

*”Open pitää osoittaa välittävänsä oppilaasta”*

Luokanopettajien keinoja haastavan käyttäytymisen ehkäisemiseen ja vuorovaikutus-  
suhteen edistämiseen

Senni Välimaa

Pro gradu- tutkielma

Luokanopettajan koulutusohjelma

Lapin yliopisto

Syksy 2024

Lapin yliopisto, Kasvatustieteiden tiedekunta

Työn nimi: ”Open pitää osoittaa välittävänsä oppilaasta”. Luokanopettajien keinoja haastavan käyttäytymisen ehkäisemiseen ja vuorovaikutussuhteen edistämiseen

Tekijä: Senni Välimaa

Koulutusohjelma/oppiaine: Kasvatustiede/luokanopettaja

Työn laji: Pro gradu -tutkielma

Sivumäärä: (65) + 1 liite

Vuosi: 2024

### **Tiivistelmä**

Tämän pro gradu- tutkielman tarkoituksena on selvittää luokanopettajien käsityksiä siitä, mitä on oppilaan haastava käytös ja miten sitä voi ehkäistä. Toisena tarkastelukohteena on luokanopettajien käsityksiä hyvästä vuorovaikutussuhteesta oppilaan kanssa, ja sen edistämisestä. Tutkielman aiheisto kerättiin sähköisenä kyselylomakkeena. Olen valinnut fenomenografian tutkimukseni metodiksi. Sen lähtökohtana ovat ihmisten käsitykset. Tutkielman luotettavuus rakentuu huolellisesti valitulle lähdekirjallisuudelle sekä tutkimusprosessin eri vaiheiden tarkalle kuvaamiselle.

Tutkielman viitekehyksessä avaan aluksi oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Tämän jälkeen avaan opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Teoreettinen viitekehys pohjautuu aiempiin aiheesta tehtyihin tutkimuksiin. Tutkimusasetelma vaikuttaa siihen, mistä näkökulmasta aihetta tutkitaan. Tutkimuksessani tarkastelen opettajan näkökulmia aiheista. Henkilön subjektiiviset käsitykset ja kokemukset vaikuttavat aina käsitteen määrittelyihin.

Tutkielman tulosten mukaan haastavaa käyttäytymistä on asetettujen sääntöjen rikkominen ja toiminen vastoin opettajan ohjeita. Vuorovaikutussuhdetta edistäviä tekijöitä ovat muiden muassa kunniointava kohtaaminen ja kommunikaatio. Opettajan aito läsnäolo koululuokassa ja positiivinen vahvistaminen koettiin luokanopettajien mielestä keskeisiksi tekijöiksi ehkäistä oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Nämä samat tekijät esiintyivät myös vuorovaikutussuhteen edistämisen keinoissa. Tutkielma vahvistaa omalta osaltaan aiempien tutkimusten käsityksiä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen tärkeydestä, ja on huomattava, että opettajan toiminta erilaisissa tilanteissa vaikuttaa vahvasti opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen kehittymiseen.

**AVAINSANAT:** haastava käyttäytyminen, vuorovaikutus, koululuokka, oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhde, hyvä vuorovaikutussuhde, pedagogiikka, positiivinen vahvistaminen, fenomenografia

# Sisällys

1 Johdanto .....	5
2 Oppilaan haastava käyttäytyminen.....	8
2.1 Haastavan käyttäytymisen ehkäiseminen .....	10
2.2 Tunnetaitojen merkitys haastavaan käyttäytymiseen .....	12
3 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde .....	15
3.1 Vuorovaikutus .....	15
3.2 Opettaja hyvän vuorovaikutussuhteen edistäjänä.....	16
4 Tutkimuksen toteutus.....	19
4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkielman tarkoitus.....	19
4.2. Laadullinen fenomenografinen tutkimus.....	20
4.3 Aineistonkeruu .....	22
4.4 Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat .....	23
4.5 Aineiston analyysi .....	24
5 Tutkimustulokset.....	35
5.1 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen .....	35
Sääntöjen noudattamattomuus .....	35
Fyysinen ja verbaalinen ilmeneminen .....	37
Oppilaan erilaiset haasteet .....	38
5.2 Haastavan käyttäytymisen ehkäisemisen keinot .....	39
Positiivinen pedagogiikka.....	39
Rutiinit ja järjestys.....	40
Eriyttäminen ja oppimisen tuen muodot.....	42
Yhteistyön eri muodot .....	43
5.3 Hyvän vuorovaikutussuhteen tekijöitä opettajan ja oppilaan välillä.....	44
Opettajan persoonallisuus .....	45
Luottamuksellisuus ja rehellisyys.....	45
Huumori.....	46
Kommunikaatio .....	47
Molemminpuolinen kunnioitus.....	48
5.4 Keinoja edistää hyvää vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä.....	49

Läsnäolo ja aito kohtaaminen .....	49
Oppilaantuntemus ja yhteistyö kodin kanssa.....	50
Yhteinen tekeminen ja positiivinen vahvistaminen.....	51
Kasvatukselliset rajat .....	52
Aikaa ja tilaa oppilaalle .....	53
6 Johtopäätökset ja pohdinta .....	54
6.1 Johtopäätökset .....	54
6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys .....	55
6.3 Pohdinta.....	58
LÄHTEET .....	60
LIITTEET .....	66

# 1 Johdanto

Tänä päivänä lasten ja nuorten haastava käyttäytyminen sekä mielenterveydelliset häiriöt ovat kasvussa. Lapset viettävät suuren osan elämästään koulumaailmassa, ja opettaja voi olla joillekin lapsille tärkeä aikuinen. Koulumaailmassa oppilaan tulisi tuntea itsensä osaavaksi ja hyväksytyksi. Oppilaan tulee voida luottaa opettajaansa, ja mielestäni turvallinen ja hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä on erityisen tärkeää, sillä se vaikuttaa oppilaan itsetuntoon, oppimiseen ja sitä kautta myöhemmin elämässä pärjäämiseen.

Tutkimuksen tavoitteena on eritellä luokanopettajien käsityksiä siitä, millainen on hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä sekä sen yhteydestä oppilaan haastavaan käytökseen. Pysin kartoittamaan opettajien näkökulmasta sitä, miten luokanopettajat kuvaavat hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa, ja millaisia keinoja heillä on edistää sitä. Aluksi tarkastelen luokanopettajien käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä ja sen ehkäisemisen keinoja. Tämän jälkeen tarkastelen heidän käsityksiään hyvästä vuorovaikutussuhteesta oppilaan kanssa ja sen edistämisen keinoja. Tutkielmani aihe sitoutuu hyvin tiiviisti opetuksen työkentälle. Luokanopettajien ammatti vaatii yhä enemmän opettajalta erilaista osaamista, joten kaikenlainen työtä helpottava tutkimus tukee ja lisää tutkielmani aiheen ajankohtaisuutta ja oleellisuutta.

Mielestäni hyvät vuorovaikutustaidot ovat opettajana toimimisen kannalta tärkeitä. Aion itse tulevaisuudessa olla yhdenvertainen ja kannustava opettaja. Koen täten minulla olevan tärkeimmät avaimet luokan ilmapiirin ja hyvän oppimisympäristön luomiseen. Tähän vaikuttaa olennaisesti opettajan ja oppilaan toimiva vuorovaikutussuhde. Lähdän liikkeelle siitä näkemyksestä, että opettajan hyvät vuorovaikutustaidot ovat tärkeitä lapsen oppimisen ja kasvun kannalta sekä ennen kaikkea interventiona haastavalle käyttäytymiselle.

Peruskouluissa keskeisimpänä opettajien kokemana pulmana on oppilaiden haastava käyttäytyminen (Saloviita 2014). Kuten Aronen ja Lindberg (2016) toteavat, käytöshäiriö on lapsuuden ja nuoruuden yksi yleisimpiä diagnosoitavia häiriöitä. Suomessa tällä diagnoosilla on noin 3–8 % oppilaista. Oppilaan haastavaan käyttäytymiseen on puututtava tehokkaasti ja mahdollisimman varhain. On todennäköistä, että luokanopettaja kohtaa työssään käytöshäiriöisen oppilaan, mikä vaatii opettajalta ammattitaitoista pedagogiikkaa. (Elvén 2016.)

Opettajien hyvien keinojen myötä on ratkaisevaa puuttua tilanteisiin siten, ettei epähuomiossa vahvista käytöshäiriöisen oppilaan ei-toivottua käyttäytymistä. Siksi on tärkeää, että opettajat tunnistavat ja ovat tietoisia käytöshäiriöisestä oppilaasta. Tällöin myös heidän kanssaan toimiminen on helpompaa ja oppilas tulee paremmin tuetuksi. (Saloviita 2014.) Opettajat pitävät tärkeänä lisäkoulutuksen tarpeena saada keinoja toimia käytöshäiriöisten oppilaiden kanssa. Opettajien käyttämistä keinoista koululuokassa sekä niiden hyödyllisyydestä yleisesti ei ole olemassa riittävästi tutkimustietoa. Kuitenkin varhainen turvallinen ja toimiva vuorovaikutus sekä positiivinen vahvistaminen koulussa ovat opettajan tärkeimpiä työkaluja kitkeä oppilaan haastavaa käyttäytymistä (Karppinen & Pihlava & Laajasalo 2016).

Tutkimusongelmanani tarkastelen luokanopettajien keinoja ehkäistä haastavaa käyttäytymistä sekä edistää vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen. Tarkastelen näiden välistä yhteyttä loppupohdinnassa. Olen rajannut tutkimukseni käsittelemään haastavaa käyttäytymistä alakoulussa, sillä opettajat kokevat sen yhdeksi pulmakysymykseksi tämän päivän opetustyössään, ja aihe puhuttaa ihmisiä myös julkisuudessa. (Esim. Palkoaho 2022; Nyman 2022; Grekula 2022.) Pedagoginen rakkaus ja pedagoginen auktoriteetti ovat keskeinen osa opettajuutta, ja näiden toteutuminen edellyttää myös toimivaa vuorovaikutussuhdetta oppilaan ja opettajan välillä (Määttä & Uusiautti 2012, 22–24).

Tässä tutkimuksessa opettajilla tarkoitetaan luokanopettajia, jotka toimivat peruskoulun alaluokilla haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kanssa. Käytän tästä käsitettä *koululuokka*. Lisäksi tutkimuksessa esiintyvät käsitteet *käytöshäiriö* ja *haastava käyttäytyminen*. Haastavaa käyttäytymistä käytetään synonyymina kaikille oppilaiden ongelmille, joista aiheutuu luokassa työrauhapulmia. Käsitteet eroavat toisistaan siten, että käytöshäiriö on diagnoosin alainen. Käytän tutkimuksessani kuitenkin kuvaavampaa käsitettä *haastava käyttäytyminen*, sillä tutkimukseni keskittyy löytämään keinoja kaikenlaisten haastavasti käyttäytyvien oppilaiden tukemiseen.

Tulevana luokanopettajana haluan selvittää, miten opettajan ja oppilaan hyvä vuorovaikutussuhde voi osaltaan vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen koululuokassa. Aihe on ajankohtainen ja relevantti, sillä sitä ei ole tutkittu juurikaan käytännön työssä. Opettajan tulee ammattilaisena ja aikuisena ottaa vastuu oppilaan hyvinvoinnista koulussa, ja pidän ensiarvoisen tärkeänä sitä, millainen vuorovaikutussuhteen laatu opettajan ja oppilaan välillä on. Ahosen (2017) mukaan vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä tulee rakentaa luottamukselliselle, lämpimälle ja kunnioittavalle pohjalle. Oppilaille on tärkeää tulla nähdyksi ja kuulluksi oikeudenmukaisesti.

Tämä pro gradu- tutkielma toteutettiin laadullisena fenomenografisena tutkimuksena. Fenomenografiassa pyritään tutkimaan ilmiöiden aiheuttamia erilaisia käsityksiä tutkittavasta aiheesta, jonka

pohjana toimii ihmisten kokemuksellisuus ja sen moninaisuus (Huusko & Paloniemi 2006). Tutkimuksessa erittelen luokanopettajien käsityksiä, joten fenomenografia on metodina oivallinen. Tutkimusaineiston keräsin sähköisenä kyselylomakkeena. Aineiston analysoinnissa hyödynnän fenomenografista analyysisovellusta mukaillen Huuskon ja Paloniemen (2006), Niikon (2003) sekä Kettusen (2021) esittämiä analyysivaiheita. Rajasin tutkimukseni alakouluikäisten oppilaiden opettajien kokemukseen, ja kohdensin kyselylomakkeen yhdelle alakoululle. Tämän tutkielman tavoitteena on antaa neuvoja ja keinoja toimia haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa sekä täten edistää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa etenkin vasta uransa alkutekijöissä olevalle opettajalle.

Aluksi tutkimuksessani pyrin luomaan teoreettisessa viitekehyksessä kuvaa oppilaan haastavasta käyttäytymisestä sekä opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta, ja niihin liittyvistä tekijöistä kokonaisvaltaisesti. Olen hyödyntänyt teoreettisessa viitekehyksessäni sovelletusti kandidaatin tutkielmani teoriaa haastavan käyttäytymisen osalta. Avaan tutkimuksessani oppilaan haastavaa käyttäytymistä ja vuorovaikutusta oppilaan ja opettajan välillä. Olen pyrkinyt hyödyntämään kattavasti kotimaista ja kansainvälistä tutkimusta aiheesta. Tutkimuksen toteutus ja aineiston analyysi avataan fenomenografista tutkimusotetta käyttäen. Loppuvaiheessa tutkielmaani esitän tulokset, johtopäätökset, tutkimuseettiset valinnat ja pohdintaa.

## 2 Oppilaan haastava käyttäytyminen

Käyttäytyminen on yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksen tulos. Käyttäytymishäiriöt ovat taas moninainen kirjo sellaista käyttäytymistä, jota ei yleisesti pidetä soveliaana. Haastava käyttäytyminen voidaan nähdä eräänlaisena haitallisena kehityskulkuna. Toivottu ja ei-toivottu käyttäytyminen perustuu yhteiskunnan asettamiin normeihin, joita tulee noudattaa esimerkiksi kouluympäristössä. Lapselle on erilaiset yhteiskunnallisesti hyväksytyt normit käyttäytymiselle kuin aikuiselle, sillä nykyään ymmärretään lapsen opettelevan käyttäytymistä. Tässä aikuinen on tärkein esimerkki. Haastava käyttäytyminen lapsella on usein toistuva ja pitkäaikainen epäsosiaalinen käyttäytymismalli, jossa ominaista on lapsen impulsiivisuus, aggressiivisuus ja uhmakkuus. Haastavan käyttäytymisen yleisyys on 3–8 % kaikilla lapsilla, ja esiintyvyys peruskouluikäisillä lapsilla on noin 5–10 %. (Karhu 2018, 10–18.)

Käytöshäiriöt vaikeuttavat lapsen toimimista sosiaalisessa ympäristössä ja suoriutumisessa. Lasten haastavaa käyttäytymistä esiintyy etenkin julkisissa instituutioissa, kuten varhaiskasvatuksessa ja perusopetuksessa. Käytöshäiriöiset lapset hakevat usein oikeutta käyttäytymiselleen. Käytöshäiriö on myös yleisin syy lasten ja nuorten hakeutumiselle psykoterapiaan. (Leiman 2007, 185–187.)

Tutkimuksessani keskitytään koululuokassa tapahtuvaan haastavaan käyttäytymiseen luokanopettajien kokemana. Tutkimukseni pääpainona on löytää keinoja ehkäistä haastavaa käyttäytymistä ja edistää vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen. Kuvaan käytöshäiriöistä oppilasta termillä ”haastavasti käyttäytyvä oppilas”

Oppilaan haastava käyttäytyminen kouluympäristössä nähdään ongelmallisena, sillä se häiritsee muita ympärillä olevia ihmisiä ja järjestettyä opetusta. Haastavan käyttäytymisen voidaan katsoa johtuvan inhimillisestä hädästä, jota nuori purkaa epäsosiaalisilla opituilla käytösmalleilla. Haastavaa käyttäytymistä koulussa on myös sellainen toiminta, joka rikkoo koulun järjestyssääntöjä. Tällainen käyttäytyminen voi lapsella olla itseään tai toisia vahingoittavaa toimintaa, joka voi ilmetä yksittäistapauksina tai pitkäkestoisena. Tällaista toimintaa voi olla esimerkiksi töniminen, kiusaaminen, haukkuminen, puhumattomuus tai äänekkyyys, motorinen levottomuus, vetäytyvyys ja solvaava kielenkäyttö. (Kerola 2017, 20–22; Fredriksson 2018, 240–250.)

Kouluikäisen riskitekijöitä haastavan käyttäytymisen ilmentymiseen koulussa voivat olla esimerkiksi opettajien moitteet (negatiivisuus), vaikeudet koulussa niin oppimisessa kuin vuorovaikutussuhteissa, luontaisen kaveripiirin hyljeksintä ja yhteydet rikollista toimintaa harrastavaan yhteisöön. Riskitekijät liittyvät toisiinsa, jos lapsen taustat tukevat tällaisia kehityskulkuja. Haastavaan käyttäytymiseen koulussa vaikuttaa myös lapsen myönteisen käyttäytymisen kehityskulun häiriintyminen muun muassa aiemmin esiteltyjen vuorovaikutuksellisten ja geneettisten tekijöiden kautta. Haastavassa käyttäytymisessä mallioppiminen on myös suuressa roolissa, ja lapsi on voinut omaksua haitallisen käyttäytymisen mallin lapsuutensa aikana. Myös muiden lapsen kehityksen osa-alueiden kehittymisen viivästys voi aiheuttaa haastavaa käyttäytymistä lapsella, esimerkiksi aggressiivisuutta ja huomion hakemista, koska lapsella ei ole muita keinoja puolustautua tai ilmaista tarpeitaan. (Fredriksson 2018, 237–242.)

Lievempiä ja yleisimpiä haastavan käyttäytymisen ilmentymiä koulussa ovat muun muassa oppitunnin häiritseminen toistuvasti, luokkakaverin kiusaaminen tai jokin sellainen toiminta, joka rikkoo koulun asettamia normeja tai sääntöjä. Haastavasta käyttäytymisestä koulussa tekee erityisen ongelmalliseksi sen, että se häiritsee muiden oppimista ja työrauhaa (Kiiski & Kärkkäinen 2011, 34–38). Oppilaan haastava käyttäytyminen vaikuttaa opettajaan negatiivisesti siten, että se vähentää työn mielekkyyttä ja lisää opettajien uupumusta. Opettajilla voi olla myös ongelmia luokan ja työrauhan hallitsemisessa käytöshäiriöiden vuoksi, ja näin tilanteesta kasautuu koko luokan yhteinen ongelma lumipallo-efektinä. (Saloviita 2014, 101–103.)

Lapsen haastavan käyttäytymisen syynä pidetään usein lapsen liittyviä ongelmia huomioimatta taustatekijöitä käytösoireen puhkeamisessa. Käytösoire puhkeaa koulussa yleensä opettajajohtoisesti, jossa opettajan toiminta tilanteessa saa oppilaan ärsyyntymään. Käytösongelman ratkaisemiseksi opettajan omalla toiminnalla on suuri rooli. Opettajan tulee reflektoida omaa käyttäytymistä suhteessa omiin odotuksiin oppilaan toiminnassa. Yleensä oppilaan käytösoire puhkeaa sellaisissa tilanteissa, jossa opettaja on yliarvioinut oppilaan kyvyn toimia. (Elvén 2016.) Oppilaan erilaisia kykyjä koetellaan päivittäin kouluarjessa, ja on opettajan tehtävä arvioida ja tuntea oppilas, jotta oppilaalla olisi mahdollisimman hyvä olla koulussa. Käytösoire puhkeaa koulussa siis sellaisilla lapsilla, joilla ei ole vielä riittäviä taitoja selvittää erilaisista tilanteista. Lapset ovat aina yksilöitä, ja jokainen heistä on harjoittelemassa arkeen liittyviä taitoja koulussa, ja siksi opettaja on siinä tärkein apu ja tuki. Opettajan tulee kehittää sellaisia interventioita kouluun, joilla voidaan välttää ainakin saman tilanteen toistuvuus. (Greene 2009, 60–61.) Hyvän vuorovaikutussuhteen ylläpito on olennainen osa toimivaa pedagogiikkaa.

## 2.1 Haastavan käyttäytymisen ehkäiseminen

Haastava käyttäytyminen koululuokassa on opettajien yksi suurimmista päänvaivoista (Elvén 2019). Oppilaiden käytösongelmiin on ensisijaisen tärkeää puuttua silloin, kun ongelmat ovat pieniä. Opettaja ei pysty vaikuttamaan lapsen tähän astisen elettyyn elämään muuten kuin siinä hetkessä koulumaailmassa, joten opettajan tulisi tarkastella omaa opetustaan ja olemustaan koulumaailmassa, esimerkiksi reflektoida sitä, miten antaa hyvää opetusta, joka tukee lapsen myönteistä oppimista ja kehitystä. (Saloviita 2014, 45.)

Käytösoire puhkeaa lapsella siksi, koska hän on mallioppimisen tai omaksumisen kautta löytänyt haastavan käyttäytymisen keinoksi selvitä vaikeasta tilanteesta. Lapsella ei ole keinoja, joten aikuisten on niitä annettava mahdollisimman paljon. Opettajan tärkeä työkalu on huolellinen oppilaan tuntemus, joka mahdollistaa varhaisen puuttumisen käytösoireluun. Varhainen puuttuminen merkitsee ongelmiin puuttumista heti, kun niitä havaitaan. Ei-toivottuun käyttäytymiseen esimerkiksi aggressiivisuuden muodossa on puututtava tiukasti ja heti, jotta lapsi ei saa vahvistusta haitalliselle käytökselleen. Varhaiseen puuttumiseen opettajan näkökulmasta kuuluu myös huolellinen ennaltaehkäisevä työ. Varhainen puuttuminen tai toiminta luo koulussa oppilaan toimintaan sellaisia interventioita, joilla pyritään vaikuttamaan oppilaan käyttäytymiseen. Tällaisia ovat muun muassa ryhmän tarkastelu, tuen tarpeiden arviointi ja moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen. (Saloviita 2014, 184–191; Huhtanen 2004, 43–44.)

