

AGGRESSIIVISUUS JA TUNTEIDEN SÄÄTELY

Elina Kallio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2005

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kallio, E. 2005. Aggressiivisuus ja tunteiden säätely. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 120 s.

Tutkimuksessa oli tarkoituksena selvittää millainen käsitys viidesluokkaisilla, heidän huoltajillaan sekä opettajilla on aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta. Lisäksi kartoitettiin kaikkien vastaajien kuvaamia tunteiden säätelyn vahvuuksia ja huoltajien roolia sekä yksittäisten perheiden eroja ja yhtäläisyyksiä heidän käsityksissään aggressiivisuudesta.

Tutkimusmenetelmänä oli laadullinen, fenomenografinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin harkinnanvaraisena näytteenä eräältä Keski-Suomen alueella sijaitsevalta koululta ja siellä olevalta viidenneltä luokalta huhtikuussa 2005. Myös oppilaiden huoltajia sekä kahta luokkaa opettavaa opettajaa pyydettiin osallistumaan tutkimukseen. Vastaajat kirjoittivat lopun tarinaan, jossa oli kuvattu koulussa tai koulun jälkeen tapahtuva aggressiivinen tilanne sekä antoivat ohjeita aggressiiviselle nuorelle oman käytöksen hallintaan. Empiirinen aineisto (N = 39) analysoitiin laadullisin menetelmin, aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Tulokset osoittivat, että oppilaat, opettajat ja huoltajat käsittivät aggressiivisuuden olevan purettavissa oleva tila, johon liittyy voimakkaita tunteita. Aggressiivisuuden ajateltiin johtuvan suurimmaksi osaksi huonosta tunteiden säätelystä sekä konfliktitilanteiden lukutaidon ja tunneällyn puutteesta. Käsitys aggressiivisesta nuoresta vastasi käsityksiä aggressiivisuuden johtumisen syistä. Aggressiivinen nuori ei osaa hallita omia tunteitaan, omaa käyttäytymistään eikä konfliktitilanteiden lukutaitoa ja tunneälyä ole. Oppilaiden tarinoissa oli kolme kategoriaa: tavalliset, rajut ja onnelliset loput. Huoltajien rooli oli kuvattu kaikkien vastaajien tarinoissa pääosin aktiivisena ja huoltajien vastauksissa korostui myös opettajan aktiivisuus. Tunteiden säätelyn kaikki vahvuudet; hyvä, huono, heikko ja neutraali, tulivat vastaajien tarinoissa esiin. Yksittäisten perheiden välillä oli eroja niissä perheissä, joiden lapset kirjoittivat rajun ja onnellisen tarinan. Rajujen tarinoiden kirjoittajien perheissä huoltajat kuvasivat oman roolinsa aktiivisena ja lapset puolestaan kuvasivat huoltajien roolia passiivisena. Onnellisen tarinan kirjoittaneiden lasten perheissä huoltajien tarinat olivat hyvin tavallisia ja neutraaleja. Sen sijaan lasten tarinat olivat humoristisia ja onnellisia. Opettajien kirjoittamissa tarinoissa korostui opettajan aktiivinen rooli ongelmatilanteiden selvittämisessä eikä huoltajia mainittu lainkaan.

Tutkimuksen tarjoamaa tietoa voidaan käyttää kouluissa terveystiedossa tunnetaitojen ja aggressiivista käytöstä ehkäisevän toiminnan hyväksi. Myös vastaajien käsitykset aikuisen roolista ongelmatilanteissa auttavat luokanopettajia kodin ja koulun yhteistyön parantamisessa sekä huoltajien reaktioiden ymmärtämisessä.

Avainsanoja: aggressiivisuus, tunteiden säätely, oppilaat ja fenomenografia

ABSTRACT

Kallio, E. 2005. Aggression and emotion regulation. University of Jyväskylä. Teacher Education Department. Education thesis. 120 p.

The aim of the present study was to find out what kind of view fifth graders in elementary school, their parents and teachers have of aggression and aggressive child. Further was wanted to find out every participants strength to regulate emotions and parents roles in the stories they had written and individual families differences and similarities in their views of aggression.

Method, which was used was qualitative phenomenography research. The data was collected with care sample at one school and fifth class located in central Finland in April 2005. Also parents and two teachers, who teach the class, were asked to participate in the study. Participants were asked to write an end to the story that tells about aggressive situation in or after school and they were asked also to give some advise to aggressive child for controlling his behaviour. Empirical data (N = 39) was analysed with qualitative methods, using data content analysis.

The results showed that pupils, teachers and parents idea of aggression was that it is dischargeable state, which includes powerful feelings. Aggression was mostly thought to be caused by poor emotion regulation and the lack of conflict situation ability and emotional intelligence. The idea of aggressive child was similar to the reasons that cause aggression. Aggressive child cannot regulate his or her emotions or behaviour and he does not have the ability to read conflict situations or emotional intelligence. There were three categories in pupils' stories: original, violent and happy endings. Parents role was described active in the stories and parents' answers emphasize also teachers' activity. Each strength of emotion regulations; good, poor, weak and neutral, came across in participants stories. There were differences in those individual families, which children wrote violent and happy endings. Parents' in violent endings written families described they had an active role as a parent and children instead described parents' role to be passive. Those families which children had written happy ending story, parents' stories were normal and neutral. Instead of children stories were humoristic and happy. Teachers' active role was emphasized on problematic situations in teachers' stories and parents were not mentioned at all.

The information provided by this study can be used to in comprehensive schools at health education to teach emotion regulation and to prevent aggressive behaviour. Also participants ideas of adults role in problematic situations helps teachers to improve the cooperation between home and school and helps them to understand parents reactions.

Key words: aggression, emotion regulation, pupils and phenomenography

SISÄLLYS

1 JOHDANTO	6
2 AGGRESSIIVISUUS SELITETTÄESSÄ KÄYTTÄYTYMISTÄ.....	9
2.1 Aggressiivisuutta ja aggressiota selittäviä teorioita	9
2.2 Aggression ilmenemismuodot.....	12
2.3 Aggressiivisen lapsen tunnusmerkit	15
3 AGGRESSIIVISUUS LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN HÄIRIÖNÄ	17
3.1 Sosioemotionaalisia kehitysteorioita.....	17
3.2 Aggressiivisuus häiriönä	20
4 TUNTEET JA TUNTEIDEN SÄÄTELY	23
4.1 Tunne	23
4.2 Tunteiden ilmaiseminen ja tunnetaidot.....	25
4.3 Tunteiden säätelyn psykologiset näkökulmat.....	27
5 AGGRESSIIVISUUS, TUNTEET JA TUNTEIDEN SÄÄTELY	29
5.1 Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli	30
5.2 Tunteiden hallintakeinot.....	33
5.3 Tunteiden puolustuskeinot	35
6 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT.....	38
7 TUTKIMUSMENETELMÄ.....	39
7.1 Laadullinen tutkimus ja sen käyttö kasvatustieteessä	39
7.2 Fenomenografia ja narratiivinen lähestymistapa	41
7.3 Laadullisen tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti.....	44
7.4 Tutkimuksen etiikka	47
7.5 Tutkimuksen kulku	49
7.6 Tutkimusaineiston kuvaus ja analysointi.....	51
8 TULOKSET	59

8.1 Oppilaiden rajut tarinat	59
8.1.1 Tunteiden säätely ja huoltajien rooli tarinan mukaan.....	60
8.1.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori tarinan mukaan	61
8.2 Oppilaiden tavalliset tarinat.....	62
8.2.1 Tunteiden säätely ja huoltajien rooli tarinan mukaan.....	64
8.2.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori tarinan mukaan	65
8.3 Oppilaiden onnelliset tarinat.....	66
8.3.1 Tunteiden säätely ja huoltajien rooli tarinan mukaan.....	68
8.3.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori tarinan mukaan	70
8.4 Lasten kuvaaman tunteiden säätelyn ja aggressiivisuuden yhteys.....	70
8.5 Oppilaiden huoltajat ja tarina.....	73
8.5.1 Huoltajien tunteiden hallinta ja rooli.....	75
8.5.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori	76
8.5.3 Perheiden käsitykset	81
8.6 Opettajat ja tarina.....	84
8.6.1 Tunteiden säätely ja huoltajien rooli tarinan mukaan.....	85
8.6.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori tarinan mukaan	86
8.7 Opettajien, huoltajien sekä perheiden tunteiden säätelyn ja aggressiivisuuden kuvaus tarinan kautta.....	88
9 POHDINTA	91
9.1 Päätulokset, niiden merkitys ja soveltaminen	91
9.2 Haasteita jatkotutkimukselle.....	97
LÄHTEET.....	99
LIITE 1: KIRJE HUOLTAJILLE	114
LIITE 2: OPPILAIKEN JA OPETTAJIEN TARINA 1A	115
LIITE 3: OPPILAIKEN TARINA 1B.....	116
LIITE 4: OPPILAIKEN JA OPETTAJIEN LOMAKE 2.....	117
LIITE 5: VANHEMPIEN TARINA	118
LIITE 6: VANHEMPIEN LOMAKE 2.....	119
LIITE 7: ESIMERKKINÄ YHDEN PERHEEN TARINAT	120

1 JOHDANTO

”-Minähän sanoin jo monta kertaa, että minuahan ei voi pakottaa mihinkään! Konsta huusi niin kovaa kuin vain pystyi ja heitti kynällä Sohvia silmään.” (oppilas 9)

Aggressiivisuus ja tunteet ovat ajankohtaisia aiheita tänä päivänä. Aggressiivinen käytös eri muodoissaan on lisääntynyt ja tämä on huomattavissa kouluissa jo ensimmäiseltä luokalta lähtien (Suomen mielenterveysseura 2001, 16). Opettaja-lehdessä on julkaistu artikkeleita aggressiivisuudesta koulumaailmassa (esim. Laaksola 2002; Posti 2005, 12–14), jossa se ilmenee muun muassa kouluväkivaltana, karkeana kielenkäyttönä, nimittelynä ja uhkailemisena. Kauppinen (2002, 93) arvelee aggressiivisuuden olevan suuri sosiaalinen ongelma kouluikäisten keskuudessa. Helsingin Sanomat (2003) otsikoi lasten väkivaltaviihdettä rajoitettavan televisiossa. Keski-suomalaisessa haastattelun Sinkkosen (Tervonen 2005, 3) mukaan aggressiiviselle lapselle täytyy antaa lupa olla vihainen ja opettaa hänelle erilaisia tunnetiloja kuvaavia sanoja. Opettaja-lehdessä ilmestyneessä artikkelissa kuvataan askeleittain-menetelmää, jolla opetetaan tunne-elämän taitoja koulussa (Friman 2005, 2–4). Näin lapselle kehittyvät tunnetaidot, jolloin hän tunnistaa omat ja toisten ihmisten tunteet ja osaa säädellä omaa käyttäytymistään suhteessa muiden ihmisten käytökseen ja tunteisiin.

Aggressiivisuuteen olen törmännyt koulussa sijaisuuksia tehdessäni. Nämä tilanteet ovat aina herättäneet minussa voimakkaita tunteita suuntaan ja toiseen. Mietin, millaisia tunteita aggressiiviset tilanteet herättävät opettajissa? Voiko näitä tunteita ilmaista vai pitääkö ne tukahduttaa? Onko sukupuolella merkitystä opettajien tunteiden säätelyssä? Näistä pohdinnoista ja omista kokemuksista sain kipinän tutkia tarkemmin tätä aihetta. Jonkin verran perehdyin tutkimusaiheeseeni proseminaaritutkielmaa tehdessäni keväällä 2004. Silloinen tutkimuskohteeni oli koulussa tapahtuneiden aggressiivisten tilanteiden herättämät tunteet opettajissa. Samasta aiheesta jatkaminen tuntui luonnolliselta pro gradu -tutkielmaa mietiskellessäni. Tiesinhän jo etukäteen jotakin tutkimuskohteestani ja nyt voisin syventää tietojani. Halusin tarkentaa tutkimuskohdettani ja kuitenkin säilyttää tunteet ja aggressiivisuuden tutkimuksessa mukana. Tavoitteena oli myös saada vastaajien

käsityksiä esiin tutkimusaiheesta. Tutkimuksen kohde on nyt laajentunut koskemaan myös oppilaita sekä huoltajia ja tutkimusogelmat ovat täsmentyneet neljäksi eri ongelmaksi painottuen tutkimaan vastaajien käsityksiä aggressiivisuudesta.

Valitsin tutkimusaiheekseni aggressiivisuuden ja tunteiden säätelyn, koska se kiinnostaa minua tulevan työni kannalta. Kirjallisuudessa ei tullut esiin tällaisia tutkimuksia, joita olisi tehty 1.–6.-luokkalaisten keskuudessa. Aiheeseen liittyvän tutkimuksen kohteena on ollut esimerkiksi äidin ja lapsen kiintymyssuhteen vaikutus tunteiden säätelyyn ja edelleen sen vaikutus kaverisuhteisiin keskilapsuudessa (Contreras, Kerns, Weiner, Gentzler & Tomich 2000). Aggressiivisuuden eri muotoja on tutkittu muun muassa kansainvälisesti vertaillen (Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Kaukiainen, Landau, Fraczek & Caprara 2002) ja sen purkamisen vaikutuksia ihmisen käyttäytymiseen (Keltinkangas–Järvinen 2000). Myös median ja aggressiivisuuden yhteyttä (Vilkko–Riihelä 1999) ja aggressiivisuuden sekä pitkäaikaistyöttömyyden yhteyttä (Kokko & Pulkkinen 2001) on tutkittu. Aikuisten sekä lasten proaktiivisen eli epäsuoran ja reaktiivisen eli tunnepitoisen aggression muotoja on vertailtu keskenään (Connor, Steingard, Cunningham, Anderson & Melloni 2004; Poulin & Boivin 2000). Espelage, Holt ja Henkel (2003) ovat tutkineet lisääntykö lasten fyysinen ja sanallinen aggressio ryhmän vaikutuksesta. Myös tyttöjen tunteiden säätelyn ja aggressiivisuuden yhteyttä on kartoitettu (Conway 2005). Pulkkinen (1997a) on puolestaan tutkinut Lapsesta aikuiseksi-pitkittäistutkimuksella muun muassa persoonallisuuden ja sosioemotionaalisen käyttäytymisen kehitystä. Aggressiivisuus ja tunteiden säätely on ajankohtainen aihe myös siksi, että se on ollut tiedotusvälineiden kiinnostuksen kohteena ja aiheesta on ilmestynyt useita lehtiartikkeleita (esim. Lappalainen 2004, 8; Salminen 2005, 6).

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkitaan 5.-luokkalaisten, heidän huoltajiensa ja kahden opettajan näkemyksiä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta käyttäytymisestä. Tutkimusote on laadullinen. Tutkimusmenetelmänä käytetään fenomenografista tutkimussuuntausta ja narratiivista lähestymistapaa. Aineistoa analysoidaan aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin. Tutkimusongelmia on neljä. Niitä ovat (1) viidesluokkalaisten, heidän huoltajiensa ja kahden opettajan näkemykset aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta käyttäytymisestä, (2) kuvatut

tunteiden säätelyn vahvuudet ja (3) huoltajien rooli aggressiivisten tilanteiden selvittämisessä. Lisäksi (4) yksittäisten perheiden keskinäiset yhteneväisyydet ja eroavaisuudet aggressiivisuuden, aggressiivisen nuoren, kuvattujen tunteiden säätelyn vahvuuksien sekä nuorelle antamien neuvojen suhteen ovat kiinnostuksen kohteena.

Tutkimuksen teoriatausta alkaa aggressiivisuuden käsitteen ja erilaisten aggressiivisuusteorioiden määrittelyllä, jonka jälkeen tarkastellaan aggressiivisuutta lapsen sosioemotionaalisen kehityksen häiriönä. Tämän jälkeen näkökulma siirtyy tunteisiin, tunnetaitoihin ja tunteiden säätelyn erilaisiin kategorioihin. Teoriataustan lopuksi esitellään tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli sekä tunteiden puolustus- ja hallintakeinot.

2 AGGRESSIIVISUUS SELITETTÄESSÄ KÄYTTÄYTYMISTÄ

Tässä luvussa selostetaan käsitteet aggressiivisuus ja aggressio. Ne eivät tarkoita samaa asiaa, vaikka arkikielessä niitä pidetäänkin toistensa synonyymeinä (Keltinkangas–Järvinen 1994, 14). Näiden lisäksi esitellään teorioita aggressiivisuuden syistä sekä kuvaillaan aggression ilmenemismuotoja. Luvun lopussa kuvataan aggressiiviselle lapselle tyypillisiä piirteitä.

2.1 Aggressiivisuutta ja aggressiota selittäviä teorioita

Aggressiivisuutta katsotaan hiukan eri näkökulmista eri määritelmissä. Keltinkangas–Järvisen (1994, 14–15) mukaan aggressiivisuutta pidetään häiriönä, johon ovat vaikuttaneet monet erilaiset tekijät ja sen vakavin muoto on yksilön häiriintynyt psyykinen kehitys. Pulkkinen (2002, 62) tarkentaa aggressiota eli aggressiivisen teon määrittelyä toisen ihmisen tarkoitukselliseen vahingoittamiseen, jolloin aggressiiviset emootiot esiintyvät suuttumuksena tai vihamielisyytenä. Tämä tunne saattaa motivoida yksilöä aggressiiviseen käytökseen (Moskowitz & Schwartzman 1989, 100; Atkinson, Atkinson, Smith, Bem & Nolen-Hoeksema 2000, 406). Salmivalli (1999, 29) puolestaan kuvailee aggressiivisuutta ihmisen hetkellisenä, sisäisenä tilana, jolloin yksilöllä on vihamielisiä ajatuksia ja suuttumuksen tunteita. Sydämen syke voi tällöin nousta hetkeksi korkealle ja ihminen on reaktiivisesti eli tunnepitoisesti aggressiivinen (Salmivalli 2005, 60).

Aggressiivisuuteen liitetään yleisesti väkivalta ja toisen ihmisen fyysinen vahingoittaminen. Kuitenkin aggressiivisuus voi kohdistua myös itseen ja se voi olla vertauskuvallista toimintaa kuten Vilkkö–Riihelä (1999, 552) sitä kuvailee. Aggressiivisuutta voidaan oppia käyttämään myös välineellisenä keinona joissakin tilanteissa, kun halutaan saada jotakin (Kalliopuska 1995, 83). Tällöin ihminen ei välttämättä ole aggressiotilassa, johon kuuluu esimerkiksi fyysisenä tunnusmerkkinä kohonnut sydämen syketaso, vaan toiminta on kylmän harkittua. Salmivalli

kuvaileekin tällaista aggressiivisuutta, jossa ei välttämättä olla kohteelle lainkaan vihaisia, proaktiiviseksi aggressiivisuudeksi. (Salmivalli 2005, 60.)

Aggressio on toiminut myös suojaimekanismina, jolla ihmislajin säilyminen on varmistettu (Vilkko–Riihelä 1999, 552). On opittu taistelemaan tai pakenemaan. Notkon (1998, 87) mukaan aggressio tarkoittaa yksilössä olevaa energiaa tai voimaa, joka on syy, käytöksen motiivi tai vietti, mutta siihen ei liity negatiivista varausta. Hieman samantapaisen määrittelyn esittää Keltinkangas–Järvinen (1994, 14–15), jonka mukaan ihmisellä on psykoanalyttisessä mielessä synnynnäinen aggression vietti, mutta hänellä ei ole synnynnäistä tarvetta aggressiiviseen käytökseen tai sen purkuun. Ihmisen muusta kehityksestä siis riippuu, millaiseen käytökseen purku johtaa. Pulkkinen (1985, 227) mukaan meillä kaikilla on rakenteellinen, fysiologinen mahdollisuus käyttäytyä aggressiivisella tavalla. Psykkisesti tasapainoinen yksilö kuitenkin tietää ja löytää hyväksyttävät kanavat aggressiolleen, kuten esimerkiksi kilpailunhalu (Keltinkangas–Järvinen 1994, 14–15).

Aggressio on siis meissä jokaisessa oleva sisäinen vietti ja aggressiivisuus on sen ilmentymä, joka joillakin ihmisillä tulee esiin fyysisenä väkivaltana ja vihamielisenä käyttäytymisenä ja toisilla puolestaan kilpailunhaluna. Kilpailunhaluun ei kuitenkaan liity tarvetta vahingoittaa toista ihmistä (esim. Keltinkangas–Järvinen 1994, 14–15). Tässä pro gradu -tutkielmassa aggressiivisuudella tarkoitetaan fyysistä tai sanallista suoraa aggressiivisuutta.

Psykologian alueella on kehitetty useita aggressiivisuuden syitä selittäviä teorioita. 1970-luvulla oli vallalla viettiteoria tai säiliömalli, jonka mukaan aggressiivisuus johtui elimistöön itsestään kertyvästä aggressiivisesta energiasta, joka purkautui kohteeseen silloin tällöin. Aggressiivisuus nähtiin siis synnynnäisenä, sisäisenä järjestelmänä, jonka tietyt ärsykkeet laukaisivat. Se ei tarvinnut oppimista tullakseen esiin. Aggressiivinen käyttäytyminen toi yksilölle mielihyvää, jolloin se pohjautui elimistössä tapahtuviin fysiologisiin tapahtumiin. Elimistön vajaatila korjautui, kun vietti oli tyydytetty. (Lagerspetz 1977, 15, 212; Coie & Dodge 1998, 785; Atkinson ym. 2000, 406–410.) Myös psykoanalyysi on hyväksynyt tämän mallin (Lagerspetz 1977, 212). Freud piti aggressiota kuolemanviettinä, itsenäisenä viettinä.

Viettiteorian ja Freudin näkemykset ovat hyvin samankaltaisia. (Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1989, 132.) Nyttemmin aivotutkimusten mukaan vihan purkaukset altistavat lisääntyvään herkkyyteen purkaa aggressiivisuutta (Lagerspetz 1977, 212; Keltinkangas–Järvinen 2000, 215; Saarinen 2001, 83) ja väkivalta ei vähene purkamalla vaan lisääntyy (Bushman 2002, 730). Kun suuttunut oppilas heittelee tavaroitaan pitkin luokkaa, hänen aggressiivisuutensa ei vähene tai katoa. Vain hetkellisesti hän saattaa kokea helpotuksen ja fyysisen väsymyksen tunteita, jolloin hän ei enää jaksa riehua.

Vuonna 1939 Dollard, Doob, Miller, Mowrer ja Sears (1949, 7, 27; Bandura 1973, 2–3; Pulkkinen 1981, 72) esittivät frustraatioteorian, jossa aggressio oli frustraation eli turhauman seuraus. Kun ihminen yritti toimia tai saavuttaa jotain ja toiminta estyi syystä tai toisesta, ihminen turhautui. Teorian mukaan vain turhaumat saivat aikaan aggressiivisuutta. Jos yksilö ei kokenut frustraatiota, ei aggressiivisuuttakaan esiintynyt. Vilkkö–Riihelä (1999, 555) kuvailee aggression kokemisessa olennaista olevan sen, minkä arvon ihminen antaa tilanteelle. Nykyään frustraatioteoriaa tulkitaan siten, että turhaumat aiheuttavat aggressiota, mutta kaikki eivät käyttäydy väkivaltaisesti; joku lamaantuu ja joku ottaa käyttöön puolustuskeinot selvittääkseen turhaumastaan.

Bandura (1973, 65–68, 80–84; Lagerspetz 1977, 16; Pulkkinen 1981, 74–75; Shaffer 2000, 45–46) edustaa näkemystä, jonka mukaan aggressio muodostuu oppimisen kautta. Aiemmat kokemukset yksilöllä aiheuttavat aggressiivisuutta. Aggressiivisuus ei ole itsetarkoitus yksilölle vaan väline pyrkiä muihin päämääriin. Rankaisu, joka tulee aggressiivisen käytöksen jälkeen, vahvistaa käsitystä sen tuomittavuudesta (Saarinen ym. 1989, 133). Jos lapsi näkee kotona paljon väkivaltaa joko vanhempien kesken tai joutuu itse pahoinpidellyksi, hän alkaa pitää aggressiivista käytöstä täysin normaalina. Kuitenkaan kaikki lapset eivät muutu väkivaltaisiksi, jos he näkevät väkivaltaa. Keskeistä on aggressiivisen käytöksen pysyminen leikkinä, jolloin lapsi tietää leikkivänsä eikä tahallaan satuttavansa toista (Mustonen 2002, 60). Mustonen (2002, 60) jopa toteaa, että aggressiivinen käytös leikin kautta saattaa edistää aggression kontrollia ja itsehallinnan kehittymistä. Aikuisten tehtävänä olisi kuitenkin suojella lasta väkivallan näkemiseltä ja kokemiselta.

2.2 Aggressionin ilmenemismuodot

Aggressio voi olla suoraa tai epäsuoraa. Fyysinen väkivalta on suoraa aggressiota (Vilkkö–Riihelä 1999, 552). Tutkimusten mukaan ruumiillista kuritusta saaneet lapset turvautuvat itse myöhemmin fyysiseen väkivaltaan. Erityisesti pahoinpitely lapsuudessa altistaa aikuisena vakavaan ongelmakäyttäytymiseen ja väkivaltaisuuteen. Aggressiivinen käytös toimii joissakin perheissä ainoana ongelmanratkaisukeinona, jolloin lapset oppivat mallin vanhemmiltaan. Siten oman kodin varhainen vuorovaikutus on yhteydessä lapsen aggressiivisuuteen. (Posti 1999, 44.)

Koulussa yleisin aggressiivisuuden muoto on kouluväkivalta. Salmivallin (1999, 29) mukaan kouluväkivalta on aggressiivisen käyttäytymisen muoto, mutta kiusaaja ei välttämättä ole aggressiivisessa tilassa kiusatessaan. Salmivalli huomauttaa kiusaamisen olevan sosiaalinen tilanne, joka ei tarkoita aggressiivisuutta. Koulukiusaamisessa on yleensä pitkä suhde kiusatun ja kiusaajan välillä, mutta aggressiivinen tila kestää vain hetken. Vilkkö–Riihelän (1999, 552) mukaan viha tai suuttumus saattaa ilmetä myös sanallisena, verbaalina hyökkäävyytenä, kuten huutamisena ja haukkumisena. Tämä on suoraa kielellistä aggressiota.

Epäsuora aggressio ilmenee kätkeytyneenä tai peiteltyinä. Se saattaa olla toisten ihmisten sanallista nimittelyä tai piikittelyä ja (Vilkkö–Riihelä 1999, 558; Kaukiainen 2002, 116) tällöin ei välttämättä jouduta kohteen kanssa kasvokkain (Vilkkö–Riihelä 1999, 560; Shaffer 2000, 273). Selän takana puhuminen, juoruilu ja kaveripiiristä poissulkeminen ovat tyypillisiä epäsuoran aggression muotoja (Posti 1999, 26). Björkqvist, Österman ja Kaukiainen (2002, 165) sekä Kaukiainen (2002, 116) tarkentavat aggression olevan sosiaalista manipulaatiota silloin, kun se tapahtuu epäsuorasti.

Aggressiivisuuteen liittyy myös syrjäytyminen. Launosen ja Pulkkisen (2004, 40) mukaan syrjäytyminen tarkoittaa useiden sosiaalisten ongelmien kasautumista saman henkilön kohdalle ja tämän joutumista monien elämänalueiden ulkopuolelle, jolloin

yksilön toimintamahdollisuudet kapenevat. Lämsä (1998) tarkentaa määrittelyä siten, että syrjäytyessään lapsen tai nuoren psykososiaalinen kehitys ei ole normaalia ja lapsen oma käytös tai kasvuolosuhteet saattavat normaalin kehityksen vaaraan. Syrjäytyminen, omasta toiminnasta johtuen kuten aggressiivisesti käyttäytymällä tai muiden taholta tuleva syrjiminä, jolloin muu ympäristö ei enää hyväksy yksilön menettelytapoja, on aggressiivisen käyttäytymisen sosiaalista ulottuvuutta.

Poikien keskuudessa aggressiivisuus ilmenee usein suorana väkivaltana (Crick & Werner 1998, 1636), lyömisenä ja fyysisenä vahingoittamisena. Östermanin ym. (2002, 145) poikkikulttuurisen tutkimuksen mukaan sanallista ja fyysistä aggressiota pojat käyttävät yhtä usein 8- ja 11-vuotiaina. Tytöille on puolestaan tyypillisempää juoruilu ja juoniminen eli epäsuora aggressiivisuus iästä, maasta ja etnisestä tausta riippumatta (Hyvönen 1999; Österman ym. 2002, 145). Tytöillä on usein yksi tai kaksi parasta kaveria, jolloin ystäväpiiri on suppea ja muilta sulkeutunut. Tämä tapa lisää epäsuoraa aggressiivisuutta ja lisääntyy iän myötä. (Posti 1999, 26.) Turun yliopistossa tehdyissä tutkimuksissa (Kaukiainen, Björkqvist, Lagerspetz, Österman, Salmivalli, Rothberg & Ahlbom 1999, 86–88) selvitettiin epäsuoran, manipulatiivisen aggression ja sosiaalisen kompetenssin eli sosiaalisen älykkyyden välistä yhteyttä. Tulokset osoittavat, että epäsuora aggressiivisuus ja sosiaalinen kompetenssi korreloivat keskenään, jolloin niiden välillä on yhteys (Saarni 1997, 35–66).

Östermanin ym. (2002, 147) poikkikulttuurisessa tutkimuksessa käy myös ilmi, että 11-vuotiaina tytöt joutuvat hyvin usein sanallisen ja epäsuoran aggression ja 8-vuotiaina yhtä usein erilaisten aggressiivisuuden muotojen kohteeksi. Pojat kokevat 8-vuotiaina yhtä usein sekä fyysistä että sanallista aggressiota ja sekä 8- että 11-vuotiaina fyysistä aggressiota. Näin ollen sanallisen aggression kohteeksi joutumisen mahdollisuus on suurin 11–15-vuotiaina, mutta se kasvaa iän myötä. (Österman ym. 2002, 147–148.)

Salmivalli (2005, 62–63) sanoo tunnepitoisen, räjähtävän (reaktiivisen) aggression ja epäsuoran (proaktiivisen) aggression olevan yhteydessä erilaisiin asioihin. Jos yksilö käyttää tunnepitoista aggressiota, eli tönii ja potkii ja on yliherkkä aggressiivisille

vihjeille sosiaalisissa tilanteissa, hänellä on negatiivinen suosio tovereiden kesken. Välineellistä ja epäsuoraa aggressiota käyttävät lapset sen sijaan ovat suosittuja ja heillä on johtajaominaisuuksia. Tällaiset lapset muodostavat helposti myös keskenään porukoita, joissa viihtyvät. He myös uskovat siihen, että tällainen epäsuora aggressiivisuus kannattaa. (Salmivalli 2005, 62–63.) Kokon ja Pulkkinen (2001) mukaan aggressiivisuus lapsuudessa voi olla riskitekijä aikuisiän pitkäaikaistyöttömyydelle, koska heikko tunteiden hallinta aiheuttaa ongelmia nuoruusiässä kouluopeutumattomuuden muodossa ja myöhemmällä iällä liiallisena alkoholinkäyttönä sekä ammatillisten vaihtoehtojen puutteena (Kokko & Pulkkinen 2000, 466–467; Pulkkinen 2002, 61).

Onko aggressiivisuus osa yksilön temperamenttia, eli ihmiselle tyypillistä tapaa reagoida eri tilanteissa? Keltinkangas–Järvisen (2004, 77–78) mukaan ei ole. Aggressiivisuus on yksilön toimintamalli muiden keinojen loppuessa ja joskus yksilön herkkä reagoimistapa eri tilanteissa, kuten ovien paiskominen, tulkitaan aggressiivisuudeksi, vaikka siitä ei olekaan kyse. Keltinkangas–Järvinen (emt. s. 36) toteaa temperamentin olevan ihmisen myöhemmän persoonallisuuden biologinen, varhainen perusta, johon ympäristö vaikuttaa eri tavoin. Väkivaltaisuuksena esiin tulevaa aggressiivisuutta on pidetty yhtenä narsistisen luonnehäiriön oireena. Kun narsistisen ihmisen kaikkivoipaisuutta on loukattu, herää aggressiivisuus. Kuitenkaan aggressiivisuus ei tarkoita narsistista luonnehäiriötä, vaan aggressiivisuus voi olla osana, jopa piilevänä, tätä häiriötä ja narsistisuus ilmenee alistamisena ja muuna henkisenä väkivaltana. (Keltinkangas–Järvinen 1994, 18.) Esimerkiksi narsistille toinen ihminen on vain kohde, jota hän käyttää omiin tarkoituksiinsa saadakseen kunnioitusta ja ihailua osakseen (Vuorinen 1997, 96). Oma huonoa itsetuntoa yritetään parantaa ja nostaa muita ihmisiä hyväksikäyttämällä (Keltinkangas–Järvinen 1994, 18).

2.3 Aggressiivisen lapsen tunnusmerkit

Aggressiivinen lapsi tuntee usein turhautumista, vihaa ja ahdistusta ja hänen minäkuvansa on hyvin kielteinen. Lapsi kiinnittää normaalia enemmän huomiota ympäristön uhkasignaaleihin ja hän ajattelee ympäristön olevan vihamielinen ja uhkaava häntä kohtaan. Tilanteiden tulkintaa ohjaavat aiemmat kokemukset eivätkä tilanteessa olevat tosiasiat. (Posti 1999, 25.) Ympäristö tulee erittäin tietoiseksi tästä poikkeavasta käyttäytymisestä (Kuorelahti 2001, 127). Lapsi esimerkiksi reagoi kohtuuttoman voimakkaasti tai ärsyyntyy herkästi mitättömältäkin tuntuvista asioista ja hyökkää ilman sen suurempaa syytä muiden lasten kimppuun. Piikittely luokkatilanteissa ilman varsinaista aiheita sekä muiden lasten komentelu ja käskeminen on ominaista aggressiiviselle lapselle. Käytöksen taustalla on huono aggressiivisten tunteiden hallinta. (Nieminen 2000; Pulkkinen 2002, 63.) Lapsi saattaa purra ja kiljua, potkia sekä lyödä. Tällaisen raivokohtauksen saanut lapsi ei kykene kuuntelemaan ketään, ja aikuinen saattaakin joutua pitelemään lasta kiinni, kunnes tämä rauhoittuu. (Lappalainen 2004, 8.) Koulussa aggressiivisesti käyttäytyvälle oppilaalle tulee kertoa, että toisen ihmisen vahingoittaminen on teko, josta voidaan tuomita vastuuseen rikosoikeudellisessa mielessä (Posti 2005, 14). Ei siis ole ihan sama, kuinka koulussa käyttäytyään. Aggressiivisilla lapsilla on puutteita käsitellä ja havainnoida sosiaalista tietoa ongelmallisissa tilanteissa. Heillä on hankaluutta havaita ristiriitatilanteeseen johtaneita syitä sekä nähdä oman käyttäytymisensä negatiiviset seuraukset. He ajattelevat usein käytöksensä kohteen myös ansaitsevan väkivaltaista kohtelua, ja etteivät uhrin kärsi heihin kohdistuvasta väkivallasta. (Kauppinen 2002, 93–95.) Aggressiiviset lapset eivät myöskään pysty leikkisään painiskeluun vaan leikki muuttuu heti nyrkkitappeluksi, joka usein saa helposti ympärilleen katsojaringin (Tervonen 2005, 3).

Lapsilla on vauvaiästä asti ”aggressiivista” käyttäytymistä. Kaksi- ja kolmevuotiailla on esimerkiksi uhmakäyttäytymistä sekä kiukuttelua. Neljännen ikävuoden jälkeen tällainen aggressio vähenee. Kuitenkin aggression käyttö jonkin tavoitteen saavuttamiseksi, kuten leikkivälineen, lisääntyy. Normaalisti lasten aggressiivisuuden purkaukset vähenevät kouluikänsä siirryttäessä, koska

käyttäytymisen hallinta paranee ja he oppivat muitakin tunteiden ilmaisukeinoja. (Pulkkinen 1985, 226.) Välineellinen aggressiivisuus muuttuukin kouluikässä vihamieliseksi aggressiivisuudeksi, jolloin halutaan loukata toisen tunteita (Bee & Boyd 2004, 319).

