



Koivisto Pia

Peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen, siihen puuttuminen ja sen ennalta-
ehkäisy opettajien kokemana

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Erityispedagogiikka
2022

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen, siihen puuttuminen ja sen ennaltaehkäisy opettajien kokemana (Pia Koivisto)

Pro gradu -tutkielma, 93 sivua, 9 liitesivua

Maaliskuu 2022

Tässä pro gradu -tutkimuksessa selvitetään opettajien kokemuksia peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivisesta käyttäytymisestä. Tutkimuksessa kartoitetaan, miten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttäytyy koulussa opettajien kokemusten perusteella. Lisäksi tutkimuksessa selvitetään opettajien kokemuksia heidän valmiuksistaan ja keinoistaan puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä. Aggressiivisen käyttäytymisen tutkiminen on yhteiskunnallisesti ajankohtainen aihe, sillä lasten ja nuorten psykiatristen hoitajaksojen määrä on ollut lähivuosina runsaassa kasvussa. Tämä näkyy väistämättä lasten ja nuorten käyttäytymisessä myös kouluissa.

Tämän tutkielman teoreettinen viitekehys rakentuu aggressiivisen käyttäytymisen sekä siihen puuttumisen ja sen ennaltaehkäisyn määrittelystä. Tutkimuksen tutkimusote on fenomenologinen, sillä tutkimus kohdistuu opettajien subjektiivisiin kokemuksiin tyttöjen aggressiivisesta käyttäytymisestä. Tutkimus toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla, ja tutkimukseen osallistui opettajia sekä alakouluista että yläkouluista (n=34). Tutkimukseen osallistuneet opettajat työskentelivät kouluissa luokanopettajina, erityisopettajina, erityisluokanopettajina sekä aineenopettajina. Tutkimuksen laadullinen aineisto analysointiin sisällönanalyttisin keinoin ja tämän kautta saatua tutkimustietoa täydennettiin määrällisestä aineistosta lasketuilla prosentuaalisilla osuuksilla.

Tutkimustulokset osoittavat, että tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen kouluissa on lähes jokapäiväistä. Tulosten mukaan tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on läpi peruskouluajan muodoltaan suoraa verbaalista aggressiivisuutta ja se kohdistuu ensisijaisesti muihin oppilaisiin tai opettajaan. Iällä näyttäisi kuitenkin olevan vaikutusta siihen, millaisessa muodossa tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen ensisijaisesti näyttäytyy koulussa. Tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että opettajat kokevat omat valmiutensa puuttua ja ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä hyviksi ja heillä on monia erilaisia keinoja toimia näissä tilanteissa. Tästä huolimatta tämän tutkimuksen mukaan moni opettaja koki tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen itselleen haastavaksi ja haluaisi kehittää omia puuttumisen ja ennaltaehkäisyn valmiuksiaan.

Tämän tutkimuksen avulla tuodaan aiempaa tutkimuskirjallisuutta enemmän esille tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ominaispiirteitä. Koska tutkitusti aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuodoissa on vaihtelevuutta sukupuolten kesken, on tärkeää nostaa esille myös tyttöjen aggressiivisuutta ja tuoda esille, millaisin valmiuksin ja keinoin opettajat puuttuvat ja ennaltaehkäisevät tällaista käyttäytymistä. Tulevissa tutkimuksissa olisi antoisaa tutkia tarkemmin esimerkiksi opettajien koulutustaustan tai opetettavan kouluasteen vaikutusta heidän valmiuksiinsa ja keinoihinsa puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä.

Avainsanat: tytöt, aggressiivinen käyttäytyminen, puuttuminen, ennaltaehkäisy, fenomenologia

University of Oulu

Faculty of Education

Aggressive behavior, intervention and prevention of primary school girls as experienced by teachers (Pia Koivisto) Master's thesis, 93 pages, 9 appendices

March 2022

This Master's thesis examines teachers' experiences of aggressive behavior by elementary school-age girls. The study examines how girls' aggressive behavior manifests itself in school based on teachers' experiences. In addition, the study examines teachers' experiences of their preparedness and means to intervene and prevent girls' aggressive behavior. The study of aggressive behavior is a socially topical issue. The number of psychiatric treatment periods for children and adolescents has been on the rise in recent years. As well as this is inevitably reflected in the behavior of children and young people in schools.

The theoretical framework of this Master's thesis is based on the definition of aggressive behavior and its intervention and prevention. The research approach of the study is phenomenological, as the research focuses on teachers' subjective experiences of girls' aggressive behavior. The research was conducted with electronic questionnaire, and the survey involved teachers from both primary and secondary schools (n = 34). The teachers who participated in the study worked as classroom teachers, special needs teachers, special classroom teachers, and subject teachers. Qualitative research data have been analyzed by content analysis and the research data is supplemented with percentages calculated from quantitative data.

This research shows that girls' aggressive behavior occurs at school almost every day. The results show that girls' aggressive behavior takes the form of direct verbal aggression throughout primary school, and it is directed primarily at other students or teachers. Age seems to influence the form in which girls' aggressive behavior is primarily manifested in school. Based on the research results, it can be stated that teachers perceive themselves as very well prepared to intervene and prevent aggressive behavior in girls. However, the study also showed that the teachers found it challenging when it came to actual intervention of girls' aggressive behavior, and they would like to develop their skills further for better intervention and prevention.

This study highlights the aggressive behavior of girls more than the previous research literature because previous studies have found that there are gender variations in the manifestations of aggressive behavior. It is important to highlight girls' aggressiveness and to understand how well prepared the teachers are in intervention and prevention of the aggressive behavior in schools. In future studies, it would be useful to look more closely for example at the impact of teachers' educational backgrounds or if difference in the level of education they teach have an effect in how prepared they are in intervention and prevention of aggressive behavior in girls at schools.

Keywords: girls, aggressive behavior, intervention, prevention, phenomenology

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Aggressiivinen käyttäytyminen	8
2.1	Aggressiivisen käyttäytymisen etiologia	9
2.2	Aggressiivisen käyttäytymisen ilmeneminen.....	11
2.2.1	<i>Reaktiivinen ja proaktiivinen aggressiivisuus</i>	12
2.2.2	<i>Fyysinen ja verbaalinen aggressiivisuus</i>	15
2.2.3	<i>Suora ja epäsuora aggressiivisuus</i>	17
2.3	Sukupuolierot aggressiivisessa käyttäytymisessä	19
2.4	Aggressiivisen käyttäytymisen riskitekijät	20
3	Aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen ja sen ennaltaehkäisy	25
3.1	Varhainen puuttuminen.....	25
3.2	Pedagoginen ennakointi ja ennaltaehkäisevä työ	27
3.3	Opettajien rooli oppilaiden aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisessa ja sen ennaltaehkäisyssä ..	29
3.4	Aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseen tähtäävät harjoitusohjelmat.....	32
3.4.1	<i>Yksilö- ja ryhmätasolla vaikuttavat interventio-ohjelmat</i>	34
3.4.2	<i>Koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat interventio-ohjelmat</i>	40
4	Tutkimuksen tavoite ja toteutus	43
4.1	Tutkimuskysymykset.....	44
4.2	Fenomenologinen tutkimusote.....	45
4.3	Aineiston kuvaus	46
4.4	Laadullisen aineiston analyysi	48
4.5	Määrällisen aineiston analyysi.....	54
5	Tulokset	55
5.1	Opettajien kokemuksia tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisestä koulussa	55
5.2	Opettajien valmiudet puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa	60
5.3	Opettajien keinot puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa	62
5.4	Opettajien valmiudet ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa	64
5.5	Opettajien keinot ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa	65
6	Pohdinta	67
6.1	Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset	67
6.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	72
6.3	Jatkotutkimusaiheet	74
	Lähteet	75
	Liitteet	85

1 Johdanto

Tämän pro gradu -tutkielman aiheena on peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen. Tutkimuksessa kartoitetaan opettajien kokemuksia tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisestä koulussa sekä opettajien valmiuksia ja keinoja puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä kouluarjessa. Tyttöjen aggressiivisuus on usein vielä tänäkin päivänä jonkinlainen tabu, jota on kuitenkin alettu nostaa lähivuosina aiempaa enemmän esille myös median kautta (ks. Yle-uutinen 17.2.2019; Yle-uutinen 27.9.2018). Tyypillisesti aiemmissa tutkimuksissa on korostunut poikien osuus aggressiivisen käyttäytymisen ilmentäjinä ja tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on jäänyt vähemmälle huomiolle sen ollessa usein vähäisempää tai epäsuorempaa kuin poikien aggressiivinen käyttäytyminen (Tremblay & Côté, 2019). Tämän tutkimuksen avulla pyrin nostamaan esille tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmiötä, joka ei ole saanut kovinkaan suurta näkyvyyttä aiemmassa tutkimuskirjallisuudessa.

Aggressiivinen käyttäytyminen on merkittävä kansanterveydellinen huolenaihe, joka aiheuttaa vakavaa fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista haittaa yksilölle itselleen sekä yhteiskunnalle (Ritakallio ym., 2003; Sheehan, Bounoua, Miglin, Spielberg & Sadeh, 2021). Aggressiivinen käyttäytyminen on usein haasteellista itse lapselle tai nuorelle ja aiheuttaa myös vahinkoa sekä turvallomuutta ympäristössä (Salmivalli, 2005). Aggressiivisen käyttäytymisen seuraukset voivat olla myös laajoja ja kauaskantoisia (Salmivalli, 2005). Lapsuusajan aggressiivisella käyttäytymisellä onkin todettu olevan lukuisia ei-toivottuja seurauksia myöhempään elämään, kuten suurempi riski ajautua rikolliselle polulle, suoriutua akateemisesti heikommin ja käyttää päihteitä väärin (Spann & Gagne, 2015). Näillä lapsilla ja nuorilla on myös suuri riski syrjäytyä koulusta ja tulevaisuuden työelämästä (Ritakallio ym., 2003). Erityisesti fyysisen aggressiivisuuden ilmentyminen lapsuudessa ja nuoruudessa on todettu olevan merkittävä kliininen ja kansanterveydellinen huolenaihe (Henriksen ym., 2021).

Lasten ja nuorten fyysinen sekä psyykinen oireilu on lisääntynyt, ja jopa neljäs osa heistä kärsii mielenterveydenhäiriöistä nuoruusiässä (Huhtanen, 2011). Mielenterveyshäiriöiden oireilun on todettu olevan merkitsevästi yhteydessä lapsuuden käyttäytymishäiriöihin ja nuoruusajan heikkoon elämänhallintaan (Huhtanen, 2011; Ritakallio, Kaltiala-Heino, Pelkonen & Marttunen, 2003). Aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla ja nuorilla on tyypillisesti tiedonkä-

sittelyyn ja tunteiden hallintaan liittyviä vaikeuksia, jotka ilmenevät empatian, impulssikontrollin ja vihan hallinnan osa-alueilla (Schick & Cierpka, 2013). Usein lapsilla ja nuorilla esiintyy yhtäaikaaisesti sekä emotionaalisia eli sisäänpäin suuntautuneita että sosiaalisia eli ulospäin suuntautuneita käyttäytymisen ongelmia (Huhtanen, 2011). Lasten ja nuorten lisääntynyt psyykinen pahoinvointi ja sen kautta ilmenevät moninaiset käyttäytymisen ongelmat ovatkin siis yhteiskunnallisia huolenaiheita, joiden mahdollisimman varhaiseen ennaltaehkäisyyn tulisi panostaa yhä enenevässä määrin.

Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi tai nuori aiheuttaa usein haastavia, jopa vaarallisiakin tilanteita koulussa (Puustjärvi & Repokari, 2017). Aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemistä koulussa voi provosoida ympäristöstä kumpuavat stressitekijät, kuten väärin mitoitettut vaatimukset, yllättävät muutokset, opetusryhmään liittyvät tekijät tai vaikkapa oppilaan ja opettajan välinen ongelmallinen vuorovaikutussuhde (Puustjärvi & Repokari, 2017). Aggressiivisesti käyttäytyvillä oppilailla on myös havaittu olevan haasteita tunteiden säätelyssä ja hallinnassa, sosiaalisissa taidoissa sekä tiedonkäsittelyssä, jotka tulee ottaa huomioon myös koulukontekstissa (Huhtanen, 2011; Schick & Cierpka, 2013). Koulu ja opettajat ovatkin merkittävässä roolissa aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisessa ja käyttäytymishaasteiden ennaltaehkäisyssä.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (Opetushallitus, OPH, 2016) mukaisesti koulussa oppilaiden tulisikin harjoitella sosiaalisia taitoja ja tunnetaitoja läpi peruskouluajan. Opettajilla on myös tärkeä rooli tukea ja kannustaa oppilaita onnistumisen kokemuksiin (Huhtanen, 2011). Koulun aikuisten tulisi ohjata lasten ja nuorten käyttäytymistä toivottuun suuntaan selkeiden sääntöjen, toivotun käyttäytymisen huomioimisen ja onnistumisista palkitsemisen avulla (Puustjärvi & Repokari, 2017). Myöskään koko kouluyhteisön merkitystä oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä ei tulisi unohtaa. Fite, Abel, Hesse, Griffith ja Doyle (2021) ovat todenneet, että lapsen ja nuoren kokemus kouluyhteisöön kuulumisesta vähentää merkittävästi häiriökäyttäytymistä koulussa.

Aiemmin esitetyn tutkimustiedon valossa tämän tutkimuksen aihetta voidaan pitää ajankohtaisena ja sen sukupuolittunutta näkökulmaa relevanttina. Tutkimus pyrkii vastaamaan tarpeeseen tuoda tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä näkyväksi opetus- ja kasvatusalan tutkimuskentällä. Tämän tutkimuksen kautta on myös mahdollista saada lisää arvokasta tietoa opettajien valmiuksista ja mahdollisista kehittymistarpeista tyttöjen aggressiivisesta käyttäytymisestä, siihen puuttumisesta ja ennaltaehkäisystä.

Tutkimuksen kohderyhmänä on peruskoulun opettajat, jotka ovat työssään kohdanneet tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä. Tutkimuksessa kartoitetaan sekä erityisopettajien, erityisluokanopettajien, luokanopettajien kuin myös aineenopettajienkin kokemuksia liittyen tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tutkimus kohdistuu sekä alakoulussa että yläkoulussa työskentelevien opettajien kokemuksiin, mikä mahdollistaa opettajien kokemusten kouluasteittaisen vertailun. Tätä kouluasteittaista vertailua on hyödynnetty tässä tutkimuksessa vertailtaessa opettajien kokemuksia liittyen tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemiseen.

Tämän tutkimuksen tieteenfilosofinen tarkastelukulma on fenomenologinen, sillä tutkimus kohdistuu opettajien subjektiivisiin kokemuksiin tyttöjen aggressiivisesta käyttäytymisestä. Tutkimus on toteutettu monimenetelmällisenä tutkimuksena, joka pohjautuu ensisijaisesti laadulliseen tutkimukseen ja laadullisen aineiston analysointiin. Tämän ohella laadullista tutkimustietoa on täydennetty määrällisellä tutkimustiedolla. Määrällisen aineiston avulla voitiin tarkastella yksityiskohtaisemmin opettajien kokemusten yhteneväisyyksiä sekä mahdollisia eroja. Määrällisen aineiston kautta lasketut prosentuaaliset osuudet mahdollistivat myös opettajien aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuotoihin liittyvien kokemusten kouluasteittaisen vertailun.

2 Aggressiivinen käyttäytyminen

Aggressiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan toisiin ihmisiin tai ympäristöön kohdistuvaa tahallista, vahingollista tai häiritsevää käyttäytymistä (Viemerö, 2006). Aggressiivinen käyttäytyminen pohjautuu aggressiivisuudelle (Cacciatore, 2007; Ersan, 2019). Viha ja turhautuminen ovat ensisijaisia tunteita aggressiivisen käyttäytymisen taustalla (Eliot, 2021). Cacciatoren (2007) mukaan aggressio terminä viittaa vihan tunteeseen, kun taas aggressiivinen käyttäytyminen on aggressiivisuuden viemistä käytännön toimintaan. Ersanin (2019) tutkimuksen mukaan lasten aggressiivisuus on merkittävästi yhteydessä aggressiiviseen käyttäytymiseen. Toisin sanoen siis mitä vahvempi yksilön aggressiivisuus on, sitä enemmän hänen käyttäytymisensä ilmenee myös aggressiivisia piirteitä. Cacciatore (2007) kuitenkin muistuttaa, että aggressiivista käyttäytymistä voi esiintyä myös ilman aggressiivisuutta, jolloin aggressiivinen käytös on kylmän suunnitelmallista oman edun tavoittelua. Aggressiivinen käyttäytyminen ei siis edellytä vihan tunteita (Cacciatore, 2007). Cacciatoren (2007) mukaan ihmisillä voi vastavasti esiintyä myös aggressiivisuutta ilman, että se johtaa käytännön tasolla minkäänlaiseen aggressiiviseen toimintaan. Tällöin voidaan olettaa, että yksilön itsesäätelytaidot ovat tarpeeksi hyvät estämään tunteen viemisen käytännön toimintaan.

Aggressiivinen käyttäytyminen on ongelmakäyttäytymistä, mutta se ei välttämättä täytä käytöshäiriön diagnostisia kriteereitä (Käytöshäiriöt: Käypä hoito -suositus, 2018). Käytöshäiriöiden Käypä hoito -suosituksen (2018) mukaisesti aggressiivinen käyttäytyminen luetaan käytöshäiriöksi, mikäli se on pitkäkestoista, vähintään puoli vuotta säännöllisesti toistuvaa, poikkeaa selkeästi ikätason sosiaalisista odotuksista ja on muodoltaan laaja-alaista häiriökäyttäytymistä. Lapsuusiän käytöshäiriössä vähintään yksi käytöshäiriön oireista on alkanut ennen kymmentä ikävuotta ja nuoruusiän käytöshäiriössä ensimmäiset oireet ilmentyvät vasta kymmenen ikävuoden jälkeen (Käytöshäiriöt: Käypä hoito -suositus, 2018). Tässä tutkimuksessa aggressiivista käyttäytymistä tarkastellaan yleisenä ilmiönä, eikä tutkittavien kokemuksilla ollut vaa-detta perustua vain käytöshäiriöksi diagnosoitavissa olevaan aggressiivisen käyttäytymisen muotoon.

Yhteiskunta ja kulttuuri, jossa elämme asettavat rajat sille, missä määrin ja missä tilanteissa aggressiivinen käyttäytyminen voidaan katsoa hyväksyttäväksi (Gómez ym., 2021; Viemerö, 2006). Mikäli aggressiivinen käyttäytyminen on jonkin lääketieteellisesti tunnistetun sairauden aikaansaamaa, liittyy lainvalvontaa tai on osa sotilaallisia toimia, aggressiivisen käyttäytymisen

katsotaan olevan sosiaalisesti hyväksyttävämpää (Coccaro & McCloskey, 2019). Useiden vuosikymmenten ajan aggressiotutkimus on keskittynyt käsittelemään pääsääntöisesti vain fyysistä aggressiivisuutta (Vitaro & Brendgen, 2012). Aggressiivisella käyttäytymisellä on kuitenkin myös muitakin muotoja fyysisen aggressiivisuuden ohella, kuten sosiaalinen ulosjättäminen, huhujen levittäminen ja pilkkaavan kielen käyttäminen, jotka ovat kaikki hienovaraisempia aggressiivisen käyttäytymisen muotoja (Vitaro & Brendgen, 2012).

Tämä pro gradu -tutkielma rakentuu aggressiivisen käyttäytymisen käsitteen ympärille, joten seuraavaksi perehdytään tarkemmin aggressiivisen käyttäytymisen etiologiaan ja siihen, millaisia erilaisia aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuotoja on olemassa. Lisäksi tarkastellaan, millaisia riskitekijöitä ja mahdollisia sukupuolieroja aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy.

2.1 Aggressiivisen käyttäytymisen etiologia

Lasten ja nuorten aggressiivisen käyttäytymisen taustalla voi olla useita erilaisia vaikuttavia tekijöitä (Ersan, 2020). Erilaiset tilannetekijät, biologiset tekijät, ympäristötekijät, persoonallisuustekijät ja kaikkien näiden yhdistelmät voivat vaikuttaa aggressiivisen käyttäytymisen syntyn (Viemerö, 2006). Useinkaan ei ole kovin helppoa yksilöidä tietyn tekijän osuutta aggressiiviseen käyttäytymiseen (Bandura, 1977; Viemerö, 2006). Myös Paquin ja kollegat (2017) toteavat, että aggressiivinen käyttäytyminen liittyy kohtalaisesti tai jopa vahvasti geneettisiin tekijöihin, mutta tutkimuksissa on löydetty yhteys myös ympäristötekijöiden ja aggressiivisen käyttäytymisen välillä (Paquin ym., 2017). Antisosiaalinen ja aggressiivinen käyttäytyminen onkin pitkälti sekä geenien että ympäristön yhteisvaikutuksen aikaansaannosta (Larsson, Viding, Rijdsdijk & Plomin, 2007). Selkeitä syy-seuraussuhteita käyttäytymisongelmien etiologiaan liittyen on hankala osoittaa, mutta voidaan todeta, että lapsen käyttäytymiseen vaikuttavat monet lapseen itseensä, hänen ympäristöönsä ja näiden kahden vuorovaikutukseen liittyvät tekijät (Aronen, 2016).

Lasten ja nuorten normaaliin kasvuun ja kehitykseen kuuluu rajojen kokeilu ja uhmaiät (Puustjärvi & Repokari, 2017). Normaalin kehityksen puitteissa lapsi oppii säätelemään aggressiotaan yhä paremmin ja noudattamaan sosiaalisia normeja (Aronen, 2016). Tyypillisesti aggressiivinen käyttäytyminen muuttaa myös muotoaan sitä mukaan, kun yksilön kognitiiviset taidot kehittyvät (Paquin ym., 2017). Kognitiivisten taitojen kehittyessä yksilö kykenee ilmentämään

entistä paremmin suunnitelmallista aggressiivista toimintaa, ja toisaalta myös hillitsemään paremmin impulsiivista aggressiivista käyttäytymistä omaehtoisesti (Paquin ym., 2017). Pitkään jatkunut ja intensiteetiltään voimakas väkivaltainen tai epäsosiaalinen käyttäytyminen ei siis kuulu normaaliin kasvuun ja kehitykseen (Puustjärvi & Repokari, 2017). Tällaisten käytöshäiriöiden taustalla on tyypillisesti jonkinlaisia neuropsykiatrisia ongelmia, traumakokemuksia tai muita mielenterveyden haasteita, kuten masennusta (Puustjärvi & Repokari, 2017). On kuitenkin hyvä muistaa, että aggressiivisen käyttäytymisen hallintakeinojen oppiminen jatkuu vielä aikuisiässäkin (Tremblay, 2013).

Käytöshäiriöille ja aggressiiviselle käyttäytymiselle voi olla monia syitä, jotka liittyvät tilannesidonnaisiin tekijöihin tai yksilöön itseensä (Puustjärvi & Repokari, 2017). Syyt aggressiivisen käyttäytymisen taustalla voivat liittyä esimerkiksi yksilön fysiologisiin tekijöihin, kuten kivun, nälän, stressin tai liiallisten aistiärsykkeiden aikaansaamaan hankalaan oloon (Puustjärvi & Repokari, 2017). Monet eri ärsykkeet saattavatkin herättää negatiivisia tunteita ja siten lisätä aggressiivisen käyttäytymisen todennäköisyyttä (Viemerö, 2016). Joskus myös käsitykset ja asenteet aggressiivisen käyttäytymisen oikeutuksesta sekä sen hyväksynnästä vaikuttavat aggressiivisen käyttäytymisen taustalla (Viemerö, 2016). Myös itse tilanne saattaa laukaista aggressiivisen käyttäytymisen, mikäli yksilö kokee tilanteeseen liitetyt vaatimukset itselleen ylivoimaisina (Puustjärvi & Repokari, 2017). Lisäksi jotkin tietyt tilannetekijät tai tietty henkilö voi provosoida ja yllyttää yksilöä aggressiiviseen käyttäytymiseen (Puustjärvi & Repokari, 2017). Näiden ohelle myös erilaiset altistavat kokemukset, kuten aiemmat traumat tai yksilön ominaisuudet, kuten impulsiivisuus saattavat olla aggressiivisen käyttäytymisen laukaisevia tekijöitä (Puustjärvi & Repokari, 2017).

Toisaalta aggressiivinen käyttäytyminen saattaa liittyä myös siihen, että yksilö kokee tilanteeseen liittyvät tunteet ylivoimaisina ja sen takia kokee tilanteessa liiallista turhautuneisuutta, häpeää tai turvattomuutta (Puustjärvi & Repokari, 2017). Usein aggressiivinen käyttäytyminen saattaa siis kummuta siitä, että yksilöllä on riittämättömät taidot selviytyä tilanteesta, kuten sosiaalisten tai toiminnanohjauksen taitojen haasteita, jolloin yksilö turvautuu aggressiiviseen käyttäytymiseen (Puustjärvi & Repokari, 2017). Tällöin puhutaan frustraatio-aggressiomallista, jonka mukaan aggressiivinen käyttäytyminen on reaktio yksilön kokemaan turhautumiseen (Salmivalli, 2005). Frustraatio-aggressiomallin mukaisesti yksilö pyrkii pääsemään pois epämiellyttävästä tilanteesta aggressiivisuutta apunaan käyttäen (Salmivalli, 2005).

Joidenkin yksilöiden kohdalla aggressiivinen käyttäytyminen saattaa myös olla hyväksynnän hakemista ja harkittua toimintaa omien tavoitteiden saavuttamiseksi (Puustjärvi & Repokari, 2017). Aggressiivinen käyttäytyminen saattaa olla myös opittu tapa (Maukonen, 2021). Se voi olla yksilön selviytymistapa hankalasta tilanteesta poispääsemiseksi (Puustjärvi & Repokari, 2017). Opittu aggressiivinen käyttäytymismalli voi olla mallioppimisen tai omien aiempien kokemusten aikaansaamaa (Puustjärvi & Repokari, 2017). Banduran (1977) kehittämä sosiaalisen oppimisen teoria selittää sosiaalista käyttäytymistä, myös siis aggressiivista käyttäytymistä, tästä oppimisen ja tavoitteiden saavuttamisen näkökulmasta. Tämän teorian mukaan ihmiset oppivat jatkuvasti muilta erilaisia toimintamalleja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja peilaavat omien toimintamalliensa vaikutusta ympäröivään todellisuuteen. Havainnoimme ympäristöämme ja opimme usein nopeasti, millaiset toimintatavat ja käyttäytymismallit saavat aikaan toivotunlaisen vastauksen ja reaktion ympäristössämme (Bandura, 1977). Näin ollen sosiaalisen oppimisen kautta toiset käyttäytymismallit vahvistuvat ja toiset tavat puolestaan heikentyvät (Bandura, 1977).

2.2 Aggressiivisen käyttäytymisen ilmeneminen

Aggressiivisen käyttäytymisen käsite sisältää laajan joukon erilaisia käyttäytymismalleja (Pulkkinen, 1996). Se voidaan jakaa erilaisiin alakategorioihin sen mukaan, millainen tarkoitus ja motivaatio aggressiivisella käyttäytymisellä on (*reaktiivinen aggressiivisuus* ja *proaktiivinen aggressiivisuus*) ja missä muodossa sekä millaisina keinoina se näyttää ulospäin (*suora aggressiivisuus*, *epäsuora aggressiivisuus*, *fyysinen aggressiivisuus* ja *verbaalinen aggressiivisuus*) (Coccaro & McCloskey, 2019; Evans, Frazer, Blossom & Fite, 2018; Girard, Tremblay, Nagin & Côté, 2019; Paquin ym., 2017; Vitaro, Brendgen & Barker, 2006). Usein aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ilmentävät käyttäytymisessään näitä eri aggressiivisuuden muotoja ja myös aggressiivisen käyttäytymisen tarkoitusperä voi vaihdella tilanteiden mukaan (Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2002). Aggressiivinen käyttäytyminen voi kohdistua muihin lapsiin ja nuoriin, aikuisiin tai materiaan (Puustjärvi & Repokari, 2017). Vaikka aggressiivisen käyttäytymisen tarkoitusperä ja ilmenemismuoto voivat erota toisistaan, yhteistä kaikelle aggressiiviselle käyttäytymiselle voidaan sanoa olevan tarkoitus vahingoittaa muita ihmisiä tai heidän omaisuuttaan (Coccaro & McCloskey, 2019).

2.2.1 Reaktiivinen ja proaktiivinen aggressiivisuus

Reaktiivinen ja proaktiivinen aggressiivisuus ovat aggressiivista käyttäytymistä, joiden taustalla vaikuttavat erilaiset tarkoitusperät ja motivaatiotekijät (Evans ym., 2018; Paquin ym., 2017; Salmivalli, 2005). Reaktiivisen aggressiivisuuden voidaan ajatella linkittyvän frustraatio-aggressiomallin näkemykseen siitä, että aggressiivinen käyttäytyminen on reaktio ulkoiseen ärsykkeeseen ja keino päästä kyseisestä tilanteesta tällä tavoin pois (Paquin ym., 2017; Salmivalli, 2005). Proaktiivinen aggressiivisuus sen sijaan voidaan katsoa kuvastavan Banduran (1977) sosiaalisen oppimisen teorian näkemystä, jonka mukaan aggressiivinen käyttäytyminen nähdään tavoitteellisena toimintana, jota ohjailee erilaiset palkkiot ja rangaistukset (Paquin ym., 2017; Salmivalli, 2005). Aiemmissä tutkimuksissa reaktiivisen ja proaktiivisen aggressiivisuuden on todettu korreloivan voimakkaasti keskenään (Salmivalli, 2005). Toisin sanoen siis, mikäli yksilö ilmentää käyttäytymisessään reaktiivista aggressiivisuutta, hän käyttäytyy usein myös proaktiivisesti aggressiivisesti, ja vastaavasti toisin päin (Salmivalli, 2005).