Varhaisella puuttumisella pyritään myös ennakoimaan mahdollisia muita tulevia haasteita, ja pääroolissa siinä on asian esiin nostaminen silloin, kun huoli lapsesta herää ensimmäisen kerran. Varhainen puuttuminen on osa opettajan työn pedagogista ennakointia. Pedagogisella ennakoinnilla kartoitetaan oppilaan mahdollisia tarvittavia tukitoimia koulunkäyntiin, jotta käyttäytymisoireilua ei enää synnyisi. Oppilaan tilannetta tulee kartoittaa yhteistyössä koulun asiantuntijaryhmän ja huoltajien kanssa unohtamatta oppilasta itseään. Oppilaalla itsellään on myös suuri rooli asetettuihin tavoitteisiin pääsemisessä. Pedagogisessa ennakoinnissa lapselle asetetaan uudet osaamistavoitteet, ja esitetään keinoja niihin pääsemiseen. Pedagogisessa ennakoinnissa on käytettävä positiivisia ja motivoivia keinoja, jotta tavoitteet voidaan saavuttaa. Lapsen myönteisen itsetunnon kehitys on olennainen osa kehitystä parempaan. (Huhtanen 2004, 43–45; Huhtanen 2011; Saloviita 2014, 185–187.) Oppilaan vahvuuksien huomioiminen ja myönteinen palaute on elintärkeää uuden taidon oppimisen kannalta

(Karhu 2018, 43). Lapsen tulee saada onnistumisen kokemuksia, ja opettajan tulee niitä omassa opetuksessaan lapselle mahdollistaa (Greene 2009, 12–13).

Tutkimuksessa on hahmotettu haastavaan käyttäytymiseen puuttumisen keinoja, joita opettajat voivat käyttää työkaluina koulussa. Nämä interventiokeinot ovat kolmiportainen tuki, hyvän vuorovaikutussuhteen luominen niin oppilaan kuin oppilaan huoltajien kanssa sekä moniammatillisen yhteistyön hyödyntäminen. Moniammatillinen yhteistyö on Suvi Lakkalan ja Lauri Lantelan (2020) mukaan avainasemassa haastavasti käyttäytyvän oppilaan tukemisessa. Oppilaat ovat kaikki yksilöitä, ja esitellyistä keinoista on todettu olleen apua tukea käytöshäiriöisen oppilaan koulunkäyntiä. Interventioita käytetään joko yksin tai yhdessä, mutta niillä saavuttaa parhaimman hyödyn huomioimalla mahdollisimman monta tapaa tukea oppilasta. Yhteistyön tärkeänä osapuolena nähdään myös vanhemmat, joilla on arvokasta tietoa lapsen hyvinvoinnin tukemisessa. Moniammatillisuus on vuorovaikutusta, jossa eri ammattiryhmät luovat omalla osaamisellaan sellaista yhteistyötä, joka tukee avun tarpeessa olevaa oppilasta. (Lakkala & Lantela 2020, 237–240.)

Haastavan käyttäytymisen ehkäisemiseksi voidaan soveltaa Lakkalan ja tutkijakollegojen (2021) tutkimusta. Luokanopettajien työkenttä on jatkuvan muutospaineen alla, ja tulevaisuudessa opettajilta vaaditaan enenevässä määrin tiimityöskentelytaitoja. Yhteistyön kautta oppilaiden tuen tarpeet tulee paremmin huomioiduksi. Ammatillisuus ja hyvät vuorovaikutustaidot ovat ratkaisevassa roolissa hyvän yhteistyön toteutumiseksi. (Lakkala ym. 2021.)

Opettajalla on käytettävissä vaihtelevasti resursseja, joten on syytä kartoittaa mahdollisimman paljon tapoja tukea käytöshäiriöistä oppilasta. Resursseja ovat muun muassa erityisopettajan ja koulunkäynninohjaajan tuki ja tuen saantiin vaikuttaa aina sen hetkinen koulun tilanne. Käytöshäiriöitä ilmenee hyvin moninaisista syistä, ja toki syiden kartoittaminen on myös avainroolissa. Lakkala ja Lantela (2020, 237–250) ovat esittäneet, että taustatekijöistä huolimatta löydetyt interventiokeinot tukevat kaikenlaista haastavaa käyttäytymistä. On vain opettajan tehtävä luoda tärkeimmistä resursseista ja keinoista yksilöllistettyjä interventioita. (Lakkala & Lantela 2020, 237–250.)

Vuorovaikutussuhde ja haastava käyttäytyminen ovat käsitteinä usein monisyisiä. Usein luokanopettajat kokevat onnistumista työssään, jos he löytävät haastavaan tilanteeseen ratkaisun (Kerola & Sipilä 2017, 18). Opettajalla on olemassa moninaisia mahdollisuuksia ratkaista sellainen tilanne, joka aiheuttaa vaikeuksia luokahuoneessa (Saloviita 2014). Elina Harjunen (2002) toteaa, että esimerkiksi opettajan maltin menettäminen ja negatiivinen palaute haastavassa tilanteessa saattavat vaikeuttaa opettajan ja oppilaan välistä vuorovaikutussuhdetta. Tämä voi myös tuoda pulmia siihen, miten haastavan tilanteen voi ratkaista. Maltin menettämisen tilanteessa voi pyrkiä estämään

ennakoinnilla, paikalta poistumisella tai itsehallinnan kehittämällä. (Harjunen 2002, 308.) Johanna Mäki -Havulinna ja Kristiina Kydénin (2020) mukaan oppilas tulee kohdata aidosti ja lämpimästi omaa ammatillisuutta vaalien. Opettaja on ammattilainen, jonka velvollisuus on luoda luokahuoneesta turvallinen sekä asettaa selkeät kasvatukselliset rajat. (Mäki-Havulinna & Kydén 2020, 26.)

## 2.2 Tunnetaitojen merkitys haastavaan käyttäytymiseen

Aikuisella on vastuu säädellä lapsen voimakkaita tunnereaktioita. Opettajan olisi hyvä opettaa oppilaille sitä, miten raivostumista ja vihaa olisi hyvä käsitellä. Oppilaita olisi hyvä auttaa löytämään ratkaisuja siihen, miten toimia suututtavissa tilanteissa. Esimerkiksi oppilas voi hyödyntää erilaisia rauhoittumis- ja rentoutumisstrategioita (Laine 2005, 72–73.) Opettajan tulisi myös muistaa pysyä tilanteessa rauhallisena. Kärsivällisyyttä vaaditaan, jotta vuorovaikutussuhde edistyy. Opettajan on tärkeää huolehtia siitä, että oppilas saa vahvistusta tunnesäätelylleen. (Ahonen 2017, 16.)

Luokanopettajalla on ratkaiseva rooli kitkeä haastavaa käyttäytymistä koululuokassa. Oppilaiden haastavan käyttäytymisen kitkemiseksi tulisi tutkitun tiedon perusteella keskittyä positiiviseen vahvistamiseen eikä autoritääriseen ja rangaistuksia suosiviin menetelmiin. Positiivinen vahvistaminen lähtee liikkeelle ennaltaehkäisevästä toiminnasta. Tällaista on esimerkiksi välitön myönteinen huomio ja palaute. Muiden muassa Taina Laajasalo (2016) mallintaa seuraavien huomioiden kautta opettajien keinoja ehkäistä ennalta käytösongelmia luokassa: Ensinnäkin on tärkeää varmistaa, että jokainen oppilas saa enemmän myönteistä kuin kielteistä palautetta. Myönteisen palautteen antaminen voi olla haastavaa etenkin sellaisessa tilanteessa, kun oppilas rikkoo koulun sääntöjä. Opettajan olisi tärkeää olla sellaisissa tilanteissa sekä seuraamuksista päättäessä johdonmukainen. Tilanteessa riittää lyhyt palaute ja mahdollinen seuraamus, ja tässä vaiheessa opettajan tulee olla tarkkana siitä, muuttuuko oppilaan käytös. Heti, kun oppilaan käytös muuttuu toivottuun suuntaan, opettajan tulisi antaa toivotusta käyttäytymisestä välitön oppilaan käytökseen kohdistuva palaute. Opettajan tulisi olla esimerkkinä myönteiselle käyttäytymiselle, ja se edellyttää häneltä ystävällistä käyttäytymistä oppilaitaan kohtaan myös haastavissa tilanteissa. (Laajasalo 2016, 155 kts. kuvio.)

Positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen kouluissa (*positive behavior support*) on todettu tutkimusten perusteella tuottavan myönteisiä vaikutuksia oppilaiden keskuudessa sekä tukevan

oppilaiden prososiaalista käyttäytymistä. Positiivinen vahvistaminen perustuu suotuisan käyttäytymisen huomioimiseen, jolloin oppilaalle sanallistetaan ääneen oppilaan onnistumisia ja oppilas saa myönteistä palautetta silloin, kun oppilas toimii siten, kuin yhteisissä säännöissä on sovittu. Oppilaan on helpompi käyttäytyä toivotusti sekä noudattaa sääntöjä silloin, kun luokan ilmapiiri on avoin ja pelisäännöt sovittu yhteisesti, oppilaita kuunnellen. Laadukkaan ja onnistuneen positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen perustana on jokaisen koulun työntekijän sitoutuminen toimintamalliin. (Laajasalo 2016, 152–154.) Ratkaisevaa on, että opettaja reflektoi omaa käyttäytymistään pysyvästi kohtamaan oppilaat yksilöinä sekä hyväksymään eteen tulevat haastavat tilanteet (Laajasalo 2016, 153; Veenstra ym. 2014).

Tutkimusten perusteella niin Suomessa kuin kansainvälisestikin on osoitettu erilaisia keinoja tukea lasten tunnesäätelytaitoja ja myönteistä käyttäytymistä. Sosio-emotionaaliset taidot kehittyvät tiiviissä vuorovaikutuksessa lapsen ja häntä ympäröivän sosiaalisen ympäristön kanssa. Kasvatuksellisilla keinoilla voidaan tukea lapsen sosiaalisten taitojen kehittymistä, ja lapsen kasvuympäristö on siinä ensisijaisessa roolissa. Tunne- ja vuorovaikutustaitoihin viitataan myös opetussuunnitelmassa, ja tällöin niiden opettaminen on osittain myös luokanopettajan vastuulla. Hyvät tunne- ja vuorovaikutustaidot edistävät myös oppilaiden oppimista. (Perusopetussuunnitelma 2014; Ahonen 2017, 16–17; Stanulis & Manning 2002, 3–5; Steed 2011, 37–39.) Opettajien on tärkeää säädellä omia tunteitaan, sillä tämä vaikuttaa myös oppilaiden taitoihin tarkastella käyttäytymistään. Lapsen käyttäytyminen koetaan usein hankalaksi, jos sen katsotaan olevan normeista poikkeavaa ja hillitöntä. Itsesäätelytaidot kehittyvät lapsuudessa pitkään ja siksi voimakkaille tunnereaktioille tulee antaa myös tilaa, jotta ne kehittyvät oikeaan suuntaan. (Ahonen 2017, 19–20). Tunnereaktioiden itsesäätelytaidot kehittyvät yksilöllisesti, ja täten lapsella voi olla useita taustalla vaikuttavia tekijöitä. Tällaisia tekijöitä voivat olla esimerkiksi erilaiset kehitykselliset viivästymät ja haastava kasvuympäristö. Opettajien tulee tarkastella oman toiminnan merkitystä oppilaiden tunnetaitojen kehittymiseen. Esimerkiksi opettaja voi sanallistaa omia tunteitaan oppilaille. Konfliktissa jäävät negatiiviset tunneilmaisut usein voimakkaammin mieleen, kuin positiiviset. (Webster-Stratton 2003, 286–288; Laine 2005, 68.)

Aikuisen tehtävä on opettaa lasta sietämään epämiellyttäviä tunteita. Esimerkiksi opettaja voi opettaa oppilasta kohtaamaan tunteen jonkin välineen kautta ja sopia tunnereaktion käsittelyhetken rauhallisempaan ajankohtaan. Opettajalla on tärkeä rooli sanallistaa tunteita ääneen ja antaa oppilaalle merkityksiä tilanteissa syntyville erilaisille tunteille. Esimerkiksi opettaja voi lapsen tunnekuohun aikana ohjata lapsen huomion mielekkääseen tekemiseen, jotta tunnekuohu rauhoittuu.

Rauhoittumisen jälkeen tunnekuohua on hyvä käsitellä, jotta lapsi oppii keinoja käsitellä tunteitaan. (Lanas 2011, 59.)

Opettajan olisi hyvä pyrkiä tunnistamaan oppilaan vahvuuksia. Vahvuuksien tunnistaminen ja niiden hyödyntäminen opetuksessa tukevat vahvasti lapsen sosio-emotionaalisia taitoja ja oppimista. Vahvuuksien tarkastelun teoreettinen viitekehys pohjautuu itsemääräämisteoriaan sekä minäkäsitys-teoriaan (Lappalainen, Hotulainen, Kuorelahti & Thuneberg 2008; Ryan & Deci 2002; Harter 1999). Nykyään oppimisen uskotaan olevan tehokkainta myös silloin, kun opettajat pyrkivät omalla toiminnallaan vähentämään oppilaiden stressin ja pelon tunteita luomalla myönteisen ja sallivan oppimisympäristön. Tunteiden säätelyn kyvyn on havaittu tutkimuksissa nostavan oppimistuloksia, ja vähentävän oppiaineita kohtaan kohdistuvaa ahdistusta. (Kokkonen 2017, 104.)

Kaarina Laine (2005) toteaa, että lasten erilaiset tunteen purkaukset eivät ole yleensä tarkoituksellisia. Lapsi ei kiusallaan häiritse oppituntia, vaan hänellä ei ole vielä taitoja ratkaista tilannetta muulla tavoin. Lapselle on tavanomaista kiukutella, huutaa, heitellä tavaroita, murjottaa sekä vastustaa auktoriteettia. Joskus lapsi voi oireilla sisäänpäin, ja tällöin voi ilmetä vetäytymistä ja halua olla yksin. Osa lapsista saattaa reagoida herkemmin kuin toiset ja vaikka tunteen purkauksista johtuvat haastavat tilanteet voivat tuntua opettajasta turhauttavilta, on kasvattajan kärsivällisyys ja hyväksyntä ovat ratkaisevia tekijöitä lapsen itsesäätelyn kehittämisessä. (Laine 2005, 68–72.)

Kaikenlaisen oppimisen kannalta on siis olennaista tukea opetuksellisin keinoin oppilaan sosio-emotionaalisia taitoja, ja opettajan tulee täten varmistaa vuorovaikutuksen laatu. Opettajasta voi muodostua lapselle tärkeä kiintymyksen kohde, ja on huomattava, että lapset peilaavat aikuisen tunteita. Philip Riley (2011) toteaa myös, että opettaja voi olla lapselle ainoa pysyvä aikuinen, johon kiinnittyä turvallisesti (Riley 2011, 29). Läsnä oleva aikuinen vähentää lapsen kokemaa stressiä, ja lapsi tarvitsee tunteiden säätelyynsä rauhoittavaa ja luotettavaa läsnäoloa sekä huolenpidon kokemuksia (Karpinen & Pihlava 2016, 118–120).

## 3 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

### 3.1 Vuorovaikutus

Vuorovaikutuksella tarkoitetaan Reijo Kauppilan (2005) mukaan ihmisten välillä tapahtuvaa toimintaa erilaisissa ympäristöissä. Tarkastelen tässä tutkimuksessa sosiaalista vuorovaikutusta (social interaction). Sosiaalinen vuorovaikutus on yläkäsite, johon kuuluvat sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset taidot. Sosiaalisilla suhteilla tarkoitetaan sellaista vuorovaikutuksen luonnetta, jossa toistuu vastavuoroisuus sekä toisen toimintaan liittyviä odotuksia. (Kauppila 2006, 19; Laine 2005, 22) Sosiaaliset taidot ovat osa ihmisen sosiaalista kompetenssia, joka sisältää ihmisen sopeutumiseen liittyviä taitoja. Nämä ovat ihmisen sosiokognitiivisia taitoja eli tiedollisia taitoja, jotka liittyvät sosiaalisten tilanteiden tiedolliseen hallintaan. Sosiaalisten taitojen kehittymiseen vaikuttavat vahvasti perimä, temperamentti ja persoonallisuuden kehitys. Lapsen sosiaaliset taidot kehittyvät yksilöllisesti. Lapselle tulee opettaa esimerkiksi leikin kautta toimimaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Lapselle on erityisen tärkeää muodostaa sosiaalisia suhteita, jotta lapsi saa tyydytettyä luontaiset sosiaaliset sekä emotionaaliset tarpeensa. (Kauppila 2006, 19; Laine 2005, 141.)

Kauppilan (2006) mukaan ihmisten välinen vuorovaikutus on toisiinsa vaikuttamista sanallisesti tai sanattomasti. Vuorovaikutukseen vaaditaan aina vähintään kaksi henkilöä, ja sen perimmäisenä tavoitteena on saada toisessa aikaan jokin reaktio. Vuorovaikutustilanteessa osapuolet aistivat toisesta yhtä aikaa niin verbaalia kuin nonverbaalia viestintää. Sosiaaliset taidot taas määrittävät sen, miten ja kuinka hyvin osapuolet näitä aistivat. Erityisesti kun lapsi on vuorovaikutuksen toinen osapuoli, tulee aikuisen kiinnittää huomiota nonverbaaliin viestintään. Sanaton viestintä, kuten eleet ja ilmeet viestivät lapsen kanssa keskustellessa enemmän kuin sanat. (Kauppila 2006.)

Vuorovaikutuksessa voi syntyä sekä myönteisiä että kielteisiä kokemuksia, ja on osin yksilöllistä, miten ihmiset kokevat erilaiset vuorovaikutustilanteet. Jokaisen olisi tärkeää saada myönteisiä kokemuksia vuorovaikutustilanteissa, jotta myönteiset asenteet sekä turvallisuuden tunne ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa vahvistuisivat. Sosiaalista vuorovaikutusta säätelee vahvasti ihmisen minäkäsitys, odotukset ja erilaiset sosiaaliset tarpeet. Lapsella minäkäsityksen kehittymiseen vaikuttaa vahvasti ympäristön antamat mallit, ja aikuisten on tärkeää tukea lapsen minäkäsitystä myönteisellä vuorovaikutuksella. (Laine 2005, 142–143; Keltikangas-Järvinen 1994, 38–40.)

Laineen (2005) mukaan myönteinen vuorovaikutus kehittää ihmisen käyttäytymistapoja positiiviseen suuntaan. Ihminen saa eväitä myönteisen kohtaamisen myötä käyttäytyä avoimesti ja ystävällisesti muita kohtaan. Vuorovaikutuksen osapuolet pystyvät täten vahvistamaan toistensa myönteisiä kokemuksia ja molemminpuolista ystävällistä käyttäytymistä sekä turvallisuuden tunnetta vuorovaikutustilanteissa. Vastaavasti taas kielteiset kokemukset ja käsitykset toisesta saattavat aiheuttaa negatiivisia tunteita ja asenteita sekä altistaa haastavalle käyttäytymiselle. Käyttäytymiseen vuorovaikutustilanteissa vaikuttavat vahvasti ihmisen emotionaalinen ja sosiaalinen kompetenssi ja kasvuympäristö. (Laine 2005, 141–143.) Myönteisen vuorovaikutuksen tavoittelu vaatii myös vastavuoroisuutta, jossa vaaditaan kykyä ottaa huomioon toisen näkökantoja, tunteita ja tarpeita. Aikuisen ja lapsen välisessä vuorovaikutuksessa aikuisella on vastuu siitä, millaiseksi vuorovaikutustilanne kehittyy. (Laine 2005, 146.)

### 3.2 Opettaja hyvän vuorovaikutussuhteen edistäjänä

Opettajalla on erityinen suhde oppilaaseen. Opettaja on yksi oppilaan tärkeimpiä avainhenkilöitä lapsen kasvun ajalla. Opettaja on yksi lasten kasvattajista, ja kasvattajan tärkein tehtävä on tukea, kannustaa ja innostaa oppijaa oppimaan sekä tukea myönteistä käyttäytymistä. Opettajan tulee luoda oppilaisiin sellainen vuorovaikutussuhde, joka tukee lapsen itsetunnon kehitystä. Lapsen tulee kokea itsensä turvalliseksi, kuulluksi ja kunnioitetuksi. Ainoastaan tältä pohjalta voidaan lähteä rakentamaan hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. (Kerola 2017, 123–125.)