Juujärven (2003, 24–25) tutkimuksen mukaan kielteiset seuraukset vähentävät lasten aggressiivista käyttäytymistä ja jatkuvan aggressiivisen käyttäytymisen seurauksia olisi mahdollista opettaa lapsille. Tutkimuksessa lapsia tutkittiin niin sanotun riitakoneen (PAM: Pulkkinen Aggression Machine) avulla, joka kuvasi kahden lapsen riitaa ja riita sai aggressiivisen hyökkäyksen sekä puolustamisen muodon. Kokeen aikana tapahtui useita aggressiivisia hyökkäyksiä ja puolustustoimintoja, joiden intensiteetti vaihteli. Kokeeseen osallistuneiden lasten tehtävänä oli puolustautua tavalla, jolla he olisivat toimineet oikeassakin tilanteessa. Tulosten mukaan aggressiivisen hyökkääjän ominaisuudet vaikuttavat puolustautujan reaktioon. Mitä enemmän hyökkääjällä ja puolustautujalla on eroa sosiaalisen aseman ja fyysisten ominaisuuksien suhteen, sen suuremmat erot ovat hyökkäyksessä ja puolustuksessa. Yhtä voimakkaasti reagoivat lapset aggressiivisessa hyökkäämisessä ja puolustautumisessa, mikäli he olivat fyysisesti ja sosiaalisen aseman suhteen tasavertaiset ja heidän ei tarvinnut miettiä puolustusreaktion mahdollisia seurauksia. Samassa tutkimuksessa opettajilla toteutettiin kyselylomaketutkimus, jonka mukaan kiivaimmin reagoivat aggressiiviseksi luokitellut lapset, jos hyökkäysten voimakkuus oli lievä tai vähäinen. Juujärvi huomasi tutkimuksensa aikana, että kaikki lapset kykenevät ja pyrkivät arvioimaan puolustavan aggressiivisuuden seurauksia huolimatta heidän yksilöllisistä taipumuksista negatiivisten emootioiden kokemiseen.

3 AGGRESSIIVISUUS LAPSEN SOSIOEMOTIONAALISEN KEHITYKSEN HÄIRIÖNÄ

Tässä luvussa esitellään lapsen sosioemotionaalista kehitystä ja siihen liittyviä teorioita. Aluksi kuvataan Mahlerin ja Eriksonin teoriat lapsen normaalin sosiaalisen kehityksen muotoutumisesta. Bronfenbrennerin ekologisten järjestelmien teoria sen sijaan kuvaa yksilön ja ympäristön vuorovaikutussuhdetta, jossa ongelmat lähipiirissä (mikrotaso) saattavat vaurioittaa yksilön ja ympäristön normaalia vuorovaikutusta ja aggressiivisuus on tämän vaurioituneen suhteen tulos. Saarnin tunnekompetenssin malli kuvaa ihmisen tunteiden ymmärtämisen, hallinnan ja ilmaisun kehittymistä vauvasta kolmeentoista ikävuoteen asti ja roolinoton kehittyminen puolestaan toisen ihmisen asemaan asettumista. Luvun lopussa pureudutaan aggressiivisuuteen sosiaalisen kehityksen häiriönä.

3.1 Sosioemotionaalisia kehitysteorioita

Tutkimusten mukaan ongelmat sosiaalisen tiedon käsittelytaidoissa lisäävät aggressiivisen käyttäytymisen riskiä (esim. Dodge & Price 1994, 1394–1395). Aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ovat myös epäsuosittuja kavereiden keskuudessa (Jones & Jones 2005, 100) ja näin heidän sosiaaliset taitonsa eivät kehity oikeaan suuntaan, kun heitä ei hyväksytä kaveriporukkaan. Lapsen sosioemotionaaliseen kehitykseen vaikuttavat monet asiat. Se on jatkuvaa vuorovaikutusta ympäristön ja yksilön välillä ja perimälläkin on oma osuutensa. Kehityksen myötä lapselle muodostuvat sosioemotionaaliset taidot, joiden varassa hän selviytyy elämässä eteenpäin. Näitä taitoja ja sosioemotionaalisen kehityksen osa-alueita ovat muun muassa hyvä itsetunto ja minäkäsitys, tunteet, niiden hallinta ja ymmärtäminen, empatia sekä moraali ja sen kehittyminen (Siponen 2003, 5).

Lapsuuden varhaisvaiheessa lapsen kokema läheisyys ja erillisyys häntä hoitavissa aikuissuhteissa painottuu (Saarinen ym. 1989, 129). Ihmisen minän syntymiseen

vaikuttaa vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa. Mahlerin (Mahler, Pine & Bergman 1975, 4, 33–34, 63–64) lapsen psyykkisen syntymän teoria kuvaa lapsen siirtymistä symbioosivaiheesta, eriytymisen ja yksilöllistymisen kautta oidipaalivaiheeseen. Lapsi siis siirtyy kokonaisvaltaisesta riippuvuudesta tilaan, jossa hän säätelee suhdettaan muihin ihmisiin erillisenä yksilönä. Lapselle muotoutuu käsitys ja emotio oman toimintansa hallinnasta ja itsensä määräämisestä. Olennaista Mahlerin ym. mukaan on se, miten yksilö on psykologisen syntymän aikana hallinnut riippuvuuden ja itsenäistymisen ristiriitaa, koska tapa hallita ristiriitaa ohjaa hänen edellytyksiään hallita sitä myös myöhemmin. (Emt. s. 226.)

Eriksonin (1980, 57–105, 129; 1982, 239–256) teoria persoonallisuuden kehityksen kahdeksasta kehitysvaiheesta kuvaa kehitystä sarjana psykososiaalisia kriisejä (esim. Saarinen ym. 1989, 130–131; Shaffer 2000, 40–41). Kriisit alkavat perusluottamuksesta, itsenäisyydestä ja häpeästä, aloitteellisuudesta sekä syyllisyyden tunteista. Kouluiässä kriiseiksi muodostuvat ahkeruus, nuoruudessa minäidentiteetti, varhaisaikuisuudessa läheisyys ja tuottavuus sekä vanhuudessa eheytyminen. (Erikson 1980, 129.) Yksilön tulisi selviytyä kriiseistä niin, että minäidentiteetti vahvistuu ja kyky toimia tärkeäksi koettujen ihmisten ja omien mittapuiden mukaan kasvaa. Kaikki vaiheet vaikuttavat toisiinsa ja kriisit ilmenevät muiden vaiheiden taantuneina tai kehittyneinä osina (Dunderfelt 1998, 243). Kriisit toimivat myös kehitystehtävinä. Niiden ratkominen on riippuvainen kasvatus- ja kulttuuriympäristöstä sekä aiemman kehityksen muodostamista valmiuksista kohdata ongelmia. (Saarinen ym. 1989, 130.) Jos lapsi on oppinut ratkomaan ongelmia fyysisellä väkivallalla, ei kehitystehtävä toteudu oikealla tavalla. Kun kehityskriisi jää ratkaisematta tai se ratkaistaan ”väärällä” tavalla, lapselle kehittyy ongelmia toimia hyväksyttävästi ja ympäristön edellyttämällä tavalla.

Bronfenbrenner (1980, 7–8, 18–26; 1997, 263–267) on laatinut ekosysteemisen teorian ihmisen sosiaalistumisesta ja kehityksestä vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Teoria muodostuu neljästä erilaisesta tasosta, joihin kehityksen ympäristöt on jaettu: mikro- meso- ekso- ja makrotasot. Mikrotaso muodostuu lapsen välittömästä lähiympäristöstä, johon kuluvat esimerkiksi perhe, oma luokka ja kaverit. Tällä vyöhykkeellä lapsi on ihmissuhteiden, roolien ja toimintojen kokijana. Mesotaso

muodostuu kahden tai useamman lähiympäristön välille, esimerkiksi kodin ja koulun. Eksotason muodostavat vanhempien työt ja naapurusto, jolloin tämän tason tapahtumat vaikuttavat epäsuorasti lapseen. Makrotaso koostuu yhteiskunnasta ja siellä tehtävistä poliittisista päätöksistä. Kaikki tasot ovat keskenään vuorovaikutuksessa, jolloin muutokset millä tahansa tasolla heijastuvat jotenkin, suoraan tai epäsuoraan, lapsen elämään. (Bronfenbrenner 1980, 7–8, 18–26; Bronfenbrenner 1997, 263–267; Shaffer 1999, 64–65; Rogoff 2003, 44–48.) Muutosten myötä vuorovaikutussuhde yksilön ja ympäristön välillä saattaa vaurioitua ja suhteen muutoksesta voi syntyä aggressiivista käyttäytymistä eri muodoissa.

Varhaisessa kiintymyssuhteessa luodaan tunne-elämän perusta (Shaffer 1999, 398). Sosiaalisten suhteiden kannalta tunteiden tunnistaminen ja tunteiden syiden ymmärtäminen on tärkeää ja siten olennainen osa empatiaa (Siponen 2003, 11). Saarni (2000, 74) on muodostanut mallin tunnepystyvyyden eli tunnekompetenssin kehityksestä. Malli koostuu kolmesta, jatkuvasti keskenään vuorovaikutuksessa olevasta, teemasta: tunteiden ilmaisusta, säätelystä ja ymmärtämisestä. Tunne-elämä kehittyy Saarnin mukaan hyvin pitkälle aikuisikään saakka. Lyhyesti kuvattuna varhaislapsuudesta esikouluikään, viidestä seitsemään ikävuoteen, asti lapsi oppii perustunteet ja tulee tietoiseksi monimutkaisista tunteista, kuten häpeästä ja kateellisuudesta. Myös tunteiden säätelyn taidot kehittyvät. Lapsi oppii rauhoittamaan itseään erilaisin keinoin ja tietoisuus omista tunteista herää. Esikouluikässä tiedostettuja tunteita opitaan säätelemään ja lapsi omaksuu tyynenä olemisen esittämisen muiden lasten edessä. Lapsi alkaa ymmärtämään myös tunteiden kirjoittamattomia, sosiaalisia sääntöjä ja empaattisuus ilmenee selvästi. 7–10-vuotiailla lapsilla tunteiden ilmaisussa alkaa sääntöjen noudattaminen. Tunteiden säätelyssä ongelmanratkaisu on käytetyin menetelmä ja tarpeen vaatiessa vetäydytään ongelmatilanteista, jos mahdollisuudet tunteiden hallintaan ovat vähäiset. Ihmissuhteissa tämänikäinen lapsi käyttää henkilökohtaista tietoa ja aikaa apuna, kun hän muodostaa läheisiä ystävyysuhteita. 10–13-ikävuoden aikana lapsi ymmärtää ja erottaa sen, että ystävien kesken tunteiden ilmaisu on aitoa ja vieraiden ollessa mukana se on hallitumpaa. Tunteiden säätelyssä lapset osaavat arvioida realistisemmin omia mahdollisuuksia selvitä stressaavista tilanteista ja keinojen

keksiminen stressinhallintaan lisääntyy. Lasten tietoisuus sosiaalisten roolien ja tunnesääntöjen välisestä yhteydestä kasvaa koko ajan, samoin kuin sosiaalinen herkkyys. (Saarni 2000, 74–75; Shaffer 1999, 399.)

Sosiaaliset vuorovaikutuskokemukset vaikuttavat roolinoton eli sosiaalisen kognition kehittymiseen. Roolinotto tarkoittaa kykyä katsoa asioita toisen ihmisen näkökulmasta ja se on osittain yhteydessä ihmisen älylliseen kehitykseen. (Shaffer 1999, 467–468.) Lyhyesti kuvattuna sosiaalinen kognitio kehittyy 3-vuotiaan egosentrisestä näkökulmasta sosio-informaationaaliseen roolinottoon (6–8v), jossa lapsi jo ymmärtää muilla olevan erilaisia näkemyksiä asioista. Kymmeneen ikävuoteen mennessä roolinotossa itsereflektio syvenee ja yksilö kykenee tarkastelemaan erilaisia näkökulmia peräjälkeen. 10–12-ikävuoden aikana lapsi osaa tarkastella muiden ja omaa näkökulmaa yhtäaikaan ja pystyy ennakoimaan, miten osallistujat reagoivat toisiinsa. (Emt. s. 466.)

3.2 Aggressiivisuus häiriönä

Keltinkangas–Järvisen (1994, 13) mukaan aggressiivisuus on vakavin sosiaalisen kehityksen häiriö ja se osoittaa, että taustalla on usein laajempi psyykinen kehityshäiriö. Lapsen hankaluus hallita viettejään ja käyttäytymistään näkyy muun muassa aggressiivisuutena. Käyttäytymisen kontrolli kehittyy kasvamisen ja kokemusten myötä ulkoisesta kontrollista sisäiseen (Aarnos 1998, 29). Tämä tarkoittaa sitä, että ensin ympäristö pyrkii saamaan aikaan toivottavaa käytöstä palkitsemisella ja konrolloimalla. Hiljalleen lapsi alkaa itse, sisältäpäin kontrolloida omaa käytöstään. Aggressiivisesti käyttäytyvällä lapsella ei ole kehittynyt käytöksen kontrolli oikealla tavalla. Tällöin yksilön sisäinen kontrolli ei toimi. Silloin ainoa vaihtoehto on, että ympäristö ottaa käyttöön ulkoisen kontrollin, jolloin lapselle osoitetaan ulkoapäin, että aggressiivinen käyttäytyminen ei ole sallittua. Aggressiivisella ihmisellä on sosiaalisuuden ominaisuudet käytössään; tasapainoinen tunne-elämä, terve itseluottamus ja taito kontrolloida omaa käytöstä. Sen sijaan harkinta ja empatia ovat jollain tavalla vaurioituneet. Aggressiivisuudella halutaan

saavuttaa jotain ja se on viimeinen käytettävissä oleva keino. Aggressiivinen käyttäytyminen on osoitus henkisestä taantumasta, joka ei johda psyykkiseen tasapainoon vaan helpottaa vain hetkeksi. (Keltinkangas-Järvinen 1994, 13, 15.) Kun aggressiivisuus on ”purettu” riehumalla ja tavaroita heittelemällä, jää jäljelle vain uusi todennäköisyys siitä, että yksilö jatkossakin käyttäytyy aggressiivisesti eikä aggressioista vapauduta kokonaan (Keltinkangas-Järvinen 2000, 215).

Kognitiivis-behavioraalisen teorian mukaan aggressiivisten lasten keskushermostossa etenevän tiedon kulku on muiden lasten tiedon kulkuun verrattuna harvempaa ja sillä on valikoiva herkkyys vihamielisille viesteille. Aggressiiviset lapset tulkitsevat merkitysisällöt usein puutteellisesti ja muiden eleet, ilmeet ja teot tulkitaan vihamielisinä heitä kohtaan. Lapsuuden turvaton kiintymyssuhde, pahoinpitelyn kohteeksi joutuminen tai aggressiiviset mallihenkilöt ovat johtaneet tällaiseen kehitykseen. (Moilanen 2004, 269–270.)

Hynninen ja Haapasalo (1996, 195; Kauppinen 2002, 93) kuvaavat aggressiivisten ja hyljeistyjen lasten sosiaalisia taitoja heikoiksi. Aggressiivisista lapsista ei pidetä, koska he pyrkivät vahingoittamaan toisia lapsia. Heidän ongelmanratkaisutaitojen taustalla onkin ongelmia sosiaalisen tiedonkäsittelyn eri osavaiheissa (Crick & Dodge 1994, 76; Kaukiainen 2002, 115). Ongelmia on osoitettu olevan Pakaslahti-Rekolan (1998, 3) mukaan sosiaaliin tilanteisiin orientoitumisessa, ympäristön analyysissä, tavoitteiden ja käytösvaihtoehtojen toteuttamisessa ja tuottamisessa sekä oman toiminnan seurauksien arvioinnissa. Coien ja Dodgen (1983, 275) mukaan tällaisilla lapsilla ei ole kykyä havaita ja tulkita sosiaalisia viestejä eikä sitä, kuinka aggressiiviseen tilanteeseen on jouduttu. He eivät osaa ohjata omaa käytöstään ongelmallisissa tilanteissa oikein eivätkä tunne empatiaa muita kohtaan. Nämä puutteet johtuvat hankaluudesta tunnistaa toisten lasten vihjeitä esimerkiksi siitä, milloin ei ole toivottu tulemaan mukaan toisten lasten leikkeihin. Siksi lapsilla riski aggressiiviseen käyttäytymiseen lisääntyy. (Coie & Dodge 1983, 275; Kauppinen 2002, 93–94; Weare 2004, 45.)

Aggressiivisen tiedonkäsittelymallin kehittymiseen vaikuttaa ympäristö- ja biologiset tekijät. Kauppinen (2002, 96) mukaan tytöillä on poikia vähemmän

aggressiivisuuteen liittyvää tiedonkäsittelyä. Pojilla on enemmän aggressiivisia toimintatapoja sosiaalisissa tilanteissa ja tietoa haetaan tyttöjä vähemmän. Pojat myös hyväksyvät aggressiivisuuden helpommin. Jos vanhemmilla on vihamielinen tai epävarma kasvatustapa, se kuvastaa ongelmia sosiaalisen tiedon havaitsemisessa ja näin lapsi perii saman mallin tai tunneilmaston itselleen. (Kauppinen 2002, 96.) Pulkkinen (1995, 307) kuvailee epäsosiaalisen ja aggressiivisen käyttäytymisen välistä yhteyttä pojilla ongelmien kasautumisena.

Pulkkinen (1985, 222–223; Sihvo & Pulkkinen 2002, 4–5) pitkittäistutkimus nuorten sosioemotionaalisisesta ja persoonallisuuden kehityksestä kuvaa 8-vuotiaan lapsen aggressiivisen käytöksen liittyvän osaksi isompaa häiriökäytöksen kokonaisuutta. Aggressiivisuus näin varhaisessa iässä ennakoi Pulkkinen mukaan varhaista tovereihin suuntautumista, ristiriitoja vanhempien kanssa sekä aikaista kotoa muuttoa. Lapsella ilmenee halua kiusata muita, ja hän suuttuu helposti. Hänellä on myös vaikeutta hallita omia mielialojaan. (Pulkkinen 1985, 222–223.) Kokkosen ja Pulkkinen (1999, 925–927) tutkimusten mukaan persoonalliset luonteenpiirteet tunteiden säätelyssä 8-vuotiaana selittävätkin tunteiden säätelystrategioiden huonompaa käyttöä 36-vuotiaana.

Changin (2004, 691–702) tutkimuksessa tutkittiin ryhmänormien vaikuttamista yksittäisten henkilöiden toimintaan eli siihen, millainen käytös johtaa ryhmässä torjutuksi tulemiseen ja mikä hyväksytyksi tulemiseen. Tulosten mukaan sellaisissa koululuokissa, joissa aggressiivisuus oli sääntöjen vastaista, johti aggressiivinen käytös myöskin torjutuksi tulemiseen. Paljon aggressiivisuutta sisältävissä luokissa aggressiivinen käytös puolestaan hyväksyttiin. Poikien aggressiivisuus sai myös hyväksyntää erityisesti niissä luokissa, joissa koko luokan pojat olivat aggressiivisempia kuin tytöt. (Chang 2004, 698–699.) Opettajan ja ylipäänsä aikuisen asenne aggressiivisuutta kohtaan ei siis ole yhdentekevä. Aggressiivisuuteen puuttuminen koululuokissa vähentää sen hyväksymistä ja pitämistä oikeanlaisena toimintamallina.

4 TUNTEET JA TUNTEIDEN SÄÄTELY

Tässä luvussa eritellään, mitä tunteet ovat. Tunteiden ymmärtämiseksi ei voida ottaa vain sitä näkökulmaa, miltä meistä tuntuu. Se riippuu myös siitä, miten ymmärrämme tunteet (Puolimatka 2004, 19) sekä tietoisuutta omista ja muiden tunteista (Thompson 1989, 117). Kokkosen ja Pulkkinen (1996, 408–409) mukaan tunteiden säätely tarkoittaa kielteisten tai myönteisten tunteiden muovaamista, suuntaamista tai ehkäisemistä. Säätelyn lähtökohtana voidaan pitää omien tunteiden tunnistamista ja erottamista toisistaan. Säätelyn perusta muodostuu varhaislapsuudessa temperamentin, kypsymisen ja ympäristön vuorovaikutuksessa (Pulkinen 1994, 416). Kokkonen (2001, 400) toteaa, että pysyvät persoonallisuuden piirteet ennakoivat tunteiden säätelyn tapoja myöhemmin aikuisuudessa.

4.1 Tunne

Ihmisen on pidettävä yllä psyykkistä tasapainoa, jotta hän voi hyvin ja hänen on mahdollista saavuttaa tavoitteensa. Yksilöön kohdistuu sekä ulkoa että sisältäpäin vaatimuksia ja nämä vaatimukset voivat olla sekä uhkia että haasteita. Jotta ihmisen tasapaino säilyisi, on hänen käytettävä sekä sisäisiä toimintamallejaan että tietoisuuttaan. (Himberg, Laakso & Peltola 1995, 77.) Tunteet ovat meille kaikille tuttuja, mutta me ymmärrämme ne eri tavoin. Psyykkisen tasapainon takia tunteet ja niiden hallinta ovat tärkeitä.

Tunteet ovat merkittävä osa psyykkistä hyvinvointia ja ympäristöön sopeutumista. (Pervin 2003, 342). Tunteille on annettu useita eri määritelmiä viimeisten 100 vuoden aikana (Plutchik 1994, 2). Vain ne tilanteet herättävät tunteita, joissa yksilö on jollain tavalla mukana joko motiivien, henkilökohtaisten asioiden tai yksilön päämäärien kannalta (Lazarus & Lazarus 1994, 5; Nummenmaa 1995, 361; Vuorinen & Tuunala 1995, 93; Saarni, Mumme & Campos 1998, 238). Turunen (2004, 169) tarkentaa tunteiden määrittelyä. Hänen mukaansa tunteet muodostuvat aina suhteessa

johonkin tilanteeseen tai kohteeseen. Myös ympäröivä kulttuuri ohjaa tunteidemme ilmaisua ja tulkintaa. (Pietiäinen 1999, 30; Shaffer 1999, 394; Shaffer 2000, 108; Puolimatka 2004, 19.) Salon (1995, 104) mukaan tunteet ovat aina läsnä ja niitä on kaikilla, mutta jokaisella on omanlaisensa tunnekokemus. Vilkkö–Riihelä (1999, 477) ja Booth–Butterfield (2002, 173) puolestaan väittävät tunteen olevan lyhytaikainen kokemus, joka mahdollistaa tunteiden nopean muuttumisen. Eri määritelmillä on useita yhteisiä piirteitä: tunteisiin liittyvät muutokset kehon toiminnoissa ja tunteiden ilmaisujen perustuvuus geneettisiin mekanismeihin tunnustetaan. Tilanteiden tulkinnat saavat aikaan tunteita ja ne siirtävät tietoa meiltä toisille ihmisille. Kaikkiaan tunteet auttavat yksilöä sopeutumaan ympäristön muutoksiin. (Plutchik 1994, 16–17; Greenberg & Snell 1997, 96.) Niiniluodon (1997, 7) mukaan tunteet ottavat meidät valtaansa ja liikuttavat meitä, koska tunteet ovat meihin kohdistuvia vaikutuksia. Goleman (1997, 20) ja Sajama (1997, 258) tarkentavat tunteiden määrittelyä sillä, että heidän mukaansa tunteita on ihmisellä sen takia, että ne laittavat ihmisen liikkeelle, toimimaan.

Averillin (1997, 514–515) mukaan tunteilla on kolme ominaisuutta. Passiivisuus, tarkoituksellisuus ja subjektiivisuus. Passiivisuudella hän tarkoittaa sitä, että tunteen syntyä ei voi kontrolloida, koska elimistön reaktioita tunteen synnyssä ei voi estää. Tarkoituksellisuus puolestaan tarkoittaa, että tunteilla on aina jokin kohde, vaikkei sitä osattaisikaan nimetä. Tunteen subjektiivisuus tarkoittaa yksilön tunnetta tunteesta. Lazarus (1991, 43–44) ja Atkinson ym. (2000, 389) ovat sitä mieltä, että näiden kolmen lisäksi vielä kasvonilmeet, tunteisiin reagointi ja alttius käyttäytyä tunteen mukaan kuuluvat tunteiden ominaisuuksiin. Brenner ja Salovey (1997, 170) puolestaan kuvaavat kolmea tunneominaisuutta niin, että kognitiivis-kokemuksellinen ominaisuus liittyy ihmisen ajatuksiin tunteen tilasta ja tunteesta. Käyttäytymis-ilmaisullinen tunneominaisuus liittyy tunteiden ilmaisemiseen kasvonilmein ja elein, ”näkymättömästi”. Fyysinen ja biokemiallinen tunteiden ominaisuus liittyy sydämen sykkeeseen, hormonitasapainoon ja aivojen aktiivisuuteen.

Yhdyn Salon ajatuksiin siitä, että tunteet ovat aina läsnä, mutta mielestäni tunteen kokemisen intensiteetti vaihtelee. Yksinkertaisimmat määritelmät tunteista kuvaavat

sitä tilana, jossa käännetään jotakin kohti tai siitä pois päin (Vilkko–Riihelä 1999, 476). Esimerkiksi peloissaan oleva ihminen haluaa tilanteesta pois, ja rakastunut ihminen haluaa lähestyä rakkauden kohdettaan. Tunteet eivät ole kuitenkaan luonteenpiirteitä, kuten ujous tai vilkkaus, eivätkä mielialoja, kuten kipu tai mielihyvä (Hyyppä 1997, 47). Hyyppän (1997, 47) mukaan tunteet voivat myös tarttua siirtymällä ihmisestä toiseen. Tunteet vaikuttavat tarkkaavaisuuteemme sekä ohjaavat havainnointia ja siitä tekemiämme päätelmiä sekä motivoivat meitä (Kokkonen & Pulkkinen 1996, 406; Saarinen & Kokkonen 2003, 31).

4.2 Tunteiden ilmaiseminen ja tunnetaidot

Tunne ilmaistaan usein kasvonilmein, elein tai fyysisellä / sanallisella aggressiivisuudella (Eisenberg 1998, 6). Pietiäinen (1999, 19) on sitä mieltä, että tunne ei lakkaa olemasta, vaikka se kiellettäisiin. Tunne vain muuttuu muotoaan. Hänen mukaansa tunteen kieltäminen synnyttää antitunteen. Niin sanottu järki-ihminen elää tällaisessa tunteiden kieltämisen tilassa koko ajan. Tällöin omista tunteista vieraannutaan, ne hämärtyvät ja muuttuvat ei-kohteelliseksi. (Pietiäinen 1999, 29.) Pietiäisen (1999, 30–31) mukaan tällaisessa tilassa oleva ihminen ei suostu kohtaamaan tunnetta ja torjuu sen. Torjuminen johtuu tunteen kohteen herättämistä voimakkaista emootioista. Nämä antitunteet synnyttävät kulttuurin, jossa tunteiden aito kohtaaminen on kiellettyä ja estynyttä.

Lazarus ja Lazarus (1994, 179–180) kuvaavat kolmea erilaista tapaa, joilla tunteet auttavat meitä selviytymään elämässä. Ensimmäinen, tunteet saavat aikaan hädän hetkellä lisääntyvää voimaa ja kestävämpää tunnetta, jolloin taisteleminen tai pakene-tilanne on mahdollinen. Toiseksi, tunteet ohjaavat meitä keskittymään kyseiseen tilanteeseen ja siitä selviämiseen. Tunteet myös kertovat muille ihmisille meidän olostamme kasvonilmein ja elein, jolloin muut voivat päätellä, miltä meistä tuntuu.

Korkiakankaan (1995, 192) ja Denhamin (1998, 26) mukaan lapsella on synnynnäinen kyky ymmärtää ja ilmaista perusemootioita eli kiukkua, hämmästyksiä,

mielihyvää, surua, vihaa ja pelkoa. Korkiakangas (1995, 192) korostaa emootioiden ymmärtämisen kehityksen olevan sosiaalisesti konstruoivaa ja toisaalta biologisesti rakentuvaa. Jotta lapset ymmärtävät ja käsitteellistävät tunteita, ovat havainnot toisten ihmisten sekä heidän omista tunnereaktioistaan ja tietoinen opettaminen tunteista vuorovaikutustilanteissa olennaisia tunteiden ymmärtämiselle (Korkiakangas 1995, 192). Lapset oppivat säätelemään, ilmaisemaan ja ymmärtämään tunteitaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa, kuten vanhempien ja sisarusten (Denham 1998, 103; Scharfe 2000, 245). Kun lapsi oppii puhumaan, kieli auttaa lapsen tunteiden ja käyttäytymisen säätelyssä. Se pukee sanoiksi aikomukset toimia tietyllä tavalla, kielen avulla voi kertoa muille, miltä itsestä tuntuu ja lapsi tulee itsekin kielen avulla tietoiseksi omista tunteistaan (Greenberg & Snell 1997, 105).

Kouluiässä lapsen omien tunteiden ilmaisun kontrolli kehittyy edelleen, sillä lapsi sisäistää ympäristön ohjeet ja kiellot yhä enemmän itse (Bee & Boyd 2004, 270) ja oppii ymmärtämään sosiaalisia sääntöjä, joita tunteiden ilmaisemiseen liitetään (Zeman & Shipman 1997, 921; Shaffer 1999, 399). Tunteiden säätelyn kyky kehittyy ja keinoja varioidaan. Isetajuiset tunteet sitoutuvat yhä tiukemmin ”oikeanlaiseen” käyttäytymiseen. (Scharfe 2000, 253.) Tunteita ei myöskään ilmaista niin voimakkaasti kuin ennen, ja kyseessä oleva tilanne vaikuttaa entistä enemmän tunteiden ilmaisuun (Denham, von Salisch, Olthof, Kochanoff & Caverly 2005, 313). Aggressio muuttaa myös muotoaan ja tulee persoonakeskeiseksi sekä vihamieliseksi, kun se päiväkodissa oli välineellistä ja epäsosiaalista (Coie & Dodge 1998, 791). Tunteiden säätelyn kehittymistä edesauttaa myös tiettyjen tunneilmaisujen sosiaaliset säännöt. Esimerkiksi kun ollaan iloisia tai yritetään olla, niin silloin hymyillään. Lapsi ymmärtää, että muiden havainnot hänestä ja niiden pohjalta muiden käytös häntä kohtaan riippuu myös hänen omasta toiminnastaan ja tunteistaan. (Bee & Bouyd 2004, 270.) Toki vanhemmatkin toimivat malleina lapselle. Harterin ja Whitesellin (1989, 85) mukaan lapsi ymmärtää vasta kymmenen vuoden iässä, että ihminen voi ilmaista täysin eri tunteita ulospäin, kuin mitä hän itseasiassa tuntee (esim. Saarni 1989, 182).

Kauffmanin (1997, 343) mukaan monet aggressiivisesti ja epäsosiaalisesti käyttäytyvät oppilaat eivät menesty koulussa ja luokkatoverit hyljeksivät heitä. Sosiaalisen torjunnan jälkeen yksilöiden välillä on eroja siinä, miten he reagoivat ja tuntevat. Torjunnan aiheuttamien aggressiivisten ja vihamielisten reaktioiden takana on useimpien psykologisten tutkimusten mukaan narsismi, (Twenge & Campbell 2003, 261) jota on esitelty tutkielman alkupuolella (s.14).

Lapset ymmärtävät kouluiässä, että toiset voivat kokea erilaisia tunteita yhtä aikaa ja ihmiset reagoivat eri tavalla samaan tapahtumaan (Gnepp 1989, 173; Shaffer 1999, 399). Kyky empaattisuuteen kasvaa ja lapset sekoittavat sisäisiä ja ulkopuolelta tulevia emootioita ymmärtääkseen muiden tunteita. Gnepp (1989, 172) väittää, että jos tilanne ja kasvonilmeet ovat ristiriidassa keskenään, lapsi tulkitsee tilannetta enemmän kuin kasvonilmeitä.

4.3 Tunteiden säätelyn psykologiset näkökulmat

Tunteiden säätelyn kehityksellinen lähestymistapa näkee tunteiden säätelyn syntyvän vähitellen kehittyvän kypsymisen ja sosialisoinnin lopputuloksena (Kokkonen 1997, 193). Kokkonen (1997, 194–195) mukaan tunteiden säätelyn tarkoitus on onnistunut tunteiden hillintä, muokkaaminen ja suuntaaminen siten, että yksilö käyttäytyy vastuuntuntoisesti, mutta joustavasti ja samalla hyväksyy ja sallii omat tunteensa. Kehityksellisen lähestymistapa perustuu äidin ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen sekä ja kypsymiseen, jolloin kognitiiviset ja fysiologiset järjestelmät luovat edellytykset tunteiden säätelyn kehittymiselle.

Labouvie-Vief, Hakim-Larson, DeVoe ja Schoeberlein (1989, 291) näkevät tunteiden säätelyn kehityksen nelivaiheisena. Ensimmäisessä vaiheessa vastasyntyneen lapsen ulkoinen ja sisäinen maailma ovat samaa, jolloin hoitajan vastuulle jää tunteiden ihanteellisen tason säilyttäminen. Toisessa vaiheessa varttuneet lapset kokevat sisäisen tunteiden säätelyn sekä henkiset prosessit osaksi tunne-elämäänsä. Nuoruusiässä tapahtuu kolmas vaihe, jolloin itsereflektio ja tunteiden liiallinen

ehkäisy ovat tyypillisiä sekä omien ja muiden tunteisen erillisyyden ymmärtäminen. Aikuisiässä tapahtuu neljäs vaihe, jota kutsutaan integraatiovaiheeksi. Tällöin ihminen ottaa vastuun omasta tunne-elämästään ja tunteiden säätely ei ole enää tukahduttavaa, vaan joustavaa ja omien tunteiden hyväksymistä. (Labouvie-Vief ym. 1989, 291; Kokkonen 1997, 196–197.)

Ongelmakeskeinen lähestymistapa pitää tunteen säätelyssä ilmeneviä puutteita tai kielteisiä seurauksia tärkeinä. Liian tiukka tunteiden säätely voi olla myös yksi ongelmista ja se aiheuttaa häiriöitä. (Kokkonen 1997, 193, 197.) Pulkkinen (1994, 407) mukaan tunteiden säätely voi epäonnistua hetkellisesti, jolloin kyseessä on äärimmäinen käytös jossakin tilanteessa eli ohimenevä häiriö, esimerkiksi lapsen uhmakohtaus. Säätelyssä voi olla jatkuvaa häiriötä, jolloin kyseessä on aggressiivisuus tai ahdistus. Aikuisten tunteiden säätelyn ongelmia ovat kyvyttömyys ilmaista, kuvata ja tunnistaa sekä säädellä tunteitaan ja aleksitymia eli tunteettomuus, tunnekylmyys (Mayer & Salovey 1993, 438).

Persoonallisuuspsykologinen lähestymistapa näkee yksilön persoonallisuuden piirteiden olevan yhteydessä tunteiden säätelytapoihin ja yksilön kokemuksiin tunteisiin (Mayer & Stevens 1994, 368; Kokkonen 1997, 199). Kokkonen (1997, 200) mukaan tunteiden säätely on monen tekijän summa, jolloin ongelma-keskeinen, persoonallisuuspsykologinen ja kehityksellinen lähestymistapa tunteiden säätelyssä ovat keskenään vuorovaikutuksessa.

5 AGGRESSIIVISUUS, TUNTEET JA TUNTEIDEN SÄÄTELY

Tässä luvussa kuvataan aggressiivisuuden ja tunteiden sekä niiden säätelyn yhteyttä toisiinsa. Ensin esitellään tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli. Tämän jälkeen kuvataan ihmisen toimintatapoja, eli tunteiden puolustus- ja hallintakeinoja, psyykkistä tasapainoa uhkaavissa tilanteissa.

Yksilön täytyy säädellä tunteitaan pystyäkseen toimimaan. Tunteiden säätely tai hallinta tarkoittaa, että tunteet eivät saa yksilöä käyttäytymään itsetuhoisesti tai ympäristöä loukkaavasti (Keltinkangas–Järvinen 2000, 214). Jos tunteiden säätelyssä on puutteita, saattaa yksilö käyttäytyä aggressiivisella tavalla. Tunteiden säätely ja aggressiivisuus ovat siis tiiviisti sidoksissa toisiinsa. Onnistuneen tunteiden säätelyn taustalla on valikoima käyttökelpoisia toimintastrategioita, joista yksilö valitsee sellaisen, joka pystyy vaikuttamaan kohteeseen (Brenner & Salovey 1997, 170–171). Brenner ja Salovey (1997, 171) ovat jaotelleet tunteiden säätelystrategiat kahteen osaan: On sosiaalinen/yksinäinen-osa ja ulkoinen/sisäinen-osa. Kumpikin säätelystrategia muodostaa oman jansansa, jonka toisessa päässä on sosiaalinen/ulkoinen ja toisessa yksinäinen/sisäinen. Ulkoiset keinot edellyttävät puuttumista yksilön ympäristöön tai toimintaan, kuten urheilun käyttäminen ahdistuksen vähentämiseen. Sisäiset strategiat puolestaan ovat keinoja puuttua yksilön sisäiseen kokemukseen, kuten positiiviset ajatukset. Ne keinot, jotka sijoittuvat janan keskivaiheille, vaativat puuttumista sekä käytökseen että sisäiseen kokemukseen. Esimerkiksi tunteiden ja tapahtumien läpikäyminen kirjoittamalla. Tunteiden hallintakeinoja esiintyy myös missä tahansa sosiaalisen ja yksinäisen janan kohdassa. Janan toisessa päässä on sosiaaliset tunteiden säätelyn keinot ja toisessa päässä itsenäiset, yksilölliset keinot.

