

Hanna Hakala

AGGRESSIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN KOHTAAMINEN
OPETTAJAN TYÖSSÄ

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Syyslukukausi 2013
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Hakala, Hanna. AGGRESSIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN KOHTAAMINEN OPETTAJAN TYÖSSÄ Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2013. 78 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia uhka- ja väkivaltatilanteita opettajat kohtaavat työssään ja miten he toimivat oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti. Tutkimuksen avulla pyrittiin löytämään käytännön keinoja toisaalta ehkäistä, mutta myös rauhoittaa jo syntyneitä aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita. Aineiston perusteella pyrittiin myös selvittämään, mihin aggressioteorioihin opettajien ajatukset ja toiminta sitoutuvat. Lisäksi tutkimusaineistosta etsittiin mahdollisia syitä oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Tutkimusmenetelmänä oli kvalitatiivinen, fenomenologinen tutkimus. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta luokan- tai erityisluokanopettajaa toukokuussa 2013. Harkinnanvaraisen otoksen kriteerinä oli opettajan omakohtainen kokemus oppilaan aggressiivisesta käyttäytymisestä. Haastateltavat kertoivat vapaamuotoisesti kokemansa uhka- tai väkivaltatilanteen. Tutkimusaineisto analysoitiin sisällönanalyysin keinoin teoriasidonnaisesti.

Tutkimustulosten mukaan opettajat ovat kokeneet oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen kohdistuneen heihin itseensä, toisiin oppilaisiin tai ympäristöön. Aggressiivisten tilanteiden ehkäisemisessä tärkeintä on oppilaantuntemus. Opettaja lukee oppilaan käytöksestä ennusmerkkejä, joista hän päätelee aggressiivisen tilanteen olevan tulossa. Silloin opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden rauhoittua itsekseen, laskee vaatimustasoa tai yrittää kannustamalla auttaa oppilasta selviytymään haastavasta tilanteesta. Oppilaan aggressiivista käyttäytymistä rauhoitettaessa ei ole olemassa yhtä kaikille sopivaa keinoja, vaan opettajan on päätettävä erikseen joka tilanteessa, miten on tarkoituksenmukaisinta toimia. Päätöksenteossa auttaa oppilaantuntemuksen lisäksi työkokemus ja etukäteen tehty toimintasuunnitelma. Opettajan on taattava niin muiden oppilaiden kuin aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaankin turvallisuus. Rauhoitteleva puhe on ensisijainen toimintatapa, mutta tarvittaessa tilanteeseen on puututtava myös fyysisesti. Tilanteen hallinnan ja opettajan oikeusturvan kannalta on tärkeää pyytää apuun toinen aikuinen.

Opettajien käsitykset oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen syistä ovat pääasiassa sosiaalisen oppimisteorian ja informaation prosessointiteorian mukaisia. Haastateltujen opettajien mukaan aggressiivinen käyttäytymistapa malliopitaan vanhemmilta, kavereilta tai TV- ja pelimaailmasta. Oppilaat käyttäytyvät aggressiivisesti, koska eivät osaa muuta tapaa. Kirjallisuus tarjoaa aggressiokasvatuksen keinoiksi tunnekasvatusta ja sosiaalisen kompetenssin kehittämistä.

Avainsanat: aggressiivisuus, aggressiokasvatus, aggressioteoria, fenomenologia, mallioppiminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA	5
2.1 Aggressiivisuuden määrittelyä	5
2.2 Aggressioteorioita	9
2.2.1 Viettiteoria	9
2.2.2 Aggressio-frustraatio-teoria	10
2.2.3 Oppimisteoria	11
2.2.4 Sosiaalisen oppimisen teoria.....	13
2.2.5 Informaation prosessointiteoria	15
2.3 Aggressiokasvatus	17
2.4 Aggression vähentämiseen tähtäviä harjoitusohjelmia.....	21
2.4.1 Aggression Replacement Training – ART	23
2.4.2 Aggression portaat	25
2.4.3 Second Step	27
2.4.4 BrainPower Program	29
2.4.5 KiVa Koulu.....	30
3 TUTKIMUKSEN TAVOITE	31
4 MENETELMÄT	33
4.1 Laadullinen tutkimus	33
4.2 Tutkimuksen osallistujat.....	36
4.3 Tutkimusaineiston kerääminen.....	37
4.4 Sisällönanalyysi.....	38
4.5 Tutkimuksen etiikka	39
4.6 Tutkimuksen luotettavuus	40
5 TUTKIMUSTULOKSET	43
5.1 Aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita.....	43
5.1.1 Opettajaan kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen	43
5.1.2 Ympäristöön kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen.....	44
5.1.3 Toiseen oppilaaseen kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen	46
5.2 Aggressiivisen käyttäytymisen ehkäiseminen.....	47
5.3 Aggressiivisen käyttäytymisen rauhoittaminen.....	53
5.4 Oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen syitä.....	55
5.4.1 Tilannetekijät	56
5.4.2 Tunne-elämä- ja sosiaaliset tekijät.....	58
6 POHDINTA	62
LÄHTEET.....	71
LIITE 1: Teemahaastattelukysymykset	78

1 JOHDANTO

Oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen on lisääntynyt huomattavasti viime vuosina. Esimerkiksi Helsingin peruskouluissa vaara- ja uhkatilanteet ovat kaksinkertaistuneet muutaman viime vuoden aikana, kertoo opettajien työsuojeluvaltuutettu Kaarlo Kontro Opettaja-lehden (17/2013) artikkelissa. Vuonna 2012 pelkästään Helsingin opettajat tekivät 419 ilmoitusta työsuojeluvaltuutetulle uhka- ja väkivaltatilanteista. (Korkeakivi & Rutonen 2013, 8.) Todennäköisesti läheskään kaikkia väkivaltatilanteita ei ole edes ilmoitettu, joten todellista määrää voi vain arvailla. Ääriesimerkkejä oppilaiden aggressiivisesta käyttäytymisestä ovat Suomessakin tapahtuneet, kuitenkin harvinaiset, kouluampumiset. Esimerkiksi nimittelyä, lyömistä tai tavaroiden heittelyä kohdataan kouluissa kuitenkin päivittäin. Yleensä oppilaan aggressiivinen käytös kohdistuu esineisiin tai toiseen oppilaaseen, mutta yhä useammin myös opettajaan.

Kevään 2013 aikana oli mediassa näkyvästi esillä Alppilan yläkoulun tapaus, jossa opettaja erotettiin virastaan hänen poistettuaan häiriköivän ja opettajaa nimittelevän oppilaan ruokalasta liialliseksi katsottua voimaa käyttäen (Korkeakivi & Rutonen 2013, 8). Asian käsittelyn yhteydessä opetusalan ammattijärjestö OAJ:n puheenjohtaja Olli Luukkainen arveli Helsingin Sanomien artikkelissa, että lisääntyneet opettajalta fyysistä puuttumista vaativat yhteenotot johtuvat impulsiivisesti käyttäytyvien ja itseään hallitsemattomien lasten määrän lisääntymisestä. Luukkainen on saanut kuulla useista paikoista, mutta lähinnä niistä kouluista, joissa on erityisoppilaita, että välikohtauksia tapahtuu varsin usein, jopa viikoittain. (Sjöholm 29.3.2013.) Alppilan yläkoulun tapaus päättyi toukokuussa 2013 opettajan irtisanomisen peruuttamiseen. Opetuslautakunnan mielestä opetusviraston toimeenpanema erottaminen oli kohtuuton toimenpide. (Rapeli 7.5.2013.) Vaikka kohu oli asianosaisille raskas, se toi yleiseen tietoisuuteen koulujen ongelmat, jotka liittyvät oppilaiden aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Työterveyslaitoksen vuonna 2012 teettämän Kunta10-tutkimuksen mukaan erityisopettajat ja luokanopettajat kokevat merkittävän paljon oppilaiden väkivaltaa työssään. Kolmannes erityisopettajista ja yli yhdeksän prosenttia luokanopettajista on kokenut työssään ruumiillista väkivaltaa, esimerkiksi potkimista ja lyömistä. Uhkailua on kokenut noin puolet erityisopettajista. (Korkeakivi & Rutonen 2013, 8; Työterveyslaitos 2013.) Opettajan tehtävänä on taata turvallinen kouluympäristö kaikille oppilaille (Perusopetuslaki 1998/628, 29§). Myös opettajalla itsellään on oikeus

turvalliseen työympäristöön (Työturvallisuuslaki 2002/738, 8§). Siksi opettajan tulee tietää, miten ehkäistä aggressiivista käyttäytymistä, ja miten toimia tilanteessa, jossa kohtaa aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan.

Opettajankoulutuksessa käsitellään melko vähän käyttäytymishäiriöitä ja varsinkin niihin liittyviä käytännön keinoja. Esimerkiksi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa vain kahteen kurssiin sisältyvät osina aihekokonaisuuksia haasteelliset vuorovaikutustilanteet, käyttäytyminen ja tunnetaidot (OKL:n opetusohjelma 2012–2013). Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitoksen erityispedagogiikan opetusohjelmaan kuuluu kurssi käyttäytymisen haasteista perusopinnoissa. Aineopinnoissa on kurssi sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta ja lisäksi valinnainen kurssi sosioemotionaalisen kehityksen haasteisiin vastaamisesta. (Erityispedagogiikan opetusohjelma 2012–2013.) Koulutuksessa painotus on ennalta ehkäisyssä, jotta käyttäytymisen ongelmia ei esiintyisi. Koska todellisuudessa ongelmia kuitenkin on, ne pitäisi pystyä ratkaisemaan. Varsinaiset käyttäytymisen ongelmien mahdolliset ratkaisut ja aggressiokasvatus jäävät opettajankoulutuksessa paljolti oman mielenkiinnon ja itseopiskelun varaan. Etenkin erityisopettajien, mutta nykypäivänä nähdäkseni kaikkien opettajien, on varauduttava kohtaamaan eri tavoin haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita. Siksi on tarpeen kerätä kokemustietoa niiltä opettajilta, jotka ovat työssään kohdanneet oppilaan aggressiivista käyttäytymistä ja siitä aiheutuneita uhka- ja vaaratilanteita. Kokemusten perusteella voidaan tehdä johtopäätöksiä siitä, miten muidenkin opettajien tulisi toimia, kun he kohtaavat aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan.

Tarkastelen tässä tutkimuksessa opettajien työssään kohtaamia oppilaiden aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyviä tilanteita. Aggressiivista käyttäytymistä sisältäviin tilanteisiin ei ole yksiselitteisiä ohjeita. Parhaana toimintatapana pidetään yleensä aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemistä. Erilaiset merkit, joista voi päätellä aggression vihamielisen purkautumisen olevan lähellä, on tarpeen selvittää. Koska aggressiivisen käyttäytymisen ehkäiseminen ei aina ole mahdollista, tarvitaan myös tietoa siitä, miten toimia itse aggressiivisen käyttäytymisen tilanteessa. Tavoitteenani onkin löytää erilaisia mahdollisia keinoja, joilla aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan saa rauhoittumaan ja mahdollisen vaarallisen tilanteen laukeamaan tai kokonaan estettyä. Bogdanin ja Biklenin (2007, 243–244) mukaan laadullinen tutkimus kasvatuksen ja koulutuksen alalla lisää opettajien reflektiivisyyttä ja muutoshalukkuutta omassa työssään. Toivon tämän tutkimuksen avulla löytyvien keinojen auttavan minua

ja muita opettajia toimimaan asianmukaisesti kohdatessamme uhka- ja väkivalta-tilanteita työssämme.

2 TUTKIMUKSEN TEOREETTINEN TAUSTA

Aggressiivista käyttäytymistä on tutkittu jo vuosikymmenien ajan. Tunnetut ihmisen kehitystä ja käyttäytymistä tutkineet psykologit, muun muassa Sigmund Freud (1935), John Dollard yhteistyökumppaneineen (1949) ja Albert Bandura (1977), ovat kehittäneet erilaisia aggressioteorioita. Vanhimmat, niin sanotut viettiteoriat, olettivat ihmisen aggressiivisen käyttäytymisen olevan vaistomaista ja luonteenomaista. Nykyään ajatellaan, että aggressiivinen käyttäytyminen on opittua ja sitä on mahdollista muuttaa harjoittelemalla. Tässä luvussa määritellään aggressiivisuutta, esitellään tärkeimpiä aggressioteorioita ja kerrotaan aggressiokasvatuksen mahdollisuuksista muuttaa aggressiivista käyttäytymistä.

2.1 Aggressiivisuuden määrittelyä

Viemerön (2006, 18) mukaan englanninkielinen sana *aggression* (suomeksi aggressio) tarkoittaa aggressiivista käyttäytymistä ja sana *aggressiveness* (suomeksi aggressiivisuus) viittaa persoonallisuuden piirteeseen. Suomen kielessä sanojen merkitykset ovat sekoittuneet arkikäytössä, vaikka on eri asia käyttäytyä aggressiivisesti kuin olla aggressiivinen. Ihminen voi tuntea aggressiivisuuden tunnetta, mutta pystyy rauhoittamaan itsensä ja estämään aggressiivisen käyttäytymisensä. Toisaalta ihminen voi pikaistuksissaan käyttäytyä aggressiivisesti, vaikka se ei olisi hänelle ominainen reagoititapa. Psykologiassa *aggression* määritellään tarkoittavan ”toisiin yksilöihin tai ympäristöön kohdistuvaa tahallista, vahingoittavaa tai häiritsevää käyttäytymistä” (Viemerö 2006, 18).

Aggression tunne on reaktio johonkin. “Aggressio on kaikkea sitä, mikä aikaansaa vihan, hyökkäyshalun, itsensä puolustamisen ja puoliensa pitämisen tunteet” (Cacciatore 2007, 17). Cacciatoren (2007) mukaan aggressio tarkoittaa kykyä reagoida ympäristön voimakkaisiin ärsykkeisiin. Lasten ja nuorten normaaliin tunnekehitykseen kuuluu myös aggression tunteiden tuottaminen. He kuitenkin käsittelevät tunteitaan kukin eri tavoin. Joku voi peittää ja hillitä aggression tunteensa niin hyvin, että ne eivät näy päällepäin. Temperamenttisempi luonne ilmaisee tunteensa kuohuvasti. Aggressio tunteena on eri asia kuin aggressiivinen käytös. Jos ihminen ei ole oppinut kanavoimaan aggression tunteitaan, ne ilmenevät aggressiivisena käyttäytymisenä, johon usein liittyy

itsensä tai muiden vahingoittaminen tai ympäristön tuhoaminen. (Cacciatore 2007, 17–18.)

Tunteiden motivoiman aggressiivisen teon lisäksi aggressiivisella käyttäytymisellä voi olla myös instrumentaalisia tavoitteita eli oman edun tai vallan tavoittelua. Aggressiivisuutta voi ilmaista paitsi fyysisesti, myös kielellisesti tai ei-kielellisesti, sekä suorasti tai epäsuorasti. Aggressiivisuus voi olla perusteiltaan itseä puolustavaa tai toista vastaan hyökkävää. (Pulkinen 2002, 62.) Viemerön (2006) mukaan emotionaalisen aggression ärsykkeenä voivat toimia loukkaukset, hyökkäykset, turhautumiset ja ärsytykset. Tyypillisiä esimerkkejä emotionaalisesta aggressiosta ovat pikaistuksissa, harkitsematta tehdyt väkivaltateot ja lapsiin kohdistuva väkivalta. Vihastuneen henkilön toiminnan motiivina on uhrin kipu ja epämiellyttävä olo. Instrumentaalisen eli välineellisen aggression herättävät tavanomaiset yllykkeet sekä kilpailutilanteet ja palkintona toimii saavutettu voitto. (Viemerö 2006, 19.)

Connor, Steingard, Cunningham, Anderson ja Melloni (2004) esittelevät samaa asiaa alun perin Dodgen ja Coien (1987) nimeämien käsitteiden, reaktiivinen ja proaktiivinen aggressio, avulla. Reaktiivinen viittaa toimintaan ja tarkoittaa vihaista, puolustautuvaa vastausta uhkaan, turhautumiseen tai yllytykseen. Proaktiivinen aggressio on tarkoituksellista, pakottavaa käyttäytymistä, jota ohjaavat ulkoiset vahvisteet, ja jonka avulla pyritään saavuttamaan haluttu tavoite. (Connor, Steingard, Cunningham, Anderson & Melloni 2004, 129; ks. myös Poulin & Boivin 2000, 115; Pulkinen 1996, 242.)

Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan psyykkisesti tasapainoinen henkilö pystyy kanavoimaan aggressionsa sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla, esimerkiksi kilpailunhaluna. Aggressioenergian purkautuminen aggressiivisena käyttäytymisenä on kuitenkin häiriö. Lievimmillään aggressiivinen käyttäytyminen on seurausta puutteellisesta sosiaalisesta oppimisesta eli henkilö ei tiedä, mikä on oikein ja mikä väärin. Vakavammassa muodossaan aggressiivinen käyttäytyminen on merkki häiriintyneestä psyykkisestä kehityksestä. Narsistisen luonnevaurion vakavimmassa muodossa, psykopatiassa, aggressiivisuus on yksilölle luonteenomainen tapa reagoida ongelmiin ja pettymyksiin. Epäsosiaalinen, tuhoisa ja väkivaltainen käyttäytyminen on jatkuvaa, vaikka henkilö itse kieltää aggressiivisuutensa. (Keltikangas-Järvinen 1994, 14–15, 31.) Purjo (2008) muistuttaa, että negatiivisessa käyttäytymisessä on usein kyse nuoren normaaliin kehitykseen kuuluvasta vaiheesta, joka menee ohi. Siksi on vältettävä leimaamasta nuorta aiheettomasti esimerkiksi luonnehäiriöiseksi, vaikka hän

toimisikin joskus normien vastaisesti. Leimaaminen saattaa toimia itseään toteuttavana ennusteena. (Purjo 2008, 23.)

2.2 Aggressioteorioita

Aikaisemmin aggressiivista käyttäytymistä pidettiin yleisesti vaistomaisena käyttäytymistapana, yksilön riidanhaluisuutena, jota oli pakko purkaa jotenkin. Tällainen katarttinen eli tunneperäisesti puhdistava ja vapauttava ajatus synnynnäisestä aggressiivisuudesta on sittemmin muuttunut. (Goldstein, Glick & Gibbs 2008, 13.) Nykyään ajatellaan, että aggressiivinen käyttäytyminen on opittua. ”Tutkimus on osoittanut, että aggressio on ensisijaisesti opittu käyttäytymistapa, joka opitaan havainnoinnin, jäljittelyn, suoran kokemuksen ja harjoittelun kautta” (Goldstein, Glick & Gibbs 2008, 13, ks. myös Bandura 1977; Huesmann & Eron 1986).

2.2.1 Viettiteoria

Freudin (1935, 245) mukaan on olemassa tiedostamattomia mentaalisiä prosesseja. Buss (1961) tiivistää Freudin aggressioteorioita seuraavasti: Aluksi Freud alisti aggression seksuaalivietille eli aggressiiviset impulssit tulivat esiin vain psykoseksuaalisen kehityksen vaiheisiin liittyneinä. Seuraavassa vaiheessa Freud tutki tarkemmin egoon liittyviä viettejä, joiden pääasiallisena pyrkimyksenä oli itsesuojelu, ja joiden olennaisena osana oli aggressio. Tällöin Freud jo ajatteli, että aggressiovietti voi ilmetä ilman seksuaalista konfliktia. Lopullisessa teoriassaan Freud antoi aggressiolle yhä tärkeämmän roolin ja toi uutuutena esiin kuoleman vietin, joka edustaa organismin toivetta palautua siihen olemattomuuden tilaan mistä se ilmestyikin. Teoria painottaa vastakohtien tasapainoa. Kuoleman vietti on vastakkainen elämän vietille, joka koostuu sekä seksuaalisen energian että itsesuojelun suuntauksista. Molemmilla vaistoilla on pyrkimys vähentää jännitettä ja saavuttaa vapautus. Mitä vahvempi kuoleman vietti henkilöllä on, sitä tarpeellisempaa hänen on kohdistaa aggressionsa ulospäin, esineisiin tai ihmisiin. Jos aggressio ei purkaudu ulkopuolisiin kohteisiin, se kääntyy takaisin itseensä. (Buss 1961, 184–185.)

Lorenz (1967) yhtyy Freudin käsitykseen siitä, että aggressio on todellinen, ensisijaisesti lajiin liittyvä vaisto. Hän jopa väittää, että lajinsisäinen aggressio on miljoonia vuosia vanhempaa kuin ystävyys ja rakkaus. Freudin kuolemanviettiin

viitaten Lorenz (1967) tulkitsee, että esihistoriallisena aikana lajinsisäinen valinta jalosti ihmiseen tietyn aggressiivisen vietin, jolla ei nyky-yhteiskunnassa ole asianmukaista käyttöä. Jos aggressio olisi vain reaktio tiettyyn ulkoiseen tekijään, ihmiskunnan tila ei olisi niin vaarallinen kuin se nyt on, koska reaktion aiheuttavia tekijöitä voitaisiin poistaa ainakin jossain määrin menestyksellisesti. (Lorenz 1967, 40, 186, 209.) Lorenz (1967) tuo esiin, että Freud oli ensimmäinen, joka osoitti vaistojen olevan spontaaneja, vaikkakin juuri aggression spontaanisuuden hän havaitsi vasta melko myöhään. Aggressiivisuuteen johtavia altistavia tekijöitä ovat muun muassa sosiaalisten suhteiden puute, mutta etenkin niiden köyhyys, rakkaudettomuus. Lorenzin (1967) mukaan juuri aggression spontaanisuus on vaarallista. Keskushermosto ei tarvitse ulkopuolista ärsykettä ennen kuin se voi vastata, vaan se itse tuottaa ärsyksen, mikä selittää spontaanin käyttäytymisen. (Lorenz 1967, 40–42.) Aggressio on olennainen osa itsesuojelujärjestelmää, mutta vahingossa se voi toimia väärällä tavalla ja aiheuttaa tuhoa (Lorenz 1967, 39).

Uudelleenohjaus on evoluution nerokkain keino ohjata aggressio purkautumaan harmittomia kanavia pitkin (Lorenz 1967, 47). Fylogeneettisissä ritualisaatioprosessissa voi syntyä uusia, itsenäisiä vaistoja, jotka vastustavat aggressiota ja kääntävät sen vaarattomaan muotoon (Lorenz 1967, 56, 72). Lorenzin (1967) mukaan toisin kuin useimmat vaistot, aggressio voi saada täydellisen tyydytyksen korvaavasta toiminnasta. Se on tärkeä tieto aggression hallintaa ajatellen. (Lorenz 1967, 240.)

2.2.2 Aggressio-frustraatio-teoria

Freudin (1935) mukaan ihmisen koko psyykinen toiminta on omistautunut mielihyvän tavoitteluun ja tuskan välttämiseen. Jos tavoitellun tyydytyksen mahdollisuus estetään, seuraa turhautuminen. (Freud 1935, 301, 311.) Dollard, Doob, Miller, Mowrer ja Sears (1949) selittävät Freudin teoriaan tukeutuen, että aggressio on alkukantainen reaktio turhauttavaan tilanteeseen. Aggressio kohdistuu siihen tai niihin henkilöihin tai ympäristöön, joiden katsotaan olevan turhautumisen syynä. (Dollard, Doob, Miller, Mowrer & Sears 1949, 21.)

Dollard ym. (1949) määrittelevät frustraation eli turhautumisen tilaksi, jossa tavoitteen saavuttaminen on estetty. Aggressiota he kuvailevat toiminnaksi, jonka tavoitteena on vahingoittaa kohdetta tai sijaiskohdetta. Toisistaan riippuvina määritteinä

aggressio kuvataan frustraation seuraukseksi. Aggressio voi kohdistua paitsi toisiin ihmisiin tai ympäristöön, myös itseen, esimerkiksi masokismina, marttyyriutena tai itsemurhan muodossa. (Dollard ym. 1949, 10–11.)

Dollard ym. (1949) kehottavat huomioimaan frustraation lisäksi myös muita psykologisia tekijöitä, jos halutaan ymmärtää aggression ominaispiirteitä. Aggressioon vaikuttavat 1) tekijät, jotka määräävät yllykkeen voimakkuuden, esimerkiksi turhautumisen määrä, 2) tekijät, jotka liittyvät aggressiivisen käyttäytymisen estämiseen, esimerkiksi rangaistuksen vaikutukset, 3) tekijät, jotka määrittävät kohteen, johon aggressio kohdistuu, sekä aggressiivisen käyttäytymisen muodon, esimerkiksi aggression siirtäminen tai korvaaminen ja 4) tekijät, jotka liittyvät aggressiivisuuden vähentämiseen, esimerkiksi ahdistuneisuuden laukeaminen muulla tavalla. (Dollard ym. 1949, 27.) Voidaan sanoa ensinnäkin, että jos turhautumisen voimakkuus on muuttumaton, niin mitä suurempi rangaistus on tiedossa, sitä epätodennäköisempää on aggressiivisen toiminnan ilmeneminen. Toiseksi, jos odotettavissa oleva rangaistus on aina sama, niin mitä voimakkaammasta turhautumisesta on kyse, sitä todennäköisempää on, että aggressiivista käyttäytymistä ilmenee. (Dollard ym. 1949, 38.)

Dollardin ym. (1949) mukaan on oletettu, että aggressiivisen toiminnan estäminen aiheuttaa turhautumista, joka lisää yllykettä aggressioon. Vastaavasti, minkä tahansa aggressiivisen toiminnan oletetaan vähentävän aggressiota. Tällaisen vapautumisen psykoanalyttinen termi on katarsis. Oletettavasti aggression väheneminen on väliaikaista ja se palautuu ennalleen, jos alkuperäinen turhautumisen syy on edelleen olemassa. Jos jokin aggression ilmaisutapa estetään, se korvautuu jollakin toisella tavalla, esimerkiksi kohdistamalla aggressio itseen. Vastaavasti, jos aggressiota ilmaistaan jollakin tavalla, sen katarttinen eli vapauttava vaikutus vähentää tarvetta ilmaista aggressiota muilla tavoilla. (Dollard ym. 1949, 50–51, 53.)

