

**”Ihan hyvät valmiudet mää luulen, että mulla on,
mutta en mä niitä kyllä tän koulun kautta oo saanu”**

Luokanopettajaopiskelijoiden tuottamat diskurssit haastavasta käytöksestä ja sen hallinnan
valmiuksista

ROKL0724 Kandidaatintutkielma

Laatijat:

Katariina Keitaanniemi

Roosa Lehtonen

14.4.2025

Rauma

Kandidaatintutkielma

Oppiaine: Kasvatustiede

Tekijät: Katariina Keitaanniemi ja Roosa Lehtonen

Otsikko: ”Ihan hyvät valmiudet mää luulen, että mulla on, mutta en mä niitä kyllä tän koulun kautta oo saanu”

Ohjaaja: Yliopistotutkija Teija Koskela

Sivumäärä: 48 sivua + 2 sivua liitteitä

Päivämäärä: 14.4.2025

Aiempien tutkimustulosten mukaan haastavalle käytökselle ei ole yleisesti hyväksyttyä tarkkarajaista määritelmää. Haastava käytös jaetaan ulkoisiin ja sisäisiin haasteisiin, jotka selittävät haastavaa käytöstä eri tavoin. Ulkoiset haasteet näyttäytyvät toimintana tilanteissa, ja sisäiset puolestaan oppilaan sisäisinä tekijöinä. Ulkoisilla haasteilla tarkoitetaan esimerkiksi aggressiivisuutta, sisäisillä haasteilla puolestaan esimerkiksi keskittymisvaikeuksia. Vuorovaikutustilanteita pidetään merkittävänä osana haastavan käytöksen hallintaa opettajan näkökulmasta. Lisäksi opettajan ammatti-identiteetin kehittyminen vaikuttaa kykyyn toimia rakentavasti haastavissa tilanteissa.

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää miten luokanopettajaopiskelijat tuottavat tulkintoja haastavan käytöksen määritelmästä. Lisäksi tutkittiin luokanopettajaopiskelijoiden saamia valmiuksia opettajankoulutuksesta haastavan käytöksen kohtaamiseen. Aineisto koostui kuudesta luokanopettajaopiskelijasta, jotka osallistuivat tutkimukseen yksilöhaastattelun kautta. Tutkimus tehtiin kvalitatiivisesti eli laadullisia tutkimusmenetelmiä käyttäen. Tutkimuksessa käytettiin aineiston analyysimenetelmänä diskurssianalyysia, jotta haastavan käytöksen kuvaaminen, henkilökohtaisen minäpystyvyyden taso ja opettajankoulutuksen osallisuus valmiuksiin ilmentyisi sosiaalisten lausumien kautta. Käytetty kieli luo ja muovaa ympäröivää todellisuutta, ja sen vuoksi haastatteluaineistot sisälsivät niin eroja kuin yhtäläisyyksiä. Diskurssianalyysin kautta aineiston neljäksi päädiskurssiksi nousivat määritelmä, ammattitaito, keinot ja minäpystyvyys. Diskurssit ovat osittain päällekkäiset, ja se ilmentää tutkimuksen aiheen laajuutta ja vaikeutta yksinkertaistaa haastavaa käytöstä tietyksi tarkkarajaiseksi määritelmäksi.

Tutkimuksen tulosten mukaan luokanopettajaopiskelijat rakentavat kuvaa haastavasta käytöksestä oppimista häiritsevänä toimintana. Opettajankoulutuksen opinnot eivät ole tarjonneet haastavan käytöksen hallintaan keinoja, mutta keinot ovat karttuneet erilaisissa työelämän konteksteissa. Opettajaopintoihin kuuluvat harjoittelut ovat tarjonneet vaihtelevasti haastateltaville kokemuksia haastavasta käytöksestä ja sen hallinnasta. Tutkimuksen diskurssianalyysin perusteella voidaan todeta, että käsitykset haastavasta käytöksestä ja omista minäpystyvyyden kokemuksista perustuvat pitkälti haastateltavien henkilökohtaisiin kokemuksiin.

Avainsanat: haastava käytös, minäpystyvyys, opettajankoulutus

1	Johdanto	4
2	Haastava käytös	6
2.1	Haastavan käytöksen määritelmä	6
2.2	Haastavan käytöksen syy-seuraussuhteet	7
2.3	Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet osana haastavan käytöksen hallintaa	9
3	Opettajan ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetti	11
3.1	Opettajan minäpystyvyys	13
3.2	Opettajan keinot puuttua oppilaan haastavaan käytökseen	14
4	Tutkimusongelma	16
5	Metodi	17
5.1	Aineistonkeruumenetelmä	17
5.2	Osallistujat	18
5.3	Aineiston analyysi	19
5.4	Eettisyys ja luotettavuus	22
6	Luokanopettajaopiskelijoiden tuottamat diskurssit	24
6.1	Haastavan käytöksen määritelmä	24
6.2	Ammattitaito	27
6.3	Keinot puuttua haastavaan käytökseen	31
6.4	Minäpystyvyys	34
7	Pohdinta	38
	Lähteet	42
	Liitteet	49
	Liite 1. Haastattelun tutkimuskysymykset	49
	Liite 2. Kutsu haastatteluun	50

1 Johdanto

Tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden puheiden avulla rakentamia todellisuuksia haastavan käytöksen määritelmästä. Lisäksi tutkimuksen kohteena on oppilaan haastavan käytöksen kohtaamisen valmiudet, jotka liitetään tässä tutkimuksessa opettajankoulutuksessa käytäviin sisältöihin. Tulevaisuuden työhön liittyvät valmiudet ja minäpystyvyyden kokemukset ovat tutkimuksen keskiössä. Opettajaopiskelijoiden saama informaatio ja tavat hallita haastavaa käytöstä painottuvat työelämässä myöhemmin opintojen jälkeen. Opettajankoulutuksesta ja työelämän kokemuksista saadut keinot ja minäpystyvyyden kokemukset ovat merkityksellisiä tutkittaessa tuotettuja tulkintoja tutkimusaiheesta. Tutkimuksessa käytettävä käsite haastava käytös rajautuu opetusta sekä oppimista häiritsevään käytökseen, vaikka haastavaa käytöstä voi esiintyä eri muodoissa koulupäivän eri konteksteissa. Tutkimuksessa rajattuna kontekstina toimii luokkahuonetilanteet.

Haastava käytös on ilmiönä ajankohtainen. Tieteellistä ajankohtaisuutta ilmentää Suvi Lehtomäen väitöskirja *Näkökulmia muuttuvaan työrauhaan: Monimenetelmällinen tarkastelu peruskoulukontekstissa*. Väitöskirja on julkaistu Turun yliopistossa marraskuussa 2024. Lehtomäen väitöstutkimuksessa tutkittiin peruskoulun työrauhaa; millaisena peruskoulun työrauha näyttäytyy ja minkälaisia edellytyksiä työrauhalle ilmennetään peruskoulussa nykypäivän kontekstissa. Luokkavuorovaikutustutkimuksessa tulokset ilmensivät, että työrauhaa haastavia tilanteita esiintyy usein, mutta tilanteet ovat lieviä. Lievempiä työrauhahaasteita ovat puhuminen ilman puheenvuoroa ja motorinen levottomuus. Jokaisen oppitunnin aikana nämä aiheuttavat erittäin paljon keskeytyksiä opetukseen. (Lehtomäki, 2024.)

Lehtomäen (2024) tutkimuksen mukaan opettajien keinoina puuttua työrauhaa häiritsevään toimintaan ovat huomaamattomat ohjeistukset, sanalliset keinot ja luokanhallintakeinot. Oppilaan nimen sanominen, suora vetoamus tai pyynnöt työrauhasta katkaisevat työrauhan häirinnän hetkeksi, mutta häirintä jatkuu uudelleen myöhemmin. Väitöskirjan tutkimustulokset yhdistäen voidaan todeta, että työrauha on merkittävä tekijä koko kouluyhteisön hyvinvoinnin ja opettajantyön mielekkyyden näkökulmasta. Oppilaiden oppiminen ja opettajan työ vaikeutuvat jatkuvan työrauhan häirinnän myötä. Tutkimuksessa todetaan, että tutkimukseen osallistuneiden opettajien uskomukset omasta

luokanhallinnallistaan olivat yhteydessä heidän kokemuksiinsa työrauhasta. Mitä paremmaksi opettaja koki luokanhallinnallisen minäpystyvyytensä, sitä positiivisemmin hän tutkimuksen mukaan arvioi ryhmässä toteutunutta työrauhaa. Lehtomäen väitöskirja tuo ajankohtaista tietoa työrauhasta, ja oppimista häiritsevän käytöksen ilmiöstä sekä keinoista puuttua työrauhan häiritsemiseen. (Lehtomäki, 2024.)

Haastavaa käytöstä kouluissa kuvataan myös valtaväestön uutismediassa. Ajankohtaisuutta ilmentää 15.2.2024 Ylen nettisivuilla julkaistu Korpelan ja Tuomisen toimittama artikkeli Kurittomat. Artikkelissa käsiteltävään Ylen kyselyyn vastasi yli 300 peruskoulun opettajaa, jotka kokivat koulujen keinot usein riittämättöminä työrauhan säilyttämiseksi oppitunneilla. Kyselyn vastauksissa kuvataan opetusta häiritsevää käytöstä esimerkiksi kännykän käyttönä, päälle puhumisena, ja pahimmissa tapauksissa väkivaltaisena käytöksenä. Artikkelissa todetaan, että opettajien ollessa pystymättömiä takaamaan työrauhaa luokissa, se vaikuttaa koulujen turvallisuuteen sekä oppimistuloksiin. (Korpela & Tuominen, 2024.)

Oppilaiden haastava käytös kouluissa puhututtaa niin kasvatusalan ammattilaisia kuin uutismedian lukijoita. Tämän tutkimuksen aihe on linjassa tämänhetkiseen tilanteeseen kouluissa. Ylen artikkelin ja Turun yliopiston väitöskirja heijastavat tämän päivän todellisuutta haastavan käytöksen yleisyydestä koulun arjessa sekä opettajien valmiuksia puuttua haastavaan käytökseen. Tutkimusta haastavasta käytöksestä tarvitaan sen yleisyyden ja ajankohtaisuuden takia. Opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet työelämään korostuvat tulevaisuuden työssä työrauhan säilyttämisenä. Tässä tutkimuksessa käsitellään luokanopettajaopiskelijoiden minäpystyvyyttä, haastavan käytöksen hallintakeinoja sekä oman opettajuuden edistämisen eri konteksteja, tulevaisuuden työssä kohdattavaa haastavaa käytöstä varten. Näitä aiheita yhdistäviä tutkimuksia ei ole tehty aiemmin, mikä lisää tämän tutkimuksen uutuusarvoa.

2 Haastava käytös

Haastava käytös voidaan määritellä monin eri tavoin, eikä sille ole yhtä tieteellisesti hyväksyttyä määritelmää. Määritelmä on kontekstisidonnainen, sillä haastava käytös voi ilmetä eri tavoin riippuen siitä, tarkastellaanko sitä ulospäin näkyvänä toimintana vai yksilön sisäisenä haasteena. Aiemmissa tutkimuksissa haastava käytös on määritelty muun muassa tehokasta luokkahuonetyöskentelyä estävänä toimintana (Ashraf, Alam & Gladushyna, 2024). Lisäksi haastavan käytöksen voi määritellä ihmissuhteita ja oppimista häiritsevänä tekijänä (Aksoy, 2020). Vaikka kansalliset ja kansainväliset määritelmät vaihtelevat, niistä on havaittavissa myös yhteisiä piirteitä. Keskeisin yhteinen tekijä on, että haastava käytös hankaloittaa opettajan työtä ja vaarantaa oppilaiden oppimisen (Dilabayan & Sambo, 2024). Tässä tutkimuksessa noudatamme tätä havaittua yhteistä linjaa.

2.1 Haastavan käytöksen määritelmä

Käsitys haastavasta käytöksestä on vahvasti sidoksissa yksilön omiin kokemuksiin ja näkemyksiin. Jokaisen opettajan käsitys haastavan käytöksen määritelmästä on yksilöllinen. Haastava käytös rinnastetaan usein huonoon käytökseen, sillä opettajilla on tietyt odotukset ja vaatimukset hyvästä käyttäytymisestä, kuten opetukseen keskittyminen ja halukkuus kuunnella ja reflektoida kuulemaansa (Berryman, Glynn, & Wearmouth, 2005). Näin ollen opettajat saattavat kokea haastavaksi sellaisen käytöksen, joka ei vastaa heidän omia käsityksiään tai vaatimuksiaan. Suomalaisessa kasvatustieteessä on kuvattu ongelmakäyttäytymistä jo pidemmän aikaa samalla tavoin, mutta itse kuvaus ongelmakäyttäytymiseen puuttumisesta ei ole oikeastaan vaihtunut ajan kuluessa (Koskela & Lanas, 2016). Kasvatustieteen käsityksen mukaan oppilaan käyttäytymisen haasteet voidaan jakaa kahteen ryhmään; ulkoisiin ja sisäisiin haasteisiin. Ulkoisiin haasteisiin kuuluvat muun muassa aggressiivinen käytös, paikalla pysymättömyys ja impulsiivisuus. Sisäisten haasteiden piiriin taas lukeutuvat esimerkiksi erilaiset keskittymisvaikeudet, masennus ja ahdistuneisuus. (Acar, Altundal, Kırmızıtaş, Kırbaçoğlu, 2023.)

Ulkoiset haasteet saattavat olla havaittavissa opettajalle, mutta sisäisten haasteiden tunnistaminen on ongelmallista. Haasteiden yhteinen piirre on niiden vaikutus oppilaan käyttäytymiseen luokassa. Koulussa olemisen keskeinen tarkoitus on oppiminen, ja mikäli haasteita ei oteta huomioon, saattaa koko oppimisprosessi vaarantua. (Acar ym., 2023.) Maailmanlaajuisesti inklusiivinen opetus puhuttaa paljon ja sen asemaa korostetaan.

Inklusiivisen opetuksen tavoitteena on edistää oppilaan kykyä oppia mukauttamalla tuen tarve ja oppilaan kyvyt opetuskäytäntöihin. Samalla varmistetaan oppilaiden yhdenvertainen asema ja ryhmään kuulumisen kokemus. (Taras, Smit, Hecht & Matic, 2024.) Opettajan on tärkeä ymmärtää oppilaiden käyttäytymistä, erityisesti niiden oppilaiden kohdalla, joilla ilmenee haastavaa käytöstä, jotta inklusiivinen opetus voi toteutua (Orsati & Causton-Theorharis, 2013). Käsitys haastavasta käytöksestä rinnastetaan yleisesti huonoksi käytökseksi (Berryman ym., 2005). Näin ollen ei ole yksinkertaista, miten opettajan tulisi kuvata ongelmakäyttäytymistä luokassa. Opettajan käsitys haastavasta käytöksestä heijastuu oppilaisiin ja saattaa vaikuttaa heidän käsityksiinsä itsestään oppijoina. Esimerkiksi mikäli opettaja kokee äänekkyyden ja paikallaan pysymättömyyden haastavaksi, opettaja saattaa välittää oppilailleen käsityksen minkä mukaan hyvä oppilas on hiljainen ja rauhallinen. Tämä saattaa johtaa siihen, että oppilas näkee itsensä huonona oppijana, vaikka itse käytös ei varsinaisesti estäisikään oppimista. (Koskela & Lanas, 2016.)

Opettajan kokemus oppilaan häiritsevästä käytöksestä on usein suhteessa opettajan omiin tunne- ja kognitiivisiin reaktioihin. Opetustilanne nähdään jatkuvana vuorovaikuttamisen prosessina, jossa opettajan ja oppilaan tunnetilat välittyvät sekä heijastuvat vastavuoroisesti. Tästä huolimatta opettajan tulee osata reagoida haastavaan käytökseen neutraalisti, vaikka opettajan omat tunne- ja kognitiiviset taidot vaikuttavatkin huomattavasti haastavan käytöksen määritelmään ja siihen puuttumiseen. (Berryman ym., 2005.) Opettajan ei tule leimata oppilasta niin sanotuksi huonoksi oppilaaksi, vaan tukea ja tarjota ratkaisuja käytökselle. Jos haastavaan käytökseen ei puututa jo varhaisessa kouluvaiheessa, se vaikeuttaa oppilaan elämää pitkäkestoisesti. (Riney & Bullock, 2015.)

2.2 Haastavan käytöksen syy-seuraussuhteet

Käyttäytymisen ongelmat koskettavat arviolta yhtä seitsemästä 4–17-vuotiaasta lapsesta (Hiscock, Bayer, Price, Ukoumunne, Rogers & Wake, 2008). Koska jokainen lapsi Suomessa käy läpi peruskoulun, kohtaa jokainen opettaja todennäköisesti haastavaa käytöstä jossain vaiheessa uraansa. Käyttäytymisen taustalla on useita eri tekijöitä, eikä näin ollen tietynlaisen käytöksen syy ole yksiselitteinen. Aikaisemman tutkimustiedon perusteella yleinen käsitys on, että käytös johtuu oppilaan vanhemmista, vertaisryhmästä, opettajan huonosta asenteesta ja oppilaan suhteesta opettajaan (Osiesi, Sanni & Olywatoin, 2023). Vaikka aiemmassa tutkimuksessa on tunnistettu useita haastavaa käytöstä aiheuttavia taustatekijöitä, ei voida kuitenkaan olettaa kaiken käytöksen johtuvan yksittäisestä tekijästä. Käytös on aina

yksilöllistä ja tilannesidonnaista. On tärkeää välttää oppilaiden vertailua toisiinsa, jotta ei synny käsitystä, että ongelma on nimenomaan lapsessa itsessään. Sen sijaan tulisi pyrkiä ymmärtämään mahdollisia syy-seuraussuhteita, jotka voivat auttaa käyttäytymisen tekijöiden hahmottamisessa. (Stanforth & Rose, 2020.)

Ihmisen toimintaan vaikuttaa moniulotteisesti hänen ympäristönsä. Kun käsitellään haastavaa käytöstä, on huomioitava myös oppilaan psykologinen ulottuvuus. Tähän lukeutuu uskomukset itsestä, kanssaihmisistä ja muusta ympäristöstä, jotka voivat vaikuttaa tunteisiin, ajatteluun ja käytökseen. Kyseiset tunteet voivat olla sekä negatiivisia että positiivisia. (Farrell, 2011.) Kouluympäristö on keskeinen tekijä kyseisten kokemusten muodostumisessa. Positiivinen suhde ja kokemus kouluun vaikuttaa suoraan oppilaan oppimistuloksiin. Intohimo, sinnikkyys ja kiinnostus ovat koulussa ilmeneviä positiivisia tunteita, jotka omatessa oppilas on motivoitunut oppimaan. Sen sijaan kielteinen käsitys itsestä oppijana, esimerkiksi toistuvan negatiivisen palautteen seurauksena, vaikuttaa suoraan oppimismotivaatioon. (Weber, Wagner & Ruch, 2016.)

Oppilaan oma näkemys itsestä oppijana vaikuttaa suoraan sekä motivaatioon että oppimistuloksiin. Oppilaan motivaatio on keskeinen käyttäytymiseen vaikuttava tekijä. Mikäli oppilas kokee tehtävän liian vaativaksi, se saattaa aiheuttaa välttämiskäytöstä, joka ilmenee haastavana käytöksenä. (Zou, Yao, Zhang & Huang, 2024.) Kuitenkin mikäli tehtävä on oppilaan taitotasolle turhan alhainen, saattaa käytös muuttua yhtäläisesti. Oikean tasoiset ja tätä kautta motivoivat tehtävät tukevat oppilaan keskittymistä ja edistävät toivotun käyttäytymisen ilmenemisen mahdollisuutta. (Umbreit, Lane & Dejud, 2004.)

Suhde ympäristössä oleviin toimijoihin muovaa oppilaan motivaatiotekijöitä. Oppilas on vuorovaikutuksessa luokassa niin opettajan kuin kanssatoimijoiden kanssa. Oppilaan ikätovereihin kohdistuvat positiiviset suhteet on nähty olevan yhteydessä positiiviseen koulumenestykseen ja käytökseen. (Forster, Gloppen, Gower, Oliphant, Sieving & McMorris 2017.) Tunnetaidot toimivat tässä välillisenä tekijänä. Vahvat tunnetaidot omaava oppilas muovaa todennäköisemmin suhteita vertaisiinsa ja osallistuu aktiivisemmin opetukseen. Sen sijaan, heikot tunnetaidot omaava oppilas saattaa etäännyä vertaisista ja opettajasta. (Denham & Bassett, 2019.) Tämä seuraussuhde saattaa pitkällä tähtäimellä vaikuttaa negatiivisesti oppilaan opintomenestykseen, mikä niin ikään saattaa johtaa haastavana tai häiritsevänä koettuun käytökseen.

Opettajan ja oppilaan välinen suhde on yksi merkittävimmistä tekijöistä haastavan käytöksen kontekstissa. Oppilaan on todennäköistä joutua huonoon suhteeseen opettajan kanssa, mikäli oppilas käyttäytyy opettajan mielestä ongelmallisesti. (Denham & Bassett, 2019.) Tilanne on kuitenkin kaksisuuntainen, sillä jos opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on heikko, ilmenee myös tällöin negatiivisia käytöksen piirteitä. Heikko opettajan ja oppilaan välinen suhde on yhteydessä lisääntyneisiin käyttäytymishaasteisiin, kun taas myönteinen ja luottamuksen omaava suhde tukee oppilaan kokemusta koulusta. (Evans, Butterworth & Law, 2019.)

2.3 Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet osana haastavan käytöksen hallintaa

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kohdassa 2.2 kuvataan, että jokaisella oppilaalla on oikeus hyvään opetukseen ja onnistumiseen koulutyössä. Opetuksen onnistuminen vaatii turvallisen ja työrauhaa sallivan ympäristön. Opetussuunnitelman perusteet kuvaavat kohdassa 5.1, että opetuksen onnistumiseen sisältyy jokaisen henkilön yhteinen vastuu sekä huolenpito koulupäivästä. Lisäksi koulupäivän tulee olla jokaiselle yhteisesti hyvä sekä turvallinen. Oppilaille on myös oma vastuunsa: säännöllinen osallistuminen koulutyöhön, reilu ja arvostava suhtautuminen muihin oppilaisiin ja koulun aikuisiin sekä yhteisten sääntöjen noudattaminen. (Opetushallitus, 2014.)

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden kohdassa 5.3 todetaan, että opetukseen osallistuvalla henkilöllä on oikeus turvalliseen opiskelu-ympäristöön. Opiskelu-ympäristössä tulee vallita työrauha ja opiskelun esteettömän sujumisen varmistaminen. Opettajan antama ohjaus ja palaute mainitaan työrauhaan vaikuttavina keinoina. Lisäksi yhteistyö sekä yhteinen vastuunotto ja huolenpito työrauhasta takaavat oppimisen mahdollisuudet koulussa. Opettajan työn merkitystä korostetaan työrauhan turvaamiseksi ja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumisen kautta. (Opetushallitus, 2014.)

Opetussuunnitelmassa määritellään keinoina puuttua työrauhan häirintään kasvatuskeskustelut sekä erilaiset kurinpitokeinot. Perusopetuslain pykälät 35 a § (1267/2013) sekä 36 § (477/2003) ja 36 a § (1267/2013) tukevat opetussuunnitelmassa esiteltyjä toimintatapoja. Kurinpidollisia keinoja ovat perusopetuslain mukaan jälki-istunto, kirjallinen varoitus sekä määräaikainen erottaminen. (Eduskunta 2003; Eduskunta 2013.) Opetussuunnitelman perusteiden kohdassa 5.3 kuvataan, kuinka opetusta häiritsevä oppilas voidaan määrätä

poistumaan koulun tilaisuudesta tai tilasta, jossa opetusta annetaan. Työrauhan turvaamiseksi häiritsevän oppilaan oikeus osallistua opetukseen voidaan evätä jäljellä olevan työpäivän ajaksi. Tällä tavoin pystytään turvaamaan toisten oppilaiden tai muiden koulun henkilökunnan turvallisuus väkivaltaisen tai uhkaavan käyttäytymisen estämisen kautta. Opetus tai siihen liittyvä toiminta koulussa eivät saa vaikeutua kohtuuttomasti häiritsevän oppilaan käyttäytymisen vuoksi. (Opetushallitus, 2014.)

Kasvatuskeskustelua pidetään ensisijaisena tapana puuttua oppilaan epäasialliseen käytökseen opetussuunnitelman perusteissa kohdassa 5.3. Keskustelun tarkoituksena on yhdessä oppilaan kanssa yksilöidä toimenpiteeseen johtanut teko tai laiminlyönti. Perusteiden mukaan on tärkeä kuulla oppilasta ja selvittää laajemmin käyttäytymisen syitä ja seurauksia, sekä löytää ratkaisuja ja pohtia keinoja tilanteen korjaamiseksi. Näin pystytään yhdessä löytämään myönteisiä keinoja koulussa käyttäytymisen ja oppilaan hyvinvoinnin parantamiseksi. Opetuksen järjestäjä päättää, minkälaisissa tilanteissa kasvatuskeskustelu on keino ratkaista tilanne. (Opetushallitus, 2014.)

3 Opettajan ammatillinen kasvu ja ammatti-identiteetti

Opettajan ammattitaito ei koostu pelkästään pedagogisten tietojen hallinnasta, vaan myös vuorovaikutustaidoista ja kyvystä ymmärtää oppilaiden käyttäytymistä. Luokkaympäristö on vuorovaikutuksellisenä ympäristönä heterogeeninen, jossa jokainen toimija on toisestaan eroava. (Afriadi, 2018.) Tämän seurauksena on olennaista, että opettaja hallitsee pedagogisten taitojen lisäksi laajan vuorovaikutuksellisen ammattitaidon. Opetus nähdään luonnostaan sosiaalisena toimintana, sillä luokkahuoneessa opetus vaatii opettajalta kykyä reagoida ja kommunikoida oppilaiden kanssa. Opettajan vuorovaikutuksellinen laaja osaaminen vaikuttaa myös suoranaisesti oppilaiden kouluviihtyvyyden kautta koulumenestykseen, sillä opettaja-oppilas-suhde nähdään merkittävimpänä heti oppilaan vanhempien jälkeen. (Tan, Quek & Fulmer, 2019.)

Haastavan käytöksen voidaan katsoa ilmenevän useimmiten vuorovaikutustilanteissa. Tämän vuoksi vuorovaikutustaidot ovat tärkeässä osassa opettajan ammattitaitoa haastavan käytöksen ratkaisemiseksi ja poissulkemiseksi. Vuorovaikutustaidot edesauttavat oppilaiden hyvinvointia, jonka voidaan katsoa korreloivan suoraan opetuksen laadun kanssa. (Van Petegem, Aelterman, Van Keer & Rosseel, 2008.) Oppilaat suoriutuvat koulutehtävistä ja käyttäytyvät huonommin, mikäli opettajalla ei ole vaadittavia resursseja hallita omaa sosiaalisemotionaalista käyttäytymistään. Sosiaalisemotionaalisten resurssien puuttuessa, opettajan oma jaksaminen heikkenee ja opettaja saattaa reagoida oppilaiden käytökseen liian reaktiivisin ja rankaisevin keinoin. Nämä itsessään lisäävät oppilaiden haastavaa käytöstä, sillä luokkahuoneen ilmapiiri muuttuu huomattavasti opettajan käytöksen muututtua. (Jennings & Greenberg, 2009.)

Ammatti-identiteetti määritellään ammatillisten arvojen sisäistämiseksi, samaistumiseksi ammattiin ja psykologisesti yhtenäistymiseksi sen kanssa (Ye & Wang, 2024).

Viimeaikaisissa tutkimuksissa on jopa väitetty, että oppiminen opettajaksi on yhtä tärkeää kuin opettamisen oppiminen (Friesen & Besley, 2013). Opettajan ammatti-identiteetin nähdään viittaavan opettajien näkemyksiin ammattinsa arvosta, mikä ohjaa heidän tulkintojaan, käsityksiään ja tekojaan työssä. Opetuksessa ammatti-identiteetti heijastuu opettajan haluna ja sinnikkyutenä opetusta kohtaan. Tämän seurauksena ammatti-identiteetti nähdään välttämättömänä ammatin osa-alueena. (Zhou, Zhou, Li, Zhao & Sun, 2024.)

Haastavat luokkahuonetilanteet, joihin opettajalla ei ole aikaisempaa kokemusta tai tarvittavia

työkaluja uhkaavat sekä opettajan henkilökohtaista että ammatillista identiteettiä. Mitä vahvemmin ammatti-identiteetti ja henkilökohtainen identiteetti ovat nivoutuneet toisiinsa, sitä enemmän opetustapahtuman onnistuminen ja oppilaiden käytös vaikuttavat henkilökohtaiseen identiteettiin. (Laine & Hannula, 2010.) Opettajan ammatti-identiteetti on monitahoinen ja –kerroksinen ja se muovautuu eri opetustilanteiden mukaan (Puchegger & Bruce, 2021).

Perusvaatimuksena vaikeiden tilanteiden kohtaamiselle voidaan pitää opettajan tasapainoa itsensä kanssa. Tämä vaatii opettajalta itsereflektiota, joka on merkittävä tekijä itseymmärryksen ja ammatillisuuden kehityksessä. (Laine & Hannula, 2010.) Haastavien tilanteiden ilmetessä luokassa, opettajan tulisi osata reflektoida tapahtunutta suhteessa omaan toimintaansa. Jos näin ei tapahdu, opettaja näkee jatkuvasti syyn oppilaassa, vaikka syy-seuraussuhde olisi aikaansaannosta opettajan omalle toiminnalle. Tässä tilanteessa opettaja ei tarkastele korjaustoimenpiteitä suhteessa opetustekniikoihin, vaan kokee oppilaiden kyseenalaistavan opettajaa itseään. (Sammaknejad & Marzban, 2016.) Opettajankoulutuksen harjoittelut ovat keskeisessä asemassa opettajan ammatti-identiteetin ja itsereflektion kehittymisessä. Harjoitteluiden mahdollistamat itsereflektiotilanteet antavat valmiuksia haastaviin luokkahuonetilanteisiin tulevaisuudessa. (Hußner, Lazarides, Symes, Richter & Westphal, 2023.)

Banduran mukaan, ihmisen käytös on pääosin ennakointia tulevaisuuden tuloksista ja tapahtumista. Ihmiset asettavat itselleen erilaisia tavoitteita, pohtivat toimiensa mahdollisia seurauksia ja suunnittelevat erinäisiä toimintatapoja, jotka tuottavat odotettuja tuloksia. Sosiaaliskognitiivisen joukkoviestinnän teorian perusteella korostuu opettajan ammattitaidossa myös oppituntien suunnittelu. Opettaja odottaa oppitunneiltaan tiettyjä tuloksia, joiden perusteella opetuksen sisältö ja menetelmät tulisi tämän teorian valossa valita. (Bandura, 2001.) Opettajan tuntiensuunnittelulla on suoranainen yhteys oppilaiden haluttuun käytökseen oppitunnin aikana. Oppituntien suunnittelu on näin ollen yksi opettajan tärkeimmistä työkaluista koskien haastavan käytöksen hallintaa. (Twardy & Yerg, 1987.)

Toinen haastavan käytöksen hallintaan liittyvä ammatillinen työkalu opettajalle on oppilaiden motivointi. Oppilaiden sisäinen motivaatio tarkoittaa oppimisen uteliaisuutta, iloa sekä sitoutumista, joka johtuu itse opetuksesta nauttimisesta. Ulkoinen motivaatio sen sijaan johtuu esimerkiksi arvosanojen tavoittelusta, rangaistusten pelosta tai opettajan hyväksynnän

tavoittelusta. (Zou ym., 2024.) Itseohjautuvuusteorian (SDT) mukaan, ihmiset toimivat sisäisesti motivoituneina, kun todetut kolme psykologista peruseriaatetta täyttyvät. Nämä kolme peruseriaatetta ovat motivaatio, kompetenssi, eli pätevyys ja yhteenkuuluvuus. (Deci & Ryan, 2008.) Sisäinen motivaatio on halutumpi opiskelussa, sillä se liittyy ulkoiseen motivaatioon verrattuna vahvemmin parempaan suoritukseen, hyvinvointiin ja syvään oppimiseen. Opettajan ammattitaidon kannalta näiden kolmen peruseriaatteen huomiointi on keskeistä, sillä kun opettaja kykenee täyttämään nämä kolme tarvetta, oppilas kokee toimivansa sisäisen motivaation ohjaamana. Itseohjautuvuusteoria korostaa oppilaiden motivoinnin kannalta autonomista opetusta, jossa oppilas kokee toimivansa omasta halustaan, vaikka syy toimeen tulisi oikeasti opettajalta. (Kusurkar, Croiset & Ten Cate, 2011.)

3.1 Opettajan minäpystyvyys

Opettajan työn ihanne verrattuna todellisuuteen luo opettajille paineita selviytyä työstään ja vaatimukset saattavat tuntua kohtuuttomilta. Kouluinstituution arvostuksen koetaan laskeneen ja opettajat kokevat, että heidän tulisi omalla toiminnallaan ja persoonallaan täyttää arvostuksen laskun aikaansaama tyhjiö. (Laine & Hannula 2010.) Opettajan hyvinvoinnin ja opetuksen varmistamisen kannalta opettajan tunne osata ja selviytyä työstään korostuvat. Opettajan minäpystyvyys on terminä rakennelma Banduran näkemyksestä, jonka mukaan termi kuvataan kyvyksi organisoida ja toteuttaa halutut toimintalinjat, joilla jokin asia saavutetaan. (Bandura, 2012.) Opettajakontekstissa tämä tarkoittaa kykyä saada oppilaat toimimaan ohjeiden mukaisesti kohti haluttua päämäärää (Woodcock, Sharma, Subban & Hitches, 2022). Minäpystyvyyttä pidetään yhtenä keskeisimmistä tekijöistä koskien opettajien ammatillista käyttäytymistä ja oppilaiden oppimista (Klassen, Tze, Betts, & Gordon, 2011).

Opettajan minäpystyvyys korreloi suoraan työssä jaksamiseen ja luokan ilmapiiriin (Malinen & Savolainen, 2016). Opettajan jaksamisen kannalta ainoastaan itsensä tehokkaaksi tunteminen ei ole olennaista, vaan opettajan tulisi kokea itsensä pystyväksi opettajana (Müller, Behr, Yada, Eells, Leidig, & Hennemann, 2024). Näin ollen opettajalle ei ole kaikista tärkeintä olla tai kokea olevansa tehokas, vaan kokea pystyvänsä kyseiseen ammattiin. Opettajat, jotka kokevat korkeampaa minäpystyvyyttä, on todettu olevan yleensä paremmin organisoituneita ja sietävän enemmän häiritsevää käytöstä. (Latouche & Gascoigne, 2017.)

Opettajan tulee uskoa omiin kykyihinsä selviytyä elämän tuomista haasteista ennen, kuin saman opettaminen on mahdollista oppilaalle (Wood, 2008). Opettajan ammattia pidetään yleisesti henkisesti raskaana ja opettajan minäpystyvyys toimii opettajan omana voimavarana. Minäpystyvyyden on havaittu vaikuttavan opettajan psykologiseen työtaakkaan ja lisäävän positiivisia kokemuksia omasta ammatista. (Muenchhausen, Braeuig, Pfeifer, Göritz, Bauer, Lahmann & Wuensch, 2021.) Opettajan minäpystyvyyden tunnetila vaikuttaa laajasti sekä opetukseen että oppilaiden ei-toivottujen käyttäytymismallien ehkäisyyn. Lisäksi opettajat, joilla on vahva minäpystyvyyden tunne, ovat herkempiä tunnistamaan oppilaan erilaiset tarpeet ja toimivat lähtökohtaisesti eettisemmin oppilaita kohtaan. (Oracki, Göksu & Karaköz, 2023.) Oppilaiden yhtäläisen kohtaamisen ja tarpeiden huomioon ottamisen kannalta voimme päätellä minäpystyvyyden tärkeyden koskien koko ammattiosaamista. Opettajankoulutuksessa on tunnistettu useita eri arvokkaita sisältöjä koskien minäpystyvyyttä, mutta suurin merkitys minäpystyvyyden rakentumiselle on nähty kuitenkin olevan opetusharjoittelulla (Oracki ym., 2023).

3.2 Opettajan keinot puuttua oppilaan haastavaan käytökseen

Opettajien kokema haastava käytös nähdään yhtenä suurimmista tekijöistä koskien työssä jaksamista ja stressin ilmenemistä. Ammatilliset vaatimukset, riittämätön tuki ja opettajan hyvinvointi vaikuttavat suoraan oppilaisiin. Opettajan uupuessa ilmenee kärsimättömyyttä ja ärsyyntymistä suhteessa oppilaisiin. (Wink, LaRusso & Smith, 2021.) Aloittelevilla opettajilla on haasteita hallita haastavaa käytöstä. Mikäli opettaja ei ensimmäisten viikkojen aikana saa luokkaansa hallintaan, muuttuu tilanne opettajan kannalta vielä haastavammaksi ratkaista. Tämä johtaa opettajan prioriteettien suuntautumisen luokan hallintaan, eikä opetukseen ja oppilaiden taitojen kehittämiseen. (Boyce, 1997.)

Aikaisempien tutkimusten perusteella suomalaisessa opettajankoulutuksessa on puutteita koskien ongelmakäyttäytymiseen puuttumiseen vaadittavia työkaluja (Gülsün, Malinen, Yada, & Savolainen 2023). Tutkimukset korreloivat myös jo työelämässä olevia opettajia tarkastelevan tutkimuksen kanssa, sillä työelämässä olevat opettajat kokevat olevansa riittämättömiä kohdatakseen haastavaa käytöstä. Opettajan kyky hallita luokkahuonetta on todettu olevan suoraan verrannollinen oppilaiden oppimistuloksiin. Opettajan antamalla positiivisella palautteella on nähty merkitys käytöksen hallinnan kannalta. Samalla opettajan antamien nuhteiden oppilaiden käytöksestä on nähty lisäävän haastavaa käyttäytymistä yleisestä käsityksestä poiketen. (Caldarella, Larsen, Williams, Wills & Wehby, 2021.)

Opettajan positiivinen vuorovaikutus, kognitiiviset taidot ja empatiakyky ovat todettu olevan tehokkaita halutun käytöksen aikaansaamiseksi (Wink ym., 2021).

Luokkahuoneen hallinta on yksi opettajan keskeisimmistä taidoista. (Güncr-Yıldız, Kösen & Akin, 2022.) Kyseistä väitettä tukee Maunulan, Granlundin ja Harju-Luukkaisen tutkimus, jossa todetaan, että mikäli opettajan luokkahuoneelliset hallintakeinot eivät ole suunniteltuja ja tarkasti jäsenneiltyjä, saattaa luokkahuoneessa vallita täysi kaaos (Maunula, Granlund & Harju-Luukkainen, 2023). Güncr-Yıldız, Köse ja Akin nimeävät opettajalle viisiportaisen mallin luokkahuoneen hallintaan. Mallin mukaan opettajan tulisi järjestää luokkahuone fyysisesti sopivaksi ja sellaiseksi, joka minimoi mahdolliset aiheutuvat häiriötekijät. Opetuksen tulisi olla opetusstrategioiltaan sellaista, joka tukee oppilaan aktiivista osallistumista. Luokkahuonesäännöt tulisi olla selkeästi nimettyinä ja opettajan tulisi olla aktiivinen palautteenantaja. Näiden lisäksi opettajan tulisi reagoida positiiviseksi koettuun käytökseen aktiivisesti sekä reagoida haastavana tai ongelmallisena koettuun käytökseen johdonmukaisesti. (Güncr-Yıldız ym., 2022.)

Luokkahuoneessa tapahtuva opetus ja opettajan luokkahuoneen hallinta on nähty historiallisesti erillään olevina tekijöinä, mutta kaikki mikä tapahtuu luokkahuoneessa, tulisi nähdä opetuksena. Tämän seurauksena on olennaista keskittyä siihen, että luokkahuoneessa tapahtuva varsinainen opetus ei ainoastaan kehitä oppilaiden akateemisia kykyjä vaan myös edistää luokkahuonekäyttäytymistä. (Martella & Marchand-Martella, 2015.) Vaikka opettajien omia henkilökohtaisia pedagogisia ratkaisuja ja valmiuksia korostetaan, tutkimuksessa on kuitenkin näyttöä siitä, että koko koulun laatu käyttäytymispolitiikka on yksilöiden ratkaisuja tehokkaampi. Tämä pitää sisällään koko koulukulttuurin, johtajuuden, sekä oppilaiden ja opettajien käyttäytymisen. Käytännöllinen viitekehys pyrkii kannustamaan opettajan tukea, oppilaiden vastuullisuutta sekä positiivisten suhteiden kehittymistä koulun suosiman käyttäytymisen, velvollisuuksien, oikeuksien ja asianmukaisten seurausten kautta. (De Nobile, London & El Baba, 2015.) Näin ollen, vaikka opettajan omia henkilökohtaisia valmiuksia korostetaan, korostuu myös koko koulun asema koskien haastavan käytöksen hallintaa ja oppimistuloksia. Koko koulun kattavien toimintamallien on todettu olevan tehokkaita ja mahdollistavan opettajan henkilökohtaisten valmiuksien ja taitojen käytön niille tarkoitettuun päämäärään. (Luiselli, Putnam, Handler & Feinberg, 2005.)

4 Tutkimusongelma

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan luokanopettajaopiskelijoiden määritelmiä haastavasta käytöksestä ja haastavan käytöksen käsittelemisestä opettajankoulutuksessa.

Tutkimuskysymykset ovat rakennettu haastavaa käytöstä kuvaavasti, jotta tieteellisestä kirjallisuudesta ja tämä tutkimuksen aineistoista olisi nostettavissa kattava, mutta selkeä kokonaisuus ajankohtaista tietoa. Tutkimusaiheen ajankohtaisuuden ja yleisyyden takia on hyvä tutkia aihetta molempien tutkimuskysymysten kautta. Tutkimuskysymykset ovat tutkimussuunniltaan erilaiset ja tukevat tutkimuksen aihetta. Opintoja käsittelevä kysymys antaa tutkimukselle mahdollisuuden eri näkemysten huomioimiseen. Tutkimuksen kannalta on tärkeää ottaa huomioon haastateltavien erilaisia henkilökohtaisia käsityksiä, jotta tutkimuskysymys tuottaa laadukasta tietoa.

Tutkimuskysymykset ovat:

1. Miten luokanopettajaopiskelijat kuvailevat haastavaa käytöstä?
2. Millaisia haastavan käytöksen hallinnan valmiuksia opettajankoulutus on antanut opiskelijoiden minäpystyvyyteen?

Ensimmäisen kysymyksen tarkoituksena on selvittää luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisia määritelmiä haastavasta käytöksestä. Haastava käytös on määritelmältään väljä, ja tarkkaa rajattua vastausta ei haeta, vaan juuri haastateltavien puheen kautta tuotettuja käsityksiä haastavasta käytöksestä. Tutkimuskysymyksen tarkoituksena on käsitellä ilmaisuja ja informaatiota, miten opiskelijat luovat sekä määrittelevät haastavaa käytöstä puheissaan. Toinen tutkimuskysymys keskittyy opettajankoulutuksen sisältöön yhdistäen opiskelijoiden henkilökohtaisia minäpystyvyyden kokemuksia. Tarkoituksena on selvittää haastavan käytöksen osallisuutta haastateltavien henkilökohtaisiin valmiuksiin opintoihin sisältyvän teorian ja harjoitteluiden kautta. Valmiudet, ja niiden karttuminen sekä haastavaan käytökseen puuttumisen kuvailu ovat keskiössä. Minäpystyvyys on osana ammatillista kasvua ja kehittyvää ammattitaitoa. Haastavaan käytökseen puuttuminen vaatii minäpystyvyyden kokemuksia, jotka rakentavat jokaiselle henkilökohtaiset valmiudet toimia. Kysymysten muotoilu *miten* ja *millaisia* antavat aineiston analyysissä mahdollisuuksia ilmentää kielellisiä muotoiltutapoja sekä erilaisia sanomisen tyylejä. Kielelliset ilmaisut tuottavat tutkimuksessa merkityssisältöjä ja vastauksia tutkimuskysymyksiin yhdessä aiempien tutkimusten kanssa.

5 Metodi

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää opettajaopiskelijoiden puheissa luotuja diskursseja oppilaan haastavasta käytöksestä. Tutkimus on menetelmältään laadullinen ja toteutettiin syksyn 2024 ja kevään 2025 välillä. Päämääränä toteutukselle on kerätä tietoa opettajankoulutuksen tarjoamasta informaatiosta ja sitä kautta rakentuvista valmiuksista luokanopettajaopiskelijoille. Tutkimuksen tarkoituksen myötä laadullinen tutkimus valikoitui tavaksi selvittää tietoa, kerätä ja analysoida aineistoa. Kvalitatiivinen tutkimus antaa mahdollisuuden tutkittavien menneisyyden ja kehityksen tarkasteluun (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Aiheen valinnan jälkeen haastateltavien ryhmän rajaus oli tietoinen valinta. Rajauksesi valikoitui luokanopettajaopiskelijat, ja otoksen rajauksen myötä oli tutkimuksen suuntana selvittää heidän henkilökohtaisia ajatuksiaan omista valmiuksistