

**Opettajien ja viidesluokkalaisten lasten
käsityksiä ja kokemuksia lapsen vihan tunteista**
Emmi Tiainen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Tiainen, Emmi. 2021. Opettajien ja viidesluokkalaisten lasten käsityksiä ja kokemuksia lapsen vihan tunteesta. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 170 sivua, 5 liitettä.

Tämän fenomenologis-hermeneuttisen laadullisen tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millaiset tilanteet ja asiat aiheuttavat lapsissa vihan tunteita, miten lapsi toimii vihaisena tai kohdatessaan vihaa sekä se, kuinka hän vihatilanteista selviytyy. Aihetta lähestytään viidesluokkalaisten lasten sekä luokanopettajien näkökulmasta.

Tutkimusaineisto kerättiin käyttämällä kahta erilaista tutkimusmenetelmää. Lasten näkökulmaa lähestyttiin kyselylomaketutkimuksen keinoin. 23 erään koulun viidennen luokan oppilasta vastasi kolme erilaista tehtävää sisältäneeseen kyselylomakkeeseen. Opettajien näkemystä tarkasteltiin puolistrukturoidun teemahaastattelun avulla. Haastatteluihin osallistui yhdeksän 4.-6.-luokkien opettajaa. Tulokset analysoitiin aineistolähtöistä sisällönanalyysimenetelmää käyttäen.

Tutkimustuloksista voi havaita, että lasten vihan tunteiden syyt, ilmeneismuodot sekä säätelykeinot vaihtelevat oppilaan temperamentista ja taustasta riippuen. Lapsissa vihaa herättäneet tilanteet ovat tyypillisesti kestoaltaan lyhytaikaisia ja kuvaavat väliaikaista vihastumista. Tavallista on myös se, että vihatilanteet ratkeavat tai ne selvitetään nopeasti.

Lasten vihan tunteet ilmenevät sekä näkyvästi että hiljaisena vihana. Osalle viidesluokkalaisista lapsista on kehittynyt omia tunteiden säätelyn keinoja, mutta tunteiden tunnistamisen ja säätelyn taidoissa on tässä iässä vielä eroja. Lapsi tarvitsee vielä aikuisen tukea tunteiden säätelyssä ja tilanteen ratkaisemiseksi.

Asiasanat: tunteet, tunteiden säätely, viha, aggressio, oppilas

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	5
2 TUNTEET	8
2.1 Tunteiden määritelmä ja tehtävä	8
2.2 Tunne-elämän kehittyminen	12
2.2.1 Varhaiskehitys kouluikään asti	12
2.2.2 Tunne-elämän kehittyminen kouluiässä	14
2.3 Tunteiden säätely	18
2.3.1 Tunteiden säätelyn määritelmä.....	18
2.3.2 Tunteiden säätelyn menetelmät	21
2.3.3 Yksilöllisyys ja sukupuoli tunteiden säätelyssä.....	23
3 VIHA	25
3.1 Vihan ja aggression määrittely.....	25
3.2 Lapsen viha	30
3.2.1 Vihan ja aggression kehitys lapsuudessa	30
3.2.2 Aggressiokasvu ja aggression portaat.....	34
3.2.3 Viha kehityksellisenä haasteena.....	36
3.3 Lapsen vihan kohtaaminen	39
3.3.1 Aikuinen lapsen vihan tunteen peilinä	39
3.3.2 Vertaiset ja aikuiset vihan kohtaajina.....	43
4 TUNNETAITOJEN OPETTAMINEN JA LAPSEN VIHAN KOHTAAMINEN KOULUSSA	46
4.1 Opettaja ja kouluyhteisö tunnetaitojen opettajana	46
4.2 Opettajan keinot vihatilanteen purkuun	50
4.3 Oppilaiden tunnetaitoja ja vihan hallintaa tukevat kurssit ja ohjelmat	52
5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	57
5.1 Tutkimuksen tavoitteet	57
5.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote	57
5.3 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät.....	62
5.3.1 Kyselylomake.....	62
5.3.2 Puolistrukturoitu temahaastattelu.....	65
5.4 Aineiston analysointi.....	69

5.4.1	Aineistolähtöinen sisällönanalyysi	69
5.4.2	Kyselylomakkeiden analysointi	72
5.4.3	Haastattelujen analysointi.....	76
5.5	Tutkimuksen eettisyys	80
5.6	Tutkimuksen luotettavuus	83
6	TUTKIMUSTULOKSET	90
6.1	Vihan tunnetta herättävät tilanteet lasten kuvaamina	90
6.2	Lapsen vihan ilmeneminen	94
6.3	Muiden lasten reagointi vertaisen vihan tunteisiin	96
6.4	Vihatilanteiden ratkeaminen ja käsittely	97
6.5	Vihan tunteita oppilaissa herättävät tilanteet.....	100
6.6	Oppilaan näkyvä ja näkymätön viha	105
6.7	Luokkakaverit oppilaan vihan kohtajina	108
6.8	Oppilaan selviytyminen vihatilanteesta ja tilanteen käsittely	111
6.9	Tutkimustulosten yhteenveto	129
7	POHDINTA.....	139
7.1	Syyt lasten vihan tunteiden taustalla	139
7.2	Lasten vihan tunteiden ilmenemismuodot	142
7.3	Toisen lapsen vihan tunteisiin reagoiminen	145
7.4	Lasten tunteiden säätelytavat ja vihatilanteiden ratkeaminen	147
7.5	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet	152
	LÄHTEET	155
	LIITTEET.....	165

1 JOHDANTO

Jokaisella ihmisellä on monenlaisia tunteita. Tunteet voivat olla mukavia ja miellyttäviä, mutta myös vaikeita ja haastavia. Tunteet ovat osa sosioemotionaalisia taitoja, ja sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita tarvitaan ihmissuhteissa. (Caciatore 2009, 14.) Viha puolestaan on usein kielteiseksi mielletty tunne ja sitä halutaan helposti vältellä (Turunen 2004, 82). Samalla se on kuitenkin suojaava ja tärkeä tunne (Nurmi 2013, 20) sekä yksi ihmisen perustunteista (Turunen 2004, 81). Vihan kanssa läheinen tunne on aggressio. Vaikka viha ja aggressio määrittellään joskus samaksi asiaksi (Kaltiala-Heino 2013a, 54), ne esiintyvät yleensä toisistaan erillään (Averill 2011, 3–4).

Kiinnostuin lapsen tunne-elämän tutkimisesta jo opintojeni alkuvaiheessa pohtiessani sitä, millä tavalla oppilaiden tunteet vaikuttavat oppimiseen ja koulussa viihtymiseen. Tunteet on pidetty perinteisesti oppimisesta erillään, vaikka ilman kosketusta oppijan emotionaaliseen tasoon oppimista ei voi edes tapahtua. Tunteilla on merkittävä rooli oppimisprosessissa, ja ne toimivat oppimisprosessia motivoivina tekijöinä. Joskus tunteet voivat olla oppimisprosessin kannalta myös haitallisia (Rantala 2006, 9, 14) ja estää oppijaa sitoutumasta oppimiseen (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011, 405).

Halusin tutkimuksessani keskittyä johonkin oppimiseen ja koulussa viihtymiseen negatiivisesti vaikuttavaan tunteeseen. Lopulta päädyin tarkentamaan tutkimukseni erityisesti vihan tunteeseen, sillä lasten aggressiivisuus oli tutkimusaihetta rajatessani ollut jo muutamien vuosien ajan, ja on edelleen, voimakkaasti esillä mediassa. Kouluissa tapahtuneet väkivallanteot, opettajaan kohdistuva väkivalta ja opettajan mahdollisuudet aggressiivisen lapsen kohtaamiseen saivat minut osaltaan kiinnostumaan aiheesta. Kuusela (2005, 119) kertoi jo 15 vuotta sitten opettajien olevan aiempaa kokonaisvaltaisemman ja vaativamman kasvatushaasteen edessä kouluissa esiintyvän pahoinvoinnin vuoksi, joka ilmenee masentuneisuutena ja lisääntyneinä väkivallantekoina. Mielestäni tämä kas-

vatushaaste on vaikeutunut entisestään tänä aikana, vaikka opettajien työn tueksi onkin viime vuosina ilmestynyt paljon tunnekasvatukseen liittyvää kirjallisuutta ja materiaalia.

Aikaisemmin lasten vihan tunteita on tutkittu muun muassa aggression pysyvyyden (kts. esim. Caspi & Silva 1999; Kokko & Pulkkinen, 2005; Pulkkinen 2002) sekä vihan tunteiden ilmaisutapojen sukupuolierojen (kts. esim. Lagerpez, Björkqvist & Peltonen 1998) näkökulmista. Tutkimuksissa aggression on havaittu olevan pysyvää läpi lapsuuden ja nuoruuden aina aikuisuuteen saakka (Kokko 2010, 172), ja aggressiivisen käyttäytymisen olevan yleisempää ja voimakkaampaa poikien keskuudessa (Lagerpez, Björkqvist ja Peltonen 1998, 403, 408). Poikien aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee tutkimusten mukaan esimerkiksi kiroiluna, tavaroiden toiselta varastamisena, tappeluina sekä fyysisenä väkivaltana (Lagerspez, 1998, 61). Monien tyttöjen on sen sijaan havaittu pitävän vihan tunteensa sisällään ja kohdistavan vihan tunteensa itseensä, mikä voi ilmetä unettomuutena, ruokahaluttomuutena, oppimisvaikeuksina ja itsetuhoisuutena (Nurmi & Schulman 2013b, 168; Marttunen 2013).

Lapsen aggressiivisen käyttäytymisellä on lisäksi todettu olevan kauaskantoisia vaikutuksia, ja poikkeuksellisen voimakkaasti tai usein aggressiiviset lapset ovat vaarassa säilyttää negatiivisen toimintatavan aikuisikään asti (Kokko 2010, 172). Lapsen vihan ja aggression on havaittu olevan riskitekijä varhaisnuoruuden kouluopeutumattomuudelle, joka puolestaan voi myöhemmin johtaa muun muassa ammatillisten vaihtoehtojen vähäisyyteen ja pitkäaikaistyöttömyyteen (Kokko & Pulkkinen 2000, 469–470; Pulkkinen 2002, 60–61.)

On tärkeä tiedostaa, että viha ja aggressio ovat lapselle ja nuorelle myös tärkeitä tunteita, sillä aggressiokasvun avulla lapsi ja nuori irtautuu kodistaan ja itsenäistyy pienin askelin (Cacciatore 2009, 66). Viha on vain äärimmillään ruumiillista väkivaltaa (Turunen 2004, 82), ja useimmille aggressiivisuus ja viha on tuttua arkisissa välienselvittelyissä (Kokko 2010, 159; Turunen 2004, 93). Halusin tässä tutkimuksessa tutkia, millaisia muotoja lapsen kokema viha saa. Koska lapset tarvitsevat aikuisen apua tunne-elämän kehittymiseen (Cacciatore 2007, 18), on mielestäni tärkeää kehittää opettajien ja muiden kasvattajien avuksi erilaisia

tunnekasvatuskeinoja ja -menetelmiä. Jotta tehokkaita tunnekasvatuskeinoja voidaan kehittää, on tärkeää tehdä tunnetutkimusta molempien, sekä lasten että kasvattajien, näkökulmasta.

Tässä tutkimuksessa lasten vihan tunteita lähestyttiin sekä lasten että opettajien näkökulmasta. Lasten käsityksiä ja kokemuksia vihan tunteista tarkasteltiin kolmessa lapsen kasvuympäristössä, kotona, koulussa ja kavereiden kanssa ollessa, kun opettajien näkemykset puolestaan painottuivat lasten koulussa ilme-neviin vihan tunteisiin. Tutkimus pyrki lisäämään ymmärrystä siitä, millaisissa tilanteissa lapsi kokee vihaa ja miten hän toimii vihaisena. Tutkimuksen tarkoitus oli lisäksi selvittää, miten lapsi suhtautuu muiden lasten vihan tunteisiin ja millaisia tunteiden säätelyn keinoja lapsilla on käytössään ja miten lapsissa vihaa herättävät tilanteet ratkeavat.

Tutkimus toteutettiin laadullisena tutkimuksena, ja siinä käytettiin aineistonkeruumenetelminä kyselylomaketta sekä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Kyselyyn vastanneet olivat erään keskisuomalaisen koulun viidesluokkalaisten oppilaita, ja haastatteluihin osallistuneet 4–6-luokkien opettajia.

Tämän tutkimusraportin alussa käsittelen tunteita, niiden määritelmää ja tehtäviä. Lisäksi tarkastelen lapsen tunne-elämän kehitystä ja tunteiden säätelyn menetelmiä. Tämän jälkeen määrittelen vihan ja aggression käsitteitä sekä tarkastelen tarkemmin lapsen vihaa sekä sen kohtaamista. Tutustun myös koulujen ja opettajien mahdollisuuksiin kohdata oppilaiden vihantunteita ja keinoihin tunnetaitojen opettamiseen. Ennen varsinaista tulososaa käsittelen tutkimuksen tavoitteita, aineistonkeruuta sekä -analyysiä ja tutkimuksen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tämän jälkeen esitän tutkimuksen päätulokset sekä pohdin tutkimuksen merkitystä ja jatkotutkimushaasteita.

2 TUNTEET

2.1 Tunteiden määritelmä ja tehtävä

Tunteet mielletään tieteenaloista tyypillisesti psykologian omimmaksi alaksi, mutta psykologian piirissä ei kuitenkaan olla yksimielisiä tunteen käsitteen määrittelystä (Vehviläinen 2004, 14). Tunteita tutkiessaan tutkijat saattavat käyttää samoja käsitteitä tutkiessaan eri asioita tai käyttää eri termejä tutkiessaan samaa asiaa (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric 2006, 3–4). Lisäksi tutkijoiden keskuudessa on käsitteiden määrittelyn ohella erimielisyyttä myös siitä, onko tunteiden perusta biologis-fysiologinen, tajunnallinen vai sosiaalinen (Vehviläinen 2004, 141). Esimerkiksi Korkiakangas (2008, 192) näkee tunteiden ymmärtämisen kehityksen olevan ”perusteiltaan biologisesti rakentuvaa ja sosiaalisesti kostruoituvaa” eli muotoutuvaa.

Jotta ymmärretään, mitä tunteet ovat, ei riitä, että mietitään, miltä jokin asia tuntuu. Se, miltä jokin asia tuntuu, riippuu myös siitä, miten tunteet ymmärretään. Esimerkiksi vallitseva kulttuuri vaikuttaa tunnekokemukseen sekä siihen, kuinka tunteet ymmärretään, sillä eri kulttuureissa ihmisten tunneilmaisut muovautuvat erilaisiksi. (Puolimatka 2004, 19.) Tunteiden kokemiseen ja ilmaisuun vaikuttavat kulttuurin sisällä vallitsevat sosiaaliset normit, kieli sekä henkilön sukupuoli (Rantala 2006, 15). Suomalaisessa kulttuurissa ei ole tapana ilmaista tunteitaan voimakkaasti (Lonka 2014, 162), eikä etenkin vaikeasti käsiteltäviä tunteita saa näyttää liikaa ulospäin kotona, koulussa tai työyhteisössä. Moni aikuinen voi pitää tunteiden ilmaisemista merkinä heikkoudesta, hallitsemattomuudesta ja epärationaalisuudesta. (Saarinen & Kokkonen 2003, 33.) Vaikka tunneilmaisut ja -kokemukset muovautuvat kulttuurin mukaan erilaisiksi, ovat tunnekokemuksen elementit Rantalan (2006, 15) mukaan samanlaisia kaikkialla maailmassa. Kulttuurin ohella ihmisten tunteille antama merkitys riippuu siitä, mikä merkitys niille annetaan kasvatuksessa (Puolimatka 2004, 19).

Goleman (1997, 23) sekä Nummenmaa (2010, 16) kuvaavat tunteiden olevan evoluution myötä kehittyneitä ylläkkeitä, jotka johtavat Juujärven ja Nummen-

maan (2004, 59) mukaan tietynlaiseen toimintaan ja vaikuttavat sekä ihmisen toimintakykyyn että hyvinvointiin. Tunteet syntyvät tahdosta riippumatta (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 61) ja ovat reaktioita, joita erilaiset sosiaaliset tilanteet ja tapahtumat saavat aikaan (Nummenmaa 2010, 11). Gross (2002, 281) kuvaa tunteiden syntyvän automaattisesti tai joko alitajuisesti tai tietoisesti tehdyn merkitysanalyysin kautta. Tunne syntyy merkitysanalyysin kautta esimerkiksi tilanteessa, jossa ihminen tulee vihaiseksi kuullessaan vähättelevän kommentin ystävästään (Gross 2002, 281). Tunteiden voidaan nähdä myös syntyvän joko ajattelemalla tai kohtaamalla jokin tietty henkilö, asia tai paikka. Myös jokin muisto tai mielikuva voi laukaista tunnereaktion. Tunteet vaikuttavat muun muassa kehon vireystilaan, henkilön toimintaan sosiaalisissa tilanteissa sekä siihen, kuinka hän havaitsee ja tulkitsee ympäristön tapahtumia. (Kokkonen 2010, 15; Nummenmaa 2010, 11; Nurmi 2013a, 16.)

Tunteet koostuvat vuorovaikutteisesti toimivista fysiologisten reaktioiden, tunneilmaisujen sekä omakohtaisten kokemusten osa-alueista. Näitä osa-alueita kutsutaan tunteen motivationaaliseksi osatekijöiksi. Jotkut tutkijat pitävät toimintavalmiutta, eli halua paeta, taistella, luovuttaa tai muutoin toimia tunteen mukaan, neljäntenä tunteen motivationaalisena osatekijänä. (Kokkonen 2010, 14–15.) Tunnereaktiot ovat Nummenmaan (2010, 12–13) mukaan kokonaisvaltaisia kehon ja mielen tiloja, jotka saavat meidät toimimaan tilanteissa, joissa on pakko toimia. Tunteet ovat usein alitajuisia, minkä vuoksi tunteen fysiologiset merkit ilmaantuvat usein ennen kuin ihminen huomaa tunteensa (Goleman 1997, 23). Tunnejärjestelmä rekisteröi jatkuvasti ympäristön tapahtumia, ja tunteet muuttavat ajattelua ja toimintaa siten, että pystymme reagoimaan tilanteisiin tarkoituksenmukaisesti. Tunteet myös varmistavat, että toimintaamme tulee energiaa. (Nummenmaa 2010, 17, 187.) Lisäksi tunteet helpottavat oppimista ja muistamista (Kokkonen & Kinnunen 2010, 145) sekä auttavat pääsemään tavoitteisiin, sillä ne auttavat ihmistä kiinnostumaan ja innostumaan (Virtanen 2015, 26).

Tunteet sisältävät ja lähettävät tietoa siitä, mitä itsessä tai ympärillä tapahtuu, sekä auttavat suuntaamaan huomion (Caruso 2008, 5). Tunteet toimivat viestittäjinä (Kokkonen 2010, 15) ja niiden tehtävä on laittaa yksilön arkipäiväiset

asiat hyvinvoinnin kannalta tärkeysjärjestykseen (Saarinen & Kokkonen 2003, 37; Kokkonen 2010, 11). Eloönjäämisen kannalta tärkeät ympäristön vihjeet, kuten fyysinen uhka, vaaralliset eläimet, sosiaalinen vuorovaikutus, ruoka ja toisten ihmisten tunneilmaisut laukaisevat tunnemekanismit, jotka tuottavat sopeutumista tehostavia käyttäytymisen muotoja (Nummenmaa 2010, 12–13). Tunteet saavat ihmisen hakeutumaan hyvinvointinsa kannalta tärkeiden asioiden, kuten mukavien ihmisten ja työtehtävien pariin. Toisaalta tunteet saavat välttelemään asioita, jotka ovat hyvinvoinnille vaaraksi. Pelon ja hermostuneisuuden tunteet ohjaavat huomioimaan ne ympäristön tekijät, jotka vaarantavat hyvinvointia. Tunteet muuttavat toimintavalmiutta ja valmistavat pakenemaan, puolustautumaan tai luopumaan. (Kokkonen 2010, 11–12.)

Tunteita tarvitaan myös ihmissuhdemaailmassa muun muassa ihmissuhteiden syntymiseen ja säilymiseen (Caruso 2008, 5; Kokkonen & Kinnunen 2010, 145). Tunteet vaikuttavat sosiaalisen elämän sujuvuuteen (Kokkonen 2010, 13) ja ovat olennainen osa ihmisten sosiaalista käyttäytymistä (Niedenthal ym. 2006, 3). Tunteiden ansiosta ihmiset pystyvät huolehtimaan ihmissuhteista ja jälkikasvuunsa. (Kokkonen 2010, 13.) Lapsi tarvitsee tunteita kaverisuhteiden syntymiseen ja ylläpitämiseen (Kokkonen & Kinnunen 2010, 145), mutta sen lisäksi hän tarvitsee niitä vastustaakseen ryhmän painetta (Puolimatka 2004, 66). Tunteiden avulla lapsi oppii tärkeitä sosiaalisen elämän sääntöjä, kuten vuoron odottamista (Kaltiala-Heino 2013, 50), ja tunteet ovat tärkeitä lapsen itsenäistymisen ja vanhemmista irtautumisen kannalta (Cacciatore 2007, 17, 29).

Tunteet sekä niiden ilmaiseminen ja havaitseminen mahdollistavat kaikille lajeille tyypillisen ryhmäkäyttäytymisen (Nummenmaa 2010, 165). Tunneilmaisut helpottavat yhteiseloä, sillä esimerkiksi kasvonilmeiden perusteella voi tulkita, miltä toisesta tuntuu ja mitä hän aikoo tehdä seuraavaksi. Kasvonilmeiden lisäksi puheääni, kehonasennot ja liikkeet kertovat sen hetkisestä tunteesta ja säätelevät ihmisten välistä vuorovaikutusta. (Kokkonen 2010, 13–14; Nurmi 2013a, 16.) Tunteet tarttuvat henkilöstä toiseen (Saarinen & Kokkonen 2003, 32; Pekrun 2014, 21) kasvojen pienten lihasryhmien mukautuessa keskustelukumppanin

tunnetilaan automaattisesti (Saarinen & Kokkonen 2003, 37). Tämä tunteiden automaattiseksi tarttumiseksi kutsuttu ilmiö on osa ihmisen sosiaalisuutta, ja muun muassa Wicker, Keyers, Plailly, Royet, Gallese ja Rizzolatti (2003) sekä Cwir, Carr, Walton ja Spencer (2011) ovat tutkimuksissaan keskittyneet havainnoimaan tunteiden automaattista tarttumista. Wicker ym. (2003, 657) havaitsivat tutkimuksessaan, että nähdessään inhon tunteita toisen henkilön kasvonpiirteissä ihmisen inhoa käsittelevät aivoalueet aktivoituvat ja ihminen valmistautuu itsekin kokemaan samanlaisia tunteita. Cwir ym. (2011, 663–664) puolestaan havaitsivat tutkimuksessaan koehenkilön jakavan samanlaisia fysiologisia stressireaktioita hänelle tuntemattoman henkilön kanssa tämän suorittaessa samassa huoneessa stressaavaa tehtävää.

Tunteet vaikuttavat keskeisesti myös ihmisen moraaliin päätöksenteon ja ongelmanratkaisun hetkinä, ja ne ohjaavat auttamaan apua tarvitsevia. Sosiaaliset tunteet, kuten häpeä, syyllisyys ja välittäminen, ovat oppimisen kautta syntyneitä ja kulttuurin muovaamia tunteita, jotka rajoittavat sosiaalisesti kielteistä käyttäytymistä. Ne mukauttavat ihmistä kulttuuriin ja helpottavat arvojen ja normien oppimista. (Kokkonen 2010, 13–14; Nurmi 2013, 16.) Sosiaaliset tunteet vaikuttavat myös ryhmien toimintaan. Myönteiset tunnekokemukset voimistavat me-henkeä (Kokkonen 2010, 13; Niedenthal ym. 2006, 3) ja kiintymyksen, empatian sekä innostuksen tunteet ovat tärkeitä niin ryhmän koossapysymisen kuin ryhmän sisäisten roolien selkiytymisen kannalta. Tunteet myös auttavat lukemaan rivien välistä, tulkitsemaan kuultua ja nähtyä sekä helpottavat ryhmän rajojen hahmottamista. (Kokkonen 2010, 13; Saarinen & Kokkonen 2003, 34.)

Kirsti Lonka (2017, 144) jakaa ihmisen tunnereaktiot ensisijaisiin ja toissijaisiin tunnereaktioihin. Ensisijaiseksi tunnereaktioksi kutsutaan tilanteessa heräävää tunnetta. Voidaan puhua myös aidosta tunteesta. Toissijainen tunnereaktio voidaan nähdä puolestaan yritykseksi peittää ensisijainen tunnereaktio. Lonka (2017, 144) kuvaa esimerkkinä tilannetta, jossa oppilas yrittää häiriköinnillä peittää omaa epäonnistumisen pelkoaan ja huonoa itsetuntoaan. Tällöin toissijainen reaktio, eli häiriköinti, pahentaa tilannetta. Monesti huomio kiinnittyy helposti

toissijaiseen tunnereaktioon, eli häiriköintiin, eikä alkuperäiseen ongelmaan, eli itsetunnon ongelmiin ja epäonnistumisenpelkoon. (Lonka 2017, 144.)

Yksilön temperamentti vaikuttaa siihen, kuinka hän ilmaisee tunteitaan (Keltikangas-Järvinen 2004, 36), ja temperamentti selittää yksilöiden välisiä eroja tilanteiden herättämissä positiivisissa ja negatiivisissa tunteissa (Puttonen 2004, 72). Liisa Keltikangas-Järvinen (2004, 36–37) määrittelee temperamentin ihmisen myöhemmän persoonallisuuden varhaiseksi biologiseksi perustaksi, joka koostuu joukosta synnynnäisiä taipumuksia ja valmiuksia. Hän kuvaa temperamenttia jokaiselle yksilölle tyypilliseksi käyttäytymistyyliksi tai tavaksi, jolla yksilö toimii. Temperamentti vastaa kysymykseen, kuinka tai miten ihminen tekee sen, mitä hän tekee. (Keltikangas-Järvinen (2004, 36–37.) Puttonen (2004, 72) näkee yksilön temperamentin hyödyllisenä tunnekokemusten selittäjänä ja adaptiivisiin, eli tilanteeseen mukautumisen, säätelykeinoihin sekä niiden omaksumiseen vaikuttavana tekijänä. Temperamentin ohella myös minäpystyvyys ja itseluottamus vaikuttavat tunteiden kokemiseen. Olisi tärkeää, ettei oppilasta leimata hänen kokemiensa tunteiden perusteella esimerkiksi pitkästyneeksi matematiikan tunnilla, sillä pitkästymisen taustalla voi olla ahdistusta opiskeltavaa ainetta kohtaan. (Lonka 2014, 162.)

2.2 Tunne-elämän kehittyminen

2.2.1 Varhaiskehitys kouluikään asti

Tunteet ovat läsnä elämässämme heti syntymästä lähtien. Vastasyntyneen itku on ensimmäinen kommunikaatioyritys ja voimakas viesti niistä kielteisistä tunteista, joita kohdun ulkopuoliseen maailmaan siirtyminen aiheuttaa. Vastasyntyneellä on jo toiminnassa ne lähestymis- ja välttämismekanismit, jotka reagoivat ympäristön hyödyllisiin ja haitallisiin tapahtumiin. Tämän huomaa siitä, että vauva käyttäytyy eri tavoin ollessaan nälkäinen ja väsynyt kuin kylläinen ja virkeä. (Nummenmaa 2010, 165.) Lapsella on synnynnäinen kyky ilmaista ja ymmärtää perusemootioita, eli mielihyvää, pelkoa, hämmennystä, kiukkua ja surua (Korkiakangas 2008, 192), ja tunteet ovat vastasyntyneen ensimmäinen kieli- ja

merkkijärjestelmä, jolla hän yrittää ottaa yhteyttä ympäristöönsä. (Nummenmaa 2010, 165.)

Jo muutaman kuukauden ikäinen vauva tulkitsee epäselviä tilanteita aikuisten kasvoniilmeistä. Vauvalle on tärkeää seurata ja tunnistaa aikuisten tunneilmaisuja, sillä ilmeet saattavat paljastaa ympäristön hyödylliset ja haitalliset asiat (Nummenmaa 2010, 170). Lapsi oppii säätelemään omia tunneilmaisujaan varhaisessa vuorovaikutuksessa ja oppii samalla, mitkä tunteet ovat oikein ja mitkä väärin (Nurmi 2013a, 18). Lyhytaikaisten tunnereaktioiden ymmärtämiseen ja käsitteellistämiseen sekä näiden taitojen kehityksen edistymiseen vaikuttavat erityisesti lapsen havainnot omista mielentiloistaan sekä toisten emotionaalisisista reaktioista, erityisesti ilmeistä, tietoinen opettaminen sekä se, kuinka aikuinen sanoittaa tunteita vuorovaikutustilanteissa (Korkiakangas 2008, 192). Hoitajan ja lapsen välille syntyvä kiintymyssuhde on tärkeä lapsen tunteiden ilmaisun ja säätelytaitojen kehittymisessä. Hoitajan ehdoton rakkaus lasta kohtaan antaa lapselle luottamuksen tunteen ja mahdollisuuden ilmaista tunteitaan vapaasti. (Puolimatka 2004, 55; Nurmi & Schulman 2013a, 29.)

Vanhempiensa lisäksi lapset oppivat ilmaisemaan, ymmärtämään ja säätelemään tunteitaan sisarustensa ja ikätovereidensa kanssa (Scharfe 2000, 244). Päiväkodissa lapsi opettelee ryhmässä toimimisen taitoja ja haasteena on oppia odottamaan omaa vuoroa ja jakamaan yhteiset lelut muiden kanssa. 3–5-vuotiaan kehitykselle leikki on erityisen tärkeää. Leikki luo perustan sosiaalisten suhteiden onnistumiselle ja on keskeisessä roolissa tunne-elämän rakentumisessa. Leikkiessä lapsi oppii rajat kielletylle ja sallitulle. Voimakkaat tunteet voivat nousta pintaan, jos lapsi esimerkiksi ottaa lelun toisen kädestä. Osa lapsista pitää tunteet sisällään ja vetäytyy, kun toiset puolestaan ilmaisevat tunteensa välittömästi. Lapset tarvitsevat aikuisen ohjausta ja tukea leikeissään, ja erityisesti haastavissa tilanteissa lapset tarvitsevat esimerkkiä aikuisen tavasta ja kyvystä vaikean tilanteen ratkaisuun ja tunteiden hallintaan. Päiväkodissa kyky säädellä omaa toimintaa kehittyy nopeasti. Vuorovaikutus muiden kanssa laajentaa lapsen tietoisuutta niin omista tunteista kuin tunteita herättävistä tilanteista ja noin

2–2,5-vuotias alkaa ymmärtää myös toisten tunteita. (Kaltiala-Heino 2013a, 50; Nurmi & Schulman 2013a, 40–43.)

Gordonin (1999, 109) mukaan tytöt ovat suuremmassa emotionaalisessa yhteydessä vanhempniinsa sekä hoitajiinsa kuin pojat, ja tyttöjen käyttäytyminen on enemmän ulkoa kontrolloitua kuin poikien. Hänen mukaansa tyttöjen kasvatusta perustuu enemmän vuorovaikutukseen, mikä on havaittavissa myös Zemanin ja Penzan (1997, 61) alle kouluikäisten lasten negatiivisten tunteiden hallintaan liittyvän tutkimuksen tuloksista. Zeman ja Penza (1997) havaitsivat vanhempien keskustelevan tunteista enemmän tyttöjen kuin poikien kanssa, kun Gordon (1999, 109) puolestaan havaitsi omassa tutkimuksessaan tyttöjen käyttävän enemmän tunteisiin viittaavaa sanastoa kuin poikien. Lisäksi tutkimus osoitti, että tyttöjen ja poikien käyttämä tunteisiin viittaava sanasto on osin erilaista.

Sen lisäksi, että poikien ja tyttöjen tapa puhua tunteistaan eroaa keskenään, myös tunteiden tyyppillisten ilmaisumuotojen on tutkimuksessa havaittu vaihtelevan sukupuolen mukaan. Pojille on tyyppisempää äänekäs, fyysinen välienselvittely, kun tytöt puolestaan keskustelevat joko pareittain tai isommissa ryhmissä. (Gordon 1999, 109.) Aikuisen ei kannata pyrkiä parantamaan lapsen tunne-elämän tasapainoa vähentämällä tämän tunteiden voimakkuutta, sillä yksilöllisyys edellyttää voimakkaita tunteita. Ilman voimakkaita tunteita lapsen voi olla vaikea vastustaa yleisen mielipiteen ja ryhmän painetta. (Puolimatka 2004, 66.) Jos aikuinen järjestelmällisesti kieltää tunteiden näyttämisen, lapsesta voi kasvaa voimakkaita tunneärsykeitä, kuten väkivaltaa, tunteidensa kokemiseen ja näyttämiseen tarvitseva ihminen (Isokorpi 2004, 132).

2.2.2 Tunne-elämän kehittyminen kouluiässä

Koska tytöille ja pojille tyyppilliset tunteiden ilmaisumuodot erovat toisistaan, ei ole ihme, että poikien tunteet on usein koulun arjessa näkyvämpiä kuin tyttöjen (Gordon 1999, 109). Denhamin (2007, 2) mukaan esikoulu- ja kouluikäisillä lapsilla on kaksi keskeistä sosioemotionaalisiin taitoihin liittyvää kehitystehtävää, joiden tukeminen koulussa on tärkeää. Ensimmäinen kehitystehtävä on kaveri-

suhteiden muodostaminen halliten samalla vuorovaikutustilanteiden synnyttämät tunnereaktiot. Oppiessaan säätelemään tunteitaan lapsi pystyy esimerkiksi hillitsemään vihan tai innostuksen ilmaisujaan säilyttääkseen kaverisuhteensa tai sopeutuakseen luokkatilanteiden vaatimukseen (Lindblom, Kampman, Ojala & Solantaus 2015, 24). Ennen kouluikää lapsi on vastannut lähinnä omien vanhempiensa sosiaalisiin odotuksiin, joten kouluiässä vertaisten kanssa vietetyn ajan kasvaessa toisena tärkeänä kehitystehtävä Denham (2007, 2) pitää sitä, että lapsi oppii vastaamaan myös muiden kuin omien vanhempiensa sosiaalisiin odotuksiin.

Kouluikäiset lapset tulevat paremmin tietoisiksi tunnekokemuksistaan ja monimutkaisten tunteiden ymmärtäminen kehittyy monilta osin vasta esikoulu- ja kouluikäisillä lapsilla (Denham 2007, 4; Korkiakangas 2008, 192, Lindblom ym. 2015, 24). Näitä monimutkaisia tunteita ovat esimerkiksi syyllisyyden, häpeän ja ylpeyden tunteet, jotka vaativat sosiaalisten sääntöjen tunnistamista. Aina sosiaaliset säännöt eivät toteudu, jolloin lapselta vaaditaan kykyä tunnistaa poikkeamista näistä säännöistä sekä kykyä ennakoida toisten ihmisten reaktioita, joita näistä säännöistä poikkeaminen synnyttää. Ennen kouluikää lapset tulkitsevat tilanteita toisten ihmisten kasvojen ilmeiden mukaisten tunteiden perusteella, eivätkä osaa vielä kiinnittää huomiota sosiaalisiin yhteyksiin tilanteissa, joissa kasvojen ilmeet ja tilannevihjeet ovat ristiriitaisia. Kouluiässä lapsen on tärkeää oppia suhteuttamaan tunteita tilanteisiin, joissa ne esiintyvät. (Korkiakangas 2008, 192.)

Lapsen kykyä tunnistaa omia tunteitaan edesauttaa se, että hän osaa yhdistää kehonsa tuntemukset, esimerkiksi "perhosista vatsassa", mielensisäisiin tunnekokemuksiinsa, eli jännitykseen (Lindblom ym. 2015, 24). Kun lapset tulevat tietoisemmiksi tunnekokemuksistaan, he oppivat puhumaan tunteistaan ja samalla heidän empatiakykynsä toisten tunteita kohtaan kasvaa (Denhman 2007, 4-5). Lindblom ym. (2015, 24) pitävät tunteiden tunnistamista itsessä edellytyksenä tunteiden säätelykyvyn kehitykselle. Alakoululaisten tunteiden säätelykyky kehittyy hiljalleen, ja vähitellen lapset tulevat tietoisemmiksi siitä, että tun-

teet, joita he osoittavat ulospäin muille, eivät ole välttämättä samoja kuin ne tunteet, joita he tuntevat sisällään. Samalla kehittyy ymmärrys siitä, että tunteet vaikuttavat sosiaalisiin suhteisiin ja että sosiaaliset suhteet määritellään osittain tunteiden kautta. (Denhman 2007, 4–5, 23–24.) Noin 8–9-vuoden iässä lapset yleensä ymmärtävät, että ihminen voi kokea ristiriitaisia tai jopa vastakohtaisia tunteita joissain tilanteissa (Lindblom ym. 2015, 24).

Koska alakoululaiset eivät vielä kuitenkaan tunnista selvästi omia tunteitaan ja heidän tunnetaitonsa, eli kyky ymmärtää, tunnistaa ja säädellä tunteita, ovat vasta kehittymässä, he eivät voi täysin hallita omia tunteitaan. Lapset saattavat tulla kärsimättömiksi, yliaktiivisiksi tai aggressiivisiksi, käyttäytyä harkitsemattomasti ja heidän voi olla vaikea ymmärtää oman tai toisten toiminnan taustalla olevia syitä. (Furman 1999, 149–150; Lindblom ym. 2015, 24) Jos lapsi ei kykene käsittelemään tunteitaan, hän voi hämmentyä toisen lapsen näyttäessä tunteensa. Opettaja voi auttaa lasta tunteiden hallinnassa säätelämällä omilla tunteillaan oppilaidensa tunteita. Lapsen on tärkeää oppia, ettei tunteiden ilmaisemisessa ole mitään epänormaalia tai noloa, ja että kaikilla ihmisillä on tunteita ja kaikki kokevat ne eri tavoin. Opettelemalla tunteiden hyväksyntää lapsen empatiakyky kehittyy. (Isokorpi 2004, 133–134, 136.) Cacciatoren (2007, 39) mukaan suuri osa lapsista kuuluu koululuokan ohella myös johonkin harrastusjoukkoon, kuten urheiluseuraan tai bändiin. Joukossa lapset oppivat tunteiden hallintaa ja niiden säätelyä sekä kaikille yhteisten sääntöjen noudattamista (Cacciatore 2007, 39).

Lapsen omien tunteiden tunnistaminen ja nimeäminen on edellytys hänen kyvyllään säädellä ja sovittaa omia tunteitaan erilaisiin tilanteisiin. Sujuvan ja palkitsevan vuorovaikutuksen edellytyksenä puolestaan on kyky tunnistaa ja säädellä toisten tunnetiloja. Tunneilmaisut toimivat viesteinä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, ja lapsi saa luokkakaverinsa tunneilmaisusta tärkeitä vihjeitä siitä, mitä hänen kannattaa tehdä seuraavaksi esimerkiksi tilanteessa, jossa luokkakaveri kieltäytyy lapsen tekemästä ehdotuksesta. (Lindblom ym. 2015, 25.) Trentacosta ja Fine (2009, 20–21) havaitsivat tutkimuksessaan tunneilmaisuja toisten lasten kasvoilta tarkasti lukevien lasten olevan sosiaalisesti taitavia myös

muissa yhteyksissä ja suosittuja kaveriporukoissa. Sen sijaan puutteellisen kyvyn tunnistaa toisen tunteita on havaittu vaikeuttavan kaverisuhteita (Lindblom ym. 2015, 25). Lapsi saattaa yrittää ratkaista ristiriitatilanteita aggressiivisesti, jos hän tulkitsee toisten käyttäytymisessä enemmän vihamielisyyttä kuin mitä siinä todellisuudessa on (Crick & Dodge 1994, 90).

Tunteiden säätelyn tehokkuuteen vaikuttavat ne tavat ja toimintamallit, joita lapsi on oppinut säädelläkseen tunteitaan (Lindblom ym. 2015, 24). Lindblomin ym. (2015, 29) mukaan alakouluikäiset käyttävät tyypillisesti tunteen pidättämistä tai piilottamista tunteiden säätelykeinoina. He vasta opettelevat sellaisia säätelytapoja, joilla he pystyisivät vaikuttamaan omiin sisäisiin tunnekokemuksiinsa. Lapsi oppii tunteiden säätelyn toimintamalleja omakohtaisten vuorovaikutustilanteiden kautta sekä havainnoimalla toisten lasten tai aikuisten välistä vuorovaikutusta. Oppimiensa toimintamallien avulla hän pystyy tekemään arvioita erilaisista tilanteista ja toimimaan niissä tarkoituksenmukaisesti. Toimintamallien oppiminen on edellytys toimivalle vuorovaikutukselle. (Lindblom ym. 2015, 29.)

Ahon ja Laineen (1997, 28) mukaan ”Viidesluokkalaisten suomalaislapsen itsetunto on heikko ja heikkenee edelleen.”. Lapsi elää latenssivaihetta (Erikson, 1988, 23; Aalberg & Siimes 2007, 117), jolloin hän elää ahkeruuden ja alemmuuden sekä riittämättömyyden tunteiden ristiriidassa (Erikson 1973, 251, 264). Kognitiivisesti lapsi elää vielä konkreettisten operaatioiden kautta, eli loogisen ajattelun alkuvaihetta, joka kestää 11–12-ikävuoteen asti, jolloin moraaliset ja sosiaaliset tunteet syntyvät ihmisten välisen yhteistoiminnan kautta (Piaget 1988, 23–24). Lapsi on kuitenkin vähitellen siirtymässä muodollisten operaatioiden vaiheeseen (Aho & Laine 1997, 28), jolloin hänen tunteita koskevat kuvaukset muuttuvat konkreettisesta abstraktimmiksi, ja hän osaa viitata sisäisiin kokemuksiinsa omien tunteidensa lähteenä (Lindblom ym. 2015, 24). Psykologisessa kehityksessä lapsi kehittyy älyllisesti. Hänen havainnointikykynsä ja omien havaintojensa käsittely paranee. (Aalberg & Siimes 2007, 146.)

10–13-vuotiaat elävät esimurrosiän (Saarni 2000, 74) eli varhaisnuoruuden ja puberteetin alkamisen vaihetta (Aalberg & Siimes 2007, 15). Omassa kehossa

tapautuvat fysiologiset muutokset voivat aiheuttaa lapsessa kiihtymystä ja levottomuutta, ja kokemus itsestä voi vaihdella nopeasti. Oma fyysinen kasvu ja siihen liittyvät psykologiset seuraukset pakottavat lapsen määrittelemään itsensä uudelleen. (Aalberg & Siimes 2007, 15, 68.) Viidesluokkalainen alkaa rakentaa omaa identiteettiään (Aho & Laine 1997, 28; Erikson 1973, 252), jolloin haasteeksi muodostuu riippumattomuuden saavuttaminen. Lapsen identiteetin ja minäkäsityksen muodostumiseen vaikuttavat voimakkaasti kaverisuhteet, tunne onnistumisesta sekä oman ulkonäön hyväksyminen. Tämän ikäiselle kaverisuhteet ovat entistä tärkeämpiä ja ikätoverit toimivat käyttäytymisen malleina. Lapselle ei enää riitä se, että hänen vanhempansa hyväksyvät hänet, vaan hän haluaa kokea arvostusta myös ikätovereiltaan. (Aho & Laine 1997, 28, 132) Lapsi saattaa helposti epäillä kykyjään ja taitojaan tai omaa asemaansa muiden keskuudessa (Erikson 1973, 251). 10–12-vuotiaat arvostavat motorisia taitoja, ja motoriset taidot määräävät usein lapsen aseman ja vaikutusvallan ryhmässä (Aho & Laine 1997, 134–135).

Saarnin (2000, 74–76) mukaan 10–13-vuotiaiden tunne-elämässä sosiaalinen herkkyyys tunteiden ilmaisun suhteen lisääntyy ja tunteiden säätelyn keinot monipuolistuvat. Tämän ikäiset lapset alkavat ymmärtää toisten tunteita ja käyttäytymistä. Lisäksi he pystyvät jollain tavalla asettumaan toisen ihmisen rooliin ja ymmärtävät toisten tunteiden eroavan omista tunteista. 10–12-vuotiaat ymmärtävät myös, että ihmisen tunteet eivät välttämättä vastaa hänen puheitaan tai käyttäytymistään. Koska tämän ikäiset lapset ovat motorisesti taitavia, sosiaalisen kasvatuksen välineeksi sopivat hyvin liikunnalliset toimintamuodot. (Aho & Laine 1997, 132, 134.)

2.3 Tunteiden säätely

2.3.1 Tunteiden säätelyn määritelmä

Yksi elämän suurimmista haasteista on säädellä tunteita onnistuneesti (Gross 2002, 281). Tunteet toimivat tärkeänä säätelyjärjestelmänä, joka varmistaa ihmi-

sen hyvinvoinnin monissa erilaisissa tilanteissa. Tunnekanismien tärkeys perustuu siihen, että kohdatessaan hyvinvointinsa kannalta tärkeitä asioita ihmisen tunnejärjestelmät voivat muuttaa käyttäytymistä salamannopeasti. Lisäksi tunnekanismit ovat muokkaantuvia, eli ihminen pystyy oppimaan nopeasti tunnekanismien aktivoinnin erilaisissa hyvinvoinnin suojelua tai vahvistamista vaativissa tilanteissa. (Nummenmaa 2010, 17, 187.) Kokkosen ja Kinnusen (2010, 145) mukaan ihmisen on säädeltävä omia tunnekokemuksiaan sekä niihin liittyviä tunneilmaisuja ja fysiologisia reaktioita pystyäkseen hyötymään ja nauttimaan tunteistaan. Tunteiden säätely on tarpeellista, kun tunteen läsnäolo tai poissaolo häiritsee ihmisen tavoitteita (Denham 2007, 7). Ihminen säätelee tunteitaan automaattisesti tiedostamattaan lähes koko ajan, mutta tunteiden säätelyä voi käyttää myös tietoisesti (Nummenmaa 2010, 152).

Thompson (1994, 27) kertoo tutkijoiden välillä olevan eroja siinä, kuinka he määrittelevät tunteiden säätelyn. Tutkijat ovat erimielisiä esimerkiksi siitä, kuuluuko tunteiden säätelyyn pelkästään tunnereaktioiden estäminen vai liittyykö siihen myös tunteiden ylläpito tai tunnekäyttäytymisen parantaminen. Eisenberg, Fabes, Guthrie ja Reiser. (2000, 137–138) määrittelevät tunteiden säätelyn tunteisiin liittyvien psykologisten prosessien ja sisäisten tunnetilojen synnyttämiseksi sekä tunteiden keston ja voimakkuuden ylläpitämiseksi ja muuttamiseksi. Kokkonen (2010, 27) puolestaan kuvaa tunteiden säätelyä kyvyksi vaikuttaa omiin tunteisiin siten, että itsellä ja lähellä olevilla ihmisillä on hyvä olla.

Tunteiden säätely muodostuu sekä sisäisistä että ulkoisista prosesseista, jotka ovat vastuussa tunnereaktioiden seurannasta, arvioinnista ja muokkaamisesta sekä aivan erityisesti tunteiden voimakkuudesta ja oikea-aikaisuudesta henkilön tavoitteeseen nähden (Thompson 1994, 27–28.) Tyypillisesti tunteiden säätelyä käytetään lieventämään kielteisiä ja vahvistamaan myönteisiä tunteita (Kokkonen 2010, 9). Tunteita täytyy lieventää tunteiden ollessa häiritseviä tai ahdistavia tai niiden ollessa positiivisia, mutta mahdollisesti liian voimakkaita. Joskus tunteita pitää myös vahvistaa joko sisäisistä tai ulkoisista syistä johtuen. (Denham 2007, 7, 9.)

Koska tunteiden säätelyä käytetään päivittäin useimmiten vaimentamaan erityisesti negatiivisia tunteita (Thompson, 1994, 28), on kuormittavien tunteiden lieventäminen hyvinvoinnin kannalta tunteiden säätelyn tärkein tehtävä. Kun tunteet pyrkivät saamaan henkilön pois haitallisista tilanteista, pyrkivät tunteiden säätelymekanismit puolestaan lievittämään tunnereaktion aiheuttamia epämiellyttäviä kokemuksia. Epämiellyttävien tunteiden säätelyn lisäksi tunteiden säätelyllä säädellään myös käyttäytymistä ja tunteiden ilmaisutapaa. Tunteiden säätelyn avulla pystytään säätelemään sitä, mitä tunteita ja milloin tunteita koetaan sekä sitä, kuinka voimakkaina ne koetaan. (Kokkonen 2010, 19, 20; Nummenmaa 2010, 149, 152–153.)

Tunteiden säätely ei siis tarkoita pelkästään kielteisten tunteiden heikentämistä tai muuttamista miellyttäväiksi. Sen avulla voidaan myös pyrkiä vahvistamaan mielihyvän kokemusta tai heikentää sitä tilanteissa, joissa tällaisten tunteiden ilmaisu ja kokeminen ei ole suotavaa. Esimerkiksi vahingoniltoa toisen epäonnistumisesta ei kaikissa tilanteissa ole suotavaa näyttää. (Nummenmaa 2010, 152.) Vaikka tunteet olisivat miellyttäviä, liian voimakkaina tai pitkäkestoisina ne kuormittavat meitä (Kokkonen 2010, 19). Onnistuessaan tunteiden säätelyssä ihminen ei koe tunteitaan stressaaviksi, vaan hän pystyy kohtaamaan tunteensa sekä toimimaan niiden varassa (Kokkonen & Kinnunen 2010, 146). Tunteiden säätelyn edellytyksenä on tunteet herättäneiden tunnereaktioiden ja tapahtumien tunnistaminen (Nummenmaa 2010, 149).

Sen lisäksi, että ihminen pystyy säätelemään omia tunteitaan, hän voi vaikuttaa myös muiden ihmisten tunteisiin joko tietoisesti ja tarkoituksella tai tiedostamatta. Toisen ihmisen tunteita voi säädellä myönteisesti esimerkiksi kehumalla ja kielteisesti esimerkiksi loukkaamalla tai syrjimällä. (Kokkonen 2010, 9, 27.) Kyky tunnistaa ja säädellä sekä omia että toisen ihmisen tunteita on osa empatiaa sekä tunneälyä. Tunneäly on sosiaalista älykkyyttä, ja tunneälyllisesti vahva ihminen on tietoinen omista ja toisten tunteista, ja hän hyväksyy niin positiiviset kuin negatiiviset sisäiset kokemukset. (Salovey & Mayer 1990, 189, 193.) Tunneälyllisesti vahva ihminen myös käyttää tätä tietoa ja kokemusta hyväkseen

omassa ajattelussaan ja toiminnassaan erityisesti ihmissuhteissa (Saarinen & Kokkonen 2003, 18).

2.3.2 Tunteiden säätelyn menetelmät

Gross (1998b, 275) määrittelee tunteiden säätelyn erilaisiksi prosesseiksi, joiden avulla ihminen voi vaikuttaa tunteisiinsa. Näitä tunteiden säätelyn prosesseja voidaan kuvata usealla eri tavalla, mutta Gross (1998b, 281) erottaa tunteiden säätelyssä viisi erilaista prosessia: tilanteen valitseminen, tilanteen muuttaminen, tarkkaavuuden ohjaaminen, kognitiivinen muutos sekä reaktiotavan muutos (Liite 1). Tunteiden säätelyn strategiat vaihtelevat sen mukaan, missä vaiheessa tunteita herättävässä tilanteessa niitä käytetään. Tilanteen valitseminen, tilanteen muokkaaminen, tarkkaavuuden muuttaminen ja kognitiivinen muutos tapahtuvat ennen tunteen syntymistä, kun puolestaan reaktiotavan muuttamista käytetään tunteen heräämisen jälkeen. (Gross 1998a, 225; Gross 2002, 282.)

Tilanteen valitseminen perustuu ihmisen mahdollisuuteen valita, haluaako hän kohdata tai välttää jonkin tietyn tilanteen tai henkilön. Tiedetyt tilanteet tai ihmiset aiheuttavat tietynlaisia tunteita, joten niiden välttämällä tai kohtaamisella voidaan vaikuttaa siihen, millaisia tunteita tilanteessa koetaan. Tilannetta muuttamalla sen sijaan pyritään vaikuttamaan ympäristön aikaansaamien tunteiden vaikutukseen muokkaamalla ympäristöä. (Gross 1998a, 225; Gross 2002, 282.)

Tunteita voi säädellä myös tarkkaavuutta ohjaamalla, jolloin pystytään valitsemaan, mihin asioihin joko kiinnitetään tai ei kiinnitetä huomiota, ja samalla vaikutetaan koettuihin tunteisiin. Kognitiivisella muutoksella puolestaan tarkoitetaan tilanteen saamien merkitysten arviointia ja valitsemista ja siten koettuihin tunteisiin vaikuttamista. Tunteen synnyttyä voidaan käyttää reaktiotavan muuttamista, jolla tarkoitetaan vaikuttamista niihin fysiologisiin, kokemuksellisiin ja käyttäytymistä koskeviin reaktioihin, joita tilanteen herättämät tunteet saavat aikaan. (Gross 1998a, 225; Gross 2002, 282.)

Tilanteen uudelleenarviointi ja tunteiden tukahduttaminen ovat tyypillisiä reaktiotavan muuttamista kuvaavia tunteiden säätelystrategioita, joiden avulla

tunnetta voidaan heikentää (Gross 2002, 281). Tilanteen uudelleenarviointi tapahtuu aikaisin tunteita herättävässä tilanteessa ja sillä tarkoitetaan tilanteen ajattelu- ja tulkintatavan muuttamista tunteiden vaikutusten vähentämiseksi. Tunteiden tukahduttaminen puolestaan tapahtuu myöhemmässä vaiheessa ja sitä käytetään estämään sisäisen tunteen ulospäin näkyvät merkit. Tukahduttaminen vähentää tunteen herättämän käyttäytymisen ilmaisua, mutta ei heikennä itse tunnekokemusta ja vaikuttaa negatiivisesti muistiin. Uudelleenarviointi sen sijaan heikentää tunnekokemusta ja tunteen vaikutusta käyttäytymiseen, ja siitä syystä voidaan pitää tehokkaampana tunteiden säätelymenetelmänä. (Gross 2002, 281, 289.)

Gross ja John (2003, 348, 360) tarkastelevat viittä tutkimusta, jotka keskittyivät näihin kahteen tunteiden heikentämisen menetelmään. He havaitsivat tilanteen uudelleenarvioinnin säätelystrategiaa käyttäneiden selviytyneen negatiivisista tilanteista optimistisen asenteen avulla sekä pohtimalla, mikä sai heidät stressaantumaan. Uudelleenarvioijat tekivät myös aktiivisia ponnistuksia korjataksaan pahaa oloaan toisin kuin tunteen tukahduttamisen säätelystrategiaa käyttäneet. He myös sekä kokivat että ilmaisivat enemmän positiivisia ja vähemmän negatiivisia tunteita kuin he, jotka käyttivät uudelleenarviointia harvemmin. Henkilöt, jotka käyttivät tilanteen uudelleenarviointia tunteiden säätelystrategiana, jakoivat tunteitaan todennäköisemmin toisten kanssa, ja heillä on läheisempiä kaverisuhteita. Suhteessa hyvinvointiin niillä henkilöillä, jotka käyttivät tilanteen uudelleenarviointimenetelmiä, oli vähemmän masennusoireita, korkeampi itsetunto ja elämäntyytyväisyys kuin niillä, jotka käyttivät tyypillisesti tunteiden tukahduttamista tunteiden säätelystrategiana. (Gross & John 2003, 348, 360.)

