



Karjula Henriikka

"Opettaja on silloin paras opettaja, kun hän tuntee oppilaansa tarpeeksi hyvin" – Opettajien

kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa ja

niihin käytetyistä ratkaisukeinoista

Pro Gradu-tutkielma

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Teknologiapainotteinen luokanopettajakoulutus

2023

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

”Opettaja on silloin paras opettaja, kun hän tuntee oppilaansa tarpeeksi hyvin” – Opettajien kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa ja niihin käytetyistä ratkaisukeinoista (Henriikka Karjula)

Pro Gradu tutkielma, 82 sivua, 3 liitesivua

Maaliskuu 2023

Tämän pro gradu -tutkielman tavoitteena on selvittää luokanopettajien kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista työssään oppilaiden kanssa ja niihin käytetyistä ratkaisukeinoista. Tarkastelun kohteena on opettajien omakohtaiset kokemukset ja käsitykset siitä, mikä on haastava vuorovaikutustilanne ja miten opettajan toiminta on auttanut tilanteen ratkaisemiseksi. Tutkielman aineisto kerättiin teemahaastatteluna. Metodologisena lähestymistapana on laadullisen tutkimusten piiriin kuuluva fenomenologia, jonka lähtökohtana ovat ihmisten kokemukset. Tutkielman luotettavuutta lisää tutkimusprosessin vaiheiden tarkka kuvaaminen sekä monipuolinen lähdekirjallisuus.

Tutkielman viitekehys rakentuu opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen liittyvien käsitteiden ympärille, joita tarkastellaan opettajan, oppilaan ja vuorovaikutuksen näkökulmasta. Teoreettinen viitekehys pohjautuu aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin, mutta tutkimuksen aineisto muodostaa lopullisen teorian tutkielmalle. Vuorovaikutuksen käsite on laaja ja opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde käsitteenä on erilainen tutkittaessa sitä oppilaan vai opettajan näkökulmasta. Tässä tutkielmassa pääpaino on opettajan näkökulmassa. Haastava vuorovaikutus ei ole käsitteenä yksiselitteinen, vaan käsitteen määrittelyyn vaikuttaa vuorovaikutustilannetta arvioineen henkilön subjektiiviset käsitykset ja kokemukset.

Tutkielman tulosten mukaan haastavat vuorovaikutustilanteet voivat olla fyysistä tai psyykkistä väkivaltaa sekä oppilaan vetäytyvää käyttäytymistä. Ammattimainen ja läsnä oleva opettaja kohtaa oppilaansa lämpimästi, mikä auttaa ratkaisemaan haastavia vuorovaikutustilanteita. Opettajan aito kiinnostus oppilaaseen ja hyvän huomaaminen koettiin keskeisiksi tekijöiksi haastavien tilanteiden selvittämisessä. Tutkielma vahvistaa omalta osaltaan käsitystä haastavista vuorovaikutustilanteista ja sitä, että opettajan oma toiminta vaikuttaa vahvasti siihen, mihin suuntaan tilanne kehittyy.

Avainsanat: vuorovaikutus, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, lapsen sosioemotionaaliset taidot, haastava vuorovaikutustilanne, positiivinen pedagogiikka, fenomenologia

Sisältö

1	Johdanto	5
2	Tutkielman teoreettinen viitekehys	7
2.1	Opettajan oppilaan välisen vuorovaikutuksen problematiikka	7
2.1.1	<i>Ihminen sosiaalisena olentona – vuorovaikutus</i>	7
2.1.2	<i>Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde</i>	8
2.1.3	<i>Luottamus opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa</i>	11
2.1.4	<i>Lapsen sosio-emotionaaliset taidot ja tuen tarve</i>	12
2.2	Haastavat vuorovaikutustilanteet	14
2.2.1	<i>Haastava käyttäytyminen</i>	15
2.2.2	<i>Opettaja haastavien tilanteiden ratkaisijana</i>	17
3	Tutkimuksen toteutus	24
3.1	Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	24
3.2	Kvalitatiivinen tutkimus	25
3.3	Fenomenologinen tutkimusote.....	26
3.4	Tutkijan asema	27
3.5	Aineiston hankinta	28
3.5.1	<i>Tutkittavien joukko</i>	28
3.5.2	<i>Aineistonkeruumenetelmät</i>	30
3.7	Kokemusten analyysinä sisällönanalyysi.....	32
4	Tutkimuksen tulokset	38
4.1	Haastavat vuorovaikutustilanteet opettajien kokemana	38
4.1.1	<i>Opettaja kohtaa työssään väkivaltaa, uhmakkuutta ja vetäytyvää käytöstä</i>	39
4.1.2	<i>Lapsen käyttäytymisen taustalla olevat syyt</i>	43
4.2	Opettajien toiminta haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi	45
4.2.1	<i>Opettajan toiminta haastavan tilanteen hillitsemiseksi</i>	47
4.2.2	<i>Hyvän huomaaminen ja aito kiinnostus</i>	53
5	Tutkimuksen kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset	59
5.1	Haastavat vuorovaikutustilanteet koulussa opettajien kokemana	59
5.2	Opettajien käyttämät ratkaisukeinot haastaviin vuorovaikutustilanteisiin	61
5.3	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu.....	66
6	Pohdinta	70
	Lähteet	75

1 Johdanto

Millaisia haastavia vuorovaikutustilanteita opettajat kohtaavat tämän päivän koulussa? Löytävätkö opettajat ratkaisukeinoja päästä parempaan vuorovaikutukseen oppilaan kanssa? Tässä pro gradu -tutkielmassa tarkastellaan vuorovaikutuksen ja haastavien vuorovaikutustilanteiden käsitteitä opettajan ja oppilaan keskinäisessä suhteessa. Tutkielmassa tarkastellaan myös sitä, millaisia kokemuksia opettajilla on haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa ja millaisia keinoja he ovat käyttäneet ratkaistakseen tilanteet. Tutkimuksessa pyritään määrittelemään keskeisiä keinoja, joita opettajan tulisi tunnistaa toimiessaan oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa.

Kiinnostukseni aihetta kohtaan heräsi omien kokemusteni kautta kohdatessani haastavia vuorovaikutustilanteita, joihin en heti löytänyt oikeaa toimintaratkaisua. Tein aiemmin kandidaatintutkielman, jossa tutkittiin kirjallisuuskatsauksena opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta haastavissa tilanteissa koulussa. Tässä tutkielmassa syvennetään tutkimusta haastatteleamalla kentällä työskenteleviä opettajia ja perehtymällä laajemmin ja monipuolisemmin lähdekirjallisuuteen. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde voi ennaltaehkäistä tai aiheuttaa haastavia vuorovaikutustilanteita koulussa. Opettajan oma toiminta on tärkeässä roolissa haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen.

Opetusharjoittelussa ja opettajan sijaisuuksia tehdessäni olen saanut mahdollisuuden kohdata erilaisia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. Oman kokemukseni mukaan sijaisena on helpompi mennä luokkaan, jossa opettaja on luonut oppilaille hyvän yhteishengen ja tällöin koko luokan ilmapiiri ja vuorovaikutus ovat positiivista. Vastaavasti jos luokassa on jo valmiiksi negatiivinen ilmapiiri, sijainen joutuu kohtaamaan useita erilaisia haastavia vuorovaikutustilanteita yhdenkin päivän aikana. Opettaja-oppilas-vuorovaikutussuhde tulee lähteä rakentamaan luottamukselliselle, lämpimälle ja toisia kunnioittavalle pohjalle. Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan läsnä oleva opettaja antaa oppilaalle turvallisuuden sekä luottamuksen tunnetta ja Andersonin (2019) mukaan oppilaat odottavatkin opettajilta oikeudenmukaista ja kunnioittavaa kohtelua.

Tämä tutkielma toteutettiin teemahaastattelututkimuksena fenomenologisella tutkimusotteella. Fenomenologinen tutkimus on laadullista tutkimusta, joka keskittyy ihmisten omakohtaisiin kokemuksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2012; Laine, 2015; Perttula, 2005). Tässä tutkimuksessa haluttiin tutkia opettajien kokemuksia, joten fenomenologia soveltuu hyvin tutkimusmetodiksi.

Aineiston analysoinnissa hyödynnetään sisällönanalyysia, jolloin teemat nousevat luontevasti teemahaastattelujen tuottamasta aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 108–109).

Haastavista vuorovaikutustilanteista on tehty tutkimusta niin Suomessa kuin kansainvälisesti jo pidemmän aikaa. Osa tutkimuksista keskittyy varhaiskasvatukseen (esimerkiksi Ahonen, 2017), mutta samantyyppisiä vuorovaikutustilanteita on nähtävissä vielä alaluokilla koulussa. Tämä tutkimus rajattiin alakouluikäisten oppilaiden opettajien kokemuksiin. Tämän tutkielman tavoitteena on antaa neuvoja ja keinoja haastaviin vuorovaikutustilanteisiin erityisesti aloitteleville opettajille.

Tutkimuskysymysten muotoutuessa suoraan tutkimuskysymykseen viittaavia tutkimuksia löytyy melko vähän, joten tutkielmassa on mielekästä esitellä tutkimuksia yhdisteltynä keskeisten käsitteiden alle. Tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ovat vuorovaikutus, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, lapsen sosioemotionaaliset taidot, haastava vuorovaikutustilanne, positiivinen pedagogiikka ja fenomenologia.

Tutkielman alussa pyrin luomaan teoreettisessa viitekehyksessä kattava kuva opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen problematiikasta. Tämän jälkeen avaan haastavien vuorovaikutustilanteiden määritelmää, joka on laaja ja sidoksissa aina kokijan näkemykseen ja kokemukseen. Määritelmässä ja taustalla vaikuttavissa teorioissa huomioin niin kotimaista kuin kansainvälistä tutkimusta aiheesta. Tutkielman toteutus ja aineiston analyysi avataan fenomenologista tutkimusotetta käyttäen. Tutkielman lopussa esitän tulokuvauksen, tutkielman yhteenvedon ja johtopäätökset sekä pohdinnan tarkastellen tutkielmaa eri näkökulmista. Hyödynsin tutkimuksessa soveltuvien osin aikaisemmin julkaistua kandidaatin tutkielmaani *Opettaja - oppilas vuorovaikutussuhde haastavissa tilanteissa koulussa* (Karjula, 2018).

2 Tutkielman teoreettinen viitekehys

Tässä luvussa avaan tutkimuksen teoriaa eli tutkimuksen viitekehystä kuvaamalla lyhyesti tutkimuksen keskeisiä käsitteitä ja niiden välisiä suhteita (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 18). Pohdittaessa haastavia vuorovaikutustilanteita ja niitä hoitavia vuorovaikutuskeinoja tulee lähtökohtaisesti ensin ymmärtää vuorovaikutuksen ydin, jotta voidaan lähteä syventämään ymmärrystä näitä tilanteita ja käytettyjä vuorovaikutuskeinoja kohtaan. Lisäksi olisi hyvä olla käsitystä siitä, mitä ylipäättään haastavalla vuorovaikutustilanteella voidaan tarkoittaa, sillä se on käsitteenä hyvin sidonnainen henkilön omaan kokemukseen. Haastavien vuorovaikutustilanteiden ymmärtämiseen on oleellista tietää ensin, miten opettaja-oppilasvuorovaikutussuhde voi ilmentyä.

2.1 Opettajan oppilaan välisen vuorovaikutuksen problematiikka

2.1.1 Ihminen sosiaalisena olentona – vuorovaikutus

Kauppilan (2005) mukaan sosiaalisella vuorovaikutuksella (social interaction) tarkoitetaan ihmisten välillä tapahtuvaa toimintaa erilaisissa ympäristöissä (s. 19). Vuorovaikutus on toisiin vaikuttamista, sanallisesti eli verbaalisesti tai sanattomasti eli nonverbaalisesti. Se on kahdensuuntaista ja tapahtuu aina useiden tai vähintään kahden henkilön välillä. Vuorovaikutuksen tarkoituksena on saada toisessa osapuolella ajatteluun tai käyttäytymiseen kohdistuva reaktio aikaan. Nämä reaktiot näkyvät molemmissa osapuolissa. Voidaan ajatella, että vuorovaikutustilanteessa on mukana tilanteen tulkintaa ja strategioiden valintaa sekä sisäistyneitä sosiaalisen vuorovaikutuksen rakenteita, jotka ohjaavat tavoitteisiin ja toimintaan. (Kauppila, 2005, s. 25–42; Syrjäläinen, 1990, s. 31)

Nonverbaalinen viestintä on tärkeä ja merkityksellinen osa vuorovaikutuksessa. Ihminen seuraa jatkuvasti muita ihmisiä tulkiten samalla heidän nonverbaalista viestintäänsä, ilmaisun sävyä ja nopeutta, katsetta, ilmeitä sekä vartalon liikkeitä. Se, mitä sanomme toiselle ja miten toinen sen ymmärtää, on riippuvainen näistä tekijöistä. Keho, katse ja äänensävy viestivät erityisesti lapselle puhuttaessa paljon enemmän kuin sanat. (Ahonen, 2017, s. 59; Syrjäläinen, 1990; Talvio & Klemola, 2017, s. 50–52)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen käsitteen alaisuuteen kuuluvat sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Sosiaalisista ihmissuhteista puhutaan, kun vuorovaikutus on toistuvaa ja vastavuoroista

ja toimintaan liittyy toisia koskevia odotuksia. (Kauppila, 2005, s. 19; Laine, 2005, s. 140) Laineen (2005) mukaan vuorovaikutustaitoihin kuuluu laajasti erilaisia asioita ja ihmisten sosiaaliset taidot eroavat toisistaan (s. 22). Keltikangas-Järvinen (2010) toteaa, että sosiaaliset taidot ovat kulttuuriin ja aikakauteen sidottuja, joten odotukset sosiaalisille taidoille vaihtelevat paljon. Hänen mukaan tärkeimpänä ja keskeisimpänä sosiaalisiin taitoihin kuuluu varasto vaihtoehtoja sosiaalisten ongelmien ratkaisemiseksi ja kyky valita oikea ratkaisu. (s. 22–23)

Sosiaalista vuorovaikutusta säätelevät minäkäsitys, muut käsitykset ja odotukset sekä erilaiset sosiaaliset tarpeet ja tavoitteet (Laine, 2005, s. 140). Vuorovaikutus vaikuttaa voimakkaasti lapsen kehitykseen ja lapsen rakentamaan minäkäsitykseen (Ahonen, 2017, s. 59). Laineen (2005) mukaan vuorovaikutuksessa ihmisillä on aina odotuksia ja tarpeita suhteessa muihin, joilla he pyrkivät tietoisesti tai tiedostamattaan vaikuttamaan muihin ihmisiin ja heidän käyttäytymiseensä. Aina ihminen ei tiedosta omien odotustensa olemassaoloa tai ei ymmärrä niitä, mikä helposti ajaa ihmiset ristiriitoihin ja sosiaaliseen kanssakäymiseen tulee ongelmia. (s. 140)

Sekä myönteiset että kielteiset kokemukset vuorovaikutuksesta vaikuttavat ihmisten väliseen vuorovaikutussuhteeseen. Laineen (2005) mukaan kun ihminen saa myönteisiä kokemuksia jonkun ihmisen seurassa ja hän kokee olonsa turvalliseksi toisen seurassa, hänellä kehittyy myönteinen asenne sekä itseään että muita ihmisiä kohtaan. Silloin ihminen pystyy käyttäytymään muita kohtaan avoimesti, ystävällisesti, avuliaasti ja yhteishenkisesti, joka taas antaa hänen kanssaan vuorovaikutuksessa oleville myös myönteisiä kokemuksia ja turvallisuuden tunnetta. Näin molemmat osapuolet vahvistavat toistensa myönteistä arvioimista ja molemminpuolista ystävällistä käytöstä, jolloin syntyy käyttäytymisen myönteinen kehämäinen prosessi. Vastaavasti kielteiset kokemukset ja käsitykset toisesta aiheuttavat tilanteissa ristiriitaista itsearviointia ja saattavat herättää turvattomuuden tunteita sekä negatiivisia käyttäytymisodotuksia. Tästä voi seurata, että vuorovaikutus on vihamielistä, kilpailullista, alistavaa ja määräilevää tai välinpitämätöntä. Ihmisen tunnepitoisilla havainnoilla sekä minäkäsityksellä ja ihmisen yleistyneellä tavalla kohdata muut ihmiset on paljon merkitystä vuorovaikutussuhteelle. (s. 141–143)

2.1.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Opetushallituksen (2014) toteuttaman Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan perusopetuksen yhtenä tavoitteena on antaa oppilaille kokemusta erilaisista

vuorovaikutustilanteista sekä opettaa sosiaalisia taitoja ja itsensä ilmaisemista kouluyhteisössä. Tavoitteena on rohkaista oppilaita vuorovaikutukseen sekä tukea sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen kehittämisessä. Koulun toimintakulttuurin tulee olla vuorovaikutteinen, avoin, luottamuksellinen, toisia arvostava sekä kaikkia osallistava. Oppilaan yksilöllisyys huomioidaan kouluyhteisössä. Toimintakulttuurin tavoitteena on edistää oppilaiden oppimista ja hyvinvointia. Hyvän pohjan oppimiselle ja oppilaan hyvinvoinnille luovat oppimisympäristön yhteisöllisyyden ja ilmapiirin vahvistaminen sekä vuorovaikutuksen tukeminen. (s. 21–27)

Yleisesti kasvatustieteen mukaan opettajan eli kasvattajan ja oppilaan eli kasvatettavan välillä on pedagoginen vuorovaikutussuhde, joka tarkoittaa opettajan ja oppilasryhmän tai opettajan ja yhden oppilaan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta (Kansanen, 2004, s. 75; Harjunen, 2002; Siljander, 2014, s. 89). Siljanderin (2014) mukaan pedagoginen suhde on perinteisesti tarkoittanut kasvatustodellisuuden rakennetta ja sen ydintä. Pedagoginen suhde -käsitteen on tiettävästi ottanut ensimmäisenä käyttöön yksi merkittävimmistä kasvatusteoreetikoista, Herman Nohl 1920-luvulla. Nohlin ajatuksena on ollut osoittaa, että kasvattajan ja kasvatettavan suhde tulisi ymmärtää inhimillisenä vuorovaikutussuhteena eli ”ihminen ihmiselle”-suhteena eikä esimerkiksi ammatillisten roolien kautta välittyvänä suhteena. Pedagoginen suhde on käsitteenä laajentunut ja siihen liitetään jatkuvasti uusia määreitä, eikä se siten ole yksiselitteisesti kuvattavissa. (s. 89)

Tässä tutkimuksessa keskitytään pääasiassa opettajan ja oppilaan kahdenkeskiseen vuorovaikutussuhteeseen. Tuota suhdetta tutkimalla saamme selville opettajuuden luonnetta yksilötasolla (Laine, 2015, s. 31). Pedagogiseen suhteeseen tarvitaan opettajalta pedagogista rakkautta ja auktoriteettia (Harjunen, 2002, s. 301–310). Kansanen (2004) mukaan pedagoginen suhde toimii, jos opettajan ja oppilaan välillä vallitsee luottamus ja opettaja pyrkii toimimaan aina lapsen parhaaksi (s. 77). Pedagogisessa suhteessa ei toimi pakottaminen, vaan opettajan täytyy voittaa oppilaiden hyväksyntä ja tunnustus (Harjunen, 2002, s. 109). Luottamus syntyy, kun opettaja kohtaa oppilaan aidosti ja kuuntelee oppilasta (Calaprise, 2018, s. 4–7).

Siljanderin (1995) mukaan opettajan ja oppilaan välinen suhde, eli pedagoginen suhde on hermeneuttis-henkitieteellisen pedagogiikan ydinkäsite (s. 47–48). Erityisesti Herman Nohlin ajattelussa sillä on ollut tärkeä asema (Kansanen, 2004, s. 76). Kansanen (2004) mukaan pedagogisen suhteen kuvailussa voidaan erottaa kuusi erillistä näkökohtaa:

1. Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tähtää oppilaan parhaaksi. Henkittieteellisessä pedagogiikassa tästä on käytetty käsitettä pedagoginen rakkaus.
2. Pedagoginen suhde ilmenee aina tietyssä ajassa ja historiallisessa kontekstissaan, siispä lapsen parhaaksi toimimista tulee harkita jatkuvasti uudelleen.
3. Pedagoginen suhde edellyttää aina oppilaalta luottamusta ja tukeutumista aikuiseen, jolta taas odotetaan pyyteetöntä suhtautumista lapseen tai oppilaaseen.
4. Pedagogiseen suhteeseen ei voida pakottaa tai muuten suhteesta tulee vastenmielinen.
5. Pedagogisen suhteen tunnusmerkki on, että se ei ole pysyvä, vaan sen merkitys on, että se mahdollistaa nuoren kasvamisen vähitellen itsenäiseksi.
6. Pedagogisessa suhteessa opettaja kiinnittää huomiota oppilaan ajankohtaiseen opiskeluun, vahvuuksiin sekä heikkouksiin ja samalla hän suuntaa huomiota myös tulevaisuuteen. (s. 76–79)

Harjunen (2002) toteaa, että pedagoginen suhde voidaan rakentaa eri tavoin ja siinä voidaan painottaa eri asioita. Hänen mukaan Kansanen ja Meri (1999) antavat näistä muiden kasvatustieteilijöiden esimerkkejä: Jürgen Diederichin mukaan autoritaarisessa ilmapiirissä painottuu opettajan persoonallisuus ja oppilaskeskeisissä metodeissa taas oppilaan roolit sekä oppilaan persoonan ymmärtäminen viittaa psykologiseen interaktioon; Klaus Prangen mukaan taas pedagoginen suhde on opettajan kannalta eettinen; Wolfgang Klafkin mukaan oppilaan ja opettajan välinen suhde on oppilaan kannalta välttämätön ja oppilaan parasta ajatteleva. (s. 108–109) Kaikki kasvatustieteilijät ovat erilaisista painotuksistaan huolimatta oikeilla jäljillä, sillä opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde ja pedagoginen auktoriteetti ovat monen tekijän summa ja erilaisissa tilanteissa erilaisia (Harjunen 2002). Määttä ja Uusiutinen (2012) mukaan, jos opettajalla ilmenee vahvaa pedagogista rakkautta, hänen auktoriteettinsa perustuu asiantuntijuuteen ja arvostukseen, jota olisi hyvä tavoitella (s.28–29).

Harjunen (2007) on tutkinut myös oppilaiden näkökulmasta opettajien pedagogisen auktoriteetin syntymistä. Tutkimukseen osallistuneet oppilaat kokivat tärkeäksi, että opettaja ansaitsee omalla toiminnallaan oppilaiden luottamuksen, kunnioituksen ja arvostuksen. Oppilaat korostavat periksi antamattomuutta esimerkiksi tehtävien suorittamisen suhteen ja lisäksi oppilaat kertovat opettajan saavan arvostusta taidoillaan ylläpitää työrauhaa. Välittävä ja kiinnostunut opettaja kykenee ottamaan kontaktia oppilaisiin, ja kun oppilaat kuuntelevat opettajaa se puolestaan kertoo heidän pitävän opettajastaan. Tutkimuksen mukaan opettajan

itseluottamuksen ja itsevarmuuden puute sekä opettamiseen keskittyminen oppilaiden sijasta vaikeuttavat puolestaan opettajan kontaktin saamista. (s. 662–670)

Ahonen (2017) on tutkinut vuorovaikutustapoja varhaiskasvatuksessa kasvattajan ja lapsen välillä. Samantyylistä vuorovaikutusta tapahtuu myös koulussa. Erityisesti haastavissa kasvatustilanteissa kasvattajalla on käytössään erilaisia vuorovaikutustapoja. Kasvattaja voi kohdata lapsen lämpimästi, teknisesti, ristiriitaisesti, välttelevästi tai etäisesti. Vuorovaikutustavat esiintyvät tilannekohtaisesti eli tietty tapa ei ole ominainen aina yksittäiselle kasvattajalle joka tilanteessa. (s. 75)

2.1.3 Luottamus opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa

”Tuli mitä tahansa, olen tässä. Voit luottaa minuun,” Harjunen (2002) sanoo väitöskirjassaan pedagogi van Manenistakin (1991) sanat välittävästä suhteestaan lapseen. Pedagogiikka edellyttää lapsen rakastamista, tästä välittämistä, vastuullisuutta ja luottavaista toivoa, joka antaa kasvattajalle kärsivällisyyttä ja luottamusta. (s. 441) Ammattitaitoiselle opettajan ja oppilaan väliselle vuorovaikutukselle on ominaista, että opettaja kohtelee oppilaitaan ymmärtävästi, avuliaasti ja ystävällisesti (Fan, 2012).

Opettajan ja oppilaiden välinen lämmin vuorovaikutussuhde rakentuu läheisyydestä ja kommunikaation avoimuudesta. Toisaalta epäsuopuisa vuorovaikutus ja yhteisymmärryksen puute opettajan ja oppilaiden välillä johtaa ristiriitaiseen opettaja – oppilassuhteeseen. (Muhonen, Vasalampi, Poikkeus, Rasku-Puttonen & Lerkkanen, 2016, s. 114.) Andersonin (2019) mukaan lämpimään vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä kuuluu rajojen asettaminen oppilaan käytökselle, sillä rajat auttavat oppilasta kokemaan olonsa turvalliseksi. Rajojen lisäksi opettajan on kohdeltava oppilaita ystävällisesti, jotta oppilaat kokevat olevansa hyväksytyjä ja rakastettuja omina itsenään. (s. 54) Monissa tutkimuksissa on myös havaittu, että oppilaat odottavat opettajien kohtelevan heitä kunnioittavasti, mikä tarkoittaa oikeudenmukaista, arvokasta ja yksilöllistä kohtelua (Anderson, 2019, s. 14). Skinnari (2004) toteaa, että opettajan tulee ymmärtää kaiken opetuksen olevan kohtaamista ja nähdä vaivaa kohtaamisten laadullisuuteen (s. 57). Opettaja-oppilas-suhde vaikuttaa myös siihen, miten oppilaat suhtautuvat koulunkäyntiin (Zullig & Matthews-Evald 2014). Hyvän oppimisilmapiirin yksi tehokkain keino on myönteisen opettaja-oppilassuhteen kehittäminen (Boynton & Boynton, 2005, s. 6). Kun opettajan ja oppilaan luottamus kasvaa, oppilas saa itseluottamusta uusien asioiden kokeilemiseen sekä uskallusta myöntää oma osaamattomuus,

jolloin avun pyytäminen helpottuu (Anderson, 2019, s. 30; Salovaara & Honkonen, 2011, s. 23).

Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan opettajan läsnäolon taito, täysin jakamaton huomio oppilasta ja ryhmää kohtaan luo oppilaalle sitä turvallisuuden ja luottamuksen tunnetta, että hän on hyväksytty ja arvokas ja häntä kuunnellaan ja ymmärretään (s. 118). Poikkeus (2021) toteaa, että myönteinen opettajan ja oppilaan välinen suhde ennakoi oppilailla vähäisempää määrää ulospäin suuntautuneita käyttäytymisen ongelmia esimerkiksi häiritsevää ja aggressiivista käytöstä myöhemmässä ikävaiheessa sekä on osoitettu, että myönteinen suhde voi myös suojata tämänkaltaiselta käytökseltä oppilaita, joilla on sisäänpäin kääntyneitä ongelmia, kuten ahdistuneisuutta tai huolia. Oppilaiden hyvinvointiin ovatkin yhteydessä opettajan ja oppilaan lämmin ja läheinen suhde sekä vähäinen konfliktien määrä. (s. 189–190)

2.1.4. Lapsen sosio-emotionaaliset taidot ja tuen tarve

Kasvatuksen ja opetuksen puolella on runsaasti kansainvälistä tutkimusta, miten lasten tunnesäätelytaitoja ja myönteistä käyttäytymistä voidaan tukea. Tulokset osoittavat, että lapsen kasvuympäristö, kuten koti ja koulu vaikuttavat siihen, kuinka hyvin lapsi hallitsee sosiaalisen vuorovaikutuksen keinoja. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen on osittain koulun tehtävä, koska hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot tukevat oppimista. (Talvio & Klemola, 2017, s. 142; Ahonen, 2017, s. 17)

Koulunkäynti on keskeisessä osassa jokaisen lapsen ja nuoren arkea, siksi koulukokemuksilla on suuri merkitys heitä itseään koskevien käsitysten ja arvostusten muokkaajana (Salmela, 2006, s. 42–48; Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008, s. 113). Lappalaisen ym. (2008) mukaan kansainvälisessä tutkimuksessa ja kirjallisuudessa (esimerkiksi Engels, Van Petegem & Schepens, 2004; Opendakker & Van Demme, 2000; Rossel & Creemers, 2007) korostetaan yhä voimakkaammin oppimisen ja hyvinvoinnin yhteyttä. Lisäksi kun opettaja ymmärtää oppilaan psyykkisen hyvinvoinnin ja sen kietoutumisen hyvään oppimiseen, itsesäätelyyn ja kouluosaavutuksiin, hän pystyy tuomaan hyvinvoinnin osaksi pedagogiikkaa. (s. 112–114)

Lasten kyky oppia sosiaalis-emotionaalisia taitoja on tyypillisesti liitetty heidän sosiaaliseen kompetenssiin, jota pidetään eräänlaisena kattoterminä sosiaaliselle kyvykkyydelle. Sosiaaliset taidot ja sosiokognitiiviset taidot luetaan sosiaaliseen kompetenssiin. Sosiaalisia taitoja ovat

esimerkiksi kyky liittyä ryhmään ja yhteistyön tekemiseen. Sosiokognitiiviset taidot taas kuvaavat itsearvostusta ja itseä koskevia käsityksiä, sosiaalista ymmärtämistä ja sosiaalisia tavoitteita. (Ahonen, 2017, s. 16) Riittävän hyvä sosio-emotionaalisen kompetenssin muodostuminen on erittäin tärkeä lapsuuden, nuoruuden ja koko elinkaaren ulottuva kehitystehtävä. Sosio-emotionaalisen kompetenssin tiedostaminen lisää yksilön mahdollisuuksia tarkastella omaa toimintaansa, asettaa omia tavoitteita ja realisoida toimintamahdollisuuksia sekä löytää suojamekanismeja hankalassa tilanteessa. (Lappalainen ym. 2008, s. 111–113)

Ahosen (2017) mukaan sosiaalis-emotionaalisen käsitteen kehitys on laaja, sillä se viittaa joukkoon erilaisia taitoja, joita lapsi tarvitsee tunteiden käsittelyyn ja sen myötä toimimaan sosiaalisesti rakentavasti muiden ihmisten kanssa. Vaikka lapsen tunne-elämästä ja sosiaalisesta elämästä voidaan puhua erilläänkin, ne muodostavat yhdessä tiiviin kokonaisuuden. (s. 16) Itsesäätely tarkoittaa kykyä säädellä omia tunteitaan, käyttäytymistään ja kognitiivista toimintaansa tilanteen vaatimalla tavalla (Ahonen, 2017, 19; Aro, 2011, s. 16). Itsesäätelyyn liittyy myös toiminnan ohjaus, joka kouluikäisen lapsen kohdalla tarkoittaa työskentelytaitoja (Aro, 2011, s. 19). Itsesäätelyn vaikeus voi näkyä lapsen käytöksessä muun muassa aggressiivisuutena, levottomuutena, uhmakkuutena, vetäytyvänä käytöksenä tai voimakkaina tunteen purkauksina (Lundán, 2012; Laine, 2005, s. 69–71).

