

Meri Parviainen

## **”OLI SE TOSI RASKASTA”**

Luokanopettajien kokemuksia vuorovaikutuksesta  
haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa



# TIIVISTELMÄ

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

Meri Parviainen: ”Oli se tosi raskasta” Luokanopettajien kokemuksia vuorovaikutuksesta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa

Kasvatustieteiden kandidaatin tutkielma, 42 sivua  
huhtikuu 2021

---

Aikaisemmat tutkimukset ovat osoittaneet, että luokanopettajien kokemuksia haastavista vuorovaikutustilanteista ei ole tutkittu vieläkään tarpeeksi. Koulutuksen puute alalla on johtanut siihen, että tilanteet ovat monelle uudelle opettajalle yllättäviä, eikä osaaminen riitä psyykkisesti oireilevan oppilaan kohtaamiseen ja auttamiseen. Tässä tutkielmassa tutkitaan luokanopettajien kokemuksia vuorovaikutustilanteista haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Tarkoituksena on tuoda tutkimuskentälle lisää tietoa opettajien tunteista, toimintatavoista sekä tunne- ja vuorovaikutustaidoista, jotta haastavia vuorovaikutustilanteita voitaisiin jatkossa ennaltaehkäistä paremmin.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavia: Millaisia tunteita luokanopettajilla on vuorovaikutuksessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa? Millaisia toimintatapoja käytetään vuorovaikutuksessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa? Miten opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat vuorovaikutukseen haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa?

Tämä on laadullinen tutkimus ja tutkimusmenetelmänä toimii puolistrukturoitu teemahaastattelu. Aineisto koostuu kolmen luokanopettajan kokemuksista haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa ja heidän pohdintoistaan. Opettajat jakoivat haastatteluissa 2—3 kertomusta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa, joiden avulla analysoitiin tutkimuksen teemoja. Haastattelut toteutettiin Zoomin välityksellä, jonka jälkeen ne analysoitiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin avulla.

Teoreettisena viitekehysenä toimii aikaisempi tutkimuskenttä, määritelmät haastavasti käyttäytyvästä oppilaasta, opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteesta sekä opettajien tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Näitä vertailtiin tämän tutkimuksen tuloksissa.

Tuloksissa ilmeni, että vuorovaikutus haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa aiheutti opettajissa paljon negatiivisia tunteita, kuten turhautumista, uupumista, ahdistusta ja epävarmuutta. Näitä tunteita aiheutui monipuolisista toimintatavoista sekä hyvistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista huolimatta, oppilaan käytöksen ollessa jatkuvaa ja toistuvaa. Strukturoidut keinot ja ennaltaehkäisy olivat kaikista tehokkaimpia keinoja puuttua oppilaiden käytökseen. Merkityksellisiä havaintoja oli opettajan oman reflektion ja viestintätyylin vaikutus vuorovaikutukseen. Jokaisella oppilaalla oli omat haasteensa, joten heille täytyi suunnitella henkilökohtainen strukturi haastavan käytöksen vähentämiseksi. Toimivan struktuurin edellytyksenä oli oppilaan tunteminen ja toiminnan säännöllisyys.

Avainsanat: vuorovaikutus, kokemus, oppilas, opettaja, tunne- ja vuorovaikutustaidot, tunteet, toimintatavat

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

# SISÄLLYSLUETTELO

<b>1</b>	<b>JOHDANTO</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>TEOREETTINEN VIITEKEHYS</b> .....	<b>8</b>
2.1	Opettajan vuorovaikutustaidot .....	8
2.2	Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde .....	9
2.3	Oppilaan haastava käyttäytyminen .....	11
2.4	Tunnetaidot .....	14
2.5	Opettajan tunnetaidot.....	14
<b>3</b>	<b>TUTKIMUKSEN TOTEUTUS</b> .....	<b>16</b>
3.1	Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus.....	16
3.2	Metodologiset valinnat .....	16
3.3	Aineistonkeruu ja osallistujat.....	17
3.4	Aineiston analyysi .....	20
3.5	Eettisyys.....	21
<b>4</b>	<b>TULOKSET</b> .....	<b>23</b>
4.1	Opettajan tunteet haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa .....	23
4.1.1	<i>Läheisyys</i> .....	23
4.1.2	<i>Vastuu</i> .....	24
4.1.3	<i>Avoimuus</i> .....	24
4.1.4	<i>Pettymys</i> .....	24
4.1.5	<i>Ärtymys</i> .....	25
4.1.6	<i>Syällisyys</i> .....	26
4.1.7	<i>Vääryys</i> .....	26
4.1.8	<i>Odotus</i> .....	27
4.2	Toimintatavat haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa .....	27
4.2.1	<i>Ennaltaehkäisy</i> .....	27
4.2.2	<i>Fyysiset keinot</i> .....	28
4.2.3	<i>Kielelliset keinot</i> .....	29
4.2.4	<i>Yhteistyö ja tukiverkostot</i> .....	30
4.3	Tunne- ja vuorovaikutustaidot haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa .....	31
<b>5</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>34</b>
5.1	Pohdintaa tutkimuksesta .....	34
5.2	Tutkimuksen luotettavuus .....	38
<b>6</b>	<b>LÄHTEET</b> .....	<b>40</b>

# 1 JOHDANTO

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja tarvitaan tänä päivänä opettajan työssä enemmän kuin koskaan aikaisemmin. Opettajan työ on ihmissuhdetyötä, jossa varsinkin emotionaalinen osaaminen on noussut keskeiseksi opettajan ammattitaidon kannalta (Virtanen, 2015, s. 12, 19). Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan opettajan ollessa tietoisesti läsnä, huomioiden ja tunnistaen tunteita sekä hyödyntäen niitä opetus- ja oppimistilanteissa, oppilaille syntyy luonnollinen malli kohdata tunteita ja oppia tunnetaitoja. He korostavat, että tunteet, tunnetaidot ja niiden hyödyntäminen mahdollistavat opetustyöhön laaja-alaisia vuorovaikutustaitoja (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 14).

Opettajan työ sisältää paljon vuorovaikutusta. Hyvän vuorovaikutusosaamisen avulla, opettaja voi rauhoittaa uhkaavankin tilanteen taitavasti ilman väkivaltaa (Opettaja-lehti, 2020). Ilman hyviä vuorovaikutustaitoja tilanne voi pahentua ja lapsen aggressio lisääntyä. Kauppila (2006) on todennut opettajan antavan koulussa oppilaille sosiaalisia valmiuksia ja opettavan hyödyllisiä vuorovaikutustaitoja, joiden avulla edistetään oppilaan kehitystä ja ehkäistään häiritsevää käyttäytymistä. Taitoja ei hänen mukaansa opita automaattisesti, vaan niitä on opetettava ja opeteltava. Lisäksi hän painottaa, että koulussa puutteelliset vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot johtavat häiritsevään käyttäytymiseen sekä sopeutumis- ja motivaatio-ongelmiin, jotka puolestaan vaikeuttavat oppimisprosessia (Kauppila, 2006, s. 13–15). Uudessa opetussuunnitelmassa (POPS, 2014) korostetaan näiden taitojen merkitystä esimerkiksi oppilaan kehityksen ja oppimisen kannalta.

Työn emotionaalinen puoli korostuu opettajan kohdatessa työssään nykykoulun moninaiset haasteet (Virtanen, 2015, s. 19). Ensimmäiset vuodet opettajana voivat aiheuttaa käytännön tai todellisuuden järkytyksen, mikä saa ensimmäisen vuoden opettajana tuntumaan erittäin raskaalta ja monet harkitsemaan alanvaihtoa (Laursen, 2006, s. 122). Ojalan (2017) tutkimuksessa opettajilla

nousi huoli riittämättömästä osaamisesta psyykkisesti oireilevan lapsen kohtaamiseen ja auttamiseen. Osaamattomuutta ilmaistiin tutkimuksessa ammattitaidon puutteella, joka johtui koulutuksen puutteesta alalla. Opettajilla oli Ojalan mukaan epätietoisuutta oikeasta toimintamallista tilanteeseen ja milloin tilanteeseen tulisi puuttua (Ojala, 2017, s. 66–70). Lisäksi Virtasen tutkimuksessa opettajat jakoivat kokemuksensa siitä, ettei opettajankoulutus anna tarpeeksi valmiuksia kodin ja koulun väliseen yhteistyöhön, moniammatilliseen yhteistyöhön, työrauhakysymyksiin tai haastavien lasten kohtaamiseen (Virtanen, 2015, s. 11).

Froidurot ja Klemola (2015) tutkivat pro gradu -tutkielmassaan erityisopettajien toimintatapoja haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaiden kanssa. Tutkijat totesivat, että tutkimusta opettajien toimintatavoista ei ole vielä tarpeeksi. He ehdottivat jatkotutkimusaiheeksi opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen tutkimisen haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa, jotta kouluun saataisiin mahdollisesti lisää konkreettisia keinoja ennaltaehkäisemään ongelmallisia tilanteita. Näiden toimintatapojen avulla opettajat ja oppilaat voisivat jatkossa puuttua rakentavammalla tavalla haastavin vuorovaikutustilanteisiin (Froidurot & Klemola, 2015, s. 62).

Edellä mainittu jatkotutkimusehdotus herätti mielenkiintoni. Kuten aiemmin todettiin, opettajan koulutuksen aikana käsitellään hyvin vähän, millaista vuorovaikutus oppilaiden kanssa oikeasti on. Tilanteet voivat olla monelle uudelle opettajalle yllättäviä, eikä välttämättä tiedetä, miten pitäisi toimia. Tässä tutkielmassa tutkitaan opettajien kokemuksia vuorovaikutuksesta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Tutkin millaisia tunteita tilanteet heissä herättävät, millaisia toimintatapoja heillä vuorovaikutuksessa on sekä miten tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat vuorovaikutukseen haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa. Informaatiota sain selvittämällä luokanopettajien omia kokemuksia vuorovaikutustilanteista. Tämän tutkimuksen avulla lisätään tietoisuutta opettajille toimintatavoista haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa, jotta tilanteita voitaisiin ennaltaehkäistä tehokkaammin. Lisäksi opettajille lisätään tietoisuutta siitä, millaisia tunteita oppilaiden kanssa toimiminen saattaa herättää, jotta näihin osattaisiin henkisesti varautua jo ennen kohtaamisia.

Tämä on laadullinen tutkimus, jonka analyysimenetelmänä käytin aineistolähtöistä sisällönanalyysia. Analyysimenetelmä sopii fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen, jossa tutkitaan ihmisten kokemusten merkity maailmaa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavia: Millaisia tunteita luokanopettajilla on vuorovaikutuksessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa? Millaisia toimintatapoja vuorovaikutuksessa käytetään haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa? Miten opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat vuorovaikutukseen haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa? Aineistonkeruumenetelmänä toimi puolistrukturoitu teemahaastattelu, joka kerättiin haastattelemalla luokanopettajia Zoomin välityksellä. Haastattelujen aikana opettajat jakoivat 2–3 kokemusta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa, joiden avulla selvitin opettajien tunteita vuorovaikutuksessa, heidän toimintatapojaan sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

Seuraavassa luvussa esittelen tutkimukseni teoreettisen viitekehyksen. Esittelen aiempaa tutkimuskenttää sekä määrittelen tutkimukseni kannalta merkityksellisiä käsitteitä. Teoreettisesta viitekehyksestä etenen tutkimuksen toteuttamiseen, jossa käsittelen tutkimuksen tavoitetta, metodologisia valintoja, eettisyyttä sekä aineiston keruuta ja analyysia. Tästä siirrymme tuloksiin ja pohdintaan. Lopussa vielä lähteet.

## 2 TEOREETTINEN VIITEKEHYS

Opettajien kokemuksellista tietoa vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa on tutkittu jo aiemmin eri näkökulmista. Saloviidan (2009) tutkimuksessa keskityttiin opettajien kokemuksiin koskien työrauhaa ja sen hallintaa, kun taas Cantell (2010) tutki yleisesti opettajien päivittäisiä vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa. Kummankin tutkimuksen tarkoituksena oli tietoisuuden lisääminen opettajille erilaisista toimintatavoista sekä oman ammattitaidon pohtiminen. Keskittyminen toimintatapoihin haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa on ollut vähäistä, joten tarkoitukseni on täyttää tämän tutkimuskentän aukkoja.

