

"Kaikki kohtaamiset jättävät jäljen"
Erityisopettajien toimintatavat haastavissa
vuorovaikutustilanteissa
Marie Froidurot & Hanna Klemola

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2015
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Froidurot, Marie & Klemola, Hanna. "KAIKKI KOHTAAMISET JÄTTÄVÄT JÄLJEN" ERITYISOPETTAJIEN TOIMINTATAVAT HAASTAVISSA VUOROVAIKUTUSTILANTEISSA. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden laitos, 2015, 70 sivua. Julkaisematon.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää, millaisia haastavia vuorovaikutustilanteita opettajat kohtaavat arjessaan ja millaisia toimintatapoja he niissä käyttävät. Pyrkimyksenä oli saada tietoa siitä, millaisia ajatuksia ja tunteita haastavat tilanteet heissä herättivät ja mitkä tekijät vaikuttivat heidän toimintaansa niissä.

Tutkittavia oli yhteensä yhdeksän erityisopettajaa Etelä- ja Keski-Suomesta. Tutkimusaineisto koostui opettajien kirjoitelmista, joissa he kuvasivat kohtaamiaan haastavia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. Aineisto analysoitiin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivällä sisällönanalyysillä.

Opettajien kuvaamat haastavat tilanteet olivat moninaisia. Tilanteet koskivat oppilaan ulkoista ja sisäistä aggressiivisuutta sekä opettajan omaa hämmennystä tilanteenkulusta. Toimintatapoina tilanteissa opettajat käyttivät fyysisiä ja kielellisiä keinoja. Myös opettajan tukiverkoston käyttö oli tärkeää. Opettajat pyrkivät hyvään suhteeseen oppilaan kanssa sekä löytämään rakentavia ratkaisuja tilanteiden selvittämiseen. Opettajien toiminnan taustalla haastavissa vuorovaikutustilanteissa esiintyi heidän käyttöteoriansa ja ammattitaitonsa. Nämä ilmenivät oppilaantuntemuksena ja kasvatuksellisena otteena, vuorovaikutussuhteen korostamisena ja oppilaasta välittämisenä.

Tulosten pohjalta rakentui päätelmä, kuinka tärkeää opettajien on pyrkiä löytämään oppilaan toiminnan taustalla olevia tekijöitä. Tavoitteena on ennaltaehkäistä haastavia tilanteita rakentamalla yhdessä oppilaan kanssa hänelle eheämpiä keinoja ilmaista itseään.

Hakusanat: vuorovaikutuskäyttäytyminen, tunnetaidot, haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaiseminen, ongelmanratkaisutaidot

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	VUOROVAIKUTUS - SILTA OPPIMISEEN	9
2.1	Opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys.....	9
2.2	Vuorovaikutuskäyttäytyminen haastavissa tilanteissa.....	10
2.2.1	Haastavan tilanteen ratkaisemisen keinoja	12
2.2.2	Kuunteleminen ja tilan antaminen	14
2.2.3	Kielen merkitys vuorovaikutuksessa	15
2.3	Tunteet ja tunnetaidot	16
2.3.1	Tunneälyn käsite	17
2.3.2	Tunteiden säätely	18
2.3.3	Tunnetaitojen opettaminen.....	19
2.4	Opettajan oma käyttöteoria vuorovaikutuskäyttäytymisen taustalla	20
3	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT	22
4	TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT	23
4.1	Hermeneuttinen tutkimusote ja fenomenologia	23
4.2	Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat	23
4.3	Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu.....	25
4.4	Aineiston analyysi	27
5	TULOKSET	30
5.1	Opettajien kohtaamat haastavat tilanteet.....	30
5.2	Opettajien toimintatavat haastavissa vuorovaikutustilanteissa	33
5.2.1	Fyysinen toiminta.....	33
5.2.2	Kielellinen toiminta.....	35
5.2.3	Ennaltaehkäisy.....	37

5.2.4	Opettajan tukiverkosto	38
5.3	Opettajien toiminnan taustalla esiintyneet tekijät	42
5.3.1	Opettajan käyttöteoria	42
5.3.2	Ammattitaito	47
6	POHDINTA.....	53
6.1	Oppilaan toiminnan syiden ytimessä	56
6.2	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua	58
6.3	Jatkotutkimusaiheita	61

1 JOHDANTO

Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde on yksi tärkeimmistä opetuksen ja oppimiseen vaikuttavista tekijöistä (Jones, Bouffard & Weissbourd 2013; Gordon 2006, 22). Vuorovaikutussuhde ja siinä käyttäytyminen toimivat ”siltana oppimisen polulla” (Gordon 2006, 67), sillä toimiva opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus mahdollistaa opettamisen ja oppimisen (Gordon 2006, 67; Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 59). Toimivassa vuorovaikutussuhteessa opettaja rakentaa oppilaaseen hyvää suhdetta ja käyttää sujuvia työskentelytapoja (Gordon 2006, 23, 67).

Oppiminen tapahtuu siis pääsääntöisesti vuorovaikutuksessa (Rauste-von Wright ym. 2003, 53), minkä vuoksi on tärkeää ymmärtää, mikä merkitys vuorovaikutuksella on oppimiseen ja opettamiseen. Nykykoulussa onkin vallalla sosiokonstruktivistinen oppimiskäsitys, joka määrittää oppimisen vuorovaikutteisena, sosiaalisena ja yhteisöllisenä tapahtumana. Huomionarvoista on, että tieto, taidot ja kokemukset rakentuvat yhdessä pohtimalla, tekemällä ja kokeamalla. Jos vuorovaikutuksessa esiintyy pulmia, oppiminen estyy. Sen tähden haastavia vuorovaikutustilanteita on syytä tutkia tarkemmin. (Kauppila 2007, 48-49.)

Vuorovaikutus ei ole aina ongelmatonta, sillä koulun arjessa syntyy väistämättä konflikteja, yhteenottoja ja ristiriitoja (Gordon 2006, 231-232; Bodine & Crawford 1998, 11). Vaikka yhteenotot ovat luonnollisia, opettajat eivät aina tiedä, miten heidän tulisi toimia (Gordon 2006, 70). Aldermanin ja Nixin (1997) tutkimuksen mukaan opettajat haluavat kuitenkin ymmärtää, miksi oppilas käyttäytyy huonosti. Tämän vuoksi opettajat tarvitsevat hyviä ongelmanratkaisukeinoja haastaviin vuorovaikutustilanteisiin (Jayanthi & Friend 1992). Opettajalla onkin merkittävä vaikutus haastavien tilanteiden syntymisen ehkäisemisessä ja ratkaisemisessa (Sutherland, Conroy, Abrams & Vo 2010).

Toisinaan opettajan on muutettava omaa toimintaansa, jotta hän osaa puuttua oikein haastavaan vuorovaikutustilanteeseen. Opettajan oman toiminnan muuttamisen ja sopivien toimintatapojen valitsemisen edellytyksenä on, että opettajalla on tietoa ja ymmärrystä oppilaan toiminnan taustalla olevista tekijöistä. (Alderman & Nix 1997.) Myönteiset toimintatavat voivat vaikuttaa positiivisesti oppilaan tapaan toimia ja reagoida haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Tällaiset lähtökohdiltaan myönteiset toimintatavat liittyvät esimerkiksi siihen, että opettaja osaa vahvistaa ja nostaa oppilaasta esiin tämän vahvuuksia ja jo osaamiaan taitoja positiivisin keinoin. Opettajan voi kuitenkin olla vaikea tunnistaa ja hyödyntää haastavasti käyttäytyvän oppilaan vahvuuksia ja todellisia taitoja luokassa. (Sutherland ym. 2010; Alderman & Nix 1997.)

Haastavat tilanteet on tärkeää ratkaista, jotta opettajan ja oppilaan hyvä vuorovaikutussuhde ei kärsisi. Varhainen puuttuminen on merkittävä tekijä ongelmakäyttäytymisen muuttamisessa, sillä ongelmakäyttäytyvät nuoret ja lapset ovat alttiita useille negatiivisille kehityksellisille tekijöille. Varhainen puuttuminen voi myös estää opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen ajautumisen negatiiviseen kierteseen. (Sutherland ym. 2010.)

Tunne- ja vuorovaikutustaidot ja niiden käyttö ovat yksi keino käsitellä haastavia vuorovaikutustilanteita. Häärän (2004) mukaan tarve näille taidoille on tullut esiin keskustelussa koulujen työrauhaongelmista ja nuorten väkivaltaisuudesta. Työolobarometrin (2013) tulosten pohjalta on todettu, että opettajien täydennyskoulutusta tunne- ja vuorovaikutustaidoissa ei ole tarpeeksi ja siihen tulisi panostaa entistä enemmän. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja on syytä opettaa myös oppilaille (Häärä 2004).

Tänä päivänä koulussa opettajat ja erityisopettajat kohtaavat yhä useammin väkivaltaa tai sen uhkaa (Opettaja-lehti 2014). Työolobarometrin (2013) mukaan jopa 10 % opettajista oli kokenut väkivaltaa viimeisen kahdentoista kuukauden aikana. Barometristä selvisi myös, että erityisopettajat ja erityisluokanopettajat kokivat peruskoulussa eniten väkivaltaa, 32,1 % vastanneista. 9,4 % väkivallasta tapahtui oppilaiden tai opiskelijoiden taholta. Luukkainen toteaa Opettaja-lehdessä (2014), ettei kenenkään oppilaan tai opettajan kuuluisi kohdata mitään väkivallanmuotoa koulupäivänsä aikana. Hänen mukaansa eri am-

mattitahojen välistä yhteistyötä ja tiedonkulkua tulisi kehittää, jotta tilanteisiin pystyttäisiin puuttumaan mahdollisimman varhain. Lisäksi kouluihin tarvitaan konkreettisia välineitä, joilla väkivaltatilanteissa osataan toimia. (Opettaja-lehti 2014.)

Perusopetuslaissa määritetään, että opetuksen tavoitteena on tukea oppilaan kasvua yhteiskunnan jäsenyyteen sekä antaa heille elämässä tarpeellisia tietoja ja taitoja (Perusopetuslaki 1998/682, 2§). Koulussa opettajan työ ei näin ollen ole pelkästään oppiainesisältöjen opettamista, vaan siihen kuuluu myös elämäntaitojen opettaminen, kasvattaminen sekä oppilaan tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen (O'Connor, Dearing & Collins 2010).

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutustaidot ovat merkittäviä niin oppimisen kuin kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin kannalta, siksi tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevia tekijöitä olisi tärkeä sisällyttää koulun arkeen (Jones ym. 2013; Alvarez 2006; Bickmore 1998). Uudessa peruskoulun opetussuunnitelmassa (2016) painotetaan monipuolisen kasvun tukemista. Lisäksi opetussuunnitelman tavoitteissa korostetaan vuorovaikutteisten ja toisia kunnioittavien toimintatapojen lisäämistä koulutyöhön (Perusopetuksen opetussuunnitelman luonnos 2016). Vuorovaikutus- ja tunnetaitojen opettamisen tarpeeseen pyritään siis vastaamaan monin keinoin. Näiden taitojen harjoittelulla ja opettelulla onkin tärkeä sija oppilaan kaikissa toimintaympäristöissä. Opettaja ei näin ollen ole yksin tämän tehtävän kanssa, vaan lapsen ja nuoren tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppimiseen vaikuttavat yksilön elinympäristön kaikki osa-alueet, kuten perhe ja ystävät (O'Connor ym. 2010; Kauppila 2007, 19). Perheen merkitys lapsen ja nuoren sosioemotionaalisten taitojen ja käyttäytymisen kehityksessä on kiistaton (mm. O'Connor ym. 2010).

Tämän tutkimuksen aiheen valintaan vaikuttivat tutkijoiden aiemmat kokemukset haastavista tilanteista oppilaiden kanssa. Niitä tapahtui opetusharjoittelussa sekä opettajansijaisuuksissa. Mieleenpainuvimmat haastavat tilanteet syntyivät yllättäen ja äkkiarvaamatta. Oppilaantuntemuksen ollessa vähäistä, toimivien ja oppilasta rauhoittavien keinojen löytäminen oli hankalaa. Tilanteissa oli myös väkivallan uhka ja niihin puuttumista vaikeutti se, että oppilaita

oli useampia. Tutkijat jäivät koulupäivien jälkeen pohtimaan, miten näissä haastavissa tilanteissa tulisi toimia parhaalla mahdollisella tavalla.

Erityisopettajien näkökulmasta haastavia tilanteita ja niissä toimimista on tutkittu vähän. Kautto-Knape (2012) selvitti oppilaiden alisuoriutumista yläkoulussa. Tuloksissa havaittiin, että oppilaiden tunteet vaikuttivat vahvasti oppilaan kouluviihtyvyyteen ja oppimiseen. Oppilaiden pelottelu, häpäisy, epäoikeudenmukainen kohtelu sekä torjutuksi tuleminen joko opettajan tai muun henkilökunnan toimesta vaikuttivat negatiivisesti oppimisen prosesseihin ja koulussa viihtymiseen. (Kautto-Knape 2012, 108.) Kemppaisen, Pietäiläisen ja Vehkakosken (2015) mukaan kehuva palaute parantaa oppilaan kokemusta luokkahuoneen ilmapiiristä ja vahvistaa oppilaan suoritusmotivaatiota. Liikunnan opettajaopiskelijoiden kokemia haastavia vuorovaikutustilanteita liikuntatunneilla on puolestaan tutkittu. Haastavia tilanteita olivat oppilaiden aktiivisesti tuntia häiritsevä toiminta, oppilaiden passiivisuus ja oppilaan henkilökohtaiset syyt. Haastavat tilanteet olivat ennalta-arvaamattomia ja opiskelijat tunsivat keinottomuutta tilanteiden ratkaisemiseksi. (Klemola 2009, 54; Klemola & Heikinaro-Johansson 2006.) Tutkimusta on myös siitä, että luokan- ja aineenopettajat ovat hyötynet tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoittelemisesta (Talvio 2014, 39). On tarpeellista tutkia lisää, millaisin keinoin erityisopettajat ratkaisevat haastavia tilanteita ja miten he ymmärtävät oppilaiden huonon käytöksen. Tällä tutkimuksella pyritään valottamaan näitä näkökulmia.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää, millaisia haastavia vuorovaikutustilanteita erityisopettajat kohtaavat, mitä toimintatapoja he näissä tilanteissa oppilaidensa kanssa käyttävät sekä mitkä tekijät esiintyvät heidän käyttämiensä toimintatapojen taustalla. Aihe on ajankohtainen, sillä kouluissa esiintyy yhä enemmän haasteita vuorovaikutuksessa ja oppilaiden käytöspulmat ovat lisääntyneet (Opettaja-lehti 2014). Tutkimustehtävien toivotaan valottavan ja tuovan lisätietoa opettajan ja oppilaan hyvän vuorovaikutussuhteen merkityksestä sekä haastavien tilanteiden ennaltaehkäisystä.

2 VUOROVAIKUTUS - SILTA OPPIMISEEN

Tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat olennaisesti opettajien, oppilaiden ja koulujen hyvinvointiin. Opettajan omat tunne- ja vuorovaikutustaidot näkyvät siinä, miten hän on vuorovaikutuksessa oppilaidensa kanssa. Taidoilla on vaikutusta myös siinä, miten opettaja toimii haastavissa vuorovaikutustilanteissa. (mm. Jones ym. 2013.)

Gordon (2006) määrittelee vuorovaikutustaidot kommunikaatiotaidoiksi, joiden tärkeimmät osa-alueet ovat puhe ja kuuntelu. Puheen selkeys ja asiayhteys, sekä viestin tarkoituksenmukainen lähettäminen ovat ratkaisevassa asemassa vuorovaikutustilanteissa. Tämän ohella yhtä merkittävä tekijä on kuuntelun tarkkuus. Olennaista siinä on, että kuuntelija varmistaa ymmärsikö hän oikein, mitä viestijä halusi kertoa. (Gordon 2006, 23–25.) Jones ym. (2013) määrittelevät vuorovaikutustaitojen pitävän sisällään sosiaalisten vihjeiden ymmärtämisen, kuten esimerkiksi äänensävyt, kehonkielen sekä toisen toiminnan taustalla vaikuttavien tekijöiden ymmärtämisen.

2.1 Opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitys

Opettajan vuorovaikutustaidot vaikuttavat merkittävästi koulun arkeen. Aiempien tutkimusten perusteella voidaan todeta, että opettajan ja oppilaan välinen suhde vaikuttaa oppilaan motivaatioon ja hänen akateemisiin saavutuksiinsa (den Brok, Brekelmans & Wubbels 2004) sekä oppilaan koulunkäyntiin sitoutumiseen (Roorda, Koomen, Split & Oort 2011). Se, miten opettaja antaa palautetta oppilailleen, hallitsee luokkaa tai toimii yhteistyössä lasten kanssa, vaikuttaa oppilaiden toimintaan ja oppimistuloksiin (den Brok ym. 2004). Roorda ym. (2011) totesivat, että erityisesti alakoulussa opettajan ja oppilaan välinen negatiivinen suhde vaikuttaa oppilaiden sopeutumiseen koulutyöhön. Tutkimus osoitti myös, että opettajan ja oppilaan välisen suhteen laatu on tärkeää erityi-

sesti niille oppilaille, joilla on oppimisen pulmia. Negatiivinen suhde vaikuttaa heihin toisia oppilaita enemmän. (Roorda ym. 2011.)

Opettajan oma toiminta voi joko katkaista tai yllyttää oppilaan negatiiviseen tunne- ja toimintakierteeseen (Bodine & Crawford 1998, 36). Tämän vuoksi opettajan onkin pohdittava ja tarvittaessa muutettava myös omia toimintatapojaan, jotta oppilaan käytös voisi muuttua (Roorda ym. 2011; Sutherland ym. 2010). Omia toimintatapojaan muuttamalla opettaja antaa oppilaalle mahdollisuuden kukoistaa (Wehby, Tally & Falk 2004). Oppilaan huono käyttäytyminen vaikuttaa siihen, miten opettaja näkee hänet. Jos opettaja näkee oppilaasta vain huonon ulkoisen käytöksen, eikä kaikkia oppilaan osaamia taitoja, oppilaalla voi olla vähemmän mahdollisuuksia osoittaa omat todelliset taitonsa. Myönteisten, oppilaan kehitystä tukevien, toimintatapojen myötä haastavia tilanteita voi syntyä harvemmin. (Alvarez 2006; Wehby ym. 2004.)

On hyvä muistaa, että tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat harjoiteltavissa olevia taitoja (Gordon 2006, 23, 27). Ne auttavat opettajaa toimimaan ja jaksamaan työssään, sekä vaikuttavat myös oppilaisiin ja heidän tunne- ja vuorovaikutustaitojensa kehittymiseen. (Kokkonen 2010, 111 ja 2005, 72.)

2.2 Vuorovaikutuskäyttäytyminen haastavissa tilanteissa

Vuorovaikutuskäyttäytymisellä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa toimintatapoja, joilla vuorovaikutustilanteessa olevat henkilöt toimivat. Siihen sisältyvät muun muassa käyttäytymisen tavat sekä tekojen ja käytöksen taustalla olevat tekijät. Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuskäyttäytymiseen vaikuttavat merkittävästi heidän keskinäinen luottamuksensa sekä avoimuus ja rehellisyys. Näiden lisäksi toimivassa vuorovaikutuskäyttäytymisessä toinen osapuoli otetaan huomioon, toista tuetaan ja pyritään tilanteeseen, johon molemmat osapuolet ovat tyytyväisiä. On muistettava, että jokainen on erillinen ihminen kokiensa tilanteen ja käyttäytymisen omista henkilökohtaisista lähtökohdistaan. (Alvarez 2006; Gordon 2006, 47.)

Vuorovaikutuksen pulmat voivat johtua kulttuuri- ja arvokonflikteista. Ne voivat myös johtua vaikeudesta hyväksyä erilaisuutta tai siitä, että toisen käyt-

täytyminen estää omien tarpeiden täyttymistä. (Gordon 2006, 231–232; Bodine & Crawford 1998, 11.) Jokaisen yksilön toimintaa ohjaavat psykologiset perustarpeet. Niitä ovat kuuluminen johonkin, missä tulee kohdatuksi, rakastetuksi ja huomioiduksi. Myös voimaantuminen, vapaus sekä ilo ovat ihmisen psykologisia perustarpeita. Haastavissa tilanteissa toimimiseen ja reagoimiseen vaikuttavat osapuolten tarpeet, se miten niitä on horjutettu ja se kuinka tärkeänä horjutettua osa-aluetta pidetään. (Bodine & Crawford 1998, 35, 37–39.)

Arjessa haastavia vuorovaikutustilanteita kohdataan toistuvasti, joten tärkeää on löytää keinoja niiden ennaltaehkäisyyn ja ratkaisemiseen. Koulumaailmassa yksi tapa vähentää haastavia tilanteita on se, että oppilaat tietävät, millaista käytöstä heiltä odotetaan. Bodinen ja Crawfordin (1998) mukaan pelottele, uhkailu ja epäloogiset ratkaisumenetelmät eivät edesauta oppilaita käyttäytymään odotetulla tavalla. Seuraamusten tulee olla kohtuullisia ja tilanteeseen sopivia, eikä esimerkiksi oppilasta häpäisevä rangaistus. Oppilaan häpäiseminen tai nolaaminen vain lisää oppilaan kapinaa, ei-toivottua käyttäytymistä ja konflikteja koulussa. (Kautto-Knape 2012, 108; Bodine & Crawford 1998, 27, 30.)

