

Esi- ja alkuopetuksen opettajien käyttämät menetelmät oppilaiden  
ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi

Maria Känsäkangas

Erityispedagogiikan

Pro gradu -tutkielma

Toukokuu 2004

Erityispedagogiikan laitos  
Jyväskylän yliopisto

## Tiivistelmä

Jyväskylän yliopisto

Erityispedagogiikan laitos

Känsäkangas Maria: Esi- ja alkuopetuksen opettajien käyttämät menetelmät oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi.

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma, 85 sivua.

Toukokuu 2004

Tutkimukseni tavoitteena on tarkastella, miten opettajan pyrkii ehkäisemään ja vähentämään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Tarkastelen esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden käyttäytymistä opettajan näkökulmasta katsottuna. Keskeisiä näkökulmia oppilaan käyttäytymisen tarkastelussa ovat behavioristinen, systeeminen ja kognitiivinen lähestymistapa.

Ensin haastattelin jokaisen opettajan. Sen jälkeen havainnoin oppilaiden ja opettajien toimintaa luokassa. Tutkimuspaikkakunnaksi valitsin pienen kunnan Pohjanmaalta. Valitsin kuusi erilaista esi- ja alkuopetuksen luokkaa mukaan tutkimukseeni pyrkien näin saamaan mahdollisimman monipuolisen ja erilaisia luokka kokoonpanoja sisältävän tutkimusjoukon. Erilaisissa luokissa opettajilla voi olla toisenlaisia menetelmiä puuttua oppilaan käyttäytymiseen. Kuuden luokan joukkoon tuli yksittäisiä esiopetuksen ryhmiä alkuopetuksen luokkiin yhdistettyjä esiopetuksen ryhmiä, yhdistettyjä 1-2 -luokkia sekä yksittäisiä alkuopetuksen luokkia. Kaikki opettajat olivat pitkän työkokemuksen omaavia naisopettajia. Opettajien mukaan oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen oli verbaalista häirintää, motorista levottomuutta, keskittymättömyyttä ja oman tahdon korostamista. Pääsääntöisesti opettajien toiminta kuvasti systeemistä lähestymistapaa. Opettaja muokkasi opetustapaansa tai oppimisympäristöä vähentääkseen oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä.

Mielestäni opettajien tulisi ennaltaehkäisevästi puuttua oppilaiden käyttäytymiseen. Opettaja pystyi melko yksinkertaisilla ja luovilla keinoilla puuttumaan oppilaiden käyttäytymiseen.

Asiasanat: käyttäytyminen, käyttäytymishäiriöt, työrauha, oppilaat ja koulu.

## SISÄLLYS

1	Johdanto.....	6
2	Ei-toivotun käyttäytymisen määrittely .....	9
2.1	Ei-toivotun käyttäytymisen tulkintaa kuvastavia lähestymistapoja ..	11
2.1.1	Behavioristinen lähestymistapa.....	11
2.1.2	Systeeminen lähestymistapa.....	12
2.1.3	Kognitiivinen lähestymistapa.....	14
2.2	Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen luokassa.....	15
2.3	Ei-toivotun käyttäytymisen syyt .....	17
2.4	Opettajan käyttämistä menetelmistä .....	18
3	Tutkimustehtävät .....	20
4	Tutkimuksen toteutus .....	21
4.1	Tutkimusaineiston hankinta.....	21
4.2	Teemahaastattelu.....	23
4.3	Havainnointi.....	26
4.4	Aineiston käsittely.....	29
4.4.1	Tutkimustulosten luotettavuus ja yleistettävyys.....	30
5	Löydökset .....	33
5.1	Tutkimuksen rakenne .....	33
5.2	Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen häiritsee ryhmän toimintaa.....	34
5.2.1	Höpisemistä, levottomuutta, omaa tahtoa ja huolimattomuutta	

5.2.2	Kaverien valikointia, pahaa oloa ja sivusta seuraamista .....	40
5.3	Ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavat uudet ja vaativat tilanteet...	41
5.3.1	Siirtymävaiheita, uusia tilanteita ja oppilaan jaksaminen loppuu 41	
5.3.2	Elämä jatkuvaa säpinää ja kiirettä .....	43
5.4	Opettajan ennaltaehkäisevät toimet .....	45
5.4.1	Positiivisen huomion antaminen tai huomiotta jättäminen .....	46
5.4.2	<i>Ytimekkään lyhyet ohjeet sekä selkeät rutiinit</i> .....	48
5.4.3	Pieniä luovasti keksittyjä lisäkeinoja.....	50
5.4.4	<i>Yhteistyö vanhempien ja avustajan kanssa</i> .....	52
5.5	Kun homma ei ole hanskassa – opettajan vaihtelevat toimintatavat 55	
5.5.1	Lähellä oloa, silittämistä ja teräviä katseita .....	55
5.5.2	<i>Puhua, puhua ja puhua</i> .....	56
5.5.3	Vetoaminen ryhmän mielipiteeseen .....	58
5.5.4	Anelua, tiukkoja rajoja ja jäähypenkki.....	60
6	Tarkastelua ja pohdintaa .....	63
6.1	Tutkimuksen arviointia.....	63
6.2	Verbaalista ei-toivottua käyttäytymistä, keskittymättömyyttä ja motorista levottomuutta.....	66
6.3	Systeemisyyttä ja joustavaa toimintaa.....	67
6.4	Koulun ja opetuksen kehittämistä.....	70
	LÄHTEET.....	75

## LIITTEET

Liite 1 Tutkimuslupa.....	81
Liite 2 Opettajien ja luokkien taustatiedot.....	82
Liite 3 Tutkimuksen esittelykirje.....	83
Liite 4 Teemahaastattelurunko.....	84
Liite 5 Taulukko tutkimusaineisto.....	85

# 1 Johdanto

Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen ovat kiinnitetty huomiota julkisuudessa. Hellström ja Hellström (2004) tekivät vuonna 2002 tutkimuksen, jossa tarkasteltiin, miten media kommentoi suomalaista koulua. Tutkimuksen artikkeleista 44 % käsitteli pääasiassa koulun kuria ja järjestystä. Suomessa on kiinnitetty enimmäkseen huomiota perusopetuksen 7-9 luokkien oppilaiden käyttäytymiseen (kts. esim. Aho 1979; Aho 1981; Aho 1982; Erätuuli & Puurula 1990; Erätuuli & Puurula 1992; Laakso 1992; Naukkarinen 1999). Suomessa erityisopetukseen otettiin tai siirrettiin vuonna 2001 tunne-elämän tai sosiaalisen sopeutumattomuuden takia 22 esiopetuksen oppilasta ja 1815 perusasteen 1-6 luokkien oppilasta. Osa-aikaista erityisopetusta sai sopeutumisvaikeuden tai tunne-elämän häiriön perusteella 60 esiopetuksen oppilasta ja 1951 perusopetuksen 1-6 luokkien oppilasta. (Tilastokeskus, oppilastiedot erityisopetuksesta 2003.)

Lapsen heikot sosiaaliset taidot tai käyttäytymisen ongelmat voivat vaikeuttaa koulun ensimmäisen luokan aloittamista. Joillekin lapsille voi olla tarpeellista viettää ylimääräinen esiopetusvuosi ja harjoitella sosiaalisia taitoja ennen koululuokkaan menemistä. Lapsen olisi hyvä opetella toimimaan ryhmässä, jotta oppiminen lähtisi koulussa liikkeelle hyvin.

Lukuvuonna 2000 – 2001 olin esiopetuksen tuntiohjaajana koulun esiopetusryhmässä. Pohtiessani omien esiopetuksen oppilaiden kouluun siirtymistä, mietin tarkkaan, mitkä oikeastaan ovat kaikista tärkeimmät tulevalta koululaiselta vaadittavat taidot. Esiopetuksessa ei lapsilta vielä vaadita akateemisten taitojen oppimista, vaan siinä keskitytään lapsen sosiaalisten taitojen kehittämiseen, ryhmässä toimimisen harjoitteluun ja oppimisen valmiuksien kehittämiseen. Perusopetuksen tavoitteena on yhteistyössä kotien kanssa tukea oppilaan kasvua ihmisyyteen ja eettiseen vastuukykyiseen yhteiskunnan jäsenyyteen. Perusopetuksen tavoitteena on lisäksi opettaa elämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Esiopetuksen tulisi ensisijaisesti parantaa lapsen oppimisedellytyksiä. (Perusopetuslaki 2 §-3 §.)

Esi- ja alkuopetuksen tavoitteena on tukea ja seurata oppilaan fyysistä, psyykkistä, sosiaalista, kognitiivista ja emotionaalista kehitystä sekä ennaltaehkäistä mahdollisesti ilmeneviä vaikeuksia. Tavoitteena on kasvattaa oppilasta arvioimaan oman toimintansa eettisyyttä, tunnistamaan oikea ja väärä. Oppilaan tulisi olla oikeudenmukainen, tasa-arvoa korostava ja pystyä pitkäjänteiseen työskentelyyn. (Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000, 7-8; Perusopetuksen opetussuunnitelma 1-2 vuosiluokille 2000, 2-3.)

Itse kiinnostuin erityisesti millaista esi- ja alkuopetuksen oppilaiden käyttäytymistä opettaja pitää ei-toivottuna. Halusin löytää eväitä omaan työhöni tulevana erityisluokanopettajana. Halusin perehtyä jo työssä olevien opettajien toimintatapoihin, joilla he pyrkivät ehkäisemään ja vähentämään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Mielestäni on tärkeää selvittää, minkälaista käyttäytymistä opettajat pitävät ei-toivottavana luokassaan. Oppilaalla voi olla vähäisiä, lyhytaikaisia sekä normaaliin stressitilanteeseen liittyvää epäsosiaalista käytöstä väliaikaisesti. Oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen yleistyessä on syytä miettiä keinoja, joilla puuttua oppilaan käyttäytymiseen.

Puuttamalla varhaisessa vaiheessa oppilaiden käyttäytymiseen, voimme tukea sekä ohjata oppilaan kasvua ja käyttäytymistä. Esikouluiässä havaitut käyttäytymisongelmat muodostuvat liian usein pysyviksi (Pierce & Ewing 1999). Mitä useammanlaisia (esimerkiksi keskittymisvaikeuksia, aggressiivista käyttäytymistä, ahdistuneisuutta tai vetäytymistä), tai mitä korostuneempia lapsen käyttäytymisongelmat ovat, sitä ponnekkaammin niihin tulisi etsiä ratkaisukeinoja. Ei-toivottu käyttäytyminen voi vaikuttaa negatiivisesti oppilaan sen hetkiseen sekä tulevaan oppimiseen. Oppilaan oppiminen voi vaarantua.

Tässä tutkimuksessa käytän käsitettä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen. Oppilaan käyttäytymistä tarkastelen opettajan näkökulmasta. Suurimmaksi osaksi oppilaan käyttäytyminen voi koulupäivän aikana olla opettajan kannalta katsottuna juuri hyvää käyttäytymistä. Kuva tutkimukseeni osallistuvien opetusryhmien todellisuudesta saattaa vääristyä, koska keskityn vain oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen kuvailuun. Oppilaan ei-toivottu

käyttäytyminen on vain yksi pieni osa luokan toimintaa ja vuorovaikutusta. Lukija voi ehkä olettaa näiden luokkien olevan hieman kaaoksessa, koska en keskity oppilaiden, opettajan kannalta, toivotun käyttäytymisen kuvailuun. (Naukkarinen 1999.)

## 2 Ei-toivotun käyttäytymisen määrittely

Oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen määrittely on aina subjektiivista. Ihmisten erilaiset arvot ja asenteet saavat heidät näkemään tietyn käytöksen joko ei-toivottuna tai toivottuna. Myös eri kulttuureilla ja sosiaaliluokilla on erilaiset kriteerit oppilaan toivotulle ja siitä poikkeavalle käyttäytymiselle. (Cooper, Smith & Upton 1994, 16-17; Kivirauma 1998, 208.) Käyttäytymisen määrittely on ikä- ja tilannesidonnaista. Pienemmille lapsille on sallitumpaa käyttäytyä välillä ei-toivotusti, ja tietyissä tilanteissa se on jopa lapsen normaalitapa reagoida asioihin. (Stainback & Stainback 1980, 3-4; Kauffman 1997, 23-24.)

Termi ei-toivottu käyttäytyminen korostaa systeemistä näkökulmaa. Oppilaan lähipiirissä olevat ihmiset määrittelevät omalla subjektiivisella tavalla oppilaan käyttäytymisen. Oppilas käyttäytyy heidän näkökulmastaan katsottuna joko heidän toiveidensa mukaisesti tai heidän toiveidensa vastaisesti eli ei-toivotulla tavalla. Naukkarinen (1999, 22) käyttää väitöskirjassaan termiä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen ja määrittelee oppilaan käyttäytymisen seuraavasti:

Oppilaan ei-toivottava käyttäytyminen tarkoittaa tutkimuksessani kaikkea sitä koulun työrauhaa häiritsevää oppilaan toimintaa, jonka opettajat ja/tai koulun muu henkilökunta ja/tai muut oppilaat ja/tai oppilaiden vanhemmat kokevat olevan toiveidensa vastaisia. (Naukkarinen 1999, 22.)

Naukkarinen (1999, 22) perustelee oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen seuraavasti:

Oppilaan määrittelyssä ei-toivotuksi käyttäytyväksi on etuna se, että määrittely ei leimaa oppilasta yhtä paljon kuin esimerkiksi käyttäytymisen yksilödiagnostista syytaustaa painottava sopeutumattomuus-, käyttäytymishäiriöisyys- ja oppimisvaikeus-terminologia. Määritelmä heijastaa ekologis-systeemistä, kouluympäristön ja oppilaan ainutkertaisten vuorovaikutussuhteiden merkitystä korostavaa ajattelua, jossa syytaustan painottaminen ei ole keskeistä. Lisäksi määritelmä ei rajoita ei-toivottavaa käyttäytymistä luokahuoneessa tapahtuvaksi niin paljon kuin perinteiset työrauhamääritelmät, vaan sisältää laajemman myös välitunnilla, koulumatkoilla ja vapaa-ajalla tapahtuvan ei-toivottavan käyttäytymisen. (Naukkarinen 1999, 22.)

Virallisten luokitusten mukaisesti lapsen ulospäin suuntautuva ei-toivottu käyttäytyminen diagnosoidaan tarkkaavaisuus- ja käytöshäiriöksi. Lapsella voi olla joko tarkkaamattomuuden, yliaktiivisuuden tai impulsiivisuuden vaikeuksia. Tällöin käyttäytymisestä johtuvaa haittaa täytyy ilmetä kahdella tai useammalla elämän alueella, esimerkiksi kotona ja koulussa, jotta lapsen käyttäytyminen diagnosoitaisiin tarkkaavaisuus- tai käytöshäiriöksi. Diagnoosia laadittaessa lapsella täytyy olla selviä todisteita kliinisesti merkittävästä häiriöstä sosiaalisessa, koulutuksellisessa tai ammatillisessa toiminnassa. Lapsen oireet eivät saa ilmetä ainoastaan laaja-alaisen kehityshäiriön, skitsofrenian tai muun psykoottisen häiriön aikana eivätkä ne saa olla tulkittavissa muuhun mielenterveyden häiriöön kuuluviksi. Uhmakuushäiriödiagnoosin kriteerinä puolestaan on, että lapsen ei-toivottua käyttäytymistä tulee esiintyä ikään ja kehitystasoon nähden tavallista useammin. (DSM-IV 1997, 46-49.)

Opettaja voi tarkastella oppilaan käyttäytymistä myös kehityspsykologisesta näkökulmasta. Alle kouluikäisten lasten yksittäiset hankaliksi koetut käyttäytymisongelmat kuten esimerkiksi pelokkuus, vetäytyminen, surumielisyys, ylivilkkaus ja tottelemattomuus ovat melko tyypillisiä tuolle ikäkaudelle. Ne ilmentävät lapselle tulevia uusia itsenäistymisen, itsesääätelyn tai rajojen etsimiseen liittyviä kehitystehtäviä. Lapsi voi käyttäytyä ei-toivotusti myös, koska lapsen voi olla vielä vaikeaa ymmärtää erilaisten tilanteiden edellyttämiä käyttäytymisen vaatimuksia tai aikuisten häneen kohdistamia odotuksia. (Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 52.)

Suomessa on käytössä kaksi käyttäytymiseen liittyvää termiä: käyttäytymishäiriö ja sosioemotionaaliset ongelmat. Käyttäytymishäiriön (eng. behavior disorder [BD] tai emotional and behavioral disorder [EBD]) käsite on jaettavissa käyttäytymistyyppin mukaan kahteen alaryhmään, jotka ovat käyttäytymishäiriön emotionaaliset ja sosiaaliset ongelmat. Emotionaalisilla ongelmilla tarkoitetaan sisäänpäin suuntautuvaa negatiivista käyttäytymistä; depressiivisyyttä ja syrjäänvetäytyvyyttä. Sosiaalisilla ongelmilla puolestaan tarkoitetaan ulospäin suuntautuvaa negatiivista käyttäytymistä; aggressiivisuutta ja yliaktiivisuutta. Tämä kahtiajako perustuu ajatukseen,

jonka mukaan yksilön sosiaalisia ongelmia sekä sosiaalista sopeutumattomuutta kuvataan yksilön toisiin ja emotionaalisia ongelmia vastaavasti yksilön itseensä suuntautuvaksi negatiiviseksi toiminnaksi. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 249-250; Kauffman 1997, 30-31.)

Käyttäytymisen häiriöiden luokittelu kahteen eri alaryhmään onnistuu hyvin teoriassa. Käytännössä lapsilla esiintyy usein samanaikaisesti sekä ulospäin että sisäänpäin suuntautuvaa ei-toivottua käyttäytymistä. (Ruoho, Ihatsu & Kuorelahti 2001, 250.)

## ***2.1 Ei-toivotun käyttäytymisen tulkintaa kuvastavia lähestymistapoja***

Seuraavaksi esittelen muutamia keskeisiä suuntauksia oppilaan käyttäytymistä kuvaavista lähestymistavoista.

### **2.1.1 Behavioristinen lähestymistapa**

Behavioristisessa lähestymistavassa ihmisen käyttäytymistä tarkastellaan objektiivisesti havaittavilla keinoilla. Ihmisen käyttäytymisen syvimpiä syitä ei pyritä tulkitsemaan. Behavioristisen näkemyksen mukaan ihmisen käyttäytymistä muokataan vahvistamisella ja rankaisemisella. Toivottua käyttäytymistä vahvistetaan palkkioin, kehuin sekä muulla positiivisella huomioinnilla. Muiden ihmisten positiivinen kannustaminen saa lapsen yhä useammin käyttäytymään toivottavalla tavalla. Ei-toivottua käyttäytymistä puolestaan rangaistaan jollain negatiivisella seurauksella. Ihminen pyrkii välttämään ei-toivottavaa käyttäytymistä, ettei saisi rankaisua. Lähestymistavan periaatteiden mukaan käytös, josta tulee epämiellyttävä seuraus, tulee häviämään. Käyttäytyminen, josta tulee oppilaan kannalta positiivinen seuraus, tulee jatkumaan. Lähestymistavan perinteet pohjautuvat

eläimillä tehtyihin käyttäytymiskokeisiin. (Cooper, Smith & Upton 1994, 74-75; Skinner 1974, 46, 61-62.)

Opettajien voi olla vaikea hyväksyä, että he itse omalla käyttäytymisellään vahvistavat myös oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Kun opettaja huomioi pelkästään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä, hän vahvistaa käyttäytymismallia. Opettajan antama positiivinen tai negatiivinen huomio on oppilaalle palkkio. (Cooper, Smith & Upton 1994, 24.) Opettaja kohdistaa omat menetelmänsä pelkästään oppilaaseen saadakseen oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähenemään. Olettamuksena on, että opettaja pystyy vahvistamisella ja rankaisemisella muuttamaan oppilaan käyttäytymistä. (Cooper, Smith & Upton 1994, 74-75; Naukkarinen 1999, 188-189; Rauste-von Wright & von Wright 1999, 111, 152.) Behavioristisen näkemyksen mukaan lapsen käyttäytymisen muutos on tulosta jatkuvasta vuorovaikutuksesta yksilön ja ympäristön välillä. Muiden ihmisten suhtautuminen lapsen käytökseen vaihtelee lapsen eri ikävaiheissa. Näin lapsi on muiden ihmisten vaikutuksesta muuttanut omaa käyttäytymistään. Lapseen suunnatut käyttäytymisen vaatimukset ovat muuttuneet. (Skinner 1974, 67.)

### **2.1.2           Systeeminen lähestymistapa**

Bronfenbrenner (1979, 21-26) on yksi tärkeistä systeemisen ajattelun kehittäjistä. Systeemisen ajattelun mukaan ihminen ei ole tyhjä taulu "tabula rasa", jota ympäristö muokkaa. Ihmisen ja hänen ympäristönsä suhde on kaksisuuntainen. Ihmisen elinympäristön Bronfenbrenner jakaa erilaisiin osiin: mikro-, meso-, ekso- ja makrosysteemiin. Mikrosysteemi on yksilön välitön ympäristö. Se muodostuu toiminnoista, rooleista ja henkilöiden välisistä suhteista lapsen perheessä. Mesosysteemi käsittää ympäristöjen väliset suhteet, joissa lapsi aktiivisesti toimii. Mesosysteemi laajenee käsittämään lapsen kasvuympäristöissä toimivien ihmisten välistä vuorovaikutusta sekä kodin ja koulun välistä yhteistyötä. Eksosysteemiin lasketaan kuuluvaksi toimintaympäristöjen ulkopuolinen elämäntodellisuus,

kuten erilaiset instituutiot, työn maailma, sosiaalitaloudelliset tekijät ja tukipalvelut. Makrosysteemi on yhteiskunnan ideologinen ja institutionaalinen systeemi. Eksosysteemi ja makrosysteemi laajentavat ihmisen ympäristön näkökulmaa ottaen huomioon sellaisetkin elämän alueet, joissa ihminen ei ole aktiivinen vaikuttaja, mutta jotka vaikuttavat osittain yksittäisen ihmisen elämään. (Rauste-von Wright & von Wright 1999, 90.)

Systeemisen lähestymistavan mukaan oppilaan käyttäytyminen on aina osa sosiaalista ympäristöä. Oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen ei katsota johtuvan yksinomaan oppilaasta itsestään, vaan vuorovaikutuksesta oppilaan, opettajan, perheen tai muiden lähiympäristön ihmisten kanssa. (Jones 2000, 124.) Opettaja subjektiivisesti määrittelee tilanteen, jossa oppilas käyttäytyy ei-toivotusti. Tämä tilanteen määrittely on korostuneessa asemassa, kun opettaja miettii keinoja tilanteen ratkaisemiseksi. Systeemisen lähestymistavan tarkoituksena on muutoksen aikaansaaminen. (Molnar & Lindquist 1994, 7-9; Cooper, Smith & Upton 1994, 25-26, 97-99; Naukkarinen 1999, 184) Oppilaan lähiympäristön uusi näkökulma oppilaan käyttäytymiseen johtaa uusiin menetelmiin kohdata tätä oppilaan käyttäytymistä. Lähtökohtana on, että ihminen on sosiaalinen olento. Sosiaalisuus on erittäin tärkeä osa ihmisen elämää. Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen on tuotos sosiaalisesta vuorovaikutuksesta. (Cooper, Smith & Upton 1994, 85-88, 97-99.)

Systeemisen lähestymistavan mukaan oppilasta ei tarvitse ohjata kenenkään hoidettavaksi hänen ei-toivotun käyttäytymisen vuoksi. Toimenpiteet oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi kohdistuvat oppilas-opettaja suhteisiin, koulun sääntöihin ja menettelytapoihin. Ongelmia tarkastellaan oppilaan, opettajan tai muun kouluyhteisön jäsenen lähiympäristöstä käsin. Vaikuttamisen kohde on vuorovaikutusprosessi tai oppimisympäristö, ei ongelmallinen yksilö. (Laaksonen & Wiegand 1989, 24, 27, 70.) Tästä näkövinkkelistä katsoen kenen tahansa kohdalla tapahtuva havaintotavan tai käyttäytymisen muutos voi vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen. Lähestymistapa kannustaa opettajaa ajattelemaan ja toimimaan luovasti. (Molnar & Lindquist 1994, 8; Laaksonen & Wiegand 1989, 27.) Systeemisen

näkemyksen mukaan opettajalla on useita tapoja toimia pyrkiessä vähentämään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Oppilaan käyttäytymiselle voi todellisuudessa olla monta yhtä todennäköistä positiivista kuin negatiivistakin selitystä. Opettaja voi ottaa vain jonkun mahdollisista selityksistä käyttöönsä ja toimia sen mukaan. (Molnar & Lindquist 1994, 7-9; Cooper, Smith & Upton 1994, 85-88.)

### **2.1.3 Kognitiivinen lähestymistapa**

Kognitiivista terapiaa yhdistettynä behavioristisiin tekniikoihin on käytetty laajasti lapsilla pyrittäessä vähentämään lasten aggressiivista käyttäytymistä sekä ohjaamaan vihan hallintaa. Kognitiivisen terapian tarkoituksena on muokata virheellisiä käsityksiä, joita esiintyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kognitiivinen terapia pyrkii harjoittamaan itsearviointia sekä lisäämään lapsen kykyä tunnistaa ja nimetä omia tunteita. Lasta opetetaan erityisesti sosiaalisten ongelmien ratkaisutaitoja. Lapselle opetetaan tunnistamaan tilanteita, joista kannattaa lähteä pois ennen kuin konfliktit alkavat. Paremmalla kognitiivisella tietoisuudella lapsi oppii vähitellen havaitsemaan tilanteet, joissa hänen oma kontrollinsa voi pettää. Näin hän oppii välttämään niitä tilanteita. (Jones 2000, 128.)

Kognitiivisen terapian juuret sijaitsevat sosiaalisten taitojen harjoittelussa, vihan hallinnassa ja itsetunnon kehittämisessä. Harjoituksissa pyritään tulemaan tietoiseksi omista tunteista ja mielialoista, sekä mahdollisesti suuntaamaan tietoista havainnointia, miten ihmisen oma käyttäytyminen vaikuttaa toisiin ihmisiin. Ohjataan oppilasta ajattelemaan, mitä tehtiin edellisellä kerralla samassa tilanteessa, mitä siitä seurasi, ja mitä tästä tilanteesta voisi seurata, miten voimme välttää ikävät seuraukset. (Jones 2000,123.)

Kognitiivisessa terapiassa keskitytään kehittämään vaihtoehtoisia ajattelumalleja. Konfliktitilanteita pyritään ajattelemaan vaihtoehtoisella, positiivisella ajattelutavalla. Vaihtoehtoisesti voidaan miettiä, mitä

seuraamuksia omalla käyttäytymisellä on. Esimerkiksi lyökö kaveriani vai kerronko hänelle vain, että olen hyvin vihainen hänelle? Ongelmallisiin tilanteisiin pyritään etsimään hyviä, vaihtoehtoisia ratkaisuja. Oppilasta pyydetään hieman hidastamaan vauhtiaan ja miettimään tekojensa seuraamuksia ennen kuin tekee yhtään mitään. (Jones 2000, 129.)

## **2.2 Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen luokassa**

Suomessa lukuvuonna 1994-1995 ei-toivotun käyttäytymisen takia osa-aikaista erityisopetusta sai 2.36 % oppilaista. Perusopetuksen 1-6 -luokilla osa-aikainen erityisopetus painottuu puhe- ja lukiopetukseen. Perusopetuksen 7-9 -luokilla lukuvuonna 1994-1995 yleisin erityisopetuksen saamisen peruste oli oppilaan käyttäytyminen, jonka johdosta erityisopetusta sai 7,39 %. Suomalaisten tutkimusten ja tilastojen mukaan oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on painottunut pääasiassa perusopetuksen 7-9 luokille. (Ihatsu, Ruoho & Happonen 1996, 218-219.)

Suomalaisen koulun työrauhaa käsittelevän tutkimuksen peruskirjallisuutta on Ahon 1970-luvun lopussa ja 1980-luvun alussa tekemät tutkimukset perusopetuksen 7-9 luokkien oppilaiden työrauhasta. Ahon (1981, 49) mukaan opettajat joutuvat puuttumaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen vähintään 2-3 kertaa päivässä, ja 17 % opettajista joutui puuttumaan yli viisikin kertaa päivässä. Oppilaiden mukaan 8 % oppilaista häiritse opetusta usein (Aho 1982, 35). Tutkimusten mukaan vain muutamat oppilaat käyttäytyvät ei-toivotusti luokissa (Egelund & Hansen 2000a, 162-167; Erätuuli & Puurula 1990, 28-29; Erätuuli & Puurula 1992; Johnson, Oswald & Adey 1993, 297; Laakso 1992, 79).

Egelundin ja Hansenin (2000a, 162-167) mukaan oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on yleisempää esikoulussa ja oppilaiden ollessa murrosiässä kuin perusopetuksen 1-6 luokilla. Tytöistä 75,3 % ja pojista 47,7 % käyttäytyy opettajien mielestä hyvin. Tutkijat arvelivat esiopetuksen ja ylempien luokkasteiden yleisemmän oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen johtuvan kolmesta

eri tekijästä. Naisia työskentelee esi- ja alkuopetuksessa enemmän kuin miehiä. Tutkijoiden mukaan naisopettajat raportoivat miesopettajia useammin oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Mielestäni on tärkeää huomata, että oppilaan käyttäytyminen määritellään aina subjektiivisesti ei-toivotuksi. Voisiko olla siis, että naisopettajat määrittelevät miesopettajia useammin oppilaan käyttäytymisen ei-toivotuksi. Egelundin ja Hansenin (2000a, 162-167) tutkimuksen mukaan esi- ja alkuopetuksen luokissa työskentelee työkokemukseltaan nuoria opettajia, jotka eivät ehkä ole tottuneet käsittelemään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Kyseinen tutkimus toi myös esille, että esiopetus on lapsille uusi ympäristö uusine sääntöineen ja rutiineineen. Oppilaan aikaisemmassa päiväkodissa on ehkä ollut eri säännöt kuin koulussa. Päiväkodissa on ollut enemmän aikuisia lasta opastamassa. Tanskan kouluissa on vain yksi opettaja koululuokassa.

Suomalaisten tutkimustulosten mukaan yleisintä oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä perusopetuksen 7-9 luokilla oli häiritsevä puhuminen, epäkohtelias ja nenäkäs käyttäytyminen, lyhytjänteinen käyttäytyminen, levottomuus, epäadekvaatti toiminta ja huolimattomuushäiriöt. Aggressiiviset purkaukset ja negatiiviset auktoriteettiasenteet olivat melko harvinaisia. (Aho 1982, 35; Erätuuli ja Puurula 1990, 28-29; Naukkarinen 1999, 27-28.) Samansuuntaisia tuloksi oli saanut myös Laakso (1992, 79) tutkiessaan perusopetuksen ensimmäisen luokan ja viimeisen luokan oppilaiden käyttäytymistä. Yleisintä oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä ensimmäisellä luokalla oli häiritsevä puhuminen ja lyhytjänteinen käyttäytyminen. Varsinaisia käyttäytymisongelmia oli vähän.

Ulkomailla tehtyjen tutkimusten mukaan oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen oli ulospäin suuntautuvaa vähäisesti häiritsevää käyttäytymistä kuten keskittymättömyyttä, puhumista ilman lupaa ja levottomuutta. Tällaista oppilaan käyttäytymistä esiintyi luokissa säännöllisesti. Hieman vakavampaa oppilaan käyttäytymistä kuten tönimistä, lyömistä, potkimista ja opettajan uhmaamista, esiintyi hieman harvemmin. (Didaskalou & Millward 2001, 293; Hovland & Smaby 1996; Johnson, Oswald & Adey 1993, 294-301; Jones, Charlton & Wilkin 1995, 144-147; Poulou & Norwich 2000, 179-182.) Pouloun

ja Norwich (2000, 179-182) totesivat tutkimuksessaan, että luokissa tuli esille vain vähän oppilaan sisäänpäin suuntautuvaa ei-toivottua käyttäytymistä kuten masennusta, koulupelkoa, pinnausta ja yliriippuvuutta opettajasta. Jonesin, Charltonin & Wilkinin (1995, 145) tutkimuksen oppilaista 1.6 %:lla oli sisäänpäin suuntautuvaa käyttäytymistä. Didaskalou ja Millward (2001, 293) raportoivat puolestaan, että opettajat puuttuivat jopa kaksi tai kolmekin kertaa viikossa oppilaiden sisäänpäin suuntautuvaan ei-toivottuun käyttäytymiseen.

### **2.3 Ei-toivotun käyttäytymisen syyt**

Lastentarhanopettajien ja osa-aikaisten erityisopettajien mielestä suurimmat tekijät, jotka selittävät lapsen käyttäytymisongelmia ovat vanhempien kasvatuserämenetelmät, geneettis-biologiset syyt, perheentaloudelliset sosiaaliset ongelmat tai lapsen temperamenttiset erityispiirteet. (Ruoho 1996, 179-181.) Tutkimusten mukaan yläasteella tärkein syy työrauhahäiriöihin opettajien mukaan on kodin kasvatustyön puutteellisuus (Erätuuli & Puurula 1992, 21). Ehkä kotien kasvatustyön periaatteet ovat erilaiset kuin koulun kasvatuksen periaatteet.

Mavropouloun ja Padeliadun (2002, 195) mukaan opettajat arvelivat oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen johtuvan suurimmaksi osaksi perheeseen tai oppilaaseen itseensä liittyvistä tekijöistä. Perheen ongelmat, oppilaan oppimisvaikeudet ja oppilaan heikko itsetunto selittivät eniten oppilaiden käyttäytymistä. Osa-aikaisten erityisopettajien mukaan oppilaan suorituskyvyn ja vaatimusten ristiriita aiheuttavat oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä (Ruoho 1996, 179-181).

Tanskan kouluja koskevassa tutkimuksessa oppilaiden perheistä löytyivät tärkeimmät oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavat syyt: perheen sosiaalisista ongelmista, lasten kasvatuksesta sekä yhteistyön puutteesta kodin ja koulun välillä. Näiden tekijöiden edessä koulut kokivat olevansa melko voimattomia. Tutkimuksessa tuli myös ilmi selkeitä koulun kehittämisenalueita, joita olivat muun muassa opettajien pätevyys luokan

hallinnassa ja opettajien välinen yhteistyö. (Egelund & Hansen 2000b, 287-293.)

Perusopetuksen 7-9 luokkalaisten oppilaiden mukaan työrauhahäiriöiden syyt ovat opettajassa, opetuksessa, luokkailmastossa tai koulumotivaatiossa (Erätuuli & Puurula 1990, 57). Opettajat eivät olettaneet kouluun tai opetukseen liittyvien tekijöiden aiheuttavan oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. (Erätuuli & Puurula 1992, 21; Mavropoulou & Padeliadu 2002, 195.)

Oppituntien sijoittamisella lukujärjestykseen, liian suuret luokkakoot tai luokan heikko yhteishenki osaltaan aiheuttivat Erätuulen ja Puurulan (1992, 21) mukaan oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Egelundin ja Hansenin (2000a, 162-167) vertaillen oppilaiden käyttäytymistä ja luokkien oppilasmääriä ilmeni, että suurella luokkakoolla ei ollut vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen. Toisaalta samassa tutkimuksessa tuli esille, että opettajat itse usein ehdottivat luokkakoon pienentämistä ratkaisuksi oppilaan käyttäytymiseen puuttumiseksi (Johnson, Oswald & Adey 1993, 301).

## **2.4 Opettajan käyttämistä menetelmistä**

Ruohon (1996, 187-189) tutkimuksessa tuli ilmi, että lastentarhanopettajan ja erityisopettajan toimintatavat kohdistuvat lapseen ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Kuitenkin lastentarhanopettajien ja erityisopettajien mukaan pääasiallisimmat lapsien käyttäytymisongelmien syyt olivat vanhempien kasvatuserämissä.

Tanskan kouluja tutkittaessa opettajat yleisesti ottaen eivät tarvinneet mitään erityistä interventiota oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Opettajat kokivat selviävänsä tilanteista ilman ulkopuolista apua. Vain 1 % opettajista ehdotti segregoivia ratkaisuja eli erillisiä erityisopetuksen luokkia oppilaiden käyttäytymiseen puuttumiseksi. (Egelund & Hansen 2000a, 162-167.) Tutkimusten mukaan opettajat yleensä pyrkivät puuttumaan oppilaan

käyttäytymiseen positiivisella interventiolla. Yleensä opettaja puuttui tilanteeseen verbaalisesti. Opettajat eivät suosineet oppilaan palkitsemista konkreettisilla palkkioilla kuten erilaisilla tarroilla tai muilla vastaavilla oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. (Johnson & Pugach 1990, 81; Rosén, Taylor, O'Leary & Sanderson 1990, 268).

Oppilaalla on oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Opetuksen järjestäjän tulisi tehdä suunnitelma oppilaan suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä. Luokkakoot eivät saa olla liian suuret. Opetusryhmät tulisi muodostaa siten, että opetuksessa voidaan saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteet. Perusopetuslaki velvoittaa koulut laatimaan järjestyssäännöt. Sääntöjen tehtävänä on edistää koulun sisäistä järjestystä, turvallisuutta ja viihtyvyyttä. (Perusopetuslaki 29 §-30 §.)

Oppilaan velvollisuutena on suorittaa tehtävänsä tunnollisesti ja käyttäytyä asiallisesti. Jos oppilas häiritsee opetusta, rikkoo koulun järjestystä tai menettelee muulla tavalla vilpillisesti, hänet voidaan määrätä enintään 2 tunniksi jälki-istuntoon tai hän voi saada kirjallisen varoituksen. Jos oppilaan rikkomus on vakava tai hän jatkaa epäasiallista käytöstä, hänet voidaan erottaa enintään 3 kuukaudeksi. Oppilaan erottaminen on kuitenkin pitkä prosessi, jolle täytyy olla painavat perustelut. Opetusta häiritsevä oppilas voidaan poistaa opetustilasta tai koulun juhlasta. Jos oppilaan arvellaan aiheuttavan vaaraa toisen henkilön turvallisuudelle tai siihen liittyvä ehkäisevä toiminta vaikeutuu kohtuuttomasti, oppilas voidaan poistaa jäljellä olevalta päivältä. (Perusopetuslaki 35 § -36 §.)

Opettajalla ja rehtorilla on oikeus poistaa häiritsevä ja muiden turvallisuutta vaarantava oppilas, jos oppilas ei itse poistu. Opettaja voi käyttää oppilaan poistamiseksi voimakeinoja, joita voidaan pitää puolustettavina oppilaan ikä ja tilanteen uhmakkuus tai vastarinnan vakavuus sekä kokonaisarviointi huomioon ottaen. Opettaja ei saa käyttää voimankäyttövälineitä. (Perusopetuslaki 36b §.)

### 3 Tutkimustehtävät

Tutkimustehtävänani jakaantui neljään eri osaan. Tutkimustehtäväni oli selvittää, 1) millaista esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on opettajan näkökulmasta katsottuna, 2) millaisissa tilanteissa tällaista oppilaiden käyttäytymistä esiintyy, 3) miten opettaja pyrkii ehkäisemään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä ja 4) miten opettaja toimii näissä tilanteissa.

Tarkastelen yhden kunnan esi- ja alkuopetuksen oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen muotoja ja niihin liittyviä opettajan toimintatapoja. Halusin perehtyä juuri esi- ja alkuopetusikäisiin oppilaisiin, koska mielestäni on tärkeää jo varhaisessa vaiheessa kiinnittää huomiota oppilaiden käyttäytymiseen.

## 4 Tutkimuksen toteutus

Tutkimukseni on laadullinen tutkimus, jossa eri lähestymistapojen pohjalta tarkastelen oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä ja opettajan toimintatapoja. Tutkimuksessani käytän aineiston hankkimisessa teemahaastattelua ja havainnointia, jotka ovat tyypillisimmät menetelmät kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Merriam 1998, 94; Patton 1990, 10). Kvalitatiivisessa tutkimuksessani keskityn lukumääräisesti pieneen tutkittavien joukkoon pyrkien näin saamaan kuvailevia esimerkkejä opettajien toimintatavoista ja oppilaiden käyttäytymisestä. Kvalitatiivisen tutkimukseni tarkoituksena on lisätä erilaisten tapausten ja tilanteiden ymmärrystä. (Patton 1990, 14,132.)

Tutkimusmenetelmäksi valitsin teemahaastattelun, koska haastattelussa pystyn suuntaamaan ja tarkentamaan tiedonhankintaa. Voin pyytää haastateltavaa tarkentamaan kommenttejaan ja näkemyksiään. Teemahaastattelussa voin motivoida haastateltavaa kertomaan hieman laajemmin aiheesta. Näin haastateltava voi tuoda esille itseään koskevia asioita mahdollisimman vapaasti verrattuna valmiiseen kyselylomakkeeseen. Teemahaastattelun avulla pyrin lisäksi saamaan kuvaavia esimerkkejä tutkittavasta ilmiöstä. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 34-36; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 200-202.) Havainnoinnin avulla pyrin syventämään tietämystäni seuraamalla käytännössä opettajien ja oppilaiden toimintaa.

### **4.1 Tutkimusaineiston hankinta**

Valitsin tutkimuspaikkakunnaksi pienen kunnan Pohjanmaalta, jossa itsekin asun. Näin minulla itselläni on hyvät kulkuyhteydet tutkimuspaikkakunnan kouluihin. Syksyllä 2001 lähestyin proseminaari aiheellani kyseisen kunnan koulutoimenjohtajaa. Tutkimuslupani saaminen viivästyi, minkä johdosta päätin tehdä ensin kirjallisuuskatsauksen aiheesta ja vasta gradussani

perehtyä yhden kunnan esi- ja alkuopetukseen. Keväällä 2003 tarkensin tutkimussuunnitelmaani ja lähetin uuden tutkimuslupa-anomuksen sivistyslautakunnalle (Liite 1). Pro graduni aloittamisen viivästyminen oli kuitenkin saanut minut tarkentamaan tutkimussuunnitelmaani. Teemahaastattelun lisäksi halusin käyttää havainnointia laajentamaan näkökulmaani sekä lisäämään omien tulkintojeni luotettavuutta.

Laadin listan kaikista tutkimuskuntani esi- ja alkuopetusluokista. Luokkia oli yhteensä kaksitoista. Listalleni en ottanut mukaan päiväkodin esiopetusryhmää, koska rajasin tutkimukseni koskemaan esiopetusta vain koulun näkökulmasta.

Haastateltavien määrä riippuu tutkimuksen tarkoituksesta (Merriam 1998, 64). Hirsjärven ja Hurmeen (2000,58) mukaan tulee haastatella niin monta ihmistä, että saa tutkimukseensa tarvitsemansa tiedon. Toisaalta haastateltavien määrä voidaan määrittää myös saturaation kautta – haastattele henkilöitä niin kauan, että uudet haastateltavat eivät anna enää mitään olennaista uutta tietoa. Tutkija voi perustaa tutkimuksensa harkinnanvaraiseen näytteeseen ja pyrkiä näin luomaan edustavan joukon haastateltavista. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 58, 60.) Patton (1990, 184) puolestaan toteaa, ettei ole olemassa mitään sääntöä, kuinka suuri otoksen on oltava laadullisessa tutkimuksessa.

Valitsin harkinnanvaraisesti kuusi esi- ja alkuopetuksen luokkaa tutkimukseeni. Lukumäärä oli sopivan pieni, kun oli kyse pienen kunnan kouluista. Lukumäärä oli myös tarpeeksi iso, jotta pystyy näkemään mahdollisimman laajasti erilaisia opetusryhmiä. Karsin listaltani alle viiden oppilaan yksittäiset luokat pois. Halusin keskittyä hieman isompiin opetusryhmiin. Nämä kuusi luokkaa valitsin eri kouluista ja eri ikäluokista. Kuuden luokan joukkoon tuli yksittäisiä esiopetuksen ryhmiä, alkuopetuksen luokkiin yhdistettyjä esiopetuksen ryhmiä, yhdistettyjä 1-2 luokkia sekä yksittäisiä alkuopetuksen luokkia. Tutkimuksessani käytin tarkoituksenmukaista otantaa/näytettä. Valitsin tietyt ryhmät mukaan tutkimukseeni. Pyrin saamaan mahdollisimman laajan ja erilaisista ryhmistä

koostuvan näytteen kyseisen kunnan esi- ja alkuopetuksen luokista (Patton 1990, 172, 182-183).

Opettajista ja heidän ryhmistään olen laatinut liitteisiin tiivistetyn taulukon (Liite 2). Kaikki tutkimukseeni osallistuneet opettajat olivat naisia. Miehiä ei edes ollut yhtään esi- ja alkuopetuksen tehtävissä. Kaikilla opettajille oli yli yhdeksän vuoden työkokemus opetustehtävistä. Yhtä lukuun ottamatta kaikki opettajat olivat koulutukseltaan päteviä työtehtäviinsä. Kuudesta luokassa viidessä oli koulunkäyntiavustaja joko kokopäiväisesti tai vain muutaman tunnin viikossa opettajan työparina. Viidessä luokassa oli erityisopetusta saavia oppilaita, tietyn diagnoosin omaavia oppilaita tai pidennettyä oppivelvollisuutta käyviä oppilaita. En ole raportoinut tarkemmin oppilaiden henkilökohtaisia diagnooseja tai erityisopetuksen perusteita, koska pyrin pitämään oppilaiden, luokkien ja opettajien henkilöllisyydet salassa. Aineistoni raportoinneissa olen antanut jokaiselle opettajalle ja hänen ryhmälleen oman sattumanvaraisen numeron väliltä 1-6. Käyttämällä sattumanvaraista numeroa opettajasta ja hänen ryhmästä olen pyrkinyt varmistamaan, ettei tutkittavien opettajien ja oppilaiden henkilöllisyys paljastu. (Bogdan & Biklen 1998, 44-45.)

## **4.2 Teemahaastattelu**

Kun olin tehnyt alustavasti oman valintani, mihin luokkiin ja opettajiin halusin keskittyä tutkimuksessani, otin yhteyttä opettajiin henkilökohtaisesti. Kävin tapaamassa jokaista opettajaa, esitin asiani ja annoin kirjallisen selostuksen tutkimuksestani heille (Liite 3). Jokainen valitsemani opettaja suostui osallistumaan tutkimukseeni. Haastattelun tarkoituksena on ymmärtää toisen ihmisen näkemys tutkittavasta asiasta. Laadullisen tutkimuksen periaatteet lähtevät liikkeelle ajatuksesta, että toisen ihmisen näkökulma on merkittävä ja tietoa antava. (Patton 1990, 278.) Teemahaastattelut tein jokaisen opettajan omalla koululla koulupäivän päätyttyä. Annoin opettajille täydet valtuudet määrätä sopiva haastatteluajankohta.

Haastattelutilanteessa haastateltavan henkilökohtainen mielentila ja haastattelupaikka, voivat vaikuttaa haastattelun kulkuun ja sisältöön (Patton 1990, 245). Opettaja sai itse valita haastattelutilan, missä voisimme rauhallisesti keskeytyksettä keskustella. Näin pyrin luomaan rennon vapautuneen haastattelutilanteen. Haastattelussa ihminen kertoo vain oman subjektiivisen näkökulmansa, johon voi olla sekoittunut heidän vihansa, suuttumuksensa, politiikkansa ja muut tiedostamattomat asiat. Haastattelussa ihmisen on tapana kaunistella asioita. Haastateltava ei ehkä halua kertoa liian henkilökohtaisia tai yksityiskohtaisia asioitaan. (Patton 1990, 203-205, 245.)

Haastattelujen aluksi perehdyin opettajien työ- ja koulutushistoriaan. Näin pyrin aloittamaan haastattelun helpolla aiheella (Merriam 1998, 82). Varsinainen haastattelu lähti aina liikkeelle hieman arasti. Haastattelun alussa opettajat kyselivät, että puhuvatko he nyt aivan asian vierestä vai mitä heidän pitäisi kertoa. Opettajat ehkä miettivät näillä kysymyksillään, mitä tutkimus oikeastaan käsittelee ja kertovatko he nyt tutkimukseni kannalta oleellisia asioita (Alasuutari 1995, 129). Haastattelun edetessä keskustelusta tuli vapautuneempaa. Mielestäni sain opettajat kertomaan omista mielipiteistä vapautuneemmin. Toisaalta en ottanut haastattelusta liian suuria paineita itselleni. En kokenut, että minun pitää saada kaikki tieto opettajasta irti tällä yhdellä tapaamiskerralla. Haastatteluiden jälkeen menin luokkaan havainnoimaan opettajan ja oppilaiden toimintaa, mikä antoi mahdollisuuden uusille keskusteluille. Nämä havainnointieni lomassa tehdyt keskustelut olivat satunnaisia epävirallisia juttutuokioita, joita en kuitenkaan varsinaiseen aineistooni dokumentoinut.

Teemahaastattelu oli puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelun idea lähtee olettamuksesta, että kaikkia yksilön kokemuksia, ajatuksia, uskomuksia ja tunteita voidaan tutkia haastattelemalla (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36). Suuret teemakokonaisuudet on ennakolta mietitty valmiiksi, mutta tarkkaa esitysjärjestystä tai sanamuotoa ei ole mietitty valmiiksi. Teemahaastattelu antoi minulle sopivat raamit, joiden sisällä haastattelu oli hyvä toteuttaa. (Merriam 1998, 72-73.)

Tutkimustehtävien ja aikaisemman proseminaarini pohjalta laadin teemahaastattelurungon (Liite 4). Haastatteluni jakaantui tutkimustehtävieni mukaisesti neljään isoon teemaan:

1. oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen
2. tilanteet, joissa oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy
3. opettajan toiminta, jolla hän pyrkii ehkäisemään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä.
4. toiminta (opettajan, itse oppilaan ja muiden oppilaiden) näissä tilanteissa.

Näiden isojen teemojen miettiminen selkiinnytti haastattelua. Mietin, mitä asioita opettaja voisi kertoa omasta luokastaan tai työskentelystään. Pohdin, mitkä asiat voisivat olla tärkeitä kysyä opettajalta. Lisäsin teemahaastattelurunkoon pieniä alaotsikoita, joita voisin ottaa esille haastattelutilanteessa. Nämä pienet alaotsikot olivat vain ohjaamassa kysymysteni laatimista itse haastattelutilanteessa, jos joutuisin hiukan enemmän innostamaan opettajaa kertomaan omasta luokastaan ja työskentelystään. Toisaalta varsinaisten tarkkojen kysymysten puuttuminen helpotti opettajia kertomaan vapaasti oman näkökulman asiasta. Teemahaastattelun etuna oli haastattelun keskustelunomaisuus ja systemaattisuus tiettyjen teemojen käsittelyjen suhteen. Haittapuolena oli, että haastattelussa omin sanoin muotoilemani kysymykset saattoivat saada haastateltavan vastaamaan hieman eri asioita painottaen. (Grönfors 1985, 105-106; Hirsjärvi & Hurme 2000, 66; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 1997, 204-205; Merriam 1998, 81.)

Esihaastatteluja olisi suotavaa tehdä. Esihaastattelulla pyritään hankkimaan kuvan haastateltavan kohdejoukon kokemuksista sekä esihaastattelun avulla voi testata samalla haastattelurungon toimivuutta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 72-73.) Itse en tehnyt esihaastatteluja, koska pyrin tutkimuksen edetessä koko ajan tarkentamaan teemahaastattelurunkoa sekä tutkimussuunnitelmaani. Havainnoinnin yhteydessä minulla oli mahdollisuus

tehdä lisää tarkentavia kysymyksiä opettajille. Jokaisen haastattelun jälkeen syvennyin tarkastelemaan, mitä tietoja olin saanut haastattelussa. Jokainen haastattelukerta tarkensi tutkimukseni näkökulmaa.

Haastattelut nauhoitin kasetille. Jokaisen haastattelun jälkeen kirjoitin keskustelun sanatarkasti tekstiksi (Merriam 1998, 87-88; Patton 1990, 349). Käyttämäni fontti oli arial, fonttikoko oli 12 ja riviväli oli 1,5. Jätin reunoihin ylimääräistä tyhjää tilaa omia muistiinpanojani varten. Vasemman reunan tyhjän tilan leveys oli 3 cm ja oikean reunan leveys oli 4 cm. Litteroitua tekstiä haastatteluista tuli haastateltavasta riippuen seitsemästä sivusta viiteentoista sivuun. Yhteensä litteroitua tekstiä tuli 77 sivua. Haastattelun kestivät puolesta tunnista vajaaseen tuntiin. Haastattelujen tarkoista sivumääristä ja kestoista olen laatinut taulukon liitteisiin (Liite 5). Haastattelujen jälkeen kirjasin havainnointivihkooni omat mietteeni haastattelutilanteesta sekä pohdinnoistani (Merriam 1998, 24; Patton 1990, 353).

### **4.3 Havainnointi**

Haastatteluissa lähdin avoimin mielin etsimään vastauksia tutkimustehtäviini. Haastattelu puolestaan ohjasi havainnoitejani luokassa. Havainnoidessani luokan toimintoja keskitin huomioni erityisesti opettajan haastattelussa esiin nostamiin asioihin: millaista oppilaiden käyttäytyminen on ja millaisissa tilanteissa sitä esiintyy (Grönfors 1985, 100-102).

Havainnoimalla tutkittavaa kohdetta sen luonnollisessa ympäristössä saadaan parempi ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Opettajien teemahaastattelusta sain alustavan kuvan, millaista oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen on ja millaisissa tilanteissa sitä esiintyy. Seurasin luokan toimintoja istuen luokan perällä tai osallistuen luokan toimintaan. Esimerkiksi seurasin opettajan tapaa ohjata oppilaita. Havainnoin, millä tavoin opettaja sai oppilaat lopettamaan omat puuhansa ja aloittamaan työskentely oppiaineen parissa. Seurasin myös, millä tavoin sekä opettaja että luokassa

oleva avustaja toimivat, että oppilas osallistui tunnin aiheeseen aktiivisesti työskennellen.

Havainnoinnin rajoituksena oli, etten voinut havainnoida kuin vain tietyin määrän tilanteita. En tiennyt, mitkä noista tilanteista olivat tyypillisimpiä ja mitkä taas poikkeuksia normaalista. Ajallisestikin olin paikalla vain osan päivästä. Pystyin havainnoimaan vain tiettyjä ihmisiä kerralla, en voinut olla kahdessa paikassa samaan aikaan. (Patton 1990, 244-245, 471; Pellegrini 1996, 52-53.) Yhdessä tutkimukseen osallistuvien opettajien kanssa sovimme havainnointiajankohdat (Bogdan & Biklen 1998, 82). En millään tavalla miettinyt etukäteen, minkä aineen tunneille olisin tulossa tai millaista toimintaa pääasiassa haluaisin seurata. Halusin mahdollisimman laajasti seurata oppilaan ja opettajan päivittäistä työskentelyä oli tunnin aiheena sitten matematiikkaa tai vapaampaa toimintaa, kuten esimerkiksi näytelmäharjoituksia.

Päätin, että jokaisessa ryhmässä käyn kolmena erillisenä kertana. Mielestäni oli tärkeää käydä useampana erillisenä kertana havainnoimassa luokkien toimintaa (Merriam 1998, 98; Pellegrini 1996, 54-55). Olin jokaisessa kuudessa luokassa havainnoimassa vähintään yhden kokonaisen koulupäivän, aamu- ja iltapäivän oppitunteja. Havainnointiajoistani olen laatinut tiivistetyn taulukon (Liite 5), josta käy ilmi tarkat havainnointiaikani luokissa. Pääsääntöisesti olin jokaisessa kuudessa luokassa havainnoimassa yhteensä yhdeksän tuntia.

Havainnointiaikani kaksi tai neljä tuntia yhtenä päivänä voi vaikuttaa melko pitkältä ajanjaksolta tarkkojen muistiinpanojen tekemiseen. Pattonin (1990, 214) mukaan tutkijan pitäisi viettää kentällä vain sen verran aikaa, että voi tehdä tarpeeksi tarkat havainnot tutkittavasta ilmiöstä. Bogdanin ja Biklenin (1998, 93) mukaan joskus voi kuitenkin olla perusteltua havainnoida hieman pidempiäkin jaksoja, vaikka se vaikeuttaa tarkkojen havainnointimuistiinpanojen tekemisen. Mielestäni oli tärkeää havainnoida välillä kokonainen yhtenäinen koulupäivä. Teemahaastattelussa opettajat totesivat, että pääsääntöisesti oppilaat käyttäytyivät tunneilla hyvin. Vain joissakin tilanteissa opettaja joutui puuttumaan oppilaan käyttäytymiseen.

Tämän johdosta koin tärkeäksi olla välillä hiukan pidempiäkin yhtenäisiä jaksoja luokissa havainnoimassa. Näin pystyin näkemään sekä aamupäivän että iltapäivän toimintaa. Koulussa välitunnit myös tekevät taukoja havainnoitiin. Havainnointiaikaani vaikutti myös omat resurssini (Patton 1990, 265). Lähdin havainnoimaan opettajien ja oppilaiden toimintaa huhtikuussa 2003. Minulla oli käytettävissä aikaa vain kaksi kuukautta havainnoiteihin. Koulujen kesäloma alkoi kesäkuussa. Viettämäni aika luokissa oli mielestäni riittävä. Sain kuvan oppilaiden käyttäytymisestä ja opettajan toimintatavoista. Havainnointini tuki haastatteluissa opettajien antamaa kuvaa oppilaiden käyttäytymisestä.

Mietin tarkkaan omaa rooliani havainnointitilanteissa. Pidin aina mielessä tutkimuksen tarkoituksen ja otin oman roolini sen mukaan. (Bogdan & Biklen 1998, 76, 83). Havainnoitsijan rooli voi olla ulkopuolinen havainnoitsija, osallistuva havainnoitsija tai joku näiden kahden ääripään välistä. Havainnoitsijan rooli voi myös vaihdella eri tutkimusvaiheissa. (Merriam 1998, 102; Patton 1990, 206; Syrjälä, Ahonen, Syrjänen & Saari 1996, 84.) Pääsääntöisesti pyrin olemaan luokissa ulkopuolinen havainnoitsija istuen luokan perällä. Jos oppilaat pysyivät esimerkiksi matematiikan tunnilla neuvoja, otin apuopettajan roolin. Välillä tämä apuopettajan rooli tuntui luonnollisemmalta vaihtoehdolta kuin pelkkä ulkopuolinen havainnoitsija. Esimerkiksi kun oppilaat harjoittelivat kevätjuhlanäytelmäänsä ja kysyivät minulta vinkkejä, osallistuin heidän näytelmänsä ohjaamiseen. Toisaalta koin välillä, että opettajakin oletti minun osallistuvan luokan toimintaan. Tietyissä tilanteissa osallistuttava havainnoitsija sulautui luokan ilmapiiriin paremmin kuin ulkopuolinen havainnoitsija. Oma vaihteleva roolivalintani oli onnistunut. Pystyin havainnoimaan luokan toimintaa kuitenkin liiaksi häiritsemättä oppilaiden tai opettajan toimintaa. Tutkija voi itse vaikuttaa havainnointitilanteeseen jollakin tiedostamattomalla tavalla. Havainnoitavat ihmiset voivat käyttäytyä hieman eri tavalla kuin tavallisesti. Pyrin eliminoimaan oman vaikuttamiseni havainnoitavaan kohteeseen omaa rooliani sujuvasti vaihtamalla ulkopuolisesta havainnoitsijasta osallistuvaan havainnoitsijaan (Patton 1990, 209, 244-245).

Kirjoitin havaintomuistiinpanot puhtaaksi heti lähdettyäni koululta pois (Bogdan & Biklen 1998, 89; Grönfors 1985, 130; Merriam 1998, 104; Patton 1990, 244). Havaitsin, että vihkoon kirjoittaminen kiinnosti liikaa oppilaita. Ensimmäisellä kerralla yritin ottaa esille muistiinpanovihkoni, mutta oppilaiden huomio kiinnittyi heti vihkooni. He eivät keskittyneet seuraamaan opettajan opetusta vaan minun kirjoittamistani. Oppilaat tulivat uteliaina kyselemään tunnin jälkeen, mitä minun vihossani on. Päätin tehdä muistiinpanoni vasta lähdettyäni koululta, etten häiritse oppilaiden ja opettajan toimintaa luokkatilanteessa. Tein havainnoistani muistiinpanot tavalliseen isoon ruutuvihkoon. Mielestäni tavallinen iso vihko sopi erinomaisesti muistiinpanojen kirjaamiseen, koska pystyin monessa eri tilanteessa palaamaan uudelleen tarkastelemaan havaintomuistiinpanoja. Kirjasin havainnointi-muistiinpanoihin varsinaisten toimintojen kuvailut, omat mietteeni, reflektointini, tunteeni sekä uudet opitut asiat. Tein marginaaliin erillisen merkinnän omista pohdinnoistani ja ajatuksistani. Näin ne erottuivat varsinaisista luokan tapahtumien havainnoinneista erillisenä kokonaisuutena. (Bogdan & Biklen 1998, 157-161; Patton 1990, 241, 274).

#### ***4.4 Aineiston käsittely***

Osittain aineistoni analysointi alkoi jo haastattelutilanteessa. Tein haastattelujen jälkeen miellekarttoja tutkittavasta ilmiöstä sen useuden, toistuvuuden, jakautumisen ja erityispiirteiden perusteella. Teemahaastatteluissa ja havainnoidessani opettajan toimintaa pystyin tarkentavilla kysymyksillä perehtymään syvällisemmin tutkittavaan ilmiöön ja tarkastelemaan näin omaa tulkintaani. (Bogdan & Biklen 1998, 163, 169; Hirsjärvi & Hurme 2000, 136; Merriam 1998, 151.) Tutkimukseni edetessä tein useita miellekarttoja, jotka auttoivat selkiinnyttämään tutkimukseni tarkoitusta, haastatteluaineistoa ja havainnointimuistiinpanoja (Syrjälä, Ahonen, Syrjänen & Saari 1996, 85).

Aloitin aineiston analysoinnin teemahaastattelurungon avulla. Haastattelurungon teemojen perusteella lähdin tekemään yhteenvetoja ja tiivistelmiä havainnointimuistiinpanoista sekä litteroiduista haastatteluista. Tarkoitukseni oli löytää materiaalista merkityksellisiä luokkia, asioita, joita olin havainnut tärkeiksi. (Bogdan & Biklen 1998, 157-161, 171; Hirsjärvi & Hurme 2000,137.) Aineiston analysoinnissa etsin säännönmukaisuuksia ja yhdistelin asioita. Vertasin, mitä yhdessä tilanteessa on sanottu, toiseen tilanteeseen sekä integroin ihmisten näkemykset yhdeksi kokonaisuudeksi. (Alasuutari 1995, 30-34; Hirsjärvi & Hurme 2000, 136; Patton 1990, 390, 347.) Esimerkiksi tarkastellessani, millaista oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä opettajien mielestä luokissa esiintyy, otin esille kaikki litteroidut haastattelumateriaalit. Punaisella värillä korostin kaikkien opettajien kuvaukset oppilaiden käyttäytymisestä. Seuraavaksi otin sinisen värin ja etsin aineistosta opettajien ennaltaehkäiseviä menetelmiä oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Kun olin käynyt läpi kaikki tutkimustehtäväni ja värittänyt ne aineistosta eri väreillä, tein yhteenvedonomaaisia taulukkoja keskeisistä asioista. Kun olin tällä tavoin käynyt läpi haastattelumateriaalin, vertasin niiden tuloksi havainnointimuistiinpanoihin.

Kun olin laatinut aineistosta selkeät yhtenäiset kokonaisuudet, aloin syvällisemmin tulkitsemaan opettajien haastatteluissa kertomia asioita ja omia havainnoitajani luokissa. Pyrin löytämään piirteitä, jotka näyttäisivät olevan opettajan ajattelun ja toimintojen taustalla. Tarkastelin aineistoni löydöksiä behavioristisen, systeemisen ja kognitiivis-behavioristisen lähestymistapojen valossa (Alasuutari 1995, 34-35; Hirsjärvi & Hurme 2000,137).

#### **4.4.1 Tutkimustulosten luotettavuus ja yleistettävyys**

Tutkimukseni luotettavuudella tarkoitan, miten hyvin tutkimuksessa tehdyt johtopäätökset vastaavat sitä todellisuutta, josta ne on saatu. Olen pyrkinyt suorilla lainauksilla osoittamaan opettajien näkökulman oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä. Havainnoimalla luokan toimintoja olen pyrkinyt

laajentamaan omaa näkökulmaani ja tarkentamaan omia johtopäätöksiäni opettajan toiminnasta. Kvalitatiiviset tutkijat korostavat, että on lukijan tehtävä miettiä, miten tutkimustulokset ovat yleistettävissä muihin tilanteisiin. Lukijan tehtävä on miettiä, miten luotettavia tutkimustulokset ovat. Olen pyrkinyt tiedostamaan oman subjektiivisuuteni. Olen pyrkinyt mahdollisimman tarkkaan raportoimaan, miten tutkimukseni olen suorittanut, mitä opettajat ovat kertoneet oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä, mitä olen kouluilla nähnyt ja kuullut. (Bogdan & Biklen 1998, 32-34, 36; Merriam 1998, 201.)

Tutkimustulokset tulisi pysyä samoina tutkijasta ja tutkimustilanteesta riippumatta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 186; Merriam 1998, 205). Erityisesti juuri kvalitatiivisessa tutkimuksessa tutkimusasetelman ja -menetelmien tulisi olla neutraaleja – riippumattomia tutkijan omista mielipiteistä tai tutkijan manipuloimista tiedoista. Tutkijan ei tulisi manipuloida saamiaan tutkimustuloksia haluamaansa suuntaan. Tutkijan tulisi tarkkaan reflektoida omaa vaikutustaan tutkimustuloksiin. Teemahaastattelujen yhteydessä olen pitänyt omaa tutkijan päiväkirjaa, johon olen kirjannut omia mielteitäni ja pohdintojani. Olen kirjannut itselleni ohjeita, mitä minun tulisi seuraavaksi ehkä tehdä. Havainnointipäiväkirjan lomaan olen kirjoittanut omia tuntemuksiani ja sen hetkisiä mielteitäni.

Yksi tapa vahvistaa tutkimusasetelman luotettavuutta ja objektiivisuutta on käyttää triangulaatiota. Triangulaatio vähentää myös systemaattista vääristymää tiedoissa. (Merriam 1998, 204-207; Patton 1990, 55-56, 245, 470.) Tietyn tutkimusmenetelmän virheellisyydet tai heikkoudet on parhaiten voitettavissa käyttämällä samassa tutkimuksessa kahta tutkimusmenetelmää. Erilaisilla metodeilla ei todennäköisesti ole samanlaisia vääristymiä. (Tynjälä 1991, 392.)

Triangulaatio voidaan jakaa neljään eri kategoriaan: 1) tieto/lähde triangulaatio 2) tutkijatriangulaatio 3) teoria triangulaatio ja 4) menetelmä triangulaatio. (Patton 1990, 187, 464, 467-470.) Menetelmä triangulaatiossa käytin kahta eri menetelmää tutkimustehtäväni tarkastelussa: haastattelua ja havainnointia. Menetelmä triangulaation periaatteena on, että eri tutkimusmenetelmillä on erilaiset vahvuudet ja heikkoudet (Tynjälä 1991,

392). Yhdistämällä tutkimuksessani sekä havainnoinnin että teemahaastattelun pyrin saamaan myös laajemman kuvan oppilaan ja opettajan toiminnasta (Patton 1990, 244-245, 471).

## 5 Löydökset

### 5.1 Tutkimuksen rakenne

Tutkimustehtävieni perusteella olen jakanut tutkimuksen löydösten rakenteen neljään eri osaan. Ensimmäisessä osassa, 5.2 *Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen häiritsee ryhmän toimintaa*, käsittelen millaista esi- ja alkuopetusikäisten oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on opettajan näkökulmasta katsottuna. Toisessa osassa 5.3 *Ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavat uudet ja vaativat tilanteet*, tarkastelen tarkemmin, millaisia ovat ne tilanteet. Kolmannessa osassa, 5.4 *Opettajan ennaltaehkäisevä suunnittelu*, keskityin tarkastelemaan, miten opettaja pyrkii ehkäisemään tällaista oppilaan käyttäytymistä. Lopuksi tarkastelen, 5.5 *Kun homma ei ole hanskassa – opettajan vaihtelevat toimintatavat*, miten opettaja toimii näissä tilanteissa.

Kaikki aineistossa esiintyvät nimet olen muuttanut peitenimiksi. Tekstin lomaan olen lisännyt kuvailevuuden ja tutkimuksen uskottavuuden lisäämiseksi kursivoitua tekstiä, joka on suoraa lainausta raakamateriaalista. Olen lisännyt suoriin lainauksiin myös taot.

Suorissa lainauksissa on seuraavia merkkejä:

- (...) tarkoittaa, että lainauksesta on poistettu jotakin,
- ... tarkoittaa puheessa olevia hieman pidempiä taukoja
- [tekstiä] tarkoittaa, että olen kyseisellä tekstillä täydentänyt lainausta.

## **5.2 Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen häiritsee ryhmän toimintaa**

Opettajien mukaan oppilaan käyttäytyminen vaikuttaa koko ryhmään. Osa opettajista mietti käyttäytymisen määritelmää hieman laajempaa kokonaisuutena – koko ryhmän toiminnan kannalta.

Se [ei-toivottu käyttäytyminen] aiheuttaa siihen ryhmään häiriötä. Esimerkiksi ryhmässä jollain tulee paha olla, on paha olla siinä ryhmässä toisen lapsen käyttäytymisen takia...tai sitten se [ei-toivottu käyttäytyminen] estää sen ryhmän toiminnan, sen ryhmän eteenpäin menemisen (Haastattelu3)

Ei-toivotun käyttäytymisen määrittelyissä kuvastui pyrkimys ymmärtää oppilaan käyttäytymistä. Opettajat miettivät, minkälaista käyttäytymistä he oikeastaan voivat vaatia esi- ja alkuopetusikäiseltä oppilaalta.

Lapset ei oo pieniä aikuisia. Eikä niitten ei tarvi osata sillaa, ei niitten tarvi osata kaikkia asioita vielä vaan, että ne oppii siinä matkan varrella. (...) Kyllä mä uskon, että kun ne tässä kuutosella on ni kyllä ne sitte jo osaa olla ihan rauhallisesti.(Haastattelu5)

Toisaalta opettajat myös pohtivat, mistä oppilaan käyttäytyminen johtuu. Onko kenties käyttäytymisen syy lapsessa vai jossain muualla. Ehkäpä ympäristö tai ympäristön vaatimukset osaltaan aiheuttavat oppilaan käyttäytymisen.

Kyllähän ne lapset välillä tekee. Sehän on ihan normaalia. Että toivotaanko, että se kuuluu siihen... (...) tuota niin... ne on niin ku tosi kilttiä lapsia... ei oo niin ku, ei ilkeitä eikä näin. Just on niin ku keskittymis ja tarkkaavaisuus ongelmia... Onko se niin ku taas lapsen syy, että ei pysty [keskittymään tarkkaavaisesti]? Että pitää ite keksiä niin ku konstit. (Haastattelu1)

Opettajien joukossa oli myös vastakkaista ajattelua. Oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen katsottiin johtuvan oppilaasta itsestään.

Jos voisin sanoa, että se on tämä yksi ADHD lapsi, josta on jopa ... muiden luokkien opettajat toivonut, että tämä lapsi siirrettäisiin muualle. Että aika aggressiivista ottelua se käytös on ollut. Mistä se nyt kyllä on rauhottunut. Se on hyvin kausiluontoista se aggressiivisuus. Ja kyllä siihen tuskin ... niin se [kyseinen oppilas]

vaikuttaa niin paljolti, että jos tämä oppilas on pois ni...niin no... ne on ihan tavallisia lapsia kaikki. (Haastattelu6)

Esi- ja alkuopetus ovat tavoitteellista toimintaa. Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen voi ehkäistä tai haitata tiettyjen tavoitteiden saavuttamista. Opettajan aika kuluu tunnista oppilaan käyttäytymisen kontrolloimiseen ja oppilaan aika kuluu toissijaiseen toimintaan kuin itse oppimistavoitteiden suuntaiseen harjoitteluun.

Oppilas tekee jotain sellaista, joka on häiriöksi hänelle itselleen tai muille... ja ehkäisee sen hetkisen tavoitteen saavuttamista. (Haastattelu2)

### 5.2.1 Höpsemistä, levottomuutta, omaa tahtoa ja huolimattomuutta

Pääsääntöisesti oppilaiden käyttäytyminen oli ulospäin suuntautuvaa ei-toivottua käyttäytymistä. Käyttäytymisen jaottelussa olen käyttänyt pohjana Ahon (kts. 1979, 14-15) työrauhahäiriöiden kahdeksaa kategoriaa, jotka esitän taulukkomuodossa seuraavaksi. Työrauhahäiriöiden esimerkkikuvaukset ovat myös Ahon (1979, 14-15) tutkimuksesta.

<b>Työrauhahäiriö</b>	<b>Esimerkkikuvaus</b>
1. Verbaaliset häiriöt	puhuminen luvatta, jutteleminen, toisten oppilaiden nimittely, pilkkaaminen, kuiskailu, huutelu jne.
2. Motoriset häiriöt	turha paikalta poistuminen, kääntyily, keikkuminen, jaloilla tömistely, tuolien vaihtaminen jne.
3. Negatiivinen asenne auktoriteetteihin	opettajan nimittely, pilkkaaminen, vastustaminen, asiaton arvostelu, sääntöjen rikkominen jne.

4. Huolimattomuus	myöhästyminen, pinnaaminen, kotitehtävien laiminlyöminen, passiivisuus, koulutavaroiden unohtaminen jne.
5. Aggressiivisuus	potkiminen, töniminen, lyöminen, tukasta vetäminen jne.
6. Koulutyöskentelyn kannalta epäadekvaatti toiminta	paperilappujen lähettäminen, tavaroilla leikkiminen, tavaroiden kerääminen ennen tunnin loppua, lehtien, kirjojen lukeminen, pelaaminen jne.
7. Tunteiden purkaukset	turha nauraminen, tirsruminen, viheltely, itkeminen, laulaminen jne.
8. Metelin aiheuttaminen esineillä	kynällä naputtelu, liitujen, tavaroiden heittäminen, pulpetinkannen kolistelu jne.

Tässä tutkimuksessani käytän viittä ensimmäistä kategoriaa. Kaikkia kahdeksaa kategoriaa en voi käyttää, koska ne eivät tulleet esille opettajien haastatteluissa ja havainnoidessani luokan toimintoja.

Esi- ja alkuopetuksen oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen oli pääsääntöisesti **verbaalista ei-toivottua käyttäytymistä**, mikä tuli ilmi sekä teemahaastatteluissa että havainnoidessani luokan toimintoja. Esimerkiksi oppilaat *ei malta istua hiljaa ja kuunnella, höpisee keskenään* tai oppilailla on *kova ääni*, joka häiritsee muun ryhmän toimintaa. Oppilaat keskustelevat kovaäänisesti oppitunnin aikana omista asioistaan häiriten näin opettajan opettamista ja muiden oppilaiden opetuksen seuraamista. Oman puheenvuoron pyytäminen viittaamalla unohtui melko usein muutamilta oppilailta. Oppilailta vaaditaan viittaamista koulussa, koska näin jokaisella oppilaalla on mahdollisuus omaan puheenvuoroon ja oman mielipiteensä

ilmaisemiseen. Opettajien mukaan viittaaminen takaa, etteivät aina samat oppilaat ole äänessä yhtä aikaa. Tietyissä tilanteissa oppilaiden käyttäytyminen ei vastannut opettajan vaatimuksia. Vanhemmalta koululaiselta opettaja vaati enemmän kuin esiopetuksen oppilaalta. Tietyissä tilanteissa opettajan mukaan oppilaan pitää pystyä hillitsemään itsensä ja seuraamaan opetusta.

Mutta sellanen on ei-toivottua käyttäytymistä, että vaikka sitä [oppilasta] on huomautettu, esimerkiksi siitä, että ett.. pitää meteliä tunnilla, juttelee koko ajan ja siitä on huomautettu monta kertaa ja kuitenkin se jatkuu. Tai jos on sillaa levoton, levoton ja ei pysty yhtään keskittymään häirihtee sitä tunnin kulkua. Se on mun mielestä sellasta ei-toivottua käytöstä, sitte taas toisaalta jotku tunnit on, jollain tunnilla pitää mun mielestä olla vähän vapaammin. (Haastattelu5)

Havaitsin, että joillakin esiopetuksen oppilailla oli hieman **negatiivinen suhtautuminen aikuista kohtaan**. Haastatteluissa opettajat toivat myös esille, että esiopetuksen oppilaat kokeilivat sekä omia että opettajan rajoja. Tämä negatiivinen asenne aikuista kohtaan ilmeni esiopetuksessa oppilaan oman tahdon tai oman haluamisen korostumisena ja oppilaan omien rajojen etsimisenä.

Esimerkiksi eräällä aamukokoontumisella oppilas kokeili opettajan rajoja. Kaikki oppilaat istuivat penkeillä ja opettaja kertoi päivän aikana tehtävistä asioista. Janne istui reunimmaisena penkillä. Janne ei kuunnellut mitä opettaja kertoi. Janne keskittyi venyttämään omaa paitaansa. Hän laittoi jalat kippuraan ja yritti saada paitansa ylettymään kokonaan jalkojensa päällä. Muille oppilaille Janne virnuili huvittuneesti ja jatkoi paitansa venyttämistään. Opettaja kehotti Jannea lopettamaan paitansa venyttämisen. Janne otti paitansa pois jalkojen päältä, mutta jatkoi heti paidan venyttämistä opettajan jatkettua päivän tehtävien kertomistaan. Muita oppilaita jo nauratti Jannen touhu. He seurasivat suuremmalla mielenkiinnolla Jannen touhuja kuin opettajan toimintaa. Opettaja kehotti taas uudelleen Jannea lopettamaan puuhansa. Hetken Janne olikin seuraavinaan opettajan puuhaa, mutta otti sitten taas paitansa esille. Lopulta opettaja käski ottaa paidan pois päältä kokonaan. Janne vastusteli, mutta riisui sen hetken kuluttua. Opettaja kehotti Jannea viemään paidan pulpetilleen. Janne ei halunnut. Opettajan piti monta kertaa käskeä Jannea. Lopulta Janne lähti viemään paitaansa, mutta heitti sen nopeasti vain pulpettinsa viereen ja palasi paikalleen. Opettaja joutui vielä kerran vaatimaan Jannea viemään paitansa pulpettinsa päälle. Opettaja kärsivällisesti selitti,

ettei paita voi olla lattialla, kun joku voi kompastua siihen. Janne meni laittamaan paitansa pulpetille.

Oman puheenvuoron odottelu yhteisissä keskusteluhetkissä oli joillekin oppilaille vaikeaa. Oppilas halusi heti sanoa oman asiansa, eikä malttanut kuunnella muiden oppilaiden puheenvuoroja. Joidenkin oppilaiden oli vaikea ottaa toisia oppilaita huomioon yhteisissä juttelutuokioissa. He halusivat aina sanoa ensimmäisenä oman asiansa. Jos he joutuivat odottamaan omaa puheenvuoroa, he eivät kuunnelleet muiden mielipiteitä. He protestoivat asiaa tekemällä jotain muuta koko ryhmään häiritsevää toimintaa. Kun oppilaat muodostivat jonoa lähteäkseen luokasta jonnekin muualle, tuli melko usein etuilemistä ja kilpailua, kuka on ensimmäisenä jonossa. Tietyt oppilaat halusivat aina olla ensimmäisenä. Jos he eivät saaneet olla ensimmäisinä jonossa, he pahoittivat mielensä.

Yleensä se [ei-toivottu käyttäytyminen] tulee semmosissa ilimi, että...tottelemattomuutena. Aika pitkälle semmosena vastaanpanemisena ja siihen liittyy toisaalta aika paljonkin, mutta oikeastaan tärkein on se mitä täällä on huomattu. Kun niitä pyytää jotakin tekehän, tehään sitä tai tehään tätä, sitten ne livahtaa. Tai istu hiljaa penkillä vähän aikaa, sitten siellä käy sellanen puheensorina. Ei oo keskittymiskykyä vielä tarpeeksi, semmoset semmosissa sosiaalisissa tai'issa tulee vielä hirveästi sitä käyttäytymistä esille. (Haastattelu4)

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen tuli myös esille **huolimattomuutena ja keskittymättömyytenä**. Esimerkiksi leikkihetken loppuksi oppilas ei kerännyt omia tavaroitaan pois. Opettajan täytyi mennä erikseen sanomaan useasti tietyille oppilaille, että lelut täytyy kerätä ja siltikin lelut saattoivat jäädä lattialle lojumaan. Havaitsin seurattessani luokan toimintoja myös, että opettajan *ohjetta ei malteta kuunnella loppuun asti*. Kun opettaja antaa työskentelyohjeita, oppilas ei ole keskittynyt kuuntelemaan niitä. Kun muut oppilaat ovat aloittaneet askartelemisen, aina muutama oppilas havahtui kyselemään, mitä nyt pitikään tehdä. Haastatteluissa tuli lisäksi ilmi, että tietyillä oppilailla on tapana aina hätäillä tehtävien tai erilaisten töiden tekemisessä. Opettajien mukaan he tekevät työnsä taitoihinsa nähden erittäin huolimattomasti.

Kaikkien yhteinen tekijä on keskittymisvaikeudet. Ei-toivottua käyttäytymistä alkaa ilmenemään tällä alueella. (...) ja kaikilla on tätä vaikeutta ohjeiden noudattamisessa, yleensä keskittyminen on hyvin lyhytkestoista. (Haastattelu6)

Oppilailla oli **motorista levottomuutta**. Motorinen levottomuus näkyi jonossa levottomana liikehdintänä, oppilaiden *pylly pyörii penkissä* tai oppilaat olivat *vilkkaita*. Esiopetuksen oppilaat temmelsivät ja juoksivat myös välituntien jälkeen luokassa leikeissään. Esiopetuksen oppilaiden oli välillä todella vaikea olla rauhassa paikallaan. Havaitsin, että esimerkiksi satuhetkien aikana melkeinpä jokaisella esiopetuksen oppilaalla oli jotain näperrettävää käsissä tai he muulla tavoin liikkuvat paikallaan. Oppilaat kyllä seurasivat opettajan opetusta, mutta heillä tuntui olevan tarve liikkua jollain tavalla joko koko kehollaan tai sitten vain näpertää jotain käsissään. Toisaalta havaitsin myös, että alkuopetuksen oppilaat jaksoivat istua rauhallisesti omilla paikoillaan häiritsemättä omalla liikehdinnällään tai näpertelyllään muita oppilaita tai opettajan työskentelyä.

**Aggressiivinen käyttäytyminen** oli harvinaista sekä esi- että alkuopetuksessa. Opettajien mukaan joissakin yksittäisissä tilanteissa oppilaat olivat olleet toisiaan kohtaan aggressiivisia potkien, tönien tai lyöden toisiaan. Osittain esi- ja alkuopetuksen oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen tuli ilmi myös sosiaalisten taitojen heikkoutena, mikä aiheutti muun muassa kaverin valikointia tai torjuntaa sekä pieniä sanallisia riitoja. Leikit eivät aina tahtoneet sujua kavereiden kanssa. Tavallisesti *tyttöjä ei sovi kolme yhteen leikkimään* tai toimimaan yhdessä. Opettajien mukaan tytöillä esiintyi enemmän kaverien *valikointia* kuin pojilla. Pojat tulivat enemmänkin *sanomaan, että joku ei leiki* ollenkaan muiden kanssa. Opettajien mukaan alkuopetuksen luokissa tyttöjen ei-toivottu käyttäytyminen oli ääneltään hiljaisempaa ja ehkä näin myös hieman näkymättömämpää kuin poikien käyttäytyminen.

Jos tytöt tekee sitä [käyttäytyy ei-toivotusti], tytöt tekee sitä monesti ihan hilijaa. Ja jos niillä on aisaa nin ne kuiskuttaa sille vieruskaverille hilijaa, ettei vaan kukaan kulis mittään. Mut poikien levottomuus on paljon kova äänisempää ja niin ku sillaa isommassa piirissä, että ne saattaa puhua luokan toisella puolelle

olevalle, että Mennääks skeittiparkkiin koulun jälkehen!! Että niissä on eroja. Tytöt on rauhallisempia. (Haastattelu5)

## 5.2.2 Kaverien valikointia, pahaa oloa ja sivusta seuraamista

Oppilaan sisäänpäin suuntautuneeseen ei-toivottuun käyttäytymiseen, depressiivisyyteen ja syrjään vetäytymiseen, opettajat kiinnittivät huomiota. Haastatteluissa opettajat kertoivat, että jos opettaja arveli oppilaan käyttäytymisen johtuvan oppilaan sisäisestä pahasta olostai tai perheeseen liittyvästä vaikeasta asiasta, opettaja pyrki toimimaan eri tavalla. Opettaja pyrki ymmärtämään oppilaan tunnetilaa. Jotkut oppilaat olivat alkuopetuksen luokissa opettajien mielestä hieman syrjemmässä muusta ryhmästä, mutta tämä oli *niittenkin oppilaitten vähän omaa valintaa, viihtyvät aika paljon yksin*. Oppilailla voi myös olla *kolmen koplai, että siinä väliin ollaan toisen kanssa ja väliin toisen*. Erityisesti juuri esiopetuksen opettajat sanoivat haastattelussa kiinnostavansa aktiivisesti huomiota oppilaiden kaverisuhteisiin. Ketään lasta ei saanut jättää leikkien ulkopuolelle.

Kuusvuotiaat tytöt meinas kytkeytyä kahestaan, eivätkä meinanneet ottaa mukaa tuota pienempää joka on varhennettu esiopetus. Oli ongelmaa siinä, että piti alkaa opettaa pojille myös, että miltä tuntuu toisista, kun ei pääse ryhmään, et kun et pääse joukkoon et siinä eilen iltana vähän mietin näitä , ni kavereiden valikointi on jonkun verran voimakasta tämmösessä pienessä ryhmässä. (Haastattelu3)

Opettajat kiinnittivät huomiota oppilaiden motivointiin. Opettaja pyrki motivoimaan kaikki oppilaat mukaan koko ryhmän toimintaan ja näin edistämään kaverisuhteiden luomista.

Esimerkiksi erään ryhmän liikuntatunnilla leikittiin juoksuleikkejä. Tietyt oppilaat olivat aina muita hieman vikkelmämpiä ja heitä oli vaikea saada kiinni. Kiinniottajat olivat jo uuvuksissa ja halusivat lopettaa koko touhun. Opettaja kehotti oppilaita toimimaan ryhmässä, että he saisivat kiinni hippaleikissä muut oppilaat. Opettaja opasti, että Maija voi mennä tuolta reunasta, Ville keskeltä ja Kalle toisesta reunasta. Oppilaat innostuivat opettaja auttavista kommenteista. Jokainen kiinniottaja taas innostui hippaleikistä ja kaikki oppilaat saatiin kiinni. Opettajan vinkkien

avulla hieman sivummassakin olleet kiinniottajat innostuivat toimimaan yhteistyössä muiden oppilaiden kanssa, että he yhdessä saisivat muut kiinni.

Seuratessani luokan toimintoja havaitsin, että syrjäänvetäytyviä oppilaita ei näyttänyt olevan luokissa. Oppilaat osallistuivat erittäin aktiivisesti luokan toimintoihin ja leikkeihin. Vain muutama lapsi seurasi hieman sivumpaa muun ryhmän toimintaa, mutta liittyi toimintaan mukaan hetken seurattuaan muiden puuhia. Ehkäpä opettajat osasivat jo ennakolta ohjata ja motivoida oppilaat toimimaan hyvin yhdessä. Ryhmätöitä tehtäessä opettajat ohjasivat oppilaita toimimaan yhdessä ryhmänä.

Esimerkiksi uskontotunnilla aiheena oli pääsiäisen ajan tapahtuminen kuvaaminen. Aihe tuntui oppilaista vaativalta. Oppilaat kommentoivat opettajalle, etteivät he osaa. Oppilaat sanoivat, että tehtävä on liian vaikea. Opettaja rauhoitteli oppilaita sanomalla, että teette tämän työn yhdessä muiden kanssa. Yhdessä suunnittelette ja jaatte työt ryhmän kesken. Yhden oppilaan ei tarvitse tehdä kaikkia asioita. Joku voi piirtää ja toinen voi kirjoittaa. Jokaiselle löytyy oma homma. Oppilaat rauhoittuivat ja alkoivat miettiä ryhmiensä kokoonpanoja.

### **5.3 *Ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavat uudet ja vaativat tilanteet***

Oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen aiheuttavat monet eri tekijät. Opettajien mukaan tavallisimmin näitä oppilaita on luokassa *oikeastaan kaks kolme samaa kaveria kaiken aikaa*. Opettajat totesivat haastatteluissa, että yleensä nämä oppilaat olivat *vahvoja persoonia*.

#### **5.3.1 Siirtymävaiheita, uusia tilanteita ja oppilaan jaksaminen loppuu**

Opettajien haastatteluissa sekä havainnoidessani luokkien toimintaa tuli esille, että tavallisimmin juuri *siirtymätilanteet* ja *järjestäytymistilanteet*

aiheuttavat ei-toivottua käyttäytymistä. Siirtymävaiheet, joissa *pannaan lukukirja reppuun ja otetaan toinen kirja esille, meinaa lähteä aina sellanen hälinä*. Opettajan täytyy *rauhottaa se tilanne*, että työskentely voi jatkua. Järjestäytymistilanteet, kun esimerkiksi lähdetään linja-autolla retkelle, aiheuttavat ei-toivottua käyttäytymistä - oppilas kiukuttelee. Ehkäpä oppilas ei välttämättä tiedä, miten tilanteessa tulisi toimia.

No se on niin ku joittenkin kohdalla, että kun on uus tilanne, uusi asia tai uusi juttu, mitä tehään. Jos ei sillä lapsella ole tietoa, että miten selviytyykä hän ja tulee semmonen epävarmuus. Ni sitten voi tulla kiukuttelua ja vähän niinko reagoi yllättävästikin siinä tilanteessa. (Haastattelu1)

Esiopetuksen opettajat kertoivat, että toimintoja pitäisi *vähän vaihella, ettei jatkuvasti istutettais penkissä. Välillä vähän semmosta liikettä, että oppilaat jaksais keskittyä paremmin*. Alkuopetuksen puolella taas ajateltiin päinvastoin, että toimintoja ei pitäisi kovin vaihdella eikä luoda lisää näitä siirtymätilanteita.

Aikuiset ovat erilaisia luonteeltaan ja niin ovat lapsetkin. Toinen on luonteeltaan rauhallisempi ja toinen hieman vilkkaampi. Opettajan täytyy ehkä miettiä, kuinka paljon he ovat valmiita muokkaamaan oppilaan omaa persoonaa ja pitääkö opettajan edes yrittää muuttaa oppilaan yksilöllisiä luonteenpiirteitä.

Se on luonteenpiirre. On semmonen välitön, välitön ja vilkas, vilikkaita kavereita, ei ne tee sitä pahuuttaa, sen sen mä oon ihan varma, sen näkee silmästä. Ne ei malta, ne ei vaan malta olla hiljaa. (Haastattelu5)

Oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä aiheutti myös motivaation puute tai *jos ei oookkaan ihan helppoa* tehdä tehtäviä. Tehtävät vaativat oppilaalta hieman enemmän kykyä, keskittymistä tai tarkkaavaisuutta, oppilaan mielenkiinto tekemiseen lopahtaa.

No yks on varmaan se, että on motivaation puute, ei huvita tehdä jotakin ja yrittää keksiä siihen jotakin mukavempaa, mukavempaa juttua. Joskus on taas se toinen on ärsyttävyyt jollakin tavalla, sitä rupeaa tulemaan niitä kiukunpuuskia ja lyömisiä. (Haastattelu4)

Esiopetuksen oppilaat kokeilivat sekä omia että opettajan rajoja. He halusivat saada oman tahtonsa lävitse. Opettajat kyllä kertoivat haastatteluissa, että esiopetuksen oppilaan kuuluukin välillä uhmata aikuista.

Ja vähitellen alkaa joulun alako kyseenalaistettiin opettajan ohje tai lainaussmerkeissä määräys tai joku tämmönen. Eli sitä pikku hiljaa kevättä kohti alkanut, mikä kuuluuki. Aina on mielestä kuus vuotias alkaa joulun jälekeen muuttumaan, että sillä pitää joskus asettaa opettajan ohje kyseenalaiseksi, sillä pitää olla rohkeutta, että se sanoo, että mä en haluakaan näin, se ei ole pelkästään sitä, että se pitäis heti nujertaa, vaan se on hyvä asia, koska se irtaantuu aikuisesta. Se alkaa miettimään ite. Kaikilla kautta aikojen kuus vuotiailla on tullu, ne on nin ku päiväkodissakin ne oli aika raskaita kevää, kun ne alkoi. Ne ei ollu vielä isoja, mutta ne ei ollu enää pieniä. Ne alkoi koittelemaan jonkin verran vastaan ja tämmöstä. Se on terve piirre. Se kuulu asiaan tietyllä lailla, kuhan se ei mee semmoseks, että mitään ei tehä ja joka asiassa eli että se ei mee semmoseks että aikuisen sana ei merkitse mitään. (Haastattelu3)

Opettajien mukaan oppilaan fyysinen jaksaminen näkyy luokan vuorovaikutustilanteissa. Oppilas itse kertoi opettajalle, että aamupala tai yöuni oli jäänyt vähemmälle. Näissä tilanteissa oppilaan jaksaminen loppui. Oppilas ei pysty keskittymään intensiivisesti ja työskentely motivaatio puuttui.

Sellaisessa työskentelyssä, joka vaatii kovasti keskittymistä...ehkä joskus voi olla, että jaksaminen loppuu. (...) Joo kyllä se jaksaminenkin, jaksaminen vaikuttaa, jos ajattelee ihan tuota noin niin... fyysiset tekijät, jos yöuni on jäänyt vähemmällä. Kyllä se näkyy käytöksessä tai jos aamupala on jäänyt vähemmälle. (Haastattelu2)

### **5.3.2 Elämä jatkuvaa säpinää ja kiirettä**

Opettajat kommentoivat haastatteluissa, että yhteiskunta on muuttunut ja muokannut lapsen arkielämää. Lapsen monet eri harrastukset vievät erittäin suuren osan lapsen illasta. Rauhallisia kotona vietettyjä iltoja oman perheen kanssa ei välttämättä ole kovinkaan paljon viikossa. Yhteiskunnan kiire näkyy myös lasten elämässä. Rauhallisten hetkien puuttuminen saa aikaan

oppilaan väsymistä. Opettajien mukaan luokassa tämä oppilaan väsyminen tulee ilmi juuri levottomuutena.

Lapsilla on nykyään niin kiire. Niillä on selvät, niillä on selvät systeemit kun ne lähtee koulusta, niillä on selvät ajatukset, mitä tehdään tänä iltana. Mihin mä meen suoraan koulusta, ne saattaa olla myöhäänkin repun kanssa jossakin, iltamyöhään tehdään ja harrastetaan ja ja katotaan vielä elokuvat ja että ne on monesti aika väsyneitä. Ja se väsymys kyllä saa sitä levottomuutta. (Haastattelu5)

Haastatteluissa tuli myös esille, että perheen elämäntyyli ja -rytmi vaikuttavat oppilaan fyysiseen jaksamiseen. Oppilaan arkielämä voi olla liian uuvuttavaa, että oppilas ei jaksa täysipainoisesti keskittyä koulussa työskentelyyn.

Mun mielestä vaikuttaa kyllä kotikin, kaverit, televisio-ohjelmat, aika paljon mitä näin pieniä, mitä nämäkin on, televisiota on kahtottu paljon. Ja huomaa meidän kaikista vilikkaimmalla kaverilla, jolla sitä ei-toivottua käyttäytymistä on eniten, ni pelaa hirveän paljon kotona tietokonetta. Sitte se valittaa täällä kaiken aikaa, että on väsynyt. Ja tuota niin ni, kulukee isojen poikien isojen tyttöjen seurassa, niillä on pikkusen erilaiset, erilaiset jutut. (Haastattelu4)

Opettajat arvelivat yhteiskunnan muutoksen myös muuttaneen ihmistä persoonana. Ehkä tämän päivän lapset ovat hieman toisenlaisia kuin aikaisemmat sukupolvet.

Mitä kauemmin on tässä työssä, mitä tuoreempia lapsia on sitä enemmän niillä riittää ääntä. Musta tuntuu, että nyt neljänkin vuo'en aikana, lapsetkin on hyvinkin vilikastunut, huomattavasti. Ja osa tulee kauhian röyhkiäksi, jo kuusvuotias osaa olla aika ...röyhkeä. (Haastattelu4)

Opettajien mukaan oppilaan lähiympäristössä voi tapahtua suuria muutoksia, jotka aiheuttavat emotionaalisesti paha oloa oppilaalle. *Kaikki asiat, mitä tapahtuu lapsen lähipiirissä vaikuttaa* lapsen olemukseen. Jos oppilaalla on psyykkisesti paha olla, voi se tulla ilmi oppilaan käyttäytymisessä ja vuorovaikutuksessa luokkatilanteissa.

Havaitsin, että tiettyjen opettajien tunneilla oppilaiden toiminta oli rauhallisempaa ja opettaja ohjasi oppilaita enemmän työskentelemään tietyllä hänen toivomallaan työskentelytavalla. Opettaja vaati oppilailta rauhallisempaa ja tarkkaavaisempaa käyttäytymistä sekä työskentelyä.

Opettajan oma rauhallisuus tai vastaavasti stressaantuneisuus siirtyy oppilaiden käyttäytymiseen. Oppilaat ottavat opettajan persoonasta mallia omaan käyttäytymiseensä.

Kyllä se varmaan on opettajan persoonastakin kiinni kyllä tää homma. Jos opettaja on hyvin rauhallinen ja tasainen, oppilaatkin ovat rauhallisia ja tasaisia. Se niin ku, se peilaa ihan niin ku, opettaja saa peilata itteäänkin sieltä. (Haastattelu5)

Opettajan tyyli tuli esille havainnoidessani luokan toimintoja. Jos opettaja jaksoi rauhallisella äänellä selittää oppilaille yhä uudelleen käyttäytymiseen liittyviä sääntöjä tai ohjeita, luokka jaksoi kuunnella näitä ohjeita myös rauhallisesti. Jos opettaja tuli kiireisellä tyyllillä luokkaan ja käytti omaa ääntään hieman enemmän, myös luokka vaikutti tilanteessa rauhattomalta. Oppilaat eivät pysähtyneet kuuntelemaan, mitä opettaja halusi sanoa, eikä opettaja pystynyt kuulemaan, mitä oppilaat sanoivat. Tuntui välillä, että joillakin opettajilla ja avustajilla oli hieman *pallo hukassa*. Heillä ei ollut ehkä itselläänkään selvillä tarkasti, minkälaista käyttäytymistä he vaativat oppilaalta. Oppilaan käyttäytymisen ongelmiin ei puututtu tehokkaasti, tarkoituksenmukaisesti ja kaukonäköisesti.

#### **5.4 Opettajan ennaltaehkäisevät toimet**

Opettaja pyrki jo ennakoivasti vähentämään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Opettajilta löytyi keinoja oppilaan käyttäytymiseen puuttumiseksi. Seuraavana käsiteltävät ennaltaehkäisevät toimenpiteet olen järjestänyt tärkeysjärjestykseen eri alaotsikoiksi. Tärkeysjärjestyksen olen laatinut opettajien haastattelujen perusteella. Haastatteluissa tuli esille, että ennaltaehkäisevissä toimissaan opettajat korostivat tiettyjä asioita. Ensimmäisenä periaatteena opettajilla oli antaa oppilaille positiivista huomiota. Toisena periaatteena opettajat muokkasivat omaa opetus- ja ohjeenantamistapaansa käyttäen muun muassa ytimekkäitä ohjeita ja selkeitä rutiineita. Kolmanneksi tietyissä tilanteissa opettaja keksi luovasti erilaisia lisäkeinoja ennakoidakseen oppilaalle hankalia tai vaativia tilanteita.

Neljäntenä tärkeänä asiana opettajat tekivät yhteistyötä avustajien, vanhempien ja muiden asiantuntijoiden kanssa. Näitä opettajan ennaltaehkäiseviä toimenpiteitä tarkastelen seuraavaksi.

#### **5.4.1 Positiivisen huomion antaminen tai huomiotta jättäminen**

Opettajien ensisijaisena periaatteena oli antaa huomiota silloin, kun oppilas käyttäytyy hyvin. Opettaja pyrki antamaan oppilaalle positiivista huomiointi tavallisissa arkipäivän tilanteissa. Näin oppilaan ei tarvinnut käyttäytyä *negatiivisesti* saadakseen opettajalta edes jonkinlaista huomiointia. Oppilaalle positiivisen huomion antaminen tuli esille sekä opettajien haastatteluissa että havainnoidessani luokan toimintoja. Suurin osa opettajista antoi erittäin aktiivisesti oppilaille positiivista palautetta ja kannustamista. Opettajat myös ohjasivat oppilaita keskenäänkin antamaan positiivista ja kannustavaa palautetta hyvästä työskentelystä. Esimerkiksi kuvaamataidon tunnin päätteeksi opettaja kiinnitti oppilaiden piirustuksen seinälle. Oppilaiden tehtävänä oli valita jonkun oppilaan piirustus ja kehua piirustuksen ominaisuuksia. Askarteluhetkellä opettaja nosti esille jonkun oppilaan työn ja kehui sitä sekä pyysi myös muilta oppilailta kommentteja.

Opettajat olivat aktiivisesti pohtineet, minkälaista palautetta he oikeastaan antavat oppilaille koulupäivän aikana. Oppilas voi saada opettajalta melko monestikin vain negatiivista palautetta tai pelkkiä kieltoja. Muutamat opettajat olivat pyrkineet *kääntämään kielto käskyksi tai ohjeeksi*. Esimerkiksi opettaja ei kiellä oppilasta juoksemasta, vaan kehottaa oppilasta kävelemään sisätiloissa. Opettajat olivat kiinnittäneet huomiota omaan palautteen antamiseen syvällisemminkin. Opettajat pyrkivät huomioimaan oppilaan hyvää – toivottua – käyttäytymistä luokassa, eikä aina vain antamaan huomiota oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä negatiiviseen sävyyn.

Positiivisen huomion antaminen on yks semmonen tekijä, mikä mikä tuota...on oppilaalle...tavallaan palakinto, että sitä huomiota ei tarte alakaa ettimään sitten, minkään negatiivisen tekemisen

kautta, että semmonen järjestelmä mun mielestä ei saisi olla, että opettajan kans pääsee juttusille vaan ku tekee jotain luvatonta...melekeen pitäis tapahtua kyllä toisella tavalla.

Haluaako nämä oppilaat paljon huomiota sillä negatiivisella tavalla [Minun oma kysymykseni haastattelijana]

Ei...ei.. ja se on mun mielestä semmonen kans vähän että se on semmonen, että se on tarttuva tauti, että siitä ei saa käyäkään palakittemaan. Koska jos alakaa sitä negatiivista käyttäytymistä kovin huomioimaan, niin silloinhan laps kokee sen, oli se huomio sitten negatiivista tai positiivista, mutta kunhan sitä tulee (Haastattelu2)

Toisinaan opettajien periaatteena oli myös olla täysin huomioimatta oppilaan käyttäytyminen. Opettaja ei reagoinut millään tavalla oppilaan toimintaan. Esimerkiksi kun oppilaat vastasivat viittaamatta opettajan kysymyksiin, opettaja ei *kuuntele, jos joku rupeaa sieltä vastauksia huutelemaan*. Opettajat katsoivat, että jo pelkkä huomion antaminen oppilaan käyttäytymiselle, palkitsi oppilasta. Havaitsin, että tämä opettajan keino jättää oppilaan käyttäytyminen huomioimatta oli toisinaan tehokas pieni muistutus oppilaalle, millä tavoin opettaja oli ohjannut aikaisemmin oppilasta käyttäytymään.

Eräässä luokassa havaitsin, ettei opettaja kiinnittänyt kovinkaan paljon huomiota oppilaan hyvään ja ahkeraan työskentelyyn. Oppilaille ei annettu kovinkaan paljon positiivista palautetta.

Esimerkiksi aamutunnilla opettaja laski kahdestaan oppilaan kanssa matematiikan tehtäviä. Matematiikan tehtävien aiheena oli geometrinen kuvien piirtäminen ruudukkoon. Opettaja antoi pelkästään sanallisia ohjeita, miten oppilaan tulee siirtää kynää seuraavaksi. Opettajan ohjeet olivat pääasiassa kertovia, mitä teet "yksi ruutu vasemmalle, kaksi ruutua oikealle..." Opettaja ei ohjannut oppilasta itse miettimään, miten tehtävässä tulisi edetä. Opettaja ei myöskään antanut oppilaalle kannustavaa palautetta vaativien tehtävien suorittamisesta. Koko luokan ryhmätilanteissa opettaja ei tuntunut kovinkaan paljon kiinnittävän huomiota tiettyjen oppilaiden positiivisen palautteen antamiseen. Jotkut oppilaat saivat päivän aikana melko paljon vain negatiivisistä palautteista käyttäytymisestään.

### 5.4.2 *Ytimekkään lyhyet ohjeet sekä selkeät rutiinit*

Opettajat korostivat ennakkosuunnitelmien laatimista. Opettaja pyrki suunnittelemaan opetuksensa huolellisesti. Opettajan tarkoituksena oli ehkäistä jo ennakolta tilanteita, joissa oppilaan käyttäytyminen olisi ei-toivottua. Opettajat kokivat, että jos ei ole laatinut päivästä ennakkosuunnitelmia tai tehnyt ennakkovalmisteluja – *homma ei ole hanskassa*. Luokka *vaistoa* sen ja syntyy levottomuutta. Opettaja pyrki ennakoimaan oppilaille vaikeita tilanteita. Opettajat esimerkiksi hakivat tarvittavat välineet ennakoon jo luokkaan, miettivät sopivia motivointikeinoja, näin oppilaiden työskentely sujui *paremmin*.

Ja nimenomaan siinä kaikista paras on se ennakointi.. että mielessään ajattelee ne tilanteet läpi, että että mitä tuota noin ni..mitä on otettava huomioon, että homma sujuu. (Haastattelu2)

Opettajien ei kuitenkaan tarvinnut ehdottomasti noudattaa näitä ennakkosuunnitelmiaan. Opettajien mukaan ennakoivassa suunnittelussa tiettyjen vaativien, vaikeiden tai uusien tilanteiden ennakolta miettiminen auttoi opettajaa joustavammin toimimaan näissä tilanteissa. Tilanteen sitä vaatiessa opettaja muutti suunnitelmiaan. Opettajien mukaan tärkeintä oli ajatella etukäteen, mitä voisi tapahtua ja ennakoida näitä tilanteita.

Havaitsin, että ennaltaehkäisevä suunnitelmallisuus toi luokkaan rauhallisen työskentelyn ilmapiirin. Opettaja oli miettinyt tarkasti tunnin tavoitteet, toiminnot ja mahdolliset lisätehtävät nopeimmille oppilaille. Opettajalla oli aikaa jokaiselle oppilaalle. Yhdessä luokassa välillä tuntui, ettei opettaja ehkä ollut kovin valmistautunut tunteihin etukäteen tai ehkä opettaja ei nähnyt luokan kokonaisuutta ohjatessaan vain yhden oppilaan toimintaa.

Tunnin aiheena oli äidinkieltä. Oppilaat lukivat ääneen omia aineitaan. Kun yksi oppilas luki, muut oppilaat eivät kuunnelleet. Muut oppilaat pyörivät tuoleissaan ja hypistelivät repuista ottamiaan tavaroita. Opettaja tai avustaja eivät millään tavalla reagoineet muiden oppilaiden toimintaan. Jokainen oppilas odotti vain omaa lukuvuoroaan. Oppilas sai omasta tarinasta tehdä muille oppilaille kysymyksiä. Kysymysten tekeminen jonkin verran ohjasi luokkaa yhteiseen työskentelyyn. Luokassa opettajan ja

avustajan tehtävänä tuntui olevan vain yhden lapsen vieressä oleminen ja hänen käyttäytymisensä kontrolloiminen. Eräs oppilas Ville sai erittäin paljon tehdä asioita oman mielensä mukaan. Tuntui välillä, että tämä oppilas sai dominoida oppitunnin kulkua täysin oman tahtonsa mukaan. Jokainen oppilas luki tarinansa omalta paikaltaan, mutta Ville halusi ehdottomasti lukea tarinan opettajan tuolilla istuen. Opettaja yritti estää Ville menemästä hänen paikalle, mutta turhaan.

Opettaja ei ehkä ollut miettinyt keinoja, millä tavoin puuttua Villen käyttäytymiseen. Tuntui ehkä helpommalta keinolta antaa aina periksi Villelle, kuin vaatia ja ohjata häntä käyttäytymään opettajan toivomalla tavalla.

Selkeät rutiinit oppitunnin etenemisessä olivat myös korostuneessa asemassa. Opettaja pyrkii käyttämään opetuksessaan hyödyksi rutiineita. Esimerkiksi matematiikan tunti sujui melkein aina tietyn kaavan mukaan. Ensin opetetaan *yhteisesti* ja sitten harjoitellaan itse samantyyppisiä laskuja. Nämä selkeät rutiinit näyttivätkin toimivan luokassa hyvin. Oppilaat työskentelivät ahkerasti ja opettaja positiivisesti kannusti oppilaita. Luokassa vallitsi myönteinen ahkeran työskentelyn ilmapiiri.

Ohjeiden antoon opettajat kiinnittivät huomiota. Ohjeet pyrittiin *selittämään tarkasti*. Opettajien mukaan ohjeet pitäisi olla *tosi teräviä, lyhyitä, ytimekkäitä*. Ohjeet pitäisi antaa *kunnolla kaikille*. Ohjeet olisi hyvä antaa huolellisesti.

Luokan omat säännöt ehkäisivät opettajien mielestä erittäin hyvin oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Opettajien mukaan luokan säännöt täytyi käydä oppilaiden kanssa yhteisesti läpi. Opettajat myös painottivat, että olisi tärkeää oppilaiden vielä allekirjoittaa nämä luokan yhteiset säännöt. Tämä allekirjoittaminen laittoi oppilaat itse pohtimaan, voinko minä todella noudattaa niitä sääntöjä. Oppilaat pitivät tärkeänä yhteisesti allekirjoitettujen sääntöjen noudattamista. Yleensä yhteisten sääntöjen rikkomisesta *muistuttaa toiset oppilaat*.

Yhteiset säännöt ja semmoset selekeät toiminnat, että kaikki tietää, että miten nyt toimitaan....paljon on keskusteltu näitä asioita. Tehty luokan yhteiset säännöt. Ite on pantu nimen alle, että sitoutuu...Ne [oppilaat] oli aika jänniä ku kirjoitettiin niitä [yhteisiä sääntöjä] ja mietittiin, ni ne tuumat, että voiko he

allekirjoittaa. Että mitä jos....ei jaksa , tai ei pysty noudattamaan niitä. Ne tiesi omat rajansa. (Haastattelu1)

Kaikki opettajat eivät kuitenkaan pitäneet tärkeänä luokan yhteisten sääntöjen laadintaa. Opettaja koki liian raskaana sääntöjen jatkuvan muistuttamisen ja läpikäymisen.

Pitäis olla yhteiset säännöt, niistä pitää joka päivä käydä uudestaan ja uudestaan selvitystä, että ohjeiden noudattamisesta ja eteisen naulakoista. (Haastattelu6)

Toisaalta yhteisten järjestyssääntöjen kannattajaopettajat kokivat luokan järjestyssäännöistä puhumisen raskaana, mutta silti erittäin tärkeänä asiana.

Kun siitä jaksaa puhua ja puhua, ni kyl se joskus menee sitte perille. (Haastattelu5)

Haastatteluissa opettajat pääsääntöisesti korostivat, että sekä esiopetuksen että alkuopetuksen luokissa opettajalla täytyi olla *jämerä ote* luokasta. Opettajan täytyi tehdä *heti selväksi ne säännöt, luokansäännöt, et mun kans tehään näin*. Luokassa täytyi olla *tietyllä lailla tiukat rajat*. Havaitsin, että jämerä ote luokasta, laittaa oppilaat kuuntelemaan opettajaa. Opettaja on luokassa se aikuinen, jonka sana viime kädessä ratkaisee mitä tehdään. Jos opettajalla ei ole jämerää otetta, oppilaat voivat dominoida tuntien kulkua. Oppilas antaa itselleen eri vapauksia ja opettajalla ei tahdo olla keinoja siihen puuttumiseksi. Opettajat painottivat, että kun syksyllä alkaa työskentelyn uuden ryhmän kanssa *kannattaa aina ottaa tarkemmin, koska loppukeväästä on kiva löysentää juttuja. Säännöt ja rajat luovat turvallisuutta* luokkaan.

### 5.4.3 Pieniä luovasti keksittyjä lisäkeinoja

Haastatteluissa tuli esille, että opettajat olivat myös kehittäneet omaa opetustaan ja ottaneet käyttöön kekseliäitä menetelmiä, jotka vähentävät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Opettajat korostivat *yhteisvastuullisuutta* oppilaiden kesken - toisille oppilaille pitää antaa työrauha. Monilla ryhmillä oli oma merkki, jolla sai työrauhan itselleen. Oppilaan tai opettajan täytyi nostaa ylös etusormi, mikä oli merkki muille

työrauhan vaatimisesta. Oppilailla oli tärkeää, että hekin pystyivät käyttämään tätä merkkiä itsenäisesti ja muiden oppilaiden oli annettava heille työrauha ilman opettajan erillistä pyyntöä.

Nyt meillä on käytössä semmonen merkki, että jollen minä ole luokassa ja joku haluaa työrauhan ni ni tuota, sormimerkillä [etusormi ylös] voi sen vaatia. Ja se on ollu aika tehokas, että siihen sitten kaikki lähtee mukaan. (Haastattelu2)

Opettajat olivat myös keksineet luovasti erilaisia keinoja, jotka ehkäisevät oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Kun oppilas ei malttanut kuunnella ohjeita, opettaja kirjoitti *ranskalaisilla viivoilla muistilistat, tsekkauslistat, että mitä oppilas sitten seuraavaksi tekee*. Näin oppilas pystyi itse seuraamaan tauluohjeesta, mitä hänen tulisi tehdä. Ekaluokalla opettaja piirsi *kuvia, lyijykynä, värikynä ja sakset*. Nyt kun toisella luokalla oppilaat osaavat lukea, opettaja voi kirjoittaa ohjeet taululle lyhyesti. Opettaja pyrki suunnittelemaan *mielenkiintoiset tunnit*, jotka olisivat *lapselle motivoivia* ehkäistäkseen oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Myös yksittäiset viittomat oli koettu hyödylliseksi apuvälineeksi oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi.

Meillä on nää viittomat tullut, että se on ihan koko luokalle. Että ku näytetään näin [viittomamerkki "istu"] ni se perimmäinen kaveri tietää, että pitää istua. Se tavallaan ei vähennä sitten sitä sanojen merkitystä. Siinähan teho vähenee sitä enemmän, mitä käytät (Haastattelu1)

Eräässä luokassa oli käytössä pictot (pieni mustavalkoinen yksinkertaistettu kuvalappu, joka esittää jotain toimintoa) selventämässä päiväjärjestystä. Oppilaat pystyivät ennakoimaan, mitä seuraavaksi tapahtuu. Näin opettajan ei tarvinnut koko ajan olla kertomassa oppilaille, mitä seuraavaksi tullaan tekemään. Samaisessa luokassa oli myös kokeiltu tietokoneella tehtyjä pcs (pieni värillinen kuvalappu eri toiminnoista) kuvia, mutta niistä oli luovuttu. Pcs kuvat eivät olleet tarpeeksi selkeitä oppilaille. Opettaja ja oppilaat olivat havainneet, että mustavalkopohjaisista selkeistä pictoista kauempanakin olevat oppilaat saattoivat vaivatta nähdä päivätoiminnot.

Jos oppilaalla oli tunnin alussa useasti kynät ja muut tarvikkeet hukassa pulpetissa, opettaja antoi oppilaalle pienen korin. Tähän koriin oppilas laittoi

kaikki tärkeät tunnilla tarvittavat tavarat kuten kynät, kumit ja sakset. Näin oppilas pystyi nopeasti löytämään tarvittavat välineet. Pienellä korilla vältettiin oppilaan turhautuminen ja opettajan negatiivissävyiset sanalliset kommentit tavaroiden etsimisestä.

Opettaja pyrki myös istumajärjestyksellä vaikuttamaan oppilaan kaverien valikointiin. Tietyt kaverit laitettiin istumaan vierekkäin, jotta heille tulisi enemmän vuorovaikutusta ja yhteistä toimintaa. Vierustoverin kanssa katsottiin yhdessä samasta kirjasta tai käytettiin samoja välineitä. Tämä luontainen yhteistyö loi pohjaa uudelle kaverisuhteelle. Istumajärjestyksellä pyrittiin ennemminkin saamaan yhteistoimintaa aikaa oppilaiden välillä kuin erottamaan tiettyjä oppilaita toisistaan.

#### **5.4.4 Yhteistyö vanhempien ja avustajan kanssa**

Opettajien pääasiallinen yhteistyökumppani oli lasten vanhemmat. Yhteistyömuotoina koulussa on vanhempien vartit, reissuvihot ja opettajat myös puhelimitse kertovat, miten asiat koulussa sujuvat.

Jatkuva aktiivinen yhteys vanhempiin, joko reissuvihon kautta tai soittaminen, että ei missään aikasemmin missään yhteys, tai en oo enemminkin ymmärtänyt sen.. En oo ehkä ymmärtänyt sitä, miten tärkeää kodin ja koulun välinen yhteistyö. Tai on ollu isompia ryhmiä tai on ollu joku muu tekijä, mutta nyt oon joutunu. Mutta kyl se tuottaa myös tulosta, että ... tai vaikka ei mun mielestä vielä kukaan ota yhteyttä..tai oo kiinnostuneita ja kysellä, mitä hyötyä on tehdä hojksia, jos tutuu, että ne ei kuitenkaan lue sitä sen jälkeen ku yhdessä keskusteltu, mitä tehään. Semmonen tunne mulla.

No onko vanhempien kansa tekemästä yhteistyöstä ollut apua sun opetuksessa? [Oma kysymykseni haastattelijana]

On siitä ollu apua, että kyllä siinä mielessä, jo kun on ollu yhteydessä. heihin, on helppo aina soittaa ja kertoa tilanteista, mikä nyt on. Ja yrittänyt löytää yhteisiä porkkanoita, jotta tavoitteita saavutettaisiin ja.. mutta vieläkin enemmän toivois. Enemmän toivois kotoa päin yhteyttä, heidän lapsista on kysymys. (Haastattelu6)

Toisaalta kaikki vanhemmat eivät olleet aktiivisia yhteistyökumppaneita opettajien kanssa. Vanhemmat olivat huomanneet samoja asioita kuin opettajakin, mutta eivät nähneet tarvetta tehdä asioiden eteen mitään.

Sitten monesti oon huomannu sen, että täälläpäin huomataan jotakin ja sitte ku sä meet siitä kotia ilmoittahan, vaikka reissuvihon välityksellä tai soitat kotona tietään jo se ongelma, mut sen eteen ei oo tehty yhtään mitään ja sen eteen ei tehdä edelleenkään yhtään mitään, vaikka täältä koulutapäin otettais yhteyttä. Sen vähän niinkö painetaan villasella koko juttu, että joo me tietään tuo. Se on ollu koko elämänsä tuommonen. Tämmösiä kommentteja tulee ja sitten justiin sitten tästä väsyneestä kaverista, että sanoin siitakin kaverista, että kun on niin väsynyt, että melekeen nukkuu täällä päivisin, että jos on vaikka huono veri, kun on niin huono syömään. Joo tuskinpa se sitä on, että huono veri on. Mutta väsyny se on täällä, en minä tiä, mistä se johtuu, mutta aina se makoilee penkillä ja kehuu, että nukuttaa. Lomien jälkeen, ei auttanut yhtään vaikka oli nelijä päivää lomaa, yhtä väsyny kaveri sieltä, että vähän enemmän minä toivoisin, että kotonakin puututtaisiin lasten hommiin ja katottais mitä ne siellä tekee ja otettaisi, jos täältä koulutapäinkin tulee yhteydenottoa, ni vähän ottaisivat puhetta kotona, että mites siellä menee. Kyselisivät päivittäin, miten on menny, että tuota vähän tietäis. Eikä niin että me tietään tuo, mutta ei me voia sille mitään. Täällä se on meleko mahottomuus ku on 13 kuusvuotiasta ja yksin oot, niin ni ihan joka juttua ei täälläkään pysty ratkasehan. Kyllä vähän pitäis tulla kotua päin vasthan. (Haastattelu4)

Havaitsin, että opettajan ei ollut helppoa hyödyntää muiden asiantuntijoiden antamaa opastusta. Luokassa eräällä oppilaalla oli diagnoosi, jonka perusteella hänellä oli tutkimusjaksoja muualla. Nämä tutkimusjakson asiantuntijat tulivat oppilaan koululuokkaan tutustumaan ja antamaan opettajalle vinkkejä oppilaan ohjaamiseen. Opettaja ei nähnyt tarpeellisena muokata oppimisympäristöä tai omaa opetustapaansa. Itse kyllä havaitsin, että näiden asiantuntijoiden pienet vinkit olivat olleet tarpeellisia ja erittäin valaisevia.

Kahdessa luokassa oli käytössä kokoaikaisesti avustaja opettajan työparina. Muissa luokissa avustaja oli joitakin tunteja viikossa. Kun avustaja tuli luokkaan vain tietyiksi tunneiksi, hänen toimenkuvansa oli selkeä.

Avustaja auttoi tiettyjä oppilaita opettajan antamien ohjeiden mukaisesti tai avustaja toimi opettajan työparina auttaen kaikkia apua tarvitsevia oppilaita. Kun avustaja oli kokoaikaisesti tässä

yhdessä luokassa oppilaita ohjaamassa, avustaja kertoi katsovansa mallia, miten opettaja ohjaa tietyissä tilanteissa oppilaita. Avustaja pyrki ohjaamaan samojen periaatteiden mukaisesti kuin opettaja. Havaittiin, että avustaja aktiivisesti ohjasi positiivisilla keinoilla oppilasta keskittymään opetukseen. Avustaja meni ennaltaehkäisevässä mielessä tiettyjen oppilaiden viereen heitä yksilöllisemmin ohjaamaan. Avustajan ja opettajan työskentely sujui samojen yhteisten periaatteiden mukaisesti. Esimerkiksi matematiikan tunneilla avustaja kierteli luokassa katsomassa, kuka tarvitsisi apua. Jos oppilas näytti pohtivan mielteliäänä tehtäviään, avustaja meni tarjoamaan apuaan.

Toisaalta toisessa luokassa puolestaan avustaja ja opettaja eivät toimineet samojen periaatteiden mukaisesti, koska yhteistä suunnittelu-aikaa ei tahtonut löytyä.

Avustaja melko negatiiviseen ja käskevään tyyliin ohjasi oppilasta työskentelemään. Avustaja ei antanut kovinkaan paljon positiivista ja kannustavaa palautetta oppilaalle. Opettaja itsekkin myönsi, että avustajan ja hänen yhteistyö ei ehkä aina tahdo kovin hyvin sujua. Opettajan mukaan yhteistä aikaa samojen ohjausperiaatteiden sopimiselle ei tahtonut olla.

Harjoittelija ja opettaja eivät aina toimineet samojen periaatteiden mukaisesti, vaikka yhteisistä periaatteista oli keskusteltu. Eräässä luokassa oli vierailijana nuori harjoittelija poika. Opettaja ja avustaja yrittivät hienotunteisesti kertoa harjoittelijalle, että hänkin toimisi heidän kanssaan samojen periaatteiden mukaisesti.

Tapasin harjoittelija pojan vain yhden kerran havainnoidessani luokan toimintaa. Harjoittelija keskusteli oppilaiden kanssa erittäin rentoon tyyliin. Oppilaat olisivat kaivanneet harjoittelijaa välitunnille pelaamaan jalkapalloa ja kysyivät pojalta, miksi hän ei ollut välitunnilla. Harjoittelija tuumasi vähän haukotellen, ettei jaksanut. Muutama lapsi tuumasi hiljaa itsekseen, että ei hänkään jaksaisi mennä ulos, miksi pitää niin tehdä. Opettaja yritti korjata, että harjoittelijalla oli ollut muita tehtäviä. Tietyissä tilanteissa harjoittelijapojan huumorilla höystetyt kommentit yllyttivät oppilaita käyttäytymään levottomasti ja heidän keskittymisensä katosi pois opetettavasta aiheesta. Esimerkiksi päivän lopuksi vaihdettiin istumajärjestystä. Opettaja laittoi jokaisen oppilaan nimen paperilapulle. Hän nosti yhden nimen kerrallaan ja laittoi nimen taululle piirrettyyn istumajärjestykseen. Kun opettaja laittoi Liisan nimen taululle, harjoittelija kommentoi suureen ääneen, että nyt pitää tulla sitten Erkin vuoro. Oppilaat alkoivat nauraa. Erkkiä jännitti ja niin Erkin nimi nostettiin. Erkki ja Karoliina taisivat tykätä

toisistaan. Harjoittelija tykkäsi huudella välikommentteja ja saada oppilaat nauramaan.

## **5.5 Kun homma ei ole hanskassa – opettajan vaihtelevat toimintatavat**

Opettaja kertoi, että hänen toimintaansa vaikutti erittäin paljon, mistä hän arveli oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen johtuvan.

Että jos se on sitä tuskasta ni sitten se on eri tilanne. Jos se on pahaa oloa ja semmosta, mutta jos se on vaan kiukkua ja omaa tahdon läpiviemistä ni, kannattaa lukea sitä lasta, että mikä on tilanne milloinkin. (Haastattelu1)

Seuraavana käsiteltävät opettajan toimintatavat olen laittanut tärkeysjärjestykseen eri alaotsikoiksi. Tärkeysjärjestyksen olen laatinut opettajien haastattelujen ja omien havainnointieni perusteella.

### **5.5.1 Lähellä oloa, silittämistä ja teräviä katseita**

Opettaja pyrki omalla läsnäolollaan tai läheisyydellään epäsuorasti vaikuttamaan oppilaan käyttäytymiseen, mikä tuli ilmi opettajien haastatteluissa sekä havainnoidessani luokan toimintoja. Oppilaan lähellä oleminen tai oppilaan lähelle meneminen opetustilanteessa, sai oppilaan muuttamaan käyttäytymistään.

Esimerkiksi biologian tunnilla opettajan puhuessa koko luokalle avustaja kiertää luokassa oppilaiden vieressä, koskettaa ja antaa opettajan antamat ohjeet vielä kohdennetummin juuri tälle oppilaalle. Oppilas keskeyttää omat puuhansa ja keskittyy paremmin opettajan opettamaan aiheeseen. Toisinaan taas avustaja oli koko ajan tiettyjen oppilaiden lähetyvillä ja ohjasi näitä oppilaita hieman tarkemmin keskittymään opetukseen. Jos tehtävät olivat liian vaativia oppilaalle, avustajan auttava rooli sai oppilaan yrittämään vielä hiukan enemmän. Oppilas vaikutti myös erittäin tyytyväiseltä, kun vaikean tehtävän jälkeen avustaja tai opettaja kävi erityisesti hänen tehtäviään katsomassa.

Oppilaan silittäminen tai koskettaminen oppilaan käyttäytyessä ei-toivotusti sai oppilaan myös kuuntelemaan paremmin opetusta. Itsenäisen työskentelyn aikana oppilaan selän silittäminen, auttoi oppilasta tekemään harjoituksiaan. Toisinaan myös oppilas itse vaati, että aikuinen silittää hänen selkäänsä, että hän pystyy tekemään tehtäviään.

Jos oppilas käyttäytyi ei-toivotusti ja sellaisesta käyttäytymisestä oli useasti huomautettu, pelkkä katsekontaktikin riitti joskus lopettamaan oppilaan käyttäytymisen. Oppilas tiesi, miten hänen tuli käyttäytyä. Pieni muistutus opettajan katsoessa oppilaaseen päin sai oppilaan lopettamaan ei-toivotun käyttäytymisensä.

Esimerkiksi jos oppilas oli unohtanut viitata oppitunnilla, opettaja vain vilkaisi oppilasta päin. Oppilas laittoi käden suunsa päälle ja näytti ymmärtävän opettajan vinkin tarkoittavan viittaamisen muistuttamista. Seuraavalla kerralla oppilas jo viittasikin pyytääkseen puheenvuoroa. Opettajan ei tarvinnut antaa minkäänlaista sanallista kehotusta oppilaalle. Opettaja jatkoi tunnilla olevan aiheen opettamistaan ja vain vilkaisi oppilaaseen päin, jos viittaaminen oli unohtunut.

### **5.5.2 Puhua, puhua ja puhua...**

Haastatteluissa opettajat korostivat, että yleensä *pelkällä puheella* opettaja pyrkii vähentämään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Havaitsin seurattessani luokan toimintoja, että opettaja pyrkii *rauhallisella äänellä* keskeyttämään oppilaan ei-toivotut puuhut. Keskustelemalla opettaja yritti selventää, miksi oppilas ei voi käyttäytyä tietyllä tavalla. Useimmat opettajat painottivat, että äänen korottaminen oppilaille ei ole edes tarpeellista. Mieluummin opettaja hiljensi omaa ääntään, jos luokassa oli hälinää ja vilskettä. Näin oppilaat huomasivat itsekin luokan hälinät ja jokainen rauhoittui kuuntelemaan opettajan puhetta.

Esimerkiksi kun alkuopetuksen luokka oli kyllästynyt kirjoitusharjoituksiin, oppilaat vastustivat harjoitusten tekemistä. Opettaja selitti oppilaille, miksi tietyt harjoitukset ovat tärkeitä. Tämän jälkeen oppilaat *tyytyvät kohtaloonsa*.

Esiopetuksessa puolestaan pohdittiin koko ryhmän kanssa, miksi tietty toimintatapa on kielletty luokassa. Esimerkiksi miksi koulussa ei saa kävellä pitkin pulpetteja, *sukat on likaiset ja sitten siinä on päivällä leipä siinä pöydällä.*

Toisinaan opettaja taas ohjasi oppilaat muistelemaan, minkälaiset ohjeet hän oli antanut. Opettaja laittoi oppilaat miettimään, miksi tietynlainen käyttäytyminen ei ole sallittua.

Askartelutuokion aluksi opettaja kertoi kaikille yhteisesti ohjeet. Työskentelyn alussa opettaja sanoi, että hän tarkkailee nyt, kuka muistaa ohjeet oikein. Opettaja oli kertonut, että sai ottaa vain 3 höyhentä ja kukaan lapsista ei saanut varata etukäteen tiettyjä värejä itselleen. Eräs lapsi huudahti ottavansa viisi sinistä höyhentä. Opettaja ohjasi oppilaat yhdessä heti miettimään, että kuinka monta höyhentä sai ottaa. Oppilaat vastasivat, että kolme. Oppilaat myös muistivat, mitä oli puhuttu värivarauksista. Opettaja perusteli ohjeensa, että jos yksi oppilas ottaa viisi höyhentä kolmen sijaan joku oppilas saa vain yhden höyhenen. Opettaja kysyi lopuksi oppilailta, että olisiko se kivaa. Oppilaat tuumasivat, että ei ja niin jokainen otti vain kolme höyhentä. Puhumisella ja koko ryhmän pohdinnalla selvitettiin tämä tilanne hyvin.

Joskus opettajan puhuminen tuntui turhalta. Opettaja tuli aamulla luokkaan vähän myöhässä. Oppilaat olivat jo tulleet sisälle ja oppilaat juoksentelivat vain ympäriinsä. Opettaja yritti nopeasti saada oppilaat pulpeteilleen ja tunnin aiheen aloitetuksi. Opettaja vain päivitteli, kuinka oppilaat nyt noin käyttäytyvät. Hän ei kohdistanut puhetta oikeastaan kenellekään. Opettaja ehkä vain puhui itselleen. Tunti alkoi todella levottomasti, oppilaat vielä kinastelivat kun opettaja jo aloitti tunnin aiheitaan.

Esiopetuksessa havaitsin, että opettajan *omalla esimerkillä* voidaan puuttua oppilaan käyttäytymiseen. Faktojen kertominen oikeaseen oppilaan väärää ennakkoluuloja vaikuttaen näin oppilaan käyttäytymisen.

Ku tyttö, jolla oli syyliä käsissä. Sen sydämeen otti, sen näki ilmeestä het, että mua ei piä käestä kukaan. Ja se äkkiä, ku on voimakas, voimakas vähän niin ku johtajatyyppe, joka tämmösen sanoo. Se äkkiä on kirjoittamaton sääntö, että kukaan muukaan ei ota käestä kiinni. Se lähti sillä pois, että meillä oli leikki, että mä otin ja menin ja otin käestä kiinni ja kerroin ihan oikeasti kerroin läpi, että mitä ne syyliät on ja milloin ne ei tartu ja kaikkea

tämmöistä oikeaa asia tietoa. Ja se meni sillä, ei siinä ollu mittään. Silmälasista mentiin kans läpi, koska lapsen äitillä oli silmälasit ja minulla on silmälasit ja monella tutulla oli. (Haastattelu3)

Opettaja tietoisesti opetti oppilaille vaihtoehtoisten toimintojen käyttämistä. Oppilaille pyrittiin antamaan vaihtoehtoinen käyttäytymismalli.

Joskushan niin ku on tullut jostain muualta, on ollu semmonen tilanne, että välitunnilla aina tappelu. Ne niin ku ne nyrkit on ollu se keino. Ni siinä niin ku harjoiteltiin, että mitä teet ku tulee se tilanne, että huitasen nyrkillä. Että tuu kertomaan opettajalle ja sitten niin ku löydettiin semmosia uusia tapoja toimia siinä tilanteessa. (Haastattelu1)

### 5.5.3 Vetoaminen ryhmän mielipiteeseen

Opettajat antoivat *vastuuta lapsille ryhmänä*. Koko ryhmä oli vastuullinen, että tietyt tehtävät saadaan tehtyä kunnolla. Opettaja vetosi myös *ryhmän mielipiteeseen, mitä mieltä muut on, onko oppilaan käyttäytyminen oikein?*

Enemmän lasta ohjaa, että vetoaa ryhmään, kun se että vetoaa vaan, että on opettaja. (Haastattelu3)

*Ryhmän paine* todella vaikutti niin, että oppilaat käyttäytyvät yhteisten sääntöjen tai toimintatapojen mukaisesti. Esimerkiksi jos satuhetkellä joku lapsi *häirihtee* muita, opettaja keskeyttää sadun lukemisen ja jää odottamaan. Melko nopeasti muut lapset kontrolloivat, että kaikkien täytyy kuunnella rauhassa, että opettaja jatkaa sadun lukemista.

Havaitsin, että muut oppilaat suhtautuvat välillä ihannoiden ei-toivotusti käyttäytyvään oppilaaseen.

Esimerkiksi eräänä aamuna opettaja jakoi ryhmänsä kahtia. Osa ryhmästä jäi luokkaan tekemään asetelmasta piirustusta. Toinen puoli ryhmästä lähti opettajan mukana tutustumaan näyttelyyn. Minä jäin luokkaan seuraamaan oppilaiden työskentelyä. Istuin luokan perällä ja seurasin oppilaiden keskustelua. Eräs poika Petri oli päättänyt, ettei hän ainakaan piirrä opettajan laittamaan kannua. Hän halusi piirtää ihan omia kuvia. Kaksi muuta oppilasta seurasivat Petrin piirtämistä suurella innolla. He kävivät välillä Petrin pulpetin luona ihastelemassa tämän piirustusta, jossa ei

ollut kannun kuvaa. Toiset oppilaat olisivat myös halunneet piirtää jotain muuta, mutta he eivät ehkä uskaltaneet. He aloittivat kannun piirtämisen. Sitten Petri keksi, ettei hän jaksakaan enää edes piirtää vaan ryhtyy leikkimään. Petri seurasi koko ajan, miten minä reagoisin hänen toimintaansa. Seurattuani aikani oppilaiden puuhastelua päätin osallistua heidän keskusteluun. Kysyin oppilailta, minkälaiset ohjeet opettaja oli heille antanut. Vähän aikaa mietittyään kaksi muuta oppilasta palasivat paikoilleen ja jatkoivat kannun piirtämistä. Hetken päästä myös Petri alkoi paperinsa toiselle puolelle piirtää opettajan asettamaan kannua.

Toisinaan oppilaat taas suhtautuivat paheksuen ei-toivotusti käyttäytyvää oppilasta kohtaan.

Eräänä aamuna kun tulin vähän aikaisemmin luokkaan oppilaille oli hurja meno päällä. Opettaja ei ollut tullut vielä luokkaan ja pojat päättivät, juosta kilpaa käytävässä. Käytävässä juokseminen oli kiellettyä. Tytöt tuumasivat poikien puuhiin ”*Tuo on tyhmää*”. Tytöt menivät luokkaan omille pulpeteilleen, vähän ajan päästä pari poikaa palasi myös luokkaan kesken juoksuleikin. Yleensäkin muu ryhmä *kääntyy vastaan* ei-toivotusti käyttäytyvää oppilasta. Opettajat pyrkivät aktiivisesti opettamaan oppilaille, ettei ole ei ole viisasta kannustaa kaveria käyttäytymään ei-toivotusti. Eräällä luokalla oli oma sääntö.

Opettaja kertoi haastattelussa antaneensa luokalleen myös oman kultaisen säännöt, jota tuli noudattaa. Havainnoidessani kyseisen luokan toimintoja, kuulin myös oppilaiden puhuvan tästä kultaisesta säännöstä riidan jälkiselvittelyissä.

Ettei saa tehdä toiselle sitä, mitä ei itelle haluaisi että tehtäisi.  
(Haastattelu3)

Toisaalta haastatteluissa tuli ilmi, että oppilaat syyttivät hyvin helposti, *mitä muut teköo*. Yksittäinen oppilas haluaa tällä tavoin piiloutua ryhmän taakse, eikä ole itse valmis ottamaan vastuuta omista tekemisistään. Oppilas ei katso itse käyttäytyneensä ei-toivotusti.

Kiusaamistilanteissa tai tämmösissä, että ei oteta mukaan ni hyvin hapeneita on muu ryhmä kertomaan, mitä toinen on tehnyt toiselle, ehkä liikaakin sitä. Sitä on yritetty opettaa, että opetellaan, että ite tehdään oikein. Ei niinkään seurata koko ajan, mitä muut teköo. Että oppis itseä kontrolloimaan, että mikä/mitä on oikein, mikä on väärin, eikä kato koko ajan toisia ja kerro toisten väärintekemisistä ja sitten huomaakin, että tekee itekin siinä huomaamatta. (Haastattelu3)

Esiopetuksessa oppilaat tietävät, *että leikkiaika aina lyhenee*, kun täytyy selvittää jokin riita tai opettajan täytyy rauhoitella oppilaita antaessaan seuraavia ohjeita. Alkuopetuksessa oppilaat osaavat jo itsekin aktiivisesti selvittää omat keskinäiset kiistansa. Oppilaat pyytävät anteeksi keskenänsä ja sopivat asiansa, *mutta sen lisäksi* asiasta on *kanneltava* vielä opettajalle. Opettajan tulee vielä *selvittää* tilanne uudelleen. Aina löytyy kuitenkin niitä oppilaita ja tiettyjä tilanteita, joissa myös muut oppilaat lähtevät yhden oppilaan mukaan.

#### 5.5.4 Anelua, tiukkoja rajoja ja jäähypenkki

Yleensä oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen pyrittiin lopettamaan pelkällä puheella. Kun opettaja on useasti kehottanut oppilasta tuloksettomasti käyttäytymään toisella tavalla tai lopettamaan käyttäytymisensä, ohjasi opettaja henkilökohtaisesti sitä oppilasta. Sanat eivät aina riittäneet, vaan opettaja meni ohjaamaan oppilasta itse kädestä pitäen.

Että kun pitää lähteä vaikka syömhän tai on semmosta turhaa oottamista ja joutuu koko ajan niinkö anella ja pyytää, että tuu ja tee ja ei auta vaikka sanois kuinka topakastika, että nyt ei auta, että osa joutuu vähä niinkö mennä ja ottaa käestä kiinni ja viii. Että on omissa maailmoissa..(Haastattelu4)

Esiopetuksessa oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen tuli esille oppilaan oman tahdon korostumisena. Opettajan ja oppilaan tahto olivat vastakkain. Näissä tilanteissa opettajalta vaadittiin määrätietoista ohjaustyyliä.

Käytiin tuolla liikuntahallilla kävelemässä, käytiin kahtomassa yks musikaali. Tultiin pois, meijän yks poika sano, että tuota niin ni, kanna häntä, tuolla välillä. Sinne on ehkä, mitä sinne ois matkaa tästä, ehkä tuommonen kilometri, onko sitäkään. Tullessa, että kanna, että hän ei jaksa. Minä sanoin, että en minä rupea sinua kantamaan. Löi keskelle maantietä istuhan, onneks oli tuo pienempi syrjätie, että siinä ei paljon autoja kule. Meni siihen keskelle maate, ja rupes rääkymään, että hän ei kävele enää. Suurin piirtein potkihan jalkaa maahan ja lyömhän käsillä maata, että kanna, kanna opettaja kanna!!! Mä sanoin, että en kanna, että nyt lähet tulehan. Sitte se huus kahta kauheemmin, ku se huomasi, että mä vain kävelin eteenpäin. Sitte se viimein huus, että oota!

Oota, opettaja oota! Kyllä se sieltä käveli ite tulehan omin jaloin.  
(Haastattelu4)

Opettaja käytti luovasti erilaisia ratkaisuja pyrkiessään vähentämään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Aina tavanomaiset ratkaisut eivät riittäneet vaan piti kehitellä jotain muuta. Esimerkiksi keskittymiskyvyttömälle lapselle opettaja salli tai jopa määräsi liikkumista luokassa. Näin oppilas sai sallitulla tavalla purkaa energiaansa ja tehdä tehtävänsä.

Oli hyvinkin levoton ekaluokkalainen, se teki luokassa vähän kyykkykävelyä ja pari kierrosta ja sitten taas laskettiin matikanlaskua. Taas kävi vähän liikkumassa, kun muuten oli valumista ja...Se niin ku antaa uutta potkua aina siihen.  
(Haastattelu1)

Kun opettajan sanallinen kehote tai määräys ei riitä, opettaja turvautui muihin keinoihin. Joskus opettaja oli *mennyt käytävään kahden kesken keskustelemaan* oppilaan kanssa hänen käyttäytymisestään. Avustajien puute oli kuitenkin ollut joskus esteenä oppilaan ja opettajan kahdenkeskiselle keskustelulle. Haastattelussa opettajat korostivat, että eivät pidä oppilaan luokasta poistoa tarpeellisena ja hyvänä ratkaisuna. Opettaja pyrki pääsääntöisesti puuttumaan oppilaan käyttäytymiseen jollain muulla tavalla. Jos oppilas poistettiin luokasta tai muusta yhteisestä tilasta, pyrki aikuinen lähtemään oppilaan mukaan selvittämään tilannetta. Tietyissä tilanteissa opettaja kyllä toivoi, että luokassa olisi toinen aikuinen. Näin hänen ei tiukoissakaan tilanteissa tarvitsisi poistaa oppilasta luokasta yksin jonnekin miettimään tekojaan. Esimerkiksi liikuntatunnilla opettaja oli joutunut poistamaan oppilaan *laittamalla tytön pukuhuoneeseen*. Opettaja koki, ettei hän pysty pitämään muulla ryhmälle liikuntatuntia, jos yksi oppilas haluaa koko ajan tehdä jotain muuta tai muulla tavoin häiritsee ryhmän toimintaa. Eräässä luokassa oli opettaja kokenut erittäin tehokkaana toimenpiteenä poistaa oppilas luokasta. Oppilas siirtyi aikuisen kanssa toiseen tilaan tekemään tehtävänsä loppuun. Tuntui, että opettajalla ei tässä luokassa oikeastaan ollutkaan muita keinoja puuttua oppilaan käyttäytymiseen.

Esiopetuksessa oli käytössä jäähypenkki. Kun oppilas oli käyttäytynyt ei-toivotusti, hän joutui istumaan vähän aikaa tietyllä penkillä ihan rauhassa. Näissä tilanteissa samalla myös keskusteltiin, miksi oppilas oli joutunut

penkille. Opettaja perusteli oppilaille, että *joutuu viisi minuuttia ihan takuuvarmasti ekaluokalla istumaan rauhassa ja kuuntelemaan opettajan ohjeita.*

## 6 Tarkastelua ja pohdintaa

### 6.1 Tutkimuksen arviointia

Tutkimustulokset olivat mielenkiintoisia. Ne laittoivat pohtimaan, miten opettaja voisi puuttua oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tutkimukseni antoi minulle aineksia omaan tulevaan erityisopettajan ammattiin. Teemahaastattelu antoi alustavan käsityksen oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ja opettajan ehkäisevistä toimintatavoista. Teemahaastattelu osoittautui vaativaksi tiedonhankintamenetelmäksi. Haastattelijalta vaaditaan taitoa kuunnella, mitä haastateltava oikeastaan sanoo sekä kykyä keksiä mielenkiintoisia kysymyksiä viedäkseen haastattelua eteenpäin (Grönfors 1985, 108). Tarkentavilla lisäkysymyksillä sain haastateltavan kertomaan asioista vielä syvällisemmin. Ensimmäiset opettajien haastattelut olivat haastavia, kun täytyi aktiivisesti keskittyä kuuntelemaan sekä miettiä lisäkysymyksiä. Viimeisissä haastatteluissa osasin jo hiukan paremmin haastattelutekniikan. Kokemus tuo lisää varmuutta ja taitoa kysyä oikeita kysymyksiä. Toisinaan oli hyvä vain keskittyä kuuntelemaan (Merriam 1998, 23). (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36.)

Pohdin haastattelutilanteissa, pystyvätkö opettajat kertomaan todellisen mielipiteensä asioista vai pyrkivätkö he vain antamaan sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36). Onhan se varmasti vaativaa opettajalle kertoa omista työskentelynsä periaatteista. Opettaja varmasti haluaa antaa itsestään hyvän kuvan opettajana. Opettaja haluaa varmaankin olla kertomatta vaikeista ja vaativista tilanteista. Havainnoidessani luokan toimintaan mietin puolestaan, pystyykö opettaja olemaan tilanteissa oma itsensä, pyrkiikö opettaja näyttelemään jotain muuta kuin on (Merriam 1998, 103). Opettajien kertomat asiat vahvistuivat, kun lähdin havainnoimaan heidän työskentelyään. Opettaja pystyi olemaan havainnointitilanteissa oma

persoonansa. Haastatteluissa ja havainnoinneissa ei tullut esille ristiriitoja. Opettajien sanomat periaatteet näkyivät heidän toiminnassaan.

Aluksi havainnoidessani tunsin itseni hieman epävarmaksi. Yritin olla mahdollisimman huomaamaton. Esittelin itseni luokalle ja annoin oppilaiden tehdä kysymyksiä. Yritin aluksi ottaa viereeni muistilehtiötä kirjoittamista varten, mutta havaitsin oppilaiden olevan siitä liian kiinnostuneita. Esimerkiksi ensimmäisillä havainnointikerroilla oppilaat hieman testasivat, mitä minä teen, jos he tekevät jotain hieman epäasiallista. Askarteluhetkellä oppilas jätti omat roskansa keräämättä ja tarkkaili minun reaktiotani. Otin apuopettajan roolin tietyissä tilanteissa, siksi että oppilaiden aika ei kuluisi tunnista vain minun seuraamiseen. Pysin tutustumaan oppilaisiin juttelemalle heidän kanssaan, että he eivät kokisi minua niin ulkopuoliseksi. Vaihtelemalla rooliani sain oppilaat hyväksymään minun läsnäolooni. Arvelin, että opettaja myös tuntee itsensä vapautuneemmaksi, kun joku ei koko ajan luokan perällä kirjoita jotain vihkoonsa. Kun minulla ei ollut muistiinpanovälineitä esille, saatoin myös ottaa tilanteen niin vaatiessa apuopettajan roolin. Kirjoitin havainnointimuistiinpanot vasta lähdettyäni pois koululta. Muistiinpanojen kirjoittaminen sujui paremmin kotona rauhallisessa tilassa. Heti tultuani kotiin menin rauhalliseen tilaan ja aloin muistella päivän tapahtumia. Aluksi kirjoitin pienet lyhyet kuvaukset, että muistin varmasti kaikki tärkeät pääasiat päivästä. Sen jälkeen aloin kirjoittamaan tarkempia kuvauksia. Myöhemmin illan aikana palasin muistiinpanojeni ääreen ja lisäsin joitakin kommentteja tai omia mietteitäni.

Havainnointiaikani kaksi tai neljä tuntia päivässä voi tuntua liian pitkältä ajan jaksolta, mutta koin erittäin tärkeäksi nähdä koko päivän toimintaa luokassa. Välitunnit ja ruokatunnit tekivät automaattisesti taukoja havainnointiini. Jos olisin ollut joka päivä vain yhden tunnin yhdessä luokassa, en mielestäni olisi nähnyt välttämättä, millaista oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen voi käytännössä olla. Saamani kuva oppilaan käyttäytymisestä ei olisi ehkä vastannut todellisuutta. Sanatarkkojen muistiinpanojen tekeminen oli kyllä melko työlästä jälkeenpäin. Tietyt kommentit tai oppilaiden lausahdukset pyrin opettelemaan ulkoa jo havainnointilanteissa. Tilanteen kuvauksista

pyrin muistelemaan, kuka teki ja mitä teki. Bogdan ja Biklen (1998, 93) myös toteavat, että joskus voi olla perusteltua havainnoida hieman pidempiäkin jaksoja, vaikka se vaikeuttaa tarkkojen muistiinpanojen tekemistä. Kun olin koko koulupäivän koululla pystyin näkemään myös, ovatko oppilaat väsyneempiä iltapäivästä ja näkyykö tämä jollain tavalla luokan toiminnassa. Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ei painottunut millään erityisellä tavalla aamu- tai iltapäivän tunneille.

Oppilaiden ja opettajan välisen vuorovaikutuksen havainnointiin voisi käyttää enemmän aikaa. Tätä vuorovaikutusta voitaisiin tutkia isommalla aikavälillä pidempiä jaksoja kerrallaan. Näin oppilaat tottuisivat havainnoitsijan läsnäoloon ja opettaja olisi myös luonnollinen niissä havainnointitilanteissa. Tällä tavoin tutkija näkisi vielä paremmin, todellisen koulupäivän arjen. Tämän tutkimuksen havainnointiaikoihin vaikutti suuresti omat ja koulujen resurssit. Halusin saada vielä kevään 2003 aikana tutkimukseni alulle, mikä sai aikaan kiireen aloittaa aineistonkeruu. Lähdin havainnoimaan huhtikuun 2003 alussa. Välillä oli hieman vaikeaa saada kalenteriin sopimaan havainnointiaikoja kuuteen eri luokkaan sekä suorittaa omia opintoja siinä sivussa eri paikkakunnalla. Koulujen kevätkiireet ja tulevan kesäloman odotus lisäsivät myös paineita. En halunnut jättää aineistonkeruuta seuraavaan syksyyn, koska silloin ovat taas uudet ryhmät esi- ja alkuopetuksen luokissa.

Havainnointiajankohdalla oli merkitystä. Sopivin aika havainnointiin koulussa oli kevätlukukausi. Syksyllä esiopetuksen alkaessa muodostetaan ensi kertaa uusi ryhmä. Ensimmäiselle luokalle siirryttäessä muodostetaan esiopetuksen oppilaista taas uudet ryhmät. Vasta toiselle luokalle siirryttäessä oppilailla voi pysyä sama oppilasryhmä. Luonnollisesti uuden ryhmän muotoutumiseen menee aikaa. Oppilaat etsivät omaa paikkaansa ja rooliaan uudessa ryhmässä. Teemahaastattelu antoi hyvän pohjan lähteä tarkastelemaan, miten opettaja toimii käytännön luokkatilanteissa. Teemahaastattelu ja havainnointi täydensivät toisiaan tutkimusmateriaalin hankinnassa. Kahden eri tutkimusmenetelmän käyttö syvensi omaa näkemystäni oppilaan ei-

toivotusta käyttäytymisestä ja antoi omille tulkinnoilleni enemmän luotettavuutta.

## **6.2 Verbaalista ei-toivottua käyttäytymistä, keskittymättömyyttä ja motorista levottomuutta**

Esi- ja alkuopetuksen oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen oli pääasiassa verbaalista ei-toivottua käyttäytymistä. Oppilaan käyttäytymisessä oli myös keskittymättömyyttä, motorista levottomuutta ja huolimattomuutta. Samanlaisia tuloksia on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa perusopetuksen 1-9 luokilla (Aho 1982, 35; Erätuuli ja Puurula 1990, 28-29; Laakso 1992, 79; Naukkarinen 1999, 27-28). Opettajien mukaan vain muutamat oppilaat käyttäytyivät luokissa ei-toivotusti, mikä on tullut esille myös aikaisemmissa tutkimuksissa (Egelund & Hansen 2000a; Erätuuli & Puurula 1990, 28-29; Erätuuli & Puurula 1992; Johnson, Oswald & Adey 1993, 297; Laakso 1992, 79).

Esi- ja alkuopetuksen oppilaiden ei-toivotussa käyttäytymisessä oli samanlaisia piirteitä kuin perusopetuksen 7-9 luokkien oppilaiden käyttäytymisessä. Perusopetuksen alkuvaiheen ja erityisesti esiopetuksen käyttäytymisen ongelmat kuvastavat osittain lapselle tulevia uusia itsenäistymisen, itsesäätelyn tai rajojen etsimiseen liittyviä kehitystehtäviä. Lapsi opettelee käyttäytymään koulun vaatimilla tavoilla. Perusopetuksen 7-9 luokkien oppilaat puolestaan ovat alkavan murrosiän kehitysvaiheessa, mikä tulee heillä esille oman itsensä ja omien rajojen etsimisessä. Esi- ja alkuopetuksen oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen voi olla myös seurausta, kun lapsen voi olla vielä vaikeaa ymmärtää erilaisten tilanteiden edellyttämiä käyttäytymisen vaatimuksia tai aikuisten häneen kohdistamia odotuksia. (Ahonen, Aro, Lamminmäki & Närhi 1997, 52.)

Aggressiivista käyttäytymistä ei opettajien mukaan ole esiintynyt luokissa. Opettajat ovat hyviä tietolähteitä arvioitaessa oppilaiden yliaktiivisuutta ja keskittymättömyyttä, mutta opettajat eivät ole hyviä arvioimaan oppilaan

aggressiivisuutta. Oppilaan yliaktiivisuutta ja keskittymättömyyttä opettajat pystyvät tarkkailemaan oppituntien aikana. Opettajat eivät voi havainnoida oppilaiden aggressiivisuutta, koska harvoin opettaja on itse todistamassa näitä tilanteita. Yleensä muut oppilaat kertovat näistä konfliktitilanteista opettajalla, ja opettaja tulee vain selvittämään tilanteen. (Charleboisin & Leblancin 1994, 10-14.)

### **6.3 *Systemisyyttä ja joustavaa toimintaa***

Opettajat suhtautuivat oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen ymmärtäväisesti. Esi- ja alkuopetusikäisen oppilaan ei tarvinnut heti osata kaikkia koulussa vaadittavia taitoja. Vähitellen oppilaat ohjattiin käyttäytymään koulun toivomalla tavalla. Viime kädessä kuitenkin opettaja laittoi oppilaan käyttäytymiselle selvät rajat, jotka oppilaan tuli hyväksyä. Ensisijaisesti opettaja pyrki huomioimaan oppilasta, silloin kun oppilas käyttäytyi erittäin hyvin ja antamaan siitä huomiota sekä kannustamista.

Osa opettajista toimi selkeämmin systemisen lähestymistavan periaatteiden mukaisesti puuttuessaan oppilaan käyttäytymiseen. Systemisen lähestymistavan mukaisesti opettaja muokkasi omaa opetustapaansa, vuorovaikutusta oppilaan kanssa, oppimisympäristöä. Opettaja uskoi luovasti ja joustavasti toimimalla pystyvänsä luomaan jokaiselle oppilaalle työrauhan ja oppimisen ilon luokkaan. Opettajan toimenpiteet oppilaan ei-toivotussa käyttäytymisessä kohdistuivat pääasiassa mesosysteemiin. Opettaja pyrki jo ennakolta muokkaamaan oppilaan oppimisympäristöä ja omaa opetustapaansa. Opettaja suunnitteli tunteihin tuttuja rutiineja, korosti omaa rooliaan positiivisena kannustajana ja keksi luovia ratkaisuja oppimisympäristöön. Havaittiin myös toisenlaisen lähestymistavan. Jos opettajalla ei ollut selvää tapaa toimia tai puuttua oppilaan käyttäytymiseen, opettajan toiminta oli tehotonta. Jos opettaja ei painottanut ennaltaehkäisevää suunnittelua, ei opettajalla ollut edes selvää suunnitelmaa, miten toimia käytännön tilanteissa. Oppilaan ei-toivottu

käyttäytyminen vain jatkui häiriten oppilaan omaa, muiden oppilaiden ja opettajan opettamista.

Tutkimukseni ei ollut samansuuntainen Soodakin ja Podellin (1994, 50) tutkimuksen kanssa, minkä mukaan opettajat etsivät ratkaisuja ”vaikeasti opetettavan oppilaan” (difficult-to-teach) käyttäytymiseen muilta alan ammattilaisilta. Soodakin ja Podellin tutkimuksen opettajat halusivat mieluummin, että muut asiantuntijat ratkaisevat oppilaat ongelmat kuin että muut asiantuntijat auttavat opettajaa löytämään tehokkaat keinot oppilaan opettamiseksi. Tutkimukseni opettajat ymmärtäväisesti ja kärsivällisesti opastivat oppilaita koulun toimintatavoilla tai olivat valmiita muokkaamaan koulun toimintatapoja oppilaan toimintatapojen mukaisiksi. Esi- ja alkuopetusikäisen oppilaan ei tarvinnut vielä osata kaikkia taitoja.

Melkein kaikki opettajat kokivat voivansa vaikuttaa oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Kaikissa ryhmissä ei ollut jatkuvasti avustajia luokkaa ohjaamassa, mutta opettajat eivät niitä kokeneet tarvitsevansaakaan. Toisaalta avustajalla oli suuri merkitys siinä, miten opettaja pystyi puuttumaan oppilaan käyttäytymiseen. Havainnoidessani oppilaiden työskentelyä luokissa huomasin selvästi, että tietyt oppilaat vaativat opettajalta paljon huomiota. Jos opettaja ei pystynyt huomioimaan näitä oppilaita positiivisella tavalla oppilaiden sitä itse halutessa, oppilaat hakivat opettajan ja muiden oppilaiden huomioita käyttäytymällä ei-toivotusti. Jos avustajalla ja opettajalla oli yhteiset periaatteet, miten luokassa oppilaita ohjataan, luokan ilmapiiri vaikutti kannustavalta. Toinen luokassa oleva aikuinen antoi opettajalle paremman mahdollisuuden antaa yksittäiselle oppilaalle positiivista huomiota ja henkilökohtaisia keskusteluhetkiä. Jotkut oppilaat haluavat aikuisen positiivista huomiota enemmän kuin toiset oppilaat. Havaitsin, että avustavan henkilön roolilla oli merkitystä. Seurasin eräässä luokassa harjoittelijaa ja hänen työskentelyään. Havaitsin, että harjoittelijapoika oli ottanut kaverin roolin oppilaiden keskuudessa. Harjoittelijan vitsailut saivat aikaan luokassa levottomuutta ja oppilaiden oli vaikea keskittyä opettajan opetettavaan aiheeseen. Luokanopettaja ja

varsinainen avustaja kommentoivat myös, ettei harjoittelija oikein toiminut heidän kanssa samojen periaatteiden mukaisesti.

Opettajat ohjasivat kognitiivisen lähestymistavan mukaisesti oppilaita itsenäiseen ajatteluun, mikä on oikein tai väärin. Opettaja pyrki saamaan oppilaan itse ajattelemaan, millainen käyttäytyminen koulussa on sallittua, toivottavaa. Opettajat antoivat ryhmälle vastuuta oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Koko luokan voimin mietittiin, miksi tietynlainen käyttäytyminen on ei-toivottavaa ja tietynlainen on toivottavaa. Osa opettajista koki, että tällainen yhteisöllinen vaikuttaminen on paljon tehokkaampaa kuin opettajan auktoriteetilla vaatia oppilaita käyttäytymään hyvin.

Kaikissa luokissa ei ollut havaittavissa piirteitä systeemisestä tai kognitiivisesta lähestymistavasta. Opettaja ajatteli oppilaan käyttäytymisen muokkautuvan behavioristisen tavan mukaan palkkioin ja rangaistuksin. Opettaja kohdisti kaikki toimenpiteensä suoraan oppilaaseen. Opettaja näki oppilaan käyttäytymisen syiden olevan mikrossysteemissä eli oppilaassa itsessään. Opettajalla oli käytössään vain rankaisumenetelmiä oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Opettajan ja avustajien aika kuluikin oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen kontrollointiin. Oppilaan hyvä käyttäytyminen todettiin itsestään selvänä asiana, eikä sitä kovinkaan paljon vahvistettu. Aikuisen ja oppilaan suhde näytti olevan loputon negatiivisen palautteen kehä – oppilas käyttäytyi ei-toivotusti ja opettaja moitti. Oppilas jatkoi käyttäytymistään ja opettaja moittimistaan. Opettaja ei pyrkinyt löytämään uusia menetelmiä tai näkökulmia oppilaan käyttäytymisen vähentämiseksi.

Opettajat korostivat, että oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen syyt olivat pääosin meso- ja eksosysteemeissä. Koulun toimintatavat, kodin ja koulun yhteistyö ja yhteiskunta vaikuttivat oppilaan käyttäytymiseen koulussa. Koulu lapselle uutena toimintaympäristönä loi lapselle uusia käyttäytymisen vaatimuksia. Uudet tilanteet, jotka poikkesivat koulun tavanomaisista rutiineista, saivat osaltaan aikaan levottomuutta. Vanhemmat eivät aina olleet kiinnostuneita tekemään yhteistyötä opettajien kanssa. Opettajien mukaan

vanhemmat eivät nähneet tiettyjä oppilaan toimintatapoja yhtä huolestuttavina kuin opettajat. Opettajien mielestä yhteiskunnan kiireinen elämäntyyli vaikutti lasten elämään. Opettajat arvelivat, että oppilaiden päivä oli täynnä toimintaa, että aina ei tahtonut aikaa riittää rauhoittumiseen ja levähtämiseen. Vain osittain opettajat ajattelivat oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen syiden olevan peräisin mikrosysteemistä. Oppilas oli tietynlainen yksilöllinen persoona käyttäytymismalleineen. Aikaisemmista tutkimuksista poiketen (Ruoho 1996, 187-189) pääsääntöisesti opettajat kohdistivat muutostarpeet itseensä, opetukseen, oppimisympäristöön ja vasta viimeisenä vaatimuksena oppilaaseen, oppilaan käyttäytymiseen puuttumisessa, mikä tuli ilmi analysoidessani litteroituja haastatteluja. Opettajilla oli käytössä runsaasti erilaisia ehkäiseviä menetelmiä oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Ehkäisevissä menetelmissä opettaja korosti omaa rooliaan, miten hän voi vaikuttaa omalla toiminnallaan tai vuorovaikutuksellaan oppilaan käyttäytymiseen. Opettaja pyrki antamaan positiivista huomiota oppilaille, mietti omaa opetustyyliään ja teki yhteistyötä vanhempien kanssa.

#### **6.4 Koulun ja opetuksen kehittämistä**

Tutkimukseni herätti minut pohtimaan, miten voisimme kehittää koulua, että oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen olisi vähäistä. Opettajat toivoivat, että perheet lähtisivät aktiivisemmin tekemään yhteistyötä koulun kanssa. Opettajat pitivät aktiivisesti yhteyttä vanhempiin, mutta kaikki vanhemmat itse eivät välttämättä olleet aktiivisessa yhteistyössä koulun kanssa. Laaksolakin (2004, 7) toteaa Opettaja-lehden pääkirjoituksessaan, että kodin ja koulun yhteistyön ongelmana on liian usein se, ettei asiaa kodeissa koeta riittävän tärkeäksi. Haastattelussa opettajat kertoivat, että jos opettajalla oli jokin syy oppilaan käyttäytymisestä, joka voisi johtua perheen sisäisistä tekijöistä, opettajat suhtautuvat oppilaan käyttäytymiseen paljon ymmärtäväisemmin. Alderman ja Nix (1997, 91-93) tutkimuksessa ilmeni, että jos opettaja ymmärtää oppilaan käyttäytymisen johtuvan oppilaan perheeseen liittyvistä

vaikeuksista, opettaja pyrkii positiivisemmilla keinoilla puuttumaan oppilaan käyttäytymiseen. Näin ollen opettajien olisi tärkeää luoda luottamuksellinen ja aktiivinen yhteistyö vanhempiin. Opetussuunnitelman perusteisiinkin on nyt ensimmäistä kertaa laitettu korostetusti kodin ja koulun välinen yhteistyö (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 8-9).

Oppilaiden fyysinen väsymys ja kiireellinen elämäntyö harrastuksineen aiheuttivat osittain oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä opettajien mielestä. Voisiko kokonaiskoulupäivässä olla ratkaisu rauhoittamaan pienten koululaisten elämää ja antamaan perheille enemmän aikaa iltaisin yhdessäoloon? Oppilaalla olisi koulupäivään yhdistetty erilaiset harrastuskerhot. Oppilaan ei tarvitsisi viettää yksinäisiä aamuja tai iltapäiviä sekä samalla hän voisi osallistua mielenkiintoisiin harrastuksiin jo koulupäivän aikana. (Pulkinen 2002) Opetusministeriö asetti komitean selvittämään koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämistä. Lain mukaan lapsilla ei ole subjektiivista oikeutta aamu- ja iltapäivätoimintaan eikä kunnilla ole velvollisuutta sitä järjestää. Kunnat yhteistyössä seurakuntien, järjestöjen ja muiden organisaatioiden kanssa voivat järjestää koululaisille aamu- ja iltapäivätoimintaa. (Lindroos, Parviainen, Pirhonen & Kavilo 2002.) Opettajien ammattijärjestön edunvalvontaosaston mielestä koulun kerhotoiminnan elvyttäminen on yksi keskeinen ratkaisu koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestämiseen (Edunvalvontaosasto 2004).

Oppilaan käyttäytymisessä tulisi katsoa koko vuorovaikutustapahtumaan ja oppilaan ympäristöön. Oppilaan käyttäytyminen ei ole oppilaassa itsessään oleva vika. Systeemisen näkökulman omaksumisessa opettaja pyrkii etsimään vaihtoehtoisia selityksiä oppilaan ei-toivotulle käyttäytymiselle ja toimimaan tämän ajattelutavan mukaan. Opettajan uusi näkökanta oppilaan käyttäytymiseen antaa opettajalle uudenlaisia tapoja pyrkiä vähentämään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Esimerkiksi opettaja voi pyrkiä muuttamaan oppilaan käyttäytymistä miettimällä omia vaatimuksiaan, suunnittelemalla opetuksensa toisella tavalla tai muuttamalla oppimisympäristössä jotakin seikkaa. Voisimmeko pyrkiä muuttamaan koulua ja koulun antamaan opetusta, jotta voisimme vähentää oppilaiden ei-toivottua

käyttäytymistä? Tärkeää olisi, että koulun ilmapiiri ja opetusmuodot suunniteltaisiin siten, että oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen on erittäin vähäistä ja että luokassa opettaja osaa ratkaista oppilaiden käyttäytymisen ongelmia tehokkaasti, tarkoituksenmukaisesti ja kaukonäköisesti (Naukkarinen 1990, 280). Jos oppilaat eivät saa opettajalta huomiota ahkerasta työskentelystään tai opettajan kannalta hyvästä ja toivottavasta käyttäytymisestään koulussa, he keksivät kyllä keinot hakea sitä huomiota jollain muulla tavalla. Kun opettaja ei anna positiivista huomiota oppilaan hyvästä ja ahkerasta työskentelystä, oppilas hakee huomiota ei-toivotulla käyttäytymisellään. (Montgomery 2000, 171-172.) Voisiko lisäkoulutusta järjestämällä pyrkiä saamaan opettajat tietoisesti pohtimaan omia toimintatapoja luokkatilanteissa? Ehkä opettajat saisivat luokassa olevat avustajatkin näin hieman miettimään tarkemmin omaa vuorovaikutustaan oppilaan kanssa. Opettaja tulisi tietoiseksi, kuinka suuri vaikutus oppilaan ja opettajan välisellä vuorovaikutuksella on oppilaan käyttäytymiseen. Opettaja keskittyisi enemmän oppilaan hyvän käyttäytymisen ja ahkeran työskentelyn huomiointiin sekä pyrki luovalla tavalla etsimään keinoja oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseen. Toisaalta häiriintyvätkö jotkut opettajat liian pienistä asioista? Opettaja subjektiivisesti määrittelee oppilaan tietynlaisen käyttäytymisen ei-toivotuksi. Voisiko lisäkoulutusta tarjoamalla antaa opettajalle laajemman kuvan, minkälaiseen oppilaan käyttäytymiseen tulisi puuttua ja millä tavoin?

Opettajan tulee puuttua esi- ja alkuopetuksen oppilaiden käyttäytymiseen ajoissa. Oppilaan ei-toivotulla käyttäytymisellä on negatiivinen vaikutus sekä oppilaan omaan että muiden oppilaiden oppimiseen. Yhteiskunnankin kannalta on toivottavaa puuttua lasten ja nuorten käyttäytymisen ongelmiin jo varhaisessa vaiheessa. Oppilaiden oppiminen vaarantuu. Del'Homme ja Kasarin (1996) tutkimuksessa tuli ilmi, että akateemisten vaikeuksien vuoksi tehdään enemmän interventioita kuin oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen perusteella. Interventiota tarvitaan kuitenkin myös oppilaan käyttäytymiseen. Toisaalta voimme myös pohtia, aiheuttavatko akateemiset vaikeudet oppilaan käyttäytymiseen ei-toivottuja piirteitä vai voiko ei-toivottu käyttäytyminen estää oppilasta käyttämästä hyödyksi omia kykyjään

maksimaalisella tavalla? Joidenkin oppilaiden kohdalla voidaan jopa pohtia, että mikä on aiheuttanut tietyn käyttäytymisen ja mikä on sen seuraus.

Tämä tutkimus koostui pelkistään naisopettajista. Olisi mielenkiintoista tietää, millainen olisi miesopettajien käsitys oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä. Miten miesopettajat puuttuvat oppilaan käyttäytymiseen? Voidaanko Suomessa havaita, että miesopettajan roolilla on eroja verrattaessa niitä naisopettajiin. Aikaisemmat tutkimukset ovat antaneet viitteitä, että perusopetuksen alempien luokkien oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen voisi olla selitettävissä naisopettajien suurella määrällä näillä luokka-asteilla (Didaskalou & Millward 2001, 294; Egelund ja Hansen 2000a). Tutkimuksen mukaan naisopettajat raportoivat miesopettajia enemmän oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä.

Tutkimusjoukkoni koostui vain yhden pienen paikkakunnan opettajista, joilla oli pitkä työkokemus opettajan työstä (Liite 5). Olisi mielenkiintoista selvittää, millaista on esi- ja alkuopetuksen oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen hieman isommalla paikkakunnalla ja miten opettajat siellä toimivat. Useissa tutkimuksissa on myös tullut ilmi, että opettajien työkokemuksella on vaikutusta opettajan toimintatapoihin luokassa. Pitkän työkokemuksen omaavien opettajien luokissa on vähemmän ei-toivottua käyttäytymistä kuin vähemmän työkokemusta omaavien opettajien luokissa (Didaskalou & Millward 2001, 294-295; Egelund & Hansen 2000a). Kokeneempi opettaja ei suosi segregoivia ratkaisuja vaan pyrkii positiivisemmilla keinoilla puuttumaan oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen, mikä tuli ilmi myös tässä tutkimuksessa (Alderman & Nix 1997; Egelund & Hansen 2000a).

Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen vie oppitunneista aikaa pois oppimiselta. Peruskoulun tavoitteena on opettaa elämässä tarvittavat tiedot ja taidot. Myös esi- ja alkuopetuksessa on tavoitteellista toimintaa, joka parantaa oppilaan oppimisvalmiuksia. Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen voi haitata suunnattomasti opettajan opettamista tai muiden oppilaiden oppimista. Oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen voi olla stressaavaa ja ylikuormittaa opettajia. Melko yksinkertaisilla ja luovilla keinoilla voidaan puuttua oppilaiden käyttäytymiseen. Opettajat uskoivat omiin kykyihinsä ratkaista oppilaan

käyttäytymisen ongelmat. Luokissa vain muutamat oppilaat käyttäytyivät ei-toivotusti. Toisaalta nämä muutamat oppilaat haitata omalla käyttäytymisellään sekä omaa että muiden oppilaiden oppimista ja vaikeuttavat opettajan opettamista.

## LÄHTEET

- Aho, S. 1979. Luokan sosiaalisen rakenteen ja oppilaiden häiriökäyttäytymisen korjaaminen mallitilannemenetelmällä. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitoksen julkaisusarja A 66-67.
- Aho, S. 1981. Opetustyön stressaavuus ja oppilailla esiintyvät työrauhahäiriöt. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden laitos julkaisusarja A 78.
- Aho, S. 1982 Oppilaiden koulussa kokema stressi sekä sen yhteydet työrauhahäiriöihin ja oppimistuloksiin. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta julkaisusarja A 90.
- Ahonen, T., Aro, M., Lamminmäki, T. & Närhi, T. 1997. Koulutulokkaiden kognitiiviset taidot. Teoksessa T. Lamminmäki & L. Meriläinen (toim.) Onnistunut aikalisa? Kokemuksia koululykkäyksestä. Jyväskylä: Atena, 38-56.
- Alasuutari, P. 1995. Laadullinen tutkimus. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Alderman, G.L. & Nix, M. 1997. Teachers' intervention preferences related to explanations for behavior problems: Severity on problem and teacher experience. Behavioral Disorders 22, 87-95.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. 1998. Qualitative research for education. An introduction to theory and methods. 3. painos. Boston (MA): Allyn and Bacon, cop.
- Bronfenbrenner, U. 1980. The ecology of human development; Experiments by nature and desing. 3. painos. Cambridge, Mass: Harvard university press.
- Charlebois, P., & Leblanc, M. 1994. Methodological issues in multiple-gating screening procedures for antisocial behaviors in elementary students. Remedial & Special Education 15, 44-55.

- Cooper, P. , Smith, C. J. & Upton G. 1994. Emotional and behavioural difficulties: Theory to practice. London: Routledge.
- Del'Homme, M., & Kasari, C. 1996. Prereferral intervention and students at-risk for emotional or behavioral disorders. *Education & Treatment of Children* 19, 272-286.
- Didaskalou, E.S. & Millward, A.J. 2001. Greek teachers' perspectives on behaviour problems: Implications for policy-makers and practitioners. *European Journal of Special Needs Education* 16, 289-299.
- DSM-IV Diagnostisen kriteerit. 1997. Suom. S Ruppaa. Suomen psykiatriayhdistys APA:n luvalla.
- Edunvaltonosasto. 2004. Keskustelupalstan vastaus "Iltapäivätoimintaa pyhällä hengellä". *Opettaja* 4, 18-19.
- Egelund, N. & Hansen, K. F. 2000a. Behavioural disorders in Danish schools: a quantitative survey. *European Journal of Special Needs Education* 15, 158-170.
- Egelund, N. & Hansen, K. F. 2000b. Behavioural disorders in Danish schools: a qualitative analysis of background factors. *European Journal of Special Needs Education* 15, 285-296.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. Miksi häiritset minua: Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteen oppilaiden kokemana. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.
- Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. Miksi häiritset minua (2.osa). Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000. Helsinki: Opetushallitus.
- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiivisen kenttätymenettelmät. 2. painos. Juva: WSOY.

- Hellström, M. & Hellström, R. 2004. Koulupuhe mediassa vuonna 2002. Luokanopettaja 1, 10-12.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. , Remes, P. & Sajavaara P. 1997. Tutki ja kirjoita. 3.-4. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Hovland, J., & Smaby, M. H. 1996. At-risk children: Problems and interventions. Elementary School Guidance & Counseling 31, 43-52.
- Ihatsu, M. Ruoho, K. & Happonen, H. 1996. Osa-aikaisen erityisopetuksen tila ja muutos. Teoksessa H. Blom (toim.) Erityisopetuksen tila. Helsinki: Yliopistopaino, 208-229.
- Johnson, B., Oswald, M. & Adey, K. 1993. Discipline in south Austrian primary schools. Educational Studies 19, 289-305.
- Johnson, L.J. & Pugach, M.C. 1990. Classroom teachers' view of intervention strategies for learning and behaviour problems: Which are reasonable and how frequently are they used? Journal of Special Education 24, 69-84.
- Jones, D. 2000. Cognitive, behavioural and systemic approaches to coping with emotional and behavioral difficulties in children. Teoksessa P. Cooper. (toim.) Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties. 2. uudistettu painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 119-140.
- Jones, K., Charlton, T. & Wilkin, J. 1995. Classroom behaviours which first and middle school teachers in St Helena find troublesome. Educational Studies 21, 139-153.
- Kauffman, J.M. 1997. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and Youth. Merrill: Upper Saddle River (NJ).

- Kivirauma, J. 1998. Normaali erityisopetuksen piilo-opetussuunnitelmana. Teoksessa T. Ladonlahti , A. Naukkarinen & S. Vehmas (toim.) Poikkeava vai erityinen: Erityispedagogiikan monet ulottuvuudet. Jyväskylä: Atena, 203-215.
- Laakso, K. 1992. Kouluvaikeuksien ennustaminen: Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 89.
- Laaksola, H. 2004. Ops tuo vaativat osaamistasot. Opettaja 4, 7.
- Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1989. Oppilasko ongelma? Oppilashuolto koulun systeemeissä. Jyväskylä: Gummerus.
- Mavropoulou, S. & Padeliadu, S. 2002. Teacher's causal attributions for behaviour problems in relation to perceptions of control. Educational psychology 22, 191-202.
- Merriam, S. B. 1998. Qualitative research and case study applications in education. 2. painos. San Francisco (Calif.): Jossey-Bass, Cop.
- Montgomery, D. 2000. Coping with children with emotional and behavioural difficulties in the primary classroom. Teoksessa P. Cooper. (toim.) Understanding and supporting children with emotional and behavioural difficulties. 2. painos. London: Jessica Kingsley Publishers, 162-179.
- Naukkarinen, A. 1990. Systeemisen ajattelun, organisaation kehittämisen ja työnohjauksen synteesi peruskoulun työrauhaongelmien ratkaisussa. Kasvatus 21, 271-280.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: Oppilaiden ei-toivottavan käyttäytymiseen liittyvän ongelmaratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 149.

- Parviainen, I. , Pirhonen, E-R. & Kavilo, T. 2002. Koululaisten aamu- ja iltapäivätoiminnan järjestäminen. Työryhmämuistio. Saatavilla www-muodossa <URL: [http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/29\\_02koulul\\_toiminta/29kuvailu.html](http://www.minedu.fi/julkaisut/julkaisusarjat/29_02koulul_toiminta/29kuvailu.html). >29.12.2003.
- Pellegrini, A. D. 1996. Observing children in their natural worlds. A methodological primer. Mahwah, (N. J.): Lawrence Erlbaum Associates.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.oph.fi/info/ops/PO\\_16\\_1\\_versio.rtf](http://www.oph.fi/info/ops/PO_16_1_versio.rtf). > 16.2.2004
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet vuosiluokille 1-2. 2000. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.edu.fi/julkaisut/määräykset/ops/perusopetus1\\_2kok3\\_9.pdf](http://www.edu.fi/julkaisut/määräykset/ops/perusopetus1_2kok3_9.pdf). >. 28.11.2003
- Perusopetuslaki. Saatavilla www-muodossa: <URL: <http://www.finlex.fi>>. 29.12.2003
- Pierce, E. W., & Ewing, L. J. 1999. Diagnostic status and symptomatic behavior of hard-to-manage preschool children in middle childhood and early adolescence. *Journal of Clinical Child Psychology* 28, 44-58.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä: Sosiaalinen alkupääoma ja lapsen sosiaalinen kehitys. Jyväskylä: PS- Kustannus.
- Poulou, M. & Norwich, B. 2000. Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: Severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education* 15, 171-187.
- Rauste-von Wright & von Wright 1999. Oppiminen ja koulutus. 7. painos. Juva: WSOY.

- Rosén, L. A., Taylor, S. A., O'Leary, S.G. & Sanderson, W. 1990. A survey of classroom management practices. *The Journal of School Psychology* 28, 257-269.
- Ruoho, K. 1996. Käyttäytymishäiriöt sekä Ito:n ja eo:n toimintaparadigmat. Teoksessa K. Ruoho, Ihatsu, M. (toim.) Käyttäytymishäiriöt nyt! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöstä. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan selosteita 63, 157-199.
- Ruoho, K., Ihatsu, M., & Kuorelahti, M. 2001 Käyttäytymishäiriöiset lapset ja nuoret. Teoksessa M. Jahnukainen (toim.) Lasten erityishuolto ja –opetus Suomessa. 11. täysin uudistettu painos. Helsinki: Lastensuojelun keskusliitto, 249-265.
- Skinner, B. F. 1974 *About behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Soodak, L.C. & Podell, D.M. 1994. Teachers' thinking about difficult-to-teach students. *Journal of Educational Research* 88, 44-51.
- Stainback, S. & Stainback, W. 1980. *Educating children with severe maladaptive behaviors*. New York: Grune & Stratton.
- Syrjälä, L. , Ahonen, S. , Syrjänen, E. & Saari, S. 1996. *Laadullisen tutkimuksen työtapoja*. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tilastokeskus. Oppilaitostiedot erityisopetuksesta. Saatavilla www-muodossa: <URL: [http://www.stat.fi/tk/he/oppilaitostilastot\\_erytisopetus.html](http://www.stat.fi/tk/he/oppilaitostilastot_erytisopetus.html) >. 28.11.2003
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus* 22, 387-398.

Liite 1

Maria Känsäkangas

TUTKIMUSLUPA

p. 050 3031484

7.4.2003

mariakkoo@jippii.fi

SIVISTYSLAUTAKUNNALLE

Sain sivistyslautakunnalta tutkimusluvan pro gradu-tutkielmaani varten 15.1.2002. Ilmoitan, että pro gradun tutkimussuunnitelmaani on tullut hieman muutoksia. Tutkimusmenetelmänä teemahaastattelun lisäksi käyttäisin havainnointia laajentamaan näkökulmaani. Aikaisemmin tutkimustani ohjasi erityispedagogiikan lehtori Riitta Viitala. Oma viime vuoden toukokuun liikenneonnettomuus on viivästyttänyt graduni aloittamista. Olen saanut tutkimukselleni uuden ohjaajan erityispedagogiikan laitokselta Tarja Ladonlahden (p. 014-2601753, [ladonlah@edu.jyu.fi](mailto:ladonlah@edu.jyu.fi)) ja tutkimukseni on saanut myös hieman laajemman näkökulman.

Pro gradu -tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaista ei-toivottua käyttäytymistä ilmenee esi- ja alkuopetuksen luokissa sekä mitä pedagogisia menetelmiä opettaja käyttää ehkäistäkseen tai muuttaakseen oppilaan ei-toivottavaa käyttäytymistä. Tutkimuksessani haastattelen kuutta opettajaa sekä havainnoin kyseisien opettajien esi- ja alkuopetuksen oppitunteja. Havainnoinnin tarkoituksena on saada laajempi kuva oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä ja opettajan pedagogisista menetelmistä niissä tilanteissa.

Valmiissa tutkimusraportissani ei tule ilmi yksittäiset opettajat, heidän opetettava luokkansa tai kyseinen koulu. Pro gradu tutkimuksestani yksi kappale jää Jyväskylän yliopiston yleiseen käyttöön ja yhden kappaleen annan sivistyslautakunnalle.

Haluan myös tutkia erityisesti, millaista lasten käyttäytyminen on hieman pienemmällä paikkakunnalla ja minkälaiset pedagogiset menetelmät opettajat ovat kokeneet parhaimmiksi ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisemiseksi tai poistamiseksi. Uskon tutkimuksestani olevan hyötyä sekä koulutoimen kehittämisessä että minulle tulevana erityisluokanopettajana.

Ystävällisin terveisin

Maria Känsäkangas

KK, erityispedagogiikan opiskelija

## Opettajien ja luokkien taustatiedot

TAULUKKO 1 Tutkimukseen osallistuneet luokat

Nimi	Luokka-aste	Oppilasmäärä	Avustaja	Erityisopetusta saavia
Ryhmä1	<sup>a</sup> 1 ja 2	15	kyllä	kyllä
Ryhmä2	<sup>a</sup> 1 ja 2	9	ei	kyllä
Ryhmä3	<sup>a</sup> Esiopetus	8	ei	kyllä
Ryhmä4	Esiopetus	13	muutama h /viikko	ei
Ryhmä5	2	23	muutama h /viikko	kyllä
Ryhmä6	1 ja 2	7	kyllä	kyllä

<sup>a</sup> Luokka teki säännöllisesti yhteistyötä saman koulun muun luokka-asteen kanssa.

TAULUKKO 2 Tutkimukseen osallistuneet opettajat

Nimi	Koulutus	Työkokemus
Opettaja1	Luokanopettaja, erityisopettaja	17 vuotta
Opettaja2	Luokanopettaja	10 vuotta
Opettaja3	Lastentarhanopettaja	n. 20 vuotta
Opettaja4	Lastentarhanopettaja	n. 9 vuotta
Opettaja5	Luokanopettaja	15 vuotta
Opettaja6	Kasvatustieteellisiä opintoja	20 vuotta

## Liite 3

## Tutkimuksen esittelykirje

Hei!

Opiskelen Jyväskylän yliopiston erityispedagogiikan laitoksella erityisluokanopettajaksi. Tällä hetkellä aloitan pro gradun tekemisen. Pro gradu tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, millaista ei-toivottua käyttäytymistä ilmenee esi- ja alkuopetuksen luokissa sekä mitä pedagogisia menetelmiä opettaja käyttää ehkäistäkseen oppilaan ei-toivottavaa käyttäytymistä. Kunnan sivistyslautakunnalta olen saanut 15.1.2002 luvan tutkimukselleni.

Tutkimusmenetelmänä käytän teemahaastattelua sekä havainnointia. Haastattelun jokaista tutkimukseeni osallistuvaa opettajaa yksilöllisesti yhteisesti sovittuna ajankohtana. Arvioisin haastattelun kestävän noin tunnin. Haastattelu koostuu kolmesta eri teemasta; Millaista ei-toivottua käyttäytymistä luokissa esiintyy? Millaisissa tilanteissa ei-toivottavaa käyttäytymistä esiintyy? Mitä pedagogisia menetelmiä opettaja käyttää näissä tilanteissa? Nauhoitan haastattelut, että myöhemmin voin ne litteroida tarkasti.

Pro gradu tutkimuksessani käytän myös havainnointia. Haluaisin tulla seuraamaan jokaisen haastatteleman opettajan esi- ja alkuopetuksen muutamia tunteja yhteisesti sovittuna ajankohtana. Havainnoinnin tarkoituksena olisi saada laajempi kuva ei-toivotusta käyttäytymisestä ja opettajan pedagogisista menetelmistä niiden poistamiseksi.

Valmiissa tutkimusraportissani ei tule ilmi yksittäiset opettajat, heidän opetettava luokkansa tai kyseinen koulu. Pro gradu tutkimuksestani yksi kappale jää Jyväskylän yliopiston yleiseen käyttöön, ja yhden kunnalle.

Haluan tutkia erityisesti, millaista lasten käyttäytyminen on hieman pienemmällä paikkakunnalla ja minkälaiset pedagogiset menetelmät opettajat ovat kokeneet parhaimmiksi ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisemiseksi. Uskon tutkimuksestani olevan hyötyä koulutoimen kehittämisessä. Tutkimustani ohjaa erityispedagogiikan laitokselta Tarja Ladonlahti (p. 014-2601753, ladonlah@edu.jyu.fi)

Haluaisin haastatella Teitä sekä tulla seuraamaan opetustanne. Otan yhteyttä Teihin lähiaikoina tutkimukseni merkeissä.

Ystävällisin terveisin

Maria Käsäkangas

p. 050 3031484, mariakkoo@jippii.fi

## Teemahaastattelurunko

Opettajien tausta kysymykset: - Kuinka monta vuotta olet opettanut tässä ryhmässä? - Minkälainen on sinun työ- ja koulutushistoria?

### 1 Teema: ei-toivottu käyttäytyminen

- Minkälaisen käytöksen katsot oppilaalla ei-toivotuksi?
- Millaista ei-toivottavaa käyttäytymistä oppilaillasi esiintyy? (Aktiivista/passiivista) Aktiivista, ulospäin suuntautuvaa (yliaktiivista, keskittymättömyyttä, aggressiivista) käytöstä. Passiivista, sisäänpäin suuntautuvaa (depressiivisyyttä, syrjään vetäytymistä, masennusta, motivaation puutetta, mielenkiinnottomuutta)
- Keneen tämä käytös kohdistuu? (oppilaaseen itseensä, muihin oppilaisiin, opettajaan vai fyysiseen ympäristöön...)

### 2 Teema: Tilanteet

- Millaisissa tilanteissa ei-toivottua käyttäytymistä esiintyy? - välituntisin, opettajan valvonnassa, tuntien aikana, kavereiden kesken....
- Mikä siihen vaikuttaa? Opettajan käsitys, miksi oppilas käyttäytyy ei-toivotusti? - oppilaan väsymys tai mielenkiinnottomuus, kaverit yllyttävät, hakee huomiota, keino päästä hankalista/vaativista/tylsistä tilanteista pois...Kerro minulle konkreettisia esimerkkejä.

### 3 Teema: ehkäisevät toimenpiteet

- Miten pyrit ehkäisemään oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä? - ennakkotoimenpiteet, suunnitelmat, yms. järjestelyt

### 4 Teema: toiminta oppilaan ei-toivotuissa käyttäytymisen tilanteissa

- Miten pyrit muuttamaan oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä tai miten toimit näissä tilanteissa? Pystyykö kaikissa tilanteissa aina toimimaan kyseisellä tavalla/ihanteellisimmalla tavalla?
- Jos ei pysty toimimaan toivomallaan tavalla, niin miksi ei? Mitä tarvittaisiin, että näin pystyttäisiin toimimaan? (lisää avustajia, pienempi ryhmäkoko...)
- Miten muut (toiset oppilaat, aikuiset...) puuttuvat/toimivat näissä tilanteissa?

## Liite 5

TAULUKKO 3 Tutkimusaineisto

<b>Nimi</b>	<b>Haastattelun kesto</b>	<b>Litteroitu sivumäärä</b>	<b>Havainnointu aika 1. kerta</b>	<b>Havainnointu aika 2. kerta</b>	<b>Havainnointu aika kerta 3.</b>
<b>Opettaja 1</b>	31 min	11	2 h	5 h	3 h
<b>Opettaja 2</b>	23 min	7	4 h	4 h	4 h
<b>Opettaja 3</b>	45 min	14,5	4 h	3 h	2 h
<b>Opettaja 4</b>	52 min	15,5	4 h	2 h	3 h
<b>Opettaja 5</b>	51 min	14	3 h	4 h	2 h
<b>Opettaja 6</b>	51 min	15	4 h	4 h	4 h