Perusopetussuunnitelmassa (POPS 2014) tavoitteena on tuottaa oppilaille erilaisia kokemuksia monenlaisista vuorovaikutustilanteista erilaisissa tilanteissa. Tärkeää on opettaa sellaisia sosiaalisia taitoja, jotka tukevat itsensä ilmaisemista koululuokassa. Tärkeänä tavoitteena on rohkaista oppilasta toimimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa sekä tukea oppilaan tunnetaitojen kehittymistä ryhmässä. Oppilaan yksilöllisyys huomioidaan kouluympäristössä ja tavoitteena on edistää oppilaiden hyvinvointia. Olennaista oppilaiden osaamiselle ja hyvinvoinnille on hyvän kouluilmapiirin luominen. Näitä taitoja opetetaan laaja-alaisen osaamistavoitteiden kautta. Laaja-alaiset osaamistavoitteet varmistavat, että oppilaiden tiedot ja taidot muodostavat eheän kokonaisuuden, ja valmistavat yhteiskunnassa toimimiseen. Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot ovat perusopetussuunnitelmassa kolmas laaja-alainen tavoite. Tämän tavoitteen toteutuminen edellyttää opettajalta oppilaan ohjausta omien vahvuuksien tunnistamiseen ja kestäväen elämäntavan mukaisesti toimintatapoihin. Laaja-alaisen osaamisen kautta oppilaita tuetaan ikäkausi huomioon ottaen kasvamaan ihmisenä sekä edistää

yhteiskunnallista jäsenyyttä. Erityisen tärkeää on myös edistää oppilaan kehittymismahdollisuuksia. (POPS, 21–27.)

Tässä tutkimuksessa keskityn luokanopettajan ja alakoulun oppilaan vuorovaikutussuhteeseen. Pedagoginen suhde toimii Pertti Kansanen (2004) mukaan silloin, kun opettaja pyrkii ajattelemaan, mikä on oppilaalle tärkeää. Opettajan yleisellä olemuksella, ja läsnäolevuudella on hyvän vuorovaikutussuhteen kannalta tärkeä merkitys. Sen peruspohja on luottamus. Opettajan ja oppilaan välillä on pedagoginen vuorovaikutussuhde. Pedagogisen suhteen luomisessa olennaista on, että opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus tähtää oppilaan parhaaksi. Tällöin kasvattajan pedagogisesta rakkautesta tulee pedagogisen suhteen kasvun edellytys. Hyvä pedagogiikka tähtää tasa-arvoisen suhteen luontiin, jossa kuitenkin opettajan rooli perustuu auktoriteettiin. Pedagoginen suhde vaatii luottamuksen rakentumista ja molemminpuolista kunnioitusta, Opettajalta oppilas odottaa vilpitöntä suhtautumista ja armollisuutta. Sanotaan, että opettajan työ perustuu rakkaudelle ja kutsumukselle. Näin ei kuitenkaan aina ole, ja pedagogiseen suhteeseen ei voida pakottaa ja pedagogisen suhteen tarkoitusperä ei ole epämiellyttävyyys. (Kansanen 2004, 75–79.)

Kaarina Määttä ja Satu Uusiautti (2012) käyttävät käsitettä pedagoginen rakkaus, jonka ympärillä opettajan tulee tasapainoilla. Pedagoginen rakkaus liittyy vahvasti hyvän vuorovaikutussuhteen luomiseen, sillä se edellyttää opettajalta jatkuvaa luottamista oppilaiden oppimiseen ja heidän taitoihinsa (Määttä & Uusiautti 2012, 24–25).

Pedagogisen suhteen onnistuessa oppilaan kouluviihtyvyyys lisääntyy. Oppilas kokee tällöin myös tulensa hyväksytyksi kouluympäristössä sekä saa lämpöä, turvaa ja aitoa kiinnostusta koulun aikuisilta. Oppilaan tulee kokea voivansa luottaa koulun henkilökuntaan kokonaisuudessaan, mutta suhteen omaan opettajaan tulee olla luottamuksellinen. Opettajan tulisi myös reflektoida omaa toimintaansa ja osallisuuttaan koulun arjessa, jotta haastavia tilanteita saataisiin ehkäistyä (Kautto-Knape 2012, 124–125; Veenstra ym.2014.)

Opettajan tärkein tehtävä oppilaan kohtaamisen kannalta koulussa on myönteisyyden vahvistaminen (Veenstra 2014). Oppilaita tukee kokonaisvaltaisesti positiivinen, johdonmukainen ja säännöllinen palaute, jossa opettaja on tällaisen ilmapiirin luoja. (Vitka 2021, 17). Kun opettaja arvostaa oppilasta, on luottamussuhteen rakentuminen ja molemminpuolinen kunnioitus hedelmällistä, mikä ennen kaikkea tukee oppilaan kasvua ja kehitystä. Opettajalla tulee myös olla hyvät emotionaaliset taidot (Beutel 2010; Demetriou & Wilson 2009; Elksin & Elksin 2003; Pianta & Hamre 2009; Wilson 2005.)

Oppilas voi oireilla käytöksellisesti, jos kokee että opettaja ei kuuntele, huomioi tai arvosta. Hyvä vuorovaikutussuhde edellyttää oppilaantuntemusta, ja pienet ryhmäkoot antavat opettajalle

enemmän resursseja huomioida kaikki oppilaat yksilöinä. Merkityksellinen vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä vaikuttaa ratkaisevasti myös oppilaiden koulunkäyntiin kuin myös motivaatioon opetettavan aineeseen. (Den Brok & Fisher & Scott 2005; Frenzel ym. 2009; Wilson 2005.) Opettajan on myös tärkeää hallita sekä oppiaineensa kognitiivinen puoli ja monipuoliset opetusmenetelmät. Täten myös hyvä ilmapiiri koululuokassa antaa opettajalle monipuolisia mahdollisuuksia toteuttaa opettamista, ja tällöin opettaja pääsee myös kehittämään omaa osaamistaan. Näillä tekijöillä voi olla myös vaikutusta opettajan kokemaan työhyvinvointiin (Frenzel ym. 2009).

Rajat luovat turvallisuuden tunnetta, ja oppilaan on tärkeää saada arvokasta ja oikeudenmukaista kohtelua myös vastavuoroisesti. Oppilaan ja opettajan suhde vaikuttaa ratkaisevasti siihen, miten oppilas suhtautuu koulunkäyntiin. On todettu, että myönteisyyden vahvistamisella myös oppilaalla on helpompi saada aikaan itsessään myönteistä kehitystä (Anderson 2019, 54; Kerola 2017, 9; 55; Muhonen, Vasalampi ym., 2016, 114).

Opettajan toiminnalla lapsen haastavassa käyttäytymisessä on merkittävä rooli. Opettajan ja oppilaan välinen lämmin vuorovaikutussuhde rakentuu läheisyydestä ja avoimesta kommunikaatiosta. Ristiriitainen opettaja-oppilassuhde voi muodostua, jos osapuolten välillä ei ole yhteisymmärrystä tai riittävästi taitoja kohdata toisen näkökulmia vuorovaikutustilanteissa. Haastava suhde oppilaaseen altistaa lasta haastavalle käyttäytymiselle, ja siksi opettajan on tärkeää asettaa rajat oppilaan käytökselle.

## 4 Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Tutkimuskysymykset ja tutkielman tarkoitus

Tutkimuksen tavoitteena on analysoida luokanopettajien käsityksiä siitä, millainen on hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä ja sen yhteydestä oppilaan haastavaan käytökseen. Pyrin kartoittamaan opettajien näkökulmasta sitä, miten luokanopettajat kuvaavat hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa, ja millaisia keinoja heillä on edistää sitä.

Tutkimuskysymykseni muotoutui kahteen pääkysymykseen. Ensiksi tarkastelen luokanopettajien käsityksiä oppilaan haastavasta käyttäytymisestä. Toisena kysymyksenä tarkastelen luokanopettajien keinoja edistää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa.

Tutkimuskysymykseni ovat seuraavat:

1. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaan haastavasta käyttäytymisestä ja sen ehkäisemisestä koululuokassa?
2. Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaan ja opettajan välisestä vuorovaikutussuhteesta ja sen edistämisestä?

Tavoitteenani tutkimuksessa on tuoda ilmi, kuinka opettaja omalla toiminnallaan voi ehkäistä haastavaa käytöstä koululuokassa, ja voisiko vuorovaikutussuhteella olla siihen vaikutusta. Tulevana luokanopettajana olen kiinnostunut vuorovaikutuksellisista tekijöistä, ja haluan selvittää keinoja ehkäistä haastavaa käyttäytymistä rakentaen samalla hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. Tämä tulee helpottamaan työuraani tulevaisuudessa.

## 4.2. Laadullinen fenomenografinen tutkimus

Pro gradu-tutkielmani on fenomenografinen tutkimus. Fenomenografinen tutkimus luokitellaan laadulliseen tutkimusmetodologiaan, jossa ei tehdä todellisuutta koskevia väitelauseita. Sen tavoitteena on ymmärtää, analysoida sekä kuvailla erilaisia käsityksiä ilmiöistä ja niiden keskinäisistä suhteista. (Huusko & Paloniemi 2006, 162–163, 165.) Laadullinen tutkimus mahdollistaa kokonaisvaltaisemman kuvauksen tutkittavasti ilmiöstä, ja sen tavoitteena on saada tutkimukseen osallistuneiden ääni kuuluviin (Hakala 2015, 22; Kananen 2014, 62, 64).

Todellisuus ei ole sellaisenaan tutkittavissa. Ratkaisevaa on lähestyä sitä ihmisten käsitysten avulla. Tutkimuksen kohteena olevaa aihekokonaisuutta on syytä tutkia tavalla, jolla tutkimuksen kohderyhmän henkilöt sen ymmärtävät tai käsittävät. Ihmisellä on taipumus tarkastella aihekokonaisuutta omista lähtökohdistaan, ja tämän vuoksi ihminen käsittää aina vain osan siitä. Yksilöllä voi olla useita käsityksiä tietyistä ilmiöistä, ja ne voivat muuttua ajan kuluessa tai esimerkiksi eri tilanteiden yhteydessä. (Kettunen 2021, 2.) Ymmärtääksemme miten ihmiset käsittelevät ongelmiaan, tilanteitaan tai maailmankatsomustaan, on meidän ymmärrettävä myös tapoja, joilla he kokevat niitä. Asia voidaan nähdä myös niin, että ihmisten kyky toimia tietyllä tavalla heijastaa heidän kykyään kokea jotain tietyllä tavalla. Näiden asioiden voidaan katsoa kietoutuneen toisiinsa, eikä henkilö voi toimia suhteessa maailmaan muuten kuin sellaisena kuin hän sen kokee. (Marton & Booth 1997, 111, 113–114.)

Sähköisen kyselomakkeen sopivuus tutkimusmenetelmäksi on mietittävä tarkoin, ja kysymykset tulee muotoilla siten, että vastaaminen on mieluista. Kyselylomake sopii mielestäni hyvin tässä ajassa myös kohderyhmälle, sillä luokanopettajalla ei välttämättä ole työnsä ohessa aikaa haastattelulle, mutta omalla ajallaan hän voisi vastata mieluusti lyhyeen kyselyyn. (Valli 2018.) Omaan aineistonkeruutapaani vaikutti käytettävissä oleva aika ja mielekkyys. Kyselylomakkeeni on liitteenä tutkielman lopussa.

Teoreettisen viitekehysten perusteella tutkimuskysymykseni muodostuivat yksinkertaiseen muotoon, ja tutkimalla luokanopettajien näkökulmia vuorovaikutuksellisiin tekijöihin kartoitan ja vertaan heiltä saatuja tuloksia teoreettisessa viitekehyksessä esittelemiini vuorovaikutuksellisiin keinoihin. Fenomenografinen tutkimussuuntauksen avulla saan esiin luokanopettajien käsitysten ja keinojen vaihtelua käytännön työn kentältä. He ovat kokeneet ja merkityksellistäneet tekijöitä oman todellisuutensa ja kokemusmaailmansa kautta. Heidän vastauksensa edustavat siis käsityksiä ja ajatuksia juuri heitä ympäröivästä maailmasta.

Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohta löytyy yleensä havainnoista, jotka paljastavat aiheen olevan tutkimuksen arvoinen. Se on myös erikoisala, joka on suunnattu oppimisen ja ymmärtämisen kannalta oleellisiin koulutusympäristön kysymyksiin erityisesti kasvatuksellisessa kontekstissa. (Marton & Booth 1997, 111–112, 117.) Näin toteaa myös Anneli Niikko (2003, 10–11), jonka mukaan fenomenografinen tutkimus on syntynyt kiinnostuksesta oppimisen ymmärtämiseen, mutta myös käytännön tarpeista ratkaista oppimiseen ja koulutukseen liittyviä haasteita. Fenomenografinen tutkimus voi siis kohdistua esimerkiksi opettajien tai muiden ohjauksen ammattilaisten käsitysten tarkastelemiseen (ks. esim. Koskela 2009; Jokikokko 2010; Belt 2013).

Tutkielmani aihe sitoutuu hyvin tiiviisti opetuksen työkentälle. Luokanopettajien ammatti vaatii yhä enemmän opettajalta erilaista osaamista, joten kaikenlainen työtä helpottava tutkimus tukee ja lisää tutkielmani aiheen ajankohtaisuutta ja sen oleellisuutta.

Esittelen seuraavaksi fenomenografisen tutkimusprosessin neljän eri vaiheen kautta mukailen Ahoosen (1994) esittämää mallia. Tutkimusprosessin malli tulee olemaan ohjenuorani tässä tutkielmassa. Ensimmäisenä kiinnitin huomioni haastavan käyttäytymisen sekä vuorovaikutussuhteen määritelmiin ja niiden merkityksiin. Otan huomioon myös haastavan käyttäytymisen ehkäisykeinoja ja vuorovaikutussuhteen edistämiskeinoja. Huomasin tässä vaiheessa saaneeni toisistaan eroavia käsityksiä.

Seuraavana tutkimusprosessissa olen perehtynyt asiaan teoreettisesti ja jäsentänyt aiheeseen liittyviä näkökulmia alustavasti. Pyrin selvittämään haastavan käyttäytymisen sekä vuorovaikutussuhteen taustatekijät ja määritelmät sekä selvittämään näiden käsitteiden yhteyksiä keskenään, kuin myös yhteyksiä luokanopettajaan. Pyrin myös selvittämään teoreettisia ohjenuoria, joilla voitaisiin ehkäistä oppilaan haastavaa käyttäytymistä sekä edistämisen keinoja vuorovaikutussuhteeseen oppilaan kanssa.

Tutkimusprosessini kolmannessa vaiheessa kerään aineistoni fenomenografiselle tutkimukselle sopivalla tavalla, joka on aiemmin mainitsemani sähköinen kyselylomake. Kyselylomakkeeseeni muodostin kaksi taustatietokysymystä (ikä ja työkokemus) sekä viisi avointa kysymystä tutkimusongelmani perusteella.

Tutkimusprosessini neljännessä vaiheessa luokittelen luokanopettajien käsitykset niiden merkityksen perusteella ja erilaiset merkitykset pyrin selittämään kokoamalla niistä abstraktimpia merkitysluokkia. Analysoin aineistoni fenomenografisesti ja muodostan analyysissäni luokanopettajien käsityksistä ensin merkitysyksikköjä, sen jälkeen teemoja ja lopuksi kuvauskategoriat. Tutkielman tulokset esitän analyysin pohjalta hyödyntäen aineiston autenttisia ilmaisuja.

### 4.3 Aineistonkeruu

Aineistonkeruutavaksi valitsin sähköisen kyselylomakkeen, jonka kohdensin lappilaisen alakoulun luokanopettajille. Konsultoin asiasta vararehtoria, ja hän lupasi välittää kyselyäni eteenpäin koulunsa luokanopettajille. Alkuperäinen suunnitelma oli haastatella muutamaa luokanopettajaa, mutta käytävissä olevan ajan puitteissa päätin, että kerään aineistoni sähköisesti. Fenomenografisen tutkimuksen aineiston voi kerätä monin eri tavoin. Yksi aineistonhankintamenetelmä on kysely ja siinä keskeisemmäksi tekijäksi nousee kysymysten avoimuus. (Kettunen 2021.) Kyselylomake on tehokas tapa kerätä tutkimuksen aineistoa, ja se helpottaa analysointivaihetta.

Valitsin toteutusohjelmaksi Microsoft Forms- ohjelman ja aloitin suunnittelemaan kyselylomakkeen sisältöä tutkimuskysymyksen pohjalta. Kyselylomaketta tehtäessä on syytä kiinnittää huomiota sen pituuteen sekä käytettävään kieleen. Liian pitkä kyselylomake voi aiheuttaa viimeisiin kysymyksiin vastaamisen ilman perusteellista pohdintaa, ja tutkimustulosten luotettavuus saattaa kärsiä. Tutkijan on pohdittava hänen itsensä ja kohderyhmän yhteisen kielen löytymistä. Kysymysten ja vastausvaihtoehtojen muuttaminen vastaajalle henkilökohtaiseen muotoon on tärkeää. Kysymysten henkilökohtainen muoto tuntuu vastaajasta usein luonnollisemmalta ja läheisemmältä. (Valli 2018, 95.) Aineistoni tallensin Microsoft-Forms ohjelmaan ja säilytin vastauksia siihen saakka, kunnes tutkielmani hyväksyttiin.

Kyselyyni muodostui lopulta seitsemän avokysymystä, joihin pyysin vastauksia avoimesti ja omin sanoin. Halusin kohdistaa kysymykset suoraan vastaajalle ja päädyin käyttämään *sinä*-muotoa kysymysten asettelussa. Ensimmäiset kysymykseni selvittävät, miten haastava käyttäytyminen ilmenee koululuokassa ja millaisia keinoja luokanopettajilla on ehkäistä sitä. Seuraavaksi halusin selvittää muutaman kysymyksen kautta luokanopettajien käsityksiä vuorovaikutussuhteesta oppilaan kanssa ja heidän keinojansa toimia haastavissa tilanteissa oppilaiden kanssa. Jokaiseen kysymykseen vastataan avoimesti, ja se toimii analyysivaiheessani olennaisena fenomenografisen tutkimuksen kannalta.

Martonin ja Boothin (1997) mukaan tutkijan tulee asettua vastaajan rooliin esittäessään tutkimusongelmansa ja kerätessään sekä analysoidessaan aineistoansa. Tällä tarkoitetaan sitä, että tutkija yrittää nähdä ilmiön ja tilanteen vastaajan silmien kautta sekä elää hänen kokemuksensa sijaisena. Fenomenografisen tutkimuksen jokaisessa vaiheessa tutkijan tulee tietoisesti vetäytyä omasta kokemuksestaan tutkittavaa ilmiötä kohtaan ja käyttää sitä vain valaisemaan tapoja, joilla muut puhuvat, käsittelevät, kokevat ja ymmärtävät sen. (Marton & Booth 1997, 121.) Pyrin kyselylomakkeen

muodostamisen yhteydessä asettumaan vastaajan rooliin pohtimalla kysymysten selkeyttä, ymmärrettävyyttä sekä niiden mielenkiintoa. Pohdin, millaiseen kyselylomakkeeseen haluaisin itse vastata ja kuinka paljon haluaisin käyttää siihen aikaa. Yritin asettua työelämässä olevan luokanopettajan asemaan ja miettiä keinoja, joilla saisin heidät kiinnostumaan kyselyyni vastaamisesta oman kiireisen arkensa keskellä. Tarkastelin lisäksi kysymysten laatua ja niiden muotoilua nimenomaan kokemusten, käsitysten ja merkitysten tutkimisen näkökulmasta.

Sain kyselylomakkeeni valmiiksi graduohjaajani avustuksella keskiviikkona 21.8.2024. Mietin useita vaihtoehtoja kysymyksille, ja pyrin muodostamaan tutkimuskysymykseni avulla mahdollisimman huolelliset kysymykset, joissa ei esiinny tarpeetonta toistoa. Lähetin kyselylomakkeen vararehtorille eteenpäin samana päivänä, ja aloin saamaan heti vastauksia. Keräsin aineistoani kahden viikon ajan, ja lähetin myös yhden muistutuksen, sillä olin saanut viikon sisällä vasta viisi vastausta. Lopulta sain 5.9. mennessä kymmenen vastausta, ja tähän vastausmäärään olin todella tyytyväinen, kun huomasin aineistossani olevan tarpeeksi vaihtelevuutta ja runsautta.

#### 4.4 Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat

Kyselyyni vastasi kymmenen luokanopettajaa, ja näistä vastauksista olen muodostanut tutkielman tulokset. Kettusen (2021) mukaan fenomenografisen tutkimuksen aineisto on lyhyt ja rajattu, ja sitä kautta myös osallistujia määrä on pieni. Forms-ohjelman mukaan vastaamisaikaa kului enintään 15 minuuttia. Osa vastauksista oli lyhyitä ja luettelomaisia, osa taas pidempiä lauseita ja jopa tekstikappaleita. (Kettunen 2021.)

Seuraavassa taulukossa esittelen tiivistetyn yhteenvedon kyselyyni vastanneista luokanopettajista. Loin jokaiselle oman koodin O1-O10 (opettaja 1- opettaja 10). Tämä helpottaa tutkielman tuloksissa suorien lainausten yhteydessä. Taulukosta lukijan on helppo muodostaa kokonaiskuva. Taulukossa esittelen vastaajan iän ja työkokemuksen vuosina.

Taulukko 1. Kyselyyn vastanneet

Kyselyyn vastanneet luokanopettajat ja koodit	Vastaajan ikä	Työkokemus luokanopettajana (vuosina)
Opettaja 1 (O1)	44	10
Opettaja 2 (O2)	39	12
Opettaja 3 (O3)	45	12
Opettaja 4 (O4)	27	1
Opettaja 5 (O5)	33	2
Opettaja 6 (O6)	50	22
Opettaja 7 (O7)	37	10
Opettaja 8 (O8)	33	5
Opettaja 9 (O9)	42	14
Opettaja 10 (O10)	45	21
Keskiarvo	39,5	10,9

Kuten taulukosta voidaan havaita, vastanneiden opettajien ikä on keskimäärin 40 vuotta, ja opettajakokemus noin 11 vuotta. Nuorin vastaaja on iältään 27-vuotias, ja hänellä on vasta vuoden työkokemus. Kaikilla vastaajilla on jo jonkinlaista kokemusta opetusalaalta. Voidaan siis todeta tutkielmani kohderyhmän sisältävän eri elämän- ja työvaiheessa olevia luokanopettajia, mikä taas antaa tuloksilleni todennäköisesti vaihtelevamman sisällön.

