

**“KUN LEHDISSÄ SANOTAAN ETTÄ EI PUUTUTA, ME KYLLÄ  
PUUTUTAAN”**

**Erityisluokanopettajien puuttuminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen**

Petri Kutinlahti

Erityispedagogiikan pro gradu-tutkielma

Syksy 2000

Erityispedagogiikan laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Jyväskylän yliopisto  
Erityispedagogiikan laitos  
Pro gradu-tutkielma  
Syksy 2000

Petri Kutinlahti

“KUN LEHDISSÄ SANOTAAN ETTÄ EI PUUTUTA, KYLLÄ ME PUUTUTAAN”

Erityisluokanopettajien puuttuminen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen  
Sivuja 85.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten erityisluokanopettajat määrittivät työrauhaongelman, häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisen käyttäytymisen luokassaan. Lisäksi tutkimuksessa kartoitettiin, kuinka opettajat toimivat konfliktitilanteissa omassa kouluarjessaan sekä millaisin menetelmin he selvittivät konfliktit. Tutkimus toteutettiin laadullisen tutkimuksen keinoin hankkimalla aineisto teemahaastatteluin. Tutkimusjoukko koostui kymmenestä sopeutumattomien oppilaiden opettajasta, joista viisi toimi ala-asteella ja viisi yläasteella.

Erityisluokanopettajat pystyivät asettamaan oppilaille rajoja sekä puuttumaan heidän käyttäytymiseensä, eivätkä he tunteneet olevansa vailla keinoja. Konfliktitilanteissa he uskalsivat tehdä omia ratkaisujaan kokemuksensa ja oppilaantuntemuksensa perusteella. Opettajat vierastivat vastuun jakamista ja halusivat itse selvittää oppilaidensa kanssa konfliktit. Erityisluokanopettajilla ei ollut vaikeuksia kohdata oppilaitaan koulun arjessa vaikka oppilaiden käyttäytymisen arvaamattomuus tulikin voimakkaasti esille. Vaikka yhteistyötä ulkopuolisten kanssa pidettiin arvossaan, opettajat eivät halunneet muiden ottavan osavastuuta omista oppilaistaan.

Nuorten lisääntyvä moniongelmaisuus sekä muutospaineet erityisluokanopettajan työnkuvaa kohtaan tulevat jatkossa olemaan haasteita, joita tulee pohtia ja joihin tulee kiinnittää huomiota työelämässä ja erityisluokanopettajien koulutuksessa.

**AVAINSANAT:** erityisopetus (special education), työrauha (class management), käyttäytymishäiriö (behavior disorder), konflikti (conflict).

# SISÄLTÖ

1 JOHDANTO .....	6
1.1 Tutkimuksen taustaa .....	6
1.2 Tutkimustehtävä .....	8
2 LUOKAN EI-TOIVOTUN KÄYTTÄYTYMISEN KÄSITTEIDEN	
MÄÄRITTELYÄ .....	9
2.1 Koulun työrauhaongelmat .....	9
2.2 Häiriökäyttäytyminen .....	10
2.2.1 Käyttäytymisongelmien etiologia .....	10
2.2.2 Häiritsevästi käyttäytyvä oppilas .....	12
2.3 Aggressiivinen käyttäytyminen käsitteenä .....	13
2.4 Opettajien käyttämistä menetelmistä .....	15
3. METODIIKKA .....	18
3.1 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistujat .....	18
3.2 Analyysimenetelmät .....	21
3.3 Tutkimuksen luotettavuus .....	23
4 LÖYDÖT .....	26
4.1 <i>Se rajan veto on aika vaikeeta: Opettajien määritelmät käsitteistä</i> .....	26
4.1.1 Työrauhaongelma luokassa .....	26
4.1.2 Häiriökäyttäytyminen luokassa .....	28
4.1.3 Aggressiivinen käyttäytyminen luokassa .....	29
4.2 <i>Ihan pienistä ei kriisi tule ja konfliktit on sitte vaan arkipäivää</i> .....	31
4.2.1 Miten konfliktitilanteet syntyvät ja miksi? .....	32
4.2.2 Levotonta liikehdintää seuraa konflikti .....	34
4.2.3 Ilkivaltaa, koulun käytännön vastustusta ja silmitöntä raivoa ...	34
4.2.4 Yläasteen konfliktit aggressiivisia ja vakavia .....	36
4.2.4.1 Huumekäryjä ja ryöstöjä kouluajalla .....	36

4.2.4.2 Tavanomaiset konfliktit .....	38
4.3 <i>Me kyllä puututaan, se on pakko: Opettajan puuttuminen</i>	
oppilaiden käyttäytymiseen ja toimiin .....	40
4.3.1 <i>Menee läpi, pitää mennä läpi, ei pärjätä muuten: Yläasteella</i>	
opettaja antaa oppilaille enemmän tilaa .....	41
4.3.2 Vakiintuneet käytännöt .....	43
4.3.2.1 Juttelut kahden kesken .....	45
4.3.2.2 Karskihuumori .....	46
4.3.3 Opettajan fyysinen puuttuminen oppilaan toimiin - <i>Sehän on</i>	
<i>ihan selvä juttu, ilman muuta mä käytän sitä!</i> .....	47
4.3.3.1 Kiinni ottamiselle on yritetty löytää positiivista	
merkitystä vaikka välillä joudutaankin raahaamaan	
niskasta .....	48
4.3.3.2 <i>Oon yksinkertaisesti maannu päällä, semmonen</i>	
<i>pieni raivohullu kaveri</i> .....	49
4.4 <i>Siinä missä opetus päättyy, alkaa kasvatus: Jos konfliktien selvittelylle</i>	
ei löytynyt aikaa, sitä etsittiin .....	51
4.4.1 <i>Mää aina pyrin selvittämään, että mistä se on lähtenyt</i> .....	53
4.4.2 Esille tulleita jälkipuintikäytäntöjä .....	54
4.4.2.1 <i>Puhutaan asiat poikien kesken halki, poikki ja</i>	
<i>pinoon!</i> .....	55
4.4.2.2 Vanhemmat mukana konfliktien selvittelyssä .....	56
4.4.2.3 <i>Tähän tän päiväseen hommaan mun pitää sotkea</i>	
<i>rehtori</i> .....	57
4.4.2.4 Oppilashuoltoryhmä .....	59
4.4.2.5 Kahden kesken sopimalla saadaan paras tulos .....	60
5 TARKASTELU .....	63
5.1 Käsitteet .....	63
5.2 Vapaa-ajan tapahtumat heijastuvat luokassa konflikteina .....	66
5.3 Opettajan puuttuminen konflikteihin .....	68
5.4 Konfliktien selvittäminen .....	72

6 POHDINTA .....	75
LÄHTEET .....	78
LIITTEET	

# 1 JOHDANTO

## 1.1 Tutkimuksen taustaa

Viime aikojen koulua koskevissa uutisoinneissa, puheenvuoroissa ja keskusteluissa on kiinnitetty laajasti huomiota oppituntien työrauhaongelmaan kouluissa, joka on ongelma sekä opettajille, oppilaille että vanhemmille. Helsingin Sanomien mielipideosastolla rehtori ja entinen erityisluokanopettaja Anja Kallio vaatii uusia ratkaisumahdollisuuksia opettajille ja kouluille heidän toimintaansa aggressiivisten ja vaikeiden oppilaiden kanssa.

Samoin koulujen turvallisuutta pohtinut opetusministeriön turvatyöryhmä (2000) halusi juuri valmistuneessa muistiossaan koulujen ja opettajien käyttöön napakampia keinoja työrauhan takaamiseen. Vakavat häiriötilanteet kouluissa halutaan kuriin jo ennen niiden syntymistä. Työryhmä ehdotti, että opettajilla tulisi olla oikeus oppilaan poistamiseen luokasta tarvittaessa myös voimakeinoin, pelkkä opettajan oikeus määrätä oppilas poistumaan ei enää riitä.

Naukkarinen (1999) tarkasteli viimeaikojen ongelmaa koko koulun muutoksen kannalta, kuinka ei-toivotun käyttäytymisen ongelmat ratkaistaan koulujen oppilashuoltoryhmissä. Hän tuli tutkimuksessaan siihen johtopäätökseen, että oppilashuoltoryhmissä on vaikeuksia ongelman uudelleen määrittelyssä, joka vaatii koulun kulttuurin taustalla olevien uskomusten muuttamista (Naukkarinen 1999, 251). Oppilashuollon yleistä tehtävää koulun systeemeissä ovat selvittäneet myös Laaksonen ja Wiegand (1989). Heidän mukaansa oppilashuollon rooliksi koulun kentässä tulee helposti sen ahdistuksen lieventäminen, mikä aiheutuu sisäisistä ristiriitaisuuksista (Laaksonen & Wiegand 1989, 22).

Oppilaiden näkökulmasta asiaa on tarkastellut Kivirauma (1995). Hänen haastattelemansa entiset tarkkailuluokan oppilaat kuvaavat elävästi silloisessa luokassaan tehtyjä työrauharikkomuksia, "koiruuksia ja kepposia". Rikkaan kuvailun lomassa on mainintoja myös erityisluokanopettajien oppilaitaan kohtaan käyttämistä

kurinpitomenetelmistä ja toiminnasta konfliktitilanteissa. Entisten tarkkailuoppilaiden mukaan opettajat saattoivat käyttää kyseenalaisiakin keinoja kurinpidossaan, jolloin oppilas tunsi pienuutensa opettajien hoitaessa yhteistoimin konflikteja.

Sainpalo ja Willberg (1997) ovat tutkineet työrauhaongelmaa yläasteen opettajan näkökulmasta. He tulivat siihen johtopäätökseen, että opettajat ovat voimattomia häiriköiden edessä eikä heillä tunnu olevan keinoja puuttua tilanteisiin. Häiriötilanteita ei osata ennakoida eikä niitä osata korjata, sosiaalinen kasvatus koulussa on liian vähäistä ja vastuuta siirretään liikaa toimijalta toiselle. (Sainpalo & Willberg 1997, 88-89.)

Opettajan näkökulmasta ongelmallisia tilanteita ja niissä toimimista ovat Suomessa tutkineet myös mm. Gröhn (1979), Erätuuli ja Puurula (1992), Ruoho (1994, 1996) ja Ihatsu (1996). Gröhn keskittyi ainoastaan luokanopettajien kokemuksiin ongelmallisista tilanteista ja niiden ratkaisuihin. Erätuulen ja Puurulan aineisto perustui yläasteen aineenopettajien kantoihin työrauhan yleisyydestä ja luonteesta. Ruohon tutkimuksissa tiedusteltiin osa-aikaisten erityisopettajien pedagogisten toimenpiteiden suuntausta häiriökäyttäytymisen voittamiseksi (1994) sekä lastentarhan- ja erityisopettajien toimintaparadigmoja niiden suhteen (1996). Ihatsu taas selvitti ammattioppilaitosten opetushenkilökunnan käsityksiä oppilaiden käyttäytymishäiriöistä ja heidän ongelmanratkaisumalleja.

Tutkimuksien tulokset eivät kuitenkaan ole mielestäni täysin sovellettavissa yläasteen sopeutumattomien erityisopetukseen. Itsekin yläasteen sopeutumattomien oppilaiden opettajana toimineena näkisin, että tilanteet ja niiden ratkaisut eroavat niin yleis- ja erityisopetuksen kuin ala- ja yläasteenkin välillä.

Samoin osa-aikaisten erityisopettajien ja ammattioppilaitosten opetushenkilöstön toimenkuvat eivät ole täysin samankaltaiset kuin sopeutumattomien erityisluokanopettajan työnkuva. Oppilaat ovat vanhempia kuin ala-asteella, häiriökäyttäytymistä ilmenee useammin ja oppilaat tarvitsevat enemmän aikuista rajojen asettajaksi kuin yleisopetuksessa keskimäärin (vrt. Nykänen 1999, 46). Osa-

aikaisessa erityisopetuksessa, yläasteella tai ammattioppilaitoksessa oppilaalla on useita opettajia, kun taas erityisluokalla oppilaalla on oma opettaja pääosan tunneista. Tutkimuksissa ei myöskään kuvata käytännön esimerkein opettajien toimintaa konfliktitilanteissa.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvailla kymmenen erityisluokanopettajan kokemuksia ja menetelmiä heidän kohdatessaan konfliktitilanteita omassa luokassaan. Aineisto on koottu teemahaastatteluilla keväällä 1999. Haastatteluihin osallistuneista erityisluokanopettajista viisi toimi ala- ja viisi yläasteella.

## **1.2 Tutkimustehtävä**

Tässä tutkimuksessa kartoitan laadullisen tutkimuksen menetelmin erityisluokanopettajien käsityksiä työrauhaongelmasta sekä häiriökäyttäytymisestä ja aggressiivisesta käyttäytymisestä. Pysin rikkaalla kuvailulla tuomaan esille niitä käyttäytymisen muotoja, jotka haastattelemieni erityisluokanopettajien mielestä liittyvät työrauhaongelman käsitteisiin. Tarkoitukseni on myös selvittää, kuinka erityisluokanopettajat toimivat konfliktitilanteissa omassa kouluarjessaan sekä millaisin menetelmin he selvittävät konfliktitilanteet ja pääsevät oppilaidensa kanssa niistä eteenpäin.

Tutkimustehtäväni ovat:

1. Kuinka ESY-opettajat määrittelevät työrauhaongelman, häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisen käyttäytymisen luokassaan?
2. Millaisia konflikteja opettajan luokassa on ollut?
3. Kuinka opettaja on puuttunut konflikteihin?
4. Kuinka konfliktien jälkeen on toimittu?



## **2 LUOKAN EI-TOIVOTUN KÄYTTÄYTYMISEN KÄSITTEIDEN MÄÄRITTELYÄ**

Tässä luvussa käsittelen oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen käsitteiden määrittelyä tutkimustehtävieni pohjalta. Olen jakanut käsitteet luvussa kolmeen eri alalukuun, koulun työrauhaongelmiin, häiriökäyttäytymiseen ja aggressiiviseen käyttäytymiseen. Lisäksi käsittelen erillisenä alalukuna opettajien ei-toivottuun käyttäytymiseen käyttämiä menetelmiä.

### **2.1 Koulun työrauhaongelmat**

Koulun työrauhaa ja työrauhan käsitettä on tutkittu Suomessa 1970-luvulta lähtien, jolloin Aho (1974, -76, -77, -80, -81) selvitti laajasti koulun työrauhahäiriöiden syitä. Käsitteenä koulun työrauha on hyvin suhteellinen (Aho 1976; Erätuuli & Puurula 1990, 1992; Naukkarinen 1999) ja riippuu paljolti sekä opettajan että oppilaan subjektiivisesta kokemuksesta. Tällöin työrauhan käsitteestä tulee myös subjektiivinen käsite, jolloin arvioijan persoonallisuus ja omat näkemykset kasvatuksesta ja opetuksesta tulevat esille. Samoin käsitteestä tulee muuttuva, koska sen määrittelyssä tulee ottaa huomioon oppilaan ikä, kouluyhteisön henkilöiden persoonallisuus sekä ympäröivän yhteisön merkitys. (Aho 1976, 1980b; Erätuuli & Puurula 1990; Naukkarinen 1999.) Määrittelyn moninaisuudesta huomaa, että työrauhan määrittelemisen yksiselitteisesti on vaikeaa.

Työrauha takaa opettajille ja oppilaille mahdollisuuden häiriintymättömään työskentelyyn. Esteitä, jotka haittaavat tällaista työskentelyä kutsutaan tutkimuksissa yleisesti työrauhahäiriöiksi tai työrauhaongelmiksi. Koska työrauhahäiriöt vaikeuttavat Erätuulen ja Puurulan (1990) mukaan kasvatukselle asetettuihin tavoitteisiin pääsemistä, ne häiritsevät opetus- ja oppimistilannetta ja ovat siksi ongelma niin opettajille kuin oppilaillekin. Itse käytän tekstissäni työrauhaongelman käsitettä, koska mielestäni ESY-luokilla on liian leimaavaa puhua työrauhahäiriöistä tai käyttäytymishäiriöistä. Työrauhaongelma ja häiriökäyttäytyminen ovat käsitteinä sekä

neutraalimpia että haasteellisempia.

Aho (1980b) on luokitellut konkreettisina työrauhahäiriöinä seuraavia asioita:

1) kielellinen häirintä, 2) motoriset häiriöt, 3) fyysiset kontaktit muihin oppilaisiin, 4) esinemeluhäiriöt, 5) tunnepurkaukset, 6) huolimattomuus, 7) negatiivinen auktoriteettiasenne ja 8) koulutyöskentelyn kannalta epätarkoituksenmukainen toiminta. Ahon (1980b) laatima lista määrittelee sekä Karin, Remeksen ja Väänäsen (1980) että Naukkarisen (1999) mukaan työrauhahäiriöt oppilaan aiheuttamiksi ja hänestä johtuviksi, joka antaa lähinnä opettajan näkökulman työrauhahäiriöistä. Omaan tutkimukseeni määrittelyt sopivat sinänsä, että aineistoni koostuu yksinomaan opettajan näkökulmasta. Samoin Naukkarinen (1999) tuo esille, että työrauhamääritelmät rajoittuvat pääasiassa luokkahuoneen sisäpuolelle. Myös tässä kohtaan oma tutkimukseni mukaillee Ahon (1980) listausta, koska esille tulee juuri luokan työrauhaongelmia.

## 2.2 Häiriökäyttäytyminen

### 2.2.1 Käyttäytymisongelmien etiologia

Käyttäytymishäiriön käsite on hyvin pulmallinen. Se luokittelee lapsen tai nuoren helposti ja perustuu tulkintaan. Kirjallisuudessa ongelmallisuutta lisäävät monet kuvaukset ja määritelmät käsitteestä sekä siihen liitettävien alakäsitteiden kirjava joukko. (mm. Reinert & Huang 1987; Kauffman 1997.) Välillä käsite on ollut lääketieteellisesti orientoitunut, toisaalta sekaannusta ja epätietoisuutta on aiheuttanut se, että toiset lähtevät määrittelyssään oirekuvauksista ja toiset syytekijöistä. Oireorientoituneen määritelmän keskeisin seikka on, että yksilön käyttäytyminen on häiriintynyt, jos se poikkeaa niin paljon oman ikäryhmän normaalista käyttäytymisestä, että hän tarvitsee erityistä tukea kehittyäkseen normaalisti häiriöalueella (Runsas 1991, 454). Syyorientoitunut määritelmä puolestaan luettelee listan erilaisia kriteereitä, joiden täytyessä pitkäaikaisina, vakavina tai koulun käyntiä haittaavina henkilö on emotionaalisesti häiriintynyt (mm. Kuorelahti, 1998, 131).

Häiriökäyttäytymisen ongelmaa ollaan lähestytty monista eri suunnista. Jokainen lähestymistapa tarjoaa selityksen ihmisen käyttäytymiselle ja ehdotuksen, kuinka sitä voisi muuttaa (Kauffman 1997, 111). Seuraavassa käyn lyhyesti läpi tavallisimmat lähestymistavat käyttäytymishäiriön etiologiaan liittyen.

Biofysikaalinen lähestymistapa tulkitsee käyttäytymishäiriöiden olevan seurausta biologisista ja fyysisistä tekijöistä. Häiriökäyttäytymisen alkuperänä saattavat olla geneettiset, biokemikaaliset, neurologiset tai muut anatomiset tai fysiologiset tekijät. Biofysikaalinen lähestyminen on perusmalli muille teoreettisille malleille, koska ihmisen biofyysinen rakenne muodostaa perustan, jolla oppiminen voi tapahtua. (Reinert & Huang 1987, 26-38.)

Psykodynaamisen lähestymistavan mukaan käyttäytymishäiriö ei itsessään ole käyttäytymistä vaan "patologinen" tasapainottomuuden tila id-, ego- ja superegosysteemissä (Kauffman 1997, 114). Psykodynaamiset teoriat perustuvat alunperin Freudin (1856-1939) käsityksiin lapsen kehityksestä. Niissä painotettiin lapsuuden kokemusten suurta merkitystä persoonallisuuden kehitykselle. Käyttäytymishäiriöt juontavat siten juurensa lapsuuden ajalta, jolloin vieteille ja tarpeille ei ole löytynyt sosiaalisesti hyväksyttäviä ilmenemismuotoja.

Behavioristinen lähestymistapa pitää häiriökäyttäytymistä opittuna käyttäytymisenä. Se on kehittynyt aivan kuten muutkin käyttäytymisen muodot, positiivisen ja negatiivisen vahvistamisen kautta (Reinert & Huang 1987, 76). Lähestymistavan mukaan häiriökäyttäytymistä voidaan myös muuttaa samoin kuin normaalia käyttäytymistä. Behavioristien mukaan ei ole niinkään tärkeitä löytää häiriökäyttäytymisen todellista alkuperää vaan määrittää, mikä tukee tai ylläpitää häiriökäyttäytymistä juuri sillä hetkellä. (Reinert & Huang 1987, 76-99; Cooper, Smith & Upton 1994)

Sosiologisen lähestymistavan mukaan käyttäytymishäiriöt johtuvat häiriintyneestä vuorovaikutuksesta ympäristöön ja sen antamista virheellisistä malleista. Lähestymistapaan liittyy myös leimaamisteoria, jonka mukaan ympäristön odotukset ja sen antamat leimat vaikuttavat yksilön minäkäsitykseen ja käyttäytymiseen. Tällöin

negatiivinen kokemus saattaa synnyttää käyttäytymishäiriöitä yksilössä. Sosiologinen tulkinta painottaa ulkoisten voimien osuutta käyttäytymishäiriöiden synnyssä. Tällaisia ulkoisia voimia edustavat mm. sosiaaliset säännöt, tavat ja kulttuuriset mallit. (Reinert & Huang 1987, 102-114)

Ekologinen lähestyminen käyttäytymishäiriöihin perustuu ekologiseen psykologiaan ja yhteisöpsykologiaan (Kauffman 1997, 118). Se painottaa lapsen koko sosiaalisen systeemin huomioon ottamista, kun on siirrytty lapsi- ja oirekeskeisestä kuntoutusajattelusta holistiseen ajatteluun. Käyttäytymishäiriö on näin ollen nähtävä konfliktina lapsen ja hänen ympäristönsä välisessä suhteessa, jossa monia sisäisiä ja ulkoisia voimia ei ole pystytty tasapainottamaan. Kehitys nähdään täten jatkuvana prosessina yksilötason psykologisten ja yhteisötason sosiaalisten prosessien ollessa lähtökohtina ongelmakäyttäytymistä tulkittaessa (Ihatsu 1996).

Monista teorioista huolimatta käyttäytymishäiriötä ei voida yksilöidä yhteen tiettyyn lähestymistapaan sisällytettäväksi tai tietystä syystä johtuvaksi. Tämä on mahdotonta jo siksi, että käyttäytymishäiriöisillä oppilailla on piirteitä useammasta kuin yhdestä määrittelyluokasta (Ihatsu 1996, 9). Yksi lähestymistapa edustaa vain yhtä kapeaa osaa yksilön kokonaispersoonallisuudesta ja kasvatustarpeista. Käyttäytymishäiriöiden selitysmalleissa ovat tulleet suosituiksi yhdistelmämallit, joissa eri teorit ovat yhtyneet laajemmiksi teorioiksi, tällaisia ovat mm. sosiaalis-kognitiivinen-, kognitiivis-behavioristinen- ja ekobehavioristinen lähestymistapa. (Ks. Reinert & Huang 1987; Braswell 1995; Ihatsu 1996; Kauffman 1997.)

### **2.2.2 Häiritsevästi käyttäytyvä oppilas**

Häiriökäyttäytyjä on usein kyvytön toimimaan yhdessä ja yhteisvastuullisesti muiden kanssa, hän käyttäytyy sopimattomasti normaaleissa työskentelytilanteissa, vetäytyy syrjään tai hänellä on jatkuvia masennuksen ja mielihäiriön tunteita. Häiriökäyttäytymisessä korostuu myös normittomuus ja voimassa olevien sosiaalisten normisääntöjen rikkominen esimerkiksi koulussa. (Salminen 1989, 95-96).

Ihatsu (1996) esittelee Kauffmanin (1989) ja Lloydin, Kauffmanin ja Kupersmidtin (1990) listaamia sosiaalisesti sopeutumattomalle oppilaalle ominaisia piirteitä yleisopetuksessa seuraavasti: **1)** käytös, joka vaatii opettajan väliintuloa tai kontrollia, **2)** liika riippuvuus opettajan ohjeista, **3)** vaikeuksia keskittymisessä ja huomion kiinnittymisessä, **4)** ei kestä paineita, **5)** työ on huolimattomasti tai impulsiivisesti tehty, **6)** alhainen itseluottamus, **7)** itsekäs ja käskevä, **8)** osoittaa hermostuneisuutta ja levottomuutta, **9)** käyttäytyy sopimattomasti luokassa ojennettaessa, **10)** tuhoaa toisen omaisuutta tai varastaa, **11)** kieltäytyy tottelemasta opettajaa, **12)** häiritsee tai tekee toisten työn mahdottomaksi, **13)** on välittämättä opettajan varoituksista tai moitteista ja **14)** on fyysisesti aggressiivinen muita kohtaan.

Määriteltäessä käyttäytymishäiriötä on tärkeää normaalin ja häiriökäyttäytymisen kesto, lisäksi on muistettava, että ainoastaan oppilaan käyttäytyminen ei tee häntä käyttäytymishäiriöiseksi (Ihatsu 1996, 12). Tällöin edellä esitetyn kaltaiset, oppilaalle leimaa-antavat piirteet eivät ehkä ole pitkäaikaisia ja häntä todella kuvaavia. Salmisen (1989) mukaan on myös tärkeätä oppia erottamaan ohimenevät käyttäytymisen ongelmat pysyvämmistä ja vakavammista ongelmista.

### **2.3 Aggressiivinen käyttäytyminen käsitteenä**

Aggressio- ja aggressiivisuus-sanoille ei suomenkielessä ole olemassa vastineita, jotka kattaisivat täysin sen, mitä näillä sanoilla tarkoitetaan. Eri yhteyksissä väkivalta, viha, suuttumus, vihamielisyys ja hyökkäävyys merkitsevät suunnilleen samaa kuin aggressio ja aggressiivisuus, joskin myös niihin liittyy eri vivahteita (Lagerspetz 1977, 13).

Psykoanalyysin aggressiökäsitys nojaa Freudin vuosisadan alun käsityksiin aggressiosta. Aggressiivisuus oli hänen mukaansa vietti, jolla oli sama päämäärä kuin muillakin vieteillä, ärsytyksen vähentäminen eli palaaminen lepotilaan. Se noudattaa Freudin mukaan energian keräytymis- eli säiliömallia. Ellei ihmisellä ole tilaisuutta itsetehostukseen muutoin, niin aggressiovietti etsii yhteiskunnan kannalta vähemmän suotavia ilmenemismuotoja kuten väkivaltaisuutta ja rikollisuutta. (Lagerspetz 1977,

205). Psykoanalyttiselle käsitystavalle leimaa antavaa on, että aggressiivisuuden ajatellaan voivan suuntautua niin ulospäin kuin myös omaan minään.

Lagerspetz (1977) määrittelee aggression kolmen tyyppisiä kriteereitä käyttäen, joiden valitseminen johtaa hieman erilaisten ilmiöiden pitämiseen aggressiona. Aggressio määritellään **1**) perinnäiseen tapaan toiseen ihmiseen kohdistuvaksi vahingoittavaksi tai häiritseväksi käyttäytymiseksi, **2**) tahalliseksi vahingoittamiseksi ja häiritseväksi käyttäytymiseksi sekä **3**) sisäisen aggressiotilan käsitteeksi, joka ilmenee fysiologisella tasolla elintoimintojen muuttumisena ja elämyksellisellä tasolla suuttumuksen tunteina. Arajärvi (1992) taas tuo esille erilaiset aggression ilmenemismuodot, joiden kautta esimerkiksi lapsi reagoi. Aggressio voi hänen mukaansa olla joko suoraa tai epäsuoraa sekä aktiivista tai passiivista. Yleisesti aggressio on kuitenkin ilmiö, joka täyttää kaikki Lagerspetzin edellä mainitut ehdot. Käyttäytyminen voi tällöin olla joko ruumiillista väkivaltaa tai verbaalisesti aggressiivista.

Lagerspetz käyttää myös välineaggression käsitettä, jolla hän tarkoittaa sellaista toisen yksilön vahingoittamista, jonka avulla vahingontekijä pyrkii jonkun muun päämäärän saavuttamiseen kuin pelkästään toisen vahingoittamiseen, pyrkii siis saavuttamaan itselleen joitakin etuja.

Keltikangas-Järvinen (1994) tekee eron aggression ja aggressiivisuuden käsitteiden välille. Tavallisessa kielenkäytössä aggressiolle ja aggressiivisuudelle ei tehdä suurta eroa. Aggressio, siten kuin psykoanalyttikot sitä käyttävät ei ole toimintaa vaan ihmisessä olevaa voimaa tai energiaa. Viettinä se on käyttäytymisen motiivi tai syy eikä siihen liity negatiivisia varauksia. Aggressioenergia ei siis Keltikangas- Järvisen mukaan suoraan johda aggressiiviseen käyttäytymiseen eli aggressiivisuuteen. Siten aggressioenergia on jokseenkin luonnollista, joka saattaa olla aikaan saavana voimana esimerkiksi virheiden oikaisemisessa, aggressiivisen käyttäytymisen ollessa aina häiriö.

Aggressiivisuuden käyttö on Keltikangas-Järvisen (1994) mukaan aina osoitus psyykkisestä taantumasta, joka tulee mukaan silloin, kun muita vaihtoehtoja ei enää ole. Se ei myöskään ole yksittäinen oire vaan sidoksissa suureen joukkoon muita psyykkisiä

ominaisuuksia. Aggressiivisuus on myös osoitus määrätynlaisesta persoonallisuuden rakenteesta. Vaikka sisäinen ristiriita ja aggressiivinen valmius olisivatkin yksilöllä olemassa, mutta aggressiivinen käytös on hänen persoonallisuudelleen ja sisäistämilleen moraalinormeille aivan vierasta, eivät ulkoiset paineet saa häntä tekemään esimerkiksi väkivaltarikosta (Keltikangas-Järvinen 1994, 16).

**Yhteenveto.** Työrauhan käsitettä pidetään varsin suhteellisena. Käsite riippuu paljolti opettajan ja oppilaan subjektiivisesta näkemyksestä. Työrauhaa pidetään myös muuttuvana käsitteenä, koska se on riippuvainen oppilaan iästä, koulun muun henkilökunnan persoonallisuudesta sekä muuttuvasta yhteisöstä ympärillä.

Häiriökäyttäytymistä on varsin pulmallista määritellä, koska se luokittelee oppilaan helposti ja perustuu tulkintaan. Käsite on aiheuttanut sekaannusta ja epätietoisuutta, koska siihen liitettävät alakäsitteet ovat olleet kirjavia. Useista käyttäytymishäiriöiden etiologian lähestymistavoista huolimatta yksilön ongelmia ei voida sanoa kuuluvaksi tiettyyn lähestymistapaan tai tietyistä syistä johtuviksi.

Häiriökäyttäytymisessä korostuvat usein normittomuus ja sosiaalisten sääntöjen rikkominen. Myös aggressiivisuus on liitetty samaan ongelmavyyhteen. Aggressiota sinänsä ei pidetä negatiivisena toimintana vaan luonnollisena voimavarana. Aggressiivisuuden käyttö on kuitenkin aina osoitus psyykkisestä taantumasta.

## 2.4 Opettajien käyttämistä menetelmistä

Aiempaa tutkimusta liittyen opettajien käyttämiin menetelmiin ja toimenpiteisiin häiriökäyttäytymisen tai konfliktitilanteiden yhteydessä ovat tehneet mm. Gröhn (1979), Erätuuli ja Puurula (1992), Ruoho (1994, 1996), Ihatsu (1996) ja Naukkarinen (1999).

Gröhn (1979) tarkasteli asiaa ala-asteen luokanopettajan näkökulmasta. Hänen mukaansa ongelmallisimpia tilanteita luokanopettajille olivat yksittäistä oppilasta

koskevat lievät työrauhahäiriöt, koko luokkaa koskevat työrauhahäiriöt sekä yksittäisen oppilaan uhmakas yhteistyöhaluttomuus. Ongelmatilanteiden ratkaisuisissa onnistuttiin parhaiten pedagogisesti kannustavilla menetelmillä ja neutraaliudella (keskittymällä ongelman syihin ja seurauksiin, huomiotta jättämisellä sekä turvautumalla ulkopuolisen apuun). Epäonnistunut ratkaisu oli tuloksena varmimmin, mikäli opettaja oli psyykkisesti tai verbaalisesti tukahduttanut oppilaan häiritsevän käyttäytymisen. (Gröhn 1979, 94.)

Erätuuli ja Puurula (1992) keskittyvät kartoittamaan työrauhahäiriöiden yleisyyttä ja luonnetta sekä niiden vaikutusta opettajan työhön. Tutkimusjoukko koostui pääosin yläasteen aineenopettajista. Erätuuli ja Puurula (1992, 22) jaottelivat opettajat neljään ryhmään kysyttäessä keinoja työrauhaongelmien vähentämiseksi: **1)** pedagogiikan avulla vaikuttajat, **2)** sosiaalisten suhteiden avulla vaikuttajat, **3)** vanhaan tukeutujat sekä **4)** kurin avulla vaikuttajat.

Pedagogiikan avulla vaikuttamaan pyrkineet kertoivat opettajan selviävän helpommalla työrauhaongelmista suunnittelun ja systemaattisuuden avulla sekä tuntemalla oppilaiden väliset suhteet ja luokan sisäisen ilmapiirin. Sosiaalisia suhteita hyväkseen käyttäneet kertoivat keskustelun ja ymmärtävän asenteen olevan hyvä lähestymistapa. Vanhaan tukeutujat halusivat saman tasoiset oppilaat samoihin ryhmiin. Kurin avulla työrauhaongelmia ratkoneet opettajat taas valittelivat keinojen puutetta yleisesti. Luokasta poistaminen ja määräaikainen koulusta erottaminen olivat vaihtoehtoina, kun jälki-istunto ei enää tehonnut. (Erätuuli & Puurula 1992, 22-24.) Tutkimuksesta kävi myös ilmi, että työkokemusta eniten omaavat opettajat arvioivat työrauhaongelmat harvinaisemmiksi kuin vähemmän sitä omaavat. Tutkimus ei antanut vastausta siihen, osaavatko kokeneemmat opettajat toimia ongelmatilanteissa paremmin. (Erätuuli & Puurula 1992, 34-35.)

Ruohon (1994) tutkimuksessa oli mukana suuri joukko osa-aikaisia erityisopettajia. Erityisopettajilta tiedusteltiin mm. miten he suuntaavat pedagogiset toimenpiteensä käyttäytymisen ongelmien voittamiseksi. Johtopäätöksissä Ruoho toteaa, että vaikka käyttäytymisen ongelmien syyt sijoitettiin pääosin perheeseen ja kouluyhteisöön,



erityisopettajien pedagogiset toimet suuntautuivat silti itse oppilaaseen (Ruoho 1994, 97). Tutkimuksesta ei ilmene millaisia osa-aikaisten erityisopettajien pedagogiset toimenpiteet oppilaita kohtaan olivat. Ruoho (1996, 193) tuli osa-aikaisten erityisopettajien kohdalla samoihin johtopäätöksiin myös tutkiessaan lastentarhan -ja erityisopettajien toimintaparadigmoja käyttäytymishäiriöiden suhteen.

Ihatsu (1996a) puolestaan selvitti ammattioppilaitoksen opetushenkilökunnan käsityksiä oppilaiden käyttäytymishäiriöistä ja heidän ongelmanratkaisumallejaan. Ihatsun (1996b, 33) mukaan opettajien yleisimpinä käyttäytymisen ohjaamisen keinoina olivat verbaalinen ohjaus, huomautus ja kielto sekä kahdenkeskinen neuvottelu oppilaan kanssa. Mikäli opettajan omat keinot eivät oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttaneet, turvautui opettaja muihin auktoriteetteihin.

Naukkarinen (1999) keskittyi tutkimuksessaan selvittämään ei-toivotun käyttäytymisen ongelmia koko koulun muutoksen kannalta. Hänen tutkimassaan koulussa ongelmanratkaisun luovuutta rajoitti kouluyhteisön sosiaalinen kontrolli, koska rutinoituneiden toimintatapojen muuttamista ei pohdittu riittävästi koulun sisällä. Opettajat saattoivat siirtää vastuun tilanteista ulkopuoliselle taholle, mikäli eivät pystyneet ratkaisemaan ongelmaa autoritaariseen sosiaaliseen kontrolliin perustuvilla rutiiniratkaisuilla. Oppilaan käyttäytyttyä ei-toivotusti opettaja keskusteli oppilaan kanssa, jonka jälkeen oppilaaseen kohdistuvaa kontrollia kovennettiin (esim. nuhtelu, puhuttelu, soitto/ kirjallinen ilmoitus kotiin, rehtorin luokse lähettäminen, jälki-istunto, oppilashuoltoryhmän käsittely). (Naukkarinen 1999, 187.)

Terveystieteiden, kuraattorin ja erityisopettajan toimenpiteiden jälkeen järjestettiin palaveri koululle, jossa mukana olivat myös oppilaan vanhemmat. Palaverin jälkeisten toimenpiteiden osoittaututtua riittämättömiksi oppilaaseen kohdistettuja käyttäytymis- ja oppimisodotuksia madallettiin tai oppilas siirrettiin pois opetusryhmästä. (Naukkarinen 1999, 187.) Naukkarisen (1999, 251) mukaan ongelmatilanteen määrittelytavalla on keskeinen merkitys siinä, mitä merkityksiä tilanteelle annetaan ja miten tilanne pyritään ratkaisemaan.

### 3. METODIIKKA

#### 3.1 Aineiston keruu ja tutkimukseen osallistajat

Tutkielman aineiston keräsin haastattelemalla sopeutumattomien erityisluokan (ESY) opettajia. Lähestyin ensin muutamia haastateltavia sähköpostitse, kysyen heidän kiinnostustaan haastatteluun. Yhteystiedot olin saanut erityispedagogiikan laitoksen assistentti Matti Kuorelahdelta, hän arveli haastattelukandidaattien olevan mahdollisesti kiinnostuneita ja motivoituneita yhteistyöhön. Tavoittelin erityisluokan opettajia myös puhelimitse eri kaupunkien kouluista, joissa saamani tiedon perusteella tiesin olevan ESY-luokan ja mahdollisesti asiasta kiinnostuneen opettajan. Muutaman alussa kiinnostusta osoittaneen erityisluokan opettajan avustuksella sain lisää yhteystietoja, opettajat kysyivät myös lähialueiden kollegojaan mukaan haastatteluihin.

Tällä tavoin haastateltavien kanssa yhteisvoimin muodostui kymmenen ESY-opettajan ryhmä, joka lupautui haastatteluun. Haastateltavien määrä asettui heti alkuvaiheessa kymmeneen. Se tuntui itsestäni sellaiselta määrältä, jolla saisin kasaan tarpeeksi laajan aineiston, toisaalta sekä ylä- että ala-asteen opettajia tulisi silloin sopiva määrä mukaan. Mielestäni esimerkiksi kolmen opettajan haastattelu molemmilta asteilta olisi ollut hiukan liian pieni määrä variaatioiden lukumäärän turvaamisen kannalta.

Haastatteluajankohdasta sovin opettajan kanssa puhelimitse ensin väljästi ja ajankohdan lähestyessä tarkemmin. Tällöin sovittiin mm. paikka ja tarkka aika, joka sopi opettajan ohjelmaan. Ensimmäisessä kontaktissani haastateltavaan esittelin haastattelun tarkoituksen ja aihepiirejä, joista keskustelisimme, samoin mainitsin haastattelun nauhoittamisesta, jotta itse haastattelutilanteessa siitä ei olisi tullut kynnyskysymystä haastateltavalle. (Eskola & Suoranta 1996, 68.)

Haastattelut suoritin puolistrukturoiduin menetelmin teemahaastatteluna. Puolistrukturoidun haastattelun avulla annoin haastateltavalle vapauden spontaanisti kertoa esille tulevista asioista. Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 48) mukaan

teemahaastattelu vapauttaa pääosin haastattelun tutkijan näkökulmasta ja tuo tutkittavien äänen kuuluviin. Pyrin kuitenkin teemahaastattelulle ominaisin tavoin pitämään huolta siitä, että minua tutkijana kiinnostavat teema-alueet tulisivat haastattelussa esille.

Vaikka minulla haastattelijana oli monisivuinen haastattelurunko (liite 1) kirjoitettuine kysymyksineen tilanteessa mukanani, niin haastateltavalle esitetyt kysymykset eivät tulleet haastattelutilanteessa esiin sanatarkassa muodossa tai tietyssä orjallisessa järjestyksessä vaan esitystapa ja -ajankohta riippuivat täysin yksittäisestä haastattelutilanteesta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 48). Hirsjärven ja Hurmeen (1982, 36) mukaan teemahaastattelu on puolistrukturoitu menetelmä juuri siksi, että teema-alueet ovat ennalta tutkijan tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoidulle menetelmälle tunnusomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Teemahaastattelulle tyypillisiä ominaisuuksia, kuten tietoisuutta aihepiireistä sekä kysymysten tarkan muodon ja järjestyksen puuttumista Hirsjärvi käsittelee myös uudemmassa kirjallisuudessaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204-205).

Samankaltaista haastattelumuotoa käsittelee myös Patton (1990, 283). Hänen esille tuomassaan haastattelumuodossa (the interview guide) tutkijalla on lista kysymyksistä tai asioista, jotka tulevat esille haastattelussa. Se valmistellaan ennen haastatteluja, jotta kaikilta haastateltavilta saataisiin sama perustieto. Tutkija saa kuitenkin ilmaista kysymyksensä ja teemansa tilanteeseen parhaalla katsomallaan tavalla ja ajallisesti otollisimmassa kohdassa (ks. Kvale 1996, 129). Käyttämäni haastattelurunko on liitteenä, joka mahdollistaa tutkimukselle paremman toistettavuuden. Bogdan ja Biklen (1992, 97) pohtivat puolistrukturoidun menetelmän hyviä ja huonoja puolia seuraavasti: tutkija on varma haastateltavilta saatavan ja verrattavissa olevan tiedon saannista, mutta toisaalta hän menettää mahdollisuuden ymmärtää kuinka haastateltavat itse rakentavat teeman.

Haastattelut tapahtuivat kahta lukuun ottamatta opettajien kouluilla helmi-huhtikuussa 1999. Yksi haastattelu toteutettiin yksityisasunnossa ja yksi muussa koulutustilassa kuin opettajan omalla koululla. Haastateltavilta ensin vielä varmistaen ja luvan saaden

nauhoitin haastattelut tehtävään tarkoitettulla C-kasettinauhurilla. Näin ollen pystyin keskittymään paremmin vuorovaikutukselliseen haastattelutilanteeseen. Haastattelut sujuivat mielestäni kokonaisuudessaan erittäin hyvin lukuun ottamatta muutamia häiritseviä tekijöitä. Tällaisia olivat mm. toisten opettajien tulo ja huutelu haastatteluhuoneeseen (1 haastattelu) ja haastattelutilan vaihto kesken haastattelun (2 haastattelua).

Yleisesti haastattelutilanteissa päästiin mielestäni mielenkiintoiseen ja välittömään keskusteluun, jossa opettajat selvästi halusivat tuoda äänensä kuuluviin ja kertoa kokemuksistaan teemaan liittyen. Haastattelutilanteessa esitin teema-alueitten kysymyksiä keskustelun lomassa selkeästi vain yhden kerrallaan, joka mahdollisti haastateltavalle mielekkään vastauksilanteen. Mikäli vastauksessa ei mielestäni ilmennyt selkeää vastinetta kysymykseeni tai haastateltava ei ymmärtänyt mielestäni asiaa täysin tarkoittamallani tavalla, tein lisäkysymyksen aiheesta. Tällä tavoin kysymys kerrallaan syvensin teemaa koskevaa keskustelua ja haastateltavalta saamaani tietoa.

Haastattelut kestivät 40 minuutista aina reiluun tuntiin saakka. Yhdessä haastattelussa aikataulu oli hiukan kiireinen opettajan menojen viimehetken muutoksesta johtuen, saimme joka tapauksessa keskusteltua teemat hyvin läpi. Haastatteluihin osallistui kahdeksan miespuolista ja kaksi naispuolista opettajaa. Heistä viisi toimi yläasteella ja toiset viisi ala-asteella. Naisopettajista toinen oli ala- ja toinen yläasteella. Opettajien ikää en haastatteluissa kysynyt, mutta sen sijaan työvuodet ja alan kokemus tulivat esille. Kuusi opettajaa kymmenestä oli ollut ESY-opettajan työssä 3-10 vuotta, kolmella opettajalla oli alle kolmen vuoden kokemus ja yhdellä opettajalla oli yli kymmenen vuotta takanaan erityisluokan opettajana. Viidellä opettajalla oli ennen ESY-opettajuutta 5-9 vuoden kokemus erityis- tai yleisopetuksesta. Kahta lukuun ottamatta kaikki olivat päteviä erityisluokan opettajia. Tutkimukseen osallistuneet opettajat toimivat suurissa koulu-yhteisöissä kolmen suuren kaupungin vaikutusalueella. Suurimmassa osassa kouluista oli useampi kuin yksi ESY-luokka.

### 3.2 Analyysimenetelmät

Saatuani haastattelut nauhalle aineisto oli saatava paperille analyysiä varten. Kahdenkolmen viikon käytännön syistä johtunut tauko haastatteluiden valmiiksi saattamisen ja nauhojen purkamisen välillä ei mielestäni aiheuttanut tutkimustyötäni vahingoittavaa taukoa vaikka nauhojen purkamiseen kehotetaankin kirjallisuudessa heti kentältä tulon jälkeen (ks. Syrjälä, Ahonen, Syrjäläinen & Saari 1995, 87). Mielestäni tuo aika lisäsi omaa motivaatiotani tutkimuksen jatkamiseen, sain olla siitä hetken aikaa erossa ja kypsytellä kokemuksiani kentällä.

Litteroinnin jälkeen minulla oli sanasta sanaan kirjoitettua aineistoa käsissäni 165 sivua (riviväli 2). Aineistossa käytin juoksevaa sivunumerointia sekä rivinumerointia, joka alkaa jokaisella sivulla numerosta yksi. Tällainen numerointi mahdollistaa nopean paluun takaisin aineistoon ilman virhetulkintoja. Suorien lainausten perässä olevassa sulkulausekkeessa ensimmäinen numero viittaa haastateltavaan, toinen sivunumeroon koko aineistossa ja kolmas rivinumeroon. Anonymiteetin vuoksi en ole paljastanut samassa yhteydessä haastateltavan sukupuolta tai kouluastetta. Samoin suorissa lainauksissa oleva merkki (...) tarkoittaa, että olen poistanut lainauksesta jotain.

Pienen tauon jälkeen alkoi taas aineiston analyysivaihe litteroitujen haastatteluiden lukemisella. Analyysiä olin tosin tehnyt jo tätä ennenkin, koska analyysin alkamista ja aineiston keruun loppumista on hyvin vaikea määritellä (Patton 1992, 377). Jo haastattelujen keräämisvaiheessa mietin, kuinka mahdollisesti järjestäisin dataa ja kuinka se muodostaisi toisiinsa limittyviä kategorioita. Jopa lenkillä käydessäni ehdin järjestää aineiston ja analysoida sen valmiiksi raportiksi asti. Litteroinnin jälkeen ensimmäisellä lukemiskerralla en tehnyt aineistoon mitään merkintöjä, luin sen ainoastaan läpi saadakseni paremman yleiskäsityksen keräämästäni aineistosta. Litteroidessani nauhat itse, olin kirjoittanut ja kuunnellut kaiken materiaalin jo kertaalleen, joten tunsin sen ensimmäisen lukukerran jälkeen jokseenkin hyvin.

Teemahaastattelulle tyypillisesti aineiston koodausvaiheen alussa pääkategorioiksi muodostuivat lähes automaattisesti ne teemat, jotka olivat läsnä jo haastatteluvaiheessa

haastattelurungossa (Eskola & Suoranta 1996, 116-117; Syrjälä ym. 1995, 89). Pääkategorioita oli alussa kuusi, niiden nimeämiseen käytin samoja otsikoita kuin mitä pääteemat olivat haastattelurungossa. Tämä oli sinänsä viisasta, koska tutut nimet muistin koko ajan analysoidessani aineistoa (Strauss & Corbin 1990, 67-68). Pääkategorioiden alle alkoi analyysin edetessä varioitua lisää alakategorioita.

Koodauksessa käytin eri värejä kuvaamaan tekstiosioita aineistossa, jotka kuuluivat eri kategorioihin. Samoin käytin sivun vasempaan reunaan jättämäni leveämpää marginaalia hyväkseni pienten viittausten ja muistisanojen kirjoittamisessa. Nämä viittaukset olivat alkua alakategorioiden muodostumiselle omassa prosessoinnissani. Viiteen kuuteen kertaan aineiston läpi käytyäni oli mielestäni aika siirtyä seuraavaan analyysivaiheeseen, koska kaikkiin kategorioihin olin saanut jo paljon variaatiota eikä uusia tapauksia enää tuntunut löytyvän. Samalla pääkategorioiden lukumäärä vakiintui neljään. Ne muodostivat mielestäni niin kiinteästi toisiinsa kuuluvan kokonaisuuden, että päätin jättää alunperin mukaan kuuluneet kaksi kategoriaa kokonaan pois. Ne olisivat mielestäni sekoittaneet kokonaisuutta ja ajelehtineet teemani laita-alueille rikkoen ehyen kokonaisuuden.

Analyysin tässä vaiheessa käytin perinteistä leikkaa-liimaa-menetelmää kategorioiden sisäiseen järjestämiseen. Menetelmässä toisistaan erotettu aineistomateriaali on fyysisesti erillään muusta aineiston materiaalista, joka ei kuulunut omiin tutkimusteemoihini (Bogdan & Biklen 1992, 166). Otin työpöydälle ensiksi sen kategorian kaikki erilleen leikatut ja järjestetyt lappuset, joista tunsin saavani helpon kiinni ja kirjoittamisen alkavan vaivattomimmin. Toiset kategorialaatikot pysyivät silloin poissa näkyvistä, keskittyessäni kerrallaan vain yhteen kategoriaan ja sen kuvaamiseen raporttiini. Tällä tavoin kirjoitin yhden kategorian kerrallaan alakategorioineen.

### 3.3 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointi eroaa perinteisen tutkimuksen menetelmistä siinä määrin, että laadullista luotettavuuden arviointia on tiedeyhteisössä jopa arvosteltu. Luotettavuuskysymykseen liittyvää epätietoisuutta on varmasti lisännyt mm. se, että laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysivaihetta ja luotettavuuden arviointia ei voida erottaa toisistaan niin selvästi kuin perinteisessä tutkimuksessa. Lisäksi menetelmät käyttävät erilaista kieltä, joka vaikeuttaa vertailua (Eskola & Suoranta 1996, 164).

Luotettavuutta on yleensä käsitelty rationalistisin kriteerein, sisäisen ja ulkoisen validiteetin, reliabiliteetin sekä objektiivisuuden käsittein, ne kuitenkin perustuvat Lincolnin ja Guban (1985) mukaan objektivistiseen oletukseen yhdestä konkreettisesta todellisuudesta, kun naturalistisessa tutkimusotteessa suodaan mahdollisuus useille totuuksille (Tynjälä 1991, 388-390). Lincolnin ja Guban (1985) mukaan luotettavuuden osakriteerit laadullisesti ilmaistuna ovat vastaavuus, siirrettävyys, tutkimustilanteen arviointi sekä vahvistettavuus. Tässä tutkimuksessa pitäydyn tarkastelemaan tutkimuksen luotettavuutta Lincolnin ja Guban esittämien laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsittein.

**Vastaavuus.** Tutkimukseni perustuu kokonaisuudessaan itse hankkimaani haastatteluaineistoon, joten läsnäoloni saattoi vaikuttaa haastateltavien mielipiteisiin, joka alentaa tutkimukseni vastaavuutta. Samoin vastaavuutta heikentävät haastateltavien arvioinnin ja palautteen puute (membercheck) sekä aineisto- ja menetelmätriangulaation puuttuminen, koska aineisto on kerätty ainoastaan haastattelemalla.

Vastaavuutta sen sijaan vahvistaa se, että olen käyttänyt vertaisarviointia (peer examination/debriefing), jossa yksi erityispedagogiikan jatko-opiskelija on ulkopuolisena lukenut tutkimustani sen eri vaiheissa (Lincoln & Cuba 1985, 308-309) ja hänen palautteensa, kuten myös ohjaajani ja toisen laitoksen työntekijän palautteen perusteella olen muokannut työtäni eteenpäin. Menetelmäkirjallisuudessa painotetaan

myös luotettavuuskeskusteluihin liittyen, että lukijan on pystyttävä seuraamaan tutkimuksen kulkua. Itse olen pyrkinyt kuvaamaan tarkasti ja selkeästi tutkimusprosessin eri vaikeita. Samoin pidin prosessin aikana tutkimuspäiväkirjaa tarkastellen omia reaktioita ja tunteitani (ks. Bogdan & Biklen 1992, Lincoln & Cuba 1985).

Vaikka haastattelu yksin aineistonkeruumenetelmänä sisältääkin paljon luotettavuusongelmia, vastaavuutta pitävät edellä mainitsemieni seikkojen lisäksi yllä haastateltavien mielestäni hyvä motivaatitaso haastatteluissa (vrt. Lincoln & Cuba 1985, 302) ja haastattelutilanteessa mahdollisuuteni tarkentaa kysymyksiäni. Näin varmistin, että ymmärsimme molemmat puheena olleet käsitteet samalla tavalla (vrt. Tynjälä 1991, 393).

**Siirrettävyys.** Tutkimuksen siirrettävyyttä parantavat rikas kuvailu ja runsaat haastateltavien suorat lainaukset, jotka elävöittävät tekstiä. Tällä tavoin saan siirrettyä lukijalle mahdollisimman paljon todellista, tutkittua ympäristöä nyt luomaani sovellusympäristöön ja helpotan tulkintojeni ymmärrettävyyttä. Rikkaalla kuvailulla olen pyrkinyt varmistamaan myös sen, että lukija pystyisi päättelemään ovatko löytöni siirrettävissä hänen työympäristöönsä. Olen tarkoin kuvannut tutkimuksen kulkua, joka sinänsä myös auttaa lukijaa pohtimaan tutkimuksen siirrettävyyttä, koska tutkija itse ei yksin sitä ainoana tutkimusympäristön tuntijana voi tehdä (Tynjälä, 1991, 390).

**Tutkimustilanteen arviointi.** Mennessäni tekemään ensimmäistä haastattelua, tiesin tilanteesta paljon vähemmän kuin viimeistä haastattelua tehdessäni. Samoin jos menisin nyt omaavieni tietojen kanssa kentälle tulisi aineistosta erilainen kuin edessäni nyt oleva. Samoin haastateltavien kannat tai taju omasta tietämyksestään tai mielipiteestään saattoivat muuttua haastattelun aikana. Tämä saattaa johtua esimerkiksi omasta pohdinnasta asian tiimoilla tai tutkijan asiassa syvemmälle menevistä lisäkysymyksistä. Edellisten kaltaisissa tilanteissa vastausten samana pysyvyyttä ei voida pitää luotettavuuden osoittimena (Tynjälä 1991, 391). Tutkijan täytyy ottaa huomioon tällaiset ulkoista vaihtelua aiheuttavat tekijät.



Koska tutkimustilanteen arviointiin käyvät samat luotettavuuskriteerit kuin vastaavuuteenkin, voidaan esimerkiksi refleктоivaa tutkimuspäiväkirjaa ja ulkopuolisen arvioijan käyttämistä pitää tutkimustilanteen arviointina. Nauhoittamalla haastattelut varmistin, että myöhemminkin analysoidessani huomaan haastateltavan mielen käänteet. En kuitenkaan lähtenyt arvailemaan haastateltavan puhetta yhdessä epäonnistuneessa nauhoituskohdassa (Patton 1990, 353). Samoin luottamuksellisuuden ja anonymiteetin takaamisella ennen haastattelua varmistuin, että niiden aiheuttama paine ei vaikuttanut haastattelun aikana opettajiin.

**Vahvistettavuus.** Laadullisessa tutkimuksessa subjektiivisuus on väistämätöntä, jolloin on oltava tarkkaan tietoinen tutkijan oman viitekehyksen vaikutuksesta tutkimukseen. Koska yhtä ainoaa totuutta ei voida tällaisen tutkimuksen keinoin saavuttaa, tavoitetaan tutkimuksessani pikemminkin valitsemani näkökulma aiheeseen. (Tynjälä 1991, 392.) Tutkimuksen löydöt olisivat saattaneet niin ikään olla erilaiset, mikäli menetelmät olisivat olleet toisenlaiset. Lisäksi tarkoin dokumentoimani tutkimusmenettelyt lisäävät tutkimuksen vahvistettavuutta. Tällöin ulkopuolisen tarkastajan on mahdollista arvioida paremmin luotettavuutta.

## 4 LÖYDÖT

### 4.1 *Se rajan veto on aika vaikeeta: Opettajien määritelmät käsitteistä*

Jotta voitaisiin löytää vastauksia siihen, kuinka ESY-luokan opettajat toimivat konfliktitilanteissa ja kuinka he etenevät tahoillaan koko kriisi- tai konfliktiprosessin aikana, täytyy selvittää kuinka opettajat määrittelevät erilaiset luokkakäyttäytymistä kuvaavat käsitteet omassa todellisuudessaan. “Se, mitä merkityksiä tilanteelle annetaan ja miten tilanne määritellään on tärkeää sen kannalta, millä tavalla tilanteeseen suhtaudutaan ja minkälaisia toimenpiteitä tilanteen ratkaisemiseksi tehdään” (Naukkarinen 1999, 55). Kuinka opettajat määrittelevät työrauhaongelman, häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisen käyttäytymisen käsitteet omassa luokassaan? Millaista toimintaa käsitteiden sisältämät käyttäytymisen kuvaukset heidän mielestään ovat? Milloin käsitteen kuvaama käyttäytymisen muoto on sellaista, että opettaja päättää puuttua siihen omalla toiminnallaan?

#### 4.1.1 Työrauhaongelma luokassa

ESY-luokan opettajat määrittivät hyvin eri tavoin luokassa esiintyvän työrauhaongelman käsitettä. Toisille käsitteen määrittely tuntui helpolta, kun taas muutamalle opettajalle määrittely tuotti yleistettävyyso ongelmia ja kertoivat käsitteen olevan niin opettaja- ja oppilassidonnaista, etteivät he sitä oikeastaan osaa määrittellä. Noin puolet opettajista kuitenkin viittasi työrauhaongelman olevan tiiviisti yhteydessä kykyyn keskittyä ja siihen, että oppilas itse tai toiset oppilaat eivät voi keskittyä työhönsä toisen oppilaan häiritessä. Tällaista oppilaan häirintää, joka tunnilla haittaa omaa ja muiden keskittymistä, painottivat varsinkin ala-asteen opettajat.

*Mää ymmärtäisin sen semmosena, että se on siis tilanne, jolloin esimerkiksi opiskelua haluava oppilas ei pysty keskittymään omaan työhön syystä että tulee ulkopuolinen häiriö jonkun toisen oppilaan*

*taholta. (10, 158, 16-18)*

*(...) pojat ei ns. kun ne ei pysty keskittyy siihen omaan työhön, niin silloin ne niitten ajatukset ja teot jotenkin vaeltelee siellä ympäri luokkaa, että se on se työrauhaongelma sinänsä. (8, 130, 11-13)*

Yläasteen opettajat eivät maininneet keskittymiskyvyttömyyttä työrauhaongelmaan liittyen niin usein kuin opettajat ala-asteella. Sen sijaan esille tulivat myöhästymiset ja sääntöjen noudattamatta jättäminen. Opettajat kertoivat myös työrauhaongelman olevan ESY-luokassa aivan samanlaisen kuin missä tahansa luokassa, jolloin asiaan kuulumaton keskustelu tunnilla tulkittiin työrauhaa rikkovaksi toiminnaksi.

*No työrauhaongelma on niinku, jos mä aattelen sitä ESY-luokan tasolla, niin se on nyt sitä, että esimerkiksi tunnin aikana muutama kaveri hölöttää, paukuttaa, lähtee kulkeen käveleen, tätähän on varmaan kaikissa muissakin luokissa. (3, 49, 20-22)*

Työrauhaongelman olemassa olon luokassa kiistäneet opettajat sanoivat, että ryhmässä täytyy tapahtua jotain ulkopuolisesta aiheutuvaa, että työrauhaongelmasta luokassa voitaisiin puhua. Se ei myöskään voinut johtua ainoastaan juttelusta tai liikkumisesta luokassa.

*Työrauhaongelma, mä en koe, että meillä on työrauhaongelmaa, mä en koe sellasta, koska tota työrauhaongelma tulee semmosen oppilaan mukana, joka tulee myöhemmin ryhmään. (9, 144, 11-13)*

*Ei sitä oo (...) ett se työrauhaongelma ei oo mikään hälinä yksinään, se ei oo mikään liikkuminen luokassa tai joku muu. (4,68, 1-3)*

Toisaalta vaikka luokassa kiistettiin työrauhaongelman olemassa olo, niin myönnettiin, että se kuitenkin oli olemassa jossain taustalla.

*Vois sanoo ettei sitä ole, onhan se oikeesti olemassa (...) Ei semmosta työrauhaongelmaa, jos ajatellaan, että se on jotain kunnon häiriköintiä siinä mielessä. (7, 115, 3-10)*

Työrauhaa ei kuitenkaan yleisesti mielletty täydelliseksi hiljaisuudeksi; työn äänet, keskustelu aiheesta ja vaikkapa taustalla soiva radio olivat asiaan kuuluvia ESY-luokalla.

#### 4.1.2 Häiriökäyttäytyminen luokassa

Häiriökäyttäytyminen luokassa liitettiin samaan teemaan kuuluvaksi työrauhaongelman kanssa kuitenkin niin, että se koettiin enemmän negatiivisena käyttäytymisenä. Erään yläasteen opettajan mielestä häiriökäyttäytyminen luokassa lähtee liikkeelle juuri työrauhan rikkomisesta. Häiriökäyttäytyminen lisää vastaavaa käyttäytymistä suhteessa työrauhaongelmaan; häiriökäyttäytyminen leviää helposti luokan sisällä.

Häiriökäyttäytyminen ESY-luokassa saattaa olla myös harrastus, jolloin oppilas todella pyrkii tietoisesti haittaamaan toisten työskentelyä. Eräs haastateltava totesi, että mitä vanhemmista oppilaista on kyse, sitä ilmeisemmäksi häiriökäyttäytyminen käy, koska vanhemmat oppilaat tajuavat omat ongelmansa jo paremmin. Tämä saa ala-asteen opettajan mielestä aikaiseksi häiriökäyttäytymistä aiheuttavaa ahdistusta. Niin ala- kuin yläasteellakin opettajat kokivat oppilaiden häiriökäyttäytymisen olevan jossain määrin tahallista ja kohdistuvan toisiin oppilaisiin enemmän kuin opettajaan.

*No häiriökäyttäytyminen on taas semmosta, että ärsytetään toista, yritetään saada toinen käymään kuumana (...) yrittää ärsyttää sitä ja saada silleen semmosta levottomuutta aikaseks. (8, 130, 18-21)*

*Mä jopa häiriökäyttäytymisen vetäisin ehkä sinne, että oppilastoveri esimerkiksi joutuu olemaan varuillaan toverinsa suhteen. (4, 68, 6-7)*

Toisaalta oppilaat eivät edes halua tehdä töitä koulussa ja koettavat saada häiriökäyttäytymisellään muitakin oppilaita puolelleen, ikään kuin opettajaa vastaan. Eräs yläasteen opettaja katsoi häiriökäyttäytymisen olevan opettajaan kohdistuvaa ja hänen toimiaan vastaan suunnattua tietoista toimintaa.

*Jos se on semmosta uppiniskasuutta, mun antamien ohjeitten tietoinen ryhmän edessä vastustaminen, niin se on häiriökäyttäytymistä (...) että tietoisesti asettuu vastustamaan opettajan selkeätä kasvatustehtävää, opetustehtävää, auktoriteettia silloin, ku se on ollu tarkoituksen mukaista, niin se on häiriökäyttäytymistä. (6, 100, 15-18)*

Jos opettajat edellä mainitsivat huutelun ja nimittelyn luokassa työrauhaongelmaksi, niin häiriökäyttäytymiseksi sitä eivät kaikki laskeneet. Eräs yläasteen opettaja antoi huutelusta ja nimittelystä häiriökäyttäytymisenä esimerkin samaiselta haastattelupäivältä.

*Mun täytyy ottaa varmaan tänn päivän esimerkki, että se oli se, että yks mun oppilaani tota huuteli toista homoksi, mä pidän sitä häiriökäyttäytymisenä (...) se että henkilökohtasesti niinku solvataan toista, niin se on mun mielestä semmonen häiriökäyttäytymisen muoto, mikä mua nykyään vaivaa, oikeastaan ainoo niistä. (7,115,13-18)*

Kaikki opettajat eivät suhtautuneet asiaan samalla tavoin. Erään opettajan mielestä huutelu ja nimittely eivät aina ole häiriökäyttäytymistä, koska sellaisella käyttäytymisellä ei aina ole juurikaan merkitystä. Hän korosti myös sitä, että eri tilanteissa rajan veto on melko vaikeaa.

*No ehkä se on tätä näin, se rajan veto on aika vaikeeta, sanotaan että jos sanoo, ett "haista paska saatanan homo!", niin ei niinku, sillä ei aina oo mitään merkitystä, mutta jossain tilanteessa se on häirintää, ett joskus mä en laske sitä mikskään. (5, 83, 2-4)*

#### **4.1.3 Aggressiivinen käyttäytyminen luokassa**

Aggressiivinen käyttäytyminen luokassa koettiin opettajien keskuudessa voimakkaaksi ja perustelluksi uhkaamiseksi, johon saattoi liittyä vääränlainen fyysinen koskeminen. Opettajat liittivät koskemisen ja kiinni käymisen tiukasti aggressiiviseen käyttäytymiseen, *vaikka pelkät sanatkin voivat joskus sivaltaa*. Vain yksi opettaja mainitsi pelkän henkisen aggressiivisuuden ilman fyysistä kontaktia täyttävän aggressiivisen käyttäytymisen kriteerit luokassa. Oppilaan aggressiivinen

käyttäytyminen luokassa oli opettajien mukaan melko harvinaista, mutta suurimmalle osalle heistä se oli jossain muodossa kuitenkin tuttua. Oppilaan aggressiivinen käytös kohdistui todella harvoin opettajaan, sen sijaan luokan kalusteet, omat koulumateriaalit tai muut oppilaat olivat useammin näiden harvojen vihamielisten purkausten kohteena.

Ala-asteen opettajat määrittivät oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen luokassa alkavan suun soitosta ja uhmaamisesta. Rajuimmillaan omat materiaalit saattoivat lentää lattialle, mutta kiukuttelu opettajaa kohtaan oli jo harvinaisempaa. Oppilaiden keskuudessa ärsytyskynnyksen alhaisuus saattoi kuitenkin johtaa valvomattomissa tilanteissa jopa pahoinpitelyihin.

*(...) että niinku kyllä se lähtee niinku suun soitosta ja tämmösestä niinku uhmaamisesta, että omat kamat voi lentää ja sitten se menee helposti sitten nokkapokkaan. (2, 22, 2-4)*

*No se on luokassa sitä sitten, ett ne menee mun mielestä sitte jo sanallisen, verbaalisen puolen yli eli siinä tulee fyysiset käsitteet mukaan, toisin sanoen jonkin näkönen uhkaava käyttäytyminen (...) ett toinen saattaa esimerkiksi lähestyä, oppilas saattaa lähestyä toista oppilasta siinä tarkoituksessa selvästikin, ett hän meinaa toiselle jotain fyysistä pahaa tehdä. (10, 158, 28-32)*

Yläasteen opettajienkin mukaan opettajaan kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen oli harvinaista, joskin asia mainittiin haastatteluissa. Aggressiivinen käyttäytyminen oli kuitenkin paljon uhkaavampaa kuin ala-asteella. Perinteisen opetusotteen omaavan opettajan mukaan melkein kaikki oli mahdollista, kun kaikki osuu kohdalleen.

*No se on sitä, että ruvetaan kaveria mäiskiinkin taikka sitten heitteleen tavaroita, potkiin pulpetteja, heitteleen kirjoja, kiroomaan, huutamaan, kaikkee tämmöstä. Puhumattakaan siitä, että aletaan huutamaan opettajalle, että mää tapan sut tai tämmöstä. (3, 51, 2-4)*

**Yhteenveto:** Ala-asteella opettajat määrittivät luokan työrauhaongelman oppilaiden keskittymisongelmista alkavaksi, jollain oppilas tai muut oppilaat eivät enää keskity koulutyöhön. Yläasteella työrauhaongelmat olivat enemmän sidoksissa

sääntöjen noudattamatta jättämiseen. Vaikka työrauhaongelman yleinen olemassa olo kiistettiin, sen myönnettiin olevan kauempana taustalla, joka ilmaantui luokkatilanteen ulkopuolelta.

Häiriökäyttäytymistä pidettiin jossain määrin tietoisena toimintana, jolla oppilaat purkivat omaa ahdistustaan. Oppilaan ymmärtäminen nosti kynnystä luokitella oppilaan käyttäytyminen häiriökäyttäytymiseksi. Tärkeäksi kriteeriksi nousi opettajan käyttäytymiselle antama merkitys. Käyttäytymisellä tuli olla jokin tarkoitus, jotta opettaja tulkitsi sen häiriökäyttäytymiseksi.

Aggressiiviseksi käyttäytymiseksi ymmärrettiin oppilaan voimakas ja perusteltu uhkaaminen ja sosiaalisten normien vastainen fyysinen kosketus. Yläasteella se koettiin vakavammaksi kuin ala-asteella, jossa aggressiivinen käyttäytyminen jäi yleensä verbaaliselle tasolle.

#### ***4.2 Ihan pienistä ei kriisi tule ja konfliktit on sitte vaan arkipäivää***

Opettajille kriisi ja konflikti olivat kaksi eri kaiun saavaa käsitettä. Kriisi koettiin voimakkaaksi tilanteeksi, jolloin on täytynyt tapahtua jotain todella järkyttävää. Kriisejä ei opettajien luokissa ollut tapahtunut juuri lainkaan tai sitten ne olivat erittäin harvinaisia. Muutamat eivät edes tiedostaneet ilmaisua, koska sellaisen sattuminen luokassa ei heidän mukaansa ollut lainkaan mahdollista. Konflikti taas ilmaisi opettajien mukaan lievempää tapahtumaa, jossa oppilaan ja opettajan näkemykset jollain tavalla olivat ristiriidassa. Usein konfliktiin liitettiin myös aggressiivisuus ja muutoinkin samat tunnusmerkit kuin aggressiiviseen käyttäytymiseen luokassa.

Pienemmät konfliktit olivat useiden opettajien mukaan oikeastaan jokapäiväisiä ESY-luokalla. Opettajien kokemuksesta riippuen suurempien tai pienempien asioiden koettiin edenneen konflikteiksi tai jopa kriiseiksi, mitä useammassa liemissä keitetty opettaja, sitä vähemmän konflikti- tai kriisitilanteiksi luokiteltuja

tapauksia.

*(...) tässä on ehkä vähän jo, ei oo paatunut, mutta ajautunut sillei, että ihan pienistä ei kriisi tule, että mää en tiedosta sitä sanaa. Ehkä pienemmät konfliktit on sitte vaan arkipäivää, jotain semmosta. (4, 70, 15-17)*

*(...) mä oon siedättäny itteni jo kohtalaisen pitkälle, että mutt ne on sillä tavalla, ett rupee oleen henki vaarassa, niin ne on mulle kriisejä. (7, 117, 27; 118, 1-2)*

#### 4.2.1 Miten konfliktitilanteet syntyvät ja miksi?

Opettajat näkivät konfliktitilanteiden saavan alkunsa jo oppilaan kotoa tai muutoin koulun ulkopuolelta. Eräs ala-asteen opettaja sanoi, että alkuviikosta on aina odotettavissa jonkinlaisia yhteenottoja, koska lapset ovat viikonlopun aikana saaneet kotona aivan liian paljon vastuuta sellaisista asioista, jotka eivät hänelle kuulu ja väsymys tulee esille sitten koulussa. Usein kyseessä on oppilaan oma henkilökohtainen kriisi, joka sitten konfliktina purkautuu koulussa.

*(...) niin se on ihan oppilaan henkilökohtainen kriisi, mikä on tavallaan kotioloista lähtöisin tai jostain koulun ulkopuolisesta ja sitt se purskahtaa pintaan siinä luokkatilanteessa. (8, 134, 14-15)*

Toisaalta oppilaiden kesken syntyy sellaisia yhteenottoja, joita opettajat kutsuivat myös konflikteiksi. ESY-luokilla on heidän mielestään sellaisia oppilaita, joiden ärsyyntymiskynnys on niin matalalla, että välitunnilla vahingossa osunut pallo, toisen oppilaan pieni nälvintä tai tönäisy saattaa aiheuttaa silmittömän vihan purkauksen toista oppilasta kohtaan. Oppilaat elävät opettajien mukaan niin "tätä hetkeä", että itse tilanteessakaan oppilas ei ehdi realistisesti arvioimaan, onko hänellä aloittavana osapuolena tappelussa edes mahdollisuuksia. Eräs opettaja kuvasi oppilaan tällaista reaktiota *sarvikuono-* tai *koirareaktioksi*. Samalla tavalla kuin metsästyskoira vainun saadessaan ei enää kuule isäntänsä huutoa vaan juoksee jo metsään vainun perään, samalla tavoin hänen oppilaansa ei katso kuka edessä seisoo, kun tilanne menee tietyn rajan yli.



*(...) että ei siedetä sitä mitä joku toinen sanoo tai tekee, sitt sanotaan vähän pahemmin ja jossain vaiheessa niin joku menee ja tönäsee ja sitten lyödäänkin. (8, 135, 5-7)*

Eräs kokenut opettaja taas haki konfliktiherkkyydelle syytä oppilaiden psyykkisestä puolesta. Ennen oppilaat olivat hänen mukaansa väkivaltaisempia, mutta nykyään vaikeudet kohdistuvat enemmän psyykkiselle puolelle. Oppilaat ovat siis arvaamattomampia eikä opettaja voi välttämättä ennustaa, milloin konflikti saattaa saada alkunsa. Samaisen opettajan mielestä huumausaineita käyttävät oppilaat ovat ongelmineen kaikkein arvaamattomimpia.

*(...) oli yks semmonen kaveri, jolla pamahti niin kuin salama, että minuuttia aikaisemmin sää et nähnyt, että se kaveri kohta pamahtaa. Sillä ei ollu mitään semmosia ennusmerkkejä, se vaan yht`äkkiä, tuoli lensi ja sitten (...)* (3, 56, 1-4)

*Nää onkin ongelmallisimpia nää huume-kaverit, että kun niillä on se psyykeongelmakin ja muutenkin elämä rikki, niin ne on kaikista arvaamattomampia. (3, 56, 12-14)*

Eräs opettaja haki konfliktiherkkyiden syyksi suuremmissa kaupungeissa myös katukulttuurista tulevaa jengiteoriaa. Oppilaat tulevat ESY-luokkiin eri kaupungin osista, joiden välillä on muutoinkin kilpailua, joka samassa huoneessa kärjistyy ainakin alussa konflikteiksi johtajaa etsittäessä.

*Esimerkiksi kun tullaan eri paikoilta, eri kaupungin osista tai eri kouluista, tullaan tähän yhteen luokkaan, ni se aiheuttaa alkuvaiheessa sitä ryhmäytymistä, ni aiheuttaa tietynlaista valtataistelua ja sitä sitten nyrkein ja tälle. (6, 104, 27; 105, 1-2)*

Yleisesti opettajat olivat sitä mieltä, että konfliktit luokassa voivat alkaa mitä moninaisimmista syistä. Kuitenkin konflikteihin ajaa opettajien mielestä oppilaiden oma käyttäytyminen ja koulun ulkopuoliset asiat, joista opettaja ei monestikaan saa paljoakaan totuuden mukaista tietoa, saati sitten todellista syytä vaikka kovasti yrittäisikin selvittää asiaa.

#### 4.2.2 Levotonta liikehdintää seuraa konflikti

Usein opettajat kuvasivat luokassa tapahtuvan konfliktitilanteen sisältävän jollakin tapaa fyysisyyttä. Oppilaiden keskinäiset tappelut, uhkailut jollain välineellä tai jo opettajan puuttuminen tilanteeseen fyysisesti kuvaavat konfliktitilanteiden fyysisyyttä. Ala-asteella konfliktiksi opettajat kuvasivat *liiallisen vauhdin* oppilaiden keskuudessa. Yleensä tällaisen tilanteen päästyä valloilleen, luokassa tapahtui jonkin tasoinen konflikti. Ala-asteen opettajille riitti pienempikin kohtaaminen, josta voitiin käyttää nimitystä konflikti. Tällaisia olivat mm. toisen omaisuuteen kajoaminen, repun päälle astuminen, ilkivalta, nimittely ja fyysiset kosketukset, joilla toisen koskemattomuutta uhattiin. Ala-asteen konflikteille opettajien mukaan oli ominaista, että ne olivat voittopuolisesti oppilaiden keskinäisiä konflikteja tai oppilaan omia henkilökohtaisia konflikteja. Opettajaan ne kohdistuivat harvoin ja silloinkin epäsuorasti, kun oli rikottu esimerkiksi koulun sääntöjä.

#### 4.2.3 Ilkivaltaa, koulun käytännön vastustusta ja silmitöntä raivoa

Ala-asteella pieneksi konfliktiksi voitiin jo sanoa ilkivaltaa, jossa koulun omaisuutta tuhottiin tahallisesti. Opettaja kertoi hieman naureskellen koulun kirjastoon menneistä luokkansa pojista, jotka olivat käyttäneet ensin internetiä väärin työntämällä tietokoneen johonkin reikään kuulukärkikynän terän niin, että kone oli mennyt käyttökelvottomaksi. Samalla kirjaston henkilökunta oli opettajan mukaan *huoriteltu*. Opettaja kutsui oppilaiden tekoa *pieneksi tutkimuksenomaiseksi toiminnaksi*, mutta oli hänen mukaansa jo pieni konflikti, ei vain materiaalivahinkojen vuoksi vaan myös yleisen käyttäytymisen ja koulun sääntöjen takia.

Myös koulun normaalin käytännön vastustuksen kerrottiin johtaneen ala-asteella fyysiseen konfliktiin, jossa opettaja oli toisena osapuolena. Koulun käytäntöihin kuului, että kaikki oppilaat käyvät jumppatunnin jälkeen suihkussa. Uusi oppilas oli vastustanut voimakkaasti hänelle uutta käytäntöä, koska sellaista ei

aikaisemmassakaan kouluissa ollut, jolloin opettaja oli fyysisesti vienyt oppilaan suihkuhuoneeseen ja suihkuttanut oppilaan.

*Meillä kyllä mennään suihkuun, ett sanotaan niin selkeesti, että jokainen menee suihkuun jumpan jälkeen, että jos sää et mee sinne itse, niin mä vien sut sinne ja suihkutan. Meillä on ihan muutaman kerran tehty se, että oppilas on suihkutettu ja sen jälkeen sitä ei oo enää tarvinnu koskaan tehdä. (9, 148, 23-26)*

Sama ala-asteella toimiva opettaja kertoi itseään kohdanneen melko harvinaisen konfliktitilanteen aivan odottamatta. Uusi ensimmäiselle luokalle tuleva oppilas oli tullut tutustumaan uuteen kouluunsa. Opettaja oli oppilaan ja tämän äidin kanssa koulun käytävällä aloittamassa esittelykierrosta, kun poika puhkesi yht`äkkiä silmittömän raivon valtaan sylkien, potkien, lyöden ja purren opettajaa.

*(...) hän aloitti tutustumisen kouluun sillä, että hän potki ja sylki ja puri ja teki kaiken mahdollisen, niin hänet mä jouduin tosiaan niinku painamaan lattiaan ja istumaan puol tuntia päällä. (9, 153, 19- 21)*

Opettaja ei tiennyt pojasta entuudestaan mitään, mikä jälkeen päin ajateltuna olisi hänen mukaansa ollut mukavaa. Oppilas oli nimittäin edellisenä päivänä aloittanut holding-terapian, jossa äiti harjoitteli pojan kanssa toimimista vastaavissa tilanteissa. Opettajan suhtautuminen tilanteeseen olisi hänen itsensä mukaan ollut toisenlainen, mikäli hän olisi tiennyt tilanteesta. Tilanne olisi opettajan mukaan ollut myös toinen, jos äiti ei olisi tiennyt pojan todellisesta ongelmasta, hänhän olisi varmasti syöksynyt opettajan kimppuun, kun tämä painoi pojan lattiaan. Nyt hän oli katsellut poikansa ja opettajan välistä konfliktia turvallisin mielin, koska oli opettajan mukaan huomannut, että joku uskalsi tarttua hänen poikaansa ja pitää kiinni niin, että tilanne rauhoittuu. Opettaja kuvasi tilannetta hirvittäväksi kohtaukseksi, mutta hyvin harvinaiseksi ala-asteella.

#### **4.2.4 Yläasteen konfliktit aggressiivisia ja vakavia**

Yläasteella konfliktin toiseksi osapuoleksi nousi selvästi myös opettaja. Joskus konfliktin aiheuttaja kohdisti suoraan tai epäsuorasti toimensa opettajaan, jolloin konflikti kahden osapuolen välillä oli valmis. Vaikka oppilaiden väliset yhteenotot olivatkin yleisempiä, ainakin fyysisyydellä arvioitaessa, niin opettajat joutuivat joskus verbaaliselle tasolle jääneisiin konflikteihin mukaan. Eräälle kokeneemmalle opettajalle konfliktiksi luokassa riitti oppilaan kieltäytyminen tehtävien tekemisestä. Asia oli opettajalle täysin tuntematon eikä hän sellaista asiaa hyväksynyt, konfliktiksi hän laski myös oppilaan huutamisen opettajalle. Tällaista käyttäytymistä hän ei kuunnellut hetkeäkään ja se tiesi oppilaalle opettajan mukaan varmaa lähtöä.

Nuorempi kollega toisesta kaupungista piti oppilaiden keskinäisiä tappeluita, opettajan fyysistä puuttumista ja hyvässäkin tarkoituksessa liiallista voiman käyttöä aina konfliktitilanteena, joka on käytävä myöhemmin läpi. Sama opettaja kuului myös niihin harvoihin haastateltuihin, jotka toivat esille erilaisen näkemyksen luokan sisäisestä kriisistä. Suurin osa opettajista nimittäin pitäytyi heille vaikeissa tilanteissa, mutta nyt esille tuli myös kaikki koulun ulkopuolella oppilaalle tapahtuvat asiat, jotka heijastuvat myös koulutyöskentelyyn. Tällaisiksi hän mainitsi esimerkiksi onnettomuudet tai rikokset, jotka menevät hänen arvojärjestyksessään koulutyön edelle, ja jolloin keskitytään niiden selvittämiseen koulutyön jäädessä sivummalle. Opettajan mukaan tällaisissa tilanteissa on tärkeätä huomata, milloin koulutyö pitää laittaa sivuun ja aloittaa kasvatus.

##### **4.2.4.1 Huumeikäryjä ja ryöstöjä kouluajalla**

Muutaman opettajan konfliktitilannekertomuksissa tuli esille myös oppilaiden huumeiden käyttö ja niiden aiheuttamat konfliktit. Vaikka tällaisissa tilanteissa ei esimerkiksi olisi jouduttu väkivaltaiseen konfliktiin tms., niin erään huumeiden kanssa koulussa tekemisiin joutuneen opettajan mielestä huumeisiin liittyvä tilanne koulussa on aina jonkin tasoinen konflikti tai jopa vahvemman kaiun opettajien

korvissa saava kriisi.

*Se oli sinänsä ikävä, mä käräytin viis pilvenpoltosta kesken päivän, niin kyllä mä kutsun sitä jo kriisiksi. Sitt mulla oli kriisitilanne viime vuonna semmonen, ett yks oli kouluun tullessaan vetässy puolipurkillista unilääkkeitä, jotka se oli saanu varastettua hoitajaltaan. (7, 117, 18-21)*

Opettaja oli tottunut välitunneilla luokan sohvalle nukahteleviin oppilaisiin. Hänen mukaansa monella oli unihäiriöitä, mutta unilääkkeitä ottaneeseen oppilaaseen hän oli kiinnittänyt erityistä huomiota, koska tämä oli nukkunut aina vaan. Silloinkaan hän ei ollut soittanut ambulanssia, koska tiesi ettei oppilas herättyään olisi siihen noussut. Paikalle kutsutaan opettajan mukaan yleensä vanhemmat kuljettamaan nuoret sairaalaan, koska heidän kyytiinsä he todennäköisimmin ilman vastahankaa nousevat.

Vaikka itse huumeet eivät hänen mukaansa koulussa juurikaan näy muuta kuin tunneilla nukkumisena tai poissaoloina, eivät esimerkiksi oppilaiden toisilleen huumeveloista laittamat ulkonaliikkumiskiellot voi olla vaikuttamatta kouluun ja aiheuttavan myös arvaamattomia konfliktitilanteita. Toinen opettaja kertoi väkivaltaisemman konfliktin hänen koulultaan, jossa huumeilla oli myös osuutensa oppilaan käyttäytymiseen ja sitä seuranneeseen konfliktiin.

*(...) yks tapaus muistuu mieleen, että räikeimmistä, kun yks kaveri hyökkäs sakset aseina työkaveria kohti...ja se oli sellasen hirvittävän raivarin vallassa ja kyllä sillä oli aikomus vahingoittaa tota työkaveria*

*(...) Mutta sillä kaverilla oli huumeongelma jo siinä vaiheessa aika pitkällä, että pää oli niin sekasin. (3, 56, 6-8; 11-12)*

Samalle opettajalle on sattunut muitakin konflikteja, joihin on jouduttu ottamaan myös poliisi mukaan. Oppilaiden toiminta ei välttämättä ole aina luokassa ollut konflikteja aiheuttavaa, pikemminkin luokan ulkopuolella kouluaikana tapahtuneet asiat ovat vakavuudellaan aiheuttaneet konflikteja tai kriisejä, joiden kanssa opettaja on joutunut toimimaan.

*Mutta jos kaverit menee tohon kaupungille ja ryöstää jonkun ihmisen tai jonkun kaupan, sitten tulee takaisin kouluun muina miehinä, niin kyllä se on soppa jo siinä. (3, 54, 24-25)*

#### 4.2.4.2 Tavanomaiset konfliktit

Edellä esille tulleet konfliktitilanteet eivät ole haastattelujen perusteella kuitenkaan yleisimpiä konflikteja, niitä ilmeni vain muutama yläasteen viidestä haastattelussa. Yläasteen ESY-luokan normaali konflikti on useiden opettajien mukaan oppilaiden keskinäistä kinastelusta alkava riita, joka saattaa *hivuttelun* ja puoliksi leikinomaisen ärsyttämisen kautta muuttua kuitenkin käsirysyksi tai painiksi. Myös opettajan kehotuksen vastustaminen sanallisesti saattaa johtaa opettajien mielestä konfliktiksi määriteltävään tilanteeseen, jossa opettaja lopulta on joutunut poistanut oppilaan tunnilta. Tällaisissa tilanteissa opettajan mukaan oppilaat eivät kehotuksista huolimatta muuta toimintaansa tunnilla toivottuun suuntaan vaan jatkavat vastarintaa, joka lopulta johtaa opettajan ja oppilaan kesken konfliktiin.

*(...) kun ei mikään onnistunut eikä mitään viitti tehdä, niin sanoin, että mee himaan sitten vaan ja siitä vaan, että en mä viitti kattoo, että tuu sitten, kun huvittaa ja ei täällä mikään pakko oo olla, että senkun vaan meet, niin ei meinannu millään lähtee, niin mä menin oikein ajaa sen ulos. (5, 87, 27; 88, 1-3)*

*(...) toinen on viime aikoina alkanu jotain mussuttaan joka paikassa, en tiedä mikä sille on tullu ja siinä mulla oli semmonen kyllästymispiste ja itse oli vähän väsynyt, mä aika kovaa sanoin sille ja niin se sitten lopulta joutu lähteen pois. (5, 87, 13-15)*

Opettajan mukaan tällaisissa tilanteissa ei sinänsä ole mitään dramaattista, ylireagointia tai opettajan loppuun palamisen merkkejä, yhtä hyvin hän voisi antaa tilanteiden olla. Oppilaat kuitenkin opettajan mukaan hakevat juuri tällaista ratkaisua, jossa heidän tekemisiinsä puututaan ja tehdään tilanteesta hieman suurempi kuin se itse asiassa on, koska he ovat vastaan sanomisella tottuneet saamaan tahtonsa läpi yleisopetuksen puolella.

Sama opettaja kuvaili luokassaan sattuneen konfliktin, jossa ei käytetty fyysistä voimaa lainkaan, mutta jonka opettaja katsoi kuitenkin konfliktin mitat täyttäväksi tapahtumaksi. Luokalla oli ollut kolmen pojan ryhmä, joista yksi oli alkanut muuttaa käytöstään opettajan sanoin *ajattelevammaksi*. Muut kaverit olivat ihmetelleet muutosta, eivätkä olleet sitä hyväksyneet vaan olivat alkaneet painostaa käyttäytymistään muuttanutta oppilasta. Opettajan mukaan muutokseen tyytymättömien kavereiden painostava toiminta toista oppilasta kohtaan oli sellainen konflikti oppilaiden keskuudessa, johon opettajan piti puuttua.

*(...) se konflikti oli se, että nämä muut ei meinannu hyväksyä sitä muutosta, mitä siinä tapahtu ja siihen piti sitte, ne alko sitä sitten vähän niinku painostamaan jollain tavalla ja siihen piti puuttua sillä tavalla, jotta se sai rauhassa ite niinku muuttua sitten. (5, 86, 21-24)*

**Yhteenveto:** Pienemmät konfliktit olivat luokissa arkipäiväisiä. Konfliktit syntyivät opettajien mukaan osaksi oppilaiden lyhytjännitteisyyden ja arvaamattoman käyttäytymisen seurauksena, mutta pääsyyinä pidettiin koulun ulkopuolisia tapahtumia.

Ala-asteella oppilaiden keskinäisiä tappeluista pidettiin konflikteina. Luokan käytäntöjen vastustamisessa ja sääntöjen rikkomisessa opettaja joutui konfliktin toiseksi osapuoleksi. Näistä tilanteista konflikteja teki oppilaiden poikkeuksellisen ajattelematon ja röyhkeä toiminta tai opettajan fyysinen puuttuminen oppilaiden toimiin.

Yläasteella konfliktit olivat vakavampia ja aggressiivisia. Oppilaiden tappeluista vakavampia tekivät kova voimankäyttö ja väkivaltaisuus. Psykkisten ongelmien, samoin kuin huumausaineiden vaikutus toi oman vakavuutensa arvaamattomiin tilanteisiin. Vaikka vakavat konfliktit hallitsivat opettajien kertomuksia pidettiin myös oppilaan luokasta poistamista sekä oppilaan välistä voimakasta opettajan vastustamista konfliktin tunnusmerkit täyttävinä tilanteina.

### 4.3 *Me kyllä puututaan, se on pakko: Opettajan puuttuminen oppilaiden käyttäytymiseen ja toimiin*

Opettajien puuttumista oppilaiden käyttäytymiseen ja toimiin käsittelevä kappale sai muotonsa haastattelurungosta, jossa asia otettiin erillisin kysymyksiin esille. Kuitenkin myös aineistosta nousseet opettajien erilaiset tai samankaltaiset toimintatavat ovat tuoneet omat muotonsa kokonaisuuteen.

Opettajat ilmaisivat haastatteluissa puuttumisen ja rajojen laittamisen tärkeyden. Eräs opettaja perusteli tiukkaa linjaansa ja ehkä hiukan armeijamaistakin kuriaan oman uskottavuutensa sekä auktoriteetin säilyttämisen kannalta tärkeäksi. Ilman niitä opettaja on hänen mukaansa luokassa vaikeuksissa. Toinen opettaja vierasti auktoriteetti-sanon käyttöä, koska se toi mieleen niin sanotun *natsikurin*, johon hän ei viitsinyt lähteä, mutta oli kuitenkin samaa mieltä siitä, että asioihin täytyy puuttua tiukasti. Muutoin hänen mukaansa luokassa tulee tappeluita ja tilanne pääsee kärjistymään liikaan. Vaikka luokkaa pidetään tarpeen vaatiessa tiukasti otteessa, tulisi opettajan mukaan kaikesta kuitenkin huokua se lähtöajatus, että opettaja välittää ja pitää oppilaasta, puuttumisen täytyy olla aiheellista ja oikeudenmukaista. Opettajien mukaan he ottavat luokassa vakavasti tietyt asiat ja osoittavat sen myös oppilailleen.

*(...) kun lehdissä sanotaan, että ei puututa, me kyllä puututaan täällä. Se on pakko, ihan meidän uskottavuuden kannalta. (3, 55, 5-7)*

Sellaisia seikkoja, joihin ala-asteen opettajat puuttuvat aina niiden ilmaantuessa, oli haastateltavien kertomusten mukaan enemmän kuin yläasteella. Ala-asteen opettajat kertoivat puuttuvansa välittömästi mm. väkivaltaiseen koskemiseen, selkeään kiusaamiseen sekä luokan sääntöjen vastaiseen käyttäytymiseen. Lisäksi he mainitsivat puuttuvansa aina kaikkiin luokkatyöskentelyä haittaaviin seikkoihin, kuten esimerkiksi ilman syytä tapahtuvaan vaeltamiseen luokassa tai kumin palojen tekemiseen. Kaikki yläasteen opettajat puuttuivat määrätietoisesti samoihin asioihin ja ne oli rajattu samoin perustein kaikilla. Lähtökohtana tuntui olevan, että kaikkeen



henkiseen alistamiseen ja fyysiseen väkivaltaan opettajat olivat valmiita puuttumaan aina niin tapahtuessa.

*Toisen henkinen tai fyysinen kiusaaminen, ett jos naljailu on jatkuvaa ja kohdistuu aina samaan oppilaaseen, ominaisuuteen, piirteeseen, puhetapaan tai muuhun ja se on ilkeellä mielellä tehty, niin silloin aina ja sitten väkivalta, ett jos sitä tapahtuu, niin aina.*  
(6, 101, 24-27)

Erään opettajan mukaan rajaa on kuitenkin joskus hiukan vaikea vetää, päättää puuttuako heti vai hiukan myöhemmin. Toisen opettajan mukaan asioiden mentyä tiettyyn rajaan saakka, leikiltä näyttänyt toiminta räjähtää ja sitten opettajan on jo myöhäistä puuttua asioiden kulkuun ennakoivassa mielessä. Kaikkeen ei opettajan mukaan kuitenkaan voi aina puuttua, koska siitä tulee ongelma myös oppilaalle, jota opettaja menee puolustamaan. Opettajan mukaan hänenkin täytyy hoitaa osansa jossain vaiheessa.

#### **4.3.1 Menee läpi, pitää mennä läpi, ei pärjätä muuten: Yläasteella opettaja antaa oppilaille enemmän tilaa**

Opettajat puuttuivat pieniinkin asioihin ala-asteella. He pitivät otteensa tiukkana myös puhuttaessa huomiotta jättämisestä eli niin sanotusti sormien läpi katsomisesta. Haastattelemani ala-asteen opettajat pitivät tiukasti kiinni siitä, että oikeastaan mitään ei katsota sormien läpi vaan melko pieniinkin asioihin puututaan, mikäli ne sitä vaativat. Huomiotta opettajat eivät kertomansa mukaan jätä juuri mitään. Kaksi opettajaa viidestä mainitsi liikuntatunnin sellaisena hetkenä, jolloin nuori saattaa olla hieman löysemmällä ja opettaja saattaa joidenkin asioiden kohdalla katsoa oppilaiden toimia tai käytöstä hieman sormienkin läpi.

*Eli sillä tavalla, että ei niinku joka vitusta, joka jätkillä tossa lipsahtaa tolla pelissä, niin onhan se huonoo käytöstä, mutta en mä sitten sitä kaveria tikkaa seinään.* (2, 21, 22-24)

Niin ikään ala-asteella toimiva naisopettaja kertoo myös puuttuvansa kaikkeen eikä mielestään jätä mitään huomioimatta. Hänen mukaansa heidän koulullaan muutoinkin puututaan pieniinkin asioihin eikä mitään varsinaisesti päästetä läpi sormien. Pienen ajatustauon jälkeen hän kuitenkin löytää tilanteen, jossa hän opettajana sivusilmällä seuraamalla tarkkailee tilannetta eikä puutu tilanteeseen aivan heti. Tällaiseksi hän mainitsee vapaammalla tunnilla, esimerkiksi kuvaamataidon tunnilla, jolla on lupa puhua toisten kanssa, kahden oppilaan välisen skisman. Hän sanoo tällöin ehkä tarkkailevansa tilannetta ja sitä kuinka oppilaat itse pystyvät selvittämään kiistansa. Tästä on opettajan mukaan puhuttu oppilaiden kanssa, ettei opettajan tarvitsisi olla aivan pienimmissäkin kiistoissa erotuomarina välissä. Tällaisessakaan tilanteessa opettaja ei kuitenkaan katso mitään läpi sormien, koska hän tarkkailee oppilaita koko ajan.

Yläasteella opettajilla tuntui olevan melko samankaltaiset käsitykset siitä, millaisen käyttäytymisen tai toiminnan tietyissä olosuhteissa voi ikään kuin katsoa läpi sormien tai ainakin voi olla huomioimatta sitä. Erään opettajan mielestä oppilaiden *omat hölmöilyt*, jotka eivät vaikuta muiden oppilaiden toimintaan hän saattaa jättää huomiotta. Tällöin häiriökäytös tai muu sellainen sammuu opettajan mukaan monesti itsestään. Hän vertaa tilannetta aikaisempaan, jolloin hän opetti yleisopetuksessa ja myöntää nykyisin puuttumisen rajan olevan korkeammalla.

*(...) on käyttäytyminen varmasti erilaista kuin mitä mulla oli silloin aikaisemmin (...) menee läpi, pitää mennä läpi, ei muuten pärjätä. (4, 69, 6-7)*

Toinen yläasteen opettaja sanoo *katsovansa asiaa loivemmin*, mikäli hän näkee koko prosessin kulun. Jos esimerkiksi ärsytetty kimpaantuu aiheesta ja ärsyttäjää saa hieman siipeensä, sen voi jossain olosuhteissa antaa mennä, mutta tässäkin opettaja ei anna älyttömyyksille sijaa, niihin puututaan välittömästi. Myös huumorilla höystetyt naljailut ja tönimiset saatetaan yläasteella katsoa läpi sormien puuttumatta tilanteeseen. Nuorehkon miesopettajan mielestä se saattaa olla vain oppilaan tietty tapa osoittaa omaa sopeutumattomuuttaan ja kyvyttömyyttään hallita omia tunteitaan. Pienet *heitot*, naljailut ja töniminen kuuluvat hänen mukaansa asiaan.

*(...) niitä saa ollakin, koska elämä on sellasta, tulevissa työpaikoissa kundit joutuu sellasiin tilanteisiin(...) (6, 101, 15-16)*

#### **4.3.2 Vakiintuneet käytännöt**

Oppilaiden toimiin ja käyttäytymiseen jotkut opettajat puuttuivat monesti jollain tietyllä vakiintuneella käytännöllä, jonka he olivat kokeneet toimivaksi tiettyihin oppilaisiin omassa luokassaan. Opettajat painottivat tässä asiassa oppilaiden erilaisuutta ja sitä, että kaikille oppilaille eivät päde samat keinot vaan opettajan on käytettävä kokemuksen kautta hankittua oppilaantuntemustaan hyväkseen. Alkutaipaleella uuden luokan kanssa opettajat sanoivatkin erilaisten puuttumISRatkaisujen tulevan oman intuition perusteella. Oppilaantuntemuksen kasvettua oppilaita voi lähestyä jo hieman persoonallisemmin ottein vaikka tilanteet tulevatkin usein nopeasti eikä ole aikaa miettiä väliinmenovaihtoehtoja.

Muutamalla ala-asteen opettajalla oli käytössään muutamia sellaisia käytäntöjä, joita he käyttivät luokassaan säännönmukaisesti. Eräs opettaja kertoi välttävänsä monia vaikeita ja häiriötä aiheuttavia tilanteita aloittamalla opetuksen ja opastuksen aina luokan oikealta sivustalta. Tiettyjen oppilaiden neuvominen heti alkuun poistaa heiltä mahdollisuuden aloittaa juttelu, toisten oppilaiden asioiden penkominen tai valitus siitä, että he eivät osaa tehdä tehtäviään. Toisella opettajalla oli tapana siirtää toimillaan tai käytöksellään opetusta häiritsevä oppilas yksin istumaan jakkaralle jonnekin luokan sivustalle. Luokan seinustalla jakkaralla istuva oppilas oli koko ajan opettajan tarkkailun alla eikä ketään ollut heti hänen vieressään, jota olisi voinut häiritä tai kiusata. Opettajan mukaan jakkaralla istuminen luokan sivustalla erossa muusta luokasta oli oppilaidenkin mielestä niin tylsää, että he mielellään rauhoittuvat melko nopeasti ja palasivat työhönsä omalle paikalleen. Samalla opettajalla oli myös välitunnilla muutama sellainen tapa, jolla tilanne saadaan ulkona rauhoittumaan. Pilliin viheltämällä hän sai matkankin päässä olevat oppilaat kiinnittämään huomionsa itseensä ja hiljentymään pihalla.

*(...) ja sitt mää vihellän siihen pilliin ja sen jälkeen, kun se hiljenee, niin sitt mää sanon "ja sitte kuka ottaa ensimmäisen puoltuntisen!", se on semmonen pieni uhkailuhomma ja yleensä ne rauhottuu. (8, 136, 14-16)*

Ulkona nahistelevat riitapukarit opettaja taas sanoi ensin erottavansa ja koska tilanne selvitetään aina, juteltiin asiasta lisää sisällä välitunnin päätyttyä. Opettajan mukaan hän ei voinut lähteä viemään oppilaita sisälle, koska silloin muut oppilaat ulkona olisivat jääneet ilman valvontaa. Käytännöksi opettajalle oli muodostunut riitapukareiden seisottaminen koulun pihaa ympäröivän aidan viereen odottelemaan välitunnin loppua. Molempien oppilaiden ollessa vastakkaisilla puolilla pihaa, he eivät päässeet enää toistensa kanssa tekemisiin ja olivat samalla paikallaan opettajan tarkkailun alla.

Eräällä yläasteen opettajalla taas oli edelleen käytössä perinteinen tapa puuttua ja rauhoittaa oppilaita sekä samalla laittaa heidät miettimään tekemisiään. Opettaja laittoi riidan osapuolet seisomaan luokkahuoneen eri nurkkiin. Opettajan mukaan nurkkaan komentamisella oli monta merkitystä. Se rauhoitti oppilasta ja antoi tälle pienessä luokassa omaa tilaa, tällöin opettaja puhui positiivisesta merkityksestä. Toisaalta se oli häpeämisen paikka.

*Niin, että rauhotetaan ne, antaa tilaisuuden, ku on pieni luokka, ni siell ei oo semmosta tilaa, ett sä voisit antaa toiselle oman tilan, jossa se voi olla rauhassa. Ett se nurkka palvelee myös niinku positiivisessa mielessä. On se myös sitäkin, että se on häpeämisen paikka, ett mitä sä oot tehny (...) Se on niinku semmonen, joka on selkeesti muovautunut kolmen vuoden aikana käytännöksi, joka toimii. (6, 105, 11-17)*

Kaikilla haastatelluilla opettajilla ei kuitenkaan ollut käytännöiksi katsottavia menettelytapoja, jotka olisivat kehittyneet opettajakokemuksen varrella. Sen sijaan heillä saattoi olla tietynlainen ajatusmalli siitä, kuinka asiat hoidetaan tietyissä tilanteissa vaikka yhtä selkeää toimintatapaa ei ollutkaan olemassa.

*Ei voi sanoo, ett ois semmosia tiettyjä käytäntöjä vaan on ajatustapa. (6, 105, 18-19)*

#### 4.3.2.1 Juttelut kahden kesken

Opettajan ja oppilaan välinen keskustelu oli erityisesti ala-asteen opettajilla sellainen tapa puuttua asioihin, jota käytettiin opettajien kertoman mukaan usein samankaltaisissa tilanteissa. Ala-asteella monet tilanteet lopetettiin ja niihin puututtiin opettajan taholta nimenomaan sillä, että opettaja pyysi, käski tai jopa fyysisesti vei oppilaan toiseen tilaan keskustelemaan tilanteesta tai oppilaan käyttäytymisestä. Uhkaava tai jo käynnistynyt väkivaltatilanne lopetettiin opettajien mukaan usein viemällä oppilas pois luokkatilasta ja keskustelemalla tämän kanssa usein kovasanaisestikin. Erään opettajan mukaan hänen luokassaan aggressiivisuutta esiintyy harvoin, mutta niin tapahduttua, hän siirtää oppilaan toiseen tilaan ja asiat puhutaan siellä selviksi ennen kuin palataan takaisin luokkaan. Toisen opettajan mukaan erillisessä tilassa oppilaan kanssa keskustelu kesken tunnin on jo äärimmäinen keino saada oppilas rauhoittumaan.

*(...) se on kyllä nykyään melkein jo äärimmäinen keino, siellä niinku kaksin sovitaan sitten asia. Ei sen ihmeellisempää, että sitten mennään sen shitin jauhaminen vetään sinne käytävään ja siellä se on tietenkin hieman tiukemman sävystä sitten, kun se on kahdenkeskinäistä se homma, mutta kyllä se yleensä sitten riittää se sitten. (2, 25, 23-27)*

Toisen ala-asteen opettajan mukaan oppilaan kanssa keskustelu erillisessä tilassa saattaa joskus muuttua opettajan yksinpuheluksikin, jolla ei ole enää paljonkaan yhteistä puhumisen tai keskustelun kanssa vaan oppilas lannistetaan välillä kahdenkin opettajan voimin.

*No sitt piti viedä tää kyseinen kaveri tonne yhteen sivuhuoneeseen ja melkosenkin kovasanaisesti siinä sitten hänen kanssaan puhua tai ei siinä mitään puhumista ollut, kun se oli kyllä ihan kun meitä oli kaks opettajaa, tuli yks toinenkin ja se oli ihan semmosta, kyllä siitä vois sanoa, että se oli semmosta lannistamista niin sanotusti meidän (...) tehtiin sille kaverille selväks, että viimeinen kerta, kun koulussa silleen haistatellaan ja käydään opettajan päälle. (8, 135, 10-15)*

Yläasteen opettajien kertomuksissa ei tällaisia kesken tunnin tapahtuvia, oppilaan toimiin puuttuvia, kahdenkeskisiä keskusteluja ollut. Tosin eräs opettaja kertoi

jutelleensa oppilaansa kanssa kahden, kuullessaan että oppilas oli koulun ulkopuolella tehnyt väkivaltarikoksen. Tällöin opettaja oli jutellut ja haukkunut oppilaan omien sanojensa mukaan aika pahasti. Samalla opettaja kuitenkin antoi ymmärtää, että hänellä oli kyllä hyvä suhde kyseiseen oppilaaseen.

#### 4.3.2.2 Karskihumori

Monet opettajat mainitsivat, että huumorilla pärjää ja jaksaa olla ESY-luokassa opettajana. Muutama opettaja kertoi käyttävänsä joko tietoisesti tai tiedostamattaan huumoria myös sillä tavoin, että sen varjolla puututaan oppilaiden ehkä hieman negatiivissävytteiseen käyttäytymiseen ja toimiin, samoin kuin esimerkiksi käskyillä tai kielloilla. Ala-asteen opettaja mainitsi omasta luokastaan tilanteen, jossa hän huomasi oppilaan ilmeissä hermostumisen merkkejä ja ennakoitiin tulevan kehottamalla oppilasta laittamaan päänsä ikkunasta ulos ja laskemaan kymmeneen. Ulkona oli tuolloin ollut -25 celsiusastetta pakkasta ja opettajan mukaan oppilas oli naureskellen myöntänyt hiukan jäähtyneensä.

Eräs yläasteen opettaja kertoi yleisesti käyttävänsä huumoria, jonka sanoi olevan hänen vahva lajinsa, ratkaistessaan pulmallisia tilanteita. Hyvin moninaisena työkaluna opettaja sanoi huumorin käyvän moneen tilanteeseen, mutta samaan hengen vetoon totesi sen olevan helppoudessaan myös vaarallinen. Tilanteet saattavat mennä pelkäksi nauruksi vaikka tilanteiden vakavuus tulisi säilyttää. Esimerkkinä huumorin käytöstä opettaja kertoi hymyillen ja välillä naureskellen mielestään hauskan tilanteen, jossa uusi oppilas oli voimakkaasti yrittänyt ylimielisellä verbaliikalla ottaa jonkinlaista otetta opettajasta. Ensimmäisillä tunneilla poika oli hieman uhoten kehunut harjoitelleensa useita eri itsepuolustuslajeja.

*(...) ja tota mää niinku kuulin sitte vähän huonosti ja sanoin, että se on ihan hyvä, ett tommonen murrosikänen poika tai ei siinä mitään epänormaaliä, ett jos harrastat itsetydytystä, ett jatka vaan. (5, 87, 4-6)*

Oppilas oli ollut lopun tunnista aivan hiljaa eikä ollut enää yrittänyt ottaa samalla tavalla otetta opettajastaan niin kuin opettaja itse asian ilmaisi. Hän kertoi myös asioiden joskus “konkretisoituvan” oppilaiden kanssa siten, että hän on osoittanut oppilailleen, että hän voi nolata heidät. Se on oppilaille monesti rankempi kokemus kuin kova kehottaminen.

*(...) ja sitt ne huomaa, ett ei niitten kannata, ett ne häviää siinä kuitenkin sillä tavalla, ei kuitenkaan nolata, mutt kuitenkin (...) ei niitä voi välttää, ne kuuluu tähän. (5, 86, 3-5)*

#### **4.3.3 Opettajan fyysinen puuttuminen oppilaan toimiin - *Sehän on ihan selvä juttu, ilman muuta mä käytän sitä!***

Kaikille haastatelluille opettajille fyysinen puuttuminen oppilaan käyttäytymiseen tai toimiin oli haastatteluiden perusteella sillä tavoin luonnollista, ettei kukaan kieltänyt asiaa. Opettajat kertoivat fyysiseen kontaktiin johtaneista tilanteista melko yksityiskohtaisesti ja siitä kuinka he olivat tilanteissa toimineet. Vaikka opettajien fyysisen koskettamisen pelosta on keskusteltu yleisesti ja välillä tuntuu etteivät opettajat uskalla puuttua oppilaiden toimiin muuta kuin sanallisesti oppilaan oikeusturvaan vedoten, tämä ei näkynyt tutkimuksen tiimoilla haastatelluiden opettajien kertomuksissa. Erään opettajan kommentti siitä, että mikäli fyysistä kontaktia luokassa pidettäisiin jonkunlaisena opetus- tai kurinpitomenetelmänä, niin hän voisi sanoa käyttävänsä tätä menetelmää.

*Jos sitä pidetään menetelmänä, niin sehän on ihan selvä juttu, ilman muuta mä käytän sitä niinku, sen voi sanoa, että vois ajatella, että kyll mä ihan niinku tota tietosesti ihan menen viereen ja tartun ja niin pois päin (...) (5, 92, 23-25)*

Toinen armeijamaiseksikin välillä omaa luokkahuonekuriaan kuvannut opettaja kertoi laittaneensa oppilaita omalla fyysisellä toiminnallaan järjestykseen jo vuosia. Jos nurkkaan komennettu oppilas ei nurkassa pysynyt ja pyrki luokasta pois, niin opettajalta löytyi keinot järjestyksen palauttamiseen.

*(...) niin tota täähän alkaa paukuttaa poskeensa ja sitten lähtee siis pyrkiin luokasta pois. Nii kyllä mä sen palautan takasin nurkkaan, tavalla tai toisella. (3, 62, 1-3)*

#### **4.3.3.1 Kiinni ottamiselle on yritetty löytää positiivista merkitystä vaikka välillä joudutaankin raahaamaan niskasta**

Opettajien puheista kävi ilmi, että fyysinen puuttuminen oppilaan toimiin ei suinkaan ollut harvinaista. Naisopettaja sanoi ottavansa oppilaan hartioista tiukan otteen ja kuljettavansa oppilaan omalle paikalleen, jos tämä ei pyynnöstä huolimatta tätä itse tehnyt. Samankaltainen lievempi fyysinen rajoittaminen tuli ilmi, kun opettaja esti oppilasta lähtemästä luokasta menemällä oven eteen seisomaan tai esti ja siirsi kädellään oppilaan omalle paikalleen, kun tämä koetti etuilla ruokailujonossa.

Oppilaiden tapellessa keskenään tilanne on jo hieman toinen, fyysinen rajoittaminen muuttuu ehkä hiukan kovempi otteiseksi, fyysiseksi kiinni ottamiseksi, puuttumiseksi. Naisopettaja mainitsi sen olevan hänen mielestään naiselle helpompaa kuin miehelle, naisen ei tarvitse kuin tunkea itsensä riitapukareiden väliin ja tappelu loppuu, miehet joutuvat ottamaan kiinni. Miesopettajien haastattelujen perusteella väite saattaa ollakin toden peräinen, sillä miehet sanoivat ottavansa usein fyysisesti kiinni oppilasta tällaisessa tappelutilanteessa. Miesopettajan mukaan väliin on kuitenkin mentävä, ettei pääse tapahtumaan mitään suurempia väkivaltaisuuksia. Ottamalla molemmat osapuolet vaikkapa kainaloon, toinen toiseen ja toinen toiseen. Kainaloon tai syliin sulkeminen nähtiinkin myös positiivisena asiana.

*(...) otan oppilasta kiinni, mutt otan kiinni siis sillä tavalla, että otetaan kaveria syliin aika vahvasti sitten kyllä niinku, kainaloon, mutta toki ollaan yritetty sillä tavalla, että se kiinni ottaminen on positiivista. (2, 20, 6-8)*



Ala-asteella fyysinen puuttuminen ja tarttuminen oppilaaseen miellettiin haastateltujen keskuudessa jossain määrin viimeiseksi keinoksi. Sen todettiin usein rajoittuvan lievempään fyysiseen rajoittamiseen tai syliin ja kainaloon ottamiseen. Usein ESY-luokasta puhuttaessa opettajat ovat joutuneet lisäksi rajoittamaan fyysisesti juuri poikien toimia luokassa. Eräs melko vähäisen kokemuksen omannut miesopettaja kertoi kuitenkin joutuneensa usein kantamaan oppilaan niskasta luokasta toiseen tilaan rauhoittumaan, hänen mukaansa tilanteissa ei ole ollut muuta tehtävissä. Joka kerta näin ei ollut kuitenkaan ole tapahtunut eikä ote aina ole ollut tiukka, ehkä symbolinomainen. Opettajan mukaan niskasta ulos kantaminen on jonkunlaista alistamista, jolla hän osoittaa oppilaalle, että hän on voimakkaampi, hänelle on turha kiukutella. Luokassa olevan tyttöoppilaan kanssa hän oli kuitenkin joutunut menettelemään näin useimmiten tytön saadessa opettajan mukaan raivokohtauksen.

*(...) mutt esimerkiksi tänn yhen tytön kanssa, joka saa semmosii raivokohtauksia aina sillon tällön, niin kyll se on melkein joka kerta niin, että mä joudun niskasta raahaten viemään ulos. (8, 138, 24-26)*

#### **4.3.3.2 Oon yksinkertaisesti maannu päällä, semmonen pieni raivohullu kaveri**

Yläasteella fyysinen puuttuminen oppilaiden toimiin sai hiukan eri merkityksen kuin mikä sille annettiin ala-asteella. Tappelevia oppilaita erotetaan toisistaan fyysisellä voimalla, pidetään aisoissa erilaisilla lukkotekniikoilla ja sidonnoilla tai yksinkertaisesti maataan päällä. Jokaisella yläasteen opettajalla oli jossain vaiheessa uraansa sattunut fyysinen konflikti oppilaan kanssa, jossa opettaja oli todella käyttänyt fyysisesti vahvempaa olemustaan hyväkseen saadakseen tilanteen hallintaansa.

Eräs miesopettaja kertoi käyttävänsä erilaisia lukkotekniikoita ja sidontoja oppilaisiin siten, että saa oppilaan lopettamaan väkivaltaisen toimintansa, jolloin tämä ei voi enää vahingoittaa itseään eikä muita. Samalla pieni asteittainen kivun tunne auttaa opettajan mukaan riehujaa rauhoittumaan. Opettajallekin kuitenkin

tulee joskus mieleen, että liian kovaa otetta ei oppilaasta uskalla ottaa, varsinkin jos tämä on hyvin pieni.

*(...) eikä oo uskaltanu kauheen kovaa ottaa kiinni, niin varsinki, kun ite on iso kokonen, niin oon yksinkertaisesti maannu päällä, semmonen pieni raivohullu kaveri, niin se on helppo tapa (...) niin kauan, ett se rauhoittuu. (6, 108, 27; 109, 1-3)*

Opettaja kertoi joutuneensa käyttämään fyysistä voimaansa apunaan selkeissä väkivaltatilanteissa. Esimerkkinä hän kertoi kuinka kahden oppilaan keskinäinen tappelu oli johtanut toisen jäämiseen alakynteen, toisen jatkaessa vielä lyömistään. Opettaja oli tarttunut lyöjää kiinni, jolloin tämä oli kohdistanut raivonsa opettajaa vastaan. Kookas opettaja oli joutunut kaatamaan raivoissaan olevan oppilaan maahan ja makaamaan tämän päällä ettei poika olisi satuttanut itseään rimpuillessaan irti opettajan mahdollisesti ottamasta lukko-otteesta.

Toinenkin opettaja kertoi hieman vastaavan tilanteen, jossa hän joutunut ottamaan tiukasti kiinni oppilasta, joka oli heitellyt tuoleja luokassa toisten päälle. Puhe ei opettajan mukaan enää auttanut, kun sillä oli *silmät ihan tillin tallin*. Opettajan kuvailema tilanne osoitti, että opettaja saattaa joutua ottamaan todella lujankin otteen oppilaasta eikä se kuitenkaan saa oppilasta rauhoittumaan. Vastuu toisten oppilaiden turvallisuudesta ja toisaalta omasta syyllisyydestä väkivaltaiseen käytökseen saattaa joskus olla vaikea pulma ratkaistavaksi nopeassa ja toimia vaativassa tilanteessa.

*(...) niin se alko purra siinä, niin siinä pidin kädestä ja sanoin sille samalla, kun väänsin, että jos sä vapaudut ja meet lähemmäs, niin mä väännän niin kauan kuin (...) mä tiesin, että se tunsu sen, ei sille niinku mikään menny perille, niin se oli pakko vääntää kättä niin, ett se sattuu oikein kunnolla(...)* (5, 96, 1-4)

**Yhteenveto:** Oppilaiden toimiin puuttuminen ja rajojen asettaminen koettiin opettajien keskuudessa erittäin tärkeäksi asiaksi. Määrätietoisella ja oikeudenmukaisella linjalla opettajat osoittivat oppilaille, että rajat ovat olemassa. Toisaalta he antoivat myös ymmärtää, että heistä ja heidän tekemisistään välitettiin.

Yläasteella oppilaille kuitenkin annettiin enemmän tilaa, koska kaikkeen ei voitu pilkuntarkasti puuttua, “sormienkin läpi” oli jotain päästettävä.

Vain muutamilla opettajilla oli vakiintuneita käytäntöjä puuttua oppilaiden toimiin. Sen sijaan opettajilla oli tietynlaisia ajatusmalleja siitä, kuinka tilanteissa tulisi toimia. Puhutteluiden, keskusteluiden ja huumorin avulla puuttumisen ohella opettajat olivat joutuneet turvautumaan myös fyysiseen kontaktiin puuttuessaan oppilaiden käyttäytymiseen ja toimiin. Ala-asteella fyysiselle kiinni ottamiselle oli yritetty löytää myös positiivisia merkityksiä. Yläasteella opettajat olivat taas joutuneet jopa kaatamaan oppilaan alleen ja käyttämään koviakin otteita oppilaiden rauhoittamiseksi.

#### **4.4 Siinä missä opetus päättyy, alkaa kasvatus: Jos konfliktien selvittelylle ei löytynyt aikaa, sitä etsittiin**

Luokassa ja yleensä koulussa sattuvien konfliktien jälkeenpäin tapahtuva selvittäminen oli opettajien mielestä hyvin tärkeää sekä kasvattamisen että rauhasan rinnakkaiselon jatkumisen kannalta. Konfliktin jälkeen opettajat yleensä halusivat selvittää asiat oppilaiden kanssa mahdollisimman nopeasti, jo saman päivän aikana.

Kaikki opettajat antoivat yleensä osallisina oleville oppilaillekin rauhoittumisaikaa, jotta nämä pystyivät *puhumaan muutakin kuin nyrkeillään*, kuten eräs ala-asteen opettaja asian ilmaisi. Ensin asia selvitettiin ensisijaisesti osallisina olleiden kanssa ja mikäli asia joltakin osin koski koko luokkaa, se saatettiin varsinkin ala-asteella käydä esimerkinomaisesti läpi koko luokan kesken. Yläasteen opettajan mukaan vanhemmille oppilaille *turha lässytys ja jankkaaminen* tällaisista asioista oli turhaa, asiat tuotiin esille pikaisesti, mikäli tarve vaati ja sitten ne unohdettiin, ainakin pienemmissä tapauksissa. Asioista oli hänen mukaansa kuitenkin yleensä olemassa jo aiemmin selväksi tehdyt säännöt ja päätökset. Muutoinkin opettajien menetit tässä vaiheessa olivat melko saman suuntaisia.

Yleensä opettajat olivat sitä mieltä, että jos aikaa ei tahdo löytyä asioiden nopeaan selvittämiseen, sitä etsitään. Ala-asteen opettajan mukaan selvittämiseen saattoi mennä seuraava tuntikin, jolloin muut oppilaat tekivät luokassa keskenään tehtäviä, kun tapahtunutta konfliktia puitiin muissa tiloissa. Yläasteen opettajan mukaan asia otettiin esille osallisen kanssa, kun muu luokka poistui luokasta, päivän päätteeksi tai jollain muulla sopivalla hetkellä. Toinen opettaja sanoi, että pääasia oli, ettei kukaan lähde kotiin miettien koulussa tapahtunutta, asiat selvitettiin aina ennen koulupäivän päättymistä.

Aina konfliktitilanteita ei kuitenkaan olosuhteiden pakosta tai tapahtuneen luonteesta johtuen voitu selvittää saman päivän aikana. Joidenkin asioiden selvittämiseen tarvittiin muitakin henkilöitä opettajan ja oppilaan lisäksi. Tällöin oppilaan asioita kokoontui miettimään esimerkiksi oppilashuoltoryhmä ja muut luokan, oppilaan ja opettajan yhteistyötahot. Kaikilla haastattelussa mukana olleilla opettajilla oli jonkinlainen yhteistyöryhmä taustallaan, opettajasta riippuen yhteistyötahoja oli kerätty enemmän tai vähemmän.

*Joo niin kuin mä sanoi, meillä on perinteiset yhteistyötahot tässä koulussa, on rikospoliisi, sossu ja vanhemmat. Ja sitten tietysti kouluvirasto on meillä tämmösenä katto-organisaationa. Siinä ne melkein on. (3, 48, 25-27)*

Vaikka opettajat yleisesti halusivat puida oppilaiden konfliktit selviksi ja hoitaa tietyissä rajoissa näiden asioita sekä olla mukana kokonaisvaltaisesti oppilaiden tukemisessa myös koulun ulkopuolella, niin toisiin asioihin jotkut opettajat eivät kuitenkaan halunneet syvällisemmin sekaantua vaan jättivät asiat niiden oikeiden hoitajien hoidettavaksi. Vaikka toiset kutsuivat itseään välillä leikkisästi jopa perheterapeuteiksi, niin toiset taas halusivat vetää selvän rajan esimerkiksi opettajan ja sosiaalityöntekijän välille.

*(...) jos on jotain tämmöstä näpistystä tai varkauksia tai muuta, silloinhan siinä on paljonkin sosiaalityöntekijän kanssa, mutta jos on automurron tehny tai pahoinpidelly tai hakannu jonkun, niin eihän me täällä sitä voida, mutta voin olla yhteydessä tietoinen siitä ja muuta,*

*että en määhän sellasia hoida. (5, 89, 16-19)*

#### **4.4.1 Määhän aina pyrin selvittämään, että mistä se on lähtenyt**

Kaikki opettajat olivat sitä mieltä, että kun asioita aloitetaan oppilaan kanssa selvittämään jälkeensä kaksin tai suuremmalla ryhmällä, tulee asia selvittää kerralla niin sanotusti ”pohjiaan myöten”. Ala-asteella oppilaiden välisissä konflikteissa opettajat pyrkivät aina selvittämään, mistä konflikti oli lähtenyt liikkeelle. Erityisesti ala-asteen oppilaiden kanssa ongelmia tuotti opettajien mukaan monenlaiset tarinat tapahtumien kulusta sekä asiayhteyksien vieminen ehkä jo edellisellä viikolla tapahtuneisiin seikkoihin.

*(...) välillä näitten selvitykset menee semmoseks, ett siin sais varmaan Sherlock Holmeskin harkita uran vaihtoo, ett ne on niin ristiinmeneviä, ett ei siin tiedä itkeäkö vai nauraa välillä, kun yksi sanoo toista ja toinen toista ja kolmas aivan jotain muuta (...)* (10, 164, 3-5)

Opettajien mukaan näin oli kuitenkin välttämätöntä menetellä ja yrittää selvittää asiat mahdollisimman hyvin, etteivät vanhemmat ihmettelisi kotona, kun opettajan ilmoitus asiasta antoi aivan toisen kuvan kuin lapsen oma tarina. Myöskään oppilaille itselleen ei saisi jäädä sellaista kuvaa, että he ovat luokassa jonkunlaisena silmätikkuna, jota aina syytetään kaikesta negatiivisesta. Eräässä koulussa asioiden perinpohjaista selvitystä korostettiin sillä, että yleensä opettajia oli enemmän kuin yksi oppilaan kanssa asiaa puimassa. Koulun opettajiin kuuluva miesopettaja pyrkikin viemään asian aina niin pitkälle, että oppilas itsekin tajusi sekä myönsi tehneensä väärin ja oli myös valmis pyytämään anteeksi muilta oppilailta tai opettajalta. Vaikka opettajia oli useampia selvittämässä yhden oppilaan asioita, annettiin oppilaalle itselleenkin opettajan mukaan mahdollisuus lopuksi kertoa mielipiteensä selvitysprosessista.

*(...) sitt kun asia on selvinny, niin me yleensä tehdään selväks myös se, ett puristettiin sinusta totuus väkisin vai kerroitko sinä sen vapaaehtoisesti vai miten se asia nyt oli ja kyllä sitt monet, suurin osa tajuaa, ett ite onkin tehny väärin. (10, 164, 10-12)*

Opettajien mukaan myös yläasteella konfliktien jälkipuinneissa pyrittiin *nappaamaan* pinnan alla olevat todelliset syyt käsittelyyn, jos niitä vain tuntuu jostain löytyvän. Eräs opettaja korosti sitä, kuinka perusteellisesti asiat joskus käydään läpi koskien oppilaan koko perhettä, kokoontumisissa olivat itkeneet sekä äidit että pojat itse.

*Mutta kyllä siellä puidaan perheenkin asioita pohjiaan myöten periaatteessa (...) niin kyllä täällä on monasti itkeny äiti ja lapsi. (3, 48, 15-16; 58, 2)*

Vaikka pyrkimyksenä oli käsitellä konflikteihin liittyvät seikat hyvinkin tarkasti oppilaiden kanssa, niin opettajat myönsivät sen olevan käytännössä joskus mahdotonta. Jotkut asiat saattavat vain mennä huomaamatta, ettei niitä tule hoidettua ja toisista asioista ei saa selvyttä vaikka kuinka yrittäisi. Eräs opettaja toi tällaisena esille oppilaiden yhteydet huumeisiin. Vaikka huumeiden käyttö yleensä, puhumattakaan kouluaikana, saattaisi olla ilmeistä, opettajan yritys lisätiedon saamisesta oppilailta oli melko mahdotonta.

*Juu, voihan sitä yrittää, mutta sitten jos sää meet huumesysteemeihin ja muihin, niin sää et ikinä saa totuutta niistä (...) ett ei siinä, munhan täytyy aina ilmoittaa, että tää loppu tähän ja kattoo mitä tapahtuu seuraavalla kerralla. (7, 121, 27; 122, 1-3)*

#### **4.4.2 Esille tulleita jälkipuintikäytäntöjä**

Konfliktien jälkeen tapahtumia käsiteltiin erilaisissa keskusteluissa, joissa oli tilanteesta ja henkilöistä riippuen enemmän tai vähemmän ihmisiä. Pienemmät ja arkipäiväisemmät konfliktit opettaja hoiti oppilaan kanssa kahdestaan, mutta konfliktin suurentuessa ja vakavoituessa mukaan otettiin myös vanhemmat, rehtori ja oppilashuoltoryhmä.

#### 4.4.2.1 *Puhutaan asiat poikien kesken halki, poikki ja pinoon!*

Oppilaan ja opettajan välinen kahdenkeskinen keskustelu oli opettajien mielestä monesti paras vaihtoehto selvittää pienemmät konfliktit, joihin ei ollut pakko sotkea koulun muuta henkilökuntaa tai viranomaisia. Aikaisemmassa vaiheessa tuli jo esille, että kahdenkeskinen puhuttelu tai juttelu oli myös opettajien usein käyttämä puuttumismuoto, näin konfliktit saadaan myös ratkaistua paikanpäällä nopeasti. Varsinkin miesopettajat sanoivat kahdenkeskisen asioiden selvittelyn olevan tehokkain ratkaisumuoto, tällöin ainakin opettajat tunsivat itsensä tehokkaammiksi ja keskustelun luontevammaksi.

*Kyllä se varmasti hyvin perinteistä on, että ja vältetään tämmöstä lässytystä, varmaan hyvin maskuliinista toimintaa, niinku mies miehelle ja jätkä jätkälle (...) tyttärien kanssa on välillä vähän hankalampaa puhua näin mies miehelle. (4, 72, 9-13)*

Kahdenkeskisestä juttelusta eräs miesopettaja sanoi myös saavansa ehdottomasti paljon enemmän irti. Silloin pystyi puhumaan reilusti asioiden oikeilla nimillä ja käyttämään sitä kieltä, jota oppilaiden kanssa luokassa muutoinkin käytetään. Ulkopuolisten sosiaalityöntekijöiden tai perhekotien avotyöntekijöiden läsnäolo rajoitti hänen mukaansa toimintaa vaikka heidän kanssaan muutoin tehdäänkin tärkeää yhteistyötä. Eräs yläasteen opettaja kertoi sanoneensa myös oppilaidensa vanhemmille, että tietyt asiat he hoitavan keskenänsä koululla, eivätkä edes halua vaivata niillä koteja.

*Että aina, kun puhutaan asiat poikien kesken halki, poikki ja pinoon, niin lopputulos on parempi. (3, 59, 1-2)*

*Siihen tulee ylimääräisiä jännitteitä ja pojat (...) ne jännittää muiden aikuisten läsnäoloo, että ei oo oma ittensä sillon (...) ne ei tunnusta asioita sillä tavalla, niinku avoimesti ja rehellisesti, kun ne tunnustaa tässä, kun ollaan kahden kesken. (3, 59, 4-9)*

#### 4.4.2.2 Vanhemmat mukana konfliktien selvittelyssä

Haastatteluissa esille tulleiden opettajien mielipiteiden mukaan osa oppilaiden vanhemmissa oli sellaisia, jotka tulivat pyydettyä mukaan hoitamaan oppilaan kouluasioita ja osa sellaisia, joita ei oikein olisi saanut millään yhteistyöhön mukaan. Vanhemmat odottivat opettajien mukaan yleensä heidän yhteydenottoaan, eivätkä itse olleet aktiivisesti ottamassa asioista selvää. Pyydettyä tai jopa opettajan vaatiessa vanhemman osallistumista esimerkiksi konfliktin käsittelyyn vanhemmat, yleensä äiti, saapui paikalle. Silloinkin asiaan suhtautuminen saattaa olla melko nuivaa ja välinpitämätöntä.

*Mut onhan se sillä tavalla, ett ne sanoo, ett pojat on poikia tai siis sanoo, ett en mä jaks enää, esimerkiksi jostain läksyjen teosta, ni sanotaan, ett en mä voi vaatia, en mä voi pakottaa lastani tekee läksyjä.*  
(2, 40, 4-6)

Samainen ala-asteen opettaja kertoi, että vaikeimpia tilanteita olivatkin ne, kun vanhemmuus kotona oli täysin mennyt ja lapsi pyöritti koko perhettä. Tällöin vanhempien tukea, apua ja vanhemman näkökulmaa asioihin esimerkiksi konfliktien ratkaisemisessa oli vaikea saada. Toisen ala-asteen opettajan mielestä vanhemmat saattoivat monta kertaa olla niin kyllästyneitä ja pettyneitä kouluun, että varautuneisuus opettajaa kohtaan heijastui sitten yhteistyön vaikeutena. Hänen mukaansa opettaja joutui tekemään todella paljon työtä sen eteen, että vanhemmat saataisiin taas yhteistyöhön mukaan. Siksi kaikki pikkukonfliktitkin tulisi hänen mielestään selvittää juurta jaksain ja ottaa vanhempiin tällaisissa asioissa yhteyttä, jotta menetetty luottamus saataisiin takaisin.

Eräs yläasteen opettaja saattoi tiedon oppilaan vanhempien tietoon tarpeen vaatiessa siten, että hän vaati toista vanhempaa ainakin puhelimesta kuuntelemaan mitä oli tapahtunut ja mitä asiaa opettajalla oli. Itse konfliktitilanteen käsittelyyn hän ei silti oppilaiden vanhempia aina vaatinut. Vanhemmille hänen mukaansa riitti, että hän hoiti asiat koulussa ja vanhemmat jatkoivat siitä kotona. Lääkkeiden ja päihteiden väärinkäytöstapauksissa hän sen sijaan vaatii vanhempia tulemaan paikalle ja



viemään omat lapsensa sairaalaan, tällöin vanhemmat paikalle myös tulivat.

*(...) nykyisin niille riittää, että mä hoidan homman ja sitt ne jatkaa kotona. Mutt sitt, jos on näitä lääkejuttuja ja muita, niin sitten mä tartten ne kuljettamaan ne sairaalaan tai jotain muuta, mä tartten kanto- ja kuljetusapua ja silloin ne tulee. (7, 125, 24-26)*

Myös toisella yläasteen opettajalla oli samankaltainen käsitys vanhempien osallistumisesta konfliktien selvittelyyn. Vanhemmat eivät välttämättä itse tehneet aloitetta yhteistyöstä, mutta opettajan sitä vaatiessa he olivat halukkaita tulemaan mukaan ja selvittämään asiat.

#### **4.4.2.3 Tähän tän päiväseen hommaan mun pitää sotkea rehtori**

Ala-asteella opettajat ottivat useammin konfliktien selvittämiseen mukaan myös koulun rehtorin kuin yläasteella. Rehtorin kansliassa opettaja saattoi rehtorin kanssa yhdessä puntaroida ja päättää, kuinka ongelman selvittämistä jatkettiin. Rehtori tuli esille myös tietynlaisen vakavuuden konfliktin selvittämiseksi tuovana sanana, sillä opettaja saattoi myös vedota oppilaaseen muuttamaan asennettaan tai käyttäytymistään. Tällöin rehtoria käytettiin opettajan mukaan pienenä uhkauksena tai kiristyskeinona.

*(...) siihen voi vedota, että muistatkos silloin, että jouduttiin meneen rehtorin kansliaan asti näistä asioista, että otetaan nyt rauhallisemmin ja siihen tietyst (...) kiristystä. (1, 12, 5-7)*

Opettajat eivät yläasteella tukeutuneet rehtoriin yksittäisenä auktoriteettihenkilönä samalla tavoin kuin ala-asteella. Muutoinkin rehtori oli enemmän taustalla ja oli monen opettajan mukaan antanut heille melko laajan autonomian hoitaa asioita omalla tavallaan. Opettajat pitivät häneen yhteyttä, mutta käytännössä asiat hoidettiin melko pitkälle itse.

*Päällikkö ja rehtori pitäs käydä viikottain, mutt se on kyllä luonu mulle tämmösen autonomian, ett sillä on hirvee kiire, niin en mä kuukauteen*

*sitä oo nähny. (7,126, 2-4)*

Vakavissa asioissa rehtori oli kuitenkin selvittelyssä mukana. Tällaisia seikkoja olivat mm. huumeiden käyttö koulussa, jota opettajat pitivät jo kriisinäkin. Haastattelupäivänä eräs yläasteen opettaja oli saanut viisi oppilastaan kiinni huumeiden käytöstä koulussa.

*(...) tähän tän päiväseen hommaan mun täytyy sotkea rehtori (...) huumeiden käyttö koulussa tai kouluaikana on kuitenkin jotain. (7, 121, 12-14)*

Eräs miesopettaja kertoi, ettei hän koskaan vedä rehtoria mukaan selvittämään konfliktia tai muuta sen kaltaista ongelmaa. Itsevarmana, mutta kuitenkin rehtoria vähättelemättä hän sanoi, ettei rehtori pysty asioita hoitamaan yhtään sen paremmin kuin hänkään. Jo periaatteesta tietynlaista auktoriteettiajatus vastustavana, opettaja hoiti konfliktien selvittelyn mieluummin itsekseen oppilaan ja vanhempien kanssa, mutta ilman rehtorin tai muiden viranomaisten apua. Vasta tilanteen vaatiessa muut tahot tulivat selvittelyyn mukaan.

*(...) ku mä tiedän itte, ett ei pysty edes tai vaikka ei ole semmosta rehtoria olemassa, joka tässä tulis sanomaan mulle, että minä hoidan tämän asian. (5, 89, 5-7)*

Tilanteen mentyä niin pahaksi, että oppilaalle jouduttiin miettimään jotain muuta paikkaa kuin ESY-luokka, mukaan otettiin oppilashuoltoryhmä. Tässä vaiheessa rehtorikin tuli mukaan päätöksentekoon, oli samaisen opettajan mielipide rehtorin mukaantulon ajankohdasta. Opettajilla oli hieman eri käsityksiä siitä, kuinka yhteistyömuotoja erilaisten konfliktien ja ongelmien ratkaisuisa tulisi käyttää. Muutamien opettajien mielestä oli hyvä, ettei opettaja joutunut yksin ratkomaan oppilaiden ongelmia tai heidän kanssaan tulleita konflikteja ja että kaikkea vastuuta ei joutunut itse kantamaan. Toiset taas halusivat hoitaa asiat itsekseen omalla tavallaan.

#### 4.4.2.4 Oppilashuoltoryhmä

Kaikkien haastateltujen opettajien kouluissa oppilaiden asioita hoiti myös oppilashuoltoryhmä, johon erityisluokanopettaja jäsenenä kuului. Oppilashuoltoryhmään kuuluivat muutamien opettajien ja rehtorin lisäksi yleensä terveydenhoitaja, koululääkäri ja -psykologi, koulunkäynnin valvoja sekä joissain kouluissa vielä poliisi, erityisnuorisotyön edustaja, kokoonpano riippui tietysti koulun hankkiman yhteistyöverkoston laajuudesta. Yleisesti opettajat olivat sitä mieltä, varsinkin yläasteella, että konfliktitapaus sai olla melko raju ja vakava, että se meni oppilashuoltoryhmän käsittelyyn. Erään yläasteen opettajan oman luokan sisällä tapahtuneita konflikteja ei edes alistettu sen käsittelyyn vaan konfliktin täytyi tapahtua luokan ulkopuolella yltääkseen tuolle käsittelyn asteelle.

*(...) kun se konflikti tapahtuu muualla kuin omassa luokassa, jos se tapahtuu välitunnilla tai jollain toisella tunnilla, niin siltä voi olla, että vähän isommalla porukalla. (4, 72, 25-27)*

Eräällä ala-asteen koululla taas oppilashuoltoryhmä oli ensimmäinen ja oikeastaan ainoa elin, joka käsitteli asioita. Siellä ryhmä oli pienempi, vaikka sisälsikin jo melko paljon viranomaisia aina kuraattorista koulupsykologiin ja -lääkäriin saakka. Kuitenkin vasta vakavissa konflikteissa otettiin yhteyttä muihin, koulun ulkopuolisiin viranomaisiin.

Samanlainen linja oli suurimmalla osalla opettajista, pienistä yhteenotoista tai yleensäkin ongelmista ei edes oppilashuoltoryhmän kokouksissa keskusteltu, opettajat hoitivat ne mieluummin itse. Erään yläasteen opettajan tapana oli kertoa asioista muutamille henkilöille oppilashuoltoryhmässä ja pohtia heidän kanssaan konflikteja.

*(...) että ei koko oppilashuoltoryhmälle vaan siitä oppilashuoltoryhmästä sellasten henkilöiden kanssa, joitten kanssa selkeästi yhteistyö pelaa. Koko sitä oppilashuoltoryhmää on turha siihen laittaa (...) (6, 106, 23-25)*

Yhden yläasteen opettajan mukaan koko oppilashuoltoryhmä oli sellaista pyöritystä, jota hän ei edes jaksanut. Vaikka kokouksissa oli kaikki asiantuntijat paikalla, oli se hänen mielestään vaan tarpeetonta vastuun jakamista. Psykologeilla, kuraattoreilla ja sosiaalityöntekijöillä ei hänen mukaansa kuitenkaan ollut sellaista kokonaiskuvaa oppilaasta ja sellaista näkemystä siitä, mitä pitäisi tehdä kuin opettajalla itsellään. Hän ei voinut mielestään jakaa vastuutaan muiden kanssa tasan vaan otti sen mieluummin itse.

*(...) mun mielestä on kummallista, kun yritetään kaikille mahdollisille jakaa vastuuta siitä kaverista, on monta psykologia ja kuraattoria (...) Mä en usko siihen, että aletaan hirveesti jakamaan tasan niitä vastuuta, kyll mun täytyy se vastuu kuitenkin ottaa itse. (5, 98, 2-8)*

#### 4.4.2.5 Kahden kesken sopimalla saadaan paras tulos

Konfliktien selvittämisellä oli tarkoitus saada selvitettyä mitä oli tapahtunut ja miksi niin oli päässyt käymään. Lisäksi tavoitteena oli saada aikaan sellainen ilmapiiri osapuolten välille, että yhteiselo luokassa voitiin jatkaa vastaisuudessakin, konfliktin vaikutuksista huolimatta. Opettajien mukaan konfliktien selvittämisen jälkeinen ilmapiiri oli yleisesti ottaen hyvä. Parhaimmillaan yhdessä käsitelty konflikti ja siihen liittyvät keskustelut puhdistivat ilmaa ja antoivat mahdollisuuden lähteä jatkamaan koulutyötä ikään kuin puhtaalta pöydältä.

Oppilaiden keskinäisten konfliktien jälkeen ilmapiiri saattoi muutaman opettajan mukaan jäädä hieman herkäksi uudelle yhteenotolle vaikka käsiä paiskataankin selvittelyn aikana. Yleensä oppilaat unohtivat konfliktin nopeasti, koska kaikki tunsivat toisensa melko hyvin, piiri oli niin pieni ja jouduttiin olemaan kaverin kanssa tekemisissä kuitenkin koko ajan. Toisaalta taas seuraavassa tappelussa saatettiin tuoda esille juuri unohduksissa ollut ja viimeksi sovittu riita.

*(...) kyllä ne aika äkkiä sen unohtaa, siis sillä tavalla, että kun ne on kuitenkin noin pieni piiri, niin ne joutuu heti oleen seuraavalla tunnilla toisen kanssa tavallaan kanssakäymisessä niin, mutta toisaalta siteen ne*

*voi taas seuraavassa tappelussa, että muistatkos silloin (...)* (1, 11, 13-6)

Vaikka konfliktin jälkeinen ilmapiirin laatu olikin paljolti kiinni yksilöstä itsestään ja siitä, kuinka hyvin tämä kykeni unohtamaan vaikkapa alakyntein jäätinsä konfliktissa, opettajien mukaan *hampaankolofilistä* jäi vain harvoin osallisten keskuuteen. Opettajien ja oppilaidenkin välisissä konflikteissa riidat unohdettiin melko nopeasti.

*No kyllä siinä yleensä kättä läpätään ja ihan on niitä tapauksia, että lähetään yhdessä kotia ja haetaan seuraavana aamuna, että ei niistä yleensä.* (4, 72, 20-21)

Opettajien kertomusten mukaan ilmapiiri koko luokassa oli ollut selvittelyjen jälkeen aivan ennallaan vaikka opettaja oli saattanut ajaa oppilaan luokasta pois kovaäänisesti hätistellen tai oli puolivahingossa lyönyt oppilasta oppikirjalla päähän. Anteeksipyyntöjen jälkeen oppilaat olivat olleet kuin mitään ei olisi tapahtunutkaan. Eräänkin opettajan kertomus konfliktista, jossa hän oli mielestään pakon edessä joutunut vääntämään silmittömästi riehuvan poikaoppilaan kättä niin, että opettajaa itseäänkin oli jo alkanut hirvittää väännön voimakkuus, oli päättynyt oppilaan rauhoittumisen jälkeen hyvään ja sovinnolliseen ilmapiiriin. Seuraavana päivänä koulu jatkui kuin mitään ei olisi tapahtunut. Opettajien mielipide siitä, että asiat sovitaan *lässyttämättä* kahden kesken ja se esille tuoden, ettei asiaan ole puututtu turhaan, oli melko selvä. Silloin ilmapiiri säilyi hyvänä, ilma puhdistui ja koulutyötä voitiin jatkaa siitä, mihin oltiin jääty.

**Yhteenveto:** Opettajat pyrkivät selvittämään konfliktit mahdollisimman nopeasti. Lähtökohtana oli, että koulupäivän päättyessä ongelmat oli selvitetty. Monet opettajat selvittivät asiat mieluiten oppilaidensa kanssa yhdessä, ilman ulkopuolisten puuttumista asiaan. Näin varsinkin miesopettajat tunsivat selvittelyiden olevan tehokkaampia ja luontevia. Erityisesti yläasteen ESY-opettajat pitivät konfliktia jo melko rajuna ja vakavana, mikäli se vietiin esimerkiksi oppilashuoltoryhmän käsittelyyn. Muutamat jopa vierastivat oppilashuoltoryhmässä vallinnutta vastuun jakamisen ilmapiiriä. Opettajat halusivat hoitaa luokkansa ongelmat itse omalla

tavallaan ja keskustelivat niistä lähinnä työparin tai hyvän kollegan kanssa.

Vanhempia opettajat eivät aina viitsineet koulun arkisilla ongelmilla vaivata. Muutoinkin vanhempien osallistuminen koettiin hieman passiiviseksi. Pyydetessä tai vaadittaessa he kuitenkin tulivat selvitysprosessiin mukaan, näin opettajat toimivat kuitenkin vain vakavimpien konfliktien selvittämisessä.

## 5 TARKASTELU

Tässä luvussa tarkastelen tekemiäni löytöjä aikaisempien tutkimuksien ja kirjallisuuden valossa. Käsittelem teemoja tutkimustehtävieni mukaisessa järjestyksessä. Ensin tarkastelen opettajien määritelmiä työrauhaongelman, häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisen käyttäytymisen käsitteistä. Näiden jälkeen tarkastelun alla ovat luokissa tapahtuneet konfliktit, opettajien puuttuminen niihin sekä konfliktien jälkeinen selvittely.

### 5.1 Käsitteet

**Työrauhaongelma.** Erityisluokanopettajien määritelmät työrauhaongelmiin liittyvistä käsitteistä olivat riippuvaisia heidän näkemyksistään opetukseen ja kurin pitämiseen omassa luokassaan. Opettajan auktoriteettia vahvasti kunniaissa pitävä opettaja oli määritelmissään jyrkempi ja tiukempi kuin oppilaslähtöisen ja nuorison kulttuuria arvostava opettaja. Hirsjärven (1983) toimittaman kasvatustieteen käsitteistön mukaan työrauha on hyvin subjektiivinen, suhteellinen ja muuttuva käsite.

Työrauhaongelma kuvattiin tyypilliseksi keskittymiskyvyttömyydeksi, jolloin oppilaan ajatukset harhailivat muualla kuin opetettavassa tai työn alla olevassa asiassa. Keskittymisvaikeudet olivat työrauhaa rikkova ja häiritsevä seikka varsinkin nuorempien oppilaiden keskuudessa. ESY-luokilla on yleisesti pääasiassa heikon keskittymiskyvyn omaavia oppilaita, joten voisi olettaa, että opettajat pitävät työrauhan rikkomista jatkuvana ongelmana. Näin ei kuitenkaan opettajien mukaan ollut.

Työrauhaongelmia esiintyi opettajien mukaan etenkin häiriön tullessa ulkopuolelta käsin. Tällöin yksittäisen oppilaan työrauhaa häiritseväksi tekijäksi muodostui toisen oppilaan taholta tapahtunut toiminta. Koko luokan työrauhan rikkoi luokan ulkopuolelta tullut tekijä, opettajien mukaan esimerkiksi ryhmään myöhemmin

mukaan tuleva uusi oppilas. Uuden oppilaan täytyi sisäistää luokan säännöt ja toimintatavat, ettei hän joutunut “törmäyskurssille” muiden oppilaiden tai opettajan kanssa. Suuremmissa kaupungeissa myös jengiytyminen ja nuorison alakulttuurit aiheuttivat erään opettajan mukaan työrauhaongelmia tällaisissa tapauksissa. Erätuulen ja Puurulan (1992, 21) tutkimuksessa opettajat pitivät kotien kasvatustyön puutteellisuutta suurimpana syynä työrauhaongelmiin. Erityisluokanopettajat eivät pureutuneet ainoastaan kotioloihin vaan etsivät ongelman ratkaisuja luokkahuoneen konkretiasta ja siitä, mikä siellä sai ongelman aikaiseksi.

Aineistosta käy ilmi, että ESY-luokissa vallitsee kuitenkin vapaampi ilmapiiri kuin suuressa yleisopetuksen luokassa. Vapaa juttelu ja liikkuminen luokassa olivat jossain määrin sallittuja oppilaille, opettajat eivät aina pitäneet niitä välttämättä työrauhaongelmina. Naukkarisen (1999, 53) mukaan yleisopetuksessa oppitunnin häirintä on tyypillisesti juuri luvatonta puhumista ja liikkumista luokkahuoneessa. Sosiaalisten taitojen heikkoutta ajatellen on hyvä, että oppilaiden välinen keskustelu, joka kehittää kuitenkin jollain tavalla vuorovaikutustaitoja, ei ole tyystin työrauhahäiriöksi rinnastettavaa käyttäytymistä.

Haastattelemiani erityisluokanopettajat kiistivät kertomuksissaan todellisen työrauhaongelman olemassa olon, mutta kuitenkin myönsivät sen läsnä olon kauempana taustalla. Tähän saattaa olla syynä se, että he eivät kokeneet ongelmaa sellaiseksi, jota he eivät pystyisi hallitsemaan. Toinen syy saattaisi olla työrauharikkomusten arkipäiväisyys, niitä ei koettu erityiseksi ongelmaksi. Myös Erätuuli ja Puurula (1992, 35) pohtivat omassa tutkimuksessaan syitä sille, miksi työkokemusvuosissa mitattuna kokeneimmat opettajat pitivät työrauhaongelmia harvinaisempina kuin muut heidän tutkimukseensa osallistuneet opettajat. Erätuuli ja Puurula eivät tutkimuksessaan saaneet kysymykselleen vastausta, mutta arvelivat ilmiön olleen sidoksissa esimerkiksi vanhempaan koulukulttuuriin, jossa ongelmista ei niin avoimesti puhuttu. Kaikesta huolimatta tutkimukseni opettajat pitivät työrauhaongelmaa ja sen kriteereitä samankaltaisina kuin yleisopetuksenkin luokissa.



**Häiriökäyttäytyminen.** Opettajien kuvausten perusteella voidaan todeta, että häiriökäyttäytyminen on käyttäytymisen jatkumossa negatiivisempi käsite kuin työrauhaongelma. Häiriökäyttäytyminen lähti opettajien mukaan liikkeelle usein juuri työrauhan rikkomisesta. Häiriökäyttäytymistä pidettiin jollain tasolla tahallisuutena, esimerkiksi toisen oppilaan ärsyttämisenä, jolloin toinen joutui olemaan varuillaan. Oppilaan varuillaan oleminen oli jonkun opettajan mielestä oire jonkun toisen häiriökäyttäytymisestä vaikka sitä ei toimintana luokassa juuri sillä hetkellä ilmennytäkään. Opettajan tietoinen vastustaminen oli myös osoitus häiriökäyttäytymisen tahallisuudesta.

Käyttäytymisellä tuli opettajien mukaan olla jokin tarkoitus, jotta se voitiin määritellä häiriökäyttäytymiseksi. Tällöin pelkkä huutelu tai nälviminen eivät olleet häiriökäyttäytymistä vaan ne saivat tarkoituksen vasta, kun ne menivät esimerkiksi toisen oppilaan henkilökohtaisuuksiin. Opettajat olivat sitä mieltä, että häiriökäyttäytyminen oli viesti jostakin syvemmästä tilasta kuin vain häiritsemisestä. Toki opettajat toivat myös esille, että häiriökäyttäytyminen oli joillekin oppilaille harrastuksenomaista toimintaa. Toisaalta Kauffman (1997, 348) toteaa, että monilla sopeutumattomilla oppilailla ei edes ole sen kaltaisia sosiaalisia taitoja menestyäkseen sosiaalisissa tilanteissa muiden kanssa. Häiriökäyttäytymisen tahallisuus on siten mielestäni melko painava ja leimaava toteamus opettajalta.

**Aggressiivinen käyttäytyminen.** Aggressiivisella käyttäytymisellä opettajat tarkoittivat jo todella pitkälle mennyttä tilannetta, joita heidän luokillaan tapahtui vain harvoin. Aggressiiviseen käyttäytymiseen sisältyi heidän mukaansa vääränlainen fyysinen kosketus, jolla loukattiin toisen, yleensä oppilaan, fyysistä koskemattomuutta.

Aggressiiviseksi käyttäytymiseksi opettajat laskivat myös voimakkaan uhkaamisen, jolla oli selkeä kohde. Aggressiivinen käyttäytyminen kohdistui vain hyvin harvoin opettajaan, toiseen oppilaaseenkin kohdistunut aggressiivisuus oli harvinaista. Löydös on yhdenmukainen Centerin ja Callawayn (1999) tutkimuksen kanssa, jossa oppilaiden aggressiivisuus opettajia kohtaan ei ollut merkittävä työstressin

aiheuttaja. Heidän mukaansa opettajat saattavat pitää tapauksia työnkuvaan kuuluvina sattumina ja ovat tulleet tunteettomiksi uhalle. Sen sijaan luokassa olevat huonekalut ja muut tavarat olivat useimmiten aggressiivisen käyttäytymisen kohteina. Tämä on Mylesin ja Simpsonin (1998, 261) mukaan tavallista ja lisäksi käyttäytyminen kohdistuu usein esineisiin ja tavaroihin, jotka ovat juuri opettajalle tärkeitä. Fyysiseen väkivaltaan kuten tahalliseen lyömiseen tai potkimiseen keskusteluissa ei juurikaan muutamia poikkeuksia lukuun ottamatta törmätty.

## **5.2 Vapaa-ajan tapahtumat heijastuvat luokassa konflikteina**

Luokassa sekä koulun aikana tapahtuneet konfliktit oppilaiden kesken tai oppilaan ja opettajan kesken saivat usein alkunsa koulun ulkopuolella sattuneista tapahtumista, joista opettaja ei ollut täysin ole tietoinen. Meesen (1997, 26) mukaan syyt fyysiseen vastakkainasetteluun konfliktissa saattavat nousta juuri kodista, naapurustosta tai koulumatkoilta. Brendron ja Longin (1995, 54) mukaan monet lapset kantavat joka aamu matkassaan kouluun joukon kasaantuneita huolia edelliseltä illalta. Kotioloissa on sattunut jotain, nuori on joutunut ottamaan liikaa vastuuta tai vuorokausirytmä on mennyt sekaisin, joka koulussa purkautuu väsymyksenä ja turhautumisena konfliktissa. Myös Naukkarisen (1999, 53) mukaan vapaa-ajan ei-toivottu käyttäytyminen näkyy usein koulunkäyntivaikeuksina.

Konflikteihin liittyi usein jonkinasteista aggressiivisuutta. Yläasteella jopa niin, että jotkut yleisopetuksen opettajat pelkäävät mennä selvittämään aggressiivisiä tilanteita (Naukkarinen 1999, 139). Ala-asteella konfliktit olivat enemmän oppilaiden kesken tapahtuvaa kinastelua, joka saattoi valvomattomissa olosuhteissa johtaa käsirsyyyn tai painiskeluun. Tilanteeseen voitiin yleisesti lisätä myös toisen osapuolen tietoinen ärsyttäminen. Myös Meesen (1997, 26) tuo esille valvonnan rajallisuuden ja osapuolten provosoinnin oppilaiden yhteenotoissa. Ala-asteella koulun tai luokan sääntöjen rikkominen johti useammin konfliktiin, jossa opettaja oli epäsuorasti osallisena ollessaan luokassa ikään kuin sääntöjen ruumiillistumana.

Yläasteella opettaja oli suuremmassa määrin konfliktien toisena osapuolena. Tavallisimmat opettajien konflikteiksi nimittämät tapahtumat olivat syntyneet opettajan ja oppilaan ristiriitaisista näkemyksistä, jotka olivat johtaneet oppilaalla opettajan kasvatustehtävän vastaiseen käytökseen. Opettajan yrityksistä ja kehotuksista huolimatta oppilaan ei-toivottu käytös oli jatkunut, jolloin rajat opettajan puolelta olivat tulleet vastaan. Oppilaan häiriökäyttäytyminen saattaa olla kiinni myös opettajan persoonallisuudesta, temperamentista ja tyylistä (ks. Center & Callaway 1999, 49, Naukkarinen 1999, 82). Cooper ja Upton (1991, 112) kääntävät asian päinvastaiseksi, ensiksi opettajien täytyy olla valmiita muuttamaan käyttäytymistään muuttaakseen oppilaiden käyttäytymistä.

Vakavammissa tapauksissa opettajan oli täytynyt puuttua epäilemänsä huumaavien aineiden vaikutuksen alaisena olevan oppilaan toimintaan, josta joskus oli ollut seurauksena väkivaltainenkin konflikti. Huumeista koulussa kiinni jääminen ja kouluajalla tapahtunut ryöstö olivat hälyttävimpiä tapauksia, joita opettajat olivat joutuneet selvittämään omissa luokissaan. Ne olivat kuitenkin yksittäisiä tapauksia vaikka huumeet koulussa tulivatkin useammin esille. Rimpelän, Luopan, Jokelan ja Terhon (1999, 29) mukaan joka viides kahdeksas ja yhdeksäs luokkalaisista on joskus käyttänyt jotain huumaavaa ainetta Helsingissä ja Turussa. Luvut kertovat, että myöskään kouluissa ei voida olla törmäämättä huumaaviin aineisiin.

Opettajien mukaan konfliktien syyt juontivat juurensa nuorten lisääntyvään pahoinvointiin, joka ilmeni esimerkiksi psyykkisinä ongelmina tai huumaavien aineiden käyttönä. Tällöin nuorista tuli heidän mukaansa hyvin ennalta arvaamattomia ja tärkeä tilanteen ennalta ehkäisy muuttui erittäin vaikeaksi, kun tilannetta ei voinut aiemmin millään tavoin aavistaa tai nähdä. (Ks. Naukkarinen 1999, 138.) Toisaalta niin Myles ja Simpson (1998, 260) kuin Meesekin (1997, 28) toteavat, ettei oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen ilmesty tyhjästä vaan siitä on merkkejä jo hänen aikaisemmassa käyttäytymisessään. Tällaiset merkit tulisi huomata nopeasti ja opettajan tulisi Meesen mukaan vastata niihin empaattisesti tukien. (Ks. myös Abrams ja Segal 1998, 12.)

### 5.3 Opettajan puuttuminen konflikteihin

Rajojen asettaminen ESY-nuorille sekä puuttuminen konflikteihin ja heidän käytökseensä koettiin yhteisesti erittäin tärkeäksi asiaksi vaikka esille tulleet motiivit niihin hieman vaihtelivatkin. Opettajan auktoriteettia ja asemaa luokassa korostaneet opettajat viittasivat omaan uskottavuuteensa ja toiset luokkakurin säilymiseen yleensä. Ratkaisut luokassa tapahtuviin konflikteihin eivät kuitenkaan Cooperin ja Uptonin (1991, 112) mukaan ole kiinni opettajan auktoriteetista tai statuksesta. Auktoriteetin avoin esille tuonti nähdään heidän mukaansa jopa oppilaita provosoivana elementtinä. Ilman oikeudenmukaista ja tiukkaa linjaa opettajat olisivat mielestään vaikeuksissa oppilaidensa kanssa tilanteiden kärjistyttyä liiaksi, aina voimakkaaseen aggressiivisuuteen saakka.

Opettajat pitivät puuttumisen ajankohdan rajan vetoa hankalana ja tilannekohtaisena asiana. Oppilaiden eläessä vain "tätä hetkeä" ja ollessa joskus ennalta arvaamattomia (vrt. 5.2), puuttumisen ajankohta oli vaikeasti hahmotettavissa. Vaikka opettajille olikin syntynyt tietynlaisia rutiineja sekä selkeitä käytäntöjä ja toimintatapoja, ne eivät olleet yleispäteviä tilanteiden kehittyessä nopeasti. Kokemuksen myötä heille oli kuitenkin muodostunut ajatus siitä, kuinka asioihin tulee puuttua erilaisissa konfliktitilanteissa. Humphreysin ja Sturtin (1993, 97) mukaan opettajat turvautuvat erilaisiin lähestymistapoihin ja omaksuvat erilaisia strategioita pärjätäkseen yksittäisen oppilaan, pienen ryhmän ja kokonaisen luokan kanssa. Lähestymistavan tai strategian valinta vaihtelee sen mukaan, mitä opettaja pitää oppilailleen sopivana. Varsinkin vähemmän kokemusta omaavilla opettajilla toimintatavat olivat muotoutuneet "talon tavoista" ja kokeneempien opettajien esimerkeistä. Myös Naukkarinen (1999, 176) tuo esille, että opettajat soveltavat enemmän kokemuseräisiä opetuskäytäntöjä ja "talon tapoja" kuin koulutuksessa saatua käsitteellistämistä, joka vahvistaa koulun sosiaalista kontrollia.

Konflikteihin puuttumiseen ja toimenpiteiden laatuun vaikutti siis ennen kaikkea kokemus oman luokan oppilaista sekä työstä yleensä. Sen kautta oppilaantuntemus oli kasvanut, joka mahdollisti oppilaan yksilöllisen kohtaamisen. Tähän viittasivat

myös Erätuuli ja Puurula (1992) omissa pohdinnoissaan. Samoin Carpenterin ja McKee- Higginsin (1996, 197) toteavat, että opettajan kokemus ja oppilaiden käyttäytymisen tunteminen vaikuttavat toimenpiteiden laatuun ja määrään. Tällaista oppilaantuntemusta opettajat käyttivät varsinkin kahden keskisissä keskusteluissa oppilaan kanssa, joita erityisesti ala-asteen opettajat toivat usein esille konfliktien interventioina.

Samoin yläasteen opettajien keskuudessa paljon käytetty, mutta riskialtis, huumori oli hyvän oppilaantuntemuksen omaavalla opettajalla turvallisempaa. Riskialttiiksi huumorin käytön teki oppilaan vastaanottokyvyn taso hetkellä, jolloin opettaja sitä käyttää eli ymmärtääkö oppilas, mitä opettaja tarkoittaa. Huumoria käytettiin myös oppilaan nolaamiseen, naurunalaiseksi saattamiseen, muun luokan läsnäollessa. (Vrt. 4.3.2.2) Tällaisen kohteeksi joutuminen ei edistä muutenkin alhaisen itsetunnon omaavan oppilaan kehitystä eikä luottamusta opettajaan. Kuitenkin ollaan yleisesti selvillä siitä, että monilla emotionaalisista -ja käyttäytymisvaikeuksista kärsivällä oppilaalla on matala itsetunto (Martin & Hayes 1998, 135).

Naukkarinen (1999, 175) tuo esille pakkoon perustuvasta sosiaalisesta kontrollista koulussa opettajan oppilaaseen kohdistaman uhkailun jälki-istuinolla ja muilla seurauksilla. Erityisluokanopettajilla tuli esille samanlaatuinen käytäntö. Lisäksi pienten konfliktien rangaistuksina käytettiin perinteisiä nurkassa seisottamista tai jakkaralla istuttamista luokan seinustalla erillään muista oppilaista. Nämä rangaistusmuodot voitaneen laskea Stagen (1997) tutkimiin koulussa tapahtuviin rangaistusmenetelmiin. Stagen (1997, 74) mukaan ei ole riittäviä empiirisiä todisteita siitä, että tällaisella koulussa tapahtuvalla rangaistuksella todella olisi vaikutusta häiritsevään luokkakäyttäytymiseen. Lisäksi Walkerin ja Greshamin (1997, 201) mukaan rangaistussuuntatuneilla kouluilla tulee olemaan suuria vaikeuksia saavuttaa tavoitteita, joissa oppilaat kunnioittavat toisten oikeuksia ja hyvinvointia. Myös oppilaan yksilöllinen kohtaaminen keskustelun muodossa sai uhkailun piirteitä kahden opettajan puhutellessa oppilasta “kova sanaisesti lannistaen”.

Ala-asteella opettajat puuttuivat pienempiinkin epäkohtiin hanakammin kuin yläasteella. Tilanteita, joihin he sanoivat puuttuvansa aina, ei voi kuvata käsitteellä konflikti vaan ne olivat vakavuudeltaan vähäisempiä. Ala-asteen opettajista sai hiukan “kaikkivoipaisen” kuvan, osan heistä kertoessa puuttuvansa kaikkeen; mitään ei jätetä huomioimatta. Kuitenkin mm. Keltikangas-Järvisen (1994, 137) toteamus ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisesta aina sen ilmettyä, kun käyttäytymistä yritetään muuttaa, puhuu opettajien toiminnan puolesta. Yläasteella oppilaiden jonkin asteinen varttuminen lapsesta nuoreksi oli otettu huomioon eikä pieniin seikkoihin puututtu niin kiihkeästi. Jossain mielessä heidän annettiin tietyissä rajoissa kasvattaa myös toisiaan. Konfliktieihin yläasteella jouduttiin sitä vastoin puuttumaan joskus rajustikin, hyvin määrätietoisella otteella, tilanteiden ollessa jo vakavia.

Opettajat olivat puuttuneet oppilaiden toimiin myös fyysisellä tasolla. Kukaan opettajista ei kieltänyt fyysisen voiman käyttöään luokassaan, oli kyseessä sitten mies tai nainen. Eräs opettaja kertoi käyttäneensä fyysisyyttä jopa opetusmenetelmään verrattavissa olevana käytäntönä, toinen taas mainitsi palauttavansa nurkasta pois pyrkivän oppilaan takaisin tavalla tai toisella. Monet kertomukset oppilaan aggressiivisuuden taltuttamisesta voimakkeinoin kertoivat, että fyysistä kosketusta ja sen avulla raja-aitojen laittamista ei tilanteen niin vaatiessa pelätty. Meese (1997, 29) kuitenkin pitää opettajan fyysistä interventiota arveluttavana ilman koulun siitä antamia selkeitä ohjeita.

Ala-asteella kiinni ottamisesta yritettiin oppilaalle tehdä jossain määrin myös positiivinen ja turvallinen puuttumisen muoto. Heidän käyttämillään kainaloon ja syliin ottamisella molemmat vaikutukset ovat mielestäni saavutettavissa. Usein kiinni ottaminen ja saattaminen luokan ulkopuolelle oli opettajien mukaan enemmän symbolista ja osoitus oppilaalle siitä, että aikuinen on voimakkaampi. Mielestäni fyysiseen kiinni ottamiseen liittyy kuitenkin aina riski. Fyysinen kiinni ottaminen on viimeinen vaihtoehto, kun muita ratkaisuja ei tilanteessa enää ole ja osoittaa myös opettajan olevan viimeisen “oljen korren” varassa.

Edellinen pätee myös yläasteella, mutta väkivaltaisissa tilanteissa nopeita, mutta kuitenkin harkittuja ratkaisuja on löydettävä. Centerin ja Callawayn (1999, 49) mukaan käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettajalle on selvä etu, mikäli tämä on taipuvainen harkittuun ja rationaaliseen toimintaan.

Kaikki yläasteen opettajat olivat opettajuutensa aikana joutuneet kohtaamaan oppilaan fyysisessä kontaktissa. Tappelevat oppilaat erotettiin toisistaan rajulla voimalla, etteivät he ehtisi vahingoittaa toisiaan vakavasti. Heitä pidettiin kiinni erilaisin lukkotekniikoin tilanteen rauhoittamiseksi. Erilaiset taistelulajeihin kuuluvat tekniikat opettajan oppilaisiin käyttäminä voidaan mielestäni kyseenalaistaa, samoin kuin opettajien oppilaille aiheuttamat asteittaiset kivun tunteet. (Vrt. 4.3.3.2) Toisaalta opettajat mainitsivat oppilaiden käyttäytymisen arvaamattomuuden sellaisena tekijänä, joka saattaa hyvinkin johtaa oppilaan hyvin aggressiiviseen käyttäytymiseen. Luokassa sellaista ei voi sallia, kuten ei koulussa yleensäkään. Vaikka fyysisen voiman käyttöä opettajan taholta voitaisiinkin kutsua viimeiseksi “oljen korreksi”, niin aggressiivisuus ja väkivalta täytyy saada tilanteessa taltutettua. Abramsin ja Segalin (1998, 12) mukaan toisten oppilaiden turvallisuutta täytyy suojella ja pitää fyysisesti aggressiivinen oppilas kurissa, jos se on välttämätöntä.

Erityisluokanopettajat käyttivät sekä psyykkistä että verbaalista tukahduttamista oppilaan käyttäytymisen muuttamiseen. Juuri nämä menetelmät Gröhn (1979) listasi oman tutkimuksensa tuloksissa menetelmiksi, joilla saatiin huonoimmat tulokset. Parhaisiin tuloksiin päästiin hänen mukaansa mm. turvautumalla ulkopuoliseen apuun. Erityisluokanopettajat vierastivat ulkopuolisia toimijoita konfliktien ratkaisemisessa ja halusivat ratkaista ongelmat pääasiassa itse. Näitä kahta löytöä on kuitenkin hiukan vaikea verrata suoraan toisiinsa, koska erityisluokanopettaja kuuluu juuri siihen koulun henkilökuntaan, johon muut opettajat Gröhnin (1979) tutkimuksessa mainitulla tavalla ongelmatilanteissa turvautuvat.

Yleisopetuksen opettajien peräessä nykyisin enemmän lain suomia oikeuksia puuttua vaikeisiin oppilaisiin luokassa (ks. Kallio 2000), erityisluokanopettajat ovat

jo ilmeisen pitkään käyttäneet “oman käden oikeutta” ja tervettä järkeä konfliktien taltuttamiseksi luokissa. Nämäkin toimintatavat ovat muotoutuneet opettajille omien kokemusten ja näkemysten perusteella. Erityisopettajakoulutuksessa aggressiivisen oppilaan kohtaamiseen kun annetaan korkeintaan etiologisia määritelmiä.

#### 5.4 Konfliktien selvittäminen

Konfliktien selvittäminen nähtiin erittäin tärkeäksi asiaksi ja ne pyrittiin selvittämään mahdollisimman nopeasti. Opettajat yrittivät selvittää oppilaiden kanssa ne syyt, jotka olivat johtaneet konfliktitilanteen. Opettajien täytyy Meesen (1997, 28-29) mukaan aktiivisesti auttaa oppilaita ratkaisemaan kiistat ja konfliktit juuri yhdessä keskustelemalla. Erityisesti ala-asteella syiden etsimiseen paneuduttiin huolellisesti. Yläasteen opettajat sen sijaan välttivät “turhaa lässyttämistä ja jankutusta” oppilaille.

Juuri Meesen (1997, 29) mainitsema, rakentava ja pohtiva keskustelu oppilaan kanssa konfliktin rauhoituttua oli opettajien mukaan kaikkein tehokkain konfliktin selvittelymuoto. Erätuuli ja Puurula (1992, 22) mainitsivat tällaisten opettajien kuuluvan sosiaalisten suhteiden avulla vaikuttajiin.

Varsinkin yläasteen opettajien vastauksista kuvastui halu selvittää asiat itse oppilaan kanssa, ei niinkään suuressa ryhmässä toimien. Ulkopuolisten läsnäolo rajoitti joidenkin opettajien mielestä heidän toimintaansa ja vaikutti myös oppilaiden avoimuuteen. Konflikteja saatettiin pohtia ja selvittää korkeintaan työparin tai *oppilashuoltoryhmästä sellasten henkilöiden kanssa, joitten kanssa selkeesti yhteistyö pelaa*. Tätä kuvaa hyvin erään opettajan maininta siitä, että hän oli kertonut oppilaiden vanhemmille selvittelevänsä osan konflikteista yhdessä oppilaiden kanssa koulussa eikä edes viitsi vaivata kotijoukkoja kaikilla asioilla. Samoin yhden opettajan mielipide vastuun jakamisen mahdottomuudesta kertoo mielestäni samasta halusta itsenäisyyteen työssä; vastuun hän kantaa mieluummin itse. Sainpalon ja Willbergin (1997, 88-89) johtopäätökset yläasteen yleisopetuksessa olivat juuri



päinvastaiset. Heidän mukaansa yläasteella siirrettiin liikaa vastuuta toimijalta toiselle. Erityisluokanopettajat ovat tässä valossa siis omilla yläasteillaan vastuunkantajia.

Naukkarisen (1999, 135) tutkimassa yläasteen koulussa opettajat tukeutuivat paljon rehtorin auktoriteettiin konfliktien selvittelyssä. Omassa tutkimusjoukossani samanlaisia piirteitä tuli esille ala-asteiden erityisluokanopettajissa, jotka toivat rehtorin esille tuomaan tilanteeseen vakavuutta selvittäessään oppilaan kanssa tilannetta. Samoin Ihatsu (1996b) mainitsi opettajien turvautuneen ammattioppilaitoksissa vahvempiin auktoriteetteihin omien keinojen loppuessa. Yläasteella pikemminkin välteltiin rehtorin mukaan ottamista. Ylempää auktoriteettia vierastettiin eikä rehtori opettajien mukaan osannut selvittää asioita sen paremmin kuin opettajat itsekään. Eräs opettaja ei ollut viikkoihin edes nähnyt rehtoria. Tämä kuvaa mielestäni hyvin erityisluokanopettajien itsenäisyyttä työssään sekä heidän ongelmanratkaisutaitojensa vahvuutta.

Erityisluokanopettajat pärjäsivät hyvin oppilaidensa kanssa, heillä ei ollut vaikeuksia kohdata oppilaita koulun arjessa. Toisinaan heillä ei vain ollut tarpeeksi tietoa oppilaista. Opettajat törmäsivät jokseenkin maallikkoina oppilaidensa psyykkisiin oireisiin, heidän odotettiin ottavan oppilaat vastaan nopeasti ja ratkaisevan heidän ongelmansa pelkän intuition avulla. Myöskään oppilaiden huume yhteyksissä opettajien asiantuntemus ei aina riittänyt, vaikka niiden kanssa tekemisiin joutuminen ei ollut harvinaista.

Opettajat yrittivät tehdä yhteistyötä oppilaiden vanhempien kanssa. Yhteyden pito jäi suurelta osin kuitenkin opettajille, vanhemmat tulivat konfliktien selvittelyyn mukaan, mikäli opettaja niin pyysi. Toisaalta useat kodit eivät olleet aktiivisia yhteistyössään opettajien kanssa. Opettajat jäivät usein ilman kouluun varauksellisesti suhtautuneiden ja siihen pettyneiden vanhempien tukea. Centerin ja Callawayn (1999, 48) tutkimuksen tulokset tukevat löytöä. Heidän tuloksissaan oppilaiden vanhempien tuen puute ilmeni yhdeksi huomattavaksi työpaineiden aiheuttajaksi käyttäytymishäiriöisten oppilaiden opettajilla. Vanhemmille riitti, että

opettaja selvitti konfliktit koulussa, informoi siitä vanhempia, josta he jatkoivat kotona oppilaan kanssa.

Kaikilla opettajilla oli jonkinlainen yhteistyöryhmä taustallaan, jossa tilanteista voitiin keskustella ja miettiä ratkaisuja pulmiin. Yläasteella konfliktin tuli opettajien mukaan olla kuitenkin melko raju, että sitä pohdittaisiin ison oppilashuoltoryhmän kokoontumisissa. Oppilashuoltoryhmä oli tarkoitettu ikään kuin yhteisten, koko koulua koskevien ongelmien ratkaisemiseen, joihin opettajan oman luokan asiat eivät siten kuuluneet. Naukkarinen (1999, 142) toteaa tähän liittyen, että opettajat tekevät työnsä melko autonomisesti, erossa toisistaan heille määrätyn oppilasryhmän kanssa. Työt tehdään omissa luokkahuoneissa oppilaiden kanssa eikä välttämättä muiden opettajien kanssa (Naukkarinen, 1999, 143).

Erityisesti yläasteen opettajat pitivät moniammatillista yhteistyötä ja oppilashuoltoryhmän kokoontumisia arvossaan, mutta vierastivat vastuun jakamista oppilaistaan. Heidän mukaansa muilla ei ollut sellaista kokonaiskuvaa oppilaista kuin heillä. Toisaalta konfliktien sattuessa koulun ulkopuolella muiden ammattiryhmien annettiin hoitaa asiat. Opettajat konsultoivat koulun puolelta tapauksia, mutta eivät sekaantuneet tapauksiin liikaa.

## 6 POHDINTA

Tarkoitukseni oli selvittää erityisluokanopettajien käsityksiä työrauhaongelmasta, häiriökäyttäytymisestä ja aggressiivisesta käyttäytymisestä. Lisäksi halusin tietää, kuinka he olivat puuttuneet heitä kohdanneisiin konfliktitilanteisiin ja miten he olivat ne selvittäneet.

Työrauhaongelman, häiriökäyttäytymisen ja aggressiivisen käyttäytymisen määrittely on suuresti riippuvainen opettajan persoonallisuudesta. Opettajat kiistävät työrauhaongelman välittömän läsnäolon ja sysäävät sen kauemmaksi taustalle. Häiriökäyttäytyminen koetaan työrauhaongelmaa negatiivisemmaksi asiaksi. Sillä tulee olla selkeä tarkoitus ja on viesti jostain vakavammasta tilasta kuin itse häiritsevästä käyttäytymisestä. Aggressiivista käyttäytymistä pidetään vääränlaisena fyysisenä kosketuksena tai voimakkaana uhkaamisena. Aggressiivinen käyttäytyminen on luokissa kuitenkin harvinaista.

Oppilaiden alttius konflikteille kumpuaa kouluajan ulkopuolelta. Kouluun saapuessaan konfliktiherkkä oppilas on "kireä kuin viulun kieli". Ala-asteella konfliktit ovat pääasiassa oppilaiden välisiä, joita voidaan ehkäistä tehokkaalla valvonnalla. Opettaja on osallisena vain luokan ja koulun sääntöjä rikottaessa. Yläasteella opettajat ovat enemmän osallisina konflikteissa, jotka ovat myös vakavampia kuin ala-asteella.

Taustalla on opettajien mukaan nuorten lisääntyvä pahoinvointi. Psykkiset ongelmat ja huumaavien aineiden käyttö heijastuvat koulussa ennalta arvaamattomana käyttäytymisenä. Herääkin kysymys opiskeleeko erityisluokilla nykyään joukko oppilaita, jotka aikaisemmin saivat hoitoa ongelmiinsa osastolla nyt tapahtuvan erityisluokkaopetuksen asemesta? Riittääkö erityisluokanopettajan ammattitaito tunnistamaan ja kohtaamaan myös psyykkisesti ongelmaiset ja huumausaineiden koukkuun jääneet nuoret? Samanaikaisesti hänen odotetaan hoitavan koulun muita opettajia tukevaa ja konsultoivaa toimenkuvaansa. Erityisluokanopettajan työnkuva kouluissa alkaa olla melko kokonaisvaltainen.

Selkeiden rajojen asettamista pidetään opettajien keskuudessa tärkeänä, mutta puuttumisen ajankohtaa vaikeana määritellä ja tilannekohtaisena. Kokemuksella ja oppilaantuntemuksella on merkittävä rooli oppilaan yksilöllisessä kohtaamisessa. Kokemuksen kautta opettajille selkiintyy ajatus siitä, kuinka konflikteihin tulisi puuttua. Viimeaikaisista keskusteluista ja kirjoitteluista poiketen erityisluokanopettajat uskaltavat löytöjen mukaan myöskin puuttua fyysisesti, tervettä maalaisjärkeä käyttäen, oppilaan toimiin ilman lainsäädännön turvaakin. ESY-luokalla jonkinasteisia kontakteja onkin miltei mahdoton välttää. On hyvä, että opettajalla itsellään on terve itsetunto ja -kuri, sillä tilanteet saattavat kehittyä arvaamattomiksi. Silloin tarvitaan tervettä järkeä ja hallittua mieltä ilman, että opettaja provosoituu tai kiihtyy. Koululuokan turvallisuudesta kaikille oppilaille, niin kuin myös opettajille täytyy joka tapauksessa pitää kiinni.

Opettajat pitävät jossain määrin itsestään selvytenä, että he selvittävät konfliktit oppilaidensa kanssa. Vastuun jakamista ulkopuolisten kanssa vierastetaan, se koetaan myös jossain määrin rajoittavan omaa toimintaa. Oppilaan ja opettajan välinen suora keskustelu tapahtuneesta on hyvin tavanomainen tapa selvittää konflikteja. Vanhempia ja oppilashuoltoryhmää ei viitsitä vaivata oman luokan vähäisimmillä ongelmilla. Oppilashuoltoryhmä koetaan ehkä enemmän koko koulun ongelmia ratkovaksi elimeksi, ei niinkään erityisluokan konfliktien selvityspaikaksi. Jos asioista keskustellaan, niin se tehdään asian ymmärtävän kollegan kanssa.

Erityisluokanopettajien tietynlainen terve itsekkyyys asioiden hoitamisessa saattaa tuottaa muulle koulun opetushenkilökunnalle pienen pettymyksen, jos samainen piirre on yleinen ESY-opettajien piirissä. Odotukset lisääntyvästä konsultaatioavusta ja tiimityöstä voivat siten olla liian suuria. Toisaalta opettajakoulutuksessa tulisi lisätä erilaisen oppilaan kohtaamiseen liittyvien taitojen opettamista. Näin opettajien omat tiedot ja taidot riittäisivät ehkä paremmin vaikeidenkin oppilaiden käsittelemiseen.

Tutkimusmenetelmäni rajoitukseksi voidaan lukea sen yksipuolisuus, jollain toisella menetelmällä löydöt olisivat saattaneet olla toisenlaiset. Jatkotutkimuksessa tulisi

turvata tutkimukselle parempi luotettavuus triangulaation keinoin, monipuolistamalla aineiston keruu menetelmiä. Samoin tutkimukseen osallistujat tulee miettiä tarkkaan. Tutkimukseeni olisi ollut parempi ottaa joko ala- tai yläasteen opettajia, koska heidän toimintansa eri ikäisten oppilaiden kanssa erosi melko paljon toisistaan. Tutkimuksen sisällä olisi ollut helpompi tehdä kategorioita ja yleistyksiä, kun rajaus olisi ollut selkeämpi varsinkin, kun tutkimuksessani ei ollut vertailuaspektia.

Mielestäni tutkimuksen tärkein anti tutkittavalle alueelle on se, että erityisluokanopettajat ESY-opetuksessa todella uskaltavat puuttua asioiden kulkuun luokassaan ja laittaa rajoja oppilaille. Samoin heidän tapansa hoitaa asiat itse, vastuuta jakamatta, varsinkin yläasteella, oli merkittävä löytö. Yhdenmukaiset työtavat ja vastuukysymykset tulevat varmasti esille jatkossa, erityisopettajien toimenkuva kehittyessä inklusion myötä konsultoivampaan ja tiimityötä vaativaan suuntaan. Myös moniongelmaisten oppilaiden yhä arvaamattomampi käyttäytyminen luokassa nousi voimakkaasti esille opettajien kertomuksissa.

Tutkimuksen johtopäätökset eivät ole yleistettävissä suuressa mittakaavassa koskemaan kaikkia erityisluokanopettajia ESY-opetuksessa. Se ei ole mahdollista vain kymmenen opettajan tutkimusaineiston perusteella. Toisaalta en ole tavoitellutkaan laajaa yleistämistä, vaan tarkoitus on kuvata kymmenen erityisluokanopettajan kokemuksia luokan ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisesta.

Jatkotutkimuksen haasteina näkisin erityisesti erityisluokanopettajien työkuvan kehittymisen. Millaiseksi se on kehittymässä tai millaiseksi opettajat itse haluaisivat sen kehittyvän? Samoin moniongelmaisten nuorten lisääntyvä kasvu kouluissa vaatii opettajilta yhä enemmän tietoa erityisesti psyykkisistä ongelmista sekä huumausaineista yleensä. Onko erityisluokanopettajilla omasta mielestään riittävästi koulutusta ja tietoa näistä asioista? Vai onko niin, että he joutuvat kohtaamaan maallikkoina yhä vakavammin oireilevia nuoria?

## LÄHTEET

- Abrams, B. J. & Segal, A. 1998. How to prevent aggressive behavior. *Teaching Exceptional Children* 30 (4), 10-15.
- Aho, S. 1974. Koulusuoritusten yhteys oppilailla esiintyviin käyttäytymisongelmiin ja kasvatusympäristöön. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:32.
- Aho, S. 1976. Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteys eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:42.
- Aho, S. 1977a. Luokkailmaston yhteydet oppilailla esiintyviin työrauhahäiriöihin. Liedon työrauhakokeiluprojekti: raportti 6. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:51.
- Aho, S. 1980b. Vanhempien asennoituminen kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön sekä tehostetun yhteistyön vaikutus oppilaiden työrauhahäiriöihin ja sosiaaliseen käyttäytymiseen. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:71.
- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailla esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A:78.
- Arajärvi, T. 1992. Lasten psykiatriset sairaudet. Teoksessa T. Arajärvi & E. Varilo (toim.) *Lasten psykiatria tänään*. Tampere: Tammer-paino. 183-312.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1992. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. 2. Painos. Boston: Allyn and Bacon.
- Braswell, L. 1995. Cognitive-behavioral approaches in the classroom. Teoksessa S. Goldstein (toim.) *Understanding and managing children's classroom behavior*. New York: John Wiley.
- Brendtro, L. & Long, N. 1995. Breaking the cycle of conflict. *Educational Leadership* 52 (5), 52-56.
- Carpenter, S. L. & McKee-Higgins, E. 1996. Behavior management in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education* 17, 195-204.

- Center, D. B & Callaway, J. M. 1999. Self-reported job stress and personality in teachers of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders* 25, 41-51.
- Cooper, P. & Upton, G. 1991. Putting pupils` needs first. *British Journal of Special Education* 18, 111-113.
- Cooper, P., Smith, C. J. & Upton, G. 1994. Emotional and behavioral difficulties. Theory and practise. London: Routledge.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua?: työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua? 2. osa: opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1996. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Rovaniemi: Lapin yliopistopaino.
- Gröhn, T. 1979. Opettajien ongelmallisina kokemat koulutilanteet ja heidän toimintansa näissä tilanteissa. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteellisen laitoksen tutkimuksia 72.
- Hirsjärvi, S., Huttunen, J., Kari, J., Kuusinen, J. & Vaherva, T. (1983) Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1985. Teemahaastattelu. 3. Painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoriaa ja käytäntöä. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3. Painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Humphreys, K. & Sturt, E. 1993. Challenging times for teachers. *British Journal of Special Education* 20, 97-99.
- Ihatsu, M. 1996a. Käyttäytymishäiriöt kolmen ammattioppilaitoksen kokemana. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteellisen tiedekunnan tutkimuksia n:o 6
- Ihatsu, M. 1996b. Miten selviydyn "kunniallisesti". Ammattioppilaitoksen henkilökunnan kuvauksia käyttäytymisongelmista ja niiden hoidosta. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt!

- Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 63. 13-34.
- Kallio, A. 2000. Oppilas voitava erottaa määrääjäksi. *Helsingin Sanomat* 4.7.00. A5.
- Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja tiedotteita 160/1980.
- Kauffman, J. M. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 6. painos. New Jersey: Prentice-Hall.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1994. Aggressiivinen lapsi. Helsinki: Otava.
- Koro, J. 1991. Käyttäytymishäiriöiset lapset. Teoksessa R. Runsas (toim.) Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa. Lastensuojelun Keskusliitto julkaisu n:o 87. Jyväskylä: Gummerus. 453-528.
- Kuorelahti, M. 1998. Käyttäytymisen ongelmat ja niiden luokittelu. Teoksessa T. Ladonlahti, A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen? Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Juva: Atena. 123-135.
- Kvale, S. 1996. Interviews an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: Sage.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Jyväskylä: Gummerrus.
- Lagerspetz, K. 1977. Aggressio ja sen tutkimus. Helsinki: Tammi.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. 1985. Naturalistic inquiry. Newbury Park: Sage.
- Martin, H. & Hayes, S. 1998. Overcoming obstacles: approaches to dealing with problem pupils. *British Journal of Special Education* 25, 135-139.
- Meese, R. L. 1997. Student flights: Proactive strategies for preventing and managing student conflicts. *Intervention in School and Clinic* 33, 26-29, 35.
- Myles, B. S. & Simpson, R. L. 1998. Aggression and violence by school-age children and youth: Understanding the aggression cycle and prevention/intervention strategies. *Intervention in School and Clinic* 33, 259-264.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies of education, psychology and social research 149.
- Nykänen, J. 1999. OMAURA- vaihtoehtoinen tapa oppia. Teoksessa M. Kuorelahti



- (toim.) Sopeutumattomat koulussa. Esy-opetuksen käytäntöä ja teoriaa. Jyväskylän täydennyskoulutuskeskuksen tutkimuksia ja selvityksiä 31. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopistopaino. 41-55.
- Oppilaan monet auttajat. 1992. Psykososiaalisen oppilashuollon yhteisvastuu ja kehittäminen. Opetushallitus ja Sosiaalis-ja terveystieteiden tutkimuskeskus. Ooppaita 13. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. 2. painos. Newbury Park: Sage.
- Reinert, H. R. & Huang, A. 1987. Children in conflict. 3. painos. Columbus: Merrill.
- Rimpelä, M., Luopa, P., Jokela, J. & Terho, P. 1999. Päähteet ja nuoret Turussa 1996 ja 1998. Turun kaupungin terveystoimen julkaisuja n:o 3: 1999.
- Ruoho, K. 1994. Käyttäytymishäiriöt ja kasvatuksen johdonmukaisuus. Teoksessa M. Ihatsu & K. Matilainen (toim.) Neljännesvuosisata erityispedagogiikkaa Joensuun yliopistossa. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 55. 87-95.
- Ruoho, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä lastentarhanopettajien ja erityisopettajien toimintaparadigmat. Teoksessa K. Ruoho & M. Ihatsu (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita n:o 63. 157-199.
- Sainpalo, H. & Willberg, E. 1997. Miten mylly pyörii yläasteella? Opettajien, oppilaiden ja vanhempien näkemyksiä peruskoulun yläasteen työrauhaongelmista. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Pro gradu-tutkielma.
- Salminen, J. 1989. Erityispedagogiikka ja erityisopetusta. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Stage, S. A. 1997. A preliminary investigation of the relationship between in-school suspension and the disruptive classroom behavior of students with behavioral disorders. Behavioral Disorders 23, 57-76.
- Strauss, A. & Corbin, J. 1990. Basics of qualitative research. Thousand Oaks: Sage.
- Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. 1995. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Turvatyöryhmän muistio. 2000. Helsinki: Opetusministeriö. Saatavilla www-muodossa <URL:<http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/>

20turvatrmuistio.html>. 25.8.2000.

Tynjälä, P. 1991. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta. *Kasvatus* 22 (5-6), 387-398.

Walker, H. M. & Gresham, F. M. 1997. *Intervention in School and Clinic* 32,199-203.

## Teemahaastattelurunko

## Liite 1/3.

1. Kuinka kauan olet toiminut ESY-luokan opettajana?
2. Kuinka kuvailisit itseäsi ESY-luokan opettajana?
  - a) Omaa tyyli opettaa?
  - b) Pitää kuria?
  - c) Ymmärtää/ hoitaa oppilaan asioita?
3. Miten määrittelet
  - a) työrauhaongelman
  - b) häiriökäyttäytymisen
  - c) aggressiivisen käyttäytymisen käsitteen luokassa?
4. Miten edelliset ilmenevät luokassasi?
5. Millaisen häiriökäyttäytymisen jätät luokassasi huomiotta?
6. Millaiseen käyttäytymiseen puutut aina?
7. Kuinka olet toiminut luokkatilanteessa, kun pelkkä kehottaminen ei ole riittänyt?
8. Kuinka toimit, kun omat sietokyvyn rajat tulevat vastaan?
9. Millainen tilanne on luokassasi mielestäsi
  - a) konfliktitilanne
  - b) kriisitilanne?
10. Millaiset asiat/ tapahtumat tekevät tilanteista
  - a) konfliktitilanteita
  - b) kriisitilanteita?

11. Millaisia konflikti- tai kriisitilanteita luokassasi on ollut?
12. Onko sinulle muodostunut sellaisia käytäntöjä, jotka mielestäsi ovat toimineet tällaisissa tilanteissa?
13. Millaisia ne käytännössä ovat?
14. Kuinka tilanteet käsitellään?
  - a) Heti pohjiaan myöten?
  - b) Lykätäänkö tuonemmaksi, kunnes vanhemmat, rehtori tms. paikalla?
  - c) Millainen ilmapiiri käsittelyn jälkeen jää?
15. Millä perusteella käytät eri menetelmiä/ käytäntöjä oppilasta kohtaan?
  - a) Oppilaantuntemus?
  - b) Kokeilu?
  - c) Oma reaktio tms.?
16. Kuinka oppilaat reagoivat mainitsemiisi menetelmiin/ käytäntöihin?
17. Oletko koskaan joutunut fyysisesti puuttumaan oppilaan käyttäytymiseen tai toimiin?
  - a) Kuinka olet toiminut?
  - b) Millaisissa tilanteissa?
  - c) Oletko tuntenut syyllisyyttä fyysisistä toimistasi?
  - d) Kuinka oppilaat ovat reagoineet fyysiseen väliintuloon?
18. Kuinka tuet toivottua käyttäytymistä?
19. Teetkö oppilaiden kanssa erillisiä sopimuksia esim. käyttäytymisestä tai toimista?

- a) Millaisia ne ovat?
- b) Sisältääkö sopimus seuraukset ei-toivotusta käyttäytymisestä?

20. Kuinka yhteistyö vanhempien kanssa on kohdallasi toiminut?

- a) Kuinka usein tapaatte?
- b) Missä tapaatte?
- c) Keitä on paikalla tavatessanne?
- d) Onko yhteydenpito molemminpuolista?
- e) Pidätkö suhdettanne luotettavana?
- f) Mistä asioista tapaamisissa keskustellaan?
- g) Kuinka vanhemmat ovat mukana konflikti -tai kriisitilanteiden selvittämisessä?

21. Millaisia yhteistyötahoja sinulla on?

- a) Millaista yhteistyö on?
- b) Ovatko yhteistyötahot mukana konflikti -tai kriisitilanteiden selvittämisessä?

22. Onko sinulla mahdollisuutta keskustella konflikti -tai kriisitilanteista muiden alan ihmisten kanssa?

- a) Kollegapiiri?
- b) Oppilashuoltoryhmä?