

**Koulukotioppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä selittävä
kärjistymisteoria. Grounded teoria tutkimus.**

Antti Viitanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevät 2018

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Viitanen, Antti. 2017. Koulukotioppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä selittävä kärjistymisteoria. Grounded teoria tutkimus. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos.

Tämän Grounded Theory -metodologiaan perustuvan tutkimuksen tavoitteena oli käsitteellistää koulukotioppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Tutkimusaineisto sisältää kuusi koulukotityöntekijän haastattelua. Heistä 3 oli erityisopettajia ja 3 osastoilla työskenteleviä ohjaajia. Koottu aineisto analysoitiin jatkuvan vertailun menetelmällä.

Tutkielman tuloksena syntyi ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteoria. Siinä oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä selittää kehkeytyminen, joka tarkoittaa tilanteen kehittymistä, eskaloitumista tai kärjistymistä vuorovaikutustilanteesta ei-toivottuun käyttäytymiseen. Kärjistymiselle löytyi neljä erilaista sitä kuvaavaa prosessia, joista kaksi saavat alkunsa oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa ja kaksi oppilaiden ja henkilökunnan välisissä vuorovaikutustilanteissa. Kehkeytymisen prosesseja yhdistävä ominaisuus on oppilaiden keinottomuus toimia muilla tavoin kehkeytymisen tilanteissa.

Aineistoperustaiseen kärjistymisteoriaan perustuvan kirjallisuusintegraation perusteella voidaan päätellä, että sosiaalisesti toivotun käyttäytymisen keskeisiä tekijöitä ovat yksilön sosiaalinen äly, tunneäly ja tunnetaidot. Näin ollen muodostuneen kärjistymisteorian ja teoreettisen integraation mukaan sosiaaliseen älyyn, tunneälyyn ja tunnetaitoihin keskittyvillä interventioilla olisi hyvä pyrkiä vaikuttamaan ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymiseen.

Hakusanat: koulukoti, koulukodin oppilaat, ei-toivottu käyttäytyminen, grounded teoria, kärjistymisteoria.

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	6
1.1	Tutkimuksen johtoajatuksen hahmottuminen	8
1.2	Tutkimuksen tavoite ja kysymys	9
2	VALTION KOULUKOTI	11
2.1	Valtion koulukoti kasvuympäristönä	11
2.2	Koulukodin oppilaat	12
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	17
3.1	Tutkimusaineisto ja aineiston koonti	17
3.2	Grounded Theory (GT) ja aineistoperustaisen mallin tuottaminen	18
3.3	Glaserilainen Grounded Theory	19
3.3.1	Teoreettinen sensitiivisyys	20
3.3.2	Aineiston analyysi kuuden C:n mallilla	22
3.4	GT-tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	27
4	AINEISTOPERUSTAINEN EI-TOIVOTUN KÄYTTÄYTYMISEN KÄRJISTYSTEORIA	30
4.1	Keinottomuus oppilas-oppilas-vuorovaikutustilanteissa.....	31
4.1.1	Kiihtyminen.....	32
4.1.2	Oikeuttaminen	35
4.1.3	Yhteenvedo oppilas-oppilas vuorovaikutustilanteiden prosesseista 36	
4.2	Keinottomuus oppilas-aikuinen vuorovaikutustilanteissa	37
4.2.1	Turhautuminen	38
4.2.2	Kiukustuminen	40

4.2.3	Yhteenveto oppilas-aikuisen vuorovaikutustilanteiden prosesseista	43
-------	---	----

5	KIRJALLISUUSINTEGRAATIO	44
5.1	Tunteiden merkitys kärjistymisteoriassa.....	45
5.2	Kiihtymisen prosessi eri näkökulmien mukaan.....	47
5.3	Oikeuttamisen prosessi eri näkökulmien mukaan	53
5.4	Turhautumisen prosessi eri näkökulmien mukaan.....	57
5.5	Kiukustumisen prosessi eri näkökulmien mukaan	59
5.6	Yhteenvetoa kirjallisuudesta ja kärjistymisteoriasta	61
6	POHDINTA.....	65
	LÄHTEET	68
	LIITTEET.....	74

TAULUKOT

Taulukko 1: Kategorisointia ja prosessikuvausta.....	76.
Taulukko 2: Aineistoperustaisen ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteorian prosessit ja kirjallisuusintegraatiota ohjanneet käsitteet.....	75.

KUVIOT

Kuvio 1: 6C:tä ja käsitteen muodostus Glaseria (1978) mukaillen	24.
Kuvio 2: Värikoodit.....	74.
Kuvio 3: Yksittäinen episodi.....	74.
Kuvio 4: Tutkijanseinä ja episodit myöhemmin.....	75.
Kuvio 5: Ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteoria.....	30.
Kuvio 6: Ei-toivotun käyttäytymisen kärjistyminen oppilas-oppilas vuorovaikutustilanteissa.....	31.
Kuvio 7: Ei-toivotun käyttäytymisen kärjistyminen oppilas-aikuinen vuorovaikutustilanteissa.....	38.
Kuvio 8: Seven Phases of Escalation Cycle. (Colvin G & Scott T. 2015).....	47.

1 JOHDANTO

Lastensuojelulaitoksia koskevaa tutkimustietoa on olemassa niukasti, ja vielä vähemmän on tutkittu aggressiivisuutta lastensuojelun kontekstissa vaikka aggressio ja aggressiivisuus ovatkin yksi tutkituimmista ihmisten ja eläinten käyttäytymismuodoista (Kitinoja 2005, 22; Viemerö 2006, 18). Olen aikaisemmin työskennellyt lastensuojelun kentällä, ja omien kokemusteni mukaan aggressiivisuus on yksi keskeisin ei-toivottu käyttäytymismuoto, jota lastensuojelulaitoksissa kohdetaan. Myös valtion koulukotitoiminnasta vastaavan johtajan, Matti Salmisen mukaan kaikissa koulukodeissa kohdetaan aggressiivisuutta ja väkivaltaisuutta lähellä olevaa käytöstä. Hänen mukaansa aggressiivisuus ei ole välttämättä jokapäiväistä, mutta yleistä. (Vihavainen 2015.) Kuitenkin THL:n mukaan koulukotiyhteisön jäsenten fyysinen ja psyykinen turvallisuus, sekä lasten että aikuisten, on kaikessa toiminnassa ensisijainen ja ehdoton periaate (THL 2016 A). Tästä syystä ajattelen koulukodeissa kohdattavan aggressiivisuuden tutkimisen olevan erittäin tärkeää.

Sekä peruskoulun oppilaiden että lastensuojelun asiakkaiden ei-toivottu ja aggressiivinen käyttäytyminen on myös noussut viime vuosien aikana esille mediassa (kts. Honkamaa 2013, Salmela 2015, Elonheimo 2014, Heino & Ilkka 2015 & Helsingin Sanomat 2016). Kirjoituksia peruskoulusta on ollut aina aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan taltuttamisesta häiriköivän oppilaan ruokalasta poistamiseen ja potkut saaneeseen opettajaan. Lastensuojelun työkenttään liittyviä uutisia on ollut muun muassa Ulvilan koulukodin pahoinpitelystä jopa Muhoksen koulukodin surmaan. Vielä tänäkin päivänä asia on tasaisin väliajoin esillä näissä kummassakin kontekstissa, ja esimerkiksi oppilaiden kuvaamat videot kouluväkivallasta ovat kuohuttaneet ihmisiä muun muassa sosiaalisessa mediassa (Länsiväylä 2017; Helsingin uutiset 2017). Konfliktit ovat koulussa muita nuorten ympäristöjä yleisempiä, mutta tämän lisäksi ne jäävät usein huomaamatta, eikä niitä hoideta riittäväällä tavalla (Liikanen & Helve 2009, 51). Näin ollen voidaan arvella lehtiotsikoiden olevan vain jäävuoren huippu liittyen kouluväkivaltaan ja ei-toivottuun

käyttäytymiseen. Myös nuorisotutkija Tomi Kiilakosken mukaan kouluväkivaltaa vähätellään, eikä siitä ole luotettavia tilastoja. (Sharma 2010.)

Kuitenkin saatavien tilastojen valossa ei-toivottu ja aggressiivinen käyttäytyminen kasvatuksen kentillä on hyvinkin yleistä. Sitä kohtaavat sekä lapset että aikuiset. Esimerkiksi tuoreimmasta kansallisen kouluterveyskyselyn tuloksista käy ilmi, että vuonna 2017 peruskoulun kahdeksannen ja yhdeksännen luokan pojista 7 prosenttia ja tytöistä 5 prosenttia ilmoitti joutuneensa koulukiusaamisen uhriksi vähintään kerran viikossa lukukauden aikana. Kyselyssä nuoret ovat ilmoittaneet (suluissa prosenttiosuudet, jotka vastanneet kyllä), että kiusaamista tapahtuu: lyömällä, potkimalla ja tönimällä (24%), nimittelemällä, tekemällä naurunalaiseksi tai kiusoittelemalla (63%), jättämällä porukan ulkopuolelle (33%), levittämällä valheita (34%), viemällä rahaa tai tavaraa tai rikkomalla tavaroita (18%) sekä uhkailemalla ja pakottamalla (15%). Kyselyn mukaan kuitenkin suurin osa kiusaamisesta jää piiloon, sillä siitä ei aina kerrota aikuisille. (THL 2017.)

Aikuiset eivät vain todista lasten välistä kiusaamista, häiriökäyttäytymistä ja väkivaltaa vaan kokevat tätä myös itse. Työterveyslaitoksen Kunta 10 -tutkimuksen (2016) mukaan lastensuojelun työkentällä kohdattavan aggressiivisuuden lisäksi myös erityisopettajat ja luokanopettajat kohtaavat nykyään työssään paljon oppilaiden tekemää väkivaltaa. Tutkimuksen mukaan erityisopettajat ovat ammattiryhmä, joka kokee työssään eniten asiakasväkivaltaa. Erityisopettajia tilastoissa seuraavat hoitajat ja lähihoitajat, koulunkäyntiavustajat, lastentarhanopettajat, sairaanhoitajat ja terveydenhoitajat, sosiaali- ja nuoriso-ohjaajat jne. Yhdentoista eniten väkivaltaa kohtaavien ammattiryhmien joukossa on vain yksi ammattiryhmä (palomiehet ja vartijat), joka ei lukeudu kasvatukseen, sosiaalityön ja hoivatyön työkenttään. (Oksanen, Ruonti, Aalto, Vesa, Olin 2016; Gråsten 2017.) Näin ollen, vaikka tutkimukseni kontekstina on valtion koulukoti, toivon tämän tutkimuksen tarjoavan hyödyllistä tietoa kasvatuksen kentillä sekä muillakin kentillä toimiville toimihenkilöille. Toivon tutkielman tarjoavan tietoa ei-toivotun- ja aggressiivisen käyttäytymisen tilanteiden kehkeytymisen tavoista

sekä työkaluja tilanteiden ehkäisemiseen ja niissä toimimiseen. Tämän tutkielman tuloksena syntynyt oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä kuvaava malli on rakentunut tietyn koulukodin kontekstissa ja ei näin ollen ole suoraan yleistettävissä muihin konteksteihin. Toivon kuitenkin, että siitä voisi saada ajatuksia ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymisestä myös muissa ympäristöissä.

1.1 Tutkimuksen johtoajatuksen hahmottuminen

Tutkin keväällä 2016 kandidaatin tutkielmassani (Viitanen 2016 A) ja Mikkelin ammattikorkeakouluun suorittamassani opinnäytetyössä (Viitanen 2016 B) sitä, miten koulukodin henkilökunta kuvailee oppilaiden aggressiivista käyttäytymistä ja miten he kertovat toimivansa aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Perehdyttyäni Grounded Theory -metodologiaan (myöhemmin GT) ja sen keskeisimpään aineiston käsittelymuotoon, jatkuvan vertailun menetelmään (Glaser & Strauss 1967), aloin ymmärtää, että voisin alkaa tarkastella jo kokoamaani aineistoa uudesta näkökulmasta. Mielestäni kandidaatin tutkielmassani ja opinnäytetyössä esittämäni tulokset eivät riittäneet selittämään oppilaille merkityksellisiä tapahtumia. Aloin pohtia, pystyisikö GT-menetelmän avulla saamaan vastauksia siihen, miten nämä aggressiivisen käyttäytymisen tilanteet rakentuvat ja millaisia sosiaalisia prosesseja henkilökunnan kuvaamat aggressiivisen käyttäytymisen tilanteet ovat.

Glaserin & Straussin (1967, 1) mukaan GT sopii menetelmänä kaikille, jotka ovat kiinnostuneita tutkimaan sosiaalisia ilmiöitä, ja se sopii erityisen hyvin tutkimusmenetelmäksi, jos tutkimuskohteena on ilmiö, josta tiedetään vähän tai jos ilmiötä halutaan tarkastella uudesta näkökulmasta. Aggressiivisuutta on tutkittu paljon, mutta toisaalta koulukoteja on tutkittu melko vähän, minkä vuoksi ajattelin GT:n lisäävän uutta ymmärrystä koulukotinuorten elämästä. (Viemerö 2006, 18; Kitinoja 2005, 22). Myös aggressiivisuuden modernien

tutkimusten näkökulmien mukaan on tärkeää pyrkiä selvittämään eri tekijöitä ja tekijäryhmiä käyttäytymisen taustalla (Viemerö 2006, 20).

1.2 Tutkimuksen tavoite ja kysymys

Tämän tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää oppilaiden käyttäytymistä aineistoperustaisesti. Käyttäytyminen käsitteellistetään etsien oppilaille merkityksellisten tapahtumien yhteydessä esiin tulevia, mutta eri toimijoiden kannalta joskus varsin piiloisia sosiaalisia prosesseja (Glaser 1978). Kaikessa aineistolähtöisessä tutkimuksessa tutkimuksen tekijä on yksi keskeinen tutkimuksen luotettavuuteen yhteydessä oleva tekijä (Kirk & Miller 1986; Silverman 1993; Flick 1998). Myös Grounded Theory -menetelmässä keskeistä on tutkijan esiymmärryksen sulkeistaminen, jotta tutkija pystyy ymmärtämään tai käsitteellistämään yksilön käyttäytymiseen yhteydessä olevia, joskus piiloisiakin prosesseja. Esiymmärryksen sulkeistamisella tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii vapautumaan ennakkokäsityksistään ja havainnoimaan asioita kuten kohtaisi ne ensimmäistä kertaa. Tällä pyritään erottamaan epäolennaisuudet olennaisista ja tavoittamaan ihmisten välittömiä kokemuksia. (Glaser 1978; Perttula 1995.)

Tämän vuoksi liitin ensin kaikki jo aiemmin kokoamani aineistot (Viitanen 2016 A&B) yhteen voidakseni hahmottaa, millaiset tekijät ja tilanteet olivat yhteydessä tilanteisiin, joita saattoi määritellä nuorten ei-toivottua käyttäytymistä kuvaaviksi. Tätä suurta aineistoa aloin käsitellä tietoisesti, kuin se olisi minulle uusi ja täysin vieras, ilman ennaltarajaavia teorioita tai teoreettisia tasoja, mikä on puolestaan välttämätöntä aineistolähtöisyydelle (Glaser 1978, 93-113). Aineistossa keskityin erityisesti ei-toivotun käyttäytymisen tilanteisiin, eli ei-toivotun käyttäytymisen episodeihin ja henkilökunnan tekemiin tulkintoihin näistä tietyistä tilanteista. Tämän aineistoon perehtymiseni myötä aloin pohtia, mitä oikeastaan tapahtuu aggressiivisen käyttäytymisen tilanteissa ja miten nämä tilanteet *kehkeytyvät* aineiston perusteella. Aluksi kehkeytymisen termille oli muitakin vaihtoehtoja, kuten aggressiivisen

käyttäytymisen viriämistä, kehittymistä ja rakentumista, mutta jo alussa kehkeytyminen vaikutti näistä kuvaavimmalta termiltä, ja tämä käsitys vain vahvistui analyysin edetessä.

Lopulta aineiston analyysia ohjaavaksi kysymykseksi muotoutui: Millaiset tekijät ovat yhteydessä oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymiselle?

2 VALTION KOULUKOTI

Koulukoti on osa suomalaista lastensuojelujärjestelmää, joka tarjoaa nimensä mukaisesti sekä koulun että kodin sijoitettavalle lapselle tai nuorelle. Koulukodin asiakkaaksi lapsi tai nuori päätyy lastensuojelun asiakkuuden kautta, jossa lapsen huostaanotto on viimesijainen interventio. Se on mahdollista tehdä vasta kun kolme kriteeriä täyttyy samanaikaisesti: 1) puutteet lapsen huolenpidossa tai muut kasvuolosuhteet uhkaavat vakavasti vaarantaa lapsen terveyttä tai kehitystä, tai lapsi vaarantaa vakavasti terveyttään tai kehitystään käyttämällä päihteitä, tekemällä muun kuin vähäisenä pidettävän rikollisen teon tai muulla niihin rinnastettavalla käyttäytymisellään, 2) avohuollon palvelut eivätkä muut avohuollon tukitoimet ole lapsen edun mukaisen huolenpidon toteuttamiseksi sopivia tai mahdollisia, taikka ne ovat osoittautuneet riittämättömiksi ja 3) sijaishuollon arvioidaan olevan lapsen edun mukaista. (Lastensuojelulaki 2007, 40 §.)

Koulukotien toimintaa säätelee tällä hetkellä laki Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen alaisista lastensuojeluyksiköistä (1379/ 2010), jota sovelletaan valtion koulukoteihin sekä vankilan perheosastoon. Lastensuojelulaki (417/ 2007) on kaiken toiminnan pohjana ja opetusta ohjaavat perusopetuslaki (642 /2010) ja perusopetusasetus (852/1998). Lisäksi mielenterveyslaki (1116/1990) ohjaa koulukodissa toteutettavaa mielenterveystyötä. (Kitinoja 2005, 69.)

2.1 Valtion koulukoti kasvuympäristönä

Suomessa koulukoteja on yhteensä kahdeksan, joista kuusi on valtion ylläpitämiä. Valtion koulukodin palvelut on jaettu seuraavasti: koulu, osastohoito, erityinen huolenpito, perhekoti, itsenäistymisharjoittelu ja jälkihuolto. (THL 2018 B.) Esittelen näistä tarkemmin koulun, osastohoidon ja erityisen huolenpidon palvelut, sillä tähän tutkimukseen osallistuva

henkilökunta koostuu opettajista, jotka työskentelevät koulussa, sekä ohjaajista, jotka toteuttavat osastohoitoa perusosastoilla tai erityisen huolenpidon yksikössä.

Koulu. Koulukodissa on oma peruskoulu, jossa koulua käydään pienryhmässä ja erityisopettajien lisäksi koulussa työskentelee koulunkäyntiohjaajia. Koulunkäyntiä tuetaan monin erilaisin keinoin asumisyksiköiden sekä moniammatillisen tiimin toimesta. (THL 2018 B.)

Osastohoito. Koulukodin oppilaat asuvat osastolla, josta käsin he käyvät koulussa. Osasto on kodinomainen, moniammatillinen toimintaympäristö, joka tarjoaa oppilaille yksilöllisiä ja yhteisöllisiä työmuotoja sekä tavanomaisen terveydenhuollon lisäksi tarvittaessa psykiatrista hoitoa tai tutkimusta. Osastolla on erilaisia harrastusmahdollisuuksia. (THL 2018 B.)

Erityinen huolenpito. Erityisen huolenpidon yksikkö on oma yksikkönsä erillään muista osastoista. Myös koulua käydään yksikön sisällä eikä muissa tiloissa. Erityisen huolenpidon tavoitteena on lapsen hyvinvointia uhkaavan tilanteen pysäyttäminen, vakauttaminen ja arviointi. "Lapselle voidaan sijaishuollon aikana, jos hänen erittäin tärkeä yksityinen etunsa sitä välttämättä vaatii, järjestää erityistä huolenpitoa vakavan päihde- tai rikoskierteen katkaisemiseksi tai kun lapsen oma käyttäytyminen muutoin vakavasti vaarantaa hänen henkeään, terveyttään tai kehitystään" (Lastensuojelulaki 2007, 71 §). Sijoitus erityisen huolenpidon osastolle on määräaikainen, pisimmillään 90 vuorokautta. Tämän ajanjakson aikana moniammatillinen työryhmä arvioi jatkuvasti lapsen tilannetta, ja osasto on muutenkin resursoitu muita osastoja vahvemmin. Jakson päätyttyä nuori siirtyy suunnitellusti hänelle sopivaan jatkopaikkaan. (THL 2018 B.)

2.2 Koulukodin oppilaat

Tuorein tutkimustieto sijoitettujen lasten ongelmista ja määrästä ovat aina hieman jäljessä nykytilanteesta. Muutenkin lasten taustatekijöistä, sijoitusta

edeltäneestä ajasta sekä heidän vaiheistaan sijoituksen jälkeen on tehty vähän aiheen kattavaa tutkimusta. Koulukodit ja niiden oppilaat ovat muutenkin olleet vain muutamien laajempien tutkimusten kohteina ja lastensuojelulaitoksia koskevaa tutkimustietoa on ylipäänsä niukasti. (Kitinoja 2005, 19-22.) Voidaan sanoa, että kodin ulkopuolelle sijoitettujen lasten ja nuorten määrä on kasvanut 1990-luvun alkupuolelta asti. Eniten ovat kasvaneet teini-ikäisten sekä tyttöjen sijoitukset. Yhä useammin huostaanotto käynnistyy kiireellisenä. (THL 2018 A, 3.)

Vuonna 2016 huostaanotettuja lapsia ja nuoria oli 10 424. Sijoitetuilla lapsilla ja nuorilla saattaa vuoden aikana olla useita erilaisia sijoituksia. Viimeisimmän sijoitusperusteen mukaan tilastoiduista lapsista ja nuorista kuitenkin 56 % oli perhehoidossa, 14 % ammatillisessa perhekotihoidossa, 25 % laitoshuollossa ja loput 5 % muussa huollossa. (THL 2017 B, 3,6.) Tutkimuksen konteksti, valtion koulukoti, lasketaan laitoshuolloseksi. Muita laitoksia ovat lastenkodit, nuorisokodit tai muut näihin rinnastettavat lastensuojelulaitokset, kuten vastaanottokodit tai perhekuntoutusyksiköt (Lastensuojelulaki 13.4.2007/417, 57 §).

Heino, Hyry, Ikäheimo, Kuronen & Rajala (2016) selvittävät raportissaan lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syitä, taustoja, palveluja ja kustannuksia. Selvitys on toteutettu osana sosiaali- ja terveysministeriön toimeksiantamaa lastensuojelun kehittämis- ja tutkimushanketta (LaskeTut) terveyden ja hyvinvoinnin laitokselle. Tutkimuksen mukaan sijoitettujen lasten ja nuorten perheitä leimaa huono-osaisuus ja terveydelliset vaikeudet. Teini-iässä sijoitettujen lasten vanhempien sosioekonominen asema on korkeampi ja taloudellinen tilanne parempi verrattuna pienten lasten vanhempiin. Tutkimukseen osallistuneet sosiaalityöntekijät arvioivat lasten vanhemmista 58 % hyvin uupuneiksi, ja 32 %:lla vanhemmista arvioitiin olevan tilanteen taustalla avuttomuutta ja osaamattomuutta. 50 prosentilla vanhemmista kasvatustyyli oli sopimatonta ja 50 prosentissa perheistä oli perheen ja uusperheen sisäisiä ristiriitoja. Perheväkivaltaa ja sen uhkaa oli 23 %:ssa tapauksista. Vanhempien ongelmakäyttäytyminen näkyi mielenterveysongelmina (33 %), päihteiden

käyttönä (26 %), epäonnistuneena toiminnanohjauksena (24 %) sekä lasta koskevinä huolto- ja asumisriitoina (10 %). (Heino & kump. 2016, 7)

Lasta ja nuorta koskevia asioita sijoitusten taustalla olivat identiteetin rakentumiseen liittyvät tekijät (35 %), vaikeudet toverisuhteissa (25 %), ristiriidat uusperheiden vanhempien kanssa (49 %) sekä suurin yksittäinen taustatekijä: koulunkäynnin ja opiskelun vaikeudet (47 %; teini-ikäisistä 70 %:lla). Lasten ja nuorten ongelmakäyttäytyminen näkyi psyykkisenä oireiluna (37 %), alkoholin (14 %) sekä huumeiden ja muiden päihteiden (13 %) käyttönä. (Heino & kump. 2016, 7.)

Sosiaalityöntekijät arvioivat myös lasten ja nuorten voimavaroja ja myönteisiä piirteitä. 41 prosenttia lapsista kuvattiin hyvin sosiaalisiksi. Lapsia kuvattiin myös rohkeiksi (37 %), hyväntuulisiksi (34 %), kognitiivisesti kyvykkäiksi (35 %), verbaalisiksi (34 %), selviytyviksi (30 %) ja oma-aloitteisiksi (28 %). Rajattomuus luonnehti kuitenkin useimmiten paljon lasten toimintaa (42 %). (Heino & kump. 2016, 7.)

Uusimpia tilastoja lasten ja nuorten sijoittamisen syistä kuvaava Heinon ym. (2016) tuottama raportti käytti lapsikohtaisen aineiston valmistelun perustana Heinon (2007) ja Hiitolan (2008) niin sanottuja pilotteja, joissa tutkittiin muun muassa, keitä lapsia otettiin huostaan vuoden 2006 aikana. Hiitola on tutkinut myös Heinosen kanssa (2009) huostaanotettujen lasten huostaanottohakemuksia ja niihin liittyviä selvityksiä sekä oikeuden päätöksiä. Hiitolan ja Heinosen (2009) mukaan syyperusteita oli vaikeaa eritellä teksteistä, eivätkä huostaanottojen syytkään olleet lainkaan yksiselitteisiä. Lähes poikkeuksetta sosiaalityöntekijöiden mukaan lasten elämässä oli tapahtunut paljon huolta aiheuttavia tapahtumia jo pitkän aikaa. Syyt olivat useimmiten kasautuneet, eli yhden perheen tilanteessa oli useita vaikeuksia. Syyperusteet sosiaalityöntekijän laatimassa huostaanottohakemuksessa ja oikeuden päätöksessä saattoivat olla ainakin osittain erilaiset. Näistä he laskivat yhteen lapsista, isistä ja äideistä mainittuja perusteita. (Hiitola & Heinonen 2009, 48-49.)

