

Yläkoulun liikunnanopettajien käsitykset minäpystyvyydestään käyttäytymisen haasteiden kohtaamisessa

Elias Jussila & Saku Ulmanen

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Artikkelimuotoinen

Syyslukukausi 2022

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Jussila, Elias & Ulmanen, Saku. 2022. Yläkoulun liikunnanopettajien käsitykset minäpystyvyydestään käyttäytymisen haasteiden kohtaamisessa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 60 sivua.

Käyttäytymisen haasteet ovat yleisimpiä opettajan kohtaamia opetuksen haasteita. Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia käsityksiä yläkoulun liikunnanopettajilla on omasta minäpystyvyydestä kohdata käyttäytymisen haasteita. Lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin, millaisin keinoin liikunnanopettajat vastaavat käyttäytymisen haasteisiin. Tutkimus toteutettiin teemahaastatteluna keväällä 2022 ja siihen osallistui kuusi yläkoulun liikunnanopettajaa. Aineiston analyysimenetelmänä käytettiin laadullista sisällönanalyysiä.

Tulokset osoittivat liikunnanopettajien kuvaavan viisi eri minäpystyvyyden tunnetta vahvistavaa tekijää: omat taidot, tiedot, kokemus, itsetuntemus ja vertaistuen saaminen. Käyttäytymisen haasteisiin vastattiin pääasiassa ennakoimalla tilanteita, huomioimalla oppilaita tai antamalla korjaavaa palautetta. Lisäksi opettajat kertoivat käyttävänsä omaa persoonaansa työvälineenä, toimivansa joustavasti tai hyödyntävänsä vahvuusperustaisen opetuksen periaatteita tai konsultatiivista tukea.

Tutkimuksen tulosten perusteella opettajien taidoilla on merkittävä rooli siinä, miten he luottavat omiin kykyihinsä. Liikunnanopettajien koulutuksessa olisikin tärkeää antaa opiskelijoille kokemuksia käyttäytymisen haasteisiin vastaamisesta, jotta työelämään siirryttäessä heillä olisi luottamusta omiin kykyihinsä luokanhallinnassa ja keinoja vastata haastavaan käyttäytymiseen.

Asiasanat: minäpystyvyys, käyttäytymisen haasteet, liikunnanopetus, liikunnanopettaja

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ	2
SISÄLTÖ	3
1 JOHDANTO	4
1.1 Opettajien minäpystyvyys.....	5
1.2 Käyttäytymisen haasteet opetuksessa.....	8
1.3 Tutkimuskysymykset	12
2 TUTKIMUSMENETELMÄT	14
2.1 Tutkimuskonteksti.....	14
2.2 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineisto	14
2.3 Aineiston analyysi.....	16
2.4 Eettiset ratkaisut.....	21
3 TULOKSET	24
3.1 Liikunnanopettajien käsitykset omasta minäpystyvyydestä	24
3.2 Keinot vastata käyttäytymisen haasteisiin	29
4 POHDINTA	38
4.1 Tulosten tarkastelu.....	38
4.2 Tutkimuksen luotettavuus.....	40
4.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus.....	43
LÄHTEET	46
LIITTEET	59

1 JOHDANTO

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä omasta minäpystyvyydestä käyttäytymishaasteiden kanssa. Ne ovat yleisimpiä haasteita, joita liikunnanopettajat kohtaavat opettaessaan liikuntaa. Ne ilmenevät häiriökäyttäytymisenä ja käyttäytymisen ongelmina (Huovinen, 2019; Palomäki & Heikinaro-Johansson, 2011). Häiriökäyttäytyminen on lisääntynyt viime vuosikymmenten aikana kouluissa (Saloviita, 2007; Julin & Rumpu, 2018; Field, 2016). Lisäksi yleisopetuksessa tukea saavien oppilaiden määrän on kasvanut (Kirjavainen & Pulkkinen, 2013; Tilastokeskus, 2019). Häiriökäyttäytymistä esiintyy opettajien mukaan kouluarjessa päivittäin (Lehtomäki & Mikkilä-Erdman, 2018).

Työrauhan on nähty vaihtelevan tilannekohtaisesti eri oppiaineissa (Holopainen ym., 2009). Liikunta oppiaineena eroaa muista oppiaineista sen toiminnallisuudella, jonka on nähty vaikuttavan käyttäytymisen haasteisiin muun muassa niiden vähenemisenä (Numminen & Laakso, 2001; Syväoja ym., 2012), mutta myös lisääntymisenä (Hakala, 1999). Liikunnassa korostuu kehollisuus, jolloin oma keho on näkyvästi muiden esillä (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS), 2014). Tämä voi herättää oppilaan epävarmuuden tunteet kehoaan (Virta & Lounassalo, 2017) ja näin ollen näyttäytyä esimerkiksi liikuntatunnilta vetäytymisenä. Lisäksi liikunnanopettaja työskentelee erilaisissa oppimisympäristöissä luokkahuoneen ulkopuolella (Mäkelä ym., 2013), mikä onkin suurin ero verrattuna muihin oppiaineisiin (Salin ym., 2017). Liikuntatuntien oppimisympäristöt ovat usein varsin virikkeellisiä, mikä voi johtaa haastavaan käyttäytymiseen liikunnan opetuksessa (Hakala, 1999).

Opettajien työn on havaittu olevan stressaavaa (Smith & Smith, 2006; Närhi ym., 2017; Chang & Taxer, 2020; Hakanen ym., 2006) ja useat opettajat miettivät alan vaihtoa (Hayes ym., 2020; Ingersoll & Smith, 2003). Etenkin käyttäytymisen haasteiden on nähty kuormittavan opettajia (Karhu ym., 2018), lisäävän opettajien stressiä ja työuupumusta (Smith & Smith, 2006) sekä heikentävän uusien opettajien pysyvyyttä alalla (Ingersoll & Smith, 2003; Chan 2002; Cohen ym.,

2009; Hong, 2010). Kokemuksen omasta pystyvyydestä on kuitenkin havaittu lisäävän työssä jaksamista, vähentävän stressiä (Lipscomb, 2021) ja lisäävän tyytyväisyyttä (Malinen & Savolainen, 2016). Näin ollen onkin tärkeää tutkia liikunnanopettajien kokemuksia omista kyvyistään toimia haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Tulosten pohjalta voidaan osaltaan myös kehittää opettajien työssä jaksamista sekä työhön sitoutumista.

1.1 Opettajien minäpystyvyys

Minäpystyvyyden käsite. Minäpystyvyys (self-efficacy) auttaa yksilöä jäsentämään ajatuksiaan, tunteitaan, motivaatiotaan sekä käyttäytymistä suhteessa toimintaan (Bandura, 1997; Schunk, 1989). Sillä tarkoitetaan luottamusta omiin kykyihin sekä uskomuksia ja arviota omista kyvyistä suoriutua erilaisista toiminnoista (Bandura, 1986; Zimmermann, 2000; Pajares, 2006). Minäpystyvyys vaikuttaa esimerkiksi itsesäätelyyn, kykyyn selviytyä muutoksista ja epäonnistumisista sekä tehokkuuteen toimia monenlaisissa tilanteissa (Bandura, 1986). Se vaikuttaa siis siihen, miten käyttäytytään ja toimitaan erilaisissa ympäristöissä. Ihmiset välttelevät sellaista toimintaa, johon eivät koe pystyvänsä, kun taas pyrkivät tekemään asioita, joihin kokevat pystyvänsä (Bandura, 1982). Itsesäätely edellyttää henkilökohtaisten toimintatapojen löytämistä ja itsevarmuutta niiden käytössä. Minäpystyvyys ei ole pysyvä, vaan se muokkautuu myönteisten kokemusten sekä taitojen kehittymisen myötä (Bandura, 1997).

Banduran (1986; 1997) mukaan minäpystyvyyteen vaikuttavat sekä yksilölliset että ympäristöön ja käyttäytymiseen liittyvät tekijät. Yksilöllisiä tekijöitä ovat tunteet, uskomukset sekä ajattelutavat, kun taas käyttäytymiseen liittyviä tekijöitä ovat taidot, oppimisstrategiat sekä metakognitiiviset taidot (Bandura, 1986; 1997). Minäpystyvyyteen vaikuttavia ympäristöön sidoksissa olevia tekijöitä ovat muun muassa muilta saatu palaute sekä erilaiset sosiaaliset vaikutukset (Bandura, 1986;1997). Pystyvyyden kokemus muodostuu omista onnistumisista sekä hallinnan kokemuksista, toisten onnistumisista, kannustuksesta ja pa-

lautteesta sekä tunnetiloista ja fyysistä reaktioista (Bandura, 1986; 1997). Schunkin (1989) mukaan minäpystyvyyden taustalla on nähty muun muassa kyky asettaa tavoitteita, yksilön kognitiiviset kyvyt, aiemmin saatu palaute sekä sosiaaliset mallit.

Bandura (1997) on myös tarkemmin eritellyt neljä lähdettä, jotka voivat edistää minäpystyvyyttä: aiemmat kokemukset, sijaiskokemukset, sanallinen suostuttelu ja perusteleminen sekä fysiologiset tilat ja tunnetilat (Web-Williams, 2018). Aiemmat kokemukset voivat liittyä niin epäonnistumisiin kuin onnistumisiinkin ja näin ollen vaikuttaa tulevaisuudessa yksilön käsityksiin siitä, miten hän pystyy suoriutumaan samanlaisista toiminnoista (Bandura, 1997). Sijaiskokemuksilla tarkoitetaan epäsuoraa tietoa muiden taidoista, strategioista, käyttäytymisestä sekä uskomuksista (Bandura, 1997; Usher & Pajares, 2008). Banduran (1997) mukaan yksilöihin vaikuttavat myös muut ihmiset ympärillä, joten sanallinen suostuttelu ja perusteleminen voivat sekä edistää että estää minäpystyvyyden kehittymistä (Bandura, 1997). Lisäksi minäpystyvyyteen vaikuttavat fysiologiset tilat sekä tunnetilat (Bandura, 1997). Tällaisia tiloja voivat olla muun muassa stressi, ahdistus tai ristiriitaiset tunteet johonkin toimintaan liittyen (Bandura, 1997; Webb-Williams, 2018).

Minäpystyvyys opettajien työssä. Opettajien uskomukset omiin kykyihin ovat yhteydessä oppilaiden suoriutumiseen ja käyttäytymiseen koulussa sekä luokkahuoneen ilmapiirin laatuun (Zee & Koomen, 2016). Sharmanin (2012) mukaan opettajien minäpystyvyys vaikuttaa myös ympäristöön, jonka he muodostavat oppimistilanteissa oppilaille. Opettajien minäpystyvyyden muodostumiseen vaikuttavat uskomukset kyvyistä vastata oppilaiden erilaisiin oppimistarpeisiin (Bandura, 2012; Savolainen ym., 2012). Opettajat, jotka luottavat omiin kykyihin, pyrkivät reagoimaan positiivisemmin lapsiin, joilla on haasteita koulunkäynnissä (Kunemund ym., 2020). Tutkimuksissa on kuitenkin havaittu, että opettajien uskomukset eivät suoraan ennusta oppilaiden sitoutumista koulunkäyntiin (Lauermaann & Berger, 2021).

Opettajien iän on nähty olevan yhteydessä minäpystyvyyteen siten, että opettajat, joilla on enemmän kokemusta, luottavat omiin kykyihin vastata erilaisen oppijoiden tuomiin haasteisiin (Sharma ym., 2018). Tätä on perusteltu muun muassa sillä, että ikä tuo mukanaan enemmän kokemusta erilaisista sosiaalisista tilanteista ja niissä toimimisen malleista (Joseph, 2010). Lisäksi vanhemmilla opettajilla on kokemuksen myötä myös enemmän tietoa ja taitoa toimia erilaisten oppijoiden kanssa (Tchannen-Moran & Hoy, 2007). Tietojen ja taitojen vaikutus minäpystyvyyteen on siis havaittu tutkimuksissa ja näin ollen onkin tärkeää kehittää opettajien osaamista (Sharma ym., 2018).

Tutkimustulokset opettajien minäpystyvyyden yhteydestä kokemuksiin erilaisten oppijoiden kanssa työskentelystä ovat ristiriitaisia. Yhtäältä on havaittu, että mikäli opettajilla on kokemuksia erilaisista oppijoista, heillä on paremmat uskomukset omista kyvyistään toimia heidän kanssa (Sharma ym., 2018). Toisaalta taas on todettu, että minäpystyvyyteen ei vaikuta välttämättä se, onko opettaja ollut aiemmin tekemisissä erilaisten oppijoiden kanssa (Woodcock ym., 2012).

Opettajien minäpystyvyyttä on tutkittu myös ympäristön näkökulmasta. Tällöin on havaittu, että opettajat, jotka luottavat ympärillä oleviin ihmisiin, kuten oppilaisiin, vanhempiin ja kollegoihin, uskovat enemmän omiin kykyihin suoriutua erilaisista työtehtävistä (Fisler & Firestone, 2006). Zee ja kumppanit (2017) ovat puolestaan havainneet oppilas-opettajasuhteen olevan epäsuorasti yhteydessä opettajien minäpystyvyykokemuksiin.

Reinan ja kumppaneiden (2019) mukaan liikunnanopettajien minäpystyvyyys on perusta onnistuneelle liikuntatunnille opettaessa oppilaita, joilla on käyttäytymisen haasteita. Tästä huolimatta liikunnanopettajien minäpystyvyyttä on tutkittu melko vähän (Martin ym., 2001; Martin & Kulinna, 2003; Buns, 2010) tai tieto siitä on puutteellista (Barros ym., 2010). Martinin ja kumppaneiden (2003) mukaan liikunnanopettajien minäpystyvyyden tärkeyttä tulisi painottaa fyysisen aktiivisuuden lisäämisen ja terveyden edistämisen takia. Tutkimustulosten mukaan liikunnanopettajilla, jotka uskovat omiin kykyihinsä, on vahva halu opettaa liikuntaa, kun taas opettajilla, jotka eivät usko kykyihinsä, tämä on

päinvastoin (Martin ym., 2001). Bunsin (2010) mukaan omiin kykyihinsä uskovat liikunnanopettajat myös käyttävät enemmän aikaa opetukseen ja oppilaille annettavaan palautteenantoon. Lisäksi liikunnanopettajilla, jotka ovat saaneet koulutusta tukea tarvitsevien oppilaiden opettamisesta, on positiivisempi asenne opettamiseen (Reina ym., 2019).

Opettajan minäpystyvyys käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa tarkoittaa uskomuksia omista kyvyistään ohjata ja ehkäistä oppilaan haastavaa käyttäytymistä (Malinen & Savolainen, 2016). Usein ajatellaan, että käyttäytymisen haasteisiin vastaaminen olisi persoonaan sidottu taito (Malinen & Savolainen, 2016), mutta tutkimuksissa (Epstein ym., 2008; Narhi ym., 2015; Oliver ym., 2011) on kuitenkin osoitettu, että käyttäytymisen hallinta on opittava taito ja pienillä muutoksilla voidaan saada positiivisia tuloksia aikaiseksi. Useat tutkimukset ennustavatkin, että opettajat, jotka kokevat pärjäävänsä haastavissa opetustilanteissa, sitoutuvat työhön paremmin ja pysyvät näin ollen alalla pidempään (Collie ym., 2012; Klassen ym., 2013; Skaalvik, 2014). Opettajan minäpystyvyydellä käyttäytymisen ohjaamisessa on nähty olevan myös positiivinen yhteys työssä jaksamiseen (Malinen & Savolainen, 2016). Erityisesti aineenopettajilla on usein vahva tietotaito opetettavastaan aineesta, mutta paljon vähemmän tietoa tehokkaasta käyttäytymisen hallinnasta (Malinen & Savolainen, 2016), minkä takia heidän minäpystyvyyttään käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa tulisi tukea.

1.2 Käyttäytymisen haasteet opetuksessa

Käyttäytymisen haasteiden ymmärtäminen ja niihin puuttuminen. Käyttäytymisen haasteita on määritelty usealla eri tavalla. Levin ja Nolan (2010) määrittelevät häiritsevän käyttäytymisen toiminnaksi, joka haittaa oppilaiden mahdollisuuksia keskittyä oppimiseen, häiritsee opetus- ja oppimistilanteita tai uhkaa joko opiskelijoiden tai luokkahuoneen fyysistä ympäristöä. Haastava käyttäytyminen voidaan määritellä myös siten, että se aiheuttaa haittaa ihmiselle itselleen,

muille tai joissain tapauksissa fyysiselle ympäristölle (Korventaival, 2012). O'Regan (2012) määrittelee haastavan käyttäytymisen henkisenä tai fyysisenä väkivaltana toista kohtaan, omaisuuden vahingoittamisena tai sääntöjen uhmaamisena. Ahosen (2017) mukaan haastavalla käyttäytymisellä voidaan tarkoittaa myös ylivilkkautta tai vahvaa vetäytymistä erilaisista tilanteista. Kerolan ja Sipilän (2007) jaottelussa haastava käyttäytyminen voi ilmentyä sanallisesti, fyysisesti tai tunneilmaisuna.

