

**Alakoulun opettajat oppilaiden toivotun käyttäytymisen
tukijoina**

Reetta Kotola & Amanda Nieminen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Monografiamuotoinen

Kevätlukukausi 2023

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Kotola, Reetta ja Nieminen, Amanda. 2023. Alakoulun opettajat oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukijoina. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 49 sivua.

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin alakoulun opettajia oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukijoina. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee luokassa sekä miten alakoulun opettajat tukevat oppilaiden toivottua käyttäytymistä luokassaan.

Tämän laadullisen tutkimuksen aineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Tutkittavina olivat kuusi alakoulun opettajaa, joista kolme oli luokanopettajia ja kolme erityisluokanopettajia. Tutkimusaineisto analysoitiin aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä.

Ei-toivotulle käyttäytymiselle oli useita ilmenemismuotoja, jotka liittyivät ylimääräiseen äänentuottoon, luvattomaan liikehdintään sekä uhmakkaaseen ja väkivaltaiseen toimintaan. Toivotun käyttäytymisen tukemisen keinot rakentui-
vat positiivisen oppimisilmapiirin ja opettajan toiminnan ympärille. Näihin kuuluivat muun muassa kannustava ohjaus, struktuuri, suunnitelmallisuus tavoitteellisessa työskentelyssä sekä kohtaaminen.

Tutkimuksen tulokset tukivat aiempaa tutkimustietoa ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemismuodoista. Toivotun käyttäytymisen tukemisen osalta aieman tutkimustiedon rinnalle saatiin myös uusia, toimivaksi koettuja tukikeinoja. Tutkimus osoitti, kuinka tärkeää jo työssä olevien opettajien sekä opettajaksi opiskelevien olisi omata monipuolisia ja tehokkaita toivotun käyttäytymisen tukemisen keinoja.

Asiasanat: alakoulu, luokanopettaja, erityisluokanopettaja, toivottu käyttäytyminen, käyttäytymisen tukeminen, positiivinen pedagogiikka

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ.....	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO.....	5
2 TAVOITTEENA TOIVOTTU KÄYTTÄYTYMINEN.....	7
2.1 Käyttäytyminen taitona	7
2.2 Työrauha luokassa	9
2.3 Häiriötilanteet ja ongelmallinen käyttäytyminen	11
2.4 Keskittymisvaikeudet toivotun käyttäytymisen tiellä	14
3 TOIVOTUN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN.....	17
3.1 Luokanhallinnan keinot alakoulussa	17
3.2 Positiivinen pedagogiikka osana opetusta.....	19
3.3 Näyttöön perustuva tuki.....	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	25
4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset.....	25
4.2 Tutkimuskonteksti	25
4.3 Tutkimukseen osallistujat	26
4.4 Tutkimusaineiston keruu.....	27
4.5 Aineiston analyysi	28
4.6 Eettiset ratkaisut.....	32
5 TULOKSET.....	34
5.1 Ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen luokassa	34
5.1.1 Oppilaan tahaton ja tahallinen toiminta	34
5.1.2 Rajaton käyttäytyminen.....	36
5.2 Toimivat keinot toivotun käyttäytymisen tukemiseksi	37

5.2.1	Positiivinen oppimisilmapiiri	37
5.2.2	Opettajan toiminta.....	40
6	POHDINTA.....	46
6.1	Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset.....	46
6.1.1	Ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen luokassa	46
6.1.2	Toimivat keinot toivotun käyttäytymisen tukemiseksi	47
6.2	Luotettavuuden tarkastelu	51
6.3	Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet	52
	LÄHTEET	54
	LIITTEET.....	62

1 JOHDANTO

“*Se vahvistuu, mihin kiinnität huomiota*” - näin todettiin Ylen (2019) uutisessa, joka käsitteli toivotun käyttäytymisen tukemista itäsuomalaisessa koulussa. Koulut ja opettajat kamppailevat ongelmallisen ja ei-toivotun käyttäytymisen kanssa (Karhu, 2018) jatkuvasti koulun arjessa (Närhi ym., 2016, s. 185), ja käyttäytymisen haasteet ovatkin lisääntyneet viime vuosien aikana (Yle, 2016). Muun muassa työrauhaongelmat, oppilaiden levottomuus sekä väkivaltaisuus nousevat yhteiskunnalliseen keskusteluun toistuvasti (Helsingin Sanomat, 2023). Mahdollisina syinä ei-toivotun käyttäytymisen lisääntymiseen on nähty suurentuneet oppilasryhmät, leikkaukset koulujen resursseista sekä koulujen alueelliset ja paikalliset erot (Paananen, 2016; ks. Yle, 2016).

Lisääntyneen ei-toivotun käytöksen vuoksi opettajat tarvitsevat luokkiin hyväksytyjä, tehokkaita ja tutkimusnäyttöön perustuvia tukikeinoja (Karhu, 2018), joita heillä ei kuitenkaan ole riittävästi (Antila & Karjalainen, 2022). Opettajat kokevat usein riittämättömyyden tunnetta pohtiessaan omia valmiuksiaan toivotun käyttäytymisen tukemisessa (Sandberg, 2018). Tähän syynä voidaan nähdä Närhen ym. (2016, s. 189) mukaan muun muassa opettajien koulutuksen painottuminen oppisisältöjen opetusmenetelmiin, jolloin vähemmälle huomiolle jää opetus käyttäytymisen ohjaamisesta. Lisäksi vanhanaikaisten ja tehottomaksi todettujen menetelmien, kuten toistuvien rangaistusten käyttö sekä huomion antaminen oppilaalle ei-toivotusta käytöksestä, voidaan nähdä osasyynä opettajien kokemalle riittämättömyyden tunteelle (Mahoney, 2014, s. 73–74).

Aiemmin toivotun käyttäytymisen tukemista on tutkittu niin kansainvälisesti (esim. Scott ym. 2010; Horner ym. 2010; Gage ym. 2012) kuin Suomessakin (Närhi ym. 2016). Kansainvälisessä tutkimuksessa korostuu School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) -malli (Horner ym., 2010) ja suomalaisessa puolestaan ProKoulu-malli (Närhi, ym., 2016, s. 185–204). Molemmissa malleissa yhteistä ovat käyttäytymisodotukset, selkeät toimintaohjeet sekä positiivinen käyttäytymisen ohjaus.

Etenkin positiivisen palautteen antaminen oppilaan onnistumisista on Sandbergin (2018) mukaan edistänyt toivotun käyttäytymisen toteutumista kaikkein tehokkaimmin. Hänestä opettajien olisi tärkeää ohjata, opettaa ja mallintaa oppilaille toivottua käyttäytymistä. Lisäksi positiivisen pedagogiikan hyödyntämisellä on todettu olevan oppilaan hyvinvoinnin ja myöhemmän elämän kannalta pitkäkestoiset myönteiset vaikutukset (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 30). Tässä tutkimuksessa halutaankin ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen sijaan keskittyä toivotun käyttäytymisen tukemiseen. Tutkimuksessa tarkastellaan alakoulun opettajia oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukijoina. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee luokassa sekä miten alakoulun opettajat tukevat oppilaiden toivottua käyttäytymistä luokassaan.

2 TAVOITTEENA TOIVOTTU KÄYTTÄYTYMINEN

2.1 Käyttäytyminen taitona

Käyttäytyminen voidaan ajatella toimintana ja reagoitina, jota tapahtuu esimerkiksi tavatessamme toisen ihmisen, toimintana heitä kohtaan sekä reagoitina ympäristöön ja sen ärsykkeisiin sekä muutoksiin (Kurki, 2017). Arosen (2016) mukaan lapsen käyttäytymisen ilmenemiseen vaikuttavatkin useat lapsen ja ympäristön väliseen vuorovaikutukseen liittyvät tekijät. Käyttäytymiseen kuuluvat olennaisesti myös itsesäätely ja toiminnanohjaus. Itsesäätelyllä tarkoitetaan ihmisen kykyä säädellä omaa toimintaansa ja sen prosesseja, niin ulkoisia kuin sisäisiä (Rueda ym., 2005). Itsesäätelyllä ja sen kehityksellä on merkittävä rooli lapsen persoonallisuuden ja sosiaalistumisen kannalta, se myös määrittelee sen, miten käyttäydymme ulospäin (Rueda ym., 2005). Toiminnanohjauksen taidot puolestaan ovat Klenbergin (2015) mukaan kognitiivisia prosesseja, jotka muun muassa ohjaavat ja kontrolloivat käyttäytymistä. Näitä taitoja tarvitaan esimerkiksi itseohjautuvuuden ja tarkkaavuuden prosesseissa, jotka ulottuvat selvästi koulumaailmaan ja oppimiseen (Klenberg, 2015).

Kurjen (2017) mukaan käyttäytyminen liitetään usein toivottuun eli hyväksytyyn sekä ei-toivottuun eli odotusten vastaiseen käytökseen. Yhteiskunta ja eri yhteisöt asettavat käyttäytymiselle tietynlaisia odotuksia ja standardeja (Kurki, 2017), jolloin käyttäytyminen on sidoksissa toimintaympäristön normeihin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) määritellään, kuinka yhdessä sovitut koulun toimintatavat ja järjestyssäännöt muodostavat käyttäytymiselle asetetut tavoitteet, joita tulisi noudattaa yhteisesti koko koulun tasolla. Lisäksi Salorannan (2017) tutkimustuloksissa havaittiin, että käyttäytymiseen vaikuttavissa tekijöissä usein korostuvat sisäiset tekijät eli oppilaan omat käyttäytymisen kokemukset, asenteet ja normit. Koulun yhteiset käyttäytymisodotukset

tulisikin sovittaa yhteen oppilaan sisäisten tekijöiden kanssa, sillä esimerkiksi vapaa-ajalla hyväksytyt käytös ei välttämättä ole toivottavaa käytöstä koulussa (Karhu, 2018).

Yhteisten toimintatapojen ja normien noudattamisen lisäksi, käyttäytymisen toteutumiseen vaikuttaa opettajien ja koulun henkilökunnan toiminta. Savolainen ym. (2019, s.197) mainitsevat, kuinka ohjatessa toivottavaan käyttäytymiseen on keskeistä, että sitä opetetaan, siitä muistutetaan kouluissa ja sen toteutumisesta annetaan oppilaille onnistumisiin keskittyvää palautetta. Toivotun käyttäytymisen tukemisen lähtökohtana tulisikin Karhun ym. (2018, s. 64) mukaan olla se, ettei oppilailta etukäteen oleteta hyvän ja koulussa edellytettävän käytöksen osaamista, vaan sitä tuettaisiin ja harjoiteltaisiin koulussa yhdessä. Tärkeää olisi huomioida, että käyttäytymismallien rakentamista ja toteuttamista lähestytään nimenomaan toivotun käyttäytymisen tukemisen eikä ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen näkökulmasta (Savolainen ym., 2019, s. 196). Tässä tärkeänä osana nähdään opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen merkitys. Kurjen (2017) tutkimuksessa todettiin, että vahva vuorovaikutuksellinen luottamus sekä avoimuus saa oppilaan helpommin toteuttamaan yhdessä sovittuja käyttäytymisen normeja sekä säätelämään niitä tilanteiden mukaan.

Oppilaiden käyttäytymisen toteutumiseen liittyy myös opettajien oma toiminta toivotun käytöksen mallintajina. Yhteiset toimintatavat ovat pohjana odotetun käytöksen toteutumiselle koulussa, mutta opettajien ja koulun muun henkilökunnan rooli niiden toteutumisessa ja toteuttamisessa on suuri (Savolainen ym., 2019, s. 197). Oppilaat pitävät opettajiaan esimerkkeinään toiminnalleen ja oppimiselleen, jonka vuoksi he odottavat myös opettajien käyttäytyvän yhteisten odotusten mukaisesti (Suomensalo, 2013, s.102). Ei siis riitä, että ainoastaan oppilaat toimivat yhteisten käyttäytymisodotusten mukaisesti, vaan lisäksi opettajien ja muiden koulun aikuisten tulee tunnistaa ja tarkastella omaa käyttäytymistään (Trogen, 2020, s. 153).

Vahvat opettajien käyttämät toimintamallit eivät kuitenkaan suoraan takaa toivotun käyttäytymisen toteutumista, vaan Karhun (2018) mukaan käyttäy-

tyminen ja sen laatu lähtevät lopulta oppilaasta itsestään. Hänen mukaansa oppilaan oma ymmärrys käytökselle asetetuista odotuksista, sekä niiden sisäistäminen ja toteutus on tarpeellista. Käyttäytymiselle asetetut odotukset ovat tilannesidonnaisia ja voivat olla erilaisia koulupäivän eri tilanteissa (Kurki, 2017). Käyttäytymistä ei usein voi selittää vain yksinkertaisella ja suoraviivaisella tavalla (Saloranta, 2017), sillä koulumaailmassa se pohjautuu niin käyttäytymisodotuksiin, yhdessä sovittuihin käyttäytymisen tapoihin, malleihin ja esimerkkeihin sekä oppilaan omaan tahtoon edistää toivottua käytöstä omalta osaltaan. Poulou (2014) näkeekin oppilaiden käyttäytymisen määrittyvän pitkälti itse käyttäytymistilanteen tapahtuman, siinä mukana olevien henkilöiden sekä tapahtuman asiayhteyden mukaan.

2.2 Työrauha luokassa

Työrauhan arvostaminen ja sen ylläpitäminen luokassa ovat olennainen osa opettajien työtä, sillä Karhun (2018) mukaan opettaminen tuottaa tuloksia vain luokassa, jossa työrauha on tasapainossa. Työrauha on aikaisemmin mielletty monien määritelmien mukaan luokassa tai opetustilassa vallitsevaksi hiljaisuudeksi, rauhallisuudeksi ja häiriintymättömyyden tilaksi (Saloviita, 2014, s. 19), jossa opetuksen aikana ei esiinny oppimistilanteita estäviä tekijöitä (Kulju, 2013). Saloviidan (2014, s. 19) mukaan työrauhan omaavassa luokassa jokainen oppilas saa työskennellä hiljaisessa tilassa, jossa etenkään ääntä ei synny esimerkiksi puheen, liikkeen tai muiden toimintojen myötä. Hän kuitenkin lisää, kuinka työrauhaa ei voi määritellä vain sen mukaan, kuinka äänetöntä luokkatilassa on, sillä esimerkiksi erilaiset ryhmätyötilanteet luovat luokkaan ääntä ja liikettä, mutta se ei suoraan tarkoita, etteikö työrauhaa olisi tai ennalta asetetut tavoitteet toteutuisi. Luokan työrauha voidaankin siis nähdä opetustilanteena, jossa opetukselle asetetuissa tavoitteissa voidaan edetä ilman oppilaiden, opettajan tai ympäristön luomia häiriöitä tai keskeytyksiä (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Vaikka työrauhasta huolehtiminen on opettajan velvollisuus, on oppilailla myös oma

vastuunsa sen toteuttamisessa. Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2014) työrauhaan liitetään myös vertaisten arvostava kohtelu, oppimisympäristön turvallisuus sekä toisten loukkaamattomuuden ja työn kunnioittaminen.

Työrauhan käsitteen määrittelemiseen vaikuttavat myös yksilöiden omat näkemykset ja kokemukset työrauhasta. Koulussa tai luokassa työrauhan käsite voidaan määritellä sen mukaan, kenen näkökulmasta sitä tarkastellaan. Joku voi kokea työrauhan hiljaisena oppimisympäristönä, kun taas toiselle se voi tarkoittaa tehtävien suorittamista itsenäisesti ilman, että toiminta jatkuvasti keskeytyy (Naukkarinen, 2019). Lisäksi työrauha vaihtelee Naukkarisen (2019) mukaan eri oppiaineissa ja -ympäristöissä sekä opetustilanteissa. Matematiikan tunnilla työrauha rakentuu usein oppilaiden hiljaisuuden, keskittymisen ja omalla paikalla pysymisen ympärille, kun taas käsityötunnilla pyritään työrauhan osalta olemaan fyysisesti häiritsemättä tai vaarantamatta toisen oppilaan oppimista. Tärkeä työrauhan osatekijä onkin toisten oppimisen mahdollistaminen sekä kaikkien ympäristössä olevien psyykkisestä ja fyysisestä turvallisuudesta huolehtiminen (Suomensalmi, 2013, s. 102–103).

Työrauhan ylläpidon avulla opettajat turvaavat oppilaille tehokkaan työskentelyn sekä oppimisen mahdollistamisen niin, että oppitunnille varattu aika saataisiin hyödynnettyä tarkoituksen mukaisesti (Saloviita, 2014, s. 21). Työrauha on Naukkarisen (2019) mukaan suhteellista ja tilannesidonnaista sekä kunnioittaa koulun sopimuksia. Hän mainitsee, kuinka se ottaa huomioon koulun jäsenten eri persoonallisuudet. Työrauha ja sen ylläpitäminen liitetään koulumaailmassa usein käyttäytymiseen, joka ollessaan toivottua, tukee opetuksen toimivuutta ja oppilaiden oppimista (Karhu, 2018). Jos esimerkiksi oppitunnin aikana toimitaan käyttäytymiselle asetettujen yhteisten toimintatapojen mukaisesti, usein myös työrauha toteutuu todennäköisemmin (Suomensalo, 2013, s. 100).