## 4.5 Aineiston analyysi

Aloittaessani tutustumisen aineistoon tulostin jokaisen luokanopettajan vastauksen. Koin tässä vaiheessa tärkeäksi keskittyä myös tarkasti tutkimuskysymyksiini. Merja Laitisen (2010) mukaan analyysin tavoitteena on tuottaa hedelmällinen, tuore vastaus asetettuun tutkimustehtävään ja sen työkaluina toimivat valitut teoreettiset sidokset. Teoreettinen viitekehys siis suuntaa analyysia ja sen osuvuus sekä käyttökelpoisuus suhteessa tutkittavaan ilmiöön yhdessä tutkijan luovuuden kanssa ratkaisevat lopputuloksen. Jokainen tutkimus vaatii erilaisia keinoja löytää juuri sille sopivat tavat

analysoida tutkittavien henkilöiden erilaisia kokemuksia tietyistä ilmiöistä. Jaana Kettusen (2021, 2) mukaan fenomenografisen analyysin perustana on aineistolähteisyys eikä sen luokittelu runkona käytettyä teoriaa tai sieltä nousseiden oletusten arvioiminen. Tutkimustulosten tulkinta kehittyi tarkastellessa aineistosta saatuja vastauksien kanssa. Aineisto toimii ryhmittelyn lähtökohtana. Jätin tässä vaiheessa tutkielmani teoreettisen viitekehyksen huomiotta, sillä olin saanut aineistonkeruun valmiiksi. Aineiston sisällön avaus teoreettista viitekehystä hyödyntäen ei ole fenomenografisen analyysin perusta. Teoreettisesta viitekehystä voidaan löytää yhteneväisyyksiä sekä eroavaisuuksia saamani aineiston ja teoreettisen viitekehysteni välillä.

Aineistoanalyysiin tutustuessani päädyin siihen, että on järkevintä hyödyntää valmiiksi esiteltyjä analyysivaiheita. Seuraavaksi esittelen käyttämäni fenomenografisen aineistonanalyysin kolmen eri vaiheen kautta, jossa mukailen Huuskon ja Paloniemen (2006), Niikon (2003) sekä Kettusen (2021) esittämiä analyysivaiheita. Analyysin ensimmäiseen vaiheeseen kuuluu huolellinen aineiston perehtyminen. Tällöin aineiston pohjalta voi muodostaa yhdistäviä teemoja, jotka tulisi tulkita ajatuksellisen kokonaisuuden avulla. Teemat koostuvat tutkittavien käsityksistä heidän ilmaisemiensa merkitysten kautta. Löydetyt teemat muodostavat tutkimuksen analyysikehikon ja helpottavat huolellista kohdentamista. Analyysin ydin on tutkittavien lausumien vertailemisessa eli niiden yhtäläisyyksien ja eroavaisuuksien hahmottamisessa. (Huusko & Paloniemi 2006, 166–167; Kettunen 2021, 3.)

Tutustuin aineistooni huolellisesti ja luin sen aluksi ajatuksella läpi useampaan kertaan. Viimeisillä kerroilla peilasin lukemistani asettamaani ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni: ”Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on oppilaan haastavasta käyttäytymisestä ja sen ehkäisemisestä?” Aineistosta lukemistani teemoina tarkastelen myös luokanopettajien käsityksiä haastavasta käyttäytymisestä. Aloin etsiä merkityksellisiä, autenttisia ilmaisuja, sanoja ja lauseita juuri tätä tutkimuskysymystä mielessä pitäen. Tämän avulla sain muodostettua erilaisia merkitysyksiköitä kohderyhmäni autenttisten ilmaisujen perusteella ja pyrin löytämään niistä toisistaan eroavia käsityksiä. Tässä vaiheessa kirjasin merkitysyksiköitä erilliselle Word-tiedostolle ranskalaisin viivoin. Merkitysyksiköt muodostuivat autenttisten ilmaisujen pohjalta yksinkertaiseen muotoon. Pyrin tiivistämään merkitysyksiköt, ja välttämään aineistossa esiintyvää toistoa. Esimerkiksi ”sääntöjen ja ohjeiden noudattaminen, tottelemattomuus” muodostuivat kaikki yhden merkitysyksikön alle ”*tottelemattomuus*”. Saman vaiheen toistin toiseen asettamaani tutkimuskysymykseen: ”Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta ja sen edistämisestä?”

Varsinainen analyysi alkaa sen toisessa vaiheessa, jossa keskitytään merkitysten välisten suhteiden tunnistamiseen. Tutkijan tulee löytää niitä laadullisia eroja, joiden suhteen tutkittavien käsitykset eroavat toisistaan. Näitä kutsutaan merkitysyksiköiksi, ja nämä yksiköt sijoitetaan kulloinkin

kyseessä olevaan teemaan. Jokaisen teeman alaisuudessa olevat merkitysyksiköt lajitellaan ja ryhmitellään. (Huusko & Paloniemi 2006, 167–169; Kettunen 2021, 3; Niikko 2003, 38.)

Aineistostani käy ilmi erilaisia keinoja edistää hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. Esitellyt keinot toimivat samalla haastavan käyttäytymisen ehkäisyssä ja osittain aineistossa on havaittavissa päällekkäisyyksiä näiden välillä. Pohtiessani merkitysyksiköitä luokanopettajien autenttisista ilmaisuista esiin nousi oleellisia keinoja ehkäistä pedagogisesti oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Merkitysyksiköt sijoittuvat tutkimukseni kannalta oleellisiin teemoihin, jotka ovat hyvän vuorovaikutussuhteen määritelmät sekä keinot edistää hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa ja haastavan käyttäytymisen ilmeneminen ja sen ehkäisy. Esittelen ensimmäiseksi opettajien ilmaisut haastavasta käyttäytymisestä ja keinoja ehkäistä siihen niin vuorovaikutuksellisin kuin pedagogisin keinoin. Autenttisissa ilmaisuissa on nähtävillä aineistoni kaikki vastaukset tiivistetyssä muodossa. Osa autenttisista ilmaisuista kohdistuivat samaan merkitysyksikköön, joista jokainen kuului joko haastavan käyttäytymisen ilmenemisen teemaan, haastavan käyttäytymisen keinojen teemaan, vuorovaikutuksellisiin tekijöiden teemaan tai vuorovaikutuksen edistämisen teemaan.

Taulukko 2. Tiivistetty kuvaus analyysin ensimmäisestä ja toisesta vaiheesta

<b>Autenttinen ilmaisu</b>	<b>Merkitysyksikkö</b>	<b>Teema</b>
<i>"jumittuminen tiettyyn tilaan, levottomuus, ylimääräinen vaeltelu, mahdottomuus rauhoittua, kävely, liikkein, elein, passiivisuus, tekemättä jättäminen, osallistumattomuus, liikehdintä"</i>	fyysinen ilmeneminen	Haastavan käytöksen ilmeneminen koululuokassa
<i>"ylimääräisenä puhumisena tai ääntelynä tai huuteluna, päälle puhuminen, ääntely, huutelu, juttelu, mölättyä."</i>	verbaalinen ilmeneminen	
<i>"joustamattomuus, jumittuminen, arvovaltaista,</i>	joustamattomuus	
<i>"Sulkeutuminen, tehtävistä kieltäytyminen, jumittuminen, kuoreen veäytyminen, tekemättä jättäminen, ajatus omasta huonoudesta"</i>	passiivisuus	
<i>"Tehtävistä kieltäytyminen, sääntöjen noudattamattomuus, ei kuuntele ohjeita, jättää ohjeet kuuntelematta, opetuksen keskeytys, työrauhan häirintä, ei tottele aikuisen ohjeita, kyseenalaistaa sääntöjä, käyttäytyy omaehtoisesti, osallistumattomuus, ei noudata luokan yhteisiä sääntöjä"</i>	tottelemattomuus	
<i>"Suuret tunteen purkaukset, mahdottomuus rauhoittua ja keskittyä, turhautuu suuresti pienistä asioista"</i>	tunteen purkaukset	
<i>"Haastaa aikuisen auktoriteetin, huono käytös voi kohdistua toisia oppilaita tai ympäristöä kohtaan, aggressiivisuutena itseä tai muita kohtaan,, arvovaltaista opettajan ja oppilaan välillä, ei kunnioita toisen tilaa".</i>	konfliktit	
<i>"Jumittuminen, joustamattomuus, ei näe itsessä vikoja, kulttuuri tai uskonnollinen tausta, oppilaan ajatus omasta huonoudesta, ei kykene ottamaan muita huomioon, syyttää toisia omasta käytöksestään, kaveritaitojen puute, sosiaaliset haasteet, rohkeus puuttuu."</i>	Sosiaaliset haasteet	
<i>"Kasvatukselliset erot vaikuttavat, oppilas ei siedä, että opettaja on pomo, koska on tottunut olemaan lauman johtaja kotona"</i>		
<i>"keskittymisen haasteet, lapsen sairaus, vamma, lääkitys syynä"</i>	neuropsykiatriset haasteet	

<p><i>"Mielenkiintoiset tehtävät, pisteiden keräys, monipuoliset oppitunnit"</i></p> <p><i>"vaihtelevat opetusmenetelmät"</i></p> <p><i>"motivaatio pysyy yllä, kun tehtävissä sopivasti haastetta"</i></p> <p><i>"lorut, laulut toiminnanohjaukseen"</i></p> <p><i>"tauotus"</i></p> <p><i>"mahdollisuus omaan tilaan ja rauhaan"</i></p>	eriyttäminen	Haastavan käyttäytymisen ehkäisemisen keinot
<p><i>"Keskittymistä auttavat välineet; kuulosuojaimet, näperely/hypistelylelut, voimalelut"</i></p> <p><i>"näprättävää käsiin/piikkityyny"</i></p> <p><i>"kuvatuki"</i></p>	keskittymistä tukevat välineet	
<p><i>"Fyysisen ympäristön muokkaus oppilaan tarpeita vastaavaksi"</i></p> <p><i>"Tarkka istumajärjestys"</i></p> <p><i>"mahdollisuus omaan tilaan"</i></p>	ympäristön muokkaus	
<p><i>"Selkeät rajat ja säännöt luokassa, säännöistä keskustellaan yhdessä luokassa"</i></p> <p><i>"yhteiset pelisäännöt ja pienet rangaistukset"</i></p> <p><i>"ennalta sovitut pelisäännöt"</i></p>	Säännöt	
<p><i>"Hyvän käytöksen vaatiminen"</i></p> <p><i>"ohjeistaminen, alkuun avustaminen"</i></p> <p><i>"puhuttelut, juttelu"</i></p> <p><i>"juttelu kahden kesken"</i></p>	sanallinen ohjaus	
<p><i>"yhteisopettajuus, ohjaajan tuki, erityisopettajan tuki"</i></p>	kollegoiden tuki	
<p><i>"moniammatillinen tuki"</i></p> <p><i>"kuraattorin konsultointi"</i></p>	moniammatillinen yhteistyö	
<p><i>"Tiivis yhteistyö huoltajien kanssa"</i></p> <p><i>"Kerron oppilaalle, millaisista asioista open on viestittävä kotiin"</i></p> <p><i>"Vanhempien antama tuki oppilaan haastavassa käytöksessä auttaa oleellisesti"</i></p> <p><i>"palaverit huoltajien kanssa"</i></p> <p><i>"lisätty yhteistyö kodin kanssa"</i></p>	kodin ja koulun välinen yhteistyö	
<p><i>"Luokassa käytössä palkkiojärjestelmä teoista ja onnistumisista"</i></p> <p><i>"Positiivinen ja kannustava ilmapiiri luokkaan"</i></p> <p><i>"kehut, kannustaminen"</i></p> <p><i>"Positiivisen pedagogiikan menetelmät; ennakointi, hyvän huomaaminen"</i></p> <p><i>"motivointi"</i></p> <p><i>"ryhmäyttäminen"</i></p> <p><i>"vahvuuksien tunnistaminen"</i></p>	positiivinen pedagogiikka	
<p><i>"Rutiinit ovat tärkeitä, jotta oppilaat tietävät mitä tapahtuu ja mitä heiltä odotetaan"</i></p>	rutiinit	

<p><i>"arjen selkeät rutiinit ja turvallinen päivänkulku"</i>  <i>"tarkat rutiinit ja selkeä päiväjärjestys"</i></p>		
<p><i>"tuen eri muodot"</i>  <i>"yleinen, tehostettu ja erityinen tuki"</i></p>	kolmiportainen tuki	
<p><i>"Molemminpuolinen kunnioitus"</i>  <i>"kunnioittava käytös puolin ja toisin"</i>  <i>"kunnioittaminen"</i>  <i>"tasavertaisuus: opettaja kohtelee oppilaita tasavertaisesti"</i>  <i>"kunnioittava kohtaaminen"</i></p>	kunnioitus	Vuorovaikutussuhteen tekijät opettajan ja oppilaan välillä
<p><i>"Juttelu on kaiken a ja o"</i>  <i>"juttelen paljon oppilaiden kanssa"</i>  <i>"keskustelemalla oppilaan kanssa hänen toiminnastaan ja ajatuksistaan"</i>  <i>"päivittäinen vuorovaikuttaminen oppilaan kanssa"</i></p>	kommunikaatio	
<p><i>"Oppilas voi vaatia huumoria"</i>  <i>"Huumorin sävyttämä arki"</i>  <i>"sopiva määrä huumoria"</i></p>	huumori	
<p><i>"Open persoonallisuus vaikuttaa hyvin väleihin"</i>  <i>"Teen työtä omalla persoonallani ja annan itsestäni myös oppilaille"</i>  <i>"yritän olla helposti lähestyttävä"</i></p>	persoonallisuus	
<p><i>"Opettajan on hyvä olla se kehen oppilas voi turvautua"</i>  <i>"turvallisuus tärkeää"</i>  <i>"Opettajan tulee olla luotettava aikuinen, jolle voi uskoutua"</i></p>	turvallisuus	
<p><i>"luottamus kaiken a ja o"</i>  <i>"lapsen tulee luottaa sinuun"</i>  <i>"luottamus"</i>  <i>"luottamuksesta ja rehellisyydestä"</i>  <i>"rehellisyys, puhutaan asioista oikeilla nimillä"</i>  <i>"Opettaja uskaltaa näyttää myös sopivasti omia tunteitaan"</i></p>	luottamus ja rehellisyys	

<p> <i>"Vierellä tukeminen"</i>  <i>"Olen keskustelutilanteissa läsnä"</i>  <i>"kunnioittava kohtaaminen"</i>  <i>"oppilaan tsemppaus"</i>  <i>"oppilaantuntemus"</i>  <i>"kohtaaminen kahden kesken"</i>  <i>"aito kiinnostus oppilaan asioihin ja niistä keskustelu"</i>  <i>"aitous ja empaattisuus tärkeää"</i>  <i>"Oppilaan kohtaaminen on kaikki kaikessa"</i>  <i>"lempeys ja hymy tärkeää"</i>  <i>"open tulee osoittaa välittävänsä oppilaasta"</i>  <i>"opettajan on hyvä näyttää, että hän on kiinnostunut oppilaiden asioista"</i>  <i>"Lapsille on tärkeää, että heidät huomataan, ja että ope on kiinnostunut"</i>  <i>"lämmin läsnäoleva, hymy ja kosketus"</i>  <i>"Lähestyn oppilasta tämän mielenkiinnon kohteiden kautta"</i>  <i>"kohtaan jokaisen oppilaan erikseen ja tervehdin jokaista"</i>  <i>"Ilmaisen oppilaalle, että minulle voi aina uskoutua"</i> </p>	aito läsnäolo ja kohtaaminen	Vuorovaikutussuhteen edistämisen keinot
<p> <i>"Open pitää tuntea oppilaansa"</i>  <i>"Oppilaantuntemus tärkeää"</i>  <i>"Tutustun oppilaisiin ja heidän mielenkiintonsa kohteisiin"</i>  <i>"Tutustuminen tärkeää"</i>  <i>"tutustuminen keskustellen"</i> </p>	oppilaantuntemus	
<p> <i>"Luokassa käytössä palkkiojärjestelmä teoista ja onnistumisista"</i>  <i>"Positiivinen ja kannustava ilmapiiri luokkaan"</i>  <i>"kehut, kannustaminen"</i>  <i>"Positiivisen pedagogiikan menetelmät; ennakointi, hyvän huomaaminen"</i> <i>"motivointi"</i>  <i>"ryhmäyttäminen"</i>  <i>"vahvuuksien tunnistaminen"</i>  <i>"kehuminen"</i>  <i>"hymy"</i>  <i>"positiivinen palaute ja kannustaminen"</i>  <i>"Positiivisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen kaiken a ja o"</i>  <i>"Oppilaan onnistumiset, hyvät teot ja osaaminen pitää huomata heti"</i> </p>	positiivinen vahvistaminen	
<p> <i>"ajan antaminen ja rauhoittelu"</i>  <i>"oppilaan tulee antaa olla myös omissa oloissaan ja rauhoittua"</i>  <i>"puhun rauhallisesti ja annan hänelle tilaa"</i>  <i>"tilanteen rauhoittelu"</i>  <i>"rauhottelu, annetaan tilaa"</i> </p>	aikaa ja rauhaa	

<i>"rajat ja roolit selkeät"</i> <i>"Osan kanssa pitää olla tiukka, toisen kanssa lempeä"</i> <i>"Opettajan tulee olla jämpä, mutta lempeä"</i> <i>"Open tulee näyttää, kuka on pomo"</i> <i>"pysyn aikuisen roolissa, asetan selkeät rajat ja säännöt"</i> <i>"selkeä ja pysyvä struktuuri"</i>	kasvatukselliset rajat	
<i>"Annan oppilaiden vaikuttaa yhteisillä päätöksillä toimintaan"</i> <i>"pelien ja leikkien avulla"</i> <i>"Yhteiset hassutteluhetket"</i> <i>"Oppilas mukana häntä koskevissa päätöksissä"</i> <i>"koitetaan päästä yhdessä selville haastavan käytöksen syistä"</i> <i>"yhteinen nauru, kokeminen ja tekeminen lähentää"</i> <i>"Oppilaan vapaus valita"</i> <i>"ratkotaan yhdessä haasteita ja löydetään keinoja"</i> <i>"pyrin nauramaan yhdessä oppilaiden kanssa"</i>	yhdessä tekeminen	
<i>"Konsultoin vanhempia"</i> <i>"Otan yhteyttä huoltajiin ja teen tiivistä yhteistyötä heidän kanssaan, sillä he ovat lapsensa parhaita asiantuntijoita"</i> <i>"Aidosti tutustun koko perheeseen"</i> <i>"Kotiväen mukaan ottaminen ja heidän tiedottaminen oppilaan onnistumisista"</i>	yhteistyö kodin kanssa	

Fenomenografisen aineistoanalyysin seuraavan vaiheen mukaan muodostin merkitysyksiköistä ja neljästä teemasta kategoriat. Näiden avulla muodostetaan analyysin viimeisen vaiheen kuvauskategoriat (Kettunen 2021). Kategorioissa ilmenee keskeiset asiat tutkielmani tuloksista eli millaisia keinoja luokanopettajilla on ehkäistä haastavaa käyttäytymistä ja miten he määrittelevät sen sekä millaisia keinoja luokanopettajilla on edistää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa, ja millaisista tekijöistä se koostuu. Kategoriat toimivat myös ohjenuoranani tulosluvussa. Hyödynsin kategorioiden kokoamisessa merkitysyksiköiden kokoamista paperille käsin, joka auttoi hahmottamaan merkitysyksiköiden suhdetta tutkimuskysymyksiini ja sitä kautta muodostamaan kuvauskategoriat.

Taulukko 3. Tiivistetty yhteenveto fenomenografisen analyysin kategorioiden ja kuvauskategorioiden muodostamisesta suhteessa ensimmäiseen tutkimuskysymykseen

Merkitysyksikkö/teema	Kategoria	Kuvauskategoria
negatiivisten tunteiden ilmeneminen haitallisesti	Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen koululuokassa	Luokanopettajien käsitys haastavasta käyttäytymisestä ja sen ehkäisemisestä koululuokassa
ulospäin suuntautuva oireilu		
sosiaaliset haasteet		
oppilaasta riippumattomat tekijät		
sisäänpäin kääntyvä oireilu		
eriyttämisen keinot	Haastavan käyttäytymisen ehkäisemisen keinot koululuokassa	
yhteiset säännöt		
rutiinit		
yhteistyö		
kolmiportainen tuki		
positiivinen pedagogiikka		

Taulukko 4. Tiivistetty yhteenveto fenomenografisen analyysin kategorioiden ja kuvauskategorioiden muodostamisesta suhteessa toiseen tutkimuskysymykseen

Merkitysyksikkö/teema	Kategoria	Kuvauskategoria
kunnioitus	Hyvän vuorovaikutussuhteen tekijöitä opettajan ja oppilaan välillä	Luokanopettajien käsitys opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta ja sen edistämisen keinoista
kommunikaatio		
huumori		
rehellisyys		
persoonallisuus		
luottamuksellisuus		
turvallisuus		
läsnäolo	Keinoja edistää hyvää vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä	
yhteinen tekeminen		
kasvatukselliset rajat		
yhteistyö kodin kanssa		
oppilaantuntemus		
ajan antaminen		
positiivinen vahvistaminen		
Oppilaan aito kohtaaminen		

Viimeisessä vaiheessa aineiston analyysissä kuvataan kategorioiden ja merkitysyksiköiden suhteiden tarkentamiseen. Kuvauskategoriani sisältävät aineistoni käsitysten erityispiirteet, ja liitän ne tutkimukseni tulososioon suorien lainausten avulla. Näitä erityispiirteitä tulee minun tutkijana painottaa laadullisina eroina. Fenomenografisen analyysin tulokseksi saadaan täten kuvaus tutkimuksen kohderyhmän ilmiötä koskevien kokemusten ja käsitysten eroista. Tarkasteltavan ilmiön näkökulmasta

joitain ominaisuuksia voidaan pitää edistyneempinä, monimutkaisempina tai tehokkaampina kuin muita ominaisuuksia. Tällaiset erot ovat kasvatuksellisesti ikään kuin kriittisiä eroja ja niiden välisiä muutoksia pidetään fenomenografisen analyysin tärkeimpinä tuloksina ja oppimisena. Kuvauskategoriat kuvataan usein laajentuen suppeammista ja yksinkertaisimmista käsityksistä laaja-alaisempiin ja kehittyneempiin käsityksiin. Kuvauskategoriat eivät saa olla limittäin toistensa kanssa. Analyysiin liittyy jatkuva aineiston ja kehittyvien kuvauskategorioiden vertailu. Fenomenografisen tutkimuksen tulokset kuvaavat siis tutkittavien henkilöiden käsitysten variaatiota, jotka ilmenevät heidän joukossaan. (Huusko & Paloniemi 2006; Kettunen 2021.)