Gordon (2006) esittelee vuorovaikutusmallin, jonka avulla opettaja voi jäsentää oppilaan vuorovaikutuskäyttäytymistä. Niin sanotun käyttäytymisen ikkunan avulla opettaja soveltaa vuorovaikutustaitojaan erilaisissa vuorovaikutuskäyttäytymisen tilanteissa. Käyttäytymisen ikkunan avulla opettaja jaottelee oppilaan käyttäytymisen hyväksyttävään tai ei-hyväksyttävään käyttäytymiseen. Tästä riippuu se, millaisia menetelmiä ongelmanratkaisussa ja vuorovaikutuksessa käytetään. Opettajan kannalta hyväksyttävässä käyttäytymisessä oppilas ei häiritse opetusta, mutta hänellä on jokin oppimista vaikeuttava ongelma, jolloin opettaja voi auttaa oppilasta kuuntelemisen taitoja käyttämällä. Oppilaan ei-hyväksyttävässä käyttäytymisessä asiasta tulee opettajan ongelma ja hänen on puututtava oppilaan käyttäytymiseen ongelmanratkaisutaitoja käyttämällä. Opettajan on ongelmanratkaisutaitoja valitessaan pyrittävä myös ymmärtämään, mitä syitä oppilaan ongelmakäyttäytymisen taustalla on. (Klemola 2009, 34–35; Gordon 2006, 49–50, 63, 67, 167; Alderman & Nix 1997.)

Toisinaan opettajan pyrkimykset ristiriitojen selvittämiseksi eivät tuota tulosta. Oppilaan vastarinta voi olla merkki siitä, että oppilaalla on tarve suojata

itseään ja minäkuvaansa. Oppilaalla voi myös olla sellaisia ongelmia elämässään, jotka häiritsevät oppimista ja työskentelyä koulussa. (Gordon 2006, 119, 141.) Nämä seikat on hyvä huomioida, sillä ne vaikuttavat opettajan ongelmaratkaisutavan valintaan.

2.2.1 Haastavan tilanteen ratkaisemisen keinoja

Ongelmanratkaisutaitoja on tärkeää opettaa kaikille, sekä opettajille että oppilaille. Taitojen opettamisessa tulisi keskittyä siihen, että aktiivisen kuuntelun, empatian, erilaisuuden hyväksymisen ja ratkaisujen ideointia harjoitellaan. Näitä taitoja on välttämätöntä harjoitella, jotta niitä osataan käyttää vaihtelevissa tilanteissa ja eri konteksteissa. Kun yksilö oppii ymmärtämään taitojen tärkeyden, hänen on helpompi myös soveltaa taitoja. (Bodine & Crawford 1998, 19–20, 48.)

Koulun täytyykin olla paikka, jossa oppilaita tuetaan erilaisissa elämän haastavissa tilanteissa. Jotta oppilaat oppisivat koulussa näitä elämässä tarvittavia taitoja, heidän on itse harjoitettava ratkaisemaan aitoja konfliktitilanteita. Näin oppilaat saavat toimintatapoja, miten tilanteet hoidetaan. Jotta konfliktitilanteet saadaan ilman opettajaa tai aikuista ratkaistuksi, vaatii se, että ongelmanratkaisutaitoja ja vaihtoehtoisia menettelytapoja on opetettu, ja että ympäristö tukee ja vahvistaa oppilaita haluttuun käytökseen. (Bodine & Crawford 1998, 5, 8.) Usein opettajat joutuvat selvittämään oppilaiden välisiä ongelmatilanteita, vaikka he haluaisivat oppilaiden osaavan ratkaista ne ilman heidän apuaan. Tämän edellytyksenä on, että taitoja harjoitellaan yhdessä ja että harjoiteltavat tilanteet ovat aitoja konfliktitilanteita. Haastavan tilanteen ratkaiseminen itse on oppilaalle tärkeä kokemus, sillä tällöin hänelle kehittyy toimintatapoja, joilla tilanteita voi selvittää, sekä hän näkee omien ratkaisujensa seuraukset. (Bodine & Crawford 1998, 5, 8, 19–20, 48.)

Lapsen kanssa käytettävistä keskustelu- ja ongelmanratkaisutaidoista ei ole juurikaan tehty tutkimusta (Dwairy 2005). Dwairy (2005) esittelee artikkelissaan neljä eri vaihetta, joiden kautta lapsen kanssa voidaan ratkaista haastavia vuorovaikutustilanteita. Näitä ovat lapsen kuunteleminen, ongelman uudelleenarviointi, vaihtoehtojen pohtiminen ja uuden toimintatavan asettaminen

sekä seuranta. Edellä esiteltyjen vaiheiden kautta tuetaan muun muassa lapsen vastuuntunnon kehittymistä. Lisäksi lapsi tulee tietoisemmaksi omista tunteistaan ja käyttäytymisestään, jolloin hänen on mahdollista pohtia ja arvioida omaa toimintaansa. Keskustelullisen ongelmanratkaisun vaiheet ohjaavat opettajaa keskustelun käymisessä ja haastavan tilanteen selvittämisessä. Tilan antaminen lapsen aktiiviselle toimijuudelle ongelmanratkaisussa parantaa aikuisen ja lapsen välistä vuorovaikutussuhdetta. (Dwairy 2005; Bodine & Crawford 1998, 5, 8, 19–20, 48.)

Bodinen ja Crawfordin (1998) mukaan vuorovaikutuksen pulmien ratkaisemisessa on kolme mahdollisuutta. Näitä mahdollisuuksia ovat kummatkin häviävät (lose-lose), toinen voittaa - toinen häviää (win-lose) tai molemmat voitavat (win-win). Ongelmanratkaisu, jossa kumpikin osapuoli häviää tarkoittaa, että kummankaan tarpeet eivät tule kohdatuksi tai osapuolet kiistävät koko ongelman olemassaolon. Tällöin tilanne jää ratkaisematta ja ongelma saattaa nousta esiin myöhemmässä vaiheessa, jolloin se on voinut kasvaa valtaviin mittasuhteisiin. (Bodine & Crawford 1998, 41–44.)

Toinen voittaa - toinen häviää -tilanne, merkitsee sitä, että toinen osapuoli vie oman tahtonsa läpi väkisin. Tällöin vain hänen tarpeensa tulee huomioituksi ja kohdatuksi. Opettajan ja oppilaan vastakkainasettelussa sekä voittaja että häviöjät menettävät jotain. Opettajan pakolla ja vallan käytöllä voittama tilanne herättää oppilaissa negatiivisia tunteita, kuten kapinaa ja nöyryytystä. Se viestii myös, ettei opettaja kunnioita oppilaan tunteita ja kokemusta tilanteesta. Ongelmanratkaisusta tulee valtataistelu. Tällä tavalla saatu ratkaisu ei takaa pitkäaikaista lopputulosta, vaan uusi yhteenotto tulee tapahtumaan ennemmin tai myöhemmin. Vallankäyttö myös nakertaa oppilaan itsetuntoa, sekä opettajan ja oppilaan välistä luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta. (Gordon 2006, 223, 238, 244, 267, 269; Bodine & Crawford 1998, 41–44.)

Suhdetta parhaiten ylläpitävä ongelmanratkaisukeino on molemmat voitavat -menetelmä. Tällöin selvitetään jokaisen osapuolen näkemys asiasta ja etsitään ratkaisu, johon kummatkin ovat tyytyväisiä. Opettaja ja oppilas etsivät yhdessä ratkaisua ongelmaan ja kummankin osapuolen ehdotuksia tarkastellaan, keskustellaan ja arvioidaan. Näin molempien osapuolien tarpeet tulevat

huomioiduksi, ja saadaan ratkaisu, joka on molempien mielestä hyvä. (Gordon 2006, 280, 297; Bodine & Crawford 1998, 41–44, 58–60.) Molemmat voittavat -menetelmällä tilanteet tulevat ratkaistuksi, eivätkä ne jää hiertämään kenenkään mieltä ja kumpikin osapuoli sitoutuu ratkaisuun (Bodine & Crawford 1998, 58–60). Oppilas saa lisäksi voimaannuttavan kokemuksen, kun hänen mielipiteitään ja ratkaisuehdotuksiaan kuunnellaan. Molemmat voittavat -menetelmää käytettäessä tulee kuitenkin huomioida, että se on prosessi, jonka toteutumisen ehtona on toimiva vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä. (Gordon 2006, 280.)

2.2.2 Kuunteleminen ja tilan antaminen

Kuunteleminen on ihmisten jokapäiväistä toimintaa ja se koetaan usein helpoksi tehtäväksi. Tosiasiassa kuunteleminen on haastava, mutta opettajille erittäin tärkeä taito (Mortiboys 2012, 65, 69; McNaughton, McCarthy, Head-Reeves & Schreiner 2007). Kuuntelu on väline haastavan tilanteen selvittämiseksi. Kun opettaja kuuntelee oppilaan tunteita ja sanoittaa niitä, oppilas rauhoittuu ja keskustelu mahdollistuu. Liian nopea toiminta voi aiheuttaa lisäpulmia.

Aktiivinen kuuntelu on taito, jossa kuuntelija peilaa kertojan tunteita, esittää avoimia kysymyksiä, on empaattinen ja tiivistää kuulemansa (Mortiboys 2012, 65). Näillä keinoilla pyritään vähentämään väärinkäsityksiä ja luomaan toimivaa vuorovaikutusta. Aktiivisessa kuuntelussa opettaja pysähtyy kuuntelemaan, mitä oppilaalla on sanottavanaan ja on kiinnostunut hänen kokemuksestaan. Aktiivisen kuuntelun kautta oppilaan on mahdollista tulla kohdatuksi ja ymmärretyksi. Tämä menetelmä antaa opettajalle myös aikaa reagoida, sekä pohtia syitä, mitkä saivat oppilaan toimimaan tai sanomaan tietyllä tavalla. (Mortiboys 2012, 65, 69; Gordon 2006, 98–100.)

Aktiivinen kuuntelu toimii aina, kun tarvitaan rehellistä ja avointa kommunikaatiota (Gordon 2006, 128). Se on työväline ja opetusmenetelmä, jota voi käyttää sekä vuorovaikutuksen ongelmattomissa hetkissä että ongelmanratkaisutilanteissa. Ihanteellista on, jos aktiivinen kuuntelu on osa luokan vuorovaikutustapaa. Aktiivinen kuuntelu luo hyvää ja luottamuksellista suhdetta opettajan ja oppilaan välillä, koska kuuntelussa toinen osapuoli otetaan huomioon ja

hänen tarpeensa kuullaan. (Mortiboys 2012, 65; Gordon 2006, 98–100.) Olennaisista on, että opettaja uskoo aidosti oppilaiden kykyyn ratkaista ongelmia, hyväksyy oppilaiden kokemat tunteet ja antaa aikaa asioiden selvittelyyn. Aktiivinen kuuntelu auttaa myös oppilaita käsittelemään ja purkamaan tunteitaan, huomaamaan todellisen ongelman ja ratkaisemaan sitä yhdessä opettajan kanssa. Menetelmä ei kuitenkaan aina tuota selkeää ratkaisua tilanteeseen, mutta se aloittaa ongelmanratkaisuprosessin. Keskustelun avulla oppilas oppii tunnistamaan tunteitaan sekä ilmaisemaan niitä. Aktiivinen kuuntelu vahvistaa oppilaan tunnetta siitä, että opettaja kuuntelee ja ymmärtää. (Gordon 2006, 107–109, 111–113, 126.)

2.2.3 Kielen merkitys vuorovaikutuksessa

Koulussa opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus on pitkälti kielellistä - sen avulla muun muassa kasvatetaan, opetetaan ja ratkotaan ristiriitoja. Sen vuoksi on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, millaista kieltä koulussa käytetään. Opettajan käyttämä kieli rakentaa opettajan ja oppilaan välistä toimivaa ja luottamuksellista vuorovaikutussuhdetta. Kasvattamisen ja haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemisen kannalta on merkityksellistä pohtia sitä, mitä opettajan käyttämä kieli viestii, millä keinoin opettajan välittämä viesti saavuttaa oppilaan ja miten oppilas vastaanottaa viestin. (Gordon 2006, 75, 170.) Opettaja viestittää puheellaan, onko haastavan tilanteen ratkaisemiseksi muutettava opettajan vai oppilaan toimintaa, vai onko syy esimerkiksi ympäristötekijöissä (Alvarez 2006).

Vuorovaikutuksessa käytetty kieli voidaan jaotella hyväksyvään ja ei-hyväksyvään kieleen. Hyväksyvä kieli perustuu siihen, että oppilas hyväksyy sellaisena kuin hän on. Tällöin opettaja pystyy auttamaan oppilastaan ja vahvistamaan heidän välistä vuorovaikutussuhdettaan. (Gordon 2006, 75, 85–87.) Esimerkkinä hyväksyvästä kielestä toimii kehuva palaute (Kempainen ym. 2015). Ei-hyväksyvä kieli, esimerkiksi käskeminen, varoittelu ja tuomitseminen saavat oppilaan puolustuskannalle ja sulkeutumaan. Niiden käyttäminen viestii siitä, että opettajan mielestä vika on oppilaassa ja tämän tulisi muuttua. (Gordon 2006, 75, 85–87.)

Hyväksyvä ja ei-hyväksyvä kieli tulevat ilmi myös muissa kuin ristiriitatilanteissa - ne näkyvät luokan jokapäiväisessä arjessa. Kielen vaikutus ulottuu kaikkiin koulussa esiintyviin vuorovaikutussuhteisiin, jolloin sen avulla rakentuvat esimerkiksi koulun ja luokan ilmapiiri ja yhteishenki.

Vuorovaikutusta heikentävää viestintää ovat niinsanotut sinäviestit. Sinäviestissä opettaja vastaa oppilaan häiritsevään toimintaan syyttävästi, halveksuen tai moittien; ”Taas sinä keskeytät minut.” Näin toimimalla opettaja viestii oppilaalle, että hänessä on jotakin vikaa. Jos opettaja puolestaan käyttää minäviestiä, hän toteaa oppilaan toiminnan olevan häiritsevää. Minäviestissä oleellista on kertoa oma tunne ja konkreettinen esimerkki siitä, miten oppilaan toiminta häiritsee omaa työskentelyä: ”Minun on vaikea neuvoa toisia oppilaita, kun puhut kovaan ääneen luokan toisella puolella olevalle oppilaalle.” Tällöin opettaja ottaa vastuun siitä, että oppilaan toiminta on ollut häntä häiritsevää, eikä syytä oppilasta. Minäviestin kautta oppilaalla on mahdollisuus muuttaa toimintaansa toivottuun suuntaan, kun hän tietää mikä omassa toiminnassaan oli häiritsevää opettajan kannalta. (Gordon 2006, 179–186.) Minäviestejä käyttämällä ketään ei syytetä ja vuorovaikutussuhde säilyy hyvänä.

Haastavasti käyttäytyvän lapsen toiminnan muuttamisessa kielellisellä vuorovaikutuksella on tärkeä rooli. Aikuisen tehtävä on auttaa lasta kielellistämään tunteitaan. Lapsen kehityksen alkuvaiheissa opitaan ensiksi kielellistämään ympäristöä, jonka jälkeen kehittyvät taidot kielellistää omia sisäisiä tapahtumia, ajatuksia ja tunteita. Kielellistämisen opetteleminen ja osaaminen on tärkeää, koska siten autetaan lapsen sisäisen maailman rakentamisessa. Jos lapsi ei osaa ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan, ne saattavat ilmetä oireina, esimerkiksi aggressiivisena käyttäytymisenä. Lapsi tarvitsee aikuisen apua tunnistamaan ja kielellistämään tunteitaan oireiden takana. (Jokipaltio 1992, 417.)

2.3 Tunteet ja tunnetaidot

Tunteilla on suuri merkitys opettamisessa ja oppimisessa. Tunteet voivat joko tukea tai haitata kumpaakin tehtävää. (Mortiboys 2012, 2.) Opettamisen kannalta on tärkeä huomioida, että opettajan tunnetaidot, kuten myös vuorovaikutus-

taidot, vaikuttavat opettajan ja oppilaan välisiin suhteisiin. Opettajan tunnetaidot näkyvät esimerkiksi luokanhallinnassa, tehokkaassa opetuksessa ja oppilaiden tunnetaitojen kehittymisessä. (Jones ym. 2013.)

Tunnetaidot ovat laaja käsite, joka voi pitää sisällään hyvin monia osa-alueita. Jonesin ym. (2013) mukaan tunnetaitoon sisältyvät tunneäly, tunteiden säätely ja tunnetaitojen opetteleminen. Tunnetaidot ovat merkittävä opettajan käyttämä väline toimivassa vuorovaikutuksessa niin oppilaiden kuin aikuisten kanssa (Jones ym. 2013). Sen lisäksi, että ne auttavat opettajaa jaksamaan työhönsä, ne vaikuttavat oppilaisiin ja heidän tunnetaitojensa kehittymiseen (Kokkonen 2010, 111 ja 2005, 72). Opettajan onkin tärkeä huomioida ja reflektoida omia tunnetaitojaan sekä kehittää niitä (Kokkonen 2005, 72). Vaikka opettaja pyrki peittämään omia tunteitaan, voivat oppilaat Suttonin ja Wheatlyn (2003) sekä Gordonin (2006, 79) mukaan aistia opettajan alkuperäisen tunteen, mikä vaikuttaa heidän väliseen suhteeseen ja vuorovaikutukseen. Jos opettaja suhtautuu oppilaisiinsa negatiivisesti, se vaikuttaa kielteisesti oppilaiden käytökseen ja opiskelumotivaatioon (Mortiboys 2012, 15–16).

2.3.1 Tunneälyn käsite

Tunneäly on opettajaan henkilökohtaisesti liittyvä kehitettävä ominaisuus, joksi voidaan luetella kuuluvaksi lähestyttävyyttä, positiivisuutta, kuuntelun ja empatiisuuden taidot sekä hyväksyvän olemisen. Tunneälykäs opettaja huomaakin itsessään ja oppilaissaan herääviä tunteita oikein ja osaa vastata niihin sopivalla tavalla. (Mortiboys 2012, 4, 8, 11.) Tutkimusten mukaan opettajan ammattitaitoon kuuluu tuntea oma itsensä, tunnistaa omat tunteensa ja näiden jälkeen osoittaa empatiaa oppilaita kohtaan. Jotta opettaja voisi tuntea tai osoittaa empatiaa ja syventää suhdetta oppilaaseen on hänen tunnistettava omat tunteensa. (Belousa & Uzulina 2012.) Näin toimimalla opettaja käyttää tunneälyään. Baron (2000) määrittelee tunneälyn kymmenen osa-alueen kautta, jotka tunneälykäs opettaja hallitsee. Niitä ovat tasapainoinen itsetunto ja emotionaalinen valvettuneisuus, jolla tarkoitetaan opettajan kykyä huomata ja ymmärtää omia tunteitaan. Tunneäly koostuu niin ikään taidosta ilmaista omia ja toisten tunteita, empatiasta sekä kyvystä muodostaa ja ylläpitää läheisiä ihmissuhteita. Myös

stressin sietokyky, itsekontrolli, kyky perustella omaa ajattelua ja toimintaa, joustavuus sekä ongelmanratkaisu ovat osa tunneälyä. Nämä taidot kattavat sekä emotionaaliset, sosiaaliset että henkilökohtaiset taidot. (Bar-On 2000, 363–386.)

Tunneäly onkin opettajan pedagogisten ja oppiainekohtaisten taitojen lisäksi tärkein opettajan ominaisuus. Tunneälytaidon avulla opettaja pystyy tunnistamaan ja vastaamaan oppilaisissa tai opettajassa itsessään heränneisiin tunteisiin, ja ohjaamaan tunteiden käsittelyä siten, että niitä voidaan käyttää oppimisessa hyödyksi. (Mortiboys 2012, 3, 5–6.)

On kuitenkin tärkeää muistaa, että opettajalle on sallittua näyttää omat tunteensa, tunneälyllä säädeltynä, oppilailleen. Se, että luokassa jokaisen tunteet ovat sallittuja ja ne hyväksytään, edistää oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä ja parantaa vuorovaikutussuhdetta. Myös opettaja on tällöin mahdollista nähdä todellisena persoonana, eikä vain kaikkietävinä opettajana. (Mortiboys 2012, 125–126.)

2.3.2 Tunteiden säätely

Tunteiden säätely jaetaan kolmeen alueeseen, joita ovat emotionaaliset prosessit, vuorovaikutustaidot ja kognitiivinen säätely. Emotionaalisilla prosesseilla tarkoitetaan kykyä ymmärtää, säädellä ja luokitella tunteita oikein, sekä mukauttaa käyttäytymistä tilanteeseen sopivalla tavalla. Myös kyky asettua toisen asemaan ja tuntea empatiaa ovat osa emotionaalisia prosesseja. Emotionaaliset prosessit vaikuttavatkin vahvasti tunnetaitoon. Kognitiivinen säätely rakentuu useasta tekijästä. Siihen kuuluu huomion ylläpitäminen ja keskittäminen, ulkoisten ärsykkeiden ja impulssien hallitseminen, sekä joustava toimintatapojen vaihtaminen tarpeen vaatiessa. (Jones ym. 2013.)

Itsetuntemus on olennainen tekijä tunteiden säätelyssä. Tällöin yksilö tunnistaa omia tunteitaan ja oppii hallitsemaan niitä itselle sopivien tapojen avulla. Tunteiden ilmaisuun vaikuttaa vahvasti myös yksilön temperamentti. Temperamentti ilmenee muuan muassa siinä, miten ja kuinka vahvasti tunteita koetaan ja ilmaistaan. (Rantala 2006, 24.) Tärkeää on kuitenkin muistaa, ettei tunteita saa tukahduttaa tai kieltää. Tunteiden säätelyn avulla on mahdollista löytää

sopiva väylä miten ja milloin tunteita voi purkaa tilannekohtaisesti. (Mortiboys 2012, 115; Rantala 2006, 29.) Se, miten opettaja reagoi ja toimii tunteiden vallassa, vaikuttaa vahvasti siihen, miten haastavat tilanteet etenevät tai ratkeavat.

2.3.3 Tunnetaitojen opettaminen

Oppilaat oppivat tunnetaitoja ja haastavien tilanteiden ratkaisemista tarkkailemalla, miten ja kuka niitä ratkaisee, sekä millaisia rooleja ja sääntöjä ongelmien ratkaisemisessa on (Bickmore 1998). Sutherlandin ym. (2010) mukaan opettajilta kuitenkin puuttuu tietoa siitä, mitä sosiaalisia taitoja oppilaille tulisi opettaa ja millä keinoin. Opettaja ei voi odottaa oppilailtaan sopivaa käytöstä, jos hän ei itse käyttäydy tilanteen mukaisella tavalla. Myöskään pelkästään opettajan toiminnan tarkkaileminen ei riitä tunnetaitojen oppimiseksi, vaan oppilaiden on tarpeen myös harjoitella näitä konkreettisia taitoja. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tulee opettaa ja oppia yhdessä oppilaiden kanssa. (Kokkonen 2005, 70; Jääskeläinen, Parviainen, Pölkki, Tacke & Yliselä 1996, 25.)

Toisinaan opettajat keskittyvät vähentämään tai poistamaan oppilaiden ongelmakäytöstä rangaistusten avulla sen sijaan, että keskittyisivät kehittämään oppilaiden sosiaalisia- ja tunnetaitoja, sitkeyttä tai tehtäviin sitoutumista. Opettajien olisi lisäksi tärkeää käyttää strategioita, joilla vahvistaa oppilaiden jo olemassa olevia sosiaalisia taitoja. Sosiaalisten taitojen ja toivotun käytöksen vahvistaminen on tärkeää erityisesti ongelmakäytöksen vähentämisen ja poistamisen kannalta, ja tämä tulisi ottaa huomioon opetuksessa. (Sutherland ym. 2010.) Haastavaa käyttäytymistä vähentää myös se, että oppilas tulee tietoiseksi toimintaansa vaikuttavista tunteistaan ja löytää parempia keinoja niiden ilmaisuun (Häärä 2004; Jääskeläinen ym. 1996, 25).

Kokkonen (2005) on todennut, että opettaja voi vaikuttaa oppilaidensa tunnetaitojen kehittymiseen suorasti ja epäsuorasti. Suora vaikuttaminen tarkoittaa sitä, että opettaja pyytää oppilaita kuvaamaan tunteitaan ja tunnetilaansa, sekä nimeää heidän kokemiaan tunteita (Kokkonen 2005, 69–70). Tunteiden nimeäminen on tärkeää kolmesta syystä. Ensinnäkin tunteita nimeämällä opettaja lisää oppilaan tunnesanastoa ja lisää heidän tietoisuutta omista tunteistaan. Toiseksi se on tapa opettajan varmistaa onko hän ymmärtänyt oikein oppilaan

tunteen. Kolmanneksi tunteen tullessa nimetyksi oppilaan on helpompi säädellä tunnettaan. (Kokkonen & Klemola 2013, 222.)

Epäsuoraa tunnetaitojen kehittämistä on mallina ja esimerkkinä toimiminen. Omalla esimerkillään niin opettaja kuin koko koulun henkilökunta voi näyttää oppilaille, miten tunteita on sopiva ilmaista. Esimerkkinä oleminen vaatii opettajalta omien tunteiden säätelyn taitoa ja tietoisuutta omista tunteistaan. Mallina ollessaan opettaja näyttää, miten hallita omaa turhautumista ja toimintaa, sekä miten vaihtaa toimintatavasta toiseen. (Jones ym. 2013; Kokkonen & Klemola 2013, 223; Kokkonen 2010, 109 ja 2005, 69–70.) Opettajan on myös tärkeää ilmaista ja osoittaa myönteisiä tunteitaan oppilasta kohtaan, sillä näin rakennetaan hyvää vuorovaikutussuhdetta ja tuetaan oppilaan itsetuntoa.

2.4 Opettajan oma käyttöteoria vuorovaikutuskäyttäytymisen taustalla

Jokaisella opettajalla on oma käyttöteoriansa, joka ohjaa ja helpottaa hänen toimintaansa opettajana (Kokkonen & Klemola 2013, 220; Räihä 2005, 8). Käyttöteoria sisältää opettajan arvomaailman, kasvatuksellisia pohdintoja, oman toiminnan valintoja ja niiden taustalla olevia ajatusmalleja (Gossmann 2008; Räihä 2005; Amobi 2003). Jotta opettaja voi tulla tietoiseksi omasta käyttöteoriastaan, on hänen tehtävä itsereflektointia, jolloin omia arvoja punnitaan, tulkitaan ja tavoitteellistetaan (Räihä 2005; Rauste-von Wright ym. 2003, 68). Lisäksi itsereflektoinnin kautta opettaja voi löytää uusia näkökulmia ja muuttaa omaa toimintaansa (Rauste-von Wright ym. 2003, 68). Belousa ja Uzulina (2012) toteavat, että reflektoinnin ja itsereflektoinnin kautta opettaja kehittää omaa käyttöteoriaansa, ammattitaitoaansa ja sosioemotionaalaisia taitojaan. Näistä muodostuu opettajan pedagoginen pätevyys (Belousa & Uzulina 2012).

Mortiboysin (2012, 11) ja Gossmannin (2008) mukaan opettajuus ja opettajan ammattitaito voidaan jakaa kahteen osaan; oppisisällön hallitsemiseen ja opetustaitoon. Oppiainekohtaisiin taitoihin sisältyy asiantuntijuus, auktoriteetti, tieto sekä tiedon ja toiminnan ajankohtaisuus. Opetustaidot käsittävät opettajan oppiainekohtaiset taidot sekä pedagogiset taidot. Pedagogiset taidot pitävät

sisällään järjestelmällisyyttä, palautteen- ja ohjeidenannon taitoja, selkeää puhe-
tapaa, sekä mielenkiintoisia ja monipuolisia työskentelytapoja ja opetusmateri-
aaleja. (Mortiboys 2012, 11.) Belousa ja Uzulina (2012) toteavat tutkimukses-
saan, että opettajan ammatillinen pätevyys on alati muuttuva prosessi, johon
vaikuttavat teoreettinen ja kokemusten myötä karttuva taito. Onkin tärkeää ky-
syä Gossmannin (2008) tapaan, mistä opettaminen rakentuu; onko kyse yksit-
täisistä tekijöistä vai kokonaisuudesta. Kumpi ammattitaidonlajeista on tärke-
ämpi vai voiko niitä erottaa? (Gossmann 2008.) Opettajuuteen sisältyy näin ol-
len useita tekijöitä, jotka yhdessä rakentavat opettajan työstä vastuullisen ja
haasteellisen. Opettajaksi siis kasvetaan työkokemuksen, elämäkokemuksen ja
opintojen myötä. (Räihä 2005, 9, 12.)

3 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksen tarkoituksena on saada kuvaa erityisopettajien arkitodellisuudesta ja heidän kohtaamistaan haastavista tilanteista oppilaidensa kanssa. Pyrkimyksenä on ymmärtää, miten opettajat toimivat haastavissa tilanteissa sekä millaisia ajatuksia ja tunteita ne herättivät opettajissa. Tavoitteena on, löytää keinoja, tietoa ja ymmärrystä haastavien vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen ja ratkaisuun.

Tutkimustehtävät:

1. Millaisia haastavia tilanteita erityisopettajat kohtaavat koulutyössä?
2. Mitä toimintatapoja opettajat käyttävät haastavan tilanteen ratkaisemiseksi?
3. Mitkä tekijät esiintyvät opettajien toiminnan taustalla?

4 TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

Seuraavissa luvuissa kerrotaan tutkimuksen taustalla vaikuttavat tutkimussuuntaukset, sekä käsitellään tutkimusprosessia, tutkittavia, aineistoa ja sen analyysia.

4.1 Hermeneuttinen tutkimusote ja fenomenologia

Tutkimusmetodisesti työ oli aineistolähtöinen laadullinen tutkimus (Tuomi & Sarajärvi 2004, 97; Eskola & Suoranta 1998, 19). Laadullisessa tutkimuksessa pyritään toimimaan ilman ennakkokäsityksiä tai -olettamuksia, jolloin teoria koostetaan aineistosta ilmenneiden asioiden pohjalta (Eskola & Suoranta 1998, 19). Tämän tutkimuksen pyrkimyksenä oli hermeneuttisen tutkimusorientaation ohjaamana ymmärtää, tuoda esiin ja tulkita opettajien kokemia haastavia vuorovaikutustilanteita ja heidän niissä käyttämiään vuorovaikutustaitoja (Patton 2002, 114, 497–498; Kiviniemi 2001, 74-75; Laine 2001, 29). Hermeneuttisen lähestymistavan lisäksi tutkimus nojaa fenomenologiseen tutkimusperinteesseen, koska kiinnostuksen kohteena ovat yksilöllisten opettajien vuorovaikutuksessa syntyneet kokemukset (Laine 2001, 27–29).

Tarkoituksena on ymmärtää, millä perusteilla opettajat valitsivat toimintatapansa erilaisissa tilanteissa (Tuomi & Sarajärvi 2004, 31), sekä koota, millaisia toimintatapoja opettajat käyttävät haastavissa tilanteissa oppilaiden kanssa. Tutkimuksen kohteena ovat opettajien kokemukset ja toimintatavat haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

4.2 Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat

Tutkittavia oli yhteensä yhdeksän, kahdeksan naista ja yksi mies, jotka osallistuivat tutkimukseen kirjoittamalla kirjoitelmia. He ovat Keski-Suomessa ja Etelä-Suomessa toimivia erityisopettajia, joilla oli työkokemusta yhdestä kuuteen-

toista vuoteen. Opettajista viisi opetti erityisluokkaa ja neljä toimi laaja-alaisena erityisopettajana. Viisi opettajaa työskenteli alakoulun ja neljä opettajaa yläkoulun puolella. Tutkittavien anonyymiteetin säilyttämiseksi opettajien ja kirjoitelmissa esiintyneiden oppilaiden nimet vaihdettiin. Opettajien sukupuoli jätettiin näkyville, vaikka tässä tutkimuksessa ei pureudutakaan sen mahdolliseen vaikutukseen opettajan valitsemisessa toimintatavoissa.

Tutkittavat opettajat valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisella satunnaisotannalla ja tutkijoiden aiempien harjoitteluohjaaja- ja työsuhteiden kautta. Harkinnanvaraisella satunnaisotannalla tutkimukseen valikoituu henkilöt, jotka täyttävät tutkimuksen tarkoituksen kannalta olennaiset kriteerit (Patton 2002, 243). Tässä tutkimuksessa tutkittavien oli oltava päteviä erityisopettajia ala- tai yläkoulussa. Opettajia etsittiin koulujen internetsivujen kautta, sekä olemalla sähköpostitse yhteydessä koulujen rehtoreiden ja erityisopettajien kanssa. Lisäksi rehtoreille lähetettiin viesti, jossa pyydettiin rehtorin suostumusta siihen, että hänen koulunsa opettaja voi osallistua tutkimukseen (LIITE 1). Lupa tutkimukselle saatiin kaikilta rehtoreilta. Tässä vaiheessa yhdelletoista opettajalle kuudesta eri koulusta lähetettiin pyyntö osallistua tutkimukseen (LIITE 1). Neljä heistä vastasi myönteisesti ja heille lähetettiin tarkemmat ohjeet tutkimukseen osallistumiseksi. Kaikki viestenvaihto tapahtui sähköpostitse. Tämän lisäksi tutkimukseen osallistujia kerättiin soittamalla suoraan opettajille kysyen heidän halukkuuttaan osallistua tutkimukseen. Soittojen avulla saatiin viisi tutkittavaa lisää. Myös näille opettajille lähetettiin tarkempi kirjoitusohje sähköpostitse. Ohjeet sisälsivät kysymyksiä, joiden oli tarkoitus helpottaa opettajien kirjoitustyötä (LIITE 2).

Tutkittavien saaminen oli haastavaa. Opettajat epäröivät osallistumisestaan ajan puutteen vuoksi. Useat toivoivatkin, että voisivat korvata kirjoittamisen haastattelulla. Kuitenkin osallistumisesta kieltäytyneet opettajat totesivat aiheen olevan tärkeä. Muutama opettaja myös kertoi, että aihe on rankka, eivätkä he halunneet palata hankalien tilanteiden muistelemisen nostattamiin tunteisiin. Myös valittu tutkimusmenetelmä, kirjoitelmat, vaati opettajalta aikaa ja halua pohtia omaa toimintaansa.

Tutkimukseen osallistuneiden opettajien yhteinen konteksti ja kulttuuri-tausta oli suomalainen koulu, siellä tapahtuvat tilanteet ja opettajien antamat merkitykset näissä toimintaympäristöissä (Moilanen & Rähä 2001, 46). Tämän kontekstin ja kulttuurin ymmärtäminen ja tulkitseminen on laadullisessa tutkimuksessa tärkeää (Patton 2002, 114). Tässä työssä konteksti ja kulttuuri yhteneväisyyksistään huolimatta eroavat kuitenkin siinä, millaisissa opetusryhmissä opettajien kokemat haastavat tilanteet tapahtuivat. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla osalla oli luokassa apunaan kouluavustajia, jotka vaikuttivat hankalien tilanteiden puuttumisen tapoihin ja koulutyön jaksottumiseen päivän aikana. Osa opettajista taas toimi yksin laaja-alaisena erityisopettajana. Aineistossa opettajien kirjoitelmat ovat siis monin tavoin erilaisia.

4.3 Tutkimuksen toteutus ja aineiston keruu

Tutkimusaineisto koostui opettajien kirjoitelmista. Tutkimukseen osallistuneita opettajia pyydettiin kuvailemaan mahdollisimman tarkasti kolmea (3) erilaista haastavaa vuorovaikutustilannetta, jotka hän oli kohdannut oppilaansa/oppilaidensa kanssa opettajan urallaan. Opettajia pyydettiin kirjoittamaan mitkä asiat johtivat tilanteeseen, mitä tapahtui, miksi, miten hän reagoi, millaisia tunteita heräsi, mitä hän sanoi ja teki, sekä miten tilanne ratkesi (LIITE 2). Lisäksi kartoitettiin, millaista tukea tai apua opettaja sai tilanteessa ja keneltä, sekä käsittelikö hän tapahtunutta jonkun kanssa jälkikäteen. Lopuksi opettajia pyydettiin pohtimaan - nyt kun tapahtuneesta oli jo aikaa - millaisia ajatuksia tilanne herätti ja olisiko hän nyt toiminut eri tavalla kuin tilanteen tapahtuessa. Opettajien kirjoitelmissa kuvaamia erilaisia haastavia tilanteita tuli yhteensä 20. Aineistoa kertyi yhteensä 41 sivua fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 kirjoitettuna. Tutkijat otsikoivat kirjoitelmat, esimerkiksi "Tulinen tilanne" tai "Kiukutteleva taiteilijasielu", jotta haastavan tilanteen laatu saatiin esille.

Opettajien kirjoitelmat osoittautuivat moninaisiksi. Osa opettajista oli pohjinnut ja analysoinut omia kokemuksiaan tarkasti ja syvällisesti. Toiset taas kertoivat yksiselitteisesti, mitä konkreettisesti tilanteessa tapahtui syvällisen analysoinnin jäädessä vähälle. Kiinnostava seikka oli se, että joidenkin opettajien

kirjoitelmat olivat tapauksista, jotka olivat muuttaneet heidän opettajuuttaan tai ammatti-identiteettiään. Toiset puolestaan kuvasivat arkisia haastavia tilanteita, joita saattoi kohdata useasti.

Kirjoitelmissa opettajat kirjoittivat kokemuksistaan aidosti kuvaillen selittämättä tai tulkitsematta toimintaansa. Tällainen ns. protokollakirjoittaminen (Moilanen & Rähkä 2001, 53) toi tutkimukseen kuvauksia monenlaisista tilanteista. Opettajien tuottamien kirjoitelmien avulla on mahdollista saada selville yksilön ainutkertaista tapaa ajatella, toimia ja kokea. Siten on mahdollista tutkia heidän tapaansa ymmärtää ja tehdä työtään, sekä saadaan tietoa opettajan ajattelun ja persoonan vaikutuksesta työhön. Koska opettajia pyydettiin myös pohtimaan toimintaansa jälkikäteen, kirjoitelmissa oli tapauskuvausten lisäksi myös oman toiminnan ja työn reflektointia. (Syrjälä 2001, 204, 209.)

Aineistonkeruutapaa valitessa ajateltiin, että kirjoittamalla opettajan voi olla helpompi kertoa myös aroista asioista toisin kuin puhumalla haastattelussa. Tutkijoiden pelkona oli, että haastattelu tuottaisi pinnallisempaa tietoa tapahtuneista, koska opettajilla olisi vähemmän aikaa miettiä vastauksiaan. Kirjoitelmien arveltiin antavan syvällistä ja pohdittua kuvausta erilaisista haastavista tilanteista. Tavoitteena oli saada aineisto, johon tutkittavat ovat itse saaneet rauhassa paneutua ja kirjoittaa omista lähtökohdistaan ilman tutkijoiden vaikuttamista tai johdattelua.

Aineistonkeruuseen meni yhteensä kaksi kuukautta. Aineistoa odotellessa teorialukua työstettiin ja tutustuttiin aiheeseen liittyvään lähdekirjallisuuteen. Teorialuku ehdittiin kirjoittaa noin puoleen väliin, kunnes aineistot saapuivat ja niitä alettiin analysoida. Analyysivaiheeseen käytettiin kaksi kuukautta, minkä jälkeen teorialukua täydennettiin ja kirjoitettiin tutkimuksen metodiset valinnat. Samaan aikaan työstettiin myös johdantoa. Pohdinta kirjoitettiin viimeisenä, vaikkakin tutkimuksen teon aikana ideoita ja ajatuksia kirjattiin ylös. Yhteensä tutkimuksen tekemiseen meni seitsemän kuukautta.

4.4 Aineiston analyysi

Analyysissa keskityttiin vain kirjoitelman kirjoittaneen opettajan toimintaan ja hänen kokemukseensa haastavasta vuorovaikutustilanteesta. Oppilaan toimintaa tai muiden tilanteessa olleiden henkilöiden vaikutusta opettajan tekemiin vuorovaikutuksellisiin ratkaisuihin ei otettu mukaan analyysiin.

Aineiston analyysissa käytettiin merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivää sisällönanalyysia. Merkitysrakenteiden tulkinnassa on kyse ihmisten tilanteilleen tai elämälleen antamista merkityksistä, merkitysten välisistä suhteista ja tulkinnasta. Merkitykset voivat olla joko tiedostettuja tai tiedostamattomia, mutta tavalla tai toisella ne liittyvät toisiinsa muodostaen merkitysrakenteita. Tärkeää merkitysrakenteiden tulkintaan pyrkivässä sisällönanalyysissa on oivaltaa, että ihmiset kokevat samat tilanteet eri tavoin. Tavoitteena on siten muodostaa ”henkilökohtaisia merkityksenantoja” (Moilanen & Räihä 2001, 45) ja syventää niiden kautta tilanteiden tulkintaa sekä mahdollisesti löytää piilossa olevia yhteisöllisiä merkityksenantoja ja selityksiä. (Moilanen & Räihä 2001, 44-67.)

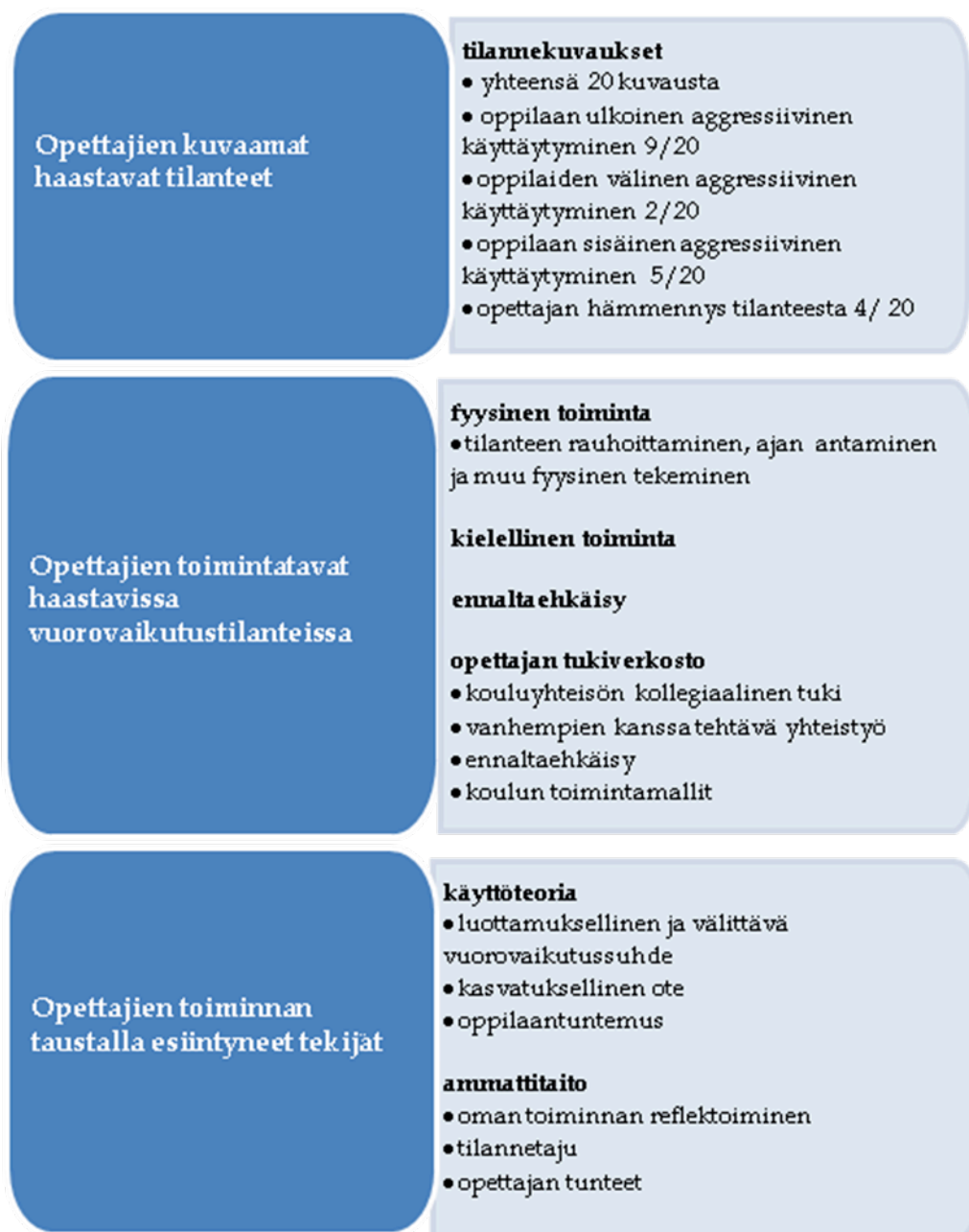
Analyysin alussa etsittiin aineistoa yhdistäviä ja erottelevia teemoja. Teemoittelulla pyrittiin kartoittamaan tarkemmin kirjoitelmien sisältöä, löytämään keskeisimmät asiat ja siten löytämään merkitysrakenteiden tulkintaan pohjaten ”tekstin merkityksenantojen ytimen” (Moilanen & Räihä 2001, 53). Analyysin toisessa vaiheessa kumpikin tutkija teki omat sisällölliset miellekarttansa jokaisen opettajan kirjoitelmasta. Miellekarttoihin kirjoitettiin opettajien kirjoittamien kirjoitelmien keskeisimmät asiat. Lisäksi kirjattiin tutkijoiden ajatuksia kirjoitelmien sisällöistä. Tutkijamerkinnöistä oli hyötyä aineiston tulkinnassa ja pohdinnassa. Seuraavaksi tutkijat vaihtoivat miellekartat ja tutustuivat toistensa tekemiin karttoihin. Miellekarttoja verrattiin toisiinsa, jolloin niistä etsittiin yhtäläisyyksiä ja isoja kantavampia teemoja. Sen jälkeen tehtiin yhteinen iso miellekartta jokaisesta opettajasta, johon koottiin kummankin tutkijan miellekartoissa olleet havainnot ja huomiot.

Merkitysrakenteiden sisällönanalyysissa aineistolle esitetään ”tulkintakysymyksiä”, jotka ohjaavat merkitysten etsintää. Uudet kysymykset saavat tut-

kijan katsomaan aineistoaan uusista näkökulmista. (Moilanen & Räihä 2001, 48-49.) Tällaisia tulkintakysymyksiä olivat esimerkiksi, ovatko opettajien kohtaamat tilanteet heille arkipäivää ja olisiko aktiivinen kuuntelu auttanut tilanteen ratkaisemisessa. Näiden kysymysten myötä tutkijat saavat viitteitä siitä, mitkä aiheet aineistossa ovat mielenkiintoisimmat ja mihin on syytä tarkemmin tarttua. Kysymykset auttavat myös rajaamaan teemoja. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 95, 112; Moilanen & Räihä 2001, 53-55.) Analyysia tehdessään tutkijat keskustelivat miellekarttojen eroavaisuuksista, joita ilmeni vähän. Aineistosta keskusteleminen oli tärkeää, koska tulkintojen pätevyyttä tuli tarkasteltua kriittisesti ja useat näkökulmat huomioiden (Moilanen & Räihä 2001, 51, 54-55). Tärkeää merkitysrakenteiden kuvaamisessa on, että se on kunnioittavaa aineistoa ja tutkittavien kokemuksien kohtaan. Vasta sen jälkeen havaituille teemoille ja merkityssuhteille etsitään teoreettista selitystä. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 18, 115; Moilanen & Räihä 2001, 51.) Eskola ja Suoranta (1998, 19) toteavat, että tällainen ennakkokäsityksistä vapaa teorian kokoaminen aineistosta on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle.

Analyysin ja tulkintojen edetessä miellekarttojen pohjalta aineistosta rakentui kolme pääteemaa. Nämä laajat toimintatapoja kuvaavat kokonaisuudet esiintyivät teksteissä eri tavalla. Jokaisen teeman tueksi ja havainnollistajaksi jätettiin alkuperäisiä sitaatteja, jotta saatettiin osoittaa tulkinnan perusta (Moilanen & Räihä 2001, 63). Pääteemoiksi valikoituivat tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä opettajien kohtaamat haastavat tilanteet, opettajan haastavan tilanteen ratkaisemiseksi käytettävät toimintatavat sekä opettajan toiminnan taustalla esiintyvät tekijät.

Opettajien kuvaamat haastavat tilanteet näkyvät tilannekuvauksista. Haastavan tilanteen ratkaisemisen toimintatavat rakentuvat fyysisestä ja kielellisestä toiminnasta, tilanteiden ennaltaehkäisystä sekä opettajan tukiverkostosta. Opettajan toimintaan vaikuttaneet tekijät sisältävät opettajan käyttöteorian ja ammattitaidon. (Kuvio 1.)



Kuvio 1. Tulosten teemat

5 TULOKSET

Seuraavissa luvuissa on esitelty tutkimuksen päätulokset tutkimustehtävien mukaisessa järjestyksessä. Ensimmäisessä luvussa kuvataan yleisesti opettajien kirjoitelmissaan kuvaamia haastavia vuorovaikutustilanteita sekä esitellään kunkin opettajan kirjoitelmissa ilmenneet keskeisimmät asiat. Toinen luku käsittelee haastavan tilanteen ratkaisemiseksi käytettyjä toimintatapoja. Viimeinen luku rakentuu opettajien toiminnan taustalla esiintyvistä tekijöistä.

5.1 Opettajien kohtaamat haastavat tilanteet

Opettajien kuvaamat haastavat tilanteet olivat moninaisia ja johtuivat eri syistä. Luokan dynamiikka oli jokaisen opettajan kirjoitelmassa erilainen - osalla koko erityisluokka oli levoton ja toisilla vain yksi oppilas aiheutti haastavan tilanteen. Haastavat tilanteet tapahtuivat sekä laaja-alaisessa erityisopetuksessa että luokkamuotoisessa erityisopetuksessa.

Taulukossa 1 on kuvattuna kukin opettaja, hänen työnkuvansa ja työkokemuksensa sekä kirjoitettujen tilanteiden määrä. Myös haastavien tilanteiden luonne ja tutkijoiden tilanteille antamat kuvaavat nimet sekä muuta huomioitavaa ovat kirjattuina taulukkoon.

Taulukko 1. Opettajien kuvaukset

nimi	työnkuva ja työvuodet	kirjoitelmien määrä	haastavat vuorovaikutustilanteet	tekstien nimet	muuta
Elsa	erityisluokanopettaja alakoulussa, alle 1 vuosi	yksi	luokanhallinta, henkinen ja fyysinen väkivalta oppilaiden taholta	Luokka sekaisin ja opettaja mustelmilla	kyseenalaisti oman pätevyytensä opettajana sai tukea koulunkäynninohjaajalta, rehtorilta, olisi kaivannut lisäapua
Asta	erityisluokanopettaja alakoulussa, 10 vuotta	yksi	oppilaan aggressiivinen käytös ja siitä aiheutunut oma fyysisen koskemattomuuden loukkaaminen	Oman koskemattomuuden loukkaus	ei kokenut saavansa työyhteisöltä tukea tilanteessa
Jenni	erityisluokanopettaja yläkoulussa, noin 2 vuotta	kolme	erilaisia tilanteita: oppilaan voimakas aggressiivinen käytös, oppilaan häiritsevä käyttäytyminen ja oppilaan vetäytyvä käyttäytyminen	Aggressiivinen Pauli, Ääntelevä Martti, Mykkä Vilma	
Reija	erityisluokanopettaja alakoulussa, 9 vuotta	kolme	oppilaan syrjäänvetäytyvä tai aggressiivinen käyttäytyminen	Karkaileva Henri, Kyniä syövä Kasper, Kiperä tilanne uimahallissa	kaikissa kuvauksissa tunne, että tilanne voiriistäytyä käsistä hetkenä minä hyvänsä, mutta opettaja omalla toiminnallaan sai tilanteet ratkeamaan
Sari	erityisopettaja (JOPO-luokka) yläkoulussa, työkokemuksesta ei mainintaa	kaksi	koulukiusaaminen ja oppilaiden keskinäinen väkivalta	Väkivaltauhkaus, Tupakkatyöt ja poliisi	
Jutta	erityisluokanopettaja yläkoulussa, yli 12 vuotta	kolme, monta pientä ohessa	oppilaiden erilaisia jumeja ja opettajan taitoa kohdata ja tukea oppilaita näiden hankalassa hetkessä	Kiukutteleva taiteilijasielu, Palapelityttö ja Tarttumapinta	
Seija	erityisluokanopettaja alakoulussa, 16 vuotta	kolme	oppilaiden aggressiivinen käytös ja siitä johtuvat toimenpiteet	Lisääntyvät harmitukset, Uskontotunti ja hermostuminen, Tulinen tilanne	ohjaajan tuki tilanteissa ja kasvatuseriaatteet samat, kasvatuskumppanuus
Arto	laaja-alainen erityisopettaja yläkoulussa, 1 vuosi	yksi	oppilaan pettymys ja epäkunnioittava puhe -> opettajalta kurinpito-toimet	Laki & oppilas	
Anna	laaja-alainen erityisopettaja alakoulussa, reilu 1 vuosi	kolme	oppilaiden motivointi opiskeluun tai erityisopetuksessa käymiseen, sekä oppilaiden epäsoviva käytös koulussa	Punaisen langan löytyminen, Informaatiokatkos, S-tilanne ja hämmennys	sai apua luokanopettajilta

Oppilaan ulkoista aggressiivista käytöstä esiintyi yhdeksässä haastavassa tilanteessa kahdestakymmenestä. Nämä kohdistuivat opettajaan. Opettajat kuvasi-

vat tilanteita, joissa heitä oli potkittu, nimitelty tai oppilas oli aikeissa vahingoittaa itseään tai toisia.

Hän [oppilas] alkoi heitellä tavaroita ja kiroilla. Hän juoksi ympäriinsä ja potki kaikkia tielle osuvia. - - Hän alkoi nimitellä minua - - ja hän 'suolsi' suustaan kaikkea seksististä puhetta (Elsa).

Oppilas alkoi leikkiä kissa-hiiri-leikkiä kanssani, joten nappasin hänet lattialta kainalooni ja vein hänet pieneen rauhoittumistilaan. Siellä hän alkoi hakata seinää, viskoa siellä olevaa tuolia ja yritti karata ovesta. Tässä kohtaa otin hänet syliini, jotta hän ei vahingoittaisi itseään tai ympärillä olevia tavaroita. - - Sylissä ollessaan hän viskoi päätään rintakehääni (Asta).

Oppilaiden välistä aggressiivisuutta kuvattiin kahdessa kirjoitelmassa, joissa toinen oppilas hyökkäsi tai uhkasi toista.

- - naapuriluokan oppilas ryntäsi luokkaan väliovesta paiskoen kaikki pulpetit ja muut esineet tieltään sijais erityisopettaja perässään. Hän syöksyi suoraan luokassani rauhoittumassa olevan oppilaan kimppuun, repien hiuksista, haukkuen ja tönien (Sari).

Oppilaan ulkoinen aggressiivinen käyttäytyminen piti siis sisällään niin verbaalista kuin fyysistä aggressiivisuutta.

Oppilaan sisäistä aggressiivisuutta käsitteli viisi tekstiä kahdestakymmenestä. Näissä opettajat kuvasivat oppilaan kääriytymistä omaan itseensä, hänen toimintansa jumiutumista tai oppilaan opiskelun estävää sisäistä pahaa oloa.

Tämä oppilas tuli luokkaan 'kämpertyneenä itseensä' enkä saanut häneen aluksi mitään kontaktia (Anna).

Luokallani oli oppilas, joka ei juuri koskaan puhunut mitään oppitunneilla. - - Vilman kohdalla ahdistustila oli tavanomainen (Jenni).

Opettajan hämmennystä tilanteesta käsitteli neljä kirjoitelmaa. Tällaiset tilanteet eivät olleet vaarallisia, mutta opettajien mielestä kummallisia, eivätkä he tieneet kuinka olisivat niissä toimineet.

En voinut välttyä ajatukselta, että pystyimme tilanteen kummallisuudesta huolimatta välttämään kaikenmoisen käsikähmän ja vielä puhumaan asiasta jälkikäteen. - - tilannehan ei varsinaisesti ollut uhkaava, lähinnä omituinen (Reija).

Olin hämmentynyt tilanteesta, enkä oikein tiennyt miten toimisin (Anna).

Kaikkiaan opettajien kirjoitelmista kolmetoista haastavaa tilannetta kahdestakymmenestä lähti liikkeelle oppilaan harmituksesta tai siitä, että oppilas koki, ettei osaa opeteltavaa aihetta. Kaksi tilannetta sai alkunsa oppilaan kapinasta

opettajaa kohtaan. Yksi tilanne johtui liian pitkälle menneestä leikistä, johon opettaja lopulta puuttui. Neljän tilanteen kohdalla selkeää syytä haastavan tilanteen syntymiseksi ei ilmennyt.

5.2 Opettajien toimintatavat haastavissa vuorovaikutustilanteissa

Opettajien käyttämät toimintatavat jakaantuivat neljään osaan: opettajan fyysinen toiminta, kielellinen toiminta, ennaltaehkäisy ja opettajan tukiverkosto.

5.2.1 Fyysinen toiminta

Fyysinen toiminta oli yksi opettajien keino toimia haastavissa tilanteissa. Se ei kuitenkaan ollut yksiselitteistä. Opettajat pohtivat paljon oppilaan ja opettajan fyysistä koskemattomuutta. Kaiken fyysisen puuttumisen perustana tuli olla oppilasta kunnioittavat toimintatavat. Muutamien opettajien mielestä joissakin tilanteissa oli toimittava fyysisesti, vaikka oppilaan fyysistä koskemattomuutta loukattaisiinkin. Syynä oli, että oppilas olisi voinut aiheuttaa vaaratilanteita itselleen tai muille. Lapsen fyysistä koskemattomuutta koskevassa keskustelussa tärkeäksi nousi opettajan tietoisuus käyttämästään menetelmästä.

Ihmisarvoa ei saa loukata. - - Rajoittamisen tarkoituksena ei ollut nolaaminen tai ihmisarvon alentaminen vaan huoli lapsen turvallisuudesta ja rakkaus lapseen (Reija).

Kiinnipitotilanne on joillekin lapsille hyvä asia ja turvallisuutta tuova tilanne, mutta toisia se ahdistaa. Tämän huomaa oppilaantuntemuksen kautta. Mutta jos kyseessä on vahingoittamisen/vahingoittumisen estäminen, on toimittava sen mukaisesti (Asta).

Jenni vaali fyysistä koskemattomuutta niin oppilaiden välillä kuin myös hänen ja oppilaiden välillä. Niinpä hän kuvasi haastavan tilanteen, jossa hänen kehoksistaan huolimatta oppilas ei poistunut luokasta. Jenni halusi kuitenkin turvata kaikkien oppilaiden turvallisuuden, joten hän sijoittui hermostunut oppilasta vastapäätä siten, ettei hän koskenut oppilaaseen, mutta niin, ettei oppilaalla ollut muuta vaihtoehtoa kuin poistua luokasta.

Ohjasin Paulia siirtymään käytävään omalla kehollani, en koskenut, mutta olin tarpeeksi lähellä, jotta hänelle ei jäänyt muuta reittiä kuin poistua luokasta käytävään. Tällä yritin suojella muita oppilaita. - - Seisoin todella lähellä Paulia, sillä siten olin ainoa Paulin ja

luokasta tilannetta mahdollisesti luvatta seuraamaan tulevan oppilaan välissä, jolloin minä olisin ottanut osuman (Jenni).

Usea opettaja joutui turvautumaan fyysiseen toimintaan oppilaan ja tilanteen rauhoittamiseksi. Yhdellä opettajalla ei ilmennyt kirjoitelmissaan muita keinoja puuttua oppilaan aggressiiviseen käytökseen kuin lopulta fyysinen väliintulo. Seija kuvasi tilanteita, kuinka oppilasta oli kehoitettu useaan otteeseen rauhoittumaan tai lopettamaan häiritsevä käytös. Kun sanalliset ohjaukset tai käskytykset eivät toimineet, puuttuivat he ohjaajan kanssa tilanteisiin fyysisesti.

Häntä kehoitettiin monta kertaa siirtymään toiseen tilaan, jotta muille jää työskentelyrauha. Varoitin, että jos ei siirry yksin, hänet siirretään. Alettiin siirtää. Visa potki, raapi, sylki - - kun ohjaaja istutti hänet tuoliin. - - Häntä kehoitettiin monta kertaa rauhoittumaan ja sanottiin, että hänet päästetään heti irti kun hän rauhoittuu. Visaa varoitettiin, että hänet laitetaan maahan mikäli hän ei rauhoitu. Visa laitettiin maahan makaamaan mahaalleen. 15 min hän riuhtoi, - - Yhtäkkiä hän rauhoittui. Opettaja pyysi istumaan tuolille. Ensimmäinen ei tullut, mutta sitten tuli. Ensimmäinen Visa ei puhuttu mitään. Kysyin, haluaisiko hän puhua mistä kaikki johtui, ei halunnut (Seija).

Tilanteen rauhoittaminen, ajan antaminen ja muu fyysinen tekeminen. Fyysiseen toimintaan vaikutti vahvasti myös tilanteen rauhoittaminen ja eräänlainen toiminnan katkaiseminen. Neljässä kirjoitelmassa tarve tilanteen katkaisuun esiintyi selkeästi ja opettajat kirjoittivat ajan antamisen tärkeydestä kaikille osapuolille, myös opettajalle itselleen. Rauhoittumisen jälkeen opettajat kokivat, että tilanteen selvittäminen oli mahdollista.

Uskalsin antaa lapselle ja itselleni aikaa. - - Nurkkaan ajaminen on huono ratkaisu - järkevämpää on tarjota hankalista tilanteista ulospääsytietoja, joita käyttämällä kasvojen säilyttäminen on mahdollista (Reija).

Eräänä aamuna olin oppilaalle 'paska-ope' ja päätinkin pysyä kauempana hänestä ja olla hiljaa (Jutta).

Pyysin mukaani omaan luokkaan kohteena olleen oppilaan rauhoittumaan ja jatkamaan koulupäivää luokassani (Sari).

Pyysin poikaa menemään luokan ulkopuolelle rauhoittumaan. Se sopi hänelle itselleenkin hyvin. Saatuaani muut töihin, menin äsken myrskynneen nuoren luokse. Nopeasti noussut raivo oli laantunut. Varttitunti itsekseen oli tehnyt hyvää. [tässä välissä keskustelua nuoren kanssa... pojan itsesyytösten kumoaminen muistuttamalla tärkeistä, tsemppaavista asioista] Tunnemyrsky oli ohitse ja poika palasi koululaisen työhön (Jutta).

Oman tilan ja rauhan antaminen oli tärkeää ja merkittävää. Esimerkiksi Jutan kirjoitelmassa hetken rauhoittumisen jälkeen hän yritti uudestaan saada kontaktia oppilaaseensa ja houkutella hänet tekemään tunnin asioita.

Aistiessani tytön ahdistavan olon helpottavan, istuin hänen viereensä. Kyselin viikonloppun kuulumisia - -. Oli oikea aika syöttää hiukan suomen kielen asioita (Jutta).

Erityisopetus ilmeni Sarin kirjoitelmassa paikkana, joka tarjoaa sekä fyysistä turvaa uhatuksi tulleelle oppilaalle että myös neutraalin maaperän ongelman selvittämiseksi. Erityisopettajan toiminta näyttäytyi kirjoitelmassa tärkeänä tilanteen ratkaisijana.

Tämän [uhatun] oppilaan kohdalla oli jo etukäteen sovittu että hänellä on poikkeuksellisesti lupa tulla kesken oppitunnin erityisopetukseen. Samalla pääsimme helposti selvittämään asiaa kun oli ollut niin levoton ja tämä tilanne tuli selvitetäväksi. - - Erityisopena vakuutin hänelle [uhatuksi tulleelle oppilaalle] ettei näin tapahtuisi [uhkausta]. - - Kerroin myös että olisin paikalla ja yhdessä kohtaisimme uhkauksen antaneen oppilaan ja tarvittaessa kouluun tullut [uhattu] oppilas voisi olla erityisopetuksessa koko päivän (Sari).

Jutta kertoi kirjoitelmassaan tilanteesta, jossa hänen ensimmäiset toimintatansa eivät auttaneet tilanteen ratkaisemisessa. Tällöin opettaja ehdotti muuta tekemistä, jonka aikana oppilas saisi rauhassa koota itsensä ja ajatuksensa, ja kenties sitten päästä takaisin koulutyöhön.

Tajusin pakottamisen olevan turhaa ja kirjan edessä kiukuttelun vievän vain syvemmälle pahaan oloon. Ehdotin seuraavaksi palapelin kokoamista. - - Joskus palapelin tekeminen on auttanut monella muullakin tavalla. Nämä kaksi toimintaa [palapelit, yhteiset unokorttipelit] ovat samalla harjoitusta tunteiden säätelylle ja siinä tulee juteltua monenlaista asiaa elämästä, kun ollaan pöydän ympärillä. On oppilaita, jotka eivät halua aluksi osallistua tähän yhteiseen tekemiseen, mutta jonkun aikaa sivusta seurattuaan tulevat mukaan (Jutta).

Opettajien kirjoitelmissa eri oppilaat kaipasivat erilaisia fyysisen toiminnan ratkaisuja, jotta oppiminen mahdollistuisi. Osalle oppilaista opettaja antoi tilaa ja rauhoittumisen hetken, toisissa tilanteissa oppilaan toimintaan jouduttiin puuttumaan vahvasti fyysisen koskemisen keinoin.

5.2.2 Kielellinen toiminta

Opettajien kirjoitelmissa vuorovaikutus oppilaiden kanssa haastavissa tilanteissa rakentui paljolti kielelliselle toiminnalle. Se, miten opettaja puhui oppilailleen, vaikutti osaltaan tilanteiden kulkuun. Muutamat opettajat käyttivät toimintatapanaan tietoista puhetta haastavan tilanteen selvittämisessä.

Muistin käyttää kieltojen sijasta toimintaohjeita. - - Näitä raivareita olin todistanut aiemmin jo lukuisia ja pyrin kaikessa toiminnassani tässä tilanteessa olemaan rauhallinen ja napakka. Tarkoitus oli käyttää lyhyitä toimintaohjeita - - (Jenni).

Olin menossa hänen luokseen sanoen, että katsotaanpa yhdessä asiaa - -. Sanoin konttaavalle oppilaille rauhalliseen sävyyn, että tiedät, että tuollainen käytös ei ole sopivaa luokassa, koska se häiritsee toisten oppimista ja työskentelyrauhaa. Sanoin hänelle, että 'pidän sinua sylissä niin kauan, että rauhoitut' (Asta).

Opettajan toiminnan ja puheen oli tärkeä olla tietoista ja harkittua. Esimerkiksi Jutta pyrki tietoisesti käyttämään minäviestejä ongelmanratkaisussa vaativissa tilanteissa. Aina opettajat eivät kuitenkaan onnistuneet yrityksissään luoda positiivista vuorovaikutusta. Seuraavassa esimerkki Jutan kirjoitelmista sekä minäviestin käyttämisestä.

Joidenkin nuorten kanssa on helpompi jutella kuin toisten. Jos tilanteessa on ollut mukana useita oppilaita, kuuntelen jokaisen näkökulman. Toistan heille sen, mitä he kertoivat, jotta olen kuullut oikein. Kerron myös, miltä minusta tuntui ja miten se vaikutti muuhun ryhmään tai luokkamme ilmapiiriin. Pyrin käyttämään minäviestejä. Oppilaitten kuvaukset ovat oikeasti aitoja (Jutta).

Muistan joskus yrittäneeni vedota minäviestillä pojan tunneälykkyyteen. Sanoin 'kun siinä kiroat ja häiritset tuntia, se tuntuu tosi kurjalta enkä voi opettaa muita oppilaita'. Poika mietti hetken ja totesi: 'Ota sitten potkut työstäsi!' (Jutta).

Toisinaan opettajan puheella ei ollut merkitystä tilanteen rauhoittamiseen tai ratkaisemiseen.

Tavallinen puhe ei riittänyt. - - Puheella ei ollut merkitystä (Elsa).

Joissain tilanteissa opettajat huomasivat, että oma toiminta ja puhe lisäsivät hankalaa käyttäytymistä. Opettajan oman toiminnan muuttaminen koettiin erittäin tärkeäksi osaksi erityisopettajan toimintaa ja ammattitaitoa.

Yritin houkutella oppilasta tehtävien pariin. - - korotin ääntäni ja sanoin jotain tyyliin 'jos et nyt ala tekemään, sitten jäädään koulun jälkeen...' (Anna).

Tässä tilanteessa Anna kuitenkin huomasi "negatiivisen viestintänsä" vievän umpikujaan, jolloin hän muutti omaa toimintaansa. Hän tietoisesti alkoi laskea laskuja ääneen ja havainnollisti tekemäänsä kymppisauvoilla. Omaan toimintaansa muuttamalla Anna sai ratkaistua haastavan tilanteen ja sai oppilaan mukaan laskemiseen. Onnistumisen jälkeen Anna kehui poikaa ja antoi palkintotarroja.

5.2.3 Ennaltaehkäisy

Kaksi opettajaa, Elsa ja Seija, kirjoitti siitä, kuinka oppilaantuntemus on auttanut heitä ennakoimaan tilanteita. Lisäksi oppilaantuntemuksen myötä he ovat saaneet vihjeitä, miten kukakin oppilas käyttäytyy.

Olimme oppineet siihen, että yleensä, kun Valtteri karkaa, hän tulee myös takaisin. Hän yleensä siivoaa paikat raivoamisen jälkeen ja pyytää anteeksi tilannetta (Seija).

Jenni ja Anna puolestaan puhuivat ennaltaehkäisyn merkityksestä osana omaa reflektiota tilanteesta. Jenni huomasi, että olisi voinut ennaltaehkäistä räjähtävää tilannetta antamalla positiivista palautetta enemmän.

- - olisin voinut antaa positiivista palautetta enemmän ja huolellisemmin piilottaa vihjeen tehtävien korjaustarpeesta; nyt kehuin ahkerasta työskentelystä, mutta korostin kohdat, joita voisi vielä viilata (Jenni).

Tällaiset nuoret tarvitsevat tehostetusti positiivista palautetta aina, kun siihen on mahdollisuus (Jutta).

Anna puolestaan koki, että mikäli ryhmäjaosta olisi keskusteltu oppilaiden kanssa, olisi haastava tilanne voinut jäädä väliin.

- - luokanopettajien kanssa olisi pitänyt selkeästi sopia siitä, miten he kertovat ryhmitte-
lystä oppilaille, niin että oppilaille ei olisi ollut alussa niin hämmentynyt olo (Anna).

Kirjoitelmissa nousi esiin, että ennaltaehkäisyä voi toteuttaa oppilaantuntemuksen lisäksi myös luokan toimintatavoilla. Toimivilla, luokan yhteisillä toistuvilla toimintatavoilla koettiin olevan ennaltaehkäisevä vaikutus haastavien tilanteiden syntymisessä koulupäivän aikana.

Luokassamme on aamurutiinit, jotka ovat tuttuja lapsille ja joiden mukaisesti koulupäivä yleisesti alkaa. Jokainen lapsi saa siis [aamupiirissä] kertoa halutessaan iloistaan ja suruis-
taan. Kuulumisten jakaminen rauhoittaa päivän, kun ei ole mieltä painavia asioita oppi-
misen tiellä (Asta).

Luokan ja osaltaan myös koulun toimintatavat voivat myös auttaa luomaan ympäristöä, jonka toimintaan oppilaan on mahdollista osallistua omien kyk-
jensä mukaisesti, jolloin voidaan ennaltaehkäistä vaikeita tilanteita ja auttaa
oppilasta kokonaisvaltaisesti.

Koulupäivän sujumiseksi voin sopia myös niin, että osa tunteista on kotiopetusta ja kou-
lupäivä on lyhennetty tai vaikeassa tilanteessa huoltaja pyytää sairauslomaa ja oppilas
saa olla muutaman päivän kotona ilman kouluhommia (Jutta).

5.2.4 Opettajan tukiverkosto

Opettajat kuvasivat monenlaisia tukiverkostoja, joita he käyttivät tilanteiden ratkaisussa. Ne olivat myös merkittäviä haastavien tilanteiden käsittelemisen kannalta.

Kouluyhteisön kollegiaalinen tuki. Moniammatillinen yhteistyö ja työyhteisön tuki oli erittäin tärkeää. Kaikki paitsi yksi opettaja kirjoitti tavalla tai toisella eri ammattilaisten avusta ja tuesta haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Moniammatillinen yhteistyö ilmeni siten, että haastavaan tilanteeseen puuttui opettajan lisäksi muita henkilöitä, kuten ohjaaja, rehtori tai sijainen. Se näkyi myös siinä, kenen kanssa opettaja selvitteli ja käsitteli tilannetta jälkikäteen.

Käsittelin tapahtunutta luokanvalvojan ja KIVA-tiimin opettajien kanssa. - - Toimin yhdyshenkilönä apulaisrehtorin, huoltajien ja poliisin välillä. Tilannetta selvitettiin perin pohjin työpsykologin kanssa ryhmätapaamisissa. Toki asiasta keskusteltiin myös kollegoiden kanssa (Sari).

Työskentelin päivän loppuun ja tein uhkatilanneselvityksen rehtorin kanssa. Soitin myös kuraattorille ja keskustelin hänen kanssaan tapahtuneesta ja tuntemuksistani (Asta).

Keskustelen [tunnekuohua aiheuttaneista tilanteista] aina luokan koulunkäynninohjaajan kanssa - myös silloin, jos hän ei ole ollut paikalla (Jutta).

Juttelin tilanteesta vielä myöhemmin luokanopettajan kanssa, ja hän kertoi tottuneensa selvittämään vastaavia tilanteita (Anna).

Tämä tilanne oli erittäin vaikea ja keskustelin siitä silloisen kollegani kanssa. Molemmat olimme sitä mieltä, että me koulussa emme voi tilanteelle mitään, ja että ryhmä on väärä Vilmalle (Jenni).

Opettajan ja ohjaajan välinen yhteistyö oli keskeistä. Yhteistyötä edistävät samanlaiset kasvatusperiaatteet. Saumaton yhteistyö tukee molempien työtä ja auttaa myös oppilaita.

Hyvä ja tukeva ohjaaja on kullan arvoinen. - - ohjaaja, joka ymmärtää minua jo pienestäkin - - ja on minun tukenani 100 prosenttisesti (Seija).

Anna, joka oli koulutyön alkutaipaleella ja uudessa koulussa, sai apua haastavan tilanteen selvittämiseen luokanopettajalta. Hänellä oli rohkeutta pyytää apua tilanteen selvittämiseen, sillä hän ei tuntenut oppilaita hyvin ja koki tilanteen hämmentäväksi. Luokanopettajan avulla Anna sai välineitä ratkaista vastaavia tilanteita.

Onneksi luokanopettaja hoiti tilanteen hyvin - -. Vastaavassa tilanteessa seuraavalla kerralla tekisin varmasti luokanopettajan tavoin, ja lähtisin juttelemaan oppilaiden kanssa siitä, tietävätkö he mitä ovat tekemässä (Anna).

Osa opettajista koki saaneensa tukea kollegoiltaan, osa taas ei. He, jotka kokivat kollegiaalisen tuen puuttuvan, olivat pettyneitä ja harmissaan siitä, ettei heidän kokemustaan otettu vakavasti.

Seuraavana päivänä koko silmäni oli musta ja herätin työkaveriessani monenlaisia tunteita: osa reagoi huumorilla, osa oli kauhuissaan. Kuitenkin päällimmäiseksi jäi ajatus, että kokemustani ei tavoitettu ja en saanut sitä tukea työyhteisöltä, jota ajattelin. Kun se ei kosketa itseä, se on aika helposti ohitettavissa (Asta).

Lähtämäni sähköpostiviesti herätti työyhteisössämme monenlaisia tunteita. Esimieheni vastasi viestiin heti ja kiitti siitä, että tilanne oli hoidettu hyvin sekä edellisellä välitunnilla että tiedotuksen osalta. Muutama kollega lähetti tsemppiviestin ja kertoi, että onhan näitä nähty ennenkin. Muutama kollega lähetti kiukkuisen viestin liittyen minun ja apuopettajani pedagogisten taitojen puutteellisuuteen ja väärin kasvatukseenmenetelmiimme (Reija).

Kollegat, jotka tukivat tässä tilanteessa, ovat asettuneet tukemaan työtäni myös monissa muissa tilanteissa. Kollegat, jotka katsoivat aiheelliseksi kommentoida epäasiallisesti ja jättivät meidän itseksemme hoitamaan asiaa, ovat valitettavasti näyttäneet saman puolen itsestään myös muissa tiukoissa paikoissa (Reija).

Työnohjausta en ole saanut, vaikka olen sitä toisinaan pyytänyt (Jutta).

Myöhemmin pohdimme koulupalaverissa tapaa toimia haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Kirjasimme asiat ja poika yritti noudattaa niitä jatkossa - - (Jutta).

Kollegoiden merkitys tunteiden ja kokemusten käsittelemisessä ilmeni merkittävänä Reijan, Elsan, Astan ja Jutan kirjoitelmissa. Heistä kaikki paitsi Jutta kokivat jääneensä ilman kollegoiden tai esimiehen tukea. Tämä herätti tunteita pettymyksestä suruun ja kiukkuun. Reija kirjoitti tulleen väärinymmärretyksi.

Valmistavan luokan opettajana törmäsin jopa omassa työyhteisössäni tilanteisiin, jossa minut ja luokkani luokiteltiin ryhmään "muut" ja ryhmän "me" ulkopuolelle. Tavallisten teemujen kanssa asioita oli totuttu hoitamaan, mutta edes opettajat eivät osanneet toimia tasapuolisesti ja reilusti lasten kanssa, joilta puuttui kieli, jotka erottuivat joukosta ihonvärinsä vuoksi, joiden tiedot ja taidot suomalaisessa kouluympäristössä liikkumiseen eivät olleet ikätasolla. Tämä tuntui turhauttavalta ja raskaalta - - (Reija).

Jutan katkelmassa puolestaan näkyy työyhteisön tuen merkitys tunteiden käsittelemisen ja työssä jaksamisen kannalta.

Eräs työtoverini kuvasi osuvasti henkilökunnan kahvihuoneen merkitystä: 'Kun tunnehissi nousee oppitunnilla ja todella meinaa hermot mennä, on onneksi välitunti ja kahvitauko muiden opettajien kanssa. Siinä se tunnehissi taas laskee pohjakerrokseen ja voi aloittaa seuraavan tunnin pohjakerroksesta: iloisena, välittävänä, rauhallisena.' (Jutta).

Kaksi opettajaa pohti kirjoituksissaan sitä, kuinka pitkälle ja kuinka usein tilanteiden pitää antaa mennä, jotta oppilas ja opettaja saisivat tarvitsemaansa apua. Yksi opettajista koki jäävänsä yksin hankalan luokan kanssa. Hän toivoi, että tilanteen vakavuus huomattaisiin ylemmällä taholla, jotta hän saisi apua toimintamalleihin.

Olimme kumpikin [opettaja ja ohjaaja] järkyttyneitä siitä, että meidän olisi kahdestaan selvittävä näistä viidestä oppilaasta. - - Itkin ja pyysin pikaista palaveria [rehtorilta]. - - Tunsin, että opinnoista saamani työkalut eivät riittäneet, vaikka olen työskennellyt ikäni lasten ja nuorten kanssa. - - Lisäapua luokkaan emme ole kuitenkaan vielä saaneet (Elsa).

Turhauttavaa on kuitenkin kuukaudesta toiseen olla todistamassa raivareita, eikä Pauli saanut tuolloin niihin mitään apua. - - Jos Paulin raivareiden ei olisi annettu mennä ns. loppuun asti, ei apua varmaan olisi tänä päivänäkään saatu (Jenni).

Kollegiaalinen tuki, sen moninaisuus ja kokemusten jakamisen mahdollisuus koettiin opettajien kirjoitelmissa tarpeellisiksi. Varsinkin kun apua tai tukea ei ollut saatavilla, sen tarve todella huomattiin.

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö. Seitsemän opettajaa yhdeksästä mainitsi kirjoitelmissaan yhteistyöstä vanhempien kanssa. Yhteistyötä kuvattiin pelkästään myönteisesti. Se näkyi yhteisesti sovittuina toimintatapoina haastavissa tilanteissa – tarvittaessa vanhemmalle ilmoitettiin tapahtuneesta, lapsi haettiin koulusta kotiin tai lapsi sai lähteä kotiin kesken päivän.

Minä soitin äidin hakemaan ja äiti tuli pian (Seija).

Sanoin hänelle [oppilaalle], että soitan kotiisi ja pyydän vanhemman paikalle. Näin teinkin, koska halusin, että vanhemmat näkevät tilanteen ja äiti hakikin oppilaan kotiin loppupäiväksi. Äiti oli järkyttynyt tilanteesta ja kyvytön keskustelemaan sillä hetkellä enemmälti (Asta).

Vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö oli merkittävää erityisopettajien toimintatapojen valinnassa ja toteuttamisessa. Osassa kirjoitelmista vanhemmat olivat mukana ongelmanratkaisussa ja tapahtuneista keskusteltiin lähes aina huoltajien kanssa. Yhteisymmärrys ja yhteiset pelisäännöt koettiin myös tärkeiksi vanhempien kanssa tehtävässä yhteistyössä.

Pidän huoltajan roolia ratkaisevan tärkeänä ja haluan tehdä töitä yhdessä ongelmanratkaisemiseksi (Jutta).

Koulun toimintamallit. Osa opettajista mainitsi koulussa olevan tiettyjä yhteisesti sovittuja toimintamalleja haastaviin tilanteisiin, esimerkiksi vaaratilanteissa toimimiseen.

-toimimme [sijais erityisopettaja, koulunkäynnin ohjaaja, apulaisrehtori] koulussa olevan mallin mukaisesti (Sari).

Osa opettajista pyrki säilyttämään hyvän ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen oppilaan kanssa ristiriitatilanteissakin. Tällöin tavoitteina oli molemminpuolinen sovinto ja että kummankin, sekä opettajan että oppilaan, kasvot säilyivät. Arto kertoikin jättäneensä noudattamatta koulun rangaistuskäytäntöjä, sillä hän koki paremmaksi oman tapansa ratkaista tilanne.

Kyseisten tapausten varalle koulussamme on rangaistuskäytäntöjä, joita en noudattanut. Pidin tärkeämpänä sitä, että suhteeni oppilaaseen säilyy hyvähenkisenä ja luottamuksellisenä. Pidin oppilaan anteeksipyyntöä riittävänä, enkä halunnut aiheuttaa hänelle lisää ongelmia (Arto).

Haastavissa tilanteissa opettajille oli tärkeää, että oppilas tietää ja ymmärtää opettajan valitsemat toimintatavat. Ensisijaisen tärkeää oli, että opettaja toimii johdonmukaisesti kertomiensa toimintatapojen mukaan, on ne sitten koulun ennalta sovittuja käytänteitä tai opettajan omia.

Reijan kirjoittelussa luokasta karkailevalle oppilaalle haettiin valjaat, joiden tarkoituksena oli sekä helpottaa karkulaisen palauttamista luokkaan, estää karkaaminen, että ennen kaikkea näyttää oppilaalle, että opettajalla ja koululla on keinoja karkailun estämiseksi. Valjaat roikkuivat naulakossa oppilaan nähtävillä ja niille tuli käyttöä vain kerran, jonka jälkeen oppilas tiesi opettajan todella käyttävän niitä, jos hän karkaa uudestaan. Testikarkaamisen jälkeen oppilas ei enää karannut, sillä luokan säännöt ja seuraukset olivat selvät.

Raja piirrettiin näkyväksi ja sekä Henri että Henrin äiti näkivät, että rajoittamisen tarkoituksena ei ollut nolaaminen tai ihmisarvon alentaminen vaan huoli lapsen turvallisuudesta ja rakkaus lapseen (Reija).

Rajojen osoittaminen ja niiden näkyväksi tekeminen luo oppilaalle perusturvallisuutta ja ilmentää opettajan huolenpitoa oppilaasta.

He [pienryhmän oppilaat] ovat oppineet, että jokaista kohdellaan yksilöllisesti eikä se, että toinen saa tehdä palapeliä kesken tunnin aiheuta eripuraa. Mikäli joku asiasta huomauttaa, muistutan, että jokaisella meillä on jotain erityistä (Jutta).

Myös koulun muut aikuiset, kuten vahtimestari ja siivooja, voivat olla tärkeitä henkilöitä nuoren elämässä. Yhdessä kirjoitelmassa nuoret auttoivat toisinaan vahtimestaria painavia tavaroita kantamalla ja osallistuivat sotkujensa siivoamiseen.

Tässähän opittiin myös tunnetaitoja ja toisen auttamista. Oppilaat, jotka eivät juurikaan saa positiivista palautetta, jos käytös on negatiivista ja kouluaineiden opiskelu heikkoa, saivat sitä näissä käytännön töissä (Jutta).

Näillä tavoin koulun muu henkilöstö osallistui elämässä tärkeiden taitojen harjoittamiseen ja oppilaille osoitettiin konkreettisesti oman toiminnan seuraukset.

Opettajan tukiverkosto koostui kirjoitelmissa monista osatekijöistä. Tärkeimmiksi nousivat toisilta opettajilta saatu tuki, rehtorin ja avustajan tuki sekä koulujen valmiit toimintamallit haastavissa tilanteissa toimimiseen. Opettajat saivat ulkopuolista tukea joko tilanteen ratkaisemiseen tai sen jälkipuintiin. Ensisijaista ei ollut, mistä opettaja sai tukea, vaan että sitä oli.

5.3 Opettajien toiminnan taustalla esiintyneet tekijät

Opettajien kirjoitelmissa esiintyi kaksi tekijää, jotka liittyivät merkittävästi opettajan toimintaan haastavissa vuorovaikutustilanteissa; opettajan oma käyttöteoria sekä hänen ammattitaitonsa.

5.3.1 Opettajan käyttöteoria

Opettajan käyttöteoriaa kuvasivat heidän pohdintansa, jotka liittyivät heidän tapansa toimia opettajana. Käyttöteoria ilmeni arvopohdinnoissa ja kasvatuseriaatteiden kuvauksissa, sekä tavoissa kohdata lapsi ja valita toimintatapa haastavissa tilanteissa. Nämä pohdinnat jakaantuivat kolmeen ryhmään: luottamuksellinen ja välittävä vuorovaikutussuhde oppilaan kanssa, kasvatuksellinen ote, sekä oppilaantuntemus. Haastavia tilanteita pohtiessaan opettajien käyttöteoria toimintaperiaatteineen antoi heille oikeutuksen tapaan toimia haastavissa tilanteissa. Usein käyttöteoria joutui myös koetukselle.

Luottamuksellinen ja välittävä vuorovaikutussuhde. Opettajat pitivät arvokkaana hyvää, luottamuksellista ja välittävää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. Myös sen osoittaminen oppilaalle oli merkittävä osa hyvän vuorovaikutussuhteen rakentamista ja ylläpitämistä. Opettajista oli tärkeää ajatella oppilaan parasta ja löytää hänen hyvät puolensa.

Discoillan päätteeksi sain Kasperilta ruttuisen lapun. Siinä luki: Sinä olet aina uskonut, että minä olen hyvis (Reija).

Luottamus siihen, että suhde oppilaan kanssa kantaa oli opettajille merkityksellistä.

- - meille muodostui Kasperin kanssa nopeasti hyvin vahva suhde ja ajatukseni oli, että Kasper tykkää minusta kovasti, mutta ei luota lainkaan siihen, että minä tykkään hänestä ja testaa siksi minua uudestaan ja uudestaan (Reija).

Reijan oppilas, Kasper, oireili psyykkisesti. Opettaja koki toisinaan raskaaksi oppilaan tunnekuorman kanssa toimimisen. Edellä olevat sitaatit ovat osoitus Reijan kiintymyksestä oppilastaan kohtaan, vaikka tämä käyttäytyi toisinaan todella haastavasti. Hän halusi panostaa hyvään vuorovaikutussuhteeseen ja oli toisinaan koulussaan ainoa, joka piti oppilaan puolia.

Yksi keino muodostaa ja ylläpitää hyviä välejä oppilaan kanssa oli kohdata tämä myös muissa tilanteissa kuin luokassa. Kahdenkeskisen ajan avulla opettaja osoitti olevansa kiinnostunut oppilaastaan ja välittävänsä tästä.

Hänen kanssaan yritin samaa mitä muidenkin: kohdata kahdestaan ja jutella käytävällä, usein välitunneilla. - - Kahdenkeskiset juttelumme olivat arvokkaita - -, luotimme toisiimme - -. Kaikki kohtaamiset kun jättävät jäljen (Jutta).

Lapsen kohtaaminen lapsena tuli ilmi useammassa opettajan tekstissä. Kaksi opettajaa kirjoitti omasta suhtautumisestaan huonosti käyttäytyvään oppilaaseen tai lasta koskeviin diagnooseihin.

En kuitenkaan koskaan kohtaa lasta diagnoosin pohjalta. Kyllähän ne jotain kertovat lapsesta, mutta kuitenkin on kysymys kokonaisuudesta ja lapsessa on paljon muutakin. Huono käyttäytyminen ei milloinkaan määritä oppilasta, vaikka käyttäytymisellä häntä usein kuvataankin (Jutta).

Kun on vuosi, että on hankala tapaus luokassa, siihen tottuu. Tilanne tulee ja menee. Itse täytyy asennoitua, ettei oppilas ehkä voi käytökselleen mitään, eikä jää murehtimaan liikaa. - - Vuodet ovat erilaiset ja oppilaat 'kasvavat' (Seija).

Luottamukselliseen suhteeseen vaikuttavat merkittävästi myös koulun ilmapiiri. Opettajien mielestä koululla ja opettajalla on merkittävä asema oppilaan elämässä ja siinä, mihin suuntaan oppilaan elämänpolku lähtee. Sekä opettajan ja oppilaan välinen että oppilaan ja koulun suhde on siis huomionarvoinen. Jutta kirjoitti seuraavasti koulun ja opettajan merkityksestä oppilaan elämän kannalta.

Oppilaani tulevat usein elämäntilanteista, joissa heillä on vähän suojaavia tekijöitä. Koulu/opettaja voi tarjota tällaisen suojaavan tekijän olemalla läsnä vaikeissakin tilanteissa. Voimme olla jopa pelastamassa lapsen kokonaista elämää! (Jutta).

Lähes kaikkien opettajien kirjoitelmista välittyi kiinnostus oppilaitaan kohtaan, sekä heistä välittäminen. Kiinnostus ja välittäminen oppilaasta olivat opettajille merkityksellisiä vuorovaikutuksen haasteista huolimatta.

Kasvatuksellinen ote. Osa opettajista kertoi toimintansa perustuvan kasvatukselliseen otteeseen ja ajatteluun siitä, että oppilaita ohjataan tulevaisuutta varten. He halusivat, että oppilaat oppivat taitoja elämää varten. Opettajat eivät tyytyneet siihen, että oppilas käyttäytyy ulkoisesti koulussa hyvin, vaan he halusivat, että oppilaat ymmärtävät toimintansa seuraukset ja oppivat kunnioittavia käytöstapoja toisiaan kohtaan. Yksi opettaja kirjoitti haluavansa kasvattaa nuoria, joiden toimintaa ohjaavat sisäiset palkkiot ja jotka osaavat ajatella kriittisesti.

Koen yhdeksi tärkeimmäksi opiksi opettaa oppilaitani kunnioittamaan toisia, jolloin toimitaan siten, että ketään ei vahingoiteta ja toimitaan muutenkin niin, että vahingot kohdistuvat vain omaan itseen. - - Epäonnistumisten sietäminen on äärimmäisen vaikeaa, mutta toisaalta sitäkin tulee oppia eikä oppilaan polkua voi liikaa tasoittaa (Jenni).

Tarkoitus on oppia taitoja elämää varten ja taidon oppiminen vaatii paljon toistoja. - - Jokainen oppii analysoimaan käytöstään jälkikäteen. Tavoitteena onkin se, että oppisi miettimään etukäteen - ennen kurjia sattumuksia (Jutta).

Hän [oppilas] kertoi, että muumio-juttu tuntui hauskalta, eikä hän ollut tajunnut, että se voisi raivostuttaa aikuisia. Suosion saattamana tilanne karkasi käsistä: muut oppilaat hurrasivat ja nauroivat. Kun aikuinen sitten tuli siihen räyhäämään, raivo ikään kuin lensi hänen aivojensa yli eikä hän voinut mitään. Muut oppilaat olivat tottuneet odottamaan häneltä temppuja, joiden kautta kaikilla oli hauskaa ja niitä hän teki. Jälkikäteen poikaa harmitti hölmöily. Sattumuksien jälkeen yritimme miettiä, miksi ja miten olisi voinut toimia toisin (Jutta).

Erityisesti yhdessä tekstissä erityisopetusta kuvailtiin paikkana, jossa jokainen oppilas kohdataan yksilönä ja kaikilla on siellä oma paikkansa. Jutta olikin ainoa, joka pohti erityisopetuksen sijaa ja paikkaa kouluyhteisössä.

Pienluokassa oppilas ei voi hukkuu massaan tai piiloutua viimeiseen pulpettiin - samoin luokan aikuisen ei ole mahdollista olla roolinsa takana, vaan siinä kohdataan ihminen ihmisenä. - - Tarkoitus on oppia taitoja elämää varten ja taidon oppiminen vaatii paljon toistoja (Jutta).

Pienluokan pitää olla se paikka, missä voi joskus raivostuakin. - - Kaikki nuoret eivät pysty jatkuvasti säätelemään aggression tunnettaan niin hyvin, että se ei saisi haitallista valtaa omassa kehossa. Kiukun ja harmituksen jälkeen aloitetaan taas alusta (Jutta).

Jenni pohti sitä, milloin on syytä puuttua epäkohtiin, vaikka vaarana olisi oppilaan "raivari". Hän pohti, oliko hänen puuttuttava oppilaan toimintaan, jossa tehtiin väärin toista oppilasta kohtaan. Tällöin hänen puuttumisensa oli kasvatuksellinen päätös siitä, että oppilaan käytös ei ollut kunnioittavaa tai sopivaa toista oppilasta kohtaan. Erityisopetuksessa onkin tasapainoiltava monien tilanteiden, tunteiden ja erilaisten oppilaiden kanssa. Opettajan kasvatuskäsitykset ja arvot ovat silloin ratkaisevia.

- - toisaalta tiesin, millä keinoilla kunnan raivarit olisi voitu välttää - - , mutta samalla en olisi puuttunut toiseen oppilaaseen kohdistuvaan vääryyteen samalla pieteetillä (Jenni).

Arto kirjoitti puolestaan oppilaan vastuuttamisesta ikätason mukaisesti. Hänen mielestään oppilaalle tulee antaa vastuu tilanteiden ratkaisusta ja näin antaa hänelle mahdollisuus oppia. Oppilaan on tärkeä pohtia toimintaansa – toimiko oikein vai väärin.

- - annoin oppilaan itse päättää, onko hän toiminut väärin. - - Luotin siihen, että oppilas ymmärtää toimineensa väärin ja pyytää anteeksi (Arto).

Tässä tilanteessa opettaja itse siirtyi taka-alalle, eikä puuttunut oppilaan ongelmanratkaisuprosessiin. Opettaja jätti tilanteen ikään kuin kesken ja luotti siihen, että oppilas kantaa vastuunsa. Oppilas kantoi vastuunsa.

Oppilaantuntemus. Lähes jokainen opettaja kuvasi oppilaantuntemuksen merkitystä niin ennaltaehkäisevänä tekijänä kuin haastavan tilanteen akuutissa ratkaisemisessa. Sen katsottiin olevan avainasemassa hyvin moneen tekijään oppilaan ja opettajan välisessä vuorovaikutussuhteessa.

Olen myös entistä vakuuttuneempi siitä, että aikuisen ja lapsen henkilökohtainen suhde määrittelee lopulta sen, millaisia sanoja tai tekoja aikuinen voi puuttumiseen käyttää. Jos antaa paljon, voi myös vaatia paljon (Reija).

- - poika sanoi: 'Olet oppinut minun käyttöohjeitani!' Oppilastuntemus on korvaamattoman tärkeä osa kasvattamista (Jutta).

Kaikki tilanteet ovat ainutkertaisia ja jokainen lapsi on yksilö. Onnistuminen perustuu hyvään oppilastuntemukseen. - - Avain tämän pojan salaiseen osaamiseen löytyi siitä, että aloin tunnistaa hänessä olevia vahvuuksia. Haasteita oli vielä paljon matkalla, mutta tie oli avattu (Jutta).

Paulin raivarit jo jokseenkin aavistaa: se näkyy arjen pienissä vihjeissä, mutta koskaan ei tiedä, mikä raivarin laukaisee (Jenni).

Kaiken uhoamisen taustalla on kuitenkin pieni ihana ja aito ihminen. Uskoin lapsen haluun tehdä oikein ja harmittelin kaikkea sitä, mikä ympäristössä sai hänet houkutelukseksi hölmöilyyn ja kuinka huono hän oli vastustamaan kielteistä painostusta (Jutta).

Opettajat pitivät tärkeänä oppilaan tuntemista ja taustojen tietämistä myös laajemmin. Opettajat kokivat, että laaja tieto ja henkilökohtainen kokemus lapsesta auttoi heitä sovittamaan toimintatavat ja vaatimustasot kullekin oppilaalle sopiviksi. He turvautuivat oppilaantuntemukseensa pohtiessaan, mitkä keinot oppilaan kanssa toimivat.

Muistan kuitenkin ajatelleeni, että koska pojan kotitilanne oli sillä hetkellä aika traumaattinen, poika olisi ollut ihan muun kuin matikanopetuksen tarpeessa (Anna).

Kasperin kanssa toimiminen tässä tilanteessa ja monissa erilaisissa arjen tilanteissa, jotka ryöstäytyivät käsistä täysin varoittamatta, opetti minulle paljon siitä, miten syvällä sie-lussa tai kaukana menneisyydessä johonkin tilanteeseen liittyvä tunnelukko saattaa sijaita (Reija).

Poika oli kielenkannoissaan liukas ja keksi koulun aikuisille mitä omintakeisimpia haukkumanimiä. Verbaalisuus oli hänelle kuitenkin vain tapa suojautua ja peittää oma arka sisimpänsä (Jutta).

Usein tilanteista tai niihin liittyvistä tunteista puhuminen oli mahdotonta. Tytön kanssa toimi parhaiten palkkiot ja rangaistukset (Jutta).

Tunnen oppilaani hyvin. Tämän pojan kohdalla tarttumapinta löytyy, kun muistutan häntä pikkusisarusten olemassaolosta ja siitä, kuinka tärkeä hän on heille (Jutta).

Elsan kirjoitelmassa oppilaantuntemuksen merkitys tuli rajuimmin esiin.

Ryhmä ei ollut vielä kunnolla ryhmytynyt, Oppilaat provosoituivat ja provosoivat edelleen toistensa käytöksestä. - - Tilanne oli aivan uskomaton. En ollut koskaan nähnyt oppilaan/lapsen ja luokassa olevien toisten lasten käyttäytyvän sillä tavalla. - - Osaan nyt ennakoita paremmin, koska tunnen oppilaat paremmin (Elsa).

Hänen kirjoitelmassaan opettajan ja ohjaajan toiminta ei saanut oppilaiden haastavaa toimintaa loppumaan. Luokan dynamiikka oli ongelmallinen, eivätkä

oppilaat olleet ryhmäytyneet. Opettajalla ja ohjaajalla oli opettajan mukaan tilanteessa vähän keinoja saada ryhmä rauhoitettua ja tilanne ratkesikin vastakun oppilaat väsähtivät riehumiseen. Opettaja kirjoitti osaavansa nyt ennakoita paremmin, koska tuntee oppilaansa paremmin.

5.3.2 Ammattitaito

Opettajien kirjoitelmista ilmeni käyttöteorian lisäksi useita opettajan ammattitaitoon liittyviä tekijöitä, joilla oli suuri merkitys tilanteiden ratkaisemisessa. Siihen sisältyvät oman toiminnan reflektointi ja tilannetaju. Opettajan ammattitaitoon kuuluvat myös tunnetaidot, jotka näkyivät rauhallisena pysymisenä ja omien tunteiden hillitsemisenä provosoitumisen estämiseksi.

Oman toiminnan reflektointi. Useimmista kirjoitelmista huokui vahva oman toiminnan reflektointi, jota opettajat kuvasivat monivivahteisesti. Sari kirjoitti reflektoidensa omaa toimintaansa jälkikäteen. Hän kertoi, että ottaa kiiperissä tilanteissa ammattiminänsä käyttöön. Hänen kirjoitelmassaan ammatillisuus ja ammattiminä ilmenivät kykyinä toimia tasapuolisesti, reippaasti ja reilusti hankalissakin tilanteissa.

Otin mukaan ammattiminäni joka osaa olla tarvittaessa hyvin napakka ja vaativa. Koen myös olevani vaikeissakin tilanteissa oikeudenmukainen ja pystyn asettumaan kummankin oppilaan asemaan (Sari).

Opettajanuransa alussa olevat opettajat, Anna ja Jenni, kirjoittivat myös kamppailusta, jota he kävivät itsensä ja ammatillisuutensa kanssa. Kamppailut esiintyivät muun muassa ajatuksina siitä, miten he opettajina voisivat toimia oppilaan parhaaksi ja onko heidän toimintansa oppilaan käytöstä positiivisesti tai negatiivisesti vahvistavaa.

Huomasin olevani niin tottunut Vilman `mykkyteen` - - että välillä jopa ruokin häntä pysymään hiljaa. En rohkaissut enkä ottanut häntä yhtä aktiivisesti tuntikeskusteluihin mukaan, sillä tiesin sen olevan hänelle vaikeaa. - - Rakensin siis välillä itse Vilmalle omaa kuplaa, mutta rohkaisun ja painostuksen ja sitä kautta ahdistuksen välinen ero on häviävän pieni (Jenni).

Annaa ja Jenniä huolestutti, vahvistavatko he tahtomattaan oppilaan eivottua käyttäytymistä. Edellisessä katkelmassa kyse ei ollut muuta luokkaa häiritsevästä toiminnasta, mutta yhtä kaikki Vilman hyvinvoinnista.

Osana ammatillisuutta ilmeni myös se, ymmärtääkö opettaja omien kykujensä ja taitojensa rajat. Kaikkeen ei aina tarvitse pystyä ja toisinaan onnistuu, toisinaan ei.

Opettajana ja ihmisenä joskus onnistun, joskus en. Jokaisen opettajan tulisi myös antaa itselleen kiitos yhdestäkin onnistumisesta lapsen kanssa (Jutta).

Omaa karkeuttani on pitänyt hioa tovi (Jutta).

Osa opettajista pohti ja reflektoi omaa toimintaansa kirjoitelmissaan paljon. Reflektoinnista kirjoittaneet opettajat totesivat oman toiminnan pohdinnan olevan avuksi ja hyödyksi työssään. Toisinaan heidän toimintansa oli tiedostettua, toisinaan tiedostamatonta. Jälkeenpäin opettajat miettivät jälkeenpäin toimintatapojensa toimivuutta.

Halusin yrittää rohkaista Vilmaa, jonka sisällä näin melko reippaan tytön, josta olin nähnyt välähdyksiä - -. Toisaalta taas en halunnut missään nimessä aiheuttaa tytölle enempää ahdistusta, mutta pelkäsin aiheuttavani hänelle enemmän syrjäytymistä (Jenni).

Tässä tilanteessa en ehkä olisi toiminut eri tavalla, sillä saimme jonkinmoisen työrauhan aikaiseksi osaksi tuntia. Toisaalta taas tiukempi ote ja vähemmän ymmärtävä toiminta takaisi muulle ryhmälle työrauhan (Jenni).

Mitä minä tein väärin? – kysymyksen rinnalle löytyi tuon vuoden aikana monia muita kysymyksiä, esimerkiksi mistä tämä tunne nousee? Liittyykö tämä meihin? Onko minun saatava selville tunteen alkujuuri vai riittääkö, että selvittään eteenpäin ilman henkilövahinkoja? (Reija).

Sari kirjoitti kahdesta tilanteesta, jotka olivat oppilaiden välisiä ristiriitatilanteita. Hänen toimintatapansa olivat nopeita, omaan tilannetajuun nojaavia, kenties tiedostamattomia ja opittuja tapoja toimia hankalissa tilanteissa. Hän pohtikin toimeen tarttumisen automaattisuutta.

Oma reagointini oli nopeaa. Toimin sen mukaan mikä minusta siinä hetkessä tuntui loogiselta. - - Reagoin yllättävän rauhallisesti, alitajuntaan on onneksi iskostunut toimintamallimme väkivaltatilanteissa (Sari).

Tilannetaju. Opettajan ammattitaidon yhdeksi tärkeimmistä palasista nousi tilannetaju, joka auttoi opettajia ymmärtämään tilanteen vakavuuden. Tilannetajun avulla opettajat osasivat suhteuttaa omaa toimintaansa heidän mielestään parhaaksi katsomallaan tavalla.

Usein oppilaan tunteenpurkaus laantuu rauhoittumisen jälkeen ja hetki itsekseen on merkittävä. Toisinaan on tärkeää asettaa selkeät rajat ja vähäinkin kalkkiviivalle astuminen täytyy tulkita sanktiota vaativaksi (Jutta).

Jennin kohdalla tilannetaju ilmeni hetkenä, jolloin hän pohti puuttuisiko hän muiden oppilaiden sanalliseen kiusantekoon häiritsevästi ääntelevää oppilasta kohtaan vai lopettaisiko muiden oppilaiden painostus ääntelyn. Hän päätti, että ääntelyä vakavampaa oli muiden oppilaiden sanailu ääntelevää oppilasta kohtaan.

Tällöin oli aika viheltää peli poikki sanoin yleisesti luokalle, että ketään ei uhkailla. - - Kysyin Martilta, huomaako hän, miten hän toiminnallaan ärsyttää muita ja häiritsee työrauhaa. Martti naureskeli. Kysyin tiukemmin, auttaako ääntely hänen koulutyötään. Martti vastasi, että ei. Totesin napakasti: "Tää ääntely ei edistä sun opintoja, joten sen on loputtava. - - Martti lopetti ääntelyn sillä tunnilla (Jenni).

Tilannetajua voi käyttää luovasti ja monella tavalla. Eräessä tekstissä opettajan tilannetaju ilmeni opettajan kykynä suhtautua luokassa ilmenneisiin kahnauksiin ohittamalla ne "pilkettä silmäkulmassa".

Huumori on usein paras tapa taltuttaa turha kiukku (Jutta).

Sen lisäksi, että opettaja toimii tilannetajunsa mukaisesti, hän on myös vahvana mallina oppilailleen. Omalla esimerkillään opettaja näyttää oppilaille mallin, kuinka tilanteissa olisi hyvä toimia.

Malli on ainut tapa vaikuttaa. Töykeyteen ei voi vastata töykeydellä. Puhun oppilailleni kohteliaasti, sillä uskon, että kunnioituksen ilmapiiri lisää kunnioittamista (Jutta).

Aina haastavissa tilanteissa ei ole valmiita ratkaisukeinoja ja joskus tilanne voi ratketa itsestään. Joskus tällaisissa tilanteissa opettajan on syytä luottaa omaan ammattitaitoonsa ja tilannetajuunsa. Osin tiedostamattoman toiminnan taustalla oli myös opittuja käyttäytymismalleja.

Tiukkoja tilanteita tuli vastaan, mutta niistä selvittiin eteenpäin välillä hyvillä toimintavoilla, välillä hyvällä tuurilla. - - Intuition voima on vahva. Se tuottaa usein ratkaisuja, joihin ei olisi päätynyt edes pitkän ajatustyön jälkeen. Näillä ratkaisuilla voi olla lapsen ja aikuisen yhteyttä lujittava vaikutus, joka kantaa vuosien päähän (Reija).

Sosiaalinen paine oli mielestäni jo sellainen seuraamus, että minun ei opettajana ollut tarvetta lisätä syyllisyyden tunnetta lapsessa (Asta).

Tilannetaju on siis pieni, mutta tärkeä osa opettajan ammattitaitoa. Tilannetajun myötä opettaja voi pienin, mutta merkittävin toimin puuttua toimintaan tilanteen vaatimalla tavalla.

Opettajien tunteet. Opettajien kirjoitelmissa esiintyi monenlaisia tunteita, myönteisiä ja kielteisiä. Opettajat kirjoittivat, että tunteiden herääminen on luonnollista, mutta se miten niiden antaa vaikuttaa omaan toimintaan on ammattitaidosta kiinni. Osana opettajan ammattitaitoa onkin taito hallita ja säädellä omia tunteitaan.

Opettajakin on ihminen. Tunteet ne ovat opettajallakin. - - Ammattitaitoon kuuluu, että omia tunteitaan ei esitä oppilaalle eikä anna tunnekuohun vallata mieltään. Olen ollut monenlaisissa tilanteissa, joten yleensä tämä onnistuu (Jutta).

Opettajat pitivät tärkeänä myös sitä, etteivät itse provosoidu oppilaan käytöksestä. Opettajien mielestä oli tärkeää pyrkiä pysymään rauhallisena tilanteesta huolimatta. Rauhallisena pysyminen vaati opettajilta taitoa laittaa oma tunne hetkeksi syrjään ja keskittyä oppilaan tunteeseen ja sen aiheuttamaan toimintaan.

Teki mieli provosoitua ja alentua huutamaan oppilaan tasolle, mutta sain hillittyä itseni (Jenni).

Keskeisenä pidän sitä, että en itse provosoidu, vaikka oppilas tekisi/puhuisi mitä. Omasa tunnekuohussa on mahdoton auttaa toisen kuohumista (Jutta).

Vaikka oppilas mesoaa, olisi hyvä itse pysyä rauhallisena (Seija).

Arto toimi vastaavanlaisessa tilanteessa niin, että poistui paikalta, jotta omat tunteet eivät saisi liikaa valtaa. Hän koki, ettei tilanteeseen jääminen edesauta tilanteen selviämistä tai ettei se ainakaan veisi tilannetta parempaan suuntaan.

Onnistuin toimimaan ensisijaisesti kognitiivisesti, enkä antanut tunteille liikaa valtaa. - - en jäänyt väittelemään oppilaan kanssa muiden eteen, koska sekä oppilas että minä olimme jollakin tavalla tunteiden vietävänä. - - Usein vihaisena käydyt keskustelut eivät tuota hyviä lopputuloksia (Arto).

Kielteisistä tunteista kirjoitettiin enemmän kuin myönteisistä - kaikissa teksteissä ilmeni kielteisiä tunteita. Osa heränneistä tunteista oli vahvoja ja ne nousivat haastavan tilanteen aiheuttamassa adrenaliiniryöpystä, kun tilanne riistäytyi yhtäkkiä käsistä. Tällaisiksi tunteiksi luokiteltiin pelko, järkytys, kiukku, suuttumus ja itkuisuus. Nämä tunteet heräsivät tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyi ulkoisesti hyvin aggressiivisesti. Seitsemän opettajaa yhdeksästä kirjoitti kokeensa edellä mainittuja tunteita kuvailemistaan haastavissa tilanteissa.

Välillä piti kyllä käydä jäähdyttelemässä, kun suuttumuksen tunteet nousivat pintaan itkun (Seija).

Olin todella pelästynyt ja järkyttynyt siitä, että tilanne oli riistäytynyt täysin käsistä pienessä hetkessä (Reija).

Kolme opettajaa kuvasi kirjoitelmassaan tilanteita, joissa heidän omaa fyysistä koskemattomuuttaan loukattiin. Asta ja Elsa kokivat näissä tilanteissa loukautuksi tulemista, ahdistusta, pelkoa ja surua, joka purkautui itkuna. Voimakkaat tunteet jatkuivat muutaman opettajan tapauksessa koko päivän kestäneenä tunnekuohuna.

Sinnittelin työpäivän tunnemyrskyssä, mutta kun pääsin kotiin, itkin raskaasti tapahtunutta ja koskemattomuuteni loukkaamista (Asta).

- - olin ylikierroksilla koko päivän. Muut oppilaat olivat niin rauhattomia (Elsa).

Erityisesti Elsan kirjoitelmasta huokui surumielisyyttä, voimattomuus ja neuvottomuus, jotka kumpusivat opettajan kokemuksesta, ettei hänellä ollut keinoja puuttua vakavaan tilanteeseen. Jenni ja Asta tekivät itseensä kohdistuneesta väkivallasta uhkatilanneselvityksen.

Minua arvosteltiin ja haukuttiin koko ajan. - - Mustelmia saan silti päivittäin, vaikka niin ei missään tapauksessa pitäisi päästä käymään. En kuitenkaan tiedä vielä, mitä sanoja käytän, kun minua haukutaan ja potkitaan (Elsa).

Sylissä ollessaan hän viskoi päätäni rintakehäni niin, että hieman kumartuessani oppilaan pää osui myös kulmaluuhuni ja siihen nousi välittömästi patti. - - silmäkulmani alkoi mustua - -. Mennessäni peilin ääreen ja hautoessani silmäkulmaani, koin että reviiirileni oli tultu ja koskemattomuuttani oli loukattu syvästi (Asta).

Ärsyyntymisen ja turhautumisen tunteita heräsi kolmen opettajan kirjoitelmissa. Opettajat kokivat, ettei heidän toiminnallaan tai sanomisellaan ollut mitään vaikutusta oppilaaseen.

Kyllä minua välillä turhautti, kun mikään mitä sanoin, ei saanut vastakaikua (Jutta).

Kielteiset tunteet kohdistuivat myös omaan ammattitaitoon. Elsa ja Jenni kamppailivat epäpätevyyden tunteen kanssa, mikä nosti pinnalle voimattomuuden, neuvottomuuden, avuttomuuden, turhautumisen ja ristiriitaisuuden tunteita.

Tunsin, että en ole opettajana tarpeeksi pätevä hoitamaan näin sairaita lapsia (Elsa).

Elsa, Jenni ja Anna kirjoittivat osassa teksteissään, etteivät osanneet toimia tilanteessa haluamallaan tavalla. Elsa liitti tämän käsitykseen oman ammattitaidon puutteesta.

Myönteisiä tunteita oli kolmen opettajan tekstissä. Reija, Jenni ja Anna kirjoittivat suoraan itsessään heränneistä myönteisistä tunteista. Reijalla tunteet liittyivät oppilaaseen, josta hän välitti paljon, vaikka tämä käyttäytyi toisinaan haastavasti.

Tämä pieni untuvikko linnunpoikaa muistuttava hurmuri valloitti meidät kaikki omat aikuisensa välittömästi (Reija).

Jennillä ja Annalla myönteiset tunteet koskivat enemmän heidän omia onnistumisiaan. Jenni heittäytyi rohkeasti ratkaisemaan uhkaavaa tilannetta. Anna koki iloa, ylpeyttä ja onnistumisen kokemuksia saadessaan oppilaan työn pariin alkuhangoittelun jälkeen.

- - tunsin ylpeyttä siitä, että olin jollakin tavalla saanut yhteyden ja työskentelyinnon oppilaaseen (Anna).

Erilaiset haastavat vuorovaikutustilanteet herättivät vahvoja ja monenlaisia tunteita opettajissa. Näiden tunteiden vallassa tai syrjään siirtämisen kanssa opettajat kamppailivat arkityössään.

6 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia haastavia vuorovaikutustilanteita erityisopettajat ovat kohdanneet opettajan urallaan, millaisia toimintatapoja he käyttivät tilanteiden ratkaisemiseksi ja mitkä tekijät esiintyivät toimintatapojen valinnan taustalla. Opettajien kohtaamat haastavat tilanteet kohdistuivat oppilaaseen ja opettajaan itseensä. Tilanteet jaoteltiin oppilaan ulkoiseen ja sisäiseen aggressiivisuuteen sekä opettajan kokemaan hämmennykseen. Opettajien käyttämiä toimintatapoja haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi olivat fyysiset keinot (esimerkiksi tilan antaminen ja kiinnipitäminen), kielelliset keinot (esimerkiksi minäviestit), ennaltaehkäisy ja opettajan tukiverkoston käyttö apuna. Opettajan toimintaan haastavissa tilanteissa vaikuttivat opettajan käyttöteoria ja ammattitaito. Käyttöteoria ilmeni luottamuksellisena ja välittävänä vuorovaikutussuhteena, kasvatuksellisena otteena ja oppilaantuntemuksena. Ammattitaidon osa-alueita olivat oman toiminnan reflektointi, tilannetaju ja opettajan tunteet.

Tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat kokivat tilanteita, jotka liittyivät suurimmaksi osaksi oppilaan ulkoiseen aggressiiviseen käytökseen. Kuvaukset liittyivät myös tilanteisiin, jotka koskivat oppilaan sisäistä aggressiivisuutta ja opettajan hämmennystä tilanteen erikoisuudesta.

Opettajien kirjoittamille tilanteille oli yhteistä äkillisyys ja ennalta-arvaamattomuus. Samankaltaisia tuloksia on saatu liikunnanopettajaopiskelijoi-
ta tutkittaessa (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006). Tilanteiden haastavuuteen vaikutti myös opettajien kokemukset keinottomuudesta. Vaikka haastavia vuorovaikutustilanteita syntyy koulun arjessa usein, opettajat kokevat epävarmuutta tilanteisiin sopivien toimintatapojen käyttämisessä (Gordon 2006, 70).

Työolobarometrin (2013) mukaan haastavat vuorovaikutustilanteet erityisesti erityisopetuksessa ovat yleisiä valtakunnallisesti. Erityisopettajat kokevat niitä muita opettajia enemmän. Osassa kirjoitelmista opettajat kertoivat oppilaiden toiminnan ja tilanteiden olevan usein samanlaisia. Tilanteiden kuvauk-

sista heräsi kysymys: millainen tilanne on kenellekin haastavaa tai arkipäiväistä?

Vaikka opettajat kokivat tilanteeseen puuttumisen haastavaksi, oli heillä kuitenkin monenlaisia tapoja toimia. Nämä tavat rakentuivat fyysisestä ja kielellisestä toiminnasta, haastavien vuorovaikutustilanteiden ennaltaehkäisystä ja opettajan tukivekostosta.

Kirjoitelmissaan opettajat pohtivat oppilaan aggressiivisuutta ja siihen puuttumista fyysisin keinoin. Tilanteiden roihahtaessa väkivaltaisiksi osalla opettajista ei ollut muuta vaihtoehtoa puuttua oppilaan toimintaan kuin fyysinen rajoittaminen. Päätös oppilaan fyysisestä rajoittamisesta tehdään näin ilman oppilaan lupaa, koska opettaja päättää, miten tilanteessa toimitaan. Useammassa tilanteessa myös opettaja sai kolhuja ja mustelmia, ja he ottivat oman fyysisen koskemattomuuden loukkaamisen hyvin raskaasti. On syytä kysyä, onko oppilaan fyysisen koskemattomuuden rikkominen hyväksyttävämpää kuin opettajan.

Perusopetuslain mukaan oppilas voidaan poistaa luokasta tai koulun alueelta, jos tämä käyttäytyy uhkaavasti tai opetusta häiritsevästi. Jos oppilas tekee vastarintaa poistamisen välttämiseksi, rehtori tai opettaja voi käyttää tilanteeseen soveltuvia välttämättömiä voimakeinoja. Oppilaan poistamiseksi ei kuitenkaan saa käyttää voimankäyttövälineitä. Voimankäytöstä on tehtävä kirjallinen selvitys. (Laki perusopetuslain muuttamisesta, 477/ 2003, §36 & §36b.) Jos oppilaan poistamiseksi tarkoitetut voimankäytön keinot menevät liian pitkälle, sovelletaan rikoslakia (39/1889).

Herääkin kysymys, voisiko haastavien tilanteiden ratkaisuun löytyä jokin fyysistä väliintuloa välttävä toimintatapa. Voiko haastavia vuorovaikutustilanteita rauhoittaa tai ratkaista jollain muulla tavalla kuin kiinnipitämällä? Fyysisen puuttumisen sijasta olisi tärkeää käyttää positiivisempia lähestymistapoja. Yksi tällainen keino voisi olla kuunteleminen, jonka vahvuutena on lähestymistavan lempeys ja toisen koskemattomuuden ja kokemuksen kunnioittaminen. Kuuntelussa oppilas saa purkaa pahaa oloaan opettajan kuunnellessa ja peilattaessa empaattisesti oppilaan tunteita ja kokemuksia (Mortiboys 2012, 65). Silloin sanoitetaan toiminnan taustalla vaikuttaneita tunnekokemuksia ja sen myötä

oppilaan tunnekuuhu laskee. Kuunteleminen toimii myös ennaltaehkäisevänä keinona ja lisäksi siihen yhdistyvät vahvasti opettajan kielelliset toimintatavat. Kuten tuloksissa ilmeni, kielellisen toiminnan ollessa positiivista, esimerkiksi kannustavaa, tilanteet eivät välttämättä kärjisty.

Gordonin (2006, 63, 67, 167) käyttäytymisen ikkunaa hyödyntävä malli voisi olla lisäapuväline opettajalle toimintatapojen valitsemiseen haastavissa tilanteissa. Aineiston teksteissä, joissa turvauduttiin pikaisesti fyysiseen toimintaan, on opettaja mahdollisesti saattanut erehtyä ja tulkita virheellisesti oppilaan käytöksen. Tällöin opettaja on mahdollisesti sijoittanut ongelman omistajan väärin ja käyttänyt keinoja, jotka eivät ensisijaisesti ole tilanteeseen sopivia. Oli ratkaisutapa mikä tahansa, olennaista on selvittää tilanne oppilaan kanssa tarjoamalla hänelle kokemusta kuvaavia tunnesanoja, kysymällä, mikä oppilasta harmitti, mikä tilanteen laukaisi ja miksi oppilas teki niin kuin teki.

Tukiverkoston käytön merkitys ilmeni opettajille kokemuksena siitä, ettei opettaja ollut yksin tilanteessa ja että tapahtunutta sai purkaa jälkikäteen. Jos nämä asiat eivät toteutuneet, opettajat saattoivat liittää tilanteiden räjähtämisen omaksi epäonnistumisekseen ja merkiksi ammattitaidon puutteesta. Opettajat kokivat kuvaamissaan haastavissa tilanteissa toimimisen henkisesti ja fyysisesti kuormittavaksi.

Vaikka opettajilla oli useanlaisia toimintatapoja haastavien tilanteiden käsittelemiseen, tunsivat he usein epävarmuutta valintojensa suhteen. Onkin tärkeää, että opettajat saavat mahdollisuuksia lisätä ammattitaitoaan tällä haastavalla alueella. Erilaiset kurssit ja työpajat, joissa opettajat saisivat harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitoja sekä käsitellä henkilö- ja tapauskohtaisesti oppilaidensa ongelmiin liittyviä kysymyksiä yhdessä kollegoiden kanssa, olisivat tarpeen. (Baker 2005.) Epävarmuuden tunteiden käsittely voisi tukea opettajia itsevarmuuden löytymisessä, mikä puolestaan auttaisi oppilaiden tarpeisiin vastaamista ja ongelmatilanteiden käsittelyä. Suomessa järjestettävistä kursseista näihin tarpeisiin vastaa muun muassa Toimiva koulu.

Tutkimustulokset antavat siis aiheen ajatella, että vuorovaikutustaitojen opettamiselle niin opettajankoulutuksessa kuin myös opettajien täydennyskoulutuksessa olisi tarvetta nykyistä enemmän. Vuorovaikutustaitoja käsitellään ja

opiskellaan jo nyt yliopistoissa, mutta tämän tutkimuksen tulosten ja aiempien tutkimustulosten myötä on huomattu opettajien kaipaavan lisää taitojen opettelemista. Opettajankoulutuksessa tuleville opettajille opetetaan termejä, käsitteitä ja ideoita, mutta varsin vähän käytännön keinoja vuorovaikutustilanteissa selviämiseen. Tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat kuitenkin harjoitusta vaativia taitoja. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen vie aikaa ja ne voidaankin katsoa kuuluvaksi elinikäiseen oppimiseen. (Gordon 2006, 27.) Sekä tämän että aiempien tutkimusten tulokset tukevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaamisen merkitystä (Jones ym. 2013; Alvarez 2006; Häärä 2004; Bickmore 1998).

Tuloksista tähdentyi, että opettajien käyttöteoria ohjasi paljon heidän toimintaansa ollen merkittävä osa opettajuutta. Käyttöteorian ja siihen sisältyvien arvojen ja kasvatuseriaatteiden tulee olla tietoisesti pohdittuja, sillä haastavat vuorovaikutustilanteet horjuttavat opettajan käsitystä omasta ammattitaidostaan. Tutkimukseen osallistuneilla opettajilla oli vahva oma käyttöteoria, joka helpotti ja ohjasi heidän toimintaansa haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Vastaava päätelmä on tullut esiin myös aiemmissä tutkimuksissa (Kokkonen & Klemola 2013, 220; Räihä 2005, 8).

Opettajaa auttaa työssäjaksamisessa, jos hän pystyy unohtamaan eilisen haasteet ja aloittamaan seuraavana päivänä alusta ilman ennakko-olettamuksia. Vuorovaikutustaidot auttavat osaltaan opettajan jaksamista. Myös se, että opettaja jaksaa haasteista huolimatta kiinnittyä oppilaan vahvuuksiin ja nähdä hänessä positiivisia asioita auttaa luomaan luottamuksellista suhdetta (Sutherland ym. 2010). Ihailtavaa oli huomata, että aineiston opettajat näkivät hyvinkin haastavista tilanteista huolimatta hyvää oppilaissaan ja uskoivat heidän kykyihinsä.

6.1 Oppilaan toiminnan syiden ytimessä

Opettajien kokemusten pohjalta tutkimuksen johtopäätöksenä on, että oppilaan haastavan käytöksen taustalla on useita tekijöitä, eikä hänen toiminnassaan välttämättä näy tilanteessa vaikuttavia perimmäisiä tunteita ja ajatuksia. Tällöin on pohdittava, mistä oppilaan toiminta ja käyttäytyminen johtuvat, sekä mit-

kä kognitiot ohjaavat lapsen toimintaa. Monet koulun aloitteet ongelmien ratkaisemiseksi eivät tuota tulosta, sillä ne eivät pureudu tarpeeksi syvälle ongelmaan. Tällöin ristiriitojen ja ongelman pohjimmaisten syiden ratkaisemisen sijaan pyritään vähentämään oireita, eikä ongelman todellisia syitä. (Alvarez 2006; Gordon 2006, 277; Bickmore 1998.)

Esimerkiksi oppilaan ulkoiseen aggressiiviseen käyttäytymiseen puuttessaan osa opettajista ei välttämättä huomannut, että syy oppilaan häiritsevään käyttäytymiseen saattoi johtua oppilaassa heränneestä voimakkaasta tunteesta, kuten harmituksesta. Mielekästä on siis pohtia sitä, voisiko opettaja jollain keinolla estää harmituksen tulemisen, jotta se ei vahvistuisi ja purkautuisi lopulta haastavana käyttäytymisenä. Haastavaan käyttäytymiseen ajautuminen kerta toisensa jälkeen voi kehittää oppilaan kannalta haitallisia toimintatapoja sekä mahdollisesti vaurioittaa oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhdetta. Lisäksi on mahdollista, että tällaiset kokemukset voivat vaikuttaa negatiivisesti oppilaan itsetuntoon ja hänen minäkäsitykseensä.

Muutamalla tutkimuksen opettajalla oli kuitenkin halu löytää tämä oppilaan toiminnan "alkujuuri". Tällöin he halusivat selvittää, mistä haastavan tilanteen synnyttävä reaktio kumpusi. Suurimmalla osalla opettajista oli tavoitteena, että oppilas tulee tietoiseksi tekojensa seurauksista ja ymmärtää, miksi toimintaan on puututtu. Näin opettajat osoittivat, että toiminta ei voi jatkua. Yhtälailla tärkeää opettajien mielestä oli, ettei asiaan palattu sen käsittelyn jälkeen. Erityisopetuksessa opettajat pitivät tärkeänä sitä, että kaikki oppilaan tunteet ja ajatukset ovat sallittuja, mutta niiden ilmaisemisen tapaa oli harjoiteltava.

Oppilaan toiminnan syiden ytimeen pääsemisen myötä on mahdollisuus löytää pysyvämpiä ratkaisuja oppilaan käytöksen muuttamiseen (ks. Häärä 2004). Kuten Jääskeläinen ym. (1996, 25.) toteavat, tavoitteena on, että oppilas harjoittelee opettajan avulla tunnistamaan omia tunteitaan ja ajatuksiaan sekä löytämään vaihtoehtoisia toimintatapoja niiden eheämpään ilmaisuun. Näin oppilas tulee tietoiseksi ajatus- ja tunneketjuistaan, jotka johtavat haastavaan käyttäytymiseen ja lopulta käytöksen muuttamiseen (Häärä 2004). Käytöksen muuttamisessa on keskeistä uusien taitojen oppiminen, kuten omien kielteisten ajatusten ja tunteiden tunnistaminen sekä uusien ajattelutapojen luominen.

Pyrkimyksenä on löytää ja vaikuttaa niihin mielensisäisiin tekijöihin, joiden kautta lapsi rakentaa maailmankuvaansa ja käsityksiä itsestään. Taitoja tulee siis harjoitella johdonmukaisesti (Jääskeläinen ym. 1996, 25). Uusien taitojen avulla lapsi oppii eheämmän tavan jäsentää maailmaansa. (Häärä 2004.) Näin saavutetaan pidempiaikainen käytöksen muuttaminen, eikä haastavan tilanteen nopeasti normalisoimiseksi käytetä ”laastariratkaisuja”.

Käyttäytymisen pulmien kanssa painivalla oppilaalla muutos tapahtuu hitaasti, ja näin ollen koulun interventiokeinojen tuloksellisuus ei ilmene heti (Jääskeläinen ym. 1996, 25). Interventioiden toimivuuden näkemiseen ja käyttäytymisen muuttamiseen voi siis mennä aikaa. Edellä kuvattujen prosessien kautta oppilas saa voimaannuttavia keinoja, jolloin hän oppii elämän kannalta tärkeitä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tämän vuoksi onkin tärkeää, että opettaja käyttää monipuolisesti vuorovaikutustaitoja ja menetelmiä, jotka edistävät positiivista vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaiden välillä. (vrt. Bodine & Crawford, 1998, 36.)

Opettaja on siis merkittävässä asemassa oppilaan haastavan käyttäytymisen muuttamisessa ja oppilasta eheyttävien toimintatapojen valinnassa. Monilla tutkimukseen osallistuneilla opettajilla olikin omassa käyttöteoriassaan kantavana ajatuksena, että koulussa harjoitellaan oppilaan elämän kannalta tärkeitä taitoja. Opettajan kasvatukselliset arvot näkyvät opettajan valitsemissa toimintatavoissa, jonka vuoksi opettajan on tärkeä pohtia omaa käyttöteoriaansa. Opettajan käyttöteoria onkin kaiken opettajan toiminnan pohja, jolloin hänellä on vankkoja, arvoperustaan pohjautuvia keinoja toimia äkillisissä haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

6.2 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelua

Tutkimuksen aihe oli hyvin henkilökohtainen tutkimukseen osallistuneille erityisopettajalle. Tutkimuksen aihe kiinnosti useita opettajia, mutta heitä oli silti hankala saada mukaan tutkimukseen. Yksi opettaja totesi myös, että haastavia tilanteita on kohdattu paljon, mutta ne ovat olleet niin tuskallisia, ettei hän halua palata niiden herättämiin tunteisiin ja kokemuksiin. Muutamat totesivat,

että aihe on tärkeä ja mielenkiintoinen, mutta heillä ei ole aikaa kirjoittaa haastavista tilanteista. Kysymyksiin tarkasti vastaaminen koettiin haastavaksi, jolloin kirjoittaminen jäi kesken. Tilanteiden uudelleen käyminen vaatii opettajalta kykyä reflektoida toimintaansa ja vahvaa itsetuntoa. Omien vuorovaikutustaitojen ja haastavien tilanteiden ratkaisukeinojen pohtiminen voi olla haastavaa, jos näitä taitoja ei ole aktiivisesti aiemmin pohtinut.

Tutkimusaineiston koko oli melko pieni, jolloin tuloksia ei voida yleistää suurempaan joukkoon opettajia eikä toiseen kontekstiin tällaisenaan (Tuomi & Sarajärvi 2004, 136-137). Tulokset antavat kuitenkin kuvaa siitä, millaisia haastavia tilanteita erityisopettajat kohtaavat ja millaisia valmiuksia heillä on puuttua oppilaiden haastavaan toimintaan. Tutkimuksen luotettavuutta lisää se, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat sekä Etelä- että Keski-Suomesta. Tämän ansiosta pystyttiin näkemään, etteivät haastavat tilanteet olleet erilaisia eri puolilla Suomea, vaikka tämä vertailu ei tutkimuksen päättehtävä ollutkaan.

Aineistona kirjoitelmat osoittautuivat toimiviksi. Kirjoitelmat olivat sisällöllisesti rikkaita ja laadukkaita. Haastattelu kirjoitelmien lisäksi olisi voinut antaa lisätietoa opettajien kokemuksista, mutta aikarajoitteiden vuoksi sitä ei pystytty toteuttamaan. Toinen hedelmällinen tapa olisi ollut opettajien kirjoitelmien ja luokkatilanteen observoimisen yhdistäminen, jolloin olisi voinut saada tietoa erilaisista ongelmakäyttäytymisen hallitsemiskeinoista. Tutkijan läsnäolo olisi kuitenkin voinut vaikuttaa luokan ja opettajan toimintaa, jolloin luokan toiminta ei olisi ollut aitoa.

Tutkittaville opettajille kirjoitelmia kirjoittaessa olisi voinut olla hyödyllistä, jos heillä olisi ollut valmiit lomakkeet oppilaiden käytöksen arvioimista varten. Tällöin heidän olisi saattanut olla helpompi kirjata tapahtumia, käytökseen vaikuttaneita tekijöitä ja suunnitella niiden pohjalta interventioita. (Alderman & Nix 1997.) Tarkoituksena oli kuitenkin saada persoonallisia kuvauksia eri haastavista tilanteista läpi työvuosien, jolloin erillistä tilanteiden seurantalomaketta ei tehty. Kirjoitelmissa opettajat eivät joutuneet puolustelemaan tai selittelemään, miksi olivat toimineet valitsemallaan tavalla. Kirjoitelmat antoivat mahdollisuuden kertoa, miten eri tilanteissa opettaja on toiminut. Toisaalta opettajat saattavat vastata siten kuin he olettavat, että heidän tulisi vastata (Alderman &

Nix 1997). Tämän tutkimuksen aineisto koostui hyvin erilaisista teksteistä, joista huokui opettajan persoonallisuus ja omat tavat toimia. Sen vuoksi voidaan olettaa, että tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat kirjoittaneet täysin omista lähtökohdista ilman, että ovat pohtineet millaisia vastauksia tutkijat mahdollisesti haluavat.

Tutkimuksen lähtökohtana toimii se, että tutkittavien antamat tiedot ovat tosia ja ne ovat heidän omia kokemuksiaan. On kuitenkin epätodennäköistä, että tutkittavat olisivat halunneet osallistua tutkimukseen ja kirjoittaa kokemuksistaan, jos niitä ei olisi todellisuudessa tapahtunut. On myös huomioitava, etteivät kaikki opettajat kertoneet, milloin heidän kuvaamansa haastavat vuorovaikutustilanteet olivat tapahtuneet. Osan kohdalla se ilmaistiin suoraan ja esimerkiksi yksi opettaja oli kirjoittanut, kuinka paljon työkokemusta hänellä oli tapahtumahetkellä. Vaikka tutkimuksessa ei pureuduta työkokemuksen merkitykseen haastavien tilanteiden ratkaisemisen kannalta, voi silti olla avartavaa pohtia ajankohdan merkitystä. Jos haastavat tilanteet olivat tapahtuneet lähiaikoina, se on saattanut vaikuttaa kirjoitus- ja kuvaustapaan, sekä siihen miten oma toiminta nähdään. Jos taas kirjoitetuista tilanteista on kulunut pidempään, on aika voinut myös kullata muistot ja tilanteet värittyneet omassa muistissa.

Tämän tutkimuksen kannalta kuitenkin oleellista oli saada tietää, millaisia tilanteita opettajat kohtaavat ja miten he niissä ovat toimineet. Opettajien kokemukset ovat siis tavalla tai toisella olleet mieleenpainuvia, koska tutkittavat olivat halunneet niistä kirjoittaa. Kirjoitusohjeita laatiessa pyrittiin siihen, että kysymykset eivät ohjaa opettajia kirjoittamaan tietyllä tavalla tai vain tietynlaisista tilanteista. Opettajien persoonalliset kirjoitelmat osoittivat, että tässä onnistuttiin. Kirjoitusohjeiden tavoitteena oli auttaa opettajia pohtimaan tilanteita analyttisesti, kiinnittäen huomiota yksityiskohtaisesti omaan toimintaan, tunteeseen ja tilanteen kokonaisuuteen. Kirjoitusohjeiden tarkkuus on voinut tuoda haastetta opettajille, varsinkin jos kuvatussa tilanteesta on aikaa.

Aineistoa analysoitaessa tutkimuksen luotettavuutta lisäsi tutkijatriangulaatio (Tuomi & Sarajärvi 2004, 142). Tämä toteutui kummankin tutkijan käsittekarttojen vaihdolla ja niistä keskustelemalla. Koska suuria eroja käsittekartoissa

ei tullut, voidaan todeta, että tutkijatriangulaatio toteutui ja tutkittavista ilmiöistä saatiin kattava kuva. Tulosten luotettavuutta on pyritty osoittamaan ja vahvistamaan aineistolainauksilla läpi tulososion. Läpinäkyvyyteen on haluttu pyrkiä kattavasti koko tutkimusraportissa.

Tutkimuksen eettiset ratkaisut on otettu huomioon tutkittavien anonymiteetin suojaamisella. Tutkittavien nimet on muutettu ja heidän työskentelypaikkakuntansa on määritelty väljästi, jotta heitä ei voida tunnistaa. Lisäksi opettajien mainitsevat oppilaiden nimet on muutettu anonymiteetin suojaamiseksi.

Tutkimuksen eettisyys nousi esiin pohdittaessa kirjoitelmien vaikutusta opettajiin. Ovatko joidenkin kirjoitelmien kirjoittaminen saanut opettajissa aikaan mielipahaa? Onko tullut revittyä sellaisia haavoja auki, joita opettajat eivät olisi enää halunneet muistella? Eettisistä syistä johtuen tutkittaville opettajille annettiin itselleen mahdollisuus kertoa juuri niistä haastavista tilanteista, joista he halusivat. Tällä keinolla pyrittiin estämään mahdollinen tahallinen tutkittavien vahingoittaminen. Tutkimuksen eettisyys on otettu huomioon myös tutkimusaineiston turvallisessa säilyttämisessä.

6.3 Jatkotutkimusaiheita

Tämän ja aiempien tutkimusten myötä on herännyt tarve tutkia lisää opettajien toimintatapoja erilaisissa koulun vuorovaikutustilanteissa ja toimintaan vaikuttavia taustatekijöitä. Tietoa on jo siitä, että opettajan reaktiot ovat erilaisia sellaisia oppilaita kohtaan, joilla on sosioemotionaalisia pulmia verrattuna oppilaisiin, joilla näitä haasteita ei ole (mm. Alvarez 2007). Tarvittaisiin lisää erityispedagogista tutkimusta, joka selvittäisi paremmin syitä siihen, miksi opettajat reagoivat erilailla sosioemotionaalisia pulmia kokeviin oppilaisiin kuin muihin ja millaisia valmiuksia opettajilla on kohdata oppilaita, joilla on erilaisia oppimisen tai käyttäytymisen pulmia.

Opettajien haastavissa tilanteissa käyttämiä toimintatapoja olisi jatkossa kiinnostavaa tutkia lisää. Uutta näkökulmaa toisi vertailu siitä, miten työkokemus tai sukupuoli vaikuttavat opettajan valitsemiin toimintatapoihin sekä mi-

ten nämä taustatekijät vaikuttavat opettajien kokemuksiin haastavista vuorovaikutustilanteista.

Opettajan tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja niiden soveltamista vuorovaikutuksessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa tulisi edelleen tutkia. Sitä kautta kouluun saataisiin mahdollisesti lisää keinoja ja toimintatapoja, jotka ennaltaehkäisevät ongelmallisia tilanteita. Konkreettisista keinoista olisi hyötyä opettajille ja oppilaille, jotta haastaviin vuorovaikutustilanteisiin pystyttäisiin puuttumaan rakentavilla tavoilla.

Opettajan työn peruslähtökohtana on toimiminen oppilaiden parhaaksi yhdessä heidän kanssaan. Myös haastavat vuorovaikutustilanteet voivat olla tärkeitä oppimisen paikkoja niin opettajille kuin oppilaille, eikä niitä tarvitse pelätä. Lapsen hyväksyvä kohtaaminen, silloinkin kun hän ei ole parhaimmillaan, jättää oppilaaseen myönteisen jäljen, joka voi kantaa pitkälle elämässä.

LÄHTEET

- Alderman, G. L. & Nix, M. 1997. Teachers' intervention preferences related to explanations for behavior problems, severity of the problem, and teacher experience. *Behavioral Disorders*, 22(2), 87-95.
- Alvarez, H. K. 2007. The impact of teacher preparation on responses to student aggression in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1113-1126.
- Amobi, F. A. 2003. Reflections on the transformation in a teacher educator's teaching of educational philosophy. *Teacher Education Quarterly*, 23-32.
- Baker, P. H. 2005. Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education*, 33(3), 51-64.
- Bar-On, R. 2000. Emotional and social intelligence: Insights from the emotional quotient inventory. Teoksessa: R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The Handbook of emotional intelligence. Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 363-386.
- Belousa, I. & Uzulina, S. 2012. Teachers view on social and emotional aspect of pedagogical competence. *Journal of Social Sciences* (2), 163-169.
- Bickmore, K. 1998. Teacher development of conflict resolution (Maple elementary school). *Alberta Journal of Educational Research*, 44(1), 53-69.
- Bodine, R. J. & Crawford, D. K. 1998. *The Handbook of conflict resolution education. A guide to building quality programs in schools*. National Institute for Dispute Resolution, Jossey-Bass Publishers, San Francisco.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. 2004. Interpersonal teacher behavior and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. Routledge, 15 (3-4), 407-442.
- Dwairy, M. 2005. Using problem-solving conversation with children. *Intervention in school and clinic*. Hammill Institute on Disabilities. Sage Publications, 40, 144-150.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 19.
- Gordon, T. 2006. *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-Kirjat, 22-232.

- Gossmann, P. 2008. Teaching Development. Experience and Philosophy. Using the three Rs. *Teacher Education Quarterly*, 155-169.
- Häärä, K. 2004. Sosioemotionaalisten taitojen opetus peruskoulussa – kognitiivisen psykoterapian tarjoamia virikkeitä opetukselle. *Kognitiivisen psykoterapian verkkolehti*, 1 (2), 75-109.
- Jayanthi, M. & Friend, M. 1992. Interpersonal problem solving: a selective literature review to guide practice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 3(1), 39-53.
- Jokipaltio, L.-M., 1992. Psykoanalyttinen terapia. Teoksessa Arajärvi, T. & Varilo, E. (toim.) *Lastenpsykiatria tänään*. Tampere: Weilin+Göös.
- Jones, S. M., Bouffard, S. M. & Weissbourd, R. 2013. Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan*, May 1/2013, 62-65.
- Jääskeläinen, M., Parviainen, M., Pölkki, P., Tacke, I. & Yliselä, T. 1996. Teoksessa Toskala, A. (toim.) *Kognitiivinen psykoterapia: Uudet kehityslinjat ja sovellukset*. Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskus. Jyväskylä 1996.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiviseen oppimiskäsitykseen. *OPETUS 2000*. Juva: PS-kustannus.
- Kautto-Knape, E. 2012. Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus. Aineistoperustainen teoria. *Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research*, 438.
- Kemppainen, P., Pietiläinen, E. & Vehkakoski, T. 2015. Opettajan antama kehuva palaute tutkimuskohteena. *Kasvatus* 46 (1), 61-74.
- Kiviniemi, K. 2001. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 68-84.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. *Jyväskylän yliopisto. Studies in Sport, Physical education and Health*, 139.
- Klemola, U. & Heikinaro-Johansson, P. 2006. "Kun oppilasta potuttaa, kuuntele" – sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede* 43 (6), 26-32.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa: T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Juva: PS-kustannus, 204-235.

- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihasuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito. Juva: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.) Virikkeitä terveystiedon opetukseen. Terveystiedon edistämisen tutkimuskeskus. Jyväskylän yliopisto, 67–77.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 26–43.
- Luukkainen, O. 2014 Väkivallan merkkeihin puututtava tehokkaammin. Opettaja-lehti 41/2014, 8.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy J., Head-Reeves, D. & Schreiner, M. 2007. Learning to listen. Teaching an active listening strategy to preservice education professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*, 27 (4), 223-231.
- Moilanen, P & Räihä, P. 2001. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–67.
- Mortiboys, A. 2012 Teaching with emotional intelligence. A step by step guide for higher and further education professional. Second Edition. Routledge, 2–126.
- O'Connor, E. E., Dearing, E. & Collins, B. A. 2010. Teacher-child relationship and behavioral problem trajectories in elementary school. *American Education Research Journal*, 48 (1), 120–162.
- Opetushallitus. [<http://www.oph.fi/ops2016/tavoitteet> ; viitattu 5.3.2015]
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative Research & Evaluation Methods*. Sage Publications. 3. Edition.
- Rantala, T. 2006. Oppimisen iloa etsimässä. OPETUS 2000. Juva: PS-Kustannus.
- Rauste-von Wright, M. Von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rikoslaki, 39/1889.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L. & Oort, F. J. 2011 The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: a meta-analytic approach. *American Educational Research Association*, 81 (4), 493-529.

- Räihä, P. 2005. Opettajaidentiteetti toimii ohjenuorana kasvatuksessa? Teoksessa: R. Joensuu & M. Miettinen (toim.) 2005. Löytöretki opettajuuteen. Tutkiva opettaja. Jyväskylä: Tuope.
- Suomen perusopetuslaki 1998/682, 2§ [www.finlex.fi; viitattu 14.1.2015]
- Suomen perusopetuslaki, laki perusopetuslain muuttamisesta, 477/2003, §36, §36b. [viitattu 12.3.2015]
- Sutherland, K. S., Controy, M., Abrams, L. & Vo, A. 2010. Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: A strengths-based approach. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 18 (2), 70–81.
- Sutton, R. E. & Wheatley, K. F. 2003. Teacher's emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327–358.
- Syrjälä, L. 2001. Elämäkerrat ja tarinat tutkimuksessa. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 203–217.
- Talvio, M. 2014. How do teachers benefit from training on social interaction skills? : Developing and utilizing an instrument for the evaluation of teachers' social and emotional learning. Helsingin yliopisto, Research Report 361.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Tammi.
- Wehby, J. H., Tally, B.B. & Falk, K.B. 2004. Identifying the relation between the function of student problem behavior and teacher instructional behavior. *Assesment for effective intervention*, 30 (1), 41–51.

LIITTEET

Liite 1. Lupakyselyt rehtoreille ja opettajille

Lupakysely opettajien vuorovaikutusmenetelmiä käsittelevään pro gradu -tutkielmaan

Hyvä rehtori,

Olemme kaksi erityispedagogiikan opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaamme. Ohjaajanamme toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtori, KT Helena Sume (helena.sume@jyu.fi).

Olemme pro gradu -tutkielmassamme kiinnostuneita siitä, mitä eri tunne- ja vuorovaikutusmenetelmiä erityisluokanopettajat käyttävät haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaittensa kanssa. Tarkoituksenamme on kerätä aineisto opettajien kirjoittamista kokemuksista, jotka keräämme sähköpostitse. Opettajien tulee olla muodollisesti päteviä erityisluokanopettajia. Mahdollisesti tulemme myös haastattelemaan heitä, mikäli tarvitsemme tarkennusta. Tutkimuksessa noudatamme hyvän tutkimuksen periaatteita, eikä tutkimukseen osallistuvien opettajien henkilötietoja tai mitään muita tunnistettavuustietoja (esim. koulun, oppilaan tai opettajan nimiä) tule esiin.

Pyydämmekin teiltä lupaa, että koulunne erityisluokanopettajat voivat osallistua suostumuksellaan tutkimukseen. Lähetämme jo tässä vaiheessa tutkimussopimuksen myös heille.

Jos teillä herää kysyttävää tai haluatte lisätietoa, vastaamme mielellämme.

Pyydämme teitä vastaamaan tähän viestiin **1.10.2014 mennessä**.

Jyväskylässä 25.9.2014

Ystävällisin terveisin

Marie Froidurot

Hanna Klemola

marie.froidurot@jyu.fi

hanna.l.m.klemola@student.jyu.fi

Otsikko: Osallistu vuorovaikutustaitoja käsittelevään pro gradu -tutkielmaan

Hyvä opettaja,

Olemme kaksi erityispedagogiikan opiskelijaa Jyväskylän yliopistosta ja teemme pro gradu -tutkielmaamme. Ohjaajanamme toimii erityispedagogiikan yliopistonlehtori, KT Helena Sume (helena.sume@jyu.fi).

Olemme pro gradu -tutkielmassamme kiinnostuneita siitä, mitä eri tunneja vuorovaikutusmenetelmiä erityisluokanopettajat käyttävät haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaittensa kanssa. Tarkoituksenamme on kerätä aineisto opettajien kirjoittamista kokemuksista, jotka keräämme sähköpostitse. Opettajien tulee olla muodollisesti päteviä erityisluokanopettajia. Mahdollisesti tulemme myös haastattelemaan teitä, mikäli tarvitsemme tarkennusta kirjoitelmiinne. Tutkimuksessa noudatamme hyvän tutkimuksen periaatteita, eikä tutkimukseen osallistuvien opettajien henkilötietoja tai mitään muita tunnistettavuustietoja (esim. koulun, oppilaan tai opettajan nimiä) tule esiin.

Osallistuessanne pyydämme teitä kuvailemaan mahdollisimman tarkasti kolmea (3) erilaista haastavaa vuorovaikutustilannetta oppilaasi/oppilaittesi kanssa, jotka olet kohdannut opettajan urallasi. Kerro mitkä asiat johtivat tilanteeseen, mitä tapahtui, miksi, miten reagoit, millaisia tunteita sinussa heräsi, mitä sanoit ja mitä teit. Kerro myös miten tilanne ratkesi. Millaista tukea tai apua sait tilanteessa ja keneltä? Kenen kanssa käsittelet tapahtunutta? Lopuksi pyydämme sinua pohtimaan, nyt kun tapahtuneesta on jo aikaa, millaisia ajatuksia tilanne herätti? Olisitko nyt toiminut eri tavalla? Miksi? Kerrothan myös kuinka pitkään olet tehnyt erityisluokanopettajan työtä.

Jos haluatte osallistua tutkimukseemme, pyydämme teitä vastaamaan tähän viestiin **1.10.2014 mennessä**. Olemme lähettäneet tutkimussopimuksen

koulunne rehtorille, odotamme häneltä vielä vastausta. Otamme teihin uudeen yhteyttä, kun olemme saaneet häneltä luvan.

Jos teillä herää kysyttävää tai haluatte lisätietoa, vastaamme mielellämme.

Jyväskylässä 25.9.2014

Ystävällisin terveisin

Marie Froidurot
marie.froidurot@juu.fi

Hanna Klemola
hanna.l.m.klemola@student.jyu.fi

Liite 2. Ohjeet opettajien kirjoituksia varten

Hei,

Kiitos, että osallistut tutkimukseemme. Tässä tarkempi ohjeistus kirjoittamista varten.

Kuvaile mahdollisimman tarkasti kolmea (3) erilaista haastavaa vuorovaikutus-tilannetta oppilaasi/oppilaittesi kanssa, jotka olet kohdannut opettajan urallasi. Kirjoita noin 3-5 sivua per tilanne. Kerrothan myös kuinka pitkään olet tehnyt erityisopettajan työtä.

Kerro:

- keitä tilanteessa oli
- mitkä asiat johtivat tilanteeseen
- mitä tapahtui ja miksi
- miten reagoit
- millaisia tunteita sinussa heräsi
- mitä sanoit, mitä teit, miksi?

Kerro myös miten tilanne ratkesi:

- millaista tukea tai apua sait tilanteessa ja keneltä
- käsitteitkö tapahtunutta jonkun kanssa, kenen?

Lopuksi pyydämme sinua pohtimaan, nyt kun tapahtuneesta on jo aikaa:

- millaisia ajatuksia tilanne herätti
- olisitko nyt toiminut eri tavalla, miksi?

Valmiit kirjoitukset pyydämme lähettämään sähköpostitse **20.10.2014 mennessä** osoitteeseen marie.froidurot@jyu.fi tai hanna.l.m.klemola@student.jyu.fi.

Mikäli tarvitsemme tarkennusta, voimmeko olla yhteydessä kirjoittamisprosessin jälkeen?

Ystävällisin terveisin,

Hanna Klemola ja Marie Froidurot