Koska työrauha on välttämätöntä oppimisen mahdollistumiselle, on keskeistä huomioida se, millä keinoin opettaja luo työrauhaa luokkahuoneen vuorovaikutuksessa (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Työrauhan ylläpitämisen edistämiseksi tulisi Savolaisen ym. (2019, s. 194) mukaan kiinnittää huomiota

työrauhaa aktiivisesti rakentaviin ja työrauhan häiriöitä ennaltaehkäiseviin toimiin. Se tulisi hahmottaa laajemmin osaksi kasvatusta ja opetusta, joilla tuettaisiin niin oppilaan osallisuuden kehittymistä ja itsehillintää, kuin elämässä tarpeellisten taitojen oppimista (Belt, 2013). Perusopetuslain (628/1998) mukaan jokaisella opetukseen osallistuvalla on oikeus turvalliseen, viihtyisään ja oppimista edistävään oppimisympäristöön, jolloin myös työrauhan takaamiseen ja ylläpitämiseen tulee pyrkiä.

2.3 Häiriötilanteet ja ongelmallinen käyttäytyminen

Luokassa tapahtuvilla häiriötilanteilla tarkoitetaan Julinin ja Rummun (2018) mukaan tilanteita, jotka keskeyttävät ja häiritsevät koulutyöskentelyä, loukkaavat yhdessä sovittuja sääntöjä sekä haittaavat käynnissä olevaa oppimistapahtumaa. Häiriötilanteet ja niihin puuttuminen voidaan nähdä yhtenä opettajien työperäisenä stressitekijänä (Dicke ym. 2014). Naukkarinen (2019) selvitti sekä opettajien että oppilaiden kokemuksia luokassa tapahtuneista häiriötilanteista. Opettajat kuvasivat häiriötilanteita oppilaiden meluisana luokkaan saapumisena esimerkiksi ovea potkimalla, puhumisena ilman puheenvuoroa, vaeltelemisena luokassa sekä osallistumattomuutena. Oppilaiden kuvauksissa korostuivat tunnilta myöhästyminen, riehuminen, "säveltäminen" sekä ylimääräisen hälinän tuottaminen ja koetilanteen häiritseminen (Naukkarinen, 2019).

Lisäksi yleisenä oppituntia häiritsevänä tekijänä pidetään toisten oppilaiden huomion tavoittelua eri keinoin kesken opiskelun (Belt, 2013). Myös esimerkiksi toimettomuus ja melun tuottaminen muuten kuin puheen keinoin, esimerkiksi esinemelun, rummutuksen ja viheltelyn kautta, liitetään tuntia häiritseviksi tekijöiksi (Lehtomäki & Erdmann, 2018). Tomekin ja Urhahnen (2022) mukaan oppilaiden tuottama melu voi olla opettajille merkittävä stressin aiheuttaja ja vaikuttaa heidän työssä suoriutumiseen. Häiriötekijöitä esiintyy etenkin opettajan puhuessa tai pitkäkestoisen itsenäisen työskentelyn aikana (Suomensalo, 2013, s.

102). Näiden tilanteiden tapahtuessa koko ryhmän toiminta hankaloituu sekä jonnalta mainittu työrauha rikkoutuu.

Työrauhaongelmat koululuokissa ovat lisääntyneet vuosien aikana (Saloviita, 2014, s. 26) ja Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) mukaan etenkin lievät haasteet työrauhassa ovat läsnä jokapäiväisessä koulun arjessa. Tutkimusten mukaan suomalaisissa kouluissa työrauhaongelmia on enemmän kuin OECD-maissa (Taloudellisen yhteistyön ja kehityksen järjestö) keskimäärin, vaikka toivotun käyttäytymisen tukeminen on isossa osassa jatkuvaa keskusteluumme (Savolainen ym., 2019, s. 194). Saloviidan (2014, s. 22) määritelmän mukaan työrauhaongelmat voidaan nähdä asioina, jotka haittaavat tehokasta opiskelua sekä oppilaan oppimista ja itsehallinnan kehittämistä.

Häiriötilanteet ja työrauhaongelmat eivät kuitenkaan aina johdu oppilaan toiminnasta, vaan myös opettaja voi häiritä oppituntia omalla toiminnallaan. Opettaja voi häiritä työrauhaa esimerkiksi käyttäen jatkuvasti ääntään oppitunnilla, puuttuessaan ei-toivottuun käyttäytymiseen tai keskeyttäen oppilaiden toiminnan lisäämällä huomioita opetukseen (Saloviita, 2014, s. 22). Lisäksi sillä, että opettaja myöhästyy oppitunneilta tai käyttää runsaasti aikaa muuhun kuin oppitunnin tavoitteiden saavuttamiseen, voi olla työrauhan ylläpitämisen kannalta heikentävä vaikutus (Saloviita, 2014, s. 22).

Luokkahuoneessa esiintyvät häiriötilanteet sekä keinot niihin puuttumiseen voivat luoda omanlaisensa haasteen toivotun käyttäytymisen toteutumisen kannalta (Mahvar, 2018). Häiriötilanteiden on todettu kuormittavan oppitunteja (Karhu, 2018) ja ne ovat usein esteenä tehokkaan opetuksen toteutukselle (Orpinas ym., 2004, s. 29). Saloviita (2014, s. 22–23) mainitsee sekä opettajien että oppilaiden kokevan työrauhattomuuden ja häiriötilanteet usein oppimista haittaavina tekijöinä, vaikka sitä itse tietoisesti tai tiedostamattaan aiheuttaisivatkin. Hänen mukaansa oppilaiden näkökulmasta rauhattomuus vie helposti huomion sen hetkisestä toiminnasta ja opetettavasta asiasta, jolloin he kokevat esimerkiksi oppimisen vaikeana.

Karhun (2018) mukaan ongelmat oppilaiden käyttäytymisessä ovat lisääntyvä haaste suomalaisissa kouluissa. Myös psyykinen oireilu on lisääntynyt yhä

nuoremmilla oppilailta (Yle, 2018). Oppilaan käyttäytyminen on Julinin ja Rummun (2018) mukaan ongelmallista, kun se haittaa opetusta, vie muilta luokassa olevilta mahdollisuuden oppimiseen, turmelee ympäristöä tai aiheuttaa henkistä ja/tai fyysistä uhkaa. Ongelmallisen käyttäytymisen taustalla kytevät syyt ovat usein hyvin moninaisia ja monesti oppilaasta itsestään riippumattomia. Poulou (2014) mainitsee, kuinka oppilaiden sosioemotionaaliset ja käyttäytymiseen liittyvät haasteet ovatkin useiden yksilöllisten, sosiaalisten sekä kontekstuaalisten (riski)tekijöiden summa, eivätkä oppilaat Sandbergin (2020, s. 180) mukaan esimerkiksi koe muuta keinoa käytöksensä purkamiselle. Arosen (2016) mukaan häiriökäyttäytymisen riskiä selvästi lisääviä tekijöitä ovat lapsen kaltoinkohtelu ja ongelmat vanhemmuudessa, kuten rankaiseva ja epäjohtonmukainen kasvatustyö sekä lapsen rajaamisen vaikeudet. Lisäksi käytöshäiriöiden riskiä nostavat lapsen kehitykselliset vaikeudet kuten tarkkaavuuden ja ylivilkkauden pulmat sekä geenitekijät (Aronen, 2016).

Sivolan ym. (2018) mukaan oppilaan häiriökäyttäytyminen näkyy koulun arjessa pääasiassa vaikeuksina toimia vertaisten kanssa sekä yhteisten sääntöjen noudattamisessa. Tämän kaltaisten haasteiden kanssa kamppaileville oppilaille epäonnistumisten sietokyky on usein heikkoa ja vastoinkäymisten tapahtuessa käytös ei aina ole ikätasoista, vaan usein impulsiiivista ja aggressiivista (Sivola ym., 2018). Simpson ym. (2011, s. 230) kuvailevat ongelmallista käyttäytymistä haastavaksi, vaativaksi, ennalta-arvaamattomaksi sekä vaikeasti hallittavaksi. Naukkarisen (2019, s. 27) kuvaus vahvistaa edellisiä; hänen mukaansa ongelmakäyttäytyminen voi konkreettisesti näkyä esimerkiksi auktoriteettien uhmaamisena, koulun omaisuuteen kohdistuvana ilkeilyä, väkivaltana ja kiusaamisena sekä luvattomana poistumisena.

Vaikka perusopetuslaissa (628/1998) on säädetty oppilaan velvollisuuksista käyttäytyä asiallisesti ja koulun järjestyssääntöjä sekä huolellisuutta koulun omaisuuden käsittelyssä tulisi noudattaa, ei näiden toteutumisen haasteilta ja ongelmilta voida koulun arjessa välttyä (Julin & Rumpu, 2018). Koska ongelmallinen käyttäytyminen luokkatilassa on merkittävä haaste oppilaiden oppimiselle

ja akateemiselle suoriutumiselle (Mahvar ym., 2018), on äärimmäisen tärkeää jatkaa toimivien sekä tehokkaiden toimintatapojen tutkimista toivotun käyttäytymisen edistämiseksi.

2.4 Keskittymisvaikeudet toivotun käyttäytymisen tiellä

Keskittymisestä puhutaan silloin, kun esimerkiksi oppitunnilla keskitetään huomio opettajan tehtävänannon ohjeistukseen tai tunnin aihetta käsittelevän oppikirjan tehtäviin (Sandberg, 2022, s. 99). Tällöin ylimääräiset keskittymistä häiritsevät ja mielenkiintoa herättävät asiat sekä toiminnot jätetään taka-alalle (Sari, ym., 2021). Hvidsten ja Valle (2021) määrittelevät keskittymisen kyvyksi kohdistaa tarkkaavuuden johonkin toimintaan, kuten toisen henkilön puheeseen tai suoritettavaan tehtävään. He myös lisäävät, kuinka keskittyminen vaatii ponnistelua ja pitkäjänteisyyttä. Keskittymiseksi ei siis määritelmän mukaan voi kutsua toimintaa, jossa oppilas kiinnittää huomionsa vain hetkeksi tunnin aiheisiin ja tavoitteelliseen toimintaan, siirtäen tämän jälkeen huomionsa johonkin muuhun. Keskittyäkseen tulisi pystyä pitämään melko horjumaton huomio annetussa toiminnassa, eikä toiminnan haastavuuden tai epämieluisuuden tulisi liian helposti haitata keskittymistä (Hvidsten & Valle, 2021).

Aina keskittyminen ei kuitenkaan ole vain ponnistelusta ja haluamisesta kiinni. Oppilaan voi olla hyvin vaikea keskittyä ja etenkin pitää keskittymistään yllä, vaikka hän siihen itse pyrkisikin. Kun oppilaalla on jatkuvia haasteita tarkkaavuuden kiinnittämisessä ja ylläpitämisessä, voidaan puhua keskittymisvaikeuksista tai keskittymisen haasteista (Hvidsten & Valle, 2021). Oppitunnilla ne voivat liittyä esimerkiksi haasteeseen ylläpitää huomiota opetettavassa asiassa, ohjeidenannon kuunteluun ja sisäistämiseen sekä pitkäkestoiseen työskentelyyn tietyn toiminnan parissa (Kanniainen ym., 2021). Usein suurempaa stressiä tuottavat sekä syvempää perehtymistä vaativat tehtävät katkaisevat keskittymisen helpommin (Kurki, 2017). Joskus myös se, että tehtävä ei ole oppilaasta mielenkiintoinen (Sari, ym., 2021) tai se on oppilaalle vaikeustasoltaan liian helppo tai

tehtävämuodoltaan liian sekava, voi johtaa huomion siirtämiseen muualle kuin itse tehtävään (Saloviita, 2014, s. 66). Mitä korkeammalle luokka-asteelle oppilas siirtyy, sitä vaativimmiksi ja pitkäjänteisemmiksi kasvavat myös toiminnot ja harjoitukset, jolloin myös keskittymiskyky joutuu vaativammalle koetukselle. Tällöin keskittymisen haasteet joillakin oppilailla vahvistuvat ja näyttäytyvät voimakkaammin sekä erottuvat herkemmin (Närhi ym., 2019, s. 350).

Haasteet keskittymisessä voivat ilmetä myös fyysisenä toimintana, esimerkiksi levottomuutena, kävelynä ympäri opetustilaa ja melun tuottona (Hvidsten & Valle, 2021). Oman toiminnan ohjaus vaaditulle tasolle voi olla vaikeaa keskittymisvaikeuksista kärsivälle oppilaalle (Kanniainen ym., 2021). Keskittymisen haasteet voivat häiritä myös muiden luokkatilassa olevien oppilaiden keskittymistä, etenkin jos ne ilmenevät selkeänä fyysisenä toimintana tai ääntä tuottamalla (Hvidsten & Valle, 2021). Harvoin vain yhdellä oppilaalla koko luokasta on vaikea keskittyä tunnin toimintaan, vaan myös useat muut oppilaat saattavat kokea keskittymisen haastavana joko suoraan omien keskittymisen haasteiden tai epäsuorasti muiden kautta. (Hvidsten & Valle, 2021).

Keskittymisen ja tarkkaavuuden pulmat voivat kytkeytyä vahvasti aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön ADHD:hen (Karhu ym., 2017). Kyse on neuropsykiatrisesta häiriöstä, jossa oppilaalla esiintyy pitkäaikaisia keskittymistä, tarkkaavuutta sekä aktiivisuutta haittaavia sekä impulsiivisuutta ja motorista levottomuutta aiheuttavia vaikeuksia (Puustjärvi ym., 2018). Tällöin haasteet esimerkiksi keskittymisen ylläpitämisessä, ympäristön ärsykkeiden huomiotta jättämisessä sekä oikeaan toimintaan suuntautumisessa ilmenevät herkemmin. Lisäksi oppilaan keskittymisen ja tarkkaavuuden suuren vaihtelun säätelyminen on usein haasteellisempaa. (Puustjärvi ym., 2018.) ADHD on synnynnäinen ja vahvasti perinnöllinen ominaisuus, joka ilmenee ihmisillä eri tavoin elämän eri kehitysvaiheissa. Lapsen kasvaessa ja kehittyessä oirekuva voi muuttua merkittävästikin nuoruuteen ja aikuisuuteen siirryttäessä. (Sandberg, 2020, s. 17.) Myös yksilöiden väliset erot ADHD:n aiheuttamissa oireissa vaihtelevat Sandbergin (2020, s. 17) mukaan suuresti. Yhdellä oireet voivat olla vahvasti painottuneita

vilkkauteen, aktiivisuuteen ja impulsiivisuuteen (Sandberg, 2020, s. 17), kun toisella puolestaan oireena ovat ajatusten harhailu, haaveilu sekä omissa ajatuksissa pysyminen (Närhi ym., 2019, s. 354). Yhdistävä tekijä oirekuvassa on kuitenkin tarkkaamattomuus, jolloin tukitoimet ovat tarpeen. (Sandberg, 2020, s. 17.)

Haasteet oppilaiden keskittymisessä nähdään koulumaailmassa yhä enenevässä määrin suurena jokapäiväisenä huolenaiheena koko luokkatasolla yksittäisten keskittymisvaikeuksien ohella (Hvidsten & Valle). Kouluiässä pitkäjänteisen keskittymisen vaikeudet ovat usein suoraan haitaksi oppilaan koulutyöskentelylle ja opiskelulle sekä lopulta itse oppimiselle (Närhi ym., 2019, s. 354). Kun keskittyminen opetukseen ja harjoituksiin on vaikeaa sekä lyhytkestoista, eri oppiaineiden sisältöjen opiskelukaan ole tällöin kovinkaan tehokasta. Tämä voi puolestaan näkyä kielteisesti oppilaiden oppimistuloksissa, sillä oppilaan keskittymisellä on vaikutusta oppilaan akateemiseen suoriutumiseen (Sari, ym., 2021). Keskittymisen vaikeudet voivat altistaa muun muassa lukemisen ja luetun ymmärtämisen haasteille (Kanniainen ym., 2021). Kokonaisuudessaan oppilaiden keskittyminen etenkin opetuksen seuraamiseen ja tehtävien tekemiseen on heikentynyt ja heikkenee entisestään, vaikka heidän kykynsä keskittyä opetukseen on erityisen tärkeää heidän akateemiselle oppimiselleen sekä sosiaaliselle ja emotionaalिसelle sopeutumiselleen (Hvidsten & Valle, 2021).

3 TOIVOTUN KÄYTTÄYTYMISEN TUKEMINEN

3.1 Luokanhallinnan keinot alakoulussa

Yhtenä tärkeimmistä perusopetuksen alakoulun opettajan työmenetelmistä voidaan pitää Kowalskin ja Froilandin (2020) mukaan luokanhallintaa. Opettajan taito hallita ryhmäänsä luo luokkaan rauhallisen, motivoituneen ja yhteistyöhön kannustavan oppimisilmapiirin (Mahvar ym., 2018), jossa toivottu käyttäytyminen toteutuu. Luokanhallintaa voidaan kuvata jatkuvaksi opettajan ja oppilaiden vuorovaikutukseksi (Korpershoek ym. 2016), jossa opettajilta odotetaan heidän henkilökohtaisten sosio-emotionaalisten taitojensa soveltamista, jotta luokassa tapahtuvat vuorovaikutustilanteet olisivat positiivisia ja häiriötilanteet sekä ongelmallinen käytös muuttuisivat oppimistilanteiksi (Belt & Belt, 2017). Lazaridesin ym. (2020) mukaan luokanhallinnalla viitataan strategioihin, joiden avulla opettaja pyrkii luokassa edistämään tehokasta ajankäyttöä itse opiskelulle, vahvistamaan käyttäytymisodotusten toteutumista, sekä luomaan tehokkaita oppimiskäytänteitä. Belt (2013) puolestaan kuvailee luokanhallintaa tietoiseksi työrauhan ja järjestyksen rakentamiseksi siten, että se pitää sisällään kaikki opettajan teot, jotka mahdollistavat oppilaille myönteiset edellytykset oppimiseen. Luokanhallintaan kuuluu Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) mukaan opettajilta merkittävän paljon aikaa päivän oppitunneista.

