

**Alakoulun opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-
toivotusta käyttäytymisestä ja kolmiportaisen tuen mallin
toimivuudesta**

Auli Koponen

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koponen, Auli. 2017. Alakoulun opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ja kolmiportaisen tuen mallin toimivuudesta. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 58 sivua.

Tässä pro gradu -tutkielmassa selvitettiin alakoulun opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ja siihen vastaamisesta. Lähtökohtana oli saada tietoon toimivia työtapoja ja ennaltaehkäisykeinoja oppilaiden käyttäytymisen pulmiin. Lisäksi olin kiinnostunut selvittämään, kuinka opettajat kokevat kolmiportaisen tuen mallin toimivan oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukena, myös opettajan työn näkökulmasta.

Tutkielman aineisto on kerätty sähköisellä puolistrukturoidulla lomakekyselyllä ja se koostuu 14 alakoulun opettajan vastauksesta.

Tutkielman perusteella voidaan todeta, että opettajat kokevat oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen olevan sääntöjä rikkovaa toimintaa, kuten asiaankuulumatonta puhumista, aggressiivista käyttäytymistä ja häiriköintiä. Kolmiportaisen tuen malli ei opettajien näkemyksien mukaan tue oppilasta käyttäytymisen pulmissa sen tarkoittamalla tavalla. Kolmiportainen tuki nähdään työläänä ja opettajat kokevat sen olevan hyödyksi enemmänkin oppilaiden oppimisen ongelmissa. Opettajien mukaan oppilaiden yksilökohtaiset tuen suunnitelmat jäävät kolmiportaisessa tuessa liian usein suunnitelmatasolle.

Oppilaiden käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyssä, opettajat kokivat tärkeäksi yhteiset pelisäännöt, pienet ryhmäkoot, jatkuvan oppilaiden ohjauksen ja palautteen antamisen, sekä henkilökunnan ja vanhempien välisen yhteistyön. Haastavia käyttäytymisen tilanteita purkaessa, opettajat toimivat puuttumalla tilanteisiin välittömästi, puhuttelemalla oppilasta ja ohjaamalla oppilasta oikeellisuuteen. Tilanteesta riippuen, myös oppilaan poistaminen luokasta henkilökunnan avustuksella oli keino purkaa tilanne.

Avainsanat: ei-toivottu käyttäytyminen, kolmiportainen tuki, fenomenologinen tutkimus, ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisy, inklusio

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	SUOMALAINEN KOULUJÄRJESTELMÄ KAIKKIEN OPPILAIDEN TUKENA.....	7
2.1	Perusopetuslaki	7
2.2	Opetussuunnitelman mukainen vastaaminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen.....	8
2.3	Inklusiivinen koulu	9
3	OPPILAIDEN KÄYTTÄYTYMISEN PULMAT	11
3.1	Ei-toivotun käyttäytymisen määritelmiä	11
3.2	Ennaltaehkäisy.....	12
3.2.1	Oppimisympäristö ja -ilmapiiri	12
3.2.2	Opetusryhmän koko	14
3.2.3	Struktuuri ja yhteiset pelisäännöt	15
3.2.4	Monialainen oppilashuolto	16
3.2.5	Kolmiportainen tuki.....	17
3.3	Toimintamallit.....	19
3.3.1	Opettajan tehokkuus toimintamallina.....	19
3.3.2	Opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö.....	19
3.3.3	Aikuisten välinen yhteistyö luokkahuoneessa.....	20
3.3.4	Aggressiivisen oppilaan kohtaaminen	22
3.3.5	Palaute ja arviointi.....	22
4	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	24

5.1	Kvalitatiivinen tutkimus	24
5.2	Fenomenologinen lähestymistapa	25
5.3	Tutkimukseen osallistujat	26
5.4	Tutkimusaineiston hankinta sähköisellä lomakekyselyllä.....	27
5.5	Aineisto ja aineiston analyysi	29
6	TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU	31
6.1.1	Asiaankuulumatonta puhumista	31
6.1.2	Aggressiivista käyttäytymistä	32
6.1.3	Häiriköintiä.....	33
6.2	Opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisystä ja kolmiportaisen tuen toimivuudesta	34
6.2.1	Kouluyhteisön keinot.....	34
6.2.2	Opettajien keinot.....	36
6.3	Opettajien toiminta oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa	37
6.3.1	Aikuisten välinen yhteistyö	37
6.3.2	Yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa.....	38
6.3.3	Oppilaan puhuttelu	39
6.3.4	Oppilaan poistaminen luokasta.....	40
7	POHDINTA.....	42
7.1	Tulosten pohdinta ja johtopäätökset	42
7.2	Tulosten erityispedagoginen merkitys ja jatkotutkimusaiheet	46
7.3	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	47
	LÄHTEET	49
	LIITTEET.....	54

1 JOHDANTO

Tutkimukset ovat osoittaneet oppituntien työrauhassa olevan huomattavia puutteita, jotka heijastuvat kielteisesti oppilaiden koulumyönteisyyteen ja opettajien työssä jaksamiseen. Tulokset eivät selity pelkästään oppilaiden vastauskäyttäytymisellä, vaan on nähty, että opettajien ja oppilaiden väliset suhteet, koulujärjestelmän työskentelyilmapiiri ja opiskelukulttuuri itsessään kaipaavat muutosta, jotta laadukas kouluelämä voi kehittyä jokaiselle osapuolelle myönteisemmäksi. (Sulkunen & Välijärvi 2012, 124.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan jokainen suomalaisessa perusopetuksessa opiskeleva oppilas tulee kohdata samanarvoisena, riippumatta mistään heihin liittyvästä tekijästä (POPS2014, 28). Opettajalla on vastuu omasta opetusryhmästään, johon he vaikuttavat erilaisin pedagogisin ratkaisuin. Siksi myös ongelmien ennaltaehkäisy, kasvun ja oppimisen esteiden tunnistaminen ja poistaminen koulun toimintatavoista ovat osa opettajan työtä. Opettajan on osaltaan huolehdittava siitä, että oppilas saa tarvitsemaan tukea ohjauksen, opetuksen ja oppilashuollon toimesta, käyttäytymisenkin pulmat huomioon ottaen. (POPS2014, 34.)

Kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotosta on tehty selvityksiä muun muassa sen vaikutuksesta opettajien työhön ja oppilaiden saamaan tukeen osana oppimista ja koulunkäyntiä (Rinkinen & Lindberg 2014, 12–13). Selvityksien mukaan kolmiportaisen tuen mallin käyttöönotto on kunnissa osittain kesken, sillä sen jalkauttamiseen tarvitaan aikaa ja resursseja (OAJ 2013). Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat kolmiportaisen tuen mallin työläänä ja resursseja vaativana, sekä hyödyllisenä vain oppimisen ongelmia omaaville oppilaille.

Saloviidan (2007, 23) mukaan: ”Opettajakin voidaan nähdä työrauhaongelmana, mikäli hän ei puutu luokassa esiintyviin häiriöihin.” Aineistosta esiin nousseen tulkintani mukaan, etenkin luokanopettajien koulutusohjelman erityispedagogisten kurssien vähyys, ja vähäinen tai olematon täydennyskoulutus aiheuttavat opettajille päänvaivaa oppilaiden

käyttäytymisen pulmia ratkoessa. Opettajat kaipaavat uusia, monipuolisempia toimintamalleja oppilaiden käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyyn.

2 SUOMALAINEN KOULUJÄRJESTELMÄ KAIKKIEN OPPILAIDEN TUKENA

Suomalainen koulujärjestelmä on saanut viime vuosina paljon tunnettavuutta esimerkillisestä tavastaan kasvattaa oppilaitaan, sitä on kutsuttu jopa koulujen malliesimerkiksi. Suomessa jokainen oppilas saa saman peruskoulutuksen heidän taustastaan riippumatta. Suomalaisen koulujärjestelmän kerrotaan maailmalla olevan heterogeeninen oppilasryhmien jaottelussa, jonka on kuitenkin tutkimusten perusteella huomattu olevan paikkaansa pitämätöntä, sillä ryhmittelyä oppilaiden taitojen mukaan esiintyy siitä huolimatta runsaassa 40 prosentissa suomalaisia kouluja. Inklusiivisuus on yksi monista muista koulujärjestelmämme tukimuodoista. Oppilaiden taitojen mukaan ryhmittely herättää kyseenalaisia ajatuksia oppilaiden koulunkäynnin tukemisen toimivuudesta, sillä mainostamme kokonaisvaltaisen tukemisen olevan yksi koulujärjestelmämme päätavoitteista. (Sulkunen & Välijärvi 2012, 5.)

Eri maiden koulujärjestelmiä seurataan kansainvälisten tutkimushankkeiden avulla. Tutkimukset vertailevat koulujärjestelmien toimivuutta, oppimistuloksia ja niiden taustalla vaikuttavia tekijöitä, OECD:n PISA (Programme for International Student Assessment) tutkimus on näistä tunnetuin. Hyvien oppimistulosten lisäksi suomalainen koulujärjestelmä näyttäytyy kasvatukselliselta ideologialtaan hyvin tasa-arvoisena. Tasa-arvoisen koulujärjestelmän voidaan nähdä tuottavan hyviä oppimistuloksia. Siksi tulevaisuuden kannalta on tärkeää, että tasa-arvoinen koulutusjärjestelmämme on jatkossakin taattu. (Sulkunen & Välijärvi 2012, 5.)

2.1 Perusopetuslaki

Suomalainen perusopetusjärjestelmä on varsin yhdenmukainen OECD-maihin verrattuna (Sulkunen & Välijärvi 2012, 123). Suomen perusopetuslaki (1998/628) määrää suomalaista koulujärjestelmää järjestämään kaikille maan oppilaille alueesta riippumatta yhdenvertaista opetusta heidän ikäkauden ja

edellytysten mukaisesti, ja tavalla joka edistää oppilaiden tervettä kasvua ja kehitystä, kotien kanssa tehtävää yhteistyötä unohtamatta. Perusopetuslain tavoitteena on tukea oppilaiden kasvua ihmisyyteen, ja eettisesti vastuukykyisyyteen yhteiskunnan jäsenyyteen, sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja. Suomalaisessa peruskoulussa annettavan opetuksen tulee edistää oppilaiden sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassamme, ja edistää jokaisen mahdollisuutta osallistua koulutukseen ja muutoinkin kehittää itseään.

2.2 Opetussuunnitelman mukainen vastaaminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen

Suomalaista koulujärjestelmää ohjaa perusopetuslaki (1998/628), joka määrää koulutuksen järjestäjää hyväksymään opetusta varten tehdyn opetussuunnitelman (Opetustoimen lainsäädäntö 2016, 4). Viimeisin perusopetuksen opetussuunnitelma on otettu käyttöön suomalaisissa alakouluissa elokuussa 2016. Se on opetuksen viitekehys, asiakirja, jonka mukaan opettajat järjestävät opetuksensa. Opetussuunnitelmalla on yhteiskunnallinen näkökulma, se ohjaa opettajaa opetustyössään, se on opettajan työn perusta joka määrittelee ne tavoitteet, jotka oppilaan tulee saavuttaa koulupolkunsa varrella. (Jyrhämä, Hellström, Uusikylä & Kansanen 2016, 79.) Uuden perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS2014) myötä, opettajien ja oppilaiden tavoitteet ovat muuttuneet. Molempien osapuolten uusissa tavoitteissa esiintyy suuressa määrin yhteisöllisyyden ja yhdessä oppimisen korostaminen. Esimerkiksi oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen näkökulmasta, oppilaan käytöksen tukemista ohjaavat tavoitteet, jotka korostavat muun muassa vastuun kantamista. Tavoitteena on, että oppilas oppii ottamaan vastuuta käytöksestään ja sen seurauksista, jonka myötä omalle ja toisten työskentelylle sekä oppimiselle annetaan mahdollisuus. Käyttäytymistä tukevinä tavoitteina voidaan nähdä myös opetussuunnitelman perusteissa mainitut tavoitteet eettiseen ajatteluun pyrkimisestä, näkökulmien yhdistelemisestä, yhteisten tavoitteiden luomisesta ja niiden saavuttamisesta,

iloitseminen yhdessä tekemisestä ja oivaltamisesta, neuvottelemisesta ja sovittamisesta sekä ristiriitojen ratkaisemisesta. Myös toisten näkemysten kuunteleminen ja myönteisen palautteen antaminen ovat tärkeitä ja yhteistä hyvää ajavia tavoitteita. (Hellström, Johnson, Leppilampi & Sahlberg 2015, 56.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (POPS2014) mukaan oppilaan ja koko kouluyhteisön hyvinvointia ja turvallista arkea edistävä tekijä on koulun hyvä yhteisön rakenne ja toimivat käytänteet. Toiminnassa on otettava huomioon jokaisen yksilöllisyys, tasa-arvoisuus ja koko yhteisön tarpeet. Jos oppilaan käyttäytymisessä esiintyy pulmia ja se nähdään hänen oppimisensa esteenä, tulee hänelle järjestää tukea yhdenvertaisella mahdollisuudella muihin oppilaisiin verrattuna. Periaatteena on, ettei kiusaamista, väkivaltaa, rasismia tai muuta syrjintää hyväksytä ja oppilaan epäasialliseen käyttäytymiseen tulee aina puuttua, myös ennakoivasti. Oppilaan näkökulmat ja kuulluksi tuleminen on otettava huomioon. Kun ilmapiiri on rauhallinen ja hyväksyvä, sosiaaliset suhteet toimivat ja ympäristö on viihtyisä, voidaan työrauhankin nähdä kehittyvän toivottuun suuntaan. (POPS 2014, 27.)

2.3 Inklusiivinen koulu

Petersonin ja Hittien (2003, 47) mukaan inklusiivisessa luokassa on havaittavissa normaalia vähemmän oppilaiden käytöspulmia. Inklusion ajatuksena on osallistava kasvatus, jonka olennaisena osana toimii yhdessä toimimisen periaate. Yhdessä toimimista rinnastavat yhdessä oppiminen ja oppimisen tukeminen. Inklusiota toteutetaan muun muassa kolmiportaisen tuen mallin avulla. Kokonaistavoitteena voidaan nähdä koulutuksen saavutettavuuden laajentaminen ja edistäminen, sekä osallistumisen ja mahdollisuuksien tarjoaminen niille oppilaille jotka ovat syrjäytymisvaarassa. (Huhtanen 2011, 72.) Naukkarisen, Ladonlahden & Saloviidan (2010) mukaan inklusiota voidaan kuvata yleisopetuksen- ja erityisopetusluokkien sulauttamisella toisiinsa. Tarkoitus on, että kaikki oppilaat käyvät koulua

yhdessä. Yhteinen opetus on järjestetty yksilöllisten edellytysten mukaisesti, eli kaikki oppilaat voivat opiskella itselleen mielekkäällä tavalla. Jokaisen oppilaan oppimisprosessin tavoitteena on oppia oppimaan, kuten myös kehittää oppimisensa tapoja. Tärkeää inklusiivisessa koulujärjestelmässä on, että jokainen oppilas kokee olonsa hyväksytyksi ja arvostetuksi. Inklusiivisessa koulussa oppiminen on jatkuvaa ja oppimisen esteitä purkavaa. (Huhtanen 2011, 73-74.)