Yksilöiden väliset erot tunteiden säätelystrategioissa johtuvat osittain iästä ja sukupuolesta (Tirkkonen, Kokkonen & Pulkinen 2004, 47). Lasten kehittyessä, heillä on joustavampi kyky käyttää tunteiden hallinnan sisäisiä tai ulkoisia keinoja ahdistavissa tilanteissa (Brenner & Salovey 1997, 174). Tytöt käyttävät tunteiden säätelyssä sosiaalista tukea sekä sisäisiä, kognitiivis-kokemuksellisia osa-alueita

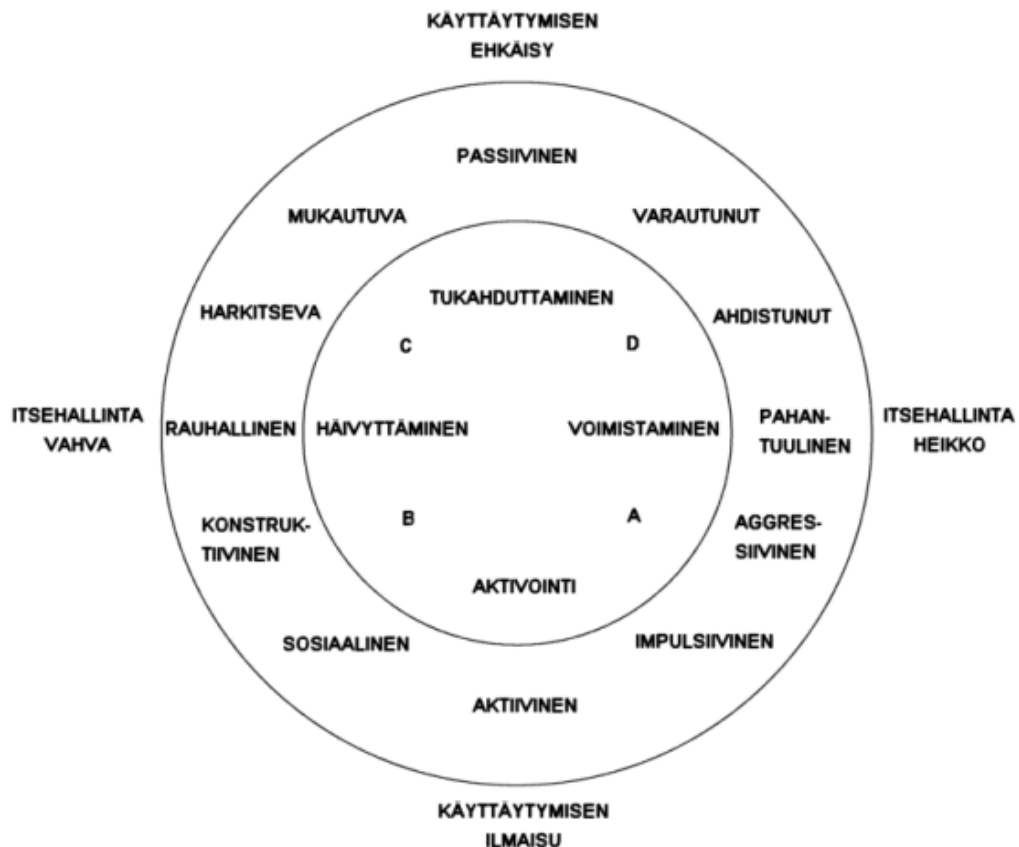
keskilapsuudesta aikuisuuteen saakka. Pojat puolestaan käyttävät enemmän fyysistä tunteiden purkamista, kuten urheilua hyväkseen. (Emt. s. 174–176.)

Pulkkinen (1994, 407) toteaa, että aggressiiviset lapset eivät kykene säätelemään suuttumusta herättävien tilanteiden aiheuttamia tunteita. Lapsuudessa lapset käyttävät ulkoisia tunteiden säätelyn keinoja ja noin 10-vuotiaina sisäiset keinot ovat vakiintuneet käyttöön, koska niiden käyttöä harjoitellaan koko lapsuuden ajan (Brenner & Salovey 1997, 173). Mustonen (2002, 60) puolestaan ottaa esiin median näkökulman aggressiivisen käytöksen lisääjänä. Hän toteaa aggressiivisten lasten pitävän väkivaltaisista ohjelmista. Väkivaltaa ihannoivia ja hyväksyviä ajatuksia omaksutaan mediasta ja negatiivisten tunteiden säätelykyky löyhentyy, jolloin väkivallaton tapa ratkoa ongelmia vähenee.

5.1 Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli

Eisenberg, Fabes ja Losoya (1997, 131) ovat sitä mieltä, että pystyäkseen toimimaan, ihmisen on osattava säädellä tunteitaan suhteessa ympäristöön ja tunteiden aiheuttamaa käyttäytymistä. Pitkittäistutkimuksen mukaan (Eisenberg, Fabes, Murphy, Maszk, Smith & Karbon 1995, 1381) erot tunteiden säätelyssä ovat yhteydessä sosiaaliseen älykkyyteen. Myös persoonallinen tyyli, joka tarkoittaa henkilön tyypillistä tapaa toimia arjen tilanteissa ja tehdä huomioita itsestä ja omasta elämästään sekä tapaa reagoida ympäristöön, vaikuttaa tunteiden säätelyyn (Toppila 1995, 39). Pulkkisen (1997a, 25) mukaan käyttäytymisstrategiat opitaan tai omaksutaan vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa. Näiden strategioiden oppimisen perustana toimii vuorovaikutus, ihmisen synnynnäinen temperamentti, kypsyys ja tilanteen arviointi sekä hetkellinen mieliala ja tilannetekijät. On ajateltu, että ihmisellä on suurempi mahdollisuus valita oma käyttäytymistapansa ristiriitatilanteissa kuin eläimellä, koska ihmisellä on enemmän aivokapasiteettia käytettävissä. Tämän ajatuksen pohjalta Pulkkinen (Pulkkinen, Savioja, Imijärvi, Kokkonen & Metsäpelto 2000, 8–9) on jatkanut mallin kehittelyä (ks. kuvio 1) ihmisen tunteiden ja käyttäytymisen säätelystä (esim. Lazarus 1991, 63). Tällä

mallilla pyritään kuvaamaan eri tilanteissa esiintyviä käyttäytymisen säätelyprosesseja. Mallissa oletetaan, että tiettyjen tilannetekijöiden toistuessa, henkilöllä vakiintuvat tietyt ratkaisu- ja suhtautumistavat, joiden ajatellaan olevan hänen pysyviä ominaisuuksiaan eli persoonallisia tyynejä. (Pulkkinen ym. 2000, 8–9.) Ajatuksena siis on tunteiden aikaansaaman käytöksen kognitiivinen hallinta tai säätely (Pulkkinen 1997a, 23).



KUVIO 1 Tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn malli (Pulkkinen 2002, 71)

Aggressiota voidaan mallin mukaan ehkäistä kahdella eri tavalla. Tilanteen virittämä negatiivinen tunne voidaan häivyttää tai käyttäytymisen ulkoiset piirteet voidaan tukahduttaa. Käyttäytymisen tukahduttamista tai käytöksen ulkoista havaittavuutta kuvataan mallissa pystysuoralla osalla ja tunteen itsehallinnan vahvuutta tai heikkoutta vaakasuoralla osalla. (Pulkkinen 1997a, 24; Pulkkinen ym. 2000, 8.) Negatiivista tunnetta voidaan neutralisoida kognitiivisella kontrollilla, kun yksilö arvio tilannetta eri näkökulmista ja valitsee lopulta suhtautumistapansa (Pulkkinen ym. 2000, 9). Mallissa toimintatavat B ja C kuvaavat itsehallinnan

ohjaavan tunneilmaisuja. Toimintatavat A ja D puolestaan kuvaavat heikkoa tunteiden hallintaa. (Pulkkinen 1995, 305; Pulkkinen 2002, 73.)

Pulkkisen (2002, 70–71) mukaan tunnetilaa häivyttäessään yksilö keskittää huomionsa tilanteen niihin puoliin, jotka auttavat tunteen ja sen tulkinnan säätelyssä. Häivyttäminen edellyttää tiettyä kognitiivista kyvykkyyttä, minkä takia sen käyttö lisääntyy lapsen kasvaessa vanhemmaksi (esim. Pulkkinen ym. 2000, 9).

Kun tunnetila voimistuu, yksilö keskittää huomionsa sitä voimistaviin vihjeisiin, esimerkiksi pelkoon tai suuttumukseen. Aggressiivisuus on tällöin hyvin tyypillinen reaktio. Yksilö on itsekeskeinen ja toimii mielihalujensa varassa. (Pulkkinen 1997b, 30.) Tunteiden itsehallinta ei onnistu kunnolla ja yksilön käyttäytyminen on aktiivista (Pulkkinen 1981, 91; Kokko & Pulkkinen 2001). Havaintojen avulla elimistö valmistautuu toimintaan. Tunnetilan voimistumista edesauttaa temperamentin reaktiivisuuden heikko säätely, kasvatus ja hoito, joka ei tue tunteiden säätelyn kehitystä. Kypsymättömyys, hetkellinen tila, kuten väsymys, havaintojen rajoittuneisuus sekä ennakointi tilanteen etenemisestä ja edistää sitä myös. Kypsymättömyydellä tarkoitetaan älyllistä ja hermostollista kypsymättömyyttä. (Pulkkinen 2002, 71–72.)

Tukahduttaessaan käyttäytymistä yksilö ehkäisee toimintaimpulssit. Todennäköisesti käyttäytyminen ehkäistyy, jos hoito ja kasvatus on kontrolloivaa, omaatuntoa ja sisäistynyttä kontrollia muovaavaa. Myös temperamentin vähäinen reaktiivisuus ja se, että tilanne vaatii käytöksen tukahduttamista, auttaa tässä. Kontrolloiva auktoriteetti tai mielikuva hänestä voi olla tilanteessa läsnä. (Pulkkinen ym. 2000, 11.)

Pulkkisen (2002, 72) mukaan käyttäytymisen aktivointi näkyy yksilön reagoitina vähäiseen ärsykkeeseen, nopeasti ja voimakkaasti. Yksilön toimintakynnys on siis alhainen ja harkinta-aika lyhyt. Käytöksen aktivointia edesauttaa salliva ja joustava kasvatus sekä temperamentiltaan nopeasti reagoiva-tyyli. Motivoivat tilannetekijät, kuten tilanteen havainnointi kilpailuksi, lisäävät todennäköisyyttä käytöksen aktivointiin. Käyttäytymistyyppit eivät kuitenkaan ole kiinteitä vaan niissä on

yksilöiden välillä eroja liukuvasti eri suuntiin. Jos molemmat voimistavat prosessit (käytöksen aktivointi ja tunnetilan voimistaminen) vaikuttavat, aggressiivisen käyttäytymisen todennäköisyys on suuri ristiriitatilanteessa. Jos taas tunnetilan häivytyks ja käytöksen tukahduttaminen (ehkäisevät prosessit) vaikuttavat yhdessä, yksilö välttää ilmaisua ja tunnetilan kokemusta. (Pulkkinen 1997a, 25; Pulkkinen 1997b, 30, 32; Pulkkinen 2002, 72–73.)

Jos samaan aikaan vaikuttaa käyttäytymisen voimistaminen ja tunnetilan häivytyks, yksilön huomio keskittyy tilannetekijöihin, jotka muuttavat tunnetilaa ja yksilö toimii sen mukaan. Tällöin tilanteesta yritetään päästä pois rakentavalla ja kaikkien tarpeet huomioon ottavalla tavalla. (Pulkkinen 1997a, 25; Kokko & Pulkkinen 2001; Pulkkinen 2002, 73.) Kun käytöksen tukahduttaminen ja tunnetilan aktivointi tapahtuvat samaan aikaan, esimerkiksi uhkaava asia sattaa aiheuttaa pelkoa ja oma kyvyttömyys lisää ahdistuksen tunnetta (Pulkkinen 1997a, 25; Pulkkinen 2002, 73) lapsi kääntyy sisäänpäin ja ahdistuu (Kokko & Pulkkinen 2001).

5.2 Tunteiden hallintakeinot

Lazarus ja Folkman (1984, 141, 178) sekä Saarni ym. (1998, 284) määrittelevät tunteiden hallintakeinot jatkuvasti muuttuviksi kognitiivisiksi tai käyttäytymistä ohjaaviksi yrityksiksi ohjata tai hallita sekä sisäisiä että ulkoisia vaatimuksia, joita yksilöön kohdistuu. Brenner ja Salovey (1997, 170) pitävät tunteiden säätelyä ja hallinta- eli copingkeinoja samana asiana, synonyymeinä, sillä molemmissa yksilö käyttää saatavilla olevia keinoja vähentääkseen stressiä aiheuttavaa tunnetta. Himberg, Laakso ja Peltola (1995, 78) puolestaan väittävät hallintakeinojen olevan ihmisen kehittämää vakiintuneita tapoja vastata itsestä ja ympäristöstä tuleviin vaatimuksiin. Hyyppä (1997, 119; Atkinson ym. 2000, 508) tarkentaa hallinnan käsitettä ja kuvailee sen olevan stressitilanteiden sellaista käsittelyä, joka vähentää niistä aiheutuvaa ahdistusta. Pervinin (2003, 377) mukaan tutkimukset osoittavat, että hallintakeinojen, tunteiden ja terveyden välillä on yhteys.

Hallintakeinot voidaan jakaa kahteen eri osaan. Itse ongelmaan keskittyvät hallintakeinot yrittävät keksiä, kuinka välttää tilanne tulevaisuudessa tai kuinka tilannetta voisi nyt muuttaa. (Moos & Schaefer 1986, 14; Eisenberg & Fabes 1992, 125; Lazarus & Lazarus 1994, 153; Brenner & Salovey 1997, 172; Atkinson ym. 2000, 508; Davison, Neale & Kring 2004, 200.) Osa ongelman hallintaa on tilanteen pohtiminen, jolloin ongelmia ennakoidaan, vaihtoehtoja etsitään ja asioita laitetaan tärkeysjärjestykseen (Vuorinen & Tuunala 1995, 116). Saarnin (1997, 55) mukaan lasten käytössä voivat olla myös tunteiden säätelyn sisäiset strategiat, jolloin yksilön sisäisillä toimilla tunnetta säädellään. Näitä ovat muun muassa huolestuneisuus, itsesyytökset ja jännittäminen. Ulkoiset strategiat ohjaavat tunteiden hallinnan reaktiota yksilöstä ympäristöön, jolloin syytetään muita ja käyttäytyään aggressiivisesti. Tunteisiin keskittyvät hallintakeinot puolestaan yrittävät estää negatiivisten tai ahdistavien tunteiden esiintymisen. Negatiivinen tunne voidaan myös nimetä uudelleen tai yritetään vältellä kyseistä tilannetta. (Saarni 1997, 55.) Nämä keinot ovat yksityisiä ja mielensisäisiä, joita muut eivät konkreettisesti näe (Lazarus & Lazarus 1994, 156; Brenner & Salovey 1997, 172). Hallintakeinot voivat olla käyttäytymistrategioita, kuten urheilu, huumeiden tai alkoholin käyttö tai tuen etsiminen ystävistä. Kognitiiviset strategiat puolestaan keskittyvät ongelman sivuuttamiseen tai uudelleen arviointiin. Ongelman sivuuttamista kuvataan myös repressiivisen hallinnan termillä, jolloin ongelma ”unohdetaan”. Epämiellyttävistä tunteista voidaan myös puhua muille ja näin saadaan sosiaalista tukea omille tunteille. Myös asioiden jäsentäminen, kirjoittaminen ja ajattelu ovat tällaisia keinoja. (Moos & Schaefer 1986, 14; Lazarus & Lazarus 1994, 159; Atkinson ym. 2000, 509–511.) Tunteiden säätelyn tapoja ovat myös ensisijaisen ja toissijaisen kontrollin keinot, jossa toissijainen kontrolli tarkoittaa yksilön sopeutumista tilanteeseen tai tapahtumaan ja ensisijainen kontrolli yrittää muuttaa tilannetta (Brenner & Salovey 1997, 173).

Coping- eli hallintakeinojen avulla yritetään siis tulla toimeen vaikean tilanteen tai ongelman aiheuttaman ahdistuksen kanssa. Sosiaalisesta toiminnasta tai urheilustakin voi olla apua psyykkisen tasapainon ylläpitämiseksi. (Himberg ym. 1995, 79.) Lazarus ja Lazarus (1994, 171–172) kuvaavat toiveajattelua huonona hallintakeinona, koska silloin huono tilanne on hyväksytty mutta hävitetään pois. Se

tuo nopeasti hyvän olon vähäksi aikaa, mutta pidemmän ajan kuluessa ei muuta realiteetteja. Himbergin ym. (1995, 80) mukaan hallintakeinot voivat kehittyä kypsemmiksi iän myötä. Näitä ovat muun muassa kyky nähdä elämän tosiasiat, huumori, oman elämän suunnittelu ja tilanteiden ennakointi sekä kyky katsoa asioita myös toisen ihmisen näkökulmasta.

5.3 Tunteiden puolustuskeinot

Puolustus- eli defenssikeinot tarkoittavat niitä keinoja, joita yksilö käyttää suojatakseen itseään psyykkistä tasapainoa uhkaavilta tunteilta (Himberg ym. 1995, 80; Mäntymaa & Tamminen 2004, 57), kuten ahdistukselta ja ne auttavat lasta ymmärtämään ja kohtaamaan tilanteen hiljalleen (Jarasto & Sinervo 1998, 66). Ahon ja Laineen (1997, 34) mukaan selviytymiskeinot ovat yksilön tiedostamattomia ja usein myös kyseenalaistamattomia tapoja ratkaista ja kuvata eteen tulevia ongelmia. Puolustusmekanismien valintaan vaikuttaa tilanearviointi, jossa ensisijaisen eli primaariarvioinnin avulla selvitetään uhkaako tilanne yksilöä vai ei. Tämän jälkeen seuraa tiedostamaton sekundaariarviointi, jolloin mietitään mahdollisia keinoja uhan poistamiseksi. (Aho & Laine 1997, 35; Pervin 2003, 356.)

Torjunta eli repressio on yksi puolustuskeinoista. Tällöin yksilö kieltää tilanteen tai toiminnan arvon ja asia saatetaan unohtaa kokonaan. (Aho & Laine 1997, 35; Atkinson ym. 2000, 456, 512; Bee & Boyd 2004, 14.) Regressio on puolestaan Ahon ja Laineen (1997, 36) mukaan tyypillinen puolustuskeino kaiken ikäisillä. Tällöin yksilö taantuu hetkellisesti aiemmalle kehitystasolleen (Jarasto & Sinervo 1998, 66). Esimerkiksi jatkuva huomion tavoittelu, hysteerinen itkukohtaus tai avuttomaksi heittäytyminen ovat tyypillisiä regression muotoja. Järkeistämässä taas on kyse rationalisoinnissa, jossa syytetään ulkopuolista henkilöä tapahtuneesta tai yritetään keksiä hyväksyttävä selitys omalle ei-toivotulle käytökselle (Jarasto & Sinervo 1998, 67). Fiksoituminen on myös puolustuskeino: ihminen takertuu kaikkeen tuttuun ja turvalliseen ja ajatukset kiertävät samaa kehää koko ajan (Aho & Laine 1997, 36).

Kun yksilö käyttäytyy tai asennoituu eri tavalla kuin hänen todellinen käytöksensä ja asennoitumisensa olisi, on kyse reaktionmuodostuksesta. Tällöin tulee petettyä itseä ja muita. (Atkinson ym. 2000, 514.) Kompensaatiolla ihminen lisää ponnistelujaan ja yritystään jollain muulla kuin uhkaavalla alueella. Eristäytyminen on myös yksi puolustuskeino, joka voi olla fyysistä tai psyykkistä. (Aho & Laine 1997, 37.) Näiden lisäksi puolustuskeinoja ovat muun muassa tunteensiirto eli transferenssi, jolloin toisesta ihmisestä tehdään syyllinen heijastamalla omat kielteiset tunteet muihin tai tilanteen arvon kieltäminen. Myös erilaisten tekosyiden keksiminen eli selittely tai asian täydellinen kieltäminen voivat toimia psyykkisinä puolustuskeinoina. (Himberg ym. 1995, 80; Atkinson ym. 2000, 515.) Joillakin ihmisillä on pessimismi defenssimekanismina, jolloin he varautuvat psyykkisellä tasolla pahimpaan mahdolliseen ja tämä lieventää heidän ahdistustaan päämäärään pyrkimisessä (Zirkel 2000, 17). Hallinta- ja puolustuskeinojen välille on kuitenkin hankala vetää selvää rajaa. Liiallinen puolustuskeinojen käyttö saattaa vääristää todellisuuden kokemista ja aiheuttaa vuorovaikutussuhteiden virhetulkintaa sekä haitata psyykkistä kehittymistä. (Himberg ym. 1995, 80; Aho & Laine 1997, 34.)

Lasten tunnetaitojen parantamiseen on kehitetty erilaisia ohjelmia, joita käytetään kouluissa ja päiväkodeissa eri puolilla maailmaa. CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) on vuonna 1994 perustettu kansainvälinen ja johtava organisaatio, jonka tarkoituksena on parantaa ja tukea lasten tunne-elämän ja sosiaalisten taitojen kehitystä (Graczyk ym. 2000, 397–398). CASEL on määritellyt keskeiset sosioemotionaaliset taidot, jotka jokaisen lapsen tulisi hallita ja tehnyt niistä opetusohjelman, jota voidaan käyttää kouluissa. Nämä taidot on jaoteltu viiteen eri yläkategoriaan, joita ovat tietoisuus itsestä ja muista, myönteiset asenteet ja arvot, vastuullinen päätöksenteko, viestintätaidot sekä sosiaaliset taidot. Yläkategoriat sisältävät yhteensä 17 erillistä tavoitetta. (Emt. s. 400.) Jos lapsi osaa käyttää näitä taitoja omassa toiminnassaan, hänen tunteiden hallintansa on hyvä ja hän osaa säädellä käyttäytymistään ilman aggressiivisuutta. Näitä taitoja voidaan kuvata myös tunnetaitoina, ja niiden kehittyminen kuuluu jokaisen lapsen normaaliin sosioemotionaaliseen kehitykseen.

Suomessa tunnetaitoja on opetettu esimerkiksi päiväkodeissa ja kouluissa Vaasan alueella Askeleittain-menetelmän avulla, jonka psykologia Arja Sigfrids on tuonut Suomeen Yhdysvalloista. Menetelmää käytetään myös Norjassa ja Tanskassa. Askeleittain-menetelmä opettaa lapselle tunnetaitoja ja sosiaalisia taitoja ja Vaasan kouluissa opetusohjelmasta on pelkästään positiivisia kokemuksia. Ohjelman avulla opetellaan ratkomaan ongelmia, ja tämä tapahtuu esimerkiksi miettimällä kolmea eri ratkaisuvaihtoehtoa ongelmatilanteeseen ja valitsemalla parhain. Kiukun hillitsemistä opetellaan liikennevalojen kautta ja välillä pidetään opetusrupeaman jälkeen taukoa ja harjoitellaan koulun arjessa menetelmän avulla opittuja taitoja. Saksalaisen tutkimuksen mukaan tästä tunnetaito-ohjelmasta on eniten hyötyä aggressiivisille, ahdistuneille tai hiljaisille lapsille. (Friman 2005, 2–4.)

6 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen käsitys aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta oppilailta, huoltajilla ja opettajilla on. Lisäksi tarkastellaan heidän antamia neuvoja aggressiiviselle nuorelle sekä vastauksissa ilmenneitä tunteiden säätelyn vahvuuksia.

Tutkimusongelmat ovat:

1. Kuvata, millainen käsitys on aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta viidesluokkalaisilla, heidän opettajillaan sekä huoltajilla.
2. Kuvata, millaista tunteiden säätelyä vastaajien kuvauksissa ilmenee.
3. Selvittää, mikä on huoltajan rooli koulussa tapahtuneiden aggressiivisten tilanteiden selvittämisessä.
4. Selvittää, onko yhtäläisyyksiä ja eroja lasten ja heidän vanhempiansa käsityksissä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta, neuvoista sekä tunteiden säätelyn vahvuudesta.

7 TUTKIMUSMENETELMÄ

7.1 Laadullinen tutkimus ja sen käyttö kasvatustieteessä

Laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus ei ole muodostunut vain yhdestä tiukasta menetelmästä ja metodologiasta, vaan siihen on otettu vaikutteita useista erilaisista tutkimustraditioista ja ajattelusuunnista (esim. Denzin & Lincoln 2000, 6; Tuomi & Sarajärvi 2002, 22). Laadullisen tutkimuksen perinteet eivät noudata tieteenfilosofisia linjoja, vaan se on oikeasti eklektinen, toisten suuntien katsomuksia yhdistelevä, omaksuva ja valitseva tutkimussuuntaus (Eskola & Suoranta 1999, 25). Eskola ja Suoranta (1999, 26) kuvaavat eurooppalaisen ajattelun, fenomenologian ja hermeneutiikan eli tulkitsevuuden ja selittävyuden, antaneen ideoita laadulliselle, empiiriselle tutkimukselle. Metsämuuronen (2003, 165–167) sanoo laadullisen tutkimuksen perustuvan eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan, joka koostuu kriittisestä teoriasta ja konstruktivismista. Kriittinen teoria sisältää erilaisia filosofisia suuntauksia. Se näkee todellisuuden tarkentuvan ja muotoutuvan erilaisten sukupuoliin liittyvien, kulttuuristen, sosiaalisten, ekonomisten, eettisten sekä poliittisten tekijöiden muodostamassa ryhmässä. Konstruktivistinen tieteenfilosofia puolestaan näkee todellisuuden suhteellisena ja tutkimuslöydökset ovat ne, mitä tutkija tulkitsee. Nämä kaksi puolta, tutkijan oma tulkinta ja erilaisten yksilöiden muodostama kuva todellisuudesta ja sen olemuksesta, muodostavat laadullisen tutkimuksen taustan.

Kvalitatiivisen tutkimuksen määrittely ei ole siis yksiselitteistä eikä siihen ole yhtä oikeaa määritelmää. Tutkijoilla on erilaisia käsityksiä. Anttilan (1996, 136) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on tehdä tutkittava asia ymmärrettäväksi ja kehittää aineistosta uutta tietoa ja teoriaa. Bogdan ja Biklen (1998, 5) taas pitävät tärkeänä tutkimuksen kuvailevaa puolta. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2003, 152) mukaan laadullisen tutkimuksen lähtökohtana voidaan pitää todellisen elämän kuvaamista. Myös tutkija ja tutkimuksesta saatava tieto liittyvät kiinteästi toisiinsa, joten objektiivisuus ei ole traditionaalisessa mielessä mahdollista. Tutkimuksen

tulokset ovatkin sidoksissa johonkin paikkaan ja aikaan rajautuen eikä yleistyksiä voida tehdä. (Hirsjärvi ym. 2003, 152.) Sinänsä uutta tietoa ei löydetä, vaan pyrkimyksenä on paljastaa jo olemassa olevaa tietoa.

Kasvatustieteellinen tutkimus kuuluu ihmistieteelliseen tutkimukseen. Se voidaan jakaa neljään alueeseen: toimintaa koskeva tutkimus, toiminnan vastaanottajaa koskeva tutkimus, toiminnan suorittajaa ja kaikkea toimintaa koskeva tutkimus (Metsämuuronen 2003, 4). Oma tutkimukseni keskittyy ennenkaikkea toimintaa koskevaan tutkimukseen, koska tutkin, millaisena viidesluokkalaiset, heidän huoltajansa ja opettajansa kokevat aggressiivisuuden ja tunteiden säätelyn. Kasvatustieteellisissä tutkimuksissa kuvaileva tutkimus, jollainen myös tämä pro gradu -tutkielma on, yrittää kuvata jotakin ilmiötä. Ensin ilmiö pyritään käsitteellistämään abstraktimmaksi. Tämän jälkeen etsitään systemaattista ja luotettavaa tietoa aiheesta. Kuvailevan tutkimuksen tärkeä tehtävä onkin osata kuvata ilmiötä niin, että olennainen asia hahmottuu. (Huttunen 1997, 134–135.) Laadullisen tutkimuksen nykytilannetta osana kasvatus- ja sosiaalitieteitä Eskola ja Suoranta (1999, 33) kuvailevat hitaaksi prosessiksi. Kiinnostusta laadullista tutkimusta kohtaan on, mutta analyysit jäävät liian usein pinnallisiksi (Eskola & Suoranta 1999, 33; Hakala 2001, 21).

Aggressiivisuutta on tutkittu hyvin paljon kvantitatiivisella eli määrällisellä otteella. On tehty paljon kyselylomaketutkimuksia, haastatteluita, toveriarviointeja ja itsearviointeja (esim. Ladd & Kochenderfer–Ladd 2002, 74–96). Aggressiivisen käytöksen suoraa ja epäsuoraa ilmenemistä eri sukupuolilla on selvitetty muun muassa tutkimuksella, joka toteutettiin Suomessa, Italiassa, Puolassa ja Israelissa (Österman, Björkqvist, Lagerspetz, Landau, Fraczek, & Pastorelli 1997, 185–197). Suomessa tutkimusta on tehty lapsen ja nuoren sosiaalisesta kehityksestä, jossa tarkastelun painopisteenä on sosiaalisten taitojen kehittyminen lapsuudesta varhaisaikuisuuteen ja erityisesti moraalien ja aggression kehittyminen (Sihvo & Pulkkinen 2002, 25–26). Pulkkinen (Pulkkinen 1994, 404–418; Pulkkinen 1997a, 21–22; Sihvo & Pulkkinen 2002, 4–5) Lapsesta aikuiseksi -pitkäaikainen tutkimus seuraa muun muassa persoonallisuuden ja sosioemotionaalisen käyttäytymisen kehitystä. Tämän tutkimuksen alaprojektina on syntynyt emotionin ja käyttäytymisen säätelyn

tutkimus, johon Lapsesta aikuiseksi -tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden lapset ovat osallistuneet (Sihvo & Pulkkinen 2002, 4–5). Tunteiden säätelyn yhteyttä lasten sosiaalisesti sopivaan käytökseen on tutkittu paljon (esim. Eisenberg ym. 1995, 1360–1384; Eisenberg ym. 1997, 642–664).

Kokkosen (2001, 398) mukaan 1990-luvun alkupuolella tunteita tutkittiin poikkileikkaustutkimuksin. 2000-luvulle tultaessa tunteita on tutkittu myöskin määrällisellä otteella, kyselylomakkein. Tutkimuksen kohteena on ollut muun muassa tunteiden säätelyn siirtyminen vanhemmilta lapsille, (Tirkkonen, Kokkonen, Pulkkinen 2004) ja vanhempien rooli lasten tunteiden säätelyssä ja aggressiivisuudessa (Ramsden & Hubbard 2002). Myös tunneälyä on tutkittu (esim. Mayer, Caruso & Salovey 2000). Useita tutkimuksia on tehty tunnekasvatuksesta koulussa (esim. Kilpeläinen–Hauru 2001; Autio & Tikkakoski 1998) ja tutkimuksen kohteena on ollut myös muun muassa sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen liikuntatunneilla (esim. Kuusela 2005; Lahtinen & Nyystilä 2004).

7.2 Fenomenografia ja narratiivinen lähestymistapa

Huttunen (1997, 137) mainitsee tieteellisen tutkimuksen yhdeksi tehtäväksi ilmiöiden tulkitsemisen tai ymmärtämisen. Fenomenografia on tiedonhankinnan menetelmä, joka keskittyy ihmisten käsitysten tai erilaisten ilmiöiden ymmärtämiseen ja hahmottamiseen (Ahonen 1995, 114). Anttilan (1996, 290) ja Tuomen ym. (2002, 33–34) mukaan fenomenografia kuuluu fenomenologiseen filosofiaan, jossa huomio kohdistuu ihmisen maailmaan ihmisen kokemuksen mukaan. Laine (2001, 29) kuvailee fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttista, tulkinnan ja ymmärtämisen, ulottuvuutta. Koska fenomenografiassa tulkitaan vastaajan vastauksia, tulkinta on tarpeen. Kasvatustieteen alueella tätä menetelmää on käytetty ilmiöiden tutkimiseen (Häkkinen 1996, 16).

Fenomenografia näkee maailmoja olevan vain yksi ja ihmisillä on erilaisia käsityksiä tästä maailmasta (Metsämuuronen 2003, 175). Ahonen (1995, 114) on samaa mieltä. Hänen mukaansa se tutkii, kuinka ympäröivä maailma rakentuu ja ilmenee ihmisten mielestä. Todellisuuden merkitys rakentuu siis yksilön ymmärryksessä ja käsityksissä (Uljens 1991, 82–84; Häkkinen 1996, 11). Ahonen (1995, 117) ymmärtää käsitteen tarkoittavan ihmisen itselleen muodostaamaa kuvaa jostakin asiasta. Tämän kuvan varassa yksilö jäsentää uutta asiaan liittyvää tietoa (emt. s. 117). Anttila (1996, 290) tarkentaa käsityksen määrittelyä siten, että se on ajattelun ja kokemuksen avulla rakennettu kuva jostakin ilmiöstä. Käsitys ei ole stabiili vaan dynaaminen, jolloin ihminen voi muuttaa sitä (Ahonen 1995, 117).

Häkkinen (1996, 14) kuvailee fenomenografian olevan empiirinen, hankittuun aineistoon pohjautuva tutkimuslaji. Tutkimuskohteena ovat Metsämuuronen (2003, 174) mukaan ihmisten käsitykset asioista (esim. Patton 1990, 69). Marton (1988b, 144; 1988a, 179) tarkentaa fenomenografian määrittelyä ja kuvaa sen olevan kiinnostunut maailman ja ihmisen välisestä suhteesta. Fenomenografian pyrkimyksenä ei ole löytää lopullista totuutta (Häkkinen 1996, 32). Erilaiset käsitykset riippuvat ihmisten kokemustaustasta ja tämä on pohjana sille, kuinka uudet kokemukset jatkossa ymmärretään. Ilmiö on kokemus ihmisen sisäisestä tai ulkoisesta maailmasta, josta rakennetaan käsitys. Käsitys ja ilmiö ovat siis saman asian kaksi eri puolta, ja siksi niitä ei voi erottaa toisistaan. (Ahonen 1995, 114, 116.) Laine (2001, 27) korostaa kokemusten muodostuvan merkitysten kautta, ja nämä merkitykset ovat fenomenografian tutkimuskohde.

Ahonen (1995, 115) kuvaa fenomenografisen tutkimuksen vaiheet neliosaisiksi: Ensin tutkija löytää tai etsii asian / ilmiön, josta on erilaisia käsityksiä. Sen jälkeen hän perehtyy teoreettisella tasolla asiaan ja kerää aineiston ihmisten erilaisista käsityksistä. Lopuksi hän luokittelee merkityksen perusteella erilaiset käsitykset erilaisiksi ala- ja yläkategorioiksi. Tässä tutkimuksessa tutkija valitsi aiheen, josta on erilaisia näkemyksiä ja kokemuksia ja hän perehtyi teoreettisella tasolla aiheeseen. Tämän jälkeen tutkimusaineisto kerättiin ja aineistoa analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin, johon kuuluu luokittelut erilaisiin kategorioihin.

