

Viiltoja

**Analyysi kouluväkivallasta
Jokelassa**

Tomi Kiilakoski

Viiltoja

Analyysi kouluväkivallasta Jokelassa

Tomi Kiilakoski

Taitto: Tanja Konttinen

© Nuorisotutkimusseura ja kirjoittajat

2009. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura,
verkkajulkaisuja 28.

ISBN: 978-952-5464-57-3 (PDF)

Nuorisotutkimusverkosto
Asemapäällikönkatu 1
00520 Helsinki
sähköposti: tilaukset@nuorisotutkimus.fi
www.nuorisotutkimusseura.fi



SISÄLLYS

KIITOKSET	5
TIIVISTELMÄ	6
SUMMARY	7
JOHDANTO	8
KOULUSURMAT TUTKIMUKSELLISENA HAASTEENA	11
ASEELLINEN VÄKIVALTA KOULUSSA	14
TAPAHTUMA – MITEN SITÄ VOI YMMÄRTÄÄ	19
Tekijä	19
Uhrit	21
Tekopaikka: koulu ja pieni yhteisö	22
Motiivit	24
Ihmisvihan koordinaatit	28
KOULUVÄKIVALTA	31
Väkivallan luonne ja määritelmät	31
Kouluväkivalta käsitteellisenä työkaluna	33
Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta	34
Kouluväkivallan yleisyys	36
Kouluväkivalta historiallisena ilmiönä	37
Kouluväkivalta suomalaisena ilmiönä	38
Onko kouluissa rakenteellista väkivaltaa?	40
KULTTUURINEN KÄSIKIRJOITUS	41
Maskuliininen väkivalta	43
Aiemmat koulusurmat	47
VÄKIVALLAN KATSOMINEN	50
Tarkkaileva katse	50
Vuodot ja nuorten tieto	52
Väkivallan näytännöt	54
Näkemisestä kuulemiseen	56
VIILLON OMPELEMINEN KIINNI	58
Tilanteen eteneminen	58
Nuorten kriisi ja nuorten tila	59
Nuorisotyö kriisiin reagoijana	63



KOHTI TULEVAA	65
Kynttilämeri: suru ja sen välineet	65
Väkivaltakasvatus	66
Suosituksia	69
JOKELAN KOULUSURMAT 7.11.2007	
Nuorisotyön toimintaympäristön muuttuminen	
<i>Sami Paananen</i>	71
UUTENA TYÖNTEKIJÄNÄ KOULUAMPUMISTEN JÄLKEEN	
<i>Pasi Hedman</i>	74
VIILLOISTA ARPIA	
Nuorisotyön haasteita koulusurmien jälkeen	
<i>Jaana Kellosalmi</i>	75
LÄHTEET	79
KIRJOITTAJAT	86



KIITOKSET

Raskaat tutkimusaiheet eivät vaadi niinkään raskaita huveja kuin innostavia keskustelukumppaneita. Kouluväkivallan tutkiminen on paitsi tutkimusmetodologinen haaste, myös henkisesti kuluttava aihepiiri. Luotettavien ihmisten läsnäolo auttaa. Minulla on ollut onni olla tekemisissä usean inspiroivan ja tutkimusta helpottaneen henkilön kanssa. Heidän ansiostaan tekstistä tuli parempi kuin siitä ilman heitä olisi ikinä voinut tulla.

Kollegani Anu Gretschel on auttanut minua monipuolisesti. Anu lähetti materiaalia, rohkaisi, potkaisu eteenpäin, jakoi kokemuksia, syvensi ymmärrystäni nuorisotyöstä ja auttoi monella muulla tapaa. Reetta Niemi opasti Tuusulassa, johdatti paikallisen kunnallispolitiikan saloihin ja auttoi kommenteillaan. Professori Veli-Matti Värri on tukenut työtäni tämän projektin aikana ja sitä aiemmin monin tavoin. Timo Harrikari ja Sirkku Kotilainen auttoivat materiaalin hankinnassa. Pentti Raittila jakoi asiantuntemustaan median toiminnasta. Poliisiammattikorkeakoulun tutkijat, erityisesti Noora Ellonen ja tutkimusjohtaja Risto Honkonen, lisäsivät ymmärrystäni merkittävästi. Pasi Laukka ja Riitta Veijola Oulun nuorisoasiainkeskuksesta jaksoivat tukea ja jakaa näkemyksiä nuorisotyöstä.

Nuorisotutkimusverkosto, sekä toimisto että tutkijakollegani, on ollut verraton tuki. Erityisen kiitollinen olen Kaisa Vehkalahdelle ja esimiehelleni Leena Suurpäälle, jonka asiantuntemus ja persoonallisuus ovat valaisseet tutkijantaivalta.

Opetusministeriön nuorisoyksikkö rahoitti tutkimuksen, mistä kiitokset.

Kriisin hoitoon osallistuneet työntekijät osoittivat haastatteluissa ja muissa yhteydenotoissa ihmisläheisen otteensa. Heidän avullaan olen voinut tehdä turvallisin mielin tutkimusta. Lisäksi heidän asenteensa on auttanut minua huomaamaan, että hirvittävä tapahtuma voi luoda myös myönteisiä avauksia.

Lopuksi haluan mainita Mirjan ja Kaislan – tukenne ja luottamuksenne on ollut tärkeä silloin, kun olen uppoutunut tieteeseen, tehnyt pitkiä päiviä, laiminlyönyt kotitöitäni sekä anastanut aikaani teiltä, jotka sitä eniten ansaitsivat.

Nöyrin kiitos teille kaikille, ja niille muille tärkeille ihmisille, joita en tässä osannut mainita.



TIIVISTELMÄ

Tutkimuksessa tarkastellaan Jokelan 7.11.2007 ampumatapauksia kouluväkivallan ilmentymänä. Kouluväkivallalla tutkimuksessa tarkoitetaan erityisesti koulussa ilmenevää itseen tai toisiin kohdistuvaa fyysistä väkivaltaa tai sen uhkaa. Kouluväkivalta on koululaitoksen historian ja nykyisyyden koulukulttuurinen piirre. Kouluampumiset sijoittuvat kouluväkivallan traditioon, mutta uudistavat tätä perinnettä uhrien suurella määrällä sekä näiden satunnaisella valikoitumisella.

Sen selittäminen, miksi kouluväkivallan traditio muuntuu kouluampumisiksi, vaatii useiden taustatekijöiden tarkastelua. Tutkimuksessa pyritään osoittamaan, että kouluampumisten ymmärtäminen vaatii monitieteistä tutkimusotetta sekä useiden vaikuttavien syiden etsimistä. Erityistä huomiota tutkimuksessa kiinnitetään kulttuuriseen käsikirjoitukseen, joka toimii koulusurmien taustatekijänä. Tämän osa-alueina analysoidaan tarkemmin maskuliinista väkivaltaa, aiempia koulusurmia ja väkivaltaa kuvan kulttuurissa. Maailmanlaajuisesti valtaosa kouluampujista on poikia, mikä tekee kouluampumisesta voimakkaan sukupuolittunutta kouluväkivaltaa. Aiemmat koulusurmat muodostavat viitekohteen, jonka myötä kouluampuja saa paitsi ongelmanratkaisukeinon väkivallasta, myös muodon teolle. Erityistä huomiota kiinnitetään Columbinen kouluampumiseen vuodelta 1999, jonka jälkeen kouluampumiset muuttivat muotoaan. Columbinen kouluampumiset vaikuttivat myös Jokelan tekijään. Yhtenä tekijänä esitellään väkivaltaa kuvan kulttuurissa, jossa väkivallan speaktaakkeli voi alkaa ohjata koulusurmia aiempaa verisempään suuntaan.

Koulusurmaajat jättävät vihjeitä suunnitelmistaan ennen tekoa. Koulusurmien ehkäisyssä keskeistä on saada murrettua nuorten hiljaisuuden koodi, minkä myötä nuorten tieto tulee luotettavien aikuisten tietoon. Tutkimuksessa otetaan kantaa siihen, miksi koulun valvontajärjestelmät epäonnistuvat sekä esitetään, että koulusurmien ehkäisyssä koulukulttuurin muuntaminen koulun nuorten ja aikuisten välistä vuoropuhelua lisäämällä on keskeinen turvallisuustekijä.

Jokelan kouluväkivallan jälkihoidosta kiinnitetään huomiota nuorisotyön asemaan sekä tarkastellaan, millä tavoin kahden eriytetyn kriisikeskuksen malli toimi Jokelassa. Tutkimuksen mukaan nuorisotyön aiempi toimintakulttuuri, tutut aikuiset ja nuorisotila nuorisotyön välineenä mahdollistavat nuorten vertaisryhmäsidonnaisen suremisen ja akuutin tilanteen hoidon.

Tutkimusta on rahoittanut opetusministeriön nuorisoyksikkö. Tutkimus on toteutettu Nuorisotutkimusverkoston kautta. Tutkimus sisältää tuusulalaisten nuorisotyön ammattilaisten kuvauksia omasta työstään Jokelan kriisin jälkihoidossa.

Asiasanat: koulusurmat, kouluväkivalta, Jokela, nuorisotyö, nuorisokulttuuri, nuoret, maskuliinisuus, kasvatus



SUMMARY

Tomi Kiilakoski.

Cuts. An analysis of school violence in Jokela.

This study investigates the Jokela school shootings of 7 November 2007. It is argued that school shootings are best understood as part of the tradition of school violence. School violence is defined as threatened or actual use of physical force toward oneself or others in schools or similar settings. School violence has been an integral element of school culture for quite some time. While school shootings belong to the tradition of school violence, they add a new element to this tradition by targeting multiple victims and choosing victims randomly.

Several factors need to be taken into account in order to understand why the tradition of school violence is being transformed into more violent forms. It is claimed that interdisciplinary analysis is needed for understanding why this transformation is occurring. Special attention is paid to the cultural script behind school shootings. In this study, masculine violence, school shootings preceding the school violence of Jokela, and the spectacle of violence are given particular focus as elements of the cultural script. Globally, school shooters have been mostly boys. School shootings are a gendered form of school violence. Previous school shootings offer both the form and the content of a violent solution to one's problems. Our overtly visual culture emphasises the spectacle of violence, by which feelings are transformed into representations of violence.

School shooters can leave leakages of their forthcoming actions. Breaking the code of silence is an important factor in preventing school shootings. This means creating a school culture in which intergenerational relations are based on mutual trust. Transformation of school culture toward participatory practices is an important safety precaution.

The postvention of the Jokela shootings is analysed through examination of the role of youth work in acute crisis. In Jokela, there were two crisis centres, one open to every member of the Jokela community and one solely for the young. Youth work was an important factor in offering young people a place to mourn and to heal within their peer group. The success of the youth work in the aftermath of the Jokela shootings is judged to be based on an existing culture of youth work, in offering trustworthy and reliable adults with whom to interact and the ability to use a youth centre, which is a familiar youth cultural setting and also familiar to the workers involved.

The study has been financed by the Finnish Ministry of Education and was organised through the Finnish Youth Research Network. The study also includes articles by youth workers who were active in the town of Tuusula when the crisis was acute.

Keywords: school shootings, school violence, Jokela, youth work, youth culture, masculinity, education



JOHDANTO

Suomalainen nuori tuo aseensa kouluun. Osoittaa sillä ihmistä. Ampuu. Surmaa tarkoituksella kaikkiaan kahdeksan koulun jäsentä, sitten itsensä. Sitä on hankala käsittää, sitä on hankala käsitellä. On vaikeaa ymmärtää, mikä teon tarkoitus on. Se tuntuu satunnaiselta ja siksi pelottavalta: näyttää siltä, etteivät perinteiset tavat ymmärtää väkivaltaa auta tässä tapauksessa.

Tuusulan kunnassa, Jokelassa, seitsemäs marraskuuta vuonna 2007 tapahtuneita surmatekoja oli suunniteltu viimeistään saman vuoden maaliskuusta alkaen. Teko oli tarkoituksellinen. Surmansa saaneiden lisäksi muiden uhrien joukko oli laaja. Ihmiset olivat ahdistuneet ympäri Suomea. Lujimmin tapahtuma vaurioitti lähiyhteisöä. Jokelassa sijaitsevasta koulukeskuksesta muodostui globaalinen mielenkiinnon kohde. Paikkakunnan nimi sai yhtäkkisesti uuden merkityksen. Surmateko alkoi määrittää ihmisten suhtautumista paikkaan. Jokela sai pitkäaikaisen leiman.

Harkittu teko sai kansakunnan ymmälleen. Oli hankala tajuta, että suomalainen koulu voi olla raajan väkivallan keskus, ja että koulu voi olla kylmien rikosten tekopaikka. Kriisin keskellä tuntui hankalalta ymmärtää, että näin saattoi käydä. Oli pakko kohdata se tosiseikka, että kouluammuskelu oli mahdollista Suomessa. Mahdottomalta tuntunut oli tapahtunut ja muuttunut todeksi. Ihmishenkien ja omaisuuden lisäksi luodit pirstoivat kuvan Suomesta turvallisena kasvuympäristönä.

Samana päivänä pidetyssä tiedotustilaisuudessa pääministeri Vanhanen kuvasi tapahtuneen vaikutusta kansakunnalle. Hän kutsui tapahtumia syväksi viilloksi turvallisuuden tunteeseen. Kansakunnan pelot, ahdistus ja hämmennys saivat ilmauksen pääministerin puheessa. Vaikka kielikuva voi aluksi tuntua oudolta – harvoinhan luotien ampumahaavat viiltomaisia ovat – tavoittaa vertaus viiltoon jotakin niistä vaikutuksista, joita tapahtumalla oli paikallisyhteisöön, toisiin nuoriin, kouluissa toimiviin ihmisiin ja laajasti ottaen koko siihen tapaan, jolla suomalainen yhteiskunta hahmotetaan. Teko oli hankala sovittaa suomalaiseen toimintaympäristöön. Nuorten kasvuympäristö ja kasvu näyttäytyivät tapahtuman valossa toisenlaisilta kuin hetkeä aiemmin. Yhteensovittamisen ongelma sai muotonsa kysymyksessä, miten tällaista saattoi tapahtua täällä.

Aiemmin vain muualla mahdolliselta näyttänyt raaka kouluväkivalta tuli osaksi suomalaisten kulttuurista maisemaa. Totutut tavat katsoa suomalaista koulua ja suomalaista nuorisoa eivät tarjonneet kovin hyviä tulkintavälineitä ymmärtää, miten tapahtuma oli mahdollinen. Tapahtunut näytti vaativan uusia jäsenyyksiä, se näytti pakottavan katsomaan asioita uudesta tulkintanäkökulmasta.

Viillon kielikuva vangitsee hyvin tunteen, että turvalliseen ympäristöön oli repäisty aukko, josta turvattomuus pääsi kajastamaan. Kouluväkivalta Jokelassa repi hajalle paljon itsestään selvänä pidettyä. Se viilsi näkymän turvallisuudesta, vertaissuhteista ja koulusta kasvuympäristönä uusiksi.

Viillon kielikuvaa voi hyödyntää myös muulla tavoin. Viiltoa voi tarkastella myös kirurgisena toimenpiteenä. Tehtyään viillon kirurgi pääsee tarkastelemaan, miltä kohde näyttää. Viilto mahdollistaa sen, että asiat nähdään pintatason alta. Paljas kudos kertoo jotakin toista kuin pelkkä pinnan tarkastelu. Koulusurmat ovat hirveä teko. Tämän hirveyden käsittely edellyttää, että niiden esiin raastamat asiat voidaan nähdä uudella tavalla. Koulunpito näyttää erilaiselta, kun sitä katsotaan koulusurmien esiin nostamaa näkymää vasten. Kouluväkivalta avaa näkymiä, joita ilman pintaan tehtyä viiltoa ei huomaisi.

Jokelan kouluväkivalta viilsi auki suomalaisen turvallisuuden tunteen. Samalla se teki näkyväksi, että myös koulu voi olla haavoittuvaisuuden saareke ja turvaton paikka. Se traumatisoi monella tavalla suomalaista yhteiskuntaa ja pakotti kysymään hankalia kysymyksiä. Se houkutteli kertomaan tarinaa menetyksestä, kadotetuista ihmishengistä, hävinneestä turvallisuuden tunteesta ja uudenlaisista peloista. Tämä ei silti ole ainoa mahdollinen tarina, toisenlaisetkin kertomukset ovat mahdollisia.

Viillon kielikuva kiinnittää huomiota myös siihen, että viillot on mahdollista ommella kiinni. Vaikka lopputulos ei olekaan sama kuin aiemmin, toimintakykyä on mahdollista palauttaa. Viillot



voi tavalla tai toisella kuroa umpeen. Arvet jäävät. Surullisten tapausten ohella viilto ja sen kiinnimpelu voivat viitata eheytymiseen, unohtamiseen ja anteeksiantamiseen. Erityistä huomiota tässä raportissa kiinnitetään siihen, millä tavoin nuorisotyö osallistuu omine vahvuuksineen haavojen kiinni ompelemiseen.

Valitettavasti Jokela ei jäänyt ainoaksi viilloksi. Vajaa vuotta myöhemmin Kauhajoen tapahtumat viilsivät uuden viillon turvallisuuteen. Jokelan kauhut kokeneet joutuivat kokemaan turvallisuutensa repeytyvän uudelleen. Tapahtumat ovat harvinaisia, mutta ne pakottavat kysymään, olisiko tapahtumia voinut ennakoida ja mitä voidaan tehdä uusien tekojen estämiseksi. Kysymys on siis siitä, millä tavoin voidaan varmistaa, ettei turvallisuuteen tulisi uusia viiltoja.

Truman Capote kirjoittaa romaanissaan *Kylmäverisesti* murhasta, jota tuntuu olevan mahdoton ymmärtää. Teko ei mahdu järjellisten selitysten puitteisiin. Pienessä kaupungissa tapahtuva murha tuntuu ylittävän täydellisesti sen, mitä voidaan odottaa. Väkivallan jäljet ovat pitkät: teko vaikuttaa myös niihin ihmisiin, jotka eivät olleet tapahtumassa läsnä. Luotien äänet kaikuvat myös niiden päässä, jotka eivät laukauksia kuulleet. ”Siitä pitäen kaupungin väki, joka koskaan ei ollut sen kummemmin osannut varoa toistaan kuin että ani harvoin lukitsi ovensa, havaitsi mielikuvituksen luovan ne yhä uudelleen – nuo synkeät jysähdykset lietsoivat epätoivon tulta, jonka loisteessa moni vanha naapuri silmäili toistaan vieraasti ja vieraan lailla.” (Capote 2006, 19.)

Capote tuo esiin, että väkivalta voi tehdä viillon myös katseeseen. Saattaa olla, että väkivallan seurauksena nuoria tarkkaillaan epäilevämmiin ja heidät ollaan valmiita ottamaan ennakoivien toimien kohteeksi. Se saa katsomaan epäluuloisemmin, vieraammin, myös suomalaisia kasvuympäristöjä. Viilto näköaistiin muuttaa tapaa, jolla asioita havaitaan.

Tämä raportti tulkitsee niitä monia viiltoja, joita kouluväkivalta Jokelassa aiheutti. Tapahtuman ymmärtämiseksi olen pyrkinyt omaksumaan mahdollisimman pitkälle poikkitieteellisen näkökulman. En ole pyrkinyt muodostamaan yhtä selkeää tarinaa ja suljettua kehystä, johon tapahtumat voitaisiin koteloida. Näkemykseni on, että Jokelan kouluväkivalta on tapahtuma, jollaisen ymmärtäminen edellyttää avointa, moniin suuntiin laajenevaa horisonttia. Olen poiminut raporttiin näkökulmia, jotka nähdäkseni ovat hedelmällisiä tapahtuman ymmärtämiselle. Ne eivät ole lopullinen näkymä. On epäilemättä mahdollista tuoda lisää näkökulmia ja rikastaa tätä kautta ymmärrystämme siitä, minkälaisista kehyksistä tapahtumia tulisi käsitellä.

Aloitin tarkastelemalla niitä tutkimuksellisia ongelmia, joita koulusurmien kaltainen harvinainen ja tunnepitoinen tapahtuma sisältää. Siirryn käsittelemään aseellista väkivaltaa koulussa. Etenen tarkastelemaan, millä tavoin tapahtumaan vaikuttavat osat kuten tekijä, uhrin, motiivit ja tapahtumapaikka voidaan ymmärtää. Tämän jälkeen esittelen kouluväkivallan käsitettä. Puolustan kantaa, jonka mukaan koulukiusaamisen rinnalle tarvitaan kouluväkivallan käsite kuvaamaan koulun sosiaalista kehystä. Oma näkökulmani on, että ”kulttuurinen käsikirjoitus” on olennainen tekijä sen ymmärtämiseksi, miksi kouluväkivalta muuttuu tuhoavammaksi. Käsitelen kulttuurisen käsikirjoituksen osa-alueina maskuliinista väkivaltaa sekä aiempien koulusurmien muodostamaa viitekehystä. Tästä jatkan koulun toiminnan tarkastelulla. Hyödynnän katseen metaforaa sen analysomisessa, miksi kouluväkivaltaan syyllistyvien ongelmat tulevat myöhään esille. Toisaalta hyödynnän katseen metaforaa tarkastellessani, miten koulusurmista muovautuu väkivallan spektaakkeli median ja tekijöiden itsensä silmissä. Omana lukunaan tarkastelen, miten nuorisotyö reagoi akuutissa vaiheessa Jokelan kouluväkivaltaan. Päätän tekstini esittelemällä tulevaisuudessa huomioitavia seikkoja.

Olen pitänyt tärkeänä, että käytännön tekijöillä ja kokijoilla on mahdollisuus kirjata omat näkemyksensä tapahtumista esille. Raportissa on mukana Tuusulan kunnan työntekijöiden puheenvuoroja. Tuusulan nuorisotyön päällikkö Sami Paananen pohtii, miten kunnan nuorisotyön toimintaympäristö muuttui ja laajeni tapahtumien seurauksena. Erityisnuorisotyöntekijä Jaana Kellosalmi esittelee, miten Jokelan nuoret reagoivat tilanteeseen, ja miten nuorisotyö ohjautui tämän mukana. Kellosalmen rehellinen ja oivaltava kuvaus tuo esille, millaisen kokemuksellisen oppimisen aarrekirjaston tapahtuma



on tuottanut ihmisille, joista kukaan ei olisi halunnut joutua tähän tilanteeseen. Nuoriso-ohjaaja Pasi Hedman tuo kursailematta esille niitä ongelmia, joita syntyy nuorisotyön laajentuessa.

Olen halunnut, että tämä tutkimus sisältää myös sellaista ainesta, joka ei ole tutkijan suodattamaa. Tässäkin taustalla on ajatus siitä, että monimutkaisten tapahtumien lisääntyvä ymmärrys edellyttää, että meillä on yhä useampia näkökulmia tapahtuneeseen. Tämän myötä ymmärryksen kehä laajenee.

Käytännön toimijoiden tekstejä kootessa on katseeni ollut nykyhetken lisäksi myös tulevaisuudessa. Kun tulkitaan yksittäisiä tapauksia, kukin aikakausi tuottaa tapahtuman tulkinnan omien reunaehtojensa ja mahdollisuuksiensa varassa. Aikakauden esiymmärrys vaikuttaa tulkintaan. Tämä tuo tapahtumien tutkimukselliseen haltuunottoon nöyryyttä tietona siitä, että tulevaisuudessa tapahtumasta esitetään uusia tulkintoja. Tulevaisuuden tulkintoja on helpompi tehdä, jos jossakin on esillä, miten tapahtumat kohdanneet ihmiset reagoivat, mitä he kokivat ja miten asioita käsitelivät. Tästä näkökulmasta on tärkeää, että on foorumi, jossa kokemuksia voidaan tuoda esille. Viiltoja umpeen ommelleiden ihmisten kokemukset ja kuvaukset omasta toiminnastaan ansaitsevat tulla nostetuksi esiin, niin merkittävää työtä he ovat omalta osaltaan tehneet.



KOULUSURMAT TUTKIMUKSELLISENA HAASTEENA

Jokelan ja Kauhajoen kouluväkivalta on viiltänyt monin tavoin paikkakuntien ihoa. Yksi aiheuteista vaurioista on, että paikkakuntien nimillä on alettu viitata niissä tapahtuneisiin kouluväkivallan ryöpsähdyksiin. Näin paikkakuntien moninaisuus, moniäänisyys ja niiden pitkä historia on litistynyt: paikkakuntia määrittävät niissä tapahtuneet koulusurmat. Samoin kuin 'Woodstock' viittaa suureen rock-festivaaliin ja hippieunelmaa olennoivaan tapahtumaan elokuussa vuonna 1969, tai 'Pearl Harbour' Japanin joulukuussa vuonna 1941 Yhdysvaltain laivastotukikohtaan kohdistamaan hyökkäykseen, on 'Jokelalla' alettu viitata vuoden 2007 marraskuun koulusurmiin. 'Kauhajoella' tarkoitetaan vuonna 2008 syyskuussa tapahtuneita koulusurmia. Paikkakunnan historiassa tapahtuma on hetkellinen, vaikkakin sillä on vakavia seuraamuksia pitkälle tulevaisuuteen ja se pakottaa arvioimaan myös menneitä tapahtumia uudelleen. Tämä yhtenä päivänä sattunut tapahtuma painaa leimansa koko paikkakunnan ylle julkisessa nimeämisessä. Paikkakunnan nimestä kehkeytyy erisnimi, joka viittaa rajuun kouluväkivaltaan. Tässä käytäntö eroaa olennaisesti vaikkapa Lapuan patruunatehtaan räjähdystapauksesta. Räjähdyksessä oli merkittävä onnettomuus, mutta sitä kutsutaan 'Lapuan patruunatehtaan räjähdyskaksi', ei 'Lapuaksi'.

Esimerkkinä siitä, kuinka paikkakunnan nimillä viitataan niissä tapahtuneisiin yksittäisiin ja hetkellisiin tapahtumiin on nuorisotutkijoiden koulusurmia tulkitseva kirja *Jokela-ilmio* (Hoikkala & Suurpää (toim.) 2008). Keväällä 2009 tekemissäni kriisityöntekijöiden haastattelussa tuotiin esiin, että käytäntö on koettu myös loukkaavaksi. Paikkakunta jatkaa olemassaoloaan, yhteisö pyrkii pääsemään jaloilleen. Olen ottanut haastattelussa esitetyn kritiikin vakavasti. Tämän takia käytän raporttini otsikossa muotoilua kouluväkivalta Jokelassa. Olen halunnut välttää sitä erhetä, että kutsuisin yhtä yksittäistä tapahtumaa paikkakunnan nimellä. Samalla haluan muotoilulla kiinnittää huomiota siihen, että samanlaista kouluväkivaltaa voi esiintyä muuallakin.

Viittaukset henkilöiden ja paikkakuntien nimiin on tavanomaista poistaa tutkimusjulkaisuista. Perinteisesti tutkittavien nimettömyyttä perustellaan sillä, että tutkittavia halutaan suojella. Heille ei haluta aiheuttaa haittaa tutkimukseen osallistumisesta. Tällöin suuri yleisö ei tunne tutkittavia etukäteen, ja nimettömyydellä halutaan varmistaa, että tunnistaminen muodostuu mahdollisimman hankalaksi. Kun analysoidaan kouluväkivaltaa Jokelassa, ei tätä syytä voida käyttää henkilöiden nimeämättä jättämiseen.

Jokelan koulussa surmanneen nuoren nimi on useimpien suomalaisten tiedossa, kuten hänen kuviansakin. Kansainvälisestikin hän on kuuluisa, sekä populaarijulkisuudessa että tutkimuskirjallisuudessa (esim. Larkin 2009, 1311; Altheide 2009, 1357). Perinteisen nimettömyyden syyt kääntyvät ikään kuin päälleen: tekijää ei tarvitse suojella, sillä hänet tunnetaan jo. Sen sijaan meitä on suojeltava niiltä vaikutuksilta, joita tekijän nimeämisellä voi olla osana julkista tekstien politiikkaa. Tästä syystä olen päätenyt ajattelemaan, että on hyviä perusteita olla nimeämättä tekijää.

Julkisuus on yksi niistä syistä, joiden takia koulusurmiin ryhdytään. Koulusurmat ovat valtaisia mediaspektraakkeleita, jotka keräävät suurta huomiota. Tekijöillä on hyvät mahdollisuudet kontrolloida tapaa, jolla julkisuus heitä kohtelee. Jokelan tapauksessa tekijä sai teolleen haluamansa huomion. Hän sai oman materiaalinsa läpi haluamallaan tavalla ja haluamallaan hetkellä, heti surmien jälkeen. Ampujan itsensä valmistamat lähteet pääsivät esille. Ampujan kuvista muotoutui toimijuutta teon tehneelle. (Hakala 2008; 2009, 91–92.) Tekijä halusi julkisuutta. Sitä hän sai, kosolti.

On olemassa viitteitä siitä, että tekijän yhtenä tarkoituksena oli hyödyntää mediaa oman viestinsä esille saamiseen. Mediastrategia toteutui hänen haluamallaan tavalla. Tekijän tuntenut nuori nainen kertoo keskustelleensa tekijän kanssa mesessä. Tässä yhteydessä tekijä oli vihjannut, että hän voisi



mennä aseensa kanssa kouluun. Hän myös kytki kouluampumiset julkisuuden tavoitteluun ja omien viestien esiinsaamiseen.

[Tekijä] heitti kommentin myös siitä, että olisi sama menisikö ampumaan ostoskeskukseen vai kouluun. Hän oli sitä mieltä, että koulussa ampumisesta saisi enemmän julkisuutta. [Hän] lisäsi vielä, että hän ei kuitenkaan menisi kouluun ampumaan julkisuuden takia. En ole varma, mutta oletan näin jälkepäin, että hän meni Jokelan koulukeskukseen ampumaan siksi, että sai mielipiteensä omista ajatuksistaan julkisuuteen. (Esitutkintapöytäkirja, 402.)

Aivan kuten media joutuu miettimään omaa suhdettaan koulusurmaajiin, joutuu tutkija pohtimaan, minkälaisia poliittisia seuraamuksia teksteillä on. Tekstit rakentavat omaa kuvaansa asioista. Lopullinen merkitys teksteille muodostuu vasta, kun teksti ja lukija kohtaavat toisensa. Myös tutkijana voi lähettää tarkoittamattomia viestejä. Kriittisenkin tutkimuksen voi lukea ihannoivana ja sankarikulttia rakentavana tekona. Tätä välttääkseni olen pidättäytynyt mainitsemasta tekijän nimeä tai käyttämästä hänen kuviaan. Saman menettelyn olen omaksunut käsitellessäni muita kouluampumisia. Tämän sijaan kutsun tekijää nimekkeillä 'Jokelan tekijä' ja 'Jokelan ampuja'. Ensimmäisessä muotoilussa seuraan tutkintalautakunnan raporttia, toisessa olen omaksunut saman käytännön kuin Kauhajoen koulusurmia tutkineet mediatutkijat (Raittila ym. 2009).

Tekijän nimeämättä jättämistä voi perustella myös sellaisista tutkimuksellisista lähtökohdista, jotka eivät pyri selittämään kouluväkivaltaa yksilöpsykologisilla teorioilla ja piirteillä. Kouluväkivalta on koululle yleinen piirre, sitä esiintyy lähes jokaisessa koulussa. Koulusurmien kaltaista kouluväkivallan äärimmäistä muotoa on hankala ennustaa. Tutkimuksessa eriteltyt koulusurmia ennakoivat piirteet ovat sellaisia, että useat nuoret täyttävät ne. Kuolemaan johtava kouluväkivalta on tuiki harvinaista. Tämä on yksi syy, miksi koulusurmia on hankala ennakoita. Ne tulevat yllättäen eikä niitä ole tilattu. Tekijän nimettömyydellä haluan myös viitata siihen, että huomiota tulee tekijän persoonallisuuden ohella tai sen sijaan kiinnittää niihin rakenteellisiin tekijöihin, jotka raakaan kouluväkivaltaan vaikuttavat. Tämä ei toki tarkoita sitä, että pidättäytyisin kokonaan tekijän henkilöominaisuuksien tarkastelusta.

Paikkakunnan nimeä en ole muuttanut peitenimeksi. Päälimmäisenä perusteena on, että päinvastoin kuin tekijällä, ei Jokelalla yhteisönä ole ollut halua julkisuuteen, päinvastoin. Jokelan nimi on myös yleisesti tiedossa. Paikkakunnalla on merkitystä myös tapahtuman kontekstina, joten mie-tinnän jälkeen olen puhunut aiheesta paikkakunnan oikealla nimellä.

Kouluväkivalta Jokelassa on äärimmäinen ja varsin harvinainen ilmiö. Tällaisenaan sen tutkiminen on haasteellista. Tutkija on kahden ongelman välissä: miten ymmärtää yksittäistä tapausta yhtäältä tapauksen itsensä antaman informaation pohjalta ja toisaalta osana laajempaa kulttuurista murrosta? Yksittäisen tapauksen osalta ongelmana on relevantin informaation puute. Osa tiedoista on salaisia, mikä estää tapaukseen vaikuttaneiden tekijöiden tulemisen julkisuuteen. Mediajulkisuudessa saattaa liikkua epätarkkoja tietoja. Nämä tekijät saattavat vaikuttaa siihen, että myös kouluväkivaltaa käsittelevissä akateemisissa tutkimuksissa on vääriä tulkintoja. (O'Toole 2000, 3.) Tapauksen ymmärtämistä rajoittaa se, ettei kaikkea tietoa ole saatavilla. Toisaalta Jokelan kouluväkivallan kaltaiset tapaukset houkuttelevat etsimään taustalla vaikuttavia rakenteellisia syitä. Ne tarjoavat paljon ainesta aikalaisanalyttiseen pohdintaan, jossa pyritään kehystämään tapahtumia yhteiskunnassa ja nuorten elämismaailmassa tapahtuneiden muutosten kautta. Tällöin ongelmaksi muodostuu se, millä tavoin nämä laajat kehityskulut liittyvät juuri tähän yksittäiseen tapaukseen. Ongelmana on, ettei ole olemassa kriteeriä, jolla aikalaisanalyttinen teoria voitaisiin tässä yksittäistapauksessa osoittaa vääräksi.¹ Tämä ei

1 Esimerkiksi Tarmo Kunnas on kiinnittänyt huomiota tähän seikkaan. Helsingin Sanomien Vieraskynä-tekstissään professori Kunnas toteaa, että ”ei ole itsestään selvää, että maamme ja kulttuurimme henkisestä ilmapiiristä kulkisi suora tie poikkeuksellisen raakaan väkivaltaan” (Kunnas 2008, A2).



tietenkään tarkoita, että aikalaisanalyttiset väittämät olisivat automaattisesti hedelmättömiä. Sen sijaan on syytä pohtia kriittisesti, mikä niiden arvo on nimenomaisesti yksittäisen tapauksen selittäjänä eikä laajan, kulttuurisen muutoksen ymmärtämisessä. Tämä kritiikki esiintyy myös haastatteluissa, joissa pohditaan, millä tavoin laajat kulttuuriset näkymät liittyvät siihen todellisuuteen, joka tapahtuman jälkihoidossa kohdataan.

Tutkimuksellisenä ratkaisuna tutkija joutuu ottamaan kantaa siihen, missä määrin hän vetoaa dokumentoitaviin seikkoihin – joista osa, ehkä merkittäväkin määrä, on salassa pidettävää – ja missä määrin pyrkii löytämään niiden takana lymyviä rakenteellisia kysymyksiä, joiden yhteys itse tapahtumaan saattaa olla löyhä. Olen pyrkinyt pidättäytymään korkealentoisista teoreettisista avauksista ja pysyttelemään lähellä niitä havaittavia seikkoja, joita tapahtumasta tiedetään.

Tutkimuksen aineistona olen käyttänyt paikkakunnan toimijoiden tuottamaa aineistoa sekä sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön muistioita. Olen tehnyt kuusi kriisin hoitoon osallistuneiden henkilöiden syvähaastattelua, joiden yhteiskesto on kolmetoista tuntia. Tämän lisäksi eri toimijat ovat luovuttaneet käyttööni laatimaansa aineistoa, josta osa on julkisia (esim. Cantell-Forsbom 2008), osa opinnäytetöitä (Paananen 2008), osa on lähetettyjä sähköpostiviestejä ja muuta kirjallista materiaalia. Olen myös kysynyt tietoja sähköpostitse. Koska tavoitteena on ollut luoda analyysia kokoavalla otteella, en ole rajannut aineistonkeruuta tiettyyn näkökulmaan.

Jokelan tapahtumien käsitteellistämässä on omat haasteensa. Rikosteknisesti niitä voi pitää murhina, teko oli suunnitelmallinen ja raaka. Esitutkinnassa puhutaan kahdeksasta murhasta Jokelassa. Jussi Särkelä (2008) käyttää koulumurhien käsitettä. Toisaalta voidaan puhua koulusurmista, kuten esimerkiksi mediatutkija Pentti Raittila tutkimusryhmineen (Raittila ym. 2008; 2009) sekä Tuulikki Petäjänien vetämä lautakunta ovat tehneet. Koska surmat tehtiin automaattipistoolilla, voidaan käyttää myös surma-aseeseen viittaavaa termiä kouluampumiset (esim. Kivivuori 2006) tai sen johdannaista kouluammuskelu. Tekijä itse kuvasi tekoaan nimellä 'Jokelan Lukion Verilöyly' kuvatussaan hyökkäyksen tietoja. Englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa voidaan käyttää termiä 'rampage', joka voidaan kääntää riehumiseksi ja mellakoinniksi, sekä 'rampage shooting', jolla ei ole vakiintunutta käännöstä. Ajatuksellisesti se voidaan kääntää riehumisampumiseksi. Käsitteellinen valinta ohjaa osaltaan sitä, minkälaisen tapahtumien kanssa teot koetaan yhteneviksi. Tämä taas vaikuttaa siihen, millaisia piirteitä teoista etsitään. Tätä kautta sillä on heijastusvaikutuksensa myös tekojen ennaltaehkäisyyn ja torjuntaan.

Oma käsitteellinen valintani on puhua kouluväkivallasta. Tällaisella ratkaisulla haluan korostaa sitä, että näen myös kouluampumiset osana kouluväkivallan kehystä. Selvää on, että Jokelan kaltainen tapaus eroaa vaikkapa pahoinpitelystä seuraamustensa vakavuuden vuoksi. Silti kyseessä on koulun institutionaalisen kehyksen puitteissa tapahtuva väkivalta. Kouluväkivallasta puhuminen mahdollistaa sen, että yksittäinen ilmiö saa tulkintansa osana laajempaa kokonaisuutta. Jokelan kouluväkivalta paikannetaan tällöin osaksi muuta koulussa tapahtuvaa väkivaltaa.



ASEELLINEN VÄKIVALTA KOULUSSA

Väkivalta voi saada kouluissa monenlaisia muotoja. Fyysinen väkivalta ulottuu tönimisestä raakaan tappamiseen. Käytän termiä kouluväkivalta laajassa merkityksessä. Käsite voi tarkoittaa kouluissa tapahtuvaa yhden ihmisen itseensä kohdistamaa voimankäyttöä, kahden ihmisen tai ryhmän välistä fyysisen voiman käyttöä tai sillä uhkaamista, joka johtaa uhrin kannalta epätoivottaviin fyysisiin tai psyykkisiin seuraamuksiin sekä erilaisia rakenteellisen väkivallan muotoja. Jokelan kaltaiset kouluväkivallan äärimmäiset muodot, joissa koulun oppilas surmaa toisia kouluyhteisön jäseniä, saavat laajaa mediahuomiota. Niiden saama huomio saattaa peittää alleen sen tosiasian, että kouluissa tapahtuu väkivaltaa varsin usein. Kouluampumisia voidaan pitää jäävuoren huippuna, kouluväkivallan näkyvimpänä muotona.

Aseellisten välikohtausten historia oppilaitoksissa voidaan aloittaa esimerkiksi vuodesta 1966, jolloin entinen merijalkaväen sotilas kiipesi Teksasin yliopiston kampusalueella sijaitsevaan torniin, josta käsin hän avasi tulen kampukselle. Matkalla torniin hän tappoi kolme ihmistä. Hän ampui tornista kymmenen ja haavoitti kolmeakymmentäyhtä. Tätä aiemmin hän oli surmannut äitinsä ja vaimonsa. Myöhemmin paljastui, että ampuja oli puhunut aikeistaan kiivetä torniin ja avata tuli. Hän käytti kivääriä; myöhemmät kouluampujat ovat valinneet automaattiaseen, jolla on nopempi tulittaa. Teksasin koulusurma oli tavallaan myöhempien tapahtumien prototyyppi. Surmat tapahtuivat äkkiä eikä niihin osattu varautua. Tapahtumat koskettivat joukkoa siviilejä. Ne synnyttivät paljon psyykkisiä ongelmia ja syöksivät tapahtumapaikan ja sen yhteisön suruun ja shokkiin. (Stearns 2008, 300–302.)

Teksasin torniampumisten jälkeisenä neljänä vuosikymmenenä on tapahtunut joukko ampuma-kohtauksia kouluissa. Kouluampumisia on ollut ainakin Yhdysvalloissa, Ruotsissa, Saksassa, Bosniassa, Australiassa, Argentiinassa, Kanadassa ja Suomessa (Larkin 2009, 1317). Ampujat ovat muutamaa poikkeusta lukuunottamatta olleet miehiä. Heidän ikänsä vaihtelee. Nuorimpia ovat vuonna maaliskuussa 1987 Missouriissa surmannut 12-vuotias, vuonna 1998 Jonesborossa Arkansasissa yhdessä toimineet 11- ja 13-vuotiaat pojat sekä 1999 Demingissä Uudessa Meksikossa surmannut 12-vuotias. (Kimmel & Mahler 2003, 1455.)

Suomessa ensimmäinen aseellinen koulusurma tapahtui Raumalla, Raumanmeren yläasteella tammiukuussa 1989. Tekijänä oli tuolloin 14-vuotias poika, joka surmasi kaksi koulutoveriaan ampumalla heitä haulikolla. Hän yritti ampua kolmatta luokkakaveriaan, mutta ampui ohi. Tapauksen motiivina kerrottiin olevan koulukiusaaminen. Tapahtuma tulkittiin sen välittömässä vastaanotossa yksittäiseksi ilmiöksi. (Raumanmeren koulusurmat 1989 – Reaktiot kouluissa ja koko Suomessa.) Raumanmeren tapahtumat erottuvat 2000-luvun aseellisista koulusurmista siinä, ettei ampuja pyrkinyt tapahtumalla julkisuuteen. Tapahtumalla ei tavoiteltu laajempaa yleisöä eikä pyritty luomaan tekijästään kuuluisaa. Tapahtumalla ei tietävästi ollut myöskään poliittista tai ideologista motiivia.

Raumanmeren koulusurmat eivät tehneet kovin syvää muistijälkeä kansakunnan kollektiiviseen muistiin. Rauman tapahtumat on julkisessa keskustelussa kytketty verrattain vähäisessä määrin Jokelan ja Kauhajoen tapahtumiin. Salli Hakalan tulkinnan mukaan mediassa Jokelaa pidettiin kauttaaltaan yksittäisenä tapauksena (Hakala 2009, 93). Raittilan hivenen eri mieltä oleva tutkimus korostaa, että mediavastaanotossa Jokelan tapahtumia vertailtiin yleisimmin Pohjois-Amerikan koulusurmiin, suomalaisena yhteytenä esiteltiin selkeimmin Myyrmäen pommiräjähdyks. Raumanmeren tapahtumat ja ampuratasurma olivat myös esillä. (Raittila ym. 2008, 134.) Mitään yksimielisyyttä ei vallinnut siitä, että tapahtumat tulisi kytkeä toisiinsa. Selvimmin tämä näkyi siinä, että yksi tulkintamalli Jokelan tapahtumille oli ymmärtää se radikaalisti uutena tapahtumana, joka toi suomalaisen todellisuuteen jotakin, mitä siellä aikaisemmin ei ollut. Oltiin uuden ja pelottavan tapahtuman äärellä. Se, mitä voitiin järkevästi odottaa, oli ylittynyt. Odotushorisonttiin mahtumaton oli tullut esille. Näin ollen



julkisuudessa ei edes pyritty tarkastelemaan, mitä yhteisiä tekijöitä kahden koulussa tapahtuneen surmatyön välillä olisi voinut olla.

Koulusurmia kommentoivassa kirjallisuudessa voidaan niin ikään korostaa Jokelan tapahtumien uutta luonnetta. Esimerkiksi Jussi Särkelä kirjoittaa: ”Kymmenen kuukautta ehti kulua, ja se tapahtui Kauhajoella. 23. syyskuuta Jokela ei ollut enää yksittäistapaus.” (Särkelä 2008, 7.) Kivivuori (2008, 18) toteaa, että ennen Jokelan tapahtumia Suomessa ei ole ollut vastaavanlaisia kouluampumisia. Hänen mukaansa edellisen kerran suomalaisessa koulussa ammuttiin tappavasti vuonna 1989. Kivivuori ei kuitenkaan lyhyessä tekstissään erittele, millä tavoin Jokelan tapahtumat ovat ainutkertaisia. Tämänkaltaiset lausumat osoittavat, että Jokelan kouluväkivalta miellettiin laajalti uudeksi tapahtumaksi, joksikin Suomen mittakaavassa uudeksi ja ennen näkemättömäksi ilmiöksi.² Koska kyseessä oli uusi asia, ei selitystä tapahtumiin tarvinnut hakea aiemmista kouluväkivallan ilmentymistä käsin, vaan oli tarkasteltava uusia piirteitä suomalaisessa koulussa, nuorten itseään koskevassa pohdinnassa, identiteettityössä, sosiaalipolitiikassa, terveysjärjestelmissä, yhteiskunnassa, nuorisokulttuureissa, vertaissuhteissa, meditoituneessa vuorovaikutuksessa ja laajemmin niissä kasvuympäristöissä, joissa nuoret toimivat.

Itse näen, että on hyvä pysähtyä pohtimaan Raumanmeren laukauksia ja niiden yhteyttä myöhempiin koulusurmiin. Toisten tapahtumien liittäminen toisiin tapahtumiin on aina valinta, joka vaatii perusteluita. Kyseessä on rajanvetäminen, jota voi pitää vallankäyttönä. Tapahtumat eivät useinkaan asetu siisteihin jatkumoihin ja luokitteluihin, vaan ylittävät kategorisointeja, verkottautuvat sekä eroavat ja muistuttavat monin tavoin toisiaan. Kun niitä yhdistellään jälkikäteen tai erotetaan ne toisistaan, on jo tehty voimakkaita ratkaisuja. Michel Foucault’n mukaan tulkinnassa on kyse enemminkin taistelujen logiikan ymmärtämisestä kuin siitä, että nähdään jo olemassa olevia rakenteita. (Foucault 1997, 116.) Tällä Foucault tarkoittaa sitä, että tapahtumia voi tarkastella liittoutumisten ja erottautumisten kautta. Asiat eivät asetu siistiin jonoon, ne poukkoilevat moniin suuntiin.

Kun ampumatapaukset asetetaan jatkumolle tai kielletään jatkuvuuden olemassaolo, tehdään tärkeitä tutkimuksellisia valintoja. Näiden valintojen ominaislaadusta on hyvä olla tietoinen. Valinnat myös tuottavat erilaisia kysymyksenasetteluita, tarjoavat erilaisia tulkintakehyksiä ja vaikuttavat siihen, miten asiat otetaan teoreettisesti haltuun.