Tässä selvityksessä mainintoja väkivallasta esiintyi 63 %:ssa teksteistä, vaikka Heinon & kumppaneiden (2016) selvityksessä sosiaalityöntekijät

arvioivat 23 % sijoitustapauksiin liittyvän perheväkivaltaa tai sen uhkaa (Heino & kump. 2016, 7; Hiitola & Heinonen 2009, 49). Hiitolan ja Heinosen aineiston mukaan 69 %:ssa tapauksista väkivallan tekijänä olivat vanhemmat tai vanhempi ja 31 %:ssa tekijänä oli lapsi. Väkivallasta puhuttiin kuitenkin epäselvästi eikä tekijöitä ja uhreja eritelty. Lyhyet maininnat väkivallasta olivat yleisiä jättäen kertomatta joko uhrin, tekijän tai molemmat, ja lapsen tilanne väkivallan keskellä jäi epäselväksi. Selvityksissä väkivaltaa saatettiin käsitteellistää ja tuoda esille myös eri tavoin. Monesti kierrettiin väkivallasta puhuminen esimerkiksi maininnoilla "riidoista" tai "vuorovaikutuksen ongelmista" ja väkivaltaisesti käyttäytyvää lasta saatettiin kuvata "rajattomana". Kuitenkin tutkimuksen mukaan väkivalta, yhdessä päihteiden käytön kanssa, oli suurin selittävä tekijä huostaanottojen syynä, vaikka väkivallasta puhuttiinkin epäselvästi. Hiitolan ja Heinosen selvityksen mukaan yleiskäsitys kaikkien asiakirjojen perusteella kuitenkin on, että väkivalta on syvällä perheiden ihmissuhdedynamiikassa ja sitä tekivät useat ihmiset toisilleen. (Hiitola & Heinonen 2009, 1, 53-55, 57, 63.)

Hiitolan ja Heinosen (2009) aineistona toimivat huostaanotettujen lasten huostaanottohakemukset ja niihin liittyvät selvitykset sekä oikeuden päätökset. Näissä asiakirjoissa väkivalta sivuutettiin läpi aineiston. Huostaanottohakemuksissa ja niiden selvityksissä saattoi olla paljonkin vaihtoehtoisia tapoja käsitteellistää ja tuoda väkivaltaa esille, mutta nämä väkivaltakertomukset eivät kulkeutuneet yleensä oikeuden perusteluihin. (Hiitola & Heinonen 2009, 56-58.)

Se, kuinka puutteellisesti Hiitolan ja Heinosen (2009, 63) tutkimuksen mukaan väkivaltaa kuvataan ja siitä kirjataan asiakirjoihin, voi osaltaan selittää myös eroja Heino ym. (2016) ja Hiitolan & Heinosen (2009) selvitysten välillä perheväkivallan suhteen. Heino ym. (2016) mukaan perheväkivaltaa esiintyi 23 %:ssa tapauksista, kun taas Hiitolan ja Heinosen (2009) mukaan mainintoja väkivallasta esiintyi 63 %:ssa teksteistä. Heino ym. (2016) selvitys perustui vain sosiaalityöntekijöiden haastatteluihin, kun Hiitolan ja Heinosen (2009) selvitys perustui huostaan otettujen lasten huostaanottohakemuksiin ja niihin liittyviin selvityksiin sekä oikeuden päätöksiin. Heino ym. (2016) selvityksen osalta

kritisoitiin myös sitä, kuinka tutkimuspaikkakunnilla työtilanne on kiireinen, paineinen ja työntekijävajaus sekä ajan puute ovat arkea. Kiireen arveltiin vaikuttavan motivaatioon koota sosiaalityöntekijöiden erillisselvityksen edellyttämä aineisto sijoitettujen lasten osalta. Sosiaalityöntekijät arvioivat myös, ettei heidän täyttämien lomakkeiden avulla perheiden tilanteesta välity oikeanlainen kuva, ja taustojen osalta toivottiin tutkimukselta laadullista otetta. (Heino & kump. 2016, 40-44.)

Edellä mainituista selvityksistä (Heino & kump. 2016; Hiitola & Heinonen 2009) sekä muiden aikaisempien tutkimusten perusteella voidaan lastensuojeluasiakkuuden, huono-osaisuuden ja käyttäytymisen häiriöiden, kuten aggressiivisuuden välillä todeta olevan kausaliteetti (Kitinoja 2005, 49-53). Huono-osaisuus ja sen ilmentymät (kts. Hiitola & Heinonen 2009) näkyvät siis huostaanottojen taustalla. Usein puhutaan huono-osaisuuden kasautumisesta (Kortteinen & Tuomikoski 1998; Blomgren 2005; Kainulainen 2006; Kauppinen ym. 2010) ja tutkimuksissa on nähty merkkejä siitä, kuinka sekä negatiiviset että positiiviset vanhemmuuden mallit periytyvät ylisukupolvisesti, oli sitten kyseessä asenne kouluun tai erilaiset ongelmakäyttäytymisen mallit. (Conger, Belsky & Capaldi 17 2009, 1276.) Myös Zielinskin (2009) tekemän tutkimuksen mukaan vanhempien alhainen sosiaalinen asema on riskitekijä lasten kaltoinkohteluun, ja tuloksissa voi havaita mahdollisen mekanismin väkivallan ylisukupolviseen siirtymään. (Zielinski 2009, 666.)

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Pro gradu -tutkimukseni perustuu laadulliseen tutkimusperinteeseen, jonka tavoitteena on ymmärtää maailmassa ilmeneviä merkityksiä. Grounded Theory on menetelmänä yksi laadullisen tutkimuksen suuntauksista. Grounded Theory - tutkimus on toteutukseltaan ja rakenteeltaan poikkeuksellinen, eikä siinä kuvata esimerkiksi keskeisiä käsitteitä tarkasti ennen analyysia. Tutkimusraportissa kuvataan kuitenkin ennen tutkielman empiiristä osuutta sekä tutkimusilmiön konteksti että tutkimusilmiöön liittyvät lainsäädännölliset ja demografiset tiedot. Tutkimus alkoi käytännössä jo kootun aineiston analyysillä, ja kirjallisuuteen tutustuminen ja kirjoitustyö käynnistyivät vasta myöhemmin.

3.1 Tutkimusaineisto ja aineiston koonti

Aineisto koostuu kahdesta aikaisemmasta tutkielmastani: kandidaatin tutkielmasta (Viitanen 2016 A) ja opinnäytetyöstäni (Viitanen 2016 B). Haastattelin kandidaatin tutkielmaani (Viitanen 2016 A) varten kolmea valtion koulukodissa työskentelevää erityisopettajaa, joista kaksi työskentelee niin kutsutuilla perusosastoilla ja yksi suljetulla osastolla. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyötäni (Viitanen 2016 B) varten haastattelin samaisesta koulukodista kolmea ohjaajaa, joista myös kaksi työskenteli perusosastoilla ja yksi suljetulla osastolla. Haastattelemani henkilökunta toimii yläkouluikäisten oppilaiden kanssa. Haastateltavista kaikki opettajat ovat naisia ja ohjaajista kaksi on miehiä ja yksi nainen. Erityisopettajilla on kokemusta opettajan työstä 6-16 vuotta ja opetustyö on ollut koulukoti- ja erityisryhmien opetusta peruskouluikäisten oppilaiden sekä kymppiluokkaisten kanssa. Ohjaajilla on kokemusta ohjaajan

työstä 3, 9 ja 13 vuotta. Kahdella heistä on yhteisöpedagogin tutkinto ja yhdellä sairaanhoitajan tutkinto.

Keräsin aineistot (Viitanen 2016 A & B) helmikuussa 2016. Haastattelupohjana kaikille haastatteluille toimi sama puolistrukturoitu teemahaastattelupohja. Haastattelut nauhoitettiin, jonka jälkeen ne litteroitiin. Litteroitua tekstiä on yhteensä 45 sivua fontilla New Times Roman 12 ja rivivälillä 1,5.

Haastattelut olisi voitu toteuttaa myös oppilaiden kanssa, mutta käytännössä se olisi ollut hankala toteuttaa esimerkiksi lupahakemusten osalta. Ajattelen myös niin, että henkilökunnan tulkinnat tietyistä tilanteista (joihin analyysi kohdistuu) ovat objektiivisempia verrattuna oppilaiden tulkintoihin, koska he ovat pystyneet tarkkailemaan tilanteita ulkopuolisena, kun taas oppilaan käsitys tilanteesta voi olla hyvinkin yksipuolinen. Toisaalta opettaja tai ohjaaja ei voi päästä oppilaan ”mielen sisään” ja ymmärtää tämän asioille antamia merkityksiä. Tästä syystä myös analyysi keskittyy ainoastaan oppilaiden kuvattuun käyttäytymiseen erilaisissa ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa. Henkilökunta kuvasi näitä tilanteita joko tarkemmin tai yleisemmällä tasolla. Tutkielmaani varten poimin yhteensä 19 kappaletta ei-toivotun käyttäytymisen tilannetta eli episodiat, joihin analyysi kohdistuu.

3.2 Grounded Theory (GT) ja aineistoperustaisen mallin tuottaminen

Barney Glaser ja Anselm Strauss määrittelivät Grounded Theoryn teoksessaan *Discovery of Grounded Theory* (1967) aineistolähtöiseksi induktiiviseksi analyysin tavaksi muodostaa ja kehittää uusia sosiaalitieteellisiä teorioita. GT-menetelmä kehitettiin vastapainoksi hypoteesien-testaus mallille (H-T malli), jossa tavoitteena on esitetyn hypoteesin verifointi, jolla on tapana johtaa annetun teorian vahvistumiseen; jos hypoteesi joudutaan hylkäämään, etsitään uusi perusta hypoteesin muodostukselle ja pyritään verifioimaan tämä uusi

hypoteesi. H-T mallissa teorian kehittely on siis olemassa olevan tai puolivalmiin teorian testaamista, kun taas GT -menetelmän avulla synnytetään uusia teorioita aineistolähtöisesti olemassa olevien teorioiden testaamisen sijaan. (Silvonen & Keso 1999, 88-90; Glaser & Strauss 1967, 2; Birks & Mills 2015, 2.)

Glaser & Strauss (1967) esittävät yhteisessä teoksessaan, kuinka aineistosta edetään järjestelmällisesti teorian muodostukseen. GT-menetelmän metodiseksi ytimeksi kuvataan **jatkuvan vertailun menetelmä (CCM)**, jonka avulla edetään aineistosta teoriaan (Glaser & Strauss 1967, 1). Jatkuvan vertailun metodi on työtapaa teorian luomiseksi, joka läpäisee tutkimuksen kaikki vaiheet aineiston keruusta aina tulosten kirjoittamiseen (Silvonen & Keso 1999, 90).

Tässä vaiheessa GT kaipasi vielä kuitenkin jatkotyöstöä, sillä se ei antanut juurikaan konkreettisia työkaluja tutkimuksen tekemiseen. Glaser ja Strauss (1967) painottivat GT:n luonnetta induktiivisena lähestymistapana, mutta myös induktion ja teorian suhteeseen kehitetty **teoreettisen sensitiivisyyden käsite** jäi suppeaksi. Glaser ja Strauss lähtivätkin yhteisen teoksensa jälkeen tulkitsemaan teoriaa eri tavoin eivätkä jatkaneet yhteistyötä. (Silvonen & Keso 1999, 91; Birks & Mills 2015, 4). Tämä tutkimus on toteutettu noudattamalla Glaserin (1978) edelleen kehittelemiä ns. ortodoksisia tai glaseerilaisia oppeja GT:stä.

3.3 Glaserilainen Grounded Theory

Glaserin teosta: *Advances in the Methodology of Grounded Theory- Theoretical Sensitivity* (1978), voidaan pitää glaserilaisen GT:n kulmakivenä. Teoksessa Glaser avaa muun muassa tarkemmin **jatkuvan vertailun menetelmää** ja selvennystä kaivannutta **teoreettisen sensitiivisyyden käsitettä**.

Jatkuvan vertailun menetelmässä teorian luominen ja tutkimusprosessi etehevät yhtäaikaista. Teoriantuottamisprosessi alkaa jo aineistonkeruuvaiheessa ja jatkuu läpi tutkimuksen. Jo ennen tutkimuskentälle astumista tutkijan on tiedostettava oma esiyymmärryksensä aiheesta, jotta voisi siirtää omat ennako-oletuksensa ilmiöstä syrjään analyysin teon ajaksi.

Aineistolle tulee olla mahdollisimman avoin. Omien ennako-oletuksien tiedostamista ja avoimuutta aineistolle kutsutaan **teoreettiseksi sensitiivisyudeksi**. Teoreettisellä sensitiivisyydellä pyritään takamaan aineistolähtöisyys. (Glaser 1978, 2-3.) Näistä syistä kuvaan omaa teoreettista sensitiivisyyttäni erikseen, jo ennen analyysivaiheen avaamista. Omaa jatkuvan vertailun prosessia ja esimerkiksi koodauksessa apuna käyttämäni kuuden C:n mallia avaam analyysin kanssa samaan aikaan, sillä jatkuva vertailun menetelmä sisältyy kaikkiin analyysin vaiheisiin niin kiinteästi.

3.3.1 Teoreettinen sensitiivisyys

Vaikka GT on aineistolähtöinen metodi, on tutkijan aiempaa kokemusvarantoa ja teoreettista jäsenysvälineistöä kuitenkin mahdotonta sulkea kokonaan pois käytöstä. Tutkimus tulee myös liittää aiempiin tutkimuksiin ja tieteelliseen keskusteluun kirjallisuusintegraation myötä. GT:n yhteydessä voidaan myös puhua abduktiosta, jossa päärooli on tutkijan ajattelulla, mutta siinä hyväksytään se, että ajattelu ja päättely eivät synny tyhjiössä ilman minkäänlaista teoreettista välineistöä ja vihjeitä. Näin ollen tulokset ovat aina kontekstisidonnaisia ja subjektiivisuus on väistämättä läsnä tutkimuksessa. (Dey 2004, 90-92; Eskola & Suoranta 2000, 19, 79-83.) Myös Pattonin mukaan tutkija ei voi sosiaalitieteissä objektiivisesti havainnoida tutkittavaa (postmodernistinen näkemys). Tutkija toimii aina omasta omasta kulttuurisesta ymmärryksestään käsin. (Patton 2002, 260.)

Olen työskennellyt koulukodissa satunnaisesti ohjaajana monta vuotta ennen kyseisen tutkimuksen aloittamista. Minulle oli siis muodostunut jo kuvaa oppilaista ja instituution toimintatavoista. Pyrin kuitenkin siirtämään aikaisemmat kokemukseni sivuun tutkimuksen ajaksi ja lähteä kentälle, kuin en olisi ikinä kuullutkaan koulukotitoiminnasta. Haastattelujen yhteydessä selvisikin, että monet käytännöt ja tätä myötä oppilaiden käyttäytyminenkin oli henkilökunnan kertomusten perusteella muuttunut omiin kokemuksiini

verrattuna. Mielestäni oma kokemus auttoi ymmärtämään, mitä ilmiöön voi liittyä ja mihin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota. Myös analyysin myöhemmässä vaiheessa pystyin vertailemaan tuloksia etnografisesti¹ omiin kokemuksiini, sillä analyysi on pyritty tekemään täysin aineistolähtöisesti ja analyysi on rajattu tiukasti vain aineistoon.

Olen myös aikaisemmissa tutkielmisani (Viitanen 2016 A & B) perehtynyt erilaisiin aggressioteorioihin (viettiteoriat, aggressio-frustraatioteoria, oppimisen teoria ja sosiaalisen oppimisen teoria, sekä informaation prosessointiteoria), mikä minun on tiedostettava mahdollisena vaikuttajana omaan ajatteluuni ja aineiston analyysiin. Yksikään näistä teorioista ei mielestäni kuitenkaan yksistään riitä selittämään ei-tovottua ja aggressiivista käyttäytymistä. Toisaalta aikaisemmissa opinnäytteissä luonnehdin myös modernin aggression tutkimuksen luonnetta niin, että se pyrki selittämään aggressiivista ja väkivaltaista käyttäytymistä eri taustatekijöillä, eikä yksittäisten teorioiden kautta. Aggressiiviseen ja väkivaltaiseen käytökseen vaikuttavat usein kulttuurin tai alakulttuurin lisäksi erilaiset tilannetekijät, persoonallisuustekijät, ympäristötekijät ja biologiset tekijät sekä näiden yhdistelmät. Käyttäytymistä ei näin ollen voida selittää yhden tai kahden tekijän avulla, vaan taustalla on useita eri tekijöitä. (Viemerö 2006, 20; Viemerö 2009, 2.) Tämä yksittäisiä teorioita laajempi näkökulma selittää aggressiivisuutta niin laajasti, että se ei ohjaa mielestäni juurikaan analyysia ja kuuden C:n käyttöä, jota avaam tarkemmin seuraavassa kappaleessa.

Kuvailen myös tämän tutkielman alussa tutkielman kontekstia eli koulukodin oppilaita ja heidän taustojaan yleisellä tasolla. Kyseinen kontekstikuvaus on kuitenkin kirjoitettu vaiheessa, jolloin analyysi on ollut jo todella pitkällä, mutta se esitetään tutkielman alussa, jotta lukija ymmärtäisi paremmin kontekstia. En siis ole näiden tietojen antanut vaikuttaa analyysiin ja

Etnografian päätavoitteena yhteisöjen kulttuuristen järjestelmien kuvailu, joka perustuu havainnoitiin joka tapahtuu kauttaaltaan sosiaalisen todellisuuden luonnollisissa olosuhteissa. Kiinnostuksen kohteena ovat tutkittavan ryhmän sisäiset suhteet ja vuorovaikutus, kulttuurin sisäiset toimintatavat ja normit sekä ryhmän jäsenten tietämys ja taidot. (Eskola & Suoranta 2000; Vuorinen 2005.)

tiedostan sen, että sosioekonomisille taustamuuttujille, kuten sukupuolelle, sosiaaliselle statukselle tms. ei saa antaa automaattisesti tärkeää asemaa syntyvässä teoriassa (Glaser 1978, 60). Analyysini perustuu tiukasti vain aineistoon ja aggressiivisen käyttäytymisen episodeihin, joista kerrotaan lisää myöhemmin analyysin yhteydessä.

Pyrkimyksenäni on ollut lähteä analysoimaan aineistoa uusin silmin, ilman minkäänlaisia taustaoletuksia, tehden tiukkaa analyysiä perustuen kuuden C:n malliin. Toisaalta ajattelen myös, että tutkijan oma kokemus auttaa mahdollisesti ymmärtämään, mitä ilmiöön voi liittyä. Ensisijaisesti olen keskittynyt kuitenkin siihen, että teorian rakentaminen on aineistoperustaista. Teorialla on oltava "emergenssiä", eli se perustuu aidosti aineistoon, eikä saa vaikutteita jo olemassa olevista teorioista ja kirjallisuudesta (Glaser & Strauss 1967, 18; Glaser 1978, 2).

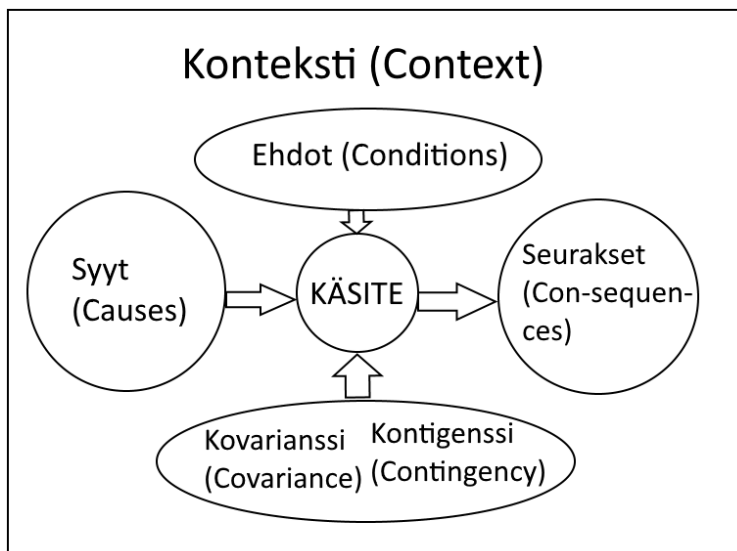
3.3.2 Aineiston analyysi kuuden C:n mallilla

Tutkimukseni analyysi ja tutkimustehtävän hahmottelu alkoi jo syksyllä 2016 käymälläni GT -kurssilla. Kurssin aikana täsmentyneen tutkimustehtävän lisäksi kävin vielä yksityiskohtaisesti läpi kahden aikaisemman tutkimukseni aineistoja (Viitanen 2016 A & B), jotka yhdessä muodostavat tämän tutkimuksen aineiston. Tässä vaiheessa tunsin siis aineistoni jo todella hyvin ja analyysi alkoi konkreettisesti poimimalla aineistosta kaikki aggressiivisen käyttäytymisen tilanteet eli episodit, joita henkilökunta kuvaili. Tätä koodattavan datan valikoimista ja etsimistä nousevan (emerging) teorian mukaan voidaan kutsua teoreettiseksi otannaksi (theoretical sampling) (Glaser 1978, 36).

Alkujaan episodeja oli 19 kappaletta, mutta teoreettisen otannan myötä määrä karsiutui lopulta 14 episodiin, sillä joissakin episodeissa kokonaiskuva tilanteesta jäi liian pinnalliseksi analyysin kannalta ja muutamaa tilannetta kuvattiin useamman haastateltavan kertomuksissa, jolloin kertomuksia yhdistettiin saman episodin alle.

Jatkuvan vertailun menetelmässä teorian luomiseen liittyvä koodaus jaetaan eri vaiheisiin, kuten **avoimeen, selektiiviseen ja teoreettiseen koodaukseen**. Analyysini alkoi konkreettisesti **avoimen koodauksen** menetelmällä. Luin aineistoa läpi rivi riviltä ja erotin lainauksia, jotka liittyivät tutkimustehtävän kannalta olennaisiin episodeihin. Tämän jälkeen pystyin myös erottamaan ja etsimään aineistosta vain episodeihin liittyviä lainauksia, jotka näin ollen ovat yhteydessä muodostuvaan ydinkategoriaan. Tätä voidaan kutsua **selektiiviseksi koodaukseksi**. (Glaser 1978, 56-70.) Tulostin kuhunkin episodiin liittyvät suorat lainaukset omina tulosteinaan myöhempää analyysiä varten.

Tämän jälkeen siirryin **teoreettisen koodauksen** vaiheeseen. Tähän vaiheeseen liittyen Glaser on myös luonut kahdeksantoista koodausperhettä, joiden avulla aineistoa voidaan analysoida. Koodausmallit ovat apukeinoja tai vihjeitä, miten aineistoa voi pilkkoa ja jäsenellä tutkimuskysymyksen ja aineiston kannalta tarkoituksenmukaisesti. Valitsin analyysini avuksi yhden näistä koodausmalleista: kuuden C:n mallin. Tässä mallissa kuusi C:tä (Causes = syyt, Contexts = tapahtumayhteys eli konteksti, Contingencies = mahdollinen satunnaisuus, Consequences = seuraukset, Covariances = kovarianssi eli vaihtelu ja Conditions = tapatumatilanteeseen liittyvät ehdot) auttavat paikantamaan, nimeämään tai luonnehtimaan tapahtumia sekä niihin liittyviä ominaisuuksia. Ominaisuuksien samankaltaisuudet tai samaa merkitsevät piirteet puolestaan toimivat perusteena käsitteiden teoretisoinnille. (Glaser 1978, 73-74 ; Kauto-Knape 2012, 50.)



Kuvio 1. 6C:tä ja käsitteen muodostus Glaseria mukaillen (Glaser 1978)

Mainittujen kuuden C:n avulla aloin paikantaa, nimetä ja luonnehtia episodeja sekä niihin liittyviä ominaisuuksia. Ripustin tutkijan seinälleni kustakin episodista oman A4 -paperin, jossa luki episodin numero e1-e14. Tämän jälkeen aloin koota kunkin episodin ympärille tulostamieni episodikohtaisten aineistoviittausten perusteella episodien konteksteja, syitä, seurauksia, ehtoja, kovariansseja ja kontigensseja erilaisilla värikoodeilla (kts. Kuvio 2). Näiden kuuden C:n avulla puolestaan pyrin rakentamaan episodien käsitteitä, jotka kuvaavat episodin sosiaalista prosessia episodin keskelle (kts Kuvio 1 & 3). Sosiaaliset prosessit pyrin kirjoittamaan gerundi-muodossa eli verbi kirjoitetaan -inen päätteisenä, jotta prosessi käsitteellistäisi tapahtuman luonnetta mahdollisimman hyvin. (Kautto-Knape 2012, 55). Tämän jälkeen siirtelin vielä episodeja seinällä niin, että niistä pystyi jo hahmottelemaan muodostuvia kategorioita (kts. Kuvio 4).

Kustakin episodista oli helppoa löytää aggressiivisen käyttäytymisen konteksti, syyt ja seuraukset, ja muutama episodin luonnehdinta perustuikin ”kolmen C:n malliin”. Monessa episodissa pystyi myös määrittämään loput kolme C:tä, jolloin analyysissä voitiin käyttää alkuperäistä Glaserin kehittämää kuuden C:n mallia. (Glaser 1978, 74.)

Analyysin edetessä kirjoitin myös **memoja** eli muistioita havainnoistani, jotka kuuluvat tärkeänä osana GT-menetelmään. Systemaattinen memojen

kirjoittaminen toimii apuna jatkuvan vertailun menetelmässä mahdollistaen käsitteiden jatkuvan tarkentamisen ja muokkaamisen koodauksen aikana. (Glaser & Straus 1967, 107; Glaser 1978, 83; Birks & Mills 2015, 11.)

Teoreettisen koodauksen alkuvaiheessa käytin aluksi apuna tutkijanseinää, jolle kokosin kuuden C:n ulottuvuuksia ja rakensin käsitteitä kuvaamaan episodien sosiaalisia prosesseja. Teorian muodostuksessa keskeistä on tapahtumien kielellistäminen eli käsitteellistäminen ja niiden kategorisointi, jolloin teoria alkaa muodostua (Glaser & Straus 1967, 106-107; Glaser 1978, 55). Seinätyöskentelyn ohessa kokosin episodeihin liittyvät alkuperäiset ilmaukset, episodin kontekstin, mahdolliset gerundi-muotoiset (verbit kestopreesensissä) sosiaalista prosessia kuvaavat käsitteet ja käsite-ehdotukset sekä mahdolliset kategoriat taulukkoon, jotta kategorisointi helpottuisi. (kts. Taulukko 1). Kirjoitin taulukkoon kaikki alkuperäiset ilmaukset, sillä Glaserin ja Strausin (1967, 101-103) mukaan aineisto olisi hyvä esittää mahdollisimman tarkasti, jotta koodaus ja tulkinta voivat olla vuorovaikutuksessa keskenään mahdollisimman kontrolloidusti. Olin jo seinätyöskentelyvaiheessa järjestänyt episodeja seinälle niin, että ne muodostivat mahdollisia kategorioita, mutta taulukoimalla edellä mainitut asiat episodeista, pyrin vielä määrätietoisemmin löytämään aineistoperustaisia kategorioita. Alkuperäisiin kuuden C:n hahmotelmiin ja tutkijanseinään oli kuitenkin hyvä palata koodauksen edetessä, osana jatkuvan vertailun menetelmää. Olin aikaisemmin seinätyöskentelyvaiheessa kuvaillut episodeja usealla käsitteellä tai ilmauksella, jotka kuvasivat kunkin episodin ominaisuuksia. Tässä vaiheessa pyrin kuitenkin antamaan kategorioille gerundi-muotoisen nimen. Nimet olivat joko itse kehittelemiäni kuten *ahdistuksen purkaminen* tai aineistosta lainattuja niin sanottuja "in vivo"-ilmauksia eli suoria lainauksia, kuten *hihojen palaminen*. Analyysissä noudatin jatkuvan vertailun perussääntöä: koodattuani tapahtuman jollakin kuvaavalla käsitteellä vertasin sitä muihin aiemmin samoin koodattuihin tapahtumiin. Tämän avulla käsitteiden teoreettiset piirteet yleistyivät ja tapahtumia pystyi kategorisoimaan niihin liittyvien ominaisuuksien avulla. (Glaser & Straus 1967, 105-107.)