Tässä luvussa esitellään tutkimuksen kannalta tärkeitä käsitteitä sekä aikaisempaa tutkimuksellista kenttää. Alaluvussa 2.1 esitellään opettajan vuorovaikutustaitoja ja alaluvussa 2.2 opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Tuon ilmi aiempaa tutkimusta näistä aiheista. Alaluvussa 2.3 käydään läpi, miten aikaisemmassa tutkimuksessa on määritelty haastavasti käyttäytyvä oppilas. Viimeiset alaluvut käsittelevät tunnetaitoja yleisesti ja erikseen opettajan tunnetaitoja.

### *2.1 Opettajan vuorovaikutustaidot*

Koulu on Virtasen (2015) mukaan täynnä erilaisia vuorovaikutussuhteita oppilaiden, opettajien sekä koulun ulkopuolisten tahojen välillä. Opettajan työ perustuu hänen mukaansa pitkälti vuorovaikutukseen, eikä vain opettamiseen tai asioiden tietämiseen. Lisäksi hän painottaa, että opettajalta vaaditaan hyviä vuorovaikutustaitoja, jotka ilmenevät rakentavana yhteistyökykynä, ihmissuhdetaitoina sekä kykynä ohjata muita. Opettajan tulee hallita nämä taidot voidakseen työskennellä muiden kanssa vuorovaikutteisessa ympäristössä, jonka lisäksi niitä tarvitaan myös kaikissa sosiaalisissa tilanteissa (Virtanen, 2015, s. 23).



Lahtisen ja Rantasen mukaan (2019) tunteilla, läsnäololla ja huomioinnilla on tärkeä osa oppimiskokemuksessa ja ryhmän jäsenten välisessä vuorovaikutuksessa. Opettajan oma olemus luokassa vaikuttaa läsnäolon, vuorovaikutuksen ja kohtaamisen laatuun (Lahtinen & Rantanen, 2019, s.117). Hyvän vuorovaikutusosaamisen avulla, opettaja voi rauhoittaa uhkaavankin tilanteen taitavasti ilman väkivaltaa (Tikkanen, 2020). Ilman hyviä vuorovaikutustaitoja, tilanne voi pahentua ja lapsen aggressio lisääntyä. On todettu, että rauhalliset, positiiviset ja tyytyväiset opettajat omaavat paremmat valmiudet kohdella haastavia oppilaita lämpimästi ja herkästi (Jones ja muut, 2013).

Opettajan tehtävänä on Kauppilan (2006) mukaan opettaa ja samalla myös itse opetella vuorovaikutustaitoja. Hän painottaa, että koulu antaa oppilaille sosiaalisia valmiuksia, mutta niiden oppiminen edellyttää sosiaalisesti toimivan ympäristön. Jos lapsille ei anneta palautetta vuorovaikutuksen toimivuudesta, se johtaa puutteellisiin vuorovaikutustaitoihin. Puutteet johtavat hänen mukaansa häiritsevään käyttäytymiseen, sekä sopeutumis- ja motivaatio-ongelmiin, jotka vaikeuttavat oppimisprosessia. Lisäksi hän nostaa esiin, että opettaja tekee tärkeää työtä näiden taitojen opetuksessa, sillä osa oppii sosiaalisia taitoja helpommin kuin toiset. Vuorovaikutustaidot ovat kaikille yhtä tarpeellisia ja välttämättömiä, joten niitä täytyy opetella (Kauppila, 2006, s. 14).

## *2.2 Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde*

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhdetta on tutkittu oppimisen ja motivaation näkökulmasta. Pakarisen ja muiden (2013) mukaan, opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa kumpikin vaikuttaa vastavuoroisesti toisiinsa, ja oppilaat oppivat monia tietoja ja taitoja opettajan kanssa. Tämä vuorovaikutus on merkittävä tekijä lapsen sosio-emotionaalisen kehityksen (Pakarinen ja muut, 2013, s. 93) sekä ihmisenä kasvun kannalta, jonka lisäksi se vaikuttaa myös opettajan ammatilliseen kehitykseen (Cantell, 2010, s. 9). Vuorovaikutuksen laatua on tutkittu rakenteellisten tekijöiden ja prosessitekijöiden näkökulmasta. Rakenteellisiin tekijöihin kuuluu opettajien koulutustaso sekä oppimateriaalien saatavuus (Pakarinen ja muut, 2013, s. 93).

Opettaja voi omalla toiminnallaan (Pakarinen ja muut, 2013, s.95) ja puhe-tavallaan vaikuttaa siihen, mihin suuntaan hänen ja oppilaan välinen vuorovaiku-tussuhde muuntautuu (Gordon, 2006, s.23). Toiminta voi joko hajottaa tai vahvis-taa ihmissuhdetta. Kun opettaja onnistuu luomaan vuorovaikutussuhteen oppi-laan kanssa, jossa molemmat kunnioittavat toisiaan, siitä seuraava positiivisia vaikutuksia (Gordon, 2006, s. 23; Talala, 2018, s. 109). Aikaisemmassa tutkimuk-sessa on todettu, että opettajan ja oppilaan välinen turvallinen vuorovaikutus-suhde aktivoi oppilasta oppimisprosessiin antaumuksella ja tiedonhalulla. Yli-Luoman (2003) mukaan hyvä vuorovaikutussuhde saa oppilaan motivaation kas-vamaan ja tätä kautta koulumenestyksen nousemaan. Edellytyksenä tälle hänen mukaansa on, että lapsi kokee olevansa hyväksytty, arvostettu ja rakastettu. Op-pilas selvittää tämän usein testaamalla opettajaa. Hän hakee opettajalta huo-miota keinoilla, jotka usein luokitellaan häiriökäyttäytymiseksi (Yli-Luoma, 2003, s. 22–27).

Vuorovaikutustaitoja ja kohtaamisia ei voi koskaan korostaa liikaa hyvän il-mapiirin muodostamisessa ja ylläpitämisessä (Lahtinen & Rantanen, 2019, s.121). Gordonin (2006) mukaan, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus-suhde toimii, jos siihen kuuluvat:

- 1) *avoimuus ja rehellisyys, niin että molemmat voivat puhua suoraan ja rehellisesti toistensa kanssa* 2) *toisen huomioonottaminen, kun molemmat tuntevat, että toinen välittää ja kunnioittaa,* 3) *vapaus tukea toinen toistaan (riippuvaisuuden lähtökohta),* 4) *erillisyyt, niin että molemmat sallivat toinen toisensa ainutlaa-tuisen kasvun, luovuuden ja yksilöllisyyden ja* 5) *molempien tyytyväisyys, niin että kumpikaan ei täytä tarpeitaan toisen kustannuksella (Gordon, 2006, s.47).*

Pakarisen ja muiden (2013) mukaan vuorovaikutussuhteen laatuun vaikut-taa opettajan antama tunnetuki, ryhmän organisointi sekä ohjauksellinen tuki. Vaikutukset kantavat pitkälle oppilaan koulunkäyntiin joko vahvistamalla tai hei-kentämällä esimerkiksi oppilaan motivaatiota opiskella. Nämä tekijät yhdessä ke-hittävät vuorovaikutussuhteen laatua lisäten oppilaan suotuisaa kehitystä ja vä-hentäen muiden ympäristöjen mahdollisia haitallisia vaikutuksia. (Pakarinen ja muut, 2013, s. 95–96, 101.) On myös todettu, että vuorovaikutukseen vaikuttaa opettajan omat tunteet, uskomukset sekä hyvinvointi (Jennings & Greenberg, 2009, s. 79). Opettajan antama tunnetuki rakentuu Pakarisen ja muiden (2013)

mukaan ilmapiirin myönteisyydestä, opettajan sensitiivisyydestä sekä lasten näkökulmien huomioinnista. Opettaja voi esimerkiksi olla fyysisesti lähellä oppilaita ja antaa heille myönteistä palautetta sanallisesti ja omilla eleillään (Pakarinen, 2013, s. 96).

Tainion (2007) mukaan koulun vuorovaikutukseen kuuluu monia vuorovaikutuskäytänteitä, jotka tekevät koulun tilanteista muista poikkeavia. Koulussa on ikään kuin kirjoittamattomia sääntöjä vuorovaikutuksessa, joita osallistujat noudattavat huomaamattaan. Näistä hän mainitsee esimerkiksi vuoronvaihdon, jossa vastaanottaja saa ruveta puhujaksi, kun äänessä oleva lopettaa oman vuoronsa. Äänessä olijan lopettaessa oman vuoronsa, hän voi jakaa sen toiselle tai olla jakamatta, jolloin vallitsee itsevalintatilanne (Tainio, 2007, s. 16, 32).

Cantell (2010) kertoo, että vaikeita tilanteita on mahdollista harjoitella etukäteen päiväkodissa ja koulun alaluokilla. Näiden harjoitusten avulla lapsi oppii hallitsemaan tunteitaan ja löytää toimivampia käyttäytymistapoja erilaisissa tilanteissa. Tunteiden käsittely ei aina ole lapselle helppoa (Cantell, 2010, s. 164). Cacciatore ja Korteniemi-Poikela (2019, s.19) nostavat omassa tutkimuksessaan esille, että lapsi opettelee sietämään omia tunteitaan näyttämällä niitä. Hätäntyyntä lasta tulee aina auttaa, mutta tunteen ollessa huipussaan, ei välttämättä kannata tehdä mitään. Lapsen tulee ymmärtää, että tunteita saa olla ja niitä voi ilmaista (Cacciatore & Korteniemi-Poikela, 2019, s. 19). Varsinkin pienten lasten kanssa opettajalta vaaditaan tilannetajua ja kykyä toimia johdonmukaisesti (Cantell, 2010, s. 164).

### *2.3 Oppilaan haastava käyttäytyminen*

Haastavalla käyttäytymisellä tarkoitetaan kokonaisuudessaan tilanteita, joissa oppilaan käyttäytyminen häiritsee oppilaan itsensä tai muiden oppilaiden tavoitteiden mukaista toimintaa (Laitinen, 2018, s. 79). Vaikka opettaja olisi kuinka suvaitsevainen hyvänsä, ei hän aina hyväksy oppilaan käyttäytymistä (Gordon, 2006, s. 53). Aiemmassa tutkimuksessa oppilaan haastavaksi käytökseksi nousee esille esimerkiksi työrauhan häiritseminen, joka häiritsee kaikkien oppimista (Saloviita, 2009, s. 71). Oppilaiden tulisi Sigfridsin (2009) mukaan osata hallita omaa käytöstään monipuolisesti. Heiltä odotetaan käytöksen kontrollia, tarkkaavaisuutta, sääntöjen noudattamista ja muiden huomioonottamista. Haastavaa

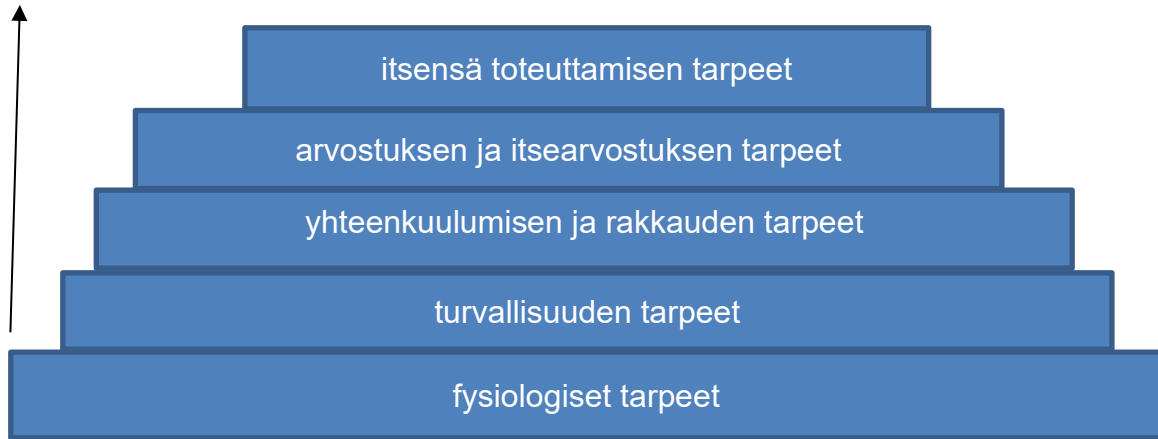
käyttäytymistä ilmenee silloin, kun oppilaalla on vaikeuksia pysyä näiden raamien sisäpuolella. He saavat paljon kielteistä palautetta käytöksestään, minkä vuoksi koulu muodostuu epämiellyttäväksi paikaksi olla. (Sigfrids, 2009, s.92.) Häiritsevää käyttäytymistä voi aiemman tutkimuksen mukaan aiheuttaa myös liian vähäinen huomio opettajalta tai yleinen huono maine koulussa, jota päätetään yhdessä luokan kanssa ylläpitää kiusaamalla opettajia (Saloviita, 2009, s.85).