Tunteiden säätelyn keinot voidaan jakaa myös esimerkiksi tiedollisiin ja toiminnallisiin säätelyn keinoihin. Tiedolliset säätelykeinot ovat riippumattomia ajasta ja paikasta. Niitä ovat tunteisiin vaikuttaminen esimerkiksi ajatusten ja mielikuvien avulla. Toiminnallisia säätelykeinoja käyttäessään ihminen puolestaan tarttuu toimeen, ja ne liittyvät usein esimerkiksi erilaisiin kulttuuriharras-

tuksiin, ravinto- ja nautintoaineiden käyttöön tai liikuntamuotoihin. Myös esimerkiksi ystävien kanssa keskustelu, musiikin kuuntelu ja käsityöt voivat toimia tunteiden säätelykeinoina. Toiminnallisten säätelykeinojen etuna on, että ne eivät välttämättä ole henkisesti vaativia. (Kokkonen 2010, 51, 57; Nummenmaa 2010, 152.)

2.3.3 Yksilöllisyys ja sukupuoli tunteiden säätelyssä

Saloveyn ja Mayerin (1990, 198) mukaan yksilöt eroavat kyvyssään valjastaa tunteitaan ongelmien ratkaisemiseksi. Kokkonen (2010, 51, 57) ja Nummenmaa (2010, 152) puolestaan kertovat, että jokaisella ihmisellä on erilaisia tunne-elämän säätelyn keinoja, ja eri ihmisillä eri säätelykeinot vaikuttavat eritavoin. Kaikkien säätelykeinojen tarkoitus on heidän mukaansa lisätä subjektiivista hyvinvointia. Thayer, Newman ja McClain (1994, 920–922) tutkivat ihmisten keinoja pahan olon säätelemiseksi, energian kohottamiseksi sekä jännittämisen vähentämiseksi. Tutkimus keskittyi negatiivisten tunteiden säätelyn menetelmiin, ja tutkimustulokset osoittavat liikunnan olevan paras keino pahan olon helpottamiseksi. Muita tutkimuksessa esiin nousseita hyviä tunteiden säätelykeinoja ovat musiikin kuuntelu, sosiaalinen kanssakäyminen tai erilaiset kognitiiviset tekniikat, kuten ajatusten hallinta tai itselleen pidetty rohkaisupuhe. Mielialan parantamiseksi voi käyttää myös häiriötekijöiksi kutsuttua toimintaa, kuten esimerkiksi kotias-kareita, harrastuksia, shoppailua, lukemista tai kirjoittamista. (Thayer, Newman & McClain 1994, 920–922.)

Sen lisäksi, että tunteiden säätelykeinot vaihtelevat yksilöittäin, voidaan tunteiden ilmaisussa ja säätelyssä havaita eroja myös sukupuolten välillä. Kring ja Gordon (1998, 698) havaitsivat tutkimuksessaan naisten ja miesten eroavan toisistaan tunteiden ilmaisussa. Naiset ja miehet raportoivat kokevansa saman verran sekä positiivisia että negatiivisia tunteita, mutta naisten havaittiin ilmaisevan enemmän sekä positiivisia että negatiivisia tunteitaan kuin miesten. Tunteiden säätelyyn liittyvässä tutkimuksessa puolestaan miesten havaittiin säätelevän tunteitaan naisia ja tyttöjä vähemmän (Tobin, Graziano, Vanman & Tassinary 2000, 658). Syyt tunteiden säätelyn eroihin ovat vielä huonosti tunnettuja (Kring

& Gordon 1998, 698), mutta sukupuolierot tunteiden ilmaisussa voivat selittyä kulttuurisilla tunne-elämän säännöillä. Sosiaalisesti ja kulttuurisesti muovautuneet tunne-elämän säännöt sallivat miehille kapeamman tunteiden ilmaisun kuin naisille (Gross & John 1988, 177).

Näyttää siltä, että tyttöjen ja poikien tunteiden säätelyn kehityspolut eroavat toisistaan. Jo hyvin varhaisessa elämänvaiheessa pojat ja tytöt voivat saada erilaisia viestejä siitä, millainen tunteiden ilmaisu on hyväksyttävää sosiaalisessa kanssakäymisessä. (Underwood 1997, 142.) Suomessa lasten tunteiden säätelyä on tutkittu esimerkiksi lapsilähtöisen kasvatuksen näkökulmasta käsin (Tirkkonen, Kokkonen & Pulkkinen 2004). Tutkimus on osa Jyväskylän yliopistossa toteutettua Emotion ja käyttäytymisen säätelyn (EMO) -tutkimusta, johon pyydettiin Lapsesta aikuiseksi (LAKU) -pitkittäistutkimukseen jo 30 vuotta osallistuneita ihmisiä puolisoineen ja kouluikäisine lapsineen. Lasten tunteiden säätelyä tutkittiin lasten tekemien itsearviointien ja vanhempien lapsestaan tekemien arviointien avulla esimerkiksi tunneilmaisujen heikentämisen ja aggressiivisuuden ehkäisemisen näkökulmista. Sen lisäksi, että vanhemmat arvioivat lastensa tunteiden säätelyä, he arvioivat myös omaa tunteiden säätelyään. Tutkimukseen osallistui myös opettajia, jotka arvioivat oppilaidensa itsehallintaa.

Tutkimustuloksista käy ilmi, että isät ehkäisevät tunteitaan äitejä enemmän ja pojat ehkäisevät tunteitaan tyttöjä enemmän. Koulussa pojilla oli opettajien mukaan vähemmän itsehallintaa kuin tytöillä. Vanhempien tunteiden säätelystrategioiden havaittiin olevan yhteydessä lasten säätelystrategioihin, ja lasten vähäisen tunteiden säätelyn puolestaan havaittiin olevan yhteydessä perheen sisällä tapahtuvaan kielteisten tunteiden ilmaisuun sekä vähäiseen lapsen tunteiden hyväksymiseen. Mitä enemmän isä arvioi ehkäisevänsä omia tunneilmaisujaan ja ei-aggressiivisia impulssejaan, ja mitä enemmän hän muisteli ikäviä tunnekokemuksiaan, sitä enemmän lapset osoittivat opettajan mukaan itsehallintaa koulussa. Mitä enemmän äiti puolestaan omasta mielestään ehkäisi aggressiivisuuttaan, sitä enemmän vanhemmat näyttivät nauttivan lapsensa kanssa yhteisestä toiminnasta ulkopuolisen havainnoijan mielestä. (Tirkkonen, Kokkonen & Pulkkinen 2004, 54–55.)

3 VIHA

3.1 Vihan ja aggression määrittely

Vaikka tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia lapsen vihan tunteita, puhutaan tässä tutkimusraportissa monesti myös aggressiosta. Sekä tutkimukseen osallistuneet lapset että opettajat kuvasivat sekä vihan että aggression tunteita. Vihan ja aggression piirteet vuorottelivat lasten ja aikuisten kuvailemissa vihatilanteissa, ja välillä on vaikea erottaa, kummasta tunteesta on kysymys. Kuten Averill (2011, 3) kertoo, vihasta ja aggressiosta puhutaan yleensä samassa yhteydessä, ja ajatukset vihan ja aggression tunteisiin liittyen ovat hyvin samanlaiset. Myös kolme tutkimukseen osallistunutta opettajaa pohti tätä käsitteenmäärittelyä, ja he kertoivat kokevansa vihan määrittelyn haastavaksi. Tästä syystä on tarpeellista määrittellä molemmat käsitteet omina erillisinä tunteinaan, mutta samalla pohtia niiden yhteyttä toisiinsa.

Sanalla viha sekä sen johdannaisilla tarkoitetaan monentasoisia tunnetiloja. Viha on voimakas sana, ja se puolustaa ihmisen henkistä ja fyysistä koskemattomuutta. Viha mielletään usein rakkauden vastakohtaksi. Viha pursuaa energiaa, ja se on välttämätön sekä suojaava tunne. Jos ihminen ei tuntisi vihaa, hän olisi vailla suojaa ja altis hyväksikäytölle sekä vääryyksille. Vihan kanssa läheinen tunne on kateus, ja ne esiintyvätkin usein samanaikaisesti. Henkilö, joka tuntee vihaa, voi saada moninkertaiset voimat ja toimia vihapäissään harkitsemattomasti. Vihan tunteminen voi olla uuvuttavaa tai kipeää, ja se voi herättää sekä sanana että tunteena pelkoa. Vaikka vihan käsitteleminen on työlästä, se on todella tärkeää. (Kaltiala-Heino 2013a, 47; Nurmi 2013a, 20.)

Turunen (2004, 81) ja Ekman (1992, 179) määrittelevät vihan yhdeksi ihmisen perustunteista. Useimmille aggressiivisuus ja viha on tuttua arkisissa välienselvittelyissä, ja parhaimmillaan se puhdistaa ilmaa ihmissuhteissa (Kokko 2010, 159; Turunen 2004, 93). Viha voi olla kiusallinen kokemus, jonka vuoksi sitä halutaan helposti vältellä. Se voi syntyä impulssina, kun jokin asia pitää korjata tai muuttaa, jotta se ei tapahtuisi uudestaan. Lisäksi sen taustalla on yleensä jotain

muuta ikävää, kuten väärinkäsitys tai pettymys, mikä lisää vihan tunteen epämiellyttävyyttä. (Averill 2011, 3; Turunen 2004, 81–82.) Vihan tunne voi aktivoitua myös paljon myöhemmin vihaa herättäneestä tilanteesta, jolloin puhutaan trauman synnyttämästä vihan tunteesta. Trauma aiheutuu ihmistä henkisesti tai ruumiillisesti vaurioittavasta tapahtumasta, joka synnyttää traumaattista stressiä eli räsitystä tai painetta. (Nurmi & Schulman 2013b, 167–168.) On kuitenkin syytä muistaa, että viha ei ole välttämättä negatiivinen asia, vaan se voi olla myös miellyttävää ja positiivinen tuntemus, sillä se lisää päättäväisyyttä ja rohkeutta (Turunen 2004, 82).

Viha määritellään joskus samaksi asiaksi kuin aggressio (Kaltiala-Heino 2013a, 54), mutta toisaalta aggressio voidaan nähdä myös yhtenä vihan ilmene-mismuodoista. Aggressio ei ole tyypillisin tapa ilmentää vihan tunnetta, vaan viha ja aggressio ovat tunteita, jotka esiintyvät yleensä toisistaan erillisinä. (Averill 2011, 4) Aggressiolla tarkoitetaan synnynnäistä taipumusta reagoida ympäristön tapahtumiin, ja se saa aikaan halun paeta, hyökätä ja puolustaa itseään (Cacciatore 2009, 14). Sillä viitataan usein myös negatiiviseen ja ongelmalliseen käyttäytymiseen, jonka tarkoituksena on vahingoittaa joko itseä, muita ihmisiä tai esineitä. Aggressio voi olla fyysistä, mutta se voi ilmetä myös esimerkiksi nimittelynä tai uhkailuna. Henkilö voi käyttää väkivaltaa oman edun tavoitteluun harkitusti ja laskelmoivasti. Toisaalta on olemassa myös voimakasta aggressiota ilman, että siihen liittyy väkivaltaa. Tällöin aggression tunne puretaan esimerkiksi halkojen hakkaamiseen tai tyynyyn huutamiseen. Aggressio tunteena on siis eri asia kuin aggressiivinen käytös. (Cacciatore 2009, 14–15.) Aggressiotunne ei ole väkivaltaa, vaan se on voimakasta energiaa. Myönteisenä voimavarana aggressio on oman mielipiteen esittämistä, itseensä uskomista sekä itsepuolustusta ja -arvostusta. Aggressio on rohkeutta olla ja elää. (Nurmi 2013a, 22.)

Kaltiala-Heino (2013b, 72) määrittelee aggressiivisen käyttäytymisen käyttäytymiseksi, jonka tarkoituksena on vahingoittaa toista. Hänen mukaansa kaikki aggressiivinen käyttäytyminen ei kuitenkaan välttämättä ole väkivaltaa, ja hän jakaa aggressiivisen käyttäytymisen suoraan ja epäsuoraan aggressioon. Suorassa aggressiivisuudessa aggressiivisuus kohdistuu suoraan kohteeseensa,

jolloin toimijan ja kohteen välillä on kontakti (Kokko 2010, 159), ja se voi ilmetä esimerkiksi fyysisenä väkivaltana tai verbaalisena aggressiivisuutena, kuten nimittelynä tai uhkailuna. Yksi suoran aggressiivisuuden muoto on reaktiivinen aggressiivinen käyttäytyminen, joka voi ilmetä reaktionä joko todelliseen uhkaan tai uhkaavaksi koettuun tilanteeseen. Reaktiivisessa aggressiivisuudessa väkivallanteko on itsessään päämäärä ja tapahtuu sietämättömän tunnetilan purkamiseksi. (Kaltiala-Heino 2013b, 72.) Epäsuorassa aggressiivisuudessa aggressiivisuus sen sijaan kohdistuu joko syyttömiin kohteisiin tai suuntautuu kohteeseen epäsuorasti, kuten selän takana puhumisena (Kokko 2010, 159), juorujen levittämisenä, maineen mustaamisena tai ryhmän ulkopuolelle sulkemisena. Epäsuora aggressio edellyttää sosiaalisten tilanteiden ymmärtämistä ja kykyä manipuloida toisia. (Kaltiala-Heino 2013b, 72.)

Aggressio viittaa Liisa Keltikangas-Järvisen (2004, 75) mukaan häiriöön joko jollain psyykkisen kehityksen, kuten itsekontrollin, osa-alueella, tai häiriöön jossakin psyykkisen kehityksen vaiheessa. Kenelläkään ei ole synnynnäistä taipumusta käydä toisen kimppuun, mutta toiset ihmiset ovat taipuvaisempia turtautumaan aggressioon kuin toiset. Aggressiivisuus tai väkivaltaisuus eivät ole temperamenttipiirteitä, vaan aggressiivisuuden voi nähdä toimintamallina, tapana ratkaista ongelmia ihmisen menettäessä kontrollin sellaisessa tilanteessa, jossa muut keinot loppuvat. Voimakasta ja intensiivistä temperamenttia, jossa ihminen reagoi nopeasti, esittää voimakkaita mielipiteitä ja protestoi herkästi, kutsutaan helposti aggressiivisuudeksi. Muut saattavat tulkita intensiivisen reagoimisen aggressiivisuudeksi ja kokea käytöksen hyökkäävänä, sillä he eivät pysty itse toimimaan yhtä intensiivisesti ja vastaamaan toisen käytökseen. (Keltikangas-Järvinen 2004, 77–78.)

Vihastuminen, samoin kun muutkin tunteet, kuuluvat elämään. Jokainen suuttuu, vihastuu ja raivostuu joskus, mutta jokaisella on erilainen kynnyksen vihaan. Viha, raivo, suuttuminen sekä aggression tunne ovat reaktioita, jotka antavat voimaa tehdä jotain, jotta tilanne muuttuisi siedettävämmäksi. Vihamielisyydellä puolestaan tarkoitetaan pitkäaikaista negatiivista asennetta, joka voi johtaa

erilaisiin aggressiivisen käyttäytymisen muotoihin. Vihamielisyys heikentää vihamielisen henkistä ja psyykkistä terveyttä. (Cacciatore 2009, 14; Kaltiala-Heino 2013a, 47–48, 55; Nurmi & Schulman 2013a, 32.) Vihaan suhtaudutaan joskus niin, että olisi väärin ilmaista negatiivisia tunteita ja vihastumista. Tästä syystä vihasta sekä vihaan liittyvistä asioista voi olla vaikea keskustella. Vihan tunteiden hyväksyminen on edellytys niiden syiden ja seurausten ymmärtämiselle. (Nurmi & Schulman 2013a, 12, 29.)

Viha, aivan kuten pelko, on vaikea tunne, jonka hallinta on sen fyysisen ulottuvuuden vuoksi vaikeaa. Viha ja pelko ovat tunteita, jotka aiheuttavat usein voimakkaan fyysisen reaktion. Tunne saattaa voittaa järjen sydämen hakatessa ja käsien puristuessa nyrkkiin. Koko keho virittyy, stressihormonit syöksyvät verenkiertoon ja elimistö jännittyy. (Cacciatore 2007, 22; Röning 2013b, 149.) Suomessa tehty tutkimus (Nummenmaa ym. 2013, 1–2) osoittaa eri tunteiden tuntuvan eri puolilla kehoa, koska tunteesta riippuen kehon eri osat aktivoituvat. Tutkimuksessa osallistujat värittivät niitä kehon alueita, joissa kokevat tunteen. Tulosten mukaan vihan tunne tuntuu erityisesti lantiosta ylöspäin aina päähän ja sormenpäihin asti.

On olemassa pysyvää vihaa sekä väliaikaista vihastumista. Väliaikaisella vihastumisella tarkoitetaan sellaista vihan tunnetta, joka voi kohdistua yleensä myönteisesti koetun henkilön epämieluisaan tekoon. Sen sijaan pysyvällä vihalla tarkoitetaan sellaista vihan tunnetta, jossa yksilöllä on kokonaisvaltainen kielteinen arvio esimerkiksi henkilön tai henkilöryhmän ominaisuuksista tai toimintatavoista. Vihan tunnetta voidaan käyttää rakentavasti, jos ihminen kokee hänen oikeuksiaan rikottavan tai ihmisarvoaan loukattavan. Vihaa voi käyttää myös tuhoavasti, jos vihan tunne perustuu väärään informaatioon. Esimerkiksi johonkin ihmisryhmään kohdistuva viha saattaa herätä yksipuolisen tai vääristyneen informaation pohjalta. Vihan valtaan joutuneen ihmisen on taipumus torjua sitä informaatiota, joka saisi hänet näkemään asiat toisin. (Puolimatka 2004, 31, 89–90.)

Ihminen reagoi vihastumalla ja ehkä jopa väkivaltaisesti, kun jokin uhkaa häntä tai jotain hänelle tärkeää (Cacciatore 2007, 19). Vihan tunne toimiikin joskus varoittavana signaalina uhkaavasta vaarasta. Henkilöllä, jota kohtaan vihaa tunnetaan, voi olla sellaisia ominaisuuksia, jotka muodostavat uhan vihastuneelle, hänen itsearvolleen tai hänen läheisilleen. Mikäli yksilö ei puolusta oikeuksiaan, saattaa hän olla vaarassa sallia väkivaltaa. (Puolimatka 2004, 91.) Vihan ja suuttumuksen taustalla voi olla pelkoa, pyrkimys itsesuojeluun, pettyymystä, uhmaa tai häpeää. Vihan työstäminen on sitä haastavampaa, mitä intimmimmällä alueella ihmistä loukataan. Esimerkiksi kassajonossa kiilaaminen tai seksuaalinen väkivalta aiheuttavat vihan tunteita. Ne ovat kumminkin täysin erityyppisiä ärsykeitä vihan synnyttäjinä, ja niiden synnyttämästä vihan tunteesta yli pääseminen on erilaista. (Cacciatore 2007, 19; Nurmi 2013, 20, 22.)

Viha voi äärimmillään tarkoittaa ruumiillista väkivaltaa, kuten lyömistä, potkimista, raapimista tai tukistamista. Vihaisena ihminen voi haluta aiheuttaa toiselle kipua tai tuhota tämän omaisuutta. (Turunen 2004, 82.) Väkivallan teon taustalla ei kuitenkaan aina ole aggressiota tai vihaa, vaan se voi olla tehty esimerkiksi rahan tai valta-aseman motivoimana (Nurmi 2013, 22) tai oman aseman vahvistamiseksi toveripiirissä. Tällainen aggressiivinen käyttäytyminen määritellään proaktiiviseksi, eli välineelliseksi, aggressioksi, ja siinä väkivalta on ennalta harkittua ilman, että siihen liittyisi tekohetkellä voimakasta tunnetilaa. (Röning 2013b, 151.)

Vihan ilmaisu ei ole välttämättä avointa ja aggressiivista. Se voi olla myös passiivista aggressiivisuutta, kuten tekemättä jättämistä tai viivyttelyä. Jos omaa vihan tunnetta ei tunnista tai myönnä, viha voi esiintyä myös manipulointina, kuten syyllistämisenä ja vastuun siirtämisenä muille. (Röning 2013b, 151.) Lisäksi ihminen voi osoittaa vihansa kasvonilmeinä, kuten pään nakkeluna, kielen näytämisenä tai irvistelyinä (Turunen 2004, 82). Suuttumusta ilmentäville kasvonilmeille on tyypillistä kulmakarvojen alas painuminen ja lähentyminen toisiaan, silmien kapeneminen sekä poskien kohoaminen (Ekman 1992, 172; Pulkkinen 2002, 63). Vihaa voi ilmaista myös pidättäytymällä ystävydestä tai yhteisöstä,

poistamalla paikalta tai torjumalla läheisyyden. Myös mököttäminen ja toisen henkilön eristäminen tilanteesta voivat olla vihan osoituksia. (Turunen 2004, 82.)

Hallitsemattomina haastavat tunteet voivat helposti johtaa aggressiiviseen käytökseen. Voimakas tunne voi saada tekemään tuhoisia ja harkitsemattomia tekoja. Tukahdetut tunteet puolestaan kuluttavat energiaa ja aiheuttavat niin psyykkisiä kuin psykosomaattisia oireita, ja monet kiputilat voivatkin liittyä tukahdutettuihin vihantunteisiin. Koska vihan tunne ei synny koskaan tyhjästä, sitä on vaikea kieltää tai poistaa ilman, että luo sille jonkin purkautumiskanavan. Suuttumus voi mennä ohi, jos vihan tunteen taustalla oleva syy selviää, vihaan liittyvä ristiriitatilanne ratkeaa tai vihaa aiheuttava tekijä poistuu ja tilanne menee ohi. Joskus tarvitaan fyysistä toimintaa vihasta irtipääsemiseen. (Cacciatore 2007, 17, 23, 28–30; Cacciatore 2009, 15.)

Aggression ja vihan tunteisiin liittyy kulttuurissa muodostuneita sukupuollikäsityksiä. Naisia ja tyttöjä on yleensä pidetty miehiä ja poikia vähemmän aggressiivisinä, ja toisaalta on myös ajateltu, että naiset olisivat verbaalisesti miehiä aggressiivisempia. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että sekä miehet että naiset kokevat suunnilleen yhtä paljon ja yhtä voimakkaasti vihan tunteita, ja että molemmat sukupuolet käyttävät yleensä yhtä paljon sanallista aggressiota vihan tunteita ilmentäessään, miehet joskus enemmän. Naisten aggression on sen sijaan havaittu olevan enemmän tilannesidonnaista kuin miesten aggression. Naiset voivat kokea aggression olevan oikeutettua jossain tietyissä tilanteissa, mikä vapauttaa naiset aggressionvastaisista normeista, jotka sitovat naisia enemmän kuin miehiä. (Lagerspetz 1998, 41–45, 48.)

3.2 Lapsen viha

3.2.1 Vihan ja aggression kehitys lapsuudessa

Vihan ja suuttumuksen tunteita voi lapsesta havaita heti syntymästä asti. Vauvan ja pienen lapsen suuttumusta aiheuttaa tyypillisesti fyysinen epämukavuus tai huomion tarve (Pulkkinen 2002, 63), mutta vauvan vihan tunnetta ilmentävät

kasvonilmeet eivät välttämättä aina esiinny turhautumista aiheuttavissa tilanteissa. Vauva harjoittelee kasvojen lihasten käyttämistä ja erilaisia kasvonilmeitä, jotka myöhemmin yhdistyvät tunteita herättäviin tilanteisiin. (von Salisch & Saarni 2010, 83.)

Ensimmäiseen ikävuoden loppuun mennessä lapsen kiinnostuessa enemmän omista tavaroistaan ja oman toimintansa kontrollista, lapsi voi osoittaa toiseen lapseen kohdistuvaa aggressiota, joka ilmenee esimerkiksi kostona tai vastustamisena. Toisen ikävuoden aikana alkaa esiintyä fyysistä aggressiota ja syntyä ristiriitoja vanhempien, sisarusten sekä muiden lasten kanssa. 2–3-vuotiailla rajut painileikit ovat tyypillisiä, mutta lyömistä esiintyy vähän. Samaan aikaan kielitaidon kehittyessä omien tarpeiden ilmaisu helpottuu, mutta toisaalta myös kielellinen aggressio lisääntyy. Viivästymät kielen kehityksessä voivat olla yhteydessä fyysisen aggression määrään. (Pulkkinen 2002, 63–64.)

Lapsen ihmissuhdeongelmat lisääntyvät kolmannen ikävuoden jälkeen, ja lapset voivat alkaa syrjimään leikkikavereitaan. Ristiriitoja voi syntyä myös tilanteissa, joissa sovittuja rooleja tai toimintasääntöjä rikotaan. Neljännen ikävuoden jälkeen lapset alkavat välttää aggressiivisesti käyttäytyviä ikätovereitaan ja torjuvat hyökkäävän aggressiivisuuden. Lapset kuitenkin hyväksyvät aggressiivisuuden, jos sitä käytetään itsensä puolustamiseen. (Pulkkinen 2002, 63–64.)
Varhaislapsuudessa (1–5-vuotiaana) tyypillinen vihaa herättävä tilanne on sellainen, jossa lapsi torjuu aikuisen tarjoaman avun. Lapsi kokee aikuisen avun merkkinä siitä, ettei aikuinen usko lapsen kykyyn selviytyä tilanteesta. (von Salisch & Saarni 2010, 86.)

Lapsen kyky arvioida omaa vihan tunnettaan kehittyy samanaikaisesti kasvavan kielitaidon kanssa, ja samalla lapsi on koko ajan aktiivisemmassa roolissa omien tunteidensa säätelyssä. Lapsen kyky havaita vihan tunnetta itsessään kehittyy perheen sisäisessä vuorovaikutuksessa tunteista ja vihasta keskusteltaessa. Se, mikä on perusteltu ja hyväksytty syy vihalle, vaihtelee perheiden ja sukupuolten välillä. (von Salisch & Saarni 2010, 86–87.)

Lapsen aloittaessa peruskoulun hän alkaa vähitellen ymmärtämään muiden ihmisten käyttäytymisen tarkoituksia sekä monimutkaisia vihan tunteiden

taustalla olevia syitä ja perusteita. Myöhemmin kouluiässä lapsi oppii ymmärtämään, että ihmisillä voi olla omia yksilöllisiä motiiveja ja haluja, jotka vaikuttavat heidän tunnereaktioihinsa epätyypillisissä tilanteissa. Lapsi oppii tällöin ymmärtämään esimerkiksi, miksi hänen kaverinsa on surullinen omissa syntymäpäiväjuhlissaan, jos tämän isä ei saavu paikalle. (von Salisch & Saarni 2010, 88.) Kouluiässä aggression määrä vähenee ja muuttuu pienemmille lapsille tyypillisestä välineellisestä aggressiosta, jossa lapsi esimerkiksi lyö toista saadakseen lelun itselleen, enemmän henkilöihin kohdistuvaksi ja vihamieliseksi aggressioksi. Hyökkäävä aggressiivisuus ilmenee kouluikäisillä lapsilla usein koulukiusaamisena (Lagerpetz 1998, 96; Pulkkinen 2002, 64), jonka Pulkkinen (2002, 64–65) määrittelee samaan henkilöön toistuvasti ja tarkoituksella suunnatuksi vahingoittavaksi käyttäytymiseksi. Nuoruusiässä suora fyysinen aggressiivinen käyttäytyminen vähenee nuoren sosiaalistuessa hillitsemään avointa aggressiivisuutta ja välttämään suoraa väkivaltaa. Samaan aikaan nuoren kyky epäsuoraan aggressiiviseen käyttäytymiseen lisääntyy. (Kaltiala-Heino 2013b, 72.)

Pulkkinen (2002, 64) tutkimuksen mukaan jo kaksivuotiailla lapsilla voidaan havaita eroja vihan ilmaisujen toistuvuudessa, ja että nämä erot säilyvät melko pysyvinä lapsuudessa ja nuoruudessa. Hay, Castle ja Davies (2000, 464) puolestaan havaitsivat tutkimuksessaan aggression olevan samankaltaisesti pysyvää sekä tytöillä että pojilla, eli jossakin iässä aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi on toisiin lapsiin verrattuna aggressiivinen myös myöhemmin lapsuudessaan. Caspin ja Silvan (1995, 495) käyttäytymistyylien pysyvyyteen keskittyneessä pitkittäistutkimuksessa puolestaan havaittiin 3-vuotiaina impulsiivisesti käyttäytyneiden ja huonosti käyttäytymistään kontrolloineiden lasten kuvailevan itseään 18-vuotiaina edelleen impulsiivisiksi ja vaarahakuisiksi. Nämä nuoret myös kertoivat vastaavansa arkipäiväisiin asioihin helposti negatiivisin tuntein. Kokko ja Pulkkinen (2005, 491) puolestaan havaitsivat sekä tyttöjen että poikien aggressiivisuuden 8-vuotiaina korreloivan merkittävästi aggressiota 14-vuotiaina (Kokko & Pulkkinen 2005, 492).

Pulkkinen (2002, 65) kertoo havainneensa tutkimuksessaan sukupuolten välillä ilmenevän eroja aggressiivisuudessa jo ennen kouluikää. Nämä erot kasvavat keskilapsuuden aikana saavuttaen huippunsa 11-vuotiaina, jolloin tyttöjen ja poikien aggressiivisuudessa voi havaita laadullisia eroja. Hänen mukaansa pojat ilmaisevat aggressiivisuuttaan tyttöihin verrattuna enemmän fyysisin kuin kielellisin keinoin. Pojat lisäksi käyttävät suoraa fyysistä väkivaltaa ratkaisukeinona ristiriitatilanteista selviytymiseen pidempään kuin tytöt, jotka omaksuvat nuoruusikään tultaessa epäsuoran aggressiivisen käyttäytymisen nopeammin kuin pojat (Pulkkinen 2002, 89.), ja joiden sosiaaliset taidot kehittyvät tavallisesti poikien sosiaalisia taitoja nopeammin (Lagerspetz ym. 1988, 405).

Pulkkisen (2002) tutkimuksen kanssa samansuuntaisia tutkimustuloksia havaitsivat myös Lagerspetz, Björkqvist ja Peltonen (1988, 403, 408) tutkiessaan 11- ja 12-vuotiaiden lasten aggressiivisuuden sukupuolieroja. He havaitsivat suoran aggressiivisen käyttäytymisen olevan yleisempää ja voimakkaampaa poikien keskuudessa, mikä näyttäytyy esimerkiksi fyysisenä väkivaltana, tappeluina, kirjoiluna ja tavaroiden toiselta viemisestä (Lagerspetz 1998, 61), kun puolestaan epäsuora aggressio on ominaisempaa tytöille. Kuitenkin suoran aggressiivisuuden verbaalinen muoto on tyypillisempää tytöille kuin pojille. Pienten tyttöjen suoran aggressiivisuuden muodot, sekä fyysiset että sanalliset, voivat olla yleisempiä kuin vanhemmilla tytöillä. Samalla tyttöjen sosiaalisten suhteiden havaittiin olevan tiiviimpiä kuin poikien. Tutkijat arvelevat, että tyttöjen tiiviimmät sosiaaliset suhteet tekevät helpommaksi toisen hyväksikäyttämisen ja uhrin vahingoittamisen epäsuoraa manipuloivaa aggressiota käyttämällä. (Lagerspetz ym. 1988, 405, 412.) Tyttöjen epäsuora aggressio ilmenee Lagerspetzin (1998, 61) mukaan esimerkiksi sosiaalisia suhteita manipuloivana aggressiona, kuten yrityksenä sulkea toinen ryhmän ulkopuolelle.

Samassa Lagerspetzin ym. (1988) tutkimuksessa sukupuolieroja havaittiin myös vihan tunteen kestossa sekä siinä, kuinka usein pojat ja tytöt kokevat vihan tunteita. Poikien havaittiin tulevan vihaisiksi tyttöjä useammin, mutta tyttöjen viha on keskimäärin pitkäkestoisempaa kuin poikien. Pojat kuvasivat vihan tun-

teen menevän ohi yhden päivän aikana ja kestävän tyypillisesti muutaman minuutin, välitunnin tai yhden oppitunnin ajan. Tyttöjen vastaukset vihan tunteen kestosta vaihtelivat keskenään enemmän kuin poikien kokemukset. Tyttöjen mielestä henkilö voi olla toiselle vihainen joko yhden minuutin tai koko loppuelämänsä ajan. (Lagerspetz ym. 1988, 411–412, Lagerspetz 1998, 61.)

3.2.2 Aggressiokasvu ja aggression portaat

Vihan tunteminen ei aina tarkoita vahingoittavaa käytöstä (Nurmi 2013a, 23). Vihan ilmaisua tarvitaan terveessä sopeutumisessa koko elämän aikana (Röning 2013b, 152) ja moni normaalitilanteessa vastaantuleva konflikti ja riita edistää sosiaalisten taitojen, itsehillinnän sekä tunteiden ilmaisun harjoittelua (Cacciatore 2007, 17). Kehityksellisesti suotuisa aggressio on tarpeellista haasteiden ja vaikeuksien voittamiseksi (Kaltiala-Heino 2013a, 55). Lapselle ja nuorelle viha on tärkeä tunne identiteettiä rakennettaessa. Sen lisäksi, että viha kertoo mitä minussa ja ympäristössäni tapahtuu, se kertoo myös, kun jokin menee rajan yli. Viha huolehtii, etteivät muut kävele ylitse. (Röning 2013b, 149.) Lisäksi viha ja muut vaikeat tunteet auttavat lasta ja nuorta itsenäistymään lapsuuden kodistaan ja pärjäämään itsenäisesti. Cacciatoren (2007, 17) mukaan lapsilla ja nuorilla on niin kutsuttu aggressiogeneeraattori, joka on kehityksen aikaansaama energialähde. Siitä nousee tahtokasvua sekä rohkeus ottaa omaa tilaa. Jos lapsi ei kokisi vihan tunnetta, itsenäistymistä ei välttämättä tapahtuisi. (Cacciatore 2007, 17, 29.)

Oman identiteetin rakentuminen vaatii Aalbergin ja Siimeksen (2007, 15) mukaan lapsuudesta irtautumista. Orastava seksuaalisuuden herääminen sekä itsenäistymisen tarve etäännyttää lasta vanhemmistaan. Varhaisnuori elää ristiriidassa, jossa nuori haluaa irti vanhemmistaan mutta toisaalta eriytymisen tarve voi herättää halun palata riippuvuuteen ja vanhempien lähelle. (Aalberg & Siimes 2007, 68–69, 71.) Aggressiokasvun avulla lapsi ja nuori irtautuu kodistaan pienin askelin, ja vähitellen aggressioon ja itsenäistymiseen liittyvät tunteet pakottavat häntä yrittämään itse (Cacciatore 2009, 66). 11-vuotiaan mielipiteet ja tunteet vaihtelevat nopeasti ja hän voi olla emotionaalisesti rauhaton. 11-vuotias

ajautuu helposti konflikteihin aikuisten kanssa ja vuoroin hän haluaa itseään kohdeltavan itsenäisenä aikuisena ja seuraavassa hetkessä pienenä lapsena. (Aho & Laine 1997, 28.) Lapsi ei enää kerro vanhemmilleen kaikkia asioitaan tai ajatuksiaan (Aalberg & Siimes 2001, 69). Lapsen oma ohjautuvuus ja rohkeus kasvavat ja hän joutuu opettelemaan yhteisössä tarvittavia sosiaalisia taitoja, jotta hänet hyväksytään (Cacciatore 2009, 66).

Cacciatore (2007, 88, 92–94) on kehittänyt aggressiokasvua kuvaavat aggression portaat, jotka kuvaavat 18 kehitysvaihetta lapsen ja nuoren elämässä vastasyntyneestä 25-vuotiaaksi asti. Aggression portaiden lähtökohtana on ihmisen tunnekehityksen portaittaisuus. Aggressiokasvua voisi kutsua myös itsenäistymisen portaaksi, jossa itsenäistymiskasvu tapahtuu haasteellisten tunteiden avulla. Kullakin portaalla pinnalle nousee uusi aggressiotunne, joka vie kohti itsenäistymistä. Portaat johtavat kohti omien tunteiden sekä yhteisön normien hallintaa eli sosiaalisten taitojen oppimista. Jokainen lapsi ja nuori kulkee portaita omassa tahdissaan välillä palaten portaita taaksepäin. (Cacciatore 2007, 88–90.)

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan erityisesti viidesluokkalaisten vihan tunteita, joten on syytä tarkastella 11-vuotiaiden sijoittumista aggression portaille (Liite 2). Koska jokainen lapsi kehittyy omaa tahtiaan ja lapset voivat olla eri kehitysvaiheissa ja siten myös eri askelmilla aggression portailla, on aggression portailla kolme viidesluokkalaisten lasten kehitysvaiheita kuvaavaa kehityksen porrasta (Näytön paikka, Kehu minua!, Olenko outo?). (Cacciatoren 2007, 162.)

Ensimmäisellä kolmesta portaasta (Näytön paikka) 11-vuotias lapsi kohtaa oman rajallisuutensa ja pettymysten sietäminen on hänelle vaikeaa. Tässä vaiheessa lapsi purkaa tunteensa usein toimintana, ja lapsen on tärkeä oppia tunnekuohujen menevän ohi. Toisella viidesluokkalaisten kehitysvaiheen portaalla (Kehu minua!) lapsen itsekritiikki kasvaa ja hämmennys sekä epävarmuus valtaa lapsen mielen. Tässä vaiheessa lapsi tarvitsee paljon positiivista palautetta tasapainottamaan hämmennystä ja saadakseen tukea oman itsensä hyväksymiseen. Kolmannella portaalla (Olenko outo?) lapsi puolestaan vertailee herkästi itseään

muihin. Lapsen tunneskaala laajenee ja vahvistuu, mutta samalla tunteiden hallintaa vaikeutuu ja aggressiotunteet saavat suuremmat mittasuhteet. (Cacciatore 2007, 123–132.)

3.2.3 Viha kehityksellisenä haasteena

Lapsi nähdään aggressiivisena, jos hän ärsyyntyy vähäisestä asiasta, reagoi asioihin voimakkaasti ja hyökkää muita kohtaan ilman selkeää syytä. Lapsi hallitsee huonosti omat vihan tunteensa, joiden taustalla voi olla lapsen oma paha olo. Paha olo voi olla seurausta lapsen epäoikeudenmukaisesta kohtelusta tai hänen kokemastaan pahoinpitelystä. Aggressiiviset lapset suhtautuvat ristiriitoihin aggressiivisesti, eivätkä he yleensä yritä ratkaista ristiriitoja rakentavasti. (Pulkkinen 2002, 63.) Lapsen tai nuoren vihan taustalla voi olla monia muita erilaisia tunteita, kuten esimerkiksi häpeää, tuskaa, pelkoa, turvattomuutta tai tunne siitä, että on umpikujassa. Lapsi voi kokea näitä tunteita esimerkiksi kohdatessaan suuren pettymyksen, tuntiessaan itsensä yksinäiseksi tai turvattomaksi, pelätessään yksin jäämistä, kohdatessaan tilanteita, joihin on vaikea löytää ratkaisua tai tullessaan kiusatuksi. Lapset oppivat ilmaisemaan tunteitaan eri tavoin. Jotkut ilmaisevat tunteitaan aina korostaen niitä ja uhoten, kun taas toiset pystyvät yleensä toimimaan järkevästi ja hallitsemaan omia negatiivisia tunteitaan. Vihan tunteet voivat olla kasvatuksen tai aikaisempien kokemusten myötä toisille niin vaarallisia ja pahoja, että ne on opittu kätkemään. (Cacciatore 2007, 23–24, 29–30.) Koska lapsella ja nuorella ei ole vielä kykyä sietää tai sanoittaa omia negatiivisia tunteitaan, heidän sisäiset impulssinsa purkautuvat helposti toimintana. (Röning 2013b, 150.)

Vihaa ei ole aina helppoa hallita sen aiheuttaman suuren latauksen vuoksi. Vihan sietäminen, käsitteleminen ja ilmaiseminen voi olla erityisen haastavaa lapsille ja nuorille. Lapsen ja nuoren viha on kehityksellinen haaste, joka pitää hyväksyä. Se ei ole siis ongelma, joka esiintyessään pitäisi pyrkiä poistamaan. Tunteiden sietämisen ja sanoittamisen taidon kasvaessa lapsen ja nuoren käyttäytyminen muuttuu hallitummaksi, eivätkä tunteet enää purkaudu harkitse-

mattomana toimintana. (Röning 2013, 150.) Aggressiotunteen käsittely ei välttämättä näy päällepäin. Lapsen temperamentista ja tilanteesta riippuen lapsi joko hillitsee ja peittää vihan tunteensa tai antaa tunteidensa näkyä. Kuohuvat tunteet ovat osa normaalia lapsen kehitystä, ja se kuinka hyvin niiden purkaminen onnistuu, riippuu lapsen iästä, aikaisemmista kokemuksista sekä vireystilasta. (Cacciatore 2007, 17.)

Poikkeuksellisen voimakkaasti tai usein aggressiiviset lapset ovat vaarassa säilyttää aggressiivisen toimintatavan aikuisikään asti (Kokko 2010, 172), ja lasten aggressiiviseen käyttäytymiseen täytyykin puuttua sen pitkäaikaisten seurauksien vuoksi. Tutkimusten mukaan 8-vuotiaan aggressio voi johtaa sopeutumattomuuden kehään. Lapsen aggressiivinen käyttäytyminen on riskitekijä varhaisnuoruuden koulusopeutumattomuudelle, joka ilmenee huonona koulumenestyksenä, poissaoloina, heikkona motivaationa ja rikkomuksina. Koulusopeutumattomuus voi myöhemmin johtaa alkoholin ongelmakäyttöön, ammatillisten vaihtoehtojen vähäisyyteen ja pitkäaikaistyöttömyyteen 36 vuoden ikään mennessä. (Kokko & Pulkkinen 2000, 469–470; Pulkkinen 2002, 60–61.)

Pulkkisen (2008, 306) mukaan aggressiivisesti käyttäytyvä poika voi joutua vaikeuksiin kaverisuhteissaan ja suhteessaan opettajaan. Lisäksi pojan aggressiivisuus voi johtaa heikkoon koulumotivaatioon ja -menestykseen sekä päihteiden käyttöön ja epäsosiaaliseen seuraan hakeutumiseen. Poikien aggressiivisuus ennakoii myöhempää rikollisuutta enemmän kuin tyttöjen aggressiivisuus, joiden rikollisuuden tautalla on pikemminkin sisäänpäin suuntautunut ongelmakäyttäytyminen. (Pulkkinen 2008, 306.)

Vihan ilmaisemismuotojen yhteydessä voidaan myös puhua joko eksternaalisesta tai internaalisesta tavasta ilmaista vihan tunteita. Toiset lapset ovat eksternaalisioivia, ja he purkavat vihaa usein ulospäin toiminnallisesti. Varsinkin pojat ilmaisevat vihaansa ulospäin esimerkiksi riehuen, potkien ja kiroillen. Internalisoivat lapset puolestaan pitävät vihan sisällään ja voivat masentua ja kohdistaa vihan tunteet itseensä (Nurmi & Schulman 2013b, 167). Nuoren vihan ”kääntyessä sisäänpäin” kyse on itsetuhoisuudesta. Itseen kohdistuvan vi-

han edellytyksenä ajatellaan olevan vihan kohdistumisen ensin toiseen henkilöön ja sen jälkeen vasta itseensä. (Marttunen 2013, 109.) Monet tytöt ovat Nurmen ja Schulmanin (2013b, 168) mukaan vihanilmaisultaan internalisoivia, ja heidän itsetuhoiset ajatuksensa voivat näkyä esimerkiksi viiltelynä, ruokahaluttomuutena, unettomuutena, pelkoina tai oppimisvaikeuksina.

Itsetuhoisuus voi olla suoraa tai epäsuoraa itsetuhoisuutta, ja sillä tarkoitetaan ajatuksia ja käyttäytymistä, joka liittyy itsensä vahingoittamiseen tai henkeä uhkaavan riskin ottamiseen. (Marttunen 2013, 109.) Epäsuora itsetuhoisuus on itsensä vahingoittamista ilman tietoista pyrkimystä kuolla ja se voi ilmetä esimerkiksi kohtuuttomana päihteiden käyttönä tai sairaallosena laihduttamisena (Marttunen 2013, 110; Nurmi 2013b, 121). Nuoren epäsuoran itsetuhoisuuden, kuten viiltelyn, taustalla voi olla pyrkimys hallita omaa ahdistuneisuuttaan tai välttää omia tunteitaan (Marttunen 2013, 110, 115). Suoraan itsetuhoisuuteen liittyy Marttunen (2013, 110) mukaan aina jollain tavalla tiedostettu pyrkimys kuolla, ja sillä tarkoitetaan itsemurha-ajatuksia, -yrityksiä ja -kuolemia.

Parker, Hubbard, Ramsden, Releya, Dearing, Smithmyer ja Schimmel (2001, 533–537) tutkivat lasten käsityksiä omista vihan tunteen ilmaisutavoistaan. Tutkimuksessa verrattiin lasten käsityksiä siitä, miten he ajattelivat ilmaisevansa vihan tunteita kuvitteellisissa tilanteissa, heidän todellisiin ilmaisutapoihinsa aidoissa vuorovaikutustilanteissa samanikäisten lasten kanssa. Kuvitteellisissa tilanteissa tutkijat kertoivat lapsille kaksi pelitilanteisiin liittyvää tarinaa, jotka kuultuaan lapsen piti asettua tarinassa olleen lapsen asemaan ja vastata tutkijoiden esittämiin kysymyksiin siitä, miten lapsi ilmaisisi vihan tunnettaan kyseisessä tilanteessa. Pari kuukautta myöhemmin osa lapsista osallistui tutkimuksen toiseen vaiheeseen. Toisessa vaiheessa lapset osallistuivat aitoihin tilanteisiin, jotka pyrkivät noudattamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksen ensimmäisen vaiheen kuvitteellisia tilanteita. Vuorovaikutustilanteiden jälkeen lapsille esitettiin samat kysymykset kuin kuvitteellisten tilanteiden jälkeen. Lasten omia kokemuksia verrattiin tutkijoiden tekemiin havaintoihin.

Lapset raportoivat kokevansa ja ilmaisevansa aidossa vuorovaikutustilanteissa vertaisten kanssa vähemmän vihan tunteita ja haluavansa salata vihan

tunteitaan enemmän kuvitteellisiin tilanteisiin verrattuna. Tutkijat arvelivat, että lapset pitivät vuorovaikutustilanteissa vihan tunteen ilmaisua vähemmän hyväksyttävänä kuin kuvitteellisissa tilanteissa. Tunteiden hyväksyttävyyden lisäksi sosiaalinen paine ja halu tulla toisen lapsen kanssa toimeen voivat myös vaikuttaa lasten vastauksiin. Tutkijat havaitsivat, että huolimatta lasten vastauksista, aidossa vuorovaikutustilanteissa lapset eivät kyenneet käyttämään yhtä paljon keinoja vihan tunteiden hillitsemiseen tai peittämiseen kuin mitä he kertoivat kuvitteellisissa tilanteissa käyttävänsä. Vaikka lapsella olisi vuorovaikutustilanteessa halu ja aikomus piilottaa vihan tunteensa, voi tilanteen tunneympäristö laskea lasten kykyä käyttää tehokkaita vihan säätelykeinoja, jotka auttaisivat lasta vihan tunteiden lieventämisessä. (Parker ym. 2001, 550.)

3.3 Lapsen vihan kohtaaminen

3.3.1 Aikuinen lapsen vihan tunteen peilinä

Aikuisen reagoititapa lapsensa tunteisiin on oleellinen asia lapsen tunnetaitojen kehityksessä. Lapsen uskallus ilmaista tunteitaan monipuolisesti riippuu paljon hänen vanhempiansa asenteista. Lapsella on oikeus tunteisiin, ja hänen omille tunteilleen antama tulkinta on aitoa ja rehellistä vain, jos hän uskaltaa ilmaista kielteisetkin tunteensa. Aikuisilta saatu malli ja tunne siitä, että tulee hyväksytyksi myös vihaisena, on tärkeää lapsen kehitykselle. (Puolimatka 2004, 66–67; Schulman & Nurmi 2013, 133.)

Vanhempien voi kuitenkin olla vaikea kohdata lapsensa kielteisiä tunteita, sillä vanhempien ja lapsen välinen kiintymyssuhde tekee vanhemmille vaikeaksi lapsen kivun, surun ja ahdistuksen kohtaamisen. Lisäksi tilanteissa, joissa vanhempi joutuu kohtaamaan lapsen vihan ja pettymyksen, vanhempi joutuu käsittelemään myös oman epäonnistumisensa ja neuvottomuutensa tunteita. (Puolimatka 2004, 67.) Aikuinen käyttää lapsensa kanssa itse kokemiaan tunnekasvatukseen keinoja, joista yksi tyypillinen on käsky mennä omaan huoneeseen rauhoittumaan (Isokorpi 2004, 131). Lapsen tunteenpurkaukset saatetaan helposti myös

mitätöidä lohdutuksen sanoilla “älä itke, eihän tässä nyt kuinkaan käynyt” (Saarinen & Kokkonen 2003, 33), jolloin aikuinen pyrkii välttämään itsessään ahdistusta aiheuttavat lapsen negatiiviset tunteet. (Isokorpi 2004, 131). Jotta vanhemman on mahdollista rohkaista lasta kielteisten tunteiden kohtaamiseen, on kasvattajan tunnettava itsensä ja ymmärrettävä omia tunteitaan. Kasvattajan ymmärtäessä omia tunteitaan ja hyväksyessään ne lapsen on mahdollista ymmärtää, että negatiiviset tunteet, kuten viha, turhautuminen ja kateus ovat osa ihmissyyttä. Tämän lisäksi lapsi saa vanhemmaltaan mallin käsitellä omia kielteisiä tunteitaan. (Puolimatka 2004, 67.)

Vanhemman on tärkeä olla sekä oikeuden- että johdonmukainen reagoiessaan lapsen vihan tunteisiin, jotta lapsi oppii ennustamaan vanhemman käytöstä ja oppii samalla säätelämään omaa toimintaansa. Jos esimerkiksi lapsi heittää pihalla hiekkaa toisen lapsen päälle ja siitä seuraa kotiinlähtö, lapsi oppii nopeasti, ettei hiekkaa saa heittää, jos haluaa olla ulkona. (Schulman & Nurmi 2013, 137–138.) Aggressiivinen käyttäytyminen ja vihanpurkaukset kuuluvat varhaislapsuuteen. Vanhemmat eivät yleensä huolestu lapsen negatiivisista tunteenpurkauksista väkivaltaisena kehityksenä, vaikka tunteenpurkauksiin saattaakin sisältyä potkimista ja lyömistä. Lapsi ei tällöin hallitse tilannetta vaan tarvitsee vanhempansa tukea siitä selviämiseen. Useimmat lapset oppivat kuitenkin melko pian muita tapoja oman tyytymättömyytensä ja turhautumisensa ilmaisuun. Kroonista vihaisuutta aiheutuu, jos lapsi saa huonoja kokemuksia ja kohtaa esimerkiksi väkivaltaa. (Kaltiala-Heino 2013a, 49; Nurmi 2013, 23.)

Vaikka perinteisesti suomalaisessa kulttuurissa onkin vältetty tunteista puhumista, on tunteista puhuminen tärkeää, sillä se auttaa lasta ottamaan vastuuta omista tunteistaan. Lapsi tarvitsee apua tunteiden sanoittamiseen ja ilmaisuun. (Schulman & Nurmi 2013, 133–135.) Mikäli lapsella on kyky tunnistaa erilaisia tunteita, on hänellä mahdollisuus oppia tulemaan niiden kanssa toimeen (Nurmi 2013a, 23). Jos vanhempi suhtautuu lapsen kiukkuun rauhallisesti, lapsi saa kokemuksen siitä, että hänen vihan tunteensa kestetään, eikä häntä hylätä ikävien tunteiden takia. Lapsi uskaltaa tuoda pahaa oloaan ja raivoaan paremmin esiin,

kun hänelle on kertynyt riittävästi kokemusta siitä, että hyviä hetkiä on enemmän kuin pahaa oloa ja vihaa. (Nurmi & Schulman 2013a, 32.)

Lapsen ja aikuisen vihan ilmaisu on erilaista, ja siksi aikuisen pitää kiinnittää huomiota siihen, miten hän voi ilmaista omia negatiivisia tunteitaan lapsen läsnäollessa. Aikuinen voi vihastuessaan mennä toiseen huoneeseen, lähteä lenkille tai katsoa televisiota lievittääkseen ärtymystään ja vihan tunteitaan toisin kuin lapsi. Lapsi ei voi suuttuessaan ulkoistaa itseään tilanteesta samalla tavalla kuin aikuinen, ja hänen tunteensa on kaikkien nähtävillä. Se, kuinka nopeasti lapsi toipuu hankalista tilanteista, riippuu hänen kyvystään sietää pettymyksiä ja selvitä tunnekuohuista. (Nurmi & Schulman 2013, 32–33.)

Lapsen tunnekuuhu menee helpommin ohi turvallisen ja rauhallisen aikuisen kanssa (Cacciatore 2007, 24). Aikuisen tehtävänä on tarjota aika ja paikka lapsen ja nuoren vihan ilmaisulle, ja hän voi esimerkiksi ohjata lapsen sivuun ja tarjota tälle jonkin paremman paikan tunteiden ilmaisuun, jotta lapsi säästyisi nöyryytykseltä. (Nurmi 2013a, 17.) Lapsen vihan tunteen rauhoituttua ei riitä, että vanhempi toteaa lapsen olleen vihainen. Sen sijaan lapselta on hyvä kysyä, miltä hänestä äsken tuntui, kun hän oli suuttunut tai kiukkuinen. Käsiteltäessä vihan tunnetta lapsen kanssa vihan tunteista voi puhua esimerkiksi jonkin eläimen kautta, jolloin lapsi saa etäisyyttä asiaan. (Schulman & Nurmi 2013, 135.) On myös tärkeää, että lapsi erottaa, ettei vihan tunteminen tarkoita aina vahingoittavaa käytöstä (Nurmi 2013a, 23).

Lapsen tullessa nuoruusikään käyttäytymisen kontrollin painopiste muuttuu. Pikkulapsen käyttäytymisen kontrolloinnista ovat ensisijaisesti vastuussa hänen vanhempansa ja kasvattajansa, mutta lapsen oman käyttäytymisen kontrollin kehittyessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa sallitun ja kielletyn toiminnan oppimisen kautta vanhempien kontrolli väistyy hiljalleen ja vastuu siirtyy nuorelle. Erilaiset kehitykselliset vaikeudet voivat kuitenkin aiheuttaa sen, ettei nuoren itsekontrolli kehity ikätasoisesti, ja keskimääräiset odotukset voivat osoittautua liian suuriksi, jolloin käyttäytymisen kontrolli voi pettää väkivaltaisella tavalla. Vanhempien ulkoinen kontrolli voi myös heikentyä liian nopeasti ja

vastuu siirtyä nuorelle liian aikaisin, jolloin hän ei vielä osaa ottaa vastuuta omasta käyttäytymisestään. (Pulkkinen 2002, 102.)