3 OPPILAIDEN KÄYTTÄYTYMISEN PULMAT

3.1 Ei-toivotun käyttäytymisen määritelmiä

Oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä on tutkittu koulumaailmassa erilaisin termein. Sitä on kuvattu työrauhahäiriönä, jonka Levin & Nolan (2004, 24) kuvaavat olevan opetuksen häiritsemistä, toisten opiskeluoikeuden loukkaamista, psykologisen tai fyysisen uhkan aiheuttamista, tai ympäristön tuhoamista. Charles (2005, 3) puolestaan määrittelee työrauhaongelmaa laajemmin. Hänen mukaan työrauhaongelma kattaa yhteiskunnan lait ja normit, sekä oppilaan itseensä suuntautuvan käyttäytymisen, kuten tarkkaamattomuuden tai joutilaisuuden. Hän määrittelee työrauhaongelmaksi käyttäytymisen, joka häiritsee opettamista tai oppimista, uhkaa muita tai rikkoo yhteiskunnan moraalia tai lakeja vastaan. Sigfrids (2009, 93) kuvaa ei-toivottua käyttäytymistä ongelmakäyttäytymiseksi sekä haasteelliseksi käyttäytymiseksi. Hän määrittelee ne toiminnaksi, jotka rikkovat koulun sääntöjä, normeja tai odotuksia, joiden myötä opetus ja oppiminen häiriintyvät ja oppilaiden välinen myönteinen vuorovaikutus vaikeutuu.

Kauffmanin & Landrumin (2013, 201–203) mukaan oppilaiden käytöksen pulmat voidaan jakaa epäsosiaalisiin ja sosiaalisiin käytöshäiriöihin. Epäsosiaalinen käytöshäiriö esiintyy usein itsekkyytenä, impulsiivisuutena, kaverisuhdeongelmina ja väkivaltaisena käyttäytymisenä toisia kohtaan. Sosiaalinen käytöshäiriö on taas vaikeampaa havaita. Sille ominaista käyttäytymistä on esimerkiksi valehtelu, negatiivisuus, ilkivalta ja päihteiden käyttö.

Tässä tutkielmassa käytetään käsitettä ei-toivottu käyttäytyminen, koska mielestäni se kuvaa hyvin sitä, minkälainen oppilaan toiminta ei ole suotavaa. Tässä tutkimuksessa tutkin nimenomaan sitä, minkälainen oppilaiden käyttäytyminen on opettajien mielestä ei-toivottua. Naukkarisen (1999, 22) mukaan ei-toivotun käyttäytymisen termi ei leimaa oppilasta samalla tavalla kuin esimerkiksi yksilödiagnostista syytaustaa painottava sopeutumattomuus-,

käyttäytymishäiriöisyys- ja oppimisvaikeusterminologia. Naukkarinen kokee, että määritelmä ei rajoita ei-toivottavaa käyttäytymistä luokkahuoneessa tapahtuvaksi niin paljon kuin perinteiset työrauhamääritelmät. Se sisältää laajemman, myös välitunnilla, koulumatkoilla ja vapaa-ajalla tapahtuvan ei-toivottavan käyttäytymisen. Naukkarisen mukaan (1999, 22) ei-toivottu käyttäytyminen on kaikkea sellaista työrauhaa häiritsevää oppilaan toimintaa, jonka opettaja tai muu koulun henkilökunta, sekä oppilaat vanhempineen kokevat toiveidensa vastaisina.

3.2 Ennaltaehkäisy

Koulu itsessään on useita ongelmia ennaltaehkäisevä instituutio. Se edistää hyvinvointia, osaamista ja jakaa tietoa, sekä oppia elämää varten. (Huhtanen 2011, 170). Kamppisen, Kuusen & Söderlundin (2003) mukaan käyttäytymisen ja oppimisen pulmissa ennaltaehkäisy voi koostua nykytilanteen kartoituksesta, yhteisestä visiosta, heikkojen signaalien tunnistamisesta, skenaarioiden laatimisesta, toimenpidestrategioiden laatimisesta skenaarioittain ja lähiajan toimenpiteistä (Huhtanen 2011, 181). Varhainen puuttuminen asioihin on osa ennaltaehkäisyä ja sen pyrkimys on kohti parempaa tulevaisuutta, kohti ongelmien ratkaisua (Huhtanen 2011, 12).

3.2.1 Oppimisympäristö ja -ilmapiiri

Kouluyhteisö luo oman merkityksensä oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen tukemiseen. Ei riitä, että opettaja on ainut taho koulussa, joka puuttuu ja tukee oppilasta ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa. Se mitä koululla tehdään ja ajatellaan, muodostaa koulun kulttuurin. Usein tuon kulttuurin sisälle vakiintuneet asenteet, normit ja toimintatavat sisältävät piilomerkityksiä, joiden olemassa olosta kouluyhteisö ei ole tietoinen. Piilomerkityksiä voivat olla eriarvoisuus, välinpitämättömyys ja vastuuttomuus. Kyse on niin sanotusta piilo-opetussuunnitelmasta, jota ohjaa kirjoittamattomat toimintaa ohjaavat lait, ja se voi sisältää epäeettisiä toiminta-muotoja. Kouluyhteisön tulisi se kuitenkin

tiedostaa, sillä juuri nuo epäeettiset toimintamuodot voivat olla hidasteena tai esteenä kulttuurin uudistumiselle. Siksi esimerkiksi oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen tilanteen ratkaisemista ja käsittelyä voivat ohjata väärät toimintamallit ja asenteet, joiden oikeellisuutta ei välttämättä edes tiedosteta. Sitä tukee oppimisympäristön kulttuuri, jossa ei puututa mihinkään, joka näin ollen lisää ja kasaa ongelmia oppilaiden ja koko koulun keskuudessa. (Huhtanen 2011, 145–147.)

Oppilaiden käyttäytymisen tukemisen ennaltaehkäisyssä tärkeä ja hyvinvointia rakentava haaste on yhteisöllisyyden luominen. Ulkoisessa yhteisöllisyydessä tärkein haaste on yhteistyö oppilaiden perheiden kanssa. Sisäisellä yhteisöllisyydellä tarkoitetaan monialaista kokonaisuutta, jossa pyritään oppimistulosten paranemiseen ja sitä mahdollistavaan hyvinvoinnin edistämiseen, kuten esimerkiksi oppimista edistävään, hyvään ja toivottuun käyttäytymiseen. Jos kouluyhteisön ja oppilaiden hyvinvointipulmat osataan ennakoida ja ylipäättänsä kohdata sellaisena kuin ne tulevat vastaan, ja mitä harvemmin oppilas lähetetään ulkoisen avun tuettavaksi, voidaan todeta, että sitä paremmin kouluyhteisö on rakentunut vastaamaan uusiin haasteisiin. (Peltonen 2005, 200.)

Yleinen vallitseva kouluilmapiiri itsessään vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Jos oppilaat kokevat kouluviihtyvyyden olevan huono, on se yhteydessä oppilaiden häiriökäyttäytymiseen (Naukkarinen 1999, 63). Koulussa viihtymättömyys ja negatiivinen työskentelyilmapiiri lisäävät merkittävästi myös oppilaiden koulu-uupumusta. Negatiivinen kouluilmapiiri ilmenee kiireenä, levottomuutena ja rauhattomuutena. Jos kouluyhteisö tukee oppilaita erilaisilla koulunkäynnin tukipalveluilla kuten kouluterveydenhoitajalla, koulupsykologilla tai koululääkärillä, sitä vähemmän koulussa koetaan koulu-uupumusta ja sitä myötä myös oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. (Saloviita 2007, 30.)

Hyvin suunniteltu fyysinen ympäristö vaikuttaa siihen kuinka hyvin oppilaat pystyvät luokkahuoneessa työskentelemään. Opetustapaan sopiva istumajärjestys, oppimistaidoiltaan eritasoiset oppilaat hajotetaan istumaan

luokkaan tasaisesti, ei-toivotulla tavalla käyttäytyvät oppilaat sijoitetaan istumaan erilleen toisistaan. Istumajärjestyksen on hyvä olla suhteellisen pysyvä, mutta ajoittainen vaihtuvuus tuovat mahdollisuuden oppilaille työskennellä jokaisen luokan oppilaan kanssa lukuvuoden aikana. (Saloviita 2007, 73.) Luokkahuoneen järjestyksessä on huomioitava hyvä liikkuvuus, opettajan vapaa pääsy oppilaiden luokse, näköyhteys jokaiseen oppilaaseen, oppilaan näköyhteys taululle ja tarvikkeiden helppo saatavuus (Saloviita 2007, 73). Oppilaiden käyttäytymistä ja oppimista tukeva ympäristö on suunniteltu niin, että oppilaat pystyvät vapaasti valitsemaan työskentelyvälineet ja materiaalit, kuten myös työskentelytavan. Kun ryhmällä on riittävästi valtaa päättää mitä ja milloin tehdään, oppimiselle annetaan hyvät edellytykset. Jos oppilaalla ei ole tarpeeksi vapautta vaikuttaa, heidän luovuus ja intohimo koulutyöskentelyä kohtaan hiipuvat. Oppimisympäristöä muokkaamalla ja vaihtamalla eri asioiden oppimiseen sopivaksi, oppimisen luonnolliselle asiayhteydelle annetaan parempi mahdollisuus. (Hellström ym. 2015, 115–117.)

3.2.2 Opetusryhmän koko

Koululuokka on pysyvä opetusryhmä, jonka koko ja koostumus vaikuttavat opetuksen laatuun. Opettaja voi vaikuttaa luokan tasoon opetustapahtumassa muodostamalla osaryhmiä, tai yhdistelemällä omaa luokkaa toisen opettajan luokkaan. On yleistä, että nykyisin oppilaat opiskelevat vain osan viikosta kokonaisuena luokkana. Luokka jaetaan oppitunnin aikana usein kahteen tai useampaan ryhmään. Ryhmän koko ei useimmiten ole opettajan tai oppilaiden määrättävissä. Selvityksien mukaan luokan koko oppilasmäärästä ja rakenteestaan riippuen voi joko tukea, tai kuormittaa oppilaiden oppimista. (Hellström 2008, 111.)

Koulun arjessa ryhmäkoko, luokkakoko tai opetusryhmän koko ovat ajankohtaisia termejä, jotka on otettava opetuksessa huomioon kasvatuksellisen olosuhteen vuoksi. Käsitukset tarkoituksen mukaisen opetusryhmän koosta ovat vaihdelleet. Oppilaiden vanhemmat, opettajat mukaan lukien toivovat usein pienempää ryhmäkokoja kuin kouluhallinnon edustajien varat ja koulujen

tilat riittävät (Hellström 2008, 308). Erilaiset tutkimukset eivät ole täysin tukeneet sitä käsitystä, että oppilasmäärien alentamisella on suora yhteys oppimistulosten tasoon kohentavalla tavalla. Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että pienten opetusryhmien hyviä piirteitä ei ole ollut helppo mitata tai muuttaa niitä indikaattoreiksi. Opettajat toivovat ryhmäkoon olevan pieni, mutta toive oppilaiden vähentämiseksi on vain muutamaa oppilasta pienempi ryhmäkokoo. Toisinaan opettajat pystyvät jopa sanomaan, kuka oppilaista on se, kenestä ryhmäkoon pienentäminen olisi hyvä aloittaa. (Hellström 2008, 310.)

3.2.3 Strukturi ja yhteiset pelisäännöt

Opettajien ja oppilaiden väliset yhteiset pelisäännöt voidaan nähdä ennaltaehkäisykeinona oppilaiden käyttäytymisen pulmissa. Opettajan johdonmukaisuus sovittujen sääntöjen noudattamisessa luo strukturia oppilaan käyttäytymiselle. Luokan yhteiset pelisäännöt on tärkeää luoda heti lukuvuoden alussa. Yhtä tärkeää on myös pelisääntöjen noudattamisen seuraaminen. Hyvä yhteinen pelisääntö on esimerkiksi vastuun ottaminen omasta ja toisten oppimisesta. (Hellström ym. 2015, 117.) Toisten oppimisesta vastuun ottaminen voi tarkoittaa esimerkiksi sitä, että antaa toisille mahdollisuuden oppimiseen käyttäytymällä työskentelyrauhaa kunnioittaen. Sovittujen sääntöjen noudattaminen on tärkeää myös opettajan osalta. Sääntöjen noudattamatta jättäminen opettajan toimesta luo oppilaalle epätietoisuutta, joka voi aiheuttaa jatkossa sitä, että oppilaan on vaikea enää uskoa hänelle tulevien ohjeistuksien vakavuutta. (Lundán 2012, 120.) Pelisääntöjä voidaan käyttää myös hyvänä omana ja ryhmän jäsenien toiminnan arviointikriteerinä (Hellström ym. 2015, 123). Pelisääntöjen tuoman johdonmukaisuuden myötä, oppilaiden vaihtoehtoisten käyttäytymistapojen löytäminen on mahdollista.

Luokan pelisääntöjen luominen tapahtuu parhaiten, kun opettaja antaa oppilaille rakenteet ja olosuhteet avoimeen vuorovaikutukseen jossa yhteisiä linjavetoja pohditaan. Avoin vuorovaikutus yhteiseen keskusteluun mahdollistuu esimerkiksi muuttamalla istumajärjestystä, laittamalla pulpetit

syryään, vaihtamalla ryhmien koostumusta ja mahdollistamalla jokaisen äänen esiintulon. (Hellström ym. 2015, 95.)

Oppilaalla tulee olla käsitys, mitä tapahtuu seuraavaksi ja mitä sen jälkeen. Haastavissa käyttäytymisen tilanteissa päivän strukturointi auttaa oppilasta toimimaan toivotulla tavalla. (Kerola & Sipilä 2007, 58.) Selkeys, tilanneohjeet ja luodut rutiinit ovat toimivia ennaltaehkäisykeinoja myös siirtymätilanteissa, joissa esiintyy paljon odottamista ja erilaisia häiriötekijöitä (Dufva & Koivunen 2012, 174). Oppilaiden haasteellinen käyttäytyminen vähenee turvallisuuden tunteen myötä, jota he rutiineista saavat. Turvallisuuden tunne tulee muun muassa rutiinien mahdollistamasta tapahtumien ennakoimisesta. (Kanninen & Sigfrids 2012, 175).

3.2.4 Monialainen oppilashuolto

Oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen voidaan nähdä olevan oppilashuollollinen asia. Koululainsäädännössä oppilashuolto määritellään: ”Oppilashuollolla tarkoitetaan oppilaan hyvän oppimisen, hyvän psyykkisen ja fyysisen terveyden sekä sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä ja ylläpitämistä, sekä niiden edellytyksiä lisäävää toimintaa.” (2003/477). Säädöksissä korostuvat lapsen ja nuoren kokonaisvaltainen hyvinvointi, turvallisuuden edistäminen ja yhteistyössä toteutettava huolenpito. Opetuksen on edistettävä oppilaiden kasvua ja kehitystä, ikäkauden ja edellytysten mukaisesti. (2003/477 3 §). (Peltonen 2005, 65.)