2.2.3 Oppimisteoria

Bussin (1961) mukaan turhautumista ei tule määritellä ainoaksi aggression syyksi. Hän kuitenkin myöntää, että tietyissä olosuhteissa turhautuminen voi johtaa aggressioon. Esimerkiksi turhautumisen voimakkuus on yhteydessä taipuvaisuuteen toimia aggressiivisesti. Myös turhautumisen aiheuttajan mielivaltaisuus lisää aggressiivisuutta eli oikuttelusta ja kiukuttelusta aiheutunut turhautuminen vaikuttaa enemmän kuin hallituista olosuhteista aiheutunut turhautuminen. Aggressiolla ei välttämättä ole

tunnistettavaa aiheuttajaa, vaan hyökkäävä reaktio voi ilmetä pelkästään siksi, että se on aikaisemmin johtanut johonkin palkkioon. Siihen ei tarvita välittömästi edeltävää vahingollista tai turhauttavaa tilannetta. (Buss 1961, 19–21, 23, 28.)

Buss (1961) nostaa aggression toiseksi tekijäksi haitallisen ärsykkeen, joka voi olla hyökkäys tai ärsyttävä. Passiivinen hyökkäys sisältää jonkinlaisen turhautumisen, joku tai jokin on esteenä oman tahdon toteuttamiselle. Aktiivinen hyökkäys voi olla fyysinen tai verbaalinen. Ärsyttävä on jokin ärsyttävä tai luotaantyöntävä tekijä, esimerkiksi haju. Hyökkäyksessä ärsyke ikään kuin toimitetaan suoraan perille eli sitä ei voi välttää, mutta turhautumisessa epäsuorasti vaikuttava ärsyke on vältettävissä vetäytymällä tai olemalla osallistumatta. (Buss 1961, 17, 29, 31.)

Bussin (1961) mukaan kaiken asiasta tiedetyn valossa aggressiiviset reaktiot ovat opittuja. Vaikka aggressio on laajalle levinnyt ja universaali reaktio, sitä ei voi nimittää vietiksi. Buss (1961) väittää, että aggressiolla ei ole sisäistä ärsykettä, vaan se vaatii ulkoisen ärsykkeen käynnistyäkseen. Ei ole sellaista ulkoista ärsykettä, joka takaisi ihmisen raivostumisen, eikä raivostumisestakaan välttämättä seuraa aggressiivinen reaktio. Eri ihmiset reagoivat ärsykkeisiin eri tavoin. Vaikka raivostuminen on fysiologinen tila, jota ei ole opittu, se ei riitä syyksi olettaa aggression olevan vietti. Aggression ilmenemistä hyvin varhaisessa kehitysvaiheessa on pidetty todisteena sille, että aggressio on vietti. Buss (1961) näkee, että hyökkäävää käyttäytymistä ei tapahdu sen aikaisemmin kuin esimerkiksi puhumista tai kävelemistä. Samoin kuin näiden taitojen kehittyminen, myös aggressiivinen käyttäytyminen vaatii kypsytymistä, ja kuten puhumisen ja kävelemisen, myös aggressiivisen käyttäytymisen täytyy olla opittua. (Buss 1961, 196–197.)

Buss (1961) tuo esiin, että tapa on tärkeä tekijä lähestyttäessä aggressiivisuutta käyttäytymisen kannalta ja määrittelee, että aggressiivisuus on tapa toimia hyökkäävästi. Aggressiivisen toiminnan voimakkuutta määrittelevät aggression aiheuttaja, toiminnan vahvistaminen, sosiaalinen hyväksyntä ja yksilön temperamentti. Aggressiota aiheuttavan tekijän esiintymistiheys ja intensiteetti vaikuttavat yksilön toimintaan siten, että useita ärsykeitä kohtaavasta henkilöstä tulee todennäköisemmin jatkuvasti aggressiivisesti käyttäytyvä kuin hänestä, joka kohtaa ärsykeitä harvemmin. Aggressiivisen käyttäytymisen seuraukset vaikuttavat käyttäytymiseen siten, että voimakkaasti hyökkäävää käyttäytymistä vahvistavat seuraukset johtavat hyökkäävien tapojen käyttämiseen jatkossakin ja heikosti aggressiivista käyttäytymistä vahvistavat seuraukset vähentävät hyökkäävää käyttäytymistä. Jos aggressiota seuraa palkkio usein

ja varsinkin lapsen varhaisessa kehitysvaiheessa, tapaa käyttäytyä aggressiivisesti on erittäin vaikea muuttaa myöhemmin. (Buss 1961, 198–199.)

Perheen ja muiden yhteisöjen, joihin yksilö kuuluu, asenteet aggressiota kohtaan vaikuttavat voimakkaasti hänen tapansa toimia, Buss (1961) toteaa. Lapset oppivat pääasiassa mallista, joten jos yhteisö hyväksyy aggressiivisen käyttäytymisen ja esimerkiksi vanhemmat tai kaverit toimivat aggressiivisesti, tapa toimia aggressiivisesti siirtyy myös lapselle. Vastaavasti, jos kasvuympäristöstä puuttuu aggressiivisuus, lapsi ei opi hyökkäävää käyttäytymistä. Temperamentti viittaa luonteenomaiseen käyttäytymiseen, joka ilmenee jo varhain ja säilyy melko muuttumattomana. Temperamenttipiirteet, jotka vaikuttavat aggressiivisuuden kehittymiseen, ovat impulsiivisuus, reaktioiden intensiivisyys, aktiivisuustaso ja itsenäisyys. Vaikka temperamenttipiirteet liittyvät toisiinsa, ne voivat yksinäänkin johtaa aggressiivisuuden kehittymiseen. (Buss 1961, 200–201.)

2.2.4 Sosiaalisen oppimisen teoria

Bandura (1977) selittää, että sosiaalisen oppimisteorian mukaan aggressio käsitetään monimutkaiseksi tapahtumaksi, joka sisältää käyttäytymistä, joka tuottaa paitsi vahingollisia vaikutuksia, myös sosiaalista leimautumista. Aggressiota selitettäessä on siis huomioitava sekä itse vahingollinen käyttäytyminen että sosiaalinen arviointi. Sosiaalinen arviointi ratkaisee, mitkä vahingolliset toimet leimataan aggressiivisiksi. Yleensä käyttäytyminen, joka sisältää fyysistä väkivaltaa, nöyryyttämistä, sosiaalista torjuntaa tai omaisuuden tuhoamista, mielletään aggressiiviseksi riippumatta siitä, miten se vaikuttaa vastaanottajaan. Reaktioiden voimakkuus ja uhrin ilmaisema kipu ja loukkaantuminen vaikuttavat arviointiin vahvasti. Ihmisten erilainen sosioekonominen tausta, sukupuoli, etninen tausta sekä koulutuksellinen ja ammatillinen arvo vaikuttavat siihen, millaisen käyttäytymisen he kokevat aggressiiviseksi. Sama tapahtuma voi olla toisen mielestä aggressiivista ja toisen mielestä ei. (Bandura 1977, 5–6, 8.)

Bandura (1977) jatkaa, että aggressiivisuutta selittävän sosiaalisen oppimisteorian mukaan ihmisellä on neurofysiologisia mekanismeja, jotka mahdollistavat aggressiivisen käyttäytymisen, mutta mekanismien aktivoituminen riippuu stimulaatiosta. Siksi aggressiivisen käyttäytymisen määrä ja tilanteet, joissa sitä ilmenee, määräytyvät suurelta osin sosiaalisten kokemusten kautta. Samoin aggressiivisen hyökkäyksen kohteet valikoituvat sosiaalisten kokemusten perusteella.

(Bandura 1977, 29–30.) Banduran (1977) mukaan käyttäytymistavat omaksutaan joko omien kokemusten kautta tai havainnoimalla toisten käytöstä. Palautteesta riippuen jotkut toimintatavat havaitaan hyödyllisiksi ja toiset vähemmän vaikuttaviksi. Vaikka käyttäytymistä voidaan jossain määrin muokata rankaisemalla, oppiminen on vaivalloista ja heikkoa, jos se perustuu vain rankaisemiseen. Tehokkainta on mallioppiminen. Ihmisen kyky oppia katselemalla mahdollistaa monimutkaisten käytösmallien omaksumisen. Ihmisen toiminta perustuu kolmeen säätelyjärjestelmään: taustavaikuttimiin, palautevaikutuksiin ja kognitiivisiin prosesseihin, jotka ohjaavat ja säätelevät toimintaa. Ihmisen aggressiivinen käytös on opittu menettelytapa, joka on ärsyke-, vahvistus- ja kognitiivisen kontrollin alainen. (Bandura 1977, 43–44.)

Bandura (1977) toteaa, että suuri osa mallioppimisesta tapahtuu niiden ihmisten avulla, joita kohdetaan arkipäivän tilanteissa. Käyttäytyminen muokkautuu myös vertauskuvallisten mallien kautta, lukemalla tai katselemalla esimerkiksi televisiota. Sekä lapset että aikuiset voivat omaksua asenteita, emotionaalisia reaktioita ja erilaisia käyttäytymismalleja altistumalla kuvallisessa muodossa oleville malleille. Aggressiivisten käyttäytymismallien leviäminen median kautta on laajempaa kuin suora käyttäytymisen mallioppiminen toiselta henkilöltä. (Bandura 1977, 72–73.) Havainnoimalla toisten käyttäytymistä voidaan oppia yleisiä strategioita, jotka ohjaavat alkuperäisestä mallitilanteesta poikkeavaakin toimintaa. Altistuminen mallinnetulle aggressiolle ei vaikuta pelkästään toimintaan, vaan myös asenteisiin ja arvoihin. Tietynlaista käytöstä aletaan odottaa samantapaisissa tilanteissa tai samantyyppisiltä ihmisiltä, jolloin syntyy stereotypioita. (Bandura 1977, 85–86.)

Bandura (1977) esittelee erilaisia luonnollisia olosuhteita, joissa tapahtuu aggressiivisen käyttäytymisen oppimista. Ensimmäkin aggressiivisen käyttäytymisen malli välittyy perheissä. Aggressiivisesti käyttäytyvien vanhempien lapset oppivat käyttäytymään aggressiivisesti. Kuitenkin myös vanhemmat, jotka eivät ollenkaan hyväksy heihin itseensä kohdistuvaa aggressiivisuutta ja rankaisevat siitä, lisäävät lapsen aggressiivisuutta. Aggressiivisuuden kohteena ovat silloin muut kuin omat vanhemmat, esimerkiksi kaverit, opettajat ja muut perheen ulkopuoliset aikuiset. Alakulttuuri, jonka piirissä henkilö elää, tarjoaa toisen aggressionvälittymisväylän. Käyttäytymistyyppit, joita alakulttuurissa ilmenee ja joita siinä arvostetaan, voivat joko tukea perheen vaikutuksia tai toimia niitä vastaan. Kolmantena aggression välittymisen väylänä Bandura (1977) pitää massamediaa, erityisesti televisiota. Se voi välittää

monimuotoisempia käyttäytymismalleja kuin perhe ja ympäröivä yhteisö. (Bandura 1977, 93.)

2.2.5 Informaation prosessointiteoria

Myös Huesmann ja Eron (1986) ovat sitä mieltä, että aggressio on pääasiassa opittua. Vain harvoin aggressiivisuus voi johtua keskushermoston poikkeavuuksista tai hormonaalisista, erityisesti testosteronitason muutoksista. Myöskään alemmilla eläimillä tavattavia sisäisiä aggressiivisia reaktioita ei voida näyttää toteen ihmisillä. Useimmiten lapsen aggressiivisuus näyttää määräytyvän sen mukaan, kuinka paljon hänen elinympäristönsä vahvistaa aggressiivisuutta, tarjoaa aggressiivisia käyttäytymismalleja, turhauttaa tai vahingoittaa lasta ja yllyttää aggressiivisuuteen. Aggressiivisuuden kehittyminen on sosiaalisten, kulttuuristen, perhe- ja kognitiivisten tekijöitten summa. (Huesmann & Eron 1986, 4.) Aggressiivinen tapa toimia sosiaalisissa tilanteissa ilmenee yleensä jo varhaislapsuudessa ja se säilyy melko muuttumattomana eri aikoina ja eri tilanteissa. Silti olosuhteilla on tärkeä merkitys aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemiseen. Tietyt olosuhteet tekevät aggressiivisuuden todennäköisemmäksi ja tyypilliset aggressiivisen käyttäytymisen muodot vaihtelevat iän ja kognitiivisen kehityksen mukaan. Todennäköistä kuitenkin on, että aggressiivisesta lapsesta kasvaa aggressiivinen aikuinen. (Huesmann & Eron 1986, 7.)

Huesmann ja Eron (1986) esittelevät informaation prosessointimallin, joka selittää aggression oppimista. Mallin mukaan sosiaalista käyttäytymistä säädellään suuressa määrin kognitiivisten käsikirjoitusten, skeemojen ja strategioiden avulla, jotka ovat varastoituneina muistiin, ja joita käytetään käyttäytymisen ohjaajina. Nämä strategiat täytyy ohjelmoida, toistaa, varastoida ja palauttaa muistiin samalla tavoin kuin muutkin strategiat, joita tarvitaan älylliseen toimintaan. Tämän näkemyksen mukaan myös aggressiivinen strategia täytyy ohjelmoida, säilyttää muistissa ja palauttaa se myöhemmin käyttöön, jotta voidaan vaikuttaa lapsen käyttäytymiseen. Ohjelmoidakseen aggressiivisen reaktion lapsen täytyy osallistua sellaiseen käyttäytymiseen eikä hän voi hylätä aggressiivista käyttäytymistä täysin asiaankuulumattomana. Säilyttääkseen ohjelmoidun strategian muistissaan lapsen täytyy kerrata sitä. Useasti toistamalla lapsi voi kehittää aggressiivisia strategioita. Palauttaakseen strategian käyttöön lapsen täytyy pystyä hakemaan se muististaan.

Siihen tarvitaan tietty vihje, esimerkiksi hymy, otsan rypistys tai aseiden näkeminen. Lapsi rakentaa ja varastoi jatkuvasti sosiaalisten ongelmien ratkaisuja muistiinsa. Yksi tapa rakentaa ratkaisutapoja on toisten ihmisten käyttäytymisen havainnointi. Havainnoitu käyttäytyminen ei välttämättä ohjelmoidu ja tallennu oikein tai ollenkaan, mutta mitä hyödyllisempi tai silmiinpistävämpi toimintatapa on, ja mitä enemmän sitä toistetaan, sitä todennäköisemmin se tallentuu muistiin. (Huesmann & Eron 1986, 14–15; Huesmann 1986, 240.)

Huesmann ja Eron (1986) tukeutuvat moniin tutkimuksiin (Turner & Fenn 1978, Holaday & Stoddard 1933, Calvert & Watkins 1979, Newcomb & Collins 1979, Schank & Abelson 1977, Bower, Black & Turner 1979) väittäessään, että televisio-ohjelmat vaikuttavat lapsen muistiin tallentuviin toimintamalleihin. Lapsi, joka toistuvasti katsoo televisiosta väkivaltaista toimintaa, tallentaa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa käytettävän väkivaltaisen toimintatavan ja käyttäytyy itsekin aggressiivisesti sosiaalisissa tilanteissa. Jonkin tietyn televisiosta nähdyn aggressiivisen toiminnan kuvittelemisen kasvattaa aggressiivisen käyttäytymisen mahdollisuutta. Kuvittelemisen toimii aggression kognitiivisena harjoitteluna, jolloin aggressiivinen toimintatapa sosiaalisissa tilanteissa tulee toistetuksi ja käytetyksi. Vaikka aggressiivisen käyttäytymisen vahvistaminen kasvattaa todennäköisyyttä toimia uudelleen samalla tavalla, se ei ole aggressiivisen käyttäytymisen edellytys. Informaation prosessoinnin näkökulmasta tietynlainen aggressiivisen käyttäytymisen laajentuminen on mahdollista ja se rakentuu tiettyjen aggressiivisten käyttäytymistapojen oppimisen varaan. Laajentumista voi tapahtua, kun lapsi muotoilee oman aggressiivisen käsityksensä havainnoimiensa erilaisten aggressiivisten käyttäytymistapojen pohjalta. Jos aggressiivinen käsitys yhdistyy menestykselliseen sosiaalisen ongelman ratkaisuun, voi ilmetä sellaisia uusia aggressiivisen käyttäytymisen tapoja, jotka eivät liity alkuperäisiin havainnoituihin käyttäytymistapoihin. (Huesmann & Eron 1986, 15–17.)

Mallioppimisen lisäksi television väkivallan katsominen vaikuttaa yksilön asenteisiin. Huesmann ja Eron (1986) toteavat, että asenteet ovat sääntöjä ja selityksiä, joita käyttäytymistapojen havainnointi aiheuttaa. Ne tuottavat malleja tulevalle käyttäytymiselle. Jos lapsen pääasiallinen sosiaalinen vuorovaikutus tapahtuu television välityksellä, käsitys sosiaalisesta todellisuudesta perustuu silloin vain näihin havaintoihin. Paljon televisiota katsovien asenteet aggressiota kohtaan ovat positiivisempia, koska he pitävät aggressiivista käyttäytymistä normina. Ehkä jopa

käsitys siitä, mikä on aggressiivista käyttäytymistä, muuttuu. Näin television väkivalta vaikuttaa asenteisiin ja asenteet vuorostaan vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen. Hyväksyvä asenne aggressiota kohtaan lisää aggressiivista käyttäytymistä. Väkivallan katsominen voi aiheuttaa myös todellista fysiologista turtumista. (Huesmann & Eron 1986, 11–13.)

2.3 Aggressiokasvatus

Aggressiokasvatus, kuten kaikki muukin kasvatus, lähtee Röningin (2013) mukaan omasta mallista. Kun aikuinen hallitsee omia turhaumiaan ja vihan tunteitaan, nuori samaistuu näihin kykyihin. Hänelle kehittyy sisäinen toimintamalli, jonka avulla hän pystyy myös itse rauhoittamaan itsensä. Nuorella on tarve ihailta ja jäljitellä aikuisia, joten aikuisen on esimerkillään pidettävä aikuisuus tavoittelemisen arvoisena. (Röning 2013, 153.) Röning (2013) lisää, että aikuisen antaman mallin lisäksi nuorille on myös opetettava tarvittavia taitoja. Nuoren tulee saada ohjausta sosiaalisesti taitavaan käytökseen, tehokkaaseen ongelmanratkaisuun, vihan hallintaan ja itsehillintään. Taitoja tulee saada myös harjoitella ja välillä epäonnistuaakin. Kun nuorella on olemassa käyttäytymisvaihtoehtoja, hän voi itse valita, millaiseen lopputulokseen hän haluaa eri tilanteissa päätyä. (Röning 2013, 154.)

Nurmi ja Schulman (2013) erottavat vihan ja raivon käsitteet toisistaan. Vanhempien ja muiden kasvattajien tehtävänä on auttaa lasta muuttamaan hallitsematon raivokohtaus hallituksi vihan ilmaukseksi. Lapsi saa ilmaista vihaa ja raivota, jolloin aikuisten on huolehdittava siitä, että lapsi voi tehdä niin turvallisesti ja ketään vahingoittamatta. Aikuisen rauhallinen käyttäytyminen ja lujana pysyminen lapsen raivotessa luovat lapselle turvallisuuden tunteen. Lapsi voi harjoitella turvallisella tavalla tunteidensa ilmaisemista esimerkiksi leikkien tai näytelmien avulla aikuisen läsnä ollessa. Aikuisen pitää tarvittaessa rajata lapsen käyttäytymistä, mutta pelkän kieltämisen lisäksi aikuisen tulee osoittaa myötätuntoa ja antaa ajatteluapua sekä ohjata lasta käyttäytymään toisin. (Nurmi & Schulman 2013, 38–39, 42.)

Cacciatoren (2007) mielestä vastuu aggressiokasvatuksesta on etenkin kodeilla, mutta myös koulun tulee tuntea oma vastuunsa. Lapset ja nuoret viettävät koulussa paljon aikaa ja siellä erilaiset ryhmäilmiöt, kilpailutilanteet, epäonnistumiset ja haasteet voivat aiheuttavat aggressioita. Omalla mallillaan jokainen aikuinen on

aggressiokasvattaja. Ihanteellista olisi, jos aggressiokasvatus olisi suunnitelmallista, ikään sovitettua ja jatkuvaa ja sitä toteutettaisiin samantapaisesti kodeissa, koulussa ja harrastuksissa. Aggression hallinnassa tunteet ovat perustavaa laatua olevassa asemassa. Kielteiset tunteet saattavat johtaa pahoihin tekoihin. Siksi pettymystä, häpeää ja ahdistusta pitää oppia hallitsemaan. Jo pelkästään erilaisten tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen auttavat tässä tehtävässä. (Cacciatore 2007, 54–55.)

Väkivaltakasvatus käytännön tasolla tarkoittaa Cacciatoren (2007) mukaan sitä, että lapsille ja nuorille kerrotaan, että väkivalta on väärin, eikä ketään saa satuttaa. Myöskään kenenkään omaisuutta ei saa rikkoa. Kaikki vahingoittamistarkoituksessa tehty on väkivaltaa, niin kiusaaminen, lyöminen, potkiminen, nimittely, painostus kuin pakottaminenkin. Lapsille ja nuorille tulee opettaa myös se, mikä ei ole väkivaltaa. Jokaisella on oikeus erilaisiin tunteisiin, suuttumiseenkin. Suuttumuksen voi opetella purkamaan vaikka juoksemalla tai nyrkkeilemällä tyynyyn. Rakentava riitely, jämäkkä puoliensa pitäminen ja joihinkin peleihin liittyvät kontaktitilanteet eivät ole väkivaltaa. Lasta ei tarvitse suojella pettymyksiltä, vaan hänelle tulee tarjota kokemuksia ja malleja pettymysten sietämiseen. Itkeä saa ja se helpottaa. Voitosta saa iloita ja häviötä saa surra. Tunteita saa aina ilmaista, mutta toista ei saa koskaan vahingoittaa. Aikuisten esimerkki väkivallan vastustamisesta ja kaikkeen väkivaltaan välittömästi puuttumisesta on tärkeä osa väkivaltakasvatusta. (Cacciatore 2007, 64–65; 125.)

Lasten aggressiivisella käyttäytymisellä on pitkäaikaisia seurauksia ja siksi siihen tulisi puuttua mahdollisimman varhain. Kokko ja Pulkkinen (2000) esittävät tutkimustuloksena niin sanotun sopeutumattomuuden kehän, jonka mukaan lapsen aggressiivinen käyttäytyminen on riskitekijä koulusopeutumattomuudelle, myöhemmin alkoholin ongelmakäytölle, ammatillisten vaihtoehtojen puutteelle ja lopulta jopa pitkäaikaistyöttömyydelle. (Kokko & Pulkkinen 2000, 466–467; Pulkkinen 2002, 60–61.) Myöhemmiltä ongelmilta lasta suojaaviksi tekijöiksi osoittautuivat lapsikeskeinen vanhemmuus ja sosiaalisen käyttäytymisen taidot, etenkin hyvä tunteidensäätelykyky (Kokko & Pulkkinen 2000, 469).

Merrell, Buchanan ja Tran (2006, 356) päättelevät relationaaliseen aggressioon liittyvän tutkimuksensa tulosten perusteella koulutuksellisia keinoja, joiden avulla aggressiivista käyttäytymistä voidaan vähentää. Merrell ym. (2006, 345–346) määrittelevät relationaalisen aggressiivisuuden sosiaalisen aggression muodoksi, joka voi olla suoraa tai epäsuoraa. Se on käyttäytymistä, joka aiheuttaa harmia toisille ihmisille vahingoittamalla heidän ihmissuhteitaan, hyväksytyksi tulemisen tunnettaan,

sosiaaliseen ryhmään kuulumistaan ja ystävyysuhteitaan. Merrellin ym. (2006) mielestä koulujen henkilökuntaa, oppilaita ja vanhempia pitäisi kouluttaa, jotta he tunnistaisivat relationaalisen aggressiivisuuden ilmenemistavat, ymmärtäisivät sen aiheuttamat negatiiviset seuraukset sekä sukupuolen, kulttuurin ja perheiden vaikutukset niihin ja oppisivat tehokkaat seulonta- ja arviointikäytännöt. Koulutuksen avulla voitaisiin muuttaa ennakkoluuloja, joiden mukaan relationaalinen aggressio on pääasiassa tyttöjen tapa käyttäytyä epäsosiaalisesti ja että se ei vahingoita kohdettaan. Koulutus vaikuttaa todennäköisemmin, kun mukaan otetaan myös oppilaat ja vanhemmat. (Merrell, Buchanan & Tran 2006, 357–358.)

Merrell ym. (2006) eivät usko, että mikään kapea-alainen interventio tehoaisi relationaaliseen aggressioon, vaan paras tapa vähentää epäsosiaalista käyttäytymistä on tukea lasten sosio-emotionaalista kompetenssia eli kyvykkyyttä. Tämä tapahtuu kouluissa sosio-emotionaalisen oppimisen ja positiivisen käyttäytymisen tukemisen kautta. (Merrell ym. 2006, 357–358.) Collaborative for Academics, Social and Emotional Learning (2013) määrittelee sosio-emotionaalisen oppimisen pohjautuvan ymmärrykseen siitä, että oppimista tapahtuu parhaiten ympäristössä, jossa ihmissuhteet tukevat lasta ja oppiminen tehdään haastavaksi, sitouttavaksi ja merkitykselliseksi. Sosio-emotionaalinen oppiminen tarkoittaa prosessia, jossa saavutetaan taidot tunnistaa ja säädellä omia tunteita, kyky tunkea empatiaa ja ymmärtää erilaisista kulttuureista tulevia ihmisiä, taito soveltaa positiivisia ihmissuhteita ja kyky tehdä käyttäytymiseen liittyviä vastuullisia päätöksiä sosiaalisten normien ja etiikan sääntöjen mukaan. (Collaborative for Academics, Social and Emotional Learning 2013.)

Aggression ja sosiaalisen kompetenssin vaikutusta oppilaiden ja opettajien välisiin suhteisiin ovat tutkineet Blankemeyer, Flannery ja Vazsonyi (2002, 293, 301). Tutkimuksen mukaan kyky sopeutua ja noudattaa koulun sääntöjä toimii suojaavana tekijänä aggressiivisesti käyttäytyvillä oppilailla. Heillä on paremmat suhteet opettajiin kuin niillä aggressiivisesti käyttäytyvillä oppilailla, jotka eivät sopeudu koulun sääntöihin. Blankemeyerin ym. (2002) mukaan onkin hyödyllisempää yrittää vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kuin aggressiivisuuteen, koska oppilaan ja opettajan välinen hyvä suhde vaikuttaa myönteisesti koulunkäyntiin. Jos oppilaalla on olemassa joitakin sosiaalisten taitojen alkeita, opettajien tehtävänä on kehittää niitä. (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi 2002, 301–302.)