Korpershoekin ym. (2016) mukaan toimivat luokanhallinnan keinot pitävät sisällään yhdessä luokan kanssa sovitut ja noudatettavat säännöt, joiden tulisi Karhun ym. (2018, s. 64) mukaan olla ohjemuodossa, oppilaille yksinkertaisia ja ymmärrettävissä, eikä niitä tulisi olla liikaa. Kowalski ja Froiland (2020) puhuvat toimivien luokkahuoneiden suunnittelun puolesta; niiden tulisi luoda hyvät tilat oppimiselle, kehittää rutiineja ja toimintatapoja, sekä vahvistaa ja vakiinnuttaa yhdessä sovittuja sääntöjä. Kun säännöt ja rutiinit ovat toimivuudeltaan tehokkaita, on niiden ajateltu olevan opettajien proaktiivisuuden ansiota (Belt & Belt, 2017). Merkityksellistä luokanhallinnan toimivuuden kannalta on, että opettaja

luo oppilaisiinsa välittäviä ja tukevia suhteita ja vahvistaa samalla oppilaiden keskinäisiä vuorovaikutussuhteita (Korpershoek ym., 2016). Kun opettajan ja oppilaan välillä on positiivinen tunneside, kehittää se yhteenkuuluvuuden tunnetta (Karhu, 2018). Myös positiivisen oppimisilmapiirin sekä oppilaiden tarpeisiin perustuvan opetuksen luominen on tärkeää, ja näitä tuetaan opettajan ymmärrettävällä ja tarkalla ohjeistuksella sekä johdonmukaisuudella (Belt & Belt, 2017). Korpershoek ym. (2016) korostavat luokanhallinnan keinoissa oppilaiden itesäätelyn ja sosiaalisten taitojen kehittämisen edistämistä, sekä oppilaiden vastuullisen toiminnan ja toivotun käytöksen huomioimista.

Kowalski ja Froiland (2020) pohtivat behaviorismin merkitystä luokanhallinnassa. Behaviorismiin nojaavia luokanhallinnan menetelmiä voivat heidän mukaansa olla esimerkiksi erilaiset taulukot, joissa näkyvillä ovat oppilaiden nimet ja värit, jotka ilmentävät toivottua tai ei-toivottua käytöstä. Mahoneyn (2014, s. 73) mukaan myös erilaisia oppilaskeskeisiä menetelmiä, kuten "tokeneita" eli poletteja ja merkkejä, joilla voidaan ansaita tai hävitä pisteitä, käytetään. Tarpeeksi pisteitä kerryttämällä saavutetaan palkinto (Kowalski & Froiland, 2020). Viimeisimpinä sovelluksina Kowalski ja Froiland (2020) mainitsevat erilaiset tietotekniset ohjelmat, joilla oppilaiden käytöstä tai toimintaa voidaan seurata. He kuitenkin korostavat, kuinka näistä palkkiojärjestelmistä tarvitaan lisää tutkimusta. Aiemmillä tutkimuksilla on osoitettu, että vahvasti behaviorismiin pohjautuvia metodeita voidaan pitää kontrolloivina, lisäksi ne turvautuvat suuresti ulkoiseen motivaatioon sisäisen motivaation sijasta (Kowalski & Froiland, 2020). Kowalskin ja Froilandin (2020) mukaan nämä behavioristiset menetelmät eivät myöskään ole niin toimivia kuin ne, jotka pohjautuvat aineettomiin palkintoihin, kuten selkeisiin odotuksiin, tukemiseen ja rakkauteen.

Lazaridesin ym. (2020) mukaan opettajien (itse)varmuus ohjata ryhmää, sekä taidot hallita erilaisia luokanhallinnan strategioita, vaikuttavat luokanhallinnan toteutumiseen. Dicken ym. (2014) mukaan opettajat, jotka ovat varmempia luokanhallinnan taidoistaan, toteuttavat työssään parempia strategioita luokan hallitsemiseksi, kokevat luokassaan vähemmän häiriötekijöitä sekä kokevat

luokkaympäristön positiivisempänä. Myös Saloviidan (2014, s. 66) mukaan opettajan heikko luokanhallinta on useammin syynä luokassa esiintyviin häiriötilanteisiin. Orpinas ym. (2004, s. 29–30) kertovat, kuinka opettajat usein itse ilmaisevat kaipaavansa lisäkoulutusta ja -keinoja hallitakseen oppilaiden käyttäytymisen haasteita sekä ohjatakseen toivottua käytöstä. Tärkeää olisikin, että opettajia koulutettaisiin hyödyntämään erilaisia ja eri tilanteisiin sopivia toimintamalleja ja -välineitä (Korpershoek ym., 2016).

3.2 Positiivinen pedagogiikka osana opetusta

Tavallisesti koulumaailmassa on ollut tapana vastata oppilaiden häiriökäyttäytymiseen erilaisten rangaistusten, sanktioiden ja negatiivisten seurausten kautta (Karhu, 2018). Mahvarin ym. (2018) mukaan tällaiset menettelytavat eivät lopulta ole kovinkaan toimivia, sillä ne voivat luoda oppilaalle kielteisen suhtautumisen oppimiseen, ja näin niiden käytöllä usein vain lisätään häiriökäyttäytymistä (Puustjärvi & Repokari, 2017). Mahoney (2014, s. 73-74) vahvistaa rangaistusten tehottomuutta; jatkuvat rangaistukset ja sanktiot eivät tarjoa oppilaalle hyväksyttävää, vaihtoehtoista käyttäytymismallia. Rangaistukset ja niiden kaltaiset menettelytavat usein vain vahvistavat ongelmallista käyttäytymistä, sillä niillä lapsi saa käytöksellään tavoittelemansa huomion, kun taas toisenlaisen käyttös-mallin opettamisella mahdollistetaan käyttäytymisen muutos (Mahoney, 2014, s. 74). Oppilaan saadessa vain negatiivista palautetta ja mahdollisia sanktioita toiminnastaan jättää se väistämättä jäljet oppilaan omanarvontuntoon, sekä hänen mielikuvaansa itsestään ihmisenä (Sandberg, 2020, s. 27). Oppilaan ei-toivotulla käytöksellä ja toiminnalla tulee olla selkeät ja johdonmukaiset seuraamukset, mutta sen rinnalla tulisi Sandbergin (2020, s. 27) mukaan soveltaa positiivista pedagogiikkaa, toiselta nimeltään vahvuusperusteista opetusta, kun tuetaan oppilaan toivottua käyttäytymistä.

Positiivinen pedagogiikka voidaan Sandbergin (2020, s. 26) mukaan mieltää positiivisen psykologian sovellukseksi, jolla tähdätään oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamiseen opetuksessa sekä hyviin oppimistuloksiin (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 30). Tärkeää siinä on oppilaan hyviin ja vahvoihin puoliin keskittyminen, kannustus ja rohkaisu sekä innostaminen (Sandberg, 2020, s. 26–27). Lisäksi sen avulla pyritään lisäämään oppilaiden oppimismotivaatiota ja vahvistamaan heidän itseluottamusta onnistua eri tehtävissä ja odotetussa käyttäytymisessä (O'Brien & Blue, 2017). Huomio tulisi positiivisessa pedagogiikassa siirtää huonojen asioiden korjaamisesta parhaiden asioiden luomiseen (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 15) ja lähtökohtana onkin harkitusti fokuoittaa siihen, mikä yksilössä on kokonaista ja toimivaa (Sandberg, 2020, s. 26). Positiivisen pedagogiikan keinoilla on tarkoitus ohjata oppilasta kohti toivottujen käyttäytymisodosten omaksumista ja hallintaa (Hardy & McLeod, 2020, s. 95).

Opetuksessa ja koulun arjessa positiivinen pedagogiikka tulisi osata huomioida eri osa-alueilla. Avola ja Pentikäinen (2020, s. 30–32) mainitsevat, kuinka positiivisen pedagogiikan oppimisen sisällöissä keskitytään siihen, että oppilaisiin ja heidän oppimisensa seurantaan suhtaudutaan tukevalla ja lempeällä otteella, sekä on tärkeää löytää myönteisiä opetuksen tapoja, menetelmiä ja näkökulmia, joilla lapset saadaan tuntemaan oppimisen iloa ja innostumaan oppimisesta. Trogen (2020, s. 57) painottaa, ettei se tarkoita opetuksen ja oppimisen vaatimustason laskua tai koulutyön helppoutta, eikä sillä pyritä ruusunpunaisen kuvan luomiseen opetuksesta. Hänen mukaansa rajoja tulisi edelleen asettaa, eikä kaikkia oppilaiden toiveita toteuteta tai heidän tekemisiään katsota hyväksyvästi, vaan positiivisen pedagogiikan kautta näitä asioita lähestytään empatian, kuuntelemisen ja kunnioittamisen kautta. Myönteiseen ilmapiiriin, oppimista kannustavasti tukeviin tavoitteisiin ja asenteisiin sekä avoimeen vuorovaikutukseen keskittyvä oppimisympäristön rakentaminen vahvistaa positiivisen pedagogiikan toteutumista opetuksessa (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 32). Jotta toivottua käyttäytymistä voidaan systemaattisesti vahvistaa koulussa ja luokkati-

lassa, tarvitaan toimintakulttuuria, jossa kaikilla on käytössään positiiviset oppilaan ohjaamisen keinot sekä kunnioittava ja kannustava tapa ratkoa mahdollisia haasteita (Karhu, 2018).

Lisäksi yhtenä positiivisessa pedagogiikassa huomioon otettavana osa-alueena pidetään oppilaiden hyvinvoinnin vahvistamista (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 32). Leskisenojan ja Sandbergin (2019, s. 18) mukaan hyvinvointi edistää oppilaiden myönteistä suhtautumista kouluun, kouluaktiivisuutta sekä kouluun kiinnittymistä. Lisäksi sen on todettu ennaltaehkäisevän oppilaiden terveysongelmia kuten ahdistusta ja masennusta (Fredrickson ym., 2013). O'Brien ja Blue (2017) korostavat positiivisten ominaisuuksien pohjalta rakennetun opetuksen merkitystä hyvinvoinnin vahvistamisessa ja ylläpitämisessä. Positiivisen pedagogiikan hyvinvoinnin sisällöillä kuvataan siis sitä, miten kouluuyhteisön jäsenten hyvinvointia voidaan erilaisilla opetuksen myönteisillä toimenpiteillä lisätä (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 32).

Opetuksen toteuttamisessa positiivisen pedagogiikan keinoin on tärkeää osata suunnata katse tulevaisuuteen (Sandberg, 2020, s. 26–27), sillä positiivisempi kasvatus- ja opetusnäkökulma edistää monin tavoin oppilaiden akateemisten taitojen ja valmiuksien kehittymistä myös jatkossa (Leskisenoja & Sandberg, 2019, s. 18). Positiivisen pedagogiikan keinot ohjaavat todennäköisesti oppilaita esimerkiksi vahvempaan itseohjautuvuuteen ja parempiin oppimistuloksiin eri luokka-asteilla sekä vahvistavat heidän sosiaalisia suhteitaan ja niiden luomista myös myöhemmissä elämänvaiheissa (Avola & Pentikäinen, 2020, s. 30). Lisäksi ne opettavat oppilaille optimaalisia taitoja toimia eri oppimisympäristöissä ja -tilanteissa (Fredrickson ym., 2013).

3.3 Näyttöön perustuva tuki

Ollakseen näyttöön perustuva, intervention tai menetelmän tulee olla Hornerin ym. (2010) mukaan tarkkuudella määritelty, ja osoitettu tehokkaaksi useiden vaativien, kokeellisten tutkimusten osalta. Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuttaessa huomio kiinnitetään usein tiettyyn, haasteellisesti käyttäytyvään oppilaaseen, ja ongelma nähdään oppilaan ongelmana (Närhi ym., 2016, s. 187). Tuki- ja tukitoimet kohdistetaan ensisijaisesti yksilötasolla ja vähälle huomiolle jäävät koulu- ja luokkatasoiset tekijät, joilla on vaikutusta oppilaan käyttäytymiseen (Närhi ym., 2016, s. 187). Tuen lähtökohtana tulisikin olla kaikille oppilaille yhteinen yleinen tuki, jonka avulla kouluun muodostuu erilaiset tuen tarpeet huomioiva, sosiaalisia taitoja vahvistava sekä ei-toivottua käytöstä ennaltaehkäisevä toimintaympäristö (Karhu, 2018).

Närhen ym. (2016, s. 188) mukaan positiivinen ohjaaminen ja vahvistaminen on erinomainen tapa toivotun käyttäytymisen tukemiseen, se vaatii kuitenkin koulun aikuisilta vahvaa oman toiminnan tarkastelua ja mahdollisesti muuttamista yhteisten toimintamallien mukaiseksi. Jos koko koulun yhteinen tuki ei riitä vähentämään yksittäisen oppilaan tai ryhmän ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemistä, voidaan ottaa käyttöön yksityiskohtaisempi tuen muoto, tästä esimerkkinä toimii muun muassa Check In, Check Out - menetelmä (ks. Horner ym., 2010). Arosen (2016) mukaan tutkimusnäyttöön perustuvia toivotun käyttäytymisen tukemisen interventiota on kehitetty koulujen lisäksi vanhemmille, perheille sekä erilaisille verkostoille.

Tukeakseen oppilaiden toivottua käyttäytymistä systemaattisesti, tulee opettajien tuntea ja hyödyntää Karhun (2018) mukaan käyttäytymispsykologisia perusteita, joihin muun muassa funktionaalinen käyttäytymisen arviointi (FKA, engl. functional behavioral assessment FBA) perustuu. Funktionaalisella käyttäytymisen arvioinnilla tarkoitetaan prosessia, jossa määritellään syy(t) oppilaan ongelmallisen käyttäytymisen taustalla sekä tunnustetaan käytöksen ja ympäristön välisiä tekijöitä (Scott ym., 2010). Myös käyttäytymistä edeltäviä tekijöitä, sekä siitä seuraavaa palautetta tarkastellaan (Gage ym., 2012).

Funktionaalista käyttäytymisen arvioinnista voidaan puhua Karhuun (2018) pohjaten myös A-B-C-mallina (antecedent-behavior-consequence). Gagen ym. (2012) mukaan mallin tarkoituksena on löytää ongelmalliseen käytökseen vaikuttavia tekijöitä, joiden pohjalta suunnitellaan yhteistyössä toteutettava interventio ei-toivotun käytöksen vähentämiseksi. Mahoney (2014, s. 74) mainitsee, kuinka ongelmallista käyttäytymistä ei voida muuttaa paremmaksi ilman syvempää ymmärrystä sen tapahtumisen syistä ja kontekstista. Kun ongelmallinen käytös, ympäristö sekä sitä edeltävät tekijät ja siitä seuraava palaute on määritetty, lähdetään pohtimaan korvaavan, toivotun käytösmallin opettamista oppilaalle (Scott ym., 2010). Usein tukitoimet kohdistuvat ympäristön ja käytöksen tilannetekijöihin, mikä tarkoittaa niin fyysisen kuin pedagogisen oppimisympäristön muokkaamista siten, että se on toivottua käyttäytymistä tukeva (Karhu, 2018). Tehokkaita, näyttöön perustuvia toivotun käyttäytymisen tukemisen keinoja ovat selkeät toimintaohjeet ja käyttäytymisodotukset, positiivisen ja kannustavan palautteen avulla ohjaaminen sekä oppitunnin selkeä struktuuri ja rakenne (Närhi ym., 2016, s. 189). Puustjärvi ja Repokari (2017) korostavat käytöksen ohjauksen johdonmukaisuutta ja aikuisten välistä yhteistyötä, on aikuisten tehtävä ohjata ja opettaa lasta tarvittavien taitojen ja käyttäytymismallien omaksumiseen.

Närhen ym. (2016, s. 187) mukaan systemaattisimpana koulun yhteistä toimintakulttuuria tukevana menetelmänä voidaan pitää kansainvälisesti tutkittua School Wide Positive Behavior Support (SWPBS) - mallia, jossa tarkoituksena on luoda koko kouluyhteisön kattavia tehokkaita ja ongelmallista käyttäytymistä ennaltaehkäiseviä interventioita (Horner ym., 2010). Mallissa käyttäytymisen ohjaaminen perustuu toimintaohjeiden mukaisen käyttäytymisen opettamiseen oppilaille sekä niihin ohjaamiseen koulun ja päivän eri tilanteissa (Närhi ym., 2016, s. 187). Oppilaiden tulee saada positiivista, kannustavaa ja onnistumisiin keskittyvää palautetta ohjeiden mukaisesta käyttäytymisestä (Horner ym., 2010). Puustjärven ja Repokarin (2017) mukaan oppilaan onnistumisista palkitseminen muuttaa vuorovaikutusta positiivisemmaksi. Oleellista mallissa on myös kaikkien koulun aikuisten sitoutuminen yhteisiin käyttäytymistä ohjaaviin toiminta-periaatteisiin, jotka perustuvat koulun yhteisille arvoille (Närhi ym., 2016, s. 187).

Mallista on kehitetty suomalaiseen peruskouluun soveltuva ProKoulu-malli opetus- ja kulttuuriministeriön tukemassa tutkimushankkeessa (Karhu, 2018). Karhun (2018) mukaan ProKoulu-mallissa opettajat opettavat sekä mallintavat oppilaille toivottua käyttäytymistä selkeiden toimintaohjeiden avulla, näin harjoitellaan samalla myös sosiaalisia taitoja. Kun koulun yleisistä arvoista (esim. kunnioitan muita) edetään kohti konkreettisia luokan toimintaohjeita, voi esimerkkinä toimia "muistan pyytää puheenvuoron" (Närhi ym., 2016, s. 187). Toivotusta ja ohjeisiin perustuvasta toiminnasta oppilaat huomioidaan ja palkitaan positiivisesti (Karhu, 2018).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan alakoulun opettajia oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukijoina. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää, miten ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee luokassa sekä miten alakoulun opettajat tukevat oppilaiden toivottua käyttäytymistä luokassaan. Tutkimuksen avulla halutaan saada tietoa sekä konkreettisia menetelmiä ja työkaluja, joita opettajat ja kasvatustajat voivat hyödyntää työssään oppilaiden kanssa.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat:

1. Miten ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee luokassa?
2. Millaisia keinoja opettajat käyttävät luokassaan tukeakseen toivotun käyttäytymisen toteutumista?