Kaya (2002) on määritellyt seuraavan neljän peruskriteerin kautta, mitä ei-toivottu käyttäytyminen on: 1. Käyttäytyminen estää opiskelijaa tai luokkatovereita oppimasta, 2. Käyttäytyminen asettaa itsensä tai kaverinsa vaaraan, 3. Käyttäytyminen vahingoittaa välineitä tai toisten omaisuutta sekä 4. Käyttäytyminen estää opiskelijan vuorovaikutusta toisten kanssa. Haastavaan käyttäytymiseen liitetään usein myös käytöshäiriöt, joilla tarkoitetaan pitkäaikaista ja laaja-alaista säännöistä, normeista ja oikeuksista piittaamatonta käyttäytymistä, joka heikentää yksilön toimintakykyä (Käypähoito -suositus, 2018, käytöshäiriöt). Talala (2019) puolestaan kertoo, että haastava käyttäytyminen voi olla seurausta psyykkisestä tai sosiaalisesta ongelmasta.

Aloittelevat opettajat kohtaavat monenlaista häiritsevää käyttäytymistä ja suurimpina nämä haasteet koetaan juuri työuran alkuvuosina (Sezer, 2017). Sezerin (2017) toteaa, että häiritsevä käyttäytyminen ilmenee aloittelevien opettajien mukaan oppitunneilla jutteluna, puhelimen käyttämisenä, eväiden syömisinä, kotitehtävien tekemättömyytenä, myöhästymisinä ja yleisesti välinpitämättömyytenä käyttäytymisenä. Tutkimusten mukaan aloittavat opettajat kohtaavat yli kaksi kertaa enemmän häiritsevää käyttäytymistä kuin pidempään työskennelleet opettajat (Melnick & Meister, 2008; Nguyen, 2013; O'Brian & Christie, 2005). Usein uusilla opettajilla ei ole tarvittavia keinoja häiritsevän käyttäytymisen kitkemiseen (Brouwers & Tomic, 2000). Aloittelevien opettajien siirtyminen pois opetuslta onkin yksi suurista haasteista (Chan 2002; Cohen ym., 2009; Hong, 2010).

Liikunnanopettajien työtyytyväisyystutkimuksessa oppilaiden käytöshäiriöt mainittiin yhtenä työtytymättömyyttä aiheuttavana tekijänä (Mäkelä

ym., 2012). Sama tulos saatiin myös Heikinaro-Johanssonin (2005) tutkimuksessa, jossa oppilaiden häiriökäyttäytymisen havaittiin vaikuttavan heikentävästi opettajien työtyytyväisyyteen. Yleisimmät liikuntatunnin käyttäytymisen haasteet liittyvät tunnin häiritsemiseen puhumalla ilman lupaa, puhumalla häiritsevällä tavalla tai käyttäytymällä tavalla, joka häiritsee oppituntia (Mercanoğlu, 2021). Yleensä liikuntatunnin keskeyttää siis ei-toivottu käyttäytyminen (Mercanoğlu, 2021), joka tarkoittaa käyttäytymistä, joka häiritsee ja estää opetuksen kulkua (Daddis & Meadows, 2021; Kohútová ym., 2021; Thilagaratnam & Yamat, 2021). Mercanoğlun (2021) mukaan liikuntatunnilla ei-toivottu käyttäytyminen ilmeni usein ”valittamalla kavereista opettajalle” tai ”puhumalla ilman lupaa”. Näiden lisäksi ei-toivottuun käyttäytymiseen luokiteltiin tehtävien välttäminen, myöhässä tunnille saapuminen ja tarpeettoman melun aiheuttaminen.

Mercanoğlun (2021) mukaan oppilaiden käyttäytymisen hallinta on yksi opettajan tärkeimmistä taidoista. Keinoja, joita opettajat käyttävät usein ei-toivotun käyttäytymisen kitkemisessä, ovat säännöistä muistuttaminen, oppilaan huomion houkuttelu kysymysten avulla, oppilaan varoittaminen ja palkinto positiivisesta käyttäytymisestä. Myös liikunnanopettajat käyttävät yleisimmin palkintoa positiivisesta käyttäytymisestä ja houkuttelevat oppilaat aiheen pariin esittämällä heille kysymyksiä (Mercanoğlu, 2021). Julinin ja Rummun (2018) mukaan on tärkeää jollain tavalla puuttua havaittuun ei-toivottuun käyttäytymiseen, sillä nopea puuttuminen vähentää ja ennaltaehkäisee haastavaa käyttäytymistä. Lisäksi käyttäytymisen haasteisiin vastaaminen vaatii riittävästi luokassa olevaa henkilöstöä, aikaa, taitoja, resursseja ja tukea (Sugai ym., 2000).

Närhen ja kollegoiden (2016) mukaan keskeistä käyttäytymisen tukemisessa on tuen antaminen päivittäin selkein ohjein ja antamalla samalla positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä. Lisäksi jokaisen koulun henkilökuntaan kuuluvan tulisi sitoutua yhteisten käyttäytymissääntöjen noudattamiseen. Tämä käyttäytymisen tukemisen malli perustuu *School Wide Positive Behaviour Support* (SWPBIS) -toimintamalliin (Närhi ym., 2016). Tutkimusten mukaan SWPBIS-mallin avulla voidaan vähentää häiritsevää käyttäytymistä koulussa (Horner

ym., 2010; Angus & Nelson, 2021; Barclay ym., 2022; Grasley-Boy ym., 2022). Tutkimukset korostavat kuitenkin myös opetusstrategioiden opettamisen tärkeyttä sekä yksilöllisten toimenpiteiden merkitystä käyttäytymisen hallinnassa (Schwab ym., 2021).

Käyttäytymisen haasteet inklusiivisessa liikunnanopetuksessa. Inklusion taustalla on Salamancan sopimus (1994), jossa vahvistettiin osallistavan koulutuksen ajatus. Inklusiota toteuttavat koulut ovat tehokkaita syrjivien asenteiden torjumisessa ja oppilaiden osallistamisessa sekä ne tarjoavat tehokkaan koulutuksen kustannusten näkökulmasta (Ainscow, 2005). Inklusiivinen koulutus sisältää osallistamisen eri tasoilla, kuten opetussuunnitelman, suunnittelun, arvioinnin, opetuksen, tuen sekä resurssien tasolla (Mitchell, 2015). Evansin (2014) mukaan inklusiivinen opetus edellyttää hyvää pedagogiikkaa sekä korkeasti koulutettuja ja ammattitaitoisia opettajia. Se vaatii myös resursseja sekä halukkuutta nähdä koulutus kokonaisuutena, eikä ainoastaan yksittäisinä kouluina. Opettajien käsitykset inklusiosta perustuvat oppilaiden osallistamiseen, jota pidetään matkana, joka vaatii asianmukaista tukea, resursseja sekä koulutusta (Morley ym., 2005). Opettajat, joilla ei ole kykyä osallistavaan opetukseen, voivat vahvistaa havaitsemiaan haasteita opetuksessa, mikä heikentää heidän kykyään vastata oppilaiden tuen tarpeisiin (Sharma ym., 2018).

Liikunnanopetus voidaan nähdä erillisenä inklusion kontekstina, sillä se vaatii erilaisia tuen malleja ja tapahtuu erilaisissa toimintaympäristöissä, mikä usein edellyttää turvallisuuden huomioimista (Morley ym., 2005). Jotta inklusiivista liikuntakasvatusta voidaan toteuttaa, vaatii se oppilaiden tarpeiden ja valmiuksien tunnistamista (Maher, 2015). Leidig ja Pössinger (2017) havaitsivat, että inklusiivisessa ympäristössä haastavan käyttäytymisen käsitteleminen on opettajille vaikeaa. Erityisesti oppilaat, jotka tarvitsevat tukea tunnetaidoissa tai käyttäytymisessä nähdään haastavina liikuntakasvatuksen erilaisissa ympäristöissä (Morley ym., 2005).

Braksiek (2022) on havainnut, että liikunnanopettajat, jotka ovat olleet kontaktissa tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa, suhtautuvat heihin positiivisemmin. Myös inklusiivisella opettajankoulutuksella on nähty olevan yhteys siihen,

millaisia asenteita ja minäpystyvyyden kokemuksia liikunnanopettajilla oli inklusiivisesta opetusympäristöstä (Braksiek, 2022). On myös havaittu, että yleisesti ottaen opettajaopiskelijat suhtautuvat negatiivisemmin oppilaisiin, joilla on käyttäytymisen haasteita, kuin oppilaisiin, joilla oli oppimisvaikeuksia (Lübke ym., 2018). Ratkaisevana tekijänä suhtautumisessa pidetään opetuskäytäntöjä, kuten sitä, miten opettajat toteuttavat inklusiivista opetusta (Braksiek, 2022). Uskomukset omista kyvyistä vaikuttavat siis sekä opettajien että opettajiksi opiskelevien suhtautumiseen inklusiivisesta opetuksesta (Alnahdi & Schwab, 2021; Braksiek, 2022). Opettajankoulutuksessa tuleekin varmistaa, että opettajilla on valmiudet vastata osallistaviin opetuskäytäntöihin, jotta opettajilla säilyy usko omista kyvyistä toimia opetustehtävässä (Boling, 2007).

1.3 Tutkimuskysymykset

Opettajat ovat huomanneet käyttäytymisen haasteiden lisääntyneen kouluissa (Field, 2016) ja ne ovatkin yksi suurimmista huolenaiheista kouluissa tällä hetkellä (Vallis, 2015; Rose & Gallup, 2005) asettaen merkittävän ongelman kaikkien oppimiselle ja oppimistuloksille (Närhi ym., 2017). Häiriökäyttäytymisen seurauksena opettajalla jää huomattavasti vähemmän aikaa opettaa luokkaa (Oliver ym., 2011) ja yleisin opettajilta nouseva avunpyyntö työssä liittyy käyttäytymiseen ja luokkahuoneen hallintaan (Rose & Gallup, 2005). Käyttäytymisen haasteet voivat vaikuttaa muihin oppilaisiin, opettajiin tai oppilaaseen itseensä kohdistuvana käytöksenä (Landers, Alter & Servilio, 2008). Tässä tutkimuksessa tarkoitamme käyttäytymisen haasteilla yleisesti häiritsevää käyttäytymistä liikuntatunnilla, joka haastaa opettajan toimintaa jollakin tavalla oppitunnin aikana. Oppilaalla, jolla esiintyy käyttäytymisen haasteita, ei siis tarvitse olla diagnosoitua käytöshäiriötä ja haastava käyttäytyminen voi ilmentyä joko ulospäin suuntautuvana tai vetäytyvänä käytöksenä.

Opettajien minäpystyvyyssuskomusten tarkastelu on tärkeää, sillä niiden on havaittu olevan yhteydessä oppilaiden käyttäytymiseen sekä luokkahuoneen il-

mapiiriin (Zee & Koomen, 2016). Lisäksi minäpystyvyyden on havaittu vaikuttavan opettajien toimintaan erilaisissa tilanteissa (Bandura, 1982). Kuitenkaan minäpystyvyyden vaikutusta liikunnanopettajien toimintaan ei ole aiemmin tutkittu, joten tarkoituksenamme on kasvattaa ymmärrystä aiheeseen liittyen.

Yläkoulun liikunnanopetuksen antamista säätelevät Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014), joiden mukaan vuosiluokkien 7–9 liikunnanopetuksessa painottuu terveellisen ja fyysisesti aktiivisen elämäntavan ymmärtäminen ja omaksuminen. Erityisesti siinä halutaan vahvistaa oppilaiden myönteistä minäkäsitystä ja itsensä hyväksymistä (OPS, 2014). Valtakunnallisessa Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) suositellaan, että liikunnanopetus sisältäisi erilaisia aktiviteetteja ja lajeja, joissa keskiössä olisi liikkumisen ilo ja fyysisesti aktiivinen elämäntapa kilpailemisen sijaan. Parhaimmillaan liikunnanopetus kannustaa lapsia ja nuoria omaehtoiseen liikkumiseen heidän löytämällä itselleen sopivia liikkumisen tapoja (Polet ym., 2021).

Koulussa on paljon käyttäytymisen haasteita ja ne heikentävät opettajien työssä jaksamista sekä työhön sitoutumista (Malinen & Savolainen, 2016; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Haasteet näkyvät myös liikunnanopetuksessa, joten tutkimuksemme tavoitteena on selvittää yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä omista kyvyistä toimia haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaiset uskomukset ja toimintatavat lisäävät opettajien toimintakykyä tilanteissa, joissa he kohtaavat käyttäytymisen haasteita. Näin ollen liikunnanopetukseen voitaisiin jatkossa kehittää toimivia periaatteita, jotka tukevat opettajien minäpystyvyyttä.

Tutkimuskysymyksemme ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä liikunnanopettajilla on omasta minäpystyvyydestä toimittaessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa?
2. Millaisin keinoin yläkoulun liikunnanopettajat kertovat vastavansa oppitunnilla ilmeneviin käyttäytymisen haasteisiin?

2 TUTKIMUSMENETELMÄT

2.1 Tutkimuskonteksti

Tutkimusten mukaan käyttäytymisen haasteet ovat lisääntyneet kouluissa (Field, 2016) ja ne ovat yksi suurimmista opettajia kuormittavista tekijöistä (Rose & Gallup, 2005; Vallis, 2015). Lisäksi usein aloittelevat opettajat kohtaavat haastavaa käyttäytymistä varsinkin työuran alkuvuosina (Sezer, 2017) eikä aloittelevilla opettajilla ole useinkaan tarvittavia työkaluja haastavan käyttäytymisen kitkemiseen (Brouwers & Tomic, 2000). Mielestämme onkin tärkeää tutkia aloittelevien opettajien minäpystyvyyksistyksiä heidän toimiessaan haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa sekä opettajien kokemuksia käyttäytymisen haasteisiin vastaamisesta. Tähän ajatukseen perustuen päätimme rajata tutkimukseen osallistuvien opettajien työkokemuksen alle viiteen vuoteen.

Lähestyimme tutkimustamme laadullisesti, sillä laadullisessa tutkimuksessa pyritään ymmärtämään tarkasteltavaa ilmiötä tutkimuksen kohteena olevien henkilöiden näkökulmasta sekä kuvaamaan ja tarkastelemaan ihmisten subjektiivisia kokemuksia ja näkemyksiä (Juuti & Puusa, 2020). Tutkimuksessamme pyrimmekin laajentamaan ymmärrystä liikunnanopettajien käsityksistä omasta minäpystyvyydestä työskenneltäessä oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymisen haasteita. Lisäksi tutkimuksessamme tavoitteena oli tarkastella heidän kykyjään vastata käyttäytymisen haasteisiin liikunnanopetuksessa. Laadullisen tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi, 2018), mikä tapahtui tutkimuksessamme yksilöiden kautta. Laadullisessa tutkimuksessa aineisto on usein tekstimuodossa (Eskola & Suoranta, 2008).

2.2 Tutkimuksen osallistujat ja tutkimusaineisto

Aloitimme tutkimuksen rekrytointiprosessin huhtikuussa 2022 ottamalla yhteyttä omien kontaktiemme avulla liikunnanopettajiin, jotka sopivat rajaa maamme tutkimusjoukkoon. Otimme yhteyttä liikunnanopettajiin tekstiviestin välityksellä ja tiedustelimme halukkuutta osallistua tutkimukseemme. Suurin

osa henkilöistä, joihin olimme yhteydessä, halusivat osallistua tutkimukseemme. Rekrytointiprosessissa toteutui myös Tuomen ja Sarajärven (2013) mukaan laadullisessa tutkimuksessa usein käytetty *lumipallo-otanta*, jossa joku tuttu esittelee tutkijalle uusia sopivia tutkittavia. Saimme myös tällä tavalla lisää osallistujia tutkimukseemme. Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi haastateltavaa, kolme miesopettajaa ja kolme naisopettajaa, joilla oli työkokemusta tutkimukseen osallistuessa 1–3 vuotta.