Nurmi ja Schulman (2013) toteavat, että tunnesäätelyn perusta luodaan varhaisessa vuorovaikutuksessa. Vauvan ja ensisijaisen hoitajan kiintymyssuhde on

erittäin tärkeä lapsen tunneilmaisun ja tunteiden säätelyn kehittämisessä. Lapsen perusluottamus ja itsetunnon pohja alkaa muodostua jo ensimmäisen elinvuoden aikana. Pikkulapsi ei vielä erota tunnetta ja toimintaa toisistaan eikä ymmärrä vihaansa. Jos vanhempi suhtautuu rauhallisesti lapsen kiukkuun, lapsi saa kokemuksen siitä, että hänen vihansa kestettiin, eikä häntä hylätty. Lapsen tulee saada ilmaista myös vihan tunteita. Vaatimus täydellisestä kiltteydestä ja vihan nielemisestä aiheuttaa epäluottamusta vanhempaa kohtaan. (Nurmi & Schulman 2013, 29–33.)

Kemppisen (2000) mukaan aggressiokasvatuksessa juuri tunnekasvatus on oleellista. Tunteet ovat keskeinen osa ihmisen syvällistä olemusta, eikä niitä tulisi tukahduttaa. Tunteet ohjaavat ajatuksiamme ja määrittelevät oloilamme. Ihmisenä olemiseen kuuluu tunteiden käsitteleminen, ilmaiseminen ja tulkitseminen. Tunnekasvatuksen tärkeimmät tekijät ovat tunteiden havaitseminen ja tunteiden hallinta. Tunteen havaitsemiseksi tarvitaan tunne-elämän tietoista tarkkailua ja analysointia siitä, mitä ajattelemme tuntemastamme tunteesta. Tunteiden hallitsemisella pyritään olosuhteisiin nähden sopivien ja sopivan voimakkaiden tunteiden ilmaisemiseen. Tietoisessa tunnekasvatuksessa opetetaan tunne- ja empatiataitoja, joiden avulla lapsi ja nuori oppii muun muassa ratkaisemaan sosiaalisia ristiriitatilanteita tai selviämään yksinäisyydestä. (Kemppinen 2000, 1, 4.)

Kemppinen (2000) toteaa edelleen, että jos tunteita ei näytetä, suru ja viha kasautuvat. Jossain vaiheessa patoutuneet tunteet purkautuvat kontrolloimattomasti, jopa väkivaltaisesti. Usein väkivaltaiset käyttäytymistavat opitaan mallista jo lapsena. Ristiriidat opitaan ratkaisemaan esimerkiksi uhkaamalla, huutamalla, kiroilemalla ja tappelemalla. Jos lapsen ja nuoren kokemuspäiriin ei kuulu tunteiden asianmukainen ilmaiseminen, harjoittelun avulla väkivaltaiset käyttäytymismallit voidaan muuttaa ja kehittää tunnesäätelyä. (Kemppinen 2000, 6, 10, 14.)

Suomessa käynnistyi keväällä 2012 Mielenterveystaidot alakouluun - pilottihanke, jossa kehitetään ihmisenä kasvamista ja elämäntaitoa tukeva opetuskokonaisuus alakouluille. Tavoitteena on, että hyvinvoivan mielen taitoja, joita ovat muun muassa riittävä itsetunto, kyky tunnistaa ja ilmaista tunteita sekä taito solmia ja ylläpitää ihmissuhteita, opeteltaisiin ja harjoiteltaisiin kaikissa Suomen koulussa päivittäin. (Suomen Mielenterveysseura 2013.) Hankkeen pilottikouluna toimivan Ylästön koulun luokanopettaja Petteri Avonius kertoo Opettaja-lehdessä (34/2013), että he harjoittelevat eniten kaveritaitoja ja ristiriitojen ratkaisemista. Empatian opiskelussa hyödynnetään kirjallisuutta ja kuvataidetta. Tunteita tunnistetaan ja pohditaan kuvissa ja

tarinoissa esiintyvien hahmojen avulla. Saman koulun erityisluokanopettaja Eeva Minkkinen toteaa, että opettaja ei voi mennä liian syvälle yksittäisen lapsen henkilökohtaisiin ongelmiin, vaan tärkeintä on käsitellä kouluun liittyvät murheet. Minkkinen pyrkii päivittäin tuomaan esiin myös ilon tunteita. Avonius ja Minkkinen puhuvat myös opettajan työssä koetukselle joutuvasta omasta tunnesäätelystä. Heidän mukaansa opettajankoulutus kaipaisi lisää opettajan omaa tunnetyötä. Ei voi olettaa, että opettaja automaattisesti hallitsee kaikki tilanteet. (Tikkanen 2013, 18–22.)

Tutkiessaan opettajien asenteita kiusaamista ja uhrina olemista kohtaan Craig, Henderson ja Murphy (2000) totesivat, että empatia vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten opettaja määrittelee kiusaamisen vakavuuden ja oman puuttumisensa siihen. Tulokset osoittavat tarpeen järjestää koulutusta, joka sisältää opettajien empatiataitojen kehittämistä. Koulutusta tarvitaan myös kiusaamisen huomaamiseen, sillä tutkimuksen mukaan fyysinen ja verbaalinen aggressio kyllä miellettiin kiusaamiseksi, mutta sosiaalinen eristäminen eli relationaalinen aggressio jäi usein huomiotta. Opettajankoulutuksessa tulisi lisätä tietoisuutta kiusaamisen eri tavoista ja sen pitkäkestoisista seurauksista. (Craig, Henderson & Murphy 2000, 14–16.)

Virtasen (2013) mukaan empaattisuus on tunneälyn tärkein ominaispiirre ja opettajan työn ydinominaisuus. Myös taito hallita konflikteja koetaan tärkeäksi opettajan työssä. Opettajan tulee pysyä avoimena kaikkien osapuolten näkemyksille ja tunteille, koska se auttaa ristiriitojen selvittämisessä. Kasvatusalan ammattilaisena opettajan tulee kyetä tunnistamaan tunteidensa ja toimintansa erot. (Virtanen 2013, 211–212.) Virtasen (2013) tutkimuksen mukaan luokanopettajilla on tarve kehittää omia tunneälytaitojaan. Tutkimuksen osallistajat arvioivat omat tunneälytaitonsa heikommiksi kuin niiden koettu tärkeys on opettajan työssä. Etenkin vasta luokanopettajiksi opiskelevat kokivat tunneälytaitonsa alhaisemmiksi kuin arvelevat tarpeen olevan. Virtasen (2013) mielestä olisi tärkeää, että jo opettajankoulutuksessa tuotaisiin esiin tunneälytaitojen tärkeys ja opiskelijoille annettaisiin työelämässä tarvittavat valmiudet. (Virtanen 2013, 222–223.)

2.4 Aggression vähentämiseen tähtäviä harjoitusohjelmia

Aggressiokasvatukseen on kehitetty erilaisia harjoitusohjelmia, joita voitaisiin käyttää esimerkiksi päiväkodeissa ja kouluissa. Koska opetushenkilöstöltä useimmiten puuttuu

koulutus harjoitusohjelmien käyttöön ja myös aika harjoitteiden tekemiseen, ohjelmia käytetään yleisemmin lasten ja nuorten kuntouttavissa terapioissa sekä lastensuojelulaitoksissa. Esimerkiksi Kumpuniityn lastensuojelulaitoksen henkilökuntaa Ylöjärvellä koulutetaan Aggression Replacement Training -ohjelman käyttäjiksi ja ohjelmaa sovelletaan vaikeahoitoisimpiin lastensuojelulaitoksen asiakkaisiin Aroniityn erikoisyksikössä (R. Koivisto, henkilökohtainen tiedonanto 27.3.2013).

Huesmann ja Reynolds (2001) kritisoivat sitä, että vaikka viime aikoina on kehitetty useita aggression ja väkivaltaisuuden estämiseen tarkoitettuja interventioita, ongelmana on ollut keskittyminen välittömästi saavutettaviin tuloksiin ja intuitioihin psykologisiin teorioihin perustamisen sijasta. Esimerkiksi yritykset vähentää ja säädellä aggressiota rangaistusten avulla ovat vain lisänneet aggression määrää. Huesmannin ja Reynoldsin (2001) mielestä interventio-ohjelmien tulisi hyödyntää tietoja kognitiivisista ominaisuuksista, jotka tukevat oppimista ja aggressiivisen käyttäytymisen säätelyä, sekä ympäristötekijöistä, jotka ovat vuorovaikutuksessa näiden ominaisuuksien kanssa. He korostavat viimeaikaista kehitystä aggression sosiaalis-kognitiivisessa informaation prosessoinnin mallissa. Korostaessaan kognitiivisia ominaisuuksia he eivät halua väheksyä muiden vaikuttavien tekijöiden, kuten biologisten taipumusten, puutteellisen vanhemmuuden ja väkivaltaisen ympäristön, merkitystä. Pikemminkin, kognitiot toimivat väylänä, jonka kautta muut tekijät vaikuttavat aggressiiviseen käyttäytymiseen. (Huesmann & Reynolds 2001, 250–251.)

Feindlerin ja Bakerin (2004) mukaan aggressiivisesti käyttäytyviltä nuorilta puuttuvat kognitiiviset ongelmanratkaisutaidot. He pystyvät kehittämään vain harvoja mahdollisia ratkaisuja henkilökohtaisiin ongelmiinsa eivätkä he kykene arvioimaan aggressiivisen käyttäytymisensä seurauksia. Heidän oletuksensa, odotuksensa ja uskomuksensa vain kasvattavat heidän vihan kokemuksiaan. He odottavat itseltään ja kuvittelevat muidenkin odottavan aggressiivista käyttäytymistä, mutta he eivät osaa ottaa vastuuta teoistaan, vaan syyttävät niistä muita. Kaikki nämä virheelliset kognitiot yhdessä vakuuttavat nuoren siitä, että ei ole muuta keinoa ratkaista ristiriitatilanteita kuin aggressiivinen käyttäytyminen. Siksi käytetään kognitiivisia muokkaamisstrategioita, jotka auttavat nuoria tunnistamaan vääristyneen ajattelutapansa ja rohkaisevat heitä korvaamaan ajatusrakenteensa sellaiseksi, joka ohjaa heitä tehokkaaseen ongelmanratkaisuun, jolloin aggressiivinen käyttäytyminen vähenee. (Feindler & Baker 2004, 33.)

Boxerin ja Butkuksen (2005) mukaan tarjolla on paljon erilaisia, tehokkaita ryhmäinterventio-ohjelmia, väheksymättä kuitenkaan yksilöllisiä interventioita. Nuorten tulisi saada ohjausta tunnistaakseen sisäiset ja ulkoiset ärsykkeet, jotka aiheuttavat aggressiivista käyttäytymistä. Heidän pitäisi saada harjoitusta tunnistaakseen omat ja muiden tunteet sekä oppiakseen tunnistamaan provokatiiviset tilanteet. Lisäksi nuorten pitäisi oppia hillitsemään kiihtymystään näissä tilanteissa opettelemalla uusia käyttäytymismalleja. Interventioiden tavoitteena on siis parantaa nuorten kykyä selviytyä haastavissa tilanteissa ajattelemalla ja harkitsemalla ennen toimintaa. (Boxer & Butkus 2005, 279–280.)

Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch ja Baer (2000) antavat ohjeita sopivan intervention-ohjelman valintaan. Ensin on arvioitava yhteisön ja aiottujen osallistujien ominaisuudet. Osallistujien perusteella valitaan tarkoituksenmukaisin ympäristö interventiolle sekä suunnitellaan tavoitteet. Valitun intervention tulee täyttää kaikki vaatimukset, mutta se on oltava toteutettavissa annettujen resurssien puitteissa. Toisten kokemuksia kannattaa hyödyntää, mutta sellaisenaan toisten kehumia interventio ei ehkä sovellukaan omaan tarkoitukseen. Interventio on aina muokattava oman kohderyhmän tarpeiden mukaan. (Thornton, Craft, Dahlberg, Lynch & Baer 2000, 14.) Tässä yhteydessä esitellään viisi harjoitusohjelmaa.

2.4.1 Aggression Replacement Training – ART

Röning (2013, 213) tiivistää ART-menetelmän monikanavaiseksi, ryhmämuotoiseksi taitojen harjoittelumenetelmäksi. Siinä käytetään hyödyksi yhdessä tekemistä ja edistyksellisimpiä oppimisteoreettisia periaatteita ja käytäntöjä. Goldsteinin (2004) mukaan Aggression Replacement Training – ART on monipuolinen, psykologiskasvatuksellinen interventio-ohjelma, jolla pyritään vaikuttamaan aggressiivisten lasten ja nuorten käyttäytymiseen. Ohjelma perustuu erityiskasvatuksen professori Arnold P. Goldsteinin alun perin vuonna 1973 aikuisille psykiatrisille potilaille kehittämään Structured Learning Therapy -interventioon. Myöhemmin nimi vaihtui Skillstreaming-termiksi, joka tarkoittaa sosiaalisten taitojen kehittämistä. Skillstreaming-osio sisältää 50 käyttäytymiseen liittyvää taitoa, jotka on ryhmitelty kuuteen kategoriaan: sosiaaliset perustaidot, edistyneet sosiaaliset taidot, tunnetaidot, aggressiiviselle käyttäytymiselle vaihtoehtoiset taidot, stressinsietotaidot ja suunnittelemisen taidot. Näitä opetetaan neljällä eri tavalla: mallittamalla, roolileikeillä, vertais- ja ohjaajapalautteiden avulla

sekä yleistämisen harjoittelulla esimerkiksi kotitehtävien avulla. (Goldstein 2004, 21–22; Goldstein & Glick 1994, 9–10.)

Sittemmin Skillstreaming laajentui käsittämään kaksi muutakin osa-aluetta. Anger Control Trainingin, joka ohjaa nuorta muuttamaan omaa suhtautumistaan vihaan, kehitti alun perin Eva L. Feindler yhdessä Marriottin ja Iwatan kanssa vuonna 1984 pohjanaan Novacon (1975) ja Meichenbaurnin (1977) tutkimukset. Tämä vihanhallintaohjelma sisältää viisi osa-aluetta: vihan laukaisevien tapahtumien tunnistaminen, vihan tunteeseen liittyvien merkkien tunnistaminen itsessä, muistutusten käyttäminen, erilaisten rauhoittumiskeinojen käyttö ja itsearviointi. (Feindler & Baker 2004, 32–34.)

Harjoitusohjelman kolmas osa-alue on Moral Reasoning Training, joka auttaa nuorta käyttämään oppimiaan taitoja eri yhteyksissä. Moraalikasvatus perustuu Kohlbergin (1969, 1973) tutkimuksiin ja pyrkii kasvattamaan nuorten ymmärrystä reiludesta, oikeudenmukaisuudesta sekä toisten tarpeista ja oikeuksista. (Goldstein & Glick 1994, 10–12.) Kempainen (2000, 95) muistuttaa, että moraalikasvatukseen tulee kiinnittää erityistä huomiota jo varhaislapsuudessa, jotta moraalien kehittyminen olisi mahdollista.

ART-harjoitusohjelman tekijät, Goldstein, Glick ja Feindler, ovat kehittäneet eripituisia interventio-ohjelmia eri tarkoituksiin, mutta perusopetusohjelmaksi on muotoutunut kymmenen viikon jakso, joka sisältää ohjausta noin kolme tuntia päivässä. ART-ohjaajiksi voidaan kouluttaa mm. opettajia, kuraattoreita, lasten hoitoon eri tavoin liittyviä henkilöitä ja sosiaalialan virkailijoita, jotka ovat vastuussa aggressiivisesti käyttäytyvistä lapsista ja nuorista. Ohjausta voidaan toteuttaa esimerkiksi koululuokissa muun opetuksen ohessa tai intensiivisemmin esimerkiksi kasvatuslaitoksissa tai kaikkea siltä väliltä. Jotkut sosiaalialan toimijat tarjoavat ohjausta myös vanhemmille. Tämän on todettu vahvistavan menetelmän vaikuttavuutta. (Goldstein & Glick 1994, 9, 12.)

ART-ohjelmaa täydennettiin 2000-luvun taitteessa empatiataitoja korostavalla PEACE-opinto-ohjelmalla. PEACE muodostuu kirjaimista P – Parent Empowerment, vanhempien valtauttaminen, E – Empathy Training, empatian harjoittelu, A – Anger Management, vihan hallinta, C – Character Education, luonteen kasvattaminen ja E – Essential Social Skills, välttämättömät sosiaaliset taidot. Vähitellen on kehitetty The PEACE Curriculum -ohjelmat kaikille kouluasteille alakoulusta toiselle asteelle ja lisäksi ohjelmaan on sisällytetty vanhempien ohjaamisen osuus. The PEACE Curriculum on otettu laajasti käyttöön eri ympäristöissä: sairaaloissa, pakolaisten

vastaanottokeskuksissa, ryhmäkodeissa, kouluissa ja erityiskouluissa. (Salmon 2003, 167–168; Salmon 2004, 171–173, 188.)

Aggression Replacement Training -menetelmä on käytössä etenkin Pohjois-Amerikassa, mutta myös Euroopassa, mm. Suomessa, Ruotsissa, Norjassa ja Iso-Britanniassa. Suomessa on oma ART-yhdistys, joka edistää ja ylläpitää ART:iin liittyvää toimintaa ja tutkimusta ja järjestää ART-koulutusta. Suomessa ART-menetelmä on käytössä mm. Tampereen yliopistollisen sairaalan EVA-yksikössä ja nuorisopsykiatrian poliklinikalla, Kanta-Hämeen sairaanhoitopiirin nuorisopsykiatrisessa toiminnassa, Helsingin kaupungin Nuorisosiainkeskuksessa (Luotsitoiminta), Espoon kaupungin opetustoimessa ja Nuorten Ystävät -yhdistyksessä. (Suomen ART ry 2012.)

2.4.2 Aggression portaat

Aggression portaat on suomalainen opetusmateriaali, jonka on laatinut lastenpsykiatri Raisa Cacciatore yhteistyössä Opetushallituksen ja Väestöliiton kanssa. Hanke kuuluu Euroopan Unionin Daphne II -ohjelmaan, joka tukee eurooppalaisia väkivallan ennaltaehkäisyyn tähtäviä hankkeita. Aggression portaat -materiaalin tekijä korostaa, että mallia ei ole tarkoitettu väkivaltaisten lasten ja nuorten hoitoon, vaan se pyrkii vaikuttamaan ennaltaehkäisevästi lapsen ja nuoren kehitysvaiheeseen soveltuvin ja jatkuvuin kasvatuksen keinoin. Materiaalissa käsitellään tunnekehityksen vaiheet syntymästä aikuisuuteen, joten materiaali soveltuu käytettäväksi varhaiskasvatuksesta perusopetukseen ja toisen asteen koulutukseen. Opettajat sekä oppilas- ja opiskelijahuoltohenkilöstö voivat koota ja yhdistellä opetusmateriaalista sekä omia aiheitaan mukaan liittäen juuri omien ohjattaviensa tarpeisiin vastaavia oppitunteja. (Cacciatore 2007, 5, 10–12.)

Cacciatoren (2007) mukaan Aggression portaat -malli perustuu normaalin kehityksen ja aggression tunteiden hyväksymiseen ja ymmärtämiseen. Mallissa opetellaan keinoja aggression hallitsemiseksi ja korostetaan omaa vastuuta tunteitten hallinnassa sekä väkivallan vastaista asennekasvatusta. Haasteellisten tunteiden hallintaa on mahdollista oppia ja väkivalta vähenee, kun ihmiset osaavat hallita aggression tunnettaan ja pystyvät ottamaan vastuun omista teoistaan myös tunnekuohun aikana. Aggression portaat -malli tarjoaa keinoja puhua, harjoitella ja oppia hallitsemaan pettymystä, kateutta, voitonhalua, katkeruutta, raivoa ja muita

negatiiviseksi miellettyjä tunteita. Aggression hallintaa tulee opettaa ja harjoitella etukäteen, ennen tunnekuohutilanteita. Kun aggressiokasvatuksessa käytetään ikään sovitettuja, selkeitä ohjeita ja harjoituksia, niihin on helpompi palata vaikeissa tilanteissa, jolloin aggressio ei purkaudu väkivaltana. (Cacciatore 2007, 10–11.)

Aggression portaiden yhteensä 18 kehitysvaihetta on jaettu kuuteen luokkaan, jotka kuvaavat muutosta siinä, kuinka selkeästi lapsi tai nuori kokee olevansa erillinen ja omatoiminen suhteessa toisiin ihmisiin. Iät ovat viitteellisiä, koska lapset kehittyvät yksilölliseen tahtiinsa. (Cacciatore 2007, 92.) Edellä mainitut kehitysvaiheet huomioiden opettaja voi pitää Aggression portaat -materiaalista löytyvät neljä oppituntia, joiden aiheina ovat 1) Aggression tunne, 2) Väkivalta, 3) Riitelyn rikkautta ja 4) Rauhoittuminen ja rentoutus. Tuntisuunnitelmat perustuvat osittain Iso-Britannian vankeinhoitolaitoksessa vuonna 1995 kehiteltyihin käytänteisiin. Oppitunneilla rohkaistaan vapaata keskustelua ja käytetään toiminnallisia oppimistapoja. Kun oppilaat pohtivat itse ja antavat omia esimerkkejä, he oppivat ja muistavat asioita paremmin. Näyttelemällä tai muulla tavalla esitetty tunne jää varmasti mieleen. On huomioitava, että vihamielisten tunteiden käsittely saattaa tuoda oppilaiden mieleen voimakkaita ikäviä muistoja. Tällöin tilanne on katkaistava ja annettava oppilaalle aikaa rauhoittua. Ohjaajan tehtävänä on myös huolehtia siitä, ettei tuntien sisältö mene liian henkilökohtaiseksi ja arkaluontoiseksi. (Cacciatore 2007, 164–166.) Aggression portaat -materiaali sisältää mm. keskustelu-, kirjoitus- ja piirustustehtäviä, itsearviointia, draama- ja tanssiharjoituksia, joita voidaan videoida ja analysoida, sekä kotitehtäviä. Harjoituksia on niin runsaasti, että yhdestä aiheesta on mahdollista pitää useitakin oppitunteja.

Cacciatore (2007) esittelee materiaalissa KUKIPASO-mallin suuttuneen henkilön kohtaamiseen. Malli muodostuu sanoista KUuntele, KIitä, PAhoittele, SOvi jotain. Kun joku on raivoissaan, neuvottelu ei sillä hetkellä auta. Parempi on keskittyä kuuntelemaan suuttuneen henkilön asia ja välttää jopa ilmehtimistä. Kun suuttunut saa purkaa voimakasta tunnettaan, hetken kuluttua tunne laantuu itsestään. Vaikka suuttunut syyttelisi epäreilusti, kuuntelija on hiljaa ja vain nyökyttelee. Seuraava vaihe on kiittäminen. Jos suuttunut on asiassa oikeassa, sen voi hänelle sanoa. Asian puheeksi ottamisesta tulee kiittää. Omaa kantaa ei kannata puolustella tässä vaiheessa, vaan pahoitella sitä, että suuttunut joutui tähän tilanteeseen. Jos itsessä on suuttumuksen aiheuttanutta syytä, pitää pyytää anteeksi. Tilannetta ei jätetä kesken, eikä puheenaihetta vaihdeta, ennen kuin on sovittu jotakin. Jos ei ole heti tarjota muuta ratkaisua

tilanteeseen, niin ehdota uutta tapaamista esimerkiksi jonkun muun läsnä ollessa. Näin kaikkien osapuolten on mahdollista perääntyä nolaamatta itseään. Varsinainen asian selvittely tapahtuu jälkeinpäin, kun tunteet ovat rauhoittuneet. Oma itsehillintä suuttuneen ihmisen kohtaamisessa on erityisen tärkeää. Jos tilanne on liian pelottava, tulee poistua paikalta ja hakea apua. (Cacciatore 2007, 187–188.)

Jokainen suuttuu joskus ja Cacciatoren (2007) mukaan suuttumuksen tunteminen on normaalia ja sallittua. Suuttumuksen ilmaisutapa tulee kuitenkin valita niin, ettei se vahingoita toisia. SUTUHAKA-malli auttaa rakentamaan suuttumuksen ilmaisuun. Neljän askeleen avulla kerrotaan, miksi SUuttui, miltä TUntuu, mitä HALuaa, että nyt tehdään, ja miksi näin KAnnattaisi toimia. Ensin tulee siis kuvailla, muita nöyryyttämättä ja itsekään turhaan nöyryttämättä, miksi on suuttunut. Kannattaa välttää ilmauksia ”aina” tai ”ei koskaan” ja keskittyä tekoon, eikä moittimiseen. Seuraavaksi kerrotaan suoraan ja kiertelemättä, miltä tuntuu. Kerrotaan tunteista minä-lauseilla, miltä minusta tuntuu, eikä syytetä toista tunteiden aiheuttajaksi. Lyhyet lauseet ilmaisevat tunteet jämäkästi. Tunteiden kertomisen jälkeen ehdotetaan, mitä haluaisi nyt toisen tekvän tilanteen korjaamiseksi ja perustellaan, miksi yhteistyössä toimiminen kannattaa. (Cacciatore 2007, 200–201.)

2.4.3 Second Step

Frey, Hirschtein ja Guzzo (2000) esittelevät Second Step -sosio-emotionaalisten taitojen opetusohjelman 4–14-vuotiaille lapsille. Ohjelman tarkoituksena on vähentää impulsiivista ja aggressiivista käyttäytymistä. Second Step -ohjelma perustuu sosiaalisen oppimisen teoriaan, empatiatutkimukseen ja sosiaalisen informaation prosessointiteoriaan. (ks. Bandura 1977, 29–30, 43–44; Huesmann & Eron 1986, 14–15.) Ohjelma painottaa kolmea osa-aluetta: empatiaa, sosiaalista ongelmanratkaisua ja vihanhallintaa. (Frey, Hirschtein & Guzzo 2000, 102–104; ks. myös SAMHSA’s National Registry of Evidence-based Programs and Practices 2013.)