Narratiivisuus tutkimuksessa tarkoittaa Heikkisen (2001, 116) mukaan menetelmää, jossa keskeistä on kertomus tiedon rakentajana ja välittäjänä. Teksti on kertomus, jonka kautta ihmiset kokevat asioita ja keskustelevat muiden kanssa (McLeod 2001, 104). Tutkimuksessa narratiivisuus on yhteydessä kahteen suuntaan. Kertomukset ovat tutkimuksen lopputulos sekä lähtökohta ja narratiivisuus voi olla kerrontaa tekstilajina (Heikkinen 2001, 120–121). Polkinghorne (1995, 6–8) on jakanut narratiivisen aineistonkäsittelyn kahteen osaan: narratiivien analyysi, joka etsii kertomuksista luokkia ja kategorioita. Narratiivinen analyysi sen sijaan luo uuden kertomuksen aineiston pohjalta. Tarina ei saisi olla liian tuttu vastaajille, koska silloin se ei ole kiinnostava. Se ei saisi olla myöskään liian outo, koska se ei tavoita vastaajaa. Jos tarina ei liity vastaajan elämänpiiriin mitenkään, vastaajan kokemusta ei tavoiteta. Tarinan pitäisikin olla jotenkin tuttu, mutta kuitenkin uusi. (Heikkinen, Huttunen & Kakkori 1999, 48.) Tässä tutkimuksessa vastaajien lomakkeen ensimmäinen sivu koostui kahdesta aggressiivisen tilanteen kuvauksesta, tarinasta (liitteet 2 ja 3), joihin kirjoitettiin loppu. Apon (1990, 62–63) mukaan kertomus eli tarina on jäsentynyt tapahtumasarja tai kuvaus tapahtumasta. Vastaajan tarina välittää tietoa tunteiden säätelystä, aggressiivisuudesta ja aikuisten roolista tilanteen selvittämisessä. Tarinan kautta vastaajat kokevat aggressiivisen tilanteet ja saavat kirjoittaa siihen omanlaisensa lopun.

Omassa tutkimuksessani tutkimus toteutettiin kvalitatiivisella eli laadullisella otteella, fenomenografista suuntausta hyväksi käyttäen. Valitsin laadullisen tutkimusotteen ja fenomenografian, koska niitä ei ole käytetty kovinkaan paljon aggressiivisuuden ja tunteiden tutkimiseen. Tämä tutkimusote voi nostaa esiin aivan uusia puolia tutkittavasta ilmiöstä. Ilmiö on mahdollista havaita paljon monipuolisemmin laadullisella, yhteen tiettyyn joukkoon ihmisiä, kohdistuvalla narratiivisella aineistonkeruumenetelmällä. Tarkoituksena on siis selvittää millaisia käsityksiä vastaajilla on aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta sekä millaista tunteiden säätelyä tarinoissa kuvataan. Hakalan (2001, 17) mukaan laadullinen tutkimus voi nostaa esiin sellaista tutkittavien ryhmää, jonka ääntä ei usein kuulla. Omassa tutkimuksessani onkin nimenomaan tarkoituksena saada lasten huoltajia osallistumaan ja heidän ääntään kuuluville. Kuinka he näkevät ja kokevat vanhempina aggressiivisten tilanteiden jälkipuinnit kotona? Millainen rooli

muodostuu vanhemmille? Millaisia neuvoja he antavat aggressiiviselle nuorelle ja mitä aggressiivisuus heidän mukaansa on?

7.3 Laadullisen tutkimuksen validiteetti ja reliabiliteetti

Laadullisessa tutkimuksessa on olennaista se, että tutkija myöntää olevansa keskeinen tutkimuksen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1999, 211). Eskola ja Suoranta (1999, 212–213) kuvaavat luotettavuuden eli validiteetin kriteereinä uskottavuutta, varmuutta ja vahvistuvuutta. Uskottavuus tarkoittaa tulkintaa tutkittavien käsityksistä ja tutkijan omien käsitteellistysten yhteyttä. Varmuus puolestaan sitä, että huomioidaan tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttaneet ennakkoehdot. Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että muut samasta aiheesta tehdyt tutkimukset tukevat tuloksia. Laadullinen tutkimus on tulkitsemista ja tutkijalle itselleen tutut asiat tai piirteet aineistossa korostuvat ja vieraat jäävät huomaamatta (Anttila 1996, 180). Tällöin tulkitseminen ei ole kattavaa kaikilta osin, koska tutkija on sokea itselle vieraille aineiston asioille. Usein tutkija myös valitsee näkökulmansa ja lähestymistapansa laadullisessa tutkimuksessa omista tarpeista, elämäntavasta ja kokemuksista, eikä teoreettisista syistä tutkimuksensa aiheita valitessaan ja tulkitessaan aineistoa (Anttila 1996, 181). Lukiessani tutkimustuloksia mietin juuri tätä kysymystä, että näenkö tuloksissa vain itselle tuttuja piirteitä tai asioita. Jäävätkö minulle vieraammat piirteet pimentoon? Teen tutkimusta ja tulkiten tuloksia oman maailmankatsomuksen ja ihmiskäsityksen kautta. Jollakin tasolla ne vaikuttavat toimintaani ja aineiston tulkintaan tutkijana. Tiedostamalla subjektiivisuuteni, voin pyrkiä entistä tarkempaan, objektiivisempaan ja uskottavampaan tutkimukseen.

Tutkimuksen validiteetilla eli luotettavuudella arvioidaan, kuinka hyvin käytetty mittari, jolla aineistoa on kerätty ja käytetty tutkimusmenetelmä kuvaavat tutkittavaa ilmiötä (Ahonen 1995, 129; Anttila 1996, 402). Vastaako todellisuus tutkimustulosta (Heikkinen 2001, 126)? Onko siis tutkittu sitä, mitä piti tutkia? Ahosen (1995, 152) mukaan fenomenografisen tutkimuksen luotettavuus syntyy kahdesta asiasta: aineiston ja johtopäätösten tulee olla aitoja eli vastata tutkittavan ajatuksia ja niiden

pitää olla relevansseja, jolloin ne liittyvät teoreettisiin lähtökohtiin tutkimuksessa. Mielestäni tässä työssä juuri tämä narratiivinen, tarinan kautta saatu tieto vastaajilta ja tulosten huolellinen ja selkeä raportointi kertovat tutkimuksen luotettavuudesta. Kuten jo aiemmin on tullut esiin, kyselylomaketutkimus tai haastattelu ei olisi tuonut näin arkaluontoisesta aiheesta kuin aggressiivisuudesta, esiin ihmisten oikeita käsityksiä ja ajatuksia. Aiheen arkaluontoisuus tulee siitä, että aggressiivisuus on negatiivista ja ongelmia aiheuttava tapa toimia. Harva kykenee myöntämään itsensä aggressiiviseksi saati sitten, että omaa lasta epäiltäisiin aggressiivisesta käytöksestä koulussa. Siksi suora kysyminen tästä aiheesta saisi aikaan ”vääriä”, ei totuudenmukaisia vastauksia. Toisaalta ovathan vastaajat voineet ottaa tutkimuksen huumorin kannalta ja vastata tarkoituksellisesti ihan päinvastoin kuin he oikeasti vastaisivat. Tämä on otettava huomioon johtopäätöksiä tehtäessä. Oppilaiden huoltajille lähti tutkimuslomake kirjekuudessa. Mikään ei ole siis estänyt oppilasta näyttämästä lainkaan lomaketta kotona. Hän on voinut laittaa sen suoraan roskakoriin. Tämä voi osaltaan selittää sitä, että huoltajien vastauksia tuli kuitenkin verrattain vähän takaisin. Tutkimukseen osallistuneista huoltajien lomakkeista palautettiin seitsemän kappaletta tyhjänä. Mistä tämä kertoo? Sen voi tulkita eri tavoin. Joko oppilaiden huoltajat eivät ole lainkaan kiinnostuneet vastaamaan tällaiseen, aika arkaluontoiseen tutkimukseen ja halusivat palauttamalla tyhjästä lomakkeet, viestittää tämän. Toisaalta he saattavat ilmaista, että ovat vastaanottaneet kirjeen kotona, mutta heillä ei ole halua osallistua tutkimukseen. He kannattavat kenties tutkimuksen tekemistä, koska vaivautuivat palauttamaan lomakkeet, mutta eivät halua itse osallistua.

Anttilan (1996, 403) mukaan validiteetti voidaan jakaa kahteen alaryhmään: loogiseen ja sisäiseen. Loogisen validiteetin perusteella tutkija miettii omaa käsitystä tulosten oikeellisuudesta ja koko tutkimusta tarkastellaan kriittisesti (Anttila 1996, 403). Grönfors (1985, 174) kuvaa loogista validiteettia ulkoisen validiteetin termillä: ulkoinen validiteetti kuvaa aineiston ja teoreettisten johtopäätösten suhdetta toisiinsa. Sisäinen validiteetti puolestaan testaa koetilanteen tuloksien johtuvuutta siitä, mistä niiden oletetaan johtuvan (Anttila 1996, 403). Sisäistä validiteettia on myös, kun käsitteen määrittely ja teoreettisten määritteiden suhde on looginen (Grönfors 1985, 174). Laadullisessa tutkimuksessa validiteetin tarkastelu tarkoittaa aineiston

validiteettia, havaitsemisen ja ilmiön kuvaamisen, tulkinnan ja tutkimuksen tavoitteiden validiteettia (Anttila 1996, 409–410).

Reliabiliteetti laadullisessa tutkimuksessa vastaa aineiston analyysin ja käsittelyn luotettavuutta (Anttila 1996, 408), jolloin aineisto ei sisällä ristiriitaisuuksia (Grönfors 1985, 175). Kovalainen (2003, 19) tarkentaa reliabiliteetin määrittelyä kysymällä, voisiko toinen tutkija saada samantyyppisiä tuloksia vastaavanlaisesta tutkimuksesta, vaikka tulkinta ei samanlainen olisikaan. Hirsjärven ym. (2003, 214) mukaan luotettavuutta lisää se, että selostaa mahdollisimman tarkasti tutkimuksen toteuttamisen ja sen jokaisen vaiheen. Heikkinen (2001, 126) puolestaan ymmärtää reliabiliteetin tarkoittavan satunnaisten tekijöiden vaikuttamista tuloksiin. Kun tutkimus selostetaan riittävän tarkasti, tulee tutkijan kuvata myös mahdolliset häiriötekijät tutkimustilanteessa. Kerätessäni oppilailta aineistoa, saattoi joku oppilas olla sillä päällä, että ei jaksanut keskittyä tähän vastaamiseen ja vastaus on ”väärä” siinä suhteessa. Myös se, että olin luokassa koko sen ajan, kun oppilaat vastauksiaan kirjoittivat, saattoi olla jollekin vastaajalle häiriötekijä. Ehkä loin tahtomattani paineita kirjoittajille, kun olin fyysisesti läsnä tilanteessa ja tarkkailin heitä.

Niskasen (2005) mukaan totuudellisuus laadullisessa tutkimuksessa perustuu siihen, että tutkija pystyy osoittamaan aineistosta luomansa kategorioiden yhteyden ”oikeaan” tai alkuperäiseen aineistoon. Omassa tutkimuksessani tämä tarkoittaa sitä, että tulkintani esimerkiksi oppilaan vastauksesta vastaa oppilaan kirjoittamaa, todellista vastausta. Tulkintani täytyy perustua totuuteen, siihen mitä oppilas on kirjoittanut. Tulosten yleistettävyys tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, että tulokset voidaan siirtää sovellettuina johonkin ympäristöön (Niskanen 2005). Tulosten siirrettävyys tässä työssä tarkoittaa sitä, että kuvaan tutkimusaineistoani ja tuloksia niin riittävästi ja tarkasti, että joku toinen tutkija voisi tarvittaessa toteuttaa samalla tavalla tutkimuksen sovelletussa ympäristössä, kun tässä tutkimuksessa ympäristönä toimi koululuokka, jossa aineisto kerättiin. Koska laadullisella tutkimuksella yritetään tavoittaa ”monia todellisuuksia”, ei tutkimuksen reliabiliteetti ole sillä tavalla olennaista kuin määrällisessä tutkimuksessa. Kuitenkin pysyvyyden arviointia olisi hyvä tehdä, jos vaihtelua ilmenee tutkijassa, ympäristössä tai tutkittavassa ilmiössä. (Niskanen 2005.) Tässä työssä vaihtelua ilmeni tutkijassa sillä

tavalla, että sisällönanalyysi oli täysin vieras tutkimuksen analyysitapa ja sen oppiminen vei aikaa ja tutkimustulosten pysyvyydessä saattaa siinä suhteessa olla epäkohtia. Tutkimus toteutettiin koululuokassa. Olisivatko vastaukset olleet erilaisia, jos aineisto olisi oppilailta kerätty heidän kotonaan tai harrastuksen parissa? Näyttäytyykö aggressiivisuus erilaisena, kun ei olla fyysisesti koulussa sisällä, kun aineistoa kerätään? Vastaavasti huoltajien kohdalla; jos vanhempainillassa olisi kerätty aineisto, olisiko vastauksia tullut enemmän ja olisivatko näkemykset huoltajien roolista aggressiivisten tilanteiden selvittämisessä olleet erilaisia? Tietyllä tapaa tässä tutkimuksessa pysyvyydellä ei ole merkitystä. Aineisto kerättiin tietyiltä vastaajilta, tietyllä tapaa ja vastaukset kuvaavat tietynä aikana, tiettyjen henkilöiden näkemyksiä tutkimusongelmista. Tarkoituksena ei ollut, eikä ole mahdollistakaan, tehdä kattavia yleistyksiä tutkimustuloksista. Mielestäni aikaa on käytetty riittävästi tähän tutkimukseen. Tämä on yksi luotettavuutta parantava kriteeri. Myös tutkimuksen raportoinnin osalta olen parhaani mukaan pyrkinyt luotettavuuteen. Olen yrittänyt kuvata niin perusteellisesti ja tarkasti kuin osaan tutkimuksen teoriataustaa, tutkimusongelmia, menetelmää, tutkimuksen kulkua ja aineiston analyysiä. Tuloksissa ja pohdinnassa olen pyrkinyt olemaan tarkka ja johdonmukainen ja läpi tutkielman olen käyttänyt tieteellisen raportoinnin mukaista kieltä.

7.4 Tutkimuksen etiikka

Hirsjärven ja Hurmen (2000, 19) mukaan ihmistieteissä eettiset kysymykset ovat läsnä jokaisessa tutkimusvaiheessa. Tärkeimpiä eettisiä periaatteita ovat yleensä luottamuksellisuus, yksityisyys ja seuraukset (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Kvale (1996, 111) on kuvannut tutkimuksen teon eri vaiheiden eettisiä kysymyksiä. Tutkimuksen tarkoituksena olisi aina parantaa jotenkin tilannetta, joka on tutkimuksen kohteena. Tutkimussuunnitelman eettisenä tavoitteena on taata tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden luottamus, saada heiltä suostumus sekä miettiä mahdollisia seurauksia, joita tutkimuksesta saattaisi vastaajille ilmetä. Laadullisessa tutkimuksessa vastausten litterointi eli purkaminen paperille vaatii

luottamuksellisuutta ja sitä, että tutkija litteroi sanasta sanaan vastaajien vastaukset. Tulosten analyysivaiheessa eettinen kysymys on esimerkiksi se, voivatko vastaajat sanoa, miten heidän ilmaisuaan on tulkittu. Tutkijan on myös esitettävä todennettua ja varmaa tietoa sekä viitattava oikein edellisiin tutkimuksiin. Raportoinnissa tärkeimpiä eettisiä näkökulmia on julkaistavan työn mahdolliset seuraukset vastaajille sekä ehdoton luottamuksellisuus. (Kvale 1996, 111; Tuomi ym. 2002, 128–130.) Tiivistetysti etiikka tutkimuksen suorittamisessa ja tutkimusraportin kirjoittamisessa on sen kirjoittaminen niin rehellisesti ja hyvin kuin pystyy tieteellisiä sääntöjä ja menetelmiä noudattaen.

Eskolan ja Suorannan (1999, 55) mukaan tutkijan ja tutkittavien välillä ei saisi olla riippuvuussuhdetta, joka voi jollakin tavalla vaikuttaa tietojen antamisen vapaaehtoisuuteen. Parasta onkin, jos tutkija ei ennalta tunne tutkittavia kuten esimerkiksi tässä tutkimuksessa. Näin vastaajat saavat täysin vapaasti vastata, ilman että se vaikuttaa esimerkiksi kouluarvosanoihin. Tässä tutkimuksessa eettisyys ilmeni jo alkumetreillä; vastattiin nimettömänä eikä ilmoitettu luokkaa, koulua tai paikkakuntaa. Tällöin sukupuoli oli siis ainoa taustatieto, joka pyydettiin paperiin merkitsemään. Tutkimuslomakkeisiin merkitsemäni symbolit, joilla varmistettiin tieto saman perheen jäsenten vastauksista, muutettiin aineiston keräämisen jälkeen numeroiksi, jolloin tutkittavien nimettömyys oli taattu. Tämä kuvaa tutkimukseni korkeatasoista eettisyyttä. Tutkielman perusteella ei kukaan pysty sanomaan, missä ja keneltä on tutkimuslomakkeiden vastaukset kerätty. Olen yrittänyt kuvata neutraalilla ja anonyymillä tavalla tutkimuksen tulososassa vastaajia.

Grönforsin (1985, 189–200) mukaan tutkija on vastuussa tutkimuksestaan tieteelle, tutkimuskohteille ja kanssaihmisille. Tutkija ei saisi vaikeuttaa tieteen kehitystä omilla toimillaan. Tutkija saattaa joutua myös kuulemaan tai hänen tietoonsa tulee asioita, jotka kuuluvat viranomaisten hoidettavaksi. Tällöin on muistettava että tutkijan tehtävään ei kuulu poliisiviranomaisena toimiminen. Tutkimuksesta selostaminen on yksi eettinen seikka, joka on huomionarvoinen, etenkin kun tutkitaan lapsia. Tutkittaville pitäisi kertoa tutkimuksen hyöty ja heidän osallistumisensa merkitys, mahdolliset haitat, joita osallistumisesta voi tulla, lisätietojen saamisen mahdollisuus sekä osallistumisen vapaaehtoisuus.

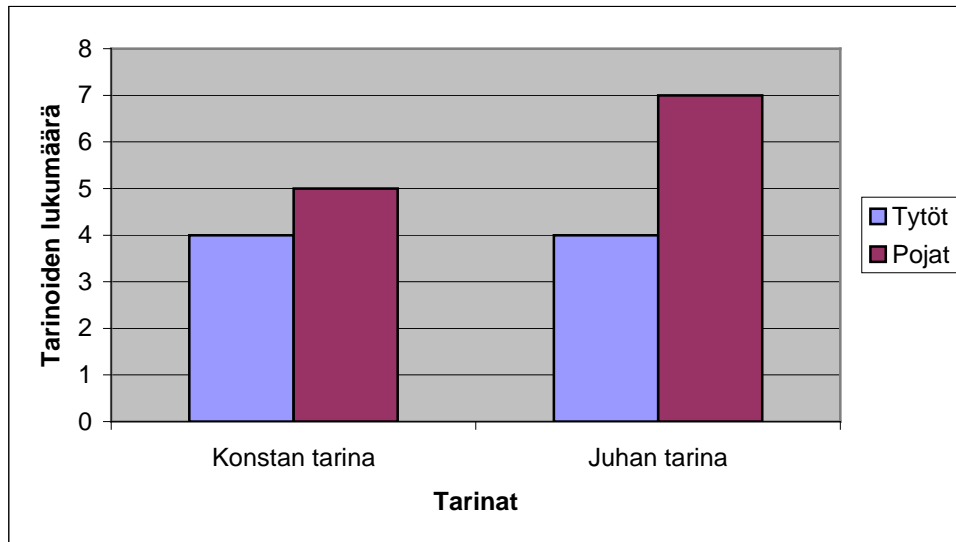
7.5 Tutkimuksen kulku

Tämän pro gradu -tutkielman tekemiseen meni kaikkiaan aikaa yksi vuosi, vaikka prosessi tämän aiheen tiimoilta alkoi jo proseminaarivaiheessa. Aloitin tammikuussa 2005 teoriataustan hahmottamisella ja kirjoittamisella. Huhtikuun aikana tein tutkimuslomakkeet ja huhti-toukokuun vaihteessa keräsin tutkimusaineiston. Litteroin aineiston kesällä 2005 ja heinäkuun ajan tutkimus muhi mielessä, mutta mitään konkreettista sen eteen en tehnyt. Elokuun loppupuolella aloitin aineiston analyysin ja lokakuussa sain tulokset kirjoitettua.

Tutkimusaineisto kerättiin 25. huhtikuuta 2005 viidenneltä luokalta eräältä Keski-Suomen alueella sijaitsevalta koululta ja kohdejoukkona oli harkinnanvarainen näyte. Luokan oma opettaja oli hoitanut tutkimusluvan saamisen tutkimuksen tekemiseen. Luokalla oli 20 oppilasta, kaksitoista poikaa ja kahdeksan tyttöä. Aineiston keruu tapahtui klo 10.00–10.45 välisenä aikana. Myös luokanopettajaa ja luokkaa opettavaa englanninkielenopettajaa sekä oppilaiden huoltajia pyydettiin osallistumaan tutkimukseen.

Oppilaille jaettiin aineistonkeruuvaiheessa satunnaisessa järjestyksessä kahta hieman erilaista tutkimuslomaketta. Heidän tehtävänään oli kirjoittaa loppu ensimmäisen sivun tarinalle, jossa kuvattiin koulumaailmassa sattuva aggressiivinen tilanne (liite 2) Ensimmäisen sivun tarinasta oli toinenkin versio, jossa piti kirjoittaa loppu koulupäivän jälkeen sattuneelle tilanteelle (liite 3). Lomakkeen toisessa osiossa (liite 4) piti kirjoittaa ohjeita tai neuvoja aggressiiviselle nuorelle aggressiivisuuden hillitsemiseksi. Konstan tarinaan (liite 2) ja neuvoihin aggressiiviselle nuorelle (liite 4) vastasivat yhteensä 9 vastaajaa, viisi poikaa ja neljä tyttöä. Juhan tarinaan (liite 3) ja neuvoihin aggressiiviselle nuorelle (liite 4) vastasivat yhteensä 11 vastaajaa, 7 poikaa ja 4 tyttöä. Kaikille huoltajille lähti kirjekuoressa oppilaan mukana kaksiosainen lomake. Jokaisessa kuoressa oli kirje kotiväelle (liite 1) ja kaksi kappaletta tutkimuslomakkeita, jolloin vanhemmista toinen tai molemmat voisivat osallistua tutkimukseen. Myös yhteisen vastauksen kirjoittaminen oli mahdollista. Huoltajia pyydettiin merkitsemään sukupuoli lomakkeen yläreunaan ja kirjoittamaan

Konstan tarinaan (liite 5) loppu siitä, kuinka tapausta käsiteltäisiin kotona. Lomakkeen toisessa osassa tehtävänä oli kirjoittaa ohjeet aggressiiviselle nuorelle oman käytöksensä hillitsemiseksi (liite 6). Seuraavassa kuviossa (kuvio 2) havainnollistetaan oppilaille jaettujen tutkimuslomakkeiden sukupuolijakaumaa.



KUVIO 2 Oppilaille jaettujen tutkimuslomakkeiden jakauma sukupuolen mukaan (N = 20)

Menin luokanopettajan kanssa luokkaan. Opettaja esitteli minut luokalle sanoen, että valmistuisin pian luokanopettajaksi, ja että minulla on lopputyö, jonka joudun tekemään. Tätä työtä varten tulini keräämään tältä luokalta aineistoa. Tämän jälkeen esittelin lyhyesti itseni ja kerroin mitä kaksisivuinen lomake sisältää ja kuinka siihen vastataan. Pyysin oppilaita merkitsemään lomakkeen yläreunaan vain sukupuolen (t = tyttö, p = poika), koska muita taustatietoja ei kerätty.

Olin merkinnyt oppilaiden ja huoltajille lähtevien lomakkeiden yläreunaan pienen symbolin, jolloin oppilaan kotiin lähti sama lomake samalla symbolilla varustettuna kuin mitä heidän lapsensa oli täyttänyt koulussa. Jaoin lomakkeet avonaisissa kirjekuorissa satunnaisessa järjetyksessä kuitenkin niin, että oppilas sai samalla kertaa oman lomakkeen ja kirjekuoren, jonka pyysin viemään huoltajille täytettäväksi. Kun oppilaat olivat vastanneet, he palauttivat lomakkeen minulle. Luokanopettaja ja englanninkielenopettaja täyttivät samat lomakkeet kuin oppilaatkin. Huoltajia pyydettiin palauttamaan aineisto 2. toukokuuta 2005 mennessä

sulkemalla kirjekuori ja palauttamalla se oppilaan mukana luokanopettajalle. Heillä oli viikko aikaa osallistua. Luokanopettaja laitto vanhempien kirjekuoret ja kahden opettajan vastaukset isompaan kirjekuoreen, jonka hän sulki ja toimitti minulle.

7.6 Tutkimusaineiston kuvaus ja analysointi

Koska laadullisessa tutkimuksessa yritetään muun muassa kuvata jotakin ilmiötä, tulee tutkimukseen osallistuvilla henkilöillä olla kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi ym. 2002, 87–88). Aggressiivisuus ja tunteiden säätely ovat eri muodoissaan yleinen ilmiö koulussa ja lapsilla on tietoa ja käsityksiä tästä aiheesta. Myös lasten vanhemmat ovat usein koulun kanssa tekemisissä juuri ongelmatilanteissa ja tutkittavat ilmiöt ovat heillekin tuttuja. Opettajat ovat yleensä ne henkilöt, jotka koulussa näkevät ja myös kokevat aggressiivista käytöstä. Heillä on oma käsityksensä aggressiivisuudesta ilmiönä. Tutkimusotokseen kuului tarkoituksella kaksi, juuri tätä luokkaa opettavaa opettajaa, koska he ovat mahdollisesti tässä luokassa havainneet aggressiivisuutta. Oli myös mielenkiintoista tutkia, vastaavatko oppilaiden ja näiden opettajien käsitykset aggressiivisuudesta toisiaan. Siksi tässä tutkimuksessa kohderyhmänä olivat viidesluokkalaiset lapset, kaksi heitä opettavaa opettajaa sekä lasten huoltajat. Tutkimusaineistosta saa kiinnostavan, kun pyytää myös vanhemmilta, opettajilta ja muilta lasten elämään kiinteästi liittyviltä aikuisilta käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Kun elämysmaailmoja näin asetetaan rinnakkain, saadaan mielenkiintoisia tulkintoja. (Aarnos 2001, 156.) Siksi tässä tutkimuksessa empiirinen aineisto kerättiin tarkoituksenmukaisesti juuri näiltä henkilöiltä. Oppilaiden ikä vaikutti myös aineiston keräämiseen. Oman opettajakokemukseni perusteella lähdin oletuksesta, että viidesluokkalaisilla oppilailta on riittävät tiedot ja taidot kirjoittaa juonellinen kertomus loppuun ja he pystyvät kuvailemaan tunteitaan suhteellisen hyvin sekä ymmärtävät ohjeet. He pystyvät antamaan ohjeita aggressiiviselle nuorelle, koska heillä itsellään on kokemusta koulumaailmasta ja siellä ilmenevästä aggressiivisuudesta. Oppilailta on siis riittävät kyvyt osallistua tähän tutkimukseen. Jos olisin jatkanut tutkimusta seuraavana vuonna, luokka olisi

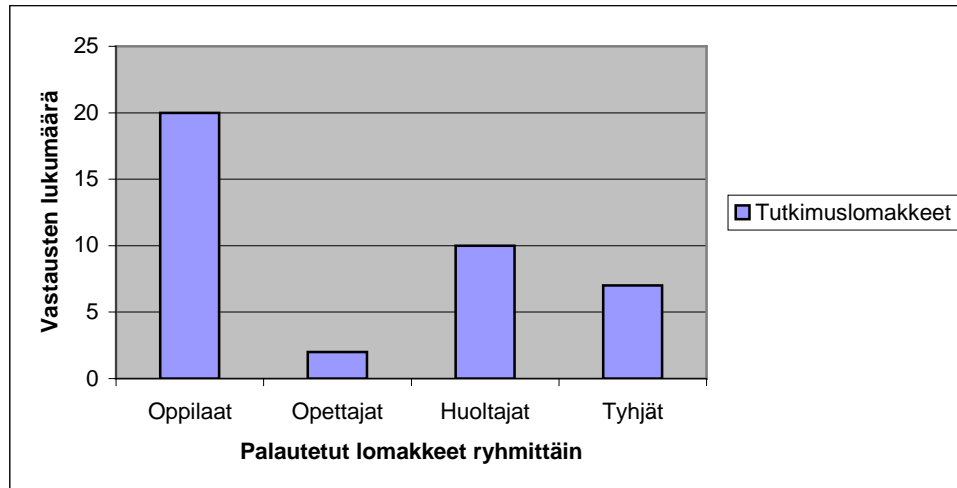
ollut sama kuten myös huoltajat ja opettajat. Näin tutkimusaineistoa olisi ollut suhteellisen helppoa kerätä lisää.

Otoksena on kaikkiaan 62 vastaajaa, jotka koostuvat 20 oppilaasta, kahdesta luokkaa opettavasta opettajasta sekä 40 huoltajasta. Tutkimusotoksessa oletetaan, että jokaisella oppilaalla on kaksi huoltajaa. Tutkimuslomakkeita palautettiin 39 (62,9 %) kappaletta. Oppilaat palauttivat 20 (51,2 %) lomaketta, molemmilta opettajilta saatiin kaksi (5,1 %) lomaketta ja huoltajat palauttivat 17 (43,5 %) lomaketta. Huoltajien lomakkeista kymmenen (58,8 %) oli täytettyjä lomakkeita kahdeksasta eri perheestä ja tyhjiä lomakkeita palautettiin seitsemän (41,1 %) neljästä eri perheestä. Perheellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että siihen kuuluu lapsi, äiti ja isä tai lapsi ja toinen huoltajista. Tyhjät lomakkeet palauttaneista perheistä kolmen perheen lapsella oli poika kyseisellä luokalla ja yhdellä tyttö. Täytetyt lomakkeet palauttaneista perheistä viidellä oli poika tällä luokalla ja kolmella tyttö. Enemmistönä tutkimukseen osallistuivat siis poikien huoltajat (8 perhettä) ja tyttöjen huoltajista vain 4 perhettä. Taulukossa 1 kuvataan empiirisen aineiston jakautumista eri vastaajien mukaan.

TAULUKKO 1 Tutkimusaineiston jakautuminen vastaajaryhmän mukaan (N = 39)
(p = poika, t = tyttö)

Otos	Oletetut vastausmäärät	Palautetut lomakkeet	Tyhjät lomakkeet	Täytetyt lomakkeet	Osallistuneiden perheiden lukumäärä
Oppilaat	20	20 (12p, 8t)		20	
Opettajat	2	2		2	
Huoltajat	40	17	7 (4 eri perhettä)	10 (8 eri perhettä)	12
Yhteensä	62	39	7	32	12

Kuviossa 3 on havainnollistettu palautettujen lomakkeiden lukumäärä ryhmittäin. Määrällisesti eniten vastauksia saatiin oppilailta ja tämän jälkeen huoltajilta.



KUVIO 3 Palautettujen tutkimuslomakkeiden lukumäärä ryhmittäin (N = 39)

Kaikkiaan huoltajat palauttivat 17 lomaketta, joista 10 oli täytettyjä, kahdeksasta eri perheestä, ja seitsemän tyhjää neljästä eri perheestä. Kahdesta perheestä kirjoittivat sekä äiti että isä oman vastauksensa. Tutkimukseen osallistuneita perheitä oli siis yhteensä 12. Aineiston käsittelyn takia jo analyysin alkuvaiheessa oli vastaajien tutkimuslomakkeet luokiteltava erilaisiin kategorioihin analyysin helpottamiseksi. Muodostin kategorioille tietyt kriteerit, jotka tarinan oli täytettävä, jotta se kuului tiettyyn luokkaan. Kategoriat olivat ”rajut”, ”tavalliset” ja ”onnelliset” tarinat. Rajujen tarinoiden kriteerit olivat kuvattu voimakas käyttäytyminen sekä sanallinen tai fyysinen aggressiivisuus. Tavallisten tarinoiden kriteerinä oli tarinan päättyminen sovintoon tai rangaistukseen. Onnellisten tarinoiden kriteerinä toimi tarinoissa kuvattu huumori ja onnellisuus siten, että tarina loppui onnellisen, hyvän tulevaisuuden kuvaamiseen.

Tavallisten loppujen kirjoittajien huoltajista kolme on vastannut, rajujen loppujen kirjoittajien huoltajista kaksi ja onnellisten loppujen kirjoittajien huoltajista kolme. Eniten huoltajista vastaavat äidit (6) ja yksi vastaus on yhteinen isän kanssa. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) on eritelty tarkemmin huoltajien sukupuolijakaumaa.

TAULUKKO 2 Täytetyn tutkimuslomakkeen palauttaneiden huoltajien sukupuolijakauma (N = 10)

Oppilaan tarinan kategoria	Äiti	Isä	Molemmat huoltajat erikseen	Yhteinen vastaus	Vastauksia yhteensä perheistä
TAVALLINEN LOPPU	2		1 äiti ja 1 isä		4
ONNELLINEN LOPPU	2	1			3
RAJU LOPPU			1 äiti ja 1 isä	1	3

Tyhjiä lomakkeita tuli seitsemän kappaletta neljästä eri perheestä. Kolme tavallisen lopun kirjoittaneen oppilaan huoltajaa palautti tyhjän lomakkeen ja yksi rajun lopun kirjoittaneen oppilaan huoltaja. Eniten huoltajille lähteneestä kuoresta palautettiin takaisin molemmat tutkimuslomakkeet (4). Yhdestä perheestä palautettiin vain toinen tutkimuslomake ja yhdestä perheestä koko kirjekuoren sisältö saatekirjeineen. Suosituimmat vastausmuodot olivat vain toisen huoltajan vastaus (4 lomaketta), tyhjä vastaus (4 lomaketta) sekä molempien huoltajien vastaukset erikseen (4 lomaketta). Vähiten tuli molempien huoltajien yhteisiä vastauksia (1 lomake) ja niitä, joissa toinen huoltaja oli mies, joka vastasi (1 lomake). Naiset (7) osallistuivat eniten kyseiseen tutkimukseen ja miehistä vain neljä. Seuraava taulukko (taulukko 3) havainnollistaa tyhjinä palautettujen kirjekuorten sisältöä.

TAULUKKO 3 Tyhjinä palautettujen tutkimuslomakkeiden kuoren sisältö (N = 7)

Oppilaan tarinan kategoria	Toinen lomake palautettiin	Molemmat lomakkeet palautettiin	Koko kirjekuoren sisältö palautettiin	Tyhjiä lomakkeita yhteensä perheistä
TAVALLISET LOPUT		2	1	3
RAJU LOPPU	1			1

Alasuutari (1993, 21) kuvailee aineiston tarkastelua kokonaisuuden katsomisena. Hän on jakanut laadullisen analyysin kahteen osaan: havaintojen pelkistämiseen ja tulosten tulkintaan. Havaintojen pelkistämällä tarkoitetaan niiden yhdistämistä. Tutkimusaineistossa ajatellaan olevan näytteitä samasta ilmiöstä. Havainto on johtolanka, joka vie tutkijaa kohti johtopäätöksiä. (Alasuutari 1993, 21–23, 27.) Eskola ym. (1999, 62) tarkentavat aineiston merkitystä: aineistosta yritetään rakentaa

teoreettisesti kestäviä näkökantoja, jolloin pyrkimys ei ole kertoa vain aineistosta, vaan viedä analyysi syvemmälle isompiin yhteyksiin.

Kaikissa laadullisissa tutkimuksissa voidaan aineistoa tulkita sisällönanalyysin keinoin. Tuomen ym. (2002, 102) mukaan aineiston analyysissä on kyse tutkijan oivalluksen terävyydestä, älyllisen vastaanottokyvyn herkkyydestä ja hyvästä onnesta. Oman ymmärryksensä avulla tutkija löytää aineistostaan teemoja, mutta ne on sidottava yhteen tutkimustehtävien kanssa. Mitä tahansa ei voi tulla tulokseksi vaan analyysin täytyy olla luotettavaa. Palonen (1988, 15) mainitsee tulosten tulkinnalla olevan kaksi piirrettä, joita ovat se, että jokainen tulkinta on kumottavissa ja jokaiselle tulkinnalle voidaan antaa vaihtoehtoja ja yksikään tulkinta ei anna ilmiöstä lopullista kokonaiskuvaa.

Aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin on analysoitu tämän pro gradu -työn tutkimustuloksia. Sisällönanalyysillä yritetään saada kuvaus tutkittavasta ilmiöstä yleisessä ja tiivistetyssä muodossa. Tekstistä etsitään siis merkityksiä ja yritetään kuvata sanallisesti aineiston sisältöä. Tutkimusaineisto kuvaa tutkittavaa ilmiötä ja analyysi muodostaa selkeän ja sanallisen kuvauksen tutkimuksen kohteena olevasta ilmiöstä. Sisällönanalyysin tavoitteena on tiivistää ja selkeyttää aineiston muoto kadottamatta kuitenkaan tietoa. (Jussila, Montonen & Nurmi 1992, 172; Tuomi ym. 2002, 105–110.)