Kun olimme löytäneet sopivan määrän tutkimuksen osallistujia, lähetimme tutkimuksen potentiaalisille osallistujille tiedotteen tutkimukseen osallistumisesta sähköpostilla (ks. Liite 1.), jonka liitteenä oli tietosuojailmoitus. Tutkimustiedotteessa mahdollisia osallistujia pyydettiin lukemaan tutkimusta koskevat tiedot sekä samalla vahvistamaan lukemansa ja hyväksyvänsä tietosuojailoituksen mukaisen henkilötietojen käsittelyn. Myöntävä vastaus sähköpostiin riitti suostumukseksi tutkimukseen. Tämän jälkeen sovimme jokaisen tutkimukseen osallistujan kanssa haastatteluajat. Haastattelut toteutimme touko-kesäkuussa 2022.

Aineistonkeruumenetelmäksi valitsimme teemahaastattelun. Uskoimme saavamme sen avulla parhaiten vastauksia tutkimuskysymyksiimme, sillä teemahaastattelulla on puolistrukturoidulle haastattelulle tyypillisiä piirteitä (Hirsjärvi & Hurme, 2000). Tällöin haastattelua ja keskustelua kannattelevat tutkimuksen kannalta keskeiset teemat kysymysten sijaan, jolloin tutkijoiden näkökulma on vapaa ja tutkittavien ääni saadaan paremmin kuuluvaksi (Kvale, 1996; Hirsjärvi & Hurme, 2000; Eskola & Vastamäki, 2001). Teimme haastattelurungon (ks. Liite 2.), jossa laajojen teemojen alla oli niitä tukevia kysymyksiä helpottamassa haastattelun etenemistä. Näitä kysymyksiä ei kysytty jokaiselta haastateltavalta, vaan teemat ohjasivat haastatteluja. Haastateltavat eivät saaneet haastattelurunkoa luettavaksi etukäteen. Haastatteluista kaksi toteutettiin lähihaastatteluna Jyväskylän yliopiston tiloissa ja neljä etähaastatteluna Zoomissa. Osa haastateltavista toivoi mieluummin lähihaastattelua, mutta osalle etähaastattelu sopi paremmin, joten haastateltavat saivat vaikuttaa siihen, missä haastattelu toteutet-

tiin. Paikalla haastatteluissa oli kaksi haastattelijaa lukuun ottamatta yhtä etähaastattelua. Toinen haastatteliijoista toimi vuorollaan ”päähaastattelijana” ja toinen havainnoijana, joka esitti tarpeen tullen tarkentavia kysymyksiä. Haastattelut kestivät keskimäärin noin 30 minuuttia ja ne äänitettiin Jyväskylän yliopiston äänitallentimella tai Zoomin tallennustoiminnolla. Haastatteluteemat olivat keskustelua herättäviä, eikä haastateltavilla ollut vaikeuksia vastata kysymyksiin. Vaikutti siltä, että jokaisen haastateltavan oli helppo puhua käsiteltävästä aiheesta, joten tarkentaville kysymyksille ei ollut juurikaan tarvetta.

Aineiston litterointi tapahtui kirjoittamalla haastattelupuheen sana sanalta tekstimuotoon pyrkien mahdollisimman tarkkaan autenttisen puheen mukaiseen litterointiin. Jätimme kuitenkin litteroimatta joitakin yksittäisiä toistuvia täytesanoja (esim. ”niinku”), joilla ei ollut mielestämme sisällöllistä merkitystä analyysiin. Litteraattia kertyi yhteensä 87 sivua (Times New Roman, fonttikoko 12, riviväli 1,5, 24 732 sanaa, 165 160 merkkiä). Laadullisessa tutkimuksessa aineiston koko on riittävä silloin, kun se alkaa kylläntymään eli aineistosta ei saada enää uutta tietoa (Eskola & Suoranta, 2008). Tämä näkyi aineistossamme samojen asioiden toistumisena haastattelusta riippumatta.

2.3 Aineiston analyysi

Laadullisessa tutkimuksessa analyysi aloitetaan aineistoon perehtymisellä, sillä tutustumalla aineistoon tutkija oppii tuntemaan aineiston paremmin ja poimiin sieltä oivalluksia (Elo & Kyngäs, 2008; Vaismoradi ym., 2016). Tämän jälkeen valitaan analyysitapa, jolla analyysi suoritetaan. Kun aiheesta ei ole paljoa aiempaa tutkimusta tai siitä saatu tieto on hajanaista, sopii induktiivinen lähestymistapa (Lauri & Kyngäs, 2005), johon päädyimme myös tässä tutkimuksessa. Induktiivisessa lähestymistavassa siirrytään tarkemmista aineistohavainnoista yleisempään, jolloin havainnot yhdistetään suuremmiksi kokonaisuuksiksi tai yleisiksi lausunnoiksi (Chinn & Kramer, 1999). Analysoimme tutkimuksemme

aineiston laadullisella sisällönanalyysillä Elo ja Kyngästä (2008) mukailleen. Heidän mukaansa analyysiprosessi on jaettu kolmeen päävaiheeseen, joita ovat valmistelu, järjestäminen ja raportointi.

Analyysin valmistelu alkaa päättämällä analyysiyksiköt, minkä jälkeen päätetään, mitä lähdetään analysoimaan tarkemmin (Elo & Kyngäs, 2008). Tutkimuksessamme toimivat analyysiyksikköinä pelkistetyt ilmaukset, jotka muodostuivat ajatuskokonaisuuksista. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen, ”millaisia käsityksiä liikunnanopettajilla on omasta minäpystyvyydestä toimittaessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa?”, kohdalla poimittiin ajatuskokonaisuuksiksi liikunnanopettajien käsityksiä omasta minäpystyvyydestä toimiessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Ajatuskokonaisuudet sisälsivät opettajien havaintoja, kokemuksia ja ajattelumalleja, jotka liittyivät omiin taitoihin, kykyihin ja valmiuksiin toimia haastavasti käyttäytyvien oppilaiden parissa. Ajatuskokonaisuuksien poimimisen jälkeen pelkistimme ne, ja näitä pelkistettyjä ilmaisuja hyödynnettiin lopullisessa analyysissä luokkien muodostamisessa. Toisen tutkimuskysymyksen, ”millaisin keinoin yläkoulun liikunnanopettajat kertovat vastaavansa oppitunneilla ilmeneviin käyttäytymisen haasteisiin?”, kohdalla pelkistetyt ilmaisut koostuivat liikunnanopettajien kokemuksista vastata haastavaan käyttäytymiseen.

Seuraavana analyysissä seurasi järjestämisvaihe, joka sisältää koodauksen, luokkien luomisen ja abstraktion (Elo & Kyngäs, 2008). Elo ja Kyngäksen (2008) mukaan luokkien muodostamisen avulla kuvataan käsiteltävää ilmiötä sekä pyritään lisäämään ymmärrystä ja tietoa siitä. Heidän mukaansa tutkijalla on vapaus päättää, mitä asioita laitetaan samaan luokkaan, kun luokkia muodostetaan induktiivisella sisällönanalyysillä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen kohdalla pelkistetyt ilmaisut luokiteltiin ensiksi alaluokkiin, jotka muodostuivat useammasta analyysiyksiköstä (taulukko 1). Alaluokat muodostuivat tarkkailemalla pelkistettyjä ilmauksia tarkemmin sekä pohtimalla samankaltaisten ilmauksien yhdistävää tekijää, josta muotoutui alaluokka. Jos pelkistetylle ilmaukselle ei ollut vielä aiemmin analyysiprosessin aikana muodostunut sopivaa luokkaa, muo-

dostettiin tälle oma alaluokka. Analyysin järjestämisvaiheessa kaikille pelkistetyille ilmauksille löytyi alaluokka ja jokaiseen alaluokkaan kuului useampi pelkistetty ilmaisu.

Alaluokkia muodostettiin yhteensä 11, joiden pohjalta rakentui viisi yläluokkaa. Yläluokka käsitys omista taidoista minäpystyvyyden pohjana sisälsi alaluokat kyky kohdata oppilas tai ryhmä, tunnetaidot sekä henkilökohtaiset taidot. Käsitys kokemuksesta minäpystyvyyden vahvistajana yläluokka muodostui harjoittelu- ja työkokemuksista, kun taas käsitys tiedosta minäpystyvyyden perustana yläluokka rakentui alaluokista ammatillinen arkitieto sekä opintojen tuoma varmuus. Yläluokan muodosti myös vertaisten merkitys minäpystyvyyden edistäjänä, joka sisälsi alaluokat vertaistuen saaminen ja vertaistuen mallintaminen. Lisäksi viides yläluokka käsitys itsetuntemuksesta minäpystyvyyden tukena koostui alaluokista itsetuntemus ja omat arvot. Alaluokkien pohjalta muodostettiin siis yläluokat niiden samankaltaisuuksien ja eroavaisuuksien pohjalta (taulukko 1).

Taulukko 1.

Esimerkki ala- ja yläluokkien muodostamisesta tutkimuskysymykseen 1 vastattaessa

Ajatuskokonaisuus	Pelkistetty ilmaisu	Alaluokka	Yläluokka
... kun mä oon päässyt yliopistoon, niin aika vahva että mulla on siinä kohtaa ollut jo liikuntaneuvoja liikunnanohjaajan tutkinnot takana, niin ehkä siellä sitten se on muotoutunut kanssa jonkun veran jo... Hmm mä sanoisin että semmoinen niinku varmempi rentous. Hämmäntävä yhdistelmä, mutta mutta niinku et on varmempi opettaja ei säikähdä sitä jos itselle tulee joku virhe oppilas tulee vähän niskoilleen patjalle niin ei niinku mene ihan semmoiseen paniikkiin ja pystyy niinku toimimaan erilaisissa tilanteissa ja sitten kun tulee sitä rentoutta niin se helpottaa myös sitä omaa oloa että ...	Käsitys kokemuksen tuomasta varmuudesta ja rentoudesta. (83)	Työkokemus	Käsitys kokeuksesta minäpystyvyyden vahvistajana
... omalta harkkaohjaajalta niinku aika hyviä konkreettisia vihjeitä, että miten tällaisissa tilanteissa voit helposti saada sen ryhmän niinku hallintaa. Just vaikka tämä mitä äsken kerroin tää että et odota niin kauan, että kaikki on hiljaa että ennen et jatka niinku tuntia...	Käsitys siitä, että on saanut harjoitteluohjaajalta tukea (24)	Harjoittelukokemus	

Toisen tutkimuskysymyksen kohdalla aloitimme järjestämisvaiheen pelkistettyjen ilmaisujen koodaamisella (taulukko 2). Koodaamisessa pelkistetyille ilmaisuille luotiin lyhyempi kuvaava ilmaisu eli koodi. Valitsimme toisen tutkimuskysymyksen kohdalla tekniikaksi koodauksen, sillä ilmauksia oli paljon. Näin ollen luokkien muodostaminen oli helpompaa. Analyysiprosessin aikana kirjoitimme koko ajan muistiinpanoja, jotta pystyisimme myöhemmin palaamaan siihen, mitä oli tehty.

Taulukko 2

Esimerkki koodien muodostamisesta tutkimuskysymyksen 2 kohdalla

Ajatuskokonaisuus	Pelkistetty ilmaisu	Koodi
<u>...ryhmäytän niitä ryhmiä</u> ja teen sellaisia asioita et kaikilla sosiaalisesti mahdollisimman hyvä olla siellä...	92. Ryhmäytän niitä ryhmiä. (H5)	Ryhmäjaot
<u>...suunnittelen meidän harjoitteet ja tehtävät jutut silleen että oppilaat voi saada mahdollisimman pätevyyden kokemuksia, että ei tulisi niitä epäonnistumisen kokemuksia vaan jokaiselle mahdollisimman hyvin niitä asioita joissa ne voi onnistua...</u>	93. Suunnittelen meidän harjoitteet ja tehtävät jutut silleen, että oppilaat voi saada mahdollisimman pätevyyden kokemuksia. (H5)	Suunnittelu + pätevyyden kokemukset
<u>...autonomia, että tota annan oppilaille jonkunlaisia kuitenkin mahdollisuuksia oppilaiden valita asioita. Semmoisia sopivan pieniä juttuja, mitä ne saa valita, niin tulee kokemus siitä, että saa jotenkin vaikuttaa asioihin</u>	94. Autonomia, että tota annan oppilaille jonkunlaisia kuitenkin mahdollisuuksia oppilaiden valita asioita. (H5)	Oppilaiden toiveiden kuuntelu

Koodien muodostamisen jälkeen koodit ryhmiteltiin alaluokkiin (taulukko 3). Alaluokat muodostuivat yhdistelemällä koodeja, joiden sisällöt liittyivät toisiinsa. Alaluokkien muodostamisen jälkeen ne luokiteltiin vielä seitsemään yläluokkaan, jotka kuvaavat alaluokkien sisältöjä. Yläluokkia olivat 1) *ennakointi*, 2) *oppilaan huomiointi*, 3) *oma persoona työväliseenä*, 4) *vahvuusperustainen opetus*, 5) *tilanteiden mukaan joustaminen*, 6) *korjaava palaute* ja 7) *konsultatiivinen tuki*. Viimeisenä järjestämisvaiheessa oli abstraktio, jossa muotoillaan yleinen kuvaus luokkien avulla (Elo & Kyngäs, 2008). Luokkien yleiseksi kuvaukseksi muodostui pääluokka "keinot vastata haastavaan käyttäytymiseen". Esittelemme Tulokset-luvussa molempia tutkimuskysymyksiä vastaavat tulokset analyysissä muodostuneiden yläluokkien avulla.

Taulukko 3.

Esimerkki luokkien muodostamisesta tutkimuskysymykseen 2 vastaamiseksi

Koodit	Alaluokka	Yläluokka
Ryhmäjaot Tilat ...	Oppituntien suunnittelu Liikuntaympäristön suunnittelu	Ennakointi
Yksilötason keskustelu Oppilaan toiminta tilanteissa ...	Keskustelu Oppilastuntemus	Oppilaan huomiointi
Oppettajan innostuneisuus Huumorin kautta lähestyminen ...	Opettajan esimerkki Huumori	Oma persoona työväli- neenä
Positiivinen palaute ...	Positiivinen pedagogiikka	Vahvuusperustainen opetus
Ohjeiden uudelleen läpikäymi- nen opettajan esimerkin avulla	Ohjeiden toistaminen +opettajan antama tuki	Tilanteiden mukaan joustaminen
Toimimattoman harjoitteen vaihtaminen toimivaan ...	Pelisilmä	
Häiritsevän käytöksen johdosta toiminnasta sivuun laittaminen	Jäähy → sivuun laittaminen toi- minnasta	Korjaava palaute
Rehtoriin puhutteluun laittami- nen ...	Rehtorin puhuttelu	
Ajatusten vaihtaminen kollegoi- den kanssa	Kollegiaalinen tuki	Konsultatiivinen tuki
Ohjaajan apu ryhmien ohjauk- sessa	Ohjaajan tuki	

2.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimuksessamme noudatimme hyviä tieteellisiä käytänteitä (HTK), jotka tutkimuseettinen neuvottelukunta on luonut yhteistyössä suomalaisen tiedeyhteisön kanssa (TENK, 2021). Tämä näkyy esimerkiksi siinä, että viittaamme asianmukaisesti muiden tutkimuksiin APA 7 normien ja viittaustyylin mukaan. Näin ollen emme esitä lukemaamme tietoa omanamme, vaan annamme tunnustuksen

tutkijoille, jotka ovat tehneet tutkimusta Pro gradu -tutkielmamme aiheisiin liittyen.

Tutkimuksessamme hankimme aineiston itse, joten pyysimme tutkimukseen osallistuneilta asianmukaiset ja informoituun suostumukseen perustuvat tutkimusluvat. Lähetimme haastateltaville ennen haastatteluja tutkimuslupapyyntöjä, tietosuojailmoituksen sekä tiedotteen tutkimuksesta (Liite 1). Tutkittavilla on oikeutena muun muassa keskeyttää tutkimukseen osallistuminen milloin tahansa (TENK, 2019), mikä tuli esille myös tämän tutkimuksen tiedotteessa (Liite 1). Lisäksi sähköpostin liitteenä lähetimme tutkittaville tietosuojailmoituksen, jossa kerroimme, miten säilytämme tutkimuksen aikana heidän henkilötietojaan. Henkilötietojen säilytystä tutkimuksen aikana ohjaavia keskeisiä periaatteita ovat suunnitelmallisuus, vastuullisuus ja lainmukaisuus (TENK, 2019). Suunnitelmallisuus tulee tutkimuksessamme esille muun muassa aineistonhankintasuunnitelmassa. Vastuullisuus näkyy esimerkiksi aineiston käsittelyssä, sillä emme ole jakaneet tutkimuksen aineistoa tai osallistujien tietoja muille. Lisäksi tutkimusta tehdessä keräsimme tutkittavilta vain välttämättömät taustatiedot tutkimuksen kannalta, kuten sen, kuinka kauan he ovat työskennelleet liikunnanopettajana ja millä luokka-asteella he työskentelevät.