Martonin ja Boothin (1997, 123–125) mukaan fenomenografisen tutkimuksen kuvauskategoriat kuvaavat, kuinka tutkittava ilmiö koetaan sekä millaisia nämä kuvaukset ja kokemukset ovat. Täydellistä, lopullista kuvausta tutkittavasta ilmiöstä ei voida saavuttaa ja kuvaus perustuu aina tutkijan asettamiin tavoitteisiin.

Tutkimuksen kuvauskategorioiden tulee täyttää seuraavat kolme kriteeriä: Ensiksi yksittäiset kategoriat tulee esittää selkeässä suhteessa tutkittavan ilmiön kanssa ja kuvata omanlaista kokemusta ilmiöstä. Toiseksi kategorioiden tulee olla loogisesti perustellussa järjestyksessä. Kolmanneksi aineiston tuottamat erilaiset kategoriat tulee olla hillittyjä, järkeviä ja määrältään rajattuja.

Omat kuvauskategoriani muodostuivat siten, että yhdistelin kategorioita asettamiini tutkimuskysymyksiini. Haastavan käyttäytymisen ilmenemisestä ja sen ehkäisemistä koskevasta ensimmäisen tason kategorioista muodostin yhden kuvauskategorian ”Luokanopettajien käsitys haastavasta käyttäytymisestä ja sen ehkäisemisestä koululuokassa”. Luokanopettajien käsityksistä vuorovaikutussuhteesta ja sen edistämisestä muodostin yhden kuvauskategorian ”Luokanopettajien käsitys vuorovaikutussuhteesta ja sen edistämisestä”. Käytin näitä kuvauskategorioita apuna myös tulososioni pääotosikoinnin muodostamisessa. Taulukoissa 3 ja 4 esittelen kategorioiden ja niiden kautta kuvauskategorioiden muodostamisen hyvin tiivistetyssä muodossa. Nostin taulukoissa esiin muutamia luomiani kategorioita, jotta tutkielman lukijan on helpompi hahmottaa suorittamiani työvaiheita. Olen asettanut kuvauskategoriat konkreettiseen suhteeseen tutkimuskysymysteni ja tämän myötä myös tutkittavan ilmiön kanssa. Olen asettanut riittävän määrän kuvauskategorioita tutkielman laajuuteen nähden ja tutkielmani tulokset perustuvat asettamiini tavoitteisiin sekä muodostamiini tutkimuskysymyksiin. Esimerkiksi näiden tekijöiden perusteella voin todeta muodostamieni kuvauskategorioiden täyttävän edellä mainitsemani Martonin ja Boothin (1997) kuvauskategorioiden kolme eri kriteeriä. Seuraavassa luvussa esittelen tutkimuksen tulokset.

## 5 Tutkimustulokset

Tässä luvussa vastaan ensimmäiseen ja toiseen asettamaani tutkimuskysymykseen aineistolähtöisesti aloittaen tuomalla esiin kohderyhmän erilaiset tavat määrittellä, millaista oppilaan haastava käyttäytyminen koululuokassa ja miten sitä voidaan ehkäistä. Tämän jälkeen erittelen tuloksia siitä, millaisista tekijöistä koostuu hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä, ja miten sitä voidaan edistää. Taulukossa yksi toin aiemmin esiin kyselyyni vastanneet luokanopettajat sekä heille luomani koodit. Suorien lainausten perään olen asettanut koodin väliltä O1-O10 sen mukaisesti, kenen luokanopettajan lainauksesta on kyse. Tämän avulla lukijan on helpompi yhdistää käyttämäni suora lainaus kyseiseen luokanopettajaan. Tuon kohderyhmäni vastauksia esiin tutkielmassani mahdollisimman monipuolisesti. Analyysissäni muodostamista teemoista osa on yhdistynyt kokoavaksi tulokseksi. Esimerkiksi teemat *sosiaaliset haasteet, oppilaasta riippumattomat tekijät ja negatiivisten tunteiden ilmeneminen haitallisesti* yhdistin kokoavan otsikon alle *oppilaan erilaiset haasteet*.

### 5.1 Haastavan käyttäytymisen ilmeneminen

Käsitteen määrittelyn avulla muodostan kokonais kuvan kokemuksellisuuden ympärille. Käytän käsitettä *haastava käyttäytyminen* koko tutkielmassa, ja käytin samaa käsitettä myös aineistonkeruu vaiheessa. Haastavaa käyttäytymistä määriteltiin useassa vastauksessa moninaisena kirjona, ja vastauksissa toistui luettelomaisuus erilaisista ilmenemismuodoista. Analyysin keskeiset tulokset on kiteytetty seuraavissa alalukujen otsikoissa.

#### *Sääntöjen noudattamattomuus*

Suurin osa vastaajista piti haastavaa käyttäytymistä sellaisena toimintana, joka rikkoo yleisiä sääntöjä sekä haastaa aikuista. Aineistossa mainittiin haastavan käytöksen ilmenevän usein toisia häiritsevänä toimintona. Oppilaan käytös koettiin olevan haastavaa myös silloin, kun se ilmenee sulkeutumisenä ja tehtävien tai muiden toimintojen tekemättä jättämisenä. Toisin sanoen passiivisuutena. Nämä ilmenevät kohderyhmäni tuloksista, esimerkiksi;

*”Joustamattomuus, jumittuminen, tottelemattomuus”* O1.

*”Usein haastava oppilas haastaa nimenomaan koulun sääntöjä tai opettajien antamia ohjeita - - Arvovaltakiista opettajan ja oppilaan välillä” O2.*

*”Ei kuuntele ohjeita - - toimii oman mielen mukaan - -myös sulkeutuminen sekä tehtävistä kieltäytyminen ovat haastavaa käytöstä - - mököttäminen sekä omaan kuoreen vetäytyminen syystä tai toisesta” O3.*

*”Ohjeiden noudattamattomuutta” O4.*

*”Oppitunnin häirintää - - oppilas voi olla myös passiivinen ja häntä voi olla haastavaa saada mukaan toimintaan.” O5.*

*”Ei tottele aikuisen ohjeita, kyseenalaistaa jatkuvasti opettajan sanomisia.” O7.*

*”Oppilas, joka ei noudata luokan yhteisiä sääntöjä, vaan käyttäytyy omaehtoisesti - - haastaa aikuisen auktoriteetin” O9.*

*”Osallistumattomuus, jättäytyminen pois toiminnasta - - auktoriteetin vastustaminen.” O10.*

Luokanopettajaa sanallistivat haastavan käyttäytymisen ilmenevän sääntöjä rikkovalla häiritsevänä toimintona. Luokanopettajien vastauksia määriteltiin haastavaa käyttäytymistä yhtä aikaa myös passiiviseksi ja omaehtoiseksi. Voidaan todeta, että haastava käyttäytyminen koetaan aikuisen auktoriteetin asettamien ohjeiden noudattamattomuutena, joka ilmenee toisten häiriköintinä tai passiivisuutena. Kiiskan & Kärkkäisen (2011) mukaan oppilaan yleisin haastavan käyttäytymisen muoto on oppitunnin häiritseminen muun muassa edellä mainituin tavoin. Tämä näkyy myös selvästi kohde-ryhmäni vastauksissa. Haastavaksi käyttäytymiseksi koetaan usein jotain sellaista, mikä näkyy konkreettisesti oppilaan toiminnassa. Oppilaan toiminta usein myös keskeyttää tai häiritsee oppitunnin kulkua, ja esimerkiksi *opettajat 4* ja *7* kuvaavat häiritsevänä ohjeiden noudattamattomuutta, josta usein seuraa muutoksia oppilaan toiminnassa. Tällaista toimintaa on esimerkiksi jonkin muun kuin sovitun tekeminen tai kokonaan tekemättä jättäminen. Näin kuvaavat myös *opettaja 2* sekä *opettaja 10*. Oppilaalle on luontaista rakentaa luottamussuhdetta opettajaan vastustamalla tämän asettamia sääntöjä. Tällöin opettajan tulee muistaa olla jämäkkä rajojen ja sääntöjen suhteen, jotta oppilas tietää miten toimia. Oppilaalle olisi myös usein mielekästä toimia haluamallaan tavalla, ja eräs opettaja mainitsee vastauksessaan siitä, että oppilas ei välttämättä ole tottunut kotonaan siihen, että aikuinen antaa ohjeita ja määrää.

## *Fyysinen ja verbaalinen ilmeneminen*

Vastauksista tulee ilmi, että osa opettajista kokee oppilaan passiivisuuden arvovaltakiistana tai omaehtoisena käyttäytymisenä. Luokanopettajat kokevat haastavan käyttäytymisen perustuvan oppilaan valintaan toimia vasten aikuisen asettamia ohjeita ja sääntöjä. Osa opettajista määritteli tällaisen toiminnan ilmenevän fyysisinä toimintoina, levottomuutena tai aggressiivisuutena koululuokassa, kuten esimerkiksi;

*”Jumittuminen tiettyyn tilaan”* O1.

*”Levoton käytös oppitunnilla, ylimääräinen vaeltelu”* O2.

*”Fyysinen häirintä kävelemällä - - Oppilas voi käyttäytyä impulsiivisesti esimerkiksi liikkein - - Oppilas voi pahimmillaan olla aggressiivinen itseään/muita kohtaan”* O5.

*”Vaeltelee luokassa häiritsemässä muita oppilaita.”* O6

*”Ei kunnioita toisen tilaa.”* O7.

*”Fyysisen oirehtimisen kanssa melkeinpä pärjää paremmin, kuin sellaisen, johon ei saa kontaktia”*  
O8

*”Opetuksen päälle puhuminen, vastausten huutelu, juttelu.”* O3.

*”Huutelua, jatkuvaa puhumista, tarpeetonta kommunikointia.”* O4.

*”ääntelynä.”* O5.

*”häirintä äänin, elein.”* O10

Luokanopettajien vastauksissa toistuu myös verbaalisia ilmenemismuotoja. Yleensä ääntely ja puhuminen häiritsevät työrauhaa eniten, sillä se keskeyttää meneillään olevan toiminnon usein välittömästi ja vahvasti. Fyysisesti ja verbaalisesti näyttäytyvä haastava käyttäytyminen ovatkin yleisimpiä ja konkreettisimpia haastavan käyttäytymisen ilmenemismuotoja koulussa, ja ne vaikuttavat vahvimmin koko luokan työrauhaan (Saloviita 2014, 101–105). Osa luokanopettajista viittaa oppilaan äänen käyttöön ja verbaalisiin toimintoihin määrittäessä haastavaa käyttäytymistä. Suurimaksi osaksi luokanopettajat kokevat siis opetustilanteen keskeytyvän sääntöjä rikkovalla toiminnalla, joka ilmenee fyysisesti tai verbaalisesti. Haastava käyttäytyminen on vastausten mukaan näkyvää, ja se ilmenee yhtä aikaa moninaisesti. Luokanopettajat määrittelevät haastavan käyttäytymisen ilmenevän fyysisesti tai verbaalisesti itseä tai muita kohtaan. *Opettaja 8* mainitsee puuttumisen

olevan helpompaa silloin, kun oppilaan haastava käyttäytyminen on näkyvää ja tilannekohtaista. Fyysinen ilmeneminen on myös usein vahvimmin toisia häiritsevää, sillä se tavoittaa toisten huomion. Opettaja täytyy pyrkiä huomioimaan taustalla vaikuttavia tekijöitä oppilaan käyttäytymisessä (Elvén 2016). Esimerkiksi oppilaan fyysinen liikehdintä tai ääntely ei aina ole tahallista, vaikka se usein keskeyttää tai häiritsee oppituntia. Oppilaalla voi olla jokin sairaus tai vamma, ja tällaisissa tilanteissa oppilas tarvitsee erilaisia tuen muotoja pystyäkseen oppimaan kotiluokassaan. On myös ymmärrettävä, että joskus oppilas ilmaisee turhautumistaan tai väsymystään liikkein, elein tai ääntelyin ja tällöin opettajan olisi hyvä sisällyttää oppitunneille taukojen ja rauhoittumisen mahdollisuus. Opettaja voi esimerkiksi ideoida yhdessä oppilaiden kanssa taukonurkan luokkaan tai sopia yhteinen rauhoittumisen hetki tiettyyn kohtaan oppituntia.

### *Oppilaan erilaiset haasteet*

Osa luokanopettajista määrittelee haastavaa käyttäytymistä myös osin oppilaasta riippumattomana asiana, joka pikemminkin johtuu oppilaan erilaisista haasteista sekä sen hetkisistä taidoista. Vastajat toivat esiin sosiaalisia ja mahdollisia neuropsykiatrisia haasteita haastavan käyttäytymisen taustalla muun muassa seuraavasti:

*”Sosiaaliset haasteet, kaveritaitojen puute, ei ole rohkeutta osallistua”* O3.

*”Vertailu muihin, eikä näe itsessään vikoja, suuret tunteen purkaukset, mahdottomuus rauhoittua tai keskittyä”* O4.

*”Kulttuurista johtuvat kasvatukselliset erot, perinnölliset erot, voi liittyä lapsen sairauteen tai vammaan tai lääkitykseen”* O5.

*”Oppilaan ajatus omasta huonoudesta, ei pysty keskittymään työntekoon,”* O6.

*”Ei kykene ottamaan muita huomioon”* O7.

*”Suuttuu ja turhautuu pienimmistäkin asioista”* O7.

Luokanopettajat nimeävät vastauksissaan yhtäaikaaisesti useita erilaisia haastavan käyttäytymisen ilmenemismuotoja. Osa luokanopettajista nimeää esimerkiksi oppilaan kulttuurisilla taustoilla ja neuropsykiatrisilla haasteilla voivan olla vaikutusta asiaan, kuten myös kaveritaitojen puuttumisella. Opettajat huomaavat monta oppilaan taustalla vaikuttavaa tekijää, ja tämä on oppilaan haastavan käyttäytymisen arvioinnin kannalta ensiarvoisen tärkeää. Näitä tekijöitä arvioidessa myös

käytökseen puuttuminen on tehokkaampaa ja oppilasta huomioivaa. Oppilaan taustalla voi tutkimuksen perusteella vaikuttaa hyvin monenlaisia tekijöitä, ja usein kyse voi olla jostain kehityksellisestä viivästyelmästä. Tällöin oppilaan keinot toimia erilaisissa tilanteissa ovat usein haastavan käyttäytymisen muodot, sillä oppilas on saattanut oppia, että sillä tavoin saa huomion. (Fredriksson 2018, 239–240.) Tämän tapaisiin haasteisiin vaikuttaa myös oppilaan minäkäsitys ja itsetunnon kehittyminen. Eräs opettajista mainitsee oppilaan haastavan käyttäytymisen johtuvan tämän huononmuuden tunteesta esimerkiksi opetustilanteissa. Taustalla voi vaikuttaa niin lapsen kasvuympäristö kuin liiallinen negatiivinen palaute.

## 5.2 Haastavan käyttäytymisen ehkäisemisen keinot

### *Positiivinen pedagogiikka*

Luokanopettajat esittelivät moninaisia keinoja ehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Haastavan käyttäytymisen ehkäisemisessä ratkaisevaa on oppilaan positiivinen vahvistaminen erilaisin pedagogisin keinoin (Laajasalo 2016; Huhtanen 2011). Vastauksissa korostui pitkälti positiivisen pedagogiikan keinoja, jotka ovat olennaisia tapoja tukea oppilaan myönteistä käyttäytymistä. Osassa vastauksissa korostui yksilölliset järjestelyt, kuten rutiinit, tuen muodot sekä eriyttämisen keinot. Myös osa vastaajista koki, että yhteistyön eri muodot toimivat ehkäisevänä keinona haastavaan käyttäytymiseen. Vastauksissa viitattiin yhtäaikaaisesti useaan eri keinoon, kuitenkin nähden haastavan käyttäytymisen sellaisena ehkäisemisen prosessina, joka ei toteudu hetkessä. Osa luokanopettajista tähdensi erikseen ajan ja rauhan antamista oppilalle. Esittelen seuraavaksi luokanopettajien positiivisen vahvistamisen menetelmiä, jotka luokittelin myös analyysissäni positiivisen pedagogiikan teemaan.

*”Kannustaminen, vierellä tukeminen” O1.*

*”Positiivisen pedagogiikan menetelmät; ennakointi, hyvän huomaaminen, palkkiojärjestelmä hyvistä teoista ja onnistumisista” O3.*

*”Positiivinen palaute hyvästä käytöksestä, luottamussuhteen rakentaminen” O4.*

*”Kehut ja kannustusmenetelmät, palkintojärjestelmät” O5.*

*”Positiivinen ja kannustava ilmapiiri luokkaan” O6.*

*”Ennakointi, motivointi, kohtaaminen oppilaan kanssa, vahvuuksien tunnistaminen” O7.*

*”Ryhmyttäminen, positiivinen pedagogiikka, erilaiset palkkiojärjestelmät” O8.*

*”Kunnioittava kohtaaminen” O9.*

*”Hyvän huomaaminen, positiivisuus ja tsemppaus” O10.*

Positiivisen pedagogiikan keinoja on runsaasti, ja koululuokassa on tärkeää ottaa huomioon koko ryhmä, sillä yhden tai muutaman oppilaan haastava käyttäytyminen vaikuttaa koko luokkaan ja työrauhaan. Tällaiset keinot ovat vaikuttavia itsessään jokaisen oppilaan opinpolulla (Saloviita 2014). Positiivista pedagogiikkaa luokanopettajat kuvaavat pääosin oppilaan kohtaamisella, jossa positiivinen palaute ja läsnäolo on tärkeää. Greenen (2009) mukaan oppilaan tulee saada koulussa onnistumisen kokemuksia ja myönteistä palautetta. Tällöin oppilaalla on myös helpompi päästä asetettuihin tavoitteisiin. Huhtanen (2011) toteaa, että oppilaan vahvuuksien tunnistamisella voidaan vaikuttaa lapsen myönteisen itsetunnon kehitykseen ja tätä myötä lapsen koko tulevaisuuteen. Kun oppilas tunnistaa omat vahvuutensa, pystyy hän hyödyntämään niitä omassa oppimisessaan.

### *Rutiinit ja järjestys*

Osa luokanopettajista pitää myös selkeää päiväjärjestystä, rutiineja ja struktuuria olennaisena osana ehkäistä oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Jokainen oppilas hyötyy selkeistä rutiineista osana koulupäivää, ja päivän struktuurin suunnitteluun on arvokasta ottaa myös oppilaat mukaan. Vastauksissa viitataan haastavan käyttäytymisen puhkeamiseen muun muassa muutostilanteissa, ja tällaiset voivat olla etenkin neuropsykiatrisista haasteista kärsiville oppilaalle vaikeaa. Ahdistavissa tilanteissa tärkeää on läsnä oleva aikuinen. Tämä vähentää lasten kokemaa stressiä ja lapsi tarvitsee tunteiden säätelynsä rauhoittavaa ja luotettavaa läsnäoloa (Karppinen & Pihlava 2016, 118). Haastavasti käyttäytyvän oppilaan kanssa tiettyjen oppilasta tukevien keinojen olisi hyvä pysyä samanlaisina kaikenlaisissa tilanteissa, ja opettajan olisi hyvä olla johdonmukainen ja noudattaa selkeitä rutiineja ja yhteisesti sovittuja sääntöjä (Kiiski & Kärkkäinen 2011).

Tämä näkyy luokanopettajien vastauksissa muun muassa seuraavasti:

*”Rutiinit ovat tärkeitä, koska oppilaat tietävät mitä tapahtuu, ja mitä heiltä odotetaan” O3.*

*”Tarkat rutiinit ja selkeä päiväjärjestys” O5.*

*”Arjen selkeä rutiini ja turvallinen koulupäivän kulku auttaa jokaista oppilasta - -Monesti kahnaukset johtuvat arjen yllättävistä muutoksista tai niiden aiheuttaja voi olla myös oppilaan mieltä painava asia” O9.*

*”Pitää olla selkeä ja pysyvä struktuuri” O10.*

Vastauksista voidaan päätellä, että luokanopettajilla on kokemuksia oppilaan haastavasta käyttäytymisestä sellaisissa tilanteissa, joissa oppilaaseen on kohdistettu tilanteeseen nähden liian suuria odotuksia toimia. Opettaja pystyy ennakoimaan arjen erilaisia tilanteita luomalla selkeät toimintaohjeet siirtymiin ja opetustilanteisiin. Tämä sujuvoittaa myös arkea, ja oppilas tietää häneen kohdistuvat odotukset. Yllättävät muutokset ovat joskus myös osa kouluarkea, ja niihin voi varautua keskustelemalla niistä etukäteen oppilaiden kanssa. (Ks. Elvén 2016.)