Kerättyäni aineiston oppilailta ja saatuani huoltajien ja opettajien lomakkeet takaisin, luin vastaukset läpi kertaalleen. Tämän jälkeen litteroin (riviväli 1 ja fonttikoko 12) eli kirjoitin puhtaaksi, kirjoitusvirheineen, aineiston tietokoneelle kahteen eri tiedostoon: toiseen oppilaat ja opettajat, toiseen huoltajat. Tämä vaihe, jossa aineistoa pelkistetään eli redusoidaan, on aineiston pilkkomista tai tiivistämistä ja tutkimustehtävä on se, joka ohjaa tätä pelkistämistä (Tuomi ym. 2002, 11). Kun olin saanut kaikki vastaukset kirjoitettua, aloitin oppilaiden tarinoihin perehtymisen. Aloitin luokittelemaan tarinoita. Huomasin tarinoissa syntyneen kolme erilaista luokkaa: rajut, tavalliset ja onnelliset tarinat. Luokittelin jokaisen tarinan yhteen näistä kolmesta luokasta. Aineistosta etsittiin siis samanlaisuuksia ja erilaisuuksia. Mäkelän (1990, 45) mukaan erilaisuuksien etsimisellä samanlaisuus jäsenyyttä

rikkaammin. Moilasan ja Rähän (2001, 53) mukaan teemoittamisessa etsitään olennaisimmat asiat tekstistä. Tähän minäkin teemoittelulla pyrin. Jo tässä teemoittelu- tai luokitteluvaiheessa jouduin päättämään vastaajien teksteistä jotakin, että sain kategoriat muodostumaan. Ehrnroothin (1990, 41) mukaan analyysin lopputuloksen kannalta luokittelussa tapahtuva päättely on olennaista. Oppilaiden neuvot aggressiiviselle nuorelle laitoin samaan tiedostoon luokittelemattomina. Tämän jälkeen muodostin oman tiedoston opettajien tarinoista ja neuvoista. Opettajien vastauksista ei löytynyt mitään selkeitä luokkia, kenties siksi kun vastaajia oli vain kaksi. Vanhempien vastauksissa oli suurin osa tavallisia loppuja, vain yksi raju loppu oli mukana. Luin litteroituja tarinoita ja neuvoja uudelleen ja uudelleen. Mietin, mitä vastaaja on tarkoittanut kirjoittaessaan näin? Miksi huoltajia ei ole mainittu tarinassa lainkaan? Miksi opettajan rooli on kuvattu niin aktiivisena? Mitä oppilaat ajattelevat aggressiivisuuden olevan?

Sen jälkeen hahmottelin tulososasta rungon, jonka mukaan tuloksia kirjoitin. Tässä vaiheessa tutkimustehtävät olivat tärkeässä roolissa, koska tulokset rakentuivat tutkimustehtävien mukaan. Sitten aloitin opettajien tulosten kirjoittamisen. Luin tarinoita moneen kertaan ja alleviivasin teksteistä niitä lauseita tai sanoja, jotka liittyvät tunteiseen ja tunteiden säätelyyn. Sitten poimin nämä lauseet eri tiedostoon ja muodostin niistä alaluokan, yläluokan ja pääluokan. Aineisto muokataan siis siihen muotoon, että johtopäätökset voidaan siirtää teoreettiselle ja yleiselle käsitteelliselle tasolle (Metsämuuronen 2003, 196). Tätä Tuomi ym. (2002, 112–115) kuvaavat ryhmittelyn käsitteellä, jolloin alkuperäiset ilmaukset käydään läpi tarkkaan ja etsitään yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia. Näin saadaan syntymään alaluokkia, yläluokkia ja pääluokkia, jotka muodostavat ne käsitteet, joilla saadaan tutkimustehtävään vastaus. Esimerkiksi seuraavalla tavalla, jossa rajujen tarinoiden rakenteen alkua on analysoitu:

ALKUPERÄINEN
ILMAUS

ALALUOKKA YLÄLUOKKA

PÄÄLUOKKA

*”Opettaja sanoi nyt
sinä lähdet rehto-
kansliaan.— — opettaja
nimittäin antoi
hänelle jälkiistuntoa.”*

*”- Nyt Konsta rauhoitu!
Opettaja sanoi.— —
Jos et ole kunnolla,
saat mennä rehtorin
puhutteluun— —”*

*”Juha ja Amanda
saivat jälki-istuntoa”*

rangaistus ↔ tilanteenhallinta ↔ ongelmanratkaisu

Tulkinta tarkoittaa merkityssuhteiden aukaisemista tutkimusaineistosta. Tulkintaa seuraa ymmärtäminen, jolloin tulkittu aineisto muutetaan uuteen muotoon ja se on kokonaan uusi kokonaisuus. (Varto 1992, 64.) Yritykseni oli sisällönanalyysillä tulkita vastaajien kirjoittamia tarinoita ja avata, mistä tarinoissa on, pintaa syvemmällä, kyse. Paljon päänvaivaa tuotti se, että miten vakuutan lukijan siitä, että olen tulkinnut tarinoita oikealla tavalla? Tuomi ym. (2002, 101–102) toteavat lohdullisesti, että viisaita ja oikeita tulkintoja tuottavaa tapaa ei ole olemassa vaan tutkijan on itse ”keksittävä” aineistosta ”oikeat” vastaukset. Tutkijan on muodostettava merkityksellinen analyysi, joka on myös uskottava lukijan silmissä. Tällä tavalla, pilkkoen tarinat osiin keskityin ensin tarinan rakenteen hahmottamiseen ja sen jälkeen kuvasin yleisesti aggressiiviselle nuorelle annettuja neuvoja. Neuvot teemoittelin samalla tavalla kuin esimerkissä. Tämän jälkeen kuvasin tunteiden säätelyn keinoja, huoltajien roolia, käsityksiä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta. Tämän saman analyysirungon tein oppilaiden, opettajien huoltajien sekä perheiden vastauksille. Perheillä tarkoitetaan tässä työssä niitä huoltajia ja heidän lapsiaan, jotka samasta perheestä osallistuivat tutkimukseen (liite 7). Tietyn perheen sain selville tutkimuslomakkeen ylänurkkaan piirtämäni symbolin avulla, joka oli sama tietyn perheen lomakkeissa. Saatuaani lomakkeet takaisin, muutin symbolit numeroiksi 1–20. Tutkimustehtävien on tarkoitus kietoutua tulososaan selkeästi ja ytimekkäästi. Tulokset rakentuvatkin tietyn kaavan mukaan. Ensin kuvaillaan tarinoiden rakennetta yleisellä tasolla ja sen jälkeen tunteiden säätelyä sekä neuvoja

aggressiiviselle nuorelle. Myös huoltajien roolia sekä käsityksiä aggressiivisesta nuoresta ja aggressiivisuudesta tuodaan esiin. Jokaisen aineistosta tehdyn lainauksen perään on merkitty vastaajan kategoria (oppilas, opettaja, huoltaja) sekä numero, jolla vastaajat erotetaan toisistaan, esimerkiksi (oppilas 8). Huoltajien vastauksissa huoltajilla on sama numero kuin samaan perheeseen kuuluvalla oppilaalla, esimerkiksi näin: (huoltaja 1: äiti). Joissakin huoltajien vastauksissa, joissa vastaukset ovat tulleet molemmilta vanhemmilta samasta perheestä erikseen tai yhteisesti, on eritelty myös vastaajan sukupuoli numeron perään (huoltaja 1: äiti). Tutkimustuloksia on havainnollistettu myös kuvioilla, joihin on kerätty tiivistetyssä muodossa olennaisin tieto vastauksista.

8 TULOKSET

8.1 Oppilaiden rajut tarinat

Rajuille tarinoille on yhteistä se, että aikuisen, joka näissä lopuissa on opettaja, kuvataan jokaisessa tarinassa puuttuvan tilanteeseen sanallisesti. Myöskin tarinoiden päähenkilön tunteiden säätelyä kuvataan huonona ja tunteiden hallitsemattomuus purkautuu aggressiivisena käytöksenä.

”Opettaja sanoi nyt sinä lähdet rehto-kansliaan. – – konsta huusi vihaan istä tyyppiä. nyt rehtori raivostui ellet paranna tapojasi jäät luokalle. mitä väliä huusi ja karkasi.” (oppilas 8)

” -Nyt Konsta rauhoitu! Opettaja sanoi. – – Konsta huusi niin kovaa kuin vain pystyi ja heitti kynällä Sohvia silmään.” (oppilas 9)

” – – Opettaja sanoi: äläpäs naura siinä. – – Sitten Juhasuuttui, ja löi amandaaniinkovaa kuin nykistä lähti – – Juha otti yhtä oppilasta kurkusta kiinni, ja sanoi: Sä et mua ärsytä. – – ”grrr, tästä saat” Juha karjui.” (oppilas 17)

” – – Opettaja käski kaikki luokkaan – – Juha – – tönäisi Amandaa uudestaan ja hänelle tuli kallo murtuma.” (oppilas 18)

Yhteistä näiden tarinoiden alkuosille on tilanteen hallinta eli ongelmanratkaisu rangaistuksen avulla. Yhden tarinan alussa opettaja yrittää puuttua tilanteeseen, mutta vetäytyy kuitenkin tilanteesta kokonaan pois.

”Opettaja sanoi nyt sinä lähdet rehto-kansliaan.– –” (oppilas 8)

”Jos et ole kunnolla, saat mennä rehtorin puhutteluun – –” (oppilas 9)

”Juha ja Amanda saivat jälki-istuntoa” (oppilas 18)

”Opettaja sanoi: äläpäs naura siinä. – – Sitten opettaja lähti pois.” (oppilas 17)

Jokaisen tarinan keskikohdassa oppilaan huono impulssikontrolli ja tunteiden hallinta purkautuu aggressiivisuutena. Tarinoiden loppu muodostuu tunteiden heikosta

hallinnasta, jolloin päähenkilö poistetaan tai poistuu tilanteesta tai tilanne ei muutu mihinkään suuntaan.

”Juha siirrettiin pois koulusta – –” (oppilas 18)

”Konsta lähti rehtorin kansliaan...” (oppilas 9)

”mitä väliä huusi ja karkasi.” (oppilas 8)

”Hetiseuraavana päivänä Juha oli yhtä ilkeä, kuin vuosisitten.” (oppilas 17)

Näiden rajujen loppujen kirjoittajien neuvot aggressiiviselle nuorelle liittyvät tunteiden hallintaan ja sekä sisäisiin että ulkoisiin tunteiden säätelyn keinoihin, ihmisen perustarpeisiin sekä tunneälyyn. Myös henkistä hyvinvointia pidetään tärkeänä.

”harjoittele itsehillintää” (oppilas 8)

”käydä terapiassa” (oppilas 18)

”Nukkuu hyvät yö unet, että jaksaa. Syö hyvän ja riittävän ruoan.” (oppilas 9)

”otta isi toiset huomioon” (oppilas 17)

”koeta keksiä tekemistä äläkä vain ole tekemättä mitään” (oppilas 8)

Rajujen loppujen tarinoiden perusteella voidaan todeta, että huono tunteiden säätely ja selvästi aggressiivinen käytös on tyypillistä tarinan päähenkilölle. Aggressiiviselle nuorelle annetut neuvotkin keskittyvät omien tunteiden hallintaan. Seuraavaksi kuvataan tunteiden säätelyä hieman tarkemmin sekä huoltajien roolia tarinoissa.

8.1.1 Tunteiden säätely ja huoltajien rooli tarinan mukaan

Kirjoittajien kuvaamien päähenkilöiden tunteiden hallinta on heikkoa. Tarinoissa kuvataan päähenkilön reagoitua joko vuorosanoihin tai kuvaamalla tämän toimintaa. Heikosti tunteitaan hallitseva päähenkilö käyttäytyy fyysisesti aggressiivisella tavalla, tunteiden säätelyn ulkoinen keino. Huonosti tunteitaan säätelevä päähenkilö

puolestaan poistuu tilanteesta tai aggressiivisuus on sanallista. Tällöin kyseessä ovat tunteiden säätelyn sisäiset keinot.

” – – *Konsta huusi niin kovaa kuin vain pystyi ja heitti kynällä Sohvia silmään.*” (oppilas 9)

”*Juha otti yhtä oppilasta kurkusta kiinni, ja sanoi: Sä et mua ärsytä.*” (oppilas 17)

”*Juha – – tönäisi Amandaa uudestaan ja hänelle tuli kallo murtuma.*” (oppilas 18)

” – – *mitä väliä huusi ja karkasi.*” (oppilas 8)

Vanhemmat on mainittu lyhyesti kolmessa rajussa tarinassa ja heidän reaktionsa tapahtuneeseen kuvataan. Vanhempia ei kuitenkaan kuvata aktiivisina toimijoina eikä tilanteen hallitsijoina tai ratkaisijoina. Heitä kuvataan pikemminkin tiedon passiivisina vastaanottajina tai itsehillintänsä menettäneinä.

”*opettaja soitti heti konstan vanhemmille.*” (oppilas 8)

”*Vanhemmat alkoivat pillittää, yhyhyhyhyhyhy.*” (oppilas 17)

”*ihmettelivät, tajusivat tapahtuneet ja alkoivat huutamaan toisilleen.*” (oppilas 18)

Päähenkilöiden tunteiden säätely on kuvattu heikkona tai huonona ja se on joko fyysisesti aggressiivista käyttäytymistä tai sanallista, suoraa aggressiota. Vanhempien rooli näyttäisi olevan tunteiden ja käyttäytymisen säätelyn muodossa passiivinen tai heikko, sillä heidän kuvataan näyttävän tunteitaan itkemällä, huutamalla tai heidän reaktiotaan ei kuvata lainkaan. Itsesäätely ei ole onnistunut. Vanhempia ei myöskään kuvata aktiivisina aloitteentekijöinä tai ongelmanratkaisijoita. Seuraavassa kuvataan vastaajien näkemyksiä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta tarinan kautta.

8.1.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori tarinan mukaan

Aggressiivisuus on rajujen loppujen kirjoittajien mukaan jotakin, mikä aiheuttaa jännittyneisyyttä ja omaa käyttäytymistä ei osata kotrolloida. Myös tyydyttämätön tarve saattaa aiheuttaa aggressiivisuutta.

”ole rento, älä jännitä liikaa” (oppilas 8)

”ostaa karkkia ehkä sillä voisi tyydyttyä.” (oppilas 18)

”Pitää osata hillitä itsensä. Täytyy miettiä mitä sanoo.” (oppilas 9)

”ei puhuisi typeriä esim: Sanoisi: ”Säoot typerä”!” (oppilas 17)

Aggressiivinen nuori ei rajujen loppujen kirjoittajien mukaan osaa säädellä tunteitaan eikä käyttäytymistään. Hänen fyysinen ja henkinen hyvinvointinsa ei ole hyvä. Nuori ei kannu vastuuta omista teoistaan eikä hänellä ole mielekästä tekemistä vapaa-ajalla.

”harjoittele itsehillintää” (oppilas 8)

”Nukkuu hyvät yö unet, että jaksaa. Syö hyvän ja riittävän ruoan. Käy välillä ulkona ”happihyppelyllä.” (oppilas 9)

”menisi nurkkaanseisomaan, jamiettisi mitä puhuu – –” (oppilas 17)

”ottaa omaa vastuuta. tehdä kotitöitä.” (oppilas 18)

”koeta keksiä tekemistä äläkä vain ole tekemättä mitään” (oppilas 8)

Aggressiivisuus on kuvattu ihmisessä olevana jännitteenä sekä jonkin tarpeen tai halun tyydyttämättömyytenä. Aggressiivinen nuori ei kykene tunteiden säätelyyn eikä hänellä ole hyvä olla. Pää henkilöiden tunteiden säätelyä on tarinoissa kuvattu heikkona tai huonona ja sen seurauksena käyttäytyminen on aggressiivista. Seuraavaksi kuvataan tavallisia loppuja tarinan kautta.

8.2 Oppilaiden tavalliset tarinat

Oppilaiden kirjoittamissa tavallisissa loppuissa aggressiivinen tilanne selvitetään puhumalla ja päähenkilö saa rangaistuksen tai tekee sovinnon. Yhteistä näille loppuille on se, että kymmenessä tarinassa mainitaan opettaja ja useimmiten opettaja on myös se henkilö, joka lähtee aktiivisesti selvittämään tapahtunutta.

”He päättivät että molemmat saa jälki istuntoa. Ja koti-väki oli yksimielisiä siitä, että molemmat saisivat koti arestia.” (oppilas 16)

” – – Amanda ja Juha olivat sopineet riidan ” (oppilas 13)

”Opettaja kysyi Konstalta miksi hän ei halunnut Matleenan kanssa samaan ryhmään.” (oppilas 3)

Rehtori piti Konstalle pitkän puhuttelun. – – opetta jatkoi tuntia ja kirjoitti Konstan vanhemmille lapun.....Sitten oppilas jonka pulpetin Konsta oli kaatanut, huomasi että kännykkä joka oli ollut pulpetissa oli rikki. Opettaja kirjoitti lapun valmiiksi, mutta juuri silloin oppilas sanoi opettajalle, että kännykkä oli rikki. Opettaja kirjoitti vähän lisää – – (oppilas 1)

Tavallisten loppujen alkuosat muodostuvat aikuisen sanallisesta puuttumisesta tilanteeseen. Tarinan keskikohdalla päähenkilö ja aikuinen, joka on opettaja, rehtori tai huoltaja, keskustelevalta tapahtuneesta ja tarina loppuu oppilaan saamaan rangaistukseen tai päähenkilöiden väliseen sovintoon.

”Opettaja otti Konstan puhutteluun.” (oppilas 2)

”Amanda puollustautui ja sanoi, että Juha vei mun puhelimen. Juha sano, että Amanda oli piessyt hantä naamaan. Vanhemma tpuuttuivat asiaan ja kysyivät miksi Juha oli ottanut puhelimen. Juha sanoi, että oli vain kiusannut amandaa.” (oppilas 10)

”Konsta lähti samaan aikaan kuin muutkin mutta perjantaina hänellä oli jälki istuntoa – –” (oppilas 1)

”Amanda ja Juha tekivät sovinnon – –” (oppilas 19)

Aggressiiviselle nuorelle annetuissa neuvoissa painottuivat tunteiden säätelyn sisäiset ja ulkoiset keinot sekä empatia. Myös aikuiselle puhuminen mainittiin.

”Keskittyä muuhun, ajatella asian positiivisia puolia” (oppilas 4)

”ei pura aggressiivisuuttaan niihin ihmisiin jotka ei ole tehnyt mitään pahaa”
(oppilas 13)

”Jos vapaa-ajalla suututtaa niin voi mennä Johonkin lähi metsään hakkaamaan kuivuneita kasveja jne. talvella särkeä lumipalloja. Stressipallo! Sitä kulettelisi kaikkiin paikkoihin! Kun ärsyttää niin siihen voi purkaa hermonsansa.” (oppilas 20)

”Pitää jutella siitä vanhempien / opettajan kanssa.” (oppilas 11)

Tavallisille loppuille on tunnusomaista pyrkimys ratkaista tilanne ja se saadaan ratkaistua joko sovinnon tai rangaistuksen avulla. Näistä kahdestatoista lopusta melkein kaikissa mainittiin opettaja, joten opettaja on kuvattu tarinan mukaan osana aggressiivisia tilanteita ja hän kykenee jopa yrittämään tilanteiden ratkaisua. Seuraavaksi kuvataan tunteiden säätelyä ja huoltajien roolia hieman tarkemmin.

8.2.1 Tunteiden säätely ja huoltajien rooli tarinan mukaan

Tavallisten loppujen kirjoittajien kuvaamien päähenkilöiden tunteiden säätely on hyvää tai vahvaa. Päähenkilö ei käyttäydy tarinoiden loppuissa aggressiivisesti. Hän joko kuuntelee passiivisena osapuolena rangaistuksensa tai keskustelee aikuisen kanssa. Päähenkilöihin ei ole tarinoissa liitetty tunnetiloja kuvaavia sanoja.

”Mitä sinä oikein teit! Opettaja kysyi - no ku...me vaan oltiin vuorenkunkkua.... ja mä ihan leikilläni vaan otin sen kännyyn... - sinähän tiedät ettei koulussa saa olla vuorenkunkkua!” (oppilas 15)

”Amanda kertoi että Juha oli töninyt kaikki kovakouraisesti vuorelta alas ja ottanut Amandan kännykän eikä antanut sitä takaisin, ja siksi hän oli ruvennut lyömään Juhaa, mutta ei kovin kovaa. Juha taas sanoi, että hän oli hellästi töninyt muita alas, ja kun Amandan kännykkä putosi, hän otti sen kiinni – –” (oppilas 16)

”Opettaja kysyi Konstalta miksi hän ei halunnut Matleenan kanssa samaan ryhmään. – Mä en haluu sen takia Matleenan kanssa samaan ryhmään kun hän haukkuu mua luuseriksi ja dorkaksi sen takia, Konsta sanoi. – Minä puhun välitunnilla Matleenalle, opettaja sanoi. – –” (oppilas 3)

”Opettaja käski Konstan käytävään ja myöhemmin rehtorin puhutteluun. Rehtorin kautta meni kotia tiedoitus.” (oppilas 4)

Huoltajat mainitaan kahdeksassa tarinassa eli yli puolessa kaikista tavallisista tarinoista. Heidät on kuvattu aktiivisina toimijoina, tilanteeseen puuttujina tai tiedon passiivisina vastaanottajina.

”Vanhemma tpuuttuivat asiaan ja kysyivät miksi Juha oli ottanut puhelimen.”
(oppilas 10)

”Huusivat lopettakaa tuo on typerää. Kumpikin vanhemista sanoi samaan aikaan Juhalle ja Amndalle saat kotiarestia. Juhan isä sanoi eikö olisi järkevintä pyytää anteeksi – –” (oppilas 13)

”Rehtori alkoi puhutella – – heidän vanhempia. Rehtori sanoi oppilaiden vanhemmille. Teidän täytyy pitää kuria lapsille. Hän jatkaa. Elköö antako heidän tehdä mitä sattuu.” (oppilas 11)

”opetta jatkoi tuntia ja kirjoitti Konstan vanhemmille lapun” (oppilas 1)

Neljässä tarinassa kahdeksasta huoltajista on mainittu myös sukupuoli. Pelkästään äiti on mainittu kahdessa tarinassa, isä yhdessä ja molemmat yhdessä tarinassa.

”He odottivat huutoja, mutta Amandan äiti sanoi vain:”selittäkää.”” (oppilas 16)

”Amanda! enkö ole kieltänyt sinua väkivallan käytöstä!? Amandan äiti huusi.”
(oppilas 20)

”Juhan isä sanoi eikö olisi järkevintä pyytää anteeksi – –” (oppilas 13)

”Juha sinä et saa tönä ketään eikö tästä ole puhuttu sanoi hänen äiti. – Sinulla on jääkiekko hajoitukset Kalle sanoi hänen isä.” (oppilas 12)

Tarinan päähenkilöiden tunteiden hallinta on kuvattu vahvana tai hyvänä. Heihin ei myöskään liitetä tarinassa tunnetiloja kuvaavia sanoja. Tavallisissa loppuissa huoltajilla näyttäisi tarinan mukaan olevan iso rooli, koska heidät mainitaan niin useissa tarinoissa. Huoltajien sukupuoltakin on kuvattu ja äiti on eniten mainittu vanhempi. Seuraavaksi perehdytään tavallisten loppujen kirjoittajien käsityksiin aggressiivisesta nuoresta ja aggressiivisuudesta.

8.2.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori tarinan mukaan

Tavallisten loppujen kirjoittajien kuvaamana aggressiivisuus on purettavissa oleva tila. Aggressiivisuuteen liittyy myös tunteiden ja käyttäytymisen säätely, joka ei onnistu ihmisen ollessa aggressiivinen.

”Purkaa aggressiivisuuden vaikka nyrkkeilysäkkiin” (oppilas 13)

”Pitää panostaa siihen ettei olisi niin aggressiivinen” (oppilas 11)

”Osata hallita paremmin itsensä, niin myös Aggressiivisuutensa.” (oppilas 20)

Aggressiivisella nuorella on vastaajien mukaan huono tunteiden säätelykyky ja hän omaksuu huonoja vaikutteita ympäristöstä. Nuorella on myös koviksen rooli ja hänen henkinen hyvinvointinsa on huono.

”yrittää hillitä itsensä” (oppilas 10)

”Jättäisi jotkut elokuvat kattomatta.” (oppilas 11)

”ettei pelais paljoo” (oppilas 3)

”kovikset ovat aina aggressiivisia, ei siis kannata olla kovis” (oppilas 15)

”Aggressiivisuudesta kärsijöiden pitäisi rentoutua enemmän vapaa-aikansa”
(oppilas 20)

Vastaajien mukaan aggressiivisen nuoren kannattaa hakea apua myös ammattiauttajilta.

”kannattaa käydä fysio terapeutilla” (oppilas 15)

”mennä mielenterveys psykiatrille” (oppilas 4)

Tavallisten loppujen kirjoittajien käsitys aggressiivisuudesta tarinan kautta kuvaa aggressiivisuuden olevan pois purettavissa. Aggressiivinen nuori ei hallitse tunteitaan eikä kykene säätelemään impulssejaan. Nuori on myös vaikutuksille altis. Tunteiden säätely on päähenkilöillä kuvattu hyvänä eikä aggressiivista käytöstä kuvata tarinoissa. Huoltajilla on merkittävä rooli tavallisten loppujen kirjoittajien vastauksissa ja etenkin huoltajista juuri äidillä. Seuraavassa alaluvussa esitellään onnelliset loput.

8.3 Oppilaiden onnelliset tarinat

Yhteistä onnellisille tarinoille on se, että tarinan lopussa tilanne ratkeaa sovintoon ja yhteisymmärrykseen. Ratkaisuun päästään positiivisuuden ja huumorin kautta tai vanhempien avulla.

”– – he [Konsta ja Matleena] alkoivat nauraa toisilleen kun molemmilla oli naama kiukusta ja huutamisesta punainen.” (oppilas 5)

”Konsta ja Matleena suuttuivat vain silloin jos ne ei pääse samaan ryhmään.” (oppilas 6)

”Äidit keskustelivat vähän aikaa, kunnes Matleenan ja Konstan piti molempien pyytää anteeksi.” (oppilas 7)

”lapset olivat seuranneet vierestä aikuisten riitaa ja sillävälän pyytäneet toisiltaan anteeksi.” (oppilas 14)

Onnellisten loppujen alku koostuu tilanteeseen puuttumisesta ja kolmessa tarinassa aikuinen on se, joka puuttuu tilanteeseen. Vain yhdessä tarinassa päähenkilö itse yrittää saada ratkaisua aikaan.

”Sitten opetteja vei Konstan jäähylle käytävään – –” (oppilas 6)

”Äiti oli kuulut mitä oli tapahtunut koulussa.” (oppilas 7)

”[Vanhemmat] käskivät lapsiaan lopettamaan.” (oppilas 14)

”Matleena nousi pystyyn ja alko laittaa tuoleja rinkiin Matleena sanoi että Konstan pitää tulla tappelemaan – –” (oppilas 5)

Tarinoiden keskikohta muodostuu yrityksestä selvitellä tilannetta sanallisesti.

”Äidit keskustelivat vähän aikaa” (oppilas 7)

” vanhempien välinen sanasota jatkui jatkumistaan.” (oppilas 14)

”Konsta ei puhunut mitään ja Matleena oli raivon partaalla. Silloin opettaja karjasi jos muutkin oppilaat osavat tehdä ryhmätöitä valittamatta niin varmaan tekin osatte. Konsta vastasi ihan kuka muu vaan mut ei just Matleenaa! Matleena oli hiljaa.” (oppilas 6)

”Matleena sanoi että Konstan pitää tulla tappelemaan, mutta siitä ei tullutkaan mitään.” (oppilas 5)

Onnelliset tarinat loppuvat sovintoon.

”he [Konsta ja Matleena] alkoivat nauraa toisilleen kun molemmilla oli naama kiukusta ja huutamisesta punainen.” (oppilas 5)

”Konsta ja Matleena paiskasivat kättä riidan sovinnoksi.” (Oppilas 6)

”Matleenan ja Konstan piti molempien pyytää anteeksi. Kuukauden päästä Matleena ja Konsta olivat jo parhaita ystäviä. He olivat aina ryhmä työ pareja koulussa. Vuoden päästä ne olivat jo naapureita. Molempien vanhemmat ystäväystyi.”
(oppilas 7)

”lapset olivat seuranneet vierestä aikuisten riitaa ja sillävälin pyytäneet toisiltaan anteeksi.” (oppilas 14)

Neuvot aggressiiviselle nuorelle korostavat omien tunteiden hallinnan sisäisiä ja ulkoisia keinoja sekä mielekästä tekemistä vapaa-aikana. Pahasta olost ja ongelmista puhumisesta muille ei mainita kuin yhdessä vastauksessa eikä aikuisia mainita neuvoissa lainkaan.

”Jos sanotaan jotakin ärsyttävää ni ei välitä” (oppilas 5)

”Jos suututtaa pitää suuttumisen sisällään (ainakin yrittää pitää)” (oppilas 6)

”kontrolloi vihaasi.” (oppilas 14)

”Keksii hyviä harrastuksia” (oppilas 6)

”menee ulos vähäks aikaa (jos on eläin)” (oppilas 5)

”Ongelmista pitää puhua.” (oppilas 14)

Onnelliset loput saavat konkreettisesti onnellisen lopun sovinnon tai huumorin avulla. Neuvoissa aggressiiviselle nuorelle ei mainita aikuisia eikä aikuiselle puhumista lainkaan. Todetaan vain, että pulmista pitäisi puhua. Seuraavaksi kuvataan huoltajien roolia ja tarinoissa kuvattua tunteiden säätelyä.

8.3.1 Tunteiden säätely ja huoltajien rooli tarinan mukaan

Päähenkilöiden tunteiden hallintaa ei ole kuvattu selkeästi. Tunteita on säädely sisäisin keinoin huumorin avulla tai tunteita on säädely ulkoisin keinoin aikuisen aloitteesta. Päähenkilöihin on myös liitetty tunteita kuvaavia sanoja.

”– – matleena ja Konsta katsoivat toisiaan he alkoivat nauraa toisilleen kun molemmilla oli naama kiukusta ja huutamisesta punainen.” (oppilas 5)

”Sitten opetteja vei Konstan jäähyllä käytävään – – Matleena oli raivon partaalla.”
(oppilas 6)

Onnellisissa lopuissa on kuvattu enemmän aikuisten tunteita ja niiden ilmaisua. Aikuisten tunteiden säätely on huonoa ja aggressiivisuus on muodoltaan sanallista.

”Silloin opettaja karjasi jos muutkin oppillaat osavat tehdä ryhmätöitä valittamatta niin varmaan tekin osaatte.” (oppilas 6)

” – – alkoivat vanhemmat syyttämään toisiaan. Amandan vanhemmat sanoivat, että Juha oli huonosti kasvatettu. Juhan vanhemmat puolestaan sanoivat Amandaa väkivaltaiseksi. vanhempien välinen sanasota jatkui jatkumistaan. lopulta opettaja sai hurjistuneet vanhemmat vaiennettua.” (oppilas 14)

Huoltajat on mainittu vain kahdessa tarinassa ja toisessa pelkästään äiti. Huoltajien on kuvattu syyttelevän toisiaan tilanteesta tai äidit ovat keskenään keskustelleet ja saaneet päähenkilöiden kesken sovintoa aikaan.

”Amandan vanhemmat sanoivat, että Juha oli huonosti kasvatettu. Juhan vanhemmat puolestaan sanoivat Amandaa väkivaltaiseksi. vanhempien välinen sanasota jatkui jatkumistaan.” (oppilas 14)

”Konstan äiti tiesi missä Matleena asui niin he lähtivät käymään Matleenan luona. Äidit keskustelivat vähän aikaa – –” (oppilas 7)

Opettaja on mainittu vain kahdessa onnellisessa lopussa. Opettaja saa huoltajat rauhoittumaan tai ryhtyy selvittämään tilannetta.

”– – opetteja vei Konstan jäähyllä käytävään ja toi pian Matleenan kanssa käytävään selvittelemään riitoja.” (oppilas 6)

”lopulta opettaja sai hurjistuneet vanhemmat vaiennettua.” (oppilas 14)

Tunteiden säätelyä on siis kuvattu, mutta enemmänkin huoltajien tunteita kuin päähenkilön itsensä. Huoltajien tunteiden säätely on ollut huonoa ja käyttäytyminen sanallista aggressiivisuutta. Päähenkilön tunteita on säädelty joko ulkoisesti tai sisäisesti huumorin avulla. Huoltajat sekä opettaja on mainittu puolessa neljästä tarinasta. Seuraavaksi kuvataan onnellisten loppujen kirjoittajien näkemyksiä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta.

8.3.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori tarinan mukaan

Aggressiivisuuden takia ihmisen tunteiden hallinta ei onnistu ja hän käyttäytyy toisia ihmisiä vahingoittavalla tavalla onnellisten loppujen kirjoittajien näkemysten mukaan. Aggressiivisuudesta ei seuraa mitään hyvää.

”Ei koittais kiivastua niin helposti” (oppilas 7)

”Jos sanotaan jotakin ärsyttävää ni ei välitä” (oppilas 5)

”Muista, että väkivalta ei ratkaise ongelmia.” (oppilas 14)

”se, joka miekkaan tarttuu, se miekkaan kaatuu.” (oppilas 14)

Aggressiivisella nuorella on ongelmia tunteiden säätelyssä ja ympäristöstä tulevien negatiivisten impulssien kontrolloinnissa.

”kontrolloi vihaasi.” (oppilas 14)

”Ei korota ääntä. Ei visko tavaroita” (oppilas 6)

”Ei välittäisi siitä joka häntä pilkkaa” (oppilas 7)

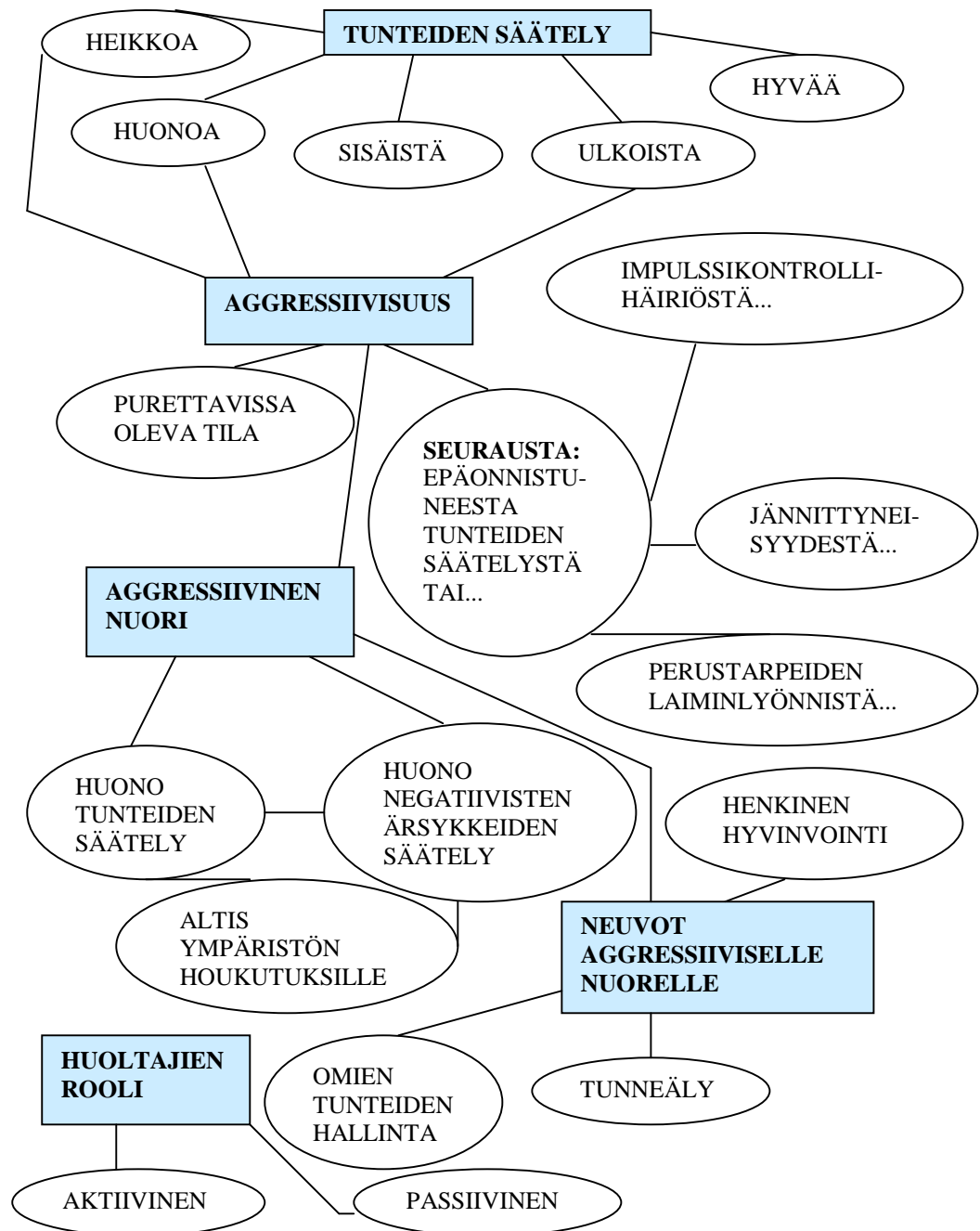
”Jos sanotaan jotakin ärsyttävää ni ei välitä” (oppilas 5)

Aggressiivisuus aiheutuu tunteiden huonosta hallinnasta ja aggressiivinen nuori ei kykene kunnolla säätämään tunteitaan eikä ympäristöstä tulevia impulsseja. Tunteiden säätely onnellisten loppujen kirjoittamissa tarinoissa on enemmän huoltajien tunteita kuin päähenkilöiden tunteita kuvaavia. Seuraavassa luvussa esitetään tiivistys oppilaiden vastauksista.