Myös memojen kirjoittaminen jatkui koodauksen edetessä. Memojen avulla pystyin kypsyttämään ideoita teoriasta ja palata takaisin vertailemaan aikaisempia ideoita ja oivalluksia keskenään, korostaen jatkuvan vertailun edestakaisuutta ja ”sahaavaa” liikettä, joka edesauttaa ydinkategorian ja muiden kategorioiden ”oikeanlaisessa” aineistoperustaisessa muodostumisessa. Ydinkategorian tulee siis olla keskeisenä tekijänä kaikissa kategorioissa. (Glaser 1978, 95). Memojen ohella tuotin myös erilaisia käsitekarttoja ja kuvioita mallintamaan muodostuvaa teoriaa.

Pyrin vertailemaan aineistoa tarpeeksi pitkään ja huolella, jotta uusia kategorioita tai niiden ominaisuuksia ei enää noussut esiin ja aineisto alkoi kylläntymään (theoretical saturation) ja ydinkategoria oli keskeisenä tekijänä kaikissa kategorioissa. Tämä tarkoitti sitä, että ydinkategorian pystyi löytämään jo alkuperäisilmauksista. (Glaser & Strauss 1967, 61-61; Glaser 1978, 95.) Jatkuvan vertailun tuloksena loin ensimmäisen version aineistoperustaisesta ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteoriasta selittämään tutkimaani ilmiötä. Niin ensimmäinen versio teoriasta kuin varsinainenkin teoria rakentuu käsitekategorioista ja niiden käsitteellisistä ominaisuuksista sekä näiden kategorioiden ja ominaisuuksien välisistä yleisistä suhteista, jotka kaikki perustuvat tutkimusaineistoon (Glaser & Strauss 1967, 35-36). En kuitenkaan halunnut siirtyä liian aikaisin oman aineiston ulkopuolelle eli ns. teoreettiseen kirjallisuuteen, sillä tällöin tutkija on vaarassa menettää kosketuksen siihen, mitä hänen omassa aineistossaan on oleellista (Glaser 1978, 60; Martikainen & Haverinen 2004, 134.). Annoin tässä vaiheessa teorian vielä ”kypsyä” ja samalla kirjoitin tutkielmaa muilta osin eteenpäin. Teoria hioutui vielä oman ajatustyön, kirjoittamisen ja muilta grounded-teoreetikoilta saadun palautteen myötä.

Vasta tämän jälkeen toteutin jatkuvan menetelmän viimeisen vaiheen eli teorian kirjoittamisen. Tutkimustulokset eli aineistoperustainen teoria kuvataan kappaleessa 4 aineistoperustaisesti käyttäen suoria lainauksia ja tapahtumakuvauksia. Teorian kirjoittamisessa pyrin kuvaamaan teorian kategorioita hyödyntäen sekä aineistoa että tutkimusprosessin aikana heränneitä ideoita eli memoja. (Glaser & Strauss 1967, 113.)

3.4 GT-tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksessa on käytetty samaa aineistoa kuin kandidaatin tutkielmassani sekä opinnäytetyössäni (Viitanen 2016 A&B). Tutkimusta varten täytyi kuitenkin hakea uutta tutkimuslupaa koulukodilta. Tutkimusluvan myönsi kertaalleen koulukodin johtaja. Olin aikaisemmin aineistonhankintavaiheessa kirjoittanut sopimuksen vaitiolovelvollisuudesta, joka päti myös tässä tutkielmassa.

Koska aineisto on kerätty jo aikaisemmin edeltäviä tutkielmia (Viitanen 2016 A&B) varten, on aineiston keräämisessä noudatettu näissä tutkielmissa kuvattua etiikkaa. Tämän tutkimusraportin kirjoittamisen vaiheessa olen kuitenkin pohtinut tutkittavien tietojen ilmaisemiseen liittyviä seikkoja tarkkaan. Olen pyrkinyt varmistumaan tutkimukseen liittyvien henkilöiden anonyymiteetistä poistamalla suorista lainauksista sekä tutkittavien ja kontekstin kuvauksista kaikki sellaiset vihjeet, jotka voisivat paljastaa tutkimukseen liittyvien henkilöiden identiteettejä. Yksityiskohtaisia piirteitä kuvatessa on vaara, että tutkimusta lukiessaan tutkittavan lähipiiri tunnistaa tutkittavan (Eskola & Suoranta 2008, 57). Tunnistamisen vaaraa lisää myös koulukotien vähäinen määrä Suomessa, jolloin tutkimus voidaan paikantaa näiden vaihtoehtojen sisään. Tästä huolimatta olen raportoidessa kuitenkin pyrkinyt kirjoittamaan kaikki aineistoon liittyvät seikat mahdollisimman alkuperäisessä muodossaan, jotta ilmaukset ja sisällöt eivät muuttuisi vaikuttaen tuloksiin tai lukijan arviointiin teorian ja aineiston suhteesta.

Vanhojen aineistojen käyttö (Viitanen 2016 A&B) vaikutti eettisten seikkojen lisäksi myös tutkimuksen luotettavuuteen, ja erityisesti omaa teoreettista sensitiivisyyttä tuli pohtia tarkoin. Normaalisti etenevässä GT-tutkimuksessa aineistoperustaisuuden takaamiseksi tutkijan olisi hyvä olla perehtymättä liian tarkasti tutkimusaiheeseen liittyvään kirjallisuuteen ennen aineiston keruuta ja analyysia (Glaser & Strauss 1967, 3). Tässä tutkimuksessa aineisto on kuitenkin kerätty jo aikaisemmin, ja näiden tutkielmien yhteydessä

olen myös perehtynyt muun muassa aggressiivisuutta koskevaan kirjallisuuteen. Tätä luotettavuuteen liittyvää seikkaa kuvasin myös teoreettista sensitiivisyyttä käsittelevässä kappaleessa. Tämä GT-tutkimus poikkeaa kuitenkin aikaisemmista tutkielmista (Viitanen 2016 A&B) siinä, että analyysi kohdistuu vain henkilökunnan tulkintoihin oppilaiden ei-toivottujen käyttäytymisen tilanteista, eikä esimerkiksi henkilökunnan oletuksiin ei-toivotun käyttäytymisen syistä.

GT -tutkimuksessa saavutetun teorian luotettavuutta voidaan arvioida pitkälti Glaserin ja Straussin (1967, 3, 237-250) määrittämien käsitteiden: sopivuus (fit), tarkoituksenmukaisuus (relevance) ja toimivuus (work) avulla sekä Glaserin (1978, 4-5) täydentämän muokattavuuden (modifiability) käsitteen avulla. Sopivuudella tarkoitetaan aineiston ja teorian yhteensopivuutta. Teorian tulisi juontua aineistosta eikä sitä tulisi sovittaa tai pakottaa johonkin ennalta määriteltyyn kategoriaan tai käsitejärjestelmään. Tarkoituksenmukaisuudella tarkoitetaan teorian ydinongelmien tai -prosessien juontumista aineistosta teoriaan niin, että teoriassa esitetyt aineistoperusteet ovat jäljitettävissä empiiriseen aineistoon. Toimivuudella tarkoitetaan teorian kykyä selittää ja tulkita tutkimuksen kohteena olevaa käyttäytymistä sekä kykyä ennustaa tapahtumien kulkua yhdenmukaisissa sosiaalisen elämän vuorovaikutustilanteissa. Muokattavuudella tarkoitetaan joustavuutta ja dynaamisuutta kaikissa tutkimuksen toteuttamisen vaiheissa. Esimerkiksi aineiston analyysin vaiheessa uuden esiin tulevan datan myötä tulisi analyysinkin tuottaa mahdollisesti uusia kategorioita, ominaisuuksia tai ulottuvuuksia teoriaan. GT -tutkimuksen ei pidä ajatella olevan oikeassa tai väärässä, vaan sillä voidaan ajatella olevan enemmän tai vähemmän sopivuutta, tarkoituksenmukaisuutta, toimivuutta ja muokattavuutta, joiden avulla sen luotettavuuttakin voidaan tarkastella (Thulesius 2003, 27).

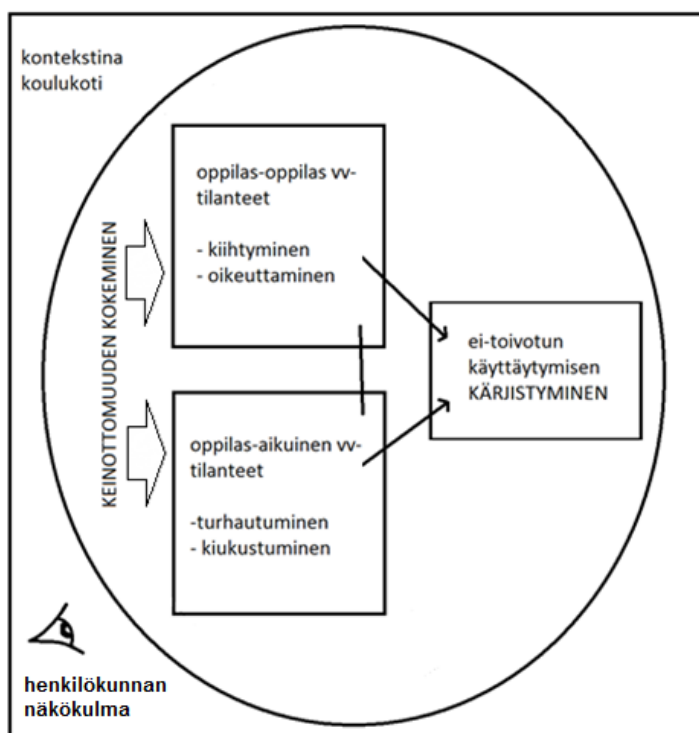
Teoreettiseen sensitiivisyyteen liittyvien seikkojen ja edellä esitettyjen luotettavuuteen liittyvien käsitteiden ohella tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida suurelta osin analyysin teon täsmällisyyden mukaan. (Glaser & Strauss 1967 101-103.) Täsmällisyys ja tarkkuus liittyy kuitenkin myös teorian

sopivuuden, tarkoituksenmukaisuuden, toimivuuden ja muokattavuuden vaatimuksiin. Olen esimerkiksi pyrkinyt kuvaamaan analyysin vaiheita ja kategorisoinnin alkuperäisilmauksia mahdollisimman tarkasti, jotta lukijan olisi helpompaa arvioida muodostuneen teorian suhdetta aineistoon. Olen myös pyrkinyt aineistoperustaisuuteen ja siihen, että kategoriat "istuisivat" tutkittavaan aineistoon "luonnollisesti" ilman pakkoa toimimalla jatkuvan vertailun menetelmän mukaisesti. Sen lisäksi huolellisen jatkuvan vertailun avulla olen pyrkinyt varmistumaan siitä, että saavutettu teoria toimii kontekstissaan eli selittää tutkimuksen kohteena olevaa käyttäytymistä mahdollisimman hyvin. Luotettava GT-tutkimus on myös joustava ja muunneltava, eli sen tulisi olla relevantti myös muissa konteksteissa ja tätä olen pyrkinyt tuomaan esille teoreettisen integraation eli kirjallisuusintegraation vaiheessa. (Glaser & Strauss 1967, 3, 237-250; Glaser 1978, 4-5; Glaser 1992, 99; Birks & Mills 2015, 144.)

Olen pyrkinyt varmistumaan saavutetun teorian aineistoperustaisuudesta työskentelemällä tarkasti ja huolellisesti, ja olen myös antanut teorian muodostumiselle tarpeeksi aikaa. Tutkimuksen tekeminen on kestänyt kokonaisuudessaan reilun vuoden, edeten kuitenkin tasaisesti eteenpäin. Tänä aikana olen antanut teorian jatkuvasti "hakea uomaansa" aina tutkimuksen aloittamisesta kirjallisuusintegraation kirjoittamiseen asti, jotta varmistuisin tutkimuksen joustavuudesta. Olen palannut aina takaisin aineistoon kaikkien työvaiheiden ohella ja kirjoittanut myös memoja näiden prosessien keskellä, jotta saavutettu teoria olisi mahdollisimman aineistoperustainen ja luotettava.

4 AINEISTOPERUSTAINEN EI-TOIVOTUN KÄYTTÄYTYMISEN KÄRJISTYMISTEORIA

Tutkimuksen tuloksena syntyi aineistoperustainen ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteoria (kts. kuvio 5), joka mallintaa koulukodin oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymistä henkilökunnan näkökulmasta tarkasteltuna. Teoria on käsitteellistetty aineiston perusteella ja on niin kutsuttu syy-seurausmalli, joka mallintaa oppilaiden käyttäytymistä.



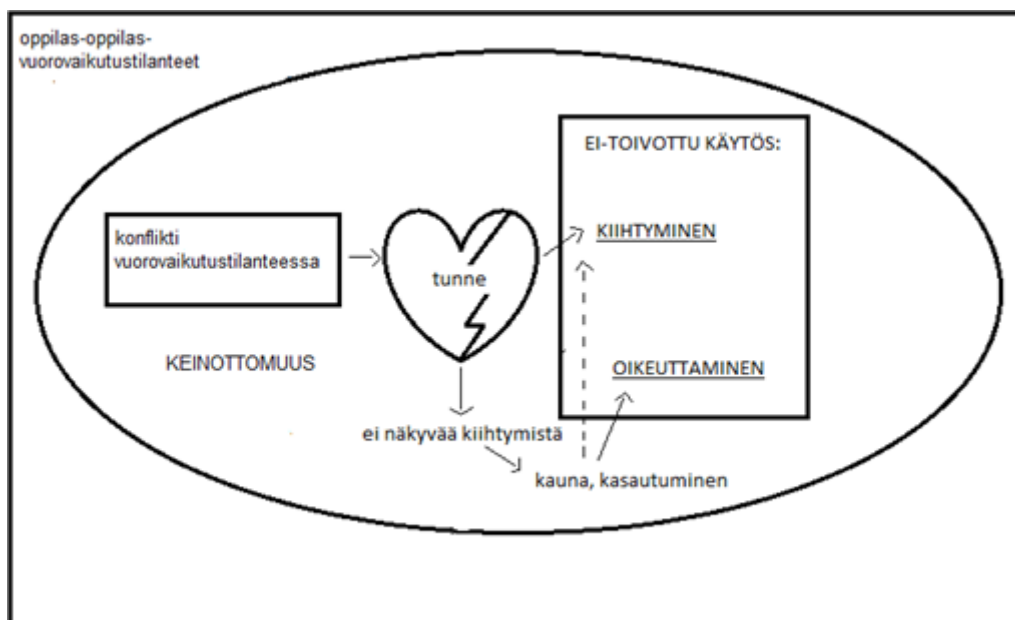
Kuvio 5. Ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteoria.

Ei-toivottua käyttäytymistä kehkeytyi oppilaiden välisissä sekä henkilökunnan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa. Kärjistyminen on määritelty mallissa prosessiksi, joka muodostuu neljästä muuttujasta: *kiihtymisestä*, *oikeuttamisesta*, *turhautumisesta* ja *kiukustumisesta*. Näistä muuttujista *kiihtymisen* ja *oikeuttamisen* prosessit kehkeytyvät oppilas-oppilas-vuorovaikutustilanteissa, kun taas *turhautumisen* ja *kiukustumisen* prosessit kehkeytyvät oppilas-aikuinen-vuorovaikutustilanteissa. Kaikkien muuttujien seurauksena on ei-toivotun

käyttäytymisen kärjistyminen. Keinottomuus on ominaisuus, joka yhdistää näitä muuttujia ja määrittelee kärjistymistä eli vaikuttaa kärjistymisprosessien taustalla.

4.1 Keinottomuus oppilas-oppilas-vuorovaikutustilanteissa

Oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja siitä seuraavaa ei-toivottua käyttäytymistä mallintaa kuvio 6. Aineiston perusteella ei-toivotun käyttäytymisen kärjistyminen alkaa vuorovaikutustilanteessa tapahtuvasta konfliktista. Tätä seuraa aina jokin tunne, joka on yleensä negatiivissävytteinen. Oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kehkeytynyt ei-toivottu käyttäytyminen jakautuu mallissa kahteen kategoriaan: *kiihtyminen* ja *oikeuttaminen*. Sekä *kiihtymisellä* että *oikeuttamisella* on yhteinen ominaisuus: keinottomuus, joka näin ollen ympäröi koko kuviota.



Kuvio 6. Ei-toivotun käyttäytymisen kärjistyminen oppilas-oppilas vuorovaikutustilanteissa.

Ei-toivottuun käyttäytymiseen johtavissa *kiihtymisen* prosesseissa ei-toivottu käyttäytyminen kehkeytyy tilanteessa, jossa tunteet "kuohahtavat" niin voimakkaasti, että siitä seuraa tilanteen kärjistyminen. *Oikeuttamisessa* tunteet

eivät puolestaan kuohahda samalla tavalla niin välittömästi tai tilanteeseen ei liity ulospäin näkyvää tunnelatausta juuri lainkaan. *Oikeuttamisen* prosessissa ei-toivottu käyttäytyminen ei siis ole välitön responsi konfliktille, vaan kehkeytyminen voi tapahtua erillään vuorovaikutustilanteesta ja konfliktien syntyhetkestä. Tällöin *oikeuttamisessa* ei-toivottu käyttäytyminen on toimintatapa, joka valitaan, kun taas *kiihtymisessä* ei-toivottu käyttäytyminen on ikään kuin reaktio kuohahtaville tunteille.

4.1.1 Kiihtyminen

Kiihtymisen prosessissa konfliktin jälkeinen ei-toivottu käyttäytyminen on enemmänkin seuraus tunteiden kuohahtamisesta kuin tietoinen valinta käyttäytyä ei-toivotulla tavalla. Näissä oppilaiden välisissä vuorovaikutus- ja ristiriitatilanteissa oppilaiden tunteet nousevat niin nopeasti pintaan, että keinot toimia rajautuvat ei-toivottuihin malleihin. Tunteiden vallassa oppilas käyttäytyy äkkipikaisesti ja häneltä puuttuu keinoja pohtia käytöksensä seurauksia sen pidemmälle. Oppilaiden kyky käsitellä nopeasti kuohahtavia tunteita näyttäisi siis olevan rajallinen, mikä johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tätä voidaan pitää tietynlaisena keinottomuutena toimia tilanteessa. Opettajien tulkintojen mukaan ei-toivotut tilanteet kehkeytyvät varsin nopeasti. Seuraava kuvaus on opettajan (Opettaja 1) tulkinta erään tilanteen kehitymisestä:

”Toisen aikuisen mukaan se oli ollu semmosta niiku, ei niiku hir- aggressiivista tai muuta ihan niiku hyvässä hengessä niiku hymy huulilla, mutta sitten toinen oli sanonut jotakin tiettyä mikä sitten laukas toisessa samantien sellasen reaktion et hän sitten päätti turvautua väkivaltaan.” (Opettaja 1 1, 19-23)

Sama opettaja jatkaa tulkintaansa, että oppilaan aiemmat kokemukset vuorovaikutuksesta toisen oppilaan kanssa voivat hänen tulkintansa mukaan pohjustaa *kiihtymistä*:

...”mut sit sielt tuli joku semmonen piikki joka osu häneen semmoseen kohtaan just. Ja miä veikkaan että ehkä näittenkin kohdalla on myös että on varmaan semmosta vanhaakin historiaa joka sitten niiku kärjistyy vaan siihe.” (opettaja 1, 1-2)

”Ja toki siis, voi olla niiku sanoin et niiku se ykskin tapaus. Et siel on niiku vanhoja keskinäisii oppilaitten jotain erimielisyyksii, mitkä sit niinku kärjis. Niihi niiku kertyy kertyy kertyy sit ne kärjistyy, voi jossai vaiheessa niiku kärjistyy.” (opettaja 1, 41-44)

Oppilaiden aikaisempia negatiivisia kokemuksia vuorovaikutustilanteista tiettyjen oppilaiden kanssa ja näiden kokemusten kasautumista ennen kiihtymistä voidaan pitää vahvistavana tekijänä ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymisessä. Opettajan (opettaja 1) kuvaamassa tilanteessa on nähtävissä selkeä tunteiden kuohahdus, joka ohjaa käyttäytymistä. Näin ollen oppilaiden ”aikaisempi historia” yhdistettynä vuorovaikutuksessa syntyneiden tunteiden hallitsemattomuuteen eskaloituu ei-toivottuna käyttäytymisenä. Aikaisemmat vuorovaikutuksessa syntyneet negatiiviset kokemukset toimivat siis pohjustavana ja vahvistavana tekijänä kärjistymiselle, vaikka vahva negatiivinen tunne onkin laukaiseva tekijä *kiihtymiselle*. Myös toisen opettajan (opettaja 2) tulkinnassa eräästä tilanteesta näkyy tunteiden keskeinen rooli *kiihtymisen* prosesseissa.

...”häntä oli härkitty ja hää oli sitten uhkannu siellä lyödä siellä autossa jotaki toista ja oli puotettu tuoho kävelemää.” (opettaja 2, 3, 88-89.) Käyttäytyi uhkaavasti niiku edellee ja toki itki siinä että toiset kiusaa.” (opettaja 2, 3, 91.)”...vein sen tonne itsenäistymisasunnolle ja oottelin ku rauhoittuu. Et sanoikii itelleni siinä että en voi jättää siuva enemmän ku oot rauhoittunu, että soitetaan vaikka äitille että. Ja äitisiä kanssa jutteli sitte puhelimesta ja olin ite äitin kanssa että mikä oli tilanne ja mitkä lähtökohat ja että en jätä ennen ku on siinä mielentilassa että uskallan jättää.” (opettaja 2, 3, 92-96.)

Opettajan kuvaamassa tilanteessa poika niin sanotusti jumiutuu tiettyyn tunnetilaan kuohahtamisen jälkeen. Tilanteissa tunteiden kuohahdus voi olla hyvin nopea ja räjähdysmäinen ja mennä ohi nopeasti tai sitten reaktiot voivat olla myös hitaampia ja pidempikestoisia. Tämä näkyy myös aineistossa siinä, kuinka oppilaan reaktion vahvuus ja kesto vaikuttavat siihen, kuinka henkilökunta pystyy rauhoittamaan ja selvittämään ei-toivotun käyttäytymisen tilanteita. Ohjaajan (ohjaaja 3) tulkitsemassa tilanteessa oppilaan tunteet

kuohahtavat nopeasti, mutta oppilas myös rauhoittuu melko nopeasti ohjaajan puuttuessa käyttäytymiseen:

...”pojille tuli keskinään kiistaa ja sitten jouduin siihen puuttumaan ja toisen pojan sitten, tai hän lähti siitä tilanteesta, jakkarat lenti ja nyrkkiä löi seinään mennessään omaa huoneeseen. Vessan oveen potkas vielä pienen kolhun siihekin ja siinä vaiheessa sitten tietysti menin perässä ja kysyin että onko kaikki ihan ok vai pitääkö, annoin sit vaihtoehtoja että sit joutuu siirtyä toiseen tilaan jos ei siinä niiku se ryskäminen ei lopu.” (ohjaaja 3, 1 17-21.) ”Että se lähti niin siitä poikien välisestä pienestä kiistasta, nii toisella nuorella sitten palo niiku hihat aivan täysin. Siihen tilanteeseen siihe toiseen nuoreen. Hän poistu sitten niiku aggressiivisesti sit siitä pois.” (ohjaaja 3, 1, 29-31.)

(Tutkija: Mutta saatiiko se tilanne siinä rauhottumaan ku menit perään?) ”Joo. Kyllä. Tilanne rauhottu.” (ohjaaja 3, 1, 33.)

Edellä esitetyt aineistonäytteet eli henkilökunnan tekemät tulkinnat erilaisista tilanteista edustavat kukin *kiihtymisen* prosesseja. Aineiston perusteella voidaan myös sanoa, että näissä prosesseissa kärjistyminen ja ei-toivottu käyttäytyminen ovat seurausta tietynlaisesta keinottomuudesta. Oppilailla ei tällaisissa tilanteissa ole keinoja toimia muulla tavoin. Tunteet ottavat ikään kuin vallan ja ohjaavat käyttäytymistä. Jos oppilas pystyisi pysähtymään, rauhoittumaan ja miettimään toimintaansa kehkeytymisen prosessissa, voitaisiin eskaloituminen mahdollisesti välttää. Yksi ohjaajista (ohjaaja 3) perustelee tätä keinottomuutta sillä, kuinka oppilaat ovat oppineet toimimaan ei-toivotulla tavalla:

”Ei oo kykyä. Ei oo kasvanu siihen. Sanotaan nyt suoraan et ei oo kykyä käsitellä kaikkia pettymyksiä ja sen oman tahdon, oma tahto on niin kova et on aikasemmin saanu ehkä läpi kaiken mitä on halunnu, sitten myöskin ehkä riehumisella ja muuta. Ja nytten ku ei sitten ihan saa sillä opitulla tavalla niin se aiheuttaa myöskin jollain tavalla sitä aggressiivisuutta.” (Ohjaaja 3, 1, 36-39.)

Ohjaajan vastauksessa korostuu opittujen asioiden merkitys ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymisessä hänen todetessaan: ”Ei oo kykyä, ei oo kasvanut”- toimimaan toivotulla tapaa. Ohjaajan mainitsemaa kyvyttömyyttä voidaan taas pitää synonyymina keinottomuudelle, joka on *kiihtymistä* määrittävä ominaisuus.

4.1.2 Oikeuttaminen

Toinen oppilaiden aggressiivista käyttäytymisen kehkeytymistä kuvaava prosessi liittyen oppilaiden välisiin vuorovaikutustilanteisiin on *oikeuttaminen*. *Oikeuttamisen* prosesseissa konflikti ei aiheuta nopeaa ja näkyvää kiihtymistä, mutta yksi tai useampi negatiivinen tuntemus aiheuttaa asteittain kehittyvää ei-toivottua käyttäytymistä. Oikeuttamisen episodeihin liittyy myös vähemmän näkyvää tunnelatausta. Opettajien tekemien tulkintojen mukaan oppilaiden negatiiviset tuntemukset monesti kasautuvat pikku hiljaa, johtaen ei-toivottuun käyttäytymiseen. Seuraava kuvaus on opettajan (opettaja 3) tulkinta erään tilanteen kehittymisestä:

“...toinen oppilas oli menossa patjoille ja toinen oli tulossa patjoilta, niin se katto tilaisuutensa tulleen ja nakkas se toinen oppilas niiku toisen oppilaan tonne maahan.... Ja siinä ei ehkä ollu mitään ennakoivaa merkkiä just siinä, vaan todennäköisesti sitä oli vaan ärsyttäny se oppilas jo pitkän aikaa niiku sen jutut tai muut ja sit se katto siinä kohti et sillä on niiku sopiva hetki vähä tönästä, en tiä tarkottiko edes enempää.” (opettaja 3, 5-6, 205-214.)