Laajasti ottaen kysymys on tutkimusmetodologisesta haasteesta. Kouluampumisia koskevassa tutkimuksessa yhtenä haasteena on rajata se alue, jonka sisällä on järkevää puhua kouluampumisista. On määriteltävä, mikä erottaa kouluampumiset muista ampumisista tai muista nuorisoväkivallan muodoista. Määritelmä, jonka mukaan tapaukset mielletään tiettyyn luokkaan kuuluviksi, vaikuttaa määrälliseen arviointiin – kuinka yleisenä tapaus nähdään – sekä teorioihin, joilla tapahtumaa pyritään ymmärtämään. Tätä kautta se heijastuu myös keinoihin ehkäistä tapahtumia. Tutkimuskirjallisuudessa ei ole käytössä yhtenevää määritelmää, jolla kouluampumisia kuvattaisiin. Osa käyttää varsin tiukkaa määritelmää, jolloin tapausten määrä jää vähäiseksi. Toiset käyttävät laajoja määritelmiä, jolloin myös ongelman laajuus kasvaa. Hardingin, Foxin ja Mehtan mukaan tämä on yleinen ongelma, joka tulee esille kun tutkitaan harvinaisia tapauksia. He nostavat tapausten määrittelyn keskeiseksi tutkimusmetodologiseksi haasteeksi harvoin esiintyviä ilmiöitä tutkittaessa.³ (Harding ym. 2002, 177–178.)

2 On myös esimerkkejä, joissa selkeästi kytetään Raumanmeren tapahtumat Jokelaan. Esimerkiksi Raaittilan tutkimusryhmän laatimassa Jokelan koulusurmien vastaanottoa käsittelevässä tutkimuksessa todetaan, että Jokelan tapahtumat yllättivät. He kytkevät nämä tapahtumat Raumanmeren surmiin toteamalla, että ”edellisen kerran maamme koulussa oli tapahtunut vastaavaa vuonna 1989, kun 14-vuotias koululainen ampui Raumanmeren yläasteella kuoliaaksi kaksi oppilasta” (Raaittila ym. 2008, 15). On siis olemassa tutkimuskirjallisuutta, jossa tapahtumat nähdään analogisina.

3 Harding ym. (2002) erittelevät kaikkien viisi ongelmaa. Osa heidän tutkimusongelmistaan liittyy kausaaliseen selittämiseen eli pyrkimykseen selvittää, mitkä tekijät aiheuttavat kouluampumisia.

Tapausten määrittämisen lisäksi esille nousee vertailtavuuden ongelma: on päätettävä, mitä tekijöitä verrataan. Ampujia voidaan verrata koulun muihin oppilaisiin, kouluja voidaan verrata toisiinsa tai maita voidaan verrata. Kolmas tutkimusmetodologinen haaste kumpuaa siitä, että tapahtumat ovat harvinaisia, mutta niiden taustalla vaikuttaa joukko



On olemassa hyviä syitä asettaa Raumanmeren tapahtumat jatkumolle, jota Jokelan ja Kauhajoen tapahtumat jatkavat omalla synkällä tavallaan. Kouluampumiset voidaan ymmärtää monin tavoin, luokitteluja on erilaisia. Jonathan Fast esittää seuraavan kriteeristön kouluampumisille: uhrien tai ampujan tulee olla koulualueella rikoksen tekohetkellä, hyökkääjän tulee olla nuori, ja uhrien lukumäärän tulee olla kaksi surmaajan lisäksi, jos tämä on tehnyt itsemurhan. Fast toteaa, että itsemurha on usein osa kouluampujien suunnitelmaa, mutta joko uskalluksen pettämisen tai ulkoisten olosuhteiden vuoksi itsemurhaa ei aina tehdä. Mikäli Fastin kuvaamat kolme ehtoa täyttyy, voi hänen mukaansa puhua kouluampumisesta. (Fast 2008, 14–15.) Fastin käyttämän kriteeristön tarkoituksena on erotella nimenomaan nuorten koulussa tekemä väkivalta, jossa uhrien lukumäärä kohoaa useampaan kuin yhteen ihmiseen. Taustalla on ajatus, että uhrien lukumäärän kohotessa myös tapahtuman voimakkuus kasvaa.

Fastin kriteeristöä käyttäen voidaan väittää, että Suomessa on tapahtunut kolme kouluampumista. Tällöin myös tapahtumien tulkinta ja niiden haltuunotto on varsin toisenlainen. Esimerkiksi kysymys tapahtumien yhteydestä suomalaisen hyvinvointimallin muutoksiin ja yhteiskuntapolitiikan tuuliin näyttäytyy varsin erilaisena. Jos Jokelan tapahtumat mielletään uudeksi ilmiöksi, voidaan perätä yhteiskuntapoliittisten ratkaisujen ja maapalloistuvan talouden vaikutusta nuorten maailman muutokseen. Esimerkiksi Jussi Särkelän (2008) kritiikki kohdistuu nuorten palvelujen heikentymiseen, hyvinvointivaltion muuntumiseen sekä talouden irrouttautumiseen poliittisista ohjausjärjestelmistä. Jos Fastia seuraten ajatellaan, että kouluampumiset muodostavat jatkumon, joka on alkanut jo vuonna 1989, tulkintamalli muuntuu toiseksi. Kyse ei ole pelkästään laman lasten ongelmasta ja uudesta julkisuuspelistä, vaan jo hyvinvointivaltion kasvatit käyttivät aseellista väkivaltaa. Kyseessä ei ole mikään uusi ilmiö vaan osa sukupolvet ylittävää jatkumoa.

Kaikki eivät kuitenkaan jaa Fastin tulkintaa kouluampumisista. Erimielisyyttä voivat herättää esimerkiksi kysymykset uhrien määrästä (riittääkö yksi uhri), väkivallan vakavuudesta (keskitytäänkö vainajiin vai lasketaanko vakavasti loukkaantuneet mukaan) tai teon satunnaisuudesta. Teon satunnaisuutta luonnetta korostaa esimerkiksi Katharine Newman tutkimusryhmineen. Heidän mukaansa kouluampumisia yhdistävät seuraavat tekijät: ne tapahtuvat jossakin kouluun liittyvässä rakennuksessa yleisön edessä, niihin liittyy useampia uhreja, joista osa ammutaan vain heidän symbolisen merkityksensä takia tai he joutuvat uhriksi satunnaisesti, tapahtumaan liittyy joko koulua nykyisin käyvä tai sitä aiemmin käynyt oppilas. (Newman ym. 2004, 50.)⁴ Uhri, joka ammutaan symbolisen merkityksen vuoksi, voi olla esimerkiksi koulun rehtori, jokin suosittu nuorisokulttuurinen ryhmittymä tai vaikkapa rukoilupiiri.

Newmanin määritelmässä korostuu teon satunnainen luonne. Teko ei ole suunnattu selkeästi jotakin tiettyä henkilöä kohtaan, vaan se on laajemmin tulkiten hyökkäys kouluinstituutiota kohtaan. Hyökkäyksen kohteet valikoituvat heidän symbolisen merkityksensä vuoksi. Tällaiset teot eroavat

tekijöitä. Yksittäisen tekijän, kuten vaikkapa koulukiusaamisen vaikutuksen, erittelemineen on hankalaa. Neljäs haaste on, että on useita tapauksia, joissa kouluampumiseen vaikuttavat syyt ovat havaittavissa, mutta kouluampumisia ei esiinny. Näin ollen saatetaan joutua arvailemaan yhdessä esiintyvän joukon syitä tai jopa tietynlaista järjestystä, jonka mukaan prosessi etenee. Viidentenä probleemana he erittelevät, että useilla tapauksilla voi olla erilaisia syitä. Näin ollen niiden vertaileminen on haasteellista. Hardingin ym. teksti erittelee tutkimusmetodiikan näkökulmasta niitä hankaluuksia, joita kouluampumisen ymmärtämiselle asettuu. Tapahtumia on hankala verrata toisiinsa. Vertailuasetelmien hakeminen niihin tapauksiin, joissa kouluampumisia ei ilmene, muodostaa oman tutkimuksellisen pulmansa.

4 Tutkimusryhmän jäsenet erottelivat aiemmin neljä kriteeriä: 1) teon on täytynyt tapahtua jossakin julkisella näyttämöllä, joko koulun alueella tai kouluun liittyvässä tilanteessa, 2) ampujien on täytynyt olla koulun nykyisiä tai entisiä oppilaita, 3) uhreja on täytynyt olla useita, vaikka kaikkien kohdalla teko ei olisikaan ollut kuolemaan johtava, 4) tiettyjen selkeästi valikoituneiden uhrien ohella tapaukseen liittyy uhreja, jotka on valittu symbolisen merkityksen vuoksi tai satunnaisesti. (Harding ym. 2002, 203.) Määritelmä on siis olennaisilta piirteiltään sama, mutta jakautuu neljään eri osioon.



selkeästi tiettyyn yksilöön kohdistuvista teoista. Väkivallan satunnaisuudesta tulee keskeinen erotteleva tekijä. Näin kouluampumiset eroavat esimerkiksi koulupuukotuksista, joissa henkilö on valittu kohteeksi kiistojen tai vihanpidon vuoksi. Satunnaisuutta ja uhrien määrää korostaa myös Larkin, jonka kriteeristö kouluampumisille on kolmiportainen: 1) opiskelija tai entinen opiskelija tuo aseensa kouluun tarkoituksenaan ampua jotakuta, 2) ase laukaistaan ja ainakin yksi ihminen loukkaantuu, 3) ampuja yrittää ampua useampaa kuin yhtä ihmistä, joista ainakaan yksi ei ole selkeä kohde. (Larkin 2009, 1310.) Määritelmä pyrkii sulkemaan pois ne tapaukset, joissa aseensa tuominen kouluun on huomion hakemista tai ampumisen kohteena on ihmisiä, joiden kanssa ampuja on riidassa.

Vaikka Raumanmeren koulusurmista on niukalti tietoa, näyttää koulukiusaamisen motiivi oikeuttavan ajattelemaan, että tapauksessa oli kyse enemmän hyökkäyksestä tiettyä henkilöä tai henkilöitä kohtaan. Tekijä ei pyrkinyt pidempiaikaiseen ja laajamittaiseen tuhoon. Näin ollen Jokelan ja Kauhajoen tapahtumat voitaisiin erottaa aiemmasta kouluampumisesta juuri sen vuoksi, että niissä on kyse hyökkäyksestä instituutiota kohtaan. Kohteena eivät ole vain yksittäiset ihmiset, vaan koko koulujärjestelmä ja ne yhteiskunnalliset tekijät, joita tämä valtiokoneiston osa väistämättä edustaa.

Yksi vertauskohta, jonka kouluampujat haluavat ylittää, on Columbinen koulusurma vuodelta 1999 (ks. tarkemmin luku Aiemmat koulusurmat). Ampuma-aseiden ohella Columbinen tekijöillä oli käytössään heidän itsensä tekemiä putkipommeja. He yrittivät niitä räjäyttämällä luoda laajamittaista paniikkia. Kaikeksi onneksi pommit jäivät suutareiksi. Putkipommit lisäävät tuntua laajemmasta hyökkäyksestä tiettyä instituutiota kohtaan. Myös Jokelan tekijä pyrki surmaamisen ohella aiheuttamaan muuta tuhoa. Hän yritti syyttää koulukeskuksen tuleen mukanaan tuomalla polttonesteellä, mutta ei saanut sitä syyttymään. (Esitutkintapöytäkirja, 9.) Polttonesteen analysoitiin myöhemmin olevan kaksitahtibensiiniä. Tutkintalautakunta yhdistää polttonesteen ja tuhopolton yrityksen tekijän yritykseen aiheuttaa mahdollisimman paljon tuhoa. (Jokelan koulusurmat, 44.) Vaikka tekijän toimien syyt ja niiden taustalla olevat käsitykset jäävät arvelujen varaan, voi tapahtumaa kuitenkin analysoida hyökkäyksenä kouluinstituutiota kohtaan koulurakennuksen polttoyrittäksen sekä uhrien satunnaisen valikoitumisen vuoksi. Tässä mielessä teko oli isku pedagogisen toiminnan ytimeen.

Kuten edellä on tullut ilmi, koulusurmien määrittelyt eivät odottele tutkijaa valmiina kuin sienet metsässä. Määritelmät täytyy luoda. Tällöin sivuutetaan joitakin asioita ja nostetaan toisia esille. Määritelmät eivät ole yhdentekeviä, vaan ne vaikuttavat siihen, miten ilmiöitä ymmärretään. Viime kädessä juuri näitä määritelmiä hyväksikäyttäen voidaan vastata kysymykseen, kuinka uudesta ilmiöstä koulusurmissa suomalaisessa kulttuurissa on kysymys. Toisten määritelmien pohjalta näyttää siltä, että Jokelan ja Kauhajoen tapahtumat asettuvat jatkumoon Raumanmeren tapahtumien kanssa. Toisaalta voidaan ajatella, että uhrien satunnaisuus tuo uuden elementin suomalaisen kouluväkivallan kenttään.

Tutkija joutuu ottamaan kantaa siihen, millä tavoin asiat määrittyvät. Olen päätenyt samantyyppiseen tutkimukselliseen ratkaisuun kuin kuulu filosofi Georg Wilhelm Friedrich Hegel. Olen pyrkinyt ylittämään edellä kuvatun vastakkainasettelun yhdistämällä näkökohdat silloin, kun vastakkaisuus on osoittautunut vain näennäiseksi. Kahdesta tulkintavaihtoehdosta olen valinnut kolmannen. Mielestäni on järkevää tulkita tapahtumia osana historiallista jatkumoa. En ole kuitenkaan päätenyt puhumaan pelkästään kouluampumisista, vaan olen halunnut tutkia laajemmin kouluväkivaltaa, joka saa erilaisia muotoja eri tilanteissa. Aseellinen väkivalta sijoittuu kouluväkivallan jatkumon vahingollisimpaan päähän ja muodostaa sen väkivaltaisimman äären. Toisaalta Jokelan tapahtumien historiallinen uutuus täytyy myös ottaa mukaan tulkintamalliin. Kysymykseksi muotoutuukin näin ollen se, millä tavalla Jokelan ja Kauhajoen ampumatapaukset paikantuvat olemassa olevaan kouluväkivallan perinteeseen, ja millä tavoin ne ylittävät tämän perinteen uusilla piirteillään.

Aseellinen väkivalta koulussa näyttää hurjalta. Se iskee syväälle hyvinvointiyhteiskunnan ytimeen, koska koululla on keskeinen symbolinen sijansa suomalaisen yhteiskunnan tasa-arvoistamisessa ja mahdollisuuksien tasa-arvon luomisessa (Hakala 2009, 123). Koulutus on pitkään mielletty hyvin-



voinnin keihäänkärjeksi (Rinne & Salmi 2000), jota luonnehtii neutraali asiantuntijuus. Kun koulun portaat valuvat verta, on isketty syvälle hyvinvointipolitiikan uumeniin. Slavoj Žizekia seuraten (2009) voidaan kuitenkin todeta, että aseellinen väkivalta näyttää näin hurjalta vain, jos oletetaan, että se ponnistaa väkivallattomasta taustasta. Kun väkivallattomasta maisemasta kumpuaa jotakin näin väkivaltaista, se hätkähdyttää väistämättä. Toisaalta, jos tutkitaan niitä väkivaltaisia tilanteita, joita suomalaisessa koulussa esiintyy muutoinkin kuin ampumatapausten yhteydessä, voidaan saada näkyviin, että koulussa on väkivaltaa myös muulloin kuin koulusurmien yhteydessä. Koulusurmat eivät siis nouse väkivallattomasta miljööstä, vaan niillä on jo väkivaltainen taustamaisema. Tämä ei tietenkään tee aseellisesta väkivallasta yhtään hyväksyttävämpää, mutta asettaa tapahtuman tulkin-
nalle kehykset.



TAPAHTUMA – MITEN SITÄ VOI YMMÄRTÄÄ

Tapahtumien määrittely ohjaa sitä, miten tapahtumat tulkitaan. Miten määritellään kouluampumisen? Lasketaanko mukaan ennakoivalliset, kuten aseiden hankkiminen, suunnitelman laatiminen ja mediapakettien valmistelu? Kuinka pitkälle varsinaisten laukausten jälkeen tapahtuma ulotetaan? Otetaanko mukaan hitaat toipumiset, jälkikäteen tulevat sairaslomat ja shokit vai oletetaanko, että tapahtuma loppuu silloin, kun viimeinen luoti on lentänyt ratansa? Onko kysessä pistemäinen ja hetkellinen tapahtuma vai ulottuuko se laajalle? Kysymyksiin vastaamisen hankaluus osoittaa, ettei kouluampumisten kaltainen kouluväkivalta asetu itsestään selvästi ja ongelmattomasti tutkijan pöydälle, jolla hän voisi alkaa analysoida niitä erilaisia viiltoja, joita tapahtuma leikkaa. Sen sijaan kouluväkivalta vaatii pohdintaa, jossa tapahtuman eri ulottuvuudet asetetaan tulkinnalliseen kehykseen.

Olen edellä kirjoittanut siitä, miten eri tavoin Jokelan tapahtumia voisi nimittää. Samalla tavalla on syytä kyseenalaistaa joukko keskeisiä tekijöitä tämän tapahtuman ympärillä. Voidaan kysyä, kuka, mikä ja millainen tekijä oli. Ketkä olivat uhreja? Mikä olikaan tapahtuman paikka? Minkälaisia motiiveja voidaan löytää? Miten ihmisviha ja anti-humanistinen ideologia liittyivät tapahtumaan? Näiden kysymysten selventäminen on paitsi teoreettinen, myös käytännön haaste. Esimerkiksi uhrien joukon pohtiminen auttaa selventämään, kenelle ja kuinka laajalle joukolle apua tulisi ohjata.

Tekijä

Kuka on tekijä? Miten hänet voidaan paikantaa? Onko häntä ja hänen tekoaan mahdollista ymmärtää vai pakeneeko tämän luokan teko sen horisontin taakse, jonne käsityskykymme ei yllä?

Yksi ratkaisu olisi luoda yksilöpsykologinen profiili sille nuorisjoukolle, josta koulusurmat tulevat. Tämä on kuitenkin osoittautunut mahdottomaksi. Koulusurmat ovat harvinaisia tapahtumia. Niiden tekijät poikkevat toisistaan. Kohdejoukko on pieni. Tämä asettaa rajoitteita sille, voidaanko heidän teoilleen löytää selityksiä, jotka kuvaisivat tietyn potentiaalisen tappajien joukon. Kouluampumisen kaltaisissa tapauksissa hämmennystä herättää se, miten 'tavallinen nuori' voi surmata kavereitaan julmalla tavalla. Minkälaisesta tekijästä oikein puhutaan?

Raakaan kouluväkivaltaan syyllistyneistä ihmisistä on siis hankala tehdä yhtenäistä profiilia. Yrityksistä huolimatta ei ole löydetty selkeää yhdistävää sosiaalista taustaa, persoonallisuuden piirrettä tai muuta tekijää, jonka perustella kouluväkivaltaa voitaisiin ennustaa. Kouluväkivaltaan vaikuttavat yksilölliset tekijät, kouluyhteisön sisäiset tekijät, mutta myös vertaisryhmäsuhteet, ympäröivä kulttuuri ja perhesuhteet. Kouluväkivallan tekijät poikkeavat toisistaan monin tavoin: kouluväkivaltaan syyllistyneitä tulee eri etnisistä ja sosioekonomisista taustoista. Yksilölliset, sosiaaliset ja tilannesidonnaiset seikat vaikuttavat väkivaltaiseen käyttäytymiseen. (Hudson ym. 2005, 134–136.) Tämä hankaloittaa kouluväkivallan ennakoimista ja tekee vaikeaksi ennustaa, kuka on uhka koulun turvallisuudelle.

Yhdysvalloissa FBI on käynnistänyt oman ohjelmansa kouluväkivallan ehkäisemiseksi. Ohjelman tuloksena julkistetussa raportissa korostetaan, että väkivalta on monimutkainen ilmiö, jota ei voida selittää yksinkertaisin keinoin. Väkivallan puhkeamiseen vaikuttaa monia seikkoja. Sen ennustaminen on vaikeaa. (O'Toole 2000, 33.) Vielä vaikeampaa on raportin mukaan ennustaa sellaista väkivaltaa, jonka tekijänä on henkilö, jolla ei ole väkivaltaista menneisyyttä. Äärimmäisen kouluväkivallan, kuten kouluampumisen, ennustaminen on vielä hankalampaa. Tapaukset ovat harvinaisia. Tämä synnyttää hankalan tilastollisen yhtälön. Mahdollisia riskitekijöitä omaavien henkilöiden joukko on laaja ja väkivaltaa esiintyy harvoin. Ei ole luotettavaa tapaa ennakoida, ketkä tästä joukosta syyllistyvät



väkivaltaisiin tekoihin. (Mt., 3.)

Koulusurmaajia koskevissa tutkimuksissa heidän yhteiset piirteensä on kuvailtu varsin yleisellä tasolla. Näitä piirteitä on lukuisilla muillakin nuorilla kuin tulevilla koulusurmaajilla. Siksi niitä on hankala käyttää ennustamiseen. Yhdysvaltalaisia koulusurmaajia vertaileessa tutkimuksessa todettiin, että hylkääminen tai joukosta poissulkeminen oli useimpien koulusurmaajien peruskokemus. Tähän oli saattanut sekoittua koulukiusaamista ja kouluväkivaltaa. Poissuljetuksi tuleminen ei kuitenkaan selitä kouluväkivaltaa, sillä useimmat poissuljetuksi tulleet eivät syyllisty väkivaltaan, vaikka heillä saattaisikin olla väkivaltaisia fantasioita ja tuhohaluja. He saattavat ajatella surmaavansa joukon ihmisiä ympärillään, mutta eivät toteuta tätä haluaan. Hylkäämisen ohella tutkijat selittävätkin koulusurmia joukolla muita tekijöitä. Heidän selitysmallinsa mukaan sosiaalinen poissulkeminen saattaa yhdistyä joihinkin muihin persoonallisuuden piirteisiin, joiden myötä poissulkeminen saattaa muuntua väkivallan purkaukseksi. (Leary ym. 2003.)

Leary erottelee kollegoineen kolme koulusurmaajien ominaisuutta. Ensinnäkin kouluväkivallan puhkeamiseen saattaa liittyä psykologisia ongelmia. Tällaisia ovat empatian puute, heikko kyky kontrolloida omia aggressioita tai itsetuhoisuus. Toiseksi tekijöiden saatavilla on helposti aseita. Kiinnostus aseisiin ja räjähteisiin voi tukea kouluväkivaltaa. Se, että henkilöt tuntevat olonsa kotoisaksi aseita käsitellessään, voi tukea aggressiivista käyttäytymistä. Kolmanneksi tekijöitä voi kiinnostaa kuoleman teema. Learyn tutkimusryhmän mukaan jotkin nuorisokulttuurit, kuten gootit ja satanismi, saattavat tukea kiinnostusta kuolemaan. (Leary ym. 2003, 211–212.) Learyn tutkimusryhmän väittämien ongelmana voidaan pitää niiden laajuutta: luonnehdinnat kattavat lukuisan joukon nuoria.⁵ Toisaalta kaikilla tutkimukseen sisältyneistä koulusurmaajista ei ollut kaikkia edellä lueteltuja piirteitä. Selittävänä tekijänä ne keskittyvät liiaksi henkilöön ja unohtavat sen koulukulttuurisen, yhteiskunnallisen ja moraalisen kehyksen, jossa kouluväkivaltaan syyllistyneet kasvavat.

Koulusurmaajia koskevien tutkimusten mukaan yhdysvaltalaisilla koulusurmaajilla ei ole dokumentoitu psykoottista sairautta. He ovat kyllä saattaneet kärsiä masennuksesta ja ovat mahdollisesti tulleet arvioiduiksi esimerkiksi kouluterveydenhuollossa tai nuorisopsykiatrilla. Yhteistä koulusurmaajille on, että toiset nuoret ovat pitäneet heitä outoina ja epätavallisina (Kaltiala-Heino ym. 2008). Jotkin persoonallisuuden piirteet, kuten heikot ongelmanratkaisutaidot ja ongelmat aggressioiden hallinnassa, voivat vaikuttaa väkivallan puhkeamiseen. Samoin tilanteeseen voivat vaikuttaa perhe-tekijät, kuten vanhempien valvonnan vähäisyys tai heikot suhteet vanhempiin. Kouluun liittyviin tekijöihin lukeutuu esimerkiksi vähäinen kiintymys kouluun, sosiaaliseen ympäristöön liittyviin tekijöihin puolestaan altistuminen väkivallalle ja aseiden saatavuus. Nämä seikat ovat mahdollisia riskitekijöitä, jotka voivat vaikuttaa väkivallan puhkeamiseen. (Wetterneck ym. 2005, 154.)

Rajuun väkivaltaan syyllistyvää on hankala havaita ennakolta. Pelkkä yksilötason tarkastelu ei myöskään kerro, kuka väkivaltaan tulee syyllistymään. Ei ole olemassa mitään stigmaa tai ominaisuuksien kimppua, josta tulevan tekijän voisi tunnistaa. Tämän takia huomiota tulisikin kiinnittää yksilötason lisäksi myös koulun koettuun turvallisuuteen. Lisäksi huomiota tulisi kiinnittää laajasti lasten ja nuorten kasvuympäristöihin, sillä kouluväkivaltaan vaikuttavat voimakkaasti myös koulun ulkopuoliset tekijät. Toisin ilmaisten tämä tarkoittaa sitä, että yksilötason tuhoavuus vaatii ympärilleen tietyt sosiaaliset olosuhteet, jotta tuhoavuus puhkeaa teoksi. Kriittisen teorian edustaja Erich Fromm

5 Jokelan koulusurmaajaa tarkasteltaessa käy ilmi, että Jokelan ampuja korosti piirteitä, jotka näyttäisivät tukevan Learyn kehikkoa. Tekijä ilmoitti rakastavansa aseita, ampumista, naisten alistamista, BDSM-seksiä, väkivaltaisia elokuvia, FPS-tietokonepelejä, makaaberia taidetta, massa- ja sarjamurhaajia ja eugeniikkaa. BDSM on yleiskäsite erilaisille seksuaalifetisseille. Käsite liittyy sadomasokismiin (SM) englannin sidontaa ja kuria (Bondage/Discipline BD) sekä dominointia ja alistumista (Domination/Submission DS) yhdistävät käsitteet. (Clayton 2004.) Jokelan tekijä oli kiinnostunut kuolemasta ja aseista. Tämän ohella hän oli toki kiinnostunut monista muistakin asioista, mikä herättää kysymyksen, missä määrin Learyn tutkimustuloksista on hyötyä ennaltaehkäisylle.



(1976, 512) tiivistää tämän huomioon aforismillaan ”Siispä niin kauan kuin uskomme, että pahalla ihmisellä on sarvet, meidän on mahdotonta havaita häntä.” Fromm haluaa ilmaisullaan kiinnittää huomiota siihen, että pintatasolla tavallisen näköiset ihmiset – aikuiset ja nuoret – voivat syyllistyä hirmutekoihin, mikäli olosuhteet ovat otolliset.

Uhrit

Jokelan kouluväkivallassa surmansa sai väkivaltaisesti yhdeksän ihmistä. Tekijään itseensä kohdistuva väkivalta on yhtä lailla väkivaltaa. Kiistanalaista kuitenkin on, missä määrin kaikkia yhdeksää voi pitää uhreina. Pitääkö tekijä laskea uhrien joukkoon, vai tulisiko kunnioituksesta kuolleita kohtaan puhua uhreina vain niistä kahdeksasta, jotka eivät voineet valita, joutuisivatko tapetuksi? Itsensä surmanneella tekijällä tällainen mahdollisuus oli.

Jonathan Fastin kertoma tarina Columbinen koulusurmien jälkeisestä muistamisesta osoittaa, kuinka hankalasti ratkaistava kysymys uhreista ja heidän muistamisestaan on. Muutama viikko koulusurman jälkeen chicagolainen puuseppä toi omasta aloitteestaan viisitoista ristiä paikkakunnalle ja pystytti ne korkealle rinteelle. Kouluampujien nimet oli kirjoitettu eri fontilla kuin heidän luotiensa kohteiden nimet. Korkealla olevat ristit muodostivat näyn, jossa paikkakunnalla koettu suru sai ilmauksensa. Ampujien ristit herättivät kuitenkin voimakasta kiistaa. Niihin kirjoitettiin törkeyksiä. Erään ammutun isä tuhosi ampujien ristit, mutta seuraavana päivänä joku oli tuonut paikalle kaksi pienempää ristiä heitä kunnioittaakseen. (Fast 2008, 226.) Tapauskertomus on esimerkiksi niistä kiistoista, joihin joudutaan, kun pohditaan missä määrin ja millä tavoin ampuja voidaan laskea uhriksi.⁶

Tekijän osalta kysymys uhriutumuksesta on ongelmallinen. Ehkä se myös osoittaa, ettei kysymys siitä, keitä uhrit ovat, ole välttämättä kovin hyödyllinen analyysiväline. Hedelmällisempää on kysyä, miten eri tavoin ihmiset loukkaantuivat ja miten tapahtuma vaikutti eri ihmisiin. Tällöin voidaan hyödyntää vaikkapa jaottelua välittömiin ja välillisiin uhreihin, kuten Jokelan kirkon kriisikeskusta johtanut Anna Cantell-Forsbom on tehnyt, tukeutuen kriisipsykologi Salli Saaren luokitteluun. Ensimmäiseen luokkaan kuuluvat kuolleet, loukkaantuneet ja muut tapahtumassa välittömästi mukana olleet. Välillisiä uhreja ovat jonkin läheisensä menettäneet, ystävät, tapahtuman nähneet ulkopuoliset, auttajina tapahtumassa mukana olleet sekä sattumalta onnettomuudessa säästyneet. Jokelassa näitä uhreja on melkoinen määrä. (Cantell-Forsbom 2008, 11.)

Kouluampumisen kaltainen kouluväkivalta iskee syvälle nuorten maailmaan ja kulttuureihin. Tuttu nuori, joka on nähty päivittäin – yksi meistä – tekee paha. Tapahtuman paikkana on nuorten maailmaan olennaisesti kuuluva rakennus, koulu. Valtaosa uhreista on nuoria. Näin nuorten maailma mullistuu, ja tämän mullistuksen seuraukset ulottuvat pitkälle. Newman vertaa uhriutumista maanjäristykseen. Maanjäristyksen keskiössä ovat ne, joita tapahtumat koskettavat välittömästi. Tapahtuma säteilee laajalle ja värinät voidaan kuulla vielä paljon jälkeenpäin. (Newman ym. 2004, 211–212.) Tätä kielikuvaa hyödyntäen uhrien joukko on varsin laaja.

Jokelalaisten nuorten ongelmat näyttäytyivät ja näyttäytyvät moninaisina. Jokelan koulukeskuksen oppilaiden traumatisoituminen oli voimakasta. Suuri osa heistä kärsi menetyksen ja koki uhkaa. Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen raportin mukaan 66 prosenttia kärsi huomattavasta, 22 prosenttia vakavasta ja 7 prosenttia äärimmäisestä altistumisesta. (Suomalainen ym. 2009, 14.)

6 Columbinen väkivaltaa kunnioittamaan rakennettiin muistomerkki. Muistomerkin rahoittamiseksi järjestettiin kansalaiskeräys. Muistoalueen verkkosivuston <http://www.columbinememorial.org/> mukaan paikassa voi mietiskellä ja muistaa sekä etsiä lohtua ja rauhaa. Sivustolla mainitaan muistettavina henkilöinä 13 sivullista. Kahta ampujaa ei mainita.



Haastattelujen mukaan nuoret kärsivät unettomuudesta, yksin olemisen pelosta, tiettyjen paikkojen pelosta sekä muista vastaavista oireista. He olivat monin tavoin uhriutuneita.

Haastateltujen nuorisotyöntekijöiden kokemuksen mukaan muualla Tuusulassa nuoret eivät ole kokeneet tilannetta yhtä dramaattiseksi. Esimerkiksi Kauhajoen koulusurmapäivä repi Jokelassa viil-
lot auki, mutta sujui muilla Tuusulan nuorisotiloilla rauhallisemmin. Ehkä tämä kertoo siitä, miten nuoret kiinnittyvät Tuusulassa omaan alueeseensa. Maantieteellisesti etäällä oleva Jokela tuntuu ehkä henkisesti etäiseltä, eikä uhriutumista siten synny.

Maanjäristyskielikuvaa käyttäen voi todeta, että järistyksen saatetaan kokea yllättävissäkin pai-
koissa. Tehdessäni haastatteluja pohjoisessa Suomessa tuli sielläkin esille voimakkaita kokemuksia. Jokelan tapahtumat ovat herättäneet pitkäaikaista pelkoa ja ahdistusta. Esimerkkinä mainittakoon alakouluikäinen tyttö, joka yksin kotona ollessaan oli katsonut televisiota, nähnyt niissä Jokelan kouluampumisia koskevan uutisoinnin ja ahdistunut. Tämän seurauksena hänellä on ollut toistuvia pelkotiloja.

Maanjäristyksen vaikutukset ulottuvat varsin pitkälle, sekä maantieteellisesti että ajallisesti. Jokelan tapahtumat ovat olleet koettelemus myös kunnan työntekijöille, joilla on ollut eri kestoisia sairauslomajaksoja. Tämä on muistutus siitä, että Jokelan kaltainen kouluväkivalta koskettaa laajaa joukkoa ihmisiä. Tapahtuman vaikutukset iskevät keskukseen varsin voimallisesti, mutta ulottuvat myös ympäristöön eri tavoin ja eri kestoisesti. On hankala rajata, milloin tapahtuman vaikutukset lakkaavat, kuten eräs haastateltava toteaa.

Semmonen väsyminen tapahtuu sellasella viiveellä. ... Kasautuu ne kuviot, se tulee sellasella tietyllä viiveellä. ... Osalla on, väsymisiä on tapahtunut tässä kunnassa niinku syksyn aikanakin. Sen vaikutukset ulottuu aika pitkälle, ja varmaan jatkossakin tulee. (Haastattelu 2.)

Tekopaikka: koulu ja pieni yhteisö

Jokela sijaitsee Tuusulan kunnassa, joka koostuu kolmesta keskuksesta. Jokelan ohella muita keskuksia ovat Hyrylä ja Kellokoski. Jokela on noin 6100 asukkaan keskittymä. Se sijaitsee pääradan varrella ja sieltä on junayhteys Helsinkiin. Tuusulan suurimmasta keskuksesta Jokelaan on noin 20 kilometriä. Kunnan painetussa esitteessä Jokelaa luonnehditaan pientalovaltaiseksi puutarhakaupungiksi. Sen todetaan olevan omiaan ruuhkia välttelevälle ja luonnonläheisyyttä kaipaavalle lapsiperheelle.

Jokelan koulukeskuksessa oli tapahtumahetkellä toiminnassa sekä yläkoulu että lukio. Tämä merkitsee sitä, että koulun oppilaat tunsivat toisensa pitkältä ajalta. He olivat paljon tekemisissä toistensa kanssa. Koulun arkkitehtuuri ohjaa tietynlaiseen toimintaan. Koulun toimintalogiikkaan kuuluvat selkeät aika- ja tilapolut. Tällä ilmauksella viitataan siihen, että koulussa liikkuminen on rajattu selkeiden aikataulujen mukaisesti tiettyihin tiloihin, ja toisaalta määrätty tilat on tiettyyn aikaan rajattu pois käytöstä. Tästä syystä koulussa on hankala väistellä ihmisiä, joita ei halua tavata. Vapaa-ajalla tämä onnistuu, mutta koulun säädellyssä järjestyksessä nuori joutuu väkisin teke-
misiin myös niiden kanssa, joita hän ei haluaisi tavata. Nuoret törmäävät toisiinsa jatkuvasti, ajan ja tilan säätely luo olosuhteet, joissa nuoret kohtaavat toisensa. (Aaltonen 2006, 246–248.) Erityisen hankalaa tämä on kiusaamisen, kouluväkivallan ja sukupuolisen häirinnän näkökulmasta.

Jokelan kaltaisessa tiiviissä yhteisössä, jossa palvelujen tarjonta on luonnollisesti pienempää kuin isossa kaupungissa, nuoret ovat enemmän tekemisissä keskenään. Mitä vähemmän nuorilla on harrastamahdollisuuksia, sitä suuremmissa roolissa koulu ja koulussa kohdatut nuoret ovat myös muussa kanssakäymisessä. Isoissa kaupungeissa voidaan elää useissa erilaisissa harrastuspiireissä ja tavata eri tilanteissa eri ihmisiä, mutta pienen kunnan tai pienen yhteisön elämä on tiiviimpää.



Yksi tutkimuskirjallisuudessa esitetty ratkaisu kouluväkivallan ja laajemmin nuorisoväkivallan vähentämiseen on turvallisten kasvuympäristöjen tarjoaminen lapsille ja nuorille myös virallisen kouluajan jälkeen. Tällä voidaan tarkoittaa esimerkiksi koulun jälkeisiä kerhoja tai muuta harrastetoimintaa. Erityisen tärkeäksi tämä on nähty alueilla, joilla muuta harrastetoimintaa on vähän. Urbaaneissa ympäristöissä olevilla nuorilla on paljonkin harrastusmahdollisuuksia, mutta pienissä yhteisöissä koululla on keskeinen asema harrastustoiminnassa. Koulun jälkeisiin palveluihin ja harrastuksiin osallistumisen on osoitettu olevan tekijä, joka voi vähentää väkivaltaa. (Slovak 2002, 110.) Tällä voidaan tarkoittaa koulun kerhoja, järjestöjen luomia palveluita tai kunnallisen ja seurakunnallisen nuorisotyön järjestämiä toimintoja.

Koulusurmat näyttävät voittopuolisesti sijoittuvan pienille tai pienehköille paikkakunnille. Nuorisotyöntekijöiden haastatteluissa tuodaan esiin ällistyneisyys siitä, miten on mahdollista, että kouluampumiset sijoittuvat yhteisöllisille paikkakunnille. Taustalla lienee oletus, että tiivis yhteisöllisyys olisi koulusurmien kaltaisia ääritekoja ehkäisevä tekijä. Kiusallinen tosiseikka kuitenkin on, että koulusurmista leijonanosa tapahtuu pienillä paikkakunnilla. Samoin on huomionarvoista, että pienillä paikkakunnilla väkivalta keskittyy kouluun, joka on näillä paikkakunnilla keskeinen nuorisokulttuurinen näyttäjä (Townsend Carlson 2006).

Kouluampumisia koskevassa tutkimuksessa onkin kiinnitetty huomiota siihen, etteivät koulusurmat useinkaan ole urbaania väkivaltaa. Koulusurmia näyttää tapahtuvan pikemminkin pienemmillä paikkakunnilla kuin urbaaneissa keskittymissä. Tätä on selitetty sillä, että tiiviissä yhteisöissä voi olla hankalampaa olla erilainen ja poikkeava kuin urbaaneissa ympäristöissä. Yhdenmukaisuuteen houkutteleva ilmapiiri asettaa rajoituksia sille, millä tavoin itsensä erilaisiksi kokevat nuoret pystyvät liikkumaan sosiaalisissa ympäristöissä, joissa he saavat tukea omalle identiteetilleen. On esitetty, että kouluampumisten taustalla voikin yhteisöllisyyden puutteen sijaan olla itse yhteisöllisyys: homogeeniset ympäristöt tuottavat vähemmän erilaisuutta ja lisäävät paineita mukautua valtakulttuuriin. (Singer 2004, 974.) Kokemus omasta erilaisuudesta ja siihen mahdollisesti liittyvästä sosiaalisesta eristäytynisyydestä on puolestaan osa sitä ongelmavyöhytää, josta mahdolliset koulusurmaajat kärsivät.

Newmanin tutkimusryhmä on korostanut, että yhteisöllisissä rakenteissa voi itsessään olla puolia, jotka tekevät mahdolliseksi kouluväkivallan esiintymisen. Tällainen yhteisöllisyyden käänköpuoli on esimerkiksi oletamus, että kaikki reagoivat saman kulttuurisen mallin mukaisesti. Oletamus saattaa johtaa siihen, ettei huolta aiheuttaviin seikkoihin kiinnitetä riittävän ajoissa huomiota. Oletetaan, että muut jakavat saman normiston ja hengittävät samaa ilmaa. (Newman ym. 2004, 118–119.) Tästä syystä Jokelan kaltaiset tapahtumat ovat kovan luokan yhteisöllisiä kriisejä. Joku yhteisön jäsen tekee teon, joka rikkoo selkeästi yhteisön sääntöjä ja sen toisia jäseniä vastaan. Haastatteluissa tämä kolaus yhteisöllisyydelle tuodaan esille seuraavalla tavalla:

Kyl mä luulen että se on siihen perusturvallisuuteen jotenkin ... ja sit just tämmöseen et kuka tahansa voi tehdä mitä tahansa. Jokelalaisten nuorten piti olla niinku toisilleen jotenki lojaaleja ja samaa ... niinku yks päättääkin ottaa muutaman hengiltä ... Jokelassa piti olla turvallista, viihtyisä puutarhakylä. (Haastattelu 3.)

Toisena selittävänä tekijänä Newman ja muut nostavat esiin sen, että yhteisössä, jossa naapurit tuntevat toisensa, voi olla hankala keskustella nuoria tai perheitä koskevista vaikeista asioista. Tällaisia tilanteita saatetaan vältellä. Tiiviit yhteisölliset suhteet saattavat johtaa siihen, että kielteisiä asioita ei käsitellä avoimesti, vaan niitä suvaitaan. (Newman 2004, 119–125.) Syitä koulusurmiin ei siis välttämättä tule hakea yhteisöllisyyden puutteesta. Esimerkiksi kriisityöntekijöiden haastatteluissa Jokelaa luonnehditaan yhteisölliseksi paikaksi, jossa paikkakuntasidonnaisuus ylittää vaikkapa puoluepoliittiset sitoumukset.

Voidaan myös spekuloida, mitä tapahtuu, kun yksilöllisyyteen pakottava kulttuuri kohtaa yhteisöllisen kehityksen, joka pakottaa tietynlaiseen malliin. Yksilöllistymisen paineet tuntuvat nuorten



elämismaailmassa yhä lisääntyvinä vaatimuksina suunnitella omaa elämäntulkua, tehdä valintoja sekä pyrkiä ohjaamaan omaa toimintaa. Identiteettien tuottaminen kuluttamalla asettaa myös paineensa nuorille. Yhteisöllisyys ja siihen liittyvä sosiaalinen pääoma voivat tukea nuorta luomaan omaa identiteettiään yhteisöllisissä puitteissa. Toisaalta sosiaaliseen kehykseen sopeutumattomien nuorten osalta tilanne voi olla hankala, jos yksilöllistymisen paineet eivät saa vastakaikua yhteisöllisessä kehyksessä. Kuten Jaana Lähteenmaan tutkimat nuoret toivat esille, pienen paikkakunnan ilmapiiri voidaan kokea mukavaksi ja turvalliseksi, mutta tiivis sosiaalinen kehys voi myös tuottaa juoruilua ja sosiaalisen leimaamisen mahdollisuuksia (Lähteenmaa 2006, 64).

Motiivit

MTV 3:n rikostoimittaja ja rikoskirjailija Jarkko Sipilä kuvasi blogissaan yksilöllisen selityksen houkuttelevuutta toteamalla, että tieto tekijän poikkeuksellisesta psykologiasta olisi ollut tärkeä tieto yleisölle. Hänen mukaansa ”psykopaatin ajatusmaailma on niin erilainen, että tällaisessa tilanteessa koko miksi-kysymys olisi tarpeeton. Normaali ihminen voi ihmetellä motiivia ja yrittää etsiä teolle järkevää syytä, mutta tässä tapauksessa se voi olla turhaa.” (Sipilä 2008.)

Sipilä kuvaa toimijaa, jonka motiivit ovat arki-ihmiselle niin käsittämättömiä, ettei niitä voi ymmärtää normaalista viitekehyksestä käsin. Motiivia ei ole syytä etsiä. Sitä ei tarvita, sitä ei ole. Tämä olisikin kaikkein helpoin selitys: motiivien etsiminen ja kysyminen herättävät hankalia kysymyksiä siitä, millainen on se yhteiskunnallinen ja kulttuurinen kehys, jossa tällaiset motiivit voivat syntyä, ja millainen on se koulukulttuuri, jossa tällaiset motiivit muovautuvat väkivaltaisiksi teoiksi.

Yksi tapa paikantaa kouluampumisia motiiveineen on sijoittaa ne terrorismin kehykseen. Kasvatuksen tutkija Wayne Nelles (2003, 22) on käyttänyt termiä koulupihan terrorismi. Hän viittaa tällä amerikkalaisissa kouluissa tapahtuneisiin aseellisiin joukkosurmiin. Hänen mukaansa koulupihan terrorismin ymmärtäminen edellyttää lukuisten eri näkökulmien omaksumista. Nellesin käyttämä käsite on houkutteleva. Kysymys kuuluukin, onko se teoreettinen käsite, jonka avulla voi analysoida kouluampumisia osana poliittisia muutoksia tavoittelevan terrorismin kehystä, vai onko se enemmän retorinen väline, jonka tavoitteena on siirtää huomiota Yhdysvaltain terrorismin vastaisesta sodasta Yhdysvaltain sisäisiin asioihin ja osoittaa, että väkivallan ongelmia ei ratkota terrorismin vastaisella sodalla, vaan tietoisella kasvatuksellisella toiminnalla.

Tommi Hoikkalan mukaan terrorismi on yksi selityskehys, josta käsin Jokelan tapahtumia voidaan ymmärtää. Tekijän jälkeensä jättämän manifestin kautta voidaan jäljittää niitä tekijöitä, jotka saivat hänet ryhtymään tekoonsa. Radikaali kapinallisuus ja poliittinen terrorismi paikantuvat globaalin maailman ristiriitoihin. (Hoikkala 2008, 5.) Tässä selitysmallissa Jokelan tapahtumat saivat tulkinsa siten, että ne ymmärrettäisiin koulupihan terrorismina, jonka tavoitteena oli osoittaa lässähtäneen demokratian ja globalisoituvan maailman ongelmia ja kohtia, joissa autenttinen olemassaolo oli muuttunut mahdottomaksi.

Terrorismi on käsitteenä ongelmallinen. Sitä käytetään varsin eri merkityksissä. Yleisesti ottaen terrorismi voidaan määritellä poliittiseksi toiminnaksi. Terrorismin tavoitteet ja motivaatio kumpuavat poliittisista lähtökohdista. Tämä seikka erottaa sen muusta väkivallasta. Siinä on kysymys vallan hallinnasta, vallan anastamisesta ja vallankäytöstä poliittisen muutoksen aikaansaamiseksi. Terrorismi on väkivallan käyttöä tai sillä uhkaamista poliittisen tavoitteen saavuttamiseksi. Näin määriteltynä terrorismi on politiikan väline. Sitä käytetään suunnitellusti, laskelmoidusti ja systemaattisesti. (Hoffman 2006, 2–3.) Terrorismin tekijöinä toimivat jotkut muut kuin valtiolliset tahot. Terrorismin tavoitteena on saada valtaa tilanteissa, joissa valtaa on aiemmin puuttunut. Terrorismille on olennaista myös julkisuus. Terrorismi tarvitsee yleisön, jonka mielipiteisiin ja toimintaan pyritään vaikuttamaan. Se voidaan hahmottaa psykologisena sodankäyntinä, jonka tavoitteena on tuottaa



pelkoa. Tätä pelkoa pyritään manipuloimaan siten, että omat päämäärät saavutetaan. Jotta yleisöön voidaan vaikuttaa, on oma viesti saatava mahdollisimman hyvin ja selkeästi valitun kohdejoukon tietoon. (Lutz & Lutz 2005, 7.)