4.2 Tutkimuskonteksti

Tutkimus sijoittuu kasvatustieteeseen, erityispedagogiikan osa-alueelle. Tutkimusmenetelmä tässä tutkimuksessa on laadullinen eli kvalitatiivinen, jossa tarkoituksena on pyrkiä kuvaamaan tutkittavaa ilmiötä sekä ymmärtämään ja tulkitsemaan sen ominaisuuksia ja merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98). Tarkastelun keskiössä ovat yksilöt, joiden oma ääni halutaan tutkimuksen avulla nostaa esiin (Opie & Brown, 2019, s. 15). Tutkimuksen avulla ei siis ole tarkoitus luoda tilastollisia tuloksia (Opie & Brown, 2019, s. 30), vaan keskittyä tutkittavien ajatuksiin, motiiveihin ja tunteisiin (Juuti & Puusa, 2020, s. 81).

4.3 Tutkimukseen osallistujat

Tutkimukseen osallistui kokonaisuudessaan kuusi alakoulun opettajaa, joista kolme oli luokanopettajia ja kolme erityisluokanopettajia. Tutkittavat työskentelivät tutkimuksen toteutusvaiheessa eri puolilla Suomea eri kokoisissa alakouluissa. Lähestyimme heitä sähköpostitse sekä sosiaalisen median viestintäkanavan, Instagramin kautta. Neljän tutkittavan kiinnostus osallistua tutkimukseen ilmeni toisen tutkijan henkilökohtaisen kontaktin kautta. Jokaiseen kuuteen tutkittavaan otettiin kuitenkin yhteyttä tutkijoiden toimesta.

Rajasimme tutkittavat alakouluun, sillä koko peruskoulun kattava tutkimus olisi ollut tutkimuskontekstina todennäköisesti liian suuri tämän kokoista tutkimusta ajatellen. Lisäksi alakoulussa oppilaat toimivat vuosien ajan pitkälti saman opettajan kanssa, jolloin käyttäytymisen tukemisen keinot ovat todennäköisesti systemaattisia, pitkäkestoisia sekä helpommin seurattavissa ja arvioitavissa niiden toimivuuden osalta. Yläkoulun puolella oppilaat toimivat päivän aikana usean eri opettajan kanssa, jolloin käyttäytymisen tukemisen keinot voivat erota eri opettajien välillä sekä niiden toistuvuus ja merkitys jäävät vähemmälle.

Valitsimme tutkittaviksi alakoulun opettajista sekä luokanopettajat että erityisluokanopettajat, sillä koimme kahden eri ammattiryhmän kokemusten ja ammattitaidon luovan osaltaan aineistosta monipuolisen kokonaisuuden tuomalla tutkimukseen omat näkökulmansa (Puusa, 2020, s. 106). Luokanopettajilla ryhmäkoot ovat usein melko suuria, jolloin toivotun käyttäytymisen tukemisen keinot voivat erota erityisluokanopettajien käyttämistä keinoista. Lisäksi heidän käyttämänsä tukikeinot toivotun käyttäytymisen edistämiseksi voivat useammin olla toteutukseltaan koko ryhmän taseisia. Erityisluokanopettajilla puolestaan oppilasryhmät ovat huomattavasti pienempiä sekä haasteet oppilaiden käyttäytymisessä voivat poiketa yleisopetuksesta, minkä vuoksi keinot sijoittuvat usein enemmän yksilötasolle, oppilaskohtaisesti. Tutkittavien erityisluokanopettajien opetusryhmät olivat alueellisen pienryhmän mukaisesti kymmenen oppilaan kokoisia. Luokanopettajilla ryhmäkoot puolestaan olivat keskimäärin 20 oppilaan kokoisia. Opettajien työurien pituudet poikkesivat osittain toisistaan. Keskiarvo

tutkittavien työurien pituudesta oli noin 13 vuotta. Tutkittavien mahdollisimman suuri tieto ja pitkä kokemus tutkittavasta asiasta mahdollisti monipuolisemman tutkimuksen toteuttamisen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 98).

4.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilla. Haastattelu eteni ennalta valittujen teemojen mukaisesti, mutta haastattelun aikana voitiin esittää tarkentavia ja syventäviä kysymyksiä haastateltavien vastauksiin ja aiheeseen liittyen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 87–88). Haastattelu sopi aineistonkeruumenetelmäksi, sillä halusimme tutkia ihmisten näkemyksiä, kokemuksia ja tulkintoja (Silverman, 2020, s. 181), menetelmän avulla heidän tunteensa, asenteensa ja ajatuksensa välittyvät myös aidommin ja selkeämmin (Opie & Brown, 2019, s. 169). Haastattelun tarkoituksena on Pattonin (2015, s. 471) mukaan tallentaa jokaisen haastateltavan näkökulma niin kokonaisvaltaisesti ja rehellisesti kuin mahdollista. Hyvä haastattelu herättää sekä haastattelijassa että haastateltavassa ajatuksia, tunteita, tietoa ja kokemuksia (Patton, 2015, s. 495).

Yksilöhaastattelut toteutettiin tammi-maaliskuun 2023 aikana etäyhteyksin Teams- ja Zoom -palveluiden välityksellä. Haastattelut kestivät noin tunnin ajan ja ne nauhoitettiin kahdelle erilliselle laitteelle. Haastattelujen nauhoittaminen useammalle laitteelle varmisti niiden tallentumisen sekä mahdollisti molempien tutkijoiden nopean pääsyn tiedostoihin (Bazeley, 2021, s. 96-97). Haastattelurunko (liite 1) rakentui 18 kysymyksestä, jotka liittyivät haastateltavien kokemuksiin ja näkemyksiin ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemisestä luokassa sekä toivotun käyttäytymisen tukemisen keinoista. Tutkimuksen alussa ei-toivottu käyttäytyminen muodostui teoreettisessa viitekehyksessä pitkälti työrauhan haasteiden ympärille, minkä vuoksi työrauhan käsite esiintyi vahvasti haastattelukysymyksissä. Tutkielman edetessä käsite kuitenkin muokkautui ei-toivotun käyttäytymisen -käsitteeseen, joka sisälsi laajemmin myös muita häiriökäyttämisen muotoja.

Haastattelun alussa tutkittavilta kysyttiin kolme taustatietokysymystä, liittyen heidän työnkuvaansa ja siihen, kuinka kauan he ovat työskennelleet kyseisessä ammatissaan. Haastateltaville lähetettiin haastattelurunko etukäteen nähtäväksi, mutta haastattelu ei edellyttänyt mitään erityistä valmistautumista. Toimitimme haastateltaville tutkimuskysymykset etukäteen luettavaksi, sillä se antoi heille mahdollisuuden tutustua kysymyksiin ennen haastattelua sekä olla tietoisempia tulevan haastattelun sisällöstä (Tuomi ja Sarajärvi, 2018, s. 85–86). Tuulosiosissa tulemme käyttämään tutkittavista tunnistekoodoja niin, että esimerkiksi H1 = haastateltava yksi ja H2 = haastateltava kaksi.

4.5 Aineiston analyysi

Valitsimme aineiston analyysimenetelmäksi laadullisen sisällönanalyysin, jonka avulla kerätty data muunnetaan erilaisiksi löydöksiksi (Patton, 2015, s. 521). Kyseinen menetelmä sopii hyvin käytettäväksi silloin, kun halutaan objektiivisesti ja systemaattisesti analysoida erilaisia dokumentteja, kuten haastatteluja, edeten niiden tarkastelussa empiirisestä aineistosta kohti ilmiön käsitteellisempää näkemystä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 117). Sisällönanalyysin toteuttamiseen on olemassa erilaisia tapoja (Puusa, 2020, s. 148) ja analyysimenetelmät voidaankin jakaa teorialähtöiseen, teoriasidonnaiseen sekä aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin (Eskola, 2018, s. 213), joista jälkimmäisintä hyödynsimme tässä tutkimuksessa. Aineistolähtöisellä sisällönanalyysillä tarkoituksena on rakentaa uutta tietoa kerätystä aineistosta (Eskola, 2018, s. 212), jolloin tulokset voidaan esittää esimerkiksi kategorioina tai teemoina (Graneheim ym., 2017, s. 32). Kategoriat voivat pitää sisällään esimerkiksi havaintoja, kokemuksia, mielipiteitä ja asenteita (Graneheim ym. 2017, s. 32) ja se, mitä nämä pitävät sisällään, on riippuvaista tutkijan omasta harkinnasta (Patton, 2015, s. 520). Tutkijan harkintaan vaikuttavat tutkijan subjektiiviset näkemykset ja se, mihin tarkoitukseen tutkimusta tehdään (Patton, 2015, s. 520). Aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla tutkimuk-

sessä edettiin eri vaiheiden (redusointi, klusterointi, abstrahointi), kautta perehtyen koko ajan tarkemmin tutkittavaan aineistoon (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122). Päädyimme toteuttamaan analyysin aineistolähtöisesti, sillä emme käyttäneet analyysin lähtökohtana teoriaa, jonka pohjalta tai sen avulla ohjaten analyysia olisi ollut mahdollista toteuttaa.

Ennen varsinaisen analyysin aloittamista litteroimme (61 sivua) kerätyn aineiston tallennetuilta ääninauhoilta erilliseen tiedostoon. Tämän jälkeen luimme litteroidut tekstit useasti läpi ja aloitimme värikoodauksen. Värikoodasimme ilmauksia, jotka vastasivat selkeästi alustaviin tutkimuskysymyksiin liittyviin asioihin. Laadullisessa tutkimuksessa aineistoa kertyy usein hyvin paljon (Puusa, 2020, s. 151), minkä vuoksi sen lukeminen useaan kertaan oli erityisen tärkeää (Bazeley, 2021, s. 128–129). Värikoodauksista siirsimme erilliselle alustalle koodausten pelkistetyt ilmaukset ja listasimme ne allekkain. Pelkistämisen eli redusoinnin avulla tiivistimme aineistoa karsimalla tutkimukselle epäolennaisen aineksen pois ja kiinnitimme näin huomiomme tutkimustehtävälle merkittäviin ilmaisiin (Patton, 2015, s. 521).

Pelkistämisen jälkeen aloitimme ryhmittelemään eli klusteroimaan haastateltavien vastauksia säännönmukaisuuksien sekä samankaltaisuuksien perusteella (Patton, 2015, s. 555). Samaa ilmiötä kuvaavat käsitteet yhdistimme eri ryhmiksi ja nimesimme ne sisällön tai ominaisuuksien mukaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 124). Esimerkiksi selkeät palkkioita sisältävät toivotun käyttäytymisen tukemisen keinot ryhmittelimme allekkain, korostimme ne vielä erillisellä värillä sekä nimesimme ne alustavasti ”palkkiot”-käsitteellä.

Tästä siirryimme aineiston käsitteellistämiseen eli abstrahointiin, jota esiintyi osittain jo klusteroinnin vaiheessa. Abstrahoinnilla tutkimuksen kanalta olennaiseksi valikoidusta tiedosta muodostimme käsitteitä yhdistelemällä luokituksia niin kauan, kuin se aineiston sisällön osalta oli mahdollista ja tarpeellista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 125–126). Vertailimme siis ryhmiä keskenään ja yhdistelimme niitä laajemmiksi kokonaisuuksiksi (Graneheim ym. 2017, s. 32). Kokosimme pelkistetyt ilmaukset erillisiksi alaluokiksi, jotka vielä yhdistimme omiksi yläluokiksi. Aluksi yläluokkia rakentui aineiston runsauden vuoksi

useita, minkä vuoksi huomasimme tarpeen yhdistää luokkia entisestään. Abstrahoinnissa tärkeää onkin muodostettujen käsitteiden ja luokkien priorisointi niiden käytettävyyden, merkityksellisyyden, luotettavuuden sekä toteutettavuuden osalta (Patton, 2015, s. 555). Tämän jälkeen muodostui tutkimuskysymyksiin kaksi pääluokkaa, jotka rakentuivat tarkentamalla yläluokan ilmauksia.

Yksi tärkeimmistä analyysin tavoitteista on Kiviniemen (2018, s. 83) pohjaten löytää aineistosta ensisijaiset ydinkategoriat, joiden avulla tuloksia voidaan tarkastella. Käsitteellistämisen lopuksi ilmauksista saatiin kaksi yhdistävää luokkaa, joista "Ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen luokassa" vastaa tulososiossa sisällöltään ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja "Toimivat keinot toivotun käyttäytymisen tukemiseksi" puolestaan toiseen. Analyysin eri luokitusten avulla oli tarkoitus lopuksi saada muodostettua kaikista luokista yksi yhteinen tutkimuskysymystä vastaava kategoria (Puusa, 2020). Taulukossa 1 on kuvattu esimerkki, koskien tutkimuskysymystä 2.

Taulukko 1. Esimerkki aineiston analyysin etenemisestä tutkimuskysymyksessä 2

Alaluokat	Yläluokat	Pääloukat	Yhdistävä luokka
Kielloista kehotuksiin	Kannustava ohjaus		
Positiivinen pedagogiikka			
Hyvän ja odotetun käytöksen huomaaminen	Sanoittaminen	Positiivinen oppimisilmapiiri	
Kehuminen			
Rutiinit	Struktuuri		
Säännöt			
Kollegiaalinen tuki	Yhteinen rintama		
Yhteiset toimintamallit			
Tavoitteiden asettaminen			Toimivat keinot toivotun käyttäytymisen tukemiseksi
Käyttäytymisodotukset			
Kirjalliset suunnitelmat	Suunnitelmallisuus tavoitteellisessa työskentelyssä		
Ennakointi			
Oppilas- ja ryhmätuntemus			
Onnistumisten konkretisointi			
Motivaatio	Palkkiojärjestelmät	Opettajan toiminta	
Yksilölliset ja koko luokan palkinnot			
Sanktiomenetelmät			
Sanktioiden tekeminen näkyväksi	Seuraamukset		
Sanktioiden johdonmukaisuus			
Lapsen tuleminen kuuluksi ja nähdyksi			
Kunnioittava vuorovaikutus			
Oppilaan vastuullistaminen	Kohtaaminen		
Läsnäolo			
Lempeän jämäkkä ote			

4.6 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessa noudatettiin Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2023) ohjeita, jotka pohjautuvat oikeiden ja vastuullisten toimintatapojen noudattamiseen sekä epärehellisyyden ja loukkausten estämiseen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 150). Ennen tutkimuksen tekemistä perehdyimme ohjeisiin sekä teimme itse tutkijoina tutkimustamme koskevat eettiset ratkaisut, minkä myötä olemme myös itse niistä vastuussa (Patton, 2015, s. 496–497). Hankimme jokaiselta tutkitavalta kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta.

Ennen haastattelujen toteutusta lähetimme tutkittaville sähköpostitse tutkimuksen tiedotteen, osallistumisuostumuslomakkeen, tietosuojailmoituksen sekä haastattelukysymykset. Informoimme tutkimukseen osallistuvia tutkimuksemme tarkoituksesta sekä siitä, mitä haluamme tutkimuksellamme saavuttaa. Kuvassimme heille myös sen, miksi heitä on pyydetty osallistumaan tutkimukseen. Lisäksi halusimme tutkimuksessamme toimia avoimen tiedon jakamisen pohjalta myös tutkittavien vapaaehtoisuuteen liittyen (Silverman, 2020, s. 159), minkä vuoksi toimimme selkeästi tutkittaville esiin sen, että heidän osallistumisensa tutkimukseen on vapaaehtoista ja heillä on mahdollisuus jättäytyä tutkimuksesta pois missä tahansa vaiheessa.

Tutkittavilta pyydettiin suostumusta heidän tietojensa keräämiseen ja haastattelutilanteen nauhoittamiseen tutkijoiden tallennuslaitteilla. Haastateltavista jokainen allekirjoitti osallistumissuostumuslomakkeen ennen haastattelun toteutusta. Haastatteluiden alussa vielä kertosimme tutkimuksen tarkoituksen sekä muistutimme tutkittavia haastatteluiden nauhoittamisesta, varmistaen vielä suullisesti niiden olevan heidän tiedossaan sekä nauhoituksen varmasti sopivan heille (Puusa, 2020, s. 198). Haastatteluissa kohtelimme tutkittavia ja heidän vastauksiaan tasa-arvoisesti (Patton, 2015, s. 427). Esitimme haastattelukysymykset selkeällä kielellä, emmekä johdatelleet haastateltavia tiettyihin vastauksiin (Puusa, 2020, s. 108).

Tärkeänä velvollisuutenamme oli kunnioittaa tutkittavien oikeutta yksityisyyteen ja suojella sen toteutumista (Opie & Brown, 2019, s. 87), joka tässä tutkimuksessa liittyi heidän henkilötietojensa oikeusperustaiseen käsittelemiseen. Analysoinnissa poistimme tutkittavien tunnistettavuuden käyttämällä heistä koodeja (esim. H1 = haastateltava yksi), jotta heitä ei voisi tutkimuksesta nimensä perusteella tunnistaa. Lisäksi emme tutkimuksessamme julkaise tutkittavien työ-
kuntia ja -kouluja. Koodien lisäksi vain tutkittavien ammattinimikkeet mainitaan. Tutkittaville myös kerrottiin tutkimusrekisterin asianmukaisesta hävittämisestä (TENK 2023) kesäkuuhun 2023 mennessä.

