

Tiina Turunen

LUOKANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA JA VALMIUKSIA KOHDATA
AGGRESSIIVISESTI KÄYTTÄYTYVÄ OPPILAS

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma

Huhtikuu 2018

SISÄLTÖ

TIIVISTELMÄ

ABSTRACT

1	JOHDANTO	1
2	AGGRESSION TEOREETTISTA TARKASTELUA	3
	2.1 Aggression määrittelyä ja taustateorioita	3
	2.2 Aggression ilmenemismuodot	4
	2.2.1 Reaktiivinen ja proaktiivinen aggressio	4
	2.2.2 Suora ja epäsuora aggressio	6
	2.2.3 Sukupuolten välinen aggressio	6
3	TUKITOIMIEN SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHTIA JA TUEN MUOTOJA	8
	3.1 Kolmiportainen tukimalli	10
	3.1.1 Yleisen tuen tukimuodot	12
	3.1.2 Tehostetun tuen tukimuodot	14
	3.1.3 Erityisen tuen tukimuodot	16
	3.2 Aggressiivisen käyttäytymisen fyysinen rajoittaminen suojelutoimena	18
4	TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN	22
	4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset	22
	4.2 Tutkimusmenetelmä ja kohdejoukko	23
	4.3 Tutkimusaineiston keruu	24
	4.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi	26
5	TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELUA	28
5.1	Oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita	28
	5.1.1 Toiseen oppilaaseen kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen	29
	5.1.2 Oppilaaseen itseensä kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen	31
	5.1.3 Ympäristöön kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen	32

5.2	Aggressiivisten tilanteiden ennakointi	33
5.2.1	Luokanopettajien kollegiaalinen yhteistyö ja oppilaantuntemus	34
5.2.2	Ennalta-arvaamattomat aggressiivisen käyttäytymisen tilanteet ja oppilaiden rauhoittumiseen tarkoitettujen tilojen puute	36
5.2.3	Opetusryhmien koko ja heterogeenisyys	37
5.3	Luokanopettajan toiminta oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti	38
5.3.1	Aggressiivisen käyttäytymisen fyysinen rajoittaminen	39
5.3.2	Luokanopettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus	40
5.3.3	Aggressiivisen tilanteen jälkikäsitely	42
5.4	Luokanopettajien valmiudet kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas	43
5.4.1	Ammatillinen valmius	43
5.4.2	Toiminnallinen valmius	44
5.4.3	Moniammatillinen valmius	45
6	POHDINTA	47
6.1	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys	49
6.2	Jatkotutkimusaiheet	51
	LÄHTEET	53
	LIITTEET (3 kpl)	

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO – UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta	Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä Tiina Turunen			
Työn nimi Luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas			
Pääaine Erityispedagogiikka	Työn laji Pro gradu -tutkielma	Päivämäärä 3.4.2018	Sivumäärä 66+3
Tiivistelmä			
<p>Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Koulujen uhka- ja väkivaltatilanteet puhuttavat julkisuudessa. Aihe on ajankohtainen ja tärkeä, sillä opettajan on tiedettävä, miten toimia aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa. On haasteellista, jos luokkaan tulee aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas, eikä opettajalla ole tarpeeksi koulutusta asiaan.</p> <p>Tutkimus toteutettiin laadullista tutkimusotetta käyttäen. Tutkimusaineisto kerättiin haastattelemalla kuutta 3.-6. luokan luokanopettajaa keväällä 2017. Kriteereinä haastateltaville luokanopettajille pidettiin omakohtaista kokemusta oppilaan aggressiivisesta käyttäytymisestä. Aineisto analysoitiin sisällönanalyysillä.</p> <p>Tutkimustulosten mukaan luokanopettajat ovat kokeneet erilaisia aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita. Oppilaat ovat osoittaneet aggressiivista käyttäytymistä itseään, muita oppilaita ja ympäristöä kohtaan, henkisesti ja fyysisesti. Aggressiivisen käyttäytymisen tilanteiden ennakoinnissa merkittävää on oppilaantuntemus ja kollegiaalinen yhteistyö. Yhteistyökumppaneina mainitaan muut opettajat, koulunkäynninohjaajat ja huoltajat. Haastateltavien mukaan suuret opetusryhmät ja niiden heterogeenisyys lisäävät oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen riskiä. Tutkimustulosten mukaan luokanopettajien ammatillinen ja toiminnallinen valmius kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas on puutteellista. Luokanopettajat kokivat koulutuksen riittämättömyyden ja tiedon puutteen oppilaasta vaikeudeksi kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas.</p>			
Avainsanat: Aggressio, aggressiivinen käyttäytyminen, fyysinen rajoittaminen, kolmiportainen tuki, oppilaat, alakoulu			

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty	School School of Educational Science and Psychology		
Author Tiina Turunen			
Title Classroom teachers experiences and the ability to face an aggressively behaving student			
Main subject Special Education	Level Master Thesis	Date 4.4.2018	Number of pages 66+3
Abstract <p>The aim of the study was to find out the classroom teachers' experiences and the ability to face an aggressively behaving student. The threats and violence situations in schools are widely discussed in the media. The topic is current and important because the teacher needs to know how to act with an aggressively behaving student. It is challenging when an aggressive student comes to the class and the teacher does not have enough training in the subject.</p> <p>The research was carried out using qualitative research methods. The research data was collected by interviewing six classroom teachers from classes 3-6 in the spring of 2017. As criteria of choosing classroom teachers, who were interviewed, a personal experience of the student's aggressive behavior was considered. The data was analyzed by content analysis.</p> <p>According to research results, classroom teachers have experienced a variety of situations of aggressive behavior. Pupils have shown aggressive behavior towards themselves, other students, and the environment, mentally and physically. In anticipating the situations of aggressive behavior, pupil knowledge and collegial co-operation are significant. Other teachers, school attendants and pupils' guardians are mentioned as partners in co-operation. According to the interviewees, the large groups of students and their heterogeneity increases the risk of aggressive behavior of students. According to the research results, the classroom teachers' professional and functional ability to face an aggressively behaving student is insufficient. Classroom teachers experienced the inadequacy of education and the lack of knowledge of the student, when they have faced situations involving an aggressively behaving student.</p>			
Key words: Aggression, aggressive behavior, physical restriction, three-step support, pupils, elementary school			

1 JOHDANTO

Opetus- ja kasvatusalalla väkivaltatilanteet ovat tilastojen mukaan lisääntyneet (Salmi & Kivivuori 2009; TEM:n työolobarometri 2012 & Kunta10 -tutkimus). Opettajien ammattijärjestön tekemässä selvityksessä (2012) koulujen työrauhasta, yli 70 prosenttia opettajista koki työrauhan olevan huonolla tolalla ja oppilaiden aggressiivisten purkausten olevan päivittäistä. Samana vuonna OAJ:n 17 suurimmalle kunnalle tekemän kyselyn mukaan kirjattuja uhkatilanteita opetustoimessa oli yli 5300. Vuotta aiemmin luku oli vajaa 4600 ja sitä edellisenä vuonna 2800 tapausta. Samansuuntaista tietoa ilmeni myös OAJ:n työolobarometrissä, jossa 11 prosenttia perusopetuksen opettajista oli kohdannut väkivaltaa vuonna 2014. OAJ:n työolobarometrin (2014) mukaan eniten väkivaltatilanteita oli kohdannut peruskoulun erityisopettaja tai erityisluokanopettaja.

Koulujen väkivaltatapaukset ovat olleet myös vuosien ajan usein sanomalehtien ja uutisten otsikoissa. Vuonna 2013 Kotimaa uutisoi opettajien ”helisevän” aggressiivisten oppilaiden kanssa. Opettajat toivoivat lisää tukea ongelmatilanteiden hoitamiseen, jottei Alppilan koulun kaltaiset tapaukset toistuisi. (Kotimaan uutiset 27.9.2013.) Alppilan koulun tapaus nousi julkisuuteen, kun oppilaat videoivat tapauksen, jossa Alppilan koulun opettaja poisti kouluruokailua valvoessaan vastustelevan oppilaan työntämällä hänet ovesta ulos. Koulun rehtorin mielestä voimakeinot olivat liian rajut. Rehtori teki asiasta tutkintapyynnön poliisille. (Kotimaan uutiset 13.5.2013.) Vuonna 2014 Espoolaisrehtori kertoi Helsingin uutisissa eka- ja tokaluokkalaisten olevan kaikkein väkivaltaisimpia. Rehtori muisteli tilannetta koulussa, jossa erityisluokan oppilas pahoinpiteli opettajan ja pahoinpitely edellytti opettajalle leikkaushoitoa. Seuraavana vuonna kymmenenvuotias tyttö joutui kahden neljäsluokkalaisten pojan hakkaamaksi Kuopiossa (Iltalehti uutiset 31.3.2015).

Vuonna 2016 poliisi sai tutkittavaksi nurmijärveläisen alakoulun kahden oppilaan välisen pahoinpitelyn, jossa alakouluikäinen poika raahasi toisen pojan puskaan, löi nyrkein ja potki päähän. (Nurmijärven uutiset 20.5.2016.) Kouluväkivallasta on viime vuosikymmenien aikana tullut merkittävä huolenaihe myös maailmanlaajuisesti.

Olen kohdannut aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita työssäni koulunkäynninohjaajana. Työskentelen erityisopetuksen pienryhmässä, joka on tarkoitettu oppilaille, joilla on jatkuvia vaikeuksia sopeutua kotiluokkaan. Oppilaiden ärtyisiä ja aggressiivinen käyttäytyminen on ilmennyt esimerkiksi tappeluiden aloittamisena. Lyhytjänteisyys, haluttomuus ja kyvyttömyys tehdä yhteistyötä, pahasuopaisuus, rehellisyyden väheksyminen ja välinpitämättömyys toisten ja omasta turvallisuudesta sekä häikäilemätön oman edun tavoittelu ovat kokemukseni mukaan tyypillisiä käyttäytymisen muotoja aggressiivisesti käyttäytyvillä oppilailla. Oppilaat opiskelevat pääsääntöisesti pienryhmässä ja ottavat osaa yksilöllisesti mahdollisuuksien mukaan kotiluokkansa tapahtumiin. Käytännön työni lähtökohtana luokahuoneessa on oppilaan tukeminen muun muassa tarkkaavuudessa ja käyttäytymisessä.

Kokemukseni mukaan luokanopettajien valmiudet kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas vaihtelevat hyvin suuresti. Osa opettajista on jopa pelokas kohtaamaan aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita ja osa opettajista ei puolestaan tiedä, miten oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti tulisi oikein toimia. Mistä nämä asiat johtuvat, sitä halusin lähteä gradussani selvittämään. Uhkaavilla tilanteilla ja väkivallalla on ollut myös merkittävä vaikutus opettajan hyvinvointiin ja työssäjaksamiseen. Vuosien saatossa olen kohdannut opettajia, jotka lisääntyvien oppilaiden häiriökäyttäytymisten vuoksi ovat harkinneet vakavasti myös ammatinvaihtoa. Aihe on mielestäni tärkeää tutkia, sillä aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden määrä tuntuu lisääntyvän koko ajan ja moni opettajista on kokenut olevansa heidän kanssaan neuvoton. Perusopetusta koskevissa laeissa ja asetuksissa ei säädetä oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen tilanteista, joten on mielestäni hyvin tarpeellista määritellä periaatteita ja toimintatapoja joilla kohdata oppilaan aggressiivista käyttäytymistä koulutyön arjessa. Nähdäkseni aggressiivisuutta opettajankoulutuksessa käsitellään yllättävän vähän. Todellisuudessa aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita kuitenkin ilmenee ja ne pitäisi kyetä ratkaisemaan. Tästäkin syystä on mielestäni erittäin tarpeellista kerätä kokemustietoa opettajilta, jotka oppilaan aggressiivista käyttäytymistä ovat työssään kohdanneet.

2 AGGRESSION TEOREETTISTA TARKASTELUA

2.1 Aggression määrittelyä ja taustateorioita

Alun perin aggressiolla (engl. Aggression) on tarkoitettu aggressiivista käyttäytymistä ja sanalla aggressiivisuus (engl. Aggressiveness) persoonallisuuden piirrettä. Sanojen merkitykset ovat kuitenkin jokapäiväisessä käytössä sekoittuneet toisiinsa. Nykyään aggressiosta ja aggressiivisuudesta esitetään myös paljon ristiriitaisia näkemyksiä ja mielipiteitä. Nämä johtuvat taustateorioiden lisäksi erilaisten taustatekijöiden yhdistelmästä. (Viemerö 2006, 18.) Viemerö (2006) näkee aggression toiseen ihmiseen tai ympäristöön kohdistuvana vahingoittavana ja tahallisenä käyttäytymisenä. Samaa määritelmää käyttää myös Berkowitz (1962) kirjassaan ”Aggression: A Social Psychological Analysis”. Määritelmä on hyvin yleinen psykologisessa kirjallisuudessa. (Lagerspetz 1998, 19). Viemerö (2006) ei lähde erottelemaan aggressiota ja aggressiivisuutta toisin kuin esimerkiksi Nurmi (2013, 22) ja Keltikangas-Järvinen (2010, 73), joiden näkemyksen mukaan aggressio tunteena tarkoittaa eri asiaa kuin aggressiivinen käyttäytyminen. Tässä tutkimuksessa aggressiolla ja aggressiivisuudella tarkoitetaan käyttäytymistä toista ihmistä tai ympäristöä kohtaan tarkoituksella vahingoittavasti tai häiritsevästi. Käytän aggression ja aggressiivisuuden käsitteitä vastineina toisilleen.

Aggression syntymekanismeista ja syistä on olemassa useita eri teorioita. Viettiteorioiden mukaan aggressiivisuus kuuluu ihmisen luonteeseen. Aggressio-frustraatioteorian mukaan aggression katsotaan olevan seurausta turhautumisesta. Turhautumista usein edellyttää epärealistiset odotukset ja niiden aiheuttamat pettymykset. Lähes poikkeuksetta positiiviset käyttäytymismallit ovat aggressiivisesti käyttäytyviltä lapsilta jääneet pois. (Dubow ym. 2001, 178; Kemppinen 2000, 19; Keltikangas-Järvinen 2012, 60.)

Suosittu tapa selittää aggressiivisuutta on sosiaalisen oppimisen teoria, jonka mukaan aggressio on opittua, välineellistä käyttäytymistä. Moderni tutkimus sen sijaan pyrkii teorioiden sijaan selvittämään eri tekijöitä käyttäytymisen taustalla. Taustalla tekijöinä voidaan nähdä esimerkiksi tilannetekijät, persoonallisuustekijät, ympäristötekijät ja biologiset tekijät. Myös kulttuuri on aggressioon voimakkaasti vaikuttava tekijä. (Viemerö 2006, 20-21.)

2.2 Aggression ilmenemismuodot

2.2.1 Reaktiivinen ja proaktiivinen aggressio

Aggressiivisuutta on jaoteltu hyvin monin eri tavoin. Yksi teoreettisesti mielenkiintoinen ja vertaissuhteiden tutkijoiden parissa paljon tutkimusta inspiroinut jaottelu erittelee proaktiivisen ja reaktiivisen aggression. (Hintikka 2016, 33; Huhtanen 2007, 120-121; Repo 2013, 133; Salmivalli 2005, 59.) Reaktiivisesti aggressiiviseksi kutsutaan tulistuvan temperamentin omaavaa oppilasta. Hänen aggressiivisuutensa on suunnittelematonta ja kontrolloimatonta. Viha on ”räjähtävää” ja tunteet kiehuvat kuumina. Sydämen syke voi hetkellisesti nousta ja oppilas tuntee vihamielisiä ajatuksia ja suuttumisen tunnetta. Tunteiden hallinnan ongelman takia oppilas ei kuitenkaan välttämättä tarkoita sitä, mitä suutuspäissään tekee. Hän katuu ja harmittelee käytöstään usein jälkeinpäin. Reaktiivinen aggressiivisuus on usein yhteydessä kiusatuksi joutumiseen. (Cacciatore 2007, 20; Huhtanen 2007, 120-121; Repo 2013, 59.)

Proaktiivisesti aggressiivinen oppilas on puolestaan oppinut uskomaan, että väkivalta on kannattava tapa saada tahto läpi. Oppilas uhkailee, käyttäytyy aggressiivisesti, hajottaa paikkoja tai käy päälle. Oppilas käyttää aggressiota välineellisenä keinona saada itselle joku hyöty. Toiminta on hyvin laskelmoivaa, eikä siihen liity voimakkaita vihan tunteita. Proaktiivinen aggressiivisuus lisää riskiä päätyä koulukiusaajaksi. (Cacciatore 2007, 20; Huhtanen 2007, 121; Reis ym. 2007, 323-324; Repo 2013, 136.) Riita- ja väkivaltatilanteessa on tärkeää osata erottaa, kumpi aggressiivisuuden malli on kyseessä. Koska edellä mainitut aggressiojaottelut poikkeavat luonteeltaan toisistaan, on selvää, että nämä erilaiset oppilaat tulee kohdata eri tavoin. (Repo 2013, 137.)

	Reaktiivinen aggressio	Proaktiivinen aggressio
Toverisuosio	Oppilaalla negatiivinen status ryhmässä	Oppilas toverisuosiossa, johtajaominaisuus
Vertaissuhteet	Oppilas on usein yksinäinen	Oppilaalla on ympärillään muita samalla tavalla aggressiivisia oppilaita
Sosiaalinen kognitio	Oppilas on yliherkkä aggressiivisille tilannevihjeille (vihamielisyysattribuutioerhe)	Oppilas uskoo aggression kannattavuuteen

TAULUKKO 1. Reaktiivinen ja proaktiivinen aggressio (Mukaiillen Salmivalli 2005, 63)

Taulukkoon 1 on koottu reaktiivisen ja proaktiivisen aggression korrelaatteja. Kaveriporukoiden muodostuminen perustuu osittain samankaltaisuuteen. Oppilas, joka on proaktiivisesti aggressiivinen, omaa kavereita, jotka ovat samalla tavalla aggressiivisia. Reaktiivisen aggression suhteen tällaista kaverien samankaltaisuutta ei esiinny. Proaktiivisesti aggressiivista oppilasta luonnehtii usko aggression kannattavuuteen, kun taas reaktiivisesti aggressiivisella oppilaalla on erilainen tapa käsitellä sosiaalista tietoa. Hänellä on taipumus tulkita kaverin aikomuksia vihamielisiksi. (Salmivalli 2005, 62.) Salmivallin (2005) mukaan aggression taustalla piilee puutteita tai vääristymiä oppilaan sosiokognitiivisissa taidoissa. Kun oppilas orientoituu sosiaaliseen tilanteeseen, hän etsii vähemmän tilannevihjeitä ympäristöstä, itse tilanteesta. Tilannevihjeiden sijaan oppilas tukeutuu aiempiin kokemuksiin ja niiden pohjalta muodostuneisiin sisäisiin representaatioihin. Vihamielisyysattribuutioerheellä tarkoitetaan oppilaan taipumusta arvioida toisten oppilaiden aikomukset tahallisen vihamielisiksi silloinkin, kun tilannevihjeet eivät tätä tulkintaa tukisikaan. Salmivallin (2005) mukaan aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan huomio vuorovaikutussuhteissa kiinnittyy ennen kaikkea aggressiivisiin vihjeisiin, esimerkiksi taisteluihin. (Rouze 1987, 182; Salmivalli 2005, 89-91.)

2.2.2 Suora ja epäsuora aggressio

1980-luvulta saakka on tutkittu myös suoraa ja epäsuoraa aggressiota. Suora aggressio käsittää aggression kohteen vahingoittamista fyysisesti esimerkiksi lyömällä, potkimalla tai tönimällä. Epäsuorassa aggressiossa toisen vahingoittaminen tapahtuu puolestaan ”kiertoteitse” esimerkiksi sosiaalisena manipulaationa: ”ei olla ton kaa, kato millaset vaatteet sillä on!” (Hintikka 2016, 33; Salmivalli 2005, 65.) Relationaalinen aggressio tunnetaan lähinnä tyttöjen aggressiona. Relationaalisesti aggressiivinen oppilas vahingoittaa toisen ihmissuhteita joko epäsuorin tai suorin keinoin esimerkiksi sanomalla ”ellet tee sitä, en ole enää sun kaveri”. Periaatteessa relationaalinen aggressio voi olla sekä reaktiivista että proaktiivista. Suoran ja epäsuoran, fyysisen ja relationaalisen aggression kohdalla kyse on aggressiivisen käyttäytymisen *muodosta*. Reaktiivisessa ja proaktiivisessa aggressiossa puolestaan on kyse enemmän aggression *funktiosta*, siitä miksi yksilö toimii aggressiivisesti. (Salmivalli 2005, 65-66.)

2.2.3 Sukupuolten välinen aggressio

Nurmen (2013) ja Crickin ja Wernerin (1998) mukaan pojat käyttäytyvät kaikissa ikäryhmissä useammin suoran aggressiivisesti ja syyllistyvät tyttöjä useammin väkivaltatekoihin. Poikien yleisempää suoraa aggressiivisuutta ja väkivallan käyttöä selittää osaltaan pojilla tyttöjä yleisemmin esiintyvät neuropsykiatriset häiriöt ja niiden jatkumolla olevat neurokognitiiviset erityisvaikeudet (kuten autismin kirjon häiriöt ja ADHD), jotka johtavat sosiaalisen hahmottamisen ongelmiin ja impulssikontrollin puutteellisuuksiin. Jo pikkulapsi-ikäisillä pojilla on osoitettu esiintyvän fyysistä aggressiivista toimintaa kolmin verroin enemmän kuin tytöillä. Pojilla vaikeita aggressio-ongelmia ja lapsuudessa alkavaa vaikeaa käytöshäiriötä esiintyy 10-15 kertaa yleisemmin kuin tytöillä. Poikien suhde tyttöihin on pienempi, 2-5 kertainen nuoruusiässä alkavissa käytöshäiriöissä, mutta edelleenkin yleisempi. Vaikka käyttäytyminen olisi samanlaista tytöillä ja pojilla, vanhemmilla on taipumusta tulkita poikalapset aggressiivisimmiksi. Pojille aggressiivinen toiminta on myös kulttuurisesti usein hyväksytympää, kun tyttöjen puolestaan odotetaan käyttäytyvän hillitymmin. Riippuen kulttuurista, tietynlainen käyttäytyminen voi olla joko hyväksyttävää tai kiellettyä. (Crick & Werner 1998, 1636; Dodge & Price 1994, 1394–1395; Kätilin & Kikas 2006, Nurmi 2013, 61.)