Oppilaan haastavan käyttäytymisen taustalla voi olla useita eri tekijöitä. Sigfridsin (2009) mukaan haastavan käytöksen takana voi olla oppilaan ajatus siitä, ettei hän koe oloansa arvostetuksi, turvalliseksi tai pidetyksi omana itsenään. Perustarpeet eivät ole täysin tyydytetty ja hän ei välttämättä tiedä, mitä häneltä oikeasti odotetaan (Sigfrids, 2009, s. 93). Samaa näkökulmaa toi esille Talala (2019) omassa teoksessaan. Hän kuvailee tätä ydintarpeiden laiminlyöntinä, mikä voi aiheuttaa haasteellisuutta käytöksessä. Tämän lisäksi hän tuo esille näkökulman elinpiirin ulkoisista ongelmista sekä käytöshäiriöistä (Talala, 2019, s. 101).

Haasteellinen oppilas häiritsee opetuksen etenemistä sekä hänen omaa kehitystään ja kasvua. Hän rikkoo koulun sääntöjä, normeja tai odotuksia. Oppilas kuitenkin käytöksensä takana pyytää koululta ymmärrystä ja apua, kun hän ei itse osaa toimia. (Sigfrids, 2009, s. 93.) Tämän vuoksi Talalan (2019) mukaan olisi tärkeää päästä syvemmälle oppilaan haastavaan käytökseen ja selvittää, mikä laukaisee epätoivotun käytöksen. Taustalla voi olla traumaattinen muisto, ADHD tai jopa sosiaalisiin suhteisiin liittyvä tilanne. Kun oppilas tiedostaa itse omia ajatuksiaan selkeämmin, voidaan Talalan mukaan yhdessä etsiä keinoja käyttäytymisen edistämiseen. Usein oppilaan kanssa keskustellessa voi paljastua, ettei oppilas vain tiedä toista tapaa toimia (Talala, 2019, s. 102).

Oppilaan haastavaa käytöstä on selitetty myös psykologi Abraham Maslowin (1943) tarvehierakiamallin avulla. Taulukon mukaan alemman tason tarpeet tulee olla tyydytetty ennen seuraavaa tasoa. Jos näin ei ole, yksilöllä ei ole erityistä kiinnostusta työskennellä sen yläpuolella olevien tarpeiden eteen (Saloviita, 2014, s. 38). Fysiologiset tarpeet ovat kaiken muun edellytys. Sen yläpuolella tulevat järjestyksessä turvallisuuden tarpeet, yhteenkuulumisen ja rakkauden tarpeet, arvostuksen ja itsearvostuksen tarpeet sekä ylimpänä itsensä toteuttamisen tarpeet. Itsensä toteuttamisen tarpeet ovat koulunkäynnin kannalta merkittäviä,

sillä niihin lukeutuu uusien asioiden oppiminen. Oppilas kiinnostuu koulunkäynnistä vasta kun alemmat tasot ovat tyydyttyneet (Saloviita, 2014, s. 38).



Kuvio 1. Maslowin tarvehierarkia (Saloviidan, 2014 pohjalta tehty kuvio)

Työrauhaongelma voi Saloviidan (2014) mukaan muodostua monista asioista. Se voi olla häiritsevää käytöstä, käyttäytymisnormien rikkomista, opettajan huolimattomuutta tai välinpitämättömyyttä tai muuta käytöstä, joka haittaa oppimista. Opettaja voi saada järjestyksen luokassa joko rangaistusten ja uhkailun avulla tai hän voi tehokkaampana keinona ennaltaehkäistä häiriöitä. Jälkimmäiseen liittyy hyvät suhteet oppilaisiin, selkeät odotukset oppilaille sekä hyvä ja motivoiva opetus. Opettaja tarvitsee myös keinoja, joiden avulla hän voi oikealla tavalla korjata häiriöt lisäämättä niitä. (Saloviita, 2014, s. 12, 25–26.) Opettajan hyvä suhde oppilaisiin lisää luottamusta vuorovaikutuksessa. Silloin oppilaan on helpompi kääntyä aikuisen puoleen tarvittaessa. Olisikin tärkeää, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus muodostuisi lapsen kehitystä emotionaalisesti tukevaksi (Kiuru ja muut, 2016, s. 172).

Lapsen käytöksen tulkitseminen perustuu Cipanin (2011) mukaan opettajan kykyyn erottaa käytöksen syy sen toiminnasta. Hän painottaa, että täytyy tehdä jonkinlainen hypoteesi käytöksen syystä, ennen kuin voidaan tulkita käytöstä oikein. Hypoteesi syistä käytöksen takana, antaa mahdollisuuden muuttaa kyseistä toimintaa (Cipani, 2011, s. 9). Esimerkiksi opettajan hypoteesi voi olla, ettei oppi-

laan perustarpeet ole tyydytetty hänen ollessa hyvin väsynyt tai nälkäinen. Oppilas purkaa tämän koulussa huonolla käytöksellä. Toimintaa voidaan muuttaa täyttämällä oppilaan perustarpeet.

## *2.4 Tunnetaidot*

Tunnetaidot ovat Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan tunteiden säätelyn keinoja, joita käytetään vaikuttaessa omiin sekä toisten tunteisiin. Näitä käsitellään usein myös ”tunneäly” -käsitteen kautta. Tunnetaitoinen ihminen osaa tunnistaa, käsitellä ja ilmaista tunteitaan rakentavasti sekä sovittaa toimintansa niiden mukaisesti. Tunnetaidot koostuvat kokonaisuudessaan tiedoista ja taidoista. Tiedon avulla tiedät ja tunnistat omat tunteesi sekä miltä toisesta ihmisestä tuntuu ja taitojen avulla sinulla on kyky viedä tämä tieto käytäntöön ajatellen ja huomioiden muut. (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 24, 26—28.)

Jokaisen tilanteen taustalla on Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan erilaisia tunteita ja ne tulee ottaa huomioon tilanteen käsittelyssä. Tämä on mahdollista katsomalla tilanteen taakse löytäen tunteita, jotka aiheuttivat käyttäytymisen. Hyvien tunnetaitojen avulla voi ymmärtää tunteita, jotka liittyvät tilanteeseen ja toimia ne huomioiden. Pelkkä tietoisuus tunteesta voi jo auttaa tunteen säätelyssä. Tunteen tunnistamisen jälkeen, saadaan todennäköisemmin aikaan järkevää keskustelua ja toimintaa tilanteessa. (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 27—28, 31, 33.)

## *2.5 Opettajan tunnetaidot*

Ammatillisessa kasvussa tulee huomioida tunteiden merkitys, sillä ne ovat aikaisemman tutkimuksen mukaan suuri osa opettajan päivittäistä toimintaa (Virtanen, 2015, s. 33). Oppilaat peilaavat jatkuvasti opettajan tunteita koulupäivän aikana (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 8), joten opettaja toimii esimerkillään tunteiden roolimallina. Opettajalla on mahdollisuus esimerkillään vaikuttaa oppilaiden tunnetaitoihin näyttämällä, miten tunteiden kanssa toimitaan (Lahtinen & Rantanen, 2019, s.10). Kun opettaja on tietoisesti läsnä, huomioi ja tunnistaa tunteita sekä

hyödyntää niitä opetus- ja oppimistilanteissa, oppilaille syntyy luonnollinen malli kohdata tunteita ja oppia tunnetaitoja (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 15). Jos opettaja ei tiedosta omia tunteitaan, ei hän voi ohjata ja opettaa niitä oppilaille.

Opettajan työ on Virtasen (2015) tutkimuksen mukaan emotionaalisesti haastavaa ja tunteet kuuluvat opettajan ammatilliseen osaamiseen. Selviytyäkseen työstä, opettajan tulee hänen mukaansa olla tunneälytaitoinen ja tiedostaa omat emotionaaliset valmiutensa. Ilman näitä taitoja, opettaminen voi olla hyvin haastavaa (Virtanen, 2015, s. 15,19). Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan tunteet, tunnetaidot ja niiden hyödyntäminen mahdollistavat opetustyöhön laaja-alaisia vuorovaikutustaitoja, sillä vuorovaikutussuhteet ja -tilanteet muodostuvat pitkälti tunnetaitojen ympärille. Nykyisen oppimiskäsityksen mukaan tunteet ovat osa oppimista vaikuttamalla huomion ohjautumiseen, keskittymiseen, muistiin, päättelykykyyn ja energisyyteen (Lahtinen ja Rantanen, 2019, s. 14, 19).

Opettaja kohtaa työpäivän aikana monia henkisesti kuormittavia tilanteita. Talala (2019) on todennut, että kuormittava tilanne muodostuu henkilön omasta tulkinnasta ja uskomuksista. Tämän johdosta opettajilla on erilaisia tunteita haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa ja kokemukset voivat vaihdella paljon sen mukaan, miten tilanteen on itse kokenut. Jokaisessa kohtaamisessa on hänen mukaansa läsnä kummankin osapuolen historia. Tilanteen tulkintaan vaikuttaa henkilön persoona, temperamentti ja elämänhistorian muokkaamat uskomukset itsestä, muista ja elämästä. Oppilaan haastava käytös voi laukaista opettajalle uskomuksen, jonka mukaan omat taidot eivät riitä tilanteen hallitsemiseen. Tämä ajatus saa aikaan toimintaa, joka usein vahvistaa tätä uskomusta (Talala, 2019, s. 108).

Tunnetasolle virittyminen antaa Lahtisen ja Rantasen (2019) mukaan oppilalle käsityksen siitä, ettei hän ole yksin tunteensa kanssa ja häntä ymmärretään. Se luo opetustyöhön läheisyyttä ja tukee oppilaan kasvua (Lahtinen & Rantanen, 2019, s. 37). Opettajan kyky tiedostaa ja käyttää tunteita rakentavalla tavalla vuorovaikutustilanteissa pohjautuu tunteen ja taidon avulla syntyvään toimintaan (Virtanen, 2015, s. 23–24).

# 3 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

## 3.1 Tutkimuksen tavoite ja tarkoitus

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millaisia kokemuksia luokanopettajilla on vuorovaikutuksesta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Haluan tuoda esille opettajien tunteita vuorovaikutuksessa, toimintatapoja sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tämän lähtökohdan pohjalta muodostin kolme tutkimuskysymystä, jotka kartoittavat kokemuksia monipuolisesti.

1. Millaisia tunteita luokanopettajilla on vuorovaikutuksessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa?
2. Millaisia toimintatapoja luokanopettajat käyttävät vuorovaikutuksessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa?
3. Miten opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat vuorovaikutukseen haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa?

## 3.2 Metodologiset valinnat

Tämä on laadullinen eli kvalitatiivinen tutkimus, sillä vastauksissa ei pyritä tilastolliseen yleistettävyyteen. Tutkimuksessa pyritään antamaan teoreettinen tulkinta ilmiölle ja ymmärretään tiettyä toimintaa. (Tuomi & Sarajarvi, 2018, s. 74.) Laadullisessa tutkimuksessa riittää vain pieni määrä tapauksia, joihin keskitytään hyvin tarkasti. Tapauksia analysoidaan ja tarkastellaan perusteellisesti, jolloin pienikin määrä osallistujia voi luoda kattavan aineiston. Tästä nousee yleinen sanonta ”laatu korvaa määrän”. (Eskola & Suoranta, 1998, s. 18–20.) Laadullisen tutkimuksen tärkeimpänä tavoitteena pidetään inhimillisen ymmärryksen lisäämistä (Eronen ja muut, 2007, s. 8), jota tässä tutkimuksessa tavoitellaan haastatteleamalla luokanopettajia heidän kokemuksistaan haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa.



Tarkoitukseni on selvittää, millaisia toimintatapoja opettajat käyttävät haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa ja millaisia tunteita nämä vuorovaikutustilanteet heissä herättävät. Lisäksi tutkin, miten opettajan tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat vuorovaikutukseen haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa. Fenomenologinen näkökulma pohtii nimenomaan ihmisen kokemusmaailmaa ja sen ymmärrystä, siksi otin tämän osaksi tutkimustani. Kun ihmistä tutkitaan fenomenologisesti, kyseessä on ihmisen oma suhde erilaisiin asioihin. Jokaisen opettajan oma perspektiivi rakentuu oman elämänhistorian tuloksena. Tähän vaikuttaa aiemmat kokemukset ja käsitykset, joiden rajoissa jokainen tulkitsee omaa kokemustaan. Fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri löytämään kokemusten tutkimisesta yleistyksiä, vaan siinä tutkitaan yhden ihmisen tai ihmisjoukon merkitysmaailmaa. (Laine, 2018, s.25–27). Selvittämällä opettajien kokemuksia tutkimuksessani, tutkin opettajien kokemusten merkityssisältöä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa.