5 TULOKSET

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin alakoulun opettajia oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukijoina. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee luokassa sekä miten alakoulun opettajat tukevat oppilaiden toivottua käyttäytymistä luokassaan. Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksesta saatuja tuloksia. Ei-toivottu käyttäytyminen ilmeni luokassa oppilaiden tahattomana ja tahallisenä toimintana (5.1.1) sekä rajattomana käyttäytymisenä (5.1.2). Toivotun käyttäytymisen tukemisen keinot puolestaan liittyivät positiiviseen oppimisilmapiiriin (5.2.1) sekä opettajan toimintaan (5.2.2).

5.1 Ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen luokassa

5.1.1 Oppilaan tahaton ja tahallinen toiminta

Oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle luokassa oli monia eri ilmenemismuotoja, jotka näyttäytyivät tahattomana tai tahallisenä toimintana. Tahaton ei-toivottu käyttäytyminen johtui useimmiten esimerkiksi erilaisista keskittymisen ja tarkkaavuuden vaikeuksista. Oppilaiden tahallisen ei-toivotun käyttäytymisen taustalla näyttäytyi jonkinlainen tarve toisten oppilaiden tai opettajan huomion saamiseen. Erilainen äänentuotto luokassa nousi yhdeksi yleisimmistä ei-toivotun käyttäytymisen muodoista. Äänentuotto näyttäytyi muun muassa vastausten ja muiden tuntiin liittymättömien asioiden huuteluna kesken opetuksen. Vastausten huuteluun sekä puhumiseen opettajan ja muiden päälle yhtenä tekijänä koettiin oppilaiden malttamattomuus viittaamiseen.

Huutelee vastauksia, tai huutelee kun mä opetan tossa taululla ni ne rupee puhumaan mun päälle, siis aiheeseen saattaa liittyä mut ne ei niinku hillitse yhtään sitä et niitten on pakko päästä kertomaan se niitten juttu. (H4)

Luokassa huutelu toiselle ja omien asioiden puhuminen kesken tunnin kovaan ääneen niin, että se ei liity millään tavalla siihen oppitilanteeseen tai siihen asiaan mitä ollaan käsittelemässä, omia asioita huudellaan ja pallotellaan siel luokassa puolelta toiselle... (H6)

Myös höpöttäminen ja juttelu esimerkiksi vierustoverin kanssa oli yleistä. Juttelu vierustoverin kanssa saattoi liittyä esimerkiksi siihen, mitä välitunnilla oli tapahtunut. Juttelua esiintyi usein silloin, kun oppilas sai tehtävänsä valmiiksi, eikä tiennyt mitä seuraavaksi tulisi tehdä. Lisäksi aistiärsykkeiden hakeminen muun muassa rapistelemalla ja hypistelemällä siihen tarkoittamattomilla esineillä häiritsevi opetusta. Esinemelun tuottaminen, kuten naputus tai pulpetin liikuttelemisen äänen aikaansaamiseksi tahallaan, oli myös yksi ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemistavoista. Yhdeksi yleisimmäksi ilmenemismuodoksi opettajat kokivat keskittymättömyyden sekä levottomuuden, mikä näyttäytyi oppilaiden ylimääräisenä liikehdintänä luokassa. Ei-toivottu käyttäytyminen ilmeni myös vertaisten "hauskuuttamisena" ja pelleilynä, sekä toisten oppilaiden häiritsemisenä esimerkiksi oppilaan keskittymistä parantavan sermin yli kurkkimalla tai sitä siirtämällä.

Joku liikkuu johku, mihin ei nyt tarvis liikkua sillä hetkellä. Et vaik se ei välttämättä niinku häiritse muita, ni se on sit kumminki semmonen, et silloin hän ei toimi sen tavoitteen mukaan. (H2)

Tämmönen ylimääräinen kuljeskelu luokassa... yleinen levottomuus ja paikaltaan poistuminen. Tuolilla makoilua, ihmeellisissä jooga-assennoissa olemista ja tällasta. (H6)

Opettajien toiminnalla koettiin osittain olevan merkitystä ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemisessä. Opettajat ovat saattaneet vaatia oppilailtaan liikaa esimerkiksi tiettyyn kellonaikaan päivästä (perjantai-iltapäivänä), kun oppilaat ovat jo väsyneitä ja takana on ollut pitkä viikko koulutyötä. Opettajien vastauksissa ilmeni, kuinka tärkeää olisi tarkastella omaa käytöstään tilanteissa, joissa oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ilmenee.

Niin vaatii aikuisilta myös sen, et aikuinen muuttaa omaa toimintatapaa ja käytöstä. Et se ongelma ei oo aina lapsessa tai siin ryhmässä. Et niinkun ammattitaitonen ja itseensä luotava opettaja uskaltaa myös katsoa peiliin ja myöntää välillä, että minä provosoidun ja en osaa toimia ja aiheutan omalla sähläämiselläni ongelmia. (H1)

5.1.2 Rajaton käyttäytyminen

Oppilaiden vakavaa, ei-toivottua käytöstä kuvattiin rajattomuutena. Rajattomaan käyttäytymiseen liittyi uhmakkuus, omaehtoisuus, kieltäytyminen, luokasta luvatta poistuminen, väkivalta sekä sääntöjen rikkominen. Usein kaikista rajattomimmista tilanteista kyse oli alueellisista pienryhmistä. Rajattomuuden koettiin myös lisäävän opettajien uupumuksen ja rasittuneisuuden kokemuksia.

No täs luokassa konkreettisesti se on kiroilua, huutamista, tavaroiden heittelyä, kieltäytymistä, pakoilua, makoilua, poistumista... Uhkaavaa, toista uhkaavaa käytöstä, uhittelua, se on niinku sitä kaikkee mahdollista. Et tota, joskus kärjistyy ihan tosi hurjaksikin. Ja sit ehkä semmonen niinku uhmakkuus on varmaan se, et kieltäydytään ja haistatellaan. (H1)

Tavaroiden heittely ja kiroilu liitettiin rajattomaan käytökseen. Myös väkivaltaa opettajia ja toisia oppilaita kohtaan esiintyi, esimerkiksi opettajan saamina "potkuina ja lyönteinä" työpäivän aikana. Sääntöjen rikkomista olivat puhelimen käyttö ja purkan syönti tunnin aikana, hupun käyttö, sotkeminen sekä tehtävien pakoilu. Opettajat kokivat sääntöjen rikkomiseen puuttumisen keskeyttävän jatkuvasti opetuksen toteutumisen. Lisäksi oppilaiden vastaan inttäminen ja se, etteivät oppilaat usko aikuista, koettiin haasteellisena.

Et halutaa niinku itse sanella, et miten tämä... ja tavallaan se, et ihan sellanen kehottaminen ja ihan komentaminenkin ei... et sit sielt tulee heti se, et ei kiinnosta, ihan sama. (H1)

Myös luokasta luvatta poistumista tapahtui, usein kesken opetuksen. Lisäksi oppilaiden tutkimattomilla tai hoitamattomilla diagnooseilla nähtiin olevan mahdollisesti merkitystä ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemisessä. Esimerkiksi oppilas ei välttämättä tarkoituksella aiheuta häiriökäyttäytymistä, vaan hoitamaton ADHD voi altistaa vastaavalle käyttäytymiselle.

Ei se, että jollain on vaikka ADHD, mutta se, että sillä on hoitamattomana se ADHD. Et sillä pitäis olla lääkitys, mutta se ei syö niitä syystä taikka toisesta. Se lapsi tietää et sen pitäis syödä niitä, se lapsi tietää että se ei syö niitä, siellä kotonaki tiedetään et se ei syö niitä, mutta sitä ei vaan saada toimimaan sitä lääkitysasiasia. Ni se on tosi iso juttu. Tai se että niitä jatkuvasti, niitä annostuksia säädetään, et sitte niinku ne muuttuu tietenki ku lapset kasvaa ni ettei vaan toimi sillee ku sen pitäis. (H4)

5.2 Toimivat keinot toivotun käyttäytymisen tukemiseksi

5.2.1 Positiivinen oppimisilmapiiri

Opettajat näkivät kannustavan ohjauksen olevan avainasemassa toivotun käyttäytymisen tukemisessa. Kannustavalla ohjauksella tarkoitettiin muun muassa rohkaisevaa ja onnistumisiin keskittyvää palautetta oppilaille. Tärkeänä parempaan käytökseen ohjaavassa toiminnassa nähtiin opettajan tekemät sanavalinnat.

Tää perus on "kävellen", eikä et "ei juosta". Pyrkii siihen sellasee, et se ei ois aina sillee "ei", "älä tee noin", vaan just se että "hei, jatkappa hommaa". Tänki kuukauden haaste ku on se et "anna toisille työrauha", ni sehän vois olla myös et "älä metelöi tunnilla" niinku vastaava, ni taas katottu tällai, et ei olis aina se ei-sana siellä tai "älä". (H3)

Opettajat korostivat, kuinka merkittävää on kääntää ei-toivottu käytös hyvien asioiden tavoitteluksi. Oppilaita ei tulisi jatkuvasti rangaista huonosta käytöksestä, vaan pyrkimyksenä tulisi olla oppilaiden oman motivaation kasvattaminen paremmin toimimiseen. Tämä voi tapahtua esimerkiksi siten, että oppilaan kerrotaan saavuttavan jotain hyvää, esimerkiksi palkinnon, kunhan hän on ensin toiminut odotetulla tavalla. Positiivista pedagogiikkaa ja psykologiaa hyödynnettiin esimerkiksi oppilaiden itseluottamuksen ja onnistumisten kokemusten vahvistamisen avulla. Oppilaiden taitojen ja käyttäytymisen jatkuvaa moittimista pidettiin puolestaan erityisen haitallisena oppilasta ajatellen.

Pienet lapset siellä ni eihän ne nyt vielä osaa, et ku ne vasta kasvaa ja kehitty... jos joku ei osaa matikkaa ja joku toinen ei osaa tät käyttäytymistä niin tavallaan ettei mollata, ku itekki nyt työuralla nähny kaikenlaisia kollegoita niin kyllä se pahalta tuntuu et jos joku oikeesti oikein tyyttää ja lyttää, et susta ei ikinä oo mihinkään ja muuta. Et ei sellast mun mielest saa tulla. (H5)

Kun opettaja antaa oppilaalleen kehuja, tulisi ne myös oikeasti sanoittaa lapselle auki. Ei riitä, että oppilaalle kerrotaan esimerkiksi tunnin menneen hyvin, vaan hänelle tulisi tehdä selväksi se, mikä käyttäytymisessä tai toiminnassa konkreettisesti oli hyvää ja odotettua.

Yritän viljellä kehuja jatkuvasti, kaikista ihan tosi pienistäkin jutuista, ni yritän sanallistaa sitä aina. Et tää, mitä juuri nyt teet, ni tosi hyvä, vau, jatka näin...Käytän tosi paljon positiivisia Wilma-merkintöjä ja mä yritän niihinki aina kirjoittaa, et mitä se oli, eikä vaa sillee, et onnistuminen. Vaan esimerkiksi että keskityit hienosti, vaikka tehtävät olivat haastavia. (H4)

Erityisen merkittävänä pidettiin pienistäkin onnistumisista kehumista ja kannustamista, sekä oppilaan oikein toimimisen näkyväksi tekemistä. Hyvin keskeistä toivotun käyttäytymisen tukemisen näkökulmasta on se, millaiseen käytökseen opettajat ja aikuiset kiinnittävät huomiota.

Se mihin sinä kiinnität huomiota, niin se lisääntyy. Et haluanko kiinnittää huomiota siihen huonoon käytökseen vai siihen hyvään niin... Yrittää siihen hyvään käyttäytymiseen...Et kannustavasti, ja tietenki pitää puuttua siihen huonoon käytökseen mut että myös mitä enemmän huomaa sitä hyvää, niin sitte jotenki itellekki tulee siitä parempi mieli. (H5)

Hyvän käytöksen esiin nostamiseen tulisi pyrkiä aina kun mahdollista, vaikka se ei opettajien kiireisessä arjessa ole kovin helppoa ja sitä pidetään ikään kuin oletusarvona. Struktuuri koettiin oleellisena tekijänä toivotun käyttäytymisen tukemisessa. Strukuurin muodostumiseksi oppilaat tarvitsevat tiettyjä, päivittäin toistuvia rutiineja, kuten aamupiiri tai viikonaloitustunti. Rutiineilla koulupäivään luotiin selkeyttä ja turvallisuutta.

Strukuuri, strukuuri, strukuuri. Et on niit koulurutiineja ja se arki on tietyl tapaa tuttu ja turvallista ja tietää mitä tapahtuu seuraavaks. Ni ne on niit juttuja, millä se koulupäiväkin on sit rauhallista. (H1)

Strukturissa myös korostettiin niin koko koulun yhteisten, kuin luokkien omien sääntöjen merkitystä. Oppilaat tulisi sitouttaa yhteisiin sääntöihin, esimerkiksi allekirjoituksen avulla.

Ne niinku tulee heti selväksi silloin elokuussa kun tullaan kouluun ja jokainen jotenkin sitoutuu niihin sääntöihin, kirjoittaa nimensä alle tai painaa käden jälkensä. Tällanen niinkun konkreettinen muisto siitä et hei, mä oon nyt laittanu mun käden tohon noin et mä oon hyväksyny nää säännöt, silloin niihin on helppo palata oppilaiden kanssa, et muistatkos, sinä olet allekirjoittanut tällasen sopimuksen et miten täällä ollaan. (H6)

Oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukemisessa tärkeänä keinona nähtiin yhteisessä rintamassa toimiminen. Tässä oleellisena koettiin kollegiaalisen tuen merkitys. Suurimmaksi tueksi työssään opettajat kokivat koulunkäynninohjaajan. Tiimityön avulla tunneilla oli helpompaa edetä yhteisten käyttäytymisodosten mukaisesti, sekä ohjaajan läsnäolo mahdollisti luokan jakamisen puoliksi,

jolloin oppilaiden oli mahdollista saada yksilöllisempää opetusta. Opettajat ja oppilaat pystyivät työskentelemään rauhallisemmin, kun luokassa oli toinenkin aikuinen läsnä.

Mulle elintärkeintä on luokanohjaaja. Et se semmonen niinku keskustelu ja asioitten miettiminen ja päivän läpikäyminen... me ollaan niinku tiimi. Ilman häntä niin en varmaan niinku selviäiskään tästä. (H1)

Myös luokan- ja erityisopettajien välisen yhteisopettajuuden toteuttaminen joillakin tunneilla sekä rehtorien tuki oli merkityksellistä. Eräässä työyhteisössä käytettiin "koodia", jossa haastavan tilanteen esiintyessä voitiin viereiseen luokkaan käydä sanomassa "tilanne päällä", jolloin toinen aikuinen tuli tilanteeseen avuksi. Haastavimmissa ja pitkäkestoisemmissa ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa mahdollisuutena nähtiin NTJ-ohjaajien (Nopean toiminnan joukot) resurssien varainen käyttö sekä erityisen tuen koordinaattorien hyödyntäminen.

Yhteisessä rintamassa toimimisen edellytyksenä oli yhteisten toimintamallien noudattaminen. Luokassa toimivien aikuisten tulisi noudattaa yhteisesti sovittuja käytänteitä, eikä poiketa niistä halutessaan. Esimerkiksi opettajan toimiessa yhteisten käytänteiden mukaan toisen oppilaan kohdalla, ei ohjaaja voi toisessa päässä luokkaa poiketa niistä toisen kanssa.

Et ei niin, et ku mä vaadin jotain, ni ohjaaja tuolla luokan takana sitten lipsuu kaikista niistä vaatimuksista ja antaa jotain eri oikeuksia. Kaikki siinä tiimissä toimii samalla tavalla, kaikilla on samat vaatimukset ja kaikilla on se sama tapa, ni silloin se on kaikista tehokkainta (H4)

Yhteiset käytänteet tulisi tuoda myös sijaisten tietoon, sekä näyttäytyä koko koulun henkilöstön tasolla. Kaikilla koulun aikuisilla tulisi olla tiedossa se, kuinka toimitaan missäkin tilanteessa. Tärkeää oli, ettei ei-toivotun käytöksen ilmetessä siirrettäisi vastuuta vain tilanteessa olevien oppilaiden omalle opettajalle, vaan puututtaisiin siihen itse. Tilanne koettiin usein jopa helpommaksi ja toimivammaksi selvittää heti tilanteen ilmetessä, läsnäolevan opettajan kanssa. Näkemyksestä käytettiin ilmausta "kaikki on kaikkien oppilaita".

Myö komennetaan kaikkii. Et ei mennä sillee et hei nää sun oppilaas teki tuolla, vaan et puututaan saman tien niihin. Et kaikkien, ja jos joku hölmöilee ni sitä oppilast komennetaan vaikka se ei olis se oma. Et on must tosi tärkeetä et se koulu toimii sillee yhteisönä (H3)

5.2.2 Opettajan toiminta

Opettajan toiminnassa suunnitelmallisuus tavoitteellisessa työskentelyssä nähtiin tärkeänä. Oppituntien toimintaa edistävälle käytökselle tulisi asettaa selkeät tavoitteet, joita noudatetaan koko tunnin ajan. Niitä tulisi muodostaa yksilöllisesti ja luokan tasolla. Yhteinen tavoite voi esimerkiksi liittyä rauhalliseen omalla paikalla työskentelemiseen ja yksilöllinen tavoite puolestaan voi olla viiden minuutin käyttäytymisodotusten mukaista toimintaa. Oleellista oli, että tavoitteen mukaan toimitaan.