Kyky säädellä omia tunteitaan heijastuu kykyyn säädellä käyttäytymistään. Jos lapsella on haasteita säädellä omia tunteitaan, ympäristö voi tulkita hänen käyttäytymisensä hankalaksi. Kun itsesäätelytaidot kehittyvät tarpeeksi, lapsi oppii säätelemään myös voimakkaita tunnekokemuksiaan. (Ahonen, 2017, s. 19–20) Emootioiden itsesäätely kehittyy oppimisen tuloksena ja siihen vaikuttaa lapsen neurologisen hermoston kypsyys, temperamentti ja kehitystaso, vanhempien kasvatus ja ympäristön tuki. Opettajien oppilaille antama malli tunteiden puhumisesta ja suhtautuminen konfliktitilanteissa ilmeneviin negatiivisiin tunneilmaisuihin vaikuttavat lasten emootioiden säätelykykyyn. Tästä syystä opettajilla ja koululla on suuri merkitys lapsen itsesäätelyn kehittämisessä. (Webster-Stratton, 2003, s. 286–288; Hintikka, 2016, s. 39; Laine, 2005, s. 68)

Tutkimusten mukaan lasten itsesäätelytaidot kehittyvät parhaiten kotona tai koulussa, jossa he saavat näyttää tunteensa ja opetella säätelemään niitä. Lisäksi oppilaat hyötyvät reagoivista, empaattisista opettajista opitellessaan itsesäätelyään. (Kurki, 2017, s. 32–34; Määttä & Uusitalo, 2008, s. 20) Kurjen (2017) väitöskirjan tulokset sekä lasten tunteiden säätelystä että

opettajien vaikutuksesta niihin viittaavat siihen, että sekä opettajat että oppilaat pyrkivät yhdistelemään strategioita, joilla ratkaistaisiin sosio-emotionaalisesti haastavat tilanteet. Kaiken kaikkiaan lasten säätelytapoihin vaikuttavat omat taidot, opettajan aktiivinen puuttuminen ja vuorovaikutus ikätoverien kanssa. (s. 66)

Epämiellyttävistä tunteista ei pääse eroon kieltämällä tunteita tai yrittämällä poistaa niitä. Mitä enemmän epämiellyttäviä tunteita yritetään poistaa, sitä sitkeämmin ne pysyvät. Tunteiden hallinnan kehittymiseksi niitä on opeteltava sietämään ja kestävämmän sekä käsittelemään oikein. Opettajan on tärkeää olla sanoittamassa tunteita ja antamassa oppilaalle merkityksiä niistä. Opettaja voi ottaa voimakkaassa tunnekuohussa olevalle oppilaalle jonkin rinnakkaisen toiminnon, esimerkiksi palapelin rakentamisen, jotta tilanne saadaan rauhoittumisen myötä ratkaistua. (Lanas, 2011, s. 59; Lundán, 2012, s. 29) Kun tunteista pystytään puhumaan, ne muuttuvat vähemmän hallitseviksi ja pelottaviksi (Cacciatore, 2007, s. 55).

Laineen (2005) mukaan lasten emotionaaliset purkaukset eivät kuitenkaan ole yleensä tarkoituksellisia eivätkä tahallisia pyrkimyksiä häiritä käynnissä olevaa opetusta tai toimintaa. On normaalia, että lapsi toisinaan kiukuttelee, huutaa ja heittelee tavaroita, murjottaa, vastustaa auktoriteettia, vetäytyy ja haluaa olla yksin. Toiset lapset reagoivat herkemmin kuin toiset ja vaikka emotionaaliset reaktiot voivat olla rasittavia, kasvattajan kärsivällisyys ja hyväksyntä ovat ratkaisevia tekijöitä lapsen itsesäätelyn kehittymiseen. (s. 68–72) Lasten säätelytaitojen oppiminen tapahtuu vain vuorovaikutuksessa muiden kanssa ja aikuisen on havaittava, milloin lapsi tarvitsee tukea niiden säätelyssä (Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015).

2.2. Haastavat vuorovaikutustilanteet

Haastava käyttäytyminen ja haastavat vuorovaikutustilanteet voidaan määritellä hyvin laajasti. Kotimaisia tutkimuksia löytyy haastavista vuorovaikutustilanteista, mutta osa tutkimuksista on rajattu päiväkotikäisiin lapsiin; kuten Lundán (2012) ja Ahonen (2017). Samantyyppisiä sosioemotionaalaisia haasteita esiintyy kuitenkin vielä koululaisillakin, joten tämän tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä on hyödynnetty myös heidän tutkimuksiaan. Haastavat vuorovaikutustilanteet ovat kuitenkin olleet samansuuntaisia pidemmän aikaa, jonka osoittavat muun muassa Tirrin (1999) ja Martikaisen (2005) tekemät tutkimukset. Tässä alaluvussa määritetään haastavia vuorovaikutustilanteita ja opettajan toimintaa haastavan tilanteen hillitsemiseksi.

2.2.1. Haastava käyttäytyminen

Tässä tutkimuksessa keskitytään tilanteisiin, joita opettajat kohtaavat arjen työssään tavallisessa, normatiivisessa luokassa. Tämän tutkimuksen pääpainotuksena eivät ole diagnoosit ja niiden vuoksi tapahtuva haastava käyttäytyminen, vaan oppilaiden erilaiset reagoitavat ja tunteiden säätely. Haastava käyttäytyminen terminä on suhteellisen uusi, mutta hyvin kuvaava. Sipilän ja Kerolan (2017) määritelmän mukaan haastava käyttäytyminen ei ole sosiaalisesti hyväksyttävää käyttäytymistä ympäristössään. He toteavat, että tällöin joku henkilö ilmaisee reagoinnillaan ja käyttäytymisellään jotain, mikä haastaa toisen ihmisen ja ympäristönsä. (s. 18)

Haastava käyttäytyminen voi ilmetä sisäänpäin kääntyneenä tai ulospäin suuntautuneena tai molempina. Sisäänpäin kääntynyt ongelmakäyttäytyminen näkyy usein masentuneisuutena, ahdistuneisuutena tai sosiaalisina ongelmina. (Äärelä, 2012, s. 145–146) Ulospäin suuntautunut haastava käytös taas voi näkyä aggressiivisuutena, sääntöjen rikkomisena, levottomuutena ja voimakkaina impulsseina tai tilanteista karkaamisena (Anttila, Markkanen & Välimäki, 2019, s. 3646). Ahosen (2017) tutkimuksessa sekä sisäänpäin että ulospäin suuntautuviksi haastaviksi kasvatustilanteiksi koetaan tilanteet, joissa lapsi tai lapset käyttäytyvät aggressiivisesti, uhmakkaasti, levottomasti (voimakas vilkkaus, kovaäänisyys, huomionhakuisuus, tarkkaamattomuus), vetäytyvästi tai saavat voimakkaita tunteenpurkauksia. Tämä kuvattun kaltainen käyttäytyminen käsitetään Ahosen (2017) tutkimuksessa lapsen sosiaalisemotionaalisen tuen tarpeena.

Cacciatoren mukaan (2007) haastavat tilanteet johtuvat useimmiten siitä, kun oppilas suuntautuu tunteidensa kautta ympäristöön. Tunteidenhallinnan ja itsesäätelytaitojen puute näkyvät usein tilanteissa, joissa tunteet ovat hyvin voimakkaita. (s. 18–19, s. 25) Järvelin (2003) mukaan toimintatavan voidaan ajatella olevan häiriintynyttä silloin, kun se poikkeaa siitä, miten ihmiset tavanomaisesti toimivat vastaavassa tilanteessa (s. 256–259). Kerolan ja Sipilän (2010) teoksessa todetaan, että, vaikka raja normaalin ja poikkeavan välillä onkin hyvin liukuva, haastava käyttäytyminen voidaan arjessa tunnistaa ilmiselvästi (s. 18–19).

Elvén (2016) viittaa amerikkalaisen psykologi Ross W. Greenen sanoihin: “Ne, jotka osaavat käyttäytyä hyvin, käyttäytyvät hyvin.” Yksinkertaisesti tulkiten tätä voidaan todeta, että lapsi, joka käyttäytyy huonosti, ei osaa käyttäytyä hyvin. Silloin ympäristön, tässä tapauksessa opettajan, tulisi miettiä millaisia vaatimuksia ja odotuksia lapselle voidaan kykyjensä perusteella asettaa. (s.15) Elvén (2016) toteaa myös, että oppilaan kykyyn vastata ympäristön

odotuksiin ja vaatimuksiin vaikuttavat monet asiat. Näitä voivat olla esimerkiksi oppilaan tunteidensäätelykyky, suunnittelu- ja toteutuskyky, impulsiivisuuden ja joustavuuden hallitsemiskyky, mutta lisäksi myös lahjakkuus, stressinhallintakyky sekä suhde koulun aikuisiin ja turvallisuus luokassa. (s. 18)

Haastava käyttäytyminen on koulun kielessä usein ongelmakäyttäytymistä ja häiriökäyttäytymistä, ja oppilaasta saatetaan puhua häirikkönä tai sopeutumattomana oppilaana (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18). Opettajat kohtaavat työssään haasteellisia tilanteita, joita voivat olla Martikaisen (2005) mukaan muun muassa työrauhahäiriöt, kiusaaminen, oppilaiden arvostelu, oppilaiden erilaisuudesta johtuvat ongelmat ja työympäristöä koskevat ongelmat. Käyttäytymishäiriötä on hankala määritellä, mutta voidaan ajatella, että ne ovat kuitenkin jonkinlaista poikkeamista sosiaalisesta normista tai koulun säännöistä. Taustalla olevien syiden tai tilanteeseen sopivien toimintatapojen löytäminen ei ole yksinkertaista, vaikka ongelma voi olla kasvattajalle tai opettajalle hyvinkin todellinen. Lisäksi käyttäytymishäiriön käsitteen käyttäminen on vaarallista sen leimavuuden takia. (s. 90–91)

Haastavista tilanteista tekee haasteellisen vielä se, että lapset käyttävät monenlaisia tunne- ja käyttäytymisstrategioita. Kouluikäiset, erityisesti sosiaalisesti taitavat lapset säätelevät haasteellisissa tilanteissa enemmän itseään kuin ympäristöä. Kurjen (2017) tutkimuksen tulosten mukaan opettajat kohdistavat säätelystrategiansa enemmän lasten toimintaan kuin heidän tunteisiinsa haasteellisissa tilanteissa. Lasten säätelystrategioihin vaikuttavat opettajan aktiivinen puuttuminen sekä heidän omat taitonsa. Kurjen (2017) mukaan opettajan tuen merkitys lasten tunteiden säätelyprosesseissa koulun arjessa on valtava.

Tirri (1999) on kuvannut erilaisia opettajalle eettisesti haasteellisia tilanteita koulussa opettajien haastatteluihin ja oppilaiden kirjoitelmiin pohjautuen. Tilanteet jakautuivat neljään pääkategoriaan, joista keskityn tässä vain muutamaan. Ne olivat 1) opettajien toimintatapoihin liittyvät ongelmat, 2) oppilaiden työmoraali, 3) vähemmistöjen oikeudet ja 4) koulun yhteiset säännöt. ”Opettajien toimintatapoihin liittyviä ongelmatilanteita olivat mm. oppilaan rankaiseminen, oppilaan oppimisen arvioiminen (arvostelu), opettajan kohtaama opetuksensa kritiikki, vaitiovelvollisuus oppilaan asioissa, oppilaiden arkaluontoisten asioiden käsittely ja kollegan epäammattillinen toiminta. Oppilaat nostivat opettajien toiminnasta esille mm. piittaamattomuuden, liiallisen ankaruuden, huutamisen, syyttelyn, puolueellisuuden, lupausten rikkomisen, ongelmatilanteiden tutkimatta jättämisen ja epäoikeudenmukaisuuden arvostelukäytännössä.” (s. 65–69) Tirrin (1999) tutkimuksessa oppilaiden työmoraalin

ongelmia olivat oppilaan negatiivinen asenne oppimista ja koulutyötä kohtaan, petkuttaminen tai valehtelevuus, epäkohtelias ja loukkaava käyttäytyminen ja kiusaaminen. Oppilasaineistosta nousseita esimerkkejä olivat muun muassa ruma nimittely, painostus, ylenkatsominen, uhkailu, töniminen, tappeleminen ja tehtävien laiminlyöminen. (Tirri, 1999, s. 70–71.)

Lapset, jotka tarvitsevat runsaasti tukea tunteidensa ja käyttäytymisensä säätelyyn, ovat vaarassa tulla leimatuiksi ”ongelmalapsiksi.” Tilanteesta tekee erityisen vaikean se, että lasten toimintaa saatetaan pitää tahallisenä ongelmakäyttäytymisenä. (Ahonen, 2017) Lanas ja Brunila (2019) tuovat artikkelissaan esille kriittisen näkökulman medikalisaatioon, joka usein liitetään haastavaan käytökseen. Medikalisaatio tarkoittaa sitä, että alkuaan ei-lääketieteellinen ongelma käsitetään ja ymmärretään rutiininomaisena sairautena tai häiriönä ja sitä pyritään hoitamaan lääketieteen keinoin. Lanas ja Brunila (2019) toteavatkin, että nykyään lisääntyneen tiedon myötä moni sellainen käyttäytymisen muoto tai tapa nähdään nykyään ongelmana, vaikka sen ajateltiin aiemmin olevan luonnollinen osa jotain tiettyä kehitysvaihetta. Tämä kyseinen käytäntö ei lisää suvaitsevaisuutta ja ymmärrystä haasteellisesti käyttäytyvää lasta kohtaan. Heidän mukaan yhtenä selityksenä tälle voi olla se, että opettajille asetetaan niin kovat tavoitteet rajallisten resurssien puitteissa ja liian isoissa oppilasryhmissä, että yksinkertaisesti opettajilla ei ole aikaa tarpeeksi oppilaisiin, jotka käyttäytyvät haastavasti tai häiritsevät opetusta ja lääkitystä käytetään korvaamaan pedagogisia keinoja.

2.2.2 Opettaja haastavien tilanteiden ratkaisijana

Elvénin (2016) mukaan kouluissa tulee aina olemaan arkipäiväisiä tilanteita, joissa jokin menee pieleen. Tällöin olisi aina istuttava alas ja mietittävä, missä virhe tapahtui. Jos opettaja pystyy tarkastelemaan tilanteen kehittymisen eri vaiheita, hän todennäköisesti löytää ne asiat, joiden osalta oppilaalle annettiin liian suuria vaatimuksia. Tämä vaatii opettajalta tarkkanäköisyyttä löytää oikea tapa, jotta hän löytää ne asiat, jotka oppilas teki eikä keskity vain siihen, mitä oppilaan olisi pitänyt tehdä. Ongelman selvittämiseksi opettajan on tarkasteltava myös omaa toimintaa ja odotuksiaan sekä hyväksyttävä myös oma mahdollinen epäonnistuminen tilanteessa. Opettajan tulisi tiedostaa, että kaikki oppilaan käyttäytyminen on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa: joko suoraan opettajan kanssa tai ympäristössä, jossa opettajalla on vaikutusvaltaa. (s. 17–19)

Haastavat vuorovaikutustilanteet ja haastava käyttäytyminen ovat siinä mielessä termeinä mielenkiintoisia, että haasteen vastaanottaminen ja ratkaisun löytyminen tuottavat aina onnistumisen kokemuksen kasvattajalle (Kerola & Sipilä, 2017, s. 18). Riippuen haastavasta vuorovaikutustilanteesta, opettajalla on paljon mahdollisuuksia ja keinoja ratkaista haastava tilanne (Saloviita, 2014). Toisaalta Harjusen (2002) mukaan esimerkiksi opettajan malttinsa menettäminen ja raivostuminen saattavat kuitenkin vaikeuttaa suhdetta ja tilanteen ratkaisemista. Raivostumisen voi kuitenkin estää ennakoinnilla, paikalta poistumisella tai itsehallinnan kehittämisellä. (s. 308) Mäki-Havulinna ja Kydénin (2020) mukaan hyvä ja ammattitaitoinen opettaja kohtaa oppilaansa aidosti, hyväntahtoisesti ja rohkeasti. Lisäksi hän on ammattilainen, joka tuo luokkahuoneeseen turvalliset ja hallitut kasvatuskäytännöt sekä toimintatavat. (s. 26)

Laineen (2005) mukaan aikuisella on ratkaiseva merkitys lapsen voimakkaiden emotionaalisten reaktioiden säätelyn auttamisessa, esimerkiksi siinä, miten omaa suuttumusta ja vihaa voidaan käsitellä. Lasta voidaan neuvoa toimimaan eri tavoin tilanteissa, jotka suuttuttavat tai häntä voidaan rohkaista käyttämään esimerkiksi itsekseen puhumista tai rentouttamisstrategioita pysyäkseen rauhallisena. Aikuisen oma rauhallisuus ja kärsivällisyys ovat avaintekijöitä vuorovaikutustilanteen ratkaisemisessa. Opettajan on tärkeää tukea lapsen emotionaalisen kompetenssin kehitystä ja muun muassa Kaarina Laine antaa monenlaisia toimintaehdotuksia teoksessaan *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa* s.72–73. (s. 71–73)

Aito kohtaaminen ja positiivinen pedagogiikka

Murrayn ja Greenbergin (2006) tutkimuksen mukaan oppilaan oppimista ja sosioemotionaalista kehittymistä tukee opettajan ja oppilaan väliset lämpimät suhteet, avoimuus, kannustus, osallistuminen ja kommunikointi. Lisäksi nämä tuovat lapselle turvallisuuden tunnetta kouluympäristössä. (s.221) Useissa tutkimuksissa (muun muassa Montague & Rinaldi, 2001; Murray & Greenberg, 2006; Wilson, 2005) todetaan, että opettajan välittävä suhtautuminen ja myönteiset odotukset ovat yhteydessä oppimiseen, motivaatioon, sosiaaliseen kompetenssiin ja parempaan käyttäytymiseen koulussa. Montague ja Rinaldi (2001) toteavat, että vastaavasti oppilaan minäkäsitystä heikentävät opettajan välittämät negatiiviset tunteet ja negatiivinen suhtautuminen oppilaisiin. Myös negatiivinen suhtautuminen aiheuttaa oppilaalle negatiivisia oppimiskokemuksia, jotka voivat heijastua käytökseen. (s. 76, s. 81–82)

Boyntonin ja Boyntonin (2005) mukaan oppilaiden kunnioittava kohtelu lisää opettajan arvostusta ja se puolestaan lisää oppilaiden halua miellyttää opettajaa asianmukaisella

käytöksellä. Sääntöjä merkityksellisempää voi olla opettaja-oppilas-suhde ja suhtautuminen opettajaan, koska hyvä suhde kannustaa oppilaita noudattamaan sääntöjä. Säännöllisesti toteutettavat keskustelut positiivisista odotuksista, rakentavan palautteen antaminen ja ryhmähenkeä edistävän toiminnan järjestäminen ovat opettajan keinoja kehittää vuorovaikutussuhdettaan oppilaisiin. Lisäksi opettajan tulisi vähentää stressitasojaan ja turhautumistaan luodakseen parempaa vuorovaikutusta oppilaiden kanssa. (s. 6)

Myös Saloviita (2010) kehottaa opettajia huomioimaan esimerkiksi oppituntia häiritsevä oppilas kunnioittavasti ja käyttäytymään itse provosoitumatta haastavassa vuorovaikutustilanteessa. Saloviidan mukaan opettajan tulee suosia ensisijaisesti sanattomia keinoja, mutta niiden lisäksi tarvittaessa puhumaan lyhyesti ja mahdollisimman yksityisesti, ettei oppilas joudu kokemaan nolatuksi tulemisen tunnetta. Opettaja ei saa sortua nimittelemään oppilasta, vaan hänen kannattaa välttää henkilökohtaisuuksia ja keskittyä oppilaan tekemiseen ja kannustaa häntä työntekoon. (s. 97–98)

Positiivisen pedagogiikan teoreettinen perusta on sosiokulttuurisessa näkemyksessä, joka korostaa oppimisen ja kehityksen sosiaalista, emotionaalista ja kulttuurista ulottuvuutta (Kumpulainen ym., 2015, s. 227). Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan ja sitä nimitetään myös vahvuuskasvatukseksi (Trogen, 2020, s. 26). Kumpulaisen ym. (2015) mukaan positiivinen pedagogiikka on pedagoginen suuntaus, joka perustuu käsitykseen lapsesta aktiivisena toimijana ja merkitysten rakentajana. Positiivisessa pedagogiikassa tutkimuksen keskiössä ovat lasten osallisuus, vahvuudet ja myönteiset tunteet. Kasvatustoiminnan lähtökohtana tulisi positiivisen pedagogiikan mukaan olla asiat, jotka kannattelevat lapsia, tekevät oppimisesta mielekästä ja saavat lapset tuntemaan oppimisen iloa. Positiivisen pedagogiikan tavoitteena onkin tukea lapsen hyvinvointia ja oppimista päiväkodeissa ja kouluissa (s. 224–225).

Kumpulainen ym. (2015) kiteyttävät positiivisen pedagogiikan perusajatukset seuraavasti:

1. Yhteisöllinen, myönteinen toimintakulttuuri vahvistaa sosiaalisia suhteita, oppimista ja hyvinvointia,
2. kasvatus- ja opetustyön lähtökohta on lapsen toimijuus ja osallisuus kasvuympäristöjen kokonaisuudessa,
3. myönteiset tunteet ovat oppimisen ja hyvinvoinnin voimavaroja,
4. jokaisen lapsen vahvuuksien tunnistaminen on oppimisen ja hyvinvoinnin tukemisen edellytys ja

5. kasvatuskumppanuus rakentuu luottamuksellisessa sekä arvostavassa vuorovaikutuksessa (s. 228–231).

Kautto-Knapen (2012) mukaan kouluviihtyvyys lisääntyy, jos oppilas saa kokea sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti tullessa hyväksytyksi sekä saa lämpöä, turvallisuutta ja aitoa kiinnostusta aikuisilta (s. 124–125). Kurjen, Järvenojan ja Järvelän (2018) mukaan Colman (2006) toteaa, että lasten tunnetaidot ja tunteiden säätelykyky kehittyvät positiivisessa ja reagoivassa vuorovaikutuksessa opettajan kanssa (s. 304). Positiivinen pedagogiikka tukee Ryanin ja Decin (2000) itsemääräämisteorian mukaisia motivaation perustarpeita. Heidän itsemääräämisteorian tavoitteena on luoda oppilaille mahdollisuuksia tuntea itsenäisyyttä, onnistumisia sekä yhteisöllisyyttä, jolloin oppilaiden oppimismotivaatio vahvistuu näiden avulla ja oppimisesta saadaan mielekkäämpää. Zullig ja Matthews-Ewald (2014) toteavat, että positiivisen pedagogiikan mukaan on hyvin tärkeää kehittää koko luokan ja koulun vuorovaikutussuhteita. Merkityksellisiksi koetaan erityisesti opettajan ja oppilaan väliset vuorovaikutussuhteet. (s.313–315)

Empaattinen opettaja ja pedagoginen rakkaus

Rakkauden käsitteellä on monta erilaista merkitystä. Skinnerin (2004) mukaan aidolla rakkaudella ei ole määrää, se vain on yhtä ehdoton kuin ”minä olen”. Antiikin aikana rakkaus määritettiin kolmella eri tavalla: eros viittasi eroottiseen rakkauteen, philia merkitsi rakastavaa ystävyyttä ja agape viittasi pyyteettömään rakkauteen ihmisen henkistä ydinolemusta kohtaan. Pedagogisen rakkauden kannalta keskeisimmät ovat philia ja agape, jotka ovat psyykkisten ja henkisten ulottuvuuksien aktivoijia. Pedagogista rakkautta osoittaa opettaja, joka huomaa jokaisen olevan ainutlaatuinen ja täydellinen. Ihminen täydellisyydessään on myös kehityskelpoinen ja rakkauden vallitessa hän uskaltaa tuoda esiin ihmisyyden ydintä. (s. 24–25) Opettajalla tulee olla aito kiinnostus kasvua ja kehitystä kohtaan sekä uskoa siihen, että hän voi vaikuttaa oppilaiden elämään omalla toiminnallaan ja lisäksi opettajalla on heille merkitystä (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 21). Skinneri (2004) toteaa myös, että pedagogista rakkautta ja välittämistä ei voi pakottaa tulemaan esille, sillä se saattaa johtaa epärehellisyyteen ja lapset ovat herkkiä tunnistamaan aidon ja epäaidon välittämisen toisistaan (s. 26, s. 161).

Ahosen (2017) tutkimuksessa selvitettiin, millaista varhaiskasvattajan vuorovaikutuksellinen ja pedagoginen toiminta on sosiaalis-emotionaalista tukea tarvitsevan lapsen kanssa haastavien kasvatustilanteiden aikana. Tutkimuksessa tarkasteltiin vuorovaikutuksen ohella myös varhaiskasvattajan pedagogista toimintaa haastavien kasvatustilanteiden aikana tai niitä

ennakoitaessa. Kasvattajan vuorovaikutustaidoilla, tunnetaidoilla ja empatialla on suuri merkitys haastavan vuorovaikutustilanteen ratkaisemiseksi. (s.16–22) Turvallinen kiintymyssuhde ei koske vain vanhempia, vaan myös opettajaan turvallinen kiintyminen on erittäin tärkeää lapsen hyvinvoinnin ja oppimisen kannalta (Trogen, 2020, s. 46).

Trogen (2020) toteaa, että hyvä yhteys opettajan ja oppilaan välillä sisältää kuuntelemista, luottamusta, empatiaa ja ymmärrystä, toisen tarpeiden huomioon ottamista sekä yhdessä olemista. Hyvä yhteys on avain hyvään vuorovaikutukseen ja sen seurauksena ryhmässä tulee vähemmän ongelmia. Haastavankin tilanteen kohdalla opettajan kannattaa aloittaa hyvän yhteyden rakentamisesta oppilaaseen, jotta opettajalla on enemmän mahdollisuuksia ongelmatilanteen ratkaisemiseksi. Hyvä kasvattaja ja opettaja pitää huolta siitä, että lapsen yhteys aikuiseseen on vahva. (s. 49–51) Onnistuneen vuorovaikutuksen taustalla on opettajan luoma kiireettömyyden ilmapiiri sekä selkeä ja ennakoitavissa oleva struktuuri (Mäki-Havulinna & Kydén, 2020, s. 26).

Opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa oppilaidensa arvostuksen määrään kohtelemalla oppilaitaan kunnioituksella ja ystävällisesti (Boynton & Boynton, 2005, s. 6). Opettaja saavuttaa pedagogisen auktoriteetin olemalla luotettava, johdonmukainen, tasapuolinen sekä asettamalla oppilaille selkeät tavoitteet ja rajat (Salovaara & Honkonen, 2011, s. 20–21). Määtän ja Uusiautinin (2012) mukaan pedagogisesti rakastava opettaja luottaa ja uskoo oppilaan kykyihin, välittää oppilaasta, on läsnä oleva sekä kokee velvollisuudekseen tukea oppilasta kaikin mahdollisin keinoin. Vastakohtaisesti opettaja, jolta puuttuu pedagoginen rakkaus, tekee työtään hyvin ulkokohtaisesti, etäisesti sekä oppilaiden kykyjä ja taitoja mitätöiden. (s. 29) Jos opettajalla puuttuu pedagogista auktoriteettia, se saattaa johtaa oppilaan tottelemattomuuteen, mikä aiheuttaa hankalia tilanteita (Saloviita, 2014, s. 168).

Epäsuorat ja usein sanattomat vaikutuskeinot ovat opettajalle hyvä apuväline korjaamaan vähäiset ja tavanomaiset häiriötekijät luokassa. Tehokkaimpia näistä ovat opettajan ilmeet ja eleet kohdistettuna häiritsevälle oppilaalle sekä fyysinen läheisyys, esimerkiksi oppilasta kohti käveleminen keskeyttämättä opetustuokiota. Tällöin oppilas saa runsaasti tilaa korjata omaa käytöstään ja hänen oma itsehallinta ja itsesäätely voivat kehittyä. (Levin & Nolan, 2004, s. 169; Saloviita, 2014, s. 95–96)

Cacciatore (2007) toteaa, että, kun tunteet ovat kovin voimakkaita ja tilanteet menevät haastavaksi, voi opettaja ottaa avukseen aggressiokasvatuksen. Aggressiokasvatus auttaa opettajaa yhdessä oppilaan kanssa nimeämään tunteita, keskustelemaan niistä ja opettelemaan

niiden hallitsemista. Opettajalla on vastuu valita oma sopiva toimintastrategiansa käydä asioita oppilaiden kanssa lävitse. Lapsi voi itsessäänkin oppia oivaltamaan, mitkä asiat nostattavat hyvän tai pahan mielen hänessä ja miten tunteet syntyvät, nousevat ja laskevat. (54–56) Lundánin (2012) mukaan tunteita voidaan käsitellä myös sen kautta, mikä laukaisi tilanteen. Esimerkiksi ahdistuvan lapsen kanssa on hyvä keskustella tilanteen laukaisijasta hyväksyvästi ja syyttelemättä, jotta mahdollinen lukko saadaan laukaistua. Vetäytyvä lapsi taas hyötyy kasvattajasta, joka sanoittaa hänelle tunteet ja antaa hänelle hetken omaa rauhaa, jotta olennaiseen keskittyminen on taas helpompaa. (s. 22–24, s. 27)

Keltikangas-Järvinen (2010) esittää, että yhtenä ennakoivanakin keinona opettaja voi käyttää positiivista vahvistamista eli palkitsemista. Positiivisen käyttäytymisen seurauksena lasta palkitaan. Palkitsemisen ajatuksena on pyrkimys saada lapsi käyttäytymään yhä useammin toivotulla tavalla. Positiivista vahvistamista käytetään, kun lapselle halutaan opettaa kokonaan uusi käyttäytymismalli tai silloin, kun halutaan lisätä lapsen jo opittua käyttäytymistä, mutta mitä hän ei kuitenkaan vielä omatoimisesti tee. Konkreettisia positiivisia vahvistajia voivat olla etuoikeudet, vapautus jostain velvollisuudesta tai mahdollisuus tehdä jotain hauskaa tai esimerkiksi tarrapalkinto. Lapsen kehuminen ja kiittäminen ovat sosiaalisia vahvistajia, ja niihin voidaan liittää myös tunneilmaisuja, kuten halausta tai taputusta. Lapsella on erilaisia kasvattajia ja on erilaisia lapsia, joten toiselle kiittäminen voi olla jo tylsää, arkipäiväistynyttä, kun taas toiselle se on asiana täysin vieras ja kannustava. Opettajan työssä positiivisen vahvistamisen ongelma piileekin näissä edellä mainituissa ristiriidoissa. Positiivista vahvistamista tulee muokata melko tiheään, jotta sen merkitys ei häviä. (s. 229–236)

Yhteistyötahot

Karhuniemi (2013) kirjoittaa, että opetussuunnitelman perusteiden mukaan opettajan tehtäviin kuuluu yhteydenpito kotien kanssa. Huoltajien ja opettajien keskinäinen luottamus voidaan rakentaa avoimella ja vuorovaikutteisella viestinnällä. Jos vanhempien ja opettajien yhteistyö on positiivista ja vuorovaikutus on avointa ja mutkatonta, voivat koti ja koulu yhdessä tukea lapsen oppimista ja hyvinvointia ja yhteinen kasvatusvastuu toteutuu parhaalla tavalla. (s. 73–77) Lahtinen ja Rantanen (2019) toteavat, että, kun oppilaasta herää huoli, on syytä järjestää tapaaminen ainakin huoltajien kanssa, mahdollisesti myös oppilashuoltoryhmän kanssa. Tällöin tapaamisen aiheena on oppilaan toiminnassa tai oppimisessa näkyvä hankaluus, johon pyritään saamaan tukea ja apua yhdessä. (s. 136)

Lämsän (2013) mukaan opettajan tulee miettiä tarkkaan viestintäänsä kodin suuntaan, erityisesti jos kyseessä on jokin haastava vuorovaikutustilanne oppilaan kanssa. Kun koululta otetaan yhteyttä ongelmatilanteessa, huoltajat kokevat sen helposti syytöksenä itseään kohtaan. Vanhemmat voivat ajatella, että hyökkäys on paras puolustus. Opettajan tulee tässä tilanteessa olla ammattilainen, hillitä itsensä ja välttää provosoitumasta millään tavalla. Tällöin viestinnässä on oleellista pysyttäytyä faktoissa ja minäkielen käytössä. Jos vanhempi taas torjuu opettajan viestin ja kieltäytyy tunnustamasta ongelmaa, voidaan antaa vanhemmalle hetki aikaa, sillä oman lapsen ongelmat voivat tuntua vanhemmasta pelottavalta tai ahdistavalta. Lisäksi opettaja voi hyödyntää yhteydenpidossa apunaan jotain muuta työntekijää koulun henkilökunnasta, joka on paljon tekemisissä lapsen kanssa. (s.193–197)

Huhtasen (2007) mukaan haastavan käyttäytymisen prosessoinnin aloittaa yleensä oppilaan oma opettaja. Prosessin edetessä opettajalla on käytössään moniammatillinen yhteistyö, jolloin mukaan tulee oppilashuolto, asiantuntijoita ja mahdollisesti ulkopuolisia palveluiden tarjoajia. Lisäksi koulun sisältä mukana voivat olla myös rehtori, terveydenhoitaja, koulukuraattori ja mahdollisesti koulupsykologi. (s. 31) Kun halutaan ohjata oppilaan käyttäytymistä oikeaan suuntaan, koulun aikuisten sekä oppilaiden vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö on merkittävää sen onnistumiseksi (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2016, 185–187). Uusikylän (2006) mukaan oppilas ja opettaja voivat tuntea, että apua on saatavilla hyvin eikä häntä jätetä koulukontekstissa yksin, jos koulun henkilösuhteet ovat hyvät (s. 155).

Perusopetuslaki (laki perusopetuslain muuttamisesta 642/2010) määrittelee kolmiportaaisen tuen koulun tarjoamaksi ja se on porrastettu yleisen, tehostetun ja erityisen tuen piiriin. Laki ei kuitenkaan määrittele suoraan, millaista käyttäytymisen tukeminen kullakin porrasasteella on. (Närhi ym., 2016) Opettajan ei tarvitse jäädä yksin haasteiden kanssa, vaan hänellä on aina mahdollisuus viedä asioita eteenpäin haastavan oppilaan kanssa. Kun yleinen tuki ei riitä, oppilas saa ensin tehostettua tukea ja tarvittaessa erityistä tukea haasteisiinsa (Mäki-Havulinna & Kýden, 2020, s.11).

3 Tutkimuksen toteutus

Tässä luvussa käsitellään tutkimuskysymyksiä, tutkimusmetodia ja tutkijan asemaa sekä aineiston tuottamista ja sen analysointia. Tutkimus sisältää luokanopettajien henkilökohtaisia kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista ja niihin käytetyistä keinoista. Huomio kiinnittyy opettajien kertomuksiin erilaisista tilanteista ja heidän kokemuksiin, minkä he ajattelevat haastavaksi vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Positiivisempi sävy tulee esiin, kun opettajat kertovat käyttämistään keinoistaan ja löytämistään ratkaisuista haastaviin tilanteisiin.

Tutkimusstrategia on fenomenologinen ja tutkimuksen analyysi on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologis-hermeneuttisen perinteen mukaisesti tutkimuksen ontologia on epistemologiaan nähden ensisijainen; haastavista vuorovaikutustilanteista ilmiönä saadaan tietoa kysymällä ammattilaisilta, luokanopettajilta. Haastateltujen oleminen määrittelee myös sen, millainen todellisuus on. (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 63) Jokainen kertomus on haastateltavan oma sisäinen totuus. Tämä asettaa tutkijan tulkitsijan rooliin. Tässä tutkimuksessa opintojaan viimeistelevän luokanopettajaopiskelijan havainnointi on kokemuksellista tulkintaa. (Metsämuuronen, 2006, s. 217)

Tutkimus toteutettiin vuosien 2020–2023 aikana. Tutkimus aloitettiin syksyllä 2020, jolloin perehdyttiin teoreettiseen viitekehykseen ja määritettiin tutkimuskysymyksille suuntaa. Haastattelut toteutettiin loppuvuonna 2020 ja kevään 2021 aikana. Aineiston analysointi aloitettiin keväällä 2021 ja vietiin loppuun syksyllä 2021. Tutkimus odotti pöytälaatikossa puolentoista vuoden verran ja se viimeisteltiin keväällä 2023.

3.1 Tutkielman tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkielman tavoitteena on selvittää opettajien kokemuksia työssään kohtaamista haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa ja niihin käytetyistä ratkaisukeinoista. Lisäksi tutkielman tavoitteena on laajentaa käsitystä ja ymmärrystä, millaiset vuorovaikutustilanteet koetaan haastaviksi ja mitä vaikutuksia erilaisilla vuorovaikutuskeinoilla niihin on. Tavoitteena on myös selvittää, millä muilla keinoin opettajat edistävät vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen. Yhtenä tutkielman tavoitteena on tuottaa opettajille käytännön työssä tarvittavaa tietoa, erityisesti tuleville, aloitteleville opettajille. Tutkimuksen aihe on kummunnut tutkijan omasta kokemuksellisesta maailmasta (Perttula, 2005, s. 155), sillä tutkijan henkilökohtaisena tavoitteena on saada lisää ymmärrystä aiheesta sekä kehittää samalla omaa ammatillista

identiteettiä. Lisäksi tavoitteena on saada varmuutta kohdata haastavat vuorovaikutustilanteet mahdollisimman lempeästi, mutta suoraan ja selkeästi.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kaksi kysymystä:

- 1. Millaisia kokemuksia opettajilla on haastavista vuorovaikutustilanteista työssään oppilaiden kanssa?*
- 2. Millaisia keinoja opettajat käyttävät niiden ratkaisemiseksi?*

3.2 Kvalitatiivinen tutkimus

Tutkimus toteutetaan laadullisena tutkimuksena (qualitative research), jonka keskiössä ovat Alangon (2021) mukaan Vartoa (1992) mukaillen elämämaailman tutkiminen sekä ihmisten asioille ja ilmiöille antamansa merkitykset. Alasuutarin (2011) mukaan laadullisen tutkimuksen tavoitteena on myös kuvata ja ymmärtää ilmiöitä sekä niiden välisiä suhteita (s.51). Usein kasvatustieteen tutkimuksien tavoitteena on nimenomaan kuvata ja ymmärtää kasvatuksellisia ilmiöitä sekä merkityskokonaisuuksia ihmisten välisessä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa (Kananen, 2014, s. 18; Vilka, 2015). Tällöin tutkittavat aiheet ovat yleensä laajoja ja abstrakteja sekä käsittelevät ihmisen mieltä, kokemuksia ja ilmiöitä, joten tutkimustuloksia on mahdoton kuvata määrällisillä keinoilla (Puusa & Juuti, 2011, s. 31). Lichtmanin (2013) mukaan ihmiset valitsevat kvalitatiivisen tutkijan roolin tietyistä syistä (s. 35–37). Tässä tutkimuksessa on kiinnostuttu ihmisistä opettajana sekä halutaan saada lisää tietoa kouluympäristössä tapahtuvista aidoista tilanteista.

Laadullisessa tutkimuksessa ei aseteta etukäteen hypoteeseja, vaan tutkimuksissa on tavoitteena löytää mahdollisia uusia näkökulmia aiheesta (Eskola & Suoranta, 2001, s. 19–20; Puusa & Juuti, 2011, s. 48–49). Uusi tieto rakennetaan aina pohjatiedon eli aiemman teorian tiedon päälle (Eskola & Suoranta, 2001, s. 13–24). Laadullisessa tutkimuksessa teoreettista tarkastelua jäsentää lisäksi kentältä saatava aineisto. Tutkimuksen voi toteuttaa keskittymällä aluksi aineistoon, jonka myötä tutkimuksen käsitteellistäminen muovautuu vähitellen. Laadullisessa tutkimuksessa aineiston keruun ja teorian kehittämisen vuorovaikutteisuus on luontevaa. (Kiviniemi, 2015, s. 78–79; Puusa & Juuti, 2011, s. 47) Tutkimuksessa toteutettiin edellä mainittua vuorovaikutteisuutta, joka kehitti käsitteellistämisen muotoutumista oikeaan suuntaan. Laadullisen tutkimuksen avulla pystytään tutkimaan ilmiötä kokonaisvaltaisesti ja löytämään tutkittavista ilmiöistä yhdistäviä tekijöitä (Kananen, 2014, s. 18; Tuomi & Sarajarvi,

2018). Laadullisen tutkimuksen tarkoituksena ei ole tehdä yleistyksiä aiheesta, vaan tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja tuottaa laaja kuvaus tutkittavasta aiheesta (Kananen, 2014, s. 17–19).

Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita (Metsämuuronen, 2003, s. 167), mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa opettajien kohtaamia haastavia vuorovaikutustilanteita ja niihin löytyneitä ratkaisukeinoja. Laadullisen tutkimuksen voidaan ajatella olevan prosessi, jonka aikana aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat kehittyvät tutkijan tietoisuudessa. Tutkimuksen eri vaiheet eivät välttämättä ole etukäteen selkeästi jäseneltävissä vaan esimerkiksi tutkimustehtävä ja aineistonkeruu voivat muotoutua vähitellen tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2015, s. 74) Tässä tutkimuksessa tutkimusongelma muotoutui vasta tutkimuksen edetessä muotoonsa.

3.3 Fenomenologinen tutkimusote

Tutkimuksen metodologiseksi lähestymistavaksi valitsin fenomenologisen lähestymistavan. Fenomenologisen tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämistodellisuuteensa. Fenomenologiassa kokemuksellisuus on ihmisen maailmasuhteen perusmuoto. Fenomenologien mukaan ihmistä voidaan ymmärtää tuota maailmasuhdetta tutkimalla. Tutkimuksen kohde voidaan siis tarkentaa kokemuksen tutkimiseen, mutta kaikki ilmiöt merkitsevät yksilöille jotain, joten kokemus muotoutuu aina merkityksen mukaan. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 34–35; Laine, 2015, s. 30–32; Perttula, 2005) Laineen (2015) mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa on tärkeää tiedostaa ennakolta teoreettisia malleja, mutta itse tutkimusta ei kuitenkaan ohjaa mikään tietty ennalta määritetty teoreettinen malli. Tutkimuskohdetta koskevat aiemmat tutkimustulokset ja teoriat ovat arkikokemuksiemme lisäksi selkeämpiä kohteen ennalta määrittäjiä, joita hyödynnetään tutkimuksen lopussa vuorovaikutuksessa oman tutkimuksemme kanssa. (s. 36–37)

Tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan opettajien kokemukset haastavista vuorovaikutustilanteista ja opettajien käyttämät keinot ratkaista haastavat tilanteet. Siksi valitsin fenomenologisen lähestymistavan tutkimuksen tekemiseen. Laineen (2015) mukaan kokemukset rakentuvat merkityksistä ja tutkittaessa kokemuksia, tutkitaan kokemuksen merkitysisältöä ja sen rakennetta. Hän toteaa myös, että fenomenologiassa korostetaan yksilön perspektiiviä, koska vain yksilöt kokevat ja ovat maailmasuhteessa. Tässä tutkimuksessa korostuu siis yksittäisten opettajien kokemukset, eivätkä tulokset siten ole täysin yleistettävissä, mutta pyrin etsimään opettajien kokemuksista yhteneväisyyksiä. Creswellin (2013)

mukaan fenomenologisessa tutkimuksessa pyritäänkin kuvaamaan kokemuksia, jotka kaikilla tutkittavilla ovat yhteisiä (s. 76–77).

Laineen (2015) mukaan haastattelu on laaja-alaisin keino lähestyä toisen ihmisen kokemuksellista maailmasuhdetta. Lisäksi haastattelukysymysten tulisi olla fenomenologisessa tutkimuksessa mahdollisimman avoimia ja ohjailta vastausta mahdollisimman vähän. (s. 39) Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä soveltuu tähän tutkimukseen, sillä tarkoituksena on tutkia luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia, joten asiasta on aivan perusteltua kysyä tutkittavilta itseltään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, s. 52).

Laine (2015) toteaa, että fenomenologinen tutkimus saa hermeneuttisen ulottuvuuden tulkinnan tarpeen vuoksi. Hermeneutiikalla tarkoitetaan yleisesti teoriaa ymmärtämisestä ja tulkinnasta. Kun tutkimusaineisto kerätään haastattelemalla, haastateltava pyrkii sanoittamaan oman kokemuksensa ja tutkija pyrkii löytämään haastateltavan ilmaisuista mahdollisimman oikean tulkinnan. Haastateltavan kokemus välittyy tutkijalle puheen ja sitä kehystävien ilmeiden ja eleiden kautta. Tämän tulkitsemiseen vaikuttaa haastateltavan kyky ilmaista kokemustaan ja tutkijan kyky kysyä, ymmärtää ja tulkita haastateltavaa. Hermeneuttinen tutkimus kohdistuu ihmisten väliseen kommunikaation maailmaan. Ihmisen ilmaisut hermeneuttisen tulkinnan kohteeksi on määrittänyt Wilhelm Dilthey. (s. 33)

3.4 Tutkijan asema

Tutkijalla on merkittävä rooli laadullisen tutkimuksen toteuttamisessa. Tutkija päättää aiheen rajauksen, aineiston keräämisen ja analysoinnin toteuttamisesta. Näillä päätöksillä tutkija voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka monipuolisen aineiston tutkimukseensa haluaa ja minkälaisen tutkimuksen toteuttaa. Lisäksi tutkijalla on iso rooli siinä, että tutkimus pysyy objektiivisena eivätkä tutkijan omat uskomukset, oletukset ja tulkinnat ohjaa tutkimuksen kulkua. (Eskola & Suoranta, 2001, s. 16–24; Lehtomaa, 2005, s. 163; Perttula, 2005, s. 155)

Perttulan (2005) mukaan fenomenologinen metodi koskee nimenomaan tutkijan toimintaa tutkimuksen aikana. Fenomenologista metodia kutsutaan myös fenomenologiseksi reduktioksi. (s. 144) Fenomenologinen reduktio on menetelmä, jossa epäolennaisuudet pyritään laittamaan syrjään ja keskittymään tutkittavan ilmiön olennaisuuksiin (Lehtomaa 2005, s. 164–165). Lehtomaa (2005) mukaan Perttula (1995 ja 1996) ja Varto (1992, 1996) toteavat, että tutkijan elämäntilanne asettaa rajat sille, mitä hän voi tajunnallisesti ymmärtää eli kokemuksen tutkimus

on aina esiyymmärtäneisyyttä. Tämä asettaa siis rajalliseksi sulkeistamisen fenomenologisesta näkökulmasta. (s. 165)

Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan tutkijan asema, tässä tutkimuksessa haastattelijan rooli ei ole mitenkään passiivinen (s. 92–93). Luottamus onkin tutkimushaastattelun avainkysymys, sillä haastattelijan luoma ilmapiiri vaikuttaa väistämättä siihen, millaisen tuloksen hän saa haastateltavalta (Eskola & Suoranta 2001, s. 92–93; Ruusuvuori & Tiittula 2017, luku 2). ”Luottamuksesta haastattelijan ja haastateltavan välillä mainitaan useissa lähteissä esimerkiksi Keats 2000; Jones 2004, s. 259–260; Hirsjärvi & Hurme 2001, s. 98” (Ruusuvuori & Tiittula, 2017, luku 2). Haastattelijan ollessa jäykkä tai hermostunut, voi haastattelu olla tyhjänpäiväistä kerronnan minimointia, kun taas hyvä, myötäelävä haastattelija voi saada haastateltavasta irti yllättäviäkin asioita (Eskola & Suoranta, 2001, s. 92–93). Hyvärisen (2017) mukaan hyvä haastattelija kuuntelee ja osoittaa kuuntelevansa (luku 1). Haastattelija voi tavoitella keskustelunomaista tilannetta, mutta samalla hänen on luotava aiheen ja sen henkilökohtaisuuden mukaan omat rajansa, kuinka kohtaa haastateltavan ja minkä verran itsestään antaa haastattelutilanteessa (Eskola, Lätti & Vastamäki, 2017, s. 29).

Tutkijan itsekritiikki ei ole mitenkään itsestään selvästi toteutuva. Se vaatii tutkijalta voimakasta ajattelutyötä jokaisen tulkinnan kohdalla. Tutkijan tulisi pystyä tiedostamaan ennakkoluulonsa ja tutkimukseen liittyvät lähtökohdansa, jotta pystyy tietoisemmin tarkkailemaan niiden vaikutusta tutkimuksen tulkintoihin. (Laine, 2015, s. 35–36) Tutkijan kriittinen asenne ja reflektiivisyys auttavat tutkijaa pääsemään tutkimukselliselle tasolle. Haastateltaessa tutkittavaa tulisi pystyä kriittisesti katsomaan omia välittömiä tulkintoja haastateltavan vastauksesta: Olenko varma, ettei tämä ole omista lähtökohdistani syntynyt kuvitelma, mitä toinen tarkoittaa ilmaisullaan? (Laine, 2015, s. 36) Tutkija koki aloittelevana tutkijana haasteita tämän kanssa.

3.5 Aineiston hankinta

3.5.1. Tutkittavien joukko

Haastateltavat valikoituivat satunnaisesti eri kouluilta ympäri Suomea. Hirsjärven ja Hurmeen (2000) mukaan usein suositellaan valikoimaan satunnainen haastateltavien joukko, mutta osa kirjoittajista on kritisoinut sitä ainakin aiemmin. Eskolan ym. (2018) mukaan tärkeimmät kriteerit haastateltavien valinnalle määräytyvät tutkimustehtävän mukaan. Ideana on, että

tavoitetaan sellaiset henkilöt, joilla uskotaan olevaan haluttua tietoa ja kokemusta aiheesta. (s. 30–31)

Osa haastateltavista pyydettiin mukaan henkilökohtaisesti (Eskola ym. 2018, s. 31) ja osa haastateltavista ilmoittautui mukaan facebookin ”Se” Aarreaitta-ryhmään kirjoitetun tutkimuskutsun kautta. Tutkielmaan osallistui lopulta yhdeksän haastateltavaa. Haastateltavat jakaantuivat siten, että miehiä oli kaksi ja naisia seitsemän. Opettajien työkokemus jakaantui 1,5 vuodesta 38 vuoteen. Yhdellä vastaajista oli vain puolitoista vuotta työkokemusta, mutta muilla oli yli viisi vuotta. Osa vastaajista oli luokanopettajia ja osa sen lisäksi myös erityisluokanopettajia. Joukkoa rajattiin siten, että luokanopettajan koulutus täytyi olla jokaisella ja haastateltavan tuli työskennellä haastatteluhetkellä tai oli työskennellyt aiemmin normatiivisessa luokassa. Haastattelun etu onkin siinä, että tutkimukseen osallistuvien joukko pystytään rajaamaan tiukastikin, jotta saadaan varmuus haastateltavien kokemuksesta (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 74).

Taulukko 1. Haastateltavien taustatiedot.

	Opetettava luokka-aste	Opettajan työkokemus opettajana	Opettajan työkokemus nykyisessä koulussa	Erityisluokanopettajan pätevyys
Ope 1	2.luokka, kokemusta jokaisesta luokka-asteesta	12 vuotta	12 vuotta	Ei
Ope 2	6.luokka	1,5 vuotta	1,5 vuotta	Kyllä
Ope 3	8.luokka, kokemusta joka luokka-asteesta	29 vuotta	8 vuotta	Kyllä
Ope 4	3.–4. luokka, kokemusta joka luokka-asteesta	23 vuotta	20 vuotta	Ei
Ope 5	5.–6. luokka, kokemusta joka luokka-asteesta	19 vuotta	11 vuotta	Ei
Ope 6	1.–2. luokka	19 vuotta	4 vuotta	Kyllä
Ope 7	Liikunnan opettajana kaikille alakoulun luokka-asteille, kokemusta joka luokka-asteesta luokanopettajana	39 vuotta	33 vuotta	Ei
Ope 8	3.–4.luokka	5 vuotta	2,5 vuotta	Ei
Ope 9	3.–4.luokka, kokemusta 1.–4. luokista	15 vuotta	10 vuotta	Kyllä

Haastateltava on haastattelussa myös avainasemassa, sillä hän voi päättää itse, kuinka laveasti tai suppeasti hän vastaa kuhunkin kysymykseen ja teemaan (Eskola ym., 2018, s. 45). Tässä tutkimuksessa se näkyi haastattelujen kestossa, jotka vaihtelivat 30–60 minuutin välillä. Osa tutkittavista olivat valmiita kertomaan ja pohtimaan kokemuksiaan hyvin syvällisesti, kun osa taas oli kevyemmällä asenteella ja he saattoivat vastata lyhyesti tutkijan mielestä laajaankin aiheeseen.

3.5.2 Aineistonkeruumenetelmät

Empiirisen aineiston keräämiseksi valikoitui teemahaastattelu, joka on Suomessa suosittu menetelmä kerätä laadullista aineistoa (Eskola ym., 2018, s. 27). Haastattelu antaa vapauksia vastaajalle, mutta teeman avulla kaikki haastateltavat vastaavat kuitenkin saman aihepiirin kysymyksiin (Hirsjärvi & Hurme 2008, s. 47–48; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 204–209). Empirialla tarkoitetaan tutkimusta varten kerättyä ja rajattua aineistoa, joka on tässä tutkimuksessa haastatteluaineistoa. Empiria tuottaa tietoa ilmiöstä, jonka tutkija on valinnut tutkimustehtäväkseen. (Helenius, Salonen-Hakomäki, Vilka, Saaranen-Kauppinen & Eskola, 2015, s. 191–192)

Haastattelun idea on selkeä: kun halutaan tietää, mitä joku ajattelee tietystä asiasta, kaikkein yksinkertaisinta on kysyä sitä häneltä. Tässä tutkimuksessa haastattelu on toimiva tiedonhaun menetelmä, koska tällöin tutkimuksessa päästään suoraan kielelliseen vuorovaikutukseen haastateltavan kanssa sekä halutaan tietää, miten opettaja toimii tietyssä tilanteessa ja mitä hän on kokenut. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2010, s. 204; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 72; Eskola ym., 2018, s. 27; Aaltio & Puusa, 2011, s. 156) Teemahaastattelussa pyrittiin huomioimaan ihmisten tulkinnat ja merkityksenannot, sillä tavoitteena oli, että löytyisi mahdollisimman monipuolisesti erilaisia tilanteita ja erilaisia toimintametoja tilanteiden ratkaisemiseksi. Ennalta päätetyt teemat keskusteltiin kaikkien tutkittavien kanssa, mutta keskustelussa pyrittiin antamaan mahdollisimman paljon tilaa haastateltavien vapaalle puheelle.

Haastattelu on eräänlainen keskustelunomainen tilanne. Samaan aikaan on kuitenkin tunnustettava tietyt erityispiirteet, jotka erottavat sen tavanomaisesta keskustelusta. Haastattelu on tavoitteellinen tiedonkeruutilanne ja toteutuu tutkijan aloitteesta. (Eskola ym., 2018, s. 28–29; Ruusuvuori & Tiittula, 2017, luku 2) Toisaalta fenomenologinen tutkimusote ohjasi

kuitenkin osaltaan haastattelun mahdollisimman avoimeksi ja luonnolliseksi keskustelunomaiseksi tilanteeksi, jossa pyrin antamaan haastateltavalle mahdollisimman paljon tilaa (Laine, 2015, s. 39).