Reaktiivinen aggressiivisuus

Reaktiivinen aggressiivisuus (*reactive aggression*) eli puolustava aggressiivisuus on aggressiivisuutta, jossa yksilö käyttää aggressiivista toimintaa itsepuolustuksena ulkoista uhkaa tai provokaatiota vastaan (Girard ym., 2019; Moore ym., 2018; Paquin ym., 2017; Pulkkinen, 1996). Sitä kuvastaa usein yksilön turhautumisen tunteen aikaansaama puolustusreaktio (Skripkauskaitte, 2015). Reaktiivista aggressiivisuutta voidaan kuvailla myös hallitsemattoman vihan ohjaamaksi toiminnaksi (Moore ym., 2018). Reaktiiviseen aggressiivisuuteen liittyy olennaisesti impulsiivinen aggressiivinen toiminta, jossa yksilö menettää oman käyttäytymisen kontrollinsa vihan tunteen ohjaamana (Bailey, 2021; Kaltiala-Heino, 2013b). Toisin sanoen siis reaktiivinen aggressiivisuus on vihanpurkauksen aikaan saamaa aggressiivista käyttäytymistä (Hubbard ym., 2010; Vitaro ym., 2002). Se on lisäksi usein harkitsematonta ja suunnittelematonta toimintaa (Puustjärvi & Repokari, 2017). Impulsiivinen aggressiivinen käyttäytyminen voi näyttäytyä etenkin naisilla esimerkiksi huutamisena, kiljumisena tai tavaroiden heittelemisenä ja tuhoamisena (Bailey, 2021).

Reaktiivisen aggressiivisuuden kehittyminen liittyy proaktiivista aggressiivisuutta enemmän geneettisiin tekijöihin (Salmivalli, 2005). Reaktiivisesti aggressiivisten lasten ja nuorten onkin

havaittu olevan temperamentiltaan yleisesti katsottuna muita herkemmin ärsykyksiin reagoivia, impulsiivisempia, tarkkaamattomampia sekä herkemmin kiihtyneeseen ja ahdistuneeseen olotilaan joutuvia (Vitaro ym., 2002). Heillä on myös usein vertaisiaan puutteellisemmat sosiaaliset taidot ja itsehillintä taidot (Kaltiala-Heino, 2013b). Reaktiivisesti aggressiiviset lapset havaitsevat muista ihmisistä enemmän vihamielisyyttä ja kokevat, että tähän on oikeutettua reagoida omalla aggressiivisella käyttäytymisellä (Hubbard, McAuliffe, Morrow & Romano, 2010; Salmivalli, 2005). Sosio-kognitiivisesta näkökulmasta tarkasteltuna heillä on tyypillisesti vaikeuksia lukea sosiaalisia vihjeitä vuorovaikutustilanteissa (Hubbard ym., 2010). Tämän johdosta reaktiivinen aggressiivisuus voi liittyä myös tilanteeseen, jonka yksilö kokee virheellisesti itselleen uhkaavana (Kaltiala-Heino, 2013b). Reaktiivinen aggressiivisuus linkittyy usein myös matalaan statukseen eli vertaissuhteissa torjutuksi tulemiseen (Salmivalli, 2005). On myös havaittu, että stressaavat elämäntapahtumat linkittyvät herkemmin reaktiivisen aggressiivisuuden ilmentymiseen (Brown, Fite, DiPierro & Bortolato, 2017). Reaktiivisen aggressiivisuuden voi laukaista esimerkiksi tietty tilanne, muistikuva tai tunnetila (Puustjärvi & Repokari, 2017). Myös pelkkä mielikuva negatiivisesta tapahtumaketjusta voi aikaansaada reaktiivista aggressiivista käyttäytymistä (Puustjärvi & Repokari, 2017).

Reaktiivisen aggressiivisuuden syntymiseen liittyy varhaisen vuorovaikutuksen ongelmat, turvattomuus ja mahdollisesti kotona koettu väkivalta (Salmivalli, 2005). Tätä aggressiivisuuden muotoa käyttävät lapset ja nuoret ovat tyypillisesti kasvaneet kovassa kurissa ja joutuneet itse väkivallan tai kaltoinkohtelun uhriksi (Kaltiala-Heino, 2013b). Reaktiivinen aggressiivisuus ilmenee usein aikaisemmin kuin proaktiivinen aggressiivisuus ja sen ajatellaan olevan luonteeltaan pysyvämpää (Salmivalli, 2005). Reaktiivinen aggressiivisuus lapsuudessa ennustaa myöhemmin ilmenevää aggressiivisuutta läheisiä ihmisiä kohtaan (Hubbard ym., 2010). Tämä yhteys on todettu etenkin heillä, jotka eivät ole saaneet lapsuudessaan äidiltään läheistä ja lämmintä vuorovaikutusmallia (Hubbard ym., 2010). Reaktiiviseen aggressiivisuuteen linkittyy tyypillisesti myös muita tunne-elämän ongelmia, kuten masennusta, unettomuutta ja ahdistuneisuutta (Salmivalli, 2005). Lapsuuden reaktiivinen aggressiivisuus myös ennustaa näitä edellä mainittuja oheishäiriöitä myöhemmin elämässä (Salmivalli, 2005). Reaktiivisen aggressiivisuuden on todettu olevan myös koulukiusaamisen kohteeksi joutumiselle altistava tekijä (Salmivalli, 2005).

Proaktiivinen aggressiivisuus

Proaktiivisella aggressiivisuudella (*proactive aggression*) eli hyökkävällä tai tavoitteellisella aggressiivisuudella tarkoitetaan ennakoimatonta aggressiivista käyttäytymistä ilman ulkoista uhkaa, provokaatiota tai vihaa (Kaltiala-Heino, 2013b; Pulkkinen, 1996; Vitaro ym., 2002). Proaktiivinen aggressiivisuus on tarkoituksenmukaista aggressiivisuuden käyttämistä jonkin välineellisen tai sosiaalisen päämäärän saavuttamiseksi (Kaltiala-Heino, 2013b; Moore ym., 2018). Toisin sanoen sitä voidaan siis pitää tavoitteellisena, harkittuna ja suunniteltuna toimintana (Hubbard ym., 2010; Puustjärvi & Repokari, 2017; Vitaro ym., 2002). Proaktiivinen aggressiivisuus on ennalta laskelmoitua ja niin sanotusti tunnekylmää toimintaa (Hubbard ym., 2010; Moore ym., 2018). Se on usein hyvinkin kontrolloitua ja rutiininomaista, eikä siihen välttämättä liity kovinkaan suurta tunnelatausta (Kaltiala-Heino, 2013b; Maukonen, 2021). Proaktiiviselle aggressiivisuudelle on tyypillistä palkkiohakuisuus ja se saattaaakin ilmetä esimerkiksi näpistelynä tai tuhopolttojen tekemisenä (Maukonen, 2021). Proaktiiviseen aggressiivisuuteen liittyy tyypillisesti käsitys aggressiivisuuden oikeutuksesta ja sen hyödyllisyydestä (Kaltiala-Heino, 2013; Puustjärvi & Repokari, 2017; Salmivalli, 2005). Proaktiivinen aggressiivisuus voidaan määritellä myös siten, että sen päämääränä on tarkoituksenmukainen toisten satuttaminen (Paquin ym., 2017). Proaktiivisesti aggressiivisilla lapsilla ja nuorilla ilmeneekin keskimäärin muita enemmän fyysistä aggressiivisuutta (Vitaro ym., 2002).

Proaktiivisen aggressiivisuuden syntymiseen vaikuttaa olennaisesti erilaiset ympäristötekijät (Vitari & Brendgen, 2012). Erityisesti aggressiivisen käyttäytymisen mallioppiminen joko kotoa, vertaisilta tai median kautta, on keskeisessä asemassa proaktiivisen aggressiivisuuden kehittymisessä (Salmivalli, 2005). Proaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvät lapset ja nuoret ovat usein varttuneet ympäristössä, jota on värittänyt aggressiivisuus ja epäsosiaaliset roolimalit (Kaltiala-Heino, 2013b). Tämän ohella, mikäli lapselle ei ole asetettu lapsuudessa selkeitä rajoja, voi se edesauttaa proaktiivisen aggressiivisuuden synnyssä (Salmivalli, 2005). Näissä tilanteissa lapsi on voinut esimerkiksi tottua, että saa tahtonsa läpi aggressiivisen käyttäytymisen avulla (Salmivalli, 2005). Hyvä mentalisaatiokyky eli kyky ymmärtää omia ja muiden tunnetiloja näyttäisi kuitenkin toimivan suojaavana tekijänä proaktiivisen aggressiivisuuden synnyssä (Taubner, White, Zimmermann, Fonagy & Nolte, 2013). Myös lämpimän vanhemmuustyylin on todettu vähentävän lasten tunnekyelmiä piirteitä ja vaikuttavan vähentävästi käytösongelmiin niillä lapsilla, joilla esiintyy tunnekylyyttä (Frick, Ray, Thornton & Kahn, 2014).

Lapsuudessa ilmenneen proaktiivisen aggressiivisen käyttäytymisen on havaittu altistavan käyttäytymisen ongelmille myöhemmin nuoruudessa ja alkoholin suurkulutukselle aikuisuudessa (Pulkkinen, 1996; Salmivalli, 2005). Proaktiivinen aggressiivisuus lapsuudessa ennustaa myöhempää aggressiivista ja antisosiaalista käyttäytymistä muita ihmisiä kohtaan (Hubbard ym., 2010; Salmivalli, 2005). Proaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla ja nuorilla onkin muita vertaisiaan suurempi riski ajautua mukaan rikolliseen toimintaan (Salmivalli, 2005; Vitaro ym., 2002). Tämä ero on Vitaron ja kollegoiden (2002) mukaan havaittavissa myös, kun verrataan keskenään proaktiivisesti ja reaktiivisesti aggressiivisia lapsia sekä nuoria. Proaktiivisesti aggressiivisten lasten ja nuorten riskiä ajautua mukaan rikolliseen toimintaan on selitetty heidän tyypillisesti laajemmalla proaktiivisesti aggressiivisten vertaisten verkostolla sekä heikomalla kyvyllä estää ei-toivottuja käyttäytymismalleja (Vitaro ym., 2002). Tutkimusten mukaan proaktiiviseen aggressiivisuuteen liittyikin olennaisesti johtajuuden ja toverisuosion tavoittelu (Salmivalli, 2005). Proaktiivista aggressiivisuutta käyttävät lapset ja nuoret syyllistyvät myös muita todennäköisemmin koulukiusaamiseen (Salmivalli, 2005). Pulkkinen (1996) tutkimuksen mukaan lapsuudessaan proaktiivisen aggressiivisesti käyttäytyneet pojat olivat aikuisiällä taipuvaisempia ulospäin suuntautuviin psyykkisiin ongelmiin sekä rikollisuuteen ja tytöt sisäänpäin suuntautuviin psyykkisiin ongelmiin ja neuroottisuuteen.

2.2.2 Fyysinen ja verbaalinen aggressiivisuus

Fyysinen aggressiivisuus

Fyysisellä aggressiivisuudella (*physical aggression*) tarkoitetaan toisen ihmisen tai toisen omaisuuden fyysistä vahingoittamista (Coccaro & McCloskey, 2019). Yleiskielessä fyysisestä aggressiivisuudesta käytetään termiä väkivalta (Viemerö, 2006). Tyypillisimpiä fyysisen aggressiivisuuden ilmenemismuotoja ovat muun muassa lyöminen, läpsiminen, potkiminen, pureminen, töniminen, vetäminen ja kuristaminen (Huhtanen, 2011; Tremblay, 2013). Fyysinen aggressiivisuus voi ilmetä myös tavaroiden heittelynä ja rikkomisena (Coccaro & McCloskey, 2019; Huhtanen, 2011). Joissakin yhteyksissä näistä käyttäytymismuodoista käytetään termiä tappeleminen tai kiusaaminen, kun halutaan puhua kootusti tämän kaltaisten fyysisen aggressiivisuuden muotojen ilmentymisestä (Tremblay, 2013).

Krooninen fyysinen aggressiivisuus on fyysisen aggressiivisuuden alalaji, jolla tarkoitetaan taipumusta käyttää fyysistä aggressiivisuutta merkittävästi useammin ja pidempi jaksoisesti kuin

suurin osa muista ihmisistä (Tremblay, 2013). Se eroaa satunnaisesta fyysisestä aggressiivisuudesta sen määrän ja keston perusteella (Tremblay, 2013). Tremblayn (2013) mukaan nuoret, jotka ilmentävät teini-iässä kroonisen fyysisen aggressiivisuuden piirteitä, ovat tyypillisesti käyttäytyneet fyysisesti aggressiivisesti jo varhaislapsuudessaan. Myös Teymoori ja kollegat (2018) ovat havainneet, että varhaisessa lapsuusiässä ilmennetty aggressiivinen käyttäytyminen ennustaa lasten aggressiivista käyttäytymistä myös kouluiässä, etenkin tytöillä.

Suurin osa ihmisistä on käyttäytynyt jossakin vaiheessa elämäänsä fyysisesti aggressiivisesti (Tremblay, 2013). Fyysinen aggressiivisuus on aggressiivisen käyttäytymisen muoto, jota ilmaistaan ensimmäisenä jo varhaisesta lapsuusiästä alkaen (Paquin ym., 2017). Sen käyttö alkaa keskimäärin lapsen ensimmäisen elinvuoden loppupuolella, kun motoriset taidot ja koordinaatiokyky ovat kehittyneet tarpeeksi pitkälle (Hay ym., 2011). Periytyvät riskitekijät vaikuttavat kuitenkin siihen, kuinka paljon lapsi ilmentää erilaisia aggressiivisen käyttäytymisen muotoja ensimmäisestä ikävuodesta eteenpäin (Hay ym., 2011). Lasten fyysisen aggressiivisuuden on kuitenkin todettu olevan sukupuolesta riippumatta huipussaan 2–4 vuoden iässä (Eliot, 2021).

Fyysisen aggressiivisen käyttäytymisen tyyppi ja ilmentymisen yleisyys muuttuvat iän myötä ja suurin osa ihmisistä oppii muita keinoja ongelmien ratkaisemiseksi kuin fyysisen aggressiivisuuden käyttämisen (Henriksen ym., 2021; Tremblay, 2013). Lapset, jotka ovat taipuvaisia käyttämään fyysistä aggressiivisuutta toistuvasti, eivät ole oppineet käyttämään vaihtoehtoisia strategioita ja toimintamalleja tavoitteidensa saavuttamiseksi (Kokko ym., 2006). Tyypillisesti tytöt oppivat poikia aiemmin näitä vaihtoehtoisia strategioita ja siten ilmentävät vähemmän fyysistä aggressiivisuutta osana käyttäytymistään (Tremblay, 2013).

Fyysisellä aggressiivisuudella voi olla pitkäaikaisia kielteisiä vaikutuksia niin uhrille kuin tekijällekin (Henriksen ym. 2021). Onkin havaittu, että oppilailta, jotka ilmentävät usein fyysistä aggressiivisuutta peruskouluikäisinä, on suurempi riski saada erilaisia rikossyytteitä myöhemmin elämässään (Tremblay, 2013). Myös koulupudokkuuden riski on suurempi lapsilla ja nuorilla, joiden käyttäytymiselle on ominaista fyysisen aggressiivisuuden käyttö (Kokko, Tremblay, Lacourse, Nagin & Vitaro, 2006).

Verbaalinen aggressiivisuus

Fyysisen aggressiivisuuden ohella aggressiivinen käyttäytyminen voi näyttäytyä myös verbaalisen aggressiivisuuden muodossa (Vitaro & Brendgen, 2012). Verbaalinen aggressiivisuus (*verbal aggression*) on tuhoisaa ja epäsosiaalista käyttäytymistä (Hamilton & Hample, 2011). Siinä kieltä käytetään välineenä toisen henkilön loukkaamiseen (Huhtanen, 2011). Verbaalinen aggressiivisuus näyttäytyy muun muassa nimittelynä, uhkailuna, huhujen levittämisenä sekä pilkkaavan kielen käyttämisenä (Coccaro & McCloskey, 2019; Hubbard ym., 2010; Vitaro & Brendgen, 2012). Verbaalisella aggressiivisuudella on myös suuri positiivinen yhteys fyysisen aggressiivisuuteen (Hamilton & Hample, 2011). Toisin sanoen siis, mitä enemmän yksilön käyttäytymisessä on havaittavissa verbaalista aggressiivisuutta, sitä enemmän hän todennäköisesti ilmentää käyttäytymisessään myös fyysistä aggressiivisuutta.

Usein fyysinen aggressiivisuus herättää kouluissa suuremman huolen kuin verbaalinen aggressiivisuus (Smith, Poling, Worth, Zhou & Taylor, 2019). Smith ja kollegat (2019) ovatkin todenneet, että verbaalinen aggressiivisuus jätetään usein täysin huomiotta, vaikka se on erittäin haitallinen sosiaalinen teko ja sen ilmeneminen on hyvinkin tyypillistä erilaisissa sosiaalisissa suhteissa. Kouluissa opettajien koulutustausta saattaa vaikuttaa siihen, kuinka herkästi verbaaliseen aggressiivisuuteen puututaan (Smith ym., 2019). Smithin ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa tuli ilmi, että erityisopettajat pitivät verbaalista aggressiivisuutta isompana huolenaiheena kuin luokanopettajat ja olivat muutoinkin tietoisempia verbaalisen aggressiivisuuden ilmiöstä ja sen linkittymisestä fyysiseen aggressiivisuuteen.

2.2.3 Suora ja epäsuora aggressiivisuus

Suora aggressiivisuus

Suora aggressiivisuus (*direct aggression*) kohdistuu nimensä mukaisesti suoraan johonkin toiseen ihmiseen tai toisen omaisuuteen tarkoituksena vahingoittaa (Sijtsema, Lindenberg, Ojanen & Salmivalli, 2020). Suora aggressiivisuus voi näyttäytyä verbalisena aggressiivisuutena tai fyysisenä aggressiivisuutena (Coccaro & McCloskey, 2019; Sijtsema ym., 2020). Suora verbaalinen aggressiivisuus pitää sisällään esimerkiksi huutamisen toiselle ihmiselle sekä nimittelyn. (Coccaro & McCloskey, 2019; Sijtsema ym., 2020.) Se voi näyttäytyä myös toisen ihmisen sanallisena uhkailuna tai pilkkaamisena (Salmivalli, 2005). Suora fyysinen aggressiivisuus sen

sijaan tarkoittaa esimerkiksi potkimista, lyömistä, puremista ja tönimistä. (Coccaro & McCloskey, 2019; Salmivalli, 2005; Sijtsema ym., 2020; Vaillancourt & Farrell, 2021.)

Epäsuora aggressiivisuus

Epäsuoralla aggressiivisuudella (*indirect/relational/social/covert aggression*) tarkoitetaan toisten vahingoittamista niin sanotusti kiertoteitse (Salmivalli, 2005). Epäsuora aggressiivisuus voi ilmetä esimerkiksi toisen henkilön ulosjättämisenä vertaisryhmästä, ikävien juorujen levittämisenä sekä pilkkaavan kehonkielen käyttämisenä vahingoittamistarkoituksessa (Coccaro & McCloskey, 2019; Vaillancourt & Farrell, 2021). Epäsuorasta aggressiivisuudesta käytetään kansainvälisissä tutkimuksissa ja kirjallisuudessa vaihtelevasti eri termejä, kuten *indirect aggression*, *relational aggression* ja *social aggression* (Vitaro & Brendgen, 2021). Näillä kolmella eri termillä tarkoitetaan tyypillisesti saman tyyppistä aggressiivisuuden ilmentymää, jossa tietynlaisen sosiaalisen manipulaation kautta toisia vertaisia on tarkoitus satuttaa (Vitaro & Brendgen, 2021). Esimerkiksi ihmissuhteiden vahingoittaminen voi näyttäytyä epäsuoran aggressiivisen käyttäytymisen kautta (Salmivalli, 2005). Epäsuora aggressiivisuus ei kuitenkaan aina välttämättä kohdistu sosiaalisiin suhteisiin, vaan esimerkiksi myös esineiden rikkomiseen (Coccaro & McCloskey, 2019).

Evans ja kollegat (2018) havaitsivat tutkimuksessaan, että epäsuora aggressiivisuus on paikasta riippuvaista toimintaa. Toisin sanoen siis epäsuoran aggressiivisuuden ilmentymiseen vaikuttaa usein konteksti, jossa yksilö toimii. Tätä voidaan selittää sillä, että epäsuora aggressiivisuus linkittyy hyvin paljon sosiaalisiin tekijöihin eikä vain yksilöön itseensä (Evans ym., 2018). Epäsuoran aggressiivisuuden on havaittu lisääntyvän aggressiivisen käyttäytymisen muotona ainakin varhaiseen murrosikään saakka (Vaillancourt & Farrell, 2021). Tyypillisesti tytöt ja naiset käyttävät aggressiivisen käyttäytymisen muotonaan epäsuoraa aggressiivisuutta (Vaillancourt & Farrell, 2021). On myös havaittu, että lapset ja nuoret, jotka ilmentävät tyypillisesti epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä, ilmentävät suuremmalla todennäköisyydellä käyttäytymisessään myös suoraa fyysistä aggressiivisuutta (Cleverley ym., 2012).

2.3 Sukupuolierot aggressiivisessa käyttäytymisessä

Poikia pidetään yleisimmin aggressiivisempina kuin tyttöjä (Korhonen, 2011). Tytöt ja pojat myös ilmentävät aggressiivista käyttäytymistä keskenään eri tavoin (Tremblay, 2013). Sukupuoli vaikuttaakin tietyssä määrin aggressiivisen käyttäytymisen kehittymiseen (Spann & Gagne, 2015). Sukupuolittuneita eroja aggressiivisessa käyttäytymisessä voidaan selittää muun muassa erilaisilla kehityksen tasoilla ja kehittymisen nopeudella (Viemerö, 2006). Kukaan lapsi ei ole syntynyt aggressiiviseksi, vaan aggressiivisen käyttäytymisen ilmentymiseen vaikuttaa se, kuinka lapsi oppii tasapainottamaan prososiaaliset ja antisosiaaliset impulssinsa omien resurssiansa sekä kasvuympäristön sosiaalisten vaatimusten kautta (Eliot, 2021). Suora aggressiivinen käyttäytyminen on yleisesti ottaen tyypillisempää pienemmillä lapsilla ja heidän kasvaessaan tämä käyttäytyminen yleensä vähenee (Eliot, 2021; Kaltiala-Heino, 2013). Aggressiivisen käyttäytymisen sukupuolierot tulevat esiin vasta lasten varttuessa ja tyypillisesti aggressiivisen käyttäytymisen sukupuolierot ovatkin havaittavissa vasta yli vuoden ikäisillä lapsilla (Hay, 2011).

Aggressiivisen käyttäytymisen taustalla vaikuttavat sekä biologiset että sosiaaliset tekijät, jotka voivat aikaansaada sukupuolittuneita eroja aggressiivisuuden ilmentämisessä (Eliot, 2021). Myös kulttuurisilla tekijöillä on paljon vaikutusta yksilöiden käyttäytymiseen (Kaltiala-Heino, 2013a). Aiemmissa tutkimuksissa on todettu, ettei aggressiivisen käyttäytymisen määrässä ole välttämättä sukupuolittuneita eroja, mutta sen sijaan aggressiivisen käyttäytymisen ilmentämis-
muodoissa on (Spann & Gagne, 2015). Biologisiin tekijöihin pohjautuvien eläinkokeiden kautta on havaittu, että poikien suurempi testosteronihormonin tuotanto voisi selittää heille tyypillisempää fyysistä aggressiivisuutta (Eliot, 2021; Kaltiala-Heino, 2013a). Miessukupuoli onkin yksi olennaisimmista riskitekijöistä kroonisen fyysisen aggressiivisuuden ilmentämisessä (Tremblay, 2013). Fyysiseen aggressiivisuuteen liittyvien yksilöllisten sukupuolierojen ei voida kuitenkaan sanoa olevan ennalta määriteltyjä, vaan erojen ilmentymiseen vaikuttaa myös muun muassa yhteiskunnan rakenne ja kulttuurinen oppiminen (Eliot, 2021). Eliotin (2021) mukaan neljänteen ikävuoteen asti lasten fyysisessä aggressiivisuudessa ei ole havaittavissa sukupuolieroja. Neljännen ikävuoden jälkeen tyttöjen on kuitenkin havaittu oppivan poikia keskimääräistä paremmin kontrolloimaan omaa käyttäytymistään (Eliot, 2021). Tämä saattaa Eliotin (2021) mukaan selittää sitä, miksi pojat ilmentävät neljännestä ikävuodesta eteenpäin

enemmän fyysistä aggressiivisuutta käyttäytymisessään kuin tytöt (Eliot, 2021). Myös Adrichem ja kollegat (2019) ovat havainneet, että tytöt hallitsevat omaa aggressiotaan paremmin kuin pojat, joka saattaa näyttäytyä aggressiivisen käyttäytymisen eroina tyttöjen ja poikien välillä.

On havaittu, että kaikissa ikäryhmissä tytöt ja naiset ilmentävät aggressiivisuutta vähemmän kuin pojat ja miehet (Kaltiala-Heino, 2013a). Sosiaalisiin tekijöihin pohjautuva tutkimus selittää aggressiivisen käyttäytymisen sukupuolittuneita eroja sillä, että vanhemmat ovat keskimäärin hyväksyvämpiä poikien vihan tunteen ilmaisemista kohtaan, jolloin tytöt oppivat paremmin peittämään ja tukahduttamaan oman vihan tunteensa (Eliot, 2021). Kulttuurisesti tarkasteltuna poikien aggressiivinen käyttäytyminen on myös hyväksyttävämpää kuin tyttöjen (Kaltiala-Heino, 2013; Korhonen, 2021). Lisäksi tytöt usein ilmentävät poikia enemmän epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä, jota opettajien ja vanhempien on vaikeampi huomata (Spann & Gagne, 2015). Nuoruusiässä tytöt oppivatkin poikia nopeammin epäsuorat aggressiiviset toimintamallit (Kaltiala-Heino, 2013). Lähtökohtaisesti myös lähes kaikissa kulttuureissa pojat ilmentävät fyysistä aggressiivisuutta käyttäytymisessään enemmän kuin tytöt (Eliot, 2021). Nämä saattavat selittää sitä, miksi tyypillisesti ajatellaan, että pojat ovat aggressiivisempia kuin tytöt (Spann & Gagne, 2015). Salmivalli (2005) huomauttaa kuitenkin, että on stereotyyppistä ajatella, että tytöt käyttävät enemmän epäsuoria ja pojat suoria aggressiivisuuden muotoja. Aggressiivisen käyttäytymisen ilmentäminen ei nimittäin ole niin yksiselitteistä, sillä niin tytöt kuin pojatkin ilmentävät käyttäytymisessään sekä suoraa että epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä, mutta määrällisesti ilmentämisen muodoissa saattaa olla sukupuolittuneita eroja (Cleverley, Szatmari, Vaillancourt, Boyle ja Lipman, 2012; Salmivalli, 2005).

2.4 Aggressiivisen käyttäytymisen riskitekijät

Aggressiivisessa käyttäytymisessä on havaittavissa erilaisia sukupuolittuneita eroja, mutta aggressiiviselle käyttäytymiselle altistavien riskitekijöiden on havaittu olevan riippumattomia lapsen tai nuoren sukupuolesta (Kaltiala-Heino, 2013a). Lasten ja nuorten aggressiivisen käyttäytymisen riskitekijät ovat monitahoisia ja voivat liittyä yksilöön itseensä tai kasvuympäristöön (Aronen, 2016). Usein yksilöiden käyttäytymiseen vaikuttaakin nämä molemmat osa-alueet, eikä geneettisten tekijöiden ja ympäristön vaikutusta ole aina helppoa erottaa toisistaan (Aronen, 2016; Bandura, 1977).

Sikiöaikaisilla ympäristötekijöillä on keskeinen rooli aivojen varhaiseen kehitykseen, jotka voivat näyttäytyä myöhemmin erilaisina käyttäytymisen ja tunne-elämän haasteina (Kaltiala-Heino, 2013b). Onkin todettu, että etenkin äidin raskauden aikaiset riskitekijät ja näiden riskitekijöiden kumulatiivinen kertymä vaikuttavat lasten kognitiiviseen kehittymiseen ja käyttäytymisongelmien ilmenemiseen (Adrichem, Huijbregts, van der Heijden, Goozen & Swaab, 2019). Tutkimusten mukaan etenkin äidin raskauden aikainen tupakointi ja muiden päihteiden käyttö ovat keskeisiä riskitekijöitä lapsen aggressiiviselle käyttäytymiselle (Kaltiala-Heino, 2013b; Teymoori ym., 2018; Tremblay, 2013). Myös Ekbladin, Korkeilan ja Lehtosen (2014) tutkimuksen mukaan äidin raskauden aikainen tupakanpolto on aggressiivisen käyttäytymisen riskitekijä, joka vaikuttaa myöhemmin lasten käytöshaasteisiin lisäten esimerkiksi sosioemotionaalisia ongelmia.

Aggressiiviseen käyttäytymiseen onkin yhdistetty aivotason muutoksia aivokuoren tunteiden säätelystä ja toiminnanohjauksesta vastaavilla aivokuoren alueilla (Sheehan ym., 2021). On myös havaittu, että matalat serotoniinitasot ja poikkeavuuden kortisolitasoissa lisäävät riskiä toistuvaan aggressiiviseen käyttäytymiseen (Kaltiala-Heino, 2013b). Lisäksi reaktiivisuus stressitilanteissa on yhteydessä aggressiiviseen käyttäytymiseen ja sille altistaviin persoonallisuuspiirteisiin (Kaltiala-Heino, 2013b). Testosteronitasojen vaikutuksesta aggressiivisen käyttäytymiseen on saatu ristiriitaisia tutkimustuloksia, mutta testosteronituotannon ja aggressiivisen käyttäytymisen yhteys ole yksiselitteinen (Kaltiala-Heino, 2013b). On kuitenkin hyvä muistaa, että kaikkien näiden biologisten riskitekijöiden vaikuttavuuteen aggressiivisen käyttäytymisen ilmentymisessä vaikuttaa myös psykososiaaliset ja ympäristötekijät (Kaltiala-Heino, 2013b).

Äidin raskauden aikaisten riskitekijöiden ohella myös lasten vanhempiin ja perheeseen liittyvät riskitekijät ovat olennaisessa asemassa. Äidin masennus on yksi riskitekijä lapsen aggressiiviselle käyttäytymiselle (Teymoori ym., 2018; Tremblay, 2013). Myös Adrichem ja kollegoiden (2019) tutkimuksessa havaittiin, että vanhempien masennuksella ja muilla psyykkisillä haasteilla on keskeinen rooli ennustettaessa lapsen tulevia käytöshäiriöitä. Tämän uskotaan selittyvän sillä, että psyykkisistä ongelmista kärsivät vanhemmat pystyvät olemaan useimmiten vähemmän sensitiivisessä vuorovaikutuksessa lastensa kanssa, joka luo osaltaan kasvualustaa lasten aggressiivisen käyttäytymisen kehittymiselle (Adrichem ym., 2019). Negatiivisella aikuisen ja lapsen vuorovaikutussuhteella voi myös olla tulevaisuudessa käytöshäiriöitä ylläpitävä vaikutus (Aronen, 2016).

