

**”Taitaa olla vika niin syvällä luonteessa”
Opettajien antamat merkitykset internetin keskustelupalstoilla oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle
Hanna Härkönen ja Viivi Ollikainen**

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2017
Kasvatustieteiden laitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Härkönen, Hanna & Ollikainen, Viivi. 2017. "Taitaa olla vika niin syvällä luonteessa". Opettajien antamat merkitykset internetin keskustelupalstoilla oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Kasvatustieteiden laitos. Jyväskylän yliopisto. 69 sivua.

Tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien internetin keskustelupalstoilla käymää keskustelua oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat selittävät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ja millaisia laajempia merkityksiä ei-toivotulle käyttäytymiselle rakennetaan. Tutkimusaineistoksi otettiin internetin julkisten keskustelupalstojen keskusteluketjuja, joissa oli opettajaksi tunnustautuvia osallistujia. Tutkimusaineisto analysoitiin diskurssiivisen psykologian periaatteiden mukaisesti.

Opettajien antamista selityksistä muodostui kahdeksan merkityksenantoa oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle: ei-toivottu käyttäytyminen yksilöpsykologisena ilmiönä, kehityksellisenä vaiheena, kontekstuaalisena ilmiönä, lääketieteellisenä leimana, moraalisenä pahuutena, yksittäisten oppilaiden ongelmana, vanhempien syynä tai opettajan ammattitaitoon liittyvänä haasteena. Merkityksenannot rakensivat ei-toivotun käyttäytymisen joko kontrolloitavaksi tai kontrolloimattomaksi tai joko oppilaan sisäisistä tai ulkoisista tekijöistä johtuvaksi. Tutkimuksen tuloksena oli, että opettajat selittivät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä pääasiassa kontrolloimattomana käyttäytymisenä, joka oli lähtöisin oppilaan sisäisistä tekijöistä. Tutkimuksessa havaittiin, että ei-toivottu käyttäytyminen on opettajien työtä huomattavasti kuormittavaa, mikä kävi ilmi opettajien pystyvyyden kokemusten puutteita ilmentävissä kuvauksissa. Johtopäätöksenä tästä on, että opettajien saama työnohjaus ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen olisi kouluissa merkityksellistä ja tarpeellista.

Asiasanat: ei-toivottu käyttäytyminen, opettaja, merkitys, internetin keskustelupalsta, diskurssianalyysi

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

SISÄLTÖ

1	JOHDANTO	5
2	EI-TOIVOTTU KÄYTTÄYTYMINEN KOULUSSA	8
	2.1 Ei-toivotun käyttäytymisen käsite.....	8
	2.2 Opettaja ja oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen.....	11
	2.2.1 Ei-toivottuun käyttäytymiseen suhtautuminen	11
	2.2.2 Ei-toivotun käyttäytymisen selittäminen	15
	2.2.3 Ei-toivottuun käyttäytymiseen reagoiminen.....	17
3	TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	21
	3.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu	21
	3.2 Aineiston analyysi.....	26
4	TULOKSET	30
	4.1 Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen kontrolloitavana ominaisuutena.....	32
	4.1.1 Ei-toivottu käyttäytyminen yksilöpsykologisena ilmiönä	32
	4.1.2 Ei-toivottu käyttäytyminen kehityksellisenä vaiheena	34
	4.1.3 Ei-toivottu käyttäytyminen kontekstuaalisena ilmiönä	36
	4.2 Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen kontrolloimattomana ominaisuutena.....	38
	4.2.1 Ei-toivottu käyttäytyminen oppilaan lääketieteellisenä leimana	38
	4.2.2 Ei-toivottu käyttäytyminen oppilaan moraalisenä pahuutena	40

4.2.3	Ei-toivottu käyttäytyminen yksittäisten oppilaiden ongelmana.....	42
4.2.4	Ei-toivottu käyttäytyminen oppilaan vanhempien syynä	44
4.2.5	Ei-toivottu käyttäytyminen opettajan ammattitaitoon liittyvänä haasteena.....	46
5	POHDINTA.....	50
5.1	Tulosten tarkastelu	50
5.1.1	Oppilaiden kontrolloitava ei-toivottu käyttäytyminen.....	51
5.1.2	Oppilaiden kontrolloimaton ei-toivottu käyttäytyminen	52
5.1.3	Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ja opettajan ammattitaito.....	56
5.2	Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus	57
5.3	Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet.....	61
	LÄHTEET	64

1 JOHDANTO

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on koulun työrauhaa häiritsevää toimintaa (Naukkarinen 1999, 22), joka vaikeuttaa oppimista ja opetusta (Charles & Senter 2012, 187). Oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen on väitetty lisääntyneen suomalaisissa kouluissa viime vuosien aikana (YLE 2016; OAJ:n lausunto 2013). YLE:n teettämän kyselyn (2016) mukaan yli kolmasosa opettajista on kokenut oppilaiden aiheuttamaa epäasiallista kohtelua koulussa. Vuoden 2015 Opettajien ammattijärjestön (OAJ) laatiman työolobarometrin mukaan peruskoulun opettajista 28 % oli kohdannut oppilaiden taholta epäasiallista kohtelua ja kiusaamista työssään kuluneen vuoden aikana. Lisäksi opettajista 12 % oli kokenut väkivaltaa, josta suurin osa oli oppilaiden aiheuttamaa. (Opetusalan työolobarometri 2016, 2, 19, 22.) Aikaisempaan työolobarometriin (2013) verrattuna kokemukset epäasiallisesta kohtelusta ja kiusaamisesta olivat lisääntyneet 3 prosenttiyksikköä (Opetusalan työolobarometri 2013, 2016). Vuonna 2007 Työterveyslaitoksen ja OAJ:n tekemässä kyselyssä lähes 30 % opettajista oli kohdannut työssään sanallista väkivaltaa oppilaiden taholta (Pahkin, Vanhala & Lindström 2007, 6, 59). Ei-toivotun käyttäytymisen lisääntymistä ilmentää myös se, että vuonna 2010 opettajien kirjaamia uhkatilanteita oli 2800, kun pari vuotta myöhemmin uhkatilanteita kirjattiin jopa 5300 (OAJ:n lausunto 2013). Edellä mainituista luvuista voimme päätellä, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on yleinen ja ajan-kohtainen ilmiö.

Ei-toivotun käyttäytymisen vakavuutta kuvaa sen vaikutukset niin opettajien kuin oppilaiden työskentelyyn koulussa. Opettajien kokemalla työstressillä ja oppilaiden ei-toivotulla käyttäytymisellä on havaittu olevan positiivinen yhteys (Friedman-Krauss, Raver, Neuspiel & Kinsel 2014). Tämä on ymmärrettävää, koska ei-toivottu käyttäytyminen lisää opettajien työmäärää (Friedman-Krauss ym. 2014) ja opettajien kokeman väkivallan on todettu olevan työntekoa vakavasti kuormittava tekijä (Opetusalan työolobarometri 2016, 22). Ei-toivotun käyttäytymisen on havaittu heikentävän kaikkien oppilaiden opiskelumotivaatiota ja tuntiaktiivisuutta (Charles & Senter 2012, 189). Ylipäätään ei-toivottu

käyttäytyminen vie aikaa opetukselta ja näin heikentää opetuksen tehokkuutta (Westlin 2010; Ding ym. 2008; Friedman-Krauss ym. 2014; OAJ 2013), minkä takia siitä muodostuu oppimisen este (Kelly, Carey, McCarthy & Coyle 2007). Lisäksi ei-toivottu käyttäytyminen tuottaa ajoittain pelon ilmapiiriä luokassa ja vaikuttaa opettaja-oppilas suhteeseen niin, että yhteistyötaidot luokassa eivät kehity kunnolla (Charles & Senter 2012, 189).

On todettu, että erityisopettajat kohtaavat työssään enemmän ei-toivottua käyttäytymistä kuin luokanopettajat (Westlin 2010). Tämä tulee ilmi myös OAJ:n työolobarometrin (2015) selvityksessä, jonka mukaan väkivallan kokemukset lasten taholta ovat yleisimpiä erityisopettajilla. Varhaiskasvatuksessa erityislastentarhanopettajista 55 % koki väkivaltaa lasten taholta, kun lastentarhanopettajilla vastaava luku oli 32 %. Perusopetuksessa väkivallan kokemukset erityisopettajien (21 %) ja luokanopettajien (15 %) kesken olivat samansuuntaiset. (Opetusalan työolobarometri 2016, 22.) Ei-toivotun käyttäytymisen käsitteleminen vaikuttaa opettajien yleiseen kyvykkyyden tunteeseen työssään. On todettu, että opettajien tunteet valmiudestaan kohdata ei-toivottua käyttäytymistä ovat usein riittämättömät (Westlin 2010). Täten erityisopetuksen kannalta oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen tutkiminen on tärkeää.

Tässä tutkimuksessa oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä tarkastellaan opettajien internetin keskustelupalstoilla käydyissä keskusteluissa. Tutkimuksen mielenkiinnon kohteena on selvittää, millaisesta oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä opettajat puhuvat ja kenen ongelmaksi haasteet liitetään. Tutkimusaiheena ei-toivotun käyttäytymisen tarkasteleminen luo osaltaan katsauksen siihen, millaisten oppimisen ja koulunkäynnin haasteiden keskellä kouluissa eletään. Näkökulmat kiinnostanevat niin opettajaksi valmistuvia kuin opettajan ammattia harjoittaviakin.

Tutkimuksessa opettajien kielenkäyttöä internetin keskustelupalstoilla tarkastellaan sosio-konstruktionistisesta viitekehyksestä, jolloin opettajien näkemysten ajatellaan rakentuvan sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Kyseessä on diskurssianalyttinen tutkimus, jossa keskiössä on opettajien kielenkäytön analysoiminen. Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Miten opettajat selittävät internetin keskustelupalstoilla oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä?
2. Millaisia merkityksiä opettajien tuottamat syyselitykset rakentavat oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle?

2 EI-TOIVOTTU KÄYTTÄYTYMINEN KOULUSSA

2.1 Ei-toivotun käyttäytymisen käsite

Käyttäytymiseen liittyviä haasteita kuvataan kansainvälisessä kirjallisuudessa erilaisilla lyhenteillä. Yhdysvalloissa käytetään tavanomaisesti lyhennettä EBD (emotional and behavioral disorders), kun Britanniassa puolestaan SEBD (social, emotional and behavioral difficulties) on lyhenteenä käytetympi (Wood, Evans & Spandagou 2014). Suomessa Pihlaja (2008) on käyttänyt kansainvälisessä julkaisussaan lyhennettä SED (social-emotional difficulties). Lähtökohtaisesti ajatellaan, että lyhenteet ovat keskenään vaihtokelpoisia ja tutkimuksissa niiden käyttö riippuu tutkimuksen kontekstista ja fokuksista (Wood ym. 2014). Yleensä tutkimuksissa ei kuitenkaan käytetä ammatilliseen sanastoon liittyviä lyhenteitä, vaan tavallista on, että käytettävät käsitteet ovat käyttäytymistä kuvailevia, kuten haastava käyttäytyminen (Axup & Gersch 2008; Hastings & Brown 2002; Kelly ym. 2007; Lyons & O'Connor 2006; Orsati & Causton-Theoharis 2013; Westlin 2010; Wright 2009). Muita tutkimuksissa käytettyjä käsitteitä ovat huono käyttäytyminen (Ding, Li, Li & Kulm 2008; Kulinna 2007/2008), häiritsevä käyttäytyminen (Wood ym. 2014), käyttäytymisen vaikeudet (Poulou & Norwich 2000a, 2000b), käyttäytymisen ongelmat (Friedman-Krauss ym. 2014; Mavropoulou & Padeliadu 2002) ja ongelmakäyttäytyminen (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn 2008).

Erilaisten käsitteiden käyttö ilmentää käyttäytymiseen liittyvien haasteiden määrittämisen vaikeutta, jonka perusta onkin käyttäytymisen suhteellisudessa. Samojen käsitteiden käyttäminen on vaikeaa, koska ne kuvaavat toimintaa, joka on lähtökohdaltaan kulttuurisidonnaista (Chakraborti-Ghosh, Mofield & Orellana 2010; Kauffman & Landrum 2013, 24). Määrittelyyn vaikuttaa siten tietyssä kulttuurissa vallalla olevat säännöt (Kauffman & Landrum 2013, 24), kyseisen käyttäytymisen sosiaalinen konteksti (Kauffman 2012, 24; Pihlaja 2012, 340) ja tilanteen tulkinta (Pihlaja 2013, 340). Kasvatusteksteissä vaikutuksensa on myös opettajien käsityksillä käyttäytymisestä, sillä yksittäisen opettajan

kokemus ei-toivotusta käyttäytymisestä riippuu ratkaisevasti hänen henkilökohtaisesta sietokyvystään (Pihlaja 2012, 340). Voidaankin nähdä, että ei-toivottua käyttäytymistä kuvaavat käsitteet viittaavat toimintaan, jonka ydinolemus ei ole selkeästi määriteltävissä (Chakraborti-Ghosh ym. 2010), minkä vuoksi ei-toivottu käyttäytyminen on aina myös sosiaalinen konstruktio (Kauffman & Landrum 2013, 24).

Tässä tutkimuksessa käytämme ei-toivotun käyttäytymisen käsitettä (Naukkarinen 1999; Kokkinos, Panayiotou, Davazoglou 2004) vastineena muille käsitteille. Mielestämme ei-toivottu käyttäytyminen on käsitteenä ilmiötä hyvin kuvaava, koska se viittaa tilannesidonnaiseen toimintaan, joka voidaan yllä esitettyjen vaihtoehtoisten käsitteiden tapaan kokea haastavana, ongelmallisena, häiritsevänä, huonona tai vaikeana. Näin näemme, että käsitteenä ei-toivotun käyttäytyminen pitää sisällään kaikki edellä mainitut muut käsitteet. Lisäksi sen käyttöä voidaan perustella sillä, että se ei leimaa oppilasta samalla tavalla kuin hänen ominaisuuksiinsa liittyvät käsitteet (Naukkarinen 1999, 22), kuten ongelmakäyttäytyminen tai häiritsevä käyttäytyminen.

Oppilaiden ei-toivotulla käyttäytymisellä tarkoitetaan koulun yleistä työrauhaa häiritsevää toimintaa. Sen määrittelyyn koulussa voivat osallistua niin opettajat ja muu henkilökunta kuin oppilaat ja heidän vanhempansakin. Keskiössä on tällöin toiminta, jonka kaikki tai jotkut edellä mainituista tahoista kokevat toiveiden vastaisena. (Naukkarinen 1999, 22.) Koulun työrauhaan viitaten voidaan todeta, että ei-toivottu käyttäytyminen vaikuttaa niin yksittäisten opettajien kuin oppilaiden toimintaan koulussa. Opettajien työn kannalta ei-toivottu käyttäytyminen on luonteeltaan opettajia haastavaa (Pihlaja 2012; Wood ym. 2014) ja häiritsevää (Wood ym. 2014) sekä aiheuttaa vaatimuksia koko koulun henkilökunnalle (Kelly ym. 2007). Ei-toivotun käyttäytymisen on myös havaittu aiheuttavan opettajissa ahdistusta sekä saavan opettajan tekemään jatkuvasti huomautuksia ei-toivotusti käyttäytyvälle oppilaalle (Artbuckle & Little 2004). Oppilaiden näkökulmasta ei-toivottu käyttäytyminen voi muodostua oppimisen esteeksi, joka heikentää heidän osallistumistaan opetukseen (Kelly ym. 2007) ja häiritsee oppimisprosessin kulkua (Artbuckle & Little 2004; Kelly ym. 2007;

Westling 2010; Charles & Senter 2012, 189). Sosiaalisen toiminnan kannalta ei-toivottu käyttäytyminen saattaa eristää oppilaita toisistaan ja vähentää heidän mahdollisuuksiaan osallistua yhteiseen tekemiseen. Vakavimmillaan ei-toivottu käyttäytyminen voi asettaa kaikki oppilaat fyysiseen vaaraan. (Kelly ym. 2007.)

Ei-toivottu käyttäytyminen liittyy monenlaisiin oppilaisiin. Sekä erityistä tukea saavat oppilaat että oppilaat, joilla erityisen tuen tarvetta ei ole, voivat käyttäytyä ei-toivotusti (Westling 2010). Lisäksi ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden taustat ovat kirjavat. Yhtäältä on ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita, jotka elävät hyväosaisissa perheissä ja jotka jostain syystä haluavat koulussa käyttäytymisellään haastaa opettajaa. Näiden lasten ei-toivottua käyttäytymistä koulussa Pihlaja (2012) kutsuu auktoriteettikisäksi. Toisaalta on myös lapsia, jotka ilmaisevat hätäänsä ei-toivotulla käyttäytymisellä (Pihlaja 2012, 340). Taustalla voi tällöin olla kotona esiintyvää väkivaltaisuutta, päihdeongelmia (Pihlaja 2012, 340), seksuaalista hyväksikäyttöä tai fyysistä kaltoinkohtelua (Chakraborti-Ghosh 2008).

2.2 Opettaja ja oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen

2.2.1 Ei-toivottuun käyttäytymiseen suhtautuminen

Aiemmat tutkimukset osoittavat opetushenkilökunnan asenteiden ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita kohtaan olevan ristiriitaisia. Yhtäältä ei-toivottu käyttäytyminen koetaan stressaavana ja sen ajatellaan haittaavan koulun toimintaa sekä tehokkaan oppimisympäristön luomista (Kelly ym. 2007), jolloin ei-toivottu käyttäytyminen häiritsee muiden oppilaiden ja henkilökunnan työskentelyä (Kelly ym. 2007; Wood ym. 2014). Ei-toivotusti käyttäytyviin lapsiin suhtaudutaan kuitenkin myönteisesti, jos opettajat pitävät inklusiota suotuisana asiana (Viitala 2014, 166; Wood ym. 2014). Näin ollen ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden ajatellaan hyötyvän lähikoulusta akateemisesti ja sosiaalisesti. (Wood ym. 2014.) Opettajien myönteistä asennoitumista ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita kohtaan ilmentää myös päättäväisyys auttaa oppilaita kohtaamalla heitä yksilöllisesti (Poulou & Norwich 2000a) ja pyrkimys ei-toivotun käyttäytymisen ymmärtämiseen (Lyons & O'Connor 2006).

Opetus- ja kasvatushenkilökunnan asenteita kuvastaa heidän käyttämänsä kieli ei-toivotusti käyttäytyvistä lapsista. Kielenkäytöllä ei-toivotusti käyttäytyvistä oppilaista voidaan tuottaa toisia, erilaisia ja vähäpätöisempiä kuin muista oppilaista sekä heidät saatetaan nähdä kokonaisuudessaan ongelmina. Samalla heitä verrataan toivotusti käyttäytyviin oppilaisiin. (Orsati & Causton-Theoharis 2013.) Ei-toivotusti käyttäytyviä lapsia luonnehtivat ilmaukset voidaan jakaa sen perusteella, liittyvätkö ne lapsen tapaan olla vuorovaikutuksessa, kertovatko ne kasvattajan ammattitaidon haastamisesta vai leimaavatko ne lasta. Vuorovaikutustapojen näkökulmasta lapsia on kuvattu hiljaisiksi, yksinäisiksi (Pihlaja 2012), häiritseviksi (Wright 2009) ja ilkeiksi (Pihlaja 2008). Kasvattajien ammattitaitoa haastavissa ilmauksissa lasten on todettu olevan uhmakkaita (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Wright 2009), haastavia (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Pihlaja 2008, 2012), vaikeita (Pihlaja 2008, 2012; Wright 2009), ongelmallisia ja mahdottomia (Pihlaja 2008). Lasta leimaavia ilmaisuja ovat puolestaan kummallinen,

outo (Pihlaja 2008), häirikkö (Orsati & Causton-Theoharis 2013), häiriintynyt, toimintahäiriöinen (Wright 2009), käyttäytymisongelmainen (Orsati & Causton-Theoharis 2013), vammainen, hullu, psykopaatti tai sosiopaatti (Pihlaja 2012).