Koko ajan toimii sen niinku tavoitteen saavuttamiseksi, mikä sille tunnille onkaan sinne annettu. (H2)

Tärkeää oli, että oppilas tietää, mitä hänen käytökseltään ja toiminnaltaan odotetaan eri tilanteissa. Esimerkiksi oppilaan saadessa tehtävän tunnin aikana valmiiksi, hän tietäisi, ettei ala metelöimään tai liikkumaan luokassa, vaan jatkaisi rauhassa seuraavan toiminnan parissa. Sen, ettei oppilas tiedä, mitä hänen käytökseltään odotetaan, koettiin helpommin johtavan ei-toivotun käytöksen esiintymiseen.

Et se oppilas tietää, mitä häneltä odotetaan, mitä hänen pitää tehdä, ettei vaa läiski jotain tehtäviä ja niitä tulee koko ajan lisää ja sit ollaankin jo ihan kierroksilla. (H1).

Jos on yhtään semmosta, et oppilaat ei oo ihan varmoja, et mitä sä niiku odotat niiltä, ni niissä tapahtuu kaikista eniten sitä vaihtelua siinä, et toteuttaako ne sitä vai eikö ne toteuta. (H4)

Toimivana keinona koettiin myös opettajien kirjalliset suunnitelmat, kuten tunti-, päivä- ja viikkosuunnitelmat sekä luokassa yhteisesti kirjoitettavat kuukausikalenterit, joista oppilailla on omat kopionsa näkyvissä pulpeteissaan. Kun lukujärjestys oli seinällä, oppilaat pystyivät suoraan tarkistamaan tunti- ja päiväohjelmat. Erilaiset värikoodaukset selkeyttivät lukujärjestyksiä, etenkin opetusryhmissä, joissa oppilaat saattoivat työskennellä eri oppiaineiden parissa. Lisäksi oppituntien ohjelmien kirjoittamisen tai heijastamisen (mm. Classroom) taululle, nähtiin ohjaavan oppilaita itseohjautuvampaan ja rauhallisempaan työskentelyyn.

Tärkeänä koettiin myös opettajan rohkeus tavoitteiden ja suunnitelmien muokkaamiseen sekä hylkäämiseen. Jos toiminta ei onnistu tunnin aikana, olisi sitä pyrittävä muokkaamaan tai se hylkäämään. Samoin jos jonkin suunnitelman koetaan vievän tunnista odotettua enemmän aikaa, ei sen osalta saisi liikaa kiirehtiä, vaan muita suunnitelmia tulisi siirtää myöhemmäksi.

Et niiku rohkeutta myös sellasee, et jos ei toimi ni ei toimi ja sit miettii uutta...vaa pitää rohkeesti hylätä ja ottaa helpompaa hommaa. (H1)

Ennakointi oli oleellinen osa oppituntien suunnittelua. Opettajat hyödynsivät konkreettisia ja vähä-äänisiä apuvälineitä, kuten erilaisia "hypistelyvälineitä" sekä kuulosuojaimia. Niitä hyödynnettiin etenkin oppilaiden kanssa, joiden keskittyminen oli heikkoa. Opettajajohtoisiin tilanteisiin suositeltiin monipuolisten huomion (taululle) kiinnittävien "giphyjen" tai video- ja äänitiedostojen hyödyntämistä. Toimintaa tuli tauottaa sekä siirtymätilanteissa minimoida turhalle toiminnalle mahdollistava aika. Liikkeen hyödyntämisen, esimerkiksi vastausten tarkistamiseen toisesta tilasta, nähtiin auttavan oppilasta keskittymään. Lisäksi korostettiin istumajärjestyksen ja pienryhmien suunnittelemista etukäteen.

Ennakointiin liittyy tämmöset asiat ku vaikka toi työpisteiden järjestys, elikkä miten niinku asetellaan ne oppilaat, et ne on semmoses ryhmässä, joka on sitä heidän koulunkäyntii ja sitä keskittymistä tukeva. Eikä se mikä on sitä haastava... vaik kaks oppilasta jotka häritsee tuntii koko aika, ne keskusteleee keskenään, niin helpoin ja ensimmäin tapa on se et heidät pitää ilman muuta niinkun erottaa sitte toisistaan. (H2)

Avainasemassa työskentelyn järjestämisessä nähtiin oppilas- ja ryhmätuntemus. Se edesauttoi opettajia asettamaan oppilaille oikeanlaisia tavoitteita sekä rakentamaan mahdollisimman toimivia suunnitelmia.

Oppilaatki on niin erilaisia ja ryhmät on erilaisii...Et se mikä toimii jollekki ni voi olla et toiselle se ei toimi ollenkaa. (H5)

Vahvana toivotun käyttäytymisen tukemisen keinona nähtiin erilaiset palkkiot, kuten bonus- ja helminauhat sekä -purkit, joihin sai uuden helmen auttaessaan kaveria tai työskennellessään rauhallisesti omalla paikalla. Niiden ollessa täysiä, saavutettiin vielä lopullinen palkkio, joka oli esimerkiksi henkilökohtaista peliäikää iPadilla tai bonusnauhojen vastaisista miinusnauhoista miinuksien tai "möllinaamojen" poistamista.

Hei sä autoit kaveria tosi kivasti, saat bonuksen... nyt työskentelitte tosi upeesti, hei laittaa teille bonuksii... ja sit voi tehdä kauppaa niil bonuksilla ja ostaa miinuksia pois” (H3)

Class Dojo -sovellusta opettajat hyödynsivät pisteiden keräämiseen sähköisesti. Sovellus nähtiin merkittävänä oppilaiden sisäisen motivaation ilmentäjänä sekä toimivaksi keinoksi etenkin tuntien alkuun, jolloin oppilaat siirtyivät nopeammin omille paikoilleen, oikeiden välineiden kanssa. Palkintopisteillä oppilaat saivat käydä ”open kaupassa” ostamassa itselleen palkintoja.

Mä oon tehny sellasen hinnaston, mis on palkintoja itselle ja palkintoja kaikille... itselleen vaikka sisävälkkää tai iPad-välkkää tai läksytön päivä oli myös kova... säästää siihen yhteiseen palkintoon, mikä on kaikista arvokkain: unelmien koulupäivä. (H4)

Pitkältä ajalta toimivaksi keinoksi koettiin säästöpossut, joihin oppilaat keräsivät käytöksestään leikkieuroja ja viidellä leikkieurolla he saivat ostaa itselleen 20 minuuttia vapaa-aikaa. Lisäksi hyödynnettiin luokan yhteistä säästöpossua, johon oppilas sai halutessaan luovuttaa oman henkilökohtaisen euronsa ja 50 leikkieurosta luokassa järjestettiin ”sikabileet”, eli kahden tunnin ajan toteutettiin oppilaiden äänestämää tekemistä.

Ku siel isos possus on 50 euroo, ni sit meil on sikabileet. Ja se on sit sellanen, et oppilaat sit ite ehottelee, et mitä kahen tunnin aikana tehdä ja sit niist ehotuksist äänestetään, et mikä saa eniten ääniä... kunhan se on toteutettavissa. Ni se on toiminu niinku vuoskausii. (H1)

Opettajat hyödynsivät myös pöytä-/pienryhmäkohtaisia palkkiomenetelmiä. Taululla näkyvällä asteikolla nousi ylöspäin ryhmän käytöksen perusteella ja tietyssä ylärajassa ryhmä ansaitsi jonkinlaisen pisteen. Kuukauden haasteissa, kuten ”annan työrauhan toisille”, yhteistä haastetta toteutettiin kuukauden ajan jatkuvasti arvioiden sen toteutumista ja palkintopisteitä oppilaat saivat sen mukaan, miten haaste oli kuukauden aikana toteutunut. Lisäksi toimivia olivat luokan ”ufopäivät”, jolloin kalenteriin ufon kuvalla merkittynä päivänä oppilaat saivat tuoda herkkuja kouluun ja toteuttaa itselleen mieluista tekemistä tuntien aikana. Ufopäivä ansaittiin kalenteriin toivotun käytöksen onnistumisen mukaan. Palkinnot oli mahdollista siirtää oppilaan kotiin huoltajan kanssa yhdessä toteutettavaksi, jos tällaista yhteistyötä kodin kanssa oli mahdollista toteuttaa. Tärkeäksi opettajat kokivat, että toivotusta käytöksestä saatavat palkintomahdollisuudet olisivat oppilailla etukäteen tiedossa. Yhdessä oppilaiden kanssa tulisi myös

etukäteen määritellä, mitä hyvä ja palkittava käytös on, sekä mistä tilanteista palkinnon voi saada ja miksi.

Et meil on tietyt kriteerit sille, et mitä tarkoittaa hyvä päivä. (H1)

Täytyy olla hyvin selvillä se että mitkä on ne kriteerit... ei aina toimi niin hyvin, koska siitä aina aiheutuu myös niille, jotka osaa hyvin... ne saattaa lannistua siitä, että okei mä kyllä käyttäydyin hyvin, noi muut ei, ja me ei saada sitä helmeä sinne purkkiin. (H6)

Myös seuraamukset ei-toivotusta käytöksestä nähtiin osana toivotun käyttäytymisen tukemista. Tärkeänä pidettiin oppilaiden tietoisuutta siitä, minkälainen seuraamus tietynlaisesta ei-toivotusta käyttäytymisestä seuraa, ja kuinka käyttäytymisen syy-seuraussuhteista tulisi tehdä oppilaille näkyviä. Yhtenä seuraamuksena hyödynnettiin "kolmen kerran systeemiä".

Et mä sanon yhen kerran, sit mä sanon toisen kerran et nyt mä joudun sanoo sulle jo toisen kerran, nyt jos mä joudun sulle viel kolmannen kerran sanomaan, ni sit siitä tulee joku seuraamus (H4)

Tuleva seuraamus riippui oppilaan käytöksestä. Jos käytös oli työrauhaa häiritsevää, saattoi opettaja vaihtaa oppilaan istumapaikan. Jos oppilas joutui käytöksen takia useinkin vaihtamaan paikkaansa, saattoi olla järkevämpää siirtää hänet esimerkiksi käytävään työskentelemään. Viimeisenä vaihtoehtona oppilas siirrettiin opiskelemaan lopputunniksi rehtorin luokkaan. Kouluissa hyödynnettiin myös "keltaista lappua". Siinä ideana oli, että toistuvasta sekä kielloista huolimatta jatkuvasta huonosta käytöksestä kotiin kulkeutui lappu, jossa asia kerrottiin huoltajille. Jos ei-toivottu käytös jatkui edelleen, seurasi siitä kasvatustieteen keskustelu.

Myös liikennevaloja hyödynnettiin. Liikennevalo-menetelmässä oppilaiden nimet oli kirjoitettu esimerkiksi pyykkipoikiin, joita sijoitettiin käyttäytymisen mukaan vihreälle, keltaiselle tai punaiselle alueelle. Keltaiselle alueelle joutumisesta oppilas sai tietyn seuraamuksen.

Keltasesta oppilas, sille on sit joku seurauski. Et jos se vaikka hölmöilee tunnilla ni se tulee sit jonon viimesenä ruokailus syömään tai sit se jää minuutiks vielä ku muut lähtee välitunnille tai jotain. Ja sit se punanen liikennevalo on jo niin paha et sit pitää tehdä jo jotakin toimenpiteitä sen käytöksen suhteen. (H5)

Liikennevalojen käytöstä opettajien mielipiteet olivat kuitenkin risteäviä.

Näkee edelleen käytettävän sitä, että on jotku liikennevalot ja sitä oppilaan nimeä niinku siirellään sieltä vihreeltä keltaselle tai punaselle tai jotain rasteja taululle. Mä en koskaan

käytä semmossia keinoja, joissa oppilasta tavallaa, se nostetaa, et hän ei osaa käyttäytyä ja et just nää kaikki varotukset ja muut on sille oppilaalle henkilökohtasia. Et en täällä luokan eessä rupee julistamaan, että sinä siellä kolmas varotus. Et se on musta myös tärkeä muistaa, että se ei oo sellasta julkista nolaamista niille, jotka ei pysty käyttäytymään. (H4)

Yksi seuraamusten muoto oli viikon aikana kertyneiden miinusnauhojen ”istuminen pois” ikään kuin jälki-istunnossa viikon viimeisellä tunnilla. Jos oppilaalla oli miinusnauhassaan esimerkiksi 20 miinusta, tuli hänen istua 20 minuuttia omalla paikallaan, ennen kuin pääsi tekemään lopputunnin ajan muita asioita. Lisäksi opettajat hyödynsivät Wilma-merkintöjä. Merkintöjä ei kuitenkaan otettu välttämättä ensimmäisenä käyttöön, kun haluttiin puuttua ei-toivottuun käytökseen, vaan tärkeämpänä saatettiin pitää esimerkiksi oppilaan kanssa keskustelua. Jos käytös kuitenkin jatkuisi useista kehotuksista huolimatta, tuli kodin olla siitä tietoisia. Seuraamusten toteuttamisessa tulisi olla johdonmukainen, sillä oppilaat huomaavat nopeastikin, jos joku saa osakseen erilaista kohtelua ja osaavat tällöin myös vaatia opettajalta tasa-arvoisuutta.

Eräs tärkeimmistä toivotun käyttäytymisen tukemisen keinoista oli oppilaiden kohtaaminen. Opettajat pyrkivät kohtaamaan jokaisen oppilaan ja osoittivat olevansa tilanteissa heitä varten, joiden myötä oppilaat kokisivat tulevansa kuuluisiksi ja nähdyiksi. Tämä myös rohkaisi oppilaita helpommin lähestymään opettajaa, sillä hän osoitti oppilaiden olevan hänelle kohtaamistilanteissa tärkeitä.

Merkitykselliseksi koettiin opettajan ja oppilaan välinen kunnioittava vuorovaikutus, joka perustui avoimuuteen ja ymmärtämiseen. Oppilaiden kanssa tulisi keskustella siitä, miten tulisi toimia, miten olisi voinut toimia toisin tai miltä jokin käytös tuntuu muista tai oppilaasta itsestään. Opettajat hyödynsivät konkreettisen vuorovaikutuksen keinona ”fiilismittaria”, johon oppilaat saivat päivän alussa merkitä sen hetkisen tunnetilansa oman nimensä kohdalle, ja oppitunnin tai -päivän jälkeen opettaja pystyi keskustellen lähestymään oppilasta tunteista sekä niiden mahdollisesti synnyttäneestä käytöksestä.

Tollanen fiilismittari. Et ku oppilaat tulee aamulla kouluu, niin ni mul on tuol neljä eri vaihtoehtoo. Et on aivan huippu fiilis ja ihan hyvä fiilis ja plääh vois olla parempiki fiilis ja viiminen tais olla, että ihan tylsä fiilis. Ja sit he laittaa pyykkipojal siihen kohtaa nimensä, et mikä on se aamun fiilis. Ja se on ajateltuna niin, että minä ja luokkakaverit pystyy sieltä käyä vähä kattomassa, että millä fiiliksellä se kaveri on tänää tullu kouluu. Ja sitten voi mennä kysymään, jossain kohtaa et miten aamu lähti, et haluutko jutella. (H1)

Opettajat myös vastuullistivat oppilaita, jotta he pohtisivat käytöstään, sen onnistumista ja siihen vaikuttavia syitä. Oppilaiden kanssa häiritsevistä käyttäytymisestä keskusteleminen oppilasta vastuullistaen, koettiin usein toivottua käyttäytymistä edistäväksi tekijäksi. Jatkuvalle keskustelulle pyrittiin myös saamaan oppilaat kokemaan keskustelu ja oman toiminnan reflektointi tärkeänä.

Opettajan läsnäolo nähtiin merkityksellisenä tekijänä oppilaita kohdassa. Ei riitä, että opettaja on vain fyysisesti läsnä opetustilanteissa, vaan läsnäolon tulisi näyttäytyä oppilaille kokonaisvaltaisesti. Tunnin alussa opettajan olisi hyvä olla oppilaita vastassa ovella tai ainakin jättää muut tekemisensä sivuun keskittyen vain luokkaan saapuviin oppilaisiin. Lisäksi merkityksellistä oli, miten opettaja sijoittui luokassa opetuksen aikana, sekä millaisia ilmeitä ja eleitä hän hyödynsi, luodakseen oppilaille tunteen, että hän on läsnä ja tuki on lähellä. Myös ”pedagoginen katse” koettiin tehokkaaksi keinoksi.

Oma tavallaan preesens siel luokassa, et missä sä olet, miten sä liikut siellä, ne on aika pienii semmosii niinku eleitä ja ilmeitä mil saa isoi muutoksii aikaa. Tehokkain keino vähentää häiriökäyttäytymistä on se, että on paikalla. (H2)

Opettajan tulisi omata lempeä, mutta jämäkkä ote, jossa oppilaita ymmärretään sekä samalla heiltä vaaditaan asioita. Kohtaamisesta puhuttiin ”luottamuksen piirinä” ja se koettiin vahvana pohjana opetuksen toteuttamiselle.

Semmonen tietynlainen lempeys, että ope osaa olla myös mukava ja kiva ja kiltti, mut myöski sit aika jämäkkä ja tiukka. Vaatii tiettyjä asioita, et mä niinku konkreettisesti puhun oppilaille myös siitä, et minä vaadin teille työrauhaa mut myös vaadin itselleni sitä. Et tuo sen niinku jollain tavalla julki ja kasvattaa niitä oppilaita siihen, et tää on myös epäkohteliasta, jos ei vaikka kuuntele tai mikä tahansa se onkaan se juttu millä sitte käyttäytyy sillä tavalla että se ei oo sitä toivottua käyttäytymistä. (H6)

Kaiken A ja O on sellanen oppilaan kohtaaminen ja vuorovaikuttaminen. (H1)

6 POHDINTA

6.1 Tulosten tarkastelu ja johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin alakoulun opettajia oppilaiden toivotun käyttäytymisen tukijoina. Tämän tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, miten ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee luokassa sekä miten alakoulun opettajat tukevat oppilaiden toivottua käyttäytymistä luokassaan. Tutkimus oli aiheeltaan niin koulumaailmalle kuin opettajaksi opiskeleville ajankohtainen ja tarpeellinen (Närhi ym., 2016, s. 189). Lisäksi vahva kiinnostuksemme tutkimusaihetta kohtaan lisäsi tarvetta tutkimuksen toteuttamiselle.

Tutkimuksen päätuloksena voidaan todeta, että alakoulun opettajat hyödynsivät luokassaan monipuolisia keinoja tukeakseen oppilaiden toivottua käytöstä. Tukikeinot liittyivät positiivisen oppimisilmapiirin luomiseen ja opettajan toimintaan. Lisäksi tuloksista saatiin selville ei-toivotun käyttäytymisen ilmenevän oppilaiden tahattomana ja tahallisenä sekä rajattomana käytöksenä. Tukikeinojen monipuolinen ja päivittäinen käyttö luokissa kertoo niiden tarpeellisuudesta ja häiriötilanteiden jatkuvasta ilmenemisestä.

6.1.1 Ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen luokassa

Tulokset osoittivat, että ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen luokassa on pitkälti linjassa aiemman tutkimustiedon kanssa (ks. Suomensalo, 2013, s. 102). Tässä tutkimuksessa tahaton ja tahallinen käyttäytyminen näkyi muun muassa oppilaiden äänentuottona, kuten muiden päälle puhumisena ja tuntiin liittymättömien asioiden huuteluna sekä esinemelun tuottamisena. Äänentuotolliset häiriötekijät olivat erittäin yhteneviä aiempien tutkimustulosten kanssa ja usein ne koetaan suurimmiksi ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemistavoiksi (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Mahdollisena osatekijänä vastausten huuteluun ja

asioiden sanomiseen ääneen saattoi liittyä oppilaiden impulssikontrollin heikoutta, mikä on usein oire ADHD:sta (Karhu ym., 2017). Lisäksi ylimääräinen liikehdintä keskittymättömyyden ja levottomuuden myötä lisäsi häiriötä oppitunnilla. Karhun ym. (2017) mukaan tämänkaltaisia käyttäytymisen haasteita koetaan jokaisessa koulussa. Puolet haastateltavista korostivat oman toimintansa osuutta mahdollisena ei-toivotun käyttäytymisen aiheuttajana, kun taas loput eivät tunnistanee omalla käytöksellään olevan merkitystä luokan rauhattomuuteen. Saloviidan (2014, s. 22) mukaan myös opettajat voivat häiritä luokan työrauhaa, joten olisikin tärkeää, että he pohtisivat omaa toimintaansa mahdollisena häiriötekijänä.

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen johti toisinaan vakaviin rajattoman käyttäytymisen tilanteisiin, mikä näyttäytyi uhmakkuutena, omaehtoisuutena ja kieltäytymisenä. Myös sääntöjen rikkomista sekä väkivaltaista käyttäytymistä opettajia sekä toisia oppilaita kohtaan tapahtui. Sivolan ym. (2018) tutkimustietoa tukien oppilaat siis purkavat käyttäytymisensä fyysisen ja psyykkisen aggression kautta. Erilaiset tunnepuolen haasteet, oppimisen vaikeudet sekä esimerkiksi autismikirjo nähtiin mahdollisina rajattoman käytöksen taustasyinä. Puustjärvi ja Repokari (2017) tukevat tätä näkökulmaa; heidän mukaansa ongelmakäyttäytymisen taustalla on usein neuropsykiatrisia häiriöitä.

6.1.2 Toimivat keinot toivotun käyttäytymisen tukemiseksi

Tämän tutkimuksen tulokset osoittivat, kuinka toivotun käyttäytymisen tukemisessa tulisi kiinnittää huomiota positiivisen oppimisilmapiirin luomiseen. Oleellista oli kannustava ohjaus, josta korostui kieltojen muuttaminen kehotuksiksi sekä positiivisen pedagogiikan hyödyntäminen opetuksessa. Tulosta tukevat Närhen ym. (2016, s. 187–189) sekä Karhun (2018) tutkimukset, joissa ProKoulu-mallissa korjaava palaute muutettiin konkreettisiksi toimintaohjeiksi. Lisäksi merkityksellistä oli, että oppilaille sanoitettiin, mikä heidän toiminnassaan oli hyvää ja odotusten mukaista. Jatkuva sanallinen kehuminen oli tärkeää ja tuki

positiivista oppimisilmapiiriä. Nämä tulokset tukevat aiempaa tutkimustietoa, jonka mukaan vahvistaaksemme oppilaiden toivottua käytöstä, oppilaita tulisi kehua hyvästä käytöksestä, samalla sanallisesti kuvaillen heille onnistumisensa (Hardy & McLeod, 2020, s. 95).

Struktuuri puolestaan rakentui toistuvien rutiinien avulla, ja luokan yhteiset säännöt tukivat sen toteutumista, mitkä myös Lazarides (2020) on tutkimuksessaan maininnut merkittävinä toivottua käyttäytymistä tukevinä tekijöinä. Yhteisessä rintamassa toimiminen edellytti kollegiaalisen tuen toteutumista sekä yhteisten toimintamallien hyödyntämistä kouluuyhteisössä. Perusopetuksen opetussuunnitelmaankin (2014) on kirjattu, kuinka henkilöstön vahva yhteistyö tukee oppilaan rauhallista ja esteetöntä opetusta, sekä koulutyön järjestämisessä lähtökohtana on yhteinen vastuu jokaisen oppilaan hyvän koulupäivän toteutumisesta. Opettajien suurimmaksi tueksi koettiin koulunkäynninohjaajat, joiden kanssa toimittiin tasavertaisena tiiminä.

Opettajan toiminnassa suuressa roolissa näyttäytyi suunnitelmallisuus tavoitteellisessa toiminnassa, jossa oleellista oli tavoitteiden asettaminen sekä käyttäytymisodotusten tekeminen oppilaille näkyväksi koulupäivän eri tilanteissa. Tuloksia tukee Karhun (2018) tutkimuksessa esitetyt väitteet, joiden mukaan erilaiset tavoitteet ohjaavat kohti odotettua toimintaa sekä oppilaan tulee ymmärtää ja sisäistää harjoiteltava ja toivottava käyttäytyminen edistääkseen sen toteutumista. Erilaisten kirjallisten suunnitelmien, kuten tunti- ja viikkosuunnitelmien sekä kuukausikalenterien hyödyntäminen ja niiden mukaan toimiminen, oli tärkeä osa opettajien hyödyntämiä tukikeinoja. Suunnitelmallisuuden hyödyntäminen opetuksessa lisää selkeyttä ja jättää enemmän aikaa oppilaiden kanssa toimimiselle, minkä puolestaan on nähty vähentävän haastavaa käyttäytymistä (Mahvar, 2018).

Aina opettajien suunnitelmat eivät kuitenkaan ole toteutuneet odotetulla tavalla, jonka vuoksi tärkeää on muistaa joustavuus niiden mukaisessa toiminnassa. Oleellista suunnitelmien luomisessa ja tavoitteiden asettamisessa on tulosten perusteella ennakkoinnin merkitys. Tätä tukee myös aiempi tutkimus, jonka

mukaan ennakointikeinojen avulla on pystytty ehkäisemään ei-toivotun käyttäytymisen toistuvuutta, etenkin samojen oppilaiden kanssa samoissa tilanteissa (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Tässä tutkimuksessa ennakointiin liitettiin muun muassa istumajärjestyksen suunnittelu, keskittymistä tukevat apuvälineet sekä hyvä oppilas- ja ryhmätuntemus.

Monet opettajat hyödynsivät työssään palkkiojärjestelmiä, kuten Class Dojo ja helmipurkkeja, joilla oppilaille konkretisoitiin toivotun käyttäytymisen onnistuminen. Palkkiojärjestelmät koettiin oppilaiden käyttäytymisen motivaatiota vahvistaviksi keinoiksi. Tämä vahvistaa aiempaa tutkimustietoa siitä, kuinka jokin tavoiteltava asia innostaa ja ohjaa oppilasta käyttäytymään sen saavuttamiseksi vaadittavalla tavalla (Karhu, 2018). Tulos oli kuitenkin ristiriidassa Kowalskin ja Froilandin (2020) näkemyksen kanssa, jossa palkkiojärjestelmät nähtiin ongelmallisena niiden ulkoiseen motivaatioon ja behaviorismiin perustuvan käytettävyyden osalta. Tulosten perusteella palkkiojärjestelmiä tulisi hyödyntää sekä yksilö- että ryhmätasolla. Ei-toivottuun käyttäytymiseen puututtiin erilaisilla seuraamuksilla, kuten ”kolmen kerran varoituksella”. Tuloksissa esiintyneet seuraamukset olivat toteutusajatukseltaan linjassa Lehtomäen ja Mikkilä-Erdmannin (2018) artikkelin kanssa, sillä niissä oppilaalla on ensin mahdollisuus korjata käytöstään opettajan varoitusten pohjalta, ja jos korjausta ei tapahdu seuraamus toteutuu. Seuraamusten osalta oppilaiden tulee olla tietoisia siitä, mitä tietynlaisesta ei-toivotusta käytöksestä seuraa ja se tulee tehdä oppilaille näkyväksi. Tärkeää on olla johdonmukainen ja tasa-arvoinen.

Opettajien vastauksissa tärkeimmäksi toivotun käyttäytymisen tukemisen keinoksi koettiin oppilaiden kohtaaminen. Kuulluksi ja nähdyksi tulemisen kokemus oppilaalle oli opettajista ensiarvoista, jotta oppilas voi tuntea itsensä arvokkaaksi. Molempia osapuolia kunnioittava vuorovaikutus avoimen keskustelun ja vastavuoroisen ymmärtämisen kautta nähtiin merkityksellisenä opettajan ja oppilaan kohtaamisessa. Kyseisellä vuorovaikutusotteella on aiemmissakin tutkimustuloksissa todistettu olevan yhteyttä todennäköisempään toivotun käyttäytymisen ilmenemiseen (Mahvar, 2018). Positiivisen vuorovaikutussuh-

teen saavuttamisen opettajan ja oppilaan välillä on todettu luovan yhteenkuuluvuuden tunnetta (Karhu, 2018). Lisäksi oppilaan vastuullistaminen avoimessa vuorovaikutuksessa tuki oppilaan itsereflektiota. Kohtaamisessa opettajan kokonaisvaltainen läsnäolo antaa oppilaille kuvan siitä, että tuki on lähellä ja helposti saatavilla. Esimerkiksi se, että opettaja sijoittuu lähelle oppilaita, usein rauhoittaa heidän toimintaansa niin verbaalisesti kuin non-verbaalisestikin (Lehtomäki & Mikkilä-Erdmann, 2018). Opettajana tärkeää olisikin omata lempeä ja samalla jämäkkä ote.

Tuloksista ilmeni, kuinka luokanopettajien ja erityisluokanopettajien käyttämät keinot erosivat osittain käytön osalta toisistaan. Luokanopettajat hyödynsivät ja pohtivat tukikeinoja pääasiassa koko luokan tasolla, kun taas erityisluokanopettajat keskittyivät pitkälti oppilaan yksilölliseen käyttäytymisen tukemiseen. Lisäksi kysyttäessä tukikeinojen hyödyllisyydestä oppilaan koko koulupolun ajan, luokanopettajat kohdistivat näkemyksensä akateemisen suoriutumisen edistämiseen, kun puolestaan erityisluokanopettajat toivoivat toiminnallaan olevan myönteinen vaikutus oppilaan itsereflektion ja käyttäytymisen säätelyn kannalta.

Monet tutkimustuloksista ilmenneistä tukikeinoista, kuten kannustava ja positiivinen ohjaus, struktuuri sekä käyttäytymisodotukset olivat linjassa tutkimusnäyttöön perustuvien keinojen kanssa (Närhi ym., 2016, s. 189). Kukaan tutkimukseen osallistujista ei kuitenkaan perustellut menetelmien käyttöä vahvalla tutkimusnäytöllä, vaan keinoja käytettiin pikemminkin siksi, että ne oli koettu toimiviksi juuri tietyn ryhmän kanssa käytettäessä. Tämä osoittaa mielestämme entisestään sen, kuinka tärkeää kansainvälisesti tutkittujen ja tehokkaiden käyttäytymisen tukemisen menetelmien kouluttaminen niin nykyisille opettajille, kuin opettajaopiskelijoille on.

6.2 Luotettavuuden tarkastelu

Tutkimuksen luotettavuutta tarkasteltaessa luotettavuutta lisäävät tutkittavien ammattiosaaminen sekä erityisesti oman alansa pitkä työkokemus, jonka keskiarvo oli noin 13 vuotta. Toisena luotettavuutta vahvistavana tekijänä voidaan pitää kerätyn aineiston tarkkaa ja yksityiskohtaista analysointia (Puusa, 2020, s. 184). Lisäksi tutkimuksen toteutuksen sekä analysoinnin vaiheiden selkeä kuvaus mahdollistaa tutkimuksen toistettavuuden, mikä osaltaan vahvistaa luotettavuutta (Silverman, 2020, s. 89–90).

Koko tutkimuksen toteuttamisen ajan olemme tutkijoina toimineet puolueettomasti ja objektiivisesti, emmekä ole esimerkiksi haastattelutilanteissa tuoneet esille omia näkemyksiämme niin, että ne voisivat vaikuttaa haastateltavien vastauksiin (Patton, 2015, s. 680). Triangulaatio, eli tutkimuksen toteuttaminen kahden tutkijan voimin vahvisti tutkimuksen luotettavuutta (Patton, 2015, s. 677). Vaikka kyseessä olivatkin teemahaastattelut, haastattelukysymykset muotoiltiin tarkoin siten, etteivät ne suoraan johdattele tiettyihin vastauksiin. Haastatteluja toteutettaessa on tärkeää, etteivät tutkijat kysymyksillään ohjaa haastateltavia vastaamaan tietyllä tavoin tai anna omien mielipiteidensä nousta esiin vaikuttaen vastausten sisältöön ja laatuun (Silverman, 2020, s. 188). Tämän vuoksi pyrimme luomaan mahdollisimman avoimet sekä monipuoliset vastaukset mahdollistavat haastattelukysymykset (Laine, 2018, s. 39).

Osaltaan tutkimusta rajoittavana tekijänä voidaan pitää tutkittavien vähäistä määrää. Tämän tutkimuksen otannalla (6) tuloksia ei voida suuremmassa kontekstissa yleistää. Emme myöskään voi täysin tietää, vastasivatko tutkittavat rehellisesti ja totuudenmukaisesti haastattelukysymyksiin (Puusa, 2020, s. 108). Lisäksi tutkimusmenetelmänä käytetty puolistrukturoitu teemahaastattelu voidaan nähdä rajoittavana tekijänä, sillä lukija voi tutkimuksen liitteistä nähdä vain alkuperäisen haastattelurungon, eikä hän tiedä mitä mahdollisia lisäkysymyksiä haastattelun aikana on esitetty. Mahdollisena rajoituksena voidaan pitää myös haastattelurungon lähettämistä tutkittaville etukäteen, sillä se saattoi antaa haas-

tateltaville tilaisuuden valmistautua kysymyksiin jopa liikaa, jolloin se puolestaan saattoi vaikuttaa vastausten spontaanisuuteen sekä autenttisuuteen (Opie & Brown, 2019, s. 171–172). Päätökseemme lähettää kysymykset etukäteen vaikutti kuitenkin haastateltavien mahdollisuus haastatteluteemojen syvällisempään pohdintaan (Opie & Brown, 2019, s. 171–172). Tutkijoiden vähäinen kokemustausta tämän kokoisen tutkimuksen toteuttamisesta voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen (Patton, 2015, s. 704).

Aineiston koodaamisella varmistettiin tutkittavien anonymiteetti ja avoimuus tutkimuksen kulusta loi tutkimuksesta osallistujille läpinäkyvän koko tutkimusprosessin ajan (Patton, 2015, s. 496–497). Tulosten raportoinnissa haluttiin kunnioittaa haastateltavien näkemyksiä ja kokemuksia käsiteltävästä ilmiöstä heidän vastaustensa autenttisuuden mukaisesti, sillä Bazeleyhin (2021, s. 80–81) pohjaten tutkimuksemme osallistujien näkökulmat ja tulkinnat olivat tutkimuksemme keskiössä sekä ohjasivat tutkimusta eteenpäin. Koko tutkimuksen ajan pidimme huolta siitä, että mahdolliset omat henkilökohtaiset mielipiteet ja asenteet jäivät tutkimuksen ulkopuolelle, eivätkä vaikuta aineiston analysointiin tai tulosten raportointiin (Patton, 2015, s. 427).

6.3 Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tutkimus toteutui mielestämme onnistuneesti, tuottaen hyödyllistä ja ymmärrystä lisäävää tietoa (Puusa, 2020, s. 188) ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemisestä luokassa sekä alakoulun opettajien hyödyntämistä keinoista toivotun käyttäytymisen tukemisessa. Ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemisen tulokset vahvistivat aiempaa tutkimustietoa, kun taas toivotun käyttäytymisen tukikeinojen osalta aiemman tutkimustiedon rinnalle saatiin uusia, toimivaksi koettuja menetelmiä. Koemme käyttämämme aineistonkeruu- ja analysointimenetelmän sopineen tutkimuksen toteuttamiseen hyvin, sillä niiden avulla hyödyntämämme teoria ja keräämämme aineisto sulautuivat yhtenäisiksi, jolloin ne tukivat loogisesti toisiaan luoden uutta teoriaa ja kehittäen jo olemassa olevaa tutkimustietoa

(Puusa, 2020, s. 195–196). Kahden eri ammattiryhmän kokemusten tutkiminen mahdollisesti monipuolisen ja kattavan aineiston keräämisen. Tutkimus toteutui tavoitteen mukaisesti ja koemme luoneemme eräänlaisen tukipaketin alakoulun opettajien käyttöön.

Ei-toivottu käyttäytyminen on lisääntynyt vuosien aikana ja mielenkiintoista olisikin jatkotutkimuksin tutkia syitä häiriökäyttäytymisen ja sen lisääntymisen taustalla. Monet haastattemistamme alakoulun opettajista kokivat häiriökäyttäytymisen lisääntyneen ja monimuotoistuneen työvuosiensa aikana sekä pohtivat itsekkin suuresti sitä, mistä tämä ilmiö johtuu. Toinen mahdollinen jatkotutkimusaihe voisi liittyä tässä tutkimuksessa esiin nousseiden monipuolisten tukikeinojen tarkempaan tarkasteluun. Esimerkiksi voitaisiin tutkia kohtaamisen merkitystä oppilaiden näkökulmasta, palkkioiden vaikuttavuutta oppilaan käyttäytymiseen sekä sanktioiden toimivuutta toivotun käyttäytymisen lisäämiseksi. Lisäksi hyödyllistä olisi tutkia eri tukikeinojen toimivuutta ja soveltamista eri ikäisillä oppilaille. Haastattelut osoittivat, että erityisluokanopettajien ja luokanopettajien käyttämät keinot sekä etenkin painotukset niiden käytölle erosivat osittain toisistaan. Tätä olisikin mielenkiintoista tutkia esimerkiksi vertailevan tutkimuksen keinoin.

Tämä tutkimus on osoittanut, kuinka merkityksellistä opettajien on tukea oppilaiden toivottua käytöstä luokassa, ja kuinka paljon mahdollisuuksia tuen toteuttamiselle on niin yksilö- kuin ryhmätasolla. Tutkimus antaa arvokasta tietoa opettajien lisäksi opettajankoulutuslaitoksen ja erityispedagogiikan koulutusohjelman opiskelijoille, sillä tärkeää olisi pyrkiä siihen, että opiskelijoilta löytyisi mahdollisuuksia tuen toteuttamiselle työuran alusta alkaen. Oppilaiden lisääntynyt häiriökäyttäytyminen sekä yleinen keskittymättömyys ja levottomuus puhuvat yhteiskunnallisen tilanteen hälyttävyydestä, jonka vuoksi nyt olisikin ensiarvoisen tärkeää kiinnittää huomiota hyvän ja toivotun käyttäytymisen tukemiseen.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon? Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 177–188). Gaudeamus.
- Antila, T. & Karjalainen, P. (2022). *Opettaja jää liian usein yksin oppilaiden käytösongelmien kanssa*. VIP-verkosto. <https://vip-verkosto.fi/opettaja-jaa-liian-usein-yksin-oppilaiden-kaytosongelmien-kanssa/>
- Aronen, E. (2016). *Lasten häiriökäyttäytyminen*. Suomalainen lääkäriseura Duodecim. Viitattu 28.3.2023
- Avola, P. & Pentikäinen, V. (2020). *Kukoistava kasvatustieteellinen tutkimus - Positiivisen pedagogiikan ja laaja-alaisen hyvinvointiopetuksen käsikirja*. BEEhappy Publishing Oy.
- Bazeley, P. (2021). *Qualitative data analysis: Practical strategies* (2nd edition.). SAGE.
- Belt, A. (2013). *Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä*. Oulun yliopisto.
- Belt, A. & Belt, P. (2017). Teachers' differing perceptions of classroom disturbances. *Educational research (Windsor)*, Vol. 59 (1), p. 54-72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2016.1262747>
- Daniels, D. H., & Shumow, L. (2003). Child development and classroom teaching: A review of the literature and implications for educating teachers. *Applied Developmental Psychology*, 23, 495–526. [http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973\(02\)00139-9](http://dx.doi.org/10.1016/S0193-3973(02)00139-9)
- Dicke, T., Parker, P. D., Marsh, H. W., Kunter, M., Schmeck, A., & Leutner, D. (2014). Self-Efficacy in Classroom Management, Classroom Disturbances, and Emotional Exhaustion: A Moderated Mediation Analysis of Teacher Candidates. *Journal of educational psychology*, 106(2), 569–583. <https://doi.org/10.1037/a0035504>
- Eskola, J. (2018). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat: Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita*

tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. (s. 209–232). PS-kustannus

Fredrickson, B., Conway, A., Tugade, M. & Catalino, L. (2013). The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions: Form, Function and Mechanisms. Teoksessa Boniwell, I., David, S. & Conley Ayers, A. (toim.) (2013). Oxford Handbook of Happiness s. 17-34.

<https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199557257.013.0003>

Gage, N. A., Lewis, T. J., & Stichter, J. P. (2012). Functional Behavioral Assessment-Based Interventions for Students with or At Risk of Emotional and/or Behavioral Disorders in School: A Hierarchical Linear Modeling Meta-Analysis. *Behavioral Disorders*, 37 (2), 55–77.

<https://doi.org/10.1177/019874291203700201>

Graneheim, U.H. & Lindgren, B-M. & Lundan, B. (2017). Methodological Challenges in Qualitative Content Analysis: A Discussion Paper. *Nurse Education Today* 56, 29–34.

Hardy, J. K., & McLeod, R. H. (2020). Using Positive Reinforcement With Young Children. *Beyond Behavior*, 29(2), 95–107.

<https://doi.org/10.1177/1074295620915724>

Helsingin Sanomat (14.2.2023). Tällaista on väkivalta pääkaupunkiseudun kouluissa – Oppilas löi opettaja Katja Lottaa pesäpallomailalla päähän.

<https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009384246.html>

Horner, R., Sugai, G. & Anderson, C. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42 (8).

Hvidsten, B. B., & Valle, A. M. (2021). Counsellors perceptions of the phenomenon of concentration difficulties. *Support for learning*, 36(1), 83–101. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12340>

Julin, S., & Rumpu, N. (2018). *Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiokoulutuksessa*. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus.

- Kanniainen, L., Kiili, C., Tolvanen, A., Aro, M., Anmarkrud, Ø., Leppänen, P. H., . . . Psychology. (2021). *Assessing reading and online research comprehension: Do difficulties in attention and executive function matter?* Elsevier BV.
- Karhu, A. (2018). *Check In, Check Out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Jyväskylän yliopisto.
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Närhi, V., Savolainen, H., Savolainen, P., Selkomaa, M., Suomalainen, A., & Taskinen, K. (2018). ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti: NMI-bulletin*, 28(2), (s. 61–71).
- Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2017). Inclusion of pupils with ADHD symptoms in mainstream classes with PBS. *International Journal of Inclusive Education*.
- Kiviniemi, K. (2018). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teorettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. (s. 73–88). PS-kustannus.
- Klenberg, L. (2015). *Assessment and development of executive functions in school-age children*. Helsingin yliopisto.
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of educational research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Kowalski, M. & Froiland, J. (2020). Parent perceptions of elementary classroom management systems and their children's motivational and emotional responses. *Social psychology of education*. Vol. 23 (2), p. 433-448.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. Oulun yliopisto.

- Laine, T. (2018). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin.* (s. 29–51). PS-kustannus.
- Lazarides, R., Watt, H. M., & Richardson, P. W. (2020). Teachers' classroom management self-efficacy, perceived classroom management and teaching contexts from beginning until mid-career. *Learning and instruction, 69*, 101346. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101346>
- Lehtomäki, S., & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). *Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.* Prologos ry, 10–25.
- Leskisenoja, E., & Sandberg, E. (2019). *Positiivinen pedagogiikka ja nuorten hyvinvointi.* PS-kustannus.
- Mahoney, J. L. (2014). Behavior management in afterschool settings. *New directions for youth development, 2014(144)*, 73-87. <https://doi.org/10.1002/yd.20114>
- Mahvar, T., Ashghali Farahani, M., & Aryankhesal, A. (2018). Conflict management strategies in coping with students' disruptive behaviors in the classroom: Systematized review. *Journal of advances in medical education & professionalism, 6(3)*, 102–114.
- Naukkarinen, A. (2019). *Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta.* Jyväskylän yliopisto.
- Närhi, V., Karhu, A., Klenberg, L., Paananen, M. & Puustjärvi, A. (2019). Tarkkaavuuden, itsesäätelyn ja toiminnanohjauksen vaikeudet. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M., Siiskonen, T., Meronen, A., & Bast, T. (2019). *Oppimisen vaikeudet* (1. painos.). Niilo Mäki Instituutti.
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa: A. Ahtola (toim.) (2016). *Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen.* PS-kustannus, 185–207.

- O'Brien, M., & Blue, L. (2018). Towards a positive pedagogy: Designing pedagogical practices that facilitate positivity within the classroom. *Educational action research*, 26(3), 365–384.
<https://doi.org/10.1080/09650792.2017.1339620>
- OPH. Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Opetushallitus. Viitattu 12.11.2022.
https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf
- Opie, C., & Brown, D. (2019). *Getting started in your educational research: Design, data production and analysis*. SAGE.
- Orpinas, P., & Horne, A. M. (2004). A teacher-focused approach to prevent and reduce students' aggressive behavior: The GREAT Teacher Program. *American journal of preventive medicine*, 26(1), 29-38.
<https://doi.org/10.1016/j.amepre.2003.09.016>
- Paananen, J. (3.5.2016). *Opettajat uupuvat kasvoihin kouluhäiriöihin – lääkkeeksi vaaditaan resurssien palauttamista*. Yle Uutiset | yle.fi. <https://yle.fi/a/3-8853897>
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (Fourth edition.). SAGE Publications, Inc.
- Perusopetuslaki 21.8. 1998/628.
- Poulou, M. (2014). The effects on students' emotional and behavioural difficulties of teacher–student interactions, students' social skills and classroom context. *British Educational Research Journal*, 40(6), 986–1004.
<http://www.jstor.org/stable/43297633>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 103–117). Gaudeamus.
- Puusa, A. (2020). Näkökulmia laadullisen aineiston analysointiin. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 145–156). Gaudeamus.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2020). Laadullisen tutkimuksen olemus. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 75–85). Gaudeamus.
- Puusa, A. Julkunen, S. (2020). Uskottavuuden arviointi laadullisessa tutkimuksessa. Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.). (2020). *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät* (s. 189–201). Gaudeamus.
- Puustjärvi, A. & Repokari, L. 2017. Lasten käytöshäiriöihin tulee puuttua ajoissa. Katsausartikkeli. *Lääkärilehti*, 21, 1364–1369. Viitattu 04.04.2023. <https://www.laakarilehti.fi/tieteessa/katsausartikkeli/lasten-kaytoshairioihin-tulee-puuttua-ajoissa/?public=0a34f8bb355a519541d62d6aa8f29986>
- Puustjärvi, A., Voutilainen, A. & Pihlakoski, L. (2018). Mitä on adhd? Teoksessa Berggren, K., Hämäläinen, J., Huhtiniemi, M., Humaljoki, K., Ingman-Friberg, S., Jägerroos, T., . . . Korhonen, T. (2018). *ADHD-käsikirja*. PS-kustannus.
- Rueda, M., Posner, M. & Rothbart, M. (2005). The Development of Executive Attention: Contributions to the Emergence of Self-Regulation. *Developmental Neuropsychology*, 28(2), 573–594. [doi=10.1.1.542.2853&rep=rep1&type=pdf](https://doi.org/10.1.1.542.2853&rep=rep1&type=pdf)
- Saloranta, S. (2017). *Koulun toimintakulttuurin merkitys kestäväan kehityksen kasvatuksen toteuttamisessa perusopetuksen vuosiluokkien 1–6 kouluissa*. Helsingin yliopisto.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p.). PS-Kustannus.
- Savolainen, H., Närhi, V. & Savolainen, P. (2019). *Myönteisten käyttäytymismallien tukeminen opetuksessa*. Teoksessa Ahonen, T., Aro, M., Aro, T., Lerkkanen, M-K., & Siiskonen, T (toim.) *Oppimisen vaikeudet*. Niilo Mäki Instituutti: Otavan kirjapaino Oy, s. 194–205.
- Scott, T., Alter, P. & McQuillan, K. (2010). Functional Behavior Assessment in Classroom Settings: Scaling Down to Scale Up. *Intervention in School and Clinic*, 46 (2). 87-94. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1053451210374986>

- Simpson, R., Peterson, R. & Smith, C. 2010. Critical Educational Program Components for Students With Emotional and Behavioral Disorders: Science, Policy, and Practice. *Remedial and Special Education*, 32(3), 230-242.
- Sivola, J., Närhi, V. & Savolainen, H. 2018. Kasvatuksellisesta pienluokasta yleisopetukseen: Käyttäytymishäiriöiden erityisen tuen toimintamalli ja sen tuloksellisuus. *Oppimisen ja oppimisvaikeuksien erityislehti*: 28(2). Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti.
- Sandberg, E. (2020). *ADHD ja oppimisen tuki*. PS-kustannus.
- Sandberg, E. (2018). Haastavaan käyttäytymiseen toimivat myönteiset keinot ja oppimisen tuki [blogikirjoitus]. *Timanttista osaamista*.
<https://erjasandberg.fi/haastavaan-kayttaytymiseen-toimivat-myonteiset-keinot-ja-oppimisen-tuki/>
- Sandberg, E. (2021). *Pedagoginen tuki perusopetuksessa ja toisella asteella*. PS-kustannus.
- Sari, U.A., Fauziyah, N., Ghazi, A., Azizah, I. N. & Al-Fidyah, U.F. (2021). Improving the Students' Learning Concentration Through Ice Breaking. *Atlantis Press*, 529, 614-619. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210421.089>
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data (6th edition.)*. SAGE.
- Stipek, D., & Byler, P. (2004). The early childhood classroom observation measure. *Early childhood research quarterly*, 19(3), 375-397.
<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2004.07.007>
- Suomensalo, A. (2013). *Luokan työrauha häiriintyy*. Teoksessa Kauppinen, A., Jakonen, T., Niemi, K., Viirret, T. L., Kauppinen, A., Suomensalo, A & Heikkinen, H. M. (2013). *Oppimistilanteita ja vuorovaikutusta*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Tomek, R., & Urhahne, D. (2022). Effects of student noise on student teachers' stress experiences, concentration and error-correction performance. *Educational psychology (Dorchester-on-Thames)*, 42(1), 64-82.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2021.2002819>
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvoitus*. PS-kustannus.

- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Yle (21.3.2019). *Miksi oppilaita ei saada kuriin? Lappeen koulu keksi keinon, jolla levottomaan kouluun saatiin rauha.* Viitattu 3.4.2023
<https://yle.fi/aihe/artikkeli/2019/03/21/miksi-oppilaita-ei-saada-kuriin-lappeen-koulu-keksi-keinon-jolla-levottomaan>
- Yle (5.12.2018). *Mitä ihmettä koulussa tapahtuu? Väkiä ja psyykkistä oireilua yhä nuoremmilla oppilailta.* Viitattu 29.3.2023
<https://yle.fi/a/3-10538926>
- Yle (3.5.2016). *Opettajat uupuvat kasvaviin kouluhäiriöihin – lääkkeeksi vaaditaan resurssien palauttamista.* Viitattu 7.4.2023 <https://yle.fi/a/3-8853897>

LIITTEET

Liite 1. Haastattelukysymykset

1. Mikä on ammattinimikkeesi? Mitä työnkuvaasi kuuluu?
2. Kuinka kauan olet työskennellyt nykyisessä ammatissasi?
3. Kuinka monta oppilasta luokassasi (keskimäärin) on?
4. Miten määrittelet käsitteen työrauha?
5. Miten työrauha toteutuu luokassasi?
6. Kuinka usein ja millaisissa tilanteissa joudut puuttumaan ei-toivottuun käytökseen luokassa? Mitkä ovat konkreettisia työrauhaa häiritseviä tekijöitä?
7. Mitkä tekijät koet suurimmiksi haasteiksi työrauhan toteutumisessa? Toistuvatko nämä tekijät usein samojen oppilaiden kanssa?
8. Miten työrauhaongelmat vaikuttavat opetuksen toteutumiseen?
9. Millä tavoin työrauhaongelmat vaikuttavat omaan jaksamiseen? Miten tämä ilmenee?
10. Millaista tukea saat ja keneltä työrauhaan luokassasi?
11. Millaisissa tilanteissa koulun työrauhasta keskustellaan/käsitellään eli tehdäänkö koulussa työrauhan saavuttamiseksi jotain toimenpiteitä yhdessä?
12. Millaisia konkreettisia keinoja käytät luokassasi toivotun käyttäytymisen tukemiseksi?
13. Millä tavoin käyttämäsi keinot eroavat eri tilanteissa?
14. Kuinka toimiviksi koet käyttämäsi keinot? Miksi?
15. Onko jokin tietty keino, jonka koet olleen erityisen toimiva toivotun käyttäytymisen tukemisessa?
16. Ovatko käyttämäsi keinot toivotun käyttäytymisen tukemiseksi muuttuneet tai lisääntyneet/vähentyneet työurasi aikana? Miten ja miksi?
17. Millaiset keinot koet hyödyllisiksi oppilaan koko koulupolkua ajatellen?
18. Oletko saanut lisäkoulutusta ei-toivottuun käyttäytymiseen/työrauhan ylläpitämiseen?