Vanhemmuuden haasteet, kuten rankaiseva ja epä johdonmukainen kasvatus sekä haasteet ennakoi vuudessa ja lapsen toiminnan turvallisessa rajaamisessa ovat myös keskeisiä riskitekijöitä lasten aggressiiviselle käyttäytymiselle (Aronen, 2016; Kaltiala-Heino, 2013a). Myös Teymoori kollegoineen (2018) ja Tremblay (2013) ovat todenneet, että kokonaisvaltaisesti epävakaaat perheolosuhteet ja äidin vihamielinen sekä ankara vanhemmuustyyl i ilman lempeyttä, ovat riski lapsen aggressiiviselle käyttäytymiselle. Lisäksi kokonaisvaltaisesti stressaava elinympäristö voi laukaista lapsen tai nuoren aggressiivisen käyttäytymisen (Vitaro & Brendgen, 2012). Aggressiivisen käyttäytymisen riskiä lisää myös varhaisen hoivasuhteen katkeaminen esimerkiksi silloin, kun ensisijainen hoivaaja vaihtuu jatkuvasti (Kaltiala-Heino, 2013). Näiden lisäksi vanhempien antisosiaalinen käyttäytyminen vanhemmuuden aikana tai heidän omassa nuoruudessaan voi ennustaa lapsen aggressiivista käyttäytymistä (Kaltiala-Heino, 2013a; Teymoori ym., 2018; Tremblay, 2013). Myös vanhempien matala koulutustaso sekä perheen alhaiset tulot ja matala sosioekonominen asema ovat riskitekijöitä lasten käytöshäiriöille (Adrichem ym., 2019; Teymoori ym., 2018; Tremblay, 2013). Tämä saattaa Adrichemin ja kollegoiden (2019) mukaan selittyä sillä, että perheen taloudelliset haasteet antavat huonommat mahdollisuudet tarjota lapsille kognitiivisesti kehittävää virikkeellistä ympäristöä (Adrichem ym., 2019).

Edellä esitettyjen riskitekijöiden ohella on myös todettu, että lapsen kohtaama kaltoinkohtelu ja kokemus väkivallan kohteeksi joutumisesta lisäävät riskiä aggressiivisen käyttäytymismallin syntymiselle (Aronen, 2016; Kaltiala-Heino, 2013a; Sheehan ym., 2021). Kaltoinkohtelu aikaansaa erilaisia negatiivisia psykologisia reaktioita esimerkiksi ylivalppauden ja ärtyneisyyden muodoissa (Kaltiala-Heino, 2013b). Kaltoinkohtelu vaikuttaa lapsen tai nuoren luottamukseen, itsetuntoon ja itsehallintaan heikentävästi (Kaltiala-Heino, 2013b). Kaltiala-Heinon (2013b) mukaan kaltoinkohtelu on myös olennaisessa yhteydessä lapsella ilmeneviin sosiaalisen informaation prosessoinnin haasteisiin, kielellisiin vaikeuksiin sekä koulu suoriutumisen heikkouteen, jotka puolestaan liittyvät aggressiiviseen käyttäytymiseen.

Aggressiivisen käyttäytymisen riskitekijät voivat myös olla yhteydessä yksilöllisiin tekijöihin (Aronen, 2016). Nuorilla fyysisen aggressiivisuuden riskitekijöitä ovat etenkin miessukupuoli, keskittymisen haasteet, lukemisen ja kirjoittamisen vaikeudet, kiusatuksi joutuminen, intensiivinen alkoholin käyttö ja tupakointi (Henriksen ym., 2021). Näiden ohella myös heikko kognitiivinen taso ja impulssikontrollin ongelmat lisäävät riskiä aggressiiviselle käyttäytymiselle (Kaltiala-Heino, 2013b). Lisäksi lapsen ja nuoren myönteinen asenne väkivaltaan, narsistiset

ajattelumallit sekä tunnekylmät ja empaattisuuteen kykenemättömät luonteenpiirteet altistavat aggressiiviselle käyttäytymiselle (Kaltiala-Heino, 2013b).

Lapsen kielelliset haasteet ja oppimisvaikeudet lisäävät myös tutkitusti riskiä aggressiivisen käyttäytymismallin omaksumiselle (Aronen, 2016). Ersanin (2020) tutkimuksessa on havaittu, että esikouluikäisten lasten kielellinen kehitys on merkittävässä yhteydessä aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tutkimuksen kautta löydettiin merkitsevä negatiivinen yhteys lasten kielellisten taitojen sekä fyysisen ja epäsuoran aggressiivisuuden välillä (Ersan, 2020). Toisin sanoen siis, mitä heikommat lapsen kielelliset taidot ovat, sitä suuremmalla todennäköisyydellä hän käyttäytyy aggressiivisemmin kuin muut vertaiset. Näin ollen lasten heikkoa kielellistä kehitystä voidaan pitää yhtenä aggressiivisen käyttäytymisen riskitekijänä. Lasten vanhemmilla ja esikoulun työntekijöillä onkin keskeinen rooli lasten kielen kehityksen tukemisessa sekä sitä kautta myös aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisemisessä (Ersan, 2020).

Erilaiset neuropsykologiset ja mielenterveydelliset ongelmat ovat riskitekijöitä aggressiiviselle käyttäytymiselle (Kaltiala-Heino, 2013b). Eritoten tarkkaavuus- ja keskittymisvaikeudet lisäävät omalta osaltaan riskiä lasten ja nuorten aggressiiviselle käyttäytymiselle (Aronen, 2016). Tarkkaavuus-yliaktiivisuushäiriön (ADHD) keskeisenä piirteenä on impulssikontrollin haasteet, jotka vaikuttavat sekä itsessään että toverisuhdevaikeuksien sekä koulusuoriutumisen haasteiden kautta aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemiseen (Kaltiala-Heino, 2013b). Hyperaktiivisuuden on havaittu olevan yksi riskitekijä etenkin tyttöjen krooniseen aggressiivisuuteen (Fontaine ym., 2008). Fontaine ja kollegat (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että fyysisen aggressiivisuuden käyttöön linkittyy etenkin tytöillä hyperaktiivinen käyttäytyminen. Tyttöillä, joiden krooninen aggressiivisuus yhdistyy hyperaktiivisuuteen, on myös myöhemmin varhaisaikuisuudessaan suurempi riski kuin muilla kohdistaa fyysistä ja psyykkistä väkivaltaa kumppaneitaan kohti (Tremblay, 2013). Nämä tytöt tulivat myös muita varhemmin raskaaksi, käyttivät enemmän sosiaalietuuksia, kärsivät nikotiinin käyttöongelmista sekä olivat alhaisemmin kouluttautuneita (Tremblay, 2013).

Tarkkaavuus ja keskittymisvaikeuksien ohella myös autismin kirjon häiriöt vaikuttavat olennaisesti sosiaaliseen vuorovaikutukseen esimerkiksi vaikeutena lukea sosiaalisia vihjeitä, joka puolestaan lisää ahdistuneisuutta ja riskiä aggressiiviselle käyttäytymiselle (Kaltiala-Heino, 2013b). Myös erilaiset mielenterveydelliset ongelmat, kuten ahdistuneisuushäiriöt, persoonallisuushäiriöt, masennus ja psykoosit lisäävät lasten ja nuorten riskiä käyttäytyä aggressiivisesti

(Kaltiala-Heino, 2013b). Syömishäiriöidenkin on todettu olevan riski aggressiiviselle käyttäytymiselle esimerkiksi impulssikontrollin haasteiden ja serotoniini tasojen poikkeavuuden johdosta (Kaltiala-Heino, 2013b).

Kehityksellisesti ajateltuna myös ennen kouluikää lapsella ilmenevä fyysinen aggressiivisuus on riskitekijä kouluikäisen lapsen ja nuoren aggressiiviselle käyttäytymiselle (Teymoori ym., 2018). Teymoorin ja kollegoiden (2018) tutkimuksessa äitien raportoima tyttöjen fyysinen aggressiivinen käyttäytyminen ennen kouluikää oli yhteydessä opettajien ja lasten itseraportoitua fyysisen aggressiivisuuden määrään kouluikässä. Toisien sanoen siis tyttöjen fyysinen aggressiivisuus ennen kouluikää näyttäisi ennustavan heidän aggressiivista käyttäytymistä myös kouluikässä. Poikien kohdalla vastaavaa yhteyttä ei löydetty, sillä poikien äidit eivät raportoineet lastensa käyttäytyvän fyysisesti aggressiivisesti ennen kouluikää, vaikka kouluikässä opettajien ja poikien itsearviointien mukaan pojat ilmensivät käyttäytymisessään fyysistä aggressiivisuutta (Teymoori ym., 2018). Tähän saattaa vaikuttaa Eliotin (2021) tutkimuksessaan havaitsema vanhempien hyväksyvämpi asenne poikien vihan tunteiden ilmaisemista kohtaa verrattuna tyttöihin.

3 Aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttuminen ja sen ennaltaehkäisy

Tutkimukset ovat osoittaneet, että jatkuva aggressiivinen käyttäytyminen aiheuttaa yhteiskunnalle sosiaalista taakkaa ja taloudellisia kustannuksia (Girard, Tremblay, Nagin & Côté, 2019). Vaikeat käytöshäiriöt, joihin kuuluu osana aggressiivista käyttäytymistä, saattavat aiheuttaa myös erilaisia vaaratilanteita ja pelkoa muissa ihmisissä (Puustjärvi & Repokari, 2017). Oppilailla, joilla on käyttäytymisen haasteita, on tyypillisesti haasteita myös sosiaalisissa taidoissa ja tunteiden säätelyssä (Huhtanen, 2011). Näillä oppilailla on lisäksi havaittu olevan erityisiä tiedonkäsittelyn ja tunteiden hallinnan puutteita (Schick & Cierpka, 2013). Näin ollen nämä oppilaat tarvitsevat intensiivistä ja selkeää harjoittelua tukemaan kyseisten taitojen kehittymistä (Huhtanen, 2011). Kouluissa lasten ja nuorten käyttäytymistä tulisikin tukea erilaisin tukitoimin ja kannustaa oppilaita onnistumisen kokemuksiin (Huhtanen, 2011). Esimerkiksi empatiataitoja voidaan kehittää opettamalla tunnistamaan toisten ihmisten tunteita ja ymmärtämään tunteet toisen henkilön kokemana (Schick & Cierpka, 2013). Tällöin oppilaat pystyvät reagoimaan tilanteissa oikealla ja sosiaalisesti suotavalla tavalla (Schick & Cierpka, 2013).

Aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä tulisi myös panostaa tehokkaisiin interventioihin mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Tremblay, 2013). Erilaiset interventiot ja vanhempien vanhemmuustaitojen vahvistaminen ovat olennainen osa käytöshäiriöiden ja aggressiivisuuden hoitoa (Puustjärvi & Repokari, 2017). Myös kouluyhteisöllä on suuri vaikutus lasten ja nuorten aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä, sillä kouluyhteisö, johon lapsi ja nuori tuntee kuuluvansa, vähentää tutkitusti lasten ja nuorten häiriökäyttäytymistä (Fite, Abel, Hesse, Griffith & Doyle, 2021).

3.1 Varhainen puuttuminen

Varhainen puuttuminen on tärkeä ja osin välttämätönkin osa koulun arkea (Huhtanen, 2011). Varhaisella puuttumisella tarkoitetaan asioihin ja tilanteisiin välitöntä tai mahdollisimman pikaista puuttumista erilaisin keinoin silloin, kun ongelmia on havaittu (Huhtanen, 2007; Huhtanen, 2011; Sosiaali- ja terveysministeriö, STM, 2009). Huhtanen (2011) mukaan ihannetilanteessa varhaisella puuttumisella tarkoitetaan puuttumista tilanteisiin jo ennen kuin ongelmia on edes kerennyt ilmetä. Toisin sanoen siis varhaista puuttumista voidaan pitää myös ennaltaehkäisevänä toimintana. Huhtanen (2011) kuitenkin toteaa, että valitettavan usein kouluarjessa

varhaisen puuttumisen ennaltaehkäisevä näkökulma on melko utooppinen ja saavuttamattomissa oleva tavoite. Hänen mukaansa usein kouluissa varhainen puuttuminen perustuu erilaisien huolta herättävien signaalien havaitsemiseen. Lisäksi hän tuo esille, että kouluissa varhaista puuttumista täytyy myös priorisoida rajallisten tukiresurssien johdosta. Näin ollen Huhtasen (2007) mukaan lapset ja nuoret, jotka voivat huonosti, ovat ensisijaisesti varhaisen puuttumisen tuen piirissä. Toisin sanoen siis ensin resurssien puitteissa pyritään hoitamaan haastavimmat oppilastapaukset ja vasta sitten lievemmät (Huhtanen, 2011).

Varhaisen puuttumisen käsite on monitahoinen ja varhaisesta puuttumisesta voidaan puhua useassa eri kontekstissa (STM, 2009). Huhtanen (2011) nostaa esiin, että kasvatuksessa ja opetuksessa varhainen puuttuminen liitetään pääasiassa erityisopetukseen, oppimisvaikeuksiin, käyttäytymisen haasteisiin ja muihin koulunkäynnin ongelmiin. Tällöin puhutaan hänen mukaansa usein varhaisesta tuesta, varhaisesta havainnoinnista tai varhaisesta huomaamisesta. Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa varhaisella puuttumisella tarkoitetaan oppimisvaikeuksien varhaista tunnistamista ja tukemista (OPH, 2016). Perusopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti oppimisvaikeuksien varhaista tukemista toteutetaan kouluissa kolmiporraisella tukijärjestelmällä, jossa tuen vaativuuden aste lisääntyy asteittain. Tämän ohella Perusopetuksen opetussuunnitelma ohjeistaa kouluissa opettajia havainnoimaan ja arvioimaan oppilaiden oppimisen edistymistä jatkuvasti, jotta tuen tarpeet voidaan havaita mahdollisimman varhain (OPH, 2016).

Huhtasen (2007) mukaan varhainen puuttuminen etenee tyypillisesti prosessinomaisesti erilaisien vaiheiden kautta. Hänen mukaansa varhaisen puuttumisen alku on usein pienissä havainnoissa, jotka johtavat oppilasta auttaviin toimenpiteisiin. Suomessa kouluilla ei ole yhtenäistä mallia tai ohjeistusta varhaiseen puuttumiseen, vaan varhaisen puuttumisen toimintamallit ovat Suomen kouluissa paikallisesti linjattavia päätöksiä (Huhtanen, 2011; OPH, 2016). Täten Huhtasen (2011) mukaan jokaiselle koululle on vuosien saatossa rakentuneet omat toimivat mallit varhaisen puuttumisen prosessin läpikäymiseen. Hänen mukaansa varhaisen puuttumisen mallin voidaan ajatella olevan dynaaminen prosessi, jossa erilaisten interventoiden eli ulkoapäin ohjattujen väliintulojen kautta pyritään vaikuttamaan oppilaiden tai ryhmän käyttäytymiseen.

Varhaisen puuttumisen ensimmäisenä askeleena voidaan pitää huolen puheeksi ottamista erityisesti huoltajien kanssa (Eriksson & Arnkil, 2012; Huhtanen, 2011). Eriksson ja Arnkil (2012) painottavat, että huoli tulee ottaa esille huoltajien kanssa kunnioittavasti ja tukea tarjoten. Tämä

huolen puheeksi ottamisen vaihe koetaan kuitenkin tyypillisesti prosessin vaikeimmaksi ja hankalimmaksi osaksi (Eriksson & Arnkil, 2012; Huhtanen, 2011). Huolen puheeksi ottamisen jälkeen varhaisen puuttumisen prosessi etenee Huhtasen (2011) mukaan tyypillisesti kohti erilaisia interventioita, kuten koulun tukitoimia.

Varhainen puuttuminen on luonteeltaan sekä ennaltaehkäisevää että korjaavaa toimintaa (Huhtanen, 2007). Huhtasen (2007) mukaan varhaisen puuttumisen tulisi kuitenkin painottua ensisijaisesti ennaltaehkäisyyn, mutta nykyään kouluissa varhainen puuttuminen on pääsääntöisesti erilaisten interventioiden kautta toteutuvaa korjaavaa toimintaa. Hänen mukaansa nämä interventiot voivat olla joko yleisiä koko koulua koskevia interventioita, ryhmäinterventioita tai yksilöllisiä oppilaskohtaisia interventioita. Riippumatta intervention muodosta, varhaisen puuttumisen tavoitteena on Huhtasen (2007) mukaan löytää ratkaisuja oppilaan tilanteeseen. Hän tuo myös esille, että usein lapsen ja nuoren kehityksessä ilmenneisiin ongelmiin pyritäänkin tarttumaan erilaisin interventioin jo ennen kouluikää. Myös Aronen (2016) on todennut, mitä varhemmin käytöshaasteisiin puututaan ja niihin tarjotaan vaikuttavaa tukea, sitä paremmin niiden ennusteeseen voidaan vaikuttaa.

On hyvä muistaa, että varhainen puuttuminen ei Huhtasen (2007) mukaan kohdistu vain oppilaaseen, vaan myös lapsen tai nuoren perheeseen sekä muuhun kasvuympäristöön. Lasten ja nuorten haasteet ovatkin hänen mukaansa usein laajoja, joten moniammatillinen yhteistyö on yksi tärkeä osa varhaista puuttumista. Myös Eriksson ja Arnkil (2012) muistuttavat, että moniammatillisten verkostojen kanssa tehtävä yhteistyö on suuri voimavara opettajille. Ajoittain näissä verkostoissa saattaa kuitenkin syntyä ristiriitoja eri toimijoiden välillä siitä, miten ja কেন tulisi puuttua ilmenneisiin ongelmiin (Puustjärvi & Repokari, 2017). Aronen (2016) kuitenkin muistuttaa, että tärkeintä yhteistyön tekemisessä on muistaa, että mahdollisimman varhainen puuttuminen on lapsen ja nuoren etu.

3.2 Pedagoginen ennakointi ja ennaltaehkäisevä työ

Pedagoginen ennakointi tarkoittaa tulevaan valmistautumista (Huhtanen, 2011). Sillä tarkoitetaan Huhtasen (2011) mukaan toimintaa, joka huomioi opetuksen tavoitteet ja oppilaiden tarpeet sekä ottaa huomioon mahdolliset tulevat ongelmakohdat. Ennakoimmekin jatkuvasti ja luontaisesti arjessamme erilaisia tilanteita (Eriksson & Arnkil, 2012). Kouluissa opettajilla on

Huhtasen (2011) mukaan paras valmius ja ammattitaito havainnoida oppilaista sekä luokkatilanteista erilaisia signaaleja, joiden pohjalta tilanteita voidaan ennakoita. Ennakointi on prosessi, joka vaatii opettajalta jatkuvaa valppautta ja havainnointia, joiden kautta opettaja kerää tietoa oppilaista ja luokkatilanteesta (Huhtanen, 2007). Opetustilanteessa opettajajohtoinen vuorovaikutuksen suuntaaminen ja oppilaiden käyttäytymisen kautta saatavien viestien havainnointi ennaltaehkäisevät Huhtasen (2007) mukaan esimerkiksi käyttäytymisessä ilmeneviä haasteita. Hänen mukaansa koulussa opettajat tyypillisesti ennakoivatkin tilanteita spontaanisti ilman suunnitelmia, mutta usein kouluarjessa ennakoinnin tuomaa tietoa ei kyetä optimaalisesti hyödyntämään käytännön tasolla. Ennakoivaa ja ennaltaehkäisevää toimintaa ei Huhtasen (2011) mukaan ehditä tekemään kouluissa nykyään riittävästi, sillä oppilaiden tuen tarpeet ovat lisääntyneet, mikä väistämättä kasvattaa korjaavan toiminnan osuutta opettajien työajasta.

Ritakallion ja kollegoiden (2003) mukaan käytöshäiriöitä, kuten aggressiivista käyttäytymistä on mahdollista ennaltaehkäistä mahdollisimman varhaisessa vaiheessa aloitetuilla kattavilla tukitoimilla. Heidän mukaansa keskeistä käytöshäiriöiden ennaltaehkäisyssä on tunnistaa mahdollisimman varhain siihen liittyvät erilaiset biologiset, psykososiaaliset ja ympäristöön liittyvät riskitekijät. Usein lapsen käyttäytymiseen ja temperamenttiin liittyvät riskitekijät onkin mahdollista tunnistaa jo päiväkotiyässä, jolloin mahdollisimman varhain aloitetuilla interventioilla voidaan ennaltaehkäistä epäsosiaalisten käyttäytymismallien vakiintuminen (Ritakallio ym., 2003). Heidän mukaansa ennaltaehkäisevässä työssä on tärkeää huomioida interventioiden kesto, intensiteetti ja menettelytavat. Esimerkiksi lyhyet interventiot eivät ole Ritakallion ja kollegoiden (2003) mukaan kovinkaan tehokkaita moniulotteisiin käytöshäiriöihin. Huhtanen (2011) muistuttaa, että ennaltaehkäisevässä työssä tulisi kouluun liittyvien tekijöiden ohella huomioida myös laajempi konteksti. Hänen mukaansa ennaltaehkäisevän työn tulisikin ulottua laajemmin myös lasten ja nuorten perheisiin. Huhtasen (2011) mukaan pelkästään oppilaan tukemisella ei saavuteta tarvittavia muutoksia, vaan sen rinnalle tarvitaan myös aktiivista perheiden tukemista. Vanhempien ja koulun oppilashuollon kanssa tehtävä yhteistyö onkin hänen mielestään yksi keskeinen käyttäytymishaasteiden ennaltaehkäisykeino, jota opettaja voivat työssään toteuttaa.

3.3 Opettajien rooli oppilaiden aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisessa ja sen ennaltaehkäisyssä

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat keskeisiä elämäntaitoja, joita tarvitaan kaikessa ihmisten välisessä kanssakäymisessä (Hintikka, 2018). Lapset ja nuoret tarvitsevat kasvatuksellista ohjausta tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymisessä, erityisesti vihan hallintaa harjoitellessaan (Röning, 2013). Mallioppiminen on tässäkin yhteydessä olennaisessa roolissa, sillä aggressiokasvatus lähtee siitä mallista, jonka aikuinen näyttää lapsille ja nuorille hallitessaan omaa turhautumistaan tai vihan tunteitaan (Röning, 2013). Mallioppimisen kautta lapsen ja nuoren on mahdollista samaistua ja oppia sisäinen toimintamalli, kuinka itseään voi rauhoitella vastavissa tilanteissa (Röning, 2013).

Mallioppimisen ohella lapsille ja nuorille on myös tärkeää opettaa sosiaalisesti suotavaa käyttäytymistä (Röning, 2013). Suomen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa linjataankin, että sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen harjoittelu on osa laaja-alaisen oppimisen kokonaisuutta läpi peruskoulun (OPH, 2016). Alkuopetuksessa eli vuosiluokilla 1–2 on tavoitteena oppia tunnistamaan eri tunteita ja harjoitella niiden ilmaisua erilaisten leikkien kautta (OPH, 2016). Alakoulussa vuosiluokilla 3–6 tunnetaitojen sekä sosiaalisten taitojen kehittämistä syvennetään ikätason mukaisesti (OPH, 2016). Yläkoulussa eli vuosiluokilla 7–9 näiden edellä esitettyjen taitojen rinnalla harjoitellaan ristiriitaisten tunteiden ja ajatusten kohtaamista sekä hallintaa (OPH, 2016). Näin ollen voidaan todeta, että opettajilla ja koululla on keskeinen rooli lasten ja nuorten tunnetaitojen kehittämisessä ja siten myös aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä.

Opettajien on lisäksi hyvä tiedostaa aggressiivisen käyttäytymisen muodon ja motiivin vaikutus siihen puuttumisen ja sen ennaltaehkäisyn toimintamalleissa. Fite ja kollegat (2021) ovatkin todenneet, että koulujen kurinpidolliset toimet liittyvät tyypillisesti reaktiiviseen aggressiivisuuteen puuttumiseen. On kuitenkin havaittu, ettei kurinpidollinen puuttuminen oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen johda toivottuihin muutoksiin oppilaiden käyttäytymisessä (Huh-tanen, 2011). Myös Puustjärvi ja Repokari (2017) mainitsevat, ettei rangaistusperustaiset kasvatusten menetelmät ole yleensä hyödyllisiä käytöshäiriöiden hoitamisessa, vaan ne saattavat jopa lisätä lasten ja nuorten käytösoireilua.

Reaktiivisesti aggressiivisen lapsen ja nuoren kanssa olisi tärkeää luoda turvallinen ihmissuhde, joka auttaisi ennaltaehkäisemään aggressiivista käyttäytymistä ja taantumusta (Salmivalli, 2005). Salmivallin (2005) mukaan reaktiiviseen aggressiivisuuteen puuttumisessa ja sen ennaltaehkäisyssä olisi myös olennaista vähentää lapsen kokemia uhkaavia tilanteita, ohjata häntä kiinnittämään huomioita myös muihin kuin uhkaaviin asioihin ympärillään sekä auttaa häntä tulkitsemaan toisten tarkoituksia tarkemmin. Lisäksi aikuisten tulisi ohjata näiden lasten ja nuorten toimintaa ei-toivotun käyttäytymisen vähentämistä kohti erilaisten harjoitteiden ja uusien toimintatapojen oppimisen kautta (Puustjärvi & Repokari, 2017). Esimerkiksi erilaiset itsesääntelytaidot eli tunne- ja käyttäytymistaitoja parantavat harjoitteet on todettu toimiviksi reaktiivisesti aggressiivisten lasten ja nuorten kohdalla (Salmivalli, 2005). On myös havaittu, että reaktiivista aggressiivisuutta käyttävät lapset ja nuoret hyötyisivät ensisijaisesti selvistä säännöistä, toivotun käyttäytymisen huomioimisesta sekä onnistumisten palkitsemisesta (Puustjärvi & Repokari, 2017).

Proaktiivisen aggressiivisuuden vähentämisessä puolestaan olisi erityisen tärkeää käyttää erilaisia sanktio-palkitsemisjärjestelmiä, joissa aggressiivisesta käyttäytymisestä seuraa säännöllisesti jonkinlainen sanktio ja toivotusta käyttäytymisestä palkinto (Salmivalli, 2005). Proaktiivisesti aggressiivisille lapsille ja nuorille olisi Salmivallin (2005) mukaan myös tärkeää opettaa erilaisia vaihtoehtoisia tapoja toimia omien tavoitteiden saavuttamiseksi. Hänen mukaansa näiden lasten ja nuorten kohdalla olisi myös tärkeää pyrkiä minimoimaan aggressiivisen käyttäytymisen mallit heidän ympäristöstään. Koska proaktiivisen aggressiivisuuden kohdalla vertaisryhmässä tapahtuvalla vahvistamisella on iso rooli, olisi proaktiivisen aggressiivisuuden vähentämiseen tähtäävät interventiot Salmivallin (2005) mukaan hyvä kohdistaa koko kaveriryhmään.

Myös aiemmat kansainväliset tutkimukset osoittavat, että opettajien toimilla on merkittävä vaikutus oppilaiden aggressiiviseen käyttäytymiseen. Troop-Gordonin ja Laddin (2015) mukaan opettajilla voi olla jopa tietyissä tilanteissa oppilaiden vertaishäirinnälle altistava vaikutus (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Heidän mukaansa opettajien ajattelumallit aggressiivista käyttäytymistä kohtaan sekä opettajien käyttämät strategiat aggressiivisen toiminnan lopettamiseksi ovat yhteydessä luokan aggressiivisuuden tasoon ja vertaishäirintään. Tämän tutkimuksen mukaan opettajat, jotka eivät pitäneet vertaishäirintää normaalista poikkeavana toimintana, käyttivät vähemmän aktiivisia toimia lopettaakseen aggressiivisen käyttäytymisen sekä nuhtelivat aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita vähemmän.

Myös Swit, McMaugh & Warburton (2018) ovat todenneet, että opettajien sekä vanhempien uskomukset ja asenteet aggressiivista käyttäytymistä kohtaan vaikuttavat lasten aggressiivisuuteen. Opettajat ja vanhemmat pitävät tyypillisesti fyysistä aggressiivisuutta keskimäärin vakavampana kuin epäsuoraa sosiaalista aggressiivisuutta (Craig, Henderson & Murphy, 2000; Swit, 2021). Näin ollen he kokevat tarpeellisempaa puuttua lasten ja nuorten fyysiseen aggressiivisuuteen kuin epäsuoraan aggressiivisuuteen (Craig ym., 2000; Swit, 2021). Swit (2021) on myös havainnut, että opettajat ja vanhemmat käyttävät useammin aktiivisempia strategioita fyysisen aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseksi. He myös toimivat passiivisemmin sekä vähemmän empaattisesti epäsuoraa sosiaalista aggressiivisuutta havaitessaan (Swit ym., 2018). Switin (2021) mukaan tämä saattaa johtua siitä, että opettajien ja vanhempien on helpompi olla näkemässä ja todistamassa fyysistä aggressiivista käyttäytymistä. Lisäksi fyysisen aggressiivisen käyttäytymisen vaikutukset uhriin ovat selkeämmin ulkopuolisten havaittavissa (Swit, 2021). Myös Craig ja kollegat (2000) ovat todenneet, että opettajat reagoivat oppilaiden aggressiiviseen käyttäytymiseen todennäköisemmin silloin, kun he ovat itse todistamassa tätä tilannetta tai kun toiminnasta on havaittavissa jonkinlaisia visuaalisia todisteita. Aikuisten onkin tyypillisesti vaikea havaita erityisesti lasten ja nuorten käyttämää epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä (Salmivalli, 2005).

Tutkimusten mukaan oppilaat kokevat usein, etteivät opettajat puutu kovinkaan aktiivisesti koulussa havaittuihin häirintätilanteisiin, vaikka opettajat omasta mielestään näin tekevätkin (Craig ym., 2000). Craig ja kollegat (2000) toteavat, että tämä saattaa selittyä sillä, etteivät opettajat ole tietoisia häirintätilanteiden laajuudesta tai oppilaat eivät näe opettajien tekemien toimien olevan tarpeeksi tehokkaita. Troop-Gordonin ja Laddin (2015) tutkimuksessa opettajien toimista ainoastaan oppilaiden fyysinen erottaminen toisistaan oli negatiivisessa yhteydessä oppilaiden vertaishäirintään osallistumiseen. Toisin sanoen siis aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden pitäminen fyysisesti erillään toisistaan vähensi oppilaiden keskuudessa tapahtuvaa vertaishäirintää. Tässä tutkimuksessa saatiin viitteitä myös siitä, että opettajan rohkaisulla oppilaita selvittämään omatoimisesti vertaishäirintätilanteita saattaisi olla aggressiivisuutta ja vertaishäirintää vähentävä vaikutus.