Edeltävässä kuvauksessa opettaja arvelee, että ei-toivottu käytös on voinut johtua ”pidempiaikaisesta ärsyyntymisestä”. Henkilökunta käytti ärsyyntymisen termiä myös *kiihtymisen* prosesseista puhuessaan, mutta näissä prosesseissa ärsyyntyminen tapahtuu yleensä nopeammin ja eskaloituu ei-toivottuun käyttäytymiseen, jossa tunteet kuohahtavat ja ohjaavat käyttäytymistä. Opettajan kuvaamassa tilanteessa ei kuitenkaan ollut aggressiivista käyttäytymistä ennustavia merkkejä, ja ”pidempiaikainen ärsyyntyminen” voidaan tulkita useampien vuorovaikutuksessa syntyneiden negatiivisten kokemusten summaksi. *Oikeuttamisen* prosesseissa tällainen negatiivisten kokemusten kasautuminen johtaa ei-toivottujen käyttäytymismallien valitsemiseen ja käytöksen oikeuttamiseen. Tätä on nähtävissä myös toisen opettajan (opettaja 2) tulkinnassa eräästä tilanteesta:

“...siinä oli jo ennen kouluun tuloa siinä siirtymävaiheessa osastolta koululle yhtä poikaa lyöty. Se oli huppu päässä siellä ensimmäistä tuntia pitkään ja miäki aina sanoin että huppua vois ottaa pois. Sitten tuota tunnin aikana otan hupun pois nii siinä vaiheessa ku piilottelee siellä huppua alla nii katoinki et tätäthän on lyöty... Selvitin ketkä on lyöneet

ja sit oti ne lyöjät siihen paikalle...Toki monesti asiassa on monta puolta että sieltä sitten selviää, että kyseinen joka on saanu turpiinsa, on pitempään niiku aiheuttanu ongelmia toisille, mutta fyysinen väkivalta on kuitenkin kiellettyä." (opettaja 2, 2, 66-80.)

Opettajan kuvaamassa tilanteessa oppilaat vaikuttavat myös toimineen melko suunnitelmallisesti, sillä teko on sijoitettu aikaan ja paikkaan, jolloin valvontaa ei ollut. *Oikeuttamisen* prosesseille onkin tyypillistä se, että ei-toivottu käyttäytyminen voi tapahtua irrallaan sosiaalisista tilanteista ja konflikteista toisin kuin *kiihtymisen* prosesseissa. Episodia voidaan pitää kostotoimenpiteenä "ongelmien aiheuttajalle" eli selkeästi aikaisemmat negatiiviset kokemukset kärjistyvät ei-toivotuksi käyttäytymiseksi *oikeuttamisen* prosessin kautta.

Opettajan (opettaja 2) tulkinnasta käy ilmi myös se, kuinka kaikki episodissa mukana olleet oppilaat piilottelevat tapahtunutta, minkä voi tulkita siten, että episodin osapuolet hyväksyvät osaltaan tapahtuneen ja aggressiivisen toimintatavan. Jos oikeuttaminen ja sen aikaansaama ei-toivottu käyttäytyminen on ryhmässä normi, jota ei kyseenalaisteta, voidaan sen tulkita olevan vahva merkki keinottomuudesta toimia muilla tavoin. Tätä keinottomuuden ja *oikeuttamisen* suhdetta suljetun yksikön opettaja luonnehtii seuraavanlaisesti:

"Sehä se ongelma monilla on et niillä ei ole omia keinoja niiku siihen, eikä välttämättä haluakaan siihen että, eikä kaikki edes ymmärrä että siinä on jotakin väärää olla, että sä purat toiseen. Tosi moni aattelee että mulla on oikeus, mä oon oikeutettu ku toi on joskus loukannu mua, sanonu mulle jotain nii mulla on se niiku kostamatta tai jotain". (opettaja 3, 6, 282, 286.)

Näin ollen myös *oikeuttamisessa* keinottomuus on itse prosessia määrittävä ominaisuus.

4.1.3 Yhteenveto oppilas-oppilas vuorovaikutustilanteiden prosesseista

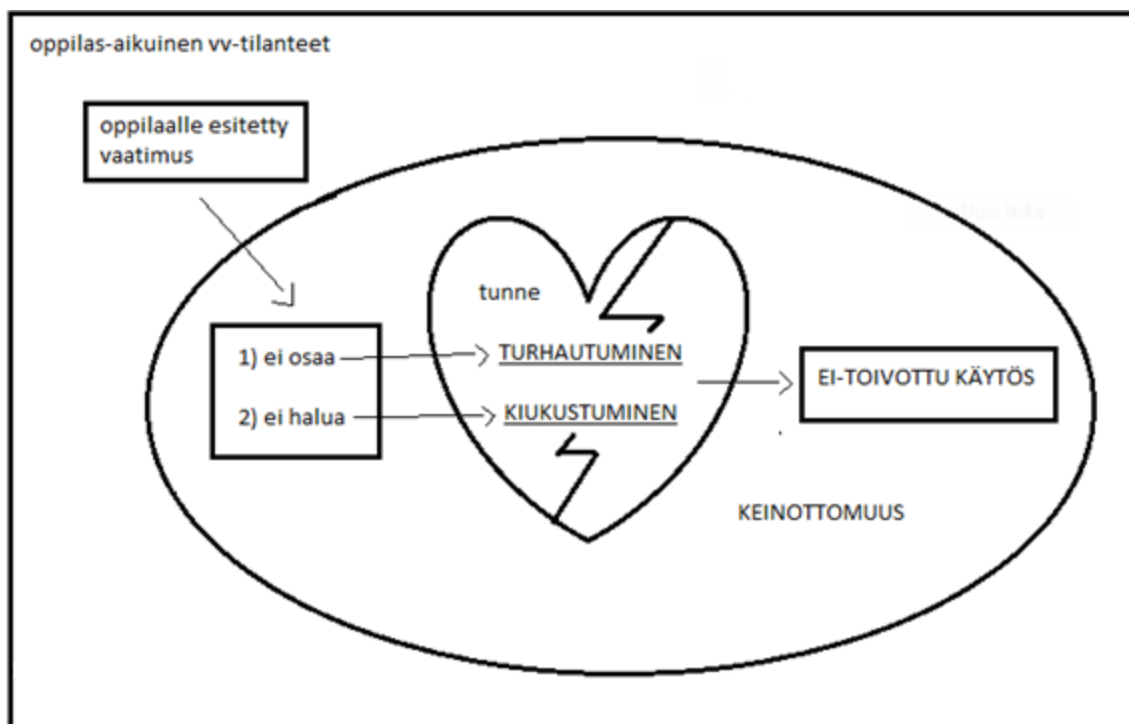
Oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa ilmenee siis kahdenlaista keinottomuutta. Aggressiivisen käyttäytymisen tilanteet kehkeytyvät joko siksi, että oppilaille ei ole keinoja hallita kuohahtavia tunteitaan tai heillä ei ole keinoja käsitellä vuorovaikutuksessa syntyviä kiistoja ja kasautuneita negatiivisia tunteita muilla kuin ei-toivotuilla tavoilla. Nämä kaksi keinottomuuden muotoa

näyttävät eroavan toisistaan tunteiden voimakkuuden (näkyvä tunne) ja kehittymisen suhteen. *Kiihtymisessä* tunteet ovat voimakkaita ja kehittyvät nopeasti sosiaalisen tilanteen myötä. Vanhat riidat sosiaalisissa suhteissa voivat edesauttaa voimakkaita kuohahduksia, jotka johtavat helposti kärjistymiseen. *Oikeuttamisessa* (teon hetkellä) tunteet eivät henkilökunnan tulkintojen mukaan ole niin voimakkaita (näkyviä) tai itse tilanteen aikaansaamia. Tunne ei myöskään ohjaa käyttäytymistä niin vahvasti, vaan käyttäytyminen on harkitumpaa. Oppilas valitsee ei-toivotun käyttäytymisen muodon, koska hänellä ei ole muita keinoja ratkaista tilannetta. Näitä kahta prosessia voidaan ajatella niin sanottuina ääripäinä (erittäin tunnepitoinen - vs. kylmän laskelmoiva käyttäytyminen), mutta aineiston perusteella oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa kehkeytyvät prosessit eivät ole aina niin yksiselitteisiä edustaen vain jompaakumpaa prosessia ja keinottomuuden luokkaa. Moni oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa syntyvä ei-toivotun käyttäytymisen tilanne voi pitää sisällään elementtejä näistä kummastakin prosessista.

4.2 Keinottomuus oppilas-aikuinen vuorovaikutustilanteissa

Aineiston perusteella henkilökunnan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa kehkeytyvät ei-toivotun käyttäytymisen tilanteet liittyvät lähes poikkeuksetta siihen, että henkilökunnan tai laitosolojen asettamat vaatimukset ja oppilaan ”kapasiteetti” toimia tilanteissa tai tilanteisiin kohdistuvat odotukset eivät kohtaa. Tässä yhteydessä kapasiteetilla tarkoitetaan oppilaan kykyä, pystyvyyttä, edellytyksiä ja mahdollisuuksia toimia vaatimusten mukaan. Vaatimukset voivat liittyä esimerkiksi koulutehtäviin ja muihin toimeksiantoihin tai siihen, että oppilaan liikkumista rajoitetaan. Vaatimusten ja kapasiteetin kohtaamattomuudesta kehkeytyvät prosessit sisältävät paljon samoja elementtejä kuin *kiihtymisen* prosessit, mutta konteksti on eri: oppilaiden ja henkilökunnan väliset vuorovaikutustilanteet. Tilanteesta riippuen ei-toivottu käyttäytyminen voi kehkeytyä *turhautumisen* tai

kiukustumisen prosessien kautta. Kummassakin prosessissa negatiiviset tunteet ovat keskiössä ei-toivotun käyttäytymisen eskaloitumisessa.



Kuvio 7. Ei-toivotun käyttäytymisen kärjistyminen oppilas-aikuinen vuorovaikutustilanteissa.

4.2.1 Turhautuminen

Turhautumisen prosesseihin liitetään aineistossa monesti termi osaamattomuus. Osaamattomuus voidaan rinnastaa keinottomuuden termiin ja sen kokemuksiin. *Turhautuminen* voi olla seurausta osaamattomuudesta liittyen esimerkiksi itsensä ilmaisemiseen, jota opettajan (opettaja 1) tulkinta eräästä tilanteesta kuvaa:

“Mää taas mietin muutaman oppilaan kautta et niit on varmaa eri tyyppisii mut yks tyyppiesimerkki vois olla sit semmonen kellä on niinku kellä ei oo sitä puhumisen taitoa. Eli jos joku asia ärsyttää tai muuta nii hänellä ei oo mitään keinoi niiku puheella ihan sanoa et nyt et minuu ärsyttää, et nyt ku siä ku vaik ku käsket mua tekee tätä tai muuta nii ei pysty sanottaa mitää, nii heille monesti sit se kyllä erilaisella aggressiivisella käytöksellä niinku he sen sit niiku esittää mut et vaa vaatii toisaalta sit siltä opettajalta aika paljon sitä et osaa niiku nähä sen aggressiivisuuden taakse ja ruveta sitten niiku jotenki penkaamaan ja saada jostain kiinni ja keksii ne keinot miten niiku se oppilas osais tai oppis sanottaa, oppis luottamaan ja oppis niiku sanottaa et miltä tuntuu nii ei tarvii aina niiku.” (opettaja 1, 5, 259-267.)

Kuten opettajan kuvauksesta käy ilmi, *turhautumisen* prosessissa oppilaalla ei ole keinoja toimia muuten kuin ei-toivotulla tavalla. Itsensä ilmaisemisen lisäksi osaamattomuus ja keinottomuus voi näkyä liittyen oppitunnin asettamiin vaatimuksiin:

Mut monesti mietin niiku omien oppilaitten aggressiivisuus on sitä heidän niiku omaa. Joku esim yksi oppilas voi purra itteensä käteen tai hakata päätä seinään tai jotain että sitä omaa ahdistusta ja just tää kokemus siitä et ei osaa vaikka osais mutta kun ei pysty keskittymään ja on niiku tosi vaikee olla. " (opettaja 1, 6, 220-224.) ..." mut semmosta on varmaa enemmän sit meillä jos joku oppilas riehuu et hän niiku pillastuu tai tavallaa sit voi uhkailla sanallisesti tai heittää jonku pulpetin tai jotain." (opettaja 1, 4, 151-152.)

Opettajan tulkitsemassa kuvauksessa tilanteesta nähdään se, kuinka oppilas ei pysty keskittymään ja kokee osaamattomuutta koulutehtävien suhteen. Koska oppilas ei pysty vastaamaan tilanteen edellyttämiin vaatimuksiin, hän saattaa reagoida ei-toivotulla tavalla. "Oppilaalta palaa käämit", kuten opettaja asian ilmaisee. Myös seuraavat opettajan (opettaja 2) tulkinnat avaavat sitä, kuinka koulutyöskentelyn vaatimustaso ja oppilaan taso eivät aina kohtaa, mikä johtaa ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymiseen:

"Mutta sitten että tiet- vaatavuustaso, mitä vaaditaan, se ei kohtaa sen oppilaan tasoa nii siinä alkaa käämi palaa et se voi aiheuttaa sen myös. Et pitää kulkee just sillä rajalla et mihin kykenee ja apua pitää olla saatavissa että se normaali arki, kouluarki niin sujuu että. Pitää mennä sinne oppilaan osaamistason rajalle, että toki haasteita ja vaatimuksia pitää olla ja oppia pitää koko ajan, mutta että turha sille on laittaa ihan ysin normaalikirjaa, jos se on seiska ja kasiluokat käymättä alta, että ei oo siinä mieltä." (opettaja 2, 5, 244-249.)

"Ja niiku aika nopeesti pystyy alkaa tuntemaan oppilaat ja oppilaasta riippuen näkee et missä se alkaa ole se raja mihin kykenee ja pystyy. Ja sitten että se käytös, käytöksestä osaa jo huomoida että nyt alkaa olla, tai että tää päivä on erittäin huono päivä että nyt ei kannata hirveen pitkälle vetää. Tai sitten että lukkiutuu ihan täysin jo siinä että tulee oppilaalle semmonen jumiutuminen. Et se ulkonen habitus jo muuttuu sillä tavalla että huomaa että nyt ei, nyt ei kaikki oo ihan kunnossa. Ja silmät on semmonen sielunpeili yleensä et siitä näkee." (opettaja 2, 5, 261- 268.)

Turhautumisen prosessissa oppilaan oma osaamattomuus synnyttää negatiivisia tunteita, ja keinottomuus käsitellä näitä tuntemuksia johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen. Aggressiivinen ja muu ei-toivottu käyttäytyminen kohdistuu aineiston perusteella monesti oppilaaseen itseensä tai ympäristöön: "raivotaan"

vailla tiettyä kohdetta tai rikotaan paikkoja. Myös häiriköiminen on usein seurausta *turhautumisesta*:

”Ja sit on varmaa osa sit semmost yleensä joka vaan, et haluu vaa semmosta sekasortoo aiheuttaa, et ei vaan niiku kiinnosta eikä jaksa, mut se on ehkä vähän semmosta ponnettomampaa aggressiivisuutta, et he ei sinällään pyri esimerkiks vahingoittamaan ketään vaan et se on semmosta häirintää.” (Opettaja 1, 5-6, 271-274.)

Kuten edellä kuvatuista aineistonäytteistä käy ilmi, *turhautumisen* prosesseissa ei-toivottu käyttäytyminen kohdistuu harvoin muihin ihmisiin. *Turhautumisessa* osaamattomuus on lähtöisin itsestä, mitä voidaan pitää selittäjänä sille, että ei-toivottu käyttäytyminenkin kohdistuu yleensä itseen tai ympäristöön, eikä niinkään muihin ihmisiin.

4.2.2 Kiukustuminen

Jos *turhautumisessa* ei-toivottu käyttäytyminen kohdistuu yleensä itseen tai ympäristöön, poikkeaa *kiukustumisen* prosessit siinä, että ei-toivottu käyttäytyminen kohdistuu useammin myös henkilökuntaan. Syynä tähän voidaan pitää sitä, että *kiukustuminen* on seurausta vaatimuksesta, jonka joko laitos tai sen henkilökunta asettaa oppilaalle, ja tämä aiheuttaa negatiivisia tunteita, jotka lopulta kärjistyvät ei-toivotuksi käyttäytymiseksi. Henkilökunta nähdään siis jollain tapaa pahan mielen aiheuttajana, ja siksi käytös kohdistuu useammin henkilökuntaan. Henkilökunnan tai laitoksen esittämä vaatimus on yleensä ristiriidassa sen kanssa, miten oppilas on asioiden halunnut tai odottanut menevän omassa mielessään. Ristiriita saa aikaan negatiivisia tunteita, ja keinottomuus käsitellä näitä tunteita johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen:

”Tuossa meidän ympäristössä niin joskus voi tulla oikee, ku pahaa mieltä on tai joudutaan rajaamaan jotain tilanteita tai käytöstä niin ehkä se on semmosta verbaalista palautetta turvallisille aikuisille että voi haistattelu, pientä uhkailua, tämmöstä, mihin tietenkintottakai puututaan. Mutta niinii tällä hetkellä tuntuu että ainakin meillä nii nuorilla se purkautuu sillei lähinnä että ku joutuu vaikka omaa huoneeseen, huoneseuraamukselle nii siellä se voi esiintyä sillä tavalla että puretaan vaikka kiukkua esimerkiks lyömällä seinään tai paukuttelemalla kaapin ovia tai jotain tämmöstä että.” (ohjaaja 1, 3, 148-154.)

Kuten ohjaajan (ohjaaja 1) kuvauksesta käy ilmi, on *kiukustuminen* monesti seurausta laitoksen asettamista rajoista ja raameista, joiden sisään oppilas ei halua asettua tai kykene asettumaan. Oppilaat toimivat laitoksessa sekä koulussa että osastoilla (kts. luku 2.1.), ja *kiukustumisen* prosessit ovatkin yleisempiä koulun kontekstissa, sillä koulutyöskentely asettaa oppilaille enemmän vaatimuksia:

”Joskus niiku, tää on varmaa tämmöstä ihan merkittävääkin tietoa, et joskus ulkopuolisen on vaikee ymmärtää et miks joku oppilas on osastolla ikään kuin helpompi kuin koulussa. Mutta kun miettii nii osastolla on aina se et oppilas voi aina mennä omaan huoneeseen, hän voi liikkua siel vapaasti, kun koulussa taas pääsääntöisesti oletusarvo on että siä istut niinku rauhallisesti omalla paikalla, teet, et voi hirveest valita. Tietyis puitteis voi tietysti vähä valita mitä teet, mut sulla on ne tietyt hommat jotka pitäs tehdä ja pitäs jaksaa tehdä. Vaikka siihenkin on toki keksitty semmosia et miten pystyy tauottaa sitä jaksottaa ja käyä vähä liikkuu tai tehdä jotain toiminnallista, sit taas palata siihen työhön, mut kuitenkin niiku raamit ja puitteet on aika paljon pienemmät, missä pitäis pystyy toimii.” (Opettaja 1, 5, 196-204.)

Aina ei ole niin yksinkertaista erottaa *kiukustumisen* ja *turhautumisen* prosessia toisistaan, sillä esimerkiksi koulutyöskentelyyn liittyen voi olla vaikea erottaa, onko tehtävien vastustamisen taustalla kokemus siitä, että ei osaa ehkä toimia kyseisissä tehtävissä (*turhautuminen*) vai ärsyttääkö tiettyjen tehtävien tekeminen itsessään jo niin paljon (*kiukustuminen*). Seuraavassa opettaja (opettaja 2) luonnehtii sitä, kuinka ei-toivottu käyttäytyminen on viime aikoina näkynyt koulutehtävien vastustamisena:

”Pientä aggressiivisuutta on ollut mutta hyvin tuota et siinä vaiheessa myös lukuhuoneeseen siirretty kun on ruvennu vastustaa lähinnä tehtävien tekoa et mulla on yleensä ollu kyllä.” (opettaja 2, 11-13.)

Kuten sanottua *kiukustumisen* ja *turhautumisen* prosesseja voi olla vaikea erottaa toisistaan. Edellä oleva opettajan (opettaja 2) tulkinta tehtävien vastustamiseen liittyvistä tilanteista kuitenkin viittaa *kiukustumiseen*, koska oppilas vastustaa tehtävien tekemistä eli hän ei halua tehdä tehtäviä. Jos tehtäviä tehdessä hänelle itselleen selviäisi, että hän ei osaa tehdä tehtäviä, voisi se johtaa *turhautumisen* prosessiin. Opettajan tulkinnasta voidaan kuitenkin päätellä, että

oppilaat kuitenkin eivät lähinnä halua tehdä tehtäviä, sillä niitä vastustetaan. Haluttomuus tehdä tehtäviä voi toki liittyä kokemukseen siitä, että ei osaa jotain asiaa kunnolla tai ei ole tietyn tyyppisissä koulutehtävissä hyvä, mutta silti kyseessä on *kiukustumisen* prosessi, koska oppilasta harmittaa tehdä jotain mistä ei pidä tai missä ei ole hyvä.

Koulutehtäviin liittyvä *turhautuminen* tapahtuu ”hetkessä” (en osaa tässä ja nyt) ja oma osaamattomuus selviää kohdattaessa vaatimus. *Kiukustuminen* voi kuitenkin liittyä siihen, että oppilas tietää osaamattomuutensa ennen tehtävää tai epäilee omaa osaamistaan, jolloin vaatimus harmittaa ja saa aikaan *kiukustumisen*. Tehtävien tekeminen voi olla myös muuten ristiriidassa omien halujen kanssa. Kummassakin prosessissa ei-toivottu käyttäytyminen kehkeytyy oppilaalle asetettujen vaatimusten myötä. *Turhautuminen* voidaan katsoa liittyvän vaatimusten ja oppilaan kapasiteetin suhteeseen, kun taas *kiukustumisen* voidaan katsoa liittyvän vaatimusten ja oppilaan odotusten ja oman tahdon suhteeseen. Opettajan (opettaja 3) tulkinnessa eräistä luokkahuonentilanteista oppilaalle asetettu vaatimus eskaloituu *kiukustumisen* myötä ei-toivotuksi käyttäytymiseksi, eikä siihen liity osaamisen aspektia vaikka episodi liittyikin koulutyöskentelyyn:

...”et jos mä huomaan että joku on niiku, sitä nyt hirveesti kiukuttaa se mitä häneltä vaaditaan tai mitä mä oon käskeny tehdä tai joku mun persoonassa tai mikä tahansa asia, toisessa oppilaassa, että on niiku ärsyyntynyt.” (opettaja 3, 3, 144-146.)

”Et ehkä justiin ne tyypilliset tilanteet täällä on ne jos justiin poistetaan luokasta niin sillan saattaa lentää, tai ku pääsee tonne huoneeseen niin siellä lentelee roskakorit tai tuolit seinään. Tosin täällä on sit sekín et jos ei pysty asiallisesti siirtymään sinne niin siirretään tonne, eristykseen.” (opettaja 3, 5, 239-242.)

Myös *kiukustumisessa* negatiiviset tunteet, kuten pahamieli, pelko, ärtymys tms. kärjistyvät ei-toivotuksi käyttäytymiseksi, sillä oppilaalla ei ole keinoja käsitellä näitä tuntemuksia ja käyttäytyä muulla tavoin.

4.2.3 Yhteenveto oppilas-aikuinen vuorovaikutustilanteiden prosesseista

Turhautumisen ja kiukustumisen prosesseja yhdistää muiden kärjistymisprosessien tapaan keinottomuus toimia tilanteissa muulla tavoin. Henkilökunnan ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa kehkeytyvälle ei-toivotulle käyttäytymiselle on yhteistä se, että niissä asiat eivät oppilaan kannalta ehkä mene niin kuin on ”suunniteltu” eli miten oppilas on ajatellut asioiden menevän omassa päässään. Todellisuus ja oma sisäinen suunnitelma asian kulusta eivät kohtaa, mitä seuraa negatiivisia tuntemuksia, jotka edelleen keinottomuuden myötä aikaansaavat *turhautumisen* ja *kiukustumisen* prosesseja.

Keinottomuus näyttäytyy oppilas-aikuinen vuorovaikutustilanteissa samalla tavoin kuin oppilas-oppilasvuorovaikutustilanteissa; Oppilailta puuttuu keinoja käsitellä tunteita ja toimia muilla tavoin. Jotta prosesseja voitaisiin välttää, tulisi negatiiviset tunteet tiedostaa ensin metatasolla. Tämän jälkeen pitäisi tunnistaa, mistä tunne johtuu, ja vielä tämän jälkeen pitäisi pystyä hyväksymään tilanne ja pyrkiä toimimaan tilanteessa eli sovittamaan yhteen todellisuus ja oma suunnitelma asian kulusta. Usein kuitenkin tunne ottaa vallan, ja lopulta käyttäytyään ei-toivotulla tavalla, kun muita keinoja ei ole. Aineiston perusteella prosessit voivat kehkeytyä myös hitaammin *oikeuttamisen* prosessien tapaan, jolloin negatiiviset tunteet eivät nouse hetkessä niin vahvoina, että ohjaisivat käyttäytymistä. Tällöin oppilas on *turhautunut* tai *kiukustunut* pitkällä aikajänteellä esimerkiksi koulunkäyntiin tai laitoksessa olemiseen ja käyttäytyy ei-toivotuin tavoin, vaikkapa häiriköimällä oppitunneilla.

5 KIRJALLISUUSINTEGRAATIO

Ennen analyysiä tutkija ei tutustu laajasti aihetta koskevaan kirjallisuuteen. Kirjallisuutta voidaan etsiä tarkoituksena täyttää aukkoja, jotka liittyvät olennaisesti tutkittavaan ilmiöön. (Giske & Artinian 2007, 78; Glaser & Straus 1967, 37.) Ennen analyysia kuvasin tarkemmin tutkimukseni kontekstia eli koulukotia. Vasta kun olin muodostanut aineistosta kärjistymisteorian, aloitin sen integroimisen kirjallisuuteen eli aloin verrata teoriaa muihin aikaisempiin tutkimuksiin poikkitieteellisesti. Silvosen ja Keson (1999, 93) mukaan kirjallisuusintegraatioon ei saa siirtyä liian aikaisin, jotta tutkija ei menettäisi kosketusta siihen, mikä on omassa aineistossa oleellista. Keräsin kuitenkin analyysin edetessä ja varsinkin teorian auki kirjoittamisen vaiheessa ns. footnotingeja eli alaviitteitä. Keräsin siis erilaisia omaan muodostuvaan teoriaan liittyviä teorioita ja julkaisuja, joita aloin käydä tarkemmin ja verrata omaan muodostuneeseen teoriaan tässä teoreettisen integraation vaiheessa (Glaser 1978, 137-138).

Aloitin kirjallisuusintegraation listaamalla keräämiäni alaviitteitä ja muita kirjallisuusintegraatiota ohjaavia käsitteitä allekkain niin, että jokaisen prosessin alle tuli vähintään muutama asia, jonka avulla lähdin etsimään tutkimuskirjallisuutta (kts. Taulukko 2, liitteet). Tutustuessani poikkitieteellisesti ilmiöön liittyvään kirjallisuuteen huomasin kuitenkin, että kärjistymisteoriassa ehkä keskeisimmässä roolissa olevien tunteiden osalta löytyi paljon yhteneväisyyksiä tutkimuskirjallisuudesta. Näin ollen kirjallisuusintegraatio keskittyi sen alkuvaiheessa vahvasti tunteita koskevaan kirjallisuuteen. Kirjallisuusintegraation edetessä huomasin, että tunteet selittävät tutkimustiedon pohjalta paljon tutkimaani ilmiötä, ja ovat näin ollen kirjallisuusintegraation keskiössä.

