

SINÄHÄN ET KYLLÄ MINUN SILMILLE TUOLLA TAVALLA HYPI
Neljän liikunnanopettajan erilaiset tavat suhtautua häiriökäyttäytymiseen

Samu Saukkoriipi

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma
Liikuntatieteellinen tiedekunta
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2018

TIIVISTELMÄ

Saukkoriipi, S. 2018. Sinähän et kyllä minun silmille tuolla tavalla hypi: Neljän liikunnanopettajan erilaiset tavat suhtautua häiriökäyttäytymiseen. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 97 s., 2 liitettä.

Tämän tutkielman tarkoituksena oli kuvata liikunnanopettajien yksilöllisiä tapoja suhtautua oppitunneilla ilmenevään häiriökäyttäytymiseen. Lisäksi tavoitteena oli selvittää minkälaista häiriökäyttäytymistä liikunnanopettajat tunneillaan kohtaavat.

Tehty tutkimus oli luonteeltaan kvalitatiivinen ja noudatti fenomenologis-hermeneuttista tutkimusstrategiaa. Tutkimukseen osallistui neljä yläkoulun liikunnanopettajaa. Tutkimusjoukon valinta perustui harkinnanvaraiseen näytteeseen. Tutkimusaineisto kerättiin yksilöhaastatteluina teemahaastattelun avulla. Kirjalliseen muotoon litteroidut haastattelut analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla. Häiriökäyttäytymisen muotoja käsiteltäessä aineisto käsiteltiin yhtenä kokonaisuutena. Opettajien suhtautumistapoja analysoitaessa jokaisen opettajan haastattelu analysoitiin muista erillään.

Tutkimuksen tulokset koostuvat sisällönanalyysin kautta muodostetuista käsitteistä ja niiden suhteesta teoriatietoon. Haastateltujen opettajien kohtaama häiriökäyttäytyminen oli moninaista. Tutkimuksen perusteella liikunnanopettajien kohtaama häiriökäyttäytyminen joko 1) loukkaa toisten oikeuksia tai hyvinvointia tai 2) vaikeuttaa oppimistavoitteiden saavuttamista. Opettajien suhtautumistavat häiriökäyttäytymiseen olivat yksilöllisiä. Tutkimuksen tuloksena syntyi neljä erilaista kuvausta häiriökäyttäytymiseen suhtautumisesta. Ensimmäinen opettaja korosti ilmapiirin merkitystä, toinen opettaja pyrki pitämään kontrollin tiukasti itsellään, kun taas kolmas opettaja pyrki pitämään oppilaat kiireisinä ja neljäs opettaja korosti kasvattamisen tärkeyttä.

Tutkimus saavutti sille asetetut tavoitteet. Työn anti oli häiriökäytösilmiön ominaisuuksien näkyväksi tekeminen sekä neljä erilaista kuvausta siitä, miten liikunnanopettajat arjessaan häiriökäytöstilanteita ratkaisevat. Opettajien erilaisista taustatekijöistä häiriökäyttäytymisen määrään vaikutti eniten koulun koko. Opettajan työkokemus ja sukupuoli eivät nousseet yhtä selvästi esiin työrauhaan vaikuttavina tekijöinä. Tutkimuksen perusteella opettajien suhtautumistavoissa oli eroja, mutta myös yhtäläisyyksiä. Opettajien suhtautumistapojen välille syntyi eroja esimerkiksi siinä, hyödynnettiinkö työrauhaongelmaa oppimistilanteena vai pyrittiinkö häiriökäytös vain lopettamaan. Opettajilla oli myös näkemuseroja siitä, voiko häiriötilanteen ratkaisun siirtää muille tahoille, kuten rehtorille tai luokanvalvojalle. Opettajien näkemyksille yhteistä puolestaan oli, että vuorovaikutus oppilaan kanssa koettiin tärkeäksi. Kaikki opettajat pitivät myös rangaistustoimenpiteitä vasta viimeisenä keinona puuttua häiriökäyttäytymiseen.

Asiasanat: Liikunnanopettaja, Häiriökäyttäytyminen, Työrauha, Luokanhallintataidot

ABSTRACT

Saukkoriipi, S. 2017. You stop that at once: The different ways in which four physical education teachers deal with misbehavior. Faculty of Sport Sciences. University of Jyväskylä. Master's thesis in Sports Pedagogy, 97 pp. 2 appendices.

The purpose of this thesis was to describe individual ways of physical education teachers' deal with disruptive behavior during classes. In addition to this the aim was to find out what kind of inappropriate behavior teachers face in their lessons.

The research represented qualitative approach and followed the hermeneutic phenomenological research strategy. Four secondary school physical education teachers participated in research. The selection of the research group was based on a discretionary sample. The research data was collected separately with semi-structured interviews. Interviews were transcribed in written form and after that those were analyzed using qualitative content analysis. While analyzing forms of misbehavior, the data was treated as a single entity. When analyzing teachers' attitudes, each teachers' interview data was analyzed apart from others.

The result of the study consists of concepts formed through content analysis and their relation to theoretical knowledge. The challenging behavior faced by teachers interviewed varied. Based on the study, the misbehavior in physical education classes either 1) violates the rights or well-being of others or 2) makes it difficult to achieve learning objectives. Teachers' attitudes towards disruptive behavior were individual. As a result of the research, also four different kinds of descriptions of misbehavior attitudes were emerged. The first teacher emphasized the importance of the atmosphere, the second teacher aimed to stay in charge, whereas the third teachers' priority was to keep the students busy and the fourth teacher emphasized the importance of upbringing.

The research achieved its objectives. The result of this thesis was to give insight the features of the misbehavior as well as on those four different ways in which physical education teachers solve problem situations and maintain order. When observing effects of teachers varying backgrounds the size of the school was most effective factor to misbehavior. The teacher's work experience and gender did not emerge so clearly as factors affecting discipline problems. Based on the research, there were differences in the teachers' classroom management strategies, but also similarities. The differences emerged for example in opinions wheatear the problem situation was seen as a learning opportunity or was the only purpose of teachers' actions just to stop students' misbehavior. The teachers also had differing views on whether a solution to the disruptive behavior could be passed on to other parties such as a rector or class administrator. Mutual to all teachers' opinions were that interaction with the student was considered important. Each teacher also considered punitive methods as the last choice to end misbehavior.

Key words: Physical education teacher, Misbehavior, Discipline, Classroom management

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 LIKUNNANOPETTAJA.....	3
2.1 Toimenkuva.....	4
2.2 Ammatin ominaispiirteet.....	5
3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN KOULUSSA.....	6
3.1 Syyt häiriökäyttäytymiseen.....	9
3.2 Häiriökäyttäytymisen seuraukset.....	13
3.3 Häiriökäyttäytymisen yleisyys.....	14
4 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIKUNNANOPETUKSESSA.....	15
4.1 Liikuntatoiminnan vaikutus häiriökäyttäytymiseen.....	16
4.2 Liikuntatilojen vaikutukset häiriökäyttäytymiseen.....	16
5 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEEN SUHTAUTUMINEN.....	18
5.1 Koulun kurinpito-oikeudet.....	20
5.2 Häiriökäyttäytymisen ehkäisy.....	22
5.2.1 Hyvä opetus.....	23
5.2.2 Opettajan auktoriteetti.....	24
5.2.3 Säännöt ja rutiinit.....	25
5.2.4 Ilmapiiri ja vuorovaikutus.....	26
5.2.5 Oppimistilanteen organisointi.....	27
5.3 Häiriökäyttäytymiseen reagointi.....	28
5.4 Liikunnanopettajien valmiudet häiriökäytökseen reagoimisessa.....	31

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	33
7 TUTKIMUSMENETELMÄ	34
7.1 Tutkimusstrategia ja omat lähtökohtani tutkimukseen	34
7.2 Aineiston keruu	37
7.3 Aineiston analyysi	44
8 TULOKSET	49
8.1 Liikunnanopettajien kohtaama häiriökäyttäytyminen	49
8.2 Liikunnanopettajien suhtautuminen häiriökäyttäytymiseen	54
8.2.1 Teemun tunneilla on rento meininki	54
8.2.2 Jarin tunneilla vallitsee järjestys	60
8.2.3 Katriina keskittyy toiminnan ylläpitoon	64
8.2.4 Paula kasvattaa käyttäytymään	70
9 POHDINTA	75
9.1 Keskeiset tutkimustulokset	75
9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	85
9.3 Jatkotutkimusaiheet	89
LÄHTEET	90
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Häiriökäytös vaikuttaa olevan kouluissa ikuisuusongelma. Kurinpitoon liittyvät haasteet ovat vaivanneet opettajia yleisen oppivelvollisuuden alkuaajoista lähtien (Saloviita 2014, 31). Myös työrauhatutkimusta on tehty Suomessa useiden vuosikymmenten ajan ja aihe oli suomalaisten kasvatustieteilijöiden suosiossa jo 1970-luvulla (Erätuuli & Puurula 1990, 6). Aihe puhuttaa edelleen ja häiriökäyttäytyminen kouluissa jatkuu.

Lähes kolmasosa opetuksen järjestäjistä kertoi Julinin ja Rummun (2018, 264–266) tutkimuksessa häiriötilanteiden lisääntyneen viimeisen kahden vuoden aikana. Samaisen tutkimuksen mukaan kahdeksasluokkalaisista vain vähän yli puolet koki opettajien osaavan ylläpitää työrauhaa tunneillaan. Opettajan vaikutus häiriökäyttäytymisen määrään oli sekä opettajien että oppilaiden mielestä suuri.

Oppilaiden ongelmakäyttäytymisen on todettu johtavan jopa opettajien sairauspoissaolojen lisääntymiseen. Koulunkäyntiin erityisen negatiivisesti suhtautuvien oppilaiden opettajilla on kohonnut riski sairastua esimerkiksi vaikeaan stressiin tai ahdistusoireisiin. (Ervasti 2012, 10.) Paitsi, että häiriökäytös uhkaa pahimmillaan opettajan terveyttä, vaikuttaa se myös liikunnanopettajien työtyytyväisyyteen, johtaen joissain tapauksissa jopa harkitsemaan ammattin vaihtoa (Mäkelä 2014, 46; Mäkelä ym. 2012).

Häiriökäyttäytymistä käsittelevät tutkimukset ovat nostaneet esille, kuinka opettajankoulutuslaitokset eivät tarjoa opettajaksi valmistuville riittävästi tietoa ja taitoja häiriökäyttäytymisen kohtaamiseen työssään (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 47; Lindqvist & Niemenlehto 2002, 97). Asiaa on puitu myös liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmissa, joissa liikunnanopettajien kerrotaan tarvitsevan enemmän valmiuksia haastavaan käytökseen reagointiin ja sen ennaltaehkäisyyn (Hämäläinen & Sarkila 2003, 74; Kettunen 2015, 77). Päätinkin itse liikuntapedagogiikan opiskelijana lisätä tietämystäni aiheeseen liittyen ja keskittyä erilaisten ratkaisutapojen tarkasteluun.

Tämä työ sai alkunsa henkilökohtaisesta kiinnostuksestani tilanteisiin, joissa liikunnanopettaja törmää tunnillaan oppilaan asiattomaan käytökseen. Olen itsekin kohdannut liikuntaa opettaessani häiriökäyttäytymistä ja ratkaissut nämä tapaukset omalla tavallani. Pedagoginen teoriakirjallisuus esittelee erilaisista lähestymistapoja näihin ongelmatilanteisiin. Häiriökäyttäytymiseen voidaan teorian tarjoamien tietojen pohjalta puuttua esimerkiksi ekosysteemistä toimintatapaa (Molnar, Lindquist & Malinen 1994), yhteistoiminnallista ongelman ratkaisua (Greene 2008) tai Toimiva koulu -menetelmää (Gordon 2006) käyttäen.

Liikunnanopettajien kohtaamaa häiriökäytöstä on tutkittu kansainvälisesti paljon (Kulinna 2007; Oliveira & Graca 2013; Suppaporn 2000). Aihetta on käsitelty myös Suomessa runsaasti muun muassa liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmien muodossa. Esimerkiksi Paajanen (2016) tutki liikunnan- ja luokanopettajien toimintatapoja ongelma- ja ristiriitatilanteissa teoriaohjaavan analyysin kautta. Niva ja Pakkanen (2013) selvittivät häiriökäyttäytymisen yleisyyttä ja muotoja määrällisellä tutkimusotteella. Mörsky (2010) puolestaan lähestyi aihetta vuorovaikutusnäkökulma edellä.

Tässä tutkimuksessa häiriökäyttäytymistä lähestytään käytännön arkitodellisuudesta kiinnostuneina ja tästä syystä aineistolähtöisesti. Tavoitteena on selvittää, miten opettajat puuttuvat ja asennoituvat häiriökäytökseen. Suhtautumistavan selvittämällä pyrin tuomaan aiheeseen uutta näkökulmaa. Häiriökäyttäytymistä on tutkittu paljon ja erilaisia yleistyksiä on esitetty niin laadullisten kuin määrällistenkin tutkimuksien pohjalta. Tämän työn tavoitteena ei ole tuottaa yleistettävää tietoa, vaan tarkoituksena on kuvata opettajien yksilöllisiä tapoja suhtautua ongelmatilanteisiin. Tutkimukseni keskittyy myös siihen, minkälaista häiriökäyttäytymistä liikunnanopettajat tunneillaan kohtaavat. Etsin vastausta tutkimusongelmiini keräämällä aineiston teemahaastattelun avulla, jonka jälkeen analysoin sen aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin.

Työn teoreettiseen viitekehykseen kuuluvat käsitteet häiriökäyttäytyminen, työrauha ja luokanhallintataidot. Keskeisiä käsitteitä ovat myös liikuntapedagogiikka ja opettajan työ. Käsittelem näitä asioita seuraavissa neljässä luvussa. Luvuissa 6–8 esittelen tutkimukseni toteutuksen ja tulokset, joiden jälkeen luvussa 9 pohdin tutkielmani toteutusta ja antia.

2 LIIKUNNANOPETTAJA

Työni keskiössä on liikuntatunnilla työtään tekevä liikunnanopettaja. Liikunnanopettajan tehtäviin on määritelty lainsäädännössä kelpoisuusvaatimus (Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista). Pätevyyden liikunnanopettajan tehtäviin antaa liikuntapedagogiikan maisteritutkinnon suorittaminen. Liikuntapedagogiikkaa pääaineenaan opiskelleet liikuntatieteiden maisterit ovat kelpoisia opettamaan liikuntaa niin perusopetuksessa, toisella asteella kuin korkeakouluissakin (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2013; Jyväskylän yliopisto 2017). Käsittelen tässä työssä liikunnanopettajan ammattia peruskoulun yläluokkien opettamisen näkökulmasta.

Liikuntapedagogiikka käsitteenä koostuu kahdesta osasta; liikunnasta ja pedagogiikasta. Liikunta on määritelty lavean ilmaisun mukaan tahdonalaiseksi fyysiseksi aktiivisuudeksi, joka perustuu lihastoimintaan ja lisää energian kulutusta (Laakso 2007). Pedagogiikka puolestaan juontuu Kreikasta ja Roomasta, jossa ”paidagogos” sana tarkoitti poikien ohjaajana ja opettajana toiminutta sivistynyttä orjaa (Hirsjärvi 1982, 142).

Tieteenalana liikuntapedagogiikka sijoittuu kasvatustieteisiin ja sen sisältöihin kuuluvat oleellisesti käsitteet liikuntakasvatus, liikunnanopetus ja liikunta. Liikuntakasvatus voidaan määritellä toiminnaksi, jossa liikunnan ilmiöitä tarkastellaan kasvatuksellisesta näkökulmasta. (Laakso 2007.) Liikunnanopetuksen piiriin voidaan lukea koulujen liikuntatunnit, mutta myös vapaa-ajalla esimerkiksi seuroissa ja kotona tapahtuvaan liikuntaan liittyvä opetustoiminta. Liikuntapedagogiikan kannalta oleellista on myös se, että liikunta tulee ymmärtää paitsi opetuksen kohteeksi myös sen välineeksi. (Laakso 2007.)

Liikunnanopettajakoulutusta tarjoaa ainoana yliopistona Suomessa Jyväskylän yliopisto (Lahti 2016, 72). Suomen ensimmäiset voimistelunopettajat koulutettiin Helsingissä vuonna 1882, jolloin koulutus oli vuoden mittainen. Voimistelunopettajien 1960-luvulle asti kestäneestä alemmasta koulutuksesta johtuen, liikunnanopettajat olivat ensimmäiset 60 vuotta eriarvoisessa asemassa muihin opettajiin nähden. Tämän jälkeen tutkintorakenne on

muuttunut ja nykyisin liikunnanopettajat ovat akateemisen maisterintutkinnon suorittaneita ja yhdenvertaisia muiden aineenopettajien kanssa. (Lahti 2016, 43, 45, 48, 61, 72.)

Kelpoisuustilanne liikunnanopettajien keskuudessa on heikko verrattuna muihin aineenopettajaryhmiin. Liikunnanopettajina toimii toisin sanoen paljon epäpäteviä opettajia, joilla ei ole ammatin harjoittamiseen vaadittua tutkintoa. (Kumpulainen 2014, 15.) Perusopetuksessa opettajia, jotka ilmoittivat opettavansa oppiaineista eniten liikuntaa, oli Suomessa vuonna 2013 yhteensä 1197 opettajaa ja heistä päteviä liikunnan aineenopettajia oli 83 % (Kumpulainen 2014, 78). Vuonna 2013 liikunnanopettajan keskimääräisen oppilasryhmän koko vuosiluokkien 7–9 opetuksessa oli 17,7 oppilasta (Kumpulainen 2014, 52).

2.1 Toimenkuva

Liikunnanopettajan työn keskiössä on oppilaiden kasvattaminen, opettaminen ja tukeminen samalla tavalla kuin muidenkin opettajien työssä. Liikunnanopettajan toivotaan olevan fyysisen hyvinvoinnin asiantuntija, joka edistää toiminnallaan myös laajemmin koko koulun hyvinvointia. (Mäkelä, Huhtiniemi & Hirvensalo 2013.)

Yläkoulussa toimivan liikunnanopettajan opetusvelvollisuus on 24 vuosiviikkotuntia (Virta & Lounassalo 2013). Liikunnanopettajan yleisimmät työtehtävät ovat varsinainen liikunnanopetus, suunnittelu ja oppilaiden arviointi. Lisäksi toimenkuvaan kuuluu opetuksen ulkopuolisia työtehtäviä kuten: yhteydenpito vanhempiin, osallistuminen kokouksiin, luokanvalvojan tehtävät, tilojen varaus sekä oppilaiden valvonta. Liikunnanopettajat vastaavat lisäksi usein juhlaohjelmien, tapahtumapäivien ja koulujen välisten urheilukisojen järjestämisestä. (Mäkelä ym. 2013.)

Mäkelän (2014, 61) mukaan viimeiset vuosikymmenet ovat tuoneet mukanaan muutoksia opettajan työhön. Opettajat kohtaavat työssään yhä heterogeenisempia ryhmiä, joihin kuuluvista oppilaista yhä useammalla on yksilöllisiä oppimisvaikeuksia. Myös toimenkuvaan kohdistetut odotukset ovat muuttuneet. Kilpailua ja suoriutumista korostava yhteiskunta

asettaa omat vaatimuksensa opettajan työlle. Ympäröivän yhteiskunnan ja oppilaiden vanhempien odotukset edellyttävät, että opetus täyttää sille asetetut standardit, joita kohti pyrkiessä opettajan työmäärä on lisääntynyt. (Mäkelä 2014, 61.) Tulevaisuutta ajateltaessa tulee liikunnanopettajan työn keskeisin asia olemaan monipuolisten liikuntataitojen opettaminen oppilaita innostavalla tavalla (Mäkelä ym. 2013).

2.2 Ammatin ominaispiirteet

Liikunnanopettajan työlle ominaista on opetuksen toiminnallisuus verrattuna muihin oppiaineisiin (Mäkelä ym. 2013). Liikunnanopettaja ei kykene liikunnan toiminnallisuudesta johtuen valvomaan oppilaita jatkuvasti samalla tavoin kuin toisten oppiaineiden opettajat omilla tunneillaan. Liikunnanopetuksessa onkin omat juridiset haasteensa vastuu- ja turvallisuusasioiden näkökannalta ja tästä syystä liikunnanopettajan didaktiset ratkaisut, tietämys ja toiminta näihin näkökohtiin liittyen ovat usein erilaisia muihin opettajiin verrattuna. (Kangasoja 2013.)

Liikunnanopettajien työ poikkeaa muiden aineenopettajien työstä kuormittavuutensa osalta. Työ on fyysistä ja se sisältää erityisiä kuormitustekijöitä, joita muut opettajat eivät työssään kohtaa. Verrattaessa liikunnanopettajien ja muiden aineenopettajien työmäärää oppilaiden kokeiden tarkistamisen kannalta, on liikunnanopettajien kuormitus tältä osin kuitenkin kevyempää. (Mäkelä 2014, 61–62; Mäkelä ym. 2013.)

Opetusympäristöjen vaihtelevuus on myös yksi liikunnanopetuksen erityispiirteistä. Lukuvuoden aikana liikunnanopettaja työskentelee usein niin metsässä, uimahallissa, jäällä kuin urheilukentälläkin (Mäkelä ym. 2013). Liikuntatuntien vaihtelevista ympäristöistä johtuen erilaisten opetustilanteiden järjestelytehtävät kuuluvat olennaisesti liikuntadidaktiikkaan. Hyviä organisointitaitoja voidaankin pitää osana liikunnanopettajan ammattitaitoa. (Laakso 2007.) Eroavaisuuksista huolimatta liikunnanopettajan ammatissa on myös paljon yhtäläisyyksiä, kun sitä verrataan muiden aineiden opettajien työhön. Yksi yhteneväisyyksistä on se, että myös liikunnanopettaja kohtaa arjessaan työrauhaan liittyviä ongelmia.

3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN KOULUSSA

Laajan määritelmän mukaan käyttäytyminen käsittää kaikki elävän organisaation toiminnot. Ihmisestä puhuttaessa käyttäytymisen ymmärretään yleensä kuitenkin tarkoittavan tämän ulkoista ja näkyvää toimintaa. Sen nähdään myös joissain yhteyksissä liittyvän käytökseen, millä puolestaan tarkoitetaan sääntöjen noudattamista ja toisten huomioimista. (Kerola & Sipilä 2017, 14.) Tässä työssä käyttäytymisellä tarkoitetaan käytöksen sisältävää määritelmää.

Opetuksen ongelmatilanteita käsittelevässä teoriakirjallisuudessa häiriökäyttäytyminen on usein avattu sen seurausten kautta. Cobanin (2015) mukaan koulussa esiintyvä häiriökäyttäytyminen estää opettamis-oppimisprosessin toteutumisen ja vaikuttaa negatiivisesti tunnin aikaiseen kommunikaatioon ja ilmapiiriin. Paitsi että häiriökäyttäytymisen on kuvattu olevan oppimisen kannalta epäsuotuisaa, on sen sanottu myös uhkaavan muita ja rikkovan yhteiskunnan moraalialia tai lakeja (Saloviita 2007, 23). Häiriökäyttäytyminen voi äärimmillään ilmetä jopa oppilaan aggressiivisena ja väkivaltaisena käyttäytymisenä (Kiviniemi 2000, 131).

Liikuntatuntien aikaista häiriökäyttäytymistä tutkineen Suppapornin (2000) tutkimuksessa esitellään oppilaiden tekemä määritelmä häiriökäyttäytymisestä. Tämän määritelmän mukaan häiriökäyttäytyminen on toimintaa, joka ilmenee oppilaan tehdessä sitä, minkä opettaja on kieltänyt tai vastaavasti kieltäytyessä tekemästä sitä, mitä opettaja on käskenyt (Suppaporn, 2000). Oppilaan toiminta voi näyttäytyä joko aktiivisena tai passiivisena opetusta häiritsevänä käytöksenä. Aktiivinen toiminta on helposti havaittavissa olevaa tottelemattomuutta tai välinpitämättömyyttä. Passiivinen häiriökäyttäytyminen on vähäeleisempänä ja näin ollen myös huomaamattomampaa, mutta se on nähtävissä esimerkiksi oppilaan henkisenä poissaolevuutena. (Numminen & Laakso 2001, 104–105.)

Häiriökäyttäytyminen on jaettu aihetta käsittelevissä tutkimuksissa myös sisäänpäin ja ulospäin suuntautuvaan häiriökäyttäytymiseen (Laukkanen ym. 2002; Tranberg 2012, 5). Jaottelun mukainen ulospäin suuntautuva häiriökäyttäytyminen on selvästi nähtävissä.

Oppilaan laiminlyödessä tehtävänsä, haastaessa riitaa tai ollessa aggressiivinen, on häiriökäyttäytyminen ulospäin suuntautunutta.

Jos oppilas on syrjään vetäytyvä, ahdistunut tai masentuneen oloinen voidaan käytös luokitella sisäänpäin kääntyneeksi häiriökäyttäytymiseksi (Kuorelahti 2001). Tällöin oppilas ei häiritse muita, mutta hänen osallistumattomuutensa koulutyöhön muodostaa työrauhaongelman (Saloviita 2014, 26, 164). Oppilaan hiljaisuutta ei kuitenkaan tule aina tulkita ongelmaksi. Ihmiset ovat erilaisia ja vetäytyvämpi käyttäytyminen voi johtua oppilaan persoonasta tai hänen tavastaan kuulua osaksi ryhmää. (Cantell 2010, 15.)

Häiriökäyttäytymiseen liittyy kiinteästi käsitys työrauhasta joka on oppimisen ja opettamisen edellytys (Lyyski 2011, 64). Työrauha on oppitunnilla vallitseva tila, joka mahdollistaa oppilaiden tehokkaan työskentelyn oppimistavoitteiden saavuttamiseksi (Saloviita 2007, 21). Hirsjärven (1982, 196) mukaan työrauha merkitsee luokan rauhallisia olosuhteita ja häiriintymättömyyttä.

Työrauha on subjektiivinen käsite, eli riippuvainen määrittelijän tulkinnasta. Toinen opettaja voi tulkita saman tilanteen eri tavalla ja voikin olla, että tilanne jonka toinen opettajan kokee työrauhan rikkomiseksi, on hänen työtoverinsa mielestä vain normaalia koulun arkea. (Erätuuli–Puurula 1992, 9.) Työrauha on siis suhteellista ja sen määrittely heijastaa määrittelijänsä persoonaa. Opettajan kannalta työrauhan voidaan joka tapauksessa nähdä rauhana opettaa ja työskennellä. Asiaa oppilaan näkökulmasta tarkasteltaessa työrauha tarkoittaa oppimis- ja oleskelurauhaa. (Holopainen ym. 2009, 9.) Työrauhan määrittelyssä tulee ottaa huomioon opetustilanteeseen vaikuttavat tekijät, oppilaiden ikä, ryhmän jäsenten persoonallisuus, opetettava aine ja ympäristön vaikutteet (Hirsjärvi 1982, 196).

Erätuuli ja Puurula käyttävät teoksessaan häiriökäyttäytymisen sijaan termiä työrauhahäiriö. Työrauhahäiriön käsitteen he määrittelevät tilanteeksi, joka estää opetuksen tavoitteiden toteutumisen joko osittain tai kokonaan. (Erätuuli–Puurula 1990, 16.) Häiriökäyttäytymisestä onkin käytetty erilaisissa tutkimuksissa ja opetusta käsittelevässä kirjallisuudessa varsin moninaisia ilmauksia.

Junkkarin (2015, 1) mukaan Suomen lainsäädännössä ei suoraan mainita häiriökäyttäytymistä tai työrauhahäiriötä. Aihepiiriä käsittelevässä lakitekstissä puhutaan kuitenkin epäasiallisesta käytöksestä, opetuksen häirinnästä ja oppilaitoksen järjestyssääntöjen rikkomisesta. Lainsäädännöstä on löydettävissä myös muita häiriökäytökseen liittyviä termejä kuten kotitehtävien laiminlyönti, vilpillinen menettely ja väkivaltainen tai uhkaavaa käyttäytyminen. (Junkkari 2005, 1.)

Myös koulurauhattomuus on termi, joka liittyy läheisesti häiriökäyttäytymiseen. Tämän termin voidaan käsittää sisältävän esimerkiksi oppituntien häirinnän, ilkivallan, oppilaiden välisen kiusaamisen, opettajan psyykkisen tai fyysisen vahingoittamisen sekä uhkailun. Edellä mainitut koulurauhattomuuden ilmenemismuodot ovat niin sanottuja vaarallisia koulukonflikteja. (Mahkonen 2016, 35.)

Toistuva epäsosiaalinen, aggressiivinen tai muutoin poikkeava käyttäytyminen voidaan diagnosoida käytöshäiriöksi. Diagnoosin mukainen käytös rikkoo ikätasoon kohdistettuja sosiaalisia odotuksia eikä sitä näin ollen voida pitää ikään kuuluvana lapsellisena käytöksenä tai nuoruusiän kapinana. Käytöshäiriö diagnoosiin eivät riitä yksittäiset epäsosiaaliset tai rikolliset toimet vaan käyttäytymisen on oltava jatkuvaa. (Moilanen 2004a.) Ympäröivän yhteiskuntamme kulttuuri kuitenkin määrittää sen, miten tulkitsemme toisten ihmisten temperamenttia. Kulttuurin arvostaessa hillittyä ja kontrolloitua käytöstä, voidaan aktiivinen ja impulsiivinen persoona helposti leimata sopeutumiskyvyttömäksi. (Isokorpi 2006, 79.)

Moilasan (2004a) mukaan varsinainen diagnosoitu käytöshäiriö voi ilmetä esimerkiksi ihmisiin tai eläimiin kohdistuvana julmuutena, liiallisena tappelemisena tai kiusaamisena, omaisuuden tuhoamisena, toistuvana valehteluna, luvattomina poissaoloina, tottelemattomuutena tai poikkeuksellisen vaikeina kiukun purkauksina. Diagnosoitu häiriökäytös on määritelty kansainvälisesti käytössä olevan ICD-10 tautinimistön avulla (Moilanen 2004a).

Kulinna, Cothran ja Regualos (2006) luokittelivat tutkimuksessaan häiriökäyttäytymisen muotoja. He jaottelivat häiriökäyttäytymiseksi määritellyt toiminnot kolmeen kategoriaan

toiminnan vakavuuden perusteella. Tutkijoiden käyttämä jaottelu on nähtävissä taulukossa 1. Taulukossa esitetään lievän, keskinkertaisen ja vakavan häiriökäyttäytymisen muotoja. Jokainen kolmesta kategoriasarakkeesta sisältää kymmenen yleisintä tähän luokkaan kuuluvaa häiriökäyttäytymisen muotoa. Luokkien sisällä luonteeltaan vakavimmaksi nähdyt häiritsevät toiminnot ovat sijoitettuna sarakkeessa alimmaiseksi, kun taas lievimmiksi koetut toiminnot sarakkeen sisällä ylimpinä.

TAULUKKO 1. Yleisimmät lievän, keskinkertaisen ja vakavan häiriökäyttäytymisen muodot liikuntatunneilla (Mukaiillen Kulinna, ym. 2006).

Lievä	Keskinkertainen	Vakava
Ei istu paikallaan	Puhuu	Pelaa liian kovaa
Ei kiinnitä huomiota	Väittää vastaan	Toimii vaarallisesti
Ei seuraa ohjeita	Keskeyttää	Tönii tai lyö muita
Hakee huomiota	Haastaa riitaa	Kiusaa
Kikattelee	Pilailee toisten kustannuksella	Uhkailee muita
Muodostaa kuppikuntia	Käyttäytyy epäurheilullisesti	Tappelee
Laiskottelee	Ei siedä häviötä/epäonnistumista	Ahdistelee seksuaalisesti
Kantelee	Viisastelee oppilastovereille	Näyttää käsimerkkejä
Mahtailee	Valehtelee	Käyttää huumeaineita
Ei ryhmyty oikein	Kiroilee	Tuo aseita tunnille

3.1 Syyt häiriökäyttäytymiseen

Opetustyö perustuu pitkälti opettajan ja oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen (Kiviniemi 2000, 75). Tästä johtuen häiriökäyttäytymisen syitä onkin tutkittava vuorovaikutussuhteen kautta. Opettajan ja oppilaan onnistuneen vuorovaikutuksen kannalta on tärkeää, että heidän erilaiset roolinsa kohtaavat toisensa opetustilanteessa mahdollisimman hyvin. Ongelmia voi kuitenkin ilmaantua, mikäli opetustilanteeseen kuuluvassa vallankäytössä ilmenee epäselvyyksiä (Hakala 1999, 81). Epäselvyyksien syitä voidaan etsiä niin opettajasta kuin oppilaastakin, mutta myös tilanteen taustoista ja sen ympäristöstä.

Ongelmatilanteita tarkasteltaessa tulee ottaa huomioon, että opetukseen osallistuvat henkilöt havainnoivat opetustilanteita eri tavoin. Tilanteeseen osalliset vertaavat havaitsemaansa aiempien vuorovaikutuskokemustensa pohjalta luomiinsa malleihin. Nämä aiemmin luodut

mallit vaikuttavatkin siihen, minkälainen tulkinta tilanteesta muodostuu. (Molnar ym. 1994, 17–18.) Tästä johtuen näkemykset siitä, kuka tai mikä työrauhahäiriön aiheutti, vaihtelevat tulkitsijasta riippuen. Seuraavissa kappaleissa pyritäänkin hahmottamaan häiriökäytöksen syitä eri näkökulmista.

Oppilaasta johtuvat syyt

Yläkoulun liikunnanopettaja työskentelee murrosikäisten nuorten parissa. Nuoret kohtaavat tässä iässä paljon erilaisia paineita ja muutoksia. Heidän vastuunsa omasta elämästään lisääntyy ja samalla suhtautuminen vanhempiin muuttuu. (Moilanen 2004a.) Muutosten keskellä onkin täysin normaalia, että nuori hakee omaa polkuaan ja tämä voi näkyä yksittäisinä epäsosiaalisina tekoina. Toistuva ja pysyvä epäsosiaalinen käytös voi kuitenkin tarkoittaa käytöshäiriötä. (Moilanen 2004a.)

Opettajien näkemysten mukaan häiriökäyttäytymistä voidaan selittää sillä, että oppilaat ovat tottuneet arjessaan elämään ilman rajoittavia sääntöjä. Salliva ja vapaa kasvatusote on luonut osalle oppilaista mielikuvan tilanteesta, jossa heillä on vain oikeuksia, mutta ei velvollisuuksia. (Kiviniemi 2000, 134.) Nummisen ja Laakson (2001, 107) mukaan oppilaan häiriökäyttäytymisen taustalla voi usein olla myös tarve saada huomiota joko opettajalta tai oppilastovereiltaan.

Puolimatkan (2010, 314) mukaan oppilaan suhtautumisella koulun kulttuuriin on oma vaikutuksensa työrauhaan. Koulumaailman ahkeruuteen ja työskentelyyn ohjaava kulttuuri juontuu ympäröivän yhteiskuntamme arvoista. Nyky-yhteiskunta edellyttää ihmisten omistautuvan työlleen, jotta aikaisempia sukupolvia vaivanneesta kurjuudesta ja puutteesta vapauduttaisiin paremman huomisen turvaamiseksi. (Puolimatka 2010, 313.) Koulu pyrkii kasvattamaan oppilaita edellä mainitun mentaliteetin mukaan, eli ohjaamaan heitä koulutyön parissa ahkerointiin. Jos tämä arvomaailma ei kohtaa oppilaan omia arvoja, voi hänen olla vaikea motivoitua koulutyön vaatimaan vaivannäköön. Motivaation puute koulutyötä kohtaan aiheuttaakin usein häiriökäyttäytymistä. (Puolimatka 2010, 314.)

Nuoruusikään kuuluva puberteetti käsittää paitsi nopean fyysisen kehityksen ja kasvun, myös muutokset psyykkisessä ja sosiaalisessa kehityksessä. Hormonaalisen toiminnan johdosta lapsen vartalo kasvaa aikuisen mittoihin ja nämä muutokset aiheuttavat nuorelle tarpeen sopeutua uuteen tilanteeseen sekä siihen, miten muut hänet näkevät. (Kaltiala-Heino 2013.) Myös nuoren aivoissa tapahtuu muutoksia murrosiän aikana. Kuvantamistutkimuksen perusteella on kyetty toteamaan, että harkintakykyä ja itsehillintää säätelevät aivoalueet kehittyvät hitaammin kuin tunnepitoiseen reagointiin osallistuvat aivojen osat. Tällä aivojen kehitysjärjestyksellä on omat vaikutuksensa nuoren käyttäytymiseen, riskien ottamiseen ja aggressiivisuuteen. (Kaltiala-Heino 2013.)

Moilasan (2004a) mukaan haastavan käytöksen syynä voi joissain tapauksissa olla oppilaan ”vaikea” temperamentti. Keltikangas-Järvinen (2006, 133) esittelee näkemyksen koulutemperamentista, joka muodostuu kolmesta koulunkäyntiin vaikuttavasta temperamenttitekijästä: tehtäväorientaatiosta, joustavuudesta ja reaktiivisuudesta. Nämä kolme temperamenttitekijää vaikuttavat oppilaan toiminnan taustalla ja voivat olla syynä opettajan häiriöksi kokeman käytöksen ilmenemiseen.

Matala tehtäväorientaatio voi johtaa oppilaan tarkkaavuusongelmiin, hänen hidas mukautumisensa opetustilanteeseen puolestaan voi johtua matalasta joustavuudesta. Oppilaan reaktiivisuus ilmenee intensiivisyytenä ja usein huonona mielialana. Korkea reaktiivisuus saa oppilaan reagoimaan voimakkaasti pieniinkin ärsykkeisiin, joka koetaan usein häiriökäyttäytymisenä. (Keltikangas-Järvinen 2006, 133–136.)

Opettajasta johtuvat syyt

Luokassa esiintyvän häiriökäyttäytymisen perimmäinen aiheuttaja voi olla opettaja, jos hänen toimintansa estää oppilaiden tehokkaan työskentelyn ja oppimisen (Saloviita 2007, 22–23). Opettaja itse aiheuttaa työrauhaongelman, jos hän ei hallitse opettamansa aineen sisältöjä tai jos tunnin suunnittelu on puutteellista. Huono valmistautuminen, epäonnistunut oppimistavoitteiden asettelu ja opettajan kyvyttömyys hyvään opettamiseen johtavat helposti

tilanteeseen, jossa oppilaat alkavat haastaa opettajaa ja häiritä opetusta. (Jääskeläinen, Korpilauri & Tikkanen 1980, 91; Numminen & Laakso 2001, 105.)

Opiskeluun käytettävän ajan tuhlaus on myös eräs työrauhan rikkomisen muoto, johon opettaja voi syyllistyä. Opettajan tulee reagoida luokassa esiintyvään häiriökäyttäytymiseen tehokkaasti, mutta niin ettei työrauhaongelmaan puuttuminen häiritse muita oppilaita ja keskeytä heidän työskentelyään. (Saloviita 2014, 26.) Huono organisointi ja epäselvät ohjeistukset johtavat myös opetusajan haaskaamiseen ja oppilaiden rauhattomuuteen (Numminen & Laakso 2001, 105).

Ympäristöstä johtuvat syyt

Kiviniemen (2000, 126, 138, 139) mukaan opettajat törmäävät työssään aiempaa voimakkaampaan koulun vastaisen alakulttuuriin, jota osaltaan selittävät vanhempien ongelmat ja syrjäytyminen. Oppilaiden vaikeat perhetaustat, huoltajien välinpitämätön suhtautuminen sekä taloudelliset ongelmat tai muu huono-osaisuus ilmenevät usein oppilaan kielenkäytössä tai suhtautumisessa opettajiin ja toisiin oppilaisiin (Virta & Lounassalo 2013). Kotiarjen epäsäännöllisyys ja rutiinien puute voidaan Moilasan (2004a) mukaan myös nähdä käytöshäiriöitä lisäävänä tekijänä. Haastavaan käyttäytymisen riski voi myös kasvaa, mikäli lapsella ei ole selkeitä sääntöjä tai kotiväki on epätietoinen hänen tekemisistään.

Joissain tapauksissa alueellisen ympäristön vaikutus oppilaisiin on havaittavissa koulun arjessa (Virta & Lounassalo 2013). Häiriökäyttäytymistä esiintyy tutkimusten mukaan eniten suurkaupunkien huono-osaisten asuinalueilla (Kulinna ym. 2006; Moilanen 2004a). Suomessa alueellinen eriarvoistuminen on kaikkein selkeimmin nähtävissä pääkaupunkiseudulla (Virta & Lounassalo 2013).

Oppilaiden häiriökäytöksen syitä voidaan löytää myös ympäröivän yhteiskunnan kehityksestä. Saloviidan (2007, 33) mukaan opettajan auktoriteetin nähdään murentuneen yhteiskunnan muuttuessa. Oppilaiden nähdäänkin olevan nykyään tasa-arvoisemmassa asemassa suhteessa opettajaan kuin aiemmin (Saloviita 2007, 33). Perinteisten roolien purkaantuminen voi

aiheuttaa työrauhaongelmia, jos opetustilanteeseen osallistujat eivät ole yhtä mieltä pedagogisen suhteen luonteesta. Ellei oppilas nyky-yhteiskunnan entistä tasa-arvoisempana jäsenenä halua asettua oppijan rooliin, muodostuu pedagogisesta suhteesta pakotettu, jolloin vuorovaikutus muuttuu vastenmieliseksi. (Kansanen 2004, 77.)

3.2 Häiriökäyttäytymisen seuraukset

Opettajan joutuessa puuttumaan häiriökäyttäytymiseen, kuluu samalla opetukseen käytettävissä olevaa aikaa (Kulinna ym. 2006). Kasvatukselliset tehtävät, kuten ongelmalliseen käytökseen puuttuminen vievätkin suuren osan opettajan työajasta. Erityisesti yläkoulujen opettajat kokevat, että häiriökäyttäytymiseen puuttuminen kuluttaa paljon heidän voimavarojaan. (Kiviniemi 2000, 126.)

Häiriökäyttäytyminen kuormittaa opettajia henkisesti. Jo 1980-luvun tutkimuksissa on todettu oppilaiden häiritsevän käyttäytymisen olevan merkittävä tekijä opettajien stressin aiheuttajana (Erätuuli & Puurula 1990, 7). Oppilaiden häiriökäyttäytymisen on nähty johtavan opettajien ammatilliseen stressiin vielä myöhemmissäkin tutkimuksissa (Ervasti 2012, 10; Goyette, Doré & Dion 2000).

Liikunnanopettajien työtyytyväisyyttä tutkittaessa opettajat mainitsivat oppilaiden huonon käytöksen olevan yksi syy, josta johtuen he ovat tyytymättömiä työhönsä (Mäkelä ym. 2012). Myös Salosen ja Syväsen pro gradu -tutkielman (2009, 60) mukaan oppilaiden levottomuus, järjestyshäiriöt ja työrauhaongelmat ovat usein syynä opettajien työtyytymättömyyteen.

Häiriköinti kuormittaa opettajan lisäksi myös luokan muita oppilaita. Jo muutama häiriköivä oppilas voi pilata opettajien mukaan koko muun luokan oppimistulokset (Kiviniemi 2000, 127). Kyllösen ja Rickmanin (2011, 165) mukaan ryhmissä, joissa ilmenee häiriökäyttäytymistä ovat poissaolot yleisiä ja oppilaiden keskinäiset sekä aikuisiin kohdistuvat asiattomuudet arkipäivää. Kärjistyessään oppilaiden väliset ristiriitatilanteet voivat johtaa jopa tappeluun tai yksipuoliseen pahoinpitelyyn (Kyllönen & Rickman 2011, 26).

3.3 Häiriökäyttäytymisen yleisyys

Suppapornin (2000, 126) mukaan yleisiä häiriökäyttäytymisen muotoja ovat huijaaminen, pelleily sekä toimintaan osallistumattomuus. Näitä häiriökäyttäytymisen muotoja oli hänen tutkimuksessaan nähtävissä liikuntatunnista toiseen, eikä tuntien aiheilla ollut vaikutusta niiden esiintyvyyteen. Häiriökäyttäytymisen esiintyvyys on kuitenkin Oliveiran ja Gracan (2013) mukaan yleisempää lukuvuoden alussa kuin myöhemmässä vaiheessa.

Häiriökäyttäytymisen esiintymisen kehitykseen teoriakirjallisuus tarjoaa ristiriitaisen kuvan. Kiviniemen vuonna 2000 tekemän selvityksen mukaan häiriökäyttäytyminen kouluissa on lisääntynyt. Selvityksessä opettajat arvioivat, että aiemmin ehkä 5 % oppilaista aiheutti työrauhahäiriöitä, kun taas vuosituhannen vaihteessa osuus oli jo 10–15% (Kiviniemi 2000, 127). Vastakkaista näkemystä puolestaan edustaa Saloviita (2007, 26–28). Hänen mukaansa työrauhaongelmien määrä ei ole lisääntynyt vaan kyseessä on median luoma illuusio.

Häiriökäyttäytymisen yleisyyttä koskeviin arvioihin vaikuttaa voimakkaasti se, kuinka tiukoin kriteerein häiriökäyttäytymistä on määriteltä. Erilaiset diagnosointitavat ovatkin nähtävissä siinä, että 1950-luvun määrittelyn perusteella jopa joka toisen lapsen esitettiin kärsivän keskittymisvaikeuksista. Vastaavasti 2000-luvun alussa noin 3–5 % lapsista kuului voimassa olleen määritelmän mukaan tähän ryhmään. (Kuorelahti 2001, 127.)

4 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIKUNNANOPETUKSESSA

Työrauhan on todettu vaihtelevan eri oppiaineiden ja opetustilanteiden välillä (Holopainen ym. 2009, 14). Liikunnanopetukseen sisältyykin omanlaisiaan ongelmatilanteita. Tunteet ovat liikuntatunneilla vahvasti läsnä ja tuntien sisällöt edellyttävät usein jouhevaa yhteistoimintaa. Liikuntatilanteet ovatkin omiaan tuomaan oppilaan mahdolliset emotionaaliset ja sosiaaliset vaikeudet esiin. (Hakala 1999, 99.) Kiistat ryhmäjäoista sekä asiaankuuluvista liikuntavarusteista ovat tyypillisiä esimerkkejä liikuntatuntien aikaisten ristiriitatilanteiden lähtökohdista. (Poutala 2010, 110.)

Liikuntatunnilla opitaan liikuntataitojen lisäksi myös omien tunteiden tunnistamista ja niiden säätelyä sekä ryhmänä työskentelyä kohti yhteistä tavoitetta. Liikunta on toiminnallinen opetusmenetelmä, jolla voidaan kehittää oppilaan oppimisvalmiuksia. (Huisman & Nissinen 2005.) Tähän liittyen liikuntatuntien tarkoituksena on myös opettaa oppilaalle sosiaalisia taitoja sekä vastuunottoa ja sääntöjen noudattamista (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 435).

Eri oppiaineiden välillä on eroja siinä, minkälainen käytös koetaan häiritseväksi. Taide- ja taitoaineiden luonteeseen kuuluu toiminnallisuus ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, jotka aiheuttavat paljon ääntä. Lukuaineissa vastaava äänekkyyys voidaan tulkita häiriökäyttäytymiseksi vaikka se liikuntatunnilla nähdään täysin normaaliksi opetukseen kuuluvaksi toiminnaksi. (Erätuuli & Puurula 1992, 10.)

Koululiikunnan arvioinnin perusteella oppilaat suhtautuvat koululiikuntaan myönteisemmin kuin koulunkäyntiin ylipäätään (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69). Koululiikunnasta kertoi pitävänsä 78 % pojista ja 65 % tytöistä. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 69.) Oppilaiden positiivinen suhtautuminen liikuntaa kohtaan on tulkittavissa hyväksi asiaksi työrauhan kannalta.

4.1 Liikuntatoiminnan vaikutus häiriökäyttäytymiseen

Liikuntatuntien toiminnallisuus itsessään vaikuttaa tunnin aikaiseen käytökseen ja vaikutukset ovat nähtävissä jopa laajemminkin kuin vain kyseisellä tunnilla. Liikunnalla on tutkimusten mukaan osoitettu olevan yhteyttä häiriökäyttäytymisen määrään, sillä liikkumalla oppilas pääsee purkamaan ylimääräistä energiaa ja tätä kautta häiriökäyttäytyminen voi vähentyä. (Syväoja ym. 2012, 17, 30–31.) Liikuntaa voidaankin käyttää haastavan käytöksen hoitomenetelmänä ja liikuntatuokioita suositellaan käytettäväksi ylivilkkaiden ja tarkkaavaisuusongelmista kärsivien keskittymisen lisäämiseen. (Kerola & Sipilä 2017, 99.)

Liikuntaan toiminnallisena oppiaineena liittyy myös riski loukkaantumisesta. Oppituntien aikana sattuukin ajoittain turvallisuutta uhkaavia tilanteita ja myös tapaturmia. (Poutala 2010, 110.) Vastuun oppilaiden turvallisuudesta kantaa liikunnanopettaja ja tästä johtuen oppilaiden vapausasteen lisääminen on rajallista muiden oppiaineiden opetustilanteisiin verrattaessa. Turvallisuuden takaamiseksi kontrollin on säilyttävä opettajalla. (Hakala 1999, 80.) Tällä puolestaan voi olla vaikutusta oppilaiden kokemaan autonomiaan ja tätä kautta työrauhaan (Liukkonen, Jaakkola & Soini 2007).

4.2 Liikuntatilojen vaikutukset häiriökäyttäytymiseen

Liikuntakasvatuksen fyysinen ympäristö poikkeaa muiden aineiden opetusympäristöistä, joissa opetus tapahtuu pitkälti luokahuoneessa. Liikunnanopetuksen toimintaympäristö vaihtelee lukuvuoden aikana koulun liikuntasalista ja piha-alueesta lähimaastoon. Usein opetusta toteutetaan lukuvuoden aikana myös kunnan urheiluhallissa ja -kentällä sekä uimahallissa. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007.) Liikunnanopettajan haasteena ovat myös siirtymisongelmat koulun ja liikuntapaikkojen välillä sekä oppilaiden valvontaan liittyvät kysymykset (Poutala 2010, 110).

Liikuntatuntien oppimisympäristöt ovat virikkeellisiä tiloja tai alueita, jotka voivat olla oppilaille entuudestaan tuttuja harrastuksista tai vapaa-ajalta. Liikkumisympäristön houkuttelevuus energian purkamiseen sekä miellelyhtymät kouluajan ulkopuolisiin tilanteisiin

voivat kuitenkin johtaa toimintaan, joka on epäedullista liikunnanopetuksen kannalta. (Hakala 1999, 98.)

Liikuntatilojen herättämät mielikuvat tilanteen vapaamuotoisuudesta voivat yllyttää oppilaat toimintaan, jossa keskinäinen kilpailu kiristyy ja turvallisuus kärsii. Liikuntatunnit ovatkin Hakalan (1999, 99) mukaan välituntien ja erilaisten retkien ohella tilanteita, jolloin häiriökäyttäytyminen korostuu. Oppilaiden vapaampi, joissain tapauksissa riehumisestikin yltyvä levoton käytös voi siis johtua normaalista luokkahuoneesta poikkeavasta ympäristöstä, jossa pulpettiryhmitys ei olekaan rauhoittamassa oppilaita paikoilleen. (Hakala 1999, 99.)

Paitsi tunnin fyysinen myös sosiaalinen ympäristö vaikuttaa oppilaiden käytökseen. Oppilas toimii liikuntatunnilla osana ryhmää. Liikunnanopetuksessa tuleekin huomioida oppilaiden väliset suhteet ja heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa. Ryhmäkoon kasvaessa oppilaiden välisten vuorovaikutussuhteiden määrä moninkertaistuu ja tämä asettaa omat haasteensa ryhmän toiminnalle. Isossa, yli kymmenen hengen ryhmässä oppilaat eivät voi enää olla henkilökohtaisessa vuorovaikutuksessa kaikkien muiden ryhmäläisten kanssa. (Rovio 2007, 173.)

Liikuntaryhmän koko on perinteisesti yli 15 oppilasta, jolloin oppilaat alkavat ryhmätoiminnan lainalaisuuksien mukaisesti hakeutua ryhmän sisällä pienempiin alaryhmiin. Liikuntaryhmän sisälle muodostuneet pienryhmät vastaavat oppilaan perustarpeisiin tarjoamalla yksilölle turvaa ja tilan omille ajatuksille. Oppilasryhmän jakaannuttua näihin pienempiin piireihin opettajan tulee varmistua, että ryhmien keskinäinen toiminta tunnin aikana sujuu ilman ongelmia. (Rovio 2007, 173.)

5 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEEN SUHTAUTUMINEN

Opettajilla on erilaisia näkemyksiä paitsi työrauhan luonteesta (Erätuuli–Puurula 1992, 9) myös ideologioista, joiden pohjalta häiriökäyttäytymiseen tulisi suhtautua (Henkel 1991). Strategiat työrauhan ylläpitämiseksi vaihtelevatkin opettajakunnan keskuudessa (Traynor 2002). Taulukossa 2 on esitelty eri ideologioihin pohjautuvia käsityksiä työrauhasta, oppilaan ulkoisen kontrolloinnin tarpeesta sekä ideologialle ominaisista kurinpitoon pyrkivistä kontrollointikeinoista. Taulukko 2 esittelee lähinnä ideologioiden painotuksia tarkempien yksityiskohtien sijaan. Yksittäinen opettaja ei kuitenkaan välttämättä toimi vain yhden ideologian pohjalta vaan soveltaa työssään useamman eri näkemyksen toimintatapoja. (Henkel 1991.)

TAULUKKO 2. Häiriökäyttäytymiseen suhtautumisen ideologiat (Henkel 1991)

Ideologia	Ideologian kuvaus	Työrauhan määritelmä	Tyypilliset kontrollointikeinot
Salliva tai Laissez-faire (antaa mennä - kasvatus)	Mahdollisimman vähäinen ulkoinen kontrolli Väliintulo tukahduttaa luonnollisen luovuuden ja kehityksen	Luonnollinen itsesääteily	Kontrollointikeinoja ei tarvita
Demokraattinen tai Humanistinen	Keskinkertainen ulkoinen kontrolli Usko lapsiin aikuisen ohjauksessa Lapsen arvon kunnioitus	Työrauha keinona helpottaa itsekontrollia ja moraalista koulutusta Rationaalinen, epämielivaltainen	Määritä säännöt lasten kanssa Hyvän käytöksen palkitseminen Huonosta käytöksestä rankaiseminen tarvittaessa
Diagnostinen	Keskinkertainen kontrolli Usko lapsiin, kykenevät vastaamaan kaikkiin opettajan odotuksiin Lapsen arvon kunnioitus	Työrauha keinona ymmärtää ja käsitellä huonoa käytöstä Yksilöity	Määritä säännöt lasten kanssa Selitä odotukset Tunnista ”ongelma ajat” Haltuunotto Fyysinen läheisyys Katsekontakti Käyttäytymisen mukauttaminen Satunnainen rankaiseminen
Behavioristinen	Kontrolli keskinkertaisen ja maksimaalisen väliltä Epäsuora epäluulo lapsia kohtaan; tarve motivoida heitä selviytymään poikkeavuudesta	Työrauha keinona käyttäytymisen edellytyksenä	Määritä säännöt Käyttäytymisen mukauttaminen Hyvän käytöksen palkitseminen Huonon käytöksen huomiotta jättö
Autoritäärinen tai Holhoava	Maksimaalinen ulkoinen kontrolli Lapsiin ei pidä luottaa, koska he ovat luonnostaan poikkeavia	Työrauha itsetarkoituksena (ylläpitää opettajan valtaa ja statusta)	Määritä säännöt Korosta huonoa käytöstä Pilkaamalla Häpäisemällä Rankaisemalla

Koulussa esiintyviä häiriökäyttäytymistilanteita pyritään sekä ennalta ehkäisemään toiminnallisesti että tarvittaessa reagoimaan niihin jälkikäteen korjaavin keinoin (Mahkonen 2016, 68). Häiriökäyttäytymistä ennaltaehkäisevä toiminta tunnetaan proaktiivisena kun taas reaktiivinen toiminta tarkoittaa opettajan työrauhan saavuttamiseksi käyttämiä korjaavia keinoja (Launonen 2011, 8). Häiriökäyttäytymiseen suhtaudutaan turvallisessa koulussa ennakoiden, painopisteen ollessa työrauhan ylläpidossa ja häiriöiden ehkäisyssä (Salovaara & Honkonen 2011, 130).

Häiriökäyttäytymiseen suhtautumista voidaan jaotella myös sen perusteella, käyttääkö opettaja työrauhan ylläpitoon palkitsevia vai rankaisevia menetelmiä. Perinteisiä rankaisumenetelmiä ovat esimerkiksi oppilaan poistaminen luokasta tai jälki-istunto. Etuajassa oppitunnin päättäminen puolestaan on tyypillinen palkitsemiskeino. (Holopainen ym. 2009, 51.)

Työrauhan ylläpitoon ja häiriökäyttäytymiseen reagointia on hahmoteltu teoriakirjallisuudessa lukuisien erilaisten mallien avulla joista esimerkkeinä: Jones ja Jones (2007), Molnar ym. (1994) ja Saloviita (2007). Belt (2013) esittelee väitöskirjassansa edellä mainittuja sekä useita muita ajan saatossa esillä olleita työrauhamalleja. Työrauhatutkimusta onkin tehty jo paljon, tietämys aiheesta on lisääntynyt ja ratkaisumalleja on tämän pohjalta esitelty, mutta tästä huolimatta opettamis-oppimisprosessia haittaavaa häiriökäyttäytymistä esiintyy edelleen koulun arjessa (Belt 2013, 12).

En erittele tässä työssä sen laajemmin erilaisten mallien ominaisuuksia tai menetelmiä, mutta nostan tässä yhteydessä esiin yhden liikuntapedagogiikassa nykyisin pinnalla olevan teorian (Kuusela & Kaski, 2013). Kyseessä on ekosysteeminen menetelmä, joka korostaa ihmisen ja hänen ympäristönsä välistä suhdetta. Ekosysteemisen teorian mukaan opettaja ja oppilas voidaan nähdä osana luokan ekosysteemiä, johon vaikuttamalla saadaan aikaan myös toivottu muutos ongelmalliseksi koettuun käytökseen. (Molnar ym. 1994, 24–25.)

Ekosysteemisen teorian mukaan häiriökäyttäytymiseen voidaan puuttua kahdella tavalla. Ensimmäisen vaihtoehdon mukaan häiriökäytös voidaan tulkita uudella tavalla ja toimia

tämän näkemyksen pohjalta. Toinen vaihtoehto on toimia tilanteessa eritavoin kuin ennen, jolloin entinen tulkinta hylätään ja se korvataan uudella totena pidetyllä selityksellä. (Molnar ym. 1994, 27–28.)

Seuraavissa alaluvuissa esitellään kurinpidollisia oikeuksia, joita opettajilla on käytössään sekä kirjallisuudesta ja tutkimuksista esiin nousseita proaktiivisia ja reaktiivisia keinoja suhtautua häiriökäyttäytymiseen. Esiteltyjen keinojen käsittelyjärjestys ei nojaudu mihinkään yksittäiseen teoriaan, vaan tavoitteena on yleisesti esitellä ehkäiseviä ja korjaavia keinoja, joilla opettajan on nähty voivan vaikuttaa työrauhaan.

5.1 Koulun kurinpito-oikeudet

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan keinoja työrauhan ylläpitoon ovat pedagogiset ratkaisut sekä välittämisen ilmapiirin ja keskinäisen luottamuksen rakentaminen. Näiden epäonnistuessa opettajalla on kuitenkin käytössään myös kurinpitokeinoja. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36.) Kurinpitokeinot tarkoittivat 1800-luvun oppikouluissa ruumiillista rangaistusta tai arestia. Tämän jälkeen käsitys kurinpidosta on muuttunut ja ruumiillinen kuritus on ollut kiellettyä valtion kouluissa vuodesta 1914 lähtien. (Saloviita 2014, 18.)

Nykyiset opettajien käytettävissä olevat kurinpitokeinot on esitelty Suomen lainsäädännössä. Koska käsittelen tässä työssä nimenomaan perusopetuksen liikunnanopetusta, oleellisimmaksi toimintaa normittavaksi laiksi nousee perusopetuslaki. Perusopetuslain säädökset asettavat raamit koulun henkilökunnan käytettävissä oleville keinoille, mutta myös velvoitteet oppilaan käytökselle (Perusopetuslaki).

Oppilaalla on hallituksen esityksen (HE 86/1997) yksityiskohtaisten perustelujen mukaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa hänen ei tarvitse pelätä joutuvansa väkivallan tai muun kiusaamisen uhriksi (HE 86/1997, 29 §). Näin ollen opettajalla, opetuksen järjestäjän edustajana, on velvollisuus huolehtia tunnin aikaisesta fyysisestä ja psyykkisestä turvallisuudesta ylläpitämällä hyvää järjestystä tunnillaan.

Perusopetuslain 35 § mukaan oppilaan puolestaan tulee suorittaa tehtävänsä ja käyttäytyä asiallisesti. Oppilaan näitä säännöksiä rikkova toiminta johtaa opettajan käytössä olevien ojentamiskeinojen käyttöön (Poutala 2010, 44). Seuraavaksi esitellyistä lakiin perustuvista ojentamiskeinoista vain osa on yksittäisen opettajan käytettävissä ja jotkut näistä kurinpidollisista menettelytavoista vaativat rehtorin tai monijäsenisen toimielimen päätöksen ennen toimeenpanoa.

Opettajan lain mukaisiin ojennuskeinoihin kuuluu oppilaan sulkeminen opetustilanteen ulkopuolelle. Oppilaan oikeus osallistua opetukseen voidaan evätä joko jäljellä olevan oppitunnin tai koko loppu työpäivän ajaksi. Opettajalla on oikeus määrätä oppilas poistumaan opetustilasta, mikäli tämä häiritsee oppituntia. (Perusopetuslaki, 36 §.) Oppilaan osallistumisoikeus voidaan evätä koko jäljellä olevan työpäivän ajaksi, jos on olemassa epäily, että oppilaan väkivaltainen tai uhkaava käytös vaarantaa muiden toisten oppilaiden tai koulun henkilökunnan turvallisuuden. Oppilaan osallistuminen koko loppupäivän opetukseen voidaan kieltää myös tilanteissa, jossa oppilaan häiritsevä käyttäytyminen vaikeuttaa opetusta kohtuuttomasti. (Perusopetuslaki, 36 §.)

Mikäli oppilas ei noudata poistumismääräystä, on rehtorilla ja opettajalla oikeus poistaa oppilas opetustilasta tai jäljellä olevaa koulupäivää koskevassa tilanteessa koulun alueelta. Oppilaan kieltäytyessä poistumasta on rehtorilla ja opettajalla oikeus käyttää välttämättömiä voimakeinoja tilanteen vakavuus, oppilaan ikä ja vastarinnan aste huomioon ottaen. (Perusopetuslaki, 36 §.) Opettajalla tai rehtorilla on myös oikeus ottaa haltuunsa oppilaalla oleva opetusta häiritsevä tai turvallisuutta uhkaava esine tai asia. Mikäli oppilas tekee vastarintaa, antaa laki oikeuden käyttää välttämättömiä voimakeinoja tämän esineen tai asian haltuun ottamiseksi. (Perusopetuslaki, 36 §.)

Edellä mainitut lainsäädännön määrittämät ojennuskeinot liittyvät akuutteihin tilanteisiin ja ovat opettajan välittömästi käytössä olevia keinoja. Lainsäädännön pohjalta voitaneen todeta, että näiden esiteltyjen keinojen päämääränä on mahdollistaa opetuksen häiriötön jatkuminen poistamalla koulurauhaa uhkaava tekijä. Koulun kurinpito-oikeuksiin kuuluvat kuitenkin

välittömien ojennusmenetelmien lisäksi myös oppilaalle myöhemmäksi määrätty seuraamukset.

Perusopetuslaissa ensisijaiseksi tavaksi puuttua epäasialliseen käyttäytymiseen on määritelty kasvatuskeskustelu. Lain mukaan oppilas, joka häiritsee opetusta, rikkoo koulun sääntöjä tai käyttäytyy sopimattomasti muita oppilaita tai koulun henkilökuntaa kohtaan, voidaan määrätä korkeintaan kaksi tuntia kestävään kasvatuskeskusteluun (Perusopetuslaki, 35 §). Menettelyn tavoitteena on selvittää oppilaan käytöksen syyt kuulemalla oppilasta ja käydä lävitse toiminnan seuraukset sekä pohtia, miten tilanne voidaan korjata (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 36).

Kurinpidollisena seurauksena oppilas voidaan määrätä korkeintaan kahden tunnin ajaksi jälki-istuntoon. Jälki-istunnossa oppilaalla voidaan teettää kirjallisia tai suullisia tehtäviä tai vaihtoehtoisesti hänen voidaan velvoittaa suorittavan jälki-istuntonsa hiljaa istuen. (Perusopetuslaki, 36 §.) Jälki-istunnon sijaan, oppilaalle voidaan antaa kirjallinen varoitus, joka puolestaan on kurinpitorangeistus ja siihen päädyttäessä oppilaan toiminnan on täytettävä vakavamman rikkeen kriteerit (Perusopetuslaki 36 §; Mahkonen 2016, 94).

Ankarin ja viimeinen lakisääteinen kurinpito-oikeus, johon koulu voi turvautua, on oppilaan määräaikainen erottaminen. Oppilaan jatkaessa aiemmin esiteltyjen kurinpitomenettelyjen jälkeen epäasiallista käyttäytymistään, voidaan hänet erottaa koulusta enintään kolmen kuukauden määräajaksi monijäsenisen toimielimen päätöksellä. (Perusopetuslaki, 36§.)

5.2 Häiriökäyttäytymisen ehkäisy

Opettaja pyrkii toiminnallaan luomaan opiskelulle otolliset olosuhteet ja samalla ylläpitämään luokan työrauhaa (Salovaara & Honkonen 2011, 130). Työrauhahäiriöitä ehkäisevät proaktiiviset menetelmät käsittävät lukuisia toimenpiteitä, joilla oppilaiden viihtyvyyttä ja motivaatiota voidaan parantaa ja tätä kautta ehkäistä työrauhaongelmia. Proaktiiviset keinot kuuluvat olennaiseksi osaksi luokanhallintataitoja.

Opetusta käsittelevässä teoriakirjallisuudessa opettajan luokanhallintataitojen on nähty olevan oleellinen asia luokan työrauhan kannalta (Salovaara & Honkonen 2011, 130). Luokanhallintataidoilla (eng. classroom management) kuvataan opettajan kykyä hallita luokan käytöstä ja työskentelyä (Saloviita 2007, 22). Jonesin ja Jonesin (2007, 29) mukaan niillä tarkoitetaan kuitenkin ennen kaikkea toimenpiteitä sellaisen oppimisympäristön luomiseksi, jossa kaikki voivat tuntea olonsa turvalliseksi ja mukavaksi. Luokanhallintataidot onkin määritelty opettajan toimiksi laadukkaan oppimisympäristön varmistamiseksi (Kulinna, Donetta, Cothran & Regualos 2006).

Häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä korostuu palkitseva lähestymistapa, eli oppilaita kannustetaan myönteiseen käyttäytymiseen (Numminen & Laakso 2001, 106). Luokanhallintataidoiltaan edistyneet opettajat näkevätkin roolinsa yleensä enemmän ongelmallisen käytöksen uudelleenmäärittäjinä kuin kurinpitäjinä (Jones & Jones 2007, 240).

Launosen (2011, 65) pro gradu -tutkielman pohjalta luokanhallinnassa edistyneen opettajan opetuksesta voidaan havaita: 1) opetusmenetelmien ja -tyylien vaihtelevuus, 2) oppituntien järjestelmälliset ja systemaattiset toimintatavat, 3) oppilaiden jatkuva aktivointi, 4) päätäntävällän ja valinnanvaran antaminen oppilaille sekä 5) oppilaiden opiskelumotivaation vahvistaminen (Launonen 2011, 65).

5.2.1 Hyvä opetus

Saloviita (2014) esittelee hyvän opetuksen yhdeksi häiriökäyttäytymistä ehkäiseväksi tekijäksi. Vaikeusasteeltaan sopiva opetus herättää oppilaan mielenkiinnon ja halun oppia lisää. Jos opetus on huonosti toteutettu tai oppilaan mielestä liian helppoa tai vaativaa, lisääntyy oppitunnin aikainen rauhattomuus (Saloviita 2014, 66). Myös Launonen (2011, 65) esitti oppilaiden jatkuvan aktivoinnin osaksi luokanhallintataitoja.

Aktivoivaan opetukseen liittyy käsitys tehtäväorientaatiosta, jossa oppilas kokee pätevyyttä edistyessään tehtävään vaadituissa taidoissa. Tehtäväorientaation on todettu olevan hyvä asia myös liikunnanopetuksen kannalta (Liukkonen ym. 2007, 162). Tehtäväorientaation

vaikutusta häiriökäytökseen tutkineen Traynorin (2002) mukaan tehtäväorientaation toteutus työrauhan ylläpitämiseksi voi kuitenkin johtaa joissain tapauksissa kaavamaiseen suorittamiseen ja tätä kautta heikompiin oppimistuloksiin.

Erilaisten opetustyylien käyttö on myös osa luokanhallintataitoja ja häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyä (Saloviita 2014, 67; Launonen 2011, 65). Aiemman opettajakeskeisen ja vaiheittain etenevän opetuksen sijaan hyvän opetuksen nähdään tänä päivänä olevan entistä oppilaslähtoisempää ja antavan tilaa myös oppilaiden sosiaalisuudelle. Yhteistoiminnalliset opetusmenetelmät ja ongelmalähtöisyys kuuluvat myös osaksi hyvää opetusta. (Saloviita 2014, 67.)

5.2.2 Opettajan auktoriteetti

Opettajan auktoriteetti korostuu työrauhan ylläpidossa. Auktoriteetti ilmenee tilanteessa, jossa henkilö toimii auktoriteettiaseman saavuttaneen toiveiden mukaisesti ilman, että hän saisi tästä palkkion tai välttäisi tällä rangaistuksen (Saloviita 2014, 51). Jos oppilaat hyväksyvät opettajan vallan käyttäjänä ja suostuvat toimimaan hänen ohjeidensa mukaisesti, voidaan opettajalla tällöin todeta olevan auktoriteettia. Opettajan on työnsä hoitamiseksi kyettävä ohjaamaan oppilaita ja täten saavuttamaan auktoriteettiasema ryhmän sisällä. (Saloviita 2014, 48.)

Auktoriteetin tarve koulussa perustuu ryhmätoiminnan lainalaisuuksiin. Muutaman ihmisen päämäärätavoitteinen toiminta voi sujua tehokkaasti ja yhteisymmärryksessä ilman, että yksittäinen henkilö ohjaa toimintaa. Tehtävien monimutkaistuessa ja osallistujamäärän kasvaessa neuvottelu ja ryhmäläisten kesken asioista sopiminen muodostuvat kuitenkin haasteelliseksi ja tehottomaksi tavaksi hoitaa asioita. (Puolimatka 2010, 278.)

Suuret oppilasryhmät ja toiminta, joka edellyttää myös monimutkaisia yhteistyön muotoja, vaativat yhteistoiminnan sujumiseksi koordinoitua, josta opettaja auktoriteettina koulumaailmassa vastaa. Oppilaat eivät kuitenkaan aina hyväksy opettajan auktoriteettia, vaikka he ymmärtäisivätkin sen tarpeellisuuden. (Puolimatka 2010, 278–279.)

Saloviita (2014, 51) on erotellut Weberiin (1921) viitaten auktoriteetin kolme eri muotoa: traditionaalisen, karismaattisen sekä rationaalisen auktoriteetin. Pakkovalta ei tämän jaottelun mukaan ole auktoriteetin muoto, sillä se ei perustu auktoriteetin tunnustajan vapaaseen valintaan vaan toiminta pohjautuu palkkioiden ja rangaistusten vaikutuksiin.

Karismaattinen valta perustuu opettajan ja oppilaiden hyviin suhteisiin. Oppilaat tunnustavat opettajan auktoriteetin kokiessaan opettajan välittävän heistä. Lisäksi opettaja tuntee oppilaat hyvin ja rakentaa luottamuksellisen suhteen tietämällä jokaisesta oppilaastaan myös asioita oppiaineen ulkopuolelta. (Saloviita 2014, 52.) Nimien muistaminen osoittaa myös kunnioitusta oppilaita kohtaan (Kuusela & Kaski 2013). Luottamuksen ja välittämisen tuntemukset saavat oppilaat tottelemaan ja välttämään karismaattiseen auktoriteetin omaavaan opettajan loukkaamista tottelemattomuudella (Saloviita 2014, 52). Myös Jones ja Jones (2007, 86) korostavat oppilastuntemuksen tärkeyttä.

Kun opettajan valta-asema perustuu traditionaaliseen auktoriteettiin, hän toimii sosiaalisten normien oikeuttamana. Erilaisiin rooleihin liittyvät käyttäytymisoletukset ohjaavat ihmisten toimintaa ja myös opettaja nähdään tällöin auktoriteettina, jota koulussa kuuluu totella. Oppilaat ymmärtävät oman roolinsa ja suostuvat noudattamaan sitä oletusarvon mukaisesti eli tottelemaan opettajaansa. (Saloviita 2014, 53–54.)

Kun opettajan auktoriteetti on rationaalista, oppilaat tunnustavat hänen asemansa tiedostaessaan opettajan voivan auttaa heitä kohti opiskelulle asetettavia päämääriä. Rationaalinen asiantuntija-auktoriteetti on yhteydessä hyvään opetukseen, eli oppilaat ovat motivoituneita oppimaan ja opetus on laadukasta. Oppilaat arvostavat osaavaa opettajaa eivätkä halua häiritä hänen hyvää opetustaan. (Saloviita 2014, 55–56.)

5.2.3 Säännöt ja rutiinit

Eräs tärkeimmistä työrauhaa ylläpitävistä proaktiivisista toimenpiteistä on luokan sääntöjen ja rutiinien määrittely. Opetuksen järjestäjällä on lainsäädännönkin pohjalta velvoite järjestyssääntöjen laatimiseen, joiden avulla turvataan opiskelun esteetön sujuminen,

turvallisuus sekä koulun sisäinen järjestys (Perusopetuslaki, 29 §). Koulun järjestyssääntöjen lisäksi opettajien tulisi laatia omat luokkakohtaiset pelisääntönsä, jotka ilmaisevat, mikä on toivottua ja mikä epätoivottua käytöstä (Launonen 2011, 44; Saloviita 2014, 74). Nämä toimintaohjeet kannattaa luoda yhteistyönä oppilaiden kanssa, jolloin he sitoutuvat todennäköisesti paremmin myös noudattamaan niitä (Kuusela & Kaski 2013, 347).

Lukuvuoden aloitus on sääntöihin sitoutumisen ja tätä kautta häiriökäyttäytymisen ehkäisyn kannalta oleellinen ajankohta. Useiden tutkimusten mukaan sääntöjen ja rutiinien määrittely täytyy tehdä heti lukuvuoden alussa (Oliveira & Graca 2013). Näiden määrittäminen välittömästi opetuksen alkuvaiheessa on tärkeää. Ellei näin toimita ei oppilas välttämättä tiedä, minkälaista käytöstä häneltä odotetaan. Säännöt ja ohjeet ovat tärkeitä myös tunnin turvallisuusnäkökohtien kannalta, joten oppilaiden on ne tästäkin syystä tiedettävä jo ensimmäisistä tunteista lähtien. (Jääskeläinen ym. 1980, 93.)

Paitsi että säännöt luovat turvallisuutta tunteille ja antavat raamit oppilaiden toiminnalle, ehkäisevät ne myös häiriökäyttäytymistä toiminnan tehostumisen kautta. Opettajat, joiden tunteilla oppilaat työskentelevät tehokkaimmin, käyttävät lukuvuoden alussa aikaa sääntöjen ja käytäntöjen opetteluun (Jones & Jones 2007, 240). Kun oppilaat tietävät, miten heidän tulee toimia, vähenee järjestelyihin käytetty aika, oppilaat ovat aktiivisempia ja tätä kautta saadaan ehkäistyä myös häiriökäyttäytymistä (Numminen & Laakso 2001, 105–106).

Jos opetukseen laaditaan sääntöjä, tulee niiden toteutumista myös valvoa. Ellei sääntöjen rikkomiseen puututa, ne menettävät pian tehonsa. Turhien ja yksityiskohtaisten sääntöjen laatimista tuleekin tästä syystä välttää. Hyvin perustellut, muutamat yleissäännöt ovatkin käytännön kannalta parempi vaihtoehto. (Jääskeläinen ym. 1980, 93–94.)

5.2.4 Ilmapiiri ja vuorovaikutus

Oppilaiden kouluviihtyvyydellä on oma vaikutuksensa työrauhan säilymiseen. Esimerkiksi ihmissuhteiden laadun ja oppilaan kokeman turvallisuuden tunteen nähdään tätä kautta vaikuttavan häiriökäyttäytymisen ilmenemiseen (Holopainen ym. 2009, 23). Turvallisuuden

tunteen luomiseksi opettajan keskeisenä tehtävänä onkin vastata siitä, että esimerkiksi tunnilla ilmenevä kiusaaminen ja muu ei-toivottu käytös kitketään välittömästi (Kuusela & Kaski 2013).

Kyllösen ja Rickmanin (2011, 165) mukaan oppituntien positiivisella ilmapiirillä ehkäistään monia ongelmia. Sitä vastoin negatiivinen motivaatioilmasto sekä opettajan kyvyttömyys saada kontakti ryhmään, on johtavaa usein häiriökäyttäytymiseen (Numminen & Laakso 2001, 105). Opettajan ja oppilaiden välinen suhde vaikuttaa voimakkaasti siihen, millaiseksi koko luokan ilmapiiri muodostuu. Tästä syystä opettajan tuleekin panostaa vuorovaikutussuhteeseen esimerkiksi lisäämällä oppilaiden osallisuutta. Oppilaiden tasapuolinen kohtelu, toimiva vuorovaikutus ja oppilaiden osallisuus ovat tekijöitä, jotka vaikuttavat ilmapiiriin positiivisesti edistäen samalla työrauhaa. (Salovaara & Honkonen 2011, 130.)

5.2.5 Oppimistilanteen organisointi

Jones ja Jones (2007, 233) toteavat oppimistilanteen suunnittelun vaikuttavan vertaissuhteiden onnistumiseen tunnilla. Tunnin strukturoinnin tulee olla tasapainossa siten, että se kannustaa positiiviseen ja turvalliseen käyttäytymiseen, kuitenkin tarjoten riittävästi mahdollisuuksia oppilaiden omaehtoiseen toimintaan (Jones & Jones 2007, 233). Opillaan omaehtoisuuden eli autonomian on todettu lisäävän sisäistä motivaatiota ja tätä kautta parantavan oppimistuloksia sekä pätevyyden kokemuksia (Liukkonen ym. 2007, 159). Oppilaan motivaation puute sitä vastoin voi johtaa työrauhan häiritsemiseen (Holopainen ym. 2009, 22).

Suppapornin (2000) tutkimustulokset viittaavat ryhmäjaottelun olevan merkityksellinen häiriökäyttäytymisen kannalta. Jaottelut, joissa oppilaat toimivat pienemmissä ryhmissä, vaikuttaisivat olevan oppilasaktiivisuuden kannalta tehokkaampia. Korkean oppilasaktiivisuuden voidaan nähdä olevan merkki hyvästä opetuksesta, joka ehkäisee häiriökäyttäytymistä (Saloviita 2014, 66). Myös ryhmiin valikoituneiden oppilaiden keskinäiset suhteet vaikuttavat työrauhaan. Jos pienryhmän oppilaat ovat läheisiä, on häiriökäyttäytyminen ryhmän paineen vuoksi todennäköisempää (Suppaporn 2000).

5.3 Häiriökäyttäytymiseen reagointi

Työrauha on oppimisen edellytys (Numminen & Laakso 2001, 104), tämän ylläpitämiseksi opettaja joutuu ajoittain reagoimaan tunnilla ilmentyvään häiriökäytökseen. Puuttumalla häiriökäyttäytymiseen opettaja osoittaa oppilaille olevansa kiinnostunut ryhmästä ja osoittaa välittämistä (Numminen & Laakso 2001, 107). Salovaaran ja Honkosen (2011, 148) mukaan nämä haasteelliset tilanteet paitsi häiritsevät työrauhaa myös horjuttavat ryhmän turvallisuutta.

Useimmat ihmiset kokevat itsensä ristiriitatilanteissa avuttomiksi ja ihmissuhteiden ongelmatilanteisiin puuttuminen voi tuntua vaikealta. Opetustyö on ihmissuhdetyötä, eikä opettaja ammattilaisena voi kuitenkaan lopettaa yhteydenpitoa asiakkaaseensa, eli tässä tapauksessa oppilaaseen, vaikka tämä toimisi yhteisien tavoitteiden vastaisesti. (Isokorpi 2006, 123.)

Valitettavan usein opettajat keskittyvät vain oppilaiden kontrollointiin, kun luokassa ilmenee jännitteitä, eivätkä pyri ratkaisemaan ongelmatilannetta (Isokorpi 2006, 81). Ongelmatilanteissa on lisäksi yleistä, että tapahtumia pyritään hahmottamaan syy-seuraus suhteessa. Pyrimme siis löytämään oppilaan häiritsevän toiminnan taustalta sitä selittäviä syitä, jotka ovat johtaneet työrauhaa häiritsevään käytökseen. (Molnar ym. 1994, 22.) Näitä oppilaiden käytöksen taustatekijöitä käsiteltiin jo aiemmin tämän työn kolmannessa luvussa. Syiden löytäminen toiminnan taustalta ei kuitenkaan auta opettajaa ratkaisemaan käynnissä olevaa ongelmatilannetta (Molnar ym. 1994, 22).

Jonesin ja Jonesin (2007, 320) mukaan häiriökäyttäytymiseen reagoinnin pitää aina vastata kolmeen kysymykseen. Ensimmäinen reagointiin liittyvä kysymys on, mitä on muutettava, että koulu ja luokka olisi parempi paikka. Toinen kysymys johon kurinpidon täytyy vastata, on se miten oppilaan aiheuttamat fyysiset ja henkiset vahingot korjataan. Viimeiseksi tulee vielä määritellä, mitä tilanteesta voidaan oppia, jotta oppilas voisi ilmaista mielipiteensä vahingoittamatta toisen oikeuksia. (Jones & Jones 2007, 320.)

Opettajan reagointi häiriökäyttäytymiseen voi olla suoraa tai epäsuoraa. Epäsuorat vaikutuskeinot, jotka ovat usein sanattomia, riittävät yleensä korjaamaan vähäisiä häiriötekijöitä. Epäsuorat keinot eivät aiheuta vastakkainasettelua opettajan ja oppilaan välille, koska ne ovat vähemmän kärkeviä perustessaan opettajan oppilaalle elekielellä antamiin vihjeisiin. (Saloviita 2014, 96.) Suorat vaikutuskeinot ovat kuitenkin epäsuoria reagoititapoja voimakkaampia. Suora sanallinen vaikuttaminen on opettajan vallan käyttöä ja se saattaa vuorovaikutustilanteen osapuolet vastakkainasetteluun. Suora vaikuttaminen voi siis johtaa oppilaan vastarintaan ja opettajan auktoriteetin haastamiseen, tästä syystä suora kehoitus kannattaakin antaa mahdollisimman yksityisesti. (Jääskeläinen, ym. 1980, 93; Saloviita 2014, 101, 103.) Kulinnan (2007) tutkimuksen mukaan opettajat kuitenkin reagoivat häiriökäyttäytymiseen useimmiten juuri suoran sanallisen vaikuttamisen avulla. Opettajien lausuntojen perusteella työrauhahäiriö pyritään silti ratkaisemaan useammin positiivisin kuin rankaisevin keinoin (Kulinna 2007).

Myös liikunnanopettaja opiskelijoiden häiriökäyttäytymiseen reagoitua tutkineet Goyette ym. (2000) jakoivat reagoitityylit suoriin ja epäsuoriin reaktioihin. He hyödynsivät SODI - jaottelua (System of Observation of Disciplinary Incidents). Reaktioiden jako perustui siihen, vetosiko käytetty reaktio opettajan auktoriteettiasemaan. Käytetyssä jaottelussa oli yhteensä kaksitoista reagoititapaa, joista viisi oli suoraa ja seitsemän epäsuoraa (Goyette ym. 2000). Jaottelun mukaiset reaktiot ovat nähtävissä taulukossa 3. Goyetten ym. (2000) mukaan opettajat käyttivät selkeästi enemmän suoraa vaikutuskeinoja (73,6 % tapauksista) kuin epäsuoria keinoja.

TAULUKKO 3. Suorat ja epäsuorat reagoititavat häiriökäyttöön (Goyette, ym. 2000)

Reagoititapa	Toiminta
Suora reaktio	käyttäytymisen määrittäminen, seurausten osoittaminen, aikalisän ottaminen, seurauksen antaminen, nuhtelu
Epäsuora reaktio	käyttäytymisen kuvailu, tunteiden ilmaisu, tunteiden huomaaminen (tai tunnistaminen), syyn antaminen, järjestelyn tekeminen, oppilaan kannustaminen, huomiotta jättäminen

Ristevirta (2007) käyttää opettajan työrauhan ylläpitämiseen pyrkivistä puheenvuoroista työrauhavuoro nimitystä. Hänen mukaansa työrauhavuorojen tulisi rakentaa opettajan ja oppilaan vuorovaikutustilanteesta mahdollisimman ongelmaton. Ehdoton ja käskevä työrauhavuoro asettaa oppilaan tilanteeseen, jossa hänen on pakon edessä toteltava. Yhteistyöhön ohjaava, suostuttelevampi työrauhavuoro puolestaan säilyttää oppilaan kasvot ja on usein toimivampi tapa työrauhan palauttamiseksi. (Ristevirta 2007.)

Oppilaan ja opettajan välistä vastakkain asettelua puhetilanteissa voidaan välttää käyttämällä häiriökäytökseen reagoitilanteissa sinä-viestien asemasta minä-viestejä (Saloviita 2014, 99–100). Minä-viestit eivät nolaa oppilasta eivätkä sisällä tulkintoja tai kritiikkiä oppilasta kohtaan, vaan ne kuvastavat sitä, mikä oppilaan toiminnassa aiheuttaa opettajalle ongelmia. Minä-viesti kuvaa esiintyvää ongelmaa eikä keskity syyttämään sen aiheuttajaa. Tämän tyyppinen viestintä jättää oppilaalle omaa tilaa ja toimii etenkin jos opettajalla on karismaattista valtaa. (Kuusela & Kaski 2013; Saloviita 2014, 99.)

Tarkasteltaessa ohjeistuksia liikuntatunnin aikaiseen häiriökäyttäytymiseen reagoinnista, mainitsevat Jääskeläinen ym. jo 1980-luvulla, ettei liikuntasuorituksia saa käyttää oppilaiden rankaisemisen välineenä. Esimerkiksi juoksuttaminen tai punnerrusten teettäminen vain pilaavat oppilaiden kiinnostuksen liikuntaa kohtaan. Sen sijaan oppilaita motivoivan pelin ulkopuolelle jättäminen toimii heidän mukaansa hyvin häiritsevän oppilaan rangaistuksena, koska tällä on nähty olevan kasvatuksellisia vaikutuksia. (Jääskeläinen ym. 1980, 90.) Hirsjärvi (1982, 157) avaa edellä mainittuun liittyen rankaisemisen kaksijakoista luonnetta: rankaisu seuraamuksena voi olla joko vastenmielinen kokemus tai vastaavasti myönteisen elämyksen menettäminen.

Myöhemmässä vaiheessa käsitys rangaistusten toimivuudesta ylipäättään työrauhan ylläpidossa on kyseenalaistettu. Rangaistuksien avulla häiritsevä käytös saadaan loppumaan hetkellisesti, mutta oppilas jatkaa sitä todennäköisesti uudelleen. Kärsitty rangaistus ei tarjoa oppilaalle uutta ratkaisumallia tilanteeseen, jossa hän alkaa käyttäytyä häiritsevästi. Lisäksi rankaiseminen oppilaan ulkoisena kontrollointina vahingoittaa opettajan ja oppilaan välistä tunnesidettä. (Isokorpi 2006, 81.)

Oppilaan häiriökäyttäytymisen syynä on usein huomiohakuisuus (Numminen & Laakso 2001, 107), johon reagoimalla opettaja vahvistaa näissä tapauksissa oppilaan ei-toivottua käytöstä (Saloviita 2014, 91). Joissain tapauksissa opettajia onkin ohjeistettu olemaan kiinnittämättä huomiota häiriön aiheuttaneeseen oppilaaseen. Nummisen ja Laakson (2001, 107) mukaan oppilaan voi jättää huomiotta, jos opettaja tuntee oppilaan ja tunnistaa häiriökäyttäytymisen motiiviksi nimenomaan huomiohakuisuuden. Huomiotta jättäminen onkin tutkimusten mukaan yksi liikunnanopettajien yleisesti käytössä olevista reagoitintavoista (Goyette ym. 2000).

5.4 Liikunnanopettajien valmiudet häiriökäytökseen reagoimisessa

Oppilaiden käyttäytymisen hallinta on keskeinen taito, mutta myös yleinen huolenaihe liikunnanopettajien keskuudessa (Kulinna ym. 2006). Häiriökäytökseen on todettu olevan yksi merkittävä syy liikunnanopettajien työtyytymättömyyteen (Goyette ym. 2000; Mäkelä, ym. 2012). Tästä voidaan päätellä, että työelämässä olevat liikunnanopettajat kokevat häiriökäytökseen reagoinnin olevan haastava työtehtävä. Mörskyn (2010) tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat kokivat kuitenkin omaavansa riittävät valmiudet ongelmatilanteiden kohtaamiseen. Myöskään Hämäläisen ja Sarkilan (2003, 72) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat eivät koe tunneilla ilmenevää häiriökäyttäytymistä ylitsepääsemättömänä ongelmana.

Liikunnanopettajakoulutuksen tulee antaa opiskelijoille tarvittavat valmiudet monipuolisiin vuorovaikutustaitoihin ja työrauhaongelmien kohtaamiseen (Lahti 2013). Hämäläisen ja Sarkilan (2003, 74) tekemään tutkimukseen osallistuneet liikunnanopettajat olivat kuitenkin sitä mieltä, ettei opettajakoulutus tarjonnut heille riittävästi keinoja häiriökäyttäytymistilanteiden ratkaisemiseksi. Liikunnanopettajien koulutuksessa tulisi kyseisen tutkimuksen mukaan kiinnittää huomiota etenkin opettajaksi opiskelevien valmiuksiin ennaltaehkäistä häiriökäyttäytymistä (Hämäläinen & Sarkila 2003, 74). Hämäläisen ja Sarkilan tutkimuksen (2003) jälkeen liikunnanopettajien valmiuksia on pyritty lisäämään koulutusvaiheessa ainakin Klemolan (2009) kehittämän vuorovaikutustaitoihin keskittyvän opintojakson avulla.

Tarkasteltaessa tilannetta oppiainerajat ylittävistä näkökulmista, toteaa Puustinen (2010) etenkin nuorten opettajien kaipaavan lisäkoulutusta työrauhaongelmien ratkaisuun. Opettajista yli 90 % työkokemukseen katsomatta oli sitä mieltä, ettei opettajankoulutus tarjoa riittäviä valmiuksia työrauhan ylläpitoon (Puustinen 2010).

Jos työelämässä jo olevien liikunnanopettajien työrauhan ylläpitovalmiudet eivät ole peräisin heidän koulutuksestaan, on todennäköistä, että taidot ovat kehittyneet työkokemuksen myötä. Käsitteet työkokemuksen vaikutuksesta häiriökäytöksen määrään ovat kuitenkin vaihtelevia. Esimerkiksi Erätuulen ja Puurulan (1992, 34) mukaan opettajan virkavuosien määrä ja luokan työrauha korreloivat kyllä keskenään, työrauhahäiriöiden vähentyessä opettajan kokemuksen myötä. Myös Jääskeläinen ym. (1980, 90) toteavat kokemattomien opettajien joutuvan puuttumaan enemmän häiriökäyttäytymiseen. Oliveiran ja Gracan (2013) mukaan opettajakokemusta ei sitä vastoin voitu säännönmukaisesti nähdä häiriökäytöksen yleisyyden selittäjänä.

6 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tämän työn tarkoituksena on perehtyä liikuntatunneilla ilmenevään häiriökäytökseen sekä opettajien kokemuksiin ja toimintatapoihin näissä tilanteissa. Tavoitteena on selvittää, miten yläkoulun liikunnanopettajat suhtautuvat kohtaamaansa häiriökäyttäytymiseen. Lisäksi tarkastelen liikunnanopettajien kohtaaman häiriökäyttäytymisen muotoja. Liikunnanopettajien suhtautumistapojen selvittäminen on tutkimukseni tärkein tavoite. Käsittelyjärjestyksen mielekkyyden vuoksi kuvaan kuitenkin työssäni ensimmäisenä opettajien kohtaamaa häiriökäyttäytymistä.

Tutkimuksen tarkoituksena on vastata seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Minkälaista häiriökäyttäytymistä liikunnanopettajat kohtaavat oppitunneillaan?
2. Miten liikunnanopettajat suhtautuvat häiriökäyttäytymiseen?

Tutkimuksen tarkoituksena on tuoda esiin uutta tietoa opettajien häiriökäytökseen suhtautumistavoista tarkastelemalla ilmiötä mahdollisimman aineistolähtöisesti. Tavoitteenani on löytää uusia näkökulmia analysoimalla suhtautumistapojen kuvaukset erillisinä kokonaisuuksina, jolloin eroavaisuudet aineistossa nousevat toivon mukaan paremmin esiin. Aineiston sisäisen variaation pyrin turvaamaan mahdollisimman heterogeenisellä tutkimusjoukolla, joka samalla edustaa kuitenkin virkaan päteviä liikunnanopettajia.

7 TUTKIMUSMENETELMÄ

Esittelen tässä luvussa tutkimusprosessin ja menetelmät joiden avulla vastaan tutkimusongelmiin. Käyn ensin läpi tutkimusstrategian ja oman roolini tutkijana, jonka jälkeen tarkastelen tutkimuksen etenemistä tutkimusjoukon muodostamisesta aina aineiston analysointiin saakka.

7.1 Tutkimusstrategia ja omat lähtökohtani tutkimukseen

Tieteellinen tutkimus on perinteisesti jaoteltu määrälliseen eli kvantitatiiviseen sekä laadulliseen eli kvalitatiiviseen tutkimukseen. Tämän jaottelun mielekkyyttä on tosin kyseenalaistettu ja sitä on pidetty jossain määrin myös kapea-alaisena ja epäselvänä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 126–127.) Eroja näiden kahden tutkimussuuntauksen välillä on esitetty vastakohtaisuuksien kautta. Kvalitatiivisen tutkimuksen päämääränä on kuvata aineiston muotoa tutkimustiedon ollessa subjektiivista. Määrällinen tutkimus puolestaan pyrkii objektiiviseen tietoon numeraalisten tulosten kautta. (Eskola & Suoranta 1998, 13–14.) Näiden vastakohtaisuuksien nähdään kuitenkin tarjoavan vain kärjistettyjä esimerkkejä tutkimusten luonteesta (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 126).

Oma tutkimukseni on luonteeltaan kvalitatiivinen. Työni tarkoituksena on kuvailla todellisuutta eli tässä tapauksessa opettajien näkemyksiä ja kokemuksia. Viitteitä työni kvalitatiivisuudesta antavat muun muassa harkinnanvarainen otanta, aineiston laadullis-induktiivinen analyysi sekä tulosten esitystapa (Eskola & Suoranta 1998, 15). Keskityn tutkimuksessani selvittämään opettajien kokemuksia häiriökäyttäytymisen esiintymisestä sekä heidän tavoistaan suhtautua tähän. Tämä edellyttää aineiston yksityiskohtaista ja monitahoista tarkastelua, joka on ominaista laadulliselle tutkimukselle. Tavoitteenani ei ole kvantitatiiviselle tutkimukselle ominainen teorian tai hypoteesin koetteleminen (Hirsjärvi ym. 2004, 155), tarkoituksenani on sitä vastoin muodostaa aineistolähtöisesti käsitys tutkimukseni kohteena olevasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 1998, 19). Laadullinen tutkimus ei pyri totuuden löytämiseen vaan perimmäisenä tarkoituksena on tuoda näkyväksi jotain, mikä muutoin jäisi huomaamatta tai tulkittaisiin merkityksettömäksi (Vilkkä 2015, 120).

Tutkimukseni tavoitteenani on tuoda esiin mahdollisimman erilaisia liikunnanopettajien näkemyksiä, joten en työssäni missään nimessä tavoittele yleistettävyyttä tai absoluuttista totuutta.

Työni tutkimusstrategia on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologisen tutkimuksen keskeisenä ajatuksena on selvittää ihmisen kokemuksellista suhdetta ympäröivään maailmaan. Tarkastelun kohteena onkin tällöin ihmisen elämäntodellisuus, jossa tutkittava ilmiö esiintyy. Fenomenologisessa tutkimuksessa tutkijan tarkoituksena on kuvata, mitä aineisto kertoo ilmiöstä, pyrkien välttämään itse vaikuttamista tähän kertomukseen. Tutkijan tulisi tiedostaa oma esiyymmärryksensä asiasta ja kyseenalaistaa tämä, minimoidakseen vaikutuksensa tuloksiin. (Vilkkä 2015, 171–172.)

Myös hermeneutiikassa korostuu tutkijan esiyymmärrys, joka on osana hermeneuttista kehää. Aiempi ymmärrys ja tulkinta toistuvat kehämäisesti uutta ymmärrystä ilmiöstä luoden. Näin ymmärrys rakentuu aiemman esiyymmärryksen päälle. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Lähtökohtana hermeneuttisessa tutkimuksessa on näkemys siitä, että todellisuus on hahmotettavissa merkitysten kautta. Hermeneuttinen tutkimus pyrkiikin merkitysten paljastamiseen ja tästä johtuen lähestymistapa on yleinen laadullisen tutkimuksen parissa. Sovellettaessa hermeneuttista lähestymistapaa erojen syntyminen nousee samaistumista tärkeämmäksi. Ihmiset pyrkivät yhteistyössä ymmärtämään ilmiöitä, mutta tämä yhteisymmärrys voi jäädä vajavaiseksi. Hermeneutiikka pyrkiikin täydentämään näitä käsityksiä. (Vilkkä 2015, 179, 181.)

Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus pyrkii käsitteellistämään kiinnostuksen kohteena olevan ilmiön, eli asian koetun merkityksen. Tavoitteena on tuoda esiin näkökulmia, jotka on koettu, mutta joiden merkitystä ei ole vielä tiedostettu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35.) Oman tutkimukseni kohdalla tämä tarkoittaa, että pyrin tuomaan opettajien arkisten havaintojen, kokemusten ja toimintatapojen merkitykset esiin. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 35) korostavat fenomenologis-hermeneuttisen lähestymistavan olevan kuitenkin tulkinnallista tutkimusta. Tutkijan läpikäydessä aineistoa hänen oma tulkintansa rajaa esiin nousevia asioita.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta minun on oleellista tuoda esiin tutkimuskohdetta koskevat lähtökohtani, jotka voivat vaikuttaa tulkintoihini (Vilka 2015, 172). Ennakkokäsitykseni perustuvat laajasti ottaen omaan ihmiskäsitykseeni ja elämäkokemukseeni ylipäätään. Rajaan tässä käsittelyn kuitenkin vain niihin taustatekijöihin, jotka ovat vaikuttaneet esiyymmärrykseeni nimenomaan koskien liikuntatuntien aikaista häiriökäyttäytymistä ja opettajien suhtautumistapoja tähän käytökseen.

Käsitykseni tutkimuksen kohteena olevista ilmiöistä perustuvat osaltaan kokemuksiini liikuntatunneilta niin opettajan kuin oppilaankin roolista. Olen vielä oppilaana itse ollessani todistanut liikuntatuntien aikaista häiriökäyttäytymistä ja nähnyt miten omat liikunnanopettajani siihen aikoinaan suhtautuivat. Muistoni kouluajoilta ovat kuitenkin pitkälti yli kymmenen vuoden takaa, joten kovinkaan tarkkoja nämä muistikuvat eivät enää ole. Kokemukseni nuoruuden liikuntatunneilta ovat kuitenkin muovanneet käsityksiäni oppituntien aikaisesta haastavasta käytöksestä, sen vaikutuksista oppimiseen sekä siitä, kuinka itse koen, että häiriköintiin tulisi puuttua.

Ennakkokäsitykseni aiheesta perustuu myös opettajan roolissa tekemiini havaintoihin. Haastavat tilanteet tunneilla, joilla olen itse ollut opettajana, ovat tapahtuneet viime vuosien aikana ja useat näistä ovatkin elävästi muistissani. Kokemukseni opetustyöstä tarjoaa autenttista tietoa opettajan tuntemuksista näissä ongelmatilanteissa sekä suhtautumistavan, jolla itse olen häiriökäytökseen puuttunut. Juuri oma opetuskokemukseni ja kohtaamani haastavat tilanteet herättivät mielenkiintoni tutkia tätä aihetta pro gradu -tutkielmassani.

Käytännön kokemusten lisäksi ajatuksiini aiheesta ovat vaikuttaneet myös opettajaopintoni. Erityisesti vuorovaikutustaitoihin keskittyneet opinnot koen merkityksellisiksi häiriökäytöstilanteita koskevien käsitysteni kannalta. Uskoakseni kaikkein merkittävin omiin lähtökohtiini vaikuttanut tekijä on kuitenkin tämän työn teoriaosuuden laadinta. Pehdyin alkukesän 2017 aikana häiriökäyttäytymiseen kirjallisuuskatsauksen kautta. Teoriakirjallisuuteen perehtyminen lisäsi ymmärrystäni häiriökäytöksen muodoista sekä opettajien toimintatavoista näissä tilanteissa. Aihealueen tutkimustieto esitteli minulle useita eri malleja häiriökäytökseen puuttumiseen. Tutkimuksen tekoon ryhtyessäni olinkin

muodostanut käsityksen siitä, miten häiriökäytökseen tulisi eri teorioiden mukaan suhtautua. Koen kirjallisuuskatsauksen erittäin oleelliseksi esiyymmärrykseeni vaikuttaneeksi tekijäksi.

7.2 Aineiston keruu

Lähestymistapani ollessa fenomenologis-hermeneuttinen, olin kiinnostunut liikunnanopettajien kokemuksista ja heidän tutkittavalle ilmiölleen antamista merkityksistä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 34). Hermeneuttisessa tutkimuksessa pyritäänkin tekemään ymmärrettäväksi tutkittavan henkilökohtainen kokemus (Vilkka 2015, 181). Kiinnostukseni kohdistui nimenomaan yksittäisten opettajien kokemuksiin häiriökäyttäytymisestä ja tavoitteenani oli tuoda esiin heidän yksilölliset suhtautumistapansa. Tarkoitukseni ei ollutkaan tutkimusjoukkoa muodostaessani pyrkiä saturaatioon eli aineiston kylläntymiseen (Eskola & Suoranta 1998, 62), vaan paremminkin mahdollisimman suureen variaatioon, jotta opettajien yksilölliset tavat suhtautua häiriökäytökseen tulisivat mahdollisimman hyvin esiin.

Tutkimukseeni osallistui neljä liikunnanopettajaa. Kohdejoukon heterogeenisuutta tavoitellessani päädyin valitsemaan tutkimukseeni taustoiltaan mahdollisimman erilaisia liikunnanopettajia. Erilaisten taustojen muuttujiksi valitsin opettajan työkokemuksen, sukupuolen ja sen koulun oppilasmäärän, jossa opettaja työskentelee. Seuraavaksi minun oli tehtävä päätös tutkittavien lukumäärästä. Kohdejoukon koko onkin oleellinen valinta aineiston jatkokäsittelyn kannalta. Mikäli tutkittavien määrä jää liian vähäiseksi, ei aineistosta voida tehdä yleistyksiä. Jos tutkimusjoukko puolestaan on liian suuri, ei aineistosta voida tehdä syvällistä tulkintaa. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58.)

Koska tutkimuksessani tarkoituksena oli ymmärtää opettajien kokemuksia, aineiston käsittelyn tarkkuus nousi oleelliseksi asiaksi tutkimukseen otettavien opettajien lukumäärästä päätettäessä. Yleistettävyyteen en tutkimuksellani pyrkinyt, joten tällä ei ollut merkitystä tutkittavien lukumäärää pohdittaessa. Päätöstäni ohjasi eritoten Hirsjärven ja Hurmeen (2009, 56) näkemys siitä, että tutkittavaksi tulisi ottaa vain sen kokoinen tutkimusjoukko, jonka uskotaan riittävän vastaamaan esitettyyn tutkimusongelmaan. Pyrin tutkimuksellani esittelemään yksilöllisiä tapoja suhtautua häiriökäytökseen, joten aineistoni piti käsittää kuitenkin useita opettajia, jolloin erot olisivat nähtävissä. Aineiston koko tuli kuitenkin pitää

kohtuullisena, jotta riittävän tarkka analysointi olisi mahdollista. Päädyin nelihenkiseen tutkimusjoukkoon. Tämän kokoisen joukon uskoin tuovan esiin riittävästi erilaisia näkemyksiä aineistokoon pysyessä silti maltillisena.

Tutkimusjoukon valinta perustuu harkinnanvaraiseen näytteeseen. Tapauksissa, joissa laadullisen tutkimuksen keskiössä on pieni tutkimusjoukko, analyysin pyrkiessä silti perusteellisuuteen, aineiston tieteellisyyden kriteeriksi nousee sen laatu (Eskola & Suoranta 1998, 18). Laadun takaamiseksi onkin oleellista, että ennen tutkimusaineiston keräämistä muodostetaan valintakriteerit, joihin perustuen aineistoa lähdetään kokoamaan (Vilkkä 2015, 151).

Tavoittelin tutkimukseeni kahta nais- ja miesopettajaa. Tavoitteeni oli, että toinen näistä sukupuolen edustajista olisi kokenut ja toinen vähemmän kokenut. Lisäksi taustojen tuli erota niin, että kaksi opettajista olisi selkeästi suuremmasta koulusta ja kaksi puolestaan pienemmästä. Tavoitteeni oli, että kahta tutkimusjoukon jäsentä toisiinsa verrattaessa, heitä yhdistäisi vain yksi tekijä näiden kolmen muuttujan suhteen. Riittävästi toisistaan eroavien taustojen lisäksi asetin valintakriteereiksi liikunnanopettajan muodollisen pätevyyden (LitM) sekä tutkimushetkellä yläkoulun liikunnanopettajan virassa toimimisen. Oman ennakkokäsitykseni mukaan pätevät, virassa toimivat liikunnanopettajat ovat tutkimusaiheeni asiantuntijoita. Oletin, että heidän toiminnassaan yhdistyvät kasvatustieteiden teoreettinen tietämys ja työkokemuksen mukanaan tuoma käytännön osaaminen. Edellytys tietyllä kouluasteella toimimiseen puolestaan perustui siihen, että yleisen käsityksen mukaan juuri yläkoulujen liikunnanopettajat kohtaavat erityisen paljon oppilaiden haastavaa käytöstä (Julin & Rumpu 2018, 4; Kiviniemi 2000, 126).

Keräsin tutkimusaineiston kasvatustieteelliselle tutkimukselle tyypilliseen tapaan teemahaastattelun avulla. Tutkimusmenetelmän valintaa ohjaa se, minkälaista tietoa tavoitellaan ja se ketkä muodostavat tutkimuksen kohdejoukon. (Hirsjärvi ym. 2004, 173, 197.) Tutkimustehtävänäni oli selvittää liikunnanopettajien käsityksiä ja suhtautumistapoja häiriökäyttäytymiseen. Tähän tarpeeseen haastattelu metodina vastasi hyvin, sillä haastattelututkimus on käyttökelpoinen, kun halutaan tietää, mitä ihminen ajattelee tai mitkä ovat hänen toimintansa motiivit (Eskola & Suoranta 86, 1998). Oli myös selvää, että suoritan haastattelut yksilöhaastatteluina keskittyessäni etsimään nimenomaan yksilöllisiä eroja.

Haastattelututkimukselle on ominaista, että haastateltava nähdään aktiivisena subjektina, jolle halutaan tarjota mahdollisuus tuoda esille asioita mahdollisimman vapaasti (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34–35). Koska halusin lähestyä tutkimusongelmaa mahdollisimman aineistolähtöisesti, oli haastateltavan vapaa ja itsenäinen rooli tutkimukseni kannalta ensiarvoisen tärkeää. Haastattelun eduksi voidaan nähdä sen joustavuus. Aineiston keruuta voidaan säädellä haastattelutilanteen kuluessa. Haastattelijalla onkin mahdollisuus pyytää selvennystä ja perusteluja tai muuttaa aiheiden käsittelyjärjestystä. (Hirsjärvi ym. 2004, 194.)

Kvalitatiiviselle tutkimusotteelle tyypillisiä tutkimushaastattelun muotoja ovat lomakehaastattelu, teemahaastattelu ja avoin haastattelu (Vilka 2015, 123). Strukturoituhaastattelu eli lomakehaastattelu edustaa tarkimmin säädeltyä haastattelun muotoa, jossa aineisto kerätään ennalta määrättyssä järjestyksessä. Avoin haastattelu puolestaan on keskustelunomainen tilanne, joka etenee haastateltavan esiin nostamien aiheiden varassa. Puolistrukturoidussa haastattelussa eli teemahaastattelussa käsiteltävät aihepiirit ovat tutkijan tiedossa, mutta kysymysten käsittelyjärjestys ja tarkka muotoilu puuttuvat. Metodina teemahaastattelu sijoittuikin lomakehaastattelun ja avoimen haastattelun välimaastoon. (Hirsjärvi ym. 2004, 197–198.)

Teemahaastattelua käytettäessä tutkijan tulee tehdä suunnitteluvaiheessa valinnat siitä, mihin teemoihin haastattelussa tullaan keskittymään (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66). Tutkimukseni teemojen valintaa ohjasivat tutkimussuunnitelmaan työlleni kirjaamani tavoitteet. Tämän lisäksi teemoista päättämiseen vaikuttivat myös ennakkotietoni häiriökäyttäytymistä käsittelevistä teorioista. Hahmottelin tutkimuksen kannalta oleellisiksi näkemäni aiheet teemarunkoon. Puolistrukturoidussa haastattelussa haastattelijan tukena onkin usein teemarunko, joka voi olla esimerkiksi luettelonomainen teemojen listaus tai käsittekartta (Eskola & Vastamäki 2001). Vaikka kysymysten tarkkaa muotoa tai käsittelyjärjestystä ei teemahaastattelussa ole määritelty, tulee haastattelijan varmistua, että kaikki teemat tulevat läpikäytyiksi (Eskola & Suoranta 1998, 87).

Teemahaastattelun tekemiseen ei ole vain yhtä tapaa ja haastattelun toteutus voikin vaihdella lähes avoimesta haastattelusta selkeästi strukturoidumpaan etenemistapaan (Tuomi & Sarajärvi 2009, 75). Koska tavoittelin tutkimuksessani aineistolähtöisyyttä, tarkoituksenani oli

jättää haastateltavalle runsaasti liikkumavaraa haastattelutilanteeseen. Näin ollen muodostin haastattelurungosta varsin väljän. Arvioitaessa käyttämäni aineistonkeruumetodin strukturoinnin astetta, voitaneen todeta teemahaastatteluni edustavan selvästi enemmän avoimen haastattelun lähestymistapaa kuin lomakehaastattelua. Tutkimuksessa käytetty haastattelurunko on työni liitteissä (liite 1). Eskolan ja Vastamäen (2001) kehotuksen mukaisesti kirjasin haastattelurunkoon käsiteltävät teemat, mutta myös tukikysymyksiä, joiden tarkoituksena oli auttaa eteenpäin, mikäli keskustelua ei muuten syntyisi.

Haastattelutaitojen hiomiseksi on esihaastattelun teko suotavaa. Tämä tuo esiin myös haastattelurungon mahdolliset puutteet. (Eskola & Vastamäki 2001.) Suoritinkin ennen varsinaisia tutkimushaastatteluja esihaastattelun, jossa laitoin myös laatimani haastattelurungon koetukselle. Haastateltavakseni pyysin tutun liikunnanopettajan. Päädyin hänen haastattelemiseensa, koska liikunnanopettajana hän edusti tutkimukseni kohdejoukkoa. Tämä takasi asiantuntijuuden haastattelukysymyksiini vastaamiseen, jolloin sain autenttisen kuvan haastatteluni toimivuudesta. Tuttuna henkilönä hänen kanssaan toimiminen oli mutkatonta, jolloin kykenin keskittymään itse haastattelumenetelmän testaamiseen ja harjoitteluun. Kuten Hirsjärvi ja Hurme (2000, 72) toteavat esihaastattelun hyötynä oli myös se, että sain käsityksen haastattelun kestosta. Tämän lisäksi opin omasta roolistani haastattelijana. Eritoten huomasin, kuinka pidempiäkin hiljaisia hetkiä tulee sietää, jotta haastateltava saa rauhassa miettiä ja tuoda esiin kaikki mielipiteensä asiasta. Esihaastattelu vahvisti haastattelurungon toimivuuden ja antoi minulle käsityksen siitä, miten haastattelun voi antaa edetä tutkittavan ehdoilla, kuitenkin kaikki teemat samalla läpi käyden. Oma haastattelutapani selkeni esihaastattelun ansiosta ja sain myös arvokasta kokemusta ääninauhurina toimineen mp3-soittimen käytöstä pienten vastoinkäymisten kautta.

Tehtyäni päätökset tarkoituksenmukaisesta tutkimusjoukosta sekä aineistonkeruumenetelmästä aloitin haastateltavien etsimisen. Kartoitin Pohjois-Suomen alueella eri koulujen rehtoreilta työskenteleekö heidän koulussaan harkinnanvaraiselle joukolle asettamiani valintakriteerejä täyttäviä liikunnanopettajia. Koin tärkeäksi, että valitsen tutkimukseeni sopivat opettajat ennen kuin kysyn heidän kiinnostustaan ryhtyä haastateltaviksi. Opettajien vaivaaminen puheluilla heidän taustojensa kartoittamiseksi olisi ollut mielestäni epäkohteliasta, mutta myös tehoton tapa muodostaa käsitys siitä, keitä lähdän

tavoittelemaan osaksi tutkimukseni harkinnanvaraista näytettä. Olisin suurimmassa osassa selvityspuheluitani näet joutunut lopulta toteamaan opettajalle ettei hän soveltuisi tutkimusjoukkoon, kun jokin hänen taustatekijöistään olisi ollut tutkimukseni kannalta ristiriidassa muun tutkimusjoukon kanssa. Tiedustelun rehtoreilta koinkin kohteliaammaksi ja nopeammaksi tavaksi muodostaa käsitys hypoteettisesta tutkimusjoukosta.

Koulut, joihin olin yhteydessä, valitsin niiden oppilasmäärän perusteella. Tiedustelin rehtorilta koulun liikunnanopettajista ja kerroin samalla, että etsin pro gradu -tutkimukseeni haastateltavia. Toin puhelun yhteydessä esiin, että tutkimukseni koskee nimenomaan liikunnanopettajien näkemyksiä keskittyen heidän omaan työskentelyynsä, eikä tutkimuksessani esitellä oppilaitosta tai kouluyhteisöä. Varjellakseni tutkimukseeni mahdollisesti valikoituvien opettajien yksityisyyttä korostin rehtorille vielä puhelun lopussa olevani opettajiin itse suoraan yhteydessä, mikäli päätän heidän koulustaan jonkun tutkimukseen valita. En myöskään kommentoinut rehtorille opettajien sopivuutta tutkimukseeni. Näillä toimenpiteillä halusin varmistua, että rehtorille ei välittyisi tieto siitä, aionko pyytää jotakuta koulun opettajista haastateltavakseni.

Oltuani yhteydessä useisiin eri kouluihin hahmottelin itselleni opettajien taustatekijöiden perusteella ihanteellisen tutkimusjoukon, jota päätin lähteä tavoittelemaan haastateltavaksi. Onnistuin löytämään kartoitukseni pohjalta taustoiltaan sopivan erilaiset opettajat: vähemmän kokeneen suuremman koulun miesopettajan, kokeneen pienemmän koulun miesopettajan, kokeneen suuremman koulun naisopettajan sekä pienemmän koulun vähemmän kokeneen naisopettajan. Tarkasteltaessa harkinnanvaraista näytettä sukupuolen, iän ja koulun oppilasmäärän kautta voidaan nähdä, ettei taustoista löydy minkään opettajaparin kohdalla kahta yhdistävää tekijää.

Päätin rekrytoida haastateltavat puhelimitse, sillä uskoin haastattelusta kieltäytymisten jäävän näin vähäisemmiksi. Näkemykseni perustui ajatukseen, että myöntyminen on puhelimitse helppoa, koska tämän ilmaisu ei vaadi opettajalta itseltään toimenpiteitä, kuten sähköpostiin vastaamista. Lisäksi oletin, että koska liikunnanopettajan arki on hektistä, sähköpostitse tai muutoin tekstimuodossa lähettämäni viesti olisi voinut unohtua tai jäädä vähäiselle huomiolle.

Paikanpäällä käyminen ei olisi ollut järkevä vaihtoehto pitkistä välimatkoista johtuen. Soittaminen osoittautuikin toimivaksi tavaksi rekrytoida haastateltavia, sillä kaikki opettajat, joita tutkimusjoukkooni tavoittelin, suostuivat haastateltavakseni. Henkilökohtainen kontakti rekrytoitaessa helpottaa myös varsinaisen haastattelun aloittamista, sillä se voi vähentää haastatteluun osallistuvien jännitystä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 84).

Kerroin puhelun aikana tutkimukseni aiheesta varsin ylimalkaisesti Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 86) ohjeen mukaisesti ja esittelin vain yleisesti, että tutkin häiriökäyttäytymistä. Tavoitteenani oli välttää suuntaamasta tutkimukseen osallistuvien myöhempiä haastatteluvastauksia. Pidín tästä syystä aiheen kuvailun myös myöhemmin lähettämässäni tutkimuksen saatekirjeessä (liite 2) varsin yleisellä tasolla. Sovimme puhelun aikana haastattelun ajankohdan, jota annoin opettajien ehdottaa. Kysyin myös, olisiko koululla rauhallista tilaa, jossa voisimme haastattelun suorittaa. Tavoitteenani oli tehdä haastatteluun osallistumisesta opettajille mahdollisimman vaivatonta. Esitin myös arvioni haastattelun kestosta ja Eskolan ja Vastamäen (2001) ohjeistuksen mukaisesti toiveeni saada nauhoittaa haastattelun. Kerroin vielä lopuksi lähettäväni heille sähköpostilla muistutuksen sopimastamme haastatteluajankohdasta sekä tutkimukseni saatekirjeen.

Esittelen seuraavaksi tutkimukseen osallistuneet opettajat siinä järjestyksessä, jossa heidät tapasin. Opettajien yksityisyyden suojaamiseksi olen muuttanut heidän nimensä ja käsittelen heidän tietojan yleisluontoisesti luokittelujen kautta. Kokeneella opettajalla tarkoitan tässä tutkimuksessa yli 25 vuoden ajan liikunnanopettajana toimineita opettajia, vähemmän kokeneilla kokemusta oli 1–10 vuotta. Yhtenä taustatekijänä oli koulun oppilasmäärä. Koulun kokoa määrittellessäni keskityin vain yläkoulun oppilasmäärän vaikka opettaja työskentelisikin yhtenäiskoulussa. Julin ja Rumpu (2018, 71) käyttivät työrauhatutkimuksessaan koulukoon määrittelyssä jakoa, jossa pieniksi kouluiksi määriteltiin koulut, joissa oli alle 100 oppilaasta. Keskikokoisiksi puolestaan laskettiin koulut, joissa oli 101–500 oppilasta ja suuriksi ne koulut, joissa oli yli 500 oppilasta. Mukailen tätä jakoa niin, että pienet koulut ovat myös tässä tutkimuksessa alle 100 oppilaan kouluja. Suurilla kouluilla tarkoitan omassa tutkimuksessani kouluja, jotka Julinin ja Rummun tutkimuksessa (2018) ovat keskikokoisia tai suuria. Käytännössä suurten koulujen oppilasmäärät muodostuivat tutkimuksessani moninkertaisiksi pieniin kouluihin verrattaessa.

Ensimmäisenä haastattelin suuressa koulussa liikunnanopettajana työskentelevän Teemun. Hän kuten kaikki muutkin haastateltavani on koulutukseltaan liikuntatieteiden maisteri. Teemu on toinen vähemmän kokeneista opettajista tutkimuksessani. Teemun haastattelu kesti tunnin ja 14 minuuttia. Litteroitua tekstiä Teemun haastattelusta kertyi 22 sivua. Toinen tutkimukseeni osallistunut mies on kokenut pienen koulun opettaja Jari. Jarin haastattelu kesti tunnin ja 46 minuuttia. Tekstimuotoon litteroitua aineistoa haastattelusta kertyi 37 sivua. Kolmantena tapasin suuressa yläkoulussa työskentelevän Katriinan. Katriinan haastattelu kesti tunnin ja 36 minuuttia. Tekstimuotoon litteroituna Katriinan haastattelu oli 34 sivun mittainen. Viimeisenä haastattelin oppilasmäärältään pienessä koulussa opetusta antavan Paulan. Hän edustaa tutkimuksessani taustaltaan vähemmän kokeneita opettajia. Paulan haastattelu kesti tunnin ja 19 minuuttia, joka litteroituna oli 28 sivua tekstiä.

Suoritin haastattelut 11.–20.12.2017 välisenä aikana. Haastattelin opettajat heidän omilla kouluillaan. Kolmessa koulussa hyödynsimme haastatteluun neuvottelutilaa ja yhdessä olimme luokkahuoneessa koulupäivän jo päätyttyä. Haastattelut sujuivat täysin häiriöttä yhtä ainoaa tilannetta lukuun ottamatta, jolloin haastattelu keskeytyi pieneksi hetkeksi ulkopuolisten hakiessa tilasta tarvitsemaansa tavaraa. Haastatteluympäristöjen voidaankin todeta olleen otolliset tutkimuksen kannalta. Pyrin jo haastattelusta sopiessamme varmistumaan, että löytäisimme rauhallisen tilan. Rauhallinen ympäristö edesauttaa keskittymään itse haastatteluun (Eskola & Vastamäki 2001).

Kertasin haastattelun alussa käsitteleväni aineistoa luottamuksellisesti ja kerroin, että haastateltava voi tuoda vapaasti esiin myös näkökohtia, joita en ollut häneltä kysynyt. Kysyin vielä opettajien aikataulusta, ettei tämä pääsisi yllättämään kesken haastattelun. Ennen nauhoittamisen käynnistämistä avasin vielä oman roolini haastattelijana ja sen, miten pyrin antamaan opettajalle keskustelussa mahdollisimman paljon tilaa ja aikaa olla äänessä. Tällä halusin viestittää, etteivät mahdolliset hiljaiset hetket tarkoita, etten olisi kiinnostunut kuulemaan aiheesta.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa korostetaan joustavuutta ja avoimuutta tutkimuksen kaikissa vaiheissa. Tämä näkyy myös siinä, että haastattelu voidaan aloittaa kartoittamalla, miten

haastateltava ymmärtää tutkittavan ilmiön ja miten hän sen itse kuvailee. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59.) Toimin haastatteluissani tämän periaatteen mukaisesti ja annoin haastateltavien itse ensin määritellä, minkä he kokevat häiriökäyttäytymiseksi. En itse tarjonnut heille kuvausta häiriökäytöksestä koko haastattelun aikana, koska tarkoitukseni oli, että opettajat kuvaavat ilmiötä niin kuin he sen kokevat. Toimin tämän periaatteen mukaisesti läpi koko haastattelun ja yritin välttää ohjailemasta haastateltavia omien käsitysteni tai teoriatietojen pohjalta. Haastattelutapaani kuvaa, että kysymysten esittämisen lisäksi tartuin haastateltavien esittämiin kommentteihin, kysyin lisätietoja aiheesta ja pyysin täsmennyksiä. Haastattelurunko toimi hyvin asialistan roolissa, josta varmistin haastattelun lopussa, että olimme kaikista teemoista keskustelleet. Haastatteluni sujuivat hyvin ja myös aineiston tallennus onnistui ongelmitta. Haastatteluaineistoa kertyi kaiken kaikkiaan 5 tuntia 55 minuuttia.

7.3 Aineiston analyysi

Suoritin aineiston käsittelyn laadullisen sisällönanalyysin avulla. Sisällönanalyysi on metodi, jossa aineistosta etsitään merkityssuhteita ja -kokonaisuuksia. Aineisto voidaan analysoida sisällönanalyysillä joko teoria- tai aineistolähtöisesti. (Vilka 2015, 163.) Itse toteutin analyysin aineistolähtöisesti ja pyrin pitämään aiheeseen liittyvän teoriatiedon vielä tässä vaiheessa analyysini ulkopuolella fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaisesti (Tuomi & Sarajärvi 2009, 95–96). Tavoitteenani oli ymmärtää aineiston sanoma mahdollisimman pitkälti ilman aikaisemman tutkimustiedon ohjaavaa vaikutusta. Perimmäisenä tarkoituksena aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on löytää aineistosta toiminnan logiikka tai tyypillinen kertomus (Vilka 2015, 163).

Sisällönanalyysissä tutkimustehtävään etsitään vastausta ensin hajottamalla aineisto redusoinnin eli pelkistämisen avulla osiin, jonka jälkeen se jäsennellään ja kootaan uudella tavalla. Analyysi etenee klusteroinnin eli aineiston ryhmittelyn ja abstrahoinnin eli käsitteellistämisen kautta kohti tutkimuskysymyksiin vastaavien kuvausten muodostamista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–112.) Analyysin tuloksena syntyy käsitteitä, joiden avulla yritetään ymmärtää haastateltavan kuvaamaa merkityskokonaisuutta (Vilka 2015, 164).

Analyysillä voidaan näin muodostaa myös strukturoimattomasta aineistosta tiivistetty kuvaus ilmiön yleisestä muodosta (Tuomi & Sarajärvi 103, 2009).

Ennen varsinaisen analyysin alkua kirjoitin aineiston puhtaaksi tekstimuotoon eli litteroin haastatteluäänitteet (Eskola & Vastamäki 2001). Litterointi on väline, jolla tutkija saa otettua etäisyyttä keräämäänsä aineistoon ja tämä vaikuttaa myös positiivisesti tutkimuksen läpinäkyvyyteen ja validiteettiin. Litteroinnin tarkkuus riippuu tutkimuksen tavoitteista. Tutkijan tuleekin päättää ollaanko kiinnostuneita siitä, mitä puhutaan vai siitä, miten puhutaan. (Ruusuvuori & Nikander 2016.) Omassa tutkimuksessani kiinnostuksen kohteena olivat opettajien käsitykset. Ymmärtääkseni varmasti opettajien kertomusten kaikki merkitykset, päädyin litteroimaan haastattelut sanatarkasti ja puhekielen säilyttäen.

Ruusuvuoren ja Nikanderin (2016) mukaan ääninauhalta voidaan erotella myös äänensävyt, painotukset sekä tauot. Näitä en tekstimuotoiseen aineistoon merkinnyt, mutta selkeät naurahdukset ja opettajan tilanteessa tekemät isot eleet, kuten minua olkapäähän koskettamisen tai asiansa korostamiseksi seisomaan nousemisen merkitsin aineistoon, jotta haastateltavan näkemys välittyisi kirjallisesta aineistosta paremmin. Litteroinnin teko mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen osoittautuikin tärkeäksi, sillä ääninauhoitteen ulkopuoliset, mutta merkitykselliset asiat olivat näin vielä tuoreessa muistissa. Hyödynsin haastattelujen litteroinnissa Express Scribe -ohjelmistoa, jonka avulla äänitallenteen pystyi toistamaan hidastettuna, mikä helpotti kirjoittamista. Kirjoitin jokaisen haastattelun erilliseen Microsoft Office Word -asiakirjaan. Litteroituna aineiston kooksi muodostui yhteensä 121 sivua tekstiä fontin ollessa Times New Roman, fonttikoon 12 ja rivivälin 1,5.

Litteroinnin suoritettuani, toimin Hirsjärven ja Hurmeen (143, 2000) ohjeen mukaan ja luin aineiston läpi useampaan otteeseen. Yritin lukiessani muodostaa kokonais kuvan siitä, mitä haastateltavat aineistossa kertovat. Vilkan (2015, 160) mukaan todellisuus on hahmotettavissa merkitysten kautta, sillä pyrimme antamaan asioille erilaisia merkityksiä ymmärtääksemme oman suhteemme niihin. Aloitinkin analysoinnin etsimällä aineistosta tutkimuskysymyksiäni käsitteleviä merkityskokonaisuuksia. Laadullisessa tutkimuksessa huomio tulee kiinnittää nimenomaan siihen, mikä on tutkimuskysymysten ja viitekehyksen kannalta arvokasta

(Alasuutari 1999, 40). Aineiston pelkistämävaiheessa eli redusoinnissa, jätinkin tutkimukseni kannalta epäolellaisen informaation käsittelyn ulkopuolelle (Vilka 2015, 164). Luotettavuuden lisäämiseksi yhden haastattelun alkuosasta suoritettiin rinnakkaisanalyysi. Tämän analyysin pohjalta muodostunut synteesi osoitti, että tunnistin tutkimuskysymysten kannalta merkitykselliset ilmaukset hyvin.

Redusoin aineiston Tuomen ja Sarajärven (2009, 109) ohjeita mukaillen, toteuttaen sen kuitenkin sähköisessä muodossa Microsoft Office Word ja Excel -ohjelmia hyödyntäen. Yliviivasin korostusvärillä tekstistä ne kohdat, jotka vastasivat tutkimuskysymyksiini. Yksittäisenä analyysiyksikkönä toimi merkityskokonaisuus, eli useimmiten virke tai sen osa, josta välittyi haastateltavan sanoma, joka vastasi tutkimusongelmaan. Käytyäni läpi koko aineiston kummankin tutkimuskysymyksen näkökulmasta, kopioin korostusvärillä merkkäämani alkuperäisilmaukset Excel -taulukkolaskentaohjelmaan, jossa ne olivat helposti ryhmiteltävissä päällekkäin.

Aineiston pilkkomisen jälkeen jatkoin redusointia tiivistämällä alkuperäisilmaukset pelkistettyyn muotoon. Fenomenologiselle lähestymistavalle on tyypillistä, että todellisuuden nähdään olevan monimerkityksellistä. (Vilka 2015, 161, 164.) Huomasin myös aineiston olevan samalla tavalla tulkinnanvaraista, sillä haastateltavan kuvaus sai joissain tapauksissa monia merkityksiä ja yksittäinen alkuperäisilmaus saattoi näin ollen tuottaa useita pelkistettyjä ilmauksia. Toteutin pelkistämisen kirjoittamalla tulkintani ilmauksen ydinajatuksista alkuperäisilmauksen perään. Pelkistämistä on havainnollistettu alla (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Aineiston redusoinnin eteneminen alkuperäisilmauksista pelkistykseen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
”kieltäytyy jostakin, niinkö yksikertaista että ‘mä en tee tuota’.”	Kieltäydytään toiminnasta
”että se on niinkö väärin että häntä kohtaan että ei hän ollu se syyppää”	Kiistetään osallisuus ongelmaan
”jos ois lähteny ruotimaan, niin se ois varmaan menny pystypainiksi”	Käyttäydytään uhkaavasti
”mä jätän ne tunnin jälkeen ne, joilla ei ole välineitä.”	Tullaan tunnille ilman varusteita

Tutkimusaineiston pilkkomisen jälkeen se ryhmitellään uudelleen johdonmukaiseksi kokonaisuudeksi (Vilkkä 2015, 164). Klusteroinnissa eli ryhmittelyssä pelkistetyt ilmaukset yhdistellään ryhmiksi etsimällä ilmauksista samankaltaisuuksia, jonka jälkeen ne nimetään sopivalla yläkäsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110; Vilkkä 2015, 164). Tässä vaiheessa analyysiä tein valinnan edetä tutkimuskysymysten osalta eri tavoin. Häiriökäytöksen olemusta käsittelevän ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla käsittelin kaikkien opettajien vastauksia yhtenä kokonaisuutena. Näkemykseni oli, että tutkimukseni kannalta on arvokasta saada kokonaiskuva siitä, minkälaista häiriökäyttäytymistä liikunnanopettajat yleisesti ottaen kohtaavat tunneillaan. Näin ollen yhdistin kaikkien opettajien näkemykset yhdeksi analysoitavaksi aineistoksi, josta lähdin etsimään yhtäläisyyksiä.

Opettajien häiriökäyttäytymiseen suhtautumista selvittävän toisen tutkimuskysymyksen kohdalla päätin menetellä eri tavalla. Tutkimukseni tavoitteena oli tuottaa uutta tietoa liikunnanopettajien erilaisista suhtautumistavoista häiriökäyttäytymiseen, joten totesin, ettei opettajien haastatteluaineistoja ole suotavaa käsitellä analyysissä yhtenä kokonaisuutena. Mikäli olisin käsitellyt kaikkien opettajien vastaukset yhtenä aineistona, eivät suhtautumistapojen eroavaisuudet olisi olleet nähtävissä analysoinnin jälkeen. Tein ratkaisun analysoida jokaisen opettajan haastatteluaineiston erikseen, jolloin sain kuvan siitä, miten yksittäinen opettaja suhtautumistapaansa kuvaa. Näin ollen toteutin yhteensä viisi erillistä sisällönanalyysiä; yhden saadakseni vastauksen ensimmäiseen tutkimuskysymykseen ja tämän lisäksi neljä suhtautumistapoihin keskittyvää analyysiä, joiden avulla etsin vastausta toiseen tutkimuskysymykseeni.

Aineiston analysointi eteni ilmausten ryhmittelyn kautta alaluokkien ja yläluokkien muodostamiseen. Luokittelun kautta aineisto tiivistyy ylemmän luokan edustaessa aina yleisempää kuvausta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tiivistyminen oli selkeästi nähtävissä, sillä esimerkiksi ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaavia pelkistettyjä ilmauksia oli 218 kappaletta, joista muodostui 24 alaluokkaa ja näistä puolestaan kuusi yläluokkaa. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä ylemmän tason luokkien muodostaminen etenee kohti aineiston käsitteellistämistä eli abstrahointia. Abstrahoidessa luokittelun kautta syntyneitä käsitteitä yhdistellään niin kauan kuin tämä aineiston kannalta on mielekästä ja mahdollista. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110.) Kvalitatiivinen analysointi etenee edellyttäen,

ettei aineisto ole ristiriidassa siitä tehtävien päätelmien kanssa. Tämä tarkoittaa, ettei analyysissä voida edetä, mikäli yksikin alemman tason käsite on ristiriidassa ylemmän luokan nimittäjän kanssa. (Alasuutari 1999, 38, 42.) Abstrahoinnin tuloksena aineistosta muodostetaan tutkimuskysymykseen vastaavat yleiskäsitteet (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108, 110).

TAULUKKO 6. Yleiskäsitteen muodostuminen abstrahoinnin tuloksena

Alaluokka	Yläluokka	Yleiskäsite
Käyttäytyään aggressiivisesti	Toimitaan muiden kannalta epäedullisesti	Loukataan toisten oikeuksia tai hyvinvointia
Kiusataan tai ollaan ilkeitä toisille		
Ei tulla toimeen muiden oppilaiden kanssa		
Toimitaan itsekkäästi		
Ei kyetä hallitsemaan omia tunteita		
Käyttäytyään häiritsevästi	Toimitaan sopimattomalla tavalla	
Käytetään epäsovinnasta kieltä		
Huudetaan tai tiuskitaan opettajalle		

Taulukossa 6 on esimerkki yhden yleiskäsitteen muodostumisesta aineiston analyysin tuloksena. Kyseinen yleiskäsite vastaa ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi ei kuitenkaan pääty vielä näiden käsitteiden muodostamiseen. Analyysin pohjalta nousseita käsitteitä verrataan aihealueen teoreettiseen viitekehykseen. (Vilka 2015, 170.) Tämä vaihe analyysistä onkin nähtävillä työni seuraavassa luvussa, jossa esittelen tutkimuksen tulokset.

8 TULOKSET

Tutkimukseni tarkoituksena oli selvittää, millaista häiriökäyttäytymistä liikunnanopettajat kohtaavat ja miten he tähän suhtautuvat. Käsittelen tulokset tässä luvussa tutkimuskysymysteni mukaisessa järjestyksessä. Alaluvussa 8.1 esitellyt tulokset koostuvat kaikkien opettajien näkemyksistä ja käsittelinkin aineistossa esiintyneitä ilmauksia yhtenä kokonaisuutena. Tulokset edustavat synteesiä kaikkien opettajien näkemyksistä. Alaluvussa 8.2 esittelen opettajien suhtautumistavat erikseen.

8.1 Liikunnanopettajien kohtaama häiriökäyttäytyminen

Haastateltavien opettajien kohtaama häiriökäyttäytyminen oli moninaista. Kaiken kaikkiaan häiriökäyttäytymistä kuvaavia ilmaisuja aineistosta nousi 218 kappaletta. Havaitsin opettajien kohtaavan liikuntatunneillaan kahdentyyppistä häiriökäyttäytymistä. Tekemäni laadullisen sisällönanalyysin perusteella liikunnanopettajien kohtaama häiriökäyttäytyminen koostuu 1) toisten oikeuksia tai hyvinvointia loukkaavasta ja 2) oppimistavoitteiden saavuttamista vaikeuttavasta toiminnasta (taulukko 7).

TAULUKKO 7. Liikunnanopettajien kohtaaman häiriökäyttäytymisen muodot

Yleiskäsite	Yläluokka
Loukataan toisten oikeuksia tai hyvinvointia	Toimitaan muiden kannalta epäedullisesti Toimintaan sopimattomalla tavalla
Vaikeutetaan oppimistavoitteiden saavuttamista	Kyseenalaistetaan opettajan arvovalta Ei toimita kuten pitäisi Vältetään ja vältellään osallistumista Haitataan opetusta omalla toiminnalla

Käsite ”*Loukataan toisten oikeuksia tai hyvinvointia*” koostui kahdesta asiasta. Oppilas joko toimi muiden kannalta epäedullisesti tai sopimattomalla tavalla. Nämä häiriökäyttäytymisen muodot käsittivät esimerkiksi aggressiivisen käytöksen, opettajalle huutamisen ja muiden

kiusaamisen. Saloviita (2007, 23) on määritellyt häiriökäyttäytymisen samansuuntaisesti, sillä hänen mukaansa uhkaavan ja yhteiskunnan moraalial rikkova käytös täyttää häiriökäyttäytymisen tunnusmerkit.

Kevätjuhla oli seuraavana päivänä ja tää oli tämmönen nuorimies, me oltiin pesäpalloilemassa vielä, joka tuota niin suuttu hirveesti yhdelle toiselle, lähti juoksemaan sitä kiinni ja mä sanoin sille toiselle että ”juokse, älä jää -- että sä et jää yhtään taistelemaan tän kaverin kans, että juokse pakoon vaan”. Mä aattelin että ”apua jos se saa mailan käteensä!” (Katriina)

Aggressiivisuus tai uhkaava käytös nousi esiin muidenkin opettajien haastatteluissa. Tämän tyyppinen häiriökäyttäytyminen liittyi eritoten pelitilanteisiin. Useissa ilmauksissa nostettiin esiin peliin osallistuminen liian kovia otteita käyttäen ja se, kuinka peli aiheuttaa tunnekuohun, jota puretaan uhkaavalla tai jopa väkivaltaisella käytöksellä. Myös Lehtisen (2015, 41) sekä Paajasen (2016, 44) mukaan pelitilanteet ovat omiaan kuumentamaan oppilaiden tunteita ja tätä kautta aiheuttamaan työrauhaongelmia.

No esimerkiksi, pelitilanteessa, kun joudutaan vaikka pallosta kamppailemaan, niin käytetään sitte kyynärpäätä tai mailaa toista kohtaan ja rikotaan pelisääntöjä vaikka ne kyllä tiedetään. (Paula)

-- toissa viikolla, siinä yks kävi vähän kierroksilla, no se oli turhautunu siihen kun on niin voiton nälkänen, mikä on tietysti hyvä ominaisuus, kuhan osaa pitää vaan tunteet kurissa ja sit se turhautu ja löi mailan siihen lattiaan. (Jari)

Toisten oikeuksia tai hyvinvointia loukkaava sopimaton käytös ilmeni opettajalle huutamisena, karkeana kielenkäyttönä ja ylipäättään huonona käyttäytymisenä. Tranbergin (2012, 34–35) tutkimuksen mukaan kiroilu on yläkoulun ja lukion liikuntatunneilla yksi yleisimmistä häiriökäyttäytymisen muodoista, maltin menettäminen ja kiukun puuskat ovat huomattavasti harvinaisempia. Tässä työssä kiroilu ja verbaalinen raivoaminen yhdistyivät usein häiriökäyttäytymistilanteisiin, joihin liittyi myös fyysistä aggressiivisuutta.

-- sieltä se lähti sitte oikein niin sanotusti paskaa viskaten ja tavarat lenteli ja kaikki lenteli siellä salissa ja hirvee kirous -- (Katriina)

-- se oli semmonen niinkö lähellä aggressiivista käytöstä semmonen niinkö kiroaminen ja semmonen olemuski oppilaalla -- jatko sitä vain jatko kokoajan -- sitten ko se menee siihen huutamiseen ja raivoamiseen ja en tiä, onko sitte saanu semmosella tahtojaan läpi. (Teemu)

Teemun pohdinta saa vahvistusta teoriakirjallisuudesta. Lindh ja Sinkkonen (2009, 90) sekä Cacciatore (2007, 34–35) toteavat lapsen oppivan aggressiivista käytöstä paitsi mallioppimalla myös toiminnan vahvistamisen kautta. Jos aikuinen antaa lapsen saada tahtonsa läpi aggressiivisella toiminnalla, lapsi saa tästä vahvistuksen toimintatavalleen. Sen lisäksi, että oppilaat toimivat sopimattomalla tavalla opettajaa kohtaan, kävi aineistosta ilmi, että liikuntatunneilla ilmenee myös oppilaiden keskinäistä kiusaamista, ilkeilyä sekä itsekästä toimintaa.

-- sama parivaljakko niillä on, hiertää koko ajan niinkun pelin ulkopuolellaki, on siis semmonen. Että se on punanen vaate toiselle. (Jari)

Nykyään on enemmän kiusaamista... ei kunnioiteta toisia, eikä oteta edes luokkakavereita huomioon "aivan sama mikä sulla on". Aika yksilökeskeistä on nykyään -- (Paula)

Vallalla oleva ihmiskäsitys korostaakin ihmisen asemaa subjektina, aktiivisena toimijana, joka ei ainoastaan vain sopeudu vaan myös itse sopeuttaa ympäristöään omaan toimintaansa. Oman elämänsä kontrollointi ja vaikuttamisen pyrkimykset ovat niin suuria, että ihminen on valmis toimimaan jopa vastoin sosiaalista hyväksyntää näitä tavoitteita toteuttaakseen (Eskola 1982, 56; Jauhiainen & Eskola 1994, 15).

Toiseksi häiriökäytöstä kuvaavaksi käsitteeksi nousi ”*Vaikeutetaan oppimistavoitteiden saavuttamista*”. Myös Turnuklu ja Galton (2001) määrittelevät opetusta ja oppimista hankaloittavan käytöksen häiriökäyttäytymiseksi. Tämän ja ensimmäiseksi esittelemäni häiriökäyttäytymisen muodon ero on se, ettei häiriökäytös perustu tässä tapauksessa osapuolten väliseen konfliktiin vaan kyseessä on opetustyötä tai oppimista häiritsevä toiminta.

Se kuuntelu ja keskittyminen semmonen että varmasti kaikki halutessaan niinkö tietää, että näkee niitä tunteja että pystyy kuunteleen, pystyy keskittyyn. Näkee sitte on monesti että ei viittitä -- (Teemu)

Jos on esimerkiksi lentopallotunti ja oppilaalla pallo, alan antamaan ohjeet, nii ei se pysty pitämään sitä käessä, se alkaa pomputtelemaan -- esittämään toisille eri temppuja. (Paula)

Aineistoni pohjalta voidaan nähdä, että viivyttely, häiritsevä häliseminen ja oman oheistoiminnan kehittäminen ovat yleisiä häiriökäytöksen muotoja liikuntatunneilla erityisesti ohjeiden annon aikaan. Kaikki haastattelemani opettajat kertoivat ohjeistusten aikaisista haasteista. Instruktio eli toiminnan ohjeistuksen antaminen on oleellinen osa opetusta, jotta oppilaat saisivat kuvan opetettavasta asiasta ja sen toteutustavasta (Jaakola 2013). Näin ollen on selkeästi nähtävissä, että opetustavoitteiden saavuttaminen vaikeutuu häiriökäyttäytyjän toiminnasta johtuen.

Häiriökäyttäytyjän vaikeuttaessa opetustavoitteiden saavuttamista, on merkille pantavaa, että hän voi joko häiritä tai estää muiden työskentelyä tai vaihtoehtoisesti vain omaa oppimistaan. Muiden hyvinvointia, oikeuksia tai opettamis-oppimisprosessia loukkaavat häiriökäyttäytymisen muodot ovat helposti havaittavissa, niiden ollessa luonteeltaan työrauhaa aktiivisesti rikkovia ja ulospäin suuntautuvia tekoja (Laukkanen ym. 2002; Tranberg 2012, 5). Sisäänpäin suuntautunut, luonteeltaan passiivinen häiriökäyttäytyminen muodostaa ongelman useissa tapauksissa vain häiritsevän oppilaan omalle oppimiselle (Kuorelahti 2001; Numminen & Laakso 2001, 104–105; Saloviita 2014, 164). Opettajat kertoivatkin haastatteluissa useita esimerkkejä siitä, miten oppilaat osallistuvat toimintaan passiivisella asenteella tai kieltäytyivät suorittamasta annettua tehtävää. Opetustavoitteiden saavuttaminen estyy myös tapauksissa, joissa oppilaat pyrkivät välttämään osallistumisen jopa kokonaan olemalla luvatta poissa tai poistumalla kesken tunnin.

Nii yleensä ne sanoo ”no me on tehty jo, mä hyppäsin jo 240” mä että no ”ai kerran?” ”- no niin” mä että ”no ko kuule täällä on tarkoitus pomppia vähän enemmän että ei kerta oo kun vasta semmonen hyvä alku” ”- emmää jaksa!” (Katriina)

Sitten voi olla, että poika oppilas lähteekin tilasta pois -- menee sitte ilman lupaa vaikka pukuhuoneen puolelle ja minä taas en voi naispuolisena opettajana mennä perässä -- (Paula)

Toimintaan osallistumattomuus heikentää paitsi häiriökäyttäytyjän omia oppimistuloksia, mutta vaikuttaa myös koko ryhmän tekemisen tasoon ja ilmapiiriin. Ryhmä on yksilöidensä summa ja täten ryhmän kokonaisenenergia on riippuvainen yksilöiden toimintapanoksista. (Jauhiainen & Eskola 1994, 14.)

Mä oon huomannu sitte senki -- siellä yksi oppilas jo riittää niinkun pilaamaan sitä henkeä. (Jari)

-- se vaikuttaa kaikkeen, ihan ryhmähenkeen, huomaa että tulee semmosta niinkö negatiivista kierrettä siellä, semmonen negatiivinen suhtautuminen moneen asiaan ja sitte ne ei jaksa yrittää, ei halua yrittää samalla lailla. (Teemu)

Joissain tapauksissa liikuntatuntien aikainen häiriökäyttäytyminen on hyvin näkyvää ja kohdistuu suoraan opettajaan. Haastatteluissa opettajat kertoivat tapauksista, joissa oppilas pyrkii haastamaan opettajan arvovaltaa tai kyseenalaistamaan koko opettajan organisoiman toiminnan mielekkyyden. Keskinuoruudessa eli 15–17 -vuoden iässä nuori pyrkii irrottautumaan lapsenomaisesta riippuvuussuhteestaan vanhempiinsa. Tähän psykologiseen kehitysvaiheeseen kuuluu kriittinen ja varsin yksioikoinen suhtautuminen auktoriteetteihin. Näin ollen myös opettajat nuoren elämän tärkeinä auktoriteetteina joutuvat ajoittain kritiikin kohteiksi. (Kaltiala-Heino 2013.)

aina siellä joku saattaa olla joka kokeilee -- luokassa semmonen päällikkö, ja pyrkii päälle (henkisesti) -- rivien välistä on luettavissa että ”näättähän että mä uskallan niinkun opettajalle toimia näin”. (Jari)

On kovasti sellasia aina jotka haluaa perusteluja -- eikö ne jatkaa, ne tykkää jatkaa vääntöä... oikein niiku haluaa, oikein niinku koittaa. (Katriina)

Opettaja pyrkii sääntöjen ja ohjeistuksien avulla varmistumaan opetuksen sujuvasta ja turvallisesta toteutuksesta (Jones & Jones 2007, 240; Jääskeläinen ym. 1980, 93; Numminen & Laakso 2001, 105–106). Analyysini pohjalta häiriökäyttäytymiseksi voidaan nähdä tilanteet, jolloin oppilas ei toimi kuten hänen pitäisi toimia. Ohjeiden vastainen toiminta kuten sääntöjen rikkominen ja tulo tunnille ilman liikuntavälineitä ovat esimerkkejä tämän tyyppisestä häiriökäyttäytymisestä.

-- nuori tulee tiedostaen että, hän teki vapaa-ajalla lainausmerkeissä omia päätöksiä. Sitten ku tulee kouluun, nii kyllä hän tekee edelleen niitä päätöksiä, että ei kysy lupaa eikä noudata yhteisiä sääntöjä. Tekee vain omia päätöksiä, että hän on tavallaan tottunu siihen. (Paula)

-- että hei no hei kun on hiki nii me mennään suihkuun ja sillälaila. Tai että ku tullaan liikuntatunnille on vaihdettava varusteet -- Tai kun tullaan liikuntatunnille niin hiukset on kiinni. (Katriina)

8.2 Liikunnanopettajien suhtautuminen häiriökäyttäytymiseen

Toiseen tutkimuskysymykseeni vastaan esittelemällä neljä erilaista suhtautumistapaa häiriökäyttäytymiseen. Käyn tässä alaluvussa läpi opettajien yksilölliset toimintatavat analyysin tuloksena syntyneiden yleiskäsitteiden kautta. Nämä ilmaukset, joita on 3–5 kappaletta opettajaa kohden, kuvaavat opettajan suhtautumista häiriökäyttäytymiseen. Tuomen ja Sarajärven (2009, 113) ohjeen mukaisesti esittelen myös näiden käsitteiden sisältöjä eli tässä tapauksessa opettajien suhtautumistapojen ilmenemismuotoja ja liitän ne teorian tietoon.

8.2.1 Teemun tunneilla on rento meininki

Teemun suhtautumistapa häiriökäyttöön on kuvattavissa neljän ilmauksen kautta. Ensimmäinen näistä oli ”*Kommunikoidaan ongelmia ratkaistaessa ja ehkäistäessä oppilaiden kanssa*”. Teemu reagoi tilanteisiin keskustelemalla ja kysymällä oppilaalta ongelmasta. Hän pyrki myös ymmärtämään tilannetta oppilaan kannalta. Ongelmatilanteessa onkin hyvä kuulla, mikä on oppilaan näkemys tapahtuneesta (Graham, Elliot & Palmer 2016, 176). Tavoitteena Teemulla oli päästä tilannetta ratkaistaessa oppilaan kanssa yhteisymmärrykseen. Keskeiseksi asiaksi Teemun haastattelusta nousi hänen pyrkimyksensä ottaa oppilaat mukaan myös tuntien sisältöjä koskevaan päätöksentekoon. Yhteistyö liikuntajakson suunnittelussa oli hänen mukaansa hyvä keino ehkäistä häiriökäyttäytymistä.

Se riippuu tyylistä, jos tietää että minkälainen se on yleensä, jos on niinkö tosi erilaila, niin vähän kysy -- miten muuten niinkö elämässä, että onko nukkunu hyvin, onko

syöny tai onko siellä jotain sen päivän toiminnassa sellasta että -- koittaa hakea sitä ymmärrystä.

-- pyrin pitämään mahdollisimman monipuolisena sitte niinkö tuon koululiikunnan, mitä on mahdollisuutta ja sitte sinneki oppilaittenki sitte omia ideoita, jos on niin jotaki mitä haluais tehdä niin niitä toteuttaa kans -- että ko ite pääsee vaikuttaan nii kyllä sillä on semmonen positiivinen vaikutus siihen.

Paitsi että Teemun haastattelusta kävi ilmi hänen vuorovaikutteinen toimintatapansa, ilmeni aineistosta myös hänen pyrkimyksensä viestittää oppilaille, mitä hän heiltä edellyttää. Ratkaisun kannalta tärkeäksi asiaksi nousi oppilaan ymmärryksen varmistaminen. Tekemällä säännöt selväksi, opettaja varmistaa, että oppilas tietää, miten hänen oletetaan käyttäytyvän (Jääskeläinen ym. 1980, 92). Yhtenä motiivina Teemulla tilanteisiin puuttumisessa oli viestittää oppilaalle ja samalla myös muulle ryhmälle, ettei käytös ollut hyväksyttävää.

Saaha ne omat tavat niinkö tuota, jokaisella opettajalla on omat tavat, mitenkä toimia, mitenkä tunti alotetaan tai lopetetaan tai miten toimitaan tunnilla niin. Sitte ne kyllä oppii kyllä oppilaat siinä --

ite suoraan opettajana käskee tai sitte jos ei vieläkään, sitte pitää mennä ihan ite sinne väliin tilanteeseen -- että kuhan saa sen tilanteen pois siittä, tilanne loppumaan ja semmonen viestittää muillekki ettei ole hyväksyttävää sitte tuommonen.

Joissain tapauksissa Teemu reagoi oppilaan häiriökäytökseen myös kertomalla oppilaalle seuraamuksista. Opettajan joutuessa ottamaan seuraamukset esille, kyseessä on useimmiten luonteeltaan vaikeampi häiriötilanne, jolloin ehkäisevät ja korjaavat toimenpiteet eivät ole onnistuneet. Oppilasta tulisi ensin varoittaa häntä uhkaavista seuraamuksista. (Saloviita 2013, 165.) Teemu pyrkikin viestittämään oppilaalle, miten tilanne tulee etenemään, ellei käytös muutu, eikä suoraan langettanut seuraamuksia. Rangaistuksilla uhkaamisen Teemu koki kuitenkin joissakin tapauksissa melko tehottomaksi toimintatavaksi.

Mutta sitte huomaa just että monesti sitte menee semmoseen uhkailuun enemmänkin ettei tuu sitte suoraan heittää rangastustoimia ja kyllä sen huomaa nyt sitte että ne oppilaatki tiedostaa sen, että ei kovin mielellään niinkö mitään lähe jälki-istuntoja jakeleen. Sitten niin seki kyllä tulee, että "noo sää vaan uhkailet tuolla".

Myös Kiiski (2012, 19) on yhtä mieltä Teemun havainnon kanssa siitä, mihin varoittaminen ilman toteutusta johtaa. Oppilaan uhkailu seuraamuksilla, joita opettaja ei halua tai kykene laittamaan täytäntöön, syö hänen uskottavuuttaan ja tätä kautta myös hänen auktoriteettiaan. Jos sääntöjä asetetaan, tulee niiden rikkomuksiin myös puuttua. (Jääskeläinen ym. 1980, 93–94.) Ellei säännöistä pidetä kiinni, työrauhan ylläpito vaikeutuu entisestään, oppilaiden huomatessa varoitusten olevan merkityksettömiä (Shimon 2011, 120).

Toinen Teemun häiriökäyttäytymiseen suhtautumista kuvaava ilmaus oli ”*Keskitytään positiivisuuteen ja turvallisuuteen*”. Keskittyminen positiivisuuteen ilmeni Teemun opetustyössä tavoitteena pitää liikuntatunnit oppilaille mahdollisimman mielekkäinä ja pyrkimyksenä antaa paljon nimenomaan positiivista palautetta. Toivotun käyttäytymisen vahvistaminen positiivisella palautteella ohjaa oppilasta toimimaan asiallisesti ilman negatiivista latausta, joka seuraamuksilla uhkailuun puolestaan liittyy. (Lavay, French & Henderson 2006, 166.) Suorituksesta annetulla positiivisella palautteella on lisäksi motivoiva vaikutus ja sen on todettu näin ollen edesauttavan oppilaiden työskentelyn ylläpitoa (Shimon 2011, 84).

sitten ko on yhen ryhmän kans, että siellä on vain se kymmenen tyyppiä samaan aikaan -- siellä on tosi hyvä se fiilis aina tehä -- ehkä se on se niinkö tuota, pystyt antaa monipuolisempaa yksilöllistä palautetta siellä monesta eri asiasta,

-- yleensä sitte semmonen vain että kehuu sitä että ”hienosti ite huomasi, että koita kiinnittää jatkossa huomiota tähän”.

Teemu pyrki luomaan tunneilleen rennon ilmapiirin. Myös tällä on omalta osaltaan vaikutuksensa liikuntatuntien työrauhaan. Oppituntien positiivisen ilmapiirin on nähty ennalta ehkäisevän häiriökäyttäytymistä (Kyllönen & Rickman 2011). Ilmapiirin merkitys korostuikin Teemun haastattelussa.

Liikunnassa en tiä, onko ite vähän semmonen luonteeltaan, että vähän niinkö haluaakin pitää sen ilmapiirin semmosena rennompana.

-- suurimmalla osalla ryhmistä on tosi hyväki ilmapiiri -- siinä mielessä onnistunu -- että se on semmonen pitempi aikanen työ mitä tekee sen eteen -- en usko, että se näkyy niinkö hetkessä.

Kouluviihtyvyydellä on oma vaikutuksensa oppitunnin työrauhaan. Tätä kautta myös koulunkäyntiin liittyvien ihmissuhteiden voidaan nähdä vaikuttavan häiriökäyttäytymisen määrään. (Holopainen ym. 2009, 23.) Teemun haastattelusta kävi ilmi, että hän pyrkii positiivisen asenteeseensa mukaisesti rakentamaan hyvät välit oppilaisiinsa ja tekemään itsestään oppilaille helposti lähestyttävän. Alla olevasta lainauksesta on tulkittavissa myös auktoriteetin muoto, johon Teemu haastattelun perusteella nojautui. Oppilaiden totellessa opettajaa, koska heidän suhteensa ovat hyvät, perustuu vallan käyttö karismaattiseen auktoriteettiin. Tällöin oppilaat toimivat opettajan toiveiden mukaisesti välttääkseen loukkaamasta tätä tottelemattomuudella (Saloviita 2014, 52).

Että yleensä se on että jos se, ainaki itestä tuntuu niinkö että on semmonen esimerkki, siellä, reilu, ehkä semmonen helposti lähestyttävä niin sillä saa semmosen kunnioituksen siinä että -- ainaki semmonen niinkö henkilönä, että en halua tuolle niinkö tehdä mitään.

Positiivisuuden lisäksi Teemu korosti turvallisuuden merkitystä. Opettajan tuleekin puuttua tunnilla ilmenevään kiusaamiseen ja muuhun sopimattomaan käytökseen välittömästi (Kuusela & Kaski 2013). Tähän on lakisääteinen velvoite, sillä opiskeluympäristön tulee olla turvallinen, sellainen jossa oppilaan ei tarvitse pelätä joutuvansa väkivallan tai muun kiusaamisen uhriksi (HE 86/1997, 29 §). Oppilaan kokeman turvallisuuden nähdään vaikuttavan myös häiriökäyttäytymisen ilmenemiseen (Holopainen ym. 2009, 23).

Sen homman pitää olla turvallista kumminki kaikille kumminki siellä -- Se kaikki kaikki aggressiivinen semmonen fyysinen kontakti kyllä niinkö koittaa, koittaa kitkeä poijes sitte siinä.

Kolmas Teemun suhtautumistapaa kuvaava ilmaus oli ”*Ratkaistaan ongelma omalla tyylillä tai myöhemmin muiden tahojen kanssa*”. Haastattelussa kävi ilmi, miten Teemu suhtautui tilanteisiin oman näkemyksensä pohjalta, maalaisjärkeä käyttäen, ja työtä omalla

persoonallaan tehden. Intuitioon ja opettajan sen hetkisiin tuntemuksiin luottaminen tilanteita ratkaistaessa oli nähtävissä myös Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 29) tutkimuksessa.

Suhteellisen hyvin pärjää sillä että menee vain semmosella maalaisjärjellä ja pitää sen homman niinkö kaikille turvallisena ja järkevänä siinä. Ja riittävän ajoissa puuttuu sitte siihen toimintaan.

Jos Teemu koki, ettei tilannetta voida ratkaista tunnin aikana, hän siirsi ratkaisun myöhemmäksi ja otti tilanteen selvittelyssä avuksi joissain tapauksissa myös muuta koulun henkilökuntaa tai oppilaan vanhemmat. Henkilökunnasta Teemu nosti esiin rehtorin ja koulupsykologin tahoina, joiden kanssa tilanteita oli joissain tapauksissa selvitetty.

Yleensä ottaa niinkö suoraan tilanteesta poies sinne, juttelee molempien kans ja sitte käyvä sitä joko siinä tunnin aikana, joka ei yleensä oo mahdollista tai sitte tunnin jälkeen käyvään läpi sitä tilannetta, että mitä tehtiin. Sitte välillä joutuu rehtorin kans hoitaan niitä -- jos ei oo päästy sovintoon, niin yleensä se on tuota rehtorin on päästy sovintoon viimeistään.

Mitä nyt on juteltu muittenki opettajien kans niin kyllä siinä on ehkä osittain koti on mistä lähtee, siitä huomaa osan mutta... Aika hankala siinä on, että kyllä siinä pitäs olla sitte psykologi sitten määrittelemässä ja on siinä joitain, jotain psykologin kans ollu juttuja ja katottukin.

Joissain tapauksissa asian käsittely ei tuottanut tulosta, jolloin Teemu oli käyttänyt ratkaisuna myös jälki-istuntoa kurinpidollisena seuraamuksena. Rangaistukset olivat Teemun mukaan kuitenkin keinoja, joita hän ei mielellään käytä. Joitain vuosia opettajan työtä tehneenä Teemu vaikutti muodostaneen näkökannan, etteivät rangaistukset ole välttämättä toimivin vaihtoehto häiriökäytökseen reagoidessa. Oliveira ja Graca (2013) sitä vastoin kertovat, miten uran alkuvaiheessa tuoreen opettajan käytännöt joutuvat opetusarjessa rajusti koetukselle ja näistä haasteista johtuen osa opettajista omaksuu äärimmäisiä kurinpidon keinoja suosivan linjan, toisten taas luopuessa työrauhan ylläpidosta kokonaan.

Sitähän vähän käytiin sitte jälki-istuntoo, ensimmäinen, ja viimeinen mitä oon antanu, tai no ei voi sanoa että viimeinen, mutta ensimmäinen minkä oon antanu.

-- ite en jotenki usko sitte näihin koulun rangaistusmahollisuuksiin, että jälki-istunto niin saako sillä niinkö sitä toimintaa, että ite on yleensä koittanu sitte niinkö jutella oppilaitten kanssa --

Neljäs Teemun häiriökäyttäytymiseen suhtautumista kuvaava ilmaus oli ”*Keskitytään yksilöihin, mutta huomioidaan ryhmän vaikutus*”. Liikuntatunneilla korostuu yhdessä tekeminen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 433). Teemu tunnistikin tunneillaan ilmeneviä ryhmäilmiöitä ja pyrki huomioimaan nämä ennaltaehkäistessään ja reagoidessaan häiriökäyttäytymiseen.

No yleensähan sitte ainaki tuntuu itestä että, sitte jos on sitä häiriökäyttäytymistä niin voi olla että nämä semmoset, jotka aiheuttaa sitä niin hakeutuu ehkä samaan porukkaan, hakee sitä hyväksyntää sieltä taas -- voi olla että pystyy antaan olla omana porukkana. Taas semmonen ”tehkää te sitte siellä semmosta mitä teette, että välttämättä muita sitte häiritse, tehkää siellä sitte”. Taas toisinaan voi olla että yrittää jakaa sitte sitä porukkaa mahdollisimman paljon taas.

Haastattelusta kävi hyvin ilmi, miten Teemu näki kahdenkeskisen vuorovaikutuksen tuottavan usein paremmin tuloksia kuin koko ryhmän edessä käydyn keskustelun. Yksityisen keskustelun avulla säästytään usein tilanteen kulminoitumiselta, kun oppilas ei joudu julkisesti negatiivisen huomion keskipisteeksi (Graham ym. 2016, 176; Jääskeläinen 1980, 93; Shimon 2011, 123). Häiriökäyttäytymisen puuttuessa, tulee asia hoitaa päättäväisesti ja perustellen ensin kahden kesken ja vasta sitten ryhmän kuullen, jos ensimmäinen huomautus ei riitä muuttamaan toimintaa (Numminen & Laakso 2001, 107).

Sitte taas yksilönä jos juttelee näin niin siinä tilanne on paljon aidompi yleensä taas. käy kysyyn --

-- laittaa yleensä toiminnan käyntiin siinä että kumminkin toiminta käynnissä, ettei siinä niinkö muitten nähen periaattessa välttämättä (kuulumisia).

Vastauksissaan Teemu toi esiin myös, miten hän korostaa yksilön henkilökohtaista vastuunkantoa vaikka tämä toimiikin osana ryhmää. Kouluryhmissä yhdenmukaisuuden paine on usein todella voimakas. Lauma-ajattelun vallassa ryhmäläiset alkavat kokea toimintansa hyväksyttäväksi ilman sen tarkempaa kriittistä tarkastelua. (Jauhiainen & Eskola 1994, 106.)

Teemu pyrkikin herättelemään oppilaita omaan ajatteluun ja ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan.

monesti tuota koittaa semmonen että, yksilöistä se lähtee ja jokaisen pitäis pystyä muuttamaan sitä omaa tekemistä, mutta se on yleensä se menee vain siihen niinkö vähän sanahelinäksi, monesti niin tuota sitte porukalle että.

8.2.2 Jarin tunneilla vallitsee järjestys

Jarin suhtautuminen häiriökäyttäytymiseen on kuvattavissa kolmen ilmauksen kautta, joista ensimmäinen on luonteeltaan kaksijakoinen ”*Pyritään itsenäisen ratkaisuun, mutta tehdään myös pitkäjänteistä yhteistyötä*”. Jari pyrki ratkaisemaan ongelman itse, koska hän uskoi sen olevan tärkeää opettajan ja oppilaan tulevan työskentelyn kannalta. Hän näki tämän myös arvokkaaksi opettajan itseluottamuksen ja auktoriteetin vuoksi. Työrauhan ylläpito onkin yksi opettajan keskeisimmistä tehtävistä ja työyhteisö olettaa opettajan myös tähän kykenevän (Blomberg 2008, 15). Myös Saloviidan (2013, 167) mukaan häiriötilanteen ratkaisun pääasiallinen vastuu on opettajalla itsellään. Koska kyseessä on oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa ilmennyt ristiriita, tulisi opettajan itse selvittää tilanne eikä siirtää sitä ulkopuoliselle taholle, joka ei tilannetta tunne.

Tän mä koen kans tärkeeksi, äärimmäisen tärkeeksi sen auktoriteetti oikeudenmukaisuuden, jos oppilas käyttäytyy minun tunnilla huonosti, niin en mä sitä luokanvalvojalle, mä voin niinkun mainita siitä luokanvalvojalle, mut ite mä hoidan sen.

Ja mä ajattelen ite, ensisijainen vastuu olis sillä opettajalla, sen pitää ihan oikeasti yrittää löytää ratkasu, jos se löytää se on kaikista tehokkain tapa. Jos ei voimavarat riitä, auktoriteetti, eikä löydä ratkasua, sitte mennään vasta tonne noi.

Jarin näkemys oli, että he ovat pienessä koulussa kyenneet henkilökunnan, mutta myös kodin ja koulun välisellä yhteistyöllä ratkaisemaan useiden haastavasti käyttäytyneiden oppilaiden ongelmia. Häiriökäytökseen on näissä tapauksissa kyetty puuttumaan kokonaisvaltaisesti. Jari korostikin haastattelussa, miten tärkeää on, että opettaja ja oppilaan kotiväki ovat samalla puolella ratkaistaessa oppilaiden ongelmia pitkäkestoisessa yhteistyössä.

Voi olla vaikeastaki oppilaasta kysymys, jos me vanhempien kans sitoudutaan vetämään yhtä köyttä seiskaluokalla, niin ysiluokalla se on yleensä jo kunnossa. Et kyllä se kodin rooli ihan keskeinen on, se että sillä ei ole niinku pakoreittiä sillä oppilaalla.

Itsenäisyyteen pyrkivä työskentelytapa, jonka pohjalta Jari häiriökäyttäytymiseen puuttui, ilmeni myös hänen käyttämässään seuraamuksissa. Hän käytti seuraamuksia, jotka hän toimeenpani itse. Jari näki tärkeäksi myös sen, että seuraamus toimeenpantiin mahdollisimman pian tuomittavan teon jälkeen. Tämä näkemys saa tukea myös oppimispsykologisesta teorian tiedosta, jonka perustella rangaistuksen tulisi seurata sopimatonta tekoa mahdollisimman nopeasti sen vaikuttavuuden takaamiseksi. Jälki-istunto toimeenpannaan päivien viiveellä, joten tätä ei voida nähdä psykologisesti kovinkaan tehokkaana seuraamuksena. (Saloviita 2013, 166–167.)

Vielä palatekseni siihen jälki-istuntoon, että seki on hölmöä että se niinkun, se jälki-istunto on joku viikon päästä ja, ja sitten sen pitää joku muu opettaja niinkun... Et minähän omilta tunneilta en oo koskaan oppilasta laittanu jälki-istuntoon.

Jari toi myös esiin ajoittain käyttämänsä ojentamistavan, jonka hän ilmaisi kuitenkin sotivan jossain määrin hänen omia moraalisisäntöjään vastaan. Tietyissä tapauksissa, joissa hän koki, että tilanteen ratkaisutapa toimii tehokkaana varoittavana esimerkkinä ja tuottaa kokonaisuudessaan suuremmat hyödyt kuin haitat, liikuntaa voidaan käyttää seuraamuksena. Liikunnalla ojentamisen on jo pidemmän aikaa nähty olevan huono keino ylläpitää järjestystä, sillä sen on todettu vaikuttavan negatiivisesti oppilaiden liikuntamotivaatioon (Jääskeläinen ym. 1980, 90).

Joskus pitää vaikka pari kolme kaveria uhrata sen takia, että saat järjestelmän toimimaan -- Sehän oli niin tavallaan nöyryyttävää niille kavereille, ku muut lähtee koulusta, niin nämä nahkatakkigangsterit lähtee minun kans tuosta pihasta, mistä muut kulkee läpi, niin hiihtämään. Ja sen jälkeen, mä puhuin uhraamisesta, niin monta vuotta kiiri sana alakoulussa, että ne joutuu hiihtämään koulun jälkeen jos ei (osallistu hiihtotunnille), ja ei ollu mitään ongelmaa siis.

Aineistosta nousi hyvin esiin, miten Jari pyrkii hallitsemaan opetustilanteet. Nikkola ja Löppönen (2014, 41) toteavatkin opettajan hallinnan tavoittelun lisäävän hänen työnsä

ennustettavuutta ja varmuutta. Toisaalta he mainitsevat liiallisen kontrollin mahdollisesti tukahduttavan joissain tapauksissa ryhmän toiminnan, kun opettaja esimerkiksi rajoittaa ryhmän sisäisen vuorovaikutuksen kulkevaksi ainoastaan hänen kauttaan. Esitettyyn näkemykseen pohjautuen opettajien tulisikin luopua pyrkimyksistään täydelliseen kontrolliin ja oppia sietämään epävarmuutta osana opetustyötään (Nikkola & Löppönen 41, 2014).

No mulle erittäin vaikeeta semmonen tilanne jos mulla oppilas lähtee esimerkiksi kasvatustien, mä en saa sitä tilannetta hallintaan, niin mulla on erittäin vaikeaa niinkun se itesuodattaa. Ja edelleen se, että jos joku hyppii silmille -- niin se se tavallaa, mä en voi elää semmosen niinkun jotta mulla ei tää paketti oo hallussa.

Toinen Jariin suhtautumistapaa kuvaava ilmaus oli ”Puututaan häiriökäytökseen joustavalla ja tehokkaalla tavalla tai sitä etsien”. Haastattelussa Jari korosti, ettei tilanteisiin ole yhtä oikeaa ratkaisutapaa ja että tehokasta toimintatapaa joudutaan usein etsimään ennen kuin toimiva keino löytyy. Uran alkuvaiheessa opettaja ei välttämättä kykene vielä käyttämään joustavia toimintatapoja (Oliveira & Graca 2013). Kokeneena opettajana Jari sitä vastoin muokkasi toimintaansa tilanteen mukaan.

Siis mulla on niinkun sanktiomenetelmässäkkin on semmonen, että se pitää hakea semmonen sanktio, mikä toimii. Että mennä astetta kovempaan, jossei rupea toimimaan.

Miten mä opettajana suhtaudun oppilaisiin, jos mä mietin opetusuran ensimmäisiä vuosia niin siellä joka ryhmän edessä oli samanlainen Jari. Kun tänä päivänä, jos mulla on kaksikymmentä ryhmää, niin siellä on kaksikymmentä erilaista Jaria, ja kaikkia mä kohtelen siitä huolimatta samalla tavalla.

Kuten edellä olevasta lainauksesta on nähtävissä, Jari pyrki havainnoimaan ja tunnistamaan, miten ryhmään tulisi suhtautua. Hän nosti haastattelussa esiin, miten ryhmän ensimmäiset oppitunnit kannattaa kuitenkin aloittaa aina tiukalla linjalla. Myös Shimon (2011, 120) toteaa, että järjestyksen ylläpidossa kannattaa aluksi toimia korostuneen jämakästi. Jääskeläisen ym. (1980, 92) mukaan kurinpidon linjaa onkin helpompi höllentää kuin kiristää jälkikäteen.

...alotetaan sillä tiukalla, koska enhän mä tunne ryhmää, niin mä en voi ottaa tiettyä, niinkun mä sanoin, että minussa on erilaisia opettajia, niin sitten mä voin mennä vasta

sen, kun mä tunnen sen ryhmän niin ruveta opettamaan sitä ryhmää sillä tavalla kun minä näen sen.

Kolmas ja viimeinen esiin noussut ilmaus Jarin häiriökäytökseen suhtautumisessa on analyysini pohjalta ”Autetaan oppilasta toimimaan oikein”. Jarin toiminnassa korostui hänen pyrkimyksensä lisätä oppilaan ymmärrystä siitä, miten tämän tulisi toimia. Myös Graham ym. (2016, 174) korostavat oppilaan ymmärryksen merkitystä ja sitä, miten tärkeää opettajan on heti lukuvuoden alussa osoittaa se linja, jonka mukaisesti hän työrauhaa ylläpitää.

-- kerron itsestäni minkälaisia asioita minä vaadin, teen sen selväksi, ettei tartte sitte ku mä, mulla on kovasti semmonen uskomus, että jos sinä jätät tämän tekemättä niin siellä tapahtuu ylilyöntejä ja sit sä joudut ”hei minun tapa on tehdä näin ja näin ja näin ja näin”. Tehdään pelisäännöt alussa selväksi.

Paitsi, että Jari teki selväksi oppilaille, mitä hän heiltä edellytti, vetosi hän myös oppilaiden omaan moraaliin. Jari kuvasi haastattelussa, miten hän pyrki vaikuttamaan oppilaiden ymmärrykseen ja vastuunkantoon tapauksissa, joissa hän epäili oppilaan osallistumattomuuden olevan vilpillistä ja vanhempien tukemaa. Vastuukysymysten vuoksi hän voinut määrätä oppilasta osallistumaan tunnille, mutta oppilaan ymmärrykseen hän saattoi silti vaikuttaa.

Mä voin tietää että joku siellä lintsaa vanhempien suostumuksella, saattaa jopa koko päivän olla, jolloin mä puutun siihen sillä tavalla moraalisaarnassa, jos mä epäilen niinku.

Kysyin ”Mitä varten sä et oo tunnilla?” niin se sano ”eikö äitiki oo ilmottanu -- en pysty osallistumaan” -- mä sanon ”äitisi ja lääkäri ei tiedä sitä aina, oletko sä kunnossa. Vain sinä, sinä tiedät sen -- sä ratsastat tällä asialla, että sä meet sen lapun taakse, on turha ottaa äitiä esille, turha väittää lääkärin, ole rehellinen!” Sen jälkeen oli kaikilla seuraavilla tunneilla.

Osatakseen auttaa oppilaita toimimaan oikein, Jari halusi tuntea oppilaansa ja ymmärtää heidän käytöstään. Haastattelu toi esiin, miten hänen tavoitteenaan oli ottaa toiminnassaan oppilaan henkilökohtaiset ominaisuudet ja taustat huomioon. Opettajan tulisi tuntea oppilaansa ja ymmärtää kodin vaikean tilanteen vaikutus oppilaan käytökseen ja näin ollen joustaa tarvittaessa toiminnassaan tämän perusteella (Jääskeläinen ym. 1980, 91; Shimon

2011, 121). Jari pyrkikin ratkaisemaan haastavia tilanteita myös empaattisella asenteella, eli toisen osapuolen kokemuksia ja tunteita tunnistaen ja kunnioittaen (Isokorpi 2008, 23).

Mäki olisin monta kertaa suhtautunu tämmöseen häiriökäyttäytymisiin, kieltäytyjään tai muuta, niin aivan eri tavalla jos molisin tienny mikä on tausta. Molisin ottanu kenties erilaisen lähestymistavan siihen -- että vähän niinkun pehmeämmin, eri kautta olisin lähestynyt sitä ongelmaa, kun mulla on joskus -- näitä, jotka eivät pysty kotona asuu, että tämmösessä sijotuskodissa tavallaa.

Auttaessaan oppilaita toimimaan oikein Jari teki oppilaille säännöt selviksi, mutta myös valvoi niiden toteutumista johdonmukaisesti. Näiden toimenpiteiden on nähty vaikuttavan oppitunnin perusturvallisuuteen (Jääskeläinen 1980, 92; Kuusela & Kaski 2013). Jarin kohdalla aineistosta olikin selkeästi nähtävissä hänen tavoitteensa luoda turvalliset oppimisolosuhteet muun muassa toimimalla korostetun oikeudenmukaisesti. Myös Shimon (2011, 120–121) painottaa säännöistä tiukasti kiinni pitämisen merkitystä ja sitä, ettei minkäänlaista suosimista saa harrastaa, kun oppilaalle joudutaan langettamaan seuraamuksia.

-- hän oli kymppin oppilas ihan kiistatta -- oli verkkarit sen ainoan kerran unohtunu, nii eihän sitä tarttis rangasta, mutta pitää rangasta sen takia, että sä näytät muille, että tämä järjestelmä on kaikille sama. Se pitää näennäisesti vaikka minun mielestä nuhdella se kaveri, et sä näytät muille että täällä ei ole lellilapsia.

Mä sanoin sille et ”sä jäät tunnin jälkeen” niin siellä kaks oppilasta ”pitääkö pitääkö tämän piip henkilön jäädä tänne kans” mä että ”Tottakai! Se on ihan sama onko se presidentin tai rehtorin lapsi, jos sillä verkkarit puuttu nii kaikki ne on samaa” sillä sä saat arvostusta, sillä saat myös auktoriteettia.

8.2.3 Katriina keskittyy toiminnan ylläpitoon

Ensimmäinen viidestä ilmauksesta, jotka kuvaavat Katriinan suhtautumista häiriökäyttäytymiseen oli ”Pidetään oppilaat aktiivisina mielekkäällä toiminnalla”. Katriinan haastatteluaineistosta oli nähtävissä hänen tapansa edistää oppituntien mielekkyyttä ottamalla oppilaiden toiveet huomioon lukuvuoden suunnittelussa. Kuusela ja Kaski (2013) suosittelivatkin oppilaiden mielipiteiden huomioimista liikunnan sisällöistä päätettäessä. Katriina tavoitteena oli myös pitää oppilaat mahdollisimman aktiivisina ja osallisina

tavoitteellisessa toiminnassa. Jatkuvaan toiminnan ylläpitoon pyrkivän periaatteen on todettu ehkäisevän ei-toivottua käyttäytymistä (Numminen & Laakso 2001, 97). Jonottamisen on sitä vastoin nähty johtavan tylsistymiseen ja tätä kautta häiriökäyttäytymiseen (Lavay ym. 2006, 34).

-- mä oon ottanu teiltä teidän toiveet ja jokaisen, jos joku on toivonu keilailua, niin sinne mennään ja jos et sä halua keilata, niin sä voit tehdä sen tietyn lenkin ja näin -- että kaikkien toiveet toteutuu semmoset mitä ne haluaa, jos ei nyt oo ihan paintballia mitä yks halus, mikä oli 38 euroa kerta.

No siis aina jos pitää jonottaa ja odottaa niin sehän on niin tylsää kun olla ja voi ja jos meillä on palloja vino pino siellä, niin miksei me niitä käytetä, ko aina niinku mitä enemmän sä saat tutustua siihen välineeseen, mistä nyt on kyse niin ainahan se sen parempi on.

Joissain tapauksissa Katriina jätti tahallaan viivyttävät oppilaat huomiotta ja pyrki aktivoimaan koko muun ryhmän luottaen siihen, että nämä opettamista vaikeuttavat oppilaatkin tulevat mukaan toimintaan sen käynnistyttyä. Opettaja voikin vaikuttaa oppilaiden käytökseen huomionsa kohdentamisella (Covlin 2010, 8–9). Jokainen oppilas kaipaa opettajan huomiota ja osa heistä on oppinut sitä saamaan käyttäytymällä opettajaa haastavalla tavalla (Tannehill ym. 2013, 37). Hyvän opetuksen nähdään sitä vastoin nojautuvan muun muassa opettajan kykyyn pitää oppilaiden huomio opetettavassa asiassa etenemällä opetuksessa sujuvasti ja tarjoamalla virikkeitä, jotka ovat mielenkiintoisempia kuin häiriötekijät (Kouninin 1970, Saloviidan 2014, 68 mukaan).

Ja sitte mä joskus aattelen, että lämiköön, että me ruvetaan pelaamaan tällä porukalla, että katotaan mitä tapahtuu -- niin kyllä ne siitä sitte rupeaa pikkuhiljaa että "aijaa jaa nykkö pitäs pelatakki ja nyt joo niin näin?". Että joskus mä meen vaan siihen että, mä laitan toiminnan käyntiin ja mikäs siinä.

Mä ehkä ajattelen niitä muita -- "no niin tää on nyt taas tätä", mutta mä en nyt sillälailla jaksa, että mä rupeen kasvattamaan, vaan mä laitan sen toiminnan käyntiin.

Toinen Katriinan häiriökäyttäytymiseen suhtautumista kuvaava ilmaus oli "Huomioidaan puuttumisessa yksilö, mutta myös vaikutukset koko ryhmään". Katriinan haastatteluaineistosta olikin nähtävissä, miten hän pyrkii ottamaan toiminnassaan huomioon yksittäisen oppilaan

tarpeet ja hyvinvoinnin. Opettajan ja oppilaan välisillä suhteilla on vaikutuksensa tunnin psyykkiseen ja sosiaaliseen turvallisuuteen, mikä puolestaan vaikuttaa positiivisesti tunnin työrauhaan. Opettajan tulisikin kohdata oppilaat ainutlaatuisina persoonina ja kunnioittaa heitä. (Kuusela & Kaski 2013; Numminen & Laakso 2001, 104.) Opettajan rakentaessa välittävän suhteen oppilaisiin voidaan hänen tätä kautta nähdä ehkäisevän häiriökäyttäytymistä.

-- tää mielenterveyspuoli, niin tuota kyllä joskus joutuu hoivata niin että, miettii... mut on mä tehny sitäki, että oon passittanu, että tossa on puhelinnumero, nyt menet, olet täs rauhassa ja soitat tuonne, jos saat ajan, josset saa nii tuu sitte uudestaan mun luo ja, ja katotaan mitä voidaan tehdä.

Mutta sitte me sanotaan, että "voi kuule tää on tällasta kasvun aikaa, että kyllä tuo ohi menee joskus, että älä huoli, että koitetaan nyt pärjätä ja viedä tää läpi tällä tavalla" --

Edellä olevissa lainauksissa Katriina kuvasi toimintatapojaan tilanteissa, joissa oppilaalla oli ongelmia osallistua tunnille ahdistuksesta johtuen. Katriina pyrki tuntemaan oppilaansa ja häiriökäytöstilanteissa hän toimikin oppilaan tuntemuksensa pohjalta. Oppilaat ovat yksilöitä ja jokaisella heistä on henkilökohtaiset huolenaiheensa ja taustansa. Varoituksia ja seuraamuksia oppilaille annettaessa yksilöiden henkilökohtainen tilanne on otettava huomioon ja opettajan tuleekin toimia joustavalla tavalla. (Shimon 2011, 121.)

Yhtä julma pitää olla kaikille, mutta joskus on semmosta joustovaraa, ku tietää että nyt ei oo kotiasiat ei oo kunnossa.

Sitte joskus se että pitää tietenki jutella nuitten muitten opettajien ja luokanvalvojan kanssa että, mikäs tässä on nyt, minkälainen tää kaveri on niinkun muuten. Ettei niinkun päästä kovin montaa kertaa menemään sillälaila jos näyttää --

Jauhiaisen ja Eskolan (1994, 33) mukaan ryhmän toiminnan ymmärtäminen edellyttää ryhmädynamiikkaan vaikuttavien tekijöiden eli siihen vaikuttavien voimien ja voimasuhteiden havainnointia. Opettajana Katriina huomioikin ryhmiensä sisäisiä suhteita ja pyrki hyödyntämään tätä tietoa häiriökäytöstä ehkäistessään ja siihen puuttuessaan. Paitsi, että hän keskittyi kohtamaan yksilön, ymmärsi hän myös ryhmäilmioiden vaikutuksen oppilaiden

toimintaan. Ryhmän sisäisessä valtasuhdejärjestelmässä valta annetaan usein ulospäin suuntautuneelle, tunteita ilmaisevalle tai niitä herättävälle henkilölle (Jauhiainen & Eskola 1994, 125).

Mullon jotaki tiettyjä tapoja -- näihin tepsii hyvin tämä, tässä on tämä tyyppi, jos mä saan tämän uskomaan, tämä on niinku esimerkkinä, se on niinku se johtajasusi, että kun se tekee niin sitten muutkin tekee, että kun löytää sen kuka se on ja osaa vaikuttaa siihen.

En mä kyllä sitä sille välttämättä sano, sillai niinku suoraan. Mutta tietyillä toiminnoilla tai pyynnöillä, että nyt voisit olla vähän auttamassa tässä pelin käynnistämisessä.

Kolmas Katriinan suhtautumiselle ominainen toimintatapa oli ”Siirretään ongelma pois tunnilta muiden tai heidän kanssaan ratkaistavaksi.”. Tämä suhtautumistapa kuvastaa, miten Katriina pyrki poistamaan häiriötekijät toiminnasta, jotta muun ryhmän aktiivisuus voidaan turvata. Suppaporin (2000) tuokin tutkimuksessaan esiin, miten ryhmässä ilmenevällä häiriökäytöksellä on tapana levitä. Ottaessaan oppilaan toiminnasta sivuun, mutta jättäessään hänet opetustilaan, Katriina tarjosi oppilaalle mahdollisuuden muuttaa toimintaansa ja rauhoittua. Poistaessaan oppilaan erityisopettajan valvontaan kyseessä oli toiminnasta eristävä seuraamus. (Lavay ym. 2006, 98–99.)

-- mee hetkeksi miettimään tuohon, että mitä sää oikein nyt haluat, että jos on nyt tämmönen että ”mä en tiedä” tai että ”mua ei huvita” tai näin, niin istuppa hetken tuossa ja kato -- Riippuen millä päällä se on, että ne saa vähän vetää henkeä siinä ja saavat sen tehdä sen päätöksen, että mä en heti niinku laittamassa.

Mutta niin kyllä mä käytän, meillä on aika kivasti näitä kaikkia mahdollisuuksia voi laittaa erityisopettajalle, että se on niinku pois siitä toiminnasta, että mä en tykkää siitä että toiset oppilaat joutuu kattoo ku muut vaan saa olla niin sanotusti tekemättä mitään -- silloin mä yritän poistaa sellaiset epäaktiiviset siitä.

Perusopetuslain pohjalta opettajalla on mahdollisuus poistaa opetusta häiritsevä oppilas jäljellä olevan oppitunnin ajaksi tilasta, jossa opetusta annetaan. Poistetun oppilaan tulee kuitenkin olla valvonnan alaisena. (Perusopetuslaki 35§, 36§.) Valvonta on käytännössä hoidettu kouluissa usein toisen opettajan toimesta ja näin tilanne oli ratkaistu myös Katriinan

työpaikalla (Lahtinen 2011, 276–277). Grahamin ym. (2016, 175) mukaan oppilaan luokasta poistaminen on joskus ainoa vaihtoehto, mutta tavoitteena on pääsääntöisesti pitää oppilaat tunnilla. Rehtorin luo lähettämisen nähdään olevan viimeinen vaihtoehto, jos oppilasta ei saada kuriin hänen jatkaessaan opetuksen häiritsemistä (Shimon 2011, 122). Erätuulen ja Puurulan (1990, 62) mukaan häiriökäyttäytymiseen tulee puuttua kaikkien tahojen yhteisvoimin eikä opettajan tule tuntea olevansa yksin vastuussa tilanteesta.

No kun ne tapahtuu monta kertaa sellasissa hetkissä, että mulla on kaheksantoista muuta odottamassa ja sitte on nämä kullannuput, niin mä yleensä teen, että nyt tää on sellanen tilanne, että täs tarvitaan nyt erityisopettajaa, täs tarvitaan jotakin muuta, niin tavallaan se siirtyy niinku sille joka vois käydä sitä asiaa läpi, että että niinkun näitä apuja, että mä pystyn sitten taas jatkamaan niitten kans joilla ei oo mitään hätää.

Mä sanon että ”tästä on ollu niin paljon puhetta ja kaikki tietää mitä on käyny, että nyt, nyt lähdetään rehtorin puhutteluun”.

Neljäs Katriinan suhtautumistapaa kuvaava ilmaus oli ”*Kuvaillaan oppilaalle vallitseva tilanne ja tarvittaessa mahdolliset seuraamukset*”. Katriina lisäsi oppilaiden tietoa tilanteesta esimerkiksi muistuttamalla oppilaita omasta roolistaan ja tunnin tavoitteista. Katriinan mukaan opettajan tulisi suhtautua oppilaisiin riittävän ammatillisesti ja kasvattajana, eikä pyrkiä olemaan oppilaiden ystävä. Ojakangas (1997,19) toteaaakin oppilaita mielitelevän kasvattajan saavan oppilaasta joissain tapauksissa ystävä, pahimmillaan hän kohtaa kuitenkin vain halveksunnan. Kaverillisen suhtautumisen voidaan näin ollen nähdä vaikeuttavan mahdollisesti järjestyksen ylläpitoa. Oman roolinsa selväksi tekemisen lisäksi Katriina tiedotti oppilaita tulevasta ohjelmasta ja pyrki näin ehkäisemään häiriökäytöstä. Shimonin (2011, 114) mukaan tiedottamisella voidaankin lievittää turhaa epätietoisuudesta johtuvaa levottomuutta.

-- hän (kollega) haluaa miellyttää ja olla mukava ja olla kaveri. Ja mää taas on, että ei täällä taritte kaiken olla aina niin mukavaa, että ”en mä oo tullu tänne niinku viihdyttämään teitä kokoajan, hauskaakin on, mutta että nyt tehään näin ja nää on, semmosek jutut, että nää toistuu joka kerta ikävä kyllä, että kuinka te haluatte”.

-- varmaan se ettei jännitä -- liikuntaohjelmat että ne tietää -- meillä on nyt tätä kehonhallintaa, sen jälkeen me mennään uimaan, sen jälkeen me ollaan jääkiekossa. Että ei oo se että "koska me?", aina tulee se että "eikö me koskaan, eikö me koskaan" mä että "katoppa ohjelmasta että nyt on tulossa, tuolla on tuossa".

Paitsi, että Katriina kuvaili vallitsevia olosuhteita ja lisäsi oppilaan tietoa tilanteesta, kertoi hän oppilaalle myös seuraamuksista, joita oli luvassa, ellei oppilas muuta toimintaansa. Haastattelun perusteella Katriinan keinoihin lukeutuivatkin oppilaan uhkaus ulkopuolisilla tahoilla tai kirjallisilla tehtävillä sekä kuvaus siitä, miten toiminta vaikuttaa arviointiin.

Meillä on näitä, äskenki oli semmonen kaveri, että mulla on sen isänki numero ja mä voin sanoa, että se ei ko painallus tosta nii se on puhelu isälle ja isää hän tottelee ja nyt meni niinku kaikki ihan hyvin.

Haluaks sää, että mä arvioin sua joittenki sukka-asioitten takia vai sen, että mitä sä niinku oikeesti osaat tossa pelissä, että me ei olla vielä päästy vielä sinne peliin asti, kun me jäädän sun kans junnaamaan tähän --

Viides Katriinan suhtautumistapa häiriökäytökseen oli "Kasvatetaan toimimaan oikein vuorovaikutuksella ja oppilaita osallistaen". Katriina kasvatti haastattelun perusteella oppilasta toimimaan oikein ja näin hän samalla ennalta ehkäisi häiriökäyttäytymistä. Aineistosta oli nähtävissä, miten hän hyödynsi liikuntatoimintaa välineenä sosiaalistaitojen opetuksessa. Liikunnan onkin nähty tarjoavan loistavan mahdollisuuden oppilaiden yhteistoiminnan opetukseen (Laakso 2007). Katriinan toiminnalle ominaista oli toimia vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa ja osallistaa oppilaita antamalla heille vastuuta. Oppilaiden osallisuus vaikuttaa myös positiivisesti työrauhaan (Salovaara & Honkonen 2011, 130).

Koitaa aina vaihtaa eri kokoonpanoja -- että, ei tärkeätä se että meidän puoli -- tai että se tuli se ite tekeminen sillälailla tärkeemmäksi -- että se ei oo se välttämättä sellanen kisa, että nyt on just meidän puoli on että -- että sulla vaihtuu se porukka siinä ympärillä ja -- koitat pärjätä sen kans että seki niinku voittais.

Vastuun antaminen -- sitä on kans käytetty, että mitä, me sanotaan näitä "rötviksi" (passiiviset oppilaat) -- että, rötville antaa vastuuta, niin siitä saattaa syntyä jotaki semmosta hyvää.

8.2.4 Paula kasvattaa käyttäytymään

Ensimmäinen neljästä ilmauksesta, joka kuvaa Paulan suhtautumista häiriökäytökseen on ”*Ratkaistaan ongelma tunteet ja tilanne huomioiden*”. Paulan mielestään tunteista kannattaa kertoa oppilaalle ja aineistosta kävi hyvin ilmi, että hän myös käytti tätä työvälineenä ongelmia ratkaistessaan tai niitä ehkäistessään. Opettajan omien tunteiden ilmaisu on tunnustettu myös teoriakirjallisuudessa toimivaksi tavaksi reagoida häiriökäytökseen. Muun muassa Gordon (2006, 189) ohjeistaa hyödyntämään opettajan omien tunteiden kuvausta minä-viestiä rakennettaessa. Paulan kertoman perusteella hän ilmaisi, mutta myös hillitsi tunteitaan häiriökäytöstilanteissa. Klemola (2009, 33) käyttää termiä tunnetaidoista, johon sisältyvät tunteiden tunnistaminen, nimeäminen sekä niiden säätely.

--minä henkilökohtaisesti koen, että oppilaille kannattaa kertoa, että ”minulle tuli tänään tosi hyvä mieli, tiedättäkö miksi?”. Joskus ne sanoo suoraan kun tietävät, joskus jäävät miettimään, mutta jos ne tietää, niin kiitän ja sanon ”jatketaan samaan malliin!”. Se positiivinen palaute näin minun oman fiiliksen kauttakkin on minusta tärkeä, niin he tietävät sitten miten jatkossa toivon toimittavan.

Minulla on tapana kertoa ryhmälle, että minulla on tänään sitten... oon nukkunu huonosti, että yrittäkää kestää minua. -- Että edelleen, kyllä näistä saa sanoa oppilaille.

Paulan haastattelusta nousi selkeästi esiin, että hän pyrki säilyttämään oman malttinsa ja toimimaan tilanteissa rauhallisesti. Myös Cacciatore (2007, 37) ja Shimon (2011, 123) toteavat, että aikuisen tulisi säilyttää malttinsa vaikka lapsi tulistuisi. Oppiaan tunnetilan ei pidä antaa tarttua (Hakala 1999, 100). Vaikka murrosikäinen huutaa ja riehuu kaipaa hän lopulta lujaa, itsetuntoista ja läsnä olevaa aikuista tuekseen (Cacciatore 2007, 37).

Se kun näkevät että minä olen rauhallinen, että rauhallisesti selvitetään asia, niin nekin oppivat samalla.

-- mutta mielellään jokaisessa tilanteessa rauhallisesti, että nuori näkee, että sinä olet rauhallinen ja samalla ne muutkin rauhottuu. Sillä jos oikeesti on semmonen häiritsevä tilanne, jos vaikka kaks oppilasta ottaa yhteen, niin niille muillekki voi helposti tarttua lainausmerkeissä, että jos jotaki tulee --

Isokorven (2008, 90) mukaan aivot tekevät sosiaalisesta kanssakäymisestä jatkuvaa arviointia. Aivoissa muodostuu sekä tunteista että rationaalisesta ajattelusta vastaavien osien yhteistyöllä emotionaalisten päätelmien virta, jonka varassa ihminen toimii vuorovaikutustilanteissa. Ihminen siis sopeuttaa omaa käytöstään vallitsevaan tilanteeseen. Tunteet voivat näin ollen tarttua ja tämä on negatiivisten tunteiden kohdalla epäsuotavaa. (Isokorpi 2008, 90–91.) Ehkäistäkseen häiriökäytöksen leviämisen Paula erottikin joissain tapauksissa keskittymiskyvyttömät oppilaat motivoituneista oppilaista erilleen.

No yksi keino on, kun mietin ne ryhmät ja laitan jakoon, niin joskus teen sillä lailla, että laitan erikseen ne ketkä haluavat ja tahtoisivat oppia vielä enemmänkin, niin niille oma tehtävä. Eli jokaiselle ryhmälle oma tehtävänsä taitojen, osaamisen ja sen henkisen kestävyuden mukaan.

Tunteiden huomioon ottamisen lisäksi Paula pyrki sovittamaan opetuksen ja oman toimintansa tilanteeseen sopivaksi. Tämä näkyi hänen kuvauksissaan siinä, miten hän sääteli tilanteisiin puuttumisen voimakkuutta oppilaan mukaan, etsi toimivia ratkaisukeinoja ja vältti vastakkainasettelua oppilaan kanssa toimiessaan. Tämä oli perusteltua, sillä opettajan ja oppilaan välinen vastakkainasettelu voi johtaa oppilaan taholta vastarintaan ja suoranaiseen opettajan auktoriteetin kyseenalaistamiseen (Saloviita 2014, 101).

Jos se keino ei auta, sitten katotaan uusi. Eli kokoajan pitää etsiä erilaisia keinoja, ennen kuin löydetään sopiva tietyille oppilaalle.

-- kun oppilas sanoo "aivan sama" niin sillä on varmasti jotakin muutakin... paha olo tai mieli siellä taustalla. Sitten jos me kuormitetaan vielä että "ahaa sinä olet tehnyt niin ja näin, että ei ei, väärin" niin se kuormittaa häntä vielä lisää.

