa ja kykyä huomioida muita ihmisiä. Musiikinopettajan on mahdollista musiikillinen toiminnan keinoin viljellä luokassa sellaista keskustelukulttuuria ja tapaa ilmaista mielipiteitä, joka on muita ihmisiä arvostavaa ja kunnioittavaa. Näiden kykyjen omaksumisen kannalta suuri merkitys on sillä, kuinka opettaja itse kommunikoi luokassa ja millä tavoin hän osoittaa empatiaa muita kohtaan. Koulun yhteiset, kiusaamiseen puuttumiseksi luodut toimintamallit, joita myös noudatetaan, ovat aineiston analyysin perusteella olennaista kiusaamisen ehkäisyn kannalta. Tutkimuksen mukaan konfliktitilanteissa opettajan on oltava selkeä ja suorapuheinen, mutta tutkimukseen haastatellut musiikinopettajat ymmärtävät konfliktitilanteiden mahdollisuudet toimia myös kasvun paikkoina sen eri osapuolille. Tutkimuksen tulokset osoittavat tarpeen haastavien tilanteiden käsittelyyn ja tarvittavien valmiuksien harjaannuttamiseen musiikinopettajakoulutuksessa.

Tutkimuksen tuloksissa korostuu musiikinopettajan merkitys kasvattajana. Musiikinopettaja voi kiusaamista ehkäistäkseen hyödyntää monenlaista musiikillista toimintaa, mutta akuuteissa kiusaamistilanteissa kaikilla koulun opettajilla pätee samat kiusaamiseen puuttumisen toimintatavat. Jokaisella opettajalla on lain velvoittama vastuu puuttua havaitsemaansa kiusaamiseen. Tämä tulisi ymmärtää erityisesti musiikinopettajakoulutuksessa, jossa huomio saattaa olla pääasiassa opetettavan aineen sisällöissä. Musiikinopettajien, ja myös muiden aineenopettajien pitäisi ymmärtää olevansa kasvatustyössä ja ottaa kasvatamisesta enemmän vastuuta, ja aineenopettajakoulutukseen tulisi tulkintojeni mukaan viivyttämättä sisällyttää haastavien tilanteiden käsittelyä ja yleisten turvataitojen opettamista. Haastavien tilanteiden käsittelyyn olisi luontevaa sisällyttää myös opettajan tunnetaitojen harjaannuttamista.

Haastatteluaineiston perusteella tulkitsen, että musiikintuntien toiminnallisuuden vuoksi musiikinopettajalla voi olla muita aineenopettajia paremmat mahdollisuudet havaita luokassa ilmenevää kiusaamista. Ehdotan, että havaitessaan kiusaamiseen viittaavaa käytöstä tai aistiessaan turvatonta ilmapiiriä jossakin ryhmässä, musiikinopettajat olisivat rohkeasti yhteydessä ryhmän luokanvalvojaan tai luokanopettajaan - koulun kiusaamisenvastaisista toimintatavoista riippuen. Musiikinopettaja saattaa toisinaan arvioida tilanteen väärin, mutta ajattelen musiikinopettajien ja luokanvalvojien välisen keskustelun olevan joka tapauksessa hyväksi molemmille oppilaiden ja heidän ryhmänsä dynamiikan tunteamisen kannalta.

Musiikinopettajalle systeemiälykkään toiminnan saavuttaminen voi kuulostaa työläältä ja aikaa vievältä prosessilta. Systeemiälykäs toiminta muotoutuu yksilöiden omakohtaisten kokemusten kautta (Fischer 2006, 107), joten oikopolkua sen saavuttamiseksi ei kenties ole. On myös muistettava, että jokaisen uuden ryhmän kanssa toiminta on arvioitava aina uudestaan. Johdannossa kirjoitin siitä, kuinka opettaja on erityisessä asemassa kiusaamisen ehkäisyn suhteen, sillä hän työskentelee luokkansa kanssa joka päivä (ks. Salmivalli 2010, 32). Näin on toki alakoulussa luokanopettajalla, mutta musiikinopettajalla on yleensä useita ryhmiä, joita hän näkee harvemmin. Yläkouluissa ja lukiossa opettajan mahdollisuudet systeemiälykkääseen toimintaan vaikeutuvat entisestään opetuksen kurssimuotoisuuden seurauksena. Helposti voi käydä niin, että siinä vaiheessa kun musiikinopettaja alkaa viimeinkin hahmottaa ryhmää ja oppii muistamaan opiskelijoiden nimet, kurssi päättyy. Näen myös tämän vuoksi ensisijaisen tärkeänä, että musiikinopettaja olisi keskustellut ryhmän luokanvalvojan kanssa ennen kurssin alkamista, jolloin kurssin alkaessa musiikinopettajalla olisi jo vähän käsitystä siitä, minkälaisen ryhmän kanssa hän alkaa työskennellä. Toisaalta musiikin kurssin ajoittuessa syksylle koulun alkuun, saattaa ryhmä olla aivan yhtä uusi niin musiikinopettajalle kuin luokanvalvojallekin, jolloin keskustelu voi olla vielä merkityksellisempää myös luokanopettajan kannalta.

Toin tutkimuksessani esiin lukion musiikinopettajan haasteita toimia systeemiälykkäästi isoissa opetusryhmissä, jotka vaihtuvat kohtalaisen tiuhaan. Tutkimustulosten perusteella päättelen, että musiikinopettajan systeemiälykkään toiminnan mahdollistaminen lähtee koulun rakenteista. On turvattava opettajien työhyvinvointi ja heidän mahdollisuutensa kokea oma työnsä merkitykselliseksi. Kouluissa tulee panostaa opettajien kollegiaaliseen ja koulun johdon taholta tulevaan tukeen. Työnsä uuvuttamat opettajat ovat haitaksi paitsi itselleen, myös oppilaiden hyvinvoinnille. Tulkitseen, että uupunut opettaja ei välttämättä jaksa käsitellä omia tunteitaan rationaalisesti tai hallita niitä, jolloin hänen kapasiteettinsa kohdata empaattisesti muita ihmisiä vähenee (vrt. Greenberg & Jennings 2009, 492). Lisäksi on tehtävä muitakin sellaisia muutoksia, jotka mahdollistavat oppilaiden nähdyksi ja kuulluksi tulemisen oppitunneilla. Systeemiälykkään toiminnan ja siten myös kiusaamisen ehkäisyn kannalta tarvitaan pienempiä opetusryhmiä, jolloin musiikinopettajalla on tunneillaan enemmän voimavaroja ja aikaa havainnoida opetettavaa ryhmää ja kohdata jokainen oppilas yksilönä (vrt. Kontu 2004, 82–83).

Kiusaajat kaipaavat tutkitusti huomiota (Nurmi ym. 2008, 105), ja musiikinopettajalla on mahdollisuus kohdistaa heihin sellaista myönteistä huomiota, joka ei millään tavalla liity

kiusaamiseen. Kiusaajan oma epävarmuus voi toisinaan olla kiusaamisen taustalla (Gourneau 2012, 118), jolloin onnistumisen kokemukset esimerkiksi musiikillisen toiminnan kautta voivat vahvistaa hänen itsetuntoaan kestävämmällä tavalla. Myös kiusattu saattaa kaivata tukea itsetuntonsa vahvistamiseen ja rakentumiseen sekä neuvoja siihen, miten hän voi itse toimia kiusaamisen hillitsemiseksi tai loppumiseksi. En tarkoita, että kiusatun pitäisi pyrkiä muuttamaan persoonaansa, mutta hänelle voisi olla hyötyä konkreettisista, varmuutta tuovista toimintatavoista kiusaamistilanteissa, jolloin hän ei toistuvasti vain alistuisi kiusaajan kohtelulle. Olisi kiinnostavaa tutkia, millainen toiminta kiusatulta kiusaamistilanteissa tukahduttaa kiusaamista tehokkaimmin. Joka tapauksessa musiikinopettajan voi tulkintani mukaan olla mahdollista musiikillisen toiminnan kautta tuottaa myös kiusatulle onnistumisen kokemuksia ja tällä tavoin tukea hänen itsetuntoaan.

Musiikinopettaja voi järjestää toimintaa siten, että oppilailla on mahdollisuus irtautua heille ryhmässä mahdollisesti muotoutuneista normeista (vrt. Frydenberg & Lodge 2005; Nickerson ym. 2008; Salmivalli 2010; Smith 2013). Kiusaajat, kiusatut ja kaikki muutkin oppilaat voivat tulla kohdelluiksi ja nähdyiksi aivan muissa rooleissa kuin esimerkiksi juuri kiusatun ja kiusaajan rooleissa. Tulkintani mukaan tämä vaatii sen, että myös opettaja itse on kykenevä näkemään oppilaat näiden asetelmien läpi. Pidän erittäin hyvänä ideana yhteisöllisyyden muotoutumisen ja oppilaiden ryhmään sitouttamisen kannalta sitä, että musiikinopettaja luo jokaisen ryhmän kanssa yhteiset tavoitteet. Tärkeää on myös se, että musiikinopettaja painottaa jokaisen oppilaan merkitystä ryhmän toiminnan kannalta, jatkuvasti kannustaen ja korostamalla myönteisiä asioita. Oppilaat voidaan sitouttaa toimintaan paremmin jakamalla heille vastuutehtäviä, jotka voivat olla toisinaan hyvin pieniä. Tällainen ruokkii onnistumisen ja merkityksellisyyden kokemuksia ja näin myös kiusaajalle voi tulla tunne siitä, että hän on tehnyt jotain hyvää ryhmän toiminnan eteen, ja lisäksi hän voi nähdä itsensä erilaisessa valossa, kuin missä hän on tottunut itsensä näkemään. Kiusaaja saattaa havaita, että huomiota on mahdollista saada muutenkin kuin muita alistamalla. Oppilaiden voi tutkitusti olla hyvin vaikea päästä irtautumaan niistä rooleista, jotka heille on ryhmässä muotoutunut tai muotoutumassa (Frydenberg & Lodge 2005, 332; Salmivalli 2010, 26), mutta musiikinopettaja voi valitsemillaan toimintatavoilla tukea rooleista irtautumista tai ehkäistä niiden muotoutumista tai vahvistumista. Oppilaiden systeemiälykäs toiminta voi musiikintunneilla kehittyä, kun he oppivat havaitsemaan ja ymmärtämään oman toimintansa vaikutuksia muihin (vrt. Fischer 2006, 107; Hotulainen ym. 2005, 146). Tulkitsen, että musiikinopettajan systeemiälykäs toi-

mintaa on näin ollen havaita erilaisia toiminnan mahdollisuuksia ja auttaa oppilaita havaitsemaan näitä vuorovaikutuksellisia kytköksiä. Hänen tulee myös pohtia, millä tavoin yhteisöllisyyden saavuttamiseksi ryhmätoimintaa viritellään kunkin ryhmän kanssa. Yhteisöllisyyden kannalta tulee tarkastella sitä, kuinka saada todella jokainen ryhmän jäsen kokemaan olevansa tärkeä osa ryhmää, sillä myös hyvin vahvan yhteisöllisyyden omaavasta ryhmästä saattaa joku jäädä ulkopuolelle, jolloin ulkopuolisuuden kokemus voi olla entistä voimakkaampi. Systeemiälykkään opettajan on ymmärrettävä oman toimintansa vaikutus ryhmään ja osattava tarkastella sitä kriittisesti (ks. Hämäläinen & Saarinen 2006, 5). Tutkimustulosten perusteella ajattelen, että musiikinopettaja ei esimerkiksi voi onnistuneesti opettaa oppilaille sellaista toimintaa tai välittää sellaisia arvoja, joita hän ei itse toiminnallaan edusta. Ne tavat, joilla esimerkiksi hyvät tunnetaidot omaava systeemiälykkäs opettaja kommunikoi oppilaidensa kanssa, opettaa heille myös myötätuntoista ja välittävää ihmisyyttä. Jossakin tilanteessa huonosti toimineen oppilaan on tärkeä kuulla opettajalta, että vaikka opettaja ei hyväksy oppilaan toimintaa, hän arvostaa oppilasta ja hyväksyy hänet ihmisenä. On tärkeää osata opettajana antaa oppilaalle anteeksi ja myös pyytää anteeksi, jos ymmärtää itse opettajana tehneensä virheen. Tulkitsen, että tällainen pyrkimys opettajan oman toiminnan parantamiseen antaa oppilaille hyvää esimerkkiä ja mahdollisuuksia heidän tunnetaitojensa kehittymiseen.

Systeemiälykkäs musiikinopettaja osaa arvioida toiminnan mahdollisuuksia myös sen osalta, milloin on parempi toimia opettajajohtoisesti ja milloin antaa vastuuta toiminnasta oppilaille, tai missä tilanteissa on hyvä antaa tilaa luovalle toiminnalle (vrt. Kulovesi 2006, 43–44). Aineiston analyysin mukaan opettajajohtoinen toiminta voi olla oppilasveitoista toimintaa parempi vaihtoehto kiusaamisen hillitsemisen kannalta. On kuitenkin syytä pohtia, kuinka paljon opettajajohtoinen toiminta vain estää tai "piilottaa" kiusaamisen ilmenemisen musiikintunneilla, mutta ei varsinaisesti ehkäise tai vähennä sitä. Kun musiikintunti on sinnitelty loppuun, kiusaaminen voi leimahtaa heti luokan ulkopuolella. Toisaalta systeemiälykkäs opettaja voi opettajajohtoisin menetelmin mahdollistaa sen, että toiminnan kautta oppilaat näkevät toisensa eri tavalla kuin mihin he ovat tottuneet. Opettaja voi pyrkiä myös lisäämään ryhmän yhteisiä onnistumisen kokemuksia ja ryhmän yhteisöllisyyttä, jolloin opettajajohtoinen systeemiälykkäs toiminta voi tulkintani mukaan olla kiusaamista ehkäisevää. Musiikinopettajan tulee siis ymmärtää eroja kiusaamisen ehkäisyn ja kiusaamisen piilottamisen välillä.

Haluaisin ymmärtää vielä paremmin sitä, missä määrin musiikinopettajana on hyvä antaa konfliktien tapahtua ja kuinka paljon tulisi pyrkiä ehkäisemään niitä työrauhan ja tuntien

sujuvuuden vuoksi. Haastatteluaineiston perusteella tulkitsen, että on parempi, jos konflikteja tapahtuu opettajan läsnäollessa, kuin jos ne tapahtuvat vain oppilaiden kesken. Johdannossa kirjoitin siitä, miten konfliktit ovat edellytys demokratialle, ja myöhemmin käsitteellisessä viitekehyksessä sekä tuloksissa konflikteista oppimisen paikkoina silloin, kun opettaja niitä taitavasti käsittelee. Tulkitsen, että konfliktit voivat olla tunnetaitojen kehittymisen lisäksi hyvin tärkeitä edistämään demokratiakasvatusta, jolle vaikuttaisi olevan maailmanpoliittisestikin tarvetta. Suomessa kansa on hyvin polarisoitunut melko lyhyessä ajassa, minkä ajattelen vaativan pikaisia toimia. Oppilaita tulisi opettaa kouluissa huomioimaan ja kunnioittamaan toisiaan ja ilmaisempaan mielipiteitään asiallisesti. Sosiaaliset suhteet voivat lasten ja nuorten maailmassa olla todella monimutkaisia ja tuskastuttaviakin. Aikuiset opettavat, että ketään ei saa jättää ulkopuolelle ja kaikille pitää olla kaveri, ja taas toisaalta aikuisille nykyään paljon opetetaan, kuinka heidän pitäisi ympäröidä itsensä vain hyvää energiaa tuovilla ihmisillä. Eivät lapsetkaan voi tykätä kaikista lapsista, niin kuin emme me aikuisetkaan pidä kaikki toisistamme. Lasten on demokratian säilymisen ja myös kiusaamisen ehkäisyn kannalta tärkeää oppia, että vaikka toisesta ihmisestä tai hänen mielipiteistään ei juuri pitäisi, häntä tulee silti kohdella arvostavasti.

Kun lapsen tunnetaidot vahvistuvat, hän voi oppia toimimaan rakentavasti erilaisissa tilanteissa (esim. Klemola & Mäkinen 2014, 1). Vaikka kuinka ärsyttäisi tai vihastuttaisi, omia tunteita voi oppia hallitsemaan siten, että ei satuta toista puheillaan tai teoillaan. Pedagogisesti taitavan musiikinopettajan johdolla toteutetulla musiikillisella toiminnalla ja musiikin kautta on mahdollista monella tapaa käsitellä tunteita ja vahvistaa lasten tunnetaitoja (Campayo-Muñoz & Cabedo-Mas 2017; Clarke ym. 2015; Epelde-Larrañaga ym. 2020, 11; Greenberg ym. 2015; Kalandyk-Gallagher 2020; Koelsch 2014, 170; Lair 2015; Saarikallio 2009; Váradi 2022, 8), mikä puolestaan voi ehkäistä kiusaamista (esim. Arató ym. 2020, 7; Kalandyk-Gallagher 2020, 193). Aineiston analyysin perusteella tulkitsen, että kaikki yksilöstä lähtöisin oleva toiminta ei kuitenkaan voi perustua tunteille, koska toisinaan meistä jokainen kokee esimerkiksi kielteisiä tunteita muita ihmisiä kohtaan. Opettajan on tärkeää opettaa oppilailleen asioita myös siltä pohjalta, että jonkinlaiset asiat ovat yksinkertaisesti oikein ja jotkut väärin. Tarkoitan tällä käytöstapoja, joihin oman käsitykseni mukaan sisältyy ymmärrys siitä, kuinka toisia ihmisiä kohdellaan. Opettajan tulisi voida vaatia tällaisten tapojen noudattamista.

Tutkimustulokset herättivät minut ajattelemaan sitä, että musiikinopettajan on oltava tarkka siitä, kuinka syvällisesti hän alkaa selvittää oppilaiden musiikintunneilla mahdol-

lisesti heräviä tunteita. Tunteiden sanaton käsittely, jota jokainen oppilas voi tehdä yksinään, voi olla tehokas ja toisinaan myös järkevämpi vaihtoehto. Musiikinopettajalla on vastuu valita toiminta sisältöineen, ja hänellä voi olla toiminnan taustalla ajatus esimerkiksi jonkun tietyn tunteen tai tietynlaisten ajatusten herättely. Ajatuksia ja tunteita ei kuitenkaan aina ole tarve lähteä avaamaan yhteisesti. Musiikinopettajan ei ole järkevää pyrkiä toimimaan terapeutina oppilailleen, koska hän ei ainakaan musiikinopettajan koulutuksella ole myös terapeutti. Ajattelen kuitenkin, että musiikinopettaja voi antaa oppilaille mahdollisuuden tunteiden sanallistamiseen. Opettajan olisi hyvä keskustella oppilaiden kanssa myös siitä, että vaikka koulumaailma saattaa tuntua tunteiden näyttämisen kannalta vaikealta paikalta, ihminen on tunteva olento, ja musiikki herättää ihmisissä väistämättä jotakin tuntemuksia. Minulle itselleni on opettajana tärkeää mahdollisuuksieni mukaan kuunnella, jos oppilaalla on halu avautua minulle vaikkapa tunnilla heränneisiin tunteisiin liittyen. Tahdon osoittaa, että olen kiinnostunut ja välitän, ja mielestäni on syytä ymmärtää, että oppilas saattaa herkistyä aiheen äärellä ja on halukas puhumaan vain siinä hetkessä, ja kenties juuri minulle. Herkkyys avautua voi olla ohi piankin tunnin jälkeen. Minun tehtäväni on musiikinopettajana tunnistaa oman ammattitaitoni rajat ja ohjata oppilas tarpeen vaatiessa toisenlaisen avun pariin.

Sen lisäksi, että oppilaille herää henkilökohtaisia tunteita musiikintunneilla, kannustaisin musiikinopettajia pohtimaan keinoja saada oppilaat kääntämään katsettaan muihin ja muiden huomioimiseen. Olen pohtinut paljon nykyajassamme korostunutta yksilökeskeisyyttä, jolla uskon olevan monenlaisia yksilöiden ja ryhmien hyvinvointiin kielteisesti vaikuttavia seurauksia. Omien tunteiden tunnistaminen on toki lähtökohta toisen ihmisen tunteiden ymmärtämiselle, mutta en kannata musiikintunneilla jatkuvaa, pelkästään jokaisen omien tunteiden tunnustelua, vaan haluaisin opettajien herättelevän musiikin ja musiikillisen toiminnan kautta myös empatiaa oppilaissa. Tällainen on mahdollista musiikintunneilla kaiken toiminnan lomassa (esim. Burnard ym. 2012; Greenberg ym. 2015, 80, 484; Lair 2015, 59), mutta tämän tutkimuksen tulosten mukaan myös esimerkiksi laulujen sanojen kautta. Empatia saa huomiota enenevässä määrin useilla eri aloilla. Politiikassa Yhdysvaltojen entinen presidentti Barak Obama on jo vuodesta 2001 lähtien puheissaan nostanut empatiavajeen yhdeksi suurimmista yhteiskunnallisista ongelmista (Clarke ym. 2015, 62). Suomessakin on havahduttu empatian merkitykseen, ja jotkut asiantuntijat väittävät sen puutteen olevan seurausta ainakin tiettyjen arvojen, kuten yksilökeskeisyyden sekä pärjäämisen korostamisesta, sekä sosiaalisessa mediassa vallitsevasta ilmapiiristä (Savolainen 2016). Tulkitsemisen lähtökohtaisesti hyväksi asiaksi, että kouluihin

on lisätty tunnetaitojen opettamista, mutta toivon, että tunnetaitoja opeteltaessa empatialle annettaisiin sen ansaitsema huomio. Lisäksi näen, että keskustelua musiikkikasvatuksen asemasta tunnetaitojen luontaisena vahvistajana tulisi käydä enemmän.

Demokratiakasvatuksen ja kiusaamisen ehkäisyn merkitys korostuu myös suhteessa siihen tosiasiaan, että Suomi tulee olemaan tulevaisuudessa asukkailtaan entistä monimuotoisempi. Suomeen muuttaa enemmän hyvin erilaiset taustat omaavia ja myös erilaisia uskontoja harjoittavia ihmisiä, joiden täytyy jollakin tapaa pystyä toimimaan yhdessä niin keskenään kuin kantasuomalaisten kanssa. Väkivaltaa kohtaavat korostuneesti maahanmuuttajataustaiset lapset ja nuoret, joten jos suunta säilyy entisellään, väkivalta tulee tilastojen valossa entisestään lisääntymään.⁸ Tämä saa minut pohtimaan yhteiskuntamme epäonnistumista maahanmuuttajataustaisten ihmisten osallistamisessa yhteiskuntamme tasavertaisiksi jäseniksi ja myös kouluissa valitettavan yleisen rasismien merkitystä osana ilmiötä. Musiikkikasvatus ei voi tehdä ihmeitä yksinään, mutta koska musiikillinen toiminta voi yhdistää ihmisiä (Lair 2015, 57; Rinde & Kenny 2021, 630; Saarikallio 2009, 225) ja aikaansaada keskustelua ja ymmärrystä ihmisten välillä (Clarke ym. 2015, 62), sitä voitaisiin hyödyntää enemmän ulkomaalaistaustaisten lasten ja nuorten sitouttamisessa ja osallistamisessa yhteiskuntaan. Olisi kiinnostavaa tutkia lisää sitä, minkälaisia mahdollisuuksia musiikkikasvatuksella on yhdistää eri taustoista tulevia ja myös eri uskontoja harjoittavia ihmisiä (vrt. Liebkind 2022). Musiikkikasvatus eri oppilaitoksissa ei kuitenkaan muuta riittävästi ja riittävän nopeasti meitä tällä hetkellä ympäröivää maailmaa. Tutkimusta voisi jatkaa tarkastelemalla, millaiseksi ulkomaalaistaustaiset lapset ja nuoret kokevat ihmisten suhtautumisen heihin musiikillisessa ryhmässä ja sen ulkopuolella. Minua tutkijana kiinnostaisi tietää, vähentääkö ammattitaitoisesti toteutettu musiikillinen toiminta maahanmuuttajataustaisten kokemia kiusaamista musiikillisessa ryhmässä, ja minkälaisia vaikutuksia toiminnalla on heidän minäpystyvyyden ja osallisuuden kokemuksiin yleisesti. Tutkimuksessa voisi pidemmällä aikavälillä tarkastella myös sitä, minkälaisia mahdollisia vaikutuksia musiikillisella toiminnalla on näiden lasten/nuorten elämään musiikillisen toiminnan ulkopuolella. Tällainen tutkimus voisi perustua haastatteluihin ja havainnoiteihin.

⁸ Maahanmuuttajataustaiset nuoret saattavat joutua väkivaltaisiin tilanteisiin myös itsenäisesti, ja he käyttävät suomalaisnuoria enemmän päihteitä. (Ks. Helsingin Sanomat 3.2.2024.)

Tätä tutkimusta tehdessäni olen kokenut haasteelliseksi lasten ja nuorten keskuudessa ilmenevän kiusaamisen tarkastelun erillisenä yhteiskunnan muissa rakenteissa ilmenevästä kiusaamisesta. Aikuisten keskuudessa kiusaamisesta puhutaan usein henkisenä tai fyysisenä väkivaltana, ja ajattelen, että voisi olla perusteltua käyttää myös kouluissa termiä kouluväkivalta koulukiusaamisen sijaan. Kun joku aikuinen esimerkiksi kertoo olevansa puolisonsa kiusaama, kuulostaa se mielestäni huomattavan paljon kevyemmältä, kuin jos hän kertoo puolisonsa olevan väkivaltainen häntä kohtaan. Pidän huolestuttavana sitä, että vain noin puolet kiusatuista lapsista kertoo kiusaamisesta jollekin toiselle ihmiselle. Kiusattu saattaa kokea häpeää kiusaamisesta ja asian käsittely saattaa myös pelottaa. Useat kiusatut ovat kokeneet aikuiselle kertomisen myös hyödyttömäksi. (Mannerheimin lastensuojeluliitto 4.8.2023.)⁹ Tulkitsem, että kouluissa aikuisten tulisi suhtautua kiusaamiseen vakavasti ja pyrkiä todella ymmärtämään, minkälaisesta tilanteesta milloinkin on kyse. Aikuisten vähättelevä asenne voi helposti aiheuttaa sen, ettei lapsi kerro kiusaamisesta enää jatkossa.

Tutkimustulosten perusteella tulisi kiinnittää huomiota siihen ympäristöön, jossa lapset ja nuoret elävät. Kiusaamisessa on kyse kaikki yhteiskunnan tasot ja ikäluokat - kaikenlaiset systeemit - läpäisevästä ongelmasta. Kirjoitin tutkielmani käsitteellisessä viitekehysessä siitä, kuinka oppilaiden perhesysteemit saattavat sekoittaa luokkasysteemiä (ks. Kontu 2004, 82–84). Koulukiusaamisesta keskusteltaessa, toivoisin aikuisten yrittävän asettua lasten asemaan ja nähdä maailmaa heidän perspektiivistään. Ei vaadi suurta ponnistelua ymmärtää, että me aikuiset toimimme lasten tärkeimpänä esimerkkinä. *Sosiaalisen oppimisen teoriaa* (Bandura 1977) mukaillen tulkitsem, että lapset ja nuoret omaksuvat aikuisilta sen, kuinka toisista ihmisistä puhutaan ja kuinka toisille puhutaan. Aikuisten keskuudessa kiusaamista tapahtuu kaikkialla, mutta sosiaalisessa mediassa sitä voi todistaa kuka vain, jatkuvasti. Sosiaalinen eristäminen, nimittely, uhkailu, painostaminen ja alistaminen eri tavoin ovat tuttuja ilmiöitä aikuisten välisen kiusaamisen keinovalikoimassa. Vaikka aikuinen ei kiusaisikaan ketään suoraan, hän saattaa puhua kotona joistakin ihmisistä tai ihmisryhmistä hyvinkin rumasti. Toisinaan myös opettajista puhutaan

⁹ Saman huolen tuo esiin myös Turkka (2022), jonka mukaan kouluterveyskyselyiden perusteella joka kolmannes kiusaamistapaus on pahentunut sen jälkeen, kun kiusaamisesta on kerrottu aikuisille. Tällainen johtaa siihen, ettei kiusaamisesta kerrota aikuisille. "Jokaisella konfliktilla on tarina. Jos jokaiseen konfliktiin puututtaisiin asianmukaisesti, ei olisi kostoja, ei olisi kierteitä." (Turkka 2022.)

kotona epäkunnioittavaan sävyyn, jolloin ei ole ihme, jos oppilas kohtelee opettajaansa epäkunnioittavasti. Muita väheksyvä puhetapa valuu nuorten puheeseen kodin lisäksi yhteiskunnallisista keskusteluista ja netistä. Lasten ja nuorten maailmassa se voi näyttäytyä esimerkiksi kiusaamisena ja väkivaltana. Systeemiälyn näkökulmasta inhimillisessä todellisuudessa syntyvät haitalliset seuraukset syntyvät usein systeemisesti ja vahingossa, koska systeemiin kuuluvat toimijat eivät hahmota kokonaisuutta ja vaikutustaan toisiinsa (Hämäläinen & Saarinen 2006, 3). Tulkitsen, että koulukiusaamista tarkasteltaessa tulisi ottaa huomioon kaikki toisiinsa kytköksissä olevat ja toisiinsa väistämättä vaikuttavat systeemit, eli luokan/ryhmän ja koko koulun systeemit, perhesysteemit sekä yhteiskuntasysteemi. Kuinka voimme odottaa lasten käyttäytyvän reilusti ja sivistyneesti toinen toisilleen, jos aikuisten esimerkki on päinvastainen? Pienen lapsen on vaikea kyseenalaistaa omien vanhempiansa toimintaa - väitän sen olevan lähes mahdotonta. Koulussa opettajilla on valtava työ opettaa lapsille toisia kunnioittavia tapoja, kun sellaiset eivät ehkä mitenkään näyttäydy lapsen kotona. Vanhemmat eivät voi ulkoistaa lasten kasvattamista yhteiskunnan jäseniksi opettajille, vaan heidän on itse otettava siitä ensisijainen vastuu ja tarkasteltava omaa toimintaansa. Kenties kiusaamiseen puuttumiseksi suunnitellut toimintamallit jäävät joissakin kouluissa tehottomiksi myös siitä syystä, että ympäröivä maailma huokuu muuta kuin mihin koulusysteemi pyrkii. Tehoton toimintamalli voi olla kokonaan puuttuvaa toimintamallia huonompi vaihtoehto. Se, että toimintamallia ei koulussa noudateta, on kuin märkä rätti kiusatun kasvoille ja antaa hänelle entistäkin toivotomamman viestin; koulu tekee kaikkensa, mutta tilanne ei helpota.

Aineiston analyysin perusteella tulkitsen, että koulujen ja vanhempien yhteistyön koulukiusaamisen kitkemiseksi pitäisi tarkoittaa myös vanhempien osallistamista systeemiälykkääseen toimintaan. Muutos kohti vanhempien systeemiälykäästä toimintaa lähtee siitä, että vanhemmat ymmärtävät omaa käyttäytymistään ja sen vaikutusta muihin (ks. Fischer 2006, 107; Hotulainen ym. 2005, 146). En väitä tällaisen muutoksen tapahtuvan helposti, mutta kiusaamisen ehkäisyn kannalta näen tämän pyrkimyksen välttämättömänä. Vanhemmat osallistamalla systeemiälykäs ajattelu ja toiminta voisi lisääntyä yhteiskunnassa laajemminkin, ja kiusaamisen ehkäisyn kannalta ihanteellista olisi, jos kaikki yhteiskunnan jäsenet oppisivat ajattelemaan ja käyttäytymään systeemiälykkäästi. Ehkäpä tulevaisuudessa tulee olemaan myös jonkinlaista lainsäädäntöä somekielenkäytölle. Toisaalta pohdin sitä, motivoituuko tällaiseen toimintaan mukaan vain sellaiset aikuiset, jotka välittävät lähtökohtaisestikin ja tiedostavat toimintansa vaikutukset. Uskon

kuitenkin, että mukaan saataisiin myös niitä aikuisia, jotka eivät yksinkertaisesti ole tulleet ajatelleeksi asiaa tai toisaalta kaipaavat vankempaa tukea oman toimintansa muutokseen.

Tutkimukseni aihe on vakava, ja väitän, että väkivalta eri muodoissaan tavoittaa nykyään helposti kenet tahansa. Lapsi saattaa ryhtyä kiusaamaan muita, vaikka saisi kotona hyvän ja vastuullisen aikuisuuden mallin. Vanhempien on lähes mahdotonta suojata lapsiaan sellaisilta uutisilta tai somesisällöltä, jota eivät haluaisi lastensa näkevän. Vaikka omalla lapsella ei olisi esimerkiksi puhelinta, kaverit saattavat näyttää omien laitteidensa sisältöä. Ajattelen, että vanhemmat eivät voi estää lapsiaan näkemästä väkivaltaa, mutta aikuiset voivat ja heidän täytyy keskustella siitä lastensa kanssa. Heidän velvollisuutensa on olla lapsistaan kiinnostuneita, antaa heille aikaansa ja yrittää olla ajan tasalla siitä, minkälaisia asioita lapsi on mahdollisesti nähnyt, kuullut tai kokenut, ja minkälaisia ajatuksia ne lapsessa herättävät. Lasten kanssa on keskusteltava siitä, minkälainen käytös muita ihmisiä kohtaan on sopivaa ja mikä ei. Jos pieni lapsi näkee esimerkiksi jonkun väkivaltaisen videon eikä saa keskustella siitä järkevästi aikuisen kanssa, hän saattaa ajatella väkivallan olevan normaalia ja hyväksyttävää. Lapsen ei pitäisi joutua yksin tulkitsemaan, mikä on oikein ja mikä väärin. Oman haasteensa aikuisten ja lasten väliselle keskustelulle luo se, että ollakseen kiusaamista ehkäisevää, kaikkien vanhempien tulisi ajatella väkivallan olevan väärin. Tulosluvussa esiin nostamaani Opettaja 2:n kommenttia mukailen ajattelen, että jos tukea ei tule koulutason lisäksi perhetasolta, jää musiikinopettajan mahdollisesti luokkaan "puhaltama hehku" kiusaamisen ehkäisyyn kokonaiskuvassa hyvin pieneksi.

Aineiston analyysiin ja tutkielmani kirjallisuuskatsaukseen pohjautuen tulkitSEN, että lisääntynyt kiusaaminen heijastelee myös suomalaista kulttuuria ja aikamme arvoja. Uskallan epäillä, että yksi kiusaamiseen kytköksissä olevista arvoista on jo aiemmin mainitsemani yksilökeskeisyys ja sen mukanaan tuomat ilmiöt. Tammikuun 2024 Opettaja-lehdessä kulttuuriantropologi Suvi Jaakkola otti artikkelissaan kantaa kiusaamiskeskusteluun tavalla, joka on hyvin samansuuntainen omien päätelmiäni kanssa. Jaakkola (2024) kirjoittaa toivovansa kiusaamiskeskusteluun myös yhteiskuntatieteellistä näkökulmaa. Hänen mukaansa kiusaamisen ehkäisyssä tulisi kiinnittää enemmän huomiota oppilaiden käytöksen kulttuuriseen ja yhteiskunnalliseen taustaan sekä kouluinstituutioon. "Tärkeintä olisi katsoa Suomen kouluja kokonaisuutena ja kysyä, voiko koulujärjestelmän luonteella, rakenteilla ja arvopohjalla olla rooli kiusaamisen synnyssä", hän kirjoittaa. Jaakkola pohtii sitä, kuinka tutkimusten perusteella kiusaavalla oppilaalla on tarve saada valtaa ja näkyvyyttä, ja kulttuuri puolestaan määrittelee sen, millä niitä voi saada. Hänen

ymmärryksensä mukaan valtaa ja näkyvyyttä saa suomalaisessa kulttuurissa kovuudella, hyvillä urheilusuorituksilla tai hienoilla vaatteilla. Miellän koulun sosiaalisesti instituutioksi, joka palvelee yhteiskunnan tarpeita, ja koulujärjestelmän perustuvan ennen kaikkea tiedon välittämiseksi, rakentamiseksi ja ohjaamiseksi. Koulutuksen myötä meille muodostuu arvomme ja uskomuksemme. Systeemiälyhahmotuksen mukaan ihmisen emootiot ja päätöksenteko ovat yhteydessä toisiinsa (Kulovesi 2006, 39), minkä vuoksi päätän, että kouluissa tulisi vahvemmin huomioida ja nostaa suurempaan arvoon emootioiden merkitys järkevässä päätelyssä ja rationaalisessa päätöksenteossa.

Jaakkola (2024) näkee koulut hyvin hierarkkisina laitoksina, joissa oppilaat ovat alimpana, mikä on hänen mukaansa ristiriidassa sen tutkimustiedon kanssa, että koulukiusaamisen ehkäisyssä oppilaiden osallisuuden kokemukset ovat tärkeässä osassa. Myös tämän tutkimuksen tulokset osoittavat oppilaiden merkityksellisyyden kokemusten tärkeyden. Tässä piilee myös syy siihen, että harkitsin yhtenä vaihtoehtona tutkimukseni toteuttamiselle lasten haastattelua ja heidän toimintansa havainnointia. Pohdin pitkän aikaa erilaisia tapoja tutkimukseni toteuttamiseen, koska kiusaaminen ilmiönä kiinnosti minua useasta eri näkökulmasta. Ajattelen lasten tietävän aikuisia paremmin omasta kouluarjestaan, ja siksi heidän tietämystään tulisi hyödyntää kiusaamisen vastaisessa työssä enemmän. Myös Jaakkola (emt.) kirjoittaa siitä, kuinka aikuisten asiantuntijoiden määritelmät koulukiusaamisesta eivät välttämättä vastaa sitä, miten oppilaat määrittelevät ja kokevat ilmiön. Totuudenmukaista käsitystä koulussa tapahtuvista asioista voisi saada havainnoimalla lasten koulunkäyntiä pitkäkestoisesti. Myös oppilaiden perhesysteemien merkitystä tulisi tarkastella osana kiusaamisilmiötä. Tiedostan sen, että on vaikeaa toteuttaa oppilaiden perheitä tarkastelevaa kiusaamiseen liittyvää tutkimusta, mutta kenties esimerkiksi perheiden havainnoimisen tai heidän haastattelemisensa sijaan oppilailla voisi toteuttaa heidän perheitään koskevia kyselyitä, joihin oppilaat itse vastaisivat. Tällaiset kyselyt toimisivat kouluarjen havainnoinnin tukena. Musiikkikasvatus huomioon ottaen havainnoinnit voisivat tapahtua pääasiassa musiikintunneilla. Tutkimuksen aineisto olisi mahdollista kerätä myös lasten pohdinnoista ja kokemuksista kiusaamiseen liittyen ja ammatitaitoisesti ohjatun musiikillisen toiminnan vaikutuksista heidän ajatuksiinsa, kokemuksiinsa ja tunteisiinsa. Toisaalta olisin kiinnostunut havainnoimaan yhtä koululuokkaa ja tutkimaan, miten sama ryhmä toimii musiikintunneilla ja miten muilla oppitunneilla. Tällä tavoin olisi mahdollista saada kattavampaa käsitystä siitä, millä tavoin eri toiminta vaikuttaa kiusaamisen ilmenemiseen. Tutkimus voisi lisätä myös ymmärrystä koulun rakenteista.

Suomessa lasten ja nuorten hyvinvoinnissa on tapahtunut viime vuosina isoja muutoksia. Pahoinvointi ja psyykkiset häiriöt ovat lisääntyneet rajusti, millä on tutkitusti yhteys myös aggressiiviseen käytökseen ja kiusaamiseen.¹⁰ Nopeasti muuttunut maailmantilanne, jossa sodat, ilmastonmuutos, luontokato ja hiljattain koettu koronapandemia ovat todellisia asioita, on omiaan lisäämään ahdistuneisuutta. Samaan aikaan huolta herättää Suomen koulujen perusopetuksen oppimistulosten heikentyminen, josta on raportoitu vuodesta 2006 lähtien.¹¹ Opetusalan ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Katarina Murton (2023) mukaan opettajien keskuudessa tunnistetaan hyvin niitä ongelmia, joilla on vaikutusta myös oppimistuloksiin. Hänen mielestään tulosten romahduksen syynä on resurssipula: "Oppimistasoa ei saada mitenkään nousuun niin, ettei panosteta koulutukseen koko Suomessa, monella eri tavalla ja eri tasoilla. Tarvitsemme pienempiä ryhmäkokoja, pienryhmiä, erityisluokkia, panostuksia oppilashuoltoon - tämä on iso kokonaisuus."

Tutkijoiden mukaan syyt oppimistulosten laskulle ovat moniselitteisiä. Suomalaisnuorten oppimistulosten heikentymisestä tohtoriksi vuonna 2020 väitellyt Helsingin yliopiston dosentti Aino Saarinen (2023) pitää ilmeisenä, että opetussuunnitelmien laadinnassa ei ole kuunneltu riittävän monipuolisesti eri tieteenalojen asiantuntijoita. Oppimistulosten heikentymisen syiksi hän esittää muun muassa oppilaiden vastuun lisääntymisen, digitaalisten oppimateriaalien liiallisen käytön, avokonttorien kaltaiset oppimisympäristöt sekä opettajien heikentyneet mahdollisuudet vaikuttaa opetukseen. (emt., 2023.) Myös kiusatuksi tuleminen voi aiheuttaa lapselle oppimisvaikeuksia, ja näin ollen estää lasta kehittämästä kykyjään (Repo 2015, 2). Tämä saa minut pohtimaan, voisiko myös kiusaamisen lisääntymisellä olla osansa PISA-tulosten laskussa. Akatemiaprofessori Katariina Salmela-Aro (2023) Helsingin yliopiston kasvatustieteellisestä tiedekunnasta peräänkuuluttaa opettajien ja rehtorien työhyvinvoinnin lisäämistä ja jokaisen koulun tarpeiden yksilöllistä huomioimista. Salmela-Aro (2023) haluaa muistuttaa hyvinvoinnin ja oppimistu-

¹⁰ Nuoret raportoivat omasta ahdistuksestaan huomattavasti enemmän kuin ennen. Kelan tilastoissa 16–34-vuotiaiden pitkien sairaspöissaolojen ylivoimaisesti suurin syy nykyään on mielenterveyden häiriöt. (Kosola 2022.)

¹¹ Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö OECD:n osaamistuloksia mittaavan vuoden 2022 PISA-tutkimuksen mukaan suomalaisnuorten osaaminen on heikentynyt entisestään kaikissa mitatuissa oppiaineissa, eli matematiikassa, lukemisessa ja luonnontieteissä. Suomen sisällä koulujen ja oppilaiden väliset erot ovat kasvaneet, ja oppimistuloksia määrittää edelleen ihmisen sosiaalinen tausta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 5.12.2023.)

lostien yhteydestä toisiinsa: "Koulupahoinvointi on kouluterveyskyselyn mukaan lisääntynyt voimakkaasti vuodesta 2013 alkaen. Sillä on suuri merkitys oppimiseen. Ahdistuneena ja uupuneena ei opi, ei kiinnostu eikä innostu."

Olen koko tutkimusprosessin ajan arvioinut tutkimukseni luotettavuutta. Luotettavuuden kannalta on oleellista, että tutkimustani lukevat ihmiset pystyvät ymmärtämään mitä olen tehnyt tutkimukseni eri vaiheissa (ks. Leavy 2023, 168). Lukijan täytyy pystyä seuraamaan päättelyäni tutkijana (ks. Aaltio & Puusa 2020, 169). Olen kuvaillut tarkasti tutkimuksen eri vaiheet esittelemällä ne läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti sekä perustellut tekemäni valinnat (ks. emt., 172; Leavy 2011, 135; Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006). Tutkimuksestani käy selkeästi ilmi, mitä tehtiin, miksi tehtiin, mitä saatiin selville ja millä tavoin aineistoa on tulkittu (ks. Leavy 2011, 135). Olen tutustunut tutkimuksen aiheeseen eli kiusaamiseen ilmiönä huolellisesti ja erilaiset näkökulmat huomioiden niin tutkimusta suunnitellessani kuin tutkimuksen teon aikana. Olen pyrkinyt luotettavuuteen myös valitessani tutkimusasetelman ja haastateltavat (ks. Aaltio & Puusa 2020, 174). Olen tavoitellut tutkijana mahdollisimman huolellista ja perusteellista otetta ja ollut tarkkana, että tutkimuksen eri vaiheet ja osat sopivat yhteen, mikä tarkoittaa tutkimuskysymyksen ja menetelmien yhteensopivuutta, tiedonkeruun ja analyysin yhteensopivuutta sekä tutkimuksen aihetta koskevan aiemman tutkimuksen yhteensopivuutta omaan tutkimukseeni. (Ks. emt., 174; Leavy 2023, 168; Leavy 2011, 138.)

Tutkimuksen kaikissa vaiheissa on ollut mukana oma kriittinen ja arvioiva asenteeni tutkijana, mikä on havaittavissa tutkimusta luettaessa. Olen toteuttanut jatkuvaa reflektiota, ymmärtäen oman subjektiivisuuteni sekä omat arvoni tutkimusta tehdessäni, ja analysoinut kriittisesti myös omaa toimintaani. (Ks. Aaltio & Puusa 2020, 170; Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006.) Omat arvoni ja olettamukseni käyvät tutkimuksesta ilmi myös lukijalle. On hyvin selvää, että suhtautumiseni tutkimukseni aiheeseen ei ole neutraali; aihe herättää minussa voimakkaitakin tunteita ja ajatuksia. Olen kuitenkin pyrkinyt kvalitatiivisen tutkimuksen mahdollistamissa puitteissa puolueettomuuteen, etenkin aineistoa kerätessäni ja sitä analysoidessani. (Ks. Aaltio & Puusa 2020, 170.)

Olen arvioinut tutkimuksen lähtökohtia, etenemistä sekä lopputulosta. Olen dokumentoinut huolellisesti kaiken sen, joka on ymmärrykseni mukaan vaikuttanut tutkimuksen kulkuun ja tuloksiin. (Ks. Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006.) Olen pyrkinyt siihen, että tutkimukseni lukijat voivat luottaa tietoihini ja tulkintoihini (ks. Leavy 2023, 168). Tämä on tarkoittanut esimerkiksi sitä, että valikoin tutkimukseni kirjallisuudeksi pääasi-

assa eri tieteenalojen vertaisarvioituja artikkeleita, väitöskirjoja sekä tuoretta menetelmäkirjallisuutta. Olen myös halunnut saada lukijat vakuuttuneiksi siitä, että tutkimustulokset ovat huomion arvoisia. (Ks. Leavy 2023, 168.) Ymmärrän sen, että tutkimukseni on minun tutkijana tekemää rakennelmaa tietyistä rakennusaineista ja että toinen tutkija olisi voinut tehdä samoista rakennusaineista hyvinkin erinäköisen kokonaisuuden. Kvalitatiivinen tutkimus on aina vain yhdenlainen versio tutkittavasta aiheesta, jolloin se ei pysty tarjoamaan objektiivista tietoa. Sen tuloksista on tehtävissä johtopäätöksiä, mutta ne ovat aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja tutkijaan sidoksissa oleviin asioihin. (Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006.) Tutkimukseni luotettavuutta voisi vahvistaa *triangulaation* avulla, eli toistamalla tutkimus uusissa olosuhteissa useita kertoja, eri menetelmin ja kehittämällä tutkimusasetelmaa. Triangulaatiolla olisi mahdollista todistaa, että tutkimukseni tulokset eivät ole sattumanvaraisia. (Ks. Aaltio & Puusa 2020, 177; Leavy 2023, 168; Puusniekka & Saaranen-Kauppinen 2006.) Tämän tutkimuksen luotettavuutta olisin voinut vahvistaa havainnoimalla jonkun haastattelemani opettajan pitämiä musiikintunteja. Sain haastatteluista rikkaan aineiston, jonka pohjalta minun oli mahdollista vastata tutkimuskysymykseeni. Haastattelutilanteessa pyrin antamaan tilan haastateltaville, keskittyen itse kuuntelemiseen ja kuulemiseen. Muodostin haastattelukysymykset avoimiksi, koska halusin saada mahdollisimman kattavia vastauksia. Kuten jo aiemmin luvussa 3.3 kirjoitin, haastateltavien vastauksiin saattoi kuitenkin vaikuttaa muiden ihmisten läsnäolo sekä heidän ymmärryksensä siitä, mikä on sosiaalisesti hyväksyttävää. (Ks. Rastas 2009, 88; Sarajärvi & Tuomi 2018, 94.) Haasteen tutkimukseni käsitteellisen viitekehyksen rakentamiseen toi se, että kiusaaminen ilmiönä on saanut musiikkikasvatuksen tutkimuksen parissa kovin vähän huomiota. Rakensin näin ollen sillat tunnetaitojen suhteesta kiusaamiseen ja musiikkikasvatuksen suhteesta kiusaamiseen -välille. Vuorovaikutuksen tarkasteluun valitsin systeemiällyn käsitteen.

En muista, että kiusaamista tai haastavia tilanteita ylipäänsä olisi käsitelty korkeakouluopintojeni aikana muuten kuin erityispedagogiikan kurssilla. Myös Suomen Opettajaksi Opiskelevien Liitto SOOL ry nostaa esiin sen ongelman, ettei opettajankoulutus valmista opettajia kohtaamaan koulussa ilmenevää kiusaamista. Liiton mukaan tärkein toimenpide kiusaamisen vähenemisen kannalta on panostaa opettajien turvallisuusosaamiseen niin peruskoulutuksessa kuin työelämään perehdyttäessä. Liitto viittaa tutkimukseen, joka tarkasteli opettajien kokemuksia siitä, kuinka hyvin opettajankoulutus kehitti heidän osaamistaan kiusaamisen käsittelyssä, kuinka hyvin heidät perehdytettiin kiusaamiseen puuttumiseen työpaikalla, ja kuinka tärkeinä he pitivät opettajan osaamista ehkäistä ja

puuttua kiusaamiseen. Tulokset ovat hälyttäviä ja antavat selkeää kuvaa kiusaamisen käsittelyn tarpeellisuudesta opettajankoulutuksessa.¹² (SOOL ry 5.2.2024.) Perusopetuslaki (628/1998, 29§) velvoittaa nykyään, että kouluilla on toimintasuunnitelmat kiusaamista vastaan ja että opettajat puuttuvat kiusaamiseen. Haastavien tilanteiden tunnistaminen ja käsittely ja yleiset turvataidot olisi tämänkin vuoksi saatava viipymättä osaksi Sibelius-Akatemian musiikkikasvatuksen koulutusohjelman opintokokonaisuutta, ja tutkimuksen tulosten perusteella osaksi myös muuta aineenopettajakoulutusta. Aineenopettajakoulutukseen tulisi sisällyttää myös opetusta, joka jollain tapaa käsittelee opettajan tunnetaitojen ja ryhmädynamiikan ymmärtämisen merkitystä. Jos lapsille opetetaan nykyään kouluissa tunnetaitoja, tulisi niitä opettaa myös opettajille. Ja vaikka musiikinopettajat eivät ottaisikaan traumasensitiivistä pedagogiikkaa (vrt. Bradley & Hess 2020) osaksi omaa toimintaansa, heidän tulisi harjoittaa kykyään nähdä kiusaamisen ja haastavien tilanteiden taustalla olevia kytköksiä.

On toki tärkeää saada musiikinopettajaksi opiskelevana soittaa itse eri soittimia ja kehittyä niissä, sekä keskittyä musiikin oppiaineen sisältöihin ja pohtia erilaiset yksilöt huomioivia opetusmenetelmiä. Työelämässä vastassa on kuitenkin todellisuus, jossa myös musiikinopettajan kyky käsitellä haastavia tilanteita on välttämätön. Kiusaaminen on vakava ongelma sen tapahtumishetkellä, mutta pitkällä aikavälillä kiusaamisen osapuolten lisäksi koko yhteiskunnalle. Lapsuudessa koettu kiusaaminen voi johtaa monenlaisen oireilun ohella yksilön masentuneisuuteen, ahdistuneisuuteen ja alhaiseen koulutukseen (Angold ym. 2013, 419; Salmivalli 2010, 26), ja se kohottaa riskiä kiusatuksi tulemiselle uudestaan aikuisiällä (Salmivalli 2023). Kiusaajalla puolestaan on riski aggressiivisen ja muita alistavan käytöksensä jatkamiseen (Salmivalli 2010, 30), mistä voi seurata kielteisiä vuorovaikutussuhteita, antisosiaalisen käyttäytymisen lisääntymistä ja syrjäytymistä (Repo 2015, 2). Nämä kaikki voivat tarkoittaa yhteiskunnasta syrjäytymistä, mielenterveys- ja sosiaalipalvelujen kuormitusta ja työttömyyttä. Yhteiskunnassa ilmenevä väkivalta tulee kalliiksi myös oikeuslaitokselle (Hietämäki ym. 2022).

Tätä tutkimusta tehdessäni olen ajoittain kokenut toivottomuutta valitsemani aiheen äärellä. Ajattelen kuitenkin niin, että ilman toivoa en voi kasvattaa. Niin toivottomilta kuin nyky maailma ja tulevaisuudennäkymät tuntuisivatkin, minun on pystyttävä kuvittelemaan muutos parempaan. On myös tärkeää nähdä ympärillä oleva hyvä; moni asia on

¹² Kaavioita tuloksista: <https://www.sool.fi/opeediskelija/blogi/tarkein-toimenpide-kiusaamisen-lopettamiseksi-on-tekematta/>

tänä päivänä paljon paremmin kuin ennen. Ja vaikka en näkisikään selkeää muutosta suoraan toimintani kohteessa, voi muutosta tapahtua pidemmällä aikavälillä. Lopulta, tutkimukseni keskiössä on ylisukupolviset asiat, kuten asenteiden ja elämäkatsomuksen siirtyminen vanhemmilta lapsille. Musiikkikasvatus voi pyrkiä katkaisemaan tuhoisia kierteitä vaikuttamalla lasten ja nuorten tunnetaitoihin ja systeemiälykkyyteen, ja siten auttaa seuraavia sukupolvia tulemaan emotionaalisesti tasapainoisemmiksi ja oman toimintansa vuorovaikutukselliset kytkökset tiedostavammiksi. Tunnetaitojen ja systeemiälykkyyden opettaminen lapsille ei ehkä tuo välittömiä taloudellisia etuja yhteiskunnalle, mutta niihin panostaminen voisi toimia perustana yhteiskunnan tulevaisuudelle. Kiusaamisen vastaiseen toimintaan on herätettävä koko yhteiskunta, mutta "hehkun puhallus" luokkaan voi musiikinopettajana olla hyvinkin merkityksellistä. Parhaassa tapauksessa hehku tarttuu ja leviää hiljalleen yhä laajemmalle. Jos toisinaan opettajasta tuntuukin mahdottomalta onnistua muuttamaan ja kasvattamaan sen hetkisiä oppilaitaan, saattaa toiminnalla kuitenkin olla vaikutusta oppilaiden tulevien lasten asemaan ja niihin asenteisiin, joita heille tulevaisuudessa välitetään.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Gaudeamus, 169–180.
- Alhanen, K. & Perhoniemi, T. 2017. Demokraattinen perintömme. Vastapaino Oy.
- Angold, A., Costello, E., Copeland, W. & Wolke, D. 2013. Adult psychiatric outcomes of bullying and being bullied by peers in childhood and adolescence. *JAMA Psychiatry*, 70, 4, 419–426.
- Arató, N., Lábadi, B., Lénárd, K. & Zsidó, A. 2020. Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 248, 1–8.
- Arseneault, L., Bowes, L., Caspi, T. & Maughan, B. 2010. Families promote emotional and behavioral resilience to bullying: evidence of an environmental effect. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 51, 809–817.
- Asbjørnsen, A., Eikeland, O-L. & Manger, T. 2001. Effects of social-cognitive training on students' empathy. *Swiss Journal of Psychology*, 60, 2, 82–88.
- Aseman Lapset ry. K-0 -työ. Saatavilla <https://asemanlapset.fi/toimintamuotomme/konfliktityo/k-0-kiusaamiseen-puuttuva-tyo/>, luettu 5.2.2024.
- Bandura, A. 1977. Social learning theory. General Learning Press.
- Bandura, A. 1997. Self-efficacy. The exercise of control. W.H. Freeman and Company.
- Baker, J. & Barret, S. 2012. Developing learning identities in and through music: A case study of the outcomes of a music programme in an Australian juvenile detention centre. *International Journal of Music Education*, 30, 3, 244–259.
- Baltazar, M. 2019. Musical affect regulation in adolescents: A conceptual model. Teoksessa K. McFerrain, P. Derrington & S. Saarikallio (toim.) *Handbook of music, adolescents, and wellbeing*. Oxford University Press, 65–74.
- Baltazar, M., Randall, W. & Saarikallio, S. 2022. Success in reaching affect self-regulation goals through everyday music listening. *Journal of New Music Research*, 51, 2–3, 243–258.
- Bowlby, J. 1969. Attachment. Attachment and loss. Volume 1. Basic Books.

- Bradley, D. & Hess, J. 2020. Dewey's Theory of Experience, Traumatic Memory, and Music Education. *Studies in Philosophy and Education*. 39, 429–446.
- Burnard, P., Cross, I. & Rabinowitch, T. 2012. Long-term musical group interaction has a positive influence on empathy in children. *Psychology on Music*, 1–15.
- Campayo-Muñoz, E. & Cabedo-Mas, A. 2017. The role of emotional skills in music education. *British Journal of Music Education*, 34, 3, 243–258.
- Clarke, E., DeNora, T. & Vuokoski, J. 2015. Music, empathy and cultural understanding. *Physics of Life Reviews*, 15, 61–88.
- Cohen, M. 2010. Editorial. *International Journal of Community Music*, 3, 1, 3–6.
- Crawford, R. 2020. Socially inclusive practices in the music classroom: The impact of music education used as a vehicle to engage refugee background students. *Research Studies in Music Education*, 42, 2, 248–269.
- Darrow, A. 2017. Teaching Tolerance in the Music Classroom. *General Music Today*, 30, 3, 18–21.
- Dovemark, M., Holm, G. & Juva, I. 2020. "He failed to find his place in this school" - re-examining the role of teachers in bullying in a Finnish comprehensive school. *Ethnography and Education*, 15, 1, 79–93.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. 2008. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA. SAGE Publications.
- Enwald, M. 2009. Tieteen arvot, tutkimusaiheen valintaan ja metodiin liittyvät tutkimuseettiset kysymykset. Jyväskylän yliopiston Koppa. Saatavilla <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahU-KEwjMtJyj1aWEAxVPFhAIHZFIAgoQFnoECB0QAQ&url=https%3A%2F%2Fkoppa.jyu.fi%2Fkurssit%2F63932%2Fluento%2Fluento-1%2FMarika%2520Enwald%25201.ppt&usg=AOvVaw0-woYTJ8B17c2N34W9qEPt&opi=89978449>, luettu 11.11.2023.
- Epelde-Larrañaga, A., Estrada-Vidal, L. & Oñederra Ramírez, J. 2020. Music as a Resource Against Bullying and Cyberbullying: Intervention in two Centers in Spain. *Sustainability*, 12, 5, 2057.

- Erdem, G. & Safi, O. 2018. The Cultural Lens Approach to Bowen Family Systems Theory: Contributions of Family Change Theory. *Journal of Family Theory & Review*, 10, 469–483.
- Espelage, D. 2014. Ecological Theory: Preventing Youth Bullying, Aggression, and Victimization. *Theory Into Practice*, 53, 4, 257–264.
- Farrington, D. & Ttofi, M. 2009. School-Based Programs to Reduce Bullying and Victimization. *Campbell Systematic Reviews*, 6.
- Farrington, D., Ttofi, M. & Zych, I. 2019. Empathy and Callous-Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *SAGE Journals*, 20,1, 3–21.
- Fischer, M. 2006. Positiivisten tunteiden ja asenteiden vaikutus vuorovaikutussuhteisamme. Teoksessa R. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.) *Systemiäly 2006*. Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory Research Reports B26, 105–118.
- Frydenberg, E. & Lodge, J. 2005. The Role of Peer Bystanders in School Bullying: Positive Steps Toward Promoting Peaceful Schools. *Theory into practice*, 44, 4, 329–336.
- Goleman, D. 2006. *Tunneäly työelämässä*. Otavan kirjapaino Oy.
- Gourneau, B. 2012. Students' Perspectives of Bullying in Schools. *Contemporary Issues in Education Research*, 5, 2.
- Greenberg, D., Rentfrow, P. & Baron-Cohen, S. 2015. Can Music Increase Empathy? Interpreting Musical Experience Through the Empathizing–Systemizing (E-S) Theory: Implications for Autism. *Empirical musicology review*, 10, 1-2, 80–95.
- Greenberg, M. & Jennings, A. 2014. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 1, 491–525.
- Grof, E. 2022. *Musiikkikasvattajana kiusaamista vastaan*. Kandidaatin tutkielma. Taideyliopiston Sibelius-Akatemia.
- Gubrium, J., Holstein, J., Marvasti, A. & McKinney, K. 2012. Introduction: The Complexity of the Craft. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. SAGE Publications, 1–5.

- Haataja, A., Konu, A., Koivisto, A-M. & Joronen, K. 2017. Koulukiusaaminen ja psykosomaattinen oireilu 4.–6.-luokkalaisilla tytöillä ja pojilla. *Sosiaalilääketieteellinen aikakauslehti*, 54, 76–89.
- Harcourt, S., Jasperse, M., & Green, V. 2014. "We were sad and we were angry": A systematic review of parents' perspectives on bullying. *Child Youth Care Forum*, 43, 3, 373–391.
- Helsingin Sanomat. (20.4.2023) Huonosti voiva lapseni ei saa apua mistään. Saatavilla <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009485533.html>, luettu 1.8.2023.
- Helsingin Sanomat. (8.9.2023) Mitä vanhemmat voivat tehdä, kun omasta lapsesta julkaistaan kiusaamisvideoita? Saatavilla <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000009836647.html>, luettu 13.10.2023.
- Helsingin Sanomat. (8.2.2024) Ryöstötilaston kärjessä 14-vuotias - Poliisi syvästi huolissaan nuorista. Saatavilla <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000010212459.html>, luettu 9.2.2024.
- Herzog, H. 2012. Interview location and its social meaning. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. SAGE Publications, 207–218.
- Hietämäki, J., Hisasue T., Laajasalo, T., Laitinen, H-L., October, M., Raitanen, J., Saari, J. & Siltala, H. 2022. Lähisuhdeväkivallasta aiheutuva palveluiden käyttö ja kustannukset. Valtioneuvoston julkaisuarkisto Valto.
- Hiilamo, H., Isola, A-M. & Virrankari, L. 2021. On Social and Psychological Consequences of Prolonged Poverty - A Longitudinal Narrative Study From Finland. *Journal of Social and Political Psychology*, 9, 2, 654–670.
- Himberg, T. 2012. Molemminpuolinen mukautuminen: tahdistumisen ja musiikillisen vuorovaikutuksen tutkimus. Teoksessa T. Himberg, J. Vuokoski & T. Eerola (toim.) *Monitieteellinen musiikintutkimus: Suomen Musiikintutkijoiden 16. Symposium*. Musiikin laitos. Jyväskylän yliopisto. Konferenssijulkaisu, 17–22.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1998. Tutki ja kirjoita. Kirjayhtymä.
- Hotulainen, R., Sajaniemi, N. & Tomisaho, M. 2005. Oppiva ja systeemiälykäs koulu - tarua vai totta. Teoksessa R. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.) *Systeemiäly 2005*. Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory, Research Reports B25, 143–156.

- Huhtinen-Hildén, L. & Pitt, J. 2018. Taking a Learner-Centered Approach to Music Education: Pedagogical Pathways. Routledge.
- Huotilainen, M. 2019. Näin aivot oppivat. PS-kustannus.
- Hyvärinen, M. 2017. Haastattelun maailma. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) Tutkimushaastattelun käsikirja. Vastapaino, 11–45.
- Hämäläinen, R. & Saarinen, E. 2006. Johdanto. Teoksessa R. Hämäläinen & E. Saarinen. (toim.) *Systemiäly 2006*. Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory Research Reports B26, 3–6.
- Isola, A-M., Kaartinen, H., Keto-Tokoi, A., Leemann, L., Lääperi, R., Schneider, T. & Valtari, S. 2017. Mitä osallisuus on? Osallisuuden viitekehystä rakentamassa. Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. Saatavilla https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135356/URN_ISBN_978-952-302-917-0.pdf, luettu 20.2.2024.
- Jaakkola, S. (01/2024) Huomio kiusaamisen juuriin. Opettaja-lehti.
- Jacobi, B. 2012. Opportunities for Socioemotional Learning in Music Classrooms. *Music Educators Journal*, 99, 2, 68–74.
- Jansen, E., Scherder, E., & Uhlig, S. 2018. "Being a bully isn't very cool..." Rap & Sing Music Therapy for enhanced emotional self-regulation in an adolescent school setting - a randomized controlled trial. *Psychology of Music*, 46, 4, 568–587.
- Juhila, K. 2022. Laadullisen tutkimuksen ominaispiireet. Teoksessa J. Vuori (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/kvali/mita-on-laadullisen-tutkimus/laadullisen-tutkimuksen-ominaispiirteet/>, luettu 16.10.2023.
- Juntunen, M-L. & Partti, H. (9.3.2020) Taidekasvatus kehittää tunteita ja empatiaa. Helsingin Sanomat. Saatavilla <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000006432388.html>, luettu 2.1.2024.
- Jyväskylän yliopisto. (2015) Hermeneutiikka. Saatavilla <https://koppa.jyu.fi/avoimet/hum/metelmapolkuja/metelmapolku/tieteenfilosofiset-suuntaukset/hermeneutiikka>, luettu 21.2.2024.
- Jyväskylän yliopisto. (7.6.2021) Kiusaamista voidaan ehkäistä tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittämällä. Saatavilla <https://www.jyu.fi/fi/uutinen/kiusaamista-voidaan-ehkaista-tunne-ja-vuorovaikutustaitoja-kehittamalla>, luettu 3.3.2023.

- Kalandyk-Gallagher, J. 2020. Bullying in schools and the role of music in creating positive change. Australian National University. ISME. Saatavilla <https://www.isme.org/sites/default/files/documents/Proceedings%20final%202020%20ISME%20WORLD%20CONFERENCE.pdf>, luettu 1.11.2023.
- Kauppila, R. 2011. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. PS-kustannus. KiVa Koulu. Saatavilla <https://www.kivakoulu.fi>, luettu 13.12.2023.
- Kivijärvi, S. & Poutiainen, A. 2019. Supplying social capital through music education: A study on interaction in special educational needs students' concerts. *Research Studies in Music Education*, 42, 3, 347–367.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liitto: Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 4, 32–34.
- Koelsch, S. 2014. Brain correlates of music-evoked emotions. *Nature Reviews Neuroscience*, 15, 170–180.
- Kontu, E., Sajaniemi, N., Sinkkonen, H-M. 2004. Valaistuksia systeemiälykkääseen opettamiseen. Teoksessa R. Hämäläinen & E. Saarinen, E. (toim.) *Systeemiäly, Näkökulmia vuorovaikutukseen ja kokonaisuuksien hallintaan*. Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory Research Reports B24, 81–94.
- Kosola, S. (29.12.2022) Irti somekoulusta. *Helsingin Sanomat*. Saatavilla <https://www.hs.fi/tiede/art-2000009034309.html>, luettu 3.3.2023
- Kulovesi, J. 2006. Systeemiälyn psykologiaa. Teoksessa R. Hämäläinen & E. Saarinen (toim.) *Systeemiäly 2006*. Helsinki University of Technology, Systems Analysis Laboratory Research Reports B26, 33–46.
- Kuula-Luumi, A. & Ranta, J. 2017. Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino, 413–426.
- Kärnä, A. 2012. Effectiveness of the KiVa Antibullying Program. Department of Psychology, University of Turku, Finland.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. 2019. *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.

- Lair, L. 2015. Empathy in the Classroom: Can Music Bring Us More in Tune with One Another? *Music Educators Journal*, 101, 4, 56–61.
- Leavy, P. 2011. *Oral History: Understanding Qualitative Research. Discussion: Concepts and strategies for evaluating oral history research.* Oxford University Press.
- Leavy, P. 2023. *Research design: Quantitative, qualitative, mixed methods, arts-based, and community-based participatory research approaches.* Guilford Publications.
- Leppänen, J. 2016. *A Political Theory of Dissent: Dissent at the Core of Radical Democracy.* Väitöstutkimus. University of Helsinki, Faculty of Social Sciences.
- Liebkind, J. 2022. "I started to think more open-mindedly...". Promoting interfaith harmony with a joint music-making approach. *Opinnäytetyö.* Metropolia-ammattikorkeakoulu.
- Lillrank, A. 2012. Managing the interviewer self. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft.* SAGE Publications, 281–294.
- López-Angulo, Y., Lozano-Peña, G., Mella-Norambuena, J. & Sáez-Delgado, F. 2021. Teacher's Social-Emotional Competence: History, Concept, Models, Instruments, and Recommendations for Educational Quality. *Sustainability*, 13, 12142.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (4.8.2023) Kiusaamisen ehkäiseminen. Saatavilla <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/kiusaamisen-ehkai-seminen/>, luettu 13.2.2024.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (18.8.2023) Koulurauhan julistustekstit. Saatavilla <https://www.mll.fi/ammattilaisille/kouluille-ja-oppilaitoksille/koulurauha/koulurauhan-julistustekstit/>, luettu 13.10.2023.
- Mannerheimin lastensuojeluliitto. (5.12.2023) Vanhemmille tukea perheen huoliin ja kriiseihin - Kuka kiusaa, ketä kiusataan. Saatavilla <https://www.mll.fi/vanhemmille/tukea-perheen-huoliin-ja-kriiseihin/kiusaaminen/kuka-kiusaa-keta-kiusataan/>, luettu 13.12.2023.
- Mele, D., Nickerson, A. & Princiotta, D. 2008. Attachment and empathy as predictors of roles as defenders or outsiders in bullying interactions. *Journal on School Psychology*, 46, 687–703.

- Mieli Ry. (20.9.2022) Kiusaamista ehkäistään luotettavien aikuisten läsnäololla. Saatavilla <https://mieli.fi/blogit/kiusaamista-ehkaistaan-luotettavien-aikuisten-lasnaololla/>, luettu 1.2.2024.
- Morse, J. 2012. The implications of interview type and structure in mixed-method design. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. SAGE Publications, 193–204.
- Murto, K. (5.12.2023) OAJ:n Murto: PISA-romahduksen taustalla on resurssipula. Saatavilla <https://www.hs.fi/politiikka/art-2000010037290.html>.
- Mäntylä, N. (24.8.2020) Jos aikuisia kiusattaisiin työpaikoilla yhtä väkivaltaisesti kuin lapsia kouluissa, lakeja olisi jo muutettu, uskoo koulukiusaamista tutkinut Niina Mäntylä. YLE. Saatavilla <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2020/08/24/jo-pienten-koulu-laisten-keskinaiseen-kiusaamiseen-pitaa-puuttua-tiukasti>, luettu 1.10.2023.
- Mäkinen, M. (29.11.2019) Opettajien vuorovaikutustaidot keskeisiä kiusaamisen ehkäisyssä. Tampereen yliopisto. Saatavilla <https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/opettajien-vuorovaikutustaidot-keskeisia-kiusaamisen-ehkaisyssa>, luettu 7.1.2023.
- Nikander, P. & Ruusuvuori, J. 2017. Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.) *Tutkimushaastattelun käsikirja*. Vastapaino, 427–444.
- Nurmi, J.-E., Ahonen, H., Lyytinen, T., Lyytinen, P., Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2008. *Ihmisen psykologinen kehitys*. WSOY.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (5.12.2023) Osaaminen heikentynyt Suomessa ja lähes kaikissa muissa OECD-maissa. Saatavilla <https://okm.fi/-/pisa-2022-osaaminen-heikentynyt-suomessa-ja-lahes-kaikissa-muissa-oecd-maissa>, luettu 12.12.2023.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (26.1.2021) Toimenpideohjelma kiusaamisen, väkivallan ja häirinnän ehkäisemiseksi. Saatavilla <https://okm.fi/documents/1410845/57515679/Toimenpideohjelma+kiusaamisen+väkivallan+ja+häirinnan+ehkaisyseksi+muistio.pdf/9a686c7f-60f7-2677-c182-b5fd21433367/Toimenpideohjelma+kiusaamisen+väkivallan+ja+häirinnan+ehkaisyseksi+muistio.pdf?t=161166128006>, luettu 7.9.2023.
- Opetushallitus. (24.8.2022) Tunnetko vastuusi - Kiusaamisen, häirinnän, syrjinnän ja väkivallan tunnistaminen ja niihin puuttuminen kuuluu jokaiselle aikuiselle. Saatavilla

- <https://www.oph.fi/fi/uutiset/2022/tunnetko-vastuusi-kiusaamisen-hairinnan-syrjinnan-ja-vakivallan-tunnistaminen-ja>, luettu 17.2.2023.
- Pelastakaa Lapset ry. 2018. Lapsen ääni 2018. Saatavilla https://pelastakaalapset.s3.eu-west-1.amazonaws.com/main/2018/08/20163238/Pelastakaa_Lapset_Lapsen_Aani_2018_web.pdf, luettu 20.2.2024.
- Poliisi. Koulukiusaaminen voi olla rikos. Saatavilla <https://poliisi.fi/koulukiusaaminen-voi-olla-rikos>, luettu 3.11.2022.
- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.
- Puusniekka, A & Saaranen-Kauppinen, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto (verkkojulkaisu). Tampere. Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L3_3_3.html, luettu 15.2.2024.
- Rastas, A. 2009. Kulttuurit ja erot haastattelutilanteessa. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2009. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, 78–102.
- Rautiainen, M. 2017. Osallisuus ja demokratia koulussa. Teoksessa S. Elo, K. Kaihari, P. Mattila & L. Nissilä (toim.) Rakentavaa vuorovaikutusta : opas demokraattisen osallisuuden vahvistamiseen, vihapuheen ja väkivaltaisen radikalismien ennaltaehkäisyyn. Opetushallitus, Oppaat ja käsikirjat, 1/2017, 17–20. Saatavilla <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53561/rautiainenpsallisuus.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Repo, L. 2015. Bullying and its prevention on early childhood education. Väitöskirja. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Rinde, F. & Kenny, A. 2021. Music in the school life of newly arrived migrant children: Potential paths to participation and belonging. Music Education Research, 23, 5, 622–633.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009a. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, 9–21.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009b. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino, 22–56.

- Saarikallio, S. 2009. Musiikki ja nuoren psykososiaalinen kehitys. Teoksessa J. Louhivuori, P. Paananen & L. Väkevä (toim.) Musiikkikasvatus – näkökulmia kasvatukseen, opetukseen ja tutkimukseen. Suomen musiikkikasvatusseura FiSME ry, 221–231.
- Saarikallio, S. 2019. Access-Awareness-Agency (AAA) Model of Music-Based Social-Emotional competence (MuSEC). *Music & Science*, 2, 1–16.
- Saarinen, A. (10.12.2023) Suomen koulu-uudistuksissa tutkimustiedolle viitattiin kintaalla, ja nyt se näkyy Pisa-tuloksissa. Helsingin Sanomat. Saatavilla <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000010048110.html>, luettu 12.12.2023.
- Sainio, M. (16.8.2022) Tunnista kiusaaminen - myös verkossa. Saatavilla https://www.youtube.com/watch?v=IJdjug-TuQgo&list=PLsBm4tVhwD2E_CtDxK87_03Bhf73JnU9y&index=2, luettu 10.12.2023.
- Salmela-Aro, K. (21.2.2023) Oppimistulokset romahtavat, eikä kukaan tunnu tietävän miksi - Mitä kouluissa on tapahtunut? Helsingin Sanomat. Saatavilla <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000009322569.html>, luettu 3.3.2023.
- Salmivalli, C. (28.2.2023) "Aistin, ettei minusta pidetty". Helsingin Sanomat. Saatavilla: <https://www.hs.fi/kaupunki/helsinki/art-2000009384273.html>, luettu 3.3.2023.
- Salmivalli, C. 2010. Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja. PS-kustannus.
- Sarajärvi, A & Tuomi, J. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Savolainen, L. (30.3.2016) Miksei meille koulu opettanut tätä? Nykylapset oppivat tunnistamaan miltä toisesta tuntuu. YLE. Saatavilla <https://yle.fi/uutiset/3-8751001>, luettu 5.1.2024.
- Smith, P. 2013. School bullying. *Sociologia, Problemas e práticas*, 71, 81–98.
- Smith, P., Sutton, J. & Swettenham. 1999. Bullying and theory of mind: A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 117–127.
- SOOL Ry. (5.2.2019) Tärkein toimenpide kiusaamisen lopettamiseksi on tekemättä. Saatavilla <https://www.sool.fi/opeopiskelija/blogi/tarkein-toimenpide-kiusaamisen-lopettamiseksi-on-tekematta/>, luettu 1.2.2024.

- Steele Royston, N. 2017. Improving Music Teaching through Interpersonal Relationships. *Music educators journal*, 103, 4, 34–39.
- Taideyliopiston tutkimuseettiset periaatteet. (18.12.2020) Saatavilla <https://www.uniarts.fi/yleistieto/taideyliopiston-eettiset-periaatteet/>, luettu 18.1.2023.
- Talmage, J. 2012. Listening to, and for, the research interview. Teoksessa J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti & K. McKinney (toim.) *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. SAGE Publications, 295–304.
- Tampere. (18.4.2023) Tampereen perusopetuksessa alkaa tunne-, vuorovaikutus- ja turvataitojen opetus. Saatavilla <https://www.tampere.fi/ajankohtaista/2023/04/18/tampereen-perusopetuksessa-alkaa-tunne-vuorovaikutus-ja-turvataitojen>, luettu 15.5.2023.
- Tampereen yliopisto. (29.11.2019) Opettajien vuorovaikutustaidot keskeisiä kiusaamisen ehkäisyssä. Saatavilla <https://www.tuni.fi/fi/ajankohtaista/opettajien-vuorovaikutustaidot-keskeisia-kiusaamisen-ehkaisyssa>, luettu 7.1.2023.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos (THL). 2023. Kouluterveyskysely. Saatavilla https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/147270/Lasten%20ja%20nuorten%20hyvinvointi%20Kouluterveyskysely%202023%20Tilastoreportti%2048_2023.pdf?sequence=1&isAllowed=y, luettu 13.10.2023.
- Turkka, H. (10.11.2022) Aikuisten tulisi ottaa koulukiusaaminen vakavasti ja paneutua jokaiseen tapaukseen - "Jokaisella konfliktilla on tarina". *Kuntalehti*. Saatavilla <https://kuntalehti.fi/uutiset/sote/heikki-turkka-valiokunta-podcastissa-aikuisten-tulisi-ottaa-koulukiusaaminen-vakavasti-ja-paneutua-jokaiseen-tapaukseen-jokaisella-konfliktilla-on-tarina/>, luettu 2.2.2023.
- UNESCO Institute of Statistics. 2018. New SDG 4 Data on Bullying.
- Valtonen, A. 2009. Ryhmäkeskustelut - Millainen metodi? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Vastapaino, 223–241.
- Vantaa. (30.9.2022) Tunne- ja vuorovaikutustaidoista kokonaisvaltaista hyvinvointia. Saatavilla <https://www.vantaa.fi/fi/ajankohtaista/artikkeli/tunne-ja-vuorovaikutustaidoista-kokonaisvaltaista-hyvinvointia>, luettu 3.3.2023.

- Váradi, J. 2022. A Review of the Literature on the Relationship on Music Education to the Development of Socio-Emotional Learning. *SAGE Open*, 1–11.
- VERSO-ohjelma. Sovitteleva ja restoratiivinen yhteisö. Saatavilla <https://sovit-telu.com/vertaissovittelu/verso-ohjelma-2/resto/>, luettu 5.2.2024.
- Camilleri J., Dane A., Marini Z. & Volk, A. 2012. Is adolescent bullying an evolutionary adaptation? *Aggressive Behavior*, 38, 3, 222–38.
- YLE. (9.1.2019) Ylistettyä KiVa Koulu-ohjelmaa käytetään jopa vahingollisella tavalla. Saatavilla <https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/01/09/ylistettya-kiva-koulu-ohjelmaa-kaytetaan-jopa-vahingollisella-tavalla-jattaa>, luettu 13.12.2023.

Liite 1 Ryhmähaastattelun teemat ja kysymykset

1. äänitykset päälle

Ryhmähaastattelu 29.5.2023

Ehnoptaa tietämällä olevien opettajien kokemuksia & ajatuksia aiheeseen liittyen

- Esittele itsesi, aihe, haastattelun käytänteet, käy läpi tietosuoja-asiat.

- Jokainen haastateltava esittäytyy: koulutus, kokemus musiikin opettamisesta.

Perusopetuslaki (628/1998, 29. §) säättää opetukseen osallistuvalla oikeuden turvalliseen opiskeluympäristöön. Turvallisuudella tarkoitetaan niin fyysistä kuin henkistä turvallisuutta – sitä, ettei koulussa tarvitse pelätä. Lisäksi laki velvoittaa kouluja laatimaan suunnitelman kiusaamisen ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi. (Mannerheimin lastensuojeluliitto.) "Opettajalla, rehtorilla ja johtajalla on 1.8.2022 voimaan tulleiden lakimuutosten myötä velvollisuus ilmoittaa huoltajalle epäilyistä kiusaamisesta, häirinnästä, syrjinnästä ja väkivallasta oppimisympäristössä tai koulumatkalla. Velvoite koskee esi- ja perusopetusta, perusopetukseen valmistavaa opetusta, lukiokoulutusta, ammatillista koulutusta, tutkintokoulutukseen valmistavaa koulutusta ja aikuisten perusopetusta sekä lukiokoulutusta." (Opetushallitus.)

Ja silti me kaikki tiedämme, että kiusaamista tapahtuu kaiken ikäisten keskuudessa, ja kiusaaminen ilmiönä tunnetaan kaikkialla maailmassa..

Systeemiälystä:

Systeemiälytutkimus hahmottaa systeemejä niiden sisältä käsin. Se tarkastelee ihmisistä koostuvia systeemejä, ja niiden vaikutusta yksilöihin ja yksilöiden vaikutusta niihin. (Hämäläinen ym. 2006, 3.) Systeemillä tarkoitetaan kokonaisuutta, joka pitää sisällään toimijat, niiden ympäristön, ja kaiken vuorovaikutuksen näiden välillä (Kulovesi 2006, 34). Systeemiälyhahmotuksen perusoletus on, että ihmisissä todellisuudessa syntyvät negatiiviset seuraukset syntyvät usein systeemisesti ja vahingossa, koska systeemiin kuuluvat toimijat eivät hahmota kokonaisuutta ja vaikutustaan toisiinsa (Hämäläinen ym. 2006, 3). Systeemiälytutkimus tavoittelee erityisesti sellaisia mahdollisuuksia, joilla voisi olla positiivinen vaikutus yhteistoimintaan niin meidän itsemme kuin niiden kokonaisuuksien kannalta, joihin kuulumme (emt, 3.; Fischer 2006, 107). Systeemiälykäs henkilö toimii sujuvasti monimutkaisissa systeemirakenteissa (Kulovesi 2006, 5), ymmärtäen omaa käyttäytymistään ja sen vaikutusta muihin (Fischer 2006, 107). Systeemiä hahmottaessa ihmisen on olennaista tiedostaa oma roolinsa sen toimintaympäristössä (Kulovesi 2006, 34), ja systeemisen älykkyyden ajatellaankin muotoutuvan yksilön omakohtaisten oivallusten kautta (Fischer 2006, 107).

Yksittäinen koululuokka on esimerkki toiminnallisen systeemin mallista. Opettajan systeemiälykäs toiminta tarkoittaa ongelman uudelleen määrittelyä, näkökulman valintaa, huumorin käyttöä ja

oppilaiden ja opettajan yhteisen vision löytymistä. Lapsen kehittyvää systeemiälykstä toimintaa voidaan koulussa vahvistaa, mutta sitä voidaan myös ehkäistä. Muutosta ehkäisevät mentaalimallit estävät opettajan uusien näkökulmien löytymistä ja erilaiset rajoitukset perhesysteemissä, kuten elämän prosessien säätö ja säätelyavun puute saattavat rajoittaa yksilön systeemiälykstä toimintaa. (Kontu ym. 2004, 81.) Kehittääkseen omaa systeemiälykkyyttään opettajan on ymmärrettävä luokka systeeminä, jossa hänen toimintansa vaikuttaa väistämättä oppilaan toimintaan ja päinvastoin. Systeemiälykäs opettaja voidaan nähdä aloitekykyisenä, vastuuntuntoisena ja työhönsä sitoutuneena, nopeana uusien tietojen ja toimintatapojen omaksujana. Hän ymmärtää olevansa osa systeemiä. Hän on luomassa ilmapiiriä, jossa sekä opettajien ja oppilaiden on mahdollista harjoittaa systeemiälykkyyttään. Myönteisessä ilmapiirissä erilaisten oppilaiden mielipiteitä arvostetaan ja se on hyvä alusta heidän persoonallisuuden kasvulleen." (emt, 2004, 82-84.)

→ TASSA LAITA DIA SALMIVALLIN AJATUKSESTA
Teemat kysymyksineen:

→ 1. Kiusaaminen musiikin tunneilla. enint. 30 min. mennyt

2. DIA Koska kiusaamisessa on usein kyse ryhmäilmioistä, on siihen puuttuminen tehokkainta juuri siellä, missä ryhmät ovat koolla. Opettaja on tekemisissä ryhmänsä kanssa päivittäin ja toimii ryhmän vuorovaikutuksen ohjaajana, ja hän ymmärtää ryhmänsä dynamiikasta sellaisia asioita, joita vanhemmat eivät pääse näkemään. (Salmivalli 2010).

- Millätavoin kiusaaminen näyttäytyy/voisi näyttäytyä musiikin tunneilla? Jatkokysymyksiä:
Minkälaisia rooleja luokasta mahdollisesti löytyy kiusaamistilanteissa? Voiko/voisiko kiusaamisen havaita musiikin tunneilla paremmin kuin muilla oppitunneilla? Oletko havainnut jotain muutoksia kiusaamisen ilmenemisessä työurasi aikana? Mahd. myös. Onko helppo erottaa kiusaaminen ns. kiusoittelevasta? Pahoinvointi ja psyykkiset häiriöt ovat lisääntyneet rajusti, millä on tutkitusti yhteys myös aggressiiviseen käytökseen ja kiusaamiseen (Salmivalli 2020, 14) <- tämän takia kiinnostele tuo jatkokysymys kiusaamisen ilmenemisen mahdollisista muutoksista.

- Millätavoin opettajana käsittelet/voisit käsitellä kiusaamista musiikin tunneilla? Jatkokysymyksiä:
Toimitko tavalla, jolla haluatkin toimia? Koetko toiminnan tehokkaaksi? Miten kiusaamiseen suhtaudutaan kouluyhteisössä, miten siihen puututaan, millaiset asenteet? Onko koulussa selkeät kiusaamiseen puuttumisen toimintamallit?

tassa kohtaa kello max. 16.30

2. Kiusaamisen ennaltaehkäisy

30 min - 40 min.

lue ennen 2. teemaa

Koululuokassa vallitsevat sosiaaliset roolit ja muun ryhmän odotukset johtavat siihen, että lapsi käyttäytyy ryhmän normien mukaisesti. (Salmivalli 2010, 40.) Tutkimuksissa on havaittu, että sellaisissa luokissa, joissa vertaiset asettuvat rohkeasti kiusatun puolelle, ei kiusaamista pääse tapahtumaan siinä määrin kuin luokissa, joissa kiusaajat saavat voimaa vertaisten kannustuksesta. Näin ollen kasvattajien tulisi pyrkiä vaikuttamaan nimenomaan luokassa vallitseviin normeihin sen sijaan, että he keskittyisivät vain kiusaajiin ja kiusattuihin. (emt, 41.)

- millätavoin opettajana ennaltaehkäiset/voisit ennaltaehkäistä kiusaamista musiikin tunteilla?
- miten ryhmän dynamiikka muotoutuu toiminnan mukaan opettajan näkökulmasta? (Tässä voin tarkentaa pohtimaan sitä, millätavoin musiikin tunnit eroavat kaikista muista oppitunneista. Esim. yleensä ei enää istuta pulpettien takana, vaan usein istutaan ringissä, jossa kaikilla on katsekontakti toisiinsa.)

→ lue tämä ennen tunteisiin liittyviä työryhmiä

Tutkimusten valossa kiusaamista voidaan tehokkaasti ennaltaehkäistä kehittämällä ja vahvistamalla lasten tunteisiin- ja vuorovaikutukseen liittyviä taitoja (Jyväskylän Yliopisto, 7.6.2021). Suomessa on jo useamminkin kunnissa otettu tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus osaksi koulujen lukujärjestystä.

Useiden kiusaamisen vastaista toimintaa tekevien ohjelmien keskiössä on lasten ja nuorten sosiaalisten - ja tunnetaitojen terveellinen kehittyminen (Kalandyk-Gallagher 2020, 193). Monenlaisen musiikillisen toiminnan hyödyistä niin yksilöiden kuin erilaisten ryhmien jäsenten tunnetaitoihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen on tehty runsaasti. Parhaimmillaan musiikillisen toiminnan on havaittu lisäävän positiivista kouluilmapiiriä, jolle ominaista ovat sosiaalinen hyväksyntä ja inklusio. (emt, 192).

Musiikki tarjoaa mahdollisuudet hyvin monimutkaistenkin tunteiden kokemiseen, ymmärtämiseen, muokkaamiseen ja ilmaisemiseen (Saarikallio 2009, 226). Tutkimukset viittaavat musiikillisen toiminnan lisäävän empatiaa (Greenberg ym. 2015, 80; Rabinowitch ym. 2013, 484; Lair 2015, 59) ja etenkin aktiivisen musiikillisen tekemisen olevan yksi mahdollinen keino vaikuttaa empatiaan (Lair 2015, 59). Keskeinen elementti musiikissa on sen kyky toimia väylänä empaattisessa vuorovaikutuksessa (Clarke ym. 2015, 80), ja musiikki voikin aikaansaada ymmärrystä ihmisten välille, ja siten kanavoida ja aktivoida empatiaa (emt, 62).

- mitä ajatuksia herättää? Voisiko musiikkikasvatus olla erityislaatuudessa näiden taitojen kehittämisessä? Voisiko esim. yhteismusisoinnilla olla positiivisia vaikutuksia näihin taitoihin? Ovatko tulokset automaattisesti positiivisia?

- onko musiikinopettajana mahdollista saada kiinni kiusaamiseen johtavista syvemmillä olevista tekijöistä (esim.traumat), ja siten pystyä tapauskohtaisesti tehokkaammin puuttumaan siihen?
Kuuluuko mielestäsi edes musiikinopettajan tehtäviin?

tasoa kello n. 17,
max. 17.10

3. Kiusaamisen käsittely opettajankoulutuksessa.

max. 30 min.

- minkälaisia työkaluja sait (jos sait) musiikinopettajaksi kouluttautuessasi kiusaamisen käsittelyyn koulussa?

- pitäisikö kiusaamista ilmiönä käsitellä opettajankoulutuksessa enemmän? Miten? Täydennyskoulutusta jo valmistuneille? Aseman lapset ry:n tiimipäällikkö Heikki Turkan mukaan konfliktit ovat maailman paras paikka oppia, ja jokainen hyvin puututtu konflikti antaa lapselle mahdollisuuden oppia käsittelemään tunteitaan. Jo opettajankoulutuksessa tulisi hänen mielestään ottaa tämä huomioon niin, että konfliktit nähtäisiin oppimismahdollisuutena. Tällä tavoin voisimme paremmin kitkeä kiusaamista yhteiskunnastamme. (Turkka 2022, Kuntalehti.)

KIITTOUS!

Liite 2 Tietosuojailmoitus

TIETOSUOJAILMOITUS

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Olet osallistumassa laadulliseen tutkimukseen liittyen maisterintutkielmaani. Tässä tietosuojailmoituksessa sinulle kerrotaan henkilötietojesi käsittelystä osana tutkimusta. Sinulla on oikeus saada nämä tiedot lain mukaisesti.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta:

Musiikkikasvatuksen mahdollisuudet osana kiusaamisen ehkäisyä.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä / Opinnäytetyön toteutus

Tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla musiikin aineenopettajia.

Haastattelut toteutetaan (paikka ja aika poistettu tästä).

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Opettajien nimiä tai oppilaitostietoja ei tulla julkaisemaan missään yhteydessä.

Tutkimuksen toteuttamiselle tarpeettomat henkilötiedot poistetaan heti, kun se on mahdollista. Näistä mainittakoon esimerkkinä aineiston keruuvaiheessa tarvittavat suorat tunnisteet:

Nimitiedot, osoitteet, puhelinnumerot, sähköpostiosoitteet ja muut yhteystiedot.

Henkilötietoja kerätään mahdollisimman rajatusti, vain välttämättömät tiedot tutkimuksen toteuttamiseksi. Henkilöiden nimet muutetaan peitenimiksi ts. pseudonyymeiksi.

Taustatietoja voidaan kerätä epäsuorista tunnisteista, joita ovat ikä, sukupuoli, oppilaitoksen sijainti ja työkokemus vuosissa. Nämä epäsuorat tunnisteet luokitellaan, jolloin tunnistaminen voidaan estää. Esim. ”ikä: 20-30 v.”, ”työpaikka: koulu kaupunkimaisessa kunnassa”, ”työkokemus alle 5 v.”, ”työkokemus yli 5 v.”.

Tutkimushaastatteluissa mahdollisten kolmansien henkilöiden tunnistetiedot harkinnanvaraisesti poistetaan, kategorisoidaan tai luokitellaan.

Henkilötiedot säilytetään ennen niiden poistamista salatulla / suojatulla tietokoneella tai ulkoisella kiintolevyllä ja/tai lukollisessa kaapissa niin, että ne ovat erillään litteroituista haastatteluista.

Haastattelujen litterointi tuotetaan mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen. Äänitteet ja litteroinnit hävitetään 6 kk:n kuluttua tutkielman valmistumisen jälkeen.

Tutkimuksessa esille tulleet asiat raportoidaan niin, että tutkittavia, oppilaitoksia tai muita mainittuja henkilöitä ei voi välittömästi tunnistaa.

Tutkimuksen suorittava opiskelija on sitoutunut noudattamaan tutkimusraportoinnin eettisyyteen, tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön liittyviä ohjeita.

Henkilötietojen käsittelyn laillisena perusteena on sinun suostumuksesi.

Oikeutesi

- Voit vetäytyä osallistumisesta opinnäytetyön toteutukseen ilmoittamalla siitä kirjallisesti Eerika Grof, (yhteystiedot poistettu tästä)

Kaikkeaa ennen vetäytymistä pseudonymisoitua informaatiota (dataa, aineistoa) voidaan kuitenkin käyttää edellä mainittuihin tarkoituksiin.
- Sinulla on oikeus ottaa yhteys Taideyliopiston tietosuojavastaavaan, jos sinulla on kysymyksiä tai vaatimuksia liittyen rekisteröidyn oikeuksien toteuttamiseen.

Tietosuojavastaavan nimi ja sähköpostiosoite: Minna Eskola, tietosuoja@uniarts.fi

- Sinulla on oikeus tehdä valitus valvontaviranomaiselle, tietosuojavaltuutetulle, jos tietojasi on mielestäsi käsitelty vastoin tietosuojalainsäädäntöä (ks. lisää: tietosuoja.fi).

Lisätietoja ja vastauksia mahdollisiin kysymyksiin:

Opinnäytetyöhön liittyen: Eerika Grof (yhteystiedot poistettu tästä)
Tietosuojaan liittyen: tietosuoja@uniarts.fi

Liite 2 Suostumus osallistumiseen ja henkilötietojen käsittelyyn

SUOSTUMUS OSALLISTUMISEEN JA HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELYYN

Maisterintutkielman toteutukseen osallistuminen

Olen tekemässä laadullista tutkimusta liittyen maisterintutkielmaani.

Henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena on kerätä aineistoa maisterintutkielmaa varten aiheesta:

Musiikkikasvatuksen mahdollisuudet osana kiusaamisen ehkäisyä.

Sinut on henkilökohtaisesti kutsuttu osallistumaan tutkimukseen.

Henkilötietojen käsittely opinnäytetyössä

Kerään tutkimusaineiston haastatellen musiikin aineenopettajia.

Toteutan aineiston keruun (aika poistettu tästä).

Tutkimuksen aikana esille tulevat haastateltavia koskevat tunniste-/henkilötiedot ovat luottamuksellisia. Niitä ei luovuteta ulkopuolisille.

Suostumus

- Olen lukenut ja ymmärrän saamani tiedot tutkimuksesta sekä liitteenä olevan tietosuojailmoituksen sisällön.
- Ymmärrän, että tutkimukseen kerätyt tiedot tullaan käyttämään tietosuojailmoituksessa kuvattuihin tarkoituksiin.
- Minulle on annettu mahdollisuus esittää kysymyksiä tutkimuksesta.
- Osallistun opinnäytetyön toteutukseen ja ymmärrän, että suostumukseni on vapaaehtoista. Minulla on oikeus milloin tahansa keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Minun ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämisen syytä eikä siitä aiheudu minulle mitään seuraamuksia.
- Olen vähintään 18 vuoden ikäinen.

Suostumuksen peruuttaminen: Eerika Grof (yhteystiedot poistettu tästä)

..... (paikka ja aika)

.....
(allekirjoitus ja nimenselvennys)