### *3.3 Aineistonkeruu ja osallistujat*

Valitsin tutkimusmenetelmäksi puolistrukturoidun teemahaastattelun, joka on tyypillinen laadullisen tutkimuksen aineistonkeruun muoto (Kiviniemi, 2001, s. 68). Haastattelu on sosiaalinen vuorovaikutustilanne, jossa haastatteliija saa kuvan haastateltavan elämysmaailmasta ja hänen ajatuksistaan päämäärähakuisella toiminnalla (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 41–42). Tavoitteena on, että saan luotettavaa tietoa tutkimukseni kannalta tärkeistä teemoista, jotka on jaettu näiden kolmen teeman alle: (1) tunteet, (2) toimintatavat sekä (3) tunne- ja vuorovaikutustaidot. Pyysin haastateltavia miettimään etukäteen 2–3 tilannetta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa, joista he haluaisivat kertoa tarkemmin haastattelussa.

Puolistrukturoidussa teemahaastattelussa kysymyksiin ei ole tarkkoja vastausvaihtoehtoja, vaan haastateltava voi vastata omin sanoin (Eskola & Suoranta, 2008, s. 64). Olennaista on, että jokin haastattelun näkökohta on lyöty lukkoon (Hirsjärvi & Hurme, 2014, s. 47), mikä tarkoittaa tutkimuksessani sitä, että tiedustelen luokanopettajien kokemuksia haastavasti käyttäytyvistä oppilaista. Pyrin kysymyksilläni tuomaan esiin haastateltavien omia kokemuksia, näkemyksiä ja käsityksiä vuorovaikutustilanteista. Tutkimuksessa tutkitaan opettajien

omia kokemuksia haastattelemalla, sillä opettajien kertomukset tuovat esiin hiljaista tietoa koulun arjesta, vuorovaikutustilanteista ja pedagogisista ratkaisuksista (Cantell, 2010, s. 7).

Haastattelin kolmea luokanopettajaa, joilla on usean vuoden kokemus luokanopettajan työstä. Heistä kaksi oli naisia ja yksi oli mies. Kokemuksen määrä vuosina tulee huomioida tutkimukseni luotettavuudessa, sillä miehellä kokemusta oli 6 vuotta, kun taas naisilla yli 20 vuotta. He ovat kuitenkin jokainen kohdanneet uransa aikana monia vuorovaikutustilanteita haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Tästä otin selvää jo ennen haastattelua, jotta saisin kattavan ja laadukkaan aineiston. Hirsijärven ja Hurmeen (1985, s. 15) mukaan haastattelu sopii hyvin aineiston hankkimisen metodiksi, kun tutkitaan intiimejä tai emotionaalisia asioita, kartoitetaan tutkittavaa aluetta ja halutaan kuvaavia esimerkkejä. Keskustelu vuorovaikutuksesta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa voi tuoda opettajille ikäviä muistoja mieleen, joista voi olla vaikea keskustella. Valitsin tutkimukseeni nimenomaan luokanopettajia, sillä aiempaa tutkimusta aiheesta on tehty vain erityispedagogiikan puolella

Tuomen ja Sarajärven (2018) mukaan haastattelun etuja menetelmänä on joustavuus kysymysten suhteen ja tutkittavien valinta tutkimuksen aiheen mukaan. Lisäksi he painottavat tutkijan mahdollisuutta muokata kysymysten asettelua, toistaa kysymyksiä tarvittaessa ja selventää niitä haastateltaville (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 62–63). Hyödynsin näitä etuja myös omassa tutkimuksessani kokiessani vastauksen poikkeavan hieman aiheesta tai halutessani lisää informaatiota. Haastateltavien valinnassa pidin huolen siitä, että jokaisella oli kokemusta aiheestani. Haastattelut nauhoitettiin, jotta minulla oli mahdollisuus palata tilanteeseen uudelleen. Tilanteeseen palaaminen mahdollisti tulkintojen tarkistamisen, uusien sävyjen löytämisen ja tarkemman raportoinnin. Nauhoitetut aineistot muutettiin kirjoitettuun muotoon eli litteroitiin analysointivaiheessa. Tämä helpottaa usein tärkeiden kohtien havaitsemista aineistosta (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 11, 13).

Suunnittelin alustavat kysymykset sen mukaan, mitä halusin haastattelun aikana käydä läpi. Kysymysten muoto oli samantyylinen eri haastattelujen aikana, sillä tärkeintä oli käydä läpi ennalta määrätyt teemat. Kyselin tarvittaessa aiheesta lisää. Ennen haastattelua pyysin haastateltavia miettimään 2–3 vuoro-

vaikutustilannetta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa, joista he halusivat kertoa tarkemmin. Näin haastateltavat olivat ennakkoon orientoituneet aiheeseen, mutta eivät voineet suunnitella valmiita vastauksia ennalta tietämättömiin kysymyksiin.

Alustava haastattelurunko, joka ohjasi omaa toimintaani haastattelijana:

1. Kuinka kauan olet työskennellyt luokanopettajana?
2. Millainen on mielestäsi haastavasti käyttäytyvä oppilas?
3. Kuinka usein sinulla on ollut vuorovaikutustilanteita haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa?
4. Millaiset tilanteet ovat yleisimpiä omalla työurallasi?
5. Valitse 2—3 kertomusta, joista haluat kertoa tarkemmin: Miten tilanne alkoi? Miten toimit tilanteessa? Miten kohtasit oppilaan? Miksi toimit näin? Minkä ikäisiä lapset olivat? Olisitko jälkikäteen toiminut toisin? Uskotko omilla vuorovaikutus- ja tunnetaidoillasi olevan vaikutusta tilanteissa toimimiseen? Jos kyllä, millä tavalla? Miksi valitsit juuri nämä?
6. Millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja tarvitset haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa?
7. Millä tavalla lapsen ikä vaikuttaa vuorovaikutustilanteeseen?
8. Koetko saaneesi tarpeeksi koulutusta tähän?
9. Uskotko että erityisopettajilla on paremmat valmiudet toimia näissä tilanteissa?

Tutkimuksen haastattelut toteutettiin maaliskuussa 2021. Haastattelut olivat kestoltaan noin 45 minuutin mittaisia ja niihin oli varattu aikaa 30—45 minuuttia. Tämä aika oli ilmoitettu etukäteen haastateltaville. Pidin tutkijana huolen ajankulusta, ettei aika lopu kesken ja saan kaikki tarvittavat vastaukset. Haastattelut toteutettiin viikon välein ja aineistot litteroitiin aina haastattelua seuraavana päivänä. Haastateltavilta kerättiin suullinen suostumus tutkimukseen ennen haastattelua Zoomissa ja kaikki antoivat suostumuksensa nauhalle. Haastattelun aikana haastateltavat toivat esiin omia kokemuksiaan ja ymmärrystään vuorovaikutustilanteista haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Ennen haastattelun alkua varmistin vielä, onko heillä jotain kysyttävää tutkimuksesta tai onko jokin jäänyt

epäselväksi. Toin myös ilmi, millaisia tietoja heistä säilytetään ja milloin ne tuhoetaan.

### *3.4 Aineiston analyysi*

Laadullista tutkimusta tehdessä oli monta vaihetta, ennen kuin tutkimus oli valmis. Aloitin tutkimuksen suunnittelemalla ja hahmottamalla, mitä olen tekemässä, jonka jälkeen keräsin aineiston. Haastattelujen keräämisen jälkeen seurasi työläs vaihe, jolloin kirjoitin haastattelun käsin mahdollisimman tarkasti sanasta sanaan eli litteroin sen. Varasin jokaisen haastattelun litterointiin yhden työpäivän. Tämän jälkeen alkoi aineiston analyysi, joka on Eskolan (2010, s. 179–180) mukaan tutkimuksen työläin vaihe. Hän kertoo laadullisen tutkimuksen analysoinnin voivan lähteä liikkeelle tutkijan suhteesta teoriaan (Eskola, 2010, s. 182–185). Suhde oli tässä tutkimuksessa aineistolähtöinen. Teoreettinen kokonaisuus luotiin tutkimusaineistosta ja aineiston analyysi tapahtui kokonaan aineiston pohjalta. Tuomi ja Sarajärvi (2018, s. 80) kertovat tämän olevan tyypillinen lähestymistapa fenomenologis-hermeneuttiseen perinteeseen liittyvässä tutkimuksessa.

Aineistolähtöisessä sisällönanalyysissä on kolme vaihetta. Ensin aineisto pelkistetään, jonka jälkeen se klusteroidaan eli ryhmitellään ja viimeiseksi se abstrahoidaan eli siitä luodaan teoreettiset käsitteet (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 91). Eskola (2010, s. 188–190) kuvailee pelkistämisen vaiheeksi, jossa karsitaan kaikki tutkimukselle epäolennainen pois. Hänen mukaansa on ensisijaisen tärkeää litteroida aineistot huolellisesti ja lukea ne tarkasti läpi, sillä teemahaastatteluissa löytyy usein vastauksia monelta eri sivulta samaan teemaan. Tutkimusongelmaa valaisevista teemoista voi nostaa mielenkiintoisia sitaatteja tulkittavaksi (Eskola 2010, 188–190). Omassa tutkimuksessani vastauksia löytyi myös monelta eri sivulta, eivätkä ne edenneet loogisesti. Aineiston huolellinen lukeminen ja turhan karsiminen mahdollisti tärkeiden kohtien löytämisen aineistosta.

Saatuani tämän vaiheen valmiiksi, ryhmittelin tutkimukselle oleelliset ilmaisut luokkiin. Jaottelin ne tunteisiin, toimintatapoihin sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Jatkoin luokittelua luomalla näille käsitteille alaluokkia ja niitä yhdistele-

mällä muodostin pääluokkia. Näin aineisto alkoi muotoutua jäsenneltyyn muotoon. Etenin pystysuoraan eli luokka kerrallaan. Lopuksi toin analysointiin kytkenät teoriaan. Hiomattoman läpikirjoitetun version jälkeen muokkasin ja korjasin analyysia, kunnes se oli valmis.

### 3.5 Eettisyys

Haastattelututkimukseen liittyy monia eettisiä kysymyksiä kohdistuen luottamuksellisuuteen. Luottamuksellisuus ilmenee haastateltavien anonymiteettina, tietojen luottamuksellisena käsittelynä ja säilytyksenä sekä haastateltavien totuudemmukaisena tiedottamisena (Tiittula & Ruusuvuori, 2005, s. 14). Olen huomionnut luottamuksellisuuden tietosuojailmoituksessa ja saatekirjeessä, jotka lähetin osallistujille ennen tutkimusta. Niissä kerrottiin tutkimuksen etenemisestä, tavoitteista, henkilötietojen käsittelystä, tutkimuksen vapaaehtoisuudesta sekä anonyymiuudesta.

Eettisyyden kannalta on erittäin tärkeää käsitellä henkilötietoja suunnitelmallisesti, vastuullisesti ja lainmukaisesti. Tämä tarkoittaa tietojen säilyttämistä suojatusti ja vain tutkimuksen kannalta tarpeellisen ajan. (Kohonen ja muut, 2019, s. 11.) Henkilötietoja säilytettiin käyttäjätunnuksen ja salasanan takana erillään aineistosta. Tietoja säilytetään tutkielman hyväksyntään saakka, jonka jälkeen ne tuhotaan. Tämä käyttöaika oli osallistujilla tiedossa. Henkilötietojen käsittelyperusteena oli suostumus, jonka osallistuja voi perua milloin tahansa tutkimuksen aikana ilmoittamalla siitä tutkimusaineiston rekisterinpitäjälle.

Tutkittavilla on oikeus keskeyttää osallistumisensa väliaikaisesti tai toistaiseksi. Osallistuminen on täysin vapaaehtoista, joten kieltäytyminen on mahdollista. Suostumus on dokumentoitava ja sen voi halutessaan peruuttaa helposti. (Kohonen ja muut, 2019, s. 8.) Tutkittavien suostumus kerättiin suullisesti Zoomin kautta nauhoittamalla. Suostumuksessa he kertoivat olevansa tietoisia tutkimuksen tietosuojailmoituksessa ja saatekirjeessä ilmoitetuista asioista. Tutkittaville annettiin mahdollisuus saada lisää tietoa tutkimuksesta aina niin halutessaan.

