

**Anne Kuisma**

**OPETTAJAN MAHDOLLISUUDET VAIKUTTAA  
OPPILAAN HAASTEELLISEEN KÄYTÖKSEEN  
ALAKOULUSSA**

**Vaihtoehtoja etsimässä**

Kasvatustieteen  
pro gradu -tutkielma  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto  
Kevät 2014

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Opettajankoulutuslaitos/kasvatustieteiden tiedekunta

KUISMA, ANNE: Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan haasteelliseen käyttökseen alakoulussa. Vaihtoehtoja etsimässä.

Pro gradu -tutkielma, 108 s., 16 liites.

Ohjaaja: Sirpa Eskelä-Haapanen

Toukokuu 2014

---

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli kartoittaa opettajien mahdollisuuksia vaikuttaa alakoulun oppilaan haasteelliseen käyttäytymiseen. Pyrkimyksenä oli myös selvittää opettajien näkemyksiä uusista, vaihtoehtoisista, vaikutusmahdollisuuksista käyttäytymisen muuttamiseksi. Lisäksi tutkimuksessa oli tarkoitus selvittää opettajien näkemyksiä koulun yhteisistä toimintamalleista. Tutkimuksen aineisto kerättiin kyselyn (n = 27, 21 naista ja 6 miestä) sekä haastattelun (n = 8, 5 naista ja 3 miestä) avulla. Opettajien lisäksi haastattelin myös kasvatustieteen dosentti Tapio Puolimatkaa.

Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä käsitellään niin lapsen, opettajan kuin yhteiskunnankin mahdollisuuksia työrauhan edistäjinä. Tutkimuksen tutkimusmenetelmänä käytettiin teemahaastattelua. Saadun aineiston pohjalta muodostettiin sisällönanalyysin avulla neljä luokkaa: 1) haasteelliset käyttäytymisen muodot, 2) käytössä olevat mahdollisuudet vaikuttaa niihin, 3) toivotut, vaihtoehtoiset vaikutusmahdollisuudet ja 4) koulun yhteiset toimintamallit. Tutkimuksen analyysitapa on aineistolähtöinen.

Opettajat kaipaavat lisää mahdollisuuksia vaikuttaa haasteelliseen käyttäytymiseen. Osa nykyisistä interventioista tarvitsee opettajien mukaan tarkennuksia. Niiden lisäksi opettajat ehdottivat uusia toimintatapoja, joiden avulla oppilaan käyttäytymisen muuttaminen positiivisempaan suuntaan olisi mahdollista. Opettajat kaipaivat eniten repun tarkastus- ja tavaroiden takavarikointimahdollisuutta. Oppilaan omien jälkien siivoaminen tulisi olla myös sallittua. Vanhemmat haluttiin vastuuttaa tukemaan lapsensa koulunkäyntiä enemmän, mutta myös yhteiskunnan yleisiin asenteisiin toivottiin muutoksia. Koulun yhteisten toimintamallien tarkastelu osoitti, että opettajat toivoivat kouluihinsa selkeää ohjeistusta siitä, miten erilaisissa haasteellisissa tilanteissa tulisi toimia. Toimintatapojen yhdenmukaisuuden nähtiin olevan sekä oppilaiden että opettajien etu.

Oppilaiden haasteellisen käyttäytymisen kohtaaminen helpottuu, jos koululla on käytössä opettajien yhdessä sopima toimintamalli, jonka sisällön kaikki tuntevat. Lainsäädännölliset ongelmat tulisi poistaa, jotta tehokkaiden toimintatapojen käyttöön-otto mahdollistuu.

Avainsanat: haasteellinen käyttäytyminen, työrauha, aggressiivisuus, toimintamalli

UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

Department of Teacher Education/Department of Education

KUISMA, ANNE:

Master's Thesis, 108 pages, 16 appendix pages

Supervisor: Sirpa Eskelä-Haapanen

2014

---

## **ABSTRACT**

The purpose of this study was to map teachers' possibilities to affect primary school students' challenging behavior. Researchers' attempt was also to find out teachers' views of new, alternative ways to reduce behavior. The aim of this study was also to find out teachers' views concerning schools common frameworks. The data were gathered from surveys (n = 27, 21 females and 6 males) and from interviews (n= 8, 5 females and 3 males). In addition to teachers' interviews assistant professor of education Tapio Puolimatka was interviewed as well.

In the study's theoretical context the possibilities of progressing classroom management is conversed on from the point of a child as well as teacher and society. Method for this study was theme interview. Content based data revealed four categories: 1) challenging forms of behavior, 2) used ways to affect challenging behavior, 3) hoped, alternative ways to affect against misbehavior and 4) schools common frameworks to act against challenging behavior.

Teachers need more possibilities to affect ones challenging behavior. From the teachers' opinions some of the modern interventions require adjustments. In addition teachers suggested new ways to act to make students' behavior more positive. Inspection of a backpack and possibility to confiscate students' belongings were expected among teachers. It was also suggested that students' should clean their mess themselves. In addition, teachers wanted parents to support their children's studies more, but changes to society's common attitudes were also hoped. Viewing school's frameworks teachers hoped clear instructions how they should act in different challenging situations. Unity of courses of action was seen to be beneficial for students and teachers.

Encountering students challenging behavior it will become easier if a school has a framework of principles that has been accommodated by teachers. Everyone should know the content as well. Legislation should support every day's school work and classroom management.

Keywords: challenging behavior, classroom management, aggressiveness, framework

# SISÄLLYS

<b>1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA.....</b>	<b>5</b>
<b>2 TYÖRAUHA KOULUSSA.....</b>	<b>8</b>
2.1 Työrauhan historiaa.....	9
2.2 Oppilas työrauhan rakentajana.....	12
2.3 Opettaja ja koulu työrauhaa tukemassa .....	16
2.4 Yhteiskunnan vaikutus.....	27
<b>3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS.....</b>	<b>30</b>
3.1 Tutkimustehtävä.....	30
3.2 Tutkimusmenetelmät.....	31
3.3 Tutkimuksen kohdejoukon valikoituminen.....	31
3.4 Aineistonkeruu.....	33
3.5 Aineiston analyysi.....	36
3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut.....	38
<b>4 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ.....</b>	<b>44</b>
4.1 Haasteellisen käyttäytymisen muodot.....	44
4.2 Käytössä olevat puuttumiskeinot.....	52
4.3 Uusia mahdollisuuksia vaikuttaa .....	65
4.4 Koulun yhteiset toimintamallit.....	73
4.5 Muita ajatuksia.....	78
<b>5 VAIHTOEHTOJA POHTIMASSA.....</b>	<b>88</b>
5.1 Päätulokset.....	88
5.2 Muita huomioita.....	93
5.3 Tutkimuksen lopuksi.....	94
<b>LÄHTEET.....</b>	<b>97</b>

## **LIITTEET.....109**

Liite 1. Kyselykaavake.....	109
Liite 2. Teemahaastattelurunko.....	113
Liite 3. Tutkimukseen osallistuneet opettajat.....	114
Liite 4. Aineiston hankinta.....	115
Liite 5. Hupsista-lappu.....	116
Liite 6. Työvälineitä luokan hallintaan.....	117
Liite 7. Opettajan ennaltaehkäisevät toimet työrauhan takaamiseksi.....	118
Liite 8. Työrauhan ratkaisukeinoja tilanteen aikana.....	119
Liite 8. Haasteellisen tilanteen jälkeen tehtäviä toimia.....	119
Liite 9. Vältä näitä toimia -taulukko.....	120
Liite 10. Opettajien mainitsemat haasteellisen käyttäytymisen muodot.....	121
Liite 11. Opettajien käyttämät puuttumiskeinot.....	122
Liite 12. Opettajien ehdottamia muutoksia.....	123
Liite 13. Opettajien perustelut yhteisen toimintamallin käyttöönotolle. ....	124
Liite 13. Opettajien mielipiteitä yhteisen toimintamallin toimivuudesta.....	124

## **KUVIOT**

Kuvio 1. Aggression viriämiseen vaikuttavat tekijät.....	15
Kuvio 2. Neljä orientaatiota työrauhan ylläpitämiseen ja vahvistamiseen.....	17

## **TAULUKOT**

Taulukko 1. Tutkimukseen osallistuvat opettajat koulukohtaisesti.....	33
Taulukko 2. Perusopetuslaki suhteessa opettajien ehdotuksiin.....	89
Taulukko 3. Opettajien näkemyksiä yhteisestä toimintamallista.....	92

# 1 TUTKIMUKSEN LÄHTÖKOHTIA

”Lasten pitäs tulla enemmän tietosiks siitä, että tässä ninku porukalla tehää tätä hommaa” (Maija,H).

Opettaja, joka ei vuosikymmeniä kestäneen työuransa aikana ole kohdannut yhtään haasteellista oppilasta, on joko ”lottovoittaja”, valehtelija tai pedagoginen ihme. Koulussa ihmiset työskentelevät tiiviissä vuorovaikutuksessa, jolloin erilaisia haasteita ilmenee väistämättä. Vaikka opettaja noudattaisi Englehartin (2012) mukaan kaikkia hyvän ja oppilasta arvostavan opetuksen periaatteita, osa oppilaista rikkoo rajoja, ei noudata sääntöjä, uhmaa opettajan ohjeita tai käyttää sopimatonta kieltä. Luokassa vallitseva hyvä ilmapiiri ja toisen ihmisen kunnioitus ei siten automaattisesti ole takuu sisäistyneestä hyvästä käytöksestä. Joskus tarvitaan myös erityisiä toimia ja puuttumiskeinoja, jotta oppilaan käyttäytyminen muuttuu. (Englehart 2012, 71–72.)

Työrauhaongelmat kouluissa ovat puhuttaneet paljon ihmisiä viime aikoina mediasta esiin tulleiden tapausten takia. Vuosi sitten ”Tapaus Korhonen” herätti keskustelua opettajien voimatoimien käytöstä. Myös Sastamalan rehtori on joutunut puolustelemaan koulunsa toimintatapoja ja rangaistuskäytäntöjä useaan otteeseen. Viimeisimpänä Yle-uutiset (2014) uutisoi kyläkoulusta, jonka lakkautusta osa vanhemmista vaatii pitkään jatkuneiden työrauhaongelmien ja kiusaamistapausten takia. Nämä esimerkit ovat vain murto-osa uutiskynnyksen ylittäneistä tapauksista. Miten työrauha saataisiin palautettua takaisin kouluihin?

Opettajan mahdollisuutta oman harkintansa käyttöön tilanteiden selvittelyssä on koko ajan kavennettu ja samalla oppilaan oikeudet on nostettu keskiöön. Tämä on ollut tietyllä tapaa välttämätön ja toivottu kehityssuunta, mutta harkitsivatko lainlaatijat tekemiään ratkaisuja riittävästi oppilaiden ja koko koulun hyvinvoinnin näkökulmasta. Opettajat tuskailevat käytössä olevia puuttumismahdollisuuksia vähäisiksi ja toimimattomiksi haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden auttamisessa. Opetus- ja kulttuuriministeriö on kuitenkin havahtunut lainsäädännöllisen ongelman olemassaoloon. Se tiedotti helmikuussa 2013 verkkosivuillaan tulevista lainsäädännön muutoksista työrauhan ylläpitämiseksi sekä koulujen yhteisöllisyyden lisäämiseksi. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Uusi laki astui voimaan 1.1.2014. Siinä opettajien ja rehtoreiden toimivaltuuksia lisättiin sekä käytettävissä olevia keinoja muutettiin kasva-

tuksellisempaan, tehokkaampaan ja ennaltaehkäisevämpään suuntaan. Lainsäädännön muutoksen tarkoituksena oli edistää koulujen työrauhaa sekä lisätä koulu- viihtyvyyttä. (Kiuru 2013).

Tässä tutkimuksessa selvitettiin, millaisia käyttäytymisen muotoja opettajat pitivät haasteellisina ja millaisin toimenpitein he olivat niihin puuttuneet. Lisäksi tutkimuksessa keskityttiin kartoittamaan erityisesti niitä mahdollisuuksia, joita opettajat toivoivat käyttöönsä työrauhan saavuttamiseksi. Lisäksi pyrittiin selvittämään opettajien näkemyksiä koulun yhteisistä toimintamalleista sekä niiden merkityksestä opettajan työhön.

Tutkimukseni teoreettinen pohja muodostuu luvusta kaksi. Aluksi tarkastelen hiukan lähihistoriaa työrauhan sekä koulukurin näkökulmasta. Vaikka koulukuri oli sata vuotta sitten nykypäivän mittapuun mukaan ankaraa, viisikymmentä vuotta myöhemmin kirjatut periaatteet ovat jo hyvinkin moderneja. Työrauha haluttiin jo tuolloin nähdä erillisenä koulukurista, johon opettaja saattoi omilla toimillaan vaikuttaa myönteisesti. Uusin työrauhatoimi on 1.1.2014 voimaan astunut laki, jonka tarkoituksena on antaa kouluille tehokkaampia mahdollisuuksia puuttua häiriökäyttäytymiseen. Lain henki on ennaltaehkäisevä ja kasvatuksellinen. Vaikka lakia onkin moitittu jo vaikeaselkoiseksi ja tulkinnanvaraiseksi (Opetushallitus 2013), opettajilta se sai tässä tutkimuksessa varauksettoman hyväksynnän.

Luvussa kolme käsittelen tutkimukseni etenemistä tutkimuskysymysten asettelusta ja tutkimusmenetelmien valinnasta aina analyysiin asti. Kyseisen luvun lopuksi tarkastelen vielä tutkimukseni luotettavuutta sekä sen eettisiä ratkaisuja. Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimuksen kulun tarkasti ja rehellisesti, jotta voisin antaa lukijalle mahdollisuuden tarkastella tutkimukseni etenemistä ja sen aikana tehtyjä ratkaisuja. Neljännessä luvussa esitän vastaukset asettamiini tutkimuskysymyksiin. Olen pyrkinyt yhdistämään saamani tulokset teorian kanssa sujuvaksi vuoropuheluksi. Aluksi avaan opettajien näkemyksiä haasteellisista käyttäytymisen muodoista sekä heidän käytössään olevista puuttumiskeinoista ja niiden toimivuudesta, vastaten näin ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseeni. Samassa luvussa kerron myös opettajien ajatuksia uusista, vaihtoehtoisista, tavoista vaikuttaa myönteisesti haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan toimintaan. Tässä luvussa vastaan siis toisen tutkimuskysymykseni alakohtaan. Lisäksi selvitän luvussa neljä opettajien näkemyksiä koulun yhteisestä toimintamallista. Luvun loppuun olen koonnut opettajien vapaan sanan antia. Luvussa viisi pohdin saatuja tuloksia ja niiden merkitystä sekä teen avauksia tulevaisuuden työrauhakeskusteluun.

## 2 TYÖRAUHA KOULUSSA

Työrauha voidaan määritellä rauhalliseksi ja häiriöttömäksi tilaksi, jossa kaikki toimivat yhteisten sääntöjen mukaan. (Ks. esim. Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9–10.) Levin ja Nolan (2004, 24) toteavat käyttäytymisen olevan työrauhaongelma, jos oppilas häiritsee opetusta tai loukkaa toisen oppilaan oikeutta opiskella. Lisäksi he mainitsevat myös muiden uhkaamisen ja ympäristön tuhoamisen olevan työrauhaa rikkovaa käyttäytymistä. Työrauhaongelma voidaan nähdä Charlesin (2011, 3) tavoin myös laajempaan ongelmana, jolloin oppilaan omaa edistymistä häiritsevää tarkkaamattomuus ja joutilaisuus ovat työrauhaongelmia. Vaikka työrauha auttaa oppilasta keskittymään opetettavaan asiaan, työrauhan ja hiljaisuuden välille ei enää kuitenkaan vedetä yhtäläisyysmerkkejä. Hiljaisuus ei ole tae hyvästä työrauhasta, eivätkä työskentelyn äänet puolestaan kerro sen puuttumisesta. Näkemys työrauhasta voi olla hyvinkin erilainen opettajien ja oppilaiden määrittelemänä. Yhteinen piirre sille on kuitenkin sen olemassaolon tärkeys. (Saloviita 2008, 19; Holopainen ym. 2009, 9–10.)

Tutkimusten (ks. Hunter 2003) mukaan 80 % oppilaista käyttäytyy oppitunneilla lähes odotusten mukaisesti. Noin 15 %:lla oppilaista on ongelmia sopeuttaa käyttäytymistään muuttuvien tilanteiden edellyttämällä tavalla. Saloviita (2013) arvioi työrauhahäiriöistä 90 % koostuvan viattomasta perushälystä. Tahallista sääntöjen rikkomista, ohjeiden uhmaamista sekä nenäkkäästi vastaamista esiintyy yhdeksän prosentin verran. Vakavimpia käytöshäiriöitä ovat väkivaltaisuus, esineiden rikkominen, luvattomat poissaolot sekä koulutyöstä vetäytyminen. Niitä esiintyy yhdellä sadasta työrauhaa häiritsevästä oppilaasta. (Saloviita 2013, 156.) Saloviidan (2008, 26–27; 2012; 2013, 155) mukaan koulujen työrauhaongelmia onkin paisuteltu turhaan, sillä vilkkaita oppilaita on ollut aina. Hän toteaa ihmisten valittaneen työrauhaongelmien lisääntymisestä jo 1920-luvulta lähtien.

OAJ:n tekemän kyselyn mukaan kuitenkin 71 % opettajista oli sitä mieltä, että koulujen työrauha on heikentynyt selvästi (Opetusalan Ammattijärjestö 2012). PISA-tutkimus vuodelta 2009 osoittaa Suomen nuorten sijoittuvan työrauhan osalta kolmanneksi viimeiseksi yli 60 maan joukossa. Tutkimuksessa oppilaat arvioivat tunti-työskentelynsä keskittyneisyyttä, häiriötekijöitä ja laatua sekä ajankäytön tehokkuutta. Oppilaiden mukaan hälinä tunneilla on tavallista. Siitä huolimatta oppilaat kokivat



voivansa työskennellä kunnolla melkein kaikilla tunneilla. Samassa tutkimuksessa kaksi kolmasosaa rehtoreista oli myös sitä mieltä, että häiriökäyttäytyminen on merkittävä haittatekijä oppimiselle. (Väljærvi 2009, 115.)

Koulun työrauhaan vaikuttavat monet tekijät, kuten kurinpito, säännöt ja valvonta. Se rakentuu myös yhteisöllisyyttä ja oppilaiden osallisuutta vahvistamalla. Koulun työrauhan saavuttamisessa ovat merkittävässä asemassa kuitenkin myös oppilaasta huolehtiminen, vuorovaikutus sekä opettajan, oppilaan ja vanhempien välinen luottamus. (Ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Naukkarisen (2013, 9–10) mukaan huomio opetustyössä tulisi kiinnittää vuorovaikutussuhteisiin sekä toimivaan ryhmädynamiikkaan. Vaikka opettajan asema työrauhan rakentajana sekä ylläpitäjänä on kiistaton, sen ylläpitoon vaikuttavat myös muita tekijöitä, kuten valaistus, ilmastointi ja koulupäivän rytmittäminen. (Holopainen ym. 2009, 51–52.) Lisäksi oppilaat voivat omilla toimillaan joko rakentaa tai raastaa luokassa vallitsevaa työrauhaa (Salovaara & Honkonen 2011, 130).

## **2.1 Työrauhan historiaa**

Syväoja (2004) toteaa vanhan kansakoulun oppitunneilla vallinneen Cygnaeuksen kannattama lähes preussilainen sotilaallinen järjestys. Kellon soitua lasten piti asettua paikoilleen ilman melua, istua suorassa, kädet pulpetilla ja katse opettajaan päin. Heidän tuli vastata opettajan esittämään kysymykseen viittaamalla oikean käden etusormea nostoen ja vastaamalla kysymykseen täydellisellä lauseella. Cygnaeus piti koulua pyhänä paikkana, jolloin oppitunnitkin saivat jumalanpalvelusta muistuttavan leiman. Vaikka Cygnaeuksen vaatimukset tunnin kulusta olivat kovia, ei ruumiillista kuritusta hänen mukaansa tarvittaisi, sillä ”opettajan on hallittava kouluansa silmäyksellä, ei pampulla”. (Syväoja 2004, 128–129.)

Syväojan (2004) mukaan vuoden 1866 kansakouluasetuksen laatijat eivät uskoneet kuitenkaan koulurauhan säilyvän pelkästään opettajan auktoriteetin avulla. Jos huolimattomuus, laiskuus tai tottelemattomuus ei korjaantunut opettajan hyvätahtoisella varoituksella, oppilaalle määrättiin rangaistus. Opettaja saattoi antaa nuhteita oppilaalle luokan edessä, laittaa oppilaan alemmalle luokalle tai erottaa koulutovereistaan. Johtavalla opettajalla oli valta nuhdella ja varoittaa oppilasta myös koko

koulun edessä, laittaa hänet arestiin tai kurittaa ruumiillisesti. Opettajakunta yhdessä saattoi ajaa oppilaan pois koko koulusta. (Syväoja 2004, 129.) Oppikouluissa oli käytössä jopa arestikopit (Saloviita 2008, 15).

Ruumiillinen kuritus kiellettiin vuonna 1914. Tämä merkitsi sitä, että opettajan tuli pystyä hallitsemaan oppilaitaan persoonallisen auktoriteettinsa ja taitavuutensa avulla. Kieltoa kritisoitiin niin opettajien kuin kansakoulutarkastajienkin taholta ja sen vaikutukset käytäntöön näkyivät hitaasti. Koska opettajilla ei enää ollut laillista oikeutta piiskaamiseen, koulut turvautuivat vanhempien apuun. Rikkomukseen syyllistyneen lapsen vanhemmat velvoitettiin ainakin muutamissa kouluissa kurittamaan omaa lastaan opettajan ja johtokunnan edessä. (Syväoja 2004, 130.) Hirsjärvi ja Laurinen (2004) toteavat, ettei ruumiillisella kurituksella ollut mitään tekemistä kasvatuksen varsinaisten päämäärien kanssa. Heidän mukaansa kurituksen kautta nöyryytettyä ja toisen tahtoon sokeasti ja pelokkaasti alistettua lasta ei saatu motivoitua oppimaan uusia asioita. (Ks. Hirsjärvi & Laurinen 2004.)

Merimaan (2011, 176) mukaan Suomessa säädettiin vuonna 1921 yleinen oppivelvollisuuslaki, joka määräsi kaikki 7–13-vuotiaat lapset oppivelvollisiksi. Hän toteaa tämän lisännen järjestyshäiriöitä kansakoulussa. Vuonna 1931 annetussa järjestysmuotoasetuksessa rangaistavaksi käyttäytymiseksi katsottiin Syväojan (2004) mukaan tottelematon, sopimattomasti käyttäytyvä tai tehtävissään laiska ja huolimaton oppilas. Luntaamisen, varastelun, valehtelemisen ja kiroilemisen lisäksi rikkeinä pidettiin myös kuiskailua. Rangaistukset laajenivat uudessa asetuksessa koskemaan jopa koulun ulkopuolella tapahtuvaa käyttäytymistä. Rangaistuksena opettajat saivat yhä käyttää nuhtelua, luokasta poistamista ja paikallaan seisottamista, mikä usein tapahtui nurkassa. Uusina rangaistusmuotoina tulivat kotimuistutus ja kahden tunnin jälki-istunto. Johtokunta sai myös mahdollisuuden erottaa oppilaan enintään kolmeksi kuukaudeksi tai pysyvästi, jos oppilas oli jo ohittanut oppivelvollisuusiän. (Merimaa 2011; Syväoja 2004, 130–131.)

Suhtautuminen rangaistuksiin muuttui sotien jälkeen. Kuri ei ollut enää itsestään selvä asia, vaan ainoastaan yksi apukeino oppilaan ojentamiseen. Opetus pyrittiin tekemään mielenkiintoiseksi, jotta se motivoisi oppilaita. Se pysyi kuitenkin vielä massaluontoisena, eikä oppilaiden yhteistyötä sallittu. (Syväoja 2004, 132.) Vesikansan (2009) mukaan koulunuudistustoimikunta, määritteli työrauhan vuonna 1965 sellaiseksi tavoitteelliseksi tilaksi, jota opettajan yhdessä oppilaiden kanssa tulisi pitää yllä. Toimikunta halusi erotella työrauhan ja kurin toisistaan. Näennäinen työrauha

perustuu ainoastaan opettajan tahtoon, hänen käyttämiinsä voimakeinoihin sekä pelkoon, jota oppilaat tuntevat. Toimikunta toteaa oppilaiden kokemusmaailman ja koko hänen olemassaolonsa laadun koulu yhteisössä liittyvän keskeisesti koulun työrauhaan. Häiriöiden syinä ei enää haluttu pitää yksipuolisesti oppilaita, vaan ilmiöiden taustalla osattiin nähdä jo monia erilaisia toisiinsa kietoutuvia asioita. (Vesikansa 2009, 185–187.) Oppilaiden ja oppilasjoukkojen lisäksi häiriöiden aiheuttajina toimikunta mainitsee myös opettajat, muun henkilökunnan sekä koulun olosuhteet. Opettajan asennoituminen, käytös tai hänen käyttämänsä menetelmät saattoivat toimikunnan mukaan yllyttää oppilaita epäjärjestykseen. Häiriötä lisääviksi ulkoisiksi tekijöiksi toimikunta mainitsi huonon tuuletuksen, sopimattoman lämpötilan tai oleskelun välituntisin ahtailla käytävillä. Häiriöiden tehokkaimpana ehkäisevänä tekijänä toimikunta näki hyvin valmistellun opetuksen. Opettajan tulisi sen mukaan tarkastella myös omia tapoja ja tottumuksiaan. Häiritsevän oppilaan toimintaan tulisi toimikunnan mukaan puuttua opiskelutilanteen ulkopuolella asiallisen – myönteisen – keskustelun avulla. Hyökkäävä puuttuminen muiden oppilaiden kuullen voisi hävittää yhteisymmärryksen mahdollisuuden, eikä siten johtaisi toivottuun lopputulokseen. Harkittu ja perusteltu rangaistus tulisi toimikunnan mukaan antaa silloin, kun useat kärsivälliset keskustelut olivat osoittautuneet tuloksettomiksi. Pikkurangaistusten jatkuvan jakamisen tai ärtyisän uhkailun toimikunta näki vain hävittävän molemmiin puoleista kunnioitusta ja lisäävän häiriöitä. (Vesikansa 2009, 185–187.) 1970-luvulla opettajien ja oppilaiden tasa-arvoistaminen nousi huippuunsa. Kansakoulunopettajan ihanteeksi nousi ”kiva” opettaja, vaikka käytännössä huomattiin, että tällainen rooli horjutti koulun järjestystä. (Syväoja 2004, 130–132.)

Nykyisin Perusopetuslain 29 §:ssä (Perusopetuslaki 1998) todetaan oppilaalla olevan oikeus turvalliseen opiskelu ympäristöön. Opetuksen järjestäjän antamalla järjestyssäännöillä tulee edistää koulun sisäistä järjestystä, opiskelun esteetöntä sujumista sekä koulu yhteisön turvallisuutta. Perusopetuslaissa oppilaan velvollisuuksiksi mainitaan osallistuminen perusopetukseen sekä tehtäviensä tunnollinen suorittaminen ja asiallinen käyttäytyminen. Koulun järjestystä rikkova tai vilpillisesti menettelevä oppilas voidaan määrätä poistumaan koulusta loppupäivän ajaksi tai hänelle voidaan antaa jälki-istuntoa enintään kaksi tuntia. Vaihtoehtoisesti laki antaa mahdollisuuden myös virallisen varoituksen antamiseen oppilaille tai erottamiseen enintään kolmeksi kuukaudeksi. Perusopetuslakiin tehdyt muutokset astuivat voimaan 1.1.2014. Tällä hetkellä laki antaa opettajalle tarvittaessa mahdollisuuden oppilaiden tavaroiden

tarkastamiseen sekä haltuunottoon. Jälki-istunnossa oppilaalla voi jatkossa teettää myös kirjallisia tai suullisia töitä. Sotkettujen jälkien siivoaminen sekä kasvatustalkusteluun osallistuminen ovat myös uuden perusopetuslain muutoksen myötä mahdollisia tapoja vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen. (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2013, 35 §.)

Koulujen työrauhaa sekä kouluviihtyvyyttä on pyritty lisäämään edellä mainitun lakimuutoksen avulla. Sen tavoitteena on lisätä opettajien ja rehtoreiden toimivaltuuksia häiriökäyttäytymiseen puuttumisessa sekä muuttaa käytettävissä olevia keinoja kasvatuksellisempaan, tehokkaampaan ja ennaltaehkäisevämpään suuntaan. Koulujen toiminnassa pyritään korostamaan enemmän osallisuutta, hyvinvointia, turvallisuutta sekä kanssaihmisten kunnioitusta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.)

Työrauha tulisi nähdä kurinpitoa ja ojentamista laajempaan kasvatuksellisenä toimintana. Se on osa osallistavan toimintakulttuurin vahvistamista. Koulun henkilökunnan ja oppilaiden lisäksi myös vanhempien merkitys sekä vastuu koulujen työrauhan edistäjinä tulisi huomioida. (Suomen Vanhempainliitto 2013.) Työrauhan kokemus on yhteydessä sekä opettajasuhteeseen että fyysisiin oppimisympäristön tekijöihin. Erot koulujen välillä työrauhan suhteen ovat merkittäviä. Vaikka koulun aikuiset vastaavatkin työrauhasta, tulee oppilaille myös jakaa vastuuta ja mahdollisuuksia vaikuttaa siihen. Työrauha tulisi nähdä koko yhteisön yhteisenä asiana, sillä hyvää ilmapiiriä ja työrauhaa ei voi tuoda sinne ulkopuolelta. (Mannerheimin Lastensuojeluliitto 2009.) Saloviidan (2008, 52) mukaan pakon avulla saadussa järjestyksessä ei myöskään ole kyse oikeasta työrauhasta. Hän toteaa työrauhan perustuvan tuolloin ulkoiseen kontrolliin, kun oikean työrauhan kuuluisi perustua itsekontrolliin. Tässä tutkimuksessa työrauhalla tarkoitetaan luokkahuoneessa vallitsevaa tilaa, joka mahdollistaa kaikkien oppilaiden oppimisen sekä opettajan työskentelyn positiivisessa ilmapiirissä toinen toistaan kunnioittamalla ja kannustamalla.

## **2.2 Oppilas työrauhan rakentajana**

Perusopetuslain mukaan oppilaalla on velvollisuus osallistua opetukseen, ellei hänelle ole annettu tilapäistä vapautusta siitä. Laki velvoittaa oppilaan myös suorittamaan tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytymään asiallisesti. (Perusopetuslaki 1998, 35 §.) Koulussa oppilaiden odotetaan mukautuvan koulun sääntöihin ja käytänteisiin. Oppilas ei voi aina tehdä sitä, mitä hän itse haluaa, vaan hänen tulee oppia olemaan

myös kärsivällinen ja sietämään tiettyjä asioita. (Atjonen 2011, 334.) Keltikangas-Järvisen (2012, 7) mukaan sääntöjä sekä sopimuksia tulee olla. Hän toteaa niiden tekemisen ja asettamisen lisäksi olevan tärkeää, että niiden noudattamista edellytetään sekä valvotaan.

Yhden oppilaan tai oppilasryhmän tarvitsema opetuksen määrä ja vaativuus vaihtelevat paljon. Sen lisäksi, että oppilaat oppivat eri tavoilla ja nopeudella, opiskelun taito ja tekniikka voivat myös olla puutteellisia. Osa oppilaista ei myöskään tunnista koulutuksen merkitystä tulevaisuuden kannalta, joten he eivät koe koulunkäyntiä mielekkäänä. (Huhtanen 2011, 53.) Puolimatkan (2010, 310, 314) mukaan häiriökäyttäytymisen taustalla onkin juuri tarkoituksettomuuden tunteesta syntynyt neuroosi. Hän toteaa, ettei se arvojärjestelmä, jota kulttuuri välittää lapsille, riitä motivoimaan käyttäytymistä, jota pidettäisiin aikuisten näkökulmasta normaalina.

Englanninkielen sanalla, *classroom misbehave*, tarkoitetaan sellaista oppilaan käyttäytymistä, joka häiritsee opettamista tai oppimista (Charles 2011, 3). Sen lisäksi käyttäytyminen rikkoo koulun sääntöjä, normeja ja odotuksia vastaan (Sigfrids 2009, 93). Tällainen käytös voidaan jakaa tarkkaamattomuuteen, apatiaan, tarpeettomaan puhumiseen, luokassa vaelteluun, toisten kiusaamiseen, häirintään, valehteluun, varastamiseen, luntaamiseen, seksuaaliseen häirintään, väkivaltaisuuteen, tahalliseen ilki-valtaan sekä auktoriteettien uhmaamiseen. (Charles 2011, 221.) Cummingin (2012) mukaan häiriökäyttäytymisen määrittely riippuu siitä, katsotaanko asiaa sosiaalipuolen vai koulun näkökulmasta. Termit *emotional disorder* ja *behavior disorder* eivät ole kansainvälisesti käytössä olevia termejä, vaan niiden tilalla käytetään mieluummin termejä *disruptive behavior disorder*, *socially unacceptable behaviors* tai *conduct disorder*. Määrittelyt voivat poiketa toisistaan eri oppilasyksilöiden kohdalla. (Cumming 2012, 56.)

Salmivallin (2002) mukaan lasten huonoa käyttäytymistä ei voi kokonaan selittää sosiaalisten taitojen puutteella, ”taitonäkökulmasta” käsin. Hän toteaa monien aggressiivisten lasten osaavan toimia halutessaan myös sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla. Vaikka aggressiivisilla lapsilla ei olisi puutteita sosiaalisessa älykkyydessä, heidän sosiaalisen tiedon käsittelynsä kuitenkin poikkeaa verrattaessa sitä epäaggressiivisiin lapsiin. Aggressiivisilla lapsilla on vaikeuksia ymmärtää tilanteeseen johtaneita syitä. Heidän tulkintansa ovat myös tahallisen vihamielisiä ja ne perustuvat aiempiin kokemuksiin ennemmin kuin tilanteen tarjoamaan tietoon. (Salmivalli 2002, 89–90.) Aggressiivisten oppilaiden sosiaaliset tavoitteet ovat myös vihamielisempiä kuin ei-

aggressiivisten oppilaiden. He arvostavat tavoitteita, jotka tähtäävät oman valta-aseman kohottamiseen ja toisten ihmisten alistamiseen. Yhteistyöpyrkimyksille aggressiiviset oppilaat eivät anna arvoa. (Kauppinen 2002, 94–95.)

Aggressiivisesti käyttäytyvillä on myös vaikeuksia hahmottaa, miten he haluavat sosiaalisen vuorovaikutustilanteen etenevän (Greene 2006, 50). Heidän strategioihinsa ei useinkaan kuulu avun hakeminen tai sovinnon tekeminen, vaan he käyttävät enemmän yksinkertaisia, aggressiivisia ja impulsiivisia toimia. (Kauppinen 2002, 94–95.) Aggressiivisilla lapsilla voi lisäksi olla rajallinen määrä tapoja, miten reagoida eri tilanteissa (Greene 2006, 50). Puolimatkan (2011, 333) mukaan jotkin tunteet saavat käyttäytymään tietyllä tavalla tietyissä olosuhteissa. Vihaisuus lisää vihamielisten tulkintojen todennäköisyyttä ja sitä voidaan käyttää aggressiivisen käyttäytymisen verukkeena. Aggressiiviset lapset suhtautuvat moraalisesti hyväksyttävämmiin aggressiiviseen käyttäytymiseen kuin ikätoverinsa. (Kauppinen 2002, 94–95.) He voivat olla myös taitamattomia tunnistamaan, millaisen vaikutuksen he tekevät toiminnallaan muihin tai miten se vaikuttaa muihin (Greene 2006, 50).

Käytöshäiriöiden oireet ovat lievemmissä muodoissa tytöillä ja pojilla erilaisia, mutta oireiden vaikeutuessa ne alkavat muuttua samankaltaisiksi (Lehto-Salo & Marttunen 2006, 99–101). Jos lapsella on puutteita taidoissa ohjata omaa käyttäytymistään, tavalliset, arkielämään liittyvät ristiriitatilanteet, johtavat helposti aggressiivisuuteen (Kauppinen 2002, 93). Valtaosa niistä tilanteista, joissa lapset käyttävät väkivaltaa, tapahtuvat sietämättömän tunnetilan purkamiseksi (Kaltiala-Heino 2013, 77). Greenen (2006, 30, 44) mukaan sopimatonta käyttäytymistä esiintyykin erityisesti silloin, kun henkilölle asetetut kognitiiviset vaatimukset ylittävät hänen kykynsä reagoida joustavasti ja sopeutuvasti. Hän toteaa ahdistuneisuuden ja järjenvastaisuuden yhdistelmän saavan toiset lapset itkemään ja toiset kuohahtamaan tulisesti. Röningin (2013, 151) mukaan sellaiset lapset, joilla on puutteita sosiaalisissa taidoissa, tunnehallinnassa tai moraalisissa asenteissa turvautuvat herkemmin aggressiivisiin käyttäytymismalleihin. Hän toteaa myös sellaisen kasvuympäristön, joka suosii aggressiivisiä toimintamalleja, altistavan lasta toistamaan näkemäänsä.

Aggression taustalla ovat aina oppilaan yksilölliset kokemukset sekä elämäntilanteet. Aggressiivisuus voi ilmetä joko sanallisessa tai toiminnallisessa muodossa. Aggressiivisesti käyttäytyvälle ihmiselle itselleen syyt ovat usein tietämättömiä, mutta läsnäolijat pystyvät ne kuitenkin havaitsemaan. Joskus aggressio voi tulla täysin yllättäen ja ennalta-arvaamattomasti. Käyttäytymisen ovat voineet laukaista sellaiset

tekijät, jotka liittyvät kehollisuuteen, fysiologiaan, persoonallisuuteen, hahmottamiseen, taitavuuteen tai opittuihin käyttäytymismalleihin (ks. kuvio 1). (Hakkarainen, Heikkinen, Lommi, Hietanen, Jokiniemi & Taattola 2007.)



**Kuvio 1.** Aggression viriämiseen vaikuttavat tekijät (Hakkarainen ym. 2007).

Kauppinen (2002) mukaan kavereiden vaikutus aggressiivisuuteen on hyvin selvästi havaittavissa. Osa aggressiivisista oppilaista saattaa olla jopa suosittuja, eivätkä he siten saa selkeää negatiivista palautetta käytöksestään. Toisilla aggressiivisilla lapsilla on käsitys, että he ovat todellista tilannetta suosittumia. (Kauppinen 2002, 96–98.) Cacciatore (2007, 88) toteaa aggressiotunteen toimivan lapsilla ja nuorilla kehityksen tukena rohkaisemalla sellaiseen toimintaan, joka johtaa kohti itsenäistymistä. Hänen mukaansa se ei ole lapsen pahuutta, vaan kehityksellinen pakko, energiavoimavara, joka kumpuaa lapsen sisältä.

Koulukiusaaminen on koulussa toistuvasti samaan henkilöön kohdistuvaa loukkaavaa käytöstä. Se aiheuttaa kiusatulle pahaa mieltä. Lisäksi kiusaajan ja kiusatun välillä on selkeä voimasuhteen epätasapaino. Kiusaaminen ei ole vain suoraa aggressiivisuutta, vaan se voi olla myös juorujen levittämistä, ilkeitä puheita tai ryhmän

ulkopuolelle jättämistä. Oppilaat ovat taitavia naamioimaan kiusaamisen leikinlaskuksi, jolloin opettajat eivät helposti huomaa tai tunnista sitä kiusaamiseksi. (Lämsä 2009, 61–64.)