8.4 Lasten kuvaaman tunteiden säätelyn ja aggressiivisuuden yhteys

Kaikkien oppilaiden vastausten (N = 20) perusteella voidaan todeta, että tarinan päähenkilöiden tunteita on yritetty hallita kaikissa tarinoissa jollakin tavalla (kuvio

4). Tunteiden säätely on ollut joko hyvää tai huonoa / heikkoa, sisäistä; henkilöstä itsestään lähtevää tai ulkoista; yksilön ulkopuolelta tulevaa säätelyä. Neuvoissa aggressiiviselle nuorelle painotetaan omien tunteiden hallintaa, tunneälyä ja henkistä hyvinvointia. Aggressiivisuus näyttäisi olevan oppilaiden vastausten perusteella purettavissa oleva tila, joka syntyy epäonnistuneen tunteiden säätelyn, ympäristöstä tulevien negatiivisten ärsykkeiden kontrolloimattomuutena tai jännittyneisyyden seurauksena. Myös perustarpeiden laiminlyönti aiheuttaa aggressiivisuutta. Aggressiivinen nuori ei osaa vastaajien mukaan hallita omia tunteitaan eikä säädellä ympäristöstä tulevia negatiivisia ärsykeitä. Tällöin hän on ympäristön houkutuksille altis. Huoltajien rooli on tarinoissa joko aktiivinen tai passiivinen. Rajuissa tarinoissa huoltajat kuvataan passiivisina ja tavallisissa tarinoissa aktiivisina. Onnellisissa loppuissa vanhemmat ovat myöskin aktiivisia tai syyttelevät toisiaan.



KUVIO 4 Tunteiden säätelyn ja aggressiivisuuden yhteys oppilaiden tarinoissa (N = 20)

= tutkimusongelmat

Seuraavaksi esitellään huoltajien (N = 10) vastauksia. Ensin kuvataan huoltajien kirjoittamien tarinoiden rakennetta ja sen jälkeen heidän neuvojaan aggressiiviselle nuorelle. Luvun lopussa esitellään huoltajien käsityksiä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta.

8.5 Oppilaiden huoltajat ja tarina

Eniten huoltajat ovat kirjoittaneet tavallisia loppuja tarinoihin ja vain yhdessä tarinassa on raju loppu. Tavallisille tarinoille on yhteistä se, että opettaja mainitaan yhdeksässä tarinassa kymmenestä ja koulussa tapahtunut tilanne saadaan vietyä kotona eteenpäin tai selvitettyä kokonaan. Jokaisessa tarinassa on mainittu myös tunteisiin tai tunteiden säätelyyn liittyviä sanoja. Aineiston näytteen perään on sulkeisiin kirjoitettu joissakin näytteissä huoltajan sukupuoli (huoltaja 1: äiti) ja tällöin vastaaja on perheestä, josta sekä äiti että isä ovat palauttaneet kumpikin oman lomakkeen tai he ovat vastanneet yhdessä. Huoltajan numero on sama kuin hänen lapsensa numero.

”Päätettiin jutella Matleenan vanhempien kanssa ja Matleenan itsensä – – Asiat sovittiin ja Konsta ja Matleena sietivät toisiaan – –” (huoltaja 15)

”Ensiksi halutaan kuulla, myös Konstan mielipide asiasta. Tämän jälkeen puhutaan asiasta, kuinka tulee käyttäytyä. Anteeksi pyyntö niin opettajalta, kuin Matleenalta. – – Lopuksi: halutaan niin kaikilla on parempi mieli.” (huoltaja 10)

”Yhdessä sovittiin, että huomenna otetaan yhteyttä opettajaan ja Matleenaan ja puhutaan asiat kuntoon.” (huoltaja 7)

”Opettaja kertoi vielä Konstalle juttelevansa Matleenan kanssa hänen käytöksestään ja tästä tapahtuneesta.” (huoltaja 1: äiti)

”Sain opelta tietoa, että olit riehunut viimeisellä tunnilla. – – Juu. Meni hermot, kun ope laitto mut väkisin Matleenan ryhmään tekeen hommia.” (huoltaja 5)

Tavallisten loppujen tarinoiden alkuosa muodostuu aikuisen, yleisimmin opettajan, aktiivisesta tilanteen eteenpäin viemisestä.

”Puhelin soi ja Konsta arvasi opettajan soittavan – –” (huoltaja 7)

”Konstan opettaja oli ollut yhteydessä Konstan vanhempiin ja kertonut päivän tapahtumista.” (huoltajat 8: äiti ja isä)

”opettaja käski kiukkuisella äänellä Konstan ulos luokasta. – – Opettaja meni istumaan hänen viereensä – – Sitten hän kertoi rauhallisesti Konstalle huomanneensa kyllä, että Matleena on käyttäytynyt Konstaa kohtaan todella ajattelemattomasti.” (huoltaja 1: äiti)

”Kerropas vähän, mitä tänään puuhailitte? No, meillä oli matikkaa, äikkää ja kaikkea ihan tavallisia juttuja. Joko saan mennä kavereiden luo? Et ihan vielä. Sain opelta tietoa, että olit riehunut viimeisellä tunnilla. Pitääkö paikkansa?” (huoltaja 5)

Tarinan puoliväli koostuu koulussa tapahtuneen tilanteen sanallisesta selvityksestä. Tarinat loppuvat suunnitelmaan tilanteen ratkaisusta tai siitä, kuinka edetään.

”Illalla Konsta, äiti ja isä keskustelivat asiasta.” (huoltajat 8: äiti ja isä)

”Konsta saa kertoa oman näkemyksensä asiasta. Vanhemmat kertovat mitä opettaja on sanonut. Vertaillaan tarinoita. Pohditaan miksi Konsta käyttäytyi kuten käyttäytyi, miksi Matleena ärsyttää jne. Koitetaan yhdessä miettiä mitä pitäisi tehdä silloin kun alkaa hermostuttaa.” (huoltaja 9)

”Huomenna menemme yhdessä selvittämään asian kouluun....” (huoltaja 5)

”Yhdessä sovittiin, että huomenna otetaan yhteyttä opettajaan ja Matleenaan ja puhutaan asiat kuntoon.” (huoltaja 7)

”Mietitään vielä lopuksi miksi yleensä piti aloittaa metakka tyhmästä asiasta. Lopuksi: halataan niin kaikilla on parempi mieli.” (huoltaja 10)

Rajussa tarinassa ei mainita huoltajia lainkaan, vaan tilanteessa opettaja ja oppilas ottavat mittaa toisistaan koulussa. Tarinan alussa opettaja yrittää saada oppilasta rauhoittumaan, mutta käykin niin, että oppilas käyttäytyy fyysisesti aggressiivisella tavalla opettajaa kohtaan ja poistuu tilanteesta. Päähenkilön tunteiden säätely on kuvattu rajussa tarinassa huonoksi, sillä oppilas käyttää fyysistä väkivaltaa opettajaa kohtaan ja pakenee tilanteesta.

”opettaja yritti rauhoitella Konstaa puhumalla ja meni lähemmäs mutta tahti vain yltyi – – Konsta puri opettajaa ranteeseen! ope huusi kivusta, Konsta juoksi karkuun ulos...” (huoltaja 9: isä)

Huoltajien neuvoissa aggressiiviselle nuorelle korostuu omien tunteiden säätely ja tunneäly. Myös konfliktitilanteen lukutaitoa pidetään tärkeänä.

”laske kymmeneen” (huoltaja 9: äiti)

”Mitään fyysistä (heittelyä räiskintää väkivalta) ei saa tehdä / sallia.” (huoltaja 9: isä)

”yritä pysyä rauhallisena ja päästää pahimman tunteen ensin ohitse” (huoltaja 1: äiti)

”kerro koulussa ja kotona että et jaksa nyt kuunnella ”turhia juttuja”.” (huoltaja 7)

”mieti, kun hermo palaa, että miten arkipäivä sujuisi, jos kaikki muutkin käyttäytyisivät tavallasi.” (huoltaja 5)

”Kaveripiirin tärkeys. Kaveripiirillä suuri vaikutus nuorilla. Mallikäyttäytymistä ja jengin sisäistä yhtenäistä toimintaa. Mieltä onko kaveripiirissä mahd. sellaisia henkilöitä jotka ”usuttavat” huonoon käytökseen.” (huoltaja 6)

”mennä pois tilanteesta ja olla itseksensä.” (huoltaja 15)

Huoltajien vastaukset koostuivat tavallisista lopuista, joissa tilannetta viedään eteenpäin kotona tai se saadaan kokonaan selvitettyä kotiväen ja opettajan avustuksella. Opettaja on myös mainittu miltei kaikissa tarinoissa. Neuvot aggressiiviselle nuorelle korostavat tunteiden hallintaa, konfliktitilanteiden lukutaitoa sekä tunneälyä. Seuraavaksi kuvataan huoltajan tunteita tarkemmin tarinan kautta.

8.5.1 Huoltajien tunteiden hallinta ja rooli

Tarinoissa huoltajien tunteiden hallintaa on kuvattu hyvänä. Huoltajiin ei tarinoissa liitetä tunteita kuvaavia sanoja vaan heidän on kuvattu toimivan neutraalisti keskustellen koko ajan.

”Tulikin lappu kotiin. Vanhemmat lukivat sen ja kysyivät Konstalta, mitä oli oikein tapahtunut pojan näkökulmasta? – – Sitten mietittiin mitä vois asialle tehdä.”
(huoltaja 15)

”Omat vanhemmat juttelevat oman lapsen kanssa kotona, jonka jälkeen vanhemmat ottavat yhteyttä opettajaan selvittääkseen ensimmäiseksi onko Konstan ja Matleenaan riitely (haukkuminen lukuvuoden aikana) selvitetty koulussa.” (huoltaja 6)

Kolmessa vastauksessa korostuivat tunnetaitojen ja emotionaalisen tuen merkitys.

”halataan niin kaikilla on parempi mieli.” (huoltaja 10)

”Koitetaan yhdessä miettiä mitä pitäisi tehdä silloin kun alkaa hermostuttaa. – – Vanhemmat voivat sopia Konstan kanssa tiettyjä keinoja miten kannattaa toimia, jos hermot menevät.” (huoltaja 9: äiti)

”myönteisten tunteiden osoittamiseen kannustettava esim. halaaminen on kivaa” (huoltajat 8: äiti ja isä)

Huoltajien rooli on kuvattu tarinoissa aktiivisena, vaikka viidessä eli yli puolessa tarinoista opettaja toimii aktiivisena tilanteen eteenpäin viejänä. Huoltajat joko itse ottavat yhteyttä kouluun tai heihin otetaan koulusta yhteyttä. Kotona tilannetta käsitellään keskustelemalla ja kysymällä lapselta koulupäivän kulusta.

”Tulikin lappu kotiin. Vanhemmat lukivat sen ja kysyivät Konstalta, mitä oli oikein tapahtunut pojan näkökulmasta?” (huoltaja 15)

”Omat vanhemmat juttelevat oman lapsen kanssa kotona, jonka jälkeen vanhemmat ottavat yhteyttä opettajaan – –” (huoltaja 6)

”Konstan opettaja oli ollut yhteydessä Konstan vanhempiin ja kertonut päivän tapahtumista.” (huoltajat 8: äiti ja isä)

”Opettaja on soittanut kotiin ja vanhemmat tietävät jo asiasta.” (huoltaja 9: äiti)

Huoltajien tunteiden säätelyä on kuvattu tarinoissa hyvänä. Heidä kuvataan neutraalein sanoin ja heidän roolinsa on aktiivinen, vaikkakin opettaja on kuvattu vielä useimmissa tarinoissa tilanteen eteenpäin viejänä. Seuraavassa alaluvussa kuvataan huoltajien käsityksiä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta.

8.5.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori

Huoltajien näkemyksen mukaan aggressiivisuus on purettavissa oleva tila tai tunne, joka ei ole rationaalista vaan se aiheuttaa nuoren käytöksessä ylilyöntejä. Aggressiivisuuden ajatellaan olevan myös osa yksilön persoonallisuutta, johon vain

ikä voi vaikuttaa. Huono tunteiden ja käyttäytymisen säätely ovat myös osa aggressiivisuutta.

”etene pienin ”askelin”, kun koetat karsia itsestäsi pois niitä ajatuksia, jotka kiukkuu ylläpitävät.” (huoltaja 1: äiti)

”yrittää puhua, jos vaikka onnistuis saamaan ”pahan” ulos” (huoltaja 15)

”Voi alkaa harrastaa, jotakin missä saa purkaa aggressiivisuutta.” (huoltaja 10)

”ensinnäkin, jos aggressiivisuus on luonteessa, sen hallitseminen on todella vaikeaa. toiseksi, ikä voinee muuttaa ihmistä parhaiten.” (huoltaja 9: isä)

”yritä pysyä rauhallisena ja päästää pahimman tunteen ensin ohitse” (huoltaja 1: äiti)

Aggressiivinen nuori ei huoltajien mukaan osaa hallita tunteitaan, ja empatiakin on vaikeaa. Konfliktitilanteiden lukutaitoa eli tilannetajua ei myöskään ole.

”Laske 10 ja mieti ensin mitä sanot tai teet.” (huoltaja 1: isä)

”yritä suunnata ajatukset muihin asioihin, kun huomaat suuttuvasi.” (huoltaja 1: äiti)

”Itsekunnioitus ja toisten kunnioittaminen. Ymmärrys, että on väärin aiheuttaa pahaa oloa itselle ja muille. Miettiä mihin aggressiivinen käytös voi lopulta johtaa ->toisten vahingoittaminen ->poliisi -> vankila.” (huoltaja 6)

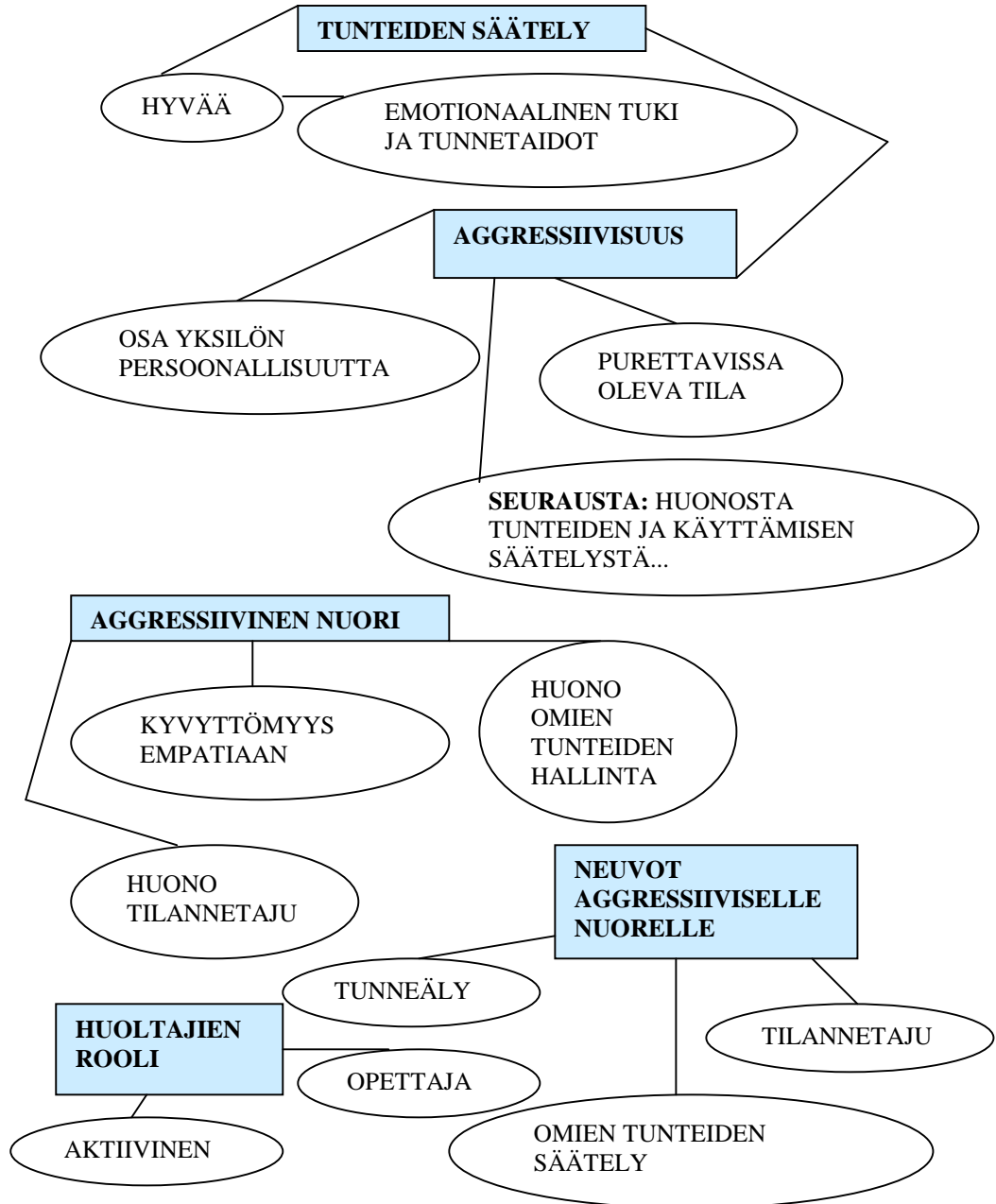
”mieti ennakkoon mitkä asiat” ärsyttävät” ja mieti miten niihin pitäisi suhtautua.” (huoltaja 7)

”nuoren täytyy osata asettua toisen asemaan, jotta hän huomaisi miltä hänen huono käytöksensä toisesta tuntuu” (huoltajat 8: äiti ja isä)

”yritä välttää tilanteita, joissa jo etukäteen tiedät hermostuvasi” (huoltaja 1: äiti)

Aggressiivisuus on myös huoltajien mukaan purettavissa oleva tila (kuvio 5) tai osana yksilön persoonallisuutta. Huono tunteiden ja käyttäytymisen säätely aiheuttaa aggressiivisuutta. Aggressiivinen nuori ei osaa hallita omia tunteitaan eikä asettua toisten ihmisten asemaan. Hänellä ei ole myöskään tilannetajua, jolloin hän vain ”ajautuu” aggressiivisiin tilanteisiin. Neuvoissaan aggressiiviselle nuorelle huoltajat painottavat tilannetajun, tunneilyn ja omien tunteiden säätelyn merkitystä. Tunteiden säätely on kuvattu tarinoissa hyvänä ja emotionaalista tukeakin on huoltajien

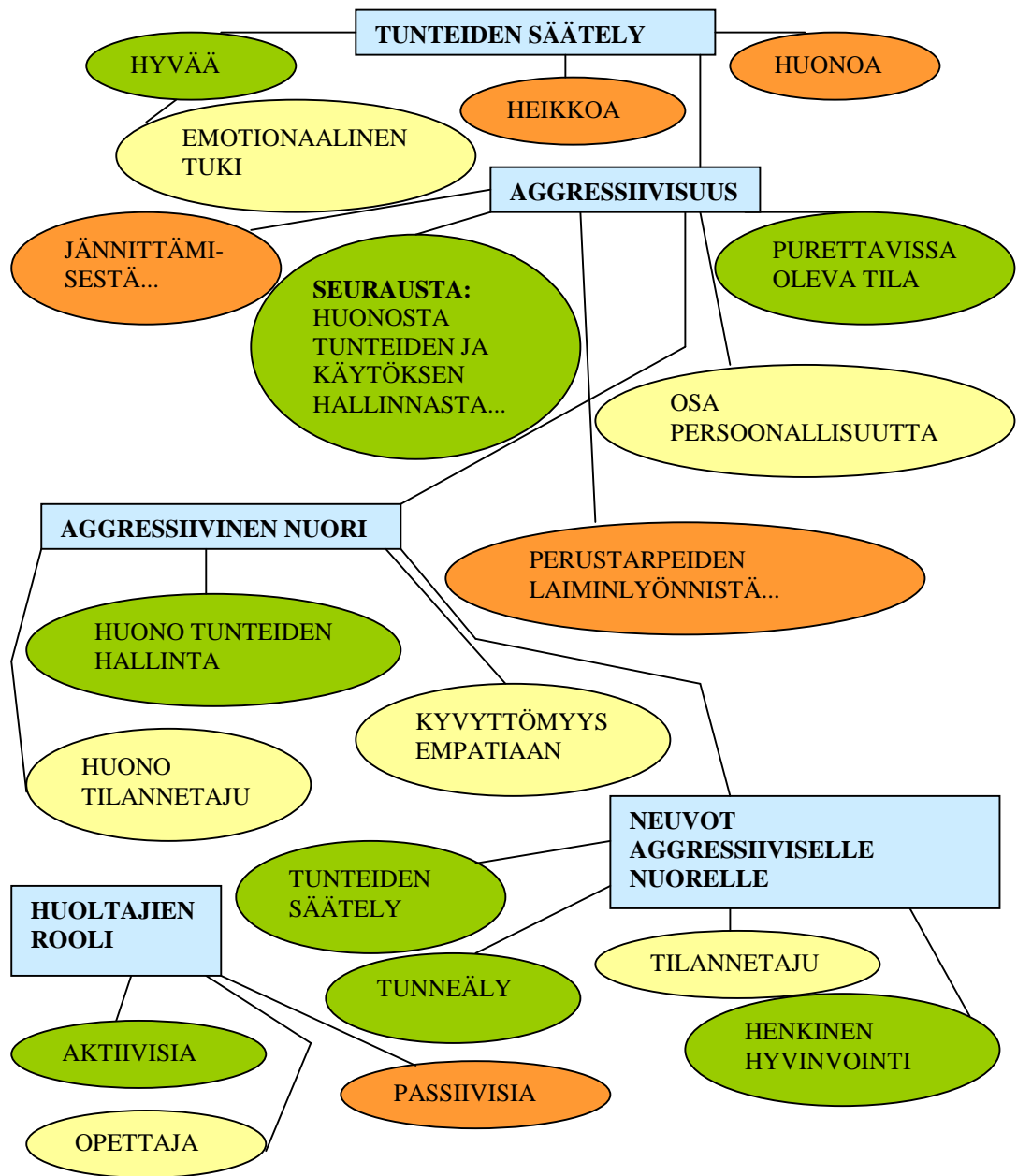
vastauksissa nähtävissä. Huoltajien rooli on kuvattu tarinoissa aktiivisena ja opettaja on myös tärkeässä roolissa asioiden selvittämisessä.



KUVIO 5 Huoltajien (N = 10) käsitykset aggressiivisuudesta, aggressiivisesta nuoresta, huoltajien roolista, neuvoista aggressiiviselle nuorelle sekä tarinoissa kuvatusta tunteiden säätelyn vahvuudesta

= tutkimusongelmat

Suurin ero on tunteiden säätelyn osalta huoltajien ja oppilaiden vastauksissa (kuvio 6). Oppilaiden tarinoissa tunteiden säätelyä oli kuvattu laajemmin kuin huoltajien. Huoltajien tarinoissa kuvattiin vain hyvää tunteiden säätelyä ja oppilaat kuvasivat huonoa ja heikkoa. Huoltajat korostivat emotionaalisen tuen merkitystä. Muulta osin vastaukset olivat keskenään hyvin samankaltaiset.



KUVIO 6 Oppilaiden ja huoltajien (N = 30) käsityksiä aggressiivisuudesta ja tunteiden säätelystä

□ = tutkimusongelmat

□ = huoltajien vastaus

□ = oppilaiden ja huoltajien vastaus

□ = oppilaiden vastaus

Seuraavaksi kartoitetaan erilaisten perheiden yhteneväisyyksiä ja eroavaisuuksia aggressiivisuuden ja tunteiden säätelyn suhteen.

8.5.3 Perheiden käsitykset

Perheiden tulosten analysoinnin helpottamiseksi olen jaotellut perheet oppilaiden tarinoiden kategorioiden mukaan. Perheitä on kolmessa eri kategoriassa, joita ovat A, B ja C. Perheen A lapsi kirjoitti rajun tarinan, perheen B lapsi puolestaan tavallisen tarinan ja perheen C lapsi onnellisen tarinan. Perheellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa sitä, että siihen kuuluu äiti, isä ja lapsi tai lapsi ja toinen huoltaja. Perheitä A on kaksi kappaletta, joten ne nimetään selvyuden vuoksi A-perheeksi 1 ja 2 (Ap 1 /Ap 2). Ne numerot, joilla on eroteltu vastaajat toisistaan (esim. oppilas 8) pysyvät edelleen samoina. Suurimmat erot eri perheiden välillä ja perheiden sisällä ovat kuvatuissa tarinoissa.

A-perheiden 1 ja 2 välillä on yhteneväisyyksiä ja eroja. Molempien perheiden lasten kirjoittamat tarinat ovat aggressiivisia. Kuitenkin A-perheen 1 huoltajien tarina on täysin päinvastainen lapsen tarinan kanssa. Lapsi on kuvannut huoltajien roolia tarinassaan passiivisena tiedon vastaanottajana ja aggressiivisuus tarinassa on sanallista aggressiota sekä tunteiden huonoa hallintaa. Sen sijaan vanhempien tarinassa huoltajat keskustelevat päähenkilön kanssa rauhallisesti ja tunteisiin viittaavia sanoja ei ole käytetty. He selvittelevät mitä on tapahtunut ja painottavat empatian tärkeyttä. Huoltajat pitävät tärkeänä myös avoimuutta ja he ovat kuvanneet oman roolinsa aktiivisina tilanteen käsittelijöinä.

”opettaja soitti heti konstan vanhemmille. konsta istui ja istui kunnes rehtori sanoi – – – konsta huusi vihaan istä tyyppiä. – – mitä väliä huusi ja karkasi.” (oppilas 8, Ap 1)

”Konstan opettaja oli ollut yhteydessä Konstan vanhempiin – –” (huoltajat 8: äiti ja isä, Ap 1)

Illalla Konsta, äiti ja isä keskustelivat asiasta. – – Vanhemmat puhuivat Konstalle, että koulussa ja yleensäkin elämässä on opeteltava tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa ja hyväksyttävä erilaiset mielipiteet. Vanhemmat toivoivat, että Konsta kertoisi enemmän kouluasioista, niin heidän olisi helpompi auttaa häntä hankalissa tilanteissa. (huoltajat 8: äiti ja isä, Ap 1)

A-perheen 2 tarinoissa oppilaan sekä hänen isänsä tarinat ovat keskenään samankaltaiset ja oppilaan äidin tarina taas päinvastainen isän ja oppilaan tarinan kanssa. Oppilaan kirjoittamassa tarinassa päähenkilö fyysisesti omalla toiminnallaan vahingoittaa luokkatoveriaan ja käyttäytyy sanallisesti uhmakkaalla tavalla. Tarina on hyvin samankaltainen, kuin hänen isänsä kirjoittama tarina, jossa myöskin kuvataan aggressiivinen tilanne. Oppilas eikä isä mainitse tarinassaan huoltajia lainkaan. Isän tarinassa tilanne kuvataan opettajan ja päähenkilön välillä koulussa tapahtuneeksi.

- Nyt Konsta rauhoitu! Opettaja sanoi. – – - Sinähän et minua määrää, Konsta sanoi ja jatkoi tavaroiden heittäilyä. - Jos et ole kunnolla, saat mennä rehtorin puhutteluun, opettaja sanoi suutuksissaan. - Minähän sanoin jo monta kertaa, että minuahan ei voi pakottaa mihinkään! Konsta huusi niin kovaa kuin vain pystyi ja heitti kynällä Sohvia silmään. (oppilas 9, Ap 2)

”opettaja yritti rauhoitella Konstaa puhumalla ja meni lähemmäs mutta tahti vain yltyi Opettaja päätti ottaa Konstan kiinni ja puristi tätä kädet ympärille kiedottuna, varmasti ja tasaisesti, satuttamatta. Konsta potki vielä ilmaan, – – Konsta puri opettajaa ranteeseen! ope huusi kivusta, Konsta juoksi karkuun ulos...” (huoltaja 9: isä, Ap 2)

Saman perheen äidin kirjoittamassa tarinassa sen sijaan mainitaan huoltajat ja heillä on merkittävä rooli, kun kotona keskustellaan tapahtuneesta ja mietitään, kuinka jatkossa tulisi toimia.

Kotona asioista keskustellaan. Opettaja on soittanut kotiin ja vanhemmat tietävät jo asiasta. Konsta saa kertoa oman näkemyksensä asiasta. – – Vertaillaan tarinoita. Pohditaan miksi Konsta käyttäytyi kuten käyttäytyi, miksi Matleena ärsyttää jne. – – keskustellaan opettajan ja Matleenan ja tämän vanhempien kanssa lasten välisestä suhteesta ja yritetään saada sekä Matleena että Konstaa muuttamaan käyttäytymistään. (huoltaja 9: äiti, Ap 2)

Tunteiden säätelyä ei A-perheiden tarinoissa ole kuvattu kuin ainoastaan lasten tarinoissa ja perheen 2 isän tarinassa. Tunteiden säätely on ollut huono, koska tarinan tilanne on kuvattu aggressiivisena. Huoltajien tarinoissa tunteiden säätely on kuvattu neutraalina.

B-perheiden vastauksissa ei ollut eroja. Sekä lasten että huoltajien vastaukset olivat samanlaisia ja käsityksissä aggressiivisuudesta, huoltajien roolista ja kuvatuissa

tunteiden säätelyn vahvuuksissa ei ollut eroja. C-perheiden lasten tarinoissa on selkeästi huumorin ja sovinnon kautta päästy onnelliseen loppuun, mutta kaikkien huoltajan tarinoissa loppu on pikemminkin tavallinen eikä huumoria ilmene tarinoissa lainkaan.

”kun matleena ja Konsta katsoivat toisiaan he alkoivat nauraa toisilleen kun molemmilla oli naama kiukusta ja huutamisesta punainen.” (oppilas 5)

” – – Konsta ja Matleena suuttuivat vain silloin jos ne ei pääse samaan ryhmään.” (oppilas 6)

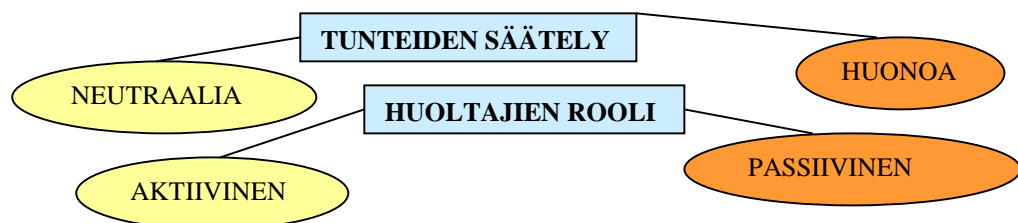
”Kuukauden päästä Matleena ja Konsta olivat jo parhaita ystäviä. He olivat aina ryhmä työ pareja koulussa. Vuoden päästä ne olivat jo naapureita. Molempien vanhemmat ystävystyi.” (oppilas 7)

”Uusi neuvottelu opettajan, Matleenan vanhempien ja Konstan vanhempien kanssa pikimmiten.” (huoltaja 6: äiti, Cp)

”Yhdessä sovittiin, että huomenna otetaan yhteyttä opettajaan ja Matleenaan ja puhutaan asiat kuntoon.” (huoltaja 7: äiti, Cp)

”Huomenna menemme yhdessä selvittämään asian kouluun....” (huoltaja 5: isä, Cp)

Seuraavassa kuviossa (kuvio 7) on kuvattu tiivistettynä A-perheiden vastausten erot tutkimuskysymyksissä. Eroja löytyi ainoastaan huoltajien roolin kuvauksessa ja tunteiden säätelyn vahvuuksissa. A-perheet kuvasivat tunteiden säätelyn olevan huonoa tai neutraalia. Huoltajien roolia A-perheen lapset kuvasivat passiivisena kun taas huoltajat aktiivisena. Kirjoitetuissa tarinoissa erot olivat A-perheiden sisällä; huoltajien tarina oli kuvattu neutraalina tai aggressiivisena ja lasten tarinat aggressiivisina.



KUVIO 7 Perheiden A (rajut tarinat) väliset erot huoltajien roolissa ja tunteiden säätelyn vahvuudessa

= tutkimusongelmat

= huoltajien vastaus

= lasten vastaus

Seuraavassa alaluvussa esitellään opettajien tarinoita sekä heidän käsityksiään aggressiivisuudesta, aggressiivisesta nuoresta, tunteiden hallinnasta sekä huoltajien roolista.

8.6 Opettajat ja tarina

Opettajien kirjoittamissa tarinoiden loppuissa on yhteistä se, että huoltajia ei ole mainittu lainkaan. Sen sijaan opettaja on kuvattu kummassakin tarinassa aktiivisena toimijana sekä aloitteentekijänä.

”Opettaja määräsi Konstan käytävään – – opettaja kysyi? – – opettaja, Konsta ja Matleena keskustelivat asiat halki – – Opettaja vielä jutteli Konstan kanssa – – aggressioiden purkamisesta.” (Opettaja 1)

”opettaja ohjasi Konstan käytävään – – opettaja palasi – – keskustelemaan tapahtuneesta – – Opettaja ehdotti – – Yhdessä he [opettaja, Konsta ja Matleena] keskustelivat – –” (Opettaja 2)

Opettajien tarinoiden rakenteet ovat samanlaisia ja niitä voidaan kuvata ongelmanratkaisuyrityksinä. Alku muodostuu tilanteen ottamisesta hallintaan ja tarinoiden keskikohta vuorovaikutuksesta opettajan ja oppilaan välillä. Lopussa päästään sovinnon kautta ongelmanratkaisuun.

”opettaja ohjasi Konstan käytävään rauhoittumaan – –” (Opettaja 2)

”Miksi sinä tuolla tavalla teit, opettaja kysyi?” (Opettaja 1)

”Käytävällä opettaja, Konsta ja Matleena keskustelivat asiat halki ja lopuksi Konsta ja Matleena sopivat riitansa – –” (Opettaja 1)

Opettajien antamat neuvot aggressiiviselle nuorelle oman käytöksensä hallintaan ovat hyvin samankaltaisia. Molemmat vastaajat painottavat empatiaa eli toisen ihmisen asemaan asettumista, mielekästä tekemistä sekä konfliktitilanteiden lukutaitoa.

”mieti ennenkuin teet asioita, miltä sinusta näyttäisi jos joku toinen oppilas alkaisi yht’äkkiä riehua luokassa” (Opettaja 2)

”aloita jokin uusi harrastus” (Opettaja 2)

”Vältä joutumista aggressiivisiin tilanteisiin” (Opettaja 1)

Opettajien kirjoittamissa tarinoissa opettajalla on aktiivinen rooli ja heidän antamansa neuvot aggressiiviselle nuorelle ovat hyvin samanlaisia keskenään.

8.6.1 Tunteiden säätely ja huoltajien rooli tarinan mukaan

Tarinoissa ei selkeästi kuvata tarinan opettajan tunteita. Toinen vastaaja (Opettaja 1) kuvaa opettajan toimintaa tarinansa alussa termillä *”määräsi”*, jolloin oppilas poistetaan tilanteesta. Tämän jälkeen hän yrittää keskustella oppilaan kanssa. Tässä tarinassa kuvattu vuoropuhelu voidaan tulkita yrityksenä ymmärtää oppilaan käyttäytymistä luokassa. Toisaalta oppilaan poistaminen luokasta voi olla myös opettajan omien tunteiden hallintakeino, jolloin tilanne luokassa saadaan rauhoittumaan ja samalla opettajakin rauhoittuu.