Teemahaastattelu sijoittuu formaaliudessaan täysin strukturoidun eli jäsenmellyn ja strukturoimattoman haastattelun välimaastoon, sillä siinä aiempien tutkimusten ja aihepiiriin tutustumisen pohjalta valmistellut teemat ovat kaikille haastateltaville samoja, vaikka niiden sisällä liikutaankin joustavasti ilman tiukkaa etenemisreittiä. Haastattelu ei etene tarkkojen, valmiiksi muotoiltujen kysymysten kautta vaan väljemmin kohdentuen ennalta suunniteltuihin teemoihin. (Hirsjärvi & Hurme, 2008, s. 47–48; Eskola & Suoranta, 2001, s. 87–88; Eskola ym., 2018, s. 29.) Hyvärinen (2017, luku 1) kuin myös Hirsjärvi ja Hurme (2000, s. 66) suosittelevat teorialähtöistä etenemistä teemojen määrittelyssä: ”Tutkittavat ilmiöt ja niitä kuvaavat peruskäsitteet hahmottuvat perehdyttäessä teoriaan ja tutkimustietoon.” Käytännössä haastattelut eivät aina noudata suunniteltua järjestystä, joten teemaluettelon ja apukysymysten tehtävä onkin varmistaa, että kaikista aiheista tulee keskusteltua (Eskola ym. 2018, s. 43).

Hyvärisen (2017) mukaan haastatteluja käytävässä tutkimuksessa tarvitaan ainakin kolmenlaisia kysymyksiä, joita ei tule sekoittaa keskenään: ensiksi on oltava tutkimuskysymys, joita tässä tutkimuksessa on kaksi. Toiseksi tulevat haastattelukysymykset, jotka ovat eriä kuin tutkimuskysymykset. Kolmanneksi tutkijan tulisi muodostaa vielä aineistolle tehtävät kysymykset, jotka liittyvät siihen, miten aineiston avulla vastataan alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin. Tämä erottelu korostaa sitä, että tutkimuksessa haastateltavat ihmiset eivät koskaan tarjoa vielä valmiita tutkimustuloksia vaan tutkijan on itse analysoida aineistonsa. Ihmisillä on kokemusperäistä tietoa aiheesta, mutta tutkimustulokset saadaan vasta analysoinnin jälkeen. (luku 1) Myös Alasuutari (2011) on samoilla linjoilla sanoessaan, että vaikka haastateltavilta kysyttäisiin lähes samaa asiaa, mikä on tutkimusongelmana, ihmisten vastauksia ei tule pitää suoraan tutkimustuloksina (s. 81).

Teemahaastattelu jaettiin neljään teemaan taustatietojen lisäksi, joiden yhteyteen tein muutaman lisäkysymyksen teemahaastattelulomakkeeseen. Teemat olivat: 1. *käsitys opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta*, 2. *kokemukset haastavista vuorovaikutustilanteista koulussa*, 3. *opettajien käyttämät keinot haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi* ja 4. *vinkit tuleville opettajille*. Usein suositeltavaa on esiluettaa haastattelurunko kollegalla tai opiskelijakaverilla (Eskola ym., 2018, s. 45). Teemahaastattelu pilotoitiin kolmella opettajalla, joiden versioissa oli muutama lisäkysymys

parannusehdotuksista ja muutoksista. Heidän ehdotusten pohjalta teemahaastattelulomake vielä päivitettiin, jolloin se muotoutui selkeämmäksi. Teemahaastattelulomake näyttää järjestelmälliseltä ja selkeältä, mutta haastattelut etenivät vapaammin ja osittain eri järjestyksessä tutkittavan puhetta kuunnellen. Teemahaastattelu oli yksilöity keskustelunomainen tilanne (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2015, s. 210) ja toteutettiin teams-sovelluksen kautta etäyhteyksin. Microsoft Teams -sovellus oli oikein toimiva apuväline haastatteluun, koska samalla sovelluksella sai nauhoitettua haastattelut. Haastattelut toteutettiin loppuvuodesta 2020 ja kevään 2021 aikana. Yksittäinen haastattelu kesti noin 30–60 minuuttia.

3.7 Kokemusten analyysinä sisällönanalyysi

Kiviniemen (2015) mukaan laadullisessa tutkimuksessa aineiston analyysi voi olla toisaalta analyttistä, toisaalta synteettistä. Analyttisyyttä edustaa muun muassa tässä tutkimuksessa käytetty aineiston luokittelu ja systemaattinen jäsentely eri teema-alueisiin. (s. 82–84) Lisäksi tutkimuksessa on pyritty kokoamaan synteesiä luova kokonaisrakenne, joka kannattaa ja yhdistää koko aineistoa (Kiviniemi, 2015, s. 82–82; Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103–105). Tutkimuksen aineisto on pyritty rajaamaan sopivan suppeaksi, mutta kuitenkin monipuoliseksi.

Aineiston analyysitavaksi valikoitui sisällönanalyysi, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 91; Puusa, 2011, s. 117). Sisällönanalyysia on kolmea eri muotoa: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriasidonnainen analyysi. Keskityn näistä kolmesta pääasiassa aineistolähtöiseen sisällönanalyysiin, jossa aineistosta lähdetään avoimesti etsimään sieltä nousevia keskeisiä teemoja ja ilmauksia antamalla aikaisempien teorioiden vaikuttaa analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 108–109) Sisällönanalyysi on oikeastaan keino jäsentää empiristä aineistoa myöhempää tulkintaa varten (Puusa, 2011, s. 118). Lisäksi fenomenologisen hermeneuttisen tutkimuksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 35).

Tutkimuksessa selvitetään opettajien kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa ja niihin käytetyistä ratkaisukeinoista sekä pyritään löytämään niistä yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia. Tällaisessa tutkimuksessa on hyvin tärkeää muodostaa ylä- ja alaluokat suoraan aineistosta, jotta saadaan todenmukaisia käsityksiä aiheesta. Jos kategorisoinnit tuotaisiin valmiina teoreettisesta viitekehystä, ei lopulliset tulokset kuvaisi todellisia tutkittavien opettajien kokemuksia. Tämän vuoksi aikaisemman tutkimustiedon yhdistäminen analyysiin ohjaisi aineiston analyysia väärään suuntaan ja aineiston analyysin

tulokset eivät olisi enää aitoja. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 108) Tämän vuoksi ryhmittelyn nouseminen puhtaasti aineistosta oli välttämätöntä, jotta aineistosta nousisi todellisemmin opettajien kokemukset esille.

Tässä tutkimuksessa aineiston dokumentti muodostuu haastatteluista (Tuomi & Sarajärvi, 2009, s. 103). Tuomi & Sarajärvi (2012) antavat selkeät ohjaukset, kuinka aineistolähtöinen sisällönanalyysi toteutetaan kolmivaiheisesti: 1) aineiston redusointi eli pelkistäminen, 2) aineiston klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen. (s. 107–113) Tässä tutkielmassa toteutetaan tätä menetelmää teemahaastattelujen jälkeen. Alla on kuva aineiston analyysin vaiheista (kuva 1).



Kuva 1. Aineiston analyysin vaiheet mukaillen Tuomea ja Sarajärveä (2018, s. 123).

Haastattelujen jälkeen ensimmäinen vaihe on kuunnella nauhoitetut haastattelut ja litteroida niistä jokainen auki sana sanalta, mikä on riittävä haastattelun purkutyöli sisällönanalyysia käytettäessä (Eskola ym., 2018, s. 49). Tässä tutkimuksessa äänenpainoilla, äänensävyillä tai tauoilla ei ollut merkitystä tutkimuskysymysten ja -tulosten kannalta (Ruusu vuori & Nikander, 2017, s. 430). Litteroinnin aluksi haastateltavat nimettiin Ope 1, Ope 2, Ope 3 jne. anonyymiteetin säilyttämiseksi. Lopullisessa raportoinnissa nähdään nimikkeiden avulla kokonaiskuvaa kunkin haastateltavan lainauksista ja taustatiedoista (Ranta & Kuula-Luumi, 2017). Sen jälkeen jokainen haastattelu litteroitiin auki sanatarkasti ja haastattelut kuunneltiin vielä läpi tarkistaen samalla litteroidun tekstin. Litteroinnin jälkeen aineiston sisältöön perehdyttiin tarkemmin lukemalla sitä läpi ja etsimällä siitä tutkimukselle merkitykselliset asiat. Merkitykselliset asiat redusoitiin eli pelkistettiin yksinkertaisempaan muotoon niin, että alkuperäinen merkitys säilyy. Redusoinnin tarkoituksena on pilkkoa aineistoa pienempiin, merkityksellisiin yksiköihin, jotta niiden luokittelu ja analysoiminen olisi helpompaa. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 109.)

Samalla kun etsittiin merkityksellisiä asioita aineistosta, huomattiin, että alleviivatut asiat alkoivat jakaantua neljään eri teemaan, joten ne luokiteltiin samalla värikoodein eri teemoihin haastattelukysymysten ja tutkimuskysymysten pohjalta. Teemat olivat opettajan kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet oppilaan kanssa, oppilaan käyttäytymisen taustalla olevat syyt, opettajan toiminta haastavan tilanteen hillitsemiseksi ja opettajan toiminta luottamuksellisen suhteen rakentamiseksi. Värikooodaus helpotti aineiston luokittelua myöhemmässä vaiheessa. Alla olevassa taulukossa (Taulukko 2) on esimerkki aineiston redusoinnista, eli pelkistämisestä kahden opettajan haastattelusta. Taulukosta näkee myös aineiston värikooodausmerkintää.

Taulukko 2. Esimerkki redusoinnista, ope 2 ja ope 6.

Ei oo erityisiä menetelmiä, mutta oppilas, jolla on paljon haasteita vaikka koulussa niin joko käyttäytymisessä tai vuorovaikutuksessa, niin kyllä mä uskon, et mun tehtävä on ennen kaikkea vahvistaa sitä positiivista ja niitä hyviä asioita. Kehun aina, kun on tilaisuus ja aina, kun on mahdollisuus, kyllä mä niinku siihen haluan luottaa. Se semmonen korjaava palaute.	Vahvuusperustainen kasvatus Positiivinen ote Palaute
Arkipäiväiset koulun jutut. Tänä syksynä ollut paljon sellaista, että pikkuoppilaat	Yhteistyöstä kieltäytyminen Jumittaminen

<p>kieltäytyy työskentelemästä, hän ei halua, mä en tee, jumittaa pöydän alle tai alkaa itkeä.</p> <p>Kieltäytyy ottamasta aikuisen apua vastaan, ne on ihan erilainen, johon pitää löytää ihan erilaiset keinot. Riitatilanteissa yleensä kaksi aikuista selvittämässä, mitä tapahtui ensin jne.</p> <p>Jumitilanne, niin lapsi on kääpertynyt sisään.</p> <p>tunnilla ei voi kauheana alkaa terapoimaan sitä lasta, kun on muitakin lapsia siinä.</p>	<p>Voimakkaat tunnereaktiot</p> <p>Avun vastaanottamisesta kieltäytyminen</p> <p>Toisen aikuisen tuki</p> <p>Sisäänpäin kääntynyt</p>
---	---

Redusoinnin jälkeen pelkistettyjen ilmausten listauksesta etsitään samankaltaisuuksia ja erilaisuuksia (Tuomi & Sarajärvi 2012, s. 109–110). Listauksesta päästiin yhdistelemään ilmauksia ja muodostamaan niistä alaluokkia. Tässä hyödynnettiin Wordin taulukko-ohjelmaa, jossa pelkistetyt listaukset lajiteltiin ja taulukoitiin. Koska redusoinnin yhteydessä oltiin värien avulla teemoiteltu jo ilmauksia, oli niiden listaus teemoittain taulukkoon melko sujuvaa. Jokaisen haastateltavan pelkistetyt ilmaukset olivat tässä vaiheessa teemoittain samassa ruudukossa. Tämän jälkeen pelkistetyt ilmaukset klusteroitiin eli ryhmiteltiin samankaltaisiin ryhmiin. Klusteroinnin tarkoituksena on luoda pohjaa tutkimuksen perusrakenteelle. Siinä käydään koko aineisto ja pelkistetyt ilmaukset läpi etsien niistä samankaltaisuuksia, jotta voidaan ryhmitellä ne kuvaaviksi alaluokiksi. Alaluokat nimetään luokan sisältöä kuvaavalla käsitteellä. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 110–111)

Jokaisen haastattelun teemat käytiin yksitellen läpi ja sen jälkeen ne ryhmiteltiin omiin alaluokkiin. Alaluokkien ryhmittelyssä huomioitiin, että tietyn alaluokan pelkistyksissä olisi samanlaisia piirteitä tai samaa asiaa kuvaavia pelkistyksiä. Alaluokkia tehtiin sen verran, että kaikille pelkistyksille saatiin oma alaluokka ja sitä kuvaava yläkäsite. Alla on esimerkki (Taulukko 3) klusteroinnista. Vasemmalla puolella taulukkoa on listattuna pelkistettyjä ilmauksia ja oikealla puolella klusteroinnin tuloksena syntyneitä alaluokkia.

Taulukko 3. Esimerkki klusteroinnista.

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka
Akkipikaisuus Tulistuminen Tavaroiden heittäminen Räiskähteleväisyys	Aggressiivisuus
Päälle sylkeminen Nipistely Potkiminen	Fyysinen väkivalta
Uhkailu Kiroilu Toisen solvaaminen Huutaminen Ylimielinen käytös Muiden oppilaiden pomottaminen	Henkinen väkivalta
Jatkuva negatiivisuus Karkaaminen Uhoaminen Oppilas kieltäytyy yhteistyöstä Heikko motivaatio	Uhmakkuus
Vetäytyvä oppilas Kontaktin puute Ahdistuva oppilas Jumiutuva oppilas Muiden oppilaiden jännittäminen	Lukkiutuva oppilas

Analysin viimeistä vaihetta, abstrahointia, toteutetaan yhdistelemällä alaluokkia yläluokiksi. Yläluokkien muodostamisen jälkeen ne yhdistetään ja kokoavat käsitteet päästään muodostamaan (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 109). Klusterointi tukee hyvin abstrahointiprosessia ja on osa sitä. Yläluokkia ja pääkäsitteiden muodostamista jatketaan niin kauan kuin se on mahdollista. Tavoitteena on muodostaa mahdollisimman kuvaavia ja yhdistäviä yläluokkia ja pääluokkia. Koko aineisto pyritään käsitteellistämään teoreettiseksi kokonaisuudeksi, jolloin yksittäisten haastateltavien ilmaisut on irrotettu käsitteistä kokonaan. Yksittäisillä tapauksilla ei ole tässä kohtaa merkitystä, vaan tällöin puhutaan yleisellä tasolla tutkittavasta aiheesta. (Metsämuuronen, 2008, s. 48; Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 111–112) Alla on esimerkki (Taulukko 4) abstrahoinnista. Vasemmalla puolella on alaluokat ja oikealla puolella taulukkoa niistä muodostetut yläluokat.

Taulukko 4. Esimerkki abstrahoinnista.

Alaluokat	Yläluokka
Aggressiivisuus Fyysinen väkivalta Henkinen väkivalta Uhmakkuus Lukkiutuva oppilas	Opettaja kohtaa työssään väkivaltaa, uhmakkuutta ja vetäytyvää käyttäytymistä
Diagnosoitu häiriö tai sairaus Lähiympäristön haasteet Aiemmin menetetty luottamus opettajaan tai muuhun aikuiseen Oppilaan heikko itsetunto	Lapsen käyttäytymisen taustalla olevat syyt
Oppilaantuntemus Oikeudenmukaisuus ja johdonmukaisuus Opettajan provosoitumattomuus Oppilaan taitojen vahvistaminen	Opettajan ammattimaisuus ja ennakointi

4 Tutkimuksen tulokset

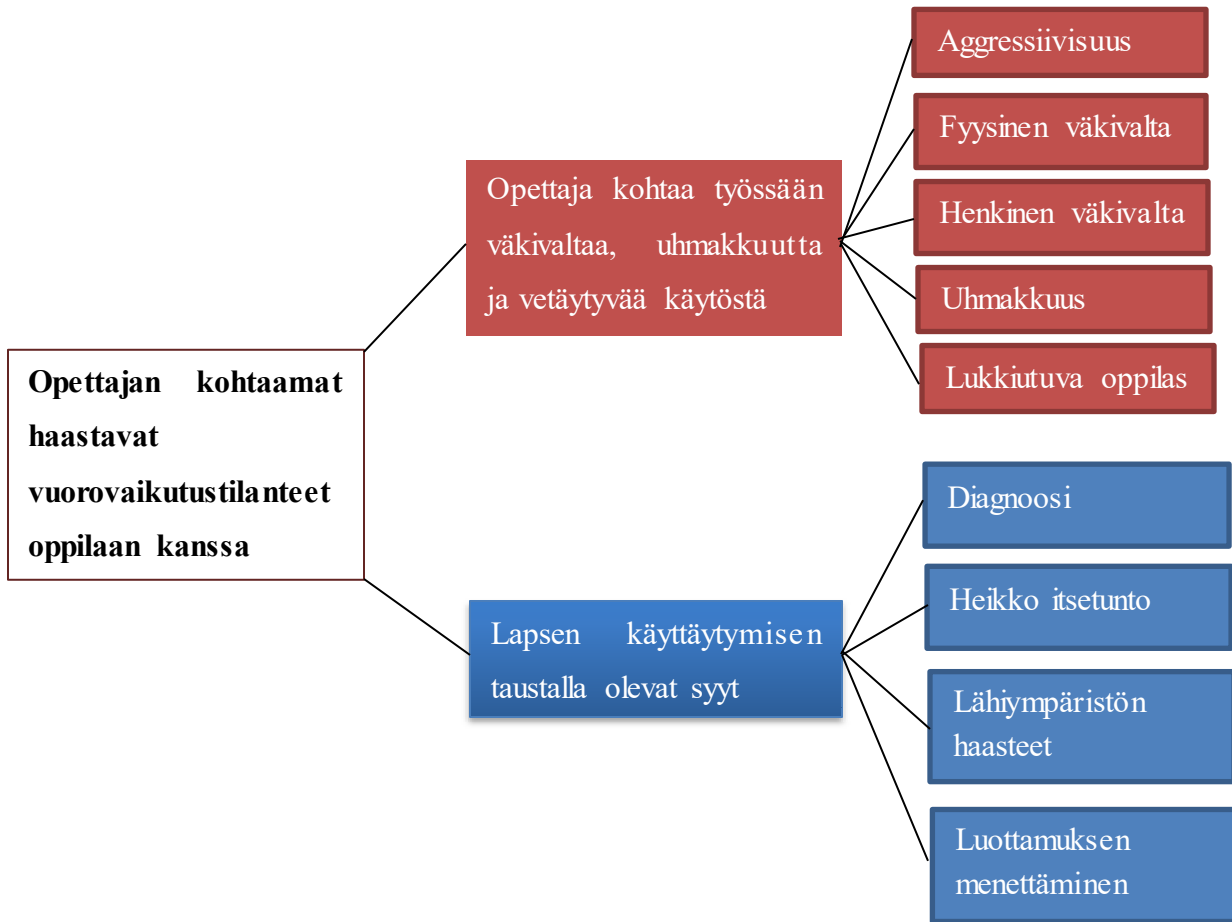
Tässä luvussa esitellään tutkimuksen tulokset. Analyysin tulokset on jaettu tutkimuskysymysten mukaan kahteen alalukuun: haastavat vuorovaikutustilanteet opettajien kokemana sekä opettajien toiminta haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi. Otsikoiden alle on koottu alaotsikot hyödyntämällä abstrahoinnin tuloksena ilmauksista muodostuneita pää- ja yläluokkia ja käsitelty analyysin tuloksia teemoittain. Lisäksi tuloksiin on liitetty lainauksia opettajien haastatteluista. Tulosten raportoinnissa käytetään kuvioita ja taulukoita (taulukko 5., taulukko 6. kuvio 1. ja kuvio 2.), joissa on hyödynnetty klusteroinnin ja abstrahoinnin tuloksena syntyneitä ryhmiä. Tutkielman empiriset tulokset liitetään vuoropuheluun tutkielman teoreettisen viitekehyksen ja aiemman tutkimuskirjallisuuden kanssa tulosten kokoavassa lopputarkastelussa ja johtopäätöksissä.

Taulukko 5. Analyysin tuloksena muodostetut pääluokat ja yläluokat.

Yläluokka	Pääluokka
Opettaja kohtaa työssään väkivaltaa, uhmakkuutta ja vetäytyvää käytöstä	Opettajan kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet oppilaan kanssa
Lapsen käyttäytymisen taustalla olevat syyt	
Opettajan ammattimaisuus ja ennakointi	Opettajan ja oppilaan välinen luottamuksellinen suhde
Luottamusta rakentaa hyvän huomaaminen ja aito kiinnostus oppilasta kohtaan	

4.1 Haastavat vuorovaikutustilanteet opettajien kokemana

Kappaleessa kootaan yhteen opettajien kokemuksia kohtaamistaan haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaan kanssa ja niihin mahdollisesti vaikuttaneista syistä. Haastavalla käytöksellä on aina jokin syy, kukaan lapsi ei halua tahallaan olla vaikea. Abstrahoinnin tuloksena muodostui kaksi yläluokkaa: opettaja kohtaa työssään väkivaltaa, uhmakkuutta ja vetäytyvää käyttäytymistä sekä lapsen käyttäytymisen taustalla olevat syyt. Yläluokat jakaantuvat neljään ja viiteen alaluokkaan.



Kuvio 1. Analyysin tuloksena syntyneet ylä- ja alaluokat.

4.1.1 Opettaja kohtaa työssään väkivaltaa, uhmakkuutta ja vetäytyvää käytöstä

Opettajien kokemukset haastavista vuorovaikutustilanteista oli ylä- ja alaluokka- luokittelujen lisäksi mielekästä jakaa fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin. Tätä luokittelua hyödynnetään tuloskuvauksessa ja taulukossa 6.

Fyysiset vuorovaikutustilanteet		Psykkisesti haastavat tilanteet		Sosiaalisesti haastavat tilanteet
Aggressiivisuus	Fyysinen väkivalta	Henkinen väkivalta	Uhmakkuus	Lukkiutuva oppilas
Äkkipikaisuus Tulistuminen Tavaroiden heittäminen Räiskähteleväisyys	Päälle sylkeminen Nipistely Potkiminen Itsetuhoisuus	Uhkailu Kiroilu Toisen solvaaminen Huutaminen Ylimielinen käytös Muiden oppilaiden pomottaminen Opettajan syyttely Ilmapölyn heikentäminen	Jatkuva negatiivisuus Karkaaminen Uhoaminen Oppilas kieltäytyy yhteistyöstä Heikko motivaatio Avun vastaanottamisesta kieltäytyminen	Vetäytyvä oppilas Kontaktin puute Ahdistuva oppilas Jumiutuva oppilas Muiden oppilaiden jännittäminen Puhumattomuus

Taulukko 6. Aineistosta esiin nousseet ilmaukset ja niistä muodostetut alaluokat.

Fyysiset vuorovaikutustilanteet. Fyysistä väkivaltaa ei ollut jokainen opettaja kohdannut työssään, mutta aggressiivisuutta ja räiskähteleväisyyttä kylläkin. Tutkimuksen mukaan fyysinen väkivalta kohdistui oppilaisiin tai opettajaan. Kaksi vastaajista kertoi itsetuhoisesta oppilaastaan, jolloin väkivalta kohdistui oppilaaseen itseensä. Fyysistä väkivaltaa oli esiintynyt nipistelynä ja potkimisena, opettajaa päin sylkemisenä tai opettajan päälle käymisenä.

”Jos lapsi alkaa vaikka heittelemään tavaroita ja tilassa on muita lapsia, se on kaikkein haastavinta, kun toisia pitää suojella.” ope 9

Aggressiivisuus oli opettajien haastattelujen mukaan yhteydessä tunnesäätelyn vaikeuteen, jolloin lapsi oli käyttäytynyt räiskähtelevästi, äkkipikaisesti tai kiukun ja vihan purkaukset olivat olleet voimakkaita. Jokainen opettajista, joka mainitsi oppilaan aggressiivisuuden, oli kohdannut tavaroiden heittelyä, esimerkiksi silmälasien lentämistä, pulpettien kaatamista tai tuolin heittelyä. Lisäksi yksi opettajista kertoi haastavasta vuorovaikutustilanteesta, jossa oppilas oli tulistuaan lyönyt nyrkillä voimakkaasti seinään ja poistunut sen jälkeen paikalta.

”Mutta oon myös kohdannut semmosia tilanteita, että oppilas on ollut aggressiivinen, esim. heitellyt tavaroita tai lyönyt nyrkillä seinään tai oppilas on menettänyt sillai niinku malttinsa ja on ollut tosi niinku vihanen.” ope 2

”Nehän on ollut pahimpia, että jos oppilas käy väkivaltaiseksi niissä tilanteissa. Alkuun häiritsee, ja sitten saattaa käydä oppilaan tai opettajan kimppuun. On sakset kädessä ja on uhannut muita oppilaita niillä tai kynällä tai muulla.” ope 8

Psyykkisesti haastavat tilanteet. Opettajista kaikki olivat kohdanneet psyykkisesti haastavia tilanteita. Näissä tilanteissa oppilas oli käyttänyt henkistä väkivaltaa, uhkaillut tai käyttäytynyt uhmakkaasti. Jokainen opettajista oli kohdannut epäkunnioittavaa puhetta tai kiroilua oppilaiden puolelta. Useampi opettajista oli kokenut syytöksiä oppilaan puolelta, johon oli liittynyt myös osittain oppilaan vanhemmat. Tällöin vanhemmat eivät olleet lainkaan yhteistyökykyisiä opettajan tai koulun kanssa, joka heijastui myös lapsen vastahakoisuuteen yhteistyössä. Osa opettajista nosti esiin haastavaksi vuorovaikutustilanteeksi oppitunnin häirinnän. Lisäksi yksi opettajista mainitsi oppilaan ”myrkyttäneen” luokan ilmapiiriä jatkuvalla negatiivisuudellaan ja toinen opettajista mainitsi oppilaan ylimielisen käytöksen haastaneen häntä todella paljon. Yksi naisopettajista sanoi, että oli kokenut epäkunnioittavaa käytöstä alakoulun vanhemmilta poika-oppilailta, joka oli myös tuottanut haasteita koulutyössä.

”Haastava oppilas, joka on hyvin älykäs, mutta ylimielinen, ettei kotona oo rajoja asetettu. Siinä tuppaa itellä pääsemään ihon alle. Jos oppilas on kovin fiksu, niinsaattaa joutua hakemaan luottamusta pitkään. En oo pitkään aikaan pitänyt kasvatuskeskustelua niin nyt joutui, esim. kiroilusta, ettei voi mitä sattuun täällä puhua. Tunnilla huuteli mitä sattuun eikä ollut auktoriteetin kunnioitusta.” ope 5

Kaikki opettajat mainitsivat oppilaan uhmakkaan käytöksen olleen haastava tilanne. Uhmakkuus oli näkynyt erityisesti totaalisenä kieltäytymisenä työskentelemästä oppitunnilla ja kaikesta yhteistyöstä opettajan kanssa. Haastavaksi tilanteeksi koettiin myös se, jos oppilas ei ollut valmis vastaanottamaan minkäänlaista apua tai tukea. Lisäksi uhmakkuus oli näkynyt luokasta tai koulusta karkaamisena tai muulta koulun alueelta poistumisena. Usea opettaja mainitsi myös kuormittavana ja haastavana tilanteena sen, jos oppilas on jatkuvasti negatiivinen eikä usko itsestään mitään hyvää, eikä pysty vastaanottamaan näin ollen positiivista palautettakaan.

”Haastavana koen sellasen, et jos lapsi on niinkun niin täysin sitä mieltä että hän on joka asiassa huono ja niinku itsetunto, ja ei tavallaan pysty näkemään muissakaan mitään hyvää, ja ei myöskään usko, jos hänelle sanotaan tai annetaan joku kehu, niin hän ei ota sitä tosissaan. Mun mielestä semmosella lapsella on myös semmonen, et hän vääristelee niitä, mitä opettajana oon hänelle sanonu, et hän kääntää aina ne asiat jotenki

negatiiviseksi – se on ihan hirmusen haastavaa, että miten nostaa sellaista lasta ja kasvattaa sitä luottamusta siihen omaan minäpystyvyyteen.” ope 1

Uhmakkuus näkyi edellisten lisäksi myös huonona motivaationa ja uhoamisena sekä äksyilyinä opettajalle.

Sosiaalisesti haastavat tilanteet. Seitsemän opettajaa kokivat haastavimmiksi tilanteiksi ne, kun oppilas jumittaa, lukkiutuu tai vetäytyy, eikä anna minkäänlaista kontaktia opettajalle. Näissä tilanteissa opettajat kokivat olleen kaikkein neuvottomimpia, koska eivät pysty tulkita oppilasta tällöin juuri lainkaan, jos oppilas ei anna puhe-, katse- tai kosketuskontaktia lainkaan. Opettajaa haastoi kontaktin puutteen seurauksena myös arviointi, koska ei voinut olla varma oppilaan taidoista.