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK, 2021) mukaan tutkimuksen tulisi olla rehellistä, huolellista sekä tarkkaa tutkimustyön ja tulosten näkökulmasta. Tutkimuksessamme kirjoitimme mahdollisimman tarkkaan ja vääristelemättä niin analyysiprosessista kuin tuloksistakin. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijan on eettisesti tärkeää keskittyä tutkittavien kokemusten analysointiin sellaisenaan ja välttää omia kokemuksia tulkintoja muodostaessa (Tökkäri, 2018). Tutkielmassamme tämä tarkoittaa aineiston tulkintaa tutkimuskysymysten ja kontekstin näkökulmasta. Lisäksi aineistosta tehtyihin tulkintoihin vaikuttaa tutkijoiden esiyymmärrys.

Pseudonymisoimme tutkimusaineistomme hyvien eettisten periaatteiden mukaisesti muuttamalla erisnimet peitenimiksi eli pseudonyymeiksi, jotta tutkittavien henkilöllisyys ei tulisi tutkimuksessa ilmi. Tutkimusaineistomme pseudonymisointi tehtiin muuttamalla erisnimet peitenimiksi eli pseudonimiksi.

Pseudonyymien käyttäminen parantaa tutkimuksen sisäistä koherenssia, tutkimuksen seurattavuutta ja luettavuutta sekä lisää ymmärrettävyyttä (Kuula, 2011). Vaikka tutkimusaineistosta nostetut aineistoesimerkit ovatkin siis pseudonymisoitu, voivat tutkimuksen osallistujat tunnistaa kuitenkin oman puheensa aineistoesimerkeistä.

3 TULOKSET

3.1 Liikunnanopettajien käsitykset omasta minäpystyvyydestä

Yläkoulun liikunnanopettajien käsitykset omasta minäpystyvyydestä käyttäytymisen haasteita kohdatessa pohjautuivat oletuksiin, uskomuksiin ja käsityksiin taidoista, kokemuksesta, tiedosta, minäkäsityksestä tai vertaistuen merkityksestä minäpystyvyyden edistäjänä.

Taitojen merkitys minäpystyvyyden edistäjänä. Liikunnanopettajat mainitsivat minäpystyvyyttä edistävinä taitoina kohdata oppilas tai ryhmä, tunnetaidot sekä henkilökohtaiset taidot. Lisäksi he toivat haastatteluissa esille, että oppilaan ja ryhmän kohtaamisen sekä tuntemisen kautta syntyy kokemus siitä, että pystyy ratkomaan paremmin haastavaa käyttäytymistä.

Esimerkki 1

... mitä niinku pidemmälle mentiin keväällä ja mitä enemmän oli niitä opetustunteja takana, niin just oppi tuntemaan oppilaita ja tuntemaan vähän niiden ryhmädynamiikkaa ja tuota noin niin sitten kyllä se myös niinku parani tosi paljon siinä ihan niinku viikkojen aikana jo siihen, että tosiaan kun sitten tunsin paremmin ryhmät ja sitten osas niinku ratkoa niitä tilanteita tunnin aikana paljon paremmin...mä sanoin et mua ärsyttää se, että niinku muut oppilaat joutuu kärsimään tästä teidän toiminnasta ja selvästi tää niinku heidän oppimista niinku heikentää, että tavallaan perustelin sen sillä, että se vaikuttaa negatiivisesti niinku muiden oppimiseen ja tuota noin niin tuntuu, että se niinku ratkaisi sen ongelman, että kun he ite älysen sen, että se ei ole pelkästään heidän oma asia, vaan se häiritsee niinku kaikkia muitakin se jatkuva mesominen... (Valtteri)

Valtteri kuvaa aineistoesimerkissä 1 osaamisensa ja taitojensa kehittymistä. Hän huomasi, että oppiessaan tuntemaan opetusryhmänsä yksilöt ja heidän välitään dynamiikkaa, hänellä oli paremmat valmiudet ratkoa haastavaa käyttäytymistä opetusryhmässä. Näin ollen myös kokemus omista kyvyistä ratkaista erilaisia ongelmatilanteita oli oppitunneilla parempaa kuin aiemmin. Lisäksi myöhemmin haastattelussa Valtteri antaa konkreettisen esimerkin siitä, miten omat tunnetaidot edistivät kykyä kohdata haastavaa käyttäytymistä liikunnan opetuksessa. Aineistoesimerkissä 1 Mikko kuvaa sanallistaneensa omia tunteitaan ja kertoneensa konkreettisesti, miksi jokin asia ärsyttää häntä. Hän toi esille myös

tietoisuutensa siitä, että omat tunteet vaikuttavat kohtaamiseen ja käsitykseen siitä, miten hän itse kohtaa haastavaa käyttäytymistä opetuksessa. Lisäksi liikunnanopettajat toivat esille henkilökohtaisten taitojen merkityksen käyttäytymishaasteita kohdatessa.

Esimerkki 2

Niin no joo, jos mulla on joku tuttu sisältö, niin sitten mä ehkä harjoittelen enemmän sitä, että ne oppilaat pystyisi toimii semmoisten tyyppien kanssa ei aikaisemmin toiminut. Ja sitten taas, jos mulla on joku jännittävä sisältö vaikkapa se joku tanssi, niin sitten mä laitan ne toimimaan mahdollisimman turvallisten tyyppien kanssa, että silloin ei tarvitse harjoitella sitä sosiaalistatoimintaa. (Mikko)

Esimerkissä 2 Mikko kertoo, kuinka omalla pedagogisella osaamisella voidaan ennaltaehkäistä käyttäytymisen haasteita. Kertoessaan erilaisista ryhmäytymisen keinoistaan hän kuvaa, miten oikeanlaisten tavoitteiden asettaminen opetukseen on toimivan opetuksen perusta: haastavissa oppisisällöissä Mikko kiinnittää huomiota ennen kaikkea sisältötavoitteisiin ja tutuissa sisällöissä puolestaan kasvatuksellisiin tai vuorovaikutuksellisiin tavoitteisiin.

Käsitys kokemuksesta minäpystyvyyden vahvistajana. Yläkoulun liikunnanopettajat toivat esille myös sen, kuinka työ- ja harjoittelukokemukset, joissa oli mahdollista kohdata haastavasti käyttäytyvä oppilas, vahvistivat uskomuksia omista kyvyistä toimia näiden oppilaiden kanssa.

Esimerkki 3

... oikeastaan niihin sai sitten niinku omalta harkkaohjaajalta niinku aika hyviä konkreettisia vihjeitä, että miten tällaisissa tilanteissa voit helposti saada sen ryhmän niinku hallintaa... (Valtteri)

Esimerkki 4

On se vahvistunut kokemuksen myötä tai silleen että ei mulla hirveästi ole semmoisia niinku kovin negatiivisia työkokemuksia tai sillä että jos nyt otetaan kaikki mitä mä oon tehnyt, kun sijaisuudet opetusharjoittelut ja niinku toi yks pätkä mitä mä oon ollut tuolla nyt pitempään, niin niin enimmäkseen meni hyvin. (Mikko)

Esimerkissä 3 tuodaan esille, kuinka opetusharjoittelussa ohjaavan opettajan konkreettiset vinkit ryhmänhallintaan toivat varmuutta kohdata haastavaa käyt-

täytymistä. Lisäksi Mikko kertoo, kuinka positiiviset harjoittelu- ja työkokemukset ovat lisänneet hänen varmuuttaan omista kyvyistä pärjätä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa.

Tieto minäpystyvyyden perustana. Minäpystyvyyttä käyttäytymisen haasteiden kohtaamisessa vahvistaa opettajien mukaan tietoa siitä, miten haastavaan käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa. Muodollisesta koulutuksesta saadun tutkimusperustaisen tiedon lisäksi opettajilla oli ammatillista arkitietoa siitä, miten vastata käyttäytymisen haasteisiin.

Esimerkki 5

Meillä oli Pekan kurseja enemmän noita niinku tunne- ja vuorovaikutuskurseja. Niistä on kyllä saanut ihan tosi paljon myös paljon käytännön harjoituksia siellä ja mietitty, miten toimitaan erilaiset haasteiden kanssa tunnistaa erilaisia tunteita ja ja omia omia tunteita, miten se vaikuttaa toimintaan, että voi kyllä silleen koulutuksestaan olla tosi kiitollinen, että tosi tosi hyviä valmiuksia oon koulutukselta saanut. (- -)

Ja ehkä niinku kyllä mä niinku opinnoissa lasken myös isoksi plussaksi myös sen niinku, että mulla on kolmen eri aineen niinku opintoja. Terveystiedon, musiikin niinku kasvatus-tieteen opintojen lisäksi ja niissä kaikissa on tosi hyviä pedagogisia tapoja mitä muissa ei ole ja sitten niitä pystyy niinku yhdistelemään. (Mikko)

Esimerkin 5 liikunnanopettaja kertoo, että saamassaan koulutuksessa erityisesti vuorovaikutustaitoja vahvistavat kurssit ja niihin sisältyvät erilaiset käytännön harjoitukset ovat antaneet valmiuksia kohdata haastavaa käyttäytymistä koulu-maailmassa. Lisäksi hän tuo esille, kuinka eri oppiaineiden opiskelun tuottama asiantuntijuus on tuonut lisää tiedollista varmuutta käyttäytymisen haasteiden kohtaamiseen. Esimerkissä opettaja kertoo, kuinka hän on opintojen aikana pystynyt opiskelemaan eri sivuaineita ja tämän seurauksena oma pedagoginen osaaminen on monipuolistunut. Näin ollen hän on saanut eri oppiaineista erilaisia pedagogisia keinoja, joita voi hyödyntää kohdatessa käyttäytymisen haasteita. Seuraavassa esimerkissä toinen opettaja puolestaan kertoo koulutuksesta saadun tiedon sijaan omiin havaintoihin perustuvasta tiedosta.

Esimerkki 6

...yleensä ne on kuitenkin samat ryhmät missä se tota toistuu se häiriökäyttäytyminen, että tai se sama oppilas jossain tiettyssä ryhmässä. Ja sitten kyllä se pakostakin vaikuttaa vaikka siihen, että tuota vähän, että miten mä vaikka suunnittelen ne tunnit... (Kaisa)

Esimerkissä 6 opettaja tuo esille, miten tieto ja kokemus jostakin ryhmästä auttavat häntä vaikuttamaan ennakoivasti oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen tuntisuunnitelmien avulla. Kuitenkaan opettaja ei suoraan yhdistä tätä keinoa opintojen tuomiin valmiuksiin, vaan tuo sen esille ammatillisena arkitietona

Käsitys vertaisista minäpystyvyyden edistäjänä. Minäpystyvyyttä lisäsivät opettajien mukaan myös erilaiset vertaiskokemukset, jotka muodostuivat toisten opettajien mallintamisesta sekä vertaistuen saamisesta. Vertaistuellisia tilanteita olivat esimerkiksi tilanteet, joissa pääsi jakamaan samojen oppilaiden ja ryhmien käyttäytymisen haasteisiin liittyviä kokemuksia toisen opettajan kanssa.

Esimerkki 7

Työssä enempi ja itse koen tärkeänä sen, että kun aloitin työni oli samaan aikaan aloitti pari muutakin vastavalmistunut opettaja nii sitten oli sitä vertaistukea. Joo. Mutta sitten että ehkä sitten vielä että olisi, vaikka jos ei ole sitä vertaistukea, niin sitten että olisi jotain työnohjausta saatavilla. Tai sitten vaikka rehtorin kanssa käy selvästi se että no mikä on se tilanne kun mä laitan oppilaan rehtorille tai mikä missä menee se raja, että mikä mun täytyy osata hoitaa... (Kaisa)

Esimerkissä 7 Kaisa kertoo, kuinka vastavalmistuneena vertaistuen merkitys on tärkeää. Hän tuo esille myös sen, miten esimiehen tuki voisi vaihtoehtoisesti tukea opettajaa käyttäytymisen haasteita kohdatessa. Lisäksi kollegiaalinen keskustelu on tuonut varmuutta sekä lisännyt ymmärrystä käyttäytymisen haasteiden kohtaamisesta.

Esimerkki 8

Yksi kollega on silleen sanonut, että jos joku haastaa sua, niin sitten hän niinku aika napakasti siihen toteen, että hei, nyt ei ole sun aika, että mä juttelen sun kanssa tän asian myöhemmin. Että nyt mä keskityn tähän tunnin pitoon. Ajatusten vaihto kollegan kesken, että en mä ole kyllä mitään niinku koulutuksia käynyt tämän asian tiimoilta. (Minna)

Esimerkki 9

.... joitakin oppilaita sitten sellaisia, että tuli sit heidän ihan oman niinku luokanvalvojan tai jonkun muun opettajan kanssa juteltua vähän hänen tilanteessa sanoo just, että niinku muillakin tunneilla on, on tämän oppilaan kanssa vaikka haasteita, että tuota noin ei vaikka, ei toimi kunnolla ja nää johtuen just vaikka siitä, että kotona on joku, joku niinku haasteellinen, haasteellinen tilanne päällä tai vanhemmatkaan ei ole saanut kontaktia oikein tähän oppilaaseen... (Valtteri)

Minna kertoo esimerkissä 8 vertaistuen auttavan myös ymmärtämään oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Näin ollen opettajalle tuli tunne siitä, että hän ei ole asian kanssa yksin ja että muillakin opettajilla sekä oppilaan vanhemmilla on ollut samankaltaisia haasteita oppilaan kanssa. Lisäksi opettajat kokivat, että toisen opettajan tuomat mallit tukivat omaa toimintaa haastavaa käyttäytymistä ilmentävien oppilaiden kanssa toimiessa. Minna nostaa esille esimerkissä 8, miten kollegiaalinen keskustelu on tuonut varmuutta käyttäytymisen haasteita kohdattaessa. Hän kertoo, kuinka vertaisen konkreettinen toimintatapa tilanteessa, jossa oppilas haastaa opettajaa, on auttanut häntä myös tilanteissa, joissa on kohdannut käyttäytymisen haasteita.

Käsitys itsetuntemuksesta minäpystyvyyden tukena. Käsitukset itsetuntemuksesta minäpystyvyyden tukena pohjautuivat käsitykseen siitä, että omat arvot ja persoonallisuus tukevat puuttumista oppilaiden käyttäytymisen haasteisiin.

Esimerkki 10

Mä sanoisin, että ei ehkä silleen, mut et tossa on varmaan enemmän kyse jotenkin omista arvoista, että kun mun arvot mä en niinku. Mä en hyväksy tuollaista puhetta mun vapaaajalla enkä koulussa ja sit jotenkin semmoinen että kun vahvistaa sitä niinku omaa ajatusta siitä, että millaiset arvot itsellään on, että niinku kohdataan. (Emmi)

Esimerkki 11

Kyllä mä sanoisin, että ihan hyvät valmiudet. Se sitten, että mistä se on niinku rakentunut se ajatus, että sehän tulee monesta eri niin kuin asiasta, tietysti tietyt asiat on semmoisia omia luonteenpiirteitä. (Tero)

Emmi tuo esimerkissä 10 esille, kuinka omat arvot luovat varmuutta kohdata haastavaa käyttäytymistä. Hän kertoo, miten ne luovat pohjan käyttäytymisen haasteisiin puuttumiselle, kun tietää, että ei hyväksy tietynlaista käyttäytymistä vapaa-ajalla, niin ei myöskään omilla liikunnantunneilla. Näin ollen Emmi pystyykin varmemmin puuttumaan tallaisiin tilanteisiin. Lisäksi esimerkissä 11 Tero kertoo, kuinka omat luonteenpiirteet ovat taustalla siinä, millaiset valmiudet hänellä on puuttua haastavaan käyttäytymiseen.

3.2 Keinot vastata käyttäytymisen haasteisiin

Yläkoulun liikunnanopettajien haastatteluissa esiintyi seitsemän eri tapaa vastata haastavaan käyttäytymiseen: ennakointi, oppilaan huomiointi, oma persoona työvälteenä, vahvuusperustainen opetus, tilanteiden mukaan joustaminen, korjaava palaute ja konsultatiivinen tuki.

Ennakointi. Liikunnanopettajien mukaan haastavaa käyttäytymistä pyritään ennaltaehkäisemään suunnittelemalla oppituntien sisältöjä ryhmälle sopivaksi ja ottamalla suunnittelussa huomioon myös yksilöt. Tämä tarkoittaa esimerkiksi Kaisan mukaan sopivien harjoitteiden ja pelien valitsemista ryhmälle ja sellaisten harjoitteiden karsimista, jotka opettajan tietämyksestä aiheuttavat haastavaa käyttäytymistä. Lisäksi ennakointiin liittyy tieto oppituntien aihealueiden vaikutuksesta oppilaiden käyttäytymiseen.