Second Step -ohjelma koostuu Freyn ym. (2000) mukaan koululuokissa annettusta opetuksesta, vanhempien ohjaamisesta ja taitojen kehittämisestä. Ohjelma opettaa lapsia tunnistamaan omat tunteensa ja ymmärtämään niitä sekä toisten kokemia tunteita. Se vähentää impulsiivisuutta ja opettaa valitsemaan positiivisia tavoitteita. Lisäksi ohjelma opettaa ongelmanratkaisutaitoja emotionaalisesti kuormittavissa tilanteissa. Sosiaalisia tilanteita harjoitellaan kuvien, keskusteluiden ja roolileikkien

avulla. Harjoiteltavia taitoja ovat muun muassa toisten kanssa jakaminen, ryhmätöihin osallistuminen, oman vuoron odottaminen, toisen puheen keskeyttäminen kohteliaasti ja anteeksi pyytäminen. (Frey ym. 2000, 103; ks. myös SAMHSA's National Registry of Evidence-based Programs and Practices 2013.) Freyn ym. (2000, 103) mukaan koko opetusryhmän ohjaaminen on hyödyllisempää kuin käyttäytymisongelmaisten lasten opettaminen erillisissä ryhmissä. Näin tarjotaan mahdollisuus mallioppimiseen ja opettaja ja vertaisryhmä tukevat sosiaalisten taitojen oppimista paremmin, kun kaikki käyttävät samoja puhetapoja ja ongelmanratkaisustrategioita.

Varsinainen ohjaus tapahtuu kouluissa oppitunneilla ja on opettajan vastuulla. Opetusjaksoja on tarjolla päiväkodista perusopetuksen viimeiselle luokalle asti ja oppituntisuunnitelmia on ikäryhmästä riippuen 22–28 viikolle vuodessa. Uusien taitojen opettelun toivotaan linkittyvän muiden oppiaineiden opetukseen, mutta yleensä Second Step -ohjausta on kaksi tuntia viikossa. Ideaali viikko-ohjelma on seuraava: ensimmäisenä päivänä on varsinainen oppitunti uudesta aiheesta, toinen päivä sisältää tarinan ja keskustelua, kolmantena ja neljäntenä päivänä tehdään ryhmätöitä aiheesta ja viidentenä päivänä oppilaat lukevat kirjan, jonka sisältö liittyy opetettavaan aiheeseen. Lisäksi annetaan kotitehtävä, jotta oppilaille on mahdollisuus harjoitella oppimaansa taitoa huoltajien kanssa. (Frey ym. 2000, 102, 105; ks. myös Collaborative for Academics, Social and Emotional Learning 2013a.)

Second Step -ohjelma on laajasti käytössä ympäri maailmaa. Arviolta 32000 koulua Yhdysvalloissa on osallistunut ohjelmaan vuodesta 1987 lähtien (SAMHSA's National Registry of Evidence-based Programs and Practices 2013). Ohjelmaa käytetään myös muun muassa Kanadassa, Australiassa, Saksassa, Uudessa-Seelannissa, Norjassa, Iso-Britanniassa, Tanskassa ja Japanissa. Espanjankielinen ohjelma on käytössä niissä luokissa, joissa oppilaat puhuvat englantia toisena kielenä. (Frey ym. 2000, 102.) Ruotsissa ohjelma tunnetaan nimellä StegVis (Psykologien Kustannus Oy 2013). Second Step -ohjelma vaatii opettajilta suurta panostusta ja sen pitkäaikainen käyttö on mahdollista vain, jos koulut ja opetustoimi sitoutuvat ohjelmaan ja tarjoavat riittävästi resursseja sekä tukea. Rehtorit ja Second Step -kouluttajat ovat ensiarvoisen tärkeässä asemassa luodessaan kouluympäristöjä, jotka tukevat sosio-emotionaalisten taitojen oppimista. (Frey ym. 2000, 107.)

Suomessa Second Step -ohjelma on käytössä nimellä Askeleittain. Akat Consulting järjestää yhden päivän mittaista Askeleittain-ohjelman koulutusta, jota suositellaan lastentarhanopettajille, alakoulun luokanopettajille, päiväkotien ja koulujen

johtajille, aamu- ja iltapäiväkerhojen ohjaajille sekä oppilashuoltohenkilöstölle. Ohjelman sisältö on päiväkodin ja koulun opetussuunnitelmien tavoitteiden ja sisältöalueiden mukaista. Päiväkotiin ja vuosilukille 1.–5. on tarjolla omat opetuskokonaisuudet ja materiaalit. Koulussa ohjelma soveltuu esimerkiksi terveystiedon oppimateriaaliksi. Askeleittain-ohjelmassa keskustellaan viikoittain kuvataulun kertomasta tilanteesta. Lapsia pyydetään eläytymään näkemäänsä tilanteeseen ja miettimään, kuinka tilanteessa voisi toimia. Yhdessä arvioidaan eri ongelmanratkaisuvaihtoehtoja, joita kokeillaan erilaisten harjoitusten ja roolileikkien avulla. Harjoiteltuja taitoja vahvistetaan seuraavien päivien aikana päiväkodin tai koulun arjessa. (Psykologien Kustannus Oy 2013.)

2.4.4 BrainPower Program

Hudley (2008) esittelee kehittämänsä BrainPower-ohjelman tarkoituksena olevan muuttaa lasten ajattelutapoja sosiaalisen vuorovaikutuksen tilanteissa, jotta vertaisiin kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen vähenisi. Interventio sisältää 12 oppituntia ja sen materiaali sekä harjoitteet on suunnattu 3.–6.-luokkalaisille. Ohjelman päätavoite on opettaa aggressiivisesti käyttäytyville oppilaille, että negatiivisissa vuorovaikutustilanteissa he lähtisivät oletuksesta, että kysymyksessä on vahinko eikä tarkoituksella heihin kohdistuva teko. Oppitunnit sisältävät keskustelua, kertomusten ja videotallenteiden analysointia, piirustustehtäviä ja roolileikkejä. (Hudley 2008, 42–43.)

Hudleyn (2008) mukaan BrainPower-ohjelman ensimmäisen jakson tavoitteena on lisätä lapsen kykyä tunnistaa toisen ihmisen toiminnan tarkoituksia. Lapset oppivat havaitsemaan, tunnistamaan ja luokittelemaan sanallisia, fyysisiä sekä käyttäytymiseen liittyviä vihjeitä vuorovaikutustilanteissa. Toisen jakson harjoitteet on suunniteltu lisäämään aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden suojeita ensivaikutelmia negatiivisissa sosiaalisissa kohtaamisissa. Kolmannessa jaksossa yhdistetään tarkoituksellisuuden merkitys päätöksiin tarkoituksenmukaisesta käyttäytymisestä negatiivisissa tilanteissa. Oppilaat oppivat harkitsemaan käyttäytymisensä sosiaalisia vaikutuksia ja seurauksia sekä tekemään päätöksiä käyttäytyä tarkoituksenmukaisella tavalla. (Hudley 2008, 44–45.)

2.4.5 KiVa Koulu

Turun yliopiston psykologian oppiaineen ja Oppimistukikeskuksen yhteistyönä on kehitetty KiVa Koulu -niminen kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma. Opetusministeriön syksyllä 2006 käynnistämän ohjelman kehittämisen johtajina toimivat professori Christina Salmivalli ja psykologian tohtori, erikoistutkija Elisa Poskiparta. Opetus- ja kulttuuriministeriö on rahoittanut ohjelmaa vuosina 2006–2011. Vuodesta 2011 lähtien rekisteröityminen KiVa Koulu -ohjelman käyttäjäksi on ollut kouluille maksullista. Ohjelma on käytössä noin 90 % Suomen peruskouluista. Sen vaikuttavuutta on tutkittu vuosina 2007–2009 yhteensä 117 perusopetusta antavassa koulussa ympäri Suomen ja tulokset ovat erinomaiset. (Salmivalli, Pöyhönen & Kaukiainen 2009, 4; KiVa Koulu 2013.)

KiVa Koulu -ohjelman tarkoituksena on nimensä mukaisesti vastustaa eli vähentää kiusaamista kouluissa. Oppimateriaali sisältää materiaalia tunnetaitojen ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen, joten se toimii myös ennalta ehkäisevästi aggressiokasvatuksena. Salmivalli ym. (2009) kertovat, että ohjelman kehittämisessä on hyödynnetty kiusaamista koskevaa tutkimustietoa sekä aikaisempien interventio-ohjelmien käytöstä kertyneitä kokemuksia. Erityisesti suomalaisen kouluympäristöön soveltuvalla KiVa Koulu -ohjelmalla on neljä keskeistä ominaispiirrettä: 1) Opettajille, oppilaille ja vanhemmille suunnatut materiaalit ovat monipuolisia ja käytännönläheisiä. 2) Ohjelma hyödyntää tietokonepelien ja verkkoympäristön virtuaalisia oppimisympäristöjä. 3) Ohjelma pyrkii vaikuttamaan koko ryhmään. Kiusaamisen vähentämisessä ja ennalta ehkäisemisessä korostetaan jokaisen oppilaan vastuuta. 4) Ohjelma on kokonaisvaltainen eli se sisältää sekä yleisiä, kaikkiin oppilaisiin kohdistuvia ennalta ehkäiseviä toimenpiteitä, että kiusaamiseen osallistuneisiin ja sen uhriksi joutuneisiin oppilaisiin kohdennettuja toimia, jotka otetaan käyttöön kiusaamistapauksen tultua ilmi. (Salmivalli ym. 2009, 6.)

Salmivalli ym. (2009) edellyttävät, että KiVa Koulu -ohjelmaan sitoutuu koko koulu, mutta varsinaisia oppitunteja on 1., 4. ja 7. luokille. Ohjelman tavoitteena on muun muassa lisätä lasten tietoisuutta ryhmän vaikutuksesta kiusaamiseen, herättää empatiaa kiusattuja koulutovereita kohtaan ja auttaa lasta sosiaalisen pulman ratkaisemisessa eli päätöksenteossa siitä, toimiiko lapsi kuten tietää oikeaksi vai siten kuin ryhmä odottaa. Oppitunnit pidetään noin kerran kuukaudessa ja ne sisältävät keskusteluja, ryhmätöitä, lyhytfilmejä ja roolileikki-harjoituksia. Oppituntien edetessä

kootaan luokan yhteiset kiusaamisen vastaiset säännöt. Oppituntien aiheet integroituvat esimerkiksi äidinkielen, uskonnon ja ympäristö- ja luonnontieteen oppiaineiden asiasisältöihin. Oppituntien teemat liittyvät läheisesti perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2004) kuvattuihin aihekokonaisuuksiin Ihmisenä kasvaminen sekä Viestintä ja mediataito. (Salmivalli ym. 2009, 7, 12–14.)

Koska KiVa Koulu -ohjelman rinnalle on kehitetty myös Mielenterveystaidot alakouluun -hanke, suunta on selvästi siihen, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelun toivotaan lisääntyvän kouluopetuksessa. Tulossa olevat uudet Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (OPS 2016) antanevat siihen myös aiempaa paremmat mahdollisuudet korostaessaan opetusta eheyttäviä oppimiskokonaisuuksia ja ilmiölähtöistä opetusta.

3 TUTKIMUKSEN TAVOITE

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia uhka- ja väkivaltatilanteita opettajat kohtaavat työssään ja miten he toimivat tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti. Tutkimuksen avulla pyritään löytämään käytännön keinoja toisaalta ehkäistä, mutta myös rauhoittaa jo syntyneitä aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita. Aineiston perusteella pyritään myös selvittämään, mihin aggressioteorioihin opettajien ajatukset ja toiminta sitoutuvat eli mikä vaikuttaa opettajien toiminnan taustalla uhka- ja väkivaltatilanteissa. Lisäksi tutkimusaineistosta etsitään mahdollisia syitä oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

Millaisia aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita opettajat kohtaavat työssään?

Millä keinoilla opettajat pyrkivät ehkäisemään oppilaiden aggressiivista käyttäytymistä?

Millä keinoilla opettajat rauhoittavat tilanteen, jossa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti?

Mitkä ovat mahdollisia syitä oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen?

4 MENETELMÄT

Tässä luvussa määritellään ja esitellään laadullista tutkimusta. Lisäksi kerrotaan tässä tutkimuksessa käytetystä tutkimusmenetelmästä ja tutkimuksen suorittamisesta. Lopuksi pohditaan tutkimuksen etiikkaa ja luotettavuutta.

4.1 Laadullinen tutkimus

Kyseessä on kvalitatiivinen, fenomenologinen tutkimus, jonka tutkimuskohteena ovat opettajien kokemukset oppilaiden aggressiivisesta käyttäytymisestä. Laadullinen tutkimus on kuvailevaa ja aineisto on mieluummin sanojen tai kuvien muodossa kuin numeroina (Bogdan & Biklen 2007, 5). Eskola ja Suoranta (1998) määrittelevät laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen kuten Uusitalo (1991) yksinkertaisesti aineiston ja analyysin ei-numeraaliseksi muodon kuvaukseksi. Määritelmää täydentävät laadulliselle tutkimukselle tyypilliset piirteet: aineistonkeruumenetelmä, tutkittavien näkökulma, harkinnanvarainen tai teoreettinen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi, hypoteesittomuus, tutkimuksen tyylilaji ja tulosten selitystapa, tutkijan asema ja narratiivisuus. (Eskola & Suoranta 1998, 13, 15; ks. myös Patton 2002, 40–41.) Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ihmisten käyttäytymistä ja kokemuksia (Bogdan & Biklen 2007, 43).

Pattonin (2002) mukaan käsite fenomenologia voi viitata muun muassa filosofiaan, tutkimussuuntaukseen, teoriaan, sosiaalitieteen analyttiseen orientaatioon, laadulliseen traditioon tai tutkimusmetodiin. Eri lähestymistavoille on yhteistä keskittyminen sen selittämiseen, kuinka ihmiset ymmärtävät kokemuksiaan ja kuinka he muuttavat kokemuksensa tietoisuudeksi sekä yksilöllisesti että jaetussa merkityksessä. Tämä vaatii huolellista perehtymistä ja kuvausta siitä, kuinka ihmiset kokevat jonkin ilmiön. Aineiston keräämiseksi tarvitaan haastatteluja ihmisiltä, joilla on omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä. (Patton 2002, 104.)

Tätä tutkimusta voisi luonnehtia myös etnografiseksi tutkimukseksi. Etnografian fenomenologiaan viittaava lähtökohta on Syrjäläisen (1994) mukaan se, että ihminen tietää maailmasta kokemustensa kautta. Kosketus todellisuuteen välittyy ihmismielen prosessien avulla ja ihminen nähdään aktiivisena ja tavoitteellisena

olentona, joka arvottaa asioita. Etnografinen tutkimus ei tavoittele yhtä ainoaa totuutta, vaan tarkoitus on lisätä inhimillistä ymmärrystä sosiaalisesta elämästä. Yksilöillä on omat kokemuksensa ja niiden kautta syntyvät totuutensa. (Syrjäläinen 1994, 77–78.)

Syrjäläisen (1994, 86) mukaan etnografisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmäksi sopii hyvin haastattelu. Ruusuvuori ja Tiittula (2005, 22) erottavat tutkimushaastattelun arkikeskustelusta erityisen tarkoituksen ja osallistujaroolien perusteella: ”[H]aastattelija on tietämätön osapuoli ja tieto on haastateltavalla, haastatteluun on ryhdytty tutkijan aloitteesta, ja tutkija myös yleensä ohjaa ja vähintäänkin suuntaa keskustelua tiettyihin puheenaiheisiin”. Tilanteen tekee viralliseksi haastattelun nauhoitus ja muistiinpanojen tekeminen. Keskustelu muokataan haastatteluksi kysymysten ja vastausten kautta. Haastattelun perusrakenne on kysymys–vastaus–kuittaus, jossa kuittaus tarkoittaa, että haastattelija toimii keskustelun etenemisen ohjaajana kuitaten omalla kommentillaan edellisen kysymyksen vastauksen ennen kuin esittää seuraavan kysymyksen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 22–23, 26, 29.)

Hyvärinen ja Löyttyniemi (2005, 191) viittaavat kerronnallisella haastattelulla siihen, että tutkija esittää haastateltaville sellaisia kysymyksiä, joihin hän olettaa saavansa vastaukseksi kertomuksia. Tähän vastaajat usein pyrkivät pyytämättäkin. Tässä tutkimuksessa haastateltavia pyydettiin kuvaamaan tietty tapahtuma tai kokemus. Vastaukseksi saatiin kertomuksia, joissa on tilanne, henkilöt ja juoni (ks. Hyvärinen & Löyttyniemi 2005, 193). Haastattelurunko rakennetaan tutkimustehtävään liittyvistä teemoista, joista halutaan saada tietoa. Haastattelutilanne tulee olla intensiivinen ja häiriötön. Nauhoitetut haastattelut tulisi litteroida eli kirjoittaa sanasta sanaan puhtaaksi pian haastattelutilanteen jälkeen, jotta mahdollisia puutteita voi täydentää uusintahaastatteluilla. (Syrjäläinen 1994, 86–87.)

Tutkimusmetodi koostuu niistä käytänteistä ja toimista, joiden avulla havaintoja tuotetaan, sekä säännöistä, joiden perusteella havaintoja muokataan ja tulkitaan siten, että niiden merkitystä johtolankoina on mahdollista arvioida. Tutkimusmetodin avulla erotetaan havainnot tutkimuksen tuloksista. (Alasuutari 2011, 82.) Laineen (2010, 33) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa metodi tarkoittaa ajattelutapaa ja tutkimusotetta eikä tiettyä aineiston käsittelytapaa. Fenomenologista metodia ei voida kuvata tarkasti, vaan se muodostuu kussakin tutkimuksessa tutkijan, tutkittavan ja tilanteen mukaan. Pyrkimyksenä on saavuttaa tutkittavan kokemukset ja hänen ilmaisunsa merkitykset tietystä tilanteesta mahdollisimman autenttisina.

Tutkimuksen tarkoituksena on tehdä ”jo tunnettua tiedetyksi”. (Laine 2010, 33; ks. myös Bogdan & Biklen 2007, 25, 35.)

”Laadullinen aineisto koostuu näytteistä, se on pala tutkittavaa maailmaa” (Alasuutari 2011, 87). Eskolan ja Suorannan (1998, 15) mukaan laadullinen aineisto on pelkistetyimmillään tekstiä, joka on voinut syntyä tutkijasta riippuen tai riippumatta. Tämän tutkimuksen aineisto koostuu puolistrukturoiduista teemahaastatteluista, joissa haastateltavat tuovat esille oman, osallistujan näkökulmansa kysytyihin asioihin (ks. Eskola & Suoranta 1998, 16). Laadullisessa tutkimuksessa on usein melko pieni määrä tapauksia, joita pyritään analysoimaan hyvin perusteellisesti. Aineiston tieteellisyyden peruste ei ole sen määrä vaan nimenomaan laatu. (Eskola & Suoranta 1998, 18.)

Alasuutarin (2011) mukaan laadullinen analyysi koostuu havaintojen pelkistämisestä ja arvoituksen ratkaisemisesta, jotka käytännön tutkimustyössä nivoutuvat toisiinsa. Pelkistäminen tarkoittaa aineiston pilkkomista erillisiksi ”raakahavainnoiksi”, joita yhdistämällä saadaan suppeampi havaintojen joukko, jota on helpompi käsitellä. Yhdistämisen perusteena on havaintojen yhteinen piirre tai koko aineistoon poikkeuksetta pätevä sääntö. (Alasuutari 2011, 39–40; ks. myös Bogdan & Biklen 2007, 173.)

Aineistolähtöinen analyysi tarkoittaa teorian rakentamista empiirisestä aineistosta lähtien. Tämä on tarpeellista silloin, kun tarvitaan perustietoa jonkun ilmiön olemuksesta. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Deduktiivisessa analyysissä aineisto analysoidaan jonkin olemassa olevan viitekehyksen tai teorian mukaan (Patton 2002, 453). Tuomen ja Sarajärven (2002) mukaan laadullisen tutkimuksen analyysi voi olla induktiivisen eli aineistolähtöisen tai deduktiivisen eli teoriaan pohjautuvan analyysin sijaan myös niiden välimuotoa, abduktiivista päättelyä, joka on yleistynyt laadullisessa tutkimuksessa. Voidaan puhua myös teoriasidonnaisesta analyysistä. Analyysi on teoriasidonnaista silloin, kun teoria on apuna analyysin etenemisessä. Päättelyprosessissa vaihtelevat niin aineistolähtöisyys kuin valmiit mallit, joita voidaan yhdistellä analyysissä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95, 97, 99; ks. myös Patton 2002, 55–57, 453–454.) Tämä tutkimus analysoitiin teoriasidonnaisesti.

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa ei yleensä ole hypoteeseja eli tutkijalla ei ole tiukkoja ennakko-oletuksia tutkimuskohteesta tai tutkimustuloksista, vaikka hänellä joitakin epämääräisempiä odotuksia olisikin. Tutkija voi löytää aineistojen avulla uusia näkökulmia eikä vain todentaa ennestään epäilemäänsä. Tutkijalta vaaditaan tutkimuksellista mielikuvitusta, esimerkiksi

uusien menetelmien tai kirjoitustapojen kokeilemista. Narratiivisuus eli tarinallisuus on ihmiselle tyypillinen tapa tehdä selkoa todellisuudesta ja jäsentää kokemuksia. Narratiivisuuden voi nähdä laadullista tutkimusta luonnehtivana yleisenä ominaisuutena, mutta aineistoa voi myös analysoida narratiivisuuden näkökulmasta. (Eskola & Suoranta 1998, 19–20, 22, 24.)

Alasuutari (2011) kuvaa laadullisen analyysin tuloksia johtolangoiksi arvoituksen ratkaisemisessa. Arvoituksen ratkaiseminen tarkoittaa, että tutkittavan ilmiön merkityksestä tehdään tulkinta analyysin avulla tuotettujen johtolankojen ja käytettävissä olevien vihjeiden perusteella (Alasuutari 2011, 33, 44, 78). Mitä enemmän samaan tulkintaan sopivia johtolankoja löydetään, sitä varmemmin päädytään oikeaan tulkintaan (Alasuutari 2011, 48). Laadullinen tutkimusraportti sisältää usein lainauksia alkuperäisestä aineistosta. Niiden avulla kuvaillaan tiettyä tilannetta ja perustellaan tehtyjä päätelmiä. (Bogdan & Biklen 2007, 5, 206.) Itse tuotettuja havaintoja selitettäessä tukeudutaan muihin tutkimuksiin, aiemmin testattuihin hypoteeseihin ja aihetta käsittelevään kirjallisuuteen (Alasuutari 2011, 52). Arvoituksen ratkaiseminen eli merkitystulkintojen tekeminen on laadullisen tutkimuksen ydin (Alasuutari 2011, 53). Alasuutari (2011, 243) käyttää tästä myös termiä paikallinen selittäminen.

4.2 Tutkimuksen osallistujat

Tämän tutkimuksen osallistujat ovat kuusi luokan- ja erityisluokanopettajaa, jotka työskentelevät eri alakouluilla. Osallistujat on valittu harkinnanvaraisesti kriteerinä omakohtaiset kokemukset oppilaan aggressiivisesta käyttäytymisestä. Haastateltavilla on kokemusta opettajan työstä 5–25 vuotta. Haastateltavista viisi on naisia ja yksi mies. Pattonin (2002) mukaan laadullisessa tutkimuksessa ei ole sääntöjä otoskoosta. Otokoko riippuu siitä, mitä halutaan tietää eli tutkimuksen tarkoituksesta, kerättävän tietomäärän hyödyllisyydestä ja luotettavuudesta ja siitä, mitä on tehtävissä käytettävissä olevan ajan ja resurssien puitteissa. Pienessäkin harkinnanvaraisessa osallistujajoukossa voidaan saavuttaa syvempiä tutkimustuloksia kuin laajemmassa sattumanvaraisesti valitussa tutkimusjoukossa. (Patton 2002, 244–245.) Harkinnanvaraisen otoksen hyödyllisyys perustuu siihen, että valitaan informaatorikkaita tapauksia, joita syvällisesti tutkittaessa selvennetään ja havainnollistetaan tutkittavaa ilmiötä (Patton 2002, 230).

4.3 Tutkimusaineiston kerääminen

Jos halutaan selvittää merkitysrakenteita ja ihmisten ajatuksia tietyistä asioista, aineiston tulee olla omin sanoin tuotettua. Strukturoitu haastatteluaineiston analyysi ei tuo esiin haastateltavien antamia merkityksiä, koska kyseessä on yleensä lomakehaastattelu, jossa on valmiit vastausvaihtoehdot. (Alasuutari 2011, 83; Metsämuuronen 2005, 225.) Tämä tutkimus toteutettiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla toukokuussa 2013 haastateltavien valitsemassa paikassa, joka yleensä oli luokkahuone. Puolistrukturoitu teemahaastattelu sopii hyvin tilanteisiin, joissa kohteena ovat arat aiheet (Metsämuuronen 2005, 226). Haastattelut nauhoitettiin ja nauhoitukset litteroitiin, jotta analysointi oli mahdollista. Haastattelujen nauhoitusta kertyi yhteensä noin 103 minuuttia ja litteroitua tekstiä noin 24 sivua.

Eskolan ja Suorannan (1998) mukaan teemahaastattelussa aihepiirit on ennalta määrätty. Puolistrukturoidussa haastattelussa kaikilta osallistujilta kysytään samat kysymykset, joihin he vastaavat vapaamuotoisesti omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 87.) Tässä tutkimuksessa kaikilta osallistujilta kysyttiin samat pääkysymykset (liite 1), tarkentavissa kysymyksissä tuli hieman tapauskohtaisia eroja.

Alasuutari (2011, 145) luokittelee haastattelun vuorovaikutustilanteeksi, joten haastattelijan reaktiot ovat osa tutkimusaineistoa. Pattonin (2002, 52) mukaan empaattinen suhtautuminen haastateltavaa kohtaan antaa mahdollisuuden ymmärtää haastateltavan näkemyksiä, asemaa, tunteita, kokemuksia ja maailmankuvaa. Holistisen näkökulman mukaan kokonaisuus ymmärretään monimutkaiseksi järjestelmäksi, joka on enemmän kuin osiensa summa. Siksi pyrittäessä ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä kokonaisuutena, tulee kuvailla ja tulkita myös tutkittavan sosiaalista ympäristöä ja ilmiön kontekstia. (Patton 2002, 59.)