”Opettaja määräsi Konstan käytävään – – Opettaja määräsi Konstan istumaan lattialle – – opettaja kysyi? – – tiedusteli – – Opettaja vielä jutteli Konstan kanssa – – Hän opasti Konsta – –.” (Opettaja 1)

-Miksi sinä tuolla tavalla teit, opettaja kysyi? -Siksi kun mua huvitti, Konsta vastasi. -Mikä sinun mieltäsi painaa, opettaja kysyi? Äläkä väitä ettei mikään, opettaja jatkoi. -No kun Matleena on niin tyhmä. Se aina kiusaa minua, niinmä en ole sen kanssa samassa ryhmässä. -Miten se sinua kiusaa, opettaja tiedusteli? -No haukku mm. rillipääksi, Konsta kertoi. (Opettaja 1)

Toisessa tarinassa opettaja *”ohjasi Konstan käytävään rauhoittumaan”*, mutta muuten ei tarinan opettajan tunteita kuvata lainkaan. Opettajan kuvaillaan neutraalein termein keskustelevan oppilaan kanssa, mutta vuoropuhelua ei kuvata.

” opettaja palasi – – keskustelemaan tapahtuneesta – – Opettaja ehdotti – – opettaja pyysi – –.” (Opettaja 2)

Aggressiiviselle nuorelle annettujen neuvojen perusteella tunteiden säätelyssä on käytössä sisäiset ja ulkoiset keinot. Sisäiset keinot ovat itsehallintaa ja ulkoiset keinot toimintaa yhteistyössä ympäristön kanssa.

”Mieti aina mitä teet. Hengitä ja rauhoitu. Mieti miltä muista tuntuu, jos käyttäydyt aggressiivisesti. – – Älä tee mitään, jos aggressiokohtaus iskee.” (Opettaja 1)

”puhu pahasta olostasi opettajallesi, terveydenhoitajalle tai vanhemillesi. – – puhu ystäväsi kanssa. – – kirjoita ylös tuntemuksiasi, esim. päiväkirja.” (Opettaja 2)

Kummankaan vastaajan tarinoissa ei mainita huoltajia lainkaan vaan tilanteet selvitetään kouluaikana koulussa eikä viestiä laiteta kotiväelle. Toinen vastaajista (Opettaja 2) kuitenkin mainitsee neuvoissaan aggressiiviselle nuorelle, että vanhempien kanssa olisi hyvä keskustella ahdistuksesta. Huoltajilla ei siis ole opettajien tarinoissa minkäänlaista roolia koulussa sattuneissa aggressiivisten tilanteiden käsittelyssä, mutta neuvoissa toinen vastaaja painottaa lähipiirille eli huoltajille puhumista.

8.6.2 Aggressiivisuus ja aggressiivinen nuori tarinan mukaan

Aggressiivisuus on kuvattu opettajien vastauksissa tilana, joka häviää elimistöstä purkamalla ja se vaatii ympäristöstä sekä itsestä tulevien impulssien kontrollia eli tunteiden hallintaa. Aggressiivisuus on myös ahdistuksen tunnetta.

”Pyri löytämään harrastus, johon voit purkaa aggressiosi.” (Opettaja 1)

”Älä tee mitään, jos aggressiokohtaus iskee.” (Opettaja 1)

” puhu pahasta olostasi – –” (Opettaja 2)

Aggressiiviselta nuorelta puuttuu opettajien vastausten perusteella tunneälyä eli kykyä tunnistaa omia ja toisten ihmisten tunteita sekä kykyä toimia konfliktitilanteessa niin, että hallitsee omia tunteitaan. Ympäristöstä tulevien negatiivisten impulssien sietokyky on heikko. Aggressiivinen nuori kokee myös ahdistusta.

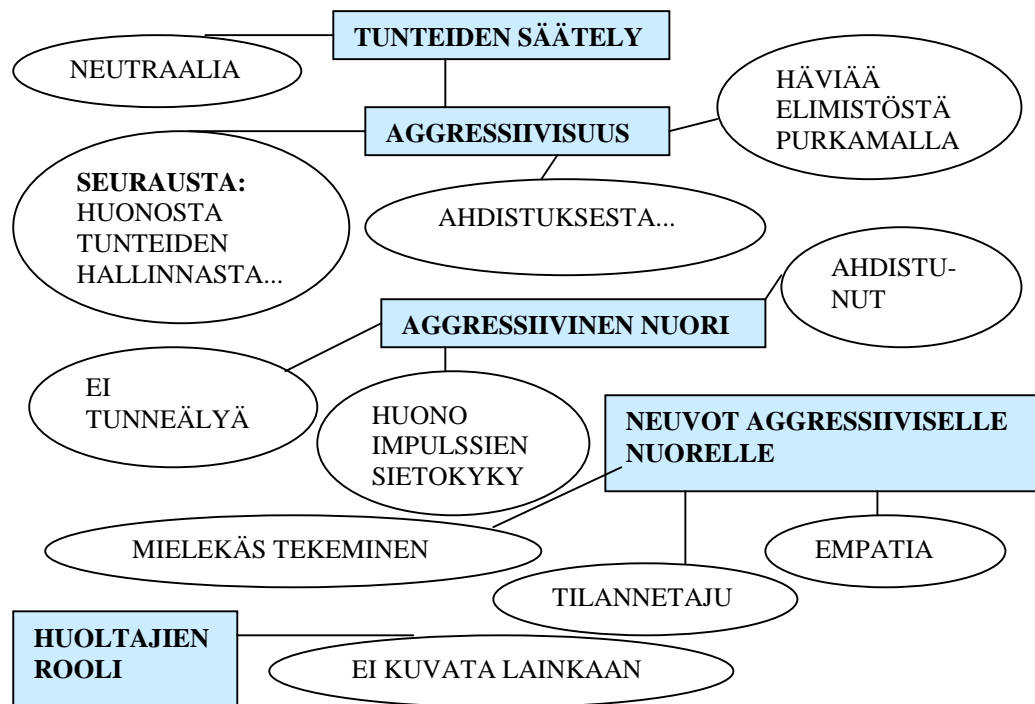
” – – miltä sinusta näyttäisi jos joku toinen oppilas alkaisi yht’äkkiä riehua luokassa.” (Opettaja 2)

”Vältä joutumista aggressiivisiin tilanteisiin” (Opettaja 1)

”älä välitä muiden puheista, älä anna muiden yllyttää – –” (Opettaja 2)

”puhu pahasta olostasi – –” (Opettaja 2)

Kaikkiaan opettajien vastausten perusteella (kuvio 8) näyttäisi siltä, että huoltajia ei koulussa tapahtuneisiin konfliktitilanteisiin oteta mukaan eikä viestiä laiteta kotiinpäin. Ainoastaan neuvoissa aggressiiviselle nuorelle viitataan kotiväelle puhumiseen: *”puhu pahasta olostasi – – vanhemillesi.”* (Opettaja 2) Opettajien tunteita ei kuvata tarinoissa, joten vastaajat eivät koe tarvetta korostaa opettajan tunteita, ei positiivisia eikä negatiivisia. Siispä konfliktitilanteessa opettajan tunteet eivät näiden vastaajien mukaan korostu tai niillä ole merkitystä. Aggressiivisuus on opettajien näkemyksen mukaan jotain, mikä tulee elimistöön ja lähtee pois tai siirtyy muualle purkamalla. Aggressiivisen nuoren itsehallinta- ja tunnetaidot ovat heikkoja ja siksi käyttäytyminen on impulssien ohjaamaa.



KUVIO 8 Opettajien vastaukset tarinoiden mukaan (N = 2)

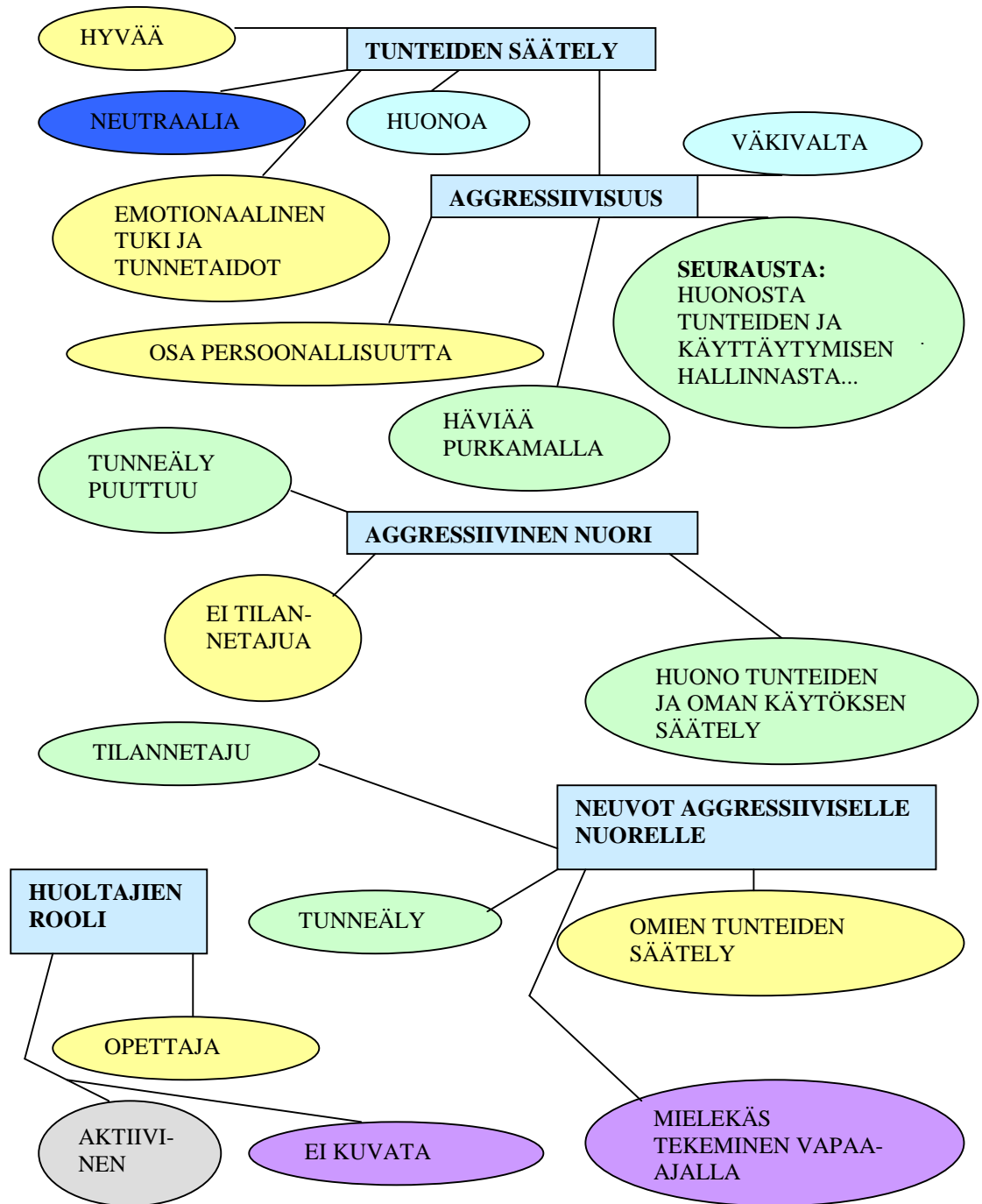
= tutkimusongelmat

Seuraavassa luvussa kuvataan tarkasti kaikkien huoltajien, opettajien sekä perheiden aggressiivisuuden ja tunteiden säätelyn kuvausta tarinan kautta. Vastaukset on tiivistetty kuvion muotoon.

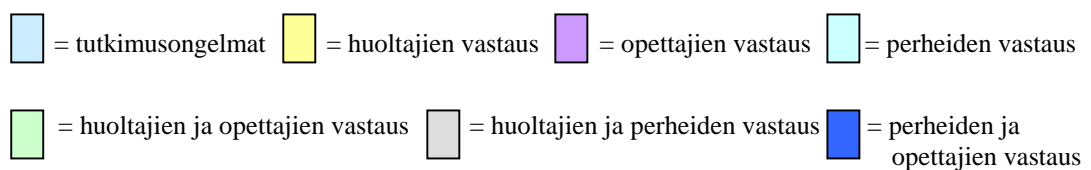
8.7 Opettajien, huoltajien sekä perheiden tunteiden säätelyn ja aggressiivisuuden kuvaus tarinan kautta

Tämän kappaleen tarkoituksena on tiivistää opettajien, kaikkien huoltajien sekä tutkimukseen osallistuneiden perheiden käsitykset aggressiivisuudesta, aggressiivisesta nuoresta ja neuvoista aggressiiviselle nuorelle sekä kuvata vastaajien tunteiden hallintaa tarinan mukaan. Kaikkiaan vastaajien (N = 20) käsitykset

tutkimustehtävistä olivat erittäin samankaltaisia (kuvio 9). Tunteiden säätelyn kaikki neljä kategorialla tulivat esille eri vastaajilla; hyvä, neutraali, huono ja heikko. Näiden lisäksi huoltajat korostivat emotionaalisen tuen ja tunnetaitojen merkitystä. Aggressiivisuuden ajateltiin johtuvan huonosta tunteiden ja oman käytöksen hallinnasta, perustarpeiden laiminlyönnistä sekä emotionaalisesta stressistä. Aggressiivisuuden ajateltiin olevan väkivaltaa, voimakkaita tunteita sekä osa yksilön persoonallisuutta. Yleisen käsityksen mukaan se häviää purkamalla elimistöstä. Aggressiivinen nuori kuvattiin huonona omien tunteiden säätelijänä ja hänellä ei ole kykyä tuntea empatiaa eikä perustarpeet ole tyydyttyjä. Hänellä ei ole tilannetajua eikä hän ajattele oman toimintansa seurauksia. Myös kova ulkokuori ja roolin vetäminen sekä tunneällyn puuttuminen liitettiin aggressiiviseen nuoreen. Neuvoissa oman käytöksen hallintaan vastauksissa painottuivat ne piirteet, joita aggressiivisella nuorelle kuvattiin olevan. Käsitys aggressiivisesta nuoresta ja neuvot hänelle vastasivat täysin toisiaan. Omien tunteiden säätelyn, empatian, tilannetajun sekä tunneällyn merkitys tuotiin esiin. Lisäksi asioista puhuminen, mielekäs tekeminen sekä positiivisten tunteiden osoittamisen harjoittelu mainittiin vastauksissa. Huoltajien rooli oli joko aktiivinen tai sitä ei kuvattu aikaan. Opettaja kuvattiin etenkin huoltajien tarinoissa aktiivisena toimijana.



KUVIO 9 Opettajien, huoltajien sekä perheiden (N = 20) käsitykset aggressiivisuudesta, aggressiivisesta nuoresta, huoltajien roolista sekä nuorelle antamistaan neuvoista ja tarinoissa kuvattua tunteiden säätelyä



9 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää viidesluokkalaisten oppilaiden, kahden heitä opettavan opettajan sekä oppilaiden huoltajien käsityksiä aggressiivisuudesta, aggressiivisesta nuoresta sekä huoltajien roolista aggressiivisten tilanteiden selvittämisessä. Näiden lisäksi tarkoituksena oli kuvata vastaajien tarinoissa ilmentämää tunteiden säätelyä sekä vertailla perheiden välisiä eroja ja yhtäläisyyksiä aggressiivisuuden ja aggressiivisen nuoren, tunteiden säätelyn sekä huoltajien roolin välillä.

9.1 Päätulokset, niiden merkitys ja soveltaminen

Tutkimuskirjallisuudessa on aggressiivisuudesta erilaisia käsityksiä. Aggressiivisuuteen liittyy toisia vahingoittava käyttäytyminen (Keltinkangas–Järvinen 1994, 14–15; Atkinson ym. 2000, 406; Pulkkinen 2002, 62). Aggressiivisuudesta on esitetty erilaisia teorioita kirjallisuudessa, kuten sen kertymistä ja purkautumista eli niin kutsuttua säiliömallia (Lagerspetz 1977, 15, 212; Coie & Dodge 1998, 785), sen kehittymistä turhautumisen seurauksena, joka tunnetaan paremmin frustraatioteorianana (Dollard ym. 1949, 7, 27; Pulkkinen 1981, 72) sekä aggressiivisuuden oppimisteoriaa, jonka mukaan oppiminen vaikuttaa aggression syntyyn (esim. Bandura 1973, 65–68; Shaffer 2000, 45–46). Tässä tutkimuksessa kaikkien vastaajien, opettajien, huoltajien ja oppilaiden käsitys aggressiivisuudesta oli se, että se häviää purkamalla elimistöstä ja se on seurausta huonosta tunteiden hallinnasta. Tämä vastaajien näkemys tukee 1970-luvulla vallalla ollutta viettiteoriaa, jonka mukaan aggressiivisuuden syynä oli elimistöön itsestään kertyvä aggressiivinen energia, joka purkautui johonkin aika ajoin. Aggressiivisuus nähtiin synnynnäisenä, jonka tietyt ärsykkeet saivat laukemaan. (Lagerspetz 1977, 15, 212; Coie & Dodge 1998, 785; Atkinson ym. 2000, 406–410.) Mielenkiintoista on, että uusimpien aivotutkimusten mukaan aggression purkamiset altistavat uudelleen aggressiiviseen käyttäytymiseen (Keltinkangas–Järvinen 2000, 215;

Saarinen 2001, 83). Mistä johtuu, että vastaajat ajattelevat näin? Purkamisen voi selittää osin siten, että aggressiivisuutta voi ”purkaa” esimerkiksi juoksulenkkiin, jolloin ihminen juoksee niin kauan, että lopulta väsähtää eikä jaksakaan enää juosta eikä käyttäytyä aggressiivisella tavalla. Kiintoisaa on myös se, että oppilaatkin ajattelevat aggressiivisuuden häviävän purkamalla. Miksi hekin ajattelevat näin? Tuleeko se kotoa kasvatuksen myötä, huoltajien omasta toiminnasta omaksuen vai ovatko lapset huomanneet sen oman toiminnan ja kokemuksen kautta?

Aggressiivisuus johtuu vastaajien mukaan kyvyttömyydestä säädellä omia tunteitaan ja aggressiivisuuteen liittyy voimakkaita tunteita. Tämä käsitys on yhdenmukainen Pulkkinen (1994, 407; Lappalainen 2004, 8; Tervonen 2005, 3) toteamuksen mukaan, että aggressiiviset lapset eivät osaa säädellä suuttumusta herättävien tilanteiden aiheuttamia tunteita. Salmivalli (1999, 29) kuvailee aggressiivisuutta ihmisen sisäisenä tilana, jolloin ajatukset ovat vihamielisiä ja suuttumustakin tunnetaan. Tutkimukseen osallistuneiden käsitykset aggressiivisesta nuoresta olivat samanlaisia kaikilla vastaajilla. Aggressiivinen nuori hallitsee huonosti tunteitaan sekä omaa käyttäytymistään eikä konfliktitilanteiden lukutaitoa ja tunneälyä ole. Lisäksi perustarpeet, kuten riittävä lepo ja oikea ravinto, ovat usein tyydyttämättä. Lasten vastauksissa korostui aggressiivisen nuoren alttius päätyä aggressiivisiin tilanteisiin. Nämä löydökset ovat yhdenmukaisia tutkimuskirjallisuuden kanssa. Aggressiivisilla lapsilla on isoja ongelmia sosiaalisen tiedon käsittelyssä (esim. Dodge & Price 1994, 1394–1395; Hynninen & Haapasalo 1996, 195; Kaukiainen 2002, 115; Weare 2004, 45) ja he eivät osaa toimia hyväksyttävällä tavalla ongelmatilanteissa (Coie & Dodge 1983; 275).

Kirjallisuudessa ei aggressiivisuuden yhteydessä käsitelty huoltajia tai heidän rooliaan. Näin olleen tutkimuskirjallisuus ei voi tukea tämän tutkimuksen tulosta, jossa huoltajien rooli oli kuvattu pääosin aktiivisena. Opettajat eivät vastauksissaan kuvanneet lainkaan huoltajia ja huoltajat puolestaan korostivat myös opettajan aktiivista roolia tarinoissaan. Miksi näin? Kokevatko opettajat, että kotiväelle ei aina tarvitse koulussa sattuneista aggressiivisista tilanteista kertoa? Vai onko niin, että opettajien mielestä huoltajat eivät voi auttaa tilanteessa mitenkään? Miksi huoltajat korostivat opettajan roolia? Kenties he ajattelivat opettajan olevan aktiivinen siksi,

että tilanteet sattuvat koulussa ja opettaja on lasten kanssa päivittäin tekemisissä. Lasten vastauksissa ne oppilaat, jotka kuvasivat tarinassaan päähenkilön aggressiivista reaktiota, kuvasivat huoltajien roolia passiivisena. Mieleen tulee ajatus, ovatko aggressiiviset lapset oppineet pärjäämään omillaan ja huoltajia ei silloin tarvita? Vai onko kyseessä huoltajien ”herättely” käyttäytymällä aggressiivisesti, jotta omaa lasta huomattaisiin enemmän?

Tutkimuskirjallisuudessa tunteiden säätelyyn liitetään erilaisia persoonallisuuspsykologisia näkökulmia (Labouvie-Voef ym. 1989, 291; Kokkonen 1997, 193, 197) ja eritellään säätelyn erilaisia keinoja (esim. Brenner & Salovey 1997, 171; Pulkkinen 2002, 71) ja tunteiden puolustus- sekä hallintakeinoja (Lazarus & Folkman 1984, 141, 178; Aho & Laine 1997, 34; Atkinson ym. 2000, 508). Tarinoissa kuvatuissa tunteiden säätelyissä tuli esiin koko tunteiden hallinnan kirjo. Tunteiden säätely oli kuvattu joko hyvänä, neutraalina, huonona tai heikkona. Tämä tutkimustulos tukee kirjallisuuden jaottelua tunteiden säätelyn osa-alueista (Pulkkinen 2002, 71), mutta ei vastaa tarkemmin tutkimuskirjallisuudessa esiin nousseisiin tunteiden säätelyn näkökulmiin.

Tätä tutkimusta tehdessäni en löytänyt tutkittua tietoa yksittäisten perheiden välisistä eroista aggressiivisuudessa ja tunteiden säätelyssä, joten tutkimuskirjallisuus ei voi tukea tämän tutkimuksen tuloksia perheen osalta. Perheiden väliset yhtäläisyydet ja erot olivat hyvin samankaltaiset kuin oppilaiden tarinoissa eri tarinakategorioiden väliset erot. Suurimmat erot olivat C-loppujen eli onnellisten tarinoiden kirjoittajien perheissä, joissa aikuisten kirjoittamat tarinat olivat hyvin tavallisia. Sen sijaan heidän lastensa tarinat oli kuvattu onnellisina ja humoristisina kuvauksina. A-perheiden (rajut tarinat) lapset kuvasivat rajuissa tarinoissaan vanhempien roolia passiivisena ja aikuiset puolestaan aktiivisena. Mistä tämä voisi johtua? Haluaisivatko vanhemmat olla aktiivisempia kuin mitä he oikeasti ovat ja tämä toive näkyy tarinassa? A-perheen lasten rajun tarinan kautta kuvaamasta huoltajien roolista voisi jopa päätellä, että eivätkö lapset halua aikuisten puuttuvat tilanteisiin vai kokevatko he, että puuttuminen ei auttaisi, koska aikuiset eivät oikeasti voi tehdä mitään?

Vastaavia suomalaisia tutkimuksia, joissa olisi tutkittu ihmisten käsityksiä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta, ei ole tehty. Johtuuko tämä aiheen tietynlaisesta arkaluontoisuudesta? Toki ihmisten käsityksiä erilaisista asioista on tutkittu, kuten esimerkiksi erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemuksia perhelähtöisyydestä päiväkodissa (Böök & Vilppo 2004) tai opettajien käsityksiä maahanmuuttajien kanssa työskentelystä (Miettinen & Pitkänen 1999). Kuitenkaan juuri käsityksiä aggressiivisuudesta ei ole julkaistu, vaikka muuten aggressiivisuus on tutkimuskenttä, joka on kiinnostanut ja kiinnostaa tutkijoita edelleen.

Eräs mieshuoltaja oli tutkimuksessa sitä mieltä, että aggressiivisuus on osa persoonallisuutta. Lieneekö hän ajatellut sen olevan osa temperamenttia? Temperamentti on Keltinkangas–Järvisen (2004, 36–39) mukaan joukko valmiuksia tai taipumuksia, josta ympäristön odotukset ja kasvatus muokkaavat persoonallisuuden. Temperamentti on siis synnynnäinen ja ympäristö ei voi vaikuttaa niihin, mutta se voi muokata niitä. Temperamentti on ihmisen käyttäytymisen piirteet, jotka erottavat hänet muista ihmisistä. Kuitenkaan temperamentti ei ole sama asia kuin aggressiivisuus.

Mielenkiintoista vastaajissa oli myös se, että poikien vanhemmat ($N = 5$) olivat aktiivisempia vastaamaan kuin tyttöjen ($N = 3$), vaikka naiset olivat sukupuoleltaan aktiivisempi huoltajaryhmä. Kiintoisan tästä tekee se, että olin ajatellut tutkimusta tehdessäni, että poikien vanhemmat ovat ne, jotka palauttavat tyhjät lomakkeet, kuten oikasti kävikin ja tyttöjen vanhemmat olisivat aktiivisempi osallistuja ryhmä. Tämä liittyy siihen kuvaan, mikä minulla on oppilaiden vanhempien roolista koulunkäyntiin osallistumisessa jolloin ajattelin, että tyttöjen vanhempien täytyy olla aktiivisempia, koska tytöt käyttäytyvät koulussa ei niin suoraa aggressiota käyttäen. Eli toisin sanoen kiltimmin. Tytöille on ominaisempaa epäsuoran aggression käyttö, kuten juoniminen ja juoruilu (Hyvönen 1999; Österman ym. 2002, 145) ja opettajan on vaikeampi havaita tätä normaaleissa luokkatilanteissa. Toisaalta on hienoa, että poikien, näkyvämmän aggressiivisesti käyttäytyvän sukupuolen, (Crick & Werner 1998, 1636) huoltajat osoittavat kiinnostusta tuoda ajatuksiaan esiin ja heillä on halua tehdä kenties perheelle hyvin tuttuakin aihe näkyvämmäksi.

Tulosten yleistettävyyttä ajatellen on muistettava, että tutkimus kohdistui vain tietyn viidennen luokan oppilaisiin, kahteen heitä opettavaan opettajaan sekä näiden oppilaiden vanhempiin. Siksi tulosten perusteella ei voida tehdä yleistyksiä, koska otos on niin pieni. Otokoko olisi voinut olla isompi tai ehkä ikäryhmää olisi voinut muuttaa kuudesluokkalaisiin eli 12-vuotiaisiin. Heillä kuitenkin kirjoitustaito ja ohjeiden ymmärtäminen on oletettavasti hieman kehittyneempää verrattuna vuotta nuorempiin oppilaisiin. Olisiko murrosiän myllerryksessä olevilta 12-vuotialta saanut rehellisiä, aitoja vastauksia aggressiivisuudesta ja tunteiden säätelystä, jos se heille itselleen siinä iässä on ajankohtainen aihe? Toisaalta heiltä olisi saanut varmasti mielenkiintoisia vastauksia ja ehkä kipeän rehellistä aineistoa nuoreksi kasvamisen vaikeudesta. Kuitenkin silloin ei olisi ollut tulevaisuudessa mahdollista tehdä jatkotutkimusta samalta luokalta ja heidän perheiltään, koska kuudesluokkalaiset siirtyvät 7.-luokalla seuraavana lukuvuotena. Kuitenkaan laadullisen tutkimuksen tarkoituksenakaan ole tehdä kattavia yleistyksiä ja tulosten yleistettävyyden puute ei vähennä tutkimuksen arvoa vaan kyseessä on laadullinen, tiettyjen ihmisten käsityksiä tietyssä aikana kuvaileva tutkimus. Seikka, että vastaavia tutkimuksia ei ole aiemmin tehty, nostaa tämän tutkimuksen arvoa ja toivottavasti rohkaisee muita tutkijoita tarttumaan tähän tutkimusnäkökulmaan.

Tutkimusmenetelmänä käytettyä narratiivista otetta voitaisiin käyttää enemmän muissakin tutkimuksissa vartenotettavana menetelmänä. Tuomen ja Sarajärven (2002, 86) mukaan käytettäessä yksityisiä dokumentteja, kuten tässä tutkimuksessa tarinaa, oletetaan, että vastaaja tai kirjoittaja pystyy ja häneltä saa luotettavinta tietoa, kun hän ilmaisee itseään kirjallisesti. Näin ollen vastaajan kirjalliset taidot ja ikä ovat tärkeässä asemassa; pystyykö hän ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla puhumisen sijaan? Tarinan kautta saa kenties rehellisempiä vastauksia tutkimusongelmiin, kuin suoraan kysymällä esimerkiksi haastattelussa. Kuitenkin aina me ymmärrämme tehtävänannon ja ohjeet hieman eri tavalla, joten kuinka luotettavaa tietoa tarinan kautta viime kädessä voi saada? Tässä tutkimuksessa pyydettiin 11-vuotiaita eli viidesluokkalaisia kirjoittamaan loppu aggressiiviseen tarinaan. Vastauksista näkee, kuinka tämänikäinen lapsi pystyy tarinassa kuvaamaan eri osapuolten tunteita ja tekemisiä aivan kuin roolinoton teoria (Shaffer 1999, 466) ennustaakin. Mielestäni 11-vuotias lapsi pystyy ilmaisemaan tunteitaan hyvin tarinan kautta. Tässä

tutkimuksessa oppilaiden kirjoittamat tarinat kuvaavat perustunteita; iloa ja kiukkua. Lasten tarinoista saa selkeän kuvan, miltä pähenkilöstä tuntuu milläkin hetkellä. Kirjoittajana 11-vuotias osaa perusasiat, toki yksilöllistä vaihtelua on. Tarinoissa oli oikeinkirjoituksessa puutteita, mutta jokainen tarina oli looginen ja eteni selkeästi alusta loppuun. Savan ja Kataisen (2004, 25) mukaan tarinan kautta ihmisen maailmankatsomus ja itseymmärrys välittyvät ja rakentuvat meille muille. Siten tarinoiden kautta kuvattuna vastaukset tutkimustehtäviin ovat ”oikeita” ja rehellisiä.

Eräs tutkimuksen rajoittava piirre voi olla aineiston analyysimenetelmän uutuus. Oletettavasti sellainen menetelmä, jota on aiemmin käyttänyt ja johon on tutustunut olisi luotettavampi tulosten kannalta, mutta se ei välttämättä tuo sitä tietoa esiin, mitä tutkitaan. Siksi pitäisin tämän tutkimuksen vahvuutena aineiston analyysimenetelmää, koska se nostaa esiin sen mitä tutkimuksella on haluttu tutkia. Määrällinen tutkimus ei olisi tuonut aggressiivisuuden moninaisuutta niin hyvin esiin ja kyselylomaketutkimus olisi saattanut, aiheen tietynlaisen arkaluontoisuuden takia, jäädä hyvin pieneksi vastaajamäärältään. Myöskään haastattelu ei olisi saanut aggressiivisuuden ja tunteiden säätelyn moniulotteista kenttää niin hyvin esiin, kuin on tarkoitus. Toisaalta luotettavuuden heikkoutena voi olla tutkimuslomakkeiden analyysivaiheessa tullut väsymys aineiston analyysiin, koska litteroitua tekstiä oli paljon ja analyysi ei ollut yksinkertainen. Tutkija siis itsessään tuo esiin inhimillisen puolen, jolloin tuloksiin on suhtauduttava tietyllä varauksella.

Tutkimukselle asettaa haasteen myös kotimaisen tieteellisen kirjallisuuden vähäisyys. Suomalaiset aggressiivisuudesta kirjoitetut kirjat ovat pääosin 1990-luvulta ja uutta, tuoretta ja selkeää tutkimuskirjallisuutta kaivattaisiin lisää. Aggressiivisuus on ilmiö, joka koskettaa meitä kaikkia, ja tutkimuskirjallisuudessa suomenkielistä kirjallisuutta aggressiivisuudesta on julkaistu vain jonkin verran. Kuitenkin tämän tutkimuksen aiheesta, jossa on yhdistetty aggressiivisuus ja tunteiden säätely 7–12-vuotiailla, on julkaistu vielä vähemmän suomenkielistä kirjallisuutta. Suurin osa tärkeimmistä lähteistä on englanninkielisiä. Englanninkieliset lähteet ovat suurilta osin Yhdysvalloissa julkaistuja ja aggressiivisuuden näkökulma on siellä keskittynyt esikouluikäisiin tai yläasteikäisiin

oppilaisiin. Niinpä tunteiden säätelystä ja aggressiivisuudesta 7–12-vuotiailla ei ole julkaistu tutkittua tietoa kovin paljon.

Tutkimuksen teoreettinen anti toivottavasti rohkaisee jatkossakin tutkijoita tutkimaan ihmisten käsityksiä tältä tutkimusalueelta. Tämän tutkimuksen tarjoama tieto lasten, aikuisten ja opettajien aggressiivisuuteen ja tunteiden säätelyyn liittyvistä käsityksistä antaa arvokasta tietoa muille luokanopettajille tunnekasvatukseen koulussa. Tieto saattaisi auttaa jopa kodin ja koulun välisen yhteistyön parantamisessa, kun kyseessä ovat koulussa tapahtuneet ongelmatilanteet. Tulokset kuvaavat opettajan ja huoltajien roolia aktiivisena tilanteeseen puuttujina, kun taas opettajat eivät mainitse huoltajia tarinoissaan lainkaan. Tämä tieto erilaisista rooleista eri osapuolten silmin voisi edesauttaa paremman yhteistyön syntymistä ja kehittämistä opettajien ja huoltajien välillä. Se voisi myös auttaa ymmärtämään huoltajien käyttäytymistä ja asennetta ongelmatilanteiden selvittämisessä.

9.2 Haasteita jatkotutkimukselle

Uusikylän (2005, 23) mukaan tunnekasvatuksen pitäisi olla itsestään selvä asia koulussa. Tämän tutkimuksen tuloksia ja koko tutkimusta voisi hyödyntää koulussa tunnetaitojen opetuksessa ja asennekasvatuksessa aggressiivisuutta ja huonoa tunteiden säätelyä vastaan. Toivon, että tämä tutkimus herättäisi kiinnostusta tutkia lisää koululaisten ja heidän huoltajiensa näkemyksiä aggressiivisuudesta ja siihen liittyvistä asioista, koska sitä ei ole tutkittu lainkaan ennen tätä. Myös luokanopettajia hyödyttää tieto perheiden ja lasten käsityksistä aggressiivisuudesta ja aggressiivisesta nuoresta, koska he työssään kohtaavat juuri tällaisia lapsia. Kun aggressiivisuutta on tutkittu oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa, on huomattu kuinka lapsen aggressiivinen käytös vaarantaa hyvän oppilas-opettaja-suhteen. Näiden lasten kommunikointiyritykset opettajan kanssa ovat useimmiten negatiivisia. (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi 2002, 294.) Aggressiiviset lapset jäävät usein luokassa ennemmin tai myöhemmin kaveripiirien ulkopuolelle oman käyttöksensä takia. Kun opettaja tietää, millaisena aggressiivinen nuori nähdään, hän voi omalla

toiminnallaan edesauttaa lapsen tunnetaitojen kehittymistä ja luokan sosiaalisten suhteiden muodostamista tämän aggressiivisen lapsen kannalta parempaan suuntaan (Kauppinen 2002, 93–95).

Jos jatkaisin tutkimusta samasta aiheesta, olisi mielenkiintoista ottaa isompi tutkimusotos ja tutkia esimerkiksi jonkin koulun jokaisen luokkatason käsityksiä aggressiivisuudesta. Tai tutkimusta voisi syventää tiettyjen tarinakategorioiden edustajien haastatteluilla sekä havainnoinneilla, jolloin lapsen kirjallisen tarinan välittämän käsityksen luotettavuus parantuisi. Jatkotutkimuksella saataisiin arvokasta tietoa koulukiusaamisen vastaiseen työhön ja kenties oppilaiden huoltajatkin ottaisivat entistä aktiivisemmin osaa koulussa tapahtuneiden tilanteiden selvittämiseen. Lisäksi tältä aihealueelta ei ole tehty aiemmin tutkimuksia, joissa olisi kartutettu ihmisten käsityksiä aggressiivisuudesta ja tunnetaidoista, joten tällaiselle tutkimukselle on todellakin tarvetta tulevaisuudessa.