Muutamissa vastauksissa tuli ilmi, että luokanopettajat kokevat yhteisten luokassa olevien sääntöjen olevan tärkeä pohja ohjata oppilaan käyttäytymistä. Haastavan käyttäytymisen ilmentyessä kyseessä on usein myös oppilaan puutteellisista taidoista toimia erilaisissa tilanteissa. Varsinkin pienemmät oppilaat vasta opettelevat noudattamaan erilaisia sääntöjä ja toimintaohjeita sekä ottamaan muita huomioon. (Ahonen 2017.) Vastauksissa korostui yhteistyö oppilaiden kanssa, ja sääntöjen selkeys ja näkyvyys kouluarjessa. Sääntöihin viitattiin ikään kuin pohjana haastavasti käyttäytyvän oppilaan ohjaamisessa, joita oppilas on itse saanut olla mukana suunnittelemassa. Oppilaan osallisuuden toteutuminen kouluarjessa on tärkeää, ja esimerkiksi luomalla yhteiset pelisäännöt toimia luokassa tuo oppilaan toiminnan näkyväksi, ja oppilaan tasavertaiseksi toimijaksi. (Ks. Saloviita 2014.)

*”Selkeät rajat ja säännöt luokkaan, puuttuminen häiriötekijöihin” O2.*

*”Säännöistä keskustellaan yhdessä ja otetaan oppilaat mukaan luomaan säännöt” O3.*

*”Luokan säännöt” O4.*

*”Yhteiset pelisäännöt” O5.*

*”Ennalta sovitut pelisäännöt turhautumisiin ja suuttumuksiin” O7.*

Luokanopettajat pyrkivät ehkäisemään oppilaan haastavaa käyttäytymistä luomalla jo ennakkoon sääntöjä oppilaiden kanssa siitä, millä tavoin luokassa on suotavaa toimia, ja mikä ei ole sallittua. Suurin osa luokanopettajista yhdistää sääntöjen noudattamattomuuden sekä sääntöjen luonnin oppilaan haastavaan käyttäytymiseen. Tästä voidaan päätellä, että oppilaan haastava käyttäytyminen on aina jotain sellaista, jossa oppilas toimii jotain yhteisesti sovittua vastaan, ja tällaista toimintaa voidaan ehkäistä muun muassa selkeiden sääntöjen luomisella, jossa huomioidaan oppilaat ja heidän

taustallansa vaikuttavat tekijät. Luokanopettajilla on käytössään useita erilaisia keinoja myös ohjata oppilasta toimimaan sääntöjen mukaisesti ja aiemmin esitellyistä keinoista positiivinen vahvistaminen koettiin merkittävämpinä kohderyhmäni mukaan. Nämä samat teemat toistuvat myös seuraavissa tuloksissa, jossa opettajat esittelevät käsityksiä ja keinojaan edistää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa.

### *Eriyttäminen ja oppimisen tuen muodot*

Eriyttäminen on jokaisen oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin kannalta tärkeää. Eriyttämisessä huomioidaan yksilölliset tarpeet opetuksen suunnittelussa, ja esimerkiksi tehtävien annossa. Osa opettajista luetteli vastauksissaan erilaisia eriyttämiseen liittyviä keinoja ehkäistä oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Luokanopettajat esittelevät useita yksilöllistettyjä toimintatapoja helpottaa oppilaan kouluarkea. Haastavaa käyttäytymistä koululuokassa ilmenee usein sellaisissa tilanteissa, jotka ovat oppilaalle haastavia. Esimerkiksi opetettava aihe voi olla uusi, vaikea tai epäkiinnostava, luokassa voi olla työrauha haasteita tai oppilaalla itsellään vaikeuksia oppia. Opetustilanteissa voi olla oppilaalla myös turhautumista, jos kyseessä on oppilaalle jo tuttu ja helppo asia (Saloviita 2014).

*”Monipuoliset oppitunnit, mielenkiintoiset tehtävät”* O4.

*”Sopivasti haasteita, ei liian vaikeita tai helppoja tehtäviä - - Fyysisen ympäristön muokkaus oppilaan tarpeita vastaavaksi - - tarkasti suunniteltu istumajärjestys - - vaihtelevat opetusmenetelmät ja kaikkia osallistava toiminta oppitunneilla”* O5.

*”Mahdollisuus omaan tilaan ja rauhaan, ennakointi, motivointi”* O7.

*”Oppilaantuntemus on avain”* O9.

*”Ennakointi on tärkeää joka tilanteessa”* O10.

Eriyttämiseen kuuluu olennaisena osana myös taustalla erilaiset oppimisen tuen muodot, joita opettajan tulee huomioida toteuttaessaan opetusta. Tähän liittyy myös vahvasti käsite *pedagoginen ennakointi*. Pedagogisessa ennakoinnissa käytetään oppilasta tukevia ja motivoivia keinoja opetuksen yhteydessä. Pedagogisessa ennakoinnissa oppilaalle asetetaan uudet osaamistavoitteet, ja esitetään keinoja niihin pääsemiseen (Huhtanen 2004, 43).

Erilaiset oppimisen tuen muodot voivat edistää oppilaan oppimista ja keskittymistä kokonaisvaltaisesti. Tuen muotoja on muun muassa keskittymisen tukeminen erilaisin välinein, tauottamisella tai tehtävien pilkkomisella.

*”Kuvatuki, toiminnanohjaus, tehtävien pilkkominen, aistilaatikko, kuulosuojaimet, hypistely/näper-telylelut, tauotus, pop it- lelut, voimalelut” O10.*

*”Keskittymisen ja tarkkaavaisuuden tukea” O2.*

*”Taukojen lisääminen, ärsykkeiden vähentäminen” O2.*

*”Näprättävää käsiin/piikkityyny” O4.*

*”Kuvallinen tuki” O5.*

*”Tuen eri muodot: yleinen, tehostettu ja erityinen tuki” O5.*

Luokanopettajat kokevat oppilaan keskittymisen ja oppimisen monenlaisen tukemisen olennaisena osana ehkäistä haastavaa käyttäytymistä koululuokassa. Oppilaan koulunkäyntiin vaikuttaa moni tekijä, ja tuen tarpeen taustalla voi olla useita erilaisia haasteita. Oppilaantuntemuksella ja tuen suunnittelulla on merkittävä rooli oppilaan haastavan käyttäytymisen kitkemisessä (Lakkala & Lantela 2020, 239–250).

### *Yhteistyön eri muodot*

Yhteistyön erilaiset muodot koettiin luokanopettajien näkemyksen mukaan myös olennaisena osana tukea haastavasti käyttäytyvää oppilasta. Osa luokanopettajista mainitsi vastauksissaan oppilaiden erilaisten haasteiden vaativan yhteistyötä niin moniammatillisesti, kollegiaalisesti kuin kodin kanssa. Oppilaan haastavan käytöksen taustalla voi vaikuttaa sellaisia tekijöitä, missä moniammatillinen tuki on hyödyksi. Esimerkiksi jos kyse on neuropsykiatrisista haasteista, tulee opettajan konsultoida aina myös muita ammattilaisia oppilaan tukeen liittyvissä asioissa (Lakkala & Lantela 2020, 237–240). Kodin ja koulun välinen yhteistyö on merkittävää ja *opettaja 5* toteaa vanhempien olevan lapsen parhaita asiantuntijoita.

*”Syy haastavaan käytökseen voi olla lapsen neurologisissa tai hermostollisissa tekijöissä. Silloin usein tarvitaan opettajan kaveriksi moniammatillinen tuki” O2.*

*”Palaverit huoltajien kanssa sekä tarvittaessa esim. kuraattorin konsultointi” O3.*

”Ohjaajan/erityisopettajan tuki tai yhteisopettajuus” O5.

”Tiivis yhteistyö huoltajien kanssa” O5.

”Lisätty yhteistyö kodin kanssa” O7.

”Vanhempien antama tuki oppilaan haastavaan käytöksen tullessa auttaa oleellisesti” O9.

Luokanopettajat kokevat yhteistyön erilaiset muodot helpottavaksi tavaksi löytää interventioita oppilaan haastavaan käyttäytymiseen. Moniammatillinen yhteistyö on tämän päivän luokkahuoneissa yhä relevantimpaa ja opettajat kaipaavat erilaisia yhteistyön muotoja tuekseen etenkin haastavissa tilanteissa (Lakkala ym. 2021.) Moniammatillisen tukiprosessin alkuunpanijana luokanopettaja on avainasemassa. Oppilas tarvitsee haastavan käyttäytymisensä ehkäisyyn usein moniammatillista tukea, kuten koulukuraattorin tai koulupsykologin tukea (Lakkala & Lantela 2020, 257). Opettajan tärkein yhteistyökumppani löytyy kuitenkin usein vanhemmista, ja vanhemmat toivovat usein myös opettajilta tiivistä yhteistyötä. Kuten vastauksistakin voidaan todeta, opettajan tulee reflektoida yhteistyötä kodin kanssa, ja ottaa se voimavaraksi arkeen, ja luoda sellainen alusta, joka tukee oppilaan koulunkäyntiä (ks. Huhtanen 2011).

### 5.3 Hyvän vuorovaikutussuhteen tekijöitä opettajan ja oppilaan välillä

Seuraavaksi tuon esiin tutkielmani keskeisimmät tulokset opettajan ja oppilaan välisestä hyvästä vuorovaikutussuhteesta ja sen edistämisestä suhteessa toiseen tutkimuskysymykseeni. Esittelen luokanopettajien näkemyksiä opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhteen keskeisimmistä tekijöistä ja keinoista edistää sitä. Tavoitteenani oli saada kokonaiskuvaa opettajan ja oppilaan välisestä vuorovaikutussuhteesta, ja selvitin tutkimuksessani luokanopettajien käsityksiä hyvästä vuorovaikutussuhteesta oppilaan kanssa sekä keinoja edistää sitä. Esittelen analyysini keskeisimpiä tuloksia suhteessa toiseen tutkimuskysymykseen seuraavien alaotsikoiden muodossa. Olen koonnut kokoavat otsikot kuvaamaan analyysissäni esiteltyjä teemoja. Osa teemoista muodostui yhden kokoavan otsikon alaisuuteen. Esimerkiksi teemoista *luottamuksellisuus*, *turvallisuus* ja *rehellisyys* muodostin yhteisen otsikon *luottamuksellisuus*, sillä käsittelin näitä teemoja yhtäaikaaisesti toisiinsa liittyvinä asioina. Analyysin kuvauksessa esittelin teemat yksinkertaisemmassa muodossa, mutta tulososiossa haluan kuvata tulokset osuvimmilla otsikoilla aineistolähtöisesti. Esimerkiksi teema *kunnioitus* muodostui otsikoksi *molemminpuolinen kunnioitus*.

## *Opettajan persoonallisuus*

Vastauksissa luokanopettajat viittasivat opettajan omaan persoonaan, ja tapaan tehdä työtä sen pohjalta. Opettajan oma persoona vaikuttaa vahvasti siihen, millainen vuorovaikutussuhde oppilaan kanssa muodostuu. Esimerkiksi *Opettaja 2* mainitsee, että jos opettaja pysyy etäisenä, eikä anna itsestään, ei välit oppilaan kanssa muodostu kovin läheisiksi. Sama opettaja uskoo myös, että suhteen jäädessä etäiseksi oppilas ei helposti puhu ongelmistaan ja tällöin mahdollinen tuen tarvekaan ei välttämättä löydä perille.

Osa luokanopettajista näkee persoonakysymyksen haastavana, sillä siihen liittyy olennaisesti ihmisen luontainen tapa toimia, ja kaikille opettajille ei välttämättä ole luontaista olla helposti lähestyttävä, mikä nähdään taas olennaisena osana tutkimuksen perusteella luoda hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. Tähän liittyy vahvasti myös muut tekijät, kuten luottamus ja kohtaaminen. Opettajan työssä päivittäinen vuorovaikuttaminen oppilaiden kanssa on luontainen osa arkea, ja osa opettajista reflektoi omaa toimijuuttaan vuorovaikutussuhteen edistäjänä.

*”Yritän olla helposti lähestyttävä ja teen työtä omalla persoonallani” O3.*

*”Kerron oppilaalle toisinaan myös asioita omasta elämästäni, joka voi lähentää vuorovaikutusta joidenkin oppilaiden kanssa” O3.*

Toimivan pedagogisen suhteen onnistumisen edellytyksenä on Kansasen (2004) mukaan opettajan pedagoginen rakkaus. Pedagoginen suhde edellyttää opettajalta luottamusta oppilaisiin ja heidän taitoihinsa, ja kuten vastauksista voidaan päätellä, osa opettajista haluaa lisätä luottamusta oppilaiden kanssa jakamalla asioita myös omasta elämästään. Tämä auttaa myös tutustumisessa. Sanotaan, että pedagogisen suhteen edellytys on opettajan kutsumus tehdä lasten kanssa merkityksellistä työtä. Kuten *Opettaja 2* (O2) pohtii, näin ei kuitenkaan aina ole, ja suhteesta voi tulla opettajalle vastenmielinen. Tähän auttaa opettajan reflektointikyky, ja tärkeintä on jollain keinoin pyrkiä luomaan sellainen ilmapiiri, joka lisää oppilaiden kouluviihtyvyyttä ja tukee myönteistä kehitystä (Kautto-Knape 2012, 124).

## *Luottamuksellisuus ja rehellisyys*

Yhtenä merkittävimpänä tekijänä vastaajat pitivät luottamuksellisuutta, johon vastaajien mielestä liittyy olennaisena osana myös rehellisyys ja turvallisuus kouluarjessa. Luottamuksellisen suhteen

rakentaminen oppilaan kanssa vaatii aikaa ja tutustumista. Vastaajien mukaan opettajien tulee pystyä rakentamaan oppilaisiin luottamusta, jotta oppilas tuntee koulussa olonsa turvalliseksi. Luottamukselliseen suhteeseen liittyy olennaisena osana rehellisyys. *Opettaja 7* mainitsi, että ilman rehellistä puhetta oppilaan kanssa on haastavaa löytää keinoja tukea häntä. Opettajien mukaan luottamus koostuu turvallisesta ilmapiiristä ja molemminpuolisesta rehellisyydestä. Tähän vaikuttaa olennaisesti opettajan arvostus oppilaita kohtaan. Luottamussuhde pääsee rakentumaan kunnioittavasta kohtaamisesta, jossa opettaja näkee oppilaan tasavertaisena toimijana. Rajat luo turvallisuuden tunnetta, ja oppilaan on tärkeää saada oikeudenmukaista kohtelua. (Anderson 2019 ym. 54.)

*”Asioista puhutaan oikeilla nimillä, rehellisyys tärkeää” O7.*

*”Luottamus kaiken A ja O” O10.*

*”Luottamus, rajat” O1.*

*”Oppilas uskaltaa ja haluaa tulla kertomaan opettajalle luottamuksellisiakin asioita” O3.*

*”Luottamuksesta ja rehellisyydestä puolin ja toisin” O4.*

*”Luotettavuudesta; opettajan on hyvä olla se kehen oppilaat luottavat” O5.*

*”Turvallisuus tärkeää” O5.*

*”Luottamus” O6.*

Vastaajat pitivät luottamuksellisuuden rakentamista oppilaan kanssa yhdeksi merkittäväksi tekijäksi opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutussuhteessa. Luottamuksen rakentamiseen kuluu aina aikaa, ja ratkaisevaa on aluksi rauhassa tutustua erilaisin keinoin oppilaaseen. Luottamus on käsitteenä laaja, ja on huomattava, että luottamukseen vaikuttavat kaikki esimerkiksi tässä tutkimuksessa esiintyvät hyvän vuorovaikutussuhteen tekijät. Luottamusta voidaan lisätä tässä tutkimuksessa maituoin keinoin, mutta se voi myös lähteä rakentumaan näistä tekijöistä. Luottamusta voidaan pitää vuorovaikutussuhteen edellytyksenä, johon myös vastaajien mielestä hyvä vuorovaikutussuhde perustuu ensisijaisesti. Vastaajat kokivat, että lapsen luottaessa opettajaan tulee myös mahdolliset haasteet helpommin ratkaistuksi.

### *Huumori*

Vastauksissa viitattiin myös huumoriin yhtenä tekijänä hyvässä vuorovaikutussuhteessa oppilaan kanssa. Huumori on tekijänä sinänsä haasteellinen, sillä siihen liittyy vahvasti persoonallisuus. Huumori voi olla arkaluonteinen keino etenkin tutustumisen alkuvaiheessa. Opettajan on tärkeää

olla luonut aluksi hyvä luottamuksellinen suhde oppilaisiin, jotta huumorille löytyy myös erilaisissa tilanteissa tilaa. Käytetyssä huumorissa tulee aina huomioida vitsailun kohde, eikä se saa koskaan kohdistua oppilaisiin. Opettaja voi itse hassutella omaa toimintaansa, ja eräs opettaja mainitseekin, että välillä on hyvä nauraa ja luoda tilanteisiin hauskuutta:

*”Pyrin nauramaan yhdessä heidän kanssaan, vaikka tekemällä itsestäni pellen. Yhteinen nauru lähentää. Roolit pitää olla selkeät, mutta välit voi pitää silti välittöminä ja huumorin sävyttämistä”* O2.

Huumoria kuvataan myös oppilaslähtöisenä, ja on hyvä huomioida, että se kaikkiin tilanteisiin tai kaikille oppilaille sovi. Joidenkin oppilaiden kanssa huumori on taas mukava, yhteinen keino vuorovaikutusta

*”Toinen voi vaatia tai sietää enemmän huumoria, kun taas joku toinen ei”* O3.

*”Sopiva määrä huumoria”* O6.

Osa opettajista on työssään hyödyntänyt huumorin keinoja luodakseen vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. Huumori on onnistuessaan positiivinen keino, ja se voi myös rentouttaa ilmapiiriä luokassa. Huumori voi olla oppilaiden kokemana mukava ja tärkeä osa luokan ilmapiiriä, ja huumori voi olla keino toteuttaa opetusta lempeästi ja positiivisesti. (Anttila 2008, 85–86.)

### *Kommunikaatio*

Vastauksissa korostui päivittäisen keskusteluyhteyden luominen oppilaan kanssa osana hyvää vuorovaikutussuhdetta. Kauppilan (2005) mukaan vuorovaikutus perustuu kahden ihmisen väliselle sosiaaliselle kommunikaatiolle niin elein, ilmein kuin puheen välityksellä. Opettaja on vuorovaikutussuhteessa auktoriteettiasemassa, ja opettajan olisi tärkeää toimia kommunikaatiota edistävänä osapuolena, jolta tulisi löytyä myös keinoja löytää keskusteluyhteys. Aiemmin esitelty luottamus toimii myös hyvän kommunikaation edellytyksenä, ja oppilaan on helpompi jutella asioistaan luotettavalle aikuiselle. Opettajat mainitsevat vastauksissaan pyrkivänsä pitämään keskusteluyhteyttä yllä jokaiseen oppilaaseen säännöllisesti.

*”Opettajalla on aikaa kuunnella ja olla keskustelutilanteissa läsnä”* O3.

*”Juttelu tuokiot”* O4.

*”Juttelen paljon oppilaiden kanssa”* O6.

*”Päivittäinen vuorovaikuttaminen keskusteluiden kanssa niin oppitunneilla kuin välituntisin” O8.*

*”Kohtaan jokaisen oppilaan erikseen, luokan kuulumisia kysyn sekä yhteisesti että erikseen. Keskustelen vapaissa tilanteissa myös kaikkein hiljaisimpien oppilaiden kanssa” O9.*

Luokanopettajien vastauksista on pääteltävissä, että opettajat pyrkivät luomaan oppilaisiin hyvää vuorovaikutussuhdetta keskustelemalla heidän kanssaan kaikenlaisista asioista. Läsnaoleva ja luotettava aikuinen on lapselle elintärkeää, ja tämä korostuu käytöshäiriöisen oppilaan kanssa. Lapsen vuorovaikutustaitojen kehittymiseen vaikuttaa vahvasti aikuisten antamat mallit, ja opettaja on koulussa tärkeä esimerkki mallintaa myönteistä vuorovaikutusta. Oppilas saa kahdenkeskisestä juttelu ajasta usein myönteisen kokemuksen, ja kokee myös itsensä tärkeäksi ja kuulluksi. (Ks. Keltikangas- Järvinen 1994, 38.)

### *Molemminpuolinen kunnioitus*

Toimivan vuorovaikutussuhteen perusteena on kunnioittava kohtaaminen. Opettaja odottaa oppilaalta usein sääntöihin perustuvaa hyvää käyttäytymistä, johon liittyy olennaisena osan kunnioitusta toista osapuolta kohtaan. Laineen (2005, 146) mukaan kunnioittavaa käyttäytymistä ei voi vaatia, ellei siihen ole itse valmis. Kunnioitus opettajan ja oppilaan välillä on ratkaiseva tekijä vuorovaikutussuhteen muodostamisessa. Opettajan tulee päivittäin reflektoida omaa käyttäytymistään oppilaan kohtaamisessa. Opettaja toimii esimerkkinä omalla käyttäytymisellään, ja siksi perustana tulee olla myös aiemmin mainittu tasavertainen ja myönteinen kohtaaminen. (Laajasalo 2016; Huhtanen 2011.)

*”Arvostus: opettajan tulee arvostaa oppilaitaan ja tällöin myös oppilaat arvostavat takaisin” O5.*

*”Molemminpuolinen kunnioitus” O6.*

*”Kunnioittavasta kohtaamisesta” O4.*

*”Oppilaan kohtaaminen on kaikki kaikessa, ja oppilaasta pitää olla aidosti kiinnostunut” O8.*

*”Kunnioittava käytös puolin ja toisin” O9.*

Vastauksista voidaan todeta, että opettajat vaativat myös itseltään kunnioittavaa käyttäytymistä oppilasta kohtaan. On myös huomattava, että oppilaalta ei välttämättä aina saa vastakaikua kunnioitukselle, mutta se ei silti poista opettajan velvollisuutta kohdata oppilasta kunnioittavasti.

Esitellyistä vastauksista mikään ei ole yksin hyvän vuorovaikutussuhteen tekijä, vaan yleensä ne vaativat yhtäaikaista onnistuakseen tavoitteessa. Opettajat viittasivat moniin erilaisiin vuorovaikutussuhteen tekijöihin vastauksissaan. On tärkeää, että opettaja huomioi työssään monenlaisia tekijöitä luodakseen hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen. Oppilaan ja opettajan vuorovaikutussuhteessa opettajalla on vastuu siitä, millaiseksi vuorovaikutustilanne kehittyy (Laine 2005, 145).

## 5.4 Keinoja edistää hyvää vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä

Seuraavaksi esittelen tutkielmani keskeiset tulokset siitä, millä keinoin luokanopettajat edistävät hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen. Esittelen analyysini keskeisimmät tulokset seuraavissa alakoissa. Olen pyrkinyt muodostamaan kokoavat otsikot mukailen analyysini keskeisimpiä teemoja aineistolähtöisesti. Merkittävää seuraavissa tuloksissa on se, että luokanopettajat kertoivat vuorovaikutussuhteen edistämisen keinojen sopivan myös keinoiksi ehkäistä oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Osa opettajista pyysi katsomaan vastausta haastavan käyttäytymisen ehkäisemiseen silloin, kun kysymyksenä oli vuorovaikutussuhteen edistämisen keinot. Vuorovaikutussuhteella on siis merkittävä rooli oppilaan haastavaan käyttäytymiseen koululuokassa.

### *Läsnäolo ja aito kohtaaminen*

Oppilaan kohtaaminen kouluarjessa on yksi tärkeimmistä avaimista rakentaa hyvää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. Lähes jokainen vastaajista pitää aidon ja lämpimän vuorovaikutussuhteen rakentamisen olennaisena osana huomata oppilas koulussa. Luokanopettajat mainitsevat vastauksissaan läsnäolon merkityksen oppilaalle, ja muun muassa O3 toteaa, että opettajilla tulee olla aikaa kohdata oppilas aidosti, ja olla kiinnostunut oppilaan asioista. Opettajan keinoja kohdata ja lähestyä oppilasta on esimerkiksi pyrkiä selvittämään oppilaan mielenkiinnon kohteita, ja käyttää niitä tukena rakentaa yhteyttä ja luottamusta. Myös kuuntelun merkitystä korostettiin aineistossa.

*”Hyväntuulisena, kuuntelemalla” O1.*

*”Pyrin osoittamaan välittämistä kuuntelemalla ja kyselemällä” O2.*

*”Haastavan tilanteen jälkeen palaan asiaan myöhemmin, ja juttelen mistä moinen käytös johtuu, ja ehkä löytää oppilaan kanssa keinoja toimia toisin” O2.*

*”Opettajalla on aikaa kuunnella ja olla keskustelutilanteissa läsnä, oppilaan huomaaminen on tärkeää” O3.*

*”Lapsille on tärkeää, että heidät huomataan, ja he tietävät, että heitä kuunnellaan” O4.*

*”Open on hyvä olla kärryillä nuorten keskuudessa pyörivistä asioista, jotta pystyy ottamaan kontaktia heihin” O4.*

*”Olen aidosti kiinnostunut opettaja, joka välittää. Lähdän lähestymään oppilasta hänen mielenkiinnon kohteidensa kautta.” O5.*

*”Keskustelen oppilaan kanssa hänen ajatuksistaan ja toimistaan” O6.*

*”Tutustuminen keskustellen, koitetaan päästä yhdessä selville haasteista” O7.*

*”Lämmöllä ja läheisyydellä” O10.*

Luokanopettajat kokevat oppilaan kohtaamisen arjessa merkittäväksi, ja esimerkiksi Kauppilan (2006) ja Ahosen (2017) mukaan vuorovaikutussuhde rakentuu lämpimälle ja vilpittömälle kohtaamiselle. Lämpimään vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat opettajan omat valinnat kohdata oppilas päivittäin. Eräs opettaja mainitsee, että hän pyrkii tervehtimään jokaista oppilasta päivittäin erikseen, ja viikoittain pitää myös juttutuokioita. Opettajan persoonallisuus vaikuttaa siihen, millaiseksi vuorovaikutussuhde kehittyy, ja osa opettajista on sitä mieltä, että etäisten välien vuoksi oppilaan tarvitsema tukikaan ei välttämättä löydä perille. Voidaan siis päätellä, että opettajilla tulisi lähtökohteisesti olla valmiuksia rakentaa lämmintä vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen, ja osa vastaajista pitää tätä myös lapsen perusturvallisuuden kulmakivenä.

### *Oppilaantuntemus ja yhteistyö kodin kanssa*

Kodin ja koulun välistä yhteistyötä ei voi liioin korostaa. Oppilaan vanhemmat ovat avainasemassa sekä yhteistyössä luomassa luottamuksellista ja läheistä vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen. Vastajat ovat kokeneet kodin kanssa tehtävän yhteistyön merkityksellisenä, ja oikeilla keinoilla siitä harvoin on haittaa. Kodin kanssa tehdyllä yhteistyöllä oppilaan tilanteesta saadaan kokonaisvaltaisempi kuva, ja usein huoltajat pystyvät antamaan myös keinoja lähestyä oppilasta. Tutustuminen koko

perheeseen on tällöin tärkeää, ja vanhempien tulee myös voida luottaa lapsensa opettajaan. Oppilaantuntemusta edistää myös yhteistyö kodin kanssa.

*”Kotiväen mukaan ottaminen ja heidän tiedottamisensa oppilaan onnistumisista tärkeää” O2.*

*”Oppilas on hyvä tuntea” O4.*

*”Teen tiivistä yhteistyötä oppilaan läheisten kanssa, sillä he ovat lapsensa parhaat asiantuntijat, aidosti tutustun koko perheeseen” O5.*

*”Oppilaantuntemusta auttaa yhteistyö kodin kanssa, ja se tuo myös keinoja lähestyä lasta” O9.*

*”Tärkeää on oppilaantuntemus, jonka avulla opettaja tietää miten kunkin oppilaan kanssa kannattaa keskustella ja toimia” O3.*

Vastauksista voidaan päätellä, että luokanopettajat hyödyntävät esimerkiksi oppilaantuntemuksen vahvistamisessa yhteistyötä kodin kanssa. Yhteistyössä olisi tärkeää pyrkiä kaikkien osapuolten väliseen luottamukseen sekä aktiiviseen yhteydenpitoon. Haastavan käyttäytymisen takana voi olla useita yksinkertaisia syitä, ja kodin antama tieto lapsen tilanteesta ja taidoista voi auttaa opettajaa merkittävästi. Hyvän vuorovaikutussuhteen on todettu edellyttävän oppilaantuntemusta, jota pienemmät ryhmäkoot voisivat puolestaan edesauttaa (den Brok 2005).

### *Yhteinen tekeminen ja positiivinen vahvistaminen*

Luokanopettajat mainitsivat vastauksissaan yhteisen tekemisen edistävän hyvää vuorovaikutussuhdetta. Usein tähän liittyi myös positiivista vahvistamista, ja tällaisissa tilanteissa opettaja halusi itse toimia hyväntuulisena ja innostajana toimintaan. Yhteisen tekemisen aikana oppilaan vahvuuksien tunnistaminen ja positiivinen palaute heidän toiminnastansa nähtiin tärkeänä. Vuorovaikutusta voidaan lähteä rakentamaan ryhmäytymisellä, jossa oppilaan toimijuus ja osallisuus ovat tärkeässä roolissa. Osa opettajista kokee toiminnallisuuden lähentävän opettajan ja oppilaan välistä suhdetta.

*”Ryhmäyttäminen” O1.*

*”Pyrin nauramaan yhdessä, yhteinen nauru, tekeminen, ja kokeminen lähentää yhtäläillä oppilasta ja opettajaa kuin ketä tahansa” O2.*

*”Positiivisen vuorovaikutussuhteen rakentaminen kaiken a ja o. Oppilaan onnistumiset ja teot pitää huomata heti ja sanoittaa oppilalle” O2.*

*”Kehut, juttutuokiot, pelit, leikit, hymy. Annan oppilaan myös valita” O4.*

*”Annan oppilaiden vaikuttaa yhteisillä päätöksillä toimintaan. Pohditaan yhdessä erilaisia keinoja muuttaa toimintaa” O6.*

*”Hymyllä, lämmöllä ja läheisyydellä, positiivisilla sanoilla ja motorisilla eleillä ja ilmeillä” O10.*

Veenstran (2014) mukaan opettajan tärkein tehtävä oppilaan kohtaamisen kannalta on myönteisyyden vahvistaminen. Vastauksissa luokanopettajat ovat esittäneet konkreettisia keinoja kohdata oppilas myönteisesti. Emotionaalisesti hyvää ilmapiiriä luokassa tukee esimerkiksi *Opettaja 4 (O4)* mainitsemat pelit, leikit ja yhteinen toiminta. Nämä edistävät myös onnistunutta oppimista, ja usein näitä keinoja on tärkeää hyödyntää opetuksen yhteydessä. Positiiviseen vahvistamiseen kuuluu vahvuuksien tunnistaminen, ja näitä on tärkeää hyödyntää opetuksessa kokonaisvaltaisesti (ks. Lappalainen ym. 2008).

### *Kasvatukselliset rajat*

Vastauksista voidaan havaita, että opettajat pitävät selkeää roolitusta hyvänä pohjana edistää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. Opettaja toimii auktoriteettiasemassa oppilaaseen nähden, ja opettajan toiminnalla on kasvatuksellisten rajojen asettamisessa merkittävä rooli. Rajojen ja roolien ollessa selkeät oppilas myös tietää mitä häneltä odotetaan, ja opettajan tulee esittää rajat selkeinä ohjeina ja sääntöinä. (Ks. Kiiski & Kärkkäinen 2011, 37.)

*”Roolit pitää olla selkeät.” O2.*

*”Rajat ovat tärkeitä” O1.*

*”Osan kanssa pitää olla tiukka, toisen kanssa lempeä” O3.*

*”Kertaamalla sääntöjä ja vetoamalla niihin” O4.*

*”Pysyn aikuisen roolissa ja asetan selkeät rajat sekä säännöt” O5.*

*”Jämäkkyyttä tarvitaan” O10.*

Luokanopettajat vetoavat vuorovaikutussuhteen rakentamisen edellytyksenä olevan selkeät kasvatukselliset rajat, joiden pohjalta opettaja voi asettaa lapsen toiminnalle odotuksia ja luoda pedagogista suhdetta. Täten voidaan päätellä, että vanha sanonta ”rajat ovat rakkautta” pätee tässäkin

suhteessa. Oppilaat tarvitsevat aikuisen, joka ottaa vastuuta luoden turvallisen kasvuympäristön lapselle. (Ks. Ahonen 2017; Kerola 2017.)

### *Aikaa ja tilaa oppilaalle*

Vastauksissa tuodaan ilmi ajan antamisen sekä rauhallisuuden merkitys. Vuorovaikutussuhteen edistämistä voidaan kutsua myös eräänlaiseksi prosessiksi opettajan ja oppilaan välillä, joka vaatii joskus pitkäjänteistä työtä ja ennen kaikkea pysyvyyttä. Rauhoittuminen ja tilan antaminen luo myös oppilaalle turvallisuuden tuntua, ja opettajan on tärkeää reflektoida oppilaan mielialaa ja tarjota hengähdystaukoa esimerkiksi haastavissa tilanteissa. Tällä tavoin opettaja myös antaa tilaa lapsen tunteille, ja opettaa, millaisissa tilanteissa on hyvä tarkastella omaa mielialaa, ja löytää keinoja sen helpottamiseksi. Tärkeää on myös, että opettajalta löytyy kärsivällisyyttä luoda hyvää vuorovaikutusta oppilaaseen. Usein ajan kuluessa myös keinoja edistää vuorovaikutussuhdetta voi löytyä kuin itsestään, ja joskus hyvä vuorovaikutussuhde vaatii ainoastaan kunnollisen tutustumisen ja pitkäaikaisen työskentelyn oppilaan kanssa.

*”rauha” O1.*

*”Pyrin rauhoittamaan tilanteen ja palaan asiaan myöhemmin” O2.*

*”Puhun rauhallisesti ja annan hänelle tilaa” O5.*

*”Annetaan tilaa ja rauhaa tarvittaessa” O7.*

*”Oppilaalla pitää olla myös mahdollisuus rauhoittua tai olla omissa oloissaan, mikäli niin haluaa” O9.*

*”Usein edetään pienin askelin, ja välillä tulee varmasti takapakkeja. Hitaasti ja sinnikkäällä työllä hyvä tulee” O9.*

*”Antaisin aikaa” O10.*

Luokanopettajat kokevat, että ajan antaminen on tärkeää opettajalle ja oppilaalle merkityksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamisessa. Oppilaan tulee tuntea itsensä hyväksyttynä sellaisenaan. Opettajan tulee huomioida oppilaansa yksilöinä, ja oppilaalle on mahdollistettava paikka rauhoittumiselle (ks. Kerola 2017).

## 6 Johtopäätökset ja pohdinta

### 6.1 Johtopäätökset

Tutkimuksessani selvitettiin luokanopettajien käsityksiä oppilaan haastavan käyttäytymisen ilmene- mistä ja sen ehkäisemistä. Lisäksi selvitettiin myös heidän käsityksiään opettajan ja oppilaan väli- sestä vuorovaikutussuhteesta sekä sen edistämisestä. Fenomenografisen tutkimusotteen avulla mi- nulla oli mahdollisuus saada esiin luokanopettajien kokemuksia käytännön työstä. Tuloksista käy- ilmi, että haastavaa käyttäytymistä ilmenee monella eri tapaa, ja täten sitä myös pyritään ehkäise- mään eri tavoin. Voidaan päätellä, että haastavan käyttäytymisen syy vaikuttaa ratkaisevasti opetta- jien käyttämiin keinoihin. Haastavaa käyttäytymistä nimettiin usein sääntöjä rikkovana näkyvänä toimintana, joka häiritsee oppituntia. Tämä on tutkitun tiedon valossa yksi yleisimpiä ilmenemis- muotoja koululuokassa. Tällöin olisi hyvä perustaa käyttämänsä keinot selkeään opetuspedagogiik- kaan (Kiiski & Kärkkäinen 2011).

Tulosten perusteella haastavaa käyttäytymistä voidaan ehkäistä myös rutiinien ja järjestyksen avulla, jolloin olennaista on noudattaa tiettyä päivästruktuuria. Yhteisten sääntöjen luominen oppi- laiden kanssa on merkityksellistä ja oppilaita osallistavaa. Opetuksen eriyttäminen oppilaantunte- musta hyödyntäen on myös tulosten mukaan keskeinen keino ehkäistä haastavaa käyttäytymistä koululuokassa. Taustalla vaikuttaa tulosten mukaan tällöin oppilaan erilaiset haasteet, jotka voivat vaikeuttaa oppimista tai ryhmässä toimimista. Yksilölliset ja tavoitteelliset järjestelyt on myös Elvénin (2019) mukaan olennainen keino. Tuloksissa korostui myös yhteistyön erilaisia muotoja tukea haastavasti käyttäytyvää oppilasta. Tästä voidaan päätellä, että luokanopettajat kokevat merki- tykselliseksi sen, että he saavat apua ammattilaisilta sekä vanhemmilta tukeakseen oppilasta.

Vuorovaikutukselliset tekijät opettajan ja oppilaan välillä ovat tulosten perusteella luottamus, kom- munikaatio sekä opettajan persoonallisuus, johon vaikuttaa myös yhtenä tuloksena esitelty huumori. Nämä ovat myös tutkimuskirjallisuuden perusteella onnistuneen vuorovaikutussuhteen kulmakiviä (Ahonen 2017). Tuloksista voidaan todeta myös, että opettajat pitävät kunnioittavaa kohtaamista molemminpuolisesti tärkeänä. Vuorovaikutuksellisin keinoin voidaan vaikuttaa oppilaan haastavaan käyttäytymiseen koululuokassa sekä ennaltaehkäisevästi että jo ilmenneitä haasteita halliten. Opet- tajat pyrkivät ehkäisemään haastavaa käyttäytymistä samoin keinoin kuin he pyrkivät edistämään vuorovaikutussuhdetta oppilaaseen. Voidaan siis päätellä, että hyvä vuorovaikutussuhde oppilaan kanssa ehkäisee oppilaan haastavaa käyttäytymistä. Tämä on myös keskeisin tutkimustulokseni

tarkastellessa haastavaa käyttäytymistä ja vuorovaikutussuhdetta. Hyvässä vuorovaikutussuhteessa tulosten mukaan keskeisintä on myönteinen kohtaaminen, luottamus ja läsnäolo sekä positiivinen vahvistaminen. Positiivinen vahvistaminen toistui lähes jokaisen luokanopettajan haastavaan käyttäytymiseen ja vuorovaikutussuhteeseen liittyvissä vastauksissa. Hyviin keinoihin edistää vuorovaikutussuhdetta koettiin esimerkiksi vahvuuksien tunnistamisella, luottamuksella, läsnäololla ja kuuntelulla olevan osansa.

Positiivisen vahvistamisen avulla opettaja pystyy tarjoamaan oppilaalle elämässä pärjäämisen taitoja, kuten vahvaa minäpystyvyyttä, hyviä vuorovaikutustaitoja sekä positiivista ajattelua. Kuten Veenstra ja tutkijakollegat (2014) toteavat, opettajan tärkein tehtävä on löytää oppilaasta vahvuuksia ja luovuutta. Myös opettajan välittämä kasvun asenne on tärkeää, jotta oppilaat tunnistavat oman potentiaalinsa. Tällaista asennetta voi tulosten mukaan osoittaa lämmöllä, läheisyydellä ja jopa huumorin keinoin. Tulokset on esitelty eritellen erilaisia keinoja. On huomattava, että mikään tuloksista ei välttämättä ole yleistettävissä ja parhaiten keinot toimivat silloin, kun niitä käytetään yhtäaikaista. Olennaista on myös huomioida, että haastavasti käyttäytyvä oppilas voi käyttäytyä eri tavoin tilanteissa, ja tällöin myös käytettävät keinot on syytä tarkastella vallitsevan tilanteen mukaan (Kiiski, ym. 2011).

## 6.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioimiseen ei ole yksiselitteisiä ohjeita ja sen terminologia voi vaihdella. Useat menetelmät nostavat laadullisen tutkimusmenetelmän yhteydessä esiin validiteetin ja reliabiliteetin käsitteet, mutta näiden käyttöä on kuitenkin alettu kritisoida. Alun perin käsitteet on muodostettu määrällisen tutkimuksen tarpeisiin ja näiden käytöstä voi olla jopa viisasta luopua. (Eskola & Suoranta 1998, 209; Hirsjärvi & Hurme 2000, 185.) Hirsjärven ja Hurmeen (2000, 188–189) mukaan validiteetti ja reliabiliteetti käsitteiden käyttämättömyys ei kuitenkaan tarkoita, että tutkielman voisi suorittaa kuinka tahansa, vaan sen on edelleen pyrittävä paljastamaan kohderyhmän kokemusmaailma mahdollisimman hyvin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus ei ole ilmaistavissa esimerkiksi objektiivisen tai määrällisen mittarin mukaisena arviona, vaan sitä tulisi tarkastella tutkimuksen asettamisessa raameissa sekä siinä käytettyjen laadullisten menetelmien mukaisesti (Aalto & Puusa 2020, 178). Pauli Juutin ja Anu Puusan (2020) mukaan pohdittaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Esiin nousevat kolme keskeistä käsitettä: uskottavuus, luotettavuus ja eettisyys. Uskottavuus viittaa siihen, kuinka

tutkimuksen lukevat kollegat, tutkimuksen kohteena olevat henkilöt sekä muu lukijakunta hyväksyvät tutkimuksen tulokset tosiksi. Lukijoiden tulee kyetä luottamaan siihen, että tutkimuksen aineisto on kerätty asianmukaisesti sekä analysoitu huolellisesti. Tutkimuksen ilmiö on kuvattava selkeästi ja totuudenmukaisesti. Laadullisen tutkimuksen luotettavuudella tarkoitetaan tutkijan ammattitaidon esiintuomista uskottavin perustein. Tutkija osoittaa, että on kyennyt valitsemaan ja käyttämään perusteluja ja oikeanlaisia lähestymistapoja sekä menetelmiä tutkimusongelman ratkaisemiseen sekä tutkimuksen toteuttamiseen. Nämä vaatimukset koskevat tutkimuksen jokaista vaihetta, jotka on kuvattava totuudenmukaisessa järjestyksessä sisältäen myös harharetket (Juuti & Puusa 2020, 175.) Tutkija ja tutkimuskohde keskustelevat, ja tämän vuoksi tutkijan henkilökohtaiset käsitykset aiheesta sekä hänen kykynsä reflektoida tutkimustaan ovat välttämättömiä luotettavan tutkimuksen edellytyksiä (Aalto & Puusa 2020, 178).

