

**Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö luokanhallinnassa**

Sanna-Kaisa Pöyry ja Tiia Viinikka

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Syyslukukausi 2015

Kasvatustieteiden laitos

Erityispedagogiikan yksikkö

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Pöyry, Sanna-Kaisa & Viinikka, Tiia. 2015. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö luokanhallinnassa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 66 sivua.**

Oppilaiden kielellisen kehityksen haasteilla ja ei-toivotulla käyttäytymisellä on todettu olevan yhteys. Puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käyttämällä sen sijaan voidaan vähentää ei-toivottua käyttäytymistä luokahuoneessa. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat puuttuivat ei-toivottuun käyttäytymiseen erityisopetuksen oppitunneilla sekä miten he käyttivät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä näissä luokanhallinnallisissa tilanteissa.

Tutkimusaineistona olivat oppituntien videotallenteet autismiopeusryhmästä, yksilöllisen opetuksen pienryhmästä sekä erityiskoulun esiopeusryhmästä. Aineistosta poimittiin opettajan tai koulunkäynnin ohjaajan työrauhavuorot, joissa käytettiin puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Aineisto analysoitiin keskusteluanalyttisesti.

Erityisopettajat ja koulunkäynnin ohjaajat puuttuivat oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen kehotuksin, käskyin, kielloin, moittein, perusteluin tai ohjaamisin. Puuttumisissa käytettiin viittomakieltä, viitottua puhetta tai tukiviittomia. Kuvakommunikaatiota ei käytetty lainkaan. Viittominen tehtiin joko välittömästi yhdelle tai usealle oppilaalle, sanallisen puuttumisen jälkeen, tarkentamalla se yhdelle oppilaalle tai opettajan ja ohjaajan yhteistyöllä. Puuttuessa viitottiin ohjaileva lausuma, joka oli käskevä verbi tai kehotus, perustelu tai paikka toiminnan kohteena. Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa olisi hyvä huomioida monikanavaisen viestinnän tärkeys ja sen johdonmukaisuus erityisesti tukea tarvitsevilla ja laajemmin kaikilla oppilailla. Lisäksi opettajan ja koulunkäynnin ohjaajan välinen tiivis yhteistyö auttaa oppilaita käyttäytymään toivotusti. Oppilaan yksilöllinen huomioiminen on keskeinen osa luokanhallintaa.

Hakusanat: luokanhallinta, ei-toivottu käyttäytyminen, puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatiomenetelmä, viittoma, luokkahuonevuorovaikutus, keskusteluanalyysi

# SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LUOKANHALLINTA TUTKIMUSKOHTEENA</b> .....	<b>7</b>
2.1	Luokanhallinnan käsite.....	7
2.1.1	Ennakoiva luokanhallinta .....	8
2.1.2	Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen .....	11
2.2	Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät luokanhallinnassa .....	13
2.2.1	Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät luokkahuonevuorovaikutuksessa.....	13
2.2.2	Ei-toivottu käyttäytyminen ja vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät.....	16
2.3	Keskustelunalyysi luokanhallinnallisissa tutkimuksissa .....	17
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>20</b>
3.1	Tutkimuksen aineisto .....	20
3.2	Keskustelunalyysi menetelmänä.....	22
3.3	Keskustelunalyysi tässä tutkimuksessa .....	24
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>27</b>
4.1	Työrauhasekvenssien sisältö ja vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät sekvensseissä .....	27
4.2	Viittoman sijoittuminen työrauhasekvenssiin.....	29
4.2.1	Puuttuminen välittömästi viittomalla .....	29
4.2.2	Viittoman käyttäminen sanallisen puuttumisen jälkeen .....	31
4.2.3	Viittominen toistettu kohdennettuna yhdelle oppilaalle.....	32
4.2.4	Koulunkäynnin ohjaaja viittoo opettajan puheen.....	33
4.3	Viitottu sisältö.....	35

4.3.1	Ohjaileva lausuma .....	35
4.3.2	Perustelu .....	39
4.3.3	Oikean toimintatavan viittominen.....	41
<b>5</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>44</b>
5.1	Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen.....	44
5.2	Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa .....	46
5.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	48
5.4	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	52
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>55</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>65</b>
	Liite 1. Keskustelunanalyttiset litterointimerkit.....	65

# 1 JOHDANTO

Suomalaiset koulut sijoittuivat muihin OECD-maihin verrattuna työrauhaa koskevilla kysymyksillä keskiarvoa heikommin (OECD, PISA 2009), mikä on aiheuttanut huolta yhteiskunnassa. Viimeisimpien PISA-tutkimustulosten julkaisun jälkeen useissa medioissa (mm. Yle Uutiset 2012) on ilmaistu huoli suomalaisten koulujen työrauhaongelmista. Suomessa on kirjoitettu paljon oppaita sekä tehty tutkimuksia työrauhaongelmista ja luokanhallinnasta (esim. Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009). Niilo Mäki Instituutissa kehitellyn Työrauha kaikille -toimintamallin tavoitteena on vähentää työrauhaongelmia, parantaa ilmapiiriä ja lisätä opettajien työnhallinnan tunnetta luokkatasoisesta tukesta antamalla (Kiiski 2012). Toimintamalli on yksi esimerkki siitä, miten suomalaisissa kouluissa on vastattu PISA-tulosten aiheuttamaan huoleen.

Hyvin hallittu luokka ja yhteisten toimintamallien vakiintuminen ovat opettajan tärkein tavoite heti koulun alkaessa (Wong, Wong, Rogers & Brooks 2012). Hyvällä luokanhallinnalla opettaja voi ehkäistä monia luokan ilmapiiriä ja oppimista uhkaavia ongelmia (Delman 2011; Powell ym. 2011). Tässä tutkimuksessa keskitytään edellisen kaltaisiin ongelmista nimenomaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee usein tekoina, jotka haittaavat luokan päivittäisiä arkisia toimintoja (Walker & Snell 2013) niin toisten oppilaiden kuin opettajan näkökulmasta. On havaittu, että ei-toivottu käyttäytyminen heikentää opettajan työssä jaksamista (Ingersoll & Smith 2003). Oppilaan näkökulmasta käyttäytymisen haasteilla on todettu olevan pitkäaikaisia vaikutuksia, jotka voivat näkyä esimerkiksi nuoren syrjäytymisenä. Tämän vuoksi aikainen ja oikein kohdistettu käyttäytymisen tuki on keskeistä. (Montague, Enders & Castro 2005.)

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitetään keskusteluanalyysin keinoin, miten työrauhaongelmien ja ei-toivotun käyttäytymisen aiheuttamiin haasteisiin vastataan luokissa, joissa oppilailla on kielellisiä haasteita. Tutki-

muksen tarkoituksena on selvittää autismiopetuksen, yksilöllisen opetuksen pienryhmän sekä erityiskoulun esiopetuksen ryhmän oppituntien videonauhointusten pohjalta, millaisin keinoin opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat puuttuvat ei-toivottuun käyttäytymiseen luokkahuoneympäristössä. Lisäksi tavoitteena on selvittää, miten puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käytetään näissä tilanteissa. On tehty hyvin vähän tutkimuksia, joissa olisi tutkittu ei-toivotun käyttäytymisen hallinnassa käytettyjä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Heikosti kehittyneillä kommunikatiivisilla taidoilla on todettu kuitenkin olevan yhteyttä ei-toivottuun käyttäytymiseen (Carr & Durand 1985), kun taas puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käytöllä on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen luokassa (mm. Mukhopadhyay & Nwgou 2009; Walker & Snell 2013). Tämän vuoksi on tavoitteellista pohtia vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien merkitystä opettajan ja ohjaajien luokanhallinnallisissa vuoroissa. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat puuttuvat oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen erityisopetuksen oppitunneilla?
2. Miten puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä käytetään näissä luokanhallinnallisissa tilanteissa?
  - 2.1. Miten puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttö sijoittuu työrauhasekvenssiin?
  - 2.2. Mikä työrauhavuoron osa on ilmaistu vaihtoehtoista kommunikaatiomenetelmää käyttämällä?

## 2 LUOKANHALLINTA TUTKIMUSKOHTEENA

Tämän luvun ensimmäisessä aluvussa määrittelemme luokanhallinnan ja ei-toivotun käyttäytymisen käsitteet sekä keinot, joilla puuttua käyttäytymiseen. Toisessa aluvussa käsittelemme vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä sekä niiden käyttöä luokanhallinnassa ja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa. Viimeisessä aluvussa kokoamme tutkimuksemme kannalta keskeisiä tuloksia keskusteluanalyttisesti tehdyistä luokanhallinnallisista tutkimuksista.

### 2.1 Luokanhallinnan käsite

Opettajan luokanhallintamenetelmillä tarkoitetaan johdonmukaisia ja ennustettavia toimintamalleja, sääntöjä ja ohjeita, jotka opettaja on luonut organisoidakseen luokkatilan, materiaalit ja ajankäytön niin, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus oppia, eivätkä käyttäytymisen ongelmat ole este oppimiselle (Marzano 2005; Wong ym. 2012). Sovittuihin menettelytapoihin liittyy niitä vastaavia seurauksia (Cothran, Kulinna & Garrahy 2003; Marzano 2005). Luokanhallintamenetelmät sisältävät sekä positiivisia että negatiivisia seuraamuksia eli sekä positiivisen käytöksen vahvistamista että reagoimista epäsopivaan ja häiritsevään käyttäytymiseen (Marzano 2005).

Erilaiset teoreettiset lähestymistavat esittävät toisistaan poikkeavia näkemyksiä hyvästä luokanhallinnasta ja sen periaatteista. Landrum ja Kauffman (2006, 48–52) esittelevät behavioraalisen lähestymistavan käyttäytymisen hallintaan. Kyseinen lähestymistapa sisältää positiivisen ja negatiivisen käytöksen vahvistamisen, ei-toivotun käytöksen huomiotta jättämisen sekä rangaistukset, kuten palkkioiden menettämisen, kurittamisen ja nuhtelun. Doyle (2006, 97–117) sen sijaan esittelee ekologisen lähestymistavan, jonka keskeisenä ajatuksena on ympäristön vaikutus käyttäytymiseen. Ekologisen lähestymistavan mukaan luokanhallinta sisältää opetuksen järjestämisen ja oppitunnin raken-

teen, luokan säännöt ja rutiinit sekä ei-toivottua käyttäytymistä koskevat interventiot. Kyseisen lähestymistavan mukaan luokanhallinnassa puututaan ensisijaisesti ympäristössä ilmeneviin ongelmiin ei-toivotun käyttäytymisen sijaan. Gettinger ja Kohler (2006, 73–81) esittelevät ekologista lähestymistapaa muistuttavat opetusprosessiin painottuvat lähestymistavat, jotka sisältävät muun muassa selkeät luokan säännöt, onnistuneet siirtymiset oppitunnin aktiviteettien välillä, tehokkaan ajankäytön opetuksessa sekä oppilaiden käyttäytymisen havainnoinnin osana tehokasta luokanhallintaa.

Useiden tutkimusten mukaan toimivat luokanhallintamenetelmät mahdollistavat tehokkaan opettamisen ja yhteistoiminnan, kannustavat lapsia tarkoituksenmukaiseen käytökseen, vähentävät ei-toivottua käyttäytymistä sekä edistävät myönteisten suhteiden syntymistä oppilaiden ja opettajan välillä (mm. Jeffrey, McCurdy, Ewing & Polis 2009; Wong ym. 2012). Hyvin hallittu luokka on turvallinen, hyvinvoiva ja oppimiseen suuntautuva oppimisympäristö, jossa oppilaat ovat vastuuntuntoisia ja tavoitteellisia sekä tietävät milloin ja miten tehdä mitään luokassa. (Wong ym. 2012). Hyvän käytöksenhallinnan korostetaan lähtevän koko kouluyhteisön yhteistyön tasolta. Tämä sisältää kolmiportaisen tuen kaikki vaiheet ja huomioi oppilaat yksilöllisesti tuen tarpeen edellyttämällä tavalla (Horner, Sugai & Anderson 2010). Seuraavaksi käsittelemme toimiviksi havaittuja luokanhallinnallisia menetelmiä, jotka jakautuvat ennakoiviin menetelmiin ja ei-toivottuun käytökseen puuttumiseen.

### **2.1.1 Ennakoiva luokanhallinta**

Ennakoivalla luokanhallinnalla tarkoitetaan erilaisia oppilaan ei-toivottua käytöstä ennaltaehkäiseviä keinoja. Ensimmäisenä keinona ennakoivaan luokanhallintaan ovat opettajan määrittelemät *tarkat ja reilut säännöt* koulun arkeen ja rutiineihin. Tutkimukset ovat osoittaneet, että asiaankuuluvat käytöksenhallintatekniikat, kuten selkeät odotukset, rutiinit, säännöt ja seuraamukset, voivat vahvistaa lasten sopivaa luokassa käyttäytymistä, lisätä keskittymistä (Jeffrey ym. 2009) ja edistää tavoitteiden saavuttamista (Wong ym. 2012). Säännöissä



kiinnitetään huomiota seurausten sopivuuteen ja johdonmukaisuuteen (Rafferty 2007). Yleensä säännöt koskevat muun muassa toisten puheenvuorojen kunnoittamista, ryhmien muodostamista sekä tehtävien aloittamista ja päättämistä (Wong ym. 2012).

Sayeskin ja Brownin (2011) tutkimuksen mukaan antamalla oppilaille selkeät, kehitysvaiheeseen sopivat toimintamallit käyttäytymisestä opettajan on mahdollista vähentää ei-toivottua käyttäytymistä ja lisätä oppilaiden sitoutumista koulutyöhön. Näihin toimintamalleihin perustuen opettaja voi antaa harjoitusmahdollisuuksia oppilaalle ja myös oppilaiden on helpompi toimia oikein, kun he tietävät, mitä heiltä odotetaan. Ohjeiden noudattamista ja muistamista voidaan helpottaa monikanavaisella viestinnällä, kuten viittomilla (Känsäkangas 2004) ja visuaalisilla menetelmillä (esim. kuvallinen päiväjärjestys) sekä sanallisella käytöksen vahvistamisella (Little & Akin-Little 2008; Sayeski & Brown 2011), vertaisohjauksella sekä tietokoneavusteisilla ohjeilla (Raggi & Chronis 2006). Aluksi ohjeiden tulisi liittyä päivittäisiin, usein toistuviin ja selkeisiin rutiineihin, kuten luokkatilaan saapumiseen, oppitunneille osallistumiseen, luokkakeskusteluihin ja välitunteihin, jotta harjoitusta tulisi mahdollisimman paljon. Tämän jälkeen vaatimuksia on mahdollista lisätä ja täsmentää. (Sayeski & Brown 2011.)

Toinen keino ennaltaehkäistä ei-toivottua käyttäytymistä on *positiiviseen käytökseen keskittyminen*, siihen kannustaminen ja rohkaiseminen sekä sen palkitseminen. Useat tutkimukset ovat korostaneet kehujen ja positiivisen vahvistamisen merkitystä ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä (mm. Lewis, Hudson, Richter & Johnson 2004; Partin, Robertson, Maggin, Oliver & Wehby 2010; Simonsen, Fairbanks, Briesch, Myers & Sugai 2008). Osa tutkimuksista korostaa erityisesti käyttäytymiseen kohdistuvia kehuja (mm. Sutherland & Wehby 2001; Sutherland, Wehby & Copeland 2000). Myös visuaalisten toimintaan kohdistuvien kehujen (esim. peukalon näyttäminen) on todettu vaikuttavan käyttäytymiseen (Reinke, Lewis-Palmer & Martin 2007). Lisäksi positiivinen ilmapiiri ja tilanteet, joissa oppilaalle annetaan mahdollisuus vastata

oikein kysytyihin kysymyksiin, vaikuttavat myönteisesti oppilaiden käyttäytymiseen (Partin ym. 2010). Sen sijaan nuhtelu, kuritus ja komentaminen saattavat lisätä ei-toivottua käyttäytymistä (Leflot, van Lier, Onghena & Colpin 2010).

Akin-Littlen, Eckertin, Lovettin ja Littlen (2004) metatutkimus painottaa tutkitusti tehokkaiden, suunniteltujen vahvistamiskeinojen, kuten välittömän palkkion, käyttämistä. Tällöin varmistetaan, että toivottuun käyttäytymiseen syntyy sisäinen motivaatio. (Akin-Little ym. 2004.) Toivottua käytöstä voidaan harjoitella ennalta määriteltyjen strategioiden kautta sekä luomalla luokkaan myönteinen ilmapiiri käyttäytymisen harjoittelemista varten (Partin ym. 2010). Hartin (2010) tutkimuksen mukaan sanalliset kehot ovat yleisin opettajien käyttämä käytöksen tukemisen keino. Tutkimuksessa mukana olleiden kasvatustieteiden mielestä opettajien tulee tehdä oppilaille hyvin selväksi, ketä kehuaan ja mistä syystä. Samassa tutkimuksessa kasvatustieteilijät korostavat positiivisesta käytöksestä saatavan palkkion sopivuuden tärkeyttä. Palkkion tulee olla oppilaiden keskuudessa yleisesti arvostettu. (Hart 2010.) Lisäksi tehokas keino ehkäistä ei-toivottua käytöstä on oppilaan käytöksen muuttamisen mahdollisuuksien lisääminen (Partin ym. 2010).

Kolmas keino ennakoivassa luokanhallinnassa on *positiivinen opettajan ja oppilaiden välinen suhde* sekä *emotionaalinen tuki* (Cothran ym. 2003; Hamre & Pianta 2005; Sayeski & Brown 2011). Sayeski ja Brown (2011) toteavat, että vaikka säännöt ja rutiinit ovat selkeät, niistä tulee myös keskustella oppilaiden kanssa. Oppilaiden tulee tietää, miksi säännöt on asetettu ja miten niitä määritellään (Sayeski & Brown 2011). Tutkimusten mukaan opettajan tulisi kannustaa oppilaita valinnanvapauteen ja vastuuseen. Lisäksi opettajalla tulee olla ymmärrys oppilaiden kokemuksista luokassa, hänen tulee kyetä kohtaamaan jokaisen yksilön tarpeet (Hamre & Pianta 2005; La Paro, Pianta & Stuhlman 2004) sekä oppilaan ja opettajan välillä tulee vallita luottamuksen ja välittämisen ilmapiiri (Cothran ym. 2003; Hamre & Pianta 2005). Myönteinen suhde opettajan ja oppilaiden välillä luo luokkaan hedelmällisen oppimisympäristön (Marzano 2005) ja myönteisen ilmapiirin (La Paro ym. 2004). Jotta opettajalla on

mahdollisuus antaa huomiota jokaiselle lapselle, tulee opetusryhmien olla sopivan kokoiset. Lapsen on opittava odottamaan vuoroaan, eikä jokaiseen aloitukseen tarvitse saada vastausta. Toistuvat huomiotta jäämiset altistavat kuitenkin huomion hakemiselle ei-toivotuin keinoin. (Holkeri-Rinkinen 2009.)