LÄHTEET

- Aarnos, E. 2001. Kouluun lapsia tutkimaan: havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 144–157.
- Aarnos, E. 1998. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5/1998. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius-Instituutti.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Ahonen, S. 1995. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. 1.–2.painos. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Anttila, P. 1996. Tutkimisen taito ja tiedon hankinta. Taito-, taide- ja muotoilualojen tutkimuksen työvälineet. Helsinki: Akatiimi.
- Apo, S. 1990. Kertomusten sisällön analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 62–80.
- Atkinson, R.L., Atkinson, R.C., Smith, E.E., Bem, D.J., Nolen-Hoeksema, S. 2000. Hilgard's introduction to psychology. 13.painos. Fort Worth: Harcourt College Publishers.
- Autio, M. & Tikkakoski, N. 1998. ”Kipinän se jätti”: tunnekasvatuskokeilu ala-asteella. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Averill, J.R. 1997. The emotions. An integrative approach. Teoksessa R. Hogan, J. Johnson & S. Briggs (toim.) Handbook of personality Psychology. San Diego: Academic Press, 513–541.
- Bandura, A. 1973. Aggression. A social learning analysis. Englewood Cliffs: N.J.
- Bee, H. & Boyd, D. 2004. The developing child. 10.painos. International edition. Boston, MA: Pearson Education.
- Björkqvist, K., Österman, K. & Kaukiainen, A. 2002. Sosiaalinen älykkyyks – empatia = epäsuora aggressio? Psykologia 37 (2), 163–170.

- Blankemeyer, M., Flannery, D. J. & Vazsonyi, A. T. 2002. The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the schools*. 39 (3), 293–304.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 1998. *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods*. 3.painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Booth-Butterfield, M. 2002. *Interpersonal essentials*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Brenner, E.M. & Salovey, P. 1997. Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. Teoksessa J. Mayer, P. Salovey & D.J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books, 168–192.
- Bronfenbrenner, U. 1980. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. 3.painos. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1997. Ekologisten järjestelmien teoria. Teoksessa R. Vasta (toim.) *Kuusi teoriaa lapsen kehityksestä*. Suom. A. Toppi. 2.versio. Kuopio: Puijo, 221–288.
- Bushman, B.J. 2002. Does venting anger feed or extinguish the flame? Catharsis, rumination, distraction, anger, and aggressive responding. *Personality and Social Psychology Bulletin* 28 (6), 724–731.
- Böök, K. & Vilppo, L. 2004. Kohti kumppanuuttako? Erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kokemuksia perhelähtöisyydestä päiväkodin arjessa. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Chang, L. 2004. The role of classroom norms in contextualizing the relations of children's social behaviors to peer acceptance. *Developmental Psychology* 40 (5), 691–702.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. 1983. Continuities and changes in children's social status: A five-year longitudinal study. *Merrill-Palmer Quarterly* 29, 261–282.
- Coie, J.D. & Dodge, K.A. 1998. Aggression and antisocial behavior. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) *Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development*. 5.painos. New York: Wiley, 779–862.
- Connor, D.F., Steingard, R.J., Cunningham, J.A., Anderson, J.J. & Melloni, R. H. 2004. Proactive and reactive aggression in referred children and adolescents.

- American Journal of Orthopsychiatry 74 (2), 129–136.
- Contreras, J.M., Kerns, K.A., Weiner, B.L., Gentzler, A.L. & Tomich, P.L. 2000. Emotion regulation as a mediator of associations between mother–child attachment and peer relationships in middle childhood. *Journal of Family Psychology* 14 (1), 111–124.
- Conway, A. 2005. Girls, aggression and emotion regulation. *American Journal of Orthopsychiatry* 75 (2), 334–339.
- Craig, G.J. 1992. *Human development*. 6.painos. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. 1994. A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children´s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74–101.
- Crick, N.R. & Werner, N.E. 1998. Response decision processes in relational and overt aggression. *Child Development*, 69, 1630–1639.
- Damon, W. & Eisenberg, N. (toim.) 1998. *Handbook of child psychology*. Volume 3: Social, emotional, and personality development. 5.painos. New York: Wiley.
- Davison, G.C., Neale, J.M. & Kring, A.M. 2004. *Abnormal psychology*. 9.painos. New York: Wiley.
- Denham, S.A. 1998. *Emotional development in young children*. New York: Guilford Press.
- Denham, S., von Salisch, M., Olthof, T., Kochanoff, A. & Caverly, S. 2005. Emotional and social development in childhood. Teoksessa P.K. Smith & C.H. Hart (toim.) *Blackwell handbook of childhood social development*. Oxford: Blackwell, 307–328.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. 2000. Introduction: The discipline and practice of qualitative research. Teoksessa N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 1–28.
- Dodge, K.A. & Price, J.M. 1994. On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development* 65, 1385–1397.
- Dollard, J., Doob, L.W., Miller, N.E., Mowrer, O.H. & Sears, R.R. 1949. Frustration and aggression. 7.painos. New Haven: Yale University Press.
- Dunderfelt, T. 1998. *Elämänkaaripsykologia*. 9. –10.painos. Porvoo: WSOY.
- Ehrnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen*

- aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 30–41.
- Eisenberg, N. 1998. Introduction. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development. 5.painos. New York: Wiley, 1–24.
- Eisenberg, N. & Fabes, R.A. 1992. Emotion, regulation, and the development of social competence. Teoksessa M.S. Clark (toim.) Emotion and social behavior. Review of personality and social psychology. 14. Sage Publications, 119–150.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Losoya, S. 1997. Emotional responding: Regulation, social correlates, and socialization. Teoksessa J. Mayer, P. Salovey & D. J. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. New York: Basic Books, 129–163.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Murphy, B., Maszk, P., Smith, M. & Karbon, M. 1995. The role of emotionality and regulation in children's social functioning: A longitudinal study. *Child Development* 66 (5), 1360–1384.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Shepard, S.A., Murphy, B.C., Guthrie, I.K., Jones, S., Friedman, J., Poulin, R. & Maszk, P. 1997. Contemporaneous and longitudinal prediction of children's social functioning from regulation and emotionality. *Child Development* 68, 642–664.
- Erikson, E.H. 1980. Identity and the life cycle. New York: Norton.
- Erikson, E.H. 1982. Lapsuus ja yhteiskunta. Suom. E. Huttunen. 2., tarkistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3.painos. Tampere: Vastapaino.
- Espelage, D.L., Holt, M.K. & Henkel, R.R. 2003. Examination of peer-group contextual effects on aggression during early adolescence. *Child Development* 74 (1), 205–220.
- Friman, T. 2005. Askeleittain apua tunneongelmiin. *Opettaja* 40, 2–4.
- Gnepp, J. 1989. Children's use of personal information to understand other people's feelings. Teoksessa C. Saarni & P.L. Harris (toim.) Children's understanding of emotion. Cambridge: Cambridge University press, 151–177.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly: lahjakkuuden koko kuva. Suom. J. Kankaanpää. 2.painos. Helsinki: Otava.

- Graczyk, P.A., Weissberg, R.P., Payton, J.W., Elias, M.J., Greenberg, M.T. & Zins, J.E. 2000. Criteria for evaluating the quality of school-based social and emotional learning programs. Teoksessa R. Bar-On & J.D.A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 391–410.
- Greenberg, M.T. & Snell, J.L. 1997. Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe. Teoksessa, J. Mayer, P. Salovey & D.J. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. New York: Basic Books, 93–119.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätutkimusmenetelmät. 2.painos. Juva: WSOY.
- Hakala, J.T. 2001. Menetelmällisiä koetuksia. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 10–23.
- Harter, S. & Whitesell, N.R. 1989. Developmental changes in children's understanding of single, multiple, and blended emotion concepts. Teoksessa C. Saarni & P.L. Harris (toim.) Children's understanding of emotion. Cambridge: Cambridge University press, 81–116.
- Heikkinen, H.L.T., Huttunen, R. & Kakkori, L. 1999. ”Ja tämä tarina on tosi...” Narratiivisen totuuden ongelmasta. Tiedepolitiikka 25 (4), 39–52. Saatavilla www-muodossa: URL:< <http://elektra.helsinki.fi/se/t/0782-0674/24/4/jatamata.pdf>> (Luettu 1.6.2005).
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Narratiivinen tutkimus – todellisuus kertomuksena. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.
- Helsingin Sanomat. 18.4.2003. Lasten väkivaltaviihdettä rajoitetaan. Lea Pulkkinen vaatii tv:n väkivaltaohjelmien myöhäistämistä. HS verkkoliite. Saatavilla www-muodossa: URL:< <http://www.helsinginsanomat.fi/arkisto/suojatut/hakutulos?free=aggressiivisuus&hae=Hae&date=year2003&frDate=&toDate=&depa=YO%3AE+or+PO%3AE>> (Luettu 18.12.2005).

- Himberg, L., Laakso, J. & Peltola, R. 1995. *Psykologia 1. Toimiva ihminen*.
Porvoo: WSOY.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2003. *Tutki ja kirjoita*. 6. –9.painos.
Vantaa: Tammi.
- Huttunen, J. 1997. *Kasvatustieteellinen tutkimus*. Teoksessa V.A. Niskanen (toim.)
Tieteellisten menetelmien perusteita ihmistieteissä. Opiskelijan opas.
3.muuttumaton painos. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
Helsingin yliopisto: Yliopistopaino, 130–137.
- Hyypä, M.T. 1997. *Tunteet ja oireet. Uusin psykosomatiikka*. Tampere:
Kirjayhtymä.
- Hynninen, T. & Haapasalo, J. 1996. *Miksi aggressiiviset ja vetäytyvät lapset eivät ole suosittuja?* *Psykologia* 31 (3), 194–198.
- Hyvönen, A. 1999. *Koulukiusaamisessa on mukana koko luokka*.
Saatavilla www-muodossa: <URL:
<http://www.yle.fi/mikaeli/arkisto/tutkimus/koulukiusaus/koulukiu.htm>>
(Luettu 29.5.2005).
- Häkkinen, K. 1996. *Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin*. Jyväskylän yliopisto.
Opettajankoulutuslaitos. *Opetuksen perusteita ja käytänteitä* 21. Jyväskylä:
Jyväskylän yliopistopaino.
- Jarasto, P. & Sinervo, N. 1998. *Kouluikäisen lapsen maailma*. Jyväskylä: Gummerus.
- Jones, D. & Jones, M. 2005. *The assessment of children with emotional and behavioural difficulties: psychometrics and beyond*. Teoksessa Cooper, P. (toim.) *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. 2.painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 86–101.
- Jussila, J., Montonen, K. & Nurmi, K.E. 1992. *Systemaattinen analyysi kasvatustieteiden tutkimusmenetelmänä*. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila (toim.) *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*.
Helsinki: Yliopistopaino, 157–208.
- Juujärvi, P. 2003. *A three-level analysis of reactive aggression among children*.
Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social*

research 229. Väitöskirja.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.

Kauffman, J.M. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 6.painos. Upper Saddle River, Prentice Hall: Merrill.

Kaukiainen, A., Björkqvist, K., Lagerspetz, K., Österman, K., Salmivalli, C., Rothberg, S. & Ahlbom, A. 1999. The relationships between social intelligence, empathy, and three types of aggression. *Aggressive Behavior*, 25 (2), 81–89.

Kaukiainen, A. 2002. Onko aggressio ja kiusaaminen aina sosiaalisen kompetenssin puutetta? *Psykologia* 37 (2), 115–123.

Kauppinen, L. 2002. Kouluikäen aggressiivinen käyttäytyminen: puutteet taidoissa käsitellä sosiaalista tietoa. *Psykologia* 37 (2), 93–100.

Keltinkangas–Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä. 4.painos. Keuruu: Otava.

Keltinkangas–Järvinen, L. 2004. Temperamentti. Ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

Keltinkangas–Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. 2.painos. Helsinki: WSOY.

Kilpeläinen–Hauru, A. 2001. Tunteet koulussa – oppimisen este vai kohde: luokanopettajan näkemyksiä tunteista ja tunnekasvatuksesta koulussa. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.

Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: Ps-kustannus, 68–84.

Kokko, K. & Pulkkinen, L. 2000. Aggression in childhood and longterm unemployment in adulthood: A cycle of maladaptation and some protective factors. *Developmental Psychology* 36 (4), 463–472.

Kokko, K. & Pulkkinen, L. 2001. Lapsesta aikuiseksi – miten ehkäistä työelämässä syrjäytymistä? Tieteessä tapahtuu 2001/5. Saatavilla [www-muodossa:](http://www.muodossa:)

<URL: <http://www.tsv.fi/ttapaht/015/kp.htm>> (Luettu 19.8.2005).

Kokkonen, M. 1997. Tunteiden kokemisesta tunteiden kohtaamiseen.

- Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) *Lapsesta aikuiseksi*. Juva: Atena, 191–205.
- Kokkonen, M. 2001. Aikuisiän tunteiden säätely ja fyysinen terveys. *Psykologia* (6), 398–401.
- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 1999. Emotion regulation in relation to personality characteristics indicating low and high self-control of emotions. *Personality and Individual Differences*, 27, 913–932.
- Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 1996. Tunteet ja niiden säätely. *Psykologia* (31), 404–411.
- Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) *Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan*. 1.painos. Porvoo: WSOY, 188–201.
- Kovalainen, A. 2003. 6. Millaisia ovat laadulliset menetelmät?
7. Miten analysoida laadullista aineistoa? Turun kauppakorkeakoulu.
Power Point- esitys. Saatavilla www-muodossa:
<URL: <http://www.tukkk.fi/tjt/OPETUS/YLM/tjt2004/YLM-3.jakso2004-opiskelijamateriaali.ppt>> (Luettu 25.8.2005).
- Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. 3.painos. Juva: Atena, 123–135.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö LIKES. Väitöskirja.
- Kvale, S. 1996. *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Sage Publications.
- Laaksola, H. 2002. Itsekkyys on ajan sairaus. Pääkirjoitus *Opettaja*-lehdessä.
Saatavilla www-muodossa:
<URL: <http://194.251.244.92/opettaja/ope0211/opaa.htm>> (Luettu 12.3.2002).
- Labouvie-Vief, G., Hakim-Larson, J., DeVoe, M. & Schoeberlein, S. 1989. Emotions and self-regulation: A life span view. *Human development* 32 (5), 279–299.
- Ladd, G. W. & Kochenderfer-Ladd, B. 2002. Identifying victims of peer aggression

from early to middle childhood: analysis of cross-informant data for concordance, estimation of relational adjustment, prevalence of victimization, and characteristics of identified victims. *Psychological Assessment* 14 (1), 74–96.

Lagerspetz, K. 1977. *Aggressio ja sen tutkimus*. Helsinki: Tammi.

Lahtinen, A. & Nyystilä, R. 2004. *Tunteet tutuksi - toimintatutkimus tunnetaitopainotteisesta liikuntakerhosta 1.-2.luokille*. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.

Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.

Lappalainen, E. 2004. *Nyrkillä mahaan ja hampailla käteen*. Keski-suomalainen 10.5.2004. Jyväskylän seutu.

Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. *Koulun kehittämistarpeet*. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) *Koulu kasvuyhteisönä – kohti uutta toimintakulttuuria*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 27–45.

Lazarus, R.S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

Lazarus, R.S. & Folkman, S. 1984. *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.

Lazarus, R.S. & Lazarus, B.N. 1994. *Passion & reason. Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.

Lämsä, A.-L. 1998. ”Ihminen tarvitsee sitä, mitä ilman on paha olla –Tuhat tarinaa lasten ja nuorten syrjäytymisestä–
Saataavilla www-muodossa:
<URL: http://www.minedu.fi/nuora/ml102_98.html> (Luettu 26.8.2005).

Mahler, M.S., Pine, F. & Bergman, A. 1975. *The psychological birth of the human infant: Symbiosis and individuation*. New York: Basic Books.

Marton, F. 1988a. *Phenomenography: Exploring different conceptions of reality*. Teoksessa D. M. Fetterman (toim.) *Qualitative approaches to evaluation in education. The silent scientific revolution*. Praeger, 176–205.

Marton, F. 1988b. *Phenomenography: A research approach to investigating different*

- understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb (toim.) Qualitative research in education: focus and methods. Explorations in ethnography series. London: The Falmer Press, 141–161.
- Mayer, J.D., Caruso, D.R. & Salovey, P. 2000. Selecting a measure of emotional intelligence. The case for ability scales. Teoksessa R. Bar-On & J.D.A. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 320–342.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. 1993. The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence* 17, 433–442.
- Mayer, J.D. & Stevens, A.A. 1994. An emerging understanding of the reflective (meta-) experience of mood. *Journal of research in personality* 28 (3), 351–373.
- McLeod, J. 2001. Qualitative research in counselling and psychotherapy. London: Sage.
- Metsämuuronen, J. 2003. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 2.uudistettu painos. (Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.) Helsinki: International Methelp.
- Miettinen, M. & Pitkänen, P. 1999. Opettaja kulttuurien leikkauspisteessä: opettajien käsitykset työstä maahanmuuttajien kanssa. Helsinki: Opetushallitus.
- Moos, R.H. & Schaefer, J.A. 1986. Life transitions and crises. A conceptual overview. Teoksessa R. H. Moos (toim.) Coping with life crises. Plenum Press: New York, 3–28.
- Moilanen, I. 2004. Käytöshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3.uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 265–275.
- Moilanen, P. & Rähä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Moskowitz, D.S. & Schwartzman, A.E. 1989. Life paths of aggressive and withdrawn children. Teoksessa D.M. Buss & N. Cantor (toim.) Personality psychology, Recent trends and emerging directions. Springer-Verlag, 99–114.

- Mustonen, A. 2002. Median rooli psykologisessa kehityksessä. Teoksessa S. Sintonen (toim.) Median sylissä. Kirjoituksia lasten mediakasvatuksesta. Tampere: Tammer-Paino Oy, 55–69.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäntymaa, M. & Tamminen, T. 2004. Minän suojautumis- ja sopeutumiskeinot kehityksellisestä näkökulmasta. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten- ja nuorisopsykiatria. 3.uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 57–60.
- Nieminen, E. 2000. Proaktiivisen ja reaktiivisen aggression yhteys koulukiusaamiseen ja kiusatuksi joutumiseen. Turun yliopisto. Psykologian laitos. Pro gradu-tutkielma. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.tkukoulu.fi/~eijaheli/tutkielma.htm>> (Luettu 16.10.2005).
- Niiniluoto, I. 1997. Tunne-kollokvion avaussanat. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) Tunteet. 3.painos. Helsinki: Yliopistopaino, 5–10.
- Niskanen, V.A. 2005. Kvalitatiivinen tutkimus. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.honeybee.helsinki.fi/users/niskanen/kotu/kvaltut.htm>> (Luettu 16.10.2005).
- Notko, M. 1998. Sivistyneen ihmisen velvollisuus on olla hyvällä tuulella. Aggression ja väkivallan suhteesta ikään ja sukupuoleen. Teoksessa K. Pohjola (toim.) Neljä artikkelia perheestä. Jyväskylän yliopiston perhetutkimusyksikön julkaisuja 8. Jyväskylän yliopistopaino: Jyväskylän yliopisto, 75–93.
- Nummenmaa, T. 1995. Perheen affektijärjestelmä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.painos. Porvoo: WSOY, 359–367.
- Pakaslahti–Rekola, L. 1998. Aggressive adolescents behavior in a social-cognitive information-processing framework. Helsingin yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksia N:o 19. Helsinki: Yliopistopaino.
- Palonen, K. 1988. Tekstistä politiikkaan. Hämeenlinna: Vastapaino.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2.painos. Sage.

- Pervin, L.A. 2003. The science of personality. 2.painos. Oxford University Press.
- Pietiäinen, A. 1999. Tunne antitunne perimä – Johdatus tunteiden dynamiikkaan. Huhmari: Karprint Ky.
- Plutchik, R. 1994. The psychology and biology of emotion. 1.painos. Harper Collins College Publishers.
- Polkinghorne, D. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. Teoksessa J.A. Hatch & R. Wisniewski (toim.) Life history and narrative. London: Falmer, 5–23.
- Poulin, F. & Boivin, M. 2000. Reactive and proactive aggression: evidence of two-factor model. *Psychological Assessment* 12 (2), 115–122.
- Posti, P. 2005. Nollatoleranssi väkivallalle. *Opettaja* 42, 12–14.
- Posti, P. 1999. Välinpitämättömyydestä sikiää aggressiivisuus. *Opettaja* 44–45, 24–26.
- Pulkkinen, L. 1981. Kotikasvatuksen psykologia. 3.painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Pulkkinen, L. 1985. Nuoret ja kotikasvatus. 2.painos. Keuruu: Otava.
- Pulkkinen, L. 1994. Emotion säättely kehityksessä. *Psykologia* (29), 404–418.
- Pulkkinen, L. 1995. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 1.painos. Porvoo: WSOY, 297–310.
- Pulkkinen, L. 1997a. Kasvaminen aikuiseksi. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Juva: Atena, 14–28.
- Pulkkinen, L. 1997b. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Juva: Atena, 29–44.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L., Savioja, K., Imijärvi, P., Kokkonen, M. & Metsäpelto, R.-L. 2000. Emotion ja käyttäytymisen säätelyn tutkimus. Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja 344. Jyväskylän yliopisto.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus, arvot ja tunteet. Vantaa: Tammi.
- Ramsden, S.R. & Hubbard, J.A. 2002. Family expressiveness and parental emotion coaching: their role in children's emotion regulation and aggression. *Journal of*

- Abnormal Child Psychology 30 (6), 657–667.
- Rogoff, B. 2003. The cultural nature of human development. Oxford: Oxford University Press.
- Saarinen, M. 2001. Tunneälyä, opas oman ja työyhteisön tunneälyn kehittämiseen. 2.painos. Juva: WSOY.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly–kohti KOKONAista elämää. Juva: WSOY.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korkiakangas, M. 1989. Kasvatuspsykologian kysymyksiä. Oppimateriaaleja 7. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Helsingin yliopisto.
- Saarni, C. 1989. Children's understanding of strategic control of emotional expression in social transactions. Teoksessa C. Saarni & P.L. Harris (toim.) Children's understanding of emotions. Cambridge: Cambridge University Press, 181–208.
- Saarni, C. 1997. Emotional competence and self-regulation in childhood. Teoksessa J. Mayer, P. Salovey & D.J. Sluyter (toim.) Emotional development and emotional intelligence. Educational implications. New York: Basic Books, 35–66.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence: developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco: Jossey-Bass, 68–91.
- Saarni, C., Mumme, D.L. & Campos, J.J. 1998. Emotional development: action, communication, and understanding. Teoksessa W. Damon & N. Eisenberg (toim.) Handbook of child psychology. Volume 3: Social, emotional, and personality development. 5.painos. New York: Wiley, 237–309.
- Sajama, S. 1997. Tunteiden intentionaalisuus. Teoksessa I. Niiniluoto & J. Räikkä (toim.) Tunteet. 3.painos. Helsinki: Yliopistopaino, 258–267.
- Salminen, E. 2005. Oppilaan erottaminen on äärimmäisen harvinaista. Keskisuomalainen 26.2.2005, Jyväskylän seutu.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. Tampere: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa: vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys.

Jyväskylä: PS-kustannus.

- Salo, O. 1995. *Psykologian perustieto I. Teema ja muunnelmia*. Seinäjoki: Salutonova Oy.
- Sava, I. & Katainen, A. 2004. Taide ja tarinallisuus itsen ja toisen kohtaamisen tilana. Teoksessa I. Sava & V. Vesanen–Laukkanen (toim.) *Taiteeksi tarinoitu oma elämä*. Juva: PS-kustannus, 22–39.
- Scharfe, E. 2000. Development of emotional expression, understanding, and regulation in infants and young children. Teoksessa R. Bar–On & J.D.A. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey–Bass, 244–262.
- Shaffer, D.R. 1999. *Developmental psychology. Childhood & adolescence*. 5.painos. Brooks/Cole.
- Shaffer, D.R. 2000. *Social and personality development*. 4.painos. Wadsworth.
- Sihvo, T. & Pulkkinen, L. 2002. Suomalaisia pitkäikäistutkimuksia psykologian alalta ja lähitieteistä. *Jyväskylän yliopiston psykologian laitoksen julkaisuja* 347.
- Siponen, U. 2003. Sosioemotionaalisen kasvun tukeminen koulussa. Suomen mielenterveysseura. 2001. *Miten autan oppilasta opettajan keinoin*. Suomen Mielenterveysseura.
- Tervonen, P. 2005. Leikkisää painiskelua vai oikeaa tappelua? *Keskisuomalainen* 27.8.2005, Uutiset, 3.
- Thompson, R.A. 1989. Causal attributions and children's emotional understanding. Teoksessa C. Saarni & P.L. Harris (toim.) *Children's understanding of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press, 117–150.
- Tirkkonen, A., Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 2004. Tunteiden säätelyn siirtyminen vanhemmilta lapsille lapsilähtöisen vanhemmuuden välityksellä. *Psykologia* (1), 46–58.
- Toppila, M. 1995. Omaan tyyliin lapsesta asti. *Tiede* 2000 (1), 39–41.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 1.–3.painos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K.E. 2004. *Tunne-elämä*. Keuruu: Atena.
- Twenge, J.M. & Campbell, W.K. 2003. "Isn't it fun to get the respect that we're

going to deserve?" Narcissism, social rejection, and aggression. *Personality and social psychology bulletin*. 29 (2), 261–272.

- Uljens, M. 1991. Phenomenography – a qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) *Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien seminaari Oulussa 11.–13.10.1990. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39/ 1991, 80–107.*
- Uusikylä, K. 2005. Pedagogit, psykologit ja tunneäly. *Opettaja* 32, 23.
- Varto, J. 1992. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Vilkko–Riihelä, A. 1999. *Psyhyke, psykologian käsikirja*. 1.–2.painos. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, R. 1997. *Minän synty ja kehitys*. Porvoo: WSOY.
- Vuorinen, R. & Tuunala, E. 1995. *Psykologian perusteet. Aivot ja psyhyke*. Uudistetun laitoksen 1.–2.painos. Keuruu: Otava.
- Weare, K. 2004. *Developing the emotionally literate school*. London: Paul Chapman.
- Zeman, J. & Shipman, K. 1997. Social-contextual influences on expectancies for managing anger and sadness: The transition from middle childhood to adolescence. *Developmental psychology*. 33 (6), 917–924.
- Zirkel, S. 2000. Social intelligence. The development and maintenance of purposive behavior. Teoksessa R. Bar–On & J.D.A. Parker (toim.) *The handbook of emotional intelligence: theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace*. San Francisco: Jossey–Bass, 3–27.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Kaukiainen, A., Landau, S.F., Fraczek, A. & Caprara, G. V. 2002. Poikkikulttuuriset todisteet naisten epäsuorasta aggressiivisuudesta. *Psykologia* 37 (2), 145–150.
- Österman, K., Björkqvist, K., Lagerspetz, K.M.J., Landau, S. F., Fraczek, A. & Pastorelli, C. 1997. Sex differences in styles of conflict resolution: A developmental and cross-cultural study with data from Finland, Israel, Italy, and Poland. Teoksessa D.P. Fry & K. Björkqvist (toim.) *Cultural variation in conflict resolution: Alternatives to violence*. New York: Lawrence Erlbaum, 185–197.

LIITE 1: KIRJE HUOLTAJILLE

25.4.2005

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa opettajankoulutuslaitoksella ja valmistun joulukuussa luokanopettajaksi. Pro gradu-työssäni tutkin aggressiivisuutta ja tunnetaitoja yleisenä ilmiönä. Toivoisin Teidän huoltajien täyttävän oheisen lomakkeen. Näin Teillä on mahdollisuus antaa arvokasta tietoa huoltajan näkökulmasta ja saada ääntänne huoltajina kuuluviin.

Toivon Teidän vastaavan nimettömänä oheiseen lomakkeeseen ja palauttavan sen lapsenne mukana 2. 5. 2005 mennessä oheisessa, suljetussa kirjekuoressa kouluun. Tiedot ovat luottamuksellisia ja ne tulevat vain minun ja gradun ohjaajan nähtäville.

Jos Teillä on kysyttävää tutkimuksesta, otattehan yhteyttä!

Kiitos vastauksestanne!

Elina Kallio
Luokanopettajaopiskelija
elemkall@cc.jyu.fi
044-0505448

Kaili Kepler-Uotinen
FT, lehtori
kepler@edu.jyu.fi
014-2602197

LIITE 2: OPPILAIDEN JA OPETTAJIEN TARINA 1A

1. Kirjoita tarinalle vähintään 10 lauseen mittainen loppu.

Oli torstai-päivän toiseksi viimeinen tunti. Konsta tunsu olonsa väsyneeksi ja ärtyneeksi. Pian opettaja jakasi oppilaat ryhmittöihin ja hän ei ainakaan halunnut Matleenan kanssa samaan ryhmään. Hän inhosi Matleenaa, koska tämä oli nimiteltyt häntä koko lukuvuoden luuseriksi ja dorkaksi.

-No niin, ensimmäisen ryhmän muodostavan Matleena, Jere, Konsta ja Sohvi, opettaja sanoi.

-Mä en ainakaan mee ton..ööh...kanssa samaan ryhmään, Konsta julisti isoon ääneen.

Matleenan silmissä pilkahti ärtymys ja kiukku.

-Yritähän Konsta nyt käyttäytyä, opettaja sanoi. Aina ei voi ryhmittöitä tehdä sen parhaan kaverin kanssa vaan kaikkien kanssa on tultava juttuun. Ja ketään et hauku!

-No mähän haukun, jos mua huvittaa. Tollasen rillinaaman kans en hitto varmaan tee mitään, Konsta huusi ja alkoi hermostua.

-Sinä olet tämän ryhmän jäsen ja sillä hyvä, opettaja sanoi kireällä äänellä.

-Ole ite. Mua ei voi pakottaa! Tällöin Konstalla kiehui yli ja hän alkoi heittelemään käteensä osuvia esineitä; penaaleja, kyniä, tuoleja ja pulpettikin kaatui kolisten maahan...

Sen jälkeen...

LIITE 3: OPPILAIKEN TARINA 1B

1. Kirjoita tarinalle vähintään 10 lauseen mittainen loppu.

Juha ja muita luokan oppilaita oli koulupäivän jälkeen pelaamassa vuorenkunkkia ennen kotikyötyien tuloa, vaikka se oli kielletty. Juha tönäisi rinnakkaisluokan Kallea selkään ja tämä lensi mukkelismakkelis vuorelta alas. Juha naurahti ja tönäisi Amandaa, joka oli noussut vuorelle toiselta laidalta. Tämä horjahti, muttei kaatunut. Juha tönäisi lujempaa ja Amanda horjahti vuorelta alas. Samalla hänen kännykkänsä putosi taskusta. Juha nappasi kännykän.

-Mä katon, että keneltä sä oot saanut viestejä, Juha sanoi ja hymyili ilkeästi.

-Anna se takaisin, se on mun puhelin, Amanda huudahti ja yritti päästä pystyyn.

-Enkä anna. Haa, onpas sulla on täällä paljon tyttöjen puhelinnumeroita, Juha sanoi.

-Senkin..., Amanda hurjistui ja alkoi lyömään Juhaa nyrkillä kasvoihin. Anna se tänne!

Opettaja lähestyi vuorenkunkkupaikkaa ja sekä Juhan että Amandan vanhemmat kävelivät oppilaita kohti.

-Lopettakaa, opettaja huusi kimeällä äänellä. Vanhemmat vilkaisivat toisiinsa ja...

LIITE 4: OPPILAJDEN JA OPETTAJAJEN LOMAKE 2

2. Kirjoita vähintään 6 neuvoa / ohjetta nuorelle, kuinka tämän tulisi hallita omaa aggressiivista käytöstään.

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 5: VANHEMPIEN TARINA

1. Vastatkaa joko molemmat huoltajat erikseen tai yhdessä. Kirjoittakaa tarinalle vähintään 10 lauseen mittainen loppu siitä, kuinka Konsta ja vanhemmat käsittelevät kotona koulussa tapahtuneen tilanteen.

Olen nainen

Olen mies

Oli torstai-päivän toiseksi viimeinen tunti. Konsta tunsu olonsa väsyneeksi ja ärtyneeksi. Pian opettaja jakaisi oppilaat ryhmittöihin ja hän ei ainakaan halunnut Matleenan kanssa samaan ryhmään. Hän inhosi Matleenaa, koska tämä oli nimitelty häntä koko lukuvuoden luuseriksi ja dorkaksi.

-No niin, ensimmäisen ryhmän muodostavan Matleena, Jere, Konsta ja Sohvi, opettaja sanoi.

-Mä en ainakaan mee ton..ööh...kanssa samaan ryhmään, Konsta julisti isoon ääneen.

Matleenan silmissä pilkahti ärtymys ja kiukku.

-Yritähän Konsta nyt käyttäytyä, opettaja sanoi. Aina ei voi ryhmittöitä tehdä sen parhaan kaverin kanssa vaan kaikkien kanssa on tultava juttuun. Ja ketään et hauku!

-No mähän haukun, jos mua huvittaa. Tollasen rillinaaman kans en hitto varmaan tee mitään, Konsta huusi ja alkoi hermostua.

-Sinä olet tämän ryhmän jäsen ja sillä hyvä, opettaja sanoi kireällä äänellä.

-Ole ite. Mua ei voi pakottaa! Tällöin Konstalla kiehui yli ja hän alkoi heittelemään käteensä osuvia esineitä; penaaleja, kyniä, tuoleja ja pulpettikin kaatui kolisten maahan...

Sen jälkeen...

LIITE 6: VANHEMPIEN LOMAKE 2

2. Kirjoita vähintään 6 ohjetta nuorelle, kuinka tämän tulisi hallita omaa aggressiivista käytöstään kotona ja koulussa.

Kiitos vastauksistasi!

LIITE 7: ESIMERKKINÄ YHDEN PERHEEN TARINAT

Oli torstai-päivän toiseksi viimeinen tunti. Konsta tunsi olonsa väsyneeksi ja ärtyneeksi. Pian opettaja jakaisi oppilaat ryhmittöihin ja hän ei ainakaan halunnut Matleenan kanssa samaan ryhmään. Hän inhosi Matleena, koska tämä oli nimitellyt häntä koko lukuvuoden luuseriksi ja dorkaksi.

-No niin, ensimmäisen ryhmän muodostavan Matleena, Jere, Konsta ja Sohvi, opettaja sanoi.

-Mä en ainakaan mee ton..ööh...kanssa samaan ryhmään, Konsta julisti isoon ääneen.

Matleenan silmissä pilkahti ärtymys ja kiukku.

-Yritähän Konsta nyt käyttäytyä, opettaja sanoi. Aina ei voi ryhmittöitä tehdä sen parhaan kaverin kanssa vaan kaikkien kanssa on tultava juttuun. Ja ketään et hauku!

-No mähän haukun, jos mua huvittaa. Tollasen rillinaaman kanssa en hitto varmaan tee mitään, Konsta huusi ja alkoi hermostua.

-Sinä olet tämän ryhmän jäsen ja sillä hyvä, opettaja sanoi kireällä äänellä.

-Ole ite. Mua ei voi pakottaa! Tällöin Konstalla kiehui yli ja hän alkoi heittelemään käteensä osuvia esineitä; penaaleja, kyniä, tuoleja ja pulpettikin kaatui kolisten maahan...

Sen jälkeen...

opettaja pyysi Konstaa poistumaan luokasta ja Konsta lähti ovet paukkuen. Kotona Konstan huono-olo jatkui. Puhelin soi ja Konsta arvasi opettajan soittavan, hän heittäytyi sängylle ja puhkesi itkemään. Illalla isän tullessa kotiin molemmat vanhemmat tulivat Konstan huoneeseen ja halusivat saada selvityksen Konstan käyttäytymiseen. Konsta ei alussa halunnut puhua koko asiasta, mutta puheeksi sitten uudestaan itkemään ja kertoi asian vanhemmilleen. Yhdessä sovittiin, että huomenna otetaan yhteyttä opettajaan ja Matleenaan ja puhutaan asiat kuntoon.

Huoltaja

Hän lähti kotiin. Äiti oli kuulut mitä oli tapahtunut koulussa. Konstan äiti tiesi missä Matleena asui niin he lähtivät käymään Matleenan luona. Äidit keskustelivat vähän aikaa, kunnes Matleenan ja Konstan piti molempien pyytää anteeksi. Kuukauden päästä Matleena ja Konsta olivat jo parhaita ystäviä. He olivat aina ryhmä työpareja koulussa. Vuoden päästä ne olivat jo naapureita. Molempien vanhemmat ystäväystyi. Matleena ei ikinä enää haukkunut. Konstakaan ei päästänyt rumia sanoja suusta.

Oppilas