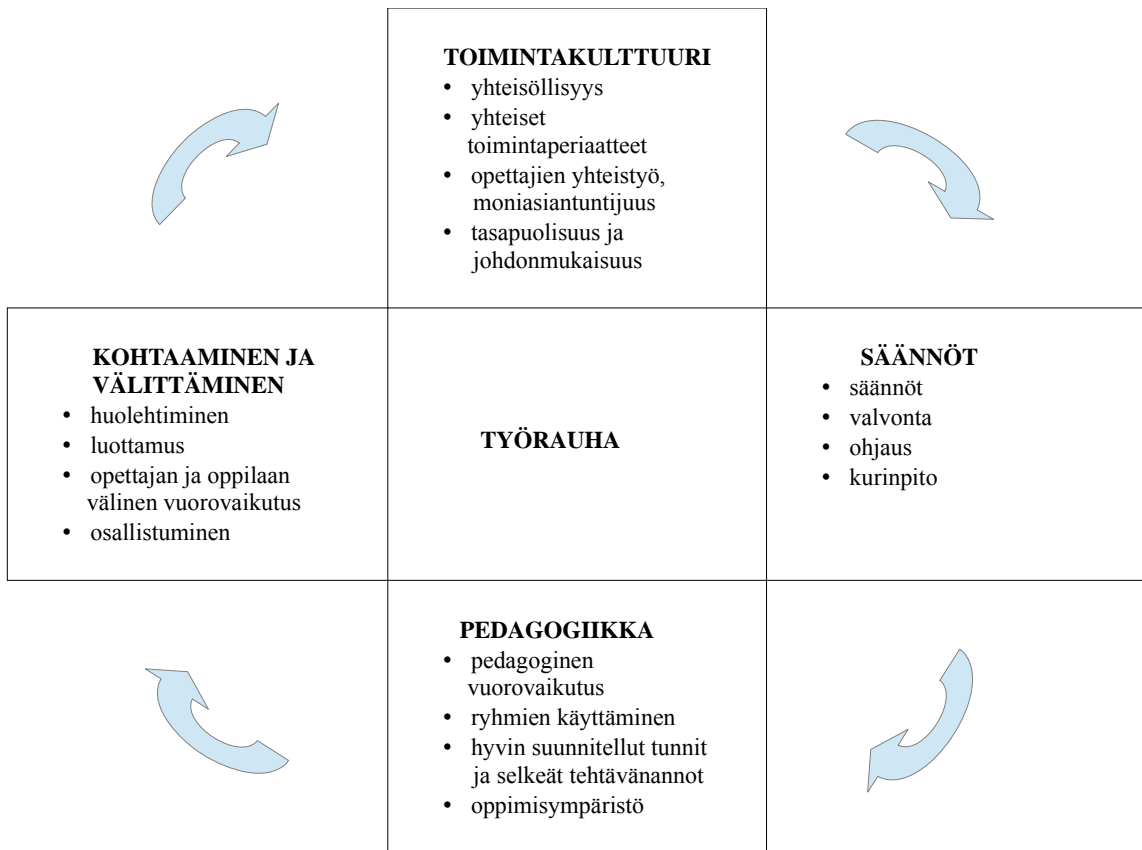
Salovaara ja Honkonen (2011) toteavat jokaisella oppilaalla olevan kuitenkin edellytyksiä oppimiseen, kunhan vain olot kotona ja koulussa ovat kunnossa. Turvallsuudentunteen ja oppimisen mukanaan tuomien haasteiden sopivasta tasapainosta syntyy oppimisen ilo. Ilo on puolestaan toivoa ja toivo on voima, joka vie oppilasta eteenpäin. Tulevaisuudenusko antaa oppilaalle voimaa tarttua uusiin haasteisiin ja tavoitella siten joko omia tai koko luokan yhteisiä haaveita kohti. (Salovaara & Honkonen 2011, 107–111.)

Jokainen oppilas oppii omalla tavallaan. Keltikangas-Järvinen (2006) toteaa oppilaan temperamentin vaikuttavan siihen, miten hän suhtautuu oppimiseen ja millaiset oppimistavat sopivat hänelle parhaiten. Yksilöllisten temperamentti- ja persoonallisuuden piirteiden merkitykset vaihtelevat kuitenkin kontekstista ja tilanteesta riippuen. Jokaisen oppilaan omien vahvuuksien ja yksilöllisten taitojen huomioiminen olisi tärkeää, jotta ”jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus ylittää oman kapasiteettinsa ja innostuksensa mukaiseen parhaaseen suoritukseen.” (Keltikangas-Järvinen 2006, 60–63, 269; ks. myös Cheney 2012, 23–25.)

### **2.3 Opettaja ja koulu työrauhaa tukemassa**

Laadukkaassa opetustyössä tulee ottaa huomioon ihmisarvon, totuudellisuuden, oikeudenmukaisuuden sekä vapauden lisäksi erilaisten yksilöiden kohtaamisen taito ja opettajan aseman oikea käyttö. Ne ovat opettajan keskeisiä rakennuspalikoita innostavan ja oppimiseen kannustavan oppimisympäristön luomisessa. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013.) Holopainen ym. (2009) toteavat koulun työrauhan olevan moniulotteinen. Heidän mukaansa sitä voidaan kuitenkin yksinkertaistaa tarkastelemalla sitä sääntöjen, kohtaamisen ja välittämisen, toimintakulttuurin sekä pedagogiikan näkökulmista (ks. kuvio 2). Tämä lähestymistapa antaa hyvän mahdollisuuden myös työrauhaa edistävien toimintatapojen kehittämiseen. Toimintatapojen muutosten tulee koskettaa yksittäisten opettajien lisäksi myös koko kouluyhteisöä. Kehittämistyön tulisi lisätä yhteistyötaitojen lisäksi myös taitoa osallistua päätöksentekoon sekä vastuunottamista. (Holopainen ym. 2009, 69–70.)





**Kuvio 2.** Neljä orientaatiota työrauhan ylläpitämiseen ja vahvistamiseen (Holopainen ym. 2009, 71).

Saloviidan (2013) mukaan työrauha voidaan saavuttaa kolmiportaisen mallin avulla. Hän jakaa askelmat ennaltaehkäiseviin keinoihin, häiritsevän käytöksen korjaamiseen sekä rangaistusten käyttöön. Ennakoinnin tärkeitä elementtejä ovat opettajan auktoriteetit, hyvä oppilaantuntemus sekä ammattitaitoinen tuntisuunnittelu. Fyysiset tekijät, kuten oppilaiden ravitsemustila tai heidän sijoittelunsa luokassa, tulee myös huomioida ennakkoon. Opettajan tulee pyrkiä puuttumaan ei-toivottuun käyttäytymiseen aluksi sanattomin keinoin. Opettaja voi korjata häiritsevää käyttäytymistä antamalla oppilaalle katseella lopettamismerkkin, menemällä oppilaan viereen tai koskettamalla kevyesti oppilasta. Tässä tapauksessa opetusta ei tarvitse keskeyttää eikä muiden oppilaiden työskentely häiriinny. Jos sanaton viestintä ei tuota tulosta, opettajan tulee antaa oppilaalle ensin vihjeitä tai tilanteesta muistuttavia kysymyksiä. Tämän jälkeen työrauha pyritään takaamaan pyyntöjen ja vaatimusten avulla. Viimeisellä askelmalla, kun edelliset toimenpiteet eivät ole korjanneet oppilaan toimia, opettajan tulee käyttää seuraamuksia. Oppilaalle on hyvä antaa ensin varoitus tulevasta seura-

muksesta, jos käyttäytyminen ei muutu. Oppilas saa siten itse mahdollisuuden valita häiriön ja seuraamuksen väliltä. Häiriön jatkuessa opettajan tulee laittaa seuraamus täytäntöön ilman neuvotteluita. (Saloviita 2013, 162–168; ks. myös Evertson & Emmer 2013, 193.) Seuraamuksen antamisen jälkeen Woolfolk (2013, 489) opastaa opettajia luomaan välittömästi uudelleen positiivisen suhteen oppilaaseen.

Auktoriteetti on Saloviidan (2008, 50) mukaan sosiaalinen suhde, jossa toiset henkilöt johtavat ja toiset seuraavat johtajia. Puolimatkan (2013) mukaan joku käyttää luokkahuoneessa aina valtaa. Jos se ei ole opettaja, se on oppilas (ks. myös Saloviita 2009). Harjusen (2011, 308) mukaan oppilaiden valtaa ovat ne moninaiset toiminnot, joilla he joko rakentavat tai murtavat opettajan pedagogista auktoriteettia. Holopainen ym. (2009) toteavat avainhaasteen olevankin, miten valtataistelu opettajan ja oppilaan välillä saadaan käännettyä keskinäiseksi kunnioitukseksi. Vallankäyttö koulussa tulisi rakentua siten, että oppilaiden sosiaaliset tarpeet ja kasvun edellytykset otetaan aina ensisijaisena huomioon päätöksiä tehtäessä. Sen tulisi lisätä myös tasa-arvon edistämistä sekä erilaisuuden huomioon ottamista. (Holopainen ym. 2009, 50, 69).

Opettaja tarvitsee työrauhan ylläpitämiseen kolmea auktoriteettia: rationaalista auktoriteettia, traditionaalista auktoriteettia sekä karismaattista auktoriteettia (Saloviita 2013, 158–162). *Kasvatuksellinen auktoriteetti* ja ohjaus ovat Puolimatkan (2010) mukaan hyväksyttäviä ja perusteltavissa. Auktoriteetti onkin oikein käytettynä lapsen vapauden edellytys. Sen avulla lapsen toimia voidaan rajoittaa, ettei hän toimisi tavoilla, jotka puolestaan rajoittaisivat hänen tai muiden vapautta. Opettajan tehtävä on estää oppilasta tuhlaamasta aikaa sekä voimiaan epätarkoituksenmukaiseen ponnisteluun. Opettaja ei kykene auttamaan oppilaita oppimistilanteessa, ellei hän pysty hallitsemaan luokkatilannetta ja ohjaamaan oppilaita. (Puolimatka 2010, 247–248, 254; 2013.) Saloviidan (2013, 160) mukaan opettajalla on rationaalista auktoriteettia, jos oppilas tunnistaa opettajan tärkeän roolin hänen koulunkäyntinsä sekä oppimisensa edistäjänä.

Saloviita (2013) toteaa *traditionaalisen* vallan olevan keskeinen osa opettajan auktoriteettia. Hänen mukaansa oppilas tietää jo ensimmäiselle luokalle tullessaan, miten opettaja käyttäytyy ja miten heidän kuuluu käyttäytyä. Pienet oppilaat haluavat mielellään toimia kaavamaisesti, sillä se luo turvallisuuden tunnetta. (Saloviita 2013, 158.) Opettajan auktoriteettiaseman ylläpitämistä on kuitenkin vaikeuttanut se, että koulun stereotyyppiset statusroolit ovat lieventyneet. Konfliktit ovat Suomen kouluissa yhä tavallisempia, koska oppilaan ja opettajan statusasetelmat eivät ole kulttuurisesti

sovittuja, vaan ne rakentuvat kunkin opettajan ja luokan välisessä vuorovaikutuksessa,. Vastaavia ongelmia ei ole esimerkiksi Sambiassa, jossa statusroolit ovat tarkasti säädettyjä ja ennaltasovittuja. Tällöin työrauha säilyy, konfliktit ovat mahdottomia ja kurinpito lähes tarpeetonta. (Ks. Routarinne 2007, 115–116.) Jos opettaja mielii ylläpitää traditio-naalista auktoriteettia, hänen tulee seurata sääntöjen toteutumista ja puuttua johdon-mukaisesti rikkomuksiin (Saloviita 2013, 159).

Opettajan persoonallisuus on yksi hänen keskeisimmistä työvälineistään (Javarus & Mäkivirta 2011, 17). Saloviidan (2013) mukaan *karismaattinen auktoriteetti* on tärkein kaikista opettajan auktoriteettimuodoista. Sen vaikutus perustuu myönteisen suhtautumisen vastavuoroisuuteen. Osa opettajista omaa karismaattista auktoriteettia luonnostaan, mutta kyseistä taitoa voi halutessaan myös kehittää tietoisesti. Opettaja voi opetella suhtautumaan oppilaisiin myönteisesti sekä olemaan kiinnostunut heidän asiois-taan. Opettajan tulisi välttää moittimista ja komentelua. (Saloviita 2013, 161; ks. myös Seppälä 2006, 245.) Allen (2007, 23) antaa esimerkin Nalle Puhin avulla siitä, mikä motivoi parhaiten ihmisen tekemään tietyn tehtävän ja auttamaan toista:

”– Melkein jokainen pitää Hunajasta”, sanoi Puh. ”– Mutta minusta tuntuu, että voi olla toinenkin syy. Risto Reipas suostuu aina auttamaan minua, vaikkei hunajaa olisikaan. Varmaan sen takia, että minä olen hänen lempikarhunsa.”

”– Erinomaista”, kehui Muukalainen. ”– Jos pitää jostakusta toisesta, se voi olla kaikkein vahvin motivoiva syy. Tuo oli hyvin terävä huomio,”

Myös Saloviidan (2013) mukaan oppilaat suhtautuvat pidettyyn opettajaan eri lailla; he kuuntelevat opettajaa ja haluavat noudattaa hänen toiveitaan. Huomion antaminen oppi-laalle on tehokas vaikutuskeino erityisesti silloin, kun muita keinoja on kokeiltu tuloksetta. Vaikka opettajaa kannustetaankin luomaan oppilaaseen positiivista yhteyttä, liiallista tuttavallisuutta on kuitenkin syytä varoa. Se murentaa opettajan traditionaalista auktoriteettia, jota hän tarvitsee työrauhan saavuttamisessa. (Saloviita 2013, 161.)

Opettajalla on perinteisesti ollut korkean statuksen auktoriteettirooli, mutta sen tuomaa valta-asemaa voi joko korostaa tai lieventää käytetyn ilmaisun avulla (Routa-rinne 2007, 115–116). Pakottaminen on tehokas, mutta vaarallinen keino haasteellisen käyttäytymisen kohtaamisessa. Se opettaa lapsen salailemaan sekä valehtelemaan ja

antaa myös mallin siitä, että vahvempi ja valtaa enemmän omaava henkilö voi pakottaa toista ihmistä. (Röning 2013, 158.) Vaikka aikuinen ei aina voi kontrolloida tilannetta, on kuitenkin tärkeää, että hän ilmaisee mielipiteensä sekä toiveensa ääneen (Röning 2013, 158; ks. myös Hattie & Timperley 2007, 103). Tainion (2008, 160–161) mukaan ankaralla kurilla ja täydellisellä hiljaisuuden vaatimisella ei saada aikaan parasta lopputulosta, sillä oppiminen vaikeutuu liian kurinalaisissa olosuhteissa. Opettajan tulisikin puuttua huonoon käytökseen auttavalla tyylillä (Charles 2011, 273; ks. myös Jones, Jones & Vermette 2013, 25). Oikeudenmukaisuus ei tarkoita tasapuolisuutta koululuokassakaan. Muut lapset ymmärtävät, että apua tarvitsevat oppilaat saavat myönnytyksiä. Enemmänkin aikuisilla ihmisillä on vaikeuksia ymmärtää sitä periaatetta. (Greene 2006, 216.)

Opettajan tunnetila muodostaa luokkaan ilmapiirin, jonka oppilaat aistivat heti luokkaan astuessaan. Tämä vaikuttaa sekä luokan tapahtumiin että ryhmäilmapiiriin. (Laine 2000, 34–37.) Opettajan toiminta tunnin alussa asettaa tiukat rajat sille, millä tavalla opettaja ja oppilas tunnin kuluessa kohtaavat. Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen laatu voi saada luokkaan valvonnan ja rankaisun ilmapiiriin. Oppilaat saattavat tulkita opettajan toiminnan epäoikeudenmukaisena tai mielivaltaisena. (Laine 2000, 34–37.) Saadakseen kuria ja järjestystä luokkaansa opettajan tulisi esiintyä ja käyttäytyä ammattimaisesti sekä selvittää oppilaille, kuinka hän toivoo heidän käyttäytyvän. Hänen tulisi auttaa oppilaita kaikin mahdollisin tavoin käyttäytymään hyväksyttävästi (ks. liite 6). (Charles 2011, 273.)

Luokan säännöistä kannattaa keskustella ja sopia oppilaiden kanssa yhdessä. Näin toimittaessa oppilaat kokevat, että he ovat itse saaneet vaikuttaa ja päättää asioista, jolloin sopimuksiakin noudatetaan paremmin. (Saloviita 2008, 78.) Säännöt eivät ole kuitenkaan ikuisia. Joskus opettaja tai oppilaat kaipaavat muutoksia yhteisiin sopimuksiin. Sääntöjä tulee tarkastella ja muokata tietyin väliajoin uusiin tilanteisiin sopiviksi (Cantell 2010, 178–180.) Sääntöjen tulee olla mahdollisimman yksityiskohtaiset ja opettajan tulee tarkastaa säännöllisesti, että oppilaat ovat ymmärtäneet niiden merkityksen (Charles 2011, 44). Saloviita (2008, 79) opastaa opettajia hyväksyttämään oppilailla sopimuksen omilla allekirjoituksillaan, jotta nämä sitoutuisivat paremmin sääntöjen noudattamiseen. Aina opettaja ja oppilaat eivät pääse yhteisymmärrykseen säännöistä. On kuitenkin tärkeää, että sopimuksista on keskusteltu ja etsitty yhdessä niihin ratkaisuja sekä tilanteisiin sopivia toimintatapoja. (Cantell 2010,

179–184.) Jos oppilas ei halua hyväksyä sääntöjä, hänelle on hyvä ilmoittaa, että riittää, kun hän tuntee säännöt sekä niiden rikkomisesta aiheutuvat seuraamukset (Saloviita 2008, 79). Myös opettajien olisi hyvä keskustella keskenään koulun säännöistä. Näin he sitoutuisivat niihin paremmin ja osaisivat perustella niitä myös toisille selkeästi. Opettajilla tulisi olla varmuus myös siitä, että koulu yhteisössä on yhteinen käsitys erilaisista toiminnan tavoista. (Cantell 2010, 179–184.)

Kun opettaja kohtaa haasteellisen tilanteen, hänen on päätettävä, miten toimia (ks. liite 8). Tutkimusten (ks. esim. Enlund, Luokkanen & Feldt 2013) mukaan opettajat joutuvat tilanteisiin, joiden oikeaa toimintatapaa he eivät tiedä, useammin kuin tilanteisiin, jolloin he joutuvat toimimaan omia arvojaan tai sääntöjä vastaan. Tämä ongelma tulee esiin luokanopettajilla erityisesti reagoitaessa oppilaan haasteelliseen käyttäytymiseen. Opettajat joutuvat ratkomaan tilanteita usein muiden oppilaiden läsnäollessa. Haasteita ihmisten välisten ongelmien ratkaisuun tuo usein myös niiden moninaisuus ja pitkäaikaisuus. Koulun yhteiset säännöt ja esimiehen esimerkki helpottavat kuitenkin opettajaa toimimaan haasteellisissa tilanteissa oikein. (Enlund ym. 2013, 191–192.) Cantell (2010) toteaa opettajalle olevan eduksi, jos hän on tietoinen omista tulkinnoistaan erilaisissa ongelmatilanteissa. Hänen mukaansa opettajan ennakkokäsitykset vaikuttavat opettajan toimintatapoihin sekä hänen suhtautumiseensa oppilaisiin. (Cantell 2010, 168; ks. myös Huhtanen 2007, 145–146.)

Toisinaan oppilas saattaa tahallaan ärsyttää opettajaa, jotta näkisi tämän menettävän itsekontrollinsa (Charles 2011, 226). Colvinin (2010, 71) mukaan opettajan tulisi kuitenkin välttää voimakasta reagoitua oppilaan epäkunnioittavaan käytökseen, sillä se saattaa saada oppilaan uhmakkaan käyttäytymisen vain voimistumaan ja tilanteen kärjistymään. Jos vastaa ihamielisellä käyttäytymisellä oppilaan käytökseen, toimii tavalla, jonka itse juuri tuomitsee (Röning 2013, 157). Harjunen (2011, 308) toteaa oppilaista lähtevän aina opettajaa mahtavampi ääni, minkä tähden opettajan ei myöskään kannata sortua huutamaan. Colvinin (2010, 71) mukaan opettajan tulisi lisäksi välttää ottamasta vihaista puhetta ja käyttäytymistä henkilökohtaisesti. Jos aikuinen provosoituu ja provosoi, hän joutuu noidankehään, jossa kumpikaan osapuoli ei käyttäydy sosiaalisesti taitavalla tai tilannetta selvittävällä tavalla. Myös opettaja on vastuussa tilanteen jatkumisesta. (Röning 2013, 157.) Jos oppilaan käytös on sietämättömä, opettajan on hyvä sanoa se oppilaalle jämäkästi ja rehellisesti. Samalla tulee estää tuhoava käytös. (Cacciatore 2007, 69.)

Levin ja Nolan (2010, 34) toteavat opettajan toisinaan olevan tietylle oppilaalle niin vihainen, että hän näkee vain oppilaan häiritsevän käyttäytymisen. Opettaja ei huomaa silloin oppilaan asianmukaista käytöstä. Oppilas oppii, ettei kunnollisesta käytöksestä seuraa mitään, kun taas huonosti käyttäytymällä hän saa sekä opettajan että oppilaiden huomion. Oppilaan ollessa ärsyyntyneessä mielentilassa, hän haluaa usein olla vain omassa rauhassaan. Tunnin keskeyttäminen kiinnittäisi opettajan huomion lisäksi myös koko luokan huomion oppilaaseen. Opettajan tulisikin tällaisessa tilanteessa jatkaa toimintaansa ja viivyttää reagointia oppilaan kuohuntaan. (Colvin 2010, 85.)

Greenen (2006, 70) mukaan ei-toivottavan käytöksen poisoppimiseen ja uudelleen opettamiseen kuuluvat samanlaiset periaatteet. Valittavat keinot työrauhan ylläpitämiseksi määräytyvät sen mukaan, mistä häiriöiden ajatellaan johtuvan. Ne voivat olla ennaltaehkäiseviä tai tilanteen ratkaisukeinoja. (Holopainen ym. 2009, 50–51.) Käyttäytymisen hallintamenetelmät eivät kuitenkaan aina paranna lapsen käytöstä, vaikka menetelmää noudattaisi kuinka huolella (Greene 2006, 70). Jos ammatilliset käytänteet eivät riitä, opettaja turvautuu helposti omiin persoonallisiin ohjaustyyliin, joita hän ei pysty ammatillisesti perustelemaan (Aarnos 2003, 8; ks. myös Naukkarinen 1998, 196). Itseänsä kehittävän opettajan tulisi koko ajan kyseenalaistaa olemassa olevia käytäntöjä sekä tapoja toimia. Virheitä ei saisi nähdä katastrofeina, vaan pohjana tuleville onnistumisille. Vaikka opettaja ei ole ihmeiden tekijä, hän voi kuitenkin vaikuttaa oppilaan vuorovaikutukseen muiden kanssa siten, että se kehittyy rakentavaan suuntaan (ks. liite 9). (Lonka 2011, 355–356.)

*Kasvatuskeskustelu* on haluttu nostaa uudeksi ja ensisijaiseksi keinoksi oppilaan häiritsevään ja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumisessa (Laki perusopetuslain muuttamisesta 2013). Haasteellisten tilanteiden jälkeen Colvin (2010, 74) suosittelee oppilaan kuulemista (ks. liite 8). Keskustelun tarkoituksena on hänen mukaansa rohkaista oppilasta etsimään erilaisia vaihtoehtoja tyytymättömyytensä ilmaisemiseen sekä ongelman ratkaisemiseen (ks. myös Jones ym. 2013, 25). Myös Gellin (2011, 24) näkee ristiriitatilanteet hyvinä oppimistilanteina, jolloin voidaan pohtia tapahtunutta, kuulla toisten näkemyksiä ja tunteita sekä päättää yhdessä siitä, miten jatkossa voidaan välttää vastaavanlaiset tilanteet. Kasvatuskeskustelun apuna voi käyttää kysymyslomaketta, sillä se jäsentää hyvin keskustelua ja auttaa oppilasta ymmärtämään niitä asioita, mihin hänen tekonsa vaikuttavat. Kohti hyvää käytöstä -kaavaketta käytettäessä oppilaan tulee vastata kolmeen kysymykseen: Mitä tapahtui? Mitä siitä seurasi itselle

ja/tai toisille? Miten minun olisi pitänyt toimia? Näitä oppilaan omia pohdintoja opettaja voi käyttää hyödyksi myös vanhempien kanssa käytävässä keskustelussa. (Cantell 2010, 166.)

Kun oppilaan käyttäytymisestä keskustellaan yhdessä vanhempien kanssa, oppilaan läsnäolo tapaamisessa on Kykyrin (2007) mukaan tärkeää ja hyödyllistä heti ensimmäisestä luokasta lähtien. Oppilaat osaavat tunnistaa sekä omia vaikeuksiaan että aikuisten huolenaiheita hyvin, vaikka heidän havaintojensa käsittelykyky olisikin vielä puutteellinen. Osallistumalla yhteisiin palavereihin oppilas voi paremmin ymmärtää, mistä hänen vaikeuksissaan on kyse sekä miten niihin pyritään löytämään apua. Kun oppilas itse kertoo ongelmastaan, se synnyttää vapaamman ja vähemmän jännittyneen ilmapiirin verrattuna siihen, jos opettaja kertoisi asian. Tärkein perustelu oppilaan läsnäololle neuvottelussa on kuitenkin hänen motivointinsa. Oppilas sitoutuu paremmin yhdessä sovitun päämäärän toteuttamiseen, kuin vain ylhäältä päin tulleeseen määräykseen. (Kykyri 2007, 202–204.) Vuorovaikutusongelmia tutkittaessa motivaationäkökulma on myös merkittävässä roolissa. (Salmivalli 2005, 194.)

Kasvatuskeskustelun eräänä toimintatapana on monissa kouluissa käytetty myös vertaissovittelua (Cantell 2010, 183–186). Vapaaehtoiset vertaissovittelijat ja heidän ohjaajansa pyrkivät ratkomaan koulussa esiintyviä pienehköjä välikohtauksia, jotta ne eivät kehittyisi suuremmiksi. Tutkimuksen mukaan vertaissovittelu on toimiva ja tehokas malli, sillä ainoastaan 1–2 % sovittelusopimuksen tehneistä ohjautuu uudestaan sovitteluun. (Gellin 2010, 77.) Oppilaat itse pitävät vertaissovittelua myös hyvänä ratkaisukeinona (Lahtinen-Salila 2009, 157).

### *Kolmiportainen tuki*

Voimassaolevan perusopetuksen opetussuunnitelman sekä siihen myöhemmin tehtyjen muutosten ja täydennysten tavoitteena on järjestää oppilaan kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja kehityksen lisäksi myös oppimiselle mahdollisimman hyvät edellytykset. Tuen järjestämistä ohjaavien periaatteiden mukaisesti ”jokaisella oppilaalla tulee olla mahdollisuus omista lähtökohdistaan käsin onnistua oppimisessa, kehittyä oppijana sekä kasvaa ja sivistyä ihmisenä”. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004; Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 6, 10.) Tarvittava tuki annetaan mahdollisuuksien mukaan oppilaan omassa koulussa

erilaisin joustavin toimin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 11). Tuen tulee olla oikea-aikaista, joustavaa ja pitkäjänteisesti suunniteltua. Ratkaisevassa asemassa ovat myös oikea taso ja muoto, sillä ne turvaavat oppimisen ja kehityksen. Tukimuotoja voidaan käyttää yksittäin tai niillä voidaan täydentää muita tuen muotoja. Tuen tarpeet tulee arvioida ja tarjota kaikissa opetus-tilanteissa niin kauan kuin niistä on hyötyä. (Koivula 2011.)

Tuen muodot jaetaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. *Yleisen tuen* muodossa opettaja vastaa tunnilla ilmeneviin tuen tarpeisiin oppimissuunnitelmaa hyväksi käyttäen opetusta eriyttämällä, yhteistyöllä muiden opettajien kanssa sekä muuntelemalla opetusryhmiä joustavasti. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 12–13.) Eskelä-Haapanen (2012, 25) toteaa tuen antamisen edellyttävän opettajalta vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa tehtävää yhteistyötä. Puhuttaessa kasvatuksellisesta varhaisesta puuttumisesta, se yhdistetään Huhtasen (2011, 40, 43) mukaan yleensä erityisopetukseen, oppimisvaikeuksiin, käyttäytymisen ongelmiin, kehityksen viivästyksiin tai muihin oppimiseen liittyviin ongelmiin.

Huhtanen (2011, 43) toteaa varhaisen puuttumisen olevan koulun arkea. Se vaatii opettajalta sensitiivisyyttä kohdata jokainen oppilas yksilönä pedagogisia ratkaisuja tehtäessä (Eskelä-Haapanen 2012, 24). Yksinkertaisimmillaan se tarkoittaa ongelmien havaitsemista ja niihin ratkaisujen löytämistä mahdollisimman aikaisessa vaiheessa. Varhainen puuttuminen voi olla luonteeltaan ennaltaehkäisevää sekä kuntouttavaa (ks. liite 7), mutta sen lisäksi se tarkoittaa myös kaikkea sitä toimintaa, mikä käynnistyy silloin, kun oppilaan olemisessa havaitaan huolta herättäviä signaaleja. (Huhtanen 2007, 28–29.) Eskelä-Haapanen (2012) mukaan opettaja voi oppitunnin aikana nopeasti reagoimalla ja välittömästi vaikuttamalla huomioida jokaisen oppilaan erilaiset edellytykset ja tarpeet. Kun toimenpiteet ulottuvat oppitunnin ulkopuolelle, käytetään käsitettä varhainen puuttuminen. Tällöin tulee viimeistään ottaa yhteyttä myös huoltajiin. (Eskelä-Haapanen 2012, 24–26.)

Varhainen puuttuminen toteutetaan Huhtasen (2011) mukaan erilaisten interventioiden ja tukitoimien muodossa, kun yleisen tason toimenpiteet havaitaan riittämättömiksi ja tuloksettomiksi. Oppilaan tai perheen ongelmiin puututtaessa joudutaan menemään niin lähelle henkilökohtaisia rajapintoja, ettei ihmisten välisiltä törmäyksiltä pystytä aina välttymään. Kouluille ei ole annettu yhteistä mallia tai ohjeistusta varhaisen puuttumisen toteuttamiseksi, mutta koulun arkeen on luotu hyviä



toimintamalleja käytännön toiminnan kautta. Erilaisten asiantuntija-arviointien ja päätösten kautta prosessi etenee yhteistyössä huoltajien kanssa tukitoimien käynnistämiseen. Pakkokeinoihin koulu lähtee vain ääriolosuhteissa ja kriittisissä tapauksissa. Huoltajien yhteistyökyvyttömyys varhaisen puuttumisen prosessissa sekä tiedon puute lisäävät toimien tehottomuutta. (Huhtanen 2011, 40–41, 46.)

Varhaisuutta halutaan korostaa sen tähden, että asioihin halutaan puuttua heti tai ainakin mahdollisimman pian, kun ne on havaittu. Varhaiseksi puuttumiseksi luetaan korjaavan toiminnan lisäksi myös ennaltaehkäisevä toiminta, joka kuitenkin on lähinnä ihannetilanne ja saavuttamaton tavoite. Koska puuttumis-sanalle on tullut kielteinen leima, puhutaan mieluummin varhaisen tuen antamisesta (Huhtanen 2011, 40–41.) Keltikangas-Järvinen (2012) toteaa varhaisen puuttumisen jäävän usein sille asteelle, missä lapsi vain määritellään ongelmaiseksi eikä hoitoa ole tarjottavissa. Jonot hoitoihin ovat liian pitkät ja joskus ei edes tiedetä, mitä hoito voisi olla. Hyvää tarkoittava puuttuminen jää tällöin vain lapsen leimaamiseksi. (Keltikangas-Järvinen 2012, 161.) Eskelä-Haapanen (2012, 26) toteaa yhteydenoton kotiin kuuluvan aina varhaiseen puuttumiseen. Hänen mukaansa kodin ja koulun luonnollista yhteydenpitoa voikin pitää parhaana varhaisena puuttumisena.

Myös varhaisessa puuttumisessa laatu ja tuloksellisuus pyritään varmistamaan. Haasteita toiminnalle luovat perusopetuksen kouluissa oppilaiden heterogeenisyyden kasvaminen. Erilaisten oppilaiden kohtaaminen lukuisine haasteineen tulisi pystyä toteuttamaan siten, että oppiminen turvallisessa oppimisympäristössä on myös mahdollista turvata. (Huhtanen 2011, 42–43.) Oppilasryhmän koolla on vaikutusta ryhmän hallintaan ja oppilaan kohtamiseen opetustilanteessa. Erilaisten ongelmien havaitseminen on pienissä ryhmissä helpompaa, kun oppilas erottuu massasta. (Huhtanen 2011, 40, 50–51.) Muun opetusryhmän voimavaroja sekä oppilaiden välistä vuorovaikutusta tulee myös hyödyntää (Koivula 2011).

Kun yleinen tuki ei enää riittä, siirrytään *tehostettuun tukeen*. Ennen tehostetun tuen aloittamista opettajan tulee laatia oppilaasta pedagoginen arvio, jossa hän kuvailee oppilaalle aikaisemmin annettua tukea ja sen vaikutuksia. Lisäksi opettajan tulee arvioida oppilaan oppimisvalmiuksia, erityistarpeita sekä antaa mielipide siitä, millaiset tukitoimet hyödyttäisivät oppilasta. Moniammatillinen oppilashuoltoryhmä yhteistyössä oppilaan ja huoltajien kanssa sopii sekä tuen aloittamisesta, järjestämisestä että takaisin yleisen tuen piiriin siirtymisestä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 13–14 ). Tehostettua tukea annettaessa yleisen tuen

tukimuodot ovat yhä käytössä. Annettu tuki on nyt vain vahvempaa, suunnitelmallisempaa, yksilöllisempää ja pitkäjänteisempää oppilaan tukemista kuin yleinen tuki. (Koivula 2011; Eskelä-Haapanen 2012, 24.)

Oppilaalle siirrytään antamaan *erityistä tukea*, kun edellä mainituilla tukitoimilla ei saavuteta oppimisen tavoitteita. Päätös tuen antamisesta tulee tehdä opetuksen järjestäjän taholta kirjallisena, jossa päätetään oppilaan pääsääntöinen opetusryhmä, mahdolliset avustajapalvelut sekä tarvittaessa poikkeavat opetusjärjestelyt, kuten oppimäärän yksilöllistäminen. Ennen päätöksen tekemistä oppilasta ja huoltajaa on kuultava sekä tehtävä oppilaasta pedagoginen selvitys. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset 2010, 15). Tuen muodot voivat sisältää järjestelyitä opetus- sekä opiskelumenetelmiin, -materiaaleihin ja -työtapoihin. Lisäksi tukijärjestelyt voivat sisältää opetushenkilöstöön, oppilas-huoltoon tai avustajiin liittyviä tekijöitä. Oppilaalle tehtävä henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma sisältää opetuksen ja tukitoimien järjestämiseksi tarvittavan tiedon lisäksi myös sosioemotionaalisiin ja motorisiin taitoihin liittyviä tavoitteita. (Koivula 2011.) Erityisen tuen toteutuksella pyritään takaamaan oppilaan mahdollisuus jatkokoulutukseen ja sitä kautta myös syrjäytymisen ehkäisyyn (Eskelä-Haapanen 2012, 24–25).

Koulun toimintaa on kehitetty myös tavoilla, jotka ovat tulleet koulun ulkopuolelta. Erilaisilla ohjelmilla ja toimintamalleilla on pyritty yhtenäistämään käytänteitä ja hoitamaan haasteellisia tilanteita johdonmukaisesti niin kiusaamisen ehkäisyssä ja käsittelyssä kuin turvallisuudessa ja oppilashuollossakin. (Huhtanen 2011, 81.) Koulukiusaamisen vähentämiseksi ja ehkäisemiseksi Suomessa on kehitetty *KiVa Koulu* -ohjelma. Toimintamallin avulla pyritään pääsääntöisesti vaikuttamaan sivustaseuraaviin oppilaisiin, jotta he oppisivat tukemaan kiusattua ja vastustamaan kiusaamista. (Tuomisto, Salmivalli & Poski- parta 2009, 174–175; Kärnä 2012, 34.) Oppituntien avulla pyritään lisäämään myös oppilaiden ymmärrystä ryhmän merkityksestä kiusaamistapauksissa sekä sen lopettamisessa. Lisäksi oppilaan empatiakykyä sekä vastuuntuntoa pyritään lisäämään ohjelman avulla. (Salmivalli, Poskiparta, Tikka & Pöyhönen 2009, 10–32.) *Työrauha kaikille* -toimintamalli pyrkii ennaltaehkäisemään ja vähentämään luokissa esiintyviä työrauhaongelmia. Se on suunniteltu pääosin yläkouluun sopivaksi, mutta on käyttökelpoinen myös alakoulun ylemmillä luokilla. Sen avulla pyritään vaikuttamaan oppituntien aikaiseen, häiritsevään perushälyyn, ei vakavampien käyttäytymishäiriöiden muotoihin. (Kiiski 2013, 6.)

*Tunnekuksu ja Mututoukka* -tunnetaito-ohjelman avulla nuorimmat oppilaat opettelevat tunnistamaan, käsittelemään, hyväksymään ja ilmaisemaan erilaisia tunteita leikkien sekä satujen avulla. Ohjelma pyrkii vahvistamaan myös lapsen itsetuntoa, itseluottamusta sekä empatiakykyä. (Peltonen, Kullberg-Piilola & Kullberg-Turtiainen 2002, 6.) *Lions Quest* on nuorison terveen kasvun tukemisen ja riskikäyttäytymisen ennaltaehkäisy ohjelma. Ohjelman avulla oppilaat saavat harjoitella sellaisia kykyjä, joilla rakennetaan positiivisia ihmissuhteita sekä edistetään terveellisiä elämäntapoja ja suvaitsevaisuutta. (Suomen Lions-liitto) *Aggression portaat* -malli keskittyy asennekasvatukseen tarjoamalla ennaltaehkäiseviä aggressionhallintamalleja. Ohjelman avulla pyritään ymmärtämään normaalia kehitystä sekä aggressiotunnetta. (Cacciatore 2007, 46.) *Askeleittain-ohjelma* on suunniteltu päiväkotii- sekä esi- ja alakouluikäisille lapsille. Ohjelman avulla opetellaan kohtaamaan hallitusti ärtymystä, kiukkua ja vihaa sekä pyritään kehittämään lapsen empatiataitoja sekä itsehillintää. (Kokkonen 2010, 103.)

## 2.4 Yhteiskunnan vaikutus

Perusopetuksen järjestämisen lähtökohtana on arvopohja, joka nojaa demokratian, luonnon monimuotoisuuden ja ympäristön elinkelpoisuuden säilyttämisen lisäksi ihmisoikeuksiin, tasa-arvoon sekä monikulttuurisuuden hyväksymiseen. Perusopetuksen tavoitteena on edistää myös yhteisöllisyyttä, vastuullisuutta sekä yksilön oikeuksien ja vapauksien kunnioittamista. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Hämäläinen (2006, 49–50) toteaa kuitenkin jokaisen aikakauden tuottavan omat erityiskorostukset ja haasteet kasvatukseen.

Postmodernille aikakaudelle on tyypillistä – epävarmuus, nopeat muutokset ja rajojen hämärtyminen. Postmoderni ihmisyyys on sidottu siihen, mitä oikeuksia hänellä on. Tämä näkyy koulussa sekä oppilaiden että huoltajien oikeustietoisuuden kasvamisena. Erityisesti tilanteet, joissa vanhempien ja koulun näkemys- ja mielipide-erot oppilaaseen kohdistuvissa ojentamis- ja turvaamistoimenpiteissä sekä kurinpidossa ovat eriävät, kodin ja koulun välinen yhteistyö on koetuksella. Aikakausi on tuonut myös ihmiskuvaan vivahteita, jotka tuovat uusia haasteita opettamiseen. Yksilöt uskaltavat ja haluavat hänen mukaansa olla erilaisia sekä tulla huomatuiksi. Myös totuuskäsitykset muuttuvat siten, että puheen merkitykset ovat kiinni vain puhujasta. Kielen ei tarvitse vastata todellisuutta, vaan se koetaan vain eräänlaisena kielipelinä. Koulussa tällainen

totuuden häilyvyys aiheuttaa vaikeuksia oppilaan asioiden käsittelyssä. (Huhtanen 2011, 61–65.) Pulkkinen (2002, 127) uskoo individualismin kehittymisen johtavan kaaokseen, ellei oikeuden korostamiselle ja yksilön vapaudelle synny vastavoimia. Hänen mukaansa ihmisen tulisi itse tunnistaa vapauden mukanaan tuoma vastuu, jotta yhteenkuuluvuus ja solidaarisuus mahdollistuisivat, koska myönteisen oppimisympäristön ylläpitäminen on sekä oppilaan että opettajan vastuulla. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004).

Sydänmaanlakka (2013) toteaa yhteiskuntamme kulttuurin muuttuneen mielihyvähakuiseksi, jonka lapsetkin sisäistävät jo varhaisessa vaiheessa. Hän kritisoi aikamme ”paapomiskulttuuria” ja halua tuottaa hyvää oloa. Ihmiset omaavat keinoja, joilla saavat hyviä tuntemuksia, mutta heillä ei ole keinoja, miten tulisivat toimeen pahan olon kanssa. Lapset tulisikin opettaa sietämään pettymyksiä, vastoinkäymisiä ja ristiriitaisia tunteita. Lapsille voisi rakentaa pahan olon -paikkoja, joissa he saisivat mahdollisuuden rauhoittua. (Sydänmaanlakka 2013, 228–229, 237.)

