

**Opettajien ja oppilaiden välisten konfliktitilanteiden  
rakentuminen ja ratkaiseminen oppitunneilla**

Emmi Peltola ja Roosa Simberg

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Kevätlukukausi 2019

Kasvatustieteiden laitos

Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

**Peltola, Emmi ja Simberg, Roosa. 2019. Opettajien vuorovaikutus oppituntien konfliktitilanteissa. Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. 75 sivua.**

Tässä tutkimuksessa selvitettiin opettajien ja oppilaiden välisten konfliktitilanteiden rakentumista oppitunneilla sekä opettajien tapoja ratkaista niitä. Tutkimuksen aineisto kerättiin oppituntien videotallenteina ala - ja yläkoulun yleisopetus- ja erityisopetusryhmistä (N = 83 oppituntia). Aineisto analysoitiin keskusteluanalyttisesti. Tulokset osoittivat ristiriitatilanteiden syntyvän arkisista yhteentörmäyksistä, kuten annettujen tehtävien välttelystä tai työrauhapulmien kasaantumisesta. Lisäksi oppilaiden turhautumisen ilmaisu ja eriävän mielipiteen tai näkökulman esittäminen edelsivät usein konfliktitilanteita. Opettajien tavat selvittää konflikteja vaihtelivat sivuuttavista ja välttelevistä keinoista neuvotteleviin ja perusteleviin toimintatapoihin. Sivuuttavia toimintatapoja olivat oppilaan eriävän mielipiteen huomiotta jättäminen, oppilaan huomion palauttaminen takaisin oppitunnin aiheeseen, sovittuihin toimintatapoihin vetoaminen sekä oppilaan hiljentäminen tai käskeminen. Perustelevia menetelmiä olivat puolestaan perusteleva neuvotteleva ja suostutteleva sekä konfliktitilanteen siirtäminen keskustelemalla oppilaan kanssa jälkikäteen. Tulosten perusteella opettajat pysähtyivät vain harvoin selvittämään ristiriitojen syitä tai tarjoamaan oppilaille mahdollisuuksia avoimeen keskusteluun erilaisista näkökulmista.

**Asiasanat: luokkahuonevuorovaikutus, konflikti, keskusteluanalyysi, opettaja-oppilas-suhde**

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

## SISÄLTÖ

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>6</b>
<b>2</b>	<b>LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUS</b> .....	<b>9</b>
	2.1 Luokkahuonevuorovaikutuksen merkitys oppimiselle ja kouluun kiinnittymiselle.....	9
	2.2 Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhde.....	11
<b>3</b>	<b>OPPITUNTIEN KONFLIKTITILANTEET</b> .....	<b>14</b>
	3.1 Opettajan ja oppilaiden väliset konfliktit.....	14
	3.2 Konfliktitilanteiden selvittäminen.....	17
	3.3 Konfliktitilanteiden seuraukset opettajalle ja oppilaille.....	19
<b>4</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN</b> .....	<b>21</b>
	4.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu.....	21
	4.2 Aineiston analyysi.....	23
	4.3 Tutkimuksen luotettavuus.....	28
	4.4 Eettiset ratkaisut.....	31
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSTULOKSET</b> .....	<b>34</b>
	5.1 Oppitunnin aiheeseen palaaminen.....	34
	5.2 Konfliktitilanteen sivuuttaminen.....	37
	5.3 Käskeminen ja varoittaminen.....	40
	5.4 Sovittuihin toimintatapoihin vetoaminen.....	45
	5.5 Perusteleminen.....	48
	5.6 Neuvottelemine ja suostuttelemine.....	51

5.7	Konfliktitilanteen käsittelyn siirtäminen.....	57
<b>7</b>	<b>POHDINTA.....</b>	<b>62</b>
7.1	Tulosten tarkastelu .....	62
7.2	Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet .....	67
	<b>LÄHTEET .....</b>	<b>69</b>
	<b>LIITTEET.....</b>	<b>75</b>

# 1 JOHDANTO

Opettajien ja oppilaiden väliset vuorovaikutuksen haasteet ja niistä aiheutuvat konfliktit ovat näkyneet viime vuosina julkisessa keskustelussa ja opetusalan julkaisuissa (ks. Yle Uutiset 13.10.2016) Ajankohtaisessa keskustelussa esiin on noussut eräänlaisia ääriesimerkkejä opettajien ja oppilaiden välisten konfliktien laajentumisesta vakavin seurauksin (ks. Helsingin Sanomat 16.4.2013, 14.10.2016, 3.11.2016). Tapausten uutisoinnissa keskiöön on nostettu erityisesti opettajien epäammattimainen toiminta ja koulukontekstiin sopimaton vuorovaikutuskäyttäytyminen. Tilanteita voidaan pitää esimerkkeinä siitä, miten opettajan ja oppilaan välinen kommunikointi ristiriitatilanteissa epäonnistuu eikä opettaja löydä sopivaa keinoa konfliktin selvittämiseen. Aiemmissa opettajien ja oppilaiden välisissä konflikteja tarkastelevissa tutkimuksissa on selvitetty opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen rakentumista konfliktitilanteissa (mm. Rudasill 2011), toimivia työkaluja konfliktien selvittämiseen (Saiti 2015) sekä konfliktien esiintymistä oppimisvaikeuksia kohtaavilla (Horowitz, Jansson, Ljungberg & Hedenbro 2006) ja haastavasti käyttäytyvillä oppilailla (Hamre, Pianta, Downer & Mashburn 2007). Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tarkastella opettajan ja oppilaiden välisten konfliktitilanteiden rakentumista oppitunneilla sekä opettajan toimintaa näiden konfliktien ratkaisemisessa.

Myönteisellä opettaja–oppilas-suhteella ja opettajan tarjoamalla emotionaalilla tuella on todettu olevan positiivinen yhteys oppilaiden koulumenestykseen ja yleiseen hyvinvointiin (Talvio, Lonka, Komulainen, Kuusela & Lintunen 2015). Kannustavan lähestymistavan ja myönteisen palautteen voima on havaittu myös haastavissa tilanteissa (Isaacson 2016), mutta on eri asia, miten myönteisyys toteutuu arjen käytännöissä. Aiheen tarkempi tutkiminen on tärkeää, sillä opettajan ja oppilaiden välisellä suhteella ja toistuvilla konflikteilla voi olla pitkäkestoisia seurauksia niin opettajan kuin oppilaidenkin arjessa (Göksoy & Argon 2016; Ondine Gross 2016). Ristiriitatilanteiden epäonnistunut

selvittäminen on kielteisesti yhteydessä oppilaiden käyttäytymiseen ja koulu-menestykseen sekä opettajan kokemaan pätevyyden tunteeseen. Viime aikais-ten uutisointien ja tutkimusten mukaan toistuvat konfliktit oppilaiden kanssa voivat johtaa opettajan työuupumiseen ja loppuun palamiseen (Göksoy & Ar-gon 2016; Helsingin Sanomat 3.11.2016).

Aiempien tutkimustulosten mukaan oppituntien konfliktitilanteilla voi ol-la myös myönteisiä seurauksia oppimiselle ja kriittisen ajattelun kehittymiselle (Clott 2010). Kriittisen ajattelun ja ongelmanratkaisutaitojen harjoittelu on myös tärkeä oppimisen osa-alue (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014), jonka erilaiset konfliktitilanteet voivat mahdollistaa. Tutkimusten mu-kaan turvallinen luokkahuoneilmapiiri ja opettajan antama emotionaalinen tuki mahdollistavat sen, että myös ristiriitatilanteet voivat johtaa hyviin keskuste-luihin ja uusien näkökulmien esiintymiseen. Konfliktitilanteet voidaankin näh-dä merkinä oppilaiden aktiivisesta osallistumisesta opetukseen ja opitun tie-don arvioimisesta. (Dong 2008.) Opettaja voi omalla toiminnallaan kunnioittaa oppilaiden oppimisprosessia ja antaa tilaa oppilaiden ajatusten ja tunteiden il-maisulle. Erilaiset tavat toimia ja olla vuorovaikutuksessa ristiriitatilanteissa voivat siis johtaa hyvin erilaisiin ja sekä opettajan että oppilaan kannalta mer-kittäviin seurauksiin. Tutkimusten mukaan opettajan onkin tärkeää tiedostaa oma vuorovaikutuskäyttäytymisensä ja harjoitella entistä rakentavampaa vuo-rovaikutusta myös konfliktitilanteissa (Maag 2008; Ondine Gross 2016; Isaacson 2016).

Tämän tutkimuksen lähtökohtana on selvittää ja kuvata opettajien toimin-taa opettajan ja oppilaiden välisten konfliktitilanteiden aikana koululuokassa. On tarpeellista saada ajankohtaista tietoa opettajien ja oppilaiden vuorovaiku-tuksesta haastavissa ristiriitatilanteissa, sillä uuden opetussuunnitelman myötä oppilaiden aktiivinen toimijuus ja kriittinen ajattelu ovat nousseet vahvemmin esiin (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Opetussuunnitel-man mukaisesti oppilaille tulisi tarjota mahdollisuuksia harjoitella asioiden so-pimista ja konfliktitilanteiden ratkaisemista. (Perusopetuksen opetussuunni-telman perusteet 2014.) Ristiriitatilanteita esiintyy todennäköisesti enemmän,

kun oppilaat rohkaistuvat ilmaisemaan omia mielipiteitään, vaikka ne eroaisivat opettajan näkökannasta. Oppilaslähtöisyyden korostuminen voi näkyä opettajan ja oppijan roolien hämärtyminen, jolloin myös mielipide-eroja ja ristiriitoja saattaa syntyä herkemmin (Ondine Gross 2016). On myös merkityksellistä pohtia, miten konfliktitilanteiden selvittäminen näkyy opettajan ja oppilaiden myöhemmässä vuorovaikutuksessa ja opettaja–oppilas-suhteen laadussa.

Aiempien tutkimusten mukaan ristiriitatilanteet kuuluvat siis kiinteästi koulun arkeen ja niiden seuraukset ovat merkittäviä (Pollan & Wilson-Younger 2011; Saiti 2015; Göksoy & Argon 2016). Tämän pohjalta olemme kokeneet aiheelliseksi selvittää tarkemmin erityisesti opettajan toimintaa näissä tilanteissa, sillä opettajan käyttäytyminen ohjaa merkittävästi konfliktitilanteiden etenemistä ja seurauksia. Opettajalta vaaditaan keinoja kohdata luokassa mielipideeroista aiheutuvia ristiriitatilanteita ja kykyä säilyttää kunnioittava vuorovaikutus myös näissä tilanteissa. Tutkimustamme ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Miten opettajan ja oppilaiden väliset konfliktitilanteet rakentuvat oppitunneilla?
2. Millaisia toimintatapoja opettajat käyttävät konfliktitilanteiden ratkaisemisessa?

## 2 LUOKKAHUONEVUOROVAIKUTUS

### 2.1 Luokkahuonevuorovaikutuksen merkitys oppimiselle ja kouluun kiinnittymiselle

Luokkahuonevuorovaikutusta on tutkittu monista eri näkökulmista, kuten ohjaukseen, organisointiin sekä tunteisiin liittyen (Tainio, 2007; Pianta & Hamre 2008). Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkimuksissa on kiinnitetty huomiota erilaisiin opetuskäytäntöihin, vuorovaikutusrakenteisiin, luokan ilmapiiriin sekä lapsen näkökulman huomioimiseen (Tainio, 2007, Pianta & Hamre 2008, Gillen, Wright & Spink 2011). Pianta ja Hamre (2008) ovat jaotelleet luokkahuonevuorovaikutuksen opettajan toiminnan näkökulmasta kolmeen eri osa-alueeseen, jotka ovat toiminnan organisointi, ohjauksellinen tuki sekä emotionaalinen tuki. Oppilaille tarjotun tunnetuen laatua ja määrää tarkastelemalla pystytään arvioimaan vuorovaikutuksen laatua, opettajan toimintaa sekä luokan ilmapiiriä.

Luokkahuonevuorovaikutuksen on todettu olevan merkittävä tekijä oppilaiden hyvinvoinnille sekä koulusuoriutumiselle (Gillen ym. 2011), minkä takia luokassa tulisi vallita avoin ja myönteinen, oppilaan kasvua ja kehitystä tukeva ilmapiiri (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014). Viime aikoina luokkahuonevuorovaikutus on keskittynyt uusien tutkimusten sekä uudistetun perusopetuksen opetussuunnitelman myötä painottamaan oppilaan oman aktiivisuuden tukemista oppimistilanteessa (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014; Tainio 2007). Akatemisten taitojen oppimisella ja opettamisella on suurin rooli, kun puhutaan koulusuoriutumisesta (Heikonen, Toom, Pyhälto, Soini 2017). Tästä huolimatta on todettu, että luokkahuonevuorovaikutukseen liittyvillä tekijöillä, kuten oppilaan kohtaamisella, luokan tunneilmastoon liittyvillä tekijöillä sekä opettajan sensitiivisyydellä on merkittävä vaikutus oppilaan koulusuoriutumiseen (Gillen ym. 2011). Kielteinen vuorovaikutus taas voidaan liittää alhaiseen akatemiseen suoriutumiseen ja heikkoon minäpysty-



vyiden tunteeseen (Hamre & Pianta 2001; Sutherland, Conroy, Abrams, Vo & Ogston 2012).

Perinteinen luokkahuonevuorovaikutuksen rakenne on 'opettaja kysyy ja oppilas vastaa' -muotoinen keskustelu, jossa oppilaan oma toiminta ja ajatustyö jäävät usein hyvin kapeaksi. Tällainen kapea-alainen luokkahuonevuorovaikutus voi johtaa oppilaiden turhautumiseen sekä motivaation puutteeseen. Kun oppilaat saavat vapaasti keskustella keskenään ja opettajan roolina on johdattaa keskustelua ja tukea vuorovaikutusta, oppilaiden on havaittu olevan innostuneempia sekä yhteistyökykyisempiä keskenään (Räsänen, Lipponen, Hilppö & Rajala 2013). Inklusiivisuuden korostaminen sekä uusi oppilaan aktiivista roolia painottava opetussuunnitelma ovat johtaneet siihen, että opettajien on muokattava omia opetustapojaan ja toimintamallejaan kaikille oppilaille soveltuviksi (Gillen ym. 2011). Memonin, Bughion ja Pandhianin (2016) mukaan luokassa, jossa on kiinnitetty huomiota oppilaan kohtaamiseen ja avoimeen kommunikaatioon, on myös konfliktien ja epäjärjestyksen todennäköisyys pienempi verrattuna luokkaan, jossa tunneilmastoon liittyviä asioita ei ole otettu huomioon.

On todettu, että lasten akateemista suoriutumista haittaavat usein kognitiivisten haasteiden sijaan käyttäytymiseen liittyvät pulmat, kuten toiminnanohjauksen haasteet, sosiaalisten taitojen puutteet tai vaikeus seurata tunnilla annettuja ohjeita (Snyder, Low, Schultz, Barber, Moreno, Garst, Leiker, Swink & Schrepferman 2011). Onkin tärkeää havaita ja kehittää opetuksen tapoja, jotka helpottavat oppilaiden oppimista ja tekevät oppimisesta mielekkäämpää. Esimerkiksi toiminnalliset tehtävät ja selkeät ohjeet on koettu sekä vuorovaikutusta että oppimista tukeviksi (Gillen ym. 2011). Oppilaat ovat vastaanottavaisia opetukselle, kun heille annetaan vastuuta omasta oppimisesta, heidän itseohjautuvuutta tuetaan ja heille tarjotaan mahdollisuuksia olla vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa (Roeser, Eccles & Sameroff 2000).

## 2.2 Opettajan ja oppilaiden vuorovaikutussuhde

Opettajan ja oppilaan suhde on hyvin merkittävä osa oppilaiden kouluhyvinvointia sekä oppimista. Vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä on keskeinen tekijä oppilaan käyttäytymisen säätelyn, sosiaalisten suhteiden ja akateemisten tavoitteiden kannalta (Hamre & Pianta 2001; Hartz, Williford & Koomen 2017). On havaittu, että opettajan ja oppilaan lämmin ja avoin suhde edistää esimerkiksi oppilaan motivaatiota ja koulumenestystä sekä opettajantyöhyvinvointia (Claessens, Tarwijk, Pennings, van der Want, Verlook, Brok, Wubbels 2016.) Vuorovaikutuksen kautta rakennetaan pohjaa akateemisen osaamisen, sosiaalisten taitojen sekä muiden elämän kannalta tärkeiden taitojen kehittymiselle (Sutherland ym. 2012).

Opettajan ja oppilaan välinen lämmin ja avoin vuorovaikutussuhde edistää koulussa viihtymistä ja tätä kautta kouluun kiinnittymistä myös oppilailla, joilla on havaittu käyttäytymisen pulmia (Archambault, Vandenbossche-Makombo & Fraser 2017). Sen vuoksi opettajan kyky tukea luokkaa sosio-emotionaalisesti on tärkeässä roolissa oppilaan koulutaipaleella (Pianta & Hamre 2009). Gunter ja Coutinho (1997) huomasivat tutkimuksessaan, että haastavasti käyttäytyvät oppilaat saivat huomattavasti enemmän kielteistä kuin myönteistä palautetta opettajilta. Kielteisen vuorovaikutuksen kehä sekä oppilaan käytöksen haasteet johtavat helposti oppilaiden keskittymisvaikeuksiin sekä pulmiin tunteiden säätelyssä (Gunter & Coutinho 1997). Pulmien jatkuessa vaarana on nuoren syrjäytyminen tai muut kehitystä ja tulevaisuutta vaarantavat ilmiöt (Sutherland ym. 2012).

Opettajan sosio-emotionaalisiin taitoihin voidaan lukea muun muassa oppilaita tukevan oppimisympäristön luominen, emotionaalisen tuen antaminen, vastavuoroisuus oppilaiden kanssa sekä kyky käsitellä haastavaa käyttäytymistä ja konfliktitilanteita (Talvio ym. 2015). Opettajan on tärkeää tiedostaa tunteiden vaikutus oppimiseen ja olla herkkä havainnoimaan niin oppilaiden tunneilmaisuja kuin myös tunnistamaan omia tunteitaan (Friedman 2014). Jenningsin ja Greenbergin (2009) mukaan opettajien empaattisuus sekä kyky säädellä ja ilmaista omia tunteitaan ovat olennaisesti yhteydessä luokan vuorovai-

kutukseen ja ilmapiiriin. Tunteiden säätelyn ja ilmaisun kykyjen ollessa puutteellisia seuraukset voivat näkyä uupumisena ja kyvyttömyytenä suoriutua annetuista työtehtävistä sekä oppilaiden lisääntyneenä levottomuutena luokassa (Hagenauer, Hascher & Volet 2015).

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutuksen tukemiseksi on kehitetty erilaisia interventioita, kuten oppilaan vahvuuksien korostamiseen kehitetty interventio (Sutherland ym. 2012). Interventio sisältää neljä erilaista toimintamenetelmää, joita voidaan hyödyntää koulun arjessa. Ensimmäinen on lapsen kognitiivisia kykyjä tukeva menetelmä, jonka avulla käskyt voidaan muuttaa oppimista ja positiivista vuorovaikutusta tukeviksi tapahtumiksi. Toisen menetelmän tavoitteena on tarjota lapselle jotain uutta tietoa saaduista oppimiskokemuksista. Kolmannen menetelmän tavoitteena on oppilaan virheiden sanoittaminen ja oikean toimintatavan sanallistaminen oppilaalle. Neljäntenä on oppilaan kehuminen tietystä käytöksestä tai toiminnosta yleisen kehumisen sijaan. Näiden menetelmien avulla pystytään luomaan entistä myönteisempää vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välille. (Sutherland ym. 2012.) Palkkioiden käytöstä opetuksessa on ristiriitaisia tutkimustuloksia, mutta on todettu, että palkitsemisjärjestelmät kouluissa lisäävät opettajan ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ovat myönteisesti yhteydessä luokkahuonevuorovaikutukseen ja oppimiseen (Gillen ym. 2011). Myönteisen käytöksen vahvistamisen on huomattu johtavan parempiin oppimistuloksiin sekä tukevan oppilaan sosiaalisia taitoja ja sääntöjen noudattamista (Landrum & Kauffman 2006).

Opettajan omien tunteiden, kuten innostuksen ja ilon näyttäminen oppilaille lisää tutkimusten mukaan oppilaiden motivaatiota ja sitoutumista koulutyöhön. Opettajan turhautumisen näyttämällä on puolestaan todettu olevan oppilaan motivaatiota heikentävä vaikutus. (Heikonen ym. 2017.) Opettajan innostuneisuus ja sitoutuneisuus työhönsä vaikuttaa myös siihen, miten innostavana oppilas kokee opiskelun (Gillen ym. 2011). On merkittävää, että opettaja ottaa jokaisen oppilaan huomioon yksilönä, koska yksilöllisen huomioimisen on todettu vahvistavan oppilaiden kykyä keskittyä tehtäviin tunnilla (Heikonen ym. 2017; Allday & Pakurar 2007).

Oppilaat peilaavat vahvasti opettajan tunnereaktioita, minkä vuoksi positiivisen ilmapiirin säilyttäminen vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa on tärkeää (Buyse, Verschueren, Doumen, Van Damme & Maes 2008). Lämmin vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä rakentuu avoimen kommunikation sekä opettajan myönteisten tunneilmaisujen kautta. Myös ristiiritilanteiden selvittäminen sensitiivisellä tavalla on tärkeä taito opettajalle. (Archambault ym. 2017; Reinke, Stormont, Herman, Wachsmuth & Newcomer 2015; Heikonen ym. 2017.) Erityisen haitallista vuorovaikutukselle on konfliktitilanteiden välttely ja niiden selvittämättä jättäminen, mikä luo turvattomuuden tunnetta oppilaan ja opettajan väliseen vuorovaikutukseen (Sutherland ym. 2012). Opettajan on syytä ennakoita luokkahuoneessa eteen tulevia vuorovaikutustilanteita ja niissä mahdollisesti ilmeneviä ongelmakohtia sekä miettiä näiden ennaltaehkäisyyn sopivia strategioita ryhmä- ja yksilötasolla (Heikonen ym. 2017).