3.4 Aggressiivisen käyttäytymisen vähentämiseen tähtäävät harjoitusohjelmat

Aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy olennaisesti puutteelliset itsetuntemus-, vuorovaikutus- ja sosio-kognitiiviset taidot (Glick & Gibbs, 2016). Näitä taitoja voidaan kuitenkin kehittää erilaisten harjoitteiden kautta. Kouluissa ennaltaehkäistäänkin useita erilaisia haasteita erilaisin ennaltaehkäisevin toimin, jotka saavat usein alkunsa Opetushallituksen aloitteesta (Huhtanen, 2011). Lasten käyttäytymismalleja olisikin hyvä laajentaa jo mahdollisimman varhain siten, että heillä olisi mahdollisuus valita sosiaalisesti suotava tapa toimia eri tilanteissa (Maukonen, 2021). Jo esikouluikässä olisi hyvä harjoittaa lasten tunteiden säätelytaitoja, sillä esikouluikäisten vihan tunteiden sekä aggressiivisen käyttäytymisen on havaittu olevan negatiivisessa yhteydessä heidän tunteiden säätelytaitoihinsa (Ersan, 2019). Toisin sanoen siis, mitä paremmat tunteiden säätelytaidot lapsilla on esikouluikässä, sitä vähemmän he kokevat vihan tunnetta ja käyttäytyvät vähemmän aggressiivisesti. Aggressiivisesta käyttäytymisestä saattaa myös muodostua lapselle opittu tapa, jonka kautta hän saavuttaa tavoitteensa, mikäli kukaan ei opeta vaihtoehtoisia tapoja toimia (Maukonen, 2021). Näin ollen voidaan ajatella, että mahdollisimman varhainen tilanteeseen puuttuminen ja interventiomallien toteuttaminen olisi ensiarvoisen tärkeää.

Lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen tarkoitettujen interventioiden tehokkuudesta on kuitenkin saatavilla osin ristiriitaista tutkimustietoa (Hintikka, 2016). Useinkaan yksittäiseen lapseen kohdistuvat interventiot eivät ole välttämättä niin toimivia kuin koko ryhmään kohdistuvat interventiot (Puustjärvi & Repokari, 2017). Hintikan (2016) mukaan ennaltaehkäisyn näkökulmasta koko luokalle suunnatut interventiot voivat olla toimivia, mikäli kaikkien lasten kanssa käydään läpi sellaisia sosiaalisia taitoja, jotka keskeisimmin ennustavat toverisuosiota. Toisaalta hän muistuttaa, että useiden sosiokognitiivisten interventioiden kautta on todettu, että lasten sosiokognitiiviset kyvyt kehittyvät näiden harjoitteiden kautta, mutta interventiolla ei ole vaikutusta lasten toimintaan käyttäytymisen tasolla. Nykyisellään interventiot keskittyvät myös pitkälti vain suoran fyysisen aggressiivisuuden ennaltaehkäisyyn ja epäsuoran aggressiivisuuden muotoihin puuttuminen jää tyypillisesti vähemmälle (Cleverley ym., 2012).

Aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn suunniteltujen interventioiden kohderyhmästä ja interventioiden sisällöistä on myös esitetty eriäviä näkemyksiä. Cleverleyn ja kollegoiden

(2012) mukaan interventioiden olisi tärkeää ottaa huomioon erilaiset aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuodot. Interventioiden tulisi myös olla suunnattuja kaikille sukupuoleen katsomatta, sillä niin tytöt kuin pojatkin ilmentävät sekä suoraa että epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä, vaikka määrällisesti ilmentämisen muodoissa saattaakin olla sukupuolittuneita eroja (Cleverley ym., 2012). Myös Maukonen (2021) toteaa, että lapset ja nuoret, jotka kamppailevat aggressionhallintaan liittyvien haasteiden kanssa hyötyisivät interventioista, jotka ottaisivat huomioon useamman aggressiivisuuden osa-alueen.

Toiset tutkijat ovat puolestaan esittäneet, että aggressiivisuuden vähentämiseen tähtäävät interventiot tulisi kohdentaa koskemaan vain tietyn tyyppistä aggressiivista käyttäytymistä, sillä samat menetelmät eivät ole vaikuttavia kaikkiin aggression muotoihin (Barker ym., 2010; Kaltiala-Heino, 2013b; Paquin ym., 2017). Esimerkiksi proaktiivisesti aggressiivinen lapsi hyötyisi vaihtoehtoisten käyttäytymismallien opettamisesta tavoitteidensa saavuttamiseksi, kun taas reaktiivisen aggressiivisuuden käyttämistä voisi pyrkiä vähentämään vihanhallintastrategioita kehittämällä (Barker ym., 2010; Paquin ym., 2017). Myös Fite ja kollegat (2016) ovat havainneet, että vihanhallintastrategioiden opettelu on vaikuttavampaa reaktiivisen aggressiivisuuden kuin proaktiivisen aggressiivisuuden vähentämisessä. Reaktiivisesti aggressiiviset lapset ja nuoret voisivat myös hyötyä erityisesti ahdistuksen hallintaa, impulssikontrollia ja sosiaalisia taitoja edistävästä harjoitteista (Kaltiala-Heino, 2013b). Proaktiivisen aggressiivisuuden vähentämiseen tähtäävissä interventioissa tulisi sen sijaan ottaa huomioon lasten emotionaaliset ja kognitiiviset erityisominaisuudet, kuten palkkiojärjestelmän poikkeavuus (Laajasalo, Saukkonen & Aronen, 2014).

Suomen kouluissa on käytössä erilaisia sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseen sekä aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn kehiteltyjä interventio-ohjelmia. Interventio-ohjelmia on kahdenlaisia: yksilö- ja ryhmätasolla sekä koko koulun tasolla toteutettavia. Koko koulun tasolla toteutettavat interventiot pohjautuvat koulujen toimintakulttuurin muutokseen. Seuraavaksi esitellään muutamia Suomen kouluissa yleisimmin käytössä olevia aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn suunniteltuja interventio-ohjelmia sekä tarkastellaan niiden käytettävyyttä ja vaikuttavuutta tutkimustiedon kautta.

3.4.1 Yksilö- ja ryhmätasolla vaikuttavat interventio-ohjelmat

ART – Aggression Replacement Training

ART-ohjelma on Yhdysvalloissa kehitetty interventio-ohjelma, joka pohjautuu prosessimuotoiseen oppimiseen (Glick & Gibbs, 2016). ART-ohjelmassa nuorten käyttäytymistä pyritään muuttamaan keskittymällä sosiaalisten taitojen parantamiseen, vihanhallinnan tehostamiseen sekä moraalisen päättelykyvyn parantamiseen. Ohjelma koostuu siis kolmesta rinnakkaisesta osa-alueesta, jotka yhdessä muodostavat ohjelman kokonaisuuden. Nämä osa-alueet opettavat, mitä kuuluu ja mitä ei kuulu tehdä aggressiota lietsovissa tilanteissa (Glick & Gibbs, 2016).

ART-ohjelmassa sosiaalisten taitojen ja vihanhallinnan oppimisessa on keskeistä aggressiivisen käyttäytymisen korvaaminen prososiaalisilla käyttäytymismalleilla. Ohjelmassa sosiaalisia taitoja harjoitellaan neljän eri menetelmän kautta, joita ovat: mallintaminen, rooliharjoitukset, rooliharjoituksista annettu palaute sekä taidon soveltamisen harjoittelu. Vihan hallinnan edistämisessä puolestaan on olennaista oppia tunnistamaan vihan tunteen laukaisevia tekijöitä ja tunteen aikaan saamia vihjeitä. Lisäksi ART-ohjelmassa nuoren on tärkeää oppia käyttämään rauhoittavia toimintatapoja, ajattelemaan toimintansa seurauksia ja arvioimaan omaa reagoimistaan ristiriitatilanteissa. Moraalisen päättelyn osa-alueen tarkoituksena puolestaan on vahvistaa nuorten oikeudenmukaisuuden tuntoa ja auttaa heitä ottamaan muut huomioon omine tarpeineen ja oikeuksineen.

Näitä edellä esitettyjä ART-ohjelman osa-alueita voidaan käyttää erikseen, mutta Glickin ja Gibbsin (2016) mukaan pysyvämpiä muutoksia saadaan aikaan, kun ohjelman osa-alueita käytetään yhtenä kokonaisuutena. Kouluissa ART-ohjelma toteutetaan tyypillisesti 10 viikon mittaisena interventiokokonaisuutena ja nuoret osallistuvat ohjelmaan kolmesti viikossa. Yhteen ART-ryhmään voidaan ottaa enintään 12 oppilasta, jotta ohjelmaa voidaan toteuttaa suunnitellusti. Glick ja Gibbs (2016) muistuttavat, että ohjelman onnistuneessa toteuttamisessa on tärkeää, että viikoittain harjoiteltavat taidot ovat samoja jokaisessa osa-alueessa ja siten sidoksissa toisiinsa.

ART-ohjelmaa ja sen vaikuttavuutta on tutkittu kansainvälisesti erilaisissa konteksteissa (Glick & Gibbs, 2016). ART-ohjelman vaikuttavuutta tutkittaessa ollaan saatu näyttöä siitä, että se vähentää aggressiivista ja impulsiivista käyttäytymistä sekä lisää prososiaalista käyttäytymistä (Glick & Gibbs, 2016; Reddy & Goldstein, 2001). Ohjelmaan osallistuneet nuoret ovat myös

oppineet käyttämään ohjelman aikana oppimiaan sosiaalisia taitoja sekä vihanhallintamenetelmiä (Glick & Gibbs, 2016). Lupaavia tuloksia on myös saatu siitä, että ART-ohjelma parantaa osallistujien elämänhallintaa (Glick & Gibbs, 2016). ART-ohjelman vaikuttavuuden on osoitettu myös olevan riippumatonta osallistujien sukupuolesta, kulttuuritaustasta tai etnisyydestä (Glick & Gibbs, 2016). ART-ohjelmaa on havaittu olevan myös helppoa ja joustavaa soveltaa erilaisissa konteksteissa (Reddy & Goldstein, 2001).

Pohjoismaissa ART-ohjelmasta on muotoiltu uusi, Adapted Aggression Replacement Training, eli AART-ohjelma, jonka perusta pohjautuu pitkälti alkuperäiseen ART-ohjelmaan (Gundersen, Olsen, Finne, Stromgren & Daleflod, 2018). Ohjelman kehittämisen pohjalla on käytetty uutta teoretietoa ja alkuperäistä ART-ohjelman menetelmää on hiukan muutettu. Näiden muutosten johdosta AART-ohjelmaa voidaan hyödyntää entistä paremmin myös ennaltaehkäisvässä, eikä vain korjaavassa työssä. Gundersen ja kollegat (2018) tuovat esiin, että AART-menetelmässä huomioidaan alkuperäistä ART-ohjelmaa paremmin osallistujien vahvuuksia ja toimintaan vaikuttavia taustatekijöitä. Muutokset ja eroavaisuudet ART- ja AART-ohjelmien välillä ovatkin pitkälti pedagogisia ja AART-ohjelmassa painottuu aiempaa enemmän vuorovaikutteinen oppiminen (Gundersen ym., 2018).

Aggression portaat -opetusohjelma

Aggression portaat -opetusohjelma on osa Väestöliiton Aggression hallinnalla väkivallan ehkäisyyn nimistä kansainvälistä yhteistyöprojektia (Cacciatore, 2007). Aggression portaat -opetusohjelma tähtää aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn ja se tarjoaa aggressiivisille nuorille muun muassa koulujen ammattilaisten käytettäväksi. Opetusohjelma on rahoitettu Euroopan unionin, Suomen sosiaali- ja terveystieteiden ministeriön ja Opetushallituksen rahoituksella (Cacciatore, 2007).

Aggression portaat -opetusohjelma perustuu ihmisen tunnekehitykseen ja sen portaitaisuuteen, ja se tarjoaa erilaisia keinoja opettaa sekä oppia aggressionhallintakeinoja (Cacciatore, 2007). Opetusohjelmassa lasten ja nuorten sosioemotionaalaisia taitoja tuetaan monipuolisesti (Hintikka, 2018). Aggression portaat -aineiston teoriaosuus tarjoaa kasvattajille tiivistetyssä muodossa tietoa lasten ja nuorten kasvusta sekä sosio-emotionaalisen kehityksestä yksilön eri ikä-

vaiheissa aina syntymästä varhaisaikuisuuteen asti (Cacciatore, 2007). Näiden ohella Aggression portaat -opetusohjelman teoriaosuudessa käsitellään myös lasten ja nuorten itsenäistymisen ja itsetunnon tukemista eri ikävaiheisiin sopivin keinoin. Ohjelmassa teoria yhdistetään lasten ja nuorten arkeen erilaisin tekstin ohessa esiintyvien käytännön esimerkein. Aggression portaat -materiaalissa lasten ja nuorten kehityksestä on tunnistettu 18 eri kehitysvaihetta, jotka on jaettu kuuteen laajempaan luokkaan. Aggression portaat -materiaalissa painotetaan, että jokainen lapsi ja nuori etenee ohjelman vaiheita omaan tahtiinsa.

Aggression portaat -ohjelman materiaali tarjoaa opettajille ja kasvattajille myös konkreettisia työvälineitä, joiden avulla esimerkiksi kouluissa voidaan suunnitella ja rakentaa aggression hallintaan liittyviä oppitunteja. Materiaali on suunnattu ennaltaehkäisevään työhön tarjoten työkaluja lasten ja nuorten aggressiokasvatukseen. Täten materiaalia ei tule käyttää hoitomenetelmänä aggressiivisten lasten ja nuorten kanssa. Aggression portaat -oppituntimateriaali on jaettu neljään eri osa-alueeseen: aggression tunne, väkivalta, riitelyn rikkautta sekä rauhoittuminen ja rentoutus. Oppituntimateriaali tarjoaa jokaiselle oppitunnille karkean tuntimallin sisältäen erilaisia tehtäviä, joita voi toteuttaa lasten ja nuorten kanssa. Materiaalissa on myös huomioitu omilla tehtävillä pienet lapset, jotta haastavia aiheita pystytään käymään läpi ikätasoisesti.

Hintikan (2016) tutkimuksessa Aggression portaat -opetusohjelma on todettu toimivaksi lasten tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa Aggression portaat -toimintamalli paransi lasten tunne- ja itsesääätelytaitoja. Lisäksi lapset kokivat ohjelman jälkeen myönteisempiä tunteita ja näin ollen toisiin ihmisiin kohdistunut fyysinen aggressiivisuus väheni. Samassa tutkimuksessa todettiin myös, että lapset oppivat Aggression portaat -toimintamallin kautta erilaisia rentoutumistapoja ja suhtautuivat kielteisesti toisten yllyttämiseen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Hintikan (2016) tutkimuksessa havaittiin myös, että opettajat ja oppilaat kokivat Aggression portaat -toimintamallin hyödylliseksi lasten kehityksen kannalta ja opettajat kokivat ohjelman materiaalin helppokäyttöiseksi.

Askeleittain-opetusohjelma

Askeleittain-opetusohjelma on ennaltaehkäisevä interventio-ohjelma, joka on suunnattu esi-kouluikäisistä lapsista aina peruskoulun viidennen luokan oppilaille asti (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2020). Se pohjautuu Yhdysvalloissa kehitettyyn Second Step -ohjelmaan,

joka on suunniteltu lasten sosioemotionaalisten taitojen kehittämiseksi (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2020). Alun perin Second Step -ohjelma on luotu ennaltaehkäisemään aggressiivista käyttäytymistä ja väkivaltaa lasten sekä nuorten keskuudessa (Schick & Cierpka, 2013). Askeleittain-ohjelmaa on varioitu tämän pohjalta sopimaan Suomen koulukontekstiin ja sen pääpainona on kouluvalmiuksien, sosioemotionaalisten taitojen sekä itsesäätelyn tukeminen (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2020).

Askeleittain-opetusohjelmaan kuuluu viikoittaisten 30–45 minuutin mittaisten opetustuokioiden toteuttaminen lapsiryhmille. Näillä opetustuokioilla pyritään ennaltaehkäisemään vuorovaikutustilanteissa syntyviä pulmia sekä vahvistamaan lasten sosiaalista kompetenssia. Askeleittain-opetusohjelmassa kasvattajat saavat tutkimustietoon perustuvia ja käytännönläheisiä neuvoja lasten oppimistaitojen sekä toiminnanohjauksen tukemiseksi. Opetusohjelma etenee jaksoittain erilaisin viikkoteemoin, joita ovat: oppimistaidot, empatia, tunteiden säätely sekä kaveritaidot ja ongelmanratkaisu. Askeleittain-opetusohjelmassa myös vanhemmat on otettu mukaan näiden edellä esitettyjen taitojen harjoittamiseen, sillä kotona taitoja harjoitellaan erilaisilla tehtävillä.

Second Step -ohjelmaa, johon Askeleittain-opetusohjelma perustuu, on tutkittu yli kolmessakymmenessä vertaisarvioidussa tutkimuksessa ja raportissa pääasiassa Yhdysvalloissa (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2020). Ohjelman vaikuttavuutta on tutkittu muun muassa lasten sekä nuorten antisosiaaliseen ja prososiaaliseen käyttäytymiseen (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2020). Second Step -ohjelman sekä siitä suomalaiseen kulttuuriin varioidun Askeleittain-opetusohjelman vaikuttavuudesta on saatu hieman keskenään ristiriitaisia tutkimustuloksia. Moyn ja Hazenin (2018) Second Step -ohjelmaan kohdistuvan meta-analyysin perusteella kyseisellä ohjelmalla ei ole tilastollisesti merkitsevää vaikutusta lasten ja nuorten prososiaaliseen tai antisosiaaliseen käytökseen. Sen sijaan Suomen koulukontekstiin varioidusta Askeleittain-opetusohjelman vaikuttavuudesta on saatu lupaavia tuloksia. Kyöstilän (2018) lissensiaattityön tutkimuksen tulosten pohjalta Askeleittain-opetusohjelman jälkeen lasten sosioemotionaaliset taidot kehittyivät tilastollisesti erittäin merkitsevästi. Lasten sosiaalinen kompetenssi siis kehittyi intervention myötä ja tämän lisäksi lasten antisosiaalinen käyttäytyminen väheni verrattuna tilanteeseen ennen interventiota (Kyöstilä, 2018).

Check in, Check out -toimintamalli

Check in, Check out (CiCo) -toimintamalli on tehostetun tuen interventio toivotun käyttäytymisen edistämiseksi, jossa opetetaan oppimista ja koulunkäyntiä tukevaa käyttäytymistä (Karhu, Paananen & Närhi, 2016; Karhu, Paananen & Närhi, 2017). CiCo-toimintamallissa opetetaan ensisijaisesti toivotunlaista käyttäytymistä ja se soveltuu oppilaille, joilla esiintyy säännöllisesti ongelmakäytöstä erilaisissa tilanteissa (Karhu, Paananen & Närhi, 2016). Toimintamallissa lapselle selkeytetään ne odotukset, joita hänen käyttäytymiseltään odotetaan (Karhu, 2018). Lisäksi ohjausta käyttäytymisodotusten noudattamiseen lisätään, lapselle annetaan säännöllisempää sekä välittömämpää positiivista palautetta onnistumisista ja epäonnistumiseen takertumista pyritään välttämään (Karhu, 2018; Karhu, Paananen & Närhi, 2017). CiCo-toimintamallin vaikuttavuutta seurataan säännöllisesti ja tavoitteita sekä palkkioita voidaan muuttaa yhteisellä päätöksellä (Karhu, 2018). Tämä toimintamalli on siis lapsikohtainen interventio, jota toteutetaan aina yksilöllisesti kunkin lapsen omat tavoitteet huomioiden (Karhu, 2018).

CiCo-toimintamalli rakentuu aamun check in -ja iltapäivän check out -tapaamisista, jotka toteutetaan yhdessä koulun henkilökuntaan kuuluvan ja lapsen kouluarjessa aktiivisesti läsnä olevan aikuisen kanssa (Karhu, 2018). Aamun check in -tapaamisissa lapsen huomio suunnataan aikuisen avustuksella päivän opeteltavaan taitoon (Karhu, 2018). Lapsi saa päivän aikana välittömää suullista palautetta onnistumisistaan sekä pistekorttiinsa opettajilta kirjallista palautetta (Karhu, 2018). Iltapäivän check out -tapaamisissa palautteet käydään läpi yhdessä oppilaan kanssa ja onnistuneesta suorituksesta oppilaalle kertyy sovittu palkkio (Karhu ym., 2016). Tarvittaessa iltapäivän check out -tapaamisissa aikuinen ohjeistaa oppilasta, mihin asioihin voisi kiinnittää paremmin huomiota seuraavana päivänä, jotta palkkio saavutettaisiin (Karhu ym., 2016).

CiCo-toimintamalli on todettu toimivaksi käyttäytymisen haasteiden vähentämisessä ja myös sen käytettävyys kouluarjessa on todettu hyväksi (Filter ym., 2007; Hawken, Bundock, Kladis, O'Keeffe & Barrett, 2014). CiCo-toimintamallia on suositeltu käytettäväksi erityisesti oppilaiden kanssa, joille perinteiset perustason ennaltaehkäisy menetelmät ovat riittämättömiä (Filter ym., 2007). CiCo-toimintamalli soveltuu erityisesti sellaisille oppilaille, jotka hakevat aikuisilta huomiota ei-toivotulla käyttäytymisellään (Karhu ym., 2016). Myös Campbell & Anderson (2011) ovat todenneet, että tämä malli sopii erityisesti oppilaille, joiden käyttäytymistä ylläpitää

opettajalta tai muilta aikuisilta saatu huomio. CiCo-toimintamalli mahdollistaa oppilaan kaaipaaman huomion saamisen aikuisilta, mutta mallissa huomio suunnataan toivotunlaiseen käyttäytymiseen epätoivotun käyttäytymisen huomioimisen sijaan (Karhu ym., 2016). Toimintamallia voidaan käyttää kaikkien sellaisten oppilaiden kohdalla, joilla on hyvästä yleisestä tuesta huolimatta vaikeuksia toimia koulun ohjeiden mukaisesti ja joiden käyttäytymisen haasteet raskittavat koulunkäyntiä (Karhu ym., 2016).

Muksuoppi - Kids' Skills

Muksuoppi eli toiselta nimeltään Kids' Skills on suunnattu ensisijaisesti 3–12-vuotiaille lapsille (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2017; Muksuoppi, 2022). Menetelmä pohjautuu ratkaisukeskeisyyteen ja siinä pyritään pureutumaan lapsen kokemaan ongelmaan tai haasteeseen, jonka kautta välillisesti pyritään vaikuttamaan myös koko perheen vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin. Menetelmä pyrkii ratkaisukeskeisyydellään keskittymään siihen, mitä asiakas haluaa saavuttaa ja kuinka tähän tavoitteeseen päästään. Menetelmän tavoitteena ei siis ole pureutua ongelmien syihin. Muksuoppi-menetelmän keskiössä on haasteiden kääntäminen opittaviksi taidoiksi ja se keskittyy siihen, että lapset kehittävät taitoja, jotka auttavat heitä vähentämään ongelmakäyttäytymistä.

Muksuoppi-menetelmä sopii moniin eri haasteisiin ja ongelmiin, joihin voidaan saada apua siitä, että lapsi opettelee uuden taidon. Esimerkiksi erilaiset käytöshäiriöt, pelot ja keskittymisvaikeudet voivat olla sellaisia lapsen haasteita, joita pystytään kehittämään uusien taitojen oppimisen kautta. Muksuoppi-menetelmä sopii joko yksilöharjoitteeksi esimerkiksi kotiympäristöön tai ryhmäharjoitteeksi esimerkiksi koululuokan kanssa toteutettavaksi. Muksuoppi sisältää 15 eri askelta, joiden kautta pyritään siihen, että lapsi oppisi uuden taidon ja sitä kautta ongelmakäyttäytyminen vähenisi. Muksuopissa on keskeistä, että valitaan aina vain yksi taito kerrallaan, jonka opetteluun pureudutaan.

Muksuopin toimivuutta ja sen vaikuttavuutta on tutkittu muutamissa sekä kotimaisissa että kansainvälisissä tutkimuksissa (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2017). Tutkimusten mukaan Muksuoppi-menetelmä kehittää lasten itsesäätelytaitoja ja menetelmään osallistuneiden kokemukset ovat olleet myönteisiä (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2017). Menetelmä on saanut kiitosta tavoitteiden asettamisen näkökulmasta ja siitä, että menetelmän keskiössä on

lapsen taitoja hyödyntäminen (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2017). Kasvun tuen varhaisen tuen tietolähteen (2017) mukaan Muksuoppi-menetelmän tutkimusnäyttö ei ole kuitenkaan kovinkaan laajaa ja aiemmat tutkimukset on tehty verrattain pienille otoksille. Täten Muksuopin toimivuudesta ei ole vahvaa tieteellistä näyttöä, vaikka se onkin suosittu menetelmä sekä täällä meillä Suomessa että ulkomailla (Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde, 2017).

3.4.2 Koulun toimintakulttuuriin vaikuttavat interventio-ohjelmat

KiVa Koulu®

KiVa Koulu eli kiusaamisen vastainen koulu on Turun yliopistossa kehitetty tutkimustietoon pohjautuva kiusaamisen vastainen toimenpideohjelma (KiVa Koulu, 2022). KiVa Koulu -ohjelma on näistä edellä esitellyistä harjoitusohjelmista eniten juurikin kiusaamisen ilmiöön liittyvä ohjelma, jossa pyritään kokonaisvaltaisesti ennaltaehkäisemään kiusaamista. KiVa Koulu -ohjelman kautta kouluihin pyritään luomaan kiusaamista vastustava kulttuuri, joka edellyttää koko kouluyhteisön sitoutumista tähän arvomaailmaan. KiVa Koulu -ohjelmaan kuuluu säännöllisesti pidettävät KiVa-oppitunnit, joiden kautta pyritään vaikuttamaan oppilasryhmien normeihin ja oppilaiden toimintatapoihin kiusaamistilanteissa. KiVa Koulu -ohjelma tarjoaa myös selkeät tutkimusnäyttöön pohjautuvat ohjeet siihen, kuinka kiusaamistilanteisiin tulisi puuttua kouluissa. Tällä hetkellä KiVa Koulu -ohjelmaa toteutetaan Suomessa yli 900 koulussa sekä kansainvälisesti yli 20 maassa.

KiVa Koulu -ohjelman vaikuttavuutta on tutkittu laajasti niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. KiVa Koulu -ohjelman on havaittu olevan tehokas menetelmä kiusaamisen vähentämisessä peruskouluissa (Kärnä, 2012). Tarkasteltuna tarkemmin ohjelman vaikuttavuutta, Kärnä ja kollegat (2013) ovat havainneet, että KiVa Koulu -ohjelma vaikuttaa olevan tehokas toimenpideohjelma ehkäisemään kiusaamista alakoulun vuosiluokilla 1–6. Sen sijaan yläkoulusta vuosiluokilta 7–9 on saatu heidän mukaansa vaihtelevia tuloksia ohjelman tehokkuudesta. Kärnä ja kollegat (2013) ovat arvelleet tämän ala- ja yläkoulun välisen vaikuttavuuden eron johtuvan yläkouluikäisille tyypillisemmästä epäsuorien kiusaamisen muotojen käyttämisestä. Näin ollen voi olla, ettei KiVa Koulu -ohjelma välttämättä sovellu niin hyvin epäsuoran kiusaamisen ennaltaehkäisyyn tai vähentämiseen (Kärnä ym., 2013). Haataja (2016) on myös havainnut, että KiVa Koulu -ohjelman vaikuttavuuteen vaikuttaa olennaisesti se, kuinka hyvin ja säännöllisesti opettaja toteuttaa ohjelmaa luokkansa kanssa.

ProKoulu

ProKoulu on koko koulun toimintamalli, joka on kehitetty ennaltaehkäisemään käyttäytymisen ongelmia (Maukonen, 2021; ProKoulu, 2022a). Toimintamalli pohjautuu tutkimustietoon ja sitä on tutkittu sekä kokeiltu Suomessa yli kuudessakymmenessä koulussa vuodesta 2013 alkaen (ProKoulu, 2022a). ProKoulu-hanke on saanut rahoituksensa Opetus- ja kulttuuriministeriöltä ja sitä on kehitetty yhdessä Jyväskylän yliopiston, Itä-Suomen yliopiston ja Niilo Mäki Instituutin kanssa (Maukonen, 2021; ProKoulu, 2022a).

ProKoulussa tavoitteet räätälöidään koulukohtaisesti ja oppilaiden käyttäytymistä pyritään ohjailemaan positiivisen palautteen kautta, johon viittaa myös toimintamallin nimen lyhenteessä oleva pro eli positiivisesti ryhmässä oppien (ProKoulu, 2022a). ProKoulun kautta tuki pyritään kohdistamaan koko koululle ja sen kautta pyritään luomaan uusia toimintatapoja (Maukonen, 2021). Toimintamalli ei siis ole vain yksittäinen projekti, vaan sitä voisi pikemminkin kuvailla usean vuoden pituiseksi kehitysprojektiksi, jossa koulun toimintakulttuuria pyritään kehittämään vaiheittain opettajien kasvatustaitoja sekä oppilaiden käyttäytymistä tukien (ProKoulu, 2022a). Mallissa pyritään ensisijaisesti opettamaan oppilaille toivottua käyttäytymistä positiivisen ohjaamisen kautta sekä puuttamalla ei-toivottuun käyttäytymiseen yhdessä sovitulla tavalla (ProKoulu, 2022a). Malli perustuu siis toivotun käyttäytymisen huomaamiseen ja palkitsemiseen (Puustjärvi & Repokari, 2017). ProKoulu-hankkeessa on myös kehitelty yksilöllisempiä tukikeinoja käyttäytymisen entistä tehokkaampaan tukemiseen (ProKoulu, 2022a).