Tämän tutkimuksen puolistrukturoidun teemahaastattelun teemoina olivat opettajien kokemukset oppilaiden aggressiivisesta käyttäytymisestä, aggressiivista käyttäytymistä ennakoivat vihjeet ja ehkäisevät toimet sekä aggressiivisen tilanteen rauhoittaminen. Haastateltavilta kyseltiin myös heidän arvioitaan oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen syistä. Lisäksi kysyttiin aggressiivisten tilanteiden jälkikäsitteystä ja opettajien kokemuksista tuen saamisesta sekä sen tarpeellisuudesta tilanteita selviteltäessä.

4.4. Sisällönanalyysi

Tuomen ja Sarajärven (2002, 105) mukaan sisällönanalyysillä pyritään saamaan tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Tutkimuksessa pyritään juuri tähän: esittämään tutkimuksen osallistujien esittämät mielipiteet tiivistetyssä ja yleisesti ymmärrettävässä muodossa. Haastatteluista etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Vastaukset pilkotaan osiin (pelkistäminen), ryhmitellään ja erotellaan niistä tutkimuksen kannalta tärkeät tiedot, joita verrataan valmiisiin, ilmiöstä jo tiedettyihin teorioihin ja tutkimustuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2002, 110–114). Pelkkä aineiston luokittelu ja sen esittäminen tutkimustuloksena ei riitä, vaan johtopäätöksiä tekemällä tutkija pyrkii ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät (Tuomi & Sarajärvi 2002, 115). Interaktionäkökulman mukaisesti aineistosta päätelmien tekeminen mielletään vuorovaikutustilanteeksi (Alasuutari 2011, 157).

Analysoidessani aineistoani seurasin Pattonin (2002, 482–487) ja Eskolan (2010, 187–202) ohjeita laadullisen aineiston analysoinnista. Luin litteroidut haastattelut useaan kertaan. Valitsin jokaisesta haastattelusta asiat, jotka vastaavat haastattelukysymyksiin, ja alleviivasin ne teemoittain eri väreillä. Teemat nousivat tekstistä haastattelukysymyksiä mukaillen. Lukumäärällisesti eniten mainintoja (42 kpl) löytyi syistä, miksi oppilaat käyttäytyvät aggressiivisesti. Tosin teema jakaantuu kahteen alakategoriaan, joiden voidaan katsoa olevan yhteydessä toisiinsa: on tilannetekijöitä, jotka laukaisevat aggressiivisen reaktion, mutta niiden taustalta löytyy tunne-elämän ja sosiaalisten suhteiden ongelmiin liittyviä tekijöitä, jotka vaikuttavat siihen, valitseeko oppilas aggressiivisen toimintatavan vai ei. Erilaisia keinoja estää aggressiivista käyttäytymistä kertyi runsaasti (29 kpl). Osa keinoista liittyy läheisesti toisiinsa. Ennusmerkkejä, joista voi päätellä uhka- tai väkivaltatilanteen olevan tulossa, löytyi tästä aineistosta 16 kpl. Keinoja, joilla voi rauhoittaa aggressiivista käyttäytymistä sisältävän tilanteen, mainittiin vain noin kymmenen, joista osa on saman keinon eri variaatioita. Aggressiivisen käyttäytymisen tilanne -teeman alle kuuluvat kuuden haastateltavan kuusi erilaista kertomusta.

Jotkin tekstin osat sopivat useamman teeman alle. Tällöin alleviivasin kohdan usealla eri värillä jokaisen teeman mukaan. Tein paperin marginaaliin muistiinpanoja, omia tulkintojani lauseiden merkityksistä. Kirjoitin tulkinnat aineistosta yhtenäisen tekstin muotoon ja lisäsin suoria lainauksia aineistosta havainnollistamaan ja

perustelemaan tulkintaani. Pohdintaosiossa liitin tekstiin kytkeviä aggressioteorioihin ja aikaisempiin löytämiini tutkimuksiin.

4.5 Tutkimuksen etiikka

Bogdanin ja Biklenin (2007) mukaan ihmisten ollessa tutkimuskohteena pyritään varmistamaan, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen vapaaehtoisesti. Heidän täytyy ymmärtää tutkimuksen luonne ja siihen mahdollisesti sisältyvät vaarat ja sitoumukset. Tutkittavia ei saa altistaa riskeille, jotka ovat suurempia kuin tutkimuksesta mahdollisesti saatava hyöty. (Bogdan & Biklen 2007, 48.) Tämän varmistamiseksi Bogdan ja Biklen (2007) ohjeistavat tutkijoita välttämään tutkimusta esimerkiksi omalla työpaikallaan, jotta tutkittavat eivät koe velvollisuudekseen osallistua. Tutkittavien yksityisyyttä tulee kunnioittaa ja ellei nimenomaan toisin ole sovittu, tutkittavien henkilöllisyys pitää säilyä suojattuna. Tutkittavien tulee etukäteen tietää, kuinka pitkäksi aikaa he sitoutuvat tutkimukseen ja mitä heiltä sen kuluessa edellytetään. Tutkittaville annetut lupaukset on pidettävä ja tutkimusraportissa on esitettävä vain tosiseikat, vaikka tutkimustulokset osoittautuisivat tutkijan kannalta epäsuotuisiksi. (Bogdan & Biklen 2007, 49–50.) Mäkisen (2006, 96–97) mukaan tutkimusaineisto on arkistoitava ja tallennettava siten, että kellekään sivullisella ei ole siihen pääsyä. Jos aineistoa on tarkoitus hyödyntää muissakin kuin meneillään olevassa tutkimuksessa, siihen on erikseen kysyttävä tutkittavan lupa.

Syrjäläinen (1994) huomauttaa, että haastattelu aineistonkeruumenetelmänä voi aiheuttaa eettisiä ongelmia. Etenkin kouluetnografiatutkimuksessa voi tulla julki esimerkiksi sellaisia opettajan ajatuksia, joista esimies ei pidä tai joita hän ei hyväksy. Tutkija saattaa tällöin joutua ristiriitatilanteeseen pohtiessaan, miten pystyy raportoimaan rehellisesti, mutta haastateltavia suojellen. Siksi tutkijan täytyy haastattelutilanteessa varmistaa, että haastateltava on ymmärtänyt, että hänen sanomansa asiat julkaistaan tutkimuksessa joko yleisellä tasolla tai jopa suorina lainauksina. (Syrjäläinen 1994, 88.) Haastateltavalla on oikeus keskeyttää haastattelu ja kieltää antamiensa tietojen käyttö tutkimuksessa, vaikka hän olisi antanut siihen suostumuksensa ennen haastattelun aloittamista (Mäkinen 2006, 95).

Tässä tutkimuksessa haastattelin tuntemiani opettajia, koska tiesin heillä olevan kokemuksia aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kohtaamisesta. Haastateltavat osallistuivat tutkimukseen vapaaehtoisesti ja mielellään. En usko, että he kokivat sen

pelkäksi velvollisuudeksi. Samassa työpaikassa toimivien opettajien osalta tein tutkimuslupahakemuksen koulun rehtorille, joka myönsi tutkimusluvan. Tutkittavien henkilöllisyys säilyy suojattuna, koska ketään ei mainita nimeltä. En tuo esiin myöskään koulujen ja paikkakuntien nimiä, joissa opettajat toimivat tai ovat toimineet. Kysyessäni haastateltavien suostumusta tutkimukseen osallistumisesta kerroin heille haastattelun kestävän noin puoli tuntia, joka riitti jokaisen haastateltavan kohdalla. Kerroin myös etukäteen, että odotan haastateltavien kertovan vapaamuotoisesti jonkin kohtaamansa oppilaan aggressiivista käyttäytymistä sisältävän tilanteen ja kuinka siitä selvittiin. Tutkimusraportissa esitän vain haastateltavien kertomuksiin pohjautuvia tulkintoja ja otteita alkuperäisistä kertomuksista.

4.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimustiedon oletetaan olevan luotettavaa. Juuri luotettavuutensa ja järjestelmällisyytensä ansiosta tutkimustieto eroaa ihmisten kokemustiedosta ja perinteisistä uskomuksista. Luotettavuus perustuu yhdenmukaisuuteen todellisuuden kanssa, vaikka ihmistieteissä ei aina olekaan mahdollista saavuttaa täyttä vastaavuutta havaintojen ja todellisuuden välillä. (Erätuuli, Leino & Yli-Luoma 1994, 109.) Eskolan ja Suorannan (1998, 209) mukaan laadullisen tutkimuksen aineiston analysointia ja tutkimuksen luotettavuuden arviointia ei voi erottaa toisistaan, vaan niitä tehdään rinnakkain. Pohtiessaan tekemiään ratkaisuja tutkija joutuu ottamaan kantaa niin analyysin kattavuuteen kuin oman työnsä luotettavuuteen.

Laadullisen tiedon luotettavuuden arvioinnissa käytetään käsitettä validiteetti. Ahonen (1994) määrittelee aineiston validiuden aitoudeksi eli tutkimushenkilöt ovat puhuneet juuri siitä asiasta kuin tutkija oletti. Aineiston tulee myös sisältää olennaista tietoa tutkimusongelman taustana olevien teoreettisten käsitteiden suhteen. Aineistosta tulkitut merkitykset ovat valideja, kun ne vastaavat tutkittavien tarkoituksia. (Ahonen 1994, 129.) Tutkija ei voi perustaa tulkintaansa satunnaisiin poimintoihin aineistosta, vaan koko aineisto on analysoitava huolellisesti. Tällöin analyysistä tulee kattava. (Mäkelä 1990, 53.) Määrällisessä tutkimuksessa tärkeä luotettavuuden kriteeri on reliabiliteetti, joka tarkoittaa mittauksen toistettavuutta (Metsämuuronen 2005, 66). Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta ei voida tarkastella toistamalla tutkimus samanlaisena kuin alun perin (Ahonen 1994, 130). Ahonen (1994) selittää syyksi sen,

että toisella tutkijalla ei voi olla täysin samoja teoreettisia tietoja aiheesta eikä tutkijan ja tutkittavien keskinäinen luottamus ja vuorovaikutus voi olla täysin samanlaista toisen tutkijan ollessa kyseessä. Uusi tutkimus samasta aiheesta tuottaa aina uusia ja entistä tarkempia tietoja. (Ahonen 1994, 130–131.) Siitä huolimatta Mäkelä (1990, 59) painottaa paitsi arvioitavuuden myös toistettavuuden tärkeyttä kvalitatiivisessakin tutkimuksessa.

Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa tutkija itse on pääasiallinen luotettavuuden kriteeri, koska hän on myös tutkimuksen keskeinen tutkimusväline. Muita tutkimuksen luotettavuuden kriteereitä ovat uskottavuus, siirrettävyys, varmuus ja vahvistuvuus. Uskottavuus tarkoittaa tässä yhteydessä sitä, että tutkijan täytyy tarkistaa vastaavako hänen tulkintansa tutkittavien käsityksiä. Jonkinasteinen tutkimustulosten siirrettävyys on mahdollista, vaikka suoria yleistyksiä ei yleensä laadullisen aineiston pohjalta tehdäkään. Varmuus lisääntyy, kun otetaan huomioon tutkimukseen ennustamattomasti vaikuttavat tekijät. Vahvistuvuus tarkoittaa sitä, että toisista samantapaisista aiheista tehdyt tutkimukset tukevat tehtyjä tulkintoja. (Eskola ja Suoranta 1998, 211–213.)

Ahosen (1994) mukaan lukijan on helpointa arvioida tutkimusprosessin luotettavuutta, kun se kuvataan yksityiskohtaisesti. Kuvauksesta tulee ilmetä ensinnäkin tutkimuksen teoreettisen lähtökohdat ja niiden liittyminen tutkimusongelmiin. Toiseksi, tutkimushenkilöt ja -tilanne on esiteltävä. Kolmanneksi on kuvattava aineiston keruun ja tulkintaprosessin periaatteet. Lisäksi merkitysten tulkinta tulee perustella esimerkeillä, jotta lukijan on mahdollista arvioida ilmaisuille annettuja merkityksiä. (Ahonen 1994, 131.)

Tunnen kaikki tämän tutkimuksen tutkittavat ja uskon sen vaikuttaneen siihen, että haastattelutilanteissa vallitsi luottamuksellinen ilmapiiri. Tutkittavat kertoivat rehellisesti kokemuksistaan ja minä pyrin tulkinnassani myös ehdottomaan rehellisyyteen ja haastateltavien käsitysten esittämiseen juuri niin kuin he ovat tarkoittaneet. Uskottavuuden lisäämiseksi tarjosin tutkittaville mahdollisuutta tarkistaa tekstini heiltä peräisin olevat tiedot ennen julkaisua.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on otettava huomioon, että esimerkiksi oppilaan ja opettajan välisen suhteen laatu voi vaikuttaa haastateltavan tulkintaan oppilaan käyttäytymisestä ja näin siihen, miten hän on oppilaasta kertonut haastattelussa. Eräs varmasti haastateltavien kertomuksiin vaikuttanut seikka on se, että joistakin kuvailluista tapahtumista on aikaa jo useita vuosia. Ei voida olettaa, että

haastateltava muistaisi kauan sitten tapahtuneet asiat täsmälleen oikein. Koska tutkin nimenomaan haastateltavien kokemuksia, jotka ovat heille itselleen tosia sellaisina kuin he ovat ne kokeneet ja muistaneet, tuloksia voidaan pitää luotettavina. Haastattelujen nauhoituksissa ei ilmennyt mitään häiriöäniä, jotka olisivat voineet vaikuttaa omaan tulkintaani haastateltavien sanoista.

5 TUTKIMUSTULOKSET

Haastattelemani opettajat ovat kokeneet laajan kirjon oppilaiden erilaisia aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita. Kaikille ovat tuttuja oppilaiden väliset aggressiiviset tilanteet ja tavaroihin kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen, mutta osa haastateltavista on joutunut myös henkilökohtaisesti uhka- ja vaaratilanteisiin. Opettajaa kohti on muun muassa heitetty oppikirja tai opettajaa on uhattu, ”että jos sä annat mulle läksyksi tän, niin mä revin sun pääs irti”. Useampi haastateltava totesi, että nuorempana ja kokemattomampana opettajana heihin itseensä kohdistuvia aggressiivisia tilanteita oli jonkin verran, mutta vuosien kuluessa ne ovat vähentyneet. Yleensä ajatellaan, että oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen ei ole vähentynyt, päinvastoin. Siksi voidaan päätellä, että kokemus on opettanut opettajia käsittelemään oppilaita siten, että aggressiivisuutta opettajaa kohtaan ei esiinny niin paljon. Toki kokeneillekin opettajille sattuu tilanteita, jolloin arvaamattoman oppilaan käyttäytymistä ei pysty ennakoimaan kokemuksesta huolimatta.

5.1 Aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita

Haastateltavilla oli vapaus valita itse jokin kokemansa aggressiivista käyttäytymistä sisältävä tilanne, josta he kertoivat haastattelussa. Tapahtuma saattoi olla tuoreessa muistissa edellispäivältä tai vuosienkin takainen, mutta rajuudessaan hyvin mieleen painunut oppilaan aggressiivista käyttäytymistä sisältänyt tilanne. Haastatteluissa keskityttiin nimenomaan oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen. On mahdollista, että opettaja kokee työssään aggressiivista käyttäytymistä myös esimerkiksi vanhempien tai työtovereiden taholta, mutta ne tilanteet on rajattu tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

5.1.1 Opettajaan kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen

Opettajaan kohdistuvaa aggressiivista käyttäytymistä sisälsi kaksi tapauksista. Ensimmäisessä tapauksessa oppilas löi yllättäen opettajaa silmäkulmaan, kun opettaja kyykistyi viereen katsomaan, onko oppilas jo levännyt tarpeeksi ja voisiko hän aloittaa tunnin tehtävät: ”– – hän yks kaks kääntykin sieltä säkkituolista ja siihen tuli sitten,

nyrkki osui tähän minun oikeaan silmäkulmaan.” Oppilaasta näki jo aamulla, että jokin vaivaa, siksi hänelle oli annettu mahdollisuus pitää taukoa. Opettaja arveli menneensä ehkä liian lähelle ja liian nopeasti, jolloin oppilas koki opettajan häiritsevän. Opettaja siis syyllisti itseään tapahtuneesta, vaikka nyrkinisku tuli yllättäen. Opettaja vetäytyi tilanteesta ja antoi oppilaan olla omissa oloissaan. Myöhemmin, kun opettaja meni uudelleen hakemaan oppilasta tekemään tunnin tehtäviä, oppilas oli selvästi pahoillaan tekemästään ja pyysi omalla tavallaan anteeksi: *”Mul oli poski punanen tietenki, ja hän otti mua tota alemmaks siitä, veti mua käsistä alemmaks ja silitti mun poskea.”* Oppitunti jatkui ja oppilas osallistui normaalisti. Tunnin lopuksi opettaja otti lyömisen puheeksi oppilaan kanssa, jolloin selvisi, että oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen syy oli isän ikävä. Opettaja puhui tapauksesta työsuojeluvaltuutetulle ja teki tapahtumaraportin työsuojelulautakunnalle.

Toisessa tapauksessa oppilas hermostui, kun opettaja joutui kantamaan hänet pois vaaratilanteesta. Oppilas istui keskellä autotietä, eikä suostunut siirtymään tien reunaan opettajan kehotuksista huolimatta. Opettajan kannettua oppilaan turvaan oppilas rimpui ja yritti karata takaisin autotielle. Rimpuillessaan oppilas vahingoitti opettajaa:

– – hän oli fyysisesti sillai mun sylissäni, niin, niin, siinä tuli sitä potkua tosiaan enemmänki ja huutoa ja raivoomista ja hän puri käteen ja, ja – –

Opettaja piti oppilasta sylissä ja puhui rauhoittelevasti pitkähkön ajan, jolloin oppilas pikku hiljaa rauhoittui. Tilanne syntyi pyöräretkellä ja aggressiivisen kohtauksen jälkeen opettaja järjesti oppilaalle autokyydin takaisin koululle. Tapaus saatettiin oppilashuoltotyöryhmän tietoon ja siitä keskusteltiin myös oppilaan vanhempien kanssa. Opettaja teki uhka- ja väkivaltatilanneilmoituksen. Kun opettaja keskusteli asiasta oppilaan kanssa myöhemmin, oppilas osoitti olevansa pahoillaan vahingoitettuaan opettajaa.

5.1.2 Ympäristöön kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen

Kolme haastateltavaa kertoo tapauksista, joissa oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen kohdistui pääasiassa ympäristöön. Samalla niin muut oppilaat kuin opettajatkin kokivat uhkaa ja yhdessä tapauksessa oppilas yritti vahingoittaa myös itseään. Ensimmäinen tapaus alkoi välitunnilla nimittelystä ja riidasta kaverin kanssa. Opettajalle ilmoitettiin,

että oppilas riehuu luokassa. Muut oppilaat olivat vielä luokan ulkopuolella. Opettaja kertoo:

– – mä avasin sen oven siellä ja (oppilaan nimi) oli siellä heittänyt kaikki luokan pulpetit sikin sokin lattialle. Siellä oli kaikki kaadettu ja se oli niin raivoo täys, että se ihan niinku punasena puhku siellä – –

Opettaja arvioi, että hänen ei kannata mennä luokkaan ollenkaan ilman apua, joten hän haki paikalle toisen opettajan. Suurin raivo oli tällä välin jo laantunut ja oppilas rauhoittui isokokoisien miesopettajan mennessä luokkaan. Asia puhuttiin heti selväksi ja oppilas siivosi aiheuttamansa sotkun. Yllättävää oli, että ”– – *ku se tilanne oli menny riittävästi, kiukku oli menny ohi, niin sit hän saatto taas mennä sen kaverin kanssa leikkimään, niinku ei mitään.*”

Toisessa tapauksessa oppilaasta huomasi jo aamulla, että ”*pinna oli kireellä*”. Opettaja yritti saada tilannetta rauhoiteltua laskemalla vaatimustasoa ja kannustamalla oppilasta. Välitunnilla kuitenkin tuli riitaa kaverin kanssa ja sitä selvitettäessä oppilas alkoi riehua.

– – hän nous hyvin nopeesti seisomaan ja hakkas nyrkeillä pulpettia ja tuoleja ja seiniä ohi kulkiessaan, hyvin lujaa lyöden – – ja monta kertaa. Ja, ja niinku sanallisesti siis hirveetä kieltä, kiroilua ja, ja niinku huorittelua ja homottelua ja ”mee kotiis runkkari” -tyyppistä, niinku – – siis kaikille siinä tilanteessa.

Opettaja pyysi toisen opettajan apuun ja toimitti muut oppilaat luokan ulkopuolelle. Oppilas jatkoi riehumista, kaatoi tuoleja ja pulpetteja ja yritti karata luokasta. Opettajan seisossa oven edessä oppilas ”*yritti omalla kehollaan työntää mua siitä oven edestä pois, tosi voimakkaasti – – se tilanne kärjisty sit siihen, että (oppilaan nimi) löi hurjan kovaa nyrkillä siis mun pään ohi siihen luokan oveen – –*”. Opettaja katsoi parhaimmaksi poistua itse luokasta ja jätti oppilaan sinne rauhoittumaan. Yrittäessään ulos luokasta oppilas löi ja potki ovea niin, että ovi murtui. Rehtori saapui paikalle ja oppilaan vanhemmille soitettiin, jotta he hakisivat lapsensa kotiin. Asia käsiteltiin seuraavana päivänä ja oppilas sai kirjallisen varoituksen. Opettaja epäilee, että oppilas ei välitä rangaistuksista, vaan tarvitsisi ammattiapua tunteidensa ja olotilojensa hallitsemiseen.

Kolmannessa tapauksessa oppilaan riehuminen oli niin arkipäiväistä, että opettajan oli huomioitava se muun muassa omassa pukeutumisessaan. Oli varmistettava,

että vaatteet ovat riittävän joustavat, jotta oppilasta pystyy pitelemään kiinni. Opettaja oppi myös käsittelemään oppilasta siten, että ei itse vahingoittunut tilanteessa. Opettajan haastattelussa kertoma tapaus oli niin voimakas raivokohtaus, että opettaja ei pystynyt yksinään pitelemään oppilasta aloillaan, vaan apuun tarvittiin koulunkäyntiavustaja, viereisen luokan naisopettaja ja lopulta miesrehtori.

– – yritin rauhoittaa sit niin, että sen päälle meni käytännössä istumaan, tai paino sen maahan niinku mahalleen ja sit istu sen päällä niin, et se ei saanu jaloilla potkittua ja kädet piti vielä omilla käsillään. Ja sit hän yritti vielä päätä hakata lattiaan, et siihen tarvittiin vielä toinen ihminen, että sai pidettyä päätä.

Myös tässä tapauksessa soitettiin oppilaan isä hakemaan oppilas kotiin. Vastaavissa tilanteissa isän saapuessa koululle oppilas saattoi saada uuden raivokohtauksen, jolloin isä piteli lasta kiinni esimerkiksi liikuntasalissa tai pukuhuoneessa, jonne haettiin patja pehmentämään pään kolahduksia. Oppilas oli useaan otteeseen sairaslomalla rauhoittumassa ja hänellä oli terapian lisäksi sairaalahoitajaksoja. Opettaja itse ei loukkaantunut tässä tilanteessa, mutta avuksi tulleet koulunkäyntiavustaja ja naisopettaja saivat mustelmia, joten he tekivät tapahtuneesta uhka- ja väkivaltatilanneilmoituksen.

5.1.3 Toiseen oppilaaseen kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen

Kaikki haastateltavat totesivat oppilaiden välisen nimittelyn, tönimisen ja riitelyn olevan lähes jokapäiväistä, vähintään viikoittaista. Nimittelystä ja pienestä ärsyttämisestä paisuu hetkessä kunnan tappelu, jos aikuinen ei huomaa tai ehdi mennä väliin. Yksi haastateltava kuvaa tilanteen, jossa nimittelyn seurauksena yksi oppilas vahingoitti toista oppilasta tarkoituksella ja suunnitellusti:

– – se terottiki sen kynän ensin teräväks ja sitte iski sen siihen toisen kaverin käteen, sen terävän lyijykynän. Sillä seurauksella, et se lyijy, lyijy katkes sinne sitte.

Opettaja hämmästelee sitä tyyneyttä ja suunnitelmallisuutta, jolla oppilas vahingoitti toista oppilasta kesken oppitunnin, opettajan ja koulunkäyntiavustajan ollessa luokassa. Aggressiivisen käyttäytymisen kohde yllättyi niin paljon hyökkäyksestä, ettei käynyt

mitenkään takaisin hyökkääjän kimppuun. Opettaja vei uhrin heti terveydenhoitajan luo saamaan hoitoa. Asia selvitettiin tekijän kanssa ja hän sai siitä rangaistuksen.

Yhteenvetona totean, että tässä tutkimuksessa kahdessa tapauksessa oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen kohteena oli opettaja ja yhdessä tapauksessa toinen oppilas. Kolmessa tapauksessa oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen kohdistui pääasiassa ympäristöön. Näistä yhdessä tapauksessa aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas yritti vahingoittaa myös itseään.

5.2 Aggressiivisen käyttäytymisen ehkäiseminen

Aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevät keinot ovat hyvin tapauskohtaisia: yhdelle oppilaalle toimii yksi tapa ja toiselle toinen ja jopa niin, että samallekaan oppilaalle ei toimi joka päivä sama tapa, koska *”ei ne ollu sillai niin selkeitä, että näin kun teet, ni sitte mitään ei tapahdu”*. Haastateltavien mukaan olennaisinta aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemisessä on kuitenkin oppilaantuntemus. Kuten eräs haastateltava toteaa, että *”ku ei [vielä] tuntenu, että mikä kenellekin auttaa ja tepsii, se oli semmosta hakuammuntaa kyllä siinä vaiheessa”*. Haastateltavan kokemuksen mukaan etenkin erityislapset tutustuvat hitaasti uuteen ihmiseen ja luottamuksen rakentuminen oppilaan ja opettajan välille kestää kauan. Tutustumisvaiheessa on edettävä yrityksen ja erehdyksen kautta, kokeiltava, mikä keino toimii. Kuvailemansa aggressiivisen käyttäytymisen tapahtuman aikana laaja-alaisena erityisopettajana toiminut haastateltava pohtikin seuraavasti:

Jos se ois ollu mun oman erityisluokan oppilas, olisinko pystynyt tunnistamaan paremmin? Voi olla toki, että oisin nähnyt lähempää sen tilanteen, että nyt täytyy tässä kohtaa jo.