5.1 Tunteiden merkitys kärjistymisteoriassa

Aineistoperustaisessa ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteoriassa keskeisessä asemassa tilanteiden kehkeytymisessä ovat oppilaiden tunteet; teoriassa jokaista prosessia ja kärjistymistä edeltää oppilaan kokema negatiivinen tunne. Ihminen onkin kokonaisuus, josta tunnepuolta ei voida erottaa. Lähes 80% ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä edustaa tunteita. (Isokorpi & Viitanen 2001, 18.) Klassisen käsityksen mukaan tunteet eli emootiot motivoivat meidät toimimaan (Candland ym. 1977, Izard ym. 1984, Greenberg ja Safran 1987). Myös kärjistymisteoriassa tunteet eli emootiot ovat ratkaiseva voima, joka ohjaa vahvasti toimintaan, eli ei-toivottuun käyttäytymiseen. (Hyyppä 1997, 46.) Tunteiden merkitys ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymisessä korostuu sekä kärjistymisteoriassa, että tutkimuskirjallisuudessa.

Tutkielmani teoreettisena lähtöoletuksena on ollut, että tutkimani ilmiöt ovat sosiaalisesti muodostuneita. Näin ollen oletan, että koulukodin oppilaiden tunteiden kokeminenkin on sosiaalisesti muodostunutta. Uskon kuitenkin myös, että tunteiden taustalla on biologisia tekijöitä, joita ei voida kiistää. Tunteita voidaan siis tarkastella sosiaalisesta näkökulmasta (e.g. Gergen 1985; Gergen and Davis 1985; Averill 1980, 1982, 1986, Harré 1986) ja biologisesta tai niin kutsutusta luonnollisesta näkökulmasta, jossa tutkimus voidaan jakaa fyysiseen (e.g. Cacioppo, Berntson & Klein 1992; LeDoux 1986) ja kognitiiviseen (e.g. Barnard & Teasdale 1991; Bower 1981; Lazarus 1991) näkökulmaan.

Sosiaaliseen tunteiden muodostumiseen ja kokemiseen vaikuttaa oppilaan ympäristö ja sosiaalinen yhteisö. Yhteisö vaikuttaa niin kielellisin kuin ei-kielellisin keinoin siihen, miten tunteita koetaan ja miten niitä koskeva ymmärrys rakentuu kulttuurille ominaisten arvojen ja käsitysten pohjalle. Samoin muodostuvat myös tavat ilmaista tunteita sanoin ja teoin. (Harré 1988, 2-3.) Tässä tutkielmassa voidaan jossain määrin havaita tunteiden sosiaalinen muodostuneisuus, jos verrataan esimerkiksi tilastotietoja koulukotiin sijoitettujen oppilaiden taustoista, opettajien kuvauksia oppilaiden aiemmista kasvu-ympäristöistä ja sosiaalisista kulttuureista sekä kuvauksia oppilaiden

käyttäytymisestä. Esimerkiksi oppilaiden keinottomuuden hallita tunteitaan voidaan katsoa muodostuneen sosiaalisesti aikaisemmissa kasvuympäristöissä ja näkyvän tämän tutkielman tuloksissa.

Vastakohtaksi tunteiden sosiaalisuudelle asettuu luonnollinen näkökulma, johon liittyvien piirteiden voidaan katsoa näkyvän myös kärjistymisteorian prosesseissa. Luonnollisessa näkökulmassa tarkastellaan tunteiden geneettisiä ja biologisia tai fysiologisia perusteita sekä etsitään kaikille ihmisille yhteisiä "universaaleja" tunteita. Tunteiden muodostuneisuus voidaan hahmottaa kuitenkin sosiaalisen ja luonnollisen näkökulman välillä eri tavoin, eivätkä vastakkaiset näkökulmat poissulje toisiaan. Vahvassa sosiaalisessa näkemyksessä kaikkien tunteiden oletetaan olevan täysin sosiaalisia tuotteita. Heikossa sosiaalisessa näkemyksessä tunteissa oletetaan olevan jokin luonnollinen ydin, joka säilyy sosiokulttuurisen vaikutuksen ulottumattomissa. (Armon- Jones 1988, 37-38.) Tämän tutkielman aineiston perusteella voitaisiin väittää, että kärjistymisprosesseissa on elementtejä kummastakin näkökulmasta, mutta antaisin enemmän painoarvoa tunteiden sosiaalisille aspekteille.

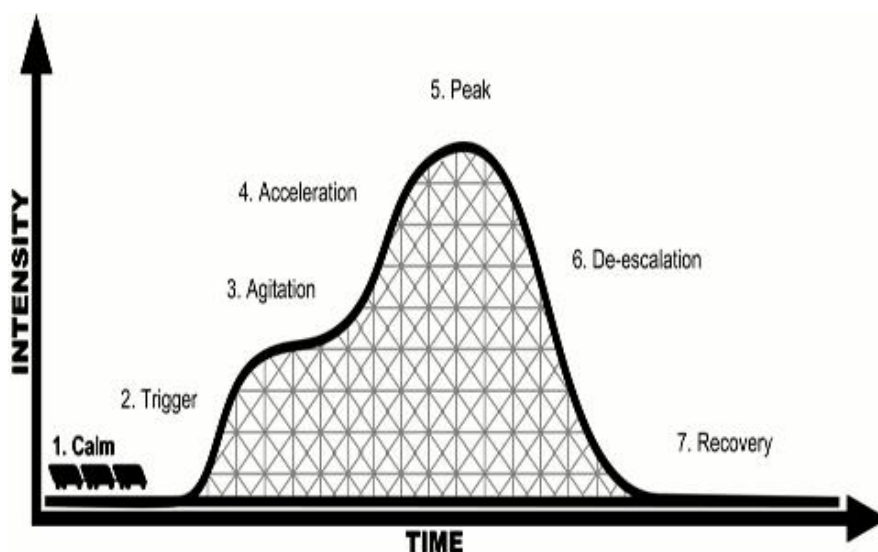
Mielestäni Lupton (1998) kuvaa sosiaalisen ja luonnollisen teorian suhdetta tavalla, joka on lähimpänä myös omia ajatuksiani tunteista teorianmuodostumisen jälkeen. Hän lähtee siitä oletuksesta, että tunteet ovat sosiaalisesti muodostettuja. Joihinkin tunteisiin voi esimerkiksi liittyä fysiologista kiihtymistä, joka viittaa luonnolliseen teoriaan. Fysiologinen kiihtymys ei kuitenkaan sinällään "tee" tunnetta, vaan sosiokulttuurinen muodostuminen on perustavampaa. Kiihtymystä aikaansaavat erilaiset toimintaa koskevat arvioinnit, jotka puolestaan ovat luonteeltaan sosiaalisia. Myös tapamme tulkita tunteiden fyysisyyttä on sosiokulttuurisen kontekstin muokkaamaa. Näin ollen tunteiden sosiokulttuurisuus on mukana sekä ruumiillisten tilojen synnyssä että niiden tulkinnassa tunteiksi. (Lupton 1998, 33.) Tukeutuessani Luptonin ajatuksiin tunteista ja niiden sosiokulttuurisesta muodostumisesta, on myös helppo perustella Grounded Theoryn käyttö tutkimusmenetelmänä, sillä GT:ssä tutkitaan sosiaalisia ilmiöitä ja pyritään löytämään niistä sosiaalisia prosesseja (Kts. Glaser 1978). Erilaiset sosiaaliset

prosessit aikaansaavat oppilaissa tiettyjä tunteita, jotka kehkeytyvät ei-toivotuksi käyttäytymiseksi.

5.2 Kiihtymisen prosessi eri näkökulmien mukaan

Kärjistymisteorian *kiihtymisen* prosessissa oppilaiden välisen vuorovaikutustilanteen konflikti kärjistyy lopulta ei-toivotuksi käyttäytymiseksi. Kauffmanin ja Landrumin (2013, 222) mukaan ei-toivottu tai aggressiivinen käyttäytyminen on aina itsessäänkin kommunikaatiota. Myös *kiihtymisen* prosessit ovat henkilökunnan tekemien tulkintojen perusteella usein seurausta pieleen menneestä kommunikaatiosta tai itsessään osa kommunikaatiota. *Kiihtymisen* prosessit voidaan tällöin myös yhdistää reaktiiviseen aggressiivisuuteen, joka on impulsiivista ja kiihtyneen suuttumuksen tilassa tapahtuvaa toimintaa, joka puolestaan kehkeytyy usein vuorovaikutustilanteissa ja kommunikaatiossa (Buchmann ym. 2014, 423).

Pieleen mennyttä kommunikaatiota ja *kiihtymisen* kaavaa voidaan mallintaa myös hyvin Colvinin (2015) kehittämän ”Seven Phases of Escalation Cycle”-interventiomallissa esitetyn kuvaajan avulla. Kuvaaja kuvaa ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymisen tyypillisiä vaiheita. (Colvin & Scott 2015, 24.)



Kuvio 8. Seven Phases of Escalation Cycle. Lähde: Colvin G & Scott T. 2015.

Colvinin mallista ja tämän tutkielman *kiihtymisen* prosesseista löytyy paljon yhdenmukaisuuksia. Colvinin mallissa ”tunteiden vuoristoradan” huippu vastaa *kiihtymisen* prosessissa kärjistymistä tai eskaloitumista, jossa tunteet ottavat vallan ja käyttäytyvät ei-toivotulla tavalla. Colvinin mukaan opettajien olisikin hyvä sijoittaa interventiot kolmeen ensimmäiseen vaiheeseen, jolloin eskaloituminen voitaisiin vielä välttää, eivätkä tunteet olisi vielä ottaneet ylivaltaa oppilaassa. (Colvin & Scott 2015, 23; Kauffman & Landrum 2010, 248.) Samaa voitaisiin aineiston perusteella suositella koskien *kiihtymisen* prosesseja. Lagerspetz (2000, 42) puhuu myös erillisestä aggressiotilasta, jonka voidaan ajatella vastaavan Colvinin mallin huippua. Lagerspetz kuvaa aggressiotilaa voimakkaaksi tunnetilaksi, joka ottaa henkilön siinä määrin valtaansa, että se kaventaa havaintokykyä ja sulkee tarkkaavaisuuden piiristä muut ajattelutavat. Myös *kiihtymisen* prosesseissa oppilaiden voidaan ajatella olevan aggressiotilassa, jossa tunne ohjaa toimintaa, ja tästä syystä käyttäytymiseen kohdistuvat interventiot olisi parempi sijoittaa vaiheisiin ennen tätä tunnetilaa, jotta oppilas olisi vielä vastaanottavainen ja yhteistyökykyinen.

Kiihtymisen prosessit ja niissä keskeisessä roolissa olevat negatiiviset tunteet kehkeytyvät oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa, ja näin ollen ”vuoristoradan huippu” saavutetaan vuorovaikutustilanteessa tapahtuvien konfliktien johdosta. Alkava konflikti voidaan sijoittaa Colvinin mallissa alkamaan kohdasta kaksi (Colvin & Scott 2015, 28). Konflikteihin ajaudutaan luonnollisesti helpommin, jos on sosiaalisesti taitamaton. Golemanin mukaan vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttaa yksilön ”sosiaalinen älykkyys”, jonka hän jakaa sosiaaliseen tietoisuuteen ja sosiaaliseen kyvykkyyteen. Sosiaalisella tietoisuudella tarkoitetaan kirjoa, joka ulottuu toisen ihmisen sisäisen tilan salamannopeasta aistimisesta hänen tunteidensa ja ajatustensa ymmärtämiseen (vaistonvarainen empatia, emotionaalinen virittäytyminen ja empaattinen tarkkuus) sekä monimutkaisten tilanteiden lukemiseen. Sosiaalinen

kyvykkyys² puolestaan rakentuu sosiaalisen tietoisuuden varaan, ja sen ansiosta kanssakäyminen on sujuvaa ja tarkoituksenmukaista. (Goleman 2007, 93.)

Puutteet sosiaalisessa tietoisuudessa voivat selittää osaltaan *kiihtymisen* prosesseja. Esimerkiksi opettajan (opettaja 1) eräästä tilanteesta tekemän tulkinnan mukaan kahden oppilaan välillä oli ollut pientä sanailua hyvässä hengessä ja hymy huulilla, mutta sitten jokin toisen oppilaan sanoma asia sai aikaan primitiivisen vaistojen saneleman reaktion ja väkivallan teon. Jos sosiaalisessa tietoisuudessa on puutteita, voidaan esimerkiksi toisen oppilaan nokkelana herjana esittämä huomautus tulkita erittäin loukkaavana. Opettajan tulkinnassa tilanteesta jokin toisen oppilaan sanoma asia toimi ”piikkinä” laukaisten reaktion, vaikka ennen tilannetta oppilaat olivat vuorovaikutuksessa hyvällä mielellä. Näin ollen voidaan pitää mahdollisena, että tilanteessa *kiihtyminen* voisi liittyä sosiaaliseen tietoisuuteen ja mahdollisiin virhetulkintoihin, jotka puolestaan toimivat pohjana sosiaaliselle kyvykkyydelle ja toiminnalle. (Goleman 2007, 100.) Myös Lochmanin (1994) kokeiden perusteella aggressiivisesti käyttäytyvät ihmiset tekevät paljon havaintovirheitä ja virhetulkintoja sosiaalisissa tilanteissa (kts Mogk, Röning ym. 2015). Mitä useammin tällainen (tunne)reaktio toistuu, sitä automaattisemmaksi se muodostuu ja sitä epätodennäköisemmiksi rakentavat vaihtoehdot kutistuvat. (Goleman 1997, 282; Kaltiala-Heino 2013, 91- 92.) Tämän valossa tunteita ja lopulta käyttäytymistä selittävä sosiokulttuurinen malli vaikuttaa relevantilta, sillä siinä yksilön aikasemmat ympäristöt ja kokemukset selittävät myöhempää käyttäytymistä (kts. Lupton 1998).

Sosiaalisissa tilanteissa edellä mainittu ”sosiaalinen äly” (sosiaalinen tietoisuus ja -kyvykkyys) vaikuttaa tilanteiden kehkeytymiseen, mutta tämän ohella tunteet ja esimerkiksi tunnetaidot linkittyvät kehkeytymisprosesseihin. Myös kirjallisuudessa sosiaaliset tilanteet ja tunteet, samoin kuin sosiaaliset taidot ja tunnetaidot liittyvät vahvasti toisiinsa. Aina kun ihminen kohtaa toisen ihmisen, hän kohtaa tuntevan ihmisen. Näissä tilanteissa ihmiset lähettävät

² Sosiaalisen kyvykkyyden kirjoon kuuluvat: synkronia (sujuva sanaton vuorovaikutus), hyvän vaikutelman antaminen (luonteva ja tarkoituksenmukainen esiintyminen), vaikutusvalta (vuorovaikutuksen lopputulokseen vaikuttaminen) ja huolenpito (toisten tarpeista välittäminen ja niistä huolehtiminen) (Goleman 2007, 93).

huomaamattaan tunneviestejä ja esimerkiksi tervehdyksen sävy aistitaan heti. Oma tunnetila ilmaistaan tahdosta riippumatta aina niille, joiden kanssa ollaan tekemisissä, ja siksi voidaan puhua myös tunnekommunikaatiosta. (Virkki 2001, 103.)

Sosiaalisten- ja tunnetaitojen toisiinsa nivoutuminen näkyy myös siinä, että tutkijat eivät ole päässeet yksimielisyyteen siitä, mitkä ihmisen kyvyistä ovat sosiaalisia ja mitkä emotionaalisia, koska ne lomittuvat toisiinsa jo aivotoiminnallisella tasolla. Aivojen ihmissuhteista vastaavat alueet ulottuvat osaksi tunnekeskusten alueille (esim. orbitofrotaalinen alue). Sekä ”sosiaaliset aivot” että ”tunneavot” koostuvat laajoista ja moniulotteisista hermoverkoista, joissa aivoalueet painottuvat eri tavoin eri tilanteissa, mutta koordinoituvat palvelukseen yhteistä tarkoitusta. (Parkinson 1996, 663, 676; Hyyppä 1997, 53; Goleman 2007, 334.) Aivotoiminnallisen tason lisäksi tunteet ja sosiaalinen kanssakäyminen linkittyvät käytännössäkin vahvasti yhteen niin tutkimuskirjallisuuden perusteella kuin muodostuneessa kärjistymisteoriassakin. Monien tutkijoiden mukaan kaikki tunteet ovat sosiaalisia, sillä tunteen syytä ei yksinkertaisesti voida erottaa ihmissuhteiden maailmasta. Sosiaalista kanssakäymistä voidaan pitää ”tunteidemme moottorina”. (Parkinson 1996, 664, 680.)

Sosiaalisen kanssakäymisen ja tunteiden suhdetta voidaan kuvata *kiihtymisen* prosesseissa yksinkertaistetusti seuraavalla tavalla: Usein puutteet toimia sosiaalisissa tilanteissa (sosiaalinen äly) johtavat konflikteihin. Konfliktit puolestaan aikaansaavat negatiivisia tunteita, jotka ohjaavat käyttäytymistä, koska oppilailta puuttuu keinoja hallita näitä tunteita ja toimia tilanteessa (esim. tunneäly ja itsehillintä). (kts Kaltiala-Heino 2013, 73-74.) Tunteet, joiden suhteen oppilaat kokevat keinottomuutta ovat yleensä negatiivisia tuntemuksia.

Tunteet voidaan kuitenkin jakaa perustunteisiin, joita ovat mielihyvä, pelko, inho, suru, viha ja hämmästys (Ekman 1992, 175-176). Kärjistymisteoriassa ei-toivotun käyttäytymisen voitaisiin aineiston perusteella esittää olevan usein seurausta pelosta tai vihasta, pääasiassa vihasta. Cacciatore mukaan näiden negatiivisten perustunteiden lisäksi myös tuska, häpeä, turvattomuuden- tai

umpikujassa olemisen tunne voi usein olla ei-toivotun käyttäytymisen taustalla (Cacciatore 2007, 29-30). *Kiihtymisen* prosesseissa voidaan katsoa, että kärjistymisen lähtökohtana on tunne, joka haluaa kiihkeästi tulla toteutetuksi toimintana, eli *kiihtymisen* prototyypiskenaariossa vihan tunnetta voidaan pitää impulssina ei-toivotulle käyttäytymiselle. Samaan tapaan myös Goleman (1997) kirjoittaa tunteiden ja toiminnan välisestä yhteydestä. Hänen ja muiden tutkijoiden (esim. Lagerspetz 2000, 52) tulkintojen mukaan voitaisiin ajatella, että *kiihtymisen* prosesseissa oppilailta puuttuu yleensä itsehillintää ja toisaalta myös myötätuntoa eli kykyä ymmärtää toisen tunteita. Tästä syystä tilanteet eskaloituvat ei-toivotuksi käyttäytymiseksi yhä useammin. (Goleman 1997, 13.)

Vaikka ihminen omaisikin hyvät "tunnetaidot" eli esimerkiksi yllä mainitut empatia- ja itsehillintätaidot ja näin ollen pystyisi kontrolloimaan itseään ja ymmärtämään paremmin muita ihmisiä, on ihmisen erilaisilla tunteilla kullakin oma tarkoituksensa ja tehtävänsä. Tunteet ovat evoluution myötä kehittyneitä pikaohjeita elämän hallitsemiseksi. Tästä syystä tunteet aikaansaavat kehossa myös fysiologisia reaktioita, joilla tunteet valmistavat kehoa toimimaan. (Goleman 1997, 23.) Tunteiden luonnollista näkökulmaa on siis myös syytä tarkastella. Luonnolliseen näkökulmaan liittyy myös tunteiden neurologinen pohdinta. Aivoissa tapahtuukin erittäin paljon asioita jo ennen tunteiden fysiologisia reaktioita ja näkyviä tunneilmaisuja. Tunteiden merkitys käyttäytymisen säätelyssä perustuu siihen, että tunnereaktiot ovat salamannopeita ja automaattisia. (Nummenmaa 2010, 30-31.) Tunnereaktioiden nopeutta selittää osakseen mantelitulmakkeen toiminta, jonka keskeisen aseman tunne-elämässä havaitsi ensimmäisenä Ledoux (1986).

Tutkimusten perusteella mantelitulmake on tunnemuistin ja merkitysten varasto, ja tästä syystä kaikki tunteet ovat mantelitulmakeesta riippuvaisia. Mantelitulmake toimii yhteistoiminnassa aivokuoren (neokorteksi) kanssa ja liittyy vahvasti aikaisemmin mainitsemaani tunneälyyn. Mantelitulmake voi kuitenkin toimia myös itsenäisesti ja panna meidät liikkeelle, ennen kuin hitaampi neokorteksi saa valmiiksi pitkälle hiotun toimintasuunnitelmansa. Mantelitulmake toimii siis ikään kuin vartiomiehenä, joka voi toimia heti ilman

neokorteksia lähettäen kriisistä kertovan sanoman aivojen kaikkiin osiin. Näissä tilanteissa mantelitumake pystyy käsittelemään paljon sellaista, mikä jää tietoisien havaitsemisemme ulkopuolelle. Mantelitumake pystyy myös tarpeentullen ns. ”kriisin” aikana kaappaamaan haltuunsa suuren osan aivojen muista osista ja hallitsemaan niiden toimintaa mukaan lukien aivojen järkeilevän osan. *Kiihtymisen* prosessit vaikuttavat henkilökunnan tulkintojen perusteella toimivan juurikin näin; tunne ohittaa järkeilyn. Asiaa ei kuitenkaan voida sanoa todeksi ilman tarkkoja neurologisia tutkimuksia, eikä prosessi ole muutenkaan niin yksiselitteinen. Mantelitumakkeen toimintaa voidaan kuitenkin pitää yhtenä selitysmallina *kiihtymiselle*, sillä henkilökunnan mukaan oppilaat eivät itsekään monesti ymmärrä *kiihtymisen* prosesseissa omaa toimintaansa jälkikäteen kysyttynä ja myös tutkimusten perusteella mantelitumakkeen ”käsittelemät” tunteet ovat kaikista alkukantaisimpia sekä voimakkaimpia, ja tästä syystä niitä voi olla myös vaikea ymmärtää. Mitä kiivaammin mantelitumake toimii, sitä voimakkaampi myös muistikuvasta tulee ja sitä helpommin *kiihtymisen* kaltaiset prosessit toistuvat uudestaan (tunteiden sosiokulttuurinen rakentuminen). (Goleman 1997, 33-38; Nummenmaa 2010, 66, 108.)

Vaikka mantelitumake saattaa laukaista tunnereaktion ennen kuin aivokuoren keskukset ovat saaneet selville, mistä on kysymys, ei voida olettaa, että *kiihtymisen* prosesseissa olisi aina kyse siitä, että voimakas tunne ohittaisi tunteen tietoisemman käsittelyn kokonaan. Pelkkä mantelitumake ei riitä tunteiden tunnistamiseen, koska yksin se pystyy tunnistamaan pieniä yksityiskohtia hyvin rajallisesti. Jotta tarkempaa tietoa tapahtumista saadaan, kulkee tietoa edestakaisin mantelitumakkeen ja aivojen muiden osien välillä. (Nummenmaa 2010, 64-66.) Silloin kun mantelitumakkeen ja aivojen muiden osien välillä tapahtuu viestiliikennettä, vaikuttaa oppilaan mahdolliseen *kiihtymiseen* myös hänen tunneälynsä, joka linkittyy aikaisemmin mainitsemaani sosiaaliseen älyyn (Goleman 1997).

Salovey ja Mayer (1990, 189) jakaa tunneälyn viiteen eri osa-alueeseen, joita ovat: 1) omien tunteiden tiedostaminen, 2) tunteiden hallitseminen, 3) motivaation löytäminen, 4) muiden tunteiden havaitseminen ja 5)

ihmissuhteiden hoito. Kärjistymisteorian eskaloitumista ja ei-toivottua käyttäytymistä voitaisiin varmasti ehkäistä, jos edellä mainittuja tunneälyn osaluaita (linkittyvät sosiaalisiin taitoihin) harjoiteltaisiin määrätietoisesti. Silloin *kiihtymisen* prosesseissa oppilas voisi ehkä "valita" toimia muuten kuin *kiihtymisen* prosessille ominaisella tavalla. (Goleman 1997, 65-66; Cacciatore 2007, 22-26, 45; Kaltiala-Heino 2013, 75.)

5.3 Oikeuttamisen prosessi eri näkökulmien mukaan

Olen käyttänyt kärjistymisteoriassa termiä negatiivinen tunne, joka johtaa eri prosessien kautta ei-toivottuun käyttäytymiseen. Virkki (2004) käyttää tutkimuksessaan termiä vihan tunne, joka voidaan sisällyttää käyttämäni termiin. Viha on vain yksi osa negatiivisten tunteiden kirjoa (Ekman 1992, Goleman 1997, Cacciatore 2007). Virkin havainnot vihan tunteen suhteen ovat kuitenkin samassa linjassa kärjitysmeteorian kanssa. Hän puhuu "tunnetoimijuudesta" ja siitä, kuinka joskus vihan vallassa on "pakko" tehdä jotain kielteistä tai jopa tuhoavaa (vastaa *kiihtymistä*), mutta oikeutetun vihan (Virkin termi ja lähellä *oikeuttamisen* prosessia) näkökulmasta "pakon" oletetaan luovan yllykkeen omien oikeuksien puolustamiseen ja toimijuuteen. Näin ollen *oikeuttaminen* on aktiivisempaa toimijuutta, valintojen tekemistä ja moraalista perustelua, kun taas *kiihtyminen* implikoi kokijan passiivisuutta. (Virkki 2004, 61-64.)

Mainitsin aikaisemmin, että *kiihtymisen* prosessien voidaan katsoa edustavan reaktiivista aggressiivisuutta. *Oikeuttamisen* prosessit voidaan puolestaan luokitella jossain määrin proaktiiviseksi aggressiivisuudeksi, sillä prosesseissa ei ole juurikaan näkyviä tunteita ja ei-toivottu käyttäytyminen on valittu toimintatapa ja tapahtuu yleensä irrallaan sosiaalisista konfliktitilanteista. (Cacciatore 2007, 20- 21, Kaltiala- Heino 2013, 74- 75, Salmivalli 2005, 60.) Koska *oikeuttamisessa* valitaan käyttäytyä ei-toivotulla tavalla ja toiminta voidaan moraalisesti perustella itselle ja muille jollakin tasolla, katsovat oppilaat

luultavasti ainakin teon suorittamishetkellä olevansa oikealla asialla (Lagerspetz 2000, 43).