Toinen Paulan suhtautumistapaa kuvaava ilmaus oli ”Nähdään ongelma oppimistilanteena, jonka ratkaisu ei ole vain opettajan tehtävä”. Paulan tyylinä oli ottaa oppilaat mukaan ratkaisun etsimiseen ja antaa heille vastuuta. Koulussa oppilaalle tarjoutuukin aitoja tilanteita, joiden kautta hänen on mahdollisuus kehittää vastuullisuuttaan ja itsesäätelytaitojaan. Opettajan tukiessa oppilaiden vastuunottoa, on se arvon antoa heidän subjektiivisuudelleen. (Hakala 1999, 75.) Koulussa ilmenneet konfliktit eivät ole vain huono asia, sillä niiden nähdään myös opettavan oppilasta tunnistamaan tunnetiloja ja ratkaisemaan ristiriitoja

(Numminen & Laakso 2001, 105; Virta & Lounassalo 2013, 498–499). Oppilaiden päästessä vaikuttamaan päätöksentekoon sitoutuvat he myös paremmin noudattamaan sopimusta (Kuusela & Kaski 2013, 347).

pysäytän koko pompsin -- sitten istutaan alas ja keskustellaan tilanteesta, että mikä tässä ei nyt toimi ja mitä voidaan tehdä, että toimisi -- pohtivat ja ite sitten ehdottavat -- niinku nuorelta nuorelle, kun tulee se viesti niin, niin vähän paremmin ottavat huomioivat sitte.

Ja jos tulee ittelle sellanen tilanne, että on vaikea päättää miten toimitaan, niin voi kysyä ”mitä te ite ootte mieltä, tästä tilanteesta?”

Paula myös ennaltaehkäisi häiriökäytöksen syntyä hyödyntämällä ryhmää ja lisäämällä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden osallisuutta antamalla heille vastuuta. Apuopettajan rooleja antamalla voidaan vaikuttaa paitsi oppilaiden osallisuuteen myös tunnin ilmapiiriin ja oppilaitten keskinäisiin väleihin (Holopainen ym. 2009, 70; Kuusela & Kaski 2013).

tiedän, että hän on erittäin hyvä salibandyssä, mutta toisaalta myös semmonen häirikkö -- saatan antaa hänelle semmosen roolin -- he sitten justiin harjoittelevat ja hän on vastuuhenkilö -- opettavat toisilleen ja sitten näyttävät.

Paitsi että Paula ratkaisi häiriökäytöstilanteita yhteistyössä oppilaiden kanssa, hän tukeutui myös muun henkilökunnan apuun. Paula kertoi, että haastavasti käyttäytyvillä oppilailla on onneksi usein henkilökohtainen avustaja, joka helpottaa tilanteiden selvittämistä ja muun ryhmän opettamista samaan aikaan. Rehtori ja apulaisrehtori nousivat myös selvästi esiin tärkeinä auttavina tahoina. Paulan mukaan pienen koulun vahvuutena on koko opettajakunnan keskinäinen yhteistyö, joka on myös arvokas asia tilanteiden ratkaisemisessa. Korkeakosken (2005, 96–97) tutkimuksen mukaan pienten koulujen työrauha onkin selkeästi paremmalla tasolla kuin suurempien oppilaitosten.

Kun tulee joku semmonen tilanne, jossa pitää rankaista niin, sama oppilas todennäköisesti käyttäytyy samalla lailla muissakin oppiaineissa. Eli me tehdään yhteistyötä muiden opettajien kanssa ja rehtorin, eli meillä on niin tiivis työyhteisö -- me mietitään ratkaisua sitten yhdessä.

Kolmas Paulan häiriökäyttäytymiseen suhtautumista kuvaava ilmaus analyysini pohjalta oli ”*Pyritään ratkaisuun oppilas yksilönä kohdaten*”. Paula pyrki kohtamaan oppilaan tämän taustat huomioiden ja syitä käytökseen etsien. Paula haki ymmärrystä kyselemällä oppilaan kuulumisia ja arjen sujumista. Hän oli myös luonut oppilaille yksilöllisiä käytänteitä työrauhan ylläpitämiseksi. Tässä on selkeitä yhtymäkohtia Greenen (2009, 94) yhteistoiminnalliseen ongelmanratkaisuun, jossa oppilaalle laaditaan ratkaisumalli hänelle sosiaalisesti tai emotionaalisesti haastavaan tilanteeseen. Opettajan tulisikin uskaltaa ratkaista oppilaiden ongelmia yksilöllisesti ja eri tavoin, sillä yksilölliset käytänteet eivät loukkaa tasa-arvoa tai yhdenmukaisuutta vaan ovat erilaisuuden huomioon ottamista (Greene 188, 2009).

Joskus kyselen, jos oppilas ei tunnilla jaksa, että ”oletko nukkunu hyvin” -- ”Oletko syönyt?”-- ”onko kavereiden kanssa kaikki ok?” ja tällä tavalla.

Sitten on yks oppilas joka yritti itse rauhottua, mutta aika monessa tilanteessa ei onnistunut. Nykyään hän sitte tietää ja me joskus keskusteltiin, että jos tulee paha mieli, niin ei tarvitse minulta erikseen kysyä lupaa, että lupa annettu, voit mennä siksi ajaksi rauhoittumaan kentän reunalle ja tulla sitten takaisin, kun olet rauhottunut. Eli meillä on semmonen keino.

Ylipäätään Paulan suhtautumista häiriökäyttäytymiseen kuvaa keskusteleavuus. Paitsi, että hän käytti aktiivisesti koko ryhmän kanssa käytäviä keskusteluja, haki hän ratkaisua usein myös kahdenkeskisten neuvottelujen avulla. Eritoten vanhempien oppilaiden kohdalla tämä on hyvä menettelytapa. Muiden oppilaiden läsnä ollessa nuori voi alkaa pohtimaan omaa asemaansa ja sitä, miltä opettajan tahtoon nöyrytyminen näyttää ulospäin (Graham ym. 2016, 176). Paula kiinnittikin huomiota siihen, ketkä neuvotteluun osallistuivat ja halusi esimerkiksi joissain tapauksissa kuulla kumpaakin osapuolta erikseen, kun oppilailla oli ollut keskinäistä kiistaa.

-- kun puututaan, niin sitten keskustellaan ja tilanteen mukaan mennään, onko sitten molempien kans yhtä aikaa vai otetaanko erikseen. Sitten pyydetään anteeksi, miten nyt voi.

Minähän voin päästää sitten muut vaikka viis minuuttia aikaisemmin pukuhuoneeseen vaihtamaan varusteet ja samalla otan sitten tämän häirinneen oppilaan keskusteluun minun kanssa kahen kesken.

Neljäs ja viimeinen Paulan suhtautumistapa oli ”*Lopetetaan häiriökäyttäytyminen suoralla reagoinnilla*”. Tämä suhtautumistapa poikkesi selvästi edellä esitetystä keskusteleavuudesta. Paula kuitenkin korosti haastattelussaan, että hän käyttää erilaisia keinoja aina tilanteesta riippuen ja tämä näkyi myös aineistossa. Opettajat puuttuvat häiriökäytökseen useimmiten suoralla sanallisella reaktiolla (Kulinna 2007). Myös Goyetten, ym. (2000) tutkimuksen mukaan opettaja opiskelijoiden ensimmäinen reaktio häiriökäytökseen oli useimmiten suora. Samaan häiriöön toistamiseen puututtaessa käytössä oli kuitenkin yleisimmin hienovaraisempi sanattomiin eleisiin perustuva epäsuora reaktio. Paulan kohdalla suora reaktio ilmeni aineistossa komentamisena ja seuraamuksesta kertomisena.

Ensin kokeillaan ja jos se ei toimi, sitten mennään tilanteen mukaan aina. Että toiselle kestää sanoa, että ”ole hiljaa”. Sitten yritän aina tunnistaa, että joillekin taas ei voi sanoa, ne ei pysty vielä, että kaikki ovat eriluonteisia, ei jokainen pysty ottaan vastaan palautetta suoraan, että joskus pitää mennä ihan... kiertotietä.

-- ei kukaan halua lähteä kirjoittaan esseetä. Se tulee rangaistus, jos et pysty oleen täällä mukana -- sitte luokkatilassa toinen aikuinen valvoo ja se tekee sitten kirjalliset tehtävät... että ”tänään kun on salibandy, niin lähe kirjoittamaan sitten salibandystä teoriaa”.

9 POHDINTA

9.1 Keskeiset tutkimustulokset

Tutkimustehtävänä oli selvittää minkälaista häiriökäytöstä liikunnanopettajat tunneillaan kohtaavat ja miten he siihen suhtautuvat. Liikuntatunneilla esiintyvä häiriökäytös näyttäytyi moninaisena. Analyysini pohjalta se voidaan kuitenkin hahmottaa kahdella tapaa, sen ollessa luonteeltaan joko 1) *oppimistavoitteiden saavuttamista vaikeuttavaa* tai 2) *toisten oikeuksia tai hyvinvointia loukkaavaa*. Liikunnanopettajien häiriökäytökseen suhtautumista esittelin tulososassa kuvaamalla neljän opettajan toimintatavat ja näkemykset. Opettajat suhtautuivat häiriökäytökseen monin eri tavoin. Vaikka kuvaukset toivat esiin jopa täysin päinvastaisia näkemyksiä, löytyi opettajien suhtautumistavoista myös monia yhtäläisyyksiä.

Haastatteluaineistosta oli nähtävissä, että häiriköinti ilmenee oppitunneilla eriasteisena ongelmakäytöksenä häiritsevystä keskustelusta fyysisen väkivallan uhkaan. Haastatteluaineisto sisälsi kaiken kaikkiaan 218 häiriökäytöstä kuvailevaa ilmausta. Kulinna, Cothran ja Regualos (2003) ovat hahmottaneet koululiikunnassa ilmenevää häiriökäyttäytymistä mittarilla, jossa häiriökäyttäytyminen ilmiönä on tiivistetty 59 erilaisen käyttäytymiskuvauksen avulla. Tämän luokittelun lisäksi mittari määrittelee myös käytöksen vakavuusastetta kolmiportaisesti lievään, keskinkertaiseen tai vakavaan häiritsemiseen. Suppaporn (2000) tarkasteli häiriökäytöksen luonnetta oppilaiden näkökulmasta. Myös oppilaat totesivat häiriköinnin ilmenevän monin eri tavoin. Heidän tutkimuksessaan häiriökäytös kiteytettiin kahteen luokkaan: 1) sitä, mitä on kielletty tekemästä ja 2) sen tekemättä jättämistä, mitä on käsketty tehdä.

Häiriökäyttäytymisen määrittely on tutkimukseni pohjalta tilannesidonnaista. Mikä tahansa käytös on tulkittavissa häiritseväksi tietyissä olosuhteissa (Turnuklu & Galton 2001). Liikunnanopettajat toivatkin esiin, miten heidän tunneillaan esiintyvä meteli ja vauhdikas vapaamuotoinen toiminta olisi muissa oppiaineissa tulkittavissa häiritseväksi. Aineistosta välittyi kuva, että opettajat näkivät liikuntatunnit oppilaiden hyvinvointia edistävinä ja virkistävänä hetkinä, jolloin oppilaille on lupa ja mahdollisuus purkaa energiaa ja toimia

vapaammin. Ilmasen (2013) mukaan virkistys ja ilo ovatkin kuuluneet suomalaisen liikuntakasvatuksen arvoperustaan koululiikunnan alkuaajoista lähtien. Näin ollen liikunnanopettajat eivät kokeneetkaan vauhdikasta ja äänekästä menoa lähtökohtaisesti häiritseväksi.

Liikuntatuntien muutoin mahdollistaessa oppilaiden vapaan ja itsenäisen toiminnan (Hakala 1999, 98), muodostivat ohjeistustilanteet omanlaisensa poikkeuksen. Ohjeistukset edellyttävät, että oppilaat keskeyttävät toimintansa ja kiinnittävät huomion opettajaan. Ohjeidenannot nousivatkin esiin liikuntatuntien ongelmakohtina, joiden yhteydessä esiintyy usein työrauhahäiriöitä. Greene (2009, 28–29) kertoo kuitenkin oppilailta olevan haasteita yleisemminkin tehtävästä toiseen siirtymisessä, eli kyseessä ei ole vain liikunnantunneille ominainen ongelma. Liikunnanopettajien kohtaama häiriökäytös ilmeni ohjeistusten lisäksi usein pelitilanteissa. Kiihkeät pelitilanteet ovatkin omiaan aiheuttamaan tunnekuohuja ja asettamaan oppilaiden vastuullisuuden koetukselle (Klemola & Mäkelä 2014). Myös Paajasen (2016) tutkimus osoitti pelitilanteiden aiheuttavan paljon oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita.

Häiriökäytöksen moninaisuus ilmeni tutkimuksessani myös sen vaikutusten kautta. Moles (1989) toteaa häiriökäytöksen uhmaavan sekä opettajan että kanssaoppilaiden työskentelyä. Tämä ilmeni myös omassa tutkimuksessani. Liikunnanopettajien mukaan häiriökäyttäytyminen voikin pilata koko ryhmän oppimisilmapiirin. Joissain tapauksissa häiriökäytös voi kuitenkin uhata vain oppilaan omaa oppimista (Saloviita 2014, 25). Opettajat kertoivatkin oppilaiden passiivisuudesta ja osallistumisen välttelemisestä. Oppilaiden kuvattiin myös tekevän muuta kuin heidän pitäisi, jota kuvataan työrauhaa käsittelevässä teoriakirjallisuudessa englanninkielisellä termillä off-task (Colvin 2010, 25–26; Saloviita 2014, 164).

Kaiken kaikkiaan häiriökäyttäytymisen tarkka määrittely on haastavaa sen moninaisen ja tilannesidonnaisen luonteen vuoksi. Tutkimukseni tarjosi kuitenkin jälleen yhden näkökulman tämän ilmiön tarkasteluun. Aiheeseen liittyvää tutkimusta on Beltin (2013, 12) mukaan tehty jo paljon. Tästä syystä oman tutkimukseni ja teorian tiedon välille onkin löydettävissä runsaasti kytköksiä. Aineistolähtöisestä laadullisesta lähestymistavasta huolimatta tutkimukseni ei juuri

tuonut esiin uusia löydöksiä häiriökäyttäytymisen luonteesta. Kuitenkin verratessani omaa tutkimustani aiempiin liikuntatuntien työrauhaa tarkastelleisiin tutkimuksiin, nousee muutama asia esiin. Matkapuhelimien häiritsevä käyttö liikuntatuntien aikana tuli voimakkaasti esiin yhdessä haastattelussa. Liikuntatuntien työrauhatutkimukseen tekemäni kirjallisuuskatsauksen perusteella matkapuhelinten vaikutuksia liikuntatuntien työrauhaan ei juuri ole tutkittu. Ilmiö tässä laajuudessaan on varsin tuore, eikä se todennäköisesti ole ollut ongelma vielä tuolloin, kun tämän työn tärkeimpiä lähdeteoksia on kirjoitettu. Niva ja Pakkanen (2013) ovat kuitenkin sivunneet aiheita liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmassaan häiriökäytöksen yleisimpiä muotoja selvittäessään. Lisäksi esimerkiksi Aihio (2017, 67) on kasvatustieteen pro gradu -tutkielmassaan todennut puhelinten häiritsevän erityisesti yläkoululaisten työrauhaa. Hänen tutkimuksensa ei kuitenkaan eritellyt puhelimen häiritsevän käytön tilannetta eri oppiaineiden suhteen. Myös Julin ja Rumpu (2018, 268) nostavat selvityksessään yläkoululaisten luvattoman matkapuhelimen käytön yhdeksi yleisimmistä opetusta häiritsevistä tekijöistä.

Toinen tutkimukseni esiin tuoma ilmiö, josta en mainintoja liikuntatuntien työrauhatutkimuksesta löytänyt, oli oppilaiden ahdistuneisuus. Asian ottivat esiin naispuoliset opettajat ja kertoivat ahdistuneisuuden lisääntyneen viime vuosina. Ahdistuneisuus ilmeni toiminasta vetäytymisenä esimerkiksi suuren tilan ahdistavuuteen vedoten, joissain tapauksissa ahdistuksen syytä ei taas kyetty sanoittamaan laisinkaan. Sinänsä liikunnanopettajat eivät kokeneet oppilaan näissä tapauksissa häiritsevän, mutta ahdistus esti oppilaiden osallistumisen muun ryhmän mukana ja edellytti opettajilta opetusjärjestelyjen tekoa. Vaikka liikuntapedagogiikan teoria ei aiheita ainakaan kovin laajamittaisesti työrauhan kannalta käsittele, lasten- ja nuorten psykiatrisessa kirjallisuudessa ilmiö kuitenkin tunnustetaan. Moilasan (2004b) tarjoaman kliinisen kuvauksen perusteella kyseessä voi olla pelko-oireinen ahdistuneisuushäiriö, jossa nuori välttelee pelkonsa kohdetta, joka voi olla esimerkiksi avoin tai suljettu tila.

Oman analyysini tuloksena syntyneen häiriökäyttäytymisen kuvauksen mukaan häiriökäytös on *1) oppimistavoitteiden saavuttamista vaikeuttavaa* tai *2) toisten oikeuksia tai hyvinvointia loukkaavaa*. Kahteen käsitteeseen tiivistävälle kuvaukselleni löytyy yhtymäkohtia teoriakirjallisuudesta. Analyysini tulos on erityisen lähellä työrauhahäiriön määritelmää, jossa

ongelmakäytös: 1) häiritsee opettamista, 2) loukkaa toisten oikeutta opiskella, 3) aiheuttaa psykologista tai fyysistä uhkaa, 4) tuhoaa ympäristöä (Levin ja Nolan 2004, Saloviidan 2014, 25 mukaan). Sisällöiltään edellä mainittu jaottelu on lähes yhtäläinen oman tutkimustulokseeni verrattaessa, sen määrittellessä kuitenkin ongelmakäyttäjätymisen muodot vielä tarkemmin. Tutkimustulokseni on tämän näkemyksen kanssa selkeästi samansuuntainen, jopa siinä määrin, että herää ajatus, onko tämä teoria osana esiyymmärrystäni ohjannut analysoinnin kulkua.

Analyysin lopputulokseen on päädytty aineiston redusoinnin ja abstrahoinnin kautta, joten häiriökäytöksen kuvaus perustuu opettajien ilmiölle antamiin merkityksiin. Oma esiyymmärrykseni vaikutti kuitenkin analyysin kulkuun ja käsitteiden muodostumiseen. Aiemmat tietoni ohjasivat aineiston tulkintaa ja asiayhteyksien tunnistamista. Tuomi ja Sarajärvi (2009, 96) toteavatkin tutkijan ennakkoluulojen olevan suuri haaste laadullisen tutkimuksen toteutukselle. Tämä ongelma pyritään ratkaisemaan fenomenologis-hermeneuttisessa perinteessä tutkijan omien taustojen auki kirjoittamisella. Tästä johtuen toinkin omat lähtökohtani ilmi työssäni luvussa 7.1, jolloin totesin lukemani teoriakirjallisuuden vaikuttaneen voimakkaasti esiyymmärrykseeni häiriökäyttäjätymisestä.

Toinen tälle työlle asettamani tutkimustehtävä oli selvittää, miten liikunnanopettajat suhtautuvat häiriökäyttäjätymiseen. Liikunnanopettajien suhtautumistavat nousivat keskiöön tutkimusprojektini edetessä. Tutkimuskysymys tarkentui matkan varrella ja tämä kysymys valikoitui työni keskeisimmäksi aiheeksi. Kiinnostus kohdistui opettajien suhtautumiseen, eli asennoitumiseen, näkemyksiin, mutta myös toimintatapoihin. Häiriökäytökseen reagointi ja sen ennaltaehkäisy eivät olleet riittävän laajoja käsitteitä kuvaamaan sitä, miksi ja mihin periaatteeseen nojaten opettajat häiriökäytökseen puuttuivat.

Toteutin tutkimusjoukon muodostamisen harkinnanvaraisen näytteen periaatteella. Tavoitteenani oli saada tutkimukseeni mahdollisimman suurta variaatiota edustava joukko, jotta ilmiöstä paljastuisi erilaisia puolia. Alasuutarin (1999, 43) mukaan erot ihmisten välillä ovatkin laadullisessa tutkimuksessa tärkeitä. Hän kuitenkin varoittaa, että jos tutkimuksessa keskitytään ainoastaan eroihin, ei tutkimusaineiston loputtomasta moninaisuudesta saada

välttämättä minkäänlaista kuvaa tutkittavasta ilmiöstä. Näistä varoituksista huolimatta halusin löytää mahdollisimman erilaisia suhtautumistapoja. Loppujenlopuksi täytyy myös muistaa, että kaikkia haastateltavia yhdisti sama ammatti, joten lähtökohdat eivät olleet täysin poikkeavat. Tutkimuksen alusta lähtien oli kuitenkin selvää, ettei tuloksista tule yleistettäviä. Tarkoituksena ei ollutkaan absoluuttisen totuuden löytäminen vaan ongelmatilanteissa tehtyjen ratkaisujen esiin nostaminen. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista tuoda esiin jotakin, joka muuten jäisi huomaamatta, sekä tavoittaa ihmisten kuvaukset heidän kokemastaan todellisuudesta (Vilka 2015, 118, 120).

Tuloksena syntyneet opettajien suhtautumistavat häiriökäyttäytymiseen poikkesivat toisistaan selkeästi. Koska haastattelut suoritettiin teemahaastattelun avulla ja mahdollisimman pitkälti haastateltavan ehdoilla, oli jokainen haastattelu hyvin erilainen muihin verrattaessa. Näin ollen jotkin asiat nousivat käsittelyn kohteeksi vain yksittäisten opettajan kanssa, kun taas haastattelun teemoiksi nostamiani asioita käsiteltiin kaikkien kanssa. Tavoitteena oli, että opettajat saisivat haastattelussa nostaa esiin asioita, jotka heidän mielestään olisivat oleellisia ilmiön kannalta. Tämä lisäsi haastattelujen yksilöllisyyttä ja vaikutti siihen, mitkä asiat aineistossa painottuivat.

Näihin työssäni esiteltyihin neljään kuvaukseen vaikutti vahvasti myös suorittamani aineistolähtöinen sisällönanalyysi. Tutkijana näin aineiston oman elämäkokemukseni valossa, jolloin aineistosta merkityskokonaisuuksia etsiessäni aineisto todennäköisesti värittyi omalla tulkinnallani. Haastateltavan kokemukset eivät tulekaan koskaan täysin ymmärretyiksi, sillä ne esiintyvät tutkimuksessa aina tutkijan tulkintoina. (Vilka 2015, 118–119.) Oma vaikutukseni opettajien suhtautumistapojen kuvauksiin näkyy siinä, mitkä asiat aineistosta ovat nousseet esiin ja miten asiayhteydet ovat eri merkitysten välille muodostuneet. Lisäksi oma vaikutukseni on nähtävissä siinä, mihin teorianäköisiin opettajien kokemukset on liitetty.

Koska tutkimuksen tarkoituksena oli tuoda esiin suhtautumistapoja mahdollisimman kattavasti ja yksilölliset erot huomioiden, päädyin analysoimaan jokaisen opettajan aineiston erillisenä kokonaisuutenaan. Tämän kenties poikkeuksellisenkin analysointitavan

tarkoituksena oli varjella aineiston variaatiota ja estää erojen pois pyöristymistä. Mikäli olisin analysoinut haastatteluaineistot yhdessä analyysissä, olisi tuloksena syntynyt kaikkien opettajien mielipiteitä edustava kompromissi, joka olisi tarjonnut selvästi suppeamman katsauksen aihealueeseen. Opettajien käsittely erillään oli onnistunut ja työni kannalta oleellinen ratkaisu. Nyt nähtävissä on laajempi kirjo suhtautumistapoja ja myös yksilölliset näkemuserot ovat havaittavissa.

Kaikkien edellä mainittujen tekijöiden ansiosta, onnistuin kuvaamaan tässä työssä neljä toisistaan selvästi poikkeavaa tapaa suhtautua häiriökäyttäytymiseen. Tutkimustulosteni perusteella opettajien mielipiteissä ja toimintatavoissa oli niin yhtäläisyyksiä kuin erojakin. Vapaaseen keskusteluun perustuvasta haastattelumenetelmästä johtuen aineistot eivät käsittele täysin samoja asioita. Lisäksi aineistot ovat läpikäyneet sisällönanalyysin, jolloin nähtävillä on valikoitunut vain osa opettajien ilmaisemista näkemyksistä. Näkyväksi tulivat ne suhtautumistavat, jotka nousivat aineiston käsittelyn myötä merkityksellisiksi. Tämän vuoksi opettajien suhtautumistapojen systemaattinen vertailu ei ole mahdollista. Esiin nousi kuitenkin joitakin teemoja, joiden osalta kevyttä vertailua voidaan suorittaa.

Liikunnanopettajien suhtautumistavat poikkesivat toisistaan esimerkiksi sen suhteen, kenen opettajat kokivat voivan häiriökäyttäytymistilanteen ratkaista. Osa opettajista ilmaisi, että ratkaisuvastuu voidaan joissain tapauksissa siirtää ulkopuolisille tahoille, erään opettajan korostaessa kuitenkin johdonmukaisesti, että opettajan on itse ratkaistava tunneillaan esiintyvät ongelmatilanteet. Myös teoretieto tarjoaa tähän ristiriitaisia näkemyksiä. Saloviita (2013, 167) toteaa selkeästi, että opettajan tulisi selvittää ongelmatilanteet itse, kun taas Erätuuli ja Puurula (1990, 62) korostavat, ettei opettaja ole yksin vastuussa tilanteen ratkaisusta.

Opettajien suhtautumistavoissa ilmeni myös yhtäläisyyksiä. Opettajat suhtautuivat kuripidollisiin seuraamuksiin kriittisesti. Esimerkiksi jälki-istunnon antamisen opettajat kokivat huonoksi ratkaisuvaihtoehdoksi. Tämä perustui ajatukseen, ettei oppilaan rankaiseminen opeta oppilasta toimimaan oikein. Myös Lehtisen (2015, 59) tutkimuksen mukaan jälki-istuntojen nähdään olevan heikosti toimiva tapa ratkaista työrauhaongelmia.

Kaikki haastattelemani opettajat toivatkin esiin, miten he pyrkivät ratkaisemaan ongelmia vuorovaikutuksen avulla ja etsimään yhteisymmärrystä. Vuorovaikutustaitojen merkitys onkin tunnustettu tärkeäksi osaksi liikunnanopettajien työtä ja tästä syystä aiheeseen liittyvää koulutusta on opettajankoulutuksessa lisätty (Klemola 2009, 62).

Suhtautumistavat sitä vastoin erosivat toisistaan tarkasteltaessa ongelmatilanteita kasvatuksellisessa mielessä. Tutkimustulokset toivat ilmi, miten yksi opettaja hyödynsi häiriökäyttäytymistilanteita keinoina kasvattaa oppilaita ratkaisemaan ongelmia. Muut opettajat taas eivät nostaneet ongelmatilanteiden roolia kasvatuksellisina tilanteina samalla tavalla esiin. Jo vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteissa liikunnanopetuksen yhdeksi päämääräksi on määritelty kasvatus paitsi liikuntaan myös liikunnan avulla. Liikunnan avulla kasvattamisella tässä tarkoitettiin esimerkiksi yhteistyötaitojen kehittämistä (Lahti 2016, 113). Myös nykyisissä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) mainitaan liikunnan avulla kasvattaminen, johon kuuluvat kasvatus toisia kunnioittavaan vuorovaikutukseen, tunteiden sääntelyyn ja tunnistamiseen, sekä vastuullisuuteen. Näin ollen liikuntatuntien aikaiset häiriökäyttäytymistilanteet voidaan nähdä myös potentiaalisina oppimistilanteina. Tässä kohtaa voidaan tietenkin pohtia, mikä määrittellään kasvattamiseksi. Kuinka syvällistä asian käsittelyä kasvattaminen edellyttää ja onko epäasialliseen käytökseen puuttuminen jo sinällään kasvattamista?

Ojakangas (1997, 51) kuvaa Cygnaeuksen kasvatusaatetta 1800-luvun lopulta, jolloin oppilaita kasvatettiin kuuliaisuuteen ja järjestykseen totuttamisen periaatteella. Tässä keskeisenä oli oppilaan kuriin ja järjestykseen saattaminen, joka perustui lujaan ja järjestelmälliseen toistoon. Tämän näkemyksen mukaan siveelliseen käytökseen ei voitu opettaa moraalisaarnan avulla. Erityisen hyvin tämän kaltaiseen kasvatustehtävään nähtiin soveltuvan entisten sotilaiden ja aliupseerien, jotka olivat tottuneet kurinpitoon ja sotilaallisiin manöövereihin (Ojakangas 1997, 51–52). Sittemmin kurinpidon sijaan on alettu suosimaan käsitettä työrauhasta, samalla kun opettajan auktoriteettiasema suhteessa oppilaisiin on muuttunut aiempaa tasavertaisemmaksi (Holopainen, Järvinen, Kuusela & Packalen 2009, 9; Saloviita 2014, 36–37). Opettajan autoritaarisen kasvatuserinteen murenemisen ääripää saavutettiin 1990-luvulla kasvattajien, mukaan lukien opettajien, muodostaessa oppilaisiin kaverillisen suhteen (Blomberg 2008, 21). Sittemmin työrauhaongelmiin ja opettajien

kyvyttömyyteen järjestyksen ylläpidossa on vastattu perusopetuslain muutoksella, joka lisäsi opettajien käytössä olevia kasvatuksellisia ja kurinpidollisia menetelmiä (Julin & Rumpu 2018, 211). Suhtautuminen työrauhahäiriöihin on siis vaihdellut ajan saatossa. Tutkimukseni perusteella näyttäisi kuitenkin siltä, että opettajien näkemykset aiheeseen liittyen vaihtelevat opettajakunnan keskuudessa vielä tänäkin päivänä edellä kuvaamani asteikon sisällä.

Suomalainen opettaja on kansainvälisesti vertailtuna erittäin vapaa toteuttamaan omannäköistään pedagogiikkaa, eikä opettajien työtä juurikaan valvota. Työskentelytavoissa onkin suuri liikkumavara. (Jantunen & Haapaniemi 2013, 31–32.) Järjestyksen ylläpidon toteuttaminen on näin ollen myös opettajan oman harkinnan varassa. Tutkimus valotti myös opettajien käsityksiä siitä, mihin työrauha heidän tunneillaan perustuu ja minkälaisella asenteella he järjestyksen ylläpitoon suhtautuvat.

Yksi tavoista, joilla opettajien häiriökäytökseen suhtautumista voidaan tarkastella, on määritellä ideologia tai strategia, jonka pohjalta he toimivat tunneillaan työrauhaa ylläpitäessään. Henkel (1991) on esitellyt tutkimuksessaan viisi järjestyksen ylläpidon ideologiaa (taulukko 2), Traynor (2002) puolestaan toi tutkimuksessaan esiin viisi strategiaa, jotka olivat osittain yhteneviä Henkelin esittelemien ideologioiden kanssa. Nämä strategiatyypit olivat: 1) pakottava 2) laissez faire 3) tehtäväorientoitunut 4) auktoritatiivinen 5) luontainen. Haastateltujen opettajien toiminnasta oli erotettavissa näille strategiatyypeille ominaisia piirteitä.

Opettajien erilaiset strategiat ilmenivät muun muassa siinä, miten he kokivat oman roolinsa suhteessa oppilaisiin. Aineistosta ilmeni miten oppilaisiin suhtauduttiin joko toverillisesti tai auktoriteettiasemaa korostaen. Äärimmäisen toverillinen lähestymistapa edustaa laissez faire strategiaa, auktoriteettia korostavan edustaessa pakottavaa tai auktoritatiivista strategiaa. Aineistosta oli myös havaittavissa, miten opetuksessa haluttiin keskittyä toimintaan ja oppilaiden kiireellisenä pitämiseen, mikä puolestaan on tyypillistä tehtäväorientoituneelle strategialle. Toisaalta joidenkin opettajien häiriökäytökseen suhtautuminen perustui onnistumisten korostamiseen ja kiitoksen antamiseen, mikä puolestaan on tyypillistä luontaiselle strategialle. (Traynor 2002.)

Traynorin (2002) esittämän strategialuokittelun avulla on varsin helppo muodostaa eroja opettajien välille. On kuitenkin huomionarvoista, että myös yksittäisen opettajan suhtautumistapojen voidaan nähdä vaihtelevan. Tulossiossa esittelemistäni tilanteista käykin ilmi, miten moninaista myös yksittäisen opettajan häiriökäytökseen suhtautuminen on. Graham ym. (2016, 162) toteavatkin hyvän opettajan toimivan eri työrauhastrategioita hyödyntäen, toisinaan tietoisesti, toisinaan niitä sen tarkemmin miettimättä.

Opettajien suhtautuminen häiriökäyttäytymiseen vaikuttaa tutkimukseni pohjalta olevan siis yksilöllistä, mutta myös tilannesidonnaista. Ideologiat ja strategiat tarjoavat mahdollisuuden hahmottaa opettajien toimintatapoja ja asenteita, mutta koko toiminnan logiikkaa niillä ei voida yhteen luokkaan kategorisoida. Kuten jo aiemmin esitin, myös häiriökäytös ilmenee monin eri tavoin, joten on luonnollista, että opettajien suhtautumistavat vaihtelevat tilanteiden mukaan. Työrauhan rikkomiseen puuttuessaan opettajat joutuvat tekemään nopeita päätöksiä haastavissa olosuhteissa (Blomberg 2008, 19). Voidaankin pohtia, millä perusteella opettajat valitsevat tavan, jolla he haastavaan käytökseen suhtautuvat. Isokorven (2006, 93) mukaan ihmissuhdetyötä tehdään arvojen muodostaman hierarkian pohjalta. Kasvattajan tulisikin olla tietoinen arvoistaan kyetäkseen toimimaan erilaisissa tilanteissa joustavasti. Toiminta yksittäisissä tilanteissa perustuu valintaan siitä, mikä arvo kussakin tilanteessa on asetettava muiden edelle (Isokorpi 2006, 93). Tämän näkemyksen pohjalta voidaan olettaa, että myös liikunnanopettajien tavat suhtautua erilaisiin häiriökäyttäytymisen muotoihin perustuvat heidän omiin arvoihinsa.

Tutkimukseni harkinnanvarainen näyte koostui taustoiltaan mahdollisimman erilaisista liikunnanopettajista. Heterogeenisen tutkimusryhmän tarkoituksena oli turvata aineiston suuri variaatio. Tarkoituksena ei niinkään ollut etsiä häiriökäyttäytymisen syitä opettajien taustatekijöistä, vaan yksinkertaisesti taata mahdollisimman hedelmällinen ja monipuolinen kuvaus ilmiöstä. Mikäli tarkoituksena olisi ollut selvittää vaikuttaako opettajan kokemus, sukupuoli tai koulun oppilasmäärä häiriökäyttäytymiseen tai opettajan tapoihin suhtautua siihen, olisi määrällinen tutkimusote ollut parempi vaihtoehto. Yleistysten tai edes rohkeiden johtopäätösten tekeminen taustojen vaikutuksista ei tutkimukseni pohjalta olekaan mielekästä. Lisäksi tässä tutkimuksessa on vaikea suoraan osoittaa, mikä taustatekijöistä nimenomaan vaikutti opettajien näkemyksiin, taustojen poiketessa kolmen eri muuttujan suhteen. Edellä

mainituista seikoista johtuen, en vertaile opettajien taustojen vaikutuksia järjestelmällisesti. Esittelen seuraavaksi kuitenkin taustatekijöiden vaikutuksista ne näkemykset, jotka opettajat itse nostivat haastatteluissa esiin.

Taustatekijöistä kaikkein selkeimmin häiriökäytöksen ilmenemiseen vaikutti haastattelujen pohjalta koulun oppilasmäärä. Suurempien koulujen opettajat eivät asiaa ottaneet puheeksi, mutta pienten koulujen opettajat korostivat, että heidän koulussaan häiriökäytös on vähäistä, koska koulun oppilasmäärä on pieni. Kumpikin opettajista ilmoitti heti haastattelun aluksi, ettei häiriökäytöstä juurikaan heidän tunneillaan tätä nykyä ilmene. Pienissä kouluissa liikuntaa opettavien näkemys oli, että häiriökäyttäytyminen on vähäistä, koska koulu yhteisö on tiivis kokonaisuus. Oppilaat ja opettajat tuntevat toisensa hyvin ja ongelmiin puututaan koko koulun henkilökunnan yhteistyöllä. Julin ja Rumpu (2018, 159) toteavat, että opettajien häiriökäytöstilanteisiin puuttuminen hidastuu koulun ja oppilasryhmän koon suurentuessa. Koulujen oppilasmäärän nähdään vaikuttavan myös vakavien häiriötilanteiden esiintymiseen, sillä suuremmissa kouluissa esiintyy enemmän vakavia häiriötapauksia (Julin & Rumpu 2018, 184).

Työkokemuksen merkitys häiriökäyttäytymistilanteiden ratkaisemisessa nousi selkeästi esiin vain yhden opettajan haastattelussa. Toinen kokeneista liikunnanopettajista kertoi, että opetuskokemuksen myötä hänen toimintansa ongelmatilanteissa on tehokkaampaa kuin uran alussa. Häiriökäytöstilanteiden pohjalta hänelle oli muodostunut erilaisia toimintamalleja oppilaiden kohtaamisiin. Tämän toiminnan opettaja kertoi olevan pitkälti alitajuista. Muut opettajat eivät tuoneet työuran merkitystä yhtä voimakkaasti esiin, mutta heistä jokainen kertoi silti työrauhan ylläpitoon liittyvien valmiuksiensa olevan peräisin suurelta osin työelämästä. Valtaosa teoriakirjallisuudesta tukee näkemystä, että opettajan työkokemuksen myötä häiriökäyttäytymisen määrä vähenee (Erätuuli & Puurula 1992, 34; Jääskeläinen ym. 1980, 90), mutta on myös tutkimuksia, joiden mukaan työkokemuksella ei ole vaikutusta työrauhaan (Oliveira & Graca 2013).

Harkinnanvaraisen näytteen yksi muuttuja oli myös opettajan sukupuoli. Oman sukupuolensa vaikutusta oppilaiden häiriökäyttöön tai omiin suhtautumistapoihinsa opettajat eivät

käsitelleet. Sekä kokenut mies- että naisopettaja toivat kuitenkin esiin tyttöjen häiriökäyttäytymisen ominaispiirteitä. He kertoivat, miten tyttöjen keskinäiset sosiaaliset suhteet vaikuttavat tunnin aikaiseen toimintaan ja aiheuttavat joissain tapauksissa ryhmään toimimattomuutta. Vähemmän kokeneet opettajat eivät sitä vastoin nostaneet oppilaiden sukupuolieroja selkeästi esiin.

Tämä tutkimus valotti häiriökäyttäytymisen ilmenemistä liikuntatunneilla ja toi esiin neljä erilaista tapaa suhtautua oppituntia häiritsevään käytökseen. Tutkimus saavutti sille asettamani tavoitteet. Uutta teoriaa tai suurta uutuusarvoa nauttivaa löydöstä tämä tutkimus ei kuitenkaan tarjonnut. Työn anti oli häiriökäytösilmion ominaisuuksien näkyväksi tekeminen. Teoriakirjallisuus tarjoaa jo ennestään runsaasti erilaisia toimintatapoja ja ideologioita siitä, miten oppilaiden haastavaan käytökseen tulisi suhtautua. Nämä teoreettiset mallit pohjautuvat tutkimustietoon ja ovat yleensä hyvin perusteltuja. Kattavista taustoituksista ja tutkijan vakuutteluista huolimatta lukija voi joissain tapauksissa pohtia, miten nämä tutkimuskirjallisuuden esittelemät toimintatavat häiriökäytökseen todellisuudessa tepsivät. Tämän tutkimuksen arvokkain anti olikin tarjota lukijalle neljä kuvausta siitä, miten liikunnanopettajat erilaisia tilanteita käytännön elämässä ratkovat.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tehtyjen tutkimusten luotettavuutta arvioidaan usein reliabiliteetin, eli tulosten toistettavuuden ja validiteetin, eli pätevyuden kautta (Hirsjärvi ym. 2004, 216). Nämä käsitteet eivät sinällään kuitenkaan sovellu laadullisen tutkimuksen arviointiin (Eskola & Suoranta 1998, 212). Tuomen ja Sarajärven (2009, 140) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi tutkijan tulisi tuoda tutkimusprosessinsa mahdollisimman kattavasti esiin. Tutkimuksen vaiheiden ja tehtyjen päätösten julkituonti avaa työn luotettavuuden lukijan arvioitavaksi. Olenkin pyrkinyt tässä työssäni raportoimaan tutkimuksessa tehdyt ratkaisut mahdollisimman yksityiskohtaisesti ja selkeästi. Luotettavuuden arvioinnin edesauttamiseksi tarkastelen seuraavaksi vielä tutkimustani Tuomen ja Sarajärven (2009, 140–141) ohjeistuksen suunnassa.

Työni tarkoituksena oli tarkastella liikuntatuntien aikaista häiriökäyttäytymistä ja liikunnanopettajien suhtautumista siihen. Tutkimukseni noudatti fenomenologis-hermeneuttista tutkimusstrategiaa. Aihe ohjasi tutkimusstrategian valintaa, sillä tarkoitukseni oli tarkastella ilmiötä laadullisella lähestymistavalla ja tuoda opettajien näkökulma ja kokemukset työni keskiöön. Päädyin tähän ratkaisuun, koska aihealuetta on tutkittu jo paljon ja erilaisia teorioita ja tilastoja on tehty runsaasti. Mikään yksittäinen teoria ei onnistunut minua muita enempää puhuttelemaan, joten tarkastelua ohjaavan teoreettisen mallin valinta olisi ollut summittaista ja näin ollen epämielikästä. En halunnutkaan rajata näkökulmaa jonkin tietyn teorian mukaan. Tutkimukseni tarkoituksena kuvaakin paremmin Alasuutarin (1999, 234) näkemys siitä, miten tutkimuksen päämäärän voi joissain tapauksissa olla vanhojen ajatusmallien kyseenalaistaminen ja tajunnan laajentaminen. Pyrkimyksenä oli muodostaa ilmiöstä kuva käytännön elämän pohjalta ja tarkastella löydöksiä ennakkoluulottomasti ilman ohjaavaa teoriaa.

Koska tavoitteenani oli nostaa arkielämän ilmiöt tarkastelun kohteeksi, lähestyin aihetta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusstrategian pohjalta (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Tämä edellytti, että aineistonkeruumenetelmä antaisi tutkittaville opettajille mahdollisuuden kuvailla häiriökäyttäytymistä ja omia suhtautumistapojaan mahdollisimman vapaasti. Tähän tarpeeseen vastasi hyvin teemahaastattelu. (Eskola & Suoranta 1998, 88.) Teemahaastattelu on puolistrukturoitu haastattelun muoto, joka tuo tutkittavien äänen kuuluviin ja huomio asioille annettujen merkitysten arvon (Hirsjärvi & Hurme 2000, 47–48).

Tutkimusjoukkoni valinta perustui harkinnanvaraiseen näytteeseen. Suhteeni haastattelemiini opettajiin perustui luottamukseen ja heidän yksityisyytensä kunnioittamiseen. En tuntenut ennalta ketään haastateltavistani. Kanssakäymisemme alkoi jokaisen tutkittavan kohdalla puhelinkeskustelustamme, jonka aikana tiedustelin opettajan halukkuutta osallistua tutkimukseeni. Opettajilla oli aito mahdollisuus kieltäytyä osallistumasta. Toin esiin puhelun aikana avoimesti, mihin tarkoitukseen aineistoa kerään. Kerroin tutkimukseeni osallistuneille, että käsittelen haastatteluaineistoja luottamuksellisesti ja esitän tutkimustulokset niin, ettei opettajia niistä voida tunnistaa. Toin ilmi nämä samat asiat vielä myöhemmin sähköpostitse lähettämässäni saatekirjeessä (liite 2) ja haastattelua edeltäneessä keskustelussamme. Haastattelijan tulee toimia luottamuksellisuutta osoittaen ja käsitellä aineistoja niin, ettei

tutkivien henkilöllisyyttä voida päätellä. Haastattelijan on lisäksi toimittava sekä osallistuvalla että tutkivalla asenteella. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 98.) Haastattelutilanteissa yritinkin innostaa haastateltavaa kertomaan lisää häntä kuitenkaan liikaa painostamatta. Omia mielipiteitäni en tuonut esiin ja yritin lisäksi hillitä reaktioitani tilanteissa, joissa haastateltava esimerkiksi kertoi jotain erityisen mielenkiintoista tutkimuksen kannalta, tai jos olin hänen kanssaan asiasta eri mieltä.

Tämän tutkielman laadintaprosessi alkoi keväällä 2017. Perehdyin aihepiirin teoriaan kirjallisuuskatsauksen muodossa, joka laajeni kesäkuun aikana kandidaatintutkielmakseni. Tehty kirjallisuuskatsaus toimii tämän työn teoriapohjana. Pro gradu -tutkielman tekoon tuli tauko loppukesän ja alkusyksyn osalta työelämän kiireiden ja opetusharjoittelun vuoksi. Tutkimussuunnitelma muotoutui toteutuskelpoiseksi loka-marraskuussa ja haastattelut pääsin suorittamaan joulukuun 2017 aikana. Aineiston purku ja analysointi oli varsin työläs vaihe ja tämä kesti tammikuusta 2018 maaliskuun loppuun asti. Työn tulokset ja prosessin kuvauksen kirjoitin osaksi tätä työtä huhtikuun kuluessa. Tämän jälkeen viimeistelin tutkielmani lopulliseen muotoonsa toukokuun 2018 alkupuolella.

Aikataulullisesti tutkielman teko jakaantui kahteen intensiiviseen jaksoon, joiden välissä oli useamman kuukauden tauko. Loppukesän ja alkusyksyn käsittävä katkos työn tekemisessä oli tutkimuksen tekemiseen kannalta negatiivinen asia. Tämä tauko aiheutti aikataulullisia paineita koko loppututkimuksen toteuttamiseen. Toisaalta irtautuminen hetkeksi tutkielman teosta antoi minulle etäisyyttä teoriatietoon, mikä oli haastattelujen ja aineiston analysoinnin kannalta hyvä asia. Koen, että teoria olisi ohjannut tulkintaani vielä enemmän, mikäli olisin suorittanut tutkimukseni heti kirjallisuuskatsauksen teon jälkeen. Vaikka tutkielman tekoa leimasi jatkuva kiireen tuntu, oli aikataulun intensiivisyys toisaalta myös hyvä asia. Tutkimuksen jälkimmäinen vaihe eteni yhtäjaksoisesti lokakuusta 2017 aina toukokuuhun 2018 saakka. Prosessin yhtenäisyys ja tiivis aikataulu helpottivat tutkimuksen raportointia, asioiden ollessa tuoreessa muistissa. Kiireisen aikataulun voidaan sitä vastoin nähdä heikentävän työn luotettavuutta, sillä Tuomi ja Sarajärvi (2009, 142) toteavat, että kvalitatiivisen tutkimuksen perusedellytys on, että tutkijalla on riittävästi aikaa paneutua työhön.

Kuvasin työni menetelmäosiossa aineistolähtöisen sisällönanalyysin vaiheet mahdollisimman yksityiskohtaisesti. Esittelen tässä vielä näkemykseni tämän menetelmän käytön onnistumisesta. Vilkan (2015, 181) mukaan tutkijan omat ennakkokäsitykset tulee tunnistaa, sillä muuten niillä on liian vahva vaikutus aineiston tulkintaan. Tästä syystä kirjoitinkin omat liikuntatuntien aikaista häiriökäyttäytymistä koskevat lähtökohtani näkyviin luvussa 7.1. Tunnistin jo analysointiprosessin alkutaipaleella, miten työni teoriaosuudessa esitetyt asiat ohjasivat omaa ajattelua. Tavoitteenani oli kuitenkin mahdollisimman aineistolähtöinen tutkimustapa, joten jouduin ajoittain taistelemaan omaa esiyymmärrystäni vastaan. Törmäsin ennakkokäsitysteni vaikutuksiin, kun aineistosta erottui jo varhaisessa vaiheessa teoriasta tuttuja teemoja. Joissain kohdin koin aiemmat tietoni ongelmalliseksi, sillä pelkäsin niiden ohjaavan aineiston tulkintaa ja vaikeuttavan haastatellun opettajan todellisten merkitysten ymmärtämistä. Ongelmanani oli siis ajoittain erottaa, mistä tutkittava todellisuudessa puhuu ja mikä taas on omaa tulkintaani, jota ikään kuin halusin aineistosta löytää. Vilka (2015, 181) mainitsee, että tutkija on kyennyt tunnistamaan oman tietoisuutensa aiheesta, jos hän kipuilee asian suhteen. Tutkimukseni luotettavuuden lisäämiseksi toin asian työssäni selkeästi ilmi.

Olen pyrkinyt huomiomaan eettiset näkökohdat tutkimukseni toteutuksessa. Jo tutkimusaiheen valintaa voidaan pitää eettisenä kysymyksenä sen määrittäessä, miksi tutkimukseen on ryhdytty ja kenen intressit tutkimuksen taustalla ovat (Tuomi & Sarajärvi 2009, 129). Olen tuonut työn tarkoitusperät esiin ja esitellyt kiinnostukseni aihetta kohtaan. Sen lisäksi, että tämä tutkielma pyrki tuomaan häiriökäytösilmioon uuden näkökulman, halusin myös syventää omia tietojani aiheeseen liittyen, koska häiriökäytös vaikuttaa merkittävästi liikunnanopettajien työssä jaksamiseen (Mäkelä ym. 2012). Työssäni olen pyrkinyt eettisyyteen myös suhteessa haasteltaviin ja heidän tuottamaansa aineistoon. Olen käsitellyt aineistoa luottamuksellisesti ja suojannut haastateltavien identiteetin muuttamalla heidän nimensä käsitellessäni heitä tässä tutkielmassa. Tuomen ja Sarajärven (2009, 131) mukaan myös nämä valinnat ovat eettisiä ratkaisuja. Vilkan (2015, 46) mukaan nämä kuuluvat osaksi hyvää tieteellistä käytäntöä. Tällä tarkoitetaan käytännössä sitä, että tutkija käyttää työssään vain tiedeyhteisön hyväksymiä tiedonhankinta- ja tutkimusmenetelmiä. Hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti olen pyrkinyt työni raportoinnissa avoimuuteen,

tarkkuuteen ja rehellisyyteen. Tämän periaatteen mukaisesti olen myös viitannut tarkasti käyttämiini lähdeeteoksiin ja antanut näin kunnian niiden kirjoittajille. (Vilkka 2015, 41–42.)

9.3 Jatkotutkimusaiheet

Tämä tutkimus keskittyi kuvailemaan häiriökäyttäytymistä ja selvittämään opettajien suhtautumista oppilaiden haastavaan käytökseen. Alun alkaen tarkoitukseni oli tutkia myös liikunnanopettajien käyttämiä keinoja, jotka toimivat opettajien mielestä erityisen hyvin häiriökäyttäytymiseen puuttumisessa. Olin kiinnostunut lisäksi selvittämään, minkä vuoksi nämä toimivat keinot ovat tehokkaita työrauhan ylläpidossa, eli mikä on menetelmän toimivuuden perustelu. Jouduin kuitenkin rajaamaan tutkimustani ja nämä tutkimuskysymykset jäivät käsittelyn ulkopuolelle. Tästä aiheesta riittäisikin tutkittavaa vielä tulevaisuudessa ja nimenomaan toimivia keinoja selvittämällä opettajille voitaisiin tarjota hyödyllistä tietoa tehokkaasta häiriökäyttäytymiseen reagoinnista. Tulevaisuudessa aiheen käsittelyssä voisi kenties mennä vielä lähemmäs tutkittavan kokemuksia avoimen haastattelun tai etnografisen tutkimuksen keinoin. Tällä tavoin tästä paljon jo tutkitusta aiheesta olisi löydettävissä mahdollisesti jotain uutta.

Jatkotutkimusaiheiksi voisin ehdottaa myös omassa työssäni esiin nousseita vähemmän tutkittuja häiriökäytöksen muotoja. Ensimmäinen näistä oli matkapuhelinten häiritsevä käyttö liikuntatuntien aikana. Tämä aihe on nykyään erittäin ajankohtainen, eikä sitä ole omien tiedonhakupeni perusteella vielä kovin merkittävästi liikunnanopetuksen kannalta tutkittu. Toinen aihe joka oman tutkimukseni perusteella kaipaisi lisätutkimusta, on oppilaiden ahdistuneisuus liikuntatunneilla. Haastattelujeni perusteella ahdistushäiriöt ovat lisääntyneet ja aiheuttavat omanlaisiansa haasteellisia tilanteita tuntien toteutuksen kannalta. Tämä tutkimusaihe on myös ilmeisen ajankohtainen ja vähän tutkittu.

LÄHTEET

- Aihio, N. 2017. Työrauhahäiriöt: Tutkimus työrauhahäiriöiden esiintymisestä kajaanilaisissa peruskouluissa. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. 3. uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista. 14.12.1998/986.
- Belt, A. 2013. Kun työrauha horjuu: Kotitalousopettajien käsityksiä työrauhahäiriöistä ja niiden taustatekijöistä. Oulun yliopisto: Oulu.
- Blomberg, S. 2008. Noviisiopettajana peruskoulussa: Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta. Helsingin yliopisto. Tutkimuksia 291.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaati: Opetusmateriaali kouluille. Helsinki: Opetushallitus.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Coban, A. 2015. Teachers' reactions towards misbehavior in the classroom. *Education & Science* 40, 89–102.
- Colvin, G. 2010. Defusing disruptive behavior in the classroom. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.
- Ervasti, J. 2012. Pupil-related psychosocial factors, school setting, and teacher sick leave: A collaborative data study. Helsinki: Finnish Institute of Occupational Health.
- Erätuuli, M. Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua (osa 2): Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Tutkimuksia 106. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Erätuuli, M. Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (osa 2): Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Tutkimuksia 106. Helsinki: Helsingin yliopiston opettajakoulutuslaitos.
- Eskola, A. 1982. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. 3. painos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I: Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus. 24–42.

- Graham, G. Elliot, E. Palmer, S. 2016. Teaching children and adolescents physical education. Fourth edition. Champaign, IL.: Human Kinetics.
- Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Suom. M. Muurinen. Helsinki: Finn Lectura.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Goyette, R. Doré, R. Dion, É. 2000. Pupils' Misbehaviors and the Reactions and Causal Attributions of Physical Education Student Teachers: A Sequential Analysis. Journal of Teaching In Physical Education. 20. Human Kinetics Publishers. INC. 3–14.
- Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PS-kustannus.
- HE 86/1997. Hallituksen esitys Eduskunnalle koulutusta koskevaksi lainsäädännöksi.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 94–113.
- Henkel, S. 1991. Teachers' conceptualization of pupil control in elementary school physical education. Research Quarterly for Exercise and Sport 62 (1), 52–60.
- Hirsjärvi, S. 1982. Kasvatustieteen käsitteistö. 1.–2. painos. Helsingissä: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. osin uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. Packalen, P. 2009. Työrauha tavaksi – Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa. Helsinki: Opetushallitus.
- Huisman, T. & Nissinen, A. 2005. Oppiminen, oppimistyylit ja liikunta. Teoksessa: Liikunnasta apua oppimisvaikeuksiin. P. Rintala, T. Ahonen, M Cantell, & T. Nissinen (toim.) Liiku ja opi. Jyväskylä: PS-kustannus, 25–46.
- Hämäläinen, A. & Sarkila, M. 2003. Häiriökäyttäytyminen liikuntatunnilla: – liikunnanopettajien valmiudet ja toiminta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- IImanen, K. 2013. Arvot liikuntakasvatuksessa. Teoksessa. T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääksahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 344–363.

- Isokorpi, T. 2006. Napit vastakkain: Ristiriidat, rajat ja ratkaisut. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Isokorpi, T. 2008. Pää pyörällä: Kaaoksesta rauhoittumiseen ja aitoon läsnäoloon. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jaakkola, T. 2013. Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääksahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 330–343.
- Jaakkola, T., Liukkonen J. & Sääkslahti, A. 2013. Johdatus liikuntapedagogiikkaan. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääksahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 17–27.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. 2013. Iloa kouluun: Avaimia kouluviihtyvyyteen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jauhiainen, R. & Eskola, M. 1994. Ryhmäilmiö. Porvoo: WSOY.
- Jones, V. & Jones, L. 2007. Comprehensive Classroom Management: Creating Communities of Support and Solving Problems. 8th ed. Boston: Pearson Allyn and Bacon.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiopetuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018.
- Junkkari, M. 2005. Työrauhahäiriö oppilaitoksessa. Lainsäädäntöön perustuvat keinot ja menettelytavat sen ratkaisemiseksi. Oulun seudun ammattikorkeakoulu. Oulun ammatillinen opettajakorkeakoulu. Oppimisportfolio.
- Jyväskylän yliopisto 2017. Oppiaineet. Viitattu 22.4.2017.
www.jyu.fi/sport/laitokset/liikunta/oppiaineet
- Jääskeläinen, L. Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1980. Liikunnan didaktiikka. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Kaltiala-Heino, R. 2013 Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus, 47–63.
- Kangasoja, M. 2013. Oikeudellinen vastuu liikunnanopetuksessa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 586–601.
- Kansanen, P. 2004. Opetuksen käsitemaailma. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2006. Temperamentti ja koulumenestys. Helsinki: WSOY.

- Kerola, K. & Sipilä, A. 2017. Haastava käyttäytyminen: muutoksen mahdollisuuksia. Uudistettu laitos. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kettunen 2015. Liikunnan- ja terveystiedon opettajien täydennyskoulutustoiveita. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Kiiski, T. 2012. Työrauha kaikille. Tukitoimimalli yläkoulujen työrauhaongelmiin. Jyväskylä: Niilo Mäki Instituutti. Viitattu 9.4.2017. <https://www.nmi.fi/fi/julkaisut/ilmaiset-materiaalit/työrauha-kaikille-opas-ohjaajalle>.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle: Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Helsinki: Opetushallitus.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 139.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito : Liikunnan ja terveystiedon opettaja*, 2014 (4), 32–34.
- Korkeakoski, E. 2005. Koulutuksen perusturva ja oppimisen tuki perusopetuksessa: Osaraportti 2, Tausta ja tulokset. Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto. Kulinna, H. 2007. Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *The Journal of Classroom Interaction* 42 (2), 21–30.
- Kulinna, P. H. 2007. Teachers' Attributions and Strategies for Student Misbehavior. *The Journal of Classroom Interaction* 42, 21–30.
- Kulinna, P. H. Cothran, D. Regualos, R. 2003. Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (1), 25–41.
- Kulinna, P. H. Cothran, D. Regualos, R. 2006. Teacher's Reports of Student Misbehavior in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77 (1), 32–40.
- Kumpulainen, T. (Toim.) 2014. Opettajat Suomessa 2013. Koulutuksen seurantaraportit 2014:8. Helsinki: Opetushallitus.
- Kuorelahti, M. 2001. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) *Poikkeava vai erityinen: Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet*. 3. painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 123–135.

- Kuusela, M. & Kaski, S. 2013. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääksahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 344–363.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laakso, L. 2007 Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Lahti, J. 2016. Jumpan jalanjäljiltä akateemiseen maisterintutkintoon: Jyväskylän yliopiston liikunnanopettajakoulutus vuosina 1963–2013. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 251.
- Lahti, J. 2013. Koulun liikuntakasvatuksen historia. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 30–47.
- Lahtinen, N. 2011. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laukkanen, E. Shemeikka, S. Notkola, I.L. Koivumaa-Honkanen, H. & Nissinen, A. 2002. Externalizing and internalizing problems at school as signs of health-damaging behavior and incipient marginalization. *Health Promotion International* 17(2), 139–146.
- Launonen, P. 2011. Peruskoulun opettajien käsityksiä ja strategioita koululuokan hallinnassa. Itä-Suomen yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto. Pro gradu -tutkielma.
- Lavay, B. W., French, R. & Henderson, H. L. 2006. Positive behavior management in physical activity settings. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Lehtinen, J. 2015. Ojentamisen ja kurinpitomenettelyn merkitys turvallisen oppimisympäristön luomisessa peruskoulun yläluokkien liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Liukkonen, J. Jaakkola, T. & Soini, M. 2007. Motivaatioilmasto liikunnanopetuksessa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. WSOY Oppimateriaalit Oy, 157–170.
- Lindh, R. & Sinkkonen, H.M. 2009. Koulusta selviytyminen: Opettajan ja oppilaan yhteinen haaste. Helsinki: Palmenia.

- Lindqvist, H. & Niemenlehto, M. 2002. Työrauhaa etsimässä: Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Lyyski, T. 2011. Liikuntatuntien vuorovaikutusrakenteet opettajan ja oppilaiden välillä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu -tutkielma.
- Mahkonen, S. 2016. Konfliktit kouluissa. Helsinki: Edita Publishing Oy.
- Moilanen, I. 2004a. Käyttäytymisen häiriöt: Käytöshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 265–288.
- Moilanen, I. 2004b. Tunne-elämän häiriöt: Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) Lasten ja nuorisopsykiatria. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 201–207.
- Moles, O. C. 1989. Strategies to Reduce Student Misbehavior. Washington: Office of Educational Research and Improvement U.S. Department of Education.
- Molnar, A. Lindquist, B. & Malinen, T. 1994. Tavoitteena työrauha. Porvoo ; Helsinki ; Juva: WSOY.
- Mäkelä, K. 2014. PE Teachers' Job Satisfaction, Turnover, and Intention to Stay or Leave the Profession. Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health 208.
- Mäkelä, K. Hirvensalo, M. Palomäki, S. Herva, H. & Laakso, L. 2012. Liikunnanopettajaksi vuosina 1984-2004 valmistuneiden työtyytyväisyys. Liikunta & Tiede 49 (1), 67–74.
- Mäkelä, K. Huhtiniemi, M. & Hirvensalo M. 2013. Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääksahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 566–585.
- Mörsky, J. 2010. Liikunnanopettajan vuorovaikutustaidot – liikunnanopettajien näkemyksiä ongelmatilanteiden ratkaisu- ja toimintatavoistaan koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Nikkola, T & Löppönen, P. 2014. Oivalluksia ryhmästä: Pintaa syvemmälle koulun ryhmäilmiöihin. Helsinki: Kehittämiskeskus Opinkirjo ry.
- Niva, M. & Pakkanen, K. 2013. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen yläkoulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Numminen, P. & Laakso, L. 2001. Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Ojakangas, M. 1997. Lapsuus ja auktoriteetti. Tutkijaliiton julkaisu 85. Helsinki: Tutkijaliitto
- Oliveira, M. T. M.. & Graca, A. 2013. Teachers Procedures Related to Students Misbehaviour in the Physical Educattion Lesson. Millenium 45, 9–24.
- Paajanen, S. 2016. Liikunnanopetuksen ongelma- ja ristiriitatilanteet sekä opettajien menetelmät niiden kohtaamiseen: Miesopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä ongelmanratkaisutilanteissa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 21.8.1998/628.
- Poutala, M. 2010. Opettajan valta ja vastuu. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puolimatka, T. 2010. Kasvatuksen mahdollisuudet ja rajat: Minuuden rakentamisen filosofia. Uudistettu painos. Ryttylä: Suunta-kirjat.
- Puustinen, M. 2010. Perushäly tappoi työrauhan. Opettaja 105 (44–45), 16–20.
- Ristevirta, J. 2007. Hei pojat lopettakaas nyt – opettajan työrauhavuoro oppitunnilla. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 241–260.
- Rovio, E. 2007. Ryhmä liikunnanopetuksen kohteena. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 171–184.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. 2016. Puheen litterointikäytännöistä eri tutkimustarkoituksiin. Teoksessa L. Tiittula & P. Nuolijärvi (toim.) Puheesta tekstiksi: Puheen kirjallisen esittämisen alueita, keinoja ja rajoja. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura: 63–86.
- Salonen, J. & Syvänen, A. 2009. ”Kyllä opettajan työ olisi mahdotonta jaksaa ilman työkavereiden tukea!” – tutkimus liikunnanopettajien työssä jaksamisesta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.

- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. Rakenna hyvä luokkahenki. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2013. Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi. 3. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Shimon, J. M. 2011. Introduction to teaching physical education: Principles and strategies. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Suppapun, S. 2000. High school students' perspectives about misbehavior. *Physical Educator* 57 (3), 124–135.
- Syvöja, H. Kantomaa, M. Laine, K. Jaakkola, T. Pyhältö, K. & Tammelin, T. 2012. Liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus – lokakuu 2012. *Muistiot* 2012:5. Helsinki: Opetushallitus.
- Tannehill, D. Macphail, A. Halbert, G. & Murphy, F. 2013. Research and practice in physical education. London ; New York: Routledge.
- Tranberg, V. 2012. Keskittymisvaikeuksia, passiivisuutta ja sitoutumattomuutta: - Häiriökäyttäytyminen liikunnanopetuksessa Paimion yläkoulun ja lukion oppilailla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Traynor, P. A 2002. A scientific evaluation of five different strategies teachers use to maintain order. *Education* 122 (3).
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi. 5. uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turnuklu, A. & Galton, M. 2001. Students' Misbehaviours in Turkish and English Primary Classrooms. *Educational Studies* 27 (3), 291–305.
- Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Virta, J. & Lounassalo, I. 2013. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääksähti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 497–520.

LIITTEET

LIITE 1 Teemahaastattelun runko

Haastattelurunko

Häiriökäyttäytymisen olemus

Häiriökäyttäytymiseen reagointi

Häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisy

Onnistuneen reagoinnin tai ehkäisyn perustelu

Suosituksat suhtautumiseen

Teoriat / menetelmät

Mahdolliset tukikysymykset

- Tilanteet, joissa häiriökäyttäytymistä tapahtuu
- Oppimisympäristö
- Yleisimmin kohdatut tilanteet
- Pahin tilanne
- Viestintätapa
- Taitojen ja tietojen syntyperä

LIITE 2 Haastattelututkimuksen saatekirje

8.12.2017

Arvoisa liikunnanopettaja,

Opiskelen Jyväskylän yliopistossa liikuntatieteiden maisteriksi, pääaineenani liikuntapedagogiikka. Teen tutkintooni kuuluvaa pro gradu -tutkielmaa yläkoulun liikunnanopettajien kohtaamasta häiriökäyttäytymisestä. Olin Teihin aiemmin yhteydessä puhelimitse, jolloin tiedustelin halukkuuttanne osallistua tutkimukseeni. Kiitos suostumuksestanne!

Kerään tutkimusaineiston haastatteleamalla Pohjois-Suomen alueella työskenteleviä liikunnanopettajia. Tavoitteenani on kerätä tietoa häiriökäyttäytymisestä nimenomaan yläkoulun liikunnanopetuksen näkökulmasta.

Haastattelu on luonteeltaan teemahaastattelu, joten tilanne on keskustelunomainen. Haastattelu kestää arvioni mukaan noin tunnin. Aineiston tallentamiseksi äänitän haastattelun, jonka pohjalta litteroin keskustelumme myöhemmin kirjalliseen muotoon. Käsittelen keräämääni aineistoa ehdottoman luottamuksellisesti. Hyödynnän haastatteluja nimettömässä muodossa eikä Teidän henkilöllisyyttänne tai työpaikkaanne tuoda ilmi tutkielmassa.

Ottakaa minuun rohkeasti yhteyttä, mikäli Teillä herää kysymyksiä aiheeseen liittyen. Yhteystietoni löytyvät lähettämästäni sähköpostiviestistä.

Kiitos osallistumisesta jo etukäteen!

Ystävällisin terveisin

Samu Saukkoriipi