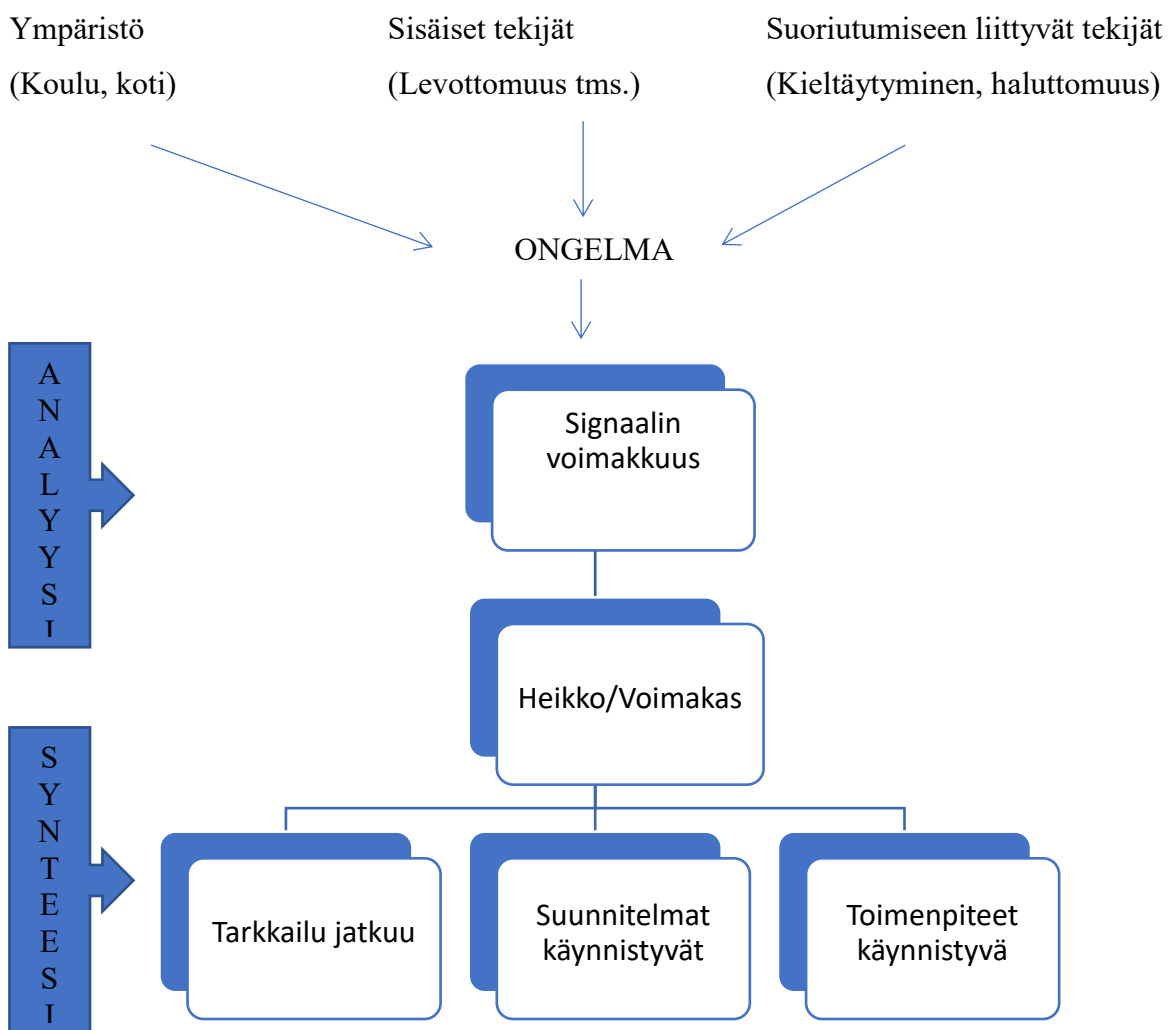
Vaikka tyttöjen väkivaltainen käyttäytyminen ja aggressio-ongelmat ovat harvinaisempia kuin poikien, väkivaltakäyttäytymiselle altistavat tekijät ovat molemmilla sukupuoliryhmillä samankaltaiset. Vanhemmuuteen liittyvät seikat, kuten kotoa saadut negatiiviset käyttäytymismallit, epäjohtonmukainen ja julma kuri sekä lämmön puute suhteessa lapseen altistavat niin tyttöjä kuin poikiakin aggressio-ongelmille. (Hintikka 2016, 45-46; Lagerspetz 1998, 22; Neitola 2011, 14; Nurmi 2013, 61-62; Salmivalli 2005, Viemerö 2006, 21.)

3 TUKITOIMIEN SUUNNITTELUN LÄHTÖKOHTIA JA TUEN MUOTOJA

Oppilaiden käytöshäiriöihin on puututtu kautta aikojen erilaisilla väliintuloilla. Interventio on muuttunut rangaistus- ja kurinpitokäytännöistä, luokan kertaamisesta ja ehdoista varhaiseksi puuttumiseksi. Varhaisuuden korostaminen merkitsee asioihin puuttumista paitsi mahdollisimman pian myös ennen kuin ongelmia edes on olemassa. Varhaisen puuttumisen tarve ilmenee lapsen käyttäytymisessä ja lähtökohtana on huoli lapsesta, nuoresta tai ryhmästä. Prosessi jatkuu interventioiden muodossa, joita ovat esimerkiksi erilaiset tukitoimet, joita kouluympäristössä tarjotaan. (Huhtanen 2007, 48; Huhtanen 2011, 40-41.)

Opettajan havaintomaailma täyttyy koulupäivän aikana erilaisista signaaleista. Osa signaaleista on harmittomia, osa taas herättää huolta. Tulevaisuuden tutkijat puhuvat paljon heikoista signaaleista. Ne ovat olemassa, mutta niitä ei ole helppo havaita, saati tunnistaa. Käytännön esimerkki voi olla esimerkiksi oppilaan aggressiivinen käyttäytyminen, joka ilmenee fyysisesti. Oppilas lyö, heittelee tavaroita ja potkii. Nämä ovat vahvoja signaaleja. Millaisia heikkoja signaaleja tällaiseen käyttäytymiseen liittyy, on jo vaikeampi havaita. Käyttäytymisen syyt voivat johtaa moneen suuntaan ja niin sanotun kohinan seasta merkityksellisiä signaaleja on vaikea erottaa. (Huhtanen 2007, 86-87; Huhtanen 2011, 165.) Usein opetustilanteisiin liittyviä heikkoja signaalia pidetään koulun arkeen kuuluvina tai ohimenevinä. Opettajat reagoivat ja huolestuvat asioista eri tavoin. Kun jollekin opettajalle töniminen tai ystävyysuhteet kasvavat suureksi huoleksi, toinen pitää sitä osana koulun arkea. Signaalien kirjo on hyvin moninainen ja yksiselitteistä syytä esimerkiksi oppilaan käyttäytymisen ongelmiin ei aina ole määriteltävissä. Heikkojen signaalien metsästäminen voi olla hankalaa. (Huhtanen 2011, 168.)

Kouluympäristössä heikkojen signaalien havaitsemista voi vaikeuttaa muun muassa se, että signaalit vaihtelevat ajallisesti ja kestoaltaan. Signaali ei myöskään esiinny aina samassa paikassa tai tilanteessa ja se voi kadota hetkellisesti tai pysyvästi. (Huhtanen 2011, 168.) Heikon signaalin tunnistamiseen voi käyttää hyväksi neljän askeleen mallia, jota havainnollistetaan alla esitetyllä kuviolla (Huhtanen 2007, 91-93).



KUVIO 1. Signaalien analyysi ja synteesi (Mukaiillen Huhtanen 2007, 93)

Mallin ensimmäisessä vaiheessa huomataan, että jotain on vialla. Välttämättä tässä vaiheessa ei kuitenkaan tunnisteta vielä, missä vika on. Muistiinpanojen tekeminen on tärkeää, sillä asiat voivat helposti unohtua ja mielikuvat muuttua, ellei niitä merkitse muistiin. Muistiinpanojen tekeminen voi tuntua työläältä ja aikaa vievältä, mutta havaintojen merkitseminen auttaa palauttamaan tapahtumia paremmin mieleen ja tulkitsemaan kokonaisuutta. (Huhtanen 2007, 91.)

Mallin toisessa vaiheessa tietoa analysoidaan siten, että se saadaan jäsentymään kokonaisuudeksi. Tiedon hakeminen eri informaatiolähteistä, kuten esimerkiksi muiden opettajien havainnoista ja muistiinpanoista sekä aiempien vuosien muistiinpanoista auttaa selkiyttämään kokonaisuutta. Kokonaisuuden hahmottuessa signaalit kartoitetaan yhdessä muiden työntekijöiden kanssa. Tarvittaessa avun ja ohjauksen ottaminen vastaan esimieheltä, työyhteisöltä tai oppilashuollon asiantuntijoilta voi olla suotavaa. Viimeisessä vaiheessa suunnitellaan ja toimeenpannaan ratkaisuja, esimerkiksi verbaalinen puuttuminen, yhteys huoltajiin tai työtapojen muuttaminen. (Huhtanen 2007, 91.)

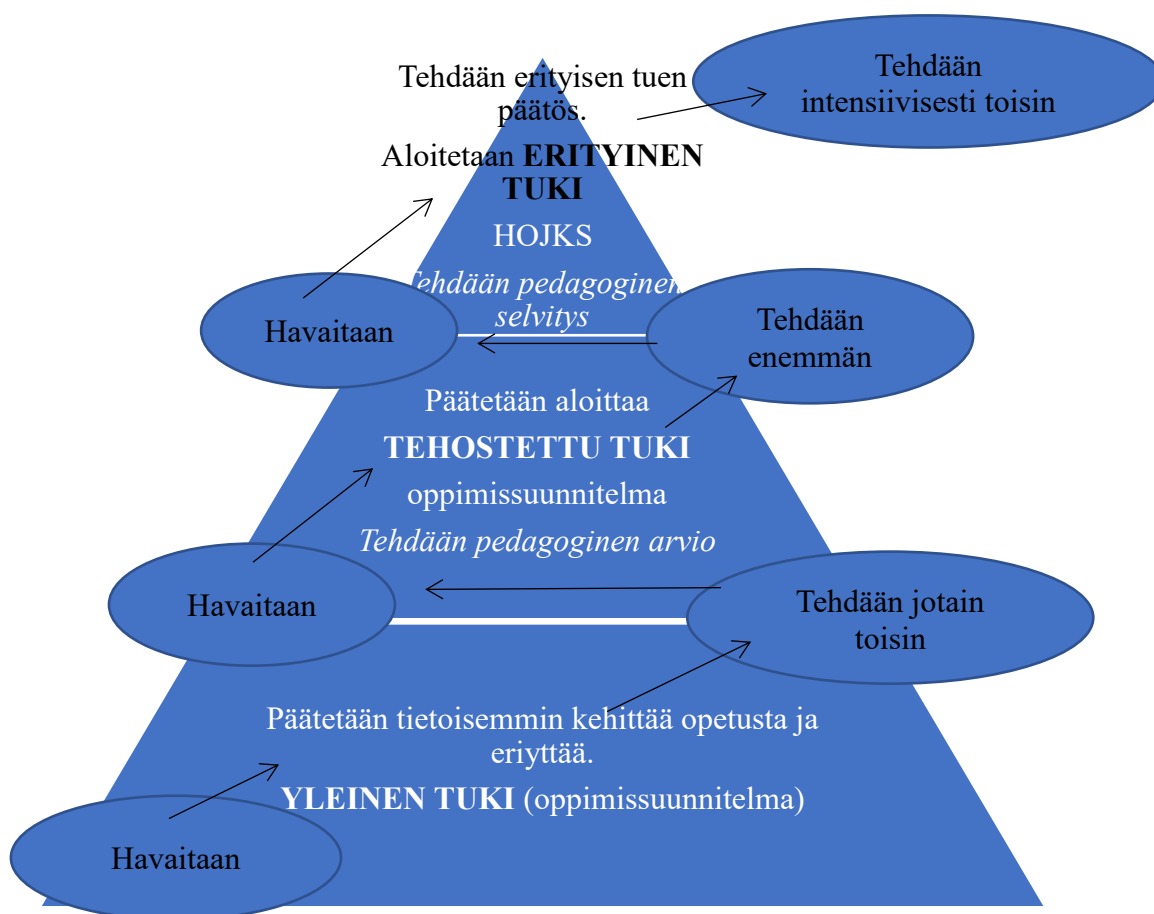
Signaalin vahvuuteen vaikuttavat ympäristö, yksilön sisäiset tekijät sekä yksilön suoriutumiseen liittyvät tekijät. Signaalin vahvuus tulkitaan joko heikoksi tai voimakkaaksi kiireellisyyden mukaan. Ne voidaan myös jättää tarkkailuun, nostaa esille toimenpiteitä suunniteltaessa tai niitä käynnistettäessä. (Huhtanen 2007, 91-93; 100.) Huoltajien mukanaolo prosessissa on välttämätöntä ja oleellista onnistumisen kannalta. Vanhempien tulee olla mukana ratkaisuisissa, joita oppilaan asiassa koulun taholta päätetään. Yhteydenotto ei saa olla yhtäkkäinen päähänpisto, vaan vanhemmat ovat mukana prosessissa jo heti alusta saakka. Yhteistyö voi olla haastavaa ja vaikeaa, mutta onnistuessaan varmasti palkitsevaa. (Huhtanen 2007, 45-46.)

3.1 Kolmiportainen tukimalli

Oppimisen ja koulunkäynnin tuen kolme tasoa ovat yleinen, tehostettu ja erityinen tuki, joista oppilas voi saada yhden tasoista tukea aina kerrallaan niin kauan kuin on tarpeellista. Tukimuotoja voidaan käyttää kaikilla tasoilla niin yksittäin kuin samanaikaisesti.

Tukimuotoja ovat tukiopetus, osa-aikainen erityisopetus, erityisopetus, oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen ja opetuksesta vapauttaminen, pidennetty oppivelvollisuus ja toiminta-alueittain opiskelu. Tuen tehtävänä on ehkäistä ongelmien monimuotoistumista ja syvenemistä. Jotta oppilaan kokonaistilanteesta saataisiin mahdollisimman monipuolinen kuva ja tukitoimet voitaisiin suunnata oikein, on moniammatillisen yhteistyön merkitys suuri. Esimerkiksi käytöshäiriöiden ehkäisyssä suotavaa olisi keskittyä vaikuttamaan lapseen itseensä, hänen elinympäristöönsä ja siinä esiintyviin riskitekijöihin. (Huhtanen 2011, 170-171; Opetushallitus 2014, 61-62.)

Kaikki eivät hyödy samoista toimenpiteistä, joten toimenpiteet ja tukitoimet tulee suunnitella yksilöllisesti oppilaiden tarpeiden mukaan. Tulevaisuuden visio eristämisen sijasta on kaikkien kasvaminen yhdessä tuettuna. Perusopetuksen kolmiportaisen tuen malli osallisuuden näkökulmasta katsottuna voi edistää kasvatustavoitteita. Tukitoimia voidaan tarjota *yleisesti* koko ikäluokalle, osalle *tehostetusti* ja *erityisesti* harvoille. (Jahnukainen 2012, 286-292.) Kolmiportaisen tuen mallissa kuviossa 2 esitellään kolmiportaisen tuen kokonaisuutta tukiprosesseineen. Havaitaan-elementeillä viitataan jatkuvaan pedagogiseen arviointiin, jolla oppilaan edistymistä seurataan.

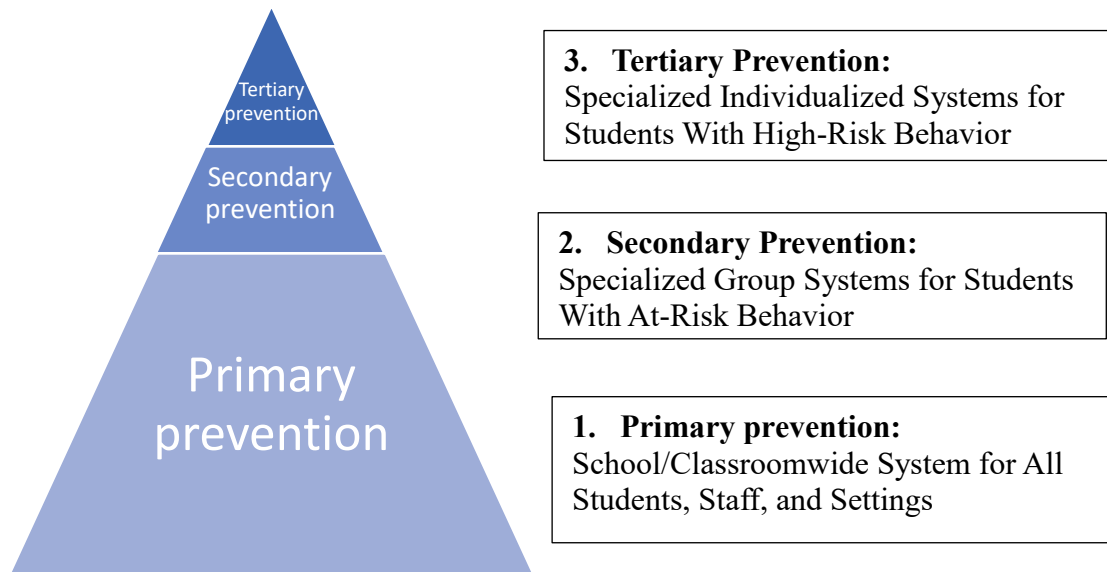


KUVIO 2. Kolmiportainen tuki (Mukaiillen Ahtiainen, Beirad, Hautamäki, Hilasvuori, Lintuvuori, Thuneberg, Vainikainen & Österlund 2012, 26)

3.1.1 Yleisen tuen tukimuodot

Ensimmäinen keino vastata oppilaan tuen tarpeeseen on yleinen tuki. Yleinen tuki ei edellytä erityisiä tutkimuksia tai päätöksiä, vaan sitä voidaan antaa heti tuen tarpeen ilmetessä osana koulun arkea. Tiivis yhteistyö oppilaan ja huoltajan kanssa on tärkeää. Oppilaan tuen tarpeeseen voidaan vastata esimerkiksi ohjauksen keinoin. Tarvittaessa osana yleistä tukea voidaan käyttää oppimissuunnitelmaa. (Opetushallitus 2014, 63-64.) Oppimissuunnitelma voidaan laatia kaikille yleisen oppimäärän mukaan opiskeleville oppilaille. Parhaimmillaan oppimissuunnitelma on eriyttämisen, yhteistyön ja oppilaanohjauksen väline. (Aro, Siiskonen & Ahonen (toim.) 2007, 229.)

Yleinen tuki voidaan käytännössä toteuttaa esimerkiksi SWPBIS (School Wide Positive Behavior Support) -mallin keinoin, jolla pyritään kaikkien oppilaiden hyvinvoinnin kohentamiseen tähtäävään toimintaan. Toimintamalli on lähtöisin USA:sta, jossa sitä on käytetty kouluissa jo parin vuosikymmenen ajan käytösongelmien ja työrauhapulmien vähentämiseksi. Mallin tavoitteena on myönteisen huomion osoittaminen. Autoritääriseen, rangaistuksiin nojaavaan ohjaamiseen verrattuna tutkimusnäyttö puoltaa vahvasti oppilaan positiivisen käyttäytymisen vahvistamisen merkitystä. (Ahtola 2016, 147-153.) Tutkimustulosten mukaan SWBPIS -toimintamallin on havaittu parantavan koulun ilmapiiriä ja vähentävän oppilaiden keskittymis- ja käyttäytymisongelmia (Bradshaw, Waasdorp & Leaf 2012, Chitiyo & May 2014; Fallon, McCarthy & Sanetti 2014; Närhi, Kiiski & Savolainen 2017). Koulu yhteisön yhteistä toimintaa on kehitetty SWPBIS -toimintamallissa, jonka vaikuttavuutta Suomessa on tutkittu opetus ja kulttuuriministeriön rahoittamassa ProKoulu -tutkimushankkeessa. Malli tunnetaan myös nimellä *positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen* eli PBS (Positive Behavior Support). Malliin sisältyy kolme tasoa (kuvio 3). Ensimmäisen yleisen tuen tasolla keskitytään koko koulun yhteisiin käyttäytymisodotuksiin ja niiden ohjaamiseen. Toisella, tehostetun tuen tasolla tuetaan niitä oppilaita, joille yleinen tuki ei riitä. Pääpaino toisella tasolla on käyttäytymisen ongelmien ehkäisemisessä siten, ettei ongelmat pääse kroonistumaan. Kolmannella, erityisen tuen tasolla annetaan yksilöllisesti välittömämpää ja intensiivisempää tukea niille oppilaille, jotka tarvitsevat erityistä tukea ensimmäisen ja toisen tason käytänteiden lisäksi. (Simonsen, Sugai & Negron 2008, 32-37; Simonsen & Sugai 2013, 6-10.)



