

Essi Koski

**”NÄITÄ TILANTEITA TULEE ELÄMÄSSÄ MUUTENKI,
ET NÄIHIN PITÄÄ VAAN TOTTUA”**

Opettajien kokemuksia opettajan ja oppilaan välisestä
konfliktista

Kasvatustieteen
pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2016
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koski, Essi. 2016. ”Näitä tilanteita tulee elämässä muutenki, et näihin pitää vaan tottua” – Opettajien kokemuksia opettajan ja oppilaan välisestä konfliktista. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 82 + 4 s.

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat oppilaiden kanssa, miten he niitä selvittävät ja millaisia tunteita tilanteisiin liittyy. Opettajan kokemuksiin keskittyvää tutkimustietoa opettajan ja oppilaan välisistä konflikteista löytyy vain niukasti. Aineisto kerättiin haastatteleamalla viittä luokanopettajaa. Aineisto litteroitiin ja siitä koottiin kolme eri aineistokokonaisuutta. Kokonaisuudet olivat haastattelut, eläytymiskertomukset ja oman elämän kertomukset. Analyysi toteutettiin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä.

Kaikkien aineistokokonaisuuksien mukaan syitä ristiriidoille oli useita. Konflikteja syntyi koska oppilaat kokivat opettajan tai koulun toiminnan epäoikeudenmukaisena, oppilas ryhtyi tavoittelemaan valtaa, oppilaalla oli erityistarpeita tai ongelmia toiminnanohjauksessa, tehtävät olivat liian vaikeita, oppilaiden sisäisten syiden ja oppilaiden huonojen toverisuhteiden vuoksi. Opettajat pyrkivät selvittämään ristiriitatilanteet yhdellä kerralla. Toisinaan tilanne kuitenkin jouduttiin selvittämään useassa osassa, tai tilanne jäi selvittämättä. Opettajat käyttivät tilanteiden selvittämiseen useita keinoja. Haastatteluissa ja eläytymiskertomuksissa useimmin käytetty keino oli keskustelu. Haastattelun ja oman elämän kertomusten mukaan opettajat kokivat ristiriitatilanteissa useampia erilaisia tunteita, jotka olivat usein sekä myönteisiä että kielteisiä. Eläytymismenetelmän kertomuksissa hyvin päättyneessä tilanteessa opettajat kertoivat myönteisistä tunteista, ikävästi päättyneen tilanteessa kielteisistä tunteista.

Johtopäätöksinä esitän, että opettajien ja oppilaiden välille syntyy konflikteja useista erilaisista syistä ja että niitä pyritään aktiivisesti ratkomaan monin keinoin. Konfliktitilanteessa opettajat olivat empaattisia pyrkivät kohtaamaan oppilaan. Konfliktit ovatkin opettajista raskaita, mutta he iloitsevat ristiriidan selvittyä. Osa opettajista ajattelee ristiriitojen kuuluvan opettajan työhön, mutta opettajat eivät ajattele aiheuttaneensa konflikteja itse. Opettajan ja oppilaan suhteen valta-asetelma luo jännitteitä opettajan ja oppilaan välille; kuitenkin opettajan vallankäyttö koulussa voi olla opettajille tabu. Konfliktin kokemus on vaikeasti tutkittava aiheen arkuuden vuoksi, ja opettajan työhön liittyvät tunnesäännöt voivat vaikuttaa opettajien haluun puhua konfliktin herättämistä tunteista ja ajatuksista.

Hakusanat: opettajan ja oppilaan väliset ristiriidat, opettajan tunteet, ristiriitojen ratkaiseminen

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	5
2 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN KONFLIKTI, SYYT JA SEURAUKSET	8
2.1 Mikä aiheuttaa konflikteja?.....	8
Konfliktin määrittelyä.....	9
Syytä konflikteihin.....	9
Opettaja-oppilassuhteen merkitys oppilaalle.....	10
2.2 Konfliktien selvittäminen.....	13
2.3 Konflikti ja tunteet.....	15
Konfliktien merkitys opettajan työlle.....	16
Opettajan työ ja tunteet.....	18
Opettajan selviytymiskeinot.....	19
3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	23
3.1 Tutkimuskysymykset.....	23
3.2 Osallistujat ja aineiston keruu.....	24
3.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku	25
Haastattelu.....	25
Eläytymismenetelmä.....	26
3.4 Aineiston analyysi	28
3.5 Eettiset ratkaisut	31
4 TULOKSET.....	33
4.1 Haastattelut.....	33
4.1.1 Konfliktien syyt.....	33
Oppilaat kokevat opettajan tai koulun toiminnan epäoikeudenmukaisena.....	34
Oppilaan erityistarpeet.....	35
Oppilas käyttää valtaa.....	36
Muut syyt.....	38
4.1.2 Konfliktin ratkaisu.....	39
Konfliktitilanteen ratkaisu.....	40

Konfliktitilanteen ratkaisuun käytetyt keinot.....	41
Yhteistyökumppanit.....	46
4.1.3 Opettajan tunteet.....	49
Kielteiset tunteet.....	49
Myönteiset tunteet.....	52
4.1.4 Haastatteluiden yhteenveto.....	55
4.2 Eläytymismenetelmän kertomukset.....	58
4.3 Opettajien kertomukset.....	61
4.4 Tulosten yhteenveto.....	64
1 Millaisia ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat oppilaiden kanssa?.....	65
2 Miten opettaja on selvittänyt ristiriidan?.....	65
3 Mitä tunteita tilanne aiheuttaa opettajassa?.....	66
5 POHDINTA.....	67
5.1 Johtopäätökset.....	67
Konflikteja aiheuttaneet syyt.....	67
Konfliktitilanteen selvittäminen.....	69
Konfliktin herättämät tunteet.....	70
5.2 Tutkimuksen arviointia	72
5.3 Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimushaasteet	75
Lähteet.....	76
Liitteet.....	82
Liite 1. Haastattelurunko.....	82
Liite 2. Eläytymismenetelmän kehyskertomukset.....	84
Liite 3. Litterointinäyte.....	85

1 JOHDANTO

Opettajat kohtaavat työssään moninaisia haasteita. Osa näistä haasteista koskee opetuksen järjestämistä ja organisointia, kun taas osa liittyy vuorovaikutukseen kollegoiden, oppilaiden vanhempien ja oppilaiden kanssa. (Fantilli & McDougall, 2009; Veenman, 1984.) Tutkimustietoa opettajien kokemuksista sosiaalisista konfliktitilanteista löytyy vain niukasti. Sosiaalisten taitojen ja oppilaiden välisten konfliktien käsittelytaitojen opettamisesta, arvioinnista ja merkityksestä oppilaille löytyy puolestaan runsaastikin tutkimustietoa. (Katso esim. Gregory 2007; Simonsen, Myers, Everett, Sugai, Spencer & LaBreck 2012.) Kandidaatin tutkielmassani (Koski 2014) havaitsin suurimman osan vaikeista tilanteista liittyvän sosiaalisiin konflikteihin ja haastatellut opettajat kertoivat tuntevansa juuri tällaiset sosiaaliset ristiriitatilanteet vaikeiksi asioiksi työssään. Kandidaatin tutkielmani innoitti minua perehtymään konfliktitilanteisiin tarkemmin. Olen myös itse tuntenut oppilaiden kanssa kohtaamani ristiriitatilanteet vaikeiksi. Opetusharjoittelun aikana tapahtuneet konfliktit oppilaiden kanssa ovat herättäneet minussa monenlaisia tunteita, ja useimmin nämä tuntemukset olivat kielteisiä. Opintojen aikana opetustyön herättämistä tunteista ei oman kokemukseni mukaan juurikaan puhuta. Halusin kohdata ikäväksi kokemani aiheen ja perehtyä tarkemmin opettajien ajatuksiin ristiriidoista.

Tutkimuksessani selvitän, millaisia ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat oppilaiden kanssa, miten he niitä selvittävät ja millaisia tunteita näihin tilanteisiin liittyy. Tässä tekstissä tarkoitan sosiaalisella ristiriidalla tai konfliktilla kahden henkilön välistä ristiriitaa. Tarkastelemani ristiriidat koskevat oppilaan ja opettajan välisiä tilanteita. Aineiston keräsin haastatteleamalla viittä luokanopettajaa heidän oppilaiden kanssa kokemistaan konflikteista. Toteutin aineistolle teoriaohjaavan sisällönanalyysin ja teemoittelin aineiston sisällön. Kokosin haastateltavien vastaukset teemahaastattelusta, opettajien ehdotelmät ristiriitatilanteen selvittämisestä, sekä opettajien omat kertomukset konfliktitilanteista omiksi kokoelmikseen.

Opettajan kokemat tunteet vaikuttavat hänen toimintaansa oppitunnilla, vuorovaikutuksen laatuun oppilaiden kanssa ja hänen käsityksiin itsestään opettajana (Ria, Sève, Saury, Theureau & Durand, 2003). Aloittelevat opettajat kokevatkin opetustyön raskaana ja emotionaalisesti kuormittavana. Kokeneemmat kollegat puolestaan eivät kohtaa enää työssään suuria tunnemyrskyjä ja he pitävät työssä jaksamista tärkeänä. (Airosmaa, 2012.) Opettajan jaksamiseen ja työssä selviytymiseen vaikuttavat oleellisesti mm. mahdollisuus keskustella työhön liityvistä asioista, halu itsensä kehittämiseen, sekä jaksamista edesauttavat persoonalliset ominaisuudet. Näihin persoonallisiin ominaisuuksiin kuuluvat myös opettajan vuorovaikutustaidot. (Aho, 2010.)

Opetustyö on luonteeltaan sosiaalista, ja työssä tarvitaan paitsi vuorovaikutustaitoja, myös emotionaalisia taitoja. Opettajat arvioivatkin tunnetaitojen olevan tärkeitä heidän työnsä kannalta. Opettajat kuitenkin arvioivat omat tunnetaitonsa matalammiksi, kuin mitä he arvioivat opettajan työn vaativan. (Virtanen, 2013.) Aloittelevat opettajat tarvitsevatkin vielä harjoitusta emotionaalisten taitojen käytöstä, jotta he selviytyisivät hyvin työelämässä. Opettajien tulisi kehittää mm. stressinhallintataitojaan. (Justice & Espinoza 2007.) Jos opettajan tunnetaidot ovat vajavaiset, voi taitojen puute aiheuttaa loppuunpalamisen, burn outin. Emotionaalisten taitojen taso onkin yhteydessä loppuunpalamiseen. Hyvät emotionaaliset taidot ovat myös puolestaan yhteydessä stressinhallintataitoihin. (De Vito, 2009.)

Sosiaaliset ristiriidat oppilaiden, kollegoiden ja vanhempien kanssa aiheuttavat opettajille stressiä ja selvittämättömät konfliktitilanteet voivat stressata opettajaa hyvinkin pitkään. Ristiriitatilanteet koetaan stressaaviksi tilanteiden käsittelymenetelmien tavoista huolimatta, mutta opettajan oma tulkinta ristiriitatilanteesta ratkaisee, kuinka kuormittavaksi hän konfliktin kokee. (Haikonen, 1999.) Sosiaalisten ristiriitojen ratkaisuun voi liittyä stressin lisäksi monia muitakin tunteita. Onnistuneen ratkaisun jälkeen tunne voi olla myönteinen, vaikka itse konflikti olisikin aiheuttanut useita negatiivisia tunteita.

Konfliktit ja niihin liittyvät tunteet ovat arka aihe. Zembylasin (2005) mukaan opettajat ajattelevat, ettei voimakkaita tunteita, olivat ne myönteisiä tai kielteisiä, tulisi ilmaista koulussa. Erityisesti kielteisten tunteiden näyttämistä opetustyössä pidetään niin yksityisinä, ettei niitä tulisi näyttää. (Zembylas 2005, 941–943). Opettajan ja oppilaan suhteeseen liittyy asiantuntijan ja noviisin välinen valta-asetelma, joka myös saattaa osaltaan tuoda lisää jännitteitä opettajan ja oppilaan välisiin konflikteihin (Gerlander &

Isotalus 2010, 8). Aihe vaikuttaisikin olevan opettajille vaikea. Tarkoituksenani on selvittää millaisia ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat oppilaiden kanssa, miten he niitä selvittävät ja millaisia tunteita tilanteisiin liittyy.

Luvussa 2 kerron aiemmasta tutkimustiedosta sosiaalisista konflikteista. Käsittelen luvussa syitä, jotka aiheuttavat ristiriitoja opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa, opettajien konfliktinratkaisukeinoja, sekä konfliktien herättämiä tunteita ja näiden tunteiden käsittelyä. Luvussa 3 kerron tutkimuksen toteuttamisesta. Esittelen aineiston keruuta, tutkimuksen osallistujia, sekä aineiston analyysiä. Tutkimuksen tulokset esitän luvussa 4. Luvussa 5 pohdin tutkimuksen tuloksia suhteessa aiempaan tutkimukseen. Käsittelen tässä viimeisessä luvussa myös tutkimuksen luotettavuutta, sekä tutkimuksen antia jatkotutkimuksille.

2 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN KONFLIKTI, SYYT JA SEURAUKSET

Luvussa 2.1 esittelen syitä, jotka aiheuttavat konflikteja opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksessa. Luvussa 2.2 tuon esiin opettajan konfliktinratkaisutaitoihin vaikuttavia seikkoja. Viimeisenä, luvussa 2.3 keskityn konfliktien aiheuttamiin tunteisiin. Kuvailen, millaisia tuntemuksia konfliktit herättävät opettajissa, millaisia keinoja heillä on käsitellä näitä tunteita ja selviytyä konfliktien aiheuttamista tunteista.

2.1 Mikä aiheuttaa konflikteja?

Tässä luvussa tarkastelen konfliktin määritelmää. Esittelen luvussa myös seikkoja, jotka voivat vaikuttaa opettajan ja oppilaan välisen konfliktin syntyyn. Lopuksi perehdyn opettajan ja oppilaan hyvän vuorovaikutussuhteen merkitykseen, ja siihen, mitä vaikeuksia huono vuorovaikutussuhde opettajan kanssa aiheuttaa oppilaalle.

Konfliktin määrittelyä

Opettaja toimii ihmissuhdeammattissa, jolloin hän käyttää vuorovaikutusta työvälineenään (Gerlander & Isotalus 2010, 6). Opettaja onkin koulupäivän aikana jatkuvasti vuorovaikutuksessa oppilaidensa, kollegoidensa ja koulun muun henkilökunnan kanssa. Ihmisten välistä vuorovaikutusta on kuvailtu prosessiksi, jonka aikana osapuolet jakavat toisilleen erilaisia viestejä, tietoja ja tunteita kielellisesti ja ei-kielellisesti (Hargie & Dickson 2004, 12–13). Vuorovaikutuksessa olevat osapuolet jakavat yhteistä tietoa, jonka tarkoituksena on yleensä selviytyä ihmissuhteissa. Vuorovaikutus on ihmiselle välttämättömyys ja ihminen kommunikoikin ympäristönsä ihmisten kanssa jatkuvasti. (Beebe, Beebe & Redmond 2011, 2–4.)

Kun ihmiset ovat jatkuvasti vuorovaikutuksessa keskenään, syntyy heidän välilleen monesti ristiriitoja, sillä jokaisella ihmisellä on erilaisia tarpeita, haluja, päämääriä ja toiveita. Konflikti syntyy tilanteessa, jossa yksilöiden tai ryhmien välillä on eriäviä pyrkimyksiä, mutta pelkät eriävät tavoitteet eivät tee konfliktia. Kun nämä erilaiset pyrkimykset haittaavat toisen tai molempien osapuolten toimintaa, on kyse ristiriidasta, konfliktista. (Tjosvold 1997, 24.) Haikosen (1999) mukaan konfliktille ei ole olemassa yhtä yleisesti hyväksyttyä ja käytössä olevaa tarkkaa määritelmää. Monille konfliktin määritelmille on kuitenkin yhteistä osapuolten mahdollisuus vaikuttaa toisiinsa, ainakin yhden osapuolen havainto vastakkainasettelusta osapuolten välillä, sekä vuorovaikutus osapuolten välillä. Monille konfliktin määritelmille on yhteistä juuri subjektiivinen kokemus osapuolten vastakkainasettelusta, sekä konfliktin kohteen avoimuus. (Haikonen 1999, 17.)

Syitä konflikteihin

Suomalaiset puheopin asiantuntijat Gerlander ja Isotalus (2010) hahmottelevat artikkelissaan professionaalisten viestintäsuhteiden luonnetta. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on professionaalinen. Professionaalisessa suhteessa toinen osapuoli on jonkin alan asiantuntija, esimerkiksi opettaja, kun taas toisella osapuolella ei ole alan erityisosaamista tai asiantuntijuutta, esimerkiksi oppilaalla. Professionaaliset suhteet ovat usein epäsymmetrisiä paitsi asiantuntijan tietojen ja taitojen, myös vastuiden, tehtävien ja

velvoitteiden vuoksi. Professionaalisissa suhteissa vuorovaikutus perustuu profession asiasisältöön, eli opettajan työssä opettamiseen. Kuitenkin asiasisällön toteutuksessa on otettava huomioon suhde asiakkaaseen, oppilaaseen. (Gerlander & Isotalus 2010, 6–8.) Opettajan päätehtävä onkin opettaa ja kasvattaa oppilaita, samalla ottaen huomioon suhteensa oppilaisiin.

Gerlanderin ja Isotaluksen (2010) mukaan läheisistä ihmissuhteista poiketen professionaalisissa suhteissa esiintyvien tunteiden ilmaisua, tulkintaa ja tunteisiin reagointia säätelevät erilaiset normit. Normit voivat vaihdella myös asiantuntija-aloittain, ja asiantuntijat tasapainottelevatkin neutraaliuden ja tunteiden ilmaisun välillä. Opettajan työhön liittyykin ristiriita sopivan etäisyyden säilyttämisestä ja välittämisen ilmaisemisesta, joka syntyy opettajan ja oppilaan suhteen epätasaisuudesta. (Gerlander & Isotalus 2010, 10–11.) Seuraavassa kappaleessa keskityn esittelemään, mitä vaikutuksia opettajan professionaalisen vuorovaikutussuhteen laadulla on oppilaalle.

Opettaja-oppilassuhteen merkitys oppilaalle

Suomessa kasvatusalan tutkimuskentällä on keskitytty enemmänkin opettajuuden kehittymiseen ja työssä jaksamiseen kuin konfliktien vaikutuksiin opettaja-oppilassuhteissa. Esimerkiksi Airosmäe (2012) on tutkinut nuoren opettajan kasvamista uran alkuvaiheissa, Aho (2010) on puolestaan esitellyt opettajan selviytymistä työelämässä, ja Haikonen (1999) on tarkastellut opettajan sosiaalisten konfliktien aiheuttamaa stressiä ja siitä selviytymistä. Konfliktien merkitystä oppilaiden oppimiseen on puolestaan tutkittu runsaasti Yhdysvalloissa (katso mm. Banfield, Richmond & McCroskey, 2007; Dobransky & Frymier, 2009; Frymier & Houser, 2009; Mazer 2013). Nämä tutkimukset ovat keskittyneet opettajan vuorovaikutuksen laatuun. Tutkimuksissa on tarkasteltu mm. opettajan myönteisyyttä vuorovaikutussuhteissa. Oppilaiden mielestä opettajan hyvät vuorovaikutustaidot, mm. konfliktinratkaisutaidot, ovat tärkeitä koulussa viihtymisen ja oppimisen kannalta. Opettajan hyvät sosiaaliset taidot ovatkin yhteydessä oppilaiden oppimiseen ja motivaatioon koulutyötä kohtaan. (Frymier & Houser, 2009.) Myös opettajan ja oppilaan hyvä vuorovaikutussuhde vaikuttaa positiivisesti oppilaan koulutyöhön sitoutumiseen sekä oppimiseen (Dobransky & Frymier, 2009; Minseong & Schallert 2011).

Vuorovaikutussuhteen lämpimyys lisääkin oppilaan kiinnostusta esimerkiksi aineopettajan opettamaa ainetta kohtaan (Mazer 2013).

Frymier ja Houser (2009) ovat perehtyneet opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteeseen tutkimalla Yhdysvaltalaisen yliopisto-opiskelijoiden näkemyksiä vuorovaikutuksesta opettajan kanssa. Aineisto kerättiin kyselylomakkeilla yhden yliopistokurssin opiskelijoilta. Frymier ja Houser olivat kiinnostuneita siitä, mitä mieltä opiskelijat olivat opettajan vuorovaikutuksen ja välittömyyden merkityksestä opetuksessa, ja miten opettajan vuorovaikutus ja välittömyys vaikutti opiskelijoiden oppimiseen ja motivaatioon. Välittömyydellä he tarkoittivat opettajan ja opiskelijoiden läheisyyttä. Läheisyys ilmeni esimerkiksi opettajan kysyessä opiskelijoiden mielipiteitä, opettajan puhutellessa opiskelijoita nimellä ja opettajan ottaessa katsekontaktia hymyillen opiskelijoihin. Tulosten mukaan opiskelijoiden mielestä opettajan vuorovaikutustaidot ovat merkittäviä opiskelijoiden oppimisen kannalta, ja opettajan hyvät vuorovaikutustaidoilla ja välittömyydellä oli yhteys opiskelijoiden oppimiseen ja opiskelumotivaatioon. Tulosten perusteella Frymier ja Houser (2009) päättelivät hyvien kommunikaatiotaitojen olevan ystävyysuhteiden lisäksi oleellisia myös muissa ihmissuhteissa. (Frymier & Houser 2009.)

Opiskelijat arvioivat Frymierin ja Houserin (2009) tutkimuksessa opettajan tärkeimmiksi vuorovaikutustaidoiksi ilmaisun selkeyden ja opiskelijoiden itsetunnon tukemisen. Opiskelijoiden itsetuntoa tukemalla opettaja kannustaa opiskelijoita onnistumaan. Ilmaisun selkeyden avulla opettaja selvittää opiskelijoille, mitä heiltä odotetaan. Jos opiskelijat eivät ymmärrä tehtävää ja heille asetettuja odotuksia, he turhautuvat, kokevat epäonnistuvansa, ja heidän opiskelumotivaationsa laskee. (Frymier & Houser 2009, 216.) Opettajan vaikutus onkin siis merkityksellisessä roolissa oppilaiden koulukokemuksiin ja opettajan positiivisella vuorovaikutussuhteella on merkitystä oppilaiden hyvinvointiin koulussa.

Opettajan vuorovaikutuksellisen vastuun laiminlyönti sekä vihamielinen käytös oppilaita kohtaan voivat pahimmillaan vaikuttaa oppilaiden koulukiinnostukseen negatiivisesti ja jopa aiheuttaa psykologisia ongelmia, mm. oppilaan itsetunnon kehittyemisessä. Sava (2002) on tutkinut kielteisen opettaja-oppilas -vuorovaikutuksen syntyyn vaikuttavia tekijöitä romanialaisissa lukioissa ja sitä, mitä tästä kielteisestä vuorovaikutuksesta seuraa oppilaalle. Tutkimuksen materiaali kerättiin kyselylomakkeilla romanialaisilta lukio-opiskelijoilta ja heidän opettajiltaan, ja analysoitiin polkuanalyysillä.

Sava totesi opettajan käyttämän vuorovaikutustyylin olevan yhteydessä opettajan työkiinnostukseen, työssä jaksamiseen ja heidän käytökseensä oppilaita kohtaan. Opettajan käyttämä vuorovaikutustyyli vaikutti myös opiskelijoiden koulunkäyntiin sekä psykologisiin ja somaattisiin ongelmiin. (Sava 2002.)

Sava (2002) jakoi tutkimuksesaan opettajat kontrolloivan vuorovaikutustyylin ja humanistisen vuorovaikutustyylin edustajiin. Kontrolloivat opettajat ovat joustamattomampia kuin humanistisia arvoja kannattavat, ja heillä on tiukka kontrolli luokassa. Savan tutkimuksessa kontrolloiva vuorovaikutustyyli edustaa jäykkää, kuria korostavaa, niin sanottua perinteistä koulun mallia kurinpitäjänä. Tällöin opettajat eivät luota oppilaisiinsa, he ovat pessimistisiä, oppilaiden oletetaan jo ennakkoon olevan kurittomia ja vastuuttomia, ja opettaja-oppilas -vuorovaikutus on persoonatonta. Humanistinen lähestymistapa puolestaan painottaa oppilaiden kohtaamisen tärkeyttä sekä demokraattista vuorovaikutusta oppilaiden ja opettajien välillä. Opettajat ovat optimistisia oppilaita kohtaan, he pitävät kommunikaation avoimena, ja opettaja-oppilas -vuorovaikutus on henkilökohtaista. (Sava 2002, 1009.)

Savan (2002) tutkimuksessa kontrolloivaa vuorovaikutusta käyttävien opettajien oppilaat arvelivat opettajan vaikuttavan heidän opiskelumotivaatioonsa kielteisesti ja he ilmoittivat pitävän näiden opettajien oppitunneista vain vähän juuri opettajan vuoksi. Kontrolloivan, konflikteja vuorovaikutustyyllillään aiheuttavan opettajan oppilaat eivät kokeneet voivansa yhtä hyvin kuin humanistisen, yhteistyöhaluisen opettajan oppilaat. (Sava 2002, 1018.) Tutkimuksen perusteella voitaisiin todeta: ”Niin metsä vastaa kuin sinne huudetaan”. Opettajan myönteiseen vuorovaikutukseen oppilaat vastaavat myönteisesti ja kokevat sen myönteisenä, kun taas opettajan kielteissävytteiseen vuorovaikutukseen oppilaat vastaavat kielteisesti ja kokevat sen ikävänä.

Sava tosin pohtii, kuinka paljon vuorovaikutustyyliin vaikuttavat opettajan henkilökohtainen näkemys ja ympäröivän kulttuurin, esimerkiksi koulun tai yhteiskunnan, hyväksymä vuorovaikutuskulttuuri (Sava 2002, 1017.) Myös Gerlander ja Isotalus (2010, 10–11) mainitsevat asiantuntijaroolin vaikuttavan henkilön tapaan olla vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Vuorovaikutustyyli voi olla seurausta koulussa vallitsevasta yleisesti hyväksytyistä asenteista, vaikka opettajat henkilökohtaisesti yksilöinä pitäisivät toisenlaista vuorovaikutustyyliä itselleen sopivampana. Ahon (2010) havaintojen mukaan koulun selkeä toimintakulttuuri tukeekin opettajaa, sillä yleiset tiedossa olevat tavat toimia auttavat

vaikeissa tilanteissa. Koulun toimintakulttuuri ei saisi kuitenkaan olla liian rajoittava. (Aho 2010, 115.)

Seuraavassa luvussa perehdyn opettajan konfliktinratkaisukeinoihin. Moni seikka koulun toimintakulttuurin lisäksi vaikuttaa opettajan valitsemiin ratkaisukeinoihin. Tulenkin seuraavassa luvussa esittelemään erityisesti näitä opettajan vuorovaikutukseen ja konfliktinratkaisukeinoihin vaikuttavia seikkoja.

2.2 Konfliktien selvittäminen

Empatia on tärkeä osa konfliktien ratkaisua. Virtasen (2013) mukaan konfliktinratkaisutaidot arvioidaan yhdeksi merkittäväksi tunneälytaidoksi opettajan työssä. Myös itsekontrolli sekä rauhallisuus stressi- ja kriisitilanteissa ovat opettajan työssä tärkeitä taitoja. Tunteiden tunnistaminen ja hallinta ovat edellytys opettajan ammatillisuuteen. Virtasen mukaan opettajan on tärkeää tunnistaa omia työhön liittyviä tunteitaan, sillä jatkuvasti energiaa vievät tunteet voivat ajan mittaan kuormittaa opettajaa liikaa. Hyvän itsetuntemuksen avulla opettaja pystyy helpommin vastaanottamaan kritiikkiä ja palautetta, sekä kehittämään itseään tarpeen mukaan. Tietoisuus omista tunteista auttaa opettajaa myös olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Empaattinen opettaja osaa kuunnella toista osapuolta ja ymmärtää tämän näkökulmaa. (Virtanen 2013, 208–215.)

Morris-Rothschild ja Bassard (2006) ovat pohtineet, mikä vaikuttaa opettajan konfliktinratkaisukeinojen valintaan. He ovat tutkineet opettajan kiintymyssuhteen ja koulun käytänteiden vaikutuksia opettajien konfliktinratkaisuun alakoulussa ja yläkoulussa. 962 opettajaa New Yorkin osavaltiosta Yhdysvalloista arvioivat kyselylomakkeessa itse omaa kiintymyssuhdettaan ja omia taitojaan opettajana, sekä omia keinojaan ratkaista konflikteja luokassa. Morris-Rothschild ja Bassard havaitsivat, että opettajien kiintymyssuhde ja heidän luokanhallinnan tehokkuutensa ennustivat heidän käyttämiensä luokanhallintakeinojen positiivisuutta. Turvallisesti kiintyneet, luokkaansa tehokkaasti hallitsevat opettajat käyttivät enemmän positiivisia luokanhallintakeinoja kuin turvottomasti kiintyneet ja luokkaa heikosti hallitsevat opettajat. (Morris-Rothschild & Bassard 2006.)

Koulujen väliset erot olivat pienemmät verrattuna opettajien välisiin eroihin (Morris-Rothschild & Bassard 2006, 14). Opettajien henkilökohtaiset ominaisuudet siis vaikuttivat konfliktinratkaisutaitoihin enemmän kuin työympäristö. Toisaalta Savan (2002) mukaan myös työskentelyolot ja opettajan tyytyväisyys työhönsä vaikuttavat opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen laatuun. Muun muassa työn aiheuttamat paineet ja työn aiheuttama stressi ovat yhteydessä opettajan vuorovaikutuksen ongelmiin. Koulun, opettajan työpaikan, työskentelyilmapiiri voi osaltaan nostaa tai laskea opettajan riskiä työuupumukseen ja stressiin. Ilmapiiriin vaikuttavat mm. rehtorin tapa johtaa työyhteisöä, työn paineet, henkilöstön keskinäinen ilmapiiri, sekä työn itsenäisyys. Jos opettaja uupuu työilmapiirin vuoksi, kireä tunnelma voi näkyä myös opettajan vuorovaikutuksessa luokkahuoneessa. Loppuunpalaminen aiheuttaa ärtyisyyttä ja uupumusta, joita ei voida pitää hyvinä lähtökohtina hyvälle opettajan vuorovaikutukselle. (Sava 2002, 1009–1018.)

Morris-Rothschildin ja Bassardin (2006) mukaan luokanhallinnan tehokkuudella ja työskentelyvuosien määrällä oli merkittäviä positiivisia vaikutuksia opettajien taitoihin selvittää konflikteja. Turvallisesti kiintyneet, itsestään ja omista taidoistaan varmat opettajat uskovat pystyvänsä selvittämään syntyvät konfliktit oppilaiden kanssa, jolloin he pystyvät valitsemaan tilanteeseen sopivat konfliktinratkaisukeinot ja käyttämään tehokkaita ratkaisumalleja. (Morris-Rothschild & Bassard 2006, 114–115). Välttelevät ja ahdistuneet opettajat puolestaan käyttivät vähemmän integroivia konfliktinratkaisukeinoja. Tämän vuoksi heidän opettaja-oppilassuhteensa saattavat muodostua joustamattomiksi, mikä lisää konfliktin mahdollisuutta vuorovaikutussuhteissa. (Morris-Rothschild & Bassard 2006, 116.) Myös Savan (2002) mukaan kontrolloiva vuorovaikutustyyli painottaa tiukkaa kontrollia ja on joustamatonta. Tällöin vuorovaikutuksella luodaan ikään kuin muuri opettajan ja oppilaan välille. Humanistinen vuorovaikutustyyli on puolestaan keskustelelevampaa, ja sallii joustavan vuorovaikutuksen opettajan ja oppilaan välillä. (Sava 2002, 1017.)

Opettajien taidot toimia kuormittavissa konfliktitilanteissa kuitenkin kasvavat työkokemuksen myötä. Morris-Rothschild ja Bassard (2006) havaitsivat opettajan työvuosilla olevan yhteyttä opettajan valitsemiin konfliktinratkaisumalleihin. Pidempään työskennelleet opettajat kannattivat enemmän ratkaisumalleja, jotka johtivat ”win-win”-tilanteeseen, eli molempia osapuolia hyödyttävään ja miellyttävään ratkaisuun. Vähemmän aikaa työskennelleet opettajat puolestaan kallistuivat enemmänkin ”lose-win”-tilanteeseen,

eli tilanteeseen jossa toinen osapuoli, yleensä opettaja, saa tahtonsa läpi. (Morris-Rothschild & Bassard 2006, 116.) Morris-Rothschild ja Brassard (2006, 118) toteavat, että tutkimuksesta puuttuu oppilaiden käyttäytymisen vaikutus opettajan ratkaisukeinoihin konfliktitilanteissa. Heidän mukaansa olisikin kiinnostavaa jatkossa tutkia esimerkiksi häiriköivän oppilaan vaikutuksista opettajan keinoihin ratkaista konflikteja.

Kuten Gerlander ja Isotalus (2010) sekä Hargeaves (2000) mainitsevat, tunteet ja tunteiden käsittely kuuluvat olennaisesti opettajan työhön (Gerlander & Isotalus 2010, 9; Hargeaves 2000, 812). Myös opettajien työhön liittyvät konfliktit herättävät opettajassa erilaisia tunteita. Näitä tunteita käsitelläkseen he tarvitsevat tunnetaitoja. Seuraavassa luvussa keskityn esittelemään opettajien tunnetaitoja konfliktissa.

2.3 Konflikti ja tunteet

Gerlanderin & Isotaluksen (2010) mukaan ihmissuhdeammattiin kuuluu vuorovaikutuksessa vahvasti mukana oleminen, välittämisen osoittaminen, sekä toisen osapuolen vakavasti ottaminen. Tunteet ovatkin vahvasti osana ihmissuhdeammattien työtä. Työssä käsiteltävät asiat ovat usein tunnepitoisia ja työssään asiantuntija joutuu kohtaamaan ja käsittelemään paitsi omia tunteitaan, myös toisten osapuolten tunteita. (Gerlander & Isotalus 2010, 9.) Opettajan työhön kuuluu sekä kielteisiä ja myönteisiä tunteita, eikä emotionaalista puolta voida erottaa opetustyöstä (Hargeaves 2000, 812). Työn tunnepitoisuudesta huolimatta Zembylasin (2005) havaintojen mukaan opettajat kuitenkin ajattelevat tunteiden neutraaliuden kuuluvan opettajan ammattimaiseen käytökseen. Voimakkaiden tunteiden ilmaiseminen ei olekaan opettajien mukaan soveliasta koulussa. Varsinkin negatiivisia tunteita opetustyössä pidetään yksityisinä, ja opettajat ajattelevat, että kielteiset tunteet tulisi myös käsitellä yksityisesti (Zembylas 2005, 941–943).

Konfliktit herättävät monesti juuri kielteisiä tunteita. Tässä luvussa kerron konfliktien kielteisten tunteiden aiheuttamasta stressistä ja siitä selviytymisestä, opettajien tunnetaidoista, ja tunteiden käsittelystä.

Konfliktien merkitys opettajan työlle

Konfliktit aiheuttavat opettajille kuormituksen ja stressin kokemuksia (Haikonen 1999). Kuten aiemmin mainittua, stressi ja loppuunpalaminen aiheuttavat uupumusta ja ärtyisyyttä, joita ei voida pitää kovinkaan hyvinä lähtökohtina hyvälle vuorovaikutukselle. Opettajan tapa olla vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa, huonot selviytymisstrategiat, tai huonot tunnetaidot voivat aiheuttaa väsymystä.

Joskus opettaja itse saattaa käyttäytyä konflikteja aiheuttavalla tavalla, ja tämä vaikuttaa opettajan jaksamiseen työssään. Sava (2002) mukaan opettajien tavat suhtautua oppilaisiin vaihtelevat, ja suhtautumistapa vaikuttaa oleellisesti opettajan työssäjaksamiseen ja työkiinnostukseen. Ideologiset erot vaikuttavat siihen, miten opettaja kohtaa oppilaansa. Kontrollivoivaa vuorovaikutustyyliä käyttävä opettaja on todennäköisemmin palamassa työssään loppuun, vähemmän kiinnostunut työstään ja oppilaistaan, kun taas humanistista vuorovaikutustyyliä käyttävä opettajan riski loppuunpalamiselle on pienempi ja opettaja on kiinnostuneempi työstään ja oppilaistaan. (Sava 2002, 1017.) Myös Aho (2010) mainitsee kokonaisvaltaisen, holistisen opetuksen ja kasvatuksen tulevan opettajan työssä esille oppilaskeskeisyytenä ja oppilaan kasvamisen ja kehittymisen tukemisena. Alakoulussa opettajan tehtäviin keskeisesti kuuluvan kasvatustehtävän hyväksyminen osaksi työtä auttaakin opettajaa jaksamaan ja selviytymään työssään. (Aho 2010, 140.) Paitsi suhtautumistapa oppilaisiin, myös opettajan suhtautuminen itseensä ja omiin taitoihinsa vaikuttaa opettajan työssäjaksamiseen, kuten Morris-Rothschild & Bassard (2006) toteavat.

Jotta opettaja ei uupuisi työssään, on opettajan selviydyttävä työnsä eteen tuomista haasteista, kuten vuorovaikutuksen ongelmista ja konflikteista. Aho (2010) on perehtynyt opettajan työssä selviytymiseen vaikuttaviin seikkoihin. Tutkimuksessaan Aho selvitti, mitkä tekijät opettajassa itsessään ja opettajan ympäristössä selittävät opettajana selviytymistä ja työssä jaksamista. Tutkimukseen osallistui kymmenen suomalaista opettajaa, ja tutkimusta varten Aho keräsi opettajilta elämäkertakirjoitukset ja kirjoituksia täydentävät haastattelut. Elämäkertakirjoituksia täydennettiin myös sähköpostein, tekstiviestein ja puhelinkeskusteluin. Aineiston hän analysoi grounded theory -analyysitavan mukaan. (Aho 2010.)

Aho (2010) määrittelee selviytymisen olevan aktiivista ja päämäärätietoista toimintaa, jaksamista, sekä vaikeuksien selvittämistä. Selviytyminen on kuitenkin aina

yksilöllinen kokemus. Ahon mukana opettajan on selviydyttävä paitsi työstään, myös muusta elämästään. Hyvin selviytyvä tuntee työstään iloa ja kokee työn mielekkääksi. (Aho 2010, 91.) Toisinaan työ koettelee opettajan selviytymistä ja opettaja uhkaa väsyä, kyynistyä tai kyllästyä työhönsä. Selviytymisriskiä lisäävät tekijät vähentävät työstä saatua iloa ja jaksamista, ja voivat aiheuttaa työuupumusta. Oppilaat, vanhemmat, kollegat, rehtori, koulun toiminta- ja keskustelukulttuuri, opettajan ikä sekä opettajan muuttunut ja laajentunut työnkuva voivat olla tällaisia selviytymisriskiä lisääviä tekijöitä. (Aho 2010, 91–92.)

Konfliktit oppilaiden kanssa voivat olla myös yksi opettajia uuvuttava tekijä. Haikonen (1999) on tutkinut opettajan stressiä Suomen oloissa, ja käsitellyt väitöskirjassaan konfliktien merkitystä opettajan työn stressitekijänä. Hän toteutti tutkimuksen kyselylomakkeen avulla sekä teemahaastatteluna viidellekymmennelle itä-vantaalaiselle opettajalle. Haikonen tutki, millaista stressiä konfliktit aiheuttavat opettajalle, miksi konfliktit koetaan stressaavina sekä millä tavoin opettajat pyrkivät selviytymään tästä stressistä. Tutkimuksessa perehdyttiin konflikteihin, joita opettajat kohtasivat oppilaiden, vanhempien, kollegoiden, sekä esimiesten kanssa.

Haikosen (1999) havaintojen mukaan opettajat kokivat yleensäkin kaikenlaiset konfliktit stressaavina. Tilanteista riippuen opettajat arvioivat konfliktit enemmän tai vähemmän merkittäviksi, ja tilanteen aiheuttama stressi saattoi kestää hyvinkin pitkään. Naiset kokivat konfliktit stressaavammiksi kuin miehet. Miesopettajat tulkitsivat konfliktit enemmän ammattiin kuuluvaksi kuin heidän persoonastaan tai toimintatavastaan johtuvaksi. Naiset puolestaan hakivat syytä konfliktiin miehiä enemmän omasta persoonastaan. Henkilökohtainen suhtautuminen konfliktiin lisäsi stressiä enemmän kuin ammatillinen suhtautuminen. Voimakasta stressiä Haikosen (1999) mukaan aiheuttivatkin omaan persoonaan ja opettajuuteen liittyvät uhkat. Mös konfliktien seuraukset stressasivat opettajia. Opettajat saattoivat esimerkiksi pelätä konfliktin vaurioittavan ihmissuhteita, tai konfliktin vahingoittavan toista osapuolta. Tapaukset, joissa konfliktin selvittäminen oli epäonnistunut, konfliktia ei yritetty selvittää tai selvittäminen oli jäänyt kesken, arvioitiin vakavimmiksi kuin selvitetty tilanteet. (Haikonen 1999.)

Konfliktit kuormittavat opettajia ja konflikteista aiheutunut stressi voi laskea myös opettajan suoriutumiskykyä työssä. De Vito (2009) löysi yhteyden opettajien tunneälytaitojen ja henkilökohtaisen suoriutumiskyvyn välillä. Tunneälytaidoilla on

yhteyttä yleisten tunnetaitojen lisäksi varsinkin intra-, ja interpersoonallisilla taidoilla, eli itsetuntemuksella ja taidoilla tulla toimeen toisten ihmisten kanssa. Opettajat jotka ovat varmoja ja kokevat onnistuvansa työelämässä ja ihmissuhteissaan, ovat optimistisia, tyytyväisiä elämäänsä ja työhönsä, ja tulevat toimeen hyvin toisten ihmisten kanssa. (De Vito 2009, 57.) Hyvät tunneälytaidot auttavat opettajia selviämään konfliktien aiheuttamasta kuormituksesta.

Opettajan työ ja tunteet

Opettajan ammattia pidetään yleisesti kutsumusammattina. Oletuksena on, että opettajalla on vahva myönteinen tunne oppimista ja oppilaitaan kohtaan (Hargeaves 1998, 835). Opettajan kielteisiä tunteita oppilaitaan ja työtään kohtaan pidetään jopa tabuna. (Sava 2002, 1008). Opettaja voi tällöin kokea oppilaiden ja opetustyön herättämät ikävät tunteet ristiriitaisina. Hargeavesin (1998) mukaan tunteet ovat kiinteä osa meitä itseämme ja arkipäivän toimintaa. Myös kouluun, oppimiseen ja opettamiseen tunteet liittyvät oleellisesti. Vaikka opettajan työ on hyvin tunnepitoista, tunteita ei yleensä mielletä tärkeäksi osaksi opetustyötä. (Hargeaves 1998, 835–837.)

Hargeaves (1998) on perehtynyt opettajan työssä esiintyviin tunteisiin. Hargeaves haastatteli 32 Kanadan torontolaista seitsemännen ja kahdeksannen luokan opettajaa, jotka olivat heidän esimiestensä mukaan edistyneitä opetustyössään. Haastattelussa Hargeaves selvitti opettajien kokemuksia työssä tapahtuvista muutoksista ja niiden aiheuttamista tunteista. Hänen mukaansa hyvä opetus on täynnä positiivista tunnetta. (Hargeaves 1998.)

Hargeavesin (1998) mukaan opettajan työ näyttäytyi hyvin tunnepitoisena, ja opettajan työ ja erilaiset tunteet liittyivät vahvasti toisiinsa. Opettajan suhtautuminen oppilaisiin vaikutti pitkälti myös opettajan suhtautumiseen jokapäiväisestä opetustyöstä. Oppilaista puhuttaessa opettajat mainitsivat monenlaisia tunteita tilanteesta riippuen, mutta keskiössä oli oppilaista välittäminen. Opettajat saattoivat kertoa vaikeistakin oppilaista ja tilanteista, ja kuvailla tunteitaan negatiivisiksi. Opettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, että oppilaista välittäminen oli tärkein syy, miksi he halusivat jatkaa opettamista. (Hargeaves 1998, 842.)

Suomalaisella tutkimuskentällä Virtanen (2013) on perehtynyt opettajien tunneälytaitoihin. Tunneäly on kykyä tunnistaa omia sekä muiden tunteita, sekä hallita niitä ihmissuhteissaan ja itsessään (Virtanen 2013, 197). Virtanen tutki opettajien ja opettajaksi opiskelevien arvioita heidän omista tunneälytaidoistaan ja siitä, miten tärkeäksi he kokivat nämä taidot opettajan työssä. Kyselytutkimukseen kerättiin aineisto kyselylomakkeilla internetin välityksellä 551 suomalaiselta luokanopettajalta ja opettajaopiskelijalta. Sekä opiskelijoiden että työskentelevien opettajien tunneälytaidot olivat keskitasoa. (Virtanen 2013.)

Virtanen (2013) mukaan opettajien ja opettajaopiskelijoiden vahvimpia tunneälytaitoja olivat empaattisuus, emotionaalinen itsetietoisuus, luotettavuus ja kyky kehittää toisia. Vastajat arvioivat työssä tarvittavat taidot korkeammiksi kuin omat taitonsa. (Virtanen 2013, 201–202.) Vaikuttaisi siltä, että opettajat ja opettajaksi opiskelevat eivät tunne olevansa riittävän taitavia työn vaatimuksiin nähden. Virtanen (2013) mukaan myös työelämässä olevien opettajien arviot omista tunneälytaidoista olivat parempia kuin vielä luokanopettajaksi opiskelevilla. Myös pidempään työskennelleet opettajat arvioivat taitonsa korkeammiksi kuin nuoremmat työssä olevat opettajat, ja heidän todelliset taitonsa olivatkin korkeammat. Toisaalta pidempään työskennelleet opettajat eivät pitäneet tunneälytaitoja yhtä tärkeinä työn kannalta kuin vähemmän aikaa työskennelleet kollegansa. Opettajaksi opiskelevat puolestaan pitivät taitoja tärkeämpinä kuin jo työelämässä olevat opettajat. (Virtanen 2013, 201–203.) Opettajien taidot ja arviot omista tunneälytaidoista ovat siis sitä parempia, mitä enemmän työkokemusta opettajalla on.

Opettajan selviytymiskeinot

Toimiva työskentely oppilaiden kanssa edellyttää Blombergin (2008) mukaan opettajalta tunteiden käsittelyä ja hallintaa. Opettaja tarvitsee tunneälyä edistääkseen omaa emotionaalista hyvinvointiaan, sekä pystyäkseen edistämään myös oppilaidensa henkistä ja emotionaalista kasvua. Opettajan työssä tarvitaan emotionaalista kyvykkyyttä, eli tunneälyä tunteita kuormittavissa sosiaalisissa tilanteissa. Näitä kuormittavia tilanteita koulumaailmassa tulee vastaan, ja tällöin opettajan tulee toimia ammattiroolinsa vaatimalla tavalla. (Blomberg 2008, 13.) Jotta opettaja pystyisi edistämään tunteiden käsittelytaitojaan

sekä kykyä toimia ammattiroolin vaatiman tavan mukaan, on opettajan pystyttävä kehittämään itseään. Kuormittava työ vaatii opettajalta keinoja selvittää työssä eteen tulevia vaikeuksia. Ahon (2010) mukaan opettajalla on oltava halua itsensä kehittämiseen, sopivat persoonalliset valmiudet selvittää, holistinen elämäkatsomus, ja joku jonka kanssa keskustella työhön liittyvistä asioista työyhteisössä tai lähipiirissä. Ahon mukaan tärkeimmät tekijät opettajan selviytymisessä ovatkin halu itsensä kehittämiseen, opettajan työn haasteiden selvittämisessä auttavat persoonalliset ominaisuudet, holistinen elämäkatsomus, sekä mahdollisuus keskustella työhön liittyvistä asioista työyhteisössä tai läheisten kanssa. (Aho 2010.)

Työstä selviytyäkseen opettajat tarvitsevatkin tietynlaisia ominaisuuksia. Opettajilla on persoonallisten ominaisuuksien lisäksi erilaisia keinoja vähentää työn aiheuttamaa kuormitusta ja kehittää tunneälytaitojaan. Konfliktien aiheuttamaa kuormitusta eli stressiä opettajat pyrkivät Haikosen (1999) mukaan lievittämään ja poistamaan erilaisin selviytymiskeinoin. Näiden keinojen avulla opettajat pyrkivät vaikuttamaan konflikteihin, niiden seurauksiin tai niistä tehtäviin arvioihin. Konfliktitilanteissa opettajat pyrkivät näkemään konfliktiin johtaneet syyt oman persoonan ja oman toiminnan ulkopuolella. Opettajat saattoivat esimerkiksi ajatella, että toisella osapuolella sattui olemaan huono päivä. Tämä keino lievensi stressiä hyvin. Myös pyrkimykset ratkaista vaikeaa tilannetta lievensivät stressiä. Toisaalta, jos opettaja pyrki ratkaisemaan tilanteen välttelemällä vaikeaan asian kohtaamista ja selvittelyä, eli jättämällä konflikti ratkaisematta, lisäsi se opettajan stressiä ja itseysyöksiä. (Haikonen 1999.) Myös De Vito (2009) mukaan hyvät tunneälytaidot takasivat opettajalle paremmat olosuhteet välttää stressin syntymistä. Tunnetaidoiltaan taitavat opettajat olivat enemmän tietoisia itsestään ja taitavampia sosiaalisissa suhteissaan. (De Vito 2009, 57.)

Opettajan persoonallisten ominaisuuksien, sekä selviytymiskeinojen lisäksi koulun tunnesäännöt vaikuttavat osaltaan siihen, miten opettaja suhtautuu konflikteihin ja niiden herättämiin tunteisiin. Zembylas (2005) on tutkinut opettajan tunteita ja niiden säätelyä tapaustutkimuksessaan. Hän tutki yhdysvaltalaisista opettajaa, joka opetti peruskoulun ensimmäisen ja toisen luokan yhdysluokkaa. Zembylas oli kiinnostunut siitä, miten opettajan tunteet opetuksessa ovat riippuvaisia koulujärjestelmän historiasta, miten opettaja vaikuttaa omaan tunnesäätelyynsä, sekä miten opettajan identiteetti rakentuu suhteessa tunnesääntöihin koulussa. Tutkimuksessa käytettiin kolmen vuoden aikana yhdestä

opettajasta kerättyä aineistoa, joka koostui kenttähavainnoista, syvähaastatteluista, opettajan tunnepäiväkirjasta, sekä muista asiakirjoista kuten tuntuunmittelmista. Aineistoa täydennettiin myös yhdellä seuranta-haastattelulla neljän vuoden kuluttua ensimmäisen tutkimusosion jälkeen. (Zembylas 2005.)

Zembylasin (2005) mukaan opettajan tunnesäännöt juontuvat opettajuuden historiasta. Kouluorganisaation normit suuntaavat opettajan tunteiden esilläoloa koulussa. Kouluyhteisön normit vaikuttavat siihen, miten opettaja suhtautuu omiin tunteisiinsa opetuksessa. Opettaja kontrolloi omia tunteitaan, ja ilmaisee tunteitaan tilanteeseen soveltuvalla tavalla. Koulun tunnesäännöt määrittelevätkin pitkälti opettajan tunteiden ilmaisua. Esimerkiksi vihan ja loukkaantumisen tunteita ei ole aina mahdollista ilmaista sellaisenaan ilman tiettyä sensuuria. Opettajan opettajaminäkuvaan vaikuttavatkin työn ja koulun tunnesäännöt ja se, miten säännöt ovat suhteessa käsillä olevaan tilanteeseen. (Zembylas 2005.) Jos koulun tunnesääntöjen mukaan opettajan on piilotettava kielteiset tunteensa oppilaita ja työtään kohtaan ja opettajien oletetaan yleisesti suhtautuvan myönteisesti opetukseen ja oppilaisiin, voi kielteisiä tunteita kokeva opettaja tuntea olonsa ristiriitaiseksi (Katso mm. Hargreaves 1998, Sava 2002). Ristiriita koettujen ja oletettujen tunteiden välillä voi aiheuttaa opettajien emotionaalista kuormittumista ja loppuunpalamista.

Opettajien tunnetaidot auttavat persoonallisten ominaisuuksien ja selviytymiskeinojen lisäksi käsittelemään työn kuormitusta. De Vito (2009) on tutkinut opettajien tunneälyn ja loppuunpalamisen yhteyttä yläaste- ja lukio-opettajien keskuudessa New Yorkin esikaupunkialueen julkisissa kouluissa. 64 opettajalta kerätyn kyselytutkimuksen avulla De Vito pyrki selvittämään, onko opettajien tunneälyllä ja loppuunpalamisen välillä yhteyttä. Opettajille annettiin kaksi kyselyä. Ensimmäinen koski opettajien taustamuuttujia (mm. etnistä taustaa, ikää, sukupuolta, työvuosia jne.), toisessa kyselyssä selvitettiin opettajien tunneälytaitoja. De Vito arvelee, että pieni vastaajajoukko on voinut vaikuttaa tuloksiin, ja että tutkittavien määrää olisikin syytä vielä lisätä.

De Viton (2009) mukaan opettajien työskentelyvuosien määrä vaikutti heidän tunneälytaitoihinsa positiivisesti, ja tunneälytaidot kasvoivat opettajan työvuosien mukana. Opettajien kokemus työelämästä ja elämästä yleensä auttaa heitä siis tunneälyn kehittämisessä. (De Vito 2009, 59.) De Vito (2009) löysi yhteyden myös opettajien iällä, stressinhallintataidoilla, sekä yeisellä mielialalla. Yli 16 vuotta työskennelleillä opettajilla

oli paremmat stressinhallintataidot, parempi itsetuntemus, ja he olivat joustavampia kuin vähemmän kuin 16 vuotta työskennelleet kollegansa. Yllättäen myös pitkään työskennelleiden, 40–49 -vuotiaiden opettajien stressinsietokyky ja itsehillintä oli heikompa kuin vähemmän aikaa työskennelleillä opettajilla. Pidempään työskennelleet opettajat olivat myös vähemmän optimistisia kuin vähemmän aikaa työskennelleet kollegansa. De Vito havaitsikin opettajien tunneälytaitojen ja työtyytyväisyyden vaihtelevan työvuosien mittaan. Joinain ajanjaksoina opettajat kokivat työnsä myönteisempinä, joinain jaksoina kielteisempinä. (De Vito 2009, 6–61.)

Myös Morris-Rothschildin ja Bassardin (2006) mukaan opettajien työkokemuksen määrä lisää opettajan taitoja luokanhallintaan ja opettajan työhön. Työkokemuksen myötä opettajat oppivat työssään tarvittavia taitoja, joita myös tunneälytaidot ovat. (Morris-Rothschildin & Bassard 2006.) Ahon (2010) mukaan itsereflektio, itsensä kehittäminen ja työyhteisö vaikuttavat opettajan käsityksiin omasta työstään ja ammatillisesta identiteetistä. Opettajan ammatti-identiteetti muokkautuu ajan kuluessa työ- ja elämäkokemusten lisääntyessä, ja oman identiteetin löytäminen on oleellista työssä selviytymisen kannalta. (Aho 2010, 129.)

Gerlander ja Isotalus (2010) ehdottavatkin professionaalisissa suhteissa esiintyviä emootioita merkittäväksi jatkotutkimuksen kohteeksi. Heidän mukaansa tulisi selvittää mm. mitä merkityksiä emootioille annetaan asiantuntija-asiakassuhteissa. (Gerlander & Isotalus 2010, 15.) Haikosen mukaan konflikteihin liitetäänkin lähes poikkeuksetta paljon kielteisiä tunteita. Konflikti voidaan nähdä myös myönteisessä valossa, jos ristiriita on nostanut esille jonkin käsittelyä vaativan asian, tai tapauksesta on opittu jotain uutta. Myös vaikeasta tilanteesta selviytyminen auttaa opettajaa jaksamaan työssään eteenpäin. (Haikonen 1999.)

Havaintojeni mukaan opettajien tunteet konfliktitilanteessa ovat vaihtelevia, ja raskaankin konfliktin jälkeen he voivat nähdä tilanteen vaikutukset myönteisinä. Seuraavaksi keskityn esittelemään tutkimukseni tuloksia opettajien kokemuksia opettajien ja oppilaiden välisistä konfliktitilanteista. Esittelen opettajien käsityksiä konfliktin aiheuttaneista syistä ja opettajien kokemuksia konfliktitilanteen selvittämisestä. Kuvailen myös opettajien konflikteissa kokemia tunteita.

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

Tässä luvussa kuvailen tutkimuksen etenemistä. Esittelen ensin tutkimuskysymykset, aineiston keruun, ja haastatellut opettajat. Tämän jälkeen kuvailen aineiston analyysiä ja sen vaiheita. Lopuksi pohdin tutkimuksen eettisyyttä.

3.1 Tutkimuskysymykset

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää millaisia ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat oppilaiden kanssa, miten he niitä selvittävät ja millaisia tunteita tilanteisiin liittyy. Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

- 1 Millaisia ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat oppilaiden kanssa?
- 2 Miten opettaja on selvittänyt ristiriidan?
- 3 Mitä tunteita tilanne aiheuttaa opettajassa?

Ensimmäisessä kysymyksessä tarkastelen opettajan ja oppilaan välisten ristiriitojen aiheuttajaa, eli mistä syystä osapuolet ovat päätyneet konfliktiin. Toisessa tutkimuskysymyksessä avaan ristiriidan käsittelyä, eli miten opettaja on selvittänyt ristiriidan. Käytän tässä apukysymyksinä seuraavia kysymyksiä: Veikö opettaja tilanteen päätökseen vai jäikö tilanne auki, osallistuiko joku ulkopuolinen tilanteen ratkaisuun, ja mitä taitoja tai keinoja opettaja käytti tilannetta selvittäessään? Kolmannessa kysymyksessä selvitan ristiriitatilanteen aiheuttamia tunteita opettajassa tilanteen aikana ja sen jälkeen.

3.2 Osallistujat ja aineiston keruu

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat luokanopettajia keskisestä Suomesta. Kaikki haastatellut opettajat ovat naisia. Osallistujat ovat työskennelleet luokanopettajina 2–35 vuotta. Haastatteluhetkellä Emilia on työskennellyt luokanopettajana kaksi vuotta, Maria kolme ja puoli vuotta, Sofia ennen valmistumistaan kuusi vuotta ja valmistumisen jälkeen vuoden, Ilona 13 vuotta, ja Aino 35 vuotta. Keräsin haastattelut vuoden 2015 kevätlukukaudella helmikuun ja huhtikuun aikana. Lähetin haastattelupyynnöt osallistujille sähköpostitse tai puhelimitse. Tunsin osan haastateltavista entuudestaan, osan yhteystiedot sain tutkimuksen ulkopuolisen henkilön suosittamana.

Ennen varsinaisia haastatteluja testasin haastattelupohjani sekä eläytymismenetelmän kehyskertomuksen kahdella testihaastattelulla. Keskustelin myös testihaastatteluihin osallistuneiden kanssa haastattelun jälkeen, jotta saisin selville, mitä haastattelupohjasta olisi hyvä muuttaa. Eläytymismenetelmän kehyskertomuksen toimivuutta suositellaankin testattavaksi ennen varsinaista tutkimusmateriaalin keräämistä, jotta voidaan varmistua, että kerätty materiaali vastaa tarkoitusta (Eskola 2001, 76–77).

Toteutin viidestä haastattelusta kolme osallistujien luokassa työpäivän jälkeen, kaksi haastattelua toteutin osallistujan kotona. Koti on osallistujalle tuttu ja turvallinen paikka, mikä auttaa haastattelun onnistumista. Myös omassa luokassaan opettajat saivat toimia heille tutussa ympäristössä, mikä luo haastattelussa osallistujalle turvallisuuden tunnetta ja auttaa heitä todennäköisesti myös rentoutumaan. (Eskola & Vastamäki 2001, 27–28.) Oletin myös tilajärjestelyn lisäävän opettajien halukkuutta osallistua tutkimukseen, sillä heille oli helpompaa jäädä oppilaiden lähdettyä koululle odottamaan haastattelijaa, kuin että he olisivat lähteneet vielä työpäivän jälkeen erikseen haastatteluun. Tila oli yleensä rauhallinen, vaikka toisinaan huoneen ulkopuolelta kantautuva melu häiritsi haastattelua. Häiriöt eivät olleet suuria ja haastattelut sujuivat ilman suurempia ongelmia.

Olin etukäteen suunnitellut haastattelevani 4–5 opettajaa. Neljännen haastattelun aikana aloin tunnistaa yhtäläisyyksiä opettajien kertomusten välillä, ja viidennen haastattelun jälkeen totesin saaneeni riittävästi materiaalia saadakseni vastauksen tutkimuskysymyksiini. Haastattelut eivät tuoneet enää mainittavaa uutta tietoa, eli aineisto

oli niin sanotusti kylläntynyt (Hirsjärvi & Hurme 2000, 60). Tämän perusteella rajasin haastateltavien määrän viiteen. Osallistujien määrä oli siis tälle tutkimukselle riittävä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58–60; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 117). Lyhyin haastattelu kesti 40 minuuttia, pisin tunnin ja viisi minuuttia.

3.3 Tutkimusmenetelmät ja tutkimuksen kulku

Toteutin tutkimuksen aineistonkeruun haastattelemalla opettajia. Haastattelun lisäksi keräsin aineistoa eläytymismenetelmää käyttäen. Esittelen sekä haastattelua sekä eläytymismenetelmää tässä luvussa.

Haastattelu

Halusin kuulla osallistujien omia kokemuksia ja heidän omia ajatuksiaan sosiaalisista ristiriidoista, ja haastattelemalla opettajia pystyin luontevasti kysymään näitä kokemuksia suoraan heiltä (Eskola & Vastamäki 2001, 24). Tämä tiedonkeruumenetelmä sopiikin parhaiten kartoittamaan osallistujien henkilökohtaisia kokemuksia ristiriitatilanteiden käsittelystä (Eskola & Suoranta 1998, 85; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 200). Tutkija voi myös tarkentaa kysymyksiä välittömästi, toisin kuin esimerkiksi kyselytutkimuksessa (Järvinen & Järvinen 2000, 154).

Toteutin haastattelun (liite 1) etukäteen muotoilemiini kysymysten avulla. Haastattelut olivat muodoltaan puolistruktuoitun- ja teemahaastattelun väliltä. Puolistruktuoitussa haastattelussa kysymykset ovat kaikille osallistujille samat, mutta käytössä ei ole valmiita vastausvaihtoehtoja. Haastateltava saa vastata kysymykseen omin sanoin. (Eskola & Suoranta 1998, 86; Hirsjärvi & Hurme 2000, 47.) Teemahaastattelussa puolestaan kysymysten tarkka muoto ja järjestys puuttuvat. Läpi käytävät teemat ja aihepiirit on etukäteen päätetty ja haastatteliija käyttää tukena esim. tukisanalista valmiiden kysymysten sijasta. Myös teemojen järjestys voi vaihdella jokaisen haastattelun kohdalla. (Eskola & Vastamäki 2001, 26–27.) Olin etukäteen muotoillut kysymyksiä joihin halusin keskittyä haastateltavan kanssa. Olin varannut haastattelu alkuun kolme

lämmittelykysymystä, jotta osallistujat pääsisivät tilanteen aiheuttamasta mahdollisesta alkujännityksestä eroon ennen varsinaista haastattelua. Olin myös kirjannut kysymysten alle itselleni muistin tueksi lisää apukysymyksiä. Etenin pääsääntöisesti etukäteen suunnittelemani kysymyslistan mukaan, mutta saatoin tarpeen vaatiessa palata uudestaan joihinkin kysymyksiin tai siirtyä seuraavaan kysymykseen. Pysin tilanteessa keskustelunomaisuuteen.

Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä hyvin herkkä (Järvinen & Järvinen 2000, 154). Tämän vuoksi päädyinkin käyttämään eläytymismenetelmää (ks. esim. Eskola 1997) tutkimuksen täydentäjänä tutkimuseettisten ongelmien vuoksi. Eläytymismenetelmä toimi myös lämmittelevänä tehtävänä haastattelun aiheeseen. Kandidaatin tutkielmaa varten tekemissäni haastatteluissa havaitsin, että joillekin osallistujille oli vaikeaa kertoa kohtaamistaan vaikeista tilanteista, sillä he kokivat menevänsä liian lähelle salassapitovelvollisuuden rikkomista, vaikka kehotinkin haastateltavia kertomaan tilanteista oman harkintansa mukaan ilman painostusta. Haastateltavat saattoivat myös kaunistella tai suurennella joitain kertomiaan ongelmia, sillä tilanteet liittyivät heihin itseensä. Haastateltavat voivatkin kertoa valikoiden aiheesta, jos he tuntevat haastattelun epämiellyttävän herkäksi tai he haluavat kaunistella asioita ja miellyttää tutkijaa (Järvinen & Järvinen 2000, 154).

Eläytymismenetelmä

Eläytymismenetelmä (liite 2) toimi haastattelun täydentäjänä. Eläytymismenetelemässä tutkija esittää kertomuksen kuvitteellisesta tilanteesta, johon tutkimukseen osallistuja keksii jatkon näytellen tai kirjoittaen. Kertomuksesta esitetään kaksi tai useampia versioita, jolloin muutos tehdään jotain oleellista yksityiskohtaa varioiden, esim. hyvin sujuva normaalitilanne, ristiriitatilanne. (Eskola 1997, 16–18.) Toteutin eläytymismenetelmän aineiston keräämisen haastattelun yhteydessä suullisesti, eli osallistujat kertoivat suullisesti oman kertomuksensa jatkon. Haastateltavat kuvailivat tilanteen kulun, mutteivät näytelleet tai kertoneet yksityiskohtaisia vuorosanoja eläydyttävään kertomukseen liittyen. Eskola kannustaakin kokeilemaan eri tapoja ja varioimaan tutkimusmenetelmää tilanteen mukaan (Eskola 1997, 9). Testihaastatteluiden perusteella päädyin toteuttamaan

eläytymismenetelmän suullisesti, sillä kirjallinen tuottaminen olisi voinut olla osallistujille liian rankkaa pitkän haastattelun yhteydessä, ja vaikuttaa täten vastausten sisältöön. Haastattelusta väsyneenä osallistuja ei todennäköisesti jaksaisi syventyä vielä itse tuottamaan kirjoitettua tekstiä vaikeasta aiheesta.

Eläytymismenetelmää on käytetty aineistonkeruumenetelmänä erityisesti kasvatustieteissä ja sosiaali-alalla (Tuorila & Koistinen 2010, 10). Myös Jyväskylän yliopistossa on tehty useita pro gradu -tutkimuksia, joissa eläytymismenetelmää on käytetty aineiston keräämiseen. Opinnäytteissä on tutkittu mm. oppilaiden käsityksiä kiireestä koulutyössä (Mäkipää 2000), oppilaiden käsityksiä koulukiusaamiseen puuttumisesta (Konttinen 2010), sekä oppilaiden käsityksiä opettajan puuttumisesta nahisteluun (Laukkarinen & Äikiä 2013). Menetelmä on alun perin kehitetty tutkimusten eettisten ongelmien ratkaisuksi ja tutkittavan aseman parantamiseksi (Eskola 2001, 71). Kasvatustieteissä ja sosiaali-alalla tutkimukset koskevatkin usein ihmisille herkkiä aiheita, kuten heidän henkilökohtaisia kokemuksiaan ja ajatuksiaan.

Eläytymismenetelmän avulla halusin johdatella osallistujia tarkasteltavaan teemaan. Konfliktit ja omat tunteet ovat yleensä hyvin herkäksi koettuja asioita. Eläytymismenetelmän Jaana -opettajan kautta on helpompaa lähestyä ikävää tilannetta ja kertoa Jaana -opettajan toiminnasta ja tunteista, ei omista. Eläytymismenetelmä antaa haastateltaville mahdollisuuden etäännyttää vaikeaksi koetut kokemukset itsestä kertomuksen muotoon. Menetelmä ratkaiseekin haastattelun tuomia tutkimuseettisiä ongelmia (Eskola 1997, 33). Kirjoittamassani tapauksessa esitellään hyvin tyypillinen konfliktitilanteen alku oppitunnilla, johon opettajan on helppo samaistua. Tuttu tilanne herättelee muistiin monesti samankaltaisia aiempia kokemuksia ja muistoja, joten eläytymismenetelmäosuuden jälkeen on helpompaa ja luontevaa jatkaa omista samankaltaisista kokemuksista kertoen. Haastateltavat kertoivatkin lähes poikkeuksetta omista vastaavanlaisista kokemuksista. Kertomukseen valitsemani kuvitteellinen tilanne tosin johdatteli osallistujia enemmänkin oppilaiden väliseen konfliktiin, kuin opettajan ja oppilaan väliseen konfliktiin.

”Niä jostain kaverikuvioita sitte. Voihan se olla muitaki juttuja miks lyyään hanskat tiskiin. Mutta toi parityö ehkä jotenki vie mua ajattelemaan sitä niitä kaverisuhteita sitte.” (Sofia)

Eläytymismenetelmä ei tuota suoria faktoja kertojien elämästä, mutta tarinoissa on nähtävissä kertojien käsityksiä ja heidän omia kokemuksiaan aiheesta (Eskola & Suoranta 1998, 116–117). Menetelmän avulla kerätäänkin tietoa tutkimukseen osallistujien ajattelun logiikkaa jostain tietystä ilmiöstä (Eskola 2001, 72). Tässä tapauksessa halusin selvittää, miten opettajat kuvailevan hyvin sujuneen tai huonosti sujuneen ristiriidan ja millaisia tunteita he olettavat tilanteisiin liittyvän.

3.4 Aineiston analyysi

Käytin yksilöhaastattelua tutkimukseni aineistonkeruumenetelmänä. Analyysin aloitin litteroimalla opettajien haastattelut. Ryhmittelin aineiston kolmeksi eri kokoelmaksi. Haastateltavien vastaukset keräsin teemahaastattelun kysymysten mukaan, eläytymiskertomukseen opettajien ehdotukset ristiriitatilanteen selvittämisen etenemisestä, sekä opettajien omat kertomukset konfliktikokemuksista omiksi kokoelmikseen.

Litteroin haastattelut (liite 3). Litteroinnin tarkkuus on arvioitava ja toteutettava jokaisen tutkimuksen kohdalla erikseen. Haastatteluaineisto voidaan kirjoittaa tekstiksi koko haastatteludialogista tai valikoiden. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 138–139.) Osallistujat puhuivat haastattelutilanteessa myös tutkimusaiheeseen liittymättömiä asioita, joten päätin litteroida haastatteluista vain tutkimusaiheeseen liittyvät puhekatkelmat sanasta sanaan (Kalaja, Alanen & Dufva 2011, 139). Merkitsin pitkät tauot puheessa kolmella pisteellä, mutten merkinnyt litteroituun tekstiin sanojen painotuksia, hengityksiä, tai puheen päällekkäisyyksiä, koska tämän tutkimuksen kannalta näillä seikoilla ei ole merkitystä. Päällekkäin puhutun pyrin kirjoittamaan tekstiksi, jos puheesta sai selvää. Materiaalin analysoinnin kannalta haastattelun sisältö oli tässä tapauksessa merkityksellisempää kuin puheen painotukset. Merkitsin litteroituun tekstiin myös haastattelun aikana tapahtuneet häiriöt, esimerkiksi tilan ulkopuolelta kantautuvan melun, jos häirö häirtäsi haastattelun kulkua tai vaikeutti nauhoitetun puheen ymmärtämistä. Tulosten esittelyssä käytetyissä siteerauksissa kaksi viivaa (--) merkitsevät lauseen katkaisua kesken lauseen, tai siteerauksesta on poistettu aiheeseen kuulumattomia osia puheenvuoron välistä.

Litteroinnin jälkeen luin litteroidun aineiston läpi. Teksti tulisi lukea teemoitellessa läpi useaan kertaan, ja litteroituja haastatteluita tulikin luettua vielä useamman kerran aineistoa käsitellessä (Moilanen & Räihä 2001, 53). Ryhmittelin litteroidun materiaalin eri väreillä tutkimuskysymysten mukaan ja poimin ryhmitellyt tekstinkohdat omiksi tekstitiedostoiksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 173; Moilanen & Räihä 2001, 53–54). Seuraavaksi tiivistin tekstinkohdan sisällön lyhyeksi lauseeksi tai muutamaksi sanaksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 147). Kokosin vielä nämä tiivistelmät kysymyskohtaisiin tekstitiedostoihin, haastateltavien nimellä merkittyinä. Ryhmittelin jälleen tiivistetyt ilmaukset sisällön mukaan ryhmiin ja nimesin ryhmän yläkäsitteen sisällön mukaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 149–150). Esimerkiksi ryhmittelin ristiriitojen syistä mm. oppilaan trauman, oppilaan aistiherkkyudet, sekä oppilaan ADHD:n samaan ryhmään ja annoin ryhmän yläkäsitteeksi ”Oppilaan erityistarpeet”. Tulosten aukikirjoitusvaiheessa liitin havaintoihini tietoa aiemmista tutkimuksista.

Erottelin litteroidusta materiaalista eläytymiskertomuksia koskevat tekstinkohdat omiksi tiedostoikseen haastateltavien nimellä merkittyinä. Vaikka eläytymismenetelmän kuvitteellinen tilanne johdattelikin monia osallistujia kertomaan oppilaiden välisten konfliktien ratkaisuksista, osallistujat alkoivat kerrata kuvitteellisen ratkaisutilanteen jälkeen omia vastaavia kokemuksiaan, joista oli helppo siirtyä opettajan ja oppilaan välisten konfliktien käsittelyyn. Analyysissä olen erotellut opettajien eläytymiskertomukset ja heidän kertomansa todelliset tilanteet toisistaan. Eläytymiskertomuksista ei aina ollut luettavissa selkeää juonen kulkua, sillä haastateltavat kertoivat useampia mahdollisia vaihtoehtoisia ratkaisuja ja tapahtumia. Opettajat saattoivat myös kertoa eläytymiskertomuksen lomassa esimerkkejä samankaltaisista oppilaidensa kanssa kohtaan tilanteista. Ryhmittelin kertomuksissa esiintyvät ristiriidan syyt, opettajan käyttämät ratkaisukeinot ja opettajan tunteet omiksi ryhmikseen. Erottelin vielä opettajien käyttämät ratkaisukeinot ja opettajien kokemat tunteet sen mukaan, oliko tilanne päättynyt hyvin vai ikävästi. Kokosin tiedot taulukkoon.

Aineistoa käsitellessäni huomasin opettajien kertovan joistain kohtaan ristiriitatilanteista kertomuksen muodossa. Bambergin ja Georgagopouloun (2008) mukaan ihmiset kertovat arkipäiväisissäkin tilanteissa pieniä kertomuksia tapahtumista. Tällaiset ”pienet tarinat” voivat kertoa menneistä tapahtumista, olla arveluita tulevasta, tai kertoa

tästä hetkestä. Kertomukset voivat vaikuttaa ulkopuoliselle jopa merkityksettömiltä tarinoilta, mutta ne saattavat olla kertojalleen hyvinkin merkityksellisiä. Bamberg ja Georgagopoulou (2008) arvelevat ihmisten jäsentävän omaa rooliaan tilanteessa kertomalla tapahtumasta narratiivin muodossa. (Bamberg & Georgagopoulou 2008, 381–382.) Heikkinen (2001) kuvaa tutkimukseen liittyviä narratiiveja, eli tarinoita tai kertomuksia, tiedon välittäjiksi tai tiedon rakentajiksi (Heikkinen 2001, 116). Yksinkertaisimmillaan narratiivit ovat mitä tahansa kerrontaan perustuvaa aineistoa, jotka eivät välttämättä ole juonellisia tai eheitä kertomuksia. Tutkittavilta kertomuksilta voidaan kuitenkin vaatia kertomuksen tunnuspiirteitä, esimerkiksi etenevää juonta. Kertomusten analyysissä kiinnostus on kertomuksen sisällössä sekä sisällön jäsentelyssä ja luokittelussa. (Heikkinen 2001, 121 – 123.)

Halusin tarkastella näitä opettajien kertomia tarinoita niiden antaman tutkimustiedon vuoksi. Kertomuksissa tulee ilmi selkeämmin konfliktitilanteiden tapahtumien eteneminen, kuin yksittäisistä tilanteiden osien kuvauksista, ja syventää siten tutkimuksen tuloksia. Toisin kuin eläytymismenetelmään liittyvät kertomukset, opettajien oman elämän kertomukset rakentuivat pienistä pätkistä pitkin haastattelua (Elo & Kyngäs 2008, 113; Hyvärinen 2010, 90). Etsin litteroidusta aineistosta opettajien kertomat tarinat ja kokosin kertomusten pätkät kokonaisiksi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137). Valitsin käsiteltäviksi kertomuksiksi sellaiset kertomukset, joista oli luettavissa alku, ratkaisu ja loppu, eli kertomuksen tapahtumat etenivät (Hyvärinen 2010, 93). Poimin kertomuksista keskeisimmät kohdat ja tiivistin kertomusten sisällön muutamiin lauseisiin. Kokosin nämä tiedot kertomuksista taulukkoon.

Aineiston analyysimetodi tulisi valita tutkimuksen tarkoituksen mukaan (Elo & Kyngäs 2008, 112). Hirsjärvi ja Hurme (2001) esittelevät kuusi erilaista lähestymistapaa aineiston analyysiin. Toteutinkin tässä tutkimuksessa tapaa, jossa haastattelijä tulkitsee litteroitua aineistoa. Lähestymistavassa tutkija järjestää aineistoa litteroimalla, selventää aineistoa poistamalla analyysin kannalta tarpeettomia kohtia, ja toteuttaa analyysin tiivistämisen, luokittelun ja tulkinnan kautta. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 137.) Tarkoituksenani oli analysoida litteroitua materiaalia opettajien haastatteluista. Tähän tarkoitukseen sopi sisällönanalyysi (Elo & Kyngäs 2008, 107).

Toteutin analyysin teoriaohjaavana sisällönanalyysinä. Tuomi & Sarajärvi (2002) kirjoittavat sisällönanalyysin olevan dokumenttien sanallista kuvaamista (Tuomi & Sarajärvi 2002, 107). Elo & Kyngäs (2008) lisäävät sisällönanalyysin selittävän ilmiötä myös esimerkiksi kuvioin (Elo & Kyngäs 2008, 108). Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teoriaohjaavaa, tai teorialähtöistä. Aineistolähtöinen sisällönanalyysiprosessi pohjautuu tutkimusaineistoon, kun taas teorialähtöistä analyysiä ohjaa jokin ennalta valittu teoria tai käsitejärjestelmä. Teoriaohjaava analyysi etenee aineiston ehdolla kuten aineistolähtöinen analyysi, mutta abstrahointivaiheessa aineisto liitetään jo olemassa oleviin teoreettisiin käsitteisiin. (Elo & Kyngäs 2008, 109–111; Tuomi & Sarajärvi 110–117.) Elo ja Kyngäs (2008) huomauttavat menetelmän olevan käyttäjälleen haasteellinen sen joustavuuden vuoksi. Sisällönanalyysille ei olekaan yhtä selkeää toimintaohjetta, vaan jokaisen tutkijan on käytettävää analyysitapaa tutkimukselle parhaiten sopivalla tavalla. (Elo & Kyngäs 2008, 113.) Käytin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä haastattelumateriaalin, eläytymiskertomusten, sekä opettajien omien kertomusten analysoinnissa.

3.5 Eettiset ratkaisut

Tuomi & Sarajärvi (2002) tarkastelevat tutkittavien suojaan liittyviä seikkoja. Tutkittavien suojaan kuuluu, että tutkija selvittää osallistujille tutkimuksen tarkoituksen, osallistujat ovat vapaaehtoisia, tutkimustiedot ovat luottamuksellisia ja anonyymejä, eikä tutkimus saa tuottaa haittaa tutkittavalleen. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 128–129.) Tutkimuksessani toteutin näitä eettisiä neuvoja. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat vapaaehtoisia. Kerroin haastatteluun osallistuneille opettajille tutkimuksen aiheen ennen haastattelua. Kerroin myös haastattelun olevan luottamuksellinen, ja etten paljastaisi opettajien henkilöllisyyttä tai muita henkilökohtaisia tietoja tutkimuksessani. Haastattelun alussa kysyin jokaiselta osallistujalta, saako haastattelun äänittää, ja saako aineistoa käyttää pro gradu -tutkielmassa. Äänitin kysymyksen ja haastateltavan vastauksen. Kaikki osallistujat antoivat luvan äänitykselle ja aineiston käytölle.

Pyrin haastattelutilanteessa rentoon ja luottavaiseen ilmapiiriin, jotta osallistujat voisivat keskittyä mahdollisimman hyvin itse haastatteluun. Haastattelut toteutettiin osallistujille tutussa ympäristössä, heidän kotonaan tai omalla työpaikallaan (Hirsjärvi & Hurme 2001, 90). Haastattelun alussa pyrin rupattelemaan hetken ennen nauhurin käynnistämistä, jotta haastattelutilanteen alkujäykkyys hälvenisi (Hirsjärvi & Hurme 2001, 90). Olin varannut myös muutaman hetken rupattelulle nauhurin käynnistämisen jälkeen ennen varsinaista haastattelua, jotta osallistujat saisivat purkaa mahdollista jännitystään puhumalla. Pyrin tilanteessa myös kiireettömyyteen, ettei osallistuja kiirehtisi puheissaan turhaan.

Sovimme myös haastateltavien opettajien kanssa litteroitujen haastattelupätkien lähettämisestä heille hyväksyttäväksi. Lähetin jokaiselle niin haluavalle opettajalle heidän haastattelustaan lainatut, valmiiseen tekstiin tulevat siteeraukset heille luettavaksi, jotta he voisivat varmistua ettei heitä voi tunnistaa tekstistä. Erityisesti yksi opettaja oli huolissaan omasta tunnistettavuudestaan ja omasta salassapitovelvollisuudestaan. Pyrin tällöin kannustamaan epäroivää opettajaa kertomaan tilanteista ja kokemuksistaan oman harkintansa ja halunsa mukaan. Muutin haastateltavien nimet tunnistettavuuden estämiseksi litterointivaiheessa. Nimet valitsin Väestörekisterin vuosien 2010–2015 suosituimpien nimien listalta sattumanvaraisesti. Nimet eivät liity haastateltavien oikeisiin etu- tai sukunimiin. Jätin nimien lisäksi myös opettajien koulujen ja kuntien nimet, sekä opettajan opettaman luokka-asteen mainitsematta, jotta osallistujat olisivat mahdollisimman anonyymejä. Muutin myös opettajien mainitsemat nimet aineiston esimerkkikatkelmista, jos haastateltava mainitsi katkelmassa esimerkiksi kollegansa tai puolisonsa nimen.

4 TULOKSET

Kaikki haastateltavat opettajat työvuosien määrästä riippumatta olivat kohdanneet uransa aikana ristiriitatilanteita oppilaiden kanssa. Ristiriitojen syyt olivat moninaiset. Opettajat pyrkivät ratkaisemaan konfliktit yleensä siinä onnistuen. Usein tilanteita on ratkottu useammassa osassa, mutta konflikteja on jäänyt myös selvittämättä. Kuten ristiriitatilanteiden syytä, myös ratkaisukeinoja tilanteille oli useita. Tilanteiden selvittelyssä opettajat tekivät toisinaan yhteistyötä kollegoiden, vanhempien ja rehtorin kanssa. Ristiriitatilanteet herättivät opettajissa paitsi paljon kielteisiä tunteita, myös myönteisiä tunteita.

Esittelen tulokset aineistoryhmittäin. Ensin esittelen tutkimushaastattelun antamat tulokset, sen jälkeen eläytymismenetelmän kertomuksien tulokset, ja tämän jälkeen kerron vielä opettajien oman elämän kertomusten tuloksista. Lopussa kokoan kaikki tulokset tutkimuskysymyksittäin yhteenvedoksi.

4.1 Haastattelut

Tässä luvussa esittelen haastattelun tulokset. Esitän tulokset tutkimuskysymysten mukaan jaoteltuina. Ensin perehdyn konfliktien syihin, tämän jälkeen käsittelen konfliktien ratkaisua, ja lopuksi kuvailen opettajien konfliktissa kokemia tunteita.

4.1.1 Konfliktien syyt

Haikosen (1999) mukaan konflikti itsessään ei niinkään kuormittanut opettajia, mutta itse konfliktin aiheuttanut asia koettiin raskaaksi. Ryhmittelin nämä opettajien kohtaamien ristiriitatilanteiden syyt neljään ryhmään. Opettajat olivat kohdanneet ristiriitoja oppilaiden kanssa, koska oppilaat kokivat opettajan tai koulun toiminnan epäoikeudenmukaisena,

oppilaalla oli erityistarpeita, oppilas pyrki ottamaan vallan tilanteessa, tai muiden syiden vuoksi.

Oppilaat kokevat opettajan tai koulun toiminnan epäoikeudenmukaisena

Aino ja Maria olivat joutuneet ristiriitatilanteisiin oppilaiden kanssa, koska oppilaat kokivat joko koulun yleiset käytänteet tai opettajan toiminnan epäoikeudenmukaisena oppilaita kohtaan. Maria oli joutunut konfliktiin oppilaan kanssa kun hän oli selvittämässä oppilaiden välisiä riitoja. Riidan oppilasosapuoli koki opettajan kohtelevan häntä väärin, tai opettajan olevan puolueellinen jos opettaja ei tasapuolisesti pystynyt havaitsemaan kaikkia yksityiskohtia tilanteessa. Maria kertoo riidan selvittelytilanteesta:

Että oppilaalla vähä semmonen että ”Nyt sinä oot tuota toista kuunnellu enemmän”. Ja vähän niinku semmost syyttelyä minua kohtaa ja sitte jotenki käy ihan ylikierroksilla. Ja jotenki ihan semmonen niinku vihamielinen vähä ollu se oppilas, että hän on kokenu tässä nyt vääryyttä jotenki. (Maria)

Aino oli joutunut ristiriitaan oppilaan kanssa puututtuaan oppilaiden keskinäisiin ristiriitoihin luokan yhteisestä viestiryhmästä. Oppilaan mielestä Aino oli toiminut tilanteessa väärin.

Ja sit mä sanoin että eihän siinä[viestiryhmässä] kannata olla jos ei siitä tuu iloa. Nii sit käviksi niin että melkein kymmenkunta poistu siitä meidän luokan ryhmästä ja sitten seuraavalla viikolla ni yks tyttö rupes mua syyttämään että ”Hei opettaja, että se on sun syy että puolet meidän oppilaista on nyt jääny pois siitä ryhmästä kun sä sanoit sillon että siitä voi lähteä pois”. (Aino)

Isomman oppilasryhmän kanssa Maria oli joutunut ristiriitaan koulun yleisistä käytännöistä. Oppilaat eivät olleet tyytyväisiä koulun retken sääntöihin ja he olisivat halunneet tuoda välipalaa kouluun kuten vanhemmatkin oppilaat. Maria kertookin useammista samankaltaisista tilanteista.

Esimerkiks tänää et, minkä takia vaa kolme euroa saa ottaa mukaan sinne hiihtopäivään ja kaikkee niinku semmosta tämän tyyppisiä juttuja, ihan tosi usein tulee vastaan. (Maria)

Meillä oli semmonen tilanne tossa, tuli mieleen että oppilaat sitä valitti mulle että, ”Miks me

*ei saaha ottaa välipalaa mukaan koska kutosluokkalaisetki saa ottaa ja miks me ei saaha!” -
- nää tytöt keskenää ihan tyyliin huusivat, olivat tuolla välitunnilla pohtineet sitä asiaa. Ja
sitte iha hysteerisenä että, ”Minkä takia meillä ei ole? Vääräys!” (Maria)*

Maria arveli oppilaiden voimakkaan reagoinnin tasapuolisuuden puolesta johtuvan murrosiän alusta. Oppilailla on voimakkaita mielipiteitä joita he tuovat myös voimakkaasti esille.

*-- ku nää alkaa olla jo vitosluokkalaisia siinä iässä. Että tuntuu että nää on ruvennu
enemmän niinku purnaamaan joka pienemmästäki asioista, tai niinku semmosista ihan että
kyseealaistamaa asioita. (Maria)*

Myös Sofia arveli oppilaiden murrosiän ja Sofian sanoin ”draamaiän” vaikuttavan oppilaiden keskinäisten, sekä oppilaiden ja opettajien välisten kahnauksien syntyyn.

Oppilaan erityistarpeet

Oppilaan erityistarpeet olivat aiheuttaneet ristiriitatilanteita oppilaan kanssa Emilialle, Ilonalle, ja Sofialle. Opettajat arvelivat oppilaan käytöksen johtuvat tällöin oppilaan muuttumattomista ominaisuuksista tai muista syistä, joihin oppilas ei voinut itse vaikuttaa, mutta jotka vaikuttivat itse oppilaaseen. Opettajat eivät ajatelleet oppilaan käyttäytymisen olevan tahallista. Emilialla on ollut konflikteja oppilaidensa kanssa, joilla on erityistarpeita. Emilia ajatteli konfliktien perimmäiseksi syyksi oppilaan ADHD:n ja toisen oppilaan aspergerin syndrooman. Emilia kertoo erityistarpeiden aiheuttamista vaikeuksista:

*Elikkä mulla on yks asperger ja sitte on pari adhd:ta, ja niillä on semmosta taipumusta että
niinku... Tai tavallaan et se miten mä sanoisin, se ryhmä, luokka, se ryhmäyttäminen ei oo
auttanu siihen että ne pystyis toimimaan kaikkien kanssa, koska nil on jotain muita lukkoja
siihen että muut pystyy tekeen kaikkien kanssa. (Emilia)*

*Nii no varmaan seki koska silläki on semmonen vähän erityistarpeita. Sil on ADHD
-diagnosi nii ni mä luulen et se on niinku, et se ajattelu on erilaista. Ja sit ku joku asia
ärsyttää, ni sit se ei tiä sitä itekkää mikä se oikeesti on se syy. Vaan sit se projisoi sen sit
niinku muhun. (Emilia)*

Ilona puolestaan arveli oppilaan aistiherkkyksien olevan syynä opettajan ja oppilaan välille usein syntyviin konflikteihin. Ilonan kertoman mukaan oppilas hermostui monesti opettajan puuttuessa oppilaan ruokailuun.

Hän aivan: ”Sä aina huudat mulle!” Mä sanon että en mää huutanu, sanoin ihan rauhallisesti et syö ensin ruoka ja sit vasta haet, haet tuota leipää lisää ni tota... Siin on varmaan kans joku omaehtisuus ja tällä pojalla sen asian suhteen plus että hän on varmaan niinku myös aika, tämmösiä aistiherkkyksiä ehkä muutenkin, et ehkä se ruoka on hänelle semmonen, sen takia hiukan ongelmallista. (Ilona)

Oppilaiden erityistarpeet olivat aiheuttaneet myös tavallisia erimielisyyksiä suurempia konflikteja koulussa. Ilonan ja Sofian oppilaat olivat saaneet raivokohtauksen koulupäivän aikana näennäisesti pienestä syystä. Opettajat kertoivat raivon taustalla olleen paljon muita ongelmia:

Ne lähti, niinku kerranki lähti että ku tyttö otti hänen liimapuikkonsa korkin. Hän sai siitä hirvittävät raivarit ja kun mä menin häntä rauhottaan ni se rupes se raivo kohdistuun minuun sitten. -- Ja olin tietysti tietonen jonku verran mut en ollu kaikist asioista, mut että kyllä sen lapsen taustalla oli niin vakavia, et hän jotenki käymään niitä oman elämänsä tilanteita -- Eli ne oli niin isoja asioita että ne lähti vasta täällä purkautumaan, vasta kahden vuoden kuluttua siitä. (Ilona)

--sielä oli yks poika jolla oli e -päätös, eli nykyään varmaan sanottais tehostetussa tuessa. -- No joka tapauksessa se hermostu aina välillä aika paljonki, ja sitte ku se oli kumminki semmone vähän skrodempi poika, nii ni kyl se yhen liikkatunnin jälkee alko pistää pukuhuonetta remonttiin. -- se oli ihan tämmönen perus liikkatunnin joku pallo saatto osua tai jotain tämmöst. Ihan niinku tämmöst jotain mis ei oo mitään ihmeellistä. -- Ja siinäki varmaan suurin osa tälle jälkeinpäin mieltii, ni varman suurin ongelma oli se että se ei varmaan saa sitä huomiota ikinä. (Sofia)

Ilonan oppilaan käytöksen taustalla oli oppilaalle traumaattisia tapahtumia, jotka lähtivät purkautumaan yhtäkkisesti koulussa. Sofia arveli oppilaansa pahan olon johtuneen huomion puutteesta.

Oppilas käyttää valtaa

Koulussa opettajalla on valta ja vastuu tapahtumista ja oppilaista asiantuntijaroolinsa puolesta, jolloin opettajan ja oppilaan valtasuhde on epäsymmetrinen (Gerlander & Isotalus 2010, 8). Oppilas saattaa kuitenkin uhmata opettajan tahtoa erilaisin keinoin, jolloin tilanne

voi johtaa opettajan ja oppilaan väliseen konfliktiin. Joissain opettajien kertomissa tilanteissa konflikti oli saanut alkunsa oppilaan pyrkiessä ottamaan vallan tilanteen etenemisestä.

Haastateltujen opettajien mukaan ristiriitatilanteita oli syntynyt, kun oppilas oli lähtenyt tavoittelemaan itselleen valtaa tilanteessa esimerkiksi kieltäytymällä tottelemasta opettajaa. Aino, Emilia ja Sofia kertoivat joutuneensa konfliktiin oppilaan kanssa oppilaan uhmakkaan käytöksen vuoksi. Erona oppilaan erityistarpeisiin, oppilaan konfliktiin johtanut käytös ei johtunut oppilaan erityistarpeista, ja oppilas pystyisi itse vaikuttamaan omaan käytökseensä tilanteissa. Oppilas koki itsensä esimerkiksi taitamattomaksi ja oli ratkaissut tilanteen käyttäytymällä uhmakkaasti opettajaa kohtaan. Sofia oli hämmentynyt oppilaan ilmaisemasta inhosta musiikkia kohtaan, sillä hän tiesi oppilaan kuitenkin harrastavan musiikkia vapaa-ajallaan. Aino ja Sofia mainitsivat oppilaan vastustaneen opettajaa käytöksellä ja sanallisesti:

Kyllä niitäkin [auktoriteetin vastustus] on, on niinkun tullu. Että tänäänki oli yhen pojan kanssa joka, jolla kertolaskut on tosi vaikeita ollu. Nyt on päässy paremmin niistä, mutta mä istuin tossa vieressä ja sit ku hän kynällä vaan niinku pelleili ja piirteli. Ja sit ku mä sanoin et hei, että nyt sun kannattais tehdä ahkerasti, että sää kyllä nää osaat, ettei tuu sitte kotiin sitte loppua. Niin sitte hän siitä niinku loukkaantu, ja mä huomasin että nyt mun on ihan turha istua tässä vieressä, että nyt on parempi et mä poistun. Että sit menee joskus lukkoon.
(Aino)

Tää on munki luokassa silloin ku mä pidin ekaa musiikintuntia, ni se, ei ku missäs kohti se ilmotti... Ihan ku olin ollu muutaman päivän töissä ni se ilmotti et se vihaa musiikkia. Et okei.
(Sofia)

Aino oli joutunut vastakkain oppilaan kanssa, joka oli vastustanut voimakkaasti opettajan tahtoa kieltäytymällä täysin kaikesta työskentelystä. Aino arveli oppilaan jääräpäisen luonteen olleen syy voimakkaaseen kieltäytymiseen. Aino kertoo tilanteesta:

Kyllä mulla on ollu tuota eppuluokalla semmonen poika joka saatto kaks tuntia istua kädet puuskassa tekemättä mitään. Joka käytti valtaa, aivan suunnatonta valtaa. Ihan niinku hämmästyttävä tapaus.-- Eikä se nyt näin välttämättä oo että niinku opetettu kotona tai laps oli oppinu. Mut kyllähän meil on eri luonteita että kyllä jotkut on luonteeltaan jääräpäisempiä ku jotkut toiset et ei se välttämättä oo niinku oppimisen tai kasvatuksen tulos. Että jostaki tulee tommonen. (Aino)

Emilia oli joutunut konfliktiin oppilaan kanssa, koska oppilas kieltäytyi työskentelemästä oppitunneilla, haukkui opettajaa ja käyttäytyi tunneilla huonosti. Emilia pohti, olisiko oppilaan kulttuuritausta voinut osaltaan vaikuttaa oppilaan konfliktihakuiseen käytökseen.

Se ei tee sitä mitä pitäis tehdä siel tunnilla. Et sit se tekee jotain muuta. Se rupee, menee vaikka meikkaamaan vessaan tai piirtelee taululle jotain ihan tyhmiä juttuja. Tai jotain tämmöstä. -- Oon miettiny myös sitä että ku se on niinku romani, että et vaikuttaaks se niinku sen suhtautuminen muhun. Tai tuleeks se siitä kulttuurista, vaikuttaaks se niinku siihen, siellä kukaan muu oon niin semmonen. Niin mä myös mietin, harkitsin et sanonks mä sitä tässä ääneen vai en et se on... Että en kuitenkaa halua sillee yksilöidä ihmistä.. (Emilia)

Emilia ei kuitenkaan olisi halunnut antaa oppilaan kulttuuritaustan vaikuttaa omiin asenteisiinsa ja käsityksiinsä oppilaan käytöksestä.

Muut syyt

Ristiriidoille oli myös muita syitä. Ilona, Maria ja Sofia olivat joutunut kertomansa mukaan ristiriitatilanteeseen oppilaan kanssa jonkin muun syyn vuoksi. Nämä syyt eivät sopineet ylläoleviin ryhmiin, eivätkä näistä syistä aiheutuneet konfliktit olleet kovin vakavia. Oppilasta olisi tilanteessa ollut kiinnostunut jostain muusta aiheesta kuin opettaja olisi toivonut, mutta oppilas ei kuitenkaan suoranaisesti pyrkinyt ottamaan valtaa tilanteen etenemisestä, eikä hän vaikuttanut uhmaavan opettajaa. Kun oppilas kieltäytyy opettajan määräämästä työskentelystä, ei oppilaan kieltäytyminen johdu aina tietoisesta opettajan vallan vastustamisesta, vaan oppilas voi esimerkiksi olla kiinnostunut jostain muusta puuhasta kuin opettajan esittelemästä koulutyöstä. Valtaan liittyvien ja muiden syiden erottelu oli kuitenkin haasteellista.

Ilonan oppilas oli käyttäytynyt pidemmän ajanjakson ajan huonosti toisia oppilaita kohtaan ja oppilaan käytöksen selvittely oli aiheuttanut ristiriitoja myös opettajan ja oppilaan välille. Myös Marian ja oppilaan välille oli syntynyt konflikteja oppilaan sosiaalisten suhteiden selvittelyn vuoksi. Marian oppilas oli turhautunut opettajaan välituntiriidan selvittelyn aikana, koska hän koki tilanteen vaikeaksi.

Jotenki että, ku on, joillekki on aika vaikeeta se esimerkiks niinku anteeksipyttäminen tai se

myöntäminen että on ite tehny jotain myöskin siinä tilanteessa. Ja sitte sit ku sitä käyään läpi nii turhautuu ja sillai saattaa sitte vaan niinku lähtee pois tilanteesta. (Maria)

Maria kertoi myös luokassa esiintyneen vastustusta ”sekapareittain” työskentelyyn. Oppilaat eivät olisi halunneet työskennellä tyttö- poikapareittain ja opettaja joutuu pakottamaan oppilaat työskentelemään yhdessä.

Ei suostuta tekemään tyttö ja poikaparina juttuja. Et sitte se on vähän semmosta että pitää välillä puoliks pakottaa, että nyt kaikkien kanssa pitää vaan oppii tekemään töitä. (Maria)

Marian oppilaat olivat kieltäytyneet musiikin tunneilla soittamasta koulun nokkahuilua, koska pelkäsivät huilusta mahdollisesti tarttuvaa pöpöä. Mariaa huvitti tilanne:

No tulee ihan mieleen semmonen tilanne että jos on unohtanu oman nokkahuilusa kottiin nii ei halua soittaa sit koulun nokkahuilulla. Ku siin voi olla niit pöpöjä! (Maria)

Sofian lukemaan opetteleva oppilas oli toistuvasti lukenut tunnilla sarjakuvia opettajan jatkuvista huomautuksista huolimatta. Sofia kertoi tilanteen toistuneen useasti.

Mul on kellossa merkit et millon ne pitäis olla kaikilta pois se kaikki ylimääräinen. Ja sit ku ne ei kato sitä ja sit ku ne ei kuuntele ku niil on se kirja auki siinä ja sit ku aina siit samast asiasta, et laita sarjakuva nyt pois. (Sofia)

Muista syistä aiheutuneet ristiriitatilanteet olivatkin pääasiassa oppilaiden käytöksestä johtuvia pieniä kinoja. Konflikteja tilanteissa syntyi, kun opettaja ryhtyi vaatimaan oppilailta kouluun sopivaa käytöstä tai selvittämään oppilaiden välisiä ristiriitoja.

4.1.2 Konfliktin ratkaisu

Tässä luvussa esittelen ristiriidan ratkaisua tilanteen päätöksen, käytettyjen keinojen ja tilanteeseen osallistuneiden yhteistyökumppaneiden kautta. Opettajat olivat yleensä onnistuneet käsittelemään konfliktit loppuun oppilaiden kanssa, mutta joissain tapauksissa tilanteen päätös oli ollut opettajien mielestä epäselvä tai konfliktin ratkaisu oli jäänyt

kesken. Eniten he käyttivät ratkaisukeinona tilanteessa keskustelua. Yhteistyökumppanit konfliktin aikana ja tilanteiden jälkeen olivat opettajille tärkeänä tukena.

Konfliktitilanteen ratkaisu

Opettajat kertoivat saaneensa päätökseen konfliktitilanteiden selvittelyn, tai että tilanteiden selvittäminen oli tapahtunut useammassa osassa, välillä pitkänkin ajanjakson aikana. Pääasiassa opettajat olivat sitä mieltä, että ristiriidat pyritään selvittämään. Sofia ja Emilia kertovat tavoistaan käsitellä ristiriitatilanteita:

No kyllä nyt yleensä pyritään nyt siihen että ne saahaan jotenki johonki, että ei jätetä hirveesti auki tilanteita. (Sofia)

Kyl mä otan aina jossain vaiheessa sen sitte. Et ku mä tiän sen että sillä ei oo väliä että ottaaks sen niinku tunnin jälkeen tai seuraavana päivänä, tai sillee et siihen hetkeen voi palata sitte. Ja on parempiki oikeestaan että ne tunteet, et monesti on parempiki et siin on vähän aikaa. Et sille rauhotuttu. (Emilia)

Yllättävän monesti opettajat kertoivat myös tilanteista, jolloin ristiriitatilanteen selvittäminen oli jäänyt kesken, tai opettaja ei ollut varma, oliko oppilasta jäänyt vielä vaivaamaan jokin. Haikosen (1999) mukaan opettajat arvioivat pidempään kestäneet konfliktit vakavammiksi kuin lyhyemmän aikaa kestäneet (Haikonen 1999, 70). Todennäköisesti kesken jääneet tilanteet ovat jääneet vaivaamaan opettajien mieltä enemmän kuin selvitetty tilanteet, ja nämä mieltä vaivaavat tilanteet muistuvatkin mieleen herkemmin myös myöhemmin. Emilian kertoman mukaan syntyneitä ristiriitaa ei aina pysty ratkaisemaan saman tien oppitunnin kuluessa. Marian ja Sofian mukaan toisinaan on vaikeaa tietää, onko oppilasta jäänyt jokin harmittamaan tilanteen mentyä ohi.

Koska siinä ku se tilanne on mennyt siihen ni sitte siinä hetkessä ei voi enää mitään ku siinä on se muun luokan, se tilanne on niinku mentävä eteenpäin. Sit se vaan on sillee et se yks ei, se kiukuttelee sen ajan minkä kiukuttelee. (Emilia)

Ja nimenomaan just toi että- ja just ku on ollu tollasiaki, että kun kysytään että onko ihan hyvä mieli. ”On on.” Sitte ei voi kuitenkaa ihan kattoo varmaksii siitä oppilaasta et onko oikeesti, vai sanooko se vaa sillai että ”Mm”. Koska eihän siinä voi sitte olla siillee että onko nyt ihan oikeesti ihan varmasti! (Maria)

Sit jos se jää auki, et se [oppilas] lähti sit vaan menee siitä. Ni siinä viikon päästä sit niinku vähän katteli sitä sen fiilistä seuraavanki tunnin alussa. (Sofia)

Opettajien kertoman mukaan lapset vaikuttivatkin unohtavan ristiriidat melko nopeasti verrattuna aikuisiin. Aikuiset jäivät pohtimaan eteen tulleita tilanteita välillä pitkäksikin aikaa.

Konfliktitilanteen ratkaisuun käytetyt keinot

Haikosen (1999) mukaan ratkaisukeinoina opettajat käyttivät eniten ongelmanratkaisua, jolloin opettajat pyrkivät kohtaamaan ongelman ja ratkaisemaan sen esimerkiksi ennakoimalla, etukäteen suunnittelemalla, ratkaisujen miettimisellä ja ristiriidan selvittelyllä. Useasti opettajat käyttivät myös arviointien muokkaamista, oman vastuullisuuden hyväksymistä ja itsekontrollia. Muita vähemmän rakentavia keinoja, esim. pakenemista ja välttämistä opettajat käyttivät vähän. (Haikonen 1999, 111–112.) Kuten konfliktien syitä, myös konfliktien ratkaisukeinoja löytyi useita erilaisia. Haastateltujen opettajien käyttämiä keinoja olivat keskustelu ja asian selittäminen, oppilaan rauhoittelu, oman rauhallisuuden säilyttäminen, auktoriteettiin vetoaminen, tilanteen loppuunvieminen, koulun toimintamallit, oppilaan kotiinlähettäminen, yhteistyö kollegan tai esimiehen kanssa, tilanteiden ennaltaehkäisy, opettajan oman näkemyksen kertominen, sekä muut keinot. Yleisimmin käytetty keino oli oppilaan kanssa keskustelu ja asioiden selittäminen oppilaalle. Keskustelu oli myös lähes poikkeuksetta ensimmäinen keino, jota opettajat käyttivät ristiriitatilanteen ilmetessä. Opettajat kertoivat myös keskustelun olevan tehokas ja toimiva keino käsitellä ristiriitatilanteita:

Ja meillä tuli tosi isot keskustelut että onks se mun syytä. (Aino)

Mut sit mä oon niinku tosi paljon, mä oon älyttömästi jutellu sen kans tosi paljon. Et aina ku jotain tapahtuu ni me keskustellaan. Ni sit se on niinku loppunu se. Ja se on vaan vahvistanu sitä mun omaa ajattelua siitä et sen keskusteun kautta sitä käytöstä muutetaan eikä rangaistuksilla. (Emilia)

Ja ko hetken päästä puhutaan hänen kanssa ni se toimii. Sillon pystyy hänen kanssa asia läpi ja hän pystyy itekki eritteleen miks näin kävi. (Ilona)

Niin aika usein me ollaan siit asiasta juteltu niin et on pitäny vähän sillee selittää tarkemmin

että, minkä takia, että ei riitä se vaan että nyt näin tehdään. Et yleensä jos on semmosella asenteella ite ollu, tai on jotenki että on vaikka huono päivä et, nyt se vaan nyt homma menee, että eläkää sen kanssa! Niin ni enemmän saa vastustusta ku sitte se että perustele sen asian hyvin et miksi. Sit ne yleensä ymmärtää että ahaa, juuri sen takia. (Maria)

Toisinaan keskustelu ei aina ollut toimiva ratkaisukeino konfliktin alkuvaiheessa. Ilonan oppilas ei kyennyt keskusteluun konfliktitilanteen ollessa vielä akuutti. Ilona oli yrittänyt jututtaa oppilasta raivokohtausta seuranneena aamuna:

[Oppilas] tuli seuraavana päivänä ja silloin seuraavan päivän aamuna yritettiin nimenomaan vielä keskustella. Että tuli äidin kanssa ja mut ei, liinat kiinni. Ja silloin niinku todettiin et nyt ei ole kykenevä vielä et nyt riittää vaan käydä tätä koulua mahdollisimman tasaisesti ja normaalisti. (Ilona)

Haikonen (1999) kirjoittaa opettajien pyrkivän ehkäisemään itsekontrollilla konfliktitilanteiden syntymistä tai pahenemista. Rauhallisella, harkitsevalla käytöksellä pyrittiin vähentämään konfliktien syntyä. Opettajat näkivät oppilaiden kanssa syntyneiden tarpeettomien konfliktien johtuvan juurikin liian tiukasta ja vakavasta suhtautumisesta. (Haikonen 1999, 123.) Ahon (2010) mukaan opettajan joutuessa vaikeaan ja kuormittavaan tilanteeseen, asioiden oikeisiin mittasuhteisiin asettaminen on yksi keino selviytyä raskaasta tilanteesta. Tällöin opettaja voi esimerkiksi selittää asian itselleen myöteisesti, keskustella asiasta jonkun ulkopuolisen kanssa, tai vaikkapa kirjoittaa mieltä painavat asiat ylös paperille. (Aho 2010, 142–143.) Keskustelun lisäksi tunteita kuumentavassa tilanteessa opettajat kertoivat oppilaan rauhoittelun ja oman rauhallisuuden säilyttämisen olevan oleellisia keinoja sekä isompien että pienempien konfliktien ratkaisussa. Ilona, Maria ja Sofia muistelevat rauhallisuuden ja rauhoittelun merkitystä:

-- kyllä se on vaan huomannu et se niinku nää loppuun asti pitää nää tilanteet viedä. Ei lasta niinku ahdistaa ja nurkkaan ahtaen. Vaan sillai niinku hyvässä hengessä ja itse hermostumatta, ku sais hoidettua ni se ois kaikista paras. (Ilona)

Jotenki rauhotella ja vielä että niinku justiinsa kertoo, perustella, kuunnella sitä oppilasta. Jotenki oon sen kokenu toimivammaks kuunnella enemmän ku ite höpöttää siinä tilanteessa, koska yleensä mitä ite sanoo nii se saattaa enemmän vaan ärsyttää lisää. (Maria)

Ja sitte pitää sitä aina tosissaan välillä aina sitte kattoo että ei oo liian ankara ja yrittää ymmärtää sitä ikätasoa. Että se on niinku, ei voi olettaa niiltä kaikkia. (Sofia)

Itsensä kehittäminen on Ahon (2010) mukaan yksi keino selvitä työn paineissa ja vaikeissa tilanteissa. Itsetuntemus, halu taitojensa kehittämiseen, sekä itsereflektio ovat opettajan tärkeitä työvälineitä. (Aho 2010, 109.) Opettajat kertoivatkin reflektoivansa omaa toimintaansa ja tunemuksiaan ristiriitatilanteessa, ennen syntyvää ristiriitaa, tai sen jälkeen. Itsereflektointi olikin tärkeää rauhallisuuden ja maltin säilyttämisen kannalta. Sofia kertoikin maltin olleen valttia pienten oppilaiden kanssa työskennellessä.

Mutta tota välillä, välillä niit [konflikteja] tulee vaan sillee semmoseen kohtaan ku ei oikeesti tarttis yhtään. Ni sitte alkaa vähän pinna kiristyy. Mut toisaalta ku sen huomaa et se alkaa kiristyy ni pitää tavallaan vähän ite mieltii sillee et mitäs nyt tehään. (Sofia)

Auktoriteettiin opettajat vetosivat jos konfliktin syynä oli ollut esimerkiksi koulun sääntöjen aiheuttama närä oppilaissa. Maria oli vedonnut rehtorin päätökseen oppilaiden nuristessa koulun säännöistä.

-- sanoin vaa että se on koko koulun tällönen linja, että voitte jutella sitte rehtorille jos ei tämä miellytä tämä tällönen ratkasu. Et tuli tällönen niinku ulkonen auktoriteetti! ... Että mä en ollu tätä päättänyt! [nauraa] (Maria)

Opettajat ajattelivat ristiriitatilanteiden ratkaisemisen olevan tärkeää. Ilona näki tilanteiden loppuunviemisen keinona vaikuttaa ristiriitoihin tulevaisuudessa.

Ja ehkä se nyt että niinku, justiin että ku näitten pienempien kanssa jaksaa vääntää sen loppuun asti ni kyllä se sitte myöhemmin kantaa hedelmää. (Ilona)

Koulun selkeä toimintakulttuuri tukee opettajaa toimimalla varmana ja selkeänä perustana, johon opettaja voi tarvittaessa tukeutua. Yleiset tiedossa olevat tavat toimia auttavat vaikeissa tilanteissa. Koulun toimintakulttuuri ei saisi kuitenkaan olla liian kahlitseva tai tiukka. (Aho 2010, 115.) Opettajilla oli myös tiedossa koulun toimintamallit suurempiin konfliktitilanteisiin, esimerkiksi toimintaohje aggressiivisen henkilön kohtaamiseen. Ohjeet olivat olemassa, mutta eivät juurikaan päivittäisessä käytössä ja muistissa. Maria ei ollut varma, missä ohjeet tarkkaan ottaen olivat:

Mä en ees tarkkaan muista, joku porrasmalli se oli. Joku semmonen. Mä en kyllä nyt oikein muista mikä se oli... Mut itseasiassa on! On meilläki täällä koulussa nii joitaki

toimintamalleja siellä, siis tuolla kansiossa! Tosi hyvin siellä jossain [nauraa]! Opettajanhuoneen jossain kansiossa siellä. (Maria)

Aino, Ilona ja Sofia olivat lähettäneet oppilaan kotiin kesken koulupäivän konfliktin vuoksi. Ainon oppilas kieltäytyi koulutyöskentelystä täysin, Ilonan ja Sofian oppilaat lähetettiin kotiin rauhoittamaan raivokohtauksen jälkeen. Opettajat kertovat tilanteista:

Ni sitte mä niinku tein sillä lailla et mä soitin äidille ja sanoin että voitko tulla hakemaan lapsen koulusta, että nyt on istunu kädet puuskassa kaks tuntia eikä oo suostunu tekemään mitään. (Aino)

Mut se ei niinku se raivo ei lauennut täällä koululla lainkaan. Et meil oli erityisluokanopettaja oli siinä joka oli meidän oppilashuollossa vastaava, ja että sitä oli noin puol tuntia jatkunu, ni oltiin sitä mieltä että tää ei tuu tähän laukeemaan et nyt soitetaan kotoot hakeen vaan. (Ilona)

Et ois kiva jos vanhemmat vois, jompi kumpi vanhemmista tulis hakee sen koulusta et ei oo kiva laittaa yksin laittaa tommost koulust kotiin päivän päätteeks. (Sofia)

Opettajat eivät joutuneet aina ratkomaan ristiriitoja yksin, vaan he saivat apua myös kollegoiltaan ja rehtorilta. Myös vanhempien kanssa opettajat selvittelivät oppilaiden kanssa syntyneitä konflikteja. Kollegat ja rehtori olivat apuna lähinnä vakavammissa tilanteissa tai pitkittyneissä ristiriidoissa. Emilia ja Ilona kertoivat yhteistyöstään toisten opettajien kanssa:

Sillon aikasemmin mä kirjoitin sille sen luokanvanhojalle sitä jo, ja sit siitä oli juttelut ja se vähän rauhottu. (Emilia)

-- se oli tosiaan niin hankala ku me yritettiin sitä jutella, et tuli naapuriluokan miesopettaja, sit vähän tosi nätisti piti kiinni ja rauhottavasti puhu ja muuta. Ja tyyppi joka yleensä lapsen ku lapsen saa rauhottuun. (Ilona)

Opettajat kiinnittivät akuuttien tilanteiden ratkaisun lisäksi myös huomiota ristiriitojen ehkäisyyn. Frymier ja Houser (2009) mainitsevat oppimisympäristön tunnelman vaikuttavan oppilaiden oppimiskokemukseen. Hyvä oppimisympäristö edellyttää välittävää ja luottamuksellista suhdetta opettajan ja oppilaan välillä. Tällöin oppilaat uskaltavat osallistua opetukseen vapaasti, ilman tyhmäksi leimaamisen pelkoa. (Frymier & Houser

2009, 217.) Opettajat ajattelivat luokan tunnelmalla, positiivisella palautteella oppilaille ja vastuun jakamisella olevan merkitystä konfliktien vähentämiseen. Aino ja Sofia kuvailivat myönteisen tunnelman merkitystä ja keinoja luoda hyvää henkeä luokassa:

Että niinku just luoda siihen luokkaan se semmonen kulttuuri, että tota heti se on viisautta sanoa jos ei osaa tai ymmärrä. Et ei tarvi niinku yrittää olla parempi mitä on. (Aino)

Ja sitte yritetään niit silleenki hoitaa että yritetään aina sit sitä positiivista palautetta antaa aina. Et meil on tällänen klassinen kikka, et ku me syödään siinä kahen luokan kanssa siinä, ni sitte saatetaan siinä syyä ja, ”Kyllä meni hyvin sillä tuola musiikin tunnilla et kuule oli niin kova...” (Sofia)

Opettajat kertoivat toisinaan myös kertovansa suoraan omista tuntemuksistaan ristiriitatilanteessa ja selittävänsä oppilaalle, että myös aikuinen voi pahoittaa mielensä. Myös opettajat menettelevät konfliktitilanteissa välillä väärin, ja tämän myöntäminen vaatii opettajalta vastuuta omista tekemisistään. Haikosen (1999) mukaan oman vastuun hyväksyntään kuuluivatkin mm. anteeksipyyttäminen, oman syllisyyden tunnustaminen, katuminen, itesyytökset ja päätös toimia seuraavalla kerralla paremmin. (Haikonen 1999, 119.) Ilona kertoi pyrkivänsä opettamaan oppilaille empatiaa, Ainolle anteeksipyyttäminen oli tärkeä keino selvittää konflikteja.

Ja sit se et kyllä mä niinku sanon välillä kyllä sen että kyllä aikuisellekki tulee paha mieli. Äitille ja isille tulee paha mieli, opelle voi tulla paha mieli että niistä tilanteista. (Ilona)

Mutta et juuri se että kaikki ollaan ihmisiä ja opettajaki voi sanoa anteeksi, että nyt sanoin rumasti, tarkoitin ihan samaa asiaa mutta sanoin rumasti, että olis pitäny löytää paremmat sanat. Ihmisiä ollaan, ja yritetään olla ihmisiksi. (Aino)

Opettajat olivat käyttäneet myös muita keinoja ristiriitatilanteiden ratkaisuun. Opettajat painottivatkin oppilaskohtaista toimintaa. Kaikissa tilanteissa kaikkien oppilaiden kanssa eivät samanlaiset keinot aina ole toimivia. Näistä keinoista opettajat mainitsivat konfliktiin etenevän tilanteen pysäyttämisen, häiritsevän tekijän poistamisen oppilaalta, ”salaisen” sopimuksen tekeminen oppilaan kanssa, sekä oppilaan terapian. Opettajat kertovat käyttämistään keinoista:

Nyt on ollu viime aikoina pikkusen taas sellasta [kiukuttelua], ni kyl mä oon sille napakasti vaan sanonu että sä et tolla tavalla puhu mulle, ja ihan sillee luokan kuullenki ja sitte

sanonu, et mun ei tarvi kuunnella tollasta ollenkaan. (Emilia)

Ni kyllä sitä välillä on sillee vaa et suoraan kävelee vaan sinne pulpetin luokse ja ottaa sen kirjan ja vie sen omalle pöydälle ja laittaa sen pulpetinkannen kiinni. (Sofia)

Ku se oli tavallaan se et se ei ite tunnista niit tilanteita millon se on kiukutteleva, tai nihkee, nii ni se ei ees ite tajua sitä jos se on semmonen niinku mua kohtaan. Nii sit meil on semmonen salasana, tai siis mä sanon sille että nyt sä kiukuttelet ni ni se on sille semmonen mikä katkasee sen. (Emilia)

-- ne lukot rupes purkautuun, mut sit et hän sai ihan niinku myös terapiaa sillon. -- Se oli hänelle ihan hirveän laukaseva asia sitten ja nopeesti sillon saatiin apua siihen tilanteeseen myös. (Ilona)

Erilaisiin, vaihteleviin tilanteisiin opettajat tarvitsivat myös erilaisia keinoja.

Yhteistyökumppanit

Yhteistyökumppaneilla tarkoitan tässä opettajien kollegoita, esimiestä, perhettä ja ystäviä. Opettajat olivat saaneet yhteistyökumppaneilta apua konfliktitilanteen aikana, tai tilanteen jälkeen. Kollegoilta tai rehtorilta saatu konkreettinen apu konfliktitilanteen aikana voitaisiin nähdä myös yhtenä selvittelykeinona, mutta haastateltujen opettajien kertoman mukaan tilanteessa apua antaneet kollegat käyttivät opettajien kanssa samanlaisia ratkaisukeinoja, esimerkiksi keskustelua oppilaan kanssa ja oppilaan rauhoittelua. Tämän vuoksi en luokittele yhteistyökumppaneita tilanteen ratkaisussa käytettyihin keinoihin. Yhteistyökumppaneilta saatu apu olikin tärkeää opettajille lähinnä tunteiden käsittelyn ja tunteiden purkamisen kannalta.

Haikosen (1999) mukaan opettajat pyrkivät lievittämään konflikteista aiheutuvaa stressiä hakemalla sosiaalista tukea. Myös pelkkä tietoisuus tuen saatavuudesta oli opettajille stressiä lievittävä kokemus. Kollegoille, esimiehelle, perheelle ja ystäville opettajat purkavat huoliaan tai pyytävät neuvoa. Konkreettiset neuvot ja myötätunnon saaminen helpottivat raskaita ajatuksia. (Haikonen 1999, 132.) Myös Ahon (2010) mukaan yhteisöllisyys työyhteisössä auttoi opettajia selviytymään. Kollegoiden ja rehtorin tuki, hyväksyminen ja ymmärtäminen tukivat opettajia työssään. Perhe ja ystävät ovat oleellisia opettajan tukijoita jaksamisen kannalta. Lähipiirin kanssa opettaja voi jakaa huoliaan ja murheitaan, ja heiltä saatu tuki antaa voimaa jaksaa töissä. Kollegat, muut koulun

henkilökuntaan kuuluvat, sekä rehtori ovat myös osaltaan tukemassa opettajan selviytymistä. (Aho 2010, 143.)

Haastatteleman opettajat eivät joutuneetkaan ratkomaan ristiriitatilanteita yksin. Rehtori, kollegat, oppilaiden vanhemmat, oma puoliso ja ystävät, erityisopettaja, sekä vertaismentorointi olivat opettajien apuna. Konkreettista yhteistyötä opettajat tekivät lähinnä vakavissa konfliktitilanteissa ja pitkittyneissä, vaikeammin ratkottavissa tilanteissa. Vakavissa ja vähemmän vakavissa ristiriitatilanteissa opettajat saivat yhteistyökumppaneiltaan neuvoja ja kuuntelevan korvan. Rehtorilta opettajat olivat saaneet konkreettista apua konfliktitilanteessa ja henkistä tukea. Rehtori myös kuunteli opettajien huolia ja auttoi purkamaan stressiä puhumalla. Ilona ja Maria kertoivat rehtorin antamasta tuesta.

Rehtori oli meillä silloin mukana siinä ja hän vaan sano että nyt ei oo kuule koulukuntonen poika et nyt kotia lähetään. -- Et ylipäätään niinku täällä koen sen ku ristiriitatilanteita on ni koskaan ei tarvi olla yksin. Et aina on joku työpari sitä jakamassa. (Ilona)

-- siellä edellisessä työpaikassa vielä enemmän rehtorin kanssa, et se oli aina sillain et, joo tule aina millon vaan juttelemaan ja muuta. Mutta en mä oo täällä niin usein mutta kuitenkin ihan... tarpeen vaatiessa. Että en kaikisa pienimmistä mut semmosista mitkä on semmosia isompia juttuja. (Maria)

Kollegoilta opettajat olivat saaneet konkreettista apua konfliktitilanteessa, vinkkejä ja neuvoja ja henkistä tukea. Myös kollegoiden kanssa opettajat purkivat ristiriitatilanteesta aiheutuvaa stressiään puhumalla. Myös koulun erityisopettajalta opettajat olivat saaneet apua konfliktitilanteissa ja niiden selvittelyssä jälkikäteen. Opettajat kokivat kollegoiden tuen tärkeäksi työssä jaksamisen kannalta. Ilona, Emilia ja Sofia kertovat työtovereidensa antamasta tuesta:

Et sanoin että mun mielestä tää meillä toimii se että tätä työtä ei tarvii tehdä yksin. Et se on kyl tosi iso apu. Tääl on niinku aina tukee takana. Et itte mietitään et mitä tehdään jos... (Ilona)

-- ei siihen osaa kukaan oikein kauheesti mitään ohjeita tai niin sillein neuvoja sanoo tai sillein. Et kaikki on vaan et me tietään et se[oppilas] on semmonen. Ja sit jotenki sillein. Et ei siihen sillein hirveesti kukaan mitään. Et lähinnä vaan sellasta empaattista ymmärtämistä vaan tai silleen. (Emilia)

Jotain vaikka konfliktia selvittelen siinä parin oppilaan juttua siinä, ja se[työpari] on tulossa

sieltä mun oppilaitten kanssa, ku se pitää liikuntaa niille kun mä pidän niille sitä musiikkii. Ni sitte ku se näkee et me ollaan siinä oppilaan kaa, ni sitte siinä ihan oppilaa kuullen sanotaan et, ei ku me nyt selvitellään tätä hommaa ku tossa oli.. (Sofia)

Vanhemmat olivat opettajan apuna yleensä tilanteen jälkiselvittelyssä. Joissain tapauksissa joku perheen jäsenistä haki oppilaan kotiin. Oppilaan äiti oli hakenut Ainon oppilaan kotiin, kun taas Ilonan oppilaan vanhemmat eivät päässeet hakemaan oppilasta, joten oppilaan isoäiti tuli apuun.

-- jäätiin koulun jälkeen tekemään tai sitten että laps haettiin kesken päivän kotiin ja sitte teki siellä vanhempien kanssa. (Aino)

Äiti ei päässy, mummu tuli hakemaan lapsen ja sitten saateltiin vaan autoon.-- Ja myös sitte niinku äiti ja isä teki erittäin hyvää yhteistyötä sit kouluun päin. Että et isä -- ni hän kävi paljon koululla ja hän tajus että nyt on niinku tilanne myös niinku pojan kannalta aika huolestuttava et nyt pitää saada apua. (Ilona)

Opettajien puoliset ja ystävät olivat antaneet opettajille toimintavinkkejä ja neuvoja. Aina opettajat eivät vakuuttuneet neuvoista, vaan olisivatkin halunneet läheisiltä enemmänkin stressin purkua puhuen ja kuunnellen. Maria kertoi purkaneensa tunteja ystävilleen ja puolisolleen ja tunsu saaneensa heiltä apua. Myös Emilia purki työasioitaan ystävilleen ja miehelleen, ja olisi kaivannut enemmänkin kuuntelevaa korvaa kuin neuvoja.

Et oon kollegoitten kaa, ja puhunu kotona, avautunu aiheesta. Ja sitte ihan tota kavereitten kaa jotka on myös opettajia. Mutta ei oo samassa työpaikassa. Ja ei nyt tietenkää nimillä mut silleen muuten ja... Ja yleensä se on auttanut. Ja on tullu hyviä vinkkejäki siellä siihen selvittelyyn. (Maria)

Miehellehän mä puran tosi paljon sitä. Ja sit ehkä joskus jollekkii sillee mä oon selittäny ystäville. Mut en mä kauheesti puhu silleen kouluasioista ylipäänsä. Ei kaikkee voikaa puhua. -- Mut tota nii, miehelle aika paljon. Jossain vaiheessa mies oli silleen et anto kauheesti kaikkii ehotuksia mitä vois tehdä ja mä en kestä sitä! [nauraa] (Emilia)

Maria kertoi vertaismentoroinnin olleen tärkeää hänelle aivan uran alkuvaiheessa. Ryhmässä oli saanut purkaa mieltä painavia asioita, myös oppilaiden kanssa eteen tulleita ristiriitatilanteita. Maria muistelee ryhmän merkitystä:

Et joskus mä olin semmosessa vertaismentorointiryhmässä -- Nuorille opettajille, missä sai purputtaa ihan kaikille et kaikkee... Se oli ihan tosi kiva kokemus. Et nyt en oo ollu pariin

vuoteen siellä. Mutta et mun mielestä on tosi tärkeä kyllä puhuu niistä, että ei jää itekseen niitä miettimään. (Maria)

Opettajia helpottikin tieto tarvittaessa saatavasta avusta. Yksin vaikeiden tilanteiden kohtaaminen olisi opettajien mukaan tuntunut raskaalta.

4.1.3 Opettajan tunteet

Ristiriidan kohtaaminen aiheutti opettajissa monenlaisia tuntemuksia. Yleisesti tunteet olivat kielteisiä ristiriitatilanteen aikana ja tilanteen selvittelyn ollessa kesken. Haikosen (1999) tutkimuksen mukaan konfliktien aiheuttamia kielteisiä tuntemuksia olivat suuttumus, harmistuneisuus, ärtyisyys, loukkaantuneisuus, voimattomuuden tunne, rauhattomuus ja pelko. (Haikonen 1999, 90.) Haastatteluissa opettajat kertoivat tunteneensa huonoa mieltä, turhautuneisuutta, epävarmuutta, pelkoa väärinymmärryksistä, pettymystä, loukkaantumista, väsymystä, stressiä, huolta, pelkoa ja ristiriitaisia tunteita. Tilanteen mentyä ohi opettajat kokivat sekä kielteisiä että myönteisiä tunteita.

Kielteiset tunteet

Opettajat kokivat monenlaisia kielteisiä tunteita konfliktien aikana ja konfliktien jälkeen. Kielteisiä tunteita opettajat kokivat tilanteen jälkeen, jos ristiriitatilanteen selvittäminen oli jäänyt epäselväksi, tai tilanteen ratkaisu muuten mietitytti opettajaa. Myös Haikosen (1999) mukaan selvittämättä jääneet konfliktit tuntuivat opettajista hyvin stressaavilta, vaikka itse konfliktin aihe ei olisikaan ollut kovin vakava (Haikonen 1999, 88). Ristiriidasta aiheutuva huono mieli ja turhautuneisuus olivat opettajien yleisimpiä tunteita konfliktin yhteydessä. Emilia, Sofia ja Maria kuvailivat ristiriitojen tuntuvan ikävältä.

Kyl se on tosi inhottavaa, kyl siin menee koko päivä pilalle. Kyl mä oon sillain ihan koko... ihan paskana suoraan sanoen koko loppupäivän sillein. Se on paha ku se on aamu, sitte kujoka kerta ku tämmöst tapahtuu, aamulla, ni mul on koko päivä ihan pilalla siitä. Ni kyl se on tosi inhottavaa. (Emilia)

Et kylhän se vähän tuntuu ikävältä että et se jää se homma auki. Tilanteen ratkaisu jää auki, tuntuu pahalta. (Sofia)

Että tota, kyllä se jotenki hirveesti turhauttaa. On semmonen että, voi ei taas tämmönen...
(Maria)

Epävarmuuden tunteet ja pelko väärinymmärryksestä konfliktitilanteissa mainittiin usein. Myös Haikosen (1999) mukaan opettajia huoletti heidän oma osuutensa konfliktin syntyyn. He olivat huolissaan siitä, olivatko itse toimineet epäoikeudenmukaisesti ja näin ollen vaikuttaneet tilanteen ajautumista ristiriitaan. Opettajat olivat enemmän varuillaan ja tarkkailevan enemmän konfliktin osapuolten välistä vuorovaikutusta ristiriidan aikana ja jälkeen. (Haikonen 1999, 92–94.) Konfliktin pitkittyminen ja epäselvyys vaikuttikin olevan opettajista ikävää. Maria ja Sofia kertoivat tilanteista, joissa he olivat olleet epävarmoja tilanteen selvittämisestä ja oppilaan mielialasta.

-- jos se oppilas on jotenki ymmärtäny ite, tai se on jotenki ymmärtäny sen tilanteen väärin, ni tuntuu siltä että voi ei, ei näin, en mä tuota tarkottanu. Ja jotenki että, voi että kun se sais selvitettyä ja että voi ku se nyt ymmärtäis että...(Maria)

Sit jos se jää auki et se[oppilas] lähti sit vaan menee siitä ni, siinä viikon päästä sit niinku vähän katteli sitä sit sen filistä sen seuraavanki tunnin alussa. Ni kyllähän sit sillee lapset ei kuitenkaa hirveen pitkäks aikaa jää pureksimaan. Et se on varmaan enemmän sil aikuisella ku se jää kaiveleen. (Sofia)

Opettajat kertoivat pettymyksen tunteista, kun tilanne ei sujunutkaan odotetulla tavalla. Myös loukkaantumisen tunteet olivat esillä, kun oppilaiden ”kiukuttelu” harmitti opettajia. Aino kertoi pettyneensä, jos ristiriitatilannetta ei saatu muutettua oppimisen paikaksi. Emilia kertoi loukkaantuvansa jos oppilaat ilmaisivat, etteivät pitäneet opettajasta.