Tutkimusten kautta on todettu, että ProKoulu vähentää käyttäytymisessä ilmeneviä häiriöitä, parantaa oppilaiden välisiä suhteita ja vähentää kiusaamista (Jyväskylän yliopisto, 2018; ProKoulu, 2022b). Toimintamallin kautta on saatu viitteitä myös siitä, että käyttäytymisen haasteisiin voidaan vaikuttaa parhaiten ennaltaehkäisevästi ja myönteisen palautteen antamisella oppilaille on havaittu olevan keskeinen rooli tässä (Jyväskylän yliopisto, 2018). Toimintamallin tarkoituksena onkin se, että kouluissa luovuttaisiin enenevässä määrin rangaistusperusteisista malleista ja alettaisiin panostamaan kannustamiseen sekä hyvän huomioimiseen (Jyväskylän yliopisto, 2018).

Yhteispeli

ProKoulun ohella myös Yhteispeli-toimintamallissa pyritään kehittämään koko koulun toimintaa ja parantamaan yhteistyötä eri tahojen kanssa (Lindblom, Kampman, Ojala & Solantaus, 2015; Maukonen, 2021). Yhteispeli-toimintamallin kautta saadun tuen on siis tarkoitus kohdistua koko koululle (Lindblom ym., 2015; Maukonen, 2021). Yhteispeli on tarkoitettu toteutettavaksi alakouluissa ja sillä tuetaan lasten sosioemotionaalisia taitoja ja vuorovaikutustaitoja (Lindblom ym., 2015). Yhteispelin toimintatavat kohdentuvat laajasti koko kouluyhteisöön ja ne on jaettu viiteen eri kategoriaan: luokan toimintatapoihin, työyhteisön toimintatapoihin, kodin ja koulun yhteistyöhön, koko koulun kehittämiseen sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyöhön (THL, 2019).

Yhteispeli on Terveiden ja hyvinvoinnin laitoksen, Tampereen yliopiston ja Ylöjärven kunnan kehittämä hanke, jonka kautta alakoulujen opettajille on kehitetty tapoja tukea lasten tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä mielenterveyden haasteita (Terveiden ja hyvinvoinnin laitos, THL, 2019). Nämä toimintamallit ovat muokkautuneet koulujen jo olemassa olevista toimintatavoista tavoitteenaan luoda yhä käytännönläheisempiä keinoja tunne- ja vuorovaikutustaitojen sekä mielenterveyden tukemiseksi (THL, 2019). Toimintatavat on kehitetty suomalaiseen kouluun sopiviksi ja suunnittelussa on otettu huomioon kouluhenkilökunnan, lapsien ja vanhempien palautteet (THL, 2019).

Yhteispeli-toimintamalli on tutkimuksien kautta todettu mielekkääksi sekä opettajien että oppilaiden näkökulmasta (Kiviruusu ym., 2016). Sen on todettu parantavan lasten sosioemotionaalisia taitoja, luokan työrauhaa sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä (Appelqvist-Schmidlechner, Liski & Kampman, 2015; Kiviruusu ym., 2016). Toimintamallilla on havaittu olevan myös kiusaamista vähentävä vaikutus (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2015; Kiviruusu ym., 2016). Vaikuttavia tuloksia menetelmällä saadaan kuitenkin vain ensisijaisesti silloin, kun sitä toteutetaan ohjeistuksen mukaisesti ja koko koulu saadaan mukaan toimintamallin käyttöön (Appelqvist-Schmidlechner ym., 2015).

4 Tutkimuksen tavoite ja toteutus

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää, millaisena peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttäytyy kouluarjessa opettajien kokemusten perusteella. Tutkimuksessa selvitetään myös opettajien valmiuksia ja keinoja puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa. Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu monimenetelmällisenä tutkimuksena, jossa yhdistyvät sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen osa-alueet. Tutkimusta, jossa yhdistetään sekä laadullisen että määrällisen tutkimuksen keinoja, kutsutaan monimenetelmälliseksi tutkimukseksi (Hirsjärvi ym., 2016; Hurmerinta & Nummela, 2020) tai vastaavasti Denzinin (1989) laatiman jaottelun mukaisesti metodologiseksi triangulaatioksi. Monimenetelmällisen tutkimuksen kautta tutkittavasta ilmiöstä on mahdollista saada mahdollisimman monipuolinen ja kattava kuva (Hurmerinta & Nummela, 2020). Tutkimusmenetelmien yhdistämisen kautta tutkimuksen validiutta voidaan myös parantaa (Denzin, 1989; Hirsjärvi ym., 2016).

Laadullinen tutkimus kohdistuu tutkimaan tyypillisesti ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä (Puusa, 2020). Laadullisen aineiston analyysi on usein tyyliään kuvailevaa, kun taas määrällisen aineiston analyysi keskittyy tyypillisesti lukumääriin ja numeroarvoin ilmoitettavaan tietoon (Brannen, 1992). Pääpaino tässä tutkimuksessa onkin laadullisen aineiston analysoinnissa ja määrällisen tutkimusaineiston kautta tutkittavaan aiheeseen pyritään tuomaan monipuolisuutta. Näin ollen tutkimuksen kautta saadut numeeriset arvot toimivat tässä tutkimuksessa laadullista aineistoa täydentävänä osa-alueena.

Tyypillisesti laadullinen tutkimus lähtee liikkeelle aiheen valinnalla (Alasuutari, 2011). Tutkimuksen aiheen valinta pohjautuu usein tutkijan omaan mielenkiintoon, aiheen hyödyllisyyteen tieteenalalle sekä sen yhteiskunnalliseen merkitykseen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen valikoituikin tämän pro gradu -tutkielman aiheeksi oman käytöshäiriöihin liittyvän kiinnostukseni perusteella sekä siksi, ettei tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen tutkiminen ole saanut kovinkaan suurta painoarvoa aiemmissa alan tutkimuksissa. Usein aggressiivisesta käyttäytymisestä puhuttaessa keskusteluissa ja tutkimuksissa nousee esille poikien yliedustus, mutta paljoakaan ei anneta tilaa tyttöjen aggressiiviselle käyttäytymiselle. Aggressiivisen käyttäytymisen tutkiminen on myös yhteiskunnallisesti ajankohtainen aihe, sillä on havaittavissa, että lapset ja nuoret voivat

yhä aiempaa huonommin ja myös psykiatristen hoitajaksojen määrä on ollut lähivuosina runsaassa kasvussa (Yle-uutinen, 27.9.2018). Näin ollen haluan tarjota tällä tutkimuksella arvokasta ja konkreettista tietoa kouluissa työskenteleville opettajille, kuinka tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen voidaan kouluissa opettajien toimesta puuttua ja miten sitä voidaan ennaltaehkäistä.

Tämän tutkielman kirjoitusprosessi on edennyt tutkimuksen teon ja aineiston analysoinnin rinnalla. Teoreettinen viitekehys on saanut lisää syvyyttä aineiston analyysin kautta esille nousseista tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksista. Myös tutkimuskysymykset ovat rajautuneet vasta aineistonkeruun myötä lopulliseen muotoonsa. Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan laadulliselle tutkimukselle onkin tyypillistä, etteivät kirjoittamisen vaiheet ole erotettavissa yhtä selkeästi kuin määrällisessä tutkimuksessa ja myös tutkimustehtävä voi muotoutua tutkimuksen sekä kirjoitusprosessin edetessä.

4.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen perusoletuksena on, että peruskouluikäisillä tytöillä ilmenee jossakin määrin aggressiivista käyttäytymistä kouluarjessa, joka osaltaan vaikuttaa heidän koulunkäyntiinsä. Näin ollen voidaan olettaa, että opettajilla on käytössään jonkinlaisia työkaluja puuttua ja ennaltaehkäistä aggressiivista käyttäytymistä koulussa. Tällä pro gradu -tutkielmalla on tarkoitus selvittää tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemistä kouluarjessa ja opettajien keinoja sekä valmiuksia toimia näissä tilanteissa. Tutkimuksen kautta pyritään saamaan lisää tietoa myös opettajien keinoista ja valmiuksista ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä kouluissa. Täten tämän pro gradu -tutkielman tutkimuskysymyksiksi muotoutuivat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee koulussa opettajien kokemusten perusteella?
2. Millaisia valmiuksia ja keinoja opettajilla on puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa heidän kokemustensa perusteella?
3. Millaisia valmiuksia ja keinoja opettajilla on ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa heidän kokemustensa perusteella?

4.2 Fenomenologinen tutkimusote

Tämän tutkimuksen lähestymistapana on käytetty fenomenologista tutkimusotetta. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on erityisesti toisten ihmisten kokemukset sellaisina kuin he ne itse kokevat (Huhtinen & Tuominen, 2020). Tutkittaessa ihmisten kokemuksia tutkimuksella pyritään syvällisesti ymmärtämään tutkittavaa ilmiötä (Ojala, 2017). Tällöin tutkimuksen kautta pyritään tarkastelemaan ihmisten todellisuutta heidän kokemusmaailmansa kautta (Huhtinen & Tuominen, 2020; Ojala, 2017). Kokemuksellisuutta tutkittaessa on tärkeää, että tutkittavilla henkilöillä on omakohtaista kokemusta tutkittavasta ilmiöstä (Perttula, 2012). Fenomenologiassa keskitytäänkin siis tarkastelemaan sitä, mikä ilmenee yksilölle koettuna ja elettyinä todellisuutena (Huhtinen & Tuominen, 2020; Laine, 2018). Kokemuksen aihe voi liittyä ihmisen kehoon, elämänmuotoon, aistein havaittavissa olevaan todellisuuteen tai ihmismielessä rakentuneeseen kohteeseen (Perttula, 2005). Tässä tutkimuksessa tutkimuksen kohteena on peruskoulun opettajien omakohtaiset kokemukset tyttöjen aggressiivisesta käyttäytymisestä.

Kokemuksia tutkittaessa tutkitaan väistämättä myös merkityksiä, sillä kokemusten taustalla vaikuttaa merkitykset, joita yksilöt antavat omille kokemuksilleen (Laine, 2018). Laineen (2018) mukaan kokemusten tarkastelussa on tärkeää myös huomioida yksilön suhde tarkasteltavaan ilmiöön. Esimerkiksi tässä tutkimuksessa opettajilla on koulussa erilainen suhde oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen kuin oppilaan vanhemmilla tai muilla koulun oppilailla. Toisin sanoen siis jokainen toimija tarkastelee ilmiötä omasta näkökulmastaan käsin. Myös aiemmat kokemuksemme, arvomme ja käsityksemme vaikuttavat siihen, kuinka koemme ja tulkitsemme kokemaamme (Laine, 2018). Fenomenologiassa onkin keskeinen ajatus siitä, että yksilöt rakentuvat suhteessa ympäröivään todellisuuteen, jossa he elävät, ja yksilöt myös rakentavat tätä maailmaa oman toimintansa kautta (Huhtinen & Tuominen, 2020; Laine, 2018). Näin ollen ihmistä täytyy aina pyrkiä ymmärtämään suhteessa ympäröivään maailmaan ja todellisuuteen (Laine, 2018).

Kokemusten tutkimisessa tutkija joutuu usein tarkastelemaan ja tiedostamaan myös omat kokemuksensa tutkittavasta aiheesta, jotta on mahdollista erottaa omat kokemukset tutkittavien kokemuksista (Perttula, 2005). Tämä myös avaa tutkijalle mahdollisuuden ymmärtää uutta, mahdollisesti omista kokemuksistaan poikkeavaa (Perttula, 2005). Lisäksi Ojala (2017) muistuttaa, että tulkittaessa ihmisten yksilöllisiä kokemuksia samasta ilmiöstä, samankaltaisetkin kokemukset voivat tulkinnaltaan erota toisistaan (Ojala, 2017).

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan siis peruskoulun opettajien subjektiivisia kokemuksia liittyen tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Tutkimuksen kohteena on opettajien kokemukset siitä, miten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttäytyy koulussa ja millaisia keinoja sekä valmiuksia heillä on aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumiseen ja sen ennaltaehkäisyyn. Tutkijana olen tiedostanut omat mielikuvani ja kokemukseni käsiteltävästä ilmiöstä ja pyrkinyt erottamaan nämä tutkittavien kokemuksista. Näin ollen olen käsitellyt tutkittavien kokemuksia mahdollisimman objektiivisesti liittämättä tutkittavien kertomuksiin omia kokemuksiani.

4.3 Aineiston kuvaus

Tämän pro gradu -tutkielman tutkimusaineisto on kerätty sähköisellä kyselylomakkeella (Liite 1), joka jaettiin lokakuussa 2021 viidessä eri Facebookin opetusalan ryhmässä. Kyselyn julkaisemisen yhteyteen liitettiin saateteksti (Liite 2), jossa tuotiin ilmi, että kysely on kohdennettu luokanopettajille, erityisopettajille, erityisluokanopettajille ja aineenopettajille, jotka työskentelevät sekä alakoulussa että yläkoulussa. Tutkimuksen kohderyhmäksi valikoitui sekä alakoulun että yläkoulun eri tehtävissä työskentelevät opettajat, sillä tällä tavoin saatiin mahdollisimman kattava otanta opettajia mukaan tutkimukseen. Tutkimukseen osallistui lopulta 34 opettajaa, joista naisia oli 94,1 %. Suurin osa (88,3 %) osallistujista oli 25–54-vuotiaita. Otokseen tuli hyvä otanta opettajia kaikilta kouluasteilta, eri toimenkuvista ja heille oli kertynyt opetusvuosia suhteellisen tasaisesti alle viidestä vuodesta aina yli 19 vuoteen. Suurin osa osallistujista oli suorittanut erityispedagogiikan opintoja tutkinnossaan tai täydennyskoulutuksena. Tutkimuksen kohdejoukko on kuvailtu tarkemmin Taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimusjoukko kuvattuna taustatietojen pohjalta.

	Toimit tällä hetkellä										
	Yhteensä (n=34)	Luokan- opettajana (n=10)		Erityis- opettajana (n=8)		Erityisluokan- opettajana (n=12)		Aineenopettaja na, mikä? (n=2)		Jokin muu, mikä? (n=2)	
	%	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n
Sukupuoli											
Nainen	94,12	100	10	87,50	7	100	12	100	2	50	1
Mies	5,88	0	0	12,50	1	0	0	0	0	50	1
Ikä											
alle 25 vuotta	2,94	10	1	0	0	0	0	0	0	0	0
25-34 vuotta	26,47	40	4	25	2	16,67	2	0	0	50	1
35-44 vuotta	29,41	20	2	37,50	3	33,33	4	50	1	0	0
45-54 vuotta	32,35	30	3	25	2	41,67	5	50	1	0	0
55-64 vuotta	5,88	0	0	12,50	1	8,33	1	0	0	0	0
yli 64 vuotta	2,94	0	0	0	0	0	0	0	0	50	1
Kouluaste, jossa opetat tällä hetkellä											
Alakoulu (1-2 lk.)	23,53	40	4	12,5	1	25	3	0	0	0	0
Alakoulu (3-6 lk.)	35,29	60	6	12,5	1	41,67	5	0	0	0	0
Yläkoulu (7-9 lk.)	29,41	0	0	62,5	5	33,33	4	50	1	0	0
Jokin muu, mikä?	11,76	0	0	12,5	1	0	0	50	1	100	2
Kertyneet opetusvuodet yhteensä tällä hetkellä											
alle 5 vuotta	29,41	40	4	12,5	1	33,33	4	0	0	50	1
5-9 vuotta	14,71	10	1	37,5	3	8,33	1	0	0	0	0
10-14 vuotta	8,82	20	2	0	0	8,33	1	0	0	0	0
15-19 vuotta	26,47	20	2	37,5	3	25	3	50	1	0	0
yli 19 vuotta	20,59	10	1	12,5	1	25	3	50	1	50	1
Oletko suorittanut erityispedagogiikan opintoja osana tutkintoasi tai täydennyskoulutuksena?											
Kyllä	73,53	30	3	100	8	100	12	50	1	50	1
En	26,47	70	7	0	0	0	0	50	1	50	1

Tutkimus toteutettiin sähköisen kyselylomakkeen avulla, jonka kautta mahdollistettiin vastaajien osallistuminen tutkimukseen ilman maantieteellisiä rajoituksia. Sähköiseen kyselylomakkeeseen aineistonkeruumenetelmänä päädyttiin myös siksi, että sen avulla voidaan kerätä mahdollisimman kattava tutkimusaineisto huomioiden tutkijan ja tutkimuksen resurssit (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2016). Sähköinen kyselylomake mahdollisti myös kysymysten optimoinnin ja kohdentamisen vastaajakohtaisesti. Näin ollen osa tutkimuskyselyn kysymyksistä sekä väittämistä oli asetettu ehdolliseen muotoon ja esitettiin vain tietyt kriteerit täyttävälle vastaajille. Esimerkiksi väittämä ”Tytöjen aggressiivinen käyttäytyminen koulussa on kokemustesi perusteella keskimäärin lisääntynyt viimeisen 10 vuoden aikana” (Liite 1) esitettiin vain vastaajille, joilla oli kertynyt opetusalan työkokemusta vähintään kymmenen vuoden ajalta.

Kyselylomakkeella kartoitettiin opettajien kokemuksia peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisestä koulussa, opettajien keinoja ja valmiuksia puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen sekä opettajien keinoja ja valmiuksia ennaltaehkäistä tyttöjen

aggressiivista käyttäytymistä. Kysely sisälsi siis laajasti erilaisia kysymyksiä liittyen tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmiöön. Kaikkia kysymyksiä ei kuitenkaan lopulta otettu mukaan tämän tutkimuksen aineiston analysointiin, sillä ne eivät olleet täysin relevantteja lopullisten tutkimuskysymysten muotouduttua.

Kyselyn avulla pyrittiin keräämään sekä laadullista että määrällistä tutkimusaineistoa tutkittavasta aiheesta. Laadullisen tutkimusaineiston kautta tutkittavaa ilmiötä pyritään katsomaan laajemmasta perspektiivistä etsien erilaisia keskinäisiä suhteita asioiden välille, kun taas määrällisen tutkimusaineiston kautta samaa ilmiötä katsotaan kapea-alaisemmin syventyen tarkemmin määriteltyihin muuttujiin (Brannen, 1992). Näin toimittiin myös tämän tutkimuksen kohdalla, jossa laadullisen tutkimusaineiston kautta pyrittiin saamaan mahdollisimman hyvä ymmärrys opettajien kokemuksista liittyen tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Määrällisen tutkimusaineiston kautta tutkittavaa aihetta puolestaan tarkasteltiin lähemmin keskittyen erilaisten prosentuaalisten osuuksien laskemiseen.

Kysely koostui monivalintakysymyksistä, avoimista kysymyksistä sekä Likert-asteikollisista kysymyksistä. Monivalintakysymysten kautta pyrittiin keräämään numeerisessa muodossa olevaa tutkimusaineistoa. Monivalintakysymykseen oli liitettyä usein myös avoin vaihtoehto, joka Hirsjärven ja kollegoiden (2016) mukaan mahdollistaa sellaisten näkökulmien esille tuomisen, joita tutkija ei välttämättä ole osannut ottaa etukäteen huomioon. Avoimet kysymykset mahdollistivat puolestaan tutkittavien omien kokemusten sanallistamisen sekä mahdollisuuden tarkentaa ja syventää omia vastauksiaan aiemmin esitettyihin monivalintakysymysten pohjalta. Likert-asteikollisia kysymyksiä käytettiin tässä tutkimuksessa osallistujien mielipiteiden kartoittamiseen tutkittavasta aiheesta.

4.4 Laadullisen aineiston analyysi

Laadullisen aineiston analyysillä on tarkoitus luoda mielekäs kokonaisuus aineistosta, mikä mahdollistaa johtopäätösten tekemisen tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020). Laadullisen tutkimuksen analyysiprosessissa yhdistyvät analysointi ja synteessin luominen eli ensiksi tutkija pilkkoo aineiston pienempiin osiin valitun menetelmän mukaisesti ja tämän jälkeen uudelleen kokoaa aineiston mielekkääseen muotoon, josta tehdään lopulta tutkimuksen johtopäätökset (Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen laadullisen aineiston analysointimenetelmäksi valikoitui sisällönanalyysi. Sisällönanalyysi on yksi analyysimetodi, jota voidaan soveltaa käytettäväksi

erilaisiin laadullisiin tutkimuksiin ja se onkin yksi tyypillisimmistä metodeista laadullisen aineiston analyysissä (Puusa, 2020.) Puusa (2020) toteaa, että sisällönanalyysi tarjoaa mahdollisuuden tarkastella tutkimusaineistoa monipuolisesti. Sisällönanalyysin tarkoituksena on saada tutkittavasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja selkeässä muodossa kadottamatta olennaisinta tietoa (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin toteutukseen kuuluu useita vaiheita, jotka esiintyvät kuitenkin usein yhtäaikaaisesti ja näin ollen aineiston tulkintaa tapahtuu jatkuvasti läpi analyysiprosessin (Puusa, 2020). Puusa (2020) on erotellut sisällönanalyysin vaiheiksi analyysiyksiköiden valinnan, aineistoon tutustumisen, aineiston pelkistämisen, aineiston kategorisoinnin ja teemoittelun sekä aineiston tulkinnan.

Sisällönanalyysi voidaan jakaa aineisto- ja teorialähtöiseen sisällönanalyysiin (Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen aineiston analyysi on toteutettu aineistolähtöisellä sisällön analyysillä, jossa tulkinta ja päättely etenee empiirisestä aineistosta kohti käsitteellisempää näkemystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Aineistolähtöinen sisällönanalyysi valikoitui tämän tutkimuksen laadullisen aineiston analyysimenetelmäksi, sillä sen kautta voidaan luoda kattava, selkeä ja riittävän pelkistetty kuvaus tutkittavasta aiheesta sekä vastata laadittuihin tutkimuskysymyksiin. Aineiston analyysin tukena käytän Tuomen ja Sarajärven (2018) kolmivaiheista sisällönanalyysin runkoa, jonka mukaisesti ensin aineisto redusoidaan eli pelkistetään, tämän jälkeen aineistoa klusteroidaan eli ryhmitellään ja viimeisenä aineisto abstrahoidaan eli aineiston pohjalta luodaan teoreettisia käsitteitä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi on toteutettu tämän tutkimuksen laadullisen aineiston osalta tutkimuskysymyksittäin. Toisin sanoen siis Tuomen ja Sarajärven (2018) kolmivaiheisen sisällönanalyysin vaiheet pelkistäminen, ryhmittely ja teoreettisten käsitteiden luonti on tehty tämän tutkimuksen aineiston analyysissä kolme kertaa. Tutkimuskysymyksittäin analyysiprosessi on edennyt aina saman, seuraavaksi esitettävän, vaiheistuksen mukaisesti.

Sisällönanalyysin ensimmäisessä vaiheessa eli aineiston pelkistämässä lähdin liikkeelle siitä, että siirsin opettajien kyselylomakkeen avoimiin kenttiin kirjoittamat vastaukset erilliseen Word-dokumenttiin. Tämän kautta pääsin paremmin tarkastelemaan opettajien vastauksia ja pelkistämään niitä tiivistetympään muotoon. Tuomi ja Sarajärvi (2018) nostavatkin esiin, että aineiston pelkistämisen tavoitteena on karsia aineistosta tutkimuksen kannalta epäolennainen tieto pois. Taulukossa 2 esitetään esimerkin omainen kooste opettajien alkuperäisten ilmausten pelkistämisestä.

Taulukko 2. Alkuperäisten ilmausten muuttaminen pelkistettyyn muotoon.

Alkuperäinen ilmaus	Pelkistetty ilmaus
<p>Alakoulun erityisopettaja: ”Koulupäivien aikana menee jonkin verran aikaa sellaisen kiusaamiseen selvittelyyn, jossa on huudettu, puhuttu rumasti ja/tai väitetty paikkaansa pitämättömiä asioita. Kiinni jäänyt murjottaa loppupäivän ja homma jatkuu sosiaalisessa mediassa.”</p>	<p>Huutamista, epäasiallista kielenkäyttöä, valehtelua ja sosiaalisessa mediassa tapahtuvaa epäasiallista käyttäytymistä.</p>
<p>Alakoulun luokanopettaja: ”Ratkon jatkuvasti haastavaa käyttäytymistä. Ensisijaisena keinona välitön puuttuminen aggressiiviseen käytökseen. Puhun oppilaan kanssa tilanteesta ja sanoitan hänen tunnetilaansa sekä kerron toivotusta käyttäytymismallista. Jos se ei ratkaise tilannetta tai aggressiivinen käytös on niin toistuvaa, että se vaikuttaa oppilaan kouluarkeen, mukaan astuu moniammatillinen tiimi (laaja-alainen eo, kuraattori, psykologi yms.). Tätä ennen olen aina puhunut huoltajien kanssa tilanteesta. Sekin yleensä rauhoittaa hetkellisesti aggressiivista käytöstä.”</p>	<p>Välitön puuttuminen, puhuminen oppilaan kanssa, tunnetilan sanoittaminen, toivotun käyttäytymismallin kertominen, moniammatillinen yhteistyö sekä yhteistyö huoltajien kanssa.</p>

Tämän ensimmäisen vaiheen kautta alkuperäiset ilmaukset saatiin muutettua pelkistettyyn ja tiiviimpään muotoon, joka mahdollisti ilmausten vertailun ja sitä kautta siirtymisen sisällönanalyysin seuraavaan vaiheeseen eli aineiston ryhmittelyyn.

Sisällönanalyysin toisessa vaiheessa eli aineiston ryhmittelyssä aineistosta nousseet ilmaukset käydään läpi ja aineistosta pyritään etsimään samankaltaisuuksia ja mahdollisesti myös eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä (Tuomi & Sarajarvi, 2018). Lähdin toteuttamaan aineiston ryhmittelyä värikoodauksen avulla, jossa merkitsin aina samankaltaiset ilmaukset samalla värillä. Tämän kautta minulle havainnollistui tarkemmin, kuinka paljon samoja ilmauksia toistui eri

opettajien vastauksissa ja kuinka monta alaluokkaa vastauksista alkaisi muodostua. Tämän vaiheen jälkeen ryhmittelin Tuomen ja Sarajärven (2018) ohjeiden mukaisesti samaa ilmiötä kuvaavat pelkistetyt ilmaukset omiksi alaluokikseen, alaluokat aihetta kuvaaviksi yläluokiksi ja yläluokat lopullisiksi aihetta tiivistetyssä muodossa kuvaaviksi pääluokiksi. Aineiston ryhmittelyn kautta muodostui kolme erilaista analyysitaulukkoa (Taulukko 3, Taulukko 4, Taulukko 5), joissa havainnollistuu ala-, ylä- ja pääluokkien muodostuminen tutkimuskysymyksittäin.

Taulukko 3. Opettajien kokemukset tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisestä peruskoulussa.

<u>ALALUOKAT</u>	<u>YLÄLUOKAT</u>	<u>PÄÄLUOKAT</u>
Sanoilla uhkaaminen	Epäasiallinen kielenkäyttö	SUORA VERBAALINEN AGGRESSIIVISUUS
Haukkuminen		
Haistattelu		
Kiroilu		
Huutaminen		
Valehtelu	Sosiaalinen oman edun tavoittelu	EPÄSUORA VERBAALINEN AGGRESSIIVISUUS
Manipulointi		
Some-viha	Aggressiivinen käyttäytyminen sosiaalisessa mediassa	
Potkiminen	Toiseen henkilöön kohdistuva aggressiivisuus	SUORA FYYSINEN AGGRESSIIVISUUS
Lyöminen		
Töniminen		
Läpsiminen		
Omaisuu den tuhoaminen	Esineisiin kohdistuva aggressiivisuus	EPÄSUORA FYYSINEN AGGRESSIIVISUUS
Ovien paiskominen		
Tavaroiden heittäminen		

Taulukko 4. Opettajien keinot puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen peruskoulussa.

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT
Keskustelu	Vuorovaikutus oppilaan kanssa	VERBAALISET KEINOT
Sanallinen ohjaaminen		
Tunteiden ja tilanteen sanoittaminen		
Rauhoittelu	Tilanteen välitön laukaiseminen	TOIMINNALLISET KEINOT
Väliin meneminen		
Aggressiivisen oppilaan tai muiden oppilaiden poistaminen tilasta		
Kiinnipito	Kurinpito ja seuraamukset	
Koulupäivän keskeyttäminen		
Jälki-istunto ja kasvatuskeskustelu		
Rangaistukset		
Yhteys huoltajiin	Eri toimijoiden informointi	YHTEISTYÖHÖN POHJAUTUVAT KEINOT
Yhteys koulun henkilökuntaan		
Yhteys muihin ammattilaisiin		
Moniammatillinen yhteistyö	Yhteistyö eri toimijoiden kanssa	
Kodin ja koulun yhteistyö		

Taulukko 5. Opettajien keinot ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä peruskoulussa.

ALALUOKAT	YLÄLUOKAT	PÄÄLUOKAT
Havainnointi	Opettajan tietoisuus oppilaasta ja opetusryhmästä	ENNAKOIVAT KEINOT
Oppilaan tuntemus		
Taitojen opettaminen	Vuorovaikutukselliset pedagogiset keinot	PEDAGOGISET KEINOT
Positiivinen pedagogiikka		
Ryhmyttäminen		
Opetuksen suunnittelu	Ennakoivat pedagogiset keinot	PEDAGOGISET KEINOT
Oppimisympäristön suunnittelu		
Keskustelu ja tilanteiden purku	Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä	VUOROVAIKUTUKSELLISET KEINOT
Opettajan oma olemus		
Moniammatillinen yhteistyö	Yhteistyö eri toimijoiden kanssa	YHTEISTYÖHÖN POHJAUTUVAT KEINOT
Kodin ja koulun välinen yhteistyö		

Sisällönanalyysin kolmannessa eli viimeisessä vaiheessa aineisto käsitteellistetään, jolloin tutkimuksen kannalta olennainen tieto erotellaan ja sen perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Sisällönanalyysin kautta tutkimuksen aineistosta muodostui tutkimuskysymyksittäin pääluokkia, jotka toimivat myös teoreettisina käsitteinä ja kuvaavat tutkittavaa aihetta tiivistetyssä muodossa. Pääluokkia ja siten teoreettisia käsitteitä muodostui

ensimmäiseen tutkimuskysymykseen eli tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemiseen liittyen yhteensä neljä kappaletta. Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla, liittyen opettajien keinoihin puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen, pääluokkia ja aiheita kuvaavia teoreettisia käsitteitä muodostui yhteensä kolme kappaletta. Kolmanteen tutkimuskysymykseen eli opettajien keinoihin ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä pääluokkia ja aiheita kuvaavia teoreettisia käsitteitä muodostui yhteensä neljä kappaletta.