KUVIO 3. Kohdennettu kolmiportainen tuki (Mukaiillen Simonsen, Sugai & Negron 2008, 33)

Mallin perustana käyttäytymisen ohjaamisessa ovat toimintaohjeiden mukaisen käyttäytymisen opettaminen ja ohjaaminen oppilaille koulun eri tilanteissa. Ohjaaminen tapahtuu kannustavan, oppilaiden onnistumisiin keskittyvän palautteen avulla. Koska käyttäytymisen ohjaamisen perustana ovat yhteisesti sovitut koulun arvot tai yleiset käyttäytymisodotukset, on hyvin olennaista, että koulun aikuiset sitoutuvat sovitujen toimintaperiaatteiden mukaisesti käyttäytymisen ohjaamiseen. Tavanomaisesti sosiaalisesta käyttäytymisestä annetut palautteet koulussa painottuvat korjaavaan palautteeseen. SWPBIS -mallissa huomio käännetään sääntörikkomuksista oppilaan onnistumiseen. Käytännössä koulun aikuiset antavat esimerkkiä omalla käytöksellään ja huomioivat positiivisella palautteella oppilaan toivotun käyttäytymisen. (Ahtola 2016, 187-188.) Malliin kuuluu koulun eri ammattiryhmistä koostuva tiimi. Tiimi on koulutettu ohjaamaan ja seuraamaan käytäntöjen toteutumista ja vaikutusta. (Ahtola 2016, 154.)

Onnistuminen edellyttää tiettyjä ydintoimija sisältäviä asioita (McKevitt & Braaksma 2008):

- koko koulun yhteistyönä laaditaan luokka- ja koulukohtaiset säännöt. Säännöt ovat positiivisesti muotoiltuja, esimerkiksi ”kunnioitamme toinen toisiamme”, ”toimimme vastuullisesti”. Olennaista on, että säännöt konkretisoidaan oppilaille hyvin selkeästi

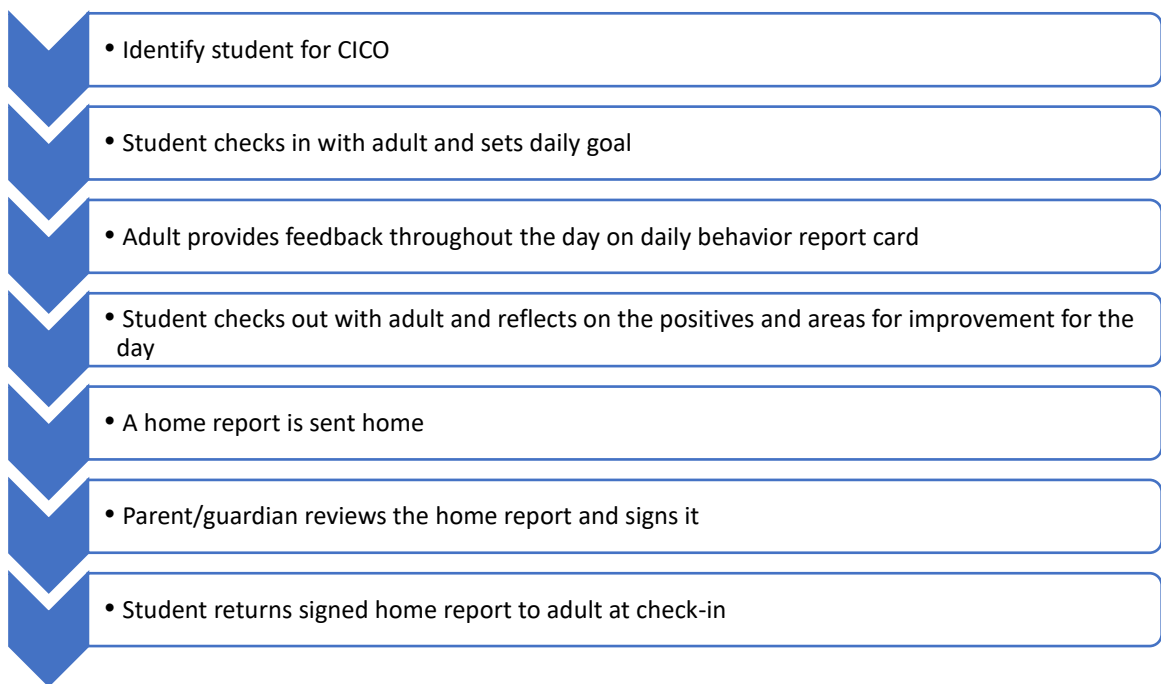
- taitoja opetellaan ja harjoitellaan aikuisen johdolla läpi vuoden eri tilanteissa
- myönteinen käytös palkitaan esimerkiksi kehuilla, tarroilla, tietokone- tai leikkiajoilla
- mikäli sovittuja sääntöjä rikotaan, seuraukset ovat selkeästi ja portaittain määritellyt.

3.1.2 Tehostetun tuen tukimuodot

Ahtolan (2016) mukaan arviolta viidennes oppilaista tarvitsee yleistä tukea täydentävää intensiivisempää tukea. Tehostettuun tukeen siirtyminen on paikallaan silloin kun yleinen tuki ei enää riitä. Luonteeltaan tehostettu tuki on yleistä tukea vahvempaa ja pitkäjänteisempää. Ennen tehostetun tuen antamista opettaja laatii kirjallisen pedagogisen arvion. Pedagogisessa arviossa kuvataan oppilaan oppimisvalmiudet ja kokonaisuutena oppilaan oppimisen ja koulunkäynnin tilanne, arvioidaan oppilaan saama yleinen tuki ja sen vaikuttavuus sekä arvioidaan tukijärjestelyjä, joilla oppilasta tulisi tukea. Päätös tehostetun tuen antamisesta ja järjestämisestä syntyy oppilashuoltotyöryhmässä. Ennen päätöstä huoltajille on annettava mahdollisuus tulla kuulluksi. Päätöksen jälkeen oppilaalle laaditaan yhteistyössä huoltajien kanssa oppimissuunnitelma, johon kirjataan annettava tuki. Tehostettu tuki järjestetään muun opetuksen yhteydessä joustavin opetusjärjestelyin yhteistyönä opettajan ja muun henkilöstön kanssa. (Opetushallitus 2014, 64-65.)

Check in – Check out -toimintamalli (CICO) on käytösongelmia ehkäisevä ja toivottua käyttäytymistä tukevaa perusopetuksen tehostettua tukea. Toimintamalli on hyvä esimerkki koulun yleisen tuen päälle helposti rakennettavasta yksilöllisemmän tukemisen mallista. CICO-tuesta hyötyy etenkin sellainen oppilas, joka tarvitsee lisäharjoitusta käyttäytymisen ja sosiaalisten taitojen oppimiseen. Parhaiten CICO-toimintamalli soveltuu oppilaalle, jonka käyttäytymistä ylläpitää ensisijaisesti aikuiselta saatu huomio. Malli vahvistaa kodin ja koulun yhteistyötä, sillä se toteutetaan yhteistyössä huoltajien kanssa. (Ahtola 2016, 191-193; Karhu, Paananen & Närhi 2016, 6; Martens & Andreen 2013, 315-316.)

CICO-tuen rakentaminen lähtee liikkeelle vastuullisen CICO-ohjaajan valinnalla, joka vastaa Check in – Check out -tuokioista. CICO-ohjaajan valinnassa on syytä kiinnittää huomiota henkilön persoonaan. Parhaiten työhön soveltuu henkilö, joka kouluyhteisössä on myönteiseksi koettu ja oppilaiden keskuudessa pidetty. Kuviossa 4 esitellään pääpiirteissään toimintamallin käytännön toteutus.



KUVIO 4. Check-in/Check-out -toimintamallin käytännön toteutus (Mukaiillen Martens & Andreen 2013, 315)

Oppilas aloittaa päivän aamutapaamisella (Check in) yhdessä CICO-ohjaajan kanssa. Aamutapaamisen yhteydessä ohjaaja antaa positiivista palautetta edellispäivän seurantakortin palauttamisesta, jonka huoltaja on allekirjoittanut. Oppilas saa tämän jälkeen uuden kortin päivää varten. Kun päivän tavoitteet on käyty oppilaan kanssa yhdessä läpi, ohjaaja kannustaa oppilasta toimimaan tavoitteiden mukaisesti. Opettajien tehtävä on kunkin oppitunnin päätteeksi antaa seurantakorttiin palaute, unohtamatta myös suullista palautetta. Päivän päätteeksi oppilas osallistuu iltapäivätapaamiseen (Check out) ja palauttaa seurantakortin. Mikäli tavoitteet on saavutettu, oppilas saa palkkion. Palkkiojärjestelmässä tavoitetaso on määriteltävä yksilöllisesti siten, että oppilaalla on kohtuullisella ponnistelulla mahdollista saavuttaa se. Tavoitteita voi tarpeen tullen vaihtaa tai lisätä. (Martens & Andreen 2013, 315-316; Karhu, Paananen & Närhi 2016, 4-8.)

Palkkiot voivat olla esimerkiksi pisteitä tai muita ohjaajan kanssa yhdessä sovittuja merkkejä, joita keräämällä oppilas voi ansaita jonkun hänelle mieluisan sovituksen tai toiminnallisen tuokion. Mikäli päivätavoite ei toteudu, ohjaaja luonnollisesti neuvoo mihin asioihin kannattaa kiinnittää huomiota seuraavana päivänä. (Martens & Andreen 2013, 315-316; Karhu, Paananen & Närhi 2016, 4-8.)

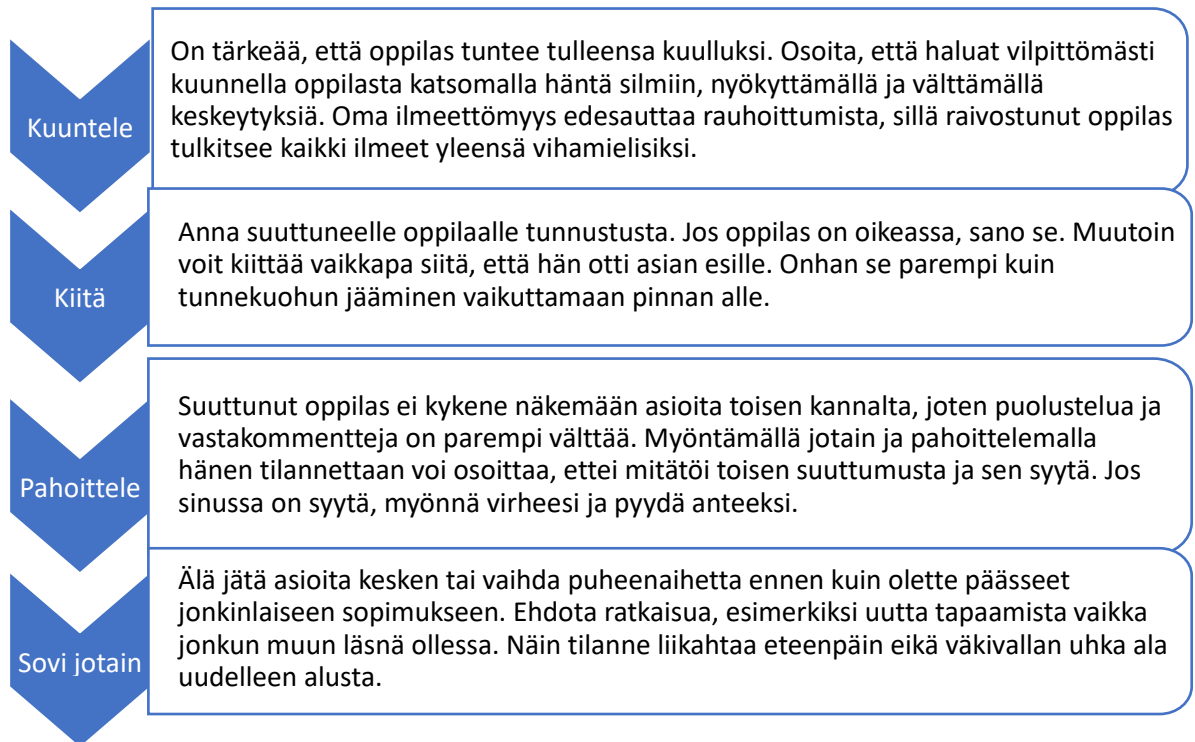
CICO-tuen yksi keskeinen elementti on tiivis yhteydenpito kodin ja koulun välillä. Kotona huoltajien antamalla positiivisella palautteella on suuri merkitys. CICO-tuessa oppilas saa jakamatonta huomiota aikuisilta. Seurantakortti kerryttää tietoa oppilaan käyttäytymisestä seurantaan ja arviointia varten, jonka myötä tukea on mahdollisuus kehittää. Tietoa voidaan hyödyntää esimerkiksi oppilaan jatkotuen suunnittelussa esimerkiksi silloin kun tukitoimi on osoittautunut riittämättömäksi. (Karhu ym. 2016, 11-14; 194)

3.1.3 Erityisen tuen tukimuodot

Oppilaille, joiden kasvun, kehityksen tai oppimisen tavoitteiden saavuttaminen ei toteudu riittävästi muuten, annetaan erityistä tukea. Erityinen tuki muodostuu erityisopetuksesta ja muusta oppilaan tarvitsemasta tuesta. Erityisessä tuessa käytettävissä ovat kaikki perusopetuslain mukaiset tukimuodot. Tukimuotoja ovat tukiopeus, osa-aikainen erityisopetus, erityisopetus, oppiaineen oppimäärän yksilöllistäminen ja opetuksesta vapauttaminen, pidennetty oppivelvollisuus ja toiminta-alueittain opiskelu. Tuki järjestetään yleisen tai pidennetyn oppivelvollisuuden piirissä. Oppilas opiskelee joko oppiaineittain, yleisen tai yksilöllistetyn oppimäärän mukaisesti tai toiminta-alueittain. Erityinen tuki pohjautuu pedagogiseen selvitykseen, jonka pohjalta opetuksen järjestäjä laatii kirjallisen arvion erityisen tuen tarpeesta. Pedagogisessa selvityksessä arvioidaan oppimisen etenemistä ja kuvataan annettua tehostettua tukea sekä tuodaan esille, miksi tehostettu tuki ei ole riittävä. Ennen päätöstä on kuultava oppilasta ja tämän huoltajaa. Erityisen tuen keskeinen tuen muoto on kokoaikainen erityisopetus. Erityisopetusta voidaan antaa yleisopetusryhmässä tai osittain tai kokonaan erityisopetusryhmässä eli pienryhmässä. Mikäli oppilas ei tuesta huolimatta kykene saavuttamaan hyväksytysti ydinsisältöihin liittyviä tavoitteita, oppiaineen oppimäärää voidaan yksilöllistää. Erityisopetuksen tavoitteena on antaa oppilalle tasavertainen mahdollisuus suorittaa oppivelvollisuus omin edellytyksin yhdessä ikävertaisten kanssa. Tukea saavalla oppilaalla ei välttämättä ole

lainkaan yksilöllistettyjä oppimääriä, vaan tuen tarve voi ilmetä myös esimerkiksi sosioemotionaalaisella alueella. (Opetushallitus 2014, 66-70.)

Kukipaso-malli on kehitelty koulumaailmaan aggression ennaltaehkäisyyn ja hallinnan tarpeisiin. Kukipaso-malli koostuu neljästä eri kohdasta (kuvio 5): kuuntele, kiitä, pahoittele, sovi jotain. (Kyllönen & Rickman 2011, 90-91.)



KUVIO 5. Kukipaso- malli aggressiivisen oppilaan kohtaamiseen (Cacciatore 2007, 63-64; Kyllönen ym. 2011, 90-91)

Mallin lähtökohtana on tilanne, jossa oppilas on jostain syystä menettänyt jo malttinsa. Raivostuneen tai jopa täysin poissa tolaltaan olevan oppilaan kanssa on turha neuvotella. Myönteisen vuorovaikutuksen aikaansaamiseksi tulee oppilas saada ensin rauhoittumaan. Tämä edellyttää koulun aikuiselta itsehillintää ja rauhallisuutta. Rauhallisen ihmisen seurassa raivoaminen todennäköisesti jossain vaiheessa tuntuu suuttuneesta turhalta. (Cacciatore 2007, 89-90; Kyllönen & Rickman 2011, 90-91.) Vaikka mallissa korostetaan rauhallisuutta, on hyvä osata myös luottaa pelkoonsa. Mikäli tilanne tuntuu pelottavalta, on hyvä luottaa tunteeseen, poistua paikalta ja hakea apua. (Cacciatore 2007, 64; Kyllönen & Rickman 2011, 89-91.)

Erityinen tuki pienluokassa on perusteltua, mikäli tehostetun ja erityisen tuen interventiot yleisopetusryhmässä eivät tuota tulosta oppilaan toivotun käyttäytymisen tukemiseksi. Kauffmanin (2002) mukaan pienryhmässä pystytään paitsi opettamaan yksilöllisesti myös antamaan enemmän emotionaalista tukea. Olennaista toivotun käyttäytymisen aikaansaamiseksi on se, että oppilas pääsee pienryhmään riittävän ajoissa, vuosiluokkien 1-3 aikana. Mitä enemmän oppilaalle on kertynyt koulussa epäonnistumisen kokemuksia, sen vaikeampaa ja pitkäkestoisempaa hänen negatiivisen käyttäytymisen ja oppimisen kehänsä katkaiseminen on. (Barret 2005.)

Nurture Group on Iso-Britanniassa kehitelty toimintamalli yleisopetusluokkien oppilaille, joilla on pulmia käyttäytymisen ja tunteiden hallinnan kanssa. Tyypillistä oppilaille on muun muassa heikko itsetunto, negatiivinen minäkäsitys, huomionhakuinen käyttäytyminen ja huono keskittymiskyky. Heillä ilmenee myös sosiaalisia, emotionaalisia, käyttäytymiseen ja oppimiseen liittyviä ongelmia ja on vaikeuksia tulla toimeen luokkakavereiden kanssa. Nurture Groupin on väliaikainen tukimuoto, jonka avulla oppilas voi saada paremmat valmiudet vastata yleisopetuksen haasteisiin. Toimintamallin tavoitteena on rakentaa oppilaille heidän kehitystään turvaava ”kodinomainen” oppimisympäristö ja lisätä heidän sosiaalista ja akateemista sitoutumista koulunkäyntiin. (Boxall 2002, 1-3; Cooper & Tiknaz 2005.)

3.2 Aggressiivisen käyttäytymisen fyysinen rajoittaminen suojelutoimena

Kasvattajalla on velvollisuus puuttua tilanteisiin, joissa lapsi tai nuori on käytöksellään vaaraksi itselleen tai muille tai jos tilanne vaatii välittömiä toimenpiteitä. Kun ennakoivat ja vuorovaikutukselliset keinot eivät ole johtaneet myönteiseen lopputulokseen voi kasvattaja siirtyä käyttäytymisen fyysiseen rajoittamiseen suojelutoimena henkilövahinkojen välttämiseksi. Käyttäytymisen fyysinen rajoittaminen ei ole kurinpitoa vaan rajoittamistilanteessa korostuu turvallisuuden ohella vuorovaikutuksen ja tunnetilan merkitys. (Hurme 2014, 155; 166)

Oppilasta ei saa provosoida uhkauksilla kiinnipitoon joutumisesta vaan toiminta ilmaistaan hänelle selkeän rauhallisesti. Rajoittamistilanteessa keskeinen esille tuotava viesti on, että ketään ei satuteta eikä rajoittaminen ole rangaistus vaan suojelukeino. Fyysinen rajoittaminen kasvattajan suojelutoimena on syytä erottaa viranomaisten, kuten poliisin harjoittamasta voimankäytöstä, jossa käytettävät otteet ja menetelmien periaatteet ovat erilaiset kuin koulussa tehtävässä fyysisessä rajoittamisessa. Väärinkäsitysten välttämiseksi esitetään tässä ainoastaan fyysisen rajoittamisen periaatteet ja jätetään huomioimatta esimerkiksi oikeanlaiset otteet, sillä otteiden käyttö vaatii käytännön harjoittelua sisältävän koulutuksen.; Scheuermann, Peterson, Ryan & Billingsley 2016, 88.)

Rajoittaminen tapahtuu kiinni pitämällä oppilasta lievimmän mahdollisen keinon periaatetta soveltaen tilanteen aiheuttaman uhan ja aikuisten toimintamahdollisuuksien mukaan. Rajoittamistilanteessa on hyvä olla kaksi aikuista muun muassa oikeusturvan toteutumisen vuoksi. Todistajan rooli konfliktitilanteiden selvittelyssä on hyvin keskeistä. Erittäin keskeinen rajoittamisen käytännön toteutusta määrittävä tekijä on oppilaan ikä- ja kehitystason huomioiminen. Luonnollinen syylihoivan kaltainen suojele korostuu sitä enemmän, mitä nuoremasta oppilaasta on kyse. Pienikokoisen oppilaan rajoittaminen voi onnistua yhden aikuisen otteessa, mutta tällöinkin olisi hyvä olla vähintään kaksi aikuista paikalla. Rajoittamistilanne on pidettävä niin lyhyenä kuin mahdollista ja ote oppilaasta purettava heti kun välitön vaara on poistunut. Usein rajoittamistarpeen arviointi perustuu oppilaan tuntemukseen ja käyttäytymisen ennustettavuutta lisää aiempiin kokemuksiin pohjautuva tieto. Kasvattaja voi lopettaa rajoittamisen ja purkaa otteensa vaiheittain, kun oppilas on täysin rauhoittunut. Ennen otteen täydellistä purkamista on hyvä käydä oppilaan kanssa hänen ikä- ja kehitystaso huomioon ottaen läpi paitsi rajoittamiseen johtaneet tapahtumat myös itse rajoittamistilanteessa esille tulleita asioita. (Ahonen 2015, 48-52; Hurme 2014, 156-158.)