## 3 OPPITUNTIEN KONFLIKTITILANTEET

### 3.1 Opettajan ja oppilaiden väliset konfliktit

Konflikti on sosiaalinen ilmiö, joka kuuluu väistämättä ihmisyyteen ja vuorovaikutukseen (Rubin 1994; Göksoy & Argon 2016). Se voidaan nähdä tilanteena, johon eri toimijat ajautuvat ilmaistessaan eriäviä mielipiteitään (Göksoy & Argon 2016) tai pyrkiessään tavoitteisiinsa, jotka ovat ristiriidassa keskenään (Bartos & Wehr 2002, 12–14; Habaci 2015). Konflikteja syntyy niin yksilöiden ja ryhmien kuin myös organisaatioiden ja kansojen välille (Rubin 1994; Habaci 2015) eri osapuolten näkemyserojen ja vuorovaikutuksen epäjohtonmukaisuuksien seurauksena (Kerr & Valenti 2009). Kyseessä on dynaaminen ja vastavuoroinen prosessi, jonka tilanteen osapuolet pystyvät havaitsemaan ja ymmärtämään osana sosiaalista todellisuutta (Habaci 2015). Konfliktien lähtökohtina voivat olla muun muassa erilaiset arvot, tavoitteet ja kiinnostuksen kohteet (Göksoy & Argon 2016). Syvemmin tarkasteltuna konfliktien taustalla nähdään kielteistä asennoitumista vuorovaikutuskumppaniin sekä epäsuoria ja suoria vuorovaikutusprosesseja, joissa konfliktin osapuolet pyrkivät saavuttamaan omia, eriäviä tavoitteitaan. (Bartos & Wehr 2002, 12–16).

On luonnollista, että konflikteja syntyy koulukontekstissa, jossa ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutus ovat merkittävä osa arkitodellisuutta (Pollan & Wilson-Younger 2011; Saiti 2015). Opettajan ja oppilaiden välillä tapahtuvia konflikteja voidaan pitää toistuvana opettaja-oppilas-suhteen ilmiönä, jonka sekä opettajat että oppilaat pystyvät koulun arjessa havaitsemaan ja todentamaan (Hamre ym. 2007; Isaacson 2016). Aikaisempia tutkimuksia opettajien kokemuksista konfliktitilanteista tai tavoista selvittää konflikteja on vain vähän. Sen sijaan oppilaiden välisistä ristiriitatilanteista on tehty useampia tutkimuksia, joista ilmenee myös opettajien käsityksiä konflikteista. (Longaretti & Wilson 2000.) Opettajat käsittävät konfliktit oppitunneilla kielteisiksi tilanteiksi, jotka johtuvat pääasiassa mielipide-eroista tai vuorovaikutuksen puutteesta (Göksoy & Argon 2016). Konfliktitilanteissa eri osapuolten on haastavaa löytää molem-

minpuolista ymmärrystä tai luoda yhteisiä päätöksiä (Saiti 2015). Koulussa konfliktitilanteet syntyvät usein arkipäiväisistä asioista, kuten unohduksista, myöhästymisistä tai koulun sääntöjen rikkomisesta (Habaci 2015).

Konfliktin erilaisista määritelmistä ja siihen liitetystä käsityksistä on havaittavissa, että ilmiö nähdään ensisijaisesti kielteisenä tilanteena ja haastaviin ratkaisuihin johtavana prosessina (Göksoy & Argon 2016; Rudasill, Hawley, Molfese, Tu, Prokasky & Sirota 2016). Tutkimusten mukaan konflikteissa on nähtävissä kuitenkin myös myönteisiä näkökulmia (Clott 2010; Skalicka, Stenseng & Wichstrøm 2015). Deutch (1973) on määritellyt erilaiset konfliktit hajottaviksi ja rakentaviksi sen mukaan, miten tilanteet etenevät ja mitä niistä seuraa. Hajottavat konfliktit laajenevat koskemaan varsinaisen asian lisäksi muita siihen liittyviä tekijöitä, ja konfliktitilanteisiin liittyy usein uhkia tai pakotteita. Lopputuloksena on molempien osapuolten tyytymättömyys sekä uusia erimielisyyksiä ja ristiriitoja. Rakentavissa konflikteissa huomio puolestaan säilyy pääasiallisessa ongelmissa ja sen ratkaisussa, jolloin lopputulos tyydyttää konfliktin osapuolia. (Deutch 1973; Longaretti & Wilson 2000).

Aiemmissä tutkimuksissa on selvitetty konfliktitilanteiden esiintymistä erilaisissa luokkakonteksteissa ja havainnoitu konfliktien syntyä muun muassa eri sukupuolta edustavilla oppilailta, oppimisvaikeuksia kohtaavilla oppilailta sekä haastavasti käyttäytyvillä oppilailta (ks. Murray & Murray 2004; Horowitz ym. 2006; Hamre ym. 2007; Koepke & Harkins 2008; Skalicka ym. 2015; Rudasill ym. 2016). Oppimisvaikeuksia kohtaavien oppilaiden on todettu ajautuvan muita oppilaita herkemmin tavanomaisesta poikkeaviin ristiriitatilanteisiin opettajan kanssa, vaikka näissä tilanteissa merkittävänä nähdään myös konfliktia edeltänyt vuorovaikutus opettajan kanssa (Horowitz ym. 2006). Lisäksi opettajilla on havaittu olevan usein konflikteja sellaisten oppilaiden kanssa, joilla esiintyy muutenkin tavanomaista enemmän haastavaa käyttäytymistä ja käyttäytymisongelmia (Murray & Murray 2004; Skalicka ym. 2015). Hamren, Piantan, Downerin ja Mashburnin (2007) tutkimuksen mukaan oppilaiden haastava käyttäytyminen ja konfliktien syntyminen eivät kuitenkaan välttämättä ole yhteydessä toisiinsa. Joissakin luokkaympäristöissä konflikteja esiintyy enemmän,

mitä pelkän haastavan käyttäytymisen perusteella voisi ennustaa. Opettajien käsitykset konflikteista eroavatkin osittain heidän käsityksistään ongelmakäyttäytymisestä. Konfliktien taustalla nähdään enemmän oppimisympäristön, lasten luonteenpiirteiden ja opettajan toiminnan merkitys.

Tutkimuksissa on havaittu, että luokan myönteisellä vuorovaikutusilmapiirillä ja opettajan antamalla opetuksellisella ja emotionaalisella tuella on yhteys konfliktien muodostumiseen niin, että konflikteja esiintyy silloin harvemmin ja ne ovat luonteeltaan rakentavia (Hamre ym. 2007). Rudasillin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa havaittiin, että luokissa, joissa opettaja antoi enemmän tukea, lapsen luonteenpiirteillä oli vahvempi yhteys konfliktien ilmentymiseen. Oppilaat, joilla oli heikko itsesäätelykyky, ajautuivat useammin konflikteihin kuin oppilaat, joiden itsesäätely oli vahvempaa. Sen sijaan lapsen ujoudella tai suuttumusherkkyydellä ei ole havaittu olevan yhteyttä oppilaan ja opettajan välisiin konflikteihin.

Clottin (2010) tutkimuksen mukaan konflikteja esiintyy enemmän luokissa, jotka ovat oppilasainekseltaan hyvin monimuotoisia ja heterogeenisiä. Esimerkiksi kulttuurisesti moninaisissa luokissa konfliktitilanteita saattaa syntyä oppilaiden identiteetin ja kuulumisen tunteen etsimisen seurauksena. Sukupuolien välisistä eroista konfliktien syntymisessä on saatu osittain ristiriitaisia tutkimustuloksia. Yhtäältä poikien suhde opettajiin on opettajien kokemusten mukaan etäisempi ja konfliktiherkempi kuin tyttöjen (Koepke & Harkins 2008; Skalikka ym. 2015). Toisaalta Rudasillin ja kollegoiden (2016) tutkimuksessa tytöt ja pojat eivät eronneet merkittävästi toisistaan konflikteihin ajautumisen suhteen. Kaiken kaikkiaan opettajan ja oppilaan välisissä konflikteissa korostuu erityisesti opettajan ja oppilaan välisen suhteen ja vuorovaikutuksen laatu sekä opettajan antaman tuen merkitys (Hamre ym. 2007; Clott 2010).

### 3.2 Konfliktitilanteiden selvittäminen

Opettajan sosiaalisella ja emotionaalisisella osaamisella on havaittu olevan yhteys lasten oppimiseen ja hyvinvointiin. Opettajan sosio-emotionaalisiin taitoihin voidaan lukea muun muassa oppilaita tukevan oppimisympäristön luominen, emotionaalisen tuen antaminen ja vastavuoroisuuteen pyrkiminen oppilaiden kanssa sekä kyky käsitellä haastavaa käyttäytymistä ja konfliktitilanteita (Talvio ym. 2015.) Göksoyn ja Argonin (2016) mukaan ensisijainen kiinnostus tutkimuksessa tulisi suunnata konfliktien käsitteellisen määrittelyn sijaan konfliktitilanteista selviytymiseen ja myönteisen opettaja-oppilas-suhteen vahvistamiseen.

Thomas (1976) on alun perin määritellyt viisi erilaista tapaa toimia konfliktitilanteissa, jotka ovat välttely, mukautuminen, kilpailu, kompromissi ja yhteistyö. Näitä viittä tapaa on pidetty tyypillisesti lähtökohtana myöhemmissäkin konfliktien selvittämistä koskevissa tutkimuksissa (mm. Borrazzo 2005; Clott 2010; Pollan & Wilson-Younger 2012; Saiti 2015). Välttelevä toiminta on todettu yleiseksi, mutta heikoksi menettelytavaksi konfliktien ratkaisemisessa, sillä opettajan sivuuttaessa haastavan keskustelun konfliktin taustalla ollut aihe saattaa laajentua entisestään (Clott 2010; Ondine Gross 2016, 46). On myös havaittu, että esimerkiksi kulttuurisen monimuotoisuuden aiheuttamien konfliktitilanteiden välttäminen heikentää moninaisuuden edistämistä koululuokassa (Clott 2010).

Mukautuva lähestymistapa konflikteissa tarkoittaa muiden mielipiteisiin sopeutumista omien tavoitteiden ja näkemysten jäädessä toteutumatta (Pollan & Wilson-Younger 2012). Kilpaileva menettelytapa liittyy puolestaan opettajan vallankäyttöön, jolloin konfliktitilanne nähdään ensisijaisesti voittoon tai häviöön johtavana kamppailuna (Pollan & Wilson-Younger 2012; Saiti 2015). Borrazzon (2005, 154) mukaan opettajan käyttäessä voimakasta kontrollia oppilaisissa herää enemmän vastustusta johtuen joustavuuden puutteesta. Kun puolestaan tavoitellaan kompromissiratkaisua, kaikilta konfliktin osapuolilta odotetaan joustamisen varaa ja pyrkimystä yhteiseen ratkaisuun (Saiti 2015). Myös yhteistoiminnallisissa ratkaisumallissa huomioidaan eriävät näkemykset ja nii-



den merkitys. Pyrkimyksenä on yhteistyö ja avoin keskustelu voimakkaan vastakkainasettelun tai konfliktin välttämisen sijaan. (Pollan & Wilson-Younger 2012.)

Mehmetin (2015) tutkimuksessa havaittiin myös viisi keskeistä opettajien käytössä olevaa tapaa käsitellä konfliktitilanteita ja selviytyä niistä. Luokan sääntöjen korostaminen, rankaiseminen, syiden etsiminen kielteiselle käyttäytymiselle, keskustelu luokkahuoneen ulkopuolella sekä käyttäytymisen korjaaminen olivat tämän tutkimuksen perusteella opettajien tyypillisesti käyttämiä strategioita (Mehmet 2015). Useimmissa konfliktien selvittämiseen liittyvissä toimintatavoissa korostuu näkemys konfliktista kielteisenä ilmiönä, johon liittyy epätoivottua ja haastavaa käyttäytymistä (Rudasill ym. 2016).

Opettajan ja oppilaan konfliktitilanteiden selvittämiseen on kehitetty erilaisia interventioita, kuten sovittelumenetelmä (Ondine Gross 2016), rationaalis-emotionaalinen käyttäytymisenhallinta (Maag 2008) sekä sosio-emotionaalisiin taitoihin keskittyvä koulutus (Talvio ym. 2015). Opettajien käyttäytymisenhallinnan tarkoituksena on kehittää voimakkaiden tunteiden hallintaa haastavissa konfliktitilanteissa. Sovittelumenetelmä voi puolestaan auttaa opettajia löytämään kompromissiratkaisuja, selvittämään ristiriitoja ja rakentamaan myönteistä suhdetta oppilaisiin (Ondine Gross 2016, 41–43). Opettajan sosio-emotionaalisia taitoja harjoittava koulutus tarjoaa keinoja muun muassa oppilaiden kuunteluun, aktiivisempaan osallistamiseen ja ongelmanratkaisutilanteisiin (Talvio ym. 2015). Vuorovaikutustaitojen harjoittelu on todettu merkittäväksi, sillä se auttaa opettajia tiedostamaan vuorovaikutustapansa ja hallitsemaan tunteensa (Maag 2008) ja toimimaan rakentavasti haastavissa tilanteissa (Talvio ym. 2015). Myös oppilaiden on tutkimusten mukaan tärkeää harjoitella konfliktitilanteista selviytymistä ja konfliktivuorovaikutusta, sillä näistä taidoista on havaittu olevan hyötyä myöhemmin elämässä (Pollan & Wilson-Younger 2012).

### 3.3 Konfliktitilanteiden seuraukset opettajalle ja oppilaille

Aiempien tutkimusten perusteella konflikteilla ja niiden selvittämisellä on yhteys oppilaiden koulumenestykseen (Saiti 2015), hyvinvointiin (Hamre ym. 2007) sekä yleiseen luokkahuoneilmapiiriin (Ondine Gross 2016, 46). Rakentavat konfliktien ratkaisutavat edistävät näitä tekijöitä, kun taas hajottavat toimintatavat ovat kielteisesti yhteydessä oppilaiden hyvinvointiin ja oppimiseen (Deutch 1973; Longaretti & Wilson 2000). Jo varhaisilla opettajan ja oppilaan välisillä konflikteilla on todettu olevan pitkäkestoisia kielteisiä seurauksia oppilaiden sosiaalisille suhteille, käyttäytymiselle ja koulusuoriutumiselle (O'Connor, Dearing & Collins 2011; Rudasill ym. 2016). Lisäksi konfliktien on havaittu lisäävän stressiä ja jännitteitä luokkaympäristössä sekä heikentävän yleistä oppimisilmapiiriä (Ondine Gross 2016, 46). Toistuvat konfliktit voivat vaikuttaa kielteisesti myös opettajan pystyvyyden ja työssä pärjäämisen tunteisiin (Göksoy & Argon 2016).

Opettajien käsitysten mukaan konflikteista aiheutuu muun muassa levottomuutta, turhautumista, kielteisiä tunteita ja kommunikoinnin haasteita, mikä saattaa johtaa oppilaiden heikentyneeseen oppimismotivaatioon ja epäonnistumisiin koulussa (Göksoy & Argon 2016). Opettajat, jotka kokevat kielteisiä tunteita konfliktien johdosta, voivat tuntea ammatillista pettymystä, epävarmuutta ja stressiä, mikä vaikuttaa kielteisesti heidän ammatti-identiteettiinsä (Maag 2008; Göksoy & Argon 2016). O'Connorin ja kollegoiden (2011) mukaan toistuvat konfliktit opettajan ja oppilaan välillä saattavat johtaa siihen, että opettaja kiinnittää entistä vähemmän huomiota oppilaiden myönteiseen käyttäytymiseen.

Toisaalta oppitunneilla ilmenevät konfliktit voidaan nähdä luonnollisena osana koulun arkipäivää (Longaretti & Wilson 2000) sekä merkinä oppilaiden osallistumisesta ja tiedon aktiivisesta arvioinnista (Dong 2008). On tutkittu, että konfliktitilanteet saattavat olla hyödyllisiä oppilaiden kriittiselle ajattelulle ja osallisuudelle (Pollan & Wilson-Younger 2012). Lisäksi opettajan on mahdollista tulla tietoisemmaksi opetuksestaan ja reflektoida omaa toimintaansa (Dong 2008). Opettajat saattavat usein vältellä tietoisesti esimerkiksi monimuotoisuu-

den kohtaamiseen liittyviä konflikteja, mutta tutkimukset osoittavat, että nämä ristiriidat voivat todellisuudessa tukea oppilaiden kehitystä ja oppimista sekä saada aikaan kaivattuja muutoksia oppimisilmapiirissä (Clott 2010). On merkittävää, ettei opettaja sivuuta oppilaiden kielteisiä tunteita, kiinnostuksen kohteita tai huolenaiheita (Borrazzo 2005, 149–150; Dong 2008). Näitä asioita käsittelemällä konfliktitilanne voidaan parhaimmillaan nähdä oppimista ja vuorovaikutusta edistävänä (Isaacson 2016).

Tutkimusten mukaan opettajan tapa selvittää konfliktit sekä vuorovaikutus konfliktitilanteissa voivat ennustaa voimakkaasti oppilaiden myöhempää käyttäytymistä. Epäonnistunut konfliktien selvittäminen saattaa olla yhteydessä oppilaiden myöhemmin ilmenevään haastavaan käyttäytymiseen ja sääntöjen vastustamiseen (Borrazzo 2005, 120, 149–150.) Luokkahuoneessa, jossa opettaja käyttää lämmintä vuorovaikutusta ja antaa tunnetukea, oppilailla on mahdollisuus oppia konfliktitilanteista uusia taitoja. Oppilaiden kriittinen ajattelu-kyky sekä ymmärrys muiden näkökulmia kohtaan voivat kehittyä rakentavien konfliktitilanteiden myötä (Hamre ym. 2007; Clott 2010.) Opettajan myönteinen palaute sekä välittävä ja kunnioittava vuorovaikutus syyllistämisen sijaan johtavat oppilaiden parempaan suoriutumiseen, vaikka luokassa esiintyisi ristiriititilanteita (Isaacson 2016).

## 4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 4.1 Tutkimusaineisto ja sen keruu

Tutkimuksessa käytetty aineisto koostui autenttisista oppituntien videotallenteista (N = 83 oppituntia), jotka on kuvattu vuosina 2008–2018. Tutkimusaineistoa on aiemmin hyödynnetty kahdessa eri tutkimusprojektissa (Erilaistako pedagogiikka? Luokahuonevuorovaikutus erityisopetusympäristöissä / Vehkakoski ja Kielen selkiyttäminen opetus- ja ohjausvuorovaikutuksessa / Rantala & Vehkakoski) sekä erilaisissa opinnäytetöissä. Osan videotallenteista kuvasimme itse kevään 2018 aikana.

**Taulukko 1.** Tutkimusaineiston kuvaus

Koulu ja luokka-aste	Oppituntien määrä	Opetusmuoto	Oppilasmäärä	Luokassa toimivat aikuiset	Konfliktien määrä
Lumikoski, 8. lk	12	erityisryhmä	8	erityisopettaja ja/tai ohjaaja	0-2
Helmilä, 9. lk	7	erityisryhmä	6	erityisopettaja	3
Stenvall, 7.-9. lk	12	osa-aikainen erityisopetus	1-5	erityisopettaja	4
Pakarinen, 5.-6. lk	9	erityisryhmä	15	erityisopettaja ja ohjaaja	0-1
Pakarinen, 5. lk	7	yleisopetus	20	opettaja tai ohjaaja	3
Metsäpelto 1.-2. lk	10	osa-aikainen erityisopetus	5-8	erityisopettaja, lastentarhanopettaja ja ohjaaja	0-1
Hiekkakumpu, 1. lk	15	yleisopetus (joustoluokka)	18	luokanopettaja ja lastentarhanopettaja	3
Ruohorinne, 5. lk	3	yleisopetus	26	luokanopettaja	7
Siilinkylä, YPR lk	8	yksilöllisen opetuksen pienryhmä (YPR)	6	erityisopettaja ja ohjaaja	1-3

Aineisto sisälsi tallenteita kahdeksasta eri koulusta ja yhdeksästä eri luokasta: kolmesta erityisopetuksen pienryhmästä, yhdestä kehitysvammaisten oppilaiden yksilöllisen opetuksen pienryhmästä (YPR), kahdesta laaja-alaisen erityisopetuksen vaihtuvasta ryhmästä sekä kolmesta yleisopetuksen ryhmästä, joista yksi oli joustoluokka (taulukko 1). Aineistoa oli sekä ylä- että alakoulusta, sillä tutkimuskysymyksen kannalta emme nähneet merkitykselliseksi rajata aineistoa ikäryhmien perusteella. Kokonaisuutena aineiston 83 oppitunnilla esiintyi yhteensä 35 konfliktiksi määriteltyä tilannetta. Joidenkin oppituntien aikana ilmeni useampia konfliktijaksoja, mutta selvästi läpi oppituntin jatkuneet konfliktit saman opettajan ja oppilaan välillä tulkittiin yhden konfliktitilanteen jatkumoksi.

Opetusryhmissä työskenteli vaihteleva kokoonpano opettajia ja koulunkäynninohjaajia. Osalla oppitunneista koulunkäynninohjaaja toimi opettajan sijaisena, jolloin hänen ja oppilaiden väliset konfliktitilanteet sisällytettiin tutkimusaineistoon. Muutoin ohjaajien ja oppilaiden vuorovaikutukseen ei kiinnitetty huomiota, sillä tutkimuksen kohteena oli nimenomaan opettajan toiminta opettajan ja oppilaiden välille syntyvissä ristiriitatilanteissa. Metsäpellon ja Hiekkakummun kouluissa opetus toteutettiin yhteisopettajuutena joko rinnakkais- tai samanaikaisopetuksena. Niissä opetusryhmissä, joissa toimi koulunkäynninohjaaja tai -ohjaajia, aikuisten määrä vaihteli oppitunneittain - ainoastaan YPR-opetuksessa oli läsnä vähintään yksi ohjaaja jokaisella oppitunnilla. Osa-aikaisessa erityisopetuksessa myös oppilasryhmien kokoonpano vaihtui opetettavan oppiaineen myötä. Oppitunteihin sisältyi monipuolisesti erilaisia oppiaineita ja työskentelymuotoja - esimerkiksi matematiikkaa, äidinkieltä, yhteiskuntaoppia ja biologiaa. Lisäksi osalla oppitunneista esiintyi vapaampaa työskentelyä ja liikkuvuutta, kuten askartelua tai pistetyöskentelyä.

## 4.2 Aineiston analyysi

Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä käytettiin keskusteluanalyysiä, jonka avulla voidaan tutkia vuorovaikutuksen yksityiskohtia ja keskusteluun osallistujien orientoitumista vuorovaikutustilanteeseen (Tainio 2007, 30). Näin ollen menetelmä soveltui opettajan ja oppilaiden välisten konfliktitilanteiden ja konfliktivuorovaikutuksen tarkasteluun. Keskusteluanalyysi perustuu käsitykseen siitä, ettei mikään toiminta vuorovaikutuksessa ole sattumanvaraista, vaan keskustelut noudattavat tiettyä järjestyneisyyttä ja rakennetta. Olennaista keskusteluanalyysille tutkimukselle ovat vastavuoroisuuden ja refleksiivisyyden periaatteet, sillä jokainen keskustelussa tuotettu vuoro tulkitsee edellistä toimintaa ja luo kontekstin seuraavan vuoron tulkitsemiselle. (Tainio 2007, 25–29.) Keskusteluanalyysin avulla voitiin näin tehdä tarkkoja päätelmiä opettajan ja oppilaiden välisistä vuorovaikutustilanteista, jotka johtivat konflikteihin ja niiden selvittämiseen (ks. Stevanovic & Lindholm 2016, 26).

Aloitimme tutkimusaineistoon perehtymisen lukemalla oppituntien videotallenteista tehdyt litteraatit läpi ja merkitsemällä ylös kaikki sellaiset toimintajaksot, joissa esiintyi mahdollisia opettajan ja oppilaiden välisiä konfliktitilanteita (taulukko 2). Tässä vaiheessa aineistoon ei tehty vielä rajauksia sen perusteella, olivatko konfliktitilanteet lähtöisin oppilaiden keskinäisistä ristiriitatilanteista vai opettajan ja oppilaiden välisestä vuorovaikutuksesta. Aineiston tarkastelussa päädyttiin myös lukemaan koko aineisto läpi riippumatta oppimisympäristöstä tai luokka-asteesta, koska konfliktitilanteiden esiintymisen yleisyydestä aineistossa ei ollut varmuutta. Tutkimusmenetelmällisenä periaatteena oli pitää kaikkea vuorovaikutuksessa tapahtuvaa toimintaa merkittävänä; keskusteluanalyysissä ei rajata vuorovaikutuksesta mitään pois tai jaotella vuorovaikutustilanteita ennalta merkityksellisiin ja ei-merkityksellisiin tilanteisiin (Peräkylä 2016, 77; Vatanen 2016, 313).

## Taulukko 2. Analyysin eteneminen

1. vaihe	Raakalitterattien lukeminen ja konfliktitilanteiden etsiminen aineistosta luokka-asteesta tai oppimisympäristöstä riippumatta.
2. vaihe	Konfliktin tarkka määrittely ja aineiston tarkastelu kriittisesti konfliktin määritelmän ohjaamana.
3. vaihe	Aineiston tarkastelu yksin, parina ja muista tutkielman tekijöistä koostuvassa pienryhmässä.
4. vaihe	Konfliktitilanteiden vertailu keskenään ja luokkien muodostus vuorovaikutusta koskevien havaintojen perusteella sekä niiden nimeäminen.
5. vaihe	Yhden alaluokan lisääminen: perusteleva.
6. vaihe	Erilaisia konfliktien ratkaisutapoja kuvaavien litteraattien valitseminen tekstiin sekä videoiden katsominen näiden pohjalta
7. vaihe	Tekstiin valikoitujen aineistoesimerkkien tarkka litterointi keskustelunalyysin periaatteiden mukaisesti ja analyysin kirjoittaminen oleellisimmista aineistoesimerkeistä.

Litteraatteja lukiessamme tarkensimme kriteerit, joiden avulla aineistosta löytyneet toimintajaksot määriteltiin konflikteiksi. Tutkimusaineisto valittiin lopulta seuraavien kriteerien mukaisesti:

1. Opettajan ja oppilaan välille syntyy selkeä konflikti eli ristiriita, johon vuorovaikutuksen molemmat osapuolet orientoituvat kielteisenä tilanteena, mutta joka ei kuitenkaan ole yksittäinen työrauhaan liittyvä pulma tai siihen puuttuminen. Näin ollen vuorovaikutustilanteet luokiteltiin konflikteiksi ainoastaan silloin, kun niihin liittyi selkeitä mielipide-eroja tai opettajan toiminnan vastustusta. Poikkeuksen muodostivat toimintajaksot, joissa työrauhaongelmista alkanut tilanne laajentui konfliktiksi. Tilanteisiin kielteisesti orientoituminen välittyi opettajan ja oppilaiden käyttäytymisen ja puheenvuorojen erityispiirteistä, kuten nonverbaalisista toiminnoista (esim. eleet) ja puheen prosodisista piirteistä (esim. äänen korottaminen).

2. Konflikti syntyy opettajan ja oppilaan keskinäisestä vuorovaikutuksesta. Tilanteet, joissa konflikti oli lähtöisin oppilaiden keskinäisestä toiminnasta ja erimielisyyksistä jätettiin siis aineiston ulkopuolelle, vaikka opettaja olisi puuttumisellaan tullut osaksi tilanteita.

3. Ristiriitatilanteeseen liittyvä vuorovaikutus kestää useamman kuin yhden vuoroparin ajan.

Konfliktien yksityiskohtaisten kriteerien määrittämisen jälkeen kävimme aineiston kriittisemmin läpi niiden mukaisesti sekä yksin että yhdessä. Aluksi jaoin aineiston puoliksi ja syvennyimme omiin osuuksiimme itsenäisesti. Alustavien havaintojen tekemisen jälkeen tarkastelimme molempien löytämiä konfliktitilanteita yhteisesti parina työskennellen ja luimme litteraatit uudelleen läpi. Näin ollen molemmille muodostui kokonaiskuva aineistossa esiintyneistä konfliktitilanteista ja niiden kulusta. Osaa aineistosta käsiteltiin myös erillisissä aineistosessioissa, joissa muut tutkielmaseminaarin jäsenet lukivat aineistoa ja kommentoivat sitä omien tulkintojensa pohjalta. Vertaispalautteen avulla kuulin muiden näkemyksiä aineiston rajaamisesta ja valittujen tilanteiden soveltuvuudesta aineistoon tutkimuskysymysten näkökulmasta (ks. Tainio 2007, 305.)

Tutkimuskysymysten kannalta olennaisten konfliktitilanteiden tunnistamisen jälkeen siirryimme tarkastelemaan yksityiskohtaisemmin opettajan vuorovaikutusta kyseisissä tilanteissa. Kirjoitimme jokaisesta konfliktitilanteesta lyhyet muistiinpanot, joista ilmeni, millaista konfliktille tyypillistä käyttäytymistä tilanteessa ilmeni, miten opettaja puuttui siihen ja miten tilanne jatkui konfliktin selvittämisen jälkeen. Lisäksi tarkastelimme koko oppitunnin kulkua ja toiminnan etenemistä siinä, sillä tyypillistä konfliktitilanteille oli niiden rakentuminen opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa läpi oppitunnin. Keskeistä vuorovaikutuksen tarkastelussa oli se, millaisissa keskustelun kohdissa tarkasteltava ilmiö esiintyi ja millaista vuorovaikutusta opettajan toiminnasta seurasi (ks. Vatanen 2016, 322–324).

Seuraava analyysin vaihe oli konfliktitilanteiden luokittelu opettajan toimintatapojen mukaisesti. Tällöin tarkastelimme erityisesti niitä puheenvuoroja, joissa opettaja otti eri tavoin kantaa oppilaan mielipiteen ilmaisuihin tai vastustaviin toimintoihin. Rinnastimme ja vertailimme eri konfliktitilanteista tehtyjä havaintoja keskenään ja tarkastelimme tilanteiden erityispiirteitä yksityiskohtaisesti. Opettajien toimintatavat ryhmiteltiin sen perusteella, että ne erosivat



selvästi toisistaan vuorovaikutuksen tavoitteiden ja konfliktin ratkaisumallien perusteella. Etenimme työskentelyssä niin, että ensin luokittelimme kaikista selvimmän ja kuvaavimman toisistaan erottuvat konfliktitilanteet opettajien toimintatapojen suhteen ja luokan muodostamista jatkettiin rinnastamalla siihen vastaavia havaintoja (ks. Tainio 2007, 306). Työskentelyssä ja analyysissä etenemiseksi toimintatavoille annettiin alustavat työnimet, jotka tarkentuivat myöhemmässä vaiheessa. Alun perin aineistosta tunnistettiin kuusi erilaista opettajien toimintatapaa konfliktitilanteissa: konfliktitilanteen sivuuttaminen, huomion siirtäminen tunnin aiheeseen, sovittuihin toimintatapoihin vetoaminen, tilanteen rauhoittaminen, käskeminen tai hiljentäminen sekä tilanteen selvittely jälkikäteen. Myöhemmin aineistoa tarkasteltaessa koimme tarpeelliseksi muodostaa vielä yhden toimintatapojen alaluokan: konfliktin taustalla olevien periaatteiden perusteleminen rajattiin omaksi kokoelmaksi, jolloin toimintatapoja oli lopullisessa aineistossa seitsemän (taulukko 2).

Yksittäisten havaintojen ja niistä muodostettujen opettajien toimintatapojen ryhmittelyn avulla pyrimme kuvaamaan konfliktien kulkua oppitunneilla mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Erojen tekeminen eri konfliktin ratkaisutapojen välille ei ollut aina selkeää, vaan eri keinot saattoivat päällekkäistyä opettajan toiminnassa. Esimerkiksi konfliktitilanteen sivuuttaminen ja oppitunnin aiheeseen palaaminen muodostivat omat toimintatapansa, vaikka oppitunnin aiheeseen siirryttäessä saattoi tapahtua myös oppilaan näkökulman sivuuttamista. Huomionarvoista oli kuitenkin se, miten opettajan sekä oppilaan puheenvuorot linkittyivät toisiinsa ja se, päätyikö opettaja sivuuttamaan oppilaan vuoron täysin vai ainoastaan osittain. Myös sovittuihin toimintatapoihin vetoaminen ja perusteleminen olivat samankaltaisia toimintamalleja, mutta ero pyrittiin tekemään selkeän toimintatapoihin ja sääntöihin viittaamisen sekä perustelun välillä, vaikka perusteleminen saattoi sisältää myös yleisiin sääntöihin vetoamista.

Ryhmittelyn varmistumisen jälkeen valitsimme kustakin toimintatavasta mahdollisimman kuvaavat esimerkit, joissa toimintatavan ominaispiirteet tulivat parhaiten esiin. Aineistoesimerkit katsottiin videotallenteista läpi useam-

paan kertaan. Videomateriaalin käyttäminen aineistona mahdollisti vuorovaikutuksen sanattomien vihjeiden ja eleiden merkityksen tarkastelun konfliktitilanteiden selvittämisessä. Raakalitteraateista saatiin ainoastaan kokonaiskuva vuorovaikutuksesta ja sen etenemisestä tilanteissa sekä saatiin selville merkittävimmät eleet ja toiminnot, mutta ei vuorovaikutuksen hienovaraisia yksityiskohtia tai tarkempaa nonverbaalia viestintää (ks. Tainio 2007, 303). Tallenteista pystyimme siten tarkkailemaan konfliktitilanteiden kulkua ja osallistujien sanatonta toimintaa, elekieltä, ilmeitä ja katseen suuntaa tilanteissa. Huomiota kiinnitettiin erityisesti siihen, millainen vuorovaikutuksellinen tila konfliktitilanteen osapuolien välille rakentui, mitä eleet kertoivat vuorovaikutuksen toiselle osapuolelle suhtautumisesta vuorovaikutustilanteen tapahtumiin ja toisen osallistujan puheenvuoroihin sekä miten osallistujien nonverbaaliset toiminnot ylipäätään ilmenivät osana konfliktitilanteiden selvittämistä (ks. myös Stevanovic & Lindholm 2016, 17–19). Esimerkiksi puhujan ilme saattoi ennakoida vuorovaikutustilanteen emotionaalista sävyä tai aloittaa emotionaalisen siirtymän silloin, kun vuorovaikutuksessa ajauduttiin konfliktitilanteeseen ja sen selvittelyyn (Peräkylä 2016, 70). Vuorovaikutukseen osallistuvien katseen suunnasta voitiin puolestaan tehdä päätelmiä puhujien asennoitumisesta tilanteessa. (Ruusuvuori 2016, 47).

Videotallenteilta tehdyt havainnot konfliktitilanteiden selvittämisestä tukivat litteraattien pohjalta jo tehtyjä alustavia tulkintoja eikä aineistosta ollut tarpeellista rajata mitään konfliktitilanteita pois. Raakalitteraatteja täydennettiin videotallenteiden pohjalta kuvaamaan vuorovaikutuksen kulkua mahdollisimman tarkasti. Myös kaikki sanaton toiminta, kuten ilmeet, eleet, katseen suunta sekä äänenpainot tuotiin näkyviksi lopullisiin litteraatteihin (ks. Vatanen 2016, 316–317). Tällöin vuorovaikutuksen hienovaraisimmatkin yksityiskohdat tulkittiin oleellisiksi tutkimuskysymyksiin vastaamisen kannalta. Aineisto-oesimerkkejä kirjatessa niihin sisällytettiin riittävästi kontekstia sekä ennen kohdeilmiötä että sen jälkeen (ks. Vatanen 2016, 322–323). Tämä tarkoitti sitä, että pyrimme kuvaamaan vuorovaikutustilanteen kulkua sekä hieman ennen konfliktitilanteen alkamista että välittömästi sen jälkeen. Tulosten raportoinnis-

sa tulkitsimme esimerkkitilanteissa sanottua ja tapahtunutta erityisesti konfliktitilanteen rakentumisen, opettajan vuorovaikutuksellisen toiminnan ja konfliktitilanteen selvittämisen kannalta. Vaikka teimme ryhmittelyn opettajien toimintatapojen mukaisesti, analysoimme jokaisen toimintatavan kohdalla myös konfliktitilanteiden rakentumista eli niiden alkamista, etenemistä ja päättymistä opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.

### 4.3 Tutkimuksen luotettavuus

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa olemme huomioineet laadullisen tutkimuksen luotettavuutta yleisesti ohjaavien periaatteiden toteutumisen: tutkijoiden puolueettomuuden, tutkimuksen toteutuksen arvioinnin sekä tulosten vahvistettavuuden ja siirrettävyyden (Patton 2002, 544–546). Tutkimusprosessin aikana olemme pyrkineet läpinäkyvään esitystapaan, jolloin tutkimuksen lukija kykenee arvioimaan esitettyjen tietojen luotettavuutta. Läpinäkyvyyden edistämiseksi olemme tuoneet tarkasti esiin tutkimuksen eri vaiheissa tehdyt ratkaisut sekä viitanneet selkeästi ja johdonmukaisesti muihin tutkimuksiin ja käytettyyn aineistoon. Teoreettisessa viitekehyksessä olemme hyödyntäneet monipuolisesti sekä ajankohtaisia tieteellisiä julkaisuja että varhaisempia alkuperäisiä lähteitä ja määritelmiä. Toissijaisiin lähteisiin viittaamista on vältetty teoreettisen viitekehyksen luotettavuuden lisäämiseksi. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 109–110.)

Tarkastelimme tutkimuksessa opetustilanteita, joissa opettajan ja oppilaiden vuorovaikutus rakentui aidossa ympäristössä ilman erillistä tilanteen järjestämistä tai ohjaamista (ks. Tainio 2007, 298–299; Vatanen 2016, 314). Useimmat oppitunnit oli kuvattu kahdella kameralla, jolloin tilanteita oli mahdollista tarkastella yksityiskohtaisesti eri kuvakulmista. Videotallenteiden käyttäminen aineistona tarjosi ainutlaatuisen mahdollisuuden henkilöiden nonverbaalin toiminnan havainnointiin konfliktitilanteissa. Lisäksi pystyimme käymään tallenteita läpi yhä uudelleen, mikä lisäsi havaintojen tarkkuutta ja luotettavuutta. Videoaineistoa käytettäessä on kuitenkin huomioitava videoinnin mahdollinen

vaikutus opettajien ja oppilaiden toimintaan. Tutkimukseen osallistujien tulisi toimia tilanteessa luonnollisesti ilman ulkopuolisia paineita tai odotuksia, joten kuvaajan on pyrittävä luomaan itselleen mahdollisimman huomaamaton rooli vuorovaikutustilanteessa (Vatanen 2016, 314). On kuitenkin mahdollista, että tilanteen kuvaaminen on aiheuttanut oppilaissa ylimääräistä levottomuutta ja huomionhakuisuutta tai pidättyväisyyttä ja varovaisuutta. Toisaalta monet vuorovaikutuksen hienovaraiset elementit, kuten ilmeet ja eleet tapahtuvat usein ilman, että henkilö itse tiedostaa niitä. Lisäksi luokkahuonevuorovaikutuksen on todettu olevan niin moninaista, etteivät osallistujat keskity tarkkailemaan videokameraa (Tainio 2007, 299).

Tutkimusmenetelmänä käytimme keskustelunanalyysia, joka soveltui opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen yksityiskohtaiseen tarkasteluun. Aineiston analyysi -luvussa olemme kuvanneet tutkimuksen toteutusvaiheet mahdollisimman tarkasti, jolloin toisen tutkijan olisi periaatteessa mahdollista toistaa tämä tutkimus. Konfliktitilanteen käsite ja sen kriteerit on tarkennettu analyysiluvussa, joten tutkimuksen lukija on tietoinen siitä, millaiset ristiriitatilanteet sisältyivät tässä tutkimuksessa konfliktin määritelmään. Konfliktitilanteiden tunnistaminen aineistossa muodostui aluksi haastavaksi, sillä yksittäisten työrauhapulmien ja konfliktien erottaminen ei ollut yksiselitteistä. Muodostettujen kriteerien pohjalta ristiriitatilanteiden tunnistaminen kuitenkin selkeni ja epäolennaiset tilanteet pystyttiin jättämään lopullisen aineiston ulkopuolelle. Aineiston analyysissa pyrimme huomioimaan vuorovaikutuksen hienovaraisetkin yksityiskohdat sekä nonverbaalisten toimintojen merkityksen konfliktitilanteissa (ks. Tainio 2007, 29–30). Analyysin kulun havainnollistamiseksi laadimme analyysin etenemisvaiheista erillisen taulukon (taulukko 2), jonka sisältö on avattu tekstissä.

Keskustelunanalyysin periaatteiden mukaisesti olemme kuvanneet tuloksissa ainoastaan sitä, mitä tutkimuksen osallistujien vuorovaikutuksesta oli todennettavissa. Tällöin henkilökohtaisten näkemystemme tai tulkintojemme vaikutus tutkimustuloksiin on minimoitunut. Aineistoesimerkkeihin on viitattu tekstissä johdonmukaisesti, jolloin lukija pystyy arvioimaan ja vertaamaan teh-

tyjen havaintojen vastaavuutta aineistoon. Laadullisessa tutkimuksessa täydellinen puolueettomuus on kuitenkin haastavaa, sillä tutkijan omat tulkinnat saattavat ohjata tutkimusprosessia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Lisäksi vuorovaikutukseen liittyvien ilmiöiden havainnointi ja tilanteiden tulkinta on erittäin yksityiskohtaista ja tarkkuutta vaativaa. Tutkijoiden omaa tulkinnallisuutta on pyritty välttämään, joten sellaisia tulkintoja ei ole tuotu esiin, joita ei voitu perustella vakuuttavasti aineiston pohjalta.

Tämän tutkimuksen luotettavuutta tukee sen toteuttaminen kahden tutkijan toimesta tutkijatriangulaationa (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 228), sillä aineistoa on ollut mahdollista tarkastella eri näkökulmista useampaan kertaan. Aineistosta on yhteistyössä pystytty tekemään havaintoja, jotka olisivat mahdollisesti jääneet huomaamatta yhdeltä tutkijalta. Kahden tutkijan toisiaan vastaavat ja vahvistamat tulkinnat ovat lisänneet tutkimuksen uskottavuutta sekä mahdollistaneet yhteisten johtopäätösten tekemisen. (ks. Patton 2002, 559–560.) Osaa aineistosta ja tuloksista lukivat ja arvioivat myös muut tutkielmaseminaarin jäsenet, jolloin aineistosta ja sen tulkinnasta saatiin useamman tutkijan monipuolinen näkemys (ks. Vatanen 2016, 312).

Tutkimuksen siirrettävyyttä arvioitaessa tarkastellaan sitä, miten tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä koskemaan muita kohteita tai tilanteita (Patton 2002, 581–584). Keskustelunanalyysin eduksi katsotaan menetelmän herkkyys vuorovaikutuksen yksityiskohdille, mutta sen pohjalta ei voida muodostaa laajoja yleistyksiä tietyn ryhmän vuorovaikutuskäyttäytymisestä (Lindholm, Stevanovic & Peräkylä 2016, 26). Emme rajanneet tämän tutkimuksen aineistoa tiukasti oppilaiden iän tai luokkaympäristöjen perusteella, sillä niiden merkityksen ei katsottu korostuvan konfliktitilanteiden selvittämisessä. Tutkimustulosten pohjalta ei siis voida tehdä tarkkoja päätelmiä tietyistä ikäryhmästä tai oppimisympäristöstä. Toisaalta tässä tutkimuksessa esiintyneet tavat selvittää konflikteja eivät rajautuneet koskemaan yksittäistä luokkahuonetta, sillä aineistossa sisältyi vaihtelevasti ja monipuolisesti erilaisia oppimisympäristöjä, ikäryhmiä ja oppimisen tuen tarpeita (ks. taulukko 1). Tutkimustuloksissa esiintyvien konfliktitilanteiden ratkaisumallien voidaan siis olettaa esiintyvän luok-

kaympäristöstä riippumatta erilaisissa opettajien ja oppilaiden välisissä vuorovaikutustilanteissa.

#### 4.4 Eettiset ratkaisut

Tutkimusprosessin toteutuksessa on huomioitava sen eettisyyteen liittyvät näkökulmat. Hyvään tieteellisen käytäntöön kuuluu luottamuksellisuus tutkijoiden ja tutkimuksen osallistujien välillä, osallistujien tunnistamattomuudesta huolehtiminen niin pitkälle kuin mahdollista sekä annettujen lupauksen ja sopimusten noudattaminen. (Patton 2002, 406–409.) Tutkimukseen osallistujien valinnassa korostuu se, että osallistuminen perustuu vapaaehtoisuuteen sekä alle 15-vuotiailla lapsilla huoltajien suostumukseen (Tainio 2007, 293–294). Tämän tutkimuksen osallistujien rekrytointi eteni lähestymällä ensin koulujen rehtoreita, joilta kysyttiin suostumus tutkimuksen suorittamisesta kyseisessä koulussa. Rehtorit tiedottivat opettajia tutkimuksesta, jonka jälkeen opettajat saivat puolestaan päättää osallistumisestaan. Opetusryhmien varmistuttua alakäisten tutkittavien huoltajilta sekä yläkoulussa opiskelevilta oppilailta pyydettiin suostumus tutkimukseen osallistumisesta. Suostumuksen allekirjoittaessaan huoltajat ja oppilaat antoivat kirjallisen luvan videoimiseen sekä videoaineiston käyttämiseen tutkimustarkoituksessa. Oppilaat, joilta tai joiden vanhemmilta ei saatu suostumusta tutkimukseen, rajattiin pois videotallenteista ja litteraateista.

Ennen suostumuksen kysymistä tutkimuksen osallistujia informoitiin jatkamalla tiedote tutkimusprosessin kulusta ja videotallenteiden myöhemmästä käyttötarkoituksesta. Tarvittaessa osallistujien oli myös mahdollista kysyä lisätietoa videointiin ja tutkimuksen toteutukseen liittyen tai keskeyttää osallistumisensa missä tahansa vaiheessa tutkimusprosessia. (ks. Kuula 2015.) Tutkimukseen osallistuneet olivat tietoisia siitä, että aineistosta tehdyissä tutkimuksissa keskityttäisiin yleisten opetuskäytäntöjen ja luokkahuonevuorovaikutuksen tarkasteluun oppilaiden henkilökohtaisten ominaisuuksien sijaan. Tässä vaiheessa tarkemmat tutkimusaiheet eivät olleet vielä tiedossa, joten osallistujia

ei voitu informoida yksityiskohtaisesti yksittäisten osatutkimusten näkökulmista. Näin ollen tutkimukseen osallistujat eivät olleet tietoisia, että esimerkiksi tämä tutkimuksemme käsittelee nimenomaan opettajan ja oppilaiden välisiä konfliktitilanteita. Emme voi jälkikäteen tietää, olisiko tieto tutkimuksen aiheesta mahdollisesti vaikuttanut tutkittavien suostumuksen saamiseen.

Tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa huomioimme Euroopan Unionin uuden tietosuojasetuksen (EUR-Lex 2016/679) ja sen asettamat lähtökohdat tutkimuksen toteutukseen. Jokaisen ihmisen perusoikeuksiin luetaan oikeus henkilötietojen suojaan, joka merkitsee yksityisyyden kunnioittamista ja henkilötietojen suojattua käsittelyä (OKM 2018). Tämän tutkimuksen kohdalla henkilötietojen pseudonymisointi oli erityisen tärkeää huomioida videomateriaaleja ja litteraatteja käsiteltäessä (EUR-Lex 2016/679). Litterointivaiheessa muutimme koulujen sekä tutkimuksen osallistujien nimet fiktiivisiksi. Muokkasimme litteraatteja tarvittaessa niin, ettei niissä esiintyviä kouluja tai henkilöitä voida myöhemmin tunnistaa tai jäljittää. Täyden tunnistamattomuuden toteuttaminen oli kuitenkin tässä tutkimuksessa haastavaa, sillä osallistujat pystyvät periaatteessa identifioimaan itsensä aineistoesimerkeistä. Emme jakaneet tutkimusaineistoa tietosuojasetuksen nojalla palveluissa, joissa tiedon käsittely yhtäaikaaisesti on mahdollista useammalla laitteella (EUR-Lex 2016/679). Tarkasteimme videomateriaalia Jyväskylän yliopiston suljetuissa tiloissa, jotka olivat varattuja yksinomaan tutkimuskäyttöön. Osallistujien anonymiteettia ei voitu täysin suojata videotallenteita katsoessa, sillä videoilla näkyi osallistujien kasvot ja heitä puhuteltiin aidoilla nimillä. Huolehdimme tarkasti siitä, että tutkimustila oli suojattu näköestein eikä läsnä ollut lisäksemme muita henkilöitä.

Teoreettisessa viitekehyksessä olemme tuoneet kattavasti esiin aiempia tutkimuksia luokkahuonevuorovaikutuksesta, konfliktitilanteiden ratkaisemismalleista ja konfliktien seurauksista opettajille ja oppilaille. Tarkistimme lähdeviitteiden oikean esitystavan useaan kertaan, sillä tutkimuksen eettisiin periaatteisiin kuuluu myös muiden tutkijoiden työn arvostaminen ja tieteellisiin lähteisiin viittaaminen oikeaoppisesti (Tuomi, & Sarajärvi 2009, 132–133). Tutkimuksen tulosten raportoinnissa kiinnitimme huomiota aiheen sensitiivisyy-

teen ja kunnioitukseen tutkimukseen osallistuneita henkilöitä kohtaan neutraalilla ja eri näkökulmia huomioivalla raportointitavalla (ks. Kuula 2015). Tutkimustulosten esittämisessä toimme esiin aineistoesimerkkejä mahdollisimman useasta luokkaympäristöstä, jotta samojen henkilöiden esiintymisen konfliktitilanteissa ei korostuisi.

Tutkimuksen eettisyyteen liittyvät periaatteet on huomioitu myös tulosten julkaisussa ja niiden jatkokäsittelyssä. Tutkimustulokset toimivat osaltaan tietolähteenä muun muassa opetusalan opiskelijoille, opettajille sekä muille kasvatustalan ammattilaisille. Lisäksi tuloksia voidaan hyödyntää mahdollisesti muissa samaa ilmiötä käsittelevissä tutkimuksissa. Emme käytä saamiamme tuloksia virheellisesti tai väärin käyttötarkoituksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133). Tämän tutkimuksen videotallenteet ja litteraatit olivat osa laajempaa tutkimuskäyttöön tarkoitettua aineistoa, jonka käyttäminen on mahdollista myös myöhemmissä tutkimushankkeissa. Jyväskylän yliopisto hävittää videotallenteet ja litteroinnit kyseisestä aineistosta tehtyjen tutkimusprojektien päättyessä.



## 5 TUTKIMUSTULOKSET

Seuraavaksi tarkastelemme, miten oppitunneilla esiintyvät konfliktitilanteet rakentuvat opettajien ja oppilaiden välillä sekä miten opettajat selvittävät niitä luokkahuonevuorovaikutuksessa. Ristiriitojen rakentumisen lähtökohtina näyttävät olevan oppilaan turhautumisen ja eriävän näkökulman esittäminen, arkipäiväisistä säännöistä ja toimintatavoista neuvottelemisen tai poikkeaminen sekä työrauhapulmien kasaantuminen. Opettajat pyrkivät ratkaisemaan konfliktitilanteet palauttamalla keskustelun oppitunnin aiheeseen, sivuuttamalla konfliktitilanteen, käskemällä tai uhkailemalla oppilasta tilanteessa, vetoamalla sovittuihin toimintatapoihin, perustelemalla omaa kantaansa, neuvottelemalla ja suostuttelemalla sekä siirtämällä konfliktitilanteen käsittelyä. Tulokset esitetään konfliktien erilaisten ratkaisutapojen mukaan, ja konfliktitilanteiden rakentumista tarkastellaan näiden alalukujen yhteydessä.

### 5.1 Oppitunnin aiheeseen palaaminen

Oppitunnin aiheeseen palaamisella tarkoitetaan aineistossa yleisimmin esiintynyttä toimintatapaa, jossa opettajat siirtävät oppilaan huomion takaisin oppitunnin aiheeseen tai käsillä olevaan tehtävänantoon konfliktitilanteen ilmaantuessa. Näin ollen oppilaan vastustava tai eriävää mielipidettä ilmaiseva vuoro, haastava kysymys tai turhautumisen esittäminen sivuutetaan tai konfliktitilanteen purkaminen jää muutoin puutteelliseksi opettajan keskeyttäessä oppilaan puheenvuoron tai siirtyessä siitä suoraan takaisin opetuspuheeseensa. Opettajan aiheeseen palauttavassa puheenvuorossa on tavanomaista viitata tiettyyn käsillä olevaan kirjan lukuun, tehtävän ratkaisemiseen tai seuraavaan työvaiheeseen. Vuorovaikutuksessa ilmenee siten opettajan pyrkimys välttää oppilaan vastustavan puheenvuoron käsittelyä tilanteessa, ja opetuksen jatkaminen toimii vuorovaikutuksen sulkevana ratkaisuna konfliktiin.

Seuraava aineistoesimerkki 1 on 2. luokan osa-aikaisen erityisopetuksen matematiikan oppitunnilta, jolla erityisopettaja ja luokanopettaja toteuttavat rinnakkaisopetusta. Tilannetta on edeltänyt erilaisten ongelmanratkaisutehtävien parissa työskenteleminen pienissä pöytäryhmissä. Tehtävissä hyödynnetään kymmenjärjestelmävälineitä, joiden tarkoituksena on havainnollistaa lukualueita. Opettaja asettaa esimerkin tilanteessa oppilaille kysymyksen, johon Tuukka vastaa ilmaisemalla eriävän mielipiteensä seuraavasta toiminnasta. Tämä käynnistää ristiriitatilanteen opettajan ja Tuukan välille.

### Esimerkki 1. Metsäpellon koulu, matematiikan tunti

- 01 LTO: [ni] mitä näille voi nyt tehdä (.) että  
 02 yksinkertasanen saat mitä näille pinoille työ voitte tehdä  
 03 ((koskettaa kymmenlevyjen pinoja)  
 04 Tuukka: saanko minä [laske:e  
 05 LTO: ((puhuu rauhallisesti katsoen Tuukkaa)) eiku] mitä näille pinoille  
 06 voitte [tehä ((koskettaa pinoja))  
 07 Tuukka: ((turhautuneella lapsekkaalla äänellä)) @minä] en sitte minä en tee@  
 08 ((nostaa jalat tuolille ja vie kädet puuskaan))  
 09 LTO: ((katsoo tiiviisti Tuukkaa)) Tuukka kuuntele [mitä näille kymppin pinoille  
 10 voitte tehdä nyt älä sotke niitä  
 11 ((puhuttelee toista oppilasta ja ottaa kymppisauvan tämän kädestä))  
 12 Tuukka: ((ärtyneesti)) minä en puhu (-) minä olisin] halunnu laskee nui kymppit  
 13 ((kaivaa nenää ja katselee muualle)  
 14 LTO: nii nii mutta mit(--)) kymppin pinoille mitä sä (.)  
 15 voit tehä mieti mä kysyn sulta mitä näille voit tehdä  
 16 Tuukka: ((käteensä nojaten)) °ei° (--)  
 17 LTO: (--)) paljo (.) paljon on kymmenen kymppiä (.)  
 18 paljon ((nojaa käteensä toinen käsi pulpetilla ja katsoo Tuukkaa))  
 19 Tuukka: seittemänsattaa (-)  
 20 LTO: nii seittemänsattaakolomekymmentä iha oikein (.)  
 21 paljonko on aina tämä yks kymppin pino ((koskettaa kymppin pinoa))  
 22 Tuukka: ((sanoo yhdessä Samin kanssa)) NO SATA: ((opettaja levittelee käsiään))  
 23 Opettaja: mut mitä työ voitte tehä

Esimerkin tilanne alkaa opettajan kysymyksellä, joka liittyy matematiikan tunnin aiheeseen ja tehtävän ratkaisemisen käynnistämiseen. Puheenvuoro si-

sältää kysymyksen toistamisen (*mitä näille pinoille työ voitte tehdä*, rivi 2) sekä kymmenlevyjen pinoihin koskettamisen, mikä ilmentää opettajan määrätietoista lähestymistä asettamansa pulman ratkaisemiseen. Tuukka vastaa opettajan tehtävänantoon omalla kysymyksellä *saanko minä [laske:e*, joka sisältää ehdotuksen ja samalla pyynnön toimia toisin kuin opettaja on ohjeistanut. Opettajan vastaus alkaa päällekkäispuhunnalla, mikä viittaa pyrkimykseen kääntää oppilaan huomio nopeasti takaisin tehtävänannon aiheeseen. Puheenvuoron aloittava *eiku*-kieltopartikkeli (rivi 5) ilmentää jo lähtökohtaisesti erimielistä asennetta vuorovaikutuksessa. Kieltoisan avulla opettaja pyrkii korjaamaan Tuukan sanomaa ja tarjoamaan toivottua toimintavaihtoehtoa ei-toivotuksi tulkitun ehdotuksen tilalle. (ks. VISK 2008 § 1625.) Tuukan vastaus opettajan kieltoon ilmentää voimakasta vastustamista ja eriävän mielipiteen esittämistä (*@minä] en sitte minä en tee@*, rivi 7), mitä vahvistavat jalkojen nostaminen tuolille ja käsien vieminen puuskaan. Tuukan sekä toisen oppilaan toimintaa seuraa työrauhavuoro (rivit 9–10), jossa opettaja käskää Tuukkaa kuuntelemaan sekä kieltää toista oppilasta sotkemasta opetusvälineitä.

Tuukka reagoi opettajan työrauhavuoroon ärtyneesti ja tuo edelleen esiin halunsa toimia toisin tilanteessa: *minä en puhu (-) minä olisin] halunnu laskee nui kympit* (rivi 12). Tässä vaiheessa hän myös kääntää katseensa pois vuorovaikutustilanteesta ja alkaa kaivaa nenäänsä tehtävän ratkaisemisen sijaan. Opettaja pyrkii kuitenkin edelleen jatkamaan oppilaan huomion suuntaamista kymppisauvoihin seuraavissa puheenvuoroissaan. *Nii nii mutta* -aloituksellaan opettaja ilmaisee kuulleensa Tuukan toiveen, mutta jättävän sen huomioimatta jatkaessaan keskustelun pääasiallista toimintalinjaa – opetuspuhettaan tehtävän ratkaisemisesta (ks. Lindholm & Stevanovic 2016; 90–91). Opettaja käyttää puheenvuorossaan toistoa (*mitä sä voit tehdä*, rivit 14–15; *mitä näille voit tehdä*, rivi 15; *paljo (--)* paljon on kymmenen kymppiä (*--)* paljon, *mä kysyn sulta* rivit 17–18) saadakseen oppilaan huomion korostetusti kysymykseensä. Opettajan käyttämien kehotusten ja kysymysten persoonamuoto vaihtuu monikosta yksikköön rivillä 14, jolloin opettaja suuntaa kysymyksensä koko oppilasryhmän sijaan nimen-

omaan Tuukalle. Lopulta Tuukka vastaa tehtävänantoon, jolloin opettaja vahvistaa oppilaan puheenvuoron toteamalla, että *nii seittemänsattaakolomekymmentä iha oikein* (rivi 20). Palautettuaan näin oppilaan huomion takaisin oppitunnin aiheeseen opettaja jatkaa opetuspuhettaan ja pyrkii etenemään tehtävän ratkaisemisessa.

Esimerkki osoittaa, että opettajan käyttämä elekieli konfliktitilanteessa on hillittyä, eikä äänenvoimakkuus kohoa, vaikka välillä opettaja painottaa puheenvuorojaan ja puhuttelee Tuukkaa nimellä (rivit 9, 14, 15). Opettaja myös tehostaa viestiään tehtävän ratkaisemista koskettamalla kymmenjärjestelmäviolinäköä useampaan kertaan. Ylläpitämällä katsekontaktia oppilaaseen opettaja pyrkii osallistamaan Tuukkaa opetukseen ja kohdistamaan sanansa juuri hänelle. Katkeamaton katsekontakti viestii myös siitä, että konflikti ja opettajan asettama ongelmanratkaisutehtävä odottavat ratkaisua ja vuorovaikutustilanne jatkuu edelleen osallistujien välillä. Oppilas puolestaan välttelee kontaktia katsoamalla pois päin opettajasta, viemällä kädet puuskaan ja kaivamalla nenäänsä, jolloin toiminta vahvistaa viestiä tehtävän välttelystä ja kielteisestä suhtautumisesta opettajaan tai meneillään olevaan tehtävään. (ks. Ruusuvuori 2016; 50–61.) Puheenvuorot, joissa opettaja puhuttelee oppilasta nimeltä (*Tuukka kuuntele*, rivi 9) (*mä kysyn sulta*, rivi 15) sisältävät sanojen painotusta ja ilmaisuilla pyritään näin ollen saamaan oppilaan huomio tehtävän ratkaisemiseen.

## 5.2 Konfliktitilanteen sivuuttaminen

Oppilaan eriävän mielipiteen tai vastustelun sivuuttaminen ilmenee siten, ettei konfliktitilanteessa ole havaittavissa opettajan sanallista reagoitua oppilaan toistuviin puheenvuoroihin vaan opetus jatkuu ilman merkittäviä katkoja tai aiheen vaihtumista. Vaikka opettajat siis havaitsevat oppilaan puheenvuorot ja toiminnan, niihin ei puututa näkyvästi konfliktitilanteessa. Sivuttamiseen johtavat oppilaan puheenvuorot saattavat sisältää tehtävistä kieltäytymistä, työskentelyyn kohdistuvia kielteisiä tunneilmaisuja tai oppitunnin häiriköintiä.

Opettajien sivuuttaessa vuorovaikutuksen oppilaan kanssa ristiriitatilanne jää kehittymättä laajemmaksi konfliktitilanteeksi.

Seuraava aineistoesimerkki 2 kuvaa oppilaan vastustamisen sivuuttamista 5–6 -luokan erityisryhmän kuvaamataidon tunnilla. Katkelmaa on edeltänyt askartelutarvikkeiden hukkaan joutuminen, mikä on aiheuttanut oppilaissa levottomuutta. Tässä katkelmassa tilanne alkaa siitä, kun ohjaaja kommentoi liimapurkin avaamista. Tilanteen edetessä etenkin yksi oppilas, Juhani, osoittaa kielteisiä tunteita oppitunnin tehtävää kohtaan, mihin opettajan reagoi jättämällä käyttäytymisen huomiotta ja käsittelemällä sitä ainoastaan ohimennen huumorin keinoin. Esimerkin tilanteessa opettajana toimii koulunkäynninohjaaja.

### **Esimerkki 2.** Pakarisen koulu, kuvaamataidon tunti

- 01 Ohjaaja: [tätä] ei oo leikattu ees auki [minkäköhä  
02 takia]
- 03 Juhani: [°mä en jaksa°]
- 04 Mikko: (--)
- 05 Jussi: (--)
- 06 Tapani: ku me aina avataan korkki se [pääsee  
07 helpommalla]
- 08 Juhani: [nää on ärsyttäviä]
- 09 Ohjaaja: ((välinpitämättömästi ja katse Juhanista pois päin kohdistettuna muihin oppilai-  
10 siin)) @aha@ (.) #te olette päätyneet sellaiseen ratkaisuun#
- 11 Joonas: kato Tapani ((viittaa omaan kuvaamataidon työhönsä))
- 12 Tapani: sitte ku se aina jää kummiski kiinni
- 13 Ohjaaja: hmm ((siirtyy Juhanin viereen))
- 14 Joonas: laitanks [mie liimaa ja sie (-)]
- 15 Mikko: [(-)]
- 16 Tapani: okei
- 17 Juhani: °minä vihaan tällasta°
- 18 Joonas: mihin kohtaan tulee
- 19 Mikko: [(-) anna kuivaa]
- 20 Ohjaaja: ai enks mä tehny tarpeeks siistiä]
- 21 j(h)älkeä he he ((katsoo Juhania))
- 22 Jussi: ei mä vaan aukasen tään mahdollisimman

- 23 leveeks  
 24 Juhani: annetaa nyt sen kuivua siinä  
 25 Mikko [nii nii]

Ohjaajan ja Juhaniin välinen konfliktitilanne alkaa, kun ohjaaja ihmettelee, miksi liimapulloa ei ole leikattu auki. Vastauksena Juhani mutisee ohjaajan päälle vastustamista ja motivaation puutetta ilmentävän tunneilmaisun *°mä en jaksaa°* (rivi 3). Ohjaaja sivuuttaa Juhaniin puheenvuoron ja Tapani vastaa ohjaajan ihmettelyyn liimapullon avaamisesta: *ku me aina avataan korkki se [pääsee helpommalla]* (rivit 6–7). Juhani ei kuitenkaan luovuta vaan kritisoi tällä kertaa tehtävää kielteisellä arviollaan *nää on ärsyttäviä* (rivi 8). Ohjaaja ohittaa jälleen Juhaniin kommentit ja vastaa Tapanin selitykseen toteamalla lyhyesti *aha* (rivi 9), minkä jälkeen puhe taukoaa hetkeksi.

Lyhyen tauon jälkeen ohjaaja jatkaa vuoraan toteamalla narisevalla äänensävyllä, että *#te olette päätyneet sellaiseen ratkaisuun#* (rivi 10). Persoonapronominin *te* käyttö viittaa lausuman koskevan kaikkia oppilaita, ja vuoron sisältö viittaa Tapanin antamaan selitykseen liimapullon avaamistavasta. Lisäksi ohjaajan katse on koko puheenvuoron kohdistettuna Juhaniin pois päin muita oppilaita kohti, mikä kertoo hänen suuntautumisestaan vuorovaikutustilanteen jatkamiseen ensisijaisesti heidän kanssaan (Rossano 2012). Ohjaaja pyrkii siis pitämään tilanteen asiallisena jättämällä Juhaniin ongelmaa osoittavat vuorot huomiotta, mutta osoittaa hymähdyksellä tai muilla responsseilla muille oppilaille, että on ymmärtänyt ja kuullut heidän puheenvuoronsa (esim. *hmm*, rivi 13). Juhaniin kolmannen kielteisen puheenvuoron *°minä vihaan tällasta°* (rivi 17) jälkeen ohjaaja käyttää sivuuttamisen tehokeinona huumoria toteamalla, että *ai enks mä tehny tarpeeks siistiä j(h)älkeä he* (rivit 20–21). Tämä saa Juhaniin vihdoinkin myöntymään yhteistyöhön, jonka hän ilmaisee konfliktin sulkevalla ja tehtävään liittyvällä puheenvuorollaan *annetaan nyt sen kuivua siinä* (rivi 24).

Esimerkissä Juhaniin puheenvuorot liittyvät tehtävän mielekkyyden kritisointiin. Kriittiset puheenvuorot sivuuttamalla opettaja pyrkii vuorovaikutuksen jatkumiseen asiallisena sen sijaan, että hän lähtisi pureutumaan siihen, mik-

si tehtäviä tehdään ja miksi oppilaan aktiivinen osallistuminen olisi tärkeää. Lisäksi hän käyttää huumoria sivuuttamisen tehokeinoina konfliktitilanteen rauhoittamiseksi. Huumorin käyttö näyttää ohjaavan oppilasta myöntyväisyyteen sekä yhteistyöhön ja kiinnittää hänen huomionsa käsillä olevaan toimintaan kielteisen ajattelun jatkumisen sijaan (ks. Saharinen 2007, 261–271).

### 5.3 Käskeminen ja varoittaminen

Käskeminen ja varoittaminen toimivat opettajien nopeina ratkaisuin konfliktitilanteen katkaisemiseen. Tähän liittyy yleensä useampi oppilaan vastustava tai eriävää mielipidettä ilmaiseva puheenvuoro, jotka johtavat konfliktitilanteeseen. Opettajien äänenvoimakkuus kohoaa konfliktitilanteen edetessä, jolloin viimeinen puheenvuoro sisältää usein huutamista tai hyvin voimakkaalla äänellä käskemistä. Käskemiseen ja varoittamiseen johtaneet konfliktitilanteet saavat alkunsa läpi oppitunnin jatkuneista väittelytilanteista tai tunnin jatkuvasta häiriköinnistä ylimääräisillä puheenvuoroilla. Kyseisissä konfliktitilanteissa opettajan auktoriteetti tai sen puute nousevat keskeiseen asemaan. Opettaja osoittaa olevansa valta-asemassa suhteessa oppilaaseen, jonka mielipide tai kysymys tulkitaan vähemmän merkittäväksi. Sen sijaan opettaja ei tarjoa mahdollisuuksia oppilaan näkökulmien selvittämiseen tai konfliktin syiden tarkasteluun.

Seuraavassa esimerkissä 3 kyseessä on YPR-pienryhmän askartelutunti, jossa oppilaat työskentelevät omien askartelutöidensä parissa. Tilanne on jo jatkunut pidempään siten, että Ville-oppilas on pelleillyt ja häirinnyt muita oppilaita ja leikkinyt sopimattomasti käsityöllään opettajan varoituksista huolimatta. Kun opettaja on joutunut huomauttamaan asiasta useampaan kertaan, konfliktitilanne kärjistyy lopulta opettajan Villelle kohdistamaan käskemiseen ja uhkailuun.

#### **Esimerkki 3.** Siilikylän koulu, käsityön tunti

01 Opettaja: vai niin ((opettaja ei katso Villeen vaan järjestelee askartelutarvikkeita

- 02 lähes koko katkelman ajan kuitenkin kasvot Villeä kohden))  
 03 Ville: vai nii vai ((pelleilee ja heiluttelee paperinpalaa))  
 04 Opettaja: Ville sua on nyt Kaisa varottanu Paavo on varottanu ja minä  
 05 olen varottanu ni NYT PITÄS jo ymmärtää lopettaa tai sitte  
 06 seuraava vaihe on se että [EI tuu varoituksia ((katsahtaa Villeen))]  
 07 Ohjaaja: =enää ei tuu varoituksia]  
 08 Ville: ai  
 09 Opettaja: ((katse kohdistettuna askartelutarvikkeisiin)) <jos sä haluat taas niin ku  
 10 kuitenkin tossa videolla näyttää  
 11 senkin miltä se näyttää °kun sinut poistetaan luokasta ni°>  
 12 Tuuli: ↑tadaaa  
 13 Opettaja: @voi voi sitte@ ((kääntää selän Villeen päin))

Esimerkin tilanne alkaa opettajan puuttuessa oppilaan toimintaan sanomalla *vai niin* (rivi 1), johon oppilas reagoi matkien opettajan ilmaisua: *vai nii vai* (rivi 3). Opettaja ei lähde pelleilyyn mukaan vaan ilmaisee oppilaan toiminnan ei-toivottavuuden korostamalla, että oppilasta on aiemminkin varoitettu samasta asiasta. Hän tehostaa sanomaansa kertomalla, kuinka monta kertaa Villeä on jo varoitettu kolmen eri aikuisen toimesta: *Ville suo on nyt Kaisa varottanu Paavo on varottanu ja minä* (rivit 4–6). Lisäksi hän jatkaa vielä vuoroaan ohjailevalla lausumalla *NYT PITÄIS* (rivi 5) ja muuttamalla äänensävyään voimakkaammaksi. Direktiivi on kuitenkin vielä suostuttelevassa passiivimuodossa, ja lausumassa käytetty liitepartikkeli *-s* liitetään usein vetoaviin, mutta välittömästi toteutettaviin ilmaisuihin (VISK 2008 § 838).

Ohjailevaa lausumaa seuraa opettajan antama uhkaus seurauksesta, luokasta poistamisesta, jos Ville ei lopeta ei-toivottua käyttäytymistään. Opettaja toteaa, että tämän jälkeen ei enää anneta varoituksia ja ohjaaja vahvistaa viestin toistamalla sen osittain päällekkäin opettajan kanssa (rivit 6–7). Toistoa käytetään tässä kurinpidollisessa vuorossa tehokeinona viestin tehokkaaseen esittämiseen. Opettajan viestiä kuitenkin heikentää hänen nonverbaali toimintansa, koska hän puuhailee lähes koko konfliktijakson ajan askartelutarvikkeiden parissa kohdistamatta katsettaan suoraan Villeen.

Riveillä 9–11 opettaja antaa Villelle mahdollisuuden valita, muuttaako hän käytöstään vai poistetaanko oppilas luokasta: <jos sä haluat taas niin ku kuitenkin



tossa videolla näyttää senkin miltä se näyttää °kun sinut poistetaan luokasta ni°. Viittaus videointiin kertoo, että opettaja turvautuu ratkaisumenetelmään, jossa uhkana on oppilaan kasvojen menettäminen. Ihmiset pyrkivät vuorovaikutuksessa säilyttämään omat sekä vuorovaikutuksen toisen osapuolen kasvot eli itseä tai muita ei tietoisesti pyritä saattamaan epämuokkaan asemaan (Peräkylä, 2001). Tässä katkelmassa opettaja kuitenkin uhkaa, että ellei oppilas käyttäydy paremmin, tulee hän näyttäytymään videolla kielteisesti. Lisäksi hän korostaa viestiään hidastamalla puheensa rytmiä sekä sanomalla vuoron loppuosan °kun sinut poistetaan luokasta ni° (rivi 11) hiljaisemmalla äänellä. Villen luokkatoveri Tuuli reagoi uhkaukseen huudahtamalla korkealla äänellä ↑*tadaa* (rivi 12). Opettaja päättää kuitenkin konfliktijakson sanomalla *voi voi sitte* (rivi 13) rauhallisella, mutta hieman ärsyyntyneellä äänellä. Näin opettaja tuo ilmi, ettei aio jatkaa konfliktitilannetta pidemmälle Villen toiminnasta huolimatta. Tämän jälkeen Ville jatkaa vielä jonkin aikaa pelleilyä, johon opettaja reagoi kääntämällä selän Villen päin.

Seuraavassa esimerkissä 4 opettaja pyrkii lopettamaan konfliktin verbaalin käskemisen ja varoittamisen lisäksi fyysisellä väliintulolla. Kyseessä on yleisopetuksen 5. luokan historian oppitunti, jossa opettaja tavoittelee oppitunnin aiheeseen siirtymistä levottomasta ilmapiiristä huolimatta. Varsinaista konfliktitilannetta ovat edeltäneet erityisesti yhden oppilaan oppitunnin aiheeseen liittymättömät tai asiattomat kommentit, jotka ovat rikkoneet työrauhaa ja joihin opettaja on puuttunut käyttäen tehokeinoina uhkailua sekä käskyjä. Näistä toimenpiteistä huolimatta oppilaan käytös on jatkunut samanlaisena, jolloin opettaja pyrkii lopulta katkaisemaan konfliktitilanteen fyysisellä väliintulolla.

#### **Esimerkki 4.** Ruohorinteen koulu, historian tunti

- 01 Opettaja: ((taputtaa käsiään)) aika alkaa? (--)
- 02 Eetu: täällä haisee koko ajan (--) avaa toi ikkuna täällä on aiva kauhea
- 03 ilma (--) ((pilkaten)) @NOJOO jos sulla on ilmavaivoja@
- 04 Opettaja: taas semmonen minuutti lisää
- 05 Eetu: KAUAN me joudutaan (-)

- 06 (--)
- 07 Opettaja: no te saatte merkinnät wilmaan
- 08 Eetu: ((mutisten)) ja syytä ei tiedetä
- 09 Opettaja: häiritsemisestä (.) tunnin häiritsemisestä
- 10 aamulla jo alkoi ja sen jälkeen on jatkunut
- 11 Eetu: eli niihin wilma-merkintöihin [tulee kirjottaa (-)
- 12 Opettaja: koko] päivä
- 13 Eetu: MUSIIKIN [tunti? (--)
- 14 Opettaja: EETU (.)] oot häirinny koko päivän
- 15 (0.4) nonii öö historiasta on muutamia kappaleita vielä jäljellä ja ää
- 16 otetaas esille (.)
- 17 kokeita oli palauttamatta ((luettelee nimiä))
- 18 jos ei oo huomisella historiantunnilla palautettu nii sitte tulee
- 19 merkinnät siitä
- 20 Oppilas x: sä sanoit viime kerralla et ne ketkä ei tuo seuraavalla tunnilla sitä
- 21 koetta takas nii saa merkinnän ((oppilaat puhuvat päällekkäin))
- 22 Oppilas x: ((valittavalla äänellä)) @tosi kiva oikeesti@
- 23 ((opettaja seisoo luokan edessä ja katsoo kulmat kurtussa oppilaita pitkään))
- 24 Opettaja: toi tehtävä on tarkistettu
- 25 Eetu: miks sä et sit ota niitä pois [sieltä (.)
- 26 Opettaja: nyt hei]
- 27 (.)
- 28 kreikan historian yhteydessä niiNKU ROOMAN YHTEYDESSÄ katotaan
- 29 minkälaisia]
- 30 Eetu: [OPE se oli nyt (--)) ((kääntyy tuolillaan luokan takaosaa kohden))
- 31 Opettaja: HEI NYT kuuntele ((menee Eetun luo ja ottaa häntä käsivarresta kiinni ohjaten
- 32 hänet istumaan luokan etuosaa kohden)) (--)
- 33 °nyt sä keskityt tuntiin (.) ymmärrätkö ymmärrätkö°

Konfliktitilanne syntyy esimerkissä 4 opettajan ja Eetun välille Eetun kommentoیدessa useaan kertaan kielteisesti tunnin tapahtumia sekä opettajan antamia ohjeita ja toimintaa. Tilanne on opettajan rivillä 10 esittämän puheenvuoron mukaan jatkunut koko tunnin, mutta tiivistyy tässä katkelmassa Eetun kommentoیدessa ivalliseen sävyyn luokan hajua (rivit 2-3) sekä opettajan toimintaa (rivit 2 ja 5). Opettaja vastaa luokan ja etenkin Eetun levottomuutta il-

mentäviin vuoroihin usealla eri uhkailua ilmentävällä puheenvuorolla, jotka hän kohdistaa ensin koko luokalle: *taas semmonen minuutti lisää, no te saatte merkinnät wilmaan* (rivit 4 ja 7). Kun yhteisesti koko luokalle *te*-muodossa kohdistetut käskyt eivät tehoa, opettaja suuntaa puheenvuoronsa suoraan Eetulle toteamalla, että hän erityisesti on häirinnyt koko päivän toistuvilla huuteluilta ja kommentoinnilla (rivit 31–33).

Tilanteeseen puuttumisessa opettaja keskeyttää usein Eetun puheenvuorot päällekkäispuhunnalla sekä käyttää huomionkohdistimia ja suoria kärkeviä ilmaisuja, kuten *nyt hei, HEI NYT kuuntele, nonii* (rivit 26 ja 31). Näillä ilmauksilla opettaja viestii omaa auktoriteettiasemaansa ja ilmaisee, että oppilaalla ei ole oikeutta keskeyttää opettajan puheenvuoroa (VISK 2008 § 1665). Tehokeinona sanallisten käskyjen ohella opettaja hyödyntää nonverbaalista viestintää. Hän seisoo luokan edessä kulmat kurtussa, mikä viestii oppilaille heidän ei-toivotusta käyttäytymisestään. Lisäksi kulmia kurtistamalla opettaja ilmentää vuorovaikutuksen emotionaalista sävyä, joka on tilanteessa kireä ja latautunut. Muun luokan hälinää opettaja pyrkii rauhoittamaan katsomalla heitä pitkään ja odottaen hiljaa, että luokan hälinä rauhoittuu. (ks. Peräkylä 2016, 64–77.)

Konfliktitilanne kärjistyy riveillä 25 ja 30, kun tilanne on jatkunut pitkään levottomana ja Eetu puhuu edelleen opettajan päälle yrittäen tuoda esiin omia kysymyksiään ja kommenttejaan: *miks sä et sit ota niitä pois sieltä* (.) sekä [*OPE se oli nyt* (--)]. Opettaja yrittää ensin hiljentää Eetua korottaen ääntään ja palauttaen keskustelun sisällön takaisin opiskeltavaan aiheeseen: *niiNKU ROOMAN YHTEYDESSÄ katotaan minkälaisia*] (rivit 28–29). Kun äänenvoimakkuuden muutos ei kuitenkaan auta viemään oppituntia eteenpäin opettajan toivomaan suuntaan, opettaja lopulta pysäyttää tilanteen puuttumalla siihen fyysisesti. Hän kävelee Eetun pulpetin luo, tarttuu häntä kädestä ja vetää hänet istumaan suoraan luokan etuosaan päin. Samalla opettaja puhuttelee Eetua säilyttäen tiiviin katsekontaktin. Opettaja menee oppilaan lähelle hänen henkilökohtaisen alueensa sisäpuolelle, joka luo vuorovaikutuksellisen tilan hänen ja Eetun välille. Tilanteen intensiivisyys pakottaa Eetun kuuntelemaan opettajan viestin. Pu-

heenvuoron loppuksi opettaja tarkistaa vielä, että viesti on mennyt perille sanomalla Eetulle hiljaisella äänensävyllä: *°nyt sä keskityt tuntiin (.) ymmärrätkö ymmärrätkö°* (rivi 33). Koskettaminen sekä hiljainen ääni toimivat tilanteessa voimakkaana ohjailuna ja pakottavat Eetun rauhoittumaan hetkeksi ja keskittymään oppituntiin. Konfliktijakson jälkeen opettaja jatkaa opetuspuhetta ja tilanne rauhoittuu hetkellisesti.

#### 5.4 Sovittuihin toimintatapoihin vetoaminen

Vedotessaan sovittuihin toimintatapoihin konfliktitilanteissa opettajat muistuttavat oppilasta sovituista säännöistä tai yleisesti vallitsevista toimintatavoista, joita voidaan pitää kaikkien oppilaiden tiedossa olevina periaatteina. Tällaisina periaatteina opettajien puheenvuoroissa näyttäytyvät läksyjen ja annettujen tehtävien tekeminen, asiallinen käyttäytyminen sekä tunneilla kuunteleminen ja viittaaminen puheenvuoroa pyydetessä. Huomionarvoista on, että opettajat eivät lähde konfliktitilanteesta kuitenkaan avaamaan sovittuja toimintamalleja, vaan tyytyvät ainoastaan viittaamaan niihin yleisesti. Tällöin opettajat osoittavat selkeästi sen, että samaa konfliktitilanteeseen johtanutta aihetta on käsitelty luokassa aiemminkin. Opettajat kohdistavat sanansa sovittua sääntöä rikkoelle oppilaalle tämän etunimeä käyttämällä, mikä vahvistaa vuorovaikutuksellisen viestin osoittamista nimenomaan hänelle. Vuorovaikutuksessa oppilaan puheenvuorot jäävät lyhyiksi ja opettajan puhetta myötäileviksi tai omaa toimintaa selittäviksi vastineiksi.

Seuraava esimerkki on 5. luokan yleisopetuksen uskonnon tunnilta, jonka aikana työrauhapulmat laajenevat konfliktitilanteeksi opettajan ja yhden oppilaan välillä. Opettaja on tilanteessa esittänyt kysymyksiä oppitunnin aiheesta, mutta oppilaiden jatkuvat huutelut keskeyttävät opetustilanteen ja aiheuttavat levottomuutta.

#### **Esimerkki 5.** Ruohorinteen koulu, uskonnon tunti

01 Opettaja: jätetään tää hetkeks tähän tässä sanotaan NAMIKA [on (--)) ((nousee seisomaan))

- 02 Noa: ei KIINNOSTA]
- 03 Opettaja: KUKA tietää mikä on NAMIKA
- 04 Veeti: tosi huono koripalloliiga
- 05 Opettaja: no mutta [missä se on
- 06 Noa: ↑NO NAMIKA ON KAUPUNKI]
- 07 Opettaja: no mutta missä se [on
- 08 Joni: SUOMESSA]
- 09 Opettaja: >hei oliko sulla puheenvuoro MIKÄ [namika?
- 10 Noa: no se] on kauppa karkkiKAUPPA
- 11 Opettaja: >(-) ↑NAMIKA mikä on [Namika<
- 12 Oppilas x: no kaupunki]
- 13 Opettaja: okei puhutaan tästäki lisää kohta
- 14 Eetu: ((vitsailevaan sävyyn)) @kuusikylän namika@
- 15 Opettaja: ((tuimasti Eetua katsoen)) Namika (.) tietääkö joku mistä se lyhennys tulee
- 16 tietääkö Justus mistä se tulee se lyhyennys (-)
- 17 Noa: ?namigaatto[reista
- 18 Eetu: ?vankilasta]
- 19 Opettaja: ((nostaa sormet pystyyn kädet vaakatasossa ja osoittaa Eetua ja Noaa))
- 20 HEI EETU ja Noakin eikö me sovittu (.) Eetu sun kaa näistä huuteluihin
- 21 Eetu: ((mutisten)) ?ehkä
- 22 Opettaja: ↑EHKÄ
- 23 Eetu: eikun joo
- 24 Eetu: (13.53 välissä) onks siel ?vammasia kans
- 25 Opettaja: .hh Eetu
- 26 Eetu: ((hämmästyneen ärtyneesti)) =@SIIS MITÄ jos MULLA@
- 27 Opettaja: ((ärtyneesti)) ↑TAAS SÄ HUUTELET NIITÄ KYSYMYKSIÄ (.)
- 28 MISTÄ me ollaan sovittu
- 29 Noa: ↑MITÄ te ootte SOPINU
- 30 Opettaja: (1.2) SITTEN yks näiSTÄ (0.7) adventtiKIRKKO toimii myös kuusikylässä (.)
- 31 niillä on pienet toimitilat siellä kuusitien alakerrassa

Esimerkissä 5 opettajan opetukselliset kysymykset keskeytyvät oppilaiden toistuviin huuteluihin ja leikkimielisiin kommentteihin (rivit 1–12). Varsinainen konfliktitilanne syntyy kuitenkin vasta rivillä 14 opettajan ja Eetun välille Eetun kommentoidessa vitsailevalla äänellä *kuusikylän namika*. Kuusikylyä tarkoittaa paikkakuntaa, jossa oppilaat asuvat. Opettaja suuntaa katseensa tuimasti kohti

Eetua ja viestii näin sanattomasti kommentin asiattomuudesta. Paheksuva ja kohdistettu katsekontakti asettaa konfliktitilanteen lähtökohdan nimenomaan opettajan ja kyseisen oppilaan väliseksi. Välittömästi tämän jälkeen opettaja pyrkii palauttamaan puheen takaisin oppitunnin aiheeseen ja saamaan asiallisen vastauksen esittämäänsä kysymykseen. Noan ja Eetun osittain päällekkäiset huutelut *namigaattoreista* ja *vankilasta* (rivit 17, 18) eivät kuitenkaan vie vuorovaikutusta opettajan odottamaan suuntaan, jolloin opettaja reagoi ensin kehoillisesti nostamalla sormensa pystyyn osoittamaan kyseisiä oppilaita. Osoittaminen toimii tilanteessa voimakkaana vuorovaikutuksen välineenä yhdessä opettajan vakavan ilmeen kanssa; käsimerkki ikään kuin pakottaa oppilaat kiinnittämään huomion opettajan esittämään viestiin (ks. Peräkylä 2016; 72–73). Lisäksi opettaja jatkaa puheenvuoroaan kovemmalla äänellä ja viittaa oppilaiden kanssa sovittuihin toimintatapoihin: *eikö me sovittu* (rivi 20). Tällainen *eikö*-alkuinen lause edellyttää oppilailta samanmielisyyttä eikä toimi kysymysmuotoisuudestaan huolimatta varsinaisesti kysymyksenä (ks. VISK 2008 § 1696).

Lyhyen tauon jälkeen opettaja kohdistaa viestinsä erityisesti Eetulle (*Eetun sun kaa näistä huuteluista*, rivi 20), vaikka myös muut oppilaat ovat toimineet vastoin yleisiä sääntöjä ja toimintatapoja oppitunnilla. Opettaja vetoaa nimenomaan Eetun kanssa tekemäänsä sopimukseen, jonka tulisi velvoittaa oppilasta toimimaan tietyllä tavalla oppitunnin kontekstissa. Eetun epäröivä ja mutisten annettu *?ehkä*-vastaus ei tyydytä opettajaa, joka haluaa vahvistuksen yhteisen sopimuksen olemassa ololle. Tämä ilmenee opettajan toistaessa oppilaan *ehkä*-ilmaisun kohonneella äänenvoimakkuudella. Tämän seurauksena Eetun itsekorjaus *eikun joo* (rivi 23) sulkee konfliktitilanteen hetkellisesti opettajan saades- sa varmistuksen yhteisen sopimuksen voimassaololle.

Opettajan ja Eetun välinen ristiriita aktivoituu uudestaan myöhemmin oppitunnilla Eetun jatkaessa epäasiallista huutelua (*onks siellä vammasia kans*, rivi 24). Huokauksen säestämänä opettaja tyytyy viittaamaan oppilaaseen nimellä, mihin oppilas reagoi huutamalla ja kyseenalaistamalla opettajan kommentin reiluuden (= @SIIS MITÄ jos MULLA@, rivi 26). Vastineessaan opettaja

käyttää ilmaisua *taas* viittaamaan siihen, että oppilaan huuteleva toiminta on ollut toistuvaa ja vastaavia konfliktitilanteita on käsitelty aiemmin. Lisäksi hän korottaa ärtyneesti ääntään ja vetoaa uudestaan oppilaan kanssa sovittuun toimintatapaan (↑*TAAS SÄ HUUTELET NIITÄ KYSYMYKSIÄ* (.) *MISTÄ me ollaan sovittu*, rivit 27–28). Noan kysymys opettajan ja Eetun välisestä sopimuksesta sivuutetaan hiljaisuudella, joka osoittaa, että aiheesta ei ole syytä keskustella enempää.

Esimerkin 5 konfliktitilanteessa opettaja osoittaa sekä elekielellä että sanallisesti, kenelle kohdistaa vuoronsa. Opettajan käyttämiä ilmaisun keinoja ovat sormella osoittaminen, nimellä puhuttelu useampaan otteeseen ja katsekontakti oppilaaseen. Sovittuihin toimintatapoihin vetoavat puheenvuorot (*eikö me sovittu*, rivi 20; *MISTÄ me ollaan sovittu*, rivi 28) viittaavat siihen, että oppilas ja opettaja ovat aiemmin yhdessä hyväksyneet säännöt tai periaatteet, joiden tulisi olla voimassa myös tässä vuorovaikutustilanteessa. Opettaja pyrkii osoittamaan myös äänenpainotuksilla ja lyhytsanaisella vuorovaikutuksellaan viestinsä siitä, että oppilaan tulisi automaattisesti toimia aiemmin sovittujen periaatteiden mukaisesti. Esimerkin 5 konfliktitilanne päättyy oppitunnin aiheeseen palaamisella opettajan siirtyessä seuraavaan aihekokonaisuuteen. Eetu jatkaa opetuksen seuraamista, mutta huutelee vastaavia kysymyksiä myös myöhemmin saman oppitunnin aikana.

## 5.5 Perusteleminen

Käyttäessään perustelemista konfliktin ratkaisutapana opettajat puuttuvat konfliktitilanteisiin selventämällä oppilaille, miksi heiltä odotetaan tietynlaista käytöstä. Tällöin opettajat pysäyttävät muun opetustoiminnan ja perustelevat sitä, miksi oppilas ei ole opettajan näkökulmasta toiminut toivotulla tavalla ja miksi oppilaan tulisi noudattaa annettuja ohjeita. Yhteistä perustelua vaativille konfliktitilanteille on niiden rakentuminen oppilaiden unohdusten, ei-toivotun käyttäytymisen tai ohjeiden vastaisesti toimimisen myötä.

Seuraavassa esimerkissä 6 opettaja perustelee 9. luokan pienryhmän yhteiskuntaopin tunnilla oppilaalle, miksi kotitehtävien tekeminen on välttämätöntä. Tunnilla tarkistetaan tehtäviä ja oppilaat kertovat vastauksia vuorotellen. Mika-oppilaan vuoron kohdalla ilmenee, että hän ei ole tapojensa vastaisesti tehnyt annettuja kotitehtäviä. Opettajan ja oppilaan välille muodostuu ristiriitailanne, kun Mika osoittaa kielteistä suhtautumista kotitehtäviin.

### **Esimerkki 6.** Helmilän koulu, yhteiskuntaopin tunti

- 01 Opettaja: ihan hyvin sullakin asiaa (-) siellä. no sitten Mika  
 02 Mika: en ole tehnyt  
 03 Opettaja: @EXCUSE ME@ (...) Mika ((katsoo tiukasti Mikaa))  
 04 Mika: mitä  
 05 Opettaja: minua ei naurata (...) koska viimeks olet jättänyt tekemättä  
 06 (...) siit on nimittäin aikaa  
 07 Arto: ai [läksyjä  
 08 Mika: (-) niin kauan] [aikaa (--  
 09 Opettaja: Mika] Mika se on huomiseksi oltava (.) hmmm oliko sulla  
 10 mukana edes mi-  
 11 Mika: oli  
 12 Opettaja: MEINASITKO että pääset siitä kun koira veräjältä. totta kai  
 13 sää teet sen  
 14 Mika: jo- mitä mä sille voin jos ei muista yhtään  
 15 Opettaja: niin mutta älä nyt siinä voittele jos mä sanon että  
 16 huomiseksi täytyy se tehdä (...) nii e- et sä voi ajatella et mä  
 17 sanon että ihanaa antaa olla vaan  
 18 Arto: he he [vähä ois hyvä  
 19 Opettaja: eihän se] niin mene ja totta kai sä teet sen saman minkä  
 20 muutkin Jani ei tee sikset Jani ei ollu tunnilla, ei se oo mikään  
 21 Mika: mä en muista yhtään mitään niistä?  
 22 Opettaja: mitä jos kuuntelisit mitä muutkin lu- lukee omistaan  
 23 Mika: luuletsä et mä sen kotona muistan en  
 24 Opettaja: se on se tavote ja sitä paitsi tämä ei ole ensimmäinen kerta  
 25 kun tehdää ja sä oot muistanu tähänkin asti (...) hmmm [Miika



Esimerkin 9 konfliktijakso alkaa, kun opettaja osoittaa olevansa hyvin hämmästynyt siitä, että Mika ei ollut tehnyt läksyjään vastoin yleisiä periaatteita. Opettajan äänensävy kohoo ensimmäisessä vuorossa selkeästi hänen sanoessaan *@EXCUSE ME@ (...) Mika* (rivi 3) ja katsoessaan tiiviisti oppilasta. Lisäksi hän pitää merkitsevän tauon, jonka avulla hän osoittaa Mikalle, että tilanteessa on tapahtunut jotain tavanomaisesta poikkeavaa (ks. Ruusuvuori 2016, 59; Stevanovic 2016; 106-108.) Tauon aikana oppilas keskittää huomionsa opettajaan ja tilanteen käsittelyyn. Opettaja tehostaa viestiään mainitsemalla puheenvuoronsa lopussa Mikan nimen, joka osoittaa kyseiselle oppilaalle, että hän ei ole toiminut opettajan odotusten mukaisesti. Lisäksi opettaja viittaa seuraavassa puheenvuorossaan siihen, että läksyjen tekemättä jättäminen ei ole Mikalle tyypillistä (rivit 5-6).

Mika osoittaa responsissaan, että hän ei ole yhtä pahoillaan tilanteesta, koska hän kysyy neutraalisti opettajaa katsoen *mitä* (rivi 4). Tähän Arto vastaa selventäen Mikalle, että kyse taitaa olla läksyistä (rivi 7). Mika jatkaa puheenvuoroaan luokkatoverinsa päälle puolustellen itseään sekä yhtyen opettajan edelliseen puheenvuoroon siitä, että viime kerrasta, jolloin hän olisi laiminlyönyt läksyjen tekemisen, on pitkä aika (rivi 6). Vuorollaan hän yrittää oikeuttaa omaa toimintaansa sekä lieventää opettajan tunnereaktiota.

Opettaja kuitenkin jatkaa puhumalla päällekkäin Mikan kanssa: *Mika] Mika se on huomiseksi oltava* (rivi 9). Puhuminen päällekkäin oppilaan kanssa viittaa siihen, että opettaja käyttää omaa institutionaalista valta-asemaa hyväkseen tuottaen keskusteluun epäsymmetriaa (Ruusuvuori, Haakana & Raevaara 2001, 17). Hän tekee selväksi, että läksyjen tekeminen on oppilaan velvollisuus, josta ei ole jouston tai neuvottelun varaa. Lisäksi hän vetoaa omaan auktoriteetti-asemaansa: *niin mutta älä nyt siinä voitottele jos mä sanon että huomiseksi täytyy se tehdä (...) nii e- et sä voi ajatella et mä sanon että ihanaa antaa olla vaan* (rivit 15-17). Arto yrittää keventää tunnelmaa kommentoimalla väliin ja lähestymällä tilannetta huumorin kautta: *he he [vähä ois hyvä* (rivi 18). Opettaja kuitenkin perustelee edelleen ehdottomuuttaan sillä, että muidenkin velvollisuus on tehdä anne-

tut tehtävät, jos he ovat olleet koulussa, kun tehtävät on annettu läksyksi (rivit 19–20). Kenelläkään ei siis ole erityislupaa jättää tehtäviä tekemättä. Poikkeuksena opettaja tuo esiin Jani-oppilaan, jonka tehtävien tekemättömyys sallitaan aiemmasta poissaolosta johtuen.

Opettaja käyttää puheenvuoroissaan monia oppilaan selityksiä kumoavia ilmauksia, kuten *MEINASITKO että pääset, niin mutta älä nyt siinä nii e- -et sä voi ja eihän se niin mene ei se oo mikään* (rivit 12, 15 ja 20). Opettaja siis perustelee sanavalinnoillaan, että kyse on itsestäänselvistä periaatteista, joita oppilas ei voi sivuuttaa. Mika vastaa opettajan vuoroihin puolustamalla omaa toimintaansa: *jo- mitä mä sille voin jos ei muista yhtään, mä en muista yhtään mitään niistä?, luuletsä et mä sen kotona muistan en* (rivit 14, 21 ja 23). Mikan perustelut vetoavat siihen, että hän ei tunne oppisisältöjä niin hyvin, että pystyisi tekemään läksyt kyseisestä aihepiiristä. Ratkaisuna opettaja kehottaa Mikaa seuraamaan opetusta tunnilla (*mitä jos kuuntelisit mitä muutkin lukee omistaan*, rivi 22) helpottaakseen läksyjen tekoa kotona. Lopuksi opettaja tuo vielä esiin perusteluna käsiteltyjen asioiden muistamisen kotona olevan tavoitteena sekä muistuttaa Mikaa aiemmista kerroista, kun hän on muistanut tehdä läksyt: *se on se tavote ja sitä paitsi tämä ei ole ensimmäinen kerta kun tehdää ja sä oot muistanu tähänkin asti* (rivit 24–25). Puheenvuorollaan opettaja vetoaa Mikan aiempaan toimintaan, joka on ollut hyväksyttyä ja toivottavaa.

## 5.6 Neuvottelemine ja suostuttelemine

Neuvottelua ja suostuttelua käyttävien opettajien toimintatapoja konfliktitilanteessa ovat oppilaan lohduttaminen ja kannustaminen sekä joissakin tapauksissa ajan ja tilan tarjoaminen oppilaan rauhoittamiseksi. Neuvotteluun pyrkiesään opettajan ilmentävät siis konfliktitilanteessa ymmärryksen, myötätunnon ja tunnetuen osoittamista oppilaan tunneilmaisuihin. Tuen antaminen välittyy opettajien rauhallisesta äänenpainosta, katseen kohdistamisesta oppilaaseen ja oppilaan koskettamisesta. Kyseiset konfliktitilanteet alkavat oppilaiden ilmaisessa epävarmuutta omiin taitoihin liittyen. Oppilaan kielteinen käsitys itsestä

tai omista taidoista sanoitetaan kieltäytymällä tehtävien tekemisestä tai toimimalla ohjeita vastaan. Opettajat eivät näissä tilanteissa lähde laajentamaan konfliktitilannetta väittelyksi, vaan yrittävät kääntää vuorovaikutuksen myönteiseksi neuvottelevilla ja suostuttelevilla puheenvuoroilla.

Seuraavan esimerkin 7 konfliktitilanne esiintyy 1. luokan yleisopetuksen äidinkielen tunnilla, jossa työskennellään luku- ja kirjoitustehtävien parissa luokanopettajan ja lastentarhanopettajan johdolla. Kimi-oppilas on aiemmin oppitunnilla vältellyt tehtäviä ja lopulta kääntynyt pulpetissaan poispäin kirjasta. Opettajan ja oppilaan välille kehittyvää konfliktitilannetta edeltää opettajan yritys ottaa kontaktia Kimiin, joka kieltäytyy ratkaisemasta annettuja tehtäviä. Tilanne johtaa oppilaan voimakkaaseen tunnereaktioon ja itkuun, jolloin luokanopettaja pyrkii pysäyttämään ja rauhoittamaan ristiriitatilanteen. Lastentarhanopettajan tilanteeseen liittymättömät puheenvuorot on jätetty pois aineisto-esimerkistä.

### **Esimerkki 7.** Hiekkakummun koulu, äidinkielen tunti

- 01 Opettaja: ((kumartuu Kimin pulpetin ääreen)) ° mikäs on nyt mikäs nyt on°  
 02 Kimi: ((kääntynyt poispäin opettajasta, pitelee käsiään ympärillään)) (--)  
 03 Opettaja: (--) vieläki (.) joo onks sulla kynä  
 04 Kimi: ((mutisten)) on  
 05 Opettaja: onks sulla kumi  
 06 Kimi: on  
 07 Opettaja: no ni sithän meil ois kaikki sit meil on ne  
 08 hyvät hoksottimet ni niillä ruvetaan nyt (--)  
 09 mikä tässä (--) onks tuosta pyyhitty pois  
 10 ((Kimi katselee pulpettiaan))  
 11 Opettaja: osaat (--) kirjoja (-) nekin on siellä (--)  
 12 sulla on vaan nyt semmonen päivä  
 13 Kimi: ° tuo on hölmö kirja°  
 14 Opettaja: kirjako  
 15 Opettaja: mikä täs kirjassa on  
 16 Kimi: (-) °tuommosia tehtäviä ku°(--)  
 17 Opettaja: (-)just se missä syksy(--)  
 18 Opettaja: osaaks sää sannoo mulle et mikä näissä (--)  
 19 ((Kimi nyyhkyttää))

- 20 Opettaja: katos kun ne tehtävät on (.) ne vaan pitäs tehdä (.)  
 21 antasiks sää mun auttaa jos tehtäs yhdessä  
 22 Kimi: ((nyyhkien)) en minä en tee  
 23 Opettaja: etkö halua(--))ja nyt mä oisin tässä sun  
 24 vieressä ja mä auttasin sua  
 25 Kimi: ((itkee hiljaa))  
 26 Opettaja: kävisit sä vessassa ja niistäsit sen nenän  
 27 (--)) nuin paha mieli ni kannattaa pyytää (-)  
 28 pahalla mielellä ei (.) pysty tehdä (.)  
 29 jos sä kävelisit vähän ni jos  
 30 se rauhottus sen takia (--)) jos sinua harmittaa (.)  
 31 ja harmittaa ni se ei ehkä sitte lähe  
 32 kävelylläkään (--)) pikkasen ajan päästä  
 33 kokkeilla uuestaan (--)) ((opettaja lähtee pois Kimin luota))  
 34 ((hetken päästä Kimi kääntyy takaisin pulpetin ääreen ja  
 35 alkaa pyöritellä lyijykynää tekemättä tehtäviä))

Esimerkissä 7 Kimi on tehtäviä vältellessään kääntynyt pois päin pulpetistaan, jolloin opettaja esittää kysymyksen *°mikäs on nyt mikäs nyt on°* (rivi 1) ja kumartuu oppilaan pulpetin viereen. Seuraavissa puheenvuoroissa (rivit 3–7) opettaja ja oppilas käyvät vuoropuhelua tarvittavista työvälineistä. Opettajan seuraavat vuorot (*no ni sithän meil ois kaikki sit meil on ne hyvät hoksottimet ni niillä ruvetaan nyt*, rivit 7–8; *osaat(--)) kirjoja (-) nekin on siellä (--)) sulla on vaan nyt semmonen päivä*, rivit 11–12) välittävät kannustusta Kimille, joka istuu hiljaa kädet ympärillään katse poispäin opettajasta. Tämä tehdään vahvistamalla Kimin käsitystä itsestä oppijana (*meil on ne hyvät hoksottimet*) sekä rakentamalla vaikeuksista tehtävien tekemisessä ohimenevän ilmiön (*sulla on vaan nyt semmonen päivää*). Kimin ensimmäinen kielteinen mielipiteenilmaisu *°tuo on hölmö kirja°* (rivi 13) aloittaa opettajan neuvottelun konfliktitilanteen selvittämiseksi.

Opettaja pyrkii selventämään seuraavissa puheenvuoroissaan (*kirjako*, rivi 14; *mikä täs kirjassa on*, rivi 15) oppilaan harmituksen syyn kirjaa kohtaan. Kimin vastine (*-)°tuommosia tehtäviä ku°* (--)) (rivi 16) välittää kritiikkiä paitsi oppikirjaa, myös opettajan valitsemia tehtäviä kohtaan. Opettajan perusteleva vastine tehtävien tekemisen puolesta jatkuu oppilasta suostuttelemalla. Puheenvuorossaan

opettaja ilmaisee sanansa konditionaalimuodossa (*pitäs, antasiks, jos tehtäs*, rivit 20–21), mistä välittyy ehdottava ja oppilasta osallistava toimintatapa ristiriidan selvittämiseksi. Konditionaalien käyttöön liittyy mahdollisuuden merkitys; opettajan ehdotukset ilmentävät ainoastaan yhtä mahdollista vaihtoehtoa tilanteeseen. (ks. VISK 2008 § 1592–§ 1593.) Myös opettajan käyttämät direktiivit eli ohjailevat lausumat, kuten *ne vaan pitäs tehä*, ovat luonteeltaan hyvin suostuttelevia toimeksiannon ilmauksia (ks. Hakulinen 2016; 130–132).

Kimin nyhykiessä opettaja tuo esiin olevansa oppilaan puolella ja tämän apuna asiassa: *antasiks sää mun auttaa jos tehtäs yhdessä* (rivi 21). Kimin edelleen kieltäytyessä ja ilmaistessa haluttomuutta tehtävien tekemiseen (*en minä tee*, rivi 22) opettaja jatkaa avun tarjoamista: *ja nyt mä oisin tässä sun vieressä ja mä auttasin sua* (rivit 23–24). Puheenvuorossa sanamuodot ovat ehdottavia ja suostuttelevia. Kimi reagoi niihin edelleen hiljaa itkemällä, jolloin opettaja jatkaa suostutteluun tarjoamalla oppilaalle uusia toimintavaihtoehtoja tilanteen rauhoittamiseksi. Näitä ovat ensin vessassa käyminen ja nenän niistäminen, kävelyllä käyminen ja lopuksi vielä aikalisän ottaminen ja yrittäminen myöhemmin uudelleen. Opettaja päätyy uusiin ratkaisumalleihin jatkaen suoraan ehdotuksesta toiseen ilman Kimin vastineen odottamista. Myös näissä ilmaisuissa opettaja käyttää toistuvasti konditionaalialia ja alistuskonjunktioita *jos*, mikä ilmentää ehdotusten tekemistä varsinaisen käskymuotoisen puheen sijaan. Puheenvuorossa esiintyy myös tunnereaktion sanoittamista opettajan sanallistaessa Kimin kielteisistä mielentilaa: (-) *pahalla mielellä ei pysty tehä* (rivi 28) sekä (--) *jos sinua harmittaa* (.) (rivi 30). Näin opettaja ilmaisee ymmärtävänsä oppilaan aseman konfliktitilanteessa ja löytävänsä sille hyväksyttävän selityksen.

Olleessaan vuorovaikutuksessa Kimin kanssa opettaja on jatkuvassa katsekontaktissa oppilaaseen. Kimi on kääntynyt pulpetillaan pois päin opettajasta ja pyrkii välttämään katsekontaktia pidellen käsiä ympärillään. Opettaja on kumartuneena pulpetille, jolloin hän on samalla tasolla oppilaan kasvojen kanssa ja pyrkii näin ollen luomaan yhteisen vuorovaikutuksellisen tilan oppilaan kanssa (ks. Peräkylä 2016; 75–76). Kimin torjuvasta elekielestä huolimatta opet-

taja yrittää säilyttää jaetun tilan ja osallistaa oppilasta keskusteluun. Opettajan puhe ja elekieli ovat konfliktitilanteessa rauhallista, eikä vuorovaikutus sisällä väittävää tai käskevää kielenkäyttöä. Konfliktitilanteen neuvotteleva selvittämistapa ilmenee myös opettajan rauhallisessa olemuksessa ja oppilaan läsnäolevassa kohtaamisessa. Opettajan asettamista ehdotuksista huolimatta Kimi ei kokeile tilanteessa tarjottuja ratkaisuvaihtoehtoja, vaan konfliktitilanne päättyy opettajan lähtiessä pois Kimin luota. Tämän jälkeen Kimi kääntyy takaisin pulpettinsa ääreen ja pyörittelee lyijykynää, mutta ei tartu oppikirjan tehtäviin enää tunnin aikana.

Seuraava esimerkki 8 on 9. luokan osa-aikaisen erityisopetuksen matematiikan tunnilta, jonka aikana harjoitellaan kokeeseen tulevia sisältöjä. Jaana-oppilaan ilmaistessa osaamattomuutta ja epäonnistumisen ennakkointia tulevassa kokeessa opettaja rohkaisee ja kannustaa oppilasta konfliktitilanteen rauhoittamiseksi. Opettaja käyttää tilanteessa neuvotteluun pyrkivää toimintatapaa, mutta ei kuitenkaan jousta kannassaan tai tarjoa oppilaalle varsinaista lohdutusta toisin kuin aineistoesimerkissä 7.

### **Esimerkki 8.** Stenvallin koulu, matematiikan tunti

- 01 Jaana: ((pää pulpetissa)) milloin on koe  
 02 Opettaja: öö (.) sitte ku trigonometria on käyty kokonaan läpi  
 03 niin sit todennäköisesti on koe ((katsahtaa kirjaan ja sitten Jaanaan))  
 04 (.) mie oletan näin että Tuula pitää trigo-nometriasta  
 05 Jaana: ((mutisten)) karkuun  
 06 Karita: ((kauhistuneesti)) @ou my god@  
 07 ((opettaja hymyilee))  
 08 Opettaja: älkääs nyt (.) tehän ootte oppinu hyvin  
 09 ((katselee oppikirjaa ja sitten oppilaita))  
 10 Jaana: niin ja sitte jos me mennään vielä Karhusen tunnille tässä  
 11 (.) niin sitte ei taas osaa mitään  
 12 Karita: eihän me kuiteskaan osata mitään  
 13 Oppilaat: he he  
 14 Opettaja: Ékyllä työ osaatte siellä ihan yhtä hyvinÉ  
 15 Jaana: °ei osata°  
 16 Opettaja: (0.4) ei se oo paikasta kiinni missä sitä osaa

- 17 Jaana: KYLLÄ on (.) eikä ku se on opettajasta kiinni  
 18 Opettaja: no (.) minä kyllä oikeastaan oon sitä mieltä että  
 19 se on suurimmaksi osaksi oppilaasta kiinni se  
 20 ((mutinaa))  
 21 Opettaja: se on oppilaan [aloitteesta  
 22 Jaana: ((pää pulpetissa edelleen)) ei:i kyllä oo]  
 23 Opettaja: jos oppilas haluaa oppia niin sitte  
 24 Jaana: ((epäuskoisesti)) @°mm nii kai (-)°@  
 25 ((oppilaat työskentelevät hiljaa kuiskien))

Konfliktitilanne syntyy aineistoesimerkissä 8 opettajan ja Jaanan välille oppilaiden ilmaistessa kielteistä suhtautumista tulevaan matematiikan kokeeseen. Opettaja tulkitsee oppilaiden reaktion johtuvan oman osaamattomuuden ennakoimisesta ja kannustaa oppilaita rohkaisevasti hymyillen: *tehän ootte oppineet hyvin* (rivi 8). Opettajan puheenvuoron aloitus *älkääs nyt* (rivi 8) ottaa kantaa oppilaiden vastustavaan ilmaisuun. Kieltämistä seuraa myönteinen kommentti oppilaiden osaamisen tasosta, jolla opettaja pyrkii vakuuttamaan oppilaat omista taidoistaan. Jaana tuo seuraavassa puheenvuorossaan kuitenkin edelleen perusteluja epäonnistumiselle kokeessa: *niin ja sitte jos me mennään vielä Karhusen tunnille tässä (.) niin sitte ei taas osaa mitään* (rivit 10–11). Perustelu sisältää oletuksen toisen opettajan kielteisestä vaikutuksesta oppimisessa, minkä opettaja pyrkii kumoamaan seuraavassa oppilaiden osaamista vahvistavassa ja kannustavassa puheenvuorossaan: *Ekyllä työ osaatte siellä ihan yhtä hyvin* (rivi 14). Puheenvuorossaan opettaja siis tuo esiin uuden näkökulman siitä, etteivät oppiminen ja osaaminen ole sidoksissa paikkaan. Jaanan responssi on voimakas eriävän mielipiteen esittäminen, jossa hän tuo esiin myös opettajan vastuun oppilaiden osaamisesta.

Opettaja jatkaa perustelemalla useampaan kertaan oppilaan oman roolin ja osaamisen merkitystä oppimisessa (*se on suurimmaksi osaksi oppilaasta kiinni se*, rivi 19; *se on oppilaan aloitteesta*, rivi 21; *jos oppilas haluaa oppia niin sitte*, rivi 23). Näin ollen opettaja rohkaisee oppilaita siihen, että osaaminen ja pärjääminen ovat heidän omissa käsissään eikä ulkopuolisten tekijöiden varassa. Opettajan ensimmäisen puheenvuoron aloittava ilmaus *no* (rivi 18) sekä lyhyen tauon pi-

täminen ennen perustelujen antamista rauhoittavat myös vuorovaikutusitilannetta oppilaan tunnelatautuneen puheenvuoron jälkeen.

Jaana esittää vielä eriävän mielipiteensä rivillä 22 (*ei:i kyllä oo!*), mutta viimeisin puheenvuoro *°mm nii nii kai°* (rivi 24) myötäilee jo osittain opettajan mielipidettä. Silti Jaana ilmaisee edelleen epävarmuutta opettajan näkökulman vakuuttavuutta kohtaan. Opettajan vuorovaikutuksessa ja ilmeiden käytössä näkyy läpi tilanteen pyrkimys myönteiseen ilmaisuun; opettaja hymyilee ja silmäilee välillä oppilaita. Myös opettajan äänenkäyttö on hillittyä ja tasaista, eivätkä äänenpainot vaihtelee merkittävästi. Konfliktitilanteessa opettaja pyrkii siis viestimään neuvottelevasti ja kannustavasti, mutta ei jousta omasta kannastaan tai myötäile oppilaiden puheenvuoroja. Oppilaan ilmaistessa osaamattomuuden tunteita ja epäonnistumisen ennakointia opettaja ei lähde laajentamaan konfliktitilannetta, vaan tuo esiin oppilaan oman toiminnan ja taitojen merkityksen rohkaisevana perusteluna.

## 5.7 Konfliktitilanteen käsittelyn siirtäminen

Opettajat saattavat myös siirtää konfliktitilanteiden käsittelyä myöhemmäksi oppitunnilla tai vasta oppitunnin jälkeen tapahtuvaksi. Konfliktitilanteen selvittäminen tapahtuu tällöin oppilaan kanssa henkilökohtaisesti keskustellen. Opettajat aloittavat konfliktitilanteen avaamisen sen ollessa aktiivisena, mutta päätyvät lopulta siirtämään käsittelyn rauhallisempaan hetkeen. Yhteistä jälkikäteen selvitettävillä tilanteilla on konfliktin aiheen nivoutuminen arkaluontoisiin asioihin tai henkilökohtaisiin käsityksiin. Tällaisia konfliktitilanteita synnyttäneitä keskusteluja ovat muun muassa oppilaan minäkäsitykseen, erityisryhmiin ja vähemmistöihin tai muiden henkilöiden arvoon ja ominaisuuksiin liittyvät käsitykset. Opettajat viestivät vuorovaikutuksellaan, että kyseisistä asioista on tärkeää jatkaa keskustelua, mutta oppitunti ei ole oikea paikka tai ajankohta konfliktin purkamiseen. Jälkikäteen käsiteltävissä konfliktitilanteissa pyritään katsomaan syvemmälle ristiriidan taustalle ja siinä ilmeneviin syytekijöihin.



Esimerkki 9 on 9. luokan erityisopetuksen pienryhmän biologian tunnilta. Konfliktia edeltää opettajan ja oppilaiden keskustelu murrosiän mukanaan tuomista muutoksista, kuten äänenmurroksesta. Opettaja tuo esiin Jani-oppilaan äänenmurroksen erilaisia vaiheita ja pyrkii osallistamaan Jania yhteiseen keskusteluun.

### Esimerkki 9. Helmilän koulu, biologian tunti

- 01 Opettaja: ((katsoo tiiviisti Jania)) mä muistan Jani kiltti  
 02 ikuisesti sen ku sillon ku tehtiin sitä näytelmää  
 03 ja mä sanoin että tiiätkö että että jos sä oot  
 04 joulupukkina ja sulla on ihan hirveän korkea ääni  
 05 se tuntuu hassulta että et ois hyvä et ois joulupukkina  
 06 sulle vähä matala ääni ni sä sanoit sillo mulle että  
 07 ((tomerasti)) @minä opettelen sen kohdan@ ja  
 08 mä en ikinä uskonu et se menee niin hyvin sä esitit sen  
 09 matalaläänel nii:n hyvin (.) se oli nii:n hyvä  
 10 Jani: ((mutisee pää pulpetissa)) siinä huomaa että  
 11 minä en ole mikään normaali ihminen  
 12 Opettaja: ↑ MITEN niin  
 13 Laura: hehe  
 14 Opettaja: sinähän [olit siinä] ihan yli-ihminen  
 15 Mika: [(-)]  
 16 Opettaja: sinähä [olit]  
 17 Jani: ((epäselvällä äänellä)) [ei oo] esittämässä  
 18 Opettaja: mitä  
 19 Jani: ei oo es- emmää esitä huviksee (-) ((katsoo opettajaa))  
 20 Opettaja: ((katsoo Jania)) eiku mehä puhuttii mehä puhuttii näytelmästä nytte  
 21 (.) sä sanoit et sä osaat sen näytellä sen matalan ja sä osait tosi  
 22 hienosti (0.5) mitä tarkotit ((paheksuvasti ihmetellen))@nytte  
 23 oli taas iha ihmeelline kommentti@  
 24 Miika: eiku Mika vaa sano-  
 25 Opettaja: mitä  
 26 Miika: että elä esitä  
 27 Opettaja: sanoitko  
 28 Mika: [mm]  
 29 Miika: [joo]  
 30 Mika: kyl vähä vaikuttaa että Jani esittä °mutta°

- 31 Jani: °aina sama°
- 32 Opettaja: tarkoitatko sitä kun Jani ei ole ihan oma itsensä °nytte°
- 33 Mika: mnii
- 34 Opettaja: jaa sää si- [Jani tarkotti sitä] et ku näkee et sulla o jo-  
35 et sua haittaa joku [sitä (-)]
- 36 Mika: [aina ku jos (-)] (...) [aina ku o esim] aina ku o joku esim  
37 vieras ihmine tai kamera luokassa ni Jani alkaa vähä esittämää
- 38 Opettaja: Jania voi vähä jänskättää
- 39 Miika: mm
- 40 Jani: ei tosiaan
- 41 Opettaja: no mut no jos mut Mika (-) tarkoittaa sitä et ku se näkee et  
42 sä et oo iha [oma ittes]
- 43 Jani: [(-) kaikki mite näkee et oon vähän toisenlainen (--)  
44 ((todella epäselvää puhetta))
- 45 Opettaja: ((rauhalliseen sävyyn)) mut susta huomaa et sulla ei oo asiat iha hyvin (.)  
46 sen näkee susta (.) miks me muuten kysyttäs (.) sen vaa huomaa
- 47 Laura: eikö ois Jani hirveetä jos kukaa ei huomais mitää ja (0.3)  
48 kukaa ei välittä mitää  
49 ((Jani katselee pulpettiinsa))
- 50 Opettaja: [(-)]
- 51 Laura: ((katsoen Janiin ja välillä vilkaisee opettajaa)) [ni se] ois aika  
52 huono asia asia sitte et jos kukaa ei välittä su asioista tai että minkälaine  
53 mieli sulla o ja että jos ei välittä että jos oikeesti asiat ois iha päi rinkkalaa  
54 sillä hetkellä jos ois vaikka minu mielestä ois aika [surullista]
- 55 Jani: ((katselee pulpettiinsa)) [(-)]° mulle oikei°
- 56 Opettaja: mikä on sulle oikei
- 57 Jani: ((mutisten)) ettei kukaa välitä
- 58 Opettaja: milläs milläs lailla se o oikei sitte ((raapii päätään)) (0.3)  
59 minkäs takia sä olit ansainnu semmose kohtelun et kukaa ei välitä  
60 ((pudistelee päätään))
- 61 Jani: koska
- 61 Opettaja: =minkä takia ((katsoo tiiviisti Jania))
- 62 Jani: ((mutisten)) kun mä aina häviän
- 63 Mika: tuo o [(-)]
- 64 Opettaja: [nyt Jani] nyt sää puhut sellasia asioita et meiän on parempi  
65 puhua sitte
- 66 Jani: joo
- 67 ope: välitunnilla koska nyt kukaa ei kohta ymmärrä mistä sää puhut  
68 puhutaa sitte ((nyökkää)) [myöhemmin]
- 69 Jani: [(-)] °ne on niitä erilaisia asioita° [(-)]

- 70 Opettaja: [NO SULLA ON OMAT] †JOKAISELLA on omia asioita Jani [kaikilla]  
 71 Jani: [mut ne on] ((mutisten)) oudompia asioita [(-)]  
 72 Opettaja: [Et voi tietää] mite outoja muilla on ((heilauttaa kättä))

Opettajan ja Janin välinen konfliktitilanne alkaa opettajan myönteisellä, Janin onnistumisen esiintuovalla puheenvuorolla. Janin seuraavat puheenvuorot ilmentävät vastustusta ja epäröintiä omasta itsestään (*en minä ole mikään normaali ihminen*, rivi 11; [*ei oo*] *esittämässä*, rivi 17; *ei oo es- emmää esitä huviksee*, rivi 19) sekä osittaista väärinymmärrystä opettajan kannustukseksi osoitettua kommenttia kohtaan. Opettaja pyrkii selventämään tilannetta, ja puheenvuorossa ilmenevät tauot edustavat hämmennystä ja epäröintiä. Lisäksi opettaja ilmentää paheksuntaa Janin väitteitä kohtaan moitteellaan *mitä tarkoitat ((paheksuvasti ihmetellen)) @nytte oli taas iha ihmeelline kommentti@* (rivit 22–23). Opettajan ja muiden oppilaiden tulkinta tilanteen aiheuttamasta jännityksestä riveillä 24–39 saa Janin reagoimaan edelleen kieltävästi (*ei tosiaan*, rivi 40). Keskustelu etenee Janin henkilökohtaiseen toimintaan ja epävarmuuden osoittamiseen kuvaustilanteessa, mistä opettaja tekee omat tulkintansa siitä, ettei oppilaalla ole asiat hyvin. Toisen oppilaan, Lauran, kommentti muiden välittämisestä ja tuen antamisesta riveillä 47–54 johtaa Janin hiljaisella äänellä pulpettiinsa kumartuneena toteamaan, *ettei mulle oikei ja ettei kukaan välitä* (rivit 55, 57). Opettaja pyrkii selvittämään ristiriitatilanteen ensin johdattelevilla kysymyksillä, joita hän toistaa useampaan kertaan (rivit 56, 58–59, 61) vaatien Janilta perusteluja väitteelleen.

Jani välttelee kontaktia ja vuorovaikutukseen osallistumista opettajan läsnäolosta ja katsekontaktista huolimatta. Hän reagoi kysymyksiin vaimealla ja epäselvällä puheella ja katselee välillä pulpettiinsa todeten lopulta perusteluksi, että *kun mä aina häviän* (rivi 62). Tässä vaiheessa opettaja tuo esiin seuraavassa puheenvuorossaan, että asian käsittely olisi parempi siirtää myöhemmäksi välitunnille. Hän käyttää ilmaisua [*nyt Jani*] korostamaan konfliktitilanteen jatkumista siihen pisteeseen, että keskustelu aiheesta ei johda enää pidemmälle. Nyt-ilmaisuun sisältyy merkitys 'olen jo sanonut tästä' tai 'tätä on jo jatkunut liikaa'

(VISK 2008 § 823). Jani jatkaa kuitenkin opettajan välittämästä viestistä välitunnilla keskustelemisesta huolimatta väittelyä vielä kahdessa vuorossa: ° *ne on niitä erilaisia asioita*° [(--)] (rivi 69) sekä *mut ne on oudompia asioita* [(--)] (rivi 71). Opettaja kohottaa ääntään keskustelun lopussa ja tehostaa konfliktin sulkevaa puheenvuoroa [*Et voi tietää*] *mite outoja muilla on* (rivi 72) käden heilautuksella keskustelun päättämisen merkiksi.

Konfliktitilanteessa Jani siis tuo esiin omaan arvoonsa ja minäkuvaansa liittyviä väitteitä, joista opettaja päätyy keskustelemaan henkilökohtaisemmin. Opettajan vuorovaikutus tilanteessa on rauhallista, mutta tauotukset ja vaihtelevat äänenpainot ilmaisevat epäröintiä ja omien vuorojen punnitsemista. Vii-vyttelemällä ja selittelemällä vastauksia opettaja ilmentää erimielisyyttä ja toisaalta myös epäröintiä tilanteessa. Tällöin konfliktitilanteen selvittäminen jälkikäteen antaa opettajalle aikaa harkita tarkemmin sanavalintojaan ja antamaansa viestiä oppilaalle. Lisäksi konfliktitilanteen purkaminen myöhemmin mahdollistaa yksityisyyden, kun muut oppilaat eivät ole kuulemassa tai kommentoimassa keskustelua.

## 7 POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää opettajien ja oppilaiden välille oppitunneilla syntyvien konfliktitilanteiden rakentumista sekä opettajien toimintatapoja näiden tilanteiden ratkaisemisessa. Koska aiemmat tutkimukset painottuvat teoreettisiin malleihin konfliktitilanteiden selvittämisestä, tässä tutkimuksessa pyrittiin tarkastelemaan empiirisesti erilaisten ratkaisutapojen toteutumista luokkaympäristöjen arjessa. Aiempaa tutkimustietoa opettajien ja oppilaiden vuorovaikutuksesta konfliktitilanteissa tai opettajien tavoista selvittää konflikteja on vain vähän, kun taas oppilaiden välisten ristiriitatilanteiden rakentumista ilmiönä on selvitetty laajemmin (ks. Longaretti & Wilson 2000; Gloeckler, Cassell & Malkus 2014). Tässä tutkimuksessa huomioitiin erityisesti vastavuoroisuusvuorovaikutuksessa sekä nonverbaalisten viestien merkitys ja rooli konfliktitilanteissa. Keskusteluanalyysin käyttäminen analyysimenetelmänä mahdollisti konflikteja synnyttävän vuorovaikutuksen ja opettajan toiminnan yksityiskohtaisen havainnoinnin. Tässä luvussa tarkastellaan tutkimuksen keskeisiä tuloksia ja verrataan niitä suhteessa aiempiin tutkimuksiin. Lopuksi tulosten pohjalta esitetään johtopäätöksiä sekä pohditaan kiinnostavia jatkotutkimusky symyksiä.

### 7.1 Tulosten tarkastelu

Tämän tutkimuksen tulosten pohjalta havaittiin yhteisiä piirteitä sille, miten konfliktitilanteet saivat alkunsa opettajien ja oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa ja millainen toiminta edelsi ristiriitojen syntyä. Konfliktitilanteita edelsi ensiksi usein oppilaiden turhautumisen osoittaminen annettua tehtävää tai oppitunnin aihetta kohtaan. Toiseksi oppilaat saattoivat tuoda esiin eriaivan näkemyksensä esimerkiksi yhteisistä toimintatavoista tai opetusjärjestelyistä tai kieltäytyivät toimimasta opettajan ohjeiden mukaan. Tämä on myös aiempien tutkimusten perusteella tavanomainen lähtökohta konfliktille kouluissa (ks.

Göksoy & Argon 2016). Kolmanneksi ristiriitoja opettajan ja oppilaiden välille aiheuttivat yhteisesti sovituista säännöistä neuvottelu ja niistä poikkeaminen. Tämän ja aiempien tutkimusten perusteella näyttäisikin olevan tavanomaista, että konfliktitilanteet syntyvät koulun kontekstissa varsin arkipäiväisistä asioista (ks. Habaci 2015).

Edellisten lisäksi myös toistuvat työrauhapulmat saattoivat laajentua konflikteiksi. Tilanteet kehittyivät vähitellen ristiriidaksi opettajan puuttuessa oppilaan ei-toivottuun käyttäytymiseen ja suuntautuessa oppilaiden oppitunnin aiheeseen liittymättömiin tai ilman annettua puheenvuoroa esitettyihin kommentteihin ja kysymyksiin työrauhaa häiritsevänä toimintana. Tällöin opettaja joutui ottamaan kantaa oppilaan toimintaan useampaan kertaan, ja opettajan ja oppilaan välille muodostui konfliktivuorovaikutusta ilmentävä toimintajakso. Oppilaiden avoin ihmettely tai kysymysten esittäminen ei siis vaikuttanut olevan oppitunneilla toivottua, eikä oppilaiden esittämistä vaihtoehtoisista näkökulmista päädytty keskustelemaan. Opettajien sivuuttavaan toimintaan saattoi vaikuttaa se, että oppilaiden kysymyksiä edelsi usein muuta ei-toivottua toimintaa, jolloin myös neutraaleihin ihmettelyihin asennoiduttiin kielteisesti. Eriyisesti osassa luokkahuoneympäristöistä vallitsi ilmapiiri, jossa oppilaiden kysymykset ja eriävät näkökulmat tulkittiin häiriötekijöiksi, eikä avoimelle vuorovaikutukselle näyttänyt olevan aikaa tai tilaa.

Tutkimustulokset osoittivat, että konfliktien usein esiintyvänä ratkaisutapana ilmeni opettajan pyrkimys sivuuttaa tai selvittää tilanteet mahdollisimman nopeasti. Tämä huomio on tehty myös aiemmissa konflikteja koskevissa tutkimuksissa, joissa konflikti on nähty kielteisenä ja ei-toivottuna ilmiönä (Göksoy & Argon 2016; Rudasill ym. 2016). Opettajien käyttämiä konfliktitilanteen sivuuttavia toimintatapoja olivat oppilaan eriävän mielipiteen huomiotta jättäminen, oppilaan huomion palauttaminen takaisin oppitunnin aiheeseen, sovittuihin toimintatapoihin vetoaminen sekä oppilaan hiljentäminen tai käskeminen. Näin ollen opettajan toiminnassa näkyi halu välttää ristiriitatilanne ja jatkaa oppitunnin kulkua mahdollisimman nopeasti eteenpäin. Tutkimuksessa havaittu välttelevä toiminta on todettu yleiseksi, mutta heikoksi menettelyta-

vaksi konfliktien ratkaisemisessa, sillä se voi johtaa tilanteen laajenemiseen entisestään (Clott 2010; Ondine Gross 2016, 46) sekä luoda turvattomuuden tunnetta ja jännitteitä opettajan ja oppilaan välille (Sutherland ym. 2012). Kiire tunnille asetettujen tavoitteiden saavuttamisessa voi selittää opettajien aikapainetta suoriutua oppitunneista ilman ylimääräisiä häiriötekijöitä. Konfliktitilanteen syiden purkaminen ja avoin keskustelu olisi kuitenkin merkittävää opettaja-oppilas-oppilassuhteen rakentumisen (ks. Talvio ym. 2015) ja oppilaiden kriittisen ajattelun kehittymisen kannalta (ks. Pollan & Wilson-Younger 2012) pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna.

Tutkimustuloksista oli havaittavissa oppilaan turhautumisen osoittamista ja oppitunnin tehtävien välttelyä, kun opettaja ei tarjonnut riittävästi aikaa keskustelulle ja tilanteen selvittämiseksi. Konfliktitilanteen nopea ratkaiseminen näytti näin ollen toimivan ainoastaan tehokkaana keinona jatkaa oppitunnin kulkua, mutta se ei tarjonnut mahdollisuuksia konfliktitilanteiden myönteisille seurauksille. Oppilaiden ja opettajan välille ei siis syntynyt rakentavaa keskustelua, kriittisen ajattelun heräämistä tai uusia näkökulmia, joita aiempien tutkimusten mukaan konfliktitilanteista voisi parhaimmillaan seurata (ks. Dong 2008; Pollan & Wilson-Younger 2012; Clott 2010; Isaacson 2016). Lisäksi tässä tutkimuksessa opettajan sivuuttava tai käskevä toimintatapa vaikutti lopettavan konfliktitilanteen vain hetkellisesti, ja oppilaiden vastaavaa konfliktin aiheuttanutta käyttäytymistä ilmeni vielä myöhemmin oppituntien aikana. Jatkuva oppilaan näkökulman sivuuttaminen voikin todennäköisesti myöhemmin esiintyä oppilaan häiriökäyttäytymisenä ja huomionhakuisuutena (ks. Borrazzo 2005, 120, 149–150).

Välittelevän ja sivuuttavan toiminnan hallitsevuudesta huolimatta tutkimustuloksissa ilmeni myös opettajien tapa selvittää konfliktitilanteet neuvotellen joko välittömästi tilanteen aikana tai myöhemmin oppilaan kanssa kahdestaan keskustellen. Keskusteluun pyrkiviä toimintamalleja olivat oppilaan kanssa neuvottelu, tuen ja kannustuksen tarjoaminen, oman näkökulman perustelu sekä tilanteen käsittely jälkikäteen. Yhteistä näille toimintatavoille oli opettajan pyrkimys selvittää ja ymmärtää tarkemmin oppilaan ilmaisemaa turhautumista

tai eriävää mielipidettä. Neuvottelua ja keskustelua tavoittelevat toimintatavat vaativat opettajalta oppilaan kuulemista ja muun opetustoiminnan keskeyttämistä konfliktin selvittämisen ajaksi. Rakentavista ja neuvottelevista toimintatavoista huolimatta konfliktitilanne ei välttämättä kuitenkaan päättynyt yhteisymmärrykseen tai molempia osapuolia tyydyttävään ratkaisuun. Sen sijaan tutkimustulosten perusteella näytti siltä, että konfliktin selvittelyn jälkeen oppilas toimi edelleen vastoin annettuja ohjeita, pysyi eriävällä kannalla tai jatkoi toiminnan välttelyä. Aiemmin onkin havaittu, että ristiriidan kompromissiratkaisun mahdollistamiseksi vaaditaan molempien osapuolten joustavuutta ja pyrkimystä yhteiseen lopputulokseen (Saiti 2015). Kenties opettajan tarjoaman tuen ja rohkaisun merkitys näkyikin vasta pidemmällä aikavälillä tarkasteltuna, sillä konfliktitilanteiden seuraukset saattavat muokata ajan kuluessa opettaja-oppilas-suhdetta sekä luokan tunneilmapiiriä (ks. Hamre ym. 2007; Clott 2010).

Opettajien toimintatavoista konfliktitilanteen käsittely jälkikäteen mahdollisti selkeimmin konfliktin syiden ja taustojen kartoittamisen. Keskustelu tilanteen ulkopuolella, syiden etsiminen kielteiselle käyttäytymiselle sekä erilaiset kompromissiin pyrkivät ratkaisumallit on mainittu myös aiemmissa konflikteja käsittelevissä tutkimuksissa (Pollan & Wilson-Younger 2012; Saiti 2015; Mehmet 2015). Konfliktin käsittely jälkikäteen tarjosi mahdollisuuden oppilaan kanssa keskusteluun rauhassa ilman ajankäytön haasteita tai sosiaalista painetta. Aiempien tutkimusten mukaan on merkityksellistä selvittää, mitä oppilaan kielteisen reaktion taustalla todellisuudessa on (ks. Sutherland ym. 2012; Göksoy & Argon 2016). Tässä tutkimuksessa jälkikäteen selvitettäville tilanteille oli yhteistä konfliktin liittyminen arkaluontoisiin asioihin, kuten oppilaan minäkäsitykseen, erityisryhmiin ja vähemmistöihin suhtautumiseen tai muiden henkilöiden arvoon ja ominaisuuksiin.

Opettajien ja oppilaiden välisissä konfliktitilanteissa näkyi luokkahuonevuorovaikutuksen institutionaalisuus, sillä opettaja teki tilanteissa ratkaisut siitä, mitkä asiat käsitellään ja mitkä jätetään huomioimatta. Opettajan ja oppilaan roolit ovat koulussa lähtökohtaisesti epäsymmetriset, jolloin opettajalla on



enemmän valtaa määrittää esimerkiksi puheenvuorot ja luokassa käsiteltävien aiheiden relevanttius. Lisäksi koulussa vuorovaikutuksella on tietty päämäärä ja sitä ohjaavat ennalta määrätyt roolit, toimintamallit ja tulkintakehykset. (Tainio 2007, 50.) Tässä tutkimuksessa opettajan tehtävänä näyttäytyi oppilaiden ohjaaminen oppitunnin sisältöjen pariin sekä huomion palauttaminen oppimisen kannalta olennaisiin asioihin. Oppijan puolestaan odotettiin vastaanottavan opettajan antamat ohjeet ja toimimaan niiden mukaisesti. Näiden institutionaalisten raamien sisään ei mahtunut juurikaan oppilaista lähtöisin olevaa ihmettelystä tai opettajan asettamien tehtävänantojen kyseenalaistamista. Tutkimuksen konfliktitilanteissa näkyi erityisesti opettajan toiminnan korostuminen, kuten opettajan asettaman ongelman ratkaiseminen tai opetuspuheen jatkaminen. Sen sijaan oppijan näkökulmien ja tarpeiden huomioiminen saattoivat jäädä toissijaiseksi.

Tämän tutkimuksen pohjalta näyttäisi siltä, että opettajat pysähtyivät vain harvoin purkamaan konfliktitilanteita perusteellisesti tai oppilaita kuunnellen. Vuorovaikutuksessa tulisi aiempien tutkimustulosten mukaan suosia kannustavaa lähestymistapaa myös haastavissa tilanteissa ja konflikteissa (Isaacson 2016). Lisäksi Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) korostetaan oppilaslähtöisyyttä, oppilaiden kriittisen ajattelun tukemista sekä konfliktien ratkaisemistaitojen. Tutkimustulosten perusteella rakentavat ja oppilaslähtöiset keinot konfliktien selvittämisessä jäivät kuitenkin puutteellisiksi tai vähäisiksi, joten kannustava lähestyminen näytti usein unohtuvan arjen käytännöissä. Vain muutamassa konfliktijaksossa opettajat osoittivat oppilaille rohkaisua, tukea tai mahdollisuuksia keskusteluun. Opettajat tarjosivat emotionaalista tukea lähinnä silloin, kun konfliktitilanteeseen liittyi oppilaan voimakas tunnereaktio. Opettajalta saadun emotionaalisen tuen ja myönteisen opettaja–oppilas-suhteen on todettu olevan positiivisesti yhteydessä oppilaiden koulumenestykseen ja yleiseen hyvinvointiin (Talvio ym. 2015), joten tuen merkitys konfliktitilanteissa ei ole yhdentekevää.

## 7.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet

Tutkimustulokset tukivat käsitystä siitä, ettei opettajilla ole välttämättä arjessa riittävästi keinoja ja resursseja selviytyä konfliktitilanteista myönteisesti. Hektisessä opetustilanteessa konfliktin käsittely sivuuttavasti, käskemällä tai oppilaan hiljentämällä voivat toimia helppoina ratkaisuin. On haasteellista tehdä rajanvetoa siihen, milloin konfliktitilanteet ja niihin liittyvät syytekijät vaativat syvempää tarkastelua ja milloin niiden ohittaminen nopeasti voi olla toimivin vaihtoehto. Tutkimustulosten perusteella oppilaan voimakkaat tunnereaktiot tai arvolatautuneet mielipiteet saivat opettajan neuvottelevalle kannalle konfliktitilanteen sivuuttamisen sijaan. Kuitenkin aiemmat tutkimukset painottavat konfliktitilanteiden rakentavan käsittelyn merkitystä myös arkipäiväisissä ristiriitatilanteissa myönteisen opettaja–oppilas-suhteen rakentumisen kannalta (Sutherland ym. 2012; Isaacson 2016). Opettajan tulisi tarjota oppilaille turvallinen luokkaympäristö, joka mahdollistaa avoimen keskustelun ja oppilaiden aktiivisen tiedon prosessoinnin. Oppilaslähtöisyys konfliktien selvittämisessä vaatii oppilaiden kuulemista ja kriittisen ajattelun tukemista. Nämä periaatteet eivät toteudu, jos oppilaiden näkemykset ja kysymykset päädytään sivuuttamaan tai niistä keskustelua vältetään toistuvasti.

Vaikka opettajilla olisi teoreettista tietoa rakentavista tavoista selvittää konflikteja, tieto ei välttämättä siirry osaksi arjen toimintatapoja. Opettajankoulutuksessa olisikin tärkeää korostaa opettajien vuorovaikutustaitojen sekä ennaltaehkäisevien keinojen harjoittelua konfliktien selvittämisessä (ks. Heikonen ym. 2017). Aiempien tutkimusten mukaan kiinnittämällä huomiota oppilaan kohtaamiseen ja avoimeen kommunikaatioon on myös konfliktien ja epäjärjestyksen todennäköisyys pienempi (Memon ym. 2016). On syytä pohtia, miten luokkahuonevuorovaikutuksessa voidaan mahdollistaa yhtä aikaa riittävä työrauha ja avoin kommunikaatio ilman toistuviin konflikteihin ajautumista. Koulun arjessa ei voida välttyä ristiriitatilanteilta, joten ongelmallisten vuorovaikutustilanteiden ennakointi ja omien strategioiden punnitseminen voisivat olla merkittäviä kehityskohteita opettajille. On tärkeää tarjota opettajille riittävästi tukea ja mahdollisuuksia täydennyskoulutukseen konfliktivuorovaikutukseen

liittyen, sillä opettajan rooli on keskeinen haastavista tilanteista selviytymisessä ja myönteisen luokkahuonevuorovaikutuksen edistämisessä.

Tämä tutkimus on omalta osaltaan vastannut kysymykseen siitä, miten opettajien ja oppilaiden väliset konfliktit rakentuvat luokkahuonevuorovaikutuksessa ja miten opettajat selvittävät konfliktitilanteita. Tutkimustulosten pohjalta näyttäisi olevan merkityksellistä tehdä jatkotutkimusta opettajien ja oppilaiden välisten konfliktien pitkäkestoisista seurauksista. Aiempien tutkimusten perusteella opettajien tavat selvittää konflikteja ovat yhteydessä muun muassa oppilaiden hyvinvointiin, koulussa pärjäämiseen ja myönteisen opettaja-oppilas-suhteen rakentumiseen (ks. Hamre ym. 2007; Saiti 2015). Nämä seuraukset ovat havaittavissa vasta pidemmällä aikavälillä, joten niiden esiintymistä olisi mahdollista tarkastella pitkittäistutkimuksen avulla. Lisäksi olisi tarkoituksenmukaista selvittää oppilaiden kokemuksia konfliktitilanteista ja niiden ratkaisemisesta. Aiempia tutkimuksia konfliktitilanteista koulussa on tehty opettajien näkökulmasta (ks. Longaretti & Wilson 2000; Göksoy & Argon 2016), mutta oppilaiden kokemukset ja tunteet ovat jääneet puuttumaan. Tulevaisuudessa on myös syytä tarkastella, tarjoaako opettajankoulutus riittävät valmiudet konfliktitilanteiden ratkaisemiseen käytännössä, sillä tämän tutkimuksen pohjalta opettajien taidoissa selvittää ristiriitatilanteita olisi kehitettävää.

## LÄHTEET

- Allday, R.A. & Pakurar, K. 2007. Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis* 40 (2), 317–320.
- Archambault, I., Vandebossche-Makombo, J. & Fraser, S. 2017. Students' oppositional behaviors and engagement in school: the differential role of the student-teacher relationship. *Journal of Child and Family Studies* 26 (6), 1702–1712.
- Bartos, O. & Wehr, P. 2002. *Using conflict theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Borrazzo, M. 2005. *The impact of teacher conflict styles on student discipline outcomes*. Bloomington, IN: AuthorHouse.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. 2008. Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: the moderating role of classroom climate. *Journal of School Psychology* 46 (4), 367–391.
- Claessens, N., Tarwijk, L., Pennings, H., van der Want, A., Verlook, N., Brok, P., Wubbels, T. 2016. Beginning and experienced secondary school teachers' self- and student schema in positive and problematic teacher-student relationships. *Teaching and teacher education* 55 (5), 88–99.
- Clott, A. 2010. *Conflict behavior in the diverse classroom*. Eugene: University of Oregon. Dissertation.  
[https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11066/002\\_Clott\\_Aimee\\_phd2010fa.pdf?sequence=3](https://scholarsbank.uoregon.edu/xmlui/bitstream/handle/1794/11066/002_Clott_Aimee_phd2010fa.pdf?sequence=3). Viitattu 10.12.2018.
- Deutsch, M. 1973. *The resolution of conflicts: constructive and destructive processes*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dong, Y.U. 2008. Productive tensions: student teachers' handling of sociocognitive conflicts during the classroom discussion. *English Education* 40 (3), 231–255.
- Friedman, S. 2014. *Teacher emotional intelligence and the quality of their interactions with students*. New Jersey: Rutgers, University of New Jersey. Dissertation. <https://rucore.libraries.rutgers.edu/rutgers-lib/42337/PDF/1/play>. Viitattu 10.12.2018.

- EUR-Lex. 2016/679. Euroopan parlamentin ja neuvoston asetus. Euroopan unionin virallinen lehti.  
[https://eurlex.europa.eu/legalcontent/FI/TXT/?uri=uriserv:OJ.L\\_.2016.19.01.0001.01.FIN&toc=OJ:L:2016:119:FULL](https://eurlex.europa.eu/legalcontent/FI/TXT/?uri=uriserv:OJ.L_.2016.19.01.0001.01.FIN&toc=OJ:L:2016:119:FULL). Viitattu 10.12.2018
- Gillen, A., Wright, A., Spink, L. 2011. Student perceptions of a positive climate for learning: a case study. *Educational psychology in practice* 27 (1), 65–82.
- Gloeckler, L., Cassell, J. & Malkus, M. 2014. An analysis of teacher practices with toddlers during social conflicts. *Early Child Development and Care* 184 (5), 749–765.
- Gunter, P. & Countinho, M. 1997. Negative reinforcement in classrooms: what we're beginning to learn. *Teacher Education and Special Education: the Journal of the Teacher Education Division of the Council for the Exceptional Children* 20 (3), 249–264.
- Göksoy, S. & Argon, T. Conflicts at schools and their impact on teachers. 2016. *Journal of Education and Training Studies* 4 (4), 197–205.
- Habaci, I. 2015. Investigation of primary class teachers' conflict approaches by gender. *Educational Research and Reviews* 10 (12), 1702–1712.
- Hamre, B., Pianta, R., Downer, J. & Mashburn, A. 2007. Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *social development* 17 (1), 115–136.
- Hagenauer, G., Hascher, T. & E. Volet, S. 2015. Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education* 30 (4), 385–403.
- Hakulinen, A. 2016. Lauserakenteet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 122–142.
- Hartz, K., Williford, A. & Koomen, H. 2017. Teachers' perceptions of teacher-child relationships: links with children's observed interactions. *Early Education and Development* 28 (4), 441–456.
- Heikonen, L., Toom, A., Pyhältö, K., Pietarinen, J., Soini, T. 2016. Student-teachers' strategies in classroom interaction in the context of the teaching practicum. *Journal of Education for Teaching* 33 (5), 534–649.
- Helsingin Sanomat. 16.4.2013. Syy potkuille: Alppilan opettaja menetti malttinsa. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000002632345.html>. Viitattu 10.12.2018.

- Helsingin Sanomat. 14.10.2016. Opettaja HS:n mielipidepalstalla: Olen pelännyt raivoavaa lasta, minua on huoriteltu, ja olen menettänyt malttini – onko opettajan siedettävä mitä vain? <https://www.hs.fi/mielipide/art-2000002925346.html>. Viitattu 10.12.2018.
- Helsingin Sanomat. 3.11.2016. EES: Salaa kuvatulla videolla malttinsa menettänyt lahtelaisopettaja on irtisanottu. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000002928663.html>. Viitattu 10.12.2018.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Horowitz, L., Jansson, L., Ljungberg, T. & Hedenbro, M. 2006. Interaction before conflict and conflict resolution in pre-school boys with language impairment. *International Journal of Language & Communication Disorders* 41 (4), 441–466.
- Isaacson, A. 2016. Resolving a teacher-student conflict: An intrinsic case study. *Journal of Education and Learning* 5 (1), 68–77.
- Jennings P.A & Greenberg M.T. 2009. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525.
- Kerr, M. & Valenti M. 2009. Controls from within the classroom: crises or conversations? *Reclaiming Children and Youth* 17 (4), 30–34.
- Koepke, M. & Harkins, D. 2008. Conflict in the classroom: gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education and Development* 19 (6), 843–864.
- Kuula, A. 2015. Tutkimusetiikka: aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789517683104>. Viitattu 10.12.2018.
- Landrum, T. & Kauffman, J. 2006, Behavioral approaches to classroom management from: handbook of classroom management, research, practice, and contemporary issues routledge accessed. London: Routledge.
- Lindholm, C., Stevanovic, M. & Peräkylä, A. 2016. Johdanto. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta. Tampere: Vastapaino, 9–30.
- Longaretti, L. & Wilson, J. 2000. "I've sorted it out. I told them what to do!" The role of the teacher in student conflict. AARE conference papers. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2000/lon00051.pdf>

- Maag, J. 2008. Rational-emotive therapy to help teachers control their emotions and behavior when dealing with disagreeable students. *Intervention in School and Clinic* 44, (1), 52–77.
- Mehmet, T. 2015. Undesirable student behaviours encountered by primary school teachers and solution proposals. *Educational Research and Reviews* 10 (17), 2422–2432.
- Memon, S.A., Bughio, F. & Pandhiani, S.M. 2016. Managing rural-urban divide inside university classrooms: a way forward to promote positive classroom climate. *International Research Journal of Arts and Humanities* 43 (43), 117–127.
- Murray, C. & Murray, K.M. 2004. Childlevel correlates of teacher–student relationships: an examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools* 41 (7), 751–762.
- O’Connor, E., Dearing, E. & Collins, P. 2011. Teacher-Child Relationship and Behavior Problem Trajectories in Elementary School. *American Educational Research Journal*. Vol 48 (1), 120–162.
- Ondine Gross, M.S. 2016. Restore the respect: how to mediate school conflicts and keep students learning. Baltimore: Brookes Publishing.  
<http://archive.brookespublishing.com/documents/what-is-teacher-student-mediation.pdf>
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Opetushallitus.  
<http://www.oph.fi/ops2016>. Viitattu 10.12.2018.
- Patton, M. Q. 2002. *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Pollan, S. & Wilson-Younger, D. 2012. Conflict resolution, can it really make a difference in the classroom. *Conflict resolution strategies for classroom teachers*. Lorman, MS: Alcorn State University.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536480.pdf>
- Peräkylä, A. 2016. Ilmeet ja eleet. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 63–78.
- Reinke, W.M., Stormont, M., Herman, K.C., Wachsmuth, S. & Newcomer, L. 2015. The brief classroom interaction observation-revised: an observation system to inform and increase teacher use of universal classroom management practices. *Journal of Positive Behavior Interventions* 17 (3), 159–169.

- Rossano, F. 2012. Gaze in conversation. Teoksessa J. Sidnell & T. Stivers (toim.) *The Handbook of Conversation Analysis*. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 308–329.
- Rubin, J.Z. 1994. Models of conflict in management. *Journal of Social Issues* 50 (1), 33–45.
- Rudasill, K. Rimm-Kaufman, S. 2009. Teacher-child relationship quality: the roles of child temperament and teacher-child interaction. *Early Childhood Research Quarterly* 24 (2), 107–120.
- Rudasill, K. 2011. Child temperament, teacher-child interactions and teacher-child relationships - a longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly* 26 (2), 147–156.
- Rudasill, K., Hawley, K., Molfese, V., Tu, X., Prokasky, A. & Sirota, K. 2016. Temperament and teacher-child conflict in preschool: the moderating roles of classroom instructional and emotional support. *Early Education and Development* 27 (7), 859–874.
- Ruusuvuori, J., Haakana, M. & Raevaara, L. 2001. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori, M. Haakana & L. Raevaara (toim.) *Institutionaalinen vuorovaikutus: keskusteluanalyttisia tutkimuksia*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura, 11–38.
- Ruusuvuori, J. 2016. Katse. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskusteluanalyysi. Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 47–62.
- Räsänen, V., Lipponen, L., Hilppö, J. & Rajala, A. 2013. Kasaantuvaa ja varisevaa vuorovaikutusta: tutkimus koulun linturetkestä. *Kasvatus* 44 (2), 138–149.
- Saiti, A. Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: a study of greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership* 43 (4), 582–609.
- Skalicka, V., Stenseng, F. & Wichstrøm, L. 2015. Reciprocal relations between student-teacher conflict, children's social skills and externalizing behavior: a three-wave longitudinal study from preschool to third grad. *International Journal of Behavioral Development* 39 (5), 413–425.
- Snyder, J., Low, S., Schultz, T., Barner, S., Moreno, D., Garst, M., Leiker, R., Swink, N. & Schrepferman, L. 2011. The impact of brief teacher training on classroom management and child behavior in at-risk preschool settings: mediators and treatment utility. *Journal of Applied Developmental Psychology* 32 (6), 336–345.



- Sutherland, K., Conroy, M., Vo, Ab., Abrams, L. & Ogston, P. 2012. An initial evaluation of the teacher-child interaction direct observation system: measuring teacher-child interaction behaviors in classroom settings. *Assessment for Effective Intervention* 39 (1), 12–23.
- Tainio, L. 2007. Miten tutkia luokkahuoneen vuorovaikutusta keskustelunanalyysin keinoin? Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 15–58.
- Tainio, L. 2007. Luokkahuonevuorovaikutuksen tutkiminen – neuvoja työn eri vaiheisiin. Teoksessa L. Tainio (toim.) Vuorovaikutusta luokkahuoneessa: näkökulmana keskustelunanalyysi. Helsinki: Gaudeamus, 291–311.
- Talvio, M., Lonka, K., Komulainen, E. Kuusela, M. & Lintunen, T. 2015. The development of teachers' responses to challenging situations during interaction training. *Teacher Development* 19 (1), 97–115.
- Thomas, K. 1976. Conflict and conflict management. Teoksessa M. Dunnette (toim.) *The handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago: Rand McNall, 889–935.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. <https://www.ellibslibrary.com/book/9789520400118>
- Vatanen, A. 2016. Keskustelyanalyttinen tutkimusprosessi. Teoksessa M. Stevanovic & C. Lindholm (toim.) *Keskustelunanalyysi: Kuinka tutkia sosiaalista toimintaa ja vuorovaikutusta*. Tampere: Vastapaino, 312–330.
- VISK – Ison suomen kieliopin verkkoversio. 2008. <http://scripta.kotus.fi/visk/etusivu.php>. Viitattu 10.12.2018
- Yle Uutiset. 16.10.2016. OAJ Opettajien ja oppilaiden yhteenotoista: Opettajien koulutus konflikteihin voi olla puutteellista. <https://yle.fi/uutiset/3-9228267>. Viitattu 10.12.2018.

## LIITTEET

### Liite 1. Litterointimerkit

Lähteenä hyödynnetty Tainion (2007) teosta.

.	laskeva intonaatio
?	nouseva intonaatio
-	katkos puheessa
↑	korkeampi ääni
↓	matalampi ääni
> <	nopeampi puhetempo
< >	hitaampi puhetempo
:	äänteen venyttäminen
<u>allev</u>	painottaminen
KAPITA	korkeampi äänenvoimakkuus
° °	vaimea ääni
£ £	hymyilevä ääni
# #	nariseva ääni
@ @	äänensävyn muutos
(.)	hyvin lyhyt tauko
(0.5)	tauon pituus sekunteina
hh .hh	ulos- ja sisäänhengitys
j (h)oo	nauraen lausuttu sana
[ ]	päällekkäispuhunta
=	vuorojen välissä ei taukoa
(-)	sanasta ei saa selvää
(--)	pidemmästä puheosiosta ei saa selvää
((kuvausta))	litteroijan havainnot ympäristöstä