4.5 Määrällisen aineiston analyysi

Määrällisen aineiston analyysin kautta on mahdollista saada selittävämpää tietoa tutkittavasta aiheesta laadullisen analyysin rinnalle, joka osaltaan lisää tutkimuksen luotettavuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tämä pro gradu -tutkielma on toteutettu monimenetelmällisenä tutkimuksena, jossa yhdistyy sekä laadullinen että määrällinen tutkimusote. Tässä tutkimuksessa määrällisen aineiston analyysi toimii laadullista analyysia tukevana ja täydentävänä tekijänä. Tarvittaessa laadullisen analyysin ohella onkin täysin perusteltua käyttää määrällistä analyysia (Puusa, 2020). Tällöin laadullisesta tekstiaineistosta lasketaan erilaisia lukumääriä kuvaavia arvoja eli aineistoa kvantifioidaan (Puusa, 2020; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Tässä tutkimuksessa aineiston kvantifointi liittyy ilmaisujen laskemiseen opettajien kyselylomakkeelle kirjoittamista avoimista tekstivastauksista. Lisäksi tässä tutkimuksessa kyselylomakkeen monivalintavastaukset tuottivat itsessään määrällistä tutkimustietoa käsiteltävästä aiheesta, jonka kautta laadullista tutkimustietoa on voitu rikastuttaa erilaisten prosentuaalisten osuuksien laskemisella. Määrällistä aineistoa on käsitelty tässä tutkimuksessa Webropol Analytics -ohjelman ja Excel-laskentatyökalun avulla, jotka ovat mahdollistaneet prosentuaalisten osuuksien laskemisen.

5 Tulokset

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen aineiston analyysin kautta esille nousseita keskeisimpiä tutkimustuloksia. Tutkimuksen aineisto on analysoitu monimenetelmällisesti, jonka johdosta myös tutkimustulokset esitetään kvalitatiivisten ja kvantitatiivisten menetelmien kautta erilaisina aineistosta nostettuina suorina tekstilainauksina ja taulukkoina. Tutkittavien vastauksista esiin nostetuilla suorilla tekstilainauksilla pyritään tuomaan esille tutkimusaineiston autenttisuutta ja rikkautta (Puusa, 2020). Suorat tekstilainaukset tuovat paremmin esille myös tutkijan päättelyketjua ja antavat muille mahdollisuuden perehtyä tulkintojen taustoihin (Puusa, 2020). Tämän tutkimuksen tutkimustuloksissa kvalitatiivisessa muodossa oleva aineisto eli toisin sanoen opettajien kirjoittamat avoimet tekstivastaukset toimivat aineistona, jonka kautta tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmiötä pyritään laajemmin ymmärtämään. Määrällisen aineiston kautta saatu numeerinen tutkimustieto puolestaan täydentää laadullisen analyysin antia ja tuo erilaista näkökulmaa tutkittavan ilmiön tarkasteluun.

Tutkimustulosten esittäminen on jaettu viiteen alalukuun siten, että luku 5.1 vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen liittyen opettajien kokemuksiin tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisestä koulussa. Luvut 5.2 ja 5.3 vastaavat toiseen tutkimuskysymykseen liittyen opettajien valmiuksiin ja keinoihin puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Luvut 5.4 ja 5.5 vastaavat kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyen opettajien valmiuksiin ja keinoihin ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa.

5.1 Opettajien kokemuksia tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisestä koulussa

Tutkimuksen perusteella opettajat kokevat, että tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on melko yleistä kouluissa. Tarkasteltaessa kaikkien opettajien kokemuksia ja aggressiivista käyttäytymistä yleisellä tasolla valtaosa (88,2 %) tutkimukseen osallistuneista opettajista koki, että tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä ilmenee koulussa vähintään kerran viikossa. Yli puolet (58,8 %) opettajista koki, että tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä ilmenee koulussa vähintään kerran päivässä.

Tutkimuksessa kartoitettiin myös yli 10 vuotta opettajana toimineilta opettajilta, onko tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen lisääntynyt koulussa heidän kokemustensa mukaan viimeisen

kymmenen vuoden aikana. Jopa 63 % näistä opettajista oli joko täysin samaa mieltä tai jokenkin samaa mieltä väitteestä, että tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on lisääntynyt viimeisen kymmenen vuoden aikana. Opettajien kokemuksissa yhdeksi keskeiseksi tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen lisääntymisen taustalla vaikuttavaksi tekijäksi nousi vanhempien vanhemmuustaitojen heikentyminen. Tätä muutosta kuvailtiin muun muassa seuraavanlaisesti:

”... vanhemmat täysin voimattomia, eivät saa otetta lapsistaan.” (yläkoulun erityisluokanopettaja)

”Vanhemmat antavat periksi ja liikaa vaihtoehtoja tyttäriensä toimintaan. Vanhemmat eivät kestä lastensa turhautumista. Paljon esiintyy myös sitä, että vanhemmat uskovat omaa tyttärtään enemmän, kuin opettajan tai toisen vanhemman kertomaa. Perheissä on myös uusavuttomuutta ja vanhempien keskinäisiä riitoja.” (alakoulun erityisopettaja)

”Uskon, että yhteiskunnan muuttuminen ja vanhempien kykenemättömyys hoitaa vanhemman roolia ovat suurimpia syyllisiä.” (yläkoulun erityisluokanopettaja)

Vanhemmuustaitoihin liittyvien haasteiden ohella opettajien kokemuksissa nousi esille myös koulussa käytössä olevien resurssien vähentyminen, joka näkyy heidän kokemuksiansa perusteella myös tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen lisääntymisenä koulussa.

”lastenpsykiatristen palvelujen puute ja koulupsykologien puute ... suuret ryhmät” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Liian isot ryhmät, haastavat oppilaat isoissa ryhmissä ilman lisättyä tukea. Tuki vain paperilla muttei oikeasti saatavilla.” (yhtenäiskoulun aineenopettaja)

”... oppilaita tulee entistä haastavammista taustoista eikä erityistä tukea ja pienryhmiä ole enää tarpeeksi.” (yläkoulun aineenopettaja)

Kolmas isompi teema liittyen syihin tyttöjen koulussa ilmentämän aggressiivisen käyttäytymisen lisääntymiseen oli tyttöjen jengiytyminen ja aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuotojen monipuolistuminen. Nämä toistuiivat opettajien vastauksissa useampaankin otteeseen ja ovat selkeästi keskeisimpiä tämän kaltaisen muutoksen taustalla olevia tekijöitä opettajien kokemusten perusteella.

”Työt jengiytyvät ja pyrkivät herättämään huomiota ja pelkoa.” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”... eri kieli- ja kulttuuriryhmien jengiytyminen” (alakoulun erityisopettaja)

”Aggressiivisesta käyttäytymisestä on tullut yhä useammalle lapselle ’tapa olla’. Se ei ilmene vain silloin, jos tulee riita tai jos joku sanoo jotain rumaa, vaan on havaittavissa ’jengityyppistä’ toimintaa (olematta sitä), jossa konflikteihin hakeudutaan ja niitä ratkotaan aggressiivisin puhein ja teoin. Ei osata leikkiä, pelata tai tehdä asioita mukavalla tavalla yhdessä - aikuisten ohjaamat toiminnot eivät myöskään kiinnosta. Vellova hengailu, toisten lasten seuraaminen ja ärsyttäminen on yleistä. Tällainen toiminta on yleistä erityisesti maahanmuuttajataustaisten tyttöjen keskuudessa.” (alakoulun luokanopettaja)

”Aggressio on näkyvämpää, ei välitetä, näkeekö joku esim. aikuinen. Ennen sitä pyrittiin tekemään enemmän salassa. Myös auktoriteettien kunnioitus on rapissut, tyttö voi näyttää aggressiotaan samoin kuin poikakin. Tasa-arvoistuminen siinäkin suhteessa on tapahtunut” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Osa tytöistä käyttäytyy samaan tapaan kuin vastaavasti aggressiiviset pojat. Tyttöistä ei ehkä enää ’kasvateta kilttejä’.” (alakoulun luokanopettaja)

Opettajien kokemusten mukaan sekä alakouluikäisten että yläkouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen kohdistuu pääasiassa muihin oppilaisiin 91,18 % ja opettajaan 55,88 % (Taulukko 6). Tarkasteltuna lähemmin vuosiluokkakohtaisia eroja, sekä alkuopetuksessa eli 1–2 vuosiluokalla että 3–6 vuosiluokalla tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttäisi opettajien mukaan kohdistuvan ensisijaisesti muihin oppilaisiin (100 %). Sen sijaan tutkimuksen mukaan yläkoulun eli 7–9 vuosiluokan tytöillä aggressiivisuus kohdistuu ensisijaisesti opettajaan (90 %) sekä tämän ohella valtaosalla myös muihin oppilaisiin (70 %).

Taulukko 6. Tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen kohdistuminen kouluasteittain.

	Kouluaste, jossa opetat tällä hetkellä								
	Yhteensä (n=34)	Alakoulu 1-2 lk. (n=8)		Alakoulu 3-6 lk. (n=12)		Yläkoulu 7-9 lk. (n=10)		Jokin muu, mikä? (n=4)	
	%	%	n	%	n	%	n	%	n
Muihin oppilaisiin	91,18	100	8	100	12	70	7	100	4
Opettajaan	55,88	37,5	3	33,33	4	90	9	75	3
Koulun muihin aikuisiin (esim. koulunkäynninohjaajat)	20,59	25	2	16,67	2	20	2	25	1
Oppilaaseen itseensä	20,59	12,5	1	25	3	20	2	25	1
Materiaan	38,24	37,5	3	41,67	5	40	4	25	1

Opettajien kokemusten mukaan tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttää läpi peruskouluajan sekä suorana että epäsuorana aggressiivisuutena. Näin ollen opettajien kokemukset peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuodoista voitiin tutkimuksen analyysin myötä jakaa neljään eri kategoriaan (Taulukko 3). Laadullisen aineiston analyysin perusteella tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee koulussa suorana verbaalisena, epäsuorana verbaalisena, suorana fyysisenä ja epäsuorana fyysisenä aggressiivisuutena. Toisin sanoen siis tyttöjen aggressiivisessä käyttäytymisessä on tutkimuksen mukaan laajasti erilaisia aggressiivisuuden piirteitä. Opettajien kokemusten mukaan tyttöjen suora verbaalinen aggressiivisuus näyttää koulussa epäasiallisena kielenkäyttönä, kuten haukkumisena, kiroluna ja huutamisena. Epäsuora verbaalinen aggressiivisuus puolestaan näyttää koulussa peruskouluikäisillä tytöillä valehteluna, sosiaalisena manipulointina ja sosiaalisen median kautta tapahtuvana aggressiivisena käyttäytymisenä. Sen sijaan tyttöjen suora fyysinen aggressiivisuus on opettajien kertoman mukaan koulussa esimerkiksi läpsimistä, lyömistä ja potkimista. Epäsuora fyysinen aggressiivisuus kohdistuu tytöillä opettajien kokemusten mukaan useimmiten johonkin materiaan ja näyttää tavaroiden heittelyä, ovien paiskomisena ja omaisuuden tuhoamisena.

Tarkasteltaessa tarkemmin prosentuaalisia osuuksia opettajien kokemuksista liittyen tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuotoihin (Taulukko 7), voidaan havaita, että tutkimuksen mukaan tyttöjen epäsuora aggressiivisuus ilmenee koko peruskouluajalla tyypillisimmin toisten ulosjättämisenä vertaisryhmästä (73,53 %), selän takana toisesta pahan puhumisena (73,53%), pilkkaavan kehon kielen käyttämisenä (67,65%) sekä juorujen levittelyä (55,88%). Tyttöjen suora aggressiivisuus sen sijaan ilmenee opettajien kokemusten perusteella tyypillisimmin nimittelyä (85,29 %), huutamisena (73,53 %) sekä läpsimisenä (50%).

Taulukko 7. Tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuodot kouluasteittain.

	Kouluaste, jossa opetat tällä hetkellä										
	Yhteensä (n=34)		Alakoulu 1-2 lk. (n=8)			Alakoulu 3-6 lk. (n=12)		Yläkoulu 7-9 lk. (n=10)		Jokin muu, mikä? (n=4)	
	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	
Lyöminen	32,35	5	62,5	5	33,33	4	10	1	25	1	
Läpsiminen	50	7	87,5	7	33,33	4	40	4	50	2	
Potkiminen	29,41	2	25	2	33,33	4	20	2	50	2	
Pureminen	8,82	3	37,5	3	0	0	0	0	0	0	
Töniminen	41,18	4	50	4	41,67	5	30	3	50	2	
Vetäminen	23,53	2	25	2	16,67	2	30	3	25	1	
Kuristaminen	2,94	0	0	0	0	0	10	1	0	0	
Haistattelu	52,94	2	25	2	41,67	5	90	9	50	2	
Nimittely	85,29	6	75	6	75	9	100	10	100	4	
Huutaminen	73,53	7	87,5	7	58,33	7	80	8	75	3	
Tavaroiden heittäminen	44,12	6	75	6	41,67	5	30	3	25	1	
Tavaroiden rikkominen	17,65	3	37,5	3	8,33	1	10	1	25	1	
Toisten ulosjättäminen vertaisryhmästä	73,53	3	37,5	3	83,33	10	80	8	100	4	
Juurujen levittely	55,88	1	12,5	1	58,33	7	70	7	100	4	
Selän takana toisesta pahan puhuminen	73,53	2	25	2	100	12	80	8	75	3	
Pilkkaavan kehonkielen käyttäminen	67,65	2	25	2	91,67	11	70	7	75	3	
Itsensä vahingoittaminen	20,59	1	12,5	1	16,67	2	20	2	50	2	
Jokin muu, mikä?	11,76	1	12,5	1	8,33	1	20	2	0	0	

Tarkasteltuna tarkemmin eri kouluasteiden opettajien kokemuksia tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisestä, tutkimustulokset antavat viitteitä siitä, että tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuoto on riippuvaista siitä, minkä ikäinen oppilas on kyseessä (Taulukko 7). Alkuopetuksen eli 1–2 luokka-asteen opettajien kokemusten perusteella tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttää pääasiallisesti suorana aggressiivisuutena. Tutkimustulosten mukaan suora aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee alkuopetusikäisillä tytöillä sekä fyysisenä että verbaalisena aggressiivisuutena. Suora fyysinen aggressiivisuus näyttää tyypillisimmin läpsimisenä (87,5 %), lyömisenä (62,5 %) sekä tönimisenä (50 %). Suora verbaalinen aggressiivisuus sen sijaan on tämän ikäisillä tytöillä huutamista (87,5 %) ja nimittelyä (75 %). Suoran aggressiivisen käyttäytymisen ohella opettajien kokemuksista nousi esiin myös alkuopetusikäisten tyttöjen epäsuora fyysinen aggressiivisuus, joka ilmenee esimerkiksi tavaroiden heittäminenä (75 %).

Sen sijaan alakoulun 3–6 luokka-asteen opettajien kokemuksista nousee esille, että tämän ikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on pääasiallisesti epäsuoraa. Epäsuora aggressiivisuus ilmenee näiden opettajien kokemusten mukaan tyypillisimmin selän takana toisesta pahan puhumisena (100 %), pilkkaavan kehonkielen käyttäminenä (91,67 %), toisten ulosjättäminenä vertaisryhmästä (83,33 %) sekä juurujen levittelyä (58,33 %). Näiden ohella alakoulun 3–6

vuosiluokan opettajat kokevat, että tyttöjen aggressiivisuus näyttöytyy myös suorana verbaalisena aggressiivisuutena, kuten nimittelynä (75 %) ja huutamisena (58,33 %).

Yläkouluikäisten eli 7–9 vuosiluokkien opettajien kokemusten perusteella tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on pääasiallisesti suoraa verbaalista aggressiivisuutta, kuten nimittelyä (100 %), haistattelua (90 %) ja huutamista (80 %). Myös epäsuoria aggressiivisen käyttäytymisen ilmentymistä on havaittavissa yläkouluikäisillä tytöillä, sillä opettajat kokevat, että toisten ulosjättäminen vertaisryhmästä (80 %), selän takana toisesta pahan puhuminen (80 %), juorujen levittely (70 %) ja pilkkaavan kehon kielen käyttäminen (70 %) on tyypillistä 7–9 luokkalaisilla tytöillä.

5.2 Opettajien valmiudet puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa

Tämän tutkimuksen yhtenä osa-alueena oli myös selvittää opettajien kokemuksia heidän omista valmiuksistaan puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin, miten peruskoulun opettajat kokevat omat valmiutensa puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa ja millaisten toimien he kokisivat auttavan heitä kehittämään omia valmiuksiaan puuttua tällaiseen käyttäytymiseen.

Tutkimuksen kautta selvisi, että 58,8 % opettajista puuttuu joka kerta tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa sellaista toimintaa havaitessaan. Kuitenkin jopa 41,2 % opettajista kertoi puuttuvansa tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa ainoastaan lähes joka kerta. Keskeisimmäksi syyksi, miksi opettajat eivät aina puutu tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen kerrottiin olevan muun muassa ajan puute ja kiire.

”En ehdi, koska huonoa käytöstä niin paljon esim. välitunnilla.” (alakoulun erityisopettaja)

Ajan puutteen lisäksi tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumattomuuden syyksi nousi useammassa vastauksessa se, ettei tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen aina näy opettajalle päin.

”Puutun joka kerta, jos näen suoraa aggressiota, eli väkivaltaa ja suoraa nimittelyä. Muu aggressio on niin hienovaraista ja salakavalaa eikä asioissa pysy niin

hyvin kärryillä, että ihan kaikkeen siihen viittaavaan pystyisi puuttua. Yksinkertaisesti tuntuu, ettei kaista riitä siihen.” (yläkoulun erityisopettaja)

Näiden ohella puuttumattomuuden syyksi nousi muutamissa vastauksissa myös opettajan oma jaksamattomuus puuttua tilanteisiin, joissa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti. Näissä tilanteissa puuttuminen koettiin itselle liian kuormittavaksi.

”Yksinkertaisesti - aina ei jaksa :(jatkuva solvaus ja suunsoitto on aikuisellekin hirveän raskasta. Jos vaikka koulupäivä on juuri päättymässä, saatan vain pyytää poistumaan..., vaikka tiedän että inhottava käytös jatkuu bussipysäkillä ja varmasti bussissakin.” (alakoulun erityisluokanopettaja)

Tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien omaa kokemusta heidän valmiuksistaan puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Opettajista 14,7 % oli täysin samaa mieltä väitteestä ”Minulla on opettajana tarpeeksi valmiuksia puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa”. Jokseenkin samaa mieltä tästä väitteestä oli 58,8 % opettajista. Siitä huolimatta, että opettajat kokivat valmiutensa puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen melko hyviksi, tutkimukseen osallistuneista opettajista jopa yli kolmannes koki, että tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen on silti haastavaa puuttua koulussa. Puuttumisen haastavuutta opettajat perustelivat tyypillisimmin sillä, että tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on muodoltaan usein vaikeasti havaittavissa olevaa.

”Tyttöjen keskinäiseen aggressioon on välillä haastavaa puuttua sen hienovaraisuuden ja salakavaluuden vuoksi. Kiusaaminen ei ole niin ilmiselvää.” (yläkoulun erityisopettaja)

Tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen koettiin olevan myös haastavaa siitä syystä, että opettajat kokivat, että puuttumisella on heikko vaste, eikä se tuo haluttua muutosta käyttäytymiseen.

”... se ettei asiat etene tai kehity parempaan suuntaan tuskastuttaa.” (yläkoulun erityisluokanopettaja)

Yhdeksi syyksi puuttumisen haastavuuteen liittyen opettajat kertoivat myös ajan puutteen.

”Työaika ei riitä kaikkeen.” (alakoulun luokanopettaja)

Opettajista jopa 91,2 % oli halukkaita kehittämään omia aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen valmiuksiaan. Tutkimukseen osallistuneilta opettajilta kartoitettiin, millaisten tekijöiden he kokisivat parantavan heidän valmiuksiaan puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Suurimman edustuksen opettajien vastauksissa sai koulutuksen lisääminen (38 %). Moni opettaja kaipasi koulutusta siihen, kuinka tulisi toimia haastavissa tilanteissa oppilaan kanssa. Koulutuksen lisäämisen ohella myös erilaiset rakenteelliset muutokset (26 %) parantaisivat opettajien aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen valmiuksia heidän kokemustensa mukaan. Keskeisimpinä rakenteellisina muutoksina mainittiin opettajien käytössä oleva aika, henkilöressurssien lisääminen, opetustuntien vähentäminen, ryhmäkokojen pienentäminen, yhden luokan käytöshaasteisten oppilaiden enimmäismäärän rajaaminen, tuen tasaisempi resursointi luokka-asteittain sekä yhteisopettajuuden lisääminen. Opettajien vastauksista nousi esille myös, että kollegiaalista ja rehtorin antamaan tukea sekä koulun toimijoiden yhteisiä toimintamalleja (15 %) arvotettiin keinoina, jotka lisäisivät opettajan valmiuksia puuttua aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Lisäksi opettajat toivoisivat parempaa yhteistyötä (15 %) erityisesti moniammatillisesti oppilashuollon kanssa. Myös kotien tukeminen ja vanhempien kanssa tehty yhteistyö (6 %) nähtiin keinona, joka välillisesti auttaisi myös opettajan valmiuksia koulussa puuttua aggressiivisen käyttäytymisen tilanteisiin.

5.3 Opettajien keinot puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa

Tämän tutkimuksen kautta kartoitettiin opettajien aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen valmiuksien ohella myös heidän konkreettisia keinojaan puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Opettajien kokemukset keinoistaan puuttua peruskouluikäisten tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen voitiin tutkimuksen analyysin myötä jakaa kolmeen eri pääluokkaan. Tutkimuksen perusteella opettajien keinot puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen jakautuivat verbaalisiin, toiminnallisiin ja yhteistyöhön pohjautuviin keinoihin (Taulukko 4).

Opettajien verbaaliset keinot puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa piti sisällään erilaisia vuorovaikutuksellisia keinoja, kuten oppilaan kanssa keskustelemisen, sanallisen ohjaamisen sekä tunteiden ja tilanteen sanoittamisen oppilaille kyseisessä tilanteessa.

”Tilanteessa osapuolten kuunteleminen ja ratkaisuun pääseminen yhteisymmärryksessä keskustellen.” (alakoulun erityisopettaja)

”Sanoittamalla tilannetta, tunteita ja syy-seuraussuhteita...” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Puhun oppilaan kanssa tilanteesta ja sanoitan hänen tunnetilaansa sekä kerron toivotusta käyttäytymismallista.” (alakoulun luokanopettaja)

Toiseksi pääluokaksi opettajien keinoihin puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa muodostui toiminnalliset keinot, joka piti sisällään välittömän tilanteen laukaisemisen ja kurinpidolliset toimet. Välittömään tilanteen laukaisemiseen lukeutui kuuluvaksi oppilaan rauhoittelu, opettajan väliin meneminen aggressiivisen käyttäytymisen tilanteessa sekä aggressiivisen oppilaan tai muiden oppilaiden poistaminen tilasta. Kurinpidolliset toimet olivat puolestaan oppilaalle koituvia seurauksia aggressiivisesta käyttäytymisestä, kuten kasvatustalku, jälki-istunto, koulupäivän keskeyttäminen sekä muut rangaistukset. Myös fyysinen oppilaan rajoittaminen kiinnipidon kautta luettiin kuuluvaksi tähän toiminnallisiin ja kurinpidollisiin keinoihin puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa.

”Mene väliin...” (alakoulun luokanopettaja)

”tarvittaessa fyysinen rajoittaminen” (alakoulun erityisopettaja)

”Kasvatustalku, jälkki, luokasta poisto...” (yläkoulun erityisluokanopettaja)

Verbaalisten ja toiminnallisten keinojen ohella kolmanneksi pääluokaksi opettajien aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumiskeinoja muodostui yhteistyöhön pohjautuvat keinot. Tämä pääluokka sisälsi eri toimijoiden informoinnin sekä yhteistyön eri tahojen kanssa. Informointiin pohjautuvissa keinoissa opettajat kertoivat ottavansa yhteyttä oppilaan huoltajiin, muihin koulun ammattilaisiin tai muihin koulun ulkopuolisiin ammattilaisiin oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen seurauksena. Tätä mukailen myös yhteistyö muiden toimijoiden kanssa näyttäytyi aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen keinona, jossa opettajat kertoivat tekevänsä yhteistyötä oppilaan huoltajien, muiden opettajien sekä moniammatillisesti muiden ammattilaisten kanssa.

”monitahoinen yhteistyö oppilashuoltoon ja huoltajiin.” (yläkoulun erityisopettaja)

”...yhteistyötä koulun oppilashuollon kanssa ja yleensä myös koulun ulkopuoliset tahot tarpeen saada mukaan, nuorisopsykiatria, perheneuvola tms.” (yläkoulun erityisluokanopettaja)

”...yhteistyö poliisin ja sosiaalitoimen ja terveydenhuollon kanssa.” (yläkoulun erityisopettaja)

Opettajien käyttämät aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen keinot jakautuivat melko tasaisesti näiden kolmen pääluokan kesken. Hieman muita keinoja suuremman edustuksen sai verbaalisten keinojen käyttö puuttumiskeinona, joka nousi esiin opettajien kirjoittamissa vastauksissa lähes 71 %:lla tutkimukseen osallistuneista opettajista. Myös toiminnallisia keinoja eli tilanteiden välitöntä laukaisemista ja kurinpidollisia toimia tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisessa käytti tutkimuksen mukaan lähes 59 % tutkimukseen osallistuneista opettajista. Yhteistyöhön pohjautuvia keinoja puolestaan käytti opettajista lähes 56 %.

5.4 Opettajien valmiudet ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen valmiuksien ohella myös heidän valmiuksiaan ennaltaehkäistä tällaisen käyttäytymisen ilmentymistä. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin, miten peruskoulun opettajat kokevat omat valmiutensa ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa ja millaisten toimien he kokisivat auttavan heitä kehittämään omia valmiuksiaan ennaltaehkäistä tällaisen käyttäytymisen syntymistä.

Tutkimukseen osallistuneista opettajista vain 5,9 % oli täysin samaa mieltä väitteestä ”Minulla on opettajana tarpeeksi valmiuksia ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa”. Jokseenkin samaa mieltä tästä väitteestä oli 61,8 % kyselyyn vastanneista opettajista. Vaikka opettajat kokevat omat valmiutensa ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa melko hyviksi, siitä huolimatta jopa 91,2 % opettajista oli halukkaita kehittämään omia valmiuksiaan ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa. Keskeisimpinä keinoina kehittää opettajan omia valmiuksia tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä pidettiin erilaisia koulutuksia, koulun yhteisten toimintatapojen kehittämistä sekä riittäviä henkilökunta- ja aikaresursseja.

5.5 Opettajien keinot ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa

Tässä tutkimuksessa selvitettiin myös opettajien aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisykeinoja, joilla he käytännön työssään pyrkivät ennaltaehkäisemään tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa. Aineiston analyysin myötä opettajien käyttämät ennaltaehkäisykeinot voitiin jakaa neljään eri pääluokkaan: ennakoivat keinot, pedagogiset keinot, vuorovaikutukselliset keinot ja yhteistyöhön pohjautuvat keinot (Taulukko 5).

Opettajien ennakoivat keinot aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä liittyivät opettajan hyvään tietoisuuteen oppilaasta sekä koko opetusryhmästä ja tätä pyrittiin toteuttamaan oman havainnoinnin ja oppilaan tuntemuksen kautta.

”Oppilaan resurssien aistiminen ja toiminnan sovittaminen mahdollisuuksien mukaan siihen” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Oppilaan tuntemus: mikä kuormittaa, mikä motivoi, mikä rauhoittaa” (alakoulun luokanopettaja)

”... oma havainnointi, tarkkailu ja ennakointi.” (alakoulun luokanopettaja)

Erilaisten pedagogisten keinojen käyttö aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä oli myös hyvin yleistä tutkimukseen osallistuneilla opettajilla. Näistä opettajien käyttämistä pedagogisista keinoista voitiin analyysin myötä erottaa kaksi laajempaa kokonaisuutta: vuorovaikutukseen pohjautuvat pedagogiset keinot ja ennakoivat pedagogiset keinot. Vuorovaikutuksellisia pedagogisia keinoja aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi oli muun muassa erilaisten taitojen opettaminen, oppilaiden ryhmäyttäminen sekä positiivisen pedagogiikan käyttö osana opetusta ja kouluarkea.

”Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Omassa luokassa hyvä ryhmähenki vie pitkälle ja pienestä pitäen välitunneilla yhteisiin leikkeihin ja peleihin ohjaaminen.” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Vahvuusperustainen tuki ja itsetunnon tukeminen” (alakoulun erityisopettaja)

Ennakoivia pedagogisia keinoja aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi oli puolestaan opetuksen suunnittelu ja oppimisympäristön suunnittelu. Tämä näyttäytyi opettajan vastauksissa seuraavanlaisesti:

”Struktuurit ja rutiinit auttavat useimpia oppilaita ja vähentävät heidän kokemaa kuormittumista koulupäivän aikana.” (alakoulun luokanopettaja)

”Sopivat oppimateriaalit, yksilölliset tavoitteet, riittävä tuki ... ylimääräiset tauot oppitunnilla.” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Ryhmäjärjestelyt, tuntisuunnittelu...” (yläkoulun erityisluokanopettaja)

”... istumajärjestys...sekä päiväjärjestys” (alakoulun luokanopettaja)

Vuorovaikutukselliset keinot tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn pohjautuivat opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen. Keskustelu oppilaiden kanssa, tilanteiden purku ja opettajan oma olemus koettiin keinoina, joilla aggressiivista käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä opettajien toimesta koulussa.

”... keskustelu miten erilaisissa tilanteissa toimitaan ilman aggressiivista käyttäytymistä.” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Oma rauhallinen toiminta. Tilanteiden kunnollinen läpikäyminen ja tapahtumaketjujen avaaminen.” (alakoulun erityisluokanopettaja)

”Olen tuttu, turvallinen aikuinen oppilaille. Kuuntelen tasapuolisesti sekä syyllisiä että syyttömiä.” (alakoulun erityisopettaja)

Yhteistyöhön pohjautuvat keinot puolestaan liittyivät yhteistyöhön eri toimijoiden kanssa. Tällaista yhteistyötä oli muun muassa moniammatillinen yhteistyö eri alan ammattilaisten kanssa sekä oppilaiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö.