Että ainahan se on tavallaan semmonen niinkun pettymys, jos ei sitä saa käännettyä niinku asiaksi joka niinkun opitaan. (Aino)

No kyl mä sit aattelen et oon mä varmaan aika herkkä ihminenki sillee että kyl mä niinku otan itteeni. Et jos joku sanoo jotain inhottavaa ni mä otan sen itteeni. Koska lähtökohtasesti mä oletan että oppilaat pitää musta. Ja sitte tavallaan se on sitä perus inhimillistä, ku oon töissä siellä, ja pistää kaikkensa että ne onnistuis. Ni totta kai se nyt loukkaa jos joku ei.
(Emilia)

Ahon (2010) mukaan opettajat ajattelivat persoonallisten piirteiden ja ominaisuuksien olevan merkittäviä työssä jaksamisen ja pärjäämisen kannalta. Opettajat mainitsivat tärkeiksi selviytymistä edistäviksi piirteiksi sosiaalisuuden ja

vuorovaikutustaidot, myönteisyyden, huumorintajun, ammatti-identiteetin, innostuneisuuden, määrätietoisuuden, muutoshalun, luovuuden, rohkeuden, itseluottamuksen ja auktoriteetin. (Aho 2010, 122–123.) Aino arvelikin opettajan omalla luonteella olevan merkitystä jaksamiseen. Aino arveli opettajan jaksamisen riippuvan myös päivästä.

Opettajan oma luonnekin vaikuttaa tässä. Että toiset on niin rauhallisia ja jaksaa. Ja toisilla on enemmän temperamenttia, voi mennä pinna. Ja päivissä opettajallaki eroa. [nauraa] (Aino)

Opettajat kertoivat ristiriitojen olevan stressaavia ja raskaita. Myös Haikonen (1999) havaitsi konfliktin pohtimisen aiheuttavan hajamielisyyttä ja keskittymättömyyttä, jotka vaikeuttivat kognitiivisia toimintoja. Konfliktit aiheuttivat opettajille myös unihäiriöitä ja muita somaattisia oireita. (Haikonen 1999, 90 – 92.) Stressistä ja raskaasta kuormittavuudesta opettajat kertoivat lähinnä pitkittyneiden tilanteiden ja yllättävien, vaativien tilanteiden kohdalla. Emilia kertoi vapaa-ajallaan havaitsemistaan stressioireista, kun taas Ilona kuvaili yllättävän tilanteen aiheuttamia kuormituksen tunteita.

On mulla ollu sellastaki että herää öisin niinku mieltin, et herää yöllä ja mieltii sitä. Et onhan se vään semmosta stressioiretta tai tavallaan että ne tulee niinku niin voimakkaasti et herää yöllä ja sitte mieltii vaa niit kouhujuttuja. (Emilia)

Et kyllä niinku tämmöset fyysiset tilanteet, että niinku lapsi saa sen, sen oikeen raivarin. -- Että kyllä siinä niinku huomaa että on syke korkeella ja adrenaliiniä kasvaa ja et mieltii siis että miten mä oikeesti saan tän lapsen rauhattuun. (Ilona)

Konfliktitilanteet herättivät opettajissa luonnollisesti myös huolta oppilaan hyvinvoinnista. Pitkittyneet konfliktit ja pienemmät ristiriidat eivät suurta huolta juurikaan aiheuttaneet. Ilona ja Sofia pohtivat oppilaan käyttäytymisen syitä ja olivat huolissaan lapsesta.

No kyllä se on huoli lapsen hyvinvoinnista et mikä, joku asia siel on aikalailla, tuota, vialla. Tai että jotaki sielä takana on nyt jotaki aika isoo. (Ilona)

Sillee jäi vaa jotenki mielee et huhhuh. Et kylhän se jotain apua ois tarvinnu.-- Että se on kyl jääny mieleen se poika, et mieltii et mitähän sille kuuluu. (Sofia)

Aggressiivisesti ja uhkaavasti käyttäytyvän ihmisen kohtaaminen voi olla pelottavaa. Sofian oppilas oli saanut raivokohtauksen, mutta Sofia ei maininnut pelänneensä tilanteessa. Ilona puolestaan kertoi oppilaan raivokohtauksen kohtaamisen olleen pelottavaa vaikka oppilas olikin vielä pieni. Samalla omaan pelkoon liittyi myös huolta oppilaan hyvinvoinnista.

Koska onhan se vähän niinku itellekki pelottava tilanne. -- Silti se niin voimakas on pieniki lapsi. Ja kyllähän se raivon määrä mikä tietyllä tapaa pelottaa. Et mikä on niin huonosti että lapsi käyttäytyy näin raivokkaasti. (Ilona)

Kuten Ilonan tunteet olivat moninaiset pienen oppilaan raivon edessä, konfliktitilanteissa opettajat kertoivat tunteneensa useampia eri tunteita. Opettajan kokemat tunteet ristiriitatilanteessa eivät olekaan yksiselitteisiä ja selkeitä. Opettajat kuvailivat välillä tunteitaan konflikteissa ristiriitaisiksi. Ilona ja Sofia kertovat:

-- ni se oli semmonen asia missä niinku hyvin ristiriitaisia tunteita niinku itelläki. Ku niitä, et et tilanteita selvittäessä. (Ilona)

Ja sit seki on kauheen ristiriitast se et tavallaan jos sil on se, sil tyypil joka ei osaa viel kunnol lukea, ni sil on se Aku Anka auki. Ni sit on vähän niinku siinä että no, tää tunti pitäs alottaa mut ainoo asia mist toi on kiinnostunu on toi aku anka. Ja se ehkä vois oppii lukeen. (Sofia)

Tilanteiden jälkeen opettajat kertoivat ajatusten selvenneen. Kielteisten tunteiden lisäksi opettajat kertoivat kokeneensa myös myönteisiä tunteita.

Myönteiset tunteet

Haikosen (1999) mukaan opettajat saattoivat tilanteen jälkeen todeta konfliktin tuoneen esille positiivisia seurauksia, joita ei olisi löytynyt ilman konfliktia, esimerkiksi piilossa olleet ongelmat saattoivat tulla esille konfliktin seurauksena. Yleensä tilanteessa nähtiin positiivisia seurauksia jos tilanne oli saatu käsiteltyä loppuun onnistuneesti. (Haikonen 1999, 139.) Myönteisiä tunteita opettajat tunsivatkin yleensä konfliktien ollessa ohi ja tilanteen ollessa selvitetty. Myönteiset tunteet liittyivät tilanteen onnistuneeseen selvittämiseen ja omiin taitoihin. Haikonen (1999) kirjoittaa suuren osan opettajista

muuttaneen suhtautumistaan konflikteihin työvuosien aikana. Opettajat ajattelivat omassa suhtautumisessaan tai toiminnassaan tapahtuneen muutoksia, jotka vähensivät stressiä konfliktitilanteissa. (Haikonen 1999, 143.) Eniten opettajat puhuivatkin varmuuden tunteesta. Varmuus tuli työvuosien tuomasta kokemuksesta, omien lasten kasvattamisesta ja oppilaantuntemuksesta. Emilia kertoi varmuuden tulevan oppilaantuntemuksesta, Ilona kertoi saaneensa varmuutta ajan myötä.

-- mut sitten niinku koska omassa luokassa mulla ne on ne samat tyypit mitkä, minkä kohilla nää käy aina. Ni tuntee ne oppilaat ja tietää että tästä päästään yli tai silleen. (Emilia)

Et ennen se turhautti viel huomattavasti paljon enemmän et ei ollu ehkä rohkeutta viedä niitä tilanteita niin hyvin loppuun. Että nyt on jo varmuus itellä siitä että kyllä me tää homma nyt niin hoidetaan ja tää homma tehdään. (Ilona)

Haikosen (1999) mukaan opettajien aiemmat kokemukset konflikteista ja niiden selvittämisestä ja selviämisestä auttoivat opettajia uuden tilanteen kohtaamisessa. Opettajien itsevarmuuden ja ammattitaidon lisääntyminen vähensi opettajien tarvetta pohtia oman toiminnan oikeellisuutta, mutta myös omien virheiden myöntäminen helpottui kokemuksen karttuessa. He pystyivät tarkastelemaan konflikteja menemättä niihin liikaa tunnetasolla mukaan. (Haikonen 1999, 149.) Ammattitaidon lisääntyminen esimerkiksi työkokemuksen myötä lisää myös Ahon mukaan opettajan selviytymistä. (Aho 2010, 109.) Ilona kertoiakin mieltävänsä konfliktit nykyään enemmänkin kasvatukseksi kuin henkilökohtaisiksi ristiriidoiksi oppilaiden kanssa.

Mut että mä en niinku, jotenki ehkä se että ei miellä tavallaan niitä niinku konflikteiks vaan kasvatukseks ni se on ehkä se tärkein asia, että niit ristiriitoja tulee. (Ilona)

Selvitetyn konfliktin jälkeen opettajat kuvailivat oloaan hyväksi ja helpottuneeksi. Stressaavan tilanteen jälkeen on helpottavaa huomata tilanteen selvinneen. Myös avun saaminen oli helpottavaa vaikeassa tilanteessa. Ilona ja Maria kertovat tuntemuksistaan:

No se tuntu tietysti hyvältä että siis vanhemmat oli heti halukkaita ottamaan apua vastaan ja olivat sitä mieltä että tarvitsevat apua. Ja että lapsi tarvii apua. (Ilona)

No helpottunu, tosi helpottunu [tilanne saatu selvitettyä]. (Maria)

Opettajat kertoivat konfliktien selvittämisen tuomasta onnistumisen tunteesta. Opettajat iloitsivat paitsi omasta, myös oppilaan onnistumisesta vaikean tilanteen jälkeen. Aino ja Sofia kuvailevat oppilaiden kanssa yhteisiä onnistumisia:

Mut sitte kun jonku kerran saakin lapsen tekemään, tavallaankin menemään sen asian yli niin sehän on sitte ihanaa. Sit ne on mun mielestä semmosia koko luokan voittoja, että niistä voidaan koko luokan kanssa iloita että hei, nyt onnistu näin. (Aino)

No kyllähän aina semmosist tulee hyvä mieli jos saa jonku homman menee sillee et se lapsiki tekee sitä niinku, et saa jotenki motivoituu sen homman jatkumaan, et se lapsiki niinku jatkaa sitä ihan hyvällä mielellä. (Sofia)

Luottamus paitsi omiin taitoihin, myös oppilaisiin luottaminen oli esillä haastattelussa. Emilia kertoi luottavansa omiin oppilaisiinsa ja tunsikin myös oppilaiden luottavan häneen. Eräs Emilian oppilas ei uskaltanut kiukutella Emilian työparille, mutta hän uskalsi kiukutella Emilialle, omalle opettajalleen. Emilia arveli oppilaan luottavan hänen tapansa ratkaista ristiriidat.

Ni se ei oo sille semmonen turvallinen, koska jos se[oppilas] sille kiukuttelis ni ni se ei, se Mattihan [kollega, nimi muutettu] sitä vaan rankasis. Mutta se tietää että mä, mul on erilaista niin sillee se tekee mulle. Ja se on sitä miten lapsi kiukuttelee aikuiselle, mä tajusin että tää on sitä semmosta mitä äidille kiukutellaan. Ni se on samanlaista mua kohtaan. (Emilia)

Omien ja oppilaiden taitojen vajavaisuuden hyväksyminen olivat myös myönteisiä opettajien mainitsemia tunteita. Opettajat ajattelivat ristiriitojen kuuluvan oppilaiden kasvuun ja jokaisen elämään yleensä. Ilonaa ja Emiliaa helpotti ajatus, että konfliktit ovat osa elämää joiden kohtaaminen kuuluu opettajan työhön.

Mut et niitä tulee elämässä muutenki, ni tää on sitä kasvua ja kasvamista ja yhdessä kasvamista. Että jotenki että ei ota niitä henkilökohtasesti ni sehän se tärkein on. Ja eipä sitä enää mene siihen onneks sortumaan. (Ilona)

Että tää nyt vaan on vaikeeta tälle oppilaalle ja näitä tilanteita tulee elämässä muutenki, et näihin pitää vaan tottua. (Emilia)

Opettajan itseluottamus on Ahon (2010) mukaan omaan tekemiseen ja arvostelukykyyn luottamista. Opettajalta vaaditaan erilaisia asioita, ja itseensä luottava

opettaja osaa arvioida oman toimintansa oikeellisuutta ja tarpeellisuutta. Jos opettaja ei luota itseensä ja epäröi, voi hän väsyttää itsensä. (Aho 2010, 136.) Emilia painotti puheissaan itsenäisyyden ja oman ylpeyden tunnetta. Emilia koki tärkeäksi itsenäisyytensä opettajan työssä, ja itseluottamus olikin voimaa antava tunne vaikeissa tilanteissa.

Mutta seki on mulle hankala sillein että, kyllä mulle tulee se ylpeys siinä... Et tavallaan kyllä mua harmittaa se että et mä varon sitä[oppilasta] koko ajan, et mä en haluu uhkailla millään toisella opettajalla. Tai, et kyllä se on niinku mun ratkastava jotenki. Se et totta kai se on se tuki tärkeä muiltaki ja opettajilta ja sillee. Mut kyl mä varmaan aika pitkälle katon sitä ennen ku laittasin sen toiseen luokkaan. (Emilia)

Emilia pohdiskeli myös välittämisen merkityksestä opettajan työssä. Kuten muutkin opettajat, hän tunsu huolta oppilaidensa hyvinvoinnista. Emilia näki kuitenkin ikävän huolen tunteen omaksi hyväksi opettajan ominaisuudeksi, oppilaista välittämiseksi.

Mut toisaalta sitte mä aattelen sit että, kyl niinku sillain hyvän opettajan ominaisuuksia on se että välittää kuitenkin aidosti, et ei se kyl silleenkää saa mennä et tää on nyt vaan työtä. (Emilia)

Työn myönteiset puolet ja tunteet auttoivatkin opettajia jaksamaan ikävien tunteiden ja tilanteiden keskellä.

4.1.4 Haastatteluiden yhteenveto

Esitän seuraavissa taulukossa yhteenvedon haastattelun tuloksista. Kokosin ristiriidan syyt, ristiriidan ratkaisut, sekä opettajan tunteet omiksi taulukoikseen.

Taulukkoon 1 kokosin ristiriidan syyt. Jaoin ristiriidan syyt neljään ryhmään. Opettajat olivat kohdanneet ristiriitoja oppilaiden kanssa, koska oppilaat kokivat opettajan tai koulun toiminnan epäoikeudenmukaisena, oppilaalla oli erityistarpeita, oppilas käyttää valtaa, tai muista syistä.

Taulukko 1: Ristiriidan syyt

Oppilaat kokevat opettajan tai koulun toiminnan epäoikeudenmukaisena	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaat kyseenalaistavat koulun toimintamallin • Oppilaiden oikeudentunto • Oppilaiden vaatimus opettajasta oikeuden vartijana • Oppilaat kokevat kohtelunsa olevan epäreilua • Oppilaat kokevat tulleeensa väärinkohdelluiksi • Oppilas kokee tulleeensa väärinkohdelluksi • Oppilaat kokevat opettajan hajottaneen tahallaan luokan keskusteluryhmän
Oppilaan erityistarpeet	<ul style="list-style-type: none"> • Trauma • Aistiherkkydet • ADHD • Asperger • Huomion tarve • Turhautuminen omiin heikkoihin taitoihin
Oppilas käyttää valtaa	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilaan vallankäyttö • Oppilaan kulttuuritausta • Oppilas on epävarma taidoistaan • Oppilas ei pidä oppiaineesta • Oppilas pelkää tyhmäksi luulemista • Oppilas loukkaantuu opettajan neuvosta
Muut syyt	<ul style="list-style-type: none"> • Oppilas ei ymmärrä tehtävää • Oppilas turhautuu oppilaiden välisen riitatilanteen selvittelyyn • Oppilaiden välinen ristiriita • Oppilas käyttäytyy huonosti toisia oppilaita kohtaan • Oppilasta kiinnostaa jokin muu kuin oppitunti • Oppilas suuttuu opettajalle, oppilaan murrosikä

Oppilaan vallankäyttö on monitulkintaista. On vaikeaa sanoa tilanteesta, onko oppilas halunnut ottaa konfliktitilanteessa vallan, vai onko konfliktin taustalla jokin muu syy. Opettajat eivät myöskään itse suoranaisesti ottaneet juurikaan kantaa vallankäyttöön haastatteluissa. Opettajien käsityksiä vallasta on tutkittu (katso mm. Nuutinen 1997), mutta valta vaikuttaisi olevan arka, tiedostamaton tai vaikea puheenaihe opettajille.

Taulukko 2: Ristiriidan ratkaisu

Tilanteen päätös	Käytetyt keinot	Yhteistyökumppanit
<ul style="list-style-type: none"> • Ristiriita selvitetty • Ristiriita selvitetty useassa osassa • Ristiriidan selvittäminen jäänyt kesken 	<ul style="list-style-type: none"> • Keskustelu, selittäminen • Rauhoittelu • Oman rauhallisuuden säilyttäminen • Auktoriteettiin vetoaminen • Tilanteen vieminen loppuun • Koulun toimintamallit tiedossa • Oppilas lähetetään kotiin • Yhteistyö • Ennaltaehkäisy • Opettaja kertoo oman näkemyksensä • Muut keinot 	<ul style="list-style-type: none"> • Rehtori apuna tilanteessa <ul style="list-style-type: none"> ◦ Stressinpurku ◦ Henkinen tuki • Kollegat <ul style="list-style-type: none"> ◦ Apuna tilanteessa ◦ Stressinpurku ◦ Henkinen tuki ◦ Vinkkejä, neuvoja • Vanhemmat <ul style="list-style-type: none"> ◦ Yhteistyö selvittelyssä ◦ Oppilas haetaan kotiin • Puoliso ja ystävät <ul style="list-style-type: none"> ◦ Stressinpurku ◦ Vinkkejä, neuvoja • Erityisopettaja <ul style="list-style-type: none"> ◦ Apuna tilanteessa • Vertaismentorointi <ul style="list-style-type: none"> ◦ Stressinpurku

Taulukosta 2 tulevat esiin ristiriitatilanteen ratkaisut. Taulukkoon olen kerännyt ristiriitojen ratkaisut, eli oliko tilanne saatu päätökseen vai oliko konflikti jäänyt ratkaisematta. Taulukkoon olen koontanut myös opettajien konfliktitilanteissa käyttämät selvittelykeinot, sekä listannut opettajien yhteistyökumppanit ja millaista apua he yhteistyökumppaneilta olivat saaneet.

Taulukkoon 3 kokosin opettajien kokemat tunteet konfliktitilanteessa. Opettajat kokivat ristiriitatilanteiden aikana monia tunteita. Jaoin opettajien kokemat tunteet kielteisiin ja myönteisiin tunteisiin. Taulukkoon listasin kaikki opettajien mainitsemat tunteet, joita he olivat kokeneet konfliktitilanteen aikana tai sen jälkeen.

Taulukko 3: Opettajan tunteet

Kielteiset tunteet	Myönteiset tunteet
<ul style="list-style-type: none"> • Huono mieli • Turhautuneisuus • Epävarmuus, • Varuillaan olo • Pelko väärinymmärryksestä • Pettymys • Väsymys • Huoli oppilaasta • Stressi • Ristiriitaiset tunteet • Loukkaantuminen • Pelko 	<ul style="list-style-type: none"> • Varmuus • Onnistumisen tunne • Hyvä, helpottunut olo • Hyväksyntä, armollisuus • Ylpeys, itsenäisyyden tunne • Välittäminen • Luottamus

4.2 Eläytymismenetelmän kertomukset

Käytin eläytymismenetelmää tutkimuksen täydentäjänä tutkimuseettisten ongelmien vuoksi. Eläytymismenetelmä toimi myös lämmittelevänä tehtävänä haastattelun alussa. Eläytymismenetelmässä pyysin opettajia kertomaan jatkon tilanteeseen, jossa hyvin sujuneen tunnin keskellä oppilas ilmoittaa kieltäytyvänsä parityöskentelystä. Eläytymismenetelmän kertomuksessa (Liite 2) Jaana -opettaja menee oppilaan luo ja alkaa selvittää tilannetta.

Eläytymismenetelmän kertomuksesta oli kaksi versiota, joista toinen päättyi hyvin ja toinen ikävästi. Kertomukset olivat samanlaisia lukuunottamatta lyhyttä mainintaa tilanteen päättymisestä. Kertomuksen tiedoissa ei määritellä, mitä hyvin tai ikävästi päättyminen tarkoittaa, joten opettajat määrittelivät itse, mitä heille hyvin tai ikävästi päättyvä tilanne merkitsee. Luin kertomuksesta ensin yhden version haastateltaville ääneen, jonka jälkeen annoin kertomuksen heille kirjallisena muistin tueksi. Tämän jälkeen pyysin opettajia kertomaan, miksi oppilas kieltäytyy työskentelystä, miten Jaana ratkaisee tilanteen ja miltä Jaanasta tuntuu tilanteen aikana ja tilanteen ratkaisun jälkeen. Opettajan lopetettua oman kertomuksensa tilanteesta, pyysin häntä kertomaan, miten tilanne olisi ratkennut toisin. Jos olin pyytänyt opettajaa ensin kertomaan jatkon tilanteelle joka päättyy hyvin,

pyysin opettajaa seuraavaksi kertomaan jatkoon tilanteelle, joka päättyi ikävästi. Opettajien kertomista tilanteen ratkaisuihin ei ollut yleensä luettavissa selkeää etenevää juonta, vaan opettajat pohdiskelivat ääneen useita erilaisia mahdollisuuksia ja vaihtoehtoja kertoessaan kertomusta.

Opettajat esittivät useampia vaihtoehtoja ristiriidan syyksi. Aino listasi mahdollisia syitä oppilaan käytökseen:

No, jos ei se osaa, ymmärrä mitä pitää niinku tehdä, tai sit jos se toinen pari on tehny hänelle jotakin, tai kemiat ei vaan mee yhteen, tai jos se on väsynyt tai mitä siinä nyt vois olla. Vähän niinku selvitellä että onks se siellä tunnepuolella vai sitte ihan siinä osaamispuolella. Tai siinä työnjaossa, että mitä kumpiki tekee. (Aino)

Opettajat pohdiskelivat myös useita erilaisia tapoja ratkaista tilanne. Ilona mietti erilaisia tapoja tilanteen ratkomiseksi. Lopuksi hän toteaaakin, että vaihtoehtoja tilanteen päättämiseksi on monia.

Jaana menis keskustelemaan sen Kaisan kanssa ja juttelis siitä että mieltä tuntuu tästä kaverista kun sä täällä kaikkien kuullen sanot tälläisiä asioita kaverista. -- Ja tota, no kyllä mä varmaan antekspyyntäisin täs tilanteessa. -- Ja toisaalt varmaan sanoisinki et minusta sinä et ees kykeneis tekemään parityötä jos sä tällä tavalla muita arvostelet, et ehkä on parempi et jos sä teet tän työn nyt vaan yksin. -- ...jos tää Kaisa ei siis ymmärrä sitä että hän on arvostellut ja toiminut tässä tilanteessa väärin, ja Jaana silti laittaa väkisin nää kaks yhteen... -- Mut tässähän on hirvee, tässähän on niinku miljoona eri tapaa päättää tää nyt... (Ilona)

Kokosin opettajien kertomukset omaksi taulukokseen (taulukko 4) tarkastelua helpottaakseni. Katso taulukko sivulta 60. Opettajat ehdottivat sekä konfliktin syyksi että ratkaisukeinoiksi useampia eri vaihtoehtoja. Keräsin kaikki opettajien ehdottamat konfliktin aiheuttaneet syyt yhteen sarakkeeseen ja tämän jälkeen ryhmittelin syyt neljään ryhmään. Nämä ryhmät ovat oppilaan sisäiset syyt, oppilaan sosiaaliset suhteet, tehtävä tuottaa vaikeuksia, ja toiminnanohjauksen ongelmat. Kokosin myös kaikki hyvin päättyneessä ristiriitatilanteessa käytetyt keinot ja koetut tunteet omiin sarakkeisiinsa. Samoin tein ikävästi päättyneissä tilanteissa käytetyille keinoille ja koetuille tunteille. Opettajien nimet on lyhennetty taulukossa etunimen ensimmäisen kirjaimen mukaan. Aino: A, Emilia: E, Ilona: I, Maria: M, ja Sofia: S.

Taulukko 4: Eläytymismenetelmän kertomukset

Ristiriidan syy	Hyvin päättynyt tilanne		Ikävästi päättynyt tilanne	
	Ristiriidan selvittäminen	Opettajan tuntemukset	Ristiriidan selvittäminen	Opettajan tuntemukset
Oppilaan sisäiset syyt	Monia syitä (A, M, S) Oppilaalla on huono päivä (M) Oppilaalla on nälkä (A) Oppilas on väsynyt (A)	Tyytyväisyys (M, S) Onnistumisen tunne (I)	Keskustelu oppilaan kanssa (A, E, I, M, S) Opettaja muuttaa tehtävää oppilaan osalta (A, M, S)	Turhautuneisuus (I, M) Harmi (I, S) Epävarmuus (E, S)
Oppilaan sosiaaliset suhteet	Välituntitilanne painaa oppilaan mieltä (M) Parin kanssa on erimielisyyksiä (M) Oppilas ei pidä paristaan (I) Oppilas ei tule toimeen parin kanssa (A, S)	Hyvä mieli (E) Huojentuneisuus (S)	Opettaja antaa vaihtoehtoja (A, S) Asian selittäminen (I) Opettaja muistuttaa yhteisistä säännöistä (S) Opettaja vaihtaa pareja (E) Oppilaiden välisen ristiriidan selvittäminen (M) Opettaja arvioi omaa toimintaansa (S)	Suostuttelu (M) Oppilaiden välisen konfliktin sivuttaminen (I) Vanhemmat apuna pitkittyneessä tilanteessa (S) Tilanne jää selvittämättä (E) Opettaja arvioi omaa toimintaansa (E)
Tehtävä tuottaa vaikeuksia	Oppilas ei ymmärrä tehtävää (A) Oppilas ei pidä tehtävästä (E) Tehtävä on liian helppo (A)			
Toiminnanohjauksen ongelmat	Oppilas ei osaa ohjata omaa toimintaansa (A) Oppilas ei ole tottunut koulun vaatimuksiin (A)			

Ristiriidan selvittäminen keskustelun avulla oli eniten käytetty keino sekä hyvin että ikävästi päättyneissä tilanteissa. Keskustelemalla opettaja pyrki selvittämään, miksi oppilas kieltäytyy työskentelystä. Hyvin päättyneissä tilanteissa seuraavaksi eniten käytetty keino konfliktin selvittämiseksi oli vaihtoehtojen antaminen oppilaalle. Muut hyvin päättyneissä tilanteissa käytetyt keinot olivat asian selittäminen, opettaja muistuttaa yhteisistä säännöistä, opettaja vaihtaa pareja, oppilaiden välisen ristiriidan selvittäminen, ja opettaja arvioi omaa toimintaansa. Ikävästi päättyneiden tilanteiden seuraavaksi eniten käytetty keino oli tehtävän muuttaminen oppilaan osalta. Muut ikävästi päättyneissä tilanteissa käytetyt keinot olivat suostuttelu, oppilaiden välisen konfliktin sivuttaminen, vanhemmat apuna pitkittyneessä tilanteessa, tilanne jää selvittämättä, ja opettaja arvioi omaa toimintaansa.

Hyvin päättyneen tilanteen jälkeen opettajat kuvailivat Jaana -opettajan tuntevan tyytyväisyyttä, onnistumisen tunnetta, hyvää mieltä ja huojentuneisuutta. Ikävästi päättyneen tilanteen jälkeen koettuja tunteita olivat turhautuneisuus, harmi ja epävarmuus. Aino ei kuvaillut opettajan kokemia tunteita hyvin, eikä ikävästi päättyneiden tilanteiden yhteydessä lainkaan.

Eläytymismenetelmän avulla pyritään keräämään tietoa tutkimukseen osallistujien ajattelun logiikkaa tutkittavasta ilmiöstä (Eskola 2001, 72). Eläytymiskertomukset kertovatkin opettajien käsityksistä hyvin ja huonosti ratkaistusta ristiriitatilanteesta. Hyvin päättyvässä tilanteessa opettaja saa ristiriidan selvitettyä, jolloin oppilaan työskentely jatkuu eikä isompaa konfliktia pääse syntymään. Hyvin päättyvässä tilanteessa opettajan ei tarvitse myöskään pakottaa oppilasta toimimaan opettajan tahdon mukaan, ja opettajat kokevat tilanteen jälkeen myönteisiä tunteita. Ikävästi päättyvästä ristiriitatilanteesta oppilaan työskentely puolestaan keskeytyy. Tilanne tai ristiriidan syy jää selvittämättä, jolloin tilanne jää kesken. Tästä seuraa opettajalle huonoa mieltä ja kielteisiä tunteita.

4.3 Opettajien kertomukset

Tutkimusmateriaalia käsitellessäni huomasin opettajien kertovan pieniä kertomuksia omista kokemistaan konfliktitilanteista. Opettajat kertoivat tilanteista pätkissä, pitkin haastattelua.

Opettajat saattoivat palata kertomuksiin haastattelun myöhemmässä vaiheessa. On mahdollista, että eläytymismenetelmä ohjasi haastateltavia kertomaan myös omakohtaisista kokemuksista erilaisista ristiriitatilanteista oppilaiden kanssa kertomuksen muodossa, vaikkakin osa kerrallaan. Haastattelussa opettajat viittasivat myös muihin aiemmin tapahtuneisiin ristiriitatilanteisiin, mutta jättivät näiden tilanteiden käsittelyn hyvin pintapuoliseksi maininnaksi. Kokosin tiedot opettajien omista kertomuksista oppilaiden kanssa kohdatuista ristiriidoista omaan taulukkoonsa. Kertomuksia halusin tarkastella niiden antaman tiedon vuoksi. Kertomuksissa tulee ilmi selkeämmin tapahtumien eteneminen, kuin yksittäisistä tilanteiden osien kuvauksista, ja syventää näin tutkimuksesta saatuja tuloksia. Haastateltavien opettajien kertomukset kokosin litteroidusta aineistosta. Valitsin yhteen koottaviksi kertomuksiksi sellaiset kertomukset, joista oli luettavissa vähintään alku, ratkaisu ja loppu, eli kertomuksen tapahtumat etenivät.

Esimerkiksi Aino kertoi yhden kertomuksen oppilaasta, joka ei suostunut työskentelemään koulussa. Syytä hän ei oppilaan kieltäytymiselle osannut tarkkaan mainita, mutta hän arveli ”jääräpäisyyden” olevan oppimisen tulosta, tai vaihtoehtoisesti osa oppilaan luonnetta.

Kyllä mulla on ollu tuota eppuluokalla semmonen poika joka saatto kaks tuntia istua kädet puuskassa tekemättä mitään. -- ...kyllähän meil on eri luonteita että jotkut on luonteeltaan jääräpäisempiä ku jotkut toiset, et ei se välttämättä oo niinku oppimisen tai kasvatuksen tulos. (Aino)

Aino ratkaisi tilanteen lähettämällä oppilaan kotiin työskentelemään. Apua hän sai oppilaan äidiltä, joka tuli hakemaan lapsen kotiin. Ajan myötä tilanteet vähenivät.

Ni sitte mä niinku tein sillä lailla et mä soitin äidille ja sanoin että voitko tulla hakemaan lapsen koulusta. -- ...laps pikku hiljaa sitten ymmärsi sen että jos hän ei tee niin siitä seuraa jotakin. Joko että jäätiin koulun jälkeen tekemään tai sitten että laps haettiin kesken päivän kotiin ja sitte teki siellä vanhempien kanssa. Ja kyllä hän niinku siitä pikku hiljaa sitten oppi. (Aino)

Aino koki tilanteen turhauttavaksi ja raskaaksi. Kun tilanne ratkesi, oli Ainon olo helpottunut:

Sä oot ihan siinä kädetön. Että, ihan oikeesti! Että mitä teet? -- Kyllähän se helpotti sitä,

iso kivi putosi, taakka, että aina niinku ootti että ku tunti alko että ”Milläs päällä herra on tänää”. Että lähteekö vai ei. [nauraa] Helpottaa arkea. (Aino)

Kokosin opettajien kertomukset taulukkoon 5. Katso taulukko sivulta 64. Opettajien oman elämän kertomuksien ristiriitojen syyt ryhmittelin kolmeen ryhmään. Ryhmät ovat oppilaan vallankäyttö, oppilaan erityistarpeet, ja oppilaat kokevat koulun tai opettajan toiminnan epäoikeudenmukaisena.

Taulukko kuvaa vaakarivillä aina yhden kertomuksen ristiriidan syyn, tilanteen selvittelyyn, sekä opettajan kokemat tunteet tilanteessa ja tilanteen jälkeen. Opettajien kohtaamat konfliktitilanteet olivat keskenään erilaisia, ja myös käytetyt ristiriitojen ratkaistukeinot olivat keskenään erilaisia.

Kertomusten ristiriitojen syyt olivat vaihtelevia. Myös konfliktien pituus vaihteli. Osa konflikteista oli ratkaistu yhdellä kerralla, kun toisia konflikteja opettajat olivat ratkoneet useissa erissä. Esimerkiksi Ilona oli saanut apua oppilaan kovan raivokohtauksen aikana naapuriluokan opettajalta, erityisopettajalta, rehtorilta ja perheeltä.

Osa opettajien kertomuksien ristiriitatilanteista oli ratkaistu osissa pidemmällä aikavälillä. Osa ristiriidoista oli jäänyt selvittämättä, tai konflikti oli vielä haastatteluhetkellä kesken. Kertomuksissa tilanteita selvitettiin usein useammassa osassa, jolloin yksittäiset selvittelytilanteet eivät aina päättyneet hyvin. Tämän vuoksi opettajat jatkoivat ristiriidan selvittämistä.

Kertomuksissa opettajat kertoivat tunteneensa sekä kielteisiä että myönteisiä, tai vain kielteisiä tunteita tilanteen aikana ja jälkeen. Vaikka opettajat kertoivat ristiriitatilanteen olleen selvitetty ja päättyneen lopulta hyvin, osa heistä mainitsi kertomuksessaan vain kielteisiä tunteita. Myös tilanteessa, jossa ristiriidan selvittely oli vielä kesken, mainittin myös myönteisiä tunteita.

Taulukko 5: Opettajien oman elämän kertomukset

Ristiriidan syy		Ristiriidan selvittäminen			Opettajan tunteet
		Käytetyt keinot	Tilanteen päätös	Ulkopuolinen apu	
Oppilas käyttää valtaa	Aino: Oppilas ei suostu työskentelemään	Oppilas lähetetään kotiin, oppilas tekee tehtävät koulun jälkeen tai kotona	Lapsi alkaa työskennellä koulussa, tilanne saatu päätökseen	Yhteistyö oppilaan äidin kanssa, erityisopettajan kanssa pohditaan toimintatapoja	Hämmästyys, varuillaan olo, helpotus
	Emilia: Oppilas ei tee tehtäviä, oppilas haukkuu opettajaa	Opettaja käskee oppilasta, opettaja ottaa yhteyttä luokanvalvojaan, luokanvalvoja keskustelee oppilaan kanssa, uhataan kutsua vanhemmat keskustelemaan	Oppilas on parantanut käytöstään, tilanne on kesken	Yhteistyö luokanvalvojan kanssa, neuvoja oppilaan entiseltä luokanopettajalta	Turhautuminen, väsymys, epävarmuus, armollisuus omia taitoja kohtaan
Oppilaan erityistarpeet	Ilona: Oppilaan raivokohtaus, traumaperäinen käyttäytyminen	Opettaja vie oppilaan ulos luokasta, kutsutaan muuta henkilökuntaa apuun, rauhoittelu, kiinnipito, oppilas lähetetään kotiin, oppilaan terapia	Tilannetta käsitelty useassa osassa, oppilaan tila parantunut terapian myötä, tilanne saatu päätökseen	Kollega apuna tilanteessa, rehtori ja erityisluokanopettaja apuna arvioimassa tilannetta, yhteistyö isän ja äidin kanssa	Raskasta, kurja olo, armollisuus itselle, ymmärrys lasta kohtaan, hyvä olo, helpottunut
	Sofia: Oppilaan raivokohtaus, oppilaan erityistarpeet, oppilaan huomiontarve	Liikunnanopettaja rauhoittelee oppilasta, opettaja rauhoittelee oppilasta, vanhempia pyydetään koululle mutta he eivät tule, oppilas lähetetään kotiin	Tilanteen käsittely jäänyt kesken	Kollega apuna tilanteessa	Huoli oppilaasta
Oppilaat kokevat koulun tai opettajan toiminnan epäoikeudenmukaisena	Aino: Oppilas syyttää opettajaa luokan viestiryhmän hajottamisesta	Opettaja keskustelee luokan kanssa, opettaja kertoo syytelyn tuntevan pahalta, opettaja kysyy ryhmästä poistuneilta oppilailta poistumisen syytä	Oppilaiden ryhmästä poistumisen synnä ei ole opettaja, tilanne saatu päätökseen	Ei ulkopuolista apua	Paha mieli
	Maria: Oppilaat halusivat ottaa retkelle rahaa mukaan enemmän kuin mitä koulun ohjeet sallivat	Opettaja kertoo rehtorin määränneen rahamäärän	Oppilaat hyväksyvät selityksen, tilanne saatu päätökseen	Ei ulkopuolista apua	Paha mieli
	Maria: Oppilaat halusivat tuoda välipalaa kouluun, oppilaat kokevat koulun sääntöjen olevan epäoikeudenmukaisia	Opettaja selittää syyn välipalasaantoihin	Oppilaat hyväksyvät selityksen, tilanne saatu päätökseen	Ei ulkopuolista apua	Ei mainittu

4.4 Tulosten yhteenvedo

Olen esitellyt tutkimuksen tulokset aineistoryhmittäin. Seuraavaksi esitän tulosten yhteenvedon tutkimuskysymysten mukaan. Ensin kokoan yhteen ristiriitoja aiheuttaneet syyt, seuraavaksi kerron, miten opettajat ovat selvittäneet ristiriitoja, ja lopuksi esittelen opettajien kokemat tunteet tilanteessa.

1 Millaisia ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat oppilaiden kanssa?

Haastatteluiden mukaan ristiriitojen syitä oli monia. Konflikteja oli syntynyt opettajien ja oppilaiden välille, koska oppilaat kokivat opettajan tai koulun toiminnan epäoikeudenmukaisena, oppilas ryhtyi tavoittelemaan valtaa, oppilaalla on erityistarpeita, tai muista syistä. Eläytymismenetelmän kertomuksissa haastateltavat esittivät useita vaihtoehtoja konfliktin syyksi. Opettajien mielestä kertomuksen oppilas kieltäytyi työskentelystä sisäisten syiden esimerkiksi nälän vuoksi, oppilaiden keskinäisten huonojen suhteiden, tehtävien vaikeuden, tai toiminnanohjauksen ongelmien vuoksi. Myös opettajien oman elämän kertomusten ristiriitojen syyt olivat vaihtelevia. Konflikteja oppilaiden kanssa oli syntynyt, koska oppilas oli lähtenyt käyttämään tilanteessa valtaa, oppilaalla oli erityistarpeita, tai oppilaat pitivät opettajan toimintaa tai koulun sääntöjä epäoikeudenmukaisina.

2 Miten opettaja on selvittänyt ristiriidan?

Haastatteluista selvitin, oliko tilanne saatu ratkaistua, mitä keinoja opettajat olivat konfliktin aikana käyttäneet, ja oliko opettajalla ollut tilanteessa apuna yhteistyökumppaneita. Opettajat olivat selvittäneet ristiriidan yhdellä kerralla, he olivat selvittäneet ristiriidan useassa erässä, tai he eivät olleet saaneet ristiriitaa selvitettyä. Keinoja opettajilla oli käytössään useita. Useimmin käytetty keino oli keskustelu tai asian selittäminen oppilaalle. Opettajien yhteistyökumppaneita konflikteissa olivat olleet rehtori, kollegat, oppilaiden vanhemmat, oma puoliso ja ystävät, erityisopettaja, ja vertaismentori. Yhteistyökumppaneilta opettajat olivat saaneet mm. käytännön apua tilanteessa, henkistä tukea ja vinkkejä.

Eläytymismenetelmäkertomuksissa keskustelu oli yleinen keino selvittää ristiriitatilannetta. Hyvin päättyneissä tilanteissa myös vaihtoehtojen antaminen, selittäminen, yhteisistä säännöistä muistuttaminen, työparien vaihtaminen, oppilaiden välisen ristiriidan selvittäminen, sekä opettajan oman toiminnan arviointi mainittiin kertomuksissa. Ikävästi päättyneissä tilanteissa ristiriitojen selvittämisen keinoja olivat keskustelun lisäksi tehtävän muuttaminen, suostuttelu, oppilaiden välisen konfliktin

sivuuttaminen, vanhempien pyytäminen apuun, tilanteen selvittämättä jättäminen, sekä opettajan oman toiminnan arviointi.

Opettajien oman elämän kertomuksissa konfliktien pituus vaihteli. Osa tilanteista oli ratkaistu yhdellä kerralla, kun toisia konflikteja opettajat olivat ratkoneet useissa erissä pidemmän ajan kuluessa. Osa ristiriidoista oli jäänyt selvittämättä, tai konflikti oli vielä haastatteluhetkellä kesken. Yksittäiset konfliktien selvittelytilanteet eivät aina päättyneet hyvin, ja tämän vuoksi opettajat jatkoivat ristiriidan selvittämistä.

3 Mitä tunteita tilanne aiheuttaa opettajassa?

Haastattelun mukaan opettajat kokivat useita erilaisia tunteita. Jaottelin tunteet kielteisiin ja myönteisiin tunteisiin. Kielteisiä tunteita olivat huono mieli, turhautuneisuus, epävarmuus, varuillaan olo, pelko väärinymmärryksestä, pettymys, väsymys, huoli oppilaasta, stressi, ristiriitaiset tunteet, loukkaantuminen ja pelko. Myönteisiä tunteita olivat varmuus, onnistumisen tunne, hyvä ja helpottunut olo, hyväksyntä ja armollisuus, ylpeys ja itsenäisyyden tunne, välittäminen ja luottamus.

Eläytymismenetelmän kertomuksissa hyvin päättyneessä tilanteessa opettajat kertoivat myönteisistä tunteista, kun taas ikävästi päättyneen tilanteen yhteydessä kielteisistä tunteista. Myönteisiä tunteita olivat tyytyväisyys, onnistumisen tunne, hyvä mieli ja huojentuneisuus. Kielteisiä tunteita olivat turhautuneisuus, harmi ja epävarmuus. Oman elämän kertomusten konfliktitilanteiden aikana ja tilanteen jälkeen koetut tunteet olivat puolestaan vaihtelevia. Opettajat kertoivat sekä myönteisistä että kielteisistä tunteista. Osa opettajista mainitsi hyvin päättyneen, selvitetyn tilanteen jälkeen vain kielteisiä tunteita. Myös tilanteessa, jossa konfliktin selvittely oli vielä kesken, osa opettajista mainitsi kielteisten tunteiden lisäksi myös myönteisiä tunteita.

Käytin tutkimukseni aineistossa kolmea erilaista aineistokokonaisuutta. Näiden eri aineistojen tulokset osin vahvistavat toisiaan, osin tuovat esiin eroja tuloksissa. Esimerkiksi haastatteluissa ja opettajien oman elämän kertomuksissa opettajat kokivat tulosten mukaan tunteita monipuolisemmin kuin eläytymiskertomuksissa. Näitä aineistojen yhtäläisyyksiä ja eroja tarkastelen tarkemmin seuraavassa luvussa.

5 POHDINTA

Tässä luvussa esittelen tutkimuksen johtopäätökset tutkimuskysymysten mukaisesti jaoteltuina. Arvioin myös tutkimuksen rajoituksia ja luotettavuutta. Lopuksi pohdin tutkimuksen tulosten sovellettavuutta sekä mahdollisia jatkotutkimusaiheita.

5.1 Johtopäätökset

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää millaisia ristiriitatilanteita opettajat kohtaavat oppilaiden kanssa, miten he niitä selvittävät ja millaisia tunteita tilanteisiin liittyy. Tuloksista voidaan päätellä, että opettajien ja oppilaiden välille syntyy konflikteja useista erilaisista syistä ja että niitä pyritään ratkomaan monin eri keinoin. Yhtä oikeaa tapaa ratkaista ristiriitatilanteita ei ole, sillä jokainen tilanne on omanlaisensa. Opettajat kokevat avun olevan merkityksellistä konfliktitilanteissa tai niiden aiheuttamien ikävien tunteiden purkamisessa. Yleisesti opettajat tuntevat konfliktit ikävinä ja raskaina, mutta iloitsevat kun ristiriita on saatu purettua. Osa opettajista ajatteli ristiriitojen kuuluvan opettajan työhön ja olevan osa opettajan kasvatustyötä. Konfliktin kokemus on vaikea aihe tutkittavaksi sen arkuuden vuoksi. Opettajan rooliin ja työhön liittyvät tunnesäännöt ja odotukset voivat rajoittaa opettajien halua ja kykyä puhua konfliktin herättämistä tunteista ja ajatuksista.

Konflikteja aiheuttaneet syyt

Opettajat kohtasivat ristiriitoja oppilaiden kanssa useista erilaisista syistä. Haastatteluissa opettajat kertoivat joutuneensa ristiriitaan oppilaiden kanssa, koska oppilaat ajattelivat koulun tai opettajan kohtelevan heitä epäoikeudenmukaisesti, oppilaan lähdettyä tavoittelemaan valtaa tilanteessa, oppilaan erityistarpeiden vuoksi, tai muista syistä. Ristiriitoja oli opettajien eläytymismenetelmäkertomusten mukaan syntynyt oppilaiden

keskinäisten ristiriitojen, oppilaan kouluvaikeuksien, oppilaan toiminnanohjauksen, sekä oppilaan sisäisten syiden, esimerkiksi nälän aiheuttaman kiukun vuoksi. Opettajien oman elämän kertomuksissa ristiriitatilanteita oli syntynyt oppilaan vallankäytön, erityistarpeiden, sekä epäikeudenmukaisen kohtelun kokemuksen vuoksi.

Konfliktit ovatkin syntyneet tilanteessa, jossa yksilöiden välille on tullut eriäviä pyrkimyksiä. Ristiriitatilanteessa osapuolten, eli opettajan ja oppilaan pyrkimykset ovat olleet erilaisia ja haitanneet tilanteessa toisen osapuolen toimintaa. Ainakin toinen osapuoli, tässä tilanteessa opettaja, on havainnut vastakkainasettelun ristiriitatilanteessa ja kokenut tilanteen konfliktina. (Haikonen 1999; Tjosvold 1997.)

Huomioitavaa tuloksissa on, ettei yksikään tutkimukseen osallistunut opettaja arvellut missään tilanteessa olleensa itse ristiriidan aiheuttaja. Opettaja voi kuitenkin olla joskus syytä konfliktin syntymiselle, vaikkapa ilmaisemalla oppilaaseen kohdistuvat odotukset epäselvästi. Frymier & Houserin (2009) mukaan mm. ilmaisun selkeys on yksi opettajan tärkeä ominaisuus vuorovaikutuksen sujuvuuden kannalta. Jos opettajan vuorovaikutus oppitunnilla on epäselvää, eikä oppilas ymmärrä, mitä häneltä odotetaan, voi oppilas turhautua ja reagoida turhautumiseensa häiritsemällä tuntia, jolloin konfliktitilanne on valmis. Ristiriidan syy vaikutti kuitenkin olevan aina lähtöisin jostain muualta kuin itsestä. Ainoastaan Aino mainitsi haastattelussa pyytävänsä oppilaalta anteeksi, jos siihen hänellä on syytä.

Syynä tähän ilmiöön voisi olla se, että ristiriidat ovat opettajille arka aihe, vaikka he auliisti kertoivatkin rankoistakin konfliktitilanteista ja niiden aiheuttamista tunteista. Syyn näkeminen itsensä ulkopuolella onkin yksi selviytymiskeino stressiä vastaan. Konfliktin aiheuttamaa stressiä on helpompi sietää, kun syy ei ole itsestä lähtöisin. Haikosen (1999) mukaan arviointaja muokkaamalla opettajat pyrkivät selittämään itselleen osapuolten toimintaa ja konfliktin syitä niin, että tilanteet vaikuttaisivat vähemmän rasittavilta. Näin opettajat pyrkivät torjumaan ajatusta siitä, että he itse olisivat toimineet tilanteessa jollain tavalla huonosti. Konflikti saatettiin selittää esimerkiksi toisen osapuolen huonolla päivällä. Arvioinnin muokkauksella opettajat pyrkivät näkemään konfliktin vähemmän uhkaavana. (Haikonen 1999.) Ristiriidan syyn näkeminen oman itsen ulkopuolella toisaalta lievittää stressiä ja itsesyytöksiä, mutta toisaalta vähentää opettajan itsereflektiota ristiriitatilanteiden jälkeen. Jos opettaja ei koskaan myönnä olleensa osallinen

konfliktin synnyssä, jatkaa hän luultavasti samankaltaista ristiriitoihin johtavaa käytöstä tulevaisuudessakin.

Opettajan ja oppilaan suhteen valta-asetelma vaikuttaisi luovan jännitteitä opettajan ja oppilaan suhteeseen koulussa. Oli vaikeaa määritellä tarkasti, milloin opettajan kuvailemissa konflikteissa syynä oli vallankäyttö, ja milloin ei. Vain Aino mainitsi suoraan kokeneensa oppilaan käytöksen vallankäyttönä. Myös muut opettajat kuvailivat tilanteita, joissa oppilaan voisi tulkita käyttävän valtaa, mutta he eivät nimenneet valtakamppailua tilanteen syyksi. Valta ja opettajan vallankäyttö koulussa voikin olla opettajille vaikea aihe, ellei jopa tabu.

Konfliktitilanteen selvittäminen

Haastatteluiden mukaan ristiriitatilanteet oli saatu selvitettyä, selvitys oli jäänyt kesken, tai konflikti oli vielä käynnissä. Opettajat käyttivät yleisesti ratkaisukeinona keskustelua, sekä paljon muita keinoja. Haastatteluista selvisi, että opettajat olivat saaneet apua vaikeissa tilanteissa kollegoiltaan, rehtorilta, sekä vanhemmilta. Eläytymisertomuksissa hyvin päättyvät konfliktitilanteet saatiin selvitettyä, ja oppitunnin työskentely jatkui normaalisti, kun taas ikävästi päättyvissä tilanteissa työskentely pysähtyi ja konflikti jäi selvittämättä. Keskustelu oppilaan kanssa oli yleisin opettajien käyttämä keino ratkaista tilanteita. Oman elämän kertomuksissa opettajat olivat käyttäneet joissain tapauksissa useampia kuin yhtä ratkaisukeinoa. Osa tilanteista oli saatu käsiteltyä loppuun, yksi tilanne oli jäänyt käsittelemättä ja yhden ristiriidan selvittely oli vielä kesken. Opettajat olivat saaneet apua tilanteissa, joissa ristiriidan aiheuttajana on ollut oppilaan vallankäyttö tai oppilaan erityistarpeet.

Savan (2002) mukaan opettajien vuorovaikutustyyli vaikuttaisi painottuvan humanistiseen lähestymistapaan, sillä he painottivat ratkaisumalleissaan oppilaan kohtaamista ja keskustelua. Humanistisessa lähestymistavassa tärkeää on oppilaiden kohtaaminen sekä vuorovaikutus oppilaiden ja opettajien välillä. (Sava 2002.) Opettajat pyrkivät ratkaisemaan tilanteen hyvässä hengessä, mikä on Frymier & Houserin (2009) havaintojen perusteella luotettavan, hyvän oppimisympäristön merkki. Myös Haikosen

(1999) havainnot tukivat tuloksia: Haikosen mukaan opettajat käyttivät useampia eri keinoja yrittäessään ratkaista ristiriitoja.

Opettajat eivät käyttäneet vältteleviä tai jäykkiä selviytymisstrategioita, vaan he pyrkivät ratkomaan tilanteen etupäässä keskustellen (Morris-Rothschild & Bassard 2006). Opettajat ajattelivat konfliktien ratkaisun kuuluvan osana heidän työhönsä, ja he pyrkivät aktiivisesti ratkomaan syntyneitä ristiriitatilanteita. Opettajan ja oppilaiden väliset konfliktit olivat melko lyhytkestoisia, ja ne ratkesivat yleensä alle viikossa. Myös Haikosen havaintojen mukaan opettajat pyrkivät hakemaan tukea konfliktitilanteessa tilanteen ulkopuolisilta henkilöiltä, esimerkiksi työtovereilta. (Haikonen 1999.) Yhteisöllisyys ja yhdessä tekeminen auttavat myös Ahon (2010) mukaan opettajia selviämään työstään, ja tukevat opettajaa työssään. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat myös reflektoineensa itsenäisesti omaa toimintaansa ristiriitatilanteessa tai ennen syntyvää ristiriitaa, mikä oli tärkeää rauhallisuuden ja maltin säilyttämisen kannalta. Itsetuntemus, itsereflektio, rauhallisuus ja halu kehittää itseään ovat myös Ahon (2010) ja Virtasen (2013) mukaan toimivia keinoja selvitä työn paineissa ja vaikeissa tilanteissa.