Olisi edullista, että sama opettaja opettaisi samoja oppilaita mahdollisimman pitkään, jolloin he oppivat tuntemaan toisensa hyvin ja kanssakäynti helpottuu.

Eräs haastateltava nosti esiin tärkeän näkökulman oppilaantuntemuksen lisäämiseksi. Opettajan tulisi saada tietoa oppilaan ongelmista, jotka ovat jonkin muun tahon kuin koulun hoidettavina. Esimerkiksi tieto oppilaan itsetuhoisuudesta on oleellista turvallisen kouluarjen varmistamiseksi. Vanhempien rooli tiedonvälittäjänä on ensiarvoinen, koska oppilaan kanssa työskenteleviä asiantuntijoita sitoo

vaitiolovelvollisuus. Ei ole oppilaan etu, jos tärkeät tiedot salataan opettajalta, kuten eräs haastateltava ihmettelee:

Et miksei opettajalle voida kertoa, ku keväällä selvis – se oli vuoden ollu mun luokalla – et se on syvästi masentunu, se poika, ollu koko ajan, ja sillä on joku terapia menossa. Mut opettajalle ei ollu muistettu kertoa, ku se alko olla itsetuhonen keväällä.

Tutustuessaan oppilaisiin opettajat oppivat lukemaan heitä, näkemään ennusmerkkejä, joista voi päätellä aggressiivista käyttäytymistä olevan tulossa. Vaikka oppilas itse ei tunnistaikään, että häntä vaivaa jokin, opettaja vaistoa, että kaikki ei ole kunnossa. *”He ei osaa tunnistaa näitä, vaan se näkyy heidän käyttäytymisessä sitte.”* Oppilas ei ehkä pysty keskittymään tehtäviinsä, on ärtynyt tai muissa maailmoissa. Eräs haastateltava antoi esimerkkejä ennusmerkeistä:

– – kasvoista pysty näkeen, että kiristyy, semmoset ilmeet tulee sitte, että nyt ei kaikki oookkaan hyvin – – hermostuneisuus lisäänty, ehkä se naputti jollain kynällä pöytää enemmän tai alko niinku hyörimään, pyörimään tuolilla tai alko päästää jotain ääniä.

Joillakin oppilailla ennusmerkit ovat vaivihkaisempia: *”alkaa mennä kädet nyrkkiin – – ja kuka on entistä hiljempaa”*. Joillakin oppilailla aggressiivinen käyttäytyminen oli niin jatkuvaa, *”että kyllä siitä tuli liian arkipäiväistä”*. Opettajalta vaadittiin jatkuvaa varuillaanoloa ja joka-aamuista tunnustelua, että millainen päivä on tulossa.

Lähes kaikki haastateltavat mainitsivat, että maanantaisin oppilaat ovat levottomimpia, ja etenkin silloin saa varautua erilaisiin aggressiivisiin purkauksiin. Kuitenkin, vaikka opettaja kuinka tarkkailisi ennusmerkkejä, tulee myös yllätyksiä: *”Kyllähän niitä on semmosia kans, joista ei voi yhtään tietää. Että anteeks, mitä? Mitä tapahtu?”* Ensivaikutelma voi pettää, vaikka kyseessä olisi suloinen ja aurinkoinen pieni poika: *”Kun naksahaa tai joku asia meni pieleen, niin sieltä löytyi niin kuin ihan seitsemän miehen voimat siitä pojasta.”*

Jos oppilaasta näkee, että kaikki ei ole kunnossa, haastateltavien tarjoama yleisin keino välttää aggressiivista käyttäytymistä on vaatimustason laskeminen. *”Kyllä sillä saa ainaki vähän rauhoitettua sitä, ettei sitte niinä päivinä vaadikkaa niin paljon.”* Se voi tarkoittaa esimerkiksi, että oppilaalle annetaan aikaa rauhoittua ja levätä tai koulutehtävien määrää tai vaikeustasoa vähennetään. Joillakin oppilailla tauotus on

ainoa keino, jonka avulla oppilas ylipäättään pystyy työskentelemään, aina 10–15 minuuttia kerrallaan. Eräs haastateltava muistuttaa, että vaatimustason laskemisessakin täytyy olla tarkkana, ettei oppilas ala käyttää sitä hyödykseen.

Koska tässäkin porukassa – – on semmonen oppilas, joka syksyllä niinku riehu pääsääntöisesti sen takia, ku se huomaa, että ku se kohnottaa tossa ihan hulluna meneen, niin sen ei tarvii tehdä niitä tehtäviä. Niin sitte piti ottaa ihan uudenlainen asenne siihen, että sen oppilaan kohdalla semmonen ei toiminu yhtään.

Yleensä ottaen se, että koulutehtävät ovat oppilaan taitotasoon sopeutettuja, estää turhautumista, joka voisi johtaa aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Eräs tehokkaaksi todettu keino ehkäistä aggressiivista käyttäytymistä on puuttua oppilaiden väliseen nahisteluun mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. Silloin tilanne ei ehdi kehittyä tappeluksi asti ja siinä vaiheessa yleensä riittää sanalliset ohjeet nahistelijoille.

Ku sen on nähny tässä, että jos pieniki nimittely alkaa, niin se muuttuu sitte. Viidessä minuutissa viimeistään joku on toisen kurkussa kiinni. Sen takia heti, ku se alkaa, siihen pitää puuttua.

Jos sanalliset ohjeet eivät riitä, eräs keino on keskeyttää kaikki työskentely luokassa hetkeksi ja olla täysin hiljaa, kunnes tunteet ovat rauhoittuneet. Joillekin oppilaille tehoa se, että opettaja uhkaa lähettää kotiin viestin oppilaan käyttäytymisestä. Oppilas alkaa käyttäytyä kiltisti, jotta viestiä kotiin ei lähetettäisi. Toiset oppilaat taas eivät välitä, vaikka opettaja viestittäisikin kotiin: *”Monellekaan se ei merkkää mitään, mutta joillekin se on niinku, se riittää.”*

Tutut ja toistuvat rutiinit, lukujärjestyksen läpikäyminen aamuisin, kaikkien tiedossa olevat säännöt ja yhteisesti sovitut seuraamukset sääntöjen rikkomisesta rauhoittavat koulupäivää ja luovat rajoja käyttäytymiselle. Kun säännöt ja seuraukset ovat selkeästi kaikkien tiedossa ja niistä pidetään johdonmukaisesti kiinni, oppilaat muistavat ne ja vahtivat toisiaankin. *”Ei tartte olla montaa, mut kunhan ne on semmoset, mistä pidetään kiinni, ni kyl se niinku tavallaan helpottaa sitte.”* Erilaiset taulukot luokan seinällä, joihin kirjataan käyttäytyminen, kannustavat oppilaita käyttäytymään asiallisesti. Esimerkiksi Nepsyn (Neuropsykologinen mielenterveys-

yhdistys ry) vihreällä, keltaisella ja punaisella värillä koodattu taulu on toiminut hyvin erään haastateltavan luokassa:

– – täs luokas on toiminu hirveen hyvin. Että tavallaan palkkio, tai mikä tää nyt sitten on, että ne itse pystyy kontrolloimaan, kuinka ne menee tossa ja kannattaako tsempata.

Erilaiset palkkiot toimivat haastateltavien kokemusten mukaan paremmin kuin virhe- ja puutelistat.

Tunnekasvatus ei ole oppiaine, mutta se sisältyy peruskoulussa opetettavaan aihekokonaisuuteen Ihmisenä kasvaminen (POPS 2004, 38). Tunnekasvatusta sivutaan useissa oppiaineissa, mutta mikään ei estä painottamasta sitä enemmänkin kuin mihin olemme tottuneet. Jotta osaisi säädellä tunteitaan ja kontrolloida käyttäytymistään, tulee pystyä tunnistamaan ja nimeämään omat tunteensa:

– – että mitä tarkoittaa, kun ollaan vihasia, tai mitä on, kun ollaan ilosia, niin opetellaan nimeämään niitä tunteita, miltä se tuntuu meissä.

Eräs haastateltava kertoo, että heillä on luokassa taulut, joissa kuvin ja sanoin kerrotaan esimerkiksi se, mikä on oikea keino purkautua, jos jokin harmittaa. Tauluista oppilas voi itse tarkistaa toimintatapoja, joista on yhdessä keskusteltu ja joita on harjoiteltu. Isompien oppilaiden kanssa voi kokeilla älyn haastamista. Voi sanallisesti *”yrittää välillä näyttää niille, että kuinka tyhmää toi toiminta onkaan”*.

Opettajan rooli on haasteellinen aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita ehkäistäessä. Jos ennusmerkkejä on havaittavissa, opettajan vetäytyminen tilanteesta sivummalle ja oppilaan huomiotta jättäminen saattaa rauhoittaa tilanteen. Myös muita oppilaita kannattaa kehottaa jättämään hermostunut oppilas rauhaan. Opettajan on kuitenkin tarkkailtava kauempaa, ettei vaara uhkaa, ja poistettava esimerkiksi vahinkoa aiheuttavat esineet. Kuten eräs haastateltava toteaa, *”– – parempi, että aikuinen ei sano siinä kohtaa mitään, ehkä käy ne sakset hakemassa sieltä, mutta ei muuta.”* Toisinaan rauhallinen puhe hermostuneelle oppilaalle auttaa. Kannustavat sanat ja oppilaan omien taitojen osoittaminen hänelle itselleen kantavat yli haasteellisen tilanteen.

Jos siihen tilanteeseen ehti heti, niinku rauhottelemaan, että sehän on ihan hyvä se piirustus noinki, ja ehti sen kans puhumaan, ni sitte tilanne ei ehkä leviny käsiin ja hän ei saanu sitä raivaria.

Puhuessaan oppilaalle opettajan tulee olla tarkkana, mitä sanoo, jottei yllytä häntä jatkamaan kohti aggressiivisempaa käyttäytymistä. Tässäkin tulee esiin oppilaantuntemuksen tärkeys, että tietää, millä tavalla kenellekin voi puhua.

Tietää vähän, mikkä on ainaki niitä, mitä opettajakaan ei saa missään nimessä sanoo, ettei opettaja provosoi. Se on viimeinen asia, että opettaja provosoi omalla käytöksellään. Niin voi käydä.

Keskustelu arkaluontoisista asioista kannattaa mahdollisuuksien mukaan käydä kahdenkesken oppilaan kanssa. Eräs haastateltava on todennut hyväksi kahdenkeskiset välituntikeskustelut.

– – keskustellaan vaikka välitunnilla, siirretään tilannetta siihen, ku ei oo muita oppilaita. Melkein aina, kahdenkesken kun puhuu, niin se oppilas on ihan erilainen, ku sillon, ku muut on tässä kattomassa.

Olosuhteet tulisi järjestää oppilaiden tarpeiden mukaan. Koulussa pitäisi olla riittävästi aikuisia ja sopivia tiloja muun muassa rauhoittumiseen. Eräs haastateltavista kantaa huolta oppilaista, joita koulu ei pysty tukemaan, vaikka nähdään, että oppilas on avun tarpeessa.

Se heti aamusta jo lähtee kehittyyn ja sen niinku näkee, mut siitä huolimatta meil ei niinku koulu oo keinoja katkasta ja auttaa niis tilanteissa, koska ei oo tiloja laittaa rauhottuun, ei oo riittävästi aikuisia.

Koulun keinoina puuttua aggressiiviseen käyttäytymiseen nähdään lähinnä rangaistukset: jälki-istunto, kirjallinen varoitus ja sairausloma. Tavoitteena on, että rangaistusten pelko hillitsee aggressiivista käyttäytymistä. Kuitenkin niiden toimivuutta epäillään, koska esimerkiksi kirjallisesta varoituksesta eräs haastateltava sanoo näin:

– – se on pala paperia ja se ei niinku taas sen asian eteenpäin viemisessä hirveesti auta. Ja varsinkaan sille lapselle, et mitä siitä seuraa ja niinku miten vakavasta asioista puhutaan.

Toisaalta useampi haastateltava kiitti koulun oppilashuoltoryhmän toimintaa. Sieltä opettaja saa henkistä tukea ja oppilaalle pyritään järjestämään apua. Myös kodin vastuuta korostetaan luotaessa oppilaalle otollisia olosuhteita.

Nää maanantaithan on sellasia, ku ei tiedä, mitä viikonloppuna on ollu kotona, niin saattaa hyvin herkästikin tulla joku purkaus. Ja nimenomaan maanantaina ennen ruokailua, sekin viä.

Oppiminen ja koulussa jaksaminen vaativat vähintään oppilaan perustarpeiden tyydyttämistä, riittävää ravintoa ja riittävästi unta. Erään haastateltavan mukaan parin viimeisen vuosikymmenen aikana oppilaiden lääkitys on yleistynyt. Siitä on ollut selkeä hyöty esimerkiksi ADHD-diagnoosin saaneille oppilaille, joiden käyttäytyminen on rauhallisempaa kuin ilman lääkitystä.

Vain opettajan mielikuvitus on rajana keksittäessä keinoja ehkäistä oppilaan aggressiivista käyttäytymistä. Lähes kaikkea kannattaa kokeilla, mutta silti täytyy varautua siihen, että joskus mikään ei auta. Vaikka opettaja huomaisi ennusmerkit ja antaisi aikaa rauhoittua ja toimisi kaikin tavoin estääkseen tulevan aggressiivisen käyttäytymisen tilanteen, joskus se vain tulee.

Joskus sen näki jo aamulla, et tää päivä tulee päättymään niin, et se saa semmosen raivarin, mutta sille ei ollu mitään tehtävissä.

Opettajat syyllistävät itseään tapahtuneesta ja miettivät, että ”*mun olis pitäny paremmin sitä lukee*”. He tuntevat myös riittämättömyyttä, vaikka tietävät tehneensä parhaansa.

– – et on niinku tehny parhaansa ja ennakoinu ja yrittäny auttaa, mut että siitä huolimatta se lapsi tarvii enemmän apuu ku pystyy antaan.

Haastatteluissa tuli selkeästi esiin se, että opettajat ovat huolissaan oppilaistaan ja haluavat tehdä kaikkensa heidän parhaakseen. Vielä vuosien päästäkin he muistelevat vanhoja oppilaitaan. ”*Selkeesti sellasiin lapsiin, joiden kans vääntää eniten, tulee sellanen niinku läheisyysuhde tai jää miettiin, et mitä niille kuuluu.*”

Yhteenvetona tässä tutkimuksessa haastateltujen opettajien keinoista ennalta ehkäistä oppilaan aggressiivista käyttäytymistä olennaisin on oppilaantuntemus. Ennusmerkeistä opettaja päättelee aggressiivista käyttäytymistä olevan tulossa. Tällöin opettaja laskee vaatimustasoa ja antaa rauhoittumisaikaa. Toisinaan oppilaan huomiotta jättäminen on toimiva keino, mutta joskus kannustaminen on tehokkaampaa. Oppilaiden nahisteluun kannattaa puuttua välittömästi. Opiskeluolosuhteiden pitäisi olla oppilaiden tarpeiden mukaiset ja tärkeitä ovat toistuvat rutiinit, selkeät säännöt sekä yhdessä sovitut seuraamukset.

5.3 Aggressiivisen käyttäytymisen rauhoittaminen

Rauhoitteleva puhe on yleensä ensimmäinen keino, jota kannattaa kokeilla oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti. Jos oppilaan käytös ei uhkaa kenenkään turvallisuutta, hänen voi antaa olla hetken rauhoittumassa esimerkiksi toisessa huoneessa. Usein aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas on kuitenkin jo sellaisessa tilassa, että hän ei pysty vastaanottamaan ohjeita ja muuttamaan itse käyttäytymistään. Eräs haastateltava kuvailee oppilasta näin:

Mä luulen, et hän ei niinku ymmärtäny oikeestaan, mitä hän ees teki. Se meni semmoseen tilaan – – se olotila meni sellaseen niinko, et hällä väliä, ei oo mitään väliä enää, koska on jo ikään kuin mokattu, ni ei tarvi enää välittää.

Vakavan aggressiivisen tilanteen jälkeen on vaikea jatkaa koulupäivää normaalisti. Silloin oppilaan on parempi lähteä kotiin rauhoittumaan. Yksin häntä ei kuitenkaan voi suuren mielenkuohun jälkeen lähettää kotimatalle, vaan on pyydettävä vanhempia hakemaan lapsensa kotiin. Ennen kuin vanhemmat ehtivät koululle, opettajan on jotenkin hoidettava akuutti tilanne.

Opettajaa auttaa, jos hänellä on valmiiksi mietittynä toimintakaava, jonka mukaan aina pyritään toimimaan aggressiivisen käyttäytymisen tilanteessa. Selkeät toimintatavat ehkäisevät ristiriitaisten ohjeiden antamista ja itsellä on varmempi olo.

Kyllä se sillai on auttanu sitä, että sitte ku se tilanne on päällä, niin siinä osaa käyttäytyä sillai suurin piirtein ... järkevästi siinä.

Tilanteiden toistuessa oppilaatkin oppivat tietämään, mitä seuraavaksi tapahtuu. Tilanne etenee, asia selvitetään ja seuraus tulee. Aggressiivisten tilanteiden selvittäminen jälkikäteen opettaa oppilaille syy-seuraussuhteita ja toivottavasti myös omien tekojen vaikutuksia sekä oman käyttäytymisen kontrollointia.

Opettajan on tehtävä tilannearvio nopeasti, kun aggressiivinen tilanne on käsillä. Riittääkö rauhoitteleva puhe tai huomiotta jättäminen hetkeksi vai onko tilanne niin vaarallinen, että on mentävä fyysisesti väliin?

Jos näyttää siltä, että siinä on joku pieni, että ollaan vähän ryysyissä kii, eikä mitään lyömistä, niin kyllä siihen siinä tilanteessa saattaa vielä semmonen voimakas käskyki auttaa. Mutta jos siinä alkaa olla vaaratilanne, niin kyllä sitte

suoraan fyysisesti väliin, mä oon ainaki menny. Että pakko ottaa irti, koska siinä sattuu jo todella pahasti, jos nää rupee tossa lyömään oikeen kunnolla.

Kaikki haastateltavat kiinnittivät huomiota siihen, että toisten oppilaiden turvallisuus on aina taattava. Itsensä puolesta he eivät pelkää, mutta heillä on ”*enemmänki se huoli sit siitä, et saa ne oppilaat siitä rauhassa, muut oppilaat, turvaan*”. Vaikka opettajat toivovat, että puhuminen riittäisi eikä fyysistä väliintuloa tarvittaisi, tulee tilanteita, ”*että on joutunu ottaan ihan kiinni käsistä, että sä et nyt heittele näitä tavaroita, ku täällä on muitaki oppilaita paikalla*”.

Paitsi lyömästä tai muuten vahingoittamasta toisiaan tai opettajaa, oppilaita on estettävä vahingoittamasta itseään. Eräs haastateltava kertoo tilanteesta, jossa pyöräretkellä ollut oppilas oli nostettava turvaan autotieltä:

Hän väsy varmaankin niin paljon, että rupes siellä sitten kiukuttelemaan kesken kaiken. Ja heitti pyörän ojaan ja meni istumaan keskelle tietä – – koitin puheella saada hänet ohjattua, että nyt sun pitäs siirtyä tonne sivuun – – kun autot kulkee tästä. No, hän ei suostunu – – ni otin häntä kiinni tuolta kainaloitten alta ja kannoin tonne tiensivuun.

Vaikka oppilas itse toivoi auton ajavan hänen päälleen, opettaja koki olevansa pakotettu siirtämään hänet turvaan, vaikka siitä seurasi rimpuilua ja väkivaltaa opettajaa kohtaan.

Oppilaan fyysistä koskemattomuutta tulee toki kunnioittaa, mutta tärkeämpää on varmistaa, ettei oppilas vahingoita itseään tai muita. Eräs haastateltava kertoo oppilaasta, joka usein toistuvien raivokohtausten aikana yritti satuttaa itseään muun muassa lyömällä päätänsä lattiaan. Tilanteessa ei voinut muuta kuin pidellä oppilasta kiinni ja välillä tarvittiin apuun useampia aikuisia.

Ehkä pahin raivari oli silloin, kun mä en saanu sitä yksin pidettyä. Avustaja oli aina siinä paikalla, ku se tämmösen raivarin sai, se huudettiin ensimmäiseksi (apuun). Mut sit haettiin naapuriluokasta naisopettaja ja sitte ku sekään ei auttanu, ni sitte mä lähdin hakemaan siihen miesrehtorin, joka sitte tuli siihen pitelemään. Ei meinannu sekään saada pidettyä sitä ja sit soitettiin isä paikalle ja isä tuli sit hakeen pojan pois.

Haastateltavan kertoman mukaan usein isäkin joutui vielä pitelemään lastaan kiinni ennen kuin hän rauhoittui sen verran, että oli mahdollista viedä oppilas kotiin. Toinen haastateltava kertoo samaan tapaan eri oppilaasta: ”– – *ku hän semmosen valtavan raivon sai itseensä, ni siin monta miesopettajaa joutu pitelemään, että saatiin se poika*

aloilleen.” Kiinnipito on viimeinen keino, johon opettajat haluavat turvautua, koska sen ei pitäisi kuulua opettajan toimenkuvaan, siihen ei ole heitä koulutettu ja kiinnipitotilanteissa opettajia arveluttaa, mihin opettajan oikeudet riittävät. Vaikka oppilasta hoitavan sairaalan terapeutti kävi koululla neuvomassa, kuinka toimia oppilaan kanssa, haastateltava oli huolissaan:

Sitten, että jos [sairaalan nimi]:sta kävi joku psykoterapeutti kertomassa, että kuinka sen päällä istutaan, kuinka sitä pidellään, niin sitä mietti siinä kohtaa, että onko mulla oikeus siihen?

Monissa aggressiivisen käyttäytymisen tilanteissa on apua siitä, että kutsuu paikalle toisen aikuisen: opettajan, rehtorin tai koulunkäyntiavustajan. Toinen aikuinen voi viedä muut oppilaat turvaan tai jäädä heidän kanssaan luokkaan, jos toinen aikuinen vie aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan pois luokasta. Toista aikuista voi tarvita auttamaan kiinni pitämisessä tai oppilaan siirtämisessä tai rauhoittelussa. Toinen aikuinen lisää myös opettajan oikeusturvaa, kun hän toimii tilanteen todistajana. Joskus voi olla viisasta hakea heti apuun esimerkiksi kokeneempi tai fyysisesti kookkaampi kollega: ” – – *heti ku se mies astu sinne luokkaan – semmonen melkein kaksmetrinen mies – niin se poika niinku rauhottu siinä silmissä*”.

Yhteenvetona todettakoon, että haastattelemani opettajat käyttivät seuraavia oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen rauhoittelukeinoja: rauhoitteleva puhe, rauhoittumisaika toisessa tilassa, etukäteen tehdyn toimintasuunnitelman mukaan eteneminen, toisen aikuisen apuun pyytäminen ja viimeisenä keinona fyysinen rauhoittaminen eli kiinnipito. Opettajan on tehtävä tilannearvio nopeasti ja taattava niin toisten oppilaiden kuin aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaankin turvallisuus.

5.4 Oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen syitä

Oppilaiden aggressiiviselle käyttäytymiselle on kahdentyypisiä syitä. On tilannetekijöitä, jotka näyttävät aiheuttavan aggressiivisen reaktion, mutta niiden taustalla on tunne-elämän tai sosiaalisen kanssakäymisen ongelmia, jotka myötävaikuttavat aggressiivisen suhtautumistavan valitsemiseen näissä tilanteissa. Tietty tilanne ärsyttää joitakin oppilaita, mutta toisia ei. Heistäkin, joita tilanne ärsyttää, osa jättää tilanteen huomiotta tai kanavoi ärtymyksensä jollakin soveliaalla tavalla,

mutta osa suhtautuu siihen aggressiivisesti. Syystä tai toisesta oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen on erään haastateltavan mukaan lisääntynyt viimeisten parin vuosikymmenen aikana: *”Jotain on tapahtunu, lapset on muuttunu, ihan oikeesti.”*

5.4.1 Tilannetekijät

Ärsyttäminen on yleisin syy aggressiivisen käyttäytymisen taustalla. Toinen ihminen ärsyttää, jokin tilanne ärsyttää tai olosuhteet ärsyttävät. Haastatteluissa mainitaan useita erilaisia ärsytystä aiheuttavia tekijöitä. Luonnollisesti esimerkiksi nimittely, haukkuminen ja töniminen ärsyttävät. Usein ärsyttäminen on tahallista:

Se on niinku semmosta tarkoituksellista ärsyttämistä – – ja todella semmosta niin taidokasta ärsyttämistä – – jotenki osataan se homma sillai, että sen tietää, että miten toisen saa kiehumaan, ja sitte sitä käytetään hyödyksi.

Eräässä haastattelussa ilmeni, että oppilaiden yhteiset taksimatkat kouluun ruokkivat riitelyä. Oppilaat ovat pienessä tilassa yhdessä pitkään ilman varsinaista aikuisen valvontaa, jolloin on tilaisuus nimittellä ja ärsyttää toisia. Jo ennen kuin koulupäivä on ehtinyt alkaa, *”ne on heti maansa myyneitä, ku ne tulee tänne, ku toinen on sanonu sitä ja toinen on tehny tätä siä taksissa.”*

Yleinen aggressiivista käyttäytymistä aiheuttava tilanne on sellainen, jossa oppilas ei saa aloittaa tai jatkaa jotakin toimintaa, jota hän juuri silloin haluaisi tehdä. Oppilas joutuu esimerkiksi lopettamaan piirtämisen, kun oppitunti alkaa: *”tunti alko ja ei saanukkaan sitte enää piirtää”* tai oppikirjassa ei saa edetä omaan tahtiin: *”kirjaa ei saanukkaan tehä eteenpäin, vaik ois halunnu”* tai ylipäänsä oppilaan pitäisi osallistua oppituntiin, vaikka ei jaksaisi: *”– – siis tän pojan mielestä mä nyt kuitenkin häiritsin häntä siinä, et hän olis vielä halunnu lepää siinä”*.