”Kaikista haastavin on sitte, kun et saa siihen kontaktia ollenkaan, et se oppilas on... valikoivaa mutismia tällä oppilaalla. Taikka vaikka kokonaan et se ei vaan puhu. Se on kaikista haastavin se, että sä et saa mitään, puhut niinku tyhjille seinille. Se on kyllä paikalla, mutta sieltä ei vastavuorosesti tuu mitään.” Ope 3

”Mutta aina, kun se tilanne tulee kohdalle ja on päällä niin musta ne on niinku hankalimpia. Ja jos on niinku kovin kuoreensa käpertynyt eikä halua ottaa mitään kontakteja. Et on semmonen olo et älä kysele, mee pois.” Ope 4

”Yksi haastavimpia on se, joka ei anna itsestä mitään, sisäänpäin kääntynyt, ei hymyile, ei saa mitään otetta, miten heihin saa sen kontaktin.” ope 7

”Se on todella haastavaa, jos oppilas ei puhukaan mitään. Silloin on vaikea solmua aukaista. Selektiivinen mutismi, ei puhunut koskaan koulussa mitään, oli todella haastava, kun ei tiennyt mikä oli vialla tai jos oli joku hätä.” ope 8

Opettajat mainitsivat haastavaksi myös oppilaan ahdistuneisuuden tai voimakkaan pettymyksen tunteen omaan tekemiseen. Yksi opettajista koki haastavaksi tilanteeksi sen, kun oppilas jännittää muita oppilaita, eikä pysty olemaan oma itsensä porukassa. Yksi opettaja sanoi, että on haastavaa nähdä oppilaasta, että oppilaalla on jokin hätä, mutta oppilas ei kerro asiasta sen enempää, vaan sanoo, että: ” En saa puhua asiasta” tai ”En vaan puhu”. Tällöin opettaja koki joutuneen todella miettimään, kenen puoleen kääntyä asian kanssa.

4.1.2 Lapsen käyttäytymisen taustalla olevat syyt

Lapsen käyttäytymisen taustalla olevat syyt jaettiin abstrahoinnin tuloksena lapsen persoonallisuuteen ja ympäristön aiheuttamiin haasteisiin. Lapsen persoonallisuuteen liittyvät syyt jakaantuivat alaluokkiin diagnosoitu häiriö tai sairaus ja oppilaan identiteetti. Opettajat nostivat esille aika lailla samoja syitä haastavalle käytökselle kuin aiemmissa tutkimuksissa on noussut esille, mutta joitakin aivan uusia näkemyksiäkin tuli esille. Ympäristön aiheuttamat syyt jakaantuivat alaluokkiin lähiympäristön haasteet ja aiemmin menetetty luottamus opettajaan tai muuhun aikuiseen.

Diagnoosi. Opettajat kokivat, että oppilaiden haastavaan käytökseen vaikuttivat joskus erilaiset diagnosoidut häiriöt tai sairaudet, kuten adhd, add, asperger, mutismi, tarkkaavuuden ongelma, ylivilkkaus, masennus tai alakulo. Opettajat kokivat, että aina ei ollut resursseja huomioida erilaisia haasteita, joten oppilaiden haasteellinen käyttäytyminen saa paremmin tilaa, kun resursseja ei ole tarpeeksi.

Heikko itsetunto. Lisäksi oppilaan identiteetin erilaiset osa-alueet saattoivat vaikuttaa opettajien mukaan haastaviin vuorovaikutustilanteisiin. Opettajien mukaan tunne-elämän haasteet ja heikot tunnetaidot liittyivät hyvin usein oppilaiden haastavaan käyttäytymiseen. Haastateltavat kokivat, että jos oppilaalla oli heikko itsetunto ja minäpystyvyys, oppilas saattoi alkaa käyttäytyä haasteellisesti. Lisäksi oppilaan asenteeseen ja käytökseen vaikuttavat tutkimuksen mukaan se, jos koulupolulla on aiemmin epäonnistunut usein tai on itse asettanut jatkuvasti liian korkeat tavoitteet, joihin ei yllä. Opettajat mainitsivat haastavien tilanteiden muodostumisen syiksi sen, jos oppilaalta ei löydy sinnikkyyttä tai keskittymiskykyä harjoitteisiin, saattaa hän alkaa käyttäytyä haastavasti.

”Monesti ne on semmosia itsetunto-ongelmia loppu viimein, et jokujoka ei halua lähteä mukaan on ujo, arka ja tuntuu, et ei uskalla lähteä mukaan, etten osaa. Siellä taustalla on semmonen, et nauraako kaverit, osaanko mä mitään.” ope 4

Lapsen kehittymättömyys tai puuttuva empatiakyky koettiin aiheuttaneen haastavia tilanteita muutamassa haastattelussa. Lisäksi haasteita oli aiheuttanut, jos oppilas on itsensä kanssa kovin lukossa tai ujous tai muiden reaktion pelkääminen hallitsee häntä liikaa. Oppilas saattaa myös kokea toisen oppilaan käytöksen uhkaavana, jonka seurauksena hän lukittautuu yhä enemmän tai aiheuttaa muuten haastavia vuorovaikutustilanteita.

Lähiympäristön haasteet. Lähiympäristön haasteiden ajateltiin usein olevan syynä lapsen käytökselle. Haasteita ilmeni kotona vaikeuksina tai opettajan omat heikkoudet koettiin myös osittain syyksi haastaville vuorovaikutustilanteille. Kotoa nousevia syitä koettiin olevan vaikeat perheolot, jolloin oppilaan käytöstavat ovat jo muodostuneet ja lähes pinttyneet siellä. Haastateltavat nostivat esiin syiksi haastaville vuorovaikutustilanteille sen, jos vanhemmat eivät aseta kotona rajoja lapselle tai jos vanhemmat asettivat aivan liian tiukat rajat ja odotukset lapselle. Opettajat kokivat haastavien tilanteiden syiksi myös sen, jos lapsi ei saanut kotoa tarpeeksi tukea ja hoivaa. Lisäksi perustarpeiden puute, kuten ravinnon tai unen puute, näkyy joskus oppilaan käytöksessä. Lapsen haastavassa käytöksessä saattoi näkyä myös kotoa tuleva arvotausta ja kulttuuritausta.

”Hankalaa on, jos lapsi on jotenkin masentunut, diagnosoitu tai itse huomaa. Jos siellä on esim. vanhempien ero taustalla. Ne on hankalia, kun lapset on haavoittuvia ja itseäkin kuormittaa. Osaisi jotenki niitä tukea.” ope 5

”Kotioloista, ei oo syönyt, pahalla tuulella, verensokeri alhaalla, hankaluuksia, äksyilyä opettajaa kohtaan. Tunne-elämä on sekaisin, apu ei tuu ihan helposti, ei tiedä kotiooloja. ”Jos lapsella on turvaton olo, se näkyy koulussa, näkyy usein vetäytymisenä ei aina negatiivisena käyttäytymisenä.” ope 7

”--Lapsi saattaa olla hyvin paljon oman onnensa nojassa, on huonosti huolehdittu lapsi.” ope 6

Myös opettaja lukeutui oppilaan lähiympäristöön. Opettajat katsoivat opettajasta johtuviksi haastavan vuorovaikutustilanteen syiksi oppilaan oman opettajan työuupumuksen tai epävarmuuden opettamiseen ja luokan johtamiseen. Lisäksi opettajat tunnistivat, että joskus haastavan tilanteen voi laukaista opettajan epäjohtomukaisuus tai epäselvät ohjeistukset oppilaille. Lisäksi yksi opettaja mainitsi, että uran alussa oli yrittänyt liikaa ja vaatimustaso sekä opettajalle itselleen että oppilailleen oli ollut liian korkealla, mikä oli aiheuttanut haastavia vuorovaikutustilanteita sekä opettajan väsymistä. Vastaavasti muutama opettaja mainitsi, että opettajan oma heikko asennoituminen työhön ja oppilaisiin oli aiheuttanut haastavia vuorovaikutustilanteita.

Luottamuksen menettäminen. Oppilaan koulupolun aiemmat negatiiviset kokemukset nimettiin klusteroinnin tuloksena alaluokaksi aiemmin menetetty luottamus opettajaan tai muuhun aikuiseen. Opettajat ajattelivat, että haastavia tilanteita oli syntynyt, jos oppilas ei

pystynyt luottamaan nykyiseen opettajaansa aiempien kokemustensa vuoksi vaan koki epäluottamusta ja luottamuksen saaminen otti paljon aikaa. Opettajien mukaan luottamuksen puute johtui aiemmista negatiivisista kokemuksista koulupolulla ja menetetyistä luottamuksesta aikuisiin. Lisäksi epäluottamusta oli voinut lisätä useamman, monenko, opettajan mukaan oppilaan useat koulun vaihdokset tai useat opettajan vaihdokset, jolloin suhde ei ollut ehtinyt kehittyä.

”Jos mietin 6.luokalla oleva oppilas, niin semmonen oppilas, jolla on jo niitä kouluvuosia takana ja se jostakin syystä, se on ollu haastava se alkun eli huonoja kokemuksia on jo paljon tullu, on vaihtanu koulua monta kertaa, opettajat on voinut vaihtua ja tuota sillä on jo semmosta kuormaa ja taakkaa sillä oppilaalla ja sitten sä saat semmosen oppilaan oppilaaksi, niin se kestää kauan sen vuorovaikutuksen rakentaminen siihen oppilaaseen, koska se vuorovaikutus perustuu siihen luottamukseen niinku mä sanoin.” Ope 3

”Koulupolun aikana tullut semmosia tilanteita, että on tullu epäonnistumisia ja huonoja numeroita ja on oppimisen haasteitaki.” Ope 2

Opettajat kertoivat, että oppilas oli käyttäytynyt haasteellisesti, jos hän ei ole saanut aiemmin arvostusta ja kunnioitusta tarpeeksi. Kaksi opettajista oli tunnistanee, että oppilaalla voi tulla joissakin tilanteissa tunne, että hänet on ajettu nurkkaan, eikä oppilaalla ole tilaa omille ajatuksille tai sanoille.

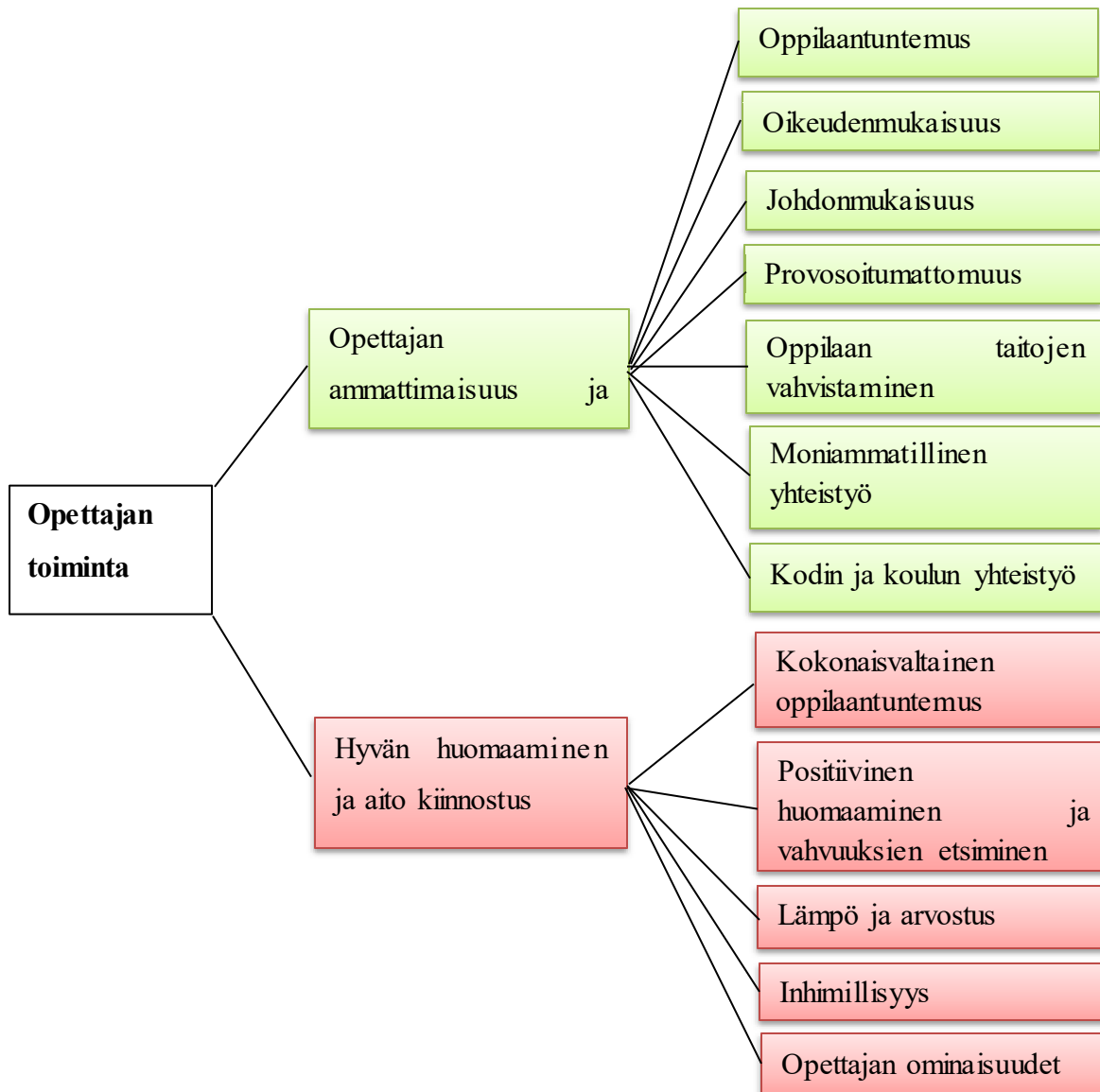
”Usein tämmöset aggressiiviset tai väkivaltaiset tilanteet tulee siitä, että oppilaalle tulee tunne, et hänet on ajettu nurkkaan.” ope 2

Opettajien mukaan oppilaan heikot vuorovaikutustaidot olivat syinä haastavien vuorovaikutustilanteiden syntymiselle. Myös oppilaan turvaton olo ja opettajien eniten korostama oppilaan epäluottamus opettajaa kohtaan oli useimmiten taustalla haastavan tilanteen muodostumiselle.

4.2 Opettajien toiminta haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi

Tässä kappaleessa avataan tutkimuksen klusteroinnin ja abstrahoinnin tuloksina syntyneitä alaja yläluokkia. Pääluokkana on opettajan toiminta ja yläluokiksi muodostui opettajan ammattimaisuus ja ennakointi sekä hyvän huomaaminen ja aito kiinnostus. Nämä yläluokat

kuuluvat teemoihin *opettajan toiminta haastavan tilanteen hillitsemiseksi* ja *opettajan toiminta luottamuksellisen suhteen rakentamiseksi*.



Kuvio 2. Analyysin tuloksena muodostuneet ylä- ja alaluokat.

4.2.1 Opettajan ammattimaisuus ja ennakointi

Opettajan toiminta haastavan tilanteen hillitsemiseksi jakaantui alaluokkiin oppilaantuntemus, johdonmukaisuus ja oikeudenmukaisuus, opettajan provosoitumattomuus, oppilaan taitojen vahvistaminen sekä yhteistyöhön kodin kanssa ja moniammatilliseen yhteistyöhön.

Oppilaantuntemus. Haastatellut opettajat korostivat haastavien tilanteiden ratkaisemisen ja ennakkoinnin avainasiaksi oppilaantuntemuksen. Kun opettaja tuntee oppilaansa hyvin tai suhde on jo pitkäaikainen, on opettajan huomattavasti helpompi ennakoida oppilaan käyttäytymistä sekä käyttää hyväksi havaitsemiaan keinoja.

”Aina on se ykkösjuuttu, että tuntisi sen oppilaan hyvin. Se auttaa tilanteen ennakointiin, muistan ne ensimmäiset kokemukset kentältä, kun ei vielä oppilaita tuntenut. Selkeästi kun oppi tuntemaan, niin oppilaantuntemus kyllä siihen auttaa.” ope 8

”Jonkulainen oppilastuntemus, sitä paremmin löytää keinoja, miten hänen kanssa toimii. Tosi yksinkertaisia lapsellisia asioita. Yksi oppilas tykkää valtavasti lemmikeistä, niin kun mä nään sen, niin tunnekuohussa annan sille pehmolelun, että hän pystyy silittelemään.” ope 6

”Ykski poika lukkiutu sinne penkille ja se päätty siihen, et mä olin pilannut hänen koko alakouluelämänsä sillä yhdellä tilanteella, ja hän oli siinä tunteessa aivan täysin itse. Et kyllä se oli tosi haastavaa siinä, kun se lapsi oli mulle vieras.” ope 1

”Minusta opettaja on silloin paras opettaja, kun hän tuntee oppilaansa tarpeeksi hyvin. -- Kun sää tunnet ne oppilaat, niin sää pystyt vaikuttamaan niiden tilanteiden kulkuun.” ope 2

”Jos sä et tunne sitä oppilasta, eikä sulla oo sitä oppilastuntemusta, niin et sä niinku tiä miten se suhtautuu tai käyttäytyy tai reagoi erilaisiin asioihin, koska kaikki keskustelutilanteet eri oppilaiden kanssa ei oo läheskään samanlaisia, lähestymiskulmat, sanavalinnat kaikki mikä siinä on, niin perustuu siihen oppilastuntemukseen.” ope 3

”No joskus syksyllä kun oppilaat tulee, niin joku on kertakaikkiaan niin ujo, et kyllä senkin on oppinut niinku tunnistamaan, että jos on semmonen luonteenpiirre ja se johtuu niinku siitä, et siihen kyllä yleensä keinot löytyy kun aikansa tutustellaan.” ope 4

Haastavissa vuorovaikutustilanteissa opettaja voi oppilaan tuntiessaan vedota jo olemassa olevaan hyvään, heidän keskinäiseen luottamussuhteeseensa. Haastavien tilanteiden ratkaisuisissa opettajat toistivat sitä, että ratkaiseminen aloitetaan aina rauhallisella puheella ja keskusteluyhteyden hakemisella. Yksi opettaja oli ehdottanut oppilaalle jotain muuta tekemistä, mikä onnistuu häneltä usein. Näin opettaja voi toimia tuntiessaan oppilaansa. Yksi opettaja oli vierailut oppilaan kotona kuuntelemassa lukemista, koska oppilas ei suostunut puhumaan koulussa. Lisäksi useampi opettaja mainitsi huumorin hyödyntämisen, jos tuntee oppilaansa, mutta siinäkin on oltava pelisilmää, millainen huumori tilanteeseen sopii. Yksi opettaja mainitsi, että liiallisen kontrollin vähentäminen on auttanut haastavan tilanteen ratkaisemisessa, mikä varmasti antaa hieman enemmän tilaa oppilaalle ja oppilaan omille ajatuksille.

”Mä menin sitte sinne kottiin ja se kaveri luki siellä. Niin se homma hoidettiin sitten siellä sillä tavalla.” ope 3

Useampi opettaja mainitsi, että tilanteen ratkaisemiseen on annettava aikaa. Oppilaan tunnekuuhu vaatii aikaa tasaantukseen ja rauhoittuakseen. Opettajien mukaan he pyrkivät viestimään lapselle luottamuksellisuudestaan. Kun tunnekuuhu on tasaantunut, tilanne selvitetään keskustelemalla. Ajan antaminen ei aina ole helppoa, mutta tutkimuksen mukaan hyvin oleellinen osa.

”Jos lapsi kokee, että häntä on kohdeltu epäreilusti, niin sitten kun se asia käsitellään, sillä on vielä se tunne päällä, joten hällä tulee muita vastaavia tilanteita mieleen ”mua sillonkin”. Silloin pitää olla itse kauhean herkkä ja antaa sille lapselle sitä aikaa. Silloin pitää jättää oppitavoitteet vähemmälle ja antaa aikaa sille lapselle.” ope 6

”Esimerkiksi jos on joku tunti alkamassa ja näkee et sillä toisella on joku raivo päällä, niin antaa sen vaa olla et ei yritä, et lähtäänpä tästä laskee tai kirjottaa tai lukee, vaan annan yleensä sen oppilaan olla ihan rauhassa. -- Sitten jälkeenpäin kysyn et joko pystyt puhumaan tuosta äskösestä tilanteesta. Joskus ne pystyy ja joskus ei, mutta yleensä mä aina palaan siihen, meni vaikka kuin kauan aikaa.” ope 3

”Mut näihin toimintajuttuihin, et anna se rauhottumisaika, se että, anna se mahdollisuus sille lapselle, et se pystyy niinku kasvojaan menettämättä palaamaan siihen tilanteeseen et ok, näin kävi.” ope 1

”Yleensä vaatii aikaa ja selvittelen sitä. Mulla saattaa mennä jonkun oppilaan kanssa puolituntia tai tunti, yleensä pyrin selvittämään saman tien, että oppilaskin tietää, että

tämä tilanne on käyty. -- Ehkä on kokemus opettanut, että pikkusen aikaa ja niistä selvittää sitten.” ope 5

”Aika monesti, jos on semmonen tulistuva kaveri ja yrittää siinä et tuleppa tänne ja istutaanpa tähän ja nokakkain ollaan kun on kiistaa vaikka kaverin kans ollu. Niin harva siihen pystyy, se vaatii sen rauhottumisajan ja ajan ottamisen ja aikalisan.” ope 4

Johdonmukaisuus ja oikeudenmukaisuus. Tutkimuksen mukaan opettajan tulisi olla haastavissa vuorovaikutustilanteissa johdonmukainen ja oikeudenmukainen. Näiden avulla tilanteiden ratkaiseminen on osoittautunut helpommaksi. Tähän alaluokkaan kuului selkeät säännöt ja rajojen asettaminen, mitkä ohjaavat oppilasta toimimaan oikein haastavissakin tilanteissa. Myös aito läsnäolo auttaa opettajaa olemaan johdonmukainen.

”Jos se käytös menee yli, niin kyllä opettajan pitää siinä tiukasti sanoa, oikea keino ei oo äänenkäyttö, mutta osoittaa selkeästi, missä menee raja.” ope 5

” Jos lapsi on hajalla, niin selkeät rajat voi helpottaa.” ope 6

Haastatteluissa nousi esiin, muutamia seikkoja, jotka opettajien mukaan ovat oikeudenmukaisista kaikille: ”tilanteet selvitetään aina”, ”riitatilanteiden selvittämisessä on kaksi aikuista”, ”arvioidaan myös omaa toimintaa eri kanteilta”, ”avoin keskustelu asian ratkaisemiseksi”, ”nöyryys ja joustaminen omista tavoitteista”, ”ei liian kaverillinen” sekä ”oppitavoitteet vähemmälle ja tilanne ratkaistaan aina”. Opettajat korostivat oikeudenmukaisuutta siten, että oppilaalla on turvallisuuden tunne tulla kuulluksi ja nähdyksi sekä yhden opettajan mukaan luottamus siihen, että opettaja lähtökohtaisesti uskoo oppilaan sanomisista. Oikeudenmukaisuus näkyy myös siinä, että on ennalta sovittu, mitä seuraa esimerkiksi tunnin häiritsemisestä tai muutoin huonosta käytöksestä ja ne ovat kaikilla tiedossa.

”Niin se rehellisyys siinä, että sä oot toiminu nyt huonosti tai ikävästi toista kohtaan ja niinku se, että näin on tapahtunut, mutta tää asia selvitetään ja sovitaan ja sitten se on niinku hoidettu.” ope 1

”Ensimmäisestä päivästä lähtien kannattaa rajat tehdä selväksi, palkkio ja sanktio järjestelmä. Seuraamus on sitten yhdessä vanhempien kanssa mietittynä ja sovittuna. Koulussa tällä hetkellä ”palo” järjestelmä. Jos hölmöilee, saa palomerkinnän, jos tulee kaksi, jäädään luokkaan opettajan kanssa juttelemaan ja jos saa kolme, oppilas itse soittaa kotiin asiasta. Jos esim. häiritsee tuntia, niin alan lähestymään palotaulua.” ope

Opettajat sanoivat, että haastavassa tilanteessa on helpompaa olla johdonmukainen, jos tuntee oppilastaan sen verran, että pystyy ennakoimaan tilannetta. Haastavan tilanteen ratkaisemiseksi opettajat sanoivat äärikeinoina käyttäneensä kiinnipitoa, mutta korostivat sitä, että sitä ennen yritetään aina kaikki muu mahdollinen. Lisäksi jos haastavat tilanteet eivät meinaa ratketa, otetaan yhteys kotiin.

”Ihan oma juttunsa on, jotka saa raivareita, et joudutaan kiinnipitotilanteeseen. Se vaatii niin paljon sitä oppilaantuntemusta; kuin paljon voi antaa siimaa, ettei puhe enää tavota. Tarviiko muiden oppilaiden nähdä, miten muut oppilaat suhtautuvat. Onko raivoavan lapsen etu kuitenkin se, että kaksi aikuista vie hänet ja hän palaa luokkaan tyynenä. Entä sitten, jos oon yksin enkä saa raivoavaa lasta pois siitä luokasta, silloin joutuu tekemään äkkiratkaisuja mitä tilanteessa tulee.” ope 6

”Ku joutuu kiinnipitotilanteeseen, äärijuttu, lapselle koskemattomuutta ja itsemääräämisoikeutta rajoittava juttu, sen jälkeen yrittänyt jutella, että nyt on rauhallinen mieli sulla ja mulla, ja oon ollu sun turvana, et tää juttu on ohi ja tulee uus hyvä päivä ja tunti. Lapsi saa jatkaa arvokkaana omana itsenään kai kista haasteista huolimatta.” ope 6

”Sitten sitä välttelee sitä kiinnipitotilannettakin, kun se on äärimmäisin keino. Ensin pitäis monta muuta keinoa löytää, mutta ainahan niitä ei vain ole. Siihen asiaan on kuitenkin selvät sävelet, että miten toimitaan sillä hetkellä. Joskushan sekkin on pakko.” ope 9

Opettajan provosoitumattomuus. Jokainen haastateltava nosti esiin haastavien tilanteiden ratkaisemisessa rauhallisuuden ja rauhoittavan puheen niin kauan, kuin se toimii. Jos opettaja oli toiminut rauhallisesti, olivat haastavat vuorovaikutustilanteet ratkenneet nopeammin. Rauhallinen opettaja rauhoittaa myös lasta. Yksi opettaja mainitsi, että jos hänen omat tunteensa meinaavat voimistua liiaksi, hän poistuu mahdollisesti tilasta ja hengittelee hetken syvään toisaalla. Jokainen opettaja ei pysty välttämättä aina olemaan rauhallinen, mutta tässä edellisessä esimerkissä opettaja tunnistaa omat tunteensa ja harjoittelee tunnetaitojensa säätelyä tiedostamisen avulla. Muutama opettaja mainitsi, että jos tilassa on toinen aikuinen, se helpottaa myös omien ylilyöntien välttämistä. Opettajat olivat myös kokeneet, että jos omat voimavarat tai keinot eivät riitä haastavassa tilanteessa, myös oman tilanteen tunnistaminen ja avun pyytäminen ajoissa helpottaa haastavia tilanteita.

”Mä nään sen ihan älyttömän hyvänä, ensinnäkin jos tilassa on joku toinen aikuinen, ne ylilyönnit monesti jää vähemmälle, siihen on monta syytä, ei viitti tai siinä pysyy rauhallisempana ja siitä voi poistua tilasta vaikka hetkeksi. Ja sitten ihan tämän aikuisen oikeusturvan takia, jos niissä haastavissa tilanteissa on kaks aikuista, niin siinä on sitten se toisenkin sana.” ope 3

Opettajat mainitsivat, että opettajan ammatilliseen pedagogiseen rakkauteen kuuluu empatia ja myötätunto, jotka auttavat olemaan provosoitumatta. Opettajan rauhallisuus auttaa opettajaa toimimaan myös siten, ettei itse provosoi oppilasta yhä huonompaan käytökseen.

Tutkimuksen mukaan opettajan luottamus omaan tekemiseen auttaa pysymään tilanteessa rauhallisena ja järkevänä. Positiivinen ote tekemiseen helpottaa myös omia ylilyöntejä ja oppilaan tukena ja apuna olemista. Yksi opettaja mainitsi, että käyttää haastavien tilanteiden ratkaisemiseen visuaalisuutta. Hän käyttää tunnekortteja, kuvia ja tarinankerrontaa, joiden avulla ratkaisee oppilaiden tunne- ja ristiriitatilanteita.

”Jumitilanne, niin lapsi on käpertynyt sisään, tunnilla ei voi kauheana alkaa terapoimaan sitä lasta, kun on muitakin lapsia siinä. Pitää paljon nopeammin päästä siihen ja jollain keinoin saada se lapsi siitä tilanteesta ohi ja työskentelemään. Se apu mitä lapselle voi antaa, siinä on neuvottomampi olo. ”Positiivisella otteella, kannustavalla otteella, mä oon sun apuna, mä autan sua. Otetaanpa sulle erilainen työskentelypaikka, läheppä ohjaajan kanssa tuonne.”” ope 6

”Annan lapsen puhua, ja lähtökohtaisesti niin, että uskon sen mitä lapsi sanoo. Jos liittyy useampi lapsi, niin jokainen saa puhua. Oon käyttänyt näiden lasten kans joilla tunnepuolen tai käytöksen kans haasteita, niin mä piirrän samalla kun se lapsi kertoo, tikku-ukoilla hyvin yksinkertaista kuvaa, tehdään syy-seurausnuolia, mitä tapahtuu. Jos tulee paljon puhetta, niin kuva muistuttaa ja se elää. Kun tilanne on käyty läpi, laitan siihen vaikka kaks kohtaa, että mitä tilanteessa oli hyvää, esim. leikitte porukalla ja käydään läpi, mikä oli kiellettyä ja laitetaan esim. rasti päälle ja sitten mietitään miten ensi kerralla. Saa jotenki visualisoitua. Ei aina niin paljoa puhetta ja lapsella on tällöin useampi kanava, miten käydä asiaa läpi.” ope 6

Oppilaan taitojen vahvistaminen. Tutkimuksessa nousi esiin, haastavien tilanteidenkin keskellä oppilaan taitoja voidaan vahvistaa, vaikka aina itse tilanteessa se ei ole helppoa, mutta niitä voidaan vahvistaa jälkikäteen. Opettajat kokivat, että itse tilanteessa tunteita voidaan sanoittaa, jolloin lapsi itsekin voi tiedostaa, että tunne on ihan tavallinen ja siitä päästään

yhdessä yli. Ratkaisukeskeiset toimintatavat ja sopimukset tilanteessa tukevat ja vahvistavat oppilaan taitoja.

”Esimerkkinä, yks oppilas oli lukenut Mauri Kunnaksen kirjan ja oli innoissaan siitä, kun tunnilla käsiteltiin kirjaa. Oppilas huuteli ja häiritsi tuntia jatkuvasti, koska halusi kertoa tiedostaan. Ratkaisukeskeinen opettaja olisi kysellyt häneltä ja ehdottanut: haluatko olla asiantuntijana?” ope 7

”Jos mä tiedän, että lapsi harrastaa sählyä tai jalkapalloa, mun on paljon helpompi konfliktitilanteessa käsitellä sitä lapsen kielellä siirtämällä sen esim. jalkapallokentälle, joka on irti koulutilanteesta. Mennään sinne alueelle, mikä on sille lapselle mieluista. Silloin päästään paljon hedelmällisempään tilanteeseen. ”Jos mä oon sun jalkkisvalmentaja”, kun se syyttää kaveria et potkas mua tahallaan pallolla päähän. Annan tehtäväksi, et ”saat viis kertaa vetää tuonne tolpan nokkaan, osutko? Ai ootko oikeesti niin taitava! No voiko kaverikaan osua oikeasti tahallaan sua päähän toiselta puolelta kenttää?”” ope 6

”Voi tehdä lasten kanssa sopimuksia, jollekin auttaa se, että mä lasken viiteen, osalla voi olla semmosia rauhottumispaikkoja, jollain voi olla vaikka siinä luokan ulkopuolella semmonen. Ope voi mennä kaveriksi tai ainakin kohta mennä varmistamaan, että kaikki on ok. Osalla on hypistelyleluja tai jaloissa kumi nauha, joilla saa vähän värkätä siinä, kun istutaan. Yritetään vaikuttaa, ettei räjähdysalttiita tilanteita syntyis. Aika monella auttaa se oma rauhoittumispaikka ja on saattanut saada itse vaikuttaakin siihen, missä se on.” ope 9

Yksi opettaja mainitsi, että jälki-istunnot ovat hieman turhia, mutta puhuttelu tai keskustelu tilanteesta jälkikäteen auttaa aina, johon yhtyivät muutamat opettajat. Keskustelussa myös tilanteen selvittämisen lisäksi pyydetään ja annetaan se anteeksi. Opettajat kokivat, että oppilasta kannattaa kehottaa katsomaan silmiin keskusteltaessa, jolloin ollaan ikään kuin samalla viivalla asiaa selvittämässä. Keskustelussa ohjataan oppilasta erottamaan oikea ja väärä tekeminen. Joskus oppilas ei kykene keskustelemaan aiheesta vaan vaatii huomattavasti enemmän aikaa tai ylipäänsä ei suostu puhumaan, voidaan miettiä jokin toinen kommunikointi tapa, kuten kirjoittaminen, puhelimesta puhuminen tai eleillä kommunikointi.

”Kaikkiin haastaviin vuorovaikutustilanteisiin vois sanoa, että niitä yhdistää se, että ne tulee aika yllättäen ja puskista, ettei niihin oo voinu ennalta varautua ja joutuu toimii tosi nopeesti. Kokemuksen myötä on kertyny semmosia keinoja, että miten tässä voi

toimia. Jos tämän puolihuolimattomasti ohitan ja kommentoin typerästi, niin se ei muuta yhtään mitään. Mihinkään asioihin ei oo kikkakolmosia, et ne ratkeis, vaan kaikki asiat on semmosia, et ne on tosi pitkäkestoisia ja vaatii pitkäjänteistä työskentelyä, että pääsee eteenpäin.“ ope 6

Moniammatillinen yhteistyö sekä kodin ja koulun yhteistyö. Jokainen opettaja mainitsi yhteistyön kodin kanssa vuorovaikutussuhteen ja luottamuksen rakennuspalikkana. Jos opettaja ja vanhemmat toimivat yhteistyössä, se heijastuu väistämättä lapsen käytökseen, samoin päinvastoin, jos opettajalla ja vanhemmilla ei suju yhteistyö, sekin heijastuu sitten eri tavoin lapsen käytökseen. Opettajilla oli tunne ja toivo, että vanhempien kanssa saisi aina luotua hyvän vuorovaikutussuhteen, jolloin yhteydenpito tapahtuu matalalla kynnyksellä ja oppilaan ja opettajan luottamusside vahvistuu.

”Sillon sen oppilaan kans on hyvä vuorovaikutussuhde, kun sen kodin kans on myös hyvä suhde. -- perheen kanssa pitäs päästä aina samalle puolelle. Jos ei olla samalla puolella, tulee semmonen vastakkain asettelu, silloin tilanne on jo lähtökohtaisesti huono.” ope 3

”Kodin ja koulun yhteistyö on tärkeä. Jos koulussa tehdään työtä ja jos ei kotona rakenneta sitä samaa juttua, niin menee kuin vesi hanhen selästä. Ja se ristiriita mikä sillä lapsella on.” ope 1

Tarvittaessa myös moniammatillinen yhteistyö koettiin tärkeäksi. Jos opettaja kokee, ettei enää pärjää itse oppilaansa kanssa eikä luottamuksellista suhdetta lähde syntymään, tulisi heti kääntyä eri ammattiharjoittajien puoleen. Kouluilta löytyy psykologi, kuraattori ja terveydenhoitaja sekä muu opetushenkilökunta, joilta saa tarvittaessa tukea. Moniammatillinen osaaminen voi vahvistaa opettajan ymmärrystä perhettä ja perheen taustaa kohtaan.

4.2.2 Hyvän huomaaminen ja aito kiinnostus

Opettajan toiminta luottamuksen rakentamiseksi oppilaan ja opettajan väliseen suhteeseen toteutuu tukevana tekijänä haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi, sillä tutkimuksen mukaan haastavia vuorovaikutustilanteita syntyy, jos oppilas kokee epäluottamusta opettajaa kohtaan. Siksi luottamuksen rakentaminen haastavien tilanteiden ulkopuolella, muuna aikana, koettiin hyvin tärkeäksi haastavien tilanteiden ehkäisemiseksi. Abstrahoinnin ja klusteroinnin tuloksena yläluokka hyvän huomaaminen ja aito kiinnostus jakaantuivat alaluokkiin kokonaisvaltainen

oppilaantuntemus, oppilaan taitojen vahvistaminen, lämpö ja arvostus, inhimillisyydet sekä opettajan ominaisuudet.

Kokonaisvaltainen oppilaantuntemus. Opettajat kokivat, että oppilaantuntemuksen vahvistaminen eri keinoin on luottamuksen rakentamisen lähtökohta. Oppilaantuntemusta vahvistaa oppilaan kuunteleminen, aito kiinnostus lasta ja hänen asioitaan kohtaan, henkilökohtainen aika oppilaan kanssa sekä yhteyden rakentaminen oppilaaseen. Vuorovaikutuksen rakentamiselle on hyvä varata tarpeeksi aikaa eikä se välttämättä ehdi lukukaudenkaan aikana rakentua luottamukselliseksi.

“Sit sellanen ku rantautuminen, mä käytän semmosta sanaa kun rantautuminen, et vaikka välitunnilla, kun on monenlaista hommaa, mut joskus ihan käyttää sitä aikaa siihen, et menee juttelee niiden kans.” ope 3

Kun opettaja tuntee oppilaansa, hän pystyy hyödyntämään aiempia hyviä kokemuksiaan haastavissa vuorovaikutustilanteissa, joka tutkimuksen mukaan vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Jotta opettajan kokonaisvaltainen oppilaantuntemus kehittyy, tulee opettajan aidosti kuunnella oppilasta. Oppilaan kuunteleminen vahvistaa positiivisia kokemuksia koulussa. Opettajat kokivat, että pitkäaikainen opettaja-oppilas-suhde on luja side luottamukselle.

Positiivinen huomaaminen ja vahvuuksien etsiminen. Opettajat kokivat, että oppilaan taitoja voidaan vahvistaa muun muassa positiivisen pedagogiikan keinoin, joiden vahvistaminen taas lujittaa luottamusta aikuiseen. Opettajat kokivat, että positiivisen palautteen antaminen aina kuin mahdollista vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Lisäksi muutama opettaja mainitsi vahvuusperustaisen opetuksen, että opettajan usko oppilaaseen vahvistaa myös oppilaan omaa positiivista käsitystä itsestään. Näiden positiivisen pedagogiikan keinoin opettajat olivat vahvistaneet oppilaan itsetuntoa ja itseluottamusta.

“Se itsetunnon vahvistaminen, eikä sitäkään koskaan tuu liikaa, kannustaminen ja hyvien puolien korostaminen.” ope 4

Opettajien mukaan luottamusta oli vahvistanut myös tunnekasvatus. Tunnekasvatusta oli ujutettu oppituntien sekaan tai yksi opettaja sanoi, että oli pitänyt pienille ryhmille aivan tunnetaitotunteja, joissa tarinan kerronnan, kirjallisuuden, draaman tai leikin avulla harjoiteltiin erilaisia tilanteita. Toinen opettaja taas korosti ratkaisukeskeisiä toimintatapoja ja oli kokenut, että kun niistä oppilaiden kanssa keskusteltiin, olivat tilanteet selvinneet ja luottamus sitä kautta

vahvistunut. Eräs opettaja mainitsi palkitsemisjärjestelmän, että hyvästä käytöksestä oppilas tai koko ryhmä voidaan palkita mukavalla asialla.

“On huomannut, että kun oppilaille on vaikka pienryhmässä kaikkia, ”saatte leimat, saatte tarrat, nyt voidaan pelata”, niin semmoiset tuntuu suurimmasta osasta mukavalta ja ne tulevat uudelleenkin mielellään. Hyvän käytöksen purkki: palkinto, autan toistaym. tavoitteita lapsille annettu.” ope 9

Lämpö ja arvostus. “Ensin opettaja arvostaa ja kunnioittaa ja sen jälkeen lapsikin alkaa arvostaa ja kunnioittaa.” Näillä sanoilla yksi opettaja tarkoitti, että aikuinen on esimerkkinä ja aikuinen osaa ammattimaisuutensa ja pedagogisen rakkauden avulla arvostaa ja rakastaa ensin jokaista lasta omana itsenään. Luottamuksen rakentuminen saa vahvan perustan, kun molemminpuolinen kunnioitus on mukana heti alusta alkaen. Tutkimuksen mukaan opettajan tulisi heti suhteen alkuvaiheissa olla aidosti kiinnostunut oppilaistaan ja vuorovaikutussuhteen koettiin olevan parhaimmillaan vuorovaikutuksellinen, että myös opettaja antaa itsestään oppilaille omien rajojensa puitteissa. Tutkimuksessa nousi myös esiin näkökulma, että opettaja kantaa vastuun suhteesta oppilaaseensa, sillä ei ole ammatillista toimintaa todeta: “meillä ei kemiat pelaa jonkun oppilaan kanssa.” Opettaja muodostaa erilaisen suhteen jokaisen oppilaan kanssa, mutta pyrkii parhaansa mukaan tulemaan toimeen jokaisen kanssa ja vastaamaan oppilaan tarpeisiin.

”Aito kohtaaminen on tärkeää lapsen kanssa. Rauhallisesti juttelee ja katsoo silmiin ja vaatii lastakin tekemään niin. 3-luokkalainen poika, jonka kanssa ollaan rakennettu luottamuksellinen suhde, katse riittää: “muistatko mitä ollaan sovittu?”” ope 7

Lämmin ilmapiiri nousi esiin lähes jokaisessa haastattelussa. Opettajat kokivat, että luottamuksen rakentaminen on helpompaa lämpimässä vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Kun haastavia tilanteita tulee eteen, ne käydään aina jälkikäteen läpi keskustelemalla lämpimästi ja empaattisesti oppilaan kanssa. Lämpimällä vuorovaikutuksella ja pedagogisella rakkaudella voidaan luoda turvallisuuden tunne oppilaalle olla koulussa. Lämmin vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on tasa-arvoinen, eikä se sisällä syyttelyä tai mollaamista. Tällöin oppilas saa olla omana itsenään koulussa. Lämpimästi oppilaansa kohtaava opettaja pyrkii aistimaan oppilaan tunnetilan, jolloin omaa suhtautumista asiaan pystyy kehittämään.

”Mä luotan siihen, että oppilas puhuu mulle totta, mutta ihan arkisessa toiminnassa oppilas voi luottaa, että oon hänen puolella ja yritän tehdä asioita hänen parhaakseen ja opetan asioita ja oon valinnu semmosia asioita, että lapsi siihen pystyy. Lapsi kokee, että oon miettiny asioita häntä varten. Lapsi luottaa, niin uskaltaa pyytää apua, uskaltaa kertoa mokailut, ja uskaltaa kertoa esim. mistä raivari johtuu, oma epäonnistuminen. Lapsi tietää, että mä en hylkää sitä lasta, vaan lapsi saa aina aloittaa puhtaalta pöydältä, kun asia on käsitelty.” ope 6

Inhimillisuus. Kaksi opettajaa mainitsi inhimillisyyden opettajaa itseään ja oppilaita kohtaan. Opettajat kokivat, että inhimillisuus kasvattaa oppilaan ja opettajan välistä luottamusta. He kokivat, että haastavien tilanteiden jälkeen anteeksiantaminen ja -pyytäminen ovat tärkeässä roolissa. Anteeksipyyntö voi tulla kummalta osapuolelta vaan, erityisesti jos opettajakaan ei ole toiminut tilanteen vaatimalla tavalla. Opettajat korostivat, että juuri tällöin tulee olla armollinen myös itseään kohtaan ja keskustella asiasta oppilaan kanssa. Oppilaan ihmisyyttä kehittää nähdä myös opettajan erehtyväisyys. Myötätunto oppilasta kohtaan auttaa opettajaa oikeanlaiseen suhtautumiseen haastavassa tilanteessa ja luottamuksen rakentamisessa sen jälkeen. Opettajat kokivat inhimillisyyden näkyvän myös siinä, että omat voimavarat olisi hyvä tunnistaa ajoissa ja tarvittaessa pyytää apua.

”Uskaltaa mokailla puolin ja toisin. Voi luottaa isoissa ja pienissä asioissa. Arvostus ja jokaisella on ihmisarvo taustoista ja historiasta riippumatta. Koittaa olla armollinen joka suuntaan.” ope 5

Opettajan ominaisuudet. Opettajien kokemuksen mukaan luottamuksen rakentuminen opettajan ja oppilaan välillä peilautuu myös opettajan omiin ominaisuuksiin. Erilaiset opettajat muodostavat luottamussuhteen eri keinoin, eikä ole yhtäältä mainittua oikeaa keinoa, vaan opettaja voi hyödyntää omia vahvuuksiaan ja persoonaansa rakentaessaan suhdetta oppilaaseen. Tutkimuksessa nousi esiin erilaisia piirteitä ja asenteita, joita avataan tähän.

Seitsemässä haastattelussa mainittiin huumori, joka oikein käytettynä vahvistaa oppilaan ja opettajan välistä luottamusta. Huumorin mainitsemisen yhteydessä todettiin kuitenkin sen vaativan pelisilmää, oppilaantuntemusta ja oppilaan ikätason huomioimista, ettei huumoriakaan voi miten sattua käyttöä. Haastattelussa korostui myös opettajan auktoriteetti, ettei se saisi olla liian ylhäältä tulevaa, vaan ennemmin helposti lähestyttävää kuitenkin ohjaket omassa käsissä pitäen.

“Kun on tutut oppilaat, niin se luottamus ehkä näkyy siinä, että syntyy semmonen, joku oma huumori. Tietää, että pystyy jollekin vähän leikkisästi sanomaan tai kiusoittelemaan, ja voidaan yhdessä nauraa saman tyyllisille jutuille.” ope 4

Tässä tutkimuksessa tärkeiksi opettajan piirteiksi nousivat rehellisyys, avoimuus, selkeys, johdonmukaisuus, oikeudenmukaisuus, ohjaava, helposti lähestyttävä, rauhallisuus, jatkuva itsensä kehittäminen sekä opettajan ammatillinen oma itseys ja oman persoonan hyödyntäminen. Haastateltavat kokivat näiden piirteiden olleen hyödyllisiä luottamuksellisen suhteen rakentumisessa.

”Minä ainakin ite yritän kohdata oppilaat vähän niinku omat lapset, mun rooli ei ehkä opettajana eikä vanhempana hulluna eroa. Pyrin siihen, että lapset uskaltaa mua lähestyä huoletta.” ope 5

Oikeudenmukainen opettaja pitää oppilaan puolta ja uskoo hänen puheitaan tunnistuen kuitenkin samalla epäreilun käytöksen oppilaan puolelta. Pedagogisen rakkauden ja auktoriteetin avulla opettaja voi muodostaa yhdessä oppilaiden kanssa selkeät rajat ja säännöt, joiden puitteissa koulussa toimitaan. Selkeyden ansiosta oppilas voi luottaa opettajan ammattitaitoon ja tiedostaa, miten koulussa toimitaan ja mitä oppilaalta odotetaan. Opettajan ominaisuuksista halu auttaa ja tukea lasta koettiin ensiarvoisen tärkeäksi luottamuksen rakennuspalikaksi. Opettajista kolme mainitsivat, että olivat sanoittaneet sitä oppilaalleen: “Voit luottaa minuun”.

Luottamuksellista suhdetta edistää myös vastavuoroisuus, jos opettajan ominaisuuksiin kuuluu avoimuus ja hän kertoo myös jotain itsestään oppilaalle. Opettaja-oppilas-suhde voi pitkäkestoisena erityisesti olla hyvinkin läheinen, sillä viettäväthän he paljon yhdessä aikaa vuorokaudesta. Viisi opettajista mainitsi rennomman suhtautumisen joihinkin asioihin. He tarkoittivat sillä sitä, että tilanteen lukemisen avulla joissakin omissa periaatteissa voi joustaa, joka on tällöin myös luottamuksen edun mukaista.

”Tavallaan myös hyväksyä se, ettei aina mennä sillain, miten ite haluan. Haastavan oppilaan kanssa monesti mä aattelen, et tärkeintä ei oo se et se oppilas tottelee mua jokaisessa tilanteessa, vaan tärkeintä on se, että me saadaan se yhteistyö sujumaan.” ope 2

Kaksi opettajista mainitsi sen, ettei opettaja voi sanoa, ettei tulisi oppilaan kanssa toimeen vaan silloin olisi oman itsensä kehittämisen paikka. Useampi opettajista mainitsi tämän lisäksi

opettajan asennoitumisen. Asenne näkyy oppilaille ja voi parhaimmillaan olla tukemassa luottamuksen rakentumista erittäin paljon. Opettajan asenne näkyy myös omassa perehtyneisyydessään. Jos opettaja on oikein kiinnostunut tunnekasvatuksesta, hän saattaa hankkia tunnetaitokortteja, kirjallisuutta ja materiaalia sekä pitää tunnetaitoryhmiä tai kaveritaitojen ja tilanteiden harjoittelutunteja. Muutamalla opettajalla oli kokemusta, että luottamus oli vahvistunut näiden erilaisten harjoitteiden avulla ja oppilaat olivat avautuneet opettajalleen uudella tavalla.

”Ensimmäinen asia on opettajan asennoituminen ja minkälaisen kuvan itsestään antaa. Kuunteleva opettaja on semmonen, kelle lapsi uskaltaa kertoa asioita ja luultavasti kuunteleekin häntä paremmin.” ope 9

5 Tutkimuksen kokoava lopputarkastelu ja johtopäätökset

Tutkimuksen mukaan jokainen opettaja kohtaa työssään haastavia vuorovaikutustilanteita. Haastavia vuorovaikutustilanteita kuvattiin väkivaltana, uhmakkuutena ja vetäytyväenä käyttäytymisenä. Opettajat kokivat haastavimmaksi tilanteeksi oppilaan tunteiden säätelyn heikkouden, fyysisen väkivallan tai kontaktin puutteen oppilaaseen.

Kaikkiaan haastatteluissa keskenään nousi esille hyvin paljon samoja asioita ja opettajilla oli samansuuntaisia kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista. Haastaviin vuorovaikutustilanteisiin käytetyt keinot vaihtelivat jonkun verran riippuen myös, mitä kukakin opettaja oli urallaan kohdannut. Luottamuksellinen suhde ennaltaehkäisee haastavia vuorovaikutustilanteita ja opettajat korostivat luottamuksellisen suhteen rakentamiseksi oppilaan aitoa kohtaamista ja kiinnostusta oppilasta kohtaan. Haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi koettiin olevan apua oppilaantuntemuksesta ja pitkäaikaisesta suhteesta. Haastavien tilanteiden ratkaisemiseen vaikutti opettajan pedagoginen rakkaus, rauhallisuus, ammatillinen kasvu ja provosoitumattomuus.

Tutkimuksessa nousi esiin samoja asioita, mitä on noussut esille aiemmissa tutkimuksissa ja kirjallisuudessa sekä tämän tutkielman teoreettisessa viitekehyksessä. Teorian merkitys laadullisessa tutkimuksessa on merkittävä ja tämän kokoavan lopputarkastelun tarkoituksena onkin saattaa vuoropuheluun aineiston tuottamat tiedot aiemman teoreettisen tiedon kanssa (Puusa & Juuti, 2011, s. 52–52).

5.1. Haastavat vuorovaikutustilanteet koulussa opettajien kokemana

Opettajien mukaan haastavat vuorovaikutustilanteet voitiin luokitella oppilaan väkivaltaan, uhmakkuuteen ja vetäytyvään käytökseen. Analyysia avatessa haastavat vuorovaikutustilanteet luokiteltiin vielä fyysisiin, psyykkisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat kokevat haastavan vuorovaikutustilanteen kukin omalla tavallaan ja siihen vaikutti opettajan kouluttautuneisuus, esimerkiksi erityisopettajuus. Kaikkien opettajien kohdalla oli kuitenkin nähtävissä samoja piirteitä haastavien vuorovaikutustilanteiden kokemisessa.

Tutkimuksen mukaan fyysisesti haastavat vuorovaikutustilanteet olivat oppilaan aggressiivisuutta ja räiskähteleväisyyttä, joiden kohteena oli joko opettaja tai toiset oppilaat. Opettajat näkivät aggressiivisuuden oppilaan tunnesäätelyn vaikeutena. Myös Laine (2005) toteaa, että varsinkin aggressiivisilla ja häiriköivillä lapsilla on vaikeuksia sosiokognitiivisissa

taidoissaan ja siihen liittyy myös kyvyttömyys kontrolloida omia impulssejaan (s. 120). Lundán (2012) taas kuvaa tunnesäätelyn vaikeutta taitovajeena haastavan käytöksen takana (s. 37). Myös useissa aiemmissä tutkimuksissa on todettu, että ulospäin suuntautuva aggressiivisuus ja räiskähteleväisyys muodostavat haastavia vuorovaikutustilanteita koulussa (Anttila, ym. 2019; Cacciatore, 2007, s. 18–19; Ahonen, 2017).

Opettajat kokivat haastaviksi vuorovaikutustilanteiksi myös psyykkisesti kuormittavat tilanteet, joita olivat henkinen väkivalta ja uhmakkuus. Opettajat olivat kohdanneet työssään rumaa kielenkäyttöä, epäkunnioittavaa puhetta, syytöksiä ja ylimielistä käyttäytymistä. Oppilaan uhmakkuus nähtiin myös haastavana, koska oppilasta on tällöin hyvin hankala saada yhteistyöhön. Tutkimuksen opettajat nostivat esille oppilaan kieltäytymisen yhteistyöstä tai avun vastaanottamisesta sekä oppilaan karkailun koulun alueelta tuottaneen haastavia tilanteita. Oppilaan jatkuva negatiivisuus, huono motivaatio ja uhoaminen opettajalle aiheuttivat myös haastavia ja kuormittavia vuorovaikutustilanteita tutkimukseen osallistuneiden opettajien mukaan. Tirrin (1999) tutkimuksessa on myös noussut esiin rumaa nimittelyä, painostusta, uhkailua, tönimistä ja tappelemista sekä tehtävien laiminlyömistä (s. 70–71). Lundán (2012) ja Laine (2005, s. 69–71) tunnistivat tutkimuksissaan myös uhmakkuuden haastavana käytöksenä. Kerola ja Sipilä (2017) toteavat tutkimuksessaan, että haastava käyttäytyminen on koulussa usein ongelmakäyttäytymistä ja häiriökäyttäytymistä (s. 18). Näiden aiempien tutkimusten ja tämän tutkimuksen valossa voidaan todeta, että haastavaa käyttäytymistä on esiintynyt koulussa jo pitkän aikaa.

Suurin osa opettajista koki haastavimmaksi tilanteeksi sosiaalisen tilanteen, jossa oppilas jumiutuu, lukkiutuu tai vetäytyy täysin opettajan kontaktista. Opettajien mukaan tilanteesta tekee erityisen haastavan se, kun oppilasta ei pysty tällöin tulkitsemaan minkään eleiden tai ilmeiden kautta. Sosiaalisesti hankaliksi tilanteiksi opettajat kokivat myös, jos oppilas oli kovin ahdistunut, jännittynyt tai voimakkaan pettymyksen vallassa. Myös Äärelä (2012) toteaa, että haastava käyttäytyminen voi näkyä sisäänpäin kääntyneenä, jolloin se näkyy erityisesti sosiaalisina ongelmina tai masentuneisuutena ja ahdistuneisuutena (s. 145–146). Myös Ahonen (2017) nostaa tutkimuksessaan esiin lapsen uhmakkuuden, vetäytyneisyyden ja voimakkaat tunteenpurkaukset.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat ymmärsivät, että oppilas ei itsessään ole paha tai halua aiheuttaa haastavia vuorovaikutustilanteita, vaan oppilaan käytöksen takana on aina jokin syy tai oppimaton taito. Oppilaan haastavaan käytökseen vaikuttaa joskus oppilaan diagnosoitu

sairaus tai häiriö sekä oppilaan identiteetti ja siihen liittyvät epävarmuustekijät. Muita syitä olivat sitten lähiympäristön haasteet tai oppilaan aiemmin menetetty luottamus aikuiseen, mikä osaltaan saattaa aiheuttaa konfliktitilanteita. Kurjen (2017) tutkimuksessa tunnistetaan myös syitä lapsen haasteelliselle käyttäytymiselle ja huomataan, että opettajan on tunnistettava syy oppilaan käytöksen takana, jotta pystyy olemaan lapselle tukena lapsen tunnesäätelyprosessissa. Opettajien mukaan kouluissa ei ole aina resursseja tarpeeksi huomioiden oppilaan diagnoosin, mikä antaa haasteelliselle käytökselle enemmän tilaa. Lanas ja Brunila (2019) toteavat saman, että nykypäivän koulussa opettajilla ei välttämättä löydy aikaa tarpeeksi haastavasti käyttäytyvälle tai oppituntia häiritsevälle oppilaalle.

Oppilaan sosioemotionaaliset haasteet ja heikot tunnetaidot liittyivät opettajien kokemuksen mukaan usein haastavaan käytökseen, sillä oppilas ei ole aina kykenevä käyttäytymään odotetulla tavalla. Heikko itsetunto ja minäpystyvyys olivat myös osoittautuneet oppilaan haastavan käytöksen syiksi. Lisäksi kehittymättömyys tunnetaidoissa ja puuttuva empatiakyky nähtiin haasteellisen tilanteen aiheutumisen syynä. Lapsen tunnetaitojen ja itsesäätelytaitojen heikkous haastavien tilanteiden laukaisijana nostettiin esiin myös Aron (2011, s. 19), Lundánin (2012), Laineen (2005, s. 69–71) ja Ahosen (2017, s. 16–19) tutkimuksissa.