Konfliktin herättämät tunteet

Haastattelun mukaan opettajat olivat tunteneet myönteisiä tunteita, kuten varmuutta ja välittämistä, ja kielteisiä tunteita, kuten mm. turhautuneisuutta ja pettymystä, ristiriitatilanteissa ja niiden jälkeen. Opettajat olivat tunteneet myönteisiä tunteita myös ikävästi päättyneiden tilanteiden yhteydessä, sekä kielteisiä tunteita hyvin päättyneissä tilanteissa. Eläytymiskertomusten mukaan opettajat tunsivat myönteisiä tunteita hyvin päättyneiden tilanteiden jälkeen, sekä kielteisiä tunteita ikävästi päättyneiden tilanteiden jälkeen. Oman elämän kertomuksissa opettajat kertoivat monenlaisista tunteista.

Haikonen (1999) on tutkimuksessaan tuonut esiin samankaltaisia tuloksia opettajien kokemista tunteista konfliktin seurauksena. Erona Haikosen tutkimukseen, olin eritellyt enemmän opettajien tuntemia myönteisiä tunteita konfliktitilanteissa. Eläytymiskertomuksissa opettajat olivat kertoneet tunteneensa myönteisiä tunteita vain hyvin päättyneen ristiriitatilanteen jälkeen, kun taas oikean elämän tilanteissa opettajat kokivat suuremman tunteiden kirjon. Esimerkiksi opettajan oman elämän kertomusten

konfliktitilanteessa, jossa oppilas sai raivokohtauksen, Ilona kertoi kokeneensa tilanteen raskaana ja pelottavana. Samassa tilanteessa hän kuitenkin kertoi olleensa armollinen itselleen ja oppilaalle, ja tilanteen päätyttyä hän kertoi olleensa helpottunut.

Opettajat kuvailivat useampia erilaisia tunteita, eikä tunteiden myönteisyys ja kielteisyys ollut jaettavissa tilanteen ratkaisun mukaan. Kuten myös konfliktit, tunteet kuuluvat laajalla skaalallaan jokapäiväiseen elämään. Myös Hargeaves (1998) mainitsee opettajien tuntevan työssään monenlaisia tunteita aina tilanteesta riippuen.

Opettajat olivat ristiriitatilanteissa empaattisia. He mm. kokivat huolta oppilaan puolesta, huolta siitä että he olivat pahoittaneet oppilaan mielen, pettymystä, luottamusta ja onnistumisen iloa. Opettajat kokivat omia tunteitaan, mutta eläytyivät myös oppilaan näkökulmaan tilanteessa, välillä voimakkaastikin. Virtasen (2013) mukaan empatiakyky auttaakin opettajaa olemaan vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ja empatiakyky onkin yksi opettajien vahvimista tunneälytaidoista.

Vaikuttaisi siltä, että fiktiivisten konfliktitilanteiden ikävästi päättyvät tilanteet kuvaavat yhtä tilannetta pidempään jatkuvan konfliktin alkua. Konflikti jää jollain tavalla tilanteissa kesken ja selvittämättä. Oikeassa elämässä opettajat kuitenkin pyrkivät selvittämään ristiriitatilanteet loppuun, jos eivät yhdellä kerralla, niin osissa. Ratkaisemattomat ristiriidat ovat opettajia rasittavia ja saivat opettajat pohtimaan ristiriitaa myös työajan ulkopuolella. Haikosenkin (1999) mukaan opettajat kokivat oppilaiden kanssa tapahtuneiden konfliktien selvittämisen ammattivelvollisuutena, joten he pyrkivät selvittämään erityisesti tällaisia ristiriitoja. Myös Gerlanderin ja Isotaluksen (2010) mukaan opettajan ja oppilaan välille syntyvä konflikti voitaisiin nähdä opettajan ja oppilaan välisen professionaalisen viestintäsuhteen asiasisältönä, eli ristiriidan käsittely olisi Gerlanderin ja Isotaluksen mukaan opetettava asiasisältö ja kuuluisi näin opettajan työhön. Haikosen (1999) mukaan konfliktien selvittäminen nähtiin paitsi ammatillisista syistä, myös henkilökohtaisista syistä merkittävänä. Kunnossa olevat ihmissuhteet koettiin tärkeiksi, ja ratkaisemattomiin konflikteihin ajateltiin kuluvan paljon energiaa turhaan. (Haikonen 1999.)

Kolmen eri aineiston tuloksista löytyi yhtäläisyyksiä sekä eroavaisuuksia. Eläytymiskertomuksissa opettajat esittivät konfliktin syyksi useampia mahdollisia syitä, kun taas haastattelussa ja oman elämän kertomuksissa opettajat kuvailivat tai nimesivät syyksi yhden syyn. Eläytymiskertomuksissa opettajat arvelivat, että ristiriidan aiheuttanut

asia voisi olla mikä tahansa, joten he kävivät läpi useampia eri vaihtoehtoja, ennen kuin valitsivat kertomukselleen syyn, josta he kertomuksensa kertoivat. Tilanteen ratkaisua opettajat kuvailivat haastattelussa ja oman elämän kertomuksessa pidemmin ja yksityiskohtaisemmin. Ristiriitatilanteen loppuratkaisu saattoi olla myös epäselvä, jolloin opettaja ei tiennyt, jäikö tilanne vielä harmittamaan oppilasta. Eläytymiskertomuksessa tilanne kuvailtiin melko lyhyesti ja tilanne joko ratkesi tai jäi selkeästi ratkaisematta, epäselviä loppuratkaisuja ei kertomuksissa ollut. Eläytymiskertomuksissa opettaja ei myöskään hakenut apua ulkopuolisilta henkilöiltä, toisin kuin muissa aineistoissa. Eläytymiskertomusten tunnetilat olivat myös yksinkertaistettuja verrattuna haastattelun ja oman elämän kertomusten tunnetiloihin. Eläytymiskertomuksissa hyvin päättyneen tilanteen jälkeen opettajat kokivat myönteisiä tunteita, kun taas ikävästi päättyneen tilanteen jälkeen he kokivat kielteisiä tunteita. Muiden aineistojen mukaan opettajat saattoivat tuntea tilanteen lopputuloksesta riippumatta sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita, eli tunteet olivat moninaisempia.

Eläytymiskertomukset olivat fiktiivisiä, opettajien keksimiä kertomuksia, jotka heijastivat heidän kokemuksiaan ja ajatuksiaan konfliktitilanteista. Myös Eskola & Suoranta muistuttavat, etteivät eläytymismenetelmällä saadut kertomukset ole suoraan tutkittavien elämästä, vaan kertomukset kertovat pikemminkin tutkittavien omista käsityksistä ja kokemuksista (Eskola & Suoranta 1998, 116–117). Luultavasti tämän vuoksi eläytymiskertomusten ristiriitatilanteet olivat yksinkertaistettuja ja suoraviivaisempia tilanteita. Opettajien todelliset kokemukset, kuten olettaa saattaa, ovat kuitenkin monimutkaisempia kuin kertomukset. Eläytymismenetelmällä tuotetut kertomukset antavatkin kuvaa enemmän siitä, millainen mielikuva opettajilla on ristiriitatilanteiden syistä, ratkaisun etenemisestä, sekä tilanteen aiheuttamista tunteista.

5.2 Tutkimuksen arviointia

Tutkimuksessani pyrin mahdollisimman hyvään luotettavuuteen. Elo & Kyngäs (2008) painottavat avoimuuden merkitystä tutkimuksen luotettavuuden lisäämisessä. Tutkimuksen vaiheiden tulisi olla eritelty lukijalle selkeästi ja kirjoitettu auki, jottei epäselvyyksiä tutkimuksen kulusta pääse syntymään. Tutkijan tulisi myös rehellisesti arvioida

tutkimukseen liittyviä rajoitteita ja epäkohtia. (Elo & Kyngäs 2008, 112.) Pyrinkin tutkimuksen toteutuksessa avoimuuteen ja selkeyteen. Arvioin myös tutkimukseni eettisyyttä sekä luotettavuutta. Tutkimuksessani noudatin Kuulan (2006, 34–39) sekä Hirsjärven, Remesin ja Sajavaaran (2007, 24–27) mainitsemia tutkimuseettisiä käytänteitä. Tutkimusraporttia kirjoittaessani merkitsin lähdemerkinnät viitatessani muihin tutkimuksiin ja pyrin raportoimaan tutkimukseni toteuttamisesta mahdollisimman läpinäkyvästi ja yksityiskohtaisesti. En ole vääristellyt tai sepittänyt tutkimuksessani keksittyjä tietoja. Pyrin tutkimusta ja raporttiani laatiessani huolellisuuteen ja hyviin tieteellisiin käytänteisiin. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 24–27, Kuula 2006, 34–39.) Esitin myös autenttisia sitaatteja aineistosta tutkimuksen tulosten tueksi (Elo & Kyngäs 2008, 112).

Haastattelussa osallistujat saattoivat muokata kertomiaan asioita, sillä ristiriitatilanteet liittyivät läheisesti heihin itseensä. Haastateltavat saattavat kertoa valikoiden aiheesta, jos he tuntevat haastattelun epämiellyttäväksi tai he haluavat kaunistella asioita (Järvinen & Järvinen 2000, 154). Haastattelussa osallistujat kertovat oman näkemyksensä kokemuksistaan ja kohtaamistaan tapahtumista, jolloin he varmasti ovat lyhentäneet kertomaansa kertomusta esimerkiksi oppilaan kanssa kohdatusta konfliktitilanteesta. Tällöin yksityiskohdat, joilla olisi tutkimuksen kannalta merkittävää arvoa, saattavat puuttua. Jos opettajien kokemista ristiriitatilanteista on ollut jo pitkä aika, he saattavat unohtaa tilanteeseen liittyviä asioita ja jättää ne luonnollisesti kertomatta. Opettajat saattoivat myös tietoisesti jättää kertomatta heille kipeitä konfliktitilanteita. Myös haastattelun äänittäminen saattoi jännittää joitain osallistujia, ja täten vaikuttaa heidän vastaustensa spontaanisuuteen. Haastattelutilanteessa pyrin lievittämään osallistujien jännitystä mm. lämmittelykysymyksin ja keskustelunomaisuudella. Haastattelun avulla pystyinkin saamaan tietooni vain haastateltaman oman näkökulman tilanteeseen, eikä tieto ole objektiivista.

Pyrin vähentämään tutkimuksessani haastattelun tuomia rajoituksia edellä mainittujen keinojen lisäksi erottamalla haastattelumateriaalista kolme eri aineistokokonaisuutta: haastattelu, eläytymiskertomukset, sekä oman elämän kertomukset. Tarkastelin siis samaa tutkimusmateriaalia useammasta kuin yhdestä näkökulmasta, eli toteutin tutkimuksen analyysissä triangulaatiota. Triangulaation tarkoitus on mitata samaa asiaa eri keinoin (Hirsjärvi & Hurme 2001, 31). Tuomi & Sarajärven (2002) mukaan

triangulaatiossa tutkija käyttää useampaa kuin yhtä metodia, tiedonlähteitä, teorioita, tai tutkijoita on useampia.

Tuomi & Sarajärven (2002) mukaan eri aineistokokonaisuuksien tulosten tarkastelun tarkoitus on osoittaa yhtäläisyyksiä tutkimuskysymysten vastauksissa. Tulosten tarkastelu tarkastelu tuo esiin myös eroavaisuuksia. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 141.) Aineistokokonaisuuksien tuloksissa oli samansuuntaisia tuloksia, kuten esimerkiksi keskustelun käyttö konfliktin ratkaisukeinona. Myös konfliktien kokeminen ikäväksi tuli esiin kaikissa aineistokokonaisuuksissa. Yhtäläisyyksien lisäksi tuloksissa oli myös eroja. Esimerkiksi opettajien eläytymiskertomuksissa ristiriidan syyksi ei mainittu oppilaan vallankäyttöä, kun taas haastattelun sekä oman elämän kertomuksissa oppilaan vallankäyttö oli yhtenä ristiriidan aiheuttaneena syynä. Erot voivat kertoa tulosten olevan epäluotettavia, tai siitä, että osallistujien käsitykset tutkimuksen kohteesta ovat vaihtelevia. Vallankäyttö koulussa voi myös olla opettajille vaikea aihe, jota on myös vaikeaa tutkia.

Laadulliselle tutkimukselle tyypillisesti aineiston purku ja analyysivaihe liittyvät toisiinsa. Hirsjärvi & Hurmeen mukaan litteroinnin aikana tutkija tekee valintoja siitä, mitä aineistosta tallennetaan ja miten. Tutkija tekee tulkintaa siitä, mitä haastattelusta on aiheellista kirjata ylös ja kuinka tarkasti aineisto on litteroitava. (Hirsjärvi & Hurme 2001, 142.) Litteroin ainoastaan tutkimuksen aiheisiin liittyvät puhekatkelmat. Valikoin, ja täten analysoin jo tässä vaiheessa aineistoa. Litterointivaiheessa olen saattanut huolellisuudesta huolimatta jättää litteroimatta jotain tutkimukselle oleellisia katkelmia ja tämä saattaa puolestaan vääristää tutkimuksen tuloksia. Ryhmittelin myös litteroitua aineistoa analyysivaiheessa eri tekstitiedostoihin tutkimuskysymysten mukaan. Myös tässä vaiheessa olen saattanut jättää jonkin kohdan huomiotta, enkä ole poiminut tekstikatkelmaa tutkittavan aineiston joukkoon. Tätä virhettä pyrin välttämään lukemalla aineiston useaan kertaan.

Jotta tulokset olisivat yleistettävissä koskemaan kaikkia luokanopettajia, olisi otosta syytä suurentaa, sekä tehdä täydentäviä tutkimuksia (Alasuutari 2011, 39; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 117). Kaikki haastateltavat opettajat olivat naisia. Jotta tuloksia voitaisiin yleistää, tulisi otoksen suurentamisen lisäksi ottaa haastateltaviksi myös miespuolisia opettajia. Haastattelin vain viittä opettajaa, ja heidän vastauksissaan oli havaittavissa samankaltaisuuksia, mutta myös eroja, joten tutkimustulokset eivät ole

yleistettävissä kaikkiin keskisen Suomen opettajiin. Tulokset kertovatkin vain tutkimukseen osallistuneen opettajajoukon kokemuksista.

5.3 Tulosten sovellettavuus ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimukseni tuloksia voidaan käyttää pohjana jatkotutkimuksille opettajan konfliktikokemuksista. Tutkimuksen tuloksia voitaisiin käyttää hyödyksi opettajankoulutusta suunniteltaessa. Tulevaisuudessa opettajankoulutuksessa voitaisiin perehtyä opettajan työn herättämiin tunteisiin. Tunteiden käsittelyä olisi hyvä harjoitella koulutuksessa teoretiedon lisäksi myös käytännössä. Opettajat pitivät kollegoiltaan saatua tukea konfliktien aikana tärkeänä, joten myös työtovereiden tukemista konfliktitilanteessa olisi hyödyllistä harjoitella jo opiskeluaikana.

Vallankäyttö tuli tutkimuksessa esiin yhtenä konfliktin syynä. Vallankäyttötilanteita oli haasteellista erottaa muista syistä, eivätkä opettajatkaan juurikaan puhuneet vallasta avoimesti konfliktien syiden yhteydessä. Mielenkiintoista olisi tietää lisää opettajien kokemuksia oppilaiden vallankäytöstä, ja siitä, mistä oppilaan opettajan valtaa uhmaava käytös johtuu.

Kuten jo olen todennut, ristiriidat kuuluvat opettajan vuorovaikutustyöhön. Opettajat eivät kuitenkaan maininneet itse olleensa syynä ristiriitatilanteen syntymiselle. Vuorovaikutuksen konfliktit aiheena on vaikea tutkittava aiheen läheisyyden ja arkuuden vuoksi. Ihmissuhdekonfliktit ovat usein epämiellyttäväksi ja joskus pelottavaksikin koettu asia, jonka herättämistä kielteisistä tunteista ei joko haluta tai osata puhua. Jatkossa olisi kiintoisaa tutkia lisää opettajien käsityksiä heidän merkityksestään konfliktien syntymiselle vuorovaikutustilanteissa. Aiheen arkuuden vuoksi tutkimusmenetelmänä olisi lienee syytä käyttää myös jotain toista aineistonkeruumenetelmää kuin haastattelua.

Lähteet

Aho, I. 2010. Mikä tekee opettajasta selviytyjän? Tampere: Tampereen Yliopistopaino oy: Juvenes Print.

Airosmaa, K. 2012. Viisi vuotta viisaampi? Tarinoita nuorten musiikinopettajien kehityspoluilta. Tampere: Tampereen yliopistopaino oy: Juvenes Print.

Bamberg, M. & Georgagopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *Text & Talk* 28–3. 377–396

Banfield, S., Richmond, V. & McCroskey J. 2007. The effect of teacher misbehaviors on teacher credibility and affect for the teacher. *Communication education* Vol. 55, No. 1. 63–72.

Beebe, S. A., Beebe, S. J., & Redmond, M. 2011. *Interpersonal communication. Relating to others.* Pearson Education.

Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta.* Helsinki: Yliopistopaino.

De Vito, N. 2009. *The relationship between emotional intelligence and teacher burnout: A pilot study.* Fairleigh Dickinson University.

Dobransky, N. & Frymier, A. 2009. Developing teacher-student relationships through out of class communication. *Communication Quarterly* 52:3. 211–223.

Elo, S. & Kyngäs, H. 2008. The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing* 62:1. 107–115.

Eskola, J. 1997. Eläytymismenetelmäopas. Tampere: Tampereen yliopisto.

Eskola, J. 2001. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 69–84.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. (6. painos) Tampere: Vastapaino.

Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 24–42.

Fantilli, R. & McDougall, D. 2009. A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education* 25. 184–825.

Frymier, A. & Houser, M. 2009. The teacher-student relationship as an interpersonal relationship. *Communication Education* 49:3. 207–219.

Gerlander, M. & Isotalus P. 2010. Professionaalisten viestintäsuhteiden ääriäriivoja. *Puhe ja kieli* 30:1. 3–19.

Gregory, H. 2007. Evaluation of a classwide teaching program for developing preschool life skills. *Journal of Applied Behavior Analysis* Vol. 40, no. 2. 277–300.

Haikonen, M. 1999. Konflikteista aiheutuva stressi ja siitä selviytyminen opettajan työssä. Helsingin yliopiston verkkojulkaisut.

<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/sosps/vk/haikonen/konflikt.pdf>

Hargreaves, A. 1998. The emotional practice of teaching. *Teaching and teacher education* Vol 14. No 8. 835–854.

Hargie, O. & Dickson, D. 2004. Skilled interpersonal communication. Research, theory and practice. East Sussex: Routledge.

Heikkinen, H. 2001. Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 116–132.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2001. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Otavan Kirjapaino oy.

Hyvärinen, M. 2010. Haastattelukertomuksen analyysi. Teoksessa Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino 90–118.

Justice, M. & Espinoza, S. 2007. Emotional intelligence and beginning teacher candidates. Education No 4. 456–461.

Järvinen, P. & Järvinen, A. 2000. Tutkimustyön metodeista. Tampere: Opinpajan kirja.

Kalaja, P., Alanen, R. & Dufva, H. (toim.) 2011. Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas. Tampere: Finn Lectura.

Konttinen, T. 2010. ”Kiusaamisen lopettamiseen vaikuttavat eniten koulukaverit”. Koulukiusaamiseen puuttuminen seitsemäsluokkalaisten näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto. Yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.2.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/25522>

Koski, E. 2014. Et se ei niinku tee itsestään huonoo opettajaa vaik kysyy apuu. Aloittelevien opettajien kaipaama tuki uran alkuvaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen proseminaaritutkielma.

Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

Laukkarinen, E. & Äikiä, J. 2013. ”Se oli vaan leikkiä”: Viidesluokkalaisten käsityksiä opettajan puuttumisesta nahisteluun. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.2.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41074>

Mazer, J. 2013. Associations Among Teacher Communication Behaviors, Student Interest, and Engagement: A Validity Test. *Communication education* Vol 62. No. 1. 86–96.

Minseong, K. & Schallert, D. 2011. Building caring relationships between a teacher and students in a teacher preparation program word-by-word, moment-by-moment. *Teaching and teacher education* 27. 1059 – 1067.

Moilanen, P. & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.

Morris-Rothschild, B. & Brassard, M. 2006. Teachers' conflict management styles: The role of attachment styles and classroom management efficacy. *Journal of school psychology* 44. 105–121.

Mäkipää, S. 2000. Hop hop! Kuinka poistaa kiire koulutyöstä? Lasten käsityksiä kiireestä koulun arjessa. Jyväskylän yliopisto. Chydenius-Instituutti. Luokanopettajien aikuiskoulutus. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 19.2.2015. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10546>

- Nuutinen, P. 1997. Power in Teachers' Mind. *Educational Research and Evaluation*, 3. 243-26.
- Ria, L., Sève, C., Saury, J., Theureau, J. & Durand, M. 2003. Beginning teachers' situated emotions: a study of first class experiences. 2003. *Journal of education for teaching* Vol. 29, No. 3. 219–234.
- Sava, F. 2002. Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and teacher education* 18. 1007–1021.
- Simonsen, B., Myers, D., Everett, S., Sugai, G., Spencer, R. & LaBreck, C. 2012. Explicitly teaching social skills schoolwide: Using a matrix to guide instruction. *Intervention in school and clinic* 47. 259–266.
- Tjosvold, D. 1997. Conflict within interdependence: Its value for productivity and individuality. Teoksessa De Dreu, C. & Van De Vliert, E. *Using conflict in organizations*. Lontoo: SAGE Publications.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Tammi.
- Tuorlila, K. & Koistinen, K. 2010. Kokemuksia eläytymismenetelmän käytöstä elinympäristön tutkimisessa. 8–23. *Yhdyskuntasuunnittelu* Vol. 48: 2.
- Veenman, S. 1984. Perceived problems of beginning teachers. *Review of educational research* Vol. 54, No. 2 (1984), 143–178.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajiksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä.

Zembylas, M. 2005. Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and teacher education* 21. 935–948.

Liitteet

Liite 1. Haastattelurunko

Kaikki haastattelut ovat luottamuksellisia, eikä valmiista tutkimuksesta voi tunnistaa haastateltavia.

Saako haastattelun äänittää?

Miten on sujunut töissä?

Onko töissä joku asia jonka tunnet haastavaksi/ vaikeaksi työssä?

Miten oppilaiden kanssa on sujunut?

-Eläytymismenetelmä-

Ristiriidan ja erimielisyyden määrittely: Arjen tilanteet, esim. oppilas kieltäytyy tekemästä sitä, mitä opettaja häneltä odottaa → taustalla on jokin syy, miksi oppilas kieltäytyy.

Millaisista syistä on tullut ristiriitoja tai erimielisyyksiä oppilaiden kanssa?

Onko kyseessä esim. väärinkäsitys tai auktoriteetin vastustaminen?

Miltä tuntuu joutua ristiriitaan oppilaan kanssa?

Muita tunteita?

Mitä ajattelet, miksi tuntuu?

Miten tilanteet ovat ratkenneet?

Jäikö tilanne auki vai saatiinko tilanne päätökseen?

Oliko ulkopuolisia apuna?

Millaisia taitoja/ keinoja oli käytössä? Oliko valmiita toimintaohjeita tai malleja?

Miltä ratkaisu on tuntunut?

Muita tunteita?

Miten käsittelit tunteita?

Liite 2. Eläytymismenetelmän kehyskertomukset

Jaana -opettaja aloittaa 4. luokkansa kanssa äidinkielen tunnin. Jaana on valmistautunut oppituntiin ja kaikki tarvikkeet ovat hyvässä järjestyksessä. Tunnin alku sujuu normaaliin tapaan ja oppilaat vaikuttavat motivoituneilta. Kun Jaana ohjeistaa oppilaita seuraavan parityöskentelyn alkuun, Kaisa ilmoittaa suureen ääneen kieltäytyvänsä parityöskentelystä. Jaana menee Kaisan luo selvittämään tilannetta.

Tilanne päättyy ikävästi. Kerro miten tilanne etenee. Kuvaile, miksi Kaisa ei suostu työskentelemään ja miten Jaana toimii Kaisan kanssa. Kuvaile myös, miltä Jaanasta tuntuu tilanteen jälkeen.

Jaana -opettaja aloittaa 4. luokkansa kanssa äidinkielen tunnin. Jaana on valmistautunut oppituntiin ja kaikki tarvikkeet ovat hyvässä järjestyksessä. Tunnin alku sujuu normaaliin tapaan ja oppilaat vaikuttavat motivoituneilta. Kun Jaana ohjeistaa oppilaita seuraavan parityöskentelyn alkuun, Kaisa ilmoittaa suureen ääneen kieltäytyvänsä parityöskentelystä. Jaana menee Kaisan luo selvittämään tilannetta.

Tilanne päättyy hyvin. Kerro miten tilanne etenee. Kuvaile, miksi Kaisa ei suostu työskentelemään ja miten Jaana toimii Kaisan kanssa. Kuvaile myös, miltä Jaanasta tuntuu tilanteen jälkeen.

Liite 3. Litterointinäyte

T: Murrosikä jotenki iskeny päälle... pahasti tai jotain?

H: Nii, mut sil on ollu tota jo viime vuonna. Hehe! Se on ollu sellain paha kuulemma. Hahah!

T: Mm. Antipatioita.. **No mille se tuntuu ku tommoseen ristiriitaan joutuu, tai riitaan oppilaan kanssa?** Lähtee tollain vastustaan.

H: Kyl se on tosi inhottavaa, kyl siin menee koko päivä pilalle. Kyl mä oon sillain ihan koko... hehehe! ...ihan paskana suoraan sanoen koko loppupäivän sillein. Se on paha ku se on aamu, sitte ku on joka kerta on ku tämmöst tapahtuu, aamulla, ni mul on koko päivä ihan pilalla siitä. Ni kyl se on tosi inhottavaa.

T: Mm. Vaikuttaa niin paljon.

H: Nii. Ja se on se ku semmonen kaunis puhe ja keskustelu ei auta. Se on ku on pakko mennä semmoseen äärimmäisyyteen ja just että se on pakko jotenki sillee että, no ei täällä voi olla miten vaan.

T: Nii ku kaikille yhteiset säännöt... Ei sitä voi antaa yhdelle tollasia loukkaavia erivapauksia.

H: Nii! Ku mä oon kauheesti miettiny just sitä että niinku et kumpi on helpompi, et mä otan sen taistelun sen kanssa, vai et sen antas vaan olla. Et kumpi on itellen sillee helpompi, mut sitte...

T: Niinpä. **No mitä sä aattelet miks se tuntuu niin hirveen ikävältä?**