Koulussa havaittujen oppilaan pulmien ennakoinnin, voidaan nähdä olevan vuorovaikutusprosessi, jossa pohditaan yhdessä eri tahojen kanssa oppilaan tulevaisuuden tavoitteita, oppilaan vahvuuksia unohtamatta. Kyse on puuttumisesta meneillään olevaan tilanteeseen, mutta tuon tilanteen myötä, katse suunnataan tulevaisuuteen. (Huhtanen 2011, 12.)

Koulun terve ja turvallinen oppimisympäristö on osa oppilashuoltoa. Koulun on huolehdittava, että oppilaat eivät joudu väkivallan tai muun kiusaamisen kohteeksi (86/1997). (Peltonen 2005, 73.) Oppilashuollon ammattihenkilöstö on tärkeä osa kouluyhteisön toimivuutta.

Kouluterveydenhoitaja, lääkäri, psykologi ja kuraattori ovat tärkeässä roolissa oppilaan kasvun ja kehityksen tukemisessa, mutta myös opettaja tarvitsee opetustyön tukemiseen rinnalleen muutakin kuin opetushenkilöstöä (Peltonen 2005, 200). Oppilashuollon rooli ennaltaehkäisevässä työssä on merkittävä ja se korostuu etenkin psykososiaalisten riskitekijöiden ehkäisyssä, joiden työmenetelminä käytetään usein sosiaalityöntekijän tai terveydenhoitajan ohjeistusta, preventio-ohjausta, päihdevalistusta, tukiopetusta tai ohjelmia joiden tarkoituksena on kehittää koulun oppimisilmapiiriä. Ritakallion, Kaltiala-Heinon, Pelkosen & Marttisen (2003) mukaan oppilaan käytöksen pulmien ennaltaehkäisyssä olisi tärkeää keskittyä vaikuttamaan lapseen itseensä, eli hänen elinympäristöön ja siinä esiintyviin riskitekijöihin. Ennaltaehkäisevät ohjelmat voivat olla silloin esimerkiksi sosiaalisten taitojen ja ongelmanratkaisukykyjen vahvistaminen, perheen sisäisen vuorovaikutuksen tukeminen tai vanhempien ohjausta heidän kasvatustehtävässään. Ennaltaehkäisevä työ kohdistuu usein niin oppilaaseen kuin myös hänen lähipiiriin. (Huhtanen 2011, 171.)

3.2.5 Kolmiportainen tuki

Kolmiportaisella tuella tarkoitetaan oppilaan saamaa tukea oppimiseensa ja koulunkäyntiinsä. Kolmiportaisen tuen jokainen vaihe edellyttää tukiprosessin etenemistä porras kerrallaan (Huhtanen 2011, 102). Tuki jaotellaan yleiseen, tehostettuun ja erityiseen tukeen. Tuki järjestetään suunnitelmallisesti oppilaan kehitystason ja yksilöllisten tarpeiden mukaan. Yleistä tukea annetaan kaikille oppilaille, se on laadukasta opetusta, jossa huomioidaan oppilaiden yksilölliset oppimistavat ja rytmit työskennellä. Yleisessä tuessa painottuvat opetuksen eriyttäminen, tukiopetus, oppilaan ohjaus ja osa-aikainen erityisopetus. Tehostetussa tuessa oppilas saa enemmän tukea, jos häntä ei voida tukea riittävästi yleisessä tuessa, tai jos tukea tarvitaan pidemmän aikaa. Tehostettu tuki on säännöllistä ja siinä on huomioitava mahdollisuus yhteisopetukseen ja pienryhmätyöskentelyyn. Tehostetussa tuessa hyödynnetään eri tukimuotoja, kuten tukiopetusta, osa-aikaista erityisopetusta, oppilashuollon palveluita ja

opintojen ohjausta. Erityisessä tuessa oppilas saa erityisopetusta, joka järjestetään oppilaan etu ja opetuksen järjestämisedellytykset huomioiden, osittain tai kokonaan erityisluokalla. (OAJ 2011.)

Kolmiportainen tuki on otettu käyttöön suomalaisessa esi- ja perusopetuksessa 1.1.2011. Sen myötä koulumaailman on nähty muuttuneen merkittävästi muuttamalla opettajan työtehtäviä, kuten myös oppilaan kouluarkea. Kolmiportaisen tuen käyttöönottoa on tutkittu erilaisin selvityksin, jotka vertaavat miten kolmiportaisen tuen käyttöönotto on muuttanut koulujen todellisuutta siihen, mitä se oli ennen kolmiportaisen tuen käyttöönottoa. Selvityksiä on tehty myös esi- ja perusopettajien näkemyksistä kolmiportaisen tuen käyttöönotosta, siitä kuinka opettajat näkevät tukimallin toimeenpanon vaikuttaneen heidän työhönsä, oppilaiden saamaan tukeen, ja riittävään oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tukemiseen. (Rinkinen & Lindberg 2014, 12–13.) Opetusalan ammattijärjestön (OAJ 2013, 8–21) tekemän selvityksen mukaan, kuntien toimintakulttuurit ovat asian suhteen vielä kesken, sillä uusien käytäntöjen jalkauttamiseen tarvitaan aikaa ja resursseja. Muutosvastarintaa opettajissa ei ollut havaittavissa, syynä olivat enemmänkin toimeenpanon puutteelliset olosuhteet tukitoimien edellytyksille.

Huhtasen mukaan (2011, 26–27) erityisopetuksen tarve on nähty haastavana ajan ilmiönä. Syitä siihen on etsitty parantuneesta diagnosoinnista, tutkimuksesta ja oppilashuollon toiminnan tehostumisesta. Erityiselle tuen tarpeelle on kuitenkin aina jokin syy, jota ei välttämättä pystytä määrittelemään. Huhtasen mukaan (2011, 26–27) negatiiviset käyttäytymisen pulmat ovat lisääntyneet eniten. Käyttäytymisen pulmat voivat olla hyvinkin pysyviä ja vaikuttavat näin ollen lapsen hyvinvointiin myöhemmin. Opettajan voi olla toisinaan hyvin vaikeaa tulkita, onko oppilaan käyttäytymisen ongelma väliaikainen tilanne, vai onko kyseessä pysyvä käyttäytymisen pulma. Siksi opettajan tulisi kiinnittää huomiota oppilaiden käyttäytymisen pulmien toistuvuuteen, keston ja intensiivisyyteen. Havainnoinnin kautta erilaisiin tilanteisiin voidaan puuttua tukitoimien avulla. Ruohon (2001) mukaan

käyttäytymisen pulmien laajuudesta riippuen, oppilasta tulisi aina pystyä tukemaan joko yleisopetuksessa tai erityisopetuksessa (Huhtanen 2011, 27).

3.3 Toimintamallit

3.3.1 Opettajan tehokkuus toimintamallina

Opetustyön ohessa opettajalta vaaditaan usein taitoja tulkita ja hallita ryhmäänsä kokonaisvaltaisesti. Oman ryhmän tuntemus ja tuntemuksen myötä kehittyvä ryhmän hallinta, antavat välineitä oppilaiden käyttäytymisen pulmiin. Siitä huolimatta, että luokkahuoneessa tapahtuu odottamattomia haastavia tilanteita, opettajan on pystyttävä välittämään olennainen tieto oppilailleen. Opettajalta vaaditaan laaja-alaisen tiedon hallintaa, erilaisten tietalueiden rakenteiden ja keskeisten käsitteiden ja periaatteiden osaamista. Eri tilanteiden moniselitteisyyden ymmärtäminen ja jatkuva ongelmien ratkaisukyky on osa opettajan työn arkea. (Julkunen 2002, 251.)

Kouninin (1977) mukaan hyväksi havaittuihin opettajien toimintamalleihin luokkahuoneessa kuuluvat opettajan läsnäolo, jolla tarkoitetaan opettajan jatkuvaa luokkahuoneen tarkkailua, jonka myötä häiriötekijät pystytään havaitsemaan nopeasti. Usean asian tekeminen yhtä aikaa on tärkeä opettajalta vaadittava taito. Sitä kutsutaan päällekkäisyydeksi, joka voi olla esimerkiksi toimintaa, jossa opettaja hallitsee samanaikaisesti ryhmää, tukee yksittäisiä oppilaita ja valvoo työrauhahäiriöitä. Sujuvalla ja vauhdikkaalla opetuksella, opettaja vie opetusta eteenpäin sopivalla vauhdilla ja antaa virikkeitä niille, jotka niitä sillä hetkellä kaipaavat. Ryhmänsä aktivoinnilla, opettaja pitää ryhmäänsä toimeliaina heille sopivilla tehtävillä.

3.3.2 Opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö

Kautta aikojen opettajan auktoriteetin on nähty olevan yksi tärkeimmistä opettajan keinoista oppilaiden käyttäytymisen tukemiseen. On koettu, että auktoriteetin avulla oppilaat saadaan toimimaan opettajan ohjeistuksen mukaisesti (Saloviita 2007, 47). On kuitenkin tutkittu, että opettajat jotka

panostavat opetuksen laatuun, saavat oppilaissa aikaan parempia oppimistuloksia, toisin kuin opettajat jotka pyrkivät opetuksessa opettajakeskeisyyteen ja järjestyksen ylläpitämiseen (Saloviita 2007, 42). Naukkarisen (1999, 23) mukaan autoritaarisella kurilla on yhteyttä oppilaiden huonoon kouluviihtyvyyteen ja alhaiseen oppimisen motivaatioon. Opettajakeskeisen opetuksen sijaan kouluopetuksen onnistumisen kannalta olisi merkittävää panostaa opettajan ja oppilaiden väliseen yhteistyöhön. Yhteistyöhön houkuttelu, jonka tarkoituksena on luokan työrauha ja kouluopetuksen onnistuminen, voi vaatia opettajalta oppilaiden lahjontaa, palkitsemista, neuvottelua ja kompromisseja. Oppilaiden on opittava ottamaan käytöksestään vastuuta, siksi ei riitä, että opettajaa kiinnostaa vain oma suoritus, eli tilanteesta jollain tavalla selviäminen. (Saloviita 2007, 47–49.) Hyvän yhteistyön avulla, oppilaan käyttäytymisen pulmat tasaantuvat ja oppiminen koulussa sujuu paremmin (Saloviita 2007, 65). Oppimistulokset ovat parempia, kun oppilaat kokevat opettajansa henkilönä joka auttaa, arvostaa ja kohtelee kunnioitettavasti, on kiinnostunut ja pitää luokan turvallista ilmapiiriä yllä (Jones & Jones 2007, 77). Opettajan pätevyys ei niinkään muodostu siitä taidosta kuinka hän opettaa opetussuunnitelman mukaisesti, vaan kyse on enemmänkin kyvystä ja taidosta herättää oppija hahmottamaan ja ymmärtämään erilaisia ilmiöitä ja niiden välisiä suhteita, johon tarvitaan ihmisen rakenteen ja käyttäytymisen monipuolista tuntemista, sekä oppimisprosessin yhdistämistä oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen. (Julkunen 2002, 251.)

Saloviidan mukaan (2007, 49) ei ole olemassa mitään ainoa oikeaa koulun työrauhajärjestelmää, sillä kyse on usein samalla moraalisisista valinnoista, joissa opettaja toteuttaa omaa kasvatustilfilosofiaansa ja näkemystään opettajan ja oppilaan välisistä suhteista.

3.3.3 Aikuisten välinen yhteistyö luokkahuoneessa

Opettajan ammatti nähdään usein hyvin itsenäisenä työnä. Oppilaiden käyttäytymisestä johtuvissa pulmatilanteissa ja niiden purkamisessa ei aina

kuitenkaan tarvitse pärjätä yksin. Koulun uudistumisen myötä opetustyö on saanut tuekseen tiimityötä, vertaistukea ja mentorointia, sekä tehnyt kouluun oppivan yhteisön kaltaisia ympäristöjä. Siitä huolimatta, yksin tekemisen kulttuuri ei ole juurikaan muuttunut. Opettajien yhteistyö ja yhteistoiminta voi olla ideoiden ja materiaalien vaihtamista puolin ja toisin, mutta parhaimmillaan se voi olla yhteisen työn tekemistä, opettamista, suunnittelua ja oppimisen tutkimusta yhdessä. (Hellström ym. 2015, 83.) Keskinäinen luottamus ja arvostus eri tehtävissä toimivien ammattilaisten välille luodaan periaatteiden noudattamisella, osallisuuden rakenteiden luomisella ja avoimella vuorovaikutuksella (Hellström ym. 2015, 84). Jos ja kun, opetus ja ohjaus jakautuvat luokkahuoneessa usean aikuisen vastuulle, näkökulmien jakaminen ja ratkaisujen pohtiminen yhdessä toisen opettajan, tai luokassa olevan avustajan kanssa, antaa opettajan työhön lisää voimavaroja (Rimpiläinen & Bruun 2007, 29–30). Myös ristiriitatilanteiden selvittäminen esimerkiksi luokkahuoneen ulkopuolella on mahdollista, jos luokassa on useampi aikuinen. Toisen aikuisen lähtiessä selvittämään tilannetta, voi toinen jatkaa opetusta muun ryhmän kanssa ilman merkittävää oppitunnin keskeytystä. (Rimpiläinen & Bruun 2007, 30.) Dahlgrenin & Partasen (2012, 238) mukaan myös oppilaiden havainnoinnille ja arvioinnille jää enemmän aikaa useamman aikuisen johdosta, ja näin ollen, oppilaiden tuen tarpeen tunnistaminen parantuu. Oppilaiden käyttäytymistä tukevien rutiinien säilyminen useamman aikuisen luokassa on siitäkkin huolimatta mahdollista, jos toinen opettajista tai luokan oma avustaja on poissa. Luokassa on poissaolosta huolimatta aina, edes yksi tuttu aikuinen läsnä (Dahlgren & Partanen 2012, 234). Avustavan henkilökunnan työpanosta kannattaa tarkastella koko koulun tasolla ja näin ollen miettiä, kuinka se saadaan mahdollisimman hyvin käyttöön. Suunnitteluvaiheessa avustavan henkilökunnan näkökulmien huomioiminen on tärkeää, sillä heillä on oma ja erilainen osaaminen ja vahvuus oppilaiden ohjaustehtävissä. Myös heille tulisi varata aikaa työnsä suunnitteluun ja valmisteluun, jonka voidaan nähdä olevan ennaltaehkäisevää työtä oppilaiden käyttäytymisen ja siihen merkityksellisesti sidoksissa olevan oppimisen edistämiseksi. (Huhtanen 2011, 177.)

3.3.4 Aggressiivisen oppilaan kohtaaminen

Väkivaltainen ja aggressiivinen oppilas tuo haasteita opettajalle kyseisen oppilaan ja koko luokan hallintaan. Jos aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas saa luotua lukuvuoden aikana hyvän suhteen opettajan kanssa ja sen myötä kykenee, luottaa ja sopeutuu koulun sääntöihin, voidaan sen nähdä olevan suojaava tekijä aggressiivista käyttäytymistä vastaan. Opettajan kannattaa pyrkiä vaikuttamaan ja kehittämään oppilaan sosiaalista kompetenssia, etenkin niitä jo olemassa olevia sosiaalisten taitojen alkeita, sillä hyvä opettajan ja oppilaan välinen yhteistyö vaikuttaa myönteisesti oppilaan koulunkäyntiin. (Blankemeyer, Flannery & Vazsonyi 2002, 293–301). Opettajan työn yksi tärkeimmistä ydinominaisuuksista on empaattisuus, jonka on nähty olevan eduksi opetustyössä tapahtuvien konfliktien hallinnassa. Opettajan on oltava avoin konfliktin jokaisen osapuolen näkemyksille ja tunteille tilanteiden purkamisen edistämiseksi. (Virtanen 2013, 211.)