Pihlaja (2008) on tutkinut opetus- ja kasvatushenkilökunnan kielenkäyttöä ei-toivotusti käyttäytyvien lasten ohjaamisesta. Kielenkäytön havaittiin sisältävän toteamuksia, kysymyksiä, ohjeita, käskyjä, kommentteja ja kieltoja. Lapsen persoonaan tai toimintaan liittyvät toteamukset saattoivat sisältää uhkauksen rangaistuksesta. Niitä voitiin täydentää moraalisesti tuomitsevilla syillä tai pohdinnoilla (esim. "Äitinsä on opettaja!"). Jotkut toteamukset kuvasivat sitä, miten aikuinen koki pärjäävänsä lapsen kanssa (esim. "Ei ole mitään tehtävissä, mikä auttaisi häntä!"). Kysymyksiä esitettiin myös moralisoiden, varoittaen tai syyttäen, kuten esimerkiksi "Löitkö häntä taas?". Lapsen toimintaan liittyviä kommentteja, ohjeita ja käskyjä ilmaistiin loukkaavasti (esim. "Ole hiljaa!") tai siten, ettei lapsi olisi kyennyt ymmärtämään niitä itse (esim. "Mene klinikalle!"). Opetus- ja kasvatushenkilökunnan puheessa kieltoja oli vähiten, ja niissä niin kasvatusta kuin lapsi koettiin hankalana (esim. "Älä raivoa tuolla tavalla!"). (Pihlaja 2008.)

Opettajien asenteisiin ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita kohtaan vaikuttavat eri tekijät. Ei-toivottu käyttäytyminen liittyy olennaisesti myös ADHD-diagnoosiin (Attention-Deficit Hyperactivity Disorder), ja tähän liittyen onkin tutkittu opettajien ja opettajaopiskelijoiden asenteita ADHD-diagnoosin saaneiden oppilaiden opettamisesta. Opettajien asenteet diagnoosin saaneita oppilaita kohtaan on todettu olevan ristiriitaisia. Ohanin ja kumppaneiden (2011) tutkimuksessa tietoisuus oppilaan ADHD-diagnoosista vaikutti opettajien ja opettajaopiskelijoiden hänestä tekemiinsä havaintoihin sekä lisäsi heidän kielteisiä odotuksiinsa oppilaan ongelmista ja niiden vakavuudesta. Diagnoosin vaikutus oli kuitenkin vähäisempää opettajilla, joilla oli enemmän opetuskokemusta tai jotka olivat saaneet kohdennettua koulutusta ADHD:sta. (Ohan, Visser, Strain & Allen 2011.) ADHD:hen liittyvän tiedon on todettu myös lisäävän opettajien ymmärrystä oppilaiden tuen tarpeista, mutta ei itseluottamusta selviytyä ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden kanssa (Ohan, Cornier, Hepp, Visser & Strain 2008).

Opettajat ovatkin nähneet itsensä ammattitaidottomiksi ei-toivottua käyttäytymistä kohdatessaan (Wright 2009). Andersonin ja kumppaneiden (2012) tutkimuksessa jo valmistuneiden opettajien havaittiin kokevan vähemmän myönteisiä tunteita ADHD-oppilaiden opettamista kohtaan kuin opettajaopiskelijoiden, joilla ei ollut työkokemusta. Opettajien suhtautuminen oli kuitenkin myönteisempää kuin opettajaopiskelijoiden, joilla oli työkokemusta. (Anderson, Watt, Noble & Shanley 2012.) Opettajat näkivät ADHD:hen liittyvän käyttäytymisen vähemmän vakavana mutta häiritsevämpänä kuin opettajaopiskelijat. Opettajaopiskelijat olivat kuitenkin haluttomampia puuttumaan oppilaiden käyttäytymiseen sekä lääkitsemään heitä kuin työssä käyvät opettajat. (Ohan ym. 2011.)

Opettajien näkemykset ei-toivotun käyttäytymisen muodoista ilmentävät heidän suhtautumistaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Ei-toivotun käyttäytymisen muotoihin liittyen on usein tutkittu kahta asiaa: yhtäältä sitä, minkä opettajat kokevat yleisimpänä ei-toivottuna käyttäytymisenä, ja toisaalta sitä, minkä opettajat kokevat vakavimpina ei-toivotun käyttäytymisen muotoina. Tutkimusten mukaan yleisimpänä luokassa esiintyvänä ei-toivottuna käyttäytymisenä opettajat ovat nähneet esimerkiksi työn välttelemisen (Axup & Gersch 2008; Poulou & Norwich 2000b), äänekkään käyttäytymisen (Axup & Gersch 2008) ja keskittymiskyvyttömyyden (Poulou & Norwich 2000b). Koulusuoriutumiseen liittyen alisuoriutuminen (Axup & Gersch 2008), työn vältteleminen (Axup & Gersch 2008; Poulou & Norwich 2000b), toimettomuus (Clunies-Ross, Little & Kienhuis 2008) ja passiivisuus (Ding ym. 2008) ovat opettajien näkemyksissä yleisintä ei-toivottua käyttäytymistä. Ulospäin suuntautuvan käyttäytymisen yleisimpiä muotoja taas ovat puhuminen ilman lupaa (Poulou & Norwich 2000b; Clunies-Ross ym. 2008; Ding ym. 2008), uhmakkuus, häiriköinti (Westling 2010), tottelemattomuus (Westling 2010; Viitala 2014, 165), siivottomuus, hermostunut liikehdintä (Poulou & Norwich 2000b) sekä poistuminen omalta paikalta (Axup & Gersch 2008). Myös kaikenlainen ääneen liittyvä häiriköinti, kuten kovaäänisyys (Axup & Gersch 2008) ja rupattelu (Ding ym. 2008) kuuluvat ulospäin suuntautuvaan käyttäytymiseen. Sisäänpäin suuntautuvaan yleisimpään käyttäytymiseen kuuluu niin ikään kaksi keskittymiskykyyn liittyvää haastetta:

keskittymiskyvyttömyys (Poulou & Norwich 2000b) ja tarkkaamattomuus (Ding ym. 2008).

Pouloun ja Norwichin (2000b) tutkimuksessa opettajat määrittelivät yleisimmän ei-toivotun käyttäytymisen lisäksi vakavinta ei-toivottua käyttäytymistä, josta masentuneisuus ja aggressiivisuus ovat esimerkkejä. Opettajien luokittelema vakavin ei-toivottu käyttäytyminen on myös osaksi samaa kuin aiemmin mainittu yleisin ei-toivottu käyttäytyminen: tottelemattomuutta, keskittymiskyvyttömyyttä ja toisten lasten häiriköintiä (Poulou & Norwich 2000b). Samalla vakavimpina pidettävät ei-toivotun käyttäytymisen muodot myös eroavat yleisimmin esiintyvistä ei-toivotusta käyttäytymisestä. Yleisimmissä ei-toivotun käyttäytymisen muodoissa painoarvoa annetaan eritoten ulospäin suuntautuvalla käyttäytymisellä, kun taas vakavimpana pidetyssä ei-toivotussa käyttäytymisessä mainitaan tähän kuuluvan vain kaksi käyttäytymisen muotoa, tottelemattomuus ja häiriköinti (Poulou & Norwich 2000b). Sen sijaan vakavimmassa ei-toivotussa käyttäytymisessä huomiota kiinnitetään koulusuoriutumiseen ja sisäänpäin suuntautuvaan käyttäytymiseen. Ensin mainittuun koulusuoriutumiseen kuuluvat koulupelko, yhteistyökyvyttömyys ja koulusta lintsaminen (Pouloun ja Norwichin 2000b), kun taas vetäytyminen yhteisestä toiminnasta, masentuneisuus ja negatiivisuus (Pouloun ja Norwichin 2000b) voidaan nähdä liittyvän sisäänpäin suuntautuvaan ei-toivottuun käyttäytymiseen. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei-toivotun käyttäytymisen muodoista opettajat näyttävät kuitenkin kuvailevan eniten ulospäin suuntautuvaa ei-toivottua käyttäytymistä.

Opettajien näkemyksiä ei-toivotun käyttäytymisen muodoista on mielenkiintoista verrata Kokkinoksen, Panayiotoun ja Davazagloun (2004) tutkimustuloksiin opettajaopiskelijoiden käsityksistä. Tutkimuksessa opettajaopiskelijat arvioivat oppilaiden avoimen, antisosiaalisen toiminnan vakavimmaksi ei-toivotun käyttäytymisen muodoksi. Tähän kuuluvat varastaminen, kiusaaminen ja koulun omaisuuden tuhoaminen (Kokkinos ym. 2004) edustavat ulospäin suuntautuvaa käyttäytymistä, joka saa merkittävästi jo valmistuneilta opettajiltakin huomiota yleisimpinä ei-toivotun käyttäytymisen muotoina. Arvioinneissa on kuitenkin eroa siinä, mitkä koetaan vakavimpina ei-toivotun käyttäytymisen

muotoina. Opettajaopiskelijoiden nähdessä, että tunteisiin ja keskittymiskykyyn liittyvät haasteet ovat vähiten vakavia (Kokkinos ym. 2004), työssä olevat opettajat puolestaan kokivat, että sisäänpäin suuntautuvat ongelmat, kuten edellä mainitut masentuneisuus ja toiminnasta vetäytyminen, ovat luonteeltaan vakavimpia ei-toivotun käyttäytymisen muotoja (Poulou & Norwich 2000b). Mahdollisesti opetuskokemus lisää opettajilla ymmärrystä ei-toivotun käyttäytymisen moninaisuudesta, sillä Kokkinoksen ja kumppaneidenkin (2004) tutkimuksessa havaittiin, että opettajaopiskelijoiden opetuskokemus vaikutti näkemyksiin ei-toivotusta käyttäytymisestä, ja antisosiaalinen käyttäytyminen koettiin sitä vakavampana, mitä vähemmän opettajaopiskelijoilla oli opetuskokemusta.

2.2.2 Ei-toivotun käyttäytymisen selittäminen

Tutkimuksiin pohjaten opettajien antamia syitä oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle voidaan luokitella neljällä eri tavalla. Käyttäytymisen syyt voidaan esittää johtuvan oppilaan perheestä, oppilaasta itsestään, kouluympäristöstä tai eri kontekstien välisestä vuorovaikutuksellisesta suhteesta.

Tavanomaisesti opettajat näyttävät selittävän oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä tekijöillä, jotka ovat kouluun liittymättömiä. Käyttäytymisen syyt nähdään tällöin oppilaiden perheissä, kuten vanhempien sosioekonomisessa asemassa, koulutustasossa (Chakraborti-Ghosh 2008) ja asenteissa (Mavropoulou & Padelidiadu 2002) tai ylipäätään kotioloissa (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Kulinna 2007/2008; Naukkarinen 1999, 63; Chakraborti-Ghosh 2008; Viitala 2014, 168). Opettajat saattavat myös kieltää koulun osallisuuden käyttäytymisen vaikeuksiin toteamalla, että he eivät näe käyttäytymisen liittyvän suuriin luokkakokoihin, sääntöjen puutteeseen luokassa, suuriin koulutyön vaatimuksiin tai opettajien asenteisiin (Mavropoulou & Padelidiadu 2002). Tällaisissa tilanteissa kotien vastuu oppilaiden koulukäyttäytymisestä vaikuttaa korostuvan.

Opettajat voivat myös ajatella, että lapsissa itsessään on tekijöitä, jotka aiheuttavat ei-toivottua käyttäytymistä päiväkodissa tai koulussa (Westling 2010; Kulinna 2007/2008; Mavropoulou & Padelidiadu 2002; Orsati & Causton-Theo-

haris 2013; Naukkarinen 1999, 63; Viitala 2014, 168). Lapseen itseensä liittyviä tekijöitä voivat opettajien mukaan olla itsesäätelyn ongelmat (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Viitala 2014, 101), oppimisvaikeudet (Mavropoulou & Padeliaadu 2002) ja heikko itsetunto (Mavropoulou & Padeliaadu 2002; Viitala 2014, 100). Opettajat saattavat myös kokea, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ilmentää jotain oppilaan sisäisestä maailmasta. Käyttäytymisen nähdään kumpuavan esimerkiksi oppilaan tarpeista, jolloin käyttäytymisen taustalla uskotaan olevan aina jokin syy. (Lyons & O'Connor 2006.) Samoin opettajat voivat myös korostaa, että käyttäytymisen juuret ovat syvemmillä kuin havaittavassa toiminnassa, ja täten olettaa oppilaan psyykkisen tilan ja varhaisten kokemusten vaikuttavan hänen käyttäytymiseensä (Wright 2009). Yhtäältä opettajat ottavat myös huomioon oppilaan yksilöllisyyden suhteessa ympäristöön ja perimään, jolloin temperamentti ja muut oppilaan yksilölliset ominaisuudet nähdään selittävän käyttäytymistä (Lyons & O'Connor 2006).

Kun opettajat selittävät oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä oppilaaseen liittyvillä tekijöillä, he myös kokevat voivansa vaikuttaa tehokkaasti ongelman käsittelyyn. Sitä vastoin, mikäli opettajat selittävät oppilaan käyttäytymistä ulkoisilla syillä, kuten oppilaan vanhempiin liittyvillä tekijöillä, näkevät he oman panoksensa vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen pienenä. Näin ollen se, mihin syihin opettajien selitykset oppilaan käyttäytymisestä pohjaavat, on merkittävää. (Mavropoulou & Padeliaadu 2002.)

Harvinaisempaa vaikuttaa olevan, että opettajat liittäisivät ei-toivotun käyttäytymisen syyt ensisijaisesti kouluun, mutta tällaisistakin näkemyksistä on näyttöä. Pouloun ja Norwichin (2000a) tutkimuksessa opettajat selittivät oppilaiden käyttäytymisen vaikeuksien liittyvän enemmän kouluympäristöön ja opettajien toimintaan kuin oppilaiden perheeseen. Tutkimustulosten todettiin olevan selkeästi ristiriidassa muiden tutkimusten kanssa, joissa on selvitetty opettajien näkemyksiä oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen syistä (Poulou & Norwich 2000a). Myös opettajien työkokemus vaikuttaa siihen, selittävätkö he ei-toivotun käyttäytymisen johtuvan koulusta. Mavropouloun ja Padeliadun (2002) tutkimuksessa kokeneemmat opettajat hylkäsivät useammin kouluun liittyvät

tekijät käyttäytymisen ongelmien aiheuttajina kuin opettajat, joilla oli vähemmän työkokemusta.

Toisaalta ei-toivotun käyttäytymisen syiden selittäminen ei ole joko kotiin tai kouluun liittyvää, vaan opettajat saattavat myös ajatella, että nämä kaksi toimintaympäristöä vaikuttavat toisiinsa ja ilmenevät lapsen käyttäytymisessä. Tilanteessa, jossa koulun ja kodin käyttäytymistä ohjaavat arvot ja uskomukset poikkeavat toisistaan liikaa, on tavallista, että lapsi käyttäytyy ei-toivotusti koulussa (Lyons & O'Connor 2006; Orsati & Causton-Theoharis 2013). Tällöin lapselle asetetut odotukset käyttäytymisestä kyseisissä toimintaympäristöissä ovat liian erilaiset (Lyons & O'Connor 2006; Orsati & Causton-Theoharis 2013), jolloin ristiriita koulun odotusten ja lapsen toiminnan välillä on ilmeistä (Pihlaja 2012).

2.2.3 Ei-toivottuun käyttäytymiseen reagoiminen

Oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen on havaittu herättävän opettajissa monenlaisia tunteita, jotka vaikuttavat siihen, miten opettajat suhtautuvat ei-toivottuun käyttäytymiseen (Pihlaja 2012). Oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen herättämiä kielteisiä tunteita on raportoitu olevan viha, ärtymys (Kimura 2010; Poulou & Norwich 2000a), tyytymättömyys (Kitching 2009) surullisuus, nolostuminen (Kimura 2010), häpeä, pettymys (Cross & Hong 2012) ja välinpitämättömyys (Poulou & Norwich 2000a). Myös opettajien kokemat riittämättömyyden tunteet ovat tavallisia kohdattaessa ei-toivottua käyttäytymistä (Westling 2010). On esimerkiksi havaittu, että opettajien tavoissa puhua ei-toivotusti käyttäytyvistä oppilaista heijastuvat kyvyttömyys ja avuttomuus kohdata haastavia tilanteita (Pihlaja 2008). Ylipäättään opettajat kokevat kaikenlaisen oppilaiden epäsopevan (Cross & Hong 2012) sekä passiivisen ja epäkohteliaan käytöksen kielteisesti (Kimura 2010). Kielteisiä tunteita voivat herättää myös tilanteet, joissa oppilaat esimerkiksi pelleilevät, esittävät merkityksettömiä kysymyksiä ja valittavat (Kimura 2010).

Myös opettajien stressin tuntemukset ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen ovat yleisiä. Ei-toivotun käyttäytymisen on havaittu stressaavan opettajia ja häiritsevän koulun toimintaa (Kelly ym. 2007) sekä vaikuttavan myös muuhun

henkilökuntaan ja toisiin oppilaisiin (Kelly ym. 2007; Wood ym. 2014). Yksittäisten opettajien kokemaa stressiä ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen on tutkittu opettajilla, jotka opettavat ADHD-diagnoosin saaneita oppilaita. Greenen ja kumppaneiden (2002) tutkimuksessa opettajien stressiin vaikutti merkittävästi se, jos oppilaalla raportoitiin olevan ADHD:n liitännäisoina ei-toivottua käyttäytymistä, kuten aggressiivisuutta. Opettajat kokivat, että on merkittävästi stressaavampaa opettaa oppilaita, joilla on ADHD ja tähän liitettäviä käyttäytymisen vaikeuksia kuin ADHD-oppilaita, joilla näitä liitännäisoina ei ollut. (Greene, Beszterczey, Katzenstein, Park & Goring 2002.)

Opettajat näkevät usein kielteiset tunteet osana työtään. Omien kielteisten tunteiden osoittaminen oppilaille voi opettajien mielestä edistää niin järjestyksen pitoa luokassa kuin oppilaiden sitoutumista oppimiseen (Kimura 2010). Kielteisiä tunteita ei nähdä erillisinä muista työhön liittyvistä haasteista, vaan ne koetaan niiden osana (Kitching 2009). Opettajat voivat siis käyttää kielteisiä tunteita hyödykseen kohdatessaan ei-toivottua käyttäytymistä, eivätkä he koe kielteisten tunteita yksinomaan epäsuotuisana asiana. Toisaalta ei-toivotun käyttäytymisen herättämät kielteiset tunteet voivat myös haastaa opettajaa. Hastingsin ja Brownin (2002) tutkimuksessa todettiin, että opettajien heikko minäpystyvyyden tunne yhdistettynä vähäiseen tietoon oppilaan käyttäytymisen syistä saivat opettajat kokemaan haastavan käyttäytymisen kielteisesti. Sitä vastoin käyttäytymistä koskevan tiedon omaksuminen vähensi opettajien kielteisiä tunteita, kuten vihaa ja masentuneisuutta. (Hastings & Brown 2002.) Stressin ja toivottomuuden tunteet eivät välttämättä myöskään herää, jos opettajat kokevat, että heillä on edellytyksiä saada tukea tilanteeseen sekä mahdollisuus kouluttautumiseen (Poulou & Norwich 2000a).

Kielteisten tunteiden ohella opettajat puhuvat myös myönteisten tunteiden merkityksestä käsiteltäessä ei-toivottua käyttäytymistä. Myönteisiin tunteisiin keskittymisen on nähty esimerkiksi auttavan työssä jaksamisessa (Cross & Hong 2012). Opettajat myös näkevät, että kielteisten tunteiden kokeminen ei estä heitä suhtautumasta oppilaisiin myönteisesti. Esimerkiksi Lyonsin ja O'Connorin

(2006) tutkimuksessa opettajat kokivat suhtautuvansa kaikkiin oppilaisiin myönteisesti, vaikka käyttäytymisen vaikeudet aiheuttivat ärsyyntymistä. Myös Pouloun ja Norwichin (2000a) tutkimuksessa opettajat kertoivat tuntevansa ei-toivotusti käyttäytyviä lapsia kohtaan sympatiaa kielteisten tunteiden ohella.

Opettajien käyttämät keinot ei-toivottuun käyttäytymiseen vastaamisessa ovat vaihtelevia. Yhtäältä opettajat pyrkivät näkemään oppilaan hyvän käytöksen ja vahvistamaan sitä, toisaalta opettajat käyttävät ei-toivottua käyttäytymistä kohdatessa pakkokeinoja, kuten oppilaan kiinnipitämistä ja poistamista luokasta (Orsati & Causton-Theoharis 2013). On myös todettu, että kaikki opettajat eivät käytä ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseen pyrkiviä keinoja työssään (Westling 2010) tai niitä käytetään epä johdonmukaisesti (Kulinna 2007/2008).

Myönteisinä opettajien käyttäminä keinoina voidaan pitää suoraa keskustelua, hyvän käytöksen huomaamista, positiivisten mallien antamista (Kulinna 2007/2008), kehumista ja pyrkimystä ymmärtää oppilaiden käyttäytymistä (Axup & Gersch 2008). Opettajat kokevat, että haastavasti käyttäytyvä oppilas on otettava huomioon henkilökohtaisesti. Suhteen rakentamisen (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Roache & Lewis 2011), oppilaan tilanteeseen samaistumisen (Roache & Lewis 2011) ja yksilöllisen kohtaamisen (Poulou & Norwich 2000a) on nähty auttavan käyttäytymisen vaikeuksien hallinnassa. Lisäksi opettajat ovat todenneet, että ei-toivottua käyttäytymistä koskevan tilanteen poissulkeminen mielestä oppitunnin jälkeen sekä valmentautuminen etukäteen vastaavia tilanteita varten auttavat ei-toivotun käyttäytymisen kohtaamisessa (Axup & Gersch 2008). Yhteistyön hyödyntäminen esimerkiksi vanhempien (Poulou & Norwich 2000a) ja asiantuntijoiden (Poulou & Norwich 2000a; Wright 2009) kanssa on koettu toimivaksi keinoksi hallita ei-toivottua käyttäytymistä. Yhteistyön merkitys korostuu myös opettajien kokemassa kyvykkyydessä kohdata haastavaa käyttäytymistä. Pouloun ja Norwichin (2000a) tutkimuksessa opettajat kokivat, että heidän kyvykkyytensä vastata käyttäytymisen haasteisiin eivät liittyneet heihin itseensä tai hankittuun opettajankoulutukseen, vaan mahdollisuuteen tehdä yhteistyötä vanhempien ja asiantuntijoiden kanssa sekä saada lisäkoulutusta. Lisäksi opettajien välinen kollegiaalinen yhteistyö on todettu arvokkaaksi tueksi

käsiteltäessä ei-toivottua käyttäytymistä (Baker 2005; Axup & Gersch 2008). Opettajat myös kokevat hyötyvänsä ei-toivotun käyttäytymisen käsittelemisestä yhdessä perheen ja ystävien kesken (Axup & Gersch 2008).

Kielteisinä ja ankarina ei-toivotun käyttäytymisen hallinnan keinoina voidaan pitää esimerkiksi rangaistuksia (Roache & Lewis 2011; Clunies-Ross ym. 2008; Viitala 2014, 168) ja uhkauksia (Clunies-Ross ym. 2008). Rangaistusten käytön on yhtäältä nähty lisäävän oppilaiden huonoa käytöstä (Roache & Lewis 2011) ja olevan merkitsevästi yhteydessä opettajien kokemaan kohonneeseen stressiin (Clunies-Ross ym. 2008). Toisaalta on myös todettu, että rangaistuksilla ja uhkauksilla on merkitsevä yhteys oppilaiden tehtäväsuuntautuneen käyttäytymisen kanssa (Clunies-Ross ym. 2008). Päiväkotikontekstissa rangaistusten on osoitettu lisäävän lasten välistä kiusaamista (Repo 2013, 87-88). Vaikutukset rangaistusten ja uhkausten käytöstä eivät siten ole aina ennustettavissa.

Toimivat ei-toivotun käyttäytymisen hallintaan liittyvät keinot voivat olla vaihtelevia. Roachen ja Lewisin (2011) tutkimuksessa opettajat näkivät, että toimivat keinot toivotun käyttäytymisen lisäämiseen ovat monenlaisten käyttäytymiseen vaikuttavien tekijöiden yhdistäminen. Palkkioiden, rangaistusten, keskustelun, toivotun käyttäytymisen vahvistamisen, osallistamisen ja luottamuksen osoittamisen koettiin olevan yhdessä käytettäessä toimivia keinoja. (Roache ja Lewis 2011.) Friedman-Kraussin ja kumppaneiden (2014) tutkimuksessa opettajat puolestaan kokivat, että opettajajohtoinen toiminta edesauttoi käyttämään tehokkaasti ja tietoisesti käyttäytymisen ohjaamisen keinoja. Tiedetäänkin, että oppilaiden oppimista voidaan edistää tehokkailla käyttäytymisen ohjaamisen menetelmillä (Ding ym. 2008), kuten opettajien tavalla esittää selkeästi käyttäytymiseen liittyviä rajoja (Kunter, Baumert & Köller 2007). Opettajajohtoisuuden voidaan siten nähdä vaikuttavan myönteisesti niin oppilaiden käyttäytymiseen kuin oppimiseen. Hyödyllisiä opettajajohtoiset menetelmät ovat myös siksi, että niiden ajatellaan vähentävän opettajien kokemaa stressiä (Friedman-Krauss ym. 2014). Toisaalta opettajien mukaan menetelmien käyttö voi olla myös vaativaa, koska ne edellyttävät heiltä selkeää käsitystä käytetyistä menetelmistä (Ding ym. 2008).

3 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

3.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Keräsimme tutkimusaineiston kevään ja kesän 2016 aikana internetin julkisilta keskustelupalstoilta. Aineiston kerääminen aloitettiin kirjoittamalla Googlen hakukoneeseen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen viittaavia ilmauksia, kuten ”hankala oppilas”, ”hankalat oppilaat”, ”vaikea oppilas luokassa”, ”häiriköoppilas”, ”häiritsevät oppilaat”, ”häiriökäyttäytyminen koulussa” ja ”aggressiivinen oppilas”. Lisäksi aineistoa kerättiin vielä erikseen suomi24.fi -keskustelupalstalta hakusanalla ”työrauha”. Edellä mainituilla hakusanoilla löydettiin verkkosivustojen keskustelupalstoja, joilla käytiin keskustelua koulussa ilmenevästä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Näitä verkkosivustoja olivat anna.fi, lily.fi, suomi24.fi ja vauva.fi. Kaikki tutkimuksessa käytetyistä sivustoista tarjosivat keskustelupalstapalveluja osana muuta verkkosivustopalveluaan, mikä on verkkosivustoille tyypillistä (Sosiaalisen median sanasto 2010, 28).

Valitsimme keskustelupalstoilta aineistoksi keskusteluketjuja, joissa opettajiksi tunnustautuneet henkilöt keskustelivat keskenään tai liittyivät yleiseen eiammatilliseen keskusteluun oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Keskusteluketjuissa opettajaksi tunnustauduttiin joko puheenvuoron sisällössä (”Olen yläkoulun erityisope” / ”t. yläasteen ope”) tai nimimerkillä (”luokanopettaja” / ”ope”). Lisäksi puheenvuorot, joissa kirjoittaja kuvasi toimijuuttaan opettajana (”Mä opetan sitten niitä muita.”), otettiin aineistoksi. Muiden kuin opettajien puheenvuorot ja puheenvuorot, jotka eivät täyttäneet yllä mainittuja kriteerejä, merkittiin sulkeilla ja jätettiin analyysin ulkopuolelle. Näin toimien oli tarkoitus varmistua siitä, että tutkimusaineisto sisälsi vain opettajien puheenvuoroja oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä.

Aineiston rajaaminen ainoastaan opettajien puheenvuoroihin tarkoitti sitä, että tarkoituksenmukaisen otannan keinona tutkimuksessa käytettiin ryhmän

ominaisuuksien perusteella tehtyä otantaa, missä opettajat toimivat avaintiedonantajina. Valitsimme tiedonantajiksi opettajia, koska heillä on oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvää asiantuntemusta ja arvokasta tietoa ongelmien syistä. (Patton 2015, 267, 284.) Samalla opettajat muodostivat homogeenisen joukon siten, että he olivat saman ammattialan edustajia. Opettajat olivat joukkona myös heterogeeninen, sillä tutkimuksessa opettajia ei eroteltu sen mukaan, millaisissa tehtävissä tai millä koulutusasteella he työskentelivät.

Aineistoksi otetut keskusteluketjut kopioitiin Word-tekstinkäsittelyohjelmaan ja tallennettiin erillisiksi tiedostoiksi. Tiedostoihin merkittiin kopioinnin päivämäärä ja kellonaika, jotta aineiston rajausta olisi nähtävissä. Aineisto muokattiin helppolukuiseksi tekstiksi (Arial Unicode MS 12, riviväli 1.15), joka koostui yhteensä 20 keskusteluketjusta (295 sivua). Ajallisesti aineiston keskustelut oli käyty vuosien 2005–2016 välillä. Tutkimusaineistossa pisimpien keskusteluketjujen aikaväli oli 2–4 vuotta. Keskustelupalstat tarjosivat aineistoa suhteellisen pitkältä aikaväliltä, sillä verkkosivustojen viestiketjut tallentuvat keskustelufoorumille pysyvästi, ellei niitä erikseen poisteta (Sosiaalisen median sanasto 2010, 28).

Seuraavaksi kuvaamme keskusteluketjuissa käytyjä keskusteluja verkkosivuttain. Anna.fi -verkkosivustolta otettiin aineistoon kolme keskusteluketjua. Keskusteluissa käsiteltiin päiväkodissa, alakoulussa ja yläkoulussa ilmenevää oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Keskusteluihin osallistui aktiivisesti muutama opettaja, ja niissä korostui vuoropuhelu opettajien ja vanhempien välillä. Keskustelun aiheina olivat häiriökäyttäytymisen muodot, syyt ja toimintaohjeiden jakaminen häiriökäyttäytymiseen vastaamisessa. Opettajat myös vaihtoivat mielipiteitä ei-toivotun käyttäytymisen moraalisuuteen liittyen. Kodin ja koulun välisen yhteistyön merkitys korostui keskusteluissa, joissa opettajien huolenaiheena oli vanhempien välinpitämättömyys lastensa kasvatuksessa. Keskustelut olivat pääosin opettajien asiantuntemuksen jakamista lasten vanhemmille, mikä oli luonteeltaan asiallista ja ammatillista. Sitä vastoin yhdessä keskusteluketjussa keskustelu oli vallitsevasti mielipiteiden vastakkainasettelua opettajien ja vanhempien välillä.

Lily.fi -verkkosivustolta otettiin aineistoon yksi keskusteluketju. Kyseinen keskusteluketju oli erilainen kuin muut aineistossa olevat keskusteluketjut, sillä sen aloituksena oli oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä käsittelevä blogiteksti, joka osoitettiin suoraan opettajille. Blogitekstin oli kirjoittanut ei-opettaja, joka jakoi kokemuksia omilta yläasteajoiltaan ja opettaja-ystävänsä kohtaaman tilanteen haastavan oppilaan kanssa. Blogin kirjoittaja herätteli osallistujat kysymällä, miten opettajat vastaisivat kuvailemansa teini-ikäisen käyttäytymiseen. Keskustelua käytiin opettajien ja blogitekstin kirjoittajan välillä, ja blogin kirjoittaja ohjasi keskustelua muutamaa otteeseen kommentteilla ja kysymyksillä. Valtaosa keskusteluun osallistujista tunnustautui opettajiksi, jotka jakoivat keskustelussa opettajalta vaadittuja ominaisuuksia ja toimivia toimintatapoja teinien kanssa työskentelemiseen sekä keinoja työssä jaksamiseen. Keskusteluun osallistujat esittivät myös syitä oppilaiden käyttäytymiselle sekä pohtivat, onko opettajan sukupuolella, iällä ja opetettavilla aineilla väliä sen suhteen, miten oppilaat heihin suhtautuvat. Kokonaisuudessaan keskustelu oli opettajien kokemusten ja mielipiteiden jakamista, mikä oli luonteeltaan aktiivista ja korostetusti myönteistä.

Suomi24.fi -verkkosivustolta otettiin aineistoon kaksitoista keskusteluketjua. Keskusteluissa käsiteltiin alakoulussa, yläkoulussa ja ammattikoulussa ilmevästä oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Joissakin keskusteluissa vain opettajat keskustelivat keskenään, toisissa keskusteluissa osallistuminen opettajien ja ei-opettajien kesken oli tasapuolista ja muutamaa keskusteluun osallistui vain yksi opettaja. Suomi24.fi -verkkosivustolta otetuissa keskusteluketjuissa puheenaiheet olivat moninaisia. Keskustelua käytiin opettajan auktoriteetista, oppilas-opettaja -suhteen luonteesta sekä opettajan roolista kasvattajana. Keskusteluissa korostui opettajien neuvottomuus, jolloin he etsivät yhdessä keinoja työrauhan ja kurinpidon säilyttämiseksi luokassa. Opettajat ottivat esille myös tilanteita yksittäisiin hankaliin oppilaisiin liittyen sekä määrittivät lasten ja nuorten aggressiivisen käyttäytymisen normaaliutta. Lisäksi he jakoivat kielteisiä kokemuksia erityisoppilaiden ja maahanmuuttajaoppilaiden opettamisesta sekä käsitte-
-

vät opettajien kollegiaalisen tuen puutteita ja vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä. Kokonaisuudessaan keskusteluja luonnehti ratkaisukeskeisyys ja puheenvuorojen tarkoituksena oli hakea tukea muilta opettajilta. Keskustelu oli vastavuoroista ja näin ollen tukea haettaessa sitä myös saatiin. Saadun tuen hyödyllisyyttä ilmaistiin esimerkiksi siten, että keskustelija kiitti saamistaan neuvoista, ohjeista ja kannustuksesta. Osassa keskusteluja osallistumisen tarkoituksena oli purkaa mieltä haastaviksi esitetyistä asioista ja näin ollen keskustelu oli luonteeltaan kielteistä. Näissä keskusteluissa opettajat ilmensivät toivottomuuttaan oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen aiheuttamien haasteiden edessä.

Vauva.fi -verkkosivustolta otettiin aineistoon neljä keskusteluketjua. Keskusteluissa käsiteltiin oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ala- ja yläkouluissa. Suurimmassa osassa keskusteluja opettajat olivat enemmistönä tai osallistuivat keskusteluun tasapuolisesti ei-opettajien kanssa. Keskustelun aiheina olivat häiriökäyttäytymisen muodot, syyt ja ongelmalliseen käyttäytymiseen vastaaminen sekä tähän liittyen myös auktoriteetin saamisen ja ylläpitämisen keinot luokassa. Lisäksi keskustelua käytiin opettajien työssä jaksamisesta ja mielenterveyden ylläpitämisestä sekä opettajalle soveltuvasta eettisestä toiminnasta. Keskusteluihin osallistumisen tarkoituksena oli saada tukea ja neuvoja haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa työskentelemiseen. Näin ollen keskustelut olivat luonteeltaan kannustavaa ja ammatillista tukea antavaa puhetta. Poikkeuksena edellisestä oli yksi keskusteluketju, jonka loppupuolella opettaja synnytti keskustelua kollegansa toiminnasta jakaa tietoa oppilaastaan.

Tutkimuksessa käytettyjen verkkosivustojen käyttäjäprofiilitietoja (Taulukko 1) tarkasteltaessa voidaan olettaa, että suurin osa keskusteluun osallistuneista opettajista olivat työssäkäyviä 25-49 -vuotiaita naisia. Opettajilta vaadittu koulutustaso näkyy myös käyttäjäprofiilitiedoissa, sillä verkkosivustojen käyttäjistä lähes puolet ovat korkeasti koulutettuja. Oletettavasti opettajien asuinpaikkana olivat Suomen suurimmat kaupungit, ja mahdollisesti Uudenmaan maakunta oli opettajien asuinpaikkana yliedustettuna. On siten mahdollista, että aineistossa korostuvat kuvaukset oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä eteläisessä Suomessa.

TAULUKKO 1. Aineistoa tuottaneiden verkkosivustojen käyttäjäprofiilit

	anna.fi*	lily.fi**	suomi24.fi***	vauva.fi****
sukupuoli	naisille suunnattu sivusto	naisille suunnattu sivusto	naiset 49 % miehet 51 %	naiset 61 %
suurimmat ikäryhmät	25-44 -vuotiaat (41 %)	kohderyhmä alle 35-vuotiaat	35-49 -vuotiaat (27 %)	25-34 -vuotiaat (27 %) 35-49 -vuotiaat (27 %)
koulutus	korkeakoulutus (44 %)	-	-	2. asteen koulutus (44 %) korkeakoulutus (39 %)
käyttäjien asuinpaikat	pääkaupunkiseutu (23 %) yli 30 000 asukkaan kaupungit (48 %)	-	-	Uudenmaan maakunta (31 %)

* Annan verkkolehti. 2015. ** A-lehdet. 2017.

*** Aller. 2015.

**** Sanoma. 2016.

3.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien kielenkäyttöä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Analyysimenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia, jonka avulla tutkitaan kielenkäyttöä ja muuta merkitysvälitteistä toimintaa (Jokinen, Juhila & Suoninen 2016, 17). Keskeistä on se, mitä kielenkäytöllä tehdään (Potter 2004, 203) eli miten sosiaalista todellisuutta tuotetaan (Jokinen ym. 2016, 17; Potter 2004, 203) niin puhutussa kuin kirjoitetussa kielessä (Jokinen ym. 2016, 26). Diskurssianalyysissa tutkimuksen fokuksena ovatkin puhetavat ja puhekäytänteet eli diskurssit (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 225). Diskurssin käsitteen ohella tutkimuksessa voidaan käyttää merkityssysteemin tai tulkintareper-tuaarin käsitteitä. Näillä kaikilla käsitteillä tarkoitetaan sisäisesti eheitä ja säännömukaisia merkityssuhteiden systeemejä (Jokinen ym. 2016, 34), joilla rakennetaan ja todennetaan erilaisia versioita maailmasta, yhteiskunnasta, tapahtumista ja sisäisistä psykologisista tiloista (Potter 2004, 202).

Diskurssianalyysissa lähtöoletuksena on sosiaalinen konstruktionismi, minkä mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu ihmisten kielellisessä ja muussa sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Diskurssianalyysissa tarkastellaan tiedon muodostumista (Hirsjärvi ym. 2009, 225), koska sosiaalisen konstruktionismin mukaisesti tietoa rakennetaan ja merkityksellistetään eli konstruoidaan kielen avulla (Burr 2003, 4; Jokinen ym. 2016, 26). Nämä konstruktiiviset merkityssysteemit sisältävät ei-heijastavuuden ajatuksen, millä tarkoitetaan sitä, että kieltä tai kielenkäyttöä ei oleteta todellisuuden kuvaksi (Jokinen ym. 2016, 28; Burr 2003, 5). Näin ollen sosiaalisessa konstruktionismissa suhtaudutaan kriittisesti itsestään selvinä pidettyjä asioita kohtaan, ja pidetään niitä sen sijaan relatiivisina eli tiettyyn historialliseen aikaan ja kulttuuriin sidottuina (Burr 2003, 3). Se, miten opettajat kielenkäytöllään oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä kuvaavat, ilmentää siis sosiaaliseen konstruktionismiin pohjaten jotain siitä todellisuudesta, ajasta ja kulttuurista, jossa he myös elävät. Samalla opettajat kielenkäytöllään myös järjestävät, rakentavat, uusintavat ja muuttavat sosiaalista todellisuutta (Jokinen ym. 2016, 26).

Analysoimme tutkimusaineiston diskursiivisen psykologian periaatteiden mukaisesti. Diskursiivista psykologiaa pidetään diskurssianalyysin metodeja ja teoriaa soveltavana tutkimusalana, joka on kiinnostunut psykologisten aiheiden tutkimisesta. Diskursiivisessa psykologiassa tarkastellaan puhetta, jossa ihmiset kertovat tapahtumista, joissa he ovat olleet osallisena tai joita he ovat olleet todistamassa. (Edwards 1999.) Tällaisia aiheita ovat esimerkiksi ihmisten asenteiden, ennakkoluulojen, tapahtumille annettujen selitysten (Edwards 1999; Whetherell 2007) ja julkisten mielipiteiden tutkiminen (Whetherell 2007).

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, millaisia selityksiä opettajat antavat internetin keskustelupalstoilla oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle. Opettajien antamiin selityksiin liittyen kiinnitimme huomiota siihen, keiden selitetään olevan oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä vastuussa ja miten heidän toimijuuttaan kuvataan (Edwards & Potter 1992). Tarkastelun keskiössä analyysissä oli se, millaiset kuvaukset ja selitykset rakennettiin eri keskustelun kohdissa ymmärrettäväksi ja millaisia asiantiloja niillä rakennettiin. Näin ollen toimijoiden tavat kuvata ilmiöitä ja nimetä niille syitä olivat olennaisia. (Suoninen 2016, 232.) Lisäksi tarkastelimme sitä, millaisia laajempia merkityksiä oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle rakennettiin.

Aineiston analyysi alkoi jo tutkimusaineiston keruuvaiheessa, kun tietoisesti valitsimme aineistoksi keskusteluja, joissa puheenaiheena oli oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ja joissa keskusteluun osallistujana oli vähintään yksi opettaja. Tässä vaiheessa luimme alustavasti aineistoa ja havaitsimme sen olevan tutkimuskysymysten mukaista, eli aineistossa opettajat selittivät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä ja selityksistä oli erotettavissa omia ajatuskokonaisuuksia merkityksenantojen pohjaksi. Aluksi opettajien puheenvuoroja tarkasteltaessa kiinnitettiin huomiota opettajien esittämiin selityksiin oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Tarkastelimme selityksiä, jotka oli rakennettu tosiasioiksi ja jotka esitettiin heikentäen muita vaihtoehtoja (Edwards & Potter 1992). Selitykset koodattiin punaisella värillä, minkä jälkeen merkityt kohdat siirrettiin sellaisenaan erilliseen tiedostoon. Kunkin selityksen kohdalla otimme koko selitystä koskevan kontekstin analyysiin mukaan. Keskusteluketjuista analyysiin mukaan

otettujen aineistoesimerkkien ohien merkitsimme keskusteluketjun tiedot niiltä osin kuin verkkosivusto niitä tarjosi (keskusteluketjun otsikko, verkkosivuston nimi, nimimerkki, puheenvuoron päivämäärä ja kellonaika). Näin varmistimme, että aineistoesimerkit olivat myös helposti löydettävissä aineistosta mahdollisia tarkistuksia varten.

Lukiessamme opettajien antamia selityksiä oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle havaitsimme alustavasti, että valtaosa selityksistä liitettiin oppilaan vanhempiin. Lisäksi havaitsimme, että selitykset koskivat oppilaan biologisia tekijöitä. Tässä vaiheessa tiedostimme, että nämä toisistaan poikkeavat selitykset tultaisiin ryhmittelemään omiksi kokonaisuuksikseen. Jatkotyöskentely aineiston parissa sekä keskustelut ohjaajan ja muiden opiskelijoiden kanssa edistivät muiden syyryhmien muodostamista. Tässä vaiheessa havaitsimme, että aineiston analyysiyksiköksi muodostui ajatuskokonaisuus. Ajatuskokonaisuus vaihteli pituudeltaan sanasta useita lauseita käsittävään puheenvuoroon. (esim. Polit & Hungler Tuomen ja Sarajärven 2009, 110 mukaan.) Opettajien antamien selitysten pohjalta muodostettiin yksitoista erilaista ryhmää. Nämä ryhmät olivat kehityksellinen vaihe, käyttäytymisen kontekstuaalisuus, poliittiset tai hallinnolliset ongelmat, vuorovaikutukselliset tai ryhmädynaamiset tekijät, biologiset tekijät, ajanilmiö, vanhemmat, lainsäädännölliset ongelmat, tietyn ryhmän ongelma, opettajan ammattitaito tai opettajankoulutus sekä moniongelmaisuus. Muodostettujen ryhmien perusteella jaoinme aineistoesimerkit sisällöllisesti omiin ryhmiinsä. Alustavasti muodostetut ryhmät tiivistyivät lopulta siten, että poliittiset ja hallinnolliset ongelmat, lainsäädännölliset ongelmat sekä ei-toivotun käyttäytymisen ajankohtaisuus yhdistyivät rakenteellisten syiden ryhmäksi. Lisäksi vuorovaikutukselliset tai ryhmädynaamiset tekijät yhdistyivät yksilöpsykologisten syiden ryhmäksi.

Opettajien antamien selitysten ryhmittely toimi pohjana merkityksenantojen muodostamiselle. Tarkoitamme merkityksenannon käsitteellä samaa kuin diskurssin ja tulkintarepertuaarin käsitteillä. Merkityksenannot ovat siis samanaisten kielikuvien ja puhetapojen etsimistä erillisiksi kokonaisuuksiksi (Hirsjärvi ym. 2009, 226). Merkityksenannon käsite valikoitui tutkimukseen siksi, että

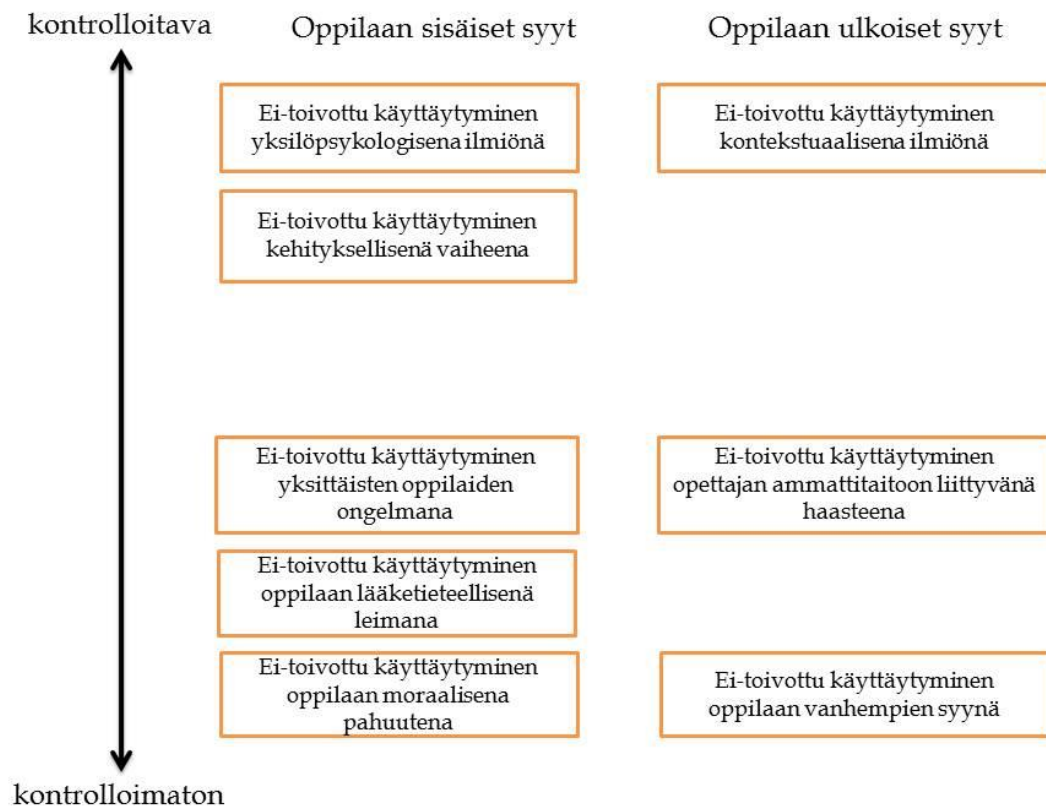
tutkimuksessa on keskiössä yksittäisten opettajien antamat merkitykset oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle. Merkityksenantojen keskiössä oli opettajien antamat syyt oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle sekä näihin liittyvät pienemmät kielelliset yksiköt, kuten annetut nimitykset ja sanavalinnat. Merkityksenantoja oli tässä vaiheessa kymmenen. Nämä merkityksenannot olivat seuraavat: ei-toivottu käyttäytyminen oppilaan biologisena ominaisuutena, oppilaan moraalisenä pahuutena, oppilaan yksilöpsykologisena syynä, oppilaan kehityksellisenä vaiheena, oppilaan vanhempiin liittyvänä syynä, opettajan ammattitaitoon liittyvänä syynä, rakenteellisina syinä, tiettyyn ryhmään liittyvinä syinä, kontekstuaalisina syinä ja moniongelmaisina syinä. Vertailtuamme merkityksenantoja keskenään ne tiivistyivät kahdeksaan merkityksenantoon. Rakenteelliset syyt liitettiin opettajan ammattitaitoon ja moniongelmaiset syyt yhdistettiin yksilöpsykologisiin syihin. Lisäksi merkityksenantojen nimet muokkaantuivat vielä lopulliseen muotoonsa, jotka esitämme tulokset-luvussa.

Luokittelimme merkityksenannot lopuksi vielä kahden oppilaan ei-toivotua käyttäytymistä luonnehtivan kriteerin mukaisesti: 1) loivatko opettajat käyttäytymisestä kontrolloitavaa vai kontrolloimatonta kuvaa sekä 2) olivatko opettajien tuottamat syyt käyttäytymiselle oppilaan sisäisiä vai ulkoisia syitä. Käyttämisen kontrolloitavuudella tarkoitimme sitä, että opettajat esittivät keinoja oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen vaikuttamiseksi. Kontrollin sijaintipaikan taas päätelimme sen mukaan, miten opettajat selittivät käyttäytymistä eli liitettiinkö se oppilaan sisäisiin vai oppilaasta riippumattomiin ulkoisiin tekijöihin.

4 TULOKSET

Tässä luvussa esittelemme, millaisia merkityksiä opettajat rakentavat internetin keskustelupalstoilla oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle. Opettajien puheesta on tunnistettavissa kahdeksan merkityksenantoa, jotka rakentavat ei-toivotusta käyttäytymisestä joko kontrolloitavaa tai kontrolloimatonta. Lisäksi ei-toivottu käyttäytyminen tuotetaan joko oppilaan sisäisistä tai ulkoisista tekijöistä johtuvaksi (Kuvio 1).

Ei-toivottu käyttäytyminen tuotetaan kontrolloitavaksi ja muutettavissa olevaksi seuraavissa merkityksenannoissa: ei-toivottu käyttäytyminen yksilöpsykologisena ilmiönä, ei-toivottu käyttäytyminen kehityksellisenä vaiheena ja ei-toivottu käyttäytyminen kontekstuaalisena ilmiönä. Sen sijaan, kun ei-toivottu käyttäytyminen esitetään oppilaan biologisena ominaisuutena, moraalisena pahuutena, yksittäisten oppilaiden ongelmana tai vanhempien syynä, sitä kuvataan kontrolloimattomissa olevilla tekijöillä. Viimeisessä merkityksenannossa, jossa ei-toivottu käyttäytyminen tuotetaan opettajan ammattitaitoon liittyväksi haasteeksi, oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä selitetään pääosin kontrolloimattomilla mutta myös kontrolloitavilla tekijöillä.



KUVIO 1. Opettajien oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle antamat merkitykset

4.1 Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen kontrolloitavana ominaisuutena

4.1.1 Ei-toivottu käyttäytyminen yksilöpsykologisena ilmiönä

Kun oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen liitetään oppilaan sisäisiin yksilöpsykologisiin syihin, käyttäytymisen taustalla esitetään olevan aina jokin tavoite tai tarkoitus. Ei-toivotun käyttäytymisen syiksi esitetään monia eri tekijöitä, jotka vaikuttavat oppilaassa ja heijastuvat hänen käyttäytymiseensä. Koska ei-toivotun käyttäytymisen taustalla olevia syitä esitetään olevan useita erilaisia, voivat syyt olla osittain päällekkäisiä muiden merkityksenantojen kanssa. Oleellista kuitenkin on, että vaikka käyttäytymisen syyksi luetaan oppilaan sisäiset syyt, häntä itseään ei asemoida ongelmaksi, vaan oppilaalla arvioidaan olevan useita erilaisia ongelmia, jotka vaikuttavat hänen käyttäytymiseensä.

Yksilöpsykologisia syitä annettaessa oppilaiden käyttäytymiseen rakennetaan pääosin ymmärtäväistä suhdetta, sillä merkityksenannossa korostuu pyrkimys nähdä ei-toivotun käyttäytymisen taakse ja koulun arjen ulkopuolelle huomioiden oppilaan elämäntilanne kokonaisuudessaan. Pääosin opettajat esittävät, että käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa, koska ei-toivotun käyttäytymisen syyt tuotetaan oppilaan tilapäisiksi ominaisuuksiksi. Joissain tilanteissa käyttäytymisen syyt esitetään kuitenkin niin vaikeina ja monitekijäisinä, ettei opettaja pysty niitä yksin ratkaisemaan.

Esimerkissä 1 oppilaiden toistuvan ei-toivotun käyttäytymisen syyt esitetään olevan lähtöisin psyykkisistä tekijöistä. Kirjoittaja myös perää opettajalta herkkyyttä ymmärtää käyttäytymisen taustalla olevia syitä.

Aineistoesimerkki 1

Vuosien varrella huomaa, että samat jekut toistuvat uudestaan ja uudestaan. Niihin oppii suhtautumaan huumorilla eikä ota henkilökohtaisesti. Yleensä oppilaat projisoivat omia pelkojaan ja epävarmuuttaan huonolla käytöksellä. Opettajan pitää nähdä käytöksen taakse ja ymmärtää mitä kaikkea siellä takana piilee. Opetitunnilla ei ole kyse opettajasta ja tämän pärjäämisestä, vaan oppilaista. Se kannattaa aina muistaa, kun oma opettajan ego saa kolauksen. Jokainen opettaja ja oppilas on oma ainutlaatuinen persoonansa ja kaikkia tarvitaan. (T2)

Esimerkissä 1 kirjoittaja esittää, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ilmenee ”jekkuina”, jotka ovat tuttuja ja toistuvia, ja ”niihin oppii suhtautumaan huumorilla”. Tässä huumorin käyttö voidaan ymmärtää opettajan keinona käsitellä oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Esimerkissä oppilaan käyttäytymisen psykologinen tulkinta ilmenee kirjoittajan selittäessä huonon käytöksen taustalla olevia tavanomaisia syitä; esitetään, että oppituntitilanteissa ulospäin näkyvä käyttäytyminen on heijastusta oppilaan sisäisistä pelon ja epävarmuuden tunteista. Ilmauksessa ”pitää nähdä käytöksen taakse ja ymmärtää” käytettävällä nessiiviverbillä ”pitää” opettajia velvoitetaan päättämään oppilaan käyttäytymisen taustalla olevia syitä (VISK § 1573). Näin korostetaan niin opettajan ymmärtäväisyyttä suhteessa oppilaisiin kuin opettajan vastuuta havaintojensa perusteella tulkita oppilaan käyttäytymistä. Esimerkissä opettaja asemoidaan ammattilaiseksi, jolla on aktiivinen rooli oppilaan todellisten ongelmien selvittäjänä ja joka kykenee suhtautumaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen neutraalisti eli ei-henkilökohtaisesti. Opettaja-oppilas -vuorovaikutussuhteen laatua korostetaan esittämällä, että oppitunneilla on ensisijaisesti kysymys oppilaiden pärjäämisestä, eikä opettajan itsetunnon eli ”egon” kohottamisesta. Yksilöpsykologisena kannanottona on myös esimerkin lopputoteamus, jossa korostetaan oppilaan ja opettajan yksilöllisyyttä ja tärkeyttä.

Esimerkissä 1 ei-toivotun käyttäytymisen kuvataan olevan peräisin oppilaan kokemista pelon ja epävarmuuden tunteista. Seuraavassa esimerkissä 2 oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen syytaustaa eritellään oppilaan sisäisiä tekijöitä laajemmin eli huomioiden oppilaan elämän eri osa-alueita.

Aineistoesimerkki 2:

Siihen, että joku nuori käyttäytyy niin, että koulussa aikuiset eivät tunnu saavan mitään otetta, on yleensä taustalla joku niin vaikea syy tai useammin ehkä montakin syytä, että ei sitä yksin ope pysty ratkomaan. Sen takia, kun joku oikein erityisesti kiukuttelee, mieleeni tulee ensimmäiseksi kysymys, mikä nuoren elämässä on niin pielessä, että tilanne ajautuu niinkin pitkälle. Joskus poikakaveri on jättänyt, joskus kotona on niin infernaaliset olosuhteet, että nuori itse toivoo pääsevänsä pois kotoa. Ja kaikkea siltä väliltä. (D5)

Esimerkissä 2 oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen esitetään tilanteena, jossa koulun aikuiset eivät saa nuoreen “mitään otetta”. Kieltohakuisella pronomiinilla “mitään” vahvistetaan aikuisten keinottomuutta tilanteessa (VISK § 740). Ei-toivottua käyttäytymistä kuvataan myös nuoren “erityisenä kiukutteluna”, johon on joko yksi “vaikea syy” tai vaihtoehtoisesti “montakin syytä”. Oppilaan ongelman vaikeaan luonteeseen tai ongelmien päällekkäisyyteen viitaten nimetään kaksi mahdollista syytä oppilaan käyttäytymiselle: seurustelusuhteen päättymisen ja “infernaaliset” eli helvetilliset kotiolot. Myös esimerkin päättävä tarkemmin määrittelemätön ilmaus “kaikkea siltä väliltä” luo kuvaa käyttäytymisen taustalla olevista monista syistä. Käyttäytymiseen liittyvät vaikeudet kuvataan yleisesti sellaisina, joihin opettaja ei pysty yksin vastaamaan. Kokonaisuudessaan oppilaan ei-toivotusta käyttäytymisestä luodaan kuvaa kehänä, jossa oppilaan vaikeudet jollain muulla elämän osa-alueella näyttäytyvät koulussa ei-toivottuna käyttäytymisenä. Näkökulmalla myös korostetaan opettajan vastuuta siitä, että oppilaan käyttäytymisen taustalla olevia syitä tarkasteltaessa on huomioitava oppilaan elämä kokonaisuutena ja ymmärrettävä oppilasta hänen vaikeuksiensa takia.

4.1.2 Ei-toivottu käyttäytyminen kehityksellisenä vaiheena

Oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen liittäminen kehitykselliseen vaiheeseen tarkoittaa sen yhdistämistä murrosiän haasteisiin eli oppilaan sisäisiin tekijöihin. Puhetapa on oppilasta ymmärtävä, koska ei-toivottu käyttäytyminen tuotetaan luonnolliseksi ja normaaliksi osaksi murrosikäisen nuoren elämää. Samoin kuin yksilöpsykologisessa merkityksenannossa myös tässä opettajat korostavat, että murrosikäisen tapaan käyttäytyvän oppilaan kanssa pärjää, kun opettaja suhtautuu oppilaaseen rauhallisesti ja huumorilla sekä ymmärtää nuoren kehitysvaiheita. Murrosikään liittyvä ei-toivottu käyttäytyminen merkityksellistetään siis siedettäväksi, eikä siihen ole tarkoitus aina puuttua.

Esimerkissä 3 on keskusteltu uutisesta, jossa erityisopettaja on poistanut voimakkein aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan ruokalasta. Oppilaan käyttäytyminen nähdään esimerkissä murrosikään kuuluvana, kun taas opettajan toimintaa tilanteessa arvostellaan.

Aineistoesimerkki 3:

Melkein kuka tahansa murrosikäinen poika voi käyttäytyä tuolla tavalla. Kenet tahansa yläkoululaisen oppilaan saa provoisoitumaan, jos lähtee heti kärkeen esittämään asiansa ikävällä tyylillä. Se kuuluu murrosikään. Tapahtumakuvauksen mukaan opettaja on tullut tilanteeseen itse ensin aggressiivisesti. Olen itse poistanut varmaan vähintään satoja päähineitä ruokalassa. Se on aina onnistunut ystävällisellä ja rauhallisella käytöksellä. Jos tarkoitus on opettaa hyvää käytöstä, pitää itse käyttäytyä hyvin. -- En näe mitään järkeä mennä naama irvessä mylvimään ja uhkailemaan ruokalasta poistolla. Ei ole mikään ihme, että opettaja oli saanut murrosikäiset pojat ärtymään. Alakoululaiset säikähtävät ärjyvää opettajaa. Murrosikäiset reagoivat moiseen vastustuksella ja uhmalla. Se on aivan normaalia. Siksi murrosikäisten opettajalla pitää olla lehmän hermot ja rauhallinen tyyli ja hyvät vuorovaikutustaidot. Fyysinen voimankäyttö on ääritilanteita varten. Oppilaan poistaminen pitää hoitaa rauhallisesti esim. kainaloista taluttamalla, ei tönimällä. (M1)

Esimerkissä 3 esitetään, että oppilaan aggressiivinen reagointi ruokalasta poistamiseen on ollut opettajan syy. Perusteluna tälle on, että opettaja on ilmaissut asiansa oppilaalle "ikävällä tyylillä", mistä oppilas on provoisoitunut. Esimerkissä selitetään, että murrosikäiselle on normaalia vastata uhmalla ja vastustuksella "mylvivän", "uhkailevan" ja "ärjyvän" opettajan toteuttamaan autoritaariseen kasvatukseen. Murrosiän merkitystä korostetaan toteamalla, että vielä alakouluikäiset tottelisivat tällaista opettajaa, mutta murrosikäisten tapa vastata tähän on "vastustus" ja "uhma". Puheenvuorossa murrosikäisiin oppilaisiin suhtaudutaan ymmärtäväisesti, mikä näkyy käyttäytymisen normalistamisena ja luonnollistamisena. Murrosikäisen ei-toivottu käyttäytyminen tuotetaan normaaliksi toteamalla, että se "kuuluu murrosikään" ja on "aivan normaalia". Käytöstä, joka selitetään nuoren kehitysvaiheen luonnollisena osana, ei siten pyritä muuttamaan. Sitä vastoin opettajalta vaaditaan "ystävällistä" ja kärsivällistä suhtautumista ("lehmän hermot", "rauhallisuus") ja vuorovaikutustaitoja tällaisten oppilaiden kanssa työskentelemiseen. Lisäksi opettajan tulee toimia esimerkillisesti,

mitä ilmennetään kollegoille kohdistetulla kehoituksella “Jos tarkoitus on opettaa hyvää käytöstä, pitää itse käyttäytyä hyvin”.

4.1.3 Ei-toivottu käyttäytyminen kontekstuaalisena ilmiönä

Tässä merkityksenannossa oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen yhdistetään tiettyihin ulkoisiin tilanteisiin. Opettajien mukaan vapaa, strukturoimaton tilanne ja suuri ryhmäkoko ovat itsessään oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavia tekijöitä. Opettajat esittävät myös, että ei-toivotusti käyttäytyvät oppilaat käyttäytyvät eri tavalla, kun opettaja kohtaa heitä henkilökohtaisesti. Ei-toivotun käyttäytymisen ilmeneminen liittyy siis oppilaasta riippumattomiin ulkoisiin tekijöihin. Merkityksenannossa opettajat tuovat esille runsaasti keinoja puuttua oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Seuraavassa esimerkissä 4 oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen syynä esitetään olevan ei-opettajajohtoinen tilanne luokassa.

Aineistoesimerkki 4:

Yleensä viimeinen tunti iltapäivällä on hälinäaltis eli hiukankin vapaampi tilanne johtaa sellaiseen pulinaan, supsutukseen, kiehnäämiseen ja sellaiseen yleiseen rauhattomuuteen. Ei siis mitään sellaista meteliä, että kuuluisi edes käytävään, mutta kuitenkin levoton tunnelma tulee helposti. Itse saan luokan hiljaiseksi joko lopettamalla puheen tai sitten suoraan napauttamalla levottomat nimeltä. Paras keino kuitenkin rauhoittamiseen on, että työtä on tarpeeksi jokaisella. Ei saa tulla luppoaikoja ja kaikilla pitää olla selvää, mitä pitää tehdä. Jos se on satuhetki, niin samalla voi piirtää, virkata tai mitä on vaihtoehtoisiksi tarjottukin. Jotkut kuuntelee vaan. (Q1)

Esimerkissä 4 iltapäivän viimeisen tunnin esitetään olevan tavallisesti “hälinäaltis”, jolloin luokassa syntyvästä vapaasta tilanteesta seuraa ei-toivottua käyttäytymistä. Kirjoittajan käyttämällä, oppilaiden käyttäytymistä kuvaavilla sanavainnoilla “pulina”, “supsutus”, “kiehnääminen” ja “rauhattomuus” luodaan kuvaa lievistä ei-toivotusta käyttäytymisestä. Tätä tarkennetaan vielä “siis”-itsekorjauksella, millä korostetaan, että käyttäytymisestä ei aiheudu varsinaista “me-

teliä”, vaan “levotonta tunnelmaa” (VISK § 1076). Toimiviksi keinoiksi ei-toivotuun käyttäytymiseen puuttumisessa esitetään oman puheen lopettaminen ja levottomien oppilaiden nimien ääneen sanominen. Ei-toivottua käyttäytymistä hallitaan kuitenkin kirjoittajan mukaan parhaiten, kun jokainen oppilas tietää, mitä tehdä ja että tekemistä on tarpeeksi. Vapaamman hetken, sadun kuuntelemisen, yhteydessä esitetään oppilaan keskittymistä tukeviksi keinoiksi “piirtäminen” ja “virkkaaminen”. Esimerkin päättävällä toteamuksella “Jotkut kuuntelee vaan” tuotetaan kuvaa niistä oppilaista, jotka kykenevät keskittymään ilman oheistekemistä. Tässä esimerkissä korostuu struktuurin merkitys ja opettajan vastuu ei-toivotun käyttäytymisen ennaltaehkäisyssä.

Esimerkissä 4 oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen esitetään siis syntyväksi vapaista tilanteista luokassa. Seuraavassa esimerkissä 5 oppilaan käyttäytyminen tuotetaan puolestaan riippuvaiseksi siitä, kenen kanssa ollaan vuorovai-
kutuksessa.

Aineistoesimerkki 5:

Edellinen kirjoittaja on oikeassa siinä, että lapset saattavat käyttäytyä eri ihmisten kanssa hieman eri tavoin, joten opettajallakin on välillä syytä itsetutkiskeluun. Toisaalta jos luokassa 20 oppilasta käyttäytyy kanssani moitteettomasti, niin täytyy olla varovainen oman toimintansa muuttamisessa näiden muutaman ongelmallisesti käyttäytyvän takia. Yleensä kuitenkin lapset käyttäytyvät samoin kaikkien koulun aikuisten kanssa, niin hyvässä kuin pahassa. Tämä tulee esille kollegoiden välisessä keskustelussa. (C9)

Esimerkissä 5 opettaja jakaa edellisen kirjoittajan kanssa saman näkemyksen siitä, että oppilaiden käyttäytyminen voi olla erilaista eri ihmisten kanssa toimiessa. Täten itsereflektion ja omien toimintatapojen pohtimisen todetaan olevan toisinaan tarpeellista. Esimerkissä esitetään kuitenkin, että oman toiminnan muokkaamiseen tulee suhtautua harkiten ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden takia, jos enemmistö oppilaista käyttäytyy hyvin. Muutaman ei-toivotusti käyttäytyvän oppilaan toiminta kuvataan “ongelmalliseksi” ja samalla tuotetaan kuvaa haluttomuudesta muokata omia toimintatapoja toivotusti käyttäytyvien oppilaiden kustannuksella. Vaikka esimerkki siis alkaa oppilaiden käyttäytymisen kontekstuaalisuutta korostamalla, esimerkin lopussa kuitenkin irrottaudutaan

tästä näkemyksestä toteamalla, että tyypillisesti oppilaat käyttäytyvät samalla tavalla jokaisen koulun aikuisen kanssa ”niin hyvässä kuin pahassa”. Tätä toteamusta perustellaan ”kollegoiden välisistä keskusteluista” saadulla tiedolla.

4.2 Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen kontrolloimattomana ominaisuutena

4.2.1 Ei-toivottu käyttäytyminen oppilaan lääketieteellisenä leimana

Kun opettajat selittävät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä lääketieteeseen pohjaten, oppilaan käytöksen juuret sijoitetaan sisäisiin geneettisiin tai neurologisiin syihin. Lääketieteeseen pohjautuvassa puhetavassa oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä tarkastellaan siis biologisesta näkökulmasta. Merkityksenannossa tuotetaan kuvaa ei-toivotusta käyttäytymisestä oppilaan pysyvänä ominaisuutena, mitä vahvistetaan käyttämällä oppilaan tilasta lääketieteellisiä termejä. Tällöin esitetään, ettei käyttäytymisen parantamiseen ole vaikuttamiskeinoja, tai vastuu oppilaan käyttäytymisestä siirretään muille ammattilaisille. Seuraavassa esimerkissä 6 oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen selitetään johtuvaksi oppilaan luonteesta olevasta häiriöstä, jonka taustalla on biologiset tekijät.

Aineistoesimerkki 6:

Jokaisen open luokkaan osuu jossain vaiheessa psykopaatin alku. Näitä myös sosiopaateiksi kutsuttuja luonnehäiriöisiä lienee prosentti tai pari väestöstä (muita luonnehäiriöitä on tietysti myös). Tämän häiriön juuret ovat geneeissä ja varhaisessa lapsuudessa, eikä näitä ihmisiä valitettavasti voi parantaa. Usein vanhemmat siirtävät patologian lapsilleen, joten ope joutuu toimimaan perheen kanssa, joka usein on kokonaisuudessaan häiriintynyt. (H2)

Esimerkissä 6 oppilaisiin liitetyillä psykopatologisilla nimityksillä (sosiopaatti, luonnehäiriöinen) viitataan psyykkiseen tilaan, jonka juuret ovat geneettisessä perimässä tai varhaislapsuudessa. Kehittyvässä lapsessa oleva häiriöllisyys tuotetaan näkyväksi nimittämällä tällaista lasta ”psykopaatin aluksi”. Tällöin myös esitetään aukottomana tosiasiana, että tämänkaltaisten ihmisten käytös ei ole parannettavissa. Lääketieteellisen sanaston, kuten parantaa-verbini sekä häiriö- ja

patologia-substantiivien käytöllä kirjoittaja tuottaa ei-toivotusta käyttäytymisestä kuvaa sairautena. Ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvää perimäalittiutta korostetaan selittämällä, että patologia siirtyy usein vanhemmilta lapsille. Oireilun todetaan myös liittyvän koko perheen toimintaan, jolloin perheen kuvataan olevan ”kokonaisuudessaan häiriintynyt.”

Esimerkissä 6 oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen syy, luonnehäiriö, tuotetaan lapsessa pysyvästi olevaksi ominaisuudeksi. Seuraavassa esimerkissä 7 esitetään, että oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen syynä voi olla pysyvä yksilöön liittyvä häiriöllisyys. Kirjoittaja kuitenkin peräänkuuluttaa varovaisuutta tällaisten lasten käyttäytymisen tulkintaan, sillä lapsia ei tulisi nimittää syyttä häiriökäyttäytyjiksi.

Aineistoesimerkki 7:

Jos lapsi tai aikuinen käyttäytyy huonosti, ei syy aina ole kasvatuksessa. Joskus käytös johtuu yksilössä itsessään olevista ominaisuuksista, kuten tunne-elämän häiriöistä tai muista suuremmista ongelmista. Lasten kohdalla on kuitenkin erittäin vaarallista antaa itselleen lupa selittää lapsen huonoa käytöstä jollakin vastaavalla pysyvällä ominaisuudella. Ensin tulee kokeilla kaikki mahdollinen, sekä kotona, että koulussa ja jos sitten huomataan, etteivät resurssit missään riitä, huolestua itse lapsesta. Joskus taustalta löytyykin sitten jokin selittävä tekijä. - - Vain pieni osa(tosin enenevässä määrin) käytösongelmista johtuu todellisista häiriöistä esim. tunne-elämässä tai jossakin muussa. Kun mikään ei ole auttanut, on syytä epäillä jotakin sellaista. (C4)

Esimerkki 7 alkaa kirjoittajan toteamuksella, että lapsen tai aikuisen ei-toivottu käyttäytyminen ei aina johdu kasvatuksesta. Ilmauksella ”ei syy aina ole kasvatuksessa” luodaan kuvaa siitä, että ei-toivotun käyttäytymisen syy johdetaan kulttuurissamme tyypillisesti yksilön saamaan kasvatukseen ja tuodaan samalla esille, että käytökselle voi olla muitakin syitä. Kirjoittajan mukaan käytös voi selittyä esimerkiksi ”tunne-elämän häiriöllä” tai ”muilla suuremmilla ongelmilla”, mitkä tuotetaan ”yksilössä itsessään oleviksi ominaisuuksiksi”. Lääketieteelliseen sanastoon kuuluvan häiriö-substantiivin käytöllä tunne-elämän häiriöstä johtuva ei-toivottu käyttäytyminen tuotetaan sairaudeksi. Esimerkissä kuitenkin korostetaan, että lasten ollessa kyseessä, on ”erittäin vaarallista” selittää ei-toi-

vottua käyttäytymistä lapsen pysyvästä ominaisuudesta johtuvaksi. Intensiteetitipartikkelilla ”erittäin” vahvistetaan pysyvällä ominaisuudella selittämisen vaarallisuuden korkeaa astetta (VISK § 664). Ilmauksessa ”Ensin tulee kokeilla kaikki mahdollinen, sekä kotona, että koulussa” käytettävällä nesessiiviverbillä ”tulee” vanhempia ja opettajia veloitetaan kokeilemaan kaikki keinot, ennen kuin itse lapsi leimataan (VISK § 1577). Esimerkin lopussa huomioidaan, että vielä toistaiseksi ”vain pieni osa” ei-toivotusta käyttäytymisestä selittyy häiriöillä ”tunne-elämässä tai jossakin muussa”. Tällaisen tulkinnan mahdollisuus on kuitenkin aina olemassa.

4.2.2 Ei-toivottu käyttäytyminen oppilaan moraalisenä pahuutena

Tässä merkityksenannossa syyt oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen liitetään lapsessa olevaan sisäiseen pahuuteen. Puhetapa on luonteeltaan lasta syyttävää, koska lapsi asemoidaan lähtökohtaisesti ja pysyvästi pahana. Pahuus psykologisoidaan liittämällä se lapsen luonteeseen tai esittämällä lapsen käyttäytymisen tahallisuutta korostavia ilmaisuja. Myös tässä merkityksenannossa lapsen käyttäytymiseen vaikuttaminen tuotetaan mahdottomaksi. Seuraavassa esimerkissä 8 oppilaaseen liitettävä pahuus näkyy monipuolisesti niin oppilaan toiminnan kuin persoonan kuvauksissa.

Aineistoesimerkki 8:

Luokallani (4lk) on oppilas, joka ihan jatkuvasti ärsyttää muita, haukkuu heikompiä, syynää muiden tekemisiä, kantelee ja oikein kieroilee ongelmatilanteita, jotta muut saisivat harmia. Sitten hymyilee tyytyväisesti myhäillen kun muita puhutellaan. On ahne ja itsekäs ja aina kun silmä välttää niin on selän takana pahanteossa ja kaikenlaista ilkivaltaa muita kohtaan on jatkuvasti meneillään. On siis kaikin puolin inhottava ja ilkeä toiminnaltaan ja olen jo sitä mieltä, että taitaa olla vika niin syvällä luonteessa ettei koko kakaraa saa enää millään rangaistuksilla tai puhutteluille normaaliksi. Jotenkin tuntuu, että se ilkeys tulee niin syvältä ettei oppilaalla vain yksinkertaisesti ole mitään empatiäkykyä jne. (H1)

Esimerkki 8 alkaa oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen tapojen kuvauksena. Oppilaasta luodaan kuvaa pahantekijänä, joka tarkoituksenmukaisesti ja alinomaa

aiheuttaa käytöksellään harmia muille lapsille. Toiminnan moraalista kyseenalaisuutta vahvistaa erityisesti se, että haukkumisen kohteeksi otetaan itseä heikommat vertaiset ja että syyttömien osapuolten nuhtelu aiheuttaa oppilaassa syyllisyyden sijaan ainoastaan tyytyväisyyttä. Oppilaaseen liitettävät kielteiset adjektiivit “ahne” ja “itseks” korostavat niin oppilaan toiminnan kuin hänen persoonansa pahuutta. Toiminnan kuvauksen jälkeen oppilaan käyttäytymistä kuvaillaan edelleen itsekorjauksella “siis”, jolla tarkennetaan edellä sanottua (VISK § 1076) ja korostetaan oppilaan toiminta kokonaisvaltaisesti “inhottavaksi”, “ilkeäksi” ja “syvällä luonteessa” olevaksi. Lisäksi kieltohakuisella pronomiinilla “mitään” korostetaan oppilaan empatiakyvyn täydellistä puuttumista (VISK § 740). Oppilaan käyttäytymiseen puuttuminen rakennetaan toivottomaksi esittämällä, että ilman kontrollia, “aina kun silmä välttää”, oppilas tekee mitä tahansa. Myös toimivat keinot puuttua oppilaan käyttäytymiseen tuotetaan olemattomiksi kieltohakuisen pronominin “millään” avulla eli käyttäytymistä ei rangaistuksilla tai puhutteluilla saada normaaliksi (VISK § 740). Tilanteen kielteisyyttä eli opettajan keinottomuutta vahvistetaan nimittelemällä lasta halventavasti ja kuvaamalla, että keinojen tehottomuus koskee “koko kakaraa” eli lasta kokonaisuutena (Kielitoimiston sanakirja 2016).

Esimerkissä 8 oppilaan moraalinen pahuus tehdään näkyväksi kuvaamalla hänen kielteisiä ominaisuuksiaan ja toimintatapojaan. Seuraavassa esimerkissä 9 oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen pahuutta taas ilmaistaan oppilaille annetussa nimityksessä ja tavassa, jolla kirjoittaja ohjeistaa kollegoitaan kohtelemaan ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita.

Aineistoesimerkki 9:

Noille pikkupirulaisille et tule kelpaamaan koskaan, jos ovat heti alkuun niin päättäneet. Heitä ne tyypit heti ulos luokasta jo sinne tullessasi, että muut saavat opiskella. Kun niitä ei enää saa piiskatakaan, niin pakko ne on pistää pihalle heti alkuun. (J1)

Esimerkki 9 alkaa toteamuksella, että tietynlaisten oppilaiden hyväksynnän saaminen on mahdotonta, jos he “ovat heti alkuun niin päättäneet”, ja näitä ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita nimitetään “pikkupirulaisiksi”. Sanana “piru” on

kuvaus pahasta ihmisestä, mistä johdettu sana "pirulainen" tarkoittaa samalla tavalla lievähköä haukkumasanaa (Kielitoimiston sanakirja 2016). Esimerkissä oppilaita nimitetäänkin pieniksi piruiksi eli "pikkupirulaisiksi" kielteisessä tarkoituksessa. Opettajan kelpaamattomuutta tällaisille oppilaille painotetaan adverbilla "koskaan", joka ilmaisee tilanteen paremmaksi muuttumisen mahdottomuutta (VISK § 649). Tarvittavia keinoja ei-toivotusti käyttäytyviin oppilaisiin vaikuttamiseksi ei esitetä olevan, sillä fyysinen kurittaminen eli "piiskaaminen" ei tule enää kysymykseen. Siksi kirjoittaja kehottaa opettajia poistamaan ei-toivotusti käyttäytyvät oppilaat luokasta muiden oppilaiden opiskelurauhan turvaamiseksi. Kyseisten oppilaiden luokasta poistamisen välttämättömyyttä vahvistetaan modaalisella verbirakenteella "pakko ne on pistää pihalle" (VISK § 1551).

4.2.3 Ei-toivottu käyttäytyminen yksittäisten oppilaiden ongelmana

Merkityksenannossa oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen liitetään tiettyjen oppilaiden toimintaan luokassa. Näin ollen oppilas tuotetaan ongelmaksi ja käyttäytymisen syy on oppilaassa itsessään. Kuva näistä oppilaista rakennetaan siis kielteiseksi. Leimattujen oppilaiden ei-toivotulla käyttäytymisellä esitetään olevan vaikutusta koko ryhmään siten, että he häiritsevät muita oppilaita tai opettaja leimaa muutkin oppilaat heidän käyttäytymisensä perusteella. Ongelman siis esitetään laajenevan yksittäisten oppilaiden toiminnasta koko luokan ongelmaksi. Merkityksenannossa oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen rakennetaan opettajasta riippumattomaksi, jolloin sivuutetaan opettajan vastuu oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen hallinnasta. Seuraavassa esimerkissä 10 oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen esitetään johtuvan muutamasta oppilaasta, jotka vaikuttavat kielteisesti koko ryhmän toimintaan.

Aineistoesimerkki 10:

Ja sitten on tietenkin ne poikeukset. Ne jotka saavat vedettyä koko ryhmän sekoi-
luun mukaan. Niitä jotka pelkällä olemassaolollaan saavat kaikki varpailleen.
Niitä, joita harvemmin näkee. Niitä jotka kirjoittavat käsittämättömiä kuvauksia
ruumiisiin yhtymisistä ja haluat nähdä open ilmeen, kun tämä näitä ihmettelee.

Niitä jotka aina haisevat tupakalta. Joiden silmiin on vaikeaa katsoa, koska tukka roikkuu silmillä koko ajan. Niitä jotka eivät pysy hetkeäkään hiljaa tai paikallaan. No niiden kanssa sitten vaan eletään. Ja kyllä se varmaan on aika paljon opettajan persoonastakin kiinni, miten luokassa pärjää. Nuoria kohtaan on oltava reilu ja kohtelun tasavertaista. (D5)

Esimerkissä 10 ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita nimitetään pronomiinilla “ne” ja kutsutaan “poikkeuksiksi”, minkä kautta heistä tehdään tavallisista oppilaista eroavia yksilöitä (Kielitoimiston sanakirja 2016). Kuvauksilla “saavat vedettyä koko ryhmän mukaan sekoiluun” ja “saavat kaikki varpailleen” tähdennetään, että pelkästään tällaisten oppilaiden olemassaololla on kielteisiä vaikutuksia muihin oppilaisiin. “Sekoilun” lisäksi oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä kuvataan poissaoloina koulusta ja yleisenä levottomuutena, sillä he “eivät pysy hetkeäkään hiljaa tai paikallaan”. Ilmaisussa adverbillä “hetkeäkään” vahvistetaan ei-toivotun käyttäytymisen toistuvuutta (VISK § 972). Ei-toivotusti käyttäytyvistä oppilaista rakennetaan myös kielteistä kuvaa luonnehtimalla heidän ulkoisia ominaisuuksiaan: “aina haisevat tupakalta” ja “tukka roikkuu silmillä koko ajan”. Tässä yhteydessä adverbeillä “aina” ja “koko ajan” korostetaan kielteisinä kuvattujen ulkoisten ominaisuuksien jatkuvuutta ja muuttumattomuutta (VISK § 649, § 973).

Opettajan kuvausta oppilaiden epäsovinnaisista kirjoituksista “ruumiisiin yhtymisistä” voidaan myös pitää ei-toivottuna käyttäytymisenä. Esimerkin mukaan tällaisten kirjoitusten tavoitteena on saada opettajassa aikaan reaktio, opettajan ilmeen näkeminen. Opettajan esittämällä toteamuksella “No niiden kanssa sitten vaan eletään” välitetään kuvaa neuvottomuudesta opettaa ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita. Kun keinoja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumiseksi ei ole, vaihtoehdoksi jää “vaan elää” heidän kanssaan. Esimerkissä ei kuitenkaan luoda täysin keinotonta kuvaa ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden kohtaamisesta, sillä opettajan persoonalla esitetään olevan vaikutusta siihen, miten oppilaiden kanssa pärjää. Ehtona pärjäämiselle on oppilaiden oikeudenmukainen kohtelu, minkä tulisi olla “reilua” ja “tasavertaista”. Tässä esimerkissä oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen hallinnan keinoksi esitetään siis olevan tietynlainen suhtautumistapa, jolla opettaja oppilaat kohtaa.

4.2.4 Ei-toivottu käyttäytyminen oppilaan vanhempien syynä

Tässä merkityksenannossa oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen syyt liitetään oppilaan kotiin ja erityisesti vanhempiin. Opettajat esittävät, että vanhemmat eivät välitä lapsistaan, eivät osaa kasvattaa heitä tai välttelevät kasvatusvastuutaan, jolloin nämä puutteet heijastuvat lasten käyttäytymiseen koulussa. Opettajat myös kuvaavat, että kasvatuskumppanuus oppilaan käyttäytymisen parantamiseksi ei vanhempien kanssa ole toimivaa: opettajan yhteydenottoihin ei vastata, omaan lapseen kohdistuvaa palautetta ei uskota tai esitetyt ongelmat kielletään. Tällöin opettajien mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan käyttäytymiseen arvioidaan heikoiksi. Seuraavassa esimerkissä 11 opettaja hakee syitä ei-toivotulle käyttäytymiselle vanhempien suhtautumisesta lastensa ei-toivottuun käyttäytymiseen.

Aineistoesimerkki 11:

Alakoulun ope täällä (ei luokanope tosin), ja komppaan mitä suurin osa täällä sanonut. Häirintä ja levottomuus ovat todella yleisiä. Moni ei jaksu keskittyä tehtäviin ja pitäisi vieressä istua koko ajan. Heti kun lähdet, häröily jatkuu. Osalla auttaa kotiin laitettava viesti, osalla ei koska vanhemmat eivät joko itsekään saa lapsia kuriin tai eivät välitä tai usko että oma Kalleverneri sillä lailla häiritsee. (Q4)

Esimerkin 11 puheenvuorossa opettaja jakaa aikaisempien kirjoittajien kanssa yhteisen näkemyksen siitä, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on hyvin yleistä. Ei-toivottu käyttäytyminen on opettajan mukaan ”häirintää” ja ”levottomuutta”. Oppilaiden keskittymistä helpottavaksi keinoksi mainitaan oppilaan vieressä istuminen. Opettajan toteamuksella ”Heti kun lähdet, häröily jatkuu” luodaan kuvaa oppilaiden keskittymiskyvyttömyyden todellisuudesta, vakaavuudesta ja vaativuudesta opettajalle. Esimerkissä oppilaan vanhempien rooli tuotetaan merkittäväksi ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa, ja siten heidän odotetaan osallistuvan lastensa käyttäytymisen hallintaan. Toimivana keinona joidenkin oppilaiden kohdalla esitetään olevan viestin laittaminen kotiin, mutta kaikissa tapauksissa tämä ei kuitenkaan toimi. Yhtenä syynä tähän on

opettajan mukaan se, että vanhemmat ovat kyvyttömiä pitämään lapsilleen kuria. Muina syinä taas esitetään se, että vanhemmat "eivät välitä tai usko" oman lapsensa käyttäytyvän häiritsevästi.

Esimerkissä 11 ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen epäonnistuminen johdetaan ensisijaisesti vanhempien asenteisiin, kun seuraavassa esimerkissä 12 puolestaan oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen selitetään johtuvan vanhempien käyttämästä kasvatustavasta.

Aineistoesimerkki 12:

Saattaa toki olla, ettei kotona ilmene sen suurempia ongelmia tai konflikteja. Tämä johtuu monen koulussa ongelmallisen lapsen kohdalla siitä, ettei kotona ehkä tule niitä tilanteita, joissa vaaditaan ehdotonta tottelemista ja periksiantoa. Monessa kodissa selvästi neuvotellaan paljon lasten kanssa tekemisistä. Sinänsä se on hieno asia, mutta keskustelukasvatusta ei saisi viedä liian pitkälle. Lapsen on ennen kouluikää opittava sietämään aikuisten tuottamia pettymyksiä ja tottelemaan ilman keskusteluja tai ehtoja. Koulussa emme voi (siis ehdi aina) perustella jokaiselle lapselle yksittäisiä asioita. On toteltava ja toimittava ohjeiden mukaan oman ja muiden turvallisuudenkin nimissä. Lapset, joilla on kotona oikeus aina kyseenalaistaa vanhempien ohjeet ja vaatia perustelut ja keskustelut päätöksiin, kapinoivat helposti koulussa ehdotonta sääntöjen noudattamista vastaan.
(C1)

Esimerkissä 12 esitetään, että kasvatukselliset erot kodin ja koulun välillä johtavat oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen koulussa. Haastavaa oppilasta nimitetään "ongelmalliseksi lapseksi", jonka ei-toivottu käyttäytyminen on lähtöisin kodin antamasta kasvatuksesta. Kotien kasvatusta kuvataan "keskustelukasvatukseksi", joka perustuu lasten kanssa neuvotteluun. Näin ollen esitetään, että lapselta ei vaadita "ehdotonta tottelemista ja periksiantoa" tarpeeksi. Kirjoittajan mukaan kotien kasvatustapa on liian pitkälle vietyä ongelmallinen, sillä lasten tulisi oppia pettymysten sietämistä ja kyseenalaistamatonta tottelemista ennen kouluikää. Tätä perustellaan sillä, että koulussa yksittäisten asioiden perustelemiselle ei ole aikaa, ja totteleminen on yleisen turvallisuudenkin kannalta tärkeää. Siten oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä kuvataan kapinointina koulujen ehdottomia sääntöjä vastaan. Esimerkissä siis tuotetaan kuvaa tilanteesta, jossa lapsesta muodostuu ongelma, kun kasvatuskulttuurit kodin ja koulun välillä eroavat ja törmäävät.

4.2.5 Ei-toivottu käyttäytyminen opettajan ammattitaitoon liittyvänä haasteena

Tässä merkityksenannossa oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen tulkitaan johdettavan oppilaan ulkopuolisista tekijöistä, joita ovat opettajan persoona tai ammattitaito sekä erilaiset opettajan toimintaan vaikuttavat makrotekijät eli opettajan koulutus ja opetushallinnon opetusjärjestelyt. Kun ei-toivottua käyttäytymistä selitetään opettajaan itseensä liittyvillä tekijöillä, tuottavat opettajat käyttäytymisen sellaiseksi, että siihen on mahdollisuus vaikuttaa. Sitä vastoin, kun käyttäytyminen liitetään opettajan ulkopuolella oleviin makrotekijöihin, asemoivat he itsensä voimattomiksi vaikuttamaan käyttäytymisen syihin. Seuraavassa esimerkissä 13 opettaja hakee syytä oppilaiden ei-toivottuun toimintaan ensisijaisesti itsestään.

Aineistoesimerkki 13:

Minunkin tunneillani metelöidään, se on ahdistavaa ja aiheuttaa todella mustia synkkiä tunnetiloja. Otan sen siis selkeästi liian vakavasti. Koen sen jonkinlaiseksi valtavan suureksi epäonnistumiseksi. Se ei auta, että alkaa huutaa. Ehkä olen vääränlainen henkilö, eikä minulla ole auktoriteettia. Toisaalta auktoriteetti on teatteria niin sitäkin pystyy vuosien saatossa opiskelemaan. (F6)

Esimerkissä 13 oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen kuvataan ”metelöinniksi”, ja sen esitetään aiheuttavan opettajassa ahdistusta ja muita tunteita, joita hän kuvailee ”todella mustiksi ja synkiksi”. Intensiteettimääritteellä ”todella” korostetaan ei-toivotun käyttäytymisen aiheuttamien tunteiden kielteisyyden voimakkuutta (VISK § 664). Samalla opettaja ilmaisee tiedostavansa, että reagoi kielteisten tunteidensa heräämisen johdosta oppilaiden käyttäytymiseen ”selkeästi liian vakavasti”. Esimerkissä luodaan kuvaa opettajan ”valtavan suuresta epäonnistumisesta” luokanhallinnassa. Suhteellista ominaisuutta ilmaisevalla adjektiivilla ”valtavan” vahvistetaan epäonnistumisen vakavuutta (VISK § 605). Opettaja toteaa toimimattomaksi ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen keinoksi huumauksen. Epäonnistumisen tunteen ja neuvottomuuden pohjalta opettaja epäilee

ammattitaitoaan ja persoonansa soveltuvuutta opettajan tehtävään: “Ehkä olen vääränlainen henkilö, eikä minulla ole auktoriteettiä”. Esimerkissä auktoriteetti tuotetaan kuitenkin kehitettävissä olevaksi asiaksi, sillä opettajan mukaan “aukto-riteetti on teatteria”. Tässä esimerkissä siis esitetään, että ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen mahdollisuuksiin voidaan vaikuttaa kehittämällä itseään opiskelun kautta.

Itsesyytösten esittämisen lisäksi opettajat saattavat siirtää perimmäisen vas- tuun ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisen haastavuudesta niihin tekijöi- hin, jotka ovat vaikuttaneet heidän ammattitaitoonsa tai mahdollisuuksiinsa to- teuttaa laadukasta opetusta. Seuraavissa esimerkeissä 14–15 opettajat syyttävät itsensä sijaan joko opettajankoulutuksen riittämättömyyttä tai opetushallinnon opetusjärjestelyjä ei-toivotun käyttäytymisen kohtaamiseen liittyvistä haasteista.

Aineistoesimerkki 14:

Kokonaan toinen asia on se, että vastaako opettajakoulutus nykyisiä työelämän haasteita. Onhan ne pedagogiset teoriat ja viitekehykset ihan hienoja, mutta eipä niistä paljon apuja ole ollut. Itse ainakin olisin kaivannut tietoa esim. siitä, kuinka menetellä kun oppilas haistattelee, käyttäytyy uhkaavasti, ei tottele, lunttaa ko- keessa, kiusaa toisia ja paljon ym.... Ei opetusharjoittelun normaalikoulun tun- neilla tuommoiseen törmännyt, kun valvova ope paikalla ja muutamia opiskeli- joita luokan perällä seuraamassa opetusta. Toivoisin enemmän sitä ihan oikeaa opetuselämän arkea peliin jo opettajakoulutuksessa. Tunnustettaisiin oppiskelu- vaiheessa mikä on todellisuus ja panostus siihen, eikä niinkään tuntisuunnitel- miin, joita väsättiin ja viilattiin tunnista toiseen. (P2)

Esimerkissä 14 rakennetaan vastakohtaa riittämättömän opettajankoulutuksen ja haastavan käytännön työn välille esittämällä, että opettajankoulutuksen teoreet- tisuus on “hienoa” mutta hyödytöntä, kun työelämässä on kohdattava “todelli- nen” ja “oikea opetuselämän arki”. Kirjoittaja selittää, että opettajankoulutus ei ole tarjonnut toimintatapoja tilanteisiin, joissa “oppilas haistattelee, käyttäytyy uhkaavasti, ei tottele, lunttaa kokeessa ja kiusaa toisia”. Täten opettajan keinot puuttua oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen tuotetaan kontrolloimatto- maksi. Syitä siihen, miksi opettajankoulutus ei ole vastannut opettajan työn haas- teisiin, annetaan kaksi. Ensimmäkin opiskeluun liittyvien harjoittelujen tuntitilan-

teet ovat eronneet koulun arjesta siten, että “valvova ope” ja “muutamit opiskelijat” ovat seuranneet opetusta. Tällaisissa tilanteissa kirjoittajan mukaan oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen ei “törmää”. Toisena syynä esitetään, että opettajankoulutuksessa ei tunnisteta opetuselämän todellisuutta, vaan kiinnitetään huomiota epäolennaisiin asioihin eli “tuntisuunnitelmiin, joita väsättiin ja viilattiin tunnista toiseen”. Tällöin koulutuksessa ei autettu opiskelijoita kohtaamaan opettajan työtä sellaisena kuin se on. Opettaja esittääkin toiveen, että koulutuksessa tulisi toissijaisten asioiden sijaan olla keskeisenä asiana oppilaiden käyttäytymisen hallinta. Esimerkissä opettajankoulutus siis esitetään puutteelliseksi, koska se ei vastaa “nykyisiä työelämän haasteita” oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumisessa.

Edellisessä esimerkissä 14 oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen hallitsemattomuuden syyksi esitetään se, että opettajankoulutus ei ole tarjonnut välineitä ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumiseksi. Seuraavassa esimerkissä 15 toisena makrotekijänä esitetään opetushallinnon erilaiset opetusjärjestelyt, jotka eivät vastaa käytännön vaatimuksia ei-toivottuun käyttäytymiseen vastaamisessa.

Aineistoesimerkki 15:

tämä oli erittäin hyvä kannanotto. Mutta käytöntöhäön on eri. Nyt kun on erityisoppilaita niin luokkaan pukataan avustaja muutamiksi tunneiksi, mutta se ei riitä. Ei hän ole opettaja saati sitten erityisopettaja, joka osaisi auttaa oppilasta oppimaan. Ja jotkut oppilaat vaatisivat ihan oikeasti aikuisen viereensä koko oppitunniksi pysyäksensä penkissä. Helsingin kaupunki säästää. Mitään klinikkatyylistä opetusta ei saa järjestää, se tulkitaan kuulemma yhdeksi erityisluokaksi. Mikä on kallista. Mitä rehtorit oikeastaan tekevät? Todellisuudessa he ajattelevat että luokanopettajan tulee vain selvitä. Heillä ei ole kovin kummoisia laillisia keinoja, erottamista ei uskalleta esim. käyttää ollenkaan. Opetusvirastosta taitaa tulla ihmeellisiä ohjeita, ei mitään voi tehdä. (I2)

Esimerkin 15 puheenvuorossa kuvataan integraation mukanaan tuomia haasteita yleisopetuksessa. Yleisopetuksen käytännöistä luodaan kielteistä ja riittämätöntä kuvaa pedagogisen osaamisen, ajallisen riittämättömyyden ja hallinnollisen johtamisen puutteiden vuoksi. Esimerkissä esitetään, että koulunkäynnin

ohjaajan muutaman tunnin kestoinen tuki luokan erityistä tukea tarvitseville oppilaille on riittämätöntä. Tuen riittämättömyyttä perustellaan puutteellisella ammattitaidolla, sillä koulunkäynnin ohjaajalla ei esitetä olevan pedagogista tai erityispedagogista osaamista, jotta hän "osaisi auttaa oppilasta oppimaan". Ajan puutetta tuen tarpeessa olevien oppilaiden tukemisessa selitetään sillä, että "jotkut oppilaat vaatisivat ihan oikeasti aikuisen viereensä koko oppitunniksi pysyäkseen penkissä". Puheenvuorossa mainitaan makrotekijänä Helsingin kaupungin säästöt, joiden vuoksi erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeiden mukaisia oppimisympäristöjä ei kirjoittajan mukaan pystytä toteuttamaan. Johtotason vaikutus eli rehtorin rooli tilanteeseen puuttumiseksi esitetään olemattomana, sillä johdon todetaan ajattelevan, että "luokanopettajan tulee vain selvitä". Näin on siksi, että rehtoreillakaan ei ole "kovin kummoisia laillisia keinoja" tilanteen helpottamiseksi. Rehtoreiden saamia ohjeistuksia opetusvirastosta opettaja kuvaakin "ihmeellisiksi", minkä takia käytännön työ kärsii ja "ei mitään voi tehdä". Esimerkissä siis tehdään eroa hallinnollisten toimijoiden ja opettajien työn välille, ja mahdottomuus vastata oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen esitetään johtuvan hallinnollisten ratkaisujen epäonnistumisesta.

5 POHDINTA

5.1 Tulosten tarkastelu

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on tutkimuksen kohteena moniselitteinen, mikä näkyi myös tämän tutkimuksen tuloksissa. Opettajat kuvailivat oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä niin yleisenä luokan työrauhaan liittyvänä haasteena kuin vakavana oppilaaseen itseensä tai muihin oppilaisiin kohdistuvana vahingoittavana käyttäytymisenä (ks. Axup & Gersch 2008; Poulou & Norwich 2000b). Samoin tässä tutkimuksessa havaittiin aiempien tutkimusten tapaan, että opettajat ilmensivät puheellaan niin kielteistä ("Jotenkin tuntuu, että se ilkeys tulee niin syvältä") kuin ymmärtäväistä ("Opettajan pitää nähdä käytöksen taakse ja ymmärtää mitä kaikkea siellä takana piilee.") suhtautumista oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen (ks. Kelly ym. 2007; Lyons & O'Connor 2006).

Tässä tutkimuksessa opettajien kielenkäytöllään tuottamat merkitykset oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle jaettiin muutettavissa olevaan eli kontrolloitavaan ja muuttamattomaan eli kontrolloimattomaan käyttäytymiseen. Seuraavissa kahdessa alaluvussa käsittelemme tutkimustuloksia tähän jakoon liittyen. Tämän jälkeen tarkastelemme erillisenä alalukuna opettajien ammattitaitoa haastavaa oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Näissä alaluvuissa pohdimme myös opettajien kielenkäytön ideologisia seurauksia, millä tarkoitetaan laajoja, yksittäiset tilanteet ylittäviä seurauksia. Pohdimme siis sitä, mitä opettajat kielenkäytöllään tekivät ja tulivat tuottaneeksi. (Jokinen ym. 2016, 47–48.)

5.1.1 Oppilaiden kontrolloitava ei-toivottu käyttäytyminen

Kontrolloitavana ja oppilaaseen itseensä liittyvänä ei-toivottuna käyttäytymisenä opettajat esittivät käyttäytymisen yksilöpsykologisena ilmiönä ja kehityksellisenä vaiheena. Ulkoisista syistä selitetty kontrolloitava käyttäytyminen oli puolestaan ei-toivotun käyttäytymisen kontekstuaalisuus.

Yksilöpsykologisia syitä esittäessään opettajat selittivät, että oppilaiden käyttäytymisen syynä olivat psykologiset tunne- tai tilannetekijät (esim. pelon tunne, seurustelusuhteen päättymisen). Tässä merkityksenannossa korostettiin käyttäytymisen tavoitteellisuutta ja sitä, että opettajien tulisi pyrkiä etsimään käyttäytymisen taustalla vaikuttavia syitä, jotka eivät ole välittömästi havaittavissa. Tutkimustulos oli yhteneväinen Lyonsin ja O'Connorin (2006) tutkimuksen kanssa, missä opettajat selittivät ei-toivotun käyttäytymisen johtuvan oppilaan erilaisista tarpeista ja piilevistä syistä. Tässä tutkimuksessa esitettiin, että oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen voi johtua useista erilaisista ja päällekkäisistä syistä. Näissä selityksissä oppilaat asemoitiin haastaviksi ja käyttäytymisen syihin vaikuttaminen tuotettiin yksittäiselle opettajalle mahdottomana. Myös aiemmassa tutkimuksessa yksilöpsykologiset syyt, kuten masentuneisuus, on esitetty olevan vakavaa ei-toivottua käyttäytymistä (Poulou & Norwich 2000b). Opettajien pyrkimys ymmärtää ei-toivottua käyttäytymistä oli ilmeistä niin yksilöpsykologisessa kuin kehityksellisessä merkityksenannossa (ks. Lyons & O'Connor 2006).

Kun oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä selitettiin yksilöpsykologisena ilmiönä tai kehityksellisenä vaiheena, vastuu käyttäytymisestä rakennettiin opettajalle kuuluvaksi. Kummassakin merkityksenannossa opettajien puheella luotiin kuvaa oppilaan yksilöllisyyttä arvostavasta ja käyttäytymistä ymmärtävästä suhtautumistavasta. Tällaisella opettajan suhtautumistavalla voi olla useita myönteisiä seurauksia oppilaaseen itseensä. Oppilaan kokemus siitä, että tulee ymmärretyksi, voi esimerkiksi tukea hänen itsetuntoaan ja identiteetin muodostumista haastavissa elämäntilanteissa. Lisäksi ymmärtävä puhetapa voi edistää oppilas-opettaja -suhteen laatua ja oppimiseen sitoutumista.

Ei-toivotun käyttäytymisen esittäminen kontekstuaalisena ilmiönä tarcoitti sitä, että oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä selitettiin kouluun liittyvillä tekijöillä. Tällaisina kouluun liittyvinä ei-toivotun käyttäytymisen syinä esitettiin suuri ryhmäkoko ja luokassa syntyvät vapaat tilanteet. Tutkimustulos koululle langettavasta vastuusta oli vastakkainen Mavropouloun ja Padeliadun (2002) tekemälle huomiolle siitä, että aiemmin koulun osallisuus ei-toivotun käyttäytymisen aiheuttajana on pyritty kieltämään. Ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumiseksi opettajat esittivät oppilaan henkilökohtaisen kohtaamisen vaikuttavan myönteisesti oppilaan käyttäytymiseen, mikä on myös aiemmin nähty toimivaksi keinoksi ei-toivotun käyttäytymisen ehkäisemisessä (Poulou & Norwich 2000a).

Kun opettajat selittivät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä kontekstuaalisilla tekijöillä, ottivat he vastuun käyttäytymisestä pääosin itselleen. Opettajat esittivät esimerkiksi, että luokassa syntyvät vapaat tilanteet aiheuttavat ei-toivottua käyttäytymistä, mihin voidaan vaikuttaa ennaltaehkäisevästi pedagogisella suunnittelulla. Tällaisen puhettavan myönteisenä seurauksena voi olla, että se aktivoi ja vastuuttaa opettajia etsimään keinoja ei-toivottuun käyttäytymiseen puuttumiseksi. Voidaan olettaa myös, että opettajien löytämien toimivien keinojen käyttöönotosta hyötyy parhaimmillaan koko kouluuyhteisö. Toisaalta opettajien esittäessä ei-toivottua käyttäytymistä aiheuttavana yhtenä tekijänä suuren luokkakoon vastuuta käyttäytymisestä ei otettu itselle, mutta sitä ei myöskään osoitettu selkeästi muullekaan taholle. Puhettavalla ei siten varsinaisesti syyllistetty ketään. Puhettavan kielteisenä seurauksena saattaa kuitenkin olla, että se passivoi opettajia tyytymään työtä kuormittavaan tilanteeseen, mikä voi edelleen vaikuttaa kielteisesti esimerkiksi opettajien työssä jaksamiseen ja oppilaiden kouluviihtyvyyteen.

5.1.2 Oppilaiden kontrolloimaton ei-toivottu käyttäytyminen

Tämän tutkimuksen keskeisenä tuloksena oli, että opettajien keskustelut oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä liittyivät suurimmaksi osaksi käyttäytymiseen, joka esitettiin kontrolloimattomana ja joka oli lähtöisin oppilaan sisäisistä

tekijöistä. Näissä merkityksenannoissa opettajat selittivät ei-toivottua käyttäytymistä oppilaan lääketieteellisenä leimana, oppilaan moraalisena pahuutena tai yksittäisten oppilaiden ongelmana. Näemme, että ei-toivotun käyttäytymisen syyin sijoittamista oppilaaseen itseensä voidaan selittää sillä, että länsimaalaisessa kulttuurissa ihmisen erilaisuus on tavanomaisesti liitetty yksilön fysiologisiin ja henkisiin puutteisiin tai vikoihin (Moberg & Vehmas 2009, 49). Kontrolliomattomana ulkoisista tekijöistä johtuvana ei-toivottuna käyttäytymisenä esitettiin käyttäytyminen, joka selitettiin oppilaan vanhempien syyksi. Tulokset tältä osin eivät olleet yllättäviä, sillä niin oppilaaseen itseensä kuin kotiin liittyvät selitykset ovat aikaisemmissakin tutkimuksissa olleet yleisiä opettajien nimeämiä syitä oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle (esim. Orsati & Causton-Theoharis 2013; Mavropoulou & Padeliadu 2002; Lyons & O'Connor 2006).

Oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen selittämisessä lääketieteellisenä leimana tai moraalisena pahuutena korostuivat oppilaille annetut leimaavat ja ankarat nimitykset sekä kielteiset oppilaan toiminnan kuvaukset. Opettajien selittäessä ei-toivottua käyttäytymistä lääketieteellisillä syillä oppilaista käytettiin nimityksiä "psykopaatin alku" ja "sosiopaatti". Liitettäessä ei-toivottu käyttäytyminen oppilaan moraaliseen pahuuteen oppilasta kuvattiin "ahneena", "ilkeänä" tai "itsekkäänä". Tällaiset kielteiset nimitykset ja oppilaiden toiminnan kuvaukset ovat yhteneväisiä Pihlajan (2008, 2012) tutkimuksissa tehtyjen havaintojen kanssa. Tässä tutkimuksessa lääketieteellisen leiman osalta tutkimustulosten voidaan nähdä ilmentävän lääketieteen yhä jatkuvaa vahvaa asemaa poikkeavuuden määrittelyssä (Moberg & Vehmas 2009, 49). Samalla tutkimustulokset voivat heijastaa ammattilaisten pyrkimystä puuttua varhain lapsen kehitystä vaarantaviin tekijöihin, mikä on tarkentuneen diagnosoinnin myötä mahdollista.

Kun opettajat selittivät ei-toivotun käyttäytymisen johtuvan yksittäisten oppilaiden toiminnasta, leimattiin tällaiset oppilaat yksilöiksi, jotka vaikuttavat kielteisesti muiden oppilaiden työskentelyyn. Yksittäisiä ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita toiseutettiin muun muassa ne-pronominin käytöllä ja kutsumalla heitä poikkeuksiksi. Myös Orsati ja Causton-Theoharis (2013) ovat tutkineet

opettajien käyttämää kieltä haastavasti käyttäytyvistä oppilaista ja todenneet, että oppilaiden kuvaileminen toisina (esim. ”niinä”, ”ne huutaa” ja ”ne juoksee”) tuottaa oppilaista erilaisia ja vähäpätöisempiä kuin muista lapsista. Ei-toivotusti käyttäytyvien oppilaiden vertaaminen hyvin käyttäytyviin oppilaisiin on tavallista (Orsati & Causton-Theoharis 2013), ja samankaltainen erilaisuuden korostaminen tai leimaaminen ilmenivät tässäkin tutkimuksessa.

Opettajien selittäessä ei-toivottua käyttäytymistä oppilaan lääketieteellisenä leimana, moraalisenä pahuutena ja yksittäisten oppilaiden ongelmana vastuuta käyttäytymisestä ei otettu itselle, vaan se siirrettiin oppilaan kannettavaksi. Näistä kahdessa ensimmäisessä on viitteitä vihapuheeseen rinnastettavasta ihmisarvoa loukkaavasta puheesta (Haasio 2013, 112), mikä tuli esille oppilaille annetuissa kielteisissä nimityksissä. Kaikissa näissä merkityksenannoissa opettajien puhe oli oppilaita leimaavaa eli opettajat korostivat yksilöiden poikkeavuutta kielteisellä tavalla (Moberg & Vehmas 2009, 60). Opettajien selittäessä ei-toivottua käyttäytymistä yksittäisiin oppilaisiin liittyväksi käyttivät he puheessaan myös toiseuttamista, jonka käsitämme kielellisesti hienovaraisemmaksi leimaamisen keinoksi. Tällaisten puhetapojen kielteisiä seurauksia voidaan tarkastella leimaamisteoreettisesti. Näkemyksen mukaan poikkeavuuden korostaminen heijastuu ympäristön odotuksiin ja vuorovaikutukseen, jolloin yksilö alkaa toimia odotusten mukaisesti eli leimaaminen toimii itseään toteuttavana ennusteena (Moberg & Vehmas 2009, 60). Opettajien olisikin syytä tiedostaa, että heidän käyttämällään kielellä voi olla merkittävä vaikutus esimerkiksi yksittäisen oppilaan minäkäsitykseen ja käyttäytymiseen. Leimaaminen ei myöskään tue opettajaa etsimään keinoja käyttäytymiseen puuttumiseksi, jolloin leimojen käyttäminen näyttäytyy helppona ratkaisuna selitettäessä oppilaan käyttäytymistä. Voi myös olla, että leimojen käyttäminen toimii opettajalle ammatti-identiteettiä suojaavana tekijänä, jolloin omaa pelkoa tai kyvyttömyyttä kohdata ei-toivottua käyttäytymistä ei tarvitse tunnustaa. Lisäksi yllättävää leimoihin liittyen oli se, että opettajat eivät selittäneet ei-toivottua käyttäytymistä ADHD:hen

liittyväksi, vaikka diagnoosia käytetään arkikielessä leimaavasti ja sen liittymisestä ei-toivottuun käyttäytymiseen on runsaasti tutkimustietoa (esim. Greene ym. 2002).

Ei-toivotun käyttäytymisen sijoittaminen vanhempien syyksi oli tässä tutkimuksessa yleistä. Merkittävää kuitenkin oli, että aiemmista tutkimuksista poiketen ei-toivotun käyttäytymisen syitä ei juurikaan liitetty vaikeisiin kotiolosuhteisiin, kuten kotiväkivaltaan, päihdeongelmiin (Pihlaja 2012) tai fyysiseen kaltoinkohteluun (Chakraborti-Ghosh 2008). Sen sijaan tässä tutkimuksessa opettajat esittivät, että oppilaan ei-toivottu käyttäytyminen koulussa johtui vanhempien vääränlaisesta suhtautumisesta (välinpitämättömyys) tai kyvyttömyydestä kasvattaa lapsiaan oikein (keskustelukasvatus). Tutkimustulos on osaltaan rinnastettavissa Mavropouloun ja Padeliadun (2002) tutkimukseen, jossa opettajat hahmottivat oppilaiden ei-toivotun koulukäyttäytymisen johtuvan vanhempien asenteista.

Tutkimuksen tuloksena oli myös, että kodin ja koulun kasvatuskäytäntöjen erilaisuudet aiheuttavat opettajien mukaan oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä. Ei-toivottua käyttäytymistä ilmenee, kun koulun ja kodin kasvatuskulttuurit ovat ristiriidassa keskenään (esim. kotona ei vaadita ehdotonta sääntöjen noudattamista). Näin on todettu myös muissa opettajien näkemyksiä kartoittaneissa tutkimuksissa, joissa koulun edustamien arvojen ja käyttäytymiselle asetettujen odotusten nähtiin poikkeavan kodin kasvatuksesta (Lyons & O'Connor 2006; Orsati & Causton-Theoharis 2013; Pihlaja 2012).

Opettajien selittäessä oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä kotiin liittyväksi, vastuu oppilaan käyttäytymisestä sysättiin vanhemmille. Puhetapa oli vanhempia syyttävää, millä voidaan olettaa olevan kielteisiä seurauksia siten, että vanhempien ja koulun väliselle yhteistyölle luodaan heikot edellytykset. Puhetapa voi konkretisoitua esimerkiksi opettajan kirjoittamina kielteisinä Wilmaviesteinä, minkä myötä vuorovaikutus vanhempien ja opettajan välillä voi muuttua yhteistyötä hankaloittavaksi. Tällainen tilanne on harmillinen oppilaan kannalta, sillä kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkityksellistä esimerkiksi hänen koulutyönsä onnistumiseksi.

5.1.3 Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ja opettajan ammattitaito

Tässä tutkimuksessa opettajat selittivät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä myös joko omaan persoonaansa tai ammattitaitoonsa liittyen tai tekijöillä, jotka olivat vaikuttaneet heidän mahdollisuuksiinsa toteuttaa laadukasta opetusta. Aiemmissä tutkimuksissa ei ole ollut itsestään selvää, että oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä selitettäisiin opettajan toimintaan liittyvillä tekijöillä (Poulou & Norwich 2000a). Näin tehdessään opettajat ottivat vastuun käyttäytymisestä itselleen ja esittivät oppilaan ei-toivotun käyttäytymisen olevan kontrolloitavaa. Opettajat kuitenkin myös selittivät ammattitaitonsa puutteiden johtuvan opettajankoulutuksesta ja opetushallinnon opetusjärjestelyistä, jolloin selitykset sysäsivät opettajan vastuun käyttäytymisestä muille tahoille ja käyttäytyminen tuotettiin kontrolloimattomaksi.

Opettajien antamat selitykset, jotka liittyivät heidän persoonaansa, olivat pääosin itsekriittisiä ja kielteisiä ("Ehkä olen vääränlainen henkilö"). Ammattitaitoon liittyvissä selityksissä korostui puolestaan oman ammattitaidon puutteellisuuden tunnustaminen ("Koen sen [metelöinnin] jonkinlaiseksi valtavan suureksi epäonnistumiseksi"). Näin ollen näissä selityksissä opettajat sanoittivat kyvyttömyyttään ja avuttomuuttaan oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä kohdatessaan, mikä on havaittu myös aiemmin (Pihlaja 2008). Olisikin tärkeää, että tällaisiin pystyvyyden kokemusten puutteisiin puututtaisiin ja tarjottaisiin tukea.

Opettajankoulutukseen liittyvissä selityksissä esitettiin, että opettajankoulutus ei ole tarjonnut tietoa ja toimintatapoja siihen, kuinka vastata oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Viimeisimmässä Opetusalan työolobarometrissa (2016, 26) todetaankin, että opettajien osaamista ja ammatinhallintaa olisi kehitettävä vastaamaan työn haasteellisuutta. Opettajien keskusteluissa käsiteltiin myös työyhteisön puutteita erityisesti siltä kannalta, ettei haasteita oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen voinut jakaa kollegoiden kanssa. Tämän esitettiin johtuvan siitä, että tuen pyytäminen työyhteisön ilmapiirin johdosta ei ollut mahdollista, oman kokemattomuuden vuoksi tukea ei uskallettu pyytää tai

pyydetty tuki sivuutettiin. Opettajien keskustelut osoittivat, että heillä on tarve jakaa ja hakea tukea työssään kohtaamaansa oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tästä voidaan päätellä, että työnohjauksen saatavuus kouluissa olisi merkityksellistä ja tarpeellista. Tämä on otettu huomioon myös Opetusalan työolobarometrissa (2016, 26), missä painotetaan niin työyhteisöjen vuorovaikutuksen kehittämistä kuin työajalla tapahtuvan työnohjauksen välttämättömyyttä vaikeissa työympäristöissä.

5.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuksemme aineistona oli opettajien kirjoittamat puheenvuorot oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä, ja yleiset eettiset periaatteet aineiston hankinnassa koskivat tekstien julkisuutta ja anonyymiutta. Näiden periaatteiden noudattaminen oli eettinen valinta, koska oletimme julkisille keskustelupalstoille kirjoittaneiden henkilöiden lähtökohtaisesti tietävän kirjoitustensa olevan yleisesti esillä ja käytettävissä. Aineistoon ei sisällytetty sellaisia opettajien keskustelualustoja, jotka vaativat erikseen liittymistä ja joissa opettajat osallistuivat keskusteluun omalla nimellään. Kyseisissä keskustelualustoissa olisi tullut vastaan henkilökohtaiset tutkimuslupakysymykset, joiden kerääminen keskusteluun osallistuvilta henkilöiltä olisi ollut hankalaa, jopa mahdotonta. Tutkimusaineisto kerättiin siis tietoisesti julkisilta internetin keskustelupalstoilta, joissa tyypillisesti keskustellaan anonyymisti käyttäen nimimerkkiä. Lain mukaan tällaisen aineiston keräämiselle tutkimustarkoituksessa ei ole esteitä (Kuula 2006, 184, 185). On kuitenkin huomattava, että nimimerkkien käyttö ei turvaa tutkittavien anonyymiutta, varsinkaan aktiivisesti keskusteluun osallistuville (Kuula 2006, 185), minkä vuoksi anonymisoimme ne tutkimuksen raportointivaiheessa. Yksi aineistona käytetty keskusteluketju kerättiin blogista, jossa blogitekstin kirjoittaja esiintyy omalla nimellään. Myös tällaisen tutkimusmateriaalin käyttäminen on luvallista (Kuula 2006, 188) ja blogitekstissä esiintyvä kirjoittaja luonnollisesti anonymisoitiin.

Tutkimuksen eettisyyttä tukee tutkimuskohteen ymmärtäminen analyysimenetelmän luonteen mukaisesti. Koska diskurssianalyysissa keskeistä on käytetty kieli ja se, mitä kielenkäytöllä tehdään (Suoninen 2016, 232), emme kohdistaneet kriittistä suhtautumista kielenkäyttäjään henkilökohtaisesti. Kielenkäytön pohjalta emme siis tarkoituksellisesti tehneet päätelmiä esimerkiksi siitä, millainen kielenkäyttäjä opettajana oli, vaan tarkastelimme ainoastaan sitä, millaiseksi kielenkäytössä ei-toivottu käyttäytyminen tuotettiin ja mitä kielenkäytöllä tehtiin. Tämä on tärkeää diskurssianalyysissa, jossa tekstejä tutkitaan niiden itsensä takia, eikä esimerkiksi keinona tutkia puheen takana piileviä asenteita (Eskola & Suoranta 2008, 197).

Seuraavaksi tarkastelemme tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä tekijöitä, kuten internetin luonnetta tutkimusaineiston lähteenä. Internetin julkiset keskustelupalstat ovat osa laajempaa tietoverkkoja ja tietotekniikkaa hyödyntävää viestinnän muotoa, sosiaalista mediaa. Sosiaalisen median tarkoituksena on luoda ja ylläpitää ihmisten välisiä suhteita, jolloin sisältöä tuotetaan ja käsitellään vuorovaikutteisesti ja käyttäjälähtöisesti. (Sosiaalisen median sanakirja 2010, 25.) Keskustelupalstoilla osallistujat tuottavat sisältöä ja keskustelevat heitä itseään kiinnostavista aiheista (Kuula 2006, 173). Tutkimuksen aineisto on siten syntynyt luonnollisessa ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa ilman tutkijan vaikutusta, mikä on ominaista ja toivottavaa diskurssianalyttisissä tutkimuksissa (Potter 2004, 205). Julkisilla keskustelupalstoilla nimimerkillä esiintyminen voi laskea kynnystä osallistua keskusteluihin (Kuula 2006, 185). Näin ollen nimimerkin käyttämisen vuoksi opettajat ovat voineet kirjoittaa rehellisesti ja suoraan näkemyksistään liittyen oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen. Tämä voi toisaalta olla myös tutkimuksen rajoite, koska nimimerkin takaa keskustelupalstoille voi kirjoittaa kuka tahansa, joten täydellistä varmuutta kirjoittajien opettajuudesta ei ole. (Kuula 2006, 185)

Noudatimme aineiston keruu- ja analysointivaiheessa systemaattisuutta ja perusteellisuutta (Patton 2015, 653). Kumpikin tutkija keräsi aineistoa tahoillaan ennalta sovittujen kriteerien mukaisesti eli aineistoksi otettiin keskusteluja, joissa

opettajaksi tunnustautuneet henkilöt keskustelivat oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ja esittivät käyttäytymiselle syitä. Aineistonkeruuvaiheen päätimme käymällä vielä läpi yksitellen aineistoa tuottaneiden verkkosivustojen keskustelupalstat, ja analysointivaiheessa tarkensimme tulkintoja lukemalla aineistoa useaan kertaan. Tällainen aineiston toistuva läpikäyminen on tutkimuksen luotettavuutta lisäävä tekijä (Patton 2015, 660). Tutkimusaineiston analysointivaiheessa kumpikin tutkija kävi aluksi aineiston itsenäisesti läpi ennalta sovittujen kriteerien mukaisesti, eli huomiota kiinnitettiin opettajien oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle antamiin syyselityksiin ja näihin liittyvään kontekstiin. Tämän jälkeen havaintoja ja tulkintoja verrattiin keskenään. Tutkijoiden itsenäinen aineiston läpikäyminen ja tehtyjen havaintojen sekä tulkintojen vertaaminen ovatkin keinoja, joiden on todettu ehkäisevän ennakoasenteiden vaikutusta aineiston käsittelyssä (Patton 2015, 665). Tutkimuksen luotettavuutta lisäävänä tekijänä käytettiin kahden tutkijan eli tutkijatriangulaation hyödyntämistä niin aineistonkeruu kuin -analysointivaiheessa (Hirsjärvi ym. 2009, 233; Tuomi & Sarajärvi 2009, 144). Huomioitavaa tutkimuksen luotettavuutta arvioitaessa on lisäksi se, että tehdyt tulkinnat saivat tukea aikaisemmista samaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista (Eskola & Suoranta 2008, 212).

Tutkimukseen opettajat valikoituivat tiedonantajiksi siksi, että heillä on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä eli oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 85). Tutkimusta tehdessämme havaitsimme tutkimusaineiston kylläänntyneen, kun kävimme aineistoa tuottaneet verkkosivustot läpi uudelleen ja havaitsimme, että löydetyissä keskusteluketjuissa toistuivat samansuuntaiset syyselitykset, jotka olivat liitettävissä jo muodostettuihin merkityksenantoihin. Näin ollen kerätty lisäaineisto ei tuottanut tutkimusongelman kannalta uutta tietoa, joten arvioimme aineiston olevan riittävää. (Eskola & Suoranta 2008, 62–63.)

Tutkimuksen tekoon käytetty aika oli noin vuosi, ja tutkimusta tehtiin säännöllisesti koko tämän ajan. Tutkijoina koemme, että meillä on ollut riittävästi aikaa perehtyä tutkimuksen tekemiseen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 141 – 142). Tässä tutkimusraportissa olemme kuvanneet ja selostaneet tutkimuksen toteuttamisen

vaiheet tarkasti ja pyrkineet perustelemaan tekemiämme valintoja (Hirsjärvi ym. 2009, 232). Tutkimuksen raportointi on myös ollut julkista siten, että olemme saaneet arvioivaa palautetta niin ohjaajaltamme kuin muilta opiskelijoilta kaikissa tutkimuksen vaiheissa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Tulosluvussa olemme selittäneet, mitkä kielelliset ilmaukset ovat olleet tulkintojemme pohjana. Merkityksenantomme ovat siten perusteltuja, mikä on diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tärkeä luotettavuuden kriteeri (Eskola & Suoranta 2008, 198). Autenttisten aineistoesimerkkien ja niihin liittyvän riittävän kontekstin perusteella lukija voi arvioida tekemiämme tulkintoja.

Tutkimustulosten siirrettävyyttä vahvistaa tutkimustulosten osittainen yhtäläisyys aikaisempien oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä tarkastelleiden tutkimusten kanssa (Eskola & Suoranta 2008, 66). Huomionarvoista tässä on se, että internetin julkiset keskustelupalstat loivat tutkimusympäristön, jossa opettajien oli mahdollista tuottaa puhetta ilman ulkoista kontrollia. Vastaavasti aiemmissa haastattelututkimuksissa tutkijan kontrolli on voinut vaikuttaa saadun aineiston laatuun. Mielenkiintoista onkin se, että tutkimusaineiston ja analyysimenetelmän eroavaisuuksista huolimatta tutkimustulokset ovat verrattavissa keskenään. Tämän tutkimuksen tulokset eli opettajien antamat syyselitykset olivat monipuolisia. Merkityksenannoissa oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä selitettiin erilaisilla oppilaaseen, vanhempiin, opettajaan, oppimisympäristöön ja koulun hallinnollisiin tekijöihin liittyen. Tutkimustulosten kattavuus vahvistaa niiden soveltuvuutta toisenlaiseen toimintaympäristöön, kuten koulukontekstiin (Eskola & Suoranta 2008, 68).

5.3 Tutkimuksen merkitys ja jatkotutkimusaiheet

Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä käymiä keskusteluja internetin keskustelupalstoilla. Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat selittivät oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä sekä millaisia laajempia merkityksiä näistä selityksistä muodostui. Tietävästi opettajien tuottamia merkityksiä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ei ole aikaisemmin tutkittu internetin keskustelupalstoja hyödyntäen, vaikkakin aihetta on muutoin tutkittu diskurssianalyttisesti (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Pihlaja 2008) sekä GT-menetelmää (grounded theory) ja syvähermeneutiikkaa hyödyntäen (Pihlaja 2008). Aineistona ovat tällöin olleet haastattelut (Orsati & Causton-Theoharis 2013; Viitala 2014) tai kirjoitelmat (Pihlaja 2008, 2012). Huomattavasti enemmän opettajien käsityksiä ja selityksiä oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle on kuitenkin tutkittu määrällisesti kyselyillä (esim. Kulinna 2007/2008; Mavropoulou & Padeliadu 2002; Poulou & Norwich 2000b) kuin kysely- ja haastattelumenetelmien yhdistelmillä (esim. Lyons & O'Connor 2006; Kelly ym. 2007; Ding ym. 2008). Tämä diskurssianalyttinen tutkimus voi siten osaltaan laajentaa käsitystä siitä, millaista oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä opettajat kielenkäytöllään rakentavat.

Tämän tutkimuksen avulla saatiin lisää tietoa oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä ilmiönä eli esimerkiksi siitä, millaisen käyttäytymisen opettajat tuottivat ei-toivotuksi. Lisätietoa saatiin myös siitä, millaisia syitä oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle annettiin ja millaisia keinoja opettajat esittivät käyttäytymiseen puuttumiseksi. Opetusalan ammattilaisten on tärkeää tiedostaa oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen taustalla olevia syitä, jotta oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin voidaan vastata. Tutkimuksella voi olla opettajan käytännön työtä hyödyttävä merkitys antaen toimivia keinoja oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen ennalta ehkäisemiseksi ja siihen puuttumiseksi. Lisäksi tutkimuksesta saatu tieto voi toimia opettajalle oman toiminnan arvioinnin välineenä, kun hän kohtaa ei-toivotusti käyttäytyviä oppilaita työssään. Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on opettajien ammattitaitoa haastavaa käyttäytymistä ja täten

opettajien olisikin tärkeää reflektoida ja tiedostaa omaa kielenkäyttöään ei-toivotusti käyttäytyvistä oppilaista. Opettajien kielteisellä kielenkäytöllä voi olla moninaisia vaikutuksia niin oppilaan itsetuntoon, vertaissuhteisiin tai koulumotiivaatioon kuin laajemmin kouluyhteisössä jaettavaan käsityksiin ei-toivotusti käyttäytyvistä oppilaista.

Tässä tutkimuksessa olimme kiinnostuneita ylipäätään opettajien antamista selityksistä oppilaiden ei-toivotulle käyttäytymiselle. Tutkimuskohteena oli siis eri opettajaryhmien edustajien, kuten erityisopettajien ja luokanopettajien internetin keskustelupalstoille kirjoittamat puheenvuorot koulussa ilmenevästä oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä. Näiden opettajaryhmien antamia selityksiä ei kuitenkaan tässä tutkimuksessa verrattu keskenään. Jatkotutkimusaiheena olisi siis mielenkiintoista selvittää, synnyttääkö opettajien koulutustausta eroa siinä, miten ei-toivottua käyttäytymistä selitetään ja millaisia mahdolliset erot ovat. Korostuuko esimerkiksi erityisopettajien antamissa selityksissä oppilaan yksilöllisyyden huomioiva ja oppilasta ymmärtävä puhetapa, kun heillä on koulutuksen pohjalta oletettavasti tietoa ei-toivotun käyttäytymisen syytaustasta? Laajassa vastavalmistuneiden luokanopettajien kokemuksista selvittäneessä kyselytutkimuksessa todettiin, että suurin osa osallistujista ei ollut saanut tarpeeksi tietoa ja kokemusta erityisopetuksesta (Saloviita & Tolvanen 2016). Näin ollen olisi lisäksi mielenkiintoista selvittää, painottuuko luokanopettajien oppilaiden ei-toivottua käyttäytymistä koskevissa selityksissä tämä opettajankoulutuksen koettu puutteellisuus, sillä ainakaan Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksessa erityispedagogiikan opintoja ei ole sisällytetty opetussuunnitelmaan (ks. Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017). Tutkimuksesta saadun tiedon pohjalta eri opettajankoulutuksia voitaisiin edelleen kehittää työelämän tarpeita vastaaviksi.

Oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen ja siitä seuraavat koulujen kurinpito-ongelmat ovat haastavia ja tällä hetkellä paljon julkistakin keskustelua herättäviä teemoja. Tästä osoituksena on, että vuonna 2016 oppilaiden ei-toivottu käyttäytyminen on ollut yleisenä puheenaiheena julkisessa keskustelussa (esim. Iltalehden uutiset 2016. Video opettajan raivoamisesta leviää somessa - rehtori

paljastaa tilanteen taustat.; Uuden Suomen verkkolehti 2016. Rikesakot kouluun; Helsingin Sanomat 2016. Olen pelännyt raivoavaa lasta, minua on huoriteltu ja olen menettänyt malttini – onko opettajan siedettävä mitä vain?.) Olisikin mielenkiintoista tarkastella diskurssianalyttisesti, millaista julkista keskustelua oppilaiden ei-toivotusta käyttäytymisestä käydään mediassa ja millaista kuvaa ei-toivotusta käyttäytymisestä luodaan erilaisten julkisten materiaalien, kuten lehtiartikkelien ja mielipidekirjoitusten kautta. Vaikuttaisi vahvasti siltä, että keskustelu opettajan työn haasteista oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyen jatkuu aktiivisena tulevinakin vuosina.

LÄHTEET

- A-lehdet. 2017. Mainostajalle.mediatiidot. Viitattu 20.1.2017 <http://www.a-lehdet.fi/mainostajalle/mediatiidot>
- Annan verkkolehti. 2015. Anna. Otavamedia.naistenlehdet.anna. Viitattu 19.1.2017 <http://mediatiidot.otavamedia.fi/tuotteet/printtimedia/naisenlehdet/anna/>
- Aller. 2015. Suomi24. Aller.mediatiidot.suomi24. Viitattu 19.1.2017 http://www.aller.fi/wp-content/uploads/2016/01/Suomi24-Tuotekortti-1_2016.pdf
- Anderson, D.L., Watt, S.E., Noble, W. & Shanley, D.C. 2012. Knowledge of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) and attitudes toward teaching children with ADHD: the role of teaching experience. *Psychology in the Schools* 49 (6), 511–525.
- Artbuckle, C. & Little, E. 2004. Teachers' perceptions and management of disruptive classroom behaviour during the middle years (years five to nine). *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology* 4, 59–70.
- Axup, T. & Gersch, I. 2008. The impact of challenging student behavior upon teachers' lives in a secondary school: teachers' perceptions. *British Journal of Special Education* 35 (3), 144–151.
- Baker, P. H. 2005. Managing student behavior: how ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education* 33 (3), 51–64.
- Burr, V. 2003. *Social constructionism*. London: Routledge.
- Chakraborti-Ghosh, S. 2008. Understanding behavior disorders: their perception, acceptance, and treatment – a cross-cultural comparison between India and the United States. *International Journal of Special Education* 23 (1), 136–146.
- Chakraborti-Ghosh, S., Mofield, E. & Orellana, K. 2010. Cross-cultural comparisons and implications for students with EBD: a decade of understanding. *International Journal of Special Education* 25 (2), 162–170.
- Charles, C. M. & Senter, G. W. 2012. *Elementary Classroom Management*. Boston: Pearson.

- Clunies-Ross, P., Little, E. & Kienhuis, M. 2008. Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 28 (6), 693–710.
- Cross, D. & Hong, J.Y. 2012. An ecological examination of teachers' emotions in the school context. *Teaching and Teacher Education* 28, 957–967.
- Ding, M., Li, Y., Li, X. & Kulm, G. 2008. Chinese teachers' perceptions of students' classroom misbehaviour. *Educational Psychology* 28 (3), 305–324.
- Edwards, D. 1999. Emotion discourse. *Culture & Psychology* 5 (3), 271–291.
- Edwards, D. & Potter, J. 1992. *Discursive psychology*. London: Sage.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Friedman-Krauss, A.H., Raver, C.C., Neuspiel, J.M. & Kinsel, J. 2014. Child behavior problems, teacher executive functions, and teacher stress in head start classrooms. *Early Education and Development* 25 (5), 681–702.
- Greene, R.W., Beszterczey, S.K., Katzenstein, T., Park, K. & Goring, J. 2002. Are students with ADHD more stressful to teach: patterns of teacher stress in an elementary school sample. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 10 (2), 79–89.
- Haasio, A. 2013. *Netin pimeä puoli*. Helsinki: SKS.
- Hamre, B.K., Pianta, R.C., Downer, J.T., & Mashburn, A.J. 2008. Teachers' perceptions of conflict with young students: looking beyond problem behaviors. *Social Development* 17 (1), 115–136.
- Hastings, R.P. & Brown, T. 2002. Behavioural knowledge, causal beliefs, and self-efficacy as predictors of special educators' emotional reactions to challenging behaviours. *Journal of Intellectual Disability Research* 46 (2), 144–150.
- Helsingin Sanomat. 2016. Olen pelännyt raivoavaa lasta, minua on huoriteltu ja olen menettänyt malttini – onko opettajan siedettävä mitä vain?. *Helsingin Sanomat*.mielipide. 14.10.2016. Viitattu 20.1.2017
<http://www.hs.fi/mielipide/art-2000002925346.html>
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Iltalehden uutiset. 2016. Video opettajan raivoamisesta leviää somessa - rehtori paljastaa tilanteen taustat. *Iltalehti*.uutiset. 12.10.2016. Viitattu 18.1.2017
http://www.iltalehti.fi/uutiset/2016101222453083_uu.shtml

- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Johdanto. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 17–22.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino, 25–50.
- Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos. 2017. Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmat 2014–2017. Viitattu 20.1.2017
<https://www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/luokanopettajakoulutus/luokanopettajakoulutuksen-ops-2014-17>
- Kauffman, J. M. & Landrum, T. J. 2013. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. Boston: Pearson.
- Kelly, A., Carey, S., McCarthy, S. & Coyle, C. 2007. Challenging behaviour: principals' experience of stress and perception of the effects of challenging behaviour on staff in special schools in Ireland. *European Journal of Special Needs Education* 22 (2), 161–181.
- Kielitoimiston sanakirja 2016. Verkkojulkaisu, viitattu 20.1.2017
<http://www.kielitoimistonsanakirja.fi/>
- Kimura, Y. 2010. Expressing emotions in teaching: inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook* (5), 63–78.
- Kitching, K. 2009. Teachers' negative experiences and expressions of emotion: being true to yourself or keeping you in your place?. *Irish Educational Studies* 28 (2), 141–154.
- Kokkinos, C.M., Panayiotou, G., & Davazaglou, A.M. 2004. Perceived seriousness of pupils' undesirable behaviours: the student teachers' perspective. *Educational Psychology* 24 (1), 109–120.
- Kulinna, P.H. 2007/2008. Teachers' attributions and strategies for student misbehavior. *Journal of Classroom Interaction* 42 (2), 21–30.
- Kunter, M., Baumert, J. & Köller, O. 2007. Effective classroom management and the development of subject-related interest. *Learning and Instruction* 17 (5), 494–509.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.

- Lyons, C.W. & O'Connor, F. 2006. Constructing an integrated model of the nature of challenging behaviour: a starting point for intervention. *Emotional and Behavioural Difficulties* 11 (3), 217–232.
- Mavropoulou, S. & Padeliadu, S. 2002. Teachers' causal attributions for behaviour problems in relations to perceptions of control. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology* 22 (2), 191–202.
- Moberg, S. & Vehmas, S. 2009. Erityiskasvatuksen perusteet ja käytännöt. Teoksessa P. Vehkalahti & T. Sipilä (toim.) *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY, 47–99.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto: *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149. Väitöskirja.
- OAJ Lausunto. 2013. Opettaja ei ole sylkykuppi. Viitattu 19.5.2016 <http://www.oaj.fi/cs/Satellite?c=Page&pagename=OAJWrapper&childpagename=OAJ%2FPage%2Fsisalto&cid=1363787850492&contentID=1398854978948&keyword=ty%C3%B6rauha>
- Ohan, J.L., Cornier, N., Hepp, S.L., Visser, T.A.W. & Strain, M.C. 2008. Does knowledge about attention-deficit/hyperactivity disorder impact teachers' reported behaviors and perceptions?. *School Psychology Quarterly* 23 (3), 436–449.
- Ohan, J.L., Visser, T.A.W., Strain, M.C. & Allen, L. 2011. Teachers' and education students' perceptions of and reactions to children with and without the diagnostic label "ADHD". *Journal of School Psychology* 49 (1), 81–105.
- Opetusalan työolobarometri. 2016. Viitattu 19.5.2016 <http://www.oaj.fi/cs/oaj/OAJn%20tyoolobarometri%20>
- Opetusalan työolobarometri. 2013. Viitattu 19.5.2016 <http://www.oaj.fi/cs/oaj/Esitteet%20ja%20julkaisut>
- Orsati, F.T. & Causton-Theoharis, J. 2013. Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education* 17 (5), 507–525.
- Pahkin, K., Vanhala, A. & Lindström, K. 2007. Opettajien työssä jaksaminen ja jatkaminen. Työterveyslaitos/OAJ. Viitattu 19.5.2016 http://www.tyoturva.fi/files/1985/Opettajien_tyossa_jaksaminen.PDF

- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative research and evaluation methods: integrating theory and methods*. California: SAGE Publications.
- Pihlaja, P. 2008. 'Behave yourself!' Examining meanings assigned to children with socio-emotional difficulties. *Disability and Society* 23 (1), 5–15.
- Pihlaja, P. 2012. "Susta ei tuu koskaan mitään" : sosioemotionaalisten vaikeuksien näyttämöllä. Teoksessa H. Silvennoinen & P. Pihlaja (toim.) *Rajan-
käyntejä: tutkimuksia normaaliuden, erilaisuuden ja poikkeavuuden tulkinnoista ja määrittelyistä: juhlaKirja Joel Kivirauman täyttäessä 60 vuotta*. Turku: Turun yliopiston kasvatustieteiden laitos, 319–344.
- Potter, J. 2004. Discourse analysis as a way of analysing naturally occurring data. Teoksessa D. Silverman (toim.) *Qualitative research. Theory, method and practice*. London: Sage, 200–221.
- Poulou, M. & Norwich, B. 2000a. Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioral responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology* 70 (4), 559–582.
- Poulou, M. & Norwich, B. 2000b. Teachers' perceptions of students with emotional and behavioural difficulties: severity and prevalence. *European Journal of Special Needs Education* 15 (2), 171–187.
- Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Roache, J. & Lewis, R. 2011. Teachers' views on the impact of classroom management on student responsibility. *Australian Journal of Education* 55 (2), 132–146.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 7.2.2017 <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>
- Saloviita, T. & Tolvanen, A. 2016. Outcomes of primary teacher education in Finland: an exit survey. *Teaching Education* 27, 1 – 15.
- Sanoma. 2016. *Kävijäprofiilit - online, mobiili, tabletti*. Sanoman mediamyynti. *Kävijäprofiilit - online, mobiili, tabletti*. Viitattu 19.1.2017 https://media.sanoma.fi/sites/default/files/mediapankki/vauva_fi_profiili_maaliskuuhuhtikuu_viikot_9_17.pdf
- Sosiaalisen median sanasto. 2010. Helsinki: Sanastokeskus TSK ry.
- Suoninen, E. 2016. Näkökulma sosiaalisen todellisuuden rakentumiseen. Teoksessa A. Jokinen, K. Juhila & E. Suoninen (toim.) *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino, 229–247.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi
- Uuden Suomen verkkolehti. 2016. Rikesakot kouluun. Uusi Suomi.puheenvuoro. 16.10.2016. Viitattu 18.1.2017 <http://enkeliporsas.puheenvuoro.uusisuomi.fi/224499-rikesakot-kouluun>
- Viitala, R. 2014. Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylän yliopisto: Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 501. Väitöskirja.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2005: Iso suomen kielioppi. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. Verkkoersio, viitattu 20.1.2017 <http://scripta.kotus.fi/visk>
- Westling, D.L. 2010. Teachers and challenging behaviour. Knowledge, views and practices. *Remedial and Special Education* 31 (1), 48–63.
- Whetherell, M. 2007. A step too far: discursive psychology, linguistic ethnography and questions of identity. *Journal of Sociolinguistics* 11 (5), 661–681.
- Wood, P., Evans, D. & Spandagou, I. 2014. Attitudes of principals towards students with disruptive behaviour: an australian perspective. *Australasian Journal of Special Education* 38 (1), 14–33.
- Wright, A-M. 2009. Every child matters: discourses of challenging behaviour. *Pastoral Care and Education* 27 (4), 279–290.
- YLE Uutiset. 2016. Opettajat uupuvat kasvaviin kouluhäiriöihin – lääkkeeksi vaaditaan resurssien palauttamista. Viitattu 19.5.2016 http://yle.fi/uutiset/opettajat_uupuvat_kasvaviin_kouluhairioihin_laakkeeksi_vaaditaan_resurssien_palauttamista/8853897