Oikeuttamisen "valitsemiseen" päädytään konfliktien ja kasautuvien negatiivisten kokemusten kautta. Lagerspetzin (2000, 44) mukaan lasten normaalissa kehityksessä heidän tulisi konfliktien kautta oppia sekä kontrolloimaan omaa aggressiotaan että ymmärtämään toisten tunteita ja käyttäytymistä. Tunteet ovat siis tärkeässä roolissa myös *oikeuttamisen* prosesseissa, vaikka ne eivät olekaan niin näkyviä eivätkä "ohjaa" käyttäytymistä. Taidot tietyissä tunnetaidoissa sen sijaan johtavat todennäköisemmin *oikeuttamiseen* ja ei-toivottuun käyttäytymiseen. Lagerspetzin (2000, 52-53) mukaan ihmisten tärkein motiivi tai ominaisuus, joka estää heitä ei-toivotusta käyttäytymisestä ja väkivallasta, on empatia eli myötäeläminen uhrin kanssa. Oppilaiden olisi vaikeampaa vahingoittaa toista, jos he pystyisivät eläytymään toisen asemaan ja ymmärtämään toisen oppilaan kärsivän samalla tavalla kuin hän itse. Toinen Lagerspetzin mainitsema seikka on syyllisyyden tunteen puuttuminen. Jos oppilas olisi sisäistänyt moraalinormit, jotka kieltävät väkivaltaisen käyttäytymisen ja muodostanut itsestään kuvan lempeänä ja oikeudenmukaisena ihmisenä, olisi erittäin epätodennäköistä, että hän ryhtyisi väkivaltaan, koska se aiheuttaisi hänessä voimakasta syyllisyyttä. Väkivaltaan voidaan turtua ja sen harjoittamiseen tottua jo nuorella iällä, jolloin persoonallisuus on juuri kehittymässä ja vaikutus on voimakkaampi ja laajalaisempi kuin aikuisilla (Lagerspetz 2000, 45). Tämä tukee taas tunteiden (tunnetaitojen, kuten empatian ja syyllisyyden) sosiokulttuurista rakentumista painottavaa mallia (Lupton 1998).

Näin ollen aineiston *oikeuttamisen* prosessien voidaan olettaa osaltaan selittyvän sillä, että oppilaat eivät ole sisäistäneet moraalinormeja, joita he tuntisivat rikkovansa vahingoittaessaan toisia oppilaita. Lagerspetz (2000) jatkaa, että tällaisille ihmisille on yleensä ominaista, että he itse ovat lapsuudessaan olleet muiden väkivallan ja ymmärtämättömän kohtelun uhreja (kts. myös Virkki 2004, 62; Sinkkonen 2008, 129; Kaltiala-Heino 2013, 91). Myös henkilökunnan kertomukset oppilaista ja tilastotiedot huostaanotettujen lapsien taustoista (kts.

luku 2.2.) puoltavat Lagerspetzin väitettä. Tällöin on tavallista, että he pitävät myös omaa väkivaltaisuuttaan oikeutettuna ja ehkä haluavat kostaa kärsimänsä vääryydet muille ihmisille. (Lagerspetz 2000, 53.) *Oikeuttaminen* voidaankin rinnastaa lukemani kirjallisuuden perusteella koston käsitteeseen.

Kostossa uhrin ja tekijän roolit vaihtuvat. Uhri muuttuu tekijäksi ja iskee takaisin. Tässä roolien vaihdossa on kuitenkin se vaara, että tekijän ja uhrin näkemykset alkuperäisestä teosta ovat erilaiset ja yleensä kosto onkin vaikutuksiltaan paljon pahempi kuin alkuperäinen rikkomus. (Baumeister 1996, 160.) Uhri yleensä *oikeuttaa* kostamisen koettuaan vääryyttä tai kaltoinkohtelua tekijän toimesta. Tilanteissa osallisten näkökulmat voivat kuitenkin olla toisilleen täysin vastakkaisia, sillä esimerkiksi Baumeisterin, Stillwellin ja Wotmanin (1990, 994) tutkimuksesta käy ilmi, että yleensä niin uhri kuin loukkaajakin näkee oman käyttäytymisensä tilanteessa merkityksellisenä ja toisen puolestaan käsittämättömänä.

Kun uhri *oikeuttaa* kostamisensa, liittyy toimenpiteeseen lähes poikkeuksetta jo aiemmin mainittu vihan tunne (kärjistymisteoriassa negatiivinen tunne). Takalan (1999, 55) mukaan viha on tunne, joka syntyy etujen ja oikeuksien loukkauksesta, oikeasta ja väärästä, uhriksi joutumisesta, rikoksesta ja rangaistuksesta. Kostolla on näin ollen selvä yhteys vihan moraaliseen ulottuvuuteen eli kysymyksiin epäoikeudenmukaisuuksista. Lakoff (1983) on kuvannut vihan ja epäoikeudenmukaisuuden kokemisen suhdetta ja muodostanut paljon vihatutkimuksessa käytetyn prototyypin skenaarion, joka kuvaa vihan ”normaalista” kulkua. Skenaarion alussa subjekti havaitsee loukkaavan tapahtuman, jonka hän kokee epämiellyttävänä. Loukkaava tapahtuma pohjustaa epäoikeudenmukaisuuden kokemusta ja tuottaa subjektille vihaisuuden tunteen, joka kohdistuu yleensä väärin tekevään henkilöön. Oikeudenmukaisuus voidaan saavuttaa vain jollakin kostotoimenpiteellä, jonka voimakkuus on jossain suhteessa loukkauksen voimakkuuteen. Vihatilanne päättyy subjektin kostotoimenpiteeseen, jonka kohteena on vääryyden tekijä. (Lakoff & Kövecses 1983, 19.)

Lakoffin (1983) kuvaus vihasta ja kostamisesta on siis hyvin samankaltainen *oikeuttamisen* prosessien tyypillisten tilanteiden kanssa. Myös muut kirjallisuudessa esiintyvät koston liittyvät elementit ovat samassa linjassa *oikeuttamisen* prosessien kanssa. Nämä prosessit sijoittuvat aineistossa yleensä aikaan ja paikkaan, jossa teon toteuttaminen onnistuu parhaiten, eli silloin kun aikuisia ei ole paikalla (siirtymät yms.). Tämä kertoo *oikeuttamisen* suunnitelmallisuudesta ja laskelmoivuudesta, joka on myös tunnusomaista kostonolle. *Oikeuttamisen* prosesseissa oppilaat ajattelevat "tuntevansa oikeutettua vihaa" ja argumentoivat (ainakin itselleen), miksi ei-toivottu käyttäytyminen olisi hyväksyttävä (näennäinen totuus). (kts. Leiwo & Pietikäinen 1996, 95; Virkki 2004, 67; Kaltiala-Heino 2013, 74).

Kirjallisuuden perusteella hyvä tapa vaikuttaa *oikeuttamisen* kaltaisiin prosesseihin ehkäisevästi, on luoda sellaiset olosuhteet, jotka estävät ei-toivottua käyttäytymistä mahdollisimman tehokkaasti. Esimerkiksi selkeät rajat ja säännöt sekä yhtenäiset seuraamukset väärinkäytöksistä ovat tärkeitä. (Kaltiala-Heino 2013, 76; Röning 2013, 155.) Henkilökunnan kertomusten perusteella tämän tyyppinen ongelmakäyttäytyminen onkin vähentynyt sen jälkeen, kun yksiköiden (solut, jossa oppilaat asuvat ja toimivat) määrää on lisätty ja oppilasmääriä vähennetty, jolloin kontrollia on pystytty lisäämään. Myös oppilaiden keskinäistä kanssakäymistä ilman valvontaa on rajoitettu. Ennen oppilaat pääsivät henkilökunnan mukaan esimerkiksi keskenään ulkoilemaan ilman valvontaa, mutta nykyään mukaan lähtee aikuinen. Tällä muutoksella on ollut henkilökunnan mukaan erittäin suuri vaikutus ei-toivotun käyttäytymisen vähenemisessä. Dishion, French & Patterson (1995) puoltavat tehtyä muutosta. Heidän mukaansa yhteisöt, joissa laaja joukko nuoria pääsevät säännöllisesti vuorovaikutukseen keskenään vähäisellä aikuisvalvonnalla, omaavat korkean riskin erilaiselle ongelmakäyttäytymiselle, kuten väkivallalle. (Dishion, French & Patterson 1995, 446, 449.) Myös Salmivallin (2008, 68) mukaan vertaisryhmässä tapahtuvalla vahvistamisella on keskeinen osuus *oikeuttamisen* kaltaisissa prosesseissa.

Oikeuttamisen prosesseihin liittyen tärkeintä olisi kuitenkin pyrkiä vaikuttamaan edellä mainittuihin tunnetaitoihin, kuten empatiakykyyn ja syyllisyyden tuntoon sekä oppilaiden arvotajuntaan. Aggressiivisesti käyttäytyvillä ja ongelmiin ajautuneiden nuorten arvomaailma on yleensä joko vääristynyt, yksipuolinen tai selkiytymätön. (Goleman 1997, 13; Lagerspetz 2000, 52-53; Purjo 2008, 31.) Rajoittuneita ja lukkiutuneita kokemistapoja voi olla vaikea muuttaa koulukotinuorten kohdalla, sillä opitusta on vaikea poisoppia ja taustalla on monesti paljon ja pitkään kasautuneita tekijöitä aina kaltoinkohtelusta opittuihin toimintamalleihin (kts. luku 2.2.).

5.4 Turhautumisen prosessi eri näkökulmien mukaan

Samoin kuin *kiihtymisen* prosesseissa, vaikuttavat *turhautumisen* ja *kiukustumisenkin* prosesseissa ns. näkyvät tunnetilat (vrt. *oikeuttaminen*) vahvasti käyttäytymiseen. *Turhautumisen* prosessia voitaisiin kuvata prototyypiskenaariossa oppilaan maltin menetyksenä, joka liittyy oppilaan osaamattomuuteen suhteessa tilanteen vaatimukseen. Aineiston mukaan turhautumista tapahtuu esimerkiksi luokkahuonetilanteissa, joissa oppilaan keinottomuus toimia tilanteen vaatimalla tavalla (ei esimerkiksi suoriudu tehtävistä) saattaa aiheuttaa aggressiivisen reaktion. Myös Lagerspetz (1977) puhuu tutkimuksissaan turhautumisesta aggressiivisen käyttäytymisen yhteydessä. Turhautuminen ei kuitenkaan tarkoita samaa kuin tässä tutkimuksessa muodostettu *turhautumisen* prosessi. Lagerspetzin mukaan se, aiheuttaako turhauma aggressiota, riippuu paitsi tilannetekijöistä, mutta myös yksilön ominaisuuksista, kuten edeltävästä oppimisesta. (Lagerspetz 1977, 110; 118.)

Elliksen (1976) kehittämässä rationaalis-emotionaalisessa käyttäytymisterapiassa (Rational Emotive Behaviour Therapy, REBT) esitellään ensimmäistä kertaa käsite frustration intolerance eli turhautuneisuuden intoleranssi. Jotta yksilö voi saavuttaa tavoitteitaan, täytyy hänen usein sietää

turhaumia ja epämukavuutta ainakin lyhytkestoisesti. Tämä tarkoittaa muun muassa negatiivisten tunteiden ja ajatusten sietämistä, jotka ovat keskiössä myös muodostuneessa kärjistymisteoriassa. Elliksen teoriaa voidaan soveltaa jossain määrin kärjistymisteoriaan ja kärjistymisen voidaan katsoa olevan seurausta turhautuneisuuden intoleranssista. (Harrington 2011, 5.)

Elliksen (1976) teoriassa turhautuneisuuden intoleranssin aiheuttamat negatiiviset tunteet voidaan kuitenkin vielä jakaa useampaan ulottuvuuteen, kuten epämukavuuksien intoleranssiin, emotionaaliseen intoleranssiin ja saavutuksiin liittyvään intoleranssiin. Nämä eri ulottuvuudet korreloivat monesti toistensa kanssa, ja tilanteet voivat pitää sisällään monia turhautuneisuuden uskomuksia. Oppituntitilanteessa ja *turhautumisen* prosessissa oppilas voi esimerkiksi kokea samaan aikaan seuraavaa: ”En siedä tätä epävarmuutta (epämukavuus-), tätä ahdistunutta oloa (emotionaalinen-) ja sitä, että en pääse tavoitteisiini (saavutuksiin liittyvä intoleranssi). (Harrington 2011, 6-7.)

Rationaalis-emotionaalinen käyttäytymisteoria erottaa turhautuneisuuden intoleranssiin liittyvät uskomukset (mm. yllämainitut oppilaan kokemukset) oman arvon (self-worth) uskomuksista. Turhautuneisuuden intoleranssissa oppilaan vaatimus olisi, että todellisuuden tulee olla niin kuin oppilas haluaa sen olevan. Oma-arvoon liittyvä vaatimus olisi, että tiettyjen vaatimusten tulee täyttyä, jotta oppilas pitäisi itseään arvokkaana. (Harrington 2011, 6.) *Turhautumisen* prosesseissa oma-arvoon liittyvien seikkojen voidaan kuitenkin katsoa vaikuttavan ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymiseen. Aineiston perusteella keskeisin konteksti *turhautumisen* prosesseille on koulu ja luokkahuonetilanteet. Tutkimusten mukaan koulumenestyksellä ja akateemisella osaamisella on taas merkittävä rooli oppilaan kannalta, sillä onnistuminen tai epäonnistuminen koulussa on monelle käytännössä sama kuin onnistuminen tai epäonnistuminen yksilönä. Tällöin epäonnistuminen voidaan kokea oman arvon kolauksena. Matala koulusuoriutuminen ja ongelmakäyttäytyminen eli ei-toivottu käyttäytyminen esiintyvät usein yhdessä. Aina ei kuitenkaan ole selvää, aiheuttaako

ongelmakäyttäytyminen huonoa koulusuoriutumista vai toisin päin. Tässä tutkielmassa koulussa tapahtuvassa *turhautumisessa* ei-toivottu käyttäytyminen on kuitenkin seurausta osaamattomuudesta toimia vaatimusten mukaan. Oppilaalla ei siis ole keinoja ja valmiuksia toimia vaatimusten mukaan, joka aikaansaa ei-toivottua käyttäytymistä. (Kauffman & Landrum 2013, 149.)

Näin ollen opettajan tulisi pyrkiä asettamaan vaatimustaso oikealle tasolle ja pyrkiä vahvistamaan tiettyjä akateemisia taitoja, joiden puute aiheuttaa usein *turhautumista*. (Kauffman & Landrum 2013, 151-152.) Myös ohjeistuksiin ja oppituntien rakenteisiin tulisi kiinnittää huomiota, jolloin myös *turhautumista* voitaisiin estää (Woolfolk 2013, 476).

Turhautumista tapahtuu tietysti muissakin konteksteissa kuin koulussa tai koulutyöskentelyyn liittyen. Yksi opettajista (opettaja 1) kuvaa esimerkiksi sitä, kuinka oppilaat eivät osaa välttämättä sanoittaa itseään ja ilmaista tunteitaan muilla kuin ei-toivotuilla tavoilla. Tunteet ovat siis keskiössä myös tässäkin kärjistymisen prosessissa. Helposti turhautuvat oppilaat todennäköisesti säätelevät itseään heikommin. Heidän keinovalikoimansa toimia on kapeampi, he tuottavat vähemmän rakentavia ongelmanratkaisutapoja ja osaavat vähemmän prososiaalisia tapoja laukaista tilanteita. Nämä seikat kertovat keinottomuudesta, joka määrittelee kärjistymistä. Tästä syystä *turhautumisen* prosesseihin ja keinottomuuteen voidaan vaikuttaa ehkäisevästi myös opettamalla jo aiemmin mainittuja tunnetaitoja, sosiaalisia taitoja ja ongelmanratkaisutaitoja. (kts. Goleman 1997, 65-66; Cacciatore 2007, 22-26, 45; Kaltiala-Heino 2013, 75; Röning 2013, 152.)

5.5 Kiukustumisen prosessi eri näkökulmien mukaan

Elliksen (1976) rationaalis-emotionaalisen käyttäytymisterapian turhautuneisuuden intoleranssin käsitettä voidaan soveltaa myös *kiukustumisen* prosesseihin, sillä turhautuneisuuden intoleranssissa on kyse myös oppilaan vaatimusten ja todellisuuden kohtaamisesta. (Harrington 2011, 5.) Sama toistuu

kiukustumisen prosesseissa, joissa oppilas "ei halua" toimia asetettujen vaatimusten mukaan, mikä aikaansaa negatiivisia tunteita. Negatiivisista tunteista viha näyttää aineiston mukaan olevan yleisin prosessiin liittyvä tunne. Monissa tutkimuksissa vihan selitetään syntyvän erilaisten epäoikeudenmukaisuuksien kohteeksi joutumisesta (Virkki 2004, 62.)

Oppilas on voinut kokea epäoikeudenmukaisuutta ja kaltoinkohtelua jo lapsuudessaan, mikä vaikuttaa nykyisiin käyttäytymismalleihin ja reaktioihin erilaisissa tilanteissa (Kitinoja 2005, 49-53). Oppilaat saattavat myös kokea koulukodin asettamat vaatimukset ja rajoitukset epäoikeudenmukaisina ja tuntevat tästä syystä negatiivisia tunteita, kuten vihaa. Tästä on kyse myös *kiukustumisen* prosesseissa ja *kiukustumista* voidaankin selittää myös psykologiassa käytetyllä reaktanssiteoriolla.

Reaktanssilla tarkoitetaan reaktiota tai vastetta sellaisille asioille, jotka rajoittavat yksilön käyttäytymisen vapauksia. Reaktanssi tapahtuu, kun henkilö katsoo, että joku tai jokin estää hänen valintojaan tai rajoittaa vaihtoehtoja. (Brehm 1966.) *Kiukustumisessa* on juurikin kyse tästä, sillä yleisin kehkeytymisen syy ei-toivotulle käyttäytymiselle on oppilaaseen kohdistuva rajoittaminen. Myös Lutz (1988) kirjoittaa siitä, että etenkin pohjoisamerikkalainen tapa käyttää "anger"- sanaa katsoo vihaa aikaansaavaksi loukkaukseksi kaiken toiminnan, joka estää yksilöä toteuttamasta omia halujaan ja päämääriään sekä rajoittaa hänen henkilökohtaista vapauttaan. Laitosoloissa luonnollisesti oppilaan henkilökohtaista vapautta ja haluja rajoitetaan jo "normina" ja erityisesti häntä rajoitetaan silloin, kun hän käyttäytyy ei-toivotulla tavalla ja seurauksena rajoittaminen lisääntyy. Samanlainen Lutzin esittämä ajattelutapa voi vallita oppilaiden keskuudessa; oppilaat uskovat, että heillä on oikeus siihen, mitä he haluavat, ja näin ollen esimerkiksi rajoittaminen johtaa monesti ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymiseen. (Lutz 1988, 177-181.)

Lutzin (1988) mukaan aggressiivista tai muulla tavoin ei-toivottua käyttäytymistä ei nähdä ongelmana silloin, kun se merkitsee yksilön protestia yksilöllisyyttä rajoittavia sosiaalisia sääntöjä ja systeemejä vastaan. Lutzin tekemät tutkimukset on toteutettu Yhdysvalloissa ja laajalti yhteiskunnallisella

tasolla, mutta tulokset sopivat kuvaamaan myös koulukotimaailmaa ja tutkimaani ilmiötä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa kontrollia hoitaa laaja lakisysteemi, joka voidaan rinnastaa koulukodin ”lakisysteemiin”, joka voi koulukodin oppilaista tuntua heidän halujaan, päämääriään ja vapauttaan rajoittavalta. (Lutz 1988, 177-181.)

Myös Wierzbicka (1995, 38) pitää länsimaiselle ja etenkin anglosaksiselle kulttuurille tyypillisenä sitä, että se korostaa henkilökohtaisten suunnitelmien ja päämäärien saavuttamisen merkitystä. Myös Lazaruksen mukaan teollisissa kulttuureissa elämänkontrollin säilyttäminen ja negatiivisia olosuhteita vastaan taistelemineen on tärkeää (Lazarus 1991, 368). Nämä kulttuuriset näkökulmat tukevat reaktanssiteoriaa sekä sopivat kuvaamaan myös *kiukustumisen* prosesseja; oppilaan suunnitelmat, päämäärät ja oma kontrollin säilyminen ovat törmäyskurssilla asetettujen vaatimusten kanssa, mikä voi siten eskaloitua ei-toivotuksi käyttäytymiseksi.

Myös *kiukustumisen* prosesseja voitaisiin ennaltaehkäistä opettamalla oppilaille tunnetaitoja samoin kuin *kiihtymisen* ja *turhautumisen* prosesseissa. Näistä taidoista erityisesti itsehillinnällä, vihan hallinnalla ja pettymysten sietokyvyllä voisi aineiston perusteella olla positiivisia vaikutuksia *kiukustumisen* ehkäisyyn suhteen. (Cacciatore 2007, 17- 18, 45; Mogk, Röning ym. 2015, 38; Kaltiala-Heino 2013, 75.) Myös kasvatuksellisilla asioilla, kuten henkilökunnan johdonmukaisuudella, selkeillä säännöillä ja toimintamalleilla, rutiineilla ja struktuurilla voidaan vaikuttaa ehkäisevästi *kiukustumiseen* (Röning 2013, 155).

5.6 Yhteenvetoa kirjallisuudesta ja kärjistymisteoriasta

Koska suurin osa, eli lähes 80 prosenttia ihmisen käyttäytymiseen vaikuttavista tekijöistä edustaa tunteita, keskittyi kirjallisuusintegraationikin suurilta osin tunteiden käsittelyyn. Voisin myös väittää, että tunteita käsittelevän tutkimustiedon avulla tutkimaani ilmiötä ja muodostettua kärjistymisteoriaa voidaan selittää noin 80 prosenttisesti. (Isokorpi & Viitanen 2001, 18.) Koska

muodostuneen teorian mukaan tilanteiden eskaloituminen tapahtuu aina vuorovaikutustilanteissa, voitaisiin äkkiseltään esittää eskaloitumisen johtuvan huonoista vuorovaikutustaidoista. Tämä on jossain määrin totta, mutta tunteet linkittyvät vahvasti sosiaaliseen kanssakäymiseen ja vaikuttavat mitä eniten myös lopulliseen käyttäytymiseen. Sosiaalista kanssakäymistä voidaan pitää "tunteidemme moottorina" ja tunteet puolestaan saavat meidät toimimaan. (kts. Parkinson 1996, Hyyppä 1997, Iso-Korpi & Viitanen 2001, Goleman 2007.) Myös kaikissa kärjistymisteorian prosesseissa voidaan lopulta palata ei-toivotun käyttäytymisen aiheuttamaan tunnetilaan, joka saa oppilaan toimimaan ei-toivotulla tavalla (Candland ym. 1977, Izard ym. 1984, Greenberg ja Safran 1987).

Sen lisäksi, että tunteet ovat kytköksissä sosiaaliseen vuorovaikutukseen, ovat niihin liittyvät taidot ja ominaisuudet osaltaan ympäristön ja erilaisten sosiaalisten tilanteiden muokkaamia sekä osaltaan biologisia. Eräiden tutkijoiden (esim. Harré 1988, Lutz 1988, Lazarus 1991, Wierzbicka 1995) löydöksiä ja omia näkemyksiäni tunteiden sosiokulttuurisesta rakentumisesta (GT:ssä ilmiöt sosiaalisesti muodostettuja) voidaan pitää oleellisina, jos pyrimme ymmärtämään oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Kirjallisuuden, koulukotiin sijoitetuista lapsista ja nuorista kertovien tilastojen sekä tämän tutkielman aineiston valossa eritasoista kaltoinkohtelua voitaisiin pitää keskeisenä taustatekijänä ja "tunteiden muovaajana" ei-toivotulle käyttäytymiselle. Kaltoinkohtelulla on tutkimusten mukaan kauaskantoisia ja laajoja vaikutuksia aina negatiivisista psykologisista reaktioista kognitiivisten ja kielellisten kykyjen kehitykseen. Vaikka kaltoinkohtelun, huono-osaisuuden, lastensuojeluun sijoittamisen ja oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen välillä on tutkimusten mukaan kausaliteettia, ei silti voida yleistää, että ei-toivotun käyttäytymisen taustalla olisi aina kaltoinkohtelua. Se voidaan kuitenkin todeta, että oppilaan aikaisemmat kokemukset ja oppiminen vaikuttavat osaltaan kehkeytymisen prosesseihin. Vaikka kärjistymisen prosessit kehkeytyvät vuorovaikutustilanteissa, voidaan näiden aikaisempien kokemusten avulla selittää sitä, miksi he kokevat tunteita niin kuin kokevat ja miksi he lopulta

käyttäytyvät niin kuin käyttäytyvät. (Kaltia-Heino 2013, 91; Kitinoja 2005, 49-53; Conger, Belsky & Capaldi 2009, 1276; Zielinski 2009, 666.)

Oppilaan ympäristö ja aikaisemmat kokemukset ovat siis muovanneet häntä toimijana, vaikuttaen aina arvomaailmasta tunnetaitoihin. Ympäristö pystyy muovaamaan myös aivojamme ajan saatossa, ja käsittelinkin hieman neurologisia näkökulmia teoreettisessa integraatiossa (Paunio 2011, 2611-2612). Käsittelin myös negatiivisten tunteiden ohella vihan tunnetta keskeisenä tekijänä kärjistymisen prosesseissa. Vaikka aggressiivisuutta ja ei-toivottua käyttäytymistä saattaakin esiintyä ilman vihan tunteita (*oikeuttaminen* jossain määrin), huomattava määrä tutkimuksia on osoittanut, että vihan tunteet sekä laukaisevat että voimistavat aggressiivista käyttäytymistä. Tällöin tunnepitoisissa prosesseissa, eli *kiihtymisessä*, *turhautumisessa* ja *kiukustumisessa* aggressiivisen käyttäytymisen taustalla on todennäköisesti muutoksia tietyissä sekä tunnereaktion tuottamiseen että niiden säätelyyn osallistuvien aivojen alueiden toiminnassa. Esimerkiksi tunneinformaatioon reagoivat järjestelmät (kuten mantelitumake) voivat olla liikaherkkiä, ja tunteiden säätelyyn osallistuvien frontaalisten järjestelmien kyky heikentää tunnejärjestelmien reaktiota erilaisissa provokaatiotilanteissa saattaa olla alentunut. (Nummenmaa 2010, 161-162.) Tätä ei kuitenkaan voida todentaa tämän tutkimuksen aineiston osalta ilman neurologisia tutkimuksia. Voidaan kuitenkin esittää, että ongelmat tunteiden säätelyjärjestelmien toiminnassa saattavat ainakin osittain selittää ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymistä tunnepitoisissa prosesseissa.

Vaikka sivusin teoreettisessa integraatiossa hieman ei-toivottuun käyttäytymiseen mahdollisesti liittyviä aivotoiminnallisia seikkoja, haluaisin kuitenkin korostaa, että aggressiivinen ja ei-toivottu käyttäytyminen ei läheskään aina ole seurausta aivotoimintojen pysyvistä muutoksista. Kenelläkään ihmisellä ei ole täydellistä kontrollia omiin tunteisiinsa. Vaikka biologisiin perustarpeisiin liittyvät tunteet, kuten sosiaalisten konfliktien aiheuttamat vihan tunteet ovat lajikehityksen peruja, ja näin ollen voivat ohjata käyttäytymistämme tahtomme vastaisesti, voidaan näiden synnynnäisten tunnemekanismien toimintaan vaikuttaa oppimisen avulla. (Nummenmaa 2010, 146-147, 163.)