Tutkimuksessa käsiteltiin hyvin arkoja aiheita. Olen huomionnut henkilöiden tunnistettavuuden minimoimisen niin, ettei kenenkään henkilöllisyys tule ilmi. Tämä kuuluu hyvään eettiseen käytäntöön (Eskola & Suoranta, 2008, s.57). En

mainitse haastateltavien asuinpaikkakuntaa, työpaikkaa, nimeä tai muuta kuvailtavaa tietoa. Opettajien kertomuksissa oli myös hyvin tarkasti kuvailtua tietoa oppilaiden henkilökohtaisista taustoista, jotka jätettiin eettisistä syistä sekä opettajien pyynnöstä mahdollisimman avoimiksi analysoinnissa. Näin oppilaita ei tunnisteta, eikä heidän yksityisyyttään rikota.

Tutkimuksessa noudatettiin hyvän tieteellisen kirjottamisen lähtökohtia ja tekstissä osoitettiin näiden ymmärrys. Tutkimuksessa esitellään muiden tutkijoiden teoksia ja tutkimustuloksia, joihin viitataan oikeaoppisesti osoittaen arvostusta heitä kohtaan. Opettajilta tiedusteltiin tutkimuksen jälkeen heidän omista ajatuksistaan aiheen käsittelyyn liittyen, jotta varmistuttiin siitä, ettei käsittely ollut heille henkisesti liian raskas. Opettajilla oli yksimielinen käsitys siitä, että aiheiden ääreen oli hyvä pysähtyä oman ammatillisen kehityksen ja opettajuuden kannalta.

# 4 TULOKSET

Tässä luvussa käsitellään tutkimuksen tuloksia teemoittain. Haastatteluissa luokanopettajat jakoivat 2–3 kokemusta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Kertomusten avulla analysoin opettajien tunteita, toimintatapoja sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja näissä kokemuksissa. Muut kysymykset täydensivät näitä teemoja.

## 4.1 Opettajan tunteet haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa

Gudsonin (2017) tunnekartta antoi minulle ajatuksen tunteiden tarkastelusta tarkemmin eri skaaloissa. Hyödynsin tunnekarttaa omassa tutkimuksessani, sillä kartta auttoi minua jäsentämään opettajien tunteita paremmin. Tunteet tulivat ilmi opettajien vastauksista joko suoraan, rivien välistä tai äänensävyä päätellen.

### 4.1.1 Läheisyys

Läheisyyden tunneskaalaan liittyi lempeys, helpotus sekä ilo. Havaitsin näitä tunteita kokonaisuudessaan hyvin vähän verrattuna muihin kategorioihin. Tunteita koettiin tilanteissa, joissa oppilaalle löydettiin käytökseen vaikuttava toimintatapa tai vanhat toimintatavat toimivat uuden oppilaan kanssa. Toisaalta tunteita ilmeni opettajalla ollessa hyvät välit oppilaaseen ja vuorovaikutuksen ollessa lempeää. Nämä tekijät helpottivat oppilaan kanssa työskentelyä, vaikka toiminta olikin ajoittain haastavaa. Vastavuoroinen välittäminen koettiin helpottavana tekijänä vuorovaikutuksessa.

*”Me oltiin niinku yks sellainen yhteinen rakkauden yksikkö, joka oli aika sähköitä emäntä hänen ympärillään, mut että olihan meillä hyvät välit.” [H2]*

#### 4.1.2 Vastuu

Vastuun tunneskaalaan kuului luottamus, taitavuus, varmuus ja helppous. Haastateltavat kokivat oman työkokemuksensa vahvuudekseen oppilaiden kanssa. Tämä loi varmuuden sekä taitavuuden tunnetta. Heillä oli luottamusta omaan tekemiseensä, sillä he kokivat olevansa hyviä opettajia. Ajoittain saattoi kuitenkin olla tilanteita, ettei omat keinot kohdanneet oppilaan tarpeiden kanssa. Toimintaan puututtiin helposti ja epäröimättä, jos oppilaan käytös häiritsi opetusta tai muiden oppimista.

*”Mä tosi vähän kyseenalaistan sitä et oonko mä hyvä opettaja, mä tiedän olevani ihan hyvä opettaja.” [H3]*

#### 4.1.3 Avoimuus

Avoimuuden tunneskaalassa ilmeneviä tunteita oli selkeys, myötätunto sekä kiintymys. Haastateltavat olivat myötätuntoisia oppilaita kohtaan osoittaessaan kiinnostusta oppilaiden tarpeisiin ja hyvinvointiin. Oppilaista välitettiin ja opettajat osoittivat kiintymystä heitä kohtaan, sillä he halusivat auttaa oppilaita pärjäämään oman haasteensa kanssa. Kun oppilaalle löydettiin oma toimiva struktuuri, opettajat kokivat selkeyden tunnetta. Silloin opettajat tiesivät, miten toimia oppilaan kanssa oikein.

*”--jopa huvittavaa ku katsoo et vitsi tolla on hankalaa, jos se varsinkin on sellasta ulospäinsuuntautuvaa kiukkua ja sellasta.” [H2]*

#### 4.1.4 Pettymys

Pettymyksen tunneskaalassa ilmeneviä tunteita oli inho, kyvyttömyys sekä uupumus. Oppilaiden haastava käytös oli päivittäistä ja jatkuvaa, mikä tuntui opettajista todella raskaalta. Toiminta vaikutti opettajien mielialaan pääosin työpäivän aikana, mutta joissain tapauksissa myös työajan ulkopuolella. Uupumuksen tunnetta aiheutti suuri vastuu haastavasti käyttäytyvästä oppilaasta.

*”--siitä tulee sellainen isompi hankala olotila vähän sellainen et epäilee tavallaan itteään ja omia metodejaan ja sit väsy tosi nopeesti.” [H3]*



Inhoa koettiin oppilaan käytöksen vaikuttaessa koko luokkaan, sillä se häiritsi opettajan opetusta oppitunnilla.

*“Kommentoidaan koko ajan johonkin asiaan tai väännetään se asia juuri sellaiseksi et koitetaan saada muut nauramaan.” [H1]*

Kyvyttömyyden ja pettymyksen tunnetta koettiin tapauksissa, joissa oppilaan käytöstä ei saatu muutettua parhaimmista yrityksistä huolimatta. Ajatus käytöksen jatkuvuudesta aiheutti epäilyä omasta selviytymiskyvystä. Toisaalta pettymystä aiheutti kokemus omasta epäonnistumisesta oppilaan kanssa.

*“-- sellainen hardcore pettymys, minkä ite oon niinku sössiny.” [H2]*

#### 4.1.5 Ärtymys

Ärtymyksen tunneskaala sisälsi eniten tunteita ja niitä ilmeni paljon kaikilla opettajilla. Skaalaan sisältyi hermoilu, turhauma, huoli, suru, epätoivo sekä harkitsemattomuus. Näiden tunteiden läsnäolo johtui osittain opettajien omasta vireyden tilasta työpäivän aikana. Väsynyt olotila johti siihen, että hermostuttiin ja turhaututtiin haastavaan käytökseen herkemmin. Toisaalta se saattoi aiheuttaa myös surullisuuden tunnetta.

*“Ja joskus jos on tosi väsynyt ja pinna on kireellä ja sillee hermostunu siinä ja sanonu tai et ei ehkä ees sillee sano vaa enemmänkin turhautuu siinä siihen tilanteeseen. [H3]*

Ärtymys opettajien kertomuksissa johtui usein siitä, että oppitunnin tai tehtävän aloittamiseen meni hyvin kauan. Opettajat joutuivat aloittamaan opetuksensa useita kertoja uudelleen ennen kuin päästiin edes alkuun, sillä oppilas keskeytti opetuksen jatkuvasti. Keskeytys johtui kertomuksissa äänekkästä käyttäytymisestä sekä oppilaan tarkkaavaisuus- ja ylivilkkaushäiriöstä. Oppilaalle jouduttiin heikon keskittymiskyvyn vuoksi toistamaan ohjeet useaan otteeseen ennen työkentelyn aloittamista.

*“--mä alotan sen tunnin ehkä niinku seitsemättä kertaa ja se aina keskeytyy johonkin.”[H1]*

Opettajien hermostuminen, turhautuminen ja epätoivo johtuivat asioiden toistumisesta usein samalla tavalla. Joidenkin oppilaiden kanssa käytöksestä keskus-

teltiin useita kertoja ilman minkäänlaista muutosta. Kehitystä ei tuntunut tapahtuvan ja opettajien keinot alkoivat olla vähissä. Turhautumisen tunnetta tilanteessa lisäsi kokemus siitä, ettei käytökseen ollut edes mahdollista vaikuttaa. Omalla sanalla ei koettu olevan merkitystä ja opettajat joutuivat keskeyttämään oman työnsä puuttuakseen tilanteeseen. Äärimmäisessä tapauksessa saatettiin toimia harkitsemattomasti, kun oman sietokyvyn rajoja koeteltiin.

*"--sen jälkeen sä oot vähä kierroksilla et pari kertaa oon huomannu et mä tavallaan tärisen sillee et se adrenaliini on niin tullu siihen tilanteeseen siis näinä kahtena kertana, ku mä oon kolmen vuoden aikana oikeesti menettäny hermoni." [H3]*

#### 4.1.6 Syyllisyys

Syyllisyyden skaala sisälsi myös hyvin paljon tunteita. Tähän sisältyi katumus, epäusko, avuttomuus, ahdistus, pelko ja kiire. Syyllisyyttä koettiin eniten silloin, kun aika ei riittänyt kaikkien auttamiseen haastavasti käyttäytyvän oppilaan vuoksi. Kaikkien huomioiminen tasapuolisesti oli mahdotonta.

Pelkoa, ahdistusta ja avuttomuutta herätti ajatus siitä, että oppilas voisi sattua muita tai tunne siitä, ettei pärjää. Nämä tunnetilat vähenivät uran etenemisen myötä, mutta ne olivat usein läsnä uran alkuaikoina. Silloin tilanteista ei ollut vielä kokemusta, joten ei tiedetty miten toimia oikein. Asiat eivät toimineet odotetulla tavalla, sillä oma mielikuva työn todellisesta luonteesta oli niin harhainen. Toisaalta pelko saattoi aiheutua haastavasti käyttäytyvän oppilaan vanhempien yhteydenotosta.

*"Sä lähtökohtaisesti ensimmäisen vuoden vaa syytät ittees siitä et sä oot niin huono opettaja. [H3]*

Katumusta ilmeni jokaisen opettajan kohdalla siitä, miten oli oppilaan kanssa toiminut tai mitä oli puhunut ollessaan itse väsynyt tai hermostunut. Näitä tilanteita reflektoitiiin jälkikäteen ja jatkossa toimittiin eri tavalla.

#### 4.1.7 Vääräys

Vääräyden skaala oli hyvin suppea, minkä voi nähdä positiivisena asiana. Kategoriaan sisältyi kiukku ja ristiriita. Näitä tunteita aiheutui erään haastateltavan kohdalla siitä, ettei oppilaan auttaminen ollut mahdollista omilla resursseilla.

*” Et kyl sen tietää et se ei oo oma vika, mut koska ne on lapsia, nii sitä jotenkin harhautuu ajattelemaan et ite on se henkilö, jonka pitäis sit tehdä sille asialle jotakin.” [H3]*

#### 4.1.8 Odotus

Odotuksen skaalan ainoa tunne oli päättäväisyys. Tunnetta ilmeni opettajan tiedostaessa oppilaan tarvitsevan apua ja sitä alettiin järjestelmällisesti suunnitella.

### 4.2 *Toimintatavat haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa*

Erilaisia toimintatapoja haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa hyödynnettiin paljon. Käytössä oli strukturoituja sekä strukturoimattomia keinoja, joista opettajien mukaan strukturoitu toiminta oli tehokkaampi tapa puuttua käytökseen. Jäottelin erilaiset toimintatavat neljään kategoriaan: ennaltaehkäisy, fyysiset keinot, kielelliset keinot sekä yhteistyö ja tukiverkostot.

#### 4.2.1 *Ennaltaehkäisy*

Parhain ennaltaehkäisyn keino opettajien mukaan oli tutustua lapseen ja olla kiinnostunut hänen asioistaan. Tämä oli tärkeää luottamussuhteen rakentumisen vuoksi. Hyvät välit helpottivat työskentelyä oppilaan kanssa, ja hänelle oli helppompaa rakentaa henkilökohtainen toimiva strukturi. Kun opettaja tiesi, mikä oppilaan käytöksen aiheuttaa, siihen voitiin hakea apua. Opettajat painottivat vastauksissaan sitä, että jokainen oppilas on yksilö, joten heillä toimivat erilaiset keinot.

Ennaltaehkäisynä oppilaan haastavaan käytökseen toimi opettajan oma kokemus ja koulutus. Oma tietotaitoa lisättiin erilaisten kurssien sekä kirjallisuuden avulla, jotta omat toimintatavat lisääntyisivät ja niitä osattaisiin hyödyntää paremmin oppilaiden kanssa. Opettajat myös jälkikäteen reflektoivat omaa toimintaansa ja miettivät, mitä olisivat voineet tehdä tilanteessa toisin. Näin aikaisempi kokemus auttoi kehittämään omaa toimintaa jatkossa.

Konkreettinen näkyvä keino ennaltaehkäistä haastavaa käytöstä oli pulpettien järjestys luokassa. Oppilaan istumapaikka määräytyi sen mukaan, mikä hänen haastavaa käytöstä aiheutti. Istumapaikalla ennaltaehkäistiin vaaratilanteita ja helpotettiin oppilaan keskittymistä tunnilla.

*“Sitä helpottaa sen päänsisäinen hälinä et se on kartalla koko ajan siitä mitä täällä tapahtuu.” [H3]*

Ennaltaehkäisyssä hyödynnettiin myös muita koko luokan toimintatapoja. Kun päivän rakenne oli kuvallisesti tai kirjallisesti näkyvillä, ennaltaehkäistiin oppilaiden hermostumista ja stressitekijöitä. Mahdollisista muutoksista lukujärjestyksessä tuli ilmoittaa etukäteen sanallisesti tai post-it lapuilla, muuten tästä ei ollut hyötyä. Rakenteen näkyminen loi oppilaille turvallisuuden tunnetta luokassa.

Ennaltaehkäisynä toimi myös opettajan oma viestintätyyli ja lähestymistapa oppilaita kohtaan. Opettajien viestinnän ollessa rehellistä, avointa ja lempeää, oppilaiden stressitekijät vähenivät. Positiivisella viestinällä esimerkiksi kehuun, voitiin nostaa oppilaiden mielialaa ja vähentää haastavaa käytöstä. Helposti lähestyttävän ja pidetyn opettajan tunneilla käyttäytyttiin paremmin, sillä siellä haluttiin menestyä. Tästä voi huomata hyvien vuorovaikutustaitojen merkityksen oppilaan käytökseen.

Joskus paras ratkaisu ennaltaehkäistä käytöstä oli olla tekemättä mitään. Vastauksissa painotettiin sitä, että kaikkeen ei tarvitse aina puuttua. Jos käytökseen puututtiin liian usein väärällä tavalla, se vain provosoi oppilasta.

*”Jos sulla on tuttu oppilas, jonka kanssa sä oot tehny töitä puoli vuotta tai pidempään. Ja sä tiedät, että se sen haastava käyttäytyminen liittyy johonkin isompaan kokonaisuuteen esimerkiksi kiroilu on hyvä esimerkki. Nii mä voin antaa hänen kiroilla, jos me ollaan hänen kanssa kahdenkesken jos se on hänen tapansa tasata tunnetta.” [H2]*

#### 4.2.2 Fyysiset keinot

Fyysiset toimintatavat jakaantuivat selkeästi strukturoituihin ja strukturoimattomiin toimintatapoihin. Strukturoidut toimintatavat olivat opettajien mielestä kaikista tehokkaimpia, sillä ne oli suunniteltu oppilaalle henkilökohtaisesti hänen tarpeitaan ajatellen. Opettajat eivät joutuneet kertomuksissaan fyysisesti koskemaan oppilaisiin, vaan he hyödynsivät fyysistä tekemistä oppilaalle tai omaa sijoittumista.

**Strukturoidut** toimintatavat suunniteltiin sen mukaan, mikä oppilaan oma haaste oli. Opettajat kertoivat hyödyntävänsä toimintatapoja, joissa oppilaan käytös tehdään jollain tavalla näkyväksi. Nämä toimintatavat olivat myös oppilaiden mielestä mieluisia ja ne motivoivat käyttäytymään paremmin.

*”Joskus me ollaan käytetty hyvästä käytöksestä saatiin sellasia tarroja ja meillä oli sellasia tavoitteita mihin piti päästä ja se oli tosi hyvä ja ne on pyytäneitä paljon niiden jälkeen.” [H3]*

Toisaalta toimintatapa saattoi olla jokin fyysinen tekeminen, mikä auttoi keskittymään paremmin tunnilla. Tämä saattoi olla jotain omaa näprättävää tai maassa kulkeva viiva, jota pitkin kuljettiin omalle paikalle ja takaisin. Nämä toimintatavat toimivat, jos ne olivat systemaattisia.

Fyysisiä toimintatapoja oli myös koko luokan strukturoidut toimintatavat, joissa oli samat säännöt kaikille oppilaille. Kun säännöt olivat kaikille samat, haastavasti käyttäytyviä oppilaita oli myös helpompi rauhoittaa. Näin puututtiin esimerkiksi hyvin impulsiivisen tai omaehtoisen oppilaan käytökseen. Tietty opettajan antama merkki tarkoitti, että käytöstä tulee korjata. Toinen merkki taas tarkoitti oppilaille, että käytös on hyvää ja he saivat näkyvän kehuun.

**Strukturoimattomia** toimintatapoja hyödynnettiin, jos strukturoidut toimintatavat eivät toimineet. Silloin opettaja saattoi estää oppilaan kulkuväylää tai poistaa hänet luokasta rauhoittumaan.

#### 4.2.3 Kielelliset keinot

Kielellisiin toimintatapoihin lukeutui selkeiden ja tarkkojen ohjeiden antaminen sekä hyvät perustelut. Oppilaille perustellaan avoimesti mitä tehdään ja miksi. Tämä rauhoitti oppilaan, jolle muuten aiheutuisi aiheesta ylimääräistä stressiä. Oppilaalle oli myös hyvä perustella, ettei opettaja toimi tietyllä tavalla kiusataksseen vaan välittämisen vuoksi.

*”Häneen löytyi sellaisia keinoja kun sä olit tosi tarkka ja sanoit et ”tänään tehdään näin näin ja näin” nii se toimi. Mut heti jos tuli jotain muutoksia nii se saatto olla hyvin häiritsevää se käytös ja sellasta huutelua ja toisten syyttelyä. Aina jossain toisessa oli vika. [H1]*

Rauhallinen keskustelu korostui jokaisen opettajan toimintatavoissa. Keskustelu voi tapahtua joko koko luokan kanssa yhteisesti, jolloin saadaan myös haastavasti käyttäytyvä oppilas rauhoittumaan tai oppilaan kanssa henkilökohtaisesti. Asiasta voidaan keskustella heti tai koulupäivän jälkeen. Tärkeää oli, että oppilas ymmärsi, miksi käytös ei ollut hyväksyttävää ja miksi aiheesta keskusteltiin. Opettaja antoi oppilaille valmiuksia toimia jatkossa paremmin.

*"--mä sanoin "et onpa tosi hienoa et sä kirjoitat tosi hyvin ja mä oon tosi tyytyväinen että sulla on tällainen intohimo tähän kirjoittamiseen et tällasta tosi pitkää tekstiä ja täysin virheetöntä mut täs on niinku sellasta tekstiä mistä niinku aikuisilta täytyy kysyä." [H2]*

*"Ja sit me harjoiteltiin sitä et sit ku meinaa tulla kirosana et miten sä nielaiset sen sisään ja sanotkin vaikka peruna et tehtiin näitä juttuja." [H1]*

Hyvä kielellinen toimintatapa oli myös kuunnella jokaisen osapuolen näkökulma ja antaa kaikille puheenvuoro riitatilanteissa. Opettajan tehtävänä oli erottaa riita oppilaista ja purkaa tilanne osiin sanallisesti. Silloin hankaluus tilanteesta hävisi.

Keskustellessa toimintatapana toimi myös itsensä ulkoistaminen tilanteesta antamalla oppilaan tehdä itse valinta. Oppilaalle annettiin toinen niin huono vaihtoehto, että oppilas luuli tekevänsä valinnan itse.

*"Teetkö sä ne nyt vai teetkö sä ne koulun jälkeen? 99% kerroista ne tekee ne silloin. Ja keskittyy niihin. Siinä on sellainen psykologinen kikka." [H3]*

Toisaalta vastauksissa nousi esille käskyttämisen taito, jos tilanne muuttui uhkaavaksi. Oppilaita käskytettiin tarvittaessa, mutta ei jatkuvasti.

*"--tottakai mä määrään mut senki mä sit perustelen et "tehdään sen takia koska minä sanon niin" et sille on sit syy." [H1]*

#### 4.2.4 Yhteistyö ja tukiverkostot

Haastateltavat hyödynsivät paljon muiden aikuisten apua haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Heiltä saatiin tarvittaessa tukea ja vinkkejä. Haastateltavat hyödynsivät esimerkiksi erityisopettajien tietotaitoa ja mahdollisuutta laittaa apua tarvitsevat oppilaat heidän kanssaan pienryhmään opiskelemaan. Vinkkejä saatiin myös esimerkiksi neuropsykologiselta valmentajalta

*"Nehän on välittömästi hyötynyt ja ne hyödyt näkyy huomattavasti niitten taakka kevenee ne on paljon iloisempia heti." [H3]*

Toisaalta painotettiin sitä, ettei oikeastaan ole väliä, onko toinen paikalla oleva opettaja erityisopettaja vai luokanopettaja. Toiset silmäparit luokassa helpottivat aina haastavan oppilaan kanssa, kun kaikki aika ei mene vain yhteen oppilaaseen. Haastateltavat hyödynsivätkin paljon yhteisopettajuutta ja mahdollisuutta

pyytää toinen opettaja viereisestä luokasta auttamaan tarvittaessa etukäteen sopimalla.

*”Sitku on ollu joku tunti ja sä oot yksin siellä ja joku oikeesti häiriköi ja tekee jotakin sellasta et homma ei yhtään etene nii siinä tilanteessa tarvii hakea toinen aikuinen aina heti ensimmäiseksi siihen mukaan.” [H1]*

Myös kodin ja koulun yhteistyön hyödyntäminen tuli kertomuksissa esille. Heidän kanssaan luotiin yhteisiä struktuureja, joiden avulla edistettiin oppilaiden koulunkäyntiä ja käytöstä. Tarvittaessa vanhemmat pyydettiin paikanpäälle auttamaan.

#### **4.3 Tunne- ja vuorovaikutustaidot haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa**

Tunne- ja vuorovaikutustaitoja pohtiessa, haastateltavien kesken oli yksimielinen ymmärrys niiden vaikutuksesta vuorovaikutukseen haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Taidot tulee hallita ja ne vaikuttavat merkittävästi tilanteen kulkuun. Kysyessäni, millä tavalla luokanopettajat uskoivat omien tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikuttaneen tilanteeseen, reaktio oli usein naurahdus. Tämä viesti tulkintani mukaan siitä, että asiaa pidettiin lähes itsestäänselvytenä.

*”Mä koen et ei tällasten erityishankalien oppilaiden tilanteita pysty hoitamaan sellainen ihminen, jonka oma tunnerekisteri loppuu siinä vaiheessa, ku sille ekan kerran haistatellaan.” [H2]*

Jokaisen haastateltavan kohdalla esille nousi rauhallisuuden ja kärsivällisyyden merkitys haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Jos vuorovaikutuksen aikana opettaja itse hermostuu tai joutuu tunnekuuhuun, opettaja ei enää hallitse tilannetta niin, että se liikkuisi järkevästi eteenpäin. Turhautuessa tilanne nähdään helposti omasta eikä lapsen näkökulmasta. Lapsi tarvitsee haastateltavien mukaan apua tunteensa kanssa, joten on ensisijaisen tärkeää pysyä itse rauhallisena ja auttaa lasta.

*”Mä oon itte super rauhallinen ja mä hillitsen sen tarpeen vastata, et jos siellä huudellaan jotain syytöksiä mua kohtaan nii me ei nyt keskustella, et me ensin rauhoitutaan.” [H2]*

Haastateltavien kesken korostettiin myös avoimuutta vuorovaikutuksessa. Lapselle voi kertoa asioita avoimesti, jotta hänen tiedontarpeensa täyttyy. Muuten oppilas saattaa hermostua, jos hän ei yhtään tiedä mitä tapahtuu. Haastateltava kertoi tämän taidon kehittyneen kokemuksen ja ymmärryksen myötä.

