

Mervi Karhunen

”NYT HUOMIO TÄNNEPÄIN!”

Opettajien puuttuminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen
alkuopetuksen tehtävänantotilanteissa

Erityispedagogiikan
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2010
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

Karhunen, Mervi. ”Nyt huomio tännepäin!” Opettajien puuttuminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen alkuopetuksen tehtävänantotilanteissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteiden laitos, 2010. 84 sivua, 2 liitettä.

TIIVISTELMÄ

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaista ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy alkuopetuksen oppituntien tehtävänantotilanteissa sekä millaisia verbalisia ja nonverbaalisia piirteitä liittyy opettajan työrauhavuoroihin. Lisäksi tutkimuksessa pohditaan, miten opettaja saa ei-toivotun käyttäytymisen hallintaansa tehokkaasti. Tutkimusaihe on tärkeä, koska jokainen opettaja tarvitsee työssään luokanhallinnan taitoja kyetäkseen ennaltaehkäisemään oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ja puuttumaan siihen rakentavasti.

Tutkimusote oli laadullinen ja tutkimusmenetelmänä käytettiin etnometodologista keskustelunanalyysiä. Keskustelunanalyysin avulla tutkitaan luonnollisia vuorovaikutustilanteita, jotka tapahtuisivat ilman tutkimustakin. Keskustelunanalyysi sopii hyvin luokkahuoneen vuorovaikutuksen tutkimiseen, koska sen avulla voidaan nostaa esiin osittain tiedostamattomiakin vuorovaikutuksen säännönmukaisuuksia. Tutkimusaineisto koostui kymmenestä 1. ja 2. luokkien äidinkielen ja matematiikan videoidusta oppitunnista jousto-opetuksessa. Opettajina molemmissa jousto-opetuksen ryhmissä olivat lastentarhanopettaja ja erityisopettaja. Analyysi toteutettiin videotallenteiden ja niistä tehtyjen yksityiskohtaisten litteraatioiden avulla.

Tehtävääntotilanteissa esiintyi kahdeksaa erilaista ei-toivotun käyttäytymisen muotoa: puliseminen, vaelteleminen, katseen harhaileminen, koulun tai toisen omaisuuteen kajoaminen, konfliktit oppilaiden välillä, vastustaminen ja valittaminen, hätäileminen sekä viivyttelyminen. Yleisimmät ei-toivotun käyttäytymisen muodot olivat vaelteleminen, hätäileminen ja viivyttelyminen.

Toimivia puuttumiskeinoja alkuopetusikäisillä lapsilla olivat rauhallinen ja selkeä käskyjen toistaminen, käskyjen kohdistaminen nimeltä mainiten yksittäisille oppilaille, äänensävyjen muuttaminen sekä konkreettiset menetelmät kuten koskettaminen, oppilaan lähelle meneminen ja fyysinen ohjaaminen. Puuttumisen tapa ja konkreettisuus vaikuttaisi alkuopetusikäisillä lapsilla merkitsevän enemmän kuin puuttumisen sanamuoto. Aiemmissa tutkimuksissa on korostettu sääntöjen kertaamisen ja tilanteiden selvittämisen tärkeyttä työrauhan ylläpitämisessä, mutta analyysin perusteella säännöistä muistuttaminen oli puuttumisen yhteydessä hyvin vähäistä. Puuttumisen jälkeen pyrittiin yleensä siirtymään oppitunnin aiheessa välittömästi eteenpäin, eikä esimerkiksi konfliktitilanteita selvitetty kunnolla.

Asiasanat: ei-toivottu käyttäytyminen, luokanhallinta, alkuopetus, keskustelunanalyysi, tehtävääntotilanne

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY.....	7
2.1 Koulun työrauha ja oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen.....	7
2.2 Sosio-konstruktionistinen lähestymistapa.....	9
2.3 Koulu instituutiona.....	11
3 EI-TOIVOTTU KÄYTTÄYTYMINEN LUOKASSA.....	14
3.1 Ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen.....	14
3.1.1 Ei-toivotun käyttäytymisen syntyminen.....	14
3.1.2 Ei-toivotun käyttäytymisen muodot.....	15
3.2 Luokanhallinnan keinot.....	17
3.2.1 Ennakointi ja ennaltaehkäisy.....	17
3.2.2 Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen.....	18
3.2.3 Jatkuvasti häiritsevän oppilaan hallitseminen.....	22
4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	24
4.1 Tutkimuksen tavoite.....	24
4.2 Keskusteluanalyysi tutkimusmenetelmänä.....	24
4.3 Aineiston keruu ja analyysi.....	27
4.4 Tutkimuskontekstin esitleminen.....	30
4.5 tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	31
5 TULOKSET.....	35
5.1 Tehtävänantotilanteissa esiintyvä ei-toivottu käyttäytyminen.....	35
5.2 Sanallinen puuttuminen.....	39
5.2.1 Sanallisen puuttumisen rakentuminen työrauhasekvenssin edetessä..	39
5.2.2 Sanallisen puuttumisen tavat.....	45
5.3 Konkreettinen puuttuminen.....	58
6 POHDINTA.....	67

LÄHTEET	73
LIITE 1. LITTEROINNISSA KÄYTETYT MERKINNÄT	79
LIITE 2. TUTKIMUSTAULUKKO	80

1 JOHDANTO

Koulun työrauhaongelmat kuuluvat opettajien yleisimpiin koulutyötä koskeviin huolenaiheisiin (Evertson & Weinstein 2006; Manzano, Manzano & Pickering 2003, 4; Saloviita 2007, 9) ja aiheuttavat monille opettajille stressin ja työuupumisen tunteita (Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008; Evertson & Weinstein 2006; Friedman 1995). Monet opettajat kokevatkin, ettei heillä ole tarpeeksi kykyä puuttua oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen (Stephenson, Linfoot & Martin 2000). Tutkimusten mukaan luokassa esiintyvä ei-toivottu käyttäytyminen häiritsee myös oppilaita, joilta evätään keskittymisrauha oppimiseen (Lewis 2001; Manzano ym. 2003, 1, 6; Naukkarinen 1999, 27–28; Saloviita 2007, 9), kun taas hyvin valmistellut oppitunnit, joissa työrauha säilyy, lisäävät oppilaiden kiinnostusta itse opetuksen sisältöön (Kunter, Baumert & Köller 2007). Opettajan tietoisuus hyvistä ja toimivista luokanhallinnan menetelmistä ja niiden käyttäminen vaikuttaa luokan oppimisympäristöön positiivisesti (Manzano ym. 2003, 11). Jokaisella opettajalla niin yleis- kuin erityisopetuksessa tulisi olla tietoa erilaisista luokanhallinnan menetelmistä, jotta hän kykenisi ennaltaehkäisemään oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ja puuttumaan siihen rakentavasti.

Pro gradu -tutkimuksessani tarkastelen keskusteluanalyysin avulla opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta 1. ja 2. luokkien jousto-opetusympäristöissä. Tarkempana pedagogisena kontekstina tutkimuksessani ovat oppituntien tehtävänantotilanteet. Tehtävänantotilanteet ovat alkuopetuksessa työrauhan säilymisen kannalta haasteellisia, koska esi- ja alkuopetuksen oppilaiden on usein vaikea jaksaa keksittyä kuuntelemaan ohjeita (Känsäkangas 2004, 38; Stephenson ym. 2000). Tarkastelen tehtävänantotilanteissa syntyvää ei-toivottua käyttäytymistä, johon opettaja joutuu puuttumaan useaan kertaan. Tutkin erityisesti, millaista ei-toivottu käyttäytyminen on luonteeltaan ja millaisilla keinoilla opettaja puuttuu siihen.

Keskusteluanalyysin tutkimuskohteena ovat ihmisten väliset luonnolliset vuorovaikutustilanteet, joissa ihmiset luovat puheella sosiaalista todellisuutta ja asettavat itsensä tiettyyn asemaan (Hakulinen 1997). Luokkahuoneen aitoja vuorovaikutustilanteita analysoimalla on mahdollista löytää niitä ammatillisia menetelmiä, joita opettajat käyttävät työssään esimerkiksi oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessaan. Nämä menettelytavat voivat olla myös piiloisia

tapoja, joita opettajat toteuttavat huomaamattaan. Samalla on mahdollista analyttisesti pohtia, ovatko nämä menetelmät toimivia kyseisessä tilanteessa tai yleisemminkin muissa tilanteissa. (Tainio 2007a, 311; Tainio 2007b, 16.) Opettajien toteuttamien käytäntöjen esiin nostaminen tarjoaa uuden näkökulman opettajien arjen menettelytapojen pohtimiseen. Omien käytäntöjen toimivuuden tiedostaminen on tärkeää, koska vasta sen kautta omaa toimintaa voidaan kehittää. (Tainio & Harjunen 2005.)

Tutkimukseni teoriaosassa määrittelen ensin luokanhallintaan ja oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen tutkimukseen liittyvät olennaiset käsitteet. Tämän jälkeen esittelen sosio-konstruktionistisen lähestymistavan, johon nojaudun oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä tutkiessani. Aikaisempien tutkimusten pohjalta käyn läpi, millaisia oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen muotoja esiintyy ylä- ja alakoulussa, millaisissa tilanteissa ei-toivottu käyttäytyminen yleensä syntyy sekä miten opettajat puuttuvat oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tulososassa esittelen oman aineistoni ja siihen pohjautuvan analyysin avulla, millaista oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on alkuopetuksen tehtäväntilanteissa ja miten opettaja puuttuu siihen.

2 KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELY

Seuraavaksi määrittelen tutkimukseni aihepiiriin liittyvät keskeiset käsitteet: työrauha, kouluviihtyvyys, koulun kulttuuri, luokanhallinta ja oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen. Tämän jälkeen esittelen sosio-konstruktivistisen lähestymistavan ja käyn läpi koulun toimintaa instituutiona sekä auktoriteetin rakentumista luokkahuoneen vuorovaikutuksessa.

2.1 Koulun työrauha ja oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen

Hirsjärven (1983) kokoamassa kasvatustieteen käsitteistössä koulun työrauha määritellään koululuokassa vallitseviksi rauhallisiksi oloiksi, häiriintymättömyyden tilaksi. Se on subjektiivista, suhteellista ja muuttuvaa sekä noudattaa yhteisön laatimia sopimuksia (ks. myös Naukkarinen 1999, 21). Naukkarisen (1999, 21) mukaan kouluyhteisö jatkuvasti luo ja ylläpitää työrauhan merkitystä omassa kulttuurissaan. Täten työrauhan käsite on riippuvainen sen käyttökontekstista ja sitä määrittelevän ihmisen arvoista ja uskomuksista. Myös Martin ja Hayes (1998) tähdentävät, että mikä kulloinkin määritellään poikkeavaksi tai epäsopivaksi riippuu jokaisen yksilön havainnoista ja normaaliuden tulkinnasta.

Kouluviihtyvyys voidaan määritellä oppilaiden kokonaisvaltaiseksi viihtymiseksi koulun tyypillisissä tehtävissä, joihin kuuluvat oppimis- ja menestymismahdollisuuksien saaminen, sosiaalisen identiteetin muotoutuminen, arvostuksen ja vastuuntunnon kasvaminen sekä opettajien ja oppilaiden välisten suhteiden kasvattava vaikutus (Linnakylä & Malin 1997, 114–115). Koulun työrauha on kiinteä osa kouluviihtyvyyttä (Naukkarinen 1999, 20). Oppilaiden toivotun käyttäytymisen voidaan ajatella olevan käyttäytymistä, joka ei uhkaa kouluviihtyvyyttä, kun taas ei-toivottu käyttäytyminen ei noudata koulun kulttuurille ominaisia normeja ja heikentää siten kouluviihtyvyyttä ja oppilaiden motivaatiota (ks. Kunter ym. 2007).

Smylien (1999) mukaan koulun kulttuuri perustuu koulun jäsenten yhteiseen tietopohjaan, uskomuksiin, oletuksiin ja arvoihin (Naukkarinen 1999, 18). Koulun kulttuuriin voi liittyä myös alakulttuureja, jollainen voi muodostua esimerkiksi ei-toivotulla tavalla käyttäytyvien oppilaiden keskuuteen (Naukkarinen 1999, 18).

Myös Danby ja Baker (1998) havaitsivat tutkimuksessaan, että lapsilla ja aikuisilla voi luokkahuoneen sisällä muodostua omat kulttuurinsa ja tapansa ratkaista asioita. Lasten, joille on asetettu kotona samansuuntaiset rajat kuin mitä koulussa odotetaan, on helpompi omaksua koulun kulttuuriin liittyvät normit kuin lasten, joille ei ole asetettu selkeitä rajoja kotona (Martin & Hayes 1998) tai jotka ovat kasvaneet koulumaailmaan verrattuna hyvin erilaisessa kulttuurissa (Carter & Doyle 2006). Bronfenbrenner (1981, 6) painottaa, että uuteen elämäntilanteeseen (esimerkiksi koulun aloittaminen) siirryttäessä tapahtuu aina ekologisia siirtymiä eli muutoksia roolisuhteissa. Rooli vaihtuu sen perusteella, mitkä ovat yksilön odotukset uudesta ympäristöstä. Lapsen ennako-odotukset siis vaikuttavat siihen, millainen rooli lapselle koulussa muodostuu ja kuinka helppo hänen on omaksua koulun sääntöjä.

Luokanhallinnan yksiselitteinen määrittäminen on haastavaa. Evertsonin ja Weinsteinin (2006) mukaan luokanhallinnan käsitteeseen liitetään usein negatiivisia lisämerkityksiä, jollainen voi olla esimerkiksi luokanhallinnan tulkitseminen pelkästään oppilaiden kontrolloimiseksi. Luokanhallinta on kuitenkin kokonaisuudessaan luokan elämän järjestelmistä, johon sisältyy muun muassa lukujärjestyksen suunnittelu, tehokkaan oppimisympäristön organisointi, oppilaiden ohjaaminen ja mahdollisten ongelmien ennakointi (Lemlech 1998, 3). Opettaja tarvitsee luokanhallinnan taitoja luodakseen luokasta tehokkaan oppimisympäristön (Evertson & Weinstein 2006; Lemlech 1998, 1; Manzano 2003, 1, 6.) ja säilyttääkseen järjestyksen luokassaan (Akin-Little, Little & Laniti 2007). Weinsteinin (1998) tutkimuksen mukaan opettajaopiskelijat kuitenkin näkevät luokanhallinnan opetuksesta ja opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta erillisenä asiana, vaikka opetuksen ja luokanhallinnan tulisi olla toisiinsa yhteydessä (Lemlech 1998, 1–2). Samalla luokanhallinnan tulisi tukea oppilaiden sosiaalista ja moraalista kasvua (Boostrom 1991; Evertson & Weinstein 2006) muun muassa hyvän käyttäytymisen opettamisen ja mallintamisen kautta (Richardson & Fallona 2001).

Carterin ja Doylein (2006) mukaan erityisesti varhaiskasvatuksessa ja alakoulussa luokanhallinta, opettaminen ja opetussuunnitelma nivoutuvat tiiviisti toisiinsa. Siksi esi- ja alkuopetuksen opetusjärjestelyt, myös luokanhallinnan keinot, vaikuttavat huomattavasti lapsen myöhempään koulu-uraan ja elämään (Carter & Doyle 2006). Akin-Little ym. (2007) toteavat, että ei ole olemassa mitään tiettyä menetelmää, jota voitaisiin kutsua luokanhallinnaksi. Sen sijaan luokanhallinta

koostuu sekä reaktiivisista että ennakoivista toimintatavoista ja menetelmistä, joiden valinta riippuu muun muassa luokan rakenteesta ja siellä esiintyvän ei-toivotun käyttäytymisen laadusta.

Naukkarinen (1999, 22) käytti tutkimuksessaan työrauhan käsitteen rinnalla käsitettä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen, joka viittaa kaikkeen sellaiseen käyttäytymiseen, jonka opettajat, muu henkilökunta, oppilaat tai oppilaiden vanhemmat kokevat toiveidensa vastaisiksi. Ei-toivotun käyttäytymisen määrittäminen on ikä- ja tilannesidonnaista. Kauffman (1997, 23–24) tuo esille, miten esimerkiksi mielialan vaihtelut, tappeleminen ja itkeminen ovat käyttäytymistä, jota esiintyy kaikilla nuorilla, mutta muiden suhtautumistapaan vaikuttaa se, missä tilanteissa ja minkälaisella intensiteetillä kyseinen käyttäytyminen ilmenee. Pienemmille lapsille tällainen käyttäytyminen on yleensä sallitumpaa kuin isommille. Tottelemattomuudella voidaan esi- ja alkuopetusikäisillä lapsilla viitata siihen, että oppilas väittää vastaa häntä komennettaessa tai ei noudata yhteisiä sääntöjä (Stephenson ym. 2000). Itse käytän tutkimuksessani jatkossa käsitettä ei-toivottu käyttäytyminen, koska se ei korosta käyttäytymisen syytaustaa, vaan sitä, että käyttäytymisen pääpaino on yksilöiden välisessä vuorovaikutuksessa ja käyttäytymisen määrittäminen on subjektiivista, tilanteesta riippuvaa (Naukkarinen 1999, 22). Käsitettä työrauha käytän viitatessani oppimisympäristöön, jossa oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ei juuri ilmene.

2.2 Sosio-konstruktionistinen lähestymistapa

Oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä voidaan tulkita erilaisista näkökulmista. Esimerkiksi behavioristisesta näkökulmasta katsottuna ihmisen käyttäytymisen oletetaan olevan ohjailtavissa palkkioiden ja rangaistusten avulla (Cooper, Smith & Upton 1994, 74). Kognitiivisessa lähestymistavassa keskitytään etsimään vaihtoehtoisia toimintamalleja ja konfliktitilanteisiin pyritään kehittämään positiivisia ratkaisumalleja (Jones 2000). Systemisessä lähestymistavassa ihmisen käyttäytymisen katsotaan puolestaan aina olevan osa monimutkaista sosiaalista ympäristöä (Jones 2000). Tässä tutkimuksessani lähestyn oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä sosiaalisesta konstruktionismista käsin. Berger ja Luckman (1979, 78) painottavat teoriassaan todellisuuden sosiaalisen rakentumisesta, että yksilön ja hänen sosiaalisen maailmansa suhde on vuorovaikutuksellinen eli molemmat

osapuolet vaikuttavat toisiinsa. Ihmiset luovat ja ylläpitävät sosiaalisia merkityksiä kielen kautta (Burr 1995, 7; Watson 2005). Tällöin oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen ei katsota johtuvan oppilaasta itsestään vaan syntyvän vuorovaikutuksessa muiden tilanteessa olevien ihmisten kanssa. Jatkossa viitataan sosiaaliseen konstruktionismiin käsitteellä konstruktionismi.

Konstruktionistinen näkökulma haastaa tiedon objektiivisen luonteen. Sosiaalista todellisuutta ei voida ottaa valmiiksi annettuna. Tapa, jolla maailmaa ymmärretään, on muodostunut sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ihmisten välillä. (Gergen 1985; Burr 1995, 5–7.) Kielellä on paljon monimutkaisempi tehtävä kuin vain ilmaista itseämme; kielen kautta ihmiset rakentavat ympäröivää kulttuuria ja siinä käyttämiään käsitteitä (Burrin 1995, 7; Watson 2005). Esimerkiksi häiriökäyttäytymisen määritelmä on näin ollen luotu tiettyssä ympäristössä tiettyjen ihmisten, kuten opettajien, välisissä keskusteluissa. Gergen (1985) painottaa, että ihmiset muodostavat keskinäisissä keskusteluissaan yhteisymmärryksiä, jotka vaikuttavat merkittävästi ihmisten sosiaaliseen elämään. Yhteisymmärryksen ylläpidossa sosiaaliset prosessit, kuten kommunikaatio, neuvottelutavat, ristiriidat ja retoriset keinot ovat ratkaisevassa asemassa. Esimerkiksi koululuokassa voi olla rakentunut tietynlaisia sosiaalisia toimintoja luokalle tyypillisten neuvottelutapojen kautta. Tyypillistä voi olla esimerkiksi että tietty oppilas leimataan luokassa työskentelevien aikuisten välisissä keskusteluissa ”häiriköksi”, jolloin tämä rooli vaikuttaa siihen, miten häneen suhtaudutaan eri tilanteissa. Ryhmän jäsenet antavat erilaisia merkityksiä yksilöiden käyttäytymiselle. Kun ryhmän vuorovaikutuksessa on ongelmia, nämä erilaiset merkitykset ovat usein osa ongelmaa (Molnar & Lindquist 1994, 26–27.)

Systeeminen lähestymistapa korostaa konstruktionismin tavoin yksilön ja ympäröivän maailman vastavuoroista suhdetta. Ekosysteeminen lähestymistapa (Molnar & Lindquist 1994, 24) on hyvin lähellä systeemistä lähestymistapaa. Bronfenbrenner on keskeinen systeemiteorian kehittäjä. Hän tähdentää ensinnäkin, että ihminen ei ole pelkästään ympäristön vaikutusten kohde vaan kehittyvä ja dynaaminen kokonaisuus, joka jatkuvasti vaikuttaa ympäristöönsä. Toiseksi myös ympäristö vaikuttaa yksilöön eli ympäristön ja yksilön suhde on vastavuoroinen. Lisäksi yksilön kehittymiseen ja käyttäytymiseen vaikuttavat lähiympäristön ohella myös laajemmat ympäristöt. (Bronfenbrenner 1981, 21–22.) Tässä tutkimuksessani keskityn luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen, joten yksilön lähiympäristö,

mikrosysteemi, on oman tutkimukseni kannalta keskeisessä asemassa. Se viittaa yksilön ja ympäristön aitoihin vuorovaikutustilanteisiin ja niiden luonteeseen ja vaikuttaa näin lapsen kehitykseen suorasti. (Bronfenbrenner 1981, 7–8.) Koululuokka on osa yksilön mikrosysteemiä. Opettajat ja toiset oppilaat vaikuttavat yksilön käyttäytymiseen (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn 2008) ja siihen mitä hän oppii (Molnar & Lindquist 1994, 25). Pienikin muutos opettajan ja oppilaan tai kahden oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa vaikuttaa koko luokan vuorovaikutukseen (Molnar & Lindquist 1994, 56). Systeemisen lähestymistavan näkökulmasta katsottuna toimenpiteet ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi tulisi kohdistaa pelkän oppilaan sijaan koko luokan ihmissuhdeverkkoon ja oppilas-opettajasuhteisiin (Laaksonen & Wiegand 2000, 24; Molnar & Lindquist 1994, 48, 56).

2.3 Koulu instituutiona

Koulu on yhteiskunnan instituutio, joka toimii tiettyjen instituutioille tyypillisten tavoitteiden mukaan (Kansanen 2004, 33). Bergerin ja Luckmanin (1979, 72) mukaan instituutiot kontrolloivat inhimillistä käyttäytymistä ennalta asetettujen odotusten mukaiseksi. Tällainen sääteleminen kuuluu instituutioiden perusluonteeseen ja sitä voidaan kutsua sosiaalisen kontrollin järjestelmäksi. Sosiaalista kontrollia esiintyy monissa instituutioissa ja se kumpuaa instituution olemassaolosta (Berger & Luckman 1979, 73).

Uuden sukupolven sopeuttaminen instituutioon on mahdollista siten, että instituutiot asettavat auktoriteettinsa yksilön yläpuolelle. Uudet tulokkaat tulee johdonmukaisesti opettaa käyttäytymään instituution käyttäytymisodotusten mukaan, mikä vaatii sanktioiden kehittämistä. Mitä voimakkaammin käyttäytyminen kanavoituu instituution ennalta määrättyjen tapojen mukaan, sitä ennustettavampaa siitä tulee. (Berger & Luckman 1979, 80.) Koulumaailmassa tämä näkyy uuden sukupolven saapuessa kouluun. Oppilaille kerrotaan koulun säännöt, joita tulee noudattaa. Sääntöjen rikkomisesta seuraa yleensä rangaistus, kuten puhuttelu tai jälki-istunto. Oppilaiden toivotaan sopeutuvan mahdollisimman nopeasti koulun käyttäytymistapoihin ja päiväjärjestykseen.

Berger ja Luckmann (1979, 83) korostavat, että jokainen instituutio perustuu tietoon, joka määrittelee hyväksyttävän käyttäytymisen säännöt. Tietyn instituution

säännöt ovat muotoutuneet sosiaalisessa kanssakäymisessä itsestään selviksi ja kyseenalaistamattomiksi, joten instituution käytäntöjä aletaan pitää ainoina oikeina. Toisin sanoen ihmiset alkavat pitää käytäntöjä todellisuudessa luonnostaan olevina, eivätkä ajattele, että käyttäytyminen on muodostunut heidän sosiaalisessa vuorovaikutuksessaan. Täten jokainen radikaali poikkeama instituution säännöistä ilmenee todellisuudesta irtautumisena. Tällainen poikkeavuus voidaan lukea esimerkiksi moraalisen turmeltuneisuuden tai yksinkertaisesti tietämättömyyden tiliin. Riippumatta siitä, mistä poikkeavuuden ajatellaan johtuvan, siitä seuraa heikompi kognitiivinen asema sosiaalisessa maailmassa. Näin instituutio itsessään kontrolloi käyttäytymistä. (Berger & Luckman 1979, 83.) Naukkarisen (1999, 20) mukaan oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen onkin ”radikaali poikkeama” koulun kulttuurista. Se ilmenee siten, että jotkut oppilaat eivät ole sopeutuneet koulun käyttäytymistapoihin ja rikkovat hyväksytyyn käyttäytymisen sääntöjä. Koulun henkilökunta näkee tyypillisesti oppilaan olevan ongelma ja tällainen oppilas asetetaan heikompaan asemaan luokittelemalla hänet häiriköksi tai sopeutumattomaksi (Martin & Hayes 1998, Naukkarinen 1999.20; Watson 2005).