Neljäs tärkeä elementti on *opettajan vahva läsnäolo sekä selkeä, rauhallinen, johdonmukainen ja itsevarma ulosanti*. Opettajan täytyy luottaa omiin keinoihinsa hallita luokkaa, mutta hänen on myös kyettävä laskeutumaan lapsen tasolle, katsomaan silmiin ja olemaan kiinnostunut oppilaasta yksilönä (Sayeski & Brown 2011). Opettajan on myös jollain tavalla tiedettävä, miksi kyseinen lapsi käyttäytyy huonosti, sillä esimerkiksi huomionhakuisuuteen ja lääketieteellisestä syystä johtuvaan ei-toivottuun käytökseen saattaa olla erilaiset puuttumisen keinot (Levine 2007).

### **2.1.2 Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen**

Ei-toivottu käyttäytyminen on sopimatonta käytöstä (Benner, Nelson, Sanders & Ralston 2012), joka huonontaa luokan ilmapiiriä, häiritsee oppimisprosessia, heikentää oppilaiden suorituskykyä, altistaa huonolle koulumenestykselle (Algozzine, Wang & Violette 2011; Reid, Gonzalez, Nordness, Trout & Epstein 2004; van Lier, Muthen, van der Sar & Crijnens 2004) ja vähentää oppilaan osallistumista (Hirn & Scott 2014). Lisäksi ei-toivottu käyttäytyminen heikentää myös opettajan jaksamista työssään (Chang 2009; Ingersoll & Smith 2003).

Tavallisimpia ei-toivotun käyttäytymisen muotoja ovat teot, jotka häiritsevät päivittäisiä toimintoja (Walker & Snell 2013). Näitä ovat sääntöjen ja sopimusten rikkominen, epäoleellisista asioista puhuminen, tehtävien tekemisestä kieltäytyminen, uhmakkuus, aggressiivisuus, muiden turvallisuuden vahingoittaminen (Walker & Snell 2013), levottomuus (Leflot ym. 2010; Osher, Bear, Sprague & Doyle 2010; van Lier, Muthen, van der Sar & Crijnens 2004) ja vertaisten käyttäytymisestä poikkeava käytös, kuten vetäytyminen (Walker & Snell 2013). Tällaiset käyttäytymisen haasteet voivat johtaa jopa nuoren syrjäy-

tymiseen, jos niihin ei puututa tarpeeksi ajoissa (Montague ym. 2005). Alterin, Walkerin ja Landersin (2013) mukaan opettajat kokevat häiritsevimmäksi käyttäytymiseksi tehtävään kuulumattoman tekemisen, verbaalisen häiritsemisen sekä aggressiivisuuden. Myös annettujen ohjeiden noudattamattomuus tai omalla paikalla pysymättömyys koettiin häiritseväksi. Näiden lisäksi opettajista häiritsevää oli fyysinen häirintä, itsestimulaatio ja eristäytyminen. (Alter ym. 2013.)

Kun ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy, hyvän luokanhallinnan mahdollistavat selkeät, ennalta mietityt toimintamallit, joissa opettaja tarjoaa lisätukea tilanteen ja oppilaan mukaan. Puuttumisen keinoja on eritasoisia. Pehmeänä puuttumisen keinona opettaja voi lyhyellä sanallisella kehotuksella pyytää oppilasta korjaamaan käytöstään ja palaamaan annettuun tehtävään. (Benner ym. 2012; Little & Akin-Little 2008.) Muita pehmeitä puuttumisen keinoja voivat olla esimerkiksi huomauttaminen, pitkä katse, säännöistä muistuttaminen, oppilaan siirtäminen lähemmäs opettajaa, epäsopivan käyttäytymisen huomiotta jättäminen, oppilaan nimen kirjoittaminen taululle tai muuhun listaan (Little & Akin-Little 2008), kevyt kosketus, henkilökohtainen huomionosoitus, huumori, ohjeistus, kieltäminen tai palkkio (Sayeski & Brown 2011). Littlen ja Akin-Littlen (2008) tutkimukseen osallistuneiden opettajien mielestä tehokain näistä keinoista on siirtää oppilas lähemmäs opettajaa, mutta yleensä tämä seuraa vasta, kun useimpia muita keinoja on jo käytetty.

Jos oppilas ei pehmeän puuttumisen myötä muuta käytöstään, opettajien seuraavia keinoja ovat muun muassa etuoikeuksien purkaminen, viestin lähettäminen kotiin, rehtorin kansliaan lähettäminen tai luokasta poistaminen (Little & Akin-Little 2008). Luokasta poistamiseen tulee kuitenkin aina liittyä myös jälkiselvittely eli keskustelu mahdollisimman pian tilanteen rauhoittua siitä, mitä tapahtui ja mitä tulisi jatkossa tehdä toisin (Benner ym. 2012). Hieman harvemmat opettajat kertoivat Littlen ja Akin-Littlen (2008) tutkimuksessa puuttuvansa käytökseen antamalla jälki-istuntoa tai lisätehtäviä tai jopa

ruumiillisella kurituksella. Suomessa lapsen ruumiillinen kurittaminen on lain mukaan kiellettyä (Finlex 361/1983, 1§).

Heeringin ja Wilderin (2006) sekä Lohrmannin ja Talericon (2004) tutkimusten mukaan koko ryhmää koskevat menetelmät, joissa koko luokka ansaitsee tai menettää etuja riippuen jokaisen yksilön toiminnasta, ovat opettajien mielestä tehokas keino vähentää ei-toivottua käytöstä. Opettajilla on kuitenkin hieman erilaisia käsityksiä siitä, lisäävätkö, vähentävätkö vai vahingoittavatko tällaiset menetelmät luokan yhteenkuuluvuuden tunnetta. Heering ja Wilder (2006) sekä Lohrmann ja Talerico (2004) lisäävät, että jos edellä mainitut keinot eivät toimi, siirrytään tarkempaan ja henkilökohtaisempaan keinojen etsintään. Tällöin selvitetään ensin ei-toivotun käytöksen syyt ja sitten mietitään, millä hyväksyttävämällä tavalla oppilas voisi saada tarpeensa tyydytyksi. (Heering & Wilder 2006; Lohrmann & Talerico 2004.) Oppilaalta saattaa kokonaan puuttua hyväksyttävän sosiaalisen käyttäytymisen mallit tai hänellä voi olla vaikeuksia arvioida omaa käytöstään. Näihin oppilas tarvitsee opettajan apua ja ohjausta. (Sayeski & Brown 2011.)

## **2.2 Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät luokanhallinnassa**

### **2.2.1 Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät luokkahuonevuorovai- kutuksessa**

Puhetta korvaavia ja tukevia kommunikaatiomenetelmiä (englanniksi alternative and augmentative communication, AAC) voidaan käyttää kommunikoinnin tukena tai puheen ymmärrettävyyttä parantamaan esimerkiksi kehityksellisten kielellisten vaikeuksien yhteydessä (von Tetzchner ja Martinsen 1999, 20–21). Von Tetzchner ja Martinsen (1999, 20–21) toteavat, että tällöin puheen tukena tai korvikkeena käytetään muita kommunikoinnin menetelmiä, kuten viittomia, graafisia symboleja ja kosketeltavia merkkejä. He suosittelevat eri kommunikaatiomenetelmien valinnan tapahtuvan yksilöllisesti niin, että käyttäjälle pyri-

tään takaamaan kehittymisen mahdollisuus omassa kommunikoinnissaan. Lisäksi he tarkentavat, että useinkaan yksi apuväline ei ole ainoa vaihtoehto, vaan kommunikoinnissa voidaan käyttää useampia menetelmiä samanaikaisesti. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 67.) Carterin (2003a,b) analyyseistä selviää, että eniten käytettyjä kommunikaatiomenetelmiä luokassa ovat graafiset merkit, joista esimerkkinä ovat PECS-kommunikointi sekä viittomat. PECS-kommunikoinnin on kuitenkin todettu olevan hieman viittomia yksinkertaisempi kommunikaatiomenetelmä lapsille, joilla on autismin kirjon piirteitä (van der Meer, Didden, Sutherland, O'Reilly, Lancioni & Sigafos 2012).

*PECS-kuvanvaihtokommunikointi* (Picture Exchange Communication System) perustuu kommunikointiin kuvien avulla (Nivarpää-Hukki, Tanskanen & Tarpila 2012, 64). PECS-menetelmän oppimisen ja käytön on todettu edistävän oma-aloitteisten kysymysten tekemistä sekä tarkoituksenmukaisen ja spontaanin puheen kehittymistä (Charlop-Christy, Carpenter, Loc, LeBlanc & Kellet 2002; Ganz, Parker & Benson 2009). Lisäksi kuviin perustuvan kommunikoinnin on huomattu lisäävän lasten kykyä jaettuun tarkkaavaisuuteen, katsekontaktin luomiseen ja leikkiin (Charlop-Christy ym. 2002).

Carterin (2003a,b) tekemät analyysit vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä käyttävien oppilaiden kommunikoinnista luokkahuoneessa osoittavat, että oppilaat käyttävät puhetta verrattain vähän erilaisissa oppimistilanteissa. Lisäksi eniten käytetyt puhetta tukevat menetelmät, kuten PECS:n käyttö, vaativat opettajan luomia ärsykejä, jotka kannustivat oppilasta kommunikointiin. Tutkimuksessa ärsykkeiden käyttäminen johti siihen, että kommunikointitilanteet eivät olleet spontaaneja, vaan opettajan rakentamia tilanteita (Carter 2003a). Oppilaille annetut vihjeet olivat luonteeltaan suoria kehotuksia kommunikointiin tai vuorovaikutustilanteen kannalta luonnollisia vihjeitä, jotka annettiin suurimmaksi osaksi tyypillisessä luokkahuoneympäristössä (Carter 2003a,b).

*Viittomat*, joista käytetään myös nimitystä manuaaliset merkit (von Tetzchner & Martinsen 1999, 17), ovat PECS-menetelmän ohella toinen eniten käytetty puhetta korvaava tai tukeva kommunikaatiomenetelmä (Carter 2003a,b). Myös viittomien käytön on todettu olevan vaikuttava kommunikaatiomenetelmä puheen tuottamisen harjaannuttamisessa, kun kyseessä on esimerkiksi viivästynyt puheen kehitys (Launonen 2014, 32–33). Viittomissa voidaan erottaa sekä varsinainen viittomakieli että viittomajärjestelmä, joka seuraa suoraan puhuttua kieltä (*viitottu puhe*). Puhuttua kieltä seuraavia ja mukailevia viittomia käytetään kuulevien kanssa, joilla on jokin vaikeus kommunikoinnin tuottamisessa puheen avulla. (von Tetzchner & Martinsen 1999, 22–23.)

Varsinaisen viittomakielen ja viitotun puheen lisäksi etenkin Pohjoismaissa käytetään puheen tukena myös yksittäisiä lauseen ydinsanojen viittomia, joita kutsutaan *tukiviittomiksi* (Huuhtanen 2012, 27–28; Takala 2005, 34). Huuhtanen (2012, 28) kokoaa, että monien tutkimusten mukaan (esim. Launonen 1998) tukiviittomien käyttö edistää sekä puheen kehitystä että helpottaa puheviestin ymmärtämistä. Kaikessa kommunikaatiossa on mukana myös ihmiselle luonnollinen eleilmaisuus, jonka voidaan ajatella olevan puhetta tukeva kommunikaatiomenetelmä. Siihen kuuluvat muun muassa eleet ja ilmeet, osoittaminen ja toiminta. Näitä voidaan yhdistää äänensävyihin ja -painoihin, mikä lisää niiden tehokkuutta. (Huuhtanen 2012, 27.)

Viittomien käyttöä on tutkittu melko vähän. Lawrence (2001) on kuitenkin tehnyt metatutkimuksen, jossa selvitettiin viittomien käytön hyötyjä oppimistilanteissa. Viittomien käyttämisen kuulevien oppilaiden kanssa on todettu kehittävän niin oppilaiden lukemisen kuin kommunikoinnin taitoja (Lawrence 2001). Toisaalta Mirenda (2003) toteaa vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä koskevassa metatutkimuksessaan, että viittomat saattavat olla haastavia henkilöille, joilla on autismin kirjon piirteiden mukaisia motorisia vaikeuksia. Myös muiden tutkimusten tulokset ovat samansuuntaisia: vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien vertailussa viittomat osoittautuivat osittain hie-man kuvia haastavammaksi menetelmäksi oppia, jolloin niiden käyttö jäi lapsil-

la vähäiseksi (Tincani 2004; van der Meer, Didden, Sutherland, O'Reilly, Lancioni & Sigafoos 2012; van der Meer, Sutherland, O'Reilly, Lancioni & Sigafoos 2012). Viittomien on kuitenkin todettu olevan hyödyllisiä puhutun kielen oppimisessa (Lawrence 2001; Mirenda 2003; Tincani 2004).

### **2.2.2 Ei-toivottu käyttäytyminen ja vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät**

Heikosti kehittyneillä kommunikatiivisilla taidoilla on todettu olevan yhteys ei-toivottuun käyttäytymiseen (Carr & Durand 1985). Sen sijaan puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käytöllä on havaittu olevan myönteisiä vaikutuksia ei-toivotun käyttäytymisen vähenemiseen luokassa (mm. Mukhopadhyay & Nwgou 2009; Walker & Snell 2013) sekä hyviin lasten sosiaalisiin vertaissuhteisiin ja itsetuntoon myös inklusiivisessa ympäristössä (Soto, Müller, Hunt & Goetz 2001). Esimerkiksi kuvakommunikaation harjoittelun on osoitettu kehittävän lasten vuorovaikutteista toimintaa (Charlop-Christy ym. 2002; Lerna, Esposito, Conson, Russo & Massagli 2012; Lerna, Esposito, Conson & Massagli 2014), vahvistavan heidän itsenäisyyttään ja osallisuuttaan vuorovaikutuksessa (Myers 2007) sekä aktivoivan lapsia yhteisölliseen leikkiin (Lerna ym. 2012). Lisäksi kuvakommunikaation käytön on havaittu parantavan lasten sosiaalisia taitoja (Charlop-Christy ym. 2002; Lerna ym. 2012; Lerna ym. 2014; Soto ym. 2001) ja kielellistä kommunikointiaan (Charlop-Christy ym. 2002; Ganz ym. 2009). Lisäksi Walkerin ja Snellin (2013) meta-analyysin sekä Mukhopadhyayn ja Nwgoun (2009) tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajan vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttö on tehokas menetelmä, kun ei-toivottu käytös halutaan minimoida. Myös viittomien käytön puheen tukena on havaittu vähentävän ei-toivottua käyttäytymistä opetuksen aikana sekä lisäävän oppilaiden tarkkaavaisuuden suuntaamista ja fyysistä läsnäoloa luokassa. (Lawrence 2001).

Kuvakommunikaation harjoittelu osana oppilaiden käyttäytymisen parantamiseen tähtääviä interventioita on tehokas keino vaikuttaa myönteisesti



käyttäytymiseen ja vuorovaikutukseen erityisesti silloin, kun lapsella on jokin kielellinen vaikeus (Charlop-Christy ym. 2002 ; Ganz ym. 2009; Lerna ym. 2012; Lerna ym. 2014; Myers 2007; Walker & Snell 2013). Myers (2007) esittelee intervention, jossa kuvakommunikaation harjoitteluun yhdistetään ensimmäisenä selkeät käyttäytymiseen suunnatut sanalliset ohjeet, joilla pyritään kehittämään lapsen vuorovaikutustaitoja. Toisessa vaiheessa keskitytään tunteiden sanallistamiseen ja ilmaisuun kuvien avulla. Intervention kolmannessa ja neljännessä vaiheessa tavoitteena on oppia ymmärtämään itseyyttä ja toiseutta sekä sosiaalisia suhteita jälleen kuvakommunikaatiota hyödyntäen (Myers 2007).

Myös toiminnallisen kommunikaation harjoittelun (englanniksi functional communication training, FCT) on todettu olevan tehokas menetelmä ei-toivotun käyttäytymisen hallinnassa (Carr & Durand 1985; Kelley, Lerman & Van Camp 2002; Worsdell, Iwata, Hanley, Thompson & Kahng 2000) etenkin silloin, kun siihen yhdistetään vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät, kuten kuvakommunikaatio (Walker & Snell 2013). Toiminnallisessa kommunikaation harjoittelussa pyritään opettamaan ei-toivotun käyttäytymisen tilalle jokin sosiaalisesti hyväksytty ja sopiva kommunikatiivinen reaktio (Carr & Durand 1985; Schieltz, Wacker, Harding, Berg, Lee & Dalmau 2009). Harjoittelussa käytetään sekä viittomia (Tiger, Hanley & Bruzek 2008) että kuvakommunikaatiota positiivista vahvistamista hyödyntäen (Carr & Durand 1985; Harding, Wacker, Berg, Winborn-Kemmerer & Lee 2009; Kelley ym. 2002; Schieltz ym. 2009; Kuhn, Chirighin & Zelenka 2010). Yhden tutkimuksen mukaan toiminnallisen kommunikaation harjoittelu kuvia hyödyntämällä edesauttoi toivottua käyttäytymistä myös silloin, kun kuvat eivät olleet käytettävissä (Winborn-Kemmerer, Wacker, Harding, Boelter, Berg & Lee 2010).

### **2.3 Keskustelunanalyysi luokanhallinnallisissa tutkimuksissa**

Vuorovaikutuksen tutkimisesta keskustelunanalyysin keinoin on tullut koko ajan suositumpaa. Myös luokahuoneen vuorovaikutuksen tutkiminen on al-

kanut kiinnostaa yhä useampia tutkijoita. (Tainio 2007, 7.) *Linguistics and Education* -lehden *Discipline in Classroom* -teemanumeron (4/2011) johdantoartikkelissa vertailtiin tutkimuksia, joissa oli tutkittu luokanhallinnan keinoja keskustelunanalyysillä. Artikkelissa esiteltiin näiden tutkimusten perusteella, millä eri tavoilla opettajat käsittelevät ei-toivottua käyttäytymistä (Margutti & Piirainen-Marsh 2011). Yleisesti ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen voidaan jakaa sanalliseen puuttumiseen (esimerkiksi ironian käyttö puheessa) ja non-verbaaliseen puuttumiseen (esimerkiksi katseen kohdistaminen). Käyttäytymisen määrittelyä ei-toivotuksi usein yhteiskunnassa vallitsevien moraalisten ja luokan yhteisten arvojen perusteella. (Margutti & Piirainen-Marsh 2011.) Määrittelyä ohjaavat käsitykset siitä, mikä on hyvää tai pahaa, oikeaa tai väärää (mm. Bergmann 1998).