Jokainen haastateltava toi esille opettajan vastuun vuorovaikutuksesta ja sen etenemisestä lapsen kanssa. Lapsi tulee kohdata lapsena, eikä häneltä voi olettaa samanlaisia taitoja kuin aikuiselta. Aikuisen tulee olla se, joka erottaa käytöksen tai riidan lapsesta ja auttaa lapsia käsittelemään omia tunteitaan oikealla tavalla heitä syylistämättä. Oman ajatusmaailman tulisi olla sellainen, että lasta halutaan auttaa ja tilanne viedään aikuisen johdolla eteenpäin.

*"--ammattilainen löytää sen kontaktin. Ja se ei oo sen lapsen vastuulla. Jos ei sitä oo nii sit on aika turha yrittää mitään." [H2]*

Vuorovaikutustaidoista nousi ilmi hyvin eriteltyjäkin taitoja, kuten toisen kuuntelu, oman asian kertominen, vuorottelu ja toisen asemaan asettuminen. Tärkeänä pidettiin myös anteeksipyyttämisen taitoa. Haastateltavat näyttivät oppilaille, että myös aikuinen tekee virheitä ja osaa pyytää anteeksi. Taito oli tärkeä, jotta kummallekaan ei jäisi olo siitä, että asia on jäänyt käsittelemättä. Muuten opettajan ja oppilaan välille voi syntyä jännitettä. Asia käsiteltiin kuitenkin vasta, kun opettaja oli itse rauhoittunut, jotta hän hallitsi tunteitaan.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallitsemista pidettiin arvokkaana oman jakamisen kannalta. Haastateltavat tiedostivat omia vahvuuksiaan vuorovaikutuksessa ja osasivat hyödyntää niitä. Toisaalta todettiin, ettei taitojen hallitseminen aina auta. Oli puhetta oppilaasta, jonka kanssa ei saatu kehitystä aikaiseksi ja sen tunteen hyväksyminen oli todella vaikeaa.

*"Siinä oli ehkä tunnetaitojen suhteen se tunteen kanssa eläminen et tää ei tuu ratkaisua ja tää ei ehkä selvästi liikahda eteenpäin." [H2]*

Eräs haastateltava toi esille mielenkiintoisen näkökulman ongelmanratkaisukykyä haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa riippuen oppilaan sukupuolesta. Haastateltava on itse mies ja koki tämän edukseen poikien riitojen selvityksessä. Hän sanoi osaavansa samaistua heihin paremmin. Tyttöjen ongelmiin hänen oli taas vaikeaa päästä sisälle, sillä hän ei kokenut ymmärtävänsä



heitä. Haastateltava osasi selvittää molempien ongelmia omalla lähestymistavallaan, mutta poikien kanssa tämä oli huomattavasti helpompaa.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen nimeämiseen vaikutti opettajan oma koulutus ja kokemus. Jos opettaja oli käynyt paljon kursseja ja koulutuksia taitoihin liittyen, hän osasi erotella niitä runsaasti. Silloin nostettiin esiin omien sekä lasten tunteiden säätelyn. Esille otettiin myös tunteiden nimeämisen taito oppilaan ollessa tunnekuohussa. Tilanteesta irtauduttiin auttamalla oppilasta nimeämään omia tunteita ja siirtämällä oppilaan ajatuksia muulle.

*“Esimerkiksi tänään sanoin yhdelle nuorelle kaverille että mä ymmärrän, että sinua harmittaa tosi hyvin mut vedetään vähän henkeä ja katsotaan tonne ikkunasta ulos ja miettään vähän viikonloppua et niinku auttaa sitä lasta säätämään tunnetta.” [H2]*

# 5 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

## 5.1 *Pohdintaa tutkimuksesta*

Tässä tutkimuksessa tarkoitukseni oli selvittää luokanopettajien kokemuksia vuorovaikutuksesta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Selvitin opettajien tunteita vuorovaikutuksessa, toimintatapoja sekä tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Tavoitteenani oli ennen kaikkea tuoda esiin lisää toimintatapoja puuttua haastavasti käyttäytyvien oppilaiden toimintaan ja herättää tietoisuutta opettajien tunteista vuorovaikutuksessa heidän kanssaan. Tarkastelen myös tunne- ja vuorovaikutustaitojen vaikutusta vuorovaikutukseen opettajan ja oppilaan välillä.

Tutkimusta tehdessäni huomasin, että opettajat kohtaavat haastavasti käyttäytyviä oppilaita lähes päivittäin ja tilanteet aiheuttavat heissä monenlaisia tunteita. Toiminta oppilaiden kanssa koettiin hyvin haastavaksi ja uuvuttavaksi. Käytöksen tiheä toistuvuus aiheutti opettajissa paljon tunteita etenkin ärtymyksen, pettymyksen ja syyllisyyden skaalalta. Mielenkiintoista oli huomata, että negatiivisia tunteita koettiin näin paljon hyvistä tunne- ja vuorovaikutustaidoista sekä monipuolisista toimintatavoista huolimatta. Tämä johtui tulkintani mukaan siitä, ettei kertomuksen oppilaalle ollut vielä suunniteltu strukturoitua toimintaa tai opettajalla oli päivän aikana alhainen vireystila. Vireystilan ollessa alhainen, opettajat eivät hallinneet tunteitaan samalla tavalla ja oppilaan häiritsevä käytös muutti opettajan normaalia toimintatapaa. Kun opettaja toteutti toimivaa struktuuria oppilaan kanssa ja hänen oma vireystilansa oli normaalin tasolla, tunteet sijoittuivat enemmän positiivisten tunteiden skaalalle. Positiivisia tunteita lisäsi pitkä työkokemus, joka loi varmuutta omaan tekemiseen.

Jaottelin erilaiset tavat puuttua haastavasti käyttäytyvien oppilaiden toimintaan fyysisiin keinoihin, kielellisiin keinoihin, ennaltaehkäisyyn sekä yhteistyöhön ja tukiverkoston. Näissä opettajat hyödynsivät strukturoitua sekä strukturoimattomaa toimintaa, jotka täydensivät toisiaan opettajan arjessa. Toimintatapojen ol-

lessa hyvin strukturoituja, oppilaan käytöksessä tapahtui kehitystä ja tunteet olivat positiivisempia. Kun toimintatavat olivat strukturoimattomia tai suunnitellusta systeemistä ei pidetty kiinni, kehitystä ei tapahtunut ja opettajien tunteet sijoittuivat negatiivisten tunteiden puolelle. Ensisijaisen tärkeää on jatkaa struktuuria säännöllisesti, sillä se vaikutti tutkimuksessani oppilaan käytöksen lisäksi myös opettajan tunteisiin.

Tärkeintä toimintatavoissa oli tuntea oppilas hyvin ja löytää juuri hänelle toimiva strukturoitu toimintatapa. Jos opettaja ei tunne oppilasta tai hän ei tiedä mistä oppilaan käytös johtuu, oppilaalle on hyvin vaikea löytää toimivaa toimintatapaa. Strukturoidun toimintatavan löytäminen oli joidenkin oppilaiden kohdalla hyvin työlästä ja joidenkin kohdalla niitä ei löydetty ollenkaan. Silloin opettajat kokivat paljon avuttomuutta, epävarmuutta ja turhautumista. Toimintatavan löytyessä opettajan tunteet neutralisoituivat ja käytöstä saatiin muutettua. Tämä vaati opettajalta hyvin paljon aikaa ja resursseja. On hyvä huomioda, että uudessa vuorovaikutustilanteessa toimintatapaa ei välttämättä löydetä heti ja on mahdollista, että negatiivisia tunteita koetaan pitkään.

Strukturoidun toimintatavan löytäminen riippui paljon oppilaasta, sillä kaikilla oli omat haasteensa. Usein apua saatiin yhteistyöstä ja opettajan tukiverkostoista. Tuloksissa esille noussut yhteisopettajuus, on todettu aiemminkin hyväksi keinoksi hallita oppilaiden käytöstä. Opettajilla on silloin paremmat mahdollisuudet hyödyntää erityisosaamistaan ja se tukee integraatiota. (Saloviita, 2009, s. 51–52.) Muiden aikuisten tuki vei opettajan omaa pelkoa tilanteesta pois ja se auttoi näkemään tilanteen uudesta näkökulmasta. Oppilaat lähetettiin tarvittaessa erityisopettajan pienryhmään, jossa he saivat paljon huomiota ja tukea, mikä rauhoitti heitä. Opettajat hyötyivät välittömästi muiden tuesta, sillä opettaja pystyi keskittyä koko luokkaan eikä vain yhteen oppilaaseen. Opettajilla olisi hyvä olla aina toiset silmäparit luokassa, kun siellä on haastavasti käyttäytyvä oppilas. Tämä edistäisi opettajien omaa hyvinvointia vähentäen negatiivisia tunteita.

Tässä tutkimuksessa ennaltaehkäisy nousi tehokkaimmaksi toimintatavaksi haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Tämä tulos vahvisti Saloviidan (2014) sekä Froidurotin ja Klemolan (2015) tutkimusten tuloksia. Saloviidan tutkimuksessa ennaltaehkäisyn keinoiksi lueteltiin hyvät suhteet oppilaisiin, selkeät odotukset oppilaille sekä hyvä ja motivoiva opetus. (Saloviita, 2014, s. 12, 25–26.) Omassa tutkimuksessani ennaltaehkäisy sisälsi monia vaikuttavia tekijöitä

liittyen myös opettajan ja oppilaan väliseen suhteeseen, jonka lisäksi merkityksellisiä tekijöitä olivat opettajan tietotaito sekä koko luokan toimintatavat. Tärkein asia ennaltaehkäisyssä oli tuntea oppilas, jotta hänelle voitiin suunnitella oma henkilökohtainen struktuuri.

Toinen merkityksellinen huomio ennaltaehkäisyssä oli opettajan oman kokemuksen sekä reflektoinnin merkitys. Reflektointi voidaan nähdä jopa merkittävämpänä kuin opettajan kokemus, sillä oman toiminnan reflektointi on se, mikä kehittää toimintaa. Toisaalta mitä enemmän kokemusta on, sitä enemmän uran aikana on ehditty reflektoida vuorovaikutustilanteita. Jos opettaja ei reflektoi toimintaansa, kokemus ei kehitä häntä. Reflektoinnin tukena toimi opettajan oma kouluttautuminen, mikä kasvatti opettajan tietotaitoa. Opettajan toiminnan kehittyminen haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa on pitkälti opettajasta itsestään kiinni.

Opettajan viestintätyyli vaikutti siihen, miten opettajan tunneilla käyttäydyttiin. Opettajan ollessa avoin, rehellinen ja helposti lähestyttävä, haastavasti käyttäytyvien oppilaiden käytöstä hallittiin paremmin. Laursenin (2006) sekä Jonesin ja muiden (2013) tutkimus yhtenee tämän tuloksen kanssa. Opettajien ollessa lämpimiä, innostavia sekä rauhallisia, oppilaat saatiin oppimaan paremmin (Laursen, 2006, s. 10) ja heillä oli paremmat valmiudet kohdella haastavia oppilaita herkästi (Jones ja muut, 2013). Vuorovaikutuksen voidaan nähdä tutkimuksessani olevan tehokkaampaa opettajan lähestymistavan ollessa rauhallinen ja kärsivällinen. Ilman näitä taitoja tilanteesta menetetään helposti hallinta ja joudutaan itse tunnekuuhuun. Tunteiden säätely osoittautuikin tutkimuksessa erittäin merkitykselliseksi taidoksi haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot tekevät vuorovaikutuksesta sujuvampaa.

Opettajien kokemus koulutuksen olemattomuudesta yhteni aiemman tutkimuksen kanssa (Ojala, 2017). Jokainen haastateltava kertoi, ettei opettajan koulutuksen aikana ole saanut minkäänlaista koulutusta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimimiseen. Tutkimukseni todisti, että näissä tilanteissa koetaan varsinkin uran alkuaikoina suurta epävarmuutta omasta toiminnasta, sillä aiempaa kokemusta tai toimintatapoja ei ole. Ennakoinnin vuoksi, olisi tärkeää aloittaa opettajien valmistaminen työelämään jo opettajan koulutuksen aikana. Taitojen opetteluun voi muutoin mennä vuosia ilman minkäänlaista pohjatyötä.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen erittely oli haastateltavilla paikoin hankalaa. Kaikki opettajat tiedostivat niiden tärkeän roolin vuorovaikutuksessa haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa, mutta niitä ei osattu eritellä kuin muutama. Tästä poikkeuksena haastateltava, joka mainitsi käyneensä useita koulutuksia aiheeseen liittyen. Jos olisin keskittynyt enemmän tähän aiheeseen, olisin voinut kysellä tarkempia kysymyksiä keskittyen teemaan ja mahdollisesti saanut enemmän informaatiota. Tarkoitukseni oli tässä tutkimuksessa kuitenkin saada kokonaisvaltaista kuvaa opettajien kokemuksista, eikä keskittyä vain tähän yhteen teemaan.