Lapsen ja nuoren vihaa Nurmen (2013a, 17) pidetään helposti "merkinä kypsymättömyydestä ja pahuudesta", ja vihaista lasta ja hänen tunteitaan vähätellään. Suuttunut lapsi tai nuori koetaan helposti hankalaksi, ja lapsen vihan ilmaisua yritetään vaientaa monin eri tavoin (Nurmi 2013a, 17). Vihan tunne voi vaikuttaa negatiivisesti lapsen elämään ja vihasta voi tulla kielteinen käyttövoima, mikäli lasta ei ohjata rajoittamaan vihan ulkoista ilmaisua. Lasta auttaa, jos hänelle asetetaan selkeitä rajoja ja häntä opetetaan tiedostamaan ja arvioimaan omia vihan tunteitaan. Vihan tunteiden torjuminen pois tietoisuudesta vaikuttaa lapseen negatiivisesti. Torjuttu viha voi vaikuttaa lapseen lamaannuttavasti ja altistaa voimakkaille vaikeasti hallittaville vihanpurkauksille. (Puolimatka 2004, 92.) Osalla lapsista ja nuorista viha kääntyykin sisäänpäin, mikä on usein mallista opittua. Tämä aiheuttaa sen, että taito jämäkkyteen ja sosiaalisesti vaikuttavaan toimintaan eivät kehity. (Röning 2013, 152.)

Pulkkinen (1996, 39) tutkimuksen mukaan vanhempien kasvatuskäytännöt näyttävät olevan tärkeitä vaikuttajia lapsen ja nuoren aggressiivisuuteen. Ohjaava ja auktoritatiivinen kasvatustoiminta, joka sisältää vanhempien luontaiseen auktoriteettiin pohjautuvaa turvallisuutta, lapsen toimintojen valvontaa, suoritusodotuksia, lämpöä ja lapsen kuuntelua, kasvattaa lapsen ja nuoren itsehallintaa. Sen sijaan aikuiskeskittynyt kasvatustoiminta, jossa kasvatustoimet pohjautuvat vanhempien omaan ajankäyttöön, mukavuuden haluun, mielihaluun tai käsityksiin, voi johtaa lapsen aggressiivisuuteen ja ahdistuneeseen käyttäytymiseen, vaikka vanhemmat tarkoittaisivat lapsen parasta. (Pulkkinen 1996, 39.)

Lapsi saattaa kasvaa sellaisessa perheessä tai kaveripiirissä, joka suosii aggressiivisia toimintatapoja, kuten huutamista, kiroilua tai tavaroiden paiskomista. Tällainen kasvuympäristö altistaa lasta tai nuorta toistamaan näkemäänsä toimintatyyliä ja hän saattaa kokea aggressiivisuuden keinoksi puolustaa omia oikeuksiaan. Lapsi voi saada käsityksen, että aggressio on voimaa, vaikka todellisuudessa hän on omien tunteidensa ja ulkoisten ärsykkeiden armoilla. Lapsi voi reagoida kaikenlaisiin tilanteisiin aggressiivisesti, sillä hänellä ei ole todellisia

keinoja ratkaista sosiaalista ongelmaa. (Röning 2013b, 151.) Aggressiivisesti muita kohtaan käyttäytyvä lapsi on usein pulassa, sillä hänen käyttöksensä aiheuttaa vahinkoa, pelkoa ja turvattomuutta niin hänessä itsessään kuin hänen ympäristössään. Hän voi joutua kiusatuksi ja syrjityksi tai tahallaan ärsytetyksi. Aggressiivinen käytös voi saada osakseen myös ihailua, mikä vain yllyttää negatiivisen käytöksen jatkamiseen. (Cacciatore 2007, 25.) Fyysisesti aggressiivisia lapsia täytyy tukea mahdollisimman varhain myönteisten ongelmanratkaisutaitojen löytämiseksi (Kokko 2010, 172).

Nuoret, jotka ovat kasvaneet kovan kurin alaisina tai joutuneet kaltoinkohdelluiksi, voivat reagoida koettuun uhkaan tai loukkaukseen suhteettoman voimakkaasti ja menettää malttinsa sietämättömältä tuntuvassa tilanteessa. Puhutaan reaktiivisesta aggressiivisuudesta, jossa väkivaltaan turvaudutaan sietämättömän olotilan purkamiseksi. Reaktiiviseen väkivaltaan turvautuvalla lapsella ei ole väkivaltaa parempia keinoja tilanteen ratkaisemiseen. Tällaiset lapset ovat taipuvaisia aggressiiviseen virhetulkintaan, jossa he kokevat aggressiiviseksi myös sellaiset vuorovaikutustilanteet, joissa toinen osapuoli tarkoitti olla neutraali tai ystävällinen. Tyypillisiä esimerkkejä tästä ovat tilanteet, joissa lapsi kokee toisen lapsen tuijottaneen häntä tai irvistelleen hänelle. (Kaltiala-Heino 2013b, 73–74.)

3.3.2 Vertaiset ja aikuiset vihan kohtajina

Esimeksiksi Zeman ja Garber (1996), Saarni (1988) sekä Shipman, Zeman, Nesin ja Fitzgerald (2003) ovat tutkineet lasten tunteiden ilmaisutapojen eroja vanhempien ja ikätovereidensä seurassa. Zeman ja Garber (1996, 957) keskittyivät tutkimaan, mitkä tekijät vaikuttavat 1., 3. ja 5. luokkalaisten lasten negatiivisten tunteiden, vihan, surun tai fyysisen kivun, ilmaisuun tai kontrollointiin vanhempiensa tai ikätovereidensä nähden. Lapset arvioivat kontrolloivansa negatiivisia tunteitaan todennäköisimmin ikätovereidensä kanssa kuin vanhempiensa läsnäollessa tai yksin ollessaan. Lasten negatiivisten tunteiden ilmaisuun vaikutti läsnäolijan lisäksi myös se, oliko läsnäoleva henkilö tunteenpurkauksen kohde ja kokiko lapsi hänen olevan syyllinen vihan tunteen heräämiseen.

Zeman ja Garber (1996, 957) havaitsivat lapsilla olevan erilaisia odotuksia siitä, millä tavalla eri henkilöt ymmärtävät ja hyväksyvät hänen tunneilmaisunsa, ja nämä odotukset vaikuttivat lapsen halukkuuteen ilmaista tunteitaan. Lapset ilmaisivat negatiivisia tunteita todennäköisemmin äitinsä läsnäollessa kuin ikätovereilleen, sillä he odottivat äidin ymmärtävän surun ja kivun tunteita paremmin kuin heidän ikätovereidensa. (Zeman & Garber 1996, 967–968.)

Kysyttäessä lapsilta, miksi he eivät ilmaise negatiivisia tunteitaan muiden lasten seurassa, lapset kertoivat olevansa huolissaan tunneilmaisun aiheuttamista seurauksista. He pelkäsivät esimerkiksi joutuvansa pilkkaamisen kohteeksi tai hylätyksi ja torjutuksi. Toisin kuin nuoremmat lapset, jotka kertoivat ilmaisevansa negatiiviset tunteensa samalla tavalla kummallekin vanhemmalleen, 5. luokkalaiset kertoivat ilmaisevansa tunteitaan todennäköisemmin äidilleen kuin isälleen, sillä he ajattelivat äidin hyväksyvän isää enemmän negatiivisten tunteiden ilmaisua. Lapset ilmaisivat negatiivisia tunteitaan äidilleen samalla tavalla iästä riippumatta. (Zeman & Garber 1996, 968.)

Saarni (1988, 275) puolestaan tutki, miten 1-, 5- ja 8-luokkalaiset lapset ajattelivat aikuisten ja muiden itsensä kanssa samanikäisten lasten reagoivan negatiivisten tunteiden ilmaisuun. Nuorimmat lapset kokivat näyttävänsä aidot tunteensa useammin aikuisille (60 %) kuin samanikäisille lapsille (40 %). Sen sijaan tutkimukseen osallistuneet 5. ja 8. luokkalaiset lapset ja nuoret kokivat paljastavansa aidot tunteensa useammin ikätovereidensa seurassa. Erot aikuisille paljastettujen tunteiden näyttämiseen eivät olleet kuitenkaan suuret, sillä 52 % 5. luokkalaisista ja 56 % 8. luokkalaisista koki paljastavansa aidot tunteensa todennäköisemmin ikätoverilleen kuin vanhemmilleen. Kysyttäessä lapsilta, mitä syitä heillä on joko paljastaa tai peittää todelliset tunteensa ikätovereiltaan tai aikuisilta, vastaukset luokiteltiin seitsemän erilaiseen luokkaan. Lapset ja nuoret kertoivat näyttävänsä aidot tunteensa mieluummin toisille lapsille tai nuorille, sillä he pitivät omia ikätovereitaan luotettavampina kuin aikuisia ja he ajattelivat ikätovereidensa ymmärtävän paremmin tunteenpurkauksia. Lapset ja nuoret ajattelivat aikuisten myös hermostuvan helpommin tai käyttävän valta-asemaansa lasta vastaan, mikäli he ilmaisisivat tälle todelliset tunteensa. Sen sijaan ne lapset

ja nuoret, jotka kertoivat paljastavansa todelliset tunteensa mieluummin aikuisille, pelkäsivät joutuvansa ikätovereidensa kiusaamiksi. Tunteet ilmaistiin mieluummin aikuiselle myös siitä syystä, että aikuiset koettiin luotettavammiksi kuin omat ikätoverit, ja toisaalta aikuiselta koettiin mahdolliseksi saada sympatiaa varmemmin kuin omilta ikätovereilta. (Saarni 1988, 287.)

Myös Shipman ym. (2003, 116) havaitsivat lasten kokevan negatiivisten tunteiden, surun ja vihan, ilmaisun olevan hyväksyttävämpää ikätovereidensa keskuudessa kuin omien vanhempien läsnäollessa. Lasten mielestä vanhemmat hyväksyvät vähemmän tunteiden aggressiivisia ilmaisutapoja kuin lapset. Lasten mukaan vanhemmat toivovat lapsen ilmaisevan negatiivisia tunteitaan muilla keinoilla, kuin esimerkiksi ovia paiskomalla tai huutamalla. Nämä tunteiden ilmaisutavat koettiin kuitenkin hyväksytyiksi negatiivisten tunteiden ilmaisutavoiksi vertaisten parissa. Voi olla, että ikätoverit hyväksyvät toisilleen liikkumavaraa lievään aggressiiviseen käytökseen, kunhan aggressio ei ole kaverisuhteisiin negatiivisesti vaikuttavaa suoraa aggressiota. Hieman yllättäen lapset eivät kokeneet saavansa myönteisempää reaktiota vanhemmiltaan sellaisiinkaan negatiivisten tunteiden tunneilmaisuihin, jotka eivät olleet aggressiota, vaan esimerkiksi tunteiden sanallista ilmaisua, ilmeitä tai itkua. Lasten odotukset saamastaan tuesta eivät vaihdelleen sen mukaan, kuka hänen seurassaan oli tai mitä tunteen säätelystrategiaa hän käytti. (Shipman 2003, 116.)

4 TUNNETAITOJEN OPETTAMINEN JA LAPSEN VIHAN KOHTAAMINEN KOULUSSA

4.1 Opettaja ja koulu yhteisö tunnetaitojen opettajana

Sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja, kuten myös vihan tunnistamista ja hallintaa, opetellaan koulussa. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ovat yksi seitsemästä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 22) mainituista laaja-alaisen osaamisen taidoista, ja se pitää sisällään sekä tunnetaitojen että sosiaalisten taitojen opetuksen. Opetussuunnitelman mukaan oppilaita ohjataan ymmärtämään, "että jokainen vaikuttaa toiminnallaan niin omaan kuin toistenkin hyvinvointiin, terveyteen ja turvallisuuteen". Oppilaille on annettava mahdollisuus kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä. Opetussuunnitelmaan kirjatus opimiskäsityksen mukaan oppilas nähdään aktiivisena toimijana ja oppiminen puolestaan erottamattomana osana yksilön kasvua sekä yhteisön hyvän elämän rakentamista. Oppilas oppii koululaisena uusia tietoja ja taitoja, ja samalla myös refleктоimaan omaa oppimistaan, kokemuksiaan sekä tunteitaan. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 17, 22.)

Kuusela (2010, 119-120) kutsuu koulua luonnolliseksi sosiaalisten taitojen laboratoriksi ja pitää koulun roolia lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittäjänä merkittävänä. Myös Solantaus (2015, 9) näkee koulun olevan merkittävä lapsen sosioemotionaalista kehitystä tukeva kasvu ympäristö. Sosioemotionaaliset taidot eli vuorovaikutustaidot ovat lapsen ihmissuhteisiin, vuorovaikutukseen ja tunne-elämään liittyviä taitoja, joiden avulla lapsi pystyy kokemaan, ilmaisemaan ja säätämään tunteitaan sekä ylläpitämään myönteisiä suhteita kaverihinsa ja aikuisiin (Lindblom ym. 2015, 23). Kuuselan (2010, 119) mukaan ihmisten väliset ongelmat liittyvät usein omien ja toisten tunteiden käsittelyyn sekä ymmärtämisen ongelmiin. Tunteiden käsittelyn taito sekä ihmissuhteissa pärjääminen ovat taitoja, joita on mahdollista oppia ja kehittää koulussa. (Lindblom ym. 2015, 37.)

Koska tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja kehitys tapahtuvat lapsen kehitysympäristöjen vaikutuspiirissä, on kehitysympäristöjen ilmapiirillä vaikutusta sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen (Lindblom ym. 2015, 37.). Lapsen kasvuympäristöjen arvot, asenteet ja säännöt sekä niihin kytkeytyvät kasvuympäristöjen vuorovaikutustapahtumat ilmentävät kasvuympäristössä vallitsevaa ilmapiiriä (Lindblom ym. 2015, 37), ja kehitysympäristössä aikuisten kesken vallitseva hyvä henki niin kotona kuin koulussa johtaa myönteisempään kanssakäymiseen lasten kanssa (Solantaus 2015, 9). Oppilas oppii tunnetaitoja sekä havainnoimalla muiden sosiaalisesti taitavaa toimintaa että osallistumalla itse kehitystä tukeviin, turvallisiin vuorovaikutustilanteisiin (Lindblom ym. 2015, 37).

Virtanen (2015, 33) pitää emotionaalista osaamista keskeisenä lähtökohtana opetus- ja kasvatustyössä, sillä opettajan on oleellista tunnistaa työssään oppilaidensa tunteita ja säädellä sekä omaa että oppilaidensa tunteiden ilmaisua sopivalla tavalla. Opettajan on tärkeä osata nähdä asiat toisen näkökulmasta ja tunnistaa oppilaiden käytöstä ohjailevat ajatukset, tunteet ja tarpeet (Virtanen 2015, 34). Opettajan kokemilla tunteilla sekä tunteiden ilmaisutavoilla on merkitystä siihen, miten oppilaat ilmentävät omia tunteitaan. Sekä opettajan positiiviset tunteet, kuten ilo, jännitys ja ylpeys, että negatiiviset tunteet, kuten viha, huoli ja turhautuminen, vaikuttavat oppilaisiin. On havaittu, että opettajan positiiviset tunteet edistävät oppimisen iloa ja vaikuttavat oppilaiden oppimisen laatuun. (Pekrun 2014, 21.) Erään toisen tutkimuksen mukaan opettajan ja oppilaiden välinen myönteinen suhde edistää oppilaan oppimista ja myönteisen suhteen syntyminen näyttää olevan yhteydessä puolestaan oppilaan tunteidensäätelytaitojen kehittymiseen (Graziano, Reavis, Keane & Calkins 2007, 11).

Lindblomin ym. (2015, 37) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen tärkeyttä voidaan perustella monella tapaa. Tunteiden hallintaan ja ihmisuhteisiin liittyvät taidot luovat perustan hyvinvoinnille, mielenterveydelle sekä oppimiskyvylle. Osatessaan käsitellä sekä omia että toisten tunnekokemuksia, työskennellessään osana yhteisöä ja osatessaan muodostaa mielekkäitä ihmis-

suhteita lapset saavat voimavaroja selvitä normaalin kehityksen mukanaan tuomista haasteista ja edetä kohti tavoitteitaan. (Lindblom ym. 2015, 37.) Myös tutkimustulokset osoittavat, että sosioemotionaalisten taitojen opetteluun kannattaa koulussa panostaa. Kuuselan (2005, 139) tutkimuksen mukaan sosioemotionaalisten taitojen harjoittelu, käyttö ja oppilaiden kehittyminen näissä taidoissa vaikutti kaikkien viihtyvyyteen liikuntatunneilla. Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger (2014, 417–418) havaitsivat meta-analyysissään sosioemotionaalisia taitoja harjoitelleiden oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittyneen ja heidän asenteidensa ja käyttäytymisensä muuttuneen myönteisemmäksi. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisellä havaittiin olevan myös yhteys koulumenestykseen (Durlak ym. 2014, 417–418).

Tunteiden säätelyn vaikeudet on puolestaan nähty koulusuoriutumista vaikeuttavina tekijöinä, sillä ne huonontavat oppilaan suhdetta muihin oppilaisiin ja opettajiin. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukemalla vaikutetaan positiivisesti oppilaan koulumenestykseen, sillä oppilaat, jotka osaavat säädellä tunteitaan ja ovat sosioemotionaalisesti taitavia, eivät helposti osallistu myönteistä kehitystä tai uusien asioiden oppimista vaarantavaan toimintaan, kuten koulukiusaamiseen tai päihteiden käyttöön. (Kokkonen 2010, 98–99.) Sosioemotionaalisia taitoja opettamalla opettaja voi parantaa oppilaidensa oppimisen lisäksi omaa opettajuuttaan sekä koko ryhmän toimivuutta. (Durlak ym. 2014, 417–418.)

Sosioemotionaalisten taitojen opettamista voidaan mitattavissa olevien oppimistulosten lisäksi perustella kasvatuksen näkökulmasta. Koululla on opetusvastuun lisäksi kasvatusvastuu, ja sillä on mahdollisuus tukea, vahvistaa tai korjata lasten aikaisemmin oppimia tunne- ja vuorovaikutustaitoja paremmilla taidoilla. Koululla on mahdollisuus opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä virallisesti eri oppiaineiden tunneilla että epävirallisesti opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa. (Kokkonen 2010, 99–100.)

Esimerkiksi liikuntatunnit tarjoavat runsaasti aitoja tilanteita turvallisessa ympäristössä tapahtuvaan sosioemotionaalisten taitojen opetteluun toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan luonteensa vuoksi. Lasten tunteiden säätelyn taito-

jen tukeminen ei ole kuitenkaan yhden oppiaineen varassa, vaan liikunnan tuntien lisäksi tunteiden säätelyn taitoja voi kehittää esimerkiksi terveystiedon, äidinkielen, musiikin ja kuvaamataidon tunneilla. (Kokkonen 2010, 101, 120.) Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014) tunnetaitoja veloitetaan opettamaan vuosiluokilla 1-2 ympäristöopin, uskonnonopetuksen ja liikunnan opetuksen yhteydessä, ja vuosiluokilla 3-6 tunnetaidot nousevat puolestaan esiin uskonnon, musiikin ja liikunnan opetuksessa (POPS 2014, 132, 135, 149, 246, 263, 274).

Ympäristötiedon yhtenä tavoitteena on ohjata lasta harjoittelemaan yhdessä toimimisen taitoja ja tunnetaitoja. Uskonnon sisällöt puolestaan tukevat vuosiluokilla 1-2 tunnetaitojen kehittymistä, ja lapset oppivat omien tekojen seurauksista ja toisen asemaan eläytymistä. Vuosiluokilla 3-6 uskonnon opetus sisältää tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelua. Liikunnan opetuksen tavoitteena on puolestaan ohjata lasta säätelämään toimintaansa ja tunneilmaisuaan vuorovaikutteisissa tilanteissa toiset huomioonottaen. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja opetellaan ohjaamalla lapsia työskentelemään kaikkien kanssa. Musiikin opetuksen tehtävänä on kannustaa lasta keholliseen musiikin ja tunnetilojen ilmaisuun kokonaisvaltaisesti liikkuen. (POPS 2014, 132, 135, 149, 246, 263, 274.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 100) kerrotaan omien tunteiden tunnistamisen harjoittelun ja tunnetaitojen opettamisen keinoiksi erilaiset leikin ja draaman keinot. Durlakin ym. (2014, 417) mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelussa on tärkeä käyttää oppilaita aktivoivia ja toiminnallisia menetelmiä, kun puolestaan Kokkosen (2010, 102) mukaan erilaiset ryhmätyöt, roolileikit, yhteistoiminnallinen oppiminen, parikeskustelut ja haastattelut ovat tyypillisesti tunnetaitojen opetuksessa käytössä olevia elämyksellisiä ja vuorovaikutteisia menetelmiä. Toiminnallisten menetelmien lisäksi sosioemotionaalisten taitojen harjoittelussa on tärkeää opettajan oma vuorovaikutuskäyttäytyminen, harjoittelun systemaattisuus ja jatkuvuus. (Durlak ym. 2014, 417-418.)

4.2 Opettajan keinot vihatilanteen purkuun

Kouluympäristö suosii positiivisia tunteita, ja koska ihmisen sosiaaliseen toimintaan kuuluu, että todelliset tunteet kätketään, oppilaat peittävät usein negatiiviset tunteensa. Oppilas, joka ilmaisee negatiivisia tunteitaan, joutuu helposti arvioinnin ja keskustelun kohteeksi ja joutuu selittämään toimintaansa. Oppilaat kuitenkin kehittävät erilaisia keinoja negatiivisten tunteiden ilmaisuun, ja esimerkiksi oppilaan viittaamistyyli voi paljastaa opettajalle oppilaan tunteita, ajatuksia ja kokemuksia. Opettajan hyvä oppilaantuntemus on tärkeää, jotta hän ymmärtää oppilaitaan ja voi tukea näitä tunnetaitojen opettelussa. (Rantala 2006, 15–17, 120.)

Koulussa opettajalla ei välttämättä ole tilaa vastaanottaa oppilaan voimakasta tunnereagointia, vaan hän yrittää tukahduttaa sen. Tällöin lapsi oppii kiu-kun, vihan ja aggression kokemisen olevan epänormaalia ja voi tuntea syyllisyyttä tunteistaan. Hän voi vähitellen oppia torjumaan kaikki hankalat tunteensa. (Isokorpi 2004, 131.) Isokorpi (2004, 128) on laatinut neljän vaiheen toimintaohjeet koululuokassa tapahtuvan häiriötilanteen purkuun. Ensimmäisessä vaiheessa tilanne pysäytetään ja pohditaan tilanteen tapahtumia sekä sen herättämiä tunteita. Tällöin opitaan oman käyttäytymisen kontrollointia. Toisessa vaiheessa on vuorossa ajattelemisen. Tarkoituksena on miettiä sekä arvioida käyttäytymisen seurauksia, jonka avulla kehitetään myös empatiataitoja. Kolmas askel on vaihtoehtoisten toimintatapojen pohtiminen. Viimeisessä vaiheessa arvioidaan vaihtoehtoisten tapojen toimivuutta käyden aiempi häiriötilanne läpi uudella tavalla. (Isokorpi 2004, 128–129.)

Opettaja voi vaikuttaa oppilaidensa tunnekuohuihin myös läsnäolollaan ja kuuntelemalla oppilaitaan. Kuusela (2010, 15, 120) pitää kuulemisen taitoa tärkeimpänä vuorovaikutustaitona. Osana väitöskirjatyötään hän suunnitteli ja toteutti yläkoululaisille tytöille tarkoitetun sosioemotionaalaisia taitoja kehittävän Sinä ja minä -kurssin, jonka yhtenä opettajan työkaluna oppilaiden kohtaamiselle toimi aktiivinen kuuntelu. Kuusela jakaa kuuntelun taidon aktiiviseen ja passiiviseen kuunteluun. Passiivisessa kuuntelussa kuuntelija keskittyy vain puhujan, antaa toisen puhua asiansa loppuun ja osoittaa pienin elein ja ilmein

kuuntelevansa. Aktiivinen tai eläytyvä kuuntelu koostuu passiivisen kuuntelun ominaisuuksista, mutta sisältää lisäksi heijastusta, ja siinä kuuntelija toistaa kuulemansa omin sanoin ja nostaa esiin rivien välistä lukemansa tunteen. Eläytyvän kuuntelun avulla kuuntelija auttaa puhujaa selventämään omia tunteitaan, ajatuksiaan sekä ratkomaan ongelmia. (Kuusela 2010, 120–121.)

Kuuselan väitöskirjatutkimuksen yhtenä tutkimustehtävänä oli havainnoida, kuinka eläytyvä kuuntelu toimii sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaiden tunteet kuohuvat. Aina eläytyvän kuuntelun menetelmästä ei ollut näkyvää hyötyä tunteita kuohuttavassa tilanteessa, mutta sen avulla opettaja suhtautui tunteiden purkauksiin inhimillisesti yrittäen ymmärtää oppilaitaan. Eläytyvän kuuntelun avulla opettajasta tuli kontrolloijan, tsempparin ja ratkaisukoneen sijaan oppilaan hyvinvoinnista huolehtija, tunteen hyväksyjä ja oppilaan oman ratkaisun löytämisen tukija. Opettajan käyttäessä aktiivista kuuntelua hän kohtaa oppilaansa tavalla, joka osoittaa välittämistä ja tukee oppilaan autonomiaa. Aktiivinen kuuntelu antaa oppilaille mahdollisuuden kertoa ongelmistaan, tarpeistaan ja ehdotuksistaan, ja se mahdollistaa oppilaan kohtaamisen sekä auttaa oppilasta ratkomaan omia pulmiaan. (Kuusela 2005, 121, 124, 140–141.)

Oppilaalle voi herätä koulussa negatiivisia tunteita tilanteissa, joissa hän esimerkiksi jää välitunnilla yksin, saa kokeesta huonon arvosanan, saa liikaa kotehtavia tai jos hän pelkää esimerkiksi tulevaa oppituntia. Opettaja saattaa helposti näissä tilanteissa ohittaa oppilaan tunteen ja käyttää tiesuluiksi kutsuttuja reagointitapoja, joita ovat esimerkiksi neuvojen tai ratkaisujen tarjoaminen, lohduttelu, kysely, vähättely tai puheenaiheen vaihtaminen (Liite 3). Tiesulkuja käyttämällä opettaja ottaa vastuun oppilaan tilanteesta itselleen, eikä oppilas tule kuulluksi. Samalla opettajan työkuorma kasvaa, kun hän ottaa itselleen ratkaisukoneen roolin. Aktiivista kuuntelua käyttämällä opettaja selviää tilanteesta kuuntelemalla ja rohkaisemalla samalla oppilasta pohtimaan omaa ratkaisuaan. (Kuusela 2010, 121, 124).

4.3 Oppilaiden tunnetaitoja ja vihan hallintaa tukevat kurssit ja ohjelmat

Kuten edellä ilmeni, koulut noudattavat sekä valtakunnallista että kunta- ja koulukohtaisia opetussuunnitelmia, joiden velvoittamana ne opettavat ja tukevat oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Tämän lisäksi koulut voivat edistää oppilaidensa sosioemotionaalaisia taitoja erilaisten kurssien tai kasvatohjelmien avulla. (Kokkonen 2010, 102.) Opettajat kaipaavat menetelmiä oppilaidensa kohtaamiseen sekä luokan rauhoittamiseen (Kuusela 2010, 119) ja viime vuosina ennaltaehkäisevien interventioiden, sovittelu-, ongelmanratkaisuja ja elämäntaitokurssien kehittäminen ja leviäminen opettajien työn tueksi on ollut vilkasta (Gordon 2006, 352; Solantaus 2015, 9). Aikaisemmin erilaiset kouluinterventiot painottuivat lasten käytöshäiriöiden ehkäisemiseen, mutta nykyisin ne keskittyvät kaikkien lasten suotuisan kehityksen tukemiseen sekä tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen (Solantaus 2015, 9). Kurssien ja ohjelmien tavoitteena on kasvattaa lapsen itsetuntoa, parantaa oppilaiden vastuullisuutta ja tunteiden sekä käyttäytymisen hallintaa ja suhteita ikätovereihin sekä opettajiin ja vähentää kiistoja, tappeluita sekä väkivaltaa (Durlak ym. 2014, 417; Gordon 2006, 352).

Joronen ja Häkämies (2010, 139) toteuttivat alakoulun 4.-5.-luokkalaisille sekä heidän vanhemmilleen, opettajilleen ja kouluterveydenhuoltajilleen yhden lukuvuoden kestäneen draamaohjelman. Ohjelman tavoitteena oli vahvistaa lasten sosioemotionaalista hyvinvointia sekä koulun ja kodin välistä yhteistyötä. Joronen ja Häkämies (2010, 153) määrittelevät draamatyöskentelyn taiteen kautta tapahtuvaksi oppimiseksi, jossa oppiminen tapahtuu kuviteltuihin todellisuuksiin, kuten satuihin, eläytymisen kautta. Heidän näkemyksensä mukaan eläytyessään eri rooleihin lapsi toimii, kuten hän kuvittelee roolihenkilön toimivan, ja samalla hän luo mahdollisuuksia asettua toisen asemaan ja kokea empatiaa. Empatiakyvyn kehittyminen vaatii eläytymisen kautta saatuja samaistumis- ja irtautumiskokemuksia (Joronen & Häkämies 2012, 156).

Draamaohjelman tutkimustulokset osoittivat draamallisten menetelmien hyväksi keinoksi lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen. Sekä oppilaat että opettajat kokivat luokan sosiaalisten suhteiden parantuneen draamaohjelman myötä. Lisäksi opettajat arvioivat lasten empatiakyvyn vahvistuneen sekä tunteiden käsittelyn ja ilmaisun lisääntyneen. Draamaohjelman myötä kiusaamiskokemukset vähenivät selvästi, sillä oppilaiden kiusatuksi tulemisen kokemukset vähenivät 36 prosenttia ja kiusaajiksi itsensä kuvailleiden oppilaiden määrä väheni 25 prosenttia. Draaman menetelmien käyttö lisäsi lapsissa ymmärrystä sekä ihmisten erilaisuutta että kiusaamisen seurausten vakavuutta kohtaan. Draamaohjelman käytöllä oli vaikutusta myös opettajiin niin, että heidän sietokykynsä lasten spontaaneille tunneilmaisuille kasvoi, kun he kokivat oppilaidensa impulsiivisuuden vähentyneen. (Joronen & Häkämies 2010, 155–156.)

Suomen kouluissa on käytetty esimerkiksi Askeleittain-ohjelmaa sekä Yhteispeli-hanketta tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävinä ohjelmina. Askeleittain-ohjelman avulla voidaan opetella empatiataitoja, itsehillintä- ja ongelmanratkaisutaitoja sekä tunteiden säätelyä, ja se on tarkoitettu käytettäväksi päiväkotien, esikoulu- ja alakouluikäisten lasten parissa. Askeleittain-ohjelmassa tunteiden säätelyä tarkastellaan erityisesti ärtymyksen, kiukun ja vihan tunteiden kautta, ja sen avulla lapset oppivat menetelmiä, joiden avulla nämä tunteet voidaan kohdata rauhallisesti. Askeleittain-ohjelmaan kohdistunut tutkimus osoitti, että ohjelmaan osallistuneet 7–11-vuotiaat oppilaat käyttäytyivät vähemmän aggressiivisesti ja toimivat prososiaalisten tavoitteiden varassa aiempaa enemmän ohjelmaan osallistumattomiin lapsiin verrattuna. Lisäksi ohjelmaan osallistuneiden tyttöjen havaittiin tekevän enemmän yhteistyötä muiden lasten kanssa kuin niiden, jotka eivät osallistuneet ohjelmaan. (Kokkonen 2010, 103–104.)

Yhteispeli on puolestaan koko koulua koskeva ohjelma, jonka tavoitteena on tukea lasten sosioemotionaalista kehitystä, kehittää ja harjoittaa lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä luoda tutkimustuloksiin perustuvia työvälineitä esi- ja alakoulujen opettajille lasten sosioemotionaalisten taitojen tukemiseksi. (Solantaus 2015, 9-10; Solantaus & Kampman 2015, 13). Yhteispeli-hankkeen lähtökohdiana on opettajan ja oppilaan välinen sekä oppilaiden keskeinen myönteinen

vuorovaikutus (Solantaus 2015, 9), ja sen on määrä vahvistaa yhteistä toimintakulttuuria ja ilmapiiriä, joka tukee lasten myönteistä kehitystä sekä koulun henkilökunnan hyvinvointia ja jaksamista (Lindblom 2015, 21).

Yhteispeli tarjoaa kouluille toimintatapoja, joilla voidaan kehittää kuuntelevaa ja neuvottelevaa työ- ja johtamiskulttuuria sekä koulun työntekijöiden välistä yhteisyyttä (Solantaus 2015, 10). Se pyrkii vaikuttamaan kokonaisvaltaisesti koulun ilmapiiriin ja lisäämään yhteistyön sujuvuutta esimerkiksi kotien ja esiopetuksen kanssa. Yhteispelissä vahvistetaan viittä koulun ominaisuutta, joita ovat lämpimät ihmissuhteet, kuulluksi tuleminen ja osallisuus, selkeys ja ennakoitavuus, osaamisen ja onnistumisen tuki sekä ilo. Lapset opettelevat Yhteispelin avulla tunnetaitoja, vuorovaikutustaitoja sekä vastuunottamisen ja ongelmanratkaisun taitoja. (Lindblom ym. 2015, 21–23, 32.)

Opettajan ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on tärkeässä asemassa myös Toimiva koulu -kurssilla. Toimiva koulu -kurssi kehitettiin Yhdysvalloissa 1966, jonka jälkeen sitä on käytetty laajalti opettajien ammattikoulutuksessa niin kunnallisissa kuin yksityisissä kouluissa alakoulusta lukioon asti. Toimiva koulu -kurssi on suunnattu opettajille ja se pohjautuu Thomas Gordonin kehittämään vanhemmille suunnattuun kurssiin, jossa opetellaan vuorovaikutustaitoja ja ongelmanratkaisumenetelmiä. Gordon suunnitteli kouluille oman kurssin, jossa keskitytään niihin erityisiin ihmissuhdeongelmiin, joita opettajat kohtaavat työssään oppilaiden parissa. Toimiva koulu -menetelmiä ja taitoja on opetettu sadoiltohanseille opettajille. (Gordon 2006, 26.)

Toimiva koulu -menetelmiä esitellään samannimisessä kirjassa, jossa muun muassa annetaan vinkkejä siihen, kuinka opettajat pystyvät parantamaan vuorovaikutussuhteita oppilaisiinsa. Kirja tarjoaa opettajalle menetelmiä oppilaiden aiheuttamien ongelmatilanteiden ratkomiseen sekä siihen, miten oppilasta voi auttaa ongelmatilanteissa. Lisäksi Toimiva koulu -menetelmän avulla opettaja saa vinkkejä siihen, kuinka hän saa oppilaansa kuuntelemaan itseään ja miten hän saa lisättyä opettamiseen ja oppimiseen käytettävää aikaa. Kirjassa neuvotaan luokkahuoneen sääntöjen luomisesta ja opetetaan menetelmiä vallan ja voimankäytölle. Opettajiä kehoitetaan osallistamaan oppilaitaan esimerkiksi luokan

sääntöjen yhteiseen suunnitteluun ja päättämiseen, jonka seurauksena oppilaat ovat motivoituneempia noudattamaan niitä. (Gordon 2006, 37, 47.).

Jo aikaisemmin lasten vihan ja aggression kehitystä kuvaavan luvun yhteydessä käsiteltiin Raisa Cacciatoren (2007) kehittämää aggression portaita, jotka kuvaavat lapsen ja nuoren aggressiokehityksen vaiheita. Aggression portaat -kirja kuvaa aggressiokehitystä, kertoo aggressiokasvatuksen tärkeydestä ja toimii samalla myös työvälineenä opettajalle lapsen ja nuoren kasvuhaasteiden kohtaamiseen sekä ymmärtämiseen läpi eri kehitysvaiheiden. Materiaali neuvoa, kuinka lapselle ja nuorelle voi puhua haastavista tunteista, ja se tukee kasvattajaa pysymään aikuisena ja vastaamaan lapsen ja nuoren kehitykseen sopivalla tavalla ilman vihaa tai väkivaltaa.

Röningin (2013a, 212) mukaan lapsen tai nuoren aggressiivista käyttäytymistä on vaikea muuttaa, vaikka aggressio-ongelma on helppo tunnistaa. Myönteistä käyttäytymistä tukevia puuttumisen keinoja on kehitetty vuosikymmenten ajan, ja yksi niistä on ART-menetelmä (Aggression Replacement Training). ART-menetelmä on Arnold Goldsteinin 1980-luvulla kehittämä monikanavainen ja ryhmämuotoinen menetelmä (Röning 2013a, 212–213), jonka lähtökohtana on käytöksen korjaaminen ja vaihtoehtoisten toimintatapojen opettaminen aggressiivisesti käyttäytyvälle nuorelle (Goldstein, Glick & Gibbs 2009, 30). Kehittäessään ART-menetelmää Goldstein yhdisti jo olemassa olevia menetelmiä, joiden hän koki yksittäin näkevän nuorten aggressiivisen käyttäytymisen liian kapeasti (Röning 2013a, 212).

ART-menetelmä koostuu kolmesta eri osa-alueesta, joita ovat sosiaalisten taitojen, vihanhallinnan sekä moraalisen taitojen harjoittelu. Tavallisin harjoitusohjelman pituus on kymmenen viikkoa, ja kullakin viikolla on kolme tapaamiskertaa, joista jokaisella keskitytään yhteen menetelmän osa-alueeseen. Vihanhallinnan tavoitteena on opettaa nuoria vastaamaan provosointiin sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla opettamalla nuoria tulkitsemaan tunteitaan ja havaitsemaan vihan tunteensa paremmin. Nuorelle opetetaan purkamaan vihastuminen vaiheiksi, joista muodostuu vihanhallinnan ketju. Vihanhallinnan vaiheita opetellaan yksi kerrallaan, ja kun nuori onnistuu hallitsemaan vihaansa paremmin,

hän voi opetella uusia tapoja tulkita muiden käyttäytymistä. Vihanhallintaa harjoitellessaan nuoret oppivat, mitä ei tule tehdä, ja sosiaalisten taitojen harjoittelun avulla opitaan vaihtoehtoisia malleja aggressiiviselle käyttäytymiselle. Sosiaalisten taitojen ja vihanhallinnan opettelu tukevat siten toisiaan. (Goldstein 2009, 46, 85; Röning 2013b, 213–215.)

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen tavoitteet

Tämän tutkimuksen tavoitteena on tutkia lasten vihan tunteita, niiden ilmene- mistä sekä sitä, miten lapsi selviytyy vihaa herättäneistä tilanteista ja kuinka hän reagoi kohdatessaan toisen lapsen vihan tunteita. Teemaa tutkitaan sekä viides- luokkalaisten lasten että luokanopettajien näkökulmasta. Lasten kokemuksia tar- kastellaan kolmessa eri ympäristössä, koulussa, kotona ja vapaa-ajalla kaverei- den kanssa ollessa. Opettajat kuvaavat lapsen vihan tunteiden ilmenemistä kou- lussa. Lähestyn tutkimusongelmaa kahdeksan tutkimuskysymyksen avulla. Neljä ensimmäistä tutkimuskysymystä kohdistuu lasten käsityksiin ja kokemuk- siin, kun puolestaan neljä jälkimmäistä kysymystä on suunnattu opettajien näkö- kulmaan.

1. Millaisissa tilanteissa lapset kuvaavat olevansa vihaisia?
2. Miten lapsen vihan tunteet ilmenevät?
3. Miten muut lapset reagoivat vihan tunteisiin?
4. Miten lapsi käsittelee vihan tunnetta ja kuinka tilanteet ratkeavat?
5. Millaiset tilanteet herättävät oppilaissa vihan tunteita?
6. Miten oppilaiden vihan tunteet ilmenevät?
7. Miten muut oppilaat reagoivat toisen oppilaan vihan tunteisiin?
8. Miten oppilas käsittelee vihan tunnetta ja kuinka tilanteet ratkeavat?

5.2 Laadullinen tutkimus ja fenomenologis-hermeneuttinen tutkimusote

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus ja se on toteutettu fenomenologis-herme- neuttisen laadullisen tutkimuksen perinteiden mukaisesti. Yhtenä laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena voidaan Hakalan (2010, 21) mukaan pi- tää pyrkimystä saada sellaisten toimijoiden näkemys esiin, joiden ääni ei yleensä

kuulu. Tässä tutkimuksessa halusin saada sekä oppilaiden oman äänen kuuluviin että perehtyä lasten vihan tunteisiin myös opettajien kokemusten kautta saadakseni mahdollisimman monipuolisen käsityksen aiheesta.

Hakalan (2010, 21) mukaan kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimuskohdeeksi muodostuu tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden omat kokemukset ja tulkinnat. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa kokemukset nähdään laajasti "ihmisen kokemuksellisenä suhteena omaan todellisuuteensa, maailmaan, jossa hän elää" (Laine 2001, 26–27). Fenomenologinen tieteen filosofia ottaa Varton (1995, 71) mukaan "lähtökohdaksi maailman sellaisena kuin se meille ilmenee" ja siinä tutkitaan ihmisen suhdetta omaan elämäntodellisuuteensa (Laine 2001, 27; Kvale 1996, 96). Fenomenologiassa ollaan kiinnostuneita siitä, mitä tapahtuu ja miten tapahtuu samalla kun pyritään saamaan näkymätöntä näkyväksi (Kvale 1996, 96), jo tunnettua tiedetyksi ja jo koettua tiedostetuksi (Laine 2001, 32). Tässä tutkimuksessa pyritään muodostamaan käsitys jokaiselle jo ennalta jollain tavalla tutusta aiheesta, vihan tunteista, ja samalla selittämään syitä lapsen vihan tunteiden taustalla.

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii ymmärtämään ihmisen elämäntodellisuuden ilmiöitä ja tämä ymmärtäminen edellyttää, että tutkija paneutuu tutkittavan elämys- ja kokemusmaailmaan (Hirsjärvi 1985, 71). Jotta pystyn ymmärtämään lasten vihan tunteita, on mielestäni tärkeää tarkastella lasten vihan tunteita lasten eri elämänympäristöissä, kotona, koulussa ja kavereiden kanssa ollessa, jotta erilaisten ympäristöjen vaikutus ja erot lasten vihan tunteiden syntyyn, ilmenemiseen ja vihatilanteiden ratkeamiseen tulee huomioiduiksi.

Fenomenologiassa ihmisen suhde maailmaan nähdään intentionaalisena (Laine 2001, 27; Tuomi & Sarajärvi 2009, 34), mikä tarkoittaa sitä, että kaikki merkitsee meille jotain (Laine 2007, 27). Tästä syystä kokemukset muodostuvat merkitysten mukaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34), ja kokemusten lisäksi fenomenologiassa tutkimuskohteena on kokemusten taustalla olevat merkitykset (Laine 2001, 27). Näen tunteiden tutkimisen vahvasti ihmisten kokemusten tutkimisena,

sillä ihmisten kokemat tunteet ovat yksilöllisiä. Toiset kokevat tunteet voimakkaimpina kuin toiset ja erilaiset asiat saavat yksilöstä riippuen aikaan erilaisia tunteita ja reaktioita.

Ihmisen suhde todellisuuteen on aina merkityksillä ladattua. Ihminen nähdään yhteisöllisenä ja yhteisö, jossa yksilö kasvaa, on lähde yksilön todellisuutta kuvaaville merkityksille. Merkitykset ovat siten subjekteja yhdistäviä, eli intersubjektivisia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34.) Kokemusten tutkimus paljastaa aina jotain yleistä yhteisöstä ja yhteisön yhteisistä merkityksistä (Laine 2001, 28). Koska keräsin tutkimuksen lasten osuuden aineiston yhdeltä viidenneltä luokalta, paljastavat varsinkin lasten vastaukset, miten tunteisiin, ja erityisesti negatiivisiin tunteisiin, suhtaudutaan yhteisössä, jossa he elävät. Myös opettajien haastattelut välittävät tietoa työyhteisöissä vallitsevista yleisistä ajatus- ja toimintamalleista oppilaiden vihan tunteisiin liittyen. Koska haastatteleman opettajat työskentelevät eri paikkakunnilla, kyseessä on vain yhden opettajan kokemus kustakin työyhteisöstä. Sen vuoksi päätelmissä aiheen yhteisöllisyyteen liittyen on syytä olla varovainen.

Fenomenologinen tutkimus voidaan nähdä yksittäiseen suuntautuvana paikallistutkimuksena, koska siinä pyritään ymmärtämään tutkittavien ihmisten sen hetkistä merkityksimaailmaa, ei niinkään löytämään universaaleja yleistyksiä. Kukaan ihminen ei ajattele täysin jonkin säännön tai tyypillisyyden mukaisesti. Yksilöt nähdään erilaisina ja yksilöllinen erilaisuus merkityksellisenä, eikä fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimusperinteessä olla siten kiinnostuneita pelkästään samanlaisuudesta tai tyypillisyydestä. Hermeneuttisessa tutkimuksessa ainutkertaisuus ja ainutlaatuisuus nähdään tärkeänä. (Laine 2001, 28-29) Käsitys vastaajien ainutlaatuisuudesta ohjasi aineiston analysointiani ja tutkimustulosten raportointia. Olen halunnut tutkimuksessani korostaa tutkimuksen kohteena olevien, viidesluokkalaisten lasten ja opettajien, ainutlaatuisuutta ja yksilöllisyyttä. Tutkimustuloksissa käsitellen sekä lasten ja opettajien vastauksista muodostuneita yhteisiä yleisiä teemoja, mutta nostan esiin runsaasti myös yksittäisiä kyselylomakkeista ja haastatteluista esiin nousseita kokemuksia ja kuvauksia. Tutkimuksessani yksilöllisyys on tärkeää huomioida vihan tunteiden yksilöllisen

kokemuksellisuuden vuoksi. Kokemukset ja käsitykset vihan tunteista eroavat yksilöittäin ja oppilaat ja opettajat määrittelevät ja kokevat vihan keskenään eri tavoilla.

Tuomen ja Sarajärven (2009, 34) mukaan "fenomenologisen tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus tulee esille tulkinnan tarpeen myötä". Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta, ja siinä pyritään etsimään tulkinnalle mahdollisia sääntöjä (Laine 2001, 29). Tämän tutkimuksen hermeneuttinen ulottuvuus syntyy tarpeesta tulkita lasten ja opettajien omakohtaisia kokemuksia lasten vihan tunteista, vihaa herättävistä tilanteista ja näistä tilanteista selviytymisestä, sekä muodostaa näiden tulkintojen pohjalta yhteneväisyyksiä ja sääntöjä. Hermeneutiikassa Hirsjärven (1985, 71-72) mukaan tavoitteena on ymmärtää päämääriä ja motiiveja, mutta sen varsinaisena tarkoituksena voidaan pitää henkilöiden välisen kommunikaation parantamista. Yksi tämän tutkimuksen tarkoitus on antaa keinoja lasten kohtaamiseen ja siten kommunikaation parantamiseen.

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa ajatellaan, että tutkija ei voi ymmärtää tutkimuskohteena olevien ihmisten toimintaa, jos hän ei tunne tutkittavilla olevia käsityksiä heidän omasta todellisuudestaan (Hirsjärvi 1985, 71). Tutkittavan merkitysmaailma on tutkijalle jollain tavalla jo entuudestaan tuttu, koska hän elää samassa kulttuuripiirissä tutkittavien kanssa. Voidaan myös ajatella, että tutkija ei pystyisi ymmärtämään elämänmuotoa, jossa ei olisi mitään hänelle entuudestaan tuttuja asioita. Esituttuutta pidetään merkitysten ymmärtämisen edellytyksenä. Tutkimuksen yhteydessä esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan tapoja ymmärtää ja jäsentää tutkimuskohdettaan jo ennen tutkimusta. Fenomenologinen ja hermeneuttinen tutkimus voidaan kummatkin nähdä kaksitasoisena: ensimmäinen taso muodostuu tutkittavan koetusta elämästä ja esiymmärryksestä, kun puolestaan toisella tasolla tapahtuu tutkimus, joka kohdistuu ensimmäiseen tasoon. (Laine 2001, 30-32.)

Tutkimusaihe on itselleni tuttu siinä mielessä, että koen itsekkin vihan tunteita ja olen kohdannut lasten vihan tunteita muun muassa opetusharjoittelussa

ollessani sekä opettajansijaisuuksia tehdessäni. Oma esituttuuteni aihetta kohtaan näkyy esimerkiksi siinä, millaiseksi lapsille suunnattu kyselylomake muodostui. Jos minulla ei olisi minkäänlaista käsitystä siitä, millaisissa tilanteissa lapsi voi suuttua, olisi minun ollut mahdotonta kirjoittaa kyselylomakkeessa olevia jatkokertomustehtävien alkuja. Omat kokemukseni opettajan sijaisuuksista auttoivat minua kyselylomakkeen muodostamisen lisäksi myös suunnittelemaan opettajien haastattelujen kyselyrunkoa ja haastattelujen aikana ohjaamaan keskustelua.

Tekemäni kyselyrunko muodostui siis suurelta osin aiheen esituttuuden avulla, ja Moilasan ja Rähän (2001, 50) mukaan tutkimuskysymykset nojaavatkin aina tutkijan esiymmärrykseen tai olettamuksiin. Kysymykset muodostuvat tutkijan tiedoista ja kokemuksista käsin. Tutkijan on tunnistettava omat lähtökohtansa tutkimuksen järkeväen suuntaamisen kannalta ja tavoitteena on, että tutkija tunnistaa omat esiymmärryksensä. Esiymmärrystä tai osaa siitä voi kuitenkin vaikea nostaa tietoisuuteen ja osa siitä onkin tiedostamatonta. Esiymmärrysten tiedostamisen tärkeyttä korostetaan erityisesti fenomenologiassa, koska fenomenologiassa pyritään ennakkoluulottomaan asioiden kuvaamiseen. Hermeneuttisessa suuntauksessa puolestaan korostuu ajatus, ettei tutkija voi vapautua täysin omista ennakkoluuloistaan. (Moilanen & Rähä 2001, 49-50.) Itselläni oli omista kouluaikaisista kokemuksistani sekä opetuskokemusten vuoksi olettamuksia varsinkin vihan ilmenemisestä sukupuolten välisiin eroihin liittyen. Vaikka lopulta rajasin sukupuolierojen tarkastelun tutkimuksen ulkopuolelle, on näiden olettamusten tiedostaminen tärkeää, sillä siten pystyin pohtimaan yleisesti ilman sukupuolierottelua, miten itse koen lasten vihan tunteiden.

Tutkimukseni taustalla ei ole selkeää teoreettista viitekehystä, vaan olen toteuttanut tutkimusta aineistolähtöisesti. Fenomenologisessa tutkimuksessa ei Laineen (2001, 33) mukaan käytetä teoreettisia viitekehyksiä siten, että "tutkimusta ohjaamaan asetettaisiin -- kohdetta ennalta määrittävä teoreettinen malli", sillä sen koetaan hankaloittavan ja estävän pyrittäessä ymmärtämään tutkittavien kokemusmaailmaa. Koen pystyneeni käsittelemään tutkimusaineistoa il-

man teoreettista viitekehystä vapaammin itse parhaaksi kokemallani tavalla tuoden esiin juuri tämän aineiston merkittävämpiä asioita ilman, että jotain olisi esimerkiksi pitänyt rajata pois teoreettisen viitekehysten vuoksi.

Tässä tutkimuksessa aineistolähteisyys ilmenee myös tutkimuksen hypoteesittomuutena. Laadullisen tutkimuksen hypoteesittomuus tarkoittaa Eskolan ja Suorannan (2008, 19) mukaan sitä, ettei tutkijalla ole ”lukkoonlyötyjä ennakkoolettamuksia tutkimuskohteesta tai tutkimuksen tuloksista”. Pääsyynä hypoteesittomuuteen oli se, etten löytänyt riittävästi aikaisempia tutkimuksia lasten vihan tunteista, jotta olisin voinut vertailla saamiani tutkimustuloksia aiempiin. Lisäksi koen tutkimuksen aiheen olleen itselleni tutkimukseen alussa sen verran vieras, että en olisi voinut muodostaa selkeitä ennako-odotuksia tutkimuksen tuloksista. En muista riittävän tarkasti omakohtaisia kokemuksia viidenneltä luokalta, enkä ole tehnyt sijaisuuksia tai opetusharjoitteluita tai muuten viettänyt riittävästi aikaa 11-vuotiaiden parissa, jotta olisin voinut muodostaa hypoteeseja kokemusteni pohjalta. Lisäksi koin tutkittavan aiheen niin laajaksi ja monimuotoiseksi aiheen kokemuksellisuuden ja yksilöllisyyden vuoksi, etten halunnut määritellä tarkasti odotuksiani. Uskoin saavani oppilailta ja opettajilta näkemyksiä ja kokemuksia paljon laajemmin, kuin mitä ennalta osaisin kuvitella.

5.3 Aineiston keruu ja tutkimusmenetelmät

5.3.1 Kyselylomake

Valitsin tutkimukseni aineistonkeruumenetelmiksi kyselylomakkeen ja teema-haastattelun, jotka ”ovat tietoisuuden ja ajattelun sisältöihin kohdistuvia menetelmiä” (Hirsjärvi & Hurme 2006, 35). Kyseiset menetelmät sopivat tästä syystä mielestäni hyvin fenomenologis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen, jossa tutkimuskohteena on ihmisten yksilölliset kokemukset. Keräsin tutkimusaineiston lasten osuuden eräältä jyvaskyläläiseltä viidenneltä luokalta keväällä 2014 kyselylomakkeella (liite 4). Tutkimuksen kohteeksi valikoitui juuri viidesluokkalaiset eli 11-12-vuotiaat lapset usean syyn vuoksi. Ensimmäkin ajattelin kyselylomakkeen täytön voivan olla haastavampaa nuoremmille oppilaille, ja nuorempien

oppilaiden tarvitsevan mahdollisesti enemmän apua lomakkeeseen vastaamisessa. Jos oppilaat olisivat tarvinneet apua lomakkeeseen vastaamisessa, tutkimuksen anonyymiteetti olisi voinut heikentyä. Uskoin myös saavani monipuolisempia ja pidempiä vastauksia viidesluokkalaisilta, ja ajattelin sen ikäisten pysyvän keskittymään paremmin ja pidemmän ajan lomakkeen tehtäviin kuin nuorempien. Lisäksi yksi syy viidesluokkalaisten valintaan oli se, että 11–12-vuotiaat ovat mielenkiintoisessa kehitysvaiheessa murrosiän kynnyksellä ja heidän oma identiteettinsä on voimakkaasti rakentumassa.

Tutkimukseen osallistui 23 oppilasta, joista 11 oli tyttöjä ja 12 poikia. Kyselylomakkeen täyttämiseen oppilaille oli varattu aikaa yksi oppitunti sekä sen jälkeinen välitunti. Valitessani erityisesti tutkimuksen lasten osuuteen soveltuvaa aineistonkeruumenetelmää jouduin pohtimaan, kuinka naturalistinen ote, eli pyrkimys kuvata tutkittavien oman näkökulma, toteutuu tutkimuksessa (Eskola & Suoranta 2008, 16). Tiedostin menetelmää valitessa tutkimusaiheen, vihantunteen, voivan olla vaikea aihe vastaajille, joten minun oli pohdittava, kuinka saan lapsilta rehellisiä vastauksia sekä sitä, kuinka vaikutan mahdollisimman vähän lasten antamiin vastauksiin. Valitsin aineistonkeruumenetelmäksi kyselylomakkeen, joka on yksi yleisimmistä laadullisen tutkimuksen aineistonkeruumenetelmistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 71). Koin kyselylomakkeen mahdollistavan aineistonkeruumenetelmänä vastaajille aikaa ja rauhan miettiä omia kokemuksiaan ja vastata kysymyksiin niiden pohjalta.

Tutkimusaineiston käyttö sisältää Tuomen ja Sarajärven (2009, 84) mukaan oletuksen, "että kirjoittaja kykenee ja on jollain tapaa parhaimmillaan ilmaistessaan itseään kirjallisesti". Lisäksi he mainitsevat tiedonantajan iän ja kirjallisten kykyjen olevan monesti tutkimuksen kynnyskysymyksiä. Aarnos (2010, 173) käsittelee samoja tutkimukseen liittyviä haasteita termillä tutkimuksen lapsiystävällisyys, jolla hän viittaa tutkimuksen aineistonkeruuvaiheen yhteydessä siihen, että aineistoa kerätessä otetaan huomioon sekä lapsen ajattelun kehitysvaihe että hänen itseilmaisunsa tyyli ja määrä. Otin lasten iän ja kehitysvaiheen huomioon kyselylomaketta laatiessani siten, että pyrin mahdollisimman yksinkertaisestiin ky-

symyksenasetteluihin ja melko lyhyisiin tapausesimerkkien alkuihin. Keräsin aineiston ruokailun ja pitkän välitunnin jälkeisellä tunnilla, jolla pyrin varmistamaan sen, että oppilaiden vireystaso on hyvä ja oppilaat ovat siten parhaimmillaan kyselylomakkeeseen vastaamiseen. Koin aamutunnit huonoksi ajankohdaksi, sillä kaikki oppilaat eivät olisi vielä saattaneet olla täysin virkeinä ja toisaalta myös siitä syytä, että aamulla luokassa voi olla ylimääräisiä selvitettäviä asioita. Päivän viimeinen oppitunti olisi puolestaan ollut huono valinta siitä syystä, että silloin monella oppilaalla olisi voinut olla ajatukset jo kotiinlähdessä ja lomakkeen täyttämiseen keskittyminen olisi voinut olla vaikeaa varsinkin, jos muut luokkalaiset olisivat jo täyttäneet lomakkeen ja pahimmassa tapauksessa saaneet luvan lähteä kotiin.

Tutkimuksessa käytetty kyselylomake koostuu kolmesta erityyppisestä tehtävästä: kahdesta apukysymysten avulla jatkettavasta tapausesimerkistä, itse keksittävästä tilanteesta sekä viidestä jatkolauseesta. Tarkoituksena on selvittää mikä herättää lapsessa vihan tunteita ja miten lapsi suhtautuu omiin tai toisen lapsen vihan tunteisiin ja kuinka hän selviää vihaa herättäneistä tilanteista. Näitä teemoja tarkastellaan kolmessa eri ympäristössä eli kotona, koulussa sekä kaverien kanssa ollessa. Täydennyslauseiden avulla halutaan myös selvittää yleisesti lasten ajatuksia ja toimintaa vihan hetkinä.

Tehtävissä 1 ja 2 käytetään eläytymismenetelmää, jolla Eskolan ja Suorannan (2008, 110) mukaan tarkoitetaan pienten tarinoiden kirjoittamista tutkimusaineiston keräämisen keinona. Tehtävässä 1, *Jatka kertomusta apukysymysten avulla*, lasten tehtävänä oli jatkaa kahta kehyskertomusta eli orientaatiota apukysymysten avulla. Lapset kuvailivat tilanteessa kertomuksen henkilöiden käyttäytymistä sekä sitä, kuinka tilanteet päättyvät. Eläytymismenetelmässä käytetään Eskolan ja Suorannan (2008, 110–111) mukaan useampaa kuin yhtä, tässä tutkimuksessa kahta, kehyskertomusta, joissa varioidaan jotain tiettyä seikkaa. Tässä tutkimuksessa kehyskertomukset kuvaavat vihatilanteita kahdessa eri ympäristössä, kotona ja koulussa. Tapausesimerkissä A. oli tarkoitus kuvailla lasten koulussa kokemaan vihaa liikuntatunnilla tapahtuvassa tilanteessa, kun puolestaan

tapausesimerkki B. sijoittuu kotiin. Tarkoitus oli selittää, miten tilanteiden osapuolet osoittavat vihan tunteensa ja millaisia ratkaisumalleja heillä on.

Tehtävässä 2, *Keksi tilanne, jossa vihan tunne esiintyy*, kyselyyn vastaajien tehtävänä oli kirjoittaa omakohtainen tilanne, jossa he tuntevat itsensä vihaiseksi tai jossa joku muu tulee vihaiseksi. Tarkoituksena on, että kyselyyn vastaaja saa tehtävästä 1 mallia seuraavaan tehtävään, ja osaa jatkokertomusten avulla kuvata helpommin omakohtaista kokemustaan. Tehtävässä 3, *Jatka lausetta*, kyselyyn vastaajien tehtävänä oli jatkaa viittä lausetta omien kokemustensa pohjalta.

5.3.2 Puolistrukturoitu teemahaastattelu

Tutkimusaineiston opettajien osuuden toteutin puolistrukturoituna teemahaastatteluna. Suunnitellessani tutkimukseni opettajien osuutta ja valitessani sopivaa aineistonkeruumenetelmää, olin jo analysoinut lasten osuuden. Minulle oli tärkeää kokeilla jotain toista, itselleni vielä vierasta aineistonkeruumenetelmää. Haastattelun käyttäminen kiinnosti minua sen vuoksi, että haastattelijana uskoin pääseväni itse erilaiseen ja aktiivisempaan rooliin aineistonkeruussa kuin esimerkiksi kyselylomaketutkimuksessa.

Tein haastattelukutsun erääseen Facebookin alakoulun opettajista koostuvaan ryhmään. Kriteerinä haastatteluun pääsyyn oli se, että opettajalla täytyi olla opetuskokemusta ainakin yhdeltä luokkatasolta 4.-6.-luokkalaisten väliltä. Ryhmästä löytyi useita tutkimukseen osallistumishaluisia opettajia, joista mukaan valikoitui yhdeksän ensimmäistä ilmoittautujaa. Kaikki haastateltavat olivat naisopettajia ja he toimivat opettajina ympäri Suomen. Kahdeksan osallistujaa toimi haastatteluhetkellä luokanopettajina ja yksi erityisluokanopettajana. Haastateltavien opetuskokemus jakautui tasaisesti niin, että yhdeksän opettajan joukosta kolmella oli alle viisi vuotta, kolmella viidestä kymmeneen vuoteen ja kolmella yli kymmenen vuotta kokemusta opettajan työstä. Kaikilla opettajilla oli kokemusta 4.-6.-luokkalaisten opetuksen lisäksi myös muista opetusryhmistä, kuten nuorempien oppilaiden, yläkouluikäisten tai lukiolaisten opettamisesta. Heillä kaikilla oli kokemusta myös joko kieltenopetuksesta tai erilaisten erikoisryhmien, kuten jopo-luokan tai valmistavan luokan parista.

Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne (Hirsjärvi & Hurme 2006, 41) ja se voi muistuttaa spontaania keskustelua (Ruusvuori & Tiittula 2009, 23). Haastattelu eroaa kuitenkin keskustelusta institutionaalisuutensa vuoksi, sillä haastattelulla on päämäärä ja haastattelijalla tiedon intressi (Ruusvuori & Tiittula 2009, 23). Haastattelu sopii monenlaisiin erilaisiin tutkimustarkoituksiin joustavuutensa ansiosta (Hirsjärvi & Hurme 2006, 34). Yksi syy haastattelun valintaan toiseksi tutkimusmenetelmäksi oli sen joustavuus, mutta myös se, että se mahdollisti syvällisen opettajien näkökulmien tarkastelun. Koska haastattelussa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa, luo haastattelu mahdollisuuden saada esiin vastausten taustalla olevia motiiveja. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 34.)

Puolistrukturoidulle haastattelulle ei ole olemassa yhtä tarkkaa määritelmää, mutta puolistrukturoiduille menetelmille on tyypillistä, että kaikkia haastattelun näkökohtia ei ole ennalta määritelty (Hirsjärvi & Hurme 2006, 47). Esimerkiksi Hirsjärven ja Hurmeen (1998, 36) mukaan puolistrukturoidusta haastattelusta puuttuu strukturoidulle haastattelulle tavallinen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Sen sijaan Eskolan ja Vastamäen (2010, 28) määritelmän mukaan puolistrukturoidussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille samat, mutta haastattelussa ei käytetä valmiita vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava saa vastata kysymyksiin omin sanoin. Fielding (1993, 136) puolestaan määrittelee puolistrukturoidun haastattelun niin, että siinä jokaiselta haastateltavalta kysytään samat kysymykset, mutta kysymysten järjestys voi vaihtua haastattelusta toiseen. Tässä tutkimuksessa haastatteluissa esitin haastateltaville ennalta määritellyt kysymykset, mutta niiden muoto ja järjestys vaihtelivat. Halusin luoda haastattelusta keskustelunomaisen tilanteen, ja tämän vuoksi myös haastateltavien kanssa esille nousseet aiheet vaihtelivat. Tästä syystä ennalta määrättyjen kysymysten lisäksi jokaisessa haastattelussa nousi esiin kysymyksiä, joita en muissa haastatteluissa haastateltavalta kysynyt. Päädyin puolistrukturoituun haastatteluun, koska koin sen tuovan tiukasti muodostettua haastattelurunkoa syvällisemmin esiin opettajien omakohtaisia kokemuksia.

Tutkimukseni haastatteluissa on myös toteutettu teemahaastattelun piirteitä. Teemahaastattelua voidaan pitää puolistrukturoituna menetelmänä, koska siinä haastattelun aihepiirit, eli teemat, ovat kaikille samat (Hirsjärvi & Hurme 2006, 48). Haastattelijan tehtävä on Eskolan ja Suorannan (2008, 86) mukaan varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet tulevat käsitellyiksi. Teemojen järjestys ja laajuus kuitenkin vaihtelevat haastattelusta toiseen. Teemahaastattelussa ihmisten tulkinnat ja asioille antamat merkitykset ovat keskeisiä. Teema-alueiden pohjalta keskustelua voidaan jatkaa ja syventää niin pitkälle kuin tutkimusintressit edellyttävät ja haastateltavan edellytys ja kiinnostus sallivat. (Hirsjärvi & Hurme 1998, 42.) Kaikissa haastatteluissani käsiteltiin tiettyjä ennalta määrittelemiäni teemoja, joita olivat vihaa herättäviä tilanteet, vihan ilmeneminen, oppilaiden reagointi toisen lapsen vihan tunteisiin sekä tilanteiden ratkeaminen. Teemahaastattelu osoittautui onnistuneeksi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä haastattelutilanteissa nousi esiin asioita, joihin en ollut ennalta osannut varautua. Teemahaastattelu mahdollisti sen, että pystyin tarttumaan opettajien esiin nostamiin seikkoihin, esittämään tarkentavia kysymyksiä ja keskustelemaan aiheista haastateltavien kanssa. Toiset opettajat vastasivat tiettyihin teemoihin pidemmin kuin toiset, mikä johtui heidän erilaisista taustoista ja kokemuksista.

Eskolan ja Vastamäen (2010, 36) mukaan haastattelu voi vaatia paljon työtä haastattelijalta, jotta hän saa vastauksia haastateltavalta, ja tästä syystä haastattelijalla on hyvä olla mielessään valmiita kysymyksiä. Tästä syystä, ja koska olen kokematon haastattelijana, päätin teemahaastattelulle epätyypillisesti tehdä itselleni varmuuden vuoksi tarkan kysymysluettelon (liite 5). Halusin näin varmistaa, että saan hoidettua haastattelut varmasti läpi ilman, että mitään tärkeää jää käsittelemättä. Ensimmäiset toteuttamani haastattelut tuntuivat haastavilta ja vastausten saaminen vaikealta, ja lisäksi haastattelut tuntuivat jäävän lyhyiksi, mitä kuvaa hyvin Eskolan ja Vastamäen (2010, 36) kuvaus haastattelusta peräsävedettävänä kivirekenä. Ennalta suunniteltu kysymysluettelo oli tarpeellinen apu itselleni. Haastattelujen pituudet vaihtelivat suuresti, ja haastattelujen edessä haastattelut pitenivät omien haastattelutaitojeni kehittyessä.

Myös haastattelupaikka vaikutti siihen, millaiseksi haastattelun koin ja haastattelupaikka onkin Eskolan ja Vastamäen (2010, 29) mukaan olennainen tekijä haastattelun onnistumisen kannalta. Haastattelijan kannattaa jo haastattelutilannetta suunnitellessa ottaa huomioon, missä hän aikoo haastattelut toteuttaa. Haastattelulle kannattaa valita mahdollisimman neutraali tila. Esimerkiksi liian muodollinen tai virallinen tila voi saada haastateltavan olon epävarmaksi, mikä voi johtaa siihen, ettei tutkija pääse niin lähelle haastateltavaa kuin toivoisi. Julkiset tilat, kuten kahvilat, voivat puolestaan olla levottomia ja täynnä ulkopuolisia virikkeitä, kuten ohikulkijoita, jotka voivat kiinnittää haastateltavan huomion. Haastattelulla on paremmat mahdollisuudet onnistua haastateltavan kotikentällä, esimerkiksi tämän kotona, mutta toisaalta tällöin haastateltavan on vaikea varautua haastattelua vaikeuttaviin häiriötekijöihin, kuten perheenjäseniin. (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30.) Toteutin kaksi haastattelua kasvokkain tapahtuvana haastatteluna ja seitsemän puhelinhaastatteluna.

Haastattelemiani opettajat saivat itse päättää, toteutetaanko haastattelu puhelimen välityksellä vai kasvokkain. Koin aloittelevana haastattelijana kasvokkain järjestetyt haastattelut helpommiksi kuin puhelinhaastattelut, sillä siten koin pystyväni helpommin luomaan luottamuksellisen suhteen haastateltavaan. Samalla pystyin myös havainnoimaan haastateltavan ilmeistä ja elekielestä, mihin suuntaan haastattelua kannattaa viedä. Lisähaasteen puhelinhaastatteluihin toi se, että haastateltava sai itse valita paikan, jossa hän on haastattelun aikana. Kahden puhelinhaastattelun aikana haastateltava oli ulkoilemassa, ja tällöin ongelmaksi muodostui taustalla kuuluneet liikenteen äänet. Liikenteen melu aiheutti haasteita litterointivaiheessa, sillä nauhoituksesta ei saa parissa kohdassa selvää puheesta, ja nämä osat haastatteluista jäivät hyödyntämättä tulosten analysoinnissa.

Pyrin luomaan haastatteluista mahdollisimman avoimia, luonnollisia ja keskustelunomaisia hetkiä, joissa haastateltava saisi mahdollisimman paljon tilaa. Nämä piirteet korostuvat Laineen (2001, 36) mukaan fenomenologisessa haastattelussa, jossa kysymysten tulee olla kuvailuun kannustavia ja mahdolli-

simman vähän lisäohjausta vaativia. Hän antaa myös esimerkin tällaisesta kysymyksestä; ”kuvaile millainen päivä sinulla tänään oli töissä”. Itse käytin vastaavanlaisia kysymyksiä esimerkiksi pyytäessäni haastattelemani opettajia kuvailemaan vapaasti niitä tilanteita, jotka herättävät lapsissa vihan tunteita.

Laine (2001, 35) toisaalta mainitsee myös, ettei teemahaastattelu ole ”hyvä tie kokemuksiin”, sillä jokainen kysymys rajaa ja ohjaa haastateltavaa myös avoimessa haastattelussa. Hänen mukaansa haastattelukysymysten tulisi olla avoimia ja mahdollisimman vähän haastateltavan vastauksia ohjaavia. Myös haastattelijan tulee olla avoin tutkimuskohteelle ja fenomenologisen lähestymistavan mukaisesti tutkimuskohteen teoreettinen ennalta määrittämättömyys kuvaa haastattelijan asennetta. Fielding (1993, 138) puolestaan neuvoo muotoilemaan kysymystenasettelun niin, että se kannustaa haastateltavaa kertomaan ja keskustelemaan asenteistaan, uskomuksistaan ja arvoistaan, eli pohtimaan aihetta syvällisesti. Kysymysten tulisi olla hänen mielestään mahdollisimman avoimia, jotta haastateltava vastaisi niihin mahdollisimman spontaanisti. Huomasin haastattelujen aikaan useaan otteeseen vilkaistessani tekemääni tukikysymyslistaa, että haastateltava on jo vastannut moniin kysymyksiin, vaikken niitä olisi vielä hänelle esittänyt. Koen onnistuneeni haastattelun kysymysten muotoilussa niin, että se mahdollisti haastateltaville paljon oma-aloitteista asioiden kuvailua ja läpikäyntiä.

5.4 Aineiston analysointi

5.4.1 Aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Sekä lapsilta keräämäni kyselylomakeaineisto että opettajien haastattelut tuottivat runsaasti ja monipuolisesti tietoa ja ajatuksia lasten vihan tunteista, niiden ilmenemisestä sekä säätelystä ja käsittelystä. Hirsjärven ja Hurme (2006, 134) kuvaavat teemahaastattelun avulla kerättyä aineistoa runsaaksi, ja varsinkin haastattelulla keräämäni aineisto oli varsin laaja. Aineistoa ensimmäisiä kertoja läpikäydessä tuntui hankalalta tehdä tiukkaa rajausta siitä, mikä aineistossa on kiin-

nostavaa ja olennaista. Aineistoa oli vaikea tässä vaiheessa liittää mihinkään teoreettiseen viitekehykseen aineiston laajuuden vuoksi, mutta myös siitä syystä, että kouluikäisten lasten vihan tunteita on tutkittu erittäin vähän. Aikaisempien tutkimustulosten puuttumisen vuoksi valitsin aineiston analyysimenetelmäksi aineistolähtöisen sisällönanalyysin, jossa aineistosta pyritään löytämään oma sisäinen logiikkansa ilman, että aineistoa lähestyttäisiin valmiiden kysymysten näkökulmasta (Moilanen & Rähä 2001, 55–56).

Aineistolähtöisestä sisällönanalyysistä voidaan käyttää myös termiä induktiivinen analyysi ja sen vastakohtana voidaan pitää abduktiivista analyysiä, jossa pyritään todentamaan olemassa olevaa teoriaa (Hirsjärvi & Hurme 2006, 136). Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä uutta teoriaa ja käsitteellisempää näkemystä tutkittavasta ilmiöstä muodostetaan yhdistelemällä teoriaa ja käsitteitä saatuun aineistoon. Analyysiyksiköt eivät ole etukäteen sovittuja, vaan tutkimuksen tarkoitus ja tehtävänasettelu määrittävät, millaisia analyysiyksiköitä aineistosta valitaan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 112.) Tutkija etsii aineistosta teemoja, joista tutkittavat puhuvat (Moilanen & Rähä 2001, 53). Aineistolähtöisessä analyysissä Tuomen ja Sarajärven (2009, 112) mukaan ”Aikaisemmilla havainnoilla, tiedoilla tai teorioilla tutkittavasta ilmiöstä ei pitäisi olla mitään tekemistä analyysin toteuttamisen tai lopputuloksen kanssa”.

Koska käytin aineistonhankinnassa kahta erilaista aineistonkeruumenetelmää, oli oppilaiden ja opettajien käsitysten ja kokemusten analysointi varsin erilaista. Lasten vastaukset olivat melko lyhyitä ja tiiviitä kuvauksia vihatilanteista, kun puolestaan opettajien vastaukset pitkiä ja kuvailevampia. Mukailin kuitenkin sekä lapsilta että opettajilta kerätyn aineiston analysoinnissa Tuomen ja Sarajärven (2009, 92) listausta sisällönanalyysin vaiheista, jotka on esitetty kuviossa 1.

KUVIO 1. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin eteneminen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109).



Ensimmäisenä vaiheena sisällönanalyysissä on aineistoon perehtyminen ja päätöksenteko siitä, mikä aineistossa on oleellista tutkimuskysymysten kannalta. Toisessa sisällönanalyysin vaiheessa aineisto käydään läpi merkitsemällä tutkimuskysymysten kannalta merkittävät asiat ylös ja jättämällä kaikki muu pois. Tämä tapahtuu koodaamalla, eli keräämällä merkityt asiat erilleen muusta aineistosta. Tutkija voi toteuttaa koodaamisen itse parhaaksi kokemallaan tavalla. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.)

Koodaamisen jälkeen on vuorossa aineiston redusointi. Redusoinnilla tarkoitetaan aineiston pelkistämistä karsimalla tutkimuksen kannalta epäolennainen pois, ja se voi olla joko informaation tiivistämistä tai pilkkomista osiin. Tässä vaiheessa tutkittavien alkuperäisistä ilmauksista muodostetaan pelkistetyt ilmaukset. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–111)

Kun pelkistetyt ilmaukset on muodostettu, on seuraavana vaiheena aineiston analysoinnissa vuorossa aineiston teemoittelu, jossa aineistoa pilkotaan ja ryhmitellään aihepiireittäin. Aineiston teemoittelussa painottuu, mitä kustakin

teemasta on sanottu. Teemoittelussa aineistoa luokitellaan ja syntyneille luokille muodostetaan niitä kuvaavat käsitteet tai nimikkeet. Aineistosta etsitään samalaisuuksia ja erilaisuuksia. Teemoittelussa syntyy eritasoisia luokkia aineiston laajuudesta riippuen. Tutkija voi muodostaa alaluokkia, joita yhdistelemällä syntyy yläluokat. Yläluokkia voidaan edelleen yhdistää ja näin syntyviä luokkia kutsutaan pääluokiksi. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–111.)

Viimeisessä vaiheessa sisällönanalyysissa on vuorossa yhteenvedon kirjoittaminen. Tässä vaiheessa aineisto liitetään teoriataustaan ja aineistosta esitetään sitä kuvaavat teemat sekä niiden sisällöt. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 92, 113.)

5.4.2 Kyselylomakkeiden analysointi

Aloittaessani kyselylomakkeiden analysointia, oli ensimmäisenä vuorossa aineistoon perehtyminen ja tarvittavien rajausten päättäminen. Tutkimusta suunnitellessani ajattelin, että olisi kiinnostavaa tutkia vihan tunteiden sukupuolieroja, mutta luettuani tutkimusaineiston läpi tein lisärajausta lasten vastausten sisältämien näkökulmien runsauden vuoksi. Vastausten sukupuolierojen pohtiminen olisi vaatinut paljon tilaa muilta mielenkiintoisilta asioilta, joita lasten vastauksista paljastui. Lisäksi rajasin pois lasten kuvailut muiden kuin lasten tuntemuksista tilanteista, jotka herättävät lapsissa vihan tuntemuksia. Poistin esimerkiksi ensimmäisestä tehtävästä lasten kirjoittamat kuvailut siitä, miltä äidistä tuntuu tilanteessa, jossa lapsi ei tottele häntä.

Ennen koodaamisen aloittamista pohdin, miten tulen jaottelemaan lasten vastauksia. Pidin luontevana tarkastella lasten vastauksia tutkimuskysymyksistä muodostuvien neljän aiheen mukaisesti.

1. Vihaa herättävät tilanteet ja asiat
2. Vihan tunteiden ilmenemismuodot
3. Muiden lasten reagointi
4. Vihan käsittely ja tilanteiden ratkeaminen

Koska olin muodostanut kyselylomakkeen niin, että siinä erottui selvästi kolme eri ympäristöä, joissa vihan tunteet esiintyvät, oli mielestäni luontevinta toteuttaa myös analysointi niin, että jokaisen tutkimuskysymyksen kohdalla tarkaste-

lin näitä ympäristöjä, koti, koulu ja kavereiden kanssa vietetty aika, erillisinä osinaan. Huomasin vihan tunteiden ilmenemismuotoja vastauksista etsiessäni, että kaikkia lasten kuvaamia vihan tunteiden ilmaisutapoja ei pysty liittämään selkeästi mihinkään kolmesta edellä mainitsemaani ympäristöstä, joten tarkastelin vihan tunteiden ilmenemismuotoja myös yleisellä tasolla. Koodaamisen jälkeen minulla oli edessäni neljä erillistä tiedostoa, joihin olin kerännyt kaikki tutkimuskysymysten mukaisiin aiheisiin liittyvät maininnat. Mainintojen pituudet vaihtelivat yhden sanan vastauksista kokonaisuun lauseisiin sekä lasten kirjoittamiin tarinoihin. Sama lause tai tarina oli kirjoitettu useaan tiedostoon, jos siinä oli käsitelty esimerkiksi sekä vihan tunteiden syytä että sitä, kuinka tilanne ratkesi.

Koodaamisen jälkeen kävin vastaukset läpi tutkimuskysymys kerrallaan redusoimalla oppilaiden vastauksia esimerkiksi jättämällä tutkimuksen kannalta ylimääräiset osat jatkokertomuksia sekä oppilaan omasta kertomuksesta kirjoittamatta. Redusoinnin ansiosta sain karsittua ja tiivistettyä aineistoani niin, että jokaisen aiheen kohdalla näkyvillä oli pelkistetty lista lasten vastauksista eri ympäristöissä. Vaikka pelkistin lasten vastauksia yhden tai kahden sanan pituisiksi, jätin usean pelkistetyn maininnan viereen myös lapsen alkuperäisen ilmaisun, jota halusin käyttää tutkimustuloksia kuvatessa suorana lainauksena.

Kun olin kirjoittanut aineiston auki uudelleen, oli vuorossa aineiston teemoittelu. Ryhmittelin aluksi pelkistettyjä ilmauksia listaamalla niitä ensin pienempiin ryhmiin, jonka jälkeen etsin muodostuneista ryhmistä samankaltaisuuksia ja teemoittelin saadut luokat. Koin vastausten teemoittelun välillä hankalaksi, sillä lasten vastauksissa nousi esiin runsaasti myös yksittäisiä mainintoja, joita ei ollut luontevaa liittää mihinkään teemaan.

Teemoittelun jälkeen muodostin syntyneitä luokkia kokoavat käsitteet. Vastausten alkuperäisilmauksista seurasi siis pelkistettyjen ilmausten teko, jonka jälkeen muodostin näistä ilmauksista alaluokkia. Jossain kohdin aineistoani ei ollut luontevaa enää muodostaa Tuomen ja Sarajärven (2009) kuvaamalla tavalla alaluokkia yläluokiksi, sillä lasten ilmaukset vihasta, sen esiintymisestä ja vihatilanteiden ratkeamisesta olivat jo suurelta osin melko pelkistettyjä ja keskenään

yhteneviä, eikä tarvetta varsinaisten yläluokkien muodostamiselle ollut. Taulukossa 3 kuvataan lasten vastauksista muodostuneita luokkia tutkimuskysymysten mukaisesti aiheittain.

TAULUKKO 3. Viidesluokkalaisten kokemukset vihan tunteesta.

	Vihaa herättävät tilanteet ja asiat	Vihan tunteiden ilmene- mismuodot	Muiden lasten reagointi	Vihan käsittely ja tilan- teiden ratkeaminen
Kotona	Perheenjäsenet	Negatiiviset ajatukset äi- distä		Anteeksipyyntö
	Epämiellyttävä teke- minen	Pelaaminen jatkuu		Rangaistus
	Ei saa tehdä mitä haluaa	Syyllisyyden tunne käy- töksestä		Neuvottelu
	Ruoka			Isän väliintulo
	Koulu			Vanhemman apu
Koulussa	Koulukaverit	Kohdistaa vihan toiseen oppilaaseen ei-fyysisesti	Seurataan tilan- netta sivusta	Aikuinen puuttuu
	Opettajan teot			Puhuttelu
	Osaamattomuuden- tunteet	Kohdistaa vihan fyysi- sesti toiseen oppilaaseen	Paheksunta	Anteeksipyyntö
	Koulussa/oppitun- nilla tylsää	Vihan fysiologiset muu- tokset kehossa	Puututaan tilan- teeseen	Oppilaat selvittävät keskenään
	Kiusaaminen			Kun selviää, että ky- seessä väärinkäsitys
	Pelitilanne			Murjottaminen
Kavereiden kanssa	Kaverit			Huomataan väärinkäsi- tys → anteeksianto
	Kiusaaminen			
	Erimielisyydet			
	Ulkopuoliset asiat			
	Fyysinen kontakti			
Yleisesti		Tuntemus		
		Siirretään syy toiselle		
		Negatiiviset teot		
		Tehdään jotain		
		Murjottaminen		
		Vetäytyminen		
	Muut			

5.4.3 Haastattelujen analysointi

Halusin toteuttaa haastattelujen analysoinnin mahdollisimman samalla tavalla kuin lapsilta keräämäni kyselylomakeaineiston analysoinnin. Koska tutkimukseni lasten ja opettajien aineistojen analysoinnin välissä kului reilusti aikaa, koin haastattelujen analysoinnin hieman haastavaksi. Opettajilta keräämäni aineisto oli paljon laajempi kuin lapsilta keräämäni, joten vaikka etenin molempien aineistojen analysoinnissa samankaltaisten vaiheiden mukaisesti, muodostui aineistojen analysoinneista varsin erilaiset. Lisäksi opettajien haastattelut käsittelivät vihan tunteita vain kouluympäristössä, kun puolestaan lapset kuvasivat koulussa koettujen vihan tunteiden lisäksi myös kotona ja kavereiden kanssa esiintyviä vihan tunteita. Minun ei tarvinnut opettajien haastatteluja analysoidessani siten huomioon eri ympäristöjä ja jakaa vastauksia niiden mukaan.

Haastattelujen analysointi alkaa usein jo itse haastattelutilanteessa, mikäli tutkija toimii itse haastattelijana. Tutkija voi jo haastattellessaan tehdä havaintoja aineistosta sekä esimerkiksi aineistosta nousevista teemoista ja niiden toistuvuudesta tai aineiston erityistapauksista. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 136.) Haastattelujen aikana huomasin tekeväni paljon huomioita haastateltavien puheesta nousevista asioista, johon vaikutti varmasti myös se, että olin jo ennen haastatteluja analysoinut lasten vastaukset. Kiinnitin haastattelutilanteissa huomiota esimerkiksi siihen, jos opettaja mainitsi samanlaisia asioita, joista lapset olivat kirjoittaneet. Kiinnitin jo haastattelujen aikana huomiota myös haastattelujen erilaisuuteen ja vertailin myös haastattelujen sisältöjä toisiinsa. Oli kiinnostavaa huomata, miten erilaisia asioita opettajat nostivat esiin ja kuinka erilaisia heidän määritelmänsä vihalle olivat.

Haastatteluiden jälkeen tutkijan ensimmäinen tehtävä on niiden litterointi eli puhtaaksi kirjoittaminen (Eskola & Vastamäki 2010, 42). Tutkimustehtävä ja tutkimusote vaikuttavat siihen, kuinka tarkka litterointi on tarpeellista (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139–140). Vaikka haastattelujen sanatarkka puhtaaksikirjoitus on työlästä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140), päätin toteuttaa litteroinnin niin, että aukikirjoitin opettajien puheen sanatarkasti ja merkitsin aukikirjoitettuun haastatteluun myös pitkät tauot puheessa. Lisäksi kirjoitin hakasulkeisiin lyhyitä omia

huomioitani esimerkiksi opettajien äänenpainosta, jos koin sen merkitykselliseksi oikean tulkinnan kannalta. Esimerkiksi jotkut opettajien naurahdukset oli tärkeää kirjata ylös puheen ironisen sävyn säilyttämiseksi. Sen sijaan päätin tiivistää omaa puhettani monessa kohtaa, jos koin, ettei omalla puheellani ollut vaikutusta aineiston lukemiseen. Välillä esimerkiksi esitin kuitenkin opettajille lisäkysymyksiä, joita en kaikilta haastateltavilta kysynyt, jolloin koin sanatarkan litteroinnin tärkeäksi myös oman puheeni suhteen.

Haastattelujen litteroinnin ja aineistoon perehtymisen jälkeen vuorossa oli aineiston rajaaminen. Tässä vaiheessa kävin aineistoa läpi karsien aineistosta tutkimukseni kannalta epäolennaiset haastatteluiden osat pois. Samoin kuin lasten vastausten kohdalla, nousi myös opettajien haastatteluissa esiin paljon asioita ja aiheita, jotka jouduin rajaamaan pois tutkimuksestani. Lasten ohella myös opettajat tekivät paljon vertailua tyttöjen ja poikien välillä, joka selittyy sillä, että olin kirjannut sukupuolierojen pohtimisen haastattelurunkoon, eli teemaa käsiteltiin kaikissa haastatteluissa. Rajasin aineistosta pois sukupuolieroja koskevien huomioiden lisäksi myös esimerkiksi viittaukset pienempiin (1.-3.-luokkalaisiin) oppilaisiin, koska keräsin tutkimuksen lasten osuuden 5. luokkalaisilta ja opettajien haastatteluissa tarkoitus oli perehtyä nimenomaan 4.-6.-luokkalaisten lasten vihan tunteisiin.

Seuraavana vaiheena oli vuorossa aineiston koodaus. Samoin kuin lasten vastauksia analysoidessani, päätin jaotella myös opettajien vastaukset tutkimuskysymysten mukaisesti neljään aihepiiriin.

1. Lapsissa vihaa herättävät tilanteet ja asiat
2. Lasten vihan tunteiden ilmeneminen
3. Muiden oppilaiden suhtautuminen lapsen vihan purkauksiin
4. Vihatilanteiden ratkeaminen ja käsittely

Opettajien haastattelujen koodaaminen erosi lasten vastauksien koodaamisesta erityisesti siten, että opettajien aineiston karsiminen oli suuritöisempää kuin lasten aineiston. Koska halusin sisällyttää tutkimukseni tulosesään paljon suoria launauksia opettajien puheesta, säilytin tässä aineiston analyysivaiheessa vielä runsaasti pitkiäkin pätkiä haastatteluista mukana neljässä eri tiedostossa, jotka loin tutkimuskysymysten mukaisten aihepiireihin pohjalta.

Opettajien aineiston redusoinnissa pelkistin aukikirjoitettuja haastatteluja poistamalla niistä erityisesti esimerkiksi ylimääräisiä taukomerkkejä tai pieniä täytesanoja. Samalla poistin oman puheeni. Poistin opettajien vastauksista myös sellaisia osia, jotka eivät vastanneet tutkimuskysymyksiin riittävän tarkasti. Välillä oli hankala rajata, minkä aihepiirin alle opettajan vastaus kuuluu, sillä opettajien virkkeet saattoivat sisältää mainintoja, jotka kuuluivat esimerkiksi sekä vihan tunteita aiheuttaviin asioihin että vihan tunteen ilmenemiseen.

Jouduin tekemään opettajien aineiston teemoittamisessa ja luokittelussa useita kierroksia, jotta sain tiivistettyä opettajien vastauksia riittävästi ja muodostettua ala- ja yläluokkia. Samoin kuin lasten vastauksia teemoitellessani, nousi tässä aineiston analysoinnin vaiheessa jälleen haasteeksi se, että aineistosta nousi esiin runsaasti mainintoja, joita oli hankala teemoittaa ja luokitella. Aineistosta nousi esiin esimerkiksi suuri määrä erilaisia kuvauksia lapsen vihan aiheuttajista ja välillä niiden pelkistäminen ja teemoittelu tuntui muuttavan alkuperäisen ilmaisun merkitystä. Opettajien aineiston analysointi ei ollut kokonaisuutena yhtä selkeää prosessi kuin oppilailta keräämäni aineiston analysointi. Olen koonnut opettajien vastauksista muodostuneet luokat tutkimuskysymysten mukaisesti aiheittain taulukkoon 4.

TAULUKKO 4 Opettajien näkemykset lasten vihan tunteista

Lapsissa vihaa herättävät tilanteet ja asiat	Lapsen liittyvät tilanteet	Pettymys tai häviö Säännöt ja se, ettei saa mitä haluaa Oppilaan tausta Oppilaiden yksilöllisyys Päivästä riippuvaista
	Opettajaan liittyvät tilanteet	Rajojen asettaja Epätasa-arvoinen tai epäoikeudenmukainen Muut asiat
	Muihin oppilaisiin liittyvät tilanteet	Luokkakaverin/-kavereiden käytös Fyysisen koskemattomuuden loukkaaminen Ristiriita- ja vihanpitotilanteet
	Muut tilanteet	Siirtymätilanteet Välitunnit Lomaa ennen
Lasten vihan tunteiden ilmeneminen	Näkyvä viha	Ei kohdistu toisiin ihmisiin Kohdistuu luokkakavereihin/opettajaan Kohdistuu materiaaliin
	Hiljainen ja näkymätön viha	Ilmeet ja eleet Mökötys Opiskeluvaikeus tai motivaation puute Kieltyminen hyvästä Isetuhoisuus
	Yksilö ja tilanne	Oppilaiden yksilölliset erot Tilannesidonnaisuus
Muiden oppilaiden suhtautuminen vihan purkauksiin	Tunteet	Huoli ja pelko Ihmetys ja ärsyyntyneisyys Vihan tunteiden hyväksyminen Uteliaisuus Vihastuminen
	Toiminta	Auttaminen Tilanteesta poistuminen Pahan olon ruokkiminen
Vihatilanteiden ratkeaminen ja käsittely	Rauhoittuminen	Aikalisä Oppilaan oma aika Opettajan läsnäolo tai apu Omassa paikassa rauhoittuminen
	Yksilöt	Oppilaantuntemus Oppilaiden itsesäätelytaidot
	Keskustelu	Oppilaan ja opettajan kesken Opettajajohtoisesti luokassa
	Ennakointi	Koulun ja luokan ilmapiiri Opetellaan tunteita Selkeät toimintakuviot
	Opettajan keinot	Opettajan oma käyttäytyminen tilanteessa Opettaja esimerkkinä Muut keinot
	Konkreettiset keinot	Piirtäminen tai kirjoittaminen Välineet
	Yhteistyö	Ammatillinen ja moniammatillinen yhteistyö Opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö Kodin ja koulun välinen yhteistyö
	Rajaaminen	Opettaja rajaa oppilaan toimintaa Opettaja rajaa muut pois tilanteesta

5.5 Tutkimuksen eettisyys

Kaikkiin tutkimuksiin liittyy eettisiä ratkaisuja, ja erityisesti ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa eettisiä pohdintoja ja ratkaisuja tehdään tutkimuksen jokaisessa vaiheessa (Hirsjärvi & Hurme 2006, 19). Tutkija joutuu eettisten kysymysten äärelle jo valitessaan tutkimuksensa aiheita. Tutkimusaiheen valinnassa eettisiksi kysymyksiksi nousevat kysymykset siitä, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi tutkimukseen ryhdytään. Nämä kysymykset tulevat näkyviin tutkimuksen tarkoituksessa ja tutkimusasetelman tai -tehtävän muotoilussa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129.) Halusin omalla tutkimuksellani parantaa ymmärrystä lasten vihan tunteista, jotta osaisin tulevana opettajana kohdata oppilaani paremmin. Päästäkseni tavoitteeseeni kasvattaa ymmärrystäni lasten vihan tunteista koin tärkeäksi tutkia tunteita lasten näkökulmasta, koska he ovat oman tunne-elämänsä asiantuntijoita. Jos olisin tehnyt tutkimukseni pelkästään opettajien näkökulmasta, olisi vaarana ollut, että jokin näkökulma olisi jäänyt puuttumaan tai puutteelliseksi. Koska kuitenkin halusin oman ymmärrykseni kasvun lisäksi saada keinoja vihaisen lapsen kohtaamiseen, oli opettajien kokemusten tarkastelu myös tärkeää.

Informointiin perustuva suostumus, luottamuksellisuus, tutkimuksesta aiheutuvat seuraukset sekä yksityisyys nähdään tärkeimpinä eettisinä periaatteina ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa (Hirsjärvi & Hurme 2006, 20). Tutkimukseen osallistumisen on oltava vapaaehtoista (Aarnos 2010, 173). Opettajien osalta tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus toteutui täysin, sillä haastattelemi opettajat ilmoittautuivat itse olevansa halukkaita osallistujia lisäämällä kommentin Facebook-ryhmässä julkaisemani tutkimuskutsun kommenttiosioon. Sen sijaan lasten kohdalla on mahdollista, että tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus ei välttämättä täysin toteutunut vanhemmilta saadusta tutkimusluvasta huolimatta. Vaikka tutkimus oli lapsilla etukäteen tiedossa, ja muistutin heitä vapaaehtoisuudesta vielä ennen tutkimuksen alkua, on mahdollista, etteivät lapset uskaltaneet tai halunneet kieltäytyä osallistumisesta luokkakave-

reidensa läsnäollessa. Toisaalta lapset vaikuttivat motivoituneilta ja osa innostuneilta täyttäessään kyselylomaketta, mistä voi päätellä, että tutkimukseen osallistuminen oli lapsille mieluisaa.

Olimme sopineet luokan opettajan kanssa, että hän mainitsee jo aikaisemmin oppilaille tulostani. Vaikka opettaja ei kertonut oppilaille tutkimuksen aiheesta, koin järjestelyn hyväksi, sillä lapset osasivat suhtautua tulooni hyvin, ja olivat jo ennalta tietoisia siitä, mitä tulee tapahtumaan. Aarnoksen (2010, 163) mielestä aineistonkeruuta ja sen onnistumista edesauttaa, jos tutkija pystyy haakeutumaan tutkimuskohteena olevaan luokkaan edes päiväksi esimerkiksi apuopettajaksi tai hiljaiseksi vierailijaksi ennen aineistonkeruuta, jotta lapset ehtivät tottua tutkijaan ja tarkkailla häntä. Olin lapsille jo entuudestaan tuttu, minkä koen helpottaneen aineistonkeruuta, koska oppilaat ottivat minut innokkaina vastaan ja halusivat keskustella kanssani vapaasti hetken ennen aineistonkeruuta. Koin olevani lasten silmissä luotettava aikuinen.

Tutkimuksen toteuttamisen eettisyys ja luotettavuus korostuu Järvensivun (2007) mukaan lapsia koskevassa tutkimuksessa, ja lapselle tulee selittää tutkimuksen tarkoitus sekä se, mihin hänen antamia tietoja käytetään ja mitä häneltä odotetaan. Ennen kyselylomakkeiden jakoa kerroin vielä lapsille mikä tämä tutkimus on, miksi kerään aineiston ja miksi tutkimukseni on tärkeä. Kerroin myös, että vain minä tulen lukemaan heidän vastauksensa ja ettei ketään voida tunnistaa vastauksista. Anonymiteetin varmistin kieltämällä oman nimen kirjoittamisen vastauspaperiin ja kiertämällä luokassa mahdollisimman vähän. Painotin myös ennen kyselylomakkeeseen vastaamista sitä, että jokainen tekee vain omaa työtään eikä luokkakaverien kanssa saa keskustella, jotta kaikilla on hyvä työskentely- ja miettimisrauha.

Eskola ja Suoranta (2008, 55) kertovat tutkimuksen eettisyyteen liittyvän myös sen, ettei tutkijan ja tutkittavien välillä saa olla riippuvuussuhdetta, joka vaikuttaisi lapsen vastaamiseen. Vaikka en olekaan kyseisen luokan opettaja, huomasin minun ja lasten välillä opettaja-oppilasmaisen suhteen. Muutama oppilas kysyi, saako vastaukseksi kirjoittaa sen, mitä he oikeasti ajattelevat. Lapset myös arastelivat kevyiden kirosanojen, kuten hitto, kirjoittamista. Kerroin näille

oppilaille haluavani rehellisiä vastauksia ja muistutin vastausten nimettömyydestä, jonka jälkeen tunnelma vapautui. Kyselylomakkeita läpikäydessäni huomasin oppilaiden vapautuneen kirjoittamaan myös kirosanoja. En siten koe tutkijan ja tutkittavien välisen suhteen vaikuttaneen oppilaiden vastauksiin merkittävästi.

Opettajien anonymiteetin varmistin niin, että haastatteluja litteroidessani en kirjoittanut opettajien nimeä tai taustaa sanatarkasti ylös edes itselleni. Opettajien anonymiteettiä parantaa myös se, että haastattelemani opettajat työskentelivät haastatteluiden aikaan eri puolella Suomea. Lisäksi poistin Facebook-ryhmään julkaisemani haastattelukutsun saatua riittävästi vapaaehtoisia osallistujia ja viestin haastattelukutsuun vastanneille vain yksityisviestien avulla. Otin yksityisviestein yhteyttä sekä mukaan päässeille, eli yhdeksälle ensimmäisenä ilmoittautuneelle, että myös muille tutkimuksesta kiinnostuneille opettajille, jotka eivät mahtuneet tällä kertaa mukaan tutkimukseen.

Tutkimukseen osallistuvien hyvinvoinnin turvaaminen on tärkeä osa tutkimuksen eettisyyttä pohdittaessa. Osallistujille ei saa aiheutua vahinkoa tutkimukseen osallistumisesta, ja erityisesti arkaluonteisia tietoja kerätessä ja kootessa pitää tarkkaan pohtia, tarvitaanko tietoa todella. (Eskola & Suoranta 2008, 56; Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Tutkijan on lisäksi pohdittava, millainen kokemus lapsille tutkimuksesta muodostuu myös sen vuoksi, että tutkimuskohteena ollessaan lapsi oppii samalla myös itsestään. Tutkijan täytyy huolehtia, ettei tutkimukseen osallistuminen häiritse lapsen koulunkäyntiä tai hänen yöuniaa. (Aarnos 2010, 172.) Koska joillekin lapsista viha olisi voinut olla arka asia, jouduin tutkimusta suunnitellessa ja sen eettisyyttä miettiessä pohtimaan sitä, miten pystyn vaikuttamaan siihen, ettei vastaajalle jäisi tutkimukseen osallistumisen takia tutkimusaiheen aiheuttamat ikävät muistot pyörimään mieleen. Rakensin kyselylomakkeen niin, että tapausesimerkkitehtävissä vastaaja voi jatkaa kertomusta toisen lapsen asemasta, jolla pyrin siihen, että oppilaan on helppo samaistua tilanteeseen, mutta ei välttämättä suoraan kuvata itseään vihaisena. Samalla tehtävä 1 toimi mallina oman esimerkkitapauksen kirjoittamiseen. Halutessaan oppilaat kirjoittivat omia tapausesimerkkejään toisen henkilön näkökulmasta käsin,

eikä minä-muodossa. Lisäksi puhuessani lapsille ennen kyselylomakkeeseen vastaamista korostin, että jos jokin tehtävä tuntuu pahalta, voi sen yli hypätä ja jättää kokonaan tyhjäksi.

Myös haastattelujen yhteydessä on pohdittava, onko haastattelutilanteella vaikutuksia haastateltavaan. Haastattelun yhteydessä on pohdittava, aiheuttaako se haastateltavassa esimerkiksi stressiä. (Kvale 1996, 111.) Havaitsin haastattelun aiheiden herättävän erilaisia tunteita haastattelemissani opettajissa, ja osan äänestä oli selvästi kuultavissa esimerkiksi huolta entisiä oppilaitaan kohtaan. En kuitenkaan usko haastattelulla olleen pitkäaikaisia negatiivisia vaikutuksia opettajiin, sillä kaikki haastateltavani kiittivät minua saadessaan mahdollisuuden osallistua tärkeästä ja mielenkiintoisesta aiheesta tehtävään tutkimukseen.

Myös haastattelujen litterointiin liittyy eettisiä kysymyksiä. Haastattelujen litteroinnin eettisyyteen vaikuttaa se, kuinka uskollisesti kirjallinen litterointi noudattaa haastateltavien suullisia lausumia. (Kvale 1996, 111.) Tutkimukseni on tässä mielessä eettisesti vahva, sillä pyrin muotoilemaan opettajien kuvaamia tilanteita mahdollisimman vähän ja halusin tarkoituksella sisällyttää mahdollisimman paljon suoria lainauksia opettajien haastatteluista tutkimuksen tulososioon.

Koen tutkimuksen eettisesti hyväksi, sillä siinä on toimittu ihmisoikeuksien mukaan ja säilytetty vastaajien anonymiteetti, eli lukijan on mahdotonta selvittää tutkimukseen osallistuneita lapsia tai opettajia vastausten perusteella. Lisäksi tutkimus on rehellinen, eli siinä on noudatettu vastaajille luvattuja sopimuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 131.) Myös aiheen arkaluonteisuus on otettu hyvin huomioon tutkimusta, kyselylomaketta ja haastattelua suunniteltaessa sekä aineistonkeruussa.

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuutta käsitellään yleensä validiteetin ja reliabiliteetin käsitteillä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tuomen ja Sarajärven (2009, 136) mukaan validiteetilla tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa on tutkittu sitä, mitä on luvattu,

kun puolestaan reliabiliteetti tarkoittaa tutkimustulosten toistettavuutta eli sitä, että tutkittaessa samaa henkilöä kahdella tutkimuskerralla saadaan sama tulos (Hirsjärvi & Hurme 2006, 186). Kyseiset käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä ja ne vastaavat lähinnä määrällisen tutkimuksen tarpeisiin, jonka vuoksi niiden käyttöä laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136.)

Hirsjärvi ja Hurme (2006, 186) kuvaavat tutkimuksen luotettavuuden arvioinnin reliabiliteetin käsitteen kautta ongelmalliseksi, sillä ihmiselle oletetaan olevan "ominaista ajassa tapahtuva muutos". Reliabiliteetin tarkastelusta on syytä luopua heidän mukaansa erityisesti silloin, kun tutkitaan muuttuvia ominaisuuksia. Oppilaiden ja opettajien kokemukset ja käsitykset vihasta ovat tällaisia muuttuvia ominaisuuksia. Tutkimuksen luotettavuutta voidaan kuitenkin pohtia sen perusteella, kuinka tutkimukseen osallistuneet itse määrittelevät vihan ja aggression käsitteet. Kolme opettajaa mietti ääneen vihan määritelmää ja yksi heistä kysyikin minulta, mitä sillä tässä tutkimuksessa tarkoitan. Vastasin, etten halua antaa mitään tarkkaa määrittelyä vihasta, sillä en sitä muillekaan haastatelluille antanut. Koin, että se voisi ohjata opettajan ajatuksia ja vastauksia liikaa. Jäin kuitenkin miettimään, olisiko tutkimukseen osallistuneille pitänyt lähettää etukäteen kuvaus siitä, mitä vihan tunteella tässä tutkimuksessa tarkoitan. Sekä opettajien haastatteluista että oppilaiden vastauksista huomasin, että käsitykset vihasta ja aggressiosta sekä niiden määrittely vaihtelivat jonkin verran. Kuitenkin pääpiirteittäin vastaukset olivat linjassa keskenään. Yksi haastateltavista opettajista tosin totesi haastattelun aikana, että hän puhuu "yläkanteista" eli pahimmista kohtaamistaan vihatilanteista. Tässä kohtaa sanoin, että myös lievemmistä tilanteista kuulen mielelläni.

Reliaabelius on ongelmallinen käsite laadullisessa tutkimuksessa silloin, kun sen määritellään tarkoittavan kahden tutkijan päätyvän samanlaiseen tulokseen. Koska tutkijat tekevät tulkintoja omien kokemustensa perusteella, on epätodennäköistä, että tulkinnat vastaisivat täysin toisiaan. Joskus reliaabelius puolestaan määritellään niin, että kahdella rinnakkaisella tutkimusmenetelmällä saa-

daan sama tulos. Täsmälleen samanlaisten tulosten saaminen on hyvin epätodennäköistä, koska ihmisten käyttäytyminen on kontekstiriippuvaista, eli se vaihtelee ajan ja paikan mukaan. (Hirsjärvi & Hurme 2006, 186.) Uskon, että vaikka haastattelimilleni opettajille esitettäisiin samat kysymykset, kuin tätä tutkimusta tehdessä, olisi todennäköistä, että opettajat nostaisivat nyt esiin eri asioita muun muassa sen vuoksi, että he ovat haastatteluiden jälkeen ehtineet kohdata ja opettaa uusia temperamenteiltaan erilaisia oppilaita. He ovat saaneet paljon uusia kokemuksia lasten vihan tunteista ja ehkä oppineet uusia keinoja vihasen lapsen kohtaamiseen.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan parantaa tarkalla selostuksella tutkimuksen toteuttamisen kaikista vaiheista. Tärkeitä on kuvata aineiston tuottamisen olosuhteita, kuten se, missä haastattelut toteutettiin ja esiintyikö haastattelutilanteissa häiriötekijöitä. (Hirsjärvi ym. 2007, 227.) Kuvasin aineistonkeruun menetelmien yhteydessä aineistonkeruun olosuhteita sekä lasten kyselyn toteuttamisessa että opettajien haastatteluissa. Aineistonkeruuseen liittyvien huomioiden kuvaamisen lisäksi tutkimuksen luotettavuutta parantaakseen tutkijan on myös kerrottava lukijalle analyysin etenemisestä ja tekemästään luokittelusta sekä sen perusteista (Hirsjärvi ym. 2007, 227). Pysin kuvaamaan mahdollisimman tarkasti aineistoni analysoinnin eri vaiheita ja analysoinnin taustalla olevia ajatuksiani, jotta lukijalle muodostuu selkeä käsitys tutkimukseni kulusta ja jotta tutkimus on mahdollista toteuttaa uudelleen. Koska haastatteluaineisto on laaja ja uudestaan toteutettaessa vastauksissa painottuisi luultavasti erilaiset asiat vastaajien yksilöllisten kokemusten vuoksi, voi tutkimuksen toistaminen muodostua haastavaksi.

Tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella myös aineiston sisäisen ja ulkoisen luotettavuuden kautta. Sisäistä luotettavuutta tarkastellaan pohtimalla, kuinka hyvin tutkimusaineisto ja siitä kerätyt tiedot kuvaavat niitä asioita, joihin tutkimuksessa oli tarkoitus perehtyä. (Hakala 2010, 22–23.) Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli tutkia lasten ja opettajien käsityksiä ja kokemuksia lasten vihan tunteita herättävistä tilanteista ja asioista, vihan ilmenemisestä, lasten reaktioista

toisen lapsen vihan purkauksiin sekä siitä, kuinka vihatilanteet ratkeavat. Tutkimusaineistoni oli varsin laaja ja siitä nousi hyvin esiin edellä kuvaamani neljä teemaa.

Tutkimuksen ulkoista luotettavuutta tarkastellessaan tutkija pohtii, onko tutkimustuloksista mahdollista tehdä yleisiä päätelmiä (Hakala 2010, 22). Tutkimuksessani tutkittiin vain yhden viidennen luokan oppilaiden (23 oppilasta) käsityksiä, joten tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko ikäryhmää. Suuremman joukon tutkiminen voisi muuttaa tuloksia jonkin verran. Koska sekä lasten vastaukset että opettajien haastattelut perustuvat heidän omiin yksilöllisiin kokemuksiinsa, ei yleisten päätelmien tekeminen ole senkään vuoksi mielekäästä, sillä tutkimusta toistettaessa eri kohdehenkilöillä nousisi tuloksissa varmasti uusia näkökulmia. Uskon kuitenkin, että toistettaessa tämä tutkimus, tutkimustuloksissa ilmenisi myös samoja teemoja kuin mitä itse havaitsin.

Tulosten yleistämisessä ei pitäisi Hirsjärven ym. (2007, 202) mukaan liioitella myöskään sen takia, että tutkittavat saattavat puhua haastattelutilanteessa eri tavalla kuin muissa tilanteissa. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää haastateltavien taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2007, 201). En koe opettajien antaneen sosiaalisesti suotavia vastauksia haastatteluisaan, vaan pidän opettajilta keräämääni aineistoa hyvin todenmukaisena ja kouluarkea hyvin kuvaavana monipuolisuutensa ansiosta.

Hirsjärven ja Hurmeen (2006, 189) mukaan haastattelujen luotettavuutta tarkastellessa on tarpeen tarkastella myös, kuinka luotettavaa tutkijan aineiston analysointi on. Heidän mielestään on syytä pohtia, onko haastattelut litteroitu oikein ja otetaanko analysoinnissa kaikki käytettävissä oleva aineisto huomioon. Litteroin opettajien haastatteluista sanatarkasti opettajien puheen, mutta tiivistin paikoin omia puheenvuorojani, sillä en kokenut kaikkea sanomaani tarpeelliseksi aineiston analysointia ajatellen.

Tutkimukseni on pienestä osallistujamäärästä huolimatta luotettavuudeltaan hyvä puhuttaessa tutkimuksen totuudesta ja objektiivisesta tiedosta. Tutkimuksen totuuskyseminen sisältyy havaintojen luotettavuuden ja puolueettomuuden ohella tutkimuksen objektiivisuuteen. Puolueettomuudella tarkoitetaan sitä,

että tutkija pyrkii kuulemaan ja ymmärtämään tiedonantajaa itsenään ilman, että tutkija tarkastelee asiaa oman kehyksensä läpi. Tutkijan havainnointiin ei saisi vaikuttaa esimerkiksi vastaajan sukupuoli, uskonto tai kansalaisuus, vaikka toisaalta laadullisessa tutkimuksessa myönnetään tutkijan oman taustan ja näkökulman vaikuttavan tutkimukseen, sillä hän on tutkimusasetelman luoja ja tulkitsija. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 134–135.) Tiedostin olevani tutkijana Eskolan ja Suorannan (2008, 210) sanoin tutkimuksen keskeinen työväline ja näin ollen omat näkökulmani ovat voineet vaikuttaa tutkimukseen. Pyrin tutkimuksen aikana pitämään huolta tutkimuksen objektiivisuudesta pyrkimällä tarkastelemaan aineistoa ennakkoluulottomasti ja esimerkiksi poistamalla lasten vastauksia analysoidessani vastauksista maininnan onko vastaaja tyttö vai poika.

Tutkimuksen objektiivisuutta voidaan parantaa Guban (1981, 80) ja Millsin (2007, 86) mukaan kuvaamalla lukijalle tutkijan omia käsityksiä ja ennako-odotuksia tutkittavana olevasta aiheesta. Jo aiemmin kuvasin omaa suhdettani tutkimusaiheeseen. Sijaisuus- ja opetusharjoittelukokemukseni ansiosta minulla on jo jonkin verran omakohtaista näkemystä lasten vihan tunteista. Tutkimusaiheeni nousi omasta mielenkiinnostani ja kokemastani tarpeesta ymmärtää lasten tunne-elämää entistä paremmin. Tutkimuksen toteuttamista suunnitellessani toivoin aiheen laajuuden ymmärtämisen sekä lasten ja opettajien kokemuksiin perehtymisen luovan sekä lisää tietoa aiheesta että uusia näkökulmia koulumaailman tunnekasvatukseen. Koin tärkeäksi saada erityisesti lasten äänen kuuluviin.

Objektiivisuuden käsitteen lisäksi myös uskottavuuden käsitettä voidaan käyttää tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä. Uskottavuudella tarkoitetaan sitä, että tutkijan tekemät käsitteellistyksset ja tulkinnat vastaavat tutkittavien käsityksiä. (Eskola & Suoranta 2008, 211.) Tämän tutkimuksen uskottavuutta on vahvistettu suorien lainauksien avulla. Niiden avulla vastaajien antama tieto on muokkaantunut kysymyslomakkeista ja haastatteluista tutkimusraporttiin mahdollisimman vähän ja antaa lukijalle hyviä esimerkkejä lasten ja opettajien vastauksista ja kokemuksista. Lisäksi olen antanut toisen henkilön kommentoida te-

kemiäni tulkintoja suhteessa lasten antamiin vastauksiin tutkimusraportin kirjoittamisvaiheessa. Vertaispalautteen avulla olen saanut uutta näkökulmaa aiheeseen ja olen pystynyt tarkistamaan omien näkemysteni oikeellisuutta.

Edellä mainittujen asioiden ohella tämän tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on syytä tarkastella, kuinka luotettavia lasten antamat vastaukset ovat, ja vaikuttiko tutkija-tiedonantaja-suhde lasten vastauksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141). Järvensivu (2005, 152; 2007) puhuu aikuisen valta-asemasta haastatteluissa, mutta kertoo samojen periaatteiden toteutuvan myös kyselylomaketutkimuksissa, vaikka kysymysten esittäjä ei ole yhtä konkreettisesti läsnä tutkimustilanteessa. Valtaerot aiheutuvat hänen mukaansa siitä, että aikuinen ja lapsi ovat epätasa-arvoisessa asemassa yhteiskunnassa, sillä lapsi on aikuisen näkökulmasta huolenpidon, suojelun ja kasvatuksen kohde. Valtaero lapsen ja aikuisen välillä voi olla aineiston kannalta sekä myönteinen että kielteinen asia. Valtaeron ansiosta lapsen voidaan odottaa vastaavan kysymyksiin rehellisesti, mutta toisaalta se voi saada lapsen etsimään kysymyksiin ”oikeaa” vastausta, jonka hän kuvittelee aikuisen haluavan kuulla. Näin muodostuu ikään kuin opettaja-oppilas-suhde, jossa aikuinen tietää oikeat vastaukset ja tarkistaa ne lapsilta. (Järvensivu 2005, 152–153.) Lapsi yrittää tällöin miellyttää aikuista käyttämällä myötäilyä vastausstrategiana (Järvensivu 2007).

Huomasin valtaeron vaikuttavan lasten vastaamiseen, sillä aineistonkeruuvaiheessa eräs oppilas kysyi minulta, onko näihin oikeita vastauksia. Kysymys herätti myös muutamissa muissa lapsissa mielenkiinnon, ja he kuuntelivat tarkasti, kun vastasin, ettei oikeita vastauksia ole, ja että jokainen vastaa omien kokemustensa pohjalta. Järvensivun (2005, 152) mukaan lapsen runsaat en tiedä tai en muista -vastaukset voivat olla merkki siitä, että valtaero muovaa merkittävästi lasten vastauksia. Vaikka keräämässäni aineistossa oli joukossa en tiedä -vastauksia sekä tyhjäksi jätettyjä kohtia, en usko sen johtuneen valtaerosta, sillä yksittäisessä vastauslomakkeessa kyseiset vastaukset eivät esiintyneet runsaina vaan jakautuivat melko tasaisesti kaikkien kyselyyn vastanneiden kesken. Voi kuitenkin olla mahdollista, että lapset pyrkivät vastaamaan ainakin osaan kysymyksistä sen mukaan, mitä he kuvittelivat minun odottavan vastaukseksi.

Tutkimukseni on luotettava lasten näkökulmasta, sillä tutkimus on eettisesti vahva. Järvensivun (2007) mukaan lapsi voi välttää aiheesta kertomisen tai käyttää sosiaalisesti suotavia vastauksia, jos hän ei voi varmistua antamiensa vastausten luotettavana pysymisestä. Arkoja aihepiirejä käsiteltäessä tutkimuksen luotettavuutta voi heikentää se, että lapsi pelkää muidenkin kuin tutkijan saavan selville hänen vastauksensa. Tämä tulee ottaa huomioon vastaamistilanteessa ja minimoida sosiaalinen paine tietynlaisten vastausten antamiseen. (Järvensivu 2007.)

Tunne-elämään liittyvät asiat ja etenkin vihan tunteen käsittely voi olla lapselle vaikeaa ja tuoda ikäviä muistoja mieleen, joten tutkimusaineistoa kerätessä oli painotettava oppilaiden yksityisyyttä ja vastaamisrauhaa sekä sitä, että vain minä luen vastaukset, enkä pysty tunnistamaan oppilaita esimerkiksi käsialan perusteella. Lisäksi aineistonkeruussa oli tilanne, jossa kaksi tyttöä alkoivat keskustelemaan keskenään omista vastauksistaan, ja toinen kehotti kaveriaan kirjoittamaan saman vastauksen johonkin kysymykseen kuin itse oli laittanut. Muistutin tyttöjä siitä, että jokaisen on tarkoitus täyttää kyselylomake itsenäisesti, eikä vastauksissa lopulta ollut kahta samanlaista kertomusta. Kuten jo tutkimuksen eettisyys -kappaleessa mainitsin, parin oppilaan kanssa heräsi kysymyksiä kirosanojen sallimisessa. Myös tässä on huomattavissa valtaeron merkitys, koska lapsen oli pyydetty lupa kirosan kirjoittamiseen. Muistutin uudestaan, että tutkimukseen osallistutaan nimettöminä.

6 TUTKIMUSTULOKSET

Tässä luvussa tarkastellaan tutkimukseni tuloksia. Alaluvut mukailevat tutkimuskysymyksiä siten, että neljässä ensimmäisessä alaluvussa vihan tunnetta tarkastellaan lasten näkökulmasta ja neljässä seuraavassa aiheeseen syvennyttään opettajien kokemusten kautta. Viimeisessä alaluvussa puolestaan teen yhteenvedon, jossa tarkastellaan lasten vihan tunnetta yhteisesti sekä lasten että opettajien näkökulmasta. Lasten näkökulmaa tarkastellessani käytän sanoja lapsi tai lapset, kun puolestaan opettajien haastattelujen tuloksien yhteydessä puhun oppilaasta tai oppilaista.

6.1 Vihan tunnetta herättävät tilanteet lasten kuvaamina

Kaikissa tutkimuksessa tarkastelluissa lasten kasvuympäristöissä, kotona, koulussa, ja kavereiden kanssa ollessa, lasten vihan tunteita herättävät tavallisesti erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa, joita myös Nummenmaa (2010, 11) pitää tyypillisinä vihan tunteita herättävinä tilanteina. Lasten vastauksille oli tyypillistä myös vihan tunteiden kuvaaminen väliaikaisena vihastumisena, jossa vihan tunteet kohdistuvat Puolimatkan (2004, 31) mukaan yleensä myönteiseksi koetun henkilön epämieluisaan tekoon. Vaikka sosiaaliset tilanteet korostuivat lasten vastauksissa, lapset kuvasivat myös muunlaisia vihaa herättäviä asioita ja tilanteita.

Tarkastellaan ensin lasten näkemyksiä ja kokemuksia siitä, millaisissa tilanteissa lapset kokevat vihan tunteita kotona. Lasten kuvauksia kotona vihaa herättäneistä tilanteista nousi esiin kahdessa kyselylomakkeen tehtävässä. Viisi lasta kirjoitti tehtävässä kaksi (Keksi tilanne, jossa vihan tunne esiintyy) tilanteesta, jossa vihan tunne syntyy kotona. Yksi lapsista ei vastannut tehtävään ja muiden lasten vastaukset liittyivät muihin ympäristöihin. Tehtävässä kolme (Jatka lausetta) kotona koettavaan vihan tunteeseen liittyvään jatkolauseeseen

vastasi 21 lasta ja kaksi jätti kohdan tyhjäksi. Myös jatkokertomustehtävässä (tehtävä 1) käsiteltiin vihan tunnetta kotona, mutta lapset eivät tässä tehtävässä enää erikseen kuvanneet lapsessa vihaa herättäviä tilanteita.

Jatka lausetta -tehtävässä lasten kotona kokema vihan tunne aiheutuu lasten vastauksissa tyypillisimmin perheenjäsenistä. Viisi lasta kertoi kotona heränneiden vihan tunteidensa liittyvän sisaruksiin ja kaksi puolestaan kertoi olevansa vihainen äitinsä takia. Äiti on lasten mukaan *ärsyttävä* [5] ja *määräilee* [18], ja sisarukset puolestaan aiheuttavat vihan tunnetta esimerkiksi, koska he *ärsyttivät, rupesivat haastamaan riitaa* [16] tai *varasti rahaa* [10]. Myös lasten itsekeksimissä tilanteissa tehtävässä kaksi kuvattiin viidestä kotiin sijoittuvasta vihatilanteesta neljässä perheenjäseniä vihan aiheuttajiksi. Tilanteissa vihan syiksi mainittiin *sisarusten kanssa riitely* [16], se, että sisko lainaa vaatteita luvatta sekä *pikkuveljien huutaminen ja riehuminen*. Yhdessä kuvatuista tilanteista lapsen vihan aiheuttavat vanhemmat, jotka *haluavat jutella hänen koulupäivästään* [8]. Lapsi on kuitenkin väsynyt, eikä hän läksyjen teon takia ehdi jutella, ja häntä *ärsyttää*, koska vanhemmat eivät ymmärrä sitä.

Viisi lasta kuvasi jatka lausetta -tehtävässä kotona esiintyvän vihan liittyvän johonkin epämiellyttävään tekemiseen, kuten siivoamiseen tai siihen, että hän ei saa tehdä mitä haluaa, kuten *en päässyt kaverille* [15] tai *pelasin vaikka olisi pitänyt lopettaa* [13]. Kahden lapsen vastauksissa vihan tunne liittyi ruokailuun. Toinen lapsista kertoo olleensa vihainen, koska hänellä *oli todella kova nälkä* [21], kun puolestaan toinen kertoi itse ruoan tehneen hänet vihaiseksi.

Lapsen kotona kokema vihan tunne voi olla lähtöisin myös koulusta. Jatka lausetta -tehtävässä yksi lapsista kertoi olleensa vihainen kotona, koska hän oli *saanut huonon matskan kokeen* [17]. Lapsessa vihan tunteita voi aiheuttaa myös se, jos hän saa liikaa kotitehtäviä (Kuuselan 2010, 124), kuten toinen tutkimukseen osallistunut lapsi, joka kuvasi koulussa vihan tunnetta herättäneen tilanteen purkautuvan vasta kotona, kertoi:

Kerran eräs lapsi oli saanut paljon läksyjä. Hän tuli vihoissaan kotiin ja alkoi tiuskia äidilleen. [23]

Tarkastellaan seuraavaksi tilanteita, jotka herättävät vihan tunteita lapsissa koulussa. Kyselyyn vastanneista lapsista 22 vastasi 3. tehtävän kohtaan *B. Olin vihainen koulussa, koska* ja yksi jätti kohdan tyhjäksi. Kuusi vastaajista kertoi koulussa koetun vihan liittyvän koulukavereihin esimerkiksi seuraavasti; *välillä kaikkia ei kohdella samallataavalla [2] tai jotkut kiusasivat [15]*. Myös opettajan teot voivat saada lapsen vihastumaan, kuten kolme kyselyyn vastannutta kertoi. Opettaja saa vihan tunteita aikaan antaessaan liikaa läksyjä tai hermostuessaan, ja yksi vastanneista kertoi hermostuneensa koulussa hävitessään opettajalle pingiksensä.

Lasten vastauksista muodostui lisäksi kaksi muuta kolmen vastauksen ryhmää. Toisessa ryhmässä vastaajat kuvasivat omien osaamattomuuden tunteiden aiheuttavan vihan tunteita, kun taas toisen ryhmän vastauksissa koulua tai jotain tiettyä oppituntia kuvattiin tylsäksi tai tyhmäksi. Lapsen pitkästyneisyyden taustalla voi olla ahdistusta opiskeltavaa oppiainetta kohtaan (Lonka 2014, 162), ja lapsessa vihan tunteita voi aiheuttaa esimerkiksi heikko koemenestys (Kuusela 2010,124) ja pettymyksen tunteet (Cacciatore 2007, 19). Osaamattomuuden aiheuttama vihan tunne nousi lasten vastauksissa esiin heikon koemenestyksen yhteydessä, kun *koe meni huonosti [23], sain kokeesta huonon numeron [19]* tai kun

sain kokeen ja olin niin vihainen, että en olisi halunnut enää olla koulussa. Koe meni niin huonosti [20],

Tehtävään kaksi (Keksi tilanne, jossa vihan tunne esiintyy) vastanneista 22 lapsesta kuusi kuvasi tilannetta, joka sijoittui kouluun. Lasten keksimistä vihatilanteista neljä liittyy kiusaamiseen, jota myös Gross (2000, 281) ja Cacciatore (2007, 24) pitävät yhtenä tyypillisenä lapsissa vihan tunteita herättävänä asiana. Kiusaaminen ilmeni lasten vastauksissa ruokajonossa tönimisenä ja luokan retkellä toisen haukkumisena. Kiusatusta lapsesta *tuntuu kurjalta ja hän on tosi vihainen [21]*. Välitunnilla kiusaaminen puolestaan näkyy ulkopuoliseksi jättämisenä, kun yhtä oppilasta *ei oteta mukaan ja muut vain nauravat [13]*. Tässä tilanteessa vastaaja kertoi olleensa vierestäseuraajan roolissa ja kokeneensa itse suuttumusta nähdesseen tilanteen. Tällöin kyseessä on merkitysanalyysin kautta herännyt vihan tunne, jossa vihastuneen lapsen tunne herää hänen kohdatessa toiseen lapseen

kohdistuvaa epäasiallista käytöstä (Gross 2000, 281). Kiusaamistilanteiden lisäksi vihan tunne voi näkyä koulussa peliä pelatessa:

Lapset olivat matikkapeliä. Pelissä oli myös yksi vihainen lapsi, joka paiskasi lautapelin (Matikkapelin) lapsen päälle [12].

Viimeisenä perehdytään vihan tunteita kavereiden seurassa herättäneisiin tilanteisiin. Kyselylomakkeen tehtävän *3C Olin vihainen kavereiden kanssa, koska* -jatkolauseeseen vastasi 19 kyselyyn osallistuneista. Valtaosa vastanneista, 12, kertoi kavereiden parissa syntyvien vihan tunteiden aiheutuvan suoraan kavereista ja heidän käytöksestään. Kaverit aiheuttivat vihan tunnetta esimerkiksi huijaimalla, nimittelemällä kaveria tai kiusaamalla.

Cacciatore (2007, 23) ja Kuusela (2010, 121) mainitsevat yksinäisyyden tunteiden voivan vaikuttaa lasten vihan tunteiden heräämiseen. Tutkimukseen vastanneiden lasten mukaan lapsissa vihan tunnetta aiheuttikin ulkopuoliseksi jäämisen tunteet, jos esimerkiksi *kaverini vain juttelevat asioista, joista en tiedä mitään* [8]. Kaverien kanssa ollessa vihan tunteita herättää kahden vastauksen mukaan myös lasten erimielisyydet leikeistä tai paikasta, jossa ollaan. Kaksi lasta kertoi, että ollessaan kavereiden seurassa, lapsen vihan tunteita voi herättää myös ulkopuoliset asiat, kuten se, että *olin lyönyt jalkani* [1] tai *olin ahdistunut jostakin asiasta enkä halunnut puhua kenellekkään* [15].

Tehtävään kaksi, jossa piti itse keksiä vihan tunteita herättävä tilanne, vastasi 22 lasta. Heistä seitsemän kuvasi tilannetta, jossa vihan tunne esiintyy lapsen ollessa kavereiden kanssa. Neljässä tilanteessa kyselyyn vastanneet kuvasivat vihan tunteen syntyvän, jos kaveri ärsyttää tai *jos alkaa vaikka kaverin kanssa väittely jostain asiasta* [7]. Kahden lapsen vastauksissa vihan tunne herää puolestaan fyysisestä kontaktista. Toisessa tilanteessa vastaaja kertoo vihan tunteen syntyvän, kun *Joku lyö toista* [3], kun taas toisessa tilanteessa vihan tunne syntyy leikkimielisen töniminen muuttuessa vakavammaksi. Molemmissa tilanteissa viha toimii signaalina uhkaavasta vaarasta (Puolimatka 2004, 91), ja lapsi hermostuu ja reagoi aggressiivisesti kokemaansa uhkaan (Cacciatore, 2007, 19).

Yksi tehtävään kaksi vastanneista lapsista kuvasi vihan tunteiden syntyvän kavereiden seurassa pelitilanteessa, kun *pelataan ja jos joku häviää, hän suuttuu ja*

raivostuu [8]. Lisäksi lasten kirjoittamista tilanteista nousi esiin tilanne, jossa kaverit *eivöt halua minua heidän luo [19]*, ja lapsi kokee jääneensä yksin tilanteessa.

6.2 Lapsen vihan ilmeneminen

Tarkastellaan seuraavaksi, miten tutkimukseen osallistuneet lapset kuvailivat lasten vihan tunteiden ilmenevän. Lapset käsittelivät vihan ilmenemismuotoja sekä koti- ja kouluympäristössä että yleisesti paikasta riippumatta. Jatka lausetta -tehtävässä lapset pohtivat muun muassa sitä, mitä he ajattelevat ja tekevät ollessaan vihaisia. Kaksikymmentä lasta vastasi jatkolauseeseen *D. Vihaisena minä ajattelen, että*, ja kolme jätti kohdan tyhjäksi. Valtaosa oppilaista, 15, kuvasi jotain tuntemusta. Lapset kuvasivat vihan aikaisia ajatuksiaan esimerkiksi seuraavasti: *ärsyttää [4], kaikki on pielessä [23], voi hemmetti [15] ja maailma on epäoikeudenmukainen [21]*. Neljä tehtävään vastanneista kuvasi ajatustensa kohdistuvan vihan tunteen aikana toiseen henkilöön siten, että *Henkilö, joka on saanut minut suutuksiin, on typerä idiootti, [8]* tai toisiin henkilöihin: *he/ne tekevät väärin [1]*. Lapset pyrkivät tyypillisesti rauhoittamaan itseään siirtämällä syyn vihan tunteestaan toiselle henkilölle, mikä on Röningin (2013, 151) lapsille tyypillinen tapa reagoida vihan tunteisiin ja ilmaista negatiivisia tunteisiin. Tehtävässä 3D yksi lapsista puolestaan kertoo ajatuksien riippuvan tilanteesta, jossa viha esiintyy.

Aggression portaiden mukaisesti 11-vuotiaiden aggressiolle tyypillistä on, että tunne puretaan toimintana (Cacciatore 2007, 123) varsinkin jos lapsella ei ole kykyä sietää tai sanoittaa tunteitaan (Röning 2013b, 150). 19 lasta vastasi Jatka lausetta -tehtävän kohtaan *E. Vihaisena minä teen*, ja neljä jätti kohdan tyhjäksi. Vastauksista muodostui kaksi samankokoista seitsemän vastauksen ryhmää. Toisen ryhmän vastauksissa lapset kuvasivat tekevänsä jotain negatiivista ollessaan vihaisia, kun taas toisen ryhmän vastauksista käy ilmi, että lapset tekevät vihaisina jotain, mutta he eivät määrittele tarkkaan mitä. Cacciatoren (2007, 17) mukaan lasten hallitsemattomat tunteet voivat johtaa helposti aggressiiviseen käytökseen, ja lapsi voi toimia harkitsemattomasti, mikä ilmenee myös lasten

vastauksissa. Lapset kertoivat tekevänsä *pahoja asioita* [21], *joskus sellaista mitä en alussa ajattele* [21] tai *jotain* [9].

Lapset kertoivat vihan tunteiden myös ilmenevän tiuskimisena tai murjoituksena, joka on myös Turusen (2004, 82) mukaan lapsille tyypillinen tapa vihan ilmaisemiseen. Toisaalta lasten vihaisuus ilmeni lasten vastauksissa myös ystävästä pidättäytymisenä, kuten myös Turunen (2004, 82) kuvaa, ja paikalta poistumisena. Yksinolemisen tarvetta kuvattiin kolmen lapsen vastauksissa, ja kaksi heistä kuvasi tilanteita seuraavasti; *olen hiljaa ja menen johonkin yksin* [2] tai *olen vain yksin omassa huoneessa*. [16]. Kahta lasten vastausta oli vaikea sijoittaa ryhmiin. Toinen heistä kertoo, että *en tee oikein mitään* [15], kun taas toinen kertoi syövänsä vihaisena porkkanoita.

Kyselyyn vastanneet lapset kuvasivat vihan tunteiden kotiympäristössä saamia ilmenemismuotoja jatkokertomustehtävässä. Jatka kertomusta -tehtävässä pyydettiin kuvaamaan lapsen ajatuksia ja sitä, mitä hän tekee tilanteessa, jossa hän jatkaa Xboxilla pelaamista äidin kiellosta huolimatta. Kyselyyn osallistuneista 20 vastasi apukysymykseen ja kolme jätti kohdan tyhjäksi. Lasten vastauksista nousi esiin kaksi viiden vastauksen ryhmää, joista toisessa kuvattiin lapsen ajattelevan äidistä negatiivisesti. Äitiä kuvattiin esimerkiksi ärsyttäväksi ja *typeräksi hapottajaksi* [8]. Toisen ryhmän vastauksissa lapsen sanottiin jatkavan pelaamista vielä hetken aikaa kiellosta huolimatta.

Lasten vastauksista nousi esiin myös kolme kuvausta, joiden mukaan lapsi tuntee syyllisyyttä vihan tunteista johtuvasta käytöksestään. Yhdessä niistä kerrottiin lapsen ajattelevan, että *äidistä tuntui varmasti tosi pahalta koska en totellut* [16]. Yksi lapsi puolestaan kertoi lapsen ajattelevansa kotoa pois lähtemistä, koska ei saa tehdä niin kuin haluaa. Sama ilmenee myös yhdessä vastauksessa kohtaan 3D *Vihaisena minä ajattelen, että, kun lapsi kertoo, että olis kiva muuttaa kotoa pois mahdollisimman pian niin saisi olla rauhassa* [16]. Lasten vastauksissa ilmeni Cacciatoren (2007, 23–32) kuvaamat 11-vuotiaan aggressiokehitykselle tyypilliset piirteet lasten ja tämän vanhempiansa välisistä lisääntyvistä konfliktiteista sekä lapsen itsenäistymishalu.

Kyselyyn vastanneet lapset kuvasivat koulussa ilmeneviä vihantunteita tehtävässä 1A, jossa lasten tehtävänä oli jatkaa liikuntatuntiin liittyvää kertomusta neljän apukysymyksen avulla. Kaikki kyselyyn vastanneet (23) vastasivat tehtävään, mutta eivät kaikkiin sen apukysymyksiin. 22 lasta kuvasi oppilaan toimintaa hänen ollessaan vihainen saatuaan pallon naamaansa. Lapset kuvasivat vastauksissaan sekä suoraa aggressiota, jossa vihan tunteet kohdistuvat suoraan kohteeseen esimerkiksi nimittelynä tai fyysisenä väkivaltana, että epäsuoraa aggressiota, jossa vihan tunne vihan tunne kohdistuu kohteeseensa epäsuorasti esimerkiksi selän takana puhumisena (Kaltiala-Heino 2013b, 159; Kokko 2010, 159). Lasten jatkokertomuksista muodostuu kolme ryhmää, joista suurimmassa, seitsemän vastauksen ryhmässä, suuttunut oppilas kohdistaa vihansa pallonheittäjään, mutta ei fyysisesti. Lapset kuvasivat vihaisen oppilaan esimerkiksi alkavan huutamaan pallonheittäjälle tai alkavan juoruilemaan hänestä ja mulkoilemaan Kuusi kyselyyn vastannutta kertoi vihastuneen oppilaan kohdistavan fyysisen uhan pallonheittäjään.

Vihan tunne on voimakas fyysinen reaktio (Cacciatore 2007, 22; Röning 2013b, 149), joka ilmenee usein fysiologisena aktivoitumisena sekä kasvonilmeinä (Ekman 1992, 172; Pulkkinen 2002, 63; Turunen 2004, 82). Neljä tutkimukseen vastanneista kuvasi vastauksissaan tunteiden fysiologista aktivoitumista ja kertoo liikuntatuntiin liittyvässä jatkokertomustehtävässä oppilaan vihan näkyvän hänen ulkoisessa olemuksessaan. Oppilas esimerkiksi *muuttuu punaiseksi [21]* tai *rypistää kulmakarvoansa [4]*. Yksi kyselyyn vastanneista puolestaan kertoi vihaisen oppilaan kertovan opettajalle tapahtuneesta.

6.3 Muiden lasten reagointi vertaisen vihan tunteisiin

Koska alakoululaisten tunnetaidot ovat vasta kehittyvässä, heidän voi olla vaikeaa ymmärtää toisten tunteita ja tunteiden taustalla olevia syitä (Furman 1999, 149-150; Lindblom ym. 2015, 24). Lapset kertoivat ainoastaan kyselylomakkeen kouluun sijoittuvassa jatkokertomus-tehtävässä, kuinka lapset reagoivat toisten lasten vihan tunteisiin. Tehtävässä lasten oli tarkoitus kuvata muiden oppilaiden

reaktiota tapahtumaan, jossa oppilas heittää pelitilanteessa vahingossa toista palloa kasvoihin. 21 kyselyyn vastannutta kuvasi muiden oppilaiden toimintaa tai ajatuksia tilanteessa. Kaksi lasta ei vastannut kysymykseen. Suurin osa kysymykseen vastanneista, 19 lasta, kuvasi muiden lasten seuraavan tilannetta sivusta. Muut oppilaat esimerkiksi *ajattelevat, että se oli vahinko [7]* tai *ihmettelevät [21]* tapahtunutta. Lapset voivat Isokorven (2004, 133) mukaan hämmentyä toisen oppilaan vihan tunteista, jos hän ei vielä osaa käsitellä omia tunteitaan.

Lasten vastauksissa muut oppilaat myös paheksuivat vihastuneen lapsen käytöstä. Lasten vastauksista ilmeni myös, että oppilaat seuraavat tilanteen etenemistä mielellään sivusta, jotta he eivät itse joudu mukaan tilanteeseen.

Muut oppilaat eivät halua joutua mukaan, joten he pysyvät kaukana riitelijöistä ja eivät puutu asiaan. [8]

Kaksi kysymykseen vastannutta lasta kertoi muiden oppilaiden tekevän tilanteessa jotain. Toinen heistä kuvasi vihan tunteiden automaattista tarttumista, jossa tunteet tarttuvat henkilöstä toiseen (Pekrun 2014, 21; Saarinen & Kokkonen 2007, 37), ja kertoi oppilaiden käyvän tappelemaan. Sen sijaan toinen lapsista jatkoi kertomusta niin, että muut oppilaat kertovat opettajalle tapahtuneesta.

6.4 Vihatilanteiden ratkeaminen ja käsittely

Kyselyyn vastanneet lapset kuvasivat vihatilanteiden ratkeamista kaikissa kolmessa ympäristössä; kotona, koulussa ja kavereiden kanssa ollessa. Lasten vastauksissa korostuu Kokkosen (2010, 51, 57) ja Nummenmaan (2010, 152) kuvaamat toiminnalliset säätelykeinot tiedollisten säätelykeinojen sijaan, ja toisaalta lasten vastauksille on tyypillistä myös se, että tilanteen ratkeamiseen vaikuttaa joku toinen henkilö.

Tarkastellaan ensin vihatilanteiden ratkeamista kotona. Kyselyyn vastanneista 20 kertoi, miten tilanne, jossa lapsi pelaa Xboxia äidin kielloista huolimatta, ratkeaa. Kolme vastanneista ei kuvannut tilanteen ratkeamista. Kuusi vastanneista kertoi tilanteen ratkeavan anteeksipyyntöön. Viidessä tapauksessa lapsi

pyytää äidiltään anteeksi, kun puolestaan yhdessä tapauksessa äiti ja lapsi pyytävät anteeksi toisiltaan. Neljä kyselyyn vastannutta kertoi tilanteen ratkeavan rangaistukseen, kun äiti *ottaa Xboxin pois* [6, 7, 12] tai *antaa arestia* [13] tottelemattomuuden takia. Kahdessa tarinassa tilanne päättyy siihen, että äiti *uhkaa ottaa Xboxin pois* [8], kun puolestaan kolmessa vastauksessa tilanne ratkeaa puolestaan neuvotteluun, jossa äiti ja lapsi yhdessä sopivat säännöt pelaamisen keston ja ajankohtaan. Yksi tarinoista ratkeaa isän väliintuloon seuraavasti:

Isä huutaa, että 11-vuotiaan on mentävä nukkumaan. 11-vuotias sammuttaa koneen ja menee nukkumaan. [4]

Viidestä lasten itsekeksimistä kotona koetuista viha-tilanteista kolmessa kuvattiin tilanteen ratkeamista. Vihatilanne voi ratketa, jos lapsi saa vanhemmiltaan apua. Tilanne, jossa lapsi oli saanut paljon läksyjä, lapsi *tuli vihoissaan kotiin ja alkoi tiuskia äidille. Äiti sanoi, että auttaa läksyissä ja lapsi rauhottui* [23]. Cacciatoren (2007, 24) mukaan lapsen tunnekuuhu menee helpommin ohi turvallisen ja rauhallisen aikuisen, kyselyyn vastanneen lapsen esimerkissä äidin, kanssa. Lapset tarvitsevat aikuisen apua tilanteen ratkaisuun ja tunteiden hallintaan (Kaltiala-Heino 2013a, 50; Nurmi & Schulman 2013a, 40–43).

Pikkuveljien kanssa riitelyä kuvannut lapsi kertoi, että riidan jälkeen hän sopi asian yhdessä pikkuveljiensä kanssa. Yksi lasten itsekeksimistä vihan tunteita lapsessa herättäneistä tilanteista puolestaan ratkeaa siihen, että lapsi saa rangaistuksen, kun vanhemmat takavarikoivat tämän puhelimen *ja lapsi lähtee kiukkuisena omaan huoneeseensa* [8].

Kolmessa lasten itse keksimistä viha-tilanteista kuvattiin sitä, miten koulussa koettu vihaa herättävä tilanne ratkeaa. Kaikissa näissä tilanteissa tilanteeseen puuttuu aikuinen, joko opettaja tai koulun keittäjä. Tilanne, jossa lapset ovat puistossa ja yhtä oppilasta kiusataan, kiusatun kaveri kertoo opettajalle tilanteesta. Sen jälkeen *Opettaja patistaa oppilaat takaisin kouluun jälki istunnolle* [21].

Vihatilanteen ratkeamista koulussa käsiteltiin myös tehtävässä 1A, jossa lasten tehtävänä oli kertoa, kuinka liikuntatunnin tapahtuma ratkesi. 22 lasta vastasi kysymykseen, ja yksi jätti kohdan tyhjäksi. Valtaosa kysymykseen vastan-

neista lapsista (16) kertoi tilanteen ratkeavan niin, että opettaja ottaa oppilaat puhutteluun, jonka jälkeen joko pallon heittänyt oppilas, vihastunut oppilas tai molemmat pyytävät toisiltaan anteeksi. Kahdessa vastauksessa kuvataan oppilaiden sopivan tilanteen keskenään, kun puolestaan kaksi muuta kyselyyn vastannutta kertoi tilanteiden ratkenneen, kun on saatu selville, että tilanne oli väärinkäsitys. Lapsen suuttumus menee ohi, kun vihaan liittyvä ristiriitatilanne ratkeaa tai vihaa aiheuttava tekijä poistuu ja tilanne menee ohi (Cacciatore 2007, 23). Yksi lapsista kuvasi lapsen tarvitsevan aikaa vihan tunteiden laantumiseen. *Ehkä toinen oppilas murjottaa vähän aikaa mutta leppyä sitten [16].*

Kyselyyn vastanneista lapsista 21 kuvasi liikuntatuntiin liittyvässä jatkokertomuksessa opettajan toimintaa tilanteessa, jossa oppilas vihastuu saatuaan pallon naamaan. Valtaosa vastanneista, 19, kertoi opettajan puuttuvan tilanteeseen ja oppilaiden tarvitsevan yleensä opettajan apua tilanteen ratkaisemiseksi. Lapset kertoivat opettajan menevän riidan väliin, selvittävän tapahtunutta ja pitävän oppilaille puhuttelun. Opettaja voi auttaa lasta tunteiden hallinnassa säätelällä omilla tunteillaan oppilaan tunteita (Isokorpi 2004, 133), ja kahdessa lasten vastauksessa opettaja puuttuu tilanteeseen myös niin, että hän yrittää rauhoitella vihaista oppilasta.

Kaksi kysymykseen vastanneista lapsista kuvasi opettajan käyttäytyvän liikuntatuntitilanteessa muilla tavoin, kuin rauhoittelemalla vihaista lasta ja puutumalla tämän käytökseen. Toinen näistä lapsista kertoi opettajan auttavan oppilasta, jota sattuu naamaan, kun taas toinen kertoi opettajan seuraavan tilannetta sivusta.

Lisäksi lasten itse kirjoittamista tilanteista (tehtävä 3) nousi esiin tilanne, jossa kaverit *eivät halua minua heidän luo [18]*. Tämä tilanne ratkeaa kuitenkin, kun lapsi, jota ei haluttu mukaan, saa selville, että hänen kaverinsa olivat järjestämässä hänelle yllätystä. Kyse oli väärinkäsityksestä ja lapsi sai anteeksi suuttumisen. Muissa tilanteissa, joissa vihan tunne esiintyy kavereiden kanssa, ei tilanteen ratkeamista tai kavereiden ajatuksia kuvata.

6.5 Vihan tunteita oppilaissa herättävät tilanteet

Siirrytään seuraavaksi tarkastelemaan lasten vihan tunteita opettajien näkökulmasta. Opettajat mainitsivat haastatteluissa yhteensä 60 kertaa tilanteita tai asioita, jotka aiheuttavat oppilaissa vihan tunteita. Näistä vastauksista muodostui kolme selkeää ryhmää. Eniten mainintoja (27) kuuluu ryhmään *Lapseen liittyvät tilanteet ja asiat*. Kahdessa muussa ryhmässä, *Muihin oppilaisiin liittyvät tilanteet ja Opettajaan liittyvät tilanteet*, mainintoja lapsessa vihaa herättävistä tilanteista tai asioista on yhtä paljon (14). Näiden kolmen ryhmän lisäksi haastatteluissa nousi esiin mainintoja, jotka eivät sovi edellä mainittuihin kolmeen ryhmään. Nämä maininnat (5) muodostavat neljännen ryhmän, *Muut tilanteet*.

Lapseen itseensä liittyvät tilanteet. Suurimman ryhmän, *Lapseen itseensä liittyvät tilanteet*, vastaukset (27) jakautuivat edelleen viiteen eri teemaan. Ensimmäinen teema, kuusi mainintaa, liittyy pettymyksen tunteeseen ja häviön sietämisen vaikeuteen. Pettymysten sietämisen vaikeus korostuu myös ensimmäisellä 11-vuotiaan lapsen aggression portaalla, Näytön paikka (Cacciatore 2007, 123). Opettajat kuvasivat oppilaiden vihastuvan, jos he eivät siedä häviötä tai heillä ei ole välineitä käsitellä pettymyksiä.

Joku ei mene niinku he haluavat, eli joutuu sietämään pettymyksiä ja ei pysty sitä sitte käsittelemään. [H1]

Kun on siis hirveen kilpailuhenkinen, lapsi ja jos on -- joku peli, pihapeli tai pelataan vaikka sanotaa hiirenhäntää tai jalkapalloa tai pallo paikalla, ni sitte niinku se häviämisen harmistus on kans semmone kans myös muute yks tilanne, missä monesti huomaa, et ku kaikki ei iha pysty sitte hillitä sitä. [H7]

Liikunnassa sitte ne pelitilanteet, joukkuejaot, joukkuetilanteet, pettymys siihen niinkun niinsanotusti tulokseen tai häviöön, häviönsietäminen. [H9]

Toisen teeman maininnat (5) liittyvät sääntöihin ja siihen, ettei oppilas saa sitä, mitä haluaa. Se, että *joutuu tekemään jotain, mitä ei tahtoisi* [H2] on oppilaalle kahden haastatellun opettajan mukaan epämiellyttävä tilanne, ja aiheuttaa oppilaissa helposti vihan purkauksia. Yksi opettajista kuvasi tilannetta, jossa oppilas ei ollut tyytyväinen luokan sääntöihin eikä saanut tahtoaan läpi, seuraavasti:

Että pitää noudattaa joku sama sääntö, ku muilla. Esimerkiks et pitää istuu paikalleen jos siinä asiassa ei ole hänelle kaikki ok. Että jos kaveri ei istukkaan siinä vieres. [H8]

Kolmas teema liittyy oppilaan taustaan. Teeman vastaukset ovat kaikki keskenään hyvin erilaisia. Yksi vastaajista kertoi maahanmuuttajataustaisen huonon kielitaidon voivan aiheuttaa lapsessa negatiivisia tunteita, sillä *lapsella ei oo sel- lasta kielitaitoo, että hän ymmärtää esimerkiksi kavereita [H4]*. Toinen opettaja puolestaan kuvasi lapsen omaehtoisuuden aiheuttavan helposti vihan purkauksia. Oppilas

kieltäytyy kaikesta ja sit ku ruvetaan siihen niinku, et nyt sun pitää, nyt sun pitää, niin siitä saattaa purkautua. [H5]

Haastattelemieni opettajien mukaan lisäksi jokin opettajalle yllättävä tilanne voi laukaista oppilaassa vihan tunteita, jos oppilas on esimerkiksi jossain elämänsä tilanteessa traumatisoitunut. Puhutaan trauman synnyttämästä vihasta, jossa traumaattinen stressi eli rasitus ja paine purkautuvat vihan tunteina (Nurmi & Schulman 2013b, 167). Myös oppilaan paha olo tai kodin ongelmat voivat aiheuttaa vihan tunteita koulussa. Yksi opettajista kertoi olevansa lapsen pahan olon ja vihan kohde:

Olen vihan kohde ihan kotiasioistakin... Et niinku minä en nyt voi sille mitään, missä sinun isäsi on tai ei ole, että onko hän Suomessa vai eikö ole. Niinku, et tämmösiä asioita siel on aika paljo [H8]

Neljäs teema koskee oppilaiden yksilöllisyyttä. Viisi opettajaa mainitsi vihan tunnetta herättävien tilanteiden riippuvan yksilöstä. Yksi vastaajista kertoi, että vihan tunteiden herääminen

riippuu niin paljon yksilöstä. Et toiselle toiset asiat on vaikka niin haastavia tai aiheuttaa sitä turhautumista, ja toisille taas toiset. Ja sehän voi olla sosiaalinenki tilanne, mikä on lapselle ylitsepääsemättömän vaikee ja suututtaa. Tai sit se saattaa olla vaikka kertolasku... ihan mikä vaan [H3],

kun toisen mukaan

jokaisel on varmaa ne omat, ne omat vaikeutensa. Siitä osaamattomuudesta ja siitä itsetunnon heikkoudesta ne niinku nousee sitte. [H5]

Opettajien vastauksista nousi esiin viidentenä teemana (kolme mainintaa) se, että oppilaan vihan purkaukset voivat riippua päivästä. Jos oppilaalla on huono

päivä, vihan tunteet voivat purkautua helpommin näkyvästi. Yksi vastaajista kuvasi myös ravinnon ja levon yhteyttä vihan tunteen purkautumiseen seuraavasti:

Just sitä kuvasin yhdessä oppilaspalaverissa, et oppilas ei pysty työskentelemään niinku lähikehityksen vyöhykkeellä. -- Tai siis jos on väsynyt ja nälkäinen, niin silloin ei onnistu se oppiminen ja sillonku sitten niinku yritetään, et katotaan yhdessä ja katotaan ny, ni en osaa ja saattaa kirja lentää. Mutta sit jos niinku on tavallaan ne olosuhteet ollu hyvät, et on muistanu syödä ja on nukkunu hyvin, et sit tavallaan se pinna on myös niinku pidempi. [H5]

Kuudes oppilaisiin itseensä liittyvä esiin noussut teema (kaksi mainintaa) liittyy koulussa menestymiseen. Eräs haastattemistani opettajista kertoi huonojen koenumeroiden aiheuttavan vihan purkauksia, kun toinen puolestaan kertoi oppilaan itsekriittisyyden sekä oppilaan itseasettamien korkeiden tavoitteiden voivan aiheuttaa oppilaassa negatiivisia tunteita.

No nyt on muutaman kerran ollu sellasia kuvaamataidontunneillakin et lapsi on aika itsekriittinen ja tuota pettyy siihen, että ei niinkun ei pysty suorittaa tai ei pysty yltämään sille tasolle mille, minkä on niinkun sen riman itselleen asettanu. [H9]

Opettajaan liittyvät tilanteet. Opettajaan liittyvät tilanteet -ryhmän maininnat (14) jakautuivat edelleen kolmeen alaryhmään. Ensimmäinen ryhmä, kuusi mainintaa, liittyi opettajan rooliin rajojen asettajana. Opettajat kuvasivat oppilaiden vihastuvan, kun *ope määrää säännöt [H2]*, *opettaja puuttuu johonkin [H6]* tai kun *opettaja on tiukka [H9]*. Vihan tunnetta lapsessa herätti erään opettajan mukaan tilanne, *jos sanotaan et nyt pitää, et ei voi vaikka leikkiä leluilla tunnilla [H5]*

Toinen ryhmä, neljä mainintaa, liittyy opettajan epäoikeudenmukaiseen tai epätasa-arvoiseen toimintaan. Kolmessa tilannekuvauksessa ei kuvattu tarkemmin, mitä opettajan epätasa-arvoisella toiminnalla tarkoitetaan, mutta yksi opettajista kuvasi lasten vihan tunteiden voivan syntyä Puolimatkan (2004, 31) määrittelemän vihan tunteen rakentavan käytön mukaisesti. Vihan tunteen rakentavassa käytössä vihan tunne herää, kun oppilaat kokevat opettajan kohtelevan heitä epäoikeudenmukaisesti, ja oppilaat pyrkivät oikaisemaan kohtaamaansa epäoikeudenmukaisuuden.

Jos yks oppilas kokee, että opettaja toimii epäoikeudenmukaisesti. Et se puuttuu johonkin hänen kohdallaan, mutta ei sitte jonku toisen kohdalla. [H6]

Kolmanteen ryhmään jäi neljä mainintaa, jotka poikkesivat sekä kahden ensimmäisen ryhmän maininnoistaan että toisistaan. Kahdessa tilanteessa kuvattiin opettajan toiminnan aiheuttavan oppilaissa vihan tunteita, jos opettaja toimii lapsen mielestä väärin. Yksi haastattelemani opettaja puolestaan kertoi aiheutta-neensa oppilaassa vihan tunteita esimerkiksi oppilaan ymmärtäessä väärin toru-misen.

Oppilas oli sellanen, että jos mie ojensin niinku muitaki oppilaita, mutta olin ensin sanonu hänellekki jotakin, hää tulkitsi sen sillä tavalla, että mie moitin häntä [H3]

Lisäksi yksi vastaajista kertoi opettajan voivan aiheuttaa oppilaassa vihan tun-teita, jos hän ei vielä tunne oppilasta riittävän hyvin.

Voi vitsi. Aina se alku, kun menee uuteen luokkaan... Uusia oppilaita täynnä, ni kyllä mä niinku kerranki oikeesti ku menin, otin oikein olkapäistä kiinni, että hei, että onko sulla joku, ja tuli vaan suoraan nyrkkiä kohti. -- Sitte vaan, ku mitä enemmän alko tuntemaan sitä oppilasta, ni rupes tajuu-maan että joo, että se ei halua että muut kuulee. [H7]

Muihin oppilaisiin liittyvät tilanteet. Opettajat kuvasivat yhteensä 14 kertaa muihin oppilaisiin liittyviä vihan tunnetta herättäviä tilanteita. Oppilaan kuvat-tiin yhdeksässä tilanteessa tulevan vihaiseksi luokkakaverin tai -kavereiden käy-töksen takia. Kaksi haastatelluista ei tarkentanut, minkälainen luokkakavereiden saa oppilaan hermostumaan, kun puolestaan kahdessa maininnassa kuvattiin toisen oppilaan ärsyttäneen tahallaan luokkakaveria saadakseen tämän suuttu-maan. Ärsyttää voi sanoilla,

Ärsykeherkkä -- Eihän toisen tarvi sanoo toiselle, ku muutama ruma sana, ni sieltä se niinku leimah-taa ja et se on sellasta siis bensaa, mikä tarvii siis pienen kipinän, ni se leimahtaa. [H5],

tai esimerkiksi luokassa tunnin aikana vaeltelulla kulkien läheltä helposti häiriin-tyvää oppilasta. Myös väärinkäsitykset voivat aiheuttaa oppilaissa vihan tun-teita, kuten kaksi haastateltua kertoi, ja oppilaat saattavat yrittää ratkaista risti-riitatilanteita aggressiivisesti, jos he tulkitsevat väärin toisen käyttäytymistä (Crick & Dodge 1994, 90). Väärinymmärryksiä voi tapahtua oppilaiden tulkitessa väärin sosiaalisia tilanteita esimerkiksi oppilaan tönäistessä ohikulkiessaan va-hingossa luokkakaveriaan tai jos kyseessä on kostonkierre:

Joku väärinymmärrys, joka lähtee, ku jotku lähtee vähä kostamaa, ja siihe sitte vastataa, ja sitte ei oikei tiedetä mistä on kyse, kuka alotti ja miks. [H8]

Opettajien haastatteluissa nousi esiin myös kaksi tilannetta, joiden mukaan oppilaisissa vihan tunnetta herättää fyysisen koskemattomuuden loukkaaminen myös silloin, kun toinen oppilas leikillään tönäisee toista. Oppilaiden fyysiset kaakat aiheuttavat vihan tunteita helposti leikin muuttuessa totisemmaksi. Haastateltujen opettajien mukaan myös epäreilusti käyttäytyminen tai opettajalle kantelu voi aiheuttaa vihan tunteita oppilaisissa.

Kokko (2010, 31) kertoo vihan ja aggression olevan tyypillistä välienselvittelyssä. Kaksi opettajaa kuvasivat tilanteita, joissa kaverisuhteiden sisäisten risti-riita- ja vihanpitotilanteet aiheuttavat oppilaisissa vihan tunteita. Yksi opettaja nosti esiin myös luokan liiallisen korkean melutason ja hälinän aiheuttavan joillekin oppilaille helposti vihan tuntemuksia, ja arvelee pienen luokkatilan korostavan melua.

Jotenki lapsista tulee tosi ahistuneita, ja sitte helposti tulee niitä vihan purkauksia. -- Mä oon huomannu sellasista lapsista, joilla niinku on ongelmia sen aggressionhallinnan kanssa haastetta, ni varsinki niille jotenki se semmonen stressi, mitä sit se melu sille aiheuttaa -- Et se varmaa johtuu siitä et mul on aika pieni luokkatila, jossa kaikuu. -- Nii se on niinku, jotenki mä oon linkittäny sen sitte vaan siihen, et vois olla, et tilanne ois vähä eri, jos ois niinku isompi tila. [H7]

Muut tilanteet. Haastateltavat mainitsivat myös neljä, edellä kuvattuihin ryhmiin huonosti sopivaa lapsessa vihaa herättävää tilannetta. Nämä tilanteet muodostavat yhdessä Muut tilanteet -ryhmän. Kaksi opettajaa kuvasi siirtymätilanteiden, kuten luokasta välitunnille tai välitunnilta luokkaan siirtymisen ja liikuntatunnilla suorituspaikalle kävelyn, voivan olla joillekin oppilaille haastavia ja helposti vihaa aiheuttavia tilanteita. Oppilaan minäpystyvyys ja itseluottamus vaikuttavat tunteiden kokemiseen (Lonka 2014, 162), ja Kuuselan (2010, 124) mukaan esimerkiksi pelko tulevaa oppituntia kohtaan voi herättää oppilaisissa vihan tunteita. Liikuntatunnilla siirtymätilanteiden herättämiin vihan tunteisiin liittyy opettajien mukaan itse siirtymän lisäksi myös se, että oppilas kokee olevansa huono liikunnassa.

Kun siellä oli muutama vähän heikompi siinä liikassa... Niin huomasi ihan vaan, kun me käveltiin jonnekin suorituspaikalle, ni seki oli ylivoimaista jollekin sitten, että vihan tunteita kyllä oli opettajaa ja kävelyä kohtaan. [H6]

Yksi opettajista kertoi välituntien olevan otollinen hetki oppilaiden vihan tunteiden purkauksille, kun puolestaan toinen haastateltava kuvasi vihatilanteiden määrän kasvavan juuri ennen lomaa. Hän pohtii, onko syynä se, ettei oppilaille anneta silloin enää tarpeeksi älyllisesti haastavaa tekemistä.

Se on niinku oikeesti aika universaali juttu, et ennen tuota lomaa pitäis kyllä jotenki keventää sitä kouluviikkoo tai jotain, koska musta tuntuu, että noita tapahtuu tosi paljon. -- Joo kyllä sitä itekki laskee niinku niitä kaikkia niinku tavoitteita opetuspuolella. ku aattelee. Ni en -- oikee halua, et uutta ainakaa, et jotain kerrataan tai. Sitte mä oon monesti miettiny taas, ku niillä ei oo sit, niillä aivoilla, tarpeeksi kuitenkaa tekemistä, et purkautuuko se sen takia sitte monesti semmosena. [H7]

6.6 Oppilaan näkyvä ja näkymätön viha

Tarkastellaan seuraavaksi sitä, miten haastattelemani opettajat kertoivat lasten vihan tunteiden ilmenevän. Opettajien haastatteluissa nousi esiin 59 kuvausta oppilaiden vihantunteiden ilmenemistavoista. Jaoin vihan ilmenemismuodot kolmeen ryhmään. Suurimmassa ryhmässä, *Näkyvä viha* (37 mainintaa), opettajien kuvailemissa tilanteissa korostui se, että oppilaan vihaisuus on helposti huomattavissa. *Hiljainen ja näkymätön viha* -ryhmässä (18 mainintaa) oppilaan vihan tunteet olivat puolestaan vaikeasti nähtävissä. Kolmannessa ryhmässä, *Riippuu yksilöstä ja tilanteesta* (4 mainintaa) opettajat kuvasivat oppilaiden vihan tunteiden näkyvän eri tavoin riippuen lapsesta sekä siitä, *et mistä se suuttumus on lähteny* [H5]. Vihan tunnetta herättäneen tilanteen lisäksi lapsen vihan tunteiden ilmenemistavat riippuvat hänen temperamentistaan (Keltikangas-Järvinen 2004, 36), ja lapset voivat ilmaista tunteitaan joko korostaen, halliten tai kätkien niitä (Cacciatore 2007, 29–30).

Näkyvä viha. Näkyvä viha -ryhmän maininnoille tyypillistä on, että lapsi kohdistaa vihan tunteensa ulospäin niin että muutkin näkevät sen. Nämä lapset ovat vihan ilmaisuiltaan eksternaalisioivia, eli he purkavat vihan tunteitaan ulospäin toimintana (Nurmi & Schulman 2013b, 167). Jaoin opettajien maininnat (37) edelleen kolmeen omaan alateemaansa. 16 mainintaa kuvaa oppilaan näyttävän vihan tunteensa niin että muut ympärillä olevat näkevät sen, mutta vihan tunne ei kohdistu kehenkään henkilöön. Suurimmassa osassa näistä maininnoista (11) kuvataan oppilaan äänentason nousevan hänen ollessaan vihainen. Vihaisena

korotetaan ääntä, *huudetaan ja kiroillaan [H2]*, kiukutellaan sekä raivotaan, kuten myös Nurmi ja Schulman (2013b, 167) kuvaavat. Opettajat eivät kertoneet tarkemmin esimerkiksi sitä, mitä vihainen lapsi huutaa tai osoittaako hän huutonsa esimerkiksi opettajaan tai luokkakaveriin.

Kaksi opettajaa mainitsi lapsen vihan tunteiden purkautuvan itkuna, kun puolestaan kaksi muuta haastateltavaa kertoi, että vihaisena oppilas saattaa lähteä pois luokkahuoneesta; *tai sit lähetää ovet paukkuen luokasta tai juostaan ulos koko koulusta pahimmassa vihatapauksessa [H2]*. Lisäksi yksi opettaja kertoi oppilaan vihan voivan näkyä itsensä vahingoittamisena. Hänen mukaansa oppilas *saattaa vaikka omaa päätänsä lyödä seinään [H5]*.

Oppilaan vihan tunteet voivat kohdistua myös muihin ihmisiin, ja opettajat kuvaavat 13 maininnassa oppilaan vihan kohdistuvan lähellä oleviin henkilöihin, joko luokkakaveriin tai opettajaan, sekä sanallisesti että fyysisesti. Vihan tunteet johtavat äärimmillään ruumiilliseen väkivaltaan, ja voivat ilmetä esimerkiksi potkimisena tai lyömisenä (Turunen 2004, 82). Opettajat kuvasivat yhdeksässä tapauksessa lapsen vihan kohdistuvan toiseen henkilöön fyysisesti. Näistä tilanteista kuudessa vihan kohteena oli toinen oppilas. Kaksi opettajaa kertoi vihaisen lapsen kuristaneen luokkakaveriaan. Lisäksi lapsi saattaa *mottaa muita [H3]*, potkia, töniä tai purra toista oppilasta. Kahden opettajan kuvaamissa tilanteissa lapsen vihan tunteet kohdistuvat fyysisesti opettajaan.

Jos on tosi sairaita lapsia, siis semmosia, niin sithän se saattaa vaan, et vaan tulee aikuisen päälle, mut ne on tosi harvassa ne semmoset lapset. [H5]

Yks erikoisoppilas tuli ja löi mua niinku ihan täysillä... Että niinku joskus ne on sellasia tilanteita, mitä ei vaa voi estää, ja tavallaa, ku ei voi tietää sitä. Tai tiesin mä oikeestaan. Kun mä johdin kuoroa ja hänellä oli just tää kuulo-ongelma, tai kuulossa sitä si-häiriöitä, ja sit se tuli niinku minua kohtaan. Onneks ei sitä kuoroa kohtaan. Se ois ollu ihan kauheeta, jos olis purkautunu sillee, et se olis menny sinne hakkaa niit. [H7]

Neljä opettajaa kuvasi haastatteluissa tilanteita, joissa lapsen viha kohdistuu sanallisesti toiseen oppilaaseen. Vihaisen oppilaan teko voi olla kosto toisen oppilaan ikävästä teosta, mutta viha voi kostamisen lisäksi ilmetä myös nimittelynä

ja kiusaamisena, joka on kouluikäisille tyypillinen hyökkävään aggressiivisuuden muoto (Lagerpetz 1998, 96 & Pulkkinen 2002, 64). Yksi vastaaja kuvaa lapsen vihaa seuraavasti:

Voi tulla niinkun sanallisesti kiroilua tai ilkeitä sanoja muuten, et kohdistaa niinko sellasilla, tota, et on niinku ilkeä toiselle tai silleen kiusaamisena. [H1]

Vihan tunteet voivat ilmetä myös manipuloitina (Kaltala-Heino 2013b, 72), kuten neljäs vastaaja kuvasi:

Mä huomaan niistäki, et ykski sano, et mä en voi puhua tolle mitään, koska ainakun mä puhun, se loukkaantuu. Ja sitte, ku se on puhumatta, niin se toine loukkaantuu siitä, kun se oliki puhumatta. Et tavallaan ihan niinku prinsessatyypinen, niin ihan täyttä manipulointia käyttää muita kohtaan. Et ootsä puhumassa sille tai et, ni kaikki on koko ajan vääri [H8]

Kahdeksan opettajien mainintaa liittyi tilanteisiin, joissa lapsi kohdisti vihan tunteensa materiaaliin. Neljä opettajaa kuvasi vihaisen lapsen heittelevän tavaroita luokassa. Yksi vastaajista kertoi, että *ehkä jotai pieniä kyniä voi lentää --, mut ei oo mitää semmosia, et pulpetteja ois kaadettu [H6]*, kun puolestaan toinen kuvasi oppilaan vihan näkyvän myös pulpettien paiskomisena. Lapsi saattaa vihaisena myös tuhota tavaroita (Turunen 2004, 82), ja opettajat kertoivat lapsen vihan tunteiden ilmenevän vihkon sotkemisena, papereiden rypistelynä sekä oppikirjojen rikkomisena. Yksi vastaajista kuvasi oppilaan ryhtyvän värittämään ollessaan vihainen.

Hiljainen viha. Aina lapsen tunteet ja niiden käsittely ei näy päällepäin (Cacciatore 2007, 17). Hiljainen viha -ryhmässä on 18 mainintaa, joissa vihan tunteen purkautuminen voi olla vaikea nähdä, eikä siitä aiheudu lähellä olijoille mitään. Seitsemässä maininnassa kuvattiin vihan tunteen näkyvän eleinä ja ilmeinä, jota myös Kokkonen (2010, 13–14) ja Nurmi (2013b, 16) pitävät tyypillisenä vihan tunteen ilmaisutapana. Yksi vastaajista on sitä mieltä, että

ilmeestä, varsinki suun seutuvista, sen huomaa mun mielest... Ja hampaat painuu yhteen. Ja sitte sellane tietynlainne, et rupee sille niinku pyörittämään päätä ja ei oikei taho pystyä enää keskittymää. [H7]

Eräs vastaaja otti puheeksi myös sen, että joidenkin oppilaiden ilmeitä ja eleitä voi olla vaikea tulkita, jolloin myös oppilaan paha olo ja vihan tunteet voivat jäädä täysin huomioimatta.

Tietysti en voi niinku pääätä, pääätäni pantiksi laittaa, et mä niinku kaikista pystyisin, kaikista hiljaisemmistakii ja sellasist... On sellasii oppilaita, jotka ei niinku yleensäkään välttämättä kasvoillaan näytä hirveesti ilmeitä tai eleitä, niin tota en vois niinku vanna, että pystyisin heistä lukemaan, että jos kaikki ei olisikaan hyvin. [H6]

Ilmeiden ja eleiden lisäksi hiljainen viha voi ilmetä mökötyksenä, kuten viisi vastaajaa kuvasi. Vihan tunteet voi vaikuttaa myös opiskeluun (Nurmi & Schulman 2013b, 168), kuten kolme opettajaa kertoi. Kahden vastaajan mukaan vihan tunteet voivat näkyä tehtävissä jumiutumisenä ja keskittymisvaikeutena. Kolmas puolestaan kertoi, että vihan tunteet voivat näkyä niin, että oppilas muuttuu välinpitämättömäksi opiskelua kohtaan.

Vihan tunteet voivat myös näkyä oppilaan kieltäytymisenä jostain hyvästä, kuten yksi vastaajista kertoo. Oppilas *saattaa -- kieltäytyä hyvästä. Et sit jos sais, jos oiski saanu jonku palkinnon, ni ei haluukkaa sitä.* [H5]. Internalisoiva lapsi pitää vihan tunteet sisällään, voi kohdistaa vihan tunteet itseensä (Nurmi & Schulman 2013b, 167) ja toimia itsetuhoisesti (Marttunen 2013, 109). Opettajien mukaan lapsen vihan tunteet voivat purkautua ääritapauksissa itsetuhoisena käytöksenä ja *pahimmillaanhan se voi olla myös vaikka viiltelyä tai muuta tämmöstä itsetuhoista käytöstä* [H3]. Viiltely on myös Nurmen ja Schulmanin (2013b, 168) mukaan yksi lasten vihan tunteiden synnyttämän itsetuhoisuuden muoto samoin kuin esimerkiksi ruokahaluttomuus, unettomuus sekä oppimisvaikeudet.

6.7 Luokkakaverit oppilaan vihan kohtaajina

Opettajat kuvasivat haastatteluissa yhteensä 33 kertaa sitä, miten muut oppilaat reagoivat toisen lapsen vihan tunteiden purkauksiin. Muiden oppilaiden reagointi ilmeni opettajien vastauksissa joko tunteina tai toimintana. Vastauksissa nousi esiin kahdeksan erilaista reagoimistapaa, joista yleisimmässä (8 mainintaa) kuvattiin muissa oppilaissa heräävän pelkoa ja huolta yhden oppilaan ollessa vihainen. Neljässä tapauksessa tilanne herätti opettajien mukaan oppilaissa pelkoa, koska tilanne on sivustaseuraajalle hämmentävä. Yksi vastaajista kuvailee tilannetta näin:

No ensimmäisenä tulee varmaan niissä muissa oppilaissa niinko se pelko... Et mitä tapahtuu, ko ei voi tietää, et mitä tapahtuu. [H1]

Myös Cacciatoren (2007, 25) mukaan aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen käytös aiheuttaa ympäristössä pelkoa ja turvattomuutta. Opettajien mukaan toisen oppilaan vihanpurkaus voi tuntua muista oppilaista pelon lisäksi kuormittavalta, järkyttävältä ja raskaalta sekä herättää oppilaissa huolta.

Seitsemässä tilanteessa opettajat kuvasivat toisen oppilaan vihan herättävän muissa ihmetystä ja ärsyyntyneisyyttä (toinen reagoititapa). Kaksi opettajaa ajattelee, että lapset saattavat katsoa *vähän pitkään* [H6] vihastunutta lasta, ja pitää tätä *jotenkin outona* [H6]. Kahden muun vastaajan mukaan tilanne aiheuttaa muissa oppilaissa hämmennystä.

Tullessaan iän myötä tietoisemmiksi omista tunnekokemuksistaan oppilaat voivat kokea myötätuntoa ja empatiaa toista lasta ja tämän tunteita kohtaan (Denham, 2007, 4–5). Opettajat kuvasivat haastatteluissa kuutta tilannetta, joissa luokkakaverit hyväksyvät vertaisen vihan tunteet ja tilanteen voivan synnyttää muissa oppilaissa myötätuntoa suuttunutta lasta kohtaan (kolmas reagoititapa). Tilanteen hyväksyminen kuitenkin riippuu siitä, kuka on vihainen ja mistä syystä. Kolme vastaajaa kertoo, että vihan tunteet hyväksytään sellaiselta oppilaalta, jonka kohdalla on totuttu vastaaviin tilanteisiin. Yksi opettajista kuvaa muiden oppilaiden hyväksyvän tilanteen tiettyyn rajaan asti, kun toinen puolestaan kertoo, että

Se riippuu tosi paljon, miten ne muut. Et jos se heidän mielestään on oikeutettua, ni he antaa luvan sille vihan tunteen ilmaisemiselle ja käsittelemiselle, mutta jos he on sitä mieltä, että tää on epäreilua, että joku vetää herneet nenää vaikka jostaki, ni kyllä he yleensä antavat sen sitte kuulua. [H3]

Oppilaat saattavat pyrkiä vaikuttamaan toisen lapsen tunteisiin tietoisesti (Kokkonen 2010, 27). Neljännessä reagoititavassa (4 mainintaa) oppilaat yrittävät haastattelemini opettajien kokemuksen mukaan saada vihaisen oppilaan rauhoittumaan. Yksi opettajista kuvasi tilannetta sivusta seuraavien oppilaiden pohdittavan, mitä he voivat tehdä auttaakseen vihaista lasta rauhoittumaan, kun taas toinen kuvaa tilannetta, jossa oppilas kehottaa vihaista luokkakaveriaan lopettamaan. Kahdessa tilanteessa puolestaan oppilaiden kuvattiin tulevan kertomaan opettajalle tilanteesta.

Ne niinku huolestuu siitä, että mikä sillä, mikä nyt on vikana ja ne kyllä välittömästi sitte niinku kertoo siitä ja keskustelee keskenäänki siitä, että -- tuo sen huolen tavallaan siitä aikuiselle, kun he havaitsee jotain sellasta. Eli ajatellaan, että on tapahtunu jotain sellasta muualla, joka nyt aiheuttaa sit tuollaista käyttäytymistä. [H4]

Kolmessa tilannekuvauksessa (viides reagoititapa) opettajat kertoivat oppilaiden pyrkivän pysymään erossa tilanteesta tai sulkemaan tilanteen pois mielestään. Tilanteesta poistumiseen vaikuttaa se, onko vihastunut oppilas joku, jonka kohdalla käytökseen on totuttu, kuten eräs vastaaja kuvaa:

Riippuu varmaan hyvin, hyvin kuka on kyseessä. Et jos on oikeesti sellanen, joka räjähtelee usein, ni lapsiki tietyllä tavalla oppii väistämään, varomaan niitä tilanteita. [H9]

Pahimmillaan toistuvasti aggressiivista oppilasta voidaan käydä syrjimään (Cacciatore 2007, 25).

Kuudes reagoititapa on täysin erilainen kuin edellinen. Sen sijaan, että tilanteesta pyrittäisiin kauas, kaksi opettajaa kertoi joidenkin oppilaiden olevan uteliaita tilannetta kohtaan, ja oppilaiden menevän esimerkiksi välitunnilla katsomaan, *mikä sulla on* [H7].

Aina oppilaat eivät jää uteliaina seuraamaan tilannetta sivusta, vaan voivat myös itse suuttua ja ottaa osaa vihatilanteeseen, mikä on seitsemäs opettajien haastatteluissa esiin noussut reagoititapa toisen oppilaan vihan tunteeseen. Kaksi opettajaa kuvasi toisen oppilaan vihaisuuden herättävän myös toisissa oppilaisissa vihan tunteita. Toinen heistä kertoo, että

Sit toisethan saattaa lähtee siihen mukaan, ja sit tuota he ovat niin samaa mieltä, ja sit loppujenlopuks siel on useampi kauheen vihasella tuulella [H2],

kun puolestaan toinen kertoo, etteivät oppilaat lähde helposti aggressiiviseen vihan tunteen purkamiseen mukaan.

Kahdeksas, ja viimeinen, reagoititapa (1 maininta) on sellainen, jossa tilannetta vierestä seuraavat oppilaat voivat käydä ruokkimaan vihastuneen huonoon oloa. Cacciatoren (2007, 25) mukaan muut lapset saattavat ärsyttää tahallaan jos suuttunutta lasta, ja haastattelemani opettajan mukaan oppilas voi suuttuttaa toista tahallaan esimerkiksi ikävällä puheella.

Mutta myös sit siel etapissa, siel kun oli niin kipeitä, niin sit se jos yks oli tosi, et se kyl sit rupes ruokkimaan sitä, et jos jollaki on vaik tosi huono päivä, ja on vaik sellane ns. niinku vihapuhetta toisii kohtaan. Niin siitähän sit alkaa syntyy jo sellanen soppa, et se pitää heti torpata et ei. [H5]

6.8 Oppilaan selviytyminen vihatilanteesta ja tilanteen käsittely

Haastatteluissa opettajat mainitsivat 113 kertaa asioita, jotka liittyivät vihatilanteista selviytymisen keinoihin tai vihatilanteiden ja vihan tunteiden käsittelemiseen. Seuraavaksi tarkastellaan näitä opettajien kuvaamia kahdeksaan eri ryhmään jakamiani selviytymis- ja käsittelykeinoja. Opettajien haastatteluissa korostui Kokkosen (2010, 51, 57) ja Nummenmaan (2010, 152) määrittelemät vihan tunteiden toiminnalliset säätelykeinot, kun puolestaan oppilaiden käyttämiä tiedollisia säätelykeinoja, kuten tunteeseen vaikuttaminen ajatusten ja mielikuvien avulla, kuvattiin vähemmän. Moni opettajien mainitsemista keinoista voisi edustaa useampaa ryhmää, ja toisaalta opettajien puheessa monet eri ryhmien yksittäiset keinot muodostavat pidemmän menettelytapojen ketjun, mutta esiintyivät opettajien puheessa myös erillisinä keinoina. Teemoittelin opettajien mainitsemat keinot seuraaviin ryhmiin; rauhoittuminen (27 mainintaa), yksilöt (20 mainintaa), keskustelu (18 mainintaa), opettajan keinot (12 mainintaa), konkreettiset välineet (10 mainintaa), yhteistyö (10 mainintaa), ennakointi (9 mainintaa) sekä rajaaminen (7 mainintaa).

Rauhoittuminen. Eniten mainintoja (27) sai ryhmä, jonka teemana on rauhoittuminen. Jaoin teeman maininnat edelleen neljään alaryhmään. Suurimmassa alaryhmässä (12 mainintaa) oppilaan kuvattiin tarvitsevan aikalisää, jolloin hän poistuu hetkeksi tilanteesta. Oppilaan oman ajan tarve rauhoittuessa korostuu myös toisessa alaryhmässä (7 mainintaa), mutta opettajat eivät tämän alaryhmän yhteydessä kuvanneet, missä rauhoittuminen tapahtuu. Kolmas alaryhmä (6 mainintaa) liittyy siihen, että oppilas tarvitsee opettajan apua vihatilanteiden ratkeamiseen ja käsittelyyn. Neljännessä alaryhmässä (2 mainintaa) puolestaan oppilas jää luokkaan rauhoittumaan.

Suurimmassa alaryhmässä vihaisen oppilaan kuvattiin tarvitsevan eräänlaista aikalisää, jossa oppilas joko viedään tai hän menee pois tilanteesta, kuten yksi haastateltavista kertoo.

Jossain tilanteessa voi olla hyvä niinku ottaa semmosen aikalisän. On vaikka vähä aikaa keskenää ja rauhottuu jossain toisessa tilassa. [H6]

Luokkatilanteessa oppilas voi esimerkiksi mennä oven ulkopuolelle käytävään rauhoittumaan tai käydä vessassa tai juomassa. Yksi haastatelluista sanoo, että oppilas voisi mennä mihin vain tunnilta sekoilemasta, *kuha niinku jotenki ois kunnossa se touhu [H8]*. Oppilas voi tarvita aikalisää myös välituntitilanteissa.

Et joskus voi olla et jossai välituntitilanteessa, jos tulee jotaki, et on tosi hiiltyny, ni voi vaikka istuu vähä aikaa sivussa ja vähä hengitellä syvää. Miettiä mite kannattas niinku toimia. [H6]

Toisessa alaryhmässä korostetaan sitä, että oppilas voi tarvita aikaa rauhoittumiseen. Opettajan pitää haastateltujen mukaan malittaa antaa oppilaalle oma aika ja tila rauhoittumiselle, jonka jälkeen oppilaan kanssa voidaan tarvittaessa keskustella asiasta. Tilan ja ajan antaminen oppilaalle on tärkeää, jotta *se jotenkin pääsee itsensä hallintaan [H9]*. Kahden opettajan mukaan oppilaan rauhoittuessa myös itseksensä hengittely voi auttaa.

Cacciatoren (2007, 24) mukaan oppilaan tunnekuuhu menee helpommin ohi turvallisen ja rauhallisen aikuisen kanssa, ja myös haastatteleman opettajat kertoivat, että opettaja voi auttaa oppilasta rauhoittumaan. Kolmannessa alaryhmässä opettajan läsnäolo tai konkreettinen apu korostuu lapsen rauhoittumisessa. Kaksi opettajaa piti tärkeänä sitä, ettei oppilasta jätetä tilanteessa yksin. *Yksin ei voi jättää, koska siinä tulee sitte taas se, että hän kokee, että hänet hylätään johonkin. [H1]* Opettajan ei välttämättä tarvitse tehdä mitään erityistä tilanteen rauhoittamiseksi, vaan hänen läsnäolonsa voi rauhoittaa oppilasta.

Ihan kattellaan niinku, mitäs täs nyt tapahtuu seuraavaks. -- Saatetaa kokeilla, et ollaanko kymmenen minuuttii tässä ja et mä en voi päästää koulusta kotii ennenku rauhottuu. [H8]

Kolme opettajaa puolestaan kuvasi opettajan voivan auttaa oppilasta rauhoittumaan ohjaamalla oppilasta käyttämään tarkkaavuuden ohjaamisen säätelystrategiaa (Gross 1998a, 225; Gross 2002, 282) kääntämällä oppilaan ajatuksia muualle vihaa herättäneestä tilanteesta. Opettaja voi auttaa oppilasta rauhoittumaan esimerkiksi käyttämällä häiriötekijöiksi Thayerin, Newmanin ja McClainin (1994, 922) kutsumaa toimintaa niin, että käydään yhdessä *tekemään jotain ihan muuta [H1]*, tai vaikka siten, että *keskitytään esimerkiksi kaakaon laittamiseen tai keksin syömiseen [H8]*, kuten yksi haastatteleman opettaja kuvaa.

Viimeisessä, neljännessä alaryhmässä oppilas jää luokkaan rauhoittumaan. Yksi opettajista totesi, *et eihän se aina tarkoita, että oppilaan pitäis mennä pois, jos hänellä on tietynlainen tunne [H3]*. Oppilas voi rauhoittua myös luokassa menemällä tiettyyn paikkaan tai kiertelemällä hetken.

Mulla on tällä hetkellä luokassa yks semmonen poika, joka esimerkiksi, et tuntuu, et ei jaksa tai sit tulee sellanen tosi iso turhautuminen. Niin hänelle on annettu säkkituoliin mahdollisuus mennä, tai semmonen paikka luokassa, mihin hän pystyy menee rauhottuu. [H9]

Toisaalta luokassa rauhoittumiseen voi liittyä ongelmia, jos muut oppilaat häiriintyvät kiertelestä.

Mullaki on esimerkiksi ollu oppilas, joka just vaelteli -- Mutta sitte oli niitä oppilaita, joita se niinku ärsytti yli kaiken se vaeltelukii. Että pikkase siinä alko olla sellasiaki, että se teki sitä iha tahalleen. Et se meni just niitten kahen oppilaan kohalta, jotka siitä eniten ärsyynty. [H7]

Yksilöt. Toinen iso teema vihatilanteiden käsittelyssä oli yksilöt (20 mainintaa), jossa korostuu opettajien näkemys siitä, että oppilaiden yksilöllisten ominaispiirteet vaikuttavat tilanteen ratkeamiseen. Muodostin opettajien maininnoista kaksi alaryhmää, joista suurempi (12 mainintaa) korostaa oppilaantuntemuksen tärkeyttä vihatilanteiden selvittelyssä ja tunteiden käsittelyssä. Näissä maininnoissa korostuu myös opettajan suuri halu auttaa lasta. Toisen alaryhmän (8 mainintaa) kuvaukset liittyvät oppilaiden eroihin tunteiden säätelyssä.

Rantalan (2006, 120) mukaan hyvä oppilaantuntemus on tärkeää, jotta opettaja pystyy ymmärtämään oppilaitaan ja tukemaan näitä tunnetaitojen opettamisessa. Opettajien haastatteluissa ilmeni, että oppilaantuntemus vaikuttaa siihen, kuinka oppilaissa vihaa herättävät tilanteet ratkeavat. Ensimmäisessä alaryhmässä oppilaantuntemuksen edellytyksenä korostuu se, että opettaja *kohtaa jokaisen yksilönä [4]*. Neljä opettajaa korosti puhuessaan lapsen vihan tunteista selviytymisestä sitä, että opettajan pitää olla kiinnostunut oppilaistaan erilaisina yksilöinä. Oppilaat vaistoavat opettajasta, miten tämä heihin suhtautuu, ja käyttäytyvät omien tulkintojensa mukaisesti. Yksi opettajista antoi ohjeeksi,

et sä aidosti oot kiinnostunut ja -- ettet tuomitse. Ja ni seki, se on jo semmonen, koska ne lapset näkee, miten sä suhtaudut siihen. Eräs oppilas sano, ku siltä kysyttii, miks sä tosil tääl koulussa... Niinku toisille aikuisille sä oot tosi kiva ja toisille sä tosi kurjasti puhut. Ni hän vaa, no oon niinku ne on mulle. [H5]

Eräs opettajista otti puheeksi myös hiljaisen, sisäänpäin kääntyneen vihan näkyvän helpommin oppilaasta opettajan halutessa tutustua jokaiseen oppilaaseen yksilöinä ja päästäessään nämä lähelleen.

No mä oon todennu sen niin, että silloin kun niinku sä oot siinä työssä täydellä sydämellä mukana ja sä haluat opettajana nähdä ja sä haluat päästää ne oppilaat lähelle ja sä haluat päästä niiden lähelle, niin se on mahdollista. On se sitten isompi tai pienempikin ryhmä. Ja sillon, kun sä oikeesti haluat tuntea ja tietää, niin sä tiedät sitten, kun se oppilas sun eteen aamulla tulee. Niin kyl mä oon käyttäny sitä vertailua, että jopa niinku varpaiden asennosta tietää epäillä, että onko jotain asiaa johon täytyisi tarttua. [H4]

Sen lisäksi, että opettaja haluaa aidosti tutustua oppilaisiinsa, myös oppilaiden kohtaaminen yksilöinä edesauttaa hyvää oppilaantuntemusta, kuten viisi opettajaa kertoi haastattelujen aikana. Nämä opettajat pitivät oppilaantuntemusta oleellisena osana sitä, että he voivat antaa juuri oikeanlaista tukea ja apua jokaiselle lapselle.

Yksi näistä opettajista kuvasi uuteen luokkaan ja uusiin oppilaisiin tutustumisen haastetta ja opettajan tarvitsemaa herkkyyttä vieraan lapsen kohtaamisessa. Hän kertoi omakohtaisesta kokemuksestaan luokkatilanteesta, jossa hänen oppilaantuntemuksensa ei ollut vielä sillä tasolla, että hän olisi ymmärtänyt erään oppilaansa tunteenpurkauksen.

Mä niinku kerranki ku -- otin oikein olkapäistä kiinni, että hei että onko sulla joku ja tuli vaan suoraan nyrkkiä kohti. Se oli ihan kauheeta -- Mutta sitte vaan ku mitä enemmän alko tuntemaan sitä oppilasta ni rupes tajuumaan että joo, että se ei halua, että muut kuulee. Se oli tavallaan se, mikä sillä laukasi sen -- vihan opettajaan. Et se ope kertoo kaikille sen, että mä en nyt osaa. -- Sitte mä aina kävelin siitä ohi ja sovittii että se kysyy, jos haluaa, tai sitte mä saatoin sieltä paperista iha näyttää, että tuo kohta tuola. [H7]

Oppilaan tunteiden säätelyyn ja sen tehokkuuteen vaikuttaa se, millaisia toimintamalleja hän on oppinut tunteita säädelläkseen (Lindblom ym. 2015, 24) ja yhden haastatteleman opettajan mukaan hyvään oppilaantuntemukseen kuuluu se, että opettaja ymmärtää oppilaidensa taustat ja tuntee kasvuympäristön, josta oppilas tulee. Opettaja ymmärtää hänen mukaansa oppilaidensa vihan tunteita paremmin, jos hän ymmärtää millaisista oloista lapsi joka päivä kouluun tulee.

Samat kaavat ei käy läheskään jokaisee, että pitää niinku siinä suhteessa pitää tietää hyvin tarkkaa miten toimia ja sit jollain tavalla ymmärtää sen lapsen -- kasvuympäristö. Että mistä hän tulee, kun hän kouluun tulee. Että se tuota sen ymmärtämine ja tietämys sieltä auttaa ymmärtämään sitä lasta... Et mistä se aamu alkaa, nii on monella hyvin erilainen [H9]

Hyvä oppilaantuntemus auttaa siis haastattelemini opettajien mukaan opettajaa kohtaamaan yksilöllisesti jokaisen oppilaan omat henkilökohtaiset tarpeet. Opettaja tiedostaa hyvän oppilaantuntemuksen avulla, kenen toimintaa pitää rauhoittaa missäkin vaiheessa ja millä tavalla. *Mä tiedän jo, kenelle mä meen, ja missä vaiheessa sanomaan, että rauhotu -- Ja millä äänenpainolla mä sen sanon tavallaan.* [H7] Opettaja pystyy oppilaantuntemuksen avulla muokkaamaan tilannetta ja käyttämään oppilasta rauhoittavia menetelmiä.

Toiseen auttaa se, kun tietää et lapsi tarvii aikaa, tilaa ympärilleen ja sitä ku antaa niin sitten rauhoittuu. -- Toinen tarvii ehkä enemmän ohjeistusta, jotain välineitä, jotain työtapoja [H9]

Mut sit jos on taas semmosta ADHD-tyyppistä, -- ni ne usein tarvii sen niinku, että sinä istut siinä, et nyt lähe mihinkää. -- Toiset voi tarvita sylin tai että pajaa tai stressipallol hieroo selkää, sellasel piikkipallolla, ni se sit rauhoittaa, tai siveltimellä sutii päähän. [H5]

Toisessa oppilaiden yksilöllisyyteen liittyvässä alaryhmässä korostui lasten erilaisuus siinä, kuinka lapset selviytyvät haastavista tilanteista. Jokaisella ihmisellä on erilaisia keinoja säädellä tunteitaan (Kokkonen, 2010, 51, 57; Nummenmaa 2010, 152), ja oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, kuinka hän säätelee tunteitaan ja kuinka vaikuttavia hänen säätelymenetelmänsä ovat (Puttonen 2004, 72). Opettajien haastatteluissa nousi kuudesti esiin se, että osalla 4.-6.-luokkalaista on keinoja selviytyä vihatilanteista itsenäisesti. *No jotkut on oppinu itsesäätlemään itseänsä, mutta ei kovinkaan moni vielä.* [H8] Oppilaiden keinot myös vaihtelevat hyvin paljon, ja tilanteista selviytymistä auttaa se, jos lapsi osaa puhua tunteistaan. Eräs vastaajista pohti, että mikäli tunteita on aiemmin työstetty jollain tavalla, on vihan tunteesta selviytyminen mahdollista. Joillakin oppilailla on keinoja säädellä tunteita,

ja niillä joilla on, ni sitä vihan ja niitä tunteita on jollain tavalla työstetty. Että niinku harvemmin lapsella on sitten, et jos niitä ei oo sanotettu niitä vihan tunteita, tai siis ylipäättänsä tunteita, eikä oo sanottu eikä annettu sellasia apuvälineitä, niinni monta kertaa lapsi on ehkä aika yksin. Ne, joilla niitä on ja jotka osaa sitte puhua kunnolla, ni niitten kanssa on sitte käsitelty joko ihan terapiassa -- tai sit ihan vanhemmat, opettaja, kuraattori ja psykologin kanssa. [H9]

Toinen haastattelemani opettaja puolestaan kertoi, että oppilaiden koulussa heräävät vihan tunteet voivat purkautua vasta koulupäivän jälkeen kotona. Normaalisti kehittyneillä oppilailla on hänen mukaansa keinoja säädellä vihan tunteitaan, ja *he pystyy niinku laittaa sen vähän tonne sisälle* [H5]. Opettajan mukaan

näillä oppilailla tunteiden säätelyn keinot liittyvät todellisen tunteen peittämisen menetelmiin. Tunteiden tukahduttamisen menetelmiä käytetään estämään tunteiden ulospäin näkyvät merkit (Gross, 2002, 281), ja tunteiden pidättäminen ja piilottaminen ovat tyypillisiä alakoululaisten tunteiden säätelytapoja (Lindblom ym. 2015, 29). Lisäksi haastattelemani opettaja kertoi kohdanneensa uransa aikana lapsia, joilla tunne-elämän kehityksen haasteet vaikuttavat vihan tunteiden ilmaisemiseen ja säätelyyn.

Mut sit kenel on -- tunne-elämässä jonkinäköst kehittymättömyyttä tai häiriötä, tai sit vaikka aika usein adhd-lapsillaki on se, et sä et pysty sitä impulssikontrolii -- se vähä niinku katoaa. Niillä siis se vaan niinku räjähtää, se on vaa sit nii, et se lasi vaan tulee yli niin helposti. [H5]

Yksilöiden persoonallisuuden lisäksi vihatilanteesta selviytyminen riippuu myös tilanteesta. Erään haastattelemani opettajan mukaan oppilaan persoonallisuus ja vihaa herättänyt tilanne vaikuttavat vuorovaikutteisesti yhdessä siihen, kuinka oppilas säätelee tunteitaan. Hänen mukaansa

semmonen pieni ärtymys ei välttämättä niinku kaipaa sitä, että tarvii aikuisen olla siinä ohjeistamassa tunteen kanssa, mutta tota tietysti jos se on semmone suurempi tunnevyöry ni silloin siinä on varmaan iha hyvä olla joku... joku vähä jelppaamassa [H6]

Yksi haastatelluista oli vahvasti sitä mieltä, että 4.–6.-luokkalaisilla ei vielä ole omia keinoja selviytyä vaikeasta tilanteesta, ja että lapset tarvitsevat aikuisen apua ja esimerkkiä erilaisista tavoista tilanteesta selviytymiseen.

Keskustelu. Vihasta ja siihen liittyvistä asioista voi olla vaikea keskustella, sillä vihan tunteita ei ole aina helppo hallita (Nurmi & Schulman 2013, 12), ja sen käsitteleminen voi olla haastavaa erityisesti lapsille (Röning, 2013, 150). Opettajat mainitsivat keskustelun vihatilanteiden ratkaisukeinona 18 kertaa haastattelujen aikana. Keskustelu on kolmas vihatilanteista selviytymisen teema. Maininnoissa korostui kaksi selvää alaryhmää, joista isommassa (13) asiaa käytiin läpi kahdestaan opettajan ja oppilaan kesken, kun puolestaan toisessa alaryhmän maininnoissa (5) kuvattiin keskustelua, jota käytiin opettajajohtoisesti koko luokan kanssa.

Opettajien haastatteluissa keskusteluissa korostui opettajan rooli aktiivisena kuuntelijana, jolloin hän aidosti kuuntelee oppilastaan ja rohkaisee tätä keksimään oman ratkaisun tilanteeseen (Kuusela 2010, 121, 124). Seitsemässä ensimmäisen alaryhmän, opettajan ja oppilaan välisen keskustelun, maininnoista opettajat kertovat oppilaiden tarvitsevat jutteluhetken, jossa *lapsi voi puhua tapahtumista ja ajatuksista* [9] ja joissa *mietitään yhdessä tilannetta* [H8]. Vihan tunteen voi ratkaista esimerkiksi selvittämällä sen taustalla olevat syyt (Cacciatore 2007, 30).

Lapsen rauhoituttua ei riitä, että opettaja toteaa lapsen olleen vihainen, vaan opettajan on hyvä keskustella oppilaan kanssa, miltä tästä tuntui, kun hän oli vihainen (Schulman & Nurmi 2013, 135). Opettajat kuvasivat oppilaan tarvitsevan opettajan kanssa kahdenkeskeistä aikaa joko samana tai seuraavana päivänä. Yksi haastatelluista kertoo, että opettajan kanssa kahdestaan käytävän keskustelun olevan paras keino vihatilanteiden selvittämiseen.

Huomaa, et kyl siit on apua kun niit keskusteluja käydään yhdessä. Seki vähä, mitä saa siinä aikuisena sanoa siinä tilanteessa, ni se tuntuu, et se auttaa ja ne niinku sanoo, että kun kysyy, että onks parempi mieli, tuntuuks et tää asia on ratkennu, niin ne sanoo et joo, on parempi mieli -- et se kyl helpottaa, kun siinä vähän aikuisen ohjeistuksella käydään niitä asioita. [H6]

Kuusi opettajaa kuvasi kahdestaan oppilaan kanssa käytävää keskustelua opettavaiseksi hetkeksi. Heistä neljä kuvaa opettajan ja oppilaan välistä keskustelua tilanteeksi, jossa oppilaan on mahdollista opetella sanoittamaan tunteitaan. Oppilaan oppiessa sanoittamaan tunteitaan hänen käyttäytymisensä muuttuu hallitummaksi (Röning 2013, 150). Tunteiden opettaminen lapselle on opettajien mukaan tärkeää, sillä *lapsi on yksin, jos vihan tunteita ei ole sanoitettu* [H9]. Tunteista puhuminen auttaa oppilasta kohtaamaan ikäviä tunteita jatkossakin.

Tunteiden sanottaminen on mun mielestä hirveen tärkeätä, et jokaine löytäs sen, et ne osais niinku sanottaa niitä omia, omia tunteitaa ja sit se niinku auttais sitte jatkossaki kohtaamaa niitä ja että ne ei niinsanotusti kiehuis yli sieltä kattilasta. [H9]

Yksi opettaja kuvasi haastattelussa tilannetta, jossa oppilaan kanssa oli usean vuoden ajan käyty keskusteluja vihan tunteiden hallitsemisesta ja lopulta pitkäjänteinen työ muuttui palkitsevaksi. Hän kertoi, että oppilas

alaluokassa hauto päätään pulpettiin tai saatto hakata turhautumisen hetkellä, tai oliko se sitten vihan tai pettymyksen tunnetta, niin esimerkiksi pulpetiin kantta. Ja sitten me opeteltiin sitä, miten niitä

tunteita, miten sitä voi puhua kun tuntuu ja miltä tuntuu. Kuudennella luokalla hän sitte kyllä osas sen ja se oli tosi onnistumisen kokemus, kun hän tuli sitte jonain aamuna siihen kouluun ja sanoi sitten, että tänään oon sitte huonolla tuulella, koska en mä oo saanu viime yönä nukuttua, kun pikkusisarukset valvotti koko yön ja se oli sellanen lottovoiton tunne, koska silloin kaikki muutki ties. [H4]

Tunteiden opettamisessa on tärkeää myös se, että oppilasta kehuaan siitä, että hän uskaltaa näyttää tunteensa. Oppilasta kehuessa hän kokee hyväksyntää, jonka ansiosta tilannetta on helpompi lähteä purkamaan.

Niinku aina mä oon tosi tyytyväinen, että jos -- kuka tahansa niinku vaikka itkee tai jotain, niin tosi hienoo, et kato kuin sä osasit täs tilanteessa näin. [H8]

Yhden haastatellun opettajan mielestä tunnetaitoja opeteltaessa on hyvä opettaa oppilasta myös näkemään asian hyvä puoli. Hänen mielestään oppilaan kanssa on tärkeää pohtia, miten tilanteesta voi selviytyä, jos tilanne toistuu uudestaan, eikä niinkään jäädä miettimään negatiivisesti, mitä oppilas teki väärin.

Kolme opettajaa kertoi keskustelewansa koko luokan kanssa yhteisesti tilanteista, joissa oppilas on suuttunut ja ollut vihainen. Yksi haastateltava puolestaan kertoi keskustelewansa koko luokan kanssa esimerkiksi sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaat kokevat opettajan toimineen väärin.

Kyllä mun mielestä lapsella on oikeus sanoa siitä tilanteesta, jos hän niinku kokee olevansa, tai että mie olen epäreilu, niin kyllä hän saa sen sanoa ja kyllä me on sitten välillä keskusteltu niitä asioita ihan koko porukan kanssa. [H3]

Yksi haastattelemani opettaja kertoi keskustelewansa koko luokan kanssa yhteisesti sellaisen oppilaan vihanpurkauksista, jolla on vihanhallinnan kanssa ongelmia, jos tämän vanhemmat antavat luvan keskustella asiasta luokassa.

Kyllä sit varsiki sellasilla just, joilla on sitä ongelmaa, kyllä niinku yleensä on ollu tosi hyvät niinku vanhemmat, jotka on ollu sitä mieltä et joo, puhukaa luokassa tästä myös. Joka sitte tavallaa niinku auttaa, et ne (oppilaat) ymmärtää sit paremmin. [H7]

Opettajain keinot. Emotionaalinen osaaminen, oppilaiden tunteiden tunnistaminen ja oppilaiden tunteiden ilmaisun säätely ovat keskeinen osa opetustyötä (Virtanen 2015, 34). Opettajat kertoivat haastatteluissa, että myös opettajan oma käyttäytyminen ja suhtautuminen vaikuttaa sellaisten tilanteiden ratkeamiseen, joissa oppilas on hermostunut. Nämä opettajan omat keinot (12 mainintaa) muo-

dostavat neljännen vihatilanteiden ratkeamiseen vaikuttavan ryhmän. Opettajien vastaukset jakautuivat edelleen kolmeen alaryhmään, joista ensimmäisessä opettajat kuvaavat sitä, miten opettajan pitäisi käyttäytyä tilanteessa, jossa lapsi on vihainen (6 mainintaa). Toisessa alaryhmässä (3 mainintaa) korostuu opettajan rooli esimerkin näyttäjänä, kun puolestaan kolmas alaryhmä (3 mainintaa) koostuu muista, edellisiin alaryhmiin sopimattomista opettajan keinoista.

Opettaja voi omilla tunteillaan säädellä oppilaidensa tunteita (Isokorpi 2004, 133), ja ensimmäisessä opettajan keinojen alaryhmässä haastattelemieni opettajien mukaan opettaja voi omalla käytöksellään vaikuttaa siihen, kuinka oppilaiden vihatilanteet ratkeavat. Opettajan täytyy haastateltujen mukaan käyttäytyä mahdollisimman normaalisti sekä pysyä tilanteessa mahdollisimman rauhallisena, eikä lähteä itse tilanteeseen mukaan. Myös itsensä ulkoistaminen tilanteesta ja kollegoilta saatu vertaistuki vaikean tilanteen jälkeen on tärkeää.

Me puhutaan koulussa hyvin paljon sellasesta niinku teflonpuvusta. Että opettajalla pitää olla sellanen teflonpuku päällä, et siihen ei saa tarttua mikään. Et sen mä oon niinku itse huomannu. Ja yrittää niinku itte koko ajan aatella, et vaikka tää lapsi on vihainen ja se huutaa mulle vaikka mitä, ni se ei tarkota niinkun... Se viha ei oo kohdistettu tai se ei oo tarkotettu mulle, vaan se huutaa sitä omaa pahaa oloaan. -- Mut eihän sitä aina voi... et joskus sitä mennään tosi, tosi ihon alle... ihon alle sitte ja tuota, et jollai tavalla vertaistuki on siinä kohtaa itselle sellanen apukeino, väline et saa purettua toisen kollegan kanssa ajatuksiaan ja puhua ääneen. [H9]

Yksi vastaajista muistutti myös, ettei opettajan tarvitse aina sanoa viimeistä sanaa. Oppilasta ei myöskään pidä hänen mukaansa rangaista tai uhkailla, vaan pikemminkin ohjata parempaan käytökseen vaikuttamalla tämän käyttäytymiseen Kokkosen (2010, 9, 27) kuvaamalla myönteisellä tavalla, kuten kehumalla. Haastatteleman opettaja kertoi ohjanneensa oppilaitaan esimerkiksi palkkiojärjestelmän avulla, jolloin ne hetket, kun oppilas käyttäytyy hyvin, korostuvat.

Tiedät ite, et jos vaikka riitelet jonku kanssa, ni jos joku viel sanoo siihe jonku, viel pitää viimene sana sanoa, se et mä etenki jos on semmost käytöshäiriötyyppistä käyttäytymistä, niin niille just se et ei se mun arvovaltaa mitenkää heikennä jos mä en sano viimestä sanaa. Et meil on, mul on käytössä luokassa palkkiojärjestelmä, ja sit jos jotain ni mä vaan toteen, et selvä, et täst ei tuu. Näin, et mä en niinku lähe minkäänäköst -- jotenki uhkailee tai millään muullakaa sitte. [H5]

Vaikka haastateltavat korostivat opettajan avun ja läsnäolon tärkeyttä oppilaan selviytymisessä vihan tunteistaan, mainitsi yksi opettaja, että joskus voi olla

myös tilanteesta riippuen hyvä, jos opettaja ei aina pyri heti auttamaan lasta tai ole aina saatavilla.

Ei me voida aina olettaa, että sillä lapsella on just sillä hetkellä aikuinen lähellä, kun sitä saattaa joku asia ärsyttää tai muuta. Et se on ihan niinku itekki oppia käsittelemään tunteita. Ja se tavallaa, et se saattaa päästä siitä negatiivisesta tunteesta iha itekki omin voimin pois, ni se voi olla ihan hyvä kokemus. [H6]

Koska lasten ja aikuisten vihan ilmaisutavat ja säätelykeinot vaihtelevat, ja opettajan tunteet ja tunteiden säätelytavat vaikuttavat siihen, miten oppilaat säätelevät tunteitaan, opettajan pitää pohtia, miten hän ilmaisee negatiivisia tunteitaan oppilaiden läsnäollessa (Nurmi & Schulman 2013, 32–33, Pekrun 2014, 21). Toisessa opettajan keinojen alaryhmässä opettajan rooli esimerkkinä ja roolimallina toimiminen oppilaille siitä, kuinka negatiivisia tunteita käsitellään, korostui. Eri-tyisesti haastavissa tilanteissa oppilaat tarvitsevat opettajan näyttämää esimerkiksi tunteiden hallinnasta ja tilanteen ratkaisemisesta (Kaltiala-Heino 2013a, 50; Nurmi & Schulman 2013a; 40–43). Vastaajien mukaan on myös tärkeää, että opettaja näyttää ja myöntää omat epäonnistumisensa oppilaille. Opettajat kuvasivat tätä seuraavasti:

Mä uskon tosi vahvasti tosi vahvasti tähän opettajien ja henkilökunnan malliin. Eli myös henkilökunta ja opettajat näyttää sen, että epäonnistutaan ja kuinka siitä selvittää. [H4]

Sit sanoo, että eile meni vähä huonosti, ku mä en antanu ohjeita ja mä hermostuin sitte siitä, että tuli sekaannus. Kyllähän tällasii, et neki oppis sit, et kyllähän nämä on tässä ihan läsnä nämä tunneasiat. [H4]

Ja sit niinku vaikka se, että nyt mä olen tosi vihainen, että näetkö nyt mua. Ihan tästä otsasta oikeen suonet pullistuu, että mä oon nyt niin vihanen, että mä en tiä oikeesti, että pitäisikö mun miettiä vähän aikaa, että jaksanko mä. [H8]

Viimeisen opettajan keinojen alaryhmän muodostavat ne keinot, jotka eivät sopeet edellisiin alaryhmiin. Yksi opettajista kertoi yhdessä lasten kanssa yhdessä toimimisen ja tekemisen helpottavan vihan tunteiden käsittelyä ja vihatilanteiden ratkomista.

Mä pelaan jalkapalloa, ni mä oon näitte poikien kaa, ni sit mä meen fudimaan. Oho! Sit sil pelastaa monta tilannetta ja myös niit vihantunnetilanteita. Et mul on esimerkiksi yhen oppilaan kanssa ollu silleen, et hän saa sitte (mennä) jalkapalloo potkimaan. Et se on sit, ku rupee menee kuppi nurin, ni sinne kentälle ja sit aikuinen tulee siihen mukaan sinne. Ja sit siinä niinku pelataan ja tavallaan jutellaan se asia. [H5]

Toinen opettaja puolestaan kertoi hyväksi lasten tunteisiin reagoimiskeinoksi aikaisin töihin tulemisen. Aamulla pihalla olevista lapsista voi nähdä, jos kaikki ei ole hyvin. Aamu on hänen mielestään *hirveen otollinen tilanne. Et jos huomaa, et jollain on jotai sydämellä, ni mennä sitte kysymään ennenkun yleisö on tullu sinne [H7]*. Tämän alaryhmän viimeinen maininta liittyy siihen, että opettajan taito vihaisen oppilaan kohtaamiseen karttuu käytännönkokemuksen kautta. Vastavalmistuneelle opettajalle voi olla haasteellista tunnistaa, mikä on normaalia käytöstä, missä vaiheessa oppilas tarvitsee lisäapua aggressionsa, ja milloin olisi syytä harkita oppilaan siirtämistä esimerkiksi pienryhmäopetukseen.

Mut onhan se myös niin, et luokanopettajille harvoin tulee niin, et sit jos oppilas käyttäytyy tosi hurjasti tai muuten, niin aika useesti se siirtyy jo eteenpäin siitä. -- Just vastavalmistuneella, et kampailee sen takii sen kanssa, et onks mä osaa tän lapsen kans olla ja sit ehkä sietääkin liian pitkään semmmosta käytöstä, mitä sit niinku todetaanki, et hei täähän ois pitäny jo paljo aikasemmin laittaa. Mut se oma epävarmuus siitä, et onks se minussa se huonous, et mä en osaa häntä kohdata tai osaa auttaa vai onks se siin lapsessa. [H5]

Konkreettiset välineet. Opettajien haastatteluissa nousi esiin myös konkreettiset välineet (10 mainintaa) lapsen apuna vihan tunteiden käsittelyssä. Ensimmäisessä alaryhmässä (5 mainintaa) stressilelut koettiin hyväksi apukeinoksi vihan tunteiden purkamisessa. Toisen alaryhmän (3 mainintaa) muodostaa puolestaan erilaiset itseilmaisun keinot ja kolmannessa alaryhmässä (2 mainintaa) tunnekortit toimivat oppilaan apuna vihan tunteiden säätelyssä.

Ensimmäisessä konkreettisten välineiden alaryhmässä stressileluiksi määriteltiin pulpetin jalkojen väliin laitettava kuminauha sekä erilaiset puristeltavat lelut. Opettajat mainitsivat kolmesti pulpetin jalkojen väliin laitettavan kuminauhan apuvälineenä negatiivisten tunteiden purkamiselle.

Ku mul oli vähä sellanen oppilas, jolla oli hankalaa, niin oli siis kuminauha, joka viritetään tuonne pulpetin jalkoihin ja sit sitä voi potkia. Et tavallaan siinä saa sitä, sitä liike-energiaa käytettyä siihe, et pystyy niinku oman tunnepuolensa niinku rullaamaan tavallaan... Vähän niinku rauhottumaan sitä kautta, tai et saa käyttää sitä voimaa johonki, vähä niinku nyrkkeilysäkki siellä pulpetin alla ni jaloille. -- Se ei näy kenellekkää muulle, mut opettaja tietää et okei nyt et siellä joku ottaa päähä, et ei välttämättä osaa tehtävää tai jotai, et pystyy sitte sillä tavalla mennä vaikka auttamaan tai käyä varovasti kysymässä -- Huomasin sit muutaman lapsen kohalla, joilla se kuminauha on jääny sinne, ni se on auttanu esimerkiks siinä tavaroiden heittelyyn, et tavarat ei lennäkkää enää sit ku rupee ottaa päähän. [H7]

Mulla on sitte muutama sellane erityislapsi ollu luokassa, joilla on ollu siitä pieniä sellasia stressileluja käytössä. Sellanen krokotiili, tämmönen näin, jota voi pyörittää käden alla, on ollu ainakin

niinku toimiva yhelle aina, ku sitä alko niinku ahistaa tai joku asia niinkö lähti sinne nostamaan sitä vihaa, niin se yleensä otti sen. Tai kun se oli tietenki sillee, et se avustaja autto sitä. [H7]

Stressilelujen ohella oppilas voi piirtää tai kirjoittaa vihaa herättäneestä tilanteesta tai ajatuksistaan. Thayer, Newman ja McClain (1994, 902–922) havaitsivat tutkimuksessaan kirjoittamisen olevan tehokas tunteiden säätelykeino, ja myös haastattelemani opettajat pitivät kirjoittamista piirtämisen ohella hyvänä konkreettisenä itseilmaisun keinoina vihan tunteiden säätelyssä. Kahden opettajan kokemuksen perusteella myös tunnekortit voivat toimia lapsen apuna vihan tunteiden käsittelemisessä ja ymmärtämisessä. Toinen heistä kertoi myös, että hänen luokassaan oppilas voi laittaa punaisen kortin pulpetilleen merkiksi siitä, että hän tarvitsee omaa aikaa, jolloin muut oppilaat antavat hänen olla rauhassa.

Et hän voi laittaa omalle pulpetille punasen kortin ja silloin tiedetään, et nyt ei kannata mennä lähelle, et hän ittestä tunnistaa sen ku hän rupee hermostumaan. Sit hänel on se kortti ja sit kaikki tietää, aikuiset ja lapset, et nyt hän haluaa olla rauhassa. Sithä se siit sit taas, ku ei pääse sinne korkeuksi asti, et häntä ei mennä siihen et nytnyt, koitappa tehä, koitappa tehä, vaan hän tarvii sen viis viiva kymmene minuuttia ja sit hän pystyy niinku alottaa alusta. [H5]

Yhteistyö. Kouluympäristö on yksi lapsen kasvuympäristöistä, ja koulussa vallitseva ilmapiiri vaikuttaa oppilaiden sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen (Lindblom ym. 2015, 37). Lapsen kasvuympäristöissä aikuisten kesken vallitseva hyvä henki johtaa myönteisempään kanssakäymiseen lasten kanssa niin kotona kuin koulussa (Solantaus 2015, 9). Haastattelemini opettajien mukaan yhteistyö on tärkeässä osassa lapsen vihatilanteiden ratkaisemisessa (10 mainintaa), ja yhteistyö muodostaa kahdeksannen vihatilanteiden ratkaisukeinon. Opettajien haastatteluissa nousi esiin ammatillinen ja moniammatillinen yhteistö (5 mainintaa), opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö (3 mainintaa) sekä koulun ja kodin välinen yhteistyö (2 mainintaa).

Ammatillisesta ja moniammatillisesta yhteistyöstä puhuttaessa opettajat nostivat esiin opettajien halun ja tarpeen tehdä yhteistyötä niin toisten opettajien, koulunkäyntiavustajien kuin rehtorienkin kanssa sekä moniammatillisesti. Yksi haastateltava kertoi toivovansa itselleen kollegaa, jonka kanssa tehdä yhteistyötä.

Ja sitä mä oon monesti miettiny nyt ku on niin paljon niitä resurssiopettajia, et tommonenki ois paljo helpompaa, jos ois niinku siinä luokassa se kollega, jonka kanssa vois vaikka tavallaa jakaa. [H7]

Kaksi opettajaa mainitsi myös rehtorin kanssa tehtävän yhteistyön olevan tärkeää. Toinen heistä pohti myös rehtorin auktoriteettiä, ja sitä, mitä tehdä, jos rehtorin apukaan ei auta.

No on siis ollu semmosiakin tilanteita, että oon sanonu, että nyt pitäis mennä rehtorin kansliaan, mut sit on tullu myös niitä tilanteita, kun oppilas sanoo, että en tule. Et yritän ensin itse kaikkeni saadakseni ratkasua, että ei tarvittas rehtorin juttusille lähtee, mutta on sinneki tarvinnu lähtee kyllä. [H2]

Mua siis kiinnostaa tavallaan ylipäätään niinku se ku vielä isomman auktoriteetin niinku rehtorin ja tälläläilla, että mitä jos se ei niinku toimi. Tai -- kun ne on oppilait, joille ei kukaan maha mitään, ni onks se sitte poliisikysymys. [H8]

Kaksi opettajaa kertoi, että joskus lapsen tilanne on sellainen, että tarvitaan moniammatillista yhteistyötä. Moniammatillista asiantuntemusta, esimerkiksi oppilashuollon apua, tarvitaan arvioitaessa lapsen tilannetta ja esimerkiksi sitä, voiko hän jatkaa normaaliopetuksen parissa.

Yksin kukaan opettaja, vaikka ois miten pätevä tai mikä vaan, -- se tarvii sen moniammatillisen asiantuntemuksen siihen, että... Et tavallaa jos sä havaitset lapses tämmösen, ni siithä siitä pitää hakee sille lapselle apua koulun oppilashuollon kautta ja muuta. Mut sit jos sil lapsel on jo ni sitte -- yrittää saada niiltä sitä hoitotahtoo sinne -- koulun puolelle mukaa. [H5]

Haastatteluissa nousi esiin kolmesti myös opettajan ja lapsen välinen yhteistyö vihan tunteista selviämisessä. Yksi vastaajista korosti opettajan hyvää ja luottamuksellista suhdetta lapseen yhteistyön edellytyksenä.

Sun pitää saada siin hyvässä hetkessä luotua sille lapselle, sen lapsen kanssa se hyvä ja luottamuksellinen suhde... Et vaikka tulee niit hankalii hetkii, ni silti, et sitku niist päästään tavallaan, se hankala hetki niinku mennään yhdessä tavallaan läpi. Et sitten sanotaan, et oot nyt tosi vihanen et mä oon nyt tässä sun kanssa nyt ja jos rupeet rikkomaan jotain, ni sit mun pitää niinkun estää sua et sä et pääse rikkomaan tai satuttamaan itseä tai muita. Mutta tavallaan se, että sit me ollaan niinku yhdessä siinä ja yhdessä ratkotaan. Ja sit ku siit pääsee yli ni siithä se taas niinku voimistaa sitä et hei, että nythä me tästä selvittiin. [H5]

Sama opettaja kertoi myös, että opettajan ja oppilaan välistä yhteistyötä on sekin, että huomattaessaan oppilaan olevan hermostunut, opettaja kysyy tältä, kuinka hän voi olla avuksi tilanteessa.

Ite siis huomannu, että on ollu just, että ku oon huomannu tämmöstä käyttäytymistä, ni oon ollu sillee voi, että mikäköhän sul nyt on, että voinko mä auttaa jotenki tai jotenki lähtee ihan niinku sillee et lähtee ihan niinku toisest ääripääst, ettei lähäkään nyt kieltämään, että voi että, mitenköhän me nyt tehtäis kun sul on noin kurja olo. Niin yleensä se siit niinku tavallaa, ku sanottaa sen et ei lapsi tavallaan käyttäydy noin, jos sil ei oo ittellä niinku kurja olla tai muuten ni st se ehkä saattaa niinku jotenki sen kautta sitte. [H5]

Yhtenä lapsen ja opettajan välisen yhteistyön muotona voidaan pitää myös sitä, että oppilaalle annetaan mahdollisuus, eikä leimata häntä tämän menneisyyden perusteella.

Tää ei oo mikään lintukoto. Mulle on tullu esimerkiks isosta kaupungista, joka oli vaellellu puoli vuotta kadulla karussa kaikista ja ei suostunu mennä enää mihinkää kouluu ja oli jo laitettu erityiskouluun ja mukana tuli kaks mappia tiukkaa paperia, joihin en halunnu sitte tutustua ku sanoin, että haluan niinku ensin nähdä lapsen ja tutustua eka ja katon sitte vasta niihin kansioihin jos, jos tuota tarvetta tulee. -- Kun hää lähti meiltä niin yläkoulun puolelle, niin luin sitte huvikseni niitä kansioita, ni siellä oli just tätä, että saattaa tarttua, että ei saa olla missään tapauksessa saksia lähellä, että saattaa käydä opettajan tai oppilaiden kimppuun saksien kanssa ja muuta, että huhhuh... Eikä meillä ollu oikeesti sitte niinku minkäänköistä ongelmaa, kun näillä samoilla periaatteilla häntä lähdettiin kohteamaan. -- Ja sitte olis ollu se oma asenne jo pielessä (jos olisi lukenut mapit). Et juuri se, et jokaiselle pitää niinku antaa mahdollisuus, ja myös muuttumisen mahdollisuus, ja sitte kun annetaan sitä vastuuta, mut pidetään myös tiukat rajat ja luotetaan siihen lapseen, niin siihen mä ainakin uskon edelleen. [H4]

Kodin ja koulun välinen yhteistyö on kolmas yhteistyön alateema. Kahden haastatellun opettajan mielestä kodin kanssa tehtävä yhteistyö auttaa opettajaa selvittämään ja ratkomaan oppilaiden vihan tunteita. Toinen näistä opettajista pitää tärkeänä hyvän suhteen luomista sekä lapseen että tämän vanhempiin.

Ja mun mielest se et sä saat sen kenenkä lapsen kanssa tahansa, sen suhteen hyväks ja myös vanhempien kanssa tavallaan ennenkun tapahtuu tämmösiä. -- Vältäään miljoonalta asialta. Et jos sul on vaa semmonen etäinen suhde, -- eikä yhtään niinku asetuta siihen lapsen maailmaan tai jutella tai mennä välkäl pelaa. -- Et teil on joku yhteinen niinku tavallaan kiva tekeminen, ni et se on, et vuorovaikutus pitää luoda. Sitten se auttaa vanhempienki ja opettajan suhteeseen. [H5]

Kun opettajalla on hyvä suhteet oppilaan huoltajiin, on haastavien tilanteiden ratkominen helpompaa. Aina oppilas ei välttämättä kerro kotona päivän tapahtumista, vaikka olisi kyse vakavasta tilanteesta, jolloin kodin ja koulun yhteistyön merkitys korostuu.

Yksi kerta oli sellanen, kun ykski poika kävi kuristamaan, kuudesluokkalaine iso poika, luokkakaveriaan tyttöä ja sitte, ku mie sinne tytön kotiin soitin ja kerroin, että tämmönen tosi ikävä juttu on tapahtunu, ni se lapsi ei ollu kertonu sitä ollenkaa. Et ilmeisesti en mie tiää, eikö hää kokenu sitä tilannetta vaarallisena. [H3]

Ennakointi. Seitsemäs teema, joka opettajien vastauksista vihatilanteista selviytymisessä nousi, on ennakointi, jonka opettajat mainitsivat yhteensä 10 kertaa haastattelujen aikana. Eniten mainintoja (4) liittyvät koulun ja luokan ilmapiiriin, joista muodostuu ensimmäinen alaryhmä. Toisessa alaryhmässä (3 mainintaa) tunnekasvatusta kuvataan yhdeksi keinoksi ennakoida vihatilanteita ja vaikuttaa

lasten vihan tunteiden säätelyn menetelmiin, kun puolestaan kolmannessa alaryhmässä (2 mainintaa) korostuu sovittujen toimintakuvioiden vaikutus vihaa herättäneiden tilanteiden ratkeamiseen.

Suurimman ryhmässä maininnoissa opettajat kertoivat koulussa ja luokassa vallitsevan ilmapiirin vaikuttavan oppilaiden tunteiden säätelyyn. Opettajan ja laajemmin koko kouluyhteisön on opettajien mukaan tärkeää rakentaa luottamuksellinen ilmapiiri, jossa negatiivisten tunteiden näyttäminen on sallittua. Luokan avoin ilmapiiri saa lapset ilmaisemaan vaikeita asioita joko sanoin tai käytöksellään. Yksi vastaajista kertoi, että lasten pitää voida luottaa siihen, että opettaja on aina tarvittaessa saatavilla.

Mä tietyllä tavalla jotenki aattelen, että sellane turvallisuudentunne on niinku sellanen, ehkä se on myös niinku sitä ennaltaehkäisyä. Et mun mielest meidän koulussa esimerkiks on tosi hyvä tilanne, kun meillä on aika monta välkkävalvojaa, josta tulee sitte niinku se... Se olo niille lapsille, et ne voi niinku mennä kertomaa, jos tulee joku vaikea tilanne tai tulee jotai riitaa tai tämmöstä eripuraa. [H7]

Toinen opettaja kertoi, että oppimisympäristöä muovaamalla voi säädellä oppilaiden vihan purkauksia. Tilanteen muokkaaminen on yksi viidestä Grossin (1998a, 225; 2002, 282) määrittelemästä vihan tunteen säätelykeinosta, ja siinä tunteita säädellään ympäristöä muokkaamalla. Haastattelemani opettajan mukaansa tilanteen muokkaamista voi käyttää joko vihaa herättävässä tilanteessa tai ennakoivasti esimerkiksi oppilaiden istumapaikkojen sijoittelulla.

Et seki oli sillee, et mä vaan oikeesti otin tosi kovasti sen oppilaan kanssa puheeks, että sinä et kävele sieltä niitten kahen pulpetin vierestä, piste. Ja sijoitin pulpetit vielä silleen niinku, että hän on heidän eessä, että ei tarvii missään vaiheessa mennä edes -- ohi. Ei tarvii ees ohittaa. [H7]

Toisena alateemana ennakoinnissa nousi tunnekasvatus. Kouluissa tunnetaitoja opetellaan eri oppiaineiden, kuten äidinkielen, musiikin tai kuvaamataidon, tunteilla (Kokkonen 2010, 99-101, 120). Opettajat kuvasivat tiettyjen oppituntien tai -aineiden opettavan oppilaita tunnistamaan ja säätämään tunteitaan, ja mainitsivat draamaopetuksen ja yrittäjyyskasvatuksen sekä viikoittaisten taitotuntien olevan hyviä keinoja vihan purkausten ennaltaehkäisemiseksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 100) draaman keinot mainitaan yhtenä tunnetaitojen harjoittamisen keinona, ja Jorosen ja Häkämiehen (2010, 155-156)

tutkimuksessa draamaohjelman käyttö ilmeni hyväksi keinoksi lasten sosioemotionaalisten taitojen ja tunteiden käsittelyn kehittämiseksi. Draamatuntien avulla opettaja pääsee erään haastattelemani opettajan mukaan hyvin perille oppilaiden välisistä kitkoista ja tunne-elämästä.

Niitten väliset kitkat tavallaan tulee esille siinä, et ne ei taputakaan, ne vaan katoo sitte toisiaan pahasti sitte ku se jota sorsitaan, on niinku siinä esiintymässä. Mut ne on toisaalta sillä tavalla niitä opettajan kannalta aika kiitollisia tilanteita, koska siinä voi ottaa vaikka esii sitte sen, että miksi sinä et taputtanu nyt. [H7]

Yksi haastattelemani opettaja kertoi pitävänsä oppilailleen kerran viikossa taitotunnin, jossa

harjoitellaan sosiaalisia taitoja, tunne-elämätaitoja. Just vihanhallintaki, et mistä sä tunnistat, ku sul tulee, et sä rupeet suuttuu. Toisil hikoo kädet, ittellä rupee kiristää täst vanteet päästä ja jollain tykittää sydän. -- Et semmosii tunnistetää ja sit mietitää, mitä vois sit tehdä, että ku sä tunnistat ne merkit, et se ei pääsiskää räjähtää se viha. Et sä pystyisit niinku rauhottumaan. [H5]

Taitotuntien ja draamakasvatuksen ohella myös yrittäjäyyskasvatus voi toimia vihatilanteita ennaltaehkäisevänä keinona. Erään haastattelemani opettajan mukaan yrittäjäyyskasvatuksen

kautta oppilaat on saanu ne semmoset välineet, että -- ne jo hyvin nuorena sitte jo osaa tavallaan niinku esimerkiks niitä pettymyksiä käsitellä -- Sosiaalinen kanssakäyminen ja ne vuorovaikutustaidot tulee jo niin vahvoiksi, että on tavallaan jo ne välineet käsitellä kaikennäköisiä tunteita, jollon mä nään niinku, että on saatu sillai oma itsetunto ja ne omat asita siihen malliin, että on hyvät eväät tehdä sitä -- Ajatus on, että oppilas saa paljon vastuuta siitä omasta tekemisestään oman ikätasonsa mukaan ja sitte meillä on paljon niinko tämmöstä projektityöskentelyä heti pienestä asti. Eli et opitaan sitä ryhmässä toimimista ja sitä oman käyttäytymisen merkitystä, miten oma tekeminen vaikuttaa toisiin... Ja sitten myös sitä vastuunottamista. Opitaan tekemään se parhaansa ja se riittää, mutta opitaan myös sietämään niitä pettymyksiä. [H4]

Puolimatkan (2004, 92) mukaan selkeät säännöt auttavat oppilasta selviytymään vihaa herättäneistä tilanteista, ja myös kaksi opettajaa puhui haastatteluissa ennalta sovittujen toimintatapojen tärkeydestä vihan tunteiden käsittelyssä ja vihan tunteita herättäneiden tilanteiden ratkeamisessa. Kolmas opettajien haastatteluissa esiin noussut ennakoinnin keino oli se, että oppilaiden kanssa sovitaan toimintakuviot, joiden mukaan oppilas toimii joko oppilaan itse suuttuessa tai hänen havaitessaan luokkakaverinsa hermostuneen.

Mie ihan oon lasten kanssa sopinu sellaset toimintakuviot, et jos tulee pahalle päälle, että niinku ensinnäki saa lähteä luokasta ulos ja jos ei kykene yksinään sitä asiaa käsittelemään, ni saa mennä

jonku tietyn turvallisen aikuisen luo... Et mie oon kokenu tällaset selkeet sävelet ja yhteiset sopimukset on ollu kaikista paras keino. [H3]

Eräs opettajista korosti sellaisen ilmapiirin, joka sallii toisen oppilaan teoista opettajalle kertomisen, olevan avainasemassa vihatilanteiden kärjistymisen ehkäisemisessä. Oppilaiden kanssa on sovittava yhteisesti, että jos näkee, että toinen oppilas tekee väärin, asiasta kerrotaan heti opettajalle.

Viimeisenä ennakkoinnin keinona yksi opettaja nosti esiin sen, että opettajalla pitää olla ikään kuin tuntosarvet koko ajan pystyssä. Hänen täytyy reagoida herkästi ja nopeasti, jos huomaa oppilaan ärtyneisyyden, jotta tilanne saadaan nopeasti haltuun.

Ja tosiaan niinku mäki oon ollu tuol isoilla liikuntahalleilla yksin ryhmäni kanssa ja siellä kun oppilas on suuttunu jalkapallosäännöistä esimerkiks... niin ei siinä voi oikeen mitään yksinään. Et se on oikeesti niinku aika hankala tilanne. Et se pitäis hyvissä ajoin heti kun huomaa, et toinen on totanoin vihastumassa, rauhoittaa tilannetta jo etukäteen, et ennenkun se lähtee paisumaan isommaks. [H2]

Rajaaminen. Opettajat kuvasivat myös tilanteen rajaamista (7 mainintaa) vihatilanteiden ratkaisukeinona. Rajaaminen on seitsemäs vihaa herättäneiden tilanteiden ratkaisukeino. Rajaamisen keinot jakautuivat kahteen alaryhmään, joista ensimmäisessä opettaja rajaa vihastuneen oppilaan toimintaa (4 mainintaa) ja toisessa (3 mainintaa) puolestaan muut oppilaat pois tilanteesta.

Oppilaan käytöksen rajaaminen voi olla fyysistä rajaamista esimerkiksi kahden oppilaan tapellessa tai oppilaan riehussa luokassa. Kuuselan (2010, 119) mukaan opettajat kaipaavat menetelmiä oppilaidensa kohtaamiseen ja luokan rauhoittamiseen. Yksi haastattelemani opettaja kertoi käyneensä kahdessa koulutuksessa, joista toinen oli ART-koulutus, jossa opettajille neuvotaan keinoja, joilla he voivat muokata aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden käytöstä opettamalla näille vaihtoisia toimintatapoja (Goldstein ym. 2009, 30). Opettaja kertoi saaneensa koulutuksissa neuvoja ja ohjeita lapsen vihan ja aggression kohtaamiseen sekä siihen, miten hän voi turvallisesti ja tehokkaasti rajata tilannetta fyysisesti.

Siis mä oon käyny semmosen MAPA-koulutuksen, eli mikä se on Management of Actual or Potential Aggression, -- ja sit mä oon käyny ton ART-koulutuksen, elikkä Aggression Replacement Training. Elikkä sitte tota, et tiedän miten pitää pitää kiinni ja ettei itteensä satu tai lasta satuta tai muuta, Olen saanut koulutuksen, mutta ei kaikki... Ois varmaan (hyödyllinen) kaikille -- Ja ikinä

ei yksin. Ja aina se toine et sitte vaa, et tottakai saattaa noitte etenki pienten kanssa tulla semmost, et sit se on parempiki pitää niinku täs ite sylissä, siis ihan alkuopetuksen oppilaiden... Mut isompien kanssa ei missään nimessä yksin. -- Tommosetki, että vaik on lapsilla niinku saattaa olla siin raivossa niinku valtavat voimat, mut sit ku sä oot niinku, et usein siis just pitäis jonku työparin kanssa sitä niinku treenata, että tulis se, että et tulis jotenki semmonen varmuus. [H5]

Oppilaan käytöstä voi fyysisen rajaamisen lisäksi rajata myös vaatimalla oppilaalta anteeksipyyntöä, kuten yksi haastattelemani opettajista kertoi. Tilanne viedään loppuun asti ja oppilaalle osoitetaan, ettei hänen käyttöksensä ole hyväksyttävää.

Mä kyllä vaadin sen anteeksipyyntöä, mut mä en välttämättä vaadi sitä siinä tilanteessa. -- Sit ku ollaa rauhotuttu, ni sit mä sanon et tiesitsä, et must tuntu tosi kurjalta, et sä puhuit mulle näin ja sit se lapsikin on usein, et anteeks, en mä tarkottanu. [H7]

Toisaalta välillä opettajan on hyvä pohtia, onko rajaaminen aina paras ratkaisu tilanteessa, jossa lapsi on hermostunut. Välillä tilanteen sivuuttaminen voi yhden opettajan mielestä nopeuttaa lapsen vihan tunteiden laantumista.

Pitää myös miettiä, et mihin, mitä sä lähet rajaamaan. Et jos joku vaik renkkaa vaik nyt pistorasiaa käytävässä, ni et onks se nyt semmone, et jos se on ihan raivoissaan, et kannattaaks siihen sitte -- mennä puuttumaan vai jättääkö sen sitte iha huomiotta, koska ei se siit varmaa iha heti rikki mee, ni sit se tavallaa pystyy rauhottumaan. [H5]

Kolme opettajaa kuvasi vihatilanteen rajaamisen tapahtuvan niin, että muut oppilaat viedään toiseen tilaan tilanteessa, jossa yhtä oppilasta on hyvin vaikea saada rauhoittumaan.

No se on sit, ku on alettu pulpettia heittelee tai tavaroita heittelee, niin siinä vaiheessa pitää sit vaan laittaa muu luokka sit käytävään ja jättää se yks sinne luokkaan kunnes tilanne rauhottuu. [H2]

No ihan sillee, että laitetaan ovi kiinni ja varmistetaan, et se on lukossa, jos toinen vaikka huutaa käytävällä [H5]

Toisaalta oppilaiden raajaaminen erillisiin tiloihin on huono vaihtoehto, sillä silloin molemmissa paikoissa ei ole valvontaa, kuten yksi haastattelemani opettaja kertoi.

Ehkä se, et ku oppilas oikeesti on vihanen luokassa ja siinä on opettaja sit oikeesti yksin ehkä aikuinen paikalla, ni se että ku lähtee yhen oppilaan kanssa, menis ulkopuolle luokkaa selvittämään asiaa, niin siel on sit kaksikymment muuta oppilasta sit luokassa yksinään. Niin se on hirveen vaikee tilanne, et miten sen pystyy ratkasta, et sielt saa sen yhen niinku rauhottumaan, mut sit kuitenkin et joku vahtis niin kahtakymment muutakin. [H2]

6.9 Tutkimustulosten yhteenveto

Seuraavaksi tarkastellaan yhteenvetona yhteisesti lasten ja opettajien näkemyksiä ja kokemuksia lasten vihan tunteista tutkimuskysymyksittäin. Tarkastellaan ensin lasten vihan tunteiden aiheuttajia ja taustalla olevia syitä. Lapset kertoivat lasten vihan tunteiden liittyvän tyypillisimmin heille läheisiin ihmissuhteisiin, kuten perhe- tai kaverisuhteisiin. Vihan tunteita syntyy erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kaikissa kolmessa tutkimuskohteena olleessa lapsen kasvuympäristössä: kotona, koulussa ja kavereiden kanssa ollessa. Tavallista näille vuorovaikutustilanteille on muiden roolin korostuminen vihan aiheuttajina. Kotona sisarusukset aiheuttavat riitoja tai käyttäytyvät muulla tavoin huonosti, kun puolestaan äidin kerrottiin aiheuttavan vihan tunteita asettaessaan rajoja. Kaverien kesken vihan tunteita herättää erimielisyydet tai se, jos kaveri käyttäytyy ärsyttävästi tai huijaa.

Opettajien näkökulmasta tarkasteltuna lapsen vihan tunteet aiheutuvat puolestaan yleisimmin lapseen itseensä liittyvistä tilanteista tai asioista, eikä niin, että jonkun muun toiminta aiheuttaisi lapsessa vihan tunteita. Lisäksi opettajien haastatteluissa korostui oppilaiden yksilöllisyys ja yksilölliset erot vihan tunteita herättävissä tilanteissa. Mikä vain voi aiheuttaa oppilaissa vihan tunteita. Opettajat kuvasivat pettymysten tai häviön sietämisen olevan tyypillisiä oppilaassa vihan tunteita aiheuttavia asioita, jos oppilaalla ei ole välineitä käsitellä häviötä esimerkiksi pelitilanteissa. Myös lapset kuvasivat pelitilanteissa häviämisen aiheuttavan vihan tunteita lapsissa.

Opettajien mukaan yksi tyypillinen oppilaassa vihan tunteita herättävä tilanne on sellainen, jossa oppilas joutuu noudattamaan sääntöjä, eikä saa tehdä haluamaansa asiaa, kuten istua kaverin vieressä. Sekä lapset että opettajat kertoivat yhdeksi tavalliseksi lapsessa vihan tunteita herättäväksi asiaksi heikon koulumenestyksen. Erityisesti kokeesta saatu huono arvosana voi suututtaa lasta. Osaamattomuuden tunteiden aiheuttamat vihan tuntemukset nousevat opettajien vastauksissa esiin huonojen arvosanojen lisäksi myös oppilaan itse asettamien korkeiden tavoitteiden ja itsekriittisyyden yhteydessä. Myös oppilaan

tausta voi olla osasyynä vihan tunteiden syntymiseen. Esimerkiksi maahanmuuttajalapsen vielä heikko kielitaito voi aiheuttaa virheellisiä tulkintoja sosiaalisissa tilanteissa ja herättää siten vihan tunteita. Opettajien mukaan lapsen aiemmin elämässä kokemat traumat voivat laukaista vihaa yllättävissä tilanteissa ja toisaalta lapsen sen hetkinen olotila, kuten väsymys ja nälän tunne, ovat tekijöitä, jotka voivat myös aiheuttaa lapsessa hermostuneisuutta, mikä tuli esiin myös lasten vastauksissa. Lapset kuvasivat tuntevansa vihan tunteita koulussa myös, jos he ovat pitkästyneitä ja oppitunti tai koulunkäynti tuntuu heistä tylsältä tai tyhmältä.

Opettajien vastauksissa opettajan rooli vihan tunteen aiheuttajana korostuu lasten vastauksiin verrattuna. Lasten mukaan opettaja voi aiheuttaa vihan tunteita hermostuessaan tai antaessaan liikaa kotitehtäviä. Opettajat puolestaan kuvasivat aiheuttavansa oppilaissa vihan tunteita asettaessaan rajoja ja määrätessään säännöt. Myös opettajan epätasa-arvoinen tai epäoikeudenmukainen käytös voi aiheuttaa opettajien näkökulmasta tarkasteltuna oppilaissa vihan tunteita, jos opettaja esimerkiksi puuttuu tiettyihin asioihin vain tiettyjen oppilaiden kohdalla. Myös opettajan riittämätön oppilaantuntemus voi johtaa tilanteeseen, jossa oppilas hermostuu opettajan toiminnan takia, mikäli opettaja ei vielä tunne oppilaidensa yksilöllisiä tarpeita.

Opettajat kuvasivat haastatteluissa enemmän tilanteita, joissa opettaja on itse ollut lasten vihan tunteiden aiheuttaja, kuin tilanteita, joissa oppilaan vihan tunteet aiheutuvat muista oppilaista. Luokkakaverit herättävät oppilaissa vihan tunteita opettajien mukaan epäreilusti tai huonosti käyttäytymällä tai tahallaan ärsyttämällä. Myös väärinkäsitykset sosiaalisissa tilanteissa, fyysisen koskemattomuuden loukkaaminen tai kavereiden väliset riidat aiheuttavat oppilaissa vihan tunteita. Tyypillinen vihaa herättävä tilanne on myös sellainen, jossa leikki-mielinen paini muuttuu totisemmaksi. Opettajat mainitsivat myös luokassa vallitsevan hälinän ja metelin sekä erilaisten siirtymätilanteiden voivan aiheuttaa ärsyyntyneisyyttä oppilaissa.

Yksi selkeä teema, joka nousi esiin sekä lasten vastauksissa että opettajien haastatteluissa, oli kiusaaminen. Lapset kuvasivat kiusaamistilanteita koulussa

ja kavereiden kanssa ollessa, ja kiusaamistilanteiden aiheuttavan vihan tunteita sekä kiusatussa että sivustakatsojassa. Kiusaaminen voi ilmetä lasten mukaan fyysisesti esimerkiksi ruokajonossa tönimisenä, sanallisesti nimittelynä tai kaveriporukan ulkopuolelle jättämisenä. Opettajien näkökulmasta tarkasteltuna kiusaaminen ilmenee esimerkiksi tahallaan ärsyttämisenä tai fyysisen koskemattomuuden loukkaamisena.

Kuten syyt vihan tunteiden taustalla, myös vihan tunteiden ilmaisutavat vaihtelevat opettajien mukaan yksilöittäin. Oppilaan temperamentin ja taustan lisäksi vihan ilmaisutapaan vaikuttaa myös se, mikä vihan tunteen on aiheuttanut. Sekä lapset että opettajat kuvasivat näkyvän ja hiljaisen, muilta helposti huomaamatta jäävän, vihan ilmenemismuotoja. Lasten vihan tunteet ilmenevät usein näkyvästi ja kuuluvasti. Opettajat kertoivat oppilaiden vihan tunteiden ilmenevän usein kuuluvasti, ja oppilas voi opettajien mukaan suuttuneena korottaa ääntään, huutaa, kiroilla tai käydä itkemään. Oppilas voi vihaisena myös lähteä luokasta tai koulusta pois. Nämä ovat näkyvän vihan ilmenemismuotoja, joissa viha ei kohdistu toisiin ihmisiin, ja joita myös lapset kuvasivat vastauksissaan. Vihaisena halutaan olla yksin, ja lapsi saattaa esimerkiksi pidättäytyä ystävistään, poistua kavereidensa luota tai kotona ollessaan mennä omaan huoneeseensa.

Opettajat kertoivat oppilaiden vihan tunteen voivan purkautua myös materiaaliin, jolloin oppilas saattaa esimerkiksi heitellä tavaroita, sotkea vihkoaan tai repiä oppikirjansa. Vastaavia vihan ilmenemismuotoja ei lasten vastauksista noussut esiin. Sen sijaan lasten vastauksissa korostui, että vihaisena lapsi tekee ”jotain” tai negatiivisia tekoja, ja lapsi saattaa toimia vihaisena harkitsemattomasti. Lapset eivät kuitenkaan määritelleet tarkemmin sitä, mitä lapset tekevät tai mitä he tarkoittavat negatiivisilla ja harkitsemattomilla teoilla.

Lasten vihan tunteet voivat myös kohdistua näkyvästi toiseen henkilöön. Lapset kertoivat vihaisen lapsen tunteiden kohdistuvan toiseen lapseen ei-fyysisesti tiuskimisena, selän takana puhumisena, mulkoiluna tai huutamisena. Opettajat puolestaan kertoivat oppilaiden vihan tunteiden kohdistuvan toiseen oppi-

laaseen sanallisesti nimittelemällä. Oppilas saattaa suutuksissaan kostaa luokkakaverille tämän ikävän teon, ja myös toisten oppilaiden manipulointi nousee esiin vihan ilmenemismuotoina opettajien näkökulmasta tarkasteltuna.

Sekä lasten että opettajien mukaan lapsen vihan tunteet voivat ilmetä joskus myös väkivaltaisena käytöksenä. Sekä lapset että opettajat kertoivat lapsen suutumuksen kohdistuvan fyysisesti toisiin oppilaisiin esimerkiksi lyömisenä, potkimisena tai tönimisenä. Opettajien haastatteluissa myös toisen oppilaan kuristaminen ja pureminen nousivat esiin vihan fyysisinä ilmenemismuotoina. Opettajat kertoivat oppilaiden kohdistavansa negatiiviset tunteensa fyysisesti joskus myös opettajaan esimerkiksi lyömällä tätä. Sen sijaan lapset eivät kuvanneet opettajaan kohdistuvaa fyysistä vihan tunteiden ilmaisua.

Aina lapsen viha ei ole äänekkästä ja helposti havaittavaa, vaan se voi olla myös hiljaista vihaa. Sekä lasten vastauksissa että opettajien haastatteluissa nousi esiin murjottaminen ja mököttäminen hiljaisen vihan ilmenemismuotoina. Opettajat ja lapset kertovat hiljaisen vihan näkyvän lapsen ulkoisessa olemuksessa ilmeinä ja eleinä, kuten esimerkiksi punastumisena ja kulmakarvojen rypistymisenä. Lasten vastauksissa korostuu myös erilaiset ajatukset vihan tunteiden ilmenemismuotona, ja lapset kertoivat vihaisena tyypillisesti siirtävänsä syyn tunteistaan toiselle henkilölle. Vihaa herättänyt henkilö nähdään negatiivisessa valossa ja hänen ajatellaan esimerkiksi olevan tyhmä tai ärsyttävä.

Halu olla yksin voi olla sekä näkyvän vihan että hiljaisen vihan ilmenemismuoto. Lapset kertoivat, että vihaisena lapsella voi herätä tarve yksinoloon ja hän saattaa haaveilla muuttavansa pois kotoa, jolloin hän saisi tehdä mitä haluaa. Toisaalta lapselle saattaa vihaisena tulla myös syyllisyyden tunteita omasta käytöksestään esimerkiksi tilanteessa, jossa hän asettuu äitinsä asemaan ja miettii, miltä hänen käytöksensä äidistä tuntuu.

Opettajien mukaan oppilaiden vihan tunteet voivat ilmetä oppitunneilla tehtävässä jumiutumisenä, keskittymisvaikeuksina sekä välinpitämättömänä asenteena opiskelua kohtaan. Oppilas saattaa vihaisena myös kieltäytyä jostain itselleen mieluisasta asiasta.

Ääritapauksissa lapsen vihan tunteet voivat ilmetä haastattelemieni opettajien mukaan myös itsensä vahingoittamisena. Itsensä vahingoittaminen voi olla näkyvää, esimerkiksi pään hakkaamista seinään, tai hiljaista vihaa, kuten viilteilyä, joka voi jäädä opettajalta huomaamatta.

Lapsen vihan tunteiden ilmaisu voi aiheuttaa erilaisia tunteita muissa lapsissa, ilmeni sekä lasten vastauksissa että opettajien haastatteluissa. Opettajat kertoivat, että oppilaan vihan purkaukset voivat herättää muissa oppilaissa pelkoa ja huolta sekä hämmästyttä ja ärsyyntyneisyyttä, ja että yhden oppilaan vihausuus saattaa herättää vihan tunteita myös muissa oppilaissa. Opettajat kertoivat, että vaikka yhden oppilaan vihan tunteet voivat tarttua toisiin oppilaisiin, muut oppilaat eivät lähde tunteeseen helposti mukaan tilanteissa, joissa vihainen oppilas käyttäytyy aggressiivisesti. Toisin kuin opettajat, lapset kuvasivat myös tilanteita, joissa muut lapset osallistuvat helposti mukaan myös aggressiiviseen vihan tunteen ilmaisuun esimerkiksi tappeluun osallistumalla. Sekä opettajat että lapset kertoivat, että muut oppilaat voivat paheksua vihaisen oppilaan käytöstä tai pitää tätä outona.

Opettajien mukaan oppilaat saattavat kokea myös myötätuntoa vihaista luokkakaveriaan kohtaan. Vihan tunne hyväksytään, jos se koetaan oikeutetuksi tai jos kyseisen oppilaan kohdalla vihan purkauksiin on totuttu jo aiemmin. Vaikka toisen oppilaan vihan tunteet voivat herättää muissa uteliaisuutta ja halua mennä lähemmäs katsomaan, mitä tapahtuu, on opettajien mukaan tavallisempaa, että oppilaat haluavat poistua tilanteesta. Tilannetta saatetaan väistellä tai se pyritään sulkemaan pois mielestä. Myös lasten vastauksissa korostui, että lapset seuraavat tilannetta mielellään sivusta, jotta he eivät joudu siihen itse osalliseksi.

Lasten mukaan muut lapset saattavat reagoida lapsen vihan tunteisiin kertomalla opettajalle tilanteesta. Myös opettajat kuvasivat opettajalle kertomista yhdeksi oppilaiden keinoksi pyrkiä auttamaan vihaista lasta tilanteessa. Oppilaat saattavat opettajien näkökulmasta tarkasteltuna myös rauhoitella vihastunutta lasta tai pyytää tätä lopettamaan. Oppilaat saattavat opettajien mukaan myös

mieltä, mitä muita keinoja heillä on tämän auttamiseksi. Toisaalta opettajat kertoivat myös, että joskus muut oppilaat saattavat alkaa ruokkimaan toisen pahaa oloa ja vihan tunnetta suututtamalla tätä lisää.

Kuten vihaa herättävät asiat ja tilanteet sekä vihan tunteiden ilmenemis- muodot, myös lasten tunteidensäätelykeinot sekä se, kuinka lapset selviytyvät vihaa herättäneistä tilanteista, vaihtelee opettajien mukaan yksilöllisesti. Opetta- jat mainitsevat rauhoittumisen olevan tavallisin keino vihan tunteesta selviyty- misessä. Oppilas tarvitsee opettajien mukaan vihastuttuaan aikalisän, jolloin hän lähtee pois vihaa herättäneestä tilanteesta. Oppilas voi mennä esimerkiksi luokan ulkopuolelle tai käydä juomassa. Rauhoittuminen voi onnistua myös luokassa erityisesti silloin, jos oppilas voi mennä luokan sisällä johonkin turvalliseen paik- kaan, kuten säkkituoliin, rauhoittumaan. Rauhoittuakseen oppilaalle pitää antaa oma aika ja tila, ja opettajat mainitsivat yhdeksi oppilaan rauhoittumiskeinoksi rauhalliseen hengittämiseen keskittymisen.

Myös lasten vastauksissa nousi esiin, että suuttunut lapsi tarvitsee aikaa rauhoittuakseen. Tunne alkaa laantumaan, kun lapsi on hetken murjottanut. Opettajien haastatteluissa opettajan läsnäolon tärkeys lapsen apuna korostui vi- haan herättäneistä tilanteista selviytymisessä. Opettajat korostivat, ettei vihaista lasta saa jättää yksin selviämään tunnemyrskynsä kanssa. Opettaja voi auttaa op- pilasta pelkällä läsnäolollaan tai auttamalla oppilasta esimerkiksi siirtämään aja- tuksiaan muualle tai ohjata tätä tekemään jotain, joka auttaa rauhoittumisessa. Myös lasten vastauksissa nousi esiin opettajan rooli vihastuneen lapsen rauhoit- telijana.

Lasten vastauksissa vihatilanteiden ratkeamisessa korostui aikuisen tar- joama apu ja tilanteeseen väliintulo. Kotona vihatilanteissa tilanteeseen puuttu- vat lapsen vanhemmat, kun puolestaan koulussa tilanteeseen voi puuttua oman opettajan lisäksi myös muu koulun henkilökuntaan kuuluva aikuinen, kuten koulun keittäjä. Kotona esimerkiksi äiti voi auttaa lastaan läksyjen tekemisessä, jos lapsi on hermostunut saatuaan mielestään liikaa läksyjä. Lasten vastauksissa aikuiset puuttuvat vihaisen lapsen toimintaan kuitenkin tyypillisesti rankaise- malla tai uhkaamalla tätä rangaistuksella. Kotona rangaistus tai rangaistuksen

uhka voi olla esimerkiksi lapsen määrääminen kotiarestiin tai lapsen pelikonsolein tai puhelimen takavarikoiminen. Koulussa rangaistuksena voi toimia jälki-istunto.

Opettajien haastatteluissa rankaiseminen ei noussut esiin oppilaan vihan tunnetta herättävien tilanteiden ratkaisukeinona. Sen sijaan opettajat kuvasivat keskustelua yhdeksi keinoksi auttaa lasta selviämään vihan tunteistaan. Keskustelut voivat olla joko opettajan ja oppilaan kahdenkeskisiä tai opettajajohtoisesti luokassa käytyjä hetkiä, jossa tilannetta käydään läpi. Opettajat kokivat oppilaan tarvitsevan jutteluhetken, jossa voidaan opetella yhdessä tunteiden sanoittamista. Kahdenkeskinen jutteluhetki nähdään siten myös hyvänä oppimismahdollisuutena, jolloin käydään läpi, miten jatkossa kannattaa toimia vastaavassa tilanteessa. Kahdenkeskinen keskustelu käydään joko samana tai seuraavana päivänä vihaa herättäneestä tilanteesta.

Joskus opettajien mielestä tapahtunutta on tarpeellista käydä läpi yhteisesti koko luokan kanssa. Tällaisia ovat esimerkiksi tilanteet, joissa opettajan toiminta on aiheuttanut oppilaiden hermostumisen tai oppilaat kokevat opettajan toimineen väärin. Lisäksi, jos luokassa on oppilas, jolla on vihanhallinnan kanssa ongelmia, on aiheesta opettajien mukaan tärkeää keskustella koko luokan kesken, jos oppilaan huoltajat antavat tähän luvan.

Keskustelu ei noussut esiin lasten vastauksissa vihatilanteiden ratkeamistavoista, mutta sen sijaan lapset kertoivat opettajan pitämän puhuttelun olevan yksi vihatilanteiden ratkaisukeino. Lasten mukaan puhuttelun päätteeksi oppilaiden pitää pyytää toisiltaan anteeksi käytöstään. Anteeksipyyntö vihatilanteiden ratkeamisessa korostui lasten vastauksissa kaikissa kolmessa ympäristössä, kotona, koulussa ja kavereiden kanssa ollessa. Kotona anteeksipyytjä on tavallisimmin lapsi hänen pahoitellessa huonoa käytöstään. Lapset kuvasivat kavereiden kanssa vihan tunnetta herättäneiden tilanteiden ratkeamista pelkästään väärinkäsityksen havaitsemisena ja anteeksipyyntönä. Muissa tilanteissa, joissa lapsi koki vihan tunteita kavereidensa seurassa, lapset eivät kertoneet sitä, kuinka tilanteet ratkeavat.

Opettajien haastatteluissa rauhoittumisen lisäksi korostui oppilaiden yksilöllisyys ja yksilölliset tarpeet vihaa herättäneistä tunteista selviytymisessä. Opettajien mukaan oppilaille voi olla jo kehittynyt itsesäätelykeinoja, mutta suuri osa tarvitsee vielä aikuisen tukea tunteita säädelläkseen. Ne oppilaat, jotka osaavat jo säädellä tunteitaan, ovat esimerkiksi kotona oppineet puhumaan tunteistaan ja työstämään niitä.

Oppilaiden erilaisuuden vuoksi opettajat pitävät omaa oppilaantuntemustaan tärkeässä roolissa vihatilanteiden ratkeamisessa. Hyvä oppilaantuntemus edellyttää, että opettaja kohtaa jokaisen oppilaan yksilöllisesti. Opettajat nostivat oppilaantuntemuksen yhteydessä esiin sen, että opettajan on tärkeää ymmärtää oppilaidensa taustat sekä se, millaisista olosuhteista nämä päivittäin kouluun tulevat. Hyvän oppilaantuntemuksen ansiosta opettaja ymmärtää oppilaidensa henkilökohtaisia tarpeita tilanteissa, joissa oppilas on vihainen, ja osaa antaa tälle oikeanlaista apua ja tukea. Kun opettaja on aidosti kiinnostunut oppilaistaan, lapset päästävät opettajan lähelleen, ja opettajan on helpompi havaita myös oppilaidensa hiljaista vihaa.

Sen lisäksi, että opettaja voi vaikuttaa oppilaan vihatilanteen ratkeamiseen hyvän oppilaantuntemuksen avulla, hän voi vaikuttaa siihen myös omilla keinoillaan ja olemuksellaan. Opettajien haastatteluissa nousi esiin, että opettajan oma käyttäytyminen vaikuttaa siihen, kuinka lapsessa vihan tunteita herättäneet tilanteet ratkeavat. Opettajan on käyttäydyttävä mahdollisimman normaalisti ja rauhallisesti lapsen ollessa vihainen, ja hänen kannattaa haastatteluun osallistuneiden opettajien mielestä myös ulkoistaa itsensä tilanteesta, eikä lähteä oppilaan tunteeseen mukaan. Opettajalla pitää olla myös pelisilmää miettiessään esimerkiksi sitä, tarvitseeko tilannetta lähteä rajaamaan vai laantuuko oppilaan vihan tunteet nopeammin, jos hänen antaa jatkaa toimintaa hetken aikaa. Vaikka opettajat korostivat läsnäolonsa tärkeyttä lapsen rauhoittumisessa, on tilanteen sallissa myös hyvä, jos opettaja ei ole aina oppilaan saatavilla tämän menettäessä malttinsa, jotta oppilas huomaa, että hän selviää tilanteesta myös itse.

Opettaja toimii oppilaille esimerkkinä ja roolimallina vihan tunteiden säätelijänä ja käsittelijänä. Haastatteluissa opettajat myös totesivat, että opettajan on

tärkeää näyttää ja myöntää omat epäonnistumisensa ja virheensä. Muita tapoja, joilla opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa lasten vihan tunteita herättäneiden tilanteiden purkuun, on haastateltujen mukaan opettajan osallistuminen oppilaiden tekemisiin sekä se, että opettaja tulee koululle aamulla hyvissä ajoin, jolloin hänellä on hyvä mahdollisuus havaita esimerkiksi, jos jollain oppilaalla on huolia.

Opettajat kertoivat myös erilaisten konkreettisten välineiden voivan olla lapselle apuna tunteiden käsittelyssä. Oppilas voi käyttää itseilmaisun keinoja, kuten tapahtuneesta tai ajatuksistaan piirtämistä tai kirjoittamista, oman olonsa helpottamiseksi. Myös stressilelut, kuten pulpetin jalkoihin laitettava kumi-nauha tai puristeltavat lelut, sekä tunnekortit voivat toimia apukeinoina vihan tunteiden käsittelemisessä.

Opettajien mukaan on olemassa myös erilaisia vihatilanteista selviytymiseen ennalta vaikuttavia keinoja. Ennakoinnilla voidaan tarkoittaa luokan ja koko koulun ilmapiirin työstämistä luottamukselliseksi ja kaikenlaiset tunteet sallivaksi. Opettajien mukaan oppilaiden on voitava luottaa, että he saavat opettajalta aina tukea ja apua niin halutessaan. Opettaja voi myös luokkaympäristöä muokkaamalla, esimerkiksi istumajärjestystä muuttamalla, vaikuttaa vihatilanteiden syntymiseen ja niiden ratkeamiseen.

Haastattelemini opettajien mukaan luokassa ennalta sovitut toimintakuviot auttavat oppilasta toimimaan tuntiessaan itsensä vihaiseksi tai nähdessään luokkakaverinsa hermostuvan. Myös lapset mainitsevat vastauksissaan, vaikkakin kotiympäristössä, neuvottelun kautta yhdessä muodostettujen sääntöjen auttavan pääsemään vihan tunteista yli. Yhdessä sovitut säännöt sekä antavat lapsille keinoja toimia jatkossa että ennaltaehkäisevät samanlaisten tilanteiden syntymistä tulevaisuudessa.

Opettajat kertoivat haastatteluissa myös tunnekasvatuksen toimivan vihatilanteiden ratkeamista helpottavana ennakoivana ja vihatilanteita ennaltaehkäisevänä keinona. Tunnetaitoja opetellaan opettajien mukaan esimerkiksi draama- ja taitotunneilla sekä yrittäjäyyskasvatuksen keinoin.

Ammatillinen ja moniammatillinen, lapsen ja opettajan sekä kodin ja koulun välinen yhteistyö nähtiin haastatteluissa myös merkityksellisinä vihatilanteiden ratkeamiseen ja käsittelyyn vaikuttavina tekijöinä. Opettajat korostivat koulun sisäisen yhteistyön opettajien, koulunkäyntiavustajien ja rehtorin välillä vaikuttavan haastavien vihatilanteiden selvittämiseen. Vaikeimmissa tilanteissa myös moniammatillisen yhteistyön merkitys korostuu esimerkiksi oppilashuollon arvioidessa oppilaan tilannetta.

Opettajat kertoivat opettajan ja lapsen välisessä yhteistyössä olevan tärkeää luottamuksellisen suhteen rakentaminen. Opettajan pitää antaa oppilaille muuttamisen mahdollisuus ja sen sijaan, että opettaja kertoisi oppilaalle, miten tämän pitäisi vihaisena toimia, opettajan on hyvä kysyä oppilaalta, kuinka hän voisi auttaa oppilasta rauhoittumaan. Opettajien mukaan myös koulun ja kodin väliseen yhteistyöhön kannattaa panostaa oppilaan vihatilanteiden ratkeamisen näkökulmasta, sillä hyvä suhde lapsen huoltajiin helpottaa haastavien vihatilanteiden ratkomista ja selvittämistä.

7 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli perehtyä lasten vihan tunteisiin. Tutkimuksessa perehdyttiin lapsissa vihan tunteita herättäviin tilanteisiin ja asioihin sekä lasten vihan tunteiden ilmenemismuotoihin. Tutkimuksessa paneuduttiin myös siihen, kuinka lapset reagoivat toisten lasten vihan tunteisiin. Lisäksi tarkasteltiin lasten vihan tunteiden säätelykeinoja sekä sitä, kuinka lapsissa vihaa herättävät tilanteet ratkeavat.

Lasten vihan tunteita lähestyttiin sekä viidesluokkalaisten lasten että 4.–6.-luokkien opettajien näkökulmasta. Lasten kokemuksia tarkasteltiin kolmessa eri ympäristössä: kotona, koulussa ja kavereiden kanssa ollessa, kun puolestaan opettajien kokemukset perustuivat heidän havaintoihinsa kouluympäristössä ilmenevistä lapsen vihan tunteista.

7.1 Syyt lasten vihan tunteiden taustalla

Sekä lapset että opettajat kuvasivat monipuolisesti erilaisia tilanteita ja asioita, jotka aiheuttavat lapsissa vihan tunteita. Tutkimuksessa nousi esiin hyvin arkipäiväisiä vihan tunteita herättäviä hetkiä jokaisessa tutkitussa ympäristössä, kotona, koulussa ja kavereiden kanssa ollessa. Puttosen (2004, 37) mukaan yksilön temperamentti vaikuttaa siihen, kuinka hän reagoi eri tilanteissa, ja millaiset tilanteet herättävät hänessä positiivisia ja negatiivisia tunteita. Lasten temperamenttierot tulivat esiin myös tässä tutkimuksessa, ja voidaankin todeta, että syyt vihan tunteiden taustalla ovat hyvin yksilöllisiä, ja että lähes mikä tahansa voi aiheuttaa lapsissa vihan tunteita. Vihan tunteita voi herätä esimerkiksi, jos lapsi lyö jalkansa, hän on nälkäinen, hän riitelee perheenjäsenten tai kavereidensa kanssa, lapsi kokee olonsa ulkopuoliseksi ja yksinäiseksi, hän ei osaa hallita pettymystään, häntä ärsytetään tahallaan, hän ymmärtää väärin sosiaalisia tilanteita, hän ei saa tehdä mitä haluaa, hän häviää pelissä tai jos hän kokee osaamattomuuden tunteita opiskeltavaa asiaa kohtaan.

Opettajien näkökulmasta tarkasteltuna oppilaiden vihan tunteiden taustalla on tyypillisesti oppilaaseen itseensä liittyviä asioita. Opettajien mukaan oppilaan taustaan liittyvät asiat, kuten huono kielitaito tai aikaisemmin koetut traumaattiset asiat, vaikuttavat vihan tunteiden heräämiseen. Myös sääntöjen noudattaminen tai se, ettei saa tehdä, mitä haluaa, voi herättää vihan tunteita, mikä ilmeni myös lasten vastauksissa.

Turusen (2004, 81–82) mukaan vihan tunteen taustalla on yleensä jotain epämiellyttävää, kuten pelon tai kateuden tunteita, mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa. Lasten vastauksista ilmeni, että niin koulussa kuin kavereiden kanssa ollessa ryhmästä ulkopuoliseksi jääminen voi aiheuttaa vihan tunteita, ja myös Cacciatore (2007, 23) ja Kuusela (2010, 121) pitävät yksinäisyyden tunteita vihan taustalla vaikuttavina tunteina. Vihan tunteet ilmenevät yleensä myös osaamattomuuden tunteen kanssa samaan esimerkiksi heikon koulumenestyksen yhteydessä. Huono arvosana kokeesta aiheuttaa lapsissa pettymyksen ja vihan tunteita sekä lasten että opettajien mukaan.

Viidesluokkalaiset ovat aggression portailla kehitysvaiheessa, jossa lapsi vertailee itseään herkästi muihin ja kohtaa oman rajallisuutensa, pettymysten sietäminen on hänelle vaikeaa ja hänen itsekriittisyytensä kasvaa (Cacciatore 2007, 132–137). Nämä kehitysvaiheen haasteet ilmenivät myös tässä tutkimuksessa, ja sekä lapset että opettajat kuvasivatkin esimerkiksi pettymysten tunteiden olevan tavallisesti lasten vihan tunteiden taustalla. Pettymyksen sietäminen on monille lapsille vaikea ja vihan tunteita herättävä tilanne, joka ilmenee esimerkiksi pelissä häviämisen yhteydessä. Itsekriittisyyden aiheuttamat vihan tunteet ilmenevät puolestaan opettajien mukaan lapsen asettaessa itselleen liian korkeita tavoitteita, joihin hän ei kuitenkaan yllä.

Tutkimuksessa havaittiin, että lasten näkökulmasta tarkasteltuna vihan tunnetta lapsissa herättää tyypillisimmin erilaiset sosiaaliset tilanteet, ja että erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa syntyvä viha on tavallisesti väliaikaista vihastumista. Väliaikaisessa vihan tunteessa viha kohdistuu yleensä myönteiseksi koetun henkilön epämieluisaan tekoon (Puolimatka 2004, 31), ja lasten vastauksissa

vihan tunne kohdistuikin usein lapselle läheisiin ihmisiin, kuten äitiin, sisaruksiin tai luokkatovereihin, joiden olemus tai käyttäytyminen herätti lapsissa vihan tunteita. Kavereiden parissa koetun vihan tilanteet olivat vastanneiden mielestä tyypillisesti kaverin tai kavereiden aiheuttamia tilanteita, eli voi olla, että lapsi ei myönnä tai tunnista omaa vihan tunnettaan ja yrittää siirtää vastuun hankalista tilanteista kaverilleen kuten Röning (2013, 151) kuvaa. Myös erimielisyydet sekä väärinkäsitykset kavereiden kanssa voivat lasten mukaan aiheuttaa lapsissa vihan tunteita, ja myös opettajat kertoivat lasten kaverisuhteissa ilmenevien ristiriitatilanteiden kuohuttavan lasten tunteita.

Gross (2000, 281) ja Cacciatore (2007, 24) pitävät kiusaamista yhtenä lapsissa vihan tunteita aiheuttavana asiana, ja sama ilmeni myös tässä tutkimuksessa sekä lasten että opettajien näkökulmasta tarkasteltuna. Lasten mukaan koulussa lapsen vihan tunteet liittyvät tyypillisimmin koulukiusaamiseen ja kiusaaviin koulukavereihin. Kiusaamista ilmeni lasten vastauksissa myös kavereiden kanssa ollessa. Lapsi kokee vihan tunteita joko nähdessään kiusaamistilanteen tai ollessaan itse kiusaamisen kohteena. Lapset eivät sen sijaan kuvanneet kiusaajan toiminnan taustalla olevia mahdollisia vihan tunteita, vaikka hyökkäävä aggressiivisuus ilmeneekin Lagerpetzin (1998, 96) sekä Pulkkinen (2002, 64) mukaan kouluikäisillä lapsilla usein koulukiusaamisena. Voi olla, että lapsille on vielä tässä iässä vaikeaa tunnistaa kiusaajan toiminnan taustalla olevia vihan tunteita, sillä alakoululainen vasta opettelee ymmärtämään muiden ihmisten käyttäytymisen tarkoituksia ja vihan tunteiden taustalla olevia syitä ja perusteluja (von Salisch & Saarni 2010, 88).

Opettajien näkökulmasta tarkasteltuna opettajan rooli lapsen vihan tunteiden aiheuttajana korostui verrattuna lasten näkökulmaan. Sekä Pulkkinen (2002, 63) että tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat lasten vihan tunteiden voivan herätä, jos lapsi kokee tulleensa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Kohdatessaan epätasa-arvoista käytöstä lapset voivat opettajien mukaan hermostua ja alkaa puolustaa itseään, mitä Puolimatka (2004, 31) pitää esimerkkinä vihan tunteen rakentavasta käytöstä. Epäoikeudenmukaisen käytöksen lisäksi opettaja voi haastateltujen opettajien mukaan olla lasten vihan tunteiden aiheuttaja myös

asettaessaan rajoja ja määrätessään sääntöjä. Sekä lapset että opettajat kuvasivat opettajan herättävän lapsessa vihan tunteita antaessaan liikaa läksyjä.

7.2 Lasten vihan tunteiden ilmenemismuodot

Tutkimukseen osallistuneet lapset ja opettajat kuvasivat lapsen vihan ilmenevän sekä vihan että aggression tunteille tyypillisinä ilmenemismuotoina. Vihan ja aggression piirteet vuorottelivat lasten ja opettajien kuvailemissa vihatilanteissa, mikä ei ole yllättävää, sillä kuten Averill (2011, 3) kertoo, vihasta ja aggressiosta puhutaan yleensä samassa yhteydessä, ja ajatukset vihan ja aggression tunteisiin liittyen ovat hyvin samanlaiset.

Tutkimustuloksista on havaittavissa monia erilaisia tunteiden ilmaisutapoja. Cacciatoren (2007 23–24) mukaan jotkut lapset ilmaisevat vihan tunteitaan korostaen niitä ja uhoten, jotkut pystyvät yleensä hallitsemaan vihan tunteitaan ja jotkut puolestaan kätkevät ne. Alakoululaisten tunnetaidot ovat kuitenkin vasta kehittyvässä, eivätkä he pysty täysin vielä hallitsemaan tunteitaan (Furman 1999, 149–150; Lindblom ym. 2015, 24), jonka vuoksi heidän sisäiset impulsinsa purkautuvat helposti toimintana (Cacciatore 2007, 134; Röning 2013b, 150). Tutkimustuloksista ilmeni, että lasten vihan tunteet voivat ilmetä joko näkyvästi niin, että muut näkevät ja kuulevat lapsen vihan purkauksen, tai hiljaisena vihana, jolloin lapsen vihan tunteet voivat jäädä muilta huomaamatta. On tärkeää tunnistaa lapsen vihan taustalla vaikuttavat syyt, sillä, kuten Lonka (2017, 144, 162) kertoo, opettajan huomio voi kiinnittyä helposti toissijaiseen tunnereaktioon alkuperäisen ongelman sijaan. Hänen mukaansa lapsen pitkästyneisyyden taustalla voi olla esimerkiksi ahdistusta opiskeltavaa oppiainetta kohtaan. Tutkimustuloksista ilmeni, että lapsi voi esimerkiksi ilmaista tulevan liikuntatunnin aiheuttamia osaamattomuuden ja epävarmuuden tunteitaan hermostumalla ja riehumalla käveltäessä koululta liikuntapaikalle.

Näkyvä viha voi ilmetä tutkimustulosten mukaan joko suorana tai epäsuorana aggressiona. Suorassa aggressiivisuudessa aggressiivisuus kohdistuu suo-

raan kohteeseensa, ja siinä vihastuneen lapsen ja tunteen kohteen välillä on kontakti (Kokko 2010, 159). Tutkimukseen osallistuneet lapset kuvasivat lapsen suoran aggressiivisuuden ilmenevän mulkoiluna, riitelynä sekä vihan tunteita aiheuttaneelle henkilölle huutamisena, kun puolestaan opettajat mainitsivat nimitelyn yhtenä suoran aggressiivisuuden muotona.

Viha voi äärimmillään tarkoittaa ruumiillista väkivaltaa, kuten potkimista ja lyömistä (Turunen 2004, 82). Voidaan puhua reaktiivisesta aggressiivisesta käyttäytymisestä, joka on yksi suoran aggressiivisuuden muoto, ja siinä väkivaltaa käytetään sietämättömän tunnetilan purkamiseksi (Kaltiala-Heino 2013b, 72). Myös tutkimuksessa ilmeni lasten vihan tunteiden ilmenevän joskus reaktiivisena aggressiivisuutena. Lasten vastauksista nousi esiin muutamia tilanteita, joissa viha purkautuu väkivaltana muita oppilaita ja kavereita kohtaan tönimällä ja lyömällä. Nämä tilanteet ovat kuitenkin selvästi lukumäärältään vähäisempiä kuin väkivallattomat vihan ilmenemismuodot. Opettajat sen sijaan pitivät vihan tunteiden väkivaltaista ilmenemistä yleisempänä kuin lapset, ja opettajien mukaan lasten muihin lapsiin kohdistuva reaktiivinen aggressiivisuus voi ilmetä tönimisen ja lyömisen lisäksi myös puremisena ja kuristamisena. Opettajat kertoivat lisäksi lasten voivan kohdistaa väkivaltaa myös opettajaa kohtaan. Lapset eivät kuvanneet vihan tunteiden kohdistuvan opettajaan fyysisesti. Voi olla, että lasten on helpompi tunnistaa aggressiiviset vihan ilmaisumuodot, jos he ovat itse joutuneet sellaisen kohteeksi, kuin ne hetket, jolloin he itse kohdistavat vihan tunteensa väkivaltaisesti muihin lapsiin tai opettajaan. Väkivalta opettajaa kohtaan voi olla lisäksi vähäisempää, koska toisin kuin luokkakavereilla, opettajalla on auktoriteettiasema lasta kohtaan, ja hän pyrkii pysymään lapsen vihastuessa rauhallisena ja yrittää rauhoitella tätä.

Epäsuorassa aggressiivisuudessa aggressiivisuus kohdistuu puolestaan joko syyttömiin kohteisiin tai suuntautuu kohteeseen epäsuorasti (Kokko 2010, 159). Lapset kuvasivat lasten vihan tunteiden ilmenevän epäsuorasti juoruiluna ja selän takana puhumisena, joita myös Kaltiala-Heino (2013b, 72) pitää esimerkeinä epäsuoran aggressiivisuuden ilmenemismuodoista ryhmän ulkopuolelle sulkemisen lisäksi. Opettajien mukaan lasten epäsuora aggressiivisuus voi ilmetä

myös toisten manipulointina, joka voi ilmetä Lagerspetzin (1998, 61) mukaan esimerkiksi yrityksenä sulkea toinen ryhmän ulkopuolelle.

Tutkimustulosten mukaan lasten näkyvä viha ei kuitenkaan välttämättä kohdistu toiseen henkilöön, eikä se ole Röningin (2013b, 151) mukaan aina aggressiivista. Opettajien mukaan lasten viha voi purkautua myös materiaaliin ja ilmetä esimerkiksi tavaroiden heittelemisenä tai oppikirjan repimisenä. Lisäksi he kuvasivat lapsen vihan tunteiden ilmenevän huutamisenä, kiroiluna tai itkuna, kun puolestaan lapset kertoivat tekevänsä vihaisina jotain, toimivansa harmitsemattomasti ja toimivansa joskus ajattelematta seurauksia. Lapset eivät kuitenkaan tarkemmin määritelleet, mitä he tekevät, mikä voi olla osoitus siitä, että omien vihan tunteiden tarkastelu voi olla tämän ikäiselle vielä vaikeaa.

Lasten vihan tunteet voivat ilmetä tutkimustulosten mukaan myös paikalta poistumisena, mitä myös Turunen (2004, 82) pitää tyypillisenä vihan tunteiden ilmaisutapana ystävydestä pidättäytymisen lisäksi. Lapset kertoivat hermostuneen lapsen menevän kotona omaan huoneeseensa tai lähtevän pois kavereiden luota, kun puolestaan opettajien mukaan vihastunut lapsi saattaa poistua luokasta tai lähteä karkuun koulusta. Toisaalta halu yksinoloon voi olla myös hiljaisen vihan ilmenemismuoto, mutta näen sen myös lapsen yrityksenä säädellä vihan tunnettaan.

Cacciatoren (2007, 17) mukaan lapsen vihan ja aggression tunteiden käsittely ei näy välttämättä päällepäin. Tutkimuksessa ilmeni, että näkyvän vihan ilmaisun lisäksi vihan tunteet voivat ilmetä myös hiljaisena vihana, jolle tyypillisiä ovat sellaiset vihan ilmenemistavat, jotka saattavat jäädä muilta huomaamatta. Sekä lapset että opettajat kuvasivat hiljaisen vihan ilmenemismuotoja.

Lapsen vihan tunteet ilmenevät usein fysiologisena aktivoitumisena sekä kasvoniilteinä (Ekman 1992, 172; Pulkkinen 2002, 63; Turunen 2004, 82), mikä kävi ilmi myös tässä tutkimuksessa. Lapset ja opettajat kuvasivat vihan tunteiden voivan näkyä erilaisin ilmein ja elein, kuten kulmakarvojen rypistymisenä tai punastumisena. Myös mököttäminen voi olla osoitus vihan tunteesta (Turunen 2004, 82), mikä ilmeni myös tässä tutkimuksesta. Lasten vihan tunteet voivat myös ilmetä tekemättä jättämisenä ja viivyttelynä (Röning 2013b, 151). Opettajat

kertoivat oppilaidensa vihantunteiden ilmenevän myös keskittymisvaikeuksina, tehtävissä jumiutumisenä sekä välinpitämättömyytenä opiskelua kohtaan.

Lapset kuvasivat myös vihatilanteen aiheuttamia erilaisia ajatuksia vihan tunteiden ilmenemismuotoina, ja kertoivat lapsen ajattelevan vihan kohteesta negatiivisesti ja syyllistävän tätä omista vihan tunteistaan. Syyllistäminen on myös Röningin (2013b, 151) mukaan yksi vihan ilmenemismuodoista ja samalla merkki siitä, ettei lapsi joko myönnä tai tunnista vihan tunnettaan. Muutamassa tapauksessa lapset kertoivat lapsen voivan myös olevan pahoillaan vihan tunteestaan. Vihan tunteen olevan joko nolo asia vihastujalle tai sitten vihainen ymmärtää aiheuttaneensa mielipahaa vihankohteelle. Voidaan päätellä, että osa viidesluokalaisista tunnistaa ja myöntää vihan tunteensa, kun puolestaan osa ei joko tunnista tai halua myöntää sitä.

Opettajat kuvasivat lasten vihan tunteiden ilmenevän ääritapauksissa myös itsensä vahingoittamisena sekä itsetuhoisuutena. Lapsen vihan tunteet voivat joskus kääntyä sisäänpäin, ja lapsi voi kohdistaa vihan tunteet itseensä (Marttunen 2013, 109; Nurmi & Schulman 2013b, 167). Lasten sisäänpäin kääntynyt viha ilmenee opettajien mukaan esimerkiksi viiltelynä, ja se voi Nurmen ja Schulmanin (2013b, 168) ilmetä viiltelyn lisäksi myös esimerkiksi ruokahaluttomuutena ja oppimisvaikeuksina. Vaikka tutkimuksessa vihan itsetuhoinen ilmaisumuoto huomioitiin vain muutamasti, on sen mahdollisuus erittäin tärkeää tiedostaa, jotta sitä voi oppia havaitsemaan lapsessa.

7.3 Toisen lapsen vihan tunteisiin reagoiminen

Suomalaisessa kulttuurissa ei ole tapana ilmaista voimakkaasti vaikeasti käsiteltäviä tunteita kotona, koulussa tai työyhteisössä (Lonka 2014, 162; Saarinen & Kokkonen 2003, 33). Koska lapsi on lisäksi saattanut tottua kätkemään omat vihan tunteensa saamansa kasvatuksen tai aikaisempien kokemustensa myötä, hän saattaa kokea vihan tunteiden olevan vaarallisia ja pahoja (Cacciatore 2007, 23–24). Alakouluikäisten lasten tunnetaidot ovat lisäksi vasta kehitymässä, joten heidän voi olla vaikea ymmärtää oman tai toisten toiminnan taustalla olevia syitä

(Furman 1999, 149–150; Lindblom ym. 2015, 24). Tutkimustuloksista onkin havaittavissa, että toisen lapsen vihan tunteiden kohtaaminen voi olla lapselle vaikeaa, sillä hän ei välttämättä ymmärrä syitä vihan tunteen taustalla.

Tutkimuksessa ilmeni, että lasten vihan tunteet voivat aiheuttaa toisissa lapsissa erilaisia tunteita. Lapset voivat lasten ja opettajien mukaan esimerkiksi säikähtää toisen lapsen vihan purkauksia, ja kokea tilanteessa myös pelkoa. Tyypillisesti lapset seuraavat tilannetta sivusta, ja saattavat ajatella sivusta seuraamisen olevan parempi vaihtoehto, jotta eivät itse joudu tilanteeseen mukaan. Lapset kuvaavat myös ihmettelevänsä ja paheksuvansa tilannetta, jossa toinen lapsi hermostuu.

Toisaalta lapset voivat opettajien mukaan myös hyväksyä toisen lapsen vihan purkaukset, mikäli he kokevat vihan tunteen olevan oikeutettua esimerkiksi tilanteissa, joissa opettajan toiminta koetaan epäoikeudenmukaiseksi. Lapset voivat myös tottua usein ja helposti vihastuvan lapsen tunteiden purkauksiin, eikä toiset lapset enää välttämättä kiinnitä enää huomiota tunteiden purkauksiin. Lasten on siis helpompi hyväksyä niiden lasten vihan tunteet, joiden kohdalla niihin on totuttu.

Tunteet voivat tarttua automaattisesti ihmiseltä toiselle (Saarinen & Kokkonen 203, 22; Pekrun 2014, 21), mikä ilmeni myös tutkimustuloksista. Opettajien mukaan lapset eivät lähde helposti mukaan tunteeseen, mikäli vihan tunteita ilmaistaan aggressiivisesti. Sen sijaan lasten mielestä muut lapset ottavat osaa helposti myös aggressiiviseen vihan ilmaisuun, kuten esimerkiksi tappeluihin. Voi olla, että selvittäessään esimerkiksi tappeluun johtanutta tilannetta, jossa on useita osanottajia, opettajan on vaikea päästä jäljille siitä, mikä tappelun taustalla oli, ja mikä oli kunkin rooli tilanteessa. Välillä lapset saattavat myös käydä ruokkimaan toisen lapsen pahaa oloa esimerkiksi tahallaan ärsyttämällä.

Tutkimustuloksissa ilmenee kuitenkin lasten myös osaavan asettua jo jollakin tavalla toisen asemaan, mitä tukee myös Ahon ja Laineen (1997, 134) kuvaus siitä, että 10–12-vuotiaat lapset alkavat ymmärtää toisten ihmisten tunteita ja käyttäytymistä. Tutkimustuloksista ilmeni, että lapset pystyvät asettumaan kiu-

satun asemaan ymmärtäen kiusaamisen aiheuttavan vihan tunteita myös kiusatussa ja kokevat vihan tunteita nähdessään kiusaamista. Viidesluokkalaisten empatian kehitys on tullut, aivan kuten Aho ja Laine (1997,134) kertovat, vaiheeseen, jossa lapsi pystyy jollain tavalla asettumaan toisen ihmisen asemaan. Joskus lapset voivat myös puuttua tilanteeseen, jossa toinen lapsi hermostuu, ja sekä lasten että opettajien mukaan muut lapset saattavat kertoa opettajalle toisen lapsen hermostuneen. Lisäksi lapset saattavat pyytää vihastunutta lasta lopettamaan tai yrittää auttaa tätä rauhoittumaan.

7.4 Lasten tunteiden säätelytavat ja vihatilanteiden ratkeaminen

Tutkimustuloksista voidaan havaita lapsilla olevan monia toisistaan eroavia vihatilanteiden ratkaisutapoja sekä vihan tunteen säätelykeinoja, mikä vastaa myös Kokkosen (2010, 51) ja Nummenmaan (2010, 152) näkemystä siitä, että ihmisillä on hyvin monipuolisia keinoja säädellä tunteitaan. Sen lisäksi, että lapsen temperamentti vaikuttaa vihan tunteiden taustalla oleviin syihin ja vihan ilmaistutapoihin, vaikuttaa lapsen temperamentti myös siihen, millä tavalla hän säätelää tunteitaan ja omaksuu erilaisia keinoja tunteiden säätelyyn (Puttonen 2004, 72). Lisäksi erilaiset tunteiden säätelykeinot vaikuttavat eri lapsilla eritavoin (Kokkonen 2010, 51, 57; Nummenmaa 2010, 152).

Se, kuinka hyvin tunteiden purkaminen onnistuu, riippuu temperamentin lisäksi lapsen iästä, aikaisemmista kokemuksista sekä vireystilasta (Cacciatore 2007, 17), mikä ilmeni myös tässä tutkimuksessa aihetta opettajien näkökulmasta tarkasteltaessa. Tunteiden tunnistaminen itsessä on edellytys tunteiden säätelykyvyn kehitykselle (Lindblom 2015, 24), ja koska alakoululaiset eivät vielä välttämättä tunnista selvästi omia tunteitaan, ja heidän kykynsä säädellä tunteitaan on vasta kehittymässä, he eivät voi täysin hallita omia tunteitaan (Furman 1999, 149-150; Lindblom ym. 2015, 24). Tässä tutkimuksessa opettajat kuvailivat lapsia monipuolisemmin erilaisia vihan tunteiden säätelystrategioita ja vihaa herättäneiden tilanteiden ratkaisutapoja. Viidesluokkalaiset lapset eivät vielä ehkä välttämättä tiedosta säätelevänsä vihan tunnettaan, ja toisaalta, kuten Parkerin ym.

(2001, 550) tutkimuksessa havaittiin, lapset saattavat myös kuvailla käyttävänsä tunteiden säätelykeinoja eri tavalla kuin mitä he todellisuudessa tekevät.

Sekä lasten että opettajien näkökulmasta tarkasteltuna lasten vihan tunteita herättävien tilanteiden ratkaisukeinoina nousi esiin niin tiedollisia, eli ajatusten avulla tapahtuvia, kuin myös toiminnallisia säätelymenetelmiä. Tiedolliset säätelykeinot ovat riippumattomia ajasta ja paikasta, kun puolestaan toiminnallisia säätelykeinoja käyttäessään ihminen tarttuu toimeen. (Kokkonen 2010, 57; Nummenmaa 2010, 152.) Koska vihan tunne ei synny koskaan tyhjästä, sitä on vaikea kieltää tai poistaa ilman, että sille luo purkautumiskanavan, ja joskus tarvitaan fyysistä toimintaa vihasta irtipääsemiseen. (Cacciatore 2007, 17, 23, 28–30; Cacciatore 2009, 15.) Vihan tunteiden purkamiseksi voi käyttää häiriötekijöiksi kutsuttuja toimintoja, joita voi olla esimerkiksi lukeminen tai kirjoittaminen (Thayer, Newman & McClain 1994, 921). Opettajat kuvasivat lasten käyttävän tällaista toimintaa tunteita säädelläkseen, ja heidän mukaansa lapset voivat purkaa omia vihan tunteitaan esimerkiksi erilaisten stressilelujen tai pulpetin jalkojen väliin laitettavan kuminauhan avulla. Myös piirtäminen nousi esiin keinona vihatilanteen käsittelyyn.

Lasten näkökulmasta tarkasteltuna vihatilanteille oli tyypillistä, että vihan tunne selvitettiin heti ja tilanne ratkesi anteeksipyyntöön sekä sovintoon. Lapsen tunnekuuhu menee helpommin ohi turvallisen ja rauhallisen aikuisen kanssa (Cacciatore 2007, 24), ja lasten kuvaamat vihatilanteet ratkesivatkin pääsääntöisesti aikuisen, kuten äidin, isän tai opettajan, avustuksella. Vanhempi auttoi hermostunutta lastaan selviämään tunnekuuhustaan auttamalla tätä kotitehtävien teossa. Tyypillisemmin aikuiset käyttivät kuitenkin lasten mukaan tilanteen selvittämisen keinoina puhuttelua tai he antoivat lapselle rangaistuksen tämän käytöksestä johtuen. Kotona rangaistuksena toimi X-boxin tai puhelimen takavariointi, ja koulussa puolestaan opettajan määräämä jälki-istunto. Opettajat sen sijaan eivät maininneet haastatteluissa rangaistusta keinona vihatilanteiden ratkeamisessa. Voi olla, että lapsi kokee aikuisen tarjoaman avun rangaistuksena, vaikka opettaja ei toimintaansa sellaiseksi ole tarkoittanut. Esimerkiksi jos opet-

taja ei päästä lasta lähtemään vihaisena koulusta kotiin, vaan lapsi joutuu jäämään koulun jälkeen opettajan avustuksella rauhoittumaan, voi lapsi kokea saaneensa rangaistuksen käytöksestään.

Aikuisen tarjoama apu ja läsnäolo nousi esiin myös opettajien näkökulmasta tarkasteltuna, ja opettajien mukaan opettaja on usein tärkeässä roolissa lapsissa vihan tunteita herättäneiden tilanteiden ratkaisemisessa. Opettajat korostivat, ettei vihaista lasta saa jättää yksin tunnekuohunsa kanssa, ja aikuisen tehtävänä on myös Nurmen (2013a, 17) mukaan tarjota aika ja paikka lapsen ja nuoren vihan ilmaisulle. Opettaja voi esimerkiksi ohjata lapsen sivuun ja tarjota tälle jonkin paremman paikan tunteiden ilmaisuun, jotta lapsi säästyy nöyryytykseltä. Opettajien mukaan lapsi tarvitsee omaa aikaa rauhoittuakseen, mikä ilmeni myös muutamassa lasten kuvaamassa tilanteessa. Lapsi voi opettajien mukaan rauhoittua joko menemällä luokassa tiettyyn paikkaan tai poistumalla hetkeksi luokan ulkopuolelle.

Opettaja voi auttaa lasta hallitsemaan tunteitaan säätelämällä omilla tunteillaan oppilaidensa tunteita (Isokorpi 2003, 133) tai hän voi käyttää apunaan myös Grossin (1998b, 281) määrittelemää tarkkaavuuden ohjaamisen säätelymenetelmää, jossa opettaja auttaa lasta ohjaamaan ajatuksiaan pois vihan tunteista. Molemmat menetelmät, sekä oppilaan tunteiden säätely omia tunteita säätelämällä sekä tarkkaavuuden ohjaaminen, ilmenivät myös opettajien haastatteluissa. Opettajien mukaan on tärkeää, että opettaja pysyy tilanteessa rauhallisena, eikä lähde oppilaan tunnekuuhuun mukaan. Opettaja voi lisäksi ohjata lasta keskittymään johonkin riittävän yksinkertaiseen tekemiseen, mikä auttaa oppilasta pääsemään pahimman tunnekuohun yli.

Opettajan hyvä oppilaantuntemus on tärkeää, jotta hän ymmärtää oppilaitaan ja voi tukea heitä tunnetaitojen opettelussa (Rantala 2006, 15–17, 120), mikä korostui myös tutkimustuloksissa opettajien näkökulmasta aihetta tarkastellessa. Koska oppilaat ovat yksilöitä, on opettajan tärkeätä panostaa oppilaisiinsa tutustumiseen ja perehtyä oppilaidensa taustoihin. Lisäksi opettaja voi tutkimustulosten perusteella toimia esimerkkinä lapsille. Lapsi oppii tunteiden säätelyn toi-

mintamalleja omakohtaisten vuorovaikutustilanteiden kautta sekä havainnoimalla toisten lasten tai aikuisten välistä vuorovaikutusta (Lindblom ym. 2015, 29). Opettajien mielestä opettajan on tärkeää näyttää omat tunteensa oppilailleen, jotta nämä ymmärtävät, että myös opettajalla voi olla huono päivä ja että myös hän voi tulla vihaiseksi. Opettajan on tärkeää sanallistaa vihan tunteitaan ja selittää oppilailleen, miksi tuli vihaiseksi. Samalla opettaja toimii oppilailleen myös esimerkkinä siitä, kuinka vihan tunteita säädellään. Samalla on myös tärkeää, että opettaja itse tiedostaa ja hyväksyy omat tunteensa, jotta hän voi ohjata oppilaitaan tunteiden hallinnassa.

Opettaja voi vaikuttaa oppilaidensa tunnekuohuihin Kuuselan (2010, 120–121) mukaan läsnäolollaan ja kuuntelemalla oppilaitaan, ja myös haastatellut opettajat pitivät keskustelua yhtenä vihan tunteita herättäneen tilanteen ratkaisukeinona. Opettajien mukaan keskustelu voi tapahtua joko kahdestaan vihastuneen oppilaan sekä opettajan välillä tai yhteisesti koko luokan kanssa. Schulman ja Nurmi (2013, 135) pitävät tärkeänä, ettei lapsen vihan tunteen rauhoituttua opettaja pelkästään totea lapsen olleen vihainen Opettajan kannattaa sen sijaan keskustella lapsen kanssa, miltä lapsesta tuntui hänen ollessaan vihainen. Myös tutkimustulosten mukaan opettajan on tärkeää keskustella oppilaan kanssa, eikä pelkästään ohjata käyttäytymään tietyllä tavalla. Opettajien kuvaamille keskusteluhetkille oli tyypillistä myös aktiivisen kuuntelun korostuminen passiivisen kuuntelun sijaan. Eläytyvän kuuntelun avulla opettaja voi auttaa hermostunutta oppilasta selventämään omia tunteitaan, ajatuksiaan sekä ratkomaan ongelmia. Aktiivisen kuuntelijan roolin ottaessa opettajasta tulee oppilaan tunteen hyväksyjä ja oppilaan oman ratkaisun löytämisen tukija. (Kuusela 2010, 120–121, 124.)

Sen lisäksi, että opettaja voi vaikuttaa lasten vihan tunteiden säätelyyn ja tilanteiden ratkeamiseen vihaa herättäneessä hetkessä, hän voi vaikuttaa tilanteisiin myös ennakoivasti. Esimerkiksi tilanteen muuttamista käytetään tunteiden säätelystrategiana ennen tunteen syntymistä (Gross 1998a, 225; Gross 2002, 282), ja opettaja voi hyödyntää sitä ennakoivasti esimerkiksi luokassa istumapaikkoja järjestelemällä niin, että äänekäs ja helposti häiriintyvä oppilas eivät istu lähek-

käin. Puolimatkan (2004, 92) mukaan selkeät rajat sekä vihan tunteiden tiedostamisen ja arvioimisen opettaminen auttavat lasta ja lapsen vihan tunteiden säätelyn kehittymistä. Opettajat mainitsivatkin lasten kanssa ennalta sovittujen toimintakuvioiden helpottavan vihan tunteita herättäneistä tilanteista selviytymistä.

Opettajien mukaan myös tunnekasvatus voi auttaa lapsia oppimaan vihan tunteiden säätelyä. Opettajien haastatteluissa tunnekasvatuskeinoina nousi esiin esimerkiksi draamatunnit, joiden on myös tutkimusten mukaan havaittu olevan tehokas keino sosioemotionaalisten taitojen opetteluun (Joronen & Häkämies 2010, 155–156). Draama mainitaan myös Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 100) yhtenä keinona tunteiden tunnistamisen harjoittelussa ja tunnetaitojen opettamisessa, mutta tunnetaitoja voidaan opetella myös esimerkiksi liikuntatunneilla (Kokkonen 2010, 101).

Sekä lasten että opettajien näkökulmasta tarkasteltuna viidesluokkalaisten voidaan todeta tarvitsevan vielä aikuisen tukea tunteiden hallintaan ja vihatilanteista selviämiseen. Tätä väittämää tukee se, että aina lasten kuvaamat vihatilanteet eivät saaneet ratkaisua. Kavereiden kanssa heränneet vihan tunteet ratkesivat lasten mukaan vain siinä tapauksessa, jos lapsi tulkitsi kaverinsa käyttäytymistä väärin. Lasten vastauksissa myöskään kaikki sellaiset vihan tunnetta herättävät tilanteet, joissa aikuinen oli tilanteessa mukana, eivät saaneet kuitenkaan ratkaisua.

Opettajien mukaan yhteistyö niin oppilaan ja opettajan sekä kodin ja koulun välillä kuin moniammatillisesti on tärkeä lasten viha tilanteiden selvittelyssä. Yhteistyöhön panostaminen helpottaa opettajien mielestä haastavien asioiden, kuten esimerkiksi oppilaan aggressiivisen käytöksen, esille nostamista. Koska lapsen kasvuympäristön ilmapiiri vaikuttaa lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehittymiseen (Lindblom ym. 2015, 37), ja koulussa aikuisten kesken vallitseva hyvä henki johtaa myönteisempään kanssakäymiseen lasten kanssa (Solantaus 2015, 9), on tärkeää, että kouluyhteisö panostaa keskinäiseen kanssakäymiseen. Olisikin tärkeää, että opettajat pystyisivät avoimesti keskustelemaan haastavista tilanteista, joissa oppilaan vihan tunteet ovat ilmenneet voimakkaasti, eikä hän

ole onnistunut säätämään tunteitaan. Keskustelun avulla opettajat voivat yhdessä yrittää keksiä ratkaisuja haastaviin tilanteisiin, ja kuten opettajat mainitsivat, myös moniammatillista yhteistyötä saatetaan tarvita, jotta oppilasta voidaan auttaa kohtaamaan ja säätämään vihan tunteitaan.

7.5 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimushaasteet

Pidän tätä tutkimusta merkityksellisenä, sillä lasten vihan tunteiden tutkimus on ollut vähäistä sekä Suomessa että ulkomailla. Aikaisemmat tutkimukset ovat keskittyneet esimerkiksi aggression pysyvyyteen lapsuudesta nuoruuteen ja aikuisuuteen saakka (esim. Caspi & Silva 1995; Kokko & Pulkkinen 2005; Pulkkinen 2002) sekä vihan tunteiden sukupuolieroihin (esim. Pulkkinen 2002; Lagerspetz, Björkgvist & Peltonen 1998). Olisi tärkeä oppia ymmärtämään, mitä lapset ajattelevat vihan olevan ja millaisissa tilanteissa he kokevat vihan tunteen esiintyvän, jotta voitaisiin kehittää uudenlaisia tunnekasvatuskeinoja. Tunteet ovat läsnä koko elämän ajan, ja lapsen on tärkeää opetella tiedostamaan ja säätämään tunteitaan selviytyäkseen erilaisista sosiaalisista tilanteista.

Lasten vihan ja aggression tunteiden tutkimiseen on syytä panostaa myös muun muassa aggression pitkäaikaisten seurausten vuoksi. Poikkeuksellisen voimakkaasti tai usein aggressiiviset lapset ovat vaarassa säilyttää negatiivisen toimintatavan aikuisikään asti (Kokko 2010, 172), ja tutkimuksissa 8-vuotiaan aggression on havaittu voivan johtaa sopeutumattomuuden kehään (Kokko & Pulkkinen 2000, 469–470; Pulkkinen 2002 60–61). Vaikka tässä tutkimuksessa ei keskitytty vihan tunteiden seurauksiin, opettajat kuvasivat haastatteluissa myös jonkin verran sitä, millaisia seurauksia lasten vihan tunteiden huonolla hallinnalla voi olla. Lisäksi opettajat kuvasivat lapsen voivan kääntää vihan tunteensa sisäänsä, joka voi johtaa itsetuhoiseen käytökseen, joilla opettajat sanoivat voivan olla pahoja seurauksia. Jatkossa tutkimusta tarvitaan siitä, miten vihan tunteet vaikuttavat lapsen elämään lyhyellä ja pitkällä aikavälillä, ja kuinka lasten sisäänpäin kääntynyttä vihaa ja itsetuhoisuutta voidaan havaita.

Koska tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vain yhden opetusryhmän oppilaiden ja vain yhdeksän opettajan käsityksiä lasten vihasta, tutkimuksen tuloksia ei voida yleistää koskemaan koko ikäryhmää tai kaikkia 4.-6.-luokkien opettajia. Tutkimuksen laajentaminen koskemaan suurempaa joukkoa olisi iso jatkotutkimushaaste, kuten myös tämän tutkimuksen soveltaminen eri ikäisiin lapsiin. Vastaavaa tutkimusta tehtäessä olisi tärkeää pohtia, miten voitaisiin paremmin saada selville lasten kokemukset. Aineistonkeruumenetelmää valitessa ja tutkimuskysymyksiä suunniteltaessa olisi myös tärkeää pysähtyä pohtimaan, onko lapsilla riittävää ymmärrystä aiheesta tai siitä mitä heiltä tutkimuksessa halutaan. Tähän tutkimukseen osallistuneet lapset kirjoittivat kyselylomakkeeseen lyhyitä vastauksia, joissa ei tarkasti kuvailtu tilanteita, ja itseäni jäi mietityttämään, mikä tähän oli syynä ja olisinko voinut muotoilla kyselylomakkeen niin, että olisin saanut kuvailevampia vastauksia.

Lisäksi tutkimuksessa nousi esiin kaksi mielenkiintoista asiaa, joihin jatkotutkimuksessa kannattaisi kiinnittää huomiota. Lapset mainitsivat isän vain yhdessä jatkokertomuksessa, ja siinäkin isä tuli ratkaisemaan äidin ja lapsen välisen riitatilanteen. Aikaisemmin 5. luokkalaisten on havaittu ilmaisevan tunteitaan todennäköisemmin äidilleen kuin isälleen, sillä lapset ajattelivat äidin hyväksyvän isää enemmän negatiivisten tunteiden ilmaisua (Zeman & Garber 1996, 968). Olisikin mielenkiintoista tutkia, miten vanhemman sukupuoli vaikuttaa lapsen vihan tunteiden ilmaisuun.

Toinen asia, joka itseäni jäi mietityttämään, oli se, että yksi lapsista kuvasi tehtävässä kaksi (Keksi tilanne, jossa vihan tunne esiintyy.) tilannetta madosta ja sen vihan tunteesta. Schulmanin ja Nurmen (2013, 135) mukaan lapsen voi olla helpompi käsitellä vihan tunnetta eläimen kautta, jolloin lapsi saa etäisyyttä asiaan. Vastaavia keinoja vihan tunteiden käsittelyyn jonkun eläimen tai esimerkiksi pehmolelun avulla ei kuitenkaan tullut esiin opettajien haastatteluissa. Tunnekasvatuskeinojen tutkimuksessa olisikin hyvä kiinnittää huomiota myös siihen, kuinka tehokkaita tällaiset menetelmät, joissa tunteeseen tutustutaan jonkin toisen näkökulmasta, voisivat olla.

Itselleni tulevana luokanopettajana tämä tutkimus on tärkeä osa ammatillista kasvuani. Tekemäni tutkimuksen avulla olen saanut välineitä kohdata lapsen vihaa ja auttaa lasta etsimään itselleen sopivia tunteidensäätelykeinoja. Lisäksi tämä tutkimus auttaa minua luomaan tunnekasvatukseen liittyviä tehtäviä ja ohjaa minua keskustelemaan tunteista lasten kanssa. Koska lasten tunne-elämä ja vihan tunteet ovat itselleni merkityksellinen aihe, tämän tutkimus on entisestään lisännyt kiinnostustani lasten tunne-elämää ja vihan tunteita kohtaan.

Näen koulujen haasteena olevan tällä hetkellä ja myös jatkossa sen, miten ne pystyvät luomaan lasten positiiviset ja negatiiviset tunteet hyväksyvän, turvallisen kasvuympäristön. Luokan tunneilmapiiriin vaikuttaa se, kuinka opettaja itse kokee ja hyväksyy sekä omat että oppilaidensa tunteet. Jotta kasvattajan on mahdollista rohkaista lasta kielteisten tunteiden kohtaamiseen, on kasvattajan tunnettava itsensä ja ymmärrettävä omia tunteitaan (Puolimatka 2004, 67). Koen opettajien omien tunnetaitojen kehittämisen olevan tärkeässä roolissa myös siinä, kuinka lapset oppivat ilmaisemaan ja säätelämään tunteitaan. Mieleeni heräsi kysymys, saavatko luokanopettajaopiskelijat riittävästi opintojensa aikana ohjausta lasten tunteiden kohtaamiseen? Opettajaopiskelijat kohtaavat opetusharjoitteluidensa aikana monia temperamentiltaan erilaisia lapsia, ja lasten temperamenttieroista puhutaan myös opintojen aikana. Lisäksi erilaisia tunnekasvatukseen ja lasten vahvuuksiin liittyviä materiaaleja ja kirjallisuutta on viime vuosina julkaistu ahkerasti, mikä näkyy varmasti myös opettajien koulutuksessa. Huomaan olleeni tässä tutkimuksessa varsin ajankohtaisen aiheen äärellä.

Elämme tällä hetkellä maailmanlaajuisen pandemian keskellä, jolla on ollut ja tulee olemaan vaikutusta myös koulujen, opettajien ja oppilaiden arkeen. Tulevaisuudessa tutkimushaasteeksi muodostuu se, millaisia vaikutuksia korona-ajalla on ollut lapsiin, lasten mielenterveyteen sekä lasten tunne-elämään.

LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, M. A. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. 2. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Nemo.
- Aarnos, E. 2010. Kouluun lapsia tutkimaan: Havainnointi, haastattelu ja dokumentit. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 172–188.
- Aho, S. & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Averill, J. R. 2011. Ten Questions About Anger That You May Never Have Thought to Ask. Teoksessa: F. Pahlavan. (toim.) Multiple facets of anger: getting mad or restoring justice?. New York: Nova Science Publishers. 1–26.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Cacciatore, R. 2009. Kapinakirja. Aggressiokasvattajan käsikirja – koululaisesta aikuiseksi. Toim. V. Hurme & M. Lehtikangas. Helsinki: Väestöliitto.
- Caruso, D. 2008. Emotions and the Ability Model of Emotional Intelligence. Teoksessa: R.J. Emmerling, V.K. Shanwal & M.K. Mandal. (toim.) Emotional Intelligence. Theoretical and Cultural Perspectives. New York: Nova Science Publishers, 1–16.
- Caspi, A. & Silva, P. A. 1995. Temperamental qualities at age three predict personality traits in young adulthood: longitudinal evidence from a birth cohort. *Child Development* 66:2, 486–498.
- Crick, N. R. & Dodge, K. A. 1994. A review and reformulation of social information processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Cwir, D., Carr, P. B., Walton, G. M. & Spencer, S. J. 2011. Your heart makes my heart move: Cues of social connectedness cause shared emotions and

- physiological states among strangers. *Journal of Experimental Social Psychology*, 47, 661–664.
- Denham, S. A. 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior*. Volume XI, No. 1. 1-48.
- Durlak, J.A., Weissberg R.P., Dymnicki A.B., Taylor R. D. & Schellinger, K.B. 2011. The impact on enhancing students` social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405–432.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. 2000. Dispositional emotionality and regulation: Their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 136–157.
- Ekman, P. 1992. An argument for Basic Emotions. *Cognition And Emotion*, 6 (3/4), 169–200.
- Erikson, E.H. 1973. *Childhood and Society*. Harmondsworth: Penguin.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: opit ja opetukset*. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Fielding, N. 1993. *Qualitative Interviewing*. Teoksessa: N. Gilbert. (toim.) *Researching Social Life*. Lontoo: Sage Publications, Ltd, 135–153.
- Furman, E. 1999. *Auta lasta kasvamaan*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Goldstein, A. P., Glick, B. & Gibbs, J. C. 2009. *Aggression Replacement Training*. Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille. 2. uudistettu painos. Suom. T. Röning, S. Reiman & O. Reiman. Helsinki: Suomen ART ry.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly – Lahjakkuuden koko kuva*. Suom. Kankaanpää, J. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. Savolainen, M. Jyväskylä: Gummerus.

- Graziano, P. A., Reavis, R. D., Keane, S. P. & Calkins, S. D. 2007. The role of emotion regulation in children's early academic success. *Journal of School Psychology* 45:1, 3-19.
- Gross, J. J. 1998a. Antecedent- and response-focused emotion regulation: Divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology* 74:1, 224-237.
- Gross, J. J. 1998b. The emerging field of emotion regulation: An integrative Review. *Review of General Psychology* 2:3, 271-299.
- Gross, J. J. 2002. Emotion regulation: Affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 39, 281-291.
- Gross, J. J. & John, O. P. 1998. Mapping the domain of expressivity: Multimethod evidence for a hierarchical model. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol 74, no. 1, 170-191.
- Gross, J. J. & John, O. P. 2003. Individual differences in two emotion regulation processes: implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, Vol. 85, No. 2, 348-362.
- Guba, E. G. 1981. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology* 29:2, 75-91.
- Gordon, T. 1999. Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.) *Suomalainen koulu ja kulttuuri*. Tampere: Vastapaino, 99-116.
- Hakala, J. T. 2010. Tutkimusmenetelmän valinnasta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 12-25.
- Hay, D. F., Castle, J. & Davies, L. 2000. Toddlers' use of force against familiar peers: a precursor or serious aggression? *Child Development*, v. 71, n 2. 457-467.
- Hirsjärvi, S. 1985. *Johdatus kasvatustilosophiaan*. 1.-2. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2006. Tutkimushaastattelu - Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. 4. painos. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1988. Teemahaastattelu. 4. painos. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Joronen, K. & Häkämies, A. 2010. Prosessidraamalla tunnetaitoja. Teoksessa K. Joronen & A. Koski. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 138-159.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykologia* 01/04, 59-66.
- Järvensivu, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? 2005. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. 2. painos. Tampere: Vastapaino. 145-162.
- Järvensivu, M. 2007. Lapset lomaketutkimuksen vastaajina. Tilastokeskus: Hyvinvointikatsaus. Katsottu 1.3.2015. http://www.stat.fi/artikkelit/2007/art_2007-04-12_002.html?s=0#4
- Kaltiala-Heino, R. 2013a. Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 47-67.
- Kaltiala-Heino, R. 2013b. Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 102-107.
- Kampman, M. 2010. YHTEISPELI -hankkeen kautta tukea sosioemotionaaliseen kehitykseen koulussa. Teoksessa: K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 197-218.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2004. Temperamentti - ihmisen yksilöllisyys. Helsinki: WSOY.

- Kokko, K. 2000. Aggressiivisuus persoonallisuuteen liittyvänä toimintatapana. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt. (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 159–175.
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. 2000. Aggression in Childhood and Long-Term Unemployment in Adulthood: A Cycle of Maladaptation and Some Protective Factors. *Developmental Psychology*, Vol. 36, No 4, 463–472.
- Kokko, K. & Pulkkinen, L. 2005. Stability of aggressive behavior from childhood to middle age in women and men. *Aggressive Behavior*, vol. 31. 487–497.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M.-L. 2010. Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. 2. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–158.
- Korkiakangas, M. 2008. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa: P., Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. 1.-8. painos. Helsinki: WSOY, 188–201.
- Kring, A. M. & Gordon, A. Sex differences in emotion: Expression, experience, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74(3), 686–703
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 165. Jyväskylä: LIKES-tutkimuskeskus.
- Kuusela, M. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa: K. Joronen & A. Koski. (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen kouluuyhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy - Juvenes Print, 119–137.

- Kvale, S. 1996. *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications, Inc.
- Lagerspetz, K. 1998. *Naisten aggressio*. Helsinki: Tammi.
- Lagerspetz, K. M. J., Björkqvist, K. & Peltonen, T. 1988. Is indirect aggression typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive behavior*, vol. 14, 403–414.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teon teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Lindblom, J., Kampman, M., Ojala, T. & Solantaus, T. 2015. *Yhteispelin tieteellinen perusta: Lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehitys ja niiden edistäminen kouluissa*. Julkaisussa T. Solantaus, J. Lindblom, T. Ojala, T. & M. Kampman. *Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta*. Työpaperi 34/2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 21–37. [www-osoite: http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-583-7](http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-583-7). Katsottu 10.5.2019
- Lonka, K. 2017. *Oivaltava oppiminen*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Marttunen, M. 2013. *Nuoren itsetuhoisuus*. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 109–119.
- Mills, G. E. 2007. *Action research: a guide for the teacher researcher*. Third edition. New Jersey: Personal Education.
- Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. *Merkitysrakenteiden tulkinta*. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. 2006. *Psychology of emotion. Interpersonal, experiential, and cognitive approaches*. New York: Psychology Press.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.

- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R., Hietanen, J. 2013. Bodily maps of emotions. Www-osoite: <http://www.pnas.org/content/early/2013/12/26/1321664111.full.pdf+html?with-ds=yes%20%20>. Katsottu 28.4.2014.
- Nurmi, P. 2013a. Lupa tunteisiin. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–27.
- Nurmi, P. 2013b. Syömishäiriöt ja viha. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 121–129.
- Nurmi, P. & Schulman, M. 2013a. Aikuinen lapsen vihan peilinä. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 29–45.
- Nurmi P. & Schulman, M. 2013b. Trauman synnyttämä viha. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–170.
- Parker, E. H., Hubbard, J., Ramsden, S., Releya, N., Dearing, K., Smithmyer, C. M. & Schimmel, K. D. 2001. Children's use and knowledge of display rules for anger following hypothetical vignettes versus following live peer interaction. *Social Development*, 10, 528–557.
- Pekrun, R. 2014. Emotions and learning. France: International Academy of Education.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. 4. painos. Helsinki: Opetushallitus.
- Piaget, J. 1988. Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä. Suom. Palmgren, S. Helsinki: WSOY.
- Pulkkinen, L. 1996. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa: L. Pulkkinen. (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy, 29–44.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. 2008. Persoonallisuuden kehitys lapsuudesta aikuisuuteen. Teoksessa: P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. 1.-8. painos. Helsinki: WSOY, 297–322.
- Puolimatka, T. 2004. Kasvatus arvot ja tunteet. Helsinki: Tammi.

- Puttonen, S. 2004. Temperamentti ja emootiot. *Psykologia* 1, 67–73.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2009. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula. (toim.) 2. painos. Tampere: Vastapaino, 22–56.
- Röning, T. 2013a. Aggressiivisesti käyttäytyvien nuorten hoitomenetelmiä. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 211–219.
- Röning, T. 2013b. Aikuinen mallina ja vihan hallinnan opettajana. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–161.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly: Kohti KOKONAista elämää. Juva: WSOY.
- Saarni, C. 1988. Children understanding of the interpersonal consequences of dissemblance of non-verbal emotional-expressive behaviour. *Journal of Nonverbal Behaviour*, 12, 257–294.
- Saarni, C. 2000. Emotional Competence. A Developmental Perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker. (toim.), 68–91.
- Salovey, P & Mayer, J.D. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9:3, 185–211.
- Scharfe, E. 2000. Development of emotional expression, understanding and regulation in infants and young children. Teoksessa: R. Bar-On & J. D. A. Parker. (toim.) The handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace. San Francisco, CA: Jossey Bass, 244–262.
- Schulman, M. & Nurmi, P. 2013. Lapsen vihaan reagoiminen. Teoksessa P. Nurmi. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 133–147.
- Shipman, K. L., Zeman, J., Nesi, A. E. & Fitzgerald, M. 2003. Children's strategies for displaying anger and sadness: What works with whom? *Merrill-Palmer Quarterly*, Vol. 49, n. 1. Wayne State University Press, 100–122.

- Solantaus, T. 2015. Koulu ja Yhteispeli. Julkaisussa: T. Solantaus, J. Lindblom, T. Ojala, T. & M. Kampman. Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta. Työpaperi 34/2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 7-11. www-osoite: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-583-7>. Katsottu: 11.11.2019
- Solantaus, T. & Kampman, M. 2015. Yhteispelin kehittämisen vaiheet ja strategiat. Julkaisussa: T. Solantaus, J. Lindblom, T. Ojala, T. & M. Kampman. Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta. Työpaperi 34/2015. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 12-20. www-osoite: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-583-7>. Katsottu: 12.11.2019
- Thayer, R. E., Newman, J. & McClain, T. M. 1994. Self-regulation of mood: strategies for changing a bad mood, raising energy and reducing tension. *Journal of personality & social psychology* 67, 910-925.
- Thompson, R. A. 1994. Emotion Regulation: A theme in search of definition. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 59:2-3, 25-52.
- Tirkkonen, A., Kokkonen, M. & Pulkkinen, L. 2004. Tunteiden säätelyn siirtyminen vanhemmilta lapsille lapsilähtöisen vanhemmuuden välityksellä. *Psykologia* 1, 46-58.
- Tobin, R. M., Graziano, W. G., Vanman, E. J., & Tassinary, L. G. 2000. Personality, emotional experience, and efforts to control emotions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79(4), 656-669
- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. 2009. Emotion knowledge, social competence and behavior problems in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74-101.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 6. painos. Helsinki: Tammi.
- Turunen, K. E. 2004. Tunne-elämä. Jyväskylä: Atena Kustannus Oy.
- Underwood, M. K. 1997. Top ten pressing questions about the development of emotion regulation. *Motivation and Emotion*, vol. 21, no. 1, 127-146.
- Varto, J. 1995. Fenomenologinen tieteen kritiikki. 2. painos. Tampere: Tampereen yliopisto.

- Vehviläinen, S. 2004. Tunteet ja vuorovaikutus. *Aikuiskasvatus* 2/2004, 141–152.
- Virtanen, M. 2015. Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- von Salisch, M. & Saarni, C. 2010. The Development and function of anger in childhood and adolescence. Teoksessa F. Pahlavan. *Multiple facets of anger: Getting mad or restoring Justice?*. New York: Nove Science Publishers, 81–102.
- Wicker, B., Keyers, C., Plailly, J., Royet, J-P., Gallese, V. & Rizzolatti, G. 2003. Both of Us Disgusted in My Insula: The Common Neural Basis of Seeing and Feeling Disgust. *Neuron*, Vol. 40, 655–664.
- Zeman, J. & Garber, J. 1996. Display rules for anger, sadness, and pain: It depends on who is watching. *Child Development*, 67, 957–973.
- Zeman, J. & Penza, S. 1997. Preschoolers as functionalists: The impact of social context on emotion regulation. *Child study journal*, Vol. 27, issue 1, 41–68.

LIITTEET

Liite 1. Tunteiden säätelystrategiat

Taulukko vihan tunteiden säätelystrategioista. (Gross 1998a, 1998b, 2002)

Vaihe, jossa strategiaa käytetään	Strategia	Esimerkki strategian käytöstä
Ennen tunteen syntymistä käytettävät säätelystrategiat	Tilanteen valitseminen	Opiskelija päättää viettää tenttiä edeltävän illan kaverinsa kanssa sen sijaan, että menisi muiden tentistä stressaantuneiden opiskelijoiden seuraan lukemaan tenttiin.
	Tilanteen muuttaminen	Kaverin kysyessä seuraavan päivän tentistä opiskelija voi sanoa haluavansa puhua jostain muusta.
	Tarkkaavuuden ohjaaminen	Opiskelija voi viedä ajatuksensa pois seuraavan ystävänsä kysymyksestä keskittymällä muihin asioihin.
	Kognitiivinen muutos	Opiskelija voi muuttaa ajattelutapaansa muistuttamalla itseään siitä, että kyseessä on vain yksi tentti, ei ihmisarvoa mittaava asia.
Tunteen heräämisen jälkeen käytettävät säätelystrategiat	Reaktiotavan muuttaminen	Huonosti menneen tentin jälkeen opiskelija voi pyrkiä peittämään huonosti menneen tentin aiheuttamaa pettymyksen tunnetta.

Liite 2. Viidesluokkalaiset aggression portaililla

Taulukko viidesluokkalaisten sijoittumisesta aggression portaille. (Cacciatore 2007, 123–132)

Näytön paikka (n. 9-11-vuotiaat)	Kehu minua! (n. 9-12-vuotiaat)	Olenko outo? (n. 10-14-vuotiaat)
<ul style="list-style-type: none"> - Lapsi on toiminnallinen ja aktiivinen ja tekee työtä omien vahvuuksiensa löytämiseksi sekä onnistuakseen. - Lapsi haluaa näyttää osaamistaan ja kilpailusta tulee yhä todempaa. - Oman rajallisuuden kohtaaminen ja pettymyksen sietäminen vaikeaa. - Ajatuksia ei enää jaeta yhtä avoimesti aikuisten kanssa kuin ennen. Ikätoverien tuki korostuu, mutta tarvitsee silti paljon tukea myös aikuisilta. - Tunteet puretaan toimintaan. - Tärkeää oppia, että tunnekuohut menevät ohi. 	<ul style="list-style-type: none"> - Varhaisnuoren keho ja mieli alkavat muuttua. -Itsekritiikki kasvaa -Hämmennys ja epävarmuus -Varhaisnuori alkaa seurata tarkemmin muiden pukeutumista ja käytöstä. -Tarvitsevat positiivista palautetta tasapainoittamaan sisäistä hämmennystä. -Tunnepohdinnat vahvistuvat. -Isoksi kasvaminen alkaa pelottaa. -Varhaisnuori tarvitsee läsnäoloa ja kannustusta sekä tukea oman itsensä hyväksymiseen. -Minäkuvan muodostumisen kiihkein vaihe on alkamassa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nuori on keskellä muutosta. - Tunteiden hallinta vaikeaa → tilaisuus itsesäätelyn harjoitteluun -Hämmennys ja sekava olo-tila -Ahdistus hallitsemattomasta muutoksesta -Pelko kehon ja äänen muutoksista sekä häilyvistä tunteista -Vertailu muihin, kehut ja haukut kaveriryhmässä kiihtyvät -Tunneskaala laajenee ja vahvistuu. Aggressiotunteet saavat suuremmat mittasuhteet. - Itsevarmuuden korostaminen epävarmuuden peittämiseksi. - Nuori tarvitsee ymmärrystä ja hyväksyntää lähi aikuisilta.

Liite 3. Esimerkkejä koulun vuorovaikutustilanteista

Taulukko koulun vuorovaikutustilanteista, joissa käytetään tiesulkuja ja eläytyvää kuuntelua. (Kuusela 2010, 123)

Tilanne	Ratkaisu tiesulkuja käyttämällä	Ratkaisu eläytyvästi kuunnellen ja eläytyvän kuuntelun seuraus
Oppilas haluaa kertoa henkilökohtaisen asian.	Opettaja ei huomaa oppilaan kätettyä halua kertoa asiastaan ja vaihtaa puheenaihetta “Nyt pulinat sikseen ja välitunnille.”	Oppilas tulee kuulluksi ja kohdaksi henkilökohtaisella tasolla. “Sinua huolestuttaa, miten voit osallistua seuraavalle tunnille, koska olet loukannut oikean kätesi eilen.”
Oppilas on tyytymätön tuntiin ja ilmaisee sen purnaamalla, häiritsemällä ja lopettamalla tekemisen.	Opettaja yrittää motivoida ja houkutella oppilasta osallistumaan. Lopulta vaatii osallistumaan. “Tiedän, että tämä viitepeli toimii. Usko vaan.” “Jos et nyt tule peliin mukaan, minun on pakko harjita muita toimenpiteitä.”	Oppilaan ideat ja mielipiteet tulevat kuulluksi. Tunteihin tehdään muutoksia niiden perusteella. Oppilaan autonomia lisääntyy. “Sinua pitkästyttää tämän pelin pelaaminen.”
Oppilas kokee tehtävät raskeiksi tai vaikeiksi.	Opettaja kannustaa ja toivoo lisää yrittämistä. “Nyt tsemppimieltä ja keskityt kunnolla. Kyllä se siitä.”	Oppilaan tunteen kuuleminen ja hyväksyminen. Suoritusmotivaatio ja suoritusenergia lisääntyvät. “Nämä tehtävät tuntuvat sinusta vaikeilta.”

Liite 4. Kyselylomake

Olen tyttö poika

1. Jatka kertomusta apukysymysten avulla

A. On viidesluokkalaisten liikuntatunti. Oppilaat pelaavat polttopalloa, kun pallo osuu erästä oppilasta naamaan. Oppilas vihastuu pallon heittäneelle, koska luulee tämän heittäneen häntä tahallaan naamaan. Oppilas...

Miten oppilas näyttää vihan?
Mitä muut oppilaat ajattelevat?
Mitä opettaja tekee?
Miten tilanne ratkeaa?

B. On sunnuntai-ilta. 11-vuotias pelaa innokkaana huoneessaan Xboxilla. Nukkumaanmeno-aika meni jo, ja äiti huutaa keittiöstä turhautuneena "Nyt kone kiinni ja nukkumaan! Sanon jo kolmatta kertaa!". "Joojoo, kohta!", kuuluu äkäinen vastaus lapsen huoneesta. Äiti...

Miltä äidistä tuntuu?
Mitä äiti ajattelee?
Mitä lapsi ajattelee?
Miten tilanne ratkeaa?

Liite 5. Haastattelurunko

Miten lasten vihan tunne ilmenee koulussa?

- Mitkä ovat tyypillisiä vihan tunnetta herättäviä tilanteita/asioita?
- Mihin viha kohdistuu?
- Miten lapsi selviytyy tilanteesta?
- Mitä tunteiden säätelykeinoja lapsilla on?
- Miten opettaja voi auttaa vihaista oppilasta pääsemään vihan yli?
- Miten tyttöjen ja poikien tapa näyttää viha eroaa?
- Mitä tunteita lapsen vihaisuus herättää muissa oppilaissa ja opettajassa?
- Mitä viha aiheuttaa lyhyellä/pitkällä aikavälillä?