Terrorismiselityksen hyväksyy esimerkiksi kouluampumisia tutkinut Jonathan Fast. Hänen mukaansa kouluampumiset ovat terrorismin akteja vailla ideologista sisältöä. Parhaassa tapauksessa kyseessä on hänen mukaansa ideologinen kyhäelmä, joka on koostettu kasaan Hitlerin *Taisteluni*-teoksen, Nietzsche'n filosofian, väkivaltaelokuvien sekä Charles Mansonin kaltaisten populaarikulttuuristen hahmojen kautta. Tämä selitysmalli oikeuttaa hänen mukaansa surmaamaan viattomia, joita itseään ylivertaisena pitävät eivät arvosta. (Fast 2008, 1.) Fastin ajattelussa koulupihan raaka väkivalta voidaan ymmärtää terrorismina eikä esimerkiksi rasistisen väkivallan tai kouluväkivallan äärimmäisenä muotona. Fast ei kuvaa tarkemmin, minkälaisia ovat ne poliittiset päämäärät, joita kouluampumisilla ajetaan. Hänen ajattelussaan kouluampumisia ja terroria yhdistävät seuraukset: viattomien ihmisten, yhteisöjen ja instituutioiden kuoleminen tai vammautuminen toiminnan seurauksena.

Kouluampumiset voidaan yhdistää terrorismiin myös julkisuushakuisuuden osalta. Terrorismille olennainen julkisuushakuisuus näyttäytyy koulusurmissa tietoisena itsensä esittämisenä pyssysankarina ja maskuliinisena hahmona, kuin lännen kostajana ikään. Terroristin maineesta tulee tavoiteltava ominaisuus. Kouluampumisilla luodaan yhteisöllinen näytöntö, speaktaakkeli, jossa tavoitellaan julkisuutta ja mainetta. (Paakkunainen 2009, 34.) Kouluampumiset ja niitä valmistelevat videot ovat terrorin teatteria. Tämän näytelmän käsikirjoituksessa tekijästä muotoutuu julkisuuden henkilö, jonka tekoa toistetaan eri viestintävälaineissä. Lopulta tekijä saavuttaa kuolematonta mainetta, kun näytelmää on toistettu ja siihen on viitattu riittävän monta kertaa. (Hakala & Sumiala 2009.)

On ollut tapana ajatella, että terrorismille olennaista on organisaatio. Yksilöillä ei ole mahdollisuuksia saada aikaan poliittisia tavoitteita. Terrorismin logiikkaan kuuluu iskun toisto sekä systemaattinen toiminta. Toiminnalla uhkaamalla voidaan saada aikaan muutoksia. Yksittäisten yksilöiden toiminta voi muuttua terrorismiksi, jos se kiinnittyy johonkin väljään kehykseen, kuten verkostoon. (Lutz & Lutz 2005, 8–9.) Yksin toimivat kouluampujat eivät kuulu mihinkään organisaatioon. Heillä on myös harvoin selkeitä poliittisia päämääriä. Suomessa Kauhajoen tapauksessa ei ole noussut esiin selkeitä poliittisia vaatimuksia.

Columbinen koulusurmia vuodelta 1999 voidaan pitää käännekohtana koulusurmien historiassa. Kaksi yhdessä toiminutta nuorta miestä surmasi tuolloin kolmetoista ihmistä. He tappoivat itsensä tämän jälkeen. Aluksi epäiltiin heidän ampuneen toinen toisensa, sittemmin on selvinnyt, että kumpikin surmasi itsensä. Tekijät jättivät jälkeensä joukon nauhoituksia, joissa he perustelivat tekojaan. Näissä nauhoituksissa heidän toimintansa näyttäytyi poliittisesti motivoituna. Columbinen tekijät pyrkivät käynnistämään vallankumouksen, jossa vähäosaiset ja syrjityt opiskelijat kautta maailman voisivat liittyä mukaan yhteiseen rintamaan. Koettuaan varsin raskasta väkivaltaa koulussa he näkivät, että saman kohtalon jakoivat myös monet muut. He pyrkivät kostamaan tämän kollektiivin puolesta. Larkinin mukaan juuri tämä erottaa Columbinen aiemmista koulusurmista. Columbinen tekijöillä oli selkeä poliittinen missio, jonka edistämiseksi heillä oli väkivaltaiset keinot sekä pohdittu julkisuusstrategia. (Larkin 2009.)

Columbinen surmaajat ovat olleet populaarikulttuurin mielenkiinnon kohteena. Tunnettu tosiasia on, että Jokelan tekijä oli Irc-galleriassa mukana virtuaalisessa keskusteluryhmässä, joka oli perustettu Columbinen verilöylyn tekijöille. Verrattain pieneen yhteisöön kuului kymmenkunta jäsentä. Keskustelua pitivät yllä Jokelan surmaaja ja toinen henkilö. (Sillantaus 2008, 36.) Esitutkinnassa yhteisön jäsenet kuvasivat omaa kiinnostustaan monin tavoin. Ensinnäkin tekijät kiinnostivat heitä ihmisinä. (Esitutkijapöytäkirja, 326.) Tapahtuma itsessään kiinnosti heitä osana lapsuudesta asti jatkunutta kiinnostusta rikoksiin, ei niinkään niiden tekijöihin (Mt., 347.) Tapahtuma on kiinnostanut myös koulukiusaamiskytköksen takia. Itse koulukiusaamisesta kärsineet ovat nähneet tapahtuman ääriesimerkkinä siitä, mitä koulukiusaaminen voi aiheuttaa. (Mt., 366–367.) Yhteisön jäseniä kiin-



nosti erityisesti toinen tekijä, jota he pitivät tunne-elämältään herkkänä ja johon he itse kertoivat samastuvansa (mt., 404). Esitutkinta-aineiston pohjalta ei voida sanoa, että virtuaaliyhteisön jäsenet olisivat olleet halukkaita vastaamaan Columbinen tekijöiden vallankumouskutsuun. Tämä tietysti perustuu kuulusteluissa annettuihin kuvauksiin ihmisten motiiveista.

Jokelan tekijä halusi itse kuvata tekoaan nimenomaan koulupihan terrorismina. Surmatekoon edeltävänä yönä muokatussa tiedostossa ”Hyökkäyksen tiedot” hän kuvaa omaa toimintaansa näin: ”Hyökkäyksen tyyppi: Joukkomurha, poliittinen terrorismi (vaikka valitsinkin lukioni kohteeksi, motiivini hyökkäykselle ovat poliittiset ja paljon paljon syvällisemmät, ja siksi en halua että tätä kutsutaan vain koululaitosammuskeluksi).” Hyökkäyksen kohteeksi hän kuvaa Jokelan lukion oppilaat ja opettajat, yhteiskunnan, ihmisyyden ja ihmiskunnan. Tekijä itse vihjaa terrorismiin, jossa kouluun iskemällä lähetetään jonkinlainen poliittinen viesti, joka koskee koko ihmiskuntaa.

Jokelan surmien tekijä jätti jälkeensä manifestin, jossa hän kertoo yhden tarinan siitä, mikä sai hänet ryhtymään tekoonsa. Hänen oma kertomuksensa tekonsa oikeutuksesta ei liitä koulusurmia koulukiusattujen puolustamiseen, vaan sille annetaan poliittinen, yhteiskuntaa muuttava tulkinta. Hänen otsikoi julistuksena nimellä ”Luonnollisen valitsijan manifesti”. Nimen voi tulkita olevan viittaus Columbinen koulusurmiin: luonnonvalinnan ajatus oli tärkeä molemmille Columbinen tekijöille. Toinen heistä esimerkiksi kirjoitti erään tytön vuosikirjaan huomion ”Luonnonvalinta tarvitsee sykkäyksen, kuten minut haulikon kanssa.” Luonnonvalinnan ymmärtäminen heikkojen ja heikkomielisten hävittämiseksi tarjosi Columbinen surmaajille tekoa perustelevan ajatteluperustan. (Fast 2008, 196.) Myös Jokelan tekijän manifestissa toistuu ajatus siitä, että heikot on hävitettävä ja älykkäiden ja yksilöllisten ihmisten on noustava ansaitsemaansa asemaan.

Manifesti ei syntynyt hetken mielijohteesta. Sillä oli tekijälleen pidempiaikaista merkitystä. Kun surmien suunnittelu aloitettiin viimeistään maaliskuussa, manifestia muokattiin ensimmäistä kertaa toukokuussa. Tekijä laittoi manifestin internetiin kaksi päivää ennen veritarkoitusta, 5.11.2007, sekä muokkasi tekstejä tapahtumapäivää edeltävänä yönä. (Jokelan koulusurmat, 18.) Manifesti käsittelee luonnonvalinnan rappeutumista, ihmiskunnan muuttumista laumaksi ja teoriaa kolmenlaisista ihmisistä. Kuin kaikuna natsi-Saksan propagandaministeri Joseph Göbbelsin vuonna 1943 pitämästä puheesta, jossa Göbbels esitti tarpeen totaalille ja aiempaa radikaalimmalle sodalle, manifesti päättyy vaatimukseen totaalisesta sodasta ihmiskuntaa kohtaan. Jussi Särkelän (2008, 72) mukaan manifestin voi lukea myös itsemurhaviestinä, joka tavanomaisuudesta poiketen on suunnattu laajalle kohdeyleisölle.

Manifestin kirjoittaminen osoittaa tekijänsä halunneen jättää jälkeensä tekstin, jossa hänen motiivinsa pääsevät esiin hänen itsensä kuvaamallaan tavalla. Manifesti yhdistelee monia ainesosia ja filosofisia lähtökohtia. Siitä voi lukea auki eksistentiaalisen ihmiskäsityksen, jossa Sartren (1965) tunnetun lausuman mukaisesti olemassaolo edeltää olemusta. Tällä Sarre viittaa siihen, ettei ihmistä voi pakottaa mihinkään muottiin, vaan hän tekee valintansa itsenäisesti. Eksistentiaalisissa korostuu näkemys, etteivät ihmisen ulkoiset olosuhteet säädä heidän ajatusmaailmaansa ja käyttäytymistään, vaan ihmisillä on mahdollisuus etäännyä heitä säättävistä rakenteista asettamalla nämä rakenteet ajattelun kohteeksi. (Sherman 2003, 184.) Kun tekijä huudahtaa ”Minulla on vapaa mieli! Ja minä valitsen mieluummin vapauden kuin elämän robottina tai orjana”, hän liittyy itsensä selkeästi eksistentiaaliseen traditioon, joka korostaa yksilön vapautta ja mahdollisuuksia. Eksistentiaalismin yhtenä ongelmana on pidetty sitä, että sen puitteissa on hankala luoda mitään eettistä normistoa rajoittamaan ihmisen valintoja. Hän saattaa valita lajitoverien surmaamisen omien oikkujensa pohjalta.

Manifestissa näkyy myös Friedrich Nietzschen ajatteluun liitetty oppi ihmisten ylittamisestä sekä platonilainen teoria ihmisten jakautumisesta kolmeen luokkaan. Platon esittää *Valtio*-dialogissa teorian oikeudenmukaisesta valtiosta. Teoksen mukaan ihmisten ja valtion välillä vallitsee yhdenmukainen suhde. Ihmiset jakautuvat kolmeen luokkaan. Ihmiset, joilla järjellinen puoli on hallitseva, ovat hallitsijoita. Ihmiset, joiden hallitsevana ominaisuutena on rohkeus, ovat vartijoita. Ne, joita ohjaa



pyyde, ovat elinkeinonharjoittajia. Platonin valtiomuoto on aristokratia – suoraan käännettynä parhaiden valta. Platon ei luottanut demokraatiaan. Hänen elitistisen valtioteoriansa mukaan järjestellisten ihmisten on hallittava niitä, joille järkea ei ole siunattu. ”Kunnollisen vähemmistön halut ja viisaus pitävät siellä kurissa ala-arvoisen enemmistön haluja.” (Platon 1981, 431d.) Karl Popperin (2000) kritiikin mukaan Platon edusti suljettua yhteiskuntaa, jonka kontrollirakenteet uhkaavat joka tavalla avointa yhteiskuntaa ja sen ihanteita vapaasta ajattelusta ja ilmaisusta.

Platonin kolmisieluteoria toistuu manifestissa kahdessa muodossa. Tekijä jakaa ihmiset yhtäältä yksilöllisiin (3 %), manipuloiviin (3 %) ja massaihmiisiin (94 %) ja toisaalta älykkäisiin (3 %), lievästi henkisesti jälkeenjääneisiin normaaleihin ja robotteihin (94 %) sekä vaikeasti henkisesti jälkeenjääneisiin vihanneksiin (3 %). Tämä elitistinen näkemys ihmisistä yhdistyy joko vaatimukseen siitä, että tyhmät olisivat orjia ja älykkäät vapaita tai toiseen, lopulliseen ratkaisuun, jonka mukaan ihmiskunta tulisi tuhota. Järin realistisina näitä poliittisia vaatimuksia tuskin pitää kukaan.

Lisäksi manifesti sisältää massayhteiskunnan kritiikin, jossa yksilön vapaat valinnat latistuvat yleisen kehyksen sisällä mukautumiseksi. Manifestin johtopäätöksenä on, että ihmishenkiä on tuhottava. Johtopäätökset eivät perustu alkuoletuksille. Manifesti on epäyhäinen kokoelma ajatuksia, joiden yhteys toisiinsa jää paikoin hataraksi. Sitä on hankala nähdä kypsänä poliittisena testamenttina.

Jokelan koulusurmien tulkitseminen terrorismiksi edellyttää, että manifestin ajatusta yhteiskunnallisesta vaikuttamisesta väkivallan keinoin pidetään vakavasti otettavana. Tekijän itseymmärrykselle tällainen tulkinta ilmeisesti oli olennainen. Perheelleen jättämässään viestissä hän korostaa toimiansa yhteiskunnallista luonnetta. Hän perustelee tekoaan yhteiskunnan parantamisella ja toivoo, että olot muuttuisivat niin, ettei tällaisia tekoja tarvitsisi tehdä. (Jokelan koulusurmat, 19.) Ei ole selvää, missä määrin tekijä itse uskoi toimiansa todella vaikuttavan. Kovin perusteellista poliittista ohjelmaa hän ei jättänyt jälkeensä. Jos hän on terroristi, hän poikkeaa kovin viimeaikaisista terroristijärjestöistä.

Kouluampumiset näyttävät poikkeavan perinteisestä terrorismista. Mikä oikein liittää ne terrorismiin? Miten ajatus koulupihan terrorismista tulee ymmärrettäväksi? Terrorismikytköksen alkua tutkinut David L. Altheide toteaa, että syyskuun 11. terroristi-iskut ja tätä seurannut Yhdysvaltain voimapolitiikka tuottivat sivuvaikutuksenaan sen, että myös Columbinen koulusurmia ryhdyttiin kutsumaan terrorismiksi. Columbinen koulusurmat ja Al Qaeda kytkettiin toisiinsa. Myös Jokelan tekijä on kansainvälisessä lehdistössä liitetty terrorismiin nuorena suomalaisena, joka muuntaa makuuhuoneen tietokopelifantasiat veriseksi todellisuudeksi. Kouluampujat nähdään sopeutumattomina yksilöinä, jotka käyttävät mediaa osana terrorismin näytöstään. (Altheide 2009, 1359–1360.)

Terrorismin ja kouluampumisten välillä on nähty useita yhtäläisyyksiä. Ensiksikin molemmilla on kytkös aseisiin ja väkivaltaan. Toiseksi molemmat pyrkivät herättämään pelkoa, esimerkiksi panttivankeja ottamalla. Terrorismikytkennällä pyrittiin saamaan lisää henkistä ja taloudellista tukea kouluväkivaltaa vastaan käytävälle kamppailulle. Terrorismin ja kouluampumisten yhdistäminen luo mielikuvan, että on olemassa poliittinen konteksti, tausta, jota vasten kouluampuminen tulee mielekkääksi. Terrorismikytköstä perusteltiin myös sillä, että kuten terrorismissa, kouluampumisten seurauksena aiemmin turvallinen ja selkeä maailma muuttuu arvaamattomaksi ja turvattomaksi paikaksi, jossa suunnistaminen ei enää onnistu vanhojen merkkien mukaisesti. Terrorismikytkennän seurauksena kouluampujat irrotettiin heidän yksilöllisestä taustastaan ja vertaisryhmästään. Heidä ryhdyttiin tarkastelemaan pelon kautta: heidät nähtiin pahoina toimijoina, jotka toimivat sairaan psykopatologiansa vallassa järjiltään lähteneessä maailmassa. (Altheide 2009, 1360–1362.) Altheide suhtautuu kriittisesti tähän kehityskulkuun. Hänen mukaansa suurin ongelma on, että terroristina pitäminen lietsoo pelon ilmapiiriä, tuo mukanaan ylimitoitettuja turvallisuusrakenteita sekä muuntaa kouluympäristöä ja siellä toimivien lasten ja aikuisten keskinäisiä suhteita.

Terrorismiselityksen ongelma on, että se väistämättä tuottaa moraalisen tuomion. Terrorismi on kielteinen, leimaava termi. Jonkun yksilön tai jonkin ryhmän kutsuminen terroristeiksi rakentaa välittömästi kuilun, jonka toisella puolella ovat terrorismin tuomitsevat ja toisella puolella terrorismia



harjoittavat, moraalisesti arvelluttavat tahot. (Hoffman 2006, 23–24.) Terrorismin leima voidaan lyödä kehen tahansa, jonka valtaapitävät kokevat viholliseksi. Terrorismin leima tuo mukanaan joukon stereotyyppioita, jotka voivat olla ilmiön ymmärtämisen tiellä. (Nef 2003, 56.)

Maailmanpolitiikassa terroristiksi leimaamisella voidaan pyrkiä vahvistamaan viholliskuvia, joiden avulla ihmiset pidetään varuillaan ja vihaisena (Said 2007, 35). Terroristiksi leimaaminen synnyttää epäluuloa ja houkuttelee suojautumaan sitä vastaan voiman ja kontrollin välinein. Yhdysvalloissa on esitetty, että kouluampumisten ja muun raa’an kouluväkivallan pitäminen terrorismina voi tuottaa tilanteen, jossa sota terrorismia vastaan muuntuu sodaksi nuoruutta ja kouluja vastaan. Tällä varsin kärjekkäällä kielikuvalla ajetaan takaa sitä, että terrorismin vastainen taistelu saattaa sekoittaa kasvatuksen ja rankaisujärjestelmän sekä tuottaa tilanteen, jossa nuoruuden haavoittuvaisuus saa tulkintansa nollatoleranssin ja normeihin pakottamisen kautta. (Lyons & Drew 2006, 85.) Uhkana pidetään, että terrorismi asettuu ikään kuin linssiksi, jonka kautta peilataan kaikkea normista poikkeavaa käyttäytymistä. Se saa tulkintansa uhkakuvien kautta ja vaikeuttaa näin nuorten kohtaamista – jota taas on pidetty välttämättömänä ehtona sille, että kouluihin voidaan luoda sellainen luottamuksen ilmapiiri, jossa nuoret voivat kertoa peloistaan ja huomaamistaan uhista aikuisille.

Ihmisvihan koordinaatit

Vaatteet ovat viesti. Viestiä voi vahvistaa pukemalla päälleen vaateen, jossa on jokin symboli, kuva tai teksti. Vaatteisiin kirjoitettu viesti kommunikoi ulospäin. Sillä ilmoitetaan jotakin itsestä, siitä positiosta, jonka vaateen kantaja haluaa ilmoittaa julkisesti. Kyseessä voi olla vakava lausuma, vitsi tai sitten vain asioita ironisesti kommentoiva etäännytyks. Jokelan kouluampujan ystävän kertoman mukaan tekijä hankki keväällä T-paidan, jonka etupuolella oli teksti ”Humanity is overrated”, inhimillisyyden on yliarvostettua. Tätä t-paitaa hän piti jatkuvasti, lähes ampumiseen asti. (Esitutkintapöytäkirja, 491.) Tapausta voi pitää esimerkkinä kehityskulusta, jossa vaatetukseen painetuilla lausumilla viestitetään julkisuuteen omia näkemyksiä ja omaa ideologiaa. T-paidan voi tulkita osaksi prosessia, jossa identiteetti tuotetaan kulutustuotteiden kautta. Yleinen ja harmittoman tuntuinen toiminta saa toisenlaisia sävyjä, kun paidan etumuksen viesti kertautuu hyökkäystä perustelevan manifestin mahtipontissävyyteisissä loppuriveissä.

Tämä on minun sotaani: yhden miehen sota ihmisyyttä, hallituksia ja heikkomielisiä massoja vastaan! Ei armoa maapallon saastalle! INHIMILLISYYS ON YLIARVOSTETTUA! On aika laittaa LUONNONVALINTA & SOPEUTUVIMPIEN SELVIYTYMINEN takaisin raiteilleen!

Manifestin loppulauseet yhdistävät sotaisan retoriikan ja hegemonisen maskuliinisuuden mukaisen ajatuksen siitä, että ongelmia voi ratkaista väkivallalla. Näkemys valtaosasta ihmisiä halveksuttavana massana kytkeytyy ajatukseen, että luonnonvalintaa voitaisiin ohjata inhimillisin keinoin. Siinä on selkeitä vaikutteita erilaisilta anti-humanistisilta ajattelijoilta. Yhtenä selityskeinona sanomalehti-vastaanotossa nostettiin esiin Friedrich Nietzschen ja Pentti Linkolan vaikutus tekijän ajatteluun. (Raittila ym. 2008, 138–139.) Tässä filosofit ja filosofikalastajat päätyivät samaan soppaan industrial-musiikin, väkivaltaviihteen ja George Orwellin kanssa mahdollisina syntipukkeina. (Oksanen 2008, 37).

Keskustelussa on pohdittu, missä määrin yksittäisiä ajattelijoita voidaan syyttää nuoren miehen ihmisiin kohdistamasta vihasta. On esitetty, että huolellinen Nietzschen tekstuaalinen tulkinta osoittaisi, että väkivaltaiset johtopäätökset hänen teksteistään eivät ole perusteltavissa hänen filosofiansa kokonaiskuvaa vasten (esim. Särkelä 2008). Huolellinenkaan lukeminen ei silti poista sitä tosiasiaa, että Nietzschen, kuten monen muunkin modernisaatiokriitikon, tekstit ovat usein täynnä epäluot-



tamusta konventionaalista moraalia ja massayhteiskunnan ihmisiä kohtaan. Nietzschen filosofinen tyyli, joka kärjistää, on jo sinällään altis väärinkäsityksille. Hänen lausumansa – kuten ajatus siitä, että ’valtarotu’ voi kasvaa vain kauheasta ja väkivaltaisesta alusta (Wolin 2001, 74) – ovat omiaan houkuttelemaan tulkintoihin, jotka tukevat omaa väkivaltaista fantasiaa.

Friedrich Nietzscheä luonnehtii ajattelijana epäluottamus ihmisyyttä kohtaan, sikäli kuin ihmisyyden ilmenee keskiluokkaisena, tapoihinsa kahlittuna massayhteiskunnassa elämisenä. Hänen ajattelusaan on selkeä anti-humanistinen elementti, jossa ihmisyyden saa negatiivisen tulkinnan. Ihmisyyden on ylitettävä. Tässä hän jakaa monen muunkin ajattelijan edustaman anti-humanistisen linjan.

Nietzschen filosofiseen tyyliin kuuluvat voimakkaat ilmaisut ja kohtuuttomuuksiin asti kurrottavat kärjekkäät heitot. Niiden on tarkoituskin hätkähdyttää. Nietzschen tavoitteena on puhua vapaille ihmisille, joilla on kyky ymmärtää asioita korkeammalla tasolla. Hänen tekstinsä sisältävät lukuisia katkelmia, joissa normaaleiden ihmisten olemassaolo asettuu halveksittavaksi mittatikuksi, jota vasten todella vapaitten henkien olemassaolo voi loistaa.

Useimmilla ihmisillä ei ole oikeutta olla olemassa, vaan he ovat onnettomuus korkeammille yksilöille: epäonnistuneille en etenkään suo oikeutta. On myös epäonnistuneita kansoja. (Nietzsche 2008, 84.)

Nietzsche loi katseen antiikkiin ja havaitsi, että antiikki oli yhdistelmä järkeä ja harmoniaa korostavaa apollonista ajattelua sekä väkivaltaa, ekstaasia ja hurmoksellista palvovaa dionyysista voimaa. Länsimaista ajattelua leimasi ajautuminen järjen korostamiseen. Tämän seuraamuksena antiikin kulttuurin voimallinen vitaalisuus, elämänpalo ja -halu olivat unohtuneet. (Solomon 2003, 94.) Tilalle oli tullut valju massayhteiskunta, jossa ihmiset eivät eläneet autenttisesti. Heitä hallitsivat arvot, joihin he eivät enää uskoneet.

1800-luvun lopussa kirjoittanut Nietzsche kohtasi nihilismin ongelman väkevämmin kuin kukaan ennen häntä. Hän havaitsi, että uskonnolliset, moraaliset ja poliittiset arvot, jotka olivat ohjanneet aiemmin Eurooppaa, olivat kuolonkouristuksissa, eikä uusia arvoja ollut syntynyt (Wolin 2004, 54). Nietzschen projektina oli kaikkien arvojen uudelleentulkinta. Erityisenä vastakohtena hänellä oli kristinusko ja sen edustama moraalitieteellinen, jota Nietzsche piti orjamoraalina, nöyriä kaunaisena kapinana, jossa todellinen loistokkuus latistettiin.

Tämän arvotyhjien täyttämiseksi Nietzsche pyrki palauttamaan antiikin hurmoksellisuuden elementin ja irrottamaan modernin maailman valistuksen järjen otteesta. Ongelmaksi tässä ajattelussa on nähty, että tällöin avataan samalla ovi irrationalismille. Kun demokratiaa tai ihmisarvoa ei pidetä lähtökohtana, voidaan suuntautua monenlaisiin kohtuuttomuuksiin. Toisen maailmansodan aikaiset tapahtumat osoittivat, että ihminen voi samaan aikaan olla syvästi ajattelija ja kannattaa ainakin joitakin natsismin onnettomia periaatteita, kuten Martin Heideggerin tapaus osoitti. (Wolin 2001; 2004.)

Pelkkä filosofian oikeintulkinta ei siis automaattisesti johda demokratian perusperiaatteiden, kuten ihmisarvon kunnioituksen, kaikkien ihmisten tasapuolisen kohtelun tai suvaitsevaisuuden äärelle. Se voi päinvastoin viedä kohtuuttomuuksiin ja antaa näille kohtuuttomuuksille intellektuaalisia perusteita. Länsimaisessa ajattelussa on paljon säikeitä, joista ihmisviha saa tukea. Jos näitä ihmishalveksunnan säikeitä omaksuu itsenäisesti ja keskustelelee niistä muiden samanmielisten kanssa esimerkiksi verkon keskusteluryhmissä, ei omien näkemysten heikkoja kohtia tarvitse perustella muiden argumentteja vastaan.

Olenainen kysymys ei ehkä olekaan se, millä tavoin jokin filosofi tai filosofia antaa virikkeitä ihmisluonnon vihaamiseen tai käsitykseen, että vahvuus on ”voittamisen, kukistamisen, valtiaksi tulemisen tahtoa, vihollisten ja vastusten ja voitonriemujen janoa” (Nietzsche 1969, 35). Olenaisempaa olisi kääntää katse kasvuympäristöön ja kysyä, millä tavoin kasvatuksessa ja erityisesti sen institutionaaliossa muodossa, koulutuksessa, pääsee keskustelemaan näistä aiheista sellaisen aidon keskustelun



hengessä, jossa omia perusteita joutuu argumentoimaan, koettelemaan ja pohtimaan. Kysymyksenä olisi tällöin, millä tavoin koulu tukee oppilaidensa maailmankuvaa antamalla tilaa keskustella perimmäisistä kysymyksistä tavalla, joka ei palaudu pelkästään johonkin olemassa olevaan tiedon järjestelmään (ks. Tomperi 2009).

Vaikka ei ole takeita, että keskustelu auttaisi kaikissa tapauksissa, kannattaa sitä ilman muuta kokeilla. Kun Nietzscheä ja muiltakin anti-humanisteilta joka tapauksessa löytää sotaisia ajatuksia, voi silti jäädä kysymään, miksi joku ottaa ne niin vakavissaan, että ryhtyy niiden pohjalta toteuttamaan omaa kuolonviettifantasiaansa. Olennaisin ja piinallisin kysymys ihmisvihan ja ideologian tiimoilta taitaa silti olla kysymys, miksi joku on valmis tuhoamaan oman elämänsä sen vuoksi, että hän vastustaa ja vihaa muita ihmisiä ja sitä, mitä he edustavat (ks. Laitinen 2008, 58–59).



KOULUVÄKIVALTA

Väkivallan luonne ja määritelmät

Jotta kouluväkivaltaan päästäisiin pureutumaan, tulee olla jonkunlainen käsitys siitä, mitä väkivallalla tarkoitetaan. Kuten monet muutkin yleisesti käytössä olevat termit, myös tämän käsitteen merkitys vaihtelee käyttöyhteyksittäin. Eri tutkimuserinteissä on omat näkemyksensä väkivallasta. Eri kulttuurit säätelevät eri tavoin sitä, mikä lasketaan väkivallaksi. (Anderson & Richards 2004, 3.) Se, mitä toisessa kulttuurissa pidetään väkivaltana, voi olla hyväksytty toimintamalli toisen kulttuurin piirissä. Sosiaalinen tilanne säätelee sitä, mitä kulloinkin pidetään väkivaltana. Mahatma Gandhin tunnetun esimerkin mukaan kirurgin tekemä viilto potilaan rintaan ei ole väkivaltaa, mutta sama teko jonkun toisen ihmisen tekemänä on selkeä esimerkki väkivallasta.

Maailman terveysjärjestön väkivallan määritelmässä on pyritty tarkastelemaan väkivaltaa siten, että kulttuurien väliset erot eivät tule esiin. Tähän on pyritty siirtämällä huomiota itse tekoon eikä teon lopputulokseen tai tekoa säätelevään normistoon. Näin painopiste on kulttuurin sijaan yksilössä tai yhteisössä, joka väkivaltaa käyttää. WHO:n määritelmän mukaan:

Väkivalta on fyysisen voiman tai vallan tahallista käyttöä tai sillä uhkaamista, joka kohdistuu ihmiseen itseensä, toiseen ihmiseen tai ihmisryhmään tai yhteisöön ja joka johtaa tai joka voi hyvin todennäköisesti johtaa kuolemaan, fyysisen tai psyykkisen vamman syntymiseen, kehityksen häiriytymiseen tai perustarpeiden tyydyttämättä jäämiseen. (Väkivalta ja terveys maailmassa, 21.)

Tässä määritelmässä väkivalta liitetään fyysisen voiman ohella valtaan. Tämän lisäyksen tarkoituksena on ottaa määritelmään mukaan fyysisen voimankäytön lisäksi erilaiset painostamiset keinot ja laiminlyönnit. Tällaisia ovat esimerkiksi erilaiset seksuaalisen väkivallan ja seksuaalisen riiston muodot. Vallankäyttöä on myös se, jos en auta hukkumassa olevaa ihmistä, vaikka vallassani olisi se tehdä. Näin huomiota kiinnitetään myös niihin tapauksiin, joita ei itsestään selvästi tunnusteta väkivallaksi.

Määritelmässä väkivaltaa edustavat myös erilaiset voimankäytöllä tai vallalla uhkailut. Väkivaltaa voi olla se, että uhkaan lyödä joltakin ihmiseltä hampaat kurkkuun, ellen saa häneltä tupakkaa tai hänen rahojaan. Väkivaltaa on tämän määritelmän mukaan myös se, että painostan ihmisiä tekemään jotakin vastoin tahtoaan uhkaamalla heitä sillä, että heikennän heidän työmahdollisuuksiaan. Koulun ja nuorisotyön näkökulmasta herää mielenkiintoinen kysymys, milloin uhkailuun, kiristykseen ja lahjontaan perustuvassa kasvatusotteessa ylitetään väkivallan kynnyksen ja lähestytään sellaista ihmiseen tai ihmisryhmään kohdistuvaa toimintaa, jossa aiheutetaan psyykkisiä vammoja.

Määritelmässä on myös siirretty painopistettä teon seurauksista itse tekoon. Tällöin erotetaan väkivallan tahallinen käyttö tahallisten seurausten tuottamisesta. Esimerkkinä voidaan ottaa koulupihalla tapahtuva oppilaiden keskinäinen nujakointi: väkivallan tekijöillä ei välttämättä ole tarkoituksena aiheuttaa toiselle pahoja seurauksia. Tekijät eivät ehkä tunnista, että lyönnillä voi olla pitkälle menevät seuraamukset. Maailman terveysjärjestö korostaa fyysisen voiman tahallista käyttöä juuri sen vuoksi, että tämän määritelmän puitteissa toimittaessa ei jouduta pohtimaan tekijän intentioita, hänen tarkoituksiaan. Väkivaltaa on tämän näkemyksen mukaan kaikki sellainen toiminta, jossa tietoisesti käytetään voimaa esimerkiksi lyömällä, riippumatta siitä, tarkoittaako tekijä vahingoittaa vai ei. Jos teko ”voi hyvin todennäköisesti johtaa” johonkin pahaan seuraamukseen, on teko väkivaltaa.



Terveysjärjestö tarjoaa määritelmän ohella tulkintakehikon, johon väkivalta on mahdollista sijoittaa. Heidän väkivallan tyypittelynsä erottelee kolme erilaista väkivallan muotoa.

- 1) Itseen suuntautuva väkivalta
- 2) Ihmisten välinen väkivalta
- 3) Kollektiivinen väkivalta

Itseen suuntautuvalla väkivallalla tarkoitetaan itsemurhia tai itsen tahallista vahingoittamista. Jälkimmäistä voi olla esimerkiksi itsensä viiltely. Se voi olla myös itsensä psykologista vahingoittamista tai perustarpeiden tyydyttämättä jättämistä. Kun tarkastellaan nuorten väkivaltaa, on tärkeää huomata, että myös itseen kohdistuva väkivalta on ongelma, joka huutaa ratkaisuaan. Suomessa itsemurha on 15–19-vuotiaiden nuorten toiseksi yleisin kuolinsyy (Lahti ym. 2006, 140).

Ihmisten välinen väkivalta jaetaan kahteen ryhmään. Perhe- ja parisuhdeväkivalta kattaa tapaukset, joissa väkivaltaa on perheen jäsenten tai parisuhteessa elävien välillä. Tämä väkivalta tapahtuu yleensä kodeissa, vaikka sitä voi esiintyä muuallakin. Sitä edistävät esimerkiksi parisuhdeväkivalta, lasten hyväksikäyttö ja vanhusten kaltoinkohtelu. Lapsiin kohdistuva kuritusväkivalta kuuluu tähän kategoriaan. Tästä erotellaan yhteisöllinen väkivalta. Sillä tarkoitetaan kodin ulkopuolella tapahtuvaa väkivaltaa ihmisten välillä, jotka eivät ole sukua toisilleen. Tähän ryhmään kuuluvat nuorisoväkivalta kaduilla, raiskaukset sekä erilaisten instituutioiden piirissä tapahtuva väkivalta. (Väkivalta ja terveys maailmassa, 23.) Kouluväkivalta sijoitetaan tässä luokittelussa yhteisöllisen väkivallan piiriin. Koulussa väkivallan tekijä voi olla tuttu, mutta hän voi olla myös tuntematon. Terveysjärjestö erottelee väkivallan edelleen sen mukaan, onko se fyysistä, seksuaalista, psykologista vai tarpeiden tyydyttämättä jättämistä.

Kollektiivinen väkivalta kiinnittää huomiota yksilöiden sijaan isoihin yhteisöihin tai valtioihin. Terveysjärjestö erottelee toisistaan sosiaalisen, poliittisen ja taloudellisen väkivallan. Tähän väkivallan luokkaan luetaan terrorismi, sodat, peruspalvelujen estäminen ja muut teot, joissa tekijänä on suurikokoisia ryhmiä.

Terveysjärjestön luokittelun ansiona on, että se kiinnittää huomiota siihen, kuinka moninaisesta ilmiökentästä väkivallassa on kysymys. Kun pohditaan nuorisoväkivaltaa sekä lapsiin ja nuoriin kohdistavaa väkivaltaa, tällaiset jaottelut auttavat huomaamaan, että väkivaltaa on hyvin monella tasolla. On itseen kohdistuvaa väkivaltaa, joka vaatii omanlaistaan tukemista. On vertaisryhmien välistä väkivaltaa sekä aikuisten lapsiin ja nuoriin kohdistamaa väkivaltaa. Lapsiin ja nuoriin voidaan kohdistaa myös kollektiivista väkivaltaa. Maailman terveysjärjestön luokittelu ei ehkä kuitenkaan auta pureutumaan tarkemmin siihen, millaista väkivaltaa lapsiin ja nuoriin kohdistetaan heidän suomalaisissa kasvuympäristöissään.

Filosofi Slavoj Zizek (2009) on esittänyt väkivallan luokittelun, jonka avulla voidaan pureutua siihen kehykseen, josta käsin erilaisissa kasvuympäristöissä esiintyvää väkivaltaa voidaan hahmottaa. Hän erottelee toisistaan subjektiivisen ja objektiivisen väkivallan. Tämän erottelun tarkoituksena on kiinnittää huomiota väkivallan tekoon ja siihen taustaan, josta käsin yksittäinen väkivallan akti tulee näkyväksi.

Zizekin mukaan subjektiivinen väkivalta on väkivallan kaikkein näkyvin muoto. Se erottuu heti. Se huomataan välittömästi. Kun Pekka lyö Heikkiä tai Maija potkii Meijua, on kaikille ilmeistä, että ollaan käyttämässä väkivaltaa. Tällöin jokin yksittäinen ihminen tai ryhmä toimii tavalla, joka näyttää kaikille ihmisille selkeän väkivaltaisena. Kouluväkivallasta puhuttaessa on helppo huomata ilmeisiä tapauksia, joissa väkivaltaa esiintyy.

Yksittäiset väkivallan teot nousevat esiin, koska on olemassa tausta, josta käsin ne hahmotetaan. Tämä tausta muodostaa ikään kuin väkivallattoman maiseman, josta käsin yksittäiset väkivallan teot erottuvat. Zizekin mielestä juuri tähän kehykseen tulisi kiinnittää enemmän huomiota. Hänen mukaan objektista väkivaltaa on hankalampi huomata. On olemassa arkipäivän kehys, joka mahdollistaa



väkivallan ilmentymisen ja saattaa itsessään sisältää väkivaltaisia elementtejä. Tällä Zizek tarkoittaa, että arkipäiväinen tapa järjestää asioita saattaa pitää sisällään väkivallan siemenen.

Vaikka Zizekin erottelun pääasiallinen tarkoitus on kiinnittää huomiota siihen, miten talousjärjestelmä saattaa sisältää systeemistä väkivaltaa, voidaan hänen näkemystään soveltaa myös instituutioissa tapahtuvan väkivallan analyysiin. Voidaan kysyä, onko esimerkiksi kouluissa oleva kehys väkivallaton vai onko niin, että myös koulun arkipäiväinen toiminta sisältää elementtejä, jotka tukevat väkivaltaa ja mahdollistavat sen esiintymistä, tai onko koululla itsessään väkivaltaisia käytänteitä. Zizekin erottelu houkuttelee tarkastelemaan, millä tavoin arkipäivän käytänteet ovat väkivaltaisia. Tämän erottelun pohjalta voidaan kiinnittää huomiota niihin rakenteellisiin seikkoihin, jotka antavat kehukset väkivallalle. Tällaisenaan erottelulla on arvoa, kun tarkastellaan kouluväkivaltaa.

Edellä kuvatut väkivallan määritelmät ja teoriat pitävät sisällään ajatuksen, että väkivalta on paljon muutakin kuin ne toiminnat – kuten lyöminen, potkiminen, puukottaminen tai ampuminen – jotka itsestään selvästi näyttävät väkivaltana. Näiden tarkoituksena on kiinnittää huomiota väkivallan ongelman laajuuteen. Tämä on ilmeinen ansio, mutta se on herättänyt myös kritiikkiä. Esimerkiksi John Keanen mukaan väkivallan ulottaminen koskemaan mitä tahansa ihmisten toisilleen tekemää vääryyttä aiheuttaa sen, että käsitteestä itsestään muodostuu merkityksetön. Hänen kritiikkinsä mukaan tämän seurauksena väkivalta menettää kaiken täsmällisyyden, käsitteestä tulee hahmoton kokonaisuus, jolla ei ole arvoa ilmiöiden analyysissa. Hän haluaa rajoittaa käsitteen tarkoittamaan nimenomaan fyysistä väkivaltaa.

Väkivalta on Keanelle “enemmän tai vähemmän tarkoitettua, yksilöiden tai ryhmien harjoittamaa suoraa, mutta ei-haluttua fyysistä häirintää toisten ruumiita kohtaan, jotka tämän seurauksena joutuvat kärsimään joukkoa seuraamuksia, jotka ulottuvat shokista, puhumattomuudesta, henkisestä kärsimyksestä, painajaisista, mustelmista, naarmuista tai päänsärystä aina rikkoutuneisiin luihin, sydänkohtauksiin, ruumiinjäsenten menetykseen tai kuolemaan” (Keane 2004, 35). Keanen näkemyksessä väkivalta on aina fyysistä voimankäyttöä, ei esimerkiksi sillä uhkaamista. Keane kieltää, että henkisen väkivallan käsite olisi mielekäs. Tätä kantaa voi pitää kärjistyksenä. Toisaalta sen voi ottaa myös muistutuksena, että väkivallan käsitettä on historian saatossa käytetty voittopuolisesti kuvaamaan juuri fyysistä häirintää.

Väkivallan fyysistä puolta korostavan näkemyksen ansiona on, että se kiinnittää huomiota siihen, että väkivalta satuttaa. Se koskee, tekee kipeää ja repii ihon hajalle jättäen jälkeensä herkän ja haavoittuneen kudoksen. Väkivalta on – kuten Keane korostaa – jotakin, joka tapahtuu ihmisille vastoin heidän tahtoaan. Tämän seurauksena he saavat erilaisia fyysisiä ja psyykkisiä haittoja. Tämän ohella väkivalta menee vielä syvemmälle: se käy suoraan ihmisten ihmisarvoon.

Keanen mukaan väkivalta edellyttää tahallisen, aiotun – teknisemmin ilmaisten intentionaalisen – elementin läsnäoloa. Väkivaltaa käytetään tarkoittaen. Tämän seurauksena väkivallasta muodostuu relationaalinen akti. Tällä Keane tarkoittaa sitä, että väkivalta on väkivallan tekijän ja uhrin tai uhrien välinen suhde. Uhri joutuu väkivallan kohteeksi tahtomattaan. Tämän seurauksena hän menettää osan ihmisarvostaan. Hän ei ole subjekti, jonka arvoa ja toiseutta kunnioitetaan. Hänestä tulee objekti, esineen kaltainen hahmo, jolle pyritään tuottamaan vahinkoa. Keane korostaa, että väkivalta on äärimmäinen tapa ehkäistä toisen mahdollisuuksia toimia maailmassa. (Keane 2004, 35–37.) Toiminnan mahdollisuuden epääminen riistää toiselta ne seikat, jotka tekevät hänestä oman itsensä. Jos asian haluaa tiivistää lyhyesti, voidaan sanoa, että väkivalta ehkäisee toista olemasta ihminen.

Kouluväkivalta käsitteellisenä työkaluna

Kouluväkivallan käsitteellä viitataan koulussa tapahtuvaan toimintaan, jossa edellä esitetyt väkivallan kriteerit täyttyvät. Se on Maailman terveysjärjestöä seuraten koulussa tapahtuvaa fyysisen



voiman tai vallan tahallista käyttöä tai sillä uhkaamista, jolla on epätoivottuja seurauksia kohteena olevalle ihmisille tai ryhmälle. Se on toimintaa, jossa estetään ihmisten toimijuutta, rajoitetaan heidän mahdollisuuksiaan ja tuotetaan yksilöille tai ryhmälle pysyviä fyysisiä haittoja tai psyykkisiä vaurioita, kuten unettomuutta ja pelkotiloja.

Kouluväkivalta on sosiaalinen ongelma, joka on tunnistettu verrattain kehnosti. Jokelan tapausten kaltaiset äärimmäiset toimet kiinnittävät huomiota siihen, ettei suomen kielessä ole käytössä käsitteitä, joilla kuvata koulussa tapahtuvia äärimmäisiä väkivallan tekoja. Käsitteiden puuttuminen on ongelmallista, sillä sopivien käsitteiden avulla voidaan tarttua ongelmiin sekä tehdä niitä ymmärrettäviksi. Ilmiöt tulkitaan antamalla niille jokin nimi, jonka kautta ongelmia voidaan lähestyä. Sanoja voi verrata työkaluihin: erilaisia työkaluja tarvitaan suorittamaan erilaisia toimia. Vasaralla naulataan, sahalla sahataan ja veitsellä leikataan. Tälle vastaavalla tavalla eri ongelmiin viittaamiseen tarvitaan omat terminsä. (Ks. Wittgenstein 1999, 11–12.) Kouluväkivallan käsitettä tarvitaan, jotta voitaisiin piirtää esiin ne ongelmat koulun toiminnassa ja koulun nuorisokulttuurisessa kehityksessä, joita ei ole järkevää kuvata muuten kuin väkivallan käsitettä hyödyntämällä.

Yhdysvalloissa maan kouluampumisaalto 1990-luvulla sai aikaan sen, että aiemmin vähän käytetty kouluväkivallan käsite vakiintui yleiseen keskusteluun. Sanomalehdissä ryhdyttiin käyttämään käsitettä. Tutkimuskirjallisuuteen käsite vakiintui 1990-luvun kuluessa. Prosessi ohjautui pitkälti kouluampumisten ymmärtämiseen ja niiden ehkäisyyn pyrkivän toiminnnan kautta. (Furlong ym. 2004, 7.) Yhdysvalloissa kouluväkivalta sosiaalisena ongelmana nousi laajan yleisön ja tutkimuksen tietoisuuteen vasta koulussa tapahtuneiden ampumatapausten myötä. Näiden nostettua kouluväkivallan käsitteen esiin pystyttiin käsitettä hyödyntäen tarkastelemaan, millä tavoin ampumisia miedommat väkivallan teot esiintyivät kouluissa sekä kysymään, millaisia väkivallan kulttuureja koulussa ilmeni.

Myös Suomessa on kouluampumisten seurauksena alettu käyttää julkisuudessa kouluväkivallan käsitettä. Kouluväkivalta tunnistetaan sosiaalisesti ongelmaksi entistä selvemmin. Kouluväkivallalla on viitattu esimerkiksi oppilaiden opettajiin kohdistamaan fyysiseen väkivaltaan tai oppilaiden toisiinsa kohdistamaan henkiseen tai fyysiseen väkivaltaan. Käsitteen avulla voi paremmin kuvata koulussa tapahtuvia toimia sellaisina kuin ne todella ovat: väkivalta on väkivaltaa, ei kiusaamista.

Koulukiusaaminen ja kouluväkivalta

Yleisesti koulussa tapahtuviin kielteisiä kokemuksia tuottaviin toimiin viitataan koulukiusaamisen käsitteellä. Koululaitoksen historian huomioon ottaen kiusaamisen tutkimus on verrattain uusi asia. Systemaattisemmin kiusaamista on alettu tutkia 1970-luvun alusta lähtien. (Hamarus 2006, 47.) Käytännön koulunpitoon ja koulun sosiaalisen kehityksen tulkitsemiseen käsite on tullut hiljakseen. Se on vaiheittain korvannut aiemmat käsitteet, joilla epätoivottavia tekoja koulussa on käsitelty, kuten työrauhan ongelmat.

Dan Olweuksen vaikutusvaltaisen määritelmän mukaan koulukiusaamisesta on kysymys silloin, kun yksilö toistuvasti tai pitempiaikaisesti altistuu yhden tai useamman henkilön kielteisille teoille.⁷ Kielteisillä teoilla tarkoitetaan fyysisen vamman tai epämukavan olon tuottamista. Tällaisia tekoja voivat olla fyysiset väkivallan muodot, ilkeät sanat tai poissulkeminen. (Olweus 1992, 14.) Olweuksen

⁷ Suomessa nykyään ehkä tunnetumpi määritelmä on Christina Salmivallin näkemys. Hänen mukaansa ”kiusaamisella tarkoitetaan yhteen ja samaan oppilaaseen toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä” (Salmivalli 2003, 11). Toistuvuuden ja systemaattisuuden lisäksi kiusaamisella on ominaista eriävä valtasapaino, jossa kiusaaja on kiusattua vahvempi (mt.).



määritelmässä kiusaaminen muotoutuu laajaksi käsitteeksi, joka kuvaa sosiaalisesta poissulkemisesta vammauttamiseen asti ulottuvia tekoja. Näin kiusaamisesta muotoutuu jana, jossa kiusaaminen voi saada erilaisia muotoja. Määritelmän ansiona on se, että siinä kiinnitetään huomiota myös näkyvämpiin tapahtumiin, kuten syrjimiseen. Se saa katsomaan monenlaisia muotoja, joilla voidaan tuottaa toiselle ihmiselle ikäviä kokemuksia.

Määritelmän ansio voi muuttua sen heikkoudeksi. Tämän kiusaamiskonseptin puitteissa monet erilaiset toimet tulevat tulkituiksi kiusaamisena. Tällöin sellaiset tapaukset, jotka aikuisten maailmassa ovat selkeästi väkivallan tekoja, luokitellaan kouluissa kiusaamiseksi. Jos joku ihminen hakataan kaupungilla vaikkapa nakkikopin jonossa, ei sanota, että häntä ”kiusattiin rajusti nakkikopilla”. Sen sijaan sanotaan, että hänet ”pahoinpideltiin” tai että ”häneen kohdistettiin rajua väkivaltaa”. Nähdäkseni on järkevää lähteä siitä, että myös kouluissa selkeitä väkivaltaisia tekoja olisi kutsuttava väkivallaksi. Tällöin ei ole olemassa vaaraa, että tekoja vähätellään.

Kouluväkivallan ja koulukiusaamisen suhdetta voidaan tarkastella esimerkiksi seuraavan katkelman valossa. Jokelan surmaajan vanhempia haastateltiin 45 minuuttia- ohjelmaan. Tunnepitoisessa haastattelussa he tuovat esiin, että heidän pojallaan oli ollut koulussa hankalaa ja että hänellä oli ollut monenlaisia ongelmia. Jokelan tutkintaryhmän raportin mukaan tekijään kohdistunut kiusaaminen nousi esiin koululääkäriin ja terveydenhoitajan arvioissa, vanhempien lomakkeissa sekä tekijän itsensä vastauksessa kysymykseen, kiusataanko, syrjitäänkö tai ärsytetäänkö häntä (Jokelan koulusurmat, 47).

Isä: Käytiin kiinni ja...

Äiti: rökitettiin...

Isä: rökitettiin. Paiskottiin pitkin naulakoita ynnä muuta tällasta ja...

Äiti: niin ihan käsiksikäymistäki. Ja sitte oli kaikenlaista variaatiota, että oli semmosta henkistä väkivaltaa ja nimittelyä ja...

Isä: No muun muuassa kuulapysyillä ammuttiin [heidän poikaansa] tossa joskus koulumatkalla ja osoteltiin laserkynällä silmiin koulussa ja sitte kirjoiteltiin koulun taululle sitä sun tätä ja koko luokka saatto naureskella.

Äiti: Loppujen lopuksi ei ollut enää yhtään kaveria, ei kukaan lähteny edes lenkille tai Pleikkaa pelaan. (45 minuuttia.)

Edellä oleva katkelma havainnollistaa koulukiusaamisen käsitteen riittämättömyyttä. Siinä mainitaan sosiaalinen poissulkeminen, se että kukaan vertaisryhmästä ei lähde harrastamaan kiusatun kanssa. Tätä voi pitää yhtenä kiusaamisen muotona. Mukana on henkisen kiusaamisen lajeja, kuten nimitelyä ja sitä, että taululla kirjoitetaan ’sitä sun tätä’ ja nauretaan päälle. Tätä voi pitää kiusaamisena. On silti todettava, että myös tätä voitaisiin pitää väkivaltana, jos oletetaan, että tapaus voisi hyvin todennäköisesti johtaa henkisen vamman syntymiseen. Vanhemmat mainitsevat myös fyysisen voiman käytön, kuten käsiksikäymisen. Tätä kutsutaan usein kiusaamiseksi. Oma käsitteellinen intuitioni kehottaa vahvasti puhumaan väkivallasta viimeistään tässä tapauksessa. Isän mainitsema apuvälineitä hyödyntävä fyysinen väkivallan käyttö koulumatkalla lienee jo sellaista, että useimpien mielestä koulukiusaamisen käsite saattaisi olla tilanteeseen sopimaton. Viimeistään teko, jossa oppilas tuo aseensa kouluun ja surmaa, on sellainen, että siinä koulukiusaaminen tuntuu täysin väärältä sanalta.

On selvää, että jossakin on raja, jossa koulukiusaaminen muuttuu sopimattomaksi käsitteeksi. Saattaa olla, että eri ihmiset mieltävät eri tavoin, mihin koulukiusaamisen ja väkivallan raja vedetään. Olennaista kuitenkin on, että tällainen raja on olemassa. Koulukiusaaminen muuttuu jossakin tilanteessa riittämättömäksi käsitteeksi. Se ei enää ole pätevä työkalu ilmiöiden kuvaamiseen. Tarvitaan kouluväkivallan termi kuvaamaan rajuja tekoja.

Kouluväkivallan termiä voi puolustaa samalla tavalla kuin esimerkiksi parisuhdeväkivallan tai perheväkivallan käsitteiden käyttöä. Tarvitaan termejä, joilla osoitetaan, että myös ihmisten välisissä kaikkein läheisimmissä suhteissa tapahtuu tekoja, joita ei auta painaa villaisella. Niitä on kutsuttava oikeilla nimillä, annettava rumille asioille paha sana. Vastaavasti Poliisiammattikorkeakoulun tutkijat



eivät käytä termiä ruumiillinen kuritus, vaan he puhuvat kuritusväkivallasta (Kääriäinen 2008, 26). Tällä sananvalinnalla on nähdäkseni tarkoitus kiinnittää huomiota siihen, että lapsen kurittaminen ei ole kasvatuksellinen teko vaan rangaistava väkivaltainen toiminta. Vastaavasti perustellen voidaan väittää, että myös koulun toimintaa kuvaamaan on syytä ottaa käyttöön kouluväkivallan käsite. Väkivaltaiset teot koulussa ansaitsevat tulla kutsutuksi väkivallaksi.

Perustelu kouluväkivallan käsitteen käyttöön on löydettävissä myös koulun luonteesta. Koulun tehtävänä on ohjata ihmiset olemassa olevaan kulttuuriin, jakaa heille niitä tietoja ja taitoja, joita kulttuurissa toimiminen edellyttää. On integroitava oppilaat suomalaiseen kulttuuriin, varmistettava, että sen jotkut puolet jatkavat olemistaan sekä turvattava, että sitä voidaan uudistaa ajan vaatimusten ja ihmisten moraalitajun mukaisesti. Tämän ohella koulun tehtävänä on tukea yksilön omaa kasvua, varmistaa, että hän pääsee kehittymään siksi yksilöksi, joksi hänen on mahdollista kohota. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden mukaan kullekin on annettava ”mahdollisuus monipuoliseen kasvuun, oppimiseen ja terveen itsetunnon kehittymiseen” (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet, 14). Koska väkivalta ehkäisee yksilöä toteuttamasta omia mahdollisuuksiaan ja tekee hänestä subjektin sijaan objektin muuttamalla hänet ihmisestä esineeksi (Keane 2004; Muller 2002, 23–24), on väkivallan olemassaolo yksi keskeinen este sille, että koulussa kyettäisiin saavuttamaan henkilökohtaisen kasvun tavoite.

Koulu kasvatuksellisenä instituutiona edellyttää, että ihmisillä on mahdollisuus kasvaa ilman väkivallan pelkoa ja väkivallan kokemusta. Väkivaltaan puuttuminen taas edellyttää, että on olemassa työkaluja, joilla väkivalta huomataan ja siihen voidaan tarttua. Tämän takia kouluissa on syytä käyttää kouluväkivallan käsitettä koulukiusaamisen ohella.⁸

Kouluväkivallan yleisyys

Olen edellä väittänyt, että kouluväkivalta on hyödyllinen käsite koulun anti-sosiaalisen toiminnan käsittelyyn. Joitakin varauksia on kuitenkin tehtävä. Kouluväkivallan käsitteen käytön ongelmina voidaan nostaa esiin kaksi seikkaa. Toisaalta kouluväkivallan käsite saattaa synnyttää vaikutelman, että on olemassa jokin väkivallan muoto, joka on tyypillinen nimenomaan kouluille tai joka on suorastaan sisäsyntyisesti koulujen ongelma. Toisaalta kouluissa tapahtuva väkivalta ei välttämättä eroa koulujen ulkopuolisesta väkivallasta, esimerkiksi kodeissa tai kaduilla tapahtuvista teoista. (Ks. Cornell 2006, ix.) Vaikka olisikin niin, että kouluissa tapahtuva nuoriin kohdistuva väkivalta ei eroa muusta lapsiin ja nuoriin kohdistuvasta väkivallasta, on termin käyttö nähdäkseni perusteltavissa sillä, että erityisenä yhteiskunnallisena instituutiona koulu on erityisasemassa. On järkevää pyrkiä kaikin tavoin ehkäisemään väkivaltaa kouluissa. Siksi kouluväkivallan käsitettä on järkevää käyttää, muistaen kuitenkin sen yhteydet muuhun nuorisoväkivaltaan.

8 Suomalaisessa keskustelussa kouluväkivallan käsite on ollut käytössä viimeistään 1980-luvulta lähtien. Esimerkki Ansaliina Krogerus toteaa *Lapset ja yhteiskunta* -lehden kirjoituksessaan jo otsikossa kouluväkivallan olevan tosi-asia. Tekstissään hän kytkee kouluväkivallan lähinnä henkiseen väkivaltaan, joka voi olla raakaa ja systemaattista. Tämän seurauksena se vammauttaa sielun elämänmittaiseksi ajaksi. Kirjoituksessa käytetään termejä ’väkivalta’ ja ’kiusaaminen’ synonyymisesti. Krogerus ei tee systemaattista eroa koulukiusaamiseen ja kouluväkivaltaan. (Krogerus, 1984, 222–224.) Suomalaiselle lukijakunnalle edellistä tunnetumpi teksti, jossa kouluväkivaltaa käsitellään, on Anatol Pikaksen suomennettu teos *Irti kouluväkivallasta*. Otsikossa esiintyvä termi on käännös ruotsin kielen sanalle mobbning. Sitä on hankala kääntää täsmällisesti suomeksi. Suomennoksessa on käytetty termejä väkivalta, kouluväkivalta, ryhmäväkivalta, kiusaaminen ja koulukiusaaminen tämän termin käännöksinä. (Pikas 1989, 31.) Osaltaan tämänkaltaiset hankaluudet termin käännöksessä kertovat siitä, että 1980-luvun lopulla koulussa tapahtuvien tekojen kuvaaminen oli suomen kielellä hankalaa, ja on osin ehkä vieläkin. Näille teksteille ominaista on, että niissä ei systemaattisesti eroteta kouluväkivaltaa koulukiusaamisesta, vaan termejä käytetään synonyymisesti.



Kouluväkivallan luonnetta osana koulunkäyntiä voi tarkastella tutkimalla, missä määrin kouluväkivaltaa on esiintynyt historiallisesti eri kulttuureissa. On myös kysyttävä Suomen näkökulmasta, kuinka yleisestä ilmiöstä puhutaan.

Kouluväkivalta historiallisena ilmiönä

Koulussa tapahtuvaa väkivaltaa voidaan jaotella monin tavoin. Jaottelut voivat perustua esimerkiksi väkivallan motiiveihin, väkivallan kestoan, kohteisiin tai niissä käytettyihin aseisiin tai muihin välineisiin. Midlarsky ja Klain jakavat koulussa tapahtuvan väkivallan neljään kategoriaan. Ensimmäiseen kategoriaan he laskevat kapinan aktit. Nämä tapahtumat ovat spontaaneja eikä niissä ole selkeätä pyrkimystä tuhoamiseen. Ne ovat väkivaltainen ilmaus jotakin epäkohdaksi koettua kohtaan.

Toiseen luokkaan he jakavat teot, jotka tehdään vihasta. Näissä on selkeä tavoite ja menettelytapa. Esimerkiksi rasistisesti motivoitunut kouluväkivalta kuuluu tähän luokkaan. Kolmanteen luokkaan he lukevat teot, jotka tehdään protestointitarkoituksella. Väkivaltaiset protestit perustuvat uskomukseen tai toiminta-agendaan, jonka puolesta osoitetaan mieltä, jolle haetaan symbolista tukea tai jonka aikaansaamiseksi käytetään väkivaltaa. Neljänteen kategoriaan kuuluvat teot, joissa väkivalta on satunnaista. Tämän kategorian hälyttävyyttä lisää se, ettei uhrien ja väkivallan kohteiden valinnalla ole selkeää motiivia. Tämänkaltaiset teot ovat myös hankalia ennustaa. (Midlarsky & Klain 2005, 39.)

Edellä kuvattu jaottelu perustuu väkivallan motiiveihin. Tekoja luokitellaan sen kautta, millä tavoin niitä voidaan oikeuttaa. Kouluampumiset Midlarsky ja Klain lukevat neljänteen kategoriaan, jossa väkivallalla ei näytä olevan motiivia. Sen sijaan sitä luonnehtii satunnaisuus. Tämä tekee väkivallasta vaikeasti ymmärrettävää.

Midlarskyn ja Klainin mukaan kolmea ensimmäistä edellä kuvattua kouluväkivallan muotoa on esiintynyt läpi koulutuksen historian. Erityisesti aikakausi, jolloin oppivelvollisuus ulotettiin oppilaisiin, jotka aiemmin eivät päässeet osallistumaan koulutukseen, tuotti lisääntyneitä väkivaltaisuutta koulussa. Heidän mukaansa kouluhistorian analysoiminen osoittaa, että kouluväkivalta ei ole moderni ilmiö. Se ei syntynyt kouluampumisten lisääntymisen myötä, vaan kouluväkivalta on kouluissa perinteenä. Eri historiallisina kausina väkivalta on heidän mukaansa eri tavoin motivoitunutta. Sekä opettajat että oppilaat ovat käyttäytyneet väkivaltaisesti. Vaikka kouluväkivallalla onkin perinteitä läpi koulun historian, ensimmäinen satunnainen väkivaltainen teko voidaan heidän mukaansa ajoittaa vuoteen 1966, jolloin Texasin yliopiston opiskelija surmasi 13 ihmistä yliopiston tornista käsin. (Midlarsky & Klein 2005, 45.)

Midlarskyn ja Klainin huomioiden pohjalta voidaan todeta, että kouluissa on ollut väkivaltaisia tekoja läpi niiden historian. Erilaiset väkivaltaiset purkaukset, kapinoinnit ja protestit ovat eläneet kouluissa. Satunnainen, motivoimattomalta vaikuttava väkivalta on sen sijaan heidän mukaansa uutta. Myös Jokelan ja Kauhajoen kouluväkivalta voidaan sijoittaa osaksi narratiivia kouluväkivallan historiallisesta muuntumisesta. Tapahtumat eivät motivoitu kapinana, viharikoksena tai selkeästi koulun toimintaa kommentoivana rikoksena. Kouluväkivallan perinne muuttaa näissä tapauksissa muotoaan ja saa karmaisevia piirteitä: väkivalta voimistuu, siinä pyritään maksimaaliseen tuhoon, jossa väkivallan motiivit näyttävät olevan kätkeytyä.

Toisenlaisen kouluväkivallan jaottelun tarjoilee Osborne. Hänen määritelmässään kouluväkivalta on joukko epätoivottavaa käyttäytymistä, jonka tuloksena on merkittävä negatiivinen lopputulos joko toiselle oppilaalle tai jollekin olennolle, kuten koulurakennukselle. (Osborne 2004, 61–62.) Hänen mukaansa kouluväkivalta on väkivaltaisen käyttäytymisen erityinen muoto, joka tapahtuu joko koulun alueella tai sen läheisyydessä, yleensä kouluajana tai välittömästi kouluajan jälkeen. (Mt., 41.)



Osborne jaottelee kouluväkivaltaa sen mukaan, mihin se kohdistuu. Hänen jaottelussaan erotellaan

- 1) Teot esineitä kohtaan, kuten varastus, vandalismi, tai tuhopoltto
- 2) Teot samaa sukupuolta olevaa vertaisryhmää kohtaan, kuten kiusaaminen, ahdistelu, pahoinpitely tai tappo
- 3) Teot eri sukupuolta kohtaan, kuten seksuaalinen ahdistelu, seksuaalinen riisto, kiusaaminen ja raiskaukset
- 4) Teot henkilökuntaa kohtaan, kuten ahdistelu, kiusaaminen, pahoinpitely, varkaus, erilaiset seksuaalisen häirinnän muodot, tappo
- 5) Muut rangaistavat tai epätoivottavat teot, jotka ovat uhrittomia, kuten lintsaaminen tai pinnaus

Osbornen määritelmä pyrkii luomaan varsin laajan näkökulman kouluväkivaltaan. Laajojen määritelmien ansiona on se, että kouluväkivaltaan voidaan laskea myös teot esineitä kohtaan, kuten koulupoltot. Omaisuuteen kohdistuva väkivalta ei sinällään kuulu oman näkemykseni mukaan kouluväkivallan piiriin. Tämäkin näkemys kuitenkin osoittaa, että kouluväkivallan käsitteen kautta pystyy tarkastelemaan laajasti erilaisia tekoja koulussa. Harva kutsuisi koulukiusaamiseksi sitä, että oppilaat pyrkivät polttamaan koulunsa.

Suomalaisen koululaitoksen historiasta voidaan löytää samanlaisia kehityskulkuja. Kouluväkivaltaa on täälläkin esiintynyt. Varmuudella ei voida sanoa, missä määrin esimerkiksi tappeluja ja pahoinpitelyjä on esiintynyt koulussa sen historian aikana. Esimerkiksi Oulun Heinätorin koulun pahoinpitelyä ei 1930-luvulla pidetty järin vakavana rankaistavana tekona. Koulun rangaistusasteikossa tapahtuma oli varsin vähällä kuitattu. Pahoinpitelemisestä seurasi tunnin jälki-istunto, tappelemisesta puolen tunnin istunto. Esimerkiksi kouluvilpistä, kiroilemisesta ja valehtelemisestä seurasi käytöksen alennus, mikä oli rangaistuksena kovempi. Koulua tutkineen Juha Vallan arvion mukaan syynä pahoinpitelyjen muita rikkomuksia lievempään rangaistukseen saattoi olla esimerkiksi se, että riidan oli aloittanut häviölle jäänyt. (Valta 2002, 138–139.) Turvallista lienee tulkita, että pahoinpitelyä ei pidetty järin suurena rikkeenä, vaikka se toki rangaistavaksi teoksi nähtiinkin.

Kouluväkivalta suomalaisena ilmiönä

Väkivallan tutkimisen yhtenä ongelmana on, että poliisin ja sitä kautta virallisten järjestelmien tietoon tulee vain osa väkivallasta. Väkivallan kokonaismäärää ei näin ollen voi hahmottaa pelkästään rikosilmoitusten kautta⁹. Lapsille tehdyssä rikosuhritutkimuksissa mitattiin 6. ja 9. luokkalaisten lasten ja nuorten kokemaa väkivaltaa. Lapsille ja nuorille suunnatulla kyselylomakkeella pyrittiin tekemään peruskartoitus lasten ja nuorten kokemasta väkivallasta. Tutkimus vahvistaa omalta osaltaan, että koulussa on väkivaltaisia tekoja. Tutkimuksen perusteella voidaan sanoa, että väkivallan kokemukset eivät ole järin harvinaisia.

Tutkimuksen mukaan pahoinpitelyn tai uhkauksen kohteeksi viimeisen 12 kuukauden aikana oli joutunut 9. luokkalaisista pojista hieman vajaa 40 prosenttia ja 6. luokkalaisista pojista lähes vastaava määrä. Tutkimuksen mukaan pojat joutuvat selvästi tyttöjä useammin näiden kohteeksi. 9. luokkalaisista tytöistä vastaava luku on vajaa 30 prosenttia, 6. luokkalaisista tytöistä hieman yli

⁹ Rikosilmoitustenkin tutkimisen perusteella koulu on yleinen väkivallan näyttämö. Koulun osuus poliisin tietoon tulleista lapsiin ja nuoriin kohdistuvista fyysisen väkivallan tapahtumista on 20 prosenttia. Prosenttiosuus on samaa tasoa kotona tapahtuneiden ilmoitusten määrän kanssa. Yleisin paikka on katu tai puisto (35 %). (Humppi 2008, 40.)



20 prosenttia. Kun lukuja verrataan aikuisten kokemaan väkivaltaan, käy ilmi, että lapsiin ja nuoriin kohdistuu selkeästi enemmän väkivaltaa kuin aikuisiin keskimäärin. (Kääriäinen 2008, 42–43.)

Toistuvasti väkivallan kohteeksi joutuneiden määrä on edellä mainittuja lukuja huomattavasti pienempi. Vähintään kolme kertaa pahoinpitelyn kohteeksi oli joutunut viimeisen 12 kuukauden aikana 3.5 prosenttia 6. luokkalaisista pojista, tytöistä 2.7 prosenttia. 9. luokkalaisilla pojilla vastaavat luvut olivat 1.8 prosenttia ja työillä 2.7 prosenttia. (Kääriäinen 2008, 45.)¹⁰ Huomiota kiinnittää, että pojilla määrä laskee iän myötä, mutta tytöillä pysyy samana. Prosenttiluvut ovat tietysti verrattain pieniä, mutta on muistettava, kuinka vakavasta ongelmasta on kysymys, jos ihminen pahoinpidellään kolme kertaa saman vuoden aikana. Kasvun näkökulmasta jokainen tapaus on liikaa.

Tutkimuksessa on eritelty myös viimeisimmän pahoinpitelyn tapahtumapaikka. Tutkimustulokset osoittavat, että kouluväkivalta on ongelma myös suomalaisessa kulttuurissa. 57 prosenttia 6. luokkalaisten poikien väkivaltatapauksista oli tapahtunut koulussa tai koulumatkalla. 9. luokkalaisilla pojilla vastaava luku oli 44 prosenttia. 6. luokkalaisilla tytöillä luku on 26 prosenttia, 9. luokkalaisilla tytöillä 8. Tytöillä yleisin tapahtumapaikka oli koti. Pojilla se oli koulu. (Ellonen ym. 2008, 175.) Luvut osoittavat, että pojille koulu on merkittävä väkivallan tyyssija eikä se tytöillekään merkityksetön ole. Koulussa tapahtuvaa väkivaltaa voi siis näiden lukujen valossa pitää laajalle levinneenä ilmiönä, jota ei ehkä tunnisteta riittävässä määrin sosiaalisesti ongelmaksi.

Mannerheimin Lastensuojeluliiton tutkimuksessa kysyttiin väkivallan yleisyyttä koulussa. Tutkimukseen vastanneista 9. luokkalaisista pojista 24 prosenttia oli kokenut fyysisen väkivallan tekoja viimeisen 12 kuukauden aikana, tytöistä viisi. Koulukiusaamisen yleisyydellä oli yhteys siihen, että oppilaat olivat joutuneet kokemaan fyysistä väkivaltaa. (Peura ym. 2009, 30–32.)

Lapsiuhritutkimuksen ja Mannerheimin Lastensuojeluliiton lukujen valossa on selvää, että kouluissa on suuri mahdollisuus joutua väkivallan kohteeksi. Samoin selvää on, ettei tällaisia lukuja pääse muodostumaan yhtäkkisesti. Ne paikantuvat koulujen olemassa olevaan kulttuuriin. Kulttuurissa voi olla väkivaltaa ehkäiseviä tekijöitä, mutta myös väkivaltaa hiljaisesti tukevia tekijöitä. Näiden lukujen valossa näyttää siltä, että kouluväkivallan käsitteen käytölle on selkeitä perusteita lasten ja nuorten kokeman väkivallan valossa.

Kouluväkivalta koulujen kasvatuksellisenä haasteena on nostettu esiin myös suomalaisvetoisessa kansainvälisessä asiantuntijaryhmässä, joka antoi ehdotuksen kouluväkivallan ehkäisyyn. Connect.fi -ohjelman toimenpidesuosituksissa tuodaan esiin, että kouluväkivalta on vakava ongelma, johon tulee kiinnittää huomiota. (Salomäki 2001, 8.) Väkivaltaa pidetään esteenä kehittymiselle koulussa ja yhteisössä. Väkivallaksi lasketaan esimerkiksi sanallinen uhkailu, hylkääminen, pelottelu, fyysinen tappelu, seksuaalinen häirintä sekä aseiden hallussapito. Ohjelmassa todetaan, että väkivalta on ongelma, joka vaatii ratkaisua. Tähän on helppo yhtyä.

Koulun kyky käsitellä väkivaltaa on kysymys, joka vaatii työstämistä. Liikasen ja Helven tutkimien nuorten mukaan kouluväkivalta on suurempi ongelma kuin muussa julkisessa tilassa paikkansa saava väkivalta. Konfliktit ovat koulussa muita nuorten ympäristöjä yleisempiä. Tämän lisäksi ne jäävät usein huomaamatta eikä niitä hoideta riittävällä tavalla. (Liikasen & Helve 2009, 51.) Koulussa joudutaan tekemisiin muiden nuorten kanssa, joita voidaan välttää muissa tilanteissa. Myös Liikasen ja Helven haastatteleminen nuorten huomiota antavat ymmärtää, että kouluissa on olemassa väkivaltainen kulttuuri, joka syystä tai toisesta kykenee elämään opettajien huomaamattomissa.

¹⁰ Tutkimuksessa on kuvattu opettajien oppilaisiin kohdistamaa väkivaltaa. Tässäkin pojilla on tyttöjä suurempi todennäköisyys joutua väkivallan kohteeksi. Lasten vastausten mukaan opettaja on uhannut lyömisellä tai muulla satuttamisella kahta prosenttia pojista, yhtä prosenttia tytöistä. Opettaja on satuttanut jollakin tavoin yhtä prosenttia tytöistä, kolmea prosenttia kuudesluokkalaisista pojista ja kahta prosenttia yhdeksäluokkalaisista pojista. (Ellonen ym. 2007.)



Onko kouluissa rakenteellista väkivaltaa?

Kouluväkivallan käsitteen ansiona voi pitää myös sitä, että se mahdollistaa koulun rakenteeseen liittyvien kriittisten kysymysten esittäminen. Siinä, missä koulukiusaaminen näyttyy helposti ihmisten välisenä toimintana, mahdollistaa kouluväkivallan käsite myös laajempaa pohtimista, voidaanko koulun toimintaa tarkastella itsessään väkivaltaisena. Edellä lainattiin Slavoj Zizekin käsitettä objektiivinen väkivalta, jolla hän tarkoittaa väkivallan mahdollistavaa ympäristöä. Tässä yhteydessä voisi ehkä käyttää vertausta maalaustaiteeseen. Jos yksittäinen väkivallan teko on maalaus, on objektiivinen väkivalta kehykset ja kangas, johon taulu voidaan maalata. Taulua ei ole olemassa ilman niitä.

Kun kysytään objektiivista väkivaltaa koulussa, kiinnittyy huomio siihen, miten koulu toimii, minkälaisia asioita se hyväksyy ja jättää hyväksymättä. Kouluväkivaltaa rakenteellisella tasolla on tarkastellut esimerkiksi Stuart Henry. Hän erottelee toisistaan tapaukset, missä väkivallan tekijänä on 1) yksilö, 2) ryhmä, 3) instituutio tai organisaatio, 4) yhteisö tai naapurusto ja 5) yhteiskunta tai kulttuuri.

Kouluväkivaltaa instituution ja organisaation tasolla ovat Henryn mukaan epätasa-arvoiset opetuskäytänteet ja seurannat, autoritääriset ja militaristiset hallintamallit tai väkivallan näkeminen maskuliinisena toimintana. Tällä Henry viittaa siihen, että organisaation toiminta voi olla sellaista, että jotkin ryhmät syrjäytyvät jatkokoulutuksesta, että koulutus luo heikon minäkuvan tai marginalisoi tai leimaa joukon oppilaita. Uhreina voivat tällöin olla oppilaat, joilla on oppimisvaikeuksia, naiset tai opettajat, jotka haluaisivat uudistaa rakenteita. Henryn ajatuksena on, että organisaatio on rakentunut toiminnaltaan väkivaltaiseksi silloin, kun se tuottaa selkeästi harmia jollekin siellä toimiville ihmisille. (Henry 2009.) Henryn huomiot tulevat lähelle piilo-opetussuunnitelmakeskustelua. Tässä koulutuksen tutkimuksen perinteessä tutkitaan, millä tavoin koulutus tuottaa oppimista johtuen siitä tavasta, jolla koulutus on järjestetty.

Suomalaisessa kontekstissa voidaan herätellä kysymyksiä instituution tason väkivallasta esimerkiksi heteroseksuaalisesta normista poikkeavien oppilaiden tai eri etnisen taustan ja sosiaalisen pääoman omaavien oppilaiden osalta (Kiilakoski ym. (toim.) 2005). Rakenteellisen väkivallan näkökulmasta voidaan esittää seuraavat kysymykset:

- Millä tavoin koulu itsessään sisältää väkivaltaisia käytänteitä?
- Millä tavoin koulu hiljaisesti hyväksyy väkivaltaisia käytänteitä?
- Minkälaisia sanktioita koulu pystyy käyttämään väkivaltaisesti käyttäytyviin jäseniinsä?
- Millä tavoin väkivaltaa säädellään koulussa?
- Millä tavoin koulu kykenee auttamaan nuoria käsittelemään väkivaltaa ilmiönä?



KULTTUURINEN KÄSIKIRJOITUS

Kouluampumisten ymmärtäminen ja selittäminen edellyttää, että huomiota ei kiinnitetä vain yhteen vaikuttavaan tekijään. Pikemminkin on syytä tarkastella niitä syiden kimppuja, jotka tapahtumien taustalla vaikuttavat. Yksi vaikutusvaltainen yritys eritellä, mitkä tekijät koulusurmiin vaikuttavat, on Newmanin ryhmineen esittämä teoria. Teoriassaan he pyrkivät erittelemään välttämättömiä mutta ei riittäviä ehtoja koulusurmien muodostumiselle. Välttämätön mutta ei riittävä ehto tarkoittaa, että tämän ehdon on oltava voimassa, jotta koulusurma toteutuu. Yksinään se ei kuitenkaan riitä, vaan vaaditaan kaikkien välttämättömien ehtojen toteutumista, jotta koulusurmat mahdollistuvat. Newmanin ryhmän teoria on yritys kuvata niitä vaikuttavia syitä, jotka saavat ihmiset ryhtymään veritekoihin koulussa.

Ensimmäisenä ehtona mainitaan marginalisoituminen. Tällä viitataan yksilön kokemukseen siitä, että hän ei pääse osalliseksi siitä ympäristöstä ja niistä ihmissuhteista, jotka ovat hänelle merkityksellisiä. Nuorilla tämä liittyy usein nuorisokulttuureihin kiinnittymiseen ja erilaisiin nuorten välisiin hierarkioihin. Newmanin mukaan maaseutumaisissa puitteissa nuorten väliset siteet ovat moninaisia ja samanlaisuuden vaatimus vahva, mikä voi korostaa marginalisaatiota. (Newman ym. 2004, 229.) Yhdysvalloissa laaditun kokoavan tutkimuksen mukaan monet kouluampujat tunsivat, että heitä oli kiusattu tai heitä oli loukattu muilla tavoin. Monissa tapauksissa kiusaaminen ja häirintä olivat jatkuneet pitkään ja vakaasti. Kiusaamisella on raportin mukaan ollut myös ampumista motivoiva tekijä. (Vossekuil ym. 2002, 21.) Newman ja muut korostavat, että ampujan ei välttämättä tarvitse olla kiusattu, eikä kaikissa tapauksissa näin olekaan. Olennaista sen sijaan on, että tekijä kokee itsensä syrjäytyneeksi omasta lähiympäristöstään.

Tiedetään, että Jokelan tekijän osalta marginaalisuusehto täyttyi. Hänen äitinsä mukaan lasta oli kiusattu ala-asteen neljännessä luokasta lähtien. Kiusaaminen paheni viidennellä ja kuudennella luokalla. Hän myös pukeutui muista koululaisista poikkeavasti. (Esitutkintapöytäkirja, 13–14.) Tutkintalautakunnan mukaan tekijä oli yksinäinen ja hänellä oli vaikeuksia kanssakäymisessä muiden ihmisten kanssa (Jokelan koulusurmat, 109). Esitutkintapöytäkirjassa hänet tuntenut nuori luonnehtii häntä yläasteen aikana hiljaiseksi. Häntä vieroksuttiin. Kesällä hänestä oli tullut sulkeutuneempi eikä hän pitänyt yhteyttä. (Esitutkintapöytäkirja, 491–492.) On hyviä syitä ajatella, että tekijä oli marginalisoitunut eri syiden vuoksi. Suomessa esimerkiksi Veijo Virsu (2008) on kiinnittänyt huomiota oman yhteisön ulkopuolelle sulkemiseen tai eristämiseen. Tämä ostrakismiksi kutsuttu ilmiö toteutui hänen mukaansa Jokelan tapauksessa.

Toisena välttämättömänä ehtona esitellään, että kouluampujat kärsivät erilaisista psykososiaalisista ongelmista. He ovat inhimillisesti haavoittuvaisia. Nämä ongelmat, kuten ongelmat mielenterveydessä, masennus tai päihteiden väärinkäyttö, lisäävät marginaalisuuden aiheuttamaa ongelmaa. Tekijöiden kyky käsitellä marginalisoitumisen aiheuttamia ongelmia vähenee. Näin suosittukin oppilaat voivat kokea, että heitä ahdistellaan koulussa. Pienet kiusanteot, joita muut oppilaat sietävät, voivat muuttua valtaviksi purkauksiksi, jos kyky käsitellä asioita vähenee. (Newman ym. 2004, 242–243.) Koulusurmaajia koskevassa raportissa todetaan, että koulusurmaajat eivät kovinkaan usein ole olleet terveydenhuollon piirissä mielenterveytensä vuoksi. Sen sijaan heillä on usein itsemurhafantasioita tai he ovat yrittäneet itsemurhaa. Puolella tekijöistä oli dokumentoitua masennusta. (Vossekuil ym. 2002, 21–22.)

Jokelan tutkintalautakunnan mukaan Jokelan tekijä täytti myös tämän toisen ehdon. Hän kärsi mielenterveyden häiriöistä, joihin hän ei saanut asianmukaista hoitoa eikä seuranta ollut riittävän laajaa. Tämä liittyy Suomessa muutoinkin puutteelliseen nuorten mielenterveyshäiriöiden hoitoon ja riittävien hoitokokonaisuuksien puutteeseen. (Jokelan koulusurmat, 122.) Tekijä kärsi yksinäisyydestä, punastelusta ja jännittämisestä. Nämä asiat vaikeuttivat ihmisten ilmoilla kulkemista. Hän



sai lääkitystä paniikkihäiriöön ja sosiaalisten tilanteiden pelkoon. (Mt., 48.) Tekijän äidin tulkinnan mukaan hänen poikansa kärsi masennuksesta. Hän ei myöskään syönyt määrättyjä lääkkeitä. Hänen mielialansa heitteli. Kouluväkivallan purkautumista edeltävänä syksynä hänen aggressiivisuutensa lisääntyi. (Esitutkintapöytäkirja, 555.) Käytössä olevan aineiston perusteella on hankala sanoa, missä määrin tekijän kyky käsitellä sosiaalisia ongelmiaan heikkeni masennuksen ja muiden mielenterveyshäiriöiden myötä. Joka tapauksessa voidaan todeta, että myös toinen, yksilön terveydentilaan ja sitä kautta valmiuksiin kohdata sosiaalisia tilanteita, liittyvä ehto täyttyy hänen osaltaan.

Kolmantena asiana esiin nousee kulttuurinen käsikirjoitus, jolla Newman tutkijaryhmineen viittaa käyttäytymistä sääteleviin kulttuurisiin ehtoihin. Täytyy olla olemassa kulttuurinen käsikirjoitus, jonka myötä väkivalta näyttäytyy ongelman ratkaisemisen keinona. Hyökkääminen koulun oppilaita ja henkilökuntaa kohtaan näyttäytyy mielekkäänä vain, jos tekijä voi ajatella, että hän pystyy tällä tavoin kohtaamaan joitakin ongelmia tai edistämään omia päämääriään. Kulttuurinen käsikirjoitus voi nousta mediatuotteista, kuten väkivaltaisista elokuvista, tai toisista koulusurmista. Näin ollen kulttuurinen käsikirjoitus antaa paitsi ongelmanratkaisukeinon, myös muodon suunnitelmalle. (Newman ym. 2004, 245–253.) Aiemmat koulusurmat voivat toimia innoitteena ja kulttuurisen käsikirjoituksen elementtinä tarjoamalla vihjeitä aseista, tekotavasta sekä mediastrategiasta, tavoista joilla oma viesti saadaan nopeasti kuuluville.

Jokelan tekijän tapauksessa kulttuurisen käsikirjoituksen voi löytää monista tekijöistä. Suomalainen väkivaltakulttuuri vaikuttaa taustalla. Suomalaisten nuorten itsemurhakuolleisuus on korkealla tasolla ja ylittää muiden Länsi-Euroopan maiden vastaavat luvut selkeästi (Uusitalo 2007, 10). Tekijä oli myös innostunut aiemmista koulusurmista ja perehtynyt niihin. Hän puhui ystävilleen Yhdysvaltain kouluampumisista. Hänen mukaansa kyse oli vain luonnonvalinnasta ja vahvempien selviämisestä. (Esitutkintapöytäkirja, 433.) Käsittelen kulttuurisen käsikirjoituksen osia tarkemmin tämän luvun seuraavissa alaluvuissa.

Neljäntenä ehtona Newmanin ryhmä mainitsee, ettei kouluampujien tilannetta huomata riittävän ajoissa. Kirjoittajat käyttävät kielikuvaa tutkan alla oleminen. Tällä tarkoitetaan sitä, että kouluampujat eivät nouse huomion kohteeksi. Heidän ongelmansa eivät kohtaa hyvinvointipalveluita. Heidän antamansa varoitussignaalit jäävät vähäisiksi eikä niihin kiinnitetä riittävässä määrin huomiota. Nämä signaalit voivat olla esimerkiksi väkivaltaisista kirjoituksista tai muista väkivaltaisista fantasioista. (Newman ym. 2004, 253–259.) Ongelmana on myös tietojen kohtaamattomuus. Opettajat tietävät asioita, mutta eivät kommunikoi niistä keskenään. Vanhemmat tietävät asioita. Nuorilla on oma tietonsa. Nämä tiedot eivät kohtaa toisiaan. Käsittelen tutkan alla olemista omana lukunaan, kun tarkastelen näkymättömiä nuoria.

Viidentenä välttämättömänä ehtona nostetaan esiin aseiden saatavuus. On itsestään selvää, ettei potentiaalinen kouluampuja voi toteuttaa tekoaan, ellei hänellä ole tarvittavaa asetta. Kriittinen tekijä ei niinkään ole se, että ase on ylipäättään mahdollista saada, vaan se, että aseensa saaminen on perin helppoa. Useimmissa kouluampumistapauksissa ampuja on saanut hankittua aseensa joko itse tai hän on saanut sen ystäviltaan. Asetta ei muutamaa poikkeusta lukuunottamatta ole tarvinnut varastaa. (Newman ym. 2004, 259–261.) Koulusurmat ovat harvoin päänäpistöjä. Niitä suunnitellaan pitkän ajanjakson aikana, jolloin myös aseensa hankintaan voidaan käyttää aikaa. Esimerkiksi aseensa hankinnan viivästyminen ei ole toimiva keino näiden tapausten estämiseen, koska tekijöillä on kärsivällisyyttä odottaa suunnitelmansa toteuttamista, kunnes he saavat käsiinsä aseensa tai aseita, joilla suunnitelma voidaan toteuttaa. (Kleck 2009, 1461.)

Jokelan tekijä hankki aseensa jokelalaisesta asekaupasta 2.11.2007. Hän surmasi aseella vajaan viikkoa myöhemmin. Aseensa ostamishetkellä hän ei myyjän kuvauksen mukaan poikennut tavanomaisista asiakkaista. Hän oli rauhallinen ja asiallinen. (Esitutkintapöytäkirja, 497–498.) Ystäviensä kertoman perusteella tekijä oli innostunut aseista. Hän halusi särkeä paikkoja tai ammuskella esimerkiksi joutsenia keskiosaluthumalassa ollessaan. (Mt., 491.) Kiinnostus aseisiin ilmenee esimerkiksi



hänen tietokoneellaan olevasta *Random Thoughts Again1* -dokumentista, jossa hän kirjoittaa lähinnä yhteiskunnallisista asioista. Niiden seassa on aseita koskeva teksti. ”Aseet: ne ovat hienoja, siistejä ja ihmeellisiä.”¹¹

Aseiden helppo saanti on yksi suomalaisessa keskustelussa esille nostettu seikka. Kritiikkiä on esitetty esimerkiksi siitä, ettei aselakeja tiukennettu heti Jokelan tapahtumien jälkeen. Julkisuudessa on esillä ollut myös Kauhajoen tekijän ase ja poliisin toiminta: poliisi puhutteli hänet, mutta ei evännyt aselupaa. Tätä kirjoitettaessa aselakien tiukentaminen on valmisteilla. Koulusurmia koskevassa kirjallisuudessa on yhteisymmärrys siitä, että aseiden helppo saanti on yksi koulusurmia mahdollistava tekijä. Aseiden saannin hankaloittaminen voi auttaa ehkäisemään koulusurmia.

Newmanin viisiportainen kriteeristö koulusurmien muotoutumiselle on yksi mahdollinen teoriakehikko. Sen ansiona on, että siinä ei esiin nosteta vain yhtä ainoata tekijää, vaan tuodaan esiin joukko vaikuttavia syitä, joiden täytyy olla yhtä aikaa voimassa. Näin kirjoittajat osoittavat omalta osaltaan, ettei koulusurmien selittäminen ole helppoa. Ei voida takertua vain yhteen yksittäiseen tekijään, vaan on kiinnitettävä huomiota laajaan joukkoon erilaisia ilmiöitä. Yksilötason ja ryhmädynamikkaan liittyvien seikkojen joukossa on myös kosolti kulttuurisia piirteitä, jotka mahdollistavat koulusurmia.

Siirryn jatkossa käsittelemään Newmanin tutkimusryhmän kulttuuriseksi käsikirjoitukseksi kutsuttua ilmiökenttää. Pidän sitä merkittävänä selittävänä tekijänä, miksi kouluväkivallan traditio muuntuu koulusurmien myötä tuhoisammaksi. Tarkastelen maskuliinista väkivaltaa eli miesten tekemää väkivaltaa. Sen jälkeen tarkastelen aiempia koulusurmia ja sitä kulttuurista käsikirjoitusta, jonka ne muodostavat. Aiempien koulusurmien, erityisesti Columbinen veritekojen, myötä kehittyvä käsikirjoitus muodostaa viittauskohdan, jonka puitteissa ampujalle on luvassa kuuluisuutta sekä kuviteltu murhayhteisö, jonka jäseneksi hän liittyy aiheuttamalla maksimaalisen määrän tuhoa.

Maskuliininen väkivalta

Luennoin huhtikuussa 2009 Jyväskylässä opettajaksi opiskeleville tämän raportin löydöksistä. Keskustelimme tuolloin kouluväkivallasta ja erityisesti nuorten miesten väkivaltaisesta käytöksestä. Eräs keskustelija toi esille, että poikien väkivaltainen käyttäytyminen näkyy myös harrastustoiminnassa. Hän kertoi olleensa valmentajana poikien urheiluseurassa. Kahden pojan välille oli tullut riitaa, ja hän ryhtyi selvittämään kiistaa. Kun hän otti yhteyttä vanhempiin, kertoi toisen pojan isä jo antaneensa ohjeen, miten kiista selvitetään. ”Vedä sitä turpaan”, kuului neuvo.

Anekdootti tuo esiin, että fyysinen väkivalta nähdään ratkaisuna ongelmiin. Miehiseen kehykseen kuuluu, että tarvittaessa ihmisten välisissä ongelmassa on syytä turvautua kättä pidempään. Ongelman ratkaisun ohella tämä on keino saavuttaa tunnustusta omalle asemalle ja arvolle. Tunnustuksen saamisessa fyysisyys on keskeinen keino. Samalla anekdootti kiinnittää huomiota siihen, kuinka moninaisin tavoin väkivaltaa koskevia näkemyksiä ja käsityksiä kulttuurissamme uusinnetaan. Lasten ja nuorten maailmassa on monia kasvattajia, jotka saattavat lähettää varsin erilaisia kasvatuksellisia viestejä. Erityisesti maskuliinista väkivaltaa koskevat kasvattavat teot voivat olla ristiriitaisia, sekä väkivaltaan rohkaisevia että siitä pidäyttyymään opettavia viestejä.

Kouluampujia tarkasteltaessa huomio kiinnittyy siihen, että valtaosa heistä on poikia. Amerikkalaisen väkivaltaisista tapahtumista Yhdysvalloissa koskeneen kokoavan tutkimuksen pohjalta esiin nousi kolme tekijää, joilla on vaikutusta väkivallan ehkäisyyn. Ensimmäiseksi, useimmat väkivaltaiset kuolemat

11 ”Guns: They Are great, cool and amazing.” *Random Thoughts Again*. 1.08. 46 kpl videotiedostoja tekijän tietokoneelta.



aiheutuvat tuliaseista. Toiseksi, useimmat väkivaltatekojen tekijät ovat miehiä. Kolmanneksi, tyyppillisin motiivi on ihmisten välinen riita. (Logue 2008, 60.) Kuolemaan johtava väkivalta koulussa on sukupuolittunutta, se on miehisen toiminnan paikka. Tämä seikka on jäänyt verrattain vähälle huomiolle tutkimuksissa ja kansalaiskeskustelussa. Voi myös väittää, että sukupuolen vaikutusta on tietoisesti pyritty vähättelemään, vaikka se tarjoaa yhden uskottavan rakenteellisen selityksen kouluväkivallan ohella esimerkiksi perhesurmille (Honkasalo ym. 2009, 13). On tärkeää huomata raa'an kouluväkivallan sukupuolittunut luonne, kun pohditaan, minkälaisia keinoja väkivaltaa on estää sekä millä tavoin siihen voidaan kiinnittää huomiota.

Tutkimusten perusteella näyttää siltä, että sukupuolella ylipäätään on vaikutusta nuorten väkivaltakäyttäytymiselle. Eri sukupuoliin kohdistuu erilaisia odotuksia liittyen väkivaltaan ongelmien ratkaisijana, herkkyteen turvautua väkivaltaan, väkivaltaan tunnustuksen saamisena sekä vaikkapa väkivaltaa sääteleviin roolirajoitteisiin. Pojat eroavat työistä siten, että he näkevät tyttöjä enemmän väkivallan hyväksyttävänä konfliktinratkaisukeinona. He myös turvautuvat tyttöjä useammin väkivaltaan. (Kimmel & Mahler 2003, 1450.)

Liikasen ja Helven pientä suomalaista kaupunkia käsittelevässä tutkimuksessa ilmeni, että sukupuolen vaikutus väkivaltaiseen käyttäytymiseen oli ilmeinen. Valtaosa fyysisestä väkivallasta tapahtuu saman sukupuolen keskinäisissä kahnauksissa. Eri sukupuolten väliset tappelut – pojat vastaan tytöt, tytöt vastaan pojat – olivat harvinaisia. Vakavaa väkivaltaa ilmeni lähinnä poikien välisissä tappeluissa. Aseellista väkivaltaa tehtiin veitsin ja pampuin. Aseellisen väkivallan tekijöinä raportoitiin olevan 15–16-vuotiaita poikia. Väkivallasta ei useinkaan kerrottu viranomaisille. (Liikanen & Helve 2009, 32–34.) Liikasen ja Helven tutkimuksen pohjalta voidaan todeta, että sukupuoli on keskeinen väkivaltaan vaikuttava tekijä. Poikien väkivaltaa säätelevä normisto näyttää poikkeavan tyttöjen vastaavasta.

Miehinen väkivalta on osa kulttuurista käsikirjoitusta, joka säätelee koulusurmia ja antaa niille sekä sisältöä että muotoa. Voidaan puhua maskuliinisuudesta tai hegemonisesta maskuliinisuudesta. Tällöin ajatellaan maskuliinisuuden olevan niitä käytäntöjä, joissa miehet toteuttavat miehisää sukupuolirooleja. Tämä voi liittyä kehoon, persoonallisuuteen ja kulttuuriin – kaikkia näitä voi tarkastella osana maskuliinisuuden kehittymistä. Maskuliinisuuteen liitetään myös hierarkkinen näkemys sukupuolten välisistä suhteista, jolloin mieheys asetetaan naiseuden edelle. Maskuliinisuus ei ole mikään selkeärajainen kokonaisuus, vaan se on joukko käytänteitä ja uskomuksia, jotka pitävät yllä näkemystä mieheydestä ja oikeuttavat sukupuolten välisiä hierarkkisia suhteita. Maskuliinisuus voi määrittyä ei-naiseutena, jolloin naisellisenä pidetyt ominaisuudet, kuten tunne ja huolehtiminen, näyttävät kielteisinä ja miehiseksi tulkitut ominaisuudet, kuten haluttomuus ilmaista tunteita ja järjen korostaminen, näyttävät myönteisinä. (Kivel & Johnson 2009, 110–111.) Maskuliinisuutta tuotetaan ja ylläpidetään monin tavoin. Sitä voidaan tuottaa esimerkiksi poikien välisessä vertaisryhmätoiminnassa, jossa asetetaan rajoja soveliaalle toiminnalle. Tällöin maskuliinista identiteettiä voidaan vahvistaa luomalla keinotekoisia rajoja ja rakentamalla identiteettiä esimerkiksi luomalla naisvihamielisyyden ja homovastaisuuden tai -pelon kulttuuria. (Stoudt 2006, 279.) Maskuliinisuuteen kuuluu siis erottautuminen toisista miehistä, kuten seksuaalivähemmistöistä tai etnisistä vähemmistöistä (Kimmel & Mahler 2003, 1451).

Feministisessä miehisen väkivallan teoriassa esitetään väkivallan olevan yksi keino ratkaista ongelmia. Se on myös keino saada tunnustusta toisilta miehiltä ja tätä kautta tukea identiteetille. Esimerkiksi Simone de Beauvoirin mukaan miesten uskomusjärjestelmässä eli patriarkaatissa ei automaattisesti tunnusteta toisen ihmisen arvokkuutta esimerkiksi siitä syystä, että hän on ihminen ja tämän myötä oikeutettu ihmisarvoiseen kohteluun. Sen sijaan tunnustusta saa vain vaatimalla sitä. Ainoa tunnustus, jolla on merkitystä, on voitettu taistelussa tai kilpailussa. Tunnustus omalle arvokkuudelle saadaan vain puolustamalla itseä miehen arvoisesti. (Bergoffen 2003, 260.) Arvokkuus ja muiden myöntämä tunnustus omasta arvokkuudesta saadaan kamppailen, osana taistelua arvojärjestyksestä.



Jokelan tekijän tietokoneelta löytyviä tekstejä voidaan arvioida feministisen väkivallan teorian pohjalta. Hän näyttää ainakin internettiin kirjoituksia tehneen nimimerkkinsä ominaisuudessa sitoutuneen näkemykseen, ettei ihmiselämä sinällään ole arvokasta. Vain kilpailussa menestyvien olentojen voi katsoa olevan arvokkaita. Muiden, heiveröisempien, osana on joutua kokemaan arvonsa mukainen keho kohtelu. Näin tekijä on nettiminuutensa ominaisuudessa omaksunut varsin selkeästi partiarkaatin arvomaailman, jossa tunnustus täytyy ansaita. Relevantteilla tunnustuksen kilpakentillä menestyvät nostetaan korkeaan asemaan, muut tuhoutukoot. Luonnollisen valitsijan manifestissa maskuliininen eetos näkyy mahtipontisena julistuksena.

Kaikki ihmiselämät eivät ole elämän eikä pelastettavan arvoisia. Vain vahvojen (älykkäiden, itsetietoisien, vahvamielisten) yksilöiden tulisi elää kun taas heikkojen (tyhmien, jälkeenjääneiden, heikkomielisten) tulisi kuolla.

Tekijän sitoutuminen patriarkaatin arvomaailmaan näkyy hänen naisvihamielisissä seksuaalifantasioissaan sekä kirjoituksissaan. Maskuliiniselle katseelle ominaisesti naiset nähdään juonikkaina pettureina, joita miesten on pidettävä nuhteessa väkivaltaisain tavoin. Sukupuolten välillä on selkeä arvoero. Naiset näyttävät toisina, ikään kuin luontona, jota miehisen vallanpitäjän on hallittava. Samalla on korostettava omaa homoista poikkeavaa normaalia seksuaalisuutta, jonka myötä naisista tulee halun kohteita.

Naiset: mmmm rakastan heitä (totta kai koska olen hetero) vaikka useimmat heistä ovat pettäviä huoria, valehtelevia lutkia ja manipuloivia narttuja. He ovat parhaimmillaan, kun ovat dominoituja, sidottuja ja suukapuloituja.¹²

Yllä kuvatun tyyppisissä sitaateissa näkyy sitoutuminen maskuliiniseen ylemmyyteen ja ajatukseen siitä, että maskuliinisuudessa on kysymys voittamisesta, pärjäämisestä ja paremmuudesta muihin nähden. Tekijän nettiminuuden fantasmaattinen sitoutuminen maskuliiniseen ajatusmaailmaan on jyrkässä ristiriidassa hänen arkiminuutensa kanssa, joka punastelee ja kärsii sosiaalisten tilanteiden pelosta – ja näin ollen ei noudata ollenkaan sitä kuvaa perinteisestä maskuliinisestä voimahahmosta, joka kukistaa kilpailijansa.

Maskuliiniset väkivallan ihanteet uusintavat itsensä sukupolvelta toiselle. Yksi selittävä tekijä on biologia, mutta olennaista on ymmärtää, millä tavoin kasvatuksessa uusinnetaan maskuliiniset voimaa ja vallan käyttöä korostavat ihanteet. Poikia koskevassa väkivaltatutkimuksessa onkin kiinnitetty huomiota siihen, että poikien väkivaltaista käyttäytymistä voidaan selittää heidän kasvatuksellaan. Maskuliinisiin ihanteisiin soisaalistaminen ulottuu jo varhaislapsuuteen. Kasvatus, jossa poikia johdatellaan omaksumaan perinteiset maskuliinisuuden määrittävät piirteet, kuten kovuus, aggressio, hallinta sekä tunne-elämän kontrollointi, voi lisätä poikien väkivaltaista käyttäytymistä. Kasvatuksellisenä ratkaisuna tämä saattaa heikentää poikien kykyä kohdata omia tunteitaan. Heidän halutaan pitävän tunteensa kätkössä.¹³ Voidaan puhua esimerkiksi poikakoodista, jolloin viitataan poikia kontrolloivaan, tiukkaan pakkopaitamaiseen käyttäytymistä ohjaavaan kehukseen, jossa pojilla ei ole mahdollisuutta ilmaista itseään. Väkivaltaista käyttäytymistä voi puhjeta, kun tämä koodi ei mahdollista omien tunteiden ja ajatusten esittämistä. Samoin vanhempien ja vertaisryhmän maskuliinisuuden paineet voivat ohjata ratkaisemaan ongelmia aggression keinoin. (Feder ym. 2007, 387–388; ks. Kimmel & Mahler 2003.)

12 ”Women: Mmmm I love them (of course because I’m straight) though most of them are cheating whores, lying sluts and manipulative bitches. They are best when they are dominated, tied & gagged.” Random thoughts again1.

13 Tekijän opettajan mukaan hän oli ujo ja jännittänyt ja vaikutti siltä, ettei hän osannut näyttää tunteitaan. (Esituskintapöytäkirja, 373.)



Maskuliinisuuden ihanteiden, esimerkiksi tunteiden peittämisen ja kovuuden vaatimusten, on väitetty olevan osa sitä kasvatuksellista maisemaa, jonka myötä pojat päätyvät tyttöjä todennäköisemmin käyttäytymään väkivaltaisella tavalla. Kasvuympäristöjen toiminta voi myös ruokkia tätä maskuliinisuuden ihannetta viestimällä, että poikien välinen väkivalta on ainakin hiljaisesti hyväksyttyä ja sitä kautta miehiksi kasvuun kuuluvaa sosiaalista toimintaa.

Maskuliinisuuden ja siihen liittyvien rooli-odotusten ohella huomiota voi kiinnittää myös siihen seikkaan, että kouluampujat ovat pitkälti olleet valkoisia poikia tai miehiä. Suomessa radikaalin väkivallan odotukset ovat kohdistuneet esimerkiksi eri etnisten ryhmien sisästä nouseviin radikaaleihin paineisiin. Tämän sijaan koulusurmaajat olivat tavallisia kantasuomalaisia poikia, jotka syystä tai toisesta turvautuivat väkivaltaan ratkaisukeinona.

Koulusurmien kaltaisia ilmiöitä voi pyrkiä selittämään niillä paineilla, joita nuoret miehet kohtaavat neuvotellessaan omaa identiteettiään miehenä ja ratkoessaan niitä odotuksia, mitä miehiin kohdistetaan. Afrosentrisestä¹⁴ näkökulmasta kouluväkivaltaa tutkineet Schiele ja Stewart korostavat, että valkoiseen mieheyteen liittyvät käsitykset tarjoavat yhden mahdollisen mallin koulusurmien selittämiseen. Ensimmäisenä analysoitavana tekijänä he nostavat esiin kilpailua korostavan individualismin, jossa jokaisen yksilön on osoitettava kyvykkyytensä aggressiivisesti kilpaillen. Erityisesti miehet kohtaavat paineita osoittaa tunnetason kontrollia ja kovuutta, mikä voi johtaa kiinnostukseen fyysisyyttä ja väkivaltaa kohtaan. Toisena tekijänä he nostavat esiin sen seikan, että kulttuurin siirtyessä yhä materiaalisemmaksi ihmiselämälle ei myönnetä arvoa sinällään. He kutsuvat tätä seikkaa spirituaaliseksi vieraantumiseksi. Tällä he viittaavat siihen, ettei ihmiselämällä ole mitään sisäistä arvoa, vaan arvo määrittyy vain markkinoiden kautta. Kolmantena tekijänä esiin nousee tarve säilyttää valkoinen ylemmyys, joka on kulttuurin globalisoituessa yhä ahtaammalla. (Schiele & Stewart 2001.)

Tutkijana olisi miellyttävää sivuuttaa afrosentriset selitykset silkkana löysänä spekulatiiona. On kuitenkin viitteitä siitä, että koulusurmaajilla on kiinnostusta rasistisiin ilmiöihin. Columbinen surmaajien nauhat sisältävät paljon rasistista paatosta. Afrosentrisen selitysmallin ansiona on kiinnittää huomiota sukupuolen ohella siihen, että kouluampujat ovat olleet voittopuolisesti valkoisia, keskiluokkaisia poikia.

Maskuliinisessa järjestyksessä on tärkeää mukautua yleiseen koodiin, joka säätelee, millainen mies on, miten käyttäytyy, mitä tekee, miten ratkoo ongelmia. Koulusurmia tehneillä pojilla yksi osa heidän sosiaalista syrjäytymistään on se, etteivät he useinkaan mukaudu maskuliiniseen kehykseen. He ovat esimerkiksi ujoja, ylipainoisia, nörttejä tai muuten maskuliinisesta normista poikkeavia. Heitä myös saatetaan kiusata näistä ominaisuuksista. Heitä kutsutaan homoiksi ja heitä kiusataan siitä, etteivät ole ihanteiden mukaisia. (Kimmel & Mahler 2003, 1446–1449.) Mukautuminen maskuliinisuuden ihanteisiin on ongelmallista. Osana kamppailua mieheydestä saatetaan turvautua perinteiseen tapaan lunastaa oma paikka maskuliinisesta kehyksestä: käyttää rajua väkivaltaa.

Jokelan tekijällä näytti kuvausten perusteella olevan hankaluuksia mukautua maskuliinisuuden haasteisiin. Hän oli lyhytkasvuinen ja kärsi siitä. Hän oli yksinäinen. Punasteli ja jännitti. (Jokelan koulusurmat, 48.) Häntä kuvataan hiljaiseksi ja sisäänpäin vetäytyväksi (Esitutkintapöytäkirja, 355).

14 Afrosentrisen tutkimusperinteen kantavana ajatuksena on pyrkiä luomaan ihmistiedettä, joka välttää eurooppakeskeisen eli eurosentrisen tieteen tekemisen sudenkuopat. Tällöin kritiikin kohteena on, että eurooppakeskeinen sosiaalitiede kantaa mukanaan arvoja, jotka eivät ole yleispäteviä vaan ovat kulttuurisidonnaisia. Afrosentrisen tutkimussuunnan pyrkimyksenä on rakentaa tutkimusperinnettä, joka ottaa afrikkalaisen kulttuurin ja afroamerikkalaisten kohtaamat rotusortoon liittyvät ongelmat ja kokemukset lähtökohdakseen. (Schiele & Stewart 2001.) Afrosentrismi on tutkimusperinne, jonka pohjalta voidaan tarjota selitysmalleja Yhdysvaltojen sosiaalisille ongelmille, joista koulusurmat ovat yksi esimerkki. Myös Suomen koulusurmissa kulttuuriset vaikutteet Yhdysvalloista ovat ilmeisiä, mikä näkyy vaikkapa Jokelan tekijän kiinnostuksesta koulusurmaajiin tai Unabomberiin (Jokelan koulusurmat, 46). Koska koulusurmissa on lainaa amerikkalaistesta kulttuurista, voi ajatella, että amerikkalaista kulttuuria tulkitsevat perinteet ovat ainakin jossakin määrin käyttökelpoisia myös suomalaista kouluväkivaltaa selitettäessä.



Hänellä oli sosiaalisten tilanteiden pelkoja (mt., 557). Maskuliinisuuden kehyksessä nämä asiat voivat tuottaa hankaluuksia. Nuoret miehet neuvottelevat omaa identiteettiään ja pohtivat omaa kuvaansa miehenä suhteessa niihin maskuliinisuuden vaatimuksiin, joihin he törmäävät kasvaessaan. Näihin ihanteisiin sopeutumattomuus voi olla yksi tekijä, joka kannustaa tarttumaan väkivaltaan. Maskuliinisuuteen kuuluvan kilpailun myötä voi syntyä halua voittaa aiemmat koulusurmaajat ja ylittää heidän saavutuksensa surmatöiden saralla.

Maskuliinista väkivaltaa selitysmallina käytettäessä ylitulkinnan vaara saattaa olla lähellä. Joka tapauksessa on selitettävä poikien suuri edustus koulusurmaajissa. Tämän selittämisen yhtenä keskeisenä tekijänä ovat maskuliinisuuden luomat paineet ja patriarkaattisen tunnustuksen saaminen kamppailun kautta. Nämä tekijät ovat osa kulttuurista käsikirjoitusta, osa kouluväkivallan mahdollistavaa kehystä. Tämän takia kouluväkivaltaa torjuttaessa voi herättää esiin kysymyksen siitä, pitäisikö kouluväkivallan torjunnassa tehdä kohdennettua poikatyötä ja käsitellä niitä syitä, jotka poikakulttuurissa ohjaavat väkivaltaan. Samalla olisi syytä tarkastella niitä rajoja, joiden puitteissa mieheyttä ja maskuliinisuutta rakennetaan.

Aiemmat koulusurmat

Väkivalta on keino järjestellä uudelleen valtasuhteita. Väkivaltaa käyttämällä hierarkiat, arvojärjestelmät ja paremmuudet on mahdollista kumota. Esimerkiksi filosofi Hannah Arendt on omassa väkivallan teoriassaan tuonut esiin, että väkivallan seurauksena osa ihmisistä ei voi osallistua julkiseen tilaan, jonka väkivalta muotoilee, osan pois sulkien, osan sisään hyväksyen. Väkivalta, voima ja hallinta ovat mykkiä, eivät keskusteluun kutsuvia. Niitä käytetään, jotta saadaan yksinoikeus julkiseen tilaan ja pystytään kontrolloimaan, mitä siellä nähdään ja kuullaan. Ihmisarvoa loukkaava vaikutus perustuu siihen, että ihmisten toimijuus ehkäistään radikaalilla tavalla. (Villa 1999, 135.) Se, joka väkivaltaa käyttää, hallitsee myös muuten tilannetta.

Koulusurmien seurauksena koulun valtarakenteet muuttuvat. Tämä voi motivoida koulusurmiin. Koulusurmien myötä aiemmin koulutilassa vähälle huomiolle jääneet, marginalisoituneet ja kiusatut, saavat tilan haltuunsa täydelleen. Salli Hakala muotoilee tämän huomion sanomalla, että rehtorin surma Jokelassa ja Kauhajoella osoittaa, että auktoriteetti on mahdollista tappaa (Hakala 2009, 118). Hän kiinnittää huomiota siihen, että koulusurmat muuttavat radikaalisti myös koulun valtasuhteita. Opettajien ja rehtorien valta-asemaa voidaan horjuttaa ja se voidaan lopettaa peruuttamattomasti. Väkivallan myötä rehtoreilta ja opettajilta riisutaan valta-asema ja anastetaan se itselle. Julkinen tila tyhjenetään muista toimijoista. Hakalan huomio osoittaa, että koulun sukupolvien välisiä valta-hierarkioita voidaan järjestellä uusiksi väkivallan keinoin.

Sama pätee myös sukupolvien sisäisiin valtahierarkioihin. Koulusurmien motiivina voi olla rasis-tisia näkemyksiä jonkin ryhmän alemmuudesta. Samoin ne voivat suuntautua jotakin suosittua ja koulun toiminnassa arvostettua nuorisoryhmää kohtaan. Yhdysvalloissa tämä voi tarkoittaa esimerkiksi koulun urheilujoukkueisiin kuuluvia nuoria vastaan hyökkäämistä. Samoin se voi kohdistua esimerkiksi rukouspiiriä vastaan, kuten Kentuckyssa vuonna 1997. (Fast 2008, 39–40; Newman ym. 2004.) Koulusurma voi olla keino järjestellä uudelleen nuorisokulttuurisia suhteita.

Kouluampumisesta puhuttaessa ohittamaton vertauskohta on Columbinen koulusurmat 20.4.1999. Kaksi nuorta miestä, molemmat syntyneet vuonna 1981, tappoi 12 oppilasta sekä yhden opettajan, haavoittaen useita muita. He myös loivat jonkinlaisen mediastrategian ja pyrkivät välittämään omaa viestiään eteenpäin: he jättivät jälkeensä joukon toisen tekijän kotona kellarissa tehtyjä nauhoituksia, joissa he perustelivat tekoaan. Nauhat löysi poliisi. Niitä ei ole päästetty kokonaan julkisuuteen, koska niiden pelätään toimivan inspiraationa tuleviin koulusurmiin. Toinen tekijöistä oli kirjoittanut verkkosivulle näkemyksiään. Heidän koulusurmansa herätti kansainvälistä huomiota. Sitä on käsitelty monin



eri tavoin myös populaarikulttuurin keinoin, esimerkiksi Michael Mooren aseiden hallussapitoon kriittisesti suhtautuvassa dokumentissa *Bowling for Columbine* sekä Gus van Santin Cannesin elokuvajuhlien kultaisen palmun ansainneessa draamaelokuvassa *Elephant*. Populaarikulttuurisen huomion ohella Columbinesta on muodostunut tärkeä viitekohta monille tuleville koulusurmaajille.

Columbinen surmien yhtenä taustana on nähty olevan arvohierarkia, jossa urheilua harrastavat nuoret kurittivat niitä nuoria miehiä, joita pidettiin naismaisina, homomaisina tai outoina. Ampujien ulkonäköä, kuten vaateista ja kampausta, arvosteltiin. Heitä kiusattiin rajusti. Heitä kutsuttiin avoimesti homoiksi. Homofobisella kiusaamisella oli vaikutuksensa. Päivää ennen surmaa tehdyssä nauhoituksessa pojat toteavat, että heidän naamaansa, tukkaansa ja paitojaan on halveksittu vuosia. Toinen heistä toteaa: ”Tapan teidät kaikki. Te olette jakaneet meille paskaa kaikki nämä vuodet.”¹⁵ (Kimmel & Mahler 2003, 1448–1449.)

Columbinen jälkiselvittelyssä on tullut esille, että koulussa oli vakavaa kiusaamista ja väkivaltaa, joka oli luonteeltaan sadistista ja pitkäkestoista. Lisäksi siitä ei seurannut rangaistuksia, sillä kiusaajat olivat koulun sankareita, urheilijoita, ja kiusatut olivat osa koulun ’sosiaalista pohjasakkaa’ (Fast 2008, 184). Columbine on esimerkki siitä, miten koulu voi omalla toiminnallaan rakentaa tilanteita, joissa jokin tietty nuorisokulttuuri pääsee valta-asemaan ja saa erivapauksia. Nämä vapaudet voivat mahdollistaa rajunkin väkivallan.

Columbinen ampujat käänsivät koulun valtajärjestyksen nurin. He muuttuivat kiusatuista vallanpitäjiksi, ainakin ampumistapauksen 46 minuutin mittaisen keston ajaksi. He kuvailivat omaa toimintaansa pysyväksi peloksi. Omien sanojensa mukaan he aikovat potkaista käyntiin vallankumouksen. Osattomien vallankumous tulisi heidän mukaansa pelottamaan niitä, joille he halusivat kostaa, vielä pitkään tapahtuman jälkeen. (Gibbs & Roche 1999.) He halusivat julkisuutta ja vaikutusta. He saivat molempia.

Median rooli koulusurmien käsittelyssä ja tietoisesti tekemisessä on merkittävä. Koulusurmien kaltainen äärimmäinen väkivalta on houkutteleva aihe, josta kiinnostutaan kansainvälisesti. Jokelakin sai osansa median voimakkaasta huomiosta. Voimakkaasta väkivallasta kirjoittaminen ja tekijän toimijuuden korostaminen voimistavat kulttuurista maisemaa, jossa väkivaltaiset viestit ja kuvat ovat populaarikulttuurin kautta osa jokapäiväistä kokemusmaailmaa (Henry 2009, 1260). Koulusurman kaltaisista tapahtumista muovautuu dramaattisia narratiiveja, joiden myötä koulusurmaajista kehkeytyy julkkiksia – mitä he alusta pitäen ovat toivoneetkin. Columbinen tekijät pyrkivät tietoisesti julkisuuteen ja muuttivat näin surmia seurannutta vastaanottoa. Media loi hyper-reaalisen show’n, jossa kahdesta teini-ikäisestä muovautui myyttisiä murhaajia ja popkulttuurin ikoneja. (Frymer 2009, 1390.)

Larkinin mukaan Columbinen koulusurmat ovat vedenjakaja kouluampumisten historiassa. Hänen mukaansa tämä tapahtuma muutti ampumisten motiiveja. Siinä missä aiemmissa surmissa motiivit jäivät joko avoimiksi tai epäselviksi tai perustuivat koston, tuottivat Columbinen surmat joukon uusia motiiveja. Henkilökohtaisen koston lisäksi tuli ajatus koston kollektiivin hyväksi. Kuuluisuuden saaminen ja lausunnon tekemisen halu muovautuivat motiiveiksi. Lisäksi Columbinen kouluväkivallasta tuli vertailukohta tuleville kouluampujille, joiden motiivina saattoi olla halu muistaa Columbinen ampujia, sankareitaan, sekä ylittää Columbinen tapauksen surmaluku. Myös suhde mediaan muuttui. Entistä selkeämmin mediaa alettiin käyttää huomion saamiseen. Onneksi Larkinin mukaan myös oppilaiden suhtautuminen on muuttunut. Halukkuus kertoa uhista on lisääntynyt. (Larkin 2009, 1312.) Selitettäessä kouluväkivallan muuntumista perinteisestä toiminnasta Columbinen kouluampumisten rooli globaalina mediatapahtumana on olennainen: se tuo kouluväkivallan ja sen kautta rakentuvan sankaruuden speaktaakkelin jokaiseen kansainvälisiin uutisia seuraavaan kotiin.

Larkinin mukaan Columbinen surmat saivat aikaan kouluampumisten lisääntymisen kansainvälisesti.

15 ”I’m going to kill you all. You’ve been giving us shit for years.” (Kimmel & Mahler 2003, 1448.)



Koulusurmien ympäristö laajeni. Myös epäonnistuneiden yritysten määrä kasvoi. Larkinin mukaan vuodesta 1999 vuoteen 2007 tapahtui 11 koulusurmaa Yhdysvaltain ulkopuolella. Näistä kuudella oli hänen mukaansa suora yhteys Columbineen. Tähän joukkoon Larkin laskee myös Jokelan ampujan. Hänen mukaansa Columbinen surmat tarjoavat samastumiskohteen. Columbinen ampujat asettuivat tietoisesti edustamaan koulukiusattuja, marginalisoituja nuoria. He eivät näin olleet enää yksinäisiä syrjäytyneitä vaan joukkovoiman edustajia. (Larkin 2009.) Tästä johtuen Columbinen ampuijen viesti vetoaa globaalin viestinnän aikakaudella laajasti, Yhdysvalloista aina Jokelaan, Tuusulaan asti.

Columbinen koulusurma tarjoaa samastumiskohteita. Ihmiset voivat valita kahdesta ampujasta suosikkinsa ja fanittaa häntä. Jokelan ampujalla oli suosikkinsa. Hänellä oli kaiken lisäksi sama nimi Columbinen ampujan kanssa. Columbinen tapaus tarjoaa samastumisen kohteiden ohella ongelmanratkaisun väkivallalla. Samalla se kertoo, että väkivallan keinoin voidaan saavuttaa kuuluisuutta ja saada oma viesti kuuluville. Se tarjoaa valmiin kaavan, jota noudattaa. Se herättää kuvia tuhosta, vallasta ja mediajulkisuudesta.

Jokelan ampujan kiinnostus Columbinen tekijöihin on todettu. Hänen koneellaan oli paljon materiaalia Columbinen koulusurmasta. Hän kuului tapahtumaa käsittelevään keskusteluryhmään. Hän puhui koulusurmista kavereilleen. Toisin sanoen hän oli hyvin perehtynyt siihen kulttuuriseen käsikirjoitukseen, jonka Columbine ja sitä seuranneet tapahtumat tarjosivat. Luonnonvalinnan käsite on yksi tekijä, jossa Jokelan ampuja yhdistää itsensä Columbinen tekijöihin. Maaliskuulta olevat ensimmäiset koulusurmia koskevat päiväkirjamerkinnot kertovat vihasta ja tuhofantasioista, joissa on yhtymäkohtia Columbinen tekijöiden päätökseen. ”Luonnonvalitsijana ja yli-ihmisenä tapan niin monta teistä idiooteista kuin mahdollista”, kuuluu päiväkirjamerkintä 26. maaliskuulta. (Esitutkintapöytäkirja, 21.)

Koulusurmien kulttuurinen käsikirjoitus globalisoituu, kun Jokelassa toimiva nuori ottaa vertailukohdakseen Columbinen tai Virginia Techin koulusurmat. Näin raju kouluväkivalta ulottuu yhä laajemmalle ja ruokkii uusia yrittäjiä. Nähtävillä on, että viimeaikaiset koulusurmat ovat vaatineet varsin laajan joukon uhreja. Tätä selittää se, että ampujat jakavat saman käsikirjoituksen ja kilpailevat myös keskenään.

Kulttuurinen käsikirjoitus myös muovautuu. Jos Larkinia seurataan, mediastrategiasta tulee keskeinen tekijä kouluampumisissa. Siitä muotoutuu tietoista julkisuuspeliä. Columbinen ampujat jättivät nauhoja poliisin löydettäväksi. Nauhat eivät päätyneet julkisuuteen. Virginia Techissä tuhoisan kouluampumisen vuonna 2007 tehnyt opiskelija keskeytti ampumisen ja lähetti nauhan televisioyhtiö NBC:lle (Stearns 2008, 304). Hän oli asettanut uuden elementin kulttuuriseen käsikirjoitukseen: viestiä ei Columbinen tapaan tullut jättää poliisin löydettäväksi, vaan se piti lähettää suoraan median käsiin. Harkinnan jälkeen NBC lähetti nauhan julkisuuteen. Se kiertää netissä edelleen. Jokelassa ampuja ohitti välikädet ja pisti materiaalinsa suoraan ihmisten saataville Rapidshare-tiedonjakohjelmaan. Tämä on esimerkki siitä, kuinka kulttuurinen käsikirjoitus muovautuu koulusurmaajien oppiessa aiemmilta toimijoilta, esikuviltaan.



VÄKIVALLAN KATSOMINEN

Koulusurmien yllätyksellisyys herättää kysymyksen, miten ongelmat tulivat näkyville vasta liian myöhään. Miten oli mahdollista, että ongelmia ei nähty? Näköaistiin perustuu myös Newmanin tutkimusryhmän kielikuva siitä, että koulusurmaajien ongelmat jäävät tutkan ulottumattomiin. Tämä kertoo osaltaan siitä, että ongelma on katseessa. Nuoret ongelmineen jäävät näkymättömiksi. Koulusurmaajat onnistuvat pysymään aikuisten katseen ulottumattomissa, kunnes ongelmat eska-loituvat äärimmilleen.

Tarkkaileva katse

Koululaitos, koko ikäluokalle tarkoitettu kasvatusinstituutio, on modernin ajan myötä syntynyt laitos. Modernin ajan keskeiset peruseriaatteet ovat toimineet myös koulutuksen taustalla ja vaikuttaneet sen organisoimiseen. Yksi moderniteettia luonnehtiva seikka on näköaistin keskeisyys ontologialle eli sille, millaisiksi ilmiöt ja olennot tulkitaan. Näköaistin keskeisyys näyttäytyy kaikkialla. Uskon, kun näen, sanotaan. Tämäkin sanonta kertoo, kuinka merkitykselliseksi näkeminen asettuu muiden aistimellisten toimintojen joukkoon.

Filosofi Martin Heidegger on luonnehtinut uudelta ajalta kumpuavan aikakauden käsitystä ilmiöistä nimenomaan näköaistin kautta hahmottuvaksi kuvaksi. Heideggerin mukaan uudella ajalla ilmiöt aletaan tulkita yhä enemmän kuvana. Se, mikä nähdään, on. Se, mitä ei voida nähdä tai havaita, ei paikannu kuvaan eikä täten ole olemassa. Heideggerin mukaan ”uuden ajan perustapahtuma on maailman valloittaminen kuvana” (Heidegger 2000, 30). Saksalaisfilosofin ajoittain hankalaa kielenkäyttöä voidaan konkretisoida tarkastelemalla, mitä maailman valloittaminen kuvana on merkinnyt koulutuksen näkökulmasta.

Koululaitoksen arkkitehtuuri perustuu sille, että harvalukuisen joukon opettajia on mahdollista tarkastella runsaslukuista joukkoa oppilaita. Käytävät ovat pitkiä ja suorina eikä ole koloja, jonne kätkeytyä. Luokkahuoneen järjestykset on rakennettu siten, että opettaja näkee kaikki oppilaat ja rivissä istuvat oppilaat näkevät toistensa niskan, ja opettajan. Kaikki tämä kertoo, kuinka keskeisellä sijalla koulun organisoimisessa on varmistaa, että kaikki on nähtävillä, että tarkkailu ja valvonta on mahdollista.¹⁶ (Ks. Vuorikoski & Kiilakoski 2005, 312.) On nähtävä, mitä oppilaat tekevät. Kriittisestä katsantokannasta tarkastellen valvonta on yksilön mukauttamista, mutta sillä on tärkeä sijansa myös tuen ja kasvatuksen apurina. Tarkkailevalla katseella on kaksoisluonne.

Näkemisen keskeisyys tulee esille, kun ryhdytään tarkastelemaan paikkoja, jonne ei nähdä. Tällaisia paikkoja ovat intiimitilat, kuten suihkut ja wc. Niiden valvonta ja turvalliseksi tekeminen on hankalaa. Kiusaajat voivat kiusata uhrejaan wc:ssä ilman, että sinne päästään valvomaan. Se on privaattitilana irrallaan koulun julkisista tiloista, joita voidaan tarkkailla katseen keinoin. Kuten turvallisesta koulusta kirjoittava Eeva Penttilä toteaa:

¹⁶ Yksi ranskalaisen sosiologin Michel Foucault'n koulun analyysin oivalluksista on kiinnittää huomiota koulun toiminnan ja tilan järjestämiseen siten, että valvonta on helpompaa ja taloudellisempaa. Foucault'n metodina on tarkastella ilmöiden muotoutumisen historian kautta niitä prosesseja ja ajattelutapoja, jotka vaikuttivat ilmöiden muotoutumiseen sellaisiksi, mitä ne ovat. Tilan hallinnan avulla voitiin koulusta hänen mukaansa muovata oppimiskone, joka oli samalla valvova, arvojärjestykseen asettava ja palkitseva kone. Esimerkkinä Foucault käyttää oivallusta, että koululuokka voidaan järjestää jonoperiaatteen mukaan. Kun jokaisella oppilaalla oli oma paikkansa, oppilaan valvonta ja kaikkien samanaikainen työskentely kävi mahdolliseksi. (Foucault 2001, 201.) Tämänkaltaisten esimerkkien kautta Foucault osoittaa, että koulunpidossa yhdistetään sekä tarkkaileva että luokitteleva katse.



Valvonnan kannalta koulujen vessat ja liikuntatilojen pukeutumishuoneet ovat keskimääräistä huonommin suunniteltuja. Uusimmissa koulurakennuksissa on kyllä otettu aiempaa paremmin huomioon oppilaiden intimitteetti, mutta suunnittelussa ei kuitenkaan ole osattu arvioida oppilaiden huonosta käyttäytymisestä aiheutuvia uhkia. (Penttilä 1994, 37.)

Penttilän huoli siitä, ettei vessoja päästä valvomaan kertoo siitä, ettei kahta toimintaperiaatetta saada yhdistettyä. Toisaalta on oppilaiden oikeus yksityisyydensuojaan: sivilisaation kehittyessä wc-käyttäytyminen on muodostunut olennaisesti yksityiseksi tapahtumaksi, jonka valvominen esimerkiksi kameroin nähtäisiin räikeänä yksityisyyden loukkauksena. Toisaalta taas muiden oppilaiden ja opettajien turvallisuus edellyttää, että vessat olisivat yhtä lailla tarkkailun – eli siis näköaistin – piirissä. Nämä kaksi periaatetta ovat vastakkaisia, eikä ole helppoa painottaa toista ilman, että toinen periaate kärsii.

Yllä olevan wc-esimerkin tarkoitus on osoittaa, että koulun kannalta ongelmallisia tiloja ovat ne, joihin opettajan katse ei yllä. Tällaisenaan nämä tilat tarjoavat oppilaille intiimin saarekkeen. Tästä näkökulmasta ei liene sattumaa, että surmatöitä tehdessään Jokelan ampuja käytti wc:tä tukikohdanaan. Ensimmäisen ihmisen ammuttuaan tekijä meni wc:hen ja teki tästä tukikohdan käytävälle ampumiseen. Wc:stä käsin hän myös toteutti kolme seuraavaa surmatyötään. (Esitutkintapöytäkirja, 19–20.) Kun ampuja teki itsemurhan itseään ampumalla, tapahtui sekin vessassa (mt., 8). Tilan valinta kuvaa sitä, että ampuja hakeutui intiimeimpään koulurakennuksesta löytyvään tilaan, paikkaan, jonne valvova silmä ei ulotu.

Koulunpidossa nimenomaan katseen avulla tapahtuva valvonta ja tarkkailu on keskeistä. Olen tämän tutkimusprojektin aikana tehnyt haastatteluja eräissä Pohjois-Suomessa sijaitsevista kouluissa. Haastatteluissa on toistuvasti käynyt esille, että välitunnilla tapahtuvaan kouluväkivaltaan puututaan silloin, kun se havaitaan. Oppilaat oppivat kätkemään kiusaamisen ja väkivallan opettajilta monin tavoin – sitä paremmin, mitä ylemmillä luokka-asteilla he käyvät. Syntyy taito, jossa opitaan sijoittamaan käyttäytyminen jota opettajien ei haluta näkevän, sellaisiin paikkoihin, jossa havaituksi tuleminen on epätodennäköistä. Katsetta oppii hämäämään ja siltä oppii piiloutumaan.

Toistuvasti aggressiivisten nuorten huomaaminen koulussa onnistuu helposti. Ennemmin tai myöhemmin heidän toimintansa huomataan ja siihen on helppo puuttua. Newmanin tutkimusryhmän analyysin mukaan koulusurmaajat pystyvät toimimaan tutkan alla, koska koulun huomio kiinnittyy oppilaisiin, joiden vaikeudet ovat selkeästi havaittavia, kuten vaikeuksia oppimisessa tai näkyvää häiriökäyttäytymistä. Koulusurmaajien käyttäytyminen ei asetu opettajien näkyville, he eivät väistämättä aiheuta häiriötä koulun päivittäiselle toiminnalle. (Newman ym. 2004, 103–104.)

Koulusurmaajien osalta koulun tarkkaileva katse epäonnistuu. He eivät nouse näkyviin. Heidän ongelmansa jäävät piileviksi. Jokelan ampujan opettajien kuvauksissa poliisikuulusteluissa tulee esiin, ettei hän herättänyt koulun huomiota aiemmin.

Hän ei ole koskaan ollut väkivaltainen, aggressiivinen eikä ole käyttäytynyt aggressiivisesti. Ei edes verbaalisesti. Hän oli rauhallinen ja korrekki oppilas. (Esitutkintapöytäkirja, 82.)

Oppilaana hän oli enimmäkseen kuunteleva, harvoin vastaava ja silloinkin hyvin lyhytsanainen, eikä mitenkään kanta-aottava. (Esitutkintapöytäkirja, 352.)

Hän oli myös eristäytynyt – joskin hänellä oli myös kaveripiiriä. Aggressiivisuutta ei hänellä tietääkseni ollut. (Esitutkintapöytäkirja, 371.)

[Hän] oli hiljainen, vähän eristäytyvä eikä aktiivisesti etsinyt itselleen kavereita. (Esitutkintapöytäkirja, 427.)



Opettajien kuvausten pohjalta piirretty kuva hiljaisesta, vähän syrjäänvetäytyvästä nuoresta, joka pu-
keutuu erilaisesti. Hänellä on myös radikaaleja mielipiteitä, joiden vuoksi häntä nälvitään. Mikään
ei näytä viittaavaan ongelmiin. Opettajan tieto oppilaista muotoutuu niiden tilanteiden kautta,
joissa hänellä on tilaisuus toimia oppilaan kanssa. Lähinnä formaaleissa tilanteissa toimittaessa
opettajan näkemys oppilaastaan voi poiketa suuresti siitä, mitä muut nuoret, vanhemmat tai muut
viranomaiset tietävät. Erityisesti tämä koskee nuoria, jotka oppitunnilla ovat syrjäänvetäytyviä ei-
vätkä tee numeroa itsestään. Juuri tällaisten nuorten ongelmia on hankala havaita. He eivät vastaa
verbaalisiin ja fyysisiin haasteisiin maskuliinisuuden edellyttämällä tavalla kuten väkivaltaisesti, vaan
he pitävät tunteensa itsellään. Opettajien huomio ei kiinnity heihin. He käyttäytyvät tavalla, joka
ei pistä silmään. Näillä nuorilla väkivaltainen käyttäytyminen ei purkaudu näkyvällä tavalla. Se ei
tule opettajan havaitsemaksi.

Sofia Laine on tutkinut masentuneita nuoria. Hänen mukaansa nuorilla on erilaisia masennuksen
salaamisen strategioita, joissa masennus ei tule näkyviin lähiympäristölle. Masennuksesta ei kerrota,
sillä sen pelätään johtavan leimautumiseen ja häpeään. Laineen mukaan salatulle masennukselle on
luonteenomaista, ettei lähiympäristölle haluta kertoa omasta tilanteesta. (Laine 2006.) Hänen esiin
nostamansa masennuksen salaaminen on yksi syy, minkä takia lähiympäristö voi olla huomaamatta
potentiaalista koulusurmaajaa (Newman ym. 2004, 89–90). Laine osoittaa, että on olemassa kohde-
ryhmä, jonka pahoinvointi ei tule esiin muulle yhteisölle. Tätä ongelmaa voi tietysti kuvata monin
tavoin, sosiologisesta perspektiivistä vaikkapa syrjäytymisenä tai marginalisaationa tai masennuksena.
Tällöin huomio kiinnittyy ihmisen kuvaukseen ja kokemukseen itsestään. Voi myös kuvata asian
selkeämmin medikalisoitunein termein jonkinlaisena kliinisenä ongelmana, riippumatta siitä, miten
ihminen itsensä kokee. Erityisen tärkeä tämä on koulumaailman näkökulmasta. Masentunut ihminen
pitää harvoin melua itsestään, pikemminkin hän välttää kontakteja. Ongelmien salaamisen strategiat
estävät, etteivät ongelmat tule näköksille. Monet esimerkiksi väkivaltaan puuttuvat ohjelmat taas
pyrkivät poimimaan kohteekseen avoimen väkivaltaisia nuoria, joilla väkivaltainen käyttäytyminen
on muuttunut pysyväksi toimintatavaksi.

Vuodot ja nuorten tieto

Yhtenä ongelmana koulusurmien suunnittelun tunnistamisessa on, että eri viranomaisilla oleva tieto
ei keräänyy samaan paikkaan. Tämän seurauksena kuva nuorten ongelmista ei muodostu riittävän
kirkkaaksi. Eri tahoilla on erilaista tietoa. Erikseen tiedot saattavat tuntua merkityksettömiltä, mutta
yhteen laitettuina niistä saattaa muotoutua iso kokonaisuus.

FBI:n raportissa kutsutaan vuodoksi niitä vihjeitä, joita tekijä antaa ennen tekoaan. FBI:n määri-
telmän mukaan vuoto tapahtuu, kun oppilas tarkoittaen tai tarkoittamatta antaa vihjeitä tunteistaan,
fantasioistaan, asenteistaan tai intentioistaan, jotka voivat antaa signaalin tulevasta teosta. Muodoltaan
nämä vuodot voivat olla uhkauksia, vihjeitä, ennustuksia tai vaatimuksia. Ne voidaan puhua kes-
kustelussa, niitä voidaan välittää tarinoissa, päiväkirjamerkinnoissa, esseissä, lauluissa, piirustuksissa,
tatuoinneissa tai videoissa. (O’toole 2000, 16.) FBI:n listassa on huomioitava, että se korostaa asioita,
joita tulee ilmi koulussa. Verkossa tapahtuvat vuodot vaativat oman työstämisenä.

Vuoto voi olla myös silloin, kun ystäviä tai koulukavereita höynäytetään avustamaan aseiden tai
räjähdystarpeiden hankinnassa. Vuoto voi olla hätähuuto, merkki sisäisestä taistelusta tai rehentelyjä,
jotka voivat tuntua tyhjiltä mutta, jotka ilmaisevat todellista uhkaa. Vuodot ovat tärkeimpiä vihjeitä,
jotka voivat edeltää tekoa. Vuodot voivat olla kiinnostusta väkivaltaan, nihilismiin. Niitä voi seurata
vähättelevä kommentti, ettei sitä tarkoitettu tai kysessä oli vitsi. Vuoto voi olla myös väkivaltaisia
teemoja esseissä tai piirustuksissa. (Mt., 16.)

Kukaan ei Suomessa osannut varautua kouluammuskeluun. Siksi jälkikäteen on helppo osoittaa



erilaisia kehittämisen kohteita. Jos pyritään asettumaan koulun asemaan ennen tekoa, tulee muistaa, kuinka vähän asioista tiedettiin ja kuinka epätodennäköiseltä mikään uhka tuntui. Siksi ei tule syylittää ketään. Samaan hengenvetoon voidaan todeta, että asioiden nostaminen esille on tapa viisastua ja oppia.

Opettajille Jokelan ampuja näyttäytyi rauhallisena veikkona. Hänen tiedettiin olleen kiinnostunut ääri-ilmiöistä. Hän vihjasi kiinnostuksestaan väkivaltaan joissakin kouluaineissaan. Tekijän äidinkielen opettaja kertoo, että hän oli kouluaineessaan kirjoittanut vallankumouksesta sekä yhteisön että yksilön tasolla. Tässä yhteydessä hän oli viitannut amerikkalaiseen terroristiin, joka oli kehottanut terroritekoihin. Hän oli viitannut amerikkalaisiin koulusurmaajiin ”hieman ihaillen, mutta ei millään lailla suitsuttaen”. (Esitutkintapöytäkirja, 170.)

Samana syksynä nuoret ottivat yhteyttä nuorisotyöntekijään. He olivat huolestuneita. Nuoret olivat tulleet kertomaan, että heidän mielestään tuleva ampuja oli muuttunut. Hän pelotti. Esimerkkinä oli, että ampuja oli huutanut käytävällä, että valkoinen vallankumous nousee ja te kaikki kuolette. Osa nuorista oli kokenut tämän uhkaksi.

Nuorisotyöntekijä keskusteli asiasta rehtorin kanssa, mutta asia ei edennyt pidemmälle. Koulun näkökulmasta ongelma ei vaatinut isompia toimenpiteitä. Nuorisotyöntekijä oli kontaktissa tekijään ja keskusteli hänen kanssaan. Tässä keskustelussa tuli ilmi ampujan näkemyksiä väkivallasta. (Ks. myös Jokelan koulusurmat.)

Hän kerto valkosesta vallankumouksesta ja niinku tämmösestä että et hän toki mulle sano siis että se on voima eikä niin että hän tekisi jotakin, vaan se on voima joka vie huonot ihmiset pois. Eli tämmönen darwinistinen valinta. (Haastattelu 3.)

Käytävällä vallankumouksesta huutaminen silloin, kun opettajat eivät ole paikalla, on esimerkki yllä kuvatusta käyttäytymisestä, jossa nuoret oppivat kontrolloimaan toimiaan silloin, kun aikuisia on valvomassa. Kun tarkkaileva katse on poissa, voi käyttäytyä eri tavalla ja ilmaista vapaammin monenlaisia ajatuksia. Tapahtuma paikantuu nuorten keskinäiseen maailmaan, mutta ei tule tietoon opettajille, ellei sitä varta vasten kerrota. Nuorilla itsellään on siis kosolti tietoa, joka ei päädy aikuisten kuuluville. Nuorten tiedon välittyminen aikuisille on olennainen tekijä, kun halutaan ehkäistä koulusurmia. Valkoisen vallankumouksen kaltainen vuoto ei välttämättä tule esille, ellei koeta, että on turvallisia aikuisia, joille jutella. Nuorisotyöntekijät ovat työnsä puolesta lähellä nuoria, ja heidät saatetaan tämän johdosta luotettaviksi aikuisiksi, joille on helppo puhua.

Nuorten tieto oli muutenkin aikuisten tietoa paremmin selvillä siitä, millä tavoin Jokelan tekijä oli suuntautunut. Vuodot olivat nuorten tiedossa. Myös hänen asehankintansa oli tullut muiden nuorten tietoon. Ampuja oli maininnut aseestaan nettituttavilleen. ”Olen nyt son of gun”, hän kirjoitti (Sillanpää 2008, 38). Koululla nuoret tiesivät hänellä olleen ase. Tästä oli jopa lyöty leikkiä sanomalla, että hän tulee ja ampuu kaikki. Aikuisilla tällaista tietoa ei ollut, ei edes vanhemmilla. MTV 3:n haastattelussa isä ja äiti kertovat, että kotiin soitettiin nuorten toimesta ampumapäivänä.

Isä: Kysyttiin, että onks [ampuja] kotona tai onko [ampujan] ase kotona. Siinä vaihees niinku putos melkein tonni tiiliä niskaan, ett mikä ihmeen ase. Koska siit ei ollu mitään tietoa. Ja näillä koulukavereilla sitä tietoa oli sillon jo aikaisemmin. Äiti: Niin se oli [ampuja] puhunu koulussa siitä jo. Sehän oli ostanu edellisenä perjantaina sen ase sen sitte ostokuitin mukaan. (45 minuuttia.)

Ase voidaan salata omilta vanhemmilta, kuten koulun henkilökunnaltakin. Ampujalla itsellään saattaa olla syynsä salata tietonsa, mutta muilla nuorilla oleva tieto voitaisiin saada aikuisten tietoon. FBI:n O’Toole (2000, 23) kutsuu hiljaisuuden koodiksi ilmiötä, jossa nuoret eivät halua tuoda aikuisten tietoon asioista, joista saattaisi olla hyötyä ennaltaehkäisyssä. Tätä ilmiötä selitetään sillä, etteivät



nuoret koe oloaan turvalliseksi keskustellessaan aikuisten kanssa. Aikuisten ja nuorten välillä voi olla luottamuspulaa. Jokelan tapauksessa puhumattomuuden koodia on saattanut vahvistaa se, että nuorten nuorisotyöntekijälle esiintuoma huoli jäi vaille reagointia.

Hiljaisuuden koodin murtaminen on keskeinen tekijä siinä, että suunniteltuja iskuja voidaan ennaltaehkäistä. Yhdysvaltalaisissa estetyissä iskuissa suurimmassa osassa vihje oli tullut vertaisryhmän parista muilta nuorilta (Daniels ym. 2007, 94). Koulusurmien ehkäisyssä tärkeää on saada tietoa vuodoista oikeille tahoille. Näin ollen kouluampumisten ehkäisyssä on kysymys siitä, minkälaisia sukupolvisuhteita on, millä tavoin nuorten ja aikuisten välinen vuoropuhelu toimii. Nuoret saattavat pitää osan asioista omana tietonaan. Vuotoja ei kerrota aikuisille, vaan ne pidetään nuorten keskuudessa. Ennaltaehkäisyn näkökulmasta keskeistä olisikin luoda luottamuksellisia suhteita, joissa asiat tulevat aikuisten tietoon.

Toki kysymys on myös tietoon liittyvistä valtasuhteista. Tarkasteluun olisikin otettava, millä tavoin nuorten tieto saadaan kerättyä esille ja että tätä tietoa arvostetaan. Sitä on myös käytettävä luottamuksellisella tavalla. Samoin on syytä pohtia myös, millä tavoin eri ammattilaisten tieto otetaan käyttöön. Tässä tapauksessa nuorisotyöntekijän tietoa ei otettu vakavasti.

Väkivallan näytännöt

Vallan ja tarkkailun katseen kritiikkiä on esitetty monista suunnista. Tämän kritiikin perusajatuksena on, että katse itsessään on valtaa, että silloinkin kun katse on poissa, ihmiset käyttäytyvät niin kuin heitä tarkkailtaisiin. Vallan katse muuntuu toisinaan itsekontrolliksi, jolloin ihmiset alkavat tarkkailla itseään. (Ks. esim. Hankamäki 2006, 44–45.) Yksi tarkkailevan katseen kritiikin piirre onkin korostaa, että jatkuva tarkkailu estää kehittämästä luonnollisia suhteita.

Kuten filosofiassa on tavallista, joku kääntää asetelmat pääläelleen ja esittää teorian toisesta näkökulmasta. Guy Debord esitti 1960-luvulla teorian speaktaakkelin yhteiskunnasta. Hän väitti, että näköaisti alkaa ohjeilla yhteiskuntaelämää siten, että jokaisesta asiasta muodostuu speaktaakkeli, näytöntö katseelle. Katse hallitsee speaktaakkelin peruseriaatteena: ”Se, mikä näkyy, on hyvää; se, mikä on hyvää, näkyy.” (Debord 2005, § 12.) Ihmiset alkavat katsoa toisiaan itseään ja toisiaan speaktaakkelin linssien lävitse ilman, että sitä ohjaa perinne tai dialoginen vuorovaikutus.

Siinä missä aiempi katseen kritiikki korosti niitä vaaroja, mitä tulee, kun ihmisestä muotoutuu katseen kohde, korosti Debord sitä, kuinka vaarallista on olla tämän katseen subjekti. Kun ihminen alkaa katsoa itseään ja ympäristöään speaktaakkeleina, hän esineellistää ympäristönsä. Koko yhteiskunnasta muotoutuu kulutuksen ja tuotannon yhdistävä jättiläismäinen speaktaakkeli. (Jay 1994.) Kaikki nähdään speaktaakkelinä, irrallaan niistä merkitysyhteyksistä, joita ihmisten välisissä suhteissa aikaisemmin oli.

Debord'n kieltämättä hiukan korkealentoista ajatuskulkua voidaan konkretisoida tarkastelemalla, miten speaktaakkelin yhteiskunta näkyy koulusurmatapauksissa. Jokelan ampujan tietokoneella on hänen itsensä toisesta Columbinen surmaaajasta tekemä videokooste. Koostessa yhdistetään Oliver Stonen *Natural Born Killers* -elokuva¹⁷, Columbinen kahvilan valvontakameran kuvaa ja muuta kuvamateriaalia tappajasta, tietokonepelejä sekä yhdysvaltalaisen televisioyhtiön jälkikäteen dramati-

¹⁷ *Natural Born Killers* on postmodernin elokuvakerronnan keinoja hyödyntävä väkivaltainen toimintaelokuva, jonka sankariparina on kaksi teini-ikäistä sarjamurhaajaa. Elokuva voi lukea satiirina amerikkalaisen yhteiskunnan viehtymyksestä murhaajiin ja kritiikkinä väkivallan palvontaa kohtaan. Toisaalta, moni koulusurmaaja on katsonut elokuvaa nimenomaan sellaisista linseistä käsin, joita elokuva yrittää kritisoida: väkivallan estetisointina ja tappamisen juhlimisena. Jokelan ampujan koneella on pätkä elokuvasta. Elokuva kuului myös Columbinen verilöylyn tekijöiden suosikkeihin.



soimaa Columbinen tapahtumien esittämistä. Hämmäntävin seikka videopätkää katsoessa on, ettei siinä millään tavoin käy ilmi, mikä on vain elokuvaa, mikä on tosielämää dramatisoivaa toiminnallista televisiokuvaa ja mikä on kuvaa oikeasta verilöylystä amerikkalaisessa lukiassa. Videosta muotoutuu speaktaakkeli, jossa toden ja epätoden, faktuaalisen ja fiktitiivisen rajat menevät sekaisin, limittyvät ja hämärtyvät muodostaen kollaasin, jossa näytelty sekoittuu todellisuuteen. Tämä on esimerkki siitä, mitä tapahtuu, kun maailma kääntyy speaktaakkeliä. Näytelty väkivalta ei erotu millään tapaa oikeasti tapahtuneesta väkivallasta. Väkivallasta tulee speaktaakkeli, jolloin todellinen kipu ja kärsimys esineellistyvät katsojan mielihyvän lähteeksi.

Koulusurmaaja voi kohdistaa katseensa ympärilleen ja nähdä oman toimintansa speaktaakkelin linssien lävitse. Populaarikulttuurin kuvastoissa hänestä tulee osin sankari ja osin demonisoitu tappaja. Hänen videonsa pyörivät netissä jatkuvana speaktaakkelinä. Ennen surmiin ryhtymistään, tekoaan suunnitellessaan, tekijä nautiskelee ajatuksella, jossa koulusta muotoutuu väkivaltaspeaktaakkeli, jonka sankarina on hän itse. Hänen katseensa kääntyy kouluun, visualisoi tapahtumaan ja vääntää siitä katseelleen kohteen, jossa kärsimys näyttäytyy siistinä ja tavoiteltavana asiana.

Voin tällä hetkellä vain kuvitella, kuinka hienoa omasta hyökkäyksestäni ihmiskuntaa vastaan tulee: ihmiset kuolevat, osa paniikissa ja osa juoksee pakoon, jotkut vammautuvat, savua tulee ulos rakennuksesta, tuli leviää ... hitto, en jaksaa odottaa! (Jokelan ampujan päiväkirja 20.4.2007, Esitutkintapöytäkirja, 21.)

Speaktaakkelimaisuutta korostaa, että katkelmassa kaikki on kuvallista. Siinä ei mietitä, miltä savu haisee koulussa, miltä huudot kuulostavat tai miltä jalkojen alla tai käsien pinnalla tuntuu. Kaikki on näköaistia, katsetta, speaktaakkeliä¹⁸. Muiden aistien puuttuminen kuvailusta tuo mieleen elokuvallisen ilmaisun: elokuvahan koskettelee voittopuolisesti näköä, toissijaisesti kuuloa, muita aisteja ei näy. Ampujan katse koulusurmiin on elokuvallinen ja speaktaakkelimainen. Koulusurmaajien toimintaa selittämään voidaan käyttää heidän haluaan muodostaa omasta toiminnastaan speaktaakkeli, jonka käsikirjoitus on heidän itsensä laatima. Aiempien koulusurmien perusteella on myös selvää, että mediavastaanoton myötä heistäkin muodostuu speaktaakkeli. (Frymer 2009.)

Kauhajoien koulusurman jälkeistä mediakäsittelyä analysoidessaan Raittilan tutkimusryhmä jakoi ampujan käsittelytavat neljään luokkaan. Ensimmäisessä Kauhajoien ampujaa käsitellään rikollisena. Teon raakaa luonnetta korostetaan. Tässä luokassa hänen poikkeuksellisuuttaan saatetaan korostaa. Toisessa luokassa ampujaa käsitellään uhrina, joka itsekin on kärsinyt pitkäaikaisesti kiusaamisesta. Kolmannessa käsittelytavassa tekijästä muotoutuu sankari hänen itsensä laatimiensa kuvien ja muun verkkoaineiston laajan toiston kautta. Sankaruutta voi luoda myös tunteisiin vetoava ja yksityiskohtainen tiedottaminen. Sankaruus ei tarkoita sankaruutta kaikille vastaanottajille vaan tietyille kohderyhmälle. Neljännessä luokassa ampuja esitetään aivan tavallisena nuorena. (Raittila ym. 2009, 53–61.) Myös suomalainen media osallistuu speaktaakkeliin, jossa ampuja nousee jalustalle. Tällaisenaan hän tarjoaa esimerkkiä niille, jotka tulevaisuudessa haluavat katsoa itseään murhaspeaktaakkelin tekijänä.

Sari Näre on tarttunut yllä kuvattuun speaktaakkelin väkivaltaan performatiivisen väkivallan käsitettä käyttämällä. Hänen mukaansa tälle väkivallan muodolle on ominaista julkisuushakuisuus ja näytösluonteisuus. Tämän kulttuurisena taustana on visuaalinen kulttuuri, jossa tunteiden kokemisen sijaan siirretään tunteet näyttämölle. Valmiit kuvat astuvat omien mielikuvien sijaan. Performatiivisessa väkivallassa toisten ihmisten rooli on olla oman identiteetin tuottavan kertomuk-

18 Väitöskirjassaan Atte Oksanen tarkastelee speaktaakkelin muuntumista kontrolliyhteiskunnassa. Hän toteaa esittelemiensä teoreetikoiden kautta, että speaktaakkelissa on näköaistien ohella kysymys myös kosketuksesta, siitä, että asiat menevät ihon alle. (Ks. Oksanen 2006, 82–84.)



sen sivuhenkilöitä. Näreen tulkinnan mukaan visuaalisoituvan kulttuurin taustalla on aika, jona ei ole selkeitä kasvatustavoitteita. Lapset ja nuoret joutuvat tuottamaan identiteettiään yhä enemmän yksin. Tämä korostaa kuvien vaikutusta. (Näre 2008, 38–39.) Koulusurmaajalla muiden ihmisten roolina hänen näytännössään on olla pakoon juoksevia ali-ihmisiä. Hänen tuhospektaakkelinensa on yksi esimerkki Näreen kuvaamasta väkivallasta, jota luonnehtii näytännönomaisuus.

Visualisoituvan kulttuurin ja väkivallan spektaakkelin kulttuurissa on syytä kääntyä koulun puoleen ja kysyä, millä tavoin se auttaa nuoria tulkitsemaan edessään aukeavaa kuvan kulttuuria. Perinteisesti koulutus on keskittynyt tekstuaaliseen, joko opettajan puheeseen tai koulukirjoihin. Visuaalisen kulttuurin haltuunotto on kouluille kasvatuksellinen haaste, joka olisi kohdattava, mikäli oppilaille halutaan antaa välineitä ymmärtää ja oppia hallitsemaan ympäröivää maailmaa. Millaisia kuvan lukutaitoja opitaan ja millä tavoin kyetään analysoimaan kuvan vaikutuksia itseän?

Näkemisestä kuulemiseen

Koulusurmaajat ja muu piiloutuva kouluväkivalta on haaste katseeseen perustavalle koulunpidon tavalle. Periaatteessa tähän haasteeseen voidaan vastata kahdella erilaisella tavalla. Ensimmäisessä vaihtoehdossa voidaan yrittää rakentaa tarkkailujärjestelmiä, jotka herkemmin pystyvät havaitsemaan esiin tulevat ongelmat ja ennakoivat niitä. Tätä voi luonnehtia projektiksi, jossa jatketaan koulun tarkkailevan katseen perinnettä. Toisena vaihtoehtona on vaihtaa metafora katsomisesta kuulemiseen ja yrittää luoda puitteita, joissa aikuisten ja nuorten välillä on puheyhteys, jossa nuoret uskaltavat kertoa asioista. Tällöin irtaudutaan tarkkailevasta katseesta ja pyritään yhteisöllisemmin luomaan dialogisia prosesseja.

Vaikka tarkkailun lisääminen saattaa toisinaan olla tarpeen, on sen kääntöpuolena omat ongelmansa. Yksi tällainen on kyky erottaa nuorisokulttuuriin kuuluvat läpäinheittot, kuten ”vittu mäAPAN sut” tai ”nyt tuli ruumiita” oikeista uhkauksista. Toisena, ehkä isompana hankaluutena on, että tarkkailun ja epäilyksen kohteeksi joutuvat marginalisoituvat toimien seurauksena. Leimaamisen vaara on ilmeinen. Timo Harrikarin mukaan suomalaisia lapsia ja nuoria koskevassa hallinnoinnissa on tapahtunut muutos, jonka seurauksena lapsuus alkaa näyttää huolestuttavalta ja nuoruus pelottavalta. Lasten ja nuorten sija on olla aikuisten valvonnassa. Hänen mukaansa syntyy tilanne, jossa varhainen puuttuminen oikeuttaa aikuisten intervention lasten ja nuorten maailmaan ja rakentaa kuilua sukupolvisuhteisiin. (Harrikari 2008, 265–266.)

Harrikarin kuvaama sukupolvi kuilun rakentuminen johdattaa hyvin myös koulun tarkasteluun. Jos koulusurmaan reagoidaan lisääntyvällä kontrolilla, on rakennettu tilanne, jossa sukupolvisuhteet jäsenyvät tarkkailun, valvonnan ja ennaltaehkäisyn kautta. Tämä voi hankaloittaa hiljaisuuden koodin murtamista, joka edellyttää luottamuksellisia suhteita nuorten ja aikuisten välillä. Yhdysvaltalaisessa keskustelussa asettuukin vastakkain lisääntyvä valvonta – esimerkiksi metallinpaljastintin, turvakameroiden ja koulun turvallisuushenkilökunnan lisäämisen muodossa – sekä yhteisöä rakentavat menetelmät, kuten oppilaiden integroiminen mukaan toimintaan kerhojen ja harrastustoiminnan kautta tai oppilaiden ja opettajien välisen epävirallisen kanssakäymisen lisääminen. Jälkimmäinen, koulukulttuurin muuttamiseen perustuva tapa, on kaiken lisäksi huomattavasti halvempi kuin turvallisuusrakenteiden lisääminen. (Simon 2009.)

Koulukulttuurin muuttamista turvallisuustekijänä korostaa myös Yhdysvaltain turvallisia kouluja pohtinut työryhmä. Heidän kouluturvallisuuden lisäämistä käsittelevän raporttinsa loppukappale on lainaamisen arvoinen kokonaisuudessaan:



Kasvattajilla on mahdollisuus osallistua ehkäisyyn luomalla ympäristö, jossa opiskelijat tuntevat voivansa kertoa aikuiselle aina, kun he kuulevat, että joku aikoo tehdä pahaa toiselle tai itselleen. Kun tällainen ympäristö on luotu, on tärkeätä, että aikuiset tässä ympäristössä kuuntelevat nuoria ja käsittelevät saamaansa tietoa reilulla ja vastuullisella tavalla. (Vossekuill ym. 2002, 42.)

Turvallisuustekijänä esitetään siis sitä, että opettajat oppivat paremmin kuuntelemaan nuoria ja rakentavat toimintakulttuuria, jossa oppilaat kokevat olonsa turvalliseksi kertoa huolista ja huolenaiheista. Suomalaisen keskusteluun aihetta tuoden voidaan puhua siitä, että osallisuuden edistämällä koulussa on myös kouluväkivaltaa ehkäisevä vaikutus. Turvallisten sukupolvisuhteiden rakentaminen rikkoo hiljaisuuden koodia, jossa nuorten tieto pysyy nuorten omaisuutena eikä tule aikuisten tietoon.

Osallisen koulun rakentamisessa keskeisiä tekijöitä on sen kokemuksen tuottaminen oppilaille, että heidät otetaan vakavasti, että heidän identiteettiään ja arvokkuuttaan kunnioitetaan, heitä kuunnellaan ja heillä on mahdollisuus vaikuttaa asioihin (ks. Gretschel 2002; Kiilakoski 2007a). Tämä voi rakentua oppituntien sisällä antamalla oppilaille tilaa vaikuttaa (Niemi 2007), mutta olennaista on kiinnittää huomiota myös oppituntien ulkopuoliseen vuorovaikutukseen. Suomessa on koulutuspoliittisilla ratkaisuilla lakkautettu koulun kerhoja, joita pidetään mahdollisena ratkaisukeinona opettajien ja oppilaiden välisen vuorovaikutuksen edistämiseen. Harrikaria (2008, 269–270) seuratien voi todeta, että kestävän turvallisuuskulttuurin rakentaminen edellyttää sukupolvien välisen luottamuksen vahvistamista sekä sitä, että lapsiin ja nuoriin kohdistuvalla solidaarisuudella on eri suhdannevaihtelut kestävät perustelut. Yhtenä ratkaisuna on siirtää huomiota lasten ja nuorten tarkkailusta sen pohtimiseen, millä lailla kouluissa saadaan edistettyä keskinäisen vuorovaikutuksen kulttuuria ja luoda turvallisia ympäristöjä, joissa toimia yhdessä.



VIILLON OMPELEMINEN KIINNI

Tilanteen eteneminen

Koulusurmia koskevat huomioid voidaan jakaa ennaltaehkäisyyn, tilanteen aikaisiin toimiin ja jälkihuoltoon. Latalaisperäisin termein voidaan puhua preventiosta, interventtiosta ja postventtiosta. Jokaisella näillä on omat haasteensa. Ennaltaehkäisevillä toimilla on rajansa. Jos pahin tapahtuu, on oltava selkeät suunnitelmat, miten itse tilanne hoidetaan sekä omattava käsityksiä, miten jälkihoitoa ryhdytään tekemään.

Koulusurmien kaltainen tapahtuma on yllättävä. Se ei ole sodan tai ison luonnonkatastrofin kaltainen mullistus vaan pikemminkin arkisesta kehyksestä ponnistava tapahtuma. Tämän takia siihen voi olla hankala reagoida. Esimerkiksi Tuusulan tapauksessa kunnalla oli turvallisuussuunnitelmat. Ne keskittyivät suurten mullistusten kuten tulvan kaltaisten luonnonkatastrofien kohtaamiseen. Suunnitelmat antoivat suuntaviivoja tilanteeseen reagoimiseen. Kun Jokelan kouluampuminen tapahtui, tilanteeseen reagoiminen oli osin suunnitelman ohjaamaa, osin paikan päällä ad hoc -reagoimista.

Kriisiin reagoiminen on kuvattu kirjallisuudessa verrattain kattavasti. Salli Hakala on kuvannut raportissaan, millä tavoin tilanteeseen reagoiminen välittömästi sen jälkeen. (Hakala 2009, 14–42.) Hänen seikkaperäistä raportointiaan ei ole syytä toistaa tässä yksityiskohtaisesti. Tutkintalautakunta on myös kirjannut viranomaistoimintaa auki (Jokelan koulusurmat, 19–35). Median toiminta on dokumentoitu Raittilan tutkimusryhmän raportissa (Raittila ym. 2008, 30–51). Tyydyn tässä raportissa kirjoittamaan esiin raamit, jonka jälkeen keskityn seikkaperäisemmin tarkastelemaan nuorisotyön osuutta kriisin hoidossa. Tarkempaa tietoa haluaville suosittelen tutustumista yllä mainittuihin teoksiin.

Jokelan ampuja viettää 7.11.2007 aamun kotonaan. Hän sulkee tietokoneensa 11.28.12. Hän ajaa alle kahden kilometrin mittaisen koulumatkan kouluun. Ensimmäisen uhrinsa hän ampuu kello 11.42. Poliisi saa hälytyksen kello 11.43. oppilalta, joka ilmoittaa kuulleensa laukauksen ja nähneensä verta vuotavan pojan. (Esitutkintapöytäkirja.) Neljän minuutin kuluessa surmansa saa kuusi henkilöä: viisi lukiolaista ja koulun terveydenhoitaja. Rehtori kuuluttaa kello 11.47.¹⁹ kaikki pysymään luokassa ja ilmoittaa, ettei kukaan saanut poistua. Ensimmäinen poliisipartio saapuu paikalle kello 11.55, kuten ensimmäiset sairaankuljetusautotkin. Viimeinen ampujan surmaama henkilö, koulun rehtori, ammutaan kello 11.57. Ampuja ampuu kohti poliisia kello 12.04. ja siirtyy tämän jälkeen koulun sisätiloihin. Poliisipartioiden jatkavat kello 12.08.–12.10. aikana koulun hätäevakuointia. Ampuja löydetään kello 13.54. Hänet siirretään sairaalaan, sillä hänellä on elonmerkkejä. Poliisin taktiikkana lienee ollut jäädä tilanne ja pelastaa paikalla olleet vaihe vaiheelta.

Yhtenä ongelmana Jokelan tilanteen jälkihoidossa on nostettu esille tapahtumasta tiedottaminen. Etelä-Suomen lääninhallitus siirsi tutkinnan johdon ja tiedotusvastuun keskusrikospoliisille. Virallista tietoa ei ollut ennen kello 18, jolloin järjestettiin tiedotustilaisuus Tuusulan kunnantalolla. (Raittila ym. 2008, 36–38.) Ongelmana tässä on pidetty sitä, että kriisin johtaminen ja siitä tiedottaminen on lohkoutunut eri toimijoille. Näin erilaiset tiedonkatkokset aiheuttivat harmia suurelle yleisölle, kriisin auttajille sekä niille, jotka olivat tapahtumassa uhreina, omaisiaan odottamassa tai tilanteessa auttajina toimimassa. (Hakala 2009, 41.)

Kriisikeskus sijoitettiin Jokelan kirkolle. Valinta perustui sen sijaintiin: se oli riittävän lähellä

¹⁹ Sekä tutkintalautakunnan raportti että esitutkintapöytäkirja ilmoittavat ajaksi kello 11.47. Mediaraportissa oleva kellonaika 11.45. (Raittila ym. 2008, 32) on näin ollen epätarkka.



koulukeskusta, mutta ei aivan sen välittömässä läheisyydessä. Ampumisen paikkana oli ollut koulu, joten se ei ollut käytössä kriisikeskuksena. Kriisikeskuksen perusti poliisi, joka johti keskusta aluksi. Kello 14.30. paikalle saapui Vantaan sosiaalipalveluista Anna Cantell-Forsbom, joka oli saanut sosiaali- ja terveysministeriöltä tehtäväkseen keskuksen johtamisen. Aluksi oli epäselvää, miten johtaminen jäsentyy seuraavien päivien aikana. Ongelmia oli myös siinä, ettei kirkolla alussa ollut kunnollisia puhelin- ja tietoteknisiä yhteyksiä, televisioita ja tiloja, jonne olisi voitu jakaa ryhmiä surutyötä tekemään ja toisaalta erillisiä tiloja työntekijöille. (Cantell-Forsbom 2008.) Ongelmana oli, ettei kunnanjohtajaa informoitu siitä, että kriisikeskus oli delegoitu vantaalaisille.

Nuorisotila 'Monari' sijaitsee Jokelan koulukeskuksen lähellä, osana Jokela-taloa. Se on monitoimitalo, jossa on monenlaista toimintaa. Tilassa toimii myös kirjasto ja Jokelan kansalaisopisto. Lisäksi järjestöt ja ryhmät käyttävät tiloja. Monari on koulun välittömässä läheisyydessä eikä soveltunut kriisikeskukseksi sen vuoksi, että se oli sijaintinsa vuoksi poliisin sulkeman alueen sisällä (Ruokolainen 2008, 9).

Nuorisotila muotoutui pikku hiljaa toiseksi kriisikeskukseksi, joka on leimallisesti nuorten paikka. Tilanteen muotoutuminen tällaiseksi ei perustunut ennalta käsin tehtyihin suunnitelmiin. Nuorisotila haluttiin aukaista, koska nuorten tarvitsi saada kriisiapua. Kunnan sisällä oli keskustelua, olisiko järkevää hajoittaa kriisiapu kahteen paikkaan. Pelkona oli tällöin, että resurssien hajoittaminen voisi sotkea asioita. Nuorisotilan aukaisemisen perusteena oli se, että tila oli lähellä, se oli nuorille entuudestaan tuttu, samoin kuin ohjaajatkin. Nuorisotilan etuna oli, että se oli selkeästi nuorisotoimen johdossa eikä kriisin keskellä ollut johtamisen ongelmia.

Kahden kriisikeskuksen muodostuminen irrotti toisaalta lapset ja heidän vanhempansa, toisaalta se auttoi nuoria kohtaamaan surua selkeästi nuorten tilassa. Nuoret olivat jo entuudestaan kiinnittyneitä Monariin. Tuttu paikka mahdollisti heille vertaisryhmän keskuudessa olemisen. Keskityn jatkossa Monarin toimintaan kriisikeskuksena. Virallisen kriisikeskuksen toimintaa on dokumentoitu (Cantell-Forsblom 2008), mutta Monari on jäänyt alidokumentoiduksi. Samoin on toistaiseksi pohtimatta, mitä onnistunutta on nuorille oman tilan tarjoamisessa ja mitä hankaluuksia kahden kriisikeskuksen malli synnyttää.

Nuorten kriisi ja nuorten tila

Kouluampuminen tiiviissä yhteisössä viiltää nuorten maailmaan monia haavaumia. Mitä pienemmästä yhteisöstä on kysymys, sitä keskeisempi sija koululla on nuorisokulttuurisessa maisemassa. Isoissa kaupungeissa on paljon tarjontaa ja nuorille suunnattuja kaupallisia palveluja, pienemmissä ympäristöissä pelkästään nuorille suunnattuja tiloja on vähän. Kouluampuminen iskee syvälle nuorten maailmaan. Koulu on rakennuksena tuttu. Kouluampuminen piirtää myös koulun toisenlaiseksi. Se voi pelottaa, kauhistuttaa. Tämä näkyy siinä, että kriisin jälkeen nuorten saattoi olla hankala liikkua yksinään koulun tiloissa. Kaikille on myös selvää, että kouluun on palattava, kun tilanne on rauhoittunut. Näin nuoret joutuvat tulemaan toimeen tilassa, jossa he ovat kohdanneet hirveyksiä. Tilan kokemus on muuttunut, mutta tiedetään, että siellä joudutaan jatkamaan pitkän aikaa. On selvää, että aikuisten on helpompi tehdä tiliä tilanteen kanssa, sillä he eivät joudu päivittäin toimimaan tilassa, jossa ampuja on mellastanut. Myös nuorten tuttavat ja nuoremmat sisarukset joutuvat kohtaamaan tapahtuneen tilassa, kun he vuorostaan tulevat samaan koulurakennukseen.

Kouluampumisille on tyypillistä, että suurin osa välittömistä uhreista on nuoria. Jokelan tapauksessa kuusi surmansa saanutta oli nuoria – seitsemän, jos ampuja lasketaan – ja kaksi aikuista. Haavoittuneet olivat nuoria. Näin nuoret joutuvat kohtaamaan rajun kouluväkivallan omassa lähiympäristössään. Teko oli kohdistunut voimakkaasti heidän maailmaansa. Teon hankaluutta lisäsi, että tekijänä oli pitkään Jokelassa asunut, tuttu nuori, jota pidettiin yhtenä yhteisöön kuuluvana jäsenenä. Yksi



yhteisön jäsen kohotti kätensä ja aseensa muuta yhteisöä vastaan. Nuoret joutuivat käsittelemään, miten tällainen on mahdollista ja kohtaamaan tilanteen, joka kenelle tahansa olisi hankala.

Nuorten tilannetta kriisiyttää myös heidän tutun ympäristönsä yhtäkkiäinen muuttuminen. He ovat joutuneet kohtaamaan seikkoja, jotka eivät millään mahdu heidän näkemäänsä ja kohtaamaansa arkitodellisuuteen. Tämän jälkeen tutun ympäristön täyttävyytä viranomaiset, jotka eristävät osan alueesta. Paikkakunnilla tulvii valtava määrä avustajia. Median kiinnostus on valtavaa, ja Jokela täyttyy toimittajista, jotka viranomaistiedon puutteen ja keskinäisen kilpailun myötä yrittävät saada mahdollisimman paljon haastatteluja (Raittila ym. 2008). Yksilöpsykologisesta näkökulmasta median toiminnan ongelmallisuus näyttäytyy shokissa olevien nuorten haastatteluna, sosiaalipsykologisemmasta perspektiivistä voitaisiin puhua esimerkiksi tilan kolonialisaatiosta, jossa toimittajat valtaavat tilan ihmisiltä, jotka muutenkin ovat haavoittuvaisimmillaan. Tämän myötä tutusta tilasta katoaa tuttuus, kaikkialla on vieraita ihmisiä, osa heistä päällekkäviä. Myöhemmin tilan luonne muuttuu vielä kerran, kun toimittajat muovaavat jutuillaan ihmisten näkemyksiä Jokelasta ja heidän kasvu-ympäristöstään (ks. Frymer 2009).

Kriisikeskuksena toimiva kirkko oli paikka, jossa oli paljon aikuisia. Nuorisotyöntekijät halusivat aukaista Monarin, jotta nuorilla olisi tuttu paikka, jonne mennä vertaisryhmän keskuuteen. Siellä olisi myös turvallisia aikuisia. Yleisemmästä näkökulmasta voi myös todeta, että nuorisotila itsessään mahdollistaa muita tiloja selkeämmin nuorisotyöllisen otteen. Työväline itsessään oli tuttu nuorisotyöntekijöille. Yhtenä ongelmana kirkossa kriisikeskuksena oli, että tämä oli tilana tuttu kirkon työntekijöille, mutta ei välttämättä niille työntekijöille, jotka tulivat muualta. Monarin aukaisemisen etuna oli siis paitsi se, että tila oli tuttu nuorille, myös se, että työntekijät tunsivat paikat, tiesivät, missä mitään voi tehdä ja miten tietoliikenneyhteydet toimivat. Näin Monari ei ollut mikään tahansa tapahtuman jälkeen nuorille avattu tila, vaan paikka, joka ennestään miellettiin osaksi nuorten maisemaa Jokelassa.

Nuorisotila on nuorisotyön työväline tai työkalu. Se tarjoaa puitteet, joissa nuorisotyöntekijän on mahdollista kohdata nuoria, oleilla heidän kanssaan ja päästä vuorovaikutukseen, jossa mahdollistuu kasvatuksellinen kohtaaminen. Nuorisotiloissa tehtävää työtä voikin luonnehtia paitsi siten, että nuorisotyöntekijä pystyy kuuntelemaan nuoria ja olemaan heidän kanssaan, myös siitä näkökulmasta, että nuorisotyöntekijän ammatilliseen rooliin kuuluu tilalla aktiivinen kasvatustyö sekä kasvattajan ja kasvatettavien välinen dialogi (Kylmäkoski 2007, 395). Kriisikeskuksessa kirkolla nuorisotyöllisen otteen omaksuminen olisi varmasti ollut hankalampaa, koska ympärillä oli paljon eri alojen toimijoita.

Nuorisotilalla saatiin rauhoitettua tilanne siten, että läsnä oli ainoastaan nuorisotyöntekijöitä. Näin ammattikunnalla oli mahdollista luoda sellaiset puitteet, joissa nuorten oli mahdollista kohdata toisensa ja olla yhdessä kohtaamassa surua. Nuorten kriisin ratkaisussa nuorisokulttuurisilla tekijöillä oli keskeinen vaikutus. Tilanteen koettiin heijastelevan sukupolvien välistä kokemuksellista eroa, jossa nuoret kokivat, ettei aikuisilla ollut välineitä ja mahdollisuuksia ymmärtää nuorten kokeman kriisin ja järkytyksen erityislaatua. Haastattelussa aikuinen tulkitsee nuorten tilannetta seuraavalla tavalla, jossa tiivistetään paitsi nuorten kokeman kriisin laatua, myös sitä, millä tavoin välittömässä reagoinnissa haluttiin olla yhdessä muiden nuorten kanssa.

Nuoret koki, että tää on nuoren tekemä asia nuorille. Uhrin oli nuoria pääasiassa ja tekijä oli nuori ja se kosketti niinku sitä pientä porukkaa, joka siellä oli. Niin niin ne haki tukea toisistaan ... ett tuli välillä semmonen olo, fiilis siitä, että aikuiset ei niinku ymmärrä mitä tää tarkoittaa. Et he tietää, ett miltä tää tuntuu ja älkää tulko muut sanomaan miltä teistä tuntuu. ... Ja se Monari oli se luonteva paikka eri tavalla kuin kirkko, ollenkaan väheksymättä kirkon roolia. ... Se oli mutkattomampaa kuin kirkon työntekijöiden kanssa. Nuoret halus olla niinku, se oli jotenkin turvallista olla omassa porukassa ja niitten kavereitten kanssa jotka tuns. (Haastattelu 5.)



Ensimmäisenä päivänä toiminta nuorisotilassa kuvattiin perusnuorisotyöksi, jossa pystytään olemaan hiljaa ja antamaan tilaa reagoida tapahtumaan nuorten tahtisesti. Tilanteen tekee hankalaksi myös se, ettei tietoa ole riittävästi saatavilla. Huhut elävät, liikkuvat ja muuntuvat. Tiedon saaminen on ongelmallista. Nuorisotyöntekijöiden kuvauksen mukaan heidän toimintansa oli rauhallisen ja tukevan aikuisen työtä, jossa tehtävänä oli antaa nuorille tilaa kohdata tilanne. He kuvaavat omaa työtään läsnäolemiseksi ja myötäelämiseksi. Toiminta ei rakentunut minkään metodin käyttöön, vaan se tapahtui työssä omaksutulla työotteella, nuoria lähellä olevalla kohtaamisella. ”Halailtiin ja oltiin vaan. Puhuttiin ja rauhoteltiin.” (Haastattelu 4.)

Työntekijät kokivat toimittajien käyttäytymisen hankalaksi ja häiritseväksi. Toimittajien käyttäytymistä kuvataan hankalana tunkeutumisenä, joka pahimmillaan oli estämässä nuorisotyöllisen otteen. Työntekijöiden mukaan Monari saa kriisikeskuksen statuksen ikään kuin varotoimenpiteenä: julistamalla Monarin kriisikeskus kakkoseksi pystyttiin rajoittamaan toimittajien sananvapautta ja epäämään heiltä pääsy sisälle. Median toiminta koettiin häiritseväksi, mutta toisaalta virallisen tiedotuksen ollessa olematonta myös Monarilla seurattiin tiedotusvälineiden välityksellä tarjoutuvaa tietoa. Media oli selkeästi häiritsevä tekijä, vaikka sen tietoa välittävästä roolista oltiin toisaalta kiinnostuneita.

Monari sulkee keskiviikkona ovensa kello kymmenen. Nuoret jäävät pihalle keskustelemaan. Nuoret soittelevat myös yöllä nuorisotyöntekijöille ja haluavat jutella. Kerrotaan peloista sekä surusta. Nuoret kokevat, että he eivät pysty keskustelemaan vanhempiensa kanssa. Osalla on hankaluuksia sen kanssa, että vanhemmat ovat myös tilanteen järkyttämiä. Virheellisten tietojen vuoksi osa vanhemmista saattoi päätyä käsitykseen, että myös heidän lapsensa oli menehtynyt. Tämän järkytys saattoi purkautua tavalla, jonka nuoret kokivat hankalaksi.

Kaoottisen ja sekavan ensimmäisen päivän jälkeen nuorisotyö järjestäytyy hämmästyttävän nopealla tavalla. Kriisiin reagoi ripeästi koko toimiala, jonka toimintalogiikasta ja eetoksesta kriisi tuo esiin keskeisiä piirteitä. Ammattikunnan lähtökohtana on auttaa nuorten tilannetta. Toimialalle ominaisesti luodaan toimintamuotoja nopeasti ja saadaan rakenteita pystyyn. Aikaa ei hukata, vaan käydään toimeen. Syntyy verkostoja, joissa paikalliset toimijat, valtakunnalliset järjestöt, opetusministeriö, eteläisen Suomen kuntien nuorisotyö ja kirkko osallistuvat yhdessä nuorten viiltojen umpeenkuromiseen.

Torstaina aamulla kello 7.30. Suomen Nuorisoyhteistyö – Allianssi ry:n kehityspäällikkö on yhteydessä Tuusulaan. Toimialan pienuutta ja verkottuneisuutta kuvannee, että kommunikointia helpottaa, että henkilöt tunsivat toisensa entuudestaan. Asiaan luvataan palata, kun Tuusulassa on pidetty kriisikokous. Allianssista otetaan yhteyttä opetusministeriön nuorisoyksikön päällikköön, joka lupaa hoitaa ministeriön puolelta resursseja. Allianssista otetaan yhteyttä Kehityspiikki Oy:hyn, joka lupaa tarjota työnohjausta. Tuusulan nuorisotyön päällikkö soittaa Allianssiin noin kello kymmenen ja kertoo, että tavoitteeksi on otettu Monarin pitäminen auki 24 tuntia vuorokaudessa viikonloppuun saakka. Muut nuorisotilat on päätetty pitää auki, jotta nuoret saavat tukea muualla Tuusulassa. Keskustelussa sovitaan, että Allianssi hoitaa koordinoitavien olemalla yhteydessä pääkaupunkiseudun suurten kuntiin lisäresurssien varmistamiseksi. Allianssi lupaa hoitaa työvuorojen koordinoinnin. Allianssi on yhteydessä pääkaupunkiseudun nuorisotoimenjohtajiin. Kello 15.27. mennessä työvuorolistat ovat valmiina lauantaiaamuun saakka. Allianssin koordinoiva rooli mahdollistaa sen, että Tuusulan nuorisotyö saa hallinnollista tukea ja pystyy keskittymään tilanteen pyörittämiseen.

Nopealla tahdilla tehdyt ratkaisut varmistivat sen, että Monari voitiin pitää auki myös yöllä. Tavoitteena oli tarjota nuorille mahdollisuus viettää myös yöaika keskenään. Nuorten vertaisryhmähakuisuus oli voimakasta ja heidän toisiltaan saama tuki oli tärkeää (Paananen 2008, 36). Toisaalta edellisen yön puhelinsoitot nuorisotyöntekijöille herättivät ajatuksen, että voisi olla syytä taata mahdollisuus keskustella nuorisotyöntekijän kanssa myös sellaisille nuorille, joilla ei ole työn-



tekijöiden kännykkänumeroita. Perusteena oli myös se, että haluttiin pystyä arvioimaan kriisityön tarvetta Jokelassa. Yöpyjiä oli noin kolmekymmentä (Ruokolainen 2008, 11).

Monari pidettiin auki yötä päivää koko viikonlopun ajan. Nuorten määrä Monarilla oli päivittäin iso, mikä kertonee siitä, että kriisin kokeneilla nuorilla on tarve viettää aikaa vertaisryhmän parissa, tilannetta selvitellen. Nuoret puhuivat työntekijöiden kuvauksen mukaan keskenään paljon eivätkä välttämättä halunneet aikuisten puuttuvan keskusteluun. Haluttiin, että tutut ihmiset ovat lähellä. Työntekijät kertovat, että tilanne oli haastava nuorisotyöntekijöille: erilaiset toiminnalliset menettelyt, joilla tunteita saadaan esille, eivät toimineet tässä tilanteessa. Nuorilla oli tarve vain olla. Riitti, että tuttu aikuinen on lähellä ja antoi ajan kulua. (Ks. Kellosalmen artikkeli tässä teoksessa.) Nuorisotyön toimintavahvuus on, että nuorten voidaan antaa vain oleilla ilman että heitä houkutteellaan tekemään mitään. Suremisen tukena voi olla myös se, että antaa tilaa toiselle ja antaa hänen avautua silloin, kun on tarvetta.

Monarin yöaukiolo jakaa mielipiteitä. Yhdeksi ongelmaksi nostetaan, että vanhempien kasvatusote nuoriin joko heikkenee tai katoaa. Rankkaan tilanteeseen joutuneet vanhemmat kyselevät nuorisotyöntekijöiltä, pitäisikö heidän kutsua nuorensa kotiin. Hankala tilanne synnyttää myös vanhempien ja nuorten väliin suhteisiin paineita. Osa nuorista piti patistaa kotiin. (Ks. myös Ruokolainen 2008, 11–12.) Haastatteluissa mietiskellään, vahvistiko Monarin aukipitäminen nuorten tunnetta, että aikuiset eivät ymmärrä heitä ja vain muut nuoret ymmärtävät heitä. Teoreettisemmin ilmaisten yhtenä ongelmana yöpäävystyksen kanssa on se, että se saattoi leventää sukupolvien välistä kommunikaatiokuilua, joka oli olemassa nuorten kriisin laajuuden vuoksi. Kyse oli myös perhedynamiikan häiriöstä. Loppuajasta Monarilla nukkui muutamia sellaisia nuoria, joiden vanhemmat eivät olleet kotona.

Monarin ja samanaikaisen Tuusulan muiden nuorisotilojen aukipitäminen oli mahdollista talokootyöntekijöinä olleiden muualta tulleiden nuorisotyöntekijöiden ansiosta (ks. Paanasen artikkeli tässä kirjassa). Kokeneiden nuorisotyöntekijöiden saapumisen Tuusulaan voi nähdä merkinä siitä, että toimialalla on halua auttaa nuorten kriiseissä. Toisaalta se tarkoittaa sitä, että nuoret joutuvat kohtaamaan joukon aikuisia, joita he eivät ole tavanneet aikaisemmin. Monarin aukipitoa perusteleva ajatus on se, että nuorilla on tilaisuus kohdata turvallisia ja tuttuja aikuisia. Näin ollen muualta tulleiden työntekijöiden määrä muodostaa joitakin ongelmia: heidän eivät ole niitä aikuisia, joita nuoret ovat tiloissa tottuneet kohtaamaan. Heidän läsnäolonsa on myös hetkellistä eikä pitkää suhdetta heihin voi syntyä. Tuusulan kunnan työntekijöiden kokemuksen mukaan tämä kuormitti heitä siinä, että he joutuivat neuvomaan paitsi talon perusasioita, myös kriisin jälkeen tehtyä toimintaa.

Monarin aukipitäminen ja samanaikaisesti Jokelan kirkolla oleva kriisikeskus luovat tilanteen, jossa toimitaan kahdessa kriisikeskuksessa, joista toinen on nuorille tarjottu paikka, jossa he voivat turvallisissa puitteissa tavata toisiaan. Kirkolla olevaa kriisikeskusta johtaneen Anna Cantell-Forsbomin mukaan sijainniltaan, tiloiltaan ja nuorille tuttuina paikkana Monari soveltui kriisitoimintaan kirkkoa paremmin. Toisaalta se hajotti toimintaa ja mahdollisti sen, että nuoret vaelsivat kriisikeskukselta toiselle. (Cantell-Forsbom 2008, 55.) Nuorten vaeltaminen synnytti tilanteen, jossa heidän hätäänsä ei välttämättä huomattu. Samoin luotiin tilanne, jossa nuoret ja aikuiset oli sijoitettu eri paikkoihin. Tämä ratkaisu itsessään vahvistaa nuorten vertaisryhmähakuisuutta ja saattaa sitä kautta vahvistaa käsitystä, että kriisi koskettaa nuorten maailmaa eivätkä aikuiset voi ymmärtää, mitä nuoret kokevat. Tällaisenaan se saattoi estää sitä, että nuoret näkisivät kyseessä olevan koko yhteisön kriisin.

Kritiikin aiheista huolimatta Monarin aukipitämisen omana keskuksenaan on vastaajien mukaan hyvä ratkaisu. Se mahdollisti sen, että nuorisotyöntekijät pääsivät toimimaan omien vahvuksiensa varassa. Nuorisotila on nuorisotyön väline, ja tilan aukipitäminen tuki nuorisotyön toimintaedellytyksiä. Nuorilla oli tilaisuus tavata vertaisryhmää ja jakaa kokemuksia. Tämä tapahtui paikassa, johon nuorilla oli sidos jo entuudestaan. Tämä saattaa jo sinällään olla turvallisuustekijä.



Nuorisotyö kriisiin reagoijana

Nuorisotyötä voi väittää ohjaavan tietyllä tapaa tulkittu toiminnan perinne, jota ei osata eikä ehkä edes haluta kuvata käsitteellisessä muodossa. Nuorisotyön perinteisiksi toimintavahvuuksiksi voidaan mieltää vaikkapa nuoren kohtaamisen taito, nuorisokulttuurien tuntemus, erilaisuuden arvostaminen ja sille tilan tekeminen sekä dialogiset valmiudet, kuten kuunteleminen ja vierellä kulkeminen. (Kiilakoski & Nieminen 2007, 186–187.) Näiden ohella nuorisotyön vahvuuksia on ryhmäprosessien tunteminen ja ohjaaminen, mikä näkyy esimerkiksi kysynnässä, joka nuorisotyöllä on ryhmäyttämisen ja ryhmädynamiikan ongelmien käsittelyssä koulussa. Nämä toimintavahvuudet ovat osa sitä arsenaalia, jonka pohjalta nuorisotyö saa erilaisissa tilanteissa eri sisältöjä.

Anu Gretschelin mukaan nuorisotyön perustehtävä raamittuu valtakunnallisten ohjeiden kuten lakien mukaan, mutta saa sisältönsä paikallisesti. Paikallinen toimintakulttuuri ja -ympäristö vaikuttavat siihen, millä tavoin nuorisotyötä kullakin paikkakunnalla hahmotetaan. Gretschelin mukaan ainakin aiempi nuorisotoimen paikallinen historia, työntekijöiden käsitys nuorisotyön tehtävistä, päätöksentekijöiden käsitys nuorisotyön tehtävistä sekä käsitys paikallisista toimintatarpeista vaikuttavat siihen, millaiseksi nuorisotyö muotoutuu. (Gretschel 2009, 35.) Hänen tutkimustulostensa pohjalta voidaan luonnostella, että nuorisotyön kulloinenkin suuntautuneisuus määrittyy prosessissa, jossa toimialan perinteet ja hallinnon taholta tuleva normiohjaus kohtaavat paikallisen tilanteen ja eri toimijoiden käsityksen tästä tilanteesta. Näin eri kuntien nuorisotyö voi suuntautua varsin eri tavoin riippuen siitä, minkälaisesta tilanteesta on kysymys.

Tuusulan tapauksessa ilmenee, että myös saman kunnan sisällä voi tapahtua jotakin niin merkittävää, että se muuttaa tavan, jolla nuorisotyötä hahmotetaan. Näin nuorisotyön tehtävä määrittyy sekä ajallisesti että paikallisesti vaihdellen. Tuusulan nuorisotyön päällikkö Sami Paananen kuvaa tässä kirjassa Tuusulan nuorisotyön toimintaympäristön muutosta. Paikalliset tarpeet muuttuvat dramaattisesti, ja nuorisotyölle tulee tehtäviä, joita sillä ei ole aikaisemmin ollut. Nuorisotyöntekijöiden ja kunnan toimijoiden käsitykset siitä, mitä nuorisotyöntekijöiden tulisi tehdä ja missä nuorisotyön toimintavahvuudet ovat, muuttuvat kriisin seurauksena.

Nuorisotyön reagointi tilanteeseen ei luonnollisestikaan tapahdu tyhjiössä. Se rakentuu olemassaolevan toimintakulttuurin pohjalle ja muovaa osin tätä kulttuuria uusiksi muutoksen seurauksena. Monarin keskeisyys nuorten tilana ei käsitykseni mukaan selity pelkästään nuorten vertaisryhmähakuisuudella, vaan sen pohjana on nuorisotyöntekijöiden ja nuorten välille rakentunut luottamuksen kulttuuri. Tätä sosiaalisen pääoman keskeistä ulottuvuutta voidaan kriisitilanteissa hoitaa monin tavoin, esimerkiksi pitämällä puhelimitse yhteyttä nuoriin, ottamalla fyysistä läheisyyttä sekä antamalla nuorten edetä omien rytmiensä mukaan suremisessaan ja asioiden käsittelyssään.

Tapahtuman jälkeistä toimintaa voi määrittää monella tapaa. Nuorisotyön hallinnollisen organisoinnin näkökulmasta asioita tarkasteleva Ruokolainen (2008, 8–9) jakaa nuorisotyön toiminnan vaiheisiin, jossa ensimmäinen vaihe ulottuu keskiviikosta 7.11. sunnuntaihin 11.11. Tämän jälkeen alkaa uusi vaihe, joka kestää seuraavan viikon. Kolmas vaihe ulottuu 19.11. ja jatkuu toukokuun loppuun 2008. Nuorisotyöntekijöiden näkökulmasta tapahtumat voidaan toiminnallisesti jakaa toisin siten, että ensimmäisen vaiheen akuuttiin kriisivaiheeseen kuuluu aika, jolloin koulu ei ole auki. Koulutoiminnan alkamisen myötä nuorten elämä alkaa saada raameja ja arki alkaa pyöriä. Toisaalta pian tuleva joululoma palauttaa tilanteen, jossa arjen turvaavia rutiineja ei ole.

THL:n raportin mukaan Jokelan koulusurmien jälkeisen ajan merkittävimmäksi tukimuodoksi muodostui lähipiiri, kuten perhe, sukulaiset ja ystävät. 99 prosenttia koki tukea tarjotun lähipiirin taholta. 95 prosenttia niistä, jotka tukea saivat, kokivat sen auttaneen. Näin ollen THL:n tulokset vahvistavat näkemyksiä siitä, että tapahtuma synnyttää voimakkaan yhteisöllisyyden kokemuksen, joka myös auttaa ihmisiä toipumaan. Koulun oppilashuollosta tukea sai 68 prosenttia oppilaista. Heistä 56 prosenttia koki sen auttaneen. Nuorisotyöstä 67 prosenttia oppilaista sai tukea. 71 pro-



senttia koki sen auttaneen. (Suomalainen ym. 2009, 17.)

Tulokset osoittavat, että nuorisotyö on viranomaistoiminnan saralla merkittävä toimija, jonka tuloksilla voi olla koulua enemmän vaikuttavuutta. Samalla on todettava, että nuorisotyö osallistuu omalta osaltaan myös vertaisryhmän toiminnan mahdollistamiseen. Tietysti tulokset osoittavat, että merkittävä tekijä toipumisessa on yhteisö itse. Pelkkä viranomaistoiminta ei riitä, vaan vaaditaan yhteisöllisiä tukirakenteita toipumista vahvistamaan (Räsänen & Oksanen 2008, 56; Oksanen & Räsänen 2008).



KOHTI TULEVAA

Kynttilämeri: suru ja sen välineet

Yhteisöllinen kriisi tuottaa paljon surua, menetyksiä ja altistumista. Tapahtuman jälkeen yhteisön historiassa on uusi elementti, jonka käsitteleminen on hankalaa. Yhteisön parantuessa suremisen, anteeksiantamisen ja eheytyksen prosessit käynnistyvät. Näiden prosessien eteneminen voi yksilöstä riippuen kestää kauankin, eivätkä kaikki välttämättä pääse niissä pitkälle.

Tapahtuneen kohtaaminen synnyttää joukon muistamisen etiikkaan liittyviä kysymyksiä. Yksilötasolla voidaan kysyä, onko ihmisillä velvollisuus antaa jossakin vaiheessa anteeksi, onko heillä velvollisuus unohtaa kohtamansa vääryydet tai onko heillä velvollisuus muistaa ihmisiä ja tapahtumia. Yhteisön makrotasolla voidaan kysyä, onko yhteisöllä velvollisuus muistaa tapahtumat, jotka ovat vaurioittaneet yhteisön perusrakennetta tai onko velvollisuus antaa anteeksi yhteisönä. (Margalit 2004.) Sureminen, anteeksianto, sovittaminen ja eheytyminen ovat sekä yksilöllisiä että yhteisöllisiä prosesseja.

Yhdysvaltalaisessa keskustelussa tärkeä viitekehys surun ja anteeksiannon käsittelyssä on kristinusko. Vaikka uskonnolliset ohjeet eivät aina antaisikaan selkeää menettelytapaa, tarjoaa uskonnollinen viitekehys pohjan, jonka myötä omaa surua ja anteeksiantoa voi käsitellä. Kristillinen velvollisuus antaa anteeksi on ohjaava tekijä, joka on helpottanut ihmisten tapahtuman käsittelyä. (Newman ym. 2004.) Yhtenä esimerkkinä on Amish-uskonlahko, joka koki menetyksen aikuisen miehen ammuttua koulussa viisi naisoppilasta (Logue 2008, 58). Heidän tulkintansa kristillisestä anteeksiantamisen vaatimuksesta edellyttää, että tekijää ei vihata. Sen sijaan häntä yritetään rakastaa. Tämä ei tarkoita sen kieltämistä, ettei pahoja asioita olisi tapahtunut eikä myöskään tapahtuman unohtamista. Sen sijaan tekijälle pyritään antamaan anteeksi ja mukauttamaan tapahtunut osaksi yhteisön narratiivia. (Williams 2007.)

Yhdysvalloissa suru ja anteeksianto saavat mielensä kristillisestä kehyksestä käsin ainakin niissä yhteisöissä, joissa kristinusko on yksi yhteisöä koossapitävä voima. Traagisten tapahtumien käsittelyssä kulttuuriset erot saattavat olla merkittäviäkin. (Oksanen & Räsänen 2008, 656–657.) Suomalaisessa maallistuneessa kulttuurissa kristinusko ei aseta kaikille selkeää mallia, josta käsin suru ja anteeksianto merkityksellistyvät. Meillä on kovin vähän tietoa, millaisista kehyksistä käsin maallistuneessa kulttuurissa annetaan anteeksi, surraan ja unohdetaan.

Jokelan tapauksessa yksi suremisen väline on ollut käsitellä surua erilaisten objektien välityksellä. Liikuttavat ja laajalle levinneet kuvat kynttilänmerestä koulun vieressä olevan lammen rannalla ovat osoitus siitä, miten esineitä kuten kynttilöitä käyttäen voidaan antaa surulle konkreettinen ilmaus ja tuoda se nähtävillä julkiseen tilaan. Koko yhteisön suru tiivistyy kynttilöihin, jotka kauniilla tavalla tuovat esiin surun, menetyksen ja kaipauksen.

Jokelassa käyty kiista vuosipäivän suruadresseista toimii esimerkkinä siitä, millä tavoin yhteisö kohtaa surun. Nuoret olivat halunneet tehdä Monarille näyttelyn saaduista adresseista. Tämä käynnisti kiistan nuorten ja aikuisten välillä, jossa addressit haluttiin pois näkösalta. Kiistassa kohtasi kaksi erilaista tapaa surra. Toinen, addressien näytteillä pitämistä vastustava tapa, lähti siitä, ettei viiltojen arpia tule repiä auki. Tapahtuman käsittely on sitä, että siirrytään eteenpäin eikä tapahtumaan enää palata. Tätä voi kutsua narratiiviseksi sulkeumaksi: tapahtumasta kerrotaan tarina, jossa tapahtuman käsittely lopetetaan eikä sitä enää jatkotyöstetä. Tälle vastakkaisesti narratiivista avoimuutta korostava suremisen tapa korostaa, että tapahtuma on pysyvä osa yhteisön historiaa, ja sen muistaminen on uhrien kunnioittamista. Tarinallisessa työskentelyssä tapahtuma tulkitaan kulloisenkin tilanteen valossa uudelleen. Tapahtuma ei ohjaa tarinankerrontaa, mutta on sen olennainen elementti. (Ks. Jay 2003.)



Adresseista koskevassa kiistassa on kysymys myös suremisen julkisuudesta. Traditionaalisesti menehtyneiden sureminen on ollut julkinen akti, jossa surua halutaan jakaa kollektiivisesti (Fast 2003). Tässä mielessä Jokelan muistotilaisuus, joka oli suljettu toimittajille, on surua privatisoiva tapahtuma. Asioiden käsitteleminen julkisesti ei välttämättä ole suremisen kannalta hedelmällistä. Suru voidaan kokea myös syvän henkilökohtaisesti.

Yllä oleva esimerkki kertoo, että suremisen tavat eivät välttämättä ole yhteisössä jaettuina. On eri tapoja surra, eri tapoja kohdata yhteisöä kohdannut tragedia. Näiden suremisen, unohtamisen, anteeksiantamisen ja sovituksen prosessien tutkiminen olisi jatkotutkimuksen näkökulmasta tärkeää. Samassa yhteydessä olisi syytä tutkia, millä tavoin nuorisotyö ja muu viranomaistoiminta voi omalta osaltaan helpottaa suremista. Sureminen tarvitsee aikaa ja tilaa. Haastena on johdatella tapahtuman käsittelemiseen omassa elämännarratiivissa siten, että tapahtunut asettuu osaksi omaa kertomusta, mutta ei kertomusta hallitsevana voimatekijänä, vaan elämäntapahtumana muiden joukossa. (Ks. Kellosalmen artikkeli tässä teoksessa.)

Väkivaltakasvatus

Väkivalta on kouluväkivallan muodossa läsnä koulussa tavalla, joka koskettaa useita nuoria. Erilaiset väkivallan kuvastot ovat nuorten kuten aikuistenkin maailman elimellinen osa. Väkivalta ja sen visuaaliset representaatiot ovat osa arkipäivän kudosta, jonka käsitteleminen on kasvatuksellinen haaste: olisi tehtävä selkoa, mitkä tekijät aikaansaavat väkivaltaa, miten väkivaltaa kohdataan, ja mikä on oma suhde väkivaltaan.

Professori Martin Jayn mukaan väkivallan ongelmat ovat osa länsimaista historian jatkumoa. Väkivallan seuraukset tiedetään ja tunnetaan. Silti väkivallassa on jotakin houkuttavaa, kutkuttavaa, jopa kiihottavaa. Jay (2003, 1) toteaa, että ”väkivallan houkutukset säilyttävät voimansa, vaikka nämä kauhut ovat rekisteröityneet tietoisuutemme. Kykymme vastustaa houkutusia ovat liian heikot.”

Kasvatuksen maailmassa on useita erilaisia pedagogisia ohjelmia jonkin ilmiökentän kohtaamiseen, kuten suvaitsevaisuuskasvatus, ihmisoikeuskasvatus, seksuaalikasvatus, päihdekasvatus tai ympäristökasvatus. Ne lähtevät kaikki siitä ajatuksesta, että ne muodostavat ilmiökentän, joka koskettaa lasten ja nuorten nykyistä ja tulevaa maailmaa tavalla, joka tekee välttämättömäksi luoda omakohtainen suhde tähän ilmiöön ja ymmärtää sen ulottuvuuksia. Näitä kaikkia voi perustella sillä, että ne koskettavat ilmiönä jokaista ihmistä. Siksi on pystyttävä saamaan tietoa sekä muodostamaan omia näkemyksiä näistä ilmiöistä.

Väkivalta on niin syvällä ihmisten maailmassa, että siihen on perusteltua luoda omakohtainen suhde tietoisien kasvatusten avulla. Väkivalta koskettaa myös niitä ihmisiä, jotka eivät kärsi väkivallan välittömistä seurauksista. Tämän takia olisi nähdäkseen perusteltua puhua väkivaltakasvatuksesta esimerkiksi väkivallattomuuskasvatuksen tai rauhankasvatuksen sijaan. Rauhankasvatuksella on omaa vakiintunutta merkityssisältöä myös kansojen välisiä suhteista säätelevänä ohjelmana. Väkivaltakasvatuksella ei tässä viitata väkivaltaiseen käytöksen omaksumiseen, vaan tavoitteena on kohdata väkivalta ilmiönä ja käydä keskusteluja, millä tapaa väkivalta voidaan kohdata osana elettyä todellisuutta ja miten sitä voidaan vastustaa – pelkän väkivallasta pidättäytymisen sijaan.²⁰

Koulutukselle voidaan esittää vaatimus, että sen tulisi pyrkiä työskentelemään sen eteen, että koulun sosiaalista päätasa-arvoa ja epäoikeudenmukaisuutta ylläpitävät ja tuottavat rakenteet voi-

20 Kun puhutaan väkivaltakasvatuksesta on vääriä käsitysten vaara lähellä. Terminologisella valinnalla ei haluta rohkaista väkivaltaan, vaan korostaa, että väkivallattomuuteen sitoutumisen ohella kasvatuksen on tuotettava ymmärrystä niistä syistä, jotka väkivaltaa tuottavat, ja niistä tavoista, joilla väkivalta rakenteistaa erilaisia elämisaailmoja. Syvätasolla kasvatuksen tehtävänä on herätellä kysymyksiä ja ajatuksia myös rakenteellisesta väkivallasta.



daan poistaa (Kiilakoski 2008, 60–62). Edellä on esitetty, että yksi väkivallan seuraus on, että se ehkäisee ihmisten toimijuutta ja tuottaa heistä objektin subjektin sijaan (ks. luku Väkivallan luonne ja määritelmät). Väkivaltaan puuttuminen on ensimmäinen askel kohti väkivallan kasvatuksellista haltuunottoa. Pelkkä väkivaltaan reagoiminen silloin, kun se osuu tarkkailevan katseen silmiin, ei kuitenkaan tuota omakohtaista ymmärrystä väkivallan syistä ja luonteesta. Vaaditaan syvälle menevämpiä kasvatuksellisia prosesseja, jotta tämä ilmiö voidaan kohdata.

Väkivaltakasvatukselle voidaan luonnostella seuraavat tasot:

- 0-taso: väkivaltaa ei nosteta esille. Sen olemassaoloa ei tunnusteta tai tästä ei välitetä.
- 1 Väkivaltaan kasvatetaan väkivallan torjunnan kautta: turvallisuussuunnitelmat, turvallisuusohjeet
- 2 Väkivaltaa käsitellään yksilön ja oman itsen ongelmana: millaisissa tilanteissa käyttäydyn väkivaltaisesti ja miten kontrolloin itseäni?
- 3 Väkivalta ryhmäilmionä: miten tuen omalla käytökselläni muiden väkivaltaisuutta, mitä ryhmien välinen väkivalta on, keiden ihmisten väkivaltainen kohtelu on sallittua?
- 4 Väkivalta kulttuurissa: mitkä tekijät Suomessa aikaansaavat väkivaltaa, miten nuorisokulttuurit osallistuvat väkivallan määrittelyyn ja normatisointiin?
- 5 Väkivalta ja elämän kunnioitus: millä tapaa väkivalta näyttää eri ulottuvuuksilla, henkilötasolta rakenteelliseen kysymykseen?

Yllä oleva kehikko tulee ottaa analyttisenä välineenä, jonka kautta voidaan tarkastella eri kasvatuksellisten instituutioiden suhtautumista väkivaltaan. Se ei pyri olemaan normatiivinen portaikko, jossa edettäisiin huonommasta parempaan. Pikemminkin sen tarkoituksena on eritellä alustavasti eri ulottuvuuksia ja tasoja, joilla väkivaltaa voidaan käsitellä ja tätä kautta vastustaa. Jokaisella tasolla on ohittamattoman tärkeitä kysymyksiä, joiden avulla väkivaltaan ja sen syntyyn päästään pureutumaan.

Nollatasoa, jossa väkivaltaa ei joko kohdata tai sen olemassaoloa kieltäydytään tunnistamista, ei voi pitää kasvatuksellisena. Olen yllä kutsunut tasoksi yksi tilannetta, jossa erilaisten turvallisuussuunnitelmien, -ohjeiden ja -toimien avulla voidaan tarkastella, miten väkivaltaan tulee reagoida silloin, kun sitä ilmenee. Tällä tasolla voidaan tehdä juuriin menevää työtä väkivallan torjumiseksi. Tätä voi kutsua jonkinlaiseksi väkivaltakasvatukseksi, jossa yritetään kohdata väkivallan ilmiö, mutta ei välttämättä pyritä aukaisemaan niitä syitä, jotka väkivaltaa tuottavat. Nähdäkseni väkivallan ilmiön kohtaaminen edellyttää, että pureudutan ehkäisyn ja torjunnan ohella niihin rakenteellisiin tekijöihin, jotka väkivaltaa tuottavat.

Toisella tasolla mennään syvempiin yksilötason kysymyksiin ja pohditaan, miksi yksilö itse käyttäytyy väkivaltaisesti. Kasvatuksen tavoitteena on tehdä näkyväksi oman itsen liittyviä käyttäytymismalleja ja väkivallan syitä. Oman aggressiivisuuden tunnistamiseen ja vaihtoehtoisten reagoimismallien tuottaminen on kasvatusta, jossa opitaan omasta itsestä sekä omaksutaan uudenlaisia vuorovaikutustaitoja ja keinoja reagoida eri tilanteisiin.

Väkivaltaan liittyy myös olennaisesti ryhmäprossien ymmärtäminen. Tällöin voidaan pohtia, milloin ryhmä tukee väkivaltaan ryhtymistä, minkälaisia paineita esiintyy. Samoin voi tarkastella (nuorisokulttuurisia) normeja, jotka väkivaltaa ohjaavat: onko sukupuolten välinen väkivalta hyväksyttyä, millaisissa olosuhteissa on sallittua käyttää väkivaltaa, milloin se on suorastaan vaadittavaa. Samoin voi tarkastella väkivallan oikeutusta. Ryhmätasolla voidaan pohtia myös rasisestisesti motivoituneen väkivallan kysymyksiä. Tähän tasoon voi liittää myös kysymyksiä, mitkä tekijät tukevat väkivaltaan ryhtymistä, esimerkiksi pohtimalla, minkälaisien ehtojen vallitessa voi olla cool, tai millainen käytös tuottaa ihailua vertaisryhmän taholta.

Neljännellä tasolla pyritään löytämään kulttuurisia ja rakenteellisia syitä väkivallalle. Väkivallan taustalla on erilaisia rakenteellisen epätasa-arvon tekijöitä, kuten köyhyyttä (ks. Kivivuori 2006),



kulttuurisia väkivaltaa rakentavia tekijöitä, kuten sotaisia historia ja siitä seuranneet traumat (Näre 2009) sekä yleisiä kulttuurisia tekijöitä, jotka liittyvät esimerkiksi tunnekylmyyteen ja kunnioituksen puutteeseen vähäosaisia kohtaan (Värri 2008). Perinteisesti suomalainen koululaitos on käsitellyt rakenteellisen epätasa-arvon kysymyksiä varsin varoen (ks. Kiilakoski ym. (toim.) 2005). Myös nuorisotyössä avoimen poliittiset kysymyksenasettelut ja projektit voivat olla arkoja aiheita (Kiilakoski 2007b, 72). Jos väkivalta kuitenkin nähdään kasvatuksellisena haasteena ja sitä halutaan käsitellä syväluotaavalla tavalla, myös rakenteellisia kysymyksiä olisi voitava tarkastella.

Viidennellä tasolla voidaan pohtia väkivallan kysymyksiä elämän arvon kunnioittamisen kautta esimerkiksi tarkastellen teollistuneiden maiden luontosuhdetta, eläinten oikeuksia sekä ylipäättään kysymystä siitä, mikä elämän arvo on eri yhteiskunnallisissa toiminnoissa, kuten vaikkapa ruoan tehotuotannossa, asuinalueiden rakentamisessa tai turkistarhauksessa. Tämä taso voi sisältää yhteisiä piirteitä tason neljän kanssa, mutta tuo uutena elementtinä mukaan antroposentrismistä eli ihmiskeskeisyydestä luopumisen.

Kun pohditaan, millä tavalla väkivaltaan tulisi reagoida, voidaan perustellusti lähteä siitä, että kasvatuksessa tulisi kosketella mahdollisimman monia yllä kuvattuja tasoja. Kasvatuksella viitataan tässä toimintaan, jonka tehtävänä on auttaa ihmisiä luomaan uudenlaisia rakenteita pelkästään vanhaan mukautumisen sijaan. Väkivaltakasvatuksessa kysymys on siitä, millä tavalla esimerkiksi maskuliinisen väkivallan houkutus voidaan vastustaa, miten väkivaltaan sosiaalistunutta voidaan auttaa huomaamaan oman toimintansa perusteita tai miten väkivallan speaktaakkelia opitaan kohtaamaan. Tämän edellytyksenä on, että lähdetään liikkeelle siitä maailmasta, jossa ihmiset elävät sekä niistä tulkinnoista, joita heillä omasta elämismaailmastaan on. (Kiilakoski 2008, 70–71.)

Brasialilainen kasvattaja Paulo Freire on pohtinut, millä tavoin kasvatuksen tulisi kohdata väkivalta ilmiönä. Hänen ajattelussaan väkivalta näyttäytyy ongelmana, josta ei voida vaieta ja joka olisi opittava kohtaamaan. Freiren ajattelussa yhdistetään monia yllä kuvatun kehikon piirteitä, vaikka Freire ei tällaista analyttistä välinettä hyödynnä. Käsittelem seuraavassa Freiren ajatuksia esimerkkinä sellaisesta kasvatuksesta, jonka lähtökohtana on, että väkivallan kasvatuksellisessa käsittelyssä on liikuttava useilla eri tasoilla. Väkivallan kohtaaminen edellyttää, että yllä kuvatun kehikon eri puolet voidaan yhdistää.

Freiren kasvatuskäsityksessä ohittamattomana lähtökohtana on kunnioittaa kasvatettavan subjektiivuutta. Hänen ajatellaan olevan kyvykäs kohtamaan oman todellisuutensa. Kasvattajan tehtävänä ei ole tuputtaa hänelle omia näkemyksiään, vaan on yhdessä keskustellen ja toimien päästävä tulkitaan, millainen ihmisten kohtaama maailma on. Aito ajattelu ei tapahdu ihmisten elämismaailmasta irrallaan, vaan se edellyttää kommunikatiivisuutta, heittäytymistä yhteiseen pohdintaan. (Freire 2005, 81–82.)

Myöhemmässä ajattelussaan vuonna 1997 menehtynyt kasvattaja korosti kasvatettavan kunnioittamisen liittyvän koko elämän arvon kunnioittamiseen. Freiren ajattelussa on olennaista, että sitoudutaan tiettyyn kasvatukselliseen ihanteeseen – esimerkiksi väkivallattomuuteen – ja tehdään työtä, että tähän utopiaan päästään. Freiren lähtökohtana oli, että kasvatusta yhteisen todellisuuden rakentamisena on joka tapauksessa sitoutunutta toimintaa. Väkivaltakasvatuksessa tulee hänen mukaansa toisaalta tunnistaa ihmisten elämismaailmaa ja sen rosoisuus, ja toisaalta sitoutua tiettyihin lähtökohtiin, joista käsin ympäristöä voidaan analysoida kriittisesti. Väkivaltakasvatukseen tulee perustua jonkinlaiseen ajatukseen siitä, millainen on väkivallaton kanssakäyminen ja ihmisten välisen ongelmien ratkaisu osana ihmisarvoista elämää. Hänen mukaansa kasvatuksen on perustuttava elämän arvon kunnioittamiseen. Ihmisten ainutkertaisuuden kunnioittaminen on yhteydessä muun elollisen kunnioittamiseen. (Freire 2004.)

Freiren mukaan väkivallan käsittelyssä tarvitaan yksilötason tarkasteluja, esimerkiksi aggression hallinnan näkökulmasta. Tähän ei voida kuitenkaan jäädä, vaan on edettävä henkilökohtaiselta tasolta yhteiskunnan ja ekosysteemin tasolle ja katsottava, miten väkivalta näyttäytyy eri ulottuvuuksilla.



Hänen mukaansa väkivallan kohtaamisessa, analyysissa ja väkivallasta pidättäytymisestä on kysymys viime kädessä isojen rakenteellisten kysymysten kohtaamisesta. Se on konfliktien hallinnan oppimista niin, että asiat voidaan ratkaista sekä yksilöiden että yhteisöjen tasolla rauhanomaisesti.

Taistelu rauhasta – joka ei tarkoita konfliktien kieltämistä tai hävittämistä, vaan niiden reilua ja kriittistä kohtaamista sekä käytännön ratkaisujen etsimistä – on aikamme ehdoton haaste. (Freire 2004, 119.)

Freirelaisessä ajattelussa väkivaltakasvatus tulisi nähdä osana laajempaa projektia, jossa pyritään aikaansaamaan muutoksia yhteisessä todellisuudessa. Hänen ajattelunsa korostaa, että kasvatus luovii kahden karikon välissä: toisaalta tulisi vastustaa pelkästään takertumista nykyiseen ja omattava toisenlaisen toimimisen ihanne, toisaalta tulisi välttää idealismia, joka unohtaa todellisuuden – sen maailman, jossa nuoret elävät ja jonka he kohtaavat esimerkiksi väkivallan ja pornon kuvastoissa tai lisääntyvän yhteiskunnallisen eriarvoisuuden tuottamissa rakenteissa. Väkivaltakasvatuksellisenä haasteena on nähdä nykyiset asiantilat, valottaa niitä kriittisesti sekä työskennellä niiden pohjalta kohti parempaa huomista.

Freirelaisen luonnostelman mukaisesti väkivallan kohtaaminen kasvatuksessa edellyttää useiden näkökulmien omaksumista. Tämän näkemyksen mukaan pelkät turvallisuussuunnitelmat ovat tarpeellisia, mutta riittämättömiä. Niiden oheen tarvitaan tietoisia toimia, jotta väkivallasta ja sen syistä saadaan otetta, opitaan käsittelemään niitä osana omaa elämää ja onnistutaan väkivallan vastustamisessa.

Suosituksia

Tutkimuksen pohjalta voidaan luonnostella joukko suosituksia. Olen ryhmitellyt ne aihealuiden mukaan. Kolme ensimmäistä liittyy koulun toimintaan, muut ovat yleisempiä.

1 KOULUVÄKIVALTA

- Kouluväkivalta tulee ottaa käsitteelliseen työkalupakkiin, jolla koulun sosiaalista ja nuorisokulttuurista kehystä tarkastellaan. Väkivaltaan on puututtava ja sen syihin on pureuduttava edellä väkivaltakasvatukseksi kuvatun kehikon hengessä.
- Väkivaltaan koulussa tulee reagoida, kuten muuhunkin väkivaltaan. Selvää on, ettei koulussa voi hyväksyä sellaista käytöstä, joka esimerkiksi armeijassa tulisi tulkituksi simputuksena.
- Kouluväkivallan ehkäisyssä on arvioitava koulun rakenteellisia tekijöitä. Näiden ohella on mietittävä, sisältääkö esimerkiksi seitsemäsluokkalaisten inititoimisrituaalit väkivaltaisia käytänteitä ja jos sisältävät, poistettava ne. Koulun tulee sitoutua väkivallattomuuteen ja sen on näytettävä tämä omassa toiminnassaan.

2 HILJAISUUDEN KOODIN MURTAMINEN

- Turvallisuussuunnitelmien oheen on tuotava koulukulttuurisia muutoksia, joiden avulla hiljaisuuden koodia voidaan murtaa. Tämä tarkoittaa pyrkimystä luoda aikuisten ja nuorten välille luottamuksellisia suhteita tavalla, jonka myös nuoret tunnistavat.
- Hiljaisuuden koodin murtaminen tulee ulottaa myös nettimaailmaan. Netissä tehtävä työ ei poikkea kasvokkaisesta siinä suhteessa, että myös netissä tulevat vihjeet voidaan ottaa tarkasteluun, jos niitä huomaavien nuorten ja heidän kohtaamiensa aikuisten välinen vuorovaikutus perustuu luottamukselle.
- On rakennettava osallisia puitteita, jolloin koulussa toimiminen muuttuu turvallisemmaksi.



3 NUORTEN JA NUORTEN PARISSA TOIMIVIEN TIEDON ARVOSTAMINEN

- Kouluväkivallan ehkäisyssä on arvostettava nuorten tietoa omassa elämänpiirissään, kuten myös nuorten kanssa toimivienkin. Tieto on otettava vakavasti ja sitä on käsiteltävä luottamuksellisessa hengessä.

4 VÄKIVALLAN OTTAMINEN KASVATUKSELLISEKSI PROJEKTIKSI

- Väkivalta on sosiaalisena ongelmana otettava vakavasti. On syytä luoda kasvatuksellisia projekteja, joissa väkivaltaa voidaan käsitellä yksilötason, ryhmätason, kulttuurin ja ekosysteemin tason ongelmana.
- Väkivallan käsittelyssä on syytä rakentaa malleja, joissa väkivallan visuaalisista kuvastoista opitaan keskustelemaan ja pohtimaan niitä vaikutuksia, mitä väkivallan näkemisellä on.
- Erilaiset väkivaltaan liittyvät normit tulee ottaa tarkastelun kohteeksi.

5 POIKATYÖ

- Väkivallan muodot ja niitä normittavat ohjeet ovat sukupuolisidonnaisia. On tunnistettava väkivallan sukupuolittuneisuus. On löydettävä luontaisia tapoja tehdä sukupuolisensitiivistä työtä aggressiivisesti käyttäytyvien nuorten miesten kanssa, mutta työtä on tehtävä myös niiden poikien parissa, joilla väkivaltaisuus ei näy toistuvana, aggressiivisena käyttäytymisenä.

6 ASEIDEN SAANNIN KONTROLLOINTI

- Simon's Rock Collegessa vuonna 1992 koulusurman tehnyt mies toteaa vuoden 2006 haastattelussa aseiden saatavuuden olevan keskeinen tekijä koulusurmien mahdollistamiseksi. Hän kertoi pelänneensä konfliktia eikä olisi uskaltanut käydä hyökkäykseen esimerkiksi puukolla. Hänen mukaansa tämä on tyypillistä koulusurmille.
- Massamuotoinen tuho koulussa on helppo toteuttaa ampuma-aseella. Aseiden helpon saatavuuden rajoittaminen on yksi keino ehkäistä kouluampumisia.
- Tämä keino puuttuu kuitenkin vain oireisiin: sen oheen on luotava toimintoja, joissa pureudutaan myös syihin ja siihen sosiaaliseen kehykseen, josta kouluampuminen kouluväkivallan äärimmäis-muotona kumpuaa.



JOKELAN KOULUSURMAT 7.11.2007

Nuorisotyön toimintaympäristön muuttuminen

Sami Paananen

Jokelan koulusurmat 7.11.2007 saivat aikaan tilanteen, johon myös nuorisotyön oli reagoitava hyvin nopeasti ilman mitään aiempaa mallia vastaavanlaisesta toiminnasta. Nuorisotyön toimintaympäristö muuttui toisenlaiseksi. Tapahtuma oli Suomen oloissa ainutlaatuinen, eikä mihinkään sen kaltaiseen ollut osattu varautua.

Tapahtumaan reagoitiin koko kunnassa erittäin nopeasti. Myös nuorisotyö osallistui omalta osaltaan kriisin akuutin vaiheen hoitoon. Se on toiminut hyvin aktiivisesti myös kriisin jälkihoidossa. Jokelan nuorisotalo ”Monari” oli tapahtumapäivänä 7.11. illan auki. Seuraavasta aamusta lähtien se oli auki yhtäjaksoisesti saman viikon sunnuntai-iltaan saakka. Tarkoituksena oli järjestää nuorille turvallinen ja entuudestaan tuttu paikka, johon nuorten oli helppo kokoontua yhteen tapauksen jälkeen. Yhteisöllisyyden merkitys nuorten keskuudessa voimistui tapauksen jälkeen.

Nuorisotyön reagointi kriisiin

Esittelen seuraavassa, millä aikataululla ja millä tavoin nuorisotyössä tehtiin nuorisotyöllisiä ja hallinnollisia ratkaisuja. Kriisiin reagoiminen tapahtui varsin nopeasti. Eri toimijoiden, kuten Allianssin ja opetusministeriön, apu oli tärkeää.

7.11. Tuusulan erityisnuorisotyöntekijät olivat mukana Jokelan kirkolla sijainneen kriisikeskuksen toiminnassa. Jokelan nuorisotilan, Monarin, työntekijät olivat töissä Monarilla. Talo oli auki illan. Nuorisotyön päällikkö oli omalla toimipaikallaan Hyrylässä päivän ja illan. Hän oli mukana illalla pidetyssä poliisin tiedotustilaisuudessa.

8.11. Aamulla Allianssista otettiin yhteyttä nuorisotyön päällikköön. Käytiin keskustelua Tuusulan nuorisotoimen tarpeista. Allianssille esitettiin pyyntö ryhtyä keräämään pääkaupunkiseudun kaupungeista nuorisotyöntekijöitä Monarille Tuusulan henkilöstön avuksi. Allianssin kehityspäällikkö Hannu Kareinen ryhtyi keräämään nuorisotyöntekijöitä kaupunkien (Helsinki, Espoo ja Vantaa) nuorisotoimenjohtajien kautta töihin Monarille.

Tässä vaiheessa Tuusulan kunnassa tehtiin päätös Monarin pitämisestä auki ympäri vuorokauden tarpeen mukaan. Tavoitteena oli tarjota nuorille paikka, jossa he voivat tavata toisiaan aikuisten ohjauksessa. Keski-Uudenmaan Kuuma-kunnista kartoitettiin Keravan nuorisotoimenjohtaja Jari Päckilän avulla työntekijäapua Monarille.

Kehityspiikki lupautui Allianssin kautta työnohjausavuksi Monarille. Tuusulan nuorisotyön päällikkö ryhtyi laatimaan työvuorolistoja Monarilla työskenteleville nuorisotyöntekijöille. Jokaisessa vuorossa oli vähintään viisi työntekijää. Muualta tulleiden ohella joka vuorossa oli mukana yksi Tuusulan oma nuorisotyöntekijä. Tuusulan muut nuorisotilat päätettiin pitää normaalisti auki. Tämä tarkoittaa, että työntekijäapua Jokelaan tarvittiin muista kunnista.

Kehityspiikin konsultit tulivat Jokela-talolle iltapäivällä. Sovittiin työnohjauksista ja luotiin työvuoro- ja työnohjausrakenne. Työvuoroiksi sovittiin kahdeksan tuntia. Joka vuoron jälkeen päätettiin pitää purkupalaveri tuolloin vuorossa olleelle henkilöstölle. Torstaina 8.11. ensimmäiset muualta apuun tulevat työntekijät saapuivat Jokela-talolle. Varsinaisesti viralliset työvuorot alkoivat pyöriä klo 24.00.



Nuoria kannustettiin menemään öiksi kotiin perheensä luo. Myös vanhemmille soitettiin, että heidän lapsensa ovat Monarilla. Useat vanhemmat tulivat käymään paikan päälle katsomaan oman lapsensa tilanteen. Ensimmäisenä yönä nuoria oli Monarilla noin 30, seuraavana yötä muutama. Kolmantena yönä kaikki nuoret menivät koteihinsa nukkumaan.

Tuusulan nuorisotoimelle tarjottiin paljon apua akuutin vaiheen aikana monelta eri taholta. Osalle vastattiin kyllä ja osalle suoraan kiitos ei. Monarilla oli apuna työntekijöitä myös muualta kuin pääkaupunkiseudun nuorisotoimista. Paikalla oli muun muassa koulupsykologeja ja kriisityöntekijöitä muista kunnista. Nämä vuorot ja työtehtävät sovittiin suoraan kyseisten työntekijöiden kanssa.

9.11. Perjantai-iltana Jokela-talolla oli töissä myös kriisityöntekijöitä, sosiaalityöntekijöitä sekä vapaaehtoisia Tuusulasta ja muualta (KATU, Saapas) lähinnä Monarin ympäristössä ja lammen rannalla.

Työvuorot pyörivät keskeytyksettä torstain ja sunnuntain välisen ajan. Tämä tarkoitti sitä, että Monari oli auki ympäri vuorokauden tuon ajan. Virallisesti se sulki ovensa tässä yhteydessä sunnuntaina 11.11.2007 klo 20.00. Kriisikeskus Jokelan kirkolla sulki ovensa sunnuntai-iltana klo 18.00. Tämän jälkeen Monari toimi sunnuntain ja maanantain välisen yön ajan kriisipisteenä sitä tarvitseville.

Tuusulan nuorisotoimen apuna 8.–11.11.2007 oli noin 50 nuorisotyöntekijää muista kunnista (Helsinki, Espoo, Vantaa, Kerava ja Nurmijärvi) sekä työntekijöitä myös Nuorten Keskuksesta. Ulkopuolinen apu oli välttämätöntä toiminnan toteuttamisessa. Allianssin rooli koordinaatioavustuksessa oli korvaamaton.

12.11. Nuorisotyön päällikkö ja Allianssin kehittämispäällikkö laativat avustushakemuksen ministeriölle tehostetun nuorisotyön avustuksen saamiseksi.

Tuusulan kunnanjohtaja allekirjoitti hakemuksen, ja se lähetettiin opetusministeriöön samana päivänä.

13.11. Saatiin virkamiesteitse lupaus avustuksen saamisesta Tuusulaan. Nuorisotyön päällikkö laati rekrytointi-ilmoituksen, jossa haettiin viittä nuorisotyöntekijää Tuusulaan ajalle 15.11.2007–31.5.2008. Rekrytointi-ilmoitus annettiin julkisuuteen tiistai-iltana. Kiireisellä aikataululla toteutun rekrytoinnin hakuajaksi määriteltiin 13.–14.11. välinen aika. Ministeri vahvisti päätöksen keskiviikkona 14.11.2007.

Opetusministeriö myönsi Tuusulan kunnalle 125 000 euroa tehostettuun nuorisotyöhön ajalle 15.11.2007–31.5.2008. Avustus myönnettiin erittäin nopeasti tapahtuman jälkeen, ja näin tehostettu nuorisotyö käynnistettiin viipymättä. Avustusta jatkettiin 31.12.2008 saakka. Koko avustussumma tehostettuun nuorisotyöhön on ollut 250 000 euroa.

15.11. Haastattelut toteutettiin torstaina paikassa, joka ilmoitettiin vain haastatteluun valituille. Hakemuksia tuli noin 30 kappaletta, joiden pohjalta haastattelujen kautta valittiin neljä työntekijää. Viides työntekijä haettiin erikseen. Valitut neljä työntekijää aloittivat työnsä 19.–20.11.2007 välisenä aikana, viides aloitti 1.1.2008.

Loppuvuoden 2007 aikana pidettiin konsultin johdolla kolme yhteistä koulutuspäivää, joissa käsiteltiin muuttunutta tilannetta, uuden henkilöstön tuleamista ja sisäänajoa työyhteisöön sekä suunniteltiin tulevaa kevättä. Nuorisopalveluiden organisaatorakennetta muutettiin siten, että nuorisotyön päällikköllä oli tukena johtoryhmä. Johtoryhmä muodostui kolmen tiimin vetäjästä, jotka nimettiin joulukuussa. Tiimit olivat Jokela-talon tiimi, muiden nuorisotalojen tiimi sekä erityisnuorisotyön tiimi. Johtoryhmän sihteerinä toimi vuoroviikoin kaksi uutta erityisnuorisotyöntekijää. Johtoryhmä kokoontui kerran viikossa. Johtoryhmän toiminta päättyi sovitusti 31.5.2008.



Koulusurmien jälkeisiä opetuksia ja ilmiöitä

Työnohjausmalli Monarilla on saanut paljon kiitosta ja myönteistä palautetta monilta tahoilta. Kehityspiikin rooli esimiestyön tukemisessa on ollut ensiarvoisen tärkeää. Allianssin rooli oli erittäin merkittävä sekä paikallisesti että valtakunnallisesti. Tulevaisuutta ajatellen tätä seikkaa tulisi korostaa ja miettiä, miten toimitaan, jos vastaavankaltainen tapahtuma toistuu. Kuka toimii koordinaattorina ja kenen pyynnöstä?

Opetusministeriö reagoi nopeasti, ja resurssiapua saatiin heti. Työntekijäresurssi tuli suureen tarpeeseen ja on täyttänyt paikkansa, mutta hallinnon resursointi unohtui kaikilta. Työyhteisö kasvoi yhtäkkiä noin 25 prosenttia. Saatu tuki suunnattiin kentälle. Lisääntyneen työntekijämäärän seurauksena hallinto kuormittui hiljalleen kevään aikana. Nopeasti kasattu ja nimetty johtoryhmä sai osakseen liialliset odotukset ja toiveet. Sitä ei saatu toimimaan kunnolla nopealla aikataululla. Jatkossa myös hallinnon ja johdon lisäresursointi on otettava huomioon huomattavasti paremmin. Tehtävät ja työntekijät lisääntyivät, resurssit ja inhimilliset voimavarat eivät.

Poikkihallinnollinen yhteistyö toimi erittäin hyvin. Kyse ei oikeastaan ollut varsinaisesti yhteistyöstä, vaan yhteisestä työstä, joka näyttäytyi kaikille samanlaisena. Tulokulmat olivat toimijoilla erilaiset, mutta työn päämäärä oli sama. Kunnallinen nuorisotyö toimialana osoitti yhteisöllisyytensä vapaaehtoisen työntekijäavun saamisessa Monarille akuutissa kriisivaiheessa – ammattilaiset auttoivat vapaaehtoisesti.

Jokelan kaltainen kriisi tuo työntekijät ensin lähelle toisiaan toimimaan ja työskentelemään yhdessä. Kun akuutti vaihe on ohi, kriisi on ravistellut organisaation kaikkia rakenteita ja työntekijöitä. Omat ”aiemmassa elämässä” olleet henkilökohtaiset ja työhön liittyvät kriisit ja ongelmatilanteet nousevat mieleen, mistä syntyy väistämättä ongelmia myös työyhteisössä. On pohdittava, miten tähän voi valmistautua paremmin.

Nuorisotyöhön liitettiin (ja liitetään) paljon odotuksia ja vaatimuksia: tulosten pitäisi näkyä heti. Tuusulassa odotukset liittyivät opetusministeriöltä saatuun tukeen ja sen kautta uusiin työntekijöihin. Monet ajattelivat, että näkyvillä olevat ongelmat ja paha olo saadaan uusien resurssien avulla äkkiä pois. Liialliset odotukset luovat turhaa painetta työntekijöihin, ja pettymykset ovat tätä kautta työntekijöillä usein voimakkaita. Kevään 2008 aikana tehtyjä toimenpiteitä selvitettiin useaan otteeseen luottamushenkilöille, jotka luonnollisesti halusivat olla mukana tilanteessa ja tietää kehityksen kulun.

Prosessin käsittely on edelleen kesken – sitä ei voi mitenkään keinotekoisesti nopeuttaa. Vaarana on houkutus yrittää unohtaa koko tapahtuma oppimatta siitä mitään. Työnohjaus ja henkilöstön kouluttaminen nousevat entistä tärkeämpään asemaan. Kyseessä on kaikkia työntekijöitä, koko työyhteisöä, organisaatiota, kuntaa ja koko valtakuntaa koskettava asia. Suurena haasteena on kääntää tapahtuman vaikutukset työyhteisön ja työntekijöiden voimavaroiksi.



UUTENA TYÖNTEKIJÄNÄ KOULUAMPUMISTEN JÄLKEEN

Pasi Hedman

Uuden työntekijän näkökulmasta tilanne tuntui alussa yllättävän stabiililta. Tullessani mukaan tammikuussa 2008 oli akuuteimmasta tilanteesta jo selvitty yhdessä oman väen ja naapurikuntien työntekijöiden avulla. Ulkopuolinen työvoima oli lähtenyt, ja nuorisopalvelujen henkilökunta oli taas keskenään. Keskenään, ei yhdessä. Jokainen tuntui tekevän omaa arkityötään omalla tontillaan. Vakituinen henkilöstö oli jakautunut Jokelaan ja muihin. Jokelassa asiat olivat varmasti esillä joka päivä, kun taas muualla ne alkoivat pikku hiljaa jäädä enemmän taka-alalle, kuten missä tahansa suomalaisessa kunnassa. Kaikki olivat henkisesti melko väsyneitä. Välillä työntekijät tuntuivat jakautuvan uusiin ja vanhoihin. Erilaiset jaottelut eivät ilmenneet riitoina ja erimielisyyksinä, mutta työyhteisön hyvin nopea laajeneminen aiheutti varmasti hämmennystä.

Me uudet työntekijät tulimme kaikki varsin nopealla rekrytoinnilla. Kunta oli saanut lisärahoitusta meidän palkkaamiseemme. Se, mitä tulisimme konkreettisesti tekemään, mistä aloittaisimme, mitkä ovat toimintamme tavoitteet, jäivät sitten lopulta meidän itsemme määriteltäviksi. Tuollaisenaan organisaatio ei ollut valmis ottamaan meitä vastaan. Ei ollut ihmistä, jolla olisi ollut aikaa perehdyttää meidät kunnolla, tehdä meille työnkuvat ja suunnitella, miten meidän työpanoksestamme saisi parhaan mahdollisen hyödyn.

Meidät uudet työntekijät oli palkattu määräaikaisiin työsuhteisiin opetusministeriön rahoituksella. Meillä oli varmasti kova halu näyttää osaamisemme, olimme täynnä energiaa ja ideoita. Vaikka emme saaneetkaan selkeitä työtehtäviä joista aloittaa, olimme valmiita ryhtymään töihin. Aloitimme pienryhmiä, otimme tuettavia yksilönuoria, järjestimme leirejä, osallistuimme erilaisiin moniammatillisiin työryhmiin, menimme kouluille, olimme mukana nuorisotiloilla ja tapahtumissa, vedimme nuorisovaltuustoa, vastasimme pulma-kulman kysymyksiin ja teimme vaikka mitä muuta nuorisotyöhön liittyvää. Lähelle kesää päästessä huomattiin, että olimme haalineet liikaa uusia tehtäviä. Henkilöstön väsyminen oli aiheuttanut sairaslomien johtoa myöten. Erilaisia sisäisiä sijaistamisjärjestelyjä oli meneillään koko ajan.

Olisi pitänyt alun perin keskittyä enemmän jo olemassa olevien toimintojen tukemiseen ja sitä kautta edistää työyhteisön työssäjaksamista. Olisi tarvittu ihminen, jolla olisi ollut aikaa koordinoi- da tilannetta ja ohjata resursseja sinne, missä niitä eniten tarvitaan. Olisi pitänyt myös tarkemmin miettiä, mitä tehtäviä me uudet otamme ja millaisia työmuotoja aloitamme, jotta toiminta voisi jäädä osaksi nuorisopalveluiden toimintaa, vaikka opetusministeriön rahoitus loppuisikin, eikä työsuhteitamme voitaisi enää jatkaa.

Kaiken kaikkiaan koko kevät oli melko sekavaa aikaa. Yritettiin hiljalleen päästä takaisin arkiseen perustyöhön, siihen miten oli toimittu jo usean vuoden ajan. Samanaikaisesti me uudet työntekijät yritimme koko ajan luoda jotain uutta ja sillä tavalla perustella omaa olemassaoloamme niin itsellemme kuin muillekin. Kesälomat osuivat varmasti oikeaan aikaan. Se antoi monelle työntekijälle varmasti riittävää etäisyyttä työjuttuihin, ja jotenkin tuntui, että syksystä alkaen asiat alkoivat hiljalleen sujua paremmin. Työyhteisö oppi tuntemaan toisiaan entistä paremmin, ja oli jo hieman selkeämpää, kuka mitäkin tekee. Syksyllä oltiin jo valmiimpia siirtymään suunnittelemaan tulevaa.



VIILLOISTA ARPIA

Nuorisotyön haasteita koulusurmien jälkeen

Jaana Kellosalmi

Erityisnuorisotyöntekijänä Jokelassa olen kohdannut monia haasteita liittyen nuorten toipumisen prosesseihin koulusurmien jälkeen. Työ on edelleen kesken, mutta paljon huomioita on tehty, ja tässä haluan jakaa jotain niitä mielestäni keskeisimpiä.

Syliä, nenäliinoja ja vastauksia

7.11.2007 ja parina sen jälkeisenä päivänä tehtävänä oli rauhoittaa, pitää kiinni ja luoda ilmapiiriä, jossa kaikki tunteet ja kysymykset olivat sallittuja. Vastauksia nuorten useimmin toistuviin kysymyksiin oli tuskin kellään: Miksi? Miksi täällä? Miksi meille? Vaikeinta näinä päivinä olikin se, että sanoja ei ollut eikä niitä edes voinut käyttää. Riitti se, että tuttu turvallinen työntekijä oli siinä vieressä. Riitti, että sen aikuisen kanssa saattoi jakaa tunteita, jotka alussa olivat lähinnä tyhjyyttä tai itkua. Saattoi myös vain istua hiljaa.

Paljon näinä päivinä piti keskittyä sellaiseen kovin normaalilta tuntuvaan. Onko nuori syönyt? Onko hän nukkunut? Onko milloin viimeksi käyty pesulla? Nämä jokapäiväiset asiat tuntuivat helposti unohtuvan. Ruoka ei oikein maistunut, nukkua ei painajaisten takia olisi uskaltanut ja pesullekin pelotti mennä yksin. Nämä asiat kuitenkin piti tehdä, ja niihin osa nuorista tarvitsi kovinkin paljon apua ja sitä, että työntekijä oli mukana. Paljon on pohdittu sitä, miksi osa nuorista vältteli vanhempiaan näinä päivinä, ja miksi vanhemmat eivät joillekin aluksi kelvanneet. Minä uskon, että suurin syy oli se, että osa vanhemmista kovin ymmärrettävästi oli itsekkin shokissa. Osa oli viettänyt tunteja odottamassa tietoa siitä, onko oma lapsi tulossa vielä koulusta vai ei. Kun nuori sieltä sitten tuli, oli vanhempi niin täynnä tunteita itsekkin, ettei hän kyennyt ottamaan nuoren tunteita vastaan. Sinä aikana tuttujen nuorisotyöntekijöiden rooli korostui. Näillä nuorilla oli kuitenkin aikuinen, joka huolehti heistä silloin, kun omat vanhemmat eivät siihen kyenneet. Aika nopeasti vanhemmat toipuivat sen verran, että olivat valmiita jatkamaan yhdessä lastensa kanssa yhteistä matkaa ja tunteiden kohtaamista. Joskus näitä vanhempia kuuli silloin arvosteltavan, mutta minä olen toista mieltä. Mielestäni on vanhemmilta hienoa, että he osasivat ottaa sen hetken itselleen, kun tiesivät, etteivät pysty olemaan nuortaan kohtaan empaattisia ja turvallisia aikuisia.

Sovin niiden nuorten kanssa, joista heräsi suurin huoli, että soittelen heille tiettyyn aikaan. Ensin soitto saattoi tulla muutaman tunnin välein, ja päivien kuluessa aikaväli harveni. En tiedä, montako kertaa käytin ensimmäisten päivien aikana lausetta ”mä soitan sulle parin tunnin päästä...” Jokaiseen soittoon vastattiin, joskus kyllä toisesta päästä ei kuulunut kuin itkua tai niiskutuksen sekainen: ”mä en oikeesti Jasu jaksa tätä”. Myöhemmin olen kuullut nuorilta, että näillä soittoilla oli heille suuri merkitys. Silloinkin, kun ei jaksanut sanoa edes haloo, oli merkitystä, että joku soitti, kertoi olevansa olemassa ja sanoi, koska soittaa seuraavan kerran. Todella tärkeää oli myös kaiken kiireen ja välillä isonkin nuorisolauman keskellä muistaa, kenelle oli luvannut soittaa ja mihin aikaan. Kerran soitin yhdelle pojalle viisi minuuttia myöhässä ja sain ensimmäisellä kerralla luurin korvaan. Soitin heti uudestaan ja sain vastauksen: ”Sä unohdit mut, ei sua oikeesti kiinnosta!”



Lentäviä tuoleja, vihaa ja kartoja

Kun suurimmat itkukohtaukset oli takana, alkoi ilmestyä seuraava tunne: viha. Välillä lensivät tuolit, välillä joku potki pylvästä ja välillä jostain kuului varsinainen kirosanojen riemusaatto. Nuori, joka ennen halusi kainaloon, saattoi yhtäkkiä heittää varsinaisen sanallisen lastin niskaan, jos istui edes samalle sohvalle. Siinä sitä kuitenkin istuttiin. Jotkut nuorista piirsivät, jotkut sävelsivät muistolauluja ja jotkut kirjoittivat runoja. Kaikelle tälle oli hyvä antaa tilaa ja mahdollisuuksia.

Siitä tunteiden kirjosta, joka niiden päivien aikana käytiin läpi Monarin käytävillä tai nuorten kodeissa, joihin sain kutsuja, voisi kirjoittaa monta kirjaa.

Osa nuorista piirsi myös erilaisia kartoja koulusta ja kävi erilaisten kuvien kautta läpi sitä, mitä olivat nähneet ja kokeneet. Monta kertaa he halusivat puhua siitä, missä olivat olleet ja miten kaikki heidän näkökulmastaan meni. Monelle nuorelle tuntui olevan tärkeää myös jakaa muiden nuorten kanssa kokemuksia ja vertailla muistikuviaan. Harvoin nuoret halusivat, että keskusteluun osallistui, mutta he kävivät niitä niin, että he tiesivät, että ne kuultiin. Jos lähdit muualle, saattoi sama joukko nuoria tulla perässä jatkamaan jutteluaan taas viereen.

Kipeitä vatsoja, univaikeuksia ja pelkoja

Kun koulun alku lähestyi, alkoivat oireet, jotka osalla nuorista jatkuvat edelleen. Heillä saattaa olla päänsärkyä, erilaisia pelkoja ja tietyt tilanteet muistuttavat siitä, mitä on tapahtunut. Nuorisotyön tärkeä tehtävä näissä kohdissa on omalta osaltaan auttaa ja tukea, mutta myös tietää verkostot, joiden avulla nuori voidaan saada muiden tukevien toimien piiriin. Onneksi Jokelaan saatiin nopeasti ihmisiä, jotka koordinoivat avunsaamista, sillä muuten hoitoonohjaus olisi ollut tässä tilanteessa lähes mahdotonta. Nuorten oireisiin puututtiin hienosti matalalla kynnyksellä. Hankalaksi asian tekee se, että nuoret reagoivat asiaan kovinkin erilaisella vauhdilla. Jotkut nuoret ovat kertoneet oireiluistaan vasta juuri äskettäin (kun kirjoitan tätä toukokuussa 2009) ja hyvin voi olla mahdollista, ettei kaikki ole vielä edes tullut ilmi.

Haluanko mä edes antaa anteeksi ja voinko mä unohtaa?

Asiat, joiden kanssa tehdään nuorten kanssa töitä tälläkin hetkellä ja varmaan vielä pitkään, ovat sureminen, anteeksianto ja unohtaminen. Nämä ovat isoja sanoja ja isoja asioita. Yhteistä näille kaikille lienee se, että myös tukena olevan työntekijän pitää antaa näille aikaa.

Surutyö on raskasta ja vaiherikasta, eikä kuuntelijalla ja vieressä eläjälläkään saa olla kiire. Kun kuitenkin samaan aikaan ympärillä on paljon nuoria ja asioita, joihin ajan pitäisi riittää, kokee varmasti jokainen työntekijä kovaa riittämättömyyden tunnetta. Asioita ja nuoria pitää priorisoida. Kovalta kuulostava sana näin isojen asioiden yhteydessä. Kuitenkin uskon, että on parempi antaa aika nuorelle, jonka hän tarvitsee kuin yrittää suorittaa kaikkea siinä samalla keskittymättä sen pidempään mihinkään. Tämä on johtanut siihen, että asioita jää tekemättä tai jonkun nuoren kohtaaminen on pakko ollut siirtää, koska surutyön jakaminen jonkun toisen kanssa veikin enemmän aikaa kuin kuvitteli.

Surutyössä nuorisotyön kannalta haasteeksi nousee se, miten eri tavalla erilaiset ihmiset surun kohtaavat. Erityisesti pojilla näyttää olevan paljon toiminnallisempi tapa kohdata suruaan kuin tytöillä. Tietysti tässäkin on vaihtelua, mutta suurimmaksi osaksi se näyttäytyy näin. Pojille oma avuttomuus



ja asiat, joita ei voi käsittää, purkautuvat helpommin erilaisena toimintana. Nuorisotyön vahvuus on usein toiminnallisuudessa, mutta kun kyse on surusta, on oikea-aikaisen toiminnan tarjoaminen iso haaste. Surua ei kuitenkaan saisi, eikä oikeastaan edes voi, paeta toimintaan. Toiminnallisilla tavoilla voidaan kuitenkin myös auttaa tiettyjä nuoria kohtaamaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan ja järjestelemään niitä. Tässä tulee esiin yksi nuorisotyön suurimmista voimista, uskallus epäonnistua. Välillä, kun jotain toimintaa tarjottiin, olikin ajoitus täysin väärä. Nuoret eivät kokeneet sitä hyväksi, vaan halusivat jotain muuta. Nuorten tuntemisen kautta osaa paremmin tarjota juuri sille nuorelle sopivaa ja häntä eteenpäin vievää toimintaa. Siksi erityisnuorisotyön työtavoista juuri yksilötyö sopi parhaiten tukemaan nuoria.

Anteeksianto ja unohtaminen prosesseina nivoutuvat vahvasti toisiinsa. Unohtaminen on myös terminä kovin väärin ymmärretty. Ei kai kukaan kuvittele, että tällaista kokemusta koskaan voisi kokonaan unohtaa? En myöskään usko, että asian kokonaan unohtaminen olisi edes hyväksi. Itse ajattelen, että unohtaminen tässä tapauksessa on sitä, että tapahtuma on sellainen osa menneisyyttä, joka varmasti muokkaa nuorta, mutta ei enää jatkuvasti ole ajatuksissa tai estä tekemästä asioita, joita haluaisi tehdä. Tapahtuman ei saisi antaa hallita elämää, mutta muisto se jokaiselle tapahtuman koskettaneelle varmasti on.

Anteeksianto on toinen kovin kielteiseksi mielletty sana, joka kuitenkin ei sitä ole. Anteeksianto ei tarkoita sitä, että teko sillä tavalla muuttuisi oikeaksi. Enemmän näen sen päätöksenä olla antamatta tapahtuman muuttaa itseään katkeraksi. Vaikeaksi tämän tuntuu tekevän Jokelassa koulusurmien kohdalla se, että sen teki ”yksi meistä”. Puheissa ainakin tuntuu olevan ajatus siitä, että jos sen olisi tehnyt ”joku”, olisi se jollain tasolla helpompaa käsitellä. Silloin siihen ei varmastikaan liittyisi sellaisia tunteita kuin syyllisyys tai pohdinta siitä, mitä kaverin mielessä voi oikeastaan liikkua ilman, että se ilmenee kaikille. Kuitenkin, olisi teon tehnyt kuka tahansa, olisi jäljelle jäänyt epävarmuus ja turvallisuudentunteen romuttuminen.

Miten siis saavutetaan se, että turvallisuudentunne saataisiin takaisin, tapahtuma olisi osa omaa historiaa, ja voisi jatkaa elämää ilman katkeruutta? Tässä suuri haaste nuorille ja nuorisotyölle. Vastaus on uskoakseni se, että tarvitaan aikaa, kuuntelua, tunteita, toimintaa ja aktiivista halua antaa anteeksi se, että juuri minulle tapahtui jotain tällaista. Uhreja tälläkin tapahtumalla on paljon, mutta silti ei saisi antaa itsensä uhriutua ja jäädä uhriksi. Tässä prosessissa tukeminen on työtä, jossa parhaiten tuntuu toimivan pienryhmä- ja yksilötyö.

Kuka lohduttaisi erityisnuorisotyöntekijää?

Haluan vielä nostaa esiin tärkeän asian, joka liittyy hyvinkin kiinteästi siihen, miten hyvää ja ammattitaitoista tukea ja apua nuorisotyö voi nuorille antaa. Se on työntekijöiden nuorten tunteminen, oma jaksaminen ja tukeminen.

Työaikana, kun on tekemisissä nuorten kanssa, ei ole oman surutyön ja anteeksiannon aika. Omaan asiaan läpikäymistä hidastaa varmasti myös se, että nuorten kanssa asiaa käydään läpi useaan kertaan erilaisista näkökulmista. Siksi on ensiarvoisen tärkeää, että työntekijöille annetaan tukea yläpuolelta sekä tarjotaan mahdollisuus työhajaukseen ja terapiaan.

Monesti olen kuullut puhuttavan siitä, miten ”oikean” ammattilaisen haarniskan läpi eivät asiat mene. Minusta se ei ole totta. Jotta voi olla ammattilainen ja empaattinen, pitää olla sinut myös tunteidensa kanssa. Kun jatkuvasti on tekemisissä surun, kuoleman, menettämisen ja muiden mustien tunteiden kanssa, niin työntekijä tarvitsee omaa aikaa ja omia kuuntelijoita, jotta ne saisi itsestään ulos. Vasta siten voi nähdä nuorten kanssa myös valoa silloin, kun he sen pilkahduksen näkevät.

Nuorten tuntemisen ja työntekijöiden jaksamisen lisäksi vaikuttava seikka on työntekijöiden pysyvyys. Jos työsuhteet ovat lyhyitä, eivät nuoret edes enää halua tutustua uusiin työntekijöihin,



koska he tietävät, että “no kohta se menee kuitenkin”. Uusien työntekijöiden kanssa toimiminen on haasteellista myös vanhoille työntekijöille, sillä uusien ihmisten tuleminen toimintapiiriin merkitsee aina muutosta. Toki uudet työtavat ja ihmiset ovat rikkauskin, mutta jatkuvat muutokset helposti väsyttävät työntekijöitä. Erityisen ikävää tämä on mielestäni juuri nuorten kannalta. Nuorten, joiden turvallisuudentunne on pahasti järkkynyt. Heidän pitäisi aina oppia luottamaan uuteen aikuiseen, joka voikin sitten hetken kuluttua olla kadonnut. Juuri he kaipaisivat vakautta – asioita, jotka edes lähtökohtaisesti olisivat pysyviä.

Uskon, että nämä asiat ovat sellaisia, joita moni yksilöllistä tukea nuorille antava työntekijä on kohdannut. Siksi toivoisin, että joka puolella taloudellisesta tilanteesta huolimatta yritettäisiin varmistua siitä, että kohdennetun työn resurssit olisivat kunnossa. Nuorisotyön vahvuus ja kenttä on ennalta ehkäisevässä työssä, mutta myös ohimenevää kriisiä kokevien nuorten tukemisessa niin, että suurempia ja kalliimpia toimenpiteitä ei tarvittaisi.

Toivon, ettei kukaan erityisnuorisotyöntekijä enää joutuisi tällaiseen tilanteeseen, kuten toivon, ettei yksikään nuori tai koulu joutuisi tällaisen teon kohteeksi. Kuitenkin uskon, että tietoja ja kokemuksia, joita Jokelan surmien jälkeen on saatu, voisi ja pitäisi hyödyntää nuorisotyön kentällä laajasti. Toivoisin kenttätyöntekijöiden tasolla käytävää keskustelua aiheesta niin, että tämäkin kauhea tapahtuma voisi olla yksi tietolähde, josta rakennettaisiin vahvempaa nuorisotyön kenttää. En usko, että varsinaisen tapahtuman läpikäynti kenellekään avaa mitään, mutta matkan varrella tehdyt huomiot varmasti avaavat. En usko, että saamme antaa pahan, surun ja vihan tapahtumaa kohtaan halvaannuttaa meitä nuorisotyön ammattilaisia. Katsotaan syitä ja seurauksia suoraan, opitaan ja kehitetään ja joskus voidaan varmasti muistella tätä ikävää tapahtumaa myös hetkenä, joka näytti julkisestikin nuorisotyön voimaa. Voimaa, joka on meille kaikille nuorisotyöntekijöille tuttu, ja josta meidän pitäisi olla ylpeitä.



LÄHTEET

- Aaltonen, Sanna (2006) *Tytöt, pojat ja sukupuolinen häirintä*. Helsinki: Yliopistopaino & Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 69.
- Altheide, David L. (2009) The Columbine Shootings and the Discourse of Fear. *American Behavioral Scientist* 52(10), 1354–1370.
- Anderson, Myrdene & Richards, Cara (2004) Introduction: The Careless Feeding of Violence in Culture. Teoksessa Myrdene Anderson (toim.) *Cultural Shaping of Violence*. West Lafayette, Ind : Purdue University Press, 1–8.
- Bergoffen, Debra B. (2003) Simone de Beauvoir: (Re)counting the Sexual Difference. Teoksessa Claudia Card (toim.) *Cambridge Companion to Simone de Beauvoir*. Cambridge: Cambridge University Press, 248–265.
- Cantell-Forsbom, Anna (2008) *Viisi päivää Jokelan kriisikeskuksessa*. Vantaan kaupunki, sosiaali- ja terveystoimi.
- Capote, Truman (2006) *Kylmäverisesti*. Suom. Tauno Tainio. Helsinki: Tammi.
- Clayton, John Cloud (2004) Bondage Unbound. *Time South Pacific Issue* 2, 78–81.
- Cornell, Dewey G. (2006) *School Violence: Fears vs. Facts*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum.
- Daniels, Jeffery A., Buck, Ilene, Croxall, Susan, Gruber, Julia, Kime, Peter & Govert, Heidi (2007) A Content Analysis of Averted School Rampages. *Journal of School Violence* 6(1), 83–99.
- Debord, Guy (2005) *Spektaakkelin yhteiskunta*. Suom. Tommi Uschanov. Helsinki: Summa.
- Ellonen, Noora, Kääriäinen, Juha, Salmi, Venla & Sariola, Heikki (2008) *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu & Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos.
- Esitutkintapöytäkirja 2400/R/488/07.
- Fast, Jonathan (2003) After Columbine: How People Mourn Sudden Death. *Social Work* 48(4), 484–491.
- Fast, Jonathan (2008) *Ceremonial Violence*. Woodstock: Overlook Press.
- Feder, June, Levant, Ronald F. & Dean, James (2007) Boys and Violence: A Gender-Informed Analysis. *Professional Psychology: Research and Practice* 38(4), 385–391.
- Foucault, Michel (1997) Truth and Power. Teoksessa James D. Faubion (toim.) *Power. Essential Works of Michel Foucault*. New York: The New Press, 111–133.
- Foucault, Michel (2001) *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivaska. Tarkistanut Jukka Kemppinen. Helsinki: Otava.
- Freire, Paulo (2004) *Pedagogy of Indignation*. Boulder: Paradigm.
- Freire, Paulo (2005) *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Toim. Tuukka Tomperi. Tampere: Vastapaino.
- Fromm, Erich (1976) *Tuhoava Ihminen*. Suom. Matti Kannosto. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Frymer, Benjamin (2009) The Media Spectacle of Columbine. *American Behavioral Scientist* 52(10), 1397–1404.
- Furlong, Michael J., Morrison, Hale M., Cornell, Dewey G. & Skiba, Russell (2004) Methodological and Measurement Issues in School Violence Research. *Journal of School Violence* 3(2/3), 5–12.
- Gibbs, Nancy & Roche, Timothy (1999) The Columbine Tapes. *Time*, December 20. <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,992873-1,00.html> (Viitattu 25.5.2009.)
- Gretschel, Anu (2002) *Kunta nuorten osallisuusympäristönä. Nuorten ryhmän ja kunnan vuorovaikutussuhteen tarkastelu kolmen liikuntarakentamisprojektin laadunarvioinnin keinoin*. Jyväskylän yliopisto, Studies in Sport, Physical Education and Health, 85. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.



- Gretschel, Anu (2009) Kunnallisen nuorisotyön perustehtävää selvittämässä. *Nuorisotutkimus* 27(1), 21–37.
- Hakala, Salli (2008) Jokelan kouluammuskelun tiedottajan silmin. Teoksessa Maarit Jaakola (toim.) (2008) *Journalismikritiikin vuosikirja 2008*. Tampere: Journalismin tutkimusyksikkö, 17–25.
- Hakala, Salli (2009) *Koulusurmat verkostoyhteiskunnassa*. Viestinnän laitoksen tutkimusraportteja 2/2009. Viestinnän tutkimuskeskus CRC, Helsingin yliopisto.
- Hakala, Salli & Sumiala, Johanna (2009) Media tekee koulusurmaajasta kuolemattoman. Teoksessa Tommi Hoikkala & Leena Suurpää (toim.) *Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 17, 10–12. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Hamarus, Päivi (2006) *Koulukiusaaminen ilmiönä*. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 288. Jyväskylän yliopisto.
- Hankamäki, Jukka (2006) *Rakkauden välittäjä*. Helsinki: Like.
- Harding, David J., Fox, Cybelle & Metha, Jal. D. (2002) Studying Rare Events Trough Qualitative Case Studies. *Sociological Methods & Reseach* 31(2), 174–217.
- Harrikari, Timo (2008) *Riskillä merkityt. Lapset ja nuoret huolen ja puuttumisen politiikassa*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 87.
- Heidegger, Martin (2000) *Kirje "humanismista" sekä Maailmankuvan aika*. Suom. Markku Lehtinen. Helsinki: Tutkijaliitto.
- Henry, Stuart (2009) School Violence Beyond Columbine. *American Behavioral Scientist* 52(9), 1246–1265.
- Hoffman, Bruce (2006) *Inside Terrorism*. New York: Columbia University Press.
- Hoikkala, Tommi (2008) Aluksi: Jokela selitysten kohteena. Teoksessa Tommi Hoikkala & Leena Suurpää (toim.) *Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 17, 5–6. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Hoikkala, Tommi & Suurpää, Leena (toim.) (2008) *Jokela-ilmio. Sikermä nuorisotutkijoiden puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 17. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Hoikkala, Tommi & Suurpää, Leena (toim.) (2009) *Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 25. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Honkasalo, Veronika, Nikunen, Minna & Honkatukia, Päivi (2009) Miksi sukupuolesta on niin hankala puhua? Teoksessa Tommi Hoikkala & Leena Suurpää (toim.) *Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 25, 13–15. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Hudson, Patricia E., Windham, R. Craig & Hooper, Lisa M. (2005) Characteristics of School Violence and the Value of Family–School Therapeutic Alliances. *Journal of School Violence* 4(2), 133–146.
- Humppi, Sanna-Mari (2008) *Poliisin tietoon tullut lapsiin ja nuoriin kohdistuva väkivalta*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 75/2008.
- Jay, Martin (1994) *Downcast Eyes*. Berkeley: University of California Press.
- Jay, Martin (2003) *Refractions of Violence*. London: Routledge.
- Jokelan koulusurmat 7.11.2007*. Tutkintalautakunnan raportti. Oikeusministeriön julkaisuja 2009:2.
- Kaltiala-Heino, Riittakerttu, Ritakallio, Minna & Lindberg, Nina (2008) Nuorten mielenterveyden häiriöt ja väkivaltainen käyttäytyminen. *Suomen lääkärilehti* 49/2008, 4321–4328.



- Keane, John (2004) *Violence and Democracy*. New York: Cambridge.
- Kiilakoski, Tomi (2007a) Johdanto: lapset ja nuoret kuntalaisina. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 77, 8–20.
- Kiilakoski, Tomi (2007b) Kasvu moneen suuntaan – kriittinen pedagogiikka ja nuorisotyö. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.): *Nuorisotyötä on tehtävä*. Helsinki: Nuorisotutkimusseura/Nuorisotutkimusverkosto, julkaisuja 76, 393–409.
- Kiilakoski, Tomi (2008) Koulun käytäviltä yhteisötyöhön – kriittinen pedagogiikka koulun ulkopuolella. Teoksessa Marjatta Lairio, Hannu L.T. Heikkinen & Minna Penttilä (toim.) *Koulutuksen kulttuurit ja hyvinvoinnin politiikat*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 59–76.
- Kiilakoski, Tomi & Nieminen, Juha (2007) Pedagogiikka – Nuorisotyön pedagogiikat ja uudet haasteet. Tuhti 9 -seminaarin työryhmätiivistelmä. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.): *Nuorisotyötä on tehtävä*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, 185–188.
- Kiilakoski, Tomi, Tomperi, Tuukka & Vuorikoski, Marjo (toim.) (2005) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino.
- Kimmel, Michael S. & Mahler, Matthew (2003) Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence. *American Behavioral Scientist* 46(10), 1439–1458.
- Kivel, Dana B. & Johnson, Corey W. (2009) Consuming Media, Making Men. *Journal of Leisure Research* 41(1), 109–133.
- Kivivuori, Janne (2006) Nuorisorikollisuuden sosiologiset selitykset. Teoksessa Päivi Honkatukia & Janne Kivivuori (toim.) *Nuorisorikollisuus*. Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, julkaisuja 221 & Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 66 & Nuorisosiain neuvottelukunta, julkaisuja 33, 161–186.
- Kivivuori, Janne (2008) Kouluampumisten syistä. Teoksessa Tommi Hoikkala & Leena Suurpää (toim.) *Jokela-ilmio*. Sikermä nuorisotutkijoiden näkökulmia. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 17, 18-19. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Kleck, Gary (2009) Mass Shootings in Sools. The Worst Possible Case for Gun Control. *American Behavioral Scientist* 52(10), 1447–1464.
- Krogerus, Ansaliina (1984) Kouluväkivalta on tosiasia. *Lapset ja yhteiskunta* 4/84, 222–224.
- Kunnas, Tarmo (2008) Pyhä ja paha menevät sekaisin maallistuneessa yhteiskunnassa. Vieraskynä. Helsingin Sanomat 2.10.2008, A2.
- Kylmäkoski, Merja (2007) Eteinen, vessa, keittokomero ja huone – niistä on nuorisotila tehty. Teoksessa Tommi Hoikkala & Anna Sell (toim.) *Nuorisotyötä on tehtävä*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 76, 393–409.
- Kääriäinen, Juha (2008) Väkivalta rikoksena. Teoksessa Ellonen ym.(toim.) *Lasten ja nuorten väkivaltakokemukset*. Poliisiammattikorkeakoulun raportteja 71/2008. Oikeuspoliittisen tutkimuslaitoksen tutkimustiedonantoja 87. Tampere: Poliisiammattikorkeakoulu & Helsinki: Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos, 41–51.
- Lahti, Anniina, Räsänen, Pirkko, Karvonen, Kaisa, Särkioja, Terttu, Meyer-Rochov, V. Benno & Hakko, Helinä (2006) Autumn Peak in Shooting Suicides of Children and Adolescents from Northern Finland. *Neuropsychobiology* 2006:54, 140–146.
- Laine, Sofia (2006) Nuorten salattu masennus. Yhteisöttömyyttä vai leimautumisen pelkoa? Teoksessa Anne Puuronen (toim.) *Terveystaju – nuoret, politiikka ja käytäntö*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 63, 33–47.
- Laitinen, Kari (2008) New Terrorism and a Question of Radicalization: Contemporary Challenges for Security Organizations and Policing. Teoksessa Sirpa Virta (toim.) *Policing Meets New Challenges*. Tampere: Tampere University Press, 42–63.



- Larkin, Ralph W. (2009) The Columbine Legacy. Rampage Shootings as Political Acts. *American Behavioral Scientist* 52(9), 1309–1326.
- Leary, Mark R, Kowalski, Robin M., Smith, Laura & Phillips, Stephen (2003) Teasing, Rejection, and Violence: Case Studies of School Shootings. *Aggressive Behavior* 29, 202–214.
- Liikanen, Veli & Helve, Helena (2009) Gender Roles, Immigrant Victimisation and the Ambiguous Boundaries of Violence among Small Town Teenagers: Järvi­kaupunki, Finland. Teoksessa Barbara Riepl & Howard Williamson (toim.) *Portraits of Peer Violence in Public Space. Contributions to Youth Research*, 11. Wien: Austrian Institute of Youth Research, 23–57.
- Logue, James N. (2008) Violent Death in American Schools in the 21st Century – Reflections Following the 2006 Amish School Shootings. *Journal of School Health* 78(1), 58.
- Lutz, James M. & Lutz, Brenda J. (2005) *Terrorism: Origins and Evolutions*. New York: Palgrave MacMillan.
- Lyons, William & Drew, Julie (2006) *Punishing Schools*. Ann Arbor: Michigan University Press.
- Lähteenmaa, Jaana (2006) Kotipaikka maaseudulla. Teoksessa Terhi­Anna Wilska & Jaana Lähteenmaa (toim.) *Kultainen nuoruus. Kurkistuksia nuorten hyvinvointiin ja sen tutkimiseen*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura. Verkkojulkaisusarja, 56–72. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kultainennuoruus.pdf> (Viitattu 13.5.2009.)
- Margalit, Avishai (2004) *Ethics of Memory*. Cambridge: Harvard University Press.
- Midlarsky, Elisabeth & Klain, Helen Marie (2005) Violence in Schools: Historical Perspectives. Teoksessa Florence Denmark, Herbert H. Krauss, Robert W. Wesner, Elisabeth Midlarsky & Uwe P. Gielen (toim.) *Violence in Schools. Cross-National and Cross-Cultural Perspectives*. New York: Springer, 37–58.
- Muller, Jean-Marie (2002) *Non-Violence in Education*. Unesco. http://portal.unesco.org/education/en/file_download.php/fa99ea234f4accb0ad43040e1d60809cmuller_en.pdf (Viitattu 14.5.2009.)
- Nef, Jorge (2003) Terrorism and Pedagogy of Violence: A Critical Analysis. Teoksessa Wayne Nelles (toim.) *Comparative Education, Terrorism and Human Security*. New York: Palgrave MacMillan, 47–62.
- Nelles, Wayne (2003) Theoretical Issues and Pragmatic Challenges for Education, Terrorism and Security Research. Teoksessa Wayne Nelles (toim.) *Comparative Education, Terrorism and Human Security*. New York: Palgrave MacMillan, 11–32.
- Newman, Katharine S., Fox, Cybelle, Harding, David J., Metha, Jal & Roth, Wendy (2004) *Rampage*. New York: Basic Books.
- Niemi, Reetta (2007) Luokka, jossa saa ajatella. Teoksessa Anu Gretschel & Tomi Kiilakoski (toim.) *Lasten ja nuorten kunta*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, julkaisu­ja 77, 42–53.
- Nietzsche, Friedrich (1969) *Moraalin alkuperästä*. Suom. J. A. Hollo. Helsinki: Otava.
- Nietzsche, Friedrich (2008) *Epäjumalten hämähä*. Suom. Markku Saarinen. Helsinki: Delfini Kirjat.
- Näre, Sari (2008) Intimisoitunut julkisuus kasvu­ympäristönä. Teoksessa Anja Riitta Lahikainen, Raila-Leena Punamäki & Tuula Tamminen (toim.) *Kulttuuri lapsen kasvattajana*. Helsinki: WSOY, 35–44.
- Näre, Sari (2009) Suomalainen väkivalta, joukkomurhat ja historian haamut. Teoksessa Tommi Hoikkala & Leena Suurpää (toim.) *Kauhajoen jälkipaini. Tutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu­ja 25, 30–31. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Oksanen, Atte (2006) *Haavautuva minuu*s. Tampere: Tampere University Press.
- Oksanen, Atte (2008) Radikaalia huomiotaloutta. Teoksessa Hoikkala & Suurpää (toim.) (2008), *Jokela-ilmiö. Sikermä nuorisotutkijoiden puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/ Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisu­ja 17, 37–38.



- <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/jokela.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Oksanen, Atte & Räsänen, Pekka (2008) Yhteisöllisyys ja väkivalta: koulusurmien kokeminen paikallistasolla. *Yhteiskuntapolitiikka* 73 (6/2008), 652–658.
- Olweus, Dan (1992) *Kiusaaminen koulussa*. Suom. Maija Mäkelä. Helsinki: Otava.
- Osborne, Jason W. (2004) Identification with Academics and Violence in Schools. Teoksessa Edwin R. Gerler (toim.) *Handbook of School Violence*. Binghamton: Haworth, 41–74.
- O’Toole, Mary Ellen (2000) *The School Shooter: A Threat Assessment Perspective*. Critical Incident Response Group & National Center for the Analysis of Violent Crime. Quantico: FBI Academy.
- Paakkunainen, Kari (2008) Puutu, hajota ja hallitse – anna ulospääsy väkivallan virrasta! Teoksessa Tommi Hoikkala & Leena Suurpää (toim.) *Kauhajoen jälkipaini. Tutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja*. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 25, 34–35. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Paananen, Sami (2008) *Kaveria ei jätetä – Jokelan koulusurmien opetuksia kuntien nuorisotyölle*. Opin- näytetyö, Humanistinen ammattikorkeakoulu, järjestö- ja nuorisotyön koulutusohjelma.
- Penttilä, Eeva (1994) *Turvallinen koulu*. Helsinki: WSOY.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus.
- Peura, Juuso, Peltonen, Mikko & Kirves, Laura (2009) *Miksi kertoisin, kun se ei auta?* Raportti nuorten kiusaamiskyselystä. Helsinki: Mannerheimin Lastensuojeluliitto.
- Pikas, Anatol (1989) *Irti kouluväkivallasta*. Suom. Eeva Pilvinen. Helsinki: WSOY.
- Platon (1981) *Teokset IV. Valtio*. Suomentanut Marja Itkonen-Kaila. Helsinki: WSOY.
- Popper, Karl (2000) *Avoin yhteiskunta ja sen viholliset*. Suomentanut Paavo Löppönen. Helsinki: Otava.
- Raittila, Pentti, Johansson, Katja, Juntunen, Laura, Kangasluoma, Laura, Koljonen, Kari, Kumpu, Ville, Pernu, Ilkka & Väliverronen, Jari (2008) *Jokelan koulusurmat mediassa*. Julkaisuja A 105/2008. Tampere: Journalismin tutkimusyksikkö, Tampereen yliopisto.
- Raittila, Pentti, Haara, Paula, Kangasluoma, Laura, Koljonen, Kari, Kumpu, Ville, Väliverronen, Jari (2009) *Kauhajoen koulusurmat mediassa*. Julkaisuja A 111/2009. Tampere: Journalismin tutkimusyksikkö, Tampereen yliopisto.
- Rinne, Risto & Salmi, Eeva (2000) *Oppimisen uusi järjestys*. Tampere: Vastapaino.
- Ruokolainen, Risto (2008) *Viikot usvassa – Kunnan nuorisotyö kriisitilanteessa*. Kehityspiikki oy. <http://www.kehityspiikki.fi/julkaisut/ViikotUsvassaRuokolainenKehityspiikkiOy.pdf>. (Viitattu 13.2.2009.)
- Räsänen, Pekka & Oksanen, Atte (2008) Paikallistason ymmärrys kouluammuntatapausten käsittelyssä. *Tieteessä tapahtuu* 7/2008, 53–57.
- Said, Edward (2007) Mikään ei tapahdu eristyksissä. Suom. Joel Kuortti. Teoksessa Joel Kuortti, Mikko Lehtonen & Olli Löytty (toim.) *Kolonialismin jäljet*. Helsinki: Gaudeamus, 27–38.
- Salmivalli, Christina (2003) *Koulukiusaamiseen puuttuminen. Kohti tehokkaita toimintamalleja*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Salomäki, Ulla (2001) *Connect fi 006. Esitys toimenpideohjelmaksi kouluväkivallan vastustamiseen Euroopassa*. Terveyden edistämisen keskus. <http://www.health.fi/connect/activities/esitys.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Schiele, Jerome H. & Stewart, Ron (2001) When White Boys Kill: An Afrocentric Analysis. *Journal of Human Behavior in the Social Environment* 4(4), 252–273.
- Sherman, David (2003) Jean-Paul Sartre. Teoksessa Robert C. Solomon & David Sherman (toim.) *Blackwell Guide to Continental Philosophy*. Oxford: Blackwell, 163–187.
- Sillantaus, Teppo (2008) Toisessa maailmassa. *Helsingin Sanomat*, Kuukausiliite. Joulukuu 2008, 34–40.
- Simon, Stephanie (2009) The Safety Lessons of Columbine, Re-Examined. *Wall Street Journal* April 14.



- <http://online.wsj.com/article/SB123965917072814735.html> (Viitattu 19.4.2009.)
- Singer, Simon (2004) Cultures and Subcultures of Youth Violence Revisited. Book Review. *Justice Quarterly* 21(4), 971–977.
- Sipilä, Jarkko (2008) *Jokela ja motiivi. Elinkautinen*. Jarkko Sipilän blogi. MTV 3. Huhtikuu 2008. <http://blogit.mtv3.fi/elinkautinen/2008/04> (Viitattu 13.4.2009.)
- Slovak, Karen (2002) Gun Violence and Children. *Health & Social Work* 27(2), 104–112.
- Solomon, Robert C. (2003) Friedrich Nietzsche. Teoksessa Robert C. Solomon & David Sherman (toim.) *Blackwell Guide to Continental Philosophy*. Oxford: Blackwell, 90–111.
- Stearns, Peter N. (2008) Texas and Virginia: A Bloodied Window Into Changes in American Public Life. *Journal of Social History*, Winter 2008, 299–318.
- Stoudt, Brett G. (2006) “You’re Either In or You’re Out”. School Violence, Peer Discipline and the (Re)Production of Hegemonic Masculinity. *Men and Masculinities* 8(3), 273–287.
- Suomalainen, Laura, Haravuori, Henna, Berg, Noora, Kiviruusu, Olli & Marttunen, Mauri (2009) *Jokelan koulukeskuksen ampujassurmille altistuneiden oppilaiden selviytyminen, tuki ja hoito*. Raportteja 8/2009. Helsinki: Terveystieteiden ja hyvinvoinnin laitos. <http://www.thl.fi/thl-client/pdfs/cd9a8a77-c606-4d33-afc1-19de3206e334> (Viitattu 25.5.2009.)
- Särkelä, Jussi (2008) *Koulumurhat*. Barrikadisarja 6. Helsinki: WSOY.
- Tomperi, Tuukka (2009) Hei koulu! Anna aikaa ajatella! Teoksessa Tommi Hoikkala & Leena Suurpää (toim.) *Kauhajoen jälkipaini. Nuorisotutkijoiden ja ammattilaisten puheenvuoroja*. Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, verkkojulkaisuja 25, 54–56. <http://www.nuorisotutkimusseura.fi/julkaisuja/kauhajoki.pdf> (Viitattu 25.5.2009.)
- Townsend Carlson, Karen (2006) Poverty and Youth Violence Exposure. *Children & Schools* 28(2), 87–96.
- Uusitalo, Tuula (2007) *Nuorten itsemurhat Suomessa*. Lapsiasiavaltuutetun toimiston selvityksiä 2:2007. Sosiaali- ja terveysministeriö. Lapsiasiavaltuutetun toimisto.
- Valta, Juha (2002) *Ongelmaoppilaat Oulun kansakoulussa vuosina 1874–1974*. Oulu: Oulu University Press. <http://herkules.oulu.fi/isbn9514267869/isbn9514267869.pdf> (Viitattu 11.4.2009.)
- Villa, Dana Richard (1999) *Politics, Philosophy, Terror*. Princeton: Princeton University Press.
- Virsu, Veijo (2008) Ulkopuolisuus voi johtaa joukkosurmiin. Mielipide. *Helsingin Sanomat* 29.3.2008, C8.
- Vossekuil, Bryan, Fein, Robert A., Reddy, Marisa, Borum, Randy & Modlzeleski, William (2002) *The Final Report and Findings of the Safe School Initiative*. Washington, D.C.: United States Secret Service ja United States Department of Education.
- Vuorikoski, Marjo & Kiilakoski, Tomi (2005) Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa Tomi Kiilakoski, Tuukka Tomperi, & Marjo Vuorikoski (toim.) *Kenen kasvatus?* Tampere: Vastapaino, 309–334.
- Väkivalta ja terveys maailmassa*. WHO:n raportti. Toim. Etienne G. Krug, Linda D. Dahlberg, James A. Mercy, Anthony B. Zwi & Rafael Lozano. Suom. Eila Salomaa. http://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/full_fi.pdf (Viitattu 11.5.2009.)
- Värri, Veli-Matti (2008) Uhka, pelko, tunnustuksen puute – väkivallan sosiaaliantologinen luonnos. Teoksessa Timo Purjo (toim.) *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen*. Helsinki: Non-Fighting Generation, 114–125.
- Wetterneck, Chad, Sass, Daniel D., Davies, Hobart W. (2005) Perceptions of Risk Factors for School Violence: Concordance with the FBI Risk Profile. *Journal of School Violence* 4(2), 153–166.
- Williams, Bill (2007) The Forgiving Amish. *National Catholic Reporter*. Noverber 2, 2007, 17.
- Wittgenstein, Ludwig (1999) *Filosofisia tutkimuksia*. Suom. Heikki Nyman. Helsinki WSOY.
- Wolin, Richard (2001) *Heidegger’s Children*. Princeton: Princeton University Press.
- Wolin, Richard (2004) *The Seduction of Unreason*. Princeton: Princeton University Press.
- Zizek, Slavoj (2009) *Violence*. London: Profile Books.



Muut lähteet

45 minuuttia 5.11.2008. MTV 3.

Raumanmeren koulusurmat 1989 – Reaktiot koulussa ja koko Suomessa. Yle. Elävä arkisto. <http://yle.fi/elavaarkisto/?s=s&g=1&ag=2&t=&a=4611>. 13.4.2009.

Tekijän tietokoneelta 46 kpl videotiedostoja. Dvd. Krp, esitutkinta-aineisto.

Haastattelut

Haastattelu 1. Helsinki 28.1.2009. 13.00–15.15.

Haastattelu 2. Tuusula 2.2.2009. 10.00–12.00.

Haastattelu 3. Tuusula 2.2.2009. 15.00–17.20.

Haastattelu 4. Helsinki 25.2.2009. 15.30–17.30.

Haastattelu 5. Tuusula 12.3.2009 12.00–14.15.

Haastattelu 6. Tuusula 24.3.2009 kello 10.00–12.10.



KIRJOITTAJAT

TOMI KIILAKOSKI, FM, tutkija, Nuorisotutkimusverkosto. Tomi Kiilakoski on tutkinut nuorten osallisuutta, kasvatuksen teknologisoitumista sekä kriittistä pedagogiikkaa. Hän tutkii tällä hetkellä Jokelan kouluväkivaltaa sekä vertaissovittelua koulussa.

SAMI PAANANEN, nuorisotyön päällikkö, Tuusula.

PASI HEDMAN, nuoriso-ohjaaja, Tuusula.

JAANA KELLOSALMI, erityisnuorisotyöntekijä, Tuusula.