Suurissa ryhmissä (esim. koulun opetusryhmät) toimiminen edellyttää aina auktoriteettiasemassa olevaa henkilöä, joka johtaa ryhmän toimintaa (Buzzelli & Johnston 2001; Puolimatka 1997, 253). Pace ja Hemmings (2007) painottavat, että opetus ei ole mahdollista ilman sitä edistäviä auktoriteettisuhteita. Auktoriteetti näkyykin selkeimmin laitoksissa, joissa on vahva sosiaalisen kontrollin järjestelmä (Peters 1969, 239). Puolimatkan (1997, 249) mukaan auktoriteetille ei ole olemassa yleisesti hyväksyttävää määritelmää, mutta hän painottaa, että auktoriteetti eroaa olennaisesti pakkoon perustuvasta vallankäytöstä. Vaikka auktoriteettiin kuuluu alistussuhde, se on vapaaehtoisuuteen pohjautuva toisin kuin pakkoon perustuvassa vallankäytössä. Toimiva auktoriteetti ei siis ole ristiriidassa vapauden kanssa, vaan perustuu vapaaehtoiseen suostumukseen (Hill-Clarke & Lucey 2008; Pace & Hemmings 2007; Puolimatka 1997, 252). Auktoriteetin voidaan siis sanoa olevan sosiaalinen suhde, jonka toinen osapuoli on johtaja, jota toiset haluavat kunnioittaa (Pace & Hemmings 2007). Oppilaat voivat kunnioittaa opettajan auktoriteettia esimerkiksi tottelemalla opettajan käskyjä tai kapinoida sitä vastaan olemalla tottelemattomia. Se, millaisen muodon auktoriteetti esimerkiksi koulussa saa, riippuu olennaisesti kontekstista, eli luokkahuoneen monimutkaisista vuorovaikutuksen

rakenteista ja tavoista, joilla auktoriteettia pidetään yllä (Buzzelli & Johnston 2001; Mullooly & Varenne 2006; Pace & Hemmings 2007; Peters 1969, 238).

Olennaista opettajan ja oppilaiden välisen luottamuksen syntymiselle on muun muassa millaisia luokanhallinnan strategioita opettaja käyttää ja kuinka reilusti oppilaat kokevat opettajan kohtelevan heitä (Pace & Hemmings 2007). Luokan auktoriteettisuhteet eivät ole vakaita, vaan auktoriteetin ylläpitäminen vaatii yleensä jatkuvia neuvotteluja ja ristiriitojen ratkaisemista (Pace & Hemmings 2007; Watson 2005). Petersin (1969, 259–265) mukaan opettajan auktoriteetti on kahdenlainen. Opettaja sekä toimii todellisena auktoriteettina johtaessaan ja valvoessaan luokan toimintaa, että on auktoriteetti tiedollisen ja ammatillisen asemansa vuoksi.

3 EI-TOIVOTTU KÄYTTÄYTYMINEN LUOKASSA

3.1 Ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen

Esittelen seuraavassa sekä kansainvälisiä että suomalaisia tutkimustuloksia siitä, missä tilanteissa oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee ja millaisia muotoja se saa eri luokka-asteilla, erityisluokissa ja eri kulttuureissa. Tutkimusten yksityiskohtaiset tiedot esittelen liitteessä 2 olevassa tutkimustaulukossa. Löytämistäni tutkimuksista noin puolet oli määrällisiä kyselytutkimuksia ja puolet laadullisin menetelmin tehtyjä tutkimuksia. Menetelmistä vähiten käytettyjä olivat haastattelut ja avoin observointi. Myös tästä syystä oman tutkimukseni tuo arvokasta lisätietoa tutkimusaiheesta, koska se perustuu oppituntien avoimen observoinnin pohjalta tehdylle keskusteluanalyysille.

3.1.1 Ei-toivotun käyttäytymisen syntyminen

Richardson ja Fallona (2001) havaitsivat tutkimuksessaan, että ei-toivottu käyttäytyminen on yleisempää iltapäivän tunteilla aamupäivän tunteihin verrattuna. Ristevirran (2007) mukaan ei-toivottua käyttäytymistä syntyy oppitunnin aikana yleensä lähinnä kahdessa kohdassa. Se saattaa keskeyttää esimerkiksi opettajan opetuksellisen puheen (Tainio 2005) tai opetukseen liittyvän keskustelun oppilaan ja opettajan välillä (Ristevirta 2007; Tainio & Harjunen 2005). Näissä tilanteissa syntyvät keskustelut työrauhan palauttamiseksi ovat usein aika lyhyitä ja keveitä. Toiseksi ei-toivottu käyttäytyminen voi saada alkunsa opetuksellisen väli- ja siirtymävaiheen tai järjestäytymistilanteiden aikana kuten oppitunnin alussa (Jordan & Henderson 1995; Käsäkangas 2004, 41–42; Markee 2005; Tainio 2005), jolloin työrauhan palauttamiseen pyrkivät lausumat voivat olla hyvinkin monimutkaisia (Ristevirta 2007). Arlinin (1979) mukaan siirtymätilanteissa esiintyy kaksi kertaa enemmän ei-toivottua käyttäytymistä oppituntien työskentelyvaihteisiin verrattuna. Siirtymävaiheissa luokan struktuuri on usein hieman löyhempi, minkä vuoksi ei-toivottua käyttäytymistä syntyy tällöin helpommin (Carter & Doyle 2006). Markee (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että ryhmätöiden aikana oppilaiden välillä syntyy helposti aiheeseen liittymätöntä puhetta. Oppituntikeskustelun sääntöjä noudattava

oppilas saattaa joutua pitkäänkin odottamaan vastausvuoron saamista muiden häiritsevän keskustelun vuoksi (Ristevirta 2007).

Tutkimusten mukaan motivaation puute ja tehtävien vaikeus lisäävät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä (Känsäkangas 2004, 42; Lewis 2001; Martin ja Hayes 1998). Lapset käyttäytyvät paremmin tunneilla, joissa viihtyvät ja jotka sisältävät toiminnallista työskentelyä (Martin & Hayes 1998) sekä tunneilla, joissa koulutyö nähdään tärkeänä ja lapset ovat motivoituneita (Lewis 2001). Työrauhajakso koostuu yleensä neljästä eri vaiheesta: ei-toivotun käyttäytymisen syntyminen, opettajan puuttuminen siihen sekä oppilaan joko kielellinen tai ei-kielellinen reagointi, joiden jälkeen palataan varsinaiseen opetukseen liittyvään keskusteluun (Ristevirta 2007).

3.1.2 Ei-toivotun käyttäytymisen muodot

Sekä ylä- että alakoulussa tyypillisiä ei-toivotun käyttäytymisen muotoja ovat muun muassa sanallinen häirintä, sääntöjen noudattamattomuus, opettajan huomion etsiminen, opettajan auktoriteetin uhmaaminen, työskentelemättömyys, luvaton liikkuminen luokassa, kiusaaminen, välinpitämättömyys toisen tunteita kohtaan, toisten häiritseminen, koulun ja toisten omaisuuteen kajoaminen ja siihen kohdistuva ilkivalta sekä negatiivinen asenne aikuisia kohtaan (Arbuckle & Little 2004; Ding ym. 2008; Clunies-Ross ym. 2008; Känsäkangas 2004, 35–40; Naukkarinen, 1999, 27; Shen ym. 2009; Stephenson ym. 2000; Tainio & Harjunen 2005). Alakoulun erityisluokilla esiintyy edellä mainittujen ja yleisten keskittymisongelmien lisäksi nimittelyä ja toisen oppilaan koskemattomuuden fyysistä uhkaamista (Kutinlahti 2000, 34) sekä kiroilemista ja opettajaan tai toisiin oppilaisiin kohdistuvaa väkivaltaista käyttäytymistä (Martin & Hayes 1998). Väkivaltaisen käyttäytymisen määrä alakoulun erityisluokilla oli kuitenkin suhteellisen pieni.

Erityisesti esi- ja alkuopetuksessa (Känsäkangas 2004, 35–40; Stephenson ym. 2000) oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ilmeni huolimattomuutena, keskittymättömyytenä, motorisena levottomuutena ja yliaktiivisuutena (Shen ym. 2009). Oppilaat eivät esimerkiksi jaksaneet kuunnella opettajan ohjeita (Stephenson ym. 2000), korjata jälkiään tai muistaneet viitata (Känsäkangas 2004, 36, 38). Osittain ei-toivottu käyttäytyminen ilmeni myös heikkoina sosiaalisina taitoina, mikä aiheutti kaverien valikoimista, torjumista ja pieniä sanallisia yhteenottoja

(Känsäkangas 2004, 39). Känsäkankaan (2004, 39) laadullisen tutkimuksen mukaan aggressiivista käyttäytymistä esiintyi sekä esi- että alkuopetuksessa hyvin vähän, kun taas Stephenson ym. (2000) kertovat määrällisessä tutkimuksessaan aggressiivisen käyttäytymisen kuten fyysisen aggressiivisuuden, ilkivallan ja vihanpurkausten huolestuttavan esi- ja alkuopetuksen opettajia. Ero voi johtua siitä, että Stephensonin ym. tutkimuksessa kysymyksenasettelu oli erilainen; he eivät kysyneet tietyn käyttäytymisen esiintymisen määrää, vaan opettajien huolestuneisuutta oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Aggressiivinen käyttäytyminen hyperaktiivisuuden ohella oli myös Australian peruskoulujen opettajien suurimpia huolen aiheita (Arbuckle & Little 2004).

Opettajan auktoriteetin uhmaaminen yläkoulussa tuli esiin haistattelemisena, huutelemisena ja kiroilemisena. Tietyt oppilaat dominoivat oppituntia ja häiritsevät toiminnallaan muiden oppilaiden työskentelyä (Naukkarinen 1999, 27–28.) Kutinlahden (2000, 38–39) mukaan ylä-asteen erityisluokilla ei-toivottu käyttäytyminen ilmeni yleisimmin kinasteluina, jotka johtivat helposti aggressiiviseen käyttäytymiseen esimerkiksi oppilaiden välisen käsirysyn tai painin muodossa. Poikien aggressiivinen käyttäytyminen oli yleisempää yläkoulussa kuin alakoulussa. Muutenkin oppilaiden käyttäytyminen muuttui haasteellisemmaksi yläkouluun siirryttäessä (Arbuckle & Little 2004.)

Kiinan peruskoulussa tarkkaamattomuuden ja omiin ajatuksiinsa vaipumisen koettiin olevan kaikkein yleisin ja vaikein ei-toivotun käyttäytymisen muoto. Toiseksi yleisin ei-toivotun käyttäytymisen muoto oli opettajien kokemuksen mukaan puhuminen ilman lupaa (Ding ym. 2008; Shen ym. 2009). Erityisesti alakoulun ylemmillä luokilla myös emotionaaliset häiriöt, vetäytyminen ja toisille nauraminen koettiin ongelmallisina käyttäytymisen muotoina (Shen ym. 2009). Tarkkaamattomuus ja omiin ajatuksiin vaipuminen ei tutkimusten mukaan ole länsimaisissa kouluissa ollenkaan yleisin ja haasteellisin ei-toivotun käyttäytymisen muoto. Ero Kiinan ja länsimaiden välillä voi johtua kulttuurin vaikutuksesta tai Kiinan kouluille tyypillisistä isoista opetusryhmistä, joissa on helppo ottaa passiivinen rooli (Ding ym. 2008; Shen ym. 2009.)

3.2 Luokanhallinnan keinot

Seuraavissa alaluvuissa esittelen tutkimustuloksia opettajien käyttämistä menetelmistä ennaltaehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä ja puuttua siihen.

3.2.1 Ennakointi ja ennaltaehkäisy

Hyvin strukturoitu oppimisympäristö, jossa on *selkeät rajat*, lisää oppilaiden menestyksen ja pystyvyyden tunteita. Luokassa, jossa oppilaat kokivat olevansa opettajan tiiviissä valvonnassa ja jonka säännöt olivat selkeät, oppilaiden kiinnostus oppiainetta kohtaan lisääntyi. (Kunter ym. 2007.) Luokka pysyy rauhallisempana, jos oppitunti on suunniteltu monipuoliseksi ja ohjeistus selkeäksi. Kaikille selvät *säännöt ja normit* (Clunies-Ross ym. 2008; Gable, Hester, Rock & Hughes 2009, Manzano ym. 2003, 13–14; Richardson & Fallona 2001), selkeät tuntien *aloitusrutiinit* sekä kiinteä istumajärjestys (Tainio & Harjunen 2005) ovat asioita, joiden on todettu vähentävän oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä (Zuckerman 2007, Känsäkangas 2004, 45–46).

On tärkeää, että luokan säännöt valitaan huolellisesti (Manzano ym. 2003, 18) ja että niiden noudattamista opetetaan tilannekohtaisesti ja systemaattisesti (Gable ym. 2009; Richardson & Fallona 2001) erityisesti ensimmäisen luokan oppilaille (Carter & Doyle 2006). Jos luokan säännöt eivät ole riittävän selkeitä, joudutaan luokassa käyttämään paljon energiaa periaatteiden ja menettelytapojen selvittämiseen ja järjestystä on vaikea saavuttaa (Carter & Doyle 2006). Säännöt ja menettelytavat tulevat toimiviksi opettajan ja oppilaiden päivittäisessä vuorovaikutuksessa, jossa sääntöjä käydään läpi luokassa esiin tulevien vuorovaikutustilanteiden kautta (Carter & Doyle 2006) Esimerkkien antaminen toivotusta ja ei-toivotusta käyttäytymisestä, ei-toivotun käyttäytymisen rajojen selkeä määrittäminen (Gable ym. 2009) sekä toivotun käyttäytymisen mallintaminen on havaittu tehokkaiksi käytännöiksi (Richardson & Fallona 2001). Bakerin (2005) tutkimuksessa opettajat kokivat luokahuoneen rutiinien ja johdonmukaisten sääntöjen luomisen menetelmäksi, joka toimii ja jota he käyttivät mielellään ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisemiseksi.

Känsäkankaan (2004, 45–46) tutkimuksessa opettajien käyttämiä ennaltaehkäiseviä menetelmiä oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi olivat muun muassa yhteiset työrauhan palauttamista vaativat merkit. *Positiivisen*

palautteen ja huomion antaminen oppilaiden hyvästä käyttäytymisestä on toimiva keino ennaltaehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä (Arbuckle & Little 2004; Clunies-Ross ym. 2008; Käsäkangas 2004, 45–46; Richardson & Fallona 2001; Strain & Joseph 2004 Gablenin ym. 2009 mukaan). Gablenin ym. (2009) mukaan opettajan olisi hyvä olla lähellä oppilasta kehuessaan häntä. Akin-Little ym. (2007) toteavat lähes kaikkien heidän tutkimiensa opettajien antavan paljon positiivista palautetta, myös palkintoja, oppilaiden hyvästä käyttäytymisestä vahvistaakseen sitä edelleen (ks. myös Lewis 2001; Manzano 2003, 29).

Yksi ennaltaehkäisevä keino oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi on *oppilaiden osallistaminen* luokanhallintaan (Lewis 2001; Martin & Hayes 1998; Tainio & Harjunen 2005; Zuckerman 2007). Tutkimusten mukaan hyvä ja käytetty tapa on, että opettajat tekevät luokkansa *säännöt oppilaiden kanssa yhteistyössä* tai pyrkivät jollain tavoin sitouttamaan oppilaat luokan sääntöihin. (Akin-Little ym. 2007; Clunies-Ross ym. 2008; Manzano 2003, 17; Tainio & Harjunen 2005). Lewis ja Burman (2008) kertovat, että yläkoulun ja lukion opettajat tarjosivat oppilailleen enemmän osallisuutta luokanhallintaan liittyvissä asioissa kuin alakoulun opettajat. Toisessa tutkimuksessa puolestaan alakoulun oppilaat kokivat saavansa osallistua luokan sääntöjen luomiseen yläkoulun oppilaita enemmän (Lewis 2001).

3.2.2 Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen

Tutkimusten mukaan hyviä menetelmiä oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puututtaessa ovat menetelmät, jotka heikentävät mahdollisuutta ei-toivotun käyttäytymisen uudelleen ilmenemiseen (esim. oppilaan istumapaikan vaihtaminen) ja lisäävät mahdollisuutta toivotumman käyttäytymisen ilmenemiseen (Gable ym. 2009). Toimivia menetelmiä voivat olla esimerkiksi tunnin *rytmin tai työskentelytavan muuttaminen* antamalla oppilaille tauko sekä oppilaiden *kiinnostuksen herättäminen/palauttaminen* (Zuckerman 2007). Opettajan kysymys voi suunnata oppilaan häiritsevän käyttäytymisen muualle (Ristevirta 2007) tai keskeyttää oppilaiden välisen aiheeseen kuulumattoman keskustelun (Markee 2005). Kysymysmuotoinen kehote kiinnittää oppilaan huomion uuteen toimintaan toisin kuin esimerkiksi pelkät imperatiivimuotoiset lausumat (Ristevirta 2007). Oppilaan käyttäytyessä ei toivotusti, opettaja voi kysymyksen avulla saada oppilaan

kiinnittämään huomiota käyttäytymiseensä (Richardson & Fallona 2001; Tainio & Harjunen 2005).

Tutkimusten mukaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa on hyödyllistä käyttää aluksi *nonverbaalisia, hienovaraisia strategioita* kuten yhteisesti sovittuja merkkejä, oppilaan lähelle liikkumista, kevyttä koskettamista, oppilaan osoittamista, häneen katsomista (Tainio 2005) tai uuden huomionkohteen tarjoamista (Gable ym. 2009; Käsäkangas 2004, 55–56; Lewis 2001; Martin & Hayes 1998; Richardson & Fallona 2001; Ristevirta, 2007; Tainio & Harjunen 2005; Zuckerman 2007). Pelkkä opettajan katseen nostaminen voi riittää keskeyttämään oppilaiden väliset aiheeseen kuulumattomat keskustelut (Markee 2005). Pienten vihjeiden avulla oppilas saa mahdollisuuden oppia kontrolloimaan omaa käyttäytymistään. (Richardson & Fallona 2001; Zuckerman 2007.) Tällainen pieni vihje voisi olla esimerkiksi äänenvoimakkuuden muuttaminen (Baker 2005; Markee 2005; Tainio 2005) tai opettajan kuiskaama ”shh” (Ristevirta 2007, Tainio 2005), jolla pyrittiin ei-toivotun käyttäytymisen nopeaan sivuuttamiseen ja vältettiin sen nostamista korokkeelle. Hienovaraisia menetelmiä on mahdollista käyttää ilman, että ne keskeyttävät opetuksen etenemistä (Richardson & Fallona 2001).

Myös voimakkaammilla *sanallisilla strategioilla* kuten puhuttelulla, selkeillä pyynnöillä, kehotuksilla ja muistutuksilla on tutkimusten mukaan paikkansa (Gable ym. 2009; Tainio & Harjunen 2005), mutta niitä tulisi käyttää vasta sitten, kun se on välttämätöntä (Richardson & Fallona 2001). Perustelemisen merkitys esimerkiksi puhuttelun yhteydessä on havaittu tärkeäksi (Richardson & Fallona 2001) Etunimellä puhuttelemisen (Ristevirta 2007) on toimiva strategia, sillä Suomessa etunimellä puhuttelu yleensä velvoittaa puhuteltua reagoimaan jotenkin (Seppänen 1989).

Akin-Littlenin ym. (2007) tutkimuksen mukaan opettajien mielestä tehokkain menetelmä ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi oli oppilaan siirtäminen opettajan lähelle. Sen jälkeen menetelmät paremmuusjärjestyksessä olivat: suullinen nuhtelemisen, oppilaaseen kohdistettu pitkä katse, ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen samalla kun toivottua käyttäytymistä huomioidaan, oppilaan nimen kirjoittaminen taululle ja pelkkä *ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen*. Myös muissa tutkimuksissa on havaittu, että pieni häirintä, kuten juttelu tai huutelu, saattaa hävitä kokonaan, kun sen jättää huomiotta (Gable ym. 2009; Martin ja Hayes 1998). Opettaja ei aina reagoi

oppilaiden luvattomaan keskusteluun vaan päättää tapauskohtaisesti, milloin siihen on tarpeellista puuttua (Ristevirta 2007, Tainio 2005; Tainio & Harjunen 2005). Tainion (2005) mukaan opettaja hyväksyy oppilaiden luvattoman puheen useimmiten silloin, kun se sopii tunnin pedagogiseen toimintaan. Toisinaan antaessaan oppilaille ohjeen opettaja voi pakottamisen sijaan antaa oppilaalle vapauden päättää, toimivatko he ohjeen mukaan (Tainio & Harjunen 2005). Gable ym. (2009) painottavat kuitenkin, että suunnitelmallinen ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättäminen on haastavaa tehdä johdonmukaisesti ja siksi se on tutkimuksissa tuottanut ristiriitaisia tuloksia. Vahvistamisen epäjohdonmukaisuus voi pahimmillaan vahvistaa oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä (Kauffman 1997, 268).

Ristevirta (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajan useimpiin työrauhaa tavoittelemiin lausumiin sisältyy liitepartikkeli –s, ”nyt” -sana ja passiivi sekä imperatiivi (esim. ”Rauhoitutaanpas nyt”). Nämä muodot tuovat lausumiin *suostuttelua ja valinnan mahdollisuutta*, jotta oppilaiden olisi helpompi ottaa ne vastaan. Passiivimuotoisen lausuman voi katsoa korostavan luokan yhteishenkeä (Salomaa 1998 Ristevirran 2007 mukaan). Opettajan kysymykseen sisältyvä hanpartikkeli korostaa opettajan ja oppilaan yhteistä tietämystä siitä, millaista oppilaan käyttäytymisen tulisi olla (Tainio & Harjunen 2005). Suorat käskyt ja opettajan minä- viestit ilmaisevat oppilaille minkälaista käyttäytymistä opettaja heiltä toivoo ja saa oppilaat miettimään käyttäytymistään. Käyttämällä me-lauseita opettaja voi puolestaan pyrkiä lisäämään luokan yhteishenkeä ja rohkaista auttamaan toisia. Käskyjen antamien ystävällisellä ja kohteliaalla tavalla osoittaa oppilaille, että heistä välitetään ja antaa oppilaille mallin kohteliaasta vuorovaikutuksesta. (Richardson & Fallona 2001.) Lemken (Ristevirta 2007) mukaan myös *huumorin käyttö* opettajan käskyissä vähentää konfliktien todennäköisyyttä opettajan ja oppilaan välillä ja lisää oppilaan halua myöntäväisyyteen ja yhteistyöhön (ks. myös Kutinlahti 2000, 46–47; Tainio & Harjunen 2005). Joskus opettajat käyttivät huumoria oppilaiden vaientamis- ja nolaamistarkoituksessakin (Kutinlahti 2000, 47).

Esi- ja alkuopetusikäiset oppilaat rauhoittuivat usein jo opettajan kerratessa ohjeet rauhallisella äänellä tai opettajan vedotessa koko ryhmän mielipiteeseen ja etuun. Jollei pelkkä puhuminen auttanut, opettaja turvautui *järeämpiin keinoihin*, joita olivat oppilaan poistaminen luokasta tai ”jäähypenkille”, luokan reunustalle laittaminen. Opettajat eivät kuitenkaan pitäneet luokasta poistamista kovin hyvänä ratkaisuna (Känsäkangas 2004, 56–61.) Yksi opettajista tapasi laittaa riitapukarit

luokan eri nurkkiin seisomaan (Kutinlahti 2000, 40). Alakoulun opettajat turvautuivat usein oppilaan ja opettajan kahdenkeskiseen keskusteluun ongelmatilanteita ratkoessaan (Richardson & Fallona 2001), kun taas yläkoulun opettajat eivät käyttäneet tätä menetelmää lähes ollenkaan (Kutinlahti 2000, 45; Lewis 2001). Sekä ala- että yläkoulun opettajat käyttivät myös *rankaisemista* ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi (Arbuckle & Little 2004; Lewis 2001).

Kuitenkin luokissa, joissa käytettiin paljon *pakottamiseen liittyviä menetelmiä* oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi, myös ei-toivotun käyttäytymisen määrä pysyi suurena. Tällaisissa luokissa oppilaiden oli myös vaikea keskittyä työskentelemiseen (Lewis 2001.)

Erityisluokkien opettajat joutuivat Kutinlahden (2000) huomioiden mukaan turvautumaan myös *fyysiseen kontaktiin* esimerkiksi riiteleviä oppilaita rauhoittaakseen. Alakoulun opettajien keskuudessa fyysinen kontakti nähtiin viimeisenä vaihtoehtona ja sille oli pyritty löytämään myös positiivisia merkityksiä (esim. syliin tai kainaloon sulkeminen). Yläkoulussa opettajien käyttämät fyysiset menetelmät oppilaiden rauhoittamiseksi olivat joskus rajujakin, kuten esimerkiksi oppilaan päällä makaaminen tai niskasta ulos raahaaminen. (Kutinlahti 2000, 51.) Baker (2005) toteaaakin alakoulun opettajien kokevan yläkoulun opettajiin verrattuna itsensä paljon valmiimmiksi ja kyvykkäimmiksi kohtaamaan oppilaiden vaativaa ei-toivottua käyttäytymistä. Hän uskoo sen osittain johtuvan yläkoulun oppilaiden haasteellisemmasta käyttäytymisestä. Samoin Lewis (2001) toteaa alakoulun oppilaiden kokevan itsensä vastuullisemmiksi yläkoulun oppilaisiin verrattuna. Lewisin (2001) tutkimuksen mukaan australialaiset opettajat turvautuivat ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessaan aggressiivisuuteen hyvin harvoin. Samassa tutkimuksessa todettiin myös opettajan aggressiivisuuden ja oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen määrän välillä oleva selkeä yhteys.

Naukkarisen (1999, 175) tutkimuksessa opettajat mielsivät opettamisen ja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen erillisinä asioina, minkä vuoksi kontrolli saattoi tulla ensisijaiseksi ja uudet pedagogiset ratkaisut jäädä sen varjoon. Kuitenkin Kutinlahden (2000, 48–49) tutkimuksen mukaan opettajat pitivät tärkeänä, että varsinkin suurimpien konfliktien selvittämiseksi jää aikaa kasvatuksen ja rauhallisen yhteiselon jatkumisen turvaamiseksi. Jos aikaa ei-toivotun käyttäytymisen selvittämiseksi ei ollut, sitä pyrittiin järjestämään ja selvittämiseen käytettiin tarpeen vaatiessa seuraava oppitunti. Joskus asioita saatettiin käydä

esimerkinomaisesti läpi koko luokan kanssa, mutta usein asiat selvitettiin yksityisesti keskustelemalla asianomaisten kanssa (Kutinlahti 2000, 48–49; Richardson & Fallona 2001). Opettajat painottivat *rajojen laittamisen ja asioihin puuttumisen* tärkeyttä, sillä siitä oppilaat huomaavat, että heistä ja heidän tekemisistään välitetään (Kutinlahti 2000, 48–50).

3.2.3 Jatkuvasti häiritsevän oppilaan hallitseminen

Baker (2005) havaitsi tutkimuksessaan, että opettajat kokivat kaikkein haasteellisimmaksi puuttua hyvin vaikeasti ja uhmakkaasti käyttäytyvien oppilaiden käytökseen. Hamre ym. (2008) havaitsivat tutkimuksessaan, että oppilaan aiempi ongelmakäyttäytyminen edesauttaa konfliktien syntymistä oppilaan ja opettajan välille. Tämä saattaa vaikuttaa opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen negatiivisella tavalla, mikä on harmi, sillä oppilaan ja opettajan välisen *myönteisen vuorovaikutussuhteen rakentamisella* on olennainen merkitys oppilaan jatkuvan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämisessä (Manzaro ym. 2003, 64; Zuckerman 2007). Martin ja Hayes (1998) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettaja ei aina huomannut antaa oppilaille positiivista palautetta silloin, kun se olisi ollut ansaittua. Heidän mukaansa palaute käyttäytymisestä ja akateemisesta suorituksesta näyttäisi olevan ristiriitaista: hyvästä akateemisesta suorituksesta annetaan helpommin positiivista palautetta kuin hyvästä käyttäytymisestä. Huonosta käyttäytymisestä taas rangaistaan helpommin kuin huonosta akateemisesta suoriutumisesta (ks. myös Beaman & Wheldall 2000; Clunies-Ross ym. 2008;). Richardsonin ja Fallonin (2001) tutkimuksessa opettajat kuitenkin antoivat hyvää palautetta myös käyttäytymisestä. *Palautteen antaminen* oppilaan hyvästä käyttäytymisestä olisi tärkeää, jotta haasteellisesti käyttäytyvä oppilas tiedostaisi, mitä häneltä odotetaan. Bakerin (2005) tutkimuksen mukaan opettajat kokivat vaikeaksi kehittää ja toteuttaa työssään johdonmukaista ja asteittaista vahvistamista. Myös oppilaan käyttäytymisen kirjallinen dokumentointi tuntui opettajista haasteelliselta.

Tutkimusten mukaan *konkreettisia menetelmiä* jatkuvasti häiritsevän oppilaan rauhoittamiseksi ovat istumapaikan vaihtaminen (Gable ym. 2009; Zuckerman 1998), etujen poisjättäminen, palkinnon menettäminen, lisätyön antaminen ja oppilaan ruumiillinen rankaiseminen (Akin-Little ym. 2007). Yhdysvaltain ja Kreikan opettajat totesivat tehokkaimmiksi menetelmiksi etujen

poisjättämisen ja rehtorin luo lähettämisen ja vähiten tehokkaaksi menetelmäksi ruumiillisen rangaistuksen. Kuitenkin 38 % kreikkalaisista opettajista ja 32 % amerikkalaisista opettajista kertoi nähneensä ruumiillista rangaistusta käytettävän kouluissaan. (Akin-Little ym. 2007.) Suomessa ruumiillinen rankaiseminen ei ole kuitenkaan käytössä.

Oppilaan *poistaminen oppitunnilta* on yleinen tapa puuttua oppilaan jatkuvaan ei-toivottuun käyttäytymiseen (Akin-Little ym. 2007; Naukkarinen 1999, 214–215) Naukkarinen painottaa kuitenkin, että oppitunnilta poistaminen voi johtaa toiseen ongelmaan: luvattomaan poissaoloon. Naukkarisen mukaan oppitunnilta poistaminen ei toimi seurauksena hyvin, mutta sen jälkeen muu luokka voi opiskella rauhassa. Myös *jälki-istunnot* ja niillä uhkaileminen (Akin-Little ym. 2007) ovat yleisiä käytäntöjä menetellä jatkuvan ei-toivotun käyttäytymisen kanssa (Naukkarinen 1999, 175).

Tutkimuksissa on havaittu, että kun opettajien itseluottamuksen ja pystyvyyden tunne suhteessa luokanhallitsemiseen ja positiivisen oppimisympäristön ylläpitämiseen lisääntyy, lisääntyy myös heidän valmiutensa ja halunsa kohdata oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä (Baker 2005; Hamre ym. 2008). Jos siis opettajilla ei ole halua tai valmiuksia kohdata erilaisten oppilaiden tarpeita, on myös inkluusiivisen kasvatuksen toteutuminen lähes mahdotonta. Opettajat tarvitsevat tukea saadakseen itseluottamusta ja halua puuttua toimivilla tavoilla oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. (Baker 2005.)

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tutkimukseni käsittelee opettajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ensimmäisen ja toisen luokan jousto-opetusympäristöissä. Tutkimus on osa laajempaa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikön toteuttamaa tutkimusprojektia. Projekti on Mikkelin ja Kuopion kaupunkien tilaama, ja sen tarkoituksena on ollut kartoittaa kyseisten kaupunkien perusopetuksen toimivuutta (Kuorelahti & Vehkakoski 2008–2009). Tutkimus liittyy myös Suomen Akatemian rahoittamaan Erilaistako pedagogiikkaa? Luokkahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä - tutkimukseen (2008–2010), josta vastaa tutkijatohtori Tanja Vehkakoski.

Ennen varsinaisten tutkimustulosten esittelemistä käyn läpi tutkimuskysymykset ja esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmän, analyysin kulun ja tutkimuskontekstin tarkemmin. Lisäksi pohdin tutkimukseeni liittyviä eettisyyden ja luotettavuuden kysymyksiä.

4.1 Tutkimuksen tavoite

Tutkimuksessani tarkastelen opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta keskittyen opettajan keinoihin puuttua oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen tehtävänantotilanteissa. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää 1) millaista oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ilmenee tehtävänantotilanteissa sekä 2) millaisia verbaalisia ja nonverbaalisia piirteitä liittyy opettajan vuoroihin, joissa hän puuttuu oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Lopuksi pohdinta -luvussa teen päätelmiä myös siitä, miten opettaja saa ei-toivotun käyttäytymisen tehokkaasti hallintaansa.

4.2 Keskustelunanalyysi tutkimusmenetelmänä

Viitekehyksenä tutkimuksessani on keskustelunanalyysi, joka kumpuaa Harold Garfinkelin perustamasta etnometodologisesta lähestymistavasta (Hakulinen 1997). Etnometodologia pureutuu arkisten toimintojen logiikkaan, jonka kautta toiminta tulee ymmärrettäväksi ja jäsenyneeiksi (Heritage 1984, 36, 241). Arjen loogisuus näkyy muun muassa siinä, että tiettyjä toimintoja kohdellaan odotuksenmukaisina ja

toisia puolestaan odotuksenvastaisina. Olennaista on siis vastavuoroisuuden periaate eli oletus yhteisten toimintaperiaatteiden jakamisesta ja noudattamisesta (Heritage 1984, 246; Tainio 2007). Yleisten toimintaperiaatteiden rikkoutumisesta voi seurata muun muassa huvittuneisuutta, eli huumori perustuu odotuksenmukaisuuden särkymiseen.

Keskustelunanalyysi perustuu metodeiltaan ja näkemyksiltään Garfinkelin oppilaan, sosiologi Harvey Sacksin, vuosina 1964–1972 pitämiin luentoihin (Hakulinen 1997; Heritage 1984, 233; Tainio 2007). Olennaista keskustelunanalyttiselle tutkimussuuntaukselle on se, että keskustelu ei ole kaaoksenomaista vaan vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten järjestäytyntä toimintaa (Heritage 1984, 241; Seedhouse 2004, 2). Sanotun merkitys syntyy viime kädessä vastaanottajan päättelyprosessissa, johon vaikuttavat sekä edellinen ilmaus että vuorovaikutuksen konteksti (Heritage 1984, 241–242; Tainio 2007). Jos esimerkiksi keskustelun toinen osapuoli toteaa, että ”onpa ihana ilma”, voi vastaanottaja sateisella säällä tulkita sen joko ironisena ilmauksena tai aidosti sateen nauttimisesta kertovana ilmaisuna. Osallistuessaan keskusteluun osallistuja tuottaa samalla kontekstin seuraavaa vuoroa varten. (Tainio 2007.) Esimerkiksi tervehdys tai kysymys vaatii ilmauksen vastaanottajalta seuraavaa vuoroa. Keskustelunanalyysissä oletetaan myös, että ihmiset luovat puheella identiteettinsä ja asettavat itsensä tiettyyn asemaan. Yksinkertaisuudessaan keskustelunanalyysin avulla voidaan selvittää, mitä kaikkea puheenvuoroilla saadaan aikaan. (Hakulinen 1997.)

Keskustelunanalyttisessä tutkimuksessa aineistona olevien vuorovaikutustilanteiden on oltava sellaisia, jotka olisivat toteutuneet ilman tutkimustarkoitustakin (Taylor 2001). Lisäksi varsinaisen analyysin kohteena voi olla vain tallennettu, tarkasti litteroitu aineisto, jotta analyysi on mahdollista tehdä täsmällisesti. Analyysin lähtökohtana on tutkia vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien tulkintoja tilanteesta (Tainio & Harjunen 2005) – ei tutkijan tai tutkittavien omia asenteita tai odotuksia. Keskustelunanalyysi on siis aineistolähtöistä tutkimusta, jossa kaikki vuorovaikutuksessa tapahtunut nähdään potentiaalisena tulkinnan lähteenä. (Seedhouse 2004, 14–15; Tainio 2007.) Myös nonverbaalinen toiminta, kuten eleet ja katseet ovat olennainen osa vuorovaikutusta, koska niiden avulla puhuja voi viestittää vastaanottajalle, mihin puheenvuoronsa asioihin hän haluaa vastaanottajan erityisesti kiinnittävän huomiota (Streeck 1993).

Garfinkel painottaa, että tiedon sosiaalista rakentumista ei voida tutkia irrallaan siitä institutionaalista kontekstista, jonka vaikutuksen alaisena se syntyy ja jossa sitä pidetään yllä (Heritage 1984, 6, 278). Institutionaalilla keskustelulla viitataan keskustelunanalyysissä keskusteluun, jonka avulla suoritetaan tiettyjä institutionaalisia tehtäviä ja toteutetaan instituutioihin liittyviä rooleja, kuten opettajan ja oppilaan roolit (Peräkylä 1997; Tainio & Harjunen 2005; Tainio 2005; Thornborrow 2002, 2). Institutionaaliseen keskusteluun osallistujilla on roolista riippuen erilainen pääsy tiettyihin vuorovaikutuksen toimintoihin (Thornborrow 2002, 4). Esimerkiksi luokkahuoneen roolijaolle on tyypillistä, että opettaja kysyy ja oppilas vastaa. Institutionaalinen keskustelu eroaa vapaasta arkikeskustelusta muun muassa juuri siten, että institutionaaliossa keskustelussa osallistujilla on selvät vuorot (Hakulinen 1997).

Luokkahuone on institutionaalinen ympäristö, jossa puheenvuorojen ottaminen, antaminen ja pitäminen vaativat tietynlaisia järjestelyjä (Markee 2005; Tainio 2007, 31–32). Oppilaan on luokassa toimiakseen omaksuttava luokkahuoneen vuorovaikutukselle tyypilliset vuorottelujäsenyyksien eli puheenvuorojen vaihtamisen säännöt. Luokkahuoneessa vuoro vaihtuu yleensä kahdenvälisenä vaihtona, jota opettaja ohjaa institutionaalisen valta-asemansa kautta (Markee 2005; McHoul Tainion 2007 mukaan). McHoulin mukaan opettaja valitsee aina puhujaksi yksittäisen oppilaan ja oppilaan vuoron jälkeen vuoro siirtyy takaisin opettajalle. Vuoroista ei siis synny kilpailua, mikä vähentää päällekkäispuhunutta luokkahuoneessa (Tainio 2007). Luokkahuonevuorovaikutuksen kirjo on kuitenkin todellisuudessa paljon monimuotoisempi ja rakentuu aina kontekstissaan (Tainio 2005). Oppilaat saattavat opettajan ohjailusta huolimatta asettua oppitunnin vuorottelujärjestelmän ulkopuolelle ryhtymällä keskusteluun ilman opettajan lupaa (Tainio 2007; Thornborrow 2002, 130–131). Oppilaat voivat myös häiritä luokkahuoneen vuorovaikutuksen rakennetta vastustamalla yleisiä käyttäytymissääntöjä (Thornborrow 2002, 130). Opettaja ja oppilaat siis jatkuvasti neuvottelevat valta-asemasta luokkahuoneen vuorovaikutuksessa (Thornborrow 2002, 113), mutta opettajalla on kuitenkin viime kädessä oikeus arvioida oppilaiden oma-ehdoisten vuorojen status: hän voi joko hyväksyä, sivuuttaa tai hylätä ne (Tainio 2005).

4.3 Aineiston keruu ja analyysi

Aineiston kerääminen. Tutkimusaineisto koostuu autenttisista videonauhotteista, jotka on kuvattu keväällä 2008 Kuopion ja Mikkelin koulujen yleis- ja erityisopetuksen ympäristöissä. Videoituja oppitunteja on yhteensä 78 seitsemästä eri ympäristöstä sekä ylä- että alaluokilta. Samaa aineistoa käytetään useammassa eri tutkimuksissa liittyen edellä mainittuihin projekteihin. Videomateriaali on raakalitteroitu tekstiksi kevään ja kesän 2008 aikana.

Alustava aineistoon tutustuminen ja tutkimusympäristön valinta. Aloitin aineistoon tutustumisen lukemalla oppituntien raakalitteraatiot läpi ja kirjaamalla ylös kaikki sellaiset aineistokatkkelmat, joissa esiintyi oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Tutustuin aluksi kaikkien koulujen litteraatioihin, koska en ollut vielä tehnyt päätöstä siitä, mihin luokka-asteeseen haluaisin keskittyä. Litteraatioihin tutustumisen jälkeen päätin keskittyä alkuopetuksen oppitunteihin, joita oli Metsäpellon (N= 10 tuntia) ja Kielon (N=8 tuntia) koulujen aineistoissa. Tutkimuksessani määrittelen ei-toivotun käyttäytymisen opettajan puuttumisen perusteella, subjektiivisesti. Näin ollen luokittelin käyttäytymisen ei-toivotuksi vain, jos opettaja puuttui siihen ja määritteli sen toiminnallaan ei-toivotuksi. Aineistoa lukiessani kiinnostuin erityisesti tilanteista, joissa opettajan oli vaikea saada ei-toivottua käyttäytymistä hallintaansa. Koska aineisto vaati tarkempaa rajaamista, päädyin keskittymään ensisijaisesti työrauhajaksoihin, jotka eivät ratkea opettajan ensimmäisellä interventiolla eli vaativat opettajalta useamman kuin yhden puuttumisen. Valitsin siis aineistokatkkelmat ns. intensiteettivalinnan mukaan eli otin analyysin mukaan tapaukset, joissa kiinnostuksen kohteena oleva ilmiö tulee esiin intensiivisesti, mutta ei kuitenkaan poikkeavasti tai äärimmäisesti (Patton 2002, 243).

Useamman kuin yhden puuttumisen vaativat työrauhajaksot. Useampi kuin yksi puuttuminen tarkoittaa, että saman oppilaan tai oppilasryhmän toimintaan puuttuu joko sama aikuinen vähintään kaksi kertaa tai kaksi eri aikuista samassa tilanteessa yhteensä vähintään kaksi kertaa. Puuttumista täytyy esiintyä useammassa kuin yhdessä vuorossa. Jos puuttumista esiintyy vain yhdessä opettajan vuorossa, puuttumisen välissä on oltava vuoron sisällä selvä tauko tai vuorosta on muuten

käytävä ilmi, että ensimmäinen puuttuminen ei ole tuottanut toivottua tulosta (esimerkiksi äänen korottaminen ja käskyn toistaminen uudelleen saman vuoron sisällä).

Työrauhajaksojen poimiminen ja aineiston tarkempi rajaaminen. Poimin ensin karkeasti kaikki useamman puuttumisen vaativat työrauhajakset Metsäpellon ja Kielon koulujen aineistoista. Tämän jälkeen kävin jaksot tarkemmin ja kriittisemmin läpi edellä mainittujen otantakriteerien perusteella, jolloin vielä osa poimimistani jaksoista sulkeutui pois. Seuraavaksi kirjoitin jokaisesta jaksosta lyhyesti auki, millaista ei-toivottua käyttäytymistä tilanteessa esiintyi, miten opettaja puuttui siihen ja missä vaiheessa tuntia tilanne esiintyi. Tässä vaiheessa työrauhajaksoja oli kuitenkin vielä niin paljon, että niitä oli vaikea hallita. Metsäpellon aineistossa oli työrauhajaksoja selvästi enemmän ja alustavan analyysin perusteella Kielon työrauhajakset eivät tuoneet mitään uutta Metsäpellon jaksoihin verrattuna. Aineistoa on riittävästi, kun uudet jaksot eivät tuo tutkimuskysymysten kannalta enää mitään uutta tietoa (Eskola & Suoranta 1998, 62). Näistä syistä päädyin keskittymään lopullisessa analyysissä vain Metsäpellon työrauhajaksoihin.

Työrauhajaksojen luokittelu. Seuraavaksi aloitin työrauhajaksojen luokittelun. Luokittelu osoittautui haastavaksi tehtäväksi, koska kaikissa työrauhajaksoissa tapahtui niin monenlaista, että oli vaikea muodostaa selkeitä luokkia. Aluksi yritin luokitella jaksoja ei-toivotun käyttäytymisen esiintymisajankohdan ja opettajan puuttumistavan perusteella. Nämä molemmat luokittelutavat tuntuivat kuitenkin tuottavan liian laajoja ja heterogeenisiä luokkia. Ohjaajan ja graduryhmän kanssa luokittelua pohdittuani päädyin rajaamaan aineistoa vielä lisää pedagogisen kontekstin perusteella vain niihin työrauhajaksoihin, jotka esiintyvät tehtävänantokontekstin aikana. Tehtävänantojaksot rajasin tilanteisiin, jotka alkavat joko huomionkohdistimesta, tehtävään valmistamisesta tai kehotuksesta ryhtyä työhön (Joutseno 2007). Tilanteet tapahtuvat siis ennen työskentelyyn ryhtymistä. Tehtävänannoksi en omassa aineistossani sisällyttänyt varsinaisia työskentelyvaiheen aikaisia ohjaustilanteita, joissa opettaja antaa tehtävien sisältöön liittyviä ohjeita.

Kohdennuksen tehtyäni poimin aineistosta kaikki tehtävänantojaksot ja luokittelin ne alaluokkiin niissä esiintyvän ei-toivotun käyttäytymisen muodon perusteella. Luokittelun ohessa rajasin aineistosta pois vielä ne

tehtävänantokontekstit, joissa ohjeistetaan pelkästään yksittäistä oppilasta, ei koko ryhmää. Tehtävänantojaksoja tarkastellessani ja luokitellessani katsoin videotallenteilta läpi kaikki mukana olevat jaksot, jotta saisin varmuuden siitä, että jaksot ovat sellaisia kuin raakalitteraatio antoi ymmärtää. Videoiden katsomisen jälkeen muutama jaksoista rajautui pois, mutta suurin osa jaksoista vastasi raakalitteraatiota ja sen perusteella tekemääni tulkintaa tapahtumista. Saatuaani luokittelun valmiiksi, valitsin aineistoesimerkeistä mielestäni edustavimmat esimerkit tutkimusraporttia varten. Raportissa olevat ja myös osan muista esimerkeistä litteroin huolellisesti, jotta pääsisin tilanteisiin syvällisesti sisään ja pystyisin huomioimaan myös pienet, mutta analyysin kannalta olennaiset yksityiskohdat. Analyysin etenemisen vaiheet on esitetty kootusti taulukossa 1.

TAULUKKO 1. Aineiston analyysin etenemisvaiheet

Aineiston analyysin etenemisvaiheet	
1. vaihe	Raakalitteraatioiden läpilukeminen ja kaikkien työrauhajaksojen ylöskirjaaminen
2. vaihe	Alkuopetuksen (Metsäpellon ja Kielon koulut) valitseminen tutkimusympäristöksi
3. vaihe	Rajaus työrauhajaksoihin, jotka vaativat useamman kuin yhden puuttumisen
4. vaihe	Aineiston rajaaminen vain Metsäpellon koulun oppitunteihin
5. vaihe	Aineiston alustava luokitseminen opettajien puuttumisen muodon ja ei-toivotun käyttäytymisen esiintymisvaiheen perusteella
6. vaihe	Aineiston rajaus vain tehtävänantokonteksteihin
7. vaihe	Uusi luokitseminen tehtävänantokontekstissa ei-toivotun käyttäytymisen muodon perusteella
8. vaihe	Tehtävänantokontekstin määrittelyn tarkentaminen (yksittäisten oppilaiden ohjeistamistilanteiden poisjättäminen)
9. vaihe	Jaksojen tarkempi litterointi ja analyysin kirjoittaminen edustavimmista aineistoesimerkeistä

4.4 Tutkimuskontekstin esitteleminen

Tehtävänantotilanteiden määrittelemisen. Psathas (1991) havaitsi tutkimuksessaan, että ohjeiden antaminen reittiä neuvottaessa etenee tietyn struktuurin mukaan: siihen kuuluu aina aloitus- ja lopetusvaihe, joiden välissä keskustelun osapuolet yhteisesti neuvottelemalla vievät ohjeidenantoa eteenpäin. Samalla tavalla opettajan tehtävänannoissa voidaan havaita selkeät aloittamis- ja lopettamisvaiheet (Kääntä 2004, 82).

Joutsenon (2007) mukaan opettajan tehtävänannot voidaan jakaa kolmeen osaan: huomionkohdistimeen, tehtävään valmistamiseen ja kehotukseen ryhtyä työhön (ks. myös Kääntä 2004, 82–84). Huomion kohdistimena voi toimia yksittäinen sana, kuten esimerkiksi passiivimuotoinen verbi tai jokin partikkeli. Sen tehtävänä on kiinnittää oppilaiden huomio jatkossa tulevaan tarkempaan tehtävänantoon. Tehtävään valmistamisen avulla opettaja johdattaa oppilaita tulevaan toimintaan antamalla ohjeita ja neuvoja, joiden avulla tehtävä voidaan suorittaa mahdollisimman hyvin. Tässä vaiheessa opettaja voi esimerkiksi pyytää oppilaita ottamaan tarvittavat välineet esiin. Viimeisenä seuraa kehoitus aloittaa tehtävän tekeminen.

Oppilaat voivat ottaa osaa opettajan tehtävänantoon esimerkiksi kysymällä tarkentavia kysymyksiä (Kääntä 2004, 85). Tehtävääntotilanteet sijoittuvat oppituntien välisekvensseihin esimerkiksi oppitunnin alkuun tai loppuun sekä siirtymävaiheisiin, joissa siirrytään edellisestä tehtävästä tai työskentelyvaiheesta seuraavaan. Usein tehtävästä toiseen siirtyminen onnistuu nopeasti, mutta jos siirtymään liittyy esimerkiksi luokan järjestämistä tai paikkojen vaihtamista, siirtyminen voi viedä useita minutteja (Carter & Doyle 2006). Nämä tilanteet ovat erityisen riskialttiita työrauhahäiriöille (ks. luku 3.1.2). Oppituntien työrauhajaksot eivät ole aina kovin selkeärajaisia vaan päinvastoin niihin liittyy usein erilaisia välisekvenssejä, jotka tekevät sekvenssistä pitkän ja polveilevan (Ristevirta 2007). Tästä syystä olen yksinkertaistanut joidenkin aineistoesimerkkien litteraatioita poistamalla tilanteeseen liittymättömät vuorot. Näin litteraation lukeminen on hieman helpompaa ja analyysin kannalta olennaiset asiat on helpompi löytää.

1. ja 2. luokkien jousto-opetus. Alkuopetuksen oppitunneilla esiintyi tutkimusaineistossani paljon enemmän ei-toivottua käyttäytymistä kuin yläkoulun oppitunneilla. Aineiston lukemisen perusteella sain myös vaikutelman, että alkuopetuksen luokkien opettajat joutuivat käyttämään monipuolisempia keinoja oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessaan kuin yläkoulun opettajat. Metsäpellon koulun aineisto koostuu kymmenestä oppitunnista, joista kahdeksan on 1.luokan oppitunteja ja kaksi 2. luokan oppitunteja. 1. luokkalaisen ryhmässä on yhteensä seitsemän oppilasta ja 2. luokkalaisten ryhmässä kuusi. Opetusmuotona oppitunneilla on jousto-opetus, joka mahdollistaa pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä olevien lasten joustavan opiskelun ensimmäisen ja toisen luokan aikana. Jokaisella jousto-opetuksen oppilaalla on oma kotiluokkansa, josta he käyvät opiskelemaan joko matematiikkaa, äidinkieltä tai molempia tässä jousto-opetuksen ryhmässä. Lapsia on kuvattu vain tässä jousto-opetuksen ryhmässä, joka vastaa luonteeltaan lähinnä osa-aikaista erityisopetusta.

Suurimmassa osassa jousto-opetuksen tunneista luokassa on aina vähintään kaksi aikuista, erityisopettaja ja lastentarhanopettaja. Osan tunneista jompikumpi opettajista pitää yksin, mutta tällöin luokassa on aina avustaja mukana. Osassa oppitunneista luokka jaetaan kahdeksi ryhmäksi niin, että puolet oppilaista menee osaksi aikaa lastentarhanopettajan kanssa käytävälle työskentelemään ja toinen puolikas jää erityisopettajan kanssa luokkaan.

4.5 tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Yleisiä eettisiä periaatteita. Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen tutkimus, joka pyrkii kuvailemaan luokkahuoneen vuorovaikutusta kahden opettajan ja kahden eri oppilasryhmän kohdalla. Olen rajannut tutkimuksen aineiston määrän pieneksi, koska laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä tilastolliseen tutkimukseen verrattavia yleistäviä päätelmiä (Eskola & Suoranta 1998, 66). Eskolan ja Suorannan (1998, 18) mukaan laadullisessa tutkimuksessa keskitytäänkin yleensä analysoimaan tarkasti vain pieni määrä tapauksia.

Tutkimusta tehtäessä tulee aina ottaa huomioon, että tutkittavat osallistuvat tutkimukseen täysin vapaaehtoisesti. Alaikäiset lapset ovat erityisen suojaton tutkimusjoukko, koska heidän voi olla vaikea ilmaista omaa tahtoaan. Tällöin luvan tutkimukseen antaa heidän huoltajansa. (Mäkinen 2006, 87–88.) Jos tutkimuksessa

käytetään videointia tai muita tallennusvälineitä, tulee tutkittavilta pyytää lupa myös siihen (Kuula 2006, 106; Tainio 2007b). Tässä tutkimuksessa oppilailta itseltään ja heidän huoltajiltaan pyydettiin kirjallinen lupa oppituntien videoimiseen. Sitä ennen lupaa kysyttiin koulujen rehtoreilta, opettajilta ja koulunkäyntiavustajilta. Tutkimusjoukolle annettiin myös kirjallisessa muodossa tietoa tutkimusaiheesta ja tutkimuksen toteuttamisesta, jotta tutkittavat olisivat tarpeeksi tietoisia tutkimukseen liittyvistä seikoista kuten tutkimuksen tarkoituksesta (Taylor 2001).

Tutkittaville tulee taata mahdollisuus anonymiteetin säilyttämiseen (Taylor 2001). Tutkittavien yksilöllisyyden suojaamisen lisäksi tutkittavien anonymiteetti edistää tutkimuksen objektiivisuutta, koska se tekee ristiriitoja herättävien asioiden käsittelyn helpommaksi. (Mäkinen 2006, 114.) Tutkittavien henkilöllisyyden salaaminen voidaan toteuttaa käyttämällä tutkimusraportissa fiktiivisiä nimiä (Mäkinen 2006, 115), kuten tässä tutkimusraportissa on tehty. Sekä oppilaiden että koulujen henkilökunnan ja koulujen nimet on muutettu aineiston litterointivaiheessa anonymiteetin säilyttämiseksi.

Jo tutkimuksen alussa tulee päättää, mitä tutkimusmateriaalille tehdään tutkimuksen valmistuttua (Mäkinen 2006, 81). Aineistojen keruu, käsittely ja arkistointi vaikuttavat olennaisesti tiedon luotettavuuteen ja tarkistettavuuteen (Kuula 2006, 24). Joissain tutkimuksissa, kuten keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa, on audiovisuaaliset tallenteet säilytettävä analyysin tekemistä varten (Kuula 2006, 110). Tätä tutkimusta varten kuvatut videotallenteet tullaan kuitenkin hävittämään projektin päätyttyä. Tekstilitteroinnit puolestaan tullaan säilyttämään arkistoissa Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan yksikössä. Saaduista tutkimustuloksista raportoidaan mukana olleille kouluille tutkimuksen päätyttyä.

Teoriaosuudessa olen käyttänyt lähteinä sekä kansainvälisiä että kotimaisia tutkimuksia ja aiheeseen liittyvää kirjallisuutta. Pysin löytämään mahdollisimman tuoreita taustatutkimuksia 2000-luvulta, mutta mukana on myös muutamia tutkimuksia 1990-luvulta. Tutustuin taustatutkimuksiin ja kirjallisuuteen huolellisesti ja systemaattisesti pyrkien löytämään niistä aiheeni kannalta olennaisia asioita tutkimukseni teoriataustaan.

Keskusteluanalyttisen tutkimuksen erityispiirteet. Laadullisen tutkimuksen ihanteiden mukaan tutkijan olisi tärkeää saada tutkimuskohteesta mahdollisimman luonnollista, todellisuutta vastaavaa tietoa. Kuitenkin tutkijan läsnäolo vaikuttaa

väistämättä hieman tutkimusympäristöön. (Mäkinen 2006, 116–117.) Tässä tutkimuksessa aineisto on kerätty videoimalla ja siksi on syytä huomioida, että kameroiden läsnäolo voi vaikuttaa oppilaiden ja opettajien käyttäytymiseen. Luokkahuonevuorovaikutusta tutkittaessa on kuitenkin tärkeää, että aineisto on videoitu, sillä opettajien ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus perustuu olennaisesti myös luokassa esiintyvään ei-kielelliseen vuorovaikutukseen (Tainio 2007, 31). Videoidun aineiston avulla pääsee huomattavasti tarkemmin kiinni vuorovaikutuksen hienovaraiseen kulkuun kuin esimerkiksi muistiinpanojen avulla (Jordan & Henderson 1995). Tutkijoiden kokemusten mukaan kameroiden läsnäolo voi vaikuttaa aluksi tutkittavien käyttäytymiseen, mutta yleensä ihmiset tottuvat kameran läsnäoloon nopeasti osallistuessaan meneillä olevaan toimintaan keskittyneesti (Jordan & Henderson 1995; Tainio 2007, 299). Monet vuorovaikutuksen osa-alueet, kuten eleet, katset ja asennot tapahtuvat tiedostamatta, joten kameroiden läsnäolon ei pitäisi vaikuttaa niihin oleellisesti (Jordan & Henderson 1995).

Keskusteluanalyttisessä tutkimuksessa videotallenteiden litterointi on olennainen osa tutkimusta. Litterointivaiheessa aineistoa jää aina pois, koska jokainen litteroija tekee omat ratkaisunsa aineistoa litteroidessaan (Seppänen 1997). Analyysiä ei voi perustaa pelkästään kirjallisen litteraation varaan, vaan analyysiä tehdessä on katsottava videotallennetta uudestaan ja uudestaan (Tainio 2007a). Oman analyysini luotettavuutta pyrin varmistamaan sillä, että analysoidessani katsoin koko ajan rinnan sekä videotallennetta että alustavaa raakalitteraatiota ja pyrin tekemään raporttiin tulevista tarkennetuista litteraatioista mahdollisimman tarkkoja omat tutkimuskysymykseni huomioonottaen. Keskusteluanalyysiin olennaisesti kuuluvan ”naturalistisen” lähtökohdan mukaan aineiston kuvauksessa ei siivota mitään pois, koska kaikkea tapahtunutta pidetään vuorovaikutuksen kannalta potentiaalisesti merkityksellisenä toimintana (Tainio 2007b). Itse jouduin kuitenkin yksinkertaistamaan osaa pitkistä ja polveilevista aineistoesimerkeistä jättämällä pois tutkimuskysymyksieni kannalta epäolennaiset vuorot. Tämän olen kuitenkin kirjoittanut litteraatioiden yhteyteen selkeästi auki. Litteroinnin tarkkuus onkin aina yhteydessä tutkimuksen tavoitteisiin (Seppänen 1997; Taylor 2001). Aineistoni oppitunnit olivat suurimmaksi osaksi kuvattu vain yhdellä kameralla, mikä hankaloitti analyysin tekoa joidenkin pienten yksityiskohtien kohdalla. Kirjoitin

kuitenkin aina analyysiin auki, jos tilanteessa jokin asia jäi epäselväksi videotallenteen katsomisesta huolimatta.

Tulosten luotettavuuden arvioiminen. Tutkijan tehtäviin kuuluu myös tulosten luotettavuuden arvioiminen (Mäkinen 2006, 102). Keskustelunanalyytisessä tutkimuksessa jo menetelmä itsessään lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska analyysi tehdään systemaattisesti aineistoesimerkkeihin ja tilannekontekstiin nojautuen. Keskustelunanalyysissa analyysin lähtökohtana on Tainion ja Harjusen (2005) mukaan tutkia vuorovaikutustilanteeseen osallistuvien tulkintoja tilanteesta tutkijan omien asenteiden tai ennakko-oletusten sijaan. Itse olen analyysiä tehdessäni pyrkinyt pitämään tämän näkökulman jatkuvasti mielessäni ja yrittänyt välttää tulkintoja, jotka eivät selkeästi perustu aineistoon. Keskustelunanalyytisen tutkimuksen etuna on, että jokainen lukija voi aineistoesimerkkien avulla nähdä, mihin olen perustanut analyysini (Tainio 2007, Taylor 2001). Tämä lisää tulosten arvioitavuutta, koska niiden oikeellisuus on lukijan tarkistettavissa (Kuula 2004, 24).

Olen analyysissäni pyrkinyt nostamaan näkyviksi tutkimieni opettajien tapoja puuttua ei-toivottuun käyttäytymiseen. Pohdinta-luvussa pohdin myös, mikä vaikuttaisi analyysini perusteella olevan tehokasta ja toimivaa puuttumista. En pyri kuitenkaan arvottamaan menetelmiä suoralta kädeltä itsessään ”hyviksi” tai ”huonoiksi” käytännöiksi, koska lähtökohtana keskustelunanalyytisessä tutkimuksessa on toteutuneiden käytäntöjen kuvaaminen sekä yleisten toimintamallien etsiminen, mutta ei niinkään niiden arvottaminen (Tainio 2007b). Tässä toteutuu mielestäni yksi tutkimusetiikan keskeisistä normeista eli tutkittavien ihmisarvon kunnioittaminen, jolla pyritään siihen, että tutkimuksesta ei aiheutuisi vahinkoa tutkittavalle yhteisölle (Eskola & Suoranta 1998, 56; Kuula 2006, 24).

5 TULOKSET

Tässä luvussa esittelen tutkimusaineistosta löytyneitä vuorovaikutustilanteita, joissa opettaja puuttuu oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Luvussa 5.1 kerron, millaista ei-toivottua käyttäytymistä tehtävänantotilanteissa esiintyy. Luvussa 5.2 kuvailen opettajan sanallisen puuttumisen rakentumista ja luvussa 5.3 käyn läpi opettajien käyttämiä konkreettisen puuttumisen tapoja. Olen siis rakentanut tulososan opettajan erilaisten puuttumistapojen pohjalta. Jokaisen aineistoesimerkin yhteydessä olen kuitenkin maininnut, mihin ei-toivotun käyttäytymiseen muotoon opettaja tilanteessa puuttuu. Aineistoesimerkkien litteroinnissa käytetyt litterointimerkit on esitelty liitteessä 1.

5.1 Tehtävänantotilanteissa esiintyvä ei-toivottu käyttäytyminen

Tehtävänantokontekstissa esiintyy kahdeksaa erilaista ei-toivotun käyttäytymisen muotoa: puliseminen, vaelteleminen, katseen harhaileminen, koulun/toisen omaisuuteen kajoaminen, konflikti oppilaiden välillä, vastustaminen ja valittaminen, hätäileminen sekä viivyttelyminen. Taulukkoon 2 olen merkinnyt, kuinka monessa aineistoni tilanteessa kutakin ei-toivotun käyttäytymisen muotoa esiintyy. Koska määrittelen ei-toivotun käyttäytymisen tutkimuksessani opettajan näkökulmasta subjektiiviseksi ja tilannesidonnaiseksi, luokitteluperustana on se ei-toivotun käyttäytymisen muoto, johon opettaja tai muu luokassa oleva aikuinen puuttuu vähintään kaksi kertaa. Suurimmassa osassa jaksoista esiintyy selvästi vain yhdenlaista ei-toivottua käyttäytymistä, johon tilanteessa puututaan. Luokan vuorovaikutustilanne on kuitenkin normaalisti niin moninainen, että osassa jaksoista esiintyy samanaikaisesti useampia ei-toivotun käyttäytymisen muotoja. Tällöin valitsin luokitteluperusteeksi sen käyttäytymisen, johon opettaja selkeästi puuttuu vähintään kaksi kertaa. Koska luokkahuoneen aitoja vuorovaikutustilanteita on haastavaa laittaa keinotekoisiiin luokkiin, korostan, että myös tekemäni luokittelu on tulkinnanvarainen.

Oppilaiden *puliseminen* voi olla joko oppitunnin aiheeseen liittyvää tai oppitunnin aiheeseen liittymätöntä. Oppitunnin aiheeseen liittyvässä pulisemisessa puheenaiheet ovat juuri sillä hetkellä luokassa ajankohtaisia liittyen esimerkiksi

lukukirjan kappaleeseen tai tekeillä oleviin tehtäviin. Oppitunnin aiheeseen liittymätön puhe ei puolestaan liity mitenkään juuri sillä hetkellä opetettavaan tai suoritettavaan asiaan. Puliseminen on aineistoni oppitunneilla aika yleistä, mutta opettajat jättävät huomiotta suuren osan pulisemisesta. Tästä syystä tilanteita on tässä luokassa vain neljä. Pulisemisen kanssa esiintyy usein samaan aikaan myös jotain muuta ei-toivottua käyttäytymistä. Tehtävänantotilanteissa oppilaiden puliseminen koetaan usein häiritseväksi, koska on tärkeää, että kaikki kuulevat ohjeet.

TAULUKKO 2. Tehtävänantotilanteissa esiintyvän ja vähintään kahta puuttumista vaativan ei-toivotun käyttäytymisen muodot ja esiintymistiheys.

Luokka	Tilanteet
Puliseminen	4
Vaelteleminen	13
Katseen harhaileminen	4
Koulun/toisten omaisuuteen kajoaminen	3
Konflikti oppilaiden välillä	4
Vastustaminen ja valittaminen	4
Hätäileminen	11
Viivyttelyminen	10
Yhteensä	53

Vaeltelemisellä tarkoitan tilanteita, joissa oppilaat ovat tehtävänannon aikaan muualla kuin omalla paikallaan tai eivät istu omalla paikallaan kunnolla. Joskus oppilaat etsivät välineitä, piirtelevät taululla tai ovat muuten vain pyörimässä luokassa. Oppilaat saattavat myös mennä tahallaan toisen oppilaan paikalle istumaan. Vaelteleminen on aineistossani kaikkein yleisin ei-toivotun käyttäytymisen muoto (13 tilannetta). Motorinen levottomuus onkin tutkimusten mukaan tyypillistä juuri

ensimmäisten luokkien oppilaille (Shen ym. 2009). Puuttuessaan oppilaiden vaeltelemiseen opettaja käyttää käskyjen lisäksi eleitä, oppilaan lähelle menemistä, koskettamista tai konkreettista oppilaan paikalleen ohjaamista.

Katseen harhailemisella tarkoitan tilanteita, joissa oppilaan katselevat tehtävänannon kannalta väärään suuntaan tai kiinnittävät huomionsa epäolennaisiin asioihin. Tilanteita, joissa opettaja puuttuu puhtaasti oppilaiden katseen harhailemiseen, on aineistossani vain neljä. Katseen harhaileminen on ei-toivottua useimmiten juuri tehtävänantotilanteissa, mutta se ei muuten länsimaissa ole kovin yleinen tai haasteelliseksi koettu ei-toivotun käyttäytymisen muoto (Ding ym. 2008; Shen ym. 2009). Katseen harhailemiseen puuttuessaan opettaja mainitsee usein oppilaan nimen ja pyytää katsomaan oikeaan suuntaan. Myös eleet ovat puuttumisessa useimmiten keskeisessä asemassa.

Koulun/toisen omaisuuden kajoaminen tarkoittaa, että oppilas ottaa ilman lupaa koulun välineitä itselleen tai menee koskettelemaan jonkun toisen omaisuutta. Tällaisia tilanteita esiintyy aineistossani vain kolme, joten kyseinen käyttäytyminen ei ole tehtävänantotilanteissa kovin yleistä. Nämä tilanteet ovat aineistossani aika haastavia, koska oppilas alkaa usein vastustaa opettajan käskyä antaa esine pois. Tällöin opettaja joutuu toistamaan pyynnön tai käskyn useampaan kertaan ja turvautumaan puuttumisessaan myös konkreettisiin toimenpiteisiin.

Konflikteja syntyy eri syistä yleensä kahden eri oppilaan välille. Esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden verraten heikot sosiaaliset taidot edesauttavat konfliktien syntymistä (Känsäkangas 2004, 39.) Konfliktitilanteita esiintyy aineistossani kuitenkin vain neljä, joten konfliktit eivät ainakaan tehtävänantotilanteissa ole kovin yleisiä. Tyypillisesti aineistokatkelmien perusteella opettajat pyrkivät konfliktitilanteessa hiljentämään osapuolet tai tarjoamaan konfliktiin jonkinlaisen nopean ratkaisun, jotta oppitunnin agenda pääsisi etenemään suunnitelman mukaisesti konfliktista huolimatta.

Vastustamisella tarkoitan tilanteita, joissa oppilas kieltäytyy noudattamasta opettajan ohjetta tai käskyä joko sanallisesti vastaan väittämällä ja kyseenalaistamalla opettajan ohjeen, elehtimällä torjuvasti tai olemalla tekemättä mitään. *Valittamisella* puolestaan tarkoitan tilanteita, joissa oppilaiden valitus häiritsee opetuksen etenemistä. Vastustamiseen ja valittamiseen puuttuminen aineistossani on vaihtelevaa. Tilanteissa esiintyy muun muassa sivuuttamista, toiminnan perustelemista, suostuttelevia ja suorita käskyä sekä lupauksen antamista.

Oppilaiden *hätäileminen* ilmenee oppitunneilla eri tavoin. Osassa tilanteista hätäileminen tulee esiin liian aikaisena toiminnan aloittamisena. Osassa tilanteista hätäileminen puolestaan ilmenee malttamattoman puhumisen ja kyselemisen muodossa. Joissakin tilanteissa hätäileminen ilmenee molempien edellä mainittujen muotojen kautta. Hätäileminen on tehtävääntilanteissa yleisimpiä ei-toivotun käyttäytymisen muotoja (11 tilannetta) ja aiempien tutkimusten (Shen ym. 2009; Stephenson ym. 2000) mukaan tyypillistä juuri esi- ja alkuopetusikäisille oppilaille. Oppilaiden hätäileminen häiritsee usein tehtävänantoa ratkaisevasti. Opettajan puuttuminen on erilaista riippuen hätäilemisen ilmenemismuodosta. Kun hätäileminen ilmenee liian aikaisena toiminnan aloittamisena, opettaja yleensä pyytää oppilaita laittamaan välineet vielä pois tai ottaa oppilaalta välineet pois. Opettaja voi myös pyytää oppilaita istumaan omille paikoille ja kuuntelemaan ohjeita vielä hetken. Jos hätäileminen ilmenee puheena tai kyselemisenä opettaja pyytää kuuntelemaan rauhassa ja katsomaan oikeaan suuntaan.

Viivyttelystä voi oppitunneilla esiintyä välineiden pois laittamisessa tai uuteen toimintaan ryhtymisessä. Siirtyminen tilanteesta toiseen on pienille oppilaille haastavaa, etenkin jos oppilaat ovat hyvin innostuneita meneillään olevasta tehtävästä (Carter & Doyle 2006). Viivyttelytilanteita on aineistossani yhteensä kymmenen, joten viivyttelminen on yksi yleisimmistä ei-toivotun käyttäytymisen muodoista. Opettajien puuttuminen on hieman erilaista riippuen siitä, minkälaisesta viivyttelmisestä on kyse. Puuttuessaan välineisiin liittyvään viivyttelmiseen opettajat usein antavat ohjeen laittaa tavarat syrjään ja toistavat ohjeen useampaan kertaan, tarvittaessa nimeltä mainiten ja perustellen. Jos oppilas viivyttelisee uuteen toimintaan ryhtymisessä, opettaja auttaa oppilasta alkuun yksityiskohtaisilla ohjeilla tai estää oppilasta jatkamasta enää edellistä toimintaa.

11 heiluttelee käsiään lomittain)) (3.0)
 12 °Miika (0.8) Miika (0.8) ihan rauha
 13 (0.8) laita kynä kouruun.(0.6) ihan
 14 niin ku normaalistikki (1.6) kynä?
 15 kouruun?° (2.6) hyvä.

Lastentarhanopettaja aloittaa ohjeiden antamisen rivillä 2-4 lukien oppilaille ääneen monisteen tehtävänantoa. Rivin 4 tauon aikana lastentarhanopettaja katsoo oppilaita ja huomaa, että osa tekee tehtäviä eteenpäin kiinnittämättä lastentarhanopettajan ohjeistukseen huomiota. Lastentarhanopettaja puuttuu oppilaiden käyttäytymiseen antamalla oppilaille suostuttelevan käskyn *nyt laitappa hetkeks se kynä pois* (rivi 5), jota hän alkaa myös perustella sanomalla *ku muuten et tiä*. Perusteleminen jää kuitenkin kesken lastentarhanopettajan sanoessa yksittäisen oppilaan (Johannes) nimen saadakseen tämänkin huomion itseensä (rivi 6). Rivillä 8 lastentarhanopettaja pyytää toista yksittäistä oppilasta (Li) katsomaan häntä suoralla käskyllä. Oppilas nostaa katseensa paperista ja lastentarhanopettaja jatkaa ohjeistamista, kunnes hän huomaa taas yhden oppilaan, joka tekee tehtäviä eteenpäin. Lastentarhanopettaja puuttuu tällä kertaa tilannesidonnaisella vihjeellä sanoen *Miriam nyt* (rivi 10). Hän myös korostaa eleellään (rivit 10–11), että oppilaan tulisi lopettaa tehtävien tekeminen. Oppilas keskeyttää tehtävien teon.

Lastentarhanopettaja katsoo luokassa ympärilleen ja rivillä 11 olevan tauon aikana hän huomaa, että vielä neljäs oppilas (Miika) tekee tehtäviä lastentarhanopettajan käskyistä huolimatta. Hän toistaa kuiskaten oppilaan nimen kaksi kertaa ja antaa rauhalliseen sävyyn yksityiskohtaiset toimintaohjeet (rivit 12–15). Tauot lastentarhanopettajan puheessa tehostavat ohjeita ja niiden aikana lastentarhanopettaja seuraa, toteuttaako oppilas hänen antamia ohjeita. Hän joutuu toistamaan ohjeen *laita kynä kouruun* kaksi kertaa (rivit 13–15). Jälkimmäisessä ilmaisussa *kynä kouruun* nouseva intonaatio molempien sanojen lopussa korostaa käskyä ja nostaa sen esille, koska aiemmin sanottu sama käsky (rivi 13) ei tuottanut tulosta. Lastentarhanopettajan ilmaus *ihan niin ku normaalistikki* (rivit 13–14) viittaa siihen, että ohjeiden kuunteleminen niin, että kynä on kourussa odottamassa, on luokassa normaali tapa. Lastentarhanopettaja puhuu koko ajan rauhallisella äänellä ja kehuu oppilasta vielä vuoron loppuksi. Lastentarhanopettaja kääntyy tilanteessa ensin

kaikkia oppilaita suostuttelevasti ja perustellen ja sen jälkeen kohdistaa suoria ja ehdottomampia käskyjä yksittäisille oppilaille, jokaisen erikseen nimeltä mainiten.

Suorista käskyistä suostuttelemiseen. Aina opettajien sanallinen puuttuminen ei etene suostuttelevasta ilmaisusta kohti suorempaa käskyä, vaan järjestys voi olla myös päinvastainen: opettaja käyttää ensin suorempaa käskyä ja myöhemmin suostuttelevampaa ilmaisua. Seuraava tilanne, jossa opettaja puuttuu oppilaiden häätälemiseen, on ensimmäisen luokan matematiikan tunnilta. Erityisopettaja on kertonut oppilaille, että kohta tehdään laskutarinoita, mutta ei ole vielä antanut tarkempia ohjeita siitä, miten laskutarinoita tehdään.

Esimerkki 2 (1. luokka, matematiikka, litteraatiosta poistettu yksi analyysin kannalta epäolennainen lto:n vuoro)

01 Eo: sitte [käännäppä kuuntelemaan ohjeita]
 02 Mikael: [(-) miljoona oisko] semmonen ku
 03 miljoona [plus miljoona]
 04 Eo: [°Mikael°] ((nostaa sormen
 05 pystyyn))
 06 Lto: °Mikael°
 07 Eo: °Mikael° kohta pääset tekemään mutta
 08 kuuntele ohje ni tiiät mitä tehään
 09 Johannes: °(-) pikku [paperille°] ((kysyy eo:lta))
 10 Eo: [käännäppä] tänne nyt ei tehä
 11 tommosselle isolle paperille
 ((välistä poistettu 9 riviä
 erityisopettajan ohjeistusta))
 12 Eo: joku saa lohikäärmeitä joku saa askarrella
 13 linnuista (2.0) jolle (.) joku saa tämmösiä
 14 fkoiriaf ((näyttää kuvia oppilaille))
 15 Opp?: joko valitaah
 16 Eo: fsammakoita?f
 17 ((joku oppilaista yskäisee))
 18 (3.0)
 19 Eo: fhamstereita?f

20 Gloria: ei halua [hamstereita]
 21 Eo: [ta:i?]
 22 (5.0)
 23 Oppilaat: he [he]
 24 Eo: [leijonia] nyt on kivoja kuvia [mitä
 25 saa (-)]
 26 Opp?: [saako
 27 (.) saako itse valita]
 28 Eo: ja kuunteleppa [esimerkki] ((eo heilauttaa
 29 toista kättään pari kertaa luokan edessä))
 30 Opp?: [saako kaks]
 31 te[hä samaa?]
 32 Lto: [kuunteleppa] kuunteleppa esimerkiks
 33 nyt (0.4) tämmönen tehtävä vois tulla

Hätäileminen alkaa Mikaelin puheenvuorossa (rivit 2–3), kun hän suunnittelee ääneen laskuaan, vaikka ohjeita laskun tekemiseen ei ole vielä annettu. Erityisopettaja puuttuu Mikaelin vuoroon ensimmäisen kerran sanomalla Mikaelin nimen kuiskaamalla ja nostamalla sormen pystyyn (rivit 4–5). Oppilaan nimen sanominen toimii tässä tilannesidonnaisena vihjauksena siitä, että nyt pitäisi kuunnella ohjeita. Äänen hiljentäminen toimii dramaattisena tehokeinona (Tainio 1989). Videotallenteen perusteella kuulostaa, että Mikael hiljenee jo tämän erityisopettajan vuoron aikana, mutta riveillä 6 ja 7 lastentarhanopettaja ja erityisopettaja toistavat molemmat Mikaelin nimen vielä peräkkäin kuiskaamalla (Mikaelia ei näy videossa, joten on mahdollista, että erityisopettaja ja lastentarhanopettaja puuttuvat jälkimmäisillä vuoroillaan johonkin äänettömään toimintaan). Erityisopettaja jatkaa nimen toistamisen jälkeen puuttumista sanomalla Mikaelille, että tämä pääsee tekemään kohta, mutta pyytää Mikaelia ensin suoralla käskyllä kuuntelemaan ohjeen (rivit 7–8). Erityisopettaja myös perustelee, että ohje täytyy kuunnella, jotta tietäisi, mitä tehdä. Johannes kysyy aiheeseen liittyvän ennakoivan kysymyksen (rivi 9), johon erityisopettaja puuttuu sanomalla suostuttelevasti *käännyppä tänne*. Erityisopettaja kuitenkin myös vastaa Johanneksen kysymykseen (rivit 10–11).

Rivillä 15 joku oppilaista kysyy hätäilevän kysymyksen *joko valitaah*. Opettajat sivuuttavat oppilaan kysymyksen ja erityisopettaja jatkaa kuvien esittelemistä eteenpäin (rivit 16–25). Joku oppilaista kysyy jälleen malttamattoman kysymyksen erityisopettajan vuoron päälle *saako saako itse valita* (rivit 26–27). Erityisopettaja puuttuu hätäilyyn sivuuttamalla oppilaan kysymyksen ja sanomalla painokkaasti *kuunteleppa esimerkki* (rivi 28). Sanan loppu *-ppa* tuo käskyyn suostuttelevan sävyn ikään kuin jättäen puhuteltavalle valinnan varaa (Hakulinen ym. 2004, 800). Heilauttamalla kättään erityisopettajan tehostaa käskyään. Riveillä 30–31 joku oppilaista ottaa jälleen oma-aloitteisen vuoron ja kysyy *saako kaks tehä samaa*. Opettajat sivuuttavat jälleen auktoriteettiasemansa nojalla (Vepsäläinen 2007) oppilaan kysymyksen. Lastentarhanopettaja toistaa kaksi kertaa saman suostuttelevan käskyn, *kuunteleppa*, kuin erityisopettaja edellä, ja alkaa sitten kertoa esimerkkiä (rivit 32–33).

Tilanteen alussa opettajat puuttuvat yhden oppilaan hätäilyyn vihjailevasti, mutta intensiivisesti. Erityisopettaja antaa oppilaalle myös suoran käskyn, jonka hän perustelee. Myöhemmin esimerkin aikana opettajat sivuuttavat oppilaiden hätäileviä kysymyksiä ja pyytävät suostuttelevilla käskyillä oppilaita kuuntelemaan.

Samantyyllisenä pysyvä puuttuminen. Osassa tilanteista opettajan sanallisen puuttumisen muoto pysyy samantyyllisenä koko tilanteen ajan, kuten seuraavassa tilanteessa, jossa opettajat puuttuvat oppilaiden pulisemiseen. Esimerkki on toisen luokan matematiikan tunnin alusta. Tämän tilanteen erityispiirteenä on myös se, että erityisopettaja käyttää puuttumiskeinona oppilaiden ikään vetoamista. Opettaja on yrittänyt saada tilanteessa jo aiemmin oppilaiden huomion itseensä, mutta oppilaat ovat väsyneitä ja innottomia. Lastentarhanopettaja avaa ikkunan, jotta luokkaan saataisiin vähän raitista ilmaa. Oppilaat alkavat jutella aiheeseen liittymättömiä juttuja.

Esimerkki 3 (2. luokka, matematiikka)

```
01 Lto:          °Oliver (.) Oliver nyt
02              ollaan [matematiikan tunnilla°]=
03 Saleh:          [(-- ) elä siinä (-- )elä]
04 Lto:          =[°nyt°]((lto menee oppilaan taa,
05              ottaa oppilaan käsistä kiinni ja
```

06 laskee ne syliin, taputtaa
 07 oppilasta kevyesti käsivarrelle))
 08 Opp?: [ei enää]
 09 Eo: °hei (.) kakkosluokkalainen.° (0.8) sinä
 10 muistat jo että mitä tapahtu sen jälkeen ku
 11 (.) ollaa ((eo nostaa vasemman kätensä
 12 etusormen pystyyn)) (.) [noustu ylös ja
 13 sanottu hyvät päivät]
 14 Oliver: [ollaan hiljaan]
 15 Eo: joo.
 ((Tilanne jatkuu niin, että oppilaista
 muutama jatkaa yhä asiaankuulumattomien
 kommenttien heittelemistä. Erityisopettaja
 sivuuttaa suurimman osan kommentteista,
 mutta muistuttaa yhtä oppilasta
 viittaamisesta, sitten erityisopettaja
 pääsee aloittamaan opetuksen.))

Lastentarhanopettaja puuttuu ensimmäisen kerran Oliverin aiheeseen liittymättömään pulisemiseen sanomalla hiljaisella äänellä *Oliver Oliver nyt ollaan matematiikan tunnilla nyt* (rivit 1–2 ja 4). Hän menee samalla oppilaan taakse, laskee tämän kädet kasvoilta syliin ja taputtaa käsivarrelle. Oppilaan nimen toistaminen (Seppänen 1989) ja lähelle meneminen vaativat oppilasta reagoimaan puuttumiseen jotenkin. Hiljaisempi, lähes kuiskaava, ääni sekä lastentarhanopettajan että erityisopettajan vuoroissa (rivit 1–2, 4 ja 9) toimii puheenvuoron merkitystä tehostavana elementtinä. Oliver hiljeneekin lastentarhanopettajan vuoron seurauksena. Tämän jälkeen erityisopettaja puuttuu koko luokan oppilaiden pulisemiseen yleisellä tasolla muistuttamalla koulun käyttäytymissäännöistä (rivit 9–13). Hän kohdentaa puuttumisensa jokaiselle oppilaalle sanomalla yksikössä *hei kakkosluokkalainen*. Oppilaiden luokkatason esiin nostamisella opettaja vihjaa oppilaille, että kakkosluokkalaisten yleensä jo muistavat tällaiset asiat. Erityisopettaja myös käyttää aktiivimuotoa *sinä muistat jo* ja painottaa myös tällä tavoin, että tämän asian jokaisen kakkosluokkalaisten tulisi muistaa. Oliver puhuu erityisopettajan vuoron päälle, mutta erityisopettaja hyväksyy Oliverin vuoron minimipalautteella *joo*, koska se toimii

vastauksena erityisopettajan vihjeelle siitä, miten oppilaiden tulisi käyttäytyä (rivit 14–15). Opettaja hyväksyy oppilaiden luvattoman puheen yleensä, jos se sopii tunnin pedagogiseen toimintaan (Tainio 2005).

Sekä erityisopettajan että lastentarhanopettajan työrauhavuorot ovat koko työrauhasekvenssin ajan vihjailevia. Niissä ei anneta suoria käskyjä vaan ne antavat oppilaille mahdollisuuden tulkita rivien välistä, mitä vuorolla tarkoitetaan. Molemmat käyttävät tehokeinona äänen hiljentämistä ja lastentarhanopettaja myös oppilaan lähelle menemistä ja koskettamista.

5.2.2 Sanallisen puuttumisen tavat

Nimen toistaminen. Opettajat kohdistavat useassa tilanteessa käskyt nimeltä mainiten yksittäisille oppilaille (ks. esimerkki 1 ja 6). Tehokas, nimen avulla kohdistamisesta hieman poikkeava sanallisen puuttumisen keino on myös toistaa oppilaan nimeä niin kauan, että ei-toivottu käyttäytyminen päättyy (Seppänen 1989). Seuraava tilanne, jossa opettaja puuttuu oppilaiden vaeltelemiseen, on ensimmäisen luokan kielijumppa – tunnin lopusta. Oppilaat ovat lastentarhanopettajan ja erityisopettajan kanssa salissa ja parhaillaan on meneillään loppupiiri, jossa lastentarhanopettaja kertoo oppilaille palautetta tunnista ja antaa ohjeita loppusiivousta varten. Oppilaat ovat antaneet palautetta tunnista ennen lastentarhanopettajan vuoroa.

Esimerkki 4 (1. luokka, kielijumppa)

```
01 Lto: hyvä mut sillä ei väliä koska jokainen saa olla
02      ihan sinu omma mieltä vaik kukkaan muu ei
03      .hh hh [minusta oli aivan näin (0.8) hui.]
04      [((Olavi lähtee pois ringistä
05      lattialle pyörimään, Mikael seuraa häntä))]
06      Olavi. kuunteleppa Olavi
07      >Olavi Olavi< Olavi ja Mikael <Olavi ja
08      Mikael.> ((Olavi ja Mikael palaavat ringiin))
```

Olavi ja Mikael lähtevät ringistä pois kesken lastentarhanopettajan puheenvuoron. Olavi lähtee liikkeelle ensin ja Mikael menee perässä (rivit 4–5). Lastentarhanopettaja puuttuu Olavin ja Mikaelin vaeltelemiseen toistamalla ensin painokkaasti Olavin nimen ja sanomalla *kuunteleppa* (rivi 6). Olavi ei reagoi

lastentarhanopettajan käskyyn, joten lastentarhanopettaja jatkaa puuttumista toistamalla Olavin nimen kolme kertaa peräkkäin. Kahdella jälkimmäisellä toistolla lastentarhanopettaja nopeuttaa puhettaan hieman (rivi 7), mikä tekee puuttumisesta intensiivisemmän. Tämän jälkeen lastentarhanopettaja toistaa molempien oppilaiden nimet painokkaasti kaksi kertaa peräkkäin (rivit 7 ja 8). Hän hidastaa hieman puhettaan viimeisellä toistolla, jolloin kehoitus muuttuu ehdottomamman kuuloiseksi. Oppilaiden nimiä toistamalla lastentarhanopettaja viestittää oppilaille, että he eivät käyttäydy tilanteeseen sopivalla tavalla. Lastentarhanopettajan toistettua nimet tarpeeksi monta kertaa, oppilaat palaavat lopulta rinkiin ja toimivat näin lastentarhanopettajan toivomalla tavalla.

Muistuttaminen. Kääntän (2004, 73) tutkimuksen mukaan opettajat käyttävät monenlaisia kieliopillisiä muotoja käskiessään oppilaita. Näistä esimerkkeinä voisi mainita kysymyksen kautta epäsuorasti ilmaistut käskyt, joita esiintyy myös omassa aineistossani. Seuraavassa esimerkissä opettajat muistuttavat oppilaita aiemmin annetuista ohjeista kysymyksien avulla. Kysymyksen tulkitseminen käskyksi edellyttää, että kysymys vaatii toimintaa sen vastaanottajalta, ja että toiminta, johon kysymys tähtää, on tilanteessa toteuttamiskelpoinen (Kääntä 2004, 73). Tässä ensimmäisen luokan matematiikan tunnin katkelmassa opettajat ovat esittäneet pienen näytelmän, jota varten oppilaiden tuolit on laitettu puolikaareen luokan keskelle. Näytelmä on juuri päättynyt ja lastentarhanopettaja on antanut oppilaille ohjeet luokan järjestämisestä. Mikael, Li, Olavi ja Johannes jäävät kuitenkin paikoilleen viivyttämään eivätkä toimi lastentarhanopettajan ohjeen mukaan.

Esimerkki 5 (1. luokka, matematiikka)

```
01 Eo:          [>°nyt (.) mitä oli ohje?°<]=
02             [((Olavi ja Li koskettelevat toistensa
03             käsiä))]
04 LTO:        =[Li. mitä piti tehhä.]
05             [((Mikael nyökyttelee päätään
06             edestakaisin))] Mikael mitä piti
07             tehhä.
08             ((oppilaat alkavat vaihtaa paikkoja))
```

Erityisopettaja puuttuu oppilaiden viivyttelyyn ensimmäisenä kysymällä oppilailta *nyt mitä oli ohje* (rivi 1). Kysymyksen nopea tempo ja ääneen hiljentäminen lähes kuiskaukseksi tekevät kysymyksestä dramaattisen (Tainio 1989), mutta samalla hieman leikittelevän. Tämä pehmentää erityisopettajan interventiota tehden siitä oppilaille helpomman vastaanottaa. Oppilaat eivät reagoi kuitenkaan vielä erityisopettajan työrauhavuoroon. Lastentarhanopettaja puuttuu viivyttelyyn heti erityisopettajan jälkeen kysymällä nimeltä mainiten kahdelta oppilaalta (Li ja Mikael) *mitä piti tehä* (rivit 4 ja 6–7). Kysymyksen sisältö on sama kuin erityisopettajalla, mutta se on muotoiltu hieman eri tavalla. Lastentarhanopettaja nimeää tilanteessa Liin, koska tämä on keskittynyt Olavin kanssa touhuamiseen ja Mikaelin, joka näyttää uppoutuneen omaan maailmansa päätänsä edestakaisin nyökytellessään. Liin ja Mikaelin nimien sanominen (rivit 4 ja 6) saa oppilaat kiinnittämään huomion lastentarhanopettajan kysymyksiin (Seppänen 1989). Lastentarhanopettaja painottaa myös molemmissa kysymyksissä sanan *tehä* alkutavua (rivit 4 ja 7), viestittäen näin oppilaille, että kysymyksessä on keskeistä toimintaan ryhtyminen.

Keravuoren mukaan (1988, 84) kysymyksen muotoista käskyä käytetään, kun oppilas on jättänyt edellisen käskyn noudattamatta. Kysymyksen muotoisiin käskyihin liittyy yleensä voimakas painottaminen ja käskijän auktoriteettiasema (Keravuori 1988, 84). Lastentarhanopettajan kysymyksen seurauksena kaikki neljä oppilasta lähtevät laittamaan paikkoja järjestykseen. Molemmat opettajat puuttuvat oppilaiden käyttäytymiseen tilanteessa lyhyillä ja selkeästi muotoiluilla kysymyksillä. Lastentarhanopettaja kuitenkin kohdistaa kysymyksen nimeltä mainiten kahdelle muihin asioihin keskittyvälle oppilaalle.

Jos opettajat joutuvat puuttumaan saman oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen usein, opettajat saattavat muistuttaa oppilasta aiemmin sovitusta säännöistä tai aiemmin annetuista käskyistä. Seuraava tilanne, jossa opettaja puuttuu oppilaiden viivyttelyyn, on ensimmäisen luokan äidinkielen tunnin lopusta. Erityisopettaja on neljän oppilaan kanssa luokassa. Hän on pyytänyt oppilaat yhteisesti jo kaksi kertaa omalle paikalle antaakseen heille läksyn. Sen lisäksi hän on konkreettisesti ohjannut Glorian omalle paikalle ja Liin lähelle tämän omaa paikkaa. Li on kuitenkin jäänyt taulun edustalle pyörimään ja Gloria hiipii paikaltaan takaisin taululle.

Esimerkki 6 (1. luokka, äidinkieli, litteraatiosta on poistettu muutamia analyysin kannalta epäolennaisia oppilaiden vuoroja)

01 Eo: Gloria nyt ymmärrätkö sä ihan
 02 puhetta ku minä minä nyt
 03 kolmannen kerran jo sanoin ((Li pyyhkii
 04 Glorian piirrosta taulusienellä)) että nyt
 05 ei ennää [piirretä]
 06 Gloria: [@LIIII. @]
 07 Eo: ni ja Li minä oon sanonu sinulle että mee
 08 omalle paikalle

Erityisopettajan ensimmäisessä vuorossaan Glorialle esittämä affektiivinen kysymys *ymmärrätkö sä ihan puhetta* (rivit 1–2) tuo esiin opettajan turhautuneisuuden, kun hän joutuu sanomaan samalle oppilaalle monta kertaa samasta asiasta. Yleensä luokkahuoneessa eri osapuolet pyrkivät säilyttämään toistensa kasvot, mutta joskus opettaja voi turvautua myös oppilaan kasvoja uhkaaviin menetelmiin ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessaan, kuten tässä tilanteessa. Erityisopettaja tuo vuorossaan esiin myös, mitä hän on oppilaalta pyytänyt, jotta oppilas voisi tämän vuoron jälkeen vihdoin toteuttaa erityisopettajan käskyn. Myös Liille erityisopettaja muistuttaa sanoneensa jo aiemmin, että *mee omalle paikalle* (rivit 7–8).

Perusteleminen. Joissain tilanteissa opettajien puuttumisen olennainen piirre on käskyjen ja pyyntöjen selkeä perusteleminen oppilaille. Seuraava esimerkki oppilaiden katseen harhailemiseen puuttumisesta on ensimmäisen luokan äidinkielen tunnilta. Oppilaat ovat työskennelleet alkutunnin kahdessa eri ryhmässä ja ovat juuri aloittamassa koko luokan yhteistä työskentelyosuutta. Erityisopettaja pyrkii aloittamaan ohjeidenannon kohta jaettavaan monistenippuun liittyen.

Esimerkki 7 (1. luokka, Äidinkieli)

01 Eo: ja nyt (0.6) [>hophop<]
 02 Miriam: [ää] (0.6) [ota meistä
 03 kuva]
 04 [(eo
 05 napsuttaa sormiaan ylhäällä luokan

06 edessä))]

07 Eo: kuulo tänne.

08 (1.4)

09 Mikael: elä [(-)]

10 Olavi: [°pakko ottaa pois (-)°]((ottaa
11 paitaansa pois))

12 Li: mitä.

13 Eo: käännä pää tännepäin ni sinä kuulet.=

14 Li: =(--)

15 Eo: Li? [käänny kattomaan tännepäin ni
16 sinä kuulet ohjeet.]

17 [(eo viittoo vasemmalla
18 kädellään oppilasta katsomaan itseään
19 ja pitää oikeaa kättään nyrkissä
20 ylhäällä))] (1.0) nyt sinä saat
21 tällaisen paperi tehtävämonistenipun

Erityisopettajan ensimmäiset sanat *ja nyt* toimivat tehtävänantoa edeltävänä huomionkohdistimena. Niiden jälkeen erityisopettaja pitää pienen tauon ja sanoo sitten rivakkaan sävyyn *hophop*, koska oppilaat huomionkohdistimesta huolimatta keskittyvät vielä muihin asioihin (rivi 1). Tämänkin jälkeen oppilaiden huomio on yhä muualla kuin tehtävänannossa (esim. Miriam rivit 2–3), mihin erityisopettaja puuttuu napsuttamalla sormiaan ylhäällä luokan edessä ja sanomalla *kuulo tänne* (rivi 7). Se on elliptinen ilmaus, jonka tarkoituksen oppilaat voivat ymmärtää tilanteen antamien vihjeiden perusteella (Keravuori 1988, 82–83). Tämän jälkeen erityisopettaja pitää sanojaan tehostavan tauon (rivi 8). Mikael, Olavi ja Li jatkavat yhä omia juttujaan (rivit 9–12), mihin erityisopettaja puuttuu selkeällä käskyllä *käännä pää tännepäin*. Erityisopettaja lausuu käskyn yksikön toisessa persoonassa, jolloin se on jokaiselle oppilaalle ikään kuin henkilökohtainen, vaikka se onkin tarkoitettu kaikille niille, jotka pulisevat omiaan tai katselevat muualle. Erityisopettaja myös perustelee käskynsä sanomalla sen loppuun *ni sinä kuulet* (rivi 13).

Li on yhä keskittyneenä omiin juttuihinsa ja niinpä erityisopettaja kohdistaa seuraavan puuttumisensa suoraan hänelle. Hän sanoo ensin Liin nimen (rivi 15).

Nimi päättyy nousevaan intonaatioon kertoen, että jatkoa on tulossa. Sitten erityisopettaja antaa Liille käskyn, jonka sisältö on sama kuin edellisessä käskyssä, mutta se on muotoiltu vielä selkeämmin *käänny kattomaan tännepäin ni sinä kuulet ohjeet* (rivit 15–16). Erityisopettajan selkeät eleet (rivit 17–20) korostavat vielä käskyn merkitystä. Käskyn jälkeen erityisopettaja pitää pienen tauon (rivi 20), joka tehostaa käskyn merkitystä ja sen jälkeen hän pääsee siirtymään itse tehtävänantoon. Tilanteen alussa erityisopettaja puuttuu oppilaiden katseiden harhailemiseen enemmänkin vihjailun ja lyhyiden ilmausten kautta. Lopuksi erityisopettajan käskyt ja eleet muuttuvat selkeimmin muotoilluiksi. Kun yhteisesti kohdistetut käskyt eivät riitä kiinnittämään kaikkien huomiota, erityisopettaja suuntaa käskynsä lopuksi suoraan tietylle oppilaalle nimeltä mainiten ja käskyä perustellen.

Oppilaan hyvän käyttäytymisen kehuminen. Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessaan opettajat saattavat kehua tilanteessa oikealla tavalla toiminutta oppilasta. Tämä kehuminen toimii vihjeenä ja antaa esimerkin hyväksytystä käyttäytymisestä myös niille oppilaille, jotka eivät ole toimineet toivotulla tavalla. Seuraava esimerkki, jossa opettajat puuttuvat oppilaiden vaeltelemiseen, on ensimmäisen luokan matematiikan tunnilta. Opettajat ovat esittäneet tunnin alussa pienen näytelmän, jota varten oppilaiden tuolit on laitettu puolikaareen luokan keskelle. Näytelmä on juuri päättynyt ja lastentarhanopettaja on antanut oppilaille ohjeet luokan järjestämisestä ja omille paikoille menemisestä

Esimerkki 8 (1. luokka, matematiikka)

01 Li: minä istun tässä. ((menee väärälle paikalle
02 istumaan))
03 Lto: ei ku oma [paikka. (0.4) oma]=
04 Opp?: [tämä on minun]
05 Lto: =paikka Li.
06 Eo: Li. ((lähtee kävelemään kohti Liitä))
07 Lto: Li. (.) [omalle paikalle]
08 Eo: [nyt oli] oma paikka
09 [((Li nousee ja lähtee kohti omaa
10 paikkaa))]
11 Lto: [Mikael (.) sun ei kannata sitä tuolia

12 ottaa]=
 13 Eo: [otappas tuosta tuoli ja vie omalle
 14 paikalle.] ((sanoo Liille))
 15 Lto: =ku sun pulpetti on tässä ((Miriam istuu
 16 väärälle paikalle)) (.) ensin laitatt ja
 17 Miriam sinä meet omaa paikkaa laittamaan.
 18 ((Miriam nousee)) (.) Gloria osas hienosti
 19 tiesit oman paikan.

Kun oppilaat alkavat järjestämään paikkoja, Li menee väärälle pulpetille istumaan (rivit 1–2). Lastentarhanopettaja puuttuu ensimmäiseksi Liin odottamattomaan vaelteluun korjausvuorollaan *ei ku oma paikka oma paikka Li* (rivit 3 ja 5). Tässä vuorossa lastentarhanopettaja toistaa kehotuksen uudelleen lyhyen tauon jälkeen ja lisää jälkimmäisen kehotuksen loppuun vielä oppilaan nimen, koska Li ei reagoi mitenkään lastentarhanopettajan ensimmäiseen kommenttiin. Lastentarhanopettaja painottaa kehotuksessaan sanoja *oma* ja *paikka* korostaen näin, että Liin tulisi nimenomaan löytää oma paikka, eikä kenen tahansa paikka. Li jää yhä väärälle paikalle istumaan, minkä seurauksena erityisopettaja puuttuu tilanteeseen sanomalla Liin nimen ja lähtemällä kävelemään Liitä kohti (rivi 6). Nimi ja lähemmäs käveleminen toimivat molemmat tilannesidonnaisena vihjeenä siitä, että nyt olisi toimittava opettajan käskyn mukaan. Molemmat opettajat jatkavat vielä puuttumista ytimekkäillä käskyillä (rivit 7–8), joiden kanssa samaan aikaan Li lähteekin kohti omaa paikkaa.

Lastentarhanopettaja puuttuu vielä tilanteen lopussa Miriamin vaeltelemiseen sanomalla toteavasti *ja Miriam sinä meet omaa paikkaa laittamaan* (rivit 16–17). Lopuksi lastentarhanopettaja kehuu Gloriaa, joka on toiminut tilanteessa toivotulla tavalla, sanomalla *Gloria osas hienosti tiesit oman paikan* (rivit 18–19). Oppilaan hyvän käyttäytymisen kehuminen toimii ennaltaehkäisevänä puuttumisena ja samanaikaisesti vihjeenä ja epäsuorana puuttumisena myös niille oppilaille, jotka eivät toimineet ohjeen mukaan.

Opettajien sanallinen puuttuminen on tilanteen alussa koko ajan hyvin samantyylistä, lyhyesti ja ytimekkäästi muotoiltua puuttumista. Erityisopettaja liikkuu fyysisesti oppilasta lähemmäs, mikä vaikuttaisi tehoavan oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen hyvin. Lopuksi lastentarhanopettaja puuttuu yhden

oppilaan vaelteluun toteamuksen muodossa olevalla käskyllä ja kehuu hyvin toiminutta oppilasta.

Palkinnolla houkutteleva. Opettajat käyttävät osassa tilanteista puuttumiskeinona palkinnolla houkutteleva. Palkinnolla houkutteleva vaikuttaisi aineiston perusteella olevan tehokas keino rauhoittaa oppilaat. Seuraava tilanne oppilaiden vaeltelemiseen puuttumisesta on ensimmäisen luokan matematiikan tunnin loppupuolelta. Tunnin toiminnallinen osuus on päättynyt ja erityisopettaja ja avustaja ovat jo muutaman kerran yrittäneet saada Miriamia ja Gloriaa istumaan paikoilleen.

Esimerkki 9 (1. luokka, matematiikka)

01 EO: KUUNTELE.((työntää Miriamia selästä kohti
02 tämän paikkaa, Miriam lähtee kuitenkin
03 vielä liikkeelle))
04 AV: [katotaan kuka saa ↑tarran↑? (0.8) istu.]
05 ((sanoo Glorialle, joka nojaa pulpettiinsa
06 toinen polvi tuolilla))
07 Johannes: [tai siis sä oot muuten saanu bingon kato
08 @tiu@?] ((sanoo Liille))
09 EO: nyt ois (0.4) tarroja jaossa niille jotka
10 rauhottuvat ((Gloria istuutuu kunnolla))
11 omalle paikalle ja (.) [kuuntelevat]=
12 Miriam: [°(--)°] ((antaa
13 eo:lle kynän))
14 Eo: =läksyt.
15 ((Miriam istuutuu)) elä pistä kirjaa vielä
16 kiinni (...) nyt saat ite omassa mielessäs
17 miettiä ansaitsitko tältä tunnilta tarran
18 ((heiluttaa etusormeaan puhuessaan))

Ensimmäisessä vuorossaan erityisopettaja pyytää kaikkia oppilaita kuuntelemaan ja puuttuu samalla ensimmäisen kerran Miriamin vaeltelemiseen työntämällä tätä konkreettisesti kohti omaa pulpettia (rivit 1–2). Miriam ei kuitenkaan vielä istu, vaan pyörii paikkansa ympärillä ja ilmeisesti palauttelee välineitä paikoilleen. Avustaja

puuttuu Glorian vaeltelemiseen sanomalla Glorialle *katotaan kuka saa tarran istu* (rivi 4). Hän siis houkuttelee tarran avulla Gloriaa istumaan paikalleen kunnolla. Avustaja lausuu korkeammalta sanan *tarran*, mikä saa ilmaisun kuulostamaan kepeältä ja pehmentää puuttumista. Passiivi korostaa sitä, että oppilas voi myös itse vaikuttaa tarran saamiseen, eikä päätöstä tee yksin opettaja.

Erityisopettaja jatkaa puuttumista luokan edestä sanomalla *nyt ois tarroja jaossa niille jotka rauhottuvat omalle paikalle ja kuuntelevat läksyt* (rivit 9–11). Tässä ilmaisussa on selkeä syy-seuraussuhde: tarran saa jokainen, joka rauhoittuu nyt omalle paikalle. Vaikka tarrakilpailu on ollut voimassa koko tunnin ajan, erityisopettaja antaa tällä vuorollaan ymmärtää, että tarran saa pelkästään tämän käskyn tottelemisen perusteella. Erityisopettaja siis käyttää tarrakilpailua hyödykseen erityisesti tässä yksittäisessä tilanteessa. Puuttuminen on tehokasta, koska sekä Miriam että Gloria istuutuvat erityisopettajan työrauhavuoron aikana (rivit 10 ja 15). Kuitenkin erityisopettaja jatkaa vuoroaan vielä painottamalla, että jokainen saa miettiä ansaitseeko tältä tunnilta tarran. Oppilaille itselleen annetaan mahdollisuus arvioida omaa käyttäytymistään koko tunnin osalta.

Tilanteen alussa erityisopettaja puuttuu Miriamin vaeltelemiseen konkreettisesti. Avustajan ja erityisopettajan sanalliset puuttumiset sisältävät molemmat palkinnosta muistuttamista, mutta erityisopettajan jälkimmäinen puuttuminen on konkreettisemmin muotoiltu kuin avustajan aikaisempi puuttuminen.

Nopean ratkaisun tarjoaminen. Aineistoni konfliktitilanteissa opettajat pyrkivät hiljentämään oppilaat nopeasti tai tarjoamaan konfliktiin nopean ratkaisun. Seuraavassa konfliktitilanteessa on meneillään ensimmäisen luokan matematiikan oppitunti. Oppilaita luokassa on tällä oppitunnilla yhteensä kuusi ja aikuisia kaksi, erityisopettaja ja avustaja. Oppilaat istuvat kahden, pulpeteista kootun, pöydän ääressä. Mikael, Gloria ja avustaja istuvat toisen pöydän ääressä ja Li, Johannes, Miriam ja Olavi toisen pöydän ääressä. Oppilaat ovat juuri täyttäneet bingotaulukkoihin numerot ja seuraavaksi ollaan siirtymässä itse bingon pelaamiseen.

Esimerkki 10 (1. luokka, matematiikka, litteraatiosta on poistettu muutamia toisessa pöydässä istuvien oppilaiden ja avustajan vuoroja, jotka ovat analyysin kannalta epäolennaisia)

01 Eo: nyt jos tarviit [avuksi]=
 02 Li: [Miriam]
 03 Eo: =tämmösen helminauhan siihen lasku
 04 lasku[tehtäviin]=
 05 Miriam: [anna.] ((katsoo Liitä
 06 tuimasti ja osoittaa tätä kynällään))
 07 Eo: =ni saat ottaa.
 08 Miriam: @anna@ ((katsoo edelleen Liitä tuimasti))
 09 Eo: mä tuon [jokkaiselle]=
 10 Li: [en.]
 11 Eo: =varalle
 12 Miriam: @a:nna.@ ((vaativasti))
 13 Li: en?
 14 Johannes: Li?(0.4) se on Miriamin
 15 Li: mitä mä löysin tästä vaan
 16 Miriam: @a:nna.@ ((loukkaantuneesti))
 17 Li: en?
 18 Miriam: @Li ei anna mulle mun <ku[mi::n@]>
 19 Eo: [Li] nyt [anna
 20 kumi]
 21 Li: [mä
 22 löysin] tästä vaan tää on [karkki]
 23 Miriam: [@a:nna@]
 24 Li: (-)
 25 ((EO ottaa kumin Liiltä pois))
 26 Eo: no niin? [ja nyt bingo alkaa.]
 27 Johannes: [ai kumi joku] [kark]ki?
 28 Opp?: [hölmö@]
 29 Li/Olavi: höl[mö]
 30 Eo: [NYT] HUOMIO [TÄNNEPÄIN]
 31 Li/Olavi: [hölmö]

32 Li: mulla on paljon sulla on paljon
 33 Opp?: [(--)]
 34 Eo: [muistuttaisin] vielä tarrakilpailusta.
 35 ((osoittaa sormella Liin, Miriamin,
 36 Johanneksen ja Olavin ryhmää))
 37 Av: fyhmf
 38 Eo: arviointi on koko ajan käynnissä?
 39 ((avustaja naureskelee hiljaa)) (1.0) hmm?
 40 (0.9) katotaan saako kaikki tarran?
 41 ((katsoo oppilaita)) (0.8) ja >sitte<
 42 lähettää.

Ensimmäisessä vuorossaan erityisopettaja alkaa antaa ohjetta liittyen helminauhan käyttöön bingo-pelissä. Li sanoo Miriamin nimen (rivi 2), johon Miriam välittömästi reagoi sanomalla *anna*, osoittamalla Liitä ja katsomalla tätä tuimasti (rivit 5–6). Liillä on hallussaan Miriamin kumi, jonka hän on jo aiemmin saman oppitunnin aikana ottanut itselleen. Nyt hän kuitenkin vasta ilmaisee Miriamille kumin olevan hänellä. Erityisopettajan jatkaa ohjeistustaan eteenpäin (rivit 9 ja 11) Liin ja Miriamin kinastelusta välittämättä. Anottuaan useamman kerran kumiaan Liiltä takaisin Miriam kertoo erityisopettajalle valittavalla äänellä, että Li ei anna hänelle hänen kumiaan takaisin (rivi 18).

Erityisopettaja puuttuu konfliktiin nyt ensimmäistä kertaa antamalla Liille selvän käskyn antaa kumi Miriamille takaisin *Li nyt anna kumi* (rivit 19–20). Puhutellun nimeäminen vuoron alussa on tyypillistä käskevissä vuoroissa ja korostaa vuoron merkitystä (Keravuori 1988, 55–56). Sävyartikkelin *nyt* käyttö osana käskyä osoittaa, että tilannetta, johon opettaja puuttuu, on jatkunut jo pitemmän aikaa. Imperatiivin toisessa persoonassa lausuttu käsky (*anna kumi*) edellyttää, että vastaanottajan tulisi heti toimia käskyn mukaan (Keravuori 1988, 85). Li ei kuitenkaan anna kumia, vaan esittää selonteon, jonka mukaan hän on vain löytänyt kumin (*mä löysin tästä vaan tää on karkki*, rivit 21–22). Selonteossa konjunktion *vaan* käyttö saa asian kuulostamaan viattomalta ja lieventää näin tekijän syyllisyyttä asiaan. Miriam jatkaa edelleen kumin anomista takaisin, jolloin erityisopettaja puuttuu asiaan uudestaan konkreettisesti ottamalla kumin Liiltä pois (rivi 25).

Kumin poistamisen jälkeen erityisopettaja pyrkii siirtymään välittömästi takaisin oppitunnin suunniteltuun toimintaan, bingon pelaamiseen (rivi 26). Nousevaan intonaatioon päättyvä fraasi *no niin* sekä konjunktio *ja* (Keravuori 1988, 53) opettajan puheenvuoron alussa ilmaisevat siirtymistä jo esillä olleeseen aiheeseen (Raevaara 1989). Opettajan vuoro ei kuitenkaan tuota toivottua tulosta, vaan hälinä oppitunnilla jatkuu edelleen. Vaikka opettaja ottikin Miriamin kumin Liiltä pois, jää konflikti kytämään samassa pöydässä istuvien oppilaiden välille. Johannes kommentoi vähättelevästi Liin puheenvuoroa siitä, että kumi olisi karkki (rivi 27). Li ja Olavi nimittelevät toisiaan hölmöiksi tai toinen heistä nimittelee toista (videotallenteen perusteella ei pysty päättelemään, kumpi heistä puhuu).

Seuraavassa vuorossaan erityisopettaja ensimmäistä kertaa korottaa ääntään tilanteen aikana. Hän esittää oppilaille kehotuksen *NYT HUOMIO TÄNNEPÄIN* (rivi 30). Oppilaat jatkavat hölmöksi nimittelyä myös tämän opettajan työrauhavuoron päälle, mutta opettaja puhuu siitä huolimatta vuoronsa loppuun. Koska oppilaat eivät hiljene täysin vieläkään, erityisopettaja jatkaa puuttumista muistuttamalla oppilaita tunnin alussa sovitusta tarrakilpailusta (rivi 34). Tässä vaiheessa oppilaat hiljenevät täysin. Opettaja jatkaa puuttumista edelleen muistuttamalla, että *arviointi on koko ajan käynnissä* ja päättää työrauhaan tähtäävän puheensa sanoihin *katotaan saako kaikki tarran*. Passiivilla opettaja voi korostaa solidaarisuutta (Salomaa 1988 Ristevirran 2007 mukaan) ja sitä, että jokainen oppilas voi itse vaikuttaa tarran saamiseen omalla käyttäytymisellään. Lopuksi opettaja pitää sanojaan tehostavan tauon (rivi 41), jonka jälkeen hän siirtyy aloittamaan bingoa.

Aluksi erityisopettaja sivuuttaa oppilaiden kinasteluun. Sitten kun hän puuttuu siihen, on puuttuminen heti ehdotonta. Erityisopettaja ei kuitenkaan puutu Miriamin ja Lin välisen konfliktin syyhyn tai lähde selvittämään, mistä konflikti sai alkunsa. Konfliktiin pyritään vain löytämään nopea ratkaisu. Vaikka opettaja yrittää mennä opetuksessa eteenpäin, oppilaat jatkavat vielä aiheesta keskustelua ja toistensa nimittelyä. Myös Danby ja Baker (1998) havaitsivat tutkimuksessaan, että opettaja pyrkii yleensä ratkaisemaan lasten välisen konfliktin niin, että oppimisen kannalta tavoitteellinen toiminta voisi jatkua. Lapset kuitenkin yleensä pyrkivät ratkaisemaan konfliktin omalla tavallaan opettajan siirryttyä tilanteesta pois. Esimerkkitalanteessa erityisopettaja ei puutu varsinaisesti nimittelyyn, eikä lähde keskustelemaan tilanteesta kasvatuksellisesti vaan pyytää oppilaita vain kiinnittämään huomionsa

opetettavaan asiaan ja kuuntelemaan. Opettaja saa luokan hiljenemään vasta muistuttamalla heitä mahdollisuudesta saada palkkio tunnin lopussa.

Ei-toivotun käyttäytymisen sivuuttaminen. Osassa tilanteista opettaja sivuuttaa oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen jättämällä sen kokonaan huomiotta. Seuraava esimerkki on 1. luokan äidinkielen tunnilta. Lastentarhanopettaja on antamassa ohjeita monistenipun tiettyyn tehtävään liittyen, jolloin yksi oppilas alkaa vastustaa opettajan toimintaa.

Esimerkki 11 (1. luokka, äidinkieli)

```

01          ((lto kääntää Glorian monisteesta
02          toisen sivun esiin))
03 Gloria:  [@e::ii@]
04 Lto:     [nyt >nyt nyt minä< nyt tiedät mitä]
05          tehä seuraavana ku minä? (.) selitän.
06 Gloria:  @minä en [tee sitte (-)@] ((vetäytyy
07          rivakasti vasten tuolinsa
08          selkänöjaa))
09 Lto:     [Miriam luki et tässä] lukkee
10          että <tavuta etsi sanan tavut
11          järjestyksessä>

```

Lastentarhanopettaja kääntää Glorialle monistenipusta sen sivun, josta hän on antamassa ohjeita (rivit 1–2). Gloria vastustaa tätä sanomalla venyttäen ja kiukkuisesti *ei* (rivi 3). Lastentarhanopettaja perustelee Glorialle, miksi käänsi tietyn sivun esiin (rivit 4–5). Glorian vastustava vuoro on lastentarhanopettajan takeltelemisestä päätellen tilanteessa odotuksen vastainen. Gloria ei hyväksy myöskään lastentarhanopettajan perustelua, vaan suuttuu vetäytyen rivakasti vasten tuolinsa selkänöjaa, pois monisteen läheltä. Lastentarhanopettaja sivuuttaa Glorian reaktion ja jatkaa ohjeiden antamista rivillä 9–11 lukien oppilaille ääneen monisteen tehtävänantoa. Ensimmäisellä puuttumisella lastentarhanopettaja perustelee omaa toimintaansa, toisella puuttumisella lastentarhanopettaja sivuuttaa oppilaan vastustelevan reaktion.

16 [((eo kumartuu poikien luo))]
 17 [((Gloria istuu paikalleen))]
 18 ((eo ottaa pojilta kynät kädestä pois))
 19 Eo: no ni (.) Kim menisitkö omalle paikalle
 20 sinäki terota kynä reippaasti ja mee omalle
 21 paikalle ni saat tehtävän [kuunteleppa nyt
 22 saat tällaisen lipun tämmösiä tehtäviä]
 23 [((Mikael ja
 24 Veeti tulevat luokkaan ja Gloria lähtee
 25 paikaltaan))] ja sei [suinkaan tarkoita
 26 sitä]
 27 Mikael: [MÄ EN KUULLU OHJEITA]
 28 Miriam: [fhei terve][(--)] ((katso lto:a ja
 29 kuvaajaa, jotka tulevat juuri luokkaan))
 30 Eo: [hh (0.4)] [nyt on tiiättekö aivan liikaa
 31 tätä]
 32 [((eo istuu rivakasti pöydälle luokan eteen
 33 ja laskee vihon viereensä))] mm melskettä
 34 ja meteliä nyt [GLORIA OLE HYVÄ MENE SINÄ
 35 OMALLE PAIKALLE]
 36 [((eo osoittaa ensin
 37 Gloriaa sormellaan ja sitten Glorian
 38 paikkaa))] jooko minä oon sanonu sulle
 39 [kolme kertaa jo että voisitko mennä
 40 paikalle]
 41 [((eo työntää Gloriaa selästä kohti tämän
 42 paikkaa))]
 ((Gloria istuu paikalleen, lto muistuttaa
 Gloriaa sopimuksista ja yleisistä ohjeista,
 video katkeaa kesken tilanteen))

Erityisopettaja puuttuu Glorian vaeltelemiseen ensimmäisen kerran sanomalla Glorian nimen ja suoran käskyn mennä omalle paikalle *Gloria mee omalle paikalle nyt* (rivi 5). Käsky on suora, mutta erityisopettajan halaus vaikuttaa käskyyn

pehmentävästi. Gloria tarjoaa myös selonteon omalle vaeltelemiselleen sanomalla *minä otan kumin* (rivi 7). Erityisopettaja hyväksyy Glorian selityksen ja antaa hänen mennä hakemaan kumia.

Erityisopettaja puuttuu Glorian toimintaan toisen kerran, kun hän aloittaa tehtävänannon ja Gloria on yhä nurkkapöydän luona hakemassa kumia. Tällä kertaa erityisopettaja sanoo käskyn *Gloria kiitos mee omalle paikalle nyt* (rivi 12). Käskyn sanamuoto on muuten täysin samanlainen, kuin edellisessä käskyssä, mutta nyt siinä on kohtelias sävy (*kiitos*), mikä pehmentää vuorovaikutusta (Keravuori 1988, 86). Käskyn sanoessaan erityisopettaja myös samaan aikaan ohjaa Gloriaa konkreettisesti kädellään kohti tämän pulpettia (rivit 13–14). Kädellä ohjaamalla erityisopettaja varmistaa, että Gloria todella menee paikalleen. Rivillä 19–21 erityisopettaja puuttuu kolmannen kerran vaeltelemiseen, nyt vain eri oppilaan kohdalla. Kimiä käskiessään erityisopettaja mainitsee Kimin nimen, jotta saisi oppilaan huomion itseensä. Itse käsky, *menisitkö*, on kuitenkin kysyvässä muodossa (rivi 19). Keravuoren (1988, 84) mukaan kysymys voi kuitenkin joissakin tilanteissa olla kysymyksen muotoon puettu ehdoton määräys. Myös tässä tilanteessa sävy, jolla erityisopettaja Kimille puhuu, on selkeästi käskävä.

Tämän jälkeen erityisopettaja jatkaa tehtävänantoa. Toisen ryhmän oppilaita tulee luokkaan ja samalla Gloria lähtee jälleen omalta paikaltaan saman nurkkapöydän luo. Erityisopettajan tehtävänanto häiriintyy Mikaelin huikatessa sen päälle *mä en kuullu ohjeita*. Myös Miriamin puhe ja Glorian vaelteleminen aiheuttavat tilanteeseen hälinää. Erityisopettaja huokaa raskaasti ja aloittaa tiukkasävyisen työrauhavuoron (rivi 30). Rivakalla pöydälle istumisella ja vihon sivuun laittamisella erityisopettaja konkreettisesti viestittää luovuttavansa tehtävänannon suhteen, koska luokassa on aivan liikaa *meteliä ja melskettä*.

Erityisopettaja puuttuu nyt kolmannen kerran Glorian vaeltelemiseen korottamalla ääntään ja sanomalla tiukkaan sävyyn *nyt GLORIA OLE HYVÄ MENE SINÄ OMALLE PAIKALLE* (rivit 34–35). Käskyn sanamuoto on lähes samanlainen, kuin kahdessa edellisessä käskyssä ja kohtelias muoto on edelleen käskyssä mukana. Kuitenkin äänen korottaminen, tiukka sävy ja Glorian osoittaminen sormella tuovat tähän käskyyn enemmän ehdottomuutta kuin kahteen edelliseen. Hän lisää käskyn loppuun kysymyssanan *jooko*, joka tuo käskyyn valinnan mahdollisuutta. Sen jälkeen erityisopettaja kuitenkin jatkaa vuoroaan ehdottomaan sävyyn painottaessaan sanoneensa saman ohjeen jo kolme kertaa (rivit

38–39). Tällä ilmauksella erityisopettaja viestittää Glorialle, että tämän olisi tullut totella käskyä jo aiemmin. Kysymyssana *jooko* ei näin ehdottomassa kontekstissa toimi suostuttelevana kysymyksenä, vaan enemminkin määräävänä ilmauksena (Keravuori 1988, 84). Opettajan ilmaus *minä oon sanonu sulle kolme kertaa jo on ikään kuin varoitus*, jossa jätetään seuraus auki (Keravuori 1988, 85). Samalla erityisopettaja työntää Gloriaa kädellään kohti tämän paikkaa (rivit 41–42), minkä seurauksena Gloria istuu paikalleen. Erityisopettajan selkeät eleet ja äänen korottaminen tuo tilanteessa puuttumiseen lisää ehdottomuutta. Konkreettinen oppilaan paikalleen ohjaaminen kahdessa jälkimmäisessä puuttumisessa varmistaa, että oppilas tottelee käskyä.

Esineen pois ottaminen. Jos oppilas on ottanut itselleen luvatta koulun tai toisen omaisuutta, opettaja joutuu usein konkreettisesti poistamaan kyseisen esineen oppilaalta. Seuraava esimerkki on ensimmäisen luokan äidinkielen tunnilta. Erityisopettaja on luokassa kolmen oppilaan kanssa. Gloria on jakanut kuvakortit oppilaille ja erityisopettaja on aloittamassa ohjeiden antamista kuvakortteihin liittyen.

Esimerkki 13 (1. luokka, äidinkieli)

```
01 Eo:          no laitappas [ne omat kuvat siihen
02             vierekkäin]=
03 Johannes:          [apua hei tehäänkö tar::ina]
04 Eo:          =siihen pulpetille
05 Johannes: [tehäänkö tar::ina]
06             [((Gloria lähtee paikaltaan))]
07 Eo:          ei kerrota vielä tarinaa ku nyt pitäis
08             löytää niille sanat
09             ((Gloria ottaa kuvat viereiseltä pöydältä))
10 Li:          [(--)]
11 Eo:          [>nyt me ei oteta niitä Gloria] [tällä
12             kertaa<]
13                                     [((ojentaa
14             kätensä tarttuakseen kortteihin))]
15 Gloria:      [miksi.]
```

16 [((Gloria siirtyy open käden
 17 ulottumattomiin))]
 18 Eo: ei.= ((pyörittää hieman päätään))
 19 Gloria: =nämä otetaan [kyllä] ((inttäväällä
 20 äänellä))
 21 Eo: [[Gloria (.) kato](.) hmh (.)
 22 ei oteta nyt]
 23 [((kurkottelee kohti
 24 Glorian kädessä olevia kortteja))]
 25 ((eo nappaa kortit pois Glorialta))
 26 Johannes: kala on tuolla [talossa (--)] ((lukee
 27 itsekseseen))
 28 EO: [nyt pannaan ne piiloon
 29 tänne] ((laittaa
 30 kortit pulpettiin))
 31 Li: kissa leikki pallolla
 32 Johannes: [(--)]
 33 EO: [no nii?] laitappas ne kuvakortit siihe
 34 pöydälle levälleen joo-o? ja nyt

Ensimmäisessä vuorossaan opettaja kehottaa oppilaita ryhtymään työhön antamalla selkeän toimintaohjeen (rivit 1–2). Gloria ei noudata opettaja kehotusta, vaan nousee Johanneksen kysymyksen aikana paikaltaan ja menee viereisen pöydän luo. Erityisopettaja esittää Johanneksen kysymykselle jälkijäsenenä vastauksen (rivit 7–8), jonka aikana Gloria ottaa kuvat viereiseltä pöydältä.

Huomatessaan Glorian ottaneen kuvat erityisopettaja puuttuu ensimmäisen kerran Glorian toimintaan sanomalla nopealla temmolla *nyt me ei oteta niitä Gloria tällä kertaa* (rivit 11–12). Partikkeli *nyt* pehmentää hieman käskyä, kuten myös monikon ensimmäisessä persoonassa oleva passiivi. Erityisopettaja yrittää tarttua Glorian kädessä oleviin kortteihin, mutta Gloria vetäytyy kauemmas kysyen samalla inttäväällä äänensävyllä *miksi* (rivi 15). Glorian äänensävyn perusteella voi päätellä, että Gloria ei oikeasti halua perusteluja sille, miksi kortteja ei saa ottaa, hän haluaa vain vastustaa opettajan kieltoa. Erityisopettaja ei varsinaisesti vastaa Glorian kysymykseen, hän sanoo vain lyhyesti *ei* ja pyörittää päätään sanojensa

vahvistamiseksi (rivi 18). Erityisopettajan yksiselitteinen vastaus viestittää Glorialle, että hänen tulisi totella opettajan ohjetta ilman perustelujakin. Opettaja ei anna perusteluja, koska Gloria ryhtyy kyselemään kohdassa, jossa hänen olisi tullut vain toimia opettajan ohjeen mukaan. Glorian seuraava vuoro *nämä otetaan kyllä* (rivi 19) seuraa välittömästi erityisopettajan edellistä vuoroa. Tällä vuorollaan Gloria selvästi asettuu vastustamaan opettajaa. Ilmauksen loppuosan painottaminen tekee ilmaisusta päättäväisen ja uhmakkaan. Erityisopettaja jatkaa puuttumista hyvin samansisältöisellä ja -tyylisellä kiellolla kuin aikaisemminkin *Gloria kato hmh ei oteta nyt* (rivi 21–22). Tämän jälkeen erityisopettaja ylettyy nappaamaan korteista kiinni ja saa kortit itselleen. Vasta konkreettinen esineiden poisottaminen ratkaisee työrauhasekvenssin, jossa oppilas on ottanut koulun omaisuutta haltuunsa ilman lupaa. Erityisopettaja laittaa kortit pulpettiin ja jatkaa ohjeiden antamista toistamalla uudelleen tilanteen alussa sanomansa ohjeen.

Koskettaminen. Oppilaan koskettaminen on tehokas keino rauhoittaa ei-toivotusti käyttäytyvä oppilas. Seuraavassa esimerkkitilanteessa on meneillään toisen luokan äidinkielen tunti. Lastentarhanopettaja on neljän oppilaan (Sami, Miika, Oliver ja Janne) kanssa käytävällä pöydän ääressä työskentelemässä. Hän antaa parhaillaan oppilaille lukuläksyä, kun yksi oppilaista alkaa pulista itseksensä.

Esimerkki 14 (2. luokka, äidinkieli)

01 Lto: eli Lalla ennätys (.) sivu satakaks.
 02 Janne: @Lallan ennä[ty y y ys]@ ((laulaen))
 03 Miika: [laita kummakki sivut]
 04 Janne: @Lal[lan ennäty y y yys@] ((laulaen))
 05 Lto: [no k- ((katsoo Miikaa, Samia ja
 06 Oliveria)) (1.0) kuunteleppa] ((nojautuu
 07 lähemmäs Jannea ja alkaa silittää kädellä
 08 Jannen olkapäätä))
 09 Opp?: (-) toinen
 10 Janne: °@lanta [(-) ennätys@° ((laulaen)) lannan
 11 ennätys (1.8) (--) ennätys]
 12 Lto: [jos haluat lukea jo molemmat
 13 sivut Oliver ole hyvä (1.0) ja lue tuota

14 monestiko Oliver (1.0) °jan- Janne (.)
 15 loppu°] ((lopettaa silittämisen))

Ensimmäisessä vuorossa lastentarhanopettaja kertoo oppilaille, mikä sivu ja minkä niminen kappale oppilaille tulee kotiin luettavaksi. Janne alkaa laulelemaan ja hokemaan itsekseen kappaleen nimeä (rivi 2). Miika käskee toista oppilasta merkitsemään molemmat sivut läksyksi. Lastentarhanopettaja aikoo antaa oppilaille tarkentavia neuvoja aloittaessaan vuoronsa partikkelilla *no* (rivi 5). Hän keskeyttää vuoronsa Jannen lauleskellessa häiritsevästi ja puuttuu Jannen lauleskeluun ensimmäisen kerran sanomalla *kuunteleppa*, nojautumalla hieman lähemmäs vieressään istuvaa Jannea ja alkamalla silittää tämän olkapäätä kevyesti kämmenselällä (rivit 6–8). Käsky *kuunteleppa* on sävyiltään suostutteleva ja ehdottava (Hakulinen ym. 2004, 800). Lastentarhanopettaja jatkaa ohjeiden antamista (rivit 12–14). Janne lauleskelee ja pulisee edelleen itsekseen lastentarhanopettajan ohjeistuksen aikana (rivit 10–11). Lastentarhanopettaja puuttuu Jannen pulisemiseen uudestaan toistamalla Jannen nimeä hiljaisella äänellä kaksi kertaa ja sanomalla sitten vihjaisevasti, mutta tiukkaan sävyyn *loppu* (rivit 14–15). Nimen toistaminen on keino saada oppilas reagoimaan puuttumiseen (Seppänen 1989) ja äänen hiljentäminen toimii tilanteessa rauhoittavana tehokeinona (Tainio 1989). Opettajan jatkuva ja hellä koskettaminen tilanteen aikana rauhoittaa myös oppilasta. Lastentarhanopettajan ensimmäinen puuttuminen Jannen pulisemiseen on suostuttelevampi ja ymmärtäväisempi kuin jälkimmäinen, jossa on ehdottomampi sävy.

Useita konkreettisia keinoja. Opettaja voi joutua käyttämään sanallisen puuttumisen ohella myös useita konkreettisia puuttumiskeinoja, kuten oppilaan lähelle menemistä, esineen poisottamista ja paikalleen ohjaamista ennen kuin tilanne päättyy opettajan toivomalla tavalla. Seuraavassa esimerkissä, jossa opettaja puuttuu oppilaan viivyttelyyn, on meneillään ensimmäisen luokan äidinkielen tunti. Erityisopettaja on luokassa puolen ryhmän (Johannes, Gloria, Li ja Kim) kanssa. Oppilaat ovat juuri lopettaneet kuvakorteilla pelattavan KIM-leikin ja erityisopettaja pyytää oppilaita keräämään kortit pelin jäljiltä pois.

Esimerkki 15 (1. luokka, äidinkieli)

01 Eo: kerätään nämä kuvat. yhteen pinnoon ja
 02 sanat yheksi pinoksi.(0.8) ja nyt Gloria
 03 tuuppa [sääkin]=
 04 Gloria: [odota]
 05 Eo: =kerräämään ((Gloria piirtelee taululla, eo
 06 menee Glorian taakse seisomaan))
 07 Eo: tuu kerräämään [omat] jutut
 08 Gloria: [oota] (0.4) mä teen tähän
 09 Eo: joo?
 10 [((EO yrittää ottaa Glorialta liitua pois,
 11 Gloria estelee))]
 12 Gloria: [↑III↑] ((kiljaisee))
 13 Eo: [saat] [jatkaa sitten]]
 14 Gloria: [ja vielä]
 15 Eo: nyt [kato [nyt]=
 16 [((eo saa liidun Glorialta))]
 17 Gloria: [joo?]
 18 Eo: =on kerrä [pelin kerräys]
 19 Gloria: [saaks sitte] jatkaa?
 20 ((eo ohjaa Glorian hartioista pulpettien
 21 luo))
 22 Eo: noin.

Ensimmäisessä vuorossa erityisopettaja antaa oppilaille yhteisen käskyn ja puuttuu sen jälkeen Glorian viivytelyyn sanomalla Glorialle erikseen *ja nyt Gloria tuuppa sääkin* (rivit 2–3). Erityisopettajan käsky *tuuppa* on suostuttelevassa muodossa (Hakulinen ym. 2004, 800), mikä pehmentää puuttumista. Erityisopettaja siirtyy samalla Glorian taakse seisomaan. Oppilaan lähelle meneminen toimii vihjeenä siitä, että opettaja on käskyä sanoessaan tosissaan ja odottaa oppilaan toimivan käskyn mukaan. Gloria vastaa opettajan vuoroon sanomalla *odota* ja jatkamalla taululle piirtämistä. Glorian vuoro on odotuksenvastainen, koska erityisopettaja puuttuu Glorian viivytelyyn välittömästi uudestaan. Nyt hän antaa yksikön ensimmäisessä

persoonassa olevan käskyn *tuu kerräämään omat jutut* (rivi 7). Tämä käsky on ehdottomampi kuin edellinen, mutta murre pehmentää hieman tätäkin käskyä

Edellisen käskyn suoruudesta huolimatta Gloria sanoo *oota mä teen tähän* (rivi 8) ja jatkaa piirtämistä. Erityisopettaja vastaa Glorian vuoroon nousevaan intonaatioon päättyvällä minimipalauteella *joo* (rivi 9). Nouseva intonaatio viittaa siihen, että erityisopettaja aikoo vielä jatkaa vuoroaan. Hän puuttuu Glorian käyttäytymiseen nyt konkreettisesti yrittämällä ottaa liidun Glorian kädestä ja jatkaa samalla vuoroaan lupaamalla Glorialle, että *saat jatkaa sitten* (rivit 10–13). Erityisopettaja antaa Glorialle lupauksen saadakseen hänet nyt lopettamaan piirtelemisen. Lupauksen toteuttamisajankohta *sitten* on hieman epäselvä, mutta luultavasti erityisopettaja viittaa sillä korttien keräämisen jälkeiseen aikaan. Gloria kiljahtaa innostuneesti erityisopettajan yrittäessä ottaa liitua häneltä pois (rivi 12) ja yrittää jatkaa piirtämistä (rivi 14). Gloria ei reaktiostaan päätellen ota erityisopettajan puuttumisyrityksiä kovin vakavasti, vaan tilanne on hänestä lähinnä hauskaa leikkiä. Toisaalta Glorian käyttäytyminen viittaa siihen, että erityisopettaja on turvallinen aikuinen, jonka seurassa voi myös hassutella.

Erityisopettaja jatkaa puuttumistaan perustelemalla, miksi ottaa liitua pois sanoessaan *nyt kato nyt on kerrä pelin kerräys* (rivit 15 ja 18). Samalla hän saa liidun pois (rivi 16) ja Gloriakin hyväksyy tilanteen sanomalla *joo* (rivi 17). Gloria varmistaa erityisopettajalta vielä *saaks sitte jatkaa*. Erityisopettaja kuitenkin sivuuttaa Glorian kysymyksen ja ohjaa hänet samalla pulpettien luo keräämään kortteja. Erityisopettajan laskevaan intonaatioon päättyvä kommentti *noin* viittaa työrauhasekvenssin päättyneen erityisopettajan toivomalla tavalla.

Erityisopettajan jälkimmäinen käsky on suurempi ja ehdottomampi kuin ensimmäinen. Käskyjen jälkeen erityisopettaja puuttuu konkreettisesti useilla eri tavoilla ja oppilaan vastustellessa antaa hänelle lupauksen, että tämä saa jatkaa haluamaansa toimintaa vielä myöhemmin.

6 POHDINTA

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaista oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy alkuopetuksen tehtävänantotilanteissa, millaisia verbaalisia ja nonverbaalisia piirteitä liittyy opettajan vuoroihin, joissa hän puuttuu oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen sekä miten opettaja saa ei-toivotun käyttäytymisen hallintaansa tehokkaasti. Näiden kysymysten pohjalta selvitin ja pohdin, millaiset puuttumiskeinot ovat toimivia sekä opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta rakentavia.

Ei-toivottu käyttäytyminen tehtävänantotilanteissa. Alkuopetuksen oppitunneilla esiintyi tehtävänantotilanteissa monenlaista ei-toivottua käyttäytymistä: pulisemista, vaeltelemista, katseen harhailemista, koulun/toisen omaisuuteen kajoamista, konflikteja oppilaiden välillä, vastustamista ja valittamista, hätäilemistä sekä viivyttelämistä. Yleisimmät ei-toivotun käyttäytymisen muodot olivat vaelteleminen, hätäileminen ja viivytteläminen. Näistä erityisesti vaelteleminen, katseen harhaileminen ja hätäileminen ovat aiempien tutkimusten (Känsäkangas 2004, 36–39; Shen ym. 2009; Stephenson ym. 2000) mukaan tyypillisiä ei-toivotun käyttäytymisen muotoja esi- ja alkuopetuksessa. Viivyttelämistä ei tullut aiemmissa tutkimuksissa esiin, johtuen varmasti siitä että viivytteläminen voi näkyä käyttäytymisessä monella eri tavalla, jolloin se voidaan eri tutkimuksissa luokitella eri tavoin.

Omassa aineistossani ei esiintynyt lainkaan aggressiivista tai väkivaltaista käyttäytymistä, mikä tukee Känsäkankaan (2004, 39) tutkimustulosta aggressiivisen käyttäytymisen vähäisyydestä esi- ja alkuopetuksessa. Joissakin tilanteissa luokahuoneessa vaikuttaisi olevan meneillään kaksi (tai useampi) toisistaan erillistä todellisuutta: opettajan ohjaama todellisuus ja oppilaiden välinen oma vuorovaikutustodellisuus, jossa on meneillään ihan eri tilanne kuin opettajan ohjaamassa. Samankaltaisen asian ovat havainneet myös Danby ja Baker (1998) tutkimuksessaan. Luokassa kohtaa aikuisten ja lasten erilaiset kulttuurit, jolloin myös ei-toivotun käyttäytymisen tulkitseminen ja siihen puuttuminen voi olla haastavaa.

Opettajien puuttuminen ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tutkimustulokset osoittavat, että osassa työrauhasekvensseistä opettajat käyttivät ensin suostuttelevampia ja hienovaraisempia ilmaisuja ja jos ne eivät tehonneet, opettajat turvautuivat suurempiin ja ehdottomampiin ilmaisuihin. Suostuttelemisen tuli selkeästi esille puheen kielipiillisissä muodoissa (esim. *kuunteleppa*). Suostuttelevien käskyjen etuna on se, että oppilaiden voi olla helpompi ottaa ne vastaan (Ristevirta 2007). Kuitenkin aineistossani oli myös tilanteita, joissa opettajat puuttuivat ensin suorilla ja vasta sen jälkeen suostuttelevilla käskyillä. Joissakin tilanteissa opettajien puuttuminen pysyi koko tilanteen ajan samantyyllisenä tai vaihteli suostuttelevien ja suorien ilmaisutapojen välillä. Koko aineiston tarkastelun perusteella viimeisenä mainittu eli samantyyllisenä pysyvä tai satunnaisesti vaihteleva puuttuminen on kaikkein vallitsevinta aineistossani. Tästä voidaan päätellä, että itse käskyn sisältöä tai muotoa merkittävämpää vaikuttaisikin olevan tapa, jolla käsky sanotaan. Tiukka katse (ks. myös Markee 2005; Tainio 2005), eleet (ks. myös esim. Lewis 2001; Zuckerman 2007) ja ääneen hiljentäminen tai korottaminen (ks. myös Baker 2005; Markee 2005; Tainio 2005) ovat toimivia tehokeinoja, joita opettajat käyttivät ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessaan. Yleensäkin opettajan rauhallisuus ja selkeys käskyjen antamisessa ja niiden toistamisessa vaikuttaisivat toimivan alkuopetusikäisillä oppilaille hyvin (ks. myös Käsäkangas 2004, 56).

Opettajat joutuivat usein kohdistamaan saman käskyn yksittäisille oppilaille erikseen nimeltä mainiten. Esi- ja alkuopetuksen oppilaille on varmasti tyypillistä, että oppilas ei kuuntele tai noudata käskyä ennen kuin se kohdistetaan hänelle itselleen henkilökohtaisesti. Oppilaan mainitseminen nimeltä ennen käskyn antamista tai pelkästään oppilaan nimen toistaminen monta kertaa peräkkäin ovat keinoja, joilla opettajat yleensä saivat oppilaan lopettamaan ei-toivotun käyttäytymisen, koska nimellä puhuttelemisen vaatii yleensä vastaanottajan reagoimista (Seppänen 1989). Opettaja voi myös antaa koko luokalle kohdistetut käskyt yksikkömuodossa, jolloin käskystä tulee henkilökohtaisempi jokaiselle oppilaalle.

Osassa tilanteista opettajat turvautuivat palkinnolla houkuttelemiseen. He saattoivat luvata oppilaille konkreettisen palkinnon tunnin lopussa tai luvata, että oppilas saa myöhemmin jatkaa haluamaansa toimintaa. Myös luokanhallintaa käsitelleissä aiemmissa tutkimuksissa (ks. Lewis 2001; Manzano ym. 2003, 29) tuli esille oppilaiden palkitseminen. Palkinnolla houkuttelemisen vaikuttaisi tutkimusaineiston perusteella olevan tehokas puuttumiskeino alkuopetusikäisillä

oppilailla. Neljässä aineistoni tilanteessa opettajat myös kehuivat tilanteessa hyvin toiminutta oppilasta. Toisen oppilaan hyvän käyttäytymisen kehumisen onkin aiemmissa tutkimuksissa (ks. esim. Arbuckle & Little 2004; Clunies-Ross ym. 2008; Richardson & Fallona 2001) havaittu olevan tehokas ei-toivottua käyttäytymistä ennaltaehkäisevä keino, joka varmasti vaikuttaa myönteisesti myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen.

Opettajat käyttivät puuttumiskeinona myös kysymyksellä puuttumista (ks. myös Richardson & Fallona 2001; Tainio & Harjunen 2005), mikä saattaa joskus toimia paremmin kuin käskevät ilmaissut (ks. Ristevirta 2007). Joissain aineistoni tilanteissa opettajat perustelivat käskynsä, mikä on aiempien tutkimusten (ks. Richardson & Fallona 2001) valossa tärkeää. Opettajat käyttivät puuttumiskeinona myös ei-toivotun käyttäytymisen huomiotta jättämistä (ks. Gable ym. 2009; Markee 2005; Martin ja Hayes 1998), jolloin ei-toivottu käyttäytyminen saattaa hävitä kokonaan. Joissain tilanteissa huomiotta jättäminen vaikutti toimivalta ratkaisulta, mutta ei-toivotun käyttäytymisen ollessa ohjeiden antamista häiritsevää valittamista ei valittamisen sivuuttaminen vaikuttanut toimivan kovin hyvin.

Jos pelkkä sanallinen puuttuminen ei tehonnut, opettajat turvautuivat konkreettisempiin puuttumiskeinoin, joita olivat oppilaan lähelle meneminen, koskettaminen ja konkreettiset toimenpiteet, kuten paikalle ohjaaminen tai esineen pois ottaminen. Toisaalta oppilaan lähelle menemistä ja koskettamista voidaan aiempien tutkimusten (esim. Gable ym. 2009; Lewis 2001; Richardson & Fallona 2001; Ristevirta, 2007; Zuckerman 2007) valossa pitää yksin käytettynä myös hienovaraisena puuttumiskeinona. Osassa aineistoni tilanteista opettajat käyttivätkin oppilaan lähelle menemistä ja koskettamista tilanteen alusta alkaen sanallisen puuttumisen ohella. Tällöin nämä toimivat hienovaraisena sanallista puuttumista tehostavina keinoina. Aineistossani opettajat käyttivät huomattavan paljon konkreettisia toimenpiteitä, erityisesti ei-toivotun käyttäytymisen ollessa vaeltelemista ja koulun tai toisen omaisuuteen kajoamista. Alkuopetusikäisten oppilaiden kohdalla puuttumisen konkreettisuus ja lähelle tuleminen on varmasti tärkeämpää kuin vanhemmilla oppilailla ja konkreettiset toimenpiteet vaikuttivat hyvin toimivilta ratkaisuilta monissa tilanteissa.

Aiempien tutkimusten perusteella selkeitä sääntöjä (ks. esim. Clunies-Ross ym. 2008; Gable ym. 2009; Manzano ym. 2003, 13–14) ja sääntöjen jatkuva läpikäymistä luokassa esiin tulevien vuorovaikutustilanteiden kautta pidetään

tärkeänä ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisijänä (Carter & Doyle 2006). Carter ja Doyle (2006) painottavat sääntöjen opettelemisen tärkeyttä erityisesti ensimmäisenä kouluvuotena, jolloin lapset sosiaalistuvat koulumaailmaan ja omaan luokkaansa. Omassa tutkimusaineistossani ei kuitenkaan ollut yhtäkään tilannetta, joissa opettajat olisivat muistuttaneet oppilaita selkeästi luokan säännöistä. Kolmessa tilanteessa opettajat vihjasivat tai viittasivat epäsuorasti luokan yleisiin ohjeisiin tai tapoihin. Sääntöjen selkeän kertaamisen sijaan opettajat useimmiten pyrkivät palauttamaan oppitunnille rauhan tilannekohtaisilla käskyillä kuten *kuunteleppa, käänny kattomaan tännepäin, laita kynä kouruun*. Tähän tulokseen saattaa vaikuttaa se, että tutkimusympäristönä oli jousto-opetus ja kyseiset oppilaat olivat tässä ryhmässä vain osa-aikaisesti, jolloin opettajat eivät ehkä olleet kokeneet tarpeelliseksi muodostaa tälle ryhmälle omia sääntöjä.

Aineistoni tilanteissa oli tyypillistä, että kun opettaja sai oppilaat hallintaansa, hän pyrki siirtymään oppitunnin agendassa välittömästi teenpäin. Tämä sopii yhteen Naukkarisen (1991, 175) havainnon kanssa siitä, että opettajat saattavat nähdä oppilaiden kontrolloimisen ja opettamisen erillisinä asioina. Kuitenkaan luokanhallintaa ei tulisi nähdä pelkästään kontrollointikeinona vaan osana opetusta (Boostrom 1991; Evertson & Weinstein 2006). Useissa aineistoni tilanteissa työrauhan palauttaminen vaati opettajalta monia pyyntöjä ja myös konkreettisia toimenpiteitä ja näin ollen työrauhan palauttamiseen kului suhteellisen paljon aikaa. Carterin ja Doylen (2006) mukaan opettaja joutuukin käyttämään paljon energiaa tilanteiden ja menettelytapojen selvittämiseen, jos selkeitä sääntöjä ei ole. Järjestys saattaisi pysyä paremmin yllä, jos opettajat olisivat ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessaan käyttäneet enemmän aikaa sääntöjen kertaamiseen ja tilanteiden läpikäymiseen.

Aineistossa oli useita esimerkkejä, joissa opettajat pyrkivät löytämään tilanteeseen nopean ratkaisun ja siirtymään sen jälkeen välittömästi opetuksessa eteenpäin. Erityisesti tämä kuitenkin korostui konfliktitilanteissa, joissa konfliktin syytä ei lähdetty yhdessäkään tilanteessa selvittämään. Koululuokkaan voi olla rakentunut tietynlainen tapa ratkaista konfliktitilanteet, koska ihmiset muodostavat keskinäisissä toiminnoissaan tietynlaisia tapoja kommunikoida ja neuvotella asioista (Gergen 1985). Siihen, että sääntöjä ei lähdetty käymään läpi tai konflikteja ei lähdetty ratkaisemaan perusteellisesti, saattaa vaikuttaa myös se, että kontekstina tutkimuksessa olivat tehtävänantotilanteet. On ymmärrettävää, että opettajat haluavat

päästä ohjeiden antamisessa eteenpäin tai saada sen vaiheen päätökseen. Jossain toisessa oppitunnin vaiheessa ei-toivottuun käyttäytymiseen saatetaan puuttua perusteellisemmin. Toisaalta Ristevirta (2007) havaitsi tutkimuksessaan, että juuri siirtymävaiheissa, joihin tehtävääntotilanteetkin kuuluvat, työrauhasekvenssit ovat yleensä pitempiä ja perusteellisempia kuin opetukselliseen vaiheeseen sijoittuvat työrauhasekvenssit.

Aineistossani opettajat eivät missään tilanteessa uhkailleet oppilaita rangaistuksilla tai rankaisseet heitä. Tämä on mielestäni myönteinen tulos, koska Lewisin (2001) mukaan pakkoon perustuvien menetelmien käyttö heikentää oppilaiden vastuullisuutta ja aiheuttaa luokkaan rauhattoman ilmapiirin. Toimiva auktoriteetti niin ikään perustuu vapauteen (ks. Hill-Clarke & Lucey 2008; Pace & Hemmings 2007; Puolimatka 1997, 252). Opettajien ja oppilaiden välisen luottamussuhteen muodostumisen kannalta on olennaista, kuinka reilusti oppilaat kokevat opettajan kohtelevan heitä (Pace & Hemmings 2007). Aiempien tutkimusten (ks. Manzano ym. 2003, 64; Zuckerman 2007) mukaan opettajan ja oppilaiden välinen hyvä luottamussuhde puolestaan ennaltaehkäisee ei-toivotun käyttäytymisen syntymistä jatkossa.

Yhteenveto ja jatkotutkimusaiheet. Tämä tutkimus tekee näkyväksi sen, miten haasteellisia alkuopetuksen tehtävääntotilanteet ovat työrauhan säilymisen kannalta. Tutkimukseni vahvuutena voidaan pitää sitä, että sen analyysi perustuu luokan aitoihin vuorovaikutustilanteisiin ja se tuo näin ollen näkyviin sen, millaisia menetelmiä tutkimani opettajat todella työssään käyttävät ja miten toimivia opettajien käyttämät menetelmät ovat. Tutkimukseni merkitystä lisää se, että luokanhallinnan tutkiminen avoimen observoinnin keinoin ei ole ollut kovin yleistä. Tutkimus tarjoaa opettajille käytännönläheistä tietoa siitä, mitkä luokanhallinnan menetelmät ovat toimivia erityisesti alkuopetusikäisillä oppilailla.

Tutkimani opettajat käyttivät monenlaisia niin verbaalisia kuin nonverbaalisia keinoja oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuessaan. Erityisen tehokkaita puuttumiskeinoja vaikuttaisivat alkuopetusikäisillä lapsilla olevan muun muassa rauhallinen ja selkeä käskyjen toistaminen, käskyjen kohdistaminen nimeltä mainiten yksittäisille oppilaille, äänensävyjen muuttaminen ja konkreettiset menetelmät kuten koskettaminen, oppilaan lähelle meneminen ja fyysinen ohjaaminen.

Aineistoni tilanteissa sääntöihin viittaaminen oli hyvin vähäistä ja puuttumiselle oli tyypillistä, että sen jälkeen pyrittiin siirtymään nopeasti ohjeiden antamisessa eteenpäin. Tämä oli mielestäni yllättävä tulos, koska luokan yhteisten sääntöjen jatkuvan ylläpitämisen merkitys korostui aiemmissa tutkimuksissa. Sääntöjen huolellisella läpikäymisellä ja luokanhallinnan ja opetuksen tiiviimmällä yhdistämisellä luokan oppimisympäristö saattaisi muuttua entistä tehokkaammaksi (Manzaro ym. 2003, 11). On tärkeää muistaa, että yksilön ja sosiaalisen ympäristön suhde on vuorovaikutuksellinen (Berger ja Luckman 1979, 78), jolloin ei-toivottua käyttäytymistä voidaan vähentää edistämällä ja kehittämällä koko luokan vuorovaikutussuhteita avoimempaan ja kannustavampaan suuntaan (Laaksonen & Wiegand 2000, 24; Molnar & Lindquist 1994, 48, 56). Opettaja voi esimerkiksi pyrkiä antamaan enemmän myönteistä palautetta oppilaiden hyvästä käyttäytymisestä ja rohkaista myös oppilaita antamaan palautetta toisilleen ja opettajalle. On tärkeää, että opettaja kuuntelisi myös oppilaiden mielipiteitä luokanhallintaan liittyen (ks. esim. Lewis 2001; Zuckerman 2007). Luokassa voitaisiin yhdessä pohtia, miten oppimisympäristöstä saataisiin kaikille viihtyisiä ja turvallinen.

Oma tutkimukseni keskittyi pelkästään alkuopetusikäisiin oppilaisiin. Tekemäni kirjallisuuskatsauksen perusteella ei-toivottu käyttäytyminen on kuitenkin hieman erilaista eri-ikäisillä oppilailla. Jatkossa voisi olla mielenkiintoista vertailla empiirisesti oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ja opettajien puuttumista siihen esimerkiksi alakouluikäisten ja yläkouluikäisten oppilaiden välillä. Keskusteluanalyttistä tutkimusta luokanhallinnan keinoista voisi täydentää opettajien haastatteluilla, jolloin saavutettaisiin tietoa myös opettajien kokemuksista ja mielipiteistä luokanhallintaan liittyen. Koska sääntöjen systemaattisen opettamisen merkitys korostui aiemmissa tutkimuksissa, olisi mielenkiintoista tutkia keskusteluanalyysin keinoin, miten oppilaat sosiaalistetaan kouluun ensimmäisen kouluvuoden alussa eli miten heille opetetaan koulun säännöt ja käytännöt.

LÄHTEET

- Akin-Little, K. A., Little, S. T., Laniti, M. 2007. Teachers` use of classroom management procedures in the United States and Greece. A Cross-cultural comparison. *School Psychology International* 28 (1), 53-62.
- Arbuckle, C. & Little, E. 2004. Teachers` perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* (4), 59-70.
- Arlin, M. 1979. Teachers transitions can disrupt time flow in classrooms. *American Educational Research Journal*, 16 (1), 42-56.
- Baker, B. D. 2005. Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education* 33 (3), 51-64.
- Beaman, R. & Wheldall, K. 2000. Teachers` use of approval and disapproval in the classroom. *Educational Psychology* 20 (4), 431-446.
- Berger, P & Luckman, T. 1979. *The social construction of reality*. London: Penguin books.
- Boostrom, R. 1991. The nature and functions of classroom rules. *Curriculum Inquiry*, 21 (2), 193-216.
- Bronfenbrenner, U. 1981. *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Burr, V. 1995. *An introduction to social constructionism*. London and New York: Routledge.
- Buzzelli, G. & Johnston, B. 2001. Authority, power and morality in classroom discourse. *Teaching and Teacher Education* 17, 873-884.
- Carter, K. & Doyle, W. 2006. Classroom management in early childhood and elementary classrooms. Teoksessa C., M. Evertson & C., S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. New York: Routledge, 373-406.
- Clunies-Ross, P., Little, E., Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology* 28 (4), 693-710.

- Danby, S. & Baker, C. 1998. 'What's the problem?' Restoring social order in the preschool classroom. Teoksessa I. Hutchby & J. Moran-Ellis (toim.) *Children and social competence*. London: The Falmer Press. 157-186.
- Ding, M., Li, Y., Li, X. & Kulm, G. 2008. Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology* 28 (3), 305-324.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Evertson C., M. & Weinstein C., S. 2006. Classroom management as a field of inquiry. Teoksessa C., M. Evertson & C., S. Weinstein (toim.) *Handbook of classroom management. Research, practice and contemporary issues*. New York: Routledge, 3-15.
- Friedman, I., A. 1995. Student behaviour patterns contributing to teachers burnout. *The Journal of Educational Research*, 88 (5), 281-289.
- Gable, R., A., Hester, P., H., Rock, M., L. & Hughes, K., G. 2009. Back to basics. Rules, praise, ignoring and reprimands revisited. *Intervention in School and Clinic* 44 (4), 194-205.
- Gergen, K. 1985. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist* 40 (3), 266-275.
- Hakulinen, A. 1997. Johdanto. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13-17.
- Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T R ja Alho, R. 2004. *Iso Suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Hamre, B., K., Pianta, R., C., Downer, J., T. & Mashburn, A., J. 2008. Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development* 17 (1), 115-136.
- Heritage, J. 1984. *Garfinkel and ethnomethodology*. Cambridge: Polity Press.
- Hill-Clarke, K., Y. & Lucey, T., A. 2008. Interpreting school authority structures in public education. *Educational Studies* 44, 142-154.
- Hirsjärvi, S. (toim.) 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.
- Jones, D. 2000. Cognitive, Behavioural and systemic approaches to coping with emotional and behavioural difficulties in children. Teoksessa P. Cooper (toim.) *Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties*. London: Jessica Kingsley Publishers, 119-133.

- Jordan, B. & Henderson, A. 1995. Interaction analysis: foundations and practice. *The Journal of Learning Sciences* 4 (1), 39-103.
- Joutseno, J. 2007. Tehtävajaksojen ongelmien käsittely. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Gaudeamus. s. 181-209
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauffman, J. M. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Merrill: Upper Saddle River (NJ).
- Keravuori, K. 1988. Ymmärrätkö tarkoitukses. Tutkimus diskurssirooleista ja funktioista. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Kunter, M., Baumert, J., Köller, O. 2007. Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction* 17 (5), 494-509.
- Kutinlahti, P. 2000. ”Kun lehdissä sanotaan että ei puututa, me kyllä puututaan”: Erityisluokanopettajien puuttuminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. pro gradu - tutkielma.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Känsäkangas, M. 2004. Esi- ja alkuopetuksen opettajien käyttämät menetelmät oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Kääntä, L. 2004. ”No need necessarily to show off!” Directives as situated activity in L2 classroom interaction. Jyväskylän yliopisto. Kielten laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Laaksonen, P & Wiegand, E. 1990. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Lemlech, J., K. 1988. Classroom management: Methods and techniques for elementary and secondary teachers. New York & London: Longman.
- Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: the student`s view. *Teaching and Teacher Education* 17 (3), 307-319.
- Lewis, R. & Burman, E. 2008. Providing for student voice in classroom management: teachers` views. *International Journal of Inclusive Education* 12 (2), 151-167.

- Linnakylä, P. & Malin, a. 1997. Oppilaiden profiloituminen kouluviihtyvyyden arvioinnissa. *Kasvatus* 2, 112-127.
- Manzaro, R., J., Manzaro, J., S., Pickering, D. 2003. Classroom management that works: Research-based materials for every teacher. Association for Supervision & Curriculum and development.
- Markee, N. 2005. The organization of off-task talk in second language classrooms. Teoksessa K. Richards & P. Seedhouse (toim.) *Applying conversation analysis*. New York: Palgrave Macmillan, 197-213.
- Martin, H. & Hayes, S. 1998. Overcoming obstacles: Approaches to dealing with problem pupils. *British Journal of Special Education* 25, 135-139.
- Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. Tavoitteena työrauha. (Suom.) T. Malinen. Juva: WSOY.
- Mullooly, J. & Varenne, H. 2006. Playing with pedagogical authority. Teoksessa J., L. Pace & A. Hemmings (toim.) *Classroom authority. Theory research and practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 62-86.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimuseetiikan ABC. Helsinki: Tammi
- Naukkari, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottavan käyttäytymiseen liittyvän ongelmaratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 149.
- Pace, J., L. & Hemmings, A. 2007. Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology and research. *Review of Educational Research* 77 (1), 4-27.
- Patton, Q., M. 2002. *Qualitative research and evaluation methods*. USA: Sage Publications. 3. painos.
- Peräkylä, A. 1997. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177-203.
- Peters, R. S. 1969. *Ethics and education*. London: George Allen & Unwin.
- Psathas, G. 1991. The structure of direction-giving in interaction. Teoksessa D. Boden and D., H. Zimmerman (toim.) *Talk and social structure*. 195-216.
- Raevaara, L. 1989. No – vuoronalkuinen partikkeli. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) *Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli* 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja. 147-161.

- Richardson, V. & Fallona, C. 2001. Classroom management as method and manner. *Journal of Curriculum Studies*, 33 (6), 705-728.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Gaudeamus, 241-260.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Seedhouse, P. 2004. The interactional architecture of the language classroom: A conversation analysis perspective. Malden: Blackwell Publishing.
- Seppänen, E-L. 1989. Henkilöön viittaaminen puhetilanteessa. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 195-222.
- Seppänen, E-L. 1997. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskusteluanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 18-31.
- Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M., J & Shatzer, R., H. 2009. Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems. *Educational Psychology* 29 (2), 187-201.
- Streeck, J. 1993. Gesture as communication I: It's coordination with gaze and speech. *Communication Monographs* 60 (4), 275-299.
- Stephenson, J., Linfoot, K. & Martin, A. 2000. Behaviours of concern to teachers in the early years of school. *International Journal of Disability, Development and Education* 47 (3), 225-235.
- Tainio, L. 1989 Keskeyttäminen 190. Teoksessa A. Hakulinen (toim.) Suomalaisen keskustelun keinoja I. Kieli 4. Helsingin yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisuja, 177-194.
- Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Teoksessa L. Kuure, E. Kärkkäinen, M. Saarenkangas (toim.) Kieli ja sosiaalinen toiminta – Language and social action. AFinLA:n julkaisuja 63, 179-192.
- Tainio, L. 2007a. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Gaudeamus, 291-311.
- Tainio, L. 2007b. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskusteluanalyysin keinoin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Helsinki: Gaudeamus, 15-58.

- Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytännöt kahden metodin valossa. *Kasvatus* 36 (3), 172-186.
- Taylor, S. 2001. Locating and conducting discourse analytic research. Teoksessa M. Wetherell, S. Taylor & S. J. Yates (toim.) *Discourse as data*. London: Sage, 5-45.
- Thornborrow, J. 2002. *Power talk. Language and interaction in institutional discourse*. Malaysia: Pearson education.
- Vepsäläinen, M. 2007. Opettaja kysyy ja oppilas vastaa – vai toisinpäin? Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa*. Helsinki: Gaudeamus, 156-177.
- Watson, C. 2005. Discourses of indiscipline: a Foucauldian response. *Emotional and Behavioural Difficulties* 10 (1), 55-65.
- Zuckerman, J, T. 2007. Classroom management in secondary schools: A study on student teachers successful strategies. *American Secondary Education* 35 (2), 4-16.

LIITE 1. Litteroinnissa käytetyt merkinnät

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
↑	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓	seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
<u>allev</u>	painottaminen
[päällekkäispuhunnan alku (osassa litteraatioista myös päällekkäistoiminnan alku)
]	päällekkäispuhunnan loppu (osassa litteraatioista myös päällekkäistoiminnan loppu)
(.)	mikrotauko (0.2 sekuntia tai vähemmän)
(0.4)	mikrotaukoa pitempi tauko, pituus on ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi vuoroa liittyy toisiinsa tauotta
> <	nopeutettu jakso
< >	hidastettu jakso
::	(kaksoispisteet) äänteen venytys
° °	ympäristöä vaimeampaa puhetta
AHA	(kapiteelit) ympäristöä voimakkaampaa puhetta
hh	uloshengitys
.hh	sisäänhengitys
he he	naurua
£ £	hymyillen sanottu sana tai jakso
# #	nariseva ääni
@ @	äänensävyyn muutos
si-	(tavuviiva) sana jää kesken
(-)	sana, josta ei ole saatu selvää
(--)	pitempi jakso, josta ei ole saatu selvää
Opp?	puhujan tunnistaminen epävarmaa
(())	litteroijan kommentteja ja selityksiä tilanteesta

LIITE 2. Tutkimustaulukko

Tutkimus	Tavoitteet	Otanta	Menetelmät
Akin-Little, K. A., Little, S. T., Laniti, M. 2007. Teachers` use of classroom management procedures in the United States and Greece. USA.	Kartoittaa opettajien käyttämiä tärkeitä luokanhallintamenetelmiä Kreikassa ja Yhdysvalloissa sekä verrata niitä keskenään.	<ul style="list-style-type: none"> - Yhdysvallat: 149 opettajaa Arizonasta, Illinoisista, Louisianasta, Mississippistä ja Alabamasta - Kreikka: 97 opettajaa Ateenasta ja sitä ympäröivältä alueelta 	Kysely (strukturoitu lomake)
Arbuckle, C. & Little, E. 2004. Teachers` perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). Australia.	Kartoittaa opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ja sen hallitsemisesta.	<ul style="list-style-type: none"> - 96 ala- ja yläkoulun opettajaa 	Kysely (aikaisempaa tutkimusta varten kehitetty neliosainen kyselylomake Child behaviour Survey)
Baker, B, D. 2005. Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? USA.	Kartoittaa opettajien uskomuksia heidän pystyvyydestään ja valmiudestaan soveltaa tiettyjä yleisiä luokanhallintamenetelmiä .	345 alempien ja ylempien luokkien opettajaa sekä pienten että isojen alueiden kouluista Otantamenetelmä: ositettu ryväsotanta.	Kysely (Teacher readiness scale for managing challenging classroom behaviour, perustui kahteen aikaisempaan tutkimukseen, strukturoitu lomake)
Clunies-Ross, P., Little, E., Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. Australia.	<ul style="list-style-type: none"> - Tutkia opettajien omien havaintojen ja todellisuuden välistä suhdetta luokanhallintaan liittyvien strategioiden käytössä. - Selvittää, miten menetelmät vaikuttavat 	97 esi- ja alkuopetusopettajaa Melbournesta	Kysely ja observointi (4 strukturoitua kyselylomaketta, mukana myös laadullisia kysymyksiä, kahdenkymmenen opettajan tuntien observointi)

	opettajien stressiin ja oppilaiden käyttäytymiseen		
Ding, M., Li, Y., Li, X. & Kulm, G. 2008. Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. China.	Selvittää <ul style="list-style-type: none"> - Opettajien huolestuneisuutta luokanhallinnasta - Opettajien näkemykset yleisimmistä ja hankalimmista ei-toivotun käytt. muodoista - Opettajien kokemukset avuntarpeesta 	224 opettajaa alakoulusta lukioon	Kysely (perustui osin kahdeksan opettajan haastatteluihin)
Gable, R., A., Hester, P., H., Rock, M., L. & Hughes, K., G. 2009. Back to basics. Rules, praise, ignoring and reprimands revisited. USA.	Kartoittaa, miten perustavanlaatuiset behavioristiset luokanhallinnan strategiat (esim. säännöt ja positiivisen palautteen antaminen) toimivat	Tutkimuksia 1960-luvulta 2000-luvulle.	Kirjallisuuskatsaus
Kutinlahti, P. 2000. ”Kun lehdissä sanotaan että ei puututa, me kyllä puututaan”: Erityisluokanopettajien puuttuminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Suomi.	Selvittää, miten opettajat määrittivät työrauhaongelman, häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisen käyttäytymisen sekä millaisin menetelmin opettajat puuttivat luokassaan ilmeneviin konflikteihin.	10 pienryhmäluokan opettajaa, joista 5 työskenteli alakoulussa ja 5 yläkoulussa	Teemahaastattelu
Känsäkangas, M. 2004. Esi- ja alkuopetuksen opettajien käyttämät menetelmät oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Suomi.	Tarkastella, miten esi- ja alkuopetusikäiset oppilaat käyttäytyvät oppitunneilla sekä miten opettaja pyrkii ehkäisemään ja vähentämään oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä.	6 erilaista esi- ja/tai alkuopetuksen luokkaa pienen kunnan alueelta Pohjanmaalta. Luokkien opettajat olivat pitkän kokemuksen omaavia naisopettajia.	Opettajien teemahaastattelut, luokkien havainnointi
Lewis, R. & Burman, E. 2008. Providing for student voice in classroom management: teachers' views.	- Tutkimus 1: selvittää, mitkä tekijät estävät opettajia osallistamasta	- Tutkimus 1: 294 yläkoulun opettajaa Melbournen	- Tutkimus 1: Kysely (lomake pääosin strukturoitu,

Australia.	oppilaita enemmän luokanhallintaan liittyvään päätöksentekoon. - Tutkimus 2: selvittää, mitkä luokanhallintaan liittyvät asiat ovat sellaisia, joista opettajat haluaisivat neuvotella oppilaiden kanssa.	kaupungin satunnaisotannalla valituista 15:sta koulusta - Tutkimus 2: 254 ala- ja yläkoulun opettajaa valittiin satunnaisotannalla Melbournen alueen 10:stä alakoulusta ja 20:stä yläkoulusta.	mukana myös avoimia kysymyksiä) - Tutkimus 2: Kysely (struktuuroitu lomake)
Lewis, R. 2001. Classroom discipline and student responsibility: the student`s view. Australia.	Tutkia oppilaiden näkökulmasta miten luokanhallintamenetelmät vaikuttavat oppilaiden vastuullisuuteen ja luokan opiskeluympäristöön	21 vapaaehtoisen alakoulun ja 21 vapaaehtoisen yläkoulun oppilaat Victorian alueelta (luokat 6,7,9,11)	Kysely (struktuuroitu lomake, useita likert-asteikkoja)
Markee, N. 2005. The organization of off-task talk in second language classrooms. USA.	Tarkastella kuinka aiheeseen kuulumaton puhe toteutuu ja sijoittuu oppitunnilla ja kuinka sitä pidetään yllä oppitunnin kuluessa.	Katkelmia 50 minuutin mittaisesta Amerikan yliopiston englanti vieraana kielenä- oppitunnista	Keskusteluanalyysi , observointi
Martin, H. & Hayes, S. 1998. Overcoming obstacles: Approaches to dealing with problem pupils. Englanti.	- Selvittää, miten oppilaat määrittelevät hyvän ja huonon käyttäytymisen - Selvittää, miten oppilaat käyttäytyvät oppitunneilla ja kuinka opettajat puuttuvat ei-toivottuun käyttäytymiseen.	- 7 oppilasta (7-9 v.) ositetulla satunnaisotannalla. Oppilailla oli tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöitä. - Haastateltujen oppilaiden oppitunteja	- Oppilaiden teemahaastattelut - Muutama oppitunti observointiin osallistuvan havainnoinnin keinoin, 3 oppituntia systemaattisen observoinnin keinoin.
Manzaro, R., J., Manzaro, J., S., Pickering, D. 2003. Classroom management that works: Research-	Tarkastella tehokasta luokanhallintaa, mm. sääntöjä, menetelmiä sekä opettajan ja oppilaiden välistä	Yli 100 tutkimusraporttia	Meta-analyysi

based materials for every teacher. USA.	vuorovaikutussuhdetta		
Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottavan käyttäytymiseen liittyvän ongelmaratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Suomi.	Tutkia yhden yläkoulunoppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen muotoja ja niihin liittyviä koulun ongelmanratkaisutapoja.	Yhden yläkoulun henkilökunta, oppilaat ja oppilaiden vanhemmat sekä dokumenttiaineisto (esim. järjestyssäännöt, kokousten pöytäkirjat)	Haastattelut (puolistrukturoitu haastattelu), dokumentointi (videointi, kertomukset), kysely (avovastauksia sisältävät kysymyslomakkeet)
Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Suomi	Tarkastella opettajan puheenvuoroja työrauhan ylläpitämiseksi ja selvittää opettajan puheenvuorojen rakenneosat, niiden järjestys ja sekventiaalinen sijainti.	Peruskoulun yhdeksännen luokan maantiedon tunti. Luokassa 10 oppilasta.	Keskusteluanalyysi, observointi
Richardson, V. & Fallona, C. 2001. Classroom management as method and manner USA.	Tarkastella kokonaisvaltaisesti opettajien luokanhallintaa, opettamisen tapoja, uskomuksia luokan elämästä ja tavoitteita, joita he asettavat oppilaille.	2 kokenutta opettajaa (esikoulun ja alakoulun)	Laadullinen tapaustutkimus (oppituntien observointi ja videointi, opettajien haastattelut)
Stephenson, J., Linfoot, K. & Martin, A. 2000. Behaviours of concern to teachers in the early years of school. Australia.	Selvittää, minkälainen oppilaiden käyttäytyminen huolestuttaa opettajia ja minkä käyttäytymisen suhteen opettajat kaipaisivat tukea.	130 esi- ja alkuopetusikäisten (5-8-vuotta) oppilaiden opettajaa läntisen Sydneyn alueelta	Kysely (pääosin strukturoitu lomake, mukana myös avoimia kysymyksiä)
Shen, J., Zhang, N., Zhang, C., Caldarella, P., Richardson, M., J & Shatzer, R., H. 2009. Chinese elementary school teachers' perceptions of students' classroom behaviour problems.	Tarkastella opettajien näkemyksiä yleisimmistä ja ongelmallisimmista ei-toivotun käyttäytymisen muodoista.	527 opettajaa 27:stä kiinalaisesta peruskoulusta.	Kysely (strukturoitu lomake, joka muodostettiin osittain kahdenkymmenen opettajan haastattelujen pohjalta)

China.			
Tainio, L. 2005. Luokkahuoneen vuorottelujäsennyksen rikkomukset. Suomi.	<ul style="list-style-type: none"> - Tutkia, milloin opettaja hyväksyy vuorottelujäsennyksestä poikkeamiset ja milloin ei. - Tarkastella, mikä on motivaatio hylkäämiselle ja hyväksymille. 	Tavallisten eteläsuomalaisten peruskoulujen yläluokkien videoituja oppitunteja.	Keskusteluanalyysi, observointi
Tainio, L. & Harjunen, E. 2005. Pedagogisen auktoriteetin rakentuminen luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Opettajan näkemykset ja tuntikäytänteet kahden metodin valossa. Suomi.	Tarkastella, millä tavoin opettajan oma näkemys pedagogisen auktoriteetin luomisesta näkyy hänen toiminnassaan oppitunneilla.	1 nuori äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, tarkempi analyysi kohdistuu hänen pääkaupunkiseudulla pitämäänsä 7. luokan oppituntiin.	Keskusteluanalyysi yhdistettynä dialogis-hermeneuttiseen tutkimusotteeseen (syvähaastattelut, observoidut ja videoidut oppitunnit)
Zuckerman, J, T. 2007. Classroom management in secondary schools: A study on student teachers successful strategies. USA.	Tunnistaa strategioita, joilla jokainen opettaja voi ennaltaehkäistä ja puuttua luokassa ilmenevään ei-toivottuun käyttäytymiseen.	68 luonnontieteen opettajaksi opiskelevan opetusharjoittelijan kirjallinen selostus luokassa ilmenneestä ei-toivotun käyttäytymisen muodosta ja tavasta, jolla opiskelija puuttui siihen.	Selostukset analysoitiin ja luokiteltiin Levinin ja Nolanin Discipline strategies-taksonomian mukaan kahdeksantoista eri luokkaan.