Oppilaiden tai asiakkaiden ongelmakäyttäytymisen kanssa painivien toimihenkilöiden ei siis pitäisi vaipua epätoivoon, sillä oikeanlaisilla interventioilla voidaan vaikuttaa ei-toivottun käyttäytymisen ehkäisemiseen, oli lähtötilanne mikä vain. Toki tunteiden kokemiseen ei ketään voida pakottaa eikä tunteita voida eettisesti terveellä tavalla systemaattisesti tuottaa, mutta tunneälyä ja tunnetaitoja voi silti oppia. Vaikka olen painottanut tässä tutkielmassa tunnepuoleen kohdistuvia interventioita, on erilaisten interventioiden kirjo laaja. Jokainen tapaus on kuitenkin yksittäinen, ja tätä pitäisin myös lähtökohtana interventioiden suunnittelussa ja ei-toivottuun käyttäytymiseen vaikuttamisessa. Monimutkaiset ongelmat vaativat myös puuttumisen laaja-alaisia ja monipuolisia ratkaisuja (Röning, Reiman & Reiman 2011, 37).

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaiset tekijät ovat yhteydessä oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen kehkeytymiseen. Tutkimuksen tuloksena muodostui aineistoperustainen ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteoria, joka mallintaa oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Muodostunutta teoriaa tarkasteltiin myös kirjallisuusintegraation kautta.

Kärjistymisteorian sekä teoreettisen integraation perusteella voidaan todeta, että ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymistä pohjustaa tietynlainen keinottomuus. Keinottomuus muodostuu eri tavoin kärjistymisen eri prosesseissa, mutta tunteet ovat keskeinen tekijä keinottomuuteen liittyen. Tunteita ei voida erottaa vuorovaikutustilanteista, joissa ei-toivottu käyttäytyminen kehkeytyy. Tunteet ovat myös tutkimusten mukaan eniten ihmisen käyttäytymiseen vaikuttava tekijä (Isokorpi & Viitanen 2001, 18). Sosiaalisiin tilanteisiin linkittyvää tunneälyä ja tunnetaitoja opettamalla voidaan kuitenkin vaikuttaa ehkäisevästi ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemiseen.

Tämän tutkimuksen erityispedagoginen merkitys on, että se mallintaa aineistoperustaisesti, miten ei-toivotun käyttäytymisen tilanteet kehkeytyvät tutkimuksen kontekstissa ja kuinka ne voivat kehkeytyä muissa konteksteissa. Muodostuneen teorian ja teoreettisen integraation perusteella voidaan löytää selitysmalleja oppilaiden käyttäytymiselle ja pohtia mahdollisia interventiovaihtoehtoja, joilla voitaisiin vaikuttaa ei-toivottuun käyttäytymiseen. Kärjistymisteorian ja teoreettisen integraation mukaan oppilaiden sosiaaliseen älyyn ja erityisesti tunneälyyn ja tunnetaitoihin kohdistuvilla interventioilla voitaisiin saada hyviä tuloksia ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisyssä.

Ei kuitenkaan voida olla varmoja, että tässä tutkimuksessa muodostetun ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteorian teoreettisessa integraatiossa on pystytty tarkastelemaan kaikkea olemassa olevaa ilmiötä käsittelevää kirjallisuutta. Muodostunut teoria on määrittänyt pitkälti teoreettisen integraation ja tiedonhaun suuntaa. Tarkasteltu kirjallisuus kuitenkin tukee laajalti kärjistymisteorian tuloksia. Teoreettinen integraatio vahvistaa

kärjistymisteorian löydöksiä siitä, että tunteet ovat todella merkittävässä roolissa ei-toivon käyttäytymisen kehkeytyemisessä. Kärjistymisen ominaisuudet ja sosiaaliset prosessit sekä tunteisiin liittyvät tekijät näyttävät ilmenevän kirjallisuuden perusteella muissakin ympäristöissä kuin koulukodissa. Tällöin kärjistymisteorian voidaan ajatella täyttävän jossain määrin kontekstissa toimivuuden vaatimusten lisäksi muunneltavuuden vaateen muissa ympäristöissä, vaikkakaan suoria yleistyksiä ei voida tehdä. (Birks & Mills 2015, 144; Glaser 1992, 99.)

Pyrin tekemään tutkimusta Grounded Theoryn ”glaserilaisten” oppien mukaan mahdollisimman huolellisesti ja tarkasti. Olen pyrkinyt siihen, että saavutettu teoria vastaa mahdollisimman hyvin sen sopivuuden, tarkoituksenmukaisuuden, toimivuuden ja muokattavuuden vaatimukseen (Glaser & Strauss 1967, 3, 237-250; Glaser 1978, 4-5). Pyrin myös tuomaan lukijalle näkyväksi kaikki tutkimuksen vaiheet luotettavuuden parantamiseksi ja edellä esitettyjen vaatimusten täyttymisen arviointia varten. Näitä seikkoja olen avannut jo tarkemmin kappaleessa 3.4, mutta on muutamia luotettavuuteen liittyviä seikkoja, joita haluan vielä avata lukijalle.

Tutkimuksen vaiheiden läpinäkyvyyteen liityen kerroin aineiston analyysin yhteydessä teoreettisesta otannasta, jonka avulla karsin aineistoa ja analysoitavaa sisältöä. Teoreettisen otannan myötä päätin jättää analyysin ulkopuolelle ne henkilökunnan tulkitsemat tapahtumakuvaukset, jotka selkeästi näyttäisivät olevan oppilaan yksilöpsykologisia ongelmia (esim. vakava skitsofrenia tai autismin kirjon oireet), joiden perusteella hän käyttäytyy jollain tapaa. Tämä tulee ottaa huomioon myös tutkimuksen luotettavuutta arvioidessa, sillä etenkin suljetun osaston henkilökunnan tulkintojen mukaan monesti ei-toivottu käyttäytyminen johtuu näistä oppilaan yksilöpsykologisista ongelmista. Näistä tulkinnoista käy kuitenkin ilmi, että kyse on äärimmäisistä ja hieman harvinaisemmista tapauksista, ja tästä syystä ne myös jättyivät analyysin ulkopuolelle.

Olen myös aikaisemmin perustellut tutkimusjoukon valintaa sillä, että henkilökunnan tekemät tulkinnat ei-toivotun käyttäytymisen tilanteista olisivat

objektiivisempia kuin oppilaiden tulkinnat, koska henkilökunta pystyy helpommin tarkkailemaan ei-toivotun käyttäytymisen tilanteita niin sanotusti tilanteen ulkopuolelta, kun taas oppilaalla oma näkemys tilanteesta voi olla melko yksipuolinen. Henkilökunta ei kuitenkaan voi lopulta tietää, miten oppilaat kokevat erilaiset kärjistymisen tilanteet, vaan tekevät omaa tulkintaansa.

Tästä syystä jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista selvittää, miten nuoret itse kokevat kärjistymisen eri prosesseja: *kiihtymistä, oikeuttamista, turhautumista ja kiukustumista*. Olisi myös mielenkiintoista tietää, miten he kuvailisivat näihin prosesseihin ja kärjistymisen tilanteisiin liittyviä tunteita, sillä lopulta vain he voivat todella tietää mitä tällöin tuntevat. Nuorten ei-toivottua käyttäytymistä voitaisiin myös tutkia esimerkiksi interventiotutkimuksina, joissa nuoria valmennettaisiin ja opetettaisiin ottamaan haltuun erilaisia sosiaalisen vuorovaikutuksen kannalta merkittäviä taitoja, kuten tässä tutkielmassa merkittävään asemaan nousseita sosiaalista älyä, tunneälyä ja tunnetaitoja. Tällöin voitaisiin arvioida näihin osa-alueisiin kohdistuvien interventioiden vaikutuksia ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisyssä ja samalla tuettaisiin nuoria kasvamaan sosiaalisesti kompetenteiksi kansalaisiksi.

LÄHTEET

- Armon- Jones C. 1988. The Thesis of Constructionism. Teoksessa R. Harre' (toim.) *The Social Construction of Emotions*. London: Blackwell, 57-82.
- Ayerill, J. R. 1980. A Constructionist View of Emotion. Teoksessa R. Plutchik & H Kellerman (toim.) *Theories of Emotion*. New York: Academic, 305-39.
- Averill J.R. 1982. *Anger and Aggression*. New York: Springer-Verlag.
- Averill J.R. 1986. The Acquisition of Emotions During Adulthood. Teoksessa R. Harre (toim.) *The Social Construction of Emotion*. New York: BasilBlackwell, 98-119.
- Barnard, P. & Teasdale, J. D. 1991. Interacting cognitive subsystems: A systemic approach to cognitive affective interaction and change. *Cognition and Emotion*, 5, 1-39.
- Baumeister, R. 1996. *Evil. Inside Human Cruelty and Violence*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Baumeister, R., Stillwell, A. & Wotman, S. 1990. Victim and Perpetrator Accounts of Interpersonal Conflict: Autobiographical Narratives about Anger. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (5), 94-1005.
- Birks, M. & Mills, J. 2015. *Grounded Theory. A Practical Guide*. 2. painos. London: Sage.
- Blomgren J. 2005. Huono-osaisuus Suomen kaupunkiseutukunnissa: alue-erot ja sosiaalisen ympäristön vaikutukset 1990-luvulla. University of Helsinki.
- Bower, G. H. 1981. Mood and memory. *American Psychologist*, 36, 129-148.
- Brehm, J. 1966. *A theory of psychological reactance*. Academic Press.
- Buchmann, A., Hohmann, S., Brandeis, D., Banaschewski, T. & Poustka, L. 2014. Aggression in children and adolescents. *Neuroscience of aggression*, 17, 421-42.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat - Opetusmateriaali kouluille. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.*
- Cacioppo, J. T., Berntson, G. G. & Klein, D. J. 1992. What is an emotion? The role of somatovisceral afference, with specific emphasis on somatovisceral "illusions". Teoksessa: M. S. Clark (toim.), *Review of Personality and Social Psychology*, 14, 63-98.
- Candland D.K., Fell J. P., Keen E., Lesow A. I., Plutchik R., Tardy R. M., 1977. *Emotion*. Monterey: Brooks/Cole.
- Colvin G & Scott T. 2015. *Managing the Cycle of Acting Out Behavior in The Classroom*. 2. Painos. Sage Publications Ltd
- Concer, R. D., Belsky, J., & Capaldi, D. M. 2009. The intergenerational transmission of parenting: Closing comments for the special section. *Developmental Psychology*, 45(5), 1276-1283.
- Dey, I. 2004. *Grounded theory*. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: SAGE, 80-93.

- Ekman, P. 1992. An Argument for Basic Emotions. *Julkaisussa: Cognition and emotion*, 6(3-4).169-200.
- Ellis, A. 1976. *Conquering low frustration tolerance*. Cassette recording. New York: Institute for Rational-Emotive Therapy.
- Elonheimo, P. 2014. Koulukotipojat kuristivat ohjaajan tajuttomaksi. *Iltalehti*. [online] http://www.iltalehti.fi/uutiset/2014112018851730_uu.shtml [Viitattu 5.7.2017.]
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2000: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Flick, Uwe 1998: *An introduction to qualitative research*. London: SAGE.
- Gergen, K. J. 1985. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *The American Psychologist*, 40(3), 266-75.
- Gergen, K. J. and K. Davis. 1985. *The Social Construction of the Person*. New York: Springer
- Giske, T. & Artinian, B. 2007. A Personal Experience of Working with Classical Grounded Theory: From Beginner to Experienced Grounded Theorist. *International Journal of Qualitative Methods* 2007, 6(4).
- Glaser, B. G. 1978. *Theoretical sensitivity: Advances in the Methodology of Grounded Theory*. 5.painos. California: Sociology Press Mill Valley.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. 1967. *The discovery of grounded theory- strategies for qualitative research*. Reprinted 2006. New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.) http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Glaser, B. G. 1992. *Basics of Grounded Theory analysis. Emergence vs. Forcing*. Mill Valley: Sociology Press.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly - lahjakkuuden koko kuva*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Goleman, D. 2007. *Sosiaalinen äly*. Keuruu: Otavan kirjapaino.
- Greenberg L. S. & Safran J. D. 1987. *Emotion in psychotherapy*. New York: The Guilford press.
- Gråsten, H. 2017. Näissä ammateissa koetaan eniten väkivaltaa – potkiminen ja lyöminen yhä yleisempää. *Iltalehti*. [online] http://www.iltalehti.fi/tyoelama/201707302200291395_tb.shtml (Viitattu 27.12.2017.)
- Harré, R. 1988. *An Outline of The Social Constructionist Viewpoint*. Teoksessa R. Harré (toim.) *The Social Construction of Emotions*. Oxford: Blackwell, 2-14.
- Harrington, N. 2011. *Frustration Intolerance: Therapy Issues and Strategies*. *Julkaisussa: Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy* 2011, 29(1), 4-16.
- Heino, T. 2007. *Keitä ovat uudet lastensuojelun asiakkaat? Tutkimus lapsista ja perheistä tilastolukujen takana*. Työpapereita 30/2007. Stakes, Helsinki.
- Heino, J. & Ilkka, S. 2015. *Kahta teinipoikaa esitetään vangittavaksi perhekodin surmasta*. *Iltalehti*. [online] http://www.iltalehti.fi/uutiset/2015072720095489_uu.shtml [Viitattu 5.7.2017]

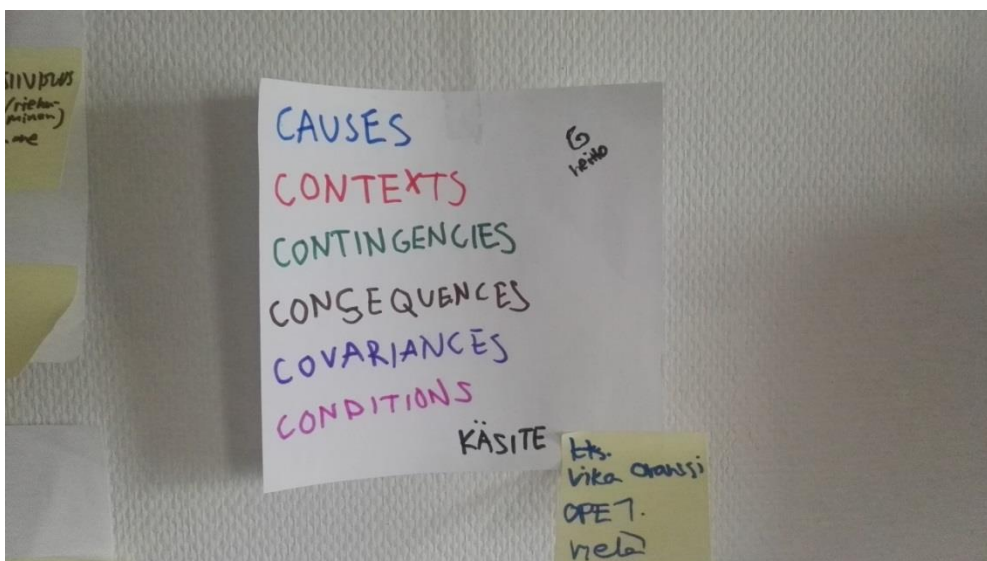
- Heino, T., Hyry, S., Ikäheimo, S., Kuronen M. & Rajala, R. 2016. Lasten kodin ulkopuolelle sijoittamisen syyt, taustat, palvelut ja kustannukset HuosTa-hankkeen (2014–2015) päätulokset. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/130536/URN_ISBN_978-952-302-644-5.pdf?sequence=1
- Helsingin Sanomat 2016. Pojan epäillään pahoinpidelleen lastensuojelulaitoksen ohjaajan Ulvilassa. [online]
<http://www.hs.fi/kotimaa/a1459484729554> (Viitattu 2.1.2018.)
- Helsingin Uutiset 2017. Koululaisten väkivalta kuohuttaa Espoossa – Rehtori : ”Todella poikkeuksellinen tapaus”. [online]
<https://www.helsinginuutiset.fi/artikkeli/520514-koululaisten-vakivalta-kuohuttaa-espoossa-rehtori-todella-poikkeuksellinen-tapaus> (Viitattu 2.1.2017.)
- Hiitola, J. 2008. Selvitys vuonna 2006 huostaanotetuista ja sijaishuoltoon sijoitetuista lapsista, Lastensuojelun sijaishuollon kehittäminen Tampereella, Tampereen seutukunnassa ja Etelä- Pirkanmaalla -hanke. Työpapereita 21/2008. Stakes, Helsinki.
- Hiitola, J. & Heinonen, H. 2009, Huostaanotto ja oikeudellinen päätöksenteko, Hallinto-oikeuksien ratkaisut huostaanottoasioissa 2008, Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Raportti 46/2009.
- Honkamaa, A. 2013. Katso Alppilan kohuvideo: Tästä opettaja sai potkut! Iltasanomat. [online] <http://www.is.fi/kotimaa/art-2000000601328.html> (Viitattu 2.1.2018)
- Hyyppä, M. 1997. Tunteet ja oireet - uusin psykosomatiikka. Helsinki: Kirjayhtymä Oy.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Tampere: Tammi.
- Izard C. E., Kagan J., Zajonc R. B., (toim.) 1984. Emotion, cognition and behavior. New York: Cambridge University Press.
- Kainulainen, S. 2006. Huono-osaisuuden kasautuminen ja pitkittyminen Suomessa 1970-2000. Yhteiskuntapolitiikka 2006: 71(4):373-86.
- Kaltiala-Heino, R. 2013. Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa: P. Nurmi (toim.). Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 71-107.
- Kauffman, J. & Landrum, T. 2013. Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth. Singapore: Pearson.
- Kauppinen, T., Saikku, P. & Kokko, R-L. 2010. Työttömyys ja huono-osaisuuden kasautuminen. Teoksessa: M. Vaarama, P. Moisio & S. Karvonen (toim.) Suomalaisten hyvinvointi 2010. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, Helsinki.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus-Aineistoperustainen teoria. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology 63 and social research 438.
- Kirk, J. & Miller, M. 1986: Reliability and validity in qualitative research. Qualitative research methods, Volume 1. Beverly Hills: SAGE.

- Kitinoja, M. 2005. Kujan päässä koulukoti. Tutkimus koulukoteihin sijoitettujen lasten lastensuojeluasiakkuudesta ja kouluhistoriasta. Stakes. Tutkimuksia 150. Väitöskirja. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Kortteinen, M. & Tuomikoski, H. 1998. Työtön. Kustannus Oy Tamara Press, Hämeenlinna.
- Lagerspetz, K. 2000. Mitä tulee mieleen - psykologin esseitä. Pieksämäki: Tammi.
- Lakoff, G. & Kövecses, Z. 1983. The Cognitive Model of Anger Inherent in American English. Linguistic Department, University of California at Berkeley.
- Lastensuojelulaki. 13.4.2007 / 417 . [online] <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417> (Viitattu 27.12.2017)
- Lazarus, R. S. 1991. Emotion and Adaptation. New York: Oxford University Press.
- LeDoux, J. E. 1986. The neurobiology of emotion. Teoksessa J. E. LeDoux & W. Hirst (toim.), Mind and Brain: Dialogues in Cognitive Neuroscience. Cambridge: Cambridge University Press, 301-354
- Leiwo, M & Pietikäinen, S. 1998. Kieli vuorovaikutuksen ja vallankäytön välineenä. Teoksessa K., Palonen & H., Hilikka (toim.) Pelkkää retoriikkaa. Tutkimuksen ja politiikan retoriikat. Tampere: Vastapaino, 85-108.
- Liikanen V, Helve H. 2009. Gender Roles, Immigrant Victimization and the Ambiguous Boundaries of Violence among Small Town Teenagers: Järvi kaupunki, Finland. Teoksessa Barbara Riepl, Howard Williamson (toim.) Portraits of Peer Violence in Public Space: Experiences from Young People in Four Localities in Europe. Vienna: Austrian Institute of Youth Research, 23-56.
- Lupton, D. 1998. The Emotional Self: A Sociocultural Exploration. Sage Publications: California.
- Länsiväylä, 2017. Poliisi vahvistaa viimein: Espoolaiskoulussa tutkitaan pahoinpitelyä. [online]. <https://www.lansivayla.fi/artikkeli/521808-poliisi-vahvistaa-viimein-espoolaiskoulussa-tutkitaan-pahoinpitelya> (Viitattu 2.1.2017.)
- Mogk, H., Röning, T., Reiman-Möttönen, P., Isojärvi, J. & Mäkinen, E. 2015, Auttaako käyttäytymisterapeuttinen ryhmäterapia aggressiivisesti käyttäytyvää nuorta? Tieteessä – Katsausartikkeli. 5.10.2015.
- Nummenmaa, L. 2010. Tunteiden psykologia. Helsinki: Tammi.
- Oksanen, T., Ruonti, H., Aalto, V., Vesa, S. & Olin, N. 2016. Kunta10-tutkimus. Työterveyslaitos.
- Patton, M. 2002. Qualitative Research & Evaluation Methods. California: Sage Publications Ltd.
- Parkinson, B. 1996. Emotions Are Social. British Journal of Psychology, 87, 663-83.

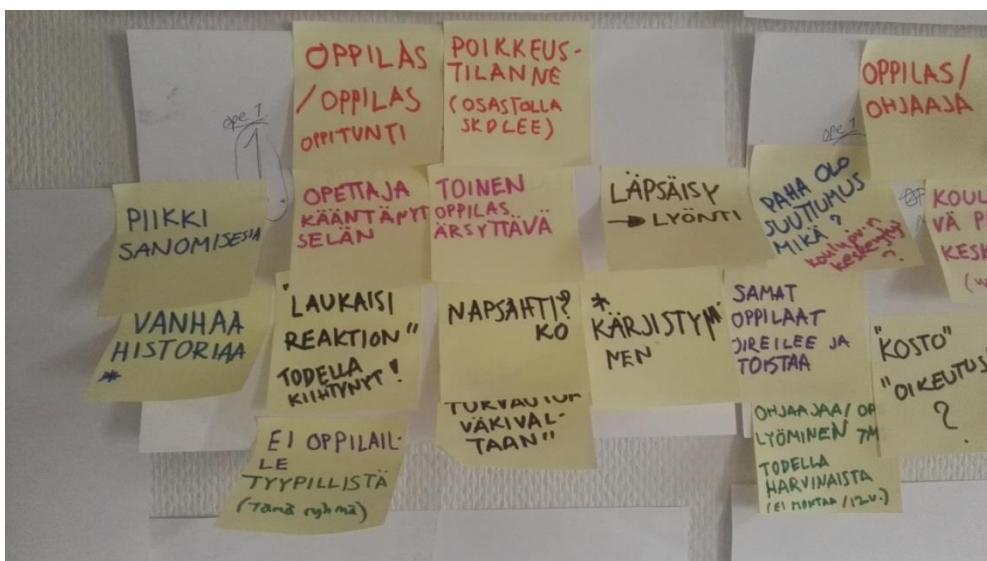
- Paunio, T. 2011. Perimä, ympäristö ja aivojen muovautuvuus yksilöllisen sopeutumisen taustalla. Julkaisussa: Duodecimlehti. Numero 24. Vol 127: 2608-2613.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Suomen fenomenologinen instituutti. Tampere
- Salmela, J. 2015. Opettaja taltutti riehuvan oppilaan- toimiko oikein? Iltalehti. [online] http://www.iltalehti.fi/iltvuutiset/201509020154934_v0.shtml (Viitattu 2.1.2018)
- Salmivalli, C. 2004. Nuori vertaisryhmässä – tekeekö seura kaltaiseksi?. *Psykologia*, 39 (5), 344-354.
- Salovey, P & Mayer J. 1990. Emotional Intelligence. Julkaisussa: *Imagination, Cognition and Personality* 1990, 9(3), 185-211.
- Sharma, L. 2010. Nuorisotutkija Tomi Kiilakoski: "Kouluväkivaltaa vähätellään". Suomen kuvalehti. [online]. <https://suomenkuvalehti.fi/jutut/kotimaa/nuorisotutkija-tomi-kiilakoski-kouluvakivaltaa-vahatellaan/> (Viitattu 2.1.2018.)
- Silverman, D. 1993. Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction. London: SAGE
- Silvonen, J. & Keso, P. 1999. Grounded theory aineistolähtöisen analyysin mallina. *Psykologia* 34, 2, 88-96.
- Sinkkonen, J. 2008. Väkivaltainen nuori. Teoksessa: T. Purjo (toim.). Väkivaltaisesta nuoruudesta vastuulliseen aikuisuuteen. Tampereen yliopistopaino.
- Takala, J-P. 1999. Häpeästä ja moraalitunteista rikosten sovittelussa. Teoksessa S. Näre (toim.) *Tunteiden sosiologiaa II*. Helsinki: SKS, 48-74.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 2017 A. Kouluterveyskysely 2017. [online]. <https://www.thl.fi/fi/web/lapset-nuoret-ja-perheet/tutkimustuloksia> (Viitattu 2.1.2018.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2017 B. Tilastoraportti: Lastensuojelu 2015. [online] http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/135628/Tr43_17_LAS_U.pdf?sequence=3 (Viitattu 2.1.2018.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018 A. Valtion koulukotien strategia vuoteen 2020. [online] <http://www.valtionkoulukodit.fi/assets/valtion-koulukodit-strategia-2020-esite.pdf> (Viitattu 2.1.2018.)
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos 2018 B. Koulukoti [online] <https://www.thl.fi/fi/web/lastensuojelun-kasikirja/tyoprosessi/sijaishuolto/sijaishuollon-muodot/lastensuojelulaitokset/koulukoti> (Viitattu 2.1.2018.)
- Thulesius, H. 2003. Balancing cancer from a primary care perspective; Diagnosis, posttraumatic stress, and end-of-life care. Unpublished Doctoral dissertation, Lund University, Malmo.
- Varila, J. 1999. Tunteet ja aikuisdidaktiikka. Tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Viemerö, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. *Tieteessä tapahtuu* 3, 18-22.

- Viemerö, V. 2009. Väkivaltaiset peli lisäävät aggressiivisuutta. Lääketieteellinen aikakauskirja Duodecim 125(10), 1027-1028.
- Vihavainen, S. 2015. Koulukotinuorilla usein rankka tausta - "Jos siellä ei pärjää, edessä on psykiatrinen hoito tai vankila". Helsingin Sanomat. [online] <http://www.hs.fi/kotimaa/a1437969292501> (Viitattu 2.1.2018)
- Viitanen, A. 2016. Koulukodissa työskentelevien opettajien kokemuksia aggressiivisuudesta. Erityispedagogiikan kandidaatin tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto.
- Viitanen B. 2016. Koulukotiohjaajien kokemuksia aggressiivisuudesta. Opinnäytetyö. Kansalaistoiminnan ja nuorisotyön ko. Mikkelin ammattikorkeakoulu.
- Virkki, T. 2004. Vihan voima - toimijuus ja muutos vihakertomuksissa. Saarijärvi: Atena.
- Vuorinen, K. 2005. Etnografia. Teoksessa: S. Ovaska, A. Aula & P. Majaranta. (toim.) Käytettävyytutkimuksen menetelmät. Tampereen yliopisto, 63-78.
- Zielinski, D. S. 2009. Child maltreatment and adult socioeconomic wellbeing. Child Abuse & Neglect, 33 (10), 666-678.