Koulun toimintakulttuuri on tiedostettua, mutta myös osittain tiedostamatonta. Piilossa olevat arvot ja periaatteet ohjaavat yhtä lailla ajattelua ja toimintaa. On tärkeää, että taustalla vaikuttavat arvot tiedostetaan, jotta toimintakulttuurin käytänteitä voidaan muuttaa ja kehittää. (Arminen, Helenius, Lång & Metso 2013, 234.) Puolimatkan (2010, 293) mukaan opettajalta vaaditaan sekä kykyä motivoida lapsia opiskelemaan että käyttäytymään hyväksyttävällä tavalla, vaikka lasta ympäröivä kulttuuri opettaakin kaikkien arvojen suhteellisuutta. Myös Hämäläinen ja Nivala (2008) toteavat, ettei yhteiskunnassamme ole kovin pitkälle ulottuvaa yksimielisyyttä ainakaan arvojen järjestyksestä. Kuitenkin arvot määrittävät millaisia menettelytapoja ja keinoja pidetään kasvatuksessa suotavina. Kasvatuksessa on aina kyse arvokkaaksi koetun edistämisestä kasvatettavan elämässä ja tämä toteutuu kasvattajan tietoisesti tekemillä arvovalinnoilla ja halulla edistää niiden mukaisen arvokkaan toteutumista. (Hämäläinen & Nivala 2008, 40, 62–63; Puolimatka 2013)

Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksessa tulisi suunnitelmallisesti käsitellä koulun työrauhaongelmia sekä haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamista (Holopainen ym. 2009, 70). Naukkarisen (2013, 8) mukaan luokanopettajakoulutuksessa huomioidaan yhä melko vähän erityispedagogisia sisältöjä. Hän toteaa opintosuunnitelmien olevan melko hajanaisia ja niitä on harvoin suunniteltu yhdessä erityispedagogiikan laitoksen kanssa. Greenen (2006, 203, 205) mukaan luokanopettajat eivät saa riittävästi koulutusta eivätkä tarvittavaa tukea voidakseen toimia tuloksekkaasti

tunne- ja käytösongelmaisen oppilaan kanssa (ks. myös Blomberg 2008, 63–64). Myös Routarinne ja Uusi-Hallila (2008, 37) toteavat opettajiksi opiskelevien kokevan opettamisen teorian jäävän etäälle niistä jatkuvasti muuttuvista tilanteista, joihin opettaja joutuu luokan edessä reagoimaan. He toivoisivatkin tutkimuksen nostavan luokkahuoneen vuorovaikutuksesta tarkempia käytänteitä, jotka auttaisivat opettajaa ratkaisemaan näitä pedagogisia haasteita. Myös Savolainen (2000, 80) toteaa tutkimuksessaan opettajien ilmaisseen opettajankoulutuksen heikkouden antaa tietoa kriisitilanteissa toimimiseen. Ennakointi opetuslalla tulee olemaan jatkossa entistäkin haasteellisempaa, sillä opettajien työ on voimakkaassa murroksessa. Sen lisäksi, että opettajuuden roolit muuttuvat, myös oppilaiden levottomuus sekä jakautuminen menestyjiin ja syrjäytyneisiin, tulee myös vaikuttamaan opettajan työhön. Riittävillä resursseilla ja opetushenkilöstön monipuolisella osaamisella voidaan parhaiten turvata työrauha sekä ehkäistä oppilaiden syrjäytymistä. (Opetusalan ammattijärjestön toimintasuunnitelma 2013–2014.)

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tässä tutkimuksessa on käytetty laadullista tutkimusotetta ja sen aineisto on kerätty opettajilta sekä kyselyn että haastatteluiden avulla. Tässä tutkimuksessa ei ole asetettu etukäteen hypoteeseja, joten ennakko-olettamuksia tutkimuksen tuloksista ei ollut. Opettajat saattaisivat kaivata lisää vaihtoehtoja puuttua haasteelliseen käyttäytymiseen, mutta millä tavalla ja mitä keinoja käyttäen. Puuttumismahdollisuuksista, niiden laadusta tai määrästä, ei siten ollut juurikaan tietoa tutkimuksen alkaessa. Saatu aineisto on ohjannut tutkimuksen teoreettisen taustan rakentumista, jolloin analyysiä voidaan kutsua aineistolähtöiseksi.

#### 3.1 Tutkimustehtävä

Tutkimustehtävien asettaminen ei ole laadullisessa tutkimuksessa välttämättä aina helppoa. Erityisesti tutkimuksen keskeisen ilmiön rajaaminen saattaa tuottaa ongelmia. Joskus tutkija haluaa selvittää liian laajoja alueita, jolloin tutkimuksen fokusta on vaikea hahmottaa. Hyvä tutkimustehtävä on muodoltaan yksiselitteinen ja selkeä kysymys, joka kiteyttää sen, mitä aiheesta halutaan tietää. Laadullisessa tutkimuksessa myös tutkimuskysymykset voivat muuttua tutkimuksen aikana. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 12–13.) Tutkimuksen alkuvaiheessa asettamani tutkimustehtävä, johon hain tutkimuskysymyksilläni vastausta, pysyi sisällöltään samanlaisena koko tutkimusprosessini ajan. Tutkimuskysymykseni, joihin hain empiirisellä tutkimuksellani vastausta, muotoutuivat seuraaviksi:

1. Millaisia haasteellisen käyttäytymisen muotoja opettajat ovat kohdanneet?
2. Millaisia keinoja opettajilla on ollut kohdata oppilaan haasteellinen käyttäytymisen?
3. Mitä opettajat ajattelevat oppilaan haasteelliseen käyttäytymiseen kohdistuvista koulun toimintamalleista?

Toisen tutkimuskysymykseni alakysymyksenä esitän:

Millaisia vaihtoehtoja opettajat toivoisivat haasteellisen käyttäytymisen kohtaamiseen?

## **3.2 Tutkimusmenetelmät**

Laadullinen tutkimus mielletään usein aineistolähtöiseksi ja määrällinen tutkimus puolestaan teorialähtöiseksi. Tällainen jaottelu yksinkertaistaa tutkimuksia. Kyseisiä tutkimusotteita ja päättelymuotoja ei saisi nähdä toistensa vastakohtina, kilpailevina tai toisensa poissulkevinä, vaan niitä pitäisi voida käyttää myös samassa tutkimuksessa. Tällaisen tutkimuksen moniparadigmallisuuden tai triangulaation yleistymisen antaa tutkijalle mahdollisuuden valita omiin tutkimustehtäviin sopivimmat työkalut ja varmistaa siten myös tutkimuksen onnistumisen. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 38.)

Omassa tutkimuksessani olen käyttänyt sekä aineisto- että menetelmä- ja osittain myös teoriatriangulaatiota. Tutkimuksen menetelmävalinnat pyrin tekemään huolella niin aineistonkeruu- kuin analyysimenetelmienkin suhteen. Tutkimuksen aineisto oli tarkoitus hankkia sekä kyselykaavakkeiden että haastatteluiden avulla. Halusin kerätä kyselyn avulla aineistoa hiukan laajemmin, jotta saisin tulosten tulkintaan enemmän uskottavuutta. Suoritin opettajien haastattelut puolistrukturoidun teemahaastattelun mukaisesti. Puolimatkan haastattelu oli avoin. Tutkimukseni on pääosin aineistolähtöinen, mutta se omaa piirteitä myös teoriasidonnaisuuteen. Aineiston osuus tutkimuksessani on merkittävä. En nojaa tutkimukseni teoriaa aiempiin tutkimuksiin, vaan muotoilen sen aineiston avulla. Haen siitä nousseiden aiheiden tulkintaan kuitenkin tukea ja vahvistusta myös teoriasta. (Metsämuuronen 2006, 245–251.) Hermeneuttinen tutkimusote ilmenee tutkimuksessani pyrkimyksenä ymmärtää tutkittavien tarkoituksia siinä kontekstissa, missä ne on kerrottu. Tulkintaa ei kuitenkaan koskaan voi pitää absoluuttisena totuutena, sillä siihen vaikuttavat tutkijan lisäksi myös kyseisen ajan ja paikan antamat merkitykset. (Patton 2002, 114.) Pyrin muodostamaan saamastani aineistosta eheän kokonaisuuden (Eskola & Suoranta 2005, 65).

## **3.3 Tutkimuksen kohdejoukon valikoituminen**

Tutkimukseni kohdejoukkona oli kolmen, pienen maalaiskirkonkylän alakoululaisia opettavat opettajat. Ennen aineiston keruuta soitin kyseisten koulujen johtajille ja kerroin tutkimuksestani. He suhtautuivat siihen myönteisesti ja lupasivat kannustaa opettajia vastaamaan kyselyyn. Samalla sovimme ajankohdan, jolloin kävisin esitte-

lemässä opettajille tutkimustani. Yhdelle koululle lähetin pyynnöstä kyselykaavakkeen etukäteen sähköisessä muodossa. Kyseisessä koulussa opettajat olivatkin jo tutustuneet kyselyyn ennen virallista käyntiäni. Yhdellä koululla kyselykaavakkeita jakaessani, minulta pyydettiin viisi kaavaketta lisää, jotta he voisivat toimittaa ne myös kunnan suurehkon sivukoulun opettajille. Suhtauduin eleeseen myönteisesti, sillä jokainen tutkijalle täytettynä palautuva kyselykaavake tulisi olemaan tärkeä. Nämä viisi ylimääräistä opettajaa voisivat antaa arvokasta tietoa, sillä heillä tiedettiin olevan kokemusta haasteellisten oppilaiden kanssa työskentelystä.

Laadullisessa tutkimuksessa ei pyritä aineiston yleistettävyyteen. Aineistosta tehdyistä tulkinnoista voidaan kuitenkin tehdä yleistyksiä. Tämä asettaa tutkimuksen kokoamiseen tiettyjä kriteereitä. Valittaessa tutkimushenkilöitä haastatteluun tulee huomioida se, että heillä on riittävästi tietoa tutkittavasta ongelmasta sekä kiinnostusta aiheeseen. Haastateltavien sen hetkisen kokemusmaailman tulisi myös olla suhteellisen samankaltainen, jotta aineiston järkevä muodostaminen onnistuisi. Tutkimukseen osallistumisen tulisi myös olla vapaaehtoista, eikä tutkijalla ole oikeutta vaatia, ahdistella tai häiritä tutkittavaksi aiottua henkilöä. Suostuttelemalla saatu haastattelulupaus ei ole antoisan haastattelun lähtökohta. (Eskola & Suoranta 2005, 65–66, 92.)

Tähän tutkimukseen valitsemani koulut olivat kooltaan ja siten myös opettajamäärältään hyvin samankaltaisia. Kaikilla kyseisten koulujen opettajilla oli mahdollisuus osallistua tutkimukseen (ks. taulukko 2). He saivat vastata kyselyyn vapaaehtoisesti. Suoritin myös haastattelut siihen omasta tahdostaan lupautuneille opettajille. Vapaaehtoisia opettajia haastatteluun ilmoittautui yhteensä yhdeksän, joista haastattelin kahdeksaa opettajaa. Heistä kolme toimi luokanopettajana, neljä erityisopettajana ja yksi aineenopettaja. Olen tulkinnut tutkimukseen osallistumisen kiinnostukseksi aiheita kohtaan. Tutkimukseen osallistuneista opettajista suurimmalla osalla (20/27)<sup>1</sup> oli yli 20 vuoden työkokemus (ks. liite 3). Heillä oli siten selkeä ja omakohtainen kokemus oppilaiden heille asettamista haasteista sekä niistä menetelmistä, jotka parhaiten olivat auttaneet heitä näiden haasteiden kohtaamisessa. Tutkimustulosten yleistettävyydelle asetetut ehdot haastateltavien valinnan suhteen täyttyvät tutkimuksessani.

---

<sup>1</sup> Viittaan merkinnällä vastaajien suhdetta tutkimukseen osallistuneisiin. Käytän jatkossa samaa merkitsemistapaa.



**Taulukko 1.** Tutkimukseen osallistuvat opettajat koulukohtaisesti.

	Opettajille jaetut kyselykaavakkeet	Opettajilta palautuneet kyselykaavakkeet	Haastatteluun lupautuneet opettajat	Haastatteluun osallistuneet opettajat
Koulu 1	16	8	3	2
Koulu 2	18	5	2	2
Koulu 3	14	12	4	4
Koulu 4	5	2	0	0
Yhteensä	53	27	9	8

### 3.4 Aineistonkeruu

Keräsin aineistoni keväällä 2013. Kyselykaavakkeet toimitin kouluille viikolla 5. Vastausaikaa opettajille jäi yli viikko viimeisen palautuspäivän ollessa 8.2.2013. Laitoin haastatteluun lupautuneille opettajille 17.2.2013 sähköpostiviestin, jossa kiitin heitä osallistumis päätöksestä ja tiedustelin heille parhaiten sopivaa ajankohtaa haastattelun pitämiseen. Yhdelle opettajalle laitoin samansisältöisen tekstiviestin, sillä hän oli antanut yhteystiedokseen matkapuhelinnumeron. Tämän jälkeen sovimme jokaisen sähköposti- ja tekstiviestiin vastanneen opettajan kanssa tapaamisesta. Yksi opettajista ei vastannut sähköpostiviesteihini, jotka hänelle lähetin (ks. luku 3.6). Tiedustelin sähköpostitse myös Tapio Puolimatkalta mahdollisuutta haastatteluun. Haastattelin ensimmäistä opettajaa 3.3.2013 ja viimeistä opettajaa 23.4.2013. Tapio Puolimatkaa haastattelin 10.5.2013. (Ks. liite 4.)

Pyrin kartoittamaan opettajien mielipiteitä kyselylomakkeella haasteellisesti käyttäytyvistä oppilaista sekä niistä toimenpiteistä, joita he olivat tähänastisen työuransa aikana käyttäneet oppilaan haasteellisen käytöksen korjaamiseksi. Halusin selvittää myös opettajien toiveita uusista puuttumiskeinoista sekä näkemyksiä yhteisistä toimintamalleista. Kyselylomake sisälsi 13 kysymystä (ks. liite 1), joista kolme ensimmäistä kysymystä kartoittivat vastaajan taustatietoja. Seuraavien kahdeksan

kysymyksen avulla pyrin saamaan vastauksia tutkimuskysymyksiini. Opettajilla oli mahdollisuus vapaaseen sanaan kysymyksessä numero 12. Viimeisessä kohdassa tiedustelin opettajan halukkuutta osallistua nauhoitettavaan teemahaastatteluun. Kysymykset olivat pääosin avoimia, jolloin opettaja sai perustella omaa näkökantaansa tai valintaansa.

Kävin henkilökohtaisesti erikseen sovittuna ajankohtana opettajanhuoneissa kertomassa tutkimukseni sisällöstä sekä sen lähtökohdista. Hirsjärvi ja Hurme (2000, 85) toteavat, että haastattelijan kuuluu vakuuttaa haastateltava tutkimuksen tärkeydestä ja hänen keskeisestä roolistaan. Heidän mukaansa ystävällisyys, sitkeä asiallisuus ilman nöyristelyä, on paras tapa saada haastateltava suostumaan haastatteluun. Pyrin aktiivoimaan käyntini avulla opettajia vastaamaan kyselyyn ja sitä kautta myös pohtimaan haastatteluun lupautumista. Annoin lopuksi opettajille mahdollisuuden kysellä tutkimukseen liittyviä kysymyksiä, mutta ne koskivat lähinnä kyselyn palauttamista. Osa opettajista totesi tutkimukseni olevan tärkeä ja ajankohtainen. Luovutin jokaiselle opettajalle oman kirjekuoren, jossa kyselykaavake oli. Ohjeistin laittamaan kaavakkeen vastaamisen jälkeen kuoren sisään ja palauttamaan suljettuna rehtorille. Koululla, jonne olin toimittanut kysymykset jo sähköisesti etukäteen, osa opettajista kritisoi kysymyksiä tietyiltä kohdin vaikeiksi. Erityisen hankalaksi kysymykseksi paljastuikin kysymys numero seitsemän (ks. liite 1), johon 18 opettajaa jätti vastaamatta. Kyselyyn vastasi yhteensä kuusi miesopettajaa ja 21 naisopettajaa.

Fontanan ja Freyn (2000, 667) mukaan tutkijan tulisi olla tietoinen haastattelumenetelmien vaatimuksista ja vaaroista, jotta osaisi valita omaan tutkimukseensa parhaiten sopivan menetelmän. Tutkimuksessani opettajien haastattelut olivat puolistrukturoituja teemahaastatteluita ja Puolimatkan haastattelu avoin. Haastattelutilanteisiin otin mukaani ranskalaisilla viivoilla tekemäni haastattelurungon (ks. liite 2) sekä kyseisen opettajan kyselylomakkeen, johon olin edellisenä iltana perehtynyt. Haastattelut pidettiin pääasiassa kouluilla opettajien työpäivän jälkeen tai hyppytunnilla heidän omissa luokissaan. Yhden haastattelun pidin paikallisen pankin kerhohuoneessa ja yksi haastateltava pyysi minut kotiinsa. Puolimatkaa haastattelin hänen työhuoneessaan Jyväskylässä. Teemahaastattelut etenivät jokaisen opettajan kohdalla eri tavalla, vaikka aloitus sujuikin samanhenkisesti. Tapaamisemme aluksi juttelimme ensin hetken tilanteeseen ja paikkaan liittyviä asioita, kuten säästä, juuri hetki sitten tapahtuneista tapahtumista tai haastattelutiloista. Pidin tätä ”lämmittelyä” luonnollisena tapana kohdata toinen ihminen, jotta saavuttaisimme saman lähtötason ja vireen. Pyrin

vakuuttamaan haastateltavan aikeeni ystävällisyydestä sekä tietyllä tapaa luomaan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 90) mukaan lyhyt, vapaamuotoinen keskustelu auttaa tutustumisen lisäksi haastateltavaa ja kenties haastattelijaakin, siirtymään uuteen rooliin sekä synnyttämään luottamuksen osapuolten välille.

Useimmiten istuimme haastateltavan kanssa vastatusten, pöytä välissämme. Varsinaiseen haastatteluun siirryttyämme käynnistin äänityslaitteen ja kysyin opettajalta hänen ammatillisesta taustastaan ja työvuosistaan. Haastatteluissa ilmapiiri oli rento ja vapautunut. Keskustelu eteni joustavasti aiheesta toiseen. Käsittelimme kuitenkin haastattelurungon aiheita kaikkien kanssa eri järjestyksessä, miten se vain parhaiten linkittyi keskusteluun. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 104) mukaan haastattelijan tuleekin toteuttaa joustavuuden ja luontevuuden periaatetta kysymysten esittämisen järjestyksessä. Joskus puhe kääntyi varsinaisen teeman ohi, mutta koko ajan keskiössä oli oppilas, opettaja, koulu tai päättäjät. Vaikka tiedostin tilanteen, en katkaissut opettajan puhetta, vaan odotin sopivaa hetkeä, jolloin sain suunnattua keskustelun takaisin haastattelurungon mukaisiin aiheisiin.

Hirsjärvi ja Hurme (2000, 116) toteavat haastateltavien kokevan tilanteen usein mieluisana, koska heitä kuunnellaan ja heidän mielipiteitään pidetään tärkeinä. Useampi haastateltavani ilmoittikin keskustelun jälkeen tyytyväisyytensä yhteisen tapaamisen antiin. Heistä oli helpottavaa saada keskustella jonkun kanssa aiheesta, jonka he kokivat oman työnsä sekä työssä jaksamisensa kannalta ajankohtaiseksi ja tärkeäksi. Kaksi opettajaa ilmaisi ääneen toiveensa myös siitä, että tutkimukseni lisäisi päättäjien tietoisuutta asian merkityksellisyydestä sekä mahdollistaisi uudet konkreettiset toimet ja valtuudet opettajille. Ne helpottaisivat ja selkeyttäisivät opettajien mukaan koulun arkea ja ennen kaikkea palauttaisivat opettajalle mahdollisuuden kyseenalaistamattomaan auktoriteettiin.

Teemahaastattelu antaa haastateltavalle vapauden vastata vapaasti, jolloin saatu tieto on perusteellista ja monipuolista sekä haastateltavan puhe on mahdollista sijoittaa laajempiin asiayhteyksiin. Näitä seikkoja ei voi kuitenkaan pitää itsestään selvinä. (Eskola & Suoranta 2005, 85–88.) Avoin haastattelukaan ei sisältänyt keskustelua muusta kuin haasteelliseen käyttäytymiseen liittyvistä asioista, vaikka haastateltava sai puhua vapaasti. Haastattelut kestivät lyhimmillään 41 minuuttia ja pisimmillään yhden tunnin ja kuusi minuuttia. Yhteensä kahdeksan opettajan haastatteluista materiaalia kertyi lähes seitsemän tuntia (6.54). Kahden opettajan kohdalla keskustelu jatkui vielä

senkin jälkeen, kun olin kiittänyt heitä osallistumisesta ja tutkimukseni mahdollistamisesta. Tallennin oli tuolloin jo pysäytetty, joten en voinut hyödyntää näitä ajatuksia, sillä en halunnut tutkimuksen luotettavuuden kärsivän.

### **3.5 Aineiston analyysi**

Empiirisen tutkimuksen yhteydessä analyysillä tarkoitetaan hyvin arkisia asioita, kuten saadun aineiston huolellisesti lukemista, tekstimateriaalin järjestelemistä ja rakenteiden erittelemistä. Aineiston sisältöä tulee myös jäsenellä ja pohtia. Analyysin tekeminen on myös tiivistämistä ja tulkintaa, jolloin tutkija lisää aineiston informaatioarvoa. Lopulta tutkijalla pitäisi olla kasassa jotain, mikä ei ole vain aineistoa alkuperäisessä muodossaan. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 73–74.) Analysointitapani päätin jo ennen aineiston keräämistä, kuten Tuomi ja Sarajävi (2009, 71) opastavat.

Tässä tutkimuksessa analyysi keskittyy tutkimukseen osallistuneiden henkilöiden kirjoituksiin ja kerronnan sisältöön. Analysoinnissa käytetään siten sisällönanalyysia. Metsämuuronen (2006, 246) toteaa sen tuottavan raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta varsinainen pohdinta tapahtuu kuitenkin tutkijan järjellisen ajatuksen keinoin. Jotta tässä tutkimuksessa pohdinnan tueksi olisi riittävästi materiaalia, litteroin haastatteluaineiston lähes kokonaisuudessaan. Haastattelut numeroin tallennusvaiheessa siinä järjestyksessä kuin ne pidin. Yksi tutkimuksen analysointitavoista oli teemoittelu. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 173) mukaan tällöin tarkastellaan sellaisia piirteitä, jotka nousevat aineistosta useamman haastateltavan toimesta. Haastattelu-teemojen lisäksi esille tulee usein myös muita teemoja, joiden he toteavat joskus olevan jopa lähtöteemoja mielenkiintoisempia. Myös tässä tutkimuksessa opettajat ottivat esille teemojen ulkopuolisia – kiinnostavia – asioita.

Litteroinnin tein kesäkuussa 2013, jolloin viimeisestä haastattelusta oli kulunut jo yli kuukausi. Yhden haastattelutunnin litterointiin kului kuudesta kahdeksaan tuntia, sillä pyrin tekstin mahdollisimman totuudenmukaiseen vastaavuuteen. Litteroidessani kirjasin otsikoksi haastattelun numeron ja paikkakunnan. Halusin tällä toimenpiteellä osittain vähentää mahdollista paljastumisen riskiä. Olen kirjoittanut opettajien puheet täsmällisesti kaikkine täytesanoineen sellaisina kuin ne ovat tallennettuna. Litteroitua tekstiä tuli yhteensä 96 sivua.

Kyselylomakkeen kirjoituksia en litteroinut, sillä opettajien käsialasta sai hyvin selvää enkä kokenut sen helpottavan työtäni analyysivaiheessa. Sen tähden kyselylomakkeiden analysointi tapahtui suoraan lomakkeilta. Aineisto-otteisiin olen kirjoittanut tekstin siten kuin opettaja on sen itse kirjoittanut, vaikka siinä olisi ollut kirjoitusvirhe. Annoin jokaiselle kyselyyn vastanneelle oman pseudonyymin (ks. Kuula 2006, 215), jota käytin myös jatkossa aineisto-otteiden yhteydessä. Nimen perässä oleva kirjain kertoo, onko ote peräisin kyselystä (K) vai haastattelusta (H).

Laadullisen aineiston analyysi on tapa käydä aineistoa systemaattisesti läpi ja etsiä sen sisällöllisiä tai rakenteellisia eroja ja yhteneväisyyksiä (Metsämuuronen 2006, 246). Eskola ja Suoranta (2005, 154–155) käyttävät aineiston muokkauksesta nimityksiä koodaus tai indeksointi. Kyseessä on kuitenkin heidän mukaansa vain aineiston osiin pilkkominen sellaiseen muotoon, jolloin sitä on helpompi työstää. Koodasin oman tutkimusaineistoni väreihin erottaakseni haastateltavat toisistaan. Analysoinnin ytimen voi kiteyttää kahteen sanaan – hajota ja hallitse. Se tarkoittaa aineiston pilkkomista sekä purkamista, joka lopulta päättyy sen kokoamiseen ja eheyttämiseen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 94.) Pattonin (2002, 379) mukaan saadusta informaatiosta tulee osata erotella tärkeä ja oleellinen tarpeettomasta. Aluksi otin luettavakseni paperisen version yhdestä haastattelusta kerrallaan. Tein samalla merkintöjä sivun reunoihin teemojen alku- ja loppukohdista. Tämän jälkeen leikkasin merkitsemäni kohdat ja lajittelin ne työhuoneen sängylle kahteen riviin. Koko aineisto oli jakautunut teemakasoihin, jotka nimikoin seuraavasti: Oppilaiden muutos, vanhempien rooli ja muutos, opettajana kehittyminen, opettamista vai kasvattamista, opettajan arvopohja, tapaus Korhonen, haasteelliset tilanteet ja toiminta, yhteiset toimintamallit, tilanteen jälkipuinti, työpalvelu, koulusta erottaminen, sakko, jälki-istunto, repun tarkastaminen ja muita ajatuksia. Muita ajatuksia -kohtaan tuli runsaasti materiaalia. Laitoin tekstisuikaleet lopuksi pieniin, läpinäkyviin pusseihin, jotta lajittelutyö ei menisi hukkaan.

Eskola ja Vastamäki (2010, 43) toteavat teemahaastattelun yhden vahvuuden olevan juuri siinä, että aineiston analysointi teemoittelun jälkeen on helpompaa kuin muiden laadullisten aineistojen kanssa. Oman aineistoni käsittely jatkui tästä eteenpäin pussi kerrallaan. Ensin luin kaikki liuskat läpi uudelleen ja tein valintoja siitä, mitä aiheita nostaisin ensimmäiseen tekstiversioon. Kirjoitin aluksi saman ajatuksen tai näkökulman alle useampia lainauksia, jotta lopullisen valinnan tekeminen olisi helpompaa.

En ollut vielä päättänyt pyrkisinkö analyysissäni saamaan pienestä jotakin suurempaa ja yleisempää vai halusinko mieluummin kuvata kirjoa sekä nostaa esiin erilaisuutta (ks. Rist 2000, 546). Olen pyrkinyt Silvermanin (2000, 828) neuvojen mukaisesti pitämään lähestymistapani aiheeseen kuitenkin koko ajan selkeänä. Siten pystyin paremmin valitsemaan raportointini tueksi sellaista tietoa, joka on olennaista ja valaisisi parhaalla mahdollisella tavalla aineistoani.

Aineiston tiivistäminen, vertailu aiempiin tutkimuksiin sekä näiden tutkimusten yhdenmukaisuuksien ja ristiriitojen etsiminen auttavat oman kriittisen ajattelun kehittymistä ja siten myös aineiston tulkintaa. Analyysia ei voi kokonaan erottaa tulkinnasta, sillä ne kietoutuvat aina yhteen. Objektiivista analyysia ei siten ole olemassakaan, sillä tutkija ei voi sulkea pois aiempaa tietämystään, kokemuksiaan ja arvojaan. Tutkimuksessa käytetyt valinnat tulisi vain osata perustella uskottavasti, jotta tutkimuksesta tulisi luotettava. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2005.) Eskola (2010, 184) ohjeistaa tutkijaa tässä vaiheessa kirjoittamaan jokaisen teeman omat tulkinnat sanoiksi, jolloin yhdistetään aineistoesimerkit sekä tutkijan ajattelu. Tämän jälkeen hän neuvoo kytkeämään analyysit ja tulkinnat teorioihin tai aiempiin tutkimuksiin, kirjoittamaan koko työn ja lopulta hiomaan sen lopulliseksi tekstiksi.

Olen halunnut ottaa tutkimuksen analysointiin myös hiukan määrällistä otetta, sillä se lisää mielestäni tutkimuksen arvoa sekä mielekkyyttä. Numeroiden avulla aineistoon voi päästä enemmän sisälle sekä ne osoittavat että päätelmät perustuvat tosiasioihin eivätkä vain ”mutu” -tuntumaan (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 98). Olen pyrkinyt keräämään sellaisen aineiston, jonka pohjalta on mahdollista tehdä luotettavia ja ilmiötä koskevia päätöksiä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66).

### **3.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettiset ratkaisut**

Tässä tutkimuksessa on käsitelty kolmen pienen maalaiskirkonkylän koulun sekä yhden sivukoulun opettajakunnan mielipiteitä ja näkemyksiä tutkittavaan aiheeseen, joten tutkimuksen aineistosta ei voi tehdä empiirisesti yleistäviä päätelmiä, mutta siitä tehdyistä tulkinnoista yleistäminen on kuitenkin mahdollista. Tällöin ratkaisevaa ei ole aineiston koko, vaan tulkintojen kestävyys ja syvyys. (Eskola & Suoranta 2005, 65–67.) Saatuja tuloksia voidaan siten hyödyntää myös yhtenä näkökulmana koulutasolla

olemassa olevia käytänteitä pohdittaessa, kuntatasolla asioiden tiedostamiseen ja valtiotasolla säännösten ja lakialoitteiden eteenpäin viemiseksi.

Laadun tavoittelu alkaa hyvän haastattelurungon tekemisestä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 184). Oman tutkimukseni haastattelurunko oli kevyt, eikä ulkoasullisesti kovin hohdokas, mutta se oli tehty vain omaan käyttöön, muistin tueksi ja laadukkaan aineiston takaamiseksi. Se oli jokaisen opettajan haastattelussa mukana, mutta pyrin tukeutumaan siihen vasta haastattelun lopuksi, jolloin tarkistin, että kaikki aikomani teemat olivat tulleet jollakin tapaa käsitellyiksi. Ennen haastattelua tarkistin tallentimen toimivuuden ja vaihdoin tarvittaessa paristot. Haastattelun jälkeen siirsin saadun tiedoston tietokoneelle. En kuitenkaan poistanut sitä tallentimesta, jotta tarvittaessa käytettävissäni olisi myös alkuperäinen tallenne.

Tuomi ja Sarajärvi (2009, 140–141) toteavat luotettavuuden arvioinnissa olevan tärkeää käsitellä luotettavuuden kohteen, tarkoituksen sekä omien sitoumusten lisäksi myös tutkimuksen tiedonantajia, haastateltavien ja haastattelijan välistä suhdetta sekä tutkimuksen kestoa. Lisäksi edellä mainittujen kohtien suhde toisiinsa tulee heidän mukaansa huomioida ja raportoida, jotta tutkimuksen luotettavuus voidaan todentaa. He toteavat tutkimusraportin sisäisen johdonmukaisuuden olevan myös keskeinen tekijä luotettavuuden arvioinnissa. Luotettavuuden tarkastelussa on hyvä huomioida myös molempien osapuolten vaikutukset toisiinsa (Eskola & Suoranta 2005, 85).

Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuteen vaikuttavat tutkijan henkilökohtaiset asenteet ja olettamukset. Ne vaikuttavat tutkimuksen lisäksi myös siitä tehtäviin päätelmiin. Sen tähden tutkijaa voidaan pitää laadullisen tutkimuksen pääasiallisena luotettavuuden kriteerinä. (Eskola & Suoranta 2005, 210.) Oma kriittinen ja arvioiva työasenne parantaa tutkimuksen uskottavuutta ja vakuuttavuutta. Koko tutkimusprosessia tarkastellessa tutkijan on hyvä kiinnittää huomio niihin asioihin, jotka ovat voineet vaikuttaa tutkimuksen kulkuun tai siitä saatuihin tuloksiin. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 23, 27.) Tutkijan voimakas ennakko-oletus tutkimustuloksesta on ongelmallista, sillä siinä tapauksessa minkäänlainen aineisto ei saa tutkijan päätä käännettyä (Metsämuuronen 2006, 245). Pyrin tarkastelemaan aineistoani ennakkoluulottomasti, vaikka tietynlainen oletama lopputuloksesta itselläni olikin. Olen pyrkinyt huomioimaan omat asenteeni ja olettamukseni, jotta pystyisin minimoimaan niiden vaikutuksen tutkimuksen aikana. Olen ollut sitä mieltä, että opettaja ei

kykene yksin rakentamaan hyvää oppimisilmapiiriä ja työrauhaa. Oppilaalla tulee myös olla halu ja motivaatio yhteisen hyvän rakentamiseen.

Tutkimuksessa on tutkittu opettajien mahdollisuuksia puuttua haasteelliseen käyttäytymiseen ja heidän mielipiteitään niiden mahdollisuuksien riittävydestä. Tutkimuksen aihe oli kiinnostanut minua jo pitkään, sillä olin omien sekä työtovereideni kokemusten perusteella huomannut asiaan liittyvän useita epäkohtia. Tutkimukseen osallistuvat koulut valikoituivat oman asuinpaikkani ympäristöstä, joka helpotti käytännön järjestelyitä huomattavasti. Osa tutkimukseen osallistuneista opettajista olikin minulle entuudestaan tuttuja. Opettajat olivat pääosin hyvin kokeneita. Seitsemällä opettajalla oli takanaan yli kolmenkymmenen vuoden kokemus. Neljä opettajista oli työskennellyt 29 vuotta kyselyä tehdessäni. Yhdeksällä opettajalla oli työkokemusta yli 20 vuoden ajalta. Kolmella opettajalla työvuodet rajautuivat 10–20:n vuoden väliin. Loput neljä opettajaa olivat olleet työssä vasta muutamia vuosia. Heille yhteenlaskettuja työvuosia kertyi 14. (Ks. liite 3).

Tutkimus on kestänyt ajallisesti pitkään. Aineisto on kerätty yli vuosi sitten, litteroinnista ja saadun aineiston teemoittelusta on kulunut kohta lähes vuosi. Opiskelukiireet yhtäläillä kuin henkilökohtaiset vastoinkäymiset ovat verottaneet voimia sekä aikaa. Aluksi pidin asiaa tutkimuksen kannalta ongelmallisena, mutta huomasin ajan kuitenkin tuoneen minulle uutta näkökulmaa aiheeseen. Pystyin tarkastelemaan sitä objektiivisemmin. Oman haasteensa tulosten tulkintaan toi tutkimuksen aikana perusopetuslakiin tehdyt muutokset. Lakialoitteen vaikutusta opettajien vastauksiin on vaikea selvittää. Tutkimuksestani saamieni tulosten ja lakiin tehtyjen muutosten yhdenmukaisuuden voi tulkita olevan osoitus tutkimuksen luotettavuuden lisäksi myös sen ajankohtaisuudesta ja merkityksellisyydestä.

Olipa tutkimus määrällistä tai laadullista, se on kuitenkin aina vain yksi versio tutkittavasta aiheesta, eikä se siten voi tuottaa objektiivista eikä absoluuttista tietoa. Tulokset ovat aina sidoksissa aikaan, paikkaan ja tutkijaan, vaikka kuinka pyrkisi tekemään pätevää ja luotettavaa tutkimusta. Tämä ei kuitenkaan ole menetelmän heikkous, vaan muuttuneiden tilanteiden seuraus. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186.) Sen tähden tekemääni tutkimusta ei voida toteuttaa samanlaisena toista kertaa. Haastattelujen välillä oleva aika, paikka sekä muut muuttujat saivat haastateltavan vastaukset poikkeamaan toisistaan.



Eettiset kysymykset koskevat tutkimuksen kaikkia vaiheita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 20). Jaottelen niiden tarkastelun Eskolan ja Suorannan (2005, 52) mukaan kahteen varsinaiseen, tiedonhankinnan ja tiedonkäytön, osaan sekä niiden lisäksi pohdin rehellisyyttäni tutkijana. Ennen aineistoni keräämistä halusin informoida koulun johtajaopettajia siitä, että olen halukas tekemään kyseisen tutkimuksen heidän koulunsa opettajille ja kysyin heidän suhtautumistaan asiaan. Tutkimukseen osallistuvia opettajia informoin tutkimuksen aiheesta kyselykaavakkeen ensimmäisellä sivulla (ks. liite 1). Määrittelin siinä haasteellisen käyttäytymisen oppilaan toiminnaksi, ”joka rikkoo koulun sääntöjä, häiritsee opettamista tai oppimista, uhkaa muita tai rikkoo yhteiskunnan moraalिसääntöjä ja lakeja vastaan”. Tämän toimen avulla pyrin takaamaan, että kaikki tutkimukseen osallistuvat opettajat ymmärtävät haasteellisen käyttäytymisen käsitteen samalla tavalla. Haastatteluiden tallennus tapahtui avoimesti. Opettajat olivat antaneet siihen suostumuksensa ja tallennin oli haastatteluiden aikana pöydällä näkyvissä. Tutkimuksen tekeminen ei myöskään hyödynnä tutkijan uraani, ainoastaan lisää aihealueen tietämystäni.

Opettajat olivat osittain minulle entuudestaan tuttuja, jolloin vaikeista asioista kertominen oli luultavasti helpompaa. Vaikka haastattelin jo tuntemaani ihmistä, en tiennyt haastateltavan mielipiteitä kyselemiini aiheisiin. Aihealueet käsittelivät sellaisia asioita, joista emme olleet aikaisemmin keskustelleet. Tästä syystä en omannut vahvoja ennako-oletuksia saatavista vastauksista. Aluksi opettajat kertoivat aiemmista työtehtävistään. Tämä ei varsinaisesti anna lisäarvoa tutkimuksen tuloksiin, mutta lisää sen luotettavuutta. Opettajien moninaisten urapolkujen selvittäminen auttoi minua tutkijana ymmärtämään paremmin opettajan mielipiteitä ja näkemyksiä nykyisessä tehtävässään.

Tutkimukseen osallistumattomuuden perimmäisiä syitä ei voi saada selville. Niitä voi vain arvailla. (Eskola ja Suoranta 2005, 53.) Tutkimuksessani yksi haastattelu-pyyntöön nimensä ja yhteystietonsa antaneista henkilöistä jäi haastatteleematta, sillä en saanut häneen yhteyttä. Kyseinen henkilö oli rastittanut kohdan, jossa hän ilmaisi halukkuutensa haastatteluun. Lisäksi hän oli ilmoittanut toivovansa yhteydenottoa sähköpostitse, mutta kirjoittanut myös viestin kaavakkeen reunaan: ”Jos on aikaa! (Seppo, K).” Lähetin hänelle kolme sähköpostiviestiä, joista ensimmäisessä kiitin häntä lupautumisesta teemahaastatteluuni ja tiedustelin hänelle parhaiten sopivia haastattelu-aikoja. Seuraavan sähköpostin laitoin kuukauden kuluttua, jossa ehdotin hänelle useita päiviä, jolloin voisimme mahdollisesti suorittaa haastattelun. Pyysin häntä ottamaan

yhteyttä, jos jokin päivistä sopisi. Kolmannen ja viimeisen kerran otin häneen yhteyttä tiedustellakseni hänen halukkuuttaan osallistua haastatteluun. Pyrin olemaan viesteissäni ystävällisen kohtelias ja toivoin, että yhteydenottojen määrä ei ollut kohtuuton. Koska en saanut mihinkään viesteistäni vastausta, päätin asian johtuvan virheellisestä sähköpostiosoitteesta. Eräs mahdollisuus tietenkin oli, ettei hänellä ollut aikaa, eikä ilmeisesti haluakaan osallistua haastatteluun.

Haastatteluaineisto ja sen jatkokäsittely on tapahtunut täysin luottamuksellisesti. Kukaan muu ei ole kuullut tai lukenut haastatteluista minun lisäkseni. Litterointi tapahtui täysin sanatarkasti, kaikkine änkytyksineen ja välikkeineen. Kun jätin haastattelusta pois joitakin kohtia, se näkyy merkintänä litteroinnissa. Lainauksissa olen merkinnyt kahdella katkoviivalla, jos osa haastateltavan sanomisista on jäänyt välistä pois. Tutkimus on tarkoitus raportoida tieteellisesti. Fontana ja Frey (2000, 361) toteavat puhutun ja kirjoitetun sanan olevan aina moniselitteistä ja -tulkinnallista, vaikka kuinka huolellisesti muodostaisi kysymykset ja tulkitsisi vastaukset. Myös Tuomi & Sarajärvi (2009, 70–71) toteavat laadulliseen tutkimukseen liittyvän aina toisen ymmärtämisen tulkintaa niin haastattelijan ja haastateltavan kuin tutkimusraportin kirjoittajan ja sen lukijan välillä. Tämä tutkimus on minun tulkintani saamastani aineistosta ja hyväksyn sen, että joku toinen olisi tehnyt siitä täysin erilaisen.

Luottamuksellisuus sekä anonymiteetti ovat keskeisiä käsitteitä tutkimustietojen käsittelyssä. Tuloksia julkaistaessa on myös huolehdittava siitä, ettei paljasta tutkittavien henkilöllisyyttä. (Eskola & Suoranta 2005, 56–57.) Vaikka tutkimuksessani ei käsitelty erityisen arkaluontoisia aiheita, pyrin tekemään henkilöiden paljastumisen mahdollisimman vaikeaksi. Tiedostin kuitenkin Kuulan (2006, 214–215) mainitseman riskin tietojen yksityiskohtaisuudesta sekä arvioin pienehköjen työyhteisöjen tunnistettavuusriskin lisäksi niiden mahdolliset seuraukset, sillä olen luvannut toimittaa tutkimuksen sen valmistuttua jokaiselle koululle myös luettavaksi.

Tutkimusprosessin läpinäkyvyys auttaa arvioimaan myös tutkimuksen eettisten kysymysten arvioimista (Kuula 2006, 60–65). Olen pyrkinyt selostamaan tutkimukseni vaiheet avoimesti ja totuudenmukaisesti. Tekemiäni päätösten tai ratkaisujen vaikutukset tutkimuksen luotettavuuteen ja eettisiin näkökulmiin ovat siten myös lukijan arvioitavana. Olen pyrkinyt tutkimuksessa hypoteesittomuuteen. Vaikka olen tutkijana joutunut toteamaan omaavani aiheeseen liittyviä tiettyjä ennako-oletuksia, olen pyrkinyt tekemään ne itselleni tietoisiksi. Aineistoa hankkiessa ja analysoidessa en ole pyrkinyt todistamaan hypoteeseja oikeiksi, vaan olen yrittänyt pitäytyä aineistosta esille

nousseissa aiheissa. Tiedostan, että tutkimuksen tuloksiin vaikuttavat omat käsitykseni tutkittavasta asiasta sekä sille antamani merkitykset (Tuomi & Sarajärvi 2009, 19).

Puhuttu ja kirjoitettu kieli on moniselitteistä, vaikka kuinka huolellisesti raportoisi tutkimuksessa saadut vastaukset (Fontana & Frey 2000, 645). Eskola ja Suoranta (2005, 145) toteavat laadullisen tutkimuksen ongelmallisimman vaiheen olevan tulkintojen tekeminen, sillä siihen ei ole olemassa minkäänlaisia muodollisia ohjeita. Heidän mukaansa tulkintojen hedelmällisyys sekä osuvuus ovat kiinni yksistään tutkijan tieteellisestä mielikuvituksesta. Aineistosta ei nouse esiin yhtään tulosta, vaikka niin usein annetaankin ymmärtää. Tutkija joutuu itse aktiivisesti työstämään analyysinsä ja tulkintansa. (Metsämuuronen 2006, 226.) Tutkimuksessani ei ole yhtä ainoaa suurta teoriaa, vaan erilaiset käsitteet toimivat aineistoni tulkintakehyksinä, kuten Eskola (2010) asian ilmaisee. Tällaisen ilmiöpohjaisen tutkimuksen etenemistä seuraa hänen mukaansa työn päätösluvussa koonti siitä, mitä tutkimuksen avulla on opittu ja mitä jatkotutkimusaiheita nämä tulkinnat synnyttävät. Lopulta tutkijan on osattava laittaa työlleen piste, sillä halutessaan hän pystyisi pyörittelemään sitä loputtomiin ( ks. Hakala 2008, 221–222).

## 4 OPETTAJIEN NÄKEMYKSIÄ

”Täähän on pienoisyhteiskunta, tää koulu eli mitä tuolla on, se on meillä täällä.” (Aino, H).

Ihminen kokee suurimmat avuttomuuden kokemukset ammattilaisena vaikeiden asioiden äärellä (Kykyri 2007, 209). Opettaja kokee voimattomuuden ja riittämättömyyden tunteita silloin, kun oppilas oireilee elämäntilanteeseensa liittyvien seikkojen takia (Soini, Pyhältö & Pietarinen 2009, 7). Opettajien mielestä oppituntien häirinnät olivat pahimpia ongelmatilanteita. Heistä vajaa kymmenesosa tuntee oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen estävän heitä toteuttamasta periaatteitaan ja vaikeuttavan myös opetusjakson onnistumista. (Atjonen, Halinen, Hämäläinen, Korkeakoski, Knubb-Manninen, Kupari, Mehtäläinen, Risku, Salonen & Wikman 2008, 195, 200.)

Suurimman osan aikaa työ sujuu kouluissa ongelmitta ja joustavasti. Huhtanen (2011) toteaa yksittäisten pulmatilanteiden kuitenkin rasittavan opettajaa, sillä ongelmien ratkaisut voivat muodostua työläiksi. Tilanteet tuntuvat opettajista kaaosmaisilta ja ongelmat alkavat kasaantua. Opettajat eivät koe heillä olevan riittävästi keinoja kohdata haasteellisia oppilaita, jotka häiritsevät ja vievät muidenkin oppilaiden mielenkiinnon ja huomion opetuksesta. (Huhtanen 2011, 81.)

### 4.1 Haasteellisen käyttäytymisen muodot

Tutkimukseen osallistuneet opettajat vastasivat avoimeen kysymykseen (ks. liite 1), jossa tiedusteltiin millaisia haasteellisen käyttäytymisen muotoja he olivat kohdanneet työuransa aikana. Olen koonnut opettajien vastausten pohjalta 11 eri käyttäytymisen muotoa, jotka opettajat kokivat haasteellisiksi (ks. liite 10). Tutkimuksen mukaan suurin osa (21/27) opettajista pitää lasten rajattomuutta haasteellisena käyttäytymisen muotona. Olen yhdistänyt rajattomuuden ja ilkeilyn kanssa samaan osioon myös opettajien mainitsemat sosiaaliset käytöshäiriöt sekä raivokohtaukset. Tottelemattomuuden olen kuitenkin nostanut omaksi kohdakseen. Kohta käsittää sellaiset käyttäytymisen muodot,

jota eräs opettaja kuvaa: ”sanalla ei tehoa (Mari, K).” Kaikki opettajat eivät olleet mielestään kohdanneet haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita. Yksi opettajista totesi, että ”kohdalleni ei ole sattunut kovin vaikeita tapauksia (Ritva, K)”, vaikka hän oli työskennellyt yli 21 vuotta luokanopettajana.

Tutkimukseen osallistuvista opettajista 21 mainitsi oppilaan *rajattomuuden*, huonon käytöksen ja sääntöjen tahallisen rikkomisen aiheuttavan haasteita koulussa. ”Siis ylipäättään ninku sellasten lasten opettaminen, jotka ei toimi ninku näillä tavallisilla lainalaisuuksilla kerta kaikkiaan (Juuso, H).” Kanninen ja Sigfrids (2012, 190) toteavatkin yhden kasvatuksen haasteellisimmista osa-alueista olevan vaikeus toimia järkevästi silloin, kun lapsi ei käyttäydy odotusten mukaisesti. Oppilaat, joiden elämässä ennen koulua on ollut vain vähän tai ei lainkaan rajoittavia sääntöjä tai kieltoja, koettelevat opettajien mukaan helposti koulun käytänteitä vastaan. Eräs opettaja toteaa tällaisille oppilaille olevan vaikeaa noudattaa opettajan antamia ohjeita ja käskyjä.

”Mutta nää on tosiaan kavereita, jotka valitettavasti ovat hyvin rajattomia tai se toinen käytännössä täysin rajaton, joka on saanu tehdä tähänastisen elämänsä, kymmenen täyttäny, ni ihan mitä vaan. Tossa se on viisvuotiaasta pomppinu pitkin kylän raittia, ni tällaset sitte koulussa ovat hyvin, hyvin hankalia, hyvin haasteellisia ja hää on ninku sanonutkin, että ei häntä koske mitkään säännöt.” (Heikki, H).

Erään opettajan mukaan oppilailla joskus ”lähtee menemään överiksi (Heikki, H).” Hän toteaa erityisesti luokkahuoneen ulkopuolella olevien tilanteiden voivan muodostua tiettyjen oppilaiden kohdalla haasteellisiksi.

”Tämmöset vapaamuotoiset tilanteet ei sovi niille kaikille ollenkaan, että mitä johdetumpaa ja ohjatumpaa ni...et meillä menee tässä koulu, sisällä luokassa hyvin, mutta sitte ku tuo ulko-ovi aukeaa ni menee...alkaa mopo keulia pahasti.” (Heikki, H).

Erään opettajan mukaan ”epäonnistumisista johtuvat raivokohtaukset (Venla, K)” ovat haasteellisia tilanteita. Yksi opettaja totesi muiden oppilaiden lähtevän helposti mukaan sopimattomaan käytökseen, vaikka tietävät sen olevankin ei-toivottua. Hänen mukaansa ”se väärä käytös ninku, ku sen on taipumus aina imeä muita siihen porukkaan (Sirkka, H).” Kun oppilas alkaa käyttäytyä epäasiallisesti, ei-toivottu käytös saattaa vain lisääntyä kielloista huolimatta. Sopimaton käytös kannattaa hoitaa ja käsitellä nopeasti,

ettei se pääse laajenemaan (Evertson & Emmer 2013, 151). Eräs opettaja totesikin, että ”hänessä on jännä sitte se, et ku alkaa huono käytös, ni se alkaa poikia lisää huonoa käytöstä. Ja sitte tulee se piittaamattomuus tavallaan, et sama mitä sanoo, ni se jatkaa vaan sitä. Sitte siinä on haastetta.” (Heikki, H).

Puolet (14/27) opettajista totesi oppilaiden *aggressiivisuuden* ja väkivaltaisuu-  
den olevan haasteellista. Oppilaan temperamentti vaikuttaa siihen, miten helposti  
hän tulee aggressiiviseksi. Aggressiiviseen käytökseen taantuminen tapahtuu helposti  
silloin, kun on neuvoton, väsynyt tai turhautunut eikä kykene ratkaisemaan asiaa raken-  
tavasti. Ihminen turvautuu aggressioon myös silloin, kun muut keinot loppuvat.  
(Keltikangas-Järvinen 2012, 60, 146.) Tunteen purkamisen lisäksi aggressiivinen käytös  
on tehokas keino päästä päämäärään, jolloin se toimii myös vallan välineenä  
(Sydänmaanlakka 2013, 225). Käyttäytymisen taustalla voi olla myös pelkoa ja  
pyrkimystä itsensä puolustamiseen ja puolensa pitämiseen. Turvattomuuden peittäminen  
saattaakin ilmetä ylikorostuneena tarpeena hallita kaikkea. (Puolimatka 2013; Nurmi  
2013, 20–21, 26.) Väkivaltaiseen käytökseen on Cacciatoren (2007, 47) mukaan  
puututtava heti. Hän toteaa sen vaativan riittävää valvontaa myös luokkahuoneen  
ulkopuolella, jotta opettaja kykenee puuttumaan tönimiseen tai potkimiseen välittö-  
mästi. Yksi opettajista mainitsi erityisesti yllättävän aggressiivisen käytöksen olevan  
opettajalle haasteellista.

”Sit yhtäkkii tulee ihan silmitön raivo, mikä kohdistuu mihin vaan  
siin lähellä oli, niin ne oli kaikkein, ku ei voinu ennakoida. Ja sit jos  
niitä oli silloin tällöin, ni sit aatteli, että nyt on menny pitkään hyvin.  
Nyt on kaikki hyvin, ni sit tuli yhtäkkii taas... Ni se oli must se  
kaikkein, mikä, mikä pelotti suorastaa...” (Sirkka, H).

*Tottelemattomuus* kuuluu tietyllä tapaa myös rajattomuuden-käsitteen alle, mutta halusin  
nostaa sen omaksi kohdakseen, sillä lähes neljäsosa (7/27) opettajista oli maininnut sen  
kyselyssä. Yhden opettajan mielestä ei ole niin paha asia, jos oppilas rikkoo samaa  
sääntöä myöhemmin, kunhan hän noudattaa opettajan antamia ohjeita tai käskyjä silloin,  
kun ne annetaan. Erään opettajan mukaan haasteellisinta työuran aikana on ollut ”kun  
oppilas kieltäytyy totaalaisesti osallistumasta opetukseen/tehtävien tekemiseen (Outi,  
K).” Hän toteaa tällaisten oppilaiden olleen oman toimintansa ulottumattomissa. Hänen  
mukaansa on ollut ”jälki-istuntoja, määräaikaaisia koulusta erottamisia ja viranomaisten  
puuttumista. Itse olen yrittänyt vastuuttaa oppilasta → Ota vastuu omasta toiminnasta ja  
näe huonot seuraukset. TULOKSETTA? KEINOT?” Yksi opettaja totesi lopettavansa

opettajan työt, jos puhe ei enää riitä. ”Et sitte mä kyllä lopetan nää työt, jos mä en saa, jos mä sanon oppilaalle, et nyt lähet pois, ni jos se ei lähe, ni sitte o paras hakee muualle, et eihän tästä tu mitään.” (Simo, H).

Viisi opettajaa koki oppilaan *häälisemisen* ja keskittymättömyyden tunti-työskentelyn aikana haasteellisena. Oppilas voi lopettaa häiritsevän toiminnan opettajan kieltäessä, mutta jatkaa sitä heti, kun opettaja kääntää selkensä. Ylivilkkaat ja keskittymisvaikeuksista kärsivät oppilaat raastavat opettajien hermoja (Lonka 2011, 353). Eräs opettaja mainitsikin häiritseväksi sen, kun oppilas pukee sanoiksi kaiken, mikä hänen ajatuksissaan kiertää. ”Varsinki, jos se on jotain negatiivista, se kyllä varmasti tuodaan ilmoille.” (Juuso, H). Oppilaat ilmaisevat yhden opettajan mukaan helposti myös omat tuntemuksensa epäoikeudenmukaisuuden kokemuksesta.

”Hyvin paljon tässäkin tulee nämä, että erilaiset asiat on epiksiä, toi tekee tota ja toi tekee tota. Kaikkii muihin kiinnitetään huomiota ku siihen omaan tekemiseen sitte.” (Heikki, H).

Oppilaan *omaan maailmaan vetäytyminen* oli neljän opettajan mukaan haasteellista. Se voi olla seurausta oppilaaseen kohdistuvasta pitkään jatkuneesta väkivallasta. Oppilaan tapa reagoida ja pyrkimys selviytyä tilanteesta voi ilmetä ympäröivän maailman pois-sulkemisena. (Oppilas- ja opiskelijahuollon opas 2014.) Eräs opettaja luokitteli oppilaat sellaisiksi, ”joissa vastapuoleen ei saa minkäänlaista kontaktia (Aino, K).”

Kolme opettajaa mainitsi oppilaan *itseä vahingoittavan käytöksen* olleen työuran aikana kaikkein haasteellisinta. Marttusen (2006, 131) mukaan viiltelyyn tulee suhtautua vakavasti, sillä siihen liittyy lisääntynyt itsemurhavaara. Hän toteaa sen olevan yksilön kyvyttömyyttä hallita pahaa oloa muiden keinojen avulla. Vaikeat ja traumaattiset kokemukset uhkaavat aina ammattilaisen suojakilpeä. Ihmissuhdetyössä onkin raskainta se, kun näkee toisen tuskan, mutta ei pysty auttamaan (Isokorpi 2006, 241–243.) Eräs opettaja pohti oppilaan itsetuhoisen käyttäytymisen syitä ja siihen puuttumista.

”Ja sit toi itsetuhoisuus. Se on ollu jotenki, ku siin ninku syyllistyy ite, vaikka tietää kuinka, että ei tää nyt voi meistä opettajista johtua, et joku muu tuska sillä lapsella on.

— —

Ku ei siitäkään aina tiiä, onks se ihan ninku toi yks tyttöki oli, et onks se ihan aitoa vai oliko se vähän muoti-ilmiö vai oliko se sekä että, et oli paha olo ja sit hää myös huomiota vähän haki. Ni ei sitä oikeen

voinu huomiohaullakaa kuitata, ku jos siel on kuitenkin joku pahempi takana.” (Sirkka, H).

Kolme opettaajaa ilmoitti oppilaiden *välinpitämättömyyden* olevan haasteellista. Atjonen (2011, 330) toteaa oppilaiden muuttuvan koko ajan heterogeenisemmiksi. Hänen mukaansa toisille oppilaille koulu on elämän ainoa kiinnekohta, kun vastaavasti toiset oppilaat eivät ole kiinnostuneet koulusta tai sen ihmisistä lainkaan. Lämsä (2009, 49) nimeää oppilaat, jotka provosoivat opettajia ja vastaavat kaikkiin kysymyksiin ”en mä tiiä”, koulun vastustajiksi. Hänen mukaansa oppilas kapinoi ja tekee kaiken pakosta, eikä keinot, joilla oppilas hakee huomiota, ole muiden mieleen. Osa oppilaista ei ole kiinnostunut opiskelusta ja se näkyy erään opettajan mukaan heidän käyttäytymisessään.

”Noh, miten ne sitte reagoi koulussa, jos ei se kiinnosta niitä tipan vertaa se opiskelu. Eihän ne halua ponnistella sen eteen mitään. Jos ei se kiinnosta ja halua tehdä siihen mitään, ni sitten siellä ollaan vaan väkipakolla laitoksessa, jossa on kurjaa olla.” (Juuso, H)

Välinpitämättömyys ja rajattomuus ovat myös yhteydessä toisiinsa. Sääntöjen tahallinen rikkominen liittyy kiinteästi hällä väliä -asenteeseen, kuten yksi opettaja toteaa.

”Mut kaikki se toi, et laki kieltää jotai, ni mitä väliä [asenne oppilaalla]. Must se on järkkyy, et mitä väliä, jos mä nyt teen tai jos mä nyt rikon paikkoja. Nii ja sit, jos koulu yrittää niitä rajoja laittaa, ni sit katotaan, et ai-jaa, ei saa.” (Sirkka, H).

Muista haasteellisen käyttäytymisen muodoista *kiusaaminen* sai kaksi mainintaa. Koulukiusaaminen uhkaa oppilaan hyvinvointia hyvin laaja-alaisesti. Sen lisäksi, että se estää oppilasta olemaan osa yhteisöä, se aiheuttaa myös masennusta, yksinäisyyttä ja jopa epäsosiaalista käyttäytymistä (Pörhölä & Kinney 2010, 9–10.) Oppilaat, jotka eivät osaa säädellä tunteitaan, joutuvat usein myös toisten lasten vieroksumiksi (Kokkonen 2010, 99). Puolimatkan (2013) mukaan lapsen jatkuva tyyne käyttäytyminen karkottaakin ystävät hänen läheltään. Hän totesi, että ”jos haluat et sul on ystäviä, ni sun pitää osata ottaa toiset huomioon ja ethä sä voi koko ajan käyttäytyä kauheen röyhkeesti ja ylimielisesti, koska eihä, sit sulla ei oo ystäviä.” Kiusaamistapausten selvittelyt olivat opettajien mukaan erityisen haasteellisia silloin, kun kiusatuksi joutunut itse käyttäytyy siten, että saa toiset hermostumaan. Opettajien mukaan oppilas voi kokea kiusaamiseksi



sen, kun toinen ei halua olla hänen kanssaan. Cantell (2010, 85) toteaa, että opettajan ei tule sallia törkeää käytöstä. Hänen mukaansa oppilaita tulee ohjata siihen suuntaan, että kaikista ei tarvitse pitää, mutta kaikkien kanssa voi tulla toimeen. Erään opettajan mukaan oppilas voi joutua ulkopuoliseksi oman käyttäytymisensä takia.

”Sitä kiusataan ja ehkä muutki on sitä mieltä, mut se kertakaikkiaan käyttäytyy niin typerästi semmosissa tilanteissa, miten ei tulis käyttäytyä, että emmä yhtään ihmettele, et se aiheuttaa konflikteja sitte, että on sellasia henkilöitä, että, että koko ajan ninku riidoissa toisten kanssa.” (Juuso, H).

Kaksi opettajaa mainitsi *luvattomat poissaolot* haasteellisiksi käyttäytymisen muodoiksi. Yhdysvalloissa ne ovat suuri ongelma jo heti ensimmäisestä luokasta lähtien (Bye, Alvarez, Haynes & Sweigart 2010, 3, 30–31). Suomessa Perusopetuslain 26 § velvoittaa koulun ilmoittamaan huoltajille luvattomista poissaoloista (Perusopetuslaki 1998). Niiden määrystä on kuitenkin vaikea saada tietoa, sillä niiden seuraamisessa sekä kirjaamisessa on niin luokka- kuin koulukohtaisiakin eroja (Gråsten-Salonen 2009). Tässä tutkimuksessa kaksi opettajaa ilmoitti haasteellisiksi käyttäytymisen muodoiksi ”jatkuvat poissaolot luvatta (Mari, K)” sekä ”karkaamisen kesken koulupäivän (Ossi, K).”

Opettajan *yksityisyyden ja kotirauhan rikkominen* on riski, jonka opettajat joutuvat ottamaan. NykYTEknologia antaa puhelinhäiriköinnin lisäksi mahdollisuuden myös panetteluun netin keskustelupalstoilla. (Koivu 2012.) Nettikiusaaminen eroaakin tavallisesta kiusaamisesta julkisuutensa takia. Kiusaaminen voi tapahtua mihin aikaan vain ja sillä on enemmän yleisöä kuin perinteisessä kiusaamisessa. (Lämsä 2009, 67.) Eräs opettaja kertoi, että hänen kotirauhaansa oli rikottu sekä puhelimen että internetin välityksellä. ”Siis se oli ihan, että mä olin sukulaisissa kylässä ja yöllä tuli soitto, kyllä, ihan se oli sitte, ihan jäljitettii se numero (Mari, H). ”

Oppilaiden *epäasiallinen kielenkäyttö* huolestutti opettajia. Oppilaiden jatkuvista asiattomista huomautteluista voi erään opettajan mielestä tulla helposti tapa. Hänen mukaansa oppilaat eivät kuitenkaan hyväksy opettajalta samanlaista kielenkäyttöä.

”Jos ne haukkuu toisiaan homoiks tai mikskä nyt haukkuu, et tiedättekö mitä, jos aikuinen työpaikalla toista nimittää, se voi olla

kunnian- loukkaussyyte, et sillee mua vähä pelottaa, ku ne, jotka on ninku tottunu sellaseen.

--

Tai sit mä oon ninku tollases tilanteessa ninku ite kysyny, et mitäs jos mä sanoisin sulle, et täs näin, et onko mulla oikeus sanoa sulle niin. Ja mä sanoisin vaan, et se on läppää.” (Paula, H).

Osa oppilaista haluaa puolestaan *hallita* koulussa samalla lailla kuin kotona. Eräs opettaja toteaa oppilaan tottuneen siihen, että hän saa itse päättää asioista. Kyseisen opettajan mukaan toinen syy oppilaan käytökseen voi olla hänen ankarissa kotioloissa.

”Se on saanu sen vallan jo kotonaan. Kyllä näistä osa vaan pyörittää vanhempiaanki. Tai sitte o sellasia, et siellä kotona on semmonen hirvee huutamisen ja väkivallan uhka sitte, et ne täällä kokee olevansa, et ne on siellä nii ahistettuja, et ne täällä sit purkaa...” (Juuso, H).

Opettajien mukaan oppilaiden *lyhytjänteisyys* tuo myös haasteita opettamiseen. Myös Atjosen ym. (2008, 198) mukaan nykyoppilaat pitkästyvät helposti. Opettajien mielestä oppilaissa onkin tapahtunut muutosta rauhattomampaan suuntaan. Oppilaat eivät jaks heidän mukaansa enää kiinnostua tavallisista asioista. Erään opettajan mukaan oppilaat eivät jaks keskittyä pitkiä aikoja ”sillä tavalla mihinkään niin sanotusti kivaankaan, että tota, ne aika pian kyselee, että mitä sitten.” (Heikki, H). Yksi opettaja totesi tälle aikakaudelle tyypillisen hektisyyden näkyvän myös oppilaiden käyttäytymisessä.

”Semmonen ehkä näkyy, semmonen tempon kiihtyminen kaikessa siin olemisessa ja sit oisko vähän semmonen, että kaikki minä ensin, heti kaikki tähän minulle ekaks, lisääntyne.” (Paula, H).

Opettajat kokivat *vieraan oppilasryhmän* kanssa toimimisen myös vaikeaksi. Jos luokalle opettaa vain yhtä ainetta, ei opettajan ja oppilaiden välille synny sidettä, joka osaltaan ohjaisi oppilaiden käytöstä parempaan suuntaan. Eräs opettaja kuvaa tilannetta seuraavasti:

”Nääki tajuaa, et ku ollaan päivästä toiseen yhdessä, ni ei nyt kannata ihan hirveesti ruveta pullikoimaan, et se käy itellekki hankalaks.

--

Mutta se on aina vaikeempi semmosissa tapauksissa, joita ei oo ikinä ennen opettanu, henkilöitten kanssa, ni ei oo tullu koskaan sitä vuorovaikutustaitoo. Ei oo sitte mitää ninku toiselta puolelta tarvetta käyttäytyy mitenkää.” (Juuso, H).

*Vanhempien asennoituminen* koulua ja opettajia kohtaan koettiin myös opettajien keskuudessa haasteellisena. Yksi opettaja totesi olevan haasteellista, jos ”vanhemmilta menee luottamus opettajaan ja alkaa kyttääminen ja syyttely (Vilma, K).” Eräs opettaja totesi vanhempien voivan osoittaa epäluottamuksensa opettajaan selvittelemällä itse koulussa sattuneita tapahtumia.

”Kyllähän opettajat yrittää selvittää sen sielä koulussa, kaikki asianosaset ottaa ja et kuka on mitäkin sanonu ja muuta että jos aattelee, et vanhempi yksin siellä yhden lapsen puheista rupee ninku jakamaan oikeutta ni...” (Sirkka, H).

Vanhemmat puuttuvat opettajan työhön helposti, jos kodin ja koulun toimintatavat ovat ristiriitaisia (ks. Shapira-Lishchinsky 2011). Joskus ”kotona vain naureskellaan, kun kerrotaan, mitä koulussa tapahtui. Iskä on opettanut, että vedä turpaan, jos joku haukkuu sinua (Ossi, K).” Joskus vanhemmat voivat kannustaa oppilasta toimimaan koulun sääntöjä vastaan. Eräs opettaja kommentoi asiaa seuraavasti: ”Aikuisen työn täysi mitätöinti (=ei tarvitse vastaanottaa opettajan ohjetta työskentelyistä eikä läksyistä), vanhempien manipulointi toimimaan opettajaa vastaan. (Mari, K)”.

Kouluun negatiivisesti suhtautuvat ja kaikkia asioita vastustavat vanhemmat häiritsevät myös oppilaan täysipainoista opiskelua, kuten eräs opettaja toteaa.

”Pahinta on ninku se, jos vanhemmat on ninku koulua vastaan ja sitte ne viestittää ninku ja puhuu kotona vaan ninku negatiivisia asioita koulusta, ni eihän siitä tuu yhtään mitään siitä hommasta.

--

Kyllä huoltajan pitää ninku, ninku jotenki olla enemmän mukana tässä ninku hyväksymässä ne toimenpiteet mitä ninku koulun puolelta ninku vaaditaan, et ei aina, ninku semmosiakin vanhempia on, jotka viimeiseen asti vastustaa kaikkee, jostain syystä, niin tota ne ei kyllä ajattele yhtään sitä oman lapsen parasta silloin.” (Simo, H).

Erityisesti vaikeissa tapauksissa vanhemmat saattoivat hyökätä opettajan kimppuun epäasiallisuuksia suoltaen. Tästä eräällä opettajalla oli omakohtaisia kokemuksia.

”Aina, ku tekee lastensuojeluilmotuksen, ni sit soitetaan huoltajalle. Nii tota, kyllähän sieltä ensin monesti on se tunnereaktio, et voi perkele. Ja sit ku antaa sen tulla ja selittää vaan, ni kyllä se sitte on aina ninku rauhottunu...

--

Mitä kuumempänä toinen käy, ni sit vaa, et se tulee se kokemus sille vanhemmalle, et se tulee kuulluksi. Ni sen oon huomannu, et sit päästään ninku asiasta puhumaan sen jälkee.” (Paula, H).

Yhden opettajan mukaan curling-vanhemmuus saa aikaan ongelmia myös koulussa.

”Sit on tällasia tapauksia, et on sattunu jotain traagista kotona ja sitten lasta paapotaan ja sitte se menee ninku lapsen suojeleminen ninku ääripäähän, että, et se lapsi sitte huomaa, että häntä hellitään ja lellitään ja sit siitä tulee pikkutyranne.” (Juuso, H).

Osa vanhemmista suhtautuu kouluun opettajien mielestä kuten palvelun tarjoajaan. Eräs opettajista kiteytti asennoitumisen olevan uhmakasta, vaativaa ja jopa vähän röyhkeää.

”Kyllä semmonen ninku uhmakkuus ja palveluiden vaatiminen ja semmonen vähän ninku, et on totuttu siihen, että, että tavallaan, että kun täällä lapsi nyt käy koulua niin tottakai täältä irtoaa tukiovetusta ja jos ollaa kaks viikkoa thaimaassa, ni sen jälkeen on ihan automaattista, että opettaja käy asiat läpi lapsen kanssa, vähän siihen tyyliin. Tuohan nyt oli aika inhottavasti kärjistetty, mut sen tyyppinen ninku pikkusen röyhkeä asenne.” (Maija, H).

Toisinaan opettajat joutuivat pohtimaan kumpaan vanhempaan he ottavat yhteyttä, jotta asia etenisi mahdollisimman joustavasti. Joskus opettajien täytyy miettiä myös lapsen turvallisuutta ennen yhteydenottoa kotiin, kuten eräs opettaja toteaa:

”Luovimista, että miten hoitaa kenenki kanssa. Ja kyllähän se, jos joskus soittaa vanhemmalle, ni aina miettii, et minkälainen vanhempi sielä on, miten mä esitän sen asian.

--

Ni sitte sen miettii, että saako se nyt selkäsauvan, jos mä soitan sille isälle tai sitte, jos on vaikka toinen vanhempi sillai, et hälläväliä, ni sit soittaa tietysti sille toiselle vanhemmalla paljo mieluummin.” (Paula, H).

## **4.2 Käytössä olevat puuttumiskeinot**

Kasvatukseen kuuluu Puolimatkan (2010) mukaan se, että lapselle opetetaan, miten muita ihmisiä kohdellaan. Lasta tulee estää toimimasta myös tavoilla, joita hän haluaa. Lisäksi häntä tulee ohjata toimimaan tavoilla, joita hän ei halua. Epätoivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa tulee huomioida se, että oppilaan on tiedettävä säännöt

sekä niiden rikkomisesta aiheutuvat seuraukset. Oppilaalle tulee antaa selkeitä ja kohteliaita vihjeitä siitä, mitä tapahtuu, jos hän jatkaa ei-toivottua käytöstä. (Puolimatka 2010, 280.) Jos käyttäytyminen ei lopu, opettajan tulee ilmoittaa oppilaalle, että hän on itse valinnut seurauksen. Sen tulisi seurata välittömästi ei-toivottua käyttäytymistä ja olla suorassa yhteydessä siihen, mitä lapsi on tehnyt. Lisäksi sen tulisi olla mahdollisimman johdonmukainen ja lapsen ikätasoon sovitettu. (Jones & Jones 2007, 328.) Kun oppilas saadaan ymmärtämään, että päätös on hänen tekemänsä, opettaja ei asetu tällöin yhtä voimakkaasti rankaisijan rooliin (Puolimatka 2010, 280). Aina valinnanmahdollisuuden antaminen ei auta oppilasta ymmärtämään käytöksen ja seurauksen välistä yhteyttä. (Jones & Jones 2007, 328; Levin ja Nolan 2010, 198.)

Kanninen ja Sigfrids (2012, 191) kritisoivat rangaistuksen sävyn olevan helposti alistava, komenteleva ja arvosteleva, eikä sillä ole yhteyttä itse tapahtumaan. Heidän mukaansa tällainen toiminta ei opeta lapselle uudenlaista käyttäytymistä, vaan pahimmassa tapauksessa vain kasvattaa lapsen uhmakkuutta. Myös Isokorpi (2006, 81) toteaa rangaistusten olevan kasvatuskeinoista huonoimpia, sillä ne eivät poista ongelmaa eivätkä muuta oppilaan käyttäytymistä. Opettajien pyrkimyksenä ristiriitaisissa tilanteissa on rankaisun sijaan aina sovinto. Eräs opettaja kiteytti asian seuraavasti:

”Mulla on aina ninku tavote, et mulla on aina tavoitteena sovinto ei rankaisu. Se on mulla ninku, et mä en, jos sen asian pystyy ninku sopimaan, ni se on aina tavote. Ei koskaan ninku se rangaistus tavoitteena o. Sen pitäs, mä haluaisin viimeiseen tinkaan asti...sitte tietysti jostain unohuksesta annan jälkkää, et siinä ei mitkää selittelyt auta.” (Juuso, H).

### *Erilaisia tapoja vaikuttaa haasteelliseen käyttäytymiseen*

Rimpelän, Kuuselan, Rigoffin, Saariston ja Wissin (2008) tutkimuksen mukaan käytetyin kurinpitotoimi alakouluissa on jälki-istunto. Toiseksi eniten opettajat ovat käyttäneet luokasta poistamista. Ojentamistoimena käytetty kasvatuskeskustelu oli ollut käytössä 40 %:ssa kouluista. (Rimpelä ym. 2008, 100–101.) Tässä tutkimuksessa kyselyyn osallistuneet opettajat luettelivat 17 erilaista, omassa työssään toimivaksi kokemaansa tapaa puuttua haasteelliseen käyttäytymiseen (ks. liite 11). Yhteensä mainintoja oli 75 kappaletta. Puolet (14/27) opettajista mainitsi ottavansa yhteyttä vanhempiin oppilaan käyttäytymisen takia. Lähes yhtä monta (12/27) mainintaa opet-

tajat antoivat selkeiden sääntöjen sekä antamiensa kehotusten toteutumisen valvonnasta. Kymmenen opettajaa ilmoitti käyneensä jonkinlaista keskustelua oppilaan kanssa. Myös moniammatillisen yhteistyön merkitys haasteellisen käyttäytymisen korjaamisessa mainittiin opettajien vastauksissa (9/27).

Opettajat totesivat *yhteydenoton kotiin* olevan käytetyin toimi, jos oppilaan käyttäytymisessä oli huomautettavaa. Lämsän (2009, 56–57) mukaan opettajat arastelevat yhteydenottoa kotiin, jos kyseessä on hankala tilanne. Tutkimus ei kuitenkaan puolla tätä väitettä, sillä opettajat totesivat ottavansa yhteyttä vanhempiin selkeissä sääntöjen rikkomistapauksissa joko puhelimitse tai Wilman kautta. Erään opettajan mukaan ”vanhemmilla on oikeus tietää, mitä tapahtuu (Sirkka, H).” Hän toteaa hyvän tiedonkulun säästävän erityisesti väärinkäsityksiltä.

”Sit hän on kuitenkin kotona kertonu, että, et ku hänen vanhempiensa kanssa ku on vilmailtu, et tota, se toinen kaveri kiusaa siellä koko aika. Se pistää kaikki hyrskyn myrskyn, et hää on ottanu tällasen kaksoisroolin. Hän syyttää sitä toista ja on kauhuissaan ja sitte hän liittoutuu sen kanssa ja pistää ihan samalla lailla ranttahurei.” (Sirkka, H).

Vihkoseurantaa hymynaamoineen, tietynlaisia palkkiojärjestelmiä ja hupsista-lappuja (ks. liite 5) opettajat pitivät toimivina, mutta melko työllistävinä. ”Siis sehän työllisti, mutta oli, kyl se ninku rauhotti (Paula, H).” Salo (2009, 124) toteaa kuitenkin erilaisten tiedotteiden lähettämisen ongelmatilanteissa koteihin antavan oppilaalle helposti viestin, että ongelmien ratkaisuun tarvitaan aina aikuista. Hänen mukaansa pyrkimyksenä olisi opettaa oppilas itse säätelämään omaa käyttäytymistään. Erään opettajan mielestä jatkuva kielteisen palautteen antaminen saattoi jopa kääntyä itseään vastaan.

”Mut se jatkuva ninku kielteisen palautteen antaminen. Emmä jaksais ainakaan ottaa vastaa koko aika, jos tulis. Kyl mä kans pistäisin, et hmmm... Tai sitten sanois sille opettajalle, että sinähän siellä oot, että hoida hommas. Tulee, et ei jaksaa ottaa vastaan ja sit se menee semmoseks lappupeliks.” (Sirkka, H).

Luokan omat, *selkeät säännöt* on hyvä tehdä yhdessä oppilaiden kanssa. Siten he sitoutuvat niiden noudattamiseen paremmin. Käyttäytymissääntöjen oppiminen ei tapahdu itsestään, vaan se vaatii opettelua. Opettajan tulee kehua koko luokkaa sääntöjen noudattamisesta, mutta myös muistuttaa tehdyistä rikkeistä. Sääntöjen rikkomisesta pitäisi aina tulla seuraus, jonka opettaja on miettinyt jo etukäteen. (Saloviita

2008, 76–81.) Eräs opettaja painotti, että ”lapsen pitäisi HETI saada rangaistus huonosta käytöksestä (Marjatta, K).” Yksi opettaja totesi suosivansa ”luonnollisia seuraamuksia: jos tönit toisia mäessä, et voi olla siellä (Kati, K).”

Ristiriitatilanteista tulee Cantellin (2010, 167) mukaan *keskustella* oppilaan kanssa, jotta mahdollistetaan anteeksi pyytäminen ja opettajalle tarjoutuu samalla mahdollisuus kertoa asia omalta kannaltaan. Mahdollisuus asian selvittelyyn tulisi tarjota sellaisessa paikassa, mikä on turvallinen ja missä oppilas ei tule nöyryytetyksi (Nurmi 2013, 15). Naukkarinen (1998, 195) toteaa ongelmanratkaisussa olevan tärkeää, että keskustelu koskee olemassaolevaa tilannetta, eikä keskitytä aiemmin tapahtuneisiin asioihin. Cacciatoren (2007, 47) mukaan seuraamukset ja selvittelyt tulisi tehdä myös siten, että oppilaille tulisi tunne, että he voivat luottaa oikeudenmukaiseen kohteluun. Työrauhaa ei rakenneta pelkällä kurinpidolla, vaan siihen tarvitaan myös kasvatusta ja ohjausta, jolloin opettajan tulee olla työrauhan rakentaja ja kasvattaja, ei rankaisija (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2013).

Opettajalla on vaikea ja vastuullinen tehtävä, johon Routarinteen (2007, 113) mukaan kuuluu monenlaisista vuorovaikutustilanteista selviytyminen sekä rakentava kommunikointi oppilaiden ja heidän vanhempiansa kanssa. Cantell (2010) toteaa usein olevan tehokkaampaa, jos rangaistuksen saanut oppilas joutuu jälki-istunnon sijasta kasvokkain vastaamaan teostaan opettajan tai muun aikuisen kanssa. Teon perustelemisen ja sen seurausten pohtiminen on monelle oppilaalle paljon vaikeampaa kuin hiljaa oleminen. Jälki-istunnon rangaistusajattelusta siirrytään tällöin kohti vastuunkantoajattelua. Keskustelu sosiaalisen vuorovaikutuksen perusmuotona on oppilaalle myös tärkeä tunnekokemus sekä psyykkinen tasapainotekijä (Kauppila 2006, 179). Kaksi opettajista mainitsi keskustelun puhuttelemiseksi tai tiukaksi puhutteluksi. Muut käyttivät sanaa keskustelu tai rauhoittava puhuminen.

Opettaja voi kohdata häiritsevän käyttäytymisen toteamalla kaikkien tarvitsevan huomiota, kehottaen samalla oppilasta pohtimaan, miten vastuullinen henkilö tekisi sen. Oppilasta voisi neuvoa ajattelemaan myös, mitä muita mahdollisuuksia oppilaalla olisi toimia, mitkä auttaisivat häntä siinä tilanteessa. (Charles 2011, 188.) Eräs opettaja koki keskustelun olevan hyvä tapa puuttua oppilaiden haasteelliseen käytökseen.

”Ei mulla muuta keinoja oo, ku keskustella aiheesta. Varsinkin, jos on haastavampi lapsi, ni jälkkä tuskin auttaa mitään. Jotenki yrittää kaivaa ne syyt, miks, miks näin teet, et mikä siel on taustalla. Että

sillai saisi aikaseks jollain ihmeen keinolla, et laps kokis, et me ollaan samalla puolella, et se, jos me kuvitellaan olevamme toistemme vihollisia, ni ei siinä oo sit mitää järkee.

— —  
Mä ainakin haluan sanoo asioista niitten oikeilla nimillä, ettei mitää kiertoilmasuja. Vetoamalla tunteisiin ja toisen ihmisen huomioimiseen ja siihen empatiakykyyn, jos sitä on vielä.” (Juuso, H).

*Kollegan neuvot ja moniammatillinen yhteistyö* tukevat opettajaa ja auttavat häntä haasteellisten tilanteiden kohtaamisessa. Esimies, kollegat tai koulun erityistyöntekijät voivat keskustelujen avulla helpottaa etäisyyden ja objektiivisuuden hakemista tilanteeseen. Uusien näkökulmien kautta on helpompi löytää olemassa oleviin ongelmiin myös erilaisia ratkaisumahdollisuuksia. (Lämsä & Karhuniemi 2013, 178.) Mahdollisuus vaikeiden asioiden jakamiseen työparin tai -ryhmän kanssa, on tärkeää työsuojellisen näkökulman lisäksi myös työn laadun takaajana (Kykyri 2007, 210). Opettajat kertoivatkin kollegoiden tärkeästä roolista. Yksi opettaja oli saanut ammatillista tukea oman koulun ulkopuolelta työuransa alkuaikoina. Hän oli pystynyt ”entisen opettajan kanssa konsultoimaan. Siltä mä sain ihan puhelimesta avun tai sähköpostilla ninku, että tosi hyvä (Mari, H).” Eräs opettaja kertoi olevansa iloinen, kun sai työskennellä samanhenkisen kollegan kanssa.

”Mä oon hirveen onnellinen tosta [toisen opettajan nimi] työparina, et meil on samanlainen tämmönen ninku, mites mä nyt sanoisin, että hyvä tai huono puoli, että me yleensä aina heti pyritään toimimaan, et ei jäää märehcimään asioita eikä liikaa kyselläkkään, et jos on joku ongelma, ni ihan vaan ninku hatusta, että mitäs tässä vois tehdä, rohkeasti vaan kaikenlaisia ideoita. Jos ei ne toimi, ni mitä sitte, ainaki on kokeiltu.” (Maija, H).

Isokorven (2006, 57) mukaan osaamisen jakaminen voi olla opettajille myös vaikeaa, sillä reviirirajat ovat joskus tiukkoja. Yhden opettajan mukaan oli haasteellista, jos ”kollega ei kunnioita toisen työtä, vaan yrittää puuttua siihen kaikin tavoin (Vilma, K).” Eräs opettaja piti muiden opettajien neuvoja ja tukea tärkeänä voimavarana, mutta toivoi niiden antamisen tapahtuvan tasavertaisuuden ilmapiirissä.

”Ja sit toinen voi osata sanoa jotain, et no hei, tiedätkö, mä kokeilisin sinuna, teekki näin. Tietenki sen suhteen pitää olla niin tasa-arvoinen kenen kanssa sä puhut, ettei siinä koe ninku, et se tulee ylhäältä alas.” (Aino, H).



Huhtanen (2007, 191) toteaa monimuotoisten ongelmien edellyttävän myös moniammatillista yhteistyötä. Osaamisen jakaminen ja yhteisen päämäärän tavoittelemine ovat hänen mukaansa tärkeässä roolissa oppilaan hyvinvoinnin edistämässä. Atjosen ym. (2008, 201) mukaan ratkaisujen löytäminen koulun ulkopuolella syntyneisiin ongelmiin onkin yksittäiselle opettajalle liian suuri taakka, jonka vuoksi avuksi tarvitaan yhteisöllisiä tukijärjestelmiä. Erään opettajan mielestä koulussa annettu apu ei voi tuottaa pidempiaikaista tulosta, ellei lapsen muita elämän osa-alueita saada myös järjestykseen.

”Ne ongelmat on yleensä kaikkes muussa sit ku siin koulu- tai kaverielämässä, et jos ne asiat ei muutu, ni sithä se taas nousee sieltä, et se [puuttumiskeinojen apu] on hetkellistä.” (Aino, H).

Moniammatilliseen yhteistyöhön osallistuvilla henkilöillä on erilainen koulutus taustalla. Heitä kuitenkin yhdistää oppilaan hyvinvoinnista huolehtiminen ja auttaminen sekä pahoinvoinnin estäminen mahdollisimman varhaisessa vaiheessa. (Eskelä- Haapanen 2012, 28, 30.) Isokorpi (2006, 55–57) toteaa moniammatillisen yhteistyön olevan yhdessä tekemisen lisäksi myös yhdessä pysymistä. Hänen mukaansa yhteistyön aikana tulee pyrkiä poistumaan omalta mukavuusvyöhykkeeltä sekä jakamaan omaa osaamistaan. Opettajien mukaan yhteistyö muiden asiantuntijatahojen kanssa toimii oman työn tukena sekä voimavarana silloin, kun omat keinot eivät enää riittäneet. Yhden opettajan mukaan avun pyytäminen kertookin opettajan ammattitaidosta eikä osaamattomuudesta.

”Sit ollaan jo niinku niin isojen asioiden eessä, et ne on sosiaalipuolen, poliisin, psykologin, et sit sen opettajan pitää siinä kohti tietää se oma ammatillisuutensa raja ja ohjata se asia eteenpäin, et ei se voi mennä sinne kotiin hakemaan sen lapsen sieltä sängynpohjalta.” (Paula, H).

Yhden opettajan mukaan ”opp. huolto ainakin yrittää, vaikka apua ei aina tulekaan siitä kanavasta (Seppo, K).” Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa ei opettajien mielestä aina ole ollut kuitenkaan riittävää tai siitä ei ole ollut apua. Eräs opettaja totesi, että ”yhteistyö sosiaali-, terveys- ja muitten tahojen kanssa, sehän on semmonen kauniisti sanottu asia, mut ei se lähellekkään aina toteudu (Sirkka, H).”

Häiritsevän oppilaan *poistaminen luokasta* rauhoittaa tilannetta ja antaa muille oppilaille mahdollisuuden työskentelyyn. Nurmen (2013, 15) mukaan aikuisen tehtävä onkin tarjota oppilaalle rauhoittumispaikka ohjaamalla tämä sivummalle. Kun oppilas

laitetaan käytävälle, opettajat kertoivat jättävänsä luokan oven raolleen. Häiritsevä oppilas voidaan siirtää lopputunnin ajaksi myös toisen opettajan luokkaan (ks. Evertson & Emmer 2013, 193). Erityisopettajalla voi olla mahdollisuus ottaa toistuvasti tunnilla häiritsevä oppilas omaan luokkaansa jopa hiukan pidemmäksi aikaa, ”jos ei onnistu opinnot tuolla luokassa (Maija, H).” Yksi opettaja käytti oppilaan siirtämisestä toiseen tilaan ilmaisua ”oppilaan ohjaaminen rauhalliseen tilaan (Maija, K).” Hän totesi oppilaan luokasta poistamisen olevan välttämätöntä, jos opiskelu muiden kanssa ei onnistu.

”Ylipäätään sitte voi olla nii, että täytyy kokonaan järjestää se opetus eri tilaan ja jopa sitte iha yksinki, että... Laps ei ninku kykene toimimaan ryhmässä kertakaikkiaan.” (Maija, H).

Tilanteiden *ennakointi* on myös tärkeää. Opettajalla on oikeus saada sekä luovuttaa toisilleen niitä välttämättömiä tietoja, joita edellytetään asianmukaisen opetuksen järjestämiseksi (Perusopetuslaki 1998). Huhtanen (2007, 190) toteaa salassapidon ja tiedonkulunpuutteiden kuitenkin hankaloittavan joskus asioiden hoitoa koulussa. Riittävä tiedonkulku kodin ja koulun välillä olisi erityisen tärkeää silloin, kun oppilaan elämäntilanteessa tapahtuu suuria muutoksia. Oppilas voi tällöin käyttäytyä koulussa sopimattomasti saaden toimistaan negatiivista palautetta, vaikka hän tarvitsisi vain ymmärrystä ja turvallista kouluympäristöä. (Arminen ym. 2013, 225.) Opettajien mielestä heidän olisi tärkeää tietää oppilaan elämää koskettavista asioista, jotta he osaisivat koulussa suhtautua asioihin oikeissa mittasuhteissa. Sujuva tiedonkulku oppilaan tilanteesta auttaisi erään opettajan mukaan haasteellisen oppilaan kohtaamisessa ja käyttäytymisen ymmärtämisessä.

”Kyllä ne jossain vaiheessa vanhemmat kertoo, jos on jotain hirveen vaikeeta, mut ei välttämättä läheskään aina. Esimerkiks emmä tiennyt jotain tän luokan oppilasta, jonka yks sisko oli yrittäny itsemurhaa malliin ja totanin tai ei oo ollu kotona pitkään aikaan, sijotettuna, et mistä mä tämmösiä tietäsin.

--

Mä ihmettelin, et miten se käyttäytyy nyt noin, et kuulee tommosia ihan hirveitä juttuja, ni eihän se ihmekkään jos vähä...” (Juuso, H).

Ongelmaan tulisi puuttua ennen kuin tilanne riistäytyy käsistä (Huhtanen 2011,42–43). Ristiriitatilanteet koulussa syntyvät kuitenkin usein nopeasti, jolloin opettaja ei ehdi valmistautua niihin, vaikka tietäisikin tietyllä oppilaalla olevan taipumusta

voimakkaisiin reagoiteihin (Cantell 2010, 164). Luokan oman opettajan hyvä oppilaan-tuntemus, vankat taustatiedot ja vuosien kokemus helpottavat ennakoitua, vaikka kaikkeen ei voi etukäteen valmistautuakaan (Charles 2011, 226). Opettajien mukaan haasteellisten oppilaiden kanssa ”se ennakoitua on ninku ykkösjuuttu (Paula, H).” Riittävä varhainen tilanteen lukeminen auttaa opettajien mielestä myös siihen, kuinka hyvin tilanteeseen pystyy vaikuttamaan. Eräs opettaja totesi oppilaan vahvuuksia huomioimalla sekä etukäteen tilanteita läpikäymällä voitavan ehkäistä monia ongelmia.

”Jos huomenna on joku erikoinen tilaisuus tai mennään jonnekin, ni se etukäteen nuotitetaan, et näin tulee tapahtumaan, sit ei mee ni ja sit ei mee näin. Se hiukan auttaa, koska monethan näistä kuumakalleista on sellasia, et ku tulee pieni muutos rutiineihin, ni poks, korkki pois.” (Sirkka, H).

Oppitunnin häiritsemisestä, koulun järjestyssääntöjen rikkomisesta tai muuten vilpillisesti toimimalla, oppilaalle voidaan määrätä enintään kaksi tuntia *jälki-istuntoa* (Perusopetuslaki 1998). Jälki-istunnon perusajatus on Cantellin (2010) mukaan se, että oppilas miettisi hiljaa tekoaan. Jälki-istunnolla voidaan vaikuttaa tiettyihin asioihin, mutta kaikkiin oppilaisiin se ei tehoa toivotulla tavalla. Jälki-istunto menettää myös tehonsa rangaistuskeinona, jos se toistuu liian usein, eikä synnytä enää häpeän ja katumuksen tunteita oppilaassa. (Lahtinen-Salila 2009, 155; Cantell 2010, 182-183, 185.) Tutkimuksessa saadut tulokset tukevatkin edellä mainittuja väitteitä. Eräs opettaja mainitsikin, että jälki-istunto ”on ihan hyvä seuraamus harkiten ja säästeliäästi käytettynä, ei automaationa (Kati, K).”

Jälki-istunnon toimivuudesta ja tehokkuudesta antoi kyselyssä mielipiteensä 26 opettajaa. Yksi opettaja ei ilmaissut kantaansa asiaan. Mielipiteet jakaantuivat siten, että seitsemän opettajaa piti jälki-istuntoa turhana ja tehottomana, joista yhden mukaan rangaistus oli jo liian vanhanaikainen. Yksi opettaja katsoi sen olevan tehokas kaikille. Loput vastaukset sijoittuivat näiden kahden ääripään väliin siten, että 14 opettajaa oli sitä mieltä, että jälki-istunto toimii joskus ja joskus taas ei. Näistä neljä ilmoitti, ettei rangaistus toimi ”paatuneille oppilaille” ja kolme opettajaa katsoi toimenpiteen toimivan alaluokilla, mutta ei enää yläluokilla. Kolme opettajaa ilmoitti, että jälki-istuntoa tulisi käyttää säästeliäästi ja harkiten. Yhden opettajan mukaan rangaistusmuotoa ei kannattaisi poistaa kokonaan. Kaikista 26:sta kysymykseen vastanneesta opettajasta 19 oli sitä mieltä, että jälki-istunnot toimivat joskus, tietyissä tapauksissa ja olosuhteissa.

Opettajien mukaan jälki-istunto oli tietynlainen merkki oppilaalle, mutta myös muille oppilaille. Myös Evertson ja Emmet (2013, 192) toteavat lyhyen jälki-istunnon tekevän oppilaalle selväksi, ettei kyseistä käyttäytymistä sallita koulussa. Eräs opettaja totesi, että ”se voi jollekki olla semmonen, et sil keinol voi osottaa, et tää ei oo hyväksytyä, niille muille, et siit seuraa edes jotain.” (Sirkka, H). Jälki-istunnot saattoivat opettajien mukaan joskus muuttua myös ylpeilyn aiheeksi. Eräs opettaja totesi, että ”sillä voi kavereille leuhkia ja jatkaa huonoa käytöstä (Noora, K).” Opettajat ovat pohtineet jälki-istunnon tilalle myös muita keinoja. Yksi opettaja ehdotti, että ”ehkä työnteko tai edun menetys olisi tehokkaampi (Helmi, K).” Erään opettajan mukaan ”jonkinlainen jälki-istunnossa suoritettava tehtävä tai jälki-istunnon sijasta tehty työ voisi olla tehokkaanpaa (Venla, K).” Opettajat olivat miettineet jälki-istunnon paljonkin vaihtoehtoja, niitä kuitenkin löytämättä, kuten eräs opettaja kertoo:

”Mikä se sit on se oikea tapa rangaista, sitä mä en kyllä tiiä. Et sitä on varmaan maailman sivu mietitty sitä. Ei se ainakaan se pelkkä istunto ni... Ehkä se tosiaan jolleki yksittäiselle oppilaalla jostain semmosesta niin sanotusta hairahduksesta vois ninku toimia hyvänä näpätteenä, mutta ylipäättään ninku se, et oppiiko sitä mitään vaan ninku istuessaan ni...ni epäilen.” (Maija, H).

*Määräaikainen erottaminen* on myös koulujen käytössä oleva rangaistuskeino. Jos oppilas tekee vakavan rikkomuksen tai jatkaa epäasiallista käyttäytymistä vielä jälki-istunnon tai kirjallisen varoituksen jälkeen, oppilas voidaan erottaa koulusta enintään kolmeksi kuukaudeksi. (Perusopetuslaki 1998). Eräs opettaja haluaisi kutsua erottamista mieluummin koulunkäynnin tauoksi.

”No, ehkä se erottaminen... Mä ajattelin ninku semmosta koulunkäynnin taukoa, jonka oppilas oikeasti ite ymmärtää johtuvan hänen omasta käytöksestään, et hän ei nyt voi tulla kouluun, koska hän on tehnyt niin tai näin tai toiminut jollain tavalla väärin. Ni sellasta joustavaa ratkasua mä ninku toivoisin kouluun.” (Maija, H).

Määräaikaista erottamista ei käytetä alakoulun puolella ja yläkoulullakin vain hyvin harvoin ja harkitusti. Opettajien mielestä määräaikainen erottaminen on ”äärimmäinen keino, mutta sitä pitää pystyä voida käyttää (Simo, H).” Yhtenä syynä määräaikaisen erottamisen vähäiseen käyttöön opettajat näkivät sen, että koulu on velvoitettu huolehtimaan oppilaan opetuksesta rangaistuksen aikana. Yksi opettaja kirjoitti, että ”koulusta

erottaminen liian suuri rangaistus sekä oppilaalle että opettajalle (Tia, K).” Erään opettajan mukaan rangaistus voi oppilaan näkökulmasta muuttua myös palkinnoksi.

”Jos se pannaan, vaikka kaheks viikoks sinne kotiin, ni miten järjestetään se, että se opiskelee sielä kotona sen kahen viikon aikana ne asiat ja onko se lopulta rangaistus vai onko se palkinto.” (Paula, H).

Muiden oppilaiden turvallisuuden takaamisen lisäksi erottamisella pyritään turvaamaan muiden oppilaiden mahdollisuus opiskeluun. Erottamisella ei kuitenkaan nähty olevan paljonkaan vaikutusta erotettavan oppilaan käytökseen, vaan se nähtiin ennemminkin toimena muiden oppilaiden työrauhan takaamiseksi. Eräs opettaja kommentoi asiaa seuraavasti:

”Usein ne on sitte vielä, meillä ainakin, ne kaikkein sitkeimmät tapaukset, ni ne on näitä käytöshäiriöitä, et ne vie toisilta mahdollisuuden opiskeluun sillä häsläämisellä ja opettajan häirinnällä. Ni se antas sitte nopeasti tauon myös niille toisille.

--

Et se saatas ninku nopeasti poikki, et oli se sitte kotilomaa tai, tai töihin menoo viikoks kaheks, jotain tämmöstä kumminkin.

--

Mutta useinhan se on niin, ettei se sille yksittäiselle oppilaalle välttämättä kovin paljo viisautta tuo, se viikko tai kakskaa päähän, mutta mun mielest muilla on oikeus [opiskella rauhassa]...” (Maija, H).

Lain salliman, mutta harvoin käytetyn *sakkorangaistuksen* käyttöä opettajat perustelivat vanhempien vastuuttamisella lapsensa koulunkäynnistä, sillä ”aika yksin ne täällä monet kouluansa käy (Maija, H).” Silloin, kun kaikki muut keinot on jo kokeiltu, eivätkä ne ole auttaneet, sakko nähtiin yhtenä vaihtoehtona. Erään opettajan mukaan koulun toimivan johdon rooli korostuu tällaisessa tilanteessa.

”Se vaatii selkärankaa ihan hirveesti sitten myös rehtorilta ja koulun johdolta, et se linja on aivan yhtenäinen oltava siinä vaiheessa, ku ryhdytään tämmöseen. Voihan se olla, että johonkin perheeseen ei mikään muu tehoa kuin se, et ne joutuu maksamaan siitä, että ne hoitaa huoltajan velvollisuutensa.” (Aino, H).

Osa opettajista oli hiukan epäileviä sakkorangaistuksen käytöstä. Heidän mukaansa toiset vanhemmat ovat ”varmasti tehneet parhaansa siinä asiassa ja silti oppilas sitten

lintsaa (Heikki, H).” Jos lapsi on luvatta pois koulusta, yksi opettajista katsoi perheiden tarvitsevan ennemmin tukea kuin rangaistuksia.

”Mä en oikein tiedä, et se on sit kyllä aika paha tilanne kotona, et auttaaks se sakkorangaistus, et se tarvis varmaa jotain muuta, tai olisivat tarvineet aikaisemmin.” (Sirkka, H).

Yksi opettaja totesi, ettei sakottamista tarvittaisi, jos yhteistyö koulun ja sosiaalitoimen kanssa toimisi. Hän esittääkin kysymyksen: ”Onko koulu jätetty yksin ongelman kanssa, missä on lastensuojelu ja sos.toimi? (Annika, K).”

Opettajat pohtivat myös oppilaiden *luokalle jättämisestä*. Eräs opettaja toivoi, että tietyistä koulun vaatimuksista pidettäisiin tiukemmin kiinni, mutta ei ollut varma olisiko luokalle jättäminen oikea keino sen saavuttamiseksi.

”Jotenki pitäs olla tässä yhteiskunnassa semmonen ryhtiliike, että vaatimukset on se, mitä halutaan myöski täyttää, mutta en tiä sitte, onko nyt hyvä jättää luokalleen yläkoululaisia tai täälläki, jos ei viiti tehdä mitää, et saako se sen, et ryhdistäytyy vai tuleeks sellanen hälläväliä. Hirveen vaikeita kysymyksiä.” (Juuso, H).

Oppilaan toiminnan rajoittaminen ja liikkumisen estäminen *kiinni pitämällä* on lain puitteissa hyväksytty puuttumiskeino tilanteen niin vaatiessa. Opettaja ja rehtori voivat poistaa opetusta häiritsevän ja vastarintaa tekevän oppilaan luokahuoneesta välttämättömin voimakeinoin. Tilanteessa on huomioitava kuitenkin oppilaan ikä, vastarinnan vakavuus, tilanteen uhkaavuus sekä tilanteen kokonaisarvio. (Perusopetuslaki 1998.) Fyysinen koko sekä voiman ero ovat opettajan ja oppilaan välillä usein sen verran huomattavia, että opettajan tulee tarkkaan miettiä niitä keinoja, joita hän voi käyttää oppilaan taltuttamiseksi. Pohtimiseen ei useinkaan jää aikaa, sillä tilanteeseen on reagoitava välittömästi. Konfliktitilanteisiin puuttuessaan opettajan tulisi kuitenkin ottaa huomioon se, että oppilaan lisäksi myös ulkopuoliset henkilöt saattavat tulkita tilanteita eri tavalla. (Poutala 2010, 134, 138.)

Kiukkuavan tai hysteerisen oppilaan rajoitustilanteet ovat Cacciatoren (2007, 68) mukaan opettajalle haasteellisimpia, sillä tilanteessa on toimittava nopeasti ja kaikkien osapuolten tunteet kuohuvat helposti. Opettajat pyrkivätkin kiinnipito-tilanteessa saamaan toisen opettajan paikalle, että jokaisen osapuolen oikeusturva tulisi taatuksi. Erään opettajan mukaan ”kun vaa muistaa pitää, että ikinä ei ninku ite ala touhuamaan mitää, vaan aina hakee siihen toisen opettajan todisteeks...aina! (Juuso, H)”.

Saloviita (2008, 173) toteaa, ettei opettajalla ole kuitenkaan velvollisuutta voimankäyttöön, vaan hän saa käyttää tilanteissa omaa harkintaansa. Opettajat pohtivat oppilaan turvallisuuden lisäksi myös omaa turvallisuuttaan. Eräs opettaja kertoi, että ”mulla on ollu noi niin isoi oppilaita, ketkä on niitä riehujuttui saanu, että ei ollu minkäänlaisia mahiksia mun kokosen ihmisen ees pitää, et se ei oo enää turvallista (Sirkka, H).” Kiinnipitotekniikoiden puutteellisuus vaikutti myös opettajien kiinnipitämisen käyttöön. Eräs opettaja totesi seuraavaa:

”Mutta se, että esimerkiks ei oo saanu koulutusta niihin kiinnipitotekniikoihin, ni sehän siihen tuo sitä epävarmuutta. Jos mä otan jotain kiinni vaikka pientäki oppilasta ja väännän johonki suuntaan, ni siinä saattaa tosiaan tulla sit jotain semmosta, että vaikket tarkottanu, ni tulee aiheuttaneeks jotain semmosta.” (Maija, H).

Myös vanhempien mahdollinen suhtautuminen asiaan mietitytti opettajia. Yhden opettajan mukaan vanhempien reagointi kiinnipitotilanteisiin saa huomion kääntymään pois oppilaan toiminnasta, joka aiheutti tilanteen kärjistymisen.

”Tää ikuisuuskysymys siitä kiinnipitämisestä, koskettamisesta, siirtämisestä, et hyvin helposti siinä, jos vaikka meet ristiriitatilanteessa väliin, ni... Ni helposti se kääntyy siihen, että sieltä kotoa kysytäänki, kyseenalaistetaan se opettajan toiminta ja jää vaille huomiota se, mitä se oppilas oli tehny. Mutta sitähan sillä halutaanki.” (Aino, H).

Opettajat voivat myös laittaa *oppilaat sovittelemaan keskenään* erimielisyyksiään. Yksi opettaja onkin antanut oppilaiden sopia keskinäisiä riitojaan. Tätä tapaa hän on käyttänyt, kun on kokenut oppilaat tasavertaisiksi ja muutenkin kykeneviksi selvittämään asiat puhumalla.

”Mä oon laittanu sellasiaki, et mä tiedän, et ne ei toisiaan nuiji, ninku laittanu riitapukarit kahestaan sopimaan asiasta. Ite oon käyny vaan välillä kattomassa ja kysymässä, et ootteks te päässy johonki lopputulokseen.” (Juuso, H).

Yksi opettaja mainitsi toimivana puuttumiskeinona olevan ”*oppilaan säikäyttäminen* jopa hivenen ylireagoimalla (Ossi, K).” Toinen opettaja totesi puhumisen ensin olevan parasta, mutta ”sitten selkeä ilmoitus, että peli poikki ja keskitytäänpä opiskeluun (Simo, K).”

### *Opettajan henkilökohtaiset ominaisuudet vaikutuskeinoina*

Opettajat tarvitsevat myös hyvää tilannetajua ja maalaisjärkeä. Koulupäivinä opettajat joutuvat kohtaamaan monenlaisia tilanteita ja tapahtumia, joista heidän on selviydyttävä ja jotka heidän on selvitettävä. Toisinaan edes ennakointi ei auta, sillä tapaukset voivat olla kerran elämässä -tyyppisiä, jolloin ratkaisut eivät voi perustua aikaisempiin kokemuksiin tai tilanteisiin. Tällöin opettaja pohjaa ratkaisunsa omiin tulkintoihin kohtuudesta sekä oikeudenmukaisuudesta. (Tirri 1999, 31.) Cantell (2010, 164-165) toteaa opettajalta vaadittavan hyvää tilannetajua ja kykyä joustaa, toimia johdonmukaisesti sekä etsiä kompromisseja. Eräs opettaja käytti ilmaisua itsensä mukauttamisesta suhteessa oppilaaseen.

”Opettajan pitäs sillain ninkun, vähän ninkun mukauttaa itsensä joittenki oppilaitten suhteen, ettei ninku liian tarkkaan pitäs siitä omasta roolistaan kiinni, vaan ninku, vähän ninku peilata sitä omaa roolia siihen muuhun oppilaaseen, et se ninku...tulla vähän ninku oppilasta vastaan sen persoonaan.”(Simo, H).

Eräs toinen opettaja pohti tilannetajua oppilaantuntemuksen ja luottamuksen näkökulmasta.

”Ja sit semmonen tietty, et antaa olla, et joskus ninku antaa, kun joskusha nää on sellasii, et ne ninku lähtee tavaroita heittäen ninku pois. Ni jaksais vaan luottaa siihen, ettei se auton alle juokse ja ei se mee ikkunaa rikkomaan, eikä hyppää ikkunasta, vaan se vetäytyy jonnekkii ja puhisee ja potkii kiviä vihassa ehkä... ettei lähtis perään.” (Sirkka, H).

Huhtanen (2007, 230) toteaa myös opettajan voivan vaikuttaa haasteellisiin tilanteisiin työtapoja tai itseään muuttamalla. Tärkeintä kasvatuksessa ei ole sisältö vaan kasvamisen raamit ja niiden vastaanotto (Sydänmaanlakka 2013, 241). Yhden opettajan mukaan opettajan tulisi osata käyttää maalaisjärkeä.

”Tietysti se pitää olla semmonen tuntuma siihen ja maalaisjärki, ettei nyt mitään ihan järjettömyyksiä yritetäkkään, mutta et pitää ninku kyseenalaistaa vanhat tavat, et tää ei nyt toimi, et mitä sä nyt enää kolmattakymmenettä jälki-istuntoo kirjotat, ku ei se tuu sitä ensimmäistäkkää istumaa, et sit pitää vaan rohkeasti keksiä.” (Maija, H).



Opettajan tapa reagoida tilanteisiin on myös merkityksellistä. Jones ja Jones (2007, 339) toteavat uhmakkaan käyttäytymisen olevan vaativimpia tilanteita, mitä opettajat kohtaavat työssään. Heidän mukaansa tällaisissa tilanteissa on ehdottoman tärkeää, että opettaja pysyy rauhallisena. Oppilaan käytökseen ei saisi vastata samalla mitalla, sillä se ei auta oppilasta käsittelemään vihaansa (Charles 2011, 189). Myös Cantellin (2010, 165) mukaan yllättävissä ristiriitatilanteissa opettajan tulisi ottaa vastuu tilanteesta, kuitenkin välttämällä vihaisuutta ja pakottavuutta (ks. myös Woolfolk 2013, 494). Opettaja on aina elävä malli, kuinka asioita hoidetaan ja tilanteita ratkaistaan (Isokorpi 2006, 233). Eräs opettaja painottikin, että opettajan tulisi pyrkiä olemaan ”tavallaan ulkopuolisena, että ninku rauhallisena, ni sit siinä on pelinappulat omalla puolella (Aino, H).” Joskus haasteellisten tilanteiden selvittely etenee suotuisasti, kun opettaja ilmaisee rehellisesti suuttumuksensa. Eräs opettaja kertoi seuraavaa:

”Ja mäki ku oon yleensä yrittäny, etten mä ninku näytä, että mä oon suuttunu tai ninku jotain muuta ja yritän olla asiallinen näin, mut se oli kyllä semmonen ninku aito, ku mä suutuin siinä, että sinähän et meille [opettaja ja äiti]...mut se oliko yllättäen se tie, mikä... Se olis voinu mennä ihan toisinki...” (Sirkka, H).

Yksi opettaja oli sitä mieltä, että oppilaat hännäävät tahallaan tiettyjä opettajia.

”Mä oon huomannu oppilaista sen, että jos ne saa opettajan niin sanotusti ärsyyntymään, ni sitä ne käyttää hyväkseen. Ne ninku ihan tahallaan oikeestaan tekee, ett...” (Simo, H).

Erään opettajan mukaan oppilaat odottavat opettajalta asiallista käyttäytymistä, vaikka he itse käyttäytyisivätkin asiattomasti.

”Mut sit jos se aikuinen siellä alkais käyttäytyä samalla tavalla niitä kohtaan, ni ei ne hyväksyis sitä samanlaista käytöstä, mitä ne ninku osottaa vaikka sitä aikuistaki kohtaa.” (Paula, H).

### 4.3 Uusia mahdollisuuksia vaikuttaa

Olen kartoittanut opettajien toiveita siitä, millaisia mahdollisuuksia he toivoisivat voivansa käyttää haasteellisen oppilaan käyttäytymiseen puuttumisessa. Oppilaan etu ja hänen parhaakseen toimiminen tulisi ohjata opettajaa erilaisten toimenpiteiden valinnassa. Erään opettajan mukaan puheiden ja tekojen yhdenmukaisuus ei aina toteudu haasteelliseen käyttäytymiseen puuttumisessa.

”Mut siinä pitää olla ensin se tahto, et haluaa tehdä sen asian jollakin ninku sillä tavalla, et se on oikeesti sen, aina sanotaan, että tehään asioita lapsen parhaaks ninku, että tässä ajatellaan lapsen etua, mut sen, sillä voi pyyhkiä, sen takana voi tehdä ninku mitä vaan...ninku oikeesti miettiä mikä sitä auttais. Ni sitä kautta ettii ne keinot.”  
(Paula, H).

Kyselyyn osallistuneista opettajista viisi (5/27) oli sitä mieltä, että opettajien puuttumiskeinot ovat tällä hetkellä riittävät. Heidän mukaansa laki on riittävä ja antaa mahdollisuuksia puuttua siinä määrin kuin tarvetta on. Eräs opettaja mainitsee, että ”ongelma on se, että niitä (esim. määrääjäksi erottaminen) ei käytetä (Kati, K).” Suurin osa opettajista (22/27) ilmoitti laissa määrättyjen puuttumiskeinojen olevan riittämättömät. Heidän mukaansa asiassa on jonkin verran kehittämisen varaa, puuttumiskeinot eivät ole täysin riittävät tai joltain osin ne kaipaisivat muutosta. Yksi opettaja oli laittanut huutomerkkin vastauksensa perään. ”Eivät ole! (Seppo, K).” (Ks. liite 12).

Puolimatka (2013) toteaa Suomessa olevan lainsäädännöllinen ongelma työrauhan ja järjestyksen ylläpitämisessä. Hänen mukaansa sellaisten puuttumiskeinojen luominen tulisi tehdä lainsäädännöllisesti mahdolliseksi, mitkä kannustaisivat oppilasta toimimaan oikein. Hän toteaaakin, ”et lakii pitäis muuttaa. Yksinkertaisesti. Et vaan se, et varmaan se on mahdollista, mut varmaa se vie aikaa siis, mut sehä vaatis tietyl tavalla että, että tota, et syntyy aluks se tietosuus, et on tarvetta muuttaa lakia.” Eräs opettaja piti Sastamalan rehtorin rangaistustoimista noussutta julkisuutta hyvänä asiana. Hän totesi, että ”siitäki tulee sitte ennakkotapaus. Ehkä se siitä poikii ajan myötä jotain hyvää taas. Niitä rajoja on ehkä hyvä aina jonkun [Sastamalan rehtorin] edes paukuttaa (Paula, H).” Aina koulun ja opettajan toimet eivät ole riittäviä. Erään opettajan mukaan ”häiriökäyttäytyminen on lapsen pahaa oloa ja turvattomuutta, ja siihen, että se loppuisi ei yksin koulun keinot riitä. Koko yhteiskunta ja vanhemmat tarvitsisivat pysäytystä ja

asennemuutosta (Annika, K).” OAJ:n (Opetusalan Ammattijärjestö 2013) mukaan perusopetuslakiin tulisikin tehdä merkintä häiritsevän ja epäasiallisen käytöksen kieltämisestä.

Tutkimuksessa nousi esille opettajien toive opettajan aseman vahvistamisesta. Yhden opettajan mielestä ”aika vähän tässä koululaitoksessa on [keinoja käytettävissä], ku hanttipullaks heittäytyy, ni sitte keinot loppuu. (Juuso, H).” Eräs opettaja kritisoi nykyistä lainsäädäntöä siitä, että opettajalla ei ole kaikissa tilanteissa valtuuksia toimia oppilaan parhaaksi katsomallaan tavalla.

”Kokis kyllä sen, et vois ninku opettaja tehdä opettajana työtä eikä ninku sitä tavallaan, tai ku nythä on viime päivinä puhuttu siitä, että oppilaille on annettu ninku liikaa valtaa. Täähän ninku suosii tavallaan tää lainsäädäntö yksilövapautta ja valtaa, ni kyllä mää kannatan ninku sitä, että opettaja kuitenkin viimekädessä ois se, joka voi sanoa, että miten tehdään.” (Mari, H).

### *Opettajien toivomia mahdollisuuksia vaikuttaa*

*Repun tarkastaminen ja tavaroiden takavarikointi* tulisi tarvittaessa olla mahdollista. Eräs opettaja kertoi oppilailla olevan joskus sellaisia tavaroita mukana koulussa, mitkä eivät sinne kuulu. Hänellä oli seuraavanlaisia kokemuksia:

”Sielä saattaa, ja on todella Suomen kouluis jatkuvasti kaikenlaista. Sielä on lääkkeitä, huumeita luultavasti ja aseita ja tällasta. Tässä oli ase kerran yhdellä kaverilla. Täysin aidon näköinen pistooli, mutta se oli siis leikkivehje, mutta niitä saa kuulemma tuolta Venäjältä. Jolloin lähdettiin ninku aika reippaasti tonne rehtorin kansliaan jättämään sitä sinne.” (Heikki, H).

Mahdollista tarkastusoikeutta opettajat käyttäisivät vain, jos olisi vahva epäily siitä, että oppilaalla on hallussaan kiellettyjä aineita tai tavaroita. Yksi opettajista toivoi saavansa käyttää takavarikointioikeutta seuraavin perusteluin sekä tavoin:

”Jos mä vaikka nään, et sil lapsel pullottaa se tupakka-aski siel taskussa ja sit voi vaan sanoa, et olisitko ystävällinen ja antaisit sen pois, et olis oikeus takavarikoida se. Ei nyt väkivalloin, mutta jos se ois määrätty, että oppilaan on luovutettava pyydettyä se esimerkiks.” (Paula, H).

Takavarikointi- ja tarkastusoikeus helpottaisi opettajien työtä, sillä nykyisin oppilaat tietävät omat oikeutensa ja käyttävät niitä hyväkseen opettajaa vastaan. Eräs opettaja kertoi, että ”nehän hänkslää sen kännykän kanssa ja sitte tunkee sen sinne reppuun ja et sä saa sitä sieltä ottaa. En saakaan, enkä aio ottaa, mutta kotiin otan yhteyttä ihan saman tien, jos tää näin jatkuu (Heikki, H).”

Uusi Laki perusopetuslain muuttamisesta (2013) sisältää myös maininnan *vahingonkorvauksista*. Siinä todetaan, että oppilas voidaan kasvatuksellisista syistä määrätä puhdistamaan tai järjestelemään tahallisesti sotkemansa tilan. Isokorven (2006, 184) mukaan asioista tulee opetella kantamaan vastuu, jotta niistä voisi ottaa opikseen. Myös opettajat näkivät korvausveloitteen olevan hyödyllinen ja tulevaa elämää varten opettava rangaistusmuoto. Eräs opettaja totesi seuraavaa:

”Ja sitte se, jos vaikka raapii pulpetin pintaa, ni sitte jotaki korvauksia, jos siinä joutuu vaikka vahtimestari ostamaan jotakin lakkaa, millä se peitetään kuntoon, ni siitä vaikka ihan ninku se lakkapurkki maksaa, huoltajat. Et siinä se oppii vähän korvaamaanki, ku aikuisenaki, jos menee naarmuttaa toisen autoo, ni pakko se on korvata.” (Simo, H).

Lapsen toiminnan vähäinen rajoittaminen, voi johtaa siihen, että lapsi tyydyttää vain mielihalujaan, mutta ei opi kantamaan vastuuta mistään. Kun lapsi ei välitä toiminnan seurauksista, vaan kiertää vastuun tukijärjestelmiä hyväksi käyttäen, syntyy niin vanhempia kuin opettajiakin koskettava ongelma. (Pulkkinen 2002, 125–126.) Cantell (2010, 186) toteaa opettajien kannattavan työpalvelua sääntöjen rikkomisen sovittamiskeinona. Hänen mukaansa se on hyvä keino lisätä oppilaiden ymmärrystä yhteisen omaisuuden merkityksestä; sotkiessa omat jäljet on myös siivottava. Eräs opettaja perusteli toimintamallin käyttöönottoa sillä, ”että ei ajatella, että siivoajat tai vahtimestari tekee sen (Simo, H).” Haastatteluiden aikaan opettajien keskuudessa oli epäselvyyttä työpalvelun käytöstä. Heillä ei ollut varmuutta, saiko sitä käyttää. Laki tuntui erään opettajan mielestä olevan ristiriidassa hänen ja jopa vanhempien ajatusten kanssa. Hän totesi, että ”kerran oli jopa sellanen tapaus, että tää oli tää äiti sitä mieltä, että pitäis laittaa kaveri siivoamaan tai muuta, ni sitte laki sen esti.” (Sirkka, H).

Opettajat kokivat työpalvelun myös konkreettisena ja melko tehokkaana puuttumiskeinona sillä, ”kun se on hoidettu, ni se on ohi (Sirkka, H).” Jos sotket, siivoat-käytännön lisäksi eräs opettaja ehdotti myös yhtenä kurinpalautuskeinona lumenluontia. Osa opettajista oli kuitenkin sitä mieltä, että teetettävän työn tulisi liittyä

tehtyyn rikkomukseen. Eräs opettaja totesikin, että ”sinä nostat sen, ku oot sen tahallas sinne heittäny tai sitte kumitat, jos o piirretty pöytään (Simo, H).” Yhden opettajan mukaan oppilas voi kokea työpalvelun myös mieluisampana kuin oppitunnilla työskentelyyn.

”Se on sitte vähän kakspiippunen juttu, että jotain työpalvelua. Sehän riippuu, riippuu minkälaisista se on taas oppilaasta, et saattaaha ollakki, ett joku tekee paljo mieluummin sitä sitten taas kuin mitä me ehkä oppitunnilla jouduttas tekemään.” (Heikki, H).

*Luokasta poistamiseen* opettajat toivoivat selkeitä sääntöjä. Yksi opettaja kaipasi, että ”oppilaan luokasta poistamisesta pitäisi olla tarkat ohjeet ja antaa siihen keinot (Ritva, K).” Osa opettajista toivoi, että heillä olisi ”oikeus poistaa [oppilas] luokasta myös valvomattomaan tilaan (Raita, K)” resurssipulan takia. Muutama opettaja toivoi, ettei hetkellisistä luokkatilanteesta poistamisista vaadittaisi aina kirjaamista ja kotiin tiedottamista.

*Vanhemmat tulisi vastuuttaa* lastensa koulunkäynnistä. Levin ja Nolan (2010, 244) toteavat vanhemmillä olevan suuri vaikutus siihen, miten lapsi suhtautuu koulua kohtaan. Puolimatkan (2013) mukaan vapaa kasvatus, jossa lapsi saa kasvaa luonnonmukaisesti ja häntä ymmärtäen, on yhteinen piirre perheissä, joissa on haasteellisesti käyttäytyviä lapsia. Opettajat toivovatkin vanhempien kantavan enemmän vastuuta oman lapsensa koulunkäynnistä sekä tämän käyttäytymisestä siellä. Eräs opettaja kommentoi asiaa seuraavasti:

”Jonkun on alettava ottaa siellä kotona vastuuta et se ei voi niinku loputtomiin siellä... et jos ei koti ole valmis siellä ottaa ninku sitä vastuuta huonosti käyttäytyvästä lapsestaan ni sitte yhteiskunnalla on jotaki keinoja ja ne on sitte, niien ei tarvi olla koulumaailmasta.” (Juuso, H).

Neljä opettajaa esitti toiveen siitä, että ”pitäisi puuttua ennemminkin *yhteiskunnassa vallitseviin ja vanhempien asenteisiin* (Juho, K).” Konkreettisia keinoja tämän toiveen toteuttamiseksi opettajat eivät kuitenkaan osanneet kertoa. Yksi opettajista kaipasi, että ”lapsi kasvatettaisiin tottelemaan aikuisia ja puhumaan kohteliaasti aikuisille (Noora, K).”

Osa opettajista toivoi *määräaikaisen erottamisen käyttöönoton helpottamista*. Vanhempien tulisi vastata lapsen opiskelusta sen aikana, sillä ”koulusta pitäisi voida erottaa ilman opetuksen järjestämisvelvollisuutta (Ossi, K).” OAJ:n (2013) mukaan

rehtorilla tulisi olla myös oikeus evätä oppilaan opetus enintään kolmeksi päiväksi. Toimen ei katsota vaarantavan perusopetuksessa olevan oppilaan oikeusturvaa eikä oppivelvollisuuden toteutumista. Määräaikainen erottaminen on hidas prosessi, joka toimii kurinpitorangaistuksena, mutta ei turvaamistoimena. (Opetusalan Ammattijärjestö 2013.) Myös osa opettajista toivoi koululle käyttöön mahdollisuutta erottaa oppilas kolmeksi päiväksi koulusta. Tämän toimen avulla opettajat katsoivat voivansa rauhoittaa luokassa vallitsevaa levottomuutta akuuteissa tilanteissa. Erään opettajan mielestä kolmen päivän erottamisella voisi osoittaa oppilaille, että myöskään yhteiskunta ei hyväksy kyseistä oppilaan toimintaa.

”Mä ajattelin ninku semmosta koulunkäynnin taukoa, jonka oppilas oikeasti ite ymmärtää johtuvan hänen omasta käytöksestään, et hän ei nyt voi tulla kouluun, koska hän on tehnyt niin tai näin tai toiminut jollain tavalla väärin. Ni sellasta joustavaa ratkasua mä ninku toivosin kouluun.” (Maija, H).

Opettajien keskuudessa kannatettiin myös mahdollisuutta sulkea haasteellisesti käyttäytyvä oppilas *yhteisen toiminnan ulkopuolelle*. Myös Evertson ja Emmer (2013, 190–191) suosittelevat etuoikeuksien pidättämistä tai toivotusta toiminnasta poissulkemista häiriökäyttäytymisen puuttumiskeinoiksi. Opettajat toivoivat saavansa jättää tietyissä tilanteissa haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan muun ryhmän ulkopuolelle. Yksi opettaja totesi seuraavaa:

”Jos oppilaan osallistumisesta yhteisille retkille on oletettavissa vaikeuksia tms. opettaja voi kieltää osallistumasta. On väärin, että opettaja joutuu kantamaan lisävastuuta, jos ”riskioppilas” on pakko ottaa mukaan.” (Outi, K).

Erään opettajan mukaan yksi oppilas ei saisi estää kaikkien muiden oppilaiden mahdollisuutta lähteä retkille.

”Se kuullostaa kamalalta, et täytyy voida eristää näit, hirvee sana eristää lasta, mut se on toivotonta se yhteispeli, ni ei se sais estää kaikkia, ettei sit vois lähteä mihinkään esimerkiks, koska yks pistää kuitenkin todennäköisesti ranttaliks.” (Sirkka, H).

Opettajat pitivät hyvänä ajatuksena, että oppilas laitettaisiin jälki-istunnon sijaan *kirjoittamaan* tekemisistään aineen, jossa hän pohtii tekonsa syitä ja seurauksia. Eräs

opettaja elätteli toiveita, että ”jos ees jollakulla heräis ajatus, et onks tässä järkee pilata terveyttään, et saa uhmailla. (Sirkka, H).”

*Vuorovaikutustaitojen opettaminen* oppilaille olisi tärkeää, sillä ne kuuluvat perustaitoihin, joiden varassa koko opiskelu etenee (Kauppila 2006, 143–144). Koulut voivat vahvistaa kotona opittuja vuorovaikutustaitoja tai tarvittaessa jopa korvata ne paremmilla taidoilla. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2004) sisältävät maininnan tunteiden säätelyyn liittyvien tekijöiden opettamisesta viides- ja kuudesluokkalaisille. Tällä on pyritty varmistamaan jokaisen oppilaan oikeus oppia kokonaisvaltaiseen hyvinvointiinsa vaikuttavia tunteiden säätelytaitoja. Koulukohtaiset vuosiviikkotuntien jaksotukset sekä oppikirjavalinnat asettavat kuitenkin oppilaat eriarvoiseen asemaan. (Kokkonen 2010, 100–101.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen onnistumiseen vaikuttaa ihmisen kyky tulkita tilanteita, ilmeitä, eleitä ja äänensävyjä. Myös toisten tunteiden ja mielialojen havaitseminen, tulkitseminen sekä ymmärtäminen on tärkeää. Oppilaille tulisi lisäksi opettaa jämäkkyyttä, sillä sen puute on yhteydessä moniin käyttäytymisen ongelmiin. Oppilaan tulisi kyetä ilmaisemaan positiivisia ja negatiivisia tunnetilojaan sekä erottamaan ajatukset, tunteet ja teot toisistaan. (Kauppila 2006, 143–144, 150, 155–157.) Lisäksi oppilaan ymmärrystä hänen tekojensa vaikutuksista tulisi lisätä, sillä sekä tekemisellä että tekemättä jättämisellä on aina merkitystä. (Sydänmaanlakka 2013, 239). Raivo-kohtauksia saavaa oppilasta voi auttaa opettamalla häntä kiinnittämään ympäristössä tarkemmin aikomusten tulkintaan (Isokorpi 2006, 138). Eräs opettajista toivoi käyttöön pakollista kurssia, jossa opetettaisiin häiritsevästi käyttäytyville oppilaille sosiaalisia taitoja, koska ”enemmänhä sellanen palvelis sitä lasta (Mari, H).”

Ongelmien syntymistä voidaan *ennaltaehkäistä draaman keinoin*. Marttusen (2006, 134) mukaan kouluissa voidaan järjestää itsetunnon kohottamiseen ja ongelmanratkaisutaitojen kehittämiseen tähtääviä kursseja, jotka toimivat yksilötason ehkäisykeinoina. Roolinäytelmä on vähän käytetty, mutta hyvä menetelmä sosiaalisten taitojen opettamiseen. (Kauppila 2006, 110, 148–149.) Käytöshäiriöisellä nuorella on sosiaalisissa tilanteissa usein vaikeaa löytää vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja. Draaman avulla nuorelle opetetaan kuinka korvataan aggressiiviset eleet tilanteisiin sopivammalla käyttäytymisellä ja otetaan tarvittaessa ”aikalisä”. (Lehto-Salo & Marttunen 2006, 106.) Roolien avulla voi harjoitella myös toisen ihmisen asemaan asettumista (Juujärvi, Myyry & Pessa 2007, 81). Eräs opettaja toivoi, että draamaa

käytettäisiin häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn vahvistamalla oppilaan persoonaa ja antamalla sopivia reagointimalleja.

”Ehkä draaman kautta just, että luoda ninku tilanteita, sosiaalisia tilanteita, et kuin ninku menetellä.

--

Ni siinä sit kehitty, et jaaha, noinki voi tehdä, et ne on ninku valtavia oppimistilanteita. Ja sit se, et kyl mä ajattelen, et oma luottamus tai siis ensinnäki omat kyvyt, semmoset ninku hyvät asiat ja puolet itessä, et niitten tunteminen ninku kasvattaa sitä itsetuntoo ja sitä ajatusta siitä, että mä selviän tästä elämästä ja mä pärjään ja mä pystyn hoitamaan yhtä sun toista ja mä aattelen, et silloin ninku, silloin ku alkaa ninku jotenki seestyä ajatuksessa, et mä ninku pärjään ja mulla on niitä taitoja ja sit ei tarvii enää sellasta häiriökäytöstä.” (Mari, H).

*Annettujen rangaistusten suorittaminen* kuuluisi olla osa oppivelvollisuuden suorittamista, sillä rangaistuksilla ei ole tehoa, ellei niitä voi vaatia suoritettavaksi (Opetusalan Ammattijärjestö 2013). Erään opettajan mielestä ”ei tämmönen peli voi jatkua, että jollaki on ninku lukuisia jälki-istuntoja ja niitä ei oo suoritettu (Juuso, K).”

Atjonen ym. (2008, 202) toteaa tutkimuksessaan, että opettajat eivät valitelleet toimintaolosuhteiden heikkoutta, mutta halusivat käyttöön joustavia opetusryhmiä. Sama ilmiö oli havaittavissa myös omassa tutkimuksessani. Kukaan opettajista ei maininnut toimintaolosuhteiden puutteista, mutta erään opettajan mukaan ryhmäkokojen joustolla olisi mahdollisuus auttaa haasteellisten oppilaiden kohtaamisessa. Tällä järjestelyllä hän näki olevan kauaskantoisia vaikutuksia.

”Kyllä mä ninku semmosta tiettyä joustoa, että ryhmäkoon joustoa, ryhmän joustoa, et kyl mä tiedän, et se maksaa, mutta että jos yksikin lapsi pystytään pelastamaan.

--

Jos alkaa ninku näky, et lapsi käyttäytyy huonosti, ni mietittä vähän, et ois tavallaan ninku mahdollisuus miettiä, et mitkä kouluaineet sujuu paremmin ja pystyttä ninku, siis tää on tietysti monen mielestä hirveen utopistista, mutt et pystyttä ninku esimerkiks, jos on ninku tekninen työ ja tämmönen ninku vahva ja aattelee, et siitä tulis ammatti, ni pystys ninku jo alaluokilta asti jollakin tavalla vahvistaa sitä puolta.” (Mari, H).

*Sosiaali- ja terveystalveluiden saatavuutta* tulisi parantaa. Kun opettaja huolestuu lapsesta, hän tekee lastensuojeluilmoituksen keskusteltuaan asiasta ensin oppilas-huoltoryhmän kanssa. Yleensä lastensuojeluun otetaan yhteyttä siinä vaiheessa, kun



oppilaalla ilmenee koulupinnausta, ongelmia kouluyhteisöön sopeutumisessa tai koulu-kiusaamista. Vaikka intervention taustalla on usein kouluongelmat, lastensuojelullinen toimenpide voi myös vaikuttaa oppilaan koulunkäyntiin. (Heino & Oranen 2012, 218–220.) Eräs opettaja toivoi, että sosiaalitoimeen otettaisiin yhteyttä heti, kun havaitaan, etteivät vanhemmat suoriudu kasvatustehtävästään: ”Ja sitku, jos ei ne [vanhemmat], ni sosiaalitoimeen, et jos ei vanhempia kiinnosta lasten kasvatusta, ni sit suoraan sosiaalitoimeen.” (Juuso, H). Opettajat kantoivat huolta myös pitkäksi venyvistä terveydenhoitopalveluiden odottamisista, sillä ”liian pitkä aika vain katsotaan.” (Sofia, K).

*Muina parannusehdotuksina* opettajat toivoivat ”tehokkaampia keinoja käyttöön (Kaisa, K).” Hän ei kuitenkaan tarkentanut, millaisia toimia se vaatisi. Myös kameroita kouluihin ehdotettiin suluissa olevan kysymysmerkin kera. Yhdessä muutosehdotuksessa opettaja esitti, että ”hyvä olisi se, että opettajalla olisi suora sakotusoikeus, ja rahat menisi opettajien virkistysrahastoon. 😊 (Juho, K).” Yhden opettajan mukaan ”koko kouluyhteisön turvallisuus on taattava. Opettajan henkinen ja fyysinen koskemattomuus turvattava! (Seppo, K).” Eräs opettaja toivoi kunnollista resurssointia ”eli pienet ryhmät, tarpeeksi aikuisia kouluun, niin moni syrjäytyjä pelastettaisiin takaisin yhteiskuntaan (Sofia, K).”

#### **4.4 Koulun yhteiset toimintamallit**

Opetus- ja kulttuuriministeriö (2012) toteaa laatukriteereissään, että kouluilla tulisi olla olemassa erilaisten ongelmatilanteiden hoitamiseen selkeät, yhdessä sovitut toimintatavat. Vaikka Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa mainitaan yleisimpiä esille nousevia asioita, on tärkeää, että jokainen koulu myös paikallisesti kuvaa omassa opetussuunnitelmassaan toimenpiteet ongelma- ja kriisitilanteissa (Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön 2007, 27). Tutkimukseen osallistuneista kouluista yhdellä koululla oli haastatteluhetkellä ollut pari kuukautta käytössä yhteiset toimintamallit. Muilla kouluilla niistä oli sovittu vain tiettyjen yksittäisten oppilaiden osalta tai niistä oli vain keskusteltu.

### *Yhteinen toimintamalli toiminnan tukena*

Voimakkaita tunteita herättävissä tilanteissa tutkimustieto ja menetelmälliset ideat auttavat opettajaa rauhoittumaan. (Kykyri 2007, 209–210.) Tietty toimintasuunnitelma, jota on ennakolta mietitty ja mahdollisesti harjoiteltu, helpottaa kohtaamisen lisäksi myös oikein toimimista. (Ediger 2013, 15). Kyselyyn vastanneista opettajista yhdeksän kertoi mielipiteensä, miten koulun yhteiset toimintamallit tukevat haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamisessa (ks. liite 13).

Seuraamukset tulee ketjuttaa toisiinsa, jolloin oppilaalle annetaan selkeä viesti siitä, että opettaja puuttuu johdonmukaisesti ei-toivottuun käyttäytymiseen (Sigfrids 2009, 103–104). Eräs opettaja kertoi seuraamusten menevän aina tietyn kaavan mukaan.

”Kun sä meet kolme kertaa pysäkillä, sithä siitä seuraa jotakin. Jokaisesta pysäköinnistä tulee merkintä. Se menee huoltajille tieto. Sit se menee oppilashuoltoon. Sit, jos se lisääntyy, mä en muista kuinka monta kertaa, ku me vatvottiin ja mietittiin sitä, sit siitä seuraa aina enemmän jotakin ja sitte lopulta sieltä tulee kirjallista varotusta ja muuta. Et niitä ei ees hirveesti tarvi olla niit pysäkkikertoja. Olikse se peräti kymmenestä poikki ja sitten tulee se kirjallinen varotus, vaikka se olis vain lopputunniksi, ninku mäkin poistin vain kakskyt viimestä minuuttia, mut ku oli ahkerasti kakskyt ensimmäistä häirinny ja myöhästyny sen viis minuuttia.

--

Me on otettu semmonen linja, et nekin kertoo jotakin, et sit ku tietty raja tulee täyteen ni ne menee oppilashuoltoon ja kutsutaan huoltajat, asianosaset ja oppilas, kaikki ketä siinä on ja mietitään, miks näitä sulle kertyy.” (Aino, H).

Yhdessä sovitut toimintamallit antoivat opettajien mielestä ”ryhtiä ja tukea päivittäiseen kasvatustoimintaan (Vilma, K).” Erään opettajan mukaan yhteiset toimintamallit ovat avuksi, ”koska tilanteet tulevat usein nopeasti ja niissä pitää osata toimia oikein (Aino, K).” Yksi opettajista totesi, että ”kun omat keinot eivät riitä, on huojentavaa, kun voi lähteä seuraamaan valmista toimintamallia (Venla, K).” Erään opettajan mukaan se ”helpottaa vaikeiden tilanteiden kohtaamista, kun voi oppilaalle selkeästi kertoa rangaistuksen/toimintatavan perusteet, jotka ovat koululle yhteiset (Saila, K).” Eräs opettaja totesi, että ”se on itelle hirveen rauhottava tilanne, ku mä tiedän kelle mä soitan (Aino, H).” Yhden opettajan mukaan yhteisistä toimintamalleista on toisinaan ollut apua, mutta ”on myös tapauksia, joihin ei tahdo mitkään keinot purra (Seppo, K).” Erään opettajan

mukaan moniammatillisen yhteistyön voimin rakennetut toimintamallit koskivat vain yksittäisiä oppilaita.

”Useimmiten ne on meille uusia oppilaita tai oppilaita joiden elämäntilanne on muuttunu, ni meil on kyl silleen ollu mun mielest hyvä tapa, et esimerkiks yhteisessä opettajien ja henkilökunnan kokouksessa se kerrotaan ja kerrotaan, yleensä on tullu jo sit terveydenhuollon puolelta tarkat toimintaohjeet, että miten toimitaan, että voiko, onko lupa pitää se aloillaan, kannattaako häneen koskea.” (Aino, H).

Koko koulu yhteisön aikuisten toiminnan tukemisessa yhteiset toimintamallit koettiin pääosin myönteisenä. Neljä opettajaa yhdeksästä totesi yhteisen linjan tarvitsevan yhteistyötä, joka puolestaan helpottaa päivittäistä kasvatustoimintaa. ”Aina kun on luotu yhteisiä sääntöjä ja toimintamalleja, se lujittaa yhteisöä ja helpottaa yhdessä toimimista (Venla, K).” Eräs opettaja koki olevansa ”teamin jäsen ja me kaikki yritämme parhaamme oppilaan ei-toivotun käytöksen vähenemiseksi (Helmi, K).” Yhteisen toimintamallin ansiosta opettajan on ”helpompi puuttua myös muiden luokkien oppilaiden huonoon käytökseen, kuin vain valittamalla kyseisen oppilaan luokanopettajalle (Saila, K).” Kahden opettajan mukaan olisikin tärkeää, että kaikki koulun aikuiset noudattaisivat yhteistä linjaa, jolloin se helpottaisi asioita myös oppilaan kannalta. Tällöin ”oppilas on nähnyt ja kokenut, missä raja kulkee ja joissain tapauksissa haasteellinen käytös on vähentynyt (Mari, K).” Yksi opettaja ei nähnyt koulun yhteisten toimintamallien tukevan koko koulu yhteisön toimintaa haasteellisen oppilaan kohtaamisessa. ”Tukee huonosti (Ritva, K).”

### *Toive yhteisestä toimintamallista*

Kyselyyn vastanneista 27 opettajasta 21 vastasi kysymykseen kahdeksan, missä tiedusteltiin toivetta oman koulun yhteisistä toimintamalleista. Kuusi opettajaa oli jättänyt vastaamatta kysymykseen. Kaikki kysymykseen vastanneet opettajat (21/21) toivoivat koululle yhteisiä toimintamalleja. Heistä 19 opettajaa perusteli myös toiveensa. Perusteluita tuli yhteensä 30 kappaletta (ks. liite 13). Yksi kysymykseen vastaamaton opettaja perusteli vastaamattomuuttaan sillä, että heidän koulullaan oli jo käytössä yhteiset toimintamallit. Puolimatkan (2013) mukaan kouluilla tulisi olla sellaiset toimintamallit, ettei opettajan tarvitse miettiä jokaista tapausta erikseen, vaan niistä kertyisi

mekaanisesti tietyt rangaistuskasaumat. Eräs opettaja esitti toiveensa yhtenäisen ja selkeän toimintamallin tarpeesta.

”Meil on nyt täs suunnitteilla ja toivottavasti saadaan, ainaki minä oon vaatinu ja ehkä muutki, että saadaan tämmönen portaittainen juttu, et jokaisesta mitä seuraa ja mitä sen jälkee sitte, semmonen kaavio.” (Juuso, H).

Eniten (10/21) opettajat uskoivat yhteisen toimintamallin helpottavan opettajia toimimaan yhdenmukaisesti. Eräs opettaja totesi, että ”tällöin jokainen voisi tarpeen tullen puuttua kenen tahansa oppilaan haastavaan käytökseen (esim. välitunnilla) ja tietäisi toimivansa oikein (Jaana, K).” Yhteisen toimintamallin tarvetta opettajat perustelivat myös sen viestiärvolla. Se olisi opettajien mielestä viesti sekä oppilaalle että vanhemmille siitä, että kaikki koulun opettajat toimivat samalla tavalla, eikä oppilaalla ole valtaa eikä mahdollisuutta rikkoa sääntöjä muidenkaan opettajien tunneilla. Erään opettajan mukaan ”koulun yhtenäinen linja toimisi oppilaille viestinä siitä, että aikuiset hoitavat asiat eikä heillä ole valtaa rikkoa sääntöjä (Sirkka, K).” Opettajien mukaan selkeä toimintaohje auttaisi opettajaa toimimaan kriisitilanteessa välittömästi, jolloin ”ei menisi aikaa/voimia neuvotteluihin toim. tavoista (Sirkka, K).” Esimerkkeinä opettajat mainitsivat parkkitoiminnan ja portaittaisen mallin, missä määriteltäisiin tekojen seuraukset ja jatkotoimenpiteet.

Yhteisen toimintamallin käyttöönottamisen perusteluista kahdeksan käsitti epävarmuuden poistamista. Kun opettajan varmuus vaikeiden tilanteiden kohtaamisessa paranee, hän kykenee helpommin pohtimaan myös lisää uusia, innovatiivisia tapoja ongel- matilanteiden ratkaisemiseksi (Ukskoski 2013, 364). Yhden opettajan mukaan yhteinen toimintamalli luo myös oppilaalle turvallisuuden tunnetta, kun ”lapsi tietää että kaikki aikuiset toimivat samoin (Paula, K).” Eräs opettaja totesi, että ”nehän tulee hirveen nopeesti ne tilanteet ja yllättäen ja sitten kotona illalla tasan tiedät miten sun ois pitäny toimia.” (Aino, H). Yhden opettajan mukaan ”yhteinen linja poistaisi epävarmuutta, mahdollisesti myös epäonnistumisen ja syyllisyyden tunteita (Maija, H).” Eräs opettaja puolestaan totesi, että ”oppilaiden kanssa tulevista mahd. ongelmista olisi hyvä tietää jokaisen sekä tarpeellisista keinoista niihin puuttumiseksi (Aino, K).”

Säännöstä on mahdotonta saada pysyvää käytännettä, jos osa opettajista antaa oppilaiden tehdä sellaista, mistä muut kieltävät. Käytännössä opettajien suhde sääntöjen valvomiseen kuitenkin vaihtelee. Toiset opettajat voivat katsoa läpi sormien tilanteita,

joissa pitäisi antaa rangaistus. He saattavat jopa pakoilla tällaisia tilanteita, sillä asiaan puuttuminen voi tietää erilaista venkoilua, valehtelua tai jopa haistattelua. (Cantell 2010, 177–184.) Veivo-Lempisen (2009, 201) mukaan syy etteivät opettajat puutu tilanteisiin, voikin johtua siitä, että heillä ei ole asiaan tarvittavaa rohkeutta ja voimavaroja. Yhden opettajan mukaan ”olisi hyvä, että kaikki opettajat reagoisivat samantilaisiin ongelmiin, esim. kielenkäyttöön ja ongelmakäyttämiseen. Nyt monet katsovat asioita läpi sormien/ korvien (Tia, K).” Erään opettajan mielestä opettajien rangaistuskäytänteet kaipaisivat yhtenäistämistä.

”Ja kylhä siinä pitää olla selkee ninku koululla, selkee ohjeistus ja semmonen yhtenäinen linja miten toimitaan. Ne on ninku puhuttava auki ja mietittävä mikä se, mikä se on, et ei se voi olla niin, että se on jokaisen opettajan oma harkinta, et toinen tirvasee toista nyrkillä nenään, ni no mä en ny viitti kirjottaa sulle jälki-istuntoo ja toinen kirjottaa.” (Paula, H).

Selkeä toimintamalli auttaa opettajaa etenemään haasteellisissa tilanteissa. Erään opettajan mukaan ”nyt jokainen ratkoo asioita omin päin.” (Ossi, K). Opettajat toivoivat apua, jotta he tietäisivät miten erilaisissa tilanteissa tulisi toimia. Eräs opettaja toivoi yhteistä toimintamallia tilanteeseen, jossa oppilas avoimesti haastaa opettajan muiden oppilaiden nähden.

”Mut sehän on aina uhka, jos ninku oppilas korottaa äänensä ja kaikkien kuullen alkaa avoimesti ninku mittaamaan sitä, ni et siin o sitte, et miten siinä toimit, ku siin on tavallaan jo kasvonsa ninku menettäny siinä tilanteessa, ku joku jo korottaa äänensä, et semmonenki toimintamalli pitäs olla koululla, et miten siinä tilanteessa toimitaan sitte.” (Juuso, H).

Tilanteet, joissa oppilas uhkaa väkivallalla tai ei noudata opettajan poistumiskäskyä, kaipaavat erään opettajan mielestä myös yhteistä toimintamallia.

”Että kaikki tietäis mitä tehdään, jos vaikka oppilas uhkaa lyödä tai sanotaan nyt vaikka sitte, että ei poistu luokasta, vaikka opettaja kehottaa. Et se ois kaikilla ninku selkäpiissä se sama ohje, että mitä silloin tehdään. Mennäänkö siihen hakemaan joku toinen aikuinen ihan välittömästi? Voiko siitä aikuinen lähtee pois, jos oppilas uhkaa myös muita samalla? Et niitä meillä ei oo mietitty.” (Maija, H).

Muina perusteluina yhteisen toimintamallin käyttöönotolle opettajat mainitsivat sen tehokkuuden sekä lisääntyneen tarpeen. Eräs opettaja koki sen myös vähentävän syyllisyyttä.

”Ku siinä aina tuntee semmosta epävarmuutta ja jotenki vähä ehkä syyllisyyttäki sen suhteen, että oonko mä nyt jollain tavalla ite provosoinu tän tilanteen tai epäonnistunu, ku tää on ajautunu tähän pisteeseen. Must tuntuu, et se vois ninku hälventää sit sitä, et ahaa tässä, vois tavallaan ninku aatella, et okei, nyt aha, täs on tämmöstä tapahtumassa. No niin, nyt päs mä teenki näin niinku on sovittu.” (Maija, H).

Oppilashuoltoryhmässä joudutaan käsittelemään usein samojen oppilaiden asioita monia vuosia eikä kuitenkaan huomattavaa muutosta saada aikaan. Eräs opettaja toivoi yhteisen toimintamallin jouduttavan tulosten saavuttamista.

”Kyl me on ninku oppilashuollossa sitä mietitty, et pakkohan siihen on jotain sen tyyppistä kehittää, koska sitte se on ninku aika raskasta pyörittää niitä samoja nimiä vuodesta toiseen aina niistä samoista rikkeistäki oikeestaa ja mitään ei tapahdu.” (Maija, H).

## 4.5 Muita ajatuksia

Kaksitoista opettajaa käytti kyselyssä mahdollisuuttaan kertoa vapaasti omia ajatuksiaan haasteellisesta käyttäytymisestä. Sen lisäksi keskustelimme haastatteluissa teemahaastattelurungon ulkopuolisista aiheista.

Nurmi (2013, 26) toteaa, että tunnereaktion taustalla olevat syyt *tulee selvittää* huolellisesti. Yksi opettajista totesi, että ”haasteellisen käytöksen syyt ja taustat tulisi aina selvittää huolella. On tärkeää tietää tuen ja mahdollisen hoidon kannalta, onko taustalla neurologinen vai jokin muu syy (Paula, K).” Eräs opettaja puolestaan pohti oppilaan kotiolojen merkitystä käyttäytymiseen.

”Niillä voi olla ihan hirvee aamulla kotona vaikka ja sitte ne tulee tänne vaikka siel on voinu olla äiti taikka isä juovuksissa ni aamulla...eihän sitä, sehän on ihan järkyttävää mitä se ajattelee ninku kouluaihana.” (Simo, H).

Kun oppilaan kanssa on keskusteltu ja tapahtuneen syyt on selvitetty, tapahtunut asia tulisi unohtaa. Eräs opettaja toteaa, ettei se ole aina helppoa oppilaan lisäksi myöskään opettajalle.

”Sit se oppilaiden tapa on se, ett se unohdetaan, mut ehkä siihenki pitää olla silleen jotenki itelleen armollinen, et no okei, tää päivä on uusi ja unohdetaan vaan se, et meil on nyt molemmilla puhdas pöytä.

--

Se on hirveen vaikeeta. Ja sit jos se oppilas itse antaa vihjettä siihen suuntaan, et sitä pitäis purkaa, ni sit siihen varmaan kannattaa tarttua. Toisaalta se taas voi olla parempi, että me vaan jatketaan näistä asioista... Ei sitä opi koskaan.” (Aino, H).

Tiivis yhteistyö vanhempien kanssa auttaa opettajia kroonisten käyttäytymisongelmaisten oppilaiden kohtaamisessa (Levin & Nolan 2010, 244). Vanhempien ja oppilaiden erilaiset odotukset, toiveet, vaatimukset ja tarpeet synnyttävät väistämättä ristiriitoja ja pettymykset puolestaan ilmenevät vihan, turhautumisen, tyytymättömyyden ja väärin ymmärretyksi tulemisen tunteina (Huhtanen 2011, 81–87). Opettajat olivat sitä mieltä, että ”tosi paljon vaikuttaa, se huoltajan kanta siihen, ett mitä se opettaja jaksaa asialle tehdä (Aino, H).” Erään opettajan mukaan ”niin kaua ollaan vielä vanhvoilla, kun on koti mukana siinä. Mut sitte, jos koti on nostanu kädet pystyy, et ei voi enää mitään” (Paula, H).

Kodin kasvatuskäytänteet voivat vaihdella paljonkin eri perheissä. Kasvatustehtävään suhtautumisessa ja kasvatuksen painotuksissa on paljon merkittäviä eroja perheiden ja vanhempien kesken (Hämäläinen 2006, 49–50). Huhtanen (2007, 123) toteaa koululla kuitenkin olevan mahdollisuuksia oppilaan sosiaalisten taitojen edistämisessä asettamalla tälle normeja sekä opettamalla sosiaalisia taitoja. Eräällä opettajalla oli omakohtaisia kokemuksia perheiden erilaisista tavoista ja arvoista.

”Siellä oli varmaan venäläinen kasvatuserinne, isäki käytti aika reippaita otteita ja joskus on jossain palaverissa sanottu, et suunnilleen, et pojalle saa antaa selkään, jos se ei oo täällä kunnolla, mutta eihän he itekkään voineet sille kaverille mitään.” (Heikki, H).

Yhden opettajan mielestä osa vanhemmista haluaa olla lastensa kavereita, eivätkä sen tähden aseta lapsilleen selkeitä rajoja.

”Emmä tiä, onks sitä ennen ollu semmosta vahvaa vanhemmuutta enemmän, mutta nyt sitä ohutta vanhemmuutta näkyy paljon, et ollaa

jotenki sillai kavereita enemmän lasten kanssa, ettei uskalleta asettaa ninku selkeesti sitte niitä rajoja.” (Maija, H).

Opettaja *kehittyy työssään* uusien kokemustensa kautta (Pyhälto, Kykyri & Johnson 2007, 227). Opettaja voi kehittää myös omaa valmiutta vaikeiden asioiden kohtaamiseen. Elämän varjopuoliin tutustuminen auttaa kohtaamaan kipeitä asioita. Vierailut turvakodeissa tai mielisairaaloissa ja elokuvien tai kirjojen välityksellä saadut kokemukset auttavat tilanteen kohtaamisessa. (Kykyri 2007, 206–208.) Eräs opettaja totesi myös seuraavaa:

”Yleistietoutta tai jotenki käsityskykyä maailmasta pitää olla ihan hirveesti. Mikään inhimilline ei saisi olla ninku vierasta. Ja mitä vähemmän itellä on semmosia ennakoasenteita, sen parempi, että olis vaan silmät auki aina kaikissa semmosissa tilanteissa, ettei heti lentäs persuksilleen ja säikähtäs niitä liikaa.” (Maija, H).

Vain itseään tutkimalla ja tekojaan pohtimalla, opettaja voi kehittyä ihmisenä ja opettajana (Harjunen 2011, 306). Haastateltavat totesivat heidän käytössään olevan vuosien myötä enemmän keinoja kohdata haasteellisia oppilaita. Eräs opettaja totesi itsevarmuuden kasvaneen vuosien myötä.

”Jossain vaiheessa aatteli, et ku kuuli, et tulee ninku haasteellinen lapsi, et apua. Kauheeta. Et miten mä jaksan, näin, mut et nyt ninku aattelee, et tota, tuli mitä tuli, ni kyllä ninku pärjää ja sit, aha, mielenkiintonen tapaus, mistä tässä on kyse, ninku tää on ensimmäinen.” (Mari, H).

Yksi opettajista totesi, että ”kylhän tästä [oppilaasta] saa erityisen, jos tästä haluaa. Jos mä yritän sitä kulmikasta palikkaa panna siitä pyöreästä reijästä läpi, ni tuleehan siitä erityinen. Jos sitä vaan mättää siihen, että sun on mentävä sinne (Paula, H).” Eräällä toisellakin opettajalla oli kokemuksia uudenlaisen ajattelutavan oppimisesta.

”Tietysti aina ninku jotenki semmonen maalaisjärjen käyttö lisääntyy vuosien myötä ihan selvästi ja ehkä se on sitte jotain semmosta ammatillista tuntumaa, että ei hätäänny asioista vaa aattelee jotenki myönteisesti sinne eteenpäin, että kyllä tästä nyt, ainahan me jotain keksitään ja semmonen tomeruus puuttua. Vaikka sitä alussaki oli paljon, mut se ehkä perustu, ehkä ninku vääriin asioihin ja vääränlaisiin käsityksiin omista kyvyistä. Et nyt ne ninku tavallaan tuntee ne omat vahvuutensa ja heikkoutensa ja sit ne voimavaratki



realistisemmin, ni sit tulee semmonen parempi draivi sitte siihen työn tekemiseen.” (Maija, H).

Isokorpi (2006, 228) toteaa ammattiroolin auttavan opettajaa pitämään kiinni työnsä rajoista. Se tukee hänen mukaansa opettajaa pysymään perustehtävässä sekä näyttämään kanssakäymisen rajat. Eräs opettaja totesikin opettajien tarvitsevan tietynlaisen ammattiroolin, jonka avulla työ sujuu, vaikka muuten olisi huono päivä.

”Kyl me tarvitaan tietty ammattirooli, koska silloin tota, jos mulla on oikein huono päivä, ni mä voin ottaa sen ammattiroolin. Mä voin olla siellä ihan turvassa sen roolin takana ja työ sujuu, et ei sitä voi koko ajan kulkea sielu auki ninku, koska sielä on ne omat huonot fiilikset tai mitä kelläkin nyt sitte on.” (Sirkka, H).

Myös omat lapset ja heidän kanssa kohdatut haasteet olivat opettajien mielestä kasvataneet heitä kohtaamaan myös haasteellisia oppilaita. Eräs opettaja totesi oman vanhemmuuden auttaneen häntä katsomaan koulunkäyntiä myös perheen näkökulmasta.

”Ehkä ninku omassa elämässä on toi äitiys, on semmonen, joka on eniten muuttanu sitte kyllä joo ihan selkeesti ninku sitä, että miten suhtautuu lapsiin ja ehkä myös sitä, että juuri tätä, että mitä kaikkea voi oikeasti vaatia ja mihin kaikkiin asioihin voi vaikuttaa, et se, kun ei oo ollu äiti, ni ei oo voinu jotenki ninku ymmärtää sitä siitä perheen näkökulmasta sitä koulunkäyntiäkään.” (Maija, H).

Opettajat ovat muuttaneet myös omaa suhtautumistaan asioihin. Eräs opettaja totesi, että ”on pakko ninku hyväksyä semmonen keskeneräisyys ja epäonnistumiset myös (Maija, H).” Toisista opettajista on tullut kärsivällisempiä ja ”sitte, semmosta, et ninku ei heti reagoi ja kattelee vähän (Sirkka, H)”. Toiset ovat oppineet ottamaan asioita huumorin kannalta. Eräs opettaja ei enää pelkää vuosien kokemuksen jälkeen virheitä yhtä paljon kuin aikaisemmin, ”ku ne on melkee kaikki tehty ja hengissä ollaan (Sirkka, H).” Erään opettajan mukaan oppilaiden erilaisuuden hyväksyminen on hänellä lisääntynyt vuosien myötä. Hän toteaa, että ”ne on nää oppilaat tota omanlaisiaan ja sitte tota, ei me voida niitä oppilaita ruveta kauheesti muuttamaan, et semmosta ymmärrystä tosiaan, et se vaan nyt pitää hyväksyä se asia.” (Simo, H). Erään opettajan mukaan opettajan tulisi pystyä hyväksymään myös tietynlainen keskeneräisyys ja välttämään liika kyynisyys.

”Mull oli tommonen ajatus, että no niin, et mä oon aina ollu nii hyvä auttamaan ihmisiä, että kyllä mä pelastan joo ja nytte, voi että kuule,

ja sitte ku tuliki kuonoon ja paljastu ninku just tää tosiasia, että sä et voi kaikkia jäniksenpoikia pelastaa ja sit toinen, että sulla on siinä luokassa rosvot ja poliisit samassa luokassa. Tää on perusopetusta.” (Maija, H).

Isokorven (2006, 125) mukaan ammatti-ihmisen tulisi tunnistaa itsessään myös sellaiset tunteet, jotka estävät tai tuhoavat vuorovaikutuksen syntymisen. Tällaisista tunteista hän antaa esimerkiksi loukkaantumisen tunteen, jonka käsittely olisi opittava nopeasti, että työ voisi jatkua. Eräs haastateltava kertoi omasta ammatillisesta kasvustaan.

”Semmosen, et tietosesti laittaa oman persoonansa sivuun, et silloin nuorena kaikki tuli jotenki niin lähelle, jotenki ja höh, kehtaatkin mulle, minähän olen opettaja. Et semmosta on tullu.” (Sirkka, H).

Naukkarisen (2005, 13) mukaan koulut pitävät usein ongelmatilanteita oppilaan ongelmina, jolloin tehtävät toimenpiteet kohdistuvat vain oppilaaseen. Hän toteaa tällöin olevan vaarana, että oppimisympäristön mahdollista osuutta ongelman syntyyn ei havaita. Tämä vaikuttaa hänen mukaansa negatiivisesti oppimisympäristön kehittämiseen. Eräs opettajista pohti opettajan toiminnan merkitystä konfliktin kehittymiseen.

”Jos opettaja ei tuu oppilaan kans toimeen, ni silloin pitää miettiä, et mikä siinä vuorovaikutukses mättää. Mitä se opettaja voi tehdä toisin? Eikä aina nii, että mistäs ruuvista sitä oppilasta väännettä, et se sopis siihen muottiin, mihin sen haluaa.

--

Mun mielest sitä ei pidä ajatella niin, et on jotain vikaa, vaan mikä on se toimintatapa, toimintamalli sillä opettajalla, et voiko tän muuttaa. Ei tarvi olla vikaa.

--

Se on väärä toimintamalli siinä tilanteessa. Se voi toimia jossakin muussa tilanteessa ja olla oikea silloin.” (Paula, H).

Cantellin (2010, 84-85) mukaan opettajat pitävät erityisen raskaina sellaisia tilanteita, jolloin hän on kokenut epäonnistuneensa sosiaalisten tilanteiden hoitamisessa. Oman toiminnan kyseenalaistamiseen liittyvä ahdistus on tärkeä oppimisvaihe, joka auttaa ymmärtämään paremmin myös oppilaiden toimintaa (Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 226). Eräs opettaja ilmaisi asian seuraavasti:

”Oishan se ihanaa, et pystys hoitamaan niitä tilanteita niin, et itselle jäis jälkeen semmonen tunne, et se on hoidettu ja jollainlailla jopa

niin, että se ei aina toistu ja ei pala välit sen toisen osapuolen kanssa.”  
(Aino, H).

Yksi opettaja totesi haasteellisten lasten vanhempien kohtaamisen olevan helpompaa kuin aikaisemmin. Hän totesi oman ammatillisen kasvunsa lisäksi asiaan voivan vaikuttaa myös vanhempien suhtautuminen arvostavammin iäkkäämpään ihmiseen.

”Välit vanhempiin on ninku helpommin hoidettavissa ku ennen. Voi olla, et se on ikäkysymys, et vanhemmatki suhtautuu hiukan vanhempaan opettajaan ninkun samanikäseen eri lailla. Saattaa olla, et se on iha sitäki, eikä ollenkaa mun kehittymistä.” (Sirkka, H).

Opettajien mukaan haasteellisen oppilaan kohtaamista ei kuitenkaan voi koskaan oppia täysin. Yhden opettajan mukaan ”työ on vaikeempaa koko ajan. Tieto lisää tuskaa. Se oli paljon helpompaa silloin aluksi. Mä ajattelin vaan, että mä opetan ja that’s it (Aino, H).” Eräs opettaja puolestaan totesi, että ”mä jään eläkkeelle ennen ku mä opin.” (Sirkka, H). Yksi opettajista kertoi myös epävarmuudesta haasteellisten tilanteiden kohtaamisessa. Työvuosia hänelle oli kertynyt jo kuitenkin yli 20 vuotta.

”Tää on tämmöstä ikuista opiskelua. Ja sitten kyllä sitä välillä tuntuu tosi, vielä ninku hirveen epävarmalta monissa tilanteissa. Mitä nyt pitää tehdä? Miten tohon asiaan pitäis suhtautua?” (Simo, H).

Eräs opettaja tiedosti pitkään opetuslalla olevien henkilöiden vaaran muuttua välinpitämättömiksi ja pessimistisiksi. Hän totesi, että ”eikä sitte sais tietysti liian kyynisekskään heittäytyä, että kyllähän hyvääki paljo tapahtuu ja saa aikasiks (Maija, H).”

Veivo-Lempinen (2009, 199) toteaa, ettei oppilaalle riitä pelkkä *opetus*, vaan häntä on myös *kasvatettava*. Oppilas tarvitsee hänen mukaansa aina tukea, ohjausta, kannustusta ja turvallisia rajoja. Sydänmaanlakan (2013, 237) mukaan sellaiset hankkeet, kuten ”koko kylä kasvattaa”, luovat tähän aikaan yhteisökulttuuria. Hänen mukaansa kasvattaminen olisikin tärkeä oppia ymmärtämään kokonaisuutena eikä vain vanhemman velvollisuutena. Savolaisen (2001, 9) mukaan koulujen tulisikin vahvistaa sellaista kulttuuria, missä opettajat yhdessä muun henkilöstön kanssa ottavat vastuun oppilaan kasvatuksesta yhteis- vastuullisesti. Eräs opettajista kaipasi myös Laukaan mallia.

”Oliks se nyt Laukaan malli, se koko kylä kasvattaa? Mitähän sille kuuluu? Jäiks se elämään jonnekin, koska se oli hieno systeemi olemassa, et yritettiin saada kaikki mukaan. Luulis, et tällasessa pienes kylässä sen sais toimimaan.” (Sirkka, H).

Erään opettajan mukaan opettajan työ on sekä opettamista että kasvattamista suhteessa ”fifti-siksti... jotenki ne nykyään kulkee niin käsikädessä. Ei voi tehdä toista ilman, ainakaan opettaa ei voi ilman kasvattamista. Se on mahotonta mun mielestä (Juuso, H).” Jos oppilas yrittää hallita pahaa oloaan ja pysyä jotenkin kasassa, tuolloin tulee keskittyä pääasiassa kasvatukseen. Opettamisen aika tulee vasta myöhemmin. (Veivo-Lempinen 2009, 199.) Opettamisen ja kasvattamisen suhde ”riippuu päivästä. Joskus pääsee vähän opettamaan. Tosi paljon se on sitä kasvattamista (Aino, H).” Yhden opettajan mukaan kasvatuksen ja opetuksen välinen näkökulma riippuu myös persoonasta. Hän totesi, että ”mun tapani työskennellä on se, että mä ehkä kannan isompaa huolta sitte siitä semmosesta psyykkisestä hyvinvoinnista ja ninku siitä elämisestä, ku sitte siitä oppimisesta. (Maija, H).” Erään opettajan mukaan myös uusi opetusryhmä vaatii aluksi enemmän kasvatuksellista aikaa.

”Mä sain luokan ja mä en tuntenu sitä yhtään. Enhä mä niille ensimmäisille viikoille juurikaan opetuksellisia tavoitteita asettanu, vaan tärkein homma oli ryhmäyttää se ryhmä ja luoda sille pelisäännöt millä me toimitaan.” (Paula, H).

Nykyään koulun henkilökunnan toiminta konfliktitilanteissa usein kyseenalaistetaan ja jopa juridisoidaan (Gellin 2011, 43). *Uskallus puuttua* haastaviin tilanteisiin mietityttää opettajia. Erään opettajan mielestä hankaluuksiin joutumisen pelko ei saisi estää opettajaa puuttumasta asioihin. Hän toteaa, että ”ei semmosta viestii [että opettaja ei uskalla puuttua] sais antaa, koska aina on tyyppejä, jotka ei välitä mistään mitään. (Juuso, H).” Yhden opettajan mukaan virheiden tekemistä ei saisikaan ajatella liikaa.

”Ei voi sanoo, ett se [pelko oikeustoimista] on jokapäiväistä arkea, mutta kyllä mä ninku ihmisenä oon sellanen, että mä toimin aina siinä tilanteessa intuition varassa ja mä oon aina luottanut siihen intuition myös, että kyllä mä tiän miten mun pitää toimia.

--

Et semmosella ninku otteella musta tuntuu, et peruskoulunki pitäis enemmän toimia. Ettei aina kysellä, että onko tää oikein ja saako näin tehdä, ettei olla ku lampaat.

--

Tuskin siinä kuitenkaa semmosia niin suuria virheitä tehään, että heti ollaan lakituvassa.” (Maija, H).

Opettajat pystyivät samaistumaan haastatteluiden aikaan julkisuudessa olleeseen tapukseen, jossa erityisopettaja oli työntänyt oppilaan pois ruokalasta, kun tämä ei suostunut pyynnöistä huolimatta poistumaan tilasta. Toimenpiteen seurauksena oppilas oli kaatunut. Teko katsottiin liian rajuksi, jonka seurauksena opettaja erotettiin. Tapaus sai opettajat pohtimaan myös omia toimiaan. ”Kyllä ite mielti sillo kaikki äänenkorottamiset, kaikki, et kuinka paljo, et missähän sitä ite, et ite ois voinu joutua ihan samaan tilanteeseen (Mari, H).” Eräs opettaja totesi tilanteen olleen hänellekin tuttu.

”Tilanne on hyvin inhimillinen ja onhan näitä siis, näitä, että se fyysinen koskemattomuus oppilaalla loukkaantuu, niin kyllä näitä on tässäkin tapahtunut ja minä itsekkin olen näitä asioita joutunut tekemään.” (Heikki, H).

Opettajat totesivat jokaisen tekevän työtään *omalla persoonallaan ja arvopohjallaan*, sillä ”Kyllä se on se Maija [nimi muutettu], mikä on ninku se oikea ihminen, että, et eihän sitä voi täysin riisua itsestään sitä (Maija, H).” Opettajan tuntiessa itsensä, tietäessään näkemyksensä sekä eettiset periaatteensa, hän pystyy paremmin hyväksymään sen, että oppilaat voivat joskus olla yhteistyöhaluttomia tai kouluun sopeutumattomia ja hän itse väsynyt. Tietty keskeneräisyyden sietäminen on välttämätöntä opettajan työssä. Täydellisyyttä ei kukaan voi vaatia itseltään, eikä toisilta. Tasapainotilan löytäminen vaatii jokaisen panosta. Kaaosta tai erimielisyyksiä ei kuitenkaan saisi pelätä. (Harjunen 2011, 309–310.) Eräs opettaja totesi ammattitaidon olevan opettajan tärkeä työväline, vaikka erityisesti haastavissa tilanteissa myös opettajan persoona tulee näkyviin.

”Mun pedagogisten opintojen opettaja lausui tämmösen lausahduksen, että jos lentäjä Luttinen on sun paras kaveri, ni et sä sen kyytiin koneeseen siksi mene, et se on sun paras kaveri, vaan siksi, ett se osaa hommansa. Et hän tämmöstä aasinsiltaa haki tähän ajatukseen, et opettaja ei tee persoonallaan työtä vaan ammattitaidolla. Mut kyllähän se persoona sit ehkä juuri näis [haastavissa] tilanteis näkyy.” (Aino, H).

Opettajalle on tärkeää kunnioittaa oppilasta ja hänen mielipiteitään, sillä lapset vaistoavat aikuisen olemuksesta, jos häntä ei arvosteta (Hooks 2007, 227). Erään opettajan mukaan siitä on seurauksena se, että lapset reagoivat siihen käytöksellään.

”Ninku ihminen ihmiselle, miten ninku kohtelee toista. Ja se on siinä vielä, kun oppilas ja opettaja, kun jos ei tuu toimeen, ni oppilaatha vaistoo sen, jos aikuinen ei kunnioita sitä lasta. Kyl se saa sen aikuinen saman tien tuta sitten niin.” (Paula, H).

Huhtanen (2011, 61–65) toteaa nykyajalle olevan tyypillistä, että usko *auktoriteetteihin* ja hyvinvointiyhteiskunnan holhoukseen on heikentynyt. Haastateltavien opettajien mukaan opettajalla ei ole enää auktoriteettia oppilaiden silmissä. ”Varmaan se on jomennyttä aikaa, että opettaja ois semmonen auktoriteetti (Aino, H).” Myös Saloviita (2008, 16) toteaa, ettei opettajan auktoriteettiasema perustu samoihin asioihin kuin ennen. Sinnikkäästi ja johdonmukaisesti työskentelemällä auktoriteettisuhteen voi kuitenkin saada kasvamaan oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa (Harjunen 2011, 306). Opettajien mukaan vanhemmat kyseenalaistavat opettajan ja koko koulun toiminnan nykyään helpommin, joka kielii tietynlaisesta opettajan kunnioituksen häviämisestä. Eräs opettaja toteaa asiasta seuraavaa:

”Se opettajan semmonen kunnioittaminen on suuresti vähentynyt, et et... Mikä viesti nyt sanotaan, vaikka kaheksakytluvulla koulusta kotiin tulikin, niin, niin vanhemmat kyllä uskoivat, että näin se asia on. Tekivät siellä ehkä omia kasvatuksellisia toimenpiteitään kotona tässä asiassa ja näin, mut nykyisi se sitte hyvin helposti ruvetaan peräämään ainaki tarkempaa selitystä ja mitä, oliko muita ja tavallaan keksimään niitä syitä joistakin muista, koulusta esimerkiksi, jostakin muusta kuin siitä omasta lapsesta, että semmosta on tosi paljon enemmän.

--

”Sitä toivois vähän enemmän semmosta, että luetettas siihen, että me ollaan ammatti-ihmisiä täällä ja todellakin toimitaan objektiivisesti, eikä rankase jotain tiettyä, jos naama ei miellytä. Mä uskosin, että sellasia opettajia on hyvin vähän, josko juuri ollenkaan nykypäivänä.” (Heikki, H).

Naukkarisen (2013) mukaan tällaiset puheet, jotka esittävät toivomuksen opettajiin luottamisesta, heijastelevat rationaalisuususkoa kouluorganisaation toimintaa kohtaan. Se ilmenee uskona siihen, että opettajat välittävät aina oppilaistaan ja ajattelevat heidän parastaan tai että koulun aikuisten toimintaa ei tulisi epäillä. Koulun nähdään toimivan

rationaalisesti, kun taas oppilaiden sekä vanhempien toimia pidetään toisinaan ongelmia-aiheuttavina. (Naukkarinen 2013, 11–12; ks myös Saloviita 2006, 334.)

Positiivisten vahvuuksien vahvistamisessa on kyse aikaa vaativasta prosessoinnista, johon ei ole olemassa selkeitä patenttiratkaisuja. *Toimivan toimintatavan* löydyttyä, se pitäisi laittaa *jakoon* myös muiden kokeiltavaksi ja käytettäväksi. (Huhtanen 2011, 40, 50–51.) Isokorpi (2006, 57) toteaa yhteistyöstä olevan kuitenkin vallalla käsitys, että idean antaja antaa toisille ilmaisen hyödyn. Hänen mukaansa kilpailu voi myös synnyttää tarpeen tiukentaa suojaavia rajoja. Eräs opettaja piti tärkeänä, että opettajat jakaisivat tietotaitoaan ja osaamistaan haasteelliseen käytökseen puuttumisessa.

”Tutkimuksesi aihe on tärkeä ja mielelläni kuulen sen tuloksista! Toivon, että tilanteisiin puuttuminen ei olisi koulussa jokaisen opettajan/ erityisopettajan ”salatietoa”, vaan rohkeasti jaettaisiin tietotaitoa ja osaamista haasteelliseen käyttäytymiseen puuttumisessa.” (Eini, K).

Yksi opettajista toivoi tutkimukseni antavan tietoa myös päättäjille. Hän totesi, että ”aiheesi on tosi tärkeä. Jonkun päättäjän on herättävä todellisuuteen. Kuka heistä herää. Saatko sinä ne heräämään. TOIVON! (Juuso, K).”

## 5 VAIHTOEHTOJA POHTIMASSA

Olen etsinyt tutkimuksessani uusia avauksia vaikuttaa oppilaan haasteelliseen käyttäytymiseen. Vaikka oppilaiden haasteellisen käyttäytymisen lisääntymisestä ei ole olemassa kiistattomia tuloksia, on kuitenkin selvää, että opettajat kohtaavat työvuosiensa aikana eri tavoin haasteellisia oppilaita. Näiden oppilaiden käyttäytymiseen puuttuminen mahdollisimman pian ja riittävän tehokkain sekä toimivin toimenpitein on kaikkien osapuolten etu – niin oppilaan itsensä, opettajien ja huoltajien kuin koko koulun ja yhteiskunnankin etu.

Olen hakenut vastausta tutkimustehtävääni kartoittamalla opettajilta jo käytössä olevia keinoja sekä uusia, vaihtoehtoisia puuttumismahdollisuuksia haasteelliseen käyttäytymiseen. Lisäksi olen selvittänyt opettajien näkemyksiä koulun yhteisestä toimintamallista. Lopuksi olen pyrkinyt muodostamaan kaikesta analyysoimastani aineistosta kokonaisuuden, joka antaisi vastaukset tutkimuskysymyksiini. Näitä tutkimuksen analyysivaiheen tuloksena syntyneitä näkemyksiä pyrin avaamaan seuraavissa luvuissa.

### 5.1 Päätulokset

Opettajien mielestä oppilaiden yleinen rajattomuus ja siihen läheisesti liittyvä tottelemattomuus ovat opettajien mielestä haasteellisin käyttäytymisen muoto koulussa (ks. luku 4.1). Savolainen (2000, 28) toteaaakin melun ja oppilaiden levottomuuden lisäävän opettajien työn kuormittavuutta. Hänen tutkimuksessaan opettajien työolojen kehittämisehdotukset koskivatkin lähinnä oppilaiden erityisvaikeuksia sekä sopeutumista ja käyttäytymisongelmia.

Opettajat pitävät kodin kanssa tehtävää yhteistyötä tällä hetkellä tehokkaimpana tapana vaikuttaa oppilaan haasteelliseen käyttäytymiseen (ks. luku 4.2). Yhteydenotto kotiin tehdään, kun oppilaan käyttäytymisessä tapahtuu selkeä muutos. Opettajan koulussa tekemän kasvatustyön laatuun ja määrään vaikuttaa kuitenkin paljon myös huoltajien asennoituminen aiheeseen (ks luku 4.5). Jos vanhemmat yrittävät korjata lapsensa käyttäytymistä parhaansa mukaan, myös opettaja jaksaa olla tukemassa



heitä työssään. Jos vanhemmat puolestaan luovuttavat, eivätkä enää yritä, opettajakin väsyvä taakkansa alle.

Uusista puuttumismahdollisuuksista opettajat kaipaavat eniten mahdollisuutta oppilaan reppun tarkastamiseen sekä tavaroiden takavarikointiin tarvittaessa (ks. luku 4.3 ja taulukko 2). Oppilaat ovat tähän asti käyttäneet hyväkseen, tuntia häiritäkseen ja opettajaa kiusatakseen, tietoa siitä, ettei opettaja saa ottaa heiltä mitään pois ilman lupaa. Omien oikeuksien korostaminen, mutta samalla velvollisuuksien unohtaminen, onkin hyvin tyypillistä koulumaailmassa. Opettajat kertoivat tutkimuksessa huolensa siitä, että heidän mahdollisuuksiaan puuttua haasteelliseen käyttäytymiseen on rajoitettu liian paljon. Osa rajoitteista on opettajien mukaan ristiriidassa niin opettajien kuin vanhempienkin oikeudentajun kanssa. Savolainen (2000, 78) on myös saanut samansuuntaisia tuloksia tutkimuksessaan. Hän toteaa opettajien kokevan keinottomuutta ongelmatilanteissa. Oppilaat kuitenkin tulkitsevat tilanteen hänen mukaansa opettajan välinpitämättömyytenä sekä uskalluksen puutteena. Tässä tutkimuksessa eräs opettaja totesikin, ettei sellaista viestiä saisi antaa oppilaille, että opettaja ei uskalla puuttua asioihin.

## Taulukko 2. Perusopetuslaki suhteessa opettajien ehdotuksiin

	Perusopetuslaki	Opettajien ehdotukset
Reppun tarkastus ja tavaroiden takavarikointi	<p><i>Tilanne haastatteluiden aikaan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ei mainintaa</li> </ul> <p><i>Tilanne tällä hetkellä:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opettajalla oikeus tarkistaa oppilaan tavarat, säilytystilat sekä vaatteet</li> <li>- opettajalla on oikeus takavarikoida oppilaan omaa tai toisen turvallisuutta vaarantava esine tai asia</li> <li>- tavara luovutettava viimeistään työpäivän päättyessä</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mahdollisuus tarkastaa reppu ja takavarikoida vaaralliset tavarat</li> </ul>
Vahingonkorvaus	<p><i>Tilanne haastatteluiden aikaan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- korvausvelvollisuudesta säädetty vahingonkorvauslaissa (412/1974)</li> </ul> <p><i>Tilanne tällä hetkellä:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oppilas voidaan määrätä puhdistamaan ja korjaamaan huolimattomuuttaan tai tahallisesti likaamansa tilan tai omaisuuden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- mahdollisuus laittaa oppilas siivoamaan sotkemansa jäljet</li> <li>- teetätettävä työ tulee liittyä tehtyyn rikkeeseen</li> </ul>

		- työtä valvottava eikä saa kestää yli kahta tuntia
Luokasta poistaminen	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan ja tällä hetkellä:</i> - häiritsevä oppilas voidaan määrätä poistumaan jäljellä olevan oppitunnin ajaksi - vastarintaa tekevä oppilas voidaan poistaa välttämättömiä voimakeinoja käyttäen - oppilasta ei saa jättää ilman valvontaa	- oikeus poistaa valvomattomaan tilaan - hetkellisistä luokasta poistamisista ei kirjausvelvoitetta
Vanhempien vastuuttaminen	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan ja tällä hetkellä:</i> - tulee olla yhteistyössä vanhempien kanssa - huoltajan tulee huolehtia, että oppilaan oppivelvollisuus tulee suoritettua - jos huoltaja laiminlyö velvollisuutensa, hänet tuomitaan sakkoihin	- vanhempien vastuun lisääminen lapsensa koulunkäynnistä - käyttöön koulumaailman ulkopuolisia keinoja - sakko viimeinen keino, muuta apua perheille
Määräaikainen erottaminen	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan ja tällä hetkellä:</i> - koulun tulee järjestää erotetun oppilaan opetus sekä seurata oppimista	- opetuksen järjestämisvelvollisuuden poistaminen - mahdollisuus kolmen päivän erottamiseen
Vanhempien ja yhteiskunnan asenteisiin vaikuttaminen	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan ja tällä hetkellä:</i> - ei mainintaa	- ei käytännön esimerkkejä
Oppilaan sulkeminen pois yhteisestä toiminnasta	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan ja tällä hetkellä:</i> - kaikilla oppilailta on mahdollisuus osallistua koulun toimintaan	- mahdollisuus jättää oppilas yhteisen retken tai tilaisuuden ulkopuolelle
Sairaatt oppilaat hoitoon	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan ja tällä hetkellä:</i> - erityiset opetusjärjestelyt, jos oppilaan terveydentila sitä vaatii tai oppimäärän suorittaminen muodostuu kohtuuttomaksi	- yhteydenoton aikaistaminen sosiaali- ja terveystalouteihin - nopeampi käsittelyaikataulu
Kouluyhteisön turvallisuus	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan:</i> - koululla oltava suunnitelma, kuinka suojautua väkivaltaa, kiusaamista ja häirintää vastaan - kouluilla erillisiä määräyksiä turvallisuuden ja viihtyisyyden lisäämiseksi	- myös opettajan henkinen ja fyysinen koskemattomuus turvattava

	<i>Tilanne tällä hetkellä:</i> - oppilaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön - kouluun ei saa tuoda vaarallisia tai laissa kiellettyjä aineita tai esineitä - koskee sekä koulua että koulumatkoja	
Vuorovaikutuskurssi	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan ja tällä hetkellä:</i> - ei mainintaa	- sääntöjä rikkoneelle oppilaalle pakollinen - oppilas opetettava puhumaan kohteliaasti
Jälki-istunto	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan:</i> - voidaan määrätä sääntöjen rikkomisesta enintään kahdeksi tunniksi <i>Tilanne tällä hetkellä:</i> - voidaan samalla teettää kirjallisia tai suullisia tehtäviä	- käytettävä harkiten ja säästeliäästi - kirjallisten tai suullisten tehtävien teettäminen samalla
Kasvatuskeskustelu	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan:</i> - ei mainintaa <i>Tilanne tällä hetkellä:</i> - ensisijainen toimenpide opetuksen häiritsemisen, vilpin tai epäkunnioittavan käytöksen korjaamiseksi	- vaihtoehto jälki-istunnolle tai sen kanssa yhdessä suoritettavaksi
Annettujen rangaistusten suorittaminen	<i>Tilanne haastatteluiden aikaan ja tällä hetkellä:</i> - oppivelvollisuuden suorittamiseen ei vaikuta istumattomat rangaistukset	- annetut rangaistukset osaksi oppivelvollisuuden suorittamista

Opettajat toivoivat kouluille yhteistä toimintamallia, jotta opettajien toimet yhdenmukaistuisivat (ks. luku 4.4). Tutkimuksesta kävi ilmi, että opettajilla on jo käytössä hyviä puuttumiskeinoja. Heillä on kuitenkin paljon näkemyksiä siitä, miten asioita hiukan muuttamalla, työrauhaa luokassa voisi parantaa. Ehdotetut toimenpiteet olivat lähes poikkeuksetta vasta haasteellisen tilanteen jälkeen suoritettavia toimia. Opettajien epävarmuus, kuinka tietyissä, vaikeissa tilanteissa tulisi toimia, nousi tutkimuksessa myös esille. Opettajat kaipasivat selkeyttä, johdonmukaisuutta ja yhtenäistä linjaa koulun puuttumista koskeviin käytänteisiin. Tähän ongelmaan he toivoivat ratkaisun löytyvän koulun yhteisestä toimintamallista (ks. taulukko 3). Tutkimukseni tulokset ovat yhteneväisiä Savolaisen (2000, 78) saamien tulosten kanssa. Hänen mukaansa opettajat

kaipasivat opettajien välistä keskustelua sekä koulutusta ongelmatilanteissa tarvittavista toimintamalleista ja menettelytavoista. Hän toteaa yhteistyöllä voitavan löytää käyttämättömiä voimavaroja työrauhan parantamiseksi.

**Taulukko 3.** Opettajien näkemyksiä yhteisestä toimintamallista.

Yhteisen toimintamallin hyödyt	Yhteisen toimintamallin haitat
- seuraamukset menevät tietyn kaavan mukaan, jolloin oppilaan ongelmiin puututaan ja tuloksia alkaa syntyä	- kaikkiin oppilaisiin eivät tehoa samat keinot
- auttaa opettajaa toimimaan oikein tilanteissa, jotka kehittyvät nopeasti	- kaikki opettajat eivät noudata sitä
- antaa sekä oppilalle että opettajalle turvallisuudentunnetta	- toimintamallia ei päivitetä
- lujittaa opettajayhteisöä	
- viestiarvo oppilaille → kaikki opettajat puuttuvat samalla lailla	
- poistaisi opettajan epäonnistumisen ja syyllisyyden tunteita	
- helpottaa muiden luokkien oppilaiden käytökseen puuttumisessa	
- tehokas	
- lisääntynyt tarve	

Koulun yhteisen toimintamallin rakentaminen ei ole kuitenkaan tae opettajan työn helpottumisesta. Oppilaiden yksilöllisyys tuo mukanaan omanlaisia haasteitaan. Se tapa, mikä toimii toisen oppilaan kanssa, ei välttämättä ole paras mahdollinen toimintatapa toisen oppilaan kohdalla. Yhteisen toimintatavan käyttöönotossa voi haasteeksi nousta myös opettajien sitouttaminen yhdessä sovittuihin asioihin. Ovatko kaikki opettajat valmiita toimimaan samalla tavalla? Vähentääkö kyseinen järjestelmä opettajan mahdollisuutta tilannetajuun tai maalaisjärjen käyttöön? Yhteiset ohjeistukset kaipaavat lisäksi päivittämistä. Ei riitä, että suunnittelutyö tulee tehtyä, jonka jälkeen vain noudatetaan ohjeistusta. Haasteet koulussa muuttuvat jatkuvasti yhteiskunnassa ja perheiden elämässä tapahtuvien muutosten kautta. Sen tähden sääntöjen tulee pysytellä ajan tasalla. Vanhentunut toimintamalli ei täytä tehtäväänsä, vaan pikemminkin se syö opettajan uskoa ja luottamusta yhteisöllisyyden voimaan.

## 5.2 Muita huomioita

Tutkimukseni osoitti, että opettajat katsoivat oppilaiden pahoinvoinnin olevan vanhempien, mutta osittain myös koko yhteiskunnan syy. Yhteiskunnan tulisikin opettajien mielestä kantaa vastuuta työrauhaan liittyvistä asioista. Axbergin (2007, 50) mukaan varhainen puuttuminen häiriökäyttäytymiseen antaisi yhteiskunnalle mahdollisuuden vähentää lapsen ja hänen lähiympäristönsä kärsimystä sekä tulevia ongelmia. Hän toteaa siten olevan saavutettavissa merkittävät taloudelliset säästöt pitkällä aikavälillä.

Jokaisen tulevaisuudesta kiinnostuneen yhteiskunnan tulisi keskittää voimavarojansa myös opettajien perus- ja jatkokoulutukseen. Niiden avulla voidaan muuttaa yhteiskunnan käsitteitä, ratkaista sen jäsenten ajankohtaisia ongelmia sekä ennaltaehkäistä niitä. (Pulkkinen 2002; Rauste-von Wright ym. 2003, 11.) Koulutuksessa tulisi erityisesti kehittää opettajien ryhmänohjaamisen taitoja (Isokorpi 2006, 83). Savolainen (2000, 80) toteaa tutkimuksessaan myös opettajien toivovan täydennyskoulutuksessa saavansa lisää menetelmiä työrauhan säilyttämiseen sekä valmiuksia ongelmien kohtaamiseen. Haasteellisen käyttäytymisen kohtaamiseen opettajat tarvitsisivat käytettävissä olevien keinojen lisäksi myös lisää tietoa, jonka myötä niin uskallus kuin taitokin asioihin puuttumiseen kasvaisi.

Pulkkinen (2011, 319) peräänkuuluttaa koulujen toimintakulttuurien kehittämistä tässä alati muuttuvassa yhteiskunnassa. Erityisesti koulujen tulisi hänen mukaansa miettiä, kuinka koulu voisi omalta osaltaan toimia suojaavana tekijänä riskiolosuhteissa eläville lapsille. Toimintakulttuuria tulisi kehittää oppilaita osallistavampaan suuntaan yhdessä oppilaiden kanssa (Gellin 2011, 36). On erityisen tärkeää, että kukaan oppilas ei ala kokemaan itseään poikkeavaksi ongelmatapaukseksi (Lonka 2011, 353). Atjonen (2011, 330) toteaa opettajilla, jotka ovat tottuneet puhumaan ja johtamaan, olevan paljon oppimista, jotta he osaavat hiljentyä kuulemaan ja kuuntelemaan. Tämä on hänen mukaansa avain toisilta oppimisen ja itseltä antamisen kulttuuriin.

Isokorpi (2006, 84) toteaa kasvatuksen paradoksin olevan se, että kasvatuksella pyritään samanlaisuuden kasvattamiseen, vaikka yhtä aikaa korostetaankin yksilöllisyyden huomioonottamista. Meidän tulevien opettajien tuleekin kysyä itseltämme, miten pystyisimme parhaiten välttämään tämän paradoksin. Oppilaan käytöksen taakse

näkeminen ja sen takana olevan ihmisen arvostaminen on haaste, mutta vain siten on mahdollista opettaa oppilaskin näkemään sama. Skinnarin (2011, 298) mukaan kouluja ei saisi nähdä tehtaina, joiden tuotteiden laatu olisi mahdollista varmistaa. Hän toteaa, että koulu tulisi ennemmin nähdä viljelytilana, jossa jokainen jyvä on ainutlaatuinen, vaikka poikkeaa toisista. Hänen mukaansa akanoita ei ole, vaan ainoastaan timantteja. Jos ei ole mahdollista saada aikaan koko kylä kasvattaa -henkeä, voisiko ajatuksen tiivistää pienempään yksikköön ”koko koulu kasvattaa”. Olisiko näiden ajatusten ja yhteisen toimintamallin avulla mahdollista luoda yhteisöllinen koulu, jonka tavoitteena on välittämisen ilmapiiri turvallisten rajojen ympäröimänä?

Havaitsin alkuperäisten ajatusteni muuttuneen työskentelyprosessin edetessä. Aloitellessani tutkimusta olin halukas etsimään tehokkaita puuttumiskeinoja, joita noudattamalla jokainen opettaja saisi oppilaat ”koulutettua” käyttäytymään asiallisesti ja toiset huomioonottavasti. Oletin, että lainsäädännöllisin keinoin olisi mahdollista ohjata oppilasta ymmärtämään ja siten myös toimimaan koulun sääntöjen edellyttämällä tavalla. Tutkimuksen edetessä olen joutunut korjaamaan käsitystäni. Haasteellisen käyttäytymisen karsimiseksi ei ole olemassa ”vippaskonsteja” tai ”temppeja”, joita noudattamalla luokkaan kehkeytyisi työrauha kuin automaationa (Garrett 2012, 45). On olemassa vain toimia, joita johdonmukaisesti noudattamalla ongelmat vähenevät. Kokonaan niitä ei voi poistaa. Nämä toimet tulisi kuitenkin tehdä lainsäädännöllisesti mahdollisiksi.

### **5.3 Tutkimuksen lopuksi**

Tutkimukseni nosti esiin myös jatkotutkimustarpeita ja -ajatuksia. Eräs opettaja ehdotti, että ”tee semmonen tutkimus: kierrät kodeissa kattoo, ett mitä ne, tota niin, ett miten siellä eletään arkea. Kiinnostas ihan älyttömästi (Juuso, H).” Tutkimuksessa paljastui opettajien näkemys kodin suuresta vaikutuksesta oppilaan haasteellisen käyttäytymisen ilmenemiseen. 1990 -luvulla tehdyssä kotimaisessa tutkimuksessa (ks. Erätuuli & Puurula 1992) saatiin samansuuntainen tulos. Siinä 91 % opettajista oli sitä mieltä, että oppilaiden käyttäytymisongelmien syynä oli kodin puutteellinen kasvatustyö. (Ks. myös Eskelä-Haapanen 2012, 178–179.)

Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia myös huoltajien asenteita ja näkemyksiä tässä tutkimuksessa esitettyihin kysymyksiin: Millaisia käyttäytymisen muotoja

vanhemmat pitävät haasteellisena koulussa? Millaiset puuttumiskeinot olisivat huoltajien mielestä toimivia, ja mitkä toimimattomia? Mitä mieltä vanhemmat ovat koulun yhteisistä toimintamalleista? Tulokset antaisivat arvokasta tietoa kotien näkemyksistä erilaisten toimenpiteiden toimivuudesta. Olisi tärkeää tietää millaisia puuttumiskeinoja ja rangaistusmuotoja huoltajat pitävät kannatettavina. Vanhempien näkemykset turhista tai tehottomista keinoista olisi tarpeellisia myös kartoittaa, sillä heidän asenteensa heijastuvat oppilaiden välityksellä myös koulun toimintaympäristöön.

Tutkimuksen näkökulma voisi olla myös oppilaspainotteinen. Oppilaat voisivat valaista, oman sukupolvensa asiantuntijoina, millaiset interventiot muuttaisivat mahdollisimman tehokkaasti oppilaan käytöstä yleisesti hyväksytympään suuntaan. Heidän näkemyksensä tuntityöskentelyä häiritsevistä toiminnasta tai haasteellisesta käyttäytymisestä voi olla erilainen kuin opettajilla. Mitä mieltä oppilaat ovat koulun yhteisistä toimintamalleista? Toimivatko opettajat mallin mukaisesti vai eriävätkö opettajien toimintatavat toisistaan? Oppilaiden kokemusten selvittäminen yhteisten toimintamallien toimivuudesta antaisi arvokasta tietoa opettajille toimintamallien laatimiseen sekä käyttöönottamiseen. Vastaavasti tutkimus tulisi suorittaa koululla, jossa yhteistä toimintamallia ei ole. Kaipaavatko oppilaat yhdenmukaisuutta? Aiemmat tutkimukset (ks. Rimpelä, Jokela, Luopa, Liinamo, Huhtala, Kosunen, Rimpelä & Siivola 1996; Savolainen 2000) ovat keskittyneet lähinnä oppilaiden työrauhakokemuksiin sekä tuntemuksiin sen häiritsevyydestä. Tutkimus tulisikin kohdentaa tulevaisuudessa oppilaiden näkemyksiin tehokkaista ja toimivista toimenpiteistä työrauhan saavuttamiseksi sekä häiritsevän käyttäytymisen vähentämiseksi.

Tutkimukseeni osallistui vain pieni joukko opettajia. Tarve opettajien näkemysten laajamittaisempaan kartoitukseen haasteiden edessä on kuitenkin myös olemassa. Yhtenä jatkotutkimusaiheena voisi olla myös kattavamman tutkimuksen tekeminen opettajien näkemyksistä, kuinka haasteellisesti käyttäytyvän oppilaan käyttäytymiseen tulisi puuttua. Opettamisen asiantuntijat, opettajat, osoittivat tutkimuksessani haasteellisesti käyttäytyvien oppilaiden mukanaan tuomat kipupisteet. Niiden tarkastelu maanlaajuisesti toisi tutkimukseen uskottavuutta sekä luotettavuutta ja siten myös tarvittavaa muutosvoimaa. Kaikki ovat varmasti sitä mieltä, että kouluihin pitää saada työrauha. Sen saavuttaminen palkitsee parempien oppimistulosten lisäksi myös ja ennen kaikkea oppilaan hyvinvoinnin lisääntymisenä. Myös opettajan työssäjaksaminen paranisi. Keinot työrauhan saavuttamiseksi voivat aueta vain alan ammattilaisten, opettajien kautta. Heille tulee antaa mahdollisuudet sen saavuttamiseksi laadukkaan –

ajantasalla – olevan koulutuksen sekä riittävien keinojen ja puuttumismahdollisuuksien avulla. Päättäjillä on vastuu päätöksentekoon tarvittavan tiedon hankinnasta sekä riittävien toimenpiteiden mahdollistamisesta. Nähtäväksi jää, ovatko vuodenvaihteessa tehdyt muutokset riittäviä takaamaan kouluihin työrauhan. Varmaa on vain, että lain muuttaminen oli askel oikeaan suuntaan, välttämätön, ja kuten tutkimukseni myös osoittaa, opettajien odottama ja kaipaama toimenpide.

Tässä tutkimuksessa on kartoitettu tarkoituksenmukaisia vaihtoehtoja vaikuttaa haasteelliseen käyttäytymiseen. Sen tarkoituksena on ollut edistää kaikkien koulun toimijoiden kokonaisvaltaista hyvinvointia. Sitä ei tulisi nähdä pyrkimyksenä palata ajassa menneitten vuosikymmenten toimintatapoihin, vaan päinvastoin, se tulisi ymmärtää välittämisenä ja vastuun kantamisena tulevaisuuden toimijoista sekä työntekijöiden työssä jaksamisesta. Olemassaoleviin epäkohtiin ja käytänteisiin tulee tarttua viivyttelemättä. Jokainen oppilas ja opettaja on tärkeä ja jokainen kohtaaminen merkityksellinen. Allenin (2007, 167) sanoin:

”Meidän yhteiskunnassamme ei aina voi luottaa siihen, että joku ristöreipas seisoo kulisseissa valmiina auttamaan. Meidän täytyy turvautua yksityisiin ja yhteisiin kykyihimme, taitoihimme ja voimavaroihimme. Tarvitsemme etevä johtajia, ja tulevaisuudessa tarve vain kasvaa.

--

Johtajan kuuden tehtävän osaaminen ei poista ongelmia, mutta se varmistaa että matkalla Metsän halki kulkija kohtaa vähemmän piikkipensaita ja ohdakkeita eikä Hunnejakaan tule vastaan yhtä usein. Ne jotka pyrkivät kehittymään mahdollisimman eteviksi auttavat meitä kaikkia kohtaamaan haasteet joita tulevaisuus tuo.

– Siksi meidän pitää aloittaa nyt, ajatteli Muukalainen. – Koskaan ei ole liian varhaista aloittaa, ja joka ikinen meistä voi parantaa suorituksiaan jos todella haluaa.”



## LÄHTEET

- Aarnos, E. 2003. Oppilas oman itsekontrollinsa rakentajana. Chydenius-Instituutin tutkimuksia 5/1998. Helsinki: Gummerus.
- Allen, R. E. 2007. Nalle Puh ja johtamisen taito. 9. painos. Helsinki: WSOY.
- Arminen, M., Helenius, J., Lång, N. & Metso, T. 2013. Reissuvihkosta dialogiin. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 223–244.
- Atjonen, P. 2011. Tulevaisuuden pedagogiikkaa tunnustelemassa. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 328–343.
- Atjonen, P., Halinen, I., Hämäläinen, S., Knubb-Manninen, G., Kupari, P., Mehtäläinen, J., Risku, S.-M., Salonen, M. & Wikman, T. 2008. Tavoitteista vuorovaikutukseen. Perusopetuksen pedagogiikan arviointi. Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 30. Jyväskylä.  
[http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu\\_nro\\_30.pdf](http://www.edev.fi/img/portal/19/Julkaisu_nro_30.pdf). Viitattu 6.3.2014.
- Axberg, U. 2007. Assessing and treating three to twelve-year-olds displaying disruptive behaviour problems. Göteborg: Göteborg University.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa – Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Tutkimuksia 291. Helsingin yliopisto: Käyttäytymistieteellinen tiedekunta.
- Bye, L., Alvarez, M. E., Haynes, J. & Sweigart, C. E. 2010. Truancy prevention and intervention. A practical guide. New York: Oxford University Press.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Charles, C. M. 2011. Building classroom discipline. 10. painos. Boston: Pearson Education.
- Cheney, D. 2012. Transition tips for educators working with students with emotional and behavioral disabilities. *Intervention in School and Clinic* 48 (1), 22–29.  
<http://isc.sagepub.com/content/48/1/22.full.pdf+html>. Viitattu 24.2.2014.

- Colvin, G. 2010. *Defusing disruptive behavior in the classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Cumming, T. M. 2012. The education of students with emotional and behavior disabilities in Australia: current trends and future directions. *Intervention in School and Clinic* 48 (1), 55–59.  
<http://isc.sagepub.com/content/48/1/55.full.pdf+html>. Viitattu 24.2.2014.
- Ediger, M. 2013. Managing the classroom a very salient responsibility in teaching and learning situations is classroom management. *Education* 134 (1), 15–18.
- Englehart, J. M. 2012. Five half-truths about classroom management. *The Clearing House* 85 (2), 70–73.
- Enlund, E., Luokkanen, M. & Feldt, T. 2013. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. *Psykologia* 48 (3), 176–195.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. *Miksi häiritset minua (2.osa)*. Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsinki: Yliopistopaino.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. *Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla*. Acta Universitatis Tamperensis 1747.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Eskola & J. Suoranta (toim.) *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2005. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. *Teemahaastattelu: Opit ja opetukset*. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–44.
- Evertson, C. M. & Emmer, E.T. 2013. *Classroom Management for Elementary Teachers*. 9. painos. Boston: Pearson.
- Fontana, A. & Frey, J. H. 2000. The interview. From structured questions to negotiated text. Teoksessa N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (toim.) *Handbook of qualitative research*. 2. painos. Thousand Oaks: Sage, 645–672.
- Garrett, T. 2012. Classroom management: it's more than a bag of tricks. *NJEA Review* 86 (17–19). <http://bit.ly/Qsy5CV>. Viitattu 5.3.2014.
- Gellin, M. 2011. *Sovittelu koulussa*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Greene, R. W. 2006. Tulistuva lapsi. Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen. Helsinki: Otava.
- Gråsten-Salonen, H. 2009. Poissaolojen seurannasta. Edu.fi – opettajan verkkopalvelu. [http://www.edu.fi/yleissivistava\\_koulutus/hyvinvointi\\_koulussa/oppilas\\_ja\\_opiskelijahuolto/erilaiset\\_ongelma\\_ja\\_kriisitilanteet/poissaolot/poissaolojen\\_seurannasta](http://www.edu.fi/yleissivistava_koulutus/hyvinvointi_koulussa/oppilas_ja_opiskelijahuolto/erilaiset_ongelma_ja_kriisitilanteet/poissaolot/poissaolojen_seurannasta). Viitattu 27.3.2014.
- Hakala, J. T. 2008. Uusi graduopas. Helsinki: Gaudeamus.
- Hakkarainen, K., Heikkinen, A., Lommi, R., Hietanen, A., Jokiniemi, K. & Taattola, S. 2007. Avekki-toimintatapamalli. Väkivallan ennaltaehkäisy ja hallinta. Oppilaan käsikirja. Savonia-ammattikorkeakoulun julkaisusarja B 5/2007. [http://portal.savonia.fi/pdf/julkaisutoiminta/AVEKKI-toimintatapamalli\\_Oppilaan\\_kasikirja.pdf](http://portal.savonia.fi/pdf/julkaisutoiminta/AVEKKI-toimintatapamalli_Oppilaan_kasikirja.pdf). Kuopio. Viitattu 13.1.2014.
- Harjunen, E. 2011. Pedagoginen auktoriteetti ja rakkaus, erottamattomat? Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 301–312.
- Hattie, J. & Timperlay, H. 2007. The power of feedback. Review of Educational Research 77 (1), 81–112. <http://education.qld.gov.au/staff/development/performance/resources/readings/power-feedback.pdf>. Viitattu 5.2.2013.
- Heino, T. & Oranen, M. 2012. Lastensuojelun asiakkaiden koulunkäynti – erityistäkö? Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Tampere: Vastapaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Laurinen, L. 2004. Lempeästi mutta lujasti. Suomalaisia sanontoja ja -uskomuksia kasvatuksesta. Helsinki: WSOY.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2005. Tutki ja kirjoita. 11. painos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. [http://www.oph.fi/download/121557\\_Tyorauha\\_tavaksi.pdf](http://www.oph.fi/download/121557_Tyorauha_tavaksi.pdf). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 5.2.2013.
- Hooks, B. 2007. Vapauttava kasvatusta. Helsinki: Kansanvalistusseura.

- Huhtanen, K. 2007. Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Hunter, L. 2003. School psychology: a public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology* 41 (1), 39–59.
- Hämäläinen, J. 2006. Nuori ja perhe yhteiskunnan murroksessa. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen ja M. Pitkänen (toim.) Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä, 43–50.
- Hämäläinen, J. & Nivala, E. 2008. Kasvatustiede. Pedagogisen ihmistyön tiede. Kuopio: Unipress.
- Isokorpi, T. 2006. Napit vastakkain. Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Javarus, H. & Mäkivirta, H. 2011. Opettaja Suoma Mäkivirran käyttöteorian ilmeneminen hänen yhteiskunnallisesti kantaaottavissa kirjoituksissaan. ”Unohtuiko jotain?–Lapsi–ihminen...”. Jyväskylä: TUOPE. Tutkiva opettaja 2/2011.
- Jones, V. F. & Jones, L. S. 2007. Comprehensive classroom management. Creating communities of support and solving problems. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, K. A., Jones, J. L. & Vermette, P. J. 2013. Exploring the complexity of classroom management: 8 components of managing a highly productive, safe, and respectful urban environment. *American Secondary Education* 41 (3), 21–33.
- Juujärvi, S., Myyry, L. & Pessa, K. 2007. Eettinen herkyys ammatillisessa toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Kaltiala-Heino, R. 2013. Väkivaltakäyttäytyminen. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–107.
- Kanninen, K. & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! Turva ja tunteet lapsen silmin. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauppila, R.A. 2006. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Kauppinen, L. 2002. Kouluiän aggressiivinen käyttäytyminen: puutteet taidoissa käsitellä sosiaalista tietoa. *Psykologia* 37 (2), 93–100.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. *Temperamentti ja koulumenestys*. Helsinki: WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. *Pienen lapsen sosiaalisuus*. Helsinki: WSOY.
- Kiiski, T. *Työrauha kaikille. Tukitoimimalli yläkoulujen työrauhaongelmiin*. Niilo Mäki Instituutti. Viitattu 5.2.2013. <http://www.nmi.fi/julkaisut/ilmaiset-materiaalit/työrauha-kaikille-opas-ohjaajalle>
- Kiuru, K. 2013. *Koulujen työrauha. Oppilas- ja opiskelijahuolto*. Hallituksen esitykset 6.6.2013. [http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla\\_koulutus/koulujen\\_työrauha/liitteet/työrauhaoppilashuoltoHE.pdf](http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Koulutus/koulutuspolitiikka/vireilla_koulutus/koulujen_työrauha/liitteet/työrauhaoppilashuoltoHE.pdf). Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. Viitattu 15.12.2013.
- Koivu, P. 2012. *Seuraako joku? Työ Terveys Turvallisuus -lehti*, 5/2012. [http://www.ttl.fi/partner/ttt/5\\_2012/seuraako\\_joku/sivut/default.aspx](http://www.ttl.fi/partner/ttt/5_2012/seuraako_joku/sivut/default.aspx). Viitattu 27.3.2014
- Koivula, P. 2011. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset yleisen, tehostetun ja erityisen tuen osalta. Osaamisen ja sivistyksen parhaaksi*. [http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/koivula\\_24012011.pdf](http://www.enorssi.fi/opetus/erilaisen-oppijan-tuki/koivula_24012011.pdf). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 16.1.2014.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kuula, A. 2006. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino.
- Kykyri, V-L. 2007. *Yksilösuorituksesta kohti yhteispeliä*. Teoksessa P. Johnson (toim.) *Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 105–141.
- Kärnä, A. 2012. *Effectiveness of the KiVa antibullying program*. *Annales Universitatis Turkuensis, Ser. B osa – tom. 350. Humaniora*. <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77007/AnnalesB350Karna.pdf?sequence=3>. Viitattu 11.2.2014.
- Laatua kodin ja koulun yhteistyöhön*. 2007. *Moniste 7/2007*. [http://www.oph.fi/download/115274\\_laatua\\_kodin\\_ja\\_koulun\\_yhteistyohon](http://www.oph.fi/download/115274_laatua_kodin_ja_koulun_yhteistyohon)

pdf. Helsinki: Opetushallitus ja Suomen Vanhempainliitto. Viitattu 18.2.2014.

Laki perusopetuslain muuttamisesta. 1267/2013.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2013/20131267>. Viitattu 4.3.2014.

Lahtinen-Salila, I. 2009. Vertaissovittelu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 145–160.

Laine, K. 2000. Koulukuvia: koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Yliopistopaino.

Lehto-Salo, P. & Marttunen, M. 2006. Käytöshäiriöt ja niiden hoito. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen ja M. Pitkänen (toim.) Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä, 99–111.

Levin, J. & Nolan, J. F. 2010. Principles of classroom management. A professional decision-making model. 6. painos. New Jersey: Pearson Education.

Lonka, K. 2011. Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimia-oppimisesta hyvään oppimiseen. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 344–358.

Lämsä, A.-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 59–72.

Lämsä, A.-L. 2009. Lasten ja nuorten suhde kouluun. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 33–57.

Lämsä, A.-L. & Karhuniemi, T. 2013. Haastavan vanhemman kohtaaminen. Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus, 163–180.

Mannerheimin Lastensuojeluliitto. 2009. Koulurauha-ohjelma edistää turvallisuutta.

Mannerheimin Lastensuojeluliiton tiedote 19.8.2009.

[http://www.mll.fi/medialle/tiedotteet\\_ja\\_uutiset/?x41088=9979811](http://www.mll.fi/medialle/tiedotteet_ja_uutiset/?x41088=9979811). Viitattu 3.2.2014.

Marttunen, M. 2006. Itsetuhoinen käyttäytyminen. Teoksessa E. Laukkanen, M. Marttunen, S. Miettinen ja M. Pitkänen (toim.) Nuoren psyykkisten ongelmien kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä, 127–134.

- Merimaa, E. 2011. Erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen järjestämisen ja siihen liittyvän lainsäädännön kehitys. Suomen Kouluhistoriallisen Seuran vuosikirja 2011, 171–197.
- Metsämuuronen, J. 2006. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Naukkarinen, A. 1998. Kurinalaisuutta ja taakan siirtoa – koulun oppimisvaikeudet erityiskasvatuksen tarpeen määrittäjinä. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 182–202.
- Naukkarinen, A. 2005. Laatu erityisopetukseen vai yleisopetukseen? Vuosina 1997–2004 erityisopetuksesta tehtyjä tutkimuksia. Helsinki: Opetushallitus.
- Naukkarinen, A. 2013. Ryhmädynamiikkaa etsimässä – Poimintoja suomalaisesta inklusio- ja työrauhakeskustelusta. Kielikukko 3/2013, 5–17.
- Nurmi, P. 2013. Lupa tunteisiin. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 15–27.
- Opetusalan Ammattijärjestö. 2012. Kouluille saatava uusia keinoja työrauhan turvaamiseksi. OAJ:n tiedote 10.6.2012. <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagemame=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787850943&pagemame=OAJWrapper>. Viitattu 3.3.2014.
- Opetusalan Ammattijärjestö. 2013. OAJ:n lausunto opetus- ja kulttuuriministeriön luonnoksesta 11.2.2013 hallituksen esitykseksi eduskunnalle laiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalveluiden valtionosuudesta annetun lain muuttamisesta. 13.3.2013. <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagemame=OAJWrapper&childpagemame=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787850492>. Viitattu 27.12.2013.
- Opetusalan ammattijärjestön toimintasuunnitelma 2013-2014. [http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagemame=OAJ%2FPage%2Foaj\\_sisaltosivu3&cid=39293&pagemame=OAJWrapper](http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&childpagemame=OAJ%2FPage%2Foaj_sisaltosivu3&cid=39293&pagemame=OAJWrapper). Viitattu 3.2.2014.
- Opetushallitus. 2013. Opetushallituksen lausunto hallituksen esitysluonnoksesta laeiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain,

ammattillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalveluiden valtiosuudesta annetun lain muuttamisesta. 15.3.2013.

[http://www.oph.fi/download/148152\\_lausunto\\_tyorauhasaannosehdotuksista.pdf](http://www.oph.fi/download/148152_lausunto_tyorauhasaannosehdotuksista.pdf). Viitattu 27.12.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Perusopetuksen laatukriteerit. Perusopetuksen, perusopetuksen aamu- ja iltapäivätoiminnan sekä koulun kerhotoiminnan laatukriteerit. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:29. <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm29.pdf?lang=fi>. Viitattu 13.2.2014.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Työrauhaa ja osallisuutta kouluun. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 1.2.2013. <http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/02/koulutyörauha.html?lang=fi>. Viitattu 5.2.2013.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2013. Uusia keinoja koulujen työrauhan ja hyvinvoinnin edistämiseen. Opetus- ja kulttuuriministeriön tiedote 6.6.2013. [http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/06/oppilahuolto\\_työrauha.html](http://www.minedu.fi/OPM/Tiedotteet/2013/06/oppilahuolto_työrauha.html). Viitattu 6.2.2014.

Oppilas- ja opiskelijahuollon opas. 2014. [http://www.oph.fi/oppilashuollon\\_opas/yksilollinen\\_oppilashuolto/vakivalta\\_kiusaaminen\\_ja\\_hairinta/lahisuhde\\_ja\\_perhevakivalta/lahisuhde\\_ja\\_perhevakivallan\\_muodot\\_ja\\_vaikutukset](http://www.oph.fi/oppilashuollon_opas/yksilollinen_oppilashuolto/vakivalta_kiusaaminen_ja_hairinta/lahisuhde_ja_perhevakivalta/lahisuhde_ja_perhevakivallan_muodot_ja_vaikutukset). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 27.3.2014.

Patton, M. Q. 2002. Qualitative researsch and evaluation methods. 3. painos. Thousand Oaks, CA: Sage.

Peltonen, A., Kullberg-Piilola, T. & Kullberg-Turtiainen, M. 2002. Tunnemuksu ja Mututoukka -tunnetaito-ohjelma esikouluun ja alkuopetukseen. Helsinki: Lasten Keskus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2004. Helsinki: Opetushallitus.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden muutokset ja täydennykset. 2010. [http://www.oph.fi/download/132882\\_Perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteiden\\_muutokset\\_ja\\_taydennykset2010.pdf](http://www.oph.fi/download/132882_Perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteiden_muutokset_ja_taydennykset2010.pdf). Helsinki: Opetushallitus. Viitattu 2.1.2014.



- Perusopetuslaki. 1998. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Viitattu 5.2.2013.
- Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat. Minuuden rakentamisen filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2011. Kasvatus, arvot ja tunteet. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2013. Haastattelu 10.5.2013. Jyväskylän yliopisto.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Pulkkinen, L. 2011. Eheytetty koulupäivä – lapsilähtöinen toimintakulttuuri. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 313–327.
- Pyhältö, K., Kykyri, V.-L. & Johnson, P. 2007. Perusopetuksen tulevaisuuden näköaloja. Teoksessa P. Johnson (toim.) Suuntana yhtenäinen perusopetus. Uutta koulukulttuuria etsimässä. Jyväskylä: PS-Kustannus, 223–232.
- Pörhölä, M. & Kinney, T. A. 2010. Bullying: contexts, consequences, and control. Barcelona: Editorial Aresta.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. Oppiminen ja koulutus. Helsinki: WSOY.
- Rimpelä, M., Jokela, J., Luopa, P., Liinamo, A., Huhtala, H., Kosunen, E., Rimpelä, A. & Siivola, M. 1996. Kouluviihtyvyys, terveys ja tottumukset. Perustulokset yläasteilta ja kaupunkien väliset erot. STAKES. Aiheita 40/1996. <http://www.thl.fi/attachments/kouluterveyskysely/Julkaisuja/Aiheita401996.pdf>. Helsinki: STAKES. Viitattu 3.3.2014.
- Rimpelä, M., Kuusela, J., Rigoff, A.-M., Saaristo, V. & Wiss, K. 2008. Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen peruskouluissa 2. Peruseräraportti 1.–6. vuosiluokkien kouluille. Helsinki: Opetushallitus ja Stakes.
- Rist, R. C. 2000. Influencing the policy process with qualitative research. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. London: Sage, 545–561.
- Routarinne, S. 2007. Valta ja vuorovaikutus. Statusilmaisun perusteet. Helsinki: Tammi.
- Routarinne, S. & Uusi-Hallila, T. 2008. Kouluikäisten monet kielet 2000-luvun Suomessa. Teoksessa S. Routarinne ja T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvissa. Kouluikäisten kieli 2000 -luvulla. Helsinki: WSOY, 9–52.

- Röning, T. 2013. Aikuinen mallina ja vihan hallinnan opettajana. Teoksessa P. Nurmi (toim.) *Lapsen ja nuoren viha*. Jyväskylä: PS-kustannus, 149–161.
- Saaranen-Kauppinen, A & Puusniekka, A. 2009. KvaliMOTV - menetelmäopetuksen tietovaranto. [http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv\\_pdf/KvaliMOTV.pdf](http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf). Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 23.1.2014.
- Salmivalli, C. 2002. Suhdeskeemat, sosiaaliset tavoitteet ja sosiaalinen käyttäytyminen. *Psykologia* 37 (2), 84–92.
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C., Poskiparta, E., Tikka, A. & Pöyhönen, V. 2009. *KiVa Koulu. Opettajan opas alakoulun 1. luokalle*. Helsinki: Opetusministeriö.
- Salo, P. 2009. Opettaja pedagogisena johtajana. Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 111–128.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2008. *Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2009. Miten hallita ristiriitoja? Teoksessa T. Saloviita (toim.) *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 71–76.
- Saloviita, T. 2012. OKLP410 -kurssin luento työrauhasta 15.10.2012. Jyväskylän yliopisto.
- Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Savolainen, A. 2000. Koulu työpaikkana. Työolojen itsearviointi ja kehittämistarpeet oppilaiden ja henkilöstön näkökulmista. *Acta Universitatis Tamperensis* 830.
- Seppälä, R. 2006. Opettaja vuorovaikutusyhteiskunnassa. Teoksessa S. Grünthal & J. Pentikäinen (toim.) *Kulmakivi. Luokanopettajan äidinkieli ja kirjallisuus*. Jyväskylä: PS-kustannus, 238–254.
- Shapira-Lishchinsky, O. 2011. Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education* 27 (3), 648–656.

- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 77–110.
- Silverman, D. 2000. Analyzing talk and text. Teoksessa N. K. Denzin ja Y. S. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research. 2. painos. London: Sage, 821–834.
- Skinnari, S. 2011. Kasvu ihmisyyteen ja pedagoginen rakkaus. Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) Lapsesta käsin. Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja. Jyväskylä: PS-kustannus, 295–300.
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2009. ”Jaksamista ja oppimista muuttuvassa peruskoulussa” - tutkimushankkeen (2007–2009) loppuraportti. <http://www.tsr.fi/tsarchive/files/TietokantaTutkittu/2007/107110Loppuraportti.pdf>. Helsingin yliopisto, Itä-Suomen yliopisto ja Tampereen yliopisto. Viitattu 27.2.2014.
- Suomen Lions-liitto. Lions Quest – elämisen taitoja. <http://www.lionsquest.org/finnish.php>. Viitattu 13.10.2013.
- Suomen Vanhempainliitto. 2013. Lausunto opetus- ja kulttuuriministeriölle hallituksen esitysluonnoksesta laiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain, ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain ja kunnan peruspalveluiden valtionosuudesta annetun lain 41§:n muuttamisesta. 15.3.2013. [http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1295-15\\_3\\_\\_opetus-\\_ja\\_kulttuuriministeriolle.pdf](http://www.vanhempainliitto.fi/filebank/1295-15_3__opetus-_ja_kulttuuriministeriolle.pdf). Viitattu 27.12.2013.
- Sydänmaanlakka, O. 2013. Tarvitsemme myös pahan olon paikkoja. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 221–243.
- Syvöja, H. 2004. Kansakoulu – suomalaisten kasvattaja. Perussivistystä koko kansalle 1866–1977. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tainio, L. 2008. Toisten puhujien matkiminen luokkahuoneessa. Teoksessa S. Routarinne ja T. Uusi-Hallila (toim.) Nuoret kielikuvissa. Kouluikäisten kieli 2000-luvulla. Helsinki: WSOY, 146–164.
- Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: WSOY.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.

- Tuomisto, T., Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2009. KiVassa Koulussa ei kiusata!  
Teoksessa A.-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 173–183.
- Ukskoski, T. 2013. Kohti kouluhyvinvoinnin yksilöllistä asiantuntijuutta –  
Koulukiusaamisen ehkäisemisen interventio perusopetuksessa. Kasvatus 44 (4), 352–366.
- Veivo-Lempinen, L. 2009. Nuoren aito kohtaaminen. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.)  
Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin.  
Jyväskylä: PS-kustannus, 197–213.
- Vesikansa, S. 2009. Kuka kasvattaa, kuka opettaa? Genealoginen tutkimus perheen ja  
koulun välisen kasvatusvastuun politiikasta. Helsingin yliopisto.  
Sosiologian laitoksen tutkimuksia 261.
- Väljärvi, J. 2012. Suomalainen koulu oppimisen mahdollistajana ja kannustajana.  
Teoksessa S. Sulkunen & J. Väljärvi (toim.) Kestääkö osaamisen pohja.  
PISA 2009. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2012:12, 90–125.  
<http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm12.pdf?lang=fi>. Viitattu 20.3.2014.
- Woolfolk, A. 2013. Educational psychology. 12. painos. Boston: Pearson.
- Yle-uutiset. 11.2.2014. Koululaisten vanhemmilla erikoinen vaatimus Asikkalassa:  
Lakkauttakaa kyläkoulu!  
[http://yle.fi/uutiset/koululaisten\\_vanhemmilla\\_erikoinen\\_vaatimus\\_asikkalassa\\_lakkauttakaa\\_kylakoulu/7079577](http://yle.fi/uutiset/koululaisten_vanhemmilla_erikoinen_vaatimus_asikkalassa_lakkauttakaa_kylakoulu/7079577). Viitattu 4.4.2014.

# LIITTEET

## Liite 1. Kyselykaavake

Hei!

Olen Anne Kuisma Hartolasta. Aloitin viime syksynä kasvatustieteen maisteriopinnot Jyväskylän yliopistossa toteuttaakseni pitkäaikaisen haaveeni valmistua päteväksi luokanopettajaksi. Opintojeni tähän vaiheeseen kuuluu Pro gradu -tutkielman tekeminen. Sen vuoksi lähestynkin Sinua tämän kyselylomakkeen kanssa.

Tarkoitukseni on tutkia millaisia mahdollisuuksia alakoululaisia opettavat opettajat kokevat heillä olevan haasteelliseen käyttäytymiseen puuttumisessa. Haasteellisella käyttäytymisellä tarkoitan oppilaan toimintaa, joka rikkoo koulun sääntöjä, häiritsee opettamista tai oppimista, uhkaa muita tai rikkoo yhteiskunnan moraalisääntöjä ja lakeja vastaan. Haluan tutkimukseni avulla selvittää, millaisia keinoja opettajilla on käytössä tällaisen käytöksen kohtaamisessa. Sen lisäksi kartoitan tutkimuksessani sitä, ovatko käytetyt keinot opettajien mielestä riittäviä ja vastaavatko ne opettajien tarpeita. Tutkimusaihe nousi omien sijaiskokemukseni, alakoulun opettajien kanssa käytyjen keskustelujen sekä mediassa olleiden tapausten pohjalta.

Kyselylomakkeella tiedustelen myös halukkuuttasi osallistua tutkimuksen teemahaastatteluun, joka kestää tapauskohtaisesti n. 15-30 min. Haastattelut on tarkoitus nauhoittaa litterointia varten. Kyselylomakkeessa sekä haastattelussa esille tulevat asiat ovat luottamuksellisia.

Tarvitsisin työni onnistumiseksi hetkisen aikaasi, kokemuksiasi ja mielipiteitäsi oman työurasi ajalta. Toivon, että jaksaisit vastata kyselyyni, vaikka tiedän työpäiväsi olevan kiireinen. Palautathan vastauksesi koulun rehtorille suljetussa kirjekuoressa 8.2.2013 mennessä. Jos lupaudut teemahaastatteluun, voimme pitää ne kevään aikana Sinulle parhaiten sopivana ajankohtana.

Kiitos jo etukäteen osallistumisestasi ja voimia tärkeään työhösi opettajana!

## KYSELYKAAVAKE

1. Oletko a) nainen vai b) mies?
2. Oletko a) luokanopettaja, b) aineenopettaja vai c) erityisopettaja?
3. Kuinka kauan olet työskennellyt opettajana? \_\_\_\_\_ vuotta
4. Millaiset käyttäytymisen muodot olet kokenut haasteellisimmiksi työurasi aikana?

---

---

---

---

5. Millaiset puuttumiskeinot ovat mielestäsi toimineet parhaiten tällaisissa tapauksissa?

---

---

---

---

6. Onko koulussasi sovittu yhteisistä toimintamalleista oppilaan haasteelliseen käyttäytymiseen puuttumisessa?

a) on sovittu                      b) ei ole sovittu

Jos vastasit kohtaan a, vastaa kysymykseen 7 ja hyppää sen jälkeen kysymykseen 9. Jos vastasit kohtaan b, voit hypätä kysymykseen 8.

**7. Miten koet yhdessä sovittujen koulun toimintamallien tukevan**

**a) omaa toimintaasi opettajana haasteellisen oppilaan kohtaamisessa?**

---

---

---

**b) koko kouluyhteisön aikuisten toimintaa haasteellisen oppilaan kohtaamisessa?**

---

---

---

**8. Toivoisitko koulullasi olevan yhteiset toimintamallit oppilaiden haasteellisiin käyttäytymisiin puuttumisessa?**

**a) toivoisin**

**b) en toivoisi**

**Tähän voit perustella valintaasi:**

---

---

---

**9. Mitä mieltä olet jälki-istunnosta? Onko se tehokas vai pitäisikö sen tilalle saada jotain muuta?**

---

---

---

---

---

**10. Ovatko laissa määrätyt opettajan puuttumiskeinot mielestäsi riittäviä?**

---

---

**11. Jos sinulla olisi valta, millaisia muutoksia tekisit puuttumista koskeviin lakeihin?**

---

---

---

---

**12. Tässä on tilaa vapaalle sanalle:**

---

---

---

---

**13. Haluatko osallistua pitämäni teemahaastatteluun?    a) kyllä            b) en**  
(kesto n. 15-30 min.)

**Jos vastasit kyllä, jätä sellainen yhteystietosi tähän, jonka välityksellä toivot yhteydenottoani**

---

**KIITOS VAIVANNÄÖSTÄSI!**



## Liite 2. Teemahaastattelurunko

### Teemahaastattelu

#### Historia:

- työvuodet ja työtehtävät
- millainen oma arvopohja/etiikka?

#### Haasteelliset lapset:

- minkälaisia kohdannut (haasteellisimmat)?
- minkälaiset keinot toimineet parhaiten?

#### Varhainen puuttuminen?

- mitä tarkoittaa käytännössä?
- mihin pitää puuttua?

#### Mitä jälki-istunnon tilalle?

- onko sakko oikea ratkaisu?
- koulusta erottaminen vaikeaa → käytetään vähän

#### Lakimuutokset

- tarvitsevatko opettajat lisää valtuuksia?
- tarvitseeko koulu lisää vaihtoehtoja puuttumiseen?
- tulisiko koulun rinnalla olla enemmän/aktiivisempia vastuunkantajia lapsesta?

#### Muutoksia

- onko lapsissa/vanhemmissa vuosien aikana tapahtunut muutoksia?
- Kuinka koet itse kehittyneesi opettajana (haasteellisten lasten kohtaaminen)

#### Yhteistyö kodin kanssa

- millaista on?
- millaista toivoisi olevan?

#### Koulun yhteisiä sääntöjä kaivataan

- miten tulisi toteuttaa?
- onko mahdollista toteuttaa?
- voiko opettajaa velvoittaa toimimaan tietyllä tapaa?

#### Pysäkkitoiminta (koulu 2)

- mitä tarkoittaa käytännössä?
- kauan ollut käytössä?
- millaisia kokemuksia?

### Liite 3. Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Nimimerkki	Työvuodet	Toimi	Haastateltava	Lainaukset kpl
Juho	29	aineenopettaja		2
Noora	37	luokanopettaja		2
Kaisa	17	luokanopettaja		1
Tia	20	aineenopettaja		2
Heikki	25	erityisopettaja	X	12
Venla	30	luokanopettaja		4
Sofia	29	luokanopettaja		2
Maija	21	erityisopettaja	X	26
Ossi	20	luokanopettaja		5
Annika	29	erityisopettaja		2
Marjatta	21	luokanopettaja		1
Raita	2	luokanopettaja		1
Paula	19	luokanopettaja	X	20
Jaana	4	luokanopettaja		1
Mari	29	erityisopettaja	X	12
Helmi	32	erityisopettaja		2
Saila	26	luokanopettaja		2
Outi	2	luokanopettaja		3
Seppo	32	luokanopettaja		5
Kati	30	luokanopettaja		3
Juuso	20	luokanopettaja	X	22
Sirkka	37	luokanopettaja	X	28
Ritva	21	luokanopettaja		3
Aino	14	erityisopettaja	X	20
Vilma	35	luokanopettaja		3
Simo	21	aineenopettaja	X	12
Eini	6	luokanopettaja		1
			Yhteensä	196

## Liite 4. Aineiston hankinta

	<b>Kohdejoukon ja informanttien valinnan kriteerit</b>	<b>Aineiston tuottamisen instrumentti</b>	<b>Aineiston kerääminen</b>
<b>Alakoululaisia opettavien opettajien kyselyt</b>	Osallistujina kolmen maalaiskirkonkylän alakoululaisia opettavat opettajat (N=48) ja yhden sivukoulun (N=5) opettajat.	Kyselykaavake: selvitettiin opettajien näkemyksiä haasteellisesta käyttäytymisestä ja siihen vaikuttamisesta.	Toteutettiin paperiversiona, palautus kirjekuoressa rehtorille. Kyselyyn vastasi 25 kirkonkylän opettajaa ja 2 sivukoulun opettajaa.
<b>Opettajien teemahaastattelut</b>	Osallistujina vapaaehtoisiksi kyselykaavakkeella lupautuneet opettajat (N=9)	Puolistrukturoitu teemahaastattelu: teema-alueina haasteelliseen käyttäytymiseen puuttuminen ja sen mahdollisuudet	Toteutettiin yhdessä sovitun aikataulun mukaan. Haastatteluun osallistui 8 opettajaa.
<b>Tapio Puolimatkan haastattelu</b>	Osallistujana sähköpostilla haastatteluun lupautunut professori.	Avoin haastattelu: Aiheena haasteelliset oppilaat	Toteutettiin Jyväskylässä Puolimatkan työhuoneessa

## Liite 5. Hupsista-lappu

### HUPSISTA

Sattuipa tänään \_\_\_\_\_ koulussa, että

\_\_\_\_\_

- unohti koulutarvikkeita kotiin
- unohti liikuntavaatteet/välineet
- unohti tehdä kotitehtävät
- myöhästyi tunnilta
- satutti itsensä väli-/liikuntatunnilla
- häiritsi opetusta ja muiden oppimista
- aiheutti toisille harmia välitunnilla
- muuta

Lisätietoja antaa \_\_\_\_\_

Nähnyt \_\_\_\_\_

huoltajan allekirjoitus

## Liite 6. Työvälineitä luokan hallintaan (Garrett 2012, 48–49)

### 1. Järjestele luokan yleisilme

- tee luokasta persoonallinen yhdessä oppilaiden kanssa (oppilaiden työt esille)
- suunnittele kulkuväylät huolella ja jätä oven eteen tilaa jonolle välttääksesi tungosta
- järjestä tilaa erilaisiin työskentelytapoihin ja tee selväksi missä tarvikkeet ovat
- sijoita oma työpöytäsi viisaasti

### 2. Kehittele säännöt ja rutiinit

- luo 4–6 selkeää, asiallisen käyttäytymisen sääntöä yhdessä oppilaiden kanssa
- kirjoita säännöt positiiviseen muotoon ja kiinnitä ne näkyville, muistuta tarvittaessa
- kehitä rutiineja, joiden avulla tavoitteet voidaan saavuttaa
- opeta ja näytä luokan säännöt ja rutiinit toteen

### 3. Vahvista hyvää luokkahenkeä

- opettele tuntemaan oppilaat ja ole tietoinen oppilaan saavutuksista
- lähetä positiivisia viestejä ja puheluita koteihin
- tunnista oppilaan mielialat ja huolet
- kehu enemmän, moiti vähemmän ja pidä odotukset korkealla
- ole aito ja käytä huumoria

### 4. Suunnittele ja toteuta miellyttävä opetus

- sovita luokkahuone opetustyyliisi
- hanki opetusmateriaalit valmiiksi tunnin alkuun
- kehitä oma huomionsaamismerkki
- mukauta sisältö ja toiminta oppilaiden kiinnostuksen pohjalta
- varmista töiden vaikeusasteen sopivuus oppilaalle
- luo mahdollisuus valintoihin ja itsenäiseen harjoitteluun
- anna mahdollisuus asia viimeistelyyn ja valmiin työn esittämiseen
- anna oman innostuksesi heijastua opetuksessa

### 5. Keskity työrauhan ylläpitoon

- käytä aluksi ilmeitä, eleitä ja läheisyyttä muuttaaksesi oppilaan sopimatonta käytöstä
- jätä käytös huomiotta, jos mahdollista
- käytä suoraa, ytimekästä ja tarkkaa puhetta muuttaaksesi ei-toivottua käytöstä
- käytä positiivista puhetta ja kerro, mitä oppilas voisi sen sijaan tehdä
- käytä johdonmukaisia seurauksia

## Liite 7. Opettajan ennaltaehkäisevät toimet työrauhan takaamiseksi

### MITÄ VOIN OPETTAJANA TEHDÄ ENNAKKOON:

1. Tutustu oppilaisiin (Jones & Jones 2007, 87).
2. Kunnioita oppilasta (Isokorpi 2006, 225–227).
3. Ole oikeudenmukainen (Greene 2006, 216).
4. Seuraa oppilaita päivittäin ja anna palautetta (Englehart 2012, 71).
5. Hyödynnä ryhmädynamiikkaa sen jäsenten toimintojen säätelemiseksi (Kauppila 2006, 95).
6. Anna häiritsevälle oppilaalle yhtä paljon ohjeita ja palautetta kuin muillekin oppilaille (Kokkonen 2010, 99).
7. Opettele säätelemään omia tunteitasi, sillä olet elävä esimerkki, miten tunteita käsitellään (Kokkonen 2010, 107–111).
8. Ota vaikeitakin asioita puheeksi (Kykyri 2007, 205).
9. Näe oppilaasta muutakin kuin hänen ongelmansa (Kykyri 2007, 206).
10. Älä petä lupauksia. (Kykyri 2007, 211–219.)
11. Kiinnitä huomio viestintätyyliisi (Seppälä 2006, 245).
12. Luota ja anna vastuuta. Oppilaat eivät halua häiritä arvostamansa opettajan tuntia (Holopainen 2009, 49.)
13. Tee luokkaan omat säännöt yhdessä oppilaiden kanssa (Cantell 2010, 178).
14. Luo luokkaan omat rutiinit (Saloviita 2008, 81).
15. Ole johdonmukainen (Saloviita 2008, 89).
16. Anna huomiota hyvästä käytöksestä (Levin & Nolan 2004, 163).
17. Anna vähemmän, mutta selkeämpiä käskyjä (Greene 2006, 70).
18. Opetä oppilas tottelemaan nopeasti (Greene 2006, 70).
19. Kirjaa oppilaan edistyminen (Greene 2006, 70).

## **Liite 8. Työrauhan ratkaisukeinoja tilanteen aikana**

### MITÄ VOIN OPETTAJANA TEHDÄ TILANTEEN AIKANA:

1. Varmista jokaisen fyysinen turvallisuus (Saloviita 2008, 171).
2. Hanki ulkopuolista apua (Saloviita 2008, 171).
3. Kuule ja ymmärrä oikein (Isokorpi 2006, 225–227).
4. Pysy rauhallisena. Älä ota asioita henkilökohtaisesti (Englehart 2012, 71).
5. Anna oppilaalle mahdollisuus korjata häiritsevä käytös (Jones ym. 2013, 25).
6. Nosta puuttumisen tasoa hiljalleen (Jones ym. 2013, 25).
7. Puhu kunnioittavasti ja käytä oppilaan nimeä (Woolfolk 2013, 494).
8. Pidä riittävä etäisyys oppilaaseen (Woolfolk 2013, 494).
9. Kerro oppilaalle, että hänen käyttöksensä on sopimatonta (Cacciatore 2007, 69).
10. Anna oppilaalle selkeä ja nopea ohje lopettaa (Evertson & Emmer 2013, 190).

## **Liite 8. Haasteellisen tilanteen jälkeen tehtäviä toimia**

### MITÄ VOIN OPETTAJANA TEHDÄ TILANTEEN JÄLKEEN:

1. Keskustele oppilaan kanssa tapahtuneesta (Jones ym. 2013, 25).
2. Keskustele koko luokan kanssa tapahtuneesta (Campbell 2003, 57).
3. Selvitä tunnereaktion taustalla olevat syyt (Nurmi 2013, 26).
4. Anna sääntöjen rikkomisesta looginen seuraamus (Saloviita 2008, 114).
5. Määrää seuraamus kahdenkeskisesti (Woolfolk 2013, 489).
6. Ota yhteys kotiin (Saloviita 2008, 174).
7. Luo rangaistuksen antamisen jälkeen välittömästi positiivinen suhde uudelleen oppilaaseen (Woolfolk 2013, 489).

## Liite 9. Vältä näitä toimia -taulukko

### MITÄ MINUN TULEE OPETTAJANA VÄLTÄÄ:

1. Vältä pakkovaltaa. Se herättää vain voimakasta torjuntaa. (Isokorpi 2006, 140.)
2. Älä siirrä vastuuta omasta käyttäytymisestä huonosti käyttäytyvälle oppilaalle. Vastuu vuorovaikutuksesta on aina ammatti-ihmisellä. (Isokorpi 2006, 224.)
3. Luovu lyhyen aikavälin päämääristä (Isokorpi 2006, 56).
4. Vältä liiallista itsekkyyttä (Isokorpi 2006, 56).
5. Vältä empaattista vääristymää. Se johtaa puolueelliseen päätöksentekoon. (Juujärvi ym. 2007, 251.)
6. Älä kanna tapahtuneesta kaunaa (Englehart 2012, 71).
7. Vältä mustamaalaamista ja syyllistämistä (Isokorpi 2006, 186).
8. Vältä suunnitelmallista lahjomista hyvään käytökseen (Garrett 2012, 46).
9. Vältä autoritaarista opettajuutta (Holopainen 2009, 49).
10. Vältä vihamielistä puhetta ja toimintaa (Röning 2013, 157).
11. Älä vaadi täydellistä hiljaisuutta (Tainio 2008, 160–161).
12. Älä ota käyttäytymistä henkilökohtaisesti (Colvin 2010, 71).
13. Älä vertaa oppilasta sisaruksiin tai muihin oppilaisiin (Charles, 2011, 176).
14. Älä neuvottele annetusta käskystä (Saloviita 2008, 110).
15. Vältä sanaa rangaistus. Käytä sanaa käyttäytymisen seuraamus tai joskus teon hyvitys (Saloviita 2008, 113.)
16. Älä nöyryytä, alista, matki tai käytä sarkasmia (Charles 2011, 176).
17. Älä anele tai lahjo oppilasta (Charles 2011, 176).
18. Älä käyttäydy suurempiarvoisena tai kaikkietävänä (Charles 2011, 176).
19. Älä hyökkää oppilaan persoonaa vastaan (Charles 2011, 176).
20. Vältä kilpailuasetelman syntymistä oppilaiden välille (Woolfolk 2013, 455).
21. Vältä uhkailua (Woolfolk 2013, 494).
22. Älä korota ääntäsi (Woolfolk 2013, 494).



## Liite 10. Opettajien mainitsemat haasteellisen käyttäytymisen muodot

<b>Oppilaan haasteellinen käytös</b>	<b>Kpl</b>
Rajattomuus, ilkivalta	21
Aggressiivisuus, väkivaltaisuus	14
Tottelemattomuus	7
Hälinä	5
Omaan maailmaan vetäytyminen, vaikeus saada kontaktia	4
Itseä vahingoittava käytös	3
Välinpitämättömyys	3
Kiusaaminen	2
Luvattomat poissaolot	2
Opettajan yksityisyyden ja kotirauhan rikkominen	1
Asiaton kielenkäyttö	1
Yhteensä	6



## Liite 12. Opettajien ehdottamia muutoksia.

<b>Ehdotukset lain muuttamiseksi</b>	<b>Kpl</b>
Repun tarkastus ja tavaroiden takavarikointi	15
Vahingonkorvaus (työpalvelu)	8
Luokasta poistamiseen selkeät säännöt	6
Vanhempien vastuuttaminen	5
Määräaikainen erottaminen helpommaksi	4
Vanhempien ja yhteiskunnan asenteisiin vaikuttaminen	4
Mahdollisuus sulkea oppilas pois yhteisestä toiminnasta	2
Sairaat oppilaat saatava hoitoon	2
Koko kouluyhteisön turvallisuus taattava	1
Vuorovaikutustaito -kurssi jälki-istunnon tilalle	1
Yhteensä	48

### Liite 13. Opettajien perustelut yhteisen toimintamallin käyttöönotolle.

<b>Perustelu (21/27)</b>	<b>Kpl</b>
Samalla tavalla asioihin puuttuminen	10
Luo turvallisuutta ja varmuutta	8
Selkeys	7
Tehokkuus	2
Poistaa syyllisyyttä	1
Lisääntynyt tarve	1
Ohjaa opiskelemaan vaihtoehtoisia käyttäytymismalleja	1
Yhteensä	30

### Liite 13. Opettajien mielipiteitä yhteisen toimintamallin toimivuudesta.

<b>Mielipide (7/27)</b>	<b>Kpl</b>
Helpottaa tilanteiden kohtaamista	5
Yhteistyö lujittaa yhteisöä	4
Yleensä saa apua, ei kuitenkaan aina	2
Selkeä	1
Väljä ja vanhentunut → tukee huonosti → aika päivittää	1
Yhteensä	13