Luokanhallinnallista vuorovaikutusta on tutkittu keskustelunanalyysillä sekä oppilaan että opettajan näkökulmasta. Oppilaan näkökulmaan ovat perehtyneet esimerkiksi Korkiakangas ja Rae (2014), jotka selvittivät, milloisissa vuorovaikutustilanteissa ja vuoroissa esiintyi tuijottamista opettajan ja autismin kirjon piirteitä ilmentävän oppilaan välisissä kahdenkeskisissä keskusteluissa. Tiiviitä katsekontakteja oppilaan ja opettajan välillä esiintyi muun muassa opettajan palautevuoron sekä vuoron osoittamisen aikana (Korkiakangas & Rae 2014). Tämä palautevuoro voi olla luonteeltaan myös käyttäytymistä ohjaava (Korkiakangas & Rae 2013). Lehtimaja (2011) sen sijaan tutki yläkouluikäisten suomi toisena kielenä -oppilaiden puhetapaa heidän moittiessaan opettajaa. Tällöin oppilaiden tekemät lausumat poikkesivat usein opettajan määrittelemästä aiheesta tai sisälsivät humoristisia lausumia esimerkiksi kielteisen mielipiteen ilmauksen yhteydessä (Lehtimaja 2011). Myös Saharinen (2007, 261) on tutkinut huumorin käyttöä opettajan ja oppilaiden välisissä keskusteluissa etenkin kiusoittelun näkökulmasta. Huumorin on todettu vaikuttavan myönteisesti luokan opiskeluilmapiiriin sekä oppilaiden suhtautumiseen opettajaa kohtaan.

Opettajan näkökulmasta tutkimusta ovat tehneet muun muassa Korkiakangas ja Rae (2013), jotka selvittivät, miten opettajat saavat suunnattua autismin kirjon piirteitä ilmentävän oppilaan huomion uuteen tekemiseen tai esineeseen. Keinoina olivat esimerkiksi oppilaan katseen havainnointi ja uuden esineen tarjoaminen oppilaalle sopivaan aikaan sekä tehtävään liittyvien esineiden liikuttaminen oppilaan näkökentässä. Keskeistä oli siis kohdistaa oppilaan visuaalinen tarkkaavaisuus uudelleen silloin, kun oppilas ei suorita annettuja tehtäviä. (Korkiakangas & Rae 2013.)

Margutti (2011) tutki peruskoulun kolmansia, kuudensia ja seitsemänsiä luokkia sekä sitä, miten opettaja moittii oppilasta, kun tämä ei keskity määrättyyn tehtävään. Moitteet keskittyivät muun muassa oppilaan toimintaan, kuten hiljaiseen puhetyyliin, käyttäytymiseen tai oppilaan ei-toivotun toiminnan nimeämiseen (Margutti 2011). Tainio (2011) on käyttänyt keskustelunalyysia tutkiessaan, miten oppilaat saadaan hiljentymään sekä, miten sukupuolittuneita termejä tai puhetapoja käytetään näissä tilanteissa. Hiljentämiseen voidaan käyttää kohdistettua puhuttelua, kuten nimeä tai sukupuolittunutta puhetapaa, kuten esimerkiksi ”pojat”. Muita opettajan käyttämiä hiljentämisen keinoja voivat olla humoristinen moite, meneillään olevan oman toiminnan keskeyttäminen, vartalon asennon muuttaminen, katseen kohdistaminen ja ilmeet. (Tainio 2011.)

Ristevirran (2007, 241) tutkimuksen kohteena olivat yläkoulun maantiedon tunnit, joilla hän tutki opettajan vuoroja työrauhahäiriöihin puuttumisessa. Hän käyttää tutkimuksessaan termiä työrauhavuoro, jolla tarkoitetaan vuoroja, joilla opettaja pyrkii palauttamaan työrauhan (Ristevirta 2007, 241). Tyypillistä on, että työrauhavuorot keskeyttävät usein opetukseen liittyvän puheen sekä sijoittuvat opetuksellisiin siirtymäsekvensseihin, kuten tunnin alkuihin (Ristevirta 2007, 247–259). Työrauhavuorojen rakenne vaihtelee lyhyistä, yhden sanan mittaisista lausumista pitkiin virkkeisiin (Ristevirta 2007, 247–250). *Työrauhavuoro*-termi soveltuu käytettäväksi myös tässä tutkimuksessa.

### 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme tavoitteena on selvittää, millaisin keinoin opettajat puuttuvat oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Lisäksi tarkastelemme, miten opettajat ja ohjaajat käyttävät puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä näissä luokanhallinnallisissa tilanteissa. Tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa esittelemme tarkemmin aineistomme, toisessa alaluvussa käyttämämme analyysimenetelmän sekä viimeiseksi sen, miten analyysimenetelmää käytettiin tässä tutkimuksessa.

#### 3.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkimuksemme aineistona ovat oppituntien videotallenteet, jotka oli kuvattu kolmessa eri ympäristössä: erään suomalaisen peruskoulun autismiopetuksen ryhmässä sekä yksilöllisen opetuksen pienryhmässä ja erään erityiskoulun esiopetusryhmässä. Jokaisessa ryhmässä käytettiin puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Koko aineistossa koulunkäynnin ohjaajat olivat tärkeässä roolissa oppilaiden opetuksessa, minkä vuoksi kiinnitimme huomiota opettajan lisäksi ohjaajien kommunikointiin ja vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa. Aineistossamme tarkkailimme niin ryhmä- kuin yksilöopetuksen tilanteita.

Autismiopetusryhmässä oli neljä oppilasta, erityisluokanopettaja sekä kolme koulunkäynnin ohjaajaa. Tämän ryhmän tutkimusaineisto oli kuvattu liikunnan, matematiikan, äidinkielen sekä ympäristö- ja luonnontiedon tunneilta. Osa aineiston tuokioista oli aamupiirissä tai askarteluhetkissä kuvattuja. Oppitunteja oli yhteensä kymmenen.

Yksilöllisen opetuksen pienryhmässä opiskeli seitsemän oppilasta ja yksi luokkaan tutustumassa ollut oppilas. Yhdellä näistä oppilaista ei ollut kuvauslupaa, joten hänet on jätetty litteraateistamme ja tuloksistamme pois.

Kyseistä luokkaa ohjasi erityisluokanopettaja sekä kolme koulunkäynnin ohjaajaa. Tässä ryhmässä videotallenteet oli kuvattu äidinkielen, kotitalouden, biologi- ja käsityön tunneilla sekä askartelu-, kansio- ja aamupiirituokioissa. Oppitunteja oli yhteensä 11.

Erityiskoulun esiopetusryhmässä oli viisi lasta, joilla kaikilla oli erityisen tuen tarvetta niin kielen kuin kuulemisen osalta. Tämän vuoksi myös tässä ryhmässä käytettiin puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä, joista viitottu puhe oli pääasiallinen menetelmä. Ryhmässä työskenteli erityisluokanopettaja sekä koulunkäynnin ohjaaja. Aineistoa oli kuvattu äidinkielen, matematiikan, leikkitunnin ja musiikin tunneilla sekä oppituntien ulkopuolisissa tuokioissa. Kaiken kaikkiaan kuvattuja oppitunteja ja tuokioita oli yhteensä yhdeksän.

Aineistoa ei ollut kerätty vain tätä tutkimustamme varten, vaan kyseessä oli ennestään kerätty tutkimusaineisto Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikaatiomenetelmät (AAC) sekä kielen selkiyttäminen opetus- ja ohjausvuorovaikutuksessa (Rantala & Vehkakoski 2010-) -projektia varten. Saaranen-Kauppinen sekä Puusniekan (2009, 67) mukaan videoaineiston vahvuutena on se, että sitä voidaan käyttää vastaamaan eri tutkimuskysymyksiin. Kyseinen aineisto soveltui hyvin myös tämän tutkimuksen tutkimuskysymyksiin. Kun käytetään valmista aineistoa omassa tutkimuksessa, voivat tutkimuskysymykset syntyä aineistosta tai tutkijaa kiinnostaviin tutkimuskysymyksiin voidaan löytää valmis aineisto (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 67). Tutkimuksemme eteni omista tutkimuskysymyksistä sopivan valmiin aineiston löytämiseen. Olennaista muiden tutkijoiden keräämän aineiston käytössä on sen arvioiminen ja muokkaaminen vastaamaan oman tutkimuksen vaatimuksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 67). Tässä tutkimuksessa nämä toteutettiin poimimalla koko aineistosta tutkimuskysymyksien mukaiset sekvenssit, jotka sisälsivät työrauhavuoroja.

Laadullisessa tutkimuksessa käytettävät tutkimusaineistot litteroidaan sen mukaan, mistä ollaan kiinnostuneita. Litterointia ohjaavat tutkimuskysymykset sekä se, mitä halutaan analysoida. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009.) Keskustelunanalyysissä litterointi on oleellisessa asemassa, ja se vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin. Videotallenteen litteroinnissa pyritään antamaan tilanteesta mahdollisimman neutraali kuva, jolloin tutkijan taustaoletukset eivät vaikuta tehtyihin ratkaisuihin. (Seppänen 1998, 18–19.) Tämän tutkimuksen litteraatteihin merkittiin ainoastaan tehdyt havainnot ilman tulkintoja.

### **3.2 Keskustelunanalyysi menetelmänä**

Tämän tutkimuksen tutkimusmenetelmänä on keskustelunanalyysi. Instituutionaalista tilanteista keskustelunanalyysin keinoin saadun tiedon on todettu antavan ammattilaisille keinoja kehittää omia toimintatapojaan sekä nähdä arkiset tilanteet uusin tavoin (Tainio 2007, 7). Tutkimusmenetelmänä keskustelunanalyysi on aineistolähtöinen ja laadullinen (Lilja 2011). Se perustuu sosiologi Harvey Sacksin 1960- ja 1970-luvuilla pitämiin luentoihin (Heritage 1996, 228). Keskustelunanalyysia tehdään tutkimalla keskusteluja siten kuin ne luonnollisissa tilanteissa käydään (Lilja, 2011; Alasuutari 2011, 165; Eskola & Suoranta 1998, 188; Margutti & Piirainen-Marsh 2011). Keskustelunanalyysin mielenkiinnon kohteena ovat siis oikeat ihmiset, jotka toimivat vuorovaikutuksessa keskenään aidoissa, arkisissa tilanteissa (Atkinson & Heritage 1984, 1; Heritage 1996, 234; Lilja 2011; Seppänen 1998, 18; ten Have 2007). Menetelmää käytetään yleisesti myös esimerkiksi luokkahuonevuorovaikutusta koskevissa tutkimuksissa, joissa tutkitaan oppimiskäyttäytymistä (Lilja 2011).

Keskustelunanalyysissä on keskeistä se, millaisia merkityksiä ihmiset luovat toiminnallaan puheessaan. Nämä toiminnat ovat esimerkiksi lausumat tekoina sekä keskustelijoiden kysymykset, käskyt, ehdotukset, kannanotot, vastaanotot, torjunnat, toisten mielipiteisiin yhtymiset tai itsensä identifioiminen ja asemoiminen puheessa. (Hakulinen 1998, 14–15.) Myös ei-kielelliset toi-

minnat, kuten katseet ja eleet, vaikuttavat vuorovaikutuksen rakentumiseen eli siihen, miten keskustelijat siirtävät ja ottavat vuoroja (Heath 1984, 249). Keskustelunanalyysin avulla tutkitaan siis yhteistyönä syntyviä merkityksiä (Hakulinen 1998, 14–15). Atkinsonin ja Heritageen (1984, 5) mukaan kaikkein olennaisinta keskustelunanalyysissä ovat sekvenssit eli puhujien vuorojen muodostamat toimintajaksot (esim. työrauhasekvenssit) (Atkinson & Heritage 1984, 7), eivät niinkään eristetyt lauseet tai vuorovaikutuskontekstista irralliset lausumat.

Institutionaalisten keskustelujen tarkastelu on keskeinen osa keskustelunanalyysia. Keskustelunanalyysissä institutionaalisella keskustelulla tarkoitetaan keskustelua, joka edustaa jotain virallista instituutiota ja sen sisällä olevia rooleja ja jossa puhutaan tämän instituution vaatimalla tavalla. (Peräkylä 1998, 178–179.) Tutkimuksessamme virallinen instituutio on koulu ja institutionaalinen tilanne luokkahuone, joissa institutionaalisia keskusteluja rakentavat opettajat, koulunkäynnin ohjaajat ja oppilaat. Kouluun ja luokkahuoneeseen liittyvät institutionaaliset tehtävät vaikuttavat siihen, miten toiminnat, kuten käskyt, kielellisesti puheessa muotoillaan (Peräkylä 1998, 181; Tainio 2007, 31).

Keskustelunanalyysissä ajatellaan, että ihmisten vuorovaikutus on yksityiskohtiaan myöten järjestäytyntä ja jäsentynyttä toimintaa, jossa ymmärrys ei synny sattumanvaraisesti (Heritage, 1984; Lilja, 2011). Keskustelu on siis aina sidoksissa kontekstiin, joka tarkoittaa sitä, että jokainen puheenvuoro on yhteydessä sitä edeltävään vuoroon (Alasuutari 2011, 166; Heritage 1996, 236; Jones & Thornborrow 2004; Lilja, 2011). Konteksti, jossa keskustelua käydään, vaikuttaa myös siihen, miten toimijat ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja mikä keskustelussa on milloinkin sallittua (Jones & Thornborrow 2004). Lisäksi oletuksena on, että kaikki vuorovaikutus on merkityksellistä. Keskustelunanalyysissä mikään yksityiskohta ei ole järjestymätön, sattumanvarainen tai irrelevantti. (Heritage 1996, 236.)

Keskustelunanalyysissä kiinnitetään huomiota sekä kielelliseen että ei-kielelliseen vuorovaikutukseen, kuten puheenvuoroihin (Jones & Thornbor-

row 2004), toimintoihin (Heath 1984, 249), ilmeisiin, eleisiin ja katseisiin (Lilja 2011; Margutti & Piirainen-Marsh 2011; Tainio 2007, 31). Keskustelua analysoidessa pyritään välttämään tulkintoja ja huomioimaan vain ne asiat, jotka ovat kaikkien havaittavissa ja käytettävissä. Tutkimusaineisto ohjaa vahvasti analyysin tekoa ja keskustelijoiden todelliset toiminnat eritellään yksityiskohtaisesti välttäen keskustelijoiden motiivien, merkitystenantojen ja orientaatioiden spekulointia. (Atkinson & Heritage 1984, 1; Heritage 1996, 238.) Keskusteluanalyysissa pyritään siis siihen, että empiirinen analyysi vastaa tutkimusaineiston yksityiskohtia ilman ennako-oletusten vaikutusta.

Keskusteluanalyysilla analysoitava aineisto kerätään taltioimalla keskustelu ääni- ja/tai kuvamuodossa (Atkinson & Heritage 1984, 2; Eskola & Suoranta 1998, 188). Ääni- tai kuvatallennuksen käyttö mahdollistaa tallennuksen tarkastelemisen useaan kertaan niin, että vuorovaikutustilanteet voidaan kuvata yksityiskohtaisesti ja täsmällisesti (Atkinson & Heritage 1984, 4). Tallennuksen avulla aineisto litteroidaan mahdollisimman tarkasti. Litteraattiin merkitään muun muassa sävelkulku, painotukset ja ei-kielellinen toiminta. Myös vuorotteluun kiinnitetään erityistä huomiota. (Eskola & Suoranta 1998, 188; Lilja 2011.) Kaikkien piirteiden kirjaaminen litteraattiin on mahdotonta, mutta tutkijan on oltava tietoinen tekemistään valinnoista, jotka ohjaavat aineiston analysointia (Lilja 2011).

### **3.3 Keskusteluanalyysi tässä tutkimuksessa**

Olemme toteuttaneet tutkimuksemme laadullisesti keskusteluanalyysia hyödyntäen. Aluksi tutustuimme aineistoomme raakalitteraattien avulla. Tässä vaiheessa jaoin aineistomme puoliksi ja hyödynsimme tutkijatriangulaatiota aineistoon perehtymisessä, minkä jälkeen neuvottelimme tekemistämme havainnoista sekä näkemyksistä (Eskola & Suoranta 2008, 69). Poimimme raakalitteraateista kaikki työrauhavuorot jokaisesta toimintaympäristöstä. Työrauhavuoroja poimiessamme kriteereinämme oli, että opettaja tai koulunkäynnin oh-



jaaja puuttuu ei-toivottuun käyttäytymiseen jollain tavalla (esim. kehottamalla, kaskemällä tai kieltämällä) ja että oppitunnilla meneillään oleva toiminta keskeytyy ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen vuoksi. Vuorojen kokonaismäärä oli kaiken kaikkiaan 225. Kokonaismäärästä rajasimme aineistoomme ne työrauhavuorot, joissa oli käytetty puhetta tukevia tai korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Näitä työrauhavuoroja oli lopuksi 40. Työrauhavuorojen määrä oli sopiva ja aineiston rajausta riittävä tutkimustamme ajatellen, sillä vuoroissa oli riittävästi variaatiota ja tulokset toistuivat.

Luokittelimme poimimamme työrauhavuorot puuttumisen tavan mukaisesti kehotuksiin, käskyihin ja kielloihin, jotka ovat direktiivejä eli ohjaituvia lausumia (VISK § 1645). Näiden lisäksi muodostimme muut-luokan, jonka nimesimme tässä vaiheessa käyttäytymisen ohjaamiseksi. Käyttäytymisen ohjaaminen-luokan vuorot sisälsivät ei-toivottua käyttäytymistä, mutta opettaja ei puuttunut niihin direktiivein vaan antamalla ei-toivotulle käyttäytymiselle vaihtoehdon. Analyysia tehdessämme huomasimme vielä, että tämän luokan sisällä oli kolme eri tapaa ohjata käyttäytymistä. Nimesimme tavat moitteeksi, perusteluksi ja ohjaamiseksi. Myöhemmin huomasimme, että myös nämä ovat direktiivejä (VISK § 1645). Tutkijatriangulaatiota hyödyntäen kävimme yhdessä läpi kaikki vuorot ja teimme alustavaa analyysia sekä pohdintaa työrauhavuoroista.

Seuraavaksi katsoimme videolta poimimamme työrauhavuorot ja poistimme vuorot, jotka eivät tutkimuskysymystemme mukaisesti sisältäneet ei-toivottua käyttäytymistä tai siihen puuttumista. Katsoimme myös, miten vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä oli käytetty ja oliko ne kohdistettu käyttäytymiseen puuttumiseen. Tarkensimme alustavaa analyysia videoiden perusteella. Aineistosta rajautuivat pois ne tilanteet, jotka oli raakalitteraateissa merkitty kuvakommunikaatioksi, mutta jotka käytännössä olivat osoituksia luettavaan kirjaan eivätkä kuvakommunikaatiokuvaan.