”moniammatillisen avun hankkiminen” (alakoulun erityisopettaja)

”ohjaajan käyttö” (yläkoulun erityisluokanopettaja)

”... vaikuttava ennaltaehkäisy vaatisi koko kouluyhteisön toiminnan muutosta SEKÄ hyvää yhteistyötä huoltajien kanssa” (alakoulun luokanopettaja)

Tutkimustulosten mukaan tyypillisimpiä opettajien käyttämiä tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisykeinoja olivat erilaiset pedagogiset ennaltaehkäisykeinot, joita käytti 64,7 % tutkimukseen osallistuneista opettajista. Toisin sanoen siis opettajilla oli käytössään useita erilaisia vuorovaikutukseen ja ennakoitiin pohjautuvia pedagogisia keinoja.

6 Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää paremmin tyttöjen koulussa ilmentämää aggressiivista käyttäytymistä sekä opettajien valmiuksia ja keinoja puuttua sekä ennaltaehkäistä tällaista käyttäytymistä. Tutkimus kohdistui peruskoulun luokanopettajien, erityisopettajien, erityisluokanopettajien ja aineenopettajien subjektiivisiin kokemuksiin tästä tutkittavasta aiheesta. Tutkimustehtäviin etsittiin vastauksia monimenetelmällisen tutkimusotteen avulla, jossa pääpaino oli opettajien kokemusten laadullisessa analysoinnissa. Tätä laadullisen analyysin kautta saatua tutkimustietoa rikastutettiin numeerisen aineiston avulla. Näin ollen tutkimuksen kautta saatiin ymmärrystä siitä, miten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttääytyy peruskoulussa opettajien kokemusten perusteella. Lisäksi tämä tutkimus toi tietoa siitä, millaisin valmiuksin ja keinoin opettajat puuttuvat sekä ennaltaehkäisevät tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa.

Tällä tutkimuksella halutaan tuoda aiempaa näkyvämmäksi tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä. Näiden tutkimustulosten kautta voidaan lisätä lasten ja nuorten kanssa työskentelevien aikuisten tietoutta tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen erityispiirteistä. Tämän lisäksi tutkimus tarjoaa keinoja tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumiseen ja ennaltaehkäisyyn koulussa. Tutkimustulokset tuovat myös lisää tietoa opettajien tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen ja ennaltaehkäisyn valmiuksista sekä näiden valmiuksien kehittämistarpeista. Näitä tietoja voidaan tarvittaessa hyödyntää esimerkiksi opettajien täydennyskoulutusta tai koulujen resursointia suunniteltaessa.

Seuraavaksi tarkastellaan tarkemmin tutkimuksen keskeisimpiä tuloksia.

6.1 Tulosten yhteenveto ja johtopäätökset

Tämän tutkimuksen tutkimustulosten mukaan tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen kouluissa vaikuttaa olevan melko yleistä. Tutkimuksen mukaan tytöt käyttävät laajasti erilaisia aggressiivisuuden muotoja, vaikkakin muutamat aggressiivisuuden muodot nousevat toisia enemmän esille. Tutkimustulokset antavat myös viitteitä siitä, että ikä vaikuttaa olennaisesti tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuotoon ja kohteeseen. Tämän tutkimuksen mukaan opettajilla on heidän kokemustensa mukaan suhteellisen hyvät valmiudet ja keinot puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä. Tästä huolimatta opettajat kokevat usein

tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen itselleen haastavaksi. Aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen valmiuksien ohella tutkimuksen kautta selvisi, että opettajilla on käytössään monia erilaisia keinoja puuttua ja ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä.

Tämän tutkimuksen tutkimustulosten perusteella voidaan todeta, että tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on kouluissa melko yleistä, sillä yli puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista koki, että tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä ilmenee koulussa päivittäin. Tämän tutkimuksen mukaan tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen kouluissa näyttäisi myös lisääntyneen viimeisen kymmenen vuoden aikana. Tutkimuksessa esille nousseiden opettajien kokemusten mukaan tyttöjen lisääntynyttä aggressiivista käyttäytymistä voisi selittää heikentyneet vanhemmuustaidot, koulun ja oppilashuollon resurssien vähäisyys, tyttöjen lisääntynyt jengiytymiskulttuuri sekä aggressiivisen käyttäytymisen muotojen monipuolistuminen. Tämän tutkimuksen perusteella tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen peruskoulussa näyttäisi kohdistuvan ensisijaisesti muihin oppilaisiin sekä opettajaan. Koulusteiden välisiä eroja tarkasteltaessa opettajien kokemukset antavat viitteitä siitä, että alakoulussa tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen kohteeksi joutuu todennäköisimmin toinen oppilas. Sen sijaan yläkoulussa tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttäisi kohdistuvan ensisijaisesti opettajaan, mutta tämän ohella usein myös toisiin oppilaisiin.

Tämän tutkimuksen mukaan peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näytetään koulussa useissa eri muodoissa. Toisin sanoen siis tyttöjen aggressiivisessä käyttäytymisessä ilmenee suoria, epäsuoria, verbaalisia kuin myös fyysisiäkin piirteitä. Tarkasteltaessa lähemmin luokka-asteiden välisiä eroja tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisessä, voidaan havaita, että aggressiivisen käyttäytymisen muodoissa on viitteitä ikäryhmien välisiin eroihin. Alkuopetusikäiset eli 1–2 vuosiluokalla olevat tytöt käyttävät muita enemmän suoria aggressiivisen käyttäytymisen muotoja, kuten potkimista, lyömistä ja huutamista. Tyttöjen vartuessa aggressiivinen käyttäytyminen näyttäisi kuitenkin muuttavan muotoaan aiempaa epäsuoremmaksi. Tämä näkyy siten, että 3–6 vuosiluokan tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on pääasiassa epäsuoraa ja ilmenee esimerkiksi toisten ulosjättämisenä vertaisryhmästä ja selän takana pahan puhumisena. Epäsuoran aggressiivisen käyttäytymisen ohella 3–6 vuosiluokan tytöt käyttävät myös suoraa verbaalista aggressiivisuutta, kuten huutamista ja nimittelyä. Tämän tutkimuksen mukaan yläkouluikäisten eli 7–9 vuosiluokan tyttöjen aggressiivinen käyttäy-

tyminen mallintaa pitkälti 3–6 vuosiluokan tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä. Yläkouluikäisten tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen pääpaino näyttäisi kuitenkin olevan alakouluikäisiä tyttöjä enemmän suorassa verbaalisessa aggressiivisuudessa, kuten haistattelussa, nimittelyssä ja huutamisessa.

Nämä tutkimustulokset ovat yhteneviä aiempien tutkimusten kanssa, sillä on havaittu, että aggressiivinen käyttäytyminen muuttaa muotoaan yksilön kognitiivisten taitojen kehittyessä (Piquin ym., 2017). Näin ollen tämän tutkimuksen tulokset epäsuoran aggressiivisuuden määrän lisääntymisestä tyttöjen varttuessa ovat myös yhteneväisiä aiempien tutkimustulosten kanssa, sillä epäsuoran aggressiivisen käyttäytymisen on havaittu lisääntyvän aina murrosikään asti (Vaillancourt & Farrell, 2021). Tämän tutkimuksen mukaan yläkouluikässä tytöillä epäsuoran aggressiivisen käyttäytymisen ohella esiintyi myös suoraa verbaalista aggressiivisuutta, joka vaikuttaisi kohdistuvan opettajiin. Tämä saattaa kuvastaa nuorille tyypillistä auktoriteettien koettelua yläkouluikässä.

Mielenkiintoista tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen muotojen kehittymisen ohella on myös se, että tämän tutkimuksen mukaan suora verbaalinen aggressiivisuus oli ainoa aggressiivisen käyttäytymisen muoto, joka näyttäisi opettajien kokemusten perusteella kuvaavan peruskoulussa kaiken ikäisten tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä. Tämä tutkimustulos rikastuttaa aiempaa tutkimustietoutta, sillä aiemmissa tutkimuksissa korostetaan tyypillisesti vain tyttöjen käyttämää epäsuoraa aggressiivisuutta (Kaltiala-Heino, 2013; Spann & Gagne, 2015; Vaillancourt & Farrell, 2021). Tässä yhteydessä täytyy kuitenkin muistaa, että henkilöiden, jotka käyttävät epäsuoraa aggressiivisuutta, on havaittu käyttävän todennäköisimmin myös suoraa aggressiivisuutta (Vaillancourt & Farrell, 2021). Näin ollen tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen vaikuttaakin olevan melko moniulotteinen kokonaisuus, jota ei voi tarkastella vain yhdestä näkökulmasta käsin.

Tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisen ohella tässä tutkimuksessa kartoitettiin myös opettajien omia valmiuksia puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Tutkimustulosten perusteella opettajat kokivat, että heillä on suhteellisen hyvät valmiudet puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Tästä huolimatta lähes jopa puolet tutkimukseen osallistuneista opettajista jättää ajoittain puuttumatta tällaiseen käytökseen. Keskeisimmiksi syiksi puuttumattomuudelle opettajat kertoivat ajan puutteen, oman jaksamattomuuden sekä vaikeuden ajoittain havaita epäsuoria aggressiivisuuden piirteitä. Myös kolmannes

opettajista koki tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen itselleen haastavana. Puuttuminen koettiin haastavana, sillä tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen koettiin olevan usein muodoltaan vaikeasti havaittavaa ja puuttumisella koettiin olevan heikko vaste käyttäytymisen muuttumiseen. Epäsuoriin aggressiivisen käyttäytymisen muotoihin onkin tutkitusti vaikeampaa puuttua kuin suoraan aggressiivisuuteen (Radliff & Joseph, 2011). On myös havaittu, että opettajat joutuvat usein turvautumaan hyvinkin olemattomiin ja pieniin vihjeisiin puuttuessaan epäsuoraan aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa (Radliff & Joseph, 2011). Tämän tutkimuksen tuloksien perusteella opettajat kokivat, että heidän puuttumisen valmiuksia voisi parantaa ensisijaisesti koulutuksia lisäämällä ja resursseja parantamalla.

Tutkimuksen kautta selvisi myös, että opettajilla on käytössään useita erilaisia keinoja puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Opettajilla on tämän tutkimuksen perusteella käytössään erilaisia verbaalisia, toiminnallisia sekä yhteistyöhön pohjautuvia keinoja, joiden avulla he puuttuvat tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Verbaaliset opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen pohjautuvat keinot sekä tilanteeseen välitön puuttuminen nousivat tässä tutkimuksessa hieman muita keinoja useammin esille opettajien vastauksissa. Näitä keinoja voidaan pitää tietynlaisina aktiivisina aggressiivisen käyttäytymisen puuttumiskeinoina.

Aiemman tutkimustiedon mukaan kouluissa olisikin hyvä panostaa oppilaan ja opettajan väliseen hyvään vuorovaikutussuhteeseen, sillä negatiivinen vuorovaikutussuhde pahimmillaan ylläpitävää lasten käytöshäiriöitä (Aronen, 2016). Kuitenkin tämän tutkimuksen perusteella opettajat käyttivät paljon myös informointiin, yhteistyöhön ja kurinpitoon pohjautuvia keinoja puuttuessaan tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen. Näitä keinoja voidaan pitää tietynlaisina passiivisina puuttumisen keinoina, jolloin tilanteeseen puututaan joko opettajan omasta tai muiden henkilöiden toimesta tyypillisesti vasta myöhemmin tilanteen mentyä ohitse. Kurinpidollisten puuttumiskeinojen ei myöskään ole todettu olevan tehokkaita oppilaiden käyttäytymisen muuttamisessa ja ne saattavat jopa lisätä käytösoireilua (Huhtanen, 2011; Puustjärvi & Repokari, 2017). Kurinpidollisista toimista etenkin fyysinen rajoittaminen voi kiihdyttää oppilaan tilannetta entisestään (Puustjärvi & Repokari, 2017). Tämän sijaan opettajan rauhallinen olemus ja oppilaan ohjaaminen rauhoittumispaikkaan voivat toimia paremmin (Puustjärvi & Repokari, 2017).

Tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen valmiuksien ja keinojen ohella tutkimuksen kautta selvitettiin myös opettajien valmiuksia ja keinoja ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa. Tutkimuksen perusteella suurin osa opettajista koki, että heillä on jokseenkin hyvät valmiudet ennaltaehkäistä tämän kaltaista käyttäytymistä. Lähes jokainen opettaja oli kuitenkin halukas kehittämään omia valmiuksiaan ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa. Opettajat kokivat, että heidän aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyn valmiuksia parantaisi koulutusten lisääminen, koulun yhteiset toimintamallit sekä resurssien parantaminen.

Tutkimustulosten perusteella opettajat käyttävät tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi erilaisia ennakoivia, pedagogisia, vuorovaikutuksellisia ja yhteistyöhön pohjautuvia keinoja. Näistä keinoista opettajat käyttivät työssään selkeästi eniten erilaisia pedagogisia keinoja, jotka liittyivät luokan ryhmyttämiseen ja opetuksen suunnitteluun. Aiemman tutkimustiedon perusteella opettajilla olisikin hyvä olla käytössään erilaisia aktiivisia toimia puutta ja ennaltaehkäistä aggressiivista käyttäytymistä, jotta tällainen käyttäytyminen vähenisi kouluissa (Troop-Gordon & Ladd, 2015). Opettajien olisi tärkeää opettaa oppilaille muun muassa erilaisia vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja ja strategioita, sillä on havaittu, että etenkin fyysiseen aggressiivisuuteen taipuvaisilla lapsilla ja nuorilla on puutteita näissä toimintamalleissa (Kokko ym., 2006). Lisäksi opettajilla tulisi olla valmiuksia ennaltaehkäisevästi tunnistaa oppilaita, joilla on korkea riski aggressiiviseen käyttäytymiseen (Troop-Gordon & Ladd, 2015).

Yhteenvedona voidaan todeta, että tämän tutkimuksen tulosten mukaan tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on monimuotoisempaa ja yleisempää kuin aiemmissa tutkimuksissa on tuotu esille. Opettajilla myös vaikuttaisi olevan suhteellisen hyvät valmiudet puuttua ja ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä kouluissa. Tutkimustulokset osoittavat kuitenkin myös tarvetta näiden valmiuksien kehittämiseksi. Onkin ymmärrettävää, että opettajat mielellään haluavat kehittää omia valmiuksiaan puuttua ja ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä, sillä tällä hetkellä käytössä olevat aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn suunnitellut interventiot eivät ota tarpeeksi hyvin huomioon tytöille tyypillisiä aggressiivisen käyttäytymisen muotoja. Cleverley ja kollegat (2012) ovat todenneet, että valtaosa aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn suunnitelluista interventioista keskittyy vain suoran fyysisen aggressiivisuuden ennaltaehkäisyyn. Myös Suomen kouluissa laajasti käytettävää KiVa Koulu -ohjelmaa on kritisoitu siitä, ettei se ota tarpeeksi hyvin huomioon epäsuoria aggressiivisuuden muotoja (Kärnä ym., 2013). Tämän tyyppiset interventiot eivät siis huomioi

nykyisellään tarpeeksi hyvin juuri tytöille tyypillisimpiä aggressiivisen käyttäytymisen ilmene-
mismuotoja, kuten suoraa verbaalista ja epäsuoraa sosiaalista aggressiivisuutta. Tulevaisuu-
dessa voisi siis olla hyödyllistä kehittää aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn suun-
niteltuja interventioita, jotka keskittyisivät tytöille tyypilliseen aggressiivisen käyttäytymisen
vähentämiseen. Näin myös tässä tutkimuksessa esille tullutta opettajien kokemaa tyttöjen ag-
gressiiviseen käyttäytymiseen puuttumisen haasteellisuutta voitaisiin vähentää, kun opettajilla
olisi parempia työvälineitä kohdata tämän tyyppistä aggressiivista käyttäytymistä kouluissa.

6.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettinen neuvottelukunta on laatinut hyvän tieteellisen käytännön ohjeistuksen, jonka
mukaisesti tutkimuksen teossa tulee noudattaa muun muassa rehellisyyttä, huolellisuutta, tark-
kuutta ja avoimuutta (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, TENK, 2012). Ihmiseen kohdistuvan
tutkimuksen eettisten periaatteiden mukaisesti kaikilta tutkimukseen osallistuneilta pitää kerätä
tietoon perustuva suostumus tutkimukseen osallistumisesta (TENK, 2019). Tämän ohjeistuksen
mukaan tutkittavia pitää myöskin informoida riittävän selkeästi tutkimuksen sisällöstä, tarkoi-
tuksesta, tutkittavan osallistumisesta sekä henkilötietojen käsittelystä. Lisäksi tutkimukseen
osallistuminen tulee olla kaikille vapaaehtoista ja osallistujien tulee voida halutessaan keskeyt-
tää tutkimukseen osallistuminen (TENK, 2019).

Tämän tutkimuksen sähköiseen kyselyyn vastaaminen oli kaikille osallistujille täysin vapaaeh-
toista ja he pystyivät lopettamaan kyselyyn vastaamisen milloin tahansa ilman erityistä syytä.
Tämän lisäksi tutkimukseen osallistujille kerrottiin sähköisen kyselyn aloitussivulla tarkasti tut-
kimuksen tarkoituksesta, sisällöstä sekä kerättävistä taustatiedoista. Tutkittavia myös informoi-
tiin selkeästi siitä, että täyttämällä kyselylomakkeen he suostuvat tutkimukseen, ja näin ollen
heidän vastauksiaan voidaan hyödyntää osana tätä pro gradu -tutkielmaa. Tutkimus toteutettiin
myös täysin anonymisti, jonka johdosta tutkittavilta ei kerätty tunnistettavia henkilötietoja
eikä tutkittavia siten pystytty henkilöimään vastausten perusteella.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta voidaan myös katsoa edistäneen tutkimuksessa käytetyn säh-
köinen kyselylomakkeen pilotointi muutamalla tutkimuksen ulkopuolisella henkilöllä ennen
sen jakamista tutkimuksen kohderyhmälle. Tämän kautta kyselyn kysymyksien ymmärrettä-
vyys pystyttiin varmistamaan ja kyselyyn voitiin tehdä tarvittavia muutoksia. Lisäksi tutkimuk-

sen luotettavuutta on edistänyt monimenetelmällisyyden hyödyntäminen eli toisin sanoen tutkimusaineiston kerääminen kyselyn avulla sekä määrällisessä että laadullisessa muodossa (Hirsjärvi ym., 2016). Onkin todettu, että yhdistettäessä laadullista ja määrällistä tutkimusta, tutkimusongelmaa voidaan ymmärtää paremmin (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Monimenetelmällisyyden voidaan katsoa paikkaavan heikkouksia, joita ilmenee laadullista ja määrällistä tutkimusta yksittäin tehtäessä (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Sähköiseen kyselyyn tutkimuksen aineistonkeruumenetelmänä liittyy kuitenkin muutamia heikkouksia. Ensinnäkin vastaajien väärinymmärryksiä on hankala kontrolloida kyselyn kautta sekä vastaajien riittävän vakavaa suhtautumista kyselyyn vastaamiseen ei voida taata (Hirsjärvi ym., 2016). Näin ollen tämänkään tutkimusaineiston kohdalla ei voida taata vastausten ja tutkittavien kokemusten täyttä todenmukaisuutta. Toiseksi Hirsjärvi ja kollegat (2016) muistuttavat, että vastaajien perehtyneisyys tai perehtymättömyys käsiteltävään aiheeseen voi vaikuttaa olennaisesti heidän vastauksiinsa ja tietoisuuteen tutkimusaiheesta. Tässä kyseisessä tutkimuksessa tämä haaste liittyi vastaajien tietoisuuteen aggressiivisuuden käsitteen laajuudesta sekä käsitteen mahdollisesta sekoittamisesta kiusaamisen ilmiöön. Edellä mainittujen tekijöiden ohella myös tutkimuksen kato eli kyselyyn vastaamattomuus on yksi keskeinen kyselytutkimuksen heikkous (Hirsjärvi ym., 2016). Tässä tutkimuksessa kyselyn katoa on vaikea määrittellä, sillä Facebookin kautta jaetun sähköisen kyselylomakkeen tavoitettavuutta ei voida tarkasti mitata.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa on myös hyvä huomioda, että tässä tutkimuksessa laadullisen aineiston analyysissä on käytetty sisällönanalyysia, jossa on tiettyjä aineiston analyysin luotettavuuteen vaikuttavia riskitekijöitä. Laadullisen aineiston analyysissä sisällönanalyttisin keinon on aina riski siihen, että aineistoa pelkistettäessä ja ilmauksia kategorisoidessa keskeinen tieto katoaa (Salo, 2015). Näin ollen pelkistetty aineisto ei välttämättä mallinna enää tarpeeksi hyvin alkuperäistä aineistoa (Salo, 2015). Tältä osin tämän tutkimuksen luotettavuutta on pyritty parantamaan siten, että tässä tutkielmassa sisällönanalyysin prosessi on tuotu lukijoille näkyväksi erilaisten analyysitaulukoiden kautta. Hirsjärvi ja kollegat (2016) korostavatkin, että tutkimuksen luotettavuuden parantamiseksi sen vaiheet, mukaan lukien aineiston analyysi ja tulosten avaaminen, tulisi esittää mahdollisimman tarkasti, kattavasti ja läpinäkyvästi.

Tämän pro gradu -tutkimuksen luotettavuutta on pyritty myös parantamaan lähdeaineiston pääasiallisella hankkimisella luotettavista tieteellisistä tietokannoista, joissa haku on rajattu ajan-kohtaisimpiin vertaisarvioituihin tutkimusjulkaisuihin. Lähdeaineistossa on käytetty myös runsaasti kansainvälisiä tutkimusjulkaisuja ja tutkimuskirjallisuutta, mikä osaltaan luo luotettavuutta tälle tutkimukselle. Tämän tutkimuksen lähdeviittaukset on myös merkitty oikeaoppisesti näkyviin läpi koko tutkielman, mikä parantaa tutkimuksen läpinäkyvyyttä ja luotettavuutta sekä noudattelee siten tältäkin osin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) ohjeistusta.

Tämän tutkimuksen tutkimustulosten luotettavuutta arvioitaessa tulee kuitenkin ottaa huomioon se, että tutkimus kohdistuu opettajien omiin subjektiivisiin kokemuksiin tutkittavasta aiheesta. Täten tutkittavien kokemusten todellisuudesta ei voida mennä takuuseen. Tutkimuksen otos jäi myös melko pieneksi (n=34). Näin ollen tutkimustulokset eivät ole sellaisenaan yleistettävissä koskemaan laajempaa joukkoa, vaan tuovat pikemminkin syvällisempää ymmärrystä käsiteltävästä aiheesta tutkimukseen osallistuneiden opettajien kokemusten kautta.

6.3 Jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa keskityttiin ymmärtämään opettajien kokemuksia tyttöjen aggressiivisesta käyttäytymisestä ja heidän valmiuksistaan sekä keinoistaan puuttua ja ennaltaehkäistä tällaista käyttäytymistä koulussa. Tutkimuksen otoksen jäädessä melko pieneksi, ei tutkimuksen tuloksista voitu tehdä yleistettävissä olevia tulkintoja. Jatkossa voisikin siis olla relevanttia tarkastella laajemman opettajajoukon kokemuksia tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyen, jotta tästä tutkittavasta aiheesta voitaisiin tehdä laajempaa joukkoa koskevia tulkintoja.

Jatkossa olisi myös mielekästä tutkia eri tehtävissä toimivien opettajien kokemusten mahdollisia eroavaisuuksia liittyen tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen peruskoulussa. Tulevissa tutkimuksissa voisi siis olla antoisaa tutkia, selittääkö esimerkiksi opettajien koulutustausta (vrt. luokanopettaja ja erityisopettaja) heidän kokemuksiaan omista valmiuksistaan ja keinoistaan puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä. Tällainen tutkimustieto toisi arvokasta lisätietoa esimerkiksi opettajien erityispedagogisen täydennyskoulutuksen tarpeesta. Tämän ohella jatkossa olisi myös mielenkiintoista kartoittaa, vaikuttaako kouluaste, jossa opettaja työskentelee (vrt. alakoulu ja yläkoulu) hänen valmiuksiinsa ja keinoihinsa puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä.

Lähteet

- Adrichem, D. S., Huijbregts, S. C. J., van der Heijden, K. B., Goozen, S. H. M., & Swaab, H. (2019). Prenatal risk and physical aggression during the first years of life: The gender-specific role of inhibitory control. *Infancy*, *24*(5). <https://doi.org/10.1111/infa.12307>
- Alasuutari, P. (2011). Laadullinen tutkimus. 4. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Appelqvist-Schmidlechner, K., Liski, A. & Kampman, M. (2015). *Yhteispeli Arviointitutkimus menetelmien turvallisuudesta, soveltuvuudesta ja koetusta hyödyistä*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Haettu 27.2.2022 osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/126292/URN_ISBN_978-952-302-371-0.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Aronen E. (2016). Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim*, *132*(10), 961–966.
- Bailey, B. (2021). Women’s Psychological Aggression Toward an Intimate Male Partner: Between the Impulsive and the Instrumental. *Journal of Interpersonal Violence*, *36*(11–12). <https://doi.org/10.1177/0886260518815138>
- Bandura, A. (1977). *Social Learning Theory*. New Jersey: Prentice Hall.
- Barker, E. D., Vitaro, F., Lacourse, E., Fontaine, N. M. G., Carbonneau, R., & Tremblay, R. E. (2010). Testing the developmental distinctiveness of male proactive and reactive aggression with a nested longitudinal experimental intervention. *Aggressive Behavior*, *36*(2), 127–140. doi:10.1002/ab.20337
- Brannen, J. (1992). Combining qualitative and quantitative approaches: an overview. Teoksessa J. Brannen (toim.) *Mixing methods: Qualitative and quantitative research*. Alder-shot: Avesbury.
- Brown, S., Fite, P. J., DiPierro, M., & Bortolato, M. (2017). Links Between Stressful Life Events and Proactive and Reactive Functions of Aggression. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, *26*(6), 691–699. doi:10.1080/10926771.2017.1322658
- Cacciotore, R. (2007). *Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille*. Helsinki: Opetushallitus.
- Campbell, A., & Anderson, C. M. (2011). CHECK-IN/CHECK-OUT: A SYSTEMATIC EVALUATION AND COMPONENT ANALYSIS. *Journal of Applied Behavior Analysis*, *44*(2), 315–326. doi:10.1901/jaba.2011.44-315

- Cleverley, K., Szatmari, P., Vaillancourt, T., Boyle, M., & Lipman, E. (2012). Developmental Trajectories of Physical and Indirect Aggression From Late Childhood to Adolescence: Sex Differences and Outcomes in Emerging Adulthood. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(10). <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.07.010>
- Coccaro, E. F., & McCloskey, M. S. (2019). *Aggression: Clinical Features and Treatment Across the Diagnostic Spectrum: Vol. First edition*. American Psychiatric Association Publishing.
- Craig, W. M., Henderson, K., & Murphy, J. G. (2000). Prospective Teachers' Attitudes toward Bullying and Victimization. *School Psychology International*, 21(1). <https://doi.org/10.1177/0143034300211001>
- Denzin, N. K. (1989). *The research act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ekblad, M., Korkeila, J., & Lehtonen, L. (2014). Smoking during pregnancy affects foetal brain development. *Acta Paediatrica*, 104(1), 12–18. doi:10.1111/apa.12791
- Eliot, L. (2021). Brain Development and Physical Aggression. *Current Anthropology*, 62(23), 66–78. doi:10.1086/711705
- Eriksson, E. & Arnkil, T.E. (2012). *Huoli puheeksi. Opas varhaisista dialogeista*. Tampere: Stakes, Sosiaali- ja terveysalan tutkimus- ja kehittämiskeskus. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/90845/URN_ISBN_978-951-33-1792-8.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Ersan, C. (2019). Physical aggression, relational aggression and anger in preschool children: The mediating role of emotion regulation. *The Journal of General Psychology*, 147(1), 1–25. doi:10.1080/00221309.2019.1609897
- Ersan, C. (2020). Early Language Development and Child Aggression. *World Journal of Education*, 10(1). <https://doi.org/10.5430/wje.v10n1p1>
- Evans, S. C., Frazer, A. L., Blossom, J. B., & Fite, P. J. (2018). Forms and Functions of Aggression in Early Childhood. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 1–9. doi:10.1080/15374416.2018.1485104
- Fite, P. J., Abel, M. R., Hesse, D. R., Griffith, R. L., & Doyle, R. L. (2021). Links between proactive and reactive aggression and disciplinary actions among middle school-age youth. *Psychology in the Schools*, 58(9), 1877–1886. doi:10.1002/pits.22536

- Fite, P. J., Poquiz, J., Cooley, J. L., Stoppelbein, L., Becker, S. P., Luebbe, A. M., & Greening, L. (2016). Risk Factors Associated with Proactive and Reactive Aggression in a Child Psychiatric Inpatient Sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38(1), 56–65. doi:10.1007/s10862-015-9503-0
- Fontaine, N., Carbonneau, R., Barker, E. D., Vitaro, F., Hébert, M., Côté, S. M., Nagin, D. S., Zoccolillo, M., & Tremblay, R. E. (2008). Girls' Hyperactivity and Physical Aggression During Childhood and Adjustment Problems in Early Adulthood. *Archives of General Psychiatry*, 65(3). <https://doi.org/10.1001/archgenpsychiatry.2007.41>
- Frick, P. J., Ray, J. V., Thornton, L. C., & Kahn, R. E. (2014). Can callous-unemotional traits enhance the understanding, diagnosis, and treatment of serious conduct problems in children and adolescents? A comprehensive review. *Psychological Bulletin*, 140(1), 1–57. doi:10.1037/a0033076
- Girard, L.-C., Tremblay, R. E., Nagin, D., & Côté, S. M. (2019). Development of Aggression Subtypes from Childhood to Adolescence: a Group-Based Multi-Trajectory Modelling Perspective. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 47(5). <https://doi.org/10.1007/s10802-018-0488-5>
- Glick, B. & Gibbs, J.C. (2016). *ART – Aggression Replacement Training. Ryhmäharjoitusmenetelmä aggressiivisesti käyttäytyville nuorille*. Helsinki: Suomen ART ry.
- Gómez, D., López Hincapié, J. D., Cardona, L. S. G., Ugarriza, J. E., Herrera, E., & Trujillo, N. (2021). Structural analysis of the Reactive-Proactive Aggression Questionnaire in population exposed to armed conflicts. *Peace and Conflict: Journal of Peace Psychology*. <https://doi.org/10.1037/pac0000555>
- Gundersen, K.K., Olsen, T.M., Finne, J., Stromgren, B. & Daleflod, B. (2018). *AART – Adapted Aggression Replacement Training. Sosiaalisen kyvykkyyden harjoitusmenetelmä*. Helsinki: Suomen ART ry.
- Haataja, A. (2016). *Implementing the KiVa antibullying program: what does it take?* Väitöskirja. Turku: University of Turku. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-6553-3>
- Hamilton, M. & Hample, D. (2011). Testing Hierarchical Models of Argumentativeness and Verbal Aggressiveness. *Communication Methods and Measures*, 5(3). <https://doi.org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1080/19312458.2011.596991>