Tutkimuksessa ilmeni opettajien suuri vastuu vuorovaikutuksesta lapsen kanssa, mikä korostui opettajien tunne- ja vuorovaikutustaidoissa. Lapselta ei voi olettaa samanlaisia taitoja kuin aikuiselta. Tämä vastuu tuntui opettajista rasakalta, mutta se on aikaisemman tutkimuksen mukaan opettajan tehtävä. Opettajat auttoivat oppilaita rauhoittumaan ja siirtämään heidän ajatuksiaan muualle. Lapsuus on aikaa, jolloin opetellaan sietämään omia vahvoja tunteita ja silloin aikuisen rooli on tärkeä niiden opettelussa (Cacciatore, 2008, s. 118). Tämä toimi tutkimuksessani kielellisenä keinona vuorovaikutuksessa. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen hallitsemisesta on paljon hyötyä tilanteen lopputuleman kannalta, sillä sitä hallitaan paremmin.

Kaiken kaikkiaan tunteiden kokeminen, toimintatavat sekä tunne- ja vuorovaikutustaidot ovat paljon opettajasta itsestään sekä kyseessä olevasta oppilaasta kiinni. Jokainen opettaja ja oppilas ovat yksilöitä eikä vuorovaikutustilanteet ole siksi koskaan identtisiä. Aikaisempi tutkimus vahvistaa tätä tulkintaa. Talalan (2019, s.108) mukaan henkisesti kuormittavat tilanteet ovat kiinni opettajan omista tulkinnoista ja uskomuksista. Oppilaan haastava käytös voi tutkimukseni mukaan tuntua opettajasta haastavalta, jos hänellä ei ole valmiita toimintatapoja tai mieliala on jo valmiiksi alhainen. Se voi myös tuntua helpolta ja palkitsevalta, jos vanhat toimintamallit toimivat. Jokaisessa kohtaamisessa on läsnä molempien osapuolten historia, siksi sama tilanne voidaan kokea monella eri tavalla (Talala, 2019, s.108).

Jatkotutkimusehdotuksena voitaisiin keskittyä enemmän opettajien tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Uutta pintaa toisi vertailu eri sukupuolten välillä tai uran eri vaiheissa olevien opettajien kesken. Tutkimuksen avulla voitaisiin selvittää

tarkemmin, millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja opettajien tulisi kehittää tilanteiden ennaltaehkäisyä ajatellen. Tutkimukseeni osallistunut mies oli ainoa, joka nosti sukupuolen vaikutuksen esiin vastauksessaan. Tämä antoi pohdinnan aiheita siihen, onko kokemus erilainen miehillä ja naisilla.

Toinen jatkotutkimusehdotus kohdistuu siihen, miten haastavasti käyttäytyvän oppilaan ikä vaikuttaa valittuun toimintatapaan. Haastattelun aikana kysyin täydentävänä kysymyksenä aiheesta ja kaikki haastateltavat kertoivat iän vaikuttavan esimerkiksi siihen, mitä lapsille voi puhua ja miten. Uudessa tutkimuksessa voitaisiin keskittyä vertailemaan alkuopetuksen ja ylimpien luokkien eroja. Opettajien kokemusten vertailu toisi tutkimuskentälle entistä sovelletumpaa tietoa toiminnasta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa.

Kolmas ehdotukseni kohdistuu opettajien tunteisiin. Olisi mielenkiintoista tietää, miten esimerkiksi sukupuoli vaikuttaa tunteiden ilmenemiseen tai siihen, miten tilanteet ylipäättään koetaan.

## *5.2 Tutkimuksen luotettavuus*

Tutkimuksen luotettavuus on Tuomen ja Sarajärven (2018, s. 16) mukaan erittäin oleellinen osa tutkimuksen raportointia. He nostavat tutkimuksen luotettavuuskysymyksenä esiin pohdinnan siitä, mitä kaikkea raportissa tulisi olla, jotta se on luotettava. Luotettavuuden arvioinnissa tulisi heidän mukaansa muistaa huomioida tutkimuksen kohde ja tarkoitus, oma sitoumus, aineiston keruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineiston analyysi sekä tutkimuksen raportointi (Tuomi & Sarajärvi, 2018, s. 122–123). Seuraavaksi esittelen, miten olen huomioinut näitä kohtia tutkimuksessani.

Haastattelun aikana käsiteltiin vain tutkimuksen kannalta oleellisia aiheita ja kaikki kysymykset täydensivät jollain tavalla tutkimustani. Annoin jokaiselle haastateltavalle tilaa vastata vapaasti, enkä puhunut heidän päälleen tai koittanut viedä heidän ajatuksiaan haluamaani suuntaan. Toimin itse hyvin neutraalisti, jotta omat reaktioni eivät vaikuttaisi haastateltavien vastauksiin. Haastattelun aikana pidin huolen ajankulusta ja jokaista haastateltavaa haastateltiin yhtä kauan.

Tutkimuksen luotettavuuden kannalta olisi ollut optimaalista, jos kaikki haastateltavat olisivat olleet yhtä kauan työelämässä. Haastateltavia hankkiessa

huomasin kuitenkin, ettei monilla pitkään työssä olleilla opettajilla ollut kiinnostusta osallistua kandidaatin tutkielman toteuttamiseen. Tämä oli minulla etukäteen tiedossa, mutta halusin ottaa riskin viitaten siihen, että tämä tutkimusaihe kiinnosti itseäni hyvin paljon. Olin sitoutunut tähän aiheeseen ja sitä oli mielekästä toteuttaa. Kaksi haastateltavaa olivat olleet reilu 20 vuotta työelämässä, joten kokemusta ja erilaisia tapauksia heille oli kertynyt uran aikana runsaasti. Kolmannella haastateltavalla oli kertynyt runsaasti kokemusta vuorovaikutuksesta kuu- den opetusvuoden aikana, vaikka tapauksia olikin hieman suppeammin kuin muilla haastateltavilla. Kaikki haastateltavat olivat olleet kuitenkin useamman vuoden työelämässä, eikä näin ollen olleet uran alkumetreillä.

Opettajien kertomat tilanteet sijoittuivat uran eri vaiheisiin, joten on mahdollista, ettei kaikkea muistettu selkeästi. Opettajat kuitenkin kertoivat, että vaikka osa omista sanoista voi vuosien mittaan unohtua, tunnetila jää vahvasti mieleen, eikä kokemus häviä. Opettajat kertoivat mielellään kokemuksistaan, joten vähäsanaisuutta ei ilmennyt. Olin varautunut myös siihen, että saadessani suppean aineiston, pyytäisin vielä yhtä varalla ollutta opettajaa haastateltavaksi. Koke- mukset olivat opettajille hyvin tunnepitoisia, mutta he jakoivat niitä mielellään tästä huolimatta. Haastateltavat olivat hyvin avoimia, minkä uskon vaikuttaneen positiivisesti tuloksiini.

Pyysin haastateltavia miettimään 2—3 kokemusta haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa, joista he haluaisivat kertoa tarkemmin haastattelussa, mutta en määritellyt kokemusten ajankohtaa. Silloin opettajat valitsivat omien sano- jensa mukaan kertomuksia, jotka olivat heille itselle kaikista tunnesidonnaisimpia. Jokainen haastateltava totesi taitojensa ja itsevarmuuden kehittyneen kokemuk- sen myötä, mikä saattoi olla syynä siihen, että opettajat valitsivat kertomuksia myös vuosien takaa, jolloin kokemusta ei vielä ollut yhtä paljon. Yli puolet haas- tateltavien kertomuksista oli kuitenkin viimeisen viiden vuoden ajalta, joten koen saaneeni luotettavia tuloksia.

Kaiken kaikkiaan tutkimuksen eri vaiheet ovat toteutuneet onnistuneesti ja tieteellisiä lähtökohtia noudattaen. Aineistonkeräys ja aineiston analyysi tuottivat mielenkiintoisia tuloksia ja niitä on tulkittu monipuolisesti eri tutkimuksiin verraten. Johdanto ja teoreettinen viitekehys luovat hyvää pohjaa tutkimuksen tuloksille ja tutkimus on pyritty jäsentämään alusta loppuun selkeästi.

## 6 LÄHTEET

- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus: Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. PS-kustannus.
- Cacciatore, R. (2007). *Aggression portaat: Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus.
- Cipani, E. (2011). Decoding challenging classroom behaviors : what every teacher and paraeducator should know!. Charles C. Thomas.
- Eskola, J. & Suoranta, J. (2008). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Eskola, J. (2010). Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s.179—189). PS-kustannus.
- Eronen, A., Syrjäläinen, E., & Värri, V. (2007). *Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin*. Tampere University Press.
- Fibæk Laursen, P., & Kontturi, K. (2006). *Aito opettaja*. Finn Lectura.
- Froidurot, M. & Klemola, H. (2015). ”*Kaikki kohtaamiset jättävät jäljen*”. *Erytisopettajien toimintatavat haastavissa vuorovaikutustilanteissa*. [pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. LK-kirjat.
- Gudson, P. (2017). *Tunteet-sanakirja*. Petri Pellinen.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2014). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Gaudeamus.
- Jennings, P. A. Rasku-Puttonen, H. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*.  
<https://doi.org/10.3102%2F0034654308325693>



- Jones, S. M., Bouffard, S. M. & Weissbourd, R. (2013, tammikuu). *Educators' social and emotional skills vital to learning*. Phi Delta Kappan. <https://journals-sagepub-com.libproxy.tuni.fi/doi/pdf/10.1177/003172171309400815>
- Kauppila, R. (2000). *Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot*. PS-kustannus.
- Kiviniemi, K. (2001). Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. ja Valli, R. (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. PS-kustannus.
- Kiuru, N., Laursen, B., Aunola, K., Zhang, X., Lerkkanen, M-K., Leskinen, E., Tolvanen, A. & Nurmi, J-E. (2016). Positive teacher affect and maternal support facilitate adjustment after the transition to first grade. *Merrill-Palmer Quarterly*, 62 (2), 158—178.
- Kohonen, I., Kuula-Luumi, A. & Spoof, S-K. (2019). Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarvointi Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. *Tutkimuseettisen neuvottelukunnan julkaisuja* (3) 1—68.
- Lahtinen, A. ja Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.
- Laine, T. (2001). Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 25—27). PS-kustannus.
- Laitinen, T. (2018). *Oppilaan haastava käyttäytyminen: määritelmien, syiden ja vaikuttamisen keinojen tarkastelua erityisesti Timo Saloviitaa tulkiten* [pro gradu –tutkielma, Tampereen yliopisto]. Trepo.
- Lanas, M. (2011). *Smashing potatoes – Challenging student agency as utterances*. Juvenes Print.
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50, 370—396.
- Ojala, T. (2017a). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia* [väitöskirja, Jyväskylän yliopisto]. JYX-julkaisuarkisto.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014)*. Opetushallitus.

- Pakarinen, E., Lerkkanen, M-K., Poikkeus, A-M. & Rasku-Puttonen, H. (2013).  
Oppimista ja motivaatiota edistävä opettaja—oppilasvuorovaikutus.  
Teoksessa K. Pyhältö & E. Vitikka (toim.) *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. Opetushallitus.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (2005). Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Vastapaino.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.
- Saloviita, T., Lehti, S., Reinikainen, E., Sigfrids, A., Salo, P., Hamarus, P., Lahtinen-Salila, I., Lahtinen-Leinonen, M., Lairio, S., & Leino, S. (2009). *Meidän koulu: keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus.
- Sigfrids, A. (2009). Viihtyisä ja turvallinen koulu. Teoksessa T. Saloviita (toim.), *Meidän koulu: Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen* (s.92-92). PS-kustannus.
- Tainio, L. (2007). *Vuorovaikutusta luokkahuoneessa. Näkökulmana keskusteluanalyysi*. Gaudeamus.
- Talala, M. (2019). *Psyykkisesti oireileva oppilas*. PS-kustannus.
- Tikkanen, T. (2020). Vuorovaikutustaidot ovat opettajan paras turva. *Opettaja-lehti*. Julkaistu: 13.08.2020.  
<https://www.opettaja.fi/tyossa/vuorovaikutustaidot-ovat-opettajan-paras-turva/>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi.
- Virtanen, M. (2015). *Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle*. PS-kustannus.
- Yli-Luoma, P. (2003) *Hyvä opettaja*. International Multimedia & Distance Learning.