3.3.5 Palaute ja arviointi

Johdonmukainen opettaja käy jokaisen haasteellisen tilanteen läpi jokaisen asianosaisen kanssa. Lämpikäyminen mahdollistaa tilanteiden ennaltaehkäisyn, kuten myös tilanteiden tullen niiden purkamisen. Jos tilanteita ei käydä läpi, saattaisi se tuoda oppilaalle kokemuksen yksinäisyydestä, avuttomuudesta tai ettei hänestä välitetä, vaikka hän tekisi mitä (Kanninen & Sigfrids 2012, 194). Opettajien palautteet ovat tärkeä osa oppilaan oppimista kohti toivottua käyttäytymistä. Palautteen, arvioinnin ja yhteisen keskustelun avulla oppilas voi kehittyä oppijana, esiintyjänä ja keskustelijana. Opettajan tulee seurata oppilaan kehitysvaiheen etenemistä ja käsitellä asiat ja tilanteet välittömästi. (Hellström ym. 2015, 122.) On hyvä huomioida, ettei tilanteiden läpikäyminen tarkoita rangaistusta, sillä rangaistuksien sävy on usein negatiivinen ja oppilasta alistava. Rangaistus koetaan enemmänkin lisäävän oppilaan uhmaa meneillään olevaa tilannetta ja sitä ohjaavaa aikuista kohtaan. (Kanninen & Sigfrids 2012, 191.)

4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää alakoulun opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ja siihen vastaamisesta toimintamallien sekä ennaltaehkäisykeinojen avulla. Lisäksi olin kiinnostunut opettajien kokemuksista kolmiportaisen tuen mallin toimivuudesta osana heidän työtään ja oppilaiden koulunkäynnin tukemista. Tutkimuksen tutkimuskysymykset olivat:

1. Miten alakoulun opettajat määrittelevät oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen?
2. Kuinka oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä ja millainen merkitys kolmiportaisen tuen mallilla on ennaltaehkäisyyn?
3. Kuinka opettajat toimivat oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

5.1 Kvalitatiivinen tutkimus

Halusin tutkia koulu yhteisössä tapahtuvaa todellista maailmaa ja sen ilmiöitä kokonaisvaltaisuudessaan, johon pääsin kiinni laadullisella tutkimuksella (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152). Tässä tutkielmassa ilmiönä ovat alakoulun opettajien kokemukset koulussa esiintyvistä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Tiedon keräämistä varten tein sähköisen lomakekyselyn, jonka luomisen pohjana oli juuri päätynyt koulutusohjelmaani kuuluva opetusharjoittelu.

Kvalitatiivisen tutkimuksen pääpiirteinä ovat kokonaisvaltaisen tiedon hankinta luonnollisista tilanteista ihmisen kokemana, yllättävien uusien seikkojen löytäminen tutkittavasta asiasta, tutkittavan kohteen "äänen" ja kokemuksien esiintuominen, tarkoin valitun kohdejoukon valinta ja tutkimuksen muotoutuminen joustavasti sekä olosuhteiden mukaisesti (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 152).

Kvalitatiivinen tutkimusote on hyvä valinta silloin, kun tutkija on kiinnostunut tutkittavan asian yksityiskohtaisista rakenteista, yksittäisten toimijoiden merkitysrakenteista, luonnollisten tilanteiden tutkimisesta tai joidenkin yksittäisten tapausten syyseuraussuhteista (Metsämuuronen 2008, 14). Kvalitatiivisen tutkimuksen keskeiset tiedonhankkimisen menetelmät ovat kohteen havainnoiminen, jolla yritetään ymmärtää tutkittavaa kohdetta. Tekstianalyysi, jonka avulla etsitään ymmärrystä tutkittavan kohteen käyttämiä kategorioita. Kysely tai haastattelu, jonka avulla pyritään saamaan kohteen itsensä kertomaa tietoa tutkittavasta asiasta, sekä litterointi, jonka avulla haetaan ymmärrystä, kuinka tutkittava kohde organisoii kertomuksensa. (Metsämuuronen 2008, 14.) Tässä tutkimuksessa varsinainen kohteen havainnoiminen on tapahtunut tutkimuksen suunnitteluvaiheessa, eli koulutusohjelmaan kuuluvan opetusharjoittelun aikana, jossa pääsin havainnoimaan oppilaiden ei-toivottuja käyttäytymisen tilanteita. Niiden

havaintojen ja kokemusten pohjalta, osasin suunnitella sopivan lomakekyselyn tutkimustani varten. Saatujen vastauksien myötä, pystyin tekemään opettajien kokemuksista tulkintoja ja kategorisoimaan ne erinäisiin merkityksiinsä.

5.2 Fenomenologinen lähestymistapa

Tutkimukseni tiedonhankintaan on käytetty fenomenologista lähestymistapaa, jota voidaan kutsua ”ilmiöiden oppina”. Fenomenologia on kiinnostunut ilmiöistä ja niiden tutkimisesta. (Metsämuuronen 2008, 18.) Tässä laadullisessa tutkimuksessa ilmiönä voidaan nähdä oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen. Fenomenologinen tutkimusstrategia etsii tarkoitusta kysymykseen tai selvittää kokemusten olemusta (Metsämuuronen 2008, 45), kuten tässä tutkimuksessa opettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä.

Alasuutarin mukaan (1999, 81) tutkimushaastatteluissa ja -kyselyissä kysytään usein lähes samoja asioita, jotka ovat viittaavat tutkimuksen tutkimusongelmiin. Tässä tutkimuksessa aineiston yksittäiset, lähes itseään toistavien lomakekyselyn kysymysten oli tarkoitus johdatella vastaajia antamaan erilaisia näkökulmia oppilaiden ei-toivotuista käyttäytymisen tilanteista ja niihin vastaamisesta. Tarkoituksena oli, että tutkimukseen osallistujat määrittelevät tutkimuksen ilmiön vapaasti omin sanoin. Yksittäisiä kysymysten vastauksia ei tule kuitenkaan pitää itsessään tutkimustuloksina (Alasuutari 1999, 81).

Fenomenologisen tutkimuksen alkuvaiheen tarkoituksena on kokonaisnäkemykseen pyrkiminen, johon päästään tutkimusaineiston huolellisella tutustumisella. Aineiston huolellisen läpikäymisen ja kokonaisnäkemyksen löytämisen jälkeen, pystyin määrittelemään minkälaisena oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen opettajille näyttäytyy. Kokonaisnäkemyksen löytämisen jälkeen aineisto jaetaan eri merkitysyksiköihin, jotka muunnetaan tutkijan yleiselle kielelle. Tässä tutkimuksessa merkitysyksiköt muodostuivat oppilaiden ei-toivotusta

käyttäytymisestä opettajien kokemana, sekä toimintamalleista ja ennaltaehkäisykeinoista, joita opettajat käyttävät oppilaiden käyttäytymisen pulmiin vastatakseen. Fenomenologisen tutkimuksen mukaan aineistosta löydetyistä merkitysyksiköistä muodostetaan tutkimukseen sopiva yksilökohtainen merkitysverkosto, josta muodostetaan vielä yleisempi merkitysrakenne. Aineistosta löytämälläni merkitysyksiköillä pystyin kokoamaan yksilökohtaisen merkitysverkoston, jonka avulla sain vastaukset tutkimuskysymyksiini. Muodostamalla aineistosta yleisemmän merkitysrakenteen, pystyin tarkastelemaan aineistoa kokonaisuutena ja sen myötä saamaan ajankohtaista tietoa nykykoulumaailmasta. (Metsämuuronen 2008, 19.)

5.3 Tutkimukseen osallistujat

Keräsin aineiston sähköisen lomakekyselyn avulla pienen pohjoissavolaisen paikkakunnan alakoulujen opettajilta, kaiken kaikkiaan kuuden eri alakoulun opettajalta. Alakoulun opettajia on paikkakunnalla 38 kpl, joista kyselyyn vastasi 13 luokanopettajaa ja yksi erityisopettaja. Opettajista 12 oli naista ja yksi mies. Kertynyttä työkokemusta opettajana olemisesta tutkimukseen osallistuneilla oli usealta vuodelta, suurimmalla osalla opettajista oli yli kymmenen vuoden työkokemus. Opettajat opettivat pääasiassa alakoulun vuosiluokkia 1-6, yksi opettajista työskenteli samanaikaisesti myös yläkoulun vuosiluokkia opettaen. Puolet opettajista työskenteli yli 150 oppilaan koulussa. Kuusi kyselyyn vastanneista opettajista työskenteli 50-100 oppilaan koulussa, yksi opettajista alle 50 oppilaan koulussa. Opettajien opetusryhmät koostuivat suurimmaksi osaksi 15-20 oppilaan opetusryhmistä, 20-30 oppilaan opetusryhmiä opetti neljä opettajaa, 10-15 oppilaan opetusryhmiä kaksi opettajaa, ja 5-10 oppilaan opetusryhmiä myös kaksi opettajaa.

Pääasialliseksi kohderyhmäksi valitsin luokanopettajat, sillä koen saavani juuri heidän kokemuksiansa perusteella mahdollisimman ajantasaista ja koulun normaaliarjen mukaista tietoa oppilaiden käyttäytymisen pulmista.

Luokanopettaja on läsnä ryhmänsä kanssa miltei koko koulupäivän ajan, joka tuo vahvistusta sille, että heidän havaintonsa ovat luotettavia ja pitkälle aikavälille sijoittuvia. Tämän vuoksi juuri luokanopettajien näkemykset ja kokemukset ovat tärkeitä tutkimukseni luotettavuustekijöitä. Erityisopettajien, etenkin laaja-alaisten, opetustuntimäärä on rajallinen yksittäistä oppilasta kohden, heitä on kouluilla luokanopettajiin nähden myös vähemmän, joten aineiston relevanttiuden vuoksi en lähtenyt keräämään aineistoani pelkästään erityisopettajien kokemusten perusteella. En kuitenkaan rajannut aineenopettajia tai erityisopettajia tutkimukseni ulkopuolelle, sillä koin heidän kokemusten antavan vain vahvistusta ja laajempaa näkökulmaa tutkimukseni tuloksiin.

5.4 Tutkimusaineiston hankinta sähköisellä lomakekyselyllä

Valitsin tutkielmani aineistonkeruumenetelmäksi sähköisen lomakekyselyn, jonka toteutin sähköisellä Jyväskylän yliopiston henkilökunnan ja opiskelijoiden käytettävissä olevalla Webropol-kyselyohjelmistolla. Tutkijana koen, että nykyaikana yleistynyt sähköinen asiointi on tutkimukseen osallistujalle vaivattomin tapa osallistua tutkimukseen.

Ennen aineiston keräämistä, anoin tutkimuslupaa kyselyyn osallistuneen pohjoissavolaisen paikkakunnan koulutoimenjohtajalta (Liite 1). Luvan saatuani, sovimme koulutoimenjohtajan kanssa, että tutkijana olen itse yhteydessä tutkimukseen osallistuviin opettajiin, alakoulujen esimiesten, eli rehtoreiden välityksellä. Sovitun suunnitelman mukaisesti, lähestyin rehtoreita puhelinsoitolla ja sähköpostilla tutkimusluvan saamisesta ja tutkimukseni tarkoituksesta. Lähetin heille saateteksteineen suoran linkin lomakekyselyn internet-sivustolle, jonka he puolestaan välittävät kyselyyn osallistuville opettajille.

Aivan tutkimusprosessin alussa, sähköinen lomakekyselytutkimukseni eteni kartoittamalla aihealueen teemoja joiden pohjalta suunnittelin ja selkeytin lomakekyselyn kysymyksiä. Jotta kyselyllä saataisiin mahdollisimman

laadukkaita vastauksia, oli tekemääni lomakekyselyä esitettävä ennen varsinaista tutkimusta. Hirsjärven, Remeksen & Sajavaaran mukaan (2004, 193) esitutkimuksen avulla kyselyä voidaan korjata ja tarkentaa laadukkaampaan muotoon, ennen varsinaista aineiston keräämisen aloittamista. Suoritin esitutkimuksen, eli ”pilottikyselyn” valitsemillani kysymyksillä kahdelle luokanopettajatuttavalleni. Sähköisessä lomakekyselyssä oli alun perin 15 kysymystä, joiden vastaamiseen meni aikaa noin 5–10 minuuttia. Pilottikyselyn jälkeen, lisäsin lomakekyselyyn muutaman tarkentavan lisäkysymyksen, minkä seurauksena kysymysten määrä kasvoi 23:een. Uusi aikatauluarvio muuttui sen myötä 10 minuuttiin. Sähköinen lomakekysely (Liite 2) alkaa opettajien taustatietokysymyksillä, jonka jälkeen siirryin kysymään avoimesti vastattavia kysymyksiä, aihealueena oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen. Huolella suunnitellun lomakkeen avulla aineisto saadaan kerättyä suhteellisen nopeasti analysointia varten (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 184). Suunnittelin lomakekyselyn puolistrukturoiduksi, sillä toivoin saavani sen avulla mahdollisimman paljon tietoa niin opettajista, kuin tutkittavasta ilmiöstä. Strukturoitu osuus antoi tietoa opettajien taustatiedoista, kuten opettajana toimimisen vuosista tai koulutustaustasta, kun taas kysymykset joihin opettajat pystyivät vastaamaan avoimesti, antoivat tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Hirsjärven ym. (2004, 190) mukaan kyselylomakkeen avoimilla kysymyksillä vastaajat pystyvät kuvaamaan parhaiten tietämystään ja mielipiteitään tutkittavasta aihealueesta.

Perinteisen kasvokkain tapahtuvan haastattelun rinnalla sähköinen kysely tuo omanlaisen näkökulman fenomenologiseen tutkimustapaan. Eräs näkökulma sähköisesti tapahtuviin haastatteluihin ja kyselyihin on se, etteivät ne ole laadultaan sen köyhempiä kuin kasvokkain tapahtuva kommunikaatio. Vastaajat voivat olla vastauksissaan jopa harkitumpia, selvempi sanaisia, suurempia ja organisoidumpia kuin perinteisessä kasvokkain tapahtuvassa haastattelussa. Vastaajalla on myös enemmän aikaa muotoilla vastaustaan, koska haastattelija ei ole läsnä ja hoputtamassa etenemään seuraavaan kysymykseen. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 268.) Sähköisissä

tutkimuskyselyissä tutkijan ja tutkittavan välille muodostuva luottamus on erilainen kuin perinteisessä tutkimushaastattelussa. Luottamuksen puute voi aiheuttaa vastaamatta jättämistä. Sen välttämiseksi, luottamusta voidaan kuitenkin luoda motivoimalla vastaajaa tiedottamalla tutkimuksen tarkoituksesta, kuten myös vastaajien yksityisyyden suojasta, anonymiteetistä ja luottamuksellisuudesta. Luottamusta ja vastaajien avoimuutta kysymyksiä kohtaan voidaan kasvattaa myös lisäämällä jotakin yksityiskohtaista tietoa tutkijasta itsestään. (Ruusuvuori & Tiittula 2005, 268–270.) Tässä tutkimuksessa pyrin luomaan luottamusta itseni ja vastaajien välille lomakekyselyn saatesähköpostilla, jossa kerroin itsestäni ja tutkimuksen tarkoituksesta, ja sen merkityksestä minulle.

Aineiston kerääminen sähköisen lomakekyselyn avulla oli omaan tutkimukseeni mielekäs tekniikka, sillä koen sen olevan molemmille osapuolille, niin tutkijalle kuin tutkimukseen osallistuvalla hyvin vaivaton menetelmä tutkimukseen osallistumiseen. Sähköisen lomakekyselyn käyttö tutkimuksessa säästää aikaa ja nopeuttaa näin ollen tutkimusprosessin etenemistä. Koen, että anonyyminä, itsenäisesti, omin sanoin täytettävä lomakekysely tuo tutkimukseen myös luotettavuutta. Luulen, että tutkijan läsnäolo olisi voinut vaikuttaa tutkimukseen osallistuvien vastauksiin epäsuopealla tavalla, kuten esimerkiksi niin, että opettajat olisivat vastanneet kysymyksiin tavalla jolla heidän henkilökohtaista virkaa ja opettajakuntaa edustavana opettajana tulisi vastata. Sähköisen lomakekyselyn myötä koen aineiston tuloksien olevan totuudenmukaisempia verrattuna tutkimukseen, jossa aineisto kerätään perinteisellä kasvokkain tapahtuvalla haastattelumenetelmällä.

5.5 Aineisto ja aineiston analyysi

Tutkimukseen osallistuneita kyselylomakkeita kirjautui järjestelmään 14 kappaletta. Aineisto koodattiin siten, että opettajien vastaukset ovat näkyvissä merkinnöillä V1–V14. Annoin kyselyyn osallistuville opettajille vastausaikaa

kaksi viikkoa, jonka koin kokemukseni perusteella olevan riittävä aika niin lomakekyselyn reagoimiseen, kuten myös yleisesti vastauksen antamiseen kyselyohjelmiston kautta. Vastausajan päätyttyä, aloitin aineiston analyysin pikimmiten.

Ensimmäinen vaihe aineistoni analyysissä oli keräämieni lomakekyselyiden laadun tarkistaminen. On oleellista etsiä, löytyykö vastauksesta virheellisyyksiä tai puuttuko siitä tutkimuksen kannalta tarpeellisia tietoja (Hirsjärvi ym. 2004, 209). Kokosin kaikki vastaukset yhteen ja tarkistin puuttuko vastauksista oleellisia tietoja, jotka voivat vaikuttaa lomakekyselyn valintaan osaksi tutkimusta. Tutkimuksen onnistumisen kannalta oli huojentavaa, että vastaukset olivat riittävän laadullisia osallistuakseen tutkimukseen. Hirsjärven ym. (2004, 212) mukaan aineiston analyysi heti tutkimuksen teon jälkeen on tärkeää muun muassa siksi, että jos tutkimukseen osallistuneiden opettajien vastauksissa olisi puutteellisuutta, tai esimerkiksi tässä tutkimuksessa sähköinen aineistonkeruumenetelmä olisi kaatunut tietoteknillisten ongelmien vuoksi, olisi yhteydenotto vastaajiin mahdollisten vastausten täydentämisen vuoksi ollut vaivattomampaa siihen liittyvien kysymyksen ollessa vielä vastaajien tuoreessa muistissa.

Toinen vaihe analyysiin oli jokaisen lomakekyselykysymyksen yksilökohtaisien vastauksien yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien löytäminen. Tarkoitukseni oli pyrkiä ymmärtävään lähestymistapaan, jonka avulla saisin löydettyä ja koottua tulkintoja tutkimuskysymyksiini lomakekyselyn vastauksista (Hirsjärvi ym. 2004, 212). Tämä onnistui vaivattomasti Weprobol-kyselyohjelmiston raportointiohjelmalla, joka listasi jokaisen lomakekyselyn kysymyksen omalle sivulleen, jossa ilmeni jokaisen 14 vastaajan yksilökohtainen vastaus. Vastauksien yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien löytäminen oli tarkkuutta vaativaa työtä, sillä ymmärtävän lähestymistavan kautta, vastaus oli osattava kategorioida tietyksi tulkinnaksi. Tulkitsemalla ja yhdistelemällä vastauksia sain koottua olennaisia kokonaisuuksia, joiden avulla pystyin vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

6 TULOKSET JA TULOSTEN TARKASTELU

Olen jaotellut aineistosta esiin nousseet tulokset tutkimuskysymyksiäni nivoen. Tässä luvussa esittelen tuloksia tarkastelemalla niitä teoriatiedon viitekehystä. Kappaleessa 6.1 kuvataan mitä oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen tarkoittaa opettajille, millaiset tilanteet tai millaisen oppilaiden käyttäytymisen opettajat kokevat häiriöksi luokkahuoneessa ja kouluyhteisössä. Kappaleessa 6.2 esitellään millaiset keinot ja tavat ennaltaehkäisevät opettajien näkemyksien mukaan oppilaiden käyttäytymisen pulmia, ja millä tavalla he ovat kokeneet kolmiportaisen tuen mallin osaksi omaa opetustyötä ja oppilaiden oppimisen ja koulunkäynnin tukemista. Kappale 6.3 käsittelee millaiset toimintatavat ohjaavat opettajia tilanteissa, joissa esiintyy oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä.

Opettajat kokivat oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen olevan sääntöjä rikkovaa toimintaa, kuten asiaankuulumatonta puhumista, aggressiivista käyttäytymistä ja häiriköintiä. Kemppisen (2000, 38) mukaan lasten käytösongelmat tulevatkin useimmiten esille juuri ryhmätilanteissa, kuten koulussa tai harrastuksissa. On yleistä, että poikkeavasti käyttäytyvä lapsi huomioidaan usein negatiivisesti.

6.1.1 Asiaankuulumatonta puhumista

Opettajat kokivat oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen olevan usean maininnan mukaan opetusta häiritsevää asiaankuulumatonta puhumista. Opettaja 3:n (V3) sanoin, asiaankuulumaton puhuminen esiintyy luokassa "toisten päälle puhumisena ja äänenvoimakkuuden nousuna avoimissa keskusteluissa". Opettaja 4:n (V4) mukaan asiaankuulumaton puhuminen luokassa oli "kavereiden kanssa höpöttelyä, joka häiritsee toisten oppilaiden tehtäviin keskittymistä". Opettaja 9:n (V9) sanoin "oppilaat puhuvat tunnilla ilman opettajan lupaa". Opettaja 12:n (V12) kertoo, että "oppilaat puhuvat opetuksen päälle, joka häiritsee luokan työrauhaa ja oppimista". Hän ilmaisi

huolensa myös tavasta, jolla oppilaat tunnilla puhuvat: ”ikävällä tavalla toisille puhuminen, myös aikuisille”.

Oppilaiden puhumista tunnilla voidaan tarkastella huomionhakukeinona tai haluna vaikuttaa asioihin. Salovaaran ja Honkosen (2011, 68–69) mukaan lapset ja nuoret haluavat nimenomaan saada oman äänensä kuuluviin ja haastaa sillä aikuisia vuorovaikutukseen heidän kanssaan. He kaipaavat mahdollisuutta osallistua ja vaikuttaa asioihin. Siksi aikuisen tuki ja positiivinen asenne, sekä käytännön tekojen mahdollistaminen oppilaille olisi tärkeää.

6.1.2 Aggressiivista käyttäytymistä

Opettajien mukaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen lukeutuu myös aggressiivinen käyttäytyminen. Opettajilla oli kokemusta oppilaiden aggressiivisesta käyttäytymisestä, joka ilmeni ”tavaroiden heittäminen ja huutamisena” (V12). Opettaja 8:lla (V8) oli kokemusta oppilaasta, joka ”käyttäytyy aggressiivisesti henkilökuntaa ja muita oppilaita kohtaan”. Hänen mukaan koulussa esiintyy myös ”oppilaisiin kohdistuvaa sanallista ja fyysistä kiusaamista”. Opettaja 12 (V12) kertoi luokan väkivaltatilanteiden olevan hyvin haastavia ja hän nosti esille niiden vaikutuksen toisiin oppilaisiin: ”ne aiheuttavat eniten häiriötä ja pelkoa oppilaissa”. Myös oppimisympäristön vaikutus väkivaltaisen käyttäytymisen syntymiseen oli mainittuna: ”koulun ahtaat käytävät aiheuttavat tönimistä, joka aiheuttaen riitoja oppilaiden välillä” (V3).

On tärkeää, että oppilaat tiedostavat mikä on väkivaltaa ja mikä ei. Tunteiden ylivallan voi purkaa muutenkin kuin väkivallan avulla. Kaikki tunteet ovat sallittuja, mutta toisen sattuminen on kiellettyä. Mikäli tunteiden hallinta on vaikeaa, tulisi aikuisen opettaa toimintamalleja ja kokemuksia tunteiden purkamiseen. (Cacciatore 2007, 64–65.) Niissä tilanteissa joissa tunteet ovat ottaneet ylivallan ja oppilas käyttäytyy väkivaltaisesti, saattaa opettaja joutua käyttämään fyysisiä keinoja, kuten kiinnipitämistä tai lyönnin estämistä. Opettajan on kuitenkin toimittava rauhallisesti ja määrätietoisesti. (Cacciatore

2007, 103–106.) Välitön puuttuminen ja esimerkki väkivallan vastustamisesta ovat tärkeitä toimintamalleja jokaisen tilanteen tullen, myös ennaltaehkäisevässä merkityksessä (Cacciatore 2007, 125). Vaikka oppilaiden haastavat väkivaltaisen käyttäytymisen pulmat aiheuttavat opettajille päänvaivaa, tulisi opettajan niistä huolimatta muistaa tukea oppilaiden käyttäytymistä ja minäkuvaa positiivisten asioiden kautta, erilaisuuden ja yksilöllisyyden hyväksymistä unohtamatta (Cacciatore 2007, 112–113).

6.1.3 Häiriköintiä

Opettajat kuvasivat koulun tiloissa ja luokkatilanteissa tapahtuvaa häiriköintiä hyvin moninaisesti. Maininnoissa oli havaittavissa opettajien turhautuminen ja harmitus. Opettajat kuvasivat häiriköinnin olevan: ”vaeltelua, kiroilua, toisten härnäämistä, keskittymättömyyttä, haaveilua ja jumiutumista” (V1). Opettaja 8:n (V8) mukaan ei-toivottua käyttäytymistä on häiriköinti joka on ”turhan melun tuottaminen joko äänellä tai liikkeellä”. ”Oppilaat ovat toiminnallisissa tehtävissä levottomia ja malttamattomia. He sanovat vastaan ja inttävät. Oppilailla on jatkuvia ristiriitatilanteita toisten oppilaiden kanssa” (V11). Opettaja 13:n (V13) mainitsee oppilaiden vastaan sanomisesta. Hänen mukaansa ”oppilaat kieltäytyvät tehtävien teosta ja siirtymisestä toiseen opiskelutilaan”. ”Juokseminen käytävillä, pelleily ruokailussa ja riidat välitunnilla” olivat opettaja 2:n (V2) mukaan ei-toivottavaa käytöstä. Myös opettaja 12 (V12) mainitsi siirtymätilanteiden häiriötilanteet. Hänen mukaan ”on ikävää seurata oppilaiden epäreilua käyttäytymistä toisia kohtaan välituntipeleissä, ja oman osuuden kieltämistä valehtelemalla eri tilanteissa”.

Dufvan & Koivusen (2012, 174) mukaan siirtymätilanteissa joihin liittyy usein paljon odottamista ja häiriötekijöitä, oppilaat tarvitsevat rutiineja ja selkeitä toimintatapoja. Oppilaat hyötyisivät tilannekohtaisista ohjeista. Myös opettajan antamalla ohjeistuksen äänensävyllä on merkitystä. Jos ohjeistus on liian korkea ja innostunut, saadaan sillä myös oppilaat liian innostuneeksi ja vauhdikkaaksi. Ohjeiden selkeys, mahdollisesti myös kuvatuki ja konkretia

rauhhoittavat toimimista. Ohjaus, kannustaminen ja yhteistoiminnallisuus tukevat oppilaiden käyttäytymistä myös siirtymätilanteissa.

Luokkatilanteissa opettajan myönteinen kiinnostus ja tukeminen oppilaan meneillään olevia tehtäviä kohtaan lisäävät oppilaiden aktiivisuutta. Jos opettaja kiertää tarkistamassa oppilaiden tehtäviä ja niiden kulkua oppitunnin aikana, voidaan sillä vähentää asiaankuulumattoman keskustelun syntymistä. Järjestykseen voi myös palata esimerkiksi keskustelemalla opittavasta asiasta oppilaan kanssa, tai antamalla hänelle lukemis- tai kirjoitustehtävä. (Levin & Nolan 2004, 163.)

6.2 Opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisystä ja kolmiportaisen tuen toimivuudesta

Lähes kaikki opettajat mainitsivat ennaltaehkäisyn tärkeäksi tekijänä oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen hallintaan. Opettajien maininnat olivat hyvin yhtäläisiä toisiinsa nähden. Kolmiportaisen tuen opettajat näkivät työläänä toteuttaa ja hyödylliseksi vain niille oppilaille, joilla on oppimisen ongelmia.

6.2.1 Kouluyhteisön keinot

Kouluyhteisön näkökulmasta katsoen, ennaltaehkäisyn keinot ilmenevät muun muassa oppilashuollollisilla palveluilla. Opettajien mukaan koulukuraattorin ja kouluterveydenhoitajan palvelut koettiin lähes joka koulussa helposti saataviksi, toisin kuin koulupsykologin joka ei ollut yhtä usein tavattavissa. Tuki erityisopettajalta ja avustajilta koettiin myös osaksi ennaltaehkäisevää toimintaa. Opettaja 8:n (V8) mukaan ”koulun selkeät yhteiset säännöt, ja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttuminen ja kotiin tiedottaminen kiusaamistapauksista” koettiin tärkeäksi. Maininnat: ”Hyvä välituntivalvonta, yhteinen ruokailu oppilaiden kanssa” (V12), ”Organisoimalla etukäteen ison oppilasmäärän siirtymät ja yhteiset tilaisuudet riittävällä valvonnalla” (V11) ja ”Jatkuva ohjaus kaikkien opettajien taholla, opettajien yhteinen keskustelu välittömästi yhteisten sopimusten oppilaiden ohjaamisesta varmistamiseksi”

(V12) antoivat osviittaa koulun keinoista ennaltaehkäistä oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Opettajat 5 (V5) ja 6 (V6) kommentoivat oman koulun järjestelmätasoa ja valmistautuneisuutta oppilaiden käyttäytymisen pulmiin sanoilla: "koulu ei ole valmistautunut juuri mitenkään" (V6) ja "huonosti" (V5), mutta eivät perustele vastauksiaan sen tarkemmin. Myös opetusryhmien kokoon ja oppimisympäristöjen suunnitteluun otettiin kantaa: "tarpeeksi pienet opetusryhmät, jotta opettajalla olisi riittävästi aikaa jokaiselle oppilaalle" (V11) ja "ennakointia suunnittelemalla oppimisympäristöä" (V14) kertovat opettajien toiveista parantaa koulun järjestelmätasoa oppilaiden käyttäytymisen pulmiin vastatakseen.

Kolmiportaisen tuen opettajat kokivat pääasiassa tehottomana ennaltaehkäisykeinona ja tukimallina suhteessa oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen: "Se auttaa paremminkin oppimisongelmissa." (V5). "Mielestäni sen myötä paperityötä on tullut lisää ja välillä tuntuu, että asiat jäävät sinne paperille." (V8). "Ei varsinaisesti mitenkään. Ellei sellainen oppilas jo ole pienryhmässä, silloin enemmän mahdollisuuksia auttaa irrottamalla avustaja muun ryhmän avuksi ja paneutumalla opena haastavaan käyttäytyjään." (V13). "En koe, että mallista on apua, ei tuo jatkuvaa apua oppilaille, jotka sitä tarvitsevat, esim. oman aikuisen jatkuvan läsnäolon." (V14).

Kuten OAJ:n (2013) tekemän selvityksen mukaan tuli ilmi kuntien toimintakulttuurien olevan kesken kolmiportaisen tuen mallin jalkauttamisessa, voidaan tuo keskeneräisyys todeta vielä tänäkin päivänä, neljä vuotta selvityksen teon jälkeen. Jos opettajat kokevat kolmiportaisen tuen mallin työläänä ja mahdottomana toteuttaa sen tarkoittamalla tavalla, voidaan tukimallin nähdä kaipaavan kehittämistä. Vaikka OAJ:n (2013) selvityksen mukaan tukimallin käyttöön otossa ei ollut havaittavissa opettajien muutosvastarintaa, luulen että opettajien työtä edelleen haittaavat toimeenpanon puutteelliset olosuhteet turhauttavat opettajia tukimallin toteuttamisessa.

6.2.2 Opettajien keinot

Aikuisten välinen yhteistyö koettiin mainintojen mukaan merkittäväksi ennaltaehkäisykeinoksi: "Jos saisin avustajan paikalle aina tarvittaessa tai minulla olisi oma avustaja, jonka kanssa olisi helppo suunnitella tunteja, jotta häiriökäyttäytyminen vähenisi" (V14) ja "Olen tehnyt samanaikaisopettajuutta ja joissakin tilanteissa se rikastaa kummasti opetusta" (V7). Myös opettajan toiminnalla ja henkilökohtaisilla ominaisuuksilla oli opettajien mukaan merkitystä oppilaiden käyttäytymisen pulmien ennaltaehkäisyyn: "Järjestelmällisyys ja johdonmukaisuus, tilanteiden ennakointi hyvällä suunnittelulla, oppilaskeskeinen ajattelutapa"(V7)., "Rauhallisuus ja joustavuus. Hyvien keskusteluvälien luominen ja säilyttäminen kaikkien koulun oppilaiden kanssa" (V10)., "Tasapuolisuus kaikkien lasten välillä, ei luokittelua, lapsen näkökulman ja mielipiteen kunnioittaminen, huumorintaju, ymmärtäväisyys, jämäkkyys, yhteisistä pelisäännöistä pidetään kiinni, samat säännöt jokaiselle" (V2). Osa opettajista koki, että oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä voidaan vähentää ennaltaehkäisevästi palkitsemalla oppilaita säännöllisesti silloin, kun oppilas käyttäytyy toivotulla tavalla: "Hyvin menneistä asioista positiivista palautetta" (V12) ja "Pienten oppilaiden kohdalla jatkuva palaute esim. tarrojen avulla on ollut toimivaa" (V8).

Levinin & Nolanin (2004, 163) mukaan sijaisvahvistamisen, eli opettajan huomion antamisen niille oppilaille joiden kiinnostus opetusta kohtaan on aktiivista, on nähty toimivan työrauhan ylläpitämisen keinoina. Samoin kuin oppilaan hyvän käytöksen huomioiminen silloin, kun oppilas käyttäytyy toivotulla tavalla. Hyvästä käytöksestä huomioiminen vahvistaa toivottua käyttäytymistä.

6.3 Opettajien toiminta oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa

Opettajien toimintatavat oppilaiden ei-toivotuissa käyttäytymisen tilanteissa olivat hyvin yhtenäisiä toisiinsa nähden. Opettajat kokivat yhteistyön tekemisen koulun henkilökunnan kanssa tärkeäksi, kuten myös yhteistyön oppilaiden vanhempien kanssa. Oppilaan käyttäytymisen pulmissa opettajat puhuttelevat oppilasta ja tarvittaessa siirtävät hänet luokan ulkopuolelle valvottuun tilaan.

6.3.1 Aikuisten välinen yhteistyö

Haastavissa oppilaiden käyttäytymisen tilanteissa opettajat kuvaavat yhteistyötä avustajan kanssa: ”yhteen hiileen puhaltamista, jossa tilanteen mukaan katsomme sen, miten ja missä kumpikin toimii, jotta asiat saadaan sujumaan” (V11). Myös opettajan ja rehtorin tuki nähdään tärkeänä: ”Työpari auttaa, eli viereisen luokan opettaja luultavammin. Myös rehtorilta saa apua silloin kun hän on paikalla” (V2)., ”Voin pyytää naapuriluokista apua milloin vain” (V11)., ”Hälytän apua paikalle esimerkiksi soittamalla rehtorille, jos tilanne on vakava. Tai vien oppilaan toisen opettajan luokkaan rauhoittumaan” (V12). Tulkintani mukaan, opettajat kokivat, että tilanteisiin puuttuminen ja niiden purkaminen on mahdollista suuressa osin luokassa olevien avustajien johdosta. Opettajien mukaan avustajan tuki kaikilla tunneilla ei ole kuitenkaan mahdollista, ja ne oppilaat jotka tarvitsisivat avustajaa esimerkiksi tukitoimiensa puolesta, eivät saa siihen opettajien mukaan riittävää mahdollisuutta. Avustajan saaminen luokkaan opetuksen tueksi on mahdollista 21 % kyselyyn vastanneiden opettajien mielestä. Opettajista 50 % oli sitä mieltä, että avustajan saaminen luokkaan häntä tarvitessa on jokseenkin mahdollista. Kun taas 29 % opettajista koki, että avustajan saaminen luokkaan tarpeen tullen ei juuri pidä paikkaansa. Syynä siihen nähtiin resurssipula, tai kriteeristön täyttävien perusteiden vaje.

Tulkintani mukaan opettajien luokissa ei käytetty yhteisopettajuutta, jolla tarkoitetaan kahden eri opettajan suunnittelemaa ja arvioimaa opetusta

(Takalan ja Uusitalo- Malmivaaran (2012, 375). Opettajan apuna luokissa oli avustaja, jonka tuki etenkin oppilaiden käyttäytymisen pulmissa oli tärkeä. Aivan kuten Nevalainen ja Nieminen (2010, 72-73) kuvaavat, opettaja on kovilla, jos hän joutuu tekemään nopeissa vaihtuvissa luokkatilanteissa lukuisia itsenäisiä päätöksiä ilman pohdintaa ja toisen aikuisen tukea. Tällöin opettaja ehtii pohtimaan tilanteita vasta jälkeenpäin. Nopeat ja pohtimatta jääneet päätökset voivat jäädä vaivaamaan opettajan mieltä. Aivan kuten opettaja 11 (V11) totesi toiminnan avustajan kanssa olevan: ”yhteen hiileen puhaltamista”, ovat myös Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori & Thuneberg (2011, 19) sitä mieltä, että opettajilla, ja tässä tapauksessa opettajalla ja avustajalla, on oltava samankaltaiset näkemykset opetuksen järjestämisestä, luokassa toimimisen säännöistä ja edellytyksistä.

6.3.2 Yhteistyö oppilaan vanhempien kanssa

Yhteistyön tekeminen oppilaan vanhempien kanssa on opettajien mukaan yksi merkittävä toimintakeino oppilaan käyttäytymisen pulmissa. Tulkintani mukaan opettajilla oli halu jakaa kokemuksia ja tiedottaa vanhempia heidän lapsensa kouluarjesta eri tapahtumineen: ”Keskustelen oppilaan kanssa ja kerron tilanteesta kotiin. Yritämme yhdessä oppilaan ja kodin kanssa keksiä tapoja, miten saada ko. käyttäytyminen loppumaan.” (V8)., ”Väkivaltatilanteissa aina kirjallinen tiedote kotiin, jossa myös oppilaan näkemys tapahtuneesta. Kaikissa vakavissa tai toistuvissa pelkästään häiriötilanteissa keskustelu puhelimesta huoltajan kanssa.” (V10)., ”Tiedotan tilanteista vanhemmille, keskustelen heidän kanssaan, yhteistyö!” (V4).

Yhteistyö vanhempien kanssa edistää oppilaan pulmien ratkaisua. Jos vanhemmat tietävät jotain lapsensa pulmista, jotka selvittämällä koulunkäynnin mielekkyyttä voidaan edistää, on vanhempien syytä jakaa tietonsa opettajan kanssa, mahdollisesti myös monialaista yhteistyötä hyödyntäen. Koulun ja kodin yhteistyö on merkittävä tekijä oppilaan koulumenestykseen. Opettajan on tärkeää viestittää vanhempia myös positiivisista asioista, ei ainoastaan oppilaan pulmista. Jakamalla tietoa

oppilaan kouluarjen positiivisista asioista, tukee se opettajan ja vanhempien välisen yhteistyön avoimuutta. (Ekebom, Helin & Tulusto, 2000, 23.)

6.3.3 Oppilaan puhuttelu

Tulkintani mukaan, opettajat käyttävät välitöntä puuttumista ja tilanteiden läpikäymistä, sekä oppilaiden kanssa keskustelua toimintatapanaan oppilaiden käyttäytymisen pulmissa: ”Puhallan pelin poikki, keskeytän tekemisen, kutsun oppilaan tarvittaessa luokasta valvottuun tilaan.” (V4)., ”Työrauha tulee taata kaikille oppilaille, joten ei-toivottuun käyttäytymiseen tulee puuttua heti sen ilmettyä.” (V3)., ”Pyrin rauhoittamaan tilanteen niin, että jatkan keskustelua tilanteen kannalta välttämättömien henkilöiden kanssa esimerkiksi käytävän puolelle.” (V11). Myös mainintoja ymmärryksestä oppilasta ja hänen käyttäytymistä kohtaan esiintyi: ”Ohjaan oppilasta itse ajattelemaan toimintansa oikeellisuutta, merkitystä itsen ja muihin. Oppilaat ovat fiksuja ja ymmärtävät usein jälkeenpäin miksi jollain tavalla ei olisi kannattanut toimia.” (V2)., ”Pyrin näkemään syitä oppilaan käytöksen taustalla ja rauhallisissa tilanteissa keskustellen juttelemaan oppilaan kanssa hänen käytöksestään. Teolle löytyy aina syy: Pohdin, että miksi oppilas käyttäytyy näin?” (V11).

Petersonin ja Hittien (2003, 48) mukaan on tärkeää, että oppilaiden ongelmakäyttäytymiseen puututaan ja ongelmat ratkaistaan oppilaiden kanssa yhdessä. He painottavat, että opettajan tulisi ymmärtää syy oppilaan käyttäytymisen takana, käytös voi olla viesti jostakin jota oppilas itsekään ei vielä tiedosta. Siksi tarpeen ymmärtäminen, sen käsittely ja keskustelu vaihtoehtoisista menetelmistä oppilaan ja tarvittaessa myös hänen vanhempiansa kanssa on merkityksellistä, jotta tuo esiin noussut tarve tulee tyydytetyksi. Kaiken tarkoitus on osoittaa oppilaalle, että hänet huomioidaan ja hänestä välitetään, ja ettei huono käytös ole sallittua, vaan hänen on käytettävä toisenlaisia tapoja saadakseen sen mitä tarvitsee.

6.3.4 Oppilaan poistaminen luokasta

Oppilaiden ei-toivottujen käyttäytymistilanteiden purkamiseen, opettajat kertovat käyttävänsä oppilaan poistamista luokasta. Opettajien mukaan on yleistä, että oppilas poistetaan luokasta erilliseen valvottuun tilaan, esimerkiksi käytävään tai rehtorin työhuoneeseen. Oppilaan ollessa väkivaltainen ja sen myötä turvallisuusriski, joutuu opettaja käyttämään joskus myös fyysisiä keinoja: ”Myös kiinnipitotilanne olisi yksi vaihtoehto, jos tilanne sitä edellyttää.” (V11)., ”Poistun juttelemaan oppilaan kanssa käytävään ja tarvittaessa rehtorin luokse.” (V14)., ”Avustaja jää luokkaan, kun olen laittanut hommat alkuun ja lähden itse selvittämään asiaa oppilaan kanssa toiseen tilaan, en siis selvitä tilannetta kaikkien muiden kuullen.” (V2)., ”Yleensä ohjaan ei-toivotulla tavalla käyttäytyvän oppilaan/oppilaat avustajan kanssa viereiseen tilaan. Meillä työskennellään usein kahdessa viereisessä tilassa. Kun oppilas saa hieman enemmän omaa tilaa ympärilleen, onnistuu työskentely yleensä paremmin.” (V12)., ”Korotan ääntä, käytän koulun rangaistuskäytänteitä, poistan oppilaan tarvittaessa luokasta valvottuun tilaan.” (V3).

Tulkintani mukaan, usea opettaja koki oppilaan poistamisen luokasta hyvinkin normaalina toimenpiteenä. En kuitenkaan saanut selville, varoittivatko opettajat oppilasta käyttäytymisen seurauksista, ennen kuin poistivat oppilaan luokasta. Lahtisen (2012, 276–277) mukaan ennen kuin oppilas poistetaan luokasta rangaistuskeinona, on oppilasta varoitettava suullisesti mitä hänen ei-toivotusta käyttäytymisestä seuraa. Luokasta poistamisen oikeus on olemassa, mutta sitä on käytettävä vain tarpeen vaatiessa. Luokasta poistamisen jälkeen, oppilaan on oltava valvotussa tilassa, ja tapahtuneesta on tärkeää informoida myös huoltajaa.

Tilanteesta riippuen, opettajat kokivat myös, että luokasta poistaminen voi tarkoittaa tuntisuunnitelman muutosta, jonka tarkoituksena on rauhoittaa ei-toivottua tilannetta esimerkiksi hetkellisellä toiminnallisella tuokiolla: ”Jokin toimenpide, joka katkaisee tilanteen. Mennään kaikki saliin hetkeksi hyppimään tai vastaavaa. Sitten puhuttelua ja tilanteen läpikäyntiä.” (V5)., ”Rauhoittumiskävely käytävällä, jotta tilanteita ei pääsisi syntymään.” (V13).