- Hawken, L. S., Bundock, K., Kladis, K., O’Keeffe, B., & Barrett, C. A. (2014). Systematic Review of the Check-in, Check-out Intervention for Students At Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Education and Treatment of Children, 37*(4), 635–658. doi:10.1353/etc.2014.0030
- Hay, D. F., Mundy, L., Roberts, S., Carta, R., Waters, C. S., Perra, O., ... van Goozen, S. (2011). Known Risk Factors for Violence Predict 12-Month-Old Infants’ Aggressiveness with Peers. *Psychological Science, 22*(9), 1205–1211. doi:10.1177/0956797611419303
- Henriksen, M., Skrove, M., Hoftun, G. B., Sund, E. R., Lydersen, S., Tseng, W.-L., & Sukhodolsky, D. G. (2021). Developmental Course and Risk Factors of Physical Aggression in Late Adolescence. *Child Psychiatry & Human Development, 52*(4). <https://doi.org/10.1007/s10578-020-01049-7>
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta*. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Hintikka, J. (2018). *Tunteet ja käyttäytyminen hallintaan. Tunnetaitojen opettaminen Aggression portaat -opetusohjelman avulla. Opettajan käsikirja*. Turku: JK-Kustannus ja koulu-tus Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2016). *Tutki ja kirjoita*. 21. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Hubbard, J. A., McAuliffe, M. D., Morrow, M. T., & Romano, L. J. (2010). Reactive and Proactive Aggression in Childhood and Adolescence: Precursors, Outcomes, Processes, Experiences, and Measurement. *Journal of Personality, 78*(1), 95–118. doi:10.1111/j.1467-6494.2009.00610.x
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Helsinki: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. (2011). *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Helsinki: PS-kustannus.
- Huhtinen, A-M. & Tuominen, J. (2020). Fenomenologia. Ihmisten kokemukset tutkimuksen kohteena. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.elibrary.com/reader/9789523456167>

- Hurmerinta, L. & Nummela, N. (2020). Monimenetelmä tutkimus. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Jyväskylän yliopisto. (2018). *Kannustamalla käyttäytyminen kuntoon kouluissa*. Haettu 27.2.2022 osoitteesta <https://www.jyu.fi/ajankohtaista/arkisto/2018/04/tiedote-2018-04-16-13-01-49-547187>
- Kaltiala-Heino, R. (2013a). Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Helsinki: PS-kustannus, 47–67.
- Kaltiala-Heino, R. (2013b). Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Helsinki: PS-kustannus, 71–107.
- Karhu, A. (2018). *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Haettu 27.10.2021 osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/59198/978-951-39-7522-7_vaitos24082018.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. (2016). *Check in, Check out (CiCo). Tehostetun tuen toimintamalli toivotun käyttäytymisen edistämiseen*. Haettu 27.10.2021 osoitteesta <https://www.varkaus.fi/sites/default/files/atoms/files/CICO-k%C3%A4sikirja.pdf>
- Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde. (2020). Haettu 27.10.2021 osoitteesta <https://kasvun-tuki.fi/menetelmat/askeleittain/>
- Kasvun tuki, varhaisen tuen tietolähde. (2017). Haettu 9.2.2021 osoitteesta <https://kasvun-tuki.fi/menetelmat/kidsskills-muksuoppi/#methodFull>
- KiVa Koulu. (2022). Haettu 27.2.2022 osoitteesta <https://www.kivakoulu.fi/kivaohjelmasta/>
- Kiviruusu O, Björklund K., Koskinen H.L., Liski A., Lindblom J., Kuoppamäki H., ... , Santalahti P. (2016). Short-term effects of the “Together at School” intervention program on children’s socio-emotional skills: a cluster randomized controlled trial. *BMC Psychology*, 4(27)
- Kokko, K., Tremblay, R. E., Lacourse, E., Nagin, D. S., & Vitaro, F. (2006). Trajectories of Prosocial Behavior and Physical Aggression in Middle Childhood: Links to Adolescent School Dropout and Physical Violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16(3). <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>
- Korhonen, L. (2021). Lapsen aggressiivisuus ja väkivaltaisuus. Pulassa lapsen kanssa. *Duodecim*, 26.11.2021. Haettu osoitteesta <https://www.terveyskirjasto.fi/pla00026>

- Kyöstilä, S. (2018). *Sosioemotionaalisten taitojen tukeminen 6-7 -vuotiailla lapsilla Askeleittain -opetusohjelman avulla*. Lisensiaatintyö. Helsingin yliopisto.
- Kärnä, A. (2012). *Effectiveness of the KiVa antibullying program*. Väitöskirja. Turku: University of Turku. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-5025-6>
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa Antibullying Program: Grades 1–3 and 7–9. *Journal of Educational Psychology, 105*(2), 535–551. doi:10.1037/a0030417
- Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. (2018). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrisen jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, (viitattu 3.2.2022). Haettu osoitteesta: www.kaypahoito.fi
- Laajasalo T, Saukkonen S & Aronen E. (2014). Kylmä ja tunteeton - onko lapsilla psykopaatiapiirteitä? *Duodecim, 130*(12), 1165–1172.
- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789524518758>
- Larsson, H., Viding, E., Rijdsdijk, F. V., & Plomin, R. (2007). Relationships Between Parental Negativity and Childhood Antisocial Behavior over Time: A Bidirectional Effects Model in a Longitudinal Genetically Informative Design. *Journal of Abnormal Child Psychology, 36*(5), 633–645. doi:10.1007/s10802-007-9151-2
- Lindblom, J., Kampman, M., Ojala, T. & Solantaus, T. (2015). Yhteispelin tieteellinen perusta. Teoksessa T. Solantaus, J. Lindblom, T. Ojala & M. Kampman, *Yhteispelin toimintatapojen kehittäminen ja teoriatausta*. Työpaperi 34/2015. Helsinki: THL. Haettu osoitteesta https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/129629/URN_ISBN_978-952-302-583-7.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Maukonen, M. (2021). *Osallistumista, vahvistamista ja vastarintaa. Tapaus- ja toimintatutkimus ART-aggressionhallintainterventiosta*. Haettu osoitteesta: https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/338273/maukonen_martta_v%c3%a4it%c3%b6skirja_2022.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Mendez, B., Bozzay, M., & Verona, E. (2021). Internalizing and externalizing symptoms and aggression and violence in men and women. *Aggressive Behavior, 47*(4). <https://doi.org/10.1002/ab.21962>

- Moore, C. C., Hubbard, J., Morrow, M. T., Barhight, L. R., Lines, M. M., Sallee, M., & Hyde, C. T. (2018). The simultaneous assessment of and relations between children's sympathetic and parasympathetic psychophysiology and their reactive and proactive aggression. *Aggressive Behavior*, 44(6). <https://doi.org/10.1002/ab.21786>
- Moy, G. E., & Hazen, A. (2018). A systematic review of the Second Step program. *Journal of School Psychology*, 71, 18–41. doi:10.1016/j.jsp.2018.10.006
- Muksuoppi. (2022). Haettu osoitteesta http://www.muksuoppi.fi/?page_id=531 ja http://www.muksuoppi.fi/?page_id=558
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia.* Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Haettu osoitteesta https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/53185/978-951-39-6952-3_vai-tos_17032017.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Opetushallitus, OPH. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.* Haettu osoitteesta https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Paquin, S., Lacourse, E., Brendgen, M., Vitaro, F., Dionne, G., Tremblay, R. E., & Boivin, M. (2017). Heterogeneity in the development of proactive and reactive aggression in childhood: Common and specific genetic - environmental factors. *PLOS ONE*, 12(12). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0188730>
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteen-teoria. Teoksessa J. Perttula ja T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus: merkitys, tulkinta, ymmärtäminen.* Helsinki: Dialogia Oy.
- Perttula, J. (2012). Mikä tekee kokemuksen tutkimisesta fenomenologista? – fenomenologisen ajatteluni kehityspolkuja. Teoksessa L. Kiviniemi, K. Koivisto, T. Latomaa, M. Merilehto, P. Sandelin & T. Suorsa. (toim.) *Kokemuksen tutkimus III. Teoria, käytäntö, tutkija.* Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus, 319–333.
- ProKoulu. (2022a). Haettu 27.2.2022 osoitteesta <https://www.prokoulu.fi/fi/etusivu/>
- ProKoulu. (2022b). Haettu 27.2.2022 osoitteesta <https://www.prokoulu.fi/tutkimus/>
- Pulkkinen, L. (1996). Proactive and reactive aggression in early adolescence as precursors to anti- and prosocial behavior in young adults. *Aggressive Behavior*, 22(4). [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:4<241::AID-AB1>3.0.CO;2-O](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:4<241::AID-AB1>3.0.CO;2-O)

- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. [Adobe Digital Editions -versio]. Haettu osoitteesta <https://www.ellibslibrary.com/reader/9789523456167>
- Puustjärvi, A. & Repokari, L. (2017). *Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa*. Lääkäri-lehti, s. 1364–1369. Haettu osoitteesta <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lasten-kaytoshairioihin-tulee-puuttua-ajoissa/?pub-lic=0a34f8bb355a519541d62d6aa8f29986>
- Radliff, K. M., & Joseph, L. M. (2011). Girls Just Being Girls? Mediating Relational Aggression and Victimization. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 55(3), 171–179. doi:10.1080/1045988x.2010.520357
- Reddy, L. A., & Goldstein, A. P. (2001). Aggression Replacement Training: A Multimodal Intervention for Aggressive Adolescents. *Residential Treatment for Children & Youth*, 18(3), 47–62. doi:10.1300/j007v18n03_05
- Ritakallio, M., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M. & Marttunen, M. (2003). Miten ehkäistä nuorten käytöshäiriöitä? *Duodecim*, 119(18), 1752–1760. Haettu osoitteesta <https://www.duodecimlehti.fi/duo93792>
- Röning, T. (2013). Aikuinen mallina vihan hallinnan opettajana. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Helsinki: PS-kustannus, 149–161.
- Salmivalli, C. (2005). *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Helsinki: PS-kustannus.
- Salo, U-M. (2015). Simalabim, sisällönanalyysi ja koodaamisen haasteet. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Reflektiivisyys empiirisessä tutkimuksessa*. Nuorisotutkimusseura, 165. Tampereen yliopistopaino, 166–190.
- Schick, A., & Cierpka, M. (2013). International evaluation studies of Second Step, a primary prevention programme: a review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(3), 241–247. doi:10.1080/13632752.2013.819250
- Sheehan, A. E., Bounoua, N., Miglin, R., Spielberg, J. M., & Sadeh, N. (2021). A multilevel examination of lifetime aggression: integrating cortical thickness, personality pathology and trauma exposure. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 16(7). <https://doi.org/10.1093/scan/nsab042>
- Sijtsema, J. J., Lindenberg, S. M., Ojanen, T. J., & Salmivalli, C. (2020). Direct Aggression and the Balance between Status and Affection Goals in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(7). <https://doi.org/10.1007/s10964-019-01166-0>

- Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, STM. (2009). *Varpu-verkoston uusilta kotisivuilta tietoa varhaisesta puuttumisesta*. Haettu osoitteesta <https://stm.fi/-/varpu-verkoston-uusilta-kotisivuilta-tietoa-varhaisesta-puuttumisesta>
- Spann, C. A., & Gagne, J. R. (2015). Aggressive Behaviors in Young Siblings: Associations with Executive Functions and Maternal Characteristics. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44(3), 523–533. doi:10.1007/s10802-015-0042-7
- Smith, S. W., Poling, D. V., Worth, M. R., Zhou, S. J., & Taylor, G. G. (2019). Verbal Aggression Among Students With Emotional and Behavioral Disorders: Teacher Perceptions of Harm, Levels of Concern, and Relationship With Certification Status. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 28(4), 209–222. doi:10.1177/1063426619885862
- Swit, C. S. (2021). Differential associations between relational and physical aggression: why do teachers and parents perceive these behaviors differently? *Early Child Development and Care*, 191(3). <https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1621304>
- Swit, C. S., McMaugh, A. L., & Warburton, W. A. (2018). Teacher and Parent Perceptions of Relational and Physical Aggression During Early Childhood. *Journal of Child and Family Studies*, 27(1). <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0861-y>
- Taubner, S., White, L. O., Zimmermann, J., Fonagy, P., & Nolte, T. (2013). Attachment-Related Mentalization Moderates the Relationship Between Psychopathic Traits and Proactive Aggression in Adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 41(6), 929–938. doi:10.1007/s10802-013-9736-x
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2012). ICD-10. *Psykiatrian luokituskäsikirja. Tautiluokitus ICD-10:n psykiatriaan liittyvät diagnoosit. Luokitukset, termistöt ja tilasto-ohjeet 1/2012*. Tampere: Terveyden ja hyvinvoinnin laitos.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, THL. (2019). *Yhteispeli-menetelmä*. Haettu 27.2.2022 osoitteesta <https://thl.fi/fi/tutkimus-ja-kehittaminen/tutkimukset-ja-hankkeet/yhteispeli>
- Tremblay, R. E. (2013). Early Development of Physical Aggression and Early Risk Factors for Chronic Physical Aggression in Humans. Teoksessa Miczek K. A. & A. Meyer-Lindenberg (toim.) *Neuroscience of Aggression. Current Topics in Behavioral Neurosciences*. Berlin: Springer. 315–327. https://doi.org/10.1007/7854_2013_262
- Tremblay, R. E., & Côté, S. M. (2019). Sex differences in the development of physical aggression: An intergenerational perspective and implications for preventive interventions. *Infant Mental Health Journal*, 40(1). <https://doi.org/10.1002/imhj.21760>

- Troop-Gordon, W., & Ladd, G. W. (2015). Teachers' Victimization-Related Beliefs and Strategies: Associations with Students' Aggressive Behavior and Peer Victimization. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(1). <https://doi.org/10.1007/s10802-013-9840-y>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö*. Haettu osoitteesta https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK]. (2019). *Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019*. Haettu osoitteesta: Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa (tenk.fi)
- Vaillancourt, T., & Farrell, A. H. (2021). Mean kids become mean adults: Trajectories of indirect aggression from age 10 to 22. *Aggressive Behavior*, 47(4). <https://doi.org/10.1002/ab.21950>
- Viemerö, V. (2006). *Aggressio ja aggressiivisuus*. Tieteessä tapahtuu 3/2006.
- Vitaro, F. & Brendgen, M. (2012). Subtypes of Aggression Behaviors: Etiologies, Development and Consequences. Teoksessa T. Bliesener, A. Beelmann & M. Stemmler (toim.) *Antisocial Behavior & Crime: Contributions of Developmental and Evaluation Research to Prevention and Intervention*. Germany: Hogrefe Publishing.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1). <https://doi.org/10.1177/0165025406059968>
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43(4), 495–506. <https://doi-org.pc124152.oulu.fi:9443/10.1111/1469-7610.00040>
- Yle-uutinen. 17.2.2019. *Tyttöjen väkivalta on tabu, mutta tosi – Keijun varjo -hanke auttaa selvittämään, mistä aggressio kumpuaa*. Haettu 18.2.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10650597>
- Yle-uutinen. 27.9.2018. *"Aggressiivisiä kohtauksia, joissa särkyvät tavaroita ja ihmisiäkin" – Ahdistuneiden lasten ja nuorten joukko kasvaa erikoissairaanhoidossa, vahingollista käytöstä voi ilmetä jo alle kouluikäisenä*. Haettu 18.2.2022 osoitteesta <https://yle.fi/uutiset/3-10421447>

Liitteet

Liite 1 Kyselylomake



Peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen

Tietoa tutkimukseen osallistumisesta ja suostumus vastausten hyödyntämiseen osana pro gradu -tutkielmaa

Tämä kysely on osa pro gradu -tutkielmaa, jonka aiheena ja tutkimuskohteena on opettajien kokemukset peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisestä sekä opettajien valmiudet puuttua ja ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä. Tutkielman tutkimusaineisto kerätään tämän kyselylomakkeen avulla, jossa kartoitetaan opettajien kokemuksia ja toimintatapoja liittyen näihin edellä mainittuihin tutkimuksen osa-alueisiin. Kyselyssä vastaajilta kerätään taustatietona sukupuoli, ikä, ammattinimike, yhteenlasketut opetusvuodet, erityispedagogiikan opintojen suorittaminen sekä kouluaste, jolla vastaaja työskentelee vastaushetkellä. Näitä taustatietoja käytetään yleisesti kuvailemaan osallistujia ryhmänä eikä mitään yksilöiviä ja tunnistettavia tietoja kerätä, jotta osallistujien anonymiteetti tutkimuksessa voidaan taata. Kyselyn vastauksia säilytetään vain sen aikaa, kun niiden analysoinnin vuoksi on tarpeellista, jonka jälkeen vastaukset hävitetään. Analysoidusta aineistosta saatetaan käyttää otteita pro gradu -tutkielmassa siten, että yksittäiset henkilöt tai paikat eivät ole niistä tunnistettavissa.

Tämän kyselyn täyttämällä annat suostumuksesi vastauksiesi käyttämiselle ja vastausten mahdolliseen osittaiseen julkaisemiseen osana pro gradu -tutkielmaa.

Pro gradu -tutkielman tekijä: Pia Koivisto (pia.koivisto@student.oulu.fi)

Työn ohjaaja: Leila Kairaluoma, yliopistonlehtori, KT, Kasvatustieteiden tiedekunta, Oulun yliopisto

Kyselyn täyttämiseen menee aikaa arviolta noin 5-15 minuuttia.

TAUSTATIEDOT

Sukupuoli *

- Nainen
- Mies
- Muu
- En halua kertoa

Ikä *

- alle 25 vuotta
- 25-34 vuotta
- 35-44 vuotta
- 45-54 vuotta
- 55-64 vuotta
- yli 64 vuotta

Toimit tällä hetkellä *

- Luokanopettajana
- Erityisopettajana
- Erityisluokanopettajana
- Aineenopettajana, mikä?
- Jokin muu, mikä?

Kouluaste, jossa opetat tällä hetkellä *

- Alakoulu (1-2 lk.)
- Alakoulu (3-6 lk.)
- Yläkoulu (7-9 lk.)
- Jokin muu, mikä?

Kertyneet opetusvuodet yhteensä tällä hetkellä *

- alle 5 vuotta
- 5-9 vuotta
- 10-14 vuotta
- 15-19 vuotta
- yli 19 vuotta

Oletko suorittanut erityispedagogiikan opintoja osana tutkintoasi tai täydennyskoulutuksena? *

- Kyllä
- En

TYTTÖJEN AGGRESSIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN ILMENEMINEN KOULUSSA

Aggressiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan sekä *suoraa aggressiivista käyttäytymistä* (esim. lyöminen, läpsiminen, potkiminen, töniminen, haistattelu, nimittely) että *epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä* (esim. jonkun henkilön ulosjättäminen vertaisryhmästä, ikävien juorujen levittäminen, pilkkaavan kehonkielen käyttäminen, tavaroiden rikkominen).

1. Kuinka usein keskimäärin havaitset tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa? *

- Useammin kuin kerran päivässä
- Noin kerran päivässä
- Noin 4-6 kertaa viikossa
- Noin 1-3 kertaa viikossa
- Noin 1-3 kertaa kuukaudessa
- Harvemmin kuin kerran kuukaudessa

2. Mitkä kaikki seuraavista aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemismuodoista kuvastavat kokemustesi perusteella parhaiten tyttöjen koulussa ilmentämää aggressiivista käyttäytymistä? *

Voit valita yhden tai useamman vaihtoehdon alla olevasta listauksesta.

- Lyöminen
- Läpsiminen
- Potkiminen
- Pureminen
- Töniminen
- Vetäminen
- Kuristaminen
- Haistattelu
- Nimittely
- Huutaminen
- Tavaroiden heittäminen
- Tavaroiden rikkominen
- Toisten ulosjättäminen vertaisryhmästä
- Juorujen levittäminen
- Selän takana toisesta pahan puhuminen
- Pilkkaavan kehonkielen käyttäminen
- Itsensä vahingoittaminen
- Jokin muu, mikä?

3. Kuvaile vielä halutessasi tarkemmin omin sanoin, kuinka tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen näyttää kouluarjessa kokemustesi perusteella. Esimerkiksi kuinka se vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin tai muihin oppilaisiin? Millaisia mahdollisia vaikutuksia sillä on opettamiseen?

Voit kirjoittaa alla olevaan tekstikenttään omia kokemuksiasi ja ajatuksiasi aiheesta.

4. Mihin tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen koulussa tyypillisimmin kohdistuu kokemustesi perusteella? *

Voit halutessasi valita useamman eri vaihtoehdon.

- Muihin oppilaisiin
- Opettajaan
- Koulun muihin aikuisiin (esim. koulunkäynninohjaajat)
- Oppilaaseen itseensä
- Materiaan
- Johonkin muuhun, mihin?

5. Mitä mieltä olet omien kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä:

Tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen koulussa on kokemustesi perusteella keskimäärin lisääntynyt viimeisen 10 vuoden aikana *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä
- En osaa sanoa

Miten kuvailisit 10 vuoden aikana tapahtunutta muutosta tyttöjen aggressiivisessa käyttäytymisessä kouluympäristössä? Millaisten tekijöiden ajattelet vaikuttavan tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen lisääntymisen taustalla? *

COVID-19 pandemia on lisännyt tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä
- En osaa sanoa

COVID-19 pandemia on vaikuttanut tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemis- muotoon koulussa *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä
- En osaa sanoa

Kuvaile alla olevaan kenttään omia havaintojasi COVID-19 pandemian mahdollisista vaikutuksista tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa. Esim. Onko tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen lisääntynyt, vähentynyt vai pysynyt keskimäärin samana pandemia-aikana? Millaisia mahdollisia uusia muotoja tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen on saanut pandemia-ajan myötä? Onko havaittavissa aiempaa suurempaa tai epäsuorempaa aggressiivista käyttäytymistä?

TYTTÖJEN AGGRESSIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN KOHTAAMINEN JA SIIHEN PUUTTUMINEN KOULUSSA

Aggressiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan sekä *suoraa aggressiivista käyttäytymistä* (esim. lyöminen, läpsiminen, potkiminen, töniminen, haistattelu, nimittely) että *epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä* (esim. jonkun henkilön ulosjättäminen vertaisryhmästä, ikävien juurujen levittäminen, pilkkaavan kehonkielen käyttäminen, tavaroiden rikkominen).

Aggressiivisen käyttäytymisen kohtaamisella ja siihen puuttumisella tarkoitetaan tässä yhteydessä opettajan keinoja ja valmiuksia reagoida havaitsemaansa oppilaan aggressiiviseen toimintaan päämääränään keskeyttää tai lopettaa tämä toiminta.

6. Kuinka usein puutut tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa sen huomatuasi? *

- Joka kerta
- Lähes joka kerta
- Satunnaisesti silloin tällöin
- En koskaan

6.1. Millaisten syiden tai tekijöiden johdosta et puutu joka kerta/et puutu koskaan tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa? *

7. Millaisia keinoja sinulla on opettajana puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa? *

8. Koetko, että sinun on opettajana haastavaa puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa? *

- Kyllä, miksi?
- Ei
- En osaa sanoa

9. Mikäli joudut puuttumaan tai kohtaamaan tyttöjen ilmentämää fyysistä aggressiivista käyttäytymistä, kuinka käsittelet tilannetta jälkikäteen? *

10. Mitä mieltä olet omien kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä

Minulla on opettajana tarpeeksi valmiuksia puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä
- En osaa sanoa

Haluaisin kehittää omia valmiuksiani opettajana puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä
- En osaa sanoa

Millaisten tekijöiden kokisit edistävän valmiuksiasi opettajana puuttua tyttöjen aggressiiviseen käyttäytymiseen koulussa? * Esim. koulutukset, kollegiaalinen tuki ja apu, rakenteelliset muutokset? Jotakin muuta?

Voit kirjoittaa alla olevaan tekstikenttään omia ideoitasi ja ajatuksiasi aiheesta.

TYTTÖJEN AGGRESSIIVISEN KÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISY KOU- LUSSA

Aggressiivisella käyttäytymisellä tarkoitetaan sekä *suoraa aggressiivista käyttäytymistä* (esim. lyöminen, läpsiminen, potkiminen, töniminen, haistattelu, nimittely) että *epäsuoraa aggressiivista käyttäytymistä* (esim. jonkun henkilön ulosjättäminen vertaisryhmästä, ikävien juurujen levittäminen, pilkkaavan kehonkielen käyttäminen, tavaroiden rikkominen).

Aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyllä tarkoitetaan opettajan keinoja ja valmiuksia estää tai vähentää ennakoivasti oppilaiden aggressiivista käyttäytymistä, jotta tällaisia tilanteita ei pääsisi syntymään.

11. Millaisia keinoja sinulla on opettajana käytössäsi tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi?

12. Mitä mieltä olet omien kokemustesi perusteella seuraavista väittämistä

Minulla on opettajana tarpeeksi valmiuksia tyttöjen aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä
- En osaa sanoa

Haluaisin kehittää omia valmiuksiani opettajana ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä *

- Täysin samaa mieltä
- Jokseenkin samaa mieltä
- Jokseenkin eri mieltä
- Täysin eri mieltä
- En osaa sanoa

Millaisten tekijöiden kokisit edistävän omia valmiuksiasi opettajana ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä koulussa? * Esim. koulutukset tai kollegiaalinen tuki ja apu? Jotakin muuta?

Voit kirjoittaa alla olevaan tekstikenttään omia ideoitasi ja ajatuksiasi aiheesta.

Millä muilla keinoilla tyttöjen koulussa ilmentämää aggressiivista käyttäytymistä voitaisiin mielestäsi ennaltaehkäistä? * Rakenteelliset muutokset? Luokkakoot? Paremmat resurssit? Inklusiivisen opetuksen kehittäminen? Erityisluokat? Vanhempien osallisuus? Moniammatillinen yhteistyö? Jotakin muuta?

Voit kirjoittaa alla olevaan tekstikenttään omia ideoitasi ja ajatuksiasi aiheesta.

13. Oletko opettajana käyttänyt työssäsi jotakin seuraavista aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyyn suunnitelluista harjoitusohjelmista? *

Valitse kaikki ne harjoitusohjelmat, joita olet hyödyntänyt osana opettajan työtäsi.

- Aggression portaat
- Aggression Replacement Training – ART
- Adapted Aggression Replacement Training – AART : sosiaalisen kyvykkyyden harjoitusmenetelmä
- Askeleittain
- BrainPower Program
- Second Step
- KivaKoulu
- ProKoulu
- Joku muu, mikä?
- En ole käyttänyt työssäni mitään edellä mainittua tai vastaavaa harjoitusmenetelmää

13.1. Oletko kokenut näiden harjoitusohjelmien olevan tehokkaita lasten ja nuorten aggressiivisen käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä? *

- Harjoitusohjelmat ovat mielestäni tehokkaita
- Harjoitusohjelmat ovat mielestäni joiltakin osin tehokkaita
- Harjoitusohjelmat eivät ole mielestäni tehokkaita
- En osaa sanoa harjoitusohjelmien tehokkuudesta

13.2. Kerro omin sanoin, miksi koet, että nämä aggressiivista käyttäytymistä ennaltaehkäisevät harjoitusmenetelmät ovat mielestäsi joko tehokkaita / joiltakin osin tehokkaita / eivät ole tehokkaita / et osaa sanoa menetelmien tehokkuudesta. *

14. Heräsikö sinulla jotakin muuta aiheeseen liittyvää, josta haluaisit kertoa? Esimerkiksi jotakin sellaista, jota kyselyssä ei aiemmin tullut esille?

Alla olevaan tekstikenttään voit vapaasti omin sanoin pohtia ja jättää kommenttia aiheen tiimoilta.

Liite 2 Saateteksti

PERUSKOULUIKÄISTEN TYTTÖJEN AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN

Oletko kohdannut opettajan työssäsi tyttöjen ilmentämää aggressiivista käyttäytymistä? Kuinka tyttöjen ilmentämä aggressiivinen käyttäytyminen kokemustesi mukaan ilmenee kouluympäristössä? Koetko, että sinulla on opettajana oikeanlaisia keinoja ja valmiuksia puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä?

Olen erityispedagogiikan maisterivaiheen opiskelija Oulun yliopistosta ja muun muassa näihin edellä esitettyihin kysymyksiin etsin vastauksia osana pro gradu -tutkielmaani. Tarkoituksenani on tutkia opettajien kokemuksia siitä, kuinka peruskouluikäisten tyttöjen aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee koulussa sekä millaisia kokemuksia opettajilla on omista keinoistaan ja valmiuksistaan puuttua sekä ennaltaehkäistä tyttöjen aggressiivista käyttäytymistä.

Mikäli kiinnostuksesi tutkimustani kohtaan heräsi ja haluat olla osana tuottamassa arvokasta tietoa tästä aiheesta, pyytäisin sinua opettajana vastaamaan ohessa olevaan sähköiseen kyselyyn tämän aiheen tiimoilta. Tutkimukseen voi osallistua ja kyselyyn vastata kaikki opettajat (luokanopettajat, erityisopettajat, erityisluokanopettajat, aineenopettajat yms.) riippumatta siitä millä peruskoulun kouluasteella opetat tällä hetkellä.

Kyselyn täyttämiseen menee aikaa arviolta 5-15 minuuttia ja vastausaikaa on su 31.10.2021 asti.

Mikäli sinulla herää kysyttävää kyselyyn tai tutkimusaiheeseen liittyen, voit olla yhteydessä allekirjoittaneeseen.

Lämmin kiitos mielenkiinnostasi ja vastauksistasi jo etukäteen! 😊

Pia Koivisto, Kasvatustieteellinen tiedekunta, Oulun yliopisto (pia.koivisto@student oulu.fi)

Linkki kyselyyn: <https://link.webropol.com/s/peruskouluikaisten-tyttojen-aggressiivinen-kayttaytyminen>