Koko tutkimusprosessin ajan olen pyrkinyt tuomaan mahdollisimman tarkasti esiin kaikki siinä toteutuneet vaiheet. Olen muodostanut teoreettisen viitekehitykseni asettamieni tutkimuskysymysten ympärille ja käyttänyt monipuolisesti tuoretta tutkielmani ilmiöön liittyvää kirjallisuutta. Olen tuonut esiin tutkittavaan ilmiöön liittyviä aiempia julkaisuja. Lähdeluetteloni on laadittu tarkkaan ja harkiten sisältäen haastavan käyttäytymisen tutkimisen tuoreimpia teoksia, tutkimuksia ja julkaisuja. Pyrin tutkimuksessani perustelemaan fenomenografista- ja laadullista tutkimusotetta riittävästi.

Fenomenografisen tutkimusotteen mukaisesti esittelin saamani tulokset aineistolähtöisesti raportoimalla aineiston keräämisen mahdollisimman lukijaystävällisesti, selkeästi ja yksityiskohtaisesti. Muodostin kohderyhmästäni taulukon (ks. taulukko 1) ja koen tämän lisäävän aineiston keräämisen todenmukaisuutta. Tutkielman lopussa tuon myös esiin käyttämäni kyselylomakkeen (ks. liite 1), josta tutkielmani lukija voi yhdessä esittelemieni aineistoanalyysivaiheiden kautta ymmärtää tutkielman tuloksia laadullisemmin ja uskottavammin. Luokanopettajien käyttämä vastausaika kyselylomakkeeseeni viittaa heidän paneutumiseensa aiheeseen ja tämä puolestaan tukee tutkielmani tulosten laadukkuutta. Koen suorittaneeni aineistoanalyysin täysin aineistolähtöisesti ja tämän huolellisen työn vaiheita lukija voi seurata muodostamistani taulukoista (ks. taulukot 2,3 ja 4), joissa olen tuonut esiin tiivistetysti aineiston analyysin eri vaiheet. Halusin esittää taulukoissa myös vastaajan autenttisen ilmaisun ja koen tämän lisäävän tutkielmani uskottavuutta ja luotettavuutta. Lukijan on helpompi havaita, kuinka olen näiden avulla päätenyt muodostamaan erilaisia merkitysyksiköitä, teemoja, kategorioita ja kuvauskategorioita.

Tutkimustuloksia esittäessäni olen nostanut esiin suoria lainauksia luokanopettajien vastauksista ja myös tällä on vaikutus tutkielmani uskottavuuteen ja lukijaystävällisyyteen. Tuon oman tekijyyteni esiin jo tutkielman tulosten yhteydessä jatkaen pohdintaani tutkielmani johtopäätökset ja pohdinta-

osiossa. Koen hallitsevani tutkielmassani käsiteltävät ilmiöt uskottavasti ja tämän myötä esittäväni tarvittavan määrän myös omaa reflektointiani.

Kolmas laadullisen tutkimuksen luotettavuuden kriteeri on tutkimuksen eettisyys, jolla tarkoitetaan tutkijan noudattamia eettisiä periaatteita. Näitä periaatteita tulee noudattaa koko tutkimusprosessin ajan niin, että niitä voitaisiin noudattaa minkä tahansa hyvin tehdyn tutkimuksen ohjeena. (Juuti & Puusa 2020, 175.) Tutkijan on kunnioitettava tutkittavan ihmisarvoa ja itsemääräämisoikeutta sekä toteuttaa tutkielma niin, ettei se luo minkäänlaisia haittoja tai ongelmia tutkittavana oleville ihmisille. Tämän avulla voidaan saavuttaa myös ihmisiin kohdistuvan tutkimuksen lähtökohdan, luottamuksen. Eettisiin kysymyksiin ei aina ole yhtä selkeää oikeaa ratkaisua, mutta ne helpottavat eettisten kysymysten pohdintaa. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ovat osa suomalaisen tiedeyhteisön itsesääätelyjärjestelmää ja ne ohjaavat ihmiseen kohdistuvaa tutkimusta lainsäädännön ohella. (Kohonen, Kuula & Spoof 2019, 7.)

Tutkimus on eettisesti hyväksyttyä vain, jos se noudattaa hyvän tieteellisen käytännön tapoja. Ilman hyvän tieteellisen käytännön edellyttämää tapaa myöskään tutkimuksen tulokset eivät ole uskottavia. (Varantola 2013, 4, 6.) Sovellan pro gradu -tutkielmani eettisiä kysymyksiä Varantolan (2013, 6) määrittelemän hyvän tieteellisen käytännön keskeisten lähtökohtien mukaisesti. Koko tutkielmaprosessin ajan olen noudattanut täyttä rehellisyyttä, yleistä huolellisuutta sekä tarkkuutta tutkielmatyössäni. Olen suunnitellut, toteuttanut ja raportoinut tutkielmani sekä siinä syntyneet tietoaineistot tallentaen ne tieteelliselle tiedolle asetettujen vaatimusten edellyttämällä tavalla. Olen raportoinut ja esittänyt tulokseni rehellisesti, aineistolähtöisesti sekä huolellisuutta ja tarkkuutta noudattavasti.

Olen noudattanut tieteellisen tutkimuksen kriteerien mukaisia- sekä eettisestikestäviä tiedonhankinta-, tutkimus- ja arviointimenetelmiä. Nämä periaatteet on laadittu suojaamaan tutkimuksen kohteena olevia ihmisiä. Tutkimukseeni osallistuminen oli vapaaehtoista ja tutkittavat antoivat osallistumissuostumuksensa vastatessaan kyselylomakkeeseeni anonymisti.. Tutkittavalla on myös oikeus saada ymmärrettävä ja totuudenmukainen kuva tutkimuksen tavoitteista. Informoin saatekirjeessäni tutkittavia tutkimuksen sisällöstä, tutkittavan osallistumisesta sekä henkilötietojen käsittelemisestä. (Ks.Varantola 2013, 6.)

Pyrin koko tutkielmaprosessin ajan pitämään omat henkilökohtaiset ideologiani tai lähtökohtani erillään aineiston keräämisestä, analysoinnista sekä tulosten raportoinnista. Kiinnitin erityistä huomiota aineistolähtöisyyteen, joka on fenomenografisen tutkimusotteen edellytys.

## 6.3 Pohdinta

Tämän tutkielman myötä käsitykseni haastavan oppilaan kanssa toimimisesta on selkeytynyt. Koen saaneeni tutkimuksestani työkaluja toteuttaa tulevaa työtäni luokanopettajana. Tämä oli myös yksi tutkimustavoitteestani. Oppilaan haastavaa käyttäytymistä ja vuorovaikutussuhdetta opettajan ja oppilaan välillä on tutkittu erikseen, mutta näiden välisiä yhteyksiä ei ole tutkittu juurikaan. Halusin tutkimuksessani osoittaa, että aidolla ja lämpimällä oppilaan kohtaamisella ja kannustamisella voi olla merkitystä sille, miten oppilas käyttäytyy koululuokassa. Teoreettinen viitekehyseni erittelee samankaltaisia tutkimustuloksia kuin tutkimukseni tulokset. Tästä voidaan päätellä, että aiempi tutkimus aiheesta on kohderyhmälläni hallussa, ja he ovat kokeneet esiteltyt keinot toimiviksi.

Tutkimusmenetelmää pohtiessani vaihtoehtoinen tutkimusmetodi olisi voinut olla teemahaastattelu. Teemahaastattelussa olisin voinut saada kysymyksiini laadukkaammat vastaukset, ja aineiston analysointi olisi mahdollisesti saanut vivahteita vuorovaikutuksesta sekä keskustelua. (Eskola & Suoranta 1998.) Teemahaastattelu ei kovin eroa valitsemastani metodista, mutta koin sekä tutkimusta helpottavaksi, että aineiston analysoinnin luotettavuuden kannalta sähköisen kohdennetun kyselylomakkeen olevan relevantimpi. Koin saaneeni kuitenkin monipuolisia vastauksia myös sähköisen kyselylomakkeen kautta, ja aineiston sähköinen muoto toi helpotusta analyysivaiheeseen ja sähköinen kyselylomake sopii myös aineistokeruutavaksi fenomenografisessa tutkimuksessa. (Valli 2018). Olen tyytyväinen saamaani kohderyhmään, sillä heillä kaikilla oli jo työkokemusta luokanopettajana.

Luokanopettajakoulutuksessa haastavaa käyttäytymistä ja siihen puuttumista on tässä vaiheessa käsitelty konkreettisesti erityispedagogiikan sivuaineen kursseilla. Ilman tätä sivuainekokonaisuutta minulla ei välttämättä olisi näin hyviä valmiuksia tukea haastavasti käyttäytyviä oppilaita. Tutkielmani täydensi oivallisesti varmuuttani opettajana toimia haastavissa tilanteissa ja koen saaneeni käytännön esimerkkejä tutkielmani myötä. Tutkielmani avulla toivon pystyneeni antamaan jotain uutta ja konkreettista tietoa luokanopettajien keinoista ehkäistä oppilaan haastavaa käyttäytymistä ja edistää vuorovaikutussuhdetta oppilaan kanssa. Tutkielman tulokset voivat antaa erilaisia näkökulmia käytännön työhön. Tutkimuksen kannalta olisi voinut olla hedelmällistä myös kysyä käsityksiä hyvän vuorovaikutussuhteen ja haastavan käyttäytymisen yhteydestä suoraan.

Luokanopettajien työnkuva on luonteeltaan muuttuvaa, ja tämän päivän nuorten lisääntyvät haasteet velvoittavat opettajia kehittymään työssään ja pysymään ajan hermolla. Tuloksissa esiteltyjen keinojen tarve tulee todennäköisesti lisääntymään oppilaiden keskuudessa. Jatkossa olisi täten mielenkiintoista tutkia, miten luokanopettajakoulutus valmistaa tulevia luokanopettajia kohtaamaan

erilaisia oppilaita ja kuinka koulutuksessa annetaan keinoja haastavasti käyttäytyvän oppilaan tukemiseen. Esimerkiksi millaisia ovat luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset aiheesta ja antaako koulutus eväitä siihen. Aihetta olisi mielekäästä tutkia myös vanhempien näkökulmasta, sillä viimeaikoina on yleisesti puhututtanut koulujen ja vanhempien kasvatusvastuut. Tutkielman teon alkuvaiheissa koin tärkeäksi saada luokanopettajilta taustatietoja heidän iästään, työkokemuksestaan. Ajattelin niiden tuovan minulle vertailtavaa lisätietoa tutkielmani aiheiden kokemuksista, käsityksistä ja merkityksistä. Näin ei suoranaisesti kuitenkaan käynyt. Jatkossa olisikin mielenkiintoista tarkastella sitä, millaisia merkityksiä opettajien työkokemus alalta voisi tuoda tämänkaltaiselle tutkimukselle.

# LÄHTEET

- Aalto, I. & Puusa, A. 2020. Mitä laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulee ottaa huomioon? Teoksessa Puusa, A. & Juuti, P. (toim.) Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät. Tallinna. Gaudeamus Oy, 173–177
- Ahonen, L. 2017. Haastavat kasvatustilanteet. Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E. & Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113–160.
- Anderson, M. 2019. What we say and how we say it matter: Teacher talks that improves student learning and behavior. Virginia: ASCD
- Anttila, T. 2008. Lukiolaisten käsityksiä huumorista ja kokemuksia opettajista huumorin käyttäjinä. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Aronen, E. & Lindberg, N. 2016. Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. Teoksessa Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A (toim.) Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria. Helsinki: Duodecim, 254–261.
- Beutel, D. 2010. The nature of pedagogic teacher-student interactions: A phenomenographic study. *The Australian Educational Researcher*, Vol. 37, No. 2, 77-91.
- Demetriou, H. & Wilson, E. 2009. Synthesising affect and cognition in teaching and learning. *Soc Psychol Educ*, 12, 213-232.
- Den Brok, P., Fisher, D. & Scott, R. 2005. The importance of teacher interpersonal behaviour for student attitudes in Brunei primary science classes. *International Journal of Science Education*, Vol. 27, No. 7, 765-779.
- Elksnin, L. & Elksnin, N. 2003. Fostering social-emotional learning in the classroom. *Education*, Vol. 124, No. 1, 63–76.
- Elvén, B. H. 2016. Kenen ongelma? Haastavat tilanteet koulun arjessa. Kehitysvammaliitto ry. Helsinki: Oppimateriaalikeskus Opik.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino

- Eskola & Vastamäki 2015. Teemahaastattelu. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Frenzel, A., Goetz, T., Lüdtke, O., Pekrun, R. & Sutton, R. 2009. Emotional transmission in the classroom: Exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, Vol. 101, No 3, 705–716
- Fredriksson, J. 2018. Lasten ja nuorten häiriökäyttäytyminen koulussa. Teoksessa K. Ranta, J. Fredriksson, M. Koskinen & M. T. Tuomisto (toim.) Lasten ja nuorten kognitiiviset ja käyttäytymisterapiat. (1. painos). Helsinki. Duodecim. 232–257.
- Greene, R. 2008. Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi. Porvoo: WS Bookwell Oy.
- Grekula, V. 8.12.2022. Kouvola pohtii Suomessa harvinaista kurinpitomenettelyä – lautakunta joutuu päättämään, erotetaanko oppilas koulusta määräajaksi. Luettu 19.9.2024. <https://yle.fi/a/74-20007618>
- Hakala, J. 2015. Toimivan tutkimusmenetelmän löytäminen. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. 14–26. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Turku: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2007. Tutki ja kirjoita. 13. osin uud. laitos. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2004. Varhainen puuttuminen. Erityisen tuen tarpeen kohtaaminen päivähoitossa. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Huhtanen, K. 2011. Tehostettu tuki perusopetuksessa: Työvälineeksi pedagoginen ennakointi. Jyväskylä: PS-kustannus Oy.
- Huusko, M. & Paloniemi, S. 2006. Fenomenografia laadullisena tutkimussuuntauksena kasvatustieteissä. *Kasvatus* 37, 2.

- Jones, J., Jones, K. & Vermette, P. 2009. Using social and emotional learning to foster academic achievement in secondary mathematics. *American Secondary Education* 37 (3), 4–9.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. Laadullisen tutkimuksen luotettavuus. Teoksessa Puusa, A & Juuti, P. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 173–177.
- Kananen, J. 2014. *Verkkotutkimus opinnäytetyönä: Laadullisen ja määrällisen verkkotutkimuksen opas*. Jyväskylä: Jyväskylän ammattikorkeakoulu.
- Kansanen, P. 2004. *Opetuksen käsitemaailma*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Karhu, A 2018. *Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa*. Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. Viitattu 12.8.2024.
- Karppinen, A & Pihlava, P 2016. Turvallinen vuorovaikutus kasvun ja oppimisen perustana. Teoksessa Ahtola, A (toim.) *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 115–146.
- Kauppila, R 2006. *Vuorovaikutus ja sosiaaliset taidot*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L 1994. *Aggressiivinen lapsi*. Helsinki: Otava
- Kerola, K. & Sipilä, A. 2017. *Haastava käyttäytyminen: Muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu.
- Kettunen, J. 2021. Fenomenografia. In J. Vuori (Ed.), *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Saatavilla [www: muodossa: Fenomenografia%20-%20Tie-toarkisto.pdf \(jyu.fi\)](http://www.muodossa.fi/Fenomenografia%20-%20Tie-toarkisto.pdf). (Luettu 2.4.2024.)
- Kohonen, I, Kuula, A & Spoof, S 2019. Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa: Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2019. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla [www-muodossa: Ihmiseen kohdistuvan tutkimuksen eettiset periaatteet ja ihmistieteiden eettinen ennakoarviointi Suomessa \(tenk.fi\)](http://www.muodossa.fi/Ihmiseen_kohdistuvan_tutkimuksen_eettiset_periaatteet_ja_ihmistieteiden_eettinen_ennakoarviointi_Suomessa_(tenk.fi)). (Luettu 30.09.2024.)
- Kokkonen, M 2017. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kärkkäinen, H. & Kiiski, T. 2011. Työrauha kaikille – tukitoimia yläkoulun työrauhaongelmiin. *NMI-bulletin*, 21, 34–42. Viitattu 15.8.2024. [https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/07/Bulletin-3\\_2011\\_Kiiski.pdf](https://bulletin.nmi.fi/wp-content/uploads/2011/07/Bulletin-3_2011_Kiiski.pdf).

- Laajasalo, T 2016. Hiljennä häirikkö hyvällä- tutkittua tietoa käytösongelmien ehkäisystä. Teoksessa Ahtola, A (toim.) Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. Jyväskylä: PS-kustannus, 147–169.
- Laine, K. 2005. Minä, me ja muut sosiaalisissa verkostoissa. Keuruu: Otava.
- Laitinen, M. 2010. Kontekstin ja teorian hahmottaminen. Teoksessa Hurtig, J., Laitinen, M & Uljas-Rautio, K. (toim.) Ajattele itse!: Tutkimuksellisen lukutaidon perusteet. Jyväskylä: PS-kustannus, 44–70
- Lakkala, S., Galkiené, A., Navaitiené, J., Cierpialowska, T., Tomecek, S. & Uusiautti, S. (2021). Teachers Supporting Students in Collaborative Ways An Analysis of Collaborative Work Creating Supportive Learning Environments for Every Student in a School: Cases from Austria, Finland, Lithuania and Poland. *Sustainability*, 13 (5), 2804. <https://doi.org/10.3390/su13052804>
- Lakkala, S & Lantela, L 2020. Koulu hyvinvointia tukemassa- Nuoret ja huoltajat kokemusasiantuntijoina. Teoksessa Takala, M, Äikäs, A & Lakkala, S (toim.) Mahdoton inklusio? Tunnista haasteet ja mahdollisuudet. PS-kustannus: Jyväskylä, 237–264.
- Lanas, M. & Brunila, K. 2019. Bad behaviour in school: a discursive approach. *British Journal of Sociology of Education* (pp. 682-695) Luettu 12.8.2024.
- Lappalainen, K, Hotulainen, R, Kuorelahti, M & Thuneberg, H 2008. Vahvuuksien tunnistaminen ja tukeminen sosio-emotionaalista kompetenssia rakentamassa. Teoksessa Lappalainen, K, Kuittinen, M & Meriläinen, M (toim.) Pedagoginen hyvinvointi. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen seura, 111–134.
- Leiman, A-M 2007. Käytöshäiriö: Levottomuuteen kätkeytyvän kivun ymmärtäminen hoidollisin keinoin. Teoksessa Schulman, M, Kalland, M, Leiman, A-M & Siltala, P (toim.) Lastenpsykiatria ja sen vuorovaikutukselliset ulottuvuudet. Helsinki: Therapiea-säätiö, 185–197.
- Marton, F, & Booth, S. 1997. *Learning and Awareness*. L. Erlbaum Associates. Taylor & Francis Group.
- Muhonen, H., Vasalampi, K., Poikkeus, A., Rausku-Puttonen, H. & Lerkkänen, M. 2016. Lämmin opettaja-oppilassuhde edistää kouluun sitoutumista. *Kasvatus* 47: 2, 112–124.
- 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).
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. Joensuu. Joensuun yliopisto.
- Nyman, J. 13.12.2022 Viikistä löydettiin lasten vaarallinen tekele, kun koulun pihalla pamahti. *Helsingin Sanomat*. Luettu 19.9.2024. <https://www.hs.fi/helsinki/art-2000009260441.html>
- Palkoaho, M. 7.12.2022. Koulu Kannelmäessä puuttuu ala-ikäisten väki-valtaan uudella tavalla: Ensimmäiset tulokset hyviä. *Helsingin Sanomat*. Luettu 19.9.2024. <https://www.hs.fi/kaupunki/art-2000009192265.html>
- Pianta, R. & Hamre, B. 2009. Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improve the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, No, 121, 33-46.
- Riley, P 2011. Attachment Theory and the Teacher-Student Relationship. A practical guide for teachers, teacher educators and school leaders. Routledge: London 1. edition.
- Saloviita, T. 2014. Työrauha luokkaan. (3.painos). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Stanulis, R. N. & Manning, B. H. 2002. The teacher's role in creating a positive verbal and nonverbal environment in the early childhood classroom. *Early Childhood Education Journal* 30 (1), 3-8.
- Steed, E. A. 2011. Adapting the behavior education program for preschool settings. *Beyond Behavior* 20 (1), 37-41.
- Valli, R 2015. Kyselylomake. Teoksessa Valli, R & Aaltola, J (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle. PS-kustannus: Jyväskylä.
- Varantola, K. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa : tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012: God vetenskaplig praxis och handläggning av mistankar om avvikelser från den i Finland : forskningsetiska delegationens anvisningar 2012 = Responsible conduct of research and procedures for handling allegations of misconduct in Finland : guidelines of the Finnish advisory board on research integrity 2012. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. Saatavilla www-muodossa: HTK\_ohje\_2012.pdf (tenk.fi). (Luettu 30.09.2024.)
- Veenstra, R., Lindeberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., & Salmivalli, C. (2014). The Role of Teachers in Bullying: The Relation Between Antibullying Attitudes, Efficacy, and Efforts to Reduce Bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135-1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>

Vitka, T 2021. Tuen toteuttamisen keskeiset perusteet. Teoksessa Vitka, T. Laaja-alaisen erityisopetuksen käsikirja. 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*, Vol. 11 No. 4, 359-378.

# LIITTEET

## **Pro gradu -tutkielman kyselylomake**

<https://forms.office.com/e/xC8qsZjQNX>

Ensiksi haluaisin tietää taustoistasi

1. Ikä

2. Työkokemus vuosina

3. Kuvaile omin sanoin, millaista mielestäsi on oppilaan haastava käyttäytyminen koululuokassa?

4. Millaisia keinoja käytät ehkäistäksesi haastavaa käyttäytymistä luokassa?

5. Millaisista tekijöistä koostuu mielestäsi hyvä vuorovaikutussuhde opettajan ja oppilaan välillä?

6. Millä keinoin edistät hyvää vuorovaikutusta oppilaan kanssa?

7. Miten lähtisit rakentamaan vuorovaikutusta oppilaaseen, joka käyttäytyy haastavasti?