Levinin ja Nolanin (2004, 163) mukaan tuntisuunnitelman muutoksella pyritään aktivoimaan oppilaat meneillä olevaan aiheeseen. Tuntisuunnitelman muutos voi olla esimerkiksi käsiteltävän aihealueen soveltaminen ryhmäkeskusteluun tai yhteistoiminnalliseen tuokioon sopivaksi. Oppilaan ollessa hermostunut tai muuten selvästi kykenemätön jatkamaan koulutyötä, opettajan on syytä hetkellisesti vapauttaa oppilas tehtävästään. Silloin jokin kevyempi aiheeseen kuulumaton tehtävä voi toimia.

Työrauhan ylläpitämiseksi opettaja saattaa käyttää esimerkiksi pakkovaltaa, joka tarkoittaa tietyn käyttäytymisen noudattamista luokkatilanteissa. Se perustuu ulkoiseen kontrolliin, rangaistuksiin tai palkkioihin. Pakkovalta voi olla tehokas keino työrauhan ylläpitämiseen, mutta ylemmille vuosiluokille siirtyessä, oppilaat saattavat alkaa keksiä vastatoimia opettajaa kohtaan. Palkinto ja rangaistus keinot kuitenkin kuuluvat jossain määrin opettajan työrauhan ylläpitämiskeinoihin, sillä koulunkäynti on oppilaille pakollista. Opettajan keinot ovat tukemassa oppilaan oppivelvollisuuden saamista päätökseen. (Saloviita 2007, 52.)

7 POHDINTA

Tutkielmaa varten kerätty aineisto jäi suhteellisen pieneksi, tutkimukseen osallistui vain 14 opettajaa. Laadukkaamman ja totuudenmukaisemman aineiston vuoksi, olisin toivonut vastauksia ainakin 30, jonka olisin mahdollisesti saanut, jos olisin kerännyt aineiston isommalta paikkakunnalta pienen pohjoissavolaisen paikkakunnan sijaan. Pienestä aineistosta huolimatta, päätin pitäytyä kerätyssä aineistossa ja täydentää sitä laajalla teorian tiedolla, jota oli olemassa aiheen ympärillä näkemykseni mukaan hyvin laadukkaasti. Aineiston tulkinnasta esiin nousseet oivallukset pystyi jakamaan helposti eri kategorioihin, joka edisti tutkimukseen liittyvän teorian tiedon etsimisessä. Tutkielman edetessä suunnitteluvaiheesta toteutukseen, tutustuin teorian tietoon joka liittyi oppilaiden käyttäytymisen pulmiin, niiden ennaltaehkäisyyn ja hyväksi havaittuihin toimintamalleihin, sekä opettajuuteen itseensäkin. Tutustuin myös selvityksiin kolmiportaisen tuen käyttöönottamisesta. Tässä pohdintaluvussa esittelen ja pohdin tutkielman löydöksiä ja johtopäätöksiä teorian valossa. Lisäksi luvussa pohditaan tutkielman erityispedagogista merkitystä, jatkotutkimusaiheita, luotettavuutta ja eettisyyttä.

7.1 Tulosten pohdinta ja johtopäätökset

Oma ennako-olettamukseni ja toiveeni tälle tutkimukselle oli, että saisin tietoa opettajan ja kouluyhteisön toimintatavoista ja ennaltaehkäisykeinoista oppilaiden käyttäytymisen vastaamiseen tulevaa erityisopettajan työtäni ajatellen. Vaikka aineisto oli suhteellisen pieni, oma näkemykseni on, että sain siitä huolimatta kuvaavia ja verrattain luotettavia vastauksia asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Opettajien maininnat oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä koskivat oppilaiden käyttäytymistä, jotka rikkovat sovittuja yhteisiä sääntöjä. Toiminta koostui asiaankuulumattomasta puhumisesta, aggressiivisesta käyttäytymisestä ja yleisestä häiriköinnistä niin luokkahuoneessa kuin kouluyhteisön alueella.

Koska maininnat eivät poikenneet toisistaan merkittävästi, koen mainintojen olevan todellista opettajien sanelemaa luokkahuoneen arkea. Maininnat oppilaiden asiaankuulumattomasta puhumisesta ja etenkin luvattomasta puhumisesta, korostuivat oman tulkintani mukaan erityisen paljon. Oma tulkintani on, että kyseisissä luokissa ei ehkä vielä ole riittävästi uuden opetussuunnitelman mukaista yhteistoiminnallisuuden kulttuuria käytössä. Minulle nämä maininnat viestivät oppilaiden tarpeesta ja halusta osallistua oppitunteihin, kenties dialogisen vuorovaikutuksen keinoin.

Opettajat kokivat kaipaavansa oppilaiden käyttäytymisen pulmiin lisäperehdytystä ja koulutusta. Opettajien saama koulutus aiheeseen oli mainintojen mukaan pääasiassa työpaikan omien toimintamallien sisäistämistä rehtorin tai muun henkilöstön perehdyttämänä. Joissakin kouluissa sovittuja toimintamalleja käsiteltiin ja kerrattiin säännöllisemmin yhteisissä palavereissa pitkin lukuvuotta. Osa opettajista koki, ettei perehdytystä ole ollut lainkaan ja sen vuoksi omaa opetustyötä ja haastavia käyttäytymisen tilanteita on tukenut enemmänkin vankka työkokemus opetustyöstä, oppilaiden tuntemus ja koulussa olevien kollegoiden tuki. Julkusen (2002, 244) mukaan luokanopettajan koulutusohjelman aikana ei voida mitenkään antaa sitä kaikkea tietoa, mitä opettaja tulee työuransa aikana työssään tarvitsemaan. Siksi täydennyskoulutus opettajan työuran aikana on lähes välttämätöntä ja osa luokanopettajan työnkuvaa. Opettajan ammatissa, aivan kuten missä tahansa muussa ammatissa, kehittyminen on jatkuva prosessi johon vaikuttavat opettajan elämänkaaren tapahtumat. Opettajilta, kuten myös kouluilta vaaditaan hyvään ammattitaitoon perustuvaa toiminnan tasokkuutta, ajanhenkeä ja tulostakin. Tavoitteet, sisällöt ja menetelmät on otettava huomioon kehityksen edetessä.

Kolmiportaisen tuen mallin opettajat kokivat tulkintani mukaan pääosin toimimattomaksi. He kokivat tukimallin työläänä, vaikeasti ymmärrettävänä ja käytäntöön soveltumattomana, tai tukevan vain pientä osaa tuen tarpeessa olevia oppilaita. Tämän tiedon jälkeen, on aihetta pohtia miksi koulujärjestelmämme käyttää tukimallia, jonka jalkauttaminen käytäntöön

takertelee vielä kuuden vuoden jälkeen varsinaisesta käyttöönnotosta. Onko tukimallin suunnittelun toteutus ja käytäntöön soveltaminen epäonnistunut, jos se ei anna oppilaiden käyttäytymisen pulmiin ja niiden kanssa työskenteleville opettajille riittävää tukea ja työvälineitä, joita he nimenomaan tarvitsisivat. Opettajien mukaan kolmiportaisen tuen mallista ei ole hyötyä sen tarkoittamalla tavalla, etenkin silloin jos esimerkiksi avustajan tuki luokassa ei ole jokapäiväistä. Suunniteltu tuki jää silloin niin sanotusti paperille suunnitelmaksi, eikä se tule käytäntöön ja oppilaan kouluarkeen, missä sen nimenomaan kuuluisi näkyä. Tulkintani mukaan, opettajat kokevat kolmiportaisen tuen mallin tukevan pääasiassa niitä oppilaita, joilla on pulmia oppimisessa, ei käyttäytymisessä.

Positiivisia aineistolöydöksiä olivat maininnat aikuisten välisestä yhteistyöstä, joissa opettajat kokivat avustajien, naapuriluokan opettajien ja koulun rehtorin tuen merkittäväksi tekijäksi osana oppilaiden haasteellisia tilanteita. Aineistosta löytynyt maininta avustajan kanssa toimimisesta: ”yhteen hiileen puhaltamista (V11)”, oli mielestäni erittäin kuvaava kertomaan millaista opettajan ja avustajan välinen yhteistyö voi parhaimmillaan olla. Positiivisena koen myös opettajien tietoisuuden ja näkemykset tavoistaan toimia. Opettajien mukaan opettajan henkilökohtaisilla ominaisuuksilla on merkitystä oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Heillä oli ymmärrystä oppilasta ja oppilaan käyttäytymisen syytaustaa kohtaan. Koen, että osa opettajista ymmärsi asioiden kehityopsykologisen näkökulman. Ahosen, Aron, Lamminmäen & Närhen (1997, 52) mukaan lapsen käytöksen pulmien takana voi olla tietämättömyys häneen kohdistuvista odotuksista ja siitä kuinka hänen tulisi toimia.

Vaikka maininnoissa esiintyikin useaan otteeseen opettajan auktoriteetin korostaminen haastavien käyttäytymistilanteiden tullen, oli opettajilla näkemykseni mukaan halu kehittää omaa toimintaansa tavoilla, joka tukee oppilaan edun saavuttamista. Hyvän, onnistuneen vuorovaikutuksen luominen opettajan ja oppilaan välille vaatii opettajalta itsensä ja toisten ymmärtämistä. Opettajan luonteen piirteillä on suuri merkitys hyvän vuorovaikutuksen luomisessa. Omien ongelmien, käyttäytymisen ja sen syiden ymmärtäminen on

oivallettava ensin, ennen kuin opettaja voi itse ymmärtää toisten käyttäytymistä. Opettajan on siis ymmärrettävä omia tunteitaan, psyykkisiä puolustusmekanismejaan sekä kognitiivisten kykyjään ja heikkouksiaan, jotta hyvän vuorovaikutuksen luominen oppilaan kanssa on mahdollista esimerkiksi haastavissa opetustilanteissa. (Julkunen 2002, 249.)

Opettajien mukaan oppilaiden käyttäytymisen pulmia esiintyy koulupäivän aikana joko kohtuullisesti tai kohtuuttomasti, vieden opettajien opetusaikaa tunnin molemmin puolin. Pohtiessa missä määrin oppilaiden käyttäytymisen pulmat vaikuttavat opettajien työssä jaksamiseen, ja sen seurauksena ovat vaikuttamassa oppilaiden käyttäytymiseen opettajien heikon toiminnan ja opetuksen laadun vuoksi, ovat tulkintani mukaan tärkeää ottaa huomioon. Saloviidan (2007, 28–29) mukaan opettajat ovat viime vuosina kokeneet opetuksen muuttuneen mellastavien ja opetuksesta kiinnostumattomien oppilaiden ojentamiseen, eli työrauhan ylläpitämiseen. Se tarkoittaa sitä että, opettajilta viedään heille tärkeä opetustyön mielekkyys, josta voi pahimmassa tapauksessa seurata opettajan loppuun palaminen. Sen seurauksena myös opettaja voidaan nähdä osa syynä oppilaiden käyttäytymisen pulmien esiintymiseen. Friedmanin & Farberin (1992) mukaan opettajat, jotka eivät koe pystyvänsä hallitsemaan työrauhan ylläpitämistä luokassa, kokevat he muita enemmän työuupumusta. Huhtasen (2011, 93) mukaan opettajien työtä voi opetustyön lisäksi kuormittaa esimerkiksi koulua koskevat uudistukset, kuten opetussuunnitelma- ja arviointiuudistukset. Tässä tutkimuksessa nousi esiin yksittäisiä opettajien mainintoja työssä jaksamisen heikkenemisestä, jonka nähtiin johtuvan koulua koskevista uudistuksista. Oppilaiden käyttäytymisen pulmat veivät opettajien opetusaikaa kohtuullisesti enemmistön kyselyyn vastanneiden opettajien mukaan. Alle kolmannes koki opetusaikaa menevän tilanteiden selvittämiseen niin paljon, että se haittaa opetusta päivittäin. Oppilaiden käyttäytymisen pulmien vuoksi, 64 % opettajista kertoi harkinneensa joskus alan vaihtoa.

Opettajien pohtiessa miten koulua voisi kehittää niin, että oppilaiden käyttäytymisen pulmat vähentyisivät, mainitsivat opettajat toiveensa

pienryhmäopetuksen mahdollistamisesta, heterogeenisempien ryhmien luomisesta ja yhteisopettajuuden lisäämisestä. Tulkinta mukaan opettajilla on selkeä halu opettaa ja huomioida oppilaita yksilöllisemmin, käyttäytymisen pulmista huolimatta. Opettajien nykyiset luokkakoot olivat tulkintani mukaan kuitenkin hyvin maltilliset, pääasiassa 15–20 oppilaan opetusryhmiä. Siitä huolimatta opettajat toivoivat opetusryhmien pienentämistä opetuksen laadun parantamiseksi, oppilaiden yksilöllistä opetusaikaa painottaen. Useat käyttäytymisongelmat johtuvatkin usein puutteellisesta opetuksesta. Laadukas opetus pystyy myös korjaamaan käyttäytymisongelmien taustalla olevia haittoja. (Saloviita 2007, 42.)

Koulumaailman lähivuosien tulevaisuuden haasteena luulen olevan uudistuneen perusopetuksen opetussuunnitelman jalkauttamisen luokkahuoneisiin ja koulun toimintakulttuuriin, etenkin yhteistoiminnallisuusperiaatteen käytäntöineen. Opetuksen näkökulmasta yhteistoiminnallisuus haastaa opettajajohtoista opetustapaa, sillä sen pyrkimys on osallistava, aktiivinen ja avoin vuorovaikutus luokkahuoneessa (Hellström ym. 2015, 18).

7.2 Tulosten erityispedagoginen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa selvitettiin millaista oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on opettajien kertomana. Selvityksen kohteena olivat myös hyväksi havaitut toimintatavat oppilaiden käyttäytymisen vastaamiseen ja ennaltaehkäisyyn. Tutkimuksen myötä, erityispedagogisena merkityksenä saadaan hyödyllistä tietoa opettajien näkemyksistä kolmiportaisen tuen mallin toimimattomuudesta oppilaiden käyttäytymisen pulmiin. Tulkintani mukaan, kolmiportainen tuki ei ole jalkautunut koulun käytäntöihin toivotulla tavalla, tukemaan oppilaan oppimista ja koulunkäyntiä. Opettajat eivät koe, että tukimalli auttaisi heitä toteuttamaan oppilaan edun saavuttamista ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa. Erityispedagogisesta näkökulmasta katsoen, opettajat tarvitsevat opetustyön tuekseen myös erityispedagogista osaamista, kuten yhteisopetusta erityisopettajan kanssa. Heillä on halu lisätä osaamistaan koulutuksilla ja

lisäperehdytyksillä. Opettajien näkemykset luokanopettajakoulutuksen vähäisistä tai olemattomista erityispedagogiikkaan kouluttavista kurseista, kertovat tulkintani mukaan siitä, että he kokevat puutteellisuutta omassa ammattitaidossaan haasteellisissa oppilaiden käyttäytymisen tilanteissa.

Tutkimuksen myötä heränneet jatkotutkimusaiheet tarkastelevat oppilaiden näkemyksiä oman toiminnan vaikutuksista luokkahuoneen työrauhaan, sekä yhteistoiminnallisen toimintakulttuurin toimivuutta luokkahuoneessa, jossa esiintyy oppilaiden käyttäytymisen pulmia.