Videoiden katsomisen jälkeen teimme tutkimuksemme kannalta erittäin merkittävän huomion siitä, että tutkimissamme opetusryhmissä ei käytetty lainkaan kuvakommunikaatiota luokanhallinnallisissa tilanteissa. Tämän vuoksi lyhensimme tutkimuksemme tulososiossa vaihtoehtoisen kommunikaatiomenetelmän käsitteen viittomaksi. Videoita katsoessamme huomasimme myös, että raakalitteraateista oli jäänyt joitakin viittomia merkitsemättä. Lisäsimme nämä vuorot analysoitavaan aineistoon. Teimme tarkempaa analyysia raakalitteraattien perusteella ja kirjoitimme tulososiota samanaikaisesti. Analyysissa kiinnitimme huomiota erityisesti opettajien ja ohjaajien vuorojen kielellisiin rakenteisiin. Kirjoitimme tarkat keskustelunanalyttiset litteraatit esimerkkisekvensseistämme ja syvensimme analyysia edelleen. Tämän tutkimuksen litteroinnissa on kiinnitetty erityistä huomiota opettajan ja koulunkäynnin ohjaajan puheen painotuksiin. Puheen painotukset ilmentävät hyvin tilanteita, joissa opettaja tai ohjaaja määrittelee oppilaan toiminnon ei-toivotuksi käyttäytymiseksi. Lisäksi litteraatteihin merkityt toistot ja päällekkäispuhunnat antavat kattavan kuvan tapahtumien häiritsevyydestä oppimistilanteissa. Sen sijaan vähemmälle huomiolle tämän tutkimuksen litteroinnissa on jätetty taukojen tarkkuus. Tauot on merkitty 0.5 sekunnin tarkkuudella, sillä tutkimuksessa ei painotettu vuorovaikutuksen rakentumista vaan ainoastaan opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien vuoroja. Tavanomaisen litterointimerkistön lisäksi tässä tutkimuksessa käytettiin vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien osoittamiseen keksimiämme merkkejä (litterointimerkit ks. liite 1).

## 4 TULOKSET

Käsitlemme tässä pääluvussa tutkimuksemme tuloksia siitä, miten opettajat ja koulunkäynnin ohjaajat puuttuvat oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen sekä miten he käyttävät vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä pyrkiessään palauttamaan työrauhan työrauhavuoroissaan. Ensimmäisessä alaluvussa esittelemme yleisenä johdantona luokassa esiintyvän ei-toivotun käyttäytymisen, siihen puuttumisen keinot sekä kommunikaatiomenetelmät, joita puuttumisessa käytetään. Toisessa ja kolmannessa alaluvussa pureudumme tarkemmin viittomien käyttöön työrauhavuoroissa. Aineistomme työrauhajaksoissa ei käytetty muita puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä. Ensin käsittelemme viittoman sijoittumista työrauhasekvenssiin ja sen jälkeen kerromme, missä lausumassa viittomaa on käytetty.

### 4.1 Työrauhasekvenssien sisältö ja vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät sekvensseissä

Tutkituissa opetusryhmissä ei-toivottu käyttäytyminen näkyi ohjeiden ja sääntöjen noudattamattomuutena, kieltäytymisenä, asiaan liittymättömänä puheena ja oppitunnin kulkua häiritsevänä käyttäytymisenä (esim. melu), kuuntelemattomuutena sekä opetuksen seuraamatta jättämisenä. Tutkimuksemme aineiston työrauhavuoroissa oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen keinoina käytetään kehotuksia, käskyjä, kieltoja, moitteita, perusteluita ja ohjaamista (VISK § 1645). Koulunkäynnin ohjaajan rooli ei juuri poikkea opettajan roolista luokanhallintaa tarkasteltaessa. Käskyjä käytetään selkeästi eniten, sillä lähes puolet puuttumisista tapahtui käskemällä. Kehotuksia, kieltoja ja moitteita sen sijaan oli aineistossamme vähän. Kiellot ja moitteet ovat kielteisiä tapoja puuttua oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Näillä tavoilla puututtaessa ei käytetä vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä. Taulukossa 1 esittelemme puuttumisen keinojen määrän jakautumisen.

TAULUKKO 1. Opettajan ja koulunkäynnin ohjaajan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen keinot

<b>Puuttumisen keino</b>	Kehotus	Käskey	Kielto	Moite	Perustelu	Ohjaaminen
<b>N=43</b>	3	21	1	3	7	8
%	7,0%	48,8%	2,3%	7,0%	16,3%	18,6%

Aineistomme opetusryhmissä oli käytetty neljää eri vaihtoehtoista kommunikaatiomenetelmää. Työrauhavuoroissa näiden käyttö jakaantui siten että tukiviittomia oli käytetty selvästi eniten. Myös viitottua puhetta oli käytetty suhteessa paljon. Sen sijaan viittomakieltä oli käytetty hyvin vähän ja kuvakommunikaatioita ei lainkaan. Kommunikaatiomenetelmien määrät on kuvattu taulukossa 2. Koska kuvakommunikaatiota ei ollut käytetty aineistomme työrauhavuoroissa, käytämme jatkossa viittoma-termiä puhetta tukeva ja korvaava kommunikaatiomenetelmä -termin sijaan.

TAULUKKO 2. Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käytön jakaantuminen työrauhavuoroissa

<b>Menetelmä</b>	<b>Viittomakieli</b>	<b>Viitottu puhe</b>	<b>Tukiviittoma</b>	<b>PCS-kuva</b>
<b>N=56</b>	3	16	37	0
%	5,4%	28,6%	66,0%	0,0%

## 4.2 Viittoman sijoittuminen työrauhasekvenssiin

Viittoman sijoittumisella työrauhasekvenssiin tarkoitamme sitä, mikä on viittoman käytön tehtävä ja arvo oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa. Viittoma sijoitetaan työrauhavuoroon neljällä eri tavalla: välittömästi puuttumisen alussa, vasta sanallisen puuttumisen jälkeen, kohdennettuna yhdelle oppilaalle tai niin, että koulunkäynnin ohjaaja viittoo opettajan puheen.

### 4.2.1 Puuttuminen välittömästi viittomalla

Oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen välittömästi viittomalla tarkoittaa työrauhavuoroja, joissa opettaja käyttää viittomaa puheensa tukena alusta alkaen. Puuttuminen voidaan kohdistaa joko yhdelle tai usealle oppilaalle samanaikaisesti. Esimerkissä 1 kaksi oppilasta ja koulunkäynnin ohjaaja istuvat pyöreän pöydän ääressä ja kuuntelevat pääsiäisvirsiä. Mari ei keskity kuuntelemiseen vaan pyörittelee kynää käsissään ja naputtelee sitä pöytään (rivit 6-7), minkä koulunkäynnin ohjaaja institutionaalisen roolinsa perusteella määrittelee ei-toivotuksi käyttäytymiseksi.

Esimerkki 1 Autismiopetusryhmän askartelutuokio

```

01 Ohjaaja : ((virsi loppuu)) ja sit::ten (0.5) se
02 oli pitkäperjantain? ((näyttää
03 taululta)) (1.0) ja nytte tulee
04 lankalauantai=tai <lauantai>
05 virsi?((virsi alkaa soida))
06 Mari : joo. ((virsi soi ja Mari ottaa kynän
07 käteen sekä naputtelee sitä pöytään))
08 Ohjaaja : lauantaivirsi? ((virsi soi))
→ {°kynä pöydälle°}((osoittaa Marin kynää
10 ja pöytää virren soidessa siirtyen
→ lähemmäs Maria)) {°↑kynä >pöydälle<}
12 ((Mari laskee kynän pöydälle))

```

Esimerkissä 1 koulunkäynnin ohjaaja puuttuu ei-toivottuun käyttäytymiseen käyttäen tukiviittomaa välittömästi. Koulunkäynnin ohjaaja osoittaa ensin Marin kädessä olevaa kynää ja sen jälkeen pöytää (rivit 9 ja 11). Tämä on suomalaisen viittomakielen rakenteen mukaan yhdellä viittomalla muodostettu kokonainen lause (Rissanen 2000, 148). Viittoman voi siis tulkita lausumaksi "Laske

kynä pöydälle”. Viittoessaan ohjaajaa lausuu samalla käskyn *kynä pöydälle*. Verbialkuisuus on yleisesti käskylauseen tuntomerkki (VISK § 1653). Viittomassa imperatiivimuotoinen verbi näkyy, mutta puhuttu vuoro on verbitön. Verbitömiin direktiiveihin liittyy yleensä suuntaisuuden merkki, joka tässä on sanan *pöydälle* lle-päätte (VISK § 1676, § 1235). Puuttumisen seurauksena Mari toimii välittömästi käskyn mukaisesti ja laskee kynän pöydälle.

Esimerkissä 1 puuttuminen kohdistettiin selkeästi Marille, mitä ilmensi se, että ohjaaja osoitti Marin kädessä olevaa kynää. Sen sijaan seuraavassa esimerkissä 2 opettaja on luokan edessä eikä kohdista katsettaan vain yhteen oppilaaseen. Kyseisessä esimerkissä 2 oppilaiden tehtävänä on kertoa kuvaajalle nimensä ja ikänsä viittoen. Opettaja on valinnut esittelyjärjestyksen. Tässä esimerkissä opettajan osoittama vuoro on Matilla, mutta hän ei käytä vuoroaan välittömästi, vaan istuu paikallaan reagoimatta lainkaan. Samaan aikaan osa oppilaista käyttäytyy levottomasti ja opettaja puuttuu tähän kohdistuen puheenvuoronsa heille kaikille.

#### Esimerkki 2 Esiopetusryhmän ympäristö- ja luonnontiedon tunti

01 Opettaja : kaheksan kesällä niin. no entäs (.)  
 02 kukas sitten on ((Matille)) (1.0)  
 03 viito (.) kuka sinä olet ((Matti ei  
 04 reagoi))  
 05 Niklas : †hophoppii  
 06 Sakari : hophopii  
 07 Opettaja : [minä autan kun sinä ensin yrität  
 08 itse] ((Matille))  
 09 Inka : [hophoppii  
 10 ]  
 11 Antti : hop (.) hoppii ((avaa pulpetin  
 12 kannen))  
 13 Opettaja : [{kuka sä olet}] ((Matille))  
 14 Niklas : [hophoppii ]  
 15 Inka : hoppihoppii [papasapa ]  
 16 ((paukuttaa kyynärpäillä pulpettiaan  
 17 ja hytkyy))  
 18 Sakari : [HOPPIHOPPII HOPHOPPII]  
 19 Opettaja : †hei Sakari  
 20 Ohjaaja : =psst  
 → Opettaja : {>työrauha< myös hänelle} ((kaikille  
 22 oppilaille)) (1.0) kuka olet ((Matti  
 23 ei reagoi)) (6.0) et ole Niklas et ole  
 24 Sakari et ole Inka Antti et ole Antti  
 25 kukas sä olet ((Matti ei reagoi))

```

26          (1.5) {sinä olet Matti} eikö niin
27          viito(.) {matti} (.) hyvä. montako
28          vuotta sä olet ((oppilaat
29          rauhoittuvat))

```

Esimerkissä 2 puheenvuoro on vuoronvaihtojäsennyksen mukaisesti Matilla, koska muut oppilaat ovat jo esitelleet itsensä. Opettaja on kääntynyt Mattia kohden, jolloin opettajan kysymys ohjaa juuri häntä vastaamaan. Opettajan lausuma *kuka sä olet* (rivi 13) on etujäsen, joka normien mukaisesti vaatisi jälkijäsenen, mutta vastauksen jälkijäsen jää puuttumaan. Matti ei reagoi opettajan vuoroon mitenkään ja samaan aikaan muut oppilaat häiritsevät hokemillaan ja muilla toiminnoillaan vuoron etenemistä. Opettaja määrittelee nämä muiden oppilaiden toiminnot ei-toivotuksi käyttäytymiseksi (esim. rivit 14–18) ja puuttuu niihin käyttäen välittömästi viitottua puhetta lausumassa *työrauha myös hänelle* (rivi 21). Opettajan lausuma komento on verbitön direktiivi. Tässä tilanteessa direktiiviksi tulkinta johtuu luokkahuonekontekstista. (VISK § 1676.) Lisäksi *hänelle*-ilmaus on tulosijainen omistusmuoto, joka mahdollistaa verbittömän direktiivin (VISK § 1235). *Työrauha myös hänelle* -lausuma sisältää myös vihjeen siitä, mikä on toivottua käyttäytymistä. Puuttumisen seurauksena kaikki oppilaat hiljenevät, lyyhistyvät alaspäin sekä vetäytyvät taaksepäin. Osa oppilaista näyttää säikähtäneiltä. Jokainen oppilas lopettaa ei-toivotun käyttäytymisen.

#### 4.2.2 Viittoman käyttäminen sanallisen puuttumisen jälkeen

Viittoman käyttäminen sanallisen puuttumisen jälkeen tarkoittaa sitä, että oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen toistetaan lisäämällä viittoma jo kertaalleen tapahtuneeseen puuttumiseen. Esimerkki 3 on kuvattu matematiikan yksilöopetustuokiosta, jossa opettaja ja Olli istuvat vastakkain oppilaan pulpetin molemmin puolin. Opettaja antaa ohjeita tehtävää varten, mutta Olli ei malta kuunnella ohjeistusta, vaan yrittää vastata ennen kuin opettaja on kysynyt kysymyksensä loppuun (rivit 3–4). Opettaja määrittelee tämän ei-toivotuksi käyttäytymiseksi ja puuttuu siihen ensin käskyllä ilman viittomaa ja sen jälkeen tukiviittoman kanssa.

## Esimerkki 3 Autismiopetusryhmän matematiikan yksilötuokio

01 Opettaja : vii- ↑viisi? ja täs ((osoittaa  
 02 kuvia))=oli ((osoittaa kuvia))=oli  
 03 °kaksitoista° ((Olli yrittää vastata  
 04 osoittamalla kuvaa)) kuuntele  
 05 tarkasti mitä kysyn? ↑sinulta? (4.5)  
 06 on kaksitoista ja viisi? ((osoittaa  
 07 lappuja)) kumpi on (2.0) ((Olli yrittää  
 08 osoittaa kuvaa)) älä. vielä? kättä  
 09 ota. ((pyörittää samalla päätään))  
 → kuuntelet={kuuntelet} ↑ihan  
 11 tarkasti=kaksitoista ja viisi? kumpi  
 12 on <enemmän>  
 13 Olli : °tuo° ((osoittaa kädellä))

Esimerkissä 3 puuttuminen ei-toivottuun käyttäytymiseen tapahtuu ensin ilman puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä. Opettaja siis ainoastaan ohjaa käskien sanallisesti oppilasta kuuntelemaan: *kuuntele tarkasti mitä kysyn* (rivit 4–5). Tämän jälkeen opettaja yrittää jatkaa ohjeistuksen antamista, mutta Olli ei vielä kukaan malta kuunnella vaan yrittää vastata kysymykseen. Opettaja reagoi Ollin toimintaan kieltäen ilman tukiviittomaa *älä vielä kättä ota* (rivit 8–9) sekä ohjaten häntä jälleen kuuntelemaan ensin käskyllä ilman viittomaa (*kuuntelet*) ja välittömästi toistaen saman käskyn tukiviittoman kanssa (rivi 10). Opettajan lausuma *kuuntelet* on indikatiivinen väitelause, jonka verbi on preesensin 2. persoonassa. Kuten tässä esimerkissä 3, tällaisia direktiivejä esiintyy usein tilanteissa, joissa ohje edellyttää välitöntä toimintaa. (VISK § 1663.) Puuttumisen jälkeen Olli kuuntelee ohjeistuksen loppuun ja vastaa opettajan kysymykseen. Käyttäytyminen muuttuu toivottavaksi viittoman käyttöönoton jälkeen yleisesti koko tutkitussa aineistossa.

#### 4.2.3 Viittominen toistettu kohdennettuna yhdelle oppilaalle

Viittominen yhdelle oppilaalle tarkoittaa sitä, että oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puututaan ensin yhteisesti, jonka jälkeen vain osa oppilaista muuttaa käytöstään. Tämän vuoksi opettaja toistaa viitotun puuttumisen kohdentaen sen edelleen ei-toivotusti käyttäytyville oppilaille erikseen. Esimerkissä 4 oppitunnin lopuksi opettaja ohjaa oppilaille aivojumpan. Oppilaiden pulpetit on sijoitettu kaareen. Opettaja käskee oppilaita laittamaan tunnilla tarvittavat



välineet pois jumpan ajaksi ja nousemaan ylös omien pulpettiensa taakse. Melua on kuitenkin paljon ja oppilaat ovat levottomia, eivätkä kuuntele opettajan antamia ohjeita. Puuttuminen ei-toivottuun käyttäytymiseen käskyn ja tukiviittoman sekä toiston avulla on kuvattu esimerkissä 4.

#### Esimerkki 4 Yksilöllisen opetuksen pienryhmän äidinkielen tunti

```

01 Opettaja : sitte tehään (.) ho::mmat? (2.0) Tuuli
02 (2.0) kansio kii (3.0) Daniel laita
03 pois ((viitto kirja kiinni) nyt tehää
04 aivojumpsaa. (2.5) pistä paperi siihen
05 ↑pöydälle ((Jaakolle)) (.) ↑noin (.)
→ sitte(.) {nouse ↑seisomaa} ((kaikille
07 oppilaille)) (3.0) ((opettaja ja
08 oppilaat nousevat seisomaan, Sara jää
→ istumaan)) {seisomaan} ((opettaja
10 ojentautuu kohti Saraa ja suuntaa
11 viittoman hänelle)) DANIEL ((tavuttaa
12 nimen ja taputtaa kädet yhteen tavujen
13 kohdalla))

```

Esimerkissä 4 ei-toivottu käyttäytyminen koskee useaa oppilasta, ja ensin myös puuttuminen kohdistuu yleisesti heihin kaikkiin. Opettaja käyttää tukiviittomaa *nousta seisomaan* (rivi 6) kaikille suunnatussa yleisessä ohjeessa seisoen luokan edessä kohdistamatta katsettaan vain yhteen oppilaaseen. Ilmaus *nousta seisomaan* on imperatiivimuotoinen verbi ja se tulkitaan käskyksi tilanteen, meillä olevan toiminnan (VISK § 1647) sekä verbin *seisomaan* taivutusmuodon (VISK § 1648) vuoksi. Sara ei kuitenkaan toimi ohjeiden mukaan (rivit 8–9), jolloin opettaja toistaa tukiviittoman ja käskyn kohdistuen ne hänelle erikseen ojentautumalla Saraa kohti ja suuntaamalla viittoman hänelle (rivi 9). Saralle kohdistettu käsky *seisomaan* on rakenteeltaan samanlainen kuin aikaisempi koko ryhmää koskeva käsky. Yksilöllisen kohdennetun puuttumisen jälkeen myös Sara toimii toivotusti.

#### 4.2.4 Koulunkäynnin ohjaaja viitto opettajan puheen

Koulunkäynnin ohjaajan opettajan puheen viittomisella tarkoitetaan sitä, että ohjaaja ja opettaja tekevät yhteistyötä puuttuessaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Opettajalla ei aina ole mahdollisuutta viittoa puuttuessaan

oppilaiden käyttäytymiseen, jolloin ohjaaja voi viittoa samanaikaisesti opettajan puheen. Esimerkissä 5 kaikki ryhmän neljä oppilasta ja kolme koulunkäynnin ohjaajaa istuvat piirissä liikuntasalin keskellä siten, että aina kahden oppilaan välissä on yksi ohjaaja. Opettaja käy läpi alkavan liikuntatunnin kulkua ja esittelee pistetyöskentelyssä olevia pisteitä, jotka sijaitsevat salin reunoilla. Opettaja on esittelemässä pistettä, jossa pallolla yritetään osua seinälle maalattuun ympyrään. Oppilaiden tehtävänä on seurata ja kuunnella ohjeistusta, mutta Olli istuu poispäin opettajasta. Opettaja keskeyttää ohjeiden antamisen ja käskee Ollia katsomaan itseään kohti, jolloin Ollin vieressä oleva ohjaaja viittoo asian samanaikaisesti. Tämä opettajan ja ohjaajan yhteistyö näkyy esimerkissä 5.

#### Esimerkki 5 Autismiopetusryhmän liikuntatunti

```

01 Opettaja      :   tää (-) >pallonheittokuva< ↑meni
02                :   tuonne mutta näytän mitä ↑tässä
03                :   ↑tehdään (3.0) ((ottaa kengät
→                :   jalasta)) katto tännepäin? Olli
→                :   ↑sinäkin ((Olli katsoo poispäin
→                :   opettajasta, ohjaaja viittoo katso
→                :   tuonne)) (.)täällä on ↑pieniä palloja?
08                :   ja pari on vähän ↓isompaa ↓palloa
09                :   ((näyttää pallolaatikosta palloja))
10                :   (.) >pieniä palloja<.
11 Ohjaaja      :   katso (-)

```

Esimerkin 5 tilanteessa opettajalla on institutionaalisen roolin mukaan puheenvuoro ja oppilaiden tehtävänä on kuunnella sekä seurata opettajan näyttöä. Ollin käyttäytyminen poikkeaa odotetusta ja muiden oppilaiden käyttäytymisestä, sillä hän ei seuraa opetusta. Opettaja huomaa Ollin ei-toivotun käyttäytymisen ja puuttuu tähän käskemällä häntä katsomaan itseään (rivit 4-7). Opettaja ei käytä puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä, vaan ohjaaja viittoo samanaikaisesti Ollille käskyn *katso* ja paikan *tuonne*. *Katso* on imperatiivimuotoinen verbi, jonka perusteella ilmaus tulkitaan käskyksi (VISK § 1647). Käskyn jälkeen Olli kääntää katseensa opettajan suuntaan, mikä mahdollistaa opetuksen jatkumisen.

### 4.3 Viitottu sisältö

Viitotulla sisällöllä tarkoitetaan sitä, että opettaja tai koulunkäynnin ohjaaja va- litsee oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuvassa vuorossa sisällön, jonka hän viittoo. Viitottu sisältö saattaa olla ohjaileva lausuma, perustelu, oi- kea toimintatapa tai paikka toivotun toiminnan kohteena.

#### 4.3.1 Ohjaileva lausuma

Ohjailevia lausumia ovat oppilaan toimintaan kohdistuva käsky, kehoitus ja paikka toivotun toiminnan kohteena. Opettaja tai ohjaaja voi viittoa käskevän verbin, kehottavan verbin tai paikallissijan. Käskevä verbi tarkoittaa imperatii- vimuotoista verbiä, jolla käsketään oppilasta toimimaan toivotusti. Esimerkissä 6 on käynnissä liikuntatunti. Oppilaat, opettaja ja ohjaajat seisovat piirissä ja heittelevät ilmapalloa. Tarkoituksena on, että palloa pomputellaan satunnaises- sa järjestyksessä sen tulessa kohdalle. Ohjaaja on näyttänyt Ollille tämän paikan piirissä. Pelin oltua hetken käynnissä Olli menee polvilleen, eikä seiso kuten olisi tarkoitus. Tämä toiminto häiritsee oppitunnin kulkua, koska Olli ei voi vastaanottaa tai hakea palloa itselleen asentonsa vuoksi. Ohjaaja puuttuu ei- toivottuun käyttäytymiseen esimerkin 6 mukaisesti.

Esimerkki 6 Autismiopetusryhmän liikuntatunti

```

01 Opettaja : minä otan täältä ((Olli käy polvilleen
02 maahan)) Mari (2.0)) lyö kunnolla. (.)
03 ↑LYÖ(.) ↑yhdellä ↑kädellä (2.0) hyvä:::
04 Ohjaaja : Olli seiso [Olli ] (.) seisot ((Olli
05 edelleen polvillään))
06 Opettaja : [Kaisa] (.) [nyt ]
→ Ohjaaja : [{seiso}]
08 ((viittoo Ollille nouse ylös))
09 Opettaja : Lyö. hyvä Eetu °Eetulle oli hyvä°
10 [Konstalle]
11 Ohjaaja : [seiso. ] ((nykäisee Ollin hihasta
12 ja Olli nousee ylös ja pomppii
13 tasajalkaa))

```

Esimerkin 6 tilanteessa koulunkäynnin ohjaajalla on vastuu Ollin toiminnan avustamisesta. Ohjaaja huomaa Ollin ei-toivotun käyttäytymisen ja käskee hän-

tä seisomaan lausumalla *Olli seiso* (rivi 4) toistamalla sen kaksi kertaa sanallisesti eri muodoissa. Ohjaaja toistaa saman vielä viittomalla tukiviittoman *nouse ylös* (rivi 7). Nämä lausumat ovat imperatiivilauseita (VISK § 1647), joiden perusteella ohjaajan vuorot ovat käskyjä. Tässä tilanteessa ohjaaja viittoo ainoastaan kärkevän verbin. Viitotun käskyn jälkeen ohjaaja kääntää Ollia vielä kerran sanallisesti ja fyysisesti nykäisemällä tätä hihasta. Puuttumisen seurauksena Olli nousee ylös.

Esimerkissä 6 oli yksiselitteinen toimintaan kohdistettu käsky. Esimerkissä 7 käskynä toimii interjektio *shh*. Esimerkki 7 on kuvaus aamupiiristä, jossa oppilaat saavat kertoa kuulumisiaan. Tilanteessa on keskustelevalta ilmapiiri opettajan ja Villen välillä. Villellä on puheenvuoro, jonka Tuuli keskeyttää asiaan liittymättömällä lausumalla. Tuuli ei noudata puheenvuoron ottamisen normia eikä hänellä ole luokan vuorottelusääntöjen mukaista oikeutta rikkoa meneillään olevaa keskustelua. Opettaja puuttuu tähän esimerkin 7 kuvaamalla tavalla.

#### Esimerkki 7 Yksilöllisen opetuksen pienryhmän aamupiiri

01 Ville : sit olin (.) Kain  
 02 synttäreillä.=terveisiä  
 03 Opettaja : ↑mm ↑kii:toksia (2.0) paljos Kai  
 04 täytti  
 05 Ville : neljä-=yheksäntoista  
 06 Opettaja : aha yheksäntoista vuotis°synttäreillä  
 07 olit°  
 08 Ville : ja myös Kain isältäki terveisiä?  
 09 Opettaja : °kiitos° (2.5) oliko siellä  
 10 synttäreillä muita tuttuja,  
 11 Ville : siellä oli Jani.  
 12 Opettaja : mm-hm  
 13 Ville : <sitten oli>  
 14 Tuuli : ja sitten kesäkuu  
 → Opettaja : shh ((opettaja kääntyy Tuulia kohti ja  
 16 viittoo samalla hiljaa)) Villen  
 17 vuoro ((osoittaa Villeä))

Esimerkissä 7 Tuuli toimii ei-toivotusti rikkoen keskustelun vuorottelusääntöä keskustelun sisältöön sopimattomalla lausumalla *ja sitten kesäkuu* (rivi 14).

Opettaja hiljentää oppilaan välittömästi *shh*-interjektiolla (VISK § 856) ja käyttää hiljaa-tukiviittomaa (rivi 15). Hän siis viittaa pelkästään käskevän verbin, minä jälkeen keskustelu opettajan ja Villen välillä jatkuu.

Kehottavalla verbillä, jonka sävy on ehdottava, ohjataan oppilasta toivottuun käyttäytymiseen. Esimerkissä 8 on alkamassa matematiikan tunti. Oppilaiden pulpetit ovat kaariasetelmassa ja opettaja istuu heidän edessään kasvot oppilaita kohti. Oppilaat juttelevat keskenään. Opettaja selittää tunnin kulkua, mutta selitys keskeytyy, koska oppilaat eivät kuuntele. Opettaja huomioi kaikkien oppilaiden ei-toivotun käytöksen esimerkin 8 mukaisesti.

#### Esimerkki 8 Esiopetusryhmän matematiikan tunti

01 Opettaja : Niklas (1.0) katsopa minua. {↑sitä  
02 pitää ja harjoitella udestaan ja  
03 uudestaan}=Inka Sakari. ((Inka  
04 kääntyneenä Sakarin suuntaan ja he  
05 puhuvat toisilleen))  
06 Ohjaaja : =shh HEI  
07 Opettaja : ↑näyttää omituiselta minun [silmiini.]  
08 Antti : [viis? ]  
09 [hei Liisa ]  
→ Opettaja : {käännäpäs [polvetki tännepäin.}]  
11 ((Inkalle))  
12 Antti : =viis?

Esimerkissä 8 opettaja on juuri aloittamassa oppitunnin ohjeistuksen. Samaan aikaan Inka ja Sakari juttelevat keskenään Inkan istuessa sivuttain tuolillaan kääntyneenä Sakaria kohti. He eivät reagoi opettajan puheeseen luokan normien mukaisesti kuunnellen vaan jatkavat keskustelua. Opettaja määrittelee tämän oppitunnin etenemistä estäväksi käytännön ongelmaksi, jonka hän ratkaisee puuttumalla siihen. Kiinnitämme tässä esimerkissä huomiota erityisesti opettajan tapaan puuttua Inkan käyttäytymiseen (rivit 3–5), jossa opettajan viittoma lausuma *käännäpäs* (rivi 10) on kehottava verbi. Opettajan kokonainen vuoro *käännäpäs polvetki tännepäin* on suomalaisen viittomakielen rakenteen mukaan yhdellä viittomalla muodostettu kokonainen lause (Rissanen 2000, 148). Kehottavan verbin sävypartikkeli *-pas/-päs* liittyy usein rutiininluonteisiin kehotuksiin. Lisäksi opettaja on tässä esimerkissä 8 luontainen auktoriteetti

Inkaa kohtaan. (VISK § 1672.) Tämän kaltaisissa epäsymmetrisissä vuorovaikutustilanteissa hierarkiassa ylempänä oleva voi käyttää -pas/-päs -partikkelia merkitsemään kehotusta (VISK § 835). Opettaja siis ratkaisee työrauhaongelman kehottamalla Inkaa kääntymään eteenpäin, minkä johdosta ei-toivottu käyttäytyminen päättyy.

Paikka toivotun toiminnan kohteena tarkoittaa sitä, että viitottuun paikkaan siirtyminen mahdollistaa toivotun käyttäytymisen. Esimerkki 9 on poimittu aamupiirituokiosta, jonka jälkeen oppilaiden tehtävänä on siirtyä piiriin ottaen tuolit mukaansa. Yksi oppilas ei kuitenkaan suostu siirtymään muiden oppilaiden mukana, vaan jää istumaan paikalleen. Opettaja puuttuu ei-toivottuun käyttäytymiseen esimerkin 9 kuvaamalla tavalla.

Esimerkki 9 Yksilöllisen opetuksen pienryhmän aamupiiri

```

01 Opettaja : ((muut oppilaat siirtävät tuolejaan
02 piiriin, Liisa istuu paikallaan)) voit
03 SIIHEN MARKUN VIEREEN laittaa vaikka?
04 Tuuli sun ↓tuolis (5.0) ja Liisa (.)
05 meepä sä meepäs säki piiriin. ((Liisa
06 istuu paikallaan)) (6.0) ↑siirtäsitkö
→ tuolis ni määki °sopisin°. (.) {ota
→ ↑tuoli} ja [{siirry tuonne}]
09 Tuuli : [>tänne näin< ]
10 Liisa : e ((pyörittää päätään))
11 Opettaja : joo?

```

Esimerkissä 9 Liisa ei siirry opettajan ohjeiden mukaan uudelle paikalle kuten muut oppilaat (rivit 1-2), mikä estää oppitunnin etenemisen. Opettaja kehottaa Liisaa siirtymään piiriin käyttäen ensin pelkkää puhetta (rivit 4-5). Liisa ei kuitenkaan toimi kehotuksen mukaisesti, jonka jälkeen opettaja käskee oppilasta uudelleen painottaen sanoja *ota* ja *siirry tuonne* (rivit 7-8). *Ota* ja *siirry* ovat imperatiivimuotoisia verbejä (VISK § 1647). Kyseiset sanat on myös viitottu tuki-viittomin. Keskeistä tässä esimerkissä 9 on, että opettaja viittoo oppilaalle toiminnan kohteena olevan paikan. *Tuonne*-paikallissija on suuntasijainen ja osoittaa oppilaalle siirtymisen opettajan osoittamaan paikkaan (VISK § 1235). Liisan siirtyessä opettajan viittomaan suuntaan toimii hän toivotusti.

### 4.3.2 Perustelu

Perustelu voi sisältää opettajan ja koulunkäynnin ohjaajan oman toiminnan sekä näkemyksen tai oppilaan toiminnan vaikutusten selittämistä. Esimerkki 10 on kuvattu matematiikan tunnin loppupuolella, jolloin oppilaat työskentelevät geolaudoilla. Opettaja ohjeistaa oppilaita geolaudan käyttöön. Niklaksen on määrä toimia opettajan apulaisena ja hän tietää, että on saamassa vastuutehtävän. Tämän seurauksena hän on lähdössä hakemaan tehtävää opettajalta. Taroituksena on kuitenkin ensin kuunnella ohjeistus. Opettajan puuttuminen Niklaksen ei-toivottuun käyttäytymiseen on esitetty esimerkissä 10.

Esimerkki 10 Esiopetusryhmän matematiikan tunti

```

01 Opettaja : ei olla pitkään aikaan käytetty
02           °näitä°(.) HEI (.) pss::t (.) tämän
03           nimi on geolauta?
04 Niklas   : @OOTA::@ ((Niklas nousee paikaltaan))
05 Opettaja : =ja
06 Ohjaaja  : et lähde vielä ((Niklakselle))
→ Opettaja : mä {HEI Niklas [mä pyydän sua kohta]}
08 Ohjaaja  : [oota ]
09           joo kohta
→ Opettaja : {mä pyydän sua kohta.}
11 Niklas   : (-) ((Niklas istuu paikalleen))
12 Opettaja : ↑joo mä ↑pyydän ↑sua kohta. tämän nimi
13           on geolauta. ↑katsopas sinne toiselle
14           puolelle. käännät sen ympäri.

```

Esimerkissä 10 opettaja aloittaa ohjeiden antamisen, mutta Niklas keskeyttää opettajan puheenvuoron välisekvenssillä *oota* (rivi 4). Tällä vuorolla hän rikkoo luokan vuorottelusääntöä suuntaamalla keskustelun väliaikaisesti haluamaansa aiheeseen. Lisäksi Niklaksen vuoron aloitus on epärelevantti suhteessa oppitunnin kulkuun, jolloin opettaja kieltäytyy etenemästä sen mukaisesti. Opettaja jättää Niklaksen aloitteen odottamaan vuorolla *hei Niklas mä pyydän sua kohta* (rivi 7) ja palaa siihen myöhemmin. Vuorossa käytetään viitottua puhetta. Opettaja toistaa esittämänsä perustelun uudelleen vuorolla *mä pyydän sua kohta* käyttäen edelleen viitottua puhetta (rivi 10). Kyseiset opettajan vuorot osoittautuvat perusteluiksi sille, miksi Niklaksen tulisi olla vielä paikallaan. Tällä vuorolla opettaja perustelee myös ohjaajan kieltoa *et lähde vielä* (rivi 6). Opettaja ei kui-

tenkaan esitä toimintaan kohdistuvaa kieltoa tai käskyä, vaan siirtyy suoraan perusteluun. Ajankohdan adverbi *kohta* on tulevaan suhteuttava adverbi, jolla opettaja perustelee oppilaalle odottamisen kannattavuuden (VISK § 649). Tämä antaa Niklakselle syyn toimia toivotusti ja hän jää odottamaan vuoroaan.

Esimerkissä 11 opettaja perustelee oppilaalle, miksi hän keskeyttää oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen. Esimerkissä 11 oppitunnin päätteeksi koulunkäynnin ohjaaja ehdottaa Niklakselle lepäämistä. Niklas ei ole halukas kuuntelemaan, vaan vaeltaa luokassa (rivit 1-7), jolloin opettaja kohdistaa puheen suoraan hänelle ja siirtää tämän niin, että heidän kasvonsa ovat vastakkain. Opettaja määrittelee Niklaksen käyttäytymisen ei-toivotuksi ja kohdistaa kiellon suoraan hänelle. Keskeistä esimerkissä 11 on, että opettaja keskeyttää ei-toivotun käyttäytymisen välittömästi ja perustelee käytöksen häiritsevyyttä Niklakselle.

#### Esimerkki 11 Esiopetusryhmän askartelutuokio

```

01   Niklas       :   @hää hää@ ((murisee kuvan
02                   ulkopuolella))
03   Opettaja     :   Niklas
04   Ohjaaja      :   Niklas
05   Opettaja     :   ((Niklas peittää kameran linssin
06                   paperillaan)) hei älä meekään eteen
07                   kato. ((Niklas lopettaa ja menee kohti
08                   omaa paikkaansa ja ohjaa))
→   Opettaja     :   hei heppupeppu (.) {sä häiritset nyt.}
10   Ohjaaja      :   otetaas sun reppu tästä ja
→   Opettaja     :   {katsoppa} ((opettaja tarttuu Niklasta
12                   kädestä ja vetää tämän kasvokkain
→                   kanssaan)) (2.0) |katso tänne|
→                   ((viheltää viitoessaan)) (2.0) {nyt
→                   on työt valmiit (1.0) sä lähet
→                   nukkumaan? (2.0) ja huomenna
→                   jatketaan.} ((Niklas äänтелеe
18                   tyytymättömästi ja polkaisee jalalla
19                   lattiaa)) ↓harmittaako ↓sua.
20   Niklas       :   jo
21   Opettaja     :   no miksi↓
22   Niklas       :   mä haluu (-- ) tota
23   Opettaja     :   {se jätetään tänne se odottaa huomenna
24                   sua täällä} ((yleishälyä, Inka heiluu
25                   taustalla))

```



26 Niklas : ↑se peli::  
 27 Opettaja : {se peli .hh kato kun sitä ei vielä  
 28 tehdä lisää} ((hakee pelin)) kun nyt me  
 29 ollaan päästy vaan tähän asti (2.5)  
 30 nyt ollaan puhuttu vasta luuranko  
 31 asiasta .h↑huomenna puhutaan lisää  
 32 näistä? ((Niklas siirtyy lähemmäs  
 33 katsomaan palapeliä)) ja sit sä saat  
 34 pelata sen kerroksen valmiiksi.

Opettaja keskeyttää esimerkissä 11 ei-toivotun käyttäytymisen kieltosanalla *älä* (rivi 6), jolloin oppilas lopettaa häiritsevän käyttäytymisen. Tässä vuorossa opettaja ei käytä viittomia puheensa tukena. Sen sijaan perustellessaan kiellon toteamuksella, *sä häiritset nyt* (rivi 9), opettaja käyttää viitottua puhetta. Opettaja huomaa Niklaksen eleistä, että tämä ei kuitenkaan ole tyytyväinen perusteluun. Kyseinen keskeyttäminen ei siis vielä saanut aikaan toivottua käytöstä. Opettaja yrittää uudelleen keskeyttämällä käytöksen suuremmalla ilmauksella *katsoppa* (rivi 11) ja käyttää samalla tukiviittomaa. Partikkeli -pa tekee imperatiivilauseesta ehdottavan (VISK § 835), jolla opettaja kehottaa Niklasta katsomaan itseään kohti. Tämän jälkeen opettaja toistaa vielä viittomakieltä käyttäen käskyn *katso tänne* (rivi 13). Kysymyslause, *harmittaako sua* (rivi 19), on korjausjäsenitys, jossa opettaja varmistaa, onko hän ymmärtänyt Niklaksen toiminnan oikein. Lisäksi tällä kysymyksellä opettaja huomioi Niklasta yksilöllisesti sen sijaan, että vain yksipuolisesti kieltäisi tai käskisi häntä toimimaan haluamallaan tavalla. Niklas myöntää opettajan tulkinnan oikeaksi, jolloin opettaja antaa hänelle mahdollisuuden selittää käyttäytymistään. Tämän jälkeen opettaja jatkaa perustelemista viitottua puhetta hyödyntäen (rivit 23–34) ja saa Niklaksen lopulta rauhoittumaan.

### 4.3.3 Oikean toimintatavan viittominen

Oikean toimintatavan viittominen tarkoittaa sitä, että viitotaan oppilaille jo ennestään tuttu toimintatapa muistutuksena. Oikea toimintatapa voidaan esittää lyhyessä (esim. joitko jo vettä sitten istu) tai pitkässä muodossa. Pitkästä muodosta on esimerkkinä seuraava esimerkki 12, joka on kuvattu siirtymävaiheesta, jossa äidinkielen tunti on päättymässä ja seuraavaksi aloitetaan pantomiimi-

näyttelemineen. Opettaja on antanut yhteiseksi ohjeeksi laittaa aapiset pulpettiin. Oppilaat noudattavat tätä ohjetta, mutta toistavat tämän jälkeen useaan kertaan olevansa valmiita ja rummuttavat samalla pöydänkansia. Esimerkki 12 kuvaa puuttumista tähän ei-toivottuun käyttäytymiseen hiljentämisen avulla.

#### Esimerkki 12 Esiopetusryhmän äidinkielen tunti

```

01 Opettaja : nyt mä [ehdottaisin että laitatte]
02          aapiset pulpettiin
03 Inka    : [sinullakin on Sakari. ]
04 Opettaja : [sit me ] otetaan täältä ne kortit
05          [oliks toi valmis
06          mitä sä teit äskön.]
07 Inka    : [valmis?] °valmis° [valmis valmis
08          valmis]
09 Antti   : TUU ISTUU.
10 Inka    : valmis valmis valmis [valmis valmis
11          valmis valmis valmis valmis valmis]
12          ((rummuttaa pulpettia käsillään))
13 Antti   : [almis almis
14          almis
15          almis [almis almis ] ]
16          ((rummuttaa pulpettia käsillään))
→ Opettaja : [{shh::} ]
→          Inka tiedätkö mikä on merkki siitä
→          että on valmis (.) {kun istuu ihan
→          hiljaa (.) kun pulpetin kansi on
→          kiinni, ja istuu ihan hiljaa niin me
→          heti nähdään että aa Matti on
→          valmis. Sakari näyttää valmiilta
→          Antti on valmis=no nyt Inkakin on
→          valmis.}

```

Esimerkissä 12 oppilaat innostuvat jokainen omalta osaltaan kertomaan, että ovat toimineet annettujen ohjeiden mukaisesti toistamalla yhtäaikaisesti lausua *valmis* (rivit 7–15). Hokemat ja niiden kanssa samanaikaisesti tapahtuva pöydänkansien rummuttaminen aiheuttavat luokassa voimakasta melua. Opettaja määrittelee tämän epäolennaiseksi häiritseväksi käyttäytymiseksi, sillä se poikkeaa yleisistä puheenvuoron antamisen, ottamisen ja pitämisen normeista. Opettaja puuttuu ei-toivottuun käyttäytymiseen hiljentämällä oppilaat *shh*-interjeksiolla (rivi 17), joka osoittaa reaktion tapahtuneeseen (VISK § 856). Tätä seuraa yhdelle oppilaalle suunnattu kysymys *tiedätkö mikä on merkki siitä että on valmis* (rivit 18–19), jonka voidaan ajatella olevan yhteinen muistutus luokan

säännöistä. Välittömästi kysymyksen esittämisen jälkeen opettaja vastaa omaan kysymykseensä vuorolla *kun istuu ihan hiljaa kun pulpetin kansi on kiinni ja istuu ihan hiljaa niin me heti nähdään että aa Matti on valmis* -- (rivi 19–25). Tässä hän käyttää viitottua puhetta. Opettajan vuoro voidaan määritellä perusteluksi, koska adverbialikonjunktio *kun* on erilaisten perusteluiden merkki (VISK § 806). Vastaus toimii perusteluna sille, miksi opettaja puuttuu ei-toivottuun käyttäytymiseen hiljentämällä oppilaat.

## 5 POHDINTA

Tämän luvun kahdessa ensimmäisessä alaluvussa pohdimme ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumista sekä vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttöä näissä tilanteissa. Kolmannessa alaluvussa käsittelemme tutkimuksen luotettavuutta ja eettisyyttä sekä lopuksi pohdimme tutkimuksemme merkitystä ja esittelemme jatkotutkimusaiheita.

### 5.1 Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen

Tutkimuksen tulokset osoittavat erityisopettajien ja koulunkäynnin ohjaajien puuttuvan autismiopetusryhmässä, yksilöllisen opetuksen pienryhmässä sekä erityiskoulun esiopetusryhmässä ei-toivottuun käyttäytymiseen tietyin toistuvien direktiivein. Direktiivit ovat ohjailevia lausumia, joiden avulla pyritään saamaan puhuteltava toimimaan tai olemaan toimimatta jollain tietyllä tavalla (VISK § 1645). Tässä tutkimuksessa direktiivejä olivat kehotukset, käskyt, kiellot, moitteet, perustelut sekä ohjaaminen. Kaikki käytetyt direktiivit edustivat niin sanottuja pehmeän puuttumisen keinoja, joiden on havaittu olevan opettajien yleisimmin käyttämiä puuttumisen tapoja myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Benner ym. 2012; Little & Akin-Little 2008). Pehmeiden puuttumisen keinojen tarkoituksena oli oppilaiden hiljentäminen, heidän huomionsa suuntaaminen toivottuun käyttäytymiseen (esim. tehtävän tekemiseen) tai vihjeen antaminen oikeasta toiminnasta. Näiden lisäksi oppitunneilla käytettiin huomauttamista sekä säännöistä muistuttamista ja niiden kertaamista, jotka Little ja Akin-Little (2008) määrittelevät myös pehmeiksi puuttumisen keinoiksi. Pehmeiden keinojen riittävyys puuttumisessa saattoi osaltaan johtua siitä, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen oli luonteeltaan arkipäiväistä ja lievää sovitusten sääntöjen sekä toimintatapojen rikkomista eikä esimerkiksi aggressiivista käyttäytymistä esiintynyt lainkaan. Koville puuttumisen keinoille, kuten luokasta poistamiselle, ei siis ollut tarvetta. Myös Little ja Akin-Little (2008) korostavat, että pehmeät keinot ovat ensisijaisia puuttumisen keinoja.

Direktiiveistä käskyjä käytettiin selvästi muita enemmän (48,8 % työrauhavuoroista). Sen sijaan oppilaille kohdistettuja kieltoja esiintyi kaiken kaikkiaan vain yhdessä työrauhavuorossa. Tämä tulos poikkesi ennakkoletuksistamme sekä kandidaatin tutkielmistamme (Pöyry 2014; Viinikka 2014) saamistamme ennakkotiedoista. Kieltojen vähäinen määrä voi johtua siitä, että viittomalla haluttiin korostaa nimenomaan odotettua käyttäytymistä ja suunnata oppilaiden huomio siihen (esim. avainsanojen viittominen käskyssä) sen sijaan että viittomalla olisi korostettu oppilaan ei-toivottua toimintaa, kuten kielossa tyypillisesti tapahtuu.

Yksi keskeisin periaate ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa oli myös oppilaan yksilöllinen huomioiminen, minkä tärkeyttä myös aikaisemmat tutkimukset (ks. Hamre & Pianta 2005; Horner, Sugai & Anderson 2010) tukevat. Tässä tutkimuksessa yksilöllinen huomioiminen näkyi neljällä eri tavalla. Ensimmäiseksi yksilöllinen huomioiminen ilmeni kohdistamalla puuttuminen tarvittaessa henkilökohtaisesti yhdelle oppilaalle joko välittömästi tai tarkennettuna koko ryhmälle suunnatun puuttumisen jälkeen (ks. myös Sayeski & Brown 2011). Toiseksi yksilöllinen huomioiminen ilmeni opettajan tavassa antaa oppilaalle yksioikoisen kiellon tai käskyn sijaan mahdollisuus selittää omaa käytöstään, jolloin esille nousi asioita, joita opettaja ei välttämättä muuten olisi osannut huomioida (ks. esimerkki 11). Kolmanneksi yksilöllinen huomioiminen sisälsi oppilaan kommunikatiivisten tuen tarpeiden kohtaamisen ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuttaessa. Esimerkiksi esiopetusryhmässä, jossa käytettiin paljon viitottua puhetta, viitottu sisältö oli usein pitkä ja perusteleva, kun taas autismiopetusryhmässä ja yksilöllisen opetuksen pienryhmässä käytettiin yleensä lyhyitä työrauhavuoroja ainoastaan tukiviittomin selkiytettynä. Viimeiseksi oppilaan yksilöllinen huomioiminen ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa toteutui opettajan ja koulunkäynnin ohjaajan välisen tiiviin yhteistyön kautta.

Opettajan ja koulunkäynnin ohjaajan yhteistyö ilmeni siten, että koulunkäynnin ohjaajat osallistuivat oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen

puuttumiseen samantarvoisesti ja samoja puuttumisen menetelmiä käyttäen kuin opettajatkin. Puuttuminen jakautui kuitenkin pääsääntöisesti niin, että opettajan roolina oli puuttua sekä yhteisesti koko ryhmän että yksittäisen oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen, kun taas ohjaajan puuttumiset suuntautuivat ainoastaan yksittäiselle oppilaalle. Lisäksi koulunkäynnin ohjaaja saattoi toistaa ja vahvistaa opettajan työrauhavuoron sisällön yksittäiselle oppilaalle esimerkiksi viittomia käyttäen. Tällainen vastuun jakaminen, ryhmän kaikkien aikuisten johdonmukaisuus sovittujen sääntöjen noudattamisessa sekä koko kouluyhteisön yhteistyö on ihanteellinen toimintatapa toivotun käyttäytymisen vahvistamisessa (Horner, Sugai & Anderson 2010).

## **5.2 Vaihtoehtoiset kommunikaatiomenetelmät ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa**

Tämän tutkimuksen opetusryhmissä oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa käytettiin puhetta tukevana ja korvaavana kommunikaatiomenetelminä erilaisia viittomia, kuten viittomakieltä, viitottua puhetta sekä tukiviittomia. Näistä tukiviittomia käytettiin selkeästi eniten (66,0 prosentissa puuttumisista). Sen sijaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa ei esiintynyt lainkaan kuvien käyttöä. Vaikka yksi tämän tutkimuksen opetusryhmistä oli autismiopetusryhmä, jossa kuvakommunikaation käyttö oli merkittävä osa opetusta, ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa kuvia ei kuitenkaan käytetty. Opetusryhmissä ei myöskään käytetty useampia kommunikaatiomenetelmiä samanaikaisesti, minkä von Tetzchner ja Martinsen (1999, 67) kuitenkin esittävät olevan mahdollista.

Kuvakommunikaation käyttämättömyys saattoi johtua siitä, että kuvien käyttäminen puheen tukena on viittomiin verrattuna hidasta. Puuttumista vaativat tilanteet syntyvät usein nopeasti ja niihin pyritään reagoimaan välittömästi, jolloin omat kädet ovat heti saatavilla toisin kuin kuvakommunikaatiossa käytettävät kuvat. Kuvien käyttö myös luokanhallinnallisissa tilanteissa olisi kuitenkin ollut perusteltua, sillä kuvakommunikaation on todettu

olevan tehokas menetelmä ei-toivotun käyttäytymisen hallinnassa (Lawrence 2001) ja hieman viittomia yksinkertaisempi kommunikaatiomenetelmä etenkin lapsille, joilla on autismin kirjon piirteitä (van der Meer ym. 2012). Lisäksi kuvien käytöllä voisi ajatella olevan ennaltaehkäisevä vaikutus ei-toivottuun käyttäytymiseen, jos oppilaat pystyisivät kuvien avulla helpommin ilmaisemaan esimerkiksi kielteisiä tunteitaan, jotka voisivat muutoin johtaa ei-toivottuun käyttäytymiseen (Myers 2007).

Tarkasteltaessa lähemmin viittomien käyttöä opettajien ja ohjaajien työrauhavuoroissa havaittiin viitotuissa sisällöissä vaihtelevuutta. Viitottu sisältö oli kontekstista riippumatta säännönmukaisesti toimiva eikä epäolennaisia asioita viitottu. Kontekstista saattoi kuitenkin riippua viitotun sisällön pituus. Viitotuiksi sisällöiksi oli valittu joko ohjaileva lausuma, kuten käskävä tai kehottava verbi sekä paikka toivotun toiminnan kohteena, puuttumisen perustelu tai oikea toimintatapa. Ohjailevissa lausumissa, jotka olivat tyypillisemmin lyhyitä toimintaan kohdistuneita käskyjä (esim. "nouse seisomaan") käytettiin tukiviittomaa korostamaan viestin kannalta keskeisintä sanaa. Tilanteet, joissa oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puututtiin käskyin tai kehotuksin, olivat pääsääntöisesti sellaisia, missä oppilaan käyttäytyminen keskeytti joko opettajan vuoron tai meneillään olevan toiminnan. Lyhyesti ilmaistulla ohjailevalla lausumalla autettiin oppilasta ymmärtämään toivottu käyttäytyminen ja mahdollistettiin se. Tällöin olennaista oli viittoa pelkästään toimintaan kohdistuva verbi tai toivotun toiminnan kohteena oleva paikka, jotka eivät sisältäneet minkäänlaista perustelua. Sen sijaan pidemmissä toimintaan kohdistuneissa sekä oikean toimintatavan perusteluissa käytettiin viitottua puhetta, jolloin koko oppilaille kohdistettu viesti oli viitottu puheen tueksi. Perustelua sisältävät työrauhavuorot olivat luonteeltaan molemminpuolisia vuorovaikutustilanteita, joissa opettaja pyrki siihen, että oppilas sai syyn toimia toivotusti ja ymmärsi oman toimintansa vaikutukset. Valintaan tukiviittoman tai viitotun puheen välillä saattoivat vaikuttaa opettajien, koulunkäynnin ohjaajien ja oppilaiden taitoresurssit eli se, mitä opettaja tai ohjaaja osasi viittoa tai mitkä olivat oppilai-

den kielelliset taidot. Osalla oppilaista kielelliset taidot mahdollistivat pidemmät perustelut, kun taas toisille oppilaille lyhyemmät toimintaan kohdistuvat kehotukset ja käskyt saattoivat olla helpommin ymmärrettävissä. Oppilaiden kielellisissä taitotasoissa oli vaihtelua kaikkien ryhmien sisällä.

Tutkimuksessa havaittiin oppilaiden käyttäytymisen muuttuvan yleensä toivotunlaiseksi välittömästi puhetta tukevan kommunikaatiomenetelmän mukaan ottamisen jälkeen. Tulos vahvistaa aikaisemmissa tutkimuksissa (Lawrence 2001; Mukhopadhyay & Nwagou 2009; Walker & Snell 2013) tehtyjä havaintoja vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien tehokkuudesta ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa. Ei-toivottuun käyttäytymiseen yritettiin kuitenkin puuttua usein ensin ilman puhetta tukevaa kommunikaatiomenetelmää. Lisäksi puhuttujen sekä viitottujen sanojen toistolla pyrittiin tehostamaan oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumista sekä korostamaan työrauhavuoron oleellista sisältöä. Puuttumalla välittömästi oppilaiden kannalta tehokkaaksi todetulla tavalla voitaisiin kuitenkin säästää aikaa, edistää työrauhavuoron ymmärrettävyyttä (von Tetzchner & Martinsen 1999, 20–21), vaikuttaa luokan ilmapiiriin myönteisesti (Algozzine, Wang, Violette 2011) sekä tätä kautta parantaa opettajien ja koulunkäynnin ohjaajien työssä jaksamista (Chang 2009; Ingersoll & Smith 2003). On kuitenkin selvää, että kommunikaatiomenetelmien käyttö kaikessa opetuksessa vaatii opettajilta ja koulunkäynnin ohjaajilta kouluttautumista sekä monipuolista perehtyneisyyttä.

### **5.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Olemme toteuttaneet tämän tutkimuksen laadullisin menetelmin keskusteluanalyysia hyödyntäen. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on tutkijan subjektiivisuus otettava huomioon. Tutkija on aina tutkimusasetelman luoja ja aineiston tulkitsejä. Keskusteluanalyysi antaa tutkijalle tilaa tehdä kulttuurisesti yleispäteviä havaintoja, mutta tärkeä tekijä luotettavuudessa on se, että tutkijan on hyvä tuntea tiedonantajien muodostama kulttuuri. (Hakulinen



1998, 15–17.) Tutkimuksessamme hyödyntämämme tutkijatriangulaatio monipuolistaa tutkimusta ja laajentaa näkökulmia (Eskola & Suoranta 2008, 69). Nämä lisäävät tutkimuksen luotettavuutta parantamalla tutkimuskohteen kuvausta (Eskola & Suoranta 2008, 214). Luotettavuuteen vaikuttaa myönteisesti myös se, että olemme samalla alalla kuin tutkimusaineistossa olevat opettajat. Meillä on siis kokemusta luokassa toimimisesta, tunnemme koulussa yleisesti vallitsevat normit ja kulttuurin sekä hallitsemme vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käytön. Tutkimuksen tekemisen kannalta on keskeistä se, että olemme kuitenkin ulkopuolisia havainnoitsijoita. Siihen, mitä tutkija havainnoi tutkimusaineistosta, vaikuttavat useat tekijät, kuten tutkijan ikä ja virka-asema (Tuomi & Sarajärvi 2009, 136). Tämän tutkimuksen aineiston havainnointiin on vaikuttanut muun muassa aiemmin tekemiemme kandidaatin tutkielmien (Pöyry 2014; Viinikka 2014) perusteella saamamme ennakkotiedot liittyen luokanhallintaan sekä vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttöön.

Keskustelunanalyysissä ei pyritä yleistämään saatuja tuloksia, vaan tutkimuskohdetta tarkastellaan itsessään kiinnostavana ilmiönä (Alasuutari 2011, 167). Sen sijaan siirrettävyys mahdollistetaan avaamalla aineiston sisältö lukijalle mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Tällöin tietoja voidaan käyttää uuden aineiston tai tulosten yhteydessä. (Atkinson & Heritage 1984, 4.) Olemme litteroineet tämän tutkimuksen aineiston keskustelunanalyysin mukaisesti mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Myös tutkimuksen toteuttamisen tarkka selostaminen lisää mahdollisuutta arvioida laadullisen tutkimuksemme luotettavuutta sekä siirrettävyyttä (Atkinson & Heritage 1984, 4; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231–233). Lisäksi lukija voi arvioida aineistosta tekemiämme päätelmiä, sillä Tulokset-luvussa olemme antaneet otteita videotallenteiden pohjalta tehdyistä litteraateista. Tällä pyrimme takaamaan sen, että lukija saa kattavan kuvan tilanteiden kulusta. Otteiden avulla lukija saa mahdollisimman todenperäisen kuvan luokkahuoneen tapahtumista ja mahdollisuudet yksilön omille tulkinnoille vähenevät (Atkinson & Heritage 1984, 4). Lisäksi tässä tut-

kimuksessa olemme kertoneet lukijalle systemaattisesti tutkimuksemme kulun sekä avanneet tekemiämme valintoja.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta pohdittaessa on otettava huomioon tutkimusaineiston vahvuudet ja heikkoudet. Aineistonkeruu oli tapahtunut jo ennen tämän tutkimuksen toteuttamista toisten tutkijoiden tekemänä. Tiedonantajia ei siis valittu varsinaisesti tutkimustamme varten, mutta osallistujat soveltuivat kuitenkin hyvin vastaamaan tutkimuskysymyksiimme. Myös videotallenteiden osittainen litterointi oli suoritettu etukäteen. Alkuperäisten raakalitteraattien avulla saimme kattavan kuvan tutkimusaineistosta, mutta niiden laatu oli vaihteleva ja ne vaativat myöhempää tarkennusta sekä sisällöllisesti että keskustelunanalyyttisin litteraattimerkein. Videotallenteet toimivat havainnoinnin apuna erinomaisesti, sillä ne taltioivat verbaalisen aineiston lisäksi myös nonverbaaliset ilmiöt, kuten eleet, ilmeet ja toiminnot. Hyvien puolien lisäksi videoaineiston käytössä on huomioitava sen mahdolliset heikkoudet: kuvatus tilanteen ulkopuolelle saattaa jäädä tutkimuksen kannalta oleellista informaatiota. Myös tutkimuksen luotettavuuden kannalta videointi ei aina ole paras vaihtoehto, sillä tutkimustilanteessa läsnä olevat kamerat saattavat vaikuttaa tutkittaviin. Tässä tutkimuksessa kamerat olivat osasyynä joihinkin esiintyneisiin oppilaiden ei-toivottuihin käyttäytymisiin (esim. oppilas tutki kameraa ohjeiden vastaisesti). Sen sijaan opettajien puuttumisiin kamerat eivät näyttäneet vaikuttavan. Kuitenkin tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että havainnointiaineisto on tallennetussa muodossa, jolloin tutkija voi tarvittaessa palata havainnointitilanteisiin litteroinninkin jälkeen. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 62–63.)

Analyysin keskittyttyä puhetta tukevien ja korvaavien kommunikaatiomenetelmien käyttöön ovat videotallenteet olleet oleellisessa asemassa. Videoidut tilanteet mahdollistavat sen, että analyysi ei nojaa pelkästään kuultuun vuorovaikutukseen, vaan aineiston luotettavuutta tutkimuksen kannalta lisäävät myös tallentunut vaihtoehtoisten kommunikaatiomenetelmien käyttö. Koska toinen tutkija on litteroinut tutkimuksessamme käytetyn videoaineiston,

saattaa se väistämättä vaikuttaa tutkimuksemme luotettavuuteen. Toisaalta luotettavuutta lisää se, että litteraattien analysoinnin tueksi olemme katselleet videonauhoitukset. Saaranen-Kauppinen ja Puusniekka (2009) pitävät tärkeänä sitä, että tutkija tutustuu muiden tutkijoiden tekemän litteroinnin ohella joko kuunnellen tai katsellen alkuperäisen aineiston. Katsellessamme analysoimamme tilanteet videotallenteelta varmistimme käytettyjen kommunikaatiomenetelmien käytön sekä tarkensimme litteraattejamme. Kommunikaatiomenetelmien käytön analysoinnin luotettavuutta lisäsi se, että tunsimme tuki-  
viittomat ja viittomakielen alkeet jo ennen tutkimuksen tekemisen aloittamista. Palasimme analyysiprosessissa useasti videonauhoitusten pariin, mikä on Tainion (2007, 307) mukaan keskeistä analyysia tehdessä. Analyysimme ei siis nojaa pelkästään kirjoitettuihin litteraatteihin.

Eettisesti hyvä tutkimus noudattaa hyvää tieteellistä käytäntöä ja tutkijan on sitouduttava eettisyyteen koko tutkimuksen teon ajaksi (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 23–24; Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Ihmisoikeudet ovat ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen eettinen perusta. Tutkittavien on tiedettävä, mihin he osallistuvat, mitkä ovat tutkimuksen tavoitteet ja menetelmät sekä mahdolliset riskit. Osallistumisen täytyy olla myös vapaaehtoista, turvallista, luottamuksellista ja anonyymia. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 128.) Edellä mainitut eettiset seikat ovat toteutuneet tässä tutkimuksessa, muun muassa niin, että osallistujat ovat tietoisia aineiston myöhemmästä käytöstä. Lisäksi aineiston koulujen ja henkilöiden nimet on muutettu anonymiteetin turvaamiseksi.

Laadullista tutkimusta tehdessä tutkija on läsnä ihmisten parissa heidän ympäristössään, minkä vuoksi tutkijalta vaaditaan oikeanlaista suhtautumista tutkittavien antamaan tietoon (Patton 2002, 407). Tutkimusluvat on kysytty ennen oppituntien kuvaamista rehtoreilta sekä ryhmien opettajilta. Lisäksi oppilaiden vanhemmilta kerättiin kirjallinen kuvauslupa. Yhdellä aineistomme oppilaalla ei ollut kuvauslupaa, joten hänet pyrittiin sijoittamaan kameroiden ulkopuolelle eikä hänen puhettaan ole huomioitu litteraateissa anonymiteetin

turvaamiseksi. Eettisyys näkyy myös siinä, että tutkimuksessa ei arvostella opettajan pedagogisia taitoja tai persoonaa vaan kiinnitetään huomiota ainoastaan toimintaan.

Luottamuksellisuus ja eettisyys näkyvät tutkijan suhtautumisessa tutkittaviin henkilöihin ja heidän antamiin tietoihin. Tutkimusaineistoa kerätessä tarkoituksena on ainoastaan kerätä tietoa omaan tutkimukseen. Tällöin huomioon on otettava, että tutkittavien antamaa tietoa ei saa muuttaa tai käyttää väärin. (Patton 2002, 405.) Tutkimukseemme osallistuneista oppilaista ei kerätty tarkempia tietoja koskien heidän diagnoosejaan, taitojaan tai muita ominaisuuksiaan. Tutkijaa sitoo aina vaitiolovelvollisuus niin tutkimusta tehdessä kuin sen jälkeen.

#### **5.4 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet**

Luokanhallintaa sekä puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomenetelmiä sekä niiden vaikutuksia, on tutkittu maailmalla laajasti. Myös Suomessa on tehty paljon luokanhallintaan ja ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyviä tutkimuksia. Sen sijaan tutkimuksia siitä, miten vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä on käytännössä hyödynnetty ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa, on tehty hyvin vähän. Laajan tutkimuskentän ja kehittämistoiminnan perusteella voidaan ajatella, että tehokasta luokanhallintaa arvostetaan Suomessa erityisen paljon. Kuitenkaan siihen, millaisia käyttäytymisen tukimuotoja oppilaat, joilla on kielellisiä vaikeuksia, tarvitsevat, ei ole vielä kiinnitetty huomiota. Tämä tutkimus pyrkii omalta osaltaan tarttumaan tähän näkökulmaan korostaen erityisesti vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä.

Tutkimuksestamme on hyötyä myös muille opettajaopiskelijoille sekä jo opettajana toimiville. Tutkimuksen tulokset motivoivat käyttämään vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä opetustyössä ja erityisesti kiinnittämään huomiota niiden johdonmukaisuuteen sekä välittömyyteen. Lisäksi tulosten myötä voi oppia, miten vaihtoehtoisia kommunikaatiomenetelmiä voi käyt-

tää puuttumisessa monipuolisemmin. Tutkimus vahvistaa käsitystä myös siitä, että puhetta tukevia kommunikaatiomenetelmiä olisi hyödyllistä käyttää kaiken opetuksen yhteydessä riippumatta siitä, onko oppilailla kielellisiä vaikeuksia. Lisäksi tutkimus selkeyttää opettajan työnkuvaa koulunkäynnin ohjaajan kanssa tehtävän yhteistyön kannalta. Vaikka opettajalla on luokassa pedagoginen vastuu, luokanhallinnassa heidän roolejaan ei ole tarpeen erottaa. Opettaja ja ohjaaja toimivat toinen toisensa tukena kasvattaessaan oppilaita toimimaan sosiaalisesti hyväksytyjen normien mukaan.

Olemme rajanneet tutkimuksemme koskemaan opettajan ja koulunkäynnin ohjaajien näkökulmaa ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa. Tutkimuksessa ei siis tarkemmin analysoitu sitä, miten oppilaat vastaavat puuttumiseen. Jatkossa olisi mielenkiintoista selvittää keskusteluanalyysin keinoin molempien osapuolten osuus vuorovaikutuksen rakentumisessa luokanhallinnallisissa tilanteissa. Tämän ohella kiinnostavaa olisi myös se, miten toivottua käytöstä vahvistetaan puuttumisen jälkeen esimerkiksi kehumalla. Myös oppilaiden kokemukset kommunikaatiomenetelmien käytöstä voisi antaa monipuolisempaa tietoa niiden tehokkuudesta. Sekä tämä tutkimus että edellä mainitut tutkimusaiheet voitaisiin erityisopetuksen lisäksi laajentaa koskemaan yleisopetuksen luokkahuonevuorovaikutusta. Näiden välillä olisi mahdollista tehdä myös vertailevaa tutkimusta.

Tätä tutkimusta tehdessä on tietoisesti päätetty, että opettajan ja koulunkäynnin ohjaajien roolien välillä ei tehty eroa ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa. Jos tämä otettaisiin tutkimusaiheeksi, voisi opettajien ja ohjaajien toiminnasta kuitenkin löytää eroavaisuuksia. Yhteistyötä tarkasteltaessa voitaisiin jatkossa selvittää myös opettajien ja ohjaajien käsityksiä yhteistyöstä sekä hyvästä luokanhallinnasta tähän liittyen.

Edetessään tutkimus rajautui koskemaan vaihtoehtoisista kommunikaatiomenetelmistä ainoastaan viittomia, sillä yhtenä tutkimustuloksena oli, että kuvakommunikaatiota ei käytetty puuttumiseen tutkituissa opetusryhmis-

sä. Jatkossa olisi perusteltua selvittää laajemman tutkimusaineiston avulla, miten kuvakommunikaatiota hyödynnetään ei-toivotun käyttäytymisen yhteydessä. Voidaan kuitenkin olettaa, että myös kuvia käytetään luokanhallinnassa, sillä tutkimuksia niiden hyödyllisyydestä on tehty useita.

Tämän tutkimuksen pohjalta heräsi ajatus pitkittäistutkimuksen tarpeellisuudesta. Tutkimuksessa voitaisiin käsitellä esimerkiksi sitä, miten kommunikaatiomenetelmien systemaattinen käyttö vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen pitkällä aikavälillä. Lisäksi on vielä epäselvää, säilyvätkö opitut institutionaalisten normien mukaiset toimintatavat myös siirtymävaiheissa. Hyödyllistä olisi tietää, voiko kommunikaatiomenetelmien avulla tarjottua tukea vähentää ajan ja opintopolun edetessä. Näiden tutkimusaiheiden tuloksia voitaisiin käyttää opettajien ammattitaidon kehittämisessä ja ne voisivat motivoida opettajia kiinnittämään enemmän huomiota kommunikaatiomenetelmien käyttöön.

## LÄHTEET

- Akin-Little, K., Eckert, T. L., Lovett, B. J. & Little, S. G. 2004. Extrinsic Reinforcement in the Classroom: Bribery or Best Practice. *School Psychology Review* 33 (3), 344-662.
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Algozzine, B., Wang, C. & Violette, A. S. 2011. Reexamining the Relationship Between Academic Achievement and Social Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions* 13 (1), 3.
- Alter, P., Walker, J. & Landers, E. 2013. Teachers' Perceptions of Students' Challenging Behavior and the Impact of Teacher Demographics. *Education & Treatment of Children* 36 (4), 51-69.
- Atkinson, J. M. & Heritage, J. 1984. *Structures of social action : studies in conversation analysis*. Studies in emotion and social interaction. ISSN.
- Benner, G. J., Nelson, J. R., Sanders, E. A. & Ralston, N. C. 2012. Behavior Intervention for Students With Externalizing Behavior Problems: Primary-Level Standard Protocol. *Exceptional children* 78 (2), 181-198.
- Bergmann, J. R. 1998. Introduction: Morality of Discourse. *Research on Language & Social Interaction* 31 (3-4), 279-294.
- Carr, E., G. & Durand, V. M. 1985. Reducing Behavior Problems through Functional Communication Training. *Journal of applied behavior analysis* 18 (2), 111-126.
- Carter, M. 2003a. Communicative Spontaneity of Children with High Support Needs Who Use Augmentative and Alternative Communication Systems I: Classroom Spontaneity, Mode, and Function. *Augmentative and Alternative Communication* 19 (3), 141-154.
- Carter, M. 2003b. Communicative Spontaneity of Children with High Support Needs Who Use Augmentative and Alternative Communication Systems II: Antecedents and Effectiveness of Communication. *Augmentative and Alternative Communication* 19 (3), 155-169.
- Chang, M. 2009. An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review* 21 (3), 193-218.

- Charlop-Christy, M. H., Carpenter, M., Le, L., LeBlanc, L. A. & Kellet, K. 2002. Using the Picture Exchange Communication System (PECS) with Children with Autism: Assessment of PECS Acquisition, Speech, Social-Communicative Behavior, and Problem Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* 35 (3), 213-31.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D. A. 2003. "This is Kind of Giving a Secret Away...": Students' Perspectives on Effective Class Management. *Teaching and Teacher Education* 19 (4), 435-444.
- Delman, D. J. 2011. Systemize Classroom Management to Enhance Teaching and Learning. *Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review* 77 (2), 56-57.
- Doyle, W. 2006. Ecological Approaches to Classroom Management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 97-125.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Finlex 1983. Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983, 1§. Saatavilla osoitteessa: <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/1983/19830361>. Viitattu: 27.4.2015.
- Ganz, J. B., Parker, R. & Benson, J. 2009. Impact of the Picture Exchange Communication System: Effects on Communication and Collateral Effects on Maladaptive Behaviors. *Augmentative and Alternative Communication* 25 (4), 250-261.
- Gettinger, M. & Kohler, K. M. 2006. Process-Outcome Approaches to Classroom Management and Effective Teaching. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 73-95.
- Hakulinen, A. 1998. Keskusteluanalyysin perusteet. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskusteluanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 13-17.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. 2005. Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child development* 76 (5), 949-967.
- Harding, J. W., Wacker, D. P., Berg, W. K., Winborn-Kemmerer, L. & Lee, J. F. 2009. Evaluation of Choice Allocation Between Positive and Negative Reinforcement During Functional Communication Training with Young Children. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 21 (6), 443-456.



- Hart, R. 2010. Classroom Behaviour Management: Educational Psychologists' Views on Effective Practice. *Emotional and Behavioural Difficulties* 15 (4), 353-371.
- Heath, C. 1984. Talk and reciprocity: Sequential organization in speech and body movement. Teoksessa Atkinson, J. M. & Heritage, J. 1984. Structures of social action: studies in conversation analysis. *Studies in emotion and social interaction*. ISSN.
- Heering, P. W. & Wilder, D. A. 2006. The Use of Dependent Group Contingencies to Increase On-Task Behavior in Two General Education Classrooms. *Education & Treatment of Children* 29 (3), 459-468.
- Heritage, J. 1996. Harold Garfinkel ja etnometodologia. Helsinki: Gaudeamus.
- Heritage, J. 1984. Garfinkel and ethnomethodology. Cambridge: Polity Press.
- Hirn, R. G. & Scott, T. M. 2014. Descriptive Analysis of Teacher Instructional Practices and Student Engagement Among Adolescents With and Without Challenging Behavior. *Education & Treatment of Children* 37 (4), 589-610.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. (13. osin uud. laitos. painos) Helsinki: Tammi.
- Holkeri-Rinkinen, L. 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa : diskursiivianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Tampere: Tampere University Press. *Acta Universitatis Tamperensis*, ISSN 1455-1616 ; 1407. Diss. : Tampereen yliopisto.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Opetushallitus, Helsinki.
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. 2010. Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children* 42 (8), 1-16.
- Huuhtanen, K. 2012. Kommunikointi elein ja viittomin. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa. (Uud. laitos. painos) Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opik, 27-30.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. 2003. The Wrong Solution to the Teacher Shortage. *Educational Leadership* 60 (8), 30.

- Jeffrey, J. L., McCurdy, B. L., Ewing, S. & Polis, D. 2009. Classwide PBIS for Students with EBD: Initial Evaluation of an Integrity Tool. *Education & Treatment of Children* 32 (4), 537-550.
- Jones, R. & Thornborrow, J. 2004. Floors, Talk and the Organization of Classroom Activities. *Language in Society* 33 (3), 399-423.
- Kiiski, T. 2012. Työrauha kaikille. Tukitoimimalli yläkoulujen työrauhaongelmiin. Niilo Mäki Instituutti, Jyväskylä.
- Kelley, M. E., Lerman, D. C. & Van Camp, C. M. 2002. The Effects of Competing Reinforcement Schedules on the Acquisition of Functional Communication. *Journal of applied behavior analysis* 35 (1), 59-63.
- Korkiakangas, T. & Rae, J. 2014. The Interactional Use of Eye-gaze in Children with Autism Spectrum Disorders. *Interaction Studies* 15 (2), 233-259.
- Korkiakangas, T. & Rae, J. 2013. Gearing up to a New Activity: How Teachers Use Object Adjustments to Manage the Attention of Children with Autism. *Augmentative and Alternative Communication* 29 (1), 83-103.
- Kuhn, D. E., Chirighin, A. E. & Zelenka, K. 2010. Discriminated Functional Communication: a Procedural Extension of Functional Communication Training. *Journal of applied behavior analysis* 43 (2), 249-264.
- Känsäkangas, M. 2004. Esi- ja alkuopetuksen opettajien käyttämät menetelmät oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Pro gradu -tutkielma.
- La Paro, K. M., Pianta, R. C. & Stuhlman, M. 2004. The Classroom Assessment Scoring System: Findings from the Prekindergarten Year. *The Elementary School Journal* 104 (5), 409-426.
- Landrum, T. J. & Kauffman, J. M. 2006. Behavioral Approaches to Classroom Management. Teoksessa C. M. Evertson & C. S. Weinstein (toim.) *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues*. United States of America: Lawrence Erlbaum Associates, 47-71.
- Launonen, K. 2014. Viittomien käyttö kielen ja kommunikointitaitojen kehittämisessä. Teoksessa K. Huhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (2nd. painos) Oppimateriaalikeskus Opike, Helsinki: Kehitysvammaliitto ry, 32-39.
- Launonen, K. 1998. Eleistä sanoihin, viittomista kieleen : varhaisviittomisohjelman kehittäminen, kokeilu ja pitkäaikaisvaikutukset Downin syndrooma -lasten var-

haikuntoutuksessa. Helsinki: Kehitysvammaliitto. Valtakunnallisen tutkimus- ja kokeiluyksikön julkaisuja, ISSN 0358-0474; 75. Diss. Helsingin yliopisto.

- Lawrence, C. D. 2001. Using Sign Language in Your Classroom. Kansas City: the Annual Convention and Expo of the Council for Exceptional Children. Paper presented at the Annual Convention and Expo of the Council for Exceptional Children (80th, Kansas City, MO, April 18-21, 2001).
- Leflot, G., van Lier, P. A., Onghena, P. & Colpin, H. 2010. The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behaviors: An Intervention Study with the Good Behavior Game. *Journal of Abnormal Child Psychology* 38 (6), 869-882.
- Lehtimaja, I. 2011. Teacher-oriented Address Terms in Students' Reapproach Turns. *Linguistics and Education* 22 (4), 348-363.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M. & Massagli, A. 2014. Long-term Effects of PECS on Social-communicative Skills of Children With Autism Spectrum Disorders: a Follow-up Study. *International Journal of Language & Communication Disorders* 49 (4), 478-485.
- Lerna, A., Esposito, D., Conson, M., Russo, L. & Massagli, A. 2012. Social-communicative Effects of the Picture Exchange Communication System (PECS) in Autism Spectrum Disorders. *International Journal of Language & Communication Disorders* 47 (5), 609-617.
- Levine, J. E. 2007. Learning from behavior : how to understand and help "challenging" children in school. Westport Conn: Praeger Publishers. Child psychology and mental health, ISSN 1538-8883.
- Lewis, T. J., Hudson, S., Richter, M. & Johnson, N. 2004. Scientifically Supported Practices in Emotional and Behavioral Disorders: A Proposed Approach and Brief Review of Current Practices. *Behavioral Disorders* 29 (3), 247-259.
- Lilja, N. 2011. Keskustelunanalyysi ja kielen oppimisen tutkimus. Teoksessa P. Kalaja, R. Alanen & H. Dufva (toim.) *Kieltä tutkimassa : tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura, 68-87.
- Little, S. G. & Akin-Little, A. 2008. Psychology's Contributions to Classroom Management. *Psychology in the Schools* 45 (3), 227-234.
- Lohrmann, S. & Talerico, J. 2004. Anchor the Boat: A Classwide Intervention to Reduce Problem Behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions* 6 (2), 113-120.

- Margutti, P. 2011. Teachers' Reproaches and Managing Discipline in the Classroom: When Teachers Tell Students What They Do 'Wrong'. *Linguistics and Education* 22 (4), 310-329.
- Margutti, P. & Piirainen-Marsh, A. 2011. The Interactional Management of Discipline and Morality in the Classroom: An Introduction. *Linguistics and Education* 22 (4), 305-309.
- Marzano, R. J. 2005. *A handbook for classroom management that works*. Alexandria Va.: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mirenda, P. 2003. Toward Functional Augmentative and Alternative Communication for Students with Autism: Manual Signs, Graphical Symbols, and Voice Output Communication Aids. *Language, Speech & Hearing Services in Schools* 34 (3), 203.
- Montague, M., Enders, C. & Castro, M. 2005. Academic and Behavioral Outcomes for Students at Risk for Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders* 31 (1), 84-94.
- Mukhopadhyay, S. & Nwaogu, P. 2009. Barriers to Teaching Non-Speaking Learners with Intellectual Disabilities and Their Impact on the Provision of Augmentative and Alternative Communication. *International Journal of Disability, Development and Education* 56 (4), 349-362.
- Myers, C. 2007. "Please Listen, It's My Turn": Instructional Approaches, Curricula and Contexts for Supporting Communication and Increasing Access to Inclusion. *Journal of Intellectual & Developmental Disability* 32 (4), 263-278.
- Nivarpää-Hukki, E., Tanskanen, H. & Tarpila, S. 2012. Kommunikoinnin strategioita: esimerkki 1, PECS-kuvanvaihtokommunikointi. Teoksessa K. Huuhtanen (toim.) *Puhetta tukevat ja korvaavat kommunikointimenetelmät Suomessa*. (Uud. laitos. painos) Helsinki: Kehitysvammaliitto, oppimateriaalikeskus Opike, 64-69.
- OECD 2009. PISA 2009. Database. Saatavilla osoitteessa:  
<http://pisa2009.acer.edu.au/downloads.php>. Viitattu: 27.4.2015.
- Osher, D., Bear, G. G., Sprague, J. R. & Doyle, W. 2010. How Can We Improve School Discipline? *Educational Researcher* 39 (1, New Perspectives on School Safety and Violence Prevention), 48-58.
- Partin, T. C. M., Robertson, R. E., Maggin, D. M., Oliver, R. M. & Wehby, J. H. 2010. Using Teacher Praise and Opportunities to Respond to Promote Appropriate Student Behavior. *Preventing School Failure* 54 (3), 172-178.

- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. (3. painos) Thousand Oaks (CA): Sage. Rev. ed. of: *Qualitative evaluation and research methods*.
- Peräkylä, A. 1998. Institutionaalinen keskustelu. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Keskustelunanalyysin perusteet*. Tampere: Vastapaino, 177-203.
- Powell, N. P., Boxmeyer, C. L., Baden, R., Stromeyer, S., Minney, J. A., Mushtaq, A. & Lochman, J. E. 2011. Assessing and Treating Aggression and Conduct Problems in Schools: Implications from the Coping Power Program. *Psychology in the Schools* 48 (3), 233-242.
- Pöyry, S. 2014. Opettajan luokanhallinnan keinot alkuopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Kandidaatin tutkielma. Julkaisematon
- Rafferty, L. A. 2007. "They Just Won't Listen to Me": A Teacher's Guide to Positive Behavioral Interventions. *Childhood Education* 84 (2), 102-104.
- Raggi, V. L. & Chronis, A. M. 2006. Interventions to Address the Academic Impairment of Children and Adolescents with ADHD. *Clinical Child and Family Psychology Review* 9 (2), 85-111.
- Reid, R., Gonzalez, J. E., Nordness, P. D., Trout, A. & Epstein, M. H. 2004. A Meta-Analysis of the Academic Status of Students with Emotional/Behavioral Disturbance. *Journal of Special Education* 38 (3), 130-143.
- Reinke, W. M., Lewis-Palmer, T. & Martin, E. 2007. The Effect of Visual Performance Feedback on Teacher Use of Behavior-Specific Praise. *Behavior Modification* 31 (3), 247-263.
- Rissanen, T. 2000. Suomalaisen viittomakielen lauseoppia. Teoksessa A. Malm (toim.) *Viittomakieliset Suomessa*. Helsinki: Finn Lectura, 147-167.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt - opettajan työrauhavuorot oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi*. Helsinki: Gaudeamus, 241-260.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2009. *Menetelmäopetuksen tietovaranto KvaliMOTV : kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja*. (Toinen vedos. painos) Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto Tampereen yliopisto. Dokumentti on tuotettu ohjelmallisesti KvaliMOTV-verkkojulkaisusta. Linkki uusimpaan versioon löytyy osoitteesta <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>.

- Saharinen, K. 2007. Huumoria koulussa - kiusoittelu opettajan keinona suhtautua oppilaiden virheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutus luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Yliopistopaino, 261-287.
- Sayeski, K. L. & Brown, M. R. 2011. Developing a Classroom Management Plan Using a Tiered Approach. *Teaching Exceptional Children* 44 (1), 8-17.
- Schieltz, K. M., Wacker, D. P., Harding, J. W., Berg, W. K., Lee, J. F. & Padilla Dalmau, Y. C. 2009. An Evaluation of Manding Across Functions Prior to Functional Communication Training. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 22 (2), 131-147.
- Seppänen, E. 1998. Vuorovaikutus paperilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Keskustelunanalyysin perusteet. Tampere: Vastapaino, 18-31.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Myers, D. & Sugai, G. 2008. Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research to Practice. *Education & Treatment of Children* 31 (3), 351-380.
- Soto, G., Muller, E., Hunt, P. & Goetz, L. 2001. Critical Issues In the Inclusion of Students Who Use Augmentative and Alternative Communication: An educational Team perspective. *Augmentative and Alternative Communication* 17 (2), 62.
- Sutherland, K. S. & Wehby, J. H. 2001. The Effect of Self-Evaluation on Teaching Behavior in Classrooms for Students with Emotional and Behavioral Disorders. *Journal of Special Education* 35 (3), 161.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Copeland, S. R. 2000. Effect of Varying Rates of Behavior-specific Praise on the On-task Behavior of Students with EBD. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders* 8 (1), 2.
- Tainio, L. 2011. Gendered Address Terms in Reproach Sequences in Classroom Interaction. *Linguistics and Education* 22 (4), 330-347.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 15-58.
- Takala, M. 2005. Kuulovammaisuus. Teoksessa M. Takala & E. Lehtomäki (toim.) *Kieli, kuulo ja oppiminen : kuurojen ja huonokuuloisten lasten opetus.* (2., korj. painos) Helsinki: Finn lectura, 25-42.
- ten Have, P. 2007. *Doing conversation analysis.* (2nd ed. painos) Los Angeles Calif.; London: SAGE. Introducing qualitative methods. ISSN.

- Tiger, J. H., Hanley, G. P. & Bruzek, J. 2008. Functional Communication Training: A Review and Practical Guide. *Behavior Analysis Practice* 1 (1), 16-23.
- Tincani, M. 2004. Comparing the Picture Exchange Communication System and Sign Language Training for Children with Autism. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities* 19 (3), 152-163.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. (5., uud. laitos. painos) Helsinki: Tammi.
- van der Meer, L., Didden, R., Sutherland, D., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E. & Sigafoos, J. 2012. Comparing Three Augmentative and Alternative Communication Modes for Children with Developmental Disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities* 24 (5), 451-468.
- van der Meer, L., Sutherland, D., O'Reilly, M. F., Lancioni, G. E. & Sigafoos, J. 2012. A Further Comparison of Manual Signing, Picture Exchange, and Speech-generating Devices as Communication Modes for Children with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders* 6 (4), 1247-1257.
- van Lier, P. A. C., Muthén, B. O., van der Sar, R. M. & Crijnen, A. A. M. 2004. Preventing Disruptive Behavior in Elementary Schoolchildren: Impact of a Universal Classroom-Based Intervention. *Journal of consulting and clinical psychology* 72 (3), 467-478.
- Viinikka, T. 2014. *Puhetta tukevien ja korvaavien kommunikointimenetelmien käyttö toiminnanohjauksessa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Erityispedagogiikka. Kandidaatin tutkielma. Julkaisematon.
- VISK. Kotimaisten kielten tutkimuskeskus. 2008. Iso suomen kieliopin verkkoversio. Saatavilla osoitteessa: <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>. Viitattu: 14.7.2015.
- von Tetzchner, S. & Martinsen, H. 1999. *Johdatus puhetta tukevaan ja korvaavaan kommunikointiin*. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry.
- Walker, V. L. & Snell, M. E. 2013. Effects of Augmentative and Alternative Communication on Challenging Behavior: A Meta-Analysis. *AAC: Augmentative & Alternative Communication* 29 (2), 117-131.
- Winborn-Kemmerer, L., Wacker, D. P., Harding, J., Boelter, E., Berg, W. & Lee, J. 2010. Analysis of Mand Selection across Different Stimulus Conditions. *Education & Treatment of Children* 33 (1), 49-64.

- Wong, H., Wong, R., Rogers, K. & Brooks, A. 2012. Managing Your Classroom for Success. *Science and Children* 49 (9), 60-64.
- Worsdell, A. S., Iwata, B. A., Hanley, G. P., Thompson, R. H. & Kahng, S. 2000. Effects of Continuous and Intermittent Reinforcement for Problem Behavior During Functional Communication Training. *Journal of Applied Behavior Analysis* 33 (2), 167-179.
- Yle Uutiset 2012. Työrauhaongelmat lisääntyneet kouluissa. Saatavilla osoitteessa:  
[http://yle.fi/uutiset/työrauhaongelmat\\_lisaantyneet\\_kouluissa/5055820](http://yle.fi/uutiset/työrauhaongelmat_lisaantyneet_kouluissa/5055820).  
Viitattu: 27.4.2015.



# LIITTEET

## Liite 1. Keskustelunanalyttiset litterointimerkit

### LITTERAATIOMERKIT (Seppänen 1998)

#### 1. Sävelkulku

##### prosodisen kokonaisuuden lopussa:

.	laskeva intonaatio
,	tasainen intonaatio
?	nouseva intonaatio

##### prosodisen kokonaisuuden sisällä tai alussa:

↑ (tai /)	seuraava sana lausuttu ympäristöä korkeammalta
↓ (tai \)	seuraava sana lausuttu ympäristöä matalammalta
<u>just</u>	painotus tai sävelkorkeuden nousu muual- la kuin sanan lopussa

#### 2. Päällekkäisyydet ja tauot

[	päällekkäispuhunnan alku
]	päällekkäispuhunnan loppu
(.)	mikrotauko:0.2 sekuntia tai vähemmän
(0.5)	mikrotaukoa pidempi tauko; pituus ilmoitettu sekunnin kymmenesosina
=	kaksi puhunnosta liittyy toisiinsa tauotta

#### 3. Puhenopeus ja äänen voimakkuus

>joo<	(sisäänpäin osoittavat nuolet) nopeutettu jakso
<joo>	(ulospäin osoittavat nuolet) hidastettu jakso
e::i	(kaksoispisteet) äänteen venytys
@joo@ (tai *joo*)	ympäristöä vaimeampaa puhetta
JOO	(kapiteelit) äänen voimistaminen

#### 4. Hengitys

.hhh	sisäänhengitys; yksi h-kirjain on 0.1 sekuntia
hhh	ulohengitys
.joo	(piste sanan edessä) sana lausuttu sisäänhengittäen

#### 5. Nauru

he he naurua  
 j(h)oo suluissa oleva h sanan sisällä kuvaa  
 uloshengitystä, useimmiten kyse on  
 nauraen lausutusta sanasta  
 \$joo\$ (tai £joo£) hymyillen sanottu sana tai jakso

## 6. Muuta

#joo# nariseva ääni  
 @joo@ äänen laadun muutos  
 jo- (tavuviiva) sana jää kesken  
 t'ota (rivinylinen pilkku) vokaalin kato  
**katos** (lihavointi) voimakkaasti äännetty  
 klusiili  
 (joo) sulkujen sisällä epäselvästi kuultu jak-  
 so tai puhuja  
 (-) sana, josta ei ole saatu selvää  
 (--)  
 pidempi jakso, josta ei ole saatu selvää  
 ((itkee)) kaksoissulkeiden sisällä litteroijan

- erisnimet kirjoitetaan tavallisesti kirjoitusasussaan  
 (New York, ei "Nyy jook")  
 - Kaikki tunnistamista mahdollistavat tekijä, esim.  
 puhujien nimet, iät, puhelinnumerot, paikkakunnat, ammatit  
 yms. muutetaan litteraatioon. Tässä asiassa litteroijan on  
 käytettävä omaa harkintakykyään. Esimerkiksi murretutkija  
 ei voi muuttaa litteraatioon nauhoituspaikkakuntaa eikä  
 sosiologi voi vaihtaa informanttinsa ammattia!

## 7. Kommunikaatiomenetelmät

| | viittomakieli  
 { } viitottu puhe ja tukiviittoma  
 " " kuvakommunikaatio

- Tässä tutkimuksessa käytettiin omia litterointimerkkejä  
 osoittamaan puhetta tukevia ja korvaavia kommunikaatiomene-  
 telmiä.