Opettajat kokivat haastavien tilanteiden syyksi myös vaikeat kotiolot ja muut lähiympäristön haasteet. Haasteet kotona heijastuivat lapsen käytökseen koulussa ja opettajaa kohtaan. Lappalainen (2008), Talvio ja Klemola (2017) sekä Ahonen (2017) nostavat tutkimuksissaan esille myös kodin ja lapsen kasvuympäristön vaikutuksen lapsen sosioemotionaalisten taitojen kehitykseen sekä lapsen käytökseen koulussa. Lisäksi osa opettajista nosti esiin myös opettajan oman stressitilan ja liiallisen kuormituksen vaikuttaneen joihinkin oppilaisiin siten, että oppilaat reagoivat opettajan toimintaan haastavasti.

5.2. Opettajien käyttämät ratkaisukeinot haastaviin vuorovaikutustilanteisiin

Tutkimuksen mukaan opettajan oma toiminta on ratkaisevassa roolissa haastavan vuorovaikutustilanteen ratkaisemiseksi. Opettajan ollessa ammattimainen ja ennakoiva, haastavat vuorovaikutustilanteet ratkeavat helpommin. Tutkimuksessa nousi esille myös opettajien hyvän huomaaminen ja aito kiinnostus oppilaita kohtaan, mitkä auttavat pääsemään yli haastavista vuorovaikutustilanteista. Myös Kautto-Knapen (2012) ja Skinnarin (2004)

mukaan, jos oppilas saa kokea sekä yksilöllisesti että yhteisöllisesti tulleensa hyväksytyksi sekä lisäksi saa aikuisilta lämpöä, turvallisuutta ja aitoa kiinnostusta, hän selviää paremmin haastavista vuorovaikutustilanteista. Kansasenkin (2004) mukaan opettajan ja oppilaan välinen hyvä pedagoginen suhde tähtää aina oppilaan parhaaksi (s. 76).

Tässä tutkimuksessa opettajat näkivät ammattimaisena toimintana opettajan oikeudenmukaisuuden, johdonmukaisuuden ja provosoitumattomuuden. Lisäksi vahva oppilaantuntemus ja oppilaantaitojen vahvistaminen koettiin ammattimaisen opettajan keinoiksi haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi. Opettajat kokivat, että tarvittaessa moniammatillinen yhteistyö ja yhteys oppilaan kotiin ovat toimivia keinoja haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi.

Opettajien kokemusten mukaan ammattimainen opettaja kohtaa oppilaansa aidosti ja on tilanteissa läsnä. Myös Lahtisen ja Rantasen (2019) sekä Poikkeuksen (2021) mukaan opettajan läsnäolo ja oppilaille antama huomio voivat riittää luomaan levollisen ilmapiirin luokkaan. Opettajat kokivat, että heidän tulee olla haastavissa vuorovaikutustilanteissa johdonmukaisia ja oikeudenmukaisia, jolloin oppilaalle tulee tietoisuuteen selkeät säännöt ja rajat kuitenkin siten, että oppilas voi samalla tuntea tulevansa kuulluksi ja nähdyksi turvallisessa ilmapiirissä. Lisäksi tutkimuksessa nousi esille, että ammattimainen opettaja ei provosoidu oppilaan provosointiyrityksistä huolimatta. Tutkimus osoitti selkeästi sen, että opettajan rauhallinen käyttäytyminen nopeuttaa aina haastavan vuorovaikutustilanteen ratkaisemista. Opettajat kokivat, että provosoitumattomuutta helpottaa opettajan ammatillinen pedagoginen rakkaus ja empatia sekä luottamus omaan tekemiseen. Saloviita (2010) tukee ajatusta opettajan oikeudenmukaisuudesta ja provosoitumattomuudesta, jotta oppilas saa säilyttää arvonsa luokan edessä myös käyttäytyessään haastavasti (s. 97–98). Levinin ja Nolanin (2004) mukaan äänettömät ilmeet ja eleet tai fyysinen läheisyys ovat näissä tilanteissa järkeviä keinoja käyttää rauhoittamaan häiriköivää oppilasta, eivätkä ne nolaa häntä muiden edessä (s. 169).

Tutkimuksessa nousi esiin, että opettajan positiivinen ote työhön helpottaa haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemista. Opettaja voi käyttää haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisuun esimerkiksi tunnekortteja, kuvia tai tarinankerrontaa, joihin löytyykin tänä päivänä paljon erilaista materiaalia. Myös Cacciatoren (2007, s. 54–56) ja Lundánin (2012, s. 22–24) mukaan oppilas hyötyy tunteiden sanoittamisesta ja tunnekasvatuksesta haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

Tässä tutkimuksessa opettajat korostivat, että on helpompi ratkaista haastava vuorovaikutustilanne, jos hän on ehtinyt tutustua oppilaaseen ja ryhmään, ja hänellä on paremmat valmiudet ennakoida oppilaan käyttäytymistä ja käyttää jo hyväksi havaitsemaansa keinoja. Hyvä oppilaantuntemus mahdollistaa joustavien ja oppilaan parhaaksi ajateltujen keinojen käyttämisen.

Tutkimuksessa selvisi, että oppilaan taitojen vahvistaminen myös haastavissa tilanteissa voi auttaa lasta pääsemään eteenpäin. Tunteiden sanoittaminen ja ratkaisukeskeiset toimintatavat ja sopimukset haastavassa tilanteessa vahvistavat oppilaan taitoja. Jos itse tilanteessa ei ole mahdollista vahvistaa oppilaan taitoja, voidaan niitä vahvistaa jälkikäteen. Muutenkin tilanteiden läpikäyminen, keskustelu ja asioiden sopiminen koettiin oppilasta kasvattaviksi ja opettaviksi asioiksi. Murray ja Greenberg (2006), Montague & Rinaldi (2001) ja Wilson (2005) korostavat myös asioiden avoimuuden ja selvittämisen sekä keskusteluyhteyden tärkeyttä oppilaan käytöksen muuttumisesta toivotumpaan suuntaan.

Opettajat totesivat, ettei jälki-istunnoista ja rangaistuksista hyödy kovin moni oppilas, sillä oppilas tulisi saada oivaltamaan, mikä käytös on oikeaa ja mikä väärää. Tässäkin yhteydessä opettajat korostivat, ettei oppilas ole paha vaan harjoittelee vasta sosioemotionaalisia taitojaan. Myös Elvén (2016) on samoilla linjoilla todetessaan, että rankaiseminen tarkoittaa usein sitä, että oppilas kokee tulleensa kohdelluksi epäoikeudenmukaisesti. Tämä epäoikeudenmukaisuuden kokemus haavoittaa opettajan ja oppilaan välistä pedagogista suhdetta ja rankaiseminen lisää ajan mittaa käytöstä, josta rangaistaan. (s. 35–36)

Tutkimukseen osallistuneista opettajista jokainen mainitsi kodin ja koulun yhteistyön yhtenä tärkeänä keinona haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi. Opettajat kokivat, että koteihin tulee luoda heti alusta asti positiivinen ja hyvä yhteys, jotta hankalatkin asiat saadaan tarvittaessa ratkaistua. He korostivat myös avoimuutta kodin ja koulun välillä. Karhuniemi (2013) on samoilla linjoilla, että parhaimmillaan kasvatusvastuu kodin ja koulun välillä toteutuu hyvässä ja positiivisessa vuorovaikutuksessa, mikä on erityisesti lapsen edun mukaista (s. 77).

Närhen ym. (2016) mukaan opettajan on hyvin tärkeää pyytää ajoissa yhteistyöhön sekä kotia että moniammatillista yhteistyötä, jotta oppilaan käytöstä saadaan muutettua toivottuun suuntaan (s. 185–187). Myös tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että mitä aiemmin tunnistaa avun tarpeen ja hakee apua muilta ammattilaisilta, sitä paremmin haastavista

tilanteista päästään eteenpäin. Myös Uusikylä (2006) toteaa, että aina pitäisi löytyä apua, eikä huolien kanssa tarvitse jäädä selviytymään yksin (s. 155).

Haastavia vuorovaikutustilanteita taas ennaltaehkäisee opettajan rakentama luottamukseen suhde oppilaan ja oppilasryhmän kanssa. Trogenin (2020) mukaan hyvä opettaja aloittaa hyvän yhteyden rakentamisen oppilaaseen ja pitää huolen siitä, että yhteys pysyy vahvana. Myös Harjunen (2007) ja Calaprise (2018) osoittavat tutkimuksissaan, että oppilaat kokevat, että opettaja voi omalla toiminnallaan ansaita oppilaiden luottamuksen ja kunnioituksen ja luottamus syntyy kun opettaja kohtaa oppilaan aidosti ja oppilasta kuunnellen. Lisäksi Harjunen (2002) ja Fan (2012) toteavat saman tämän tutkimuksen tulosten kanssa, että ammattitaitoinen opettaja kohtelee oppilaitaan ymmärtäväisesti sekä avuliaasti ja pedagogiikka edellyttää lapsen rakastamista ja välittämistä.

Tässä tutkimuksessa nousi esille myös se, että vastakohtaisesti epäluottamus opettajaan voi taas synnyttää haastavia vuorovaikutustilanteita. Opettajat kokivat, että luottamuksen rakentamisen lähtökohtana ovat oppilaantuntemuksen vahvistaminen aidolla kiinnostuksella ja oppilaan kuuntelemisella sekä hyvän yhteyden rakentamisella opettajan ja oppilaan välille. Opettajien mukaan hyvän luottamussuhteen rakentaminen saattaa kuitenkin ottaa paljon aikaa ja myös jokaiselle oppilaalle olisi hyvä järjestää hetki henkilökohtaista aikaa silloin tällöin. Mäki-Havulinna ja Kydéninkin (2020) mukaan opettajan kiireettömyys vahvistaa oppilaan ja opettajan välistä onnistunutta vuorovaikutussuhdetta (s. 26).

Opettajat kokivat hyödylliseksi positiivisen pedagogiikan oppilaan taitojen vahvistamisessa ja vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa. Opettajien mukaan vahvuusperustainen opetus koettiin vahvistavana tekijänä oppilaan positiiviseen käsitykseen itsestään ja luottamuksen vahvistamiseksi opettajan ja oppilaan välillä. Tunnekasvatus vahvistaa osaltaan myös opettajan ja oppilaan välistä luottamusta. Myös Webster-Strattonin (2003), Hintikan (2016), Laineen (2005) sekä Määtän ja Uusitalon (2008) mukaan opettajien positiivinen puhuminen oppilaille vaikuttaa lapsen emotionaalisen säätelykykyyn sekä on hyvänä mallina positiiviselle käytökselle.

Yksi luottamuksen rakentamisen kulmakivi oli tutkimuksen mukaan opettajan antama lämpö ja arvostus lasta kohtaan. Opettajan kunnioitus lasta kohtaan vahvistaa osaltaan myös lapsen kunnioitusta opettajaansa kohtaan. Opettaja luo ryhmään lämpimän ja turvallisen ilmapiirin omalla toiminnallaan. Lämpimässä ilmapiirissä oppilas uskaltaa olla oma itsensä. Myös Murray ja Greenberg (2006), Montague ja Rinaldi (2001) sekä Wilson (2005) ovat samoilla linjoilla, että opettajan lämmin, myönteinen ja välittävä suhtautuminen vahvistavat oppilaan hyvää

käytöstä ja luottamusta opettajaa kohtaan. Kumpulaisen (2015) mukaan nämä ovat positiivisen pedagogiikan osa-alueita, joita myös osa tutkimukseen osallistuneista opettajista kertoi hyödyntäneen kohtaamisissaan oppilaiden kanssa.

Kuten jo aieminkin todettiin ja myös Boynton ja Boynton (2005) sekä Salovaara ja Honkonen (2011) toteavat, että opettajan omilla ominaisuuksilla ja toiminnalla on voimakas vaikutus luottamussuhteen syntyyn opettajan ja oppilaan välillä. Erilaiset opettajat muodostavat luottamussuhteen eri keinoin, eikä täysin yhtä ja ainoaa oikeaa keinoa voida tutkimuksen valossa sanoa. Opettajan yhdeksi tärkeimmäksi ominaisuudeksi luottamussuhteen rakentamiseksi nousi tutkimuksessa hieman yllättäen huumorinkäyttö, kuitenkin lapsen ikätaso huomioiden. Muita tärkeitä piirteitä luottamusta herättävälle opettajalle ovat avoimuus, rehellisyys, helposti lähestyttävä, rauhallisuus, oikeudenmukaisuus ja johdonmukaisuus.

Selkeä ja johdonmukainen opettaja luo turvallisen ympäristön oppilaalle. Luottamus kasvaa, kun oppilaalla on selkeästi tiedossa, miten koulussa toimitaan ja opettaja on hänen tukenaan ja apunaan erilaisissa tilanteissa. Rajojen asettaminen oppilaalle on pedagogista rakkautta, sillä rajat auttavat oppilasta kokemaan olonsa turvalliseksi. Myös Anderson (2019) on samoilla linjoilla (s.54). Opettajan oppilaalle antama vastavuoroisuus ja avoimuus suhteessa vahvistavat heidän keskinäistä luottamustaan toisiinsa. Kurki, Järvenoja ja Järvelä (2018, s. 304) sekä Colman (2006) ja Kautto-Knape (2012) toteavat, että reagoiva ja positiivinen vuorovaikutus vahvistavat lapsen hyväksytyksi tulemisen tunnetta, mikä osaltaan vahvistaa opettajan ja oppilaan välistä luottamusta.

Opettajat kokivat, että ammatillinen kehittäminen on tärkeää. Jos kokee, ettei löydä keinoja rakentaa luottamussuhdetta oppilaan kanssa, on tärkeää hakea lisä- tai täydennyskoulutusta, jotta suhde olisi mahdollisimman hyvä. Perehtyneisyys näkyy myös opettajan asenteessa, joka heijastuu väistämättä lapsiin ja luottamuksen rakentumiseen. Tässä tutkimuksessa nousi yhdeksi luottamuksen rakentumista ennakoivaksi tekijäksi opettajan itsestä ja omasta jaksamisesta huolehtiminen. Boynton ja Boynton (2005) tukevat ajatusta opettajien stressitasojen vähentämisestä luomaan hyvän vuorovaikutuksen oppilaiden kanssa (s. 6).

Tutkimus osoittaa, että opettajan oma toiminta ja asenne vaikuttavat siihen, miten haastavat vuorovaikutustilanteet ratkeavat. Opettajan aito läsnäolo, pedagoginen rakkaus ja empatia auttavat opettajaa kohtaamaan jokaisen oppilaan lämpimästi. Vaikka oppilaan käytös olisi haastavaa, hän hyötyy enemmän lämpimästä vuorovaikutuksesta kuin rangaistuksista. Myös haastavassa vuorovaikutustilanteessa lapsi kaipaa tullessa nähdyksi, kuulluksi ja

hyväksytyksi, jotta hän pystyy kehittymään vuorovaikutustilanteissa. Tutkimus osoittaa myös, että luottamussuhde opettajan ja oppilaan välillä vaatii aikaa ja opettajan puolelta tietoista työskentelyä. Hyvän luottamussuhteen rakentaminen ennaltaehkäisee oppilaan haastavaa käyttäytymistä, koska tällöin hänellä ei ole tarvetta käyttäytyä epäkunnioittavasti tai muuten haastavasti opettajaansa kohtaan.

5.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Tutkimuksen kohdalla tulee pohtia myös eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä tekijöitä, sillä luotettavuus on keskeinen piirre tieteenharjoittamisessa (Aaltio & Puusa, 2011, s. 153). Tässä tutkielmassa työskentelyn aikana on pyritty valikoimaan tekeminen siten, että se tukisi työn luotettavuutta. Luotettavuutta pohtiessa on tarpeen huomioida laadullisen ja fenomenologisen tutkimuksen ominaispiirteitä sekä teemahaastattelun käyttöä tutkimuksen aineiston keräämisessä.

Eskolan ja Suorannan (2001) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen tavoitteena on luoda ymmärrys aiheesta, eikä tulosten voida ajatella tällöin olevan yksiselitteinen totuus. Lisäksi tulisi ymmärtää laadullisen tutkimuksen perustana olevat tutkijan ratkaisut, totuuden tavoittelun luonne sekä vakuuttua tutkijan vilpittömyydestä koskien tiedonhankintaa ja tehtyjä tulkintoja. Aaltio ja Puusa (2011) kirjoittavat, että tutkija ja tutkimuskohde ovat ihmistieteen mukaan vuorovaikutuksessa keskenään, jonka vuoksi tutkijan oma subjektiivisuus ja kyky reflektoida sitä mahdollistavat tutkimusta. Tästä huolimatta luotettavuuden arviointia ja tutkimuksen perusteita ja tuloksia voidaan tarkastella myös ulkopuolelta. (s. 154)

Tutkimuksen toteutustavan ollessa laadullinen, voidaan sitä luonnehtia prosessiksi muutamista eri syistä. Laadullisessa tutkimuksessa aineistonkeruun väline on tutkija itse, eli väline on tällöin inhimillinen. Näin ollen tutkijan omassa tietoisuudessa kehittyvät aineistoon liittyvät näkökulmat ja tulkinnat vasta vähitellen tutkimusprosessin edetessä. Tässä on myös kyse siitä, että tutkimustoiminta tulee ymmärtää eräänlaisena oppimistapahtumana. Lisäksi laadullista tutkimusta voidaan luonnehtia prosessiksi myös siksi, että tutkimuksen kulku ei ole ennalta selkeäksi jäsenmältävissä vaan aineistonkeruuta ja tutkimustehtävää koskevat ratkaisut muovautuvat pikkuhiljaa sitä mukaa, kun tutkimus etenee, joista mainittiin jo aiemminkin. (Kiviniemi 2007, s. 170; Aaltio & Puusa, 2011, s. 156–158.) Tutkijan on tärkeää ymmärtää, että hänen tekemänsä valinnat ja tulkinnat vaikuttavat tutkimuksen useassa eri vaiheessa. Lisäksi tutkijan tulee voida perustella, miten on päätytty tulkintoihin, siten kuin hän

raportissaan ne esittää. (Aaltio & Puusa, 2011, s. 157) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan mitata esimerkiksi sillä, onko tutkimusraportissa perusteltu tehdyt ratkaisut ja rajaukset, vastaako aineiston sisältö tutkimuskysymyksiin nähden, onko haastattelussa huomioitu luotettavuuteen liittyvät seikat ja pysyykö aineiston alkuperäiset merkitykset samanlaisina koko analyysin ajan (Aaltio & Puusa, 2011, s. 154; Hirsjärvi & Hurme, 1988, s. 129–131).

Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012) mukaan hyvän tieteen käytänteisiin kuuluu se, että tutkimuksessa huomioidaan muiden tutkijoiden saavutuksien kunnioittaminen ja tiedonhankinta tapahtuu tieteen käytäntöjen mukaisesti (s. 6). Tästä syystä tarkasteltiin kriittisesti ja objektiivisesti teorioita ja valmiita tutkimuksia luodessa tutkimuksen teoreettista viitekehystä. Tässä tutkimuksessa oli pyrkimyksenä käyttää useita tieteellisiä lähteitä ja saada niistä kokonaiskuva. Tutkimukseen valitut julkaisut ja tutkimustulokset on tarkasteltu kriittisesti ennen valikointia lähdekirjallisuudeksi. (Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 150–151) Tutkimuksessa kokonaisuudessaan on käytetty tarkkoja lähdeviitteitä, joiden avulla on pyritty kunnioittamaan alkuperäisiä tutkijoita. Hyvän viittauksen avulla voidaan myös löytää ja tarkistaa lähteiden alkuperä. (Eskola & Suoranta, 2001; Tuomi & Sarajärvi, 2012, s. 150–151) Tässä tutkimuksessa jouduttiin käyttämään muutamaa toisen käden lähdetä, koska alkuperäistä julkaisua ei ollut saatavilla, mutta niissä on viitattu saatavilla olevan teoksen sivuihin, joista toisen käden lähde löytyy.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voi olla vaikea arvioida, sillä validiteetti ja reliabiliteetti eivät sellaisenaan sovellu kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuuden perusteiksi (Eskola & Suoranta, 2001, s. 211; Aaltio & Puusa, 2011, s. 155). Jos validiteettia halutaan kuitenkin käyttää, se tarkoittaa laadullisessa tutkimuksessa sitä, kuinka eheä tutkimuksen kohteeksi määritelty ilmiö on. Esimerkiksi opettajuutta tutkittaessa, se on perusteltavissa ilmiöksi, jota luonnehditaan tietyin tavoin. Tutkimuksessa saadut tulokset ja käsittelytapa pitäytyvät sitten opettajuuden ilmiön luonteessa.

Yhden määritelmän mukaan tutkimuksen reliabelius tarkoittaa, että tulos on reliabeli, jos kaksi arvioitsijaa päätyy samanlaiseen tulokseen. Tutkimuksessa toteutettu vuoropuhelu tämän tutkimuksen tulosten ja aiempien teoreettisten tutkimusten välillä osoittaa, että tutkimuksen tulokset ovat kytköksissä aiempaan tietoon, joten voidaan ajatella, että tutkimuksen reliabelius on luotettava. Reliabeliuden määritelmää on kuitenkin useampia, joten tällainen arviointi ei ole täysin yksiselitteistä. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 184–186; Aaltio & Puusa, 2011, s. 156)

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus on toisaalta ymmärrettävä laajemmin kuin vain validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden kautta, muun muassa pohtimalla tutkijan asemaa, mitä edellä pohdittiin (Aaltio & Puusa, 2011, s. 156).

Aaltion ja Puusan (2011) mukaan tutkimuksen luotettavuuteen ja sisältöön vaikuttavat, ketä tutkimukseen osallistuu, miten tutkimuksen osallistujat valitaan ja miten henkilöiden taustat vaikuttavat aineiston lopputulokseen. Kappaleessa 3.5.1 *Tutkittavien joukko* on kerrottu, miten haastateltavat valikoituivat tutkimukseen kouluista ympäri Suomea. Haastattelutilanne tuo kulttuurisesti sensitiivistä tietoa haastateltavan henkilökohtaisesta kokemusmaailmasta. (s. 156) Tutkimuksen luotettavuutta tukee, että haastateltavat vastailivat monipuolisesti kysymyksiin ja kertoivat omakohtaisia kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista. Lisäksi nauhoitetut tallenteet olivat selkeitä ja sanoista sai litterointivaiheessa hyvin selvän. Luokittelu oli systemaattista ja selkeää abstrahoinnin myötä muodostettujen ylä- ja alaluokkien vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme, 2011, s. 185)

Tutkimuksen tekoa ohjaa koko ajan toiminnan eettisyys. Haastateltaessa ihmisiä eettinen tutkija ei aiheuta ihmisille vaivaa eikä kysele heiltä asioita vain uteliaisuudesta (Hyvärinen 2017, luku 1). Tässä tutkimuksessa sovittiin haastateltavien kanssa ajat heidän omien aikataulujen mukaan ja haastattelut tehtiin etäyhteyksin, joten haastateltavat saivat istua halutessaan esimerkiksi kotisohvalla tai kuten yksi haastateltavista puuhaili arkiaskareita kuulokkeet päässä haastattelun aikana. Haastateltavien anonymiteetti oli heti alkuun itsestäänselvyys, mikä piti koko tutkimuksen ajan (Hyvärinen 2017, luku 1). Litterointivaiheessa haastateltavat nimettiin heti ope 1, ope 2, ope 3 jne., eikä jatkossa jaettu vastauksia edes sukupuolen mukaan. Lisäksi haastateltavien oikeita nimiä ei ole kirjoitettu ylös aineiston käsittelyn missään vaiheessa, ja teams-keskustelut ovat tallessa tutkijalla henkilökohtaisesti.

Jälkikäteen ajateltuna haastattelutilanteessa olisi voinut korostaa enemmän syysseuraussuhdetta: Mikä haastava tilanne, mistä juuri se tilanne johtui, mitä keinoa opettaja juuri silloin käytti. Haastateltavat eivät eritelleet joka kerta käyttämänsä keinoa tiettyyn tilanteeseen, mikä aiheutti hieman haasteita haastattelujen tulkinnessa. Niikko (2018) toteaa tutkijan työstävän esioletuksiaan koko tutkimusprosessin ajan, mutta siitä huolimatta omien näkemysten täydellistä sulkemista ja toisen kokemusten täydellistä ymmärtämistä on mahdotonta saavuttaa (s. 40–41). Tässä tutkimuksessa etukäteen ajateltu oletus oli jokseenkin selkeä; haastavia vuorovaikutustilanteita on jokaisessa koululuokassa ja kokemuksen kautta opettajat löytävät keinoja parempiin ratkaisuihin. Lähtökohtaisesti haluttiin selvittää ja tuoda näkyväksi niitä

käsityksiä ja kokemuksia, joiden kautta opettajat kokevat kyenneensä ratkaisemaan haastavan tilanteen ja selvittäneensä haastavan tilanteen taustalla olevia syitä. Niikon (2018) mukaan tutkija on ikään kuin vuorovaikutuksessa keräämänsä aineiston kanssa tutkimusta tehdessään. Kyse on siis tavasta, joka kietoo tutkijan samaan prosessiin tutkittavan ilmiön kanssa.

Analyysistä saadaan todenmukainen, kun aineiston analyysissä huomioidaan aineiston objektiivinen tarkastelu (Ruusuvuori, Nikander & Hyvärinen, 2010, s. 15). Aineiston analysoimisen aikana aineiston sanomat pyrittiin pitämään muuttumattomina ja alkuperäinen konteksti selvillä. Tutkijan omat ennakko-oletukset ja tulkinnat pyrittiin pitämään erillään analysoinnin aikana, jotta ne eivät muuttaisi analyysia. Analyysi oli kattava, eikä tulkinnat perustuneet satunnaisiin poimintoihin aineistosta (Eskola & Suoranta, 2001, s. 215). Litterointi tehtiin myös huolellisesti ja pyrittiin huomioimaan kaikki analysointiin, jotta sisältö pysyisi samana. Tämän vuoksi tehtiin sanatarkka litterointi ja lopuksi vielä kuunneltiin haastattelut uudelleen oikean litteroinnin varmistamiseksi. Tämä varmisti litterointien totuudenmukaisuuden.

Tutkielman tulosten tarkastelussa on pyritty tekemään johdonmukaisia päätelmiä ja nostamaan esille viittauksia alkuperäisistä haastatteluista. Raportoinnissa nostettiin esille niitä tekijöitä, jotka nousivat päällimmäisenä abstrahoinnin ja klusteroinnin tuloksena. Lisäksi raportoinnissa pyrittiin esittämään analyysin tulokset tutkimuksen kokonaiskuvana. Luotettavuutta lisää alkuperäisaineistosta tehdyt lainaukset, sillä lukija pystyy näkemään, mitä alkuperäisessä aineistossa on sanottu ja vastaako se raportoitua tekstiä (Aaltio & Puusa, 2011, s. 161). Lainauksia otettiin runsaasti, jotta luotettavuus vahvistuu ja niihin myös merkittiin, kenen haastattelusta on kyse, kuitenkin siten, että haastateltavan anonymiteetti säilyy.

Tutkimuksen tulokset vastaavat teoreettisessa viitekehyksessä ilmeneviä teorioita ja tutkimuksia, joka osaltaan vahvistaa tutkimuksen luotettavuutta (Eskola & Suoranta, 2001, s. 212). Aineistosta nousi paljon samoja asioita esille, mitä teoriakirjallisuudessakin on. Tutkimuksen aineisto, tulokset ja kategorisoinnit ovat relevantteja aiempien tutkimusten kanssa, joka ilmenee tulosten lopputarkastelussa ja johtopäätöksissä. Tutkimusta voidaan pitää luotettavana, jos aitous ja tutkimuksen relevanssi toteutuu.

6 Pohdinta

Vain harvalla opettajalla on työtä aloittaessaan toimiva käsitys ihmisten välisestä vuorovaikutussuhteesta tai ajatusta, jota voisi käyttää oman käyttäytymisensä muokkaamisessa. Ei siis ole ihme, että aloittelevilla opettajilla voi olla vaikeuksia luoda toimiva vuorovaikutus ja ylläpitää sitä oppilaiden kanssa. Uran alkuvaiheissa olevalla opettajalla on paljon uusia asioita käsiteltävänä, joten hän hyötyisi erittäin paljon tiedoista ja taidoista kohdata oppilas lämpimästi ja aidosti sekä kyvystä rakentaa luottamuksellinen suhde oppilaaseen ja koko luokkaan.

Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia kokeneiden opettajien kokemuksia siitä, miten opettajan tulee toimia haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi ja millaisia tilanteita opettajat ylipäänsä kohtaavat työssään oppilaiden kanssa. Tutkimuksen tulokset ovat suurelta osin yhdenmukaisia aiempien tutkimusten kanssa, joissa on tutkittu samaa aihepiiriä. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat, että jokainen opettaja tulee kohtaamaan uransa aikana haastavasti käyttäytyvän oppilaan. Haastava käytös on yhteydessä opettajan kokemusmaailmaan ja se vaihtelee kokijan mukaan. Tutkimuksessa ilmeni, että opettajat kokivat haastaviksi vuorovaikutustilanteiksi oppilaan vetäytyvän käytöksen sekä fyysisen ja henkisen väkivallan. Opettajat kokivat vetäytyvän ja sulkeutuvan käytöksen hyvin haastavana, koska silloin opettaja ei pääse oppilaan tunne- eikä kokemusmaailmaan. Fyysinen ja henkinen väkivalta koettiin myös haastavaksi, mutta tällöin opettaja pystyy omalla rauhallisuudella ja provosoitumattomuudella usein saamaan tilanteen hallintaan.

Opettajat korostivat, että opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on suuri merkitys haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen ja ennaltaehkäisemiseen. Tutkimuksen valossa opettajan oma toiminta on kaikkein keskeisin tekijä siinä, mihin suuntaan haastava vuorovaikutustilanne kehittyy. Opettajat eivät maininneet positiivisen pedagogiikan ja ratkaisukeskeisen toimintatavan lisäksi muita tiettyjä menetelmiä haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi, mutta kokivat, että aito, lämmin ja rauhallinen suhtautuminen auttavat kohtaamaan haastavastikin käyttäytyvän oppilaan.

Tutkimus rakentui teoreettisesta viitekehyksestä, lähdekirjallisuudesta, aineiston analyysistä ja johtopäätösten kirjoittamisesta. Teoreettinen viitekehys käsittelee kattavasti vuorovaikutusta, opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta sekä haastavia vuorovaikutustilanteita ja niiden taustalla olevia syitä sekä niihin käytettyjä ratkaisukeinoja. Teoreettisessa

viitekehyksessä on käytetty teoriakirjallisuutta ja aiempia tutkimustuloksia. Tutkimuksen teoreettisessa viitekehyksessä jouduin tarkkaan miettimään, miten laajasti avaan ja rajaan käsitteitä, sillä aiheeseen liittyviä käsitteitä olisi voinut valita useammankin. Lapsen haastavan käytöksen takana on aina jokin syy ja näitä olisin voinut avata laajemmin, mutta pidättäydyin keskittymään lapsen sosioemotionaalisiin haasteisiin ja tuen tarpeeseen.

Käytetyt lähteet on valittu hyödyntäen kriittistä tarkastelua ja tutkimukseen pyrittiin valitsemaan tieteellisiä julkaisuja. Tutkimukseen valikoitui ajankohtaisia julkaisuja sekä vanhempia tutkimuksia niin suomalaisilta kuin kansainvälisiltäkin kirjoittajilta. Kansainväliset tutkimukset valikoituivat siten, että tutkimusten tulokset olivat yhtenäisiä Suomessa kirjoitettujen julkaisujen kanssa, eikä näin ollen kulttuurieroavaisuudet eri kansallisuuksien välillä nousseet esiin. Tutkimuksessa korostuu kuitenkin kotimainen tutkimustieto.

Tutkimuksen aihe osoittautui hyvin monipuoliseksi ja laajaksi sekä on hyvin voimakkaasti sidoksissa kokijan kokemusmaailmaan. Tutkimuskirjallisuutta löytyi tutkimuksen edetessä laajasti ja tämän tutkimuksen tekemisen pitkittyessä oli myös opinnäytteitä aiheesta tullut huomattavasti enemmän verrattuna siihen, kun tein aiemmin samasta aiheesta kandidaatintutkielman. Vuorovaikutusta voidaan tutkia eri näkökulmista ja se on erilainen tutkittaessa sitä oppilaan vai opettajan näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin opettajan näkökulmaan, koska tutkimuksen keskiössä on opettajan toiminta ja opettajan kokemus käyttämistään ratkaisukeinoista haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

Haastavia vuorovaikutustilanteita on tutkittu erilaisista näkökulmista niin varhaiskasvatuksen kuin koulumaailmankin puolella. Haastavat vuorovaikutustilanteet rajattiin tutkimuksessa normatiiviseen luokkaan, eikä tutkimuksessa keskitytty diagnooseihin tai erityisen tuen tarpeessa oleviin oppilaisiin. Inklusion myötä opettajien haastatteluissa kuitenkin näkyi, että myös normatiivisessa koululuokassa on mukana tuentarpeisia tai erilaisia diagnooseja omaavia oppilaita, joten niitä ei voinut täysin jättää tutkimuksen ulkopuolelle. Korostan kuitenkin sitä, että tämän tutkimuksen keskiössä ovat haastavat vuorovaikutustilanteet, joita jokainen luokanopettaja saattaa kohdata. Julkaisuja ja aihealueita sain rajata aika paljon, sillä haastavista vuorovaikutustilanteista löytyi paljon mielenkiintoista tietoa.

Aineistoon haastateltavat hankittiin sosiaalisen median kanavien kautta ja lähestymällä sähköpostitse eri koulujen rehtoreita ja opettajia. Aineiston hankkimista haastoi hieman joulun aika ja koronaviruksesta johtuvat erityisjärjestelyt, joiden vuoksi useat opettajat kertoivat olevansa väsyneitä eikä intoa ja aikaa haastatteluun osallistumiseen löytynyt kovin paljoa.

Tutkimukseen osallistui kuitenkin kaikkiaan yhdeksän haastateltavaa ja aineistosta muodostui monipuolinen ja kattava. Haastatteluun osallistuvat opettajat kokivat tutkimusaiheen tärkeäksi ja osallistuivat haastatteluun avoimesti.

Haastattelut toteutettiin teemahaastatteluna, joten kaikissa haastatteluissa olivat samat teemat ja haastatteluiden pääsisältö pysyi samana. Opettajien kokemuksia pystyi vertailemaan ja analysoimaan keskenään. Haastattelut etenivät teemojen mukaisesti järjestyksessä, mutta haastateltavien kokemusten ja käsitysten mukaisesti tutkijan tekemät tarkentavat kysymykset vaihtelivat hieman eri haastatteluissa. Osassa haastatteluissa saattoi korostua toinen tema enemmän kuin toisessa, joka on voinut vaikuttaa tutkimustuloksiin. Tämän seurauksena voitaisiin pohtia, olisiko kokemusten eroja syntynyt enemmän ja laajemmin, jos aineistonkeruuta olisi jatkettu esimerkiksi useammalla haastattelutilanteella samojen haastateltavien kanssa. Haastatteluissa kuitenkin nousi esille tutkittavien kokemusten yhdenmukaisuus.

Tutkittavien työkokemus vaihteli hyvin laajalla alueella, puolestatoista vuodesta lähes 40 vuoteen. Tämä ei kuitenkaan täysin näkynyt haastateltavien vastauksissa, sillä vaikka opettajalla oli ollut vasta suhteellisen vähän aikaa työkokemusta, he olivat kohdannut jo monenlaisia haastavia vuorovaikutustilanteita ja heillä oli tuoreessa muistissa aloittelevan opettajan epävarmuus kohdata tilanteet. Toisaalta kokeneimpien opettajien työura oli ollut hyvin monivivahteinen. He olivat kohdanneet monenlaisia haastavia vuorovaikutustilanteita, joten heillä oli kertynyt varastoon jo monenlaisia keinoja ratkaista tilanteet. Kokeneimpien opettajien vastauksissa saattoi näkyä kuitenkin ajankulku, eivätkä he pystyneet kaikkia tilanteita muistamaan enää täysin tarkasti. Haastateltavien joukon kirjavuus ja työkokemusten erot monipuolistivat tutkimustuloksia ja tekivät tutkimuksesta hieman yleistettävämmän. Tutkimuksen luotettavuutta pohtiessa voidaan kuitenkin miettiä olisiko tutkimustulokseen vaikuttanut, jos haastateltavien joukko olisi ollut laajempi tai, jos tutkittavat olisi rajattu esimerkiksi työkokemuksen osalta pienemmälle sektorille.

Tutkimuksen aihe on hyvin tärkeä ja ajankohtainen. Haasteet lasten kanssa puhututtavat valtakunnallisesti niin koulumaailmassa kuin kotioloissakin. Myös positiivinen vahvistaminen ja positiivinen pedagogiikka ovat ihmisten puheenaiheissa ja herättävät ihmisissä paljon mielipiteitä. Nykymaailman kiire ja itsekeskeisyys saattavat viedä vanhempien huomion pois lapsistaan, jotka tarvitsisivat ehkä enemmän kuin koskaan vanhempien ja kasvattajien aitoa läsnäoloa ja rakkautta. Opettajat tekevät parhaansa koulumaailmassa tukeakseen lasta

haasteissa ja tämän lisäksi tarvittaisiin tukea kotoa lapsen kasvatukselle. Haastatteluissa opettajat nostivatkin usein lähes ensimmäisenä esiin hyvän yhteistyön lapsen vanhempien kanssa, jotta haastavista vuorovaikutustilanteista päästäisiin eteenpäin.

Koen, että tutkimuksen tekeminen oli hyvin antoisaa, mielenkiintoista ja opettavaista. Aiempi kokemus kandidaatintutkielman tekemisestä samasta aiheesta antoi apuja tämän tutkimuksen tekemiseen. Koen myös henkilökohtaisesti tärkeäksi, että haastavat vuorovaikutustilanteet ratkaistaan oikeudenmukaisesti ja johdonmukaisesti, eikä niiltä ummisteta silmiä ja päästetä niitä lipumaan ohitse. Tutkimuksen tekeminen vei mennessään, koska oma mielenkiinto ja motivaatio tekemiseen olivat suuria. Tutkimus oli pöytälaatikossa lähes kaksi vuotta, kun keskityin perhe-elämään ja taaperon hoitamiseen. Kahden vuoden tauko oli kasvattanut intoani tekemiseen, joten tutkimus valmistuikin tehokkaasti tammi-maaliskuun aikana keväällä 2023. Tutkimus on antanut minulle paljon hyödyllistä tietoa tulevaisuuteen luokanopettajan ammattiini ja oma ammatti-identiteettini teki hyvän kasvun erityisesti tutkimuksen viimeistelyn aikana.

Vuorovaikutuksesta on tehty jatkuvasti tutkimuksia. Aiemmissä tutkimuksissa on selvitetty, mitkä tekijät vaikuttavat vuorovaikutussuhteiden rakentumiseen ja millä keinoilla vuorovaikutussuhteita voidaan tukea koulussa. Tutkimuksia voitaisiin tehdä enemmän konkreettisista keinoista tai toimintatavoista opettajan ja oppilaan välisen suhteen kehittymiseen ja hyvän suhteen ylläpitämiseen. Opettajat kaipaavat usein konkreettisia toimintamalleja, joita on helppo hyödyntää ja kehittää työssä. Konkreettisiin keinoihin löytyy digimaailmasta ja somekanavilta kasvatusalan vaikuttajia ja ohjaajia opettajan työn tueksi, mutta tutkimustietoa ei vielä ole kovin paljoa tämän päivän koulumaailman haasteista.

Aiheen tärkeyden ja ajankohtaisuuden vuoksi tästä aiheesta voisi jatkaa vielä syvemmälle tutkimusta. Olisi mielenkiintoista tutkia positiivisen pedagogiikan vaikutuksia haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseksi ja tätä olisi mielenkiintoista syventää myös oppilaiden näkökulmasta, kuinka he kokevat positiivisen pedagogiikan. Aiheesta voisi tehdä myös pitkittäistutkimuksen esimerkiksi alakoulun ajalta, muuttuuko lapsen käytös ja mitkä tekijät vaikuttavat käytöksen muuttumiseen. Haastavia vuorovaikutustilanteita ja lasten sekä oppilaiden käyttäytymistä on tutkittu vuosikymmenien ajan, mutta koulumaailman muutos, digiteknologian lisääntyminen ja kiireinen arki tukevat ajatusta, että tutkimuksia vuorovaikutussuhteista ja -tilanteista olisi hyvä tehdä lisää. Viime vuosikymmenien aikana on

tapahtunut suuria harppauksia teknologiassa ja muuttuneessa arjessa, joten tiedämmekö vielä, millaisia vaikutuksia näillä muutoksilla on lapsiin ja nuoriin nyt ja tulevaisuudessa.

Lähteet

- Aaltio, I. & Puusa, A. (2011). Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimuslähestymistavan valintaan.* (ss. 153–166) Vantaa: Hansaprint.
- Ahonen, L. (2017). *Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja.* Juva: PS-kustannus.
- Alanko, A. (2021). *Mitä on laadullinen tutkimus?* (Luentomateriaali, Oulun yliopisto 11.1.2021) Oulu: Oulun yliopisto.
- Anderson, M. (2019). *What we say and how we say it matter : Teacher talk that improves student learning and behavior.* Virginia: ASCD.
- Anttila, M., Markkanen, P., & Välimäki, M. (2019). Knowledge, skills, and support needed by teaching personnel for managing challenging situations with pupils. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16 (19), (pp. 3646 – 3659).
- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen tutkimus 2.0.* Tampere: Vastapaino
- Aro, T. (2011). Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa: T. Aro & M-L. Laakso (toim.), *Taaperosta taitavaksi toimijaksi. Itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen.* Porvoo: Bookwell.
- Boynton, M. & Boynton, C. (2005). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat.* Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Calaprise, S. (2018). Childhood, adolescence and adulthood: What are the new educational challenges? How to build up new alliances through listening and participation. Teoksessa: S. Calaprise & A. Nuzzaci (toim.), *The Importance of Listening to Children and Adolescents: Making Participation Integral to Education.* (part 1. pp. 2-14) Cambridge Scholars Publishing. Haettu 18.1.2023 osoitteesta: <https://web-p-ebscohost-com.pc124152.oulu.fi:9443/ehost/ebookviewer/ebook/ZTAwMHh3d19fMjAwMDE0Ml9fQU41?sid=9c8d1838-3557-439c-b2f5-26b4e77f3bd3@redis&vid=0&format=EB&rid=1>
- Creswell, J.W. (2013). *Qualitative inquiry & Research design. Choosing Among Five Approaches.* Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Elven, B. H. (2016). *Kenen ongelma? Haastavat tilanteet koulun arjessa.* Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik. PackageMedia Oy.

- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. (2017). Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. (ss. 27–51) Keuruu: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2001). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Vastapaino
- Fan, F. A. (2012). Teacher: Students' Interpersonal Relationships and Students' Academic Achievements in Social Studies. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 18(4), pp. 483- 490.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Harjunen, E. (2007). Ihmisenä ihmiselle: Pedagoginen auktoriteettisuhde oppilaan kannalta katsottuna. Teoksessa: J. Lavonen (toim.), *Tutkimusperustainen opettajankoulutus ja kestävä kehitys*: Ainedidaktinen symposiumi Helsingissä 3.2.2006: osa 2 (ss. 659–671).
- Helenius, J., Salonen-Hakomäki, S. M., Vilka, H., Saaranen-Kauppinen, A. & Eskola, J. (2015). Teorian ja empirian vuoropuhelu tutkimuksessa: reflektioita ja ratkaisuja. Teoksessa S. Aaltonen & R. Högbacka (toim.), *Umpikujasta oivallukseen: Refleksiivisyys empiirisessä tutkimuksessa* (ss. 9–34). Tampere: Tampere University Press.
- Hintikka, J. (2016). *Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat –interventiosta*. Turku: Turun yliopisto.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (1988). *Teemahaastattelu*. 4.p. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2000). *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2008). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme H. (2011). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino.
- Huhtanen, K. (2007). *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: PS-kustannus.
- Hyvärinen, M. (2017). Haastattelun maailma. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander, J. Ruusuvoori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (Luku 1) Tampere: Vastapaino.

- Järvillehto, T. (2003). Aivotutkimus, ihmisen psyykkisen toiminnan ja toimintahäiriöiden selittäminen ja kuntouksen ongelmat. Teoksessa: P. Alanen, M. Sintonen, T. Järvillehto & M. T. Hyyppä (toim.), *Lääketiede ja tieteenteoria*. (ss. 243–287) Turku: Kirja-Aurora.
- Kananen, J. (2014). *Laadullinen tutkimus opinnäytetyönä. Miten kirjoitan kvalitatiivisen opinnäytetyön vaihe vaiheelta*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karhuniemi, T. (2013). Kodin ja koulun välinen viestintä. Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. (ss. 71–94) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karjula, H. (2018). *Opettaja - oppilas vuorovaikutussuhde haastavissa tilanteissa koulussa*. (Kandidaatin tutkielma, Oulun yliopisto). JULTIKA Oulun yliopiston julkaisuarkisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:oulu-201809182812>
- Kauppila, R. A. (2005). *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Keltikangas-Järvinen, L. (2010). *Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot*. Helsinki: WSOY.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen: syitä: muutoksen mahdollisuuksia*. Oulu: Tervaväylän koulu.
- Kiviniemi, K. (2015). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa: R. Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II*. (ss. 74–88) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kumpulainen, K. Mikkola, A. Rajala, A. Hilppö, J. & Lipponen, L. (2014). Positiivisen pedagogiikan jäljillä. Teoksessa: L. Uusitalo-Malmivaara (toim.), *Positiivisen psykologian voima*. (ss. 224–242) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kurki, K. (2017). *Young children's emotion and behaviour regulation in socio-emotionally challenging situations*. (Doctoral dissertation, University of Oulu) Oulu: Oulun yliopisto.
- Kurki, K. Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2018). *Exploring regulatory interactions among young children and their teachers: a focus on teachers' monitoring activities*. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*. (ss. 310–337) Oulu: Oulun yliopisto.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Laine, K. (2005). *Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa*. Keuruu: Otava.

- Laine, T. (2015). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa: R.Valli & J. Aaltola (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II* (ss. 29–51) Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes – challenging student agency as utterances*. (Doctoral dissertation, University of Oulu) Oulu: Oulun yliopisto.
- Lanas, M. & Brunila, K. (2019). *Bad behaviour in school: a discursive approach*. *British Journal of Sociology of Education* (pp. 682-695) Haettu 15.2.2023 osoitteesta: <https://oula.finna.fi/Record/jultika.nbnfi-fe2019060518582>
- Lappalainen, K., Hotulainen, R., Kuorelahti, M. & Thuneberg H. (2008). Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa: K. Lappalainen, M. Kuittinen, & M. Meriläinen (toim.), *Pedagoginen hyvinvointi*. (ss. 111–131) Turku: Painosalama oy.
- Lehtomaa, M. (2005). Fenomenologinen kokemuksen tutkimus: haastattelu, analyysi ja ymmärtäminen. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen*. (ss. 163-194) Tartto: Dialogia.
- Levin, J. & Nolan, J. F. (2010). *Principles of classroom management: a professional decision-making model*. Boston: Allyn & Bacon.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education a user's guide*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: Sage.
- Lundán, A. (2012). *Konstit vähissä? Ratkaisuja haastaviin kasvatustilanteisiin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Lämsä, A-L. (2013). Perheiden kohtaaminen koulun arjessa. Teoksessa: A-L. Lämsä (toim.), *Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Martikainen, T. (2005). *Inhimillinen tekijä. Opettaja eettisenä ajattelijana ja toimijana*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuu: Joensuun yliopisto. Haettu 1.9.2021 osoitteesta: <https://erepo.uef.fi/handle/123456789/8589>
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Helsinki: International Methelp Ky.

- Metsämuuronen, J. (2006). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. 2. Korjattu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Metsämuuronen, J. (2008). *Laadullisen tutkimuksen perusteet*. Metodologia-sarja 4. 3.p. Helsinki: International Methelp Ky.
- Montague, M. & Rinaldi, C. (2001). *Classroom dynamics and children at risk: A followup*. *learning disability quarterly*, 24(2), (pp. 75–83).
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkanen, M. (2016). *Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista*. *Kasvatus* 47: 2, (ss. 112-124).
- Murray, C. & Greenberg, M. T. (2006). *Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities*. *The Journal of Special Education*, 39(4), (pp. 220–233).
- Mäki-Havulinna J. & Kydén K. (2020). *Oppilaan tuki 1. Käytännön vinkkejä parempaan oppilaantuntemukseen ja opettaja-oppilas-vuorovaikutukseen*. Lempäälä: Lobelia ry.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). *Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus: Yhdessä vai vastakkain?* *International Journal of Whole Schooling*. Vol 8(1).
- Määttä, K. & Uusitalo, T. (2008). *Kasvatuspsykologian näkökulmia ihmisen voimavarojen tueksi*. Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Niikko, A. (2018). Tutkiva opettaja ongelmanratkaisijana. Teoksessa: R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. (ss.251–266). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Närhi, V. Paananen, M. Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa: A. Ahtola(toim.), *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. (ss.185–207). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: OPH.
- Perttula, J. (2005). Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa: J. Perttula & T. Latomaa (toim.), *Kokemuksen tutkimus. Merkitys - tulkinta – ymmärtäminen*. (ss. 115–162) Tartto: Dialogia.
- Poikkeus, A-M. (2021). Sosiaaliset suhteet ja vuorovaikutustaidot. Teoksessa: T. Ahonen, M. Aro, T. Aro, M-K. Lerkkanen & T. Siiskonen (toim.), *Oppimisen vaikeudet*. (ss. 180–193) Otavan kirjapaino Oy.
- Puusa, A. (2011). Laadullisen aineiston analysointi. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan*. (ss. 114–125) Vantaa: Hansaprint.

- Puusa, A. & Juuti, P. (2011). *Laadullisen lähestymistavan yleistyminen kulttuurinäkökulman myötä*. Teoksessa: A. Puusa & P. Juuti (toim.), *Menetelmäviidakon raivaajat. Perusteita laadullisen tutkimustavan valintaan*. (ss. 31–46) Vantaa: Hansaprint.
- Ranta, J. & Kuula-Luumi, A. (2017). Haastattelun keruun ja käsittelyn ABC. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (ss. 413–426) Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Nikander, P. (2017). Haastatteluaineiston litterointi. Teoksessa: M. Hyvärinen, P. Nikander & J. Ruusuvuori (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (ss. 427–442) Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (2010). Haastattelun analyysin vaiheet. Teoksessa: J. Ruusuvuori, P. Nikander & M. Hyvärinen (toim.), *Haastattelun analyysi*. (ss. 9–36) Tampere: Vastapaino.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2017.) Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa: J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.), *Tutkimushaastattelun käsikirja*. (Luku 2.) Tampere: Vastapaino.
- Ryan, M. & Deci, E. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *American Psychologist*, 55(1) (pp. 68–78)
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). Narratiiviset tarkastelutavat. Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV. *Kvalitatiivisten menetelmien verkkopöytäkirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Haettu 15.2.2023 osoitteesta: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., & Nislin, M., Mäkelä J. (2015). *Stressin säätely: kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmela, J. (2006). *Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina*. Jyväskylän yliopisto. Kokkola: Chydenius-Instituutti- Kokkolan yliopistokeskus.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. (2011). *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Siljander, P. (1995). *Johdatus kasvatustieteen teoreettisiin perusteisiin*. (Opintomoniste Oulun yliopisto). Oulu: Oulun yliopisto.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteisiin*. Tampere: Vastapaino.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus. Kasvattaja elämän tarkoituksen ja ihmisen arvoituksen äärellä*. Jyväskylä: PS-kustannus.

- Syrjäläinen, E. (1990). *Oppilaiden ja opettajan roolikäyttäytyminen luokkahuoneyhteisössä – Etnografinen tapaustutkimus peruskoulun ja steinerkoulun ala-asteen 4. vuosiluokalla.* (Väitöskirja, Helsingin yliopisto) Helsinki: Yliopistopaino
- Talvio, M. & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tirri, K. (1999). *Opettajan ammattietiikka.* Porvoo; Helsinki; Juva: WSOY
- Trogen, T. (2020). *Positiivinen kasvatus.* Jyväskylä: PS-kustannus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Jyväskylä: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi.* Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta (TENK). (2012). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa.* Helsinki: TENK. Haettu 9.2.2023 osoitteesta: https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.
- Uusikylä, K. (2006). *Hyvä, paha opettaja.* Jyväskylä: Minerva.
- Vilka, H. (2015). *Tutki ja kehitä.* 4.p. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Webster-Stratton, C. (2003). *How to promote children's social and emotional competence?* London: SAGE Publications.
- Wilson, E. (2005). *Powerful pedagogical strategies in initial teacher education.* Teachers and Teaching: theory and practice, 11(4), (pp. 359–378)
- Zullig, K. & Matthews-Ewald, M. (2014). School climate: Definition, measurement and application. Teoksessa: R. Gilman, E. Huebner, & M. Furlong, (toim.), *Handbook of positive psychology in schools.* (pp. 313–328) New York: Routledge,
- Äärelä, T. (2012). *"Aika paljolla vaikuttaa minkälainen ilme opettajalla on naamalla": nuoret vangit kertovat peruskouluajoistaan.* (Väitöskirja, Lapin yliopisto). Rovaniemi: Lapland University Press.

Liite 1

Teemahaastattelulomake

Opettajien kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa ja tilanteisiin löydetty ratkaisukeinot

Olen Henriikka Karjula, luokanopettajaopiskelija Oulun yliopistosta. Toteutan tämän teemahaastattelun osana Pro Gradu – tutkielmaani. Tutkielman aiheena on *Haastavat vuorovaikutustilanteet opettajan ja oppilaan välillä koulussa*. Tutkimuskysymyksinäni ovat:

1. Millaisia kokemuksia opettajilla on haastavista vuorovaikutustilanteista työssään oppilaiden kanssa?

2. Millaisia keinoja opettajat käyttävät niiden ratkaisemiseksi?

Tämän **haastattelun tarkoituksena on** löytää ymmärrystä siihen, millaisia keinoja käyttämällä opettaja voi ratkaista haastavia vuorovaikutustilanteita koulussa ja mitkä asiat opettaja kokee tärkeäksi hyvän vuorovaikutussuhteen rakentumiselle opettajan ja oppilaan välille.

Tutkimuksen tavoitteena on pyrkiä ymmärtämään haastavia vuorovaikutustilanteita ja löytää sekä tuottaa opettajille käytännön työssä tarvittavaa tietoa, erityisesti tuleville, aloitteleville opettajille.

Kaikki haastattelujen vastaukset käsitellään anonyymisti, mutta tarvitsen muutamana taustatiedon koulutus- ja työuraan liittyen kategorisoimaan haastateltavien joukkoa. Tutkimuksen missään vaiheessa ei tule esille mitään tunnistetietoja (nimeä, paikkakuntaa tai työpaikkaa), vaan anonymiteetti säilyy koko tutkimuksen ajan. Nauhoitan ja litteroin haastattelut. Haastateltavalla on oikeus keskeyttää haastattelu missä tahansa sen vaiheessa. Osallistumalla tähän haastatteluun, annat luvan käyttää tätä materiaalia Pro Gradu -työssäni. Nauhoitukset tallennetaan, mutta materiaalia ei käytetä muihin tarkoituksiin.

Toivon haastattelulta avoimuutta ja käytännön esimerkkejä kokemuksista sekä tilanteista koulumaailmassa, joten voit vapaasti kertoa omakohtaisia kokemuksia. Haastattelu koostuu siis viidestä osasta: taustatiedot, käsitys opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta,

kokemukset haastavista vuorovaikutustilanteista koulussa, opettajien käyttämät keinot haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi ja vinkit tuleville opettajille.

Teemat haastattelussa:

Osa 1: Taustatiedot

1. Mikä on sukupuolesi?
2. Millainen on koulutus- ja työurataustasi?
3. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?
4. Millä luokka-asteella toimit nyt opettajana?
5. Kuinka pitkään olet työskennellyt tässä koulussa?
6. Oletko työskennellyt jossain muussa ammatissa tai työssä, joka on tukenut luokanopettajan työtä?

Osa 2: Käsitys opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta

7. Kerro, millainen vuorovaikutussuhde mielestäsi opettajan ja oppilaan välinen suhde on.
8. Kuvaile, mistä asioista muodostuu hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä.
9. Mitä haastava vuorovaikutustilanne mielestäsi tarkoittaa?

Osa 3: Kokemukset haastavista vuorovaikutustilanteista koulussa

Mieti opettajan urasi vaihteita.

10. Millaiset vuorovaikutustilanteet koet haastavaksi opettajan ja oppilaan välillä?
11. Mistä nämä tilanteet voivat johtua tai ovat johtuneet?
12. Miten oma toimintasi on vaikuttanut tilanteiden syntymiseen?

Osa 4: Opettajien käyttämät keinot haastavien tilanteiden ratkaisemiseksi

13. Mitkä asiat omassa toiminnassasi auttoivat haastavan tilanteen ratkaisemisessa?
Käytitkö jotain tiettyä menetelmää?
14. Kuvaile, miten luottamus näkyy opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa.
15. Miten lähtisit rakentamaan luottamussuhdetta oppilaaseen, joka kohtaa sinut haastavasti?
16. Millä muilla keinoin edistät opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutusta koulussa?
17. Koetko, että sinulla on tarpeeksi keinoja ja voimavaroja haastavien vuorovaikutustilanteiden ratkaisemiseen?

Osa 5: Vinkit tuleville opettajille

Muistele sitä, kun aloitit itse opettajan uran.

18. Millaisia haastavia tilanteita uskot jokaisen opettajan tulevan kohtaamaan uransa aikana?
19. Mitä vinkkejä antaisit tuleville opettajille haastavien vuorovaikutustilanteiden kohtaamiseen?
20. Lopuksi onko sinulla vielä jotain, mitä haluaisit sanoa aiheesta?