7.3 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadulliset tutkimukset sisältävät usein paljon tutkijan omaa pohdintaa. Kvalitatiivisen tutkimusprosessin tärkeä työväline on tutkija itse, siksi hänet voidaan nähdä myös oman tutkimuksensa merkittävänä luotettavuuden kriteerinä. (Eskola & Suoranta 1998, 211–212.) Luotettavuutta osoittaa myös tutkimustulosten siirrettävyys (Eskola & Suoranta 1998, 212).

Tutkimuksen luotettavuutta parantaa se, että olen kerännyt aineiston itse. Sähköisen lomakekyselyn suunnitteleminen ja toteuttaminen omien tutkimuskysymysten pohjalta, sekä itsenäisesti tehty tulosten analysoiminen ovat tärkeitä luottamusta osoittavia tekijöitä tutkimusprosessissa. Vaikka tulokset ovatkin kerätty sähköisellä lomakekyselyllä, koen että vastaajina ovat todella olleet opettajat, joille kysely on henkilökohtaisesti osoitettu. Kyselyyn johtava linkki välitettiin opettajien henkilökohtaiseen sähköpostiin rehtorin välityksellä, ja siihen pystyi vastaamaan vain kerran. Kerätyt vastaukset olivat aitoja ja laadukkaita, ja toisaalta myös hyvin yhteneväisiä toisiinsa nähden, jonka näen yhtenä luotettavuuden kriteerinä. Kysymysmäärältään pitkstä sähköisestä kyselystä huolimatta, opettajat olivat keskittyneet vastauksiensa antamiseen hyvin, vastaukset olivat perusteltuja ja ajatuksella kirjoitettuja. Luotettavuutta tutkimukseeni toivat juuri nuo opettajien omat näkemykset ja kokemukset oppilaiden käyttäytymisen pulmista, joista osa on nähtävissä tässä tutkimuksessa suorilla lainauksilla. Opettajat saivat säilyttää anonymiteettinsä,

joka tuo vastauksiin luotettavuutta anonymiteetin tuoman vapaasanaisuuden vuoksi. Suurin osa kyselyyn vastanneista opettajista oli työskennellyt opettajana jo yli kymmenen vuoden ajan. Tulkitseen sen kertovan vastauksien totuudenmukaisuudesta, työkokemusvuosien tuoman vankan osaamisen kautta.

Tutkimuksen luotettavuutta vähentää aineiston pienuus, tutkimukseen osallistui vain 14 opettajaa. Jos tutkimus olisi tehty isommalla paikkakunnalla, olisi tutkimukseen saattanut osallistua enemmän opettajia. Näin ollen myös oppilaiden käyttäytymisen pulmat olisivat voineet olla laajakirjoisempia ja tähän tutkimukseen laajempia näkökulmia antavampia.

Tutkimusprosessin eettisiä periaatteita noudattaen, tutkimuksen tekemistä varten on haettu tutkimuslupa paikkakunnan koulutoimen johtajalta (Liite 1). Aivan kuten Kuula (2006, 105) ohjeistaa, olen informoinut tutkimukseen osallistuneita opettajia tutkimuksen tarkoituksesta ja sen osallistumisen vapaaehtoisuudesta. Kerätty aineisto on ollut ainoastaan tutkijan käytössä, ja tutkimukseen osallistuneiden opettajien nimet ja koulu jossa he toimivat, ovat suojattu tutkimusprosessissa. Hirsjärven, Remeksen ja Sajavaaran (2009, 26) mukaan tutkimukseen valittu aihe on pohdittava eettisen näkökulman kautta, ja mietittävä toteutetaanko se helpon toteutuksen vuoksi, vai kenties aiheen tärkeän merkityksen vuoksi. Tämän tutkimuksen merkitys on näkemykseni mukaan tärkeä, sillä se antaa tietoa ja toimivia toimintatapoja tutkijalle, kuten myös muille opetusalan parissa työskenteleville opettajille ja opiskelijoille oppilaiden käyttäytymisen pulmista ja niiden kohtaamisesta.

LÄHTEET

- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, V. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) *Onnistunut aikalaisä? Kokemuksia koululykkäyksestä*. Jyväskylä: Atena.
- Ahtiainen R., Beirad M., Hautamäki J, Hilasvuori T. & Thuneberg H. 2011. Samanaikaisopetus on mahdollisuus. Tutkimus Helsingin pilottikoulujen uudistuvasta opetuksesta. Helsinki: Yliopistopaino, 1-71. http://yhdedssa.edu.hel.fi/pdf/Samanaikaisopetustutkimus_Helsinki_2011.pdf. Luettu 27.6.2017.
- Alasuutari, P. 1999. *Laadullinen tutkimus*. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Blankemeyer, M., Flannery, D.J. & Vazsonyi, A.T. 2002. The role of aggression and social competence in children's perceptions of the child-teacher relationship. *Psychology in the schools* 39 (3), 293-304.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat. Opetusmateriaali kouluille*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline*. 8. painos. Boston: Allyn & Bacon.
- Dahlgrén, O. & Partanen, P. 2012. Yhteisopettajuuden edut ja kulmakivet. Teoksessa S. Oja. (toim.) *Kaikille kelpo koulu. Kolmiportaisen tuen toteuttaminen ja kehittäminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 227-253.
- Dufva, V. & Koivunen, M. 2012. *ADHD - diagnosointi, hoito ja hyvä arki*. Jyväskylä: Ps-kustannus.
- Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. 2000. *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Friedman, I. A. & Farber, B. A. 1992. Professional self-concept as a predictor of teacher burnout. *Journal of educational research*, 86, 28-35.

- Hellström, M., Johnson, P., Leppilampi, A. & Sahlberg, P. 2015. Yhdessä oppiminen. Yhteistoiminnallisuuden käytäntö ja periaatteet. Helsinki: Into Kustannus.
- Hellström, M. 2008. Sata sanaa opetuksesta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Jyväskylä: Gummerus.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Tammi. Hämeenlinna.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jones, V.F. & Jones, L.S. 2007. Comprehensive classroom management. Motivating and managing students. 8rd Edition. Boston: Ally & Bacon.
- Julkunen, M. (toim.) 2002. Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. 2. uusittu painos. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.
- Jyrhämä, R., Hellström, M., Uusikylä, K., & Kansanen, P. 2016. Opettajan didaktiikka. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kauffman, J., & Landrum, T. 2013. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 10. painos. Boston: Pearson cop.
- Kanninen, K., & Sigfrids, A. 2012. Tunne minut! - Turva ja tunteet lapsen silmin. Juva: Bookwell Oy.
- Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2007. Haastava käyttäytyminen. Valtion yleissivistävien erityiskoulujen palveluverkoston julkaisuja 2007: 1. Kalevaprint Oy.
- Kounin, J. S. 1977. Discipline and group management in classroom. Huntigton: Robert E. Krieger.

- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahtinen, N. 2012. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Vantaa. PS-kustannus.
- Levin, J. & Nolan, J. F. 2004. Principles of classroom management. A professional decision-making model. Boston: Allyn & Bacon.
- Lundán, A. 2012. Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin. Juva: Bookwell Oy.
- Metsämuuronen, J. 2008. Laadullisen tutkimuksen perusteet. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottavan käyttäytymiseen liittyvän ongelmaratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto.
- Nevalainen, V. & Nieminen, A. (2010.) Opettajan psykologia. Helsinki: Edita.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2011. <https://www.oaj.fi/cs/oaj/kolmiportainen%20tuki3>. Luettu 4.6.2017.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ. 2013. Toteutuuko kolmiportainen tuki? Raportti OAJ:n kyselystä oppimisen ja koulunkäynnin tukea koskevan lakimuutoksen vaikutuksista kasvatusta- ja opetushenkilöstön työhön ja oppilaiden saamaan tukeen. <http://www.oajpk.fi/binary/file/-/id/90/fid/1530/>. Luettu 5.6.2017.
- Opetustoimen lainsäädäntö. 2016. Suomen laki. Helsinki: Talentum media oy.
- Peltonen, H. (toim.) 2005. Opiskelun tuki esi- ja perusopetuksessa: Virikkeitä ja toimintamalleja yleisen ja erityisen tuen järjestämiseksi. Opetushallitus. Saarijärvi: Saarijärven offset Oy.
- Perusopetuslaki 1998/628. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>. Luettu 15.6.2017.

- POPS 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.
http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 4.6.2017.
- Peterson, J. M. & Hittie, M. M. 2003. Inclusive teaching. Creating effective schools for all learners. Boston: Allyn & Bacon.
- Rimpiläinen, H. & Bruun, J. 2007. Värikkäät oppilaamme. Helsinki: Opetushallitus.
- Rinkinen, A. ja Lindberg, M. 2014. Tuen portailla. Tehostetun ja erityisen tuen kehittämistoiminta 2008–2012. Kuntien näkemyksiä kehittämistoiminnan tuloksista esi-, perus- ja lisäopetuksessa. Opetushallitus: raportit ja selvitykset 2014:1. http://www.oph.fi/julkaisut/2014/tuen_portailla. Luettu 16.6.2017.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) 2005. Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Porvoo: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan. Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Sigfrids, A. 2009. Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.) Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen. Jyväskylä: PS-kustannus, 91–109.
- Virtanen, M. 2013. Opettajan emotionaalinen kompetenssi. Tutkimus luokanopettajien ja luokanopettajaksi opiskelevien tunneälytaidoista ja niiden tärkeydestä. Tampereen yliopisto. Väitöskirja. <http://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/68112/978-951-44-9108-5.pdf?sequence=1>. Luettu 27.6.2017.
- Sulkunen, S. & Välijärvi, J. 2012. PISA09. Kestääkö osaamisen pohja? Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja. 2012:12. Opetus- ja kulttuuriministeriö.

Takala, M. & Uusitalo-Malmivaara, L. 2012. A one-year study of the development of coteaching in four finnish schools. *European journal of special needs education*, 27 (3), 373-390.

LIITTEET

Liite 1. Tutkimuslupahakemus

██████████ KUNTA

KOULUTOIMI

Koulutoimenjohtaja ██████████

TUTKIMUSLUPAHAKEMUS

Haen tutkimuslupaa erityispedagogiikan opintoihini kuuluvan pro gradu – tutkielman tekemiseksi Jyväskylän yliopiston Kasvatustieteen ja psykologian tiedekunnassa. Tutkielmani tavoitteena on selvittää opettajien näkökulmasta, mitä tarkoittaa oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen, kuinka paljon luokka- tai koulutilanteissa esiintyy ei-toivottua käyttäytymistä ja miten opettajat toimivat tällaisissa tilanteissa. Lisäksi minua kiinnostaa selvittää, miten luokanopettajat kokevat voivansa ennaltaehkäistä oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä ja millaisia pedagogisia kehittämideoita heillä on oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen kohtaamiseen.

Tarkoitukseni on koota tutkimusaineisto Leppävirran alakoulujen luokanopettajilta (maaliskuussa 2017) sähköisellä Webropol-kyselyohjelmalla, jonka välitän heille alakoulujen rehtoreiden välityksellä. Tutkijana sitoudun noudattamaan voimassaolevia tutkimusaineiston säilyttämiseen ja tietosuojalainsäädäntöön (mm. salassapitosäännökset ja vastaajien anonymiteetti) liittyviä ohjeita. Tutkielmani on tarkoitus valmistua kesäkuun 2017 loppuun mennessä.

Annan mielelläni tutkimuksesta lisätietoja, yhteystiedot alla.

Jyväskylässä 21.2.2017

Auli Koponen

Kasvatustieteen kandidaatti

auli.e.koponen@student.jyu.fi

+358 ██████████

Erja Kautto-Knape

Kasvatustieteen tohtori

Tutkielman ohjaaja

erja.kautto-knape@jyu.fi

+358 ██████████

Liite 2. Sähköinen tutkimuslupahakemus

1. Työnkuvasi:

- luokanopettaja
- aineenopettaja
- erityisopettaja
- sijainen (ei pätevyyttä)

2. Sukupuoli:

- nainen
- mies
- muu

3. Kauanko olet ollut opettajana?:

- alle 5 vuotta
- yli 5 vuotta
- yli 10 vuotta

4. Luokka-asteet ja oppiaineet joita opetat? (vastaus vapaasti kirjoittaen)

5. Paljonko oppilaita on koulussa, jossa toimit?

- alle 50
- 50-100
- 100-150
- yli 150

6. Paljonko oppilaita on omassa luokassasi/ opetusryhmissäsi?

- 0-5 oppilasta
- 5-10 oppilasta
- 10-15 oppilasta
- 15-20 oppilasta
- 20-30 oppilasta

- yli 30 oppilasta

7. Koulussa on yhteensä (määrä)

- luokanopettajia?
- erityisopettajia?
- avustajia?
- koulukuraattori?
- koulupsykologi?
- kouluterveydenhoitaja?
- muu, mikä?

8. Minulla on mahdollisuus saada luokkaani avustaja aina tarvittaessa?

- pitää paikkansa
- pitää jokseenkin paikkansa
- ei pidä juurikaan paikkaansa
- ei pidä lainkaan paikkaansa

9. Haluaisin luokkaani avustajan, mutta resurssipulan vuoksi, avustajien määrä koulussamme ei ole riittävä

- samaa mieltä
- olen eri mieltä
- en tarvitse avustajaa luokkaani

10. Mitä oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen tarkoittaa sinulle? Millaiset tilanteet koet häiriöksi luokkatilanteessa? (vastaus vapaasti kirjoittaen)

11. Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen vie opetusaikaani:

- ei lainkaan
- kohtuullisesti (alle tunnin päivässä)
- kohtuuttomasti (haittaa opetusta päivittäin)

- 12. Olen harkinnut alan vaihtoa oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vuoksi:**
- usein
 - joskus
 - en ole harkinnut alan vaihtoa näistä syistä
- 13. Jos tilanne luokassasi kriisiytyy häiriötasoiseksi, miten toimit? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**
- 14. Millaista käytännön perehdytystä olet ei-toivottujen käyttäytymistilanteiden suhteen? Kuka on perehdyttänyt? Koetko perehdytyksen riittäväksi, jos et niin miksi? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**
- 15. Millaiset pedagogiset näkemykset ohjaavat sinua, kun luokassasi/ ryhmässäsi esiintyy ei-toivottua käyttäytymistä? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**
- 16. Jos sinulla on avustaja luokassasi, miten toimitte ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**
- 17. Kuka auttaa tai miten sinua autetaan, jos olet yksin luokassasi ja tilanne kehkeytyy oppilaiden käytöksen kannalta ei-toivotuksi? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**

- 18. Jos saisit ihan vapaasti päättää kaikista koulun resursseista ja ryhmäjaosta, miten toimisit? Millainen olisi sinun ihanneluokkasi ja -koulusi? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**

- 19. Miten koet, että kolmiportaisen tuen malli auttaa sinua toteuttamaan oppilaan edun saavuttamista ei-toivotun käyttäytymisen tilanteissa? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**

- 20. Millaiset tekijät ja tapahtumat ovat mielestäsi yleisimpiä, jotka voidaan määritellä oppilaiden ei-toivotuksen käyttäytymiseksi välituntien ja tai siirtymien tai ruokailujen aikana? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**

- 21. Miten koulunne on varautunut näihin tilanteisiin järjestelmätasolla? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**

- 22. Millaiset opettajan ominaisuudet vähentävät mielestäsi oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä? (vastaus vapaasti kirjoittaen)**