Esimerkki 12

Ku ryhmän kanssa tehdään jotain tuttua, aika semmosta helppoa ja kivaa, sanotaan vaikka, että pelataan sählyä, niin sitten niitä käyttäytymisen haasteita ilmenee huomattavasti vähemmän. (Emmi)

Esimerkki 13

Tietyt aihealueet motivoi tietysti ihan eri tavalla ihmisiä kuin toiset ja on niitä yleisiä suosikkeja ja sitten on myös ne yleisimmät inhokit ja tottakai oppilaat on helpompi tai oppilaat käyttäytyy paremmin, jos ne kokee, et tekeminen on mielekästä ja joistain aiheista on helpompi tehdä mielekästä toimintaa suurimmalle osalle kuin toisista. (Tero)

Esimerkeistä 12 ja 13 ilmenee, miten suosittujen sisältöjen ja lajien kohdalla käyttäytymisen haasteita esiintyy vähemmän kuin ei-niin-mielekkäiden tuntisisältöjen kohdalla. Opettaja voi siis vaikuttaa tähän kuuntelemalla oppilaiden toiveita ja suunnittelemalla oppituntien sisältöjä vaihtelevasti niiden mukaan, jolloin myös haastavaa käyttäytymistä esiintyy vähemmän.

Myös oppilasryhmien ryhmädynamiikka ja ryhmäyttäminen nousivat esiin useissa haastatteluissa ennakkoinnin keinoina. Opettajien mukaan ryhmäjoilla voidaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen, kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi.

Esimerkki 14

Niin siinä näkee, miten tietyt henkilöt, kun heidät sekoittaa vähän uusien ihmisten kanssa ja heillä on vähän eri kaveriporukat siinä, niin miten eri tavalla ne käyttäytyy. On ihan selkeä vaikutus sillä, että siinä ei tarvitse kuin vaihtaa 1-2 kaveria, niin se kolmas kaveri saattaa olla ihan eri ihminen siinä liikuntatunneilla. (Tero)

Esimerkki 15

Ryhmäytän niitä ryhmiä ja teen sellaisia asioita, et kaikilla on sosiaalisesti mahdollisimman hyvä olla siellä. (Mikko)

Esimerkissä 14 Tero kuvaa sitä, miten oppilaiden sijoittamisella ja uusien parienvakamisella voidaan vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen. Lisäksi esimerkin 15 opettaja, Mikko, kokee, että onnistuneella ryhmittelyllä saadaan luotua ilmapiiri, jossa oppilailla on hyvä olla, kokeilla ja epäonnistua. Tähän auttaa myös se, että harjoitteet suunnitellaan ryhmälle lähikehityksen vyöhykkeen mukaisiksi eli sopivan vaativiksi, mutta samalla sopivan helpoiksi.

Esimerkki 16

Suunnittelen meidän harjoitteet ja tehtävät jutut silleen, että oppilaat voi saada mahdollisimman paljon pätevyyden kokemuksia, että ei tulisi niitä epäonnistumisen kokemuksia, vaan jokaiselle mahdollisimman hyvin niitä asioita, joissa ne voi onnistua. Niin ne mun mielestä aika hyvin ehkäisee nyt haasteita. (Mikko)

Esimerkissä 16 Mikko kuvaa, miten oppilaiden taitojen mukaisella harjoitusten suunnittelulla saadaan oppilaille pätevyyden kokemuksia ja onnistumisen tunteita. Toinen opettaja, Emmi, puolestaan kuvaa, miten eriyttämisessä onnistumisella voidaan ehkäistä käyttäytymisen haasteita: ”Eriyttäminen on aina vaikeata ja tärkeitä ja niinku se, että huomaa usein, että mitä paremmin siinä onnistuu, niin sitä vähemmän tulee kaikkia näitä ongelmia.”.

Haastatteluissa nousi myös esiin ympäristön, tilojen ja välineiden vaikutus käyttäytymisen haasteisiin. Erityisesti ulko- ja sisätiloilla kerrottiin olevan eroja ryhmänhallinnassa.

Esimerkki 17

No yleisesti ottaen ehkä sisäliikuntatiloissa, kun kaikinensa on helpompi kontrolloida sitä ryhmää ja sitä käytöstä tai käyttäytymistä ja oppilaaseen on helpompi saada ehkä kontaktia, että sitten kun mennään ulos niin se herkästi herkemmin niinku levähtää se touhu ja oppilaiden käyttäytyminen on jotenkin vähän levottomampaa yleisesti, kun sitten sisäti-

loissa. (- -) Toki sisällöllä varmaan semmoinen vaikutus, että on ehkä semmoisia ympäristöjä missä lähtökohtaisesti oppilaiden niinku motivaatio ja tämmöinen niinku kiinnostus sitä kohtaan ei ole niin suurta. Esimerkiksi vaikka uinti ja luistelu on niinku ympäristönä vähän vaikeampia, että niissä oppilaat kokee ehkä, että ne ei ole niin omalla mukavuusalueella siellä ja sitten se ehkä aiheuttaa tällaista häiriökäyttäytymistä. (Valtteri)

Esimerkin 17 opettaja, Valtteri, on havainnut, että sisäliikuntatiloissa ryhmän kontrollointi on helpompaa kuin ulkona, jossa oppilaat saattavat olla levottomampia. Lisäksi hän nostaa esiin lajien ja ympäristön vuorovaikutuksen: uinti ja luistelu eivät ole hänen kokemuksensa mukaan kovin mieluisia lajeja oppilaille, jolloin ne muodostavat myös ympäristön, jossa syntyvät käyttäytymisen haasteet on hyvä tiedostaa etukäteen.

Myös liikuntavälineillä ja niiden saatavuudella sekä tekemisen mahdollistamisella kaikille odottelun sijaan voidaan vaikuttaa käyttäytymisen haasteisiin. Esimerkiksi oppitunnin alussa voi olla Emmin mukaan hyvä antaa liikuntavälineet heti oppilaiden käyttöön: ”Yleensä sitten toisaalta se energian purkaminen, et laittaa ne välineet sinne esille, millä ne pystyy oikeasti lähtemään heti tekee. Niin se, että sinne pääsee purkamaan sitä omaa energiaa.” Toisaalta virikkeiden antamisella oppilaille voi olla myös kääntöpuolensa, jolloin välineiden antaminen voi johtaa haastavaan käyttäytymiseen, sillä ”mitä enemmän oppilaille antaa jotain kamoja tai mahdollisuuksia härvätä, sitä enemmän ne härvää” (Mikko).

Oppilaan huomiointi. Antamalla huomiota oppilaille ryhmänä tai yksilöinä opettajat kokivat pystyvänsä vastaamaan haastavaan käyttäytymiseen. Huomioimista voi tapahtua esimerkiksi keskustelemalla oppilaan kanssa hänen toiminnastaan tai antamalla oppilaille aikaa ja osoittamalla kiinnostusta heitä kohtaan.

Esimerkki 18

Silloin kun tulee sitä haastavaa käyttäytymistä, niin niin keskustelu. Niinku tavallaan just silleen, että mä pyrin itse tiedostamaan sen, että oppilaalla on joku syy toimia silleen ja sitten mä tiedostan sen, että oppilas todennäköisesti tietää, että noin ei saa tehdä tai silleen että 90% kerroista, kun oppilas tekee jotain tyhmää, niin se itsekin tietää, että niin ei saa tehdä. Ihan turha mennä sanoa sille, että noin ei saa tehdä, älä tee noin, vaan mun pitää jutella sen kanssa miksi sä teet noin ja pyrkii jotenkin puuttuu siihen asiaan. Ja niinku, no ehkä se keskustelu voi tapahtua vähän eri tilanteissa, joko siellä tunnilla tai sitten niinku sanoin, et jos ei siellä aukea, niin mä voin vaikka välitunnilla koittaa joskus myöhemmin ottaa se oppilas ja käydä jossain eri tilanteessa. (Mikko)

Esimerkki 19

Alkuunhan se lähtee vaan siitä, että yrittää niinku kuunnella ja vähän sanoittaa ehkä sen toisen tunteita, jotta saisi sen niinku ikään kuin puristettu ulos, että mistä nyt, et onko nyt käynyt jotain vai onko vaan niinku harmitus päällä. (Tero)

Esimerkissä 18 Mikko korostaa, että on tärkeää pyrkiä ymmärtämään oppilaan käyttäytymisen motiiveja. Tämän saavuttamiseksi opettaja kertoo ottavansa oppilaan sivuun muusta toiminnasta joko oppi- tai välitunnilla ja tiedustelemalla oppilaalta, miksi hän käyttäytyy tietyllä tavalla ja antamalla samalla näin huomiota oppilaalle. Opettaja kertoo myös, että parempaan tulokseen päästään keskustelemalla oppilaan kanssa ja antamalla oppilaalle mahdollisuus kertoa itse tilanteeseen johtaneista syistä sen sijaan, että opettaja kieltäisi oppilaita, sillä yleensä oppilas tietää jo kyllä, miten hänen kuuluisi käyttäytyä.

Myös esimerkin 19 opettaja, Tero, painottaa, että on tärkeää saada tietää, mistä oppilaan käyttäytyminen ja tunnetila johtuvat. Tähän auttavat hänen mukaansa sekä kuuntelu että pyrkimys sanallistaa oppilaan tunnetilaa. Molemmissa esimerkeissä painottui se, että oppilasta ei ainoastaan käsketä tai kehoiteta johonkin, vaan hänet pyritään kohtaamaan syvällisemmin.

Oppilaan kuuntelulla ja kohtaamisella voi olla opettajien kokemusten mukaan myös kauaskantoisia seurauksia, joista seuraavat esimerkit kertovat.

Esimerkki 20

Kyllä mä niinku just yläkoululaisten kanssa pystyn jo aika hyvin tekemään silleen, että mun ei tarvitse koko aikaa valvoa kaikkia. Pystyy hajauttaa silleen, jos oppilas tulee silleen, että mä en jotenkin halua tehdä tätä asiaa. Ööö niin sitten se varsinkin, jos se itse tulee ja kertoo siitä. Se on aika hedelmällinen paikka olla, että okei, mitä sää voisit tehdä ja sitten keskustella siitä. Joskus niillä tulee ihan hyviä ideoita mitä vois tehdä. (Mikko)

Esimerkki 21

Se mikä helpottaa siihen vielä, on mun mielestä se, että tuo niihin oppilaisiin semmoisen hyvät välit ja hyvän suhteen, niinku sä pystyt tekemään sen niiden tilanteiden ulkopuolella, niin se auttaa myös sitten niiden yksittäisten ongelmatilanteiden ratkaisemista, jossa on tuonut tavallaan vähän semmoista luottamusta ja muuta sinne pohjalle ennen sitä. (Tero)

Oppilaan kohtaaminen luo esimerkin 20 opettajan, Mikon, mukaan luottamusta ja vähentää opettajan kontrollin tarvetta. Kun opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa, myös oppilaan autonomian tunne lisääntyy. Tällöin oppitunnin sisältöjä voidaan muokata niin, että ne vastaavat oppilaan tarpeisiin paremmin. Lisäksi esimerkissä 21 kuvataan, miten opettajan ja oppilaan välinen suhde on merkityksellinen vastattaessa käyttäytymisen haasteisiin, sillä luomalla hyvät suhteet oppilaisiin, on haastavia tilanteitakin helpompi lähteä ratkaisemaan.

Haastatteluiden perusteella yksi merkittävimmistä keinoista vastata haastavaan käyttäytymiseen on oppilastuntemus, jonka avulla opettaja oppii tietämään, kuinka kenenkin oppilaan kanssa tulisi toimia ja mitkä asiat tulisi ottaa huomioon. Lisäksi huomionarvoisena koettiin sen muistaminen, että oppilaat ovat keskenään erilaisia ja että liikunta ei ole jokaiselle oppilaalle tärkein oppiaine koulussa: ”Kohtaa ne oppilaat ihmisinä, eikä vaan niinku siellä tunnille osallistujina vaan just se, että niillä on muitakin mielenkiinnonkohteita ja että niitä ei aina kiinnosta se liikunta ja se on ihan ok” (Emmi).

Korjaava palaute. Liikunnanopettajat kertovat vastaavansa käyttäytymisen haasteisiin tarpeen vaatiessa myös tiukemmilla otteilla, joita nimitämme korjaavaksi palautteeksi. Korjaava palaute pitää sisällään sanallisen puuttumisen (esimerkiksi kiellot ja kehotukset), toiseen tilaan ohjaamisen, toiminnasta sivuun laittamisen, kasvatuskeskustelun, Wilma-viestin kirjoittamisen ja rehtorin puhuttelun. Kaksi opettajista kuvailee korjaavan palautteen antamisen periaatteita seuraavasti:

Esimerkki 22

Yleensä aloittanut semmoisista aika kevyistä keinoista, eli ihan vaan pyytännyt vaikka siinä tunnin lomassa, että hei voitko rauhoittua tai voitko yrittää keskittyä tähän, niinku siinä opetuksen lomassa. (Kaisa)

Esimerkki 2

Siihen nyt niinku törmää, esim. vitun homo ja niinku semmoista, että puhutaan toiselle tuohon sävyyn (-) Sanon että älä puhu toiselle ihmiselle noin tai sanon, että puhu niinku ihmisille puhutaan ja jotenkin yritän enemmän kannustaa siihen, että puhuttais toisille kiivasti ja ei kosketa toiseen. (Emmi)

Molemmissa esimerkeissä 22 ja 23 opettajat korostavat puuttumisen asteisuutta. Esimerkin 22 opettaja kertoo aloittavansa puuttumisen minimaalisilla pyynnöillä ja kehotuksilla, jotka eivät varsinaisesti keskeytä omaa opetusta. Esimerkin 23 opettaja puolestaan kertoo käyttävänsä asiattomaan kielenkäyttöön puuttuaan kieltoja, mutta pyrkii kannustamaan oppilaita toisia kunnioittavaan puhe-tapaan. Joskus kuitenkin oppilaiden häiritessä muiden toimintaa, voi opettaja joutua laittamaan hänet seuraamaan tuntia sivusta, kuten esimerkkien 24 ja 25 opettajat kertovat:

Esimerkki 24

Joskus toki ihan käytän sitä, että sivuun, jos sä häiritset muiden hommaa niin paljon, että me ei pystytä tekemään tai muut ei pysty tekee, niin sitten se paikka on niinku reunalla. Että en mä tiedä voiko sitä sanoa jäähyperiaatteenksi, mutta poistaa toiminnasta kyllä. - - sitten tehdään kirjallista hommaa jonkun muun aikuisen valvonnassa. (Minna)

Esimerkki 25

Jos joku oppilas on jotenkin aggressiivinen tai vaarallinen tai todella häiritsevä, niin se on tavallaan jotenkin pakko siinä hoitaa tai jos ei se mitenkään hoidu, niin se pitää tietysti heittää siltä tunnilta pois. (Emmi)

Esimerkeistä 24 ja 25 ilmenee, että oppitunnilta poistaminen tai toiminnasta sivuun jättäminen ovat viimesijaisia puuttumisen keinoja. Ne otetaan käyttöön vasta, kun oppilaan haastava käyttäytyminen estää toisten oppilaiden mielekkään toiminnan ja osallistumisen tunneilla tai jos oppilas käyttäytyy uhkaavasti toisia kohtaan. Keinot eivät ole opettajille mieluisia, vaan niihin turvaudutaan vasta, kun on pakko.

Liikunnanopettajat kertovat myös vastaavansa käyttäytymisen haasteisiin antamalla palautetta ja välittämällä tietoa Wilma-viestien kautta vanhemmille. Kaisa kuvaa, miten ”sitä on joutunut pohtimaan, että - - missä vaiheessa, vaikka haluaa sen sinne Wilmaan sitten laittaa, että huoltajan tulisi tietää, koska jos se häiriökäyttäytyminen on jatkuvaa, niin olisi toisaalta tärkeätä, että siitä menisi tieto kotiin.” Lisäksi Kaisa kertoo, että ”sitten on laittanut vaikka sinne rehtorille” tai ”olen minä sitten kasvatuskeskustelua joutunut ottaa”. Myös näitä keinoja käytetään vasta sitten, jos muu toimi ei ole tuottanut tulosta.

Oma persoona työvälteenä. Opettaja pystyy omalla toiminnallaan ja esimerkillään vastaamaan käyttäytymisen haasteisiin. Tällöin hän hyödyntää omaa persoonaansa työvälteenä käyttäytymisen haasteisiin puuttuessaan.