LIITTEET



Kuvio 2. Värikoodit



Kuvio 3. Yksittäinen episodi



Kuvio 4. Tutkijanseinä ja episodit myöhemmin

Kiihtyminen	<ul style="list-style-type: none"> • emotional response (aggression) • aivokemia • tunteiden säätely • sosiaaliset taidot/ tunnetaidot ja korreloivatko: • anger?
Oikeuttaminen	<ul style="list-style-type: none"> • vallankäyttö • psychological patterns • valvonta
Turhautuminen	<ul style="list-style-type: none"> • school engagement • learner engagement • academic persistence • self esteem • frustration intolerance • low frustration tolerance • self control theory (Polaschek & Ward, 2002) • low self control theory (Gottfredson and Hirschi's 1990)
Kiukustuminen	<ul style="list-style-type: none"> • discomfort intolerance • thwarting • reactance theory

Taulukko 2. Aineistoperustaisen ei-toivotun käyttäytymisen kärjistymisteorian prosessit ja kirjallisuusintegraatiota ohjanneet käsitteet.

Taulukko 1. Kategorisointia ja prosessikuvausta.

1. KONTEKSTINA OPPILAIDEN VÄLISET TILANTEET

- Kiistatilanteiden syntyminen syyt ja siihen yhteydessä olevat tekijät

Aineistoesimerkit	Konteksti	Alakategoria	Yläkategoria
Episodi 1			
<p>...”oli poikkeustilanne, oltiin tuolla osastolla käymässä koulua... itse asiassa ite olin juuri kääntänyt selkäni tilanteelle, avustin toista oppilasta. Ja sitten tilanteessa toinen oppilas läppäsi toista oppilasta avokämmenellä ja tämän jälkeen toinen oppilas löi nyrkillä tätä toista oppilasta päähän.” (opettaja 1, 1, 12-15)</p> <p>...”siinä oli ollut jotain pientä niiku sanailua, mutta aikuisen, siinä oli toinen aikuinenkin paikalla niin hänen tulkinnan mukaan se oli ollu semmosta niiku , ei niiku hir- aggressiivista tai muuta ihan niiku hyvässä hengessä niiku hymy huulilla, mutta sitten toinen oli sanonut jotakin tiettyä mikä sitten laukas toisessa samantien sellasen reaktion et hän sitten päätti turvautua väkivaltaan.” (opettaja 1, 1, 19-23)</p> <p>...”mut sit sielt tuli joku semmonen piikki joka osu häneen semmoseen kohtaan just. Ja miä veikkaan että ehkä näittenkin kohdalla on myös että on varmaan semmosta vanhaakin historiaa joka sitten niiku kärjisty vaan siihe.” (opettaja 1, 1-2 41-44)</p>	<p>Oppitunnilla Poikkeustilanne: Koulua käytiin osastolla</p>	<p>Laukaisi reaktion ”Napsahti” Piikki Turvautui väkivaltaan Kärjistyminen (entistä kaunaa)</p>	<p>K I I H T Y M I N E N</p>

<p>“Et ehkä tää sattuu olee nyt semmonen tapaus et toinen on niiku semmonen joka tahattomasti ja tahallisesti omalla käytöksellään ärsyttää suunnattomasti muita, eli hän on semmonen joka naputtelee, pitää kaikkii äännähdyksiä ja muuta... Mutta hän on niinku persoonana juurikin tämän toisen oppilaan mielestä semmonen joka ärsyttää jo niiku olemassa olollaan.” (opettaja 1, 2, 46-50.)</p> <p>“Ja toki siis, voi olla niiku sanoin et niiku se ykskin tapaus. Et siel on niiku vanhoja keskinäisii oppilaitten jotain erimielisyyksii, mitkä sit niinku kärjjs. Niihi niiku kertyy kertyy kertyy sit ne kärjistyy, voi jossai vaiheessa niiku kärjistyy. Et jos ne on niiku oppilaitten keskinäisii juttui.” (opettaja 1, 6, 218-220.)</p>			
<p>Episodi 2</p>			
<p>...”häntä oli härkitty ja hää oli sitten uhkannu siellä lyödä siellä autossa jotaki toista ja oli puotettu tuoho kävelemää.” (opettaja 2, 3, 88-89.)</p> <p>“Käyttäytyi uhkaavasti niiku edellee ja toki itki siinä että toiset kiusaa.” (opettaja 2, 3 91.)</p> <p>“...vein sen tonne luokahuoneeseen ja oottelin ku rauhottuu. Et sanoikii itelleni siinä että en voi jättää siuva ennemmin ku oot rauhottunu että soitetaan vaikka äitille että ja äitisiä kanssa jutteli sitte puhelimessa ja olin ite äitin kanssa että mikä oli tilanne ja mitkä lähtökohat ja että en jätä ennen ku on siinä mielentilassa että uskallan jättää.” (opettaja 2, 3, 92-96.)</p>	<p>Siirtymä autossa</p>	<p>Härkityksi tuleminen</p>	
<p>Episodi 3a</p>			
<p>...”tässä on hyvin psyykkisesti oireileva ja tyttö... Oisko se ollu vaa ahdistusta ja sitten se sano että hänen on pakko päästä lähtemään pihalle ainaki</p>	<p>Kouluympäristö</p>	<p>Ahdistuksen purkaminen</p>	

<p>hengittämään...Siinä tais olla joku että hän koki jonkun kiusanneen tai sanoneen jotain pahasti ja sitten tuota mentiin tuonne pihalle ja sitten kun näkökentästä hävis tuoho autopaikoille asti nii sitten kävin siellä jututtamassa ja sitten palattiin takas.” (opettaja 2, 1, 17-22)</p> <p>“Mutta tällekin tytölle silloin sanoin ku se lähti tuonne ulos. Nii miä sanoin sillo, muistutin siitä että se sanallinenkin uhkailu katsotaan väkivallaksi ja väkivallalla uhkaamiseksi, että se ihan yhtälailla siitä hetkestä lähtien.” (opettaja 2, 6, 209-211.)</p>		<p>Kiusatuksi tuleminen</p> <p>Sopeutumattomuus laitokseen?</p>	
<p>Episodi 3b</p>			
<p>“Tää tyttö voi käyttäytää, esimerkiks jollai liikuntatunnilla oli ollu jo uhkaava tilanne sillä tavalla tässä ku ei oo meidän liikunnassa mukana nii toisen tytön kanssa tuossa käytävällä, et siinä voin sanoo et sitte. Mut seki oli siinä lokamarraskuun, tuli vasta syyskuussa alotti koulun täällä ja siihen alkuvaiheeseen varmaa liittyy semmosta. Mut nyt on sopeutunut ihan suht hyvin että oireilee muilla tavoin sitte.” (opettaja 2, 1, 36-40.)</p>	<p>Koulun käytävä</p>		
<p>Episodi 4</p>			
<p>...”pojille tuli keskinään kiistaa ja sitten jouduin siihen puuttumaan ja toisen pojan sitten, tai hän lähti siitä tilanteesta, jakkarat lenti ja nyrkkiä löi seinään mennessään omaa huoneeseen. Vessan oveen potkas vielä pienen kolhun siihekkii.”(ohjaaja 3, 1 17-19.)</p> <p>“Että se lähti niin siitä poikien välisestä pienestä kiistasta, nii toisella nuorella sitten palo niiku hihat aivan täysin. Siihen tilanteeseen siihe toiseen nuoreen. Hän poistu sitten niiku aggressiivisesti sit siitä pois.” (ohjaaja 3, 1, 29-31.)</p>	<p>Osastolla</p> <p>Poikien keskeinen vuorovaikutustilanne</p>	<p>Hihojen palaminen</p>	
<p>Episodi 5 (ei linkity tiettyyn tilanteeseen, vaan yleisemmällä tasolla)</p>			
<p>“...joku mun persoonassa tai mikä tahansa asia, toisessa oppilaassa, että</p>	<p>Suljetulla osastolla</p>	<p>Ärsyyntyminen</p>	

<p>on niiku ärsyyntynyt.” (opettaja 3, 4, 137-138.)</p> <p>“Et joskus sattuu oppilasryhmä jossa niiku tosi paljo huomaa et joku ärsyyntyy jonku toisen sanomisesta tai mistä vaan. Tai sitte et joku on semmonen joka selostaa koko ajan ja se ärsyttää niiku muita, nii sellasta sanallista härkkimistä tietenkin on.” (opettaja 3, 6, 238-241.)</p> <p>“kyllähän noi neljänkin porukka saisi monenlaista ehkä aikaan jos niillä olis semmosia katvejuttuja mihi aikuinen ei niiku nää tai missä se ei oo niiku mukana. Vois tulla ehkä semmosta, et se puretaan esimerkiksi se tylsyyden kokemus tai joku nii siihen toiseen ärsyttävään oppilaaseen tai muuten vaan toiseen että” (opettaja 3, 7, 259-262.)</p>			
<p>Episodi 6?</p>			
<p>“...toinen oppilas oli menossa patjoille ja toinen oli tulossa patjoilta, niin se katto tilaisuutensa tulleen ja nakkas se toinen oppilas niiku toisen oppilaan tonne maahan.... Ja siinä ei ehkä ollu mitään ennakoivaa merkkiä just siinä, vaan todennäköisesti sitä oli vaan ärsyttänyt se oppilas jo pitkän aikaa niiku sen jutut tai muut ja sit se katto siinä kohti et sillä on niiku sopiva hetki vähä tönästä, en tiiä tarkottiko edes enempää.” (opettaja 3, 5-6, 205-214.)</p> <p>Nii se on jännäkö ei. Sehä se ongelma monilla on et niillä ei ole omia keinoja niiku siihen, eikä välttämättä haluakaan siihen että, eikä kaikki edes ymmärrä että siinä on jotakin väärää olla, että sä purat toiseen. Tosi moni aattelee että mulla on oikeus, mä oon oikeutettu ku toi on joskus loukannu mua, sanonu mulle jotain nii mulla on se niiku kostamatta tai jotain. (opettaja 3, 6, 282, 286.)</p>	<p>Suljettu osasto</p> <p>Olohuone</p>	<p>Kosto</p> <p>Tahallinen satuttaminen</p>	<p>O I K E U T T A M I N E N</p>
<p>Episodi 7</p>			
<p>...”siinä oli jo ennen kouluun tuloa siinä siirtymävaiheessa osastolta koululle yhtä poikaa lyöty. Se oli huppu päässä siellä ensimmäistä tuntia pitkään ja miäki aina sanoin että huppua vois ottaa pois. Sitten tuota tunnin aikana otan hupun pois nii siinä vaiheessa ku piilottelee siellä huppua alla nii katoinki et tätähän on lyöty... Selvitin ketkä on lyöneet ja sit oti ne lyöjät siihen paikalle...Toki monesti asiassa on</p>	<p>Siirtymä osastolta koululle</p>	<p>Kosto , Opetus Oikeutus Eskaloituminen (ei muuta ratkaisua)</p>	

monta puolta että sieltä sitten selviää että kyseinen joka on saanu turpiinsa on pitempään niiku aiheuttanu ongelmia toisille mutta fyysinen väkivalta on kuitenkin kiellettyä.” (opettaja 2, 2, 66-80.)			
--	--	--	--

2. KONTEKSTINA OPPILAIDEN JA HENKILÖKUNNAN VÄLISET TILANTEET

- Kiistatilanteiden syntyminen syyt ja siihen yhteydessä olevat tekijät

Aineistoesimerkit	Konteksti	Alakategoria?	Yläkategoria
Episodi 8			
<p>“Mut monesti mietin niiku omien oppilaitten aggressiivisuus on sitä heidän niiku omaa. Joku esim yksi oppilas voi purra itteesä käteen tai hakata päätä seinään tai jotain että sitä omaa ahdistusta ja just tää kokemus siitä et ei osaa vaikka osais mutta kun ei pysty keskittymään ja on niiku tosi vaikee olla.” (opettaja 1, 6, 220-224.)</p> <p>Tutkija: ...onks se sit sitä omasta pahasta olosta... Haastateltava: “On. On on. Nimenomaan just sitä”... Tutkija: ... eikä just väline saavuttaa jotain. Haastateltava: “Joo. Joo. Ei. Ja sanotaan et se ei oo ees oikeestaan tällä hetkellä mikä se kulttuuri täällä nii se ei oo ees arvostettua.”</p> <p>Mut nyt et tää on ehkä muuttunut, et joskus tuntuu et oli ennen enemmänkin semmosta et niiku piti enemmän vahtii esim. oppilaitten siis tottakai nyttekin pitää olla tarkkana mut että vahtii keskinäisii välejä, et oli paljon enemmän niiku tuntu et joskus sillo kymmenen vuotta sitten vaikka sitä oppilaitten keskinäistä välien selvittelyä, sit niiku joku nyrkki saatto viuhahtaa jossain mut että. Varmaa se et nyt niitä aikuisia on riittävästi ja tosiaan ku sitä on rajattu sitä nuorten keskinäistä. Et he ei pääse keskenään niinku, ei synny sellasii tilanteita, et niiku pääsis tulee niit hirmu. Ainahan niitä erimielisyyksii voi olla mut ne ei pääse kärjisty niin.” (Opettaja 1, 7, 259-280.)</p> <p>...”mut semmosta on varmaa enemmänä sit meillä jos joku oppilas riehuu et hän niiku pillastuu tai tavallaa sit voi uhkailla sanallisesti tai heittää jonku pulpetin tai jotain.” (opettaja 1, 4, 151-152.)</p>	Oppitunti Koulu	Ahdistuneisuus Pillastuminen Pahan olon purkaminen Ei osaa	T U R H A U T U M I N E N

Episodi 9			
<p>“Mä taas mietin muutaman oppilaan kautta et niit on varmaa eri tyyppisii mut yks 1§tyyppiesimerkki vois olla sit semmonen kellä on niinku kellä ei oo sitä puhumisen taitoa. Eli jos joku asia ärsyttää tai muuta nii hänellä ei oo mitään keinoi niiku puheella ihan sanoa et nyt et minuu ärsyttää, et nyt ku siä ku vaik ku käsket mua tekee tätä tai muuta nii ei pysty sanottaa mitää, nii heille monesti sit se kyllä erilaisella aggressiivisella käytöksellä niinku he sen sit niiku esittää mut et vaa vaatii toisaalta sit siltä opettajalta aika paljon sitä et osaa niiku nähä sen aggressiivisuuden taakse ja ruveta sitten niiku jotenki penkaamaan ja saada jostain kiinni ja keksii ne keinot miten niiku se oppilas osais tai oppis sanottaa, oppis luottamaan ja oppis niiku sanottaa et miltä tuntuu nii ei tarvii aina niiku.</p>	Koulu	Keinottomuus	
Episodi 10			
<p>. Ja sit on varmaa osa sit semmost yleensä joka vaan, et haluu vaa semmosta sekasortoo aiheuttaa, et ei vaan niiku kiinnostosta eikä jaksa, mut se on ehkä vähän semmosta ponnottomampaa aggressiivisuutta, et he ei sinällään pyri esimerkiks vahingoittamaan ketään vaan et se on semmosta häirintää.</p>	Koulu	Häiriköiminen	
Episodi 11			
<p>“Pientä aggressiivisuutta on ollut mutta hyvin tuota et siinä vaiheessa myös lukuhuoneeseen siirretty kun on ruvennu vastustaa lähinnä tehtävien tekoa et mulla on yleensä ollu kyllä.” (opettaja 2, 11-13.)</p> <p>“Hyvin pitkälti huumorilla pääsee aina semmosista tilanteista kun tuntee oppilaat ja näkee missä alkaa olla raja että nyt ei enää kykene ja pysty, nii pystyy välttämään varmaan omalla toiminnallaan ja ei ainakaan provosoi.” (opettaja 2, 2, 42-45.)</p> <p>“No kyllä ne psyykkiset oireet varmaan niiku tässä porukassa aiheuttaa että sitten on jo ihan, ihan ei välttämättä meidänkää enää koulukodin porukkaa sieltä taustaltaan. Että on viiminen mahdollisuus missä pystyy kouluun suorittamaan. Et tässä on tää yks tapaus ja sitten kyllä ne sitten omasta osaamattomuudesta varmaa pitkälti.</p>	Koulutyöskentely	Turhautuminen Jumiutuminen Keittäminen, Ei pysty ei kykene Tehtävien tekemisen vastustaminen	

<p>Aikasemmat oppimisvaikeudet ja sitten tietysti se tausta muuten et miten hajalla ihminen on psyykeltään “ (opettaja 2, 5, 244-248.)</p> <p>Sitten tietysti meillä on osassa luokkaa jo aineet. Jos vertaa sitä et tuli silloin kuustoista vuotta sitten nii kyllähän nykyään nii aineilla on varmaa suurin syy siihen mikä aiheuttaa sitä aggressiivista käytöstä.</p> <p>Mutta sitten että tiet- vaativuustaso, mitä vaaditaan, se ei kohtaa sen oppilaan tasoa nii siinä alkaa käämi palaa et se voi aiheuttaa sen myös. Et pitää kulkee just sillä rajalla et mihin kykenee ja apua pitää olla saatavissa että se normaali arki, kouluarki niin sujuu että. Pitää mennä sinne oppilaan osaamistason rajalle, että toki haasteita ja vaatimuksia pitää olla ja oppia pitää koko ajan, mutta että turha sille on laittaa ihan ysin normaalikijaa jos se on seiska ja kasiluokat käymättä alta että ei oo siinä mieltä. 255-260</p> <p>Ja niiku aika nopeesti pystyy alkaa tuntemaan oppilaat ja oppilaasta riippuen näkee et missä se alkaa olee se raja mihin kykenee ja pystyy. Ja sitten että se käytös, käytöksestä osaa jo huomioida että nyt alkaa olla, tai että tää päivä on erittäin huono päivä että nyt ei kannata hirveen pitkälle vetää. Tai sitten että lukkiutuu ihan täysin jo siinä että tulee oppilaalle semmonen jumiutuminen. 272- 276</p> <p>Et se ulkonen habitus jo muuttuu sillä tavalla että huomaa että nyt ei, nyt ei kaikki oo ihan kunnossa. Ja silmät on semmonen sielunpeili yleensä et siitä näkee. Mut onha sitten aineet erityisesti tuottaa sitä et sillo on arvaamaton.</p>		
<p>Episodi 12</p>		
<p>“Oisko ollu viime lukuvuonna kerran semmoses tilanteessa et oppilas oli jo siirtymäs niiku omaan, omalle osastolle et koulupäivä piti keskeyttää ja siin matkalla sitte yritti niiku huitasta mut että kyseessä oli semmonen pieni, pikkuinen, pikkuinen heiveröinen poika, eikä ollu tarkoitus varmaa edes osua mutta tavallaa se et joutu niiku pitää kiinni ja laittaa vähäks aikaa et pitää niiku rauhottua enne ku voidaa matkaa</p>	<p>Siirtymä</p> <p>Pohjalla aikaisempaa ei toivottua käytöstä, koska siirto osastolle koulusta</p>	<p>Kosto/oikeutus ? Tunteen ilmaus ? (ei voida tulkita kovin pitkälle)</p>

jatkaa mut että ei oo muuta kyl ollu.” (opettaja 1, 5, 174-178.)			
Episodi 13			
<p>“Nii jos siellä joku rupee ärhäköimään tai ihan vaan ettei suostu tekemään tehtäviä minkä takia hän joutuu sitten huoneeseen nii sehän monesti herättää sitä aggressiota oppilaassa, että hän joutuu sitten huonepäivää viettämään tai huoneseuraamukselle.” (opettaja 3, 3, 128-131.)</p> <p>...”et jos mä huomaan että joku on niiku, sitä nyt hirveesti kiukuttaa se mitä häneltä vaaditaan tai mitä mä oon käskeny tehdä tai joku mun persoonassa tai mikä tahansa asia, toisessa oppilaassa, että on niiku ärsyyntynyt.” (opettaja 3, 3, 144-146.)</p> <p>Ja Sitten tota ja jätän niiku, yritän niiku sillai puhua rauhottavasti ja sitten jätän hänet niinku ensin hänet vähän siihe omaan ennen ku yritän hiillostaa, “Sun nyt kuitenkin, tää nyt kuitenkin pittää tehdä ja tää nyt kuitenkin on”, niiku kovin pitkälle. Vaan et yritän,”Et tässä on tää tehtävä,et sä mietit nyt sitten sen että ryhdytkö siihen vai et” ja sitten saatan vähän peräännyä ja rupeen huolehtii muista oppilaista tai tekee sillai tavallaa muuta et annan hänelle vähän omaa aikaa siihen niikun mieltä että miten hän reagoi. (edellisen perässä)</p> <p>et ehkä justiin ne tyypilliset tilanteet täällä on ne jos justiin poistetaan luokasta niin sillon saattaa lentää, tai ku pääsee tonne huoneeseen niin siellä lentelee roskakorit tai tuolit seinään. Tosin täällä on sit sekin et jos ei pysty asiallisesti siirtymään sinne niin siirretään tonne, eristykseen. (opettaja 3, 5, 239-242.)</p>	<p>Suljettu osasto</p> <p>Koulutyöskentely</p> <p>Rajatussa ympäristössä rajataan vielä lisää</p>	<p>Kiukuttaa</p> <p>Ei osaa käyttäytyä -> rangaistus-></p> <p>Ei kestä rajausta yms.</p> <p>Ei osaa käsitellä kiukkua</p>	<p>K</p> <p>I</p> <p>U</p> <p>K</p> <p>U</p> <p>S</p> <p>T</p> <p>U</p> <p>M</p> <p>I</p> <p>N</p> <p>E</p> <p>N</p>
Episodi 14			
<p>“Tuossa meidän ympäristössä niin joskus voi tulla oikee, ku pahaa mieltä on tai joudutaan rajaamaan jotain tilanteita tai käytöstä niin ehkä se on semmosta verbaalista palautetta turvallisille aikuisille että voi haistattelua, pientä uhkailua, tämmöstä, mihin tietenkin tottakai puututaan. Mutta niinii tällä hetkellä tuntuu että ainakin meillä nii nuorilla se purkautuu sillei lähinnä että ku joutuu vaikka omaa huoneeseen, huoneseuraamukselle nii siellä se voi esiintyä sillä tavalla että puretaan vaikka kiukkua esimerkiks lyömällä seinään tai</p>	<p>Perusosasto</p> <p>Rajaustilanne</p>	<p>Verbaalisen palautteen antaminen ohjaajille</p> <p>Rajaustilanteiden sietokyvyttömyys</p> <p>Ei osata käsitellä</p>	

paukuttelemalla kaapin ovia tai jotain tämmöstä että.” (ohjaaja 1, 3, 148-154.)			
Episodi 15			
<p>“Tänne tuli uus oppilas ja käytännön mukaan hänet ensin viiään tohon eristysselliin niiku alkutoimenpiteitä, turvatarkastuksia ja muita varten. Mutta hänelle ei keretty niitä ruveta tekemään ku hän rupes heti siellä huutamaan ja kiljumaan ja meuhkaamaan ja niiku irrotti sieltä niitä, siitä eristys sellistä näitä mitä vessanpyttyä irrotti seinästä ja rupes paiskoo sitä sitten ympäri sitä sellin seinä et hirvee meteli kuulu.” (opettaja 3, 1, 17-21.)</p> <p>“No siinä kesti tunteja että hän jakso aika pitkään siellä huutaa... oli sen verran vihanen et ei se menny jakeluun se puhe sillon kyllä...” (opettaja 1, 1, 30-36.)</p> <p>“No tässä oli varmaan kysymys että hän pelkäs niin paljon tulla uuteen paikkaan. Elikkä se ilmeisesti hänen tapansa toimia pelottavissa tilanteissa on huutaminen ja aggressiivisuus, kaiken niiku kuullun perusteella. Ja sitten mitä hän itekkii sano myöhemmin ku oli rauhottunu, et se oli niiku pelottava hänen mielestä ja tavaks muodostunu niiku juttu.” (opettaja 1, 2, 52-55.)</p>	<p>Suljettu osasto</p> <p>Alkutarkastus</p> <p>Eristysselli</p>	<p>Stereotyyppinen tapa reagoida tilanteisiin, räjähdys, pelkääminen, aggressiivinen kohtaus</p>	<p>(Oli aluksi osa kiukustumista, mutta jäänyt myöhemmin pois teoreettisen otannan kautta)</p> <p>Y K S I L Ö P S Y K O L O G I S E T O N G E L M A T</p>
Episodi 16			
<p>“Tottakai kaikenlainen sanallinen, uhkailu ja tämmönen on sitten. On niiku myöskin ,en nyt sano et tavallista, siitäkin pitää erottaa se mikä on niiku todellista ja mikä on niiku esimerkiksi ihan tämösen psyykkisen kyvyn. Jotku reagoi, jotkut on oppinu siihen et ne siun tyyli suurin piirtein: uhkaa tappaa kaikki ja muuta vastaavaa, siinä kiukun ja siinä kun se tulva tulee niin, sit tulee sanottua semmosia varmasti, mitä ei tarkota. Että tässä on myös tämmönen vivahde-ero. Enkä tarkota sitä että tarviis niikun, etteikö sitä ottais vakavasti ja etteikö sitä tarvis sietää, ei todellakaan. Mut siin on tietynlaisia, tiettyjen nuorten kanssa on ehottomasti mietittävä sitä, että tarkottiko, vai onko se vaan oire jostain mahdollisesti sairaudesta... niiku mielen sairaudesta.” (Ohjaaja 3, 4, 137-146.)</p>	<p>Osastolla</p>	<p>Kiukun tulva</p>	
Episodi 17			

<p>...”hänellä oli valikoiva mutismi, elikkä ei pystynyt siis kommunikoimaan niiku verbaalisesti. Nii sitten hän oli noin 2 viikkoo ollu ja sanoin että pestäskö pyykkiä ja siinä yritettiin sitten häntä tsempata parinkin ohjaajan voimin, mutta tota ei suostunu, joten sit aateltiin et ohjataan hänet niiku sillei kädestä pitäen pesemään sitä pyykkiä. Nii sillä hetkellä ku häneen periaatteessa koskin nii hän kävi siitä niiku päälle.” (ohjaaja 2, 1, 18-23.)</p> <p>“No hän oli todella vastentahtosesti niiku täällä, että tuli tuolta sairaalahoidosta. Ja sitten oli niiku skitsofrenian ja tällasen alkua että ehkä hän koki ittensä sitten niin uhatuks, että ei osannu sitten muilla keinoin. Ja sitten hänellä oli myös se motiivi et hän pääsis jollain tavalla täältä pois, nii sehä tietysti et jos alat niiku riehumaan ja toho eristykseen, tarpeeks siellä riehut, et sehän meni se tilanne siihen et se oli vissiin 45 minuuttia kiinnipidossa ja sit poliisit tuli hakemaan, pois.” (ohjaaja 2, 1, 33-37.)</p>	Suljetulla osastolla	Uhatuksi tulemisen kokeminen Keino päästä pois suljetulta osastolta
Episodi 18		
<p>Tai sitte jos. No sitten on tietysti näitä ääriesimerkkejä sitten oppilaista joilla on näitä psykkeen probleemia, ketkä vaikka kuulee ääniä, nii he yrittää kaiken sen peittää sellasen riehumisen alle. Mikä nyt on sillee ihan ymmärrettävääkin et helppo niiku peittää, ku riehuu koko ajan pitää kaikkea showta ja kaikkee muuta nii ei oo sitä hiljasuutta eikä kuule mitää äänii tai muutakaan</p>	Koulu	Psyykkiset ongelmat