Jos esimerkiksi piirustus on omasta mielestä huono, pettyminen omiin taitoihin aiheuttaa aggressiivista käyttäytymistä. Myös muiden aiheuttamat pettymykset ärsyttävät, esimerkiksi jos isä ei tulekaan tänään hakemaan koulusta, vaikka *”hänellä on ikävä isää”*. Liian suuret vaatimukset sekä tiedollisesti että taidollisesti aiheuttavat hermostumisvaaran, varsinkin niissä tilanteissa, kun jo tiedetään oppilaalla olevan ongelmia säädellä käyttäytymistään.

Seki vaikuttaa, jos siinä niinku prässää, että pitäis tehdä tehtäviä, ku toinen on selkeesti valmiiks niinku muissa maailmoissa.

Toisaalta, eräs haastateltava kertoi oppilaasta, joka käytti tilannetta hyväkseen riehumalla ja käyttäytymällä sopimattomasti sen takia, että ei tarvitsisi tehdä lainkaan koulutehtäviä.

Kotien tapahtumat vaikuttavat oppilaiden toimintaan koulussa. He ovat paitsi levottomimpia, myös väsyneitä ja nälkäisiä viikonlopun jälkeen. Tästä voi päätellä, että kaikki vanhemmat eivät suoriudu velvollisuudestaan hoitaa ja kasvattaa lastaan. Oppilaat saavat pelata ikäisiltään kiellettyjä tietokonepelejä ja katsoa lapsilta kiellettyjä ohjelmia televisiosta.

Se on ihan selvästi nähtävissä, et ne ketkä semmosia niin sanottuja kiellettyjen ikäryhmälasten pelejä taikka ohjelmia katsoo, niin kyllä se näkyy heissä sitten täällä koulussa selvemmin.

Jos aamulla on ollut ongelmia esimerkiksi pukemisen tai aamupalan kanssa ja äärimmillään kotona on jouduttu kiinnipitotilanteeseen jo ennen kouluun lähtöä, todennäköisesti koulunkäynti ei onnistu toivotulla tavalla sinä päivänä. ”– *joskus oli kotona jo pidetty ennen ku tuli kouluun – –. Niin eihän se koulupäivä hirveen hyvin lähe käyntiin, jos jo kotona on ollu – –.*”

Vanhempien avio- tai avoero vaikuttaa lapsen olemiseen. Aina on ikävä toista vanhempaa ja vanhempien kodeissa saattaa olla erilaiset säännöt. Äidit vierittävät syyn lapsen aggressiivisesta käyttäytymisestä isille:

Nii, sitte moni on sitte, ku on kotiin ilmotettu, että on tapahtunu tämmöstä, ni se on ollu isällä viikonloppuna, sanoo äidit.

Joidenkin lasten kotiolot ovat lapselle niin sopimattomat, että on päädytty huostaanottoon ja sijoitukseen kodin ulkopuolelle: ”– *kotitausta oli aika värikäs, että toki siinä sitte pian kävi niin, että ei enää asunu kotona.*”

Oppilaan aggressiivista käyttäytymistä aiheuttava tekijä saattaa olla muitten näkökulmasta mitättömän pieni:

Hyvin pieni asia voi olla, ei niinku, mekään ei välttämättä tajuta sitä, että se onki toi, joka nyt aiheutti ton, laukas tämän reaktion.

Jos oppilas on aistiyliherkkä, häntä saattavat ärsyttää esimerkiksi oudot tai toistuvat äänet tai kiristävät vaatteet. Oppilas saattaa olla myös sairastumassa, mutta ei itse tunnista sitä. Joskus ei vain ole mitään näkyvää syytä aggressiivisuudelle. Jokin sen kuitenkin aiheuttaa, mutta syy saattaa löytyä syvemmillä tunne-elämän syövereistä.

5.4.2 Tunne-elämä- ja sosiaaliset tekijät

Joillakin oppilailla on diagnosoitu neurologinen sairaus, esimerkiksi ADHD, joka vaikuttaa käyttäytymiseen. Yhä vakavammat käyttäytymishäiriöt ovat lisääntyneet vuosi vuodelta ja niitä esiintyy yhä nuoremmilla.

Mitä mäkin nyt oon ollu 25 vuotta erityisopettajana, niin aina vaan nuoremmilla on vakavampia. Ja sit tavallaan se, että niinkun, mä muistan, että kun mä alotin, ei lääkityksestä puhuttu kenenkään kohdalla vielä mitään ja nytte se on ihan arkipäivää.

Oppilas voi olla vakavasti traumatisoitunut jo varhaislapsuudessa ja vaikka hän saa psykologi- ja terapiapalveluita, hän ei kykene säätelemään käyttäytymistään. Sinänsä tarpeellinen terapia saattaa vaikuttaa epätoivotusti käyttäytymiseen koulussa, koska ikävien asioiden käsittely nostaa esiin vanhoja tunteita ja toimintamalleja. Opettajan on vaikea ennakoida tilanteita, koska *”täs on just se ongelma, että ku sit opettajalle ei voida kaikkea kertoa, etten mä koskaan oo saanu tietää, mitä ne siellä terapiassa kävi läpi”*. Vaikka oppilaalla ei olisi varsinaista diagnoosia, käyttäytymisen perusteella voi päätellä hänen olevan henkisesti sairas tai tunne-elämältään häiriintynyt.

Jokaisessa haastattelussa tuli esiin oppilaiden tunne-elämän ongelmat. Tunne-elämän kehityksen häiriintyminen näkyy siten, että oppilas ei tunnista omia tunteitaan ja olotilojaan. Siksi hän ei osaa niitä säädelläkään, vaan ihmettelee itsekin, että *”miks hän tekee näin?”* Oppilaat eivät siedä rajojen asettamista ja koulun sääntöjä:

– – olotila on sellanen, et mä en kestä tätä, tääl on liikaa sääntöjä ja tääl on sellasii rajoja, mitä mä en siedä ja muuta, että – –

Ärsytyskynnys ylittyy heti, jos oppilas ei saa omaa tahtoaan läpi, ja pettymystensietokyky on hyvin heikko. Eräs haastateltava kuvaili näin:

Se toimintatapa, tai tapa sietää, että kun pettymys tulee ja yrittää sitä sietää, niin sitte se on semmonen pikkulapsimainen. Että jostain syystä se jää vaan päälle.

Haastateltava arvelee, että oppilas on voinut joutua kokemaan jo liikaa pettymyksiä elämänsä aikana, esimerkiksi kotioloihin liittyen. Toisaalta voi olla, että oppilasta on tietoisesti varjeltu pettymyksiltä, jolloin hänellä ei ole ollut mahdollisuutta oppia käsittelemään niitä.

Oppilailta puuttuu kyky käsitellä asioita ikätasoisesti. Itsetunto on heikko ja oppilaalla voi olla tunne, että hän ei jaksaa tai ei osaa. Koska koulussa kuitenkin edellytetään tiettyjen sääntöjen noudattamista ja koulutehtävien tekemistä, niistä aiheutuu paineita oppilaille, joiden tunne-elämän kehitys on puutteellinen. ”– – *se stressi nousee niin korkeelle, et he ei pysty enää pitää sitä sisällään ja se, sitte siellä tapahtuu sitte nää – –.*” Sisäinen paine vaatii purkautumisväylää, mutta oppilas ei osaa säädellä käyttäytymistään, jolloin hän käyttäytyy aggressiivisesti.

– – sillä oppilaalla oli todella paha olo. Hänen oli jollain tavalla se pakko purkaa. No, mä nyt satuin olemaan siinä.

Aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden sosiaaliset taidot ovat usein heikot. Oppilas, joka ei pysty vastaamaan sanallisesti mahdolliseen ärsyttämiseen, turvautuu helposti väkivaltaan.

– – ku ei saa niinku ite sanottua sille, eikä oo niin kekseliäs ja hoksaavainen, että pystyis silleen sanallisesti laitettua kamppoihin, niin sitte kävi iskemässä sen kynän siihen [toisen oppilaan käteen] pystyyn.

Kun kaveritaidot puuttuvat, huomiota haetaan esimerkiksi tönimällä, koska kontaktia ei osata ottaa muulla tavalla.

– – ne jotenki haluais olla kaveriaki keskenään, mutta ku se ainoa tapa, millä osataan ottaa toiseen mitään kontaktia, on se, että käy tönäsemässä sitä. Ei oo mitään yhteisiä leikkejä, eikä mitään pysty, ei niinku mitään.

Kuitenkin oppilailta on kova halu puuttua toisen asioihin. Oppilas ei osaa erottaa, mitkä asiat kuuluvat itselle ja mitkä ovat toisten omia asioita. ”– – *kaikki on siinä sitte mukana niinku huutelemassa ja esittämässä omia mielipiteitä ja sanomassa, että toi teki*

sitä ja toi teki jo eilen tota.” Helposti kahden oppilaan välinen konflikti laajenee koskemaan lähes koko luokkaa, kun kaikkien sosiaalisissa taidoissa on puutteita.

Vanhempien suhtautuminen lapsensa käyttäytymiseen vaikuttaa selvästi oppilaiden aggressiivisuuteen. Jos kotona ei välitetä, miten lapsi käyttäytyy koulussa, lapsi kokee olevansa vapaa tekemään oman tahtonsa mukaan. ”– – *koti oli semmonen, ettei ne ottanu sitä mitenkään kauheen vakavasti.*” Jotkut vanhemmat jopa kannustavat käyttäytymään aggressiivisesti kehottamalla lastaan puolustamaan itseään:

Ja sit, mitä moni sanoo, niin kotona vanhemmatki sanoo, että saa puolustaa, että ikään kuin lupa on sieltä, että sun täytyykin puolustaa ittees.

Mallioppiminen tuli esiin monessa haastattelussa. Aggressiivisen käyttäytymisen malli ei vaikuta kaikkiin oppilaisiin, mutta jotkut ottavat mallia siitä, miten muut oppilaat koulussa toimivat.

Mutta kieltämättä varmaan sillä on vaikutusta, et jos ne näkee niinku vaikka täällä luokassa tai täällä koulussa jonkun tekevän noin, se helpommin ehkä se oma tapakin reagoida asioihin tulee semmoseks, että sä käyt käsiksi.

Esimerkiksi luokassa, jossa yksi oppilas käyttäytyi usein aggressiivisesti, muutkin alkoivat tehdä niin:

– – samana vuonna oon pidelly kahta muutaki sillailla, että ne niinku sai siitä tietenki mallia, että tää on niinku se tapa, et tässä voi hakata päätä seinään tai voi yrittää lyödä opettajaa tai – – se on niinku pelottavaa, koska ne näkee, että yks tekee niin, niin miksei meki voida?

Oppilaat ottavat mallia myös kuvitteelliseen maailman toimintatavoista. He pelaavat ikäisiltään kiellettyjä tietokone- tai muita pelejä, katsovat elokuvia tai TV-ohjelmia, joiden tapahtumia he matkivat koulussa.

Tai jopa tommonen Salkkareitten tietty jakso, mitä siellä on tapahtunut. Jos joku on sen katsonu, kyllä siitä täällä puhutaan ja siitä otetaan mallia. Mä oon nyt se Korppi, se tekee tällästä. Se on maailma.

Oppilas voi saada aggressiivisen käyttäytymismallin muualtakin kuin koulusta, esimerkiksi kotoa tai päiväkodista jo ennen kouluikää. Koulussa ollessaan oppilas käyttäytyy opitun mukaisesti, koska ”*se ei niinku tiedä muuta toimintamallia*”.

Yhteenvedon totean, että tähän tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen johtuu tilannetekijöistä tai tunne-elämään ja sosiaaliseen vuorovaikutukseen liittyvistä tekijöistä. Ärsyyntymistä aiheuttavia tilannetekijöitä ovat esimerkiksi haukkuminen, töniminen, mieluisan toiminnan keskeytyminen, liian suuret vaatimukset, kotien tapahtumat ja aistiylherkkyydestä johtuvat tuntemukset. Tunne-elämä- ja sosiaalisiin tekijöihin kuuluvat muun muassa neurologiset sairaudet, traumat, tunteiden tunnistamisen ja säätelyn puutteet, sopeutumattomuus rajoihin ja sääntöihin, heikko pettymyksensietokyky, heikot sosiaaliset taidot, vanhempien välinpitämättömyys sekä mallioppiminen toisilta ihmisiltä tai kuvitteellisen maailman toimintatavoista.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia uhka- ja väkivaltatilanteita opettajat kohtaavat työssään ja miten he toimivat tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti. Aineiston perusteella pyrittiin myös selvittämään, mihin aggressioteorioihin opettajien ajatukset ja toiminta sitoutuvat. Tutkimuksen avulla pyrittiin löytämään käytännön keinoja toisaalta ehkäistä, mutta myös rauhoittaa jo syntyneitä aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita. Lisäksi tutkimusaineistosta etsittiin mahdollisia syitä oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen. Haastattelin kuutta kokenutta luokan- tai erityisluokanopettajaa. Tutkimusmenetelmänä oli kvalitatiivinen, fenomenologinen tutkimus.

Tässä tutkimuksessa haastateltavien käsitykset aggressiivisesta käyttäytymisestä ovat pääasiassa aggression sosiaalisen oppimisteorian mukaisia. Mallioppiminen mainittiin joko suoraan tai siihen viitattiin esimerkiksi kodin vaikutuksen muodossa lähes jokaisessa haastattelussa. Erityisen haitallisena pidettiin TV-ohjelmia ja tietokonepelejä, jotka ovat lapsilta kiellettyjä, mutta joita lapset kuitenkin katsovat ja käyttävät. (ks. Bandura 1977, 72–73, 93; Buss 1961, 198–201.) Pulkkinen (2002) kertoo Mustosen (1997b) kanssa tekemänsä tutkimuksen yllättävästä tuloksesta: kaikkein väkivaltaisimpia TV-ohjelmia ovat piirretyt lastenohjelmat. Niissä väkivalta esitetään huvittavana ja vaarattomana eivätkä piirretyt hahmot kuole. Lapsille muodostuu epärealistinen käsitys siitä, että väkivalta ei aiheuta kipua, tuskaa tai kuolemaa. (Pulkkinen 2002, 174.)

Mallioppiminen koulussa toisilta oppilailta tuli voimakkaasti esiin tässä tutkimuksessa. Oppilaat voivat jopa ryhtyä hakkaamaan päätänsä seinään, koska näkevät riittävän monta kertaa toisen oppilaan tekevän niin ja pääsevän sen jälkeen kotiin kesken koulupäivän. Informaation prosessointiteorian mukaan havainnoitu toimintatapa, joka on erityisen silmiinpistävä tai joka koetaan hyödylliseksi, tallentuu muistiin helposti. Mitä enemmän toimintatapaa toistetaan, sitä todennäköisempää muistiin tallentuminen on. Muistiin tallentunut käyttäytymisstrategia otetaan käyttöön, kun tilanteeseen liittyy jokin vihje, joka palauttaa strategian mieleen. (ks. Huesmann & Eron 1986, 14–15; Huesmann 1986, 240.)

Muutamit haastateltavien ilmaukset viittaavat varhaisempiin aggressioteorioihin. Esimerkiksi ajatus siitä, että oppilas turhautuu ja hermostuu yrittäessään suoriutua taitotasolleen liian vaativasta tehtävästä, liittyy Freudin aggressio-frustraatio-teoriaan. Sen mukaan aggressio on alkukantainen reaktio turhauttavaan tilanteeseen. Aggressio kohdistuu siihen tai niihin henkilöihin tai ympäristöön, joiden katsotaan olevan turhautumisen syynä. (ks. Dollard ym. 1949, 21.) Kaksi haastateltavaa mainitsi oppilaan aggressiivisuuden mahdolliseksi syyksi sisäisen pahan olon, joka on pakko purkaa jotenkin. Tällainen pakottava purkautuminen viittaa Freudin viettiteorian katartiseen eli tunneperäisesti puhdistavaan ja vapauttavaan ajatukseen synnynnäisestä aggressiivisuudesta (Goldstein, Glick & Gibbs 2008, 13). Tosin haastateltavat lienevät ajatelleet sisäisen pahan olon johtuvan ulkoisista tekijöistä, esimerkiksi hankalasta perhetilanteesta tai kasvatuksellisista puutteista.

Blankemeyerin ym. (2002, 301–302) mukaan on hyödyllisempää yrittää vaikuttaa lapsen sosiaaliseen kompetenssiin kuin aggressiivisuuteen (ks. myös Merrell ym. 2006, 357). Haastateltavien mukaan aggressiivisesti käyttäytyvillä oppilailta onkin heikot sosiaaliset taidot. Riitoihin joudutaan, kun ei osata tulkita toisen ilmeitä ja eleitä eikä asettautua toisen asemaan. Halua kaverisuhteisiin olisi, mutta ei käytännön taitoja. Opettamalla ja harjoittelemalla sosiaalisia taitoja tarjotaan lapselle vaihtoehtoisia käyttäytymistapoja aggressiivisen käytöksen tilalle (ks. Röning 2013, 154).

The Metropolitan Area Child Study Research Group (2007) on tutkimuksessaan todennut, että sosiaalisia taitoja kehittävä interventio vaikuttaa aggressiivisen käyttäytymisen oppimiseen. Tutkimuskohteena olivat 1) aikomus toimia aggressiivisesti, 2) aggressiivinen tai epäsosiaalinen mielikuva ja 3) normina olevat uskomukset aggression tarkoituksenmukaisuudesta. Kouluissa toteutetun intervention tuloksena todettiin, että opetussuunnitelmaan sisältyvä säännöllinen sosiaalis-kognitiivisten taitojen opettaminen sai aikaan merkittävää parannusta kaikilla kolmella osa-alueella. Yllättävää oli, että verrattaessa koko luokan saamaa opetusta ja sen lisäksi pienryhmässä saatua lisäopetusta, pienryhmäopetus ei vahvistanut saavutettuja taitoja. Sosiaalisia taitoja kannattaa siis opettaa koko ikäryhmälle ja varhaisten ennalta ehkäisevien ohjelmien tulisi keskittyä sopeutumisongelmien kognitiiviseen tukemiseen. (The Metropolitan Area Child Study Research Group 2007, 165–166.)

Tämän tutkimuksen aineistosta nousi selkeästi esiin tunnekasvatuksen tarpeellisuus. Haastateltavien mukaan oppilailta on puutteita aivan perustaidoissa, kuten tunteiden tunnistamisessa ja nimeämisessä. Tunnekasvatus on todettu tärkeäksi

aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisijäksi ja sitä varten on kehitetty monia erilaisia interventioita. Nurmen (2013) mukaan tunteen kohtaaminen on prosessi, joka sisältää monta vaihetta: tunteen herääminen, havaitseminen, hyväksyminen, ilmaiseminen, tunnistaminen, nimeäminen, säätely ja ymmärtäminen. Jos ihminen torjuu tai kieltää tunteensa, niiden tunnistaminenkin voi olla mahdotonta. Jos ei tunnista tunteitaan, ei myöskään ymmärrä omaa käyttäytymistään ja siihen johtaneita syitä. (Nurmi 2013, 24; ks. myös Cacciatore 2007, 54–55; Kemppinen 2000, 1, 4.)

Aggressiivinen virhetulkinta vuorovaikutustilanteessa tarkoittaa Kaltiala-Heinon (2013) mukaan sitä, että lapsi tai nuori kokee aggressiiviseksi sellaisen tilanteen, jossa toinen osapuoli käyttäytyy neutraalisti tai jopa ystävällisesti. Hän luulee toisen esimerkiksi tuijottaneen tai irvistelleen, vaikka todellisuudessa niin ei ole tapahtunut. Aggressiivisuuteen taipuvainen lapsi tai nuori reagoi kokemaansa uhkaan suhteettoman voimakkaasti. Hänellä ei ole malttia harkita eikä keinoja ratkaista sietämättömäksi kokemaansa tilannetta muutoin kuin väkivallalla. Tällaisella reaktiivista väkivaltaa käyttävällä lapsella ei ole riittävästi sosiaalisia taitoja eikä itsehillintää. Hänen kykynsä hahmottaa sosiaalisia tilanteita on heikko, samoin kuin hänen vuorovaikutustaitonsa, läheisyyden ja etäisyyden säätelykykynsä, tunnesäätelynsä ja impulssikontrollinsa. Siksi interventiot, jotka opettavat ahdistuksen hallintaa, impulssikontrollia ja sosiaalisia taitoja, auttavat reaktiivista väkivaltaa käyttävää lasta tai nuorta purkamaan tunnetilojaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. (Kaltiala-Heino 2013, 73–75.)

Aggressiivisten ja epäsosiaalisten roolimallien vaikutuspiirissä kasvaneet lapset ja nuoret käyttävät Kaltiala-Heinon (2013) mukaan usein proaktiivista eli välineellistä väkivaltaa. He ovat oppineet, että väkivalta on heille itselleen oikeutettu ja hyvä keino saavuttaa päämääriä. Kuitenkaan muilla ei välttämättä ole heidän mielestään samoja oikeuksia käyttää väkivaltaa. Tällä tavoin käyttäytyvillä lapsilla ja nuorilla on yleensä sosiaalisia taitoja, mutta heiltä puuttuu motiivi olla käyttämättä väkivaltaa. Siksi onkin tärkeää toimia niin, että he eivät voi jatkaa epäsosiaalista käyttäytymistä. Proaktiivista väkivaltaa käyttäville lapsille ja nuorille tulee asettaa selkeät rajat ja yhtenäiset seuraamukset väärinkäytöksistä niin kotona, koulussa kuin vapaa-ajan ympäristöissään. Jos lapsi saa kotona epäsosiaalisia roolimalleja, hänen ympäristönsä on mahdollisesti vakautettava lastensuojelun toimenpiteiden avulla. (Kaltiala-Heino 2013, 74–76.)

Ehkäistäessä aggressiivista käyttäytymistä Röning (2013) muistuttaa, että nuorten pitää aina olla tietoisia siitä, mitkä ovat ryhmän keskeiset säännöt. Tämä pätee

niin koulussa kuin kotonakin. Ristiriidat ja rajojen rikkominen yleistyvät, jos säännöt ovat epäselvät tai vaihtelevat tai jos aikuiset käyttäytyvät ailahtelevasti tai epä johdonmukaisesti. (Röning 2013, 155.) Eräs tämän tutkimuksen haastateltava toteaa, että sääntöjä ei tarvitse olla paljon, muutama riittää, kunhan niistä pidetään johdonmukaisesti kiinni. Oppilaat muistavat muutaman keskeisen säännön yleensä hyvin ja vahtivat myös toisiaan niiden noudattamisessa.

Tämän tutkimuksen mukaan aggressiivisen käyttäytymisen ehkäisemisessä pidetään tärkeimpänä tekijänä oppilaantuntemusta. Uuden oppilaan kanssa joudutaan usein etenemään yrityksen ja erehdyksen kautta, mutta oppilaaseen tutustuttaessa opettaja oppii lukemaan ennusmerkkejä, joista voi päätellä aggressiivista käyttäytymistä olevan tulossa. Siinä tilanteessa yhdellä oppilaalla voi toimia vaatimustason lasku, toisella rauhoittumisaika toisessa tilassa, kolmannella uhka viestin lähettamisestä kotiin ja niin edelleen. Aikuisen varhainen puuttuminen riitatilanteeseen estää tilanteen paisumisen aggressiiviseksi.

Kuinka opettajan sitten pitäisi toimia, jos ennalta ehkäisevistä toimista huolimatta päädytään aggressiotilanteeseen? Tämän tutkimuksen tulosten mukaan opettajan tulee pysyä itse rauhallisena ja pyrkiä rauhoitteluun oppilasta ensisijaisesti puheella. Tilanne ja sen vaatimat toimenpiteet on arvioitava nopeasti eikä opettaja saa käyttäytyä provosoivasti. Röningin (2013) mukaan tärkeintä on, että aggressiiviseen käyttäytymiseen ei vastata aggressiolla. Vastatessaan aggressiivisesti aggressiiviseen käyttäytymiseen aikuinen hyväksyy auktoriteettinsa kyseenalaistamisen ja toimii itse samalla tavalla, jonka hän tuomitsee. Vastatessaan aggressiivisuuteen aggressiolla aikuinen vain provosoi lasta tai nuorta käyttäytymään edelleen aggressiivisesti. Myös pakottaminen on kyseenalainen keino kohdattaessa aggressiivista käyttäytymistä. Pakkokeinoja käytettäessä nuori oppii salaamaan, valehtelemaan ja välttämään aikuista, joka jyrää hänet alleen. Pakottamisesta lapsi saa myös mallin, että vahvemmallalla on valta pakottaa heikommassa asemassa olevaa. (Röning 2013, 157–158.)

Tutkimusaineiston mukaan opettajan kannattaa tehdä etukäteen toimintasuunnitelma mahdollisten aggressiivista käyttäytymistä sisältävien tilanteiden varalle. Kun tietää, mitä tekee, pystyy itse olemaan rauhallinen ja jämällä. Samanlaisena toistuva toimintakaava opettaa myös oppilaille keinoja selviytyä uhkaavasta tilanteesta. Avun saaminen koulun muilta aikuisilta koettiin tärkeäksi sekä oppilaiden turvallisuuden että opettajan oikeusturvan kannalta. Myös Röningin (2013) mukaan on syytä varmistaa, että läheltä on apua saatavissa, jos joku lapsi tai nuori

käyttäytyy toistuvasti avoimen väkivaltaisesti. Aikuisen ei pidä suostua uhkailtavaksi tai manipuloitavaksi turvataksaan tilanteen säilymisen rauhallisena. On hyvä miettiä etukäteen valmiiksi, miten toimia uhkaavassa tilanteessa, jotta pystyy kontrolloimaan omat tunteensa ja pysymään rauhallisena. (Röning 2013, 158–159.)

Erääksi keskeiseksi aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan rauhoittelukeinoksi nimettiin tässä tutkimuksessa rauhoittumistilan ja -ajan tarjoaminen oppilaalle. Tilanne on helpompi selvittää, kun lapsi on rauhoittunut ja ympärillä ei ole muita oppilaita. Aggressiivisesti käyttäytyvää lasta rauhoiteltaessa on Schulmanin ja Nurmen (2013) mielestä suojattava lasta nöyryytykseltä, jota lapsi saattaa kokea, jos ikätoverit ovat näkemässä. Jos aikuinen joutuu esimerkiksi loukkaamaan lapsen koskemattomuutta pitämällä hänestä kiinni raivokohtauksen aikana suojellakseen lasta tai ympäristöä, se olisi mahdollisuuksien mukaan tehtävä sellaisessa tilassa, jossa ei ole muita lapsia. Tilanteen selvittely kannattaa tehdä vasta sitten, kun tunnekuuhu on ohi ja lapsi on rauhoittunut. Näissä tilanteissa saattaa tulla esiin lapsen henkilökohtaisia asioita, joita ei myöskään ole tarkoitettu toisten lasten kuultavaksi. Selvittelyssä on tärkeää todeta, mitä tapahtui ja miten tilanteen olisi voinut välttää. On hyvä keskustella myös siitä, miten jo syntyneessä tilanteessa olisi pitänyt toimia, jottei se olisi päätynyt väkivaltaan. (Schulman & Nurmi 2013, 143 – 144.)

Tutkimusaineiston mukaan opettajat kaipaavat kiinnipitokoulutusta, jotta he osaisivat käsitellä riehuvaa oppilasta vahingoittamatta häntä ja vahingoittumatta itse. Itse fyysisen kiinnipidon oppimisen lisäksi opettajat tarvitsevat selkeitä ohjeita siitä, mitä saa tehdä ja mitä ei, jos joudutaan rajoittamaan oppilasta fyysisesti. Nykypäivänä opettajat eivät voi olla liian varovaisia oikeusturvansa suhteen, koska jatkuvasti tiedotusvälineistä saa seurata, kuinka opettajia ja rehtoreita tuomitaan oikeudessa pelkistä vahinkotapauksistakin. Joissakin kouluissa on opettajia koulutettu käyttämään AVEKKI-toimintatapamallia kiinnipitotilanteissa (A. Häkkänen, henkilökohtainen tiedonanto 2.10.2013). AVEKKI-toimintatapamalli on tarkoitettu pääasiassa hoitoorganisaatioiden työtilanteisiin, joissa työntekijä joutuu kohtaamaan aggressiivisen potilaan tai asiakkaan. Mallin nimi tulee sanoista aggressio (A), väkivalta (V), ennalta ehkäisy / hallinta (E), kehittäminen (K), koulutus (K) ja integraatio (I). AVEKKI-toimintatapamallissa otetaan huomioon aggressiivista ja väkivaltaista toimintaa sekä potilaan hoitoa ja työntekijän työturvallisuutta koskevat lait ja asetukset. (AVEKKI 2013.)

Rangaistukset ovat Schulmanin ja Nurmen (2013, 136) mukaan suomalaisessa lastenkasvatuskulttuurissa paljon ja edelleen käytettyjä käyttäytymisen säätelykeinoja. Näkemystä tukee myös tämä tutkimus. Lähes kaikissa tässä tutkimuksessa kuvailuissa aggressiivisen käyttäytymisen tilanteissa oppilaalle määrättiin jokin rangaistus. Sen todettiin olevan koulun tapa toimia, vaikka eräs haastatelluista kyseenalaistikin rangaistuksen vaikuttavuuden. Schulman ja Nurmi (2013) toteavat, että joskus kohtuullinen rangaistus saattaa olla hyvä ratkaisu, mutta tärkeämpää on saada lapsi ymmärtämään, että hän on tehnyt jotakin sellaista, mitä ei voi hyväksyä. Rangaistuksen sijaan lapselle on hyvä antaa mahdollisuus korjata itse käytöstään, mutta jos hän ei sitä tee, lapsen toimintaa on rajoitettava. Aikuisen on selitettävä lapselle, miksi hänen toimintaansa rajoitettiin, ja lapselle pitää antaa mahdollisuus pyytää ja saada anteeksi. (Schulman & Nurmi 2013, 136–137.)

Jotta aggressiivisen ja väkivaltaisen käyttäytymisen vastustaminen olisi tuloksellista, on Sinkkosen (2008, 126) mielestä ymmärrettävä käyttäytymisen taustalla olevat moninaiset syyt. Haastatteluissa tuli esiin monia mahdollisia aggressiivisen käyttäytymisen syitä. Kotiolot nähtiin vahvana vaikuttajana oppilaan aggressiivisuuteen. Rajattomuus ja vanhempien välinpitämättömyys lapsen asioista heijastuu lapsen käyttäytymiseen, mutta niin myös liika varjelu pettymyksiltä. Kaltiala-Heino (2013) tarjoaa yhdeksi mahdolliseksi aggressiivisen käyttäytymisen syyksi lapsuudenaikaisen kaltoinkohtelun, kuten esimerkiksi väkivallan uhriksi joutumisen, vanhempien välisen väkivallan todistajaksi joutumisen, perustarpeiden laiminlyönnin ja varhaisen hoivasuhteen toistuvan katkeamisen. Lapsen kaltoinkohtelusta seuraa erilaisia negatiivisia psykologisia reaktioita, joita ovat esimerkiksi ylivalppaus, ärtyvyys, luottamuksen menetys, heikentynyt itsetunto, itsehallinnan ja ympäristön hallinnan tunteen menetys, yksinäisyyden tunne ja itsesyytökset. Lisäksi kaltoinkohtelu voi aiheuttaa kognitiivisten kykyjen kehityksen ongelmia, jotka näkyvät esimerkiksi odotettua huonompana koulusuoriutumisena ja kielellisen kehityksen viivästymisenä. Merkille pantavaa on, että kokemukset kaltoinkohtelusta heikentävät sosiaalisen informaation prosessointia. Se aiheuttaa vaikeuksia toverisuhteissa ja lapsi joutuu muita helpommin toveripiirin hyljeksimäksi. Kaltoinkohdellut lapset käyttäytyvät vuorovaikutustilanteissa keskimääräistä aggressiivisemmin. (Kaltiala-Heino 2013, 90–91.)

Sosiaalisiin suhteisiin liittyy myös väkivaltaa lisääviä seikkoja. Kaltiala-Heinon (2013) mukaan varhaisnuoruuden kehityksellinen taantuma ja epäsosiaalinen

toveripiiri lisäävät väkivaltakäyttäytymisen riskiä. Usein riski liittyy kuitenkin ajankohtaisiin, perheeseen, vanhempiin tai perheen elämänpiiriin liittyviin tekijöihin. Antisosiaalisen ja aggressiivisesti käyttäytyvän aikuisen roolimalli altistaa nuorta toimimaan itsekkin väkivaltaisesti. Myös puutteellinen valvonta, epäjohtonmukainen tai julma kuri sekä vanhempien kyvyttömyys asettaa asianmukaisia rajoja lisäävät nuoren väkivaltakäyttäytymisen riskiä. (Kaltiala-Heino 2013, 95.)

Väkivaltariskiin voi olla Kaltiala-Heinon (2013) mukaan yhteydessä myös biologisia tekijöitä. Tutkittaessa aikuisia on todettu, että aggressiiviseen käyttäytymiseen vaikuttavat muun muassa keskushermoston välittäjäaineen serotoniinin puute, matala kortisolitaso ja korkea testosteronitaso. Lapsilla ja nuorilla tutkimustulokset ovat ristiriitaisia. Autonomisen hermoston vaimentunut toiminta ja reaktiivisuus stressitilanteissa yhdistetään aggressiiviseen käyttäytymiseen aikuisten tutkimuksissa. Lasten kohdalla osa tutkimuksista tukee yhteyttä, mutta osa ei. Epäsuotuisat ympäristötekijät sikiöaikana vaikuttavat aivojen kehittymiseen ja aiheuttavat sitä kautta käyttäytymisen ja tunne-elämän ongelmia. (Kaltiala-Heino 2013, 92–94.) Tämän tutkimuksen mukaan lasten lääkitys on lisääntynyt huomattavasti viimeisten vuosikymmenten aikana. 25 vuotta sitten oppilaiden lääkityksestä ei edes puhuttu, mutta nyt se on arkipäiväistä. Lääkityksestä on haastateltavien kokemusten mukaan myös selvää hyötyä useimmille oppilaille.

On olemassa myös selkeitä diagnooseja, jotka altistavat lasta ja nuorta käyttäytymään aggressiivisesti. Tutkimusaineiston mukaan opettajat tietävät oppilailla olevan erilaisia käyttäytymiseen liittyviä diagnooseja tai vakavia traumoja. Kaltiala-Heino (2013) mainitsee muun muassa mielenterveyshäiriöt, tarkkaavuus- ja ylivilkkaushäiriön (ADHD) sekä autismikirjon häiriöt. Ne kaikki vaikuttavat epäsuotuisasti toverisuhteissa menestymiseen ja ylipäätään kaikkeen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Ärtynisyys, yliaktiivisuus, impulsiivisuus ja vaikeudet tulkita sosiaalisia vihjeitä lisäävät turhautumista ja aggressiivisten purkausten riskiä. Lapsuudessa ja nuoruudessa koetut traumat altistavat kehitysikäisiä riskikäyttäytymisen eri muodoille. (Kaltiala-Heino 2013, 96–98.)

Yhteenvetona voidaan todeta, että mitään yhtä ja yleispätevää tapaa kohdata oppilaan aggressiivista käyttäytymistä ei ole tämän tutkimuksen mukaan olemassa. Opettajan on oltava jatkuvasti valppaana ja tunnusteltava, mitkä keinot ovat hyödyllisimpiä kunkin oppilaan kohdalla. Oppilaantuntemus ja työkokemus lisäävät opettajan mahdollisuuksia onnistua valitsemaan kullekin oppilaalle sopivimmat

aggressiivista käyttäytymistä ehkäisevät tai rauhoittavat toimintatavat. Opettajalle on etua, jos hänellä on tiedossa mahdollisimman laaja valikoima erilaisia keinoja, joista valita, ja selkeä toimintasuunnitelma, miten toimia kunkin oppilaan kanssa tilanteen ollessa akuutti. Vaikka opettajat ovat tyytyväisiä oppilashuollolta saamaansa tukeen, kouluille kaivataan lisää resursseja. Ei ole riittävästi tiloja, joihin aggressiivisen oppilaan voisi ohjata rauhoittumaan tai selvittelemään tilannetta. Kouluilla ei ole myöskään riittävästi henkilökuntaa, jotta oppilaalle voisi tarjota riittävästi aikuisen henkilökohtaista huomiota ja tukea aggressiivista käyttäytymistä ennalta ehkäisevissä tai rauhoittelevissa tilanteissa. Kahden tai useamman opettajan yhdessä opettaminen samassa tai toisiinsa liitetyissä tiloissa joustavissa opetusryhmissä voisi tarjota yhden ratkaisun tähän ongelmaan.

Tunnekasvatus ja sosiaalisten taitojen opettaminen kaikille ovat keskeiset aggressiokasvatuksen keinot. Ihanteellista olisi, jos kasvatuksen ja harjoittelun myötä kaikki aggressiiviset tilanteet saataisiin ehkäistyä. Se tuskin on realistinen tavoite, mutta lohdullista on tietoa siitä, että erilaisten interventioiden avulla voidaan ohjata aggressiivisesti jo käyttäytyviä oppilaita muuttamaan käyttäytymistään sosiaalisesti hyväksyttäväksi ja vähemmän aggressiiviseksi. Vastuuta tunnekasvatuksesta ja sosiaalisten taitojen opettamisesta ei voi säilyttää pelkästään koulun ja opettajien harteille. Koska tunne-elämän perusta ja sosiaaliset taidot sekä aggressiivinen tai epäaggressiivinen toimintatapa omaksutaan suurelta osin jo ennen kouluikää, vastuu on pääasiassa vanhemmilla. Nyky-yhteiskunta työttömyyksineen ja syrjäytymisineen asettaa kuitenkin niin suuria haasteita, että kaikki vanhemmat eivät pysty niistä suoriutumaan. Kasvattaaksemme yhteiskuntakelpoisia ja toisia ihmisiä kunnioittavia kansalaisia, tarvitsisimme yhteiskunnalta paljon nykyistä suurempaa panosta lasten ja nuorten hyvinvointiin ja perheiden tukemiseen kasvatustyössään.

Tässä tutkimuksessa on saatu arvokasta tietoa kaikkien opettajien käyttöön niistä keinoista, joilla oppilaiden aggressiivista käyttäytymistä voidaan ennakoida, ehkäistä ja rauhoittaa. Jatkossa olisi hyödyllistä laajentaa tutkittavien joukkoa opettajista vanhempiin ja itse aggressiivisesti käyttäytyviin oppilaisiin. Vanhemmat ovat varmasti vuosien kuluessa oppineet, miten on parasta toimia oman lapsen kanssa haastavissa tilanteissa. Tieto olisi hyvä saada opettajien käyttöön heti ensimmäisten ongelmien merkkien ilmetessä tai mieluummin jo varmuuden vuoksi etukäteen, jotta opettajalla olisi keinoja käytettävissä myös uusien oppilaiden kanssa. Mitä vanhemmista oppilaista on kysymys, todennäköisesti sitä paremmin he myös osaavat kertoa, mikä on

heille itselleen paras tapa rauhoittua tai välttää aggressiivisen käyttäytymisen tilanne. Jos lapsi tai nuori osaa nimetä itselleen parhaan ja yleisesti hyväksyttävän rauhoittumistavan, hänen tulisi sitä saada myös käyttää.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 114–160.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. 4. painos. Tampere: Vastapaino.
- AVEKKI. 2013. AVEKKI-toimintatapamalli. Oppilaan käsikirja. Savonia-ammattikorkeakoulu. Viitattu 19.10.2013.
http://portal.savonia.fi/pdf/julkaisutoiminta/AVEKKI-toimintatapamalli_Oppilaan_kasikirja.pdf
- Bandura, A. 1977. Aggression – a social learning analysis. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Blankemeyer, M., Flannery, D.J. & Vazsonyi, A.T. 2002. The Role of Aggression and Social Competence in Childrens’ Perceptions of the Child–Teacher Relationship. *Psychology in the Schools* 39 (3), 293–304. Tulostettu 19.2.2013.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=ea5cd179-225c-429e-a656-1ccaaf7aceb2%40sessionmgr114&vid=2&hid=113>
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. 2007. *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theories and Methods*. 5. painos. Boston: Pearson.
- Boxer, B. & Butkus, M. 2005. Individual Social-Cognitive Intervention for Aggressive Behavior in Early Adolescence. An Application of the Cognitive-Ecological Framework. *Clinical Case Studies* 4, 277–294. Tulostettu 22.4.2013.
<http://ccs.sagepub.com/content/4/3/277>
- Buss, A.H. 1961. *The Psychology of Aggression*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat – Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.
- Collaborative for Academics, Social and Emotional Learning. 2013. Second Step. Viitattu 31.8.2013. <http://casel.org/guide/framework/second-step/>
- Collaborative for Academics, Social and Emotional Learning. 2013. What is SEL? Viitattu 24.8.2013. <http://casel.org/why-it-matters/what-is-sel/>
- 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. Tulostettu 19.2.2013.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1037/0002-9432.74.2.129/pdf>

- Craig, W.M., Henderson, K. & Murphy, J.G. 2000. Prospective Teacher's Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International* 21 (5), 4–21. Tulostettu 19.2.2013. <http://spi.sagepub.com/content/21/1/5>
- 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.
- Erityispedagogiikan opetusohjelma 2012–2013. Viitattu 9.8.2013.
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/eri/opiskelu/paaineopiskelijat/opetussuunnitelmat-ja-ohjelmat/er.ped.-opetusohjelma-2012-13>
- Erätuuli, M., Leino, J. & Yli-Luoma, P. 1994. *Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 2. painos. Tampere: Vastapaino.
- Feindler, E. L. & Baker, K. 2004. Current Issues in Anger Management Interventions with Youth. Teoksessa Goldstein, A. P., Nensén, R., Daleflod, B. & Kalt, M. (toim.) *New Perspectives on Aggression Replacement Training – Practice, Research, and Application*. Padstow: John Wiley & Sons, Ltd, 31–50.
- Freud, S. 1935. *A general introduction to psychoanalysis*. New York: Liveright Publishing Corporation.
- Frey, K.S., Hirschtein, M.K. & Guzzo, B.A. 2000. Second Step: Preventing Aggression by Promoting Social Competence. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 8 (2), 102–112. Tulostettu 19.2.2013.
<http://ebx.sagepub.com/content/8/2/102>
- Goldstein, A. P. 2004. Skillstreaming: The Behavioral Component. Teoksessa Goldstein, A. P., Nensén, R., Daleflod, B. & Kalt, M. (toim.) *New Perspectives on Aggression Replacement Training – Practice, Research, and Application*. Padstow: John Wiley & Sons, Ltd, 21–29.
- Goldstein, A. P. & Glick, B. 1994. *Aggression Replacement Training: Curriculum and Evaluation*. *Simulation & Gaming* 25 (1), 9–26. Tulostettu 19.2.2013.
<http://uscart.org/new/wp-content/uploads/2010/03/ART-Cirriculum-Eval-1.pdf>

- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J.C. 2008. Aggression Replacement Training. Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. Suom. T. Röning, S. Reiman & O. Reiman. Helsinki: Suomen ART ry.
- Hudley, C. 2008. You Did That on Purpose. Understanding and Changing Children's Aggression. New Haven: Yale University Press.
- Huesmann, L.R. 1986. Cross-National Communalities in the Learning of Aggression from Media Violence. Teoksessa Huesmann, L.R. & Eron, L.D. (toim.) Television and the Aggressive Child: A Cross-National Comparison. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 239–257.
- Huesmann, L.R. & Eron, L.D. 1986. The Development of Aggression in Children of Different Cultures: Psychological Processes and Exposure to Violence. Teoksessa Huesmann, L.R. & Eron, L.D. (toim.) Television and the Aggressive Child: A Cross-National Comparison. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1–27.
- Huesmann, L.R. & Reynolds, M.A. 2001. Cognitive Processes and the Development of Aggression. Teoksessa Bohart, A.C. & Stipek, D.J. (toim.) Constructive & Destructive Behaviour: Implications for Family, School and Society. Washington, DC: American Psychological Association, 249–269.
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. 2005. Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvoori, J. & Tiittula, L. (toim.) Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 189–222.
- Kaltiala-Heino, R. 2013. Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–107.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjata lapsen persoonallisuuden kehitystä? 4. painos. Keuruu: Otava.
- Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- KiVa Koulu. 2013. Viitattu 12.10.2013. www.kivakoulu.fi
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. 2000. Aggression in Childhood and Long-Term Unemployment in Adulthood: A Cycle of Maladaptation and Some Protective Factors. *Developmental Psychology* 36 (4), 463–472. Tulostettu 19.2.2013. <http://www.apa.org/pubs/journals/releases/dev364463.pdf>
- Korkeakivi, R. & Rutonen, M. 2013. Työrauhakeskustelu laajenee. *Opettaja* 17, 8–9.

- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Lorenz, K. 1967. On Aggression. London: Methuen & Co Ltd.
- Merrell, K.W., Buchanan, R. & Tran, O.K. 2006. Relational Aggression in Children and Adolescents: A Review with Implications for School Settings. *Psychology in the Schools* 43 (3), 345–360. Tulostettu 19.2.2013.
<http://onlinelibrary.wiley.com.ezproxy.jyu.fi/doi/10.1002/pits.20145/pdf>
- The Metropolitan Area Child Study Research Group. 2007. Changing the Way Children “Think” About Aggression: Social-Cognitive Effects of a Preventive Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 75 (1), 160–167. Viitattu 14.9.2013.
http://stopyouthviolence.ucr.edu/pubs_by_topic/Changing%20the%20way%20children%20think%20about%20aggression.pdf
- Metsämuuronen, J. 2005. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. 3. laitos. Helsinki: International Methelp Ky.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Mäkelä, K. (toim.) Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42–61.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Nurmi, P. 2013. Lupa tunteisiin. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–27.
- Nurmi, P. & Schulman, M. 2013. Aikuinen lapsen vihan peilinä. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–45.
- OKL:n opetusohjelma. 2012–2013. Viitattu 1.5.2013.
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokan-opetusohjelma-2012-2013>
- OPS 2016. Esi- ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen. Opetuksen eheyttämiseen tarvitaan käytännön malleja. Viitattu 12.10.2013.
http://www.oph.fi/ops2016/103/0/opetuksen_eheyttamiseen_tarvitaan_kaytannon_malleja
- Patton, M. Q. 2002. Qualitative research & evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks (CA): Sage.

- Perusopetuslaki 1998/628. Viitattu 1.5 2013.
<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- POPS 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Viitattu 19.10.2013.
http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus
- Poulin, F. & Boivin, M. 2000. Reactive and Proactive Aggression: Evidence of a Two-Factor Model. *Psychological Assessment* 12 (2), 115–122. Tulostettu 19.2.2013.
http://www.tpsycho.uqam.ca/NUN/d_pages_profs/d_LEDSEA/articles/Reactive%20and%20Proactive%20Aggression%20Evidence%20of%20a%20Two-Factor%20Model.pdf
- Psykologien Kustannus. 2013. Askeleittain – Sosiaalista kehitystä ja tunnetaitoja tukeva opetusohjelma 4 - 12-vuotiaille. Viitattu 31.8.2013.
http://www.psykologienkustannus.fi/askeleittain/Askeleittain_esite_2010.pdf
- Pulkkinen, L. 1996. Proactive and Reactive Aggression in Early Adolescence as Precursors to Anti- and Prosocial Behavior in Young Adults. *Aggressive Behavior* 22, 241–257. Tulostettu 19.2.2013.
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/%28SICI%291098-2337%281996%2922:4%3C241::AID-AB1%3E3.0.CO;2-O/pdf>
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Keuruu: PS-kustannus.
- Purjo, T. 2008. Kasvatuksen tarkoitus nuorten väkivallan ehkäisyssä. Teoksessa Purjo, T. (toim.) *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen*. Tampere: Non Fighting Generation, 18–33.
- Rapeli, K. 2013. Alppilan erityisopettajan potkut peruttiin. *Uusi Suomi, Verkkojulkaisu* 7.5.2013. Viitattu 9.8.2013. <http://www.uusisuomi.fi/kotimaa/58882-alppilan-erityisopettajan-potkut-peruttiin>
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Röning, T. 2013a. Aggressiivisesti käyttäytyvien nuorten hoitomenetelmiä. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–219.
- Röning, T. 2013b. Aikuinen mallina ja vihan hallinnan opettajana. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–161.

- Salmivalli, C., Pöyhönen, V. & Kaukiainen, A. 2009. KiVa Koulu: Opettajan opas alakoulun 4. luokalle. Turun yliopiston psykologian laitoksen tutkimuksesta käytäntöön -julkaisusarja, 3.
- Salmon, S. 2003. Teaching Empathy: The PEACE Curriculum. *Reclaiming Children and Youth* 12 (3), 167–173. Tulostettu 19.2.2013.
<http://web.ebscohost.com.ezproxy.jyu.fi/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=be69f781-1e19-4f6f-a4a1-1f4f4bd5634b%40sessionmgr113&vid=2&hid=113>
- Salmon, S. 2004. The PEACE Curriculum: Expanded Aggression Replacement Training. Teoksessa Goldstein, A. P., Nensén, R., Daleflod, B. & Kalt, M. (toim.) *New Perspectives on Aggression Replacement Training – Practice, Research, and Application*. Padstow: John Wiley & Sons, Ltd, 171–188.
- SAMHSA’s National Registry of Evidence-based Programs and Practices. 2013. Second Step. Intervention Summary. Viitattu 31.8.2013.
<http://www.nrepp.samhsa.gov/ViewIntervention.aspx?id=66>
- Schulman, M. & Nurmi, P. 2013. Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–147.
- Sinkkonen, J. 2008. Väkivaltainen nuori. Teoksessa Purjo, T. (toim.) *Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen*. Tampere: Non Fighting Generation, 126–135.
- Sjöholm, J. 2013. OAJ: Oppilaiden ja opettajien väliset tappelut arkipäivää. *Helsingin Sanomat*, Verkkojulkaisu 29.3.2013. Viitattu 9.8.2013.
<http://www.hs.fi/kotimaa/OAJ+Oppilaiden+ja+opettajien+v%C3%A4liset+tappelut+arkip%C3%A4iv%C3%A4%20%C3%A4/a1364530050564>
- Suomen ART ry. 2013. Viitattu 31.8.2013. <http://www.suomenart.com/>
- Suomen Mielensterveysseura. 2013. Mielensterveystaidot alakouluun 2012–2014. Viitattu 24.8.2013.
http://www.mielensterveysseura.fi/kehittaminen/lapset_nuoret_ja_perheet/mielensterveystaidot_alakouluun_2012_2014
- Syrjäläinen, E. 1994. Etnografinen opetuksen tutkimus: kouluetnografia. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. ja Saari, S. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. Helsinki: Kirjayhtymä, 68–113.
- Thornton, T. N., Craft, C. A., Dahlberg, L. L., Lynch, B. S., & Baer, K. (2000). *Best practices of youth violence prevention: A sourcebook for community action*.

Viitattu 14.9.2013.

<http://www.councilofcollaboratives.org/files/violenceprevention.pdf>

Tikkanen, T. 2013. Sanoja tunteille. *Opettaja* 34, 18–22.

Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

Työterveyslaitos. 2013. Kunta10-tutkimus. Viitattu 1.5.2013.

http://www.ttl.fi/fi/tutkimus/hankkeet/kunta10_tutkimus/Sivut/default.aspx

Työturvallisuuslaki 2002/738. Viitattu 1.5.2013.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2002/20020738>.

Viemerö, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. *Tieteessä tapahtuu* 3, 18–22. Tulostettu 19.2.2013. <http://www.tieteessatapahtuu.fi/0306/viemero0306.pdf>

Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 10.8.2013.

<http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=>

LIITE 1: Teemahaastattelukysymykset

1. Kerro vapaamuotoisesti jokin kokemasi oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyvä tilanne.
2. Millaisia aggressiivista käyttäytymistä ennustavia merkkejä oli havaittavissa ennen tapahtumaa?
3. Miten itse toimit tilanteessa eli miten sait oppilaan rauhoittumaan?
4. Millaisilla keinoilla aggressiivisen käyttäytymisen tilanteen olisi voinut estää jälkikäteen ajatellen?
5. Miten tilanteen jälkikäsitteily hoidettiin?
6. Saitko tarvitsemaasi tukea (esimerkiksi kollegoilta tai rehtorilta) tilanteen hoitamisessa ja jälkikäsitteilyssä? Mitä olisit toivonut lisää?
7. Kuinka usein joudut kohtaamaan oppilaan aggressiivista käyttäytymistä? Oletko oppinut näistä tilanteista joitain käyttökelpoisia toimintatapoja tulevaisuuden varalle?
8. Miksi oppilaat käyttäytyvät aggressiivisesti?