Esimerkki 26

Eli jos on vaikka tämä, että on tällöinen passiivinen oppilas, että jää sinne syrjään, niin se on sinällään se helposti ehkä unohtuu se oppilas, koska se ei siellä häiritse välttämättä, niinku muita kuin minua, ellei sitten vedä sinne enempää porukkaa mukaan ja niissä on sitten ehkä jotenkin semmoinen, että on sitten ymmärtäväinen ja käy pikkuhiljaa tsemppaamassa ja sitten saattaa jotenkin saada huijattua vielä takaisin mukaan, että pääsee vaikka parhaan kaverin kanssa tai muuta. (Kaisa)

Esimerkissä 26 Kaisa antaa esimerkin oppilaasta, joka ei halua osallistua toimintaan ja vetäytyy sivulle. Opettajan olisi helppo jättää hänet huomiotta, sillä hän ei häiritse tuntia millään tavalla. Tämä ei kuitenkaan ole eettisesti oikein, sillä opettajan velvollisuus on saada kaikki oppilaat osallistumaan toimintaan. Opettaja pyrkii tässä omaan persoonaan sopivalla tavalla tsemppaamaan ja keksimään eri keinoja, kuten huijaamisen, joiden avulla hän saisi oppilaan takaisin toimintaan. Myös huumorin kautta lähestyminen toimii joidenkin opettajien ja oppilaiden kohdalla, kuten Emmi toteaa: ”Etenkin mä koen, että teini-ikäisille pojille, niin se vähän huumorin kautta meneminen on monille jotenkin semmoinen helpompi tapa lähestyä asioita”.

Konsultatiivinen tuki. Osalla liikunnanopettajista oli oppitunneillaan käytössä koulunkäynninohjaaja, jonka tuki oli merkityksellinen käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa.

Esimerkki 27

Mulla on ohjaaja käytössä, niin siinä sitten voi käyttää sitä toista aikuista hyvin apuna, että sitten vähän jakaa niitä porukoita, että ne ei ole samassa, vaikka ne vauhdikkaat kaverit samassa ryhmässä tai et sitten ohjaaja on vähän siinä niinku tukena sitten siellä, että mä voin keskittyä enemmän siihen muuhun ryhmään. (Kaisa)

Kaisa kuvailee, että ohjaajan tuen aikaan ryhmän jakaminen ja valvominen on helpompaa kuin toimiessa yksin esimerkissä 27. Myös muilta opettajilta tai ta-
hoilta saatu konsultatiivinen tuki mainittiin haastatteluissa: ”Muilta kollegoilta,

että on meillä jotain semmoisia, niinku, että ollaan vaihdettu ajatuksia siitä, että mikä niinku toimisi” (Minna).

Tilanteiden mukaan joustaminen. Liikunnanopettajat kertovat opetuksen sovittamisen tilanteisesti oppilaille sopivaksi olevan hyvä keino käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa. Huomionarvoista on myös se, että liikunnanopettajat kertoivat käyttäytymisen haasteisiin vastaamisen olevan paljon ”semmoista huoneen lämpötilan aistimista pitkälti niinku koko opettaminen.” (Tero). Tällöin avainsanana opetuksessa on tilanteiden ja oppilaiden tarpeiden mukaan joustaminen.

Esimerkki 28

Sit mulla on muutama semmoinen kenellä on hankalampaa, niin mä sit saatan heidän kanssa käydä vielä uudestaan sen ohjeen läpi. He on ihan oikeastaan aika välillä tottuneita siihen, että heillä saattaa mennä omassa härväämisessä se yhteisohje ohi. Mä käyn heidän kanssa kahdestaan sitten sen myöhemmin tai siihen perään sitten semmoisella pikku porukalla tai yksilöllisesti uudestaan. (Minna)

Esimerkki 29

Sitten jos se on ryhmätasolla haastavaa se käyttäytyminen, niin jos mä huomaan, että johtuu vaikka siitä, että se ei vaan toimi mitä tehdään, sitten me vaihdetaan sitä tai niinku sitten ei tehdä mitään liikuntajuttuja, vaan otetaan porukka ja mietitään minkä takia meidän käyttäytyminen on haastavaa. (Mikko)

Esimerkin 28 opettaja, Minna, kertoo ohjeiden toistamisen yksilöllisesti olevan tuloksellista silloin, kun kaikkien tarkkaavaisuus ei suuntaudu yhteisesti annettuun ohjeeseen. Tällöin myös oppilaat monesti odottavat opettajalta saatavaa tukea. Ohjeiden toistaminen auttaa saamaan kaikki lopulta osallistumaan yhteiseen toimintaan. Lisäksi liikunnanopettajilta vaaditaan pelisilmän käyttöä, joka tarkoittaa sitä, että opettajat ovat valmiita muokkaamaan suunniteltuakin toimintaa lennosta, mikäli se ei toimi tai sovi ryhmälle. Tämä merkitsee esimerkin 29 opettajan, Mikon, mukaan joskus liikunnan oppituntien sisältöjen sijaan yhteistä neuvottelua hyvän toiminnan periaatteista tunneilla.

Vahvuusperustainen opetus. Tehokkaana keinona käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa nousi positiivisen pedagogiikan käyttäminen. Tämä toimi myös ennaltaehkäisyä haastavalle käyttäytymiselle, jolloin opettajan antaman

positiivisen palautteen avulla oppilaat oppivat käyttäytymään toivotulla tavalla. Mikko toteaa alla, että positiivisen pedagogiikan käyttäminen onkin toiminut yllättävän hyvin käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa.

Esimerkki 30

Semmoinen positiivinen pedagogiikka. Tai niinku, että se se on niinku semmoinen selkeä ennalta-ehkäisy tai niinku asia millä mä pyrin vaikuttamaan oppilaisiin, että mä pyrin niinku antamaan paljon positiivista palautetta. Joo hyvä, että muistin tän, koska se on ihan selkeä osa mun opettajuutta. Sitten mä havainnon oppilaita ja annan konkreettista positiivista palautetta pienistä asioista ööö, koska niinku se ensinnäkin vahvistaa sitä toivottua käyttäytymistä. Mä mieluummin haluan oppilaan, jolla on sekä hölmöä käyttäytymistä että toivottavaa käyttäytymistä, kun et sillä ei olis kumpaakaan. Tällä vahvistaa sitä toivottua käyttäytymistä ja sitten kun oppilas on saanut tarpeeksi paljon kehuja niin se pystyy ottamaan myös kritiikkiä vastaan. Ei kukaan jaksu kuunnella semmoista, että oppilaan opettaja aina valittaa, sille että kyllä se niinku, että mä yritän nähdä jokaisen hyvät puolet ja lähtee niistä rakentamaan. Niin se on kyllä toiminut yllättävänkin hyvin. Ja myös siinä se sitten, kun tavallaan sitten kun oppilaat huomaa sen, että vaikkapa toiset oppilaat saa opettajan huomiota ja kehuja sitten ne toimii kunnolla, niin sitten tota sitten myös ne muut alkaa toimia kunnolla. (Mikko)

Esimerkissä 30 Mikko kertoo käyttävänsä paljon positiivista pedagogiikkaa opetuksessaan, sillä se on keskeinen osa hänen opettajuuttaan. Positiivista palautetta annetaan pienistäkin asioista. Mikon mukaan positiivisen palautteen antamisen seurauksena voidaan myöhemmin antaa myös kritiikkiä, jota on sen jälkeen helpompi ottaa vastaan. Myös toisten oppilaiden kehumisen seurauksena muutkin oppilaat alkavat opettajan havaintojen mukaan toimia toivotulla tavalla.

4 POHDINTA

4.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia yläkoulun liikunnanopettajien käsityksiä omista kyvyistään toimia oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymisen haasteita. Sen lisäksi tutkimuksessa tarkasteltiin liikunnanopettajin keinoja vastata haastavaan käyttäytymiseen.

Tutkimustulokset vahvistavat aikaisemmissa tutkimuksissa saatuja tuloksia tietojen ja taitojen (Sharma ym., 2018; Tchannen-Moran & Hoy, 2007), kokemuksen (Bandura, 1997; Reina ym., 2019) sekä kollegoihin luottamisen ja vertais-tuen (Fisler & Firestone, 2006) merkityksestä minäpystyvyyden peruspilareina. Taidoista tässä tutkimuksessa merkitykselliseksi nousi opettajan vuorovaikutus-taidot, ja tiedoista erityisesti tieto siitä, miten haastavaan käyttäytymiseen voi-daan vaikuttaa. Lisäksi liikunnanopettajat toivat esille, kuinka itsetuntemus eli tietoisuus omista arvoista sekä omasta persoonallisuudesta tukivat tilanteita, joissa he kohtasivat käyttäytymisen haasteita. Tutkimuksissa on kuitenkin osoi-tettu, että käyttäytymisen hallinta on opittava taito (Epstein ym., 2008; Närhi ym., 2015; Oliver ym., 2011), jolloin omalla persoonalla ei olisi niin suurta roolia oh-jaamisessa ja uskomuksissa käyttäytymisen suhteen toisin kuin taidoilla ja tie-dolla.

Liikunnanopettajat kertoivat vastaavansa käyttäytymisen haasteisiin sekä pre-ventiivisin että reaktiivisin keinoin. Preventiivisiä keinoja olivat tilanteiden en-nakointi, oppilaiden huomiointi ja opettajan oman persoonan sekä vahvuuspe-rustaisen opetuksen hyödyntäminen. Reaktiivisia keinoja olivat taas tilanteiden mukaan joustaminen, konsultatiivinen tuki ja korjaavan palautteen antaminen.

Preventiivisten keinojen avulla liikunnanopettajat pyrkivät ennakoimaan oppilaiden haastavaa käyttäytymistä. Myös Saloviidan (2014) mukaan toimivan työrauhan kulmakiviin kuuluu ennakointi, jonka keskiössä ovat hyvä suhde op-pilaisiin, selkeät käyttäytymisen odotukset sekä tehokas ja motivoiva opetus.

Tutkimuksessamme haastatellut opettajat kertoivat antavansa huomiota yksilöllisesti tai koko ryhmälle. Käytännössä huomiointia oli oppilaan kanssa keskustelu sekä opettajan kiinnostus ja läsnä oleminen näissä keskusteluissa. Oppilaan kuunteleminen ja kohtaaminen auttoivat opettajien mukaan käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa ja samalla opettaja-oppilassuhde vahvistui, minkä opettajat kokivat merkityksellisenä. Tulos tukee Mercanoğlun (2021) tutkimusta, jonka mukaan käyttäytymisen haasteisiin vastattiin huomioimalla oppilaita kyselemällä ja keskustelemalla heidän kanssaan. Yksi merkittävä keino käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa oli opettajan käyttämä positiivinen pedagogiikka. Närhen ja kumppaneiden (2016) mukaan käyttäytymisen tukemisessa on tärkeää antaa positiivista palautetta toivotusta käyttäytymisestä. Tätä tukee myös Mercanoğlu (2021), joka kertoo positiivisesta käyttäytymisestä annettavan palkinnon olevan tärkeää ei-toivotun käyttäytymisen kitkemisessä. Lisäksi tulostemme mukaan oli tärkeää, että liikunnanopettaja osaa arvioida luokan ilmapiiriä ja tukea oppilaita omalla esimerkillään.

Tuloksissamme korostui korjaava palaute opettajien käyttämänä reaktiivisena keinona vastata käyttäytymisen haasteisiin. Aivan kuin Mercanoğlun (2021) tutkimuksessa myös tässä tutkimuksessa käyttäytymisen haasteisiin kerrottiin vastattavan sanallisella puuttumisella, kuten varoittamalla oppilasta sopimattomasta käyttäytymisestä. Lisäksi korjaavalla palautteella tarkoitettiin tiukempia otteita, kuten esimerkiksi oppilaan laittamista toiminnasta sivuun, yhteydenottoa vanhempiin, rehtorin puhuttelua tai kasvatuskeskustelua. Tutkimuksemme liikunnanopettajat kertoivat puuttuvansa nopeasti tilanteisiin, joissa esiintyy aggressiivista käyttäytymistä ja jotka aiheuttavat vaaraa. Tämä on Julinin ja Rummun (2018) mukaan ihanteellinen toimintatapa, sillä nopealla puuttumisella on haastavaa käyttäytymistä vähentävä ja ehkäisevä vaikutus. Liikunnanopettajat käyttivät reaktiivisina keinoina myös tilanteissa joustamista ja konsultatiivista tukea.

Tulosten mukaan opettajan omalla toiminnalla oli merkitystä vastattaessa käyttäytymisen haasteisiin. Opettaja pyrki esimerkiksi huumorin avulla saa-

maan vetäytyvän oppilaan takaisin toimintaan. Myös odottaminen ja kannustaminen olivat keinoja vastata haastavaan käyttäytymiseen. Lisäksi osalla opettajista oli liikuntatunneillaan mukana ohjaaja tai opetus toteutettiin yhteisopettajuutena, jolloin opettajalla oli mahdollisuus jakaa ajatuksia vertaisten kanssa. Sugain (2000) mukaan käyttäytymisen haasteisiin vastaaminen vaatii riittävästi henkilöstöä ja tukea.

Liikunnanopettajien toimintatavoista käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa on aiemmin tutkittu vain vähän. Käyttäytymisen haasteisiin vastaamista on kuitenkin tutkittu paljon liikunnanopetuksen ympäristön ulkopuolella luokkamuotoisessa opetuksessa. Siellä käyttäytymiseen haasteisiin vastaamisessa nousee keskeisenä keinona esiin esimerkiksi selkeiden toimintaohjeiden ja odotusten kertominen (Närhi ym., 2016). Tämä ei kuitenkaan ilmennyt tutkimuksemme haastatteluissa, vaikka se on keskeinen osa positiivisen käyttäytymisen tukemisen mallia (SWPBS). Vastauksissa ei myöskään mainittu erityisopettajan antamaa tukea, joka voisi olla tärkeä osa käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa, sillä erityisopettajilta löytyy usein juuri niitä keinoja, joiden avulla voidaan vastata haastavaan käyttäytymiseen. Muilta osin tutkimustuloksemme liikunnanopettajien käyttämistä käyttäytymisen haasteisiin puuttumisen keinoista olivat samansuuntaisia aiempien tutkimusten tulosten suhteen.

4.2 Tutkimuksen luotettavuus

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnista tekee haastavaa se, että tutkimukset voivat olla hyvin ainutkertaisia ja rajattuja eikä ole vain yhtä tapaa toteuttaa laadullista tutkimusta. Eskola ja Suoranta (2008) nostavatkin esille, että tutkimuksessa tutkijan apuna ovat ennakko-oletukset, arkielämä sekä teoreettinen osaaminen tutkittavasta ilmiöstä, mikä mahdollistaa tulosten tarkastelemisen osana laajempaa kokonaisuutta. Tutkimuskysymysten tarkentuessa keskustelimme omista käsityksistämme sekä mahdollisista ennakko-oletuksista tutkimustuloksiin liittyen. Oletuksena meillä oli, että liikunnanopettajilla ei ole käytäkövinkaan paljoa liikunnanopinnoissa keinoja, joilla vastata käyttäytymisen

haasteisiin. Tutkimuksen aineiston analysointia sekä aineiston tulkintaa tehdessä tiedostimme kokemuksemme liikuntapedagogiikasta sekä urheiluvalmennuksesta, mikä ei ohjannut kuitenkaan tutkimusprosessia.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan arvioida kolmen osa-alueen uskottavuuden, siirrettävyyden sekä vahvistuvuuden avulla (Eskola & Suoranta, 2008). Uskottavuus tulee esille siten, että tutkija tarkastelee, vastaavatko hänen käsitteellistyksensä ja tulkintansa tutkittavien käsityksiä aiheesta (Eskola & Suoranta, 2008). Tämä näkyy tutkimuksessamme siten, että toimimme haastattelutilanteessa esille tutkimuksemme keskeiset käsitteet ja loimme niistä yhteisen ymmärryksen haastateltavan kanssa, kuten esimerkiksi mitä tarkoitamme haastavalla käyttäytymisellä.

Luotettavuutta tarkasteltaessa on tärkeää vakuuttaa lukija siitä, mitä ratkaisuja tutkija on tutkimuksessaan tehnyt (Eskola & Suoranta, 2008). Tutkimuksen luotettavuutta lisääkin tarkka metodien kuvaus, tulkintojen jäljitettävyys sekä tutkimustilanteen ja -ympäristön kuvaaminen (Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimuksessamme peilaamme tuloksiamme aiempiin saman aihepiirin tuloksiin, jotka samansuuntaisuudellaan vahvistavat tutkimuksemme tuloksia. Lisäksi kuvasimme aineiston analyysin sekä perustelemaan tekemämme analyttiset ratkaisut kattavasti luvussa 2.3. Näin ollen lukija voi halutessaan kerätä ja analysoida uudelleen vastaavanlaisen aineiston ja kokeilla, saako hän samoja tuloksia samanlaisia analyysimenetelmiä käyttämällä. Lisäksi tutkimuksessamme luotettavuutta lisää tutkijatriangulaatio eli tutkimuksen on tehnyt useampi tutkija (Tuomi & Sarajärvi, 2018). Analysoimme yhdessä aineistoa keskustellen aineiston pelkistetyistä ilmauksista ja ryhmittelystä sekä tarkastimme erikseen analysoimiamme aineistoja toisiltamme.

Siirrettävyys tarkoittaa taas sitä, että tutkimustulokset olisivat tietyin rajoittein siirrettävissä toiseen ympäristöön. Tutkimus on toteutettu haastattelututkimuksena laadullisella tutkimusotteella, jonka tavoitteena on lisätä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä ja kuvata tutkittavien kokemusmaailmaa (ks. Aaltio & Puusa, 2020). Tutkimusprosessin tarkalla kuvaamisella pyrimmekin, että tutki-

muksemme olisi mahdollisimman helppo siirtää toiseen ympäristöön. Lisäksi tulostuositomme aineistoesimerkit havainnollistavat tutkimustuloksia, joita voidaan pyrkiä siirtämään myös toisiin ympäristöihin, kuten alakouluun tai muille yläkoulun oppitunneille. Kuitenkin siirrettävyydessä on hyvä muistaa se, että opettajat ja opetustilanteet eivät ole samanlaisia.

Luotettavuutta voidaan tarkastella myös realistisen, vakuuttavuuden, yhteistoiminnan ja kritiikin näkökulmista (Eskola & Suoranta, 2008). Realistisuus tarkoittaa sitä, että tutkimuksessa ilmenee selkeä logiikka, miten päätelmiä on tehty analyysiprosessin aikana. Tämä tulee esille tutkielmassamme muun muassa aineiston analyysiluvun taulukoissa (Taulukko 1, Taulukko 2 ja Taulukko 3), joissa kuvaamme päättelyketjuja analyysiprosessissa. Realistisuuden vaikuttaa myös, kuinka hyvin tutkimuskohde on kuvattu ja sitä voidaan arvioida sisäisen ja ulkoisen validiteetin avulla. Sisäisellä validiteetilla tarkoitetaan teoreettisten ja käsitteellisten määrittelyjen sopusointua (Eskola & Suoranta, 2008) ja se tulee esille tutkimuksessamme esille tutkijoiden perehtyneisyydellä aiheeseen liittyviin tutkimuksiin. Ulkoinen validiteetti puolestaan tarkoittaa tulosten, päätelmien sekä aineiston välisen suhteen pätevyyttä (Eskola & Suoranta, 2008). Tämä taas näkyy tutkielmamme pohdintaosuudessa, jossa peilaamme tuloksia aiempiin tutkimuksiin. Aineiston, menetelmän ja taustan yhteensopivuus onkin yksi keskeisimmistä laadun arvioinnin tekijöistä laadullisessa tutkimuksessa (Aaltio & Puusa, 2020).

Vakuuttavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka vakuuttavasti tutkimuksen teksti kuvaa todellisuutta eli arvioidaan sitä, miten vakuuttava teksti on, jos tarkastellaan ympärillä olevaa todellisuutta (Eskola & Suoranta, 2008). Teksti ei kuitenkaan suoraan kuvaa todellisuutta, vaan se muodostaa tulkinnoista tulevia merkityksiä todellisuudesta (Eskola & Suoranta, 2008). Siten tutkimuksemme on vain yksi käsitteellistys liikunnanopettajien uskomuksista, vaikkakin tulkinnat on pyritty sitomaan systemaattisesti aineistoon. Yhteistoiminta tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa tarkoittaa taas sitä, kuinka tutkimuksesta keskustellaan reflektiivisesti yhdessä (Eskola & Suoranta, 2008). Olemme saaneet palautetta

koko tutkimusprosessin ajan ja palautteesta on keskusteltu niin tutkielman seminaariryhmässä kuin me tutkijat keskenään. Näin ollen reflektiivinen tutkimusote on ollut mukana koko tutkimusprosessin ajan.

Haastattelututkimuksen vahvuutena voidaan pitää mahdollisuutta tulkita eleitä ja säädellä haastattelukysymyksiä haastattelutilanteessa tutkittavan mukaan (Hirsjärvi ym., 1997). Tutkimuksemme jokaisessa haastattelussa toisella tutkijalla oli vastuuna vuorollaan haastattelun toteuttaminen, kun taas toisella haastattelun seuraaminen, tilanteen havainnointi sekä mahdollisten tarkentavien kysymysten esittäminen. Haastattelun etuna on myös se, että haastateltaviin on mahdollista tarvittaessa ottaa yhteyttä myöhemmin (Hirsjärvi ym., 1997), jota ei tutkimuksemme kohdalla kuitenkaan tarvinnut tehdä. Haastattelun luotettavuutta heikentää kuitenkin tutkittavan mahdollisuus vastata kysymyksiin siten, miten hän luulee, että tutkija haluaisi (Hirsjärvi ym., 1997). Haastattelut ovat myös konteksti- ja tilannesidonnaisia, jolloin eri tilanteissa samalta tutkittavalta voitaisiin saada eri vastauksia (Hirsjärvi ym., 1997).

Tutkimustuloksiimme voi vaikuttaa se, että osalla opettajista oli vasta vähän työkokemusta ja osalle sitä oli kertynyt jo enemmän. Olimme kuitenkin rajanneet työkokemuksen alle viiteen vuoteen ja haastateltavien työkokemukset jakaantuivat neljän kuukauden ja kolmen vuoden välille. Osalla opettajista oli myös lisäopintoja, kuten erityispedagogiikan opintoja, liikunnanopintojen lisäksi, mikä voi osaltaan vaikuttaa opettajien uskomuksiin ja pystyvyyskokemuksiin käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa. Lisäksi tällöin heiltä voi löytyä enemmän keinoja vastata käyttäytymisen haasteisiin.

4.3 Johtopäätökset ja jatkotutkimus

Tämä tutkimus tuo tärkeää tietoa työuran alussa olevien liikunnanopettajien minäpystyvyysuskomuksista käyttäytymiseen haasteiden kohtaamiseen liittyen sekä heidän käyttämistään keinoista näihin haasteisiin vastaamisessa. Tutkimuksen tulokset ovat työelämään siirtyvien liikunnanopettajien hyödynnettävissä.

Lisäksi tutkimus voi antaa liikunnanopettajille keinoja, joiden avulla he pystyvät vastaamaan käyttäytymisen haasteisiin.

Tämän tutkimuksen tärkeänä viestinä voidaan pitää sitä, että opettajien kokemusten pohjalta heidän uskomuksiinsa omasta pystyvyydestä käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa vaikuttavat useat eri tekijät, joita tulisi tukea. Olisikin ensiarvoisen tärkeää miettiä, antaako liikunnanopettajakoulutus riittävästi valmiuksia ja taitoja kohdata oppilaiden haastavaa käyttäytymistä. Tutkimuksesamme nousi esille, että opettajankoulutus tukee kyllä opettajien vuorovaikutusosaamisen kehittymistä. Opettajat kaipaavat kuitenkin myös käytännön vinkkejä käyttäytymisen tuomiin haasteisiin vastaamiseen. Koulutuksen tulisikin vastata paremmin työelämän vaatimuksia, jotta vastavalmistuneilla opettajilla olisi jo työelämäänsä mennessään kokemuksia ja työkaluja tilanteisiin, joissa oppilas käyttäytyy haastavasti.

Huomion arvoista oli myös se, että tuloksista nousi esiin yhteisopettajuuden tai ohjaajan antaman tuen merkitys käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa, jolloin opettajalla on enemmän aikaa ratkaista haaste. Lisäksi vertaisten merkitys minäpystyvyyden tukena nousi esille tutkimuksessa. Ajatus tukee sitä, että kun opettaja luottaa toisen opettajan osaamiseen, on myös helpompi luottaa itseensä. Jatkossa voisikin pohtia, voitaisiinko opettajille järjestää yhteisiä reflektointihetkiä työajalla, jolloin he pääsisivät säännöllisesti jakamaan omia ajatuksiaan ja toimintatapoja. Näin ollen he pystyisivät oppimaan toisiltaan, ja työyhteisö voisi kehittyä.

Tutkimuksessa ei tullut yllättävästi esille erityisopettajalta saatavaa tukea, joka voisi olla tärkeää osa käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa. Tämä saattaa johtua osaltaan siitä, että erityisopettajan tietotaitoa hyödynnetään usein matematiikassa ja kielissä, eikä taito- ja taideaineissa ole välttämättä samalla tavalla nähty tätä mahdollisuutta. Olisi kuitenkin hyvä, että erityisopettajaresurssia voitaisiin hyödyntää myös taito- ja taideaineissa, jotta siellä ilmenevät haasteet tulisivat monipuolisesti kohdatuiksi.

Liikunnanopettajien keinoista puuttua haastavaan käyttäytymiseen on vähän tutkimusta, joten olisi ensiarvoisen tärkeää jatkaa tutkimusta aiheeseen

liittyen. Jatkossa olisi mielenkiintoista tutkia, kuinka kokemus inklusiivisen kasvatuksen toteuttamisesta vaikuttaa liikunnanopettajien minäpystyvyyteen käyttäytymisen haasteisiin vastaamisessa. Mielenkiintoista olisi myös tarkastella, ovatko käyttäytymisen haasteet lisääntyneet liikunnanopetuksessa viime vuosina ja jos on, mistä tämä johtuu. Myös liikunnanopettajien minäpystyvyyden muutosta työuran aikana olisi tärkeä tutkia samoin kuin sitä, eroavatko liikunnanopettajien minäpystyvyys ja heidän toteuttamansa puuttumisen käytännöt muista aineenopettajista siinä, miten vastata käyttäytymisen haasteisiin.

LÄHTEET

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2020). Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulisi ottaa huomioon. Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus
- Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet: *Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of educational change*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Alnahdi, G. H. & Schwab, S. (2021). Special Education Major or Attitudes to Predict Teachers' Self-Efficacy for Teaching in Inclusive Education. *Frontiers in psychology*, 12, 680909.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.680909>
- Angus, G., Nelson, R.B. (2021). School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports and Student Academic Achievement. *Contemporary School Psychology* 25, 443–465. <https://doi.org/10.1007/s40688-019-00245-0>
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *The American psychologist*, 37(2), 122-147. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.37.2.122>
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. *Englewood Cliffs, NJ*: Prentice-Hall
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. *New York: W. H. Freeman and Company*.
- Bandura, A. (2012). "On the Functional Properties of Perceived Self-efficacy Revisited." *Journal of Management* 38 (1): 9–44. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/0149206311410606>
- Barclay, C. M., Castillo, J. & Kincaid, D. (2022). Benchmarks of equality? School-wide positive behavioral interventions and supports and the discipline gap. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24(1), 4-16.
<https://doi.org/10.1177/10983007211040097>

- Barros, M.A., Laburu, C.E. & Ramos da Silva, F. (2010). An instrument for measuring self-efficacy beliefs of secondary school physics teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 2 (2010), 3129–3133.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.476>
- Boling, E. (2007). “Yeah, but I still don’t want to deal with it”. Changes in a Teacher Candidate’s Conceptions of Inclusion.” *Teaching Education* 18 (3): 217–231. <https://doi.org/10.1080/10476210701533118>
- Braksiek, M. (2022). Pre-service physical education teachers’ attitude toward, and self-efficacy in, inclusive physical education: Measurement invariance and influence factors. *Teaching and teacher education*, 109, 103547.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103547>
- Brouwers, A. & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, 16(2), 239-253. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8)
- Buns, M. (2010). Environmental Support and Physical Education Teacher Self-Efficacy: A test of Social Cognitive Theory. Iowa State University.
- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22(5), 557-569. <https://doi.org/10.1080/0144341022000023635>
- Chang, M. & Taxer, J. (2020). Teacher emotion regulation strategies in response to classroom misbehavior. *Teachers and Teaching*, 1-17.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1740198>
- Chinn P. & Kramer M. (1999) Theory and Nursing a Systematic Approach. *Mosby Year Book*, St Louis.
- Cohen, J., McCabe L., Michelli N. & Pickeral T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180.
<https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Collie, R., Shapka, J. & Perry, N. (2012). School climate and social- emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189-1204.
<https://doi.org/10.1177/016146810911100108>

- Daddis, C. & Meadows, E. (2021). Middle school students' engagement in and beliefs about student misbehavior: A social domain approach. *Journal of adolescence*, 90, 66-78. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.004>
- Elo, S. & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569>
- Epstein, M. H., Atkins, M., Cullinan, D., Kutash, K. & Weaver, K. (2008). Reducing behavior problems in the elementary school classroom. Washington, DC: *National Center for Education Evaluation and Regional Assistance*.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 8. painos. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. (2001). Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Evans, J. (2014). Equity and inclusion in physical education PLC. *European Physical Education Review* 20 (3), 319–334.
- Field, M. (2016). Empowering students in the trauma-informed classroom through expressive arts therapy. *In education*, 22 (2), 55-71. <https://doi.org/10.37119/ojs2016.v22i2.305>
- Fisler, J.L. & Firestone, W.A. (2006). "Teacher learning in a school-university partnership: exploring the role of social trust and teaching efficacy beliefs", *Teachers College Record*, Vol. 108 No. 6, pp. 1155-1185. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00689.x>
- Grasley-Boy, N. M., Gage, N. A., Lombardo, M., Anderson, L. & Rila, A. (2022). School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports in Rural and Urban California Schools: Effects on Fidelity of Implementation and Suspension Outcomes. *Rural Special Education Quarterly*. <https://doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/87568705221092766>

- Hakala, L. (1999). *Liikunta ja oppiminen*. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Jyväskylä: PSkustannus.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology, 43*(6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>
- Hayes, R., Titheradge, D., Allen, K., Allwood, M., Byford, S., Edwards, V. & Ford, T. (2020). The Incredible Years. Teacher Classroom Management programme and its impact on teachers' professional self-efficacy, work-related stress, and general well-being: Results from the STARS randomized controlled trial. *British journal of educational psychology, 90*(2), 330-348. <https://doi.org/10.1111/bjep.12284>
- Heikinaro-Johansson, P. (2005). Liikunnanopettajakoulutus tunnistaa huomisen haasteet. *Liikunta & Tiede, 42*(3), 5-9.
- Hirsjärvi, S & Hurme, H. (2000). Tutkimushaastattelu. *Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P. & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.
- Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. (2009). Työrauha tavaksi. *Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education, 26*(8), 1530-1543. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.003>
- Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on exceptional children, 42*(8).
- Huovinen, T. (2019). Oppilaiden osallistumista ja fyysistä aktiivisuutta edistävä liikunnanopetus perusopetuksen heterogeenisessä oppilasryhmässä. Jyväskylän yliopisto. *JYU Dissertations* 135.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2003). The wrong solution to the teacher shortage. *Educational leadership, 60* (8), 30-33.

- Julin, S. & Rumpu, N. (2018). Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiopetuksessa. *Kansallisen koulutuksen arviointikeskus*. Julkaisut 6:2018.
- Juuti, P. & Puusa, A. (2020). Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan? Teoksessa A. Puusa & P. Juuti (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus. E-kirja.
- Joseph, J. (2010). "Does Intention Matter? Assessing the Science Teaching Efficacy Beliefs of Pre-Service Teachers as Compared to the General Student Population." *Electronic Journal of Science Education* 41 (1): 1-14.
- Karhu, A., Laitinen, S., Laukkanen, E., Loimusalo, H., Malkki, P., Malmberg, S., Education, D. o. (2018). *ProKoulu-malli näkyy työrauhan kehittymisenä ja hyvinvointina Varkauden kouluissa*. Niilo Mäki Instituutti.
- Kaya, Z. (2002). *Sınıf Yönetimi*. İstanbul: Pegem Yayıncılık.
<https://doi.org/10.14527/9786052418864>
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2007). Haastava käyttäytyminen: syitä, muutoksen mahdollisuuksia. Oulu: *Teroaväylän koulu*. Kalevaprint Oy.
- Kirjavainen, T. & Pulkkinen, J. (2013). Tuloksellisuustarkastuskertomus: *Erityisopetus perusopetuksessa*. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F. Y., Hannok, W., Wong, M. W., Wongsri, N. & Janssen, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. *European Journal of Psychology of Education*, vol 28 (4), 1289-1309. <http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x>
- Kohútová, K., Almašiová, A. & Petlák, E. (2021). Typology of teachers in terms of perceived students' misbehavior—differences in teachers' self-efficacy. *Pedagogika*, 2021, t. 142, nr. 2, p. 105–116.
<https://doi.org/10.15823/p.2021.142.6>
- Korventaival, N. (2012). Haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy ja vähentäminen. *HAASTE-hanke*. WWW-dokumentti. Saatavissa: <https://docplayer.fi/6950884-Haastavan-kayttaytymisen-maarittely.html> [viitattu 8.12. 2022].

- Kunemund, R. L., Nemer McCullough, S., Williams, C. D., Miller, C. C., Sutherland, K. S., Conroy, M. A. & Granger, K. (2020). The mediating role of teacher self-efficacy in the relation between teacher-child race mismatch and conflict. *Psychology in the schools*, 57(11), 1757-1770.
<https://doi.org/10.1002/pits.22419>
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys* (2. uud. p.). Vastapaino.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research interviewing*. Lontoo: SAGE Publications.
- Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. (2018). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrisen jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: *Suomalainen Lääkäriseura Duodecim*.
- Landers, E., Alter, P. & Servilio, K. (2008). Students' Challenging Behavior and Teachers' Job Satisfaction. *Beyond behavior*, 18 (1), 26-33.
- Lauermann, F. & Berger, J. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and instruction*, 76, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Lauri S. & Kyngäs H. (2005) *Developing Nursing Theories* (Finnish: Hoitotieteen Teorian Kehittäminen). Werner Söderström, Dark Oy, Vantaa.
- Lehtomäki, S. & Mikkilä-Erdmann, M. (2018). Opettaja työrauhan rakentajana luokkahuoneen vuorovaikutuksessa. Prologos ry.
<https://doi.org/10.33352/prlg.95927>
- Leidig, T. & Pössinger, M. (eds.) (2017) 'Classroom Management – Eine zentrale Gelingensbedingung für Lernen und Lehren in der Inklusion.' In M. Dziak-Mahler, T. Hennemann, S. Jaster, T. Leidig & J. Springob (eds), *Fachdidaktik inklusiv II. (Fach-)Unterricht inklusiv gestalten – Theoretische Annäherungen und praktische Umsetzungen*, pp. 43– 62. Münser: Waxmann.

- Levin, J. & Nolan, J. (2010) *Principles of Classroom Management Professional Decision-making Model*. (6th edn). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Lipscomb, S. T., Chandler, K. D., Abshire, C., Jaramillo, J. & Kothari, B. (2021). Early Childhood Teachers' Self-efficacy and Professional Support Predict Work Engagement. *Early childhood education journal*, 50(4), 675-685.
<https://doi.org/10.1007/s10643-021-01182-5>
- Lübke, L., Pinguart, M. & Schwinger, M. (2019). How to measure teachers' attitudes towards inclusion: Evaluation and validation of the Differentiated Attitudes Towards Inclusion Scale (DATIS). *European journal of special needs education*, 34(3), 297-311.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1479953>
- Maher, A. J. (2018). 'Disable them all': SENCO and LSA conceptualisations of inclusion in physical education. *Sport, education and society*, 23(2), 149-161.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1162149>
- Malinen, O. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 60, 144-152.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Martin, J.J., Hogdes Kulinna, p., Eklund, R.C. & Reed, B. (2001). Determinants of Teachers' Intentions to Teach Physically Active Physical Education Classes. *Journal of Teaching in Physical Education* 20, 129-143.
- Martin, J. & Kulinna, P. (2003). The development of a physical education teachers' physical activity self-efficacy instrument. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 219-232. <https://doi.org/10.1123/jtpe.22.2.219>
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns. *Educational research quarterly*, 31(3), 39-56.
- Mercanoglu, A. O. (2021). Determining Misbehaviors Encountered by Physical Education Teachers and Their Opinions about the Methods Used against to Those Behaviors. *Journal of Educational Issues*, 7(2), 195-205.
<https://doi.org/10.5296/jei.v7i2.18961>

- Mitchell, D. (2015). Inclusive education is a multi-faceted concept. *CEPS journal*, 5(1), 9-30. <https://doi.org/10.26529/cepsj.151>
- Morley, D., Bailey, R., Tan, J. & Cooke, B. (2005). Inclusive Physical Education: Teacher's Views of Including Pupils with Special Educational Needs and/or Disabilities in Physical Education. *European Physical Education Review* 11 (1), 84-107.
- Mäkelä, K., Hirvensalo, M., Palomäki, S., Herva, H. & Laakso, L. (2012). Liikunnanopettajaksi vuosina 1984-2004 valmistuneiden työtyytyväisyys. *Liikunta & Tiede*.
- Mäkelä, K. Huhtiniemi, M. & Hirvensalo M. (2013). Liikunnanopettajan työ ja työtyytyväisyys. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääksahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 566-585.
- Nguyen, H. T. M. (2013). Peer mentoring: a way forward for supporting preservice EFL teachers psychosocially during the practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(7), 31-44. <https://doi.org/10.14221/ajte.2013v38n7.3>
- Numminen, P. & Laakso, L. (2001). Liikunnan opetusprosessin A, B, C. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 5. *Liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 274-285. <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Närhi, Paananen, Karhu ja Savolainen. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa. A. Ahtola (toim.) (2016). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-Kustannus: Jyväskylä (ss. 185-207).
- Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186-1205. <https://doi.org/10.1002/berj.3305>

- O'Brien, J. & Christie, F. (2005). Characteristics of support for beginning teachers: evidence from the new Teacher Induction Scheme in Scotland. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 13(2), 189-203.
<https://doi.org/10.1080/13611260500105535>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H. & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-55.
<https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Oliver, R. M., Wehby, J. H., & Reschly, D. J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 7(4), 1-55.
<http://dx.doi.org/10.4073/csr.2011.4>
- Opetushallitus (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammalan kirjapaino. Saatavilla <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmanperusteet-52e4bd9c>
Viitattu 14.3.2022
- O'Regan, F. (2012). Haastava käytös: käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta (A-K. Virtanen, suom.). *Kehitysoammaliitto*, Oppimateriaalikeskus Opikie.
- Pajares, F. (2006) Self-efficacy during childhood and adolescence. *Implications for teachers and parents*.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. (2011). Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. *Koulutuksen seurantaraportit 2011:4*. Helsinki: Opetushallitus.
- Polet, J., Laukkanen, A. & Lintunen, T. (2021). Autonomiaa tukeva liikunnanopetus. *Liikunta ja tiede*, 58(4), 38-41.
- Reina, R., Healy, S., Roldán, A., Hemmelmayr, I. & Klavina, A. (2019). Incluye-T: a professional development program to increase the self-efficacy of physical educators towards inclusion. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(4), 319-331. <https://doi.org/10.1080/17408989.2019.1576863>

- Rose, L. C. & Gallup, A. M. (2005). The 37th annual Phi Delta Kappa/Gallup poll of the public's attitudes toward the public schools. *Phi Delta Kappan*, 87(1), 41- 57. <https://doi-org.ezproxy.jyu.fi/10.1177/003172170508700110>
- Saloviita, T. (2007). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan* (3. uud. p.). Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Savolainen, H., P. Engelbrecht, M. Nel, & Malinen, O., P. (2012). "Understanding Teachers' Attitudes and Self-efficacy in Inclusive Education: Implications for Pre-service and in-Service Teacher Education." *European Journal of Special Needs Education* 27 (1): 51–68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schunk, D. (1989). Self-Efficacy and Achievement Behaviors. *Educational psychology review*, 1(3), 173-208. <https://doi.org/10.1007/BF01320134>
- Schwab, S., Kulmhofer-Bommer, A., Hoffmann, L. & Goldan, J. (2021). Maths, German, and English teachers' student specific self-efficacy - is it a matter of students' characteristics? *Educational psychology* (Dorchester-on-Thames), 41(10), 1224-1240. <https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1934405>
- Sezer, S. (2017). Novice teachers' opinions on students' disruptive behaviours: A case study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(69), 199-219.
- Sharma, U. (2012). "Changing Pre-Service Teachers' Beliefs to Teach in Inclusive Classrooms in Victoria, Australia." *Australian Journal of Teacher Education* 37 (10): 53–66. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n10.6>
- Sharma, U., Aiello, P., Pace, E. M., Round, P. & Subban, P. (2018). In-service teachers' attitudes, concerns, efficacy and intentions to teach in inclusive classrooms: An international comparison of Australian and Italian teachers. *European journal of special needs education*, 33(3), 437-446. <https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1361139>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, (25(3),518-524 <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.12.006>

- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68-77.
<https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0>
- Smith, D. L. & Smith, B. J. (2006). Perceptions of violence: The views of teachers who left urban schools. *The High School Journal*, 89(3), 34-42.
- Sugai, G., Horner, R. H., Dunlap, G., Hieneman, M., Lewis, T. J., ... & Rued, M. (2000). Applying positive behavior support and functional behavioral assessment in schools. *Journal of positive behavior interventions*, 2(3), 131-143.
<https://doi.org/10.1177/109830070000200302>
- Syväoja, H. Kantomaa, M. Laine, K. Jaakkola, T. Pyhältö, K. & Tammelin, T. (2012). *Liikunta ja oppiminen: Tilannekatsaus – lokakuu 2012. Muistiot 2012:5*. Helsinki: Opetushallitus.
- Talala, M. (2019). *Psykykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Thilagaratnam, J. S. J., & Yamat, H. (2021). Teachers' Perception of Students' Misbehavior and Assertive Discipline in English Classroom. *International Journal of English Language Studies*, 3(3), 07-15.
<https://doi.org/10.32996/ijels.2021.3.3.2>
- Tilastokeskus (2019). *Lähes joka viiden peruskoululainen sai tehostettua tai erityistä tukea*.
- Tschannen-Moran, M., and A. Hoy. (2007). "The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers." *Teaching and Teacher Education* 23: 944–956. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003>
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2013). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi (Uudistettu laitos)*. Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tutkimusellinen neuvottelukunta (TENK), (2021). *Hyvä tieteellinen käytäntö (HTK)*. [Hyvä tieteellinen käytäntö \(HTK\) | Tutkimusellinen neuvottelukunta \(tenk.fi\)](https://www.tenk.fi/)
- Tökkäri, V. (2018). Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa J. Toikkanen

& I. A. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus: IV – Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Actuon on Special Needs Education*. Word conference on special needs education: access and quality. [The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education - UNESCO Digital Library](#)

Usher, E. L. & Pajares, F. (2008). Sources of Self-Efficacy in School: Critical Review of the Literature and Future Directions. *Review of educational research*, 78(4), 751-796. <https://doi.org/10.3102/0034654308321456>

Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice* 6 (5), 100–110. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>

Vallis, R. (2015). Social Skills Instruction for Students with Emotional and Behavioural Disorders. *BU Journal of Graduate Studies in Education*, 7(1), 45-49.

Virta, J. & Lounassalo, I. (2017). Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 518–536.

Webb-Williams, J. (2018). Science Self-Efficacy in the Primary Classroom: Using Mixed Methods to Investigate Sources of Self-Efficacy. *Research in science education (Australasian Science Education Research Association)*, 48(5), 939-961. <https://doi.org/10.1007/s11165-016-9592-0>

Woodcock, S., B. Hemmings, and R. Kay. (2012). “Does Study of an Inclusive Education Subject Influence Pre-service Teachers’ Concerns and Self-efficacy About Inclusion?” *Australian Journal of Teacher Education* 37 (6): 1. <https://doi.org/:10.14221/ajte.12012v14237n14226.14225>.
[doi: 10.14221/ajte.2012v37n6](https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n6)

- Wyatt, M. (2021). Research Into Second Language Learners' and Teachers' Self-Efficacy Beliefs: Making the Connections. *TESOL quarterly*, 55(1), 296-307. <https://doi.org/10.1002/tesq.3010>
- Zee, M. & Koomen, H. (2016). Teacher Self-Efficacy and Its Effects on Classroom Processes, Student Academic Adjustment, and Teacher Well-Being: A Synthesis of 40 Years of Research. *Review of educational research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>.
- Zee, M., de Jong, P. F. & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary educational psychology*, 51, 37-50. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2017.06.009>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 82-91. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1016>

LIITTEET

Liite. 1. Tiedote tutkimuksesta



TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

3.5.2022

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Pro gradu -tutkielma: ”Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia minäpystyvyydestä käyttäytymishaasteiden kanssa”

Rekisterinpitäjä: **Elias Rusanen & Saku Ulmanen (pro gradu -tutkielman tekijät)**

Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jonka tavoitteena on tutkia, millaisia uskomuksia liikunnanopettajilla on omista kyvyistä toimia oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymisen haasteita sekä miten nämä vaikuttavat opettajien toimintaan liikunnan opetuksessa. Keskeiset tutkimuskysymykset ovat:

- Millaisia uskomuksia liikunnanopettajilla on omista kyvyistä toimia oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymisen pulmia?
- Miten liikunnanopettajat kokevat mahdollisuutensa vastata käyttäytymisen haasteisiin?

Tutkimuksen kohteena on yläkoulun liikunnanopettajien kokemukset kyvyistään toimia liikunnantunnilla oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymisen haasteita. Kerättyä aineistoa tullaan käyttämään Elias Rusasen & Saku Ulmanen pro gradu - tutkielmassa ”*Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia minäpystyvyydestä käyttäytymishaasteiden kanssa*”. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet ollut liikunnanopettajana yläkoulussa. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumistasi.

Osallistuvista henkilöistä ei kerätä tietoja muista lähteistä.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit milloin tahansa kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen. Kieltäytymisestä tai keskeyttämisestä ei aiheudu sinulle kielteisiä seuraamuksia.

Jos haluat osallistua tutkimukseen (haastattelu) voit toimittaa osallistumisuostumuksen sähköpostitse: elvitaru@student.jyu.fi tai sapeenul@student.jyu.fi

Liite 2. Haastattelurunko

Elias Rusanen & Saku Ulmanen

Taustatiedot:

Työhistoria/työkokemus

- Työhistoria liikunnanopettajana
- Kuinka kauan olet toiminut yläkoulun liikunnanopettajana?
- Luokka-aste, jossa työskentelet

Teemahaastattelu: Minäpystyvyys liikunnanopetuksessa

Liikuntatunteihin liittyvät haasteet

Kokemukset, valmiudet ja tunteet:

1. Miten käyttäytymisen haasteet ilmenevät liikunnantunnilla? Kerro konkreettisia asioita.
2. Missä määrin liikuntatunnilla esiintyvät käyttäytymisen haasteet liittyvät ryhmään, opettamiseen, liikuntatunnin sisältöön, tiloihin, oppilaan henkilökohtaiseen elämään, jne.
3. Voisitko kuvailla tilanteen liikuntatunnilta, jossa olet kohdannut haastavan käyttäytymistilanteen, jonka pystyit **omalla toiminnallasi** ratkaisemaan?
-Millaisia tunteita tilanne herätti sinussa?
4. Voisitko kuvailla esimerkkitalanteen liikuntatunnilla, jossa olet kohdannut haastavan käyttäytymistilanteen, johon **et** löytänyt ratkaisua?
-Millaisia tunteita tilanne herätti sinussa?
5. Millaisia valmiuksia sinulla on toimia oppilaiden kanssa, joilla on käyttäytymisen haasteita? → esimerkkejä?
6. Miten koet pystyväsi vastaamaan häiritsevään käyttäytymiseen liikunnanopetuksessa?
7. Millaiseksi koet oman opetuksesi? Miksi? → mitä vahvuuksia, kehityskohteita, heikkouksia yms. näet opetuksessasi?
8. Koetko minäpystyvyytesi muuttuneen työkokemuksen myötä? Miten se on muuttunut?
9. Miten liikunnanopinnot ovat vaikuttaneet minäpystyvyyteesi kohdatessa käyttäytymisen haasteita? Millaisia valmiuksia olisit kaivannut opinnoilta kohdata käyttäytymisen haasteita?
a) olisitko kaivannut kokemuksia haastavista käyttäytymistilanteista esim. harkoissa tai vinkkejä miten ottaa huomioon käyttäytymisen haasteet suunnittelussa yms.

Käyttäytymisen haasteet

1. Ovatko käyttäytymisen haasteet yläkoulun liikunnanopetuksessa muuttuneet työurasi aikana?
 - Jos on, niin miten ja mikä on erityisesti muuttunut?
2. Miten ja millaisin keinoin olet ratkonut liikuntatuntiin liittyviä tai siellä esiintyviä haasteita? Oman toimintasi osalta? Oppilaan osalta? Haasteiden **ennaltaehkäisy**. Miten näitä haasteita tai tilanteita olisi voinut ennaltaehkäistä?
3. Miten huomioit yksilölliset tarpeet liikunnanopetuksessa?