Rajoittamistilanteiden osalta koulutuksella on suuri merkitys turvallisuuden ylläpitämisessä. Kasvatusalalla fyysiseen rajoittamiseen soveltuvia väkivallattomia toteutettavia otteita opetetaan useinkin toimijan voimin. Koulutuksia tarjoavat esimerkiksi turva-alan yrittäjät ja yritykset, joilla on väkivallan ehkäisy- ja hallintakoulutukset. Myös jotkin terveydenhuollon piirissä kehitetyt menetelmät ovat mukana oppilaitosten turvallisuuskoulutuksessa. Koulutus on hyvä järjestää säännöllisesti, sillä otteiden periaatteita voi olla hankala muistaa, mikäli aggressiivisia tilanteita esiintyy harvakseltaan. Koko työyhteisön on hyvä saada

rajoittamistilanteita koskeva perustietous vähintään kirjallisessa muodossa. Vähintään yhtä tärkeää on myös se, että kasvattajalla on selkeä tieto kohderyhmän tuen tarpeesta, jotta toiminnalla on oikeanlainen ja kestävä arvoperusta. Mikäli kasvattajaa ei ole perehdytetty tai koulutettu hallittuun fyysiseen rajoittamiseen, vahingoittumisriski voi kasvaa, sillä rajoittamisotteet voivat olla tilanteeseen täysin sopimattomat tai intensiteetti niiden käyttämiseen liiallinen. Fyysisen puuttumisen on aina oltava oikeassa suhteessa tilanteeseen ja vahinkojen uhkaan ja tapahduttava aina mahdollisimman turvallisesti. (Hurme 2014, 172-173; 191; Scheuermann 2016, 89-90.) Tapaus, joka havainnollistaa tätä periaatetta on 7-vuotias Angellika Arnd, joka menehtyi fyysisen rajoittamisen seurauksena.

Angellikan rajoittamista edelsi traaginen tapahtumasarja, jossa koulun henkilökunnan voidaan katsoa epäonnistuneen. Angellika puhalsi maitokuplia ruokapöydässä lounaalla. Sen sijaan, että henkilökunnan jäsenet olisivat turvautuneet vähemmän rajoittaviin toimenpiteisiin, he rajoittivat tyttöä tuolissaan, jotta hän lopettaisi kuplien puhaltamisen. Tyttö kuitenkin jatkoi toimiaan ja sen seurauksena hänet edelleen rajoitettiin lattiaan. Rajoittaminen kesti 98 minuuttia, jonka aikana Angellika oksensi ja menetti kehon hallintansa. Kuolemansyyksi ruumiinavauksessa todettiin tukehtuminen. (Scheuermann ym. 2016, 89-90.)

Fyysisestä rajoittamisesta on esitetty voimakasta kritiikkiä niiden aiheuttamien vaarojen, kuten fyysisten vammojen ja psyykkisten traumojen vuoksi (Hughes & Lane 2014, Ilmonen 2015, Scheuermann 2016). Traagisesti päättyneiden kiinnipitotapausten määrästä kiistellään Yhdysvalloissa, mutta Lasten hyvinvointiliitto (2014) arvioi, että 8-10 lasta Yhdysvalloissa menehtyy vuosittain rajoittamisen johdosta. Myös Suomessa on raportoitu rajoittamisesta johtuneita vammoja, muun muassa murtumia, sydänpysähdys, tukehtuminen oksennukseen ja hengityksen lamaantuminen. (Ilmonen 2015 & Scheuermann 2016.)

Rajoittamistilanne voi kestää alle minuutista tunteihin. Yli 10 minuuttia kestävässä rajoittamisessa kannattaa harkita välitöntä yhteyttä kotiin huoltajien kutsumiseksi paikalle. Myös ambulanssin soittamisesta paikalle on hyvä neuvotella huoltajiin yhteyttä ottaessa. Hallitsemattoman vakavassa väkivaltatilanteessa voidaan harkita suoraa yhteydenottoa poliisiin. Joskus riittävän henkilöresurssin irrottaminen rajoittamistilanteeseen voi käytännön syistä olla mahdottomuus. Tällöin ainoaksi mahdolliseksi toimintatavaksi voi jäädä poliisin tai lääkintähenkilöstön kutsuminen paikalle. (Hurme 2014, 189-190.)

Rajoittamisen jälkeen on tärkeää, että kaikki osapuolet voisivat jatkaa normaalia arkea. Joskus paluu koulun arkisiin toimintoihin on mahdollista vasta tuntien jälkeen ulkoisen käyttäytymisen tasoittumisesta. Rajoittamisen jälkeen oppilaalle on myös annettava aikaa sisäiseen rauhoittumiseen. Oppilaalle tulee antaa myös mahdollisuus anteeksi pyytämiseen ja hänen on voitava siistiä mahdolliset sotkut tai korvata aiheuttamansa vahingot. (Hurme ym. 2014, 204.)

Tapahtuman purku on tarpeellista, vaikka rajoittamistilanne olisi sujunut onnistuneesti. Hyvin usein purku tapahtuu pian tapahtuman jälkeen kollegojen kanssa. Rajoittamistilanteiden näkeminen erityisesti ryhmän aroille ja pelokkaille oppilaille voi aiheuttaa esimerkiksi kouluun liittyviä pelkotiloja, joten on hyvin tärkeää, että tilanteita puretaan auki myös oppilaiden kanssa. Vakavimmissa tapauksissa voidaan kääntyä myös ulkopuolisen apuun. Tarkka kuvaus rajoittamistilanteesta ja siihen johtaneista tapahtumista kannattaa kirjata ylös. Tapahtuneesta on informoitava myös esimiestä sekä huoltajia. (Hurme ym. 2014, 207.)

4 TUTKIMUKSEN METODISET RATKAISUT JA TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

4.1 Tutkimuksen tavoitteet ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää 3.-6. luokan luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Olen kiinnostunut siitä, millaisia omakohtaisia kokemuksia luokanopettajilla on aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista, millaisia valmiuksia luokanopettajalla on kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas, mitä keinoja opettajalla on käytössään ennakoida aggressiivista käytöstä ja mitä keinoja puolestaan hallita ja rauhoittaa tilanteita. Olen kiinnostunut myös siitä, millaisia syitä ja taustatekijöitä luokanopettajien mielestä aggressiivisen käytöksen taustalla piilee ja millä tavoin tilanteita on jälkikäsitelty. Tutkimuksen avulla pyrin löytämään vastaukset tutkimuskysymyksiini:

- Millaisia kokemuksia luokanopettajilla on työssään tilanteista, joissa on aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas?
- Miten luokanopettajat pyrkivät ennakoimaan oppilaan aggressiivista käyttäytymistä?
- Millä tavoin luokanopettajat pyrkivät rauhoittamaan tilanteen, jossa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti?
- Millä tavoin aggressiivisten tilanteiden jälkiselvittely on hoidettu?
- Millaisia käsityksiä luokanopettajilla on aggressiivisen käyttäytymisen syistä ja taustatekijöistä?

4.2 Tutkimusmenetelmä ja kohdejoukko

Tämä tutkimus on luonteeltaan laadullinen. Tutkimuksen aineistona toimii huhti- ja toukokuussa 2017 keräämäni luokanopettajien haastattelut. Laadullinen ote sopi hyvin tutkittavan ilmiön, eli luokanopettajien valmiuksien ja kokemusten selvittämiseen, sillä laadullisella tutkimuksella ei pyritä ”löydöksiin” määrällisiä keinoja tai tilastollisia menetelmiä hyväksikäyttäen, vaan ilmiön syvälliseen ymmärtämiseen. (Eskola & Suoranta 1998, 16-17; Kananen 2008, 24-25).

Tässä tutkimuksessa oli luonnollista kysyä luokanopettajien kokemuksia itseltään, sillä he ovat henkilökohtaisesti olleet kokemassa ja muodostamassa käsityksiä tutkittavasta ilmiöstä. Hyvin olennaista tutkimus oli tehdä oikeassa kontekstissa ja mennä ilmiön pariin ”kentälle” haastattelemaan. Laadulliselle tutkimukselle on ominaista suora kontakti tutkijan ja tutkittavan välillä. (Eskola & Suoranta 1998, 16-17; Kananen 2008, 24-25).

Tutkimukseen osallistui yhteensä kuusi 3.-6. luokan luokanopettajaa Itä-Suomalaisesta kaupungista kahdesta eri alakoulusta. Tutkimukseen osallistuneet luokanopettajat olivat iältään 28-58 vuotiaita ja työkokemusta heille oli kertynyt 1-35 vuotta. Haastateltavien keski-ikä oli 43 vuotta ja työkokemuksen keskiarvo 17 vuotta. Luokanopettajista kaksi oli naisia ja loput miehiä. Luokka-asteiden 3-6 valintaan päädyin siitä syystä, että työskentelen itse samojen luokka-asteiden parissa. Rajasin tutkimuksestani pois 1.-2. luokan luokanopettajat, sillä alkuopetuksen oppilaiden käyttäytyminen voi kokemukseni mukaan poiketa huomattavasti vanhempien oppilaiden käytöksestä. Luokanopettajat valikoituivat tutkimukseeni aika pitkälti satunnaisesti, vaikka olivatkin minulle jossain määrin ennalta tuttuja. Käytin hyväkseni koulujen kotisivuja, mistä poimin henkilökunnan tiedoista alakoulun luokanopettajia kyseessä olevilta luokka-asteilta. Laadullisessa tutkimuksessa tällainen harkinnanvarainen otantamenetelmä perustuu niin sanottuun eliittiotantaan, kun kohdejoukko valitaan tutkijan asettamien kriteereiden perusteella. (Tuomi & Sarajärvi 2002, 88.) Rajasin tutkimuksestani pois erityisopettajat, koska heillä on kokemukseni mukaan erilainen näkökulma aggressiivisesti käyttäytyviin oppilaisiin; Erityisopettajat ovat kokemukseni mukaan huomattavasti enemmän tekemisissä aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kanssa kuin luokanopettajat. Näin ollen keskityin vain luokanopettajien kokemuksiin ja näkemyksiin. Haastateltavat esitän tutkimuksestani anonyymeinä.

4.3 Tutkimusaineiston keruu

Halusin ymmärtää tutkittavaa kohdejoukkoa ja saada käsityksen heidän kokemuksistaan ja ajatuksistaan. Näin ollen valitsin tiedonkeruumenetelmäksi haastattelun päästäkseni tavoitteeseen. Kun halutaan selvittää ihmisen ajatuksia tietyssä tilanteessa tai sitä miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevintä kysyä sitä häneltä itseltään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 72). Haastatteluiden kautta pystyin olemaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavien kanssa ja saamaan monitahoisia vastauksia. Haastattelussa minulla oli mahdollisuus toistaa tarvittaessa kysymys ja selventää myös ilmausten sanamuotoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2006, 193; Tuomi & Sarajärvi 2009, 72-73.) Haastattelut toteutin yksilöhaastatteluina. Haastatteluista lyhin kesti noin 26 minuuttia ja pisin 35 minuuttia. Haastatteluiden keskimääräinen pituus oli noin 27 minuuttia. Lähestyin luokanopettajia haastattelupyynnölläni (liite 1) joko sähköpostitse, henkilökohtaisesti tai rehtorin välityksellä keväällä 2017 huhti- ja toukokuun aikana. Lähetin haastattelupyynnön kahdeksalle luokanopettajalle kolmelle eri koululle, joista kuusi luokanopettajaa vastasi myöntävästi ja suostui haastatteluun. Yhdelle koululle lähetin haastattelupyynnön rehtorin kautta kahteen kertaan, saamatta sieltä kuitenkaan koskaan vastausta. Kaikki haastateltavat olivat minulle jossain määrin tuttuja. Kriteerinä luokanopettajien valinnalle pidin omakohtaista kokemusta aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta. Eskolan ja Suorannan (1998, 86) mukaan haastattelu lieneekin Suomessa yleisin tapa kerätä laadullista tutkimusta.

Suoritin haastattelut yhtä lukuun ottamatta haastateltavien kouluilla luokka- tai kokoustilassa. Haastattelupaikan valinta perustui haastateltavien toivomukseen. Ajankohdaksi valitsimme koulupäivän jälkeisen ajan, jolloin oppilaat olivat jo varmasti lähteneet kotiin. Näin varmistimme, että haastattelun ajankohta olisi mahdollisimman rauhallinen. Eräs haastateltavista toivoi haastattelua omassa kodissaan ja tämä sopi minulle oikein hyvin. Haastattelun alussa selvensin aina päämääräni, mitä tutkimuksella haetaan ja mihin sitä on tarkoitus käyttää. Haastattelurungon (liite 3) lähetin haastateltaville ennakoon sähköpostitse. Tuomen ja Sarajärven (2009, 79) mukaan ”on perusteltua antaa haastattelukysymykset haastateltaville etukäteen, jotta aiheesta saadaan kattavampi käsitys.” Haastattelut sujuivat hyvin ja haastattelutilanteissa vallitsi hyvin luottamuksellinen ja rauhallinen ilmapiiri. Aikataulun kiireellisyyden vuoksi aloitin haastattelut saman tien, sovittuna ajankohtana kun haastateltavat antoivat suostumuksensa tutkimukseeni. Aika pian, jo neljännen haastattelun päätyttyä huomasin, että haastatteluaineisto toisti itseään.

Eskolan (1999, 61-62) mukaan ”aineistoa voidaan olettaa olevan riittävästi, kun uudet tapaukset eivät enää tuota tutkimusongelman kannalta uutta tietoa.”

Päädyin käyttämään teemahaastattelumenetelmää, sillä teemahaastattelulla voidaan tutkia yksilön ajatuksia, kokemuksia ja tunteita. Ominaista teemahaastattelulle on se, että haastateltavilla on kokemuksia samankaltaisista tilanteista. Teemahaastattelussa haastattelu kohdennetaan tiettyihin aihepiireihin. Etukäteen määrättyt aihepiirit ja teema-alueet ovat teemahaastattelussa ominaista. Teema-alueiden muodostaminen voi tapahtua niin intuition perusteella kuin kirjallisuuden tai teorian pohjalta. Hyvässä tutkimuksessa käytetään kaikkia yllämainittuja keinoja. Haastattelijan tehtävänä on varmistaa, että teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi. (Eskola ym. 1998, 87.) Teemoina haastatteluissa olivat:

1. luokanopettajien kokemukset aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta,
2. valmiudet kohdata aggressiivinen oppilas,
3. aggressiivisen käytöksen ennakointi,
4. aggressiivisen käytöksen hallinta ja jälkiselvittely,
5. luokanopettajien käsityksiä syistä/taustatekijöistä, minkä vuoksi oppilas käyttäytyy aggressiivisesti.

Teemat nostin esille hyvin pitkälti kirjallisuuden pohjalta, miettien loogista järjestystä miten aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa toimitaan. Olen kiinnostunut luokanopettajien ammatillisesta ja toiminnallisesta sekä moniammatillisesta valmiudesta osana kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Ammatillisen valmiuden voidaan katsoa koostuvan opettajan koulutuksesta, opetustyöstä ja lisäkoulutuksesta saaduista valmiuksista. Toiminnallinen valmius käsittää tässä tutkimuksessa puolestaan ennaltaehkäisevää työtteen sekä fyysisen rajoittamisen. Moniammatilliseen valmiuteen voidaan lukea kuuluvaksi esimerkiksi oppilashuoltoryhmä ja terveydenhuollon kanssa tehtävä yhteistyö. (Hakala 2013, Headley & Campbell 2011 & Helin 2016).

En laatinut teemahaastatteluun valmiita kysymyksiä, vaan käytin hyväkseni laatimaani tuki(teema)listaa. Pyrin antamaan tilaa haastateltavien vapaalle puheelle, vaikka kaikkien haastateltavien kanssa keskusteltiin ennalta päätetyistä teemoista. Teemojen keskustelujärjestys oli kuitenkin vapaa, eikä samassa laajuudessa ollut tarkoitus käydä keskustelua kaikkien haastateltavien kanssa.

Aaltolan ja Vallin (2001) mukaan teemarunko voi sisältää esimerkiksi kolmentasoisia teemoja. Ylimmälle tasolle voidaan sijoittaa laajemmat teemat. Toinen taso puolestaan voi käsittää apukysymykset, joilla varsinaista teemaa on helpompi pilkkoa pienemmäksi. Kolmannelle tasolle voidaan laatia pienemmät kysymykset, joita tarvittaessa otetaan käyttöön, mikäli aiemmat kysymykset eivät ole tuottaneet vastausta. (Aaltola & Valli 2001; Eskola & Vastamäki 2001, 3336; Hirsjärvi & Hurme 2000, 35 & Metsämuuronen 2003, 186.)

Tutkimuksessani ylimmälle tasolle sijoittuivat teemahaastattelukysymykset (liite 3). Teemahaastattelukysymysten alle loin mahdollisia apukysymyksiä. Esimerkkinä teemassa kolme *oppilaiden käyttäytyessä aggressiivisesti* apukysymyksinä olivat muun muassa ”Miten rauhoitit tilanteen?” ja ”Miten muiden oppilaiden turvaaminen hoidettiin?”. Kolmannelle tasolle asetin kysymyksen sen varalle, että haastateltavalla ei ole omakohtaista kokemusta tilanteesta. Apukysymyksenä oli ”Miten tärkeänä pidät avun ja tuen saamisen tilanteissa, joissa oppilas käyttäytyy aggressiivisesti?”

4.4 Tutkimusaineiston käsittely ja analyysi

Haastattelutilanteissa tallensin haastattelut tietokoneen puheentunnistusohjelman ja iPadin avulla äänitiedostoiksi. Käytin varmuuden vuoksi kahta tallennuslaitetta siltä varalta, ettei toinen toimisi. Haastatteluiden jälkeen litteroin nauhoitetut äänitiedostot teksteiksi. Pyrin tekemään tämän mahdollisimman pian haastattelun jälkeen, jolloin haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa. Haastattelun aikana lähes jokainen haastateltava ajautui kertomaan jossain vaiheessa haastattelua kokemuksiaan ja muistojaan luokanopettajavuosistaan. Nämä kyseiset kohdat jätin litteroimatta, sillä ne eivät tutkimuksen kannalta olleet olennaisia. Jätin merkitsemättä myös äänen painot ja taukojen pituudet. Litteroin näin ollen siis vain tutkimusongelman kannalta olennaiset osat. Lopuksi kävin vielä haastattelut läpi ja suoritin tarkkuuskuuntelun varmistuakseni litteroinnin oikeellisuudesta. Litteroitua aineistoa syntyi yhteensä 20,5 sivua rivivälillä 1,5.

Litteroinnin jälkeen lähdin tarkemmin tutustumaan aineistoon lukemalla haastatteluita läpi useaan otteeseen. Näin pyrin saamaan kokonaiskuvan aineistosta. Tämän jälkeen kävin jokaisen haastattelun läpi yksitellen ja peilasin niitä teemoihin. Teema-alue kerrallaan lähdin poimimaan aineistoista teemoja kuvaavia suoria lauseita. Tämä kävi yllättävän helposti, sillä

teemahaastattelukysymysten avulla pystyin jo haastattelussa tavallaan rajaamaan aihetta ja saamaan sitä kuvaavat vastaukset. Toki aineistoa täytyi käydä myös kokonaisuudessaan läpi, sillä haastateltava saattoi palata myös aiempiin teemoihin. Oli myös otettava huomioon se, ettei teemojen keskustelujärjestys kaikkien haastateltavien kanssa ollut sama, eikä kaikista teemoista keskusteltu välttämättä samassa laajuudessaan. Kun olin saanut kaikki haastattelut käytyä läpi ja poimittua aineistosta teemoja kuvaavia asioita, vertasin niitä toisiinsa ja lähdin poimimaan niistä teema-alueittain taas yhtäläisyyksiä ja kokosin ne yhteen. Näin sain poimittua kaikista teemoista erikseen kokonaisuudet, joita lähdin kirjoittamaan auki tulososioon. Tulososiot kirjoitin auki teema kerrallaan.

5 TULOKSET JA NIIDEN TARKASTELU

Tulosluvussa tarkastelen tuloksia tutkimuskysymyksen pohjalta. Ensimmäisessä alaluvussa tuon esille luokanopettajien käsityksiä siitä, miksi oppilaat käyttäytyvät aggressiivisesti. Niin ikään tuon esille luokanopettajien omakohtaisia kokemuksia aggressiivisen käyttäytymisen tilanteista. Toisessa alaluvussa tarkastelen aggressiivisten tilanteiden ennakkointia haastateltavien kokemusten pohjalta. Kolmas luku käsittelee luokanopettajan toimintaa aggressiivisessa tilanteessa ja tilanteiden jälkikäsitteilyä. Viimeisenä tarkastelen luokanopettajien valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita.

5.1 Oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita

Taulukkoon 2 on koottu oppilaiden aggressiivisten käyttäytymisen tilanteita luokanopettajien kokemusten pohjalta. Tulosluvussa tuon yksityiskohtaisemmin esille aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita alakategorioihin liittyen.

Oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita luokanopettajien kokemina	Toiseen oppilaaseen kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen
	Oppilaaseen itseensä kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen
	Ympäristöön kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen

TAULUKKO 2. Oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita luokanopettajien kokemina

5.1.1 Toiseen oppilaaseen kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen

Yksittäiset tilannetekijät ja kiusaaminen nähtiin tutkimuksessani yleisimpinä syinä aggressiivisen käyttäytymisen taustalla. Yksittäisinä tilannetekijöinä mainittiin esimerkiksi äkillinen tapahtuma tai läheisen kuolema. Aggressiivisen käyttäytymisen taustatekijänä nähtiin myös huonot kotiolot. Eräs haastateltavista totesi tässä yhteydessä ”*et me ei voida tajutakkaan miten älyttömän huonoista olosuhteista lapset voi tulla*” [Haastattelu IV]¹. Eräs haastateltavista toi esille myös oppilaiden huonon tunteidenkäsittelyn taidon syynä aggressiiviselle käytökselle ja korosti ”*et kyllä tunnetaitojen opettelu pitäis olla ihan kansalaistaito*” [Haastattelu II]. Niin ikään aggressiivisen käyttäytymisen taustatekijöinä mainintaa saivat myös hylkäämiset, turhautumiset, diagnoosit, synnynnäiset tekijät, väsymys ja energiajuomat.

Käytännössä luokanopettajien omakohtaiset kokemukset oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen tilanteissa ilmenivät muun muassa toiseen oppilaaseen kohdistuvana, joita tässä tutkimuksessa nousi esille kolme. Ensimmäisessä tapauksessa liikuntatunnilla yksi liikuntaryhmän pojista oli menossa lyömään toista oppilasta. ”*Se oli menossa lyömään ja sit oli se, et ne liikkeet, niin tosi semmoset vahvat [havainnollistaa käsillä] et sitten kun hän hermostu niin mätki siellä menemään*” [Haastattelu II]. Haastateltava totesi, että oppilaalla oli taipumusta aggressiiviseen käyttäytymiseen. Hän oli kiva kaveri muille, mutta ei ärsytettynä hallinnut itseään. Oppilas ärsyyntyi luokanopettajan mukaan helposti ja luokkakaverit käyttivät tätä ominaisuutta hyväkseen: ”*Siinä oli niitä nopeasti reagoivia poikia, jotka nautti sitten näistä tilanteista, että joku tämmönen tilannehan siinä varmasti oli nytkin, että häntä yritettiin ärsyttää ja sitten hällä vaan jotenkin kilahti*” [Haastattelu I]. Oppilas osasi myös ärsyttää tahallaan muita oppilaita. Opettaja joutui pitämään oppilaasta kiinni niin kauan, kunnes tilanne rauhoittui. Opettaja oli tilanteessa ilman toisen aikuisen apua.

Toinen tapaus tapahtui niin ikään liikuntatunnin aikana. Liikuntatunti oli jäähallissa ja ryhmässä oli oppilas, jolla opettajan mukaan oli ajoittain pulmaa itsehallinnan kanssa. ”*Kun myö siinä lopputunnista alettiin pelaamaan, niin kävi toisen kaverin kimppuun, sillä tavalla, että se hakkasi sitä [oppilasta] jääkiekkomailalla...*” [Haastattelu IV].

¹ Haastattelut on koodattu roomalaisin numeroin

Luokanopettaja kuvasi haastattelussa, miten hän meni oppilaiden väliin, silläkin uhalla, että saisi itsekin osua mailasta. Hän kertoi saaneensa oppilaan mailasta kiinni, jonka seurauksena sekä hän että oppilas kaatuivat jälle ”...*ja mie sain sen oppilaan tavallaan raahattua siitä kentältä pois*” [Haastattelu IV]. Opettaja kertoi haastattelussa pitäneensä oppilaasta kiinni niin kauan, että tilanne rauhoittui ja sai oppilaaseen keskusteluyhteyden. Lyönnin seurauksena uhrina ollut oppilas sai mustelmia. Opettajalla ei ollut toista aikuista apuna.

Kolmannessa tapauksessa haastateltava kertoi, miten oppilas raivostui välitunnilla ”...*niin paljon, että se [oppilas] meinas käydä tosi pahasti kavereiden kimppuun ja lateli tappouhkauksia ja juoksi aivan älyttömän raivoissaan koulun pihalla muiden [oppilaiden] perässä*” [Haastattelu VI]. Haastateltava totesi, että välitunnilla olevat muut oppilaat olivat kauhistuneita tilanteesta. Haastateltavan mukaan oli tärkeää taata muiden oppilaiden turvallisuus poistamalla heidät välituntialueelta. Luokanopettaja kertoi haastattelussa pitäneensä oppilaasta kiinni sen aikaa, kunnes hän oli hänen kanssaan kahden ja sai häneen keskusteluyhteyden. Raivostuneen oppilaan mielestä muut kaverit olivat soittaneet hänelle suutaan niin pahasti, että hän oli siitä suuttunut.

Tutkimustulokset aggressiivisen käyttäytymisen taustatekijöiden tiimoilta ovat hyvin yhtenäisiä aiempien tutkimusten kanssa. Tilannetekijät, huonot kotiolot ja neurologiset sairaudet nähdään syinä aggressiivisen käyttäytymisen taustalla (Hakala 2013, 61; Rytky & Seppälä 2015, 28; Viemerö 2006, 20-21). Kallion (2005, 88) tutkimuksessa mainintaa saa myös huono tunteidenhallinta aggressiivisen käyttäytymisen taustatekijänä. Viemerö (2006, 20) kuvaa tilannetekijöiden ryhmään erilaiset epämiellyttävät tilanteet, joista frustraatio, turhautuminen on klassisin. Yleisesti esiintyviin tilannetekijöihin Viemerö (2006) lukee myös huonotuulisuuden ja sosiaalisen stressin. Oman tilannetekijöiden ryhmän Viemerön (2006) mukaan muodostavat tekijät, jotka nostavat yksilön vireystilaa. Näitä ovat esimerkiksi provosointi ja ärsyttäminen, jotka ilmenevät myös tässä tutkimuksessa hyvin keskeisesti luokanopettajien kuvaamien aggressiivisten tilanteiden tiimoilta.

Tässä tutkimuksessa luokanopettajat kuvaavat aggressiivisten käyttäytymisen tilanteita toisiin oppilaisiin kohdistuvina. Näitä tilanteita tässä tutkimuksessa on kolme. Kaksi tilanteista sattui liikuntatunnilla ja yksi välitunnilla. Lämsä (2009) ja Unnever ja Cornell (2004) toteavatkin, että suuri osa kiusaamisesta tapahtuu usein tilanteissa, missä opettaja ei

ole samoin läsnä kuin luokkahuoneessa: välitunnilla, ruokalassa ja koulun käytävillä. Välitunnit antavat oppilaille hengähdystauon, mutta voivat toimia valitettavasti myös aggressiivisten tilanteiden tapahtumakenttänä, kuten tässä tutkimuksessa voidaan huomata. Välitunneilla kontaktien määrä voi oppilaiden välillä olla hyvinkin suuri ja opettajien mahdotonta valvoa kaikkien oppilaiden käyttäytymistä, saati puuttua niihin kaikkiin.

Kiusaamisen uhrien reaktiot ilmenevät tässä tutkimuksessa hyvin samankaltaisina: oppilaat kokevat tulleen ärsytetyiksi ja vastaavat ”käymällä kimppuun” tai ”sanomalla takaisin”. Tällainen toiminta on ominaista *vasta-aggressiota* käyttäville oppilaille (Lagerspetz 1998, 40). Niin ikään aggressiivisen käyttäytymisen tilanteet tässä tutkimuksessa ovat hyvin samankaltaiset siinä mielessä, että kuvatuilta oppilailta tuntuu puuttuvan itsehillintä ja riittävät sosiaaliset taidot. Se, että tilanteista voisi neuvotella tai päästä muulla tavalla eroon, oppilaat menettävät malttinsa sietämättömiksi kokemissaan tilanteissa ja reagoivat uhkaan suhteettoman voimakkaasti. Tällaiset reaktiot ja toimintatavat ovat hyvin tyypillisiä reaktiiviseen väkivaltaan turvautuvilla oppilaille (Nurmi 2013, 73-74). Salmivalli (2010, 21) ei pidä mitenkään epätavallisena sitä, että koulumaailmassa oppilaiden keskuudessa voi esiintyä myös vakavampaa aggressiota äärimmäiseen väkivaltaisuuteen asti.

5.1.2 Oppilaaseen itseensä kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen

Haastatteluissa ilmeni, että aggressiivista käyttäytymistä on luokanopettajien omakohtaisissa kokemuksissa kohdistunut myös oppilaaseen itseensä. Tällaisia tilanteita kuvasi kaksi haastateltavista. Ensimmäisessä tapauksessa opettajaa oli pyydetty avuksi tilanteeseen, jossa oppilas oli jäänyt riehumaan luokkaan koulupäivän päätteeksi. Tilannetta edelsi opettajan mukaan luultavasti jokin pieni pettymys oppilaan koulupäivässä ”... *että ei osannu jotain, koulun jälkeen jäi sinne luokkaan ja heittelemään sinne tavaroita ja siinä pulpetinkin kaatuili ja siinä kohdistu myös itseensä [oppilaaseen] se aggressiivinen käytös, että hakkasi itseensä nyrkillä vartaloon ja vatsaan*” [Haastattelu III]. Opettaja oli kertomansa mukaan tilanteessa kollegansa kanssa kahden. Tilanne ei vaatinut kiinnipitämistä. ”*Oltiin tilanteessa periaatteessa vain läsnä ja seurattiin, et tottakai nyt vähän rauhoteltiin mutta ei muuten, et se [oppilas] niinku rauhottu siinä sitten ihan ite.*” [Haastattelu III].

Toisessa tapauksessa oppilas oli yrittänyt heittäytyä koulun rappusten kaiteelta alas. Haastateltava luokanopettaja haettiin avuksi tilanteeseen. *”Et se oppilas oli kiivenny koulun käytävällä siihen rappusten kaiteeseen ja sitä pidettiin siinä kiinni ettei se pääsis putoamaan, et siinä oli ihan kunnan pudotus alas” [Haastattelu V].* Kun oppilas saatiin kaiteesta pois, häntä jouduttiin pitämään haastateltavan kertoman mukaan kiinni usean aikuisen voimalla. *”... oli siinä runsaasti aikuisia. Et aika pitkään kesti se tilanne.” [Haastattelu V].* Oppilas meni opettajan mukaan sellaiseen tilaan, että vastusti periaatteessa kaikkea mitä ympärillä tapahtui. Tilannetta ehti seurata joukko koulun muita oppilaita. Lopulta oppilas väsyi ja rauhoittui.

Tutkimustuloksia tarkastellessa voidaan huomata, että luokanopettajien toimiminen oppilaiden käyttäytyessä aggressiivisesti on hyvin yksilöllistä, eikä mitään tietynlaista mallia tilanteiden rauhoittamiseen voida antaa. Tulosten mukaan aggressiivisessa tilanteessa voidaan joutua sivuamaan yksilön koskemattomuutta ja pitämään kiinni oppilasta vahvalla fyysisellä otteella. Toisinaan taas opettajan vetäytyminen tilanteesta ja oppilaan huomiotta jättäminen voi myös rauhoittaa aggressiivisen tilanteen kehittymistä pahempaan suuntaan. Vaikka aggressiivisen käyttäytymisen tilanteet tässä tutkimuksessa poikkeavat toisistaan vakavuusasteeltaan, molemmissa tilanteissa yhteisenä tekijänä voidaan kuitenkin huomata esimerkiksi oppilaiden tietynlainen huomionhakuisuus. Tällainen toimintamalli on ominaista oppilaille, jotka eivät jaksakaan ponnistella vaikeiden asioiden äärellä. Tällöin he turvautuvat korvaavaan toimintaan, joista huomionhakuisuus on yksi sen muodoista. (Keltikangas-Järvinen 2011.) Kuisman (2014, 47) tutkimuksessa opettajat mainitsivat oppilaan itseä vahingoittavan käytöksen olleen kaikkein haasteellisinta opettajan ammatissa. Erityisen haasteellisen siitä on tehnyt kykenemättömyys auttaa oppilasta hänen tuskassaan.

5.1.3 Ympäristöön kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen

Ihmisiin kohdistuvan haastavan käyttäytymisen lisäksi eräs haastateltavista kuvasi oppilaan aggressiivisen tilanteen, jossa haastava käyttäytyminen kohdistui ympäristöön. Opettaja oli tilanteessa yksin ilman toisen aikuisen tukea tai apua, koulun erillisessä siivessä. Haastateltava kertoi, että oppilaan vanhemmilla oli oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen tilanteen hetkellä avioero meneillään ja tämä heijastui lapseen. Haastateltava ei tarkalleen muista mistä tilanne koulussa kärjistyi, mutta kertoi että: *”hän [oppilas] jäi välitunniksi miun*

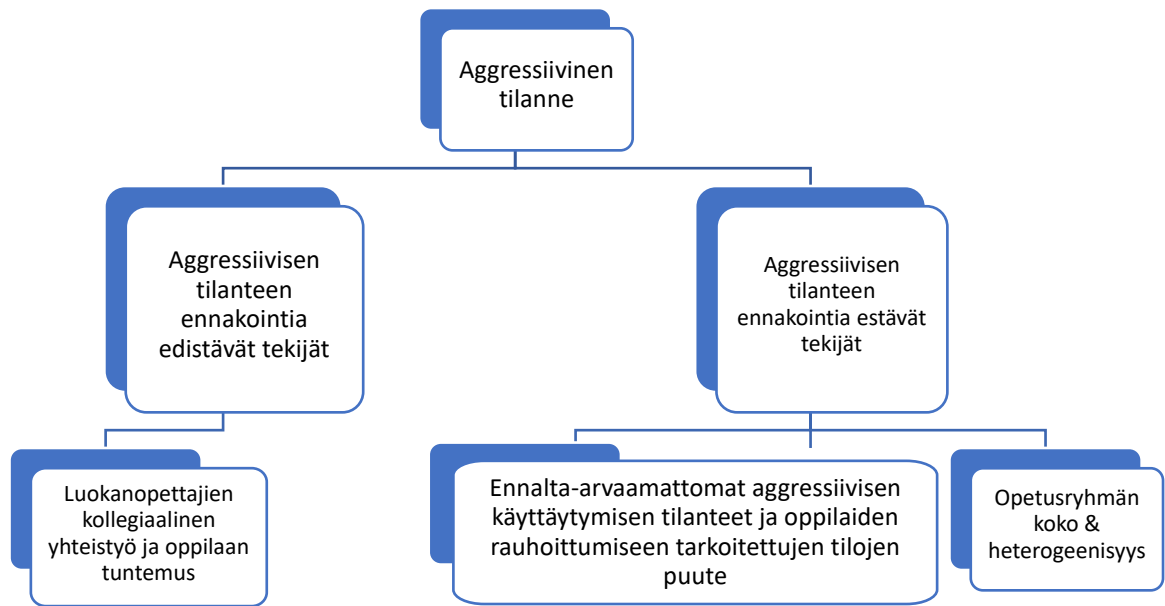
kanssa et mie en päästäny välitunnille... et se oli vaan joku et sanoin et jääppäs nyt rauhottumaan.” [Haastattelu II] Opettajan mukaan oppilas kävi ylikierroksilla välitunnin aikana, ”et hän oli hyvin levoton koko välitunnin ajan... ja sit hän otti paperia ja alko sitä repimään lattialle ja sotki sitä luokkaa niillä papereilla.” [Haastattelu II]. Haastateltavan mukaan tilanne olisi voinut kehittyä hyvinkin aggressiiviseksi. Kun välituntikello soi sisään, oppilas oli käskenyt opettajaa kesken sotkemisen olemaan avaamatta luokan ovea muille oppilaille: ”Mie en ikinä unoha sitä katsetta miten se [oppilas] katto mua; et älä avaa sitä ovea, elä päästä niitä muita [oppilaita].” [Haastattelu II]. Tilanne luokassa kesti tunnin alusta noin 10-15 minuuttia kunnes oppilas rauhoittui ja keräsi itse kaikki paperisilppunsa luokan lattialta.

Tutkimustulosten mukaan aggressiivinen käyttäytyminen voi kohdistua myös ympäristöön. Opetus- ja kasvatusalalla työskentelevistä (n=10 869) joka neljäs oli kokenut ympäristöön kohdistuvaa aggressiivista käyttäytymistä vuonna 2010 (Fagerström, Länsikallio & Sipponen 2015). Yleisimmin ympäristöön kohdistuva aggressiivinen käyttäytyminen oli ilmennyt tavaroiden ja paikkojen rikkomisena.

Osa oppilaista voi räjähtää hyvinkin pienestä asiasta ja provosoitua ihan arkisissa tilanteissa. Tilanteet voivat kehittyä hyvinkin nopeasti ja johtua asioista joihin ei ennalta voi mitenkään välttämättä varautua. Toisinaan oppilaan käyttäytymiseen voi vaikuttaa poikkeuksellinen elämäntilanne, joka voi saada aikaan muutoksen käyttäytymisessä (Aro 2011, 106-110). Oletettavasti oppilaan suuttumuksen taustalla tässä tutkimuksessa oli vanhempien avioero ja aggressiivinen käyttäytyminen seurausta tästä tilanteesta. Provokaatio, joka on seurausta jostakin tilanteesta, on ominaista etenkin pojille. Aggressio tytöillä on enemmän tilannesidonnaista. (Lagerspetz 1998, 48.)

5.2 Aggressiivisen tilanteen ennakointi

Kuvioon 6 on koottu haastatteluaineistosta esille nousseita aggressiivisen tilanteen ennakointia edistäviä ja estäviä tekijöitä. Tulososiossa tuon yksityiskohtaisemmin esille näitä tekijöitä.



KUVIO 6. Aggressiivisen tilanteen ennakointia edistävät ja estävät tekijät

5.2.1 Luokanopettajien kollegiaalinen yhteistyö ja oppilaantuntemus

Tutkimuksessani lähes kaikki haastateltavat korostivat yhteistyön merkitystä aggressiivisten tilanteiden ennakoimiseksi. Yhteistyökumppaneina luokanopettajat mainitsivat muut opettajat, koulunkäynninohjaajat ja huoltajat. Yhteistyön merkitys nousi esille tilanteissa, joissa oppilas käy opiskelemassa pienryhmästä kotiluokassa. Tällöin erityistä huomiota kiinnitettiin siihen, että pienryhmän opettaja kertoisi aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta ”*et ei sitten vähitellen selviis, että joo tälläkin oli tämmönen juttu taustalla.*” [Haastattelu III] ja antaisi tietoa siitä, miten oppilaan käytökseen tulisi kotiluokassa mahdollisesti reagoida. Eräs haastateltavista toi esille myös sen, että vaikka ulkopuolinen tieto oppilaasta onkin tärkeää, myös oman kuvan luominen oppilaasta on merkittävää: ”... *jos liian paljon kuulee [oppilaasta] kaikkee ni ei sitten voi ite sitä kuvaa luoda. Et pitää tietää, jos vaikka on aggressiivinen, mut jotain juttuja vaan haluisi niinku ite selvittää lapsesta*” [Haastattelu II]. Yhteistyön tiimoilta esille tutkimusaineistossa nousi myös työpariajattelu. Haastateltavat pitivät arvokkaina niitä oppitunteja, jolloin heillä oli työparinaan joko toinen opettaja tai koulunkäynninohjaaja. Vaikka yhteistyökumppaneina tässä tutkimuksessa mainittiin myös huoltajat, ei suoranaisesti käynyt ilmi, miten yhteistyö käytännön arjessa toimi.

Eräs haastateltavista toi esille kuitenkin sen miten tärkeää olisi ”*et sulla ois hyvät suhteet sinne oppilaan kotiin, koska se pudottaa tavallaan sitä kynnystä puolin ja toisin ilmoittaa asioista...*” [Haastattelu IV].

Tutkimustulosten mukaan yhteistyö kollegoiden ja huoltajien kanssa on tärkeää ymmärrettäessä aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta. Yhteistyön avulla luokanopettajat voivat löytää syitä haastavalle käyttäytymiselle ja etsiä niihin ratkaisuja. Aina ratkaisujen löytämiseksi ei tarvita ulkopuolista asiantuntijaa, vaan toimintatavat voivat löytyä kollegoiden kanssa keskustellen (Lämsä 2013, 239). Vuorovaikutus kollegoiden ja huoltajien kanssa onkin hyvin tyypillinen tapa hankkia informaatiota oppilaasta ja löytää yhteisiä toimintatapoja (Mayer 1994, 8-9). Oppilaantuntemus nousee tutkimuksessani yhdeksi hyvin merkittäväksi tekijäksi. Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaantuntemusta pidetään tärkeänä pohjana ennakoida aggressiivisia tilanteita. Mielenkiintoista tuloksissa on se, että opettajan omat havainnot oppilaasta jäävät kuitenkin vähemmälle huomiolle ja suuremman osan vie toisen henkilön kanssa jaettu tieto oppilaasta. Tämä poikkeaa esimerkiksi Jämsenin (2012) tutkimuksesta, jossa yli puolet (55%) opettajista painotti oppilaantuntemuksen rakentumisessa omia havaintojaan oppilaasta. Positiivisena asiana tutkimustulosten mukaan luokanopettajat näkivät työparin kanssa työskentelemisen luokkahuoneessa. Tämä näkyi tutkimuksessani siinä, että luokanopettajat pitivät arvokkaana oppitunteja, joissa he saivat työskennellä joko toisen opettajan tai koulunkäynninohjaajan kanssa. Tiimityöskentelyn onkin todettu tukevan inklusiivisen opetuksen edistymistä ja oppilaiden joustavaa ryhmittelyä etenkin heterogeenisissä perusopetusryhmissä (Murto, Naukkarinen & Saloviita 2001, 102-107).

Tutkimuksessani nousi esille myös yhteistyö huoltajien kanssa. Tutkimukseni ei suoranaisesti näytä puoltavan Lämsän (2009, 56) väitettä siitä, että opettajat arastelisivat yhteydenottoa kotiin haastavissa tilanteissa. Levinin ja Nolanin (2010, 244) mukaan tiivis yhteistyö kodin kanssa auttaa opettajia kohtaamaan käyttäytymisongelmaisista oppilaita paremmin. Käytetyimpänä toimena yhteydenottoa kotiin pidettiin myös Kuisman (2014) tutkimuksessa, jossa puolet (14/27) opettajista kertoi ottavansa yhteyttä kotiin oppilaan käyttäytymisen tiimoilta.

5.2.2 Ennalta-arvaamattomat aggressiivisen käyttäytymisen tilanteet ja oppilaiden rauhoittumiseen tarkoitettujen tilojen puute

Osa haastateltavista toi esille oppilaiden aggressiivisia tilanteita, jotka olivat niin nopeita, ettei niihin ehtinyt mitenkään varautua. Tilanteessa, jossa oppilas hakkasi jääkiekkomailalla toista oppilasta, haastateltava kertoo *”ettei sitä voinu ennakoida, et se sattu niin nopeesti. Mä tiesin sen pojan kyllä, että välituntisin sattu sen kanssa aina harvakseltaan, mutta ei se semmonen aggressiivinen ollu.”* [Haastattelu IV]. Toisessa yllättäen tapahtuneessa tapauksessa oppilas huuteli välitunnilla tappouhkauksia ja juoksi muiden oppilaiden perässä raivoissaan. Poika oli haastateltavan mukaan tulossa murrosikään ja sen myös tietynlaisia ennusmerkkejä murrosikään liittyen oli, esimerkiksi tunteiden hallinnan tiimoilta, mutta muutoin etukäteistietoa ei siitä ollut tiedossa, että oppilas näin äkkipikaisesti ja raivokkaasti voisi ylipäättään suuttua: *”tää niin ku oli aika yllättävä tilanne... et ei niinku sinällään ennusmerkkejä mun mielestä ollu.”* [Haastattelu VI].

Tällaisissa ennalta-arvaamattomissa aggressiivisen käyttäytymisen tilanteissa haastateltavat mainitsevat erityisenä haasteena tilan puutteen, jonne oppilas voisi tarvittaessa mennä esimerkiksi rauhoittumaan. Tilan puutetta haastateltavat pitivät haasteena myös tilanteissa, joissa oppilas joudutaan poistamaan luokasta. Erityisesti huolen aiheeksi nousi se, minne oppilas voisi mennä rauhoittumaan ja kenen kanssa, sillä yksin oppilasta ei tule jättää.

Tutkimustulosten mukaan hyvästä ennakoinnista huolimatta koulussa voi tulla eteen myös tilanteita, jotka ovat niin nopeita, ettei niihin ehdi mitenkään varautua. Oppilaat voivat tulosten mukaan menettää ristiriitatilanteissa malttinsa joskus erittäin nopeasti ja käyttäytyä hallitsemattoman vaarallisesti. Tällaiset tilanteet ovat Hurmeen ym. (2014, 214) mukaan hyvinkin tyypillisiä lyhytjänteisille ja sosioemotionaalisen kehityksen ongelmista kärsiville oppilaille. Tässä tutkimuksessa erityistä hankaluutta luokanopettajat kokivat tilanteissa, joissa oppilas joudutaan poistamaan opetustilasta häiritsevän tai muita oppilaita vaarantavan käytöksen vuoksi. Luokanopettajat kokevat olevansa tutkimukseni mukaan neuvottomia sen suhteen, mikä oppilaiden paikka on tilanteissa, joissa oppilas ei voi ottaa osaa oman luokan tapahtumiin.

Tutkimustulos on samansuuntainen Kuisman (2014) tutkimuksen mukaan, jossa tilan puute nähtiin ongelmana: Opettajat toivoivat tarkempia ohjeita ja keinoja oppilaan luokasta poistamiseen. Resurssipulan vuoksi he toivoivat myös lupaa poistaa oppilas valvomattomaan tilaan. (Kuisma 2014.) Opetustilasta poistettaessa oppilaan tulee olla kuitenkin valvonnan alaisena tilassa, jonne hänet poistetaan (Lahtinen 2012, 277). Tilanne on ymmärrettävästi hankala opettajalle, joka on tilanteessa yksin. Cacciatore (2007, 68) tuo esille tällaisessa tilanteessa Parkki-mallin, jossa nuorisotyöntekijä on läsnä koulussa koulupäivän ajan ja vastaa aggressiivisista oppilaista sekä kiusaamistilanteiden hoitamisesta.

5.2.3 Opetusryhmien koko ja heterogeisuus

Uhkana mahdolliseen aggressiivisen tilanteen kehittymisen ennakointiin luokanopettajat mainitsivat suuret ryhmäkoot ja ryhmien heterogeisuuden. Opettajien näkemysten mukaan ryhmien heterogeisuus voi helposti johtaa turvattomuuteen, sillä suurissa ryhmissä levottomuus, rauhottomuus ja melu yleensä lisääntyvät ja aiheuttavat stressiä niin oppilaille kuin opettajillekin. Eräs haastateltavista tuo esille tästä kuvaavan esimerkin:

”Et mulla on ollu kyllä tämmösiä oppilaita et on menny tunti mieltissä että hetkinen, että yks istuu tuolla katsomossa ja ei tuu ollenkaan mukaan, pari tulee myöhässä ja kolme juoksee jo tuolla kentällä ja sitten annat ohjeita niin viis viidestätoista ottaa sen konkreettisesti ja loput tekee jotain muuta tai kattlee että mitäs tässä.” [Haastattelu IV].

Suuren heterogeenisen ryhmän kanssa toimimisessa myös avun puuttuminen koettiin pulmana: *”Olin yksin siinä tilanteessa luokan kanssa, että toista aikuista ei ollu. Voi olla että oon sanonu sille, että mee hetkeksi rauhottumaan, mutta kun oot yksin siinä niin...” [Haastattelu I].* Yksin oleminen oppilaiden kanssa hankaloitti haastateltavien mukaan paitsi itse tilanteeseen puuttumista myös muun muassa oppilaan laittamista mahdollisesti toiseen tilaan rauhoittumaan.

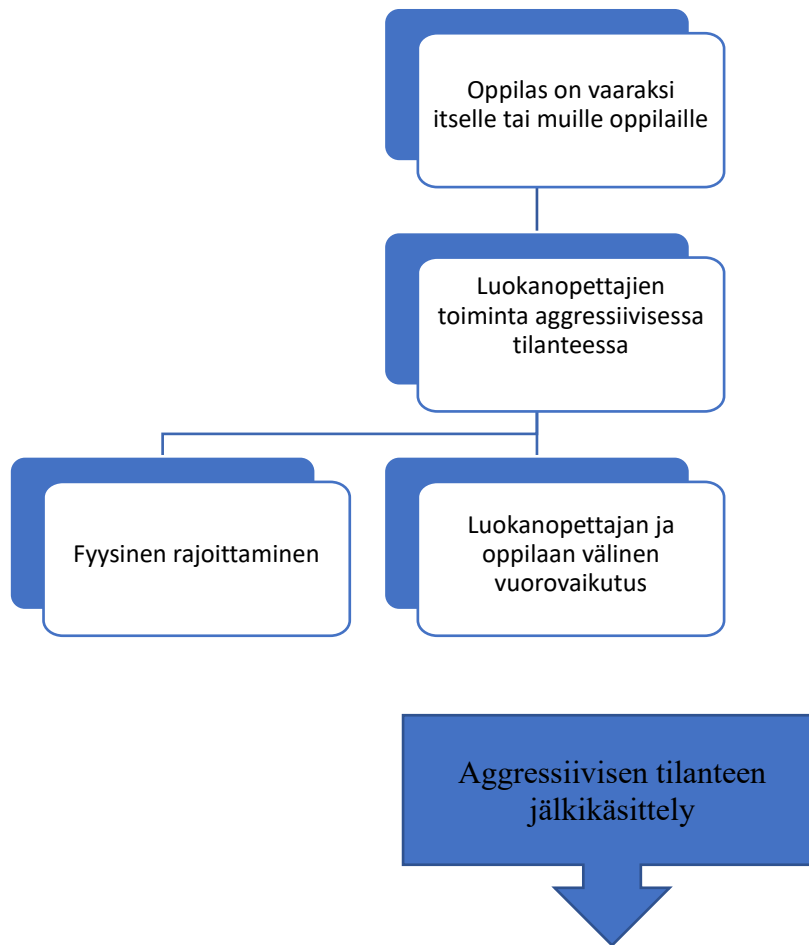
Tutkimustulosten mukaan suuret opetusryhmät ja niiden heterogeisuus nähdään ongelmallisena. Ongelmat tiivistyvät työrauhaongelmiin ja vaikeuksiin pitää suuria heterogeenisia ryhmiä hallinnassa. Resurssipulan vuoksi käyttäytymiseen ja ryhmänhallintaan oli haastateltavien mukaan hankalaa puuttua.

Saloviidan (2007) mukaan valtaosa koulun työrauhaongelmista on tutkimusten mukaan kuitenkin nykylasten ja nuorten normaalia käyttäytymistä, jotka tosin rikkovat luokan sääntöjä. Saloviita (2007) puhuu niin sanotusta ”perushälystä”, jossa ei ole kysymys ongelmakäyttäytymisestä. Perushälystä poikkeavasta ongelmakäyttäytymisestä voidaan puhua silloin, kun oppilas avoimesti haastaa opettajaa ja on tottelematon. (Saloviita 2007, 25). Tämä ilmiö nousi esille tässä tutkimuksessa, kun luokanopettaja haastattelussa kuvasi olleensa yksin tilanteessa, jossa oppilas käyttäytyi toista oppilasta kohtaan sopimattomasti. Jacques ja Salomonin (2007) mukaan isossa ryhmässä moni aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas joutuu pitämään tiettyä koviksen roolia yllä ja käyttäytyminen näin ollen hankaloituu. Pienemmässä ryhmässä nämä samaiset oppilaat usein huokaisevat, kun saavatkin olla aivan rennosti eikä tarvitse esittää mitään. Heterogeenisessä opetusryhmässä henkilöressurssien lisäämisen voidaan katsoa olevan lähes välttämätön edellytys muun muassa ryhmäytymiselle, mutta lähes poikkeuksetta erityistä tukea tarvitsevan oppilaan mukaan tulo opetusryhmään vaatii myös *toimintatapojen* uudelleen järjestelyä (Murto ym. 2001, 107). Suomalaisia tutkimuksia luokkakoon vaikuttavuudesta oppimiseen löytyy varsin vähän, ulkomaalaisia tutkimuksia sen sijaan runsaasti. Yleisesti ottaen voidaan tutkimustulosten perusteella todeta, että ryhmäkoot vaikeuttavat opettajien työtä, mutta tulokset näyttävät pitkälti vain opettajien mielipiteinä, eikä asiaa varsinaisesti ole tutkittu. Hyvin usein pieniä luokkakokoja perustellaan erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden tarpeilla, mutta suurta merkittävää yhteyttä luokkakoon pienentämisellä ei ole ainakaan oppimisen paranemiseen. (Saloviita 2013, 22-25.)

5.3 Luokanopettajan toiminta oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti

Tutkimuksessani luokanopettajat kertoivat suurimmalta osin joutuneensa turvautumaan fyysiseen rajoittamiseen oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti. Oppilaan rauhoittamiseen kulunut aika saattoi venyä pitkäksikin. Myös keskusteluyhteyden saaminen oppilaaseen koettiin joissakin tapauksissa olevan hankalaa. Vuorovaikutuksen merkitys ja sen laatu nousivat keskeisiksi tekijöiksi aggressiivisten tilanteiden keskellä. Luokanopettajat korostivat myös rauhallisuutta. Aggressiivisten tilanteiden jälkikäsitellyssä haastateltavat pitivät tärkeänä, että tilanteita voi purkaa auki kollegan tai rehtorin kanssa. Jälkikäsitellyn tärkeyttä korostettiin myös oppilaiden kanssa erityisesti tilanteissa, joissa oppilaat ovat olleet sivustaseuraajan roolissa.

Tulokset luokanopettajien toiminnasta aggressiivisessa toiminnassa on koottu alla olevaan kuvioon 7. Käyn yksityiskohtaisemmin tuloksia läpi alaluvuissa.



KUVIO 7. Luokanopettajan toiminta oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti

5.3.1 Aggressiivisen käyttäytymisen fyysinen rajoittaminen

Suurin osa haastateltavista kertoi joutuneensa turvautumaan ensisijaisesti fyysiseen rajoittamiseen oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti. Eräs haastateltavista kertoi, että ”*se ei auttanut että sanotaan ja sitten vasta rauhoitetaan. Jouduin ottamaan tämän kaverin kiinni ja pitämään kiinni, että se tilanne niinku rauhoittu.*” [Haastattelu I]. Keskusteluyhteyden saaminen oppilaaseen saattoi olla hyvin vaikeaa: ”*mie pitelin aikani kiinni, sen mie muistan... ja sitten kun rauhoittu niin voitiin käydä vasta keskustelua.*” [Haastattelu IV]. Fyysiseen rajoittamiseen jouduttiin esimerkiksi tilanteissa, joissa oppilas oli vaaraksi itselleen tai muille.

Tilanne, missä oppilas koitti heittäytyä käytävän rappukaiteen päältä opettaja kertoo, että: *”se oli semmosta painia, että toinen [oppilas] yritti vääntäytyä pois ja mie pidin paikallaan ettei se lähde, et siinä oli uhkana se, et se tekee itelleen jotain.”* [Haastattelu V].

Tutkimustulosten perusteella fyysinen rajoittaminen nousee esille tilanteissa, joissa oppilas on vaaraksi joko itselleen tai muille. Munterin (2014, 46-49) tutkimuksessa tilanteet näyttävät samansuuntaisilta. Munterin (2014) tutkimuksessa päiväkodin työntekijöiden fyysisen kiinnipitämisen käytänteet vaihtelivat kuitenkin laajasti, sillä vastauksissa kiinnipitämisellä tarkoitettiin erilaisia toimintoja lapsen vierellä olemisesta maata vasten rauhoittamiseen. Fyysiseen kiinnipitoon turvaututtiin tilanteissa, joissa lapsi oli väkivaltainen tai vaaraksi itselle, muille lapsille, aikuisille tai ympäristölle. Tämän tutkimuksen haastatteluissa ei käynyt ilmi, millä tavoin kiinnipitäminen toteutettiin ja olivatko rajoittamistilanteet menettelytavoiltaan laillisia tai harjoiteltuja. Vaikka fyysiseen rajoittamiseen toisinaan joudutaankin turvautumaan, ei toimintatapa välttämättä ole hyvä. Fyysiseen rajoittamiseen liittyy aina voimankäytön vastustaminen ja oppilas pääsee otteesta irti vain antamalla vastapuolelle periksi. Tällöin oppilaan tahto murretaan, hän saa tästä palkkion ja ihmissuhteen käsitys voi helposti vääristyä.

Suomalaiset tutkimukset oppilaiden kiinnipitämisestä näyttävät olevan varsin vähäisiä (Persi & Pasquali 1999, 87; Ryan, Peterson & Rozalski 2013, 21). Valtakunnallisia ohjeistuksia koulussa tapahtuvaan kiinnipitoon ei tiettävästi ole. Ulkomaalaisten tutkimusten osalta Ryan ja Peterson (2004) toteavat, ettei fyysistä rajoittamista ole järjestelmällisesti tutkittu koulun kasvatuksellisenä interventiona. He korostavat, että koulujen pitää olla äärimmäisen varovaisia fyysisen rajoittamisen käytössä ja päätyivät tutkimustensa perusteella suosittelemaan, ettei fyysistä rajoittamista pidä koskaan käyttää rankaisemisen tai tottelemaan pakottamisen keinona vaan ainoastaan tilanteissa, joissa on todellinen turvallisuusriski.

5.3.2 Luokanopettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutus

Tutkimuksessa tuli esille myös vuorovaikutuksen merkitys luokanopettajien ja oppilaiden välillä ja sen laatu joko vaihtoehtoisena toimintatapana fyysiselle rajoittamiselle tai sen rinnalle.

Eräs opettajista toi esille kuinka ”meidän vuorovaikutus oli hyvä siinä tilanteessa, et se autto... mie tiesin että taustalla on tää tilanne [vanhempien avioero] ni sanoin rauhallisesti et nyt rauhotutaan.” [Haastattelu II]. Erityisesti rauhallisuuden merkitystä luokanopettajat korostivat tarinoissa fyysisen rajoittamisen rinnalla: ”Istuttiin siinä tän kaverin [oppilaan] kanssa. Puhuin siinä rauhallisesti ja sanoin että päästän irti kun hänkin on rauhottunut.” [Haastattelu I]. Aina tuo rauhallisuus ei kuitenkaan toiminut vaan oppilas saattoi keinolla millä hyvänsä saada opettajan tunnetilaa huojutettua: ”...oppilas meni semmoseen tilaan, et periaatteessa vastusti vaan kaikkee mitä ympärillä tapahtu...” [Haastattelu V]. Vaikka tilanteissa korostetaankin usein rauhallisuutta, rauhallinen tunnetila ei tarkoita, että opettaja pitäisi pysyä tilanteessa tunteettomana. Esiin haastatteluissa nousi myös aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita, jotka vaativat äänen korottamista: ”...et tuota... käytiin keskustelua puolin ja toisin rajullakin äänellä, kunnes sitten rupes asettumaan.” [Haastattelu IV]. Haastatteluissa nousi esille myös tilanne, jossa oppilaan rauhoittamiseen kului tuntuvasti aikaa. Eräs haastateltavista muistutti tällaisessa tilanteessa myös ulkopuolisen avun pyytämistä: ”mut silloin kun se alkaa väkivaltatilanteeseen mennä et sitten on se yksi yksi kaksi.” [Haastattelu VI]. Niin ikään haastatteluista nousi esille myös toimintatapa, jossa haastavaan käytökseen oltiin reagoimatta: ”Oltiin tilanteessa vaan läsnä ja seurattiin rauhallisesti sitä toimintaa et se [oppilas] niinku rauhottu.” [Haastattelu III].

Yhteenvetona todettakoon, että opettajat joutuivat tutkimustulosten mukaan käyttämään useimmiten oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen rahoittelukeinona fyysistä rajoittamista. Haastateltavat korostivat fyysisen rajoittamisen rinnalla myös rauhallisuuden merkitystä ja vuorovaikutuksellisia seikkoja. Kyllösen ja Rickmanin (2014) mukaan vuorovaikutus onkin keskeinen osa väkivallan ennaltaehkäisyssä ja hallinnassa. Vaikka vuorovaikutusta ei opettajan ja oppilaan välille ollut aina mahdollista saavuttaa, korostuu haastatteluaineiston perusteella yksimielisyys myös opettajien välillä siitä, että keskustelu ja kuunteleminen ovat hyviä keinoja ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Kuorelahden (2000) tutkimuksen mukaan sopeutumattomien opetuksessa opettajan ja oppilaan välisellä vuorovaikutuksella on hyvin suuri merkitys: oppilaan tulee kokea tulevansa kuulluksi ja ymmärretyksi, hyväksytyksi ja välitetyksi. Erityistä huomiota Kuorelahti (2000) kiinnittää vuorovaikutuksen laatuun, mikä ratkaisevasti voi edesauttaa tai romuttaa koulumenestystä.

Vuorovaikutus on paitsi kaikkien ihmissuhteiden perusta, erityisen suositeltavaa se on tehostetun ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden kanssa toimiessa (Kuorelahti (2000), Kyllönen & Rickman 2014, 74). Jonesin ja Jonesin (2007, 339) ja Cantellin (2010, 165) mukaan opettajan tapa reagoida tilanteisiin on merkityksellistä ja tilanteissa ehdottoman tärkeää on opettajan pysyminen rauhallisena välttämällä vihaisuutta ja pakottavuutta.

5.3.3 Aggressiivisen tilanteen jälkikäsitteleminen

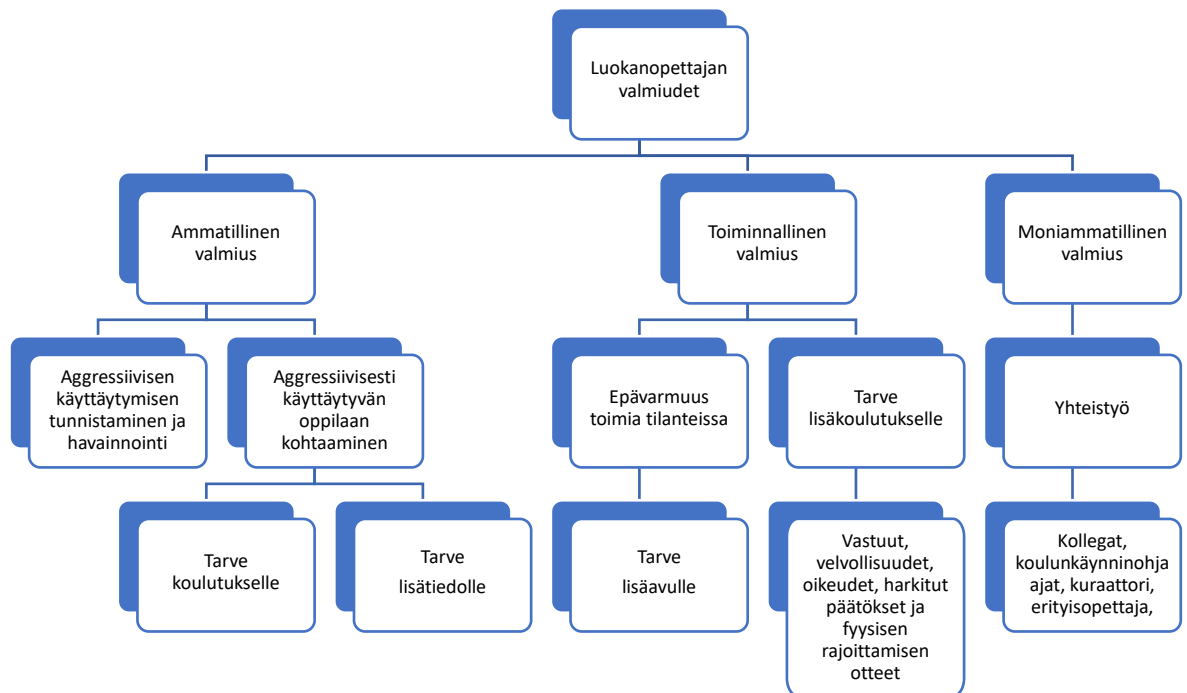
Tilanteiden jälkiselvittely koettiin haastateltavien mukaan tärkeänä. Lähes kaikki haastateltavista korostivat sitä, että aggressiiviset tilanteet tulee saada purkaa auki joko toisen opettajan tai rehtorin kanssa keskustelemalla. Haastateltavat korostivat myös jälkikäsitteilyn tärkeyttä oppilaiden kanssa, varsinkin tilanteissa joissa oppilaat ovat olleet sivustaseuraajia. Keskustelut auttavat haastateltavien mukaan jäsentämään tapahtunutta, niistä voi oppia ja saada myös tietynlaista apua ajattelun jatkoa, kuten eräs haastateltavista toteaa: *”et kyllä se minun mielestä on hyvä ja siinä just se et niillä joilla oli kokemuksia vastaavista tilanteista ja muitakin ni tavallaan tulee semmonen vinkkipankki... ni sitä kautta tulee tietoa ja tietää sit miten valmistautua tällöksiin.”* [Haastattelu III].

Aggressiivisten tilanteiden jälkeen ei haastateltavien mukaan mitään varsinaista purkua tai työnohjausta ollut yhdessäkään tapauksessa. Tähän voi osaltaan vaikuttaa se, että tilanteet olivat vuosien takaisia eikä tällöin työpaikalla ehkä edellytetty raportointia. Tutkimuksessa asianosaisten kotiin joko soitettiin tai otettiin yhteyttä sähköpostitse. Eräs opettajista kertoo, että *”tein hyvin poikkeuksellisen tapauksen ja menin työpäivän päätteeksi jututtaa sitä isää ja tuota kerroin et mitä tää poika oli tehny.”* [Haastattelu IV]. Tilanteiden jälkiselvittelyssä otettiin huomioon myös muut oppilaat, etenkin tilanteissa joissa oli ollut sivustaseuraajia. *”Luokissa käytiin läpi erityisopettajan kanssa...”* [Haastattelu V]. Yksikään tilanne ei edellyttänyt ulkopuolisen avun puoleen kääntymistä.

Tämän tutkimuksen mukaan avainasemaan aggressiivisten tilanteiden jälkikäsitteilyssä nousevat työtoverit ja rehtori, joiden kanssa tilanteita oli hyvä purkaa auki. Niin tämän tutkimuksen kuin kirjallisuudenkin (Hurme 2014) mukaan tilanteissa voi olla myös sivustaseuraajia. Ymmärrettävästi oppilaat voivat tuntea ihmetystä ja pelkoa näkemäänsä ja kokemaansa kohtaan. Ulkopuoliset voivat kokea tilanteet eri tavoin kuin opettaja ja tällöin on hyvin tärkeää, että asioita voidaan käydä läpi. (Weizmann & Helenius 1997.)

5.4 Luokanopettajien valmiudet kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas

Tässä luvussa tarkastelen tähän tutkimukseen osallistuneiden luokanopettajien valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas.



KUVIO 8. Luokanopettajien valmiudet

5.4.1 Ammatillinen valmius

Tutkimuksessani moni haastateltava toi esille koulutuksen riittämättömyyden ja tiedon puutteen vaikeudeksi kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. ”...ei koulutuksessa ollut mitään, että ylipäättään kaikki erityispedagogiikan opinnot oli niin minimi että ei sillä tehnyt mitään.” [Haastattelu I]. Opettajat kertoivat kykenevänsä kuitenkin hyvin havainnoimaan ja tunnistamaan mahdollisesti alkavan aggressiivisen käyttäytymisen, mutta toivoivat ehdottomasti saavansa lisää tietoa oppilaista sekä siitä, miten heihin tulisi reagoida. Tutkimuksessani luokanopettajat kokivat tiedon tarpeen erityisesti tilanteissa, joissa oppilasryhmä muuttuu: ”kun ollaan käsitöissä ja koulun ulkopuolella monenlaisessa paikassa” [Haastattelu VI], ”Et ainakin näihin taito- ja taideaineisiin, kun niissä ei sitten oo se tuttu porukka aina.” [Haastattelu IV] ”Ja tieto siitä, että minkälaiset asiat voi laukasta niitä reaktioita sitten” [Haastattelu VI].

Mistä tiedon puuttumattomuus sitten johtuu, ei kokonaisuudessaan käy haastatteluista ilmi. Osa luokanopettajista liitti sen koulutuksen riittämättömyyden yhteyteen, jonka myötä tietoa erityislapsista ei ole. Joku mainitsi myös salassapitovelvollisuuden. Saloviidan (2013) mukaan salassapitovelvollisuus ei missään tapauksessa tulisi olla este opettajien ja koulun kumppaneiden keskinäiselle vuorovaikutukselle.

Tulokset näyttäytyvät hyvin pitkälti samana Elonheimon (2010, 76) tutkimuksessa, jonka mukaan opettajilla arvioidaan olevan hyvät valmiudet ja taitoa tunnistaa ei-toivottua käytöstä. Käyttäytymiseen puuttumiseen sen sijaan Ojalan tutkimuksen (2017) mukaan opettajat tuntevat riittämättömyyttä ja osaamattomuutta, mikä näyttäytyy myös omassa tutkimuksessani. Tutkimuksessani haastateltavat totesivat, etteivät välttämättä tietäisi miten aggressiivisissa tilanteissa tulisi toimia. Koulutuksen tärkeyttä korostettiin haastatteluissa monilta osin. Tulokset näyttäytyvät hyvin pitkälti samana Elonheimon (2010, 76) ja Ojalan (2017, 69-71) tutkimuksissa ja näin ollen vahvistavat käsitystä opettajien heikoista valmiuksista kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas.

5.4.2 Toiminnallinen valmius

Opettajien toiminnallinen valmius puuttua oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen oli tutkimukseni mukaan heikkoa. Osa haastateltavista totesi, ettei välttämättä tiedä miten aggressiivisissa tilanteissa tulisi toimia:

”mie en tiää jos semmonen tilanne tulis...” [Haastattelu II],

”en silleen käytännössä osaa sanoa...” [Haastattelu III],

”tilanteessa on toimittava niinku parhaammaks näkee” [Haastattelu I].

Lähes kaikkien kohdalla haastatteluissa kävi ilmi *”että kyllähän ne [toiminnalliset valmiudet] huterat on”*[Haastattelu IV] ja *”se koulutus ois tarpeen”* [Haastattelu V]. Koulutusta toivottiin paitsi fyysisen rajoittamisen vaarojen selvittämisen myös vastuiden, velvollisuuksien ja oikeuksien kertaamiseen sekä siihen, että osaisi tehdä harkittuja päätöksiä ja tietäisi miten fyysinen rajoittaminen teknisesti tapahtuu oikeaoppisesti. Useampi haastateltavista oli sitä mieltä, että koulutus olisi vähintään yhtä tarpeellinen kuin ensiapukoulutus, sillä moni asia helposti pääsee unohtumaan, mikäli niitä ei jatkuvasti

työssään tarvitse. Eräs haastateltavista toi esille osuvan esimerkin: *”Pelastuspuolellakin ne harjottelee vuodesta toiseen ja ihan niitä samoja juttuja vaikka ne tietää ne, niin silti niitä harjotellaan että on niinku selkäytimessä. Että nää on just näitä juttuja, jotka vain niinku jää. Ei niitä muisteta.”* [Haastattelu IV].

Haastatteluissa esiin nousi myös lisävoimien tärkeys aggressiivisissa tilanteissa. *”Ehdottomasti pitäis olla aina, et jos on riski et jotain tapahtuu niin pitäis olla toinen aikuinen paikalla.”* [Haastattelu V], *”Kyl mun mielestä on tosi tärkeä jo oikeusturvan takia et on kaks aikuista, et ikinä ei voi tietää mitä tapahtuu.”* [Haastattelu III]. Lisävoimina haastatteluissa mainittiin koulunkäynninohjaaja. *”Et ohjaaja on tärkeä ja toivottavasti on mukana siinä luokassa jos on aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas ja sillä [ohjaajalla] on tietoa [oppilaasta] ja tiedossa olla se että ehkä joutuu tilanteisiin.”* [Haastateltava I].

Opettajien toiminnallisen valmiuden heikkous näyttäytyy samansuuntaisena myös Kuisman (2014, 63) tutkimuksessa, jossa kiinnipitämisen käyttöön opettajilla vaikutti kiinnipitotekniikan puutteellisuus ja vanhempien suhtautuminen asiaan. Tutkimuksessani huomiota kiinnitettiin myös toisen aikuisen läsnäolon tarpeellisuuteen. Toisena aikuisena haastateltavat mainitsivat koulunkäynninohjaajan. Koulunkäynninohjaajista on Mikolan (2011) tutkimuksen mukaan muodostunut oppilaiden tärkeä tuki viime vuosikymmeninä. Mikolan tutkimuksessa ohjaajat mainitsevat yleisimmin työnsä lähtökohdiksi oppilaan tukemisen oppimisessa, kommunikoinnissa, tarkkaavuudessa, käyttäytymisessä sekä päivittäisissä toiminnoissa. (Mikola 2011, 147.)

5.4.3 Moniammatillinen valmius

Opettajat korostivat tutkimuksessani moniammatillisuutta. Yhteistyökumppaneina opettajat mainitsivat kollegan lisäksi koulunkäynninohjaajan, koulukuraattorin, erityisopettajan, rehtorin, terveydenhoitajan ja oppilashuoltoryhmän. Haastatteluissa mainittiin että *”ei oo koskaan ollu semmonen olo että ois jääny yksin... kaikki rehtorit on ollu aina opettajan puolella ja luottanu. Ja kyllä niinku eri opettajilta on saanu tietoa.”* [Haastattelu II]. Eräs opettaja kertoi kuinka hän on *”kokenu hyvin antoisana käyvä oppilashuoltoryhmän palaverissa, koska siellä kuulee eri näkemyksiä... ja saa ihan eri merkityksen kun saa jonkun selittävän tekijän...”* [Haastattelu IV].

Tulokset näyttäytyvät saman suuntaisena aikaisempien tutkimusten (Junttila & Okkonen 2005; Jyrkiäinen 2007; Lämsä & Karhuniemi 2013; Pönkkö 2005) kanssa, joiden mukaan yhteistyö edistää paitsi oman työn arviointia, auttaa löytämään ristiriitoja sekä ratkaisukeinoja olemassa oleviin ongelmiin ja auttamaan oppilasta niissä.

6 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Tutkimuskohteina toimivat 3.-6. luokan luokanopettajat ja heidän omakohtaiset kokemukset aiheesta.

Suurin osa luokanopettajista ei todennäköisesti ole kohdannut oppilaiden aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita. Tästä huolimatta jokainen yksittäinen tilanne on liikaa. On odotustenmukaista, että keskustelua koulujen henkilöturvallisuudesta saadaan aikaiseksi, sillä haastava käyttäytyminen tulee hyvin todennäköisesti olemaan tulevaisuuden puheenaihe ja keskeiseen osaan nousemaan opettajien ammatilliset valmiudet ja koulun aikuisten yhteistoiminta. Tässä tutkimuksessa keskityttiin ainoastaan luokanopettajien kokemuksiin ja näkemyksiin, mutta keskustelun voi laajentaa koskemaan hyvin myös koko koulun henkilökuntaa. Koulun olisi hyvä järjestää henkilökunnalle koulutusta fyysisen rajoittamisen suhteen. On hyvin haasteellista, jos luokkaan tulee oppilas, jota joudutaan pitämään kiinni, eikä opettajalla ole tarpeeksi koulusta asiaan. Koulutuksen myötä kyky hoitaa kärjistyneitä tilanteita paranee. Lisäksi työyhteisön valmius ja sitä myötä kasvanut turvallisuudentunne vaikuttavat myönteisesti kaikkiin ja auttavat toimimaan rauhallisesti vaikeassakin tilanteessa. (Kyllönen & Rickman 2011, 131.)

Paras tapa välttää uhkatilanteita on niiden tunnistaminen etukäteen. Ennakkoarvioinnin merkitystä on Kyllösen ym. (2011, 101) mukaan mahdotonta korostaa liikaa. Mitä paremmin tilanteiden vaarallisuutta onnistutaan arvioimaan ennakolta, sitä todennäköisemmin uhkaavista tilanteista päästään, ennen kuin ne muodostuvat väkivaltaisiksi. Tämän tutkimuksen haastateltavat esittelivät käytössään olevia keinoja ennakoida aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita.

Erityisesti luokanopettajat korostivat oppilaantuntemusta ja kollegiaalista yhteistyötä. Käyttäessään mahdollisimman laajasti eri tahoilta tulevaa tietoa, luokanopettajat pystyvät muodostamaan kokonaisvaltaisemman kuvan oppilaasta ja ohjaamaan häntä oikean tuen piiriin. Rehtorin tuki ja kannustaminen luokanopettajia ja erityisopettajia yhteistyöhön ja sen kehittämiseen edesauttaa yhteistoiminnallisuuden toteutumista. Kollegiaalisuuden vakiinnuttaminen koulujen toimintakulttuuriin vaatinee vielä kuitenkin yhä enemmän yhteisen ajan löytymistä ja näin ollen esimerkiksi lukujärjestyksellisiä muutoksia.

Hyvin olennaista mielestäni on myös se, että yhdessä oppilaan kanssa mietitään keinoja, kuinka aggressiivista käyttäytymistä voisi ennaltaehkäistä. Aggressiiviseen käyttäytymiseen on kuitenkin aina syy. On hyvä pysähtyä pohtimaan mitä tekijöitä taustalla voi piillä ja sitä kautta ymmärtää miksi oppilas käyttäytyy niin kuin käyttäytyy. Oppilaiden väkivaltainen käytös on useimmiten oire jostakin taustalla olevasta häiriöstä tai ongelmasta ja toisinaan tämä väkivaltainen käytös voi ilmetä ainoastaan koulussa. Yksi syy tähän voi olla suuret opetusryhmät ja niihin liittyvät sosiaaliset paineet. On hyvä muistaa, että opettajan ei tarvitse vastata häiriökäyttäytymisen käsittelyyn itse, vaan koululla on monia eri ammattiryhmiä joiden puoleen kääntyä. Tavoitteet ja päätökset toimia aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa tulisi syntyä yhteistyössä. Ei vain niin, että työntekijöiden erityisosaaminen jää irralliseksi vailla yhteistä osaamista. Tai siten, että vanhemmat ovat vain kuuntelijan roolissa ja arjen tapahtumien kertojina. Jotta kokonaisuus toimii ja toteutuu, edellyttää se yhteisvastuun ottamista. Moniammatillisen yhteistyön onnistuminen parhaalla mahdollisella tavalla edellyttää toimimista yli ammatti- ja tiederajojen. Kokemukseni mukaan tänä päivänä moni oppilas ei saa riittävästi apua. Yksi syy tähän on mielestäni yhteistyön puutteellisuus tai toimimattomuus.

Suuret opetusryhmät ja niiden heterogeenisyyden luokanopettajat näkivät tässä tutkimuksessa negatiivisena. Suuret opetusryhmät liitettiin hyvin pitkälti keskittymiskyvyn sekä työrauhan puutteen kysymyksiin, jotka kasvaessaan voivat haastateltavien mukaan lisätä riskiä aggressiiviseen käyttäytymiseen. Suuressa ryhmässä yksittäinen oppilas ei välttämättä tule nähdyksi ja voi hakea huomiota negatiivisella käyttäytymisellä. Tähän yhdistettynä resurssipula, opettajan työ voi ymmärrettävästi käydä hyvin kuormittavaksi. Täydennyskoulutus voi auttaa opettajia jaksamaan. Täydennyskoulutus voi mahdollistaa opettajia ottamaan huomioon paitsi oppilaiden moninaiset tarpeet, myös erilaiset ryhmiin liittyvät ilmiöt ja ryhmädynamiikan.

Opettajien täydennyskoulutusta työrauhan lisäämiseksi peräänkuulutetaan yhä enenevässä määrin myös kansainväliselläkin tasolla. (Daniels & Bradley 2011; Dubow & Boxer 2001; Lunenburg 2010; Lynch 2013; Reis, Trockel & Mulhall 2007).

Hyvästä ennakoinnista huolimatta luokanopettajat ovat arkisen aherruksen keskellä joutuneet vaarallisiksi kärjistyviin tilanteisiin. Kouluissa oppilaat ovat haastateltavien mukaan osoittaneet aggressiivista käyttäytymistä itseään, muita oppilaita ja ympäristöä kohtaan, henkisesti tai fyysisesti. Oppilaan aggressiivisuus voi yllättää kokeneenkin opettajan ja tilanteissa on osattava toimia oikein. Jäi epäselväksi, olivatko haastateltavat ylipäätään työssään saaneet ohjeita väkivaltatilanteissa toimimiseen, sillä luokanopettajan valmiudet kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas nähtiin tässä tutkimuksessa puutteellisina. Haasteena luokanopettajat näkivät koulutuksen riittämättömyyden ja tiedon puutteen oppilaasta, etenkin tilanteissa joissa oppilasryhmä muuttuu. Haastateltavat toivoivat teoreettista tietoa oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen taustoihin sekä käytännön keinoja kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Puutteellisista valmiuksista huolimatta käytännön työ ja kokemus olivat kuitenkin selkeästi kartuttaneet luokanopettajien keinoja kohdata haasteellisesti käyttäytyviä oppilaita. Tämä näkyi haastateltavien varmuudessa puuttua tilanteisiin. Sen tiedon ja osaamisen avulla, joka kulloinkin on ollut opettajien käytössä, jokaisella päätöksellä on varmasti pyritty parhaaseen mahdolliseen tulokseen. Kohtaamistilanteiden onnistumiseen olivat vaikuttaneet olennaisesti luokanopettajien rauhallisuus ja vuorovaikutukselliset seikat, vaikka tilanteissa useimmiten olikin jouduttu turvautumaan fyysiseen rajoittamiseen.

6.1 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen eettisyyden näkökulmasta katsottuna tutkimusprosessin aikana tehtävät ratkaisut ovat tutkimuksen kannalta merkittäviä. Viime kädessä tutkija itse tekee omaa tutkimustyötä koskevat ratkaisut ja vastaa niistä, vaikka vastuu hyvän tieteellisen käytännön toteuttamisesta kuuluu myös koko tiedeyhteisölle. Tutkijan on muun muassa noudatettava tiedeyhteisön tunnustamia toimintatapoja, kuten rehellisyyttä, huolellisuutta ja tarkkuutta tutkimustyössä. Tutkimuksen luotettavuus ja tulosten uskottavuus edellyttävät, että tutkija noudattaa täten hyvää tieteellistä käytäntöä. Tutkimusaiheen valinta jo itsessään on eettinen kysymys, jota pohdittaessa on mietittävä, kenen ehdoilla tutkimusaihe valitaan ja miksi

aihetta tutkitaan. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2012; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140.) Tässä tutkimuksessa aihe perustuu paitsi tutkijan henkilökohtaiseen mielenkiintoon, myös kokemukseen aiheesta. Haluan myös korostaa erityispedagogiikan tärkeyttä osana luokanopettajien ammatillista osaamista.

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu myös se, että haastateltavat ovat tietoisia tutkimuksen tarkoituksesta ja tutkimuksen kulusta (Pohjola 2007, 19-20). Näitä asioita huomioin tutkimuksessani jo haastattelupyynnössä (liite 1). Haastateltavilla oli mahdollisuus kysyä tutkimukseen kulkuun liittyviä kysymyksiä vielä ennen haastattelua. Vain yksi haastateltavista halusi mielenkiinnosta kuulla, millä aikataululla tutkimuksessani aion edetä haastatteluiden litterointien ja tutkimustulosten kirjoittamisen suhteen.

Pyrin antamaan haastateltaville riittävästi aikaa vastata haastattelukysymyksiin. Pyrin mahdollisimman vähän esittämään kommentteja tai johdattelevia kysymyksiä. Haastateltavat vastasivat kysymyksiin melko niukasti tarkentavista kysymyksistä huolimatta. Toisaalta pyrin kyllä koko ajan lukemaan haastateltavien kehonkieltä ja tulkitsemaan, haluaako haastateltava vielä lisätä jotain. Aineisto jäi mielestäni melko niukaksi litteroidun tekstin osalta, mutta tekstiä muodostui kuitenkin hyvin analysoitavaksi saakka. Haastateltavat kertoivat hyvin pitkälti samantyyppisiä asioita, joten en jäänyt epäilemään aineiston riittämättömyyttä. Haastateltavien vastauksista oli löydettävissä myös yhtäläisyyksiä. Kiireen tai väsymyksen tunnetta ei haastatteluissa välittänyt vaan keskustelu kävi kuitenkin helposti ja luokanopettajat puhuivat aiheesta hyvin. Haastattelun sujuvuutta sen sijaan heikensi olematon haastattelukokemukseni. Haastattelu olisi ollut hyvä testata etukäteen esimerkiksi jonkun tutun kanssa.

Lähes kaikki haastateltavat epäröivät ennen haastatteluun suostumusta omakohtaisen kokemuksen riittävyyttä aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaita. Aggression määritelmä näin ollen olisi ollut syytä avata tarkemmin, vaikka se lähetetyissä haastattelupyynnöissä olikin avattu. Hyvin moni haastateltavista ymmärsi aggressiivisen käyttäytymisen hyvin vahvana toimintana. Kerroin kuitenkin luottavani siihen, että heillä on antaa merkityksellistä tietoa liittyen tutkimukseen. Tutkimukseen osallistuneilla luokanopettajilla oli oikeus osallistua tähän tutkimukseen vapaaehtoisesti ja keskeyttää haastattelu missä vaiheessa tahansa. Heillä oli myös oikeus kieltää antamiensa tietojen julkaisemisen. Pyysin haastateltavilta luvan haastattelun nauhoittamiseen, johon kaikki antoivat luvan.

Kerroin aineiston huolellisesta ja luottamuksellisesta käsittelystä ja säilyttämiseen liittyvistä seikoista. Kenelläkään ulkopuolisella ei ole pääsyä kuuntelemaan nauhoja tai lukemaan litteroituja tekstejä. Nauhoitukset eivät onnistuneet odotusteni mukaisesti. Luokan avara tila aiheutti nauhoituksessa kohinaa ja kaikua, joka hankaloitti hieman haastatteluiden purkamista tekstiedostoiksi. Tästä syystä pyrin litteroimaan nauhat mahdollisimman pian haastatteluiden jälkeen, jolloin haastattelut olivat vielä tuoreessa muistissa.

Tutkimuksen eettisyyteen kuuluu olennaisena osana myös luottamuksellisuus (Pohjola 2007, 20). Tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että vastaajia ei missään vaiheessa voi tunnistaa. Haastateltavillani oli oikeus pysyä nimettömänä. Luottamuksellisuuden periaatetta vahvistin vielä siten, etten lainauksia kirjoittaessani tuonut esille, kenelle vastaajista mikäkin lainaus kuuluu. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointiin ei ole olemassa yksiselitteisiä ohjeita. Tutkimusta arvioidaan kuitenkin kokonaisuutena, painottaen sen johdonmukaisuutta. Luotettavuuden kannalta tärkeää on myös se, että tutkija antaa lukijoille riittävästi tietoa siitä, kuinka tutkimus on toteutettu. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 231; Tuomi & Sarajärvi 2009, 140-144). Tutkimuksen teoriaosuudessa pyrin hyödyntämään monipuolisesti niin ajankohtaista kuin kansainvälistäkin tutkimustietoa. Pyrin myös siihen, että tutkimuksen osa-alueet olisivat johdonmukaisia suhteessa toisiinsa.

6.2 Jatkotutkimusaiheita

Luokanopettajien valmiudet kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas jaettiin luokkiin: ammatilliset, toiminnalliset ja moniammatilliset valmiudet. Tutkimustulokset herättävät hieman ristiriitaisia mielikuvia. Moniammatillinen valmius tutkimustulosten mukaan koettiin hyvänä. Opettajat tiesivät kenen puoleen kääntyä ongelmatilanteissa ja keneltä kysyä lisäneuvoa, mutta ammatillinen ja toiminnallinen valmius puuttua kuitenkin oppilaan aggressiiviseen tilanteeseen koettiin tulosten mukaan heikkona. Tutkimustuloksistani kävi ilmi luokanopettajien koulutuksen lisätarve aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden ongelmiin puuttumiseen käytännössä. Tämä on ymmärrettävää, sillä luokanopettajankoulutus sisältää hyvin vähän esimerkiksi erityispedagogiikkaa tai oppilaan sosioemotionaalisen kehityksen tukemiseen liittyvää tietoa. Luokanopettajat korostavat kuitenkin tutkimuksessani muun muassa yhteistyön merkitystä ja tiedon saamista moniammatillisen työryhmän kautta. Tämän myötä lisätutkimusta mielestäni vaatisi se,

jääkö rinnakkain työskentelyssä eri tahojen työskentely jokaisen ammattilaisen yksilölliseksi ominaisuudeksi ja eroiksi siitä, kuinka oppilasta tulisi auttaa.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Ahtola, A. 2016. Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen. Juva: Bookwell Oy.
- Ahonen, L. 2015. Varhaiskasvattajan toiminta päiväkodin haastavissa kasvatustilanteissa. Akateeminen väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2.0. Tampere: Vastapaino.
- Aro, Siiskonen & Ahonen. 2001. Ymmärsinkö oikein? Kielelliset vaikeudet nuoruusiässä. PS-Kustannus: Opetus 2000.
- Berkowitz, L. 1962. Aggression: A social psyhological analysis. New York: McGraw-Hill.
- Boxall, M. 2002. Nurture Groups in School. Principles and Practice.
- Bradshaw, C., Waasdorp, T., & Leaf, P. 2012. Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *Journal of the American Academy of pediatrics*.
- Atjonen, P. 2010. Akateemisen tutkielman raportointiohje. Itä-Suomen yliopisto.
- Cacciatore, R. 2007. Aggression portaat.
- Cantell, H. 2010. Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa. Juva: WS Bookwell Oy.
- Chitiyo, M. & May, M. 2012. An Assessment of the Evidence-Base for School-wide Positive Behavior Support. *Education and treatment of children*. Vol. 35. No. 1.
- Coates, J. & Vickerman P. 2008. Let the Children have their say: Children with special education needs and their experiences of Physical Education Support for Learning.
- Cooper, P. and Tiknaz, Y. (2005). Progress and challenge in Nurture Groups: evidence from three case studies. *British Journal of Special Education*, Volume 32, Issue 4, pages 211–222.
- Crick, N. & Werner, N. 1998. Response Decision Processes in Relational and Overt Aggression. *Child development*. Vol. 69. No. 6.
- Dodge, K.A. & Price, J.M. 1994. On the relation between social information processing and socially competent behavior in early school-aged children. *Child Development* 65, 1385–1397.
- Dubow, E & Boxer, P. 2001. A Social-Cognitive Information-Processing Model for School-Based Aggression Reduction and Prevention Programs: Issues for Research and Practice.

- Elonheimo, H. 2010. Nuorisoriikollisuuden esiintyvyys, taustatekijät ja sovittelu. Turun yliopisto. *Annales Universitatis Turkuensis* 299. Väitöskirja.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2001. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Fagerström, V., Länsikallio, R. & Sipponen, J. 2015. Stop väkivallalle kouluissa ja päiväkodeissa: Väkivaltatilanteiden ilmoitus- ja käsittelylomakkeiden kehittäminen. Työterveyslaitos.
- Fallon, L., McCarthy, S. & Sanetti L. 2014. School-wide Positive Behavior Support (SWPBS) in the Classroom: Assessing Perceived Challenges to Consistent Implementation in Connecticut School. *Education and treatment of children*. Vol. 37. No 1.
- Hakala, H. 2013. Aggressiivisen käyttäytymisen kohtaaminen opettajan työssä. *Erityispedagogiikan pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.
- Helin, L. 2016. Psykkisesti oireilevien lasten ja nuorten kohtaaminen ammattilaisten näkökulmasta. Jyväskylän yliopisto.
- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: Oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat interventtiosta. Turun yliopiston julkaisuja.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.
- Huhtanen, K. 2007. *Kun huoli herää. Varhainen puuttuminen koulussa*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Hurme, K. & Kyllönen, T. 2014. *Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin*. Juva: Bookwell Oy.
- Ilmonen, T. 2015. *Kiinnipito erityisluokanopettajan työvälineenä*. Turku. Pro gradu -tutkielma.
- Jahnukainen 2012. *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino.
- Jämsen, M. 2012. *Oppilaantuntemus samanaikaisopettajien näkemänä. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma*. Jyväskylän yliopisto.

- Kallio, Elina. 2005. Aggressiivisuus ja tunteiden säätely. Kasvatustieteen pro gradu - tutkielma. Jyväskylän yliopisto.
- Karhu, A., Paananen, M. & Närhi, V. 2016. Check in Check out (CICO). Tehostetun tuen toimintamalli toivotun käyttäytymisen edistämiseen.
- Kauffman, J. 2005. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth.
- Keltikangas-Järvinen, L. 1985. Aggressiivinen lapsi. Miten ohjaan lapsen persoonallisuuden kehitystä. Helsinki: Otava.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2011. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. WSOY.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Temperamentti. WSOY.
- Kemppinen, P. 2000. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kustannusvalmennus P. & K. Oy.
- Kemppinen, P. 2002. Lasten ja nuorten tunne-elämän häiriöt. Vantaa: Kustannusvalmennus P&K Oy.
- Kuorelahti, M. 2000. Sopeutumattomien luokkamuotoisen erityisopetuksen tuloksellisuus. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan laitos. Väitöskirja.
- Kontu, E. & Pirttimaa, R. 2010. Opettaja ja vuorovaikutus. Teoksessa: Takala, M. 2010. Erityispedagogiikka ja kouluikä. Helsinki: Hakapaino
- Kuisma, A. 2014. Opettajan mahdollisuudet vaikuttaa oppilaan haasteelliseen käytökseen alakoulussa. Jyväskylän yliopisto.
- Kyllönen, T. & Rickman, A. 2011. Henkilöturvallisuus koulussa. Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. Juva: Bookwell Oy.
- Kätlin, P. & Kikas, E. (2006): "Aggressive Strategies and Victimization During Adolescence: Grade and Gender Differences, and Cross-Informant Agreement". *Aggressive Behavior*, 32(1), 68-79.
- Känsäkangas, M. 2004. Esi- ja alkuopetuksen opettajien menetelmät oppilaiden ei-toivotun käyttäytymisen vähentämiseksi. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Lagerspetz, K. 1998. Naisten aggressio. Helsinki: Tammi.
- Lahtinen, N. 2012. Oppilaan oikeudet ja vanhempien vastuut. PS-kustannus.
- Laine, K. 2001. Koulukuvia. Koulu nuorten kokemistilana. Jyväskylä: Kopijyvä Oy.
- Laine, A., Ruishalme O., Salervo P. & Välimäki P. 1999. Opi ja ohjaa sosiaali- ja terveysalalla. Helsinki: WSOY.

- Laitinen, K. & Hallantie, M. 2011. Huomisen hyvinvointia – Kehys oppilashuollon kehittämiseksi. Opetushallitus.
- Lämsä, A-L. (toim.) 2013. Verkosto vahvaksi. Toimiva vuorovaikutus perheiden kanssa. Juva: Bookwell Oy.
- Mikola, M. 2011. Pedagogista rajankäyntiä koulussa Inklusioreitit ja yhdessä oppimisen edellytykset. Jyväskylä. Väitöskirja.
- Moberg, S. 2001b. Opettajien näkemykset inklusiivisesta opetuksesta. Teoksessa P. Murto, A. Naukkarinen & T. Saloviita (toim.). Inklusion haaste kouluille. Oikeus yhdessä oppimiseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Moberg, S. & Savolainen, H. 2009. Yhteistä koulua kohti. Teoksessa S. Moberg, J. Hautamäki, J. Kivirauma, U. Lahtinen, H. Savolainen & S. Vehmas: Erityispedagogiikan perusteet. Helsinki: WSOY Oppimateriaalit Oy.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Juva: WS Bookwell Oy.
- Martens, K. & Andreen, K. 2013. School counselors involvement with a school-wide positive behavior support intervention: Addressing student behavior issues in a proactive and positive manner. Asca | Professional School Counseling. Vol. 16. No. 5.
- Munter, E. 2014. Lapsen fyysinen kiinnipito päiväkodissa. Kyselytutkimus päiväkodin työntekijöiden käsityksistä ja kokemuksista. Pro gradu. Jyväskylän yliopisto.
- Neitola, M. 2011. Lapsen sosiaalisen kompetenssin tukeminen – vanhempien epäsuorat ja suorat vaikutustavat. Väitöskirja. Turun yliopisto.
- Nissilä, M.-L. 2004. Erityisopetus uuvuttaa luokanopettajia. Artikkelit Opettaja-lehdessä 42/2004, ss. 20–21. Helsinki: Opetusalan ammattijärjestö OAJ.
- Nurmi, P. 2013. Lupa tunteisiin. Teoksessa Nurmi, P. (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Närhi, V., Kiiski T. & Savolainen H. 2017. Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with classwide positive behaviour support in middle schools. British Educational Research Journal Vol. 43, No. 6, December 2017, pp. 1186–1205.
- OAJ, työrauha 2012.
- Ojala, T. 2017. Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti. Opettajien kokemuksia. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 575.
- Opetushallitus 2014. http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/ohjeita_koulutuksen_jarjestamiseen/perusopetuksen_jarjestaminen/tietoa_tuen_jarjestamisesta/oppimisen_tuki_oppilas_huolto [Luettu 21.3.2018.]

- Reis, J., Trockel, M. & Mulhall, P. 2007. Predictors of Middle School Aggression. *Youth & Society*. Volume 38. Number 3.
- Repo, L. 2013. *Pienet lapset ja kiusaamisen ehkäisy*. Juva: Bookwell Oy.
- Rouze, K. 1987. Attention and Social Problem Solving as Correlates of Aggression in Preschool Males. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, 182.
- Ryan, J. B. & Peterson, R. L. 2004. Physical Restraint in School. *Behavioral Disorders* 2004, 29(2), 154 – 168.
- Ryan, J. B., Peterson, R. L. & Rozalski, M. 2013. Conclusions and recommendations. Teoksessa Peterson R. L., Ryan, J. B. & Rozalski, M. (ed.) 2013. *Physical Restraint and Seclusion in Schools*. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.
- Ryan, J. B., Peterson, R. L. & Rozalski, M. 2013. The Use of Physical Restraint and Seclusion in Schools: A Growing Concern. Teoksessa Peterson R. L., Ryan, J. B. & Rozalski, M. (ed.) 2013. *Physical Restraint and Seclusion in Schools*. Council for Exceptional Children. Arlington, Virginia.
- Rytky, E. & Seppälä, A-M. 2015. 6. luokan opettajien kokemuksia haastavasti käyttäytyvän nuoren kohtaamisesta koulussa. *Opinnäytetyö. Hoitotyön koulutusohjelma. Oulun ammattikorkeakoulu*.
- Salmi, V. & Kivivuori, J. 2009. Opettajiin kohdistuva häirintä ja väkivalta 2008. Oikeuspoliittinen tutkimuslaitos. *Verkkokatsauksia 10/2009*.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Keuruu: Otava.
- Schulman, G. 2004. Väkivalta ja sietämättömien tunteiden kierrätys. *Suomen Lääkärilehti* 3/2004.
- Simonsen, B., Sugai, G. & Negrón, M. 2008. Schoolwide Positive Behavior Supports. Primary Systems and Practices. *Teaching exceptional children* Vol. 40. No. 6. Pp. 32-40.
- Simonsen, B. & Sugai, G. 2013. PBIS in Alternative Education Settings: Positive Support for Youth with high-risk behavior. *Education and Treatment of children*. Vol. 36. No. 3
- Teräväinen 2011. *Asperger-erityisoppilaan sosiaalinen integraatio*. Tampereen yliopisto. Väitöskirja.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2002. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Jyväskylä: Gummerus kirjapaino Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2009. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tampere: Tammi.
- Työ- ja elinkeinoministeriö TEM, työolobarometri 2012.
- Työ- ja elinkeinoministeriö TEM, työolobarometri 2014.
- Työterveyslaitos. 2013. *Kunta10-tutkimus*.

Unnever, J.D. & Cornell, D.G. 2004. Middle School Victims of Bullying: Who Reports Being Bullied?

Viljamaa, J. 2014. Kuka täällä oikein määrää. Lapsiperheen kasvatuskirja. Juva: Bookwell Oy.

Weizmann-Helenius, G. 1997. Väkivaltaisen ihmisen kohtaaminen. Helsinki: Kirjayhtymä.

Viemero, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. [Luettu 1.9.2017]
<http://www.tieteessatapahtuu.fi/0306/viemero0306.pdf>

Nettilähteet

Tehostettua ja erityistä tukea tarvitsevien oppilaiden opetuksen kehittäminen 2007–2011: Kehittävän arvioinnin loppuraportti.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Hyvä tieteellinen käytäntö. [Luettu 3.4.2018]
http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf.

LIITE 1. Haastattelupyyntö

Hei,

Olen 5. vuosikurssin erityispedagogiikan tieteenalaopiskelija Itä-Suomen yliopistosta. Teen pro gradu - työtäni aiheesta *luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas*. Olen kiinnostunut siitä, millaisia omakohtaisia kokemuksia ja valmiuksia 3.-6.- luokan luokanopettajilla on kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Olen kiinnostunut myös siitä, millaisia keinoja luokanopettajilla on käytössään ennakoida ja ehkäistä oppilaan aggressiivista käytöstä ja millaisia keinoja puolestaan hallita ja rauhoittaa tilanteita. Olen kiinnostunut myös siitä, millaisia syitä luokanopettajien mielestä oppilaan aggressiivisen käytöksen taustalla piilee ja millä tavoin tilanteita on jälkikäsitelty.

Aggressiivisuutta määritellään monin eri tavoin. Aggressio voi olla suoraa tai epäsuoraa ja ilmetä fyysisesti, kielellisesti ja ei-kielellisesti. Suora aggressio ilmenee fyysisenä väkivaltaana (esim. lyömisenä, potkimisena ja tönimisenä) tai sanallisena (esim. nimittelyä ja uhkailua). Oppilaan aggressiivinen käytös voi kohdistua esim. opettajaan, toiseen oppilaaseen tai ympäristöön. Epäsuoraan aggressioon luetaan puolestaan ”kiertoteitse” tapahtuva toisen vahingoittaminen, joka ilmenee usein sosiaalisena manipulaationa (”Ei olla ton kaa!”). (Salmivalli 2005.)

Aineistonkeruu on tarkoitus toteuttaa (teema)haastattelemalla 3.-6. luokan luokanopettajia. Siksi pyydän apuasi ja lupaa haastatella sinua. Haastattelut ovat ehdottoman luottamuksellisia, nimettömiä ja vapaaehtoisia. Haastattelut tulevat ainoastaan tutkimuskäyttöön, eivätkä vastaajat ole tunnistettavissa tutkimuksessani. Haastattelun alussa pyydän sinua kertomaan omakohtaisen kokemuksen oppilaan aggressiivisesta tilanteesta, jonka pohjalta haastattelu etenee edellä mainittujen teemojen mukaisesti. En aio laatia tarkkoja kysymyksiä, vaan haluan antaa sinulle tilaa kertoa omista kokemuksista ja näkemyksistä. Mikäli haastattelu sopii sinulle, otathan minuun yhteyttä, jotta voimme sopia haastattelun ajankohdasta ja paikasta.

Ystävällisin terveisin

Tiina Turunen

Itä-Suomen yliopisto

Filosofinen tiedekunta

Erityispedagogiikan tieteenalaopinnot

tiina.turunen@lieksa.fi

p. 040-727 3446

LIITE 2. Suostumus pro gradu -tutkimukseen

SUOSTUMUS PRO GRADU -TUTKIMUKSEEN

Tutkimuksen nimi: *Luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas*

Tutkijan yhteystiedot:

Tiina Turunen

tiina.turunen@lieksa.fi

p. 040-727 3446

Tutkimuksen taustatiedot:

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää 3.-6. luokan luokanopettajien kokemuksia ja valmiuksia kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Tutkija on kiinnostunut siitä, millaisia omakohtaisia kokemuksia luokanopettajilla on aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista, millaisia valmiuksia luokanopettajalla on kohdata aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas, mitä keinoja opettajalla on käytössään ennakoida ja ehkäistä aggressiivista käytöstä ja mitä keinoja puolestaan hallita ja rauhoittaa tilanteita. Tutkija on kiinnostunut myös siitä, millaisia syitä ja taustatekijöitä luokanopettajien mielestä aggressiivisen käytöksen taustalla piilee ja millä tavoin oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita on jälkikäsitelty. Tutkimusaineisto on tarkoitus kerätä haastattelemalla.

Tutkimusaineiston käsittely ja säilyttäminen:

Tutkimusaineistoa käsitellään luottamuksellisesti ja tutkija vastaa tutkimusaineiston turvallisesta säilyttämisestä. Tutkimustuloksia tullaan raportoimaan yleisellä tasolla tai suorina lainauksina. Yksittäistä tutkittavaa ei voi tutkimuksesta tunnistaa. Tutkittavan henkilöllisyys jää ainoastaan tutkijan tietoon ja tutkittavaa koskeva haastatteluaineisto tullaan hävittämään tutkimuksen valmistuttua. Haastatteluaineistoa käytetään ainoastaan edellä mainittuun tutkimukseen.

Tutkittavien oikeudet:

Tutkittava voi halutessaan ilman perusteluja keskeyttää haastattelun missä vaiheessa tahansa sekä kieltää antamiensa tietojen käytön tutkimuksessa, vaikka olisi antanut luvan ennen haastattelun alkamista.

Tutkittavan suostumus:

Suostun allekirjoituksellani vapaaehtoisesti osallistumaan tähän tutkimukseen ja annan luvan haastattelun nauhoittamiseen. Tätä suostumuslomaketta on tehty kaksi samanlaista kappaletta. Toinen lomakkeista jää itselleni ja toinen Tiina Turuselle.

Aika ja paikka: _____

Haastateltavan allekirjoitus ja nimenselvennös: _____

LIITE 3. Haastattelurunko

TEEMAHAASTATTELUKYSYMYKSET

1. Kerro vapaamuotoisesti kokemasi tilanne, jossa oppilas on käyttäytynyt aggressiivisesti.
2. Millaisia ennakoivia vihjeitä oppilaasta oli havaittavissa ennen aggressiivisen käyttäytymisen tilannetta? (Sanattomia tai sanallisia vihjeitä, tunnetila? Jne.)
3. Miten toimit oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti? Miten rauhoitit tilanteen?
4. Millaiset valmiudet (esim. ammatillinen, toiminnallinen) sinulla oli hoitaa tilanne?
5. Miten tilanteen jälkiselvittely hoidettiin?
6. Millaisilla käytännön keinoilla yleisesti ottaen oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen tilanteita voidaan ennaltaehkäistä tai ennakoida?
7. Millaisia syitä tai taustatekijöitä näet yleisesti ottaen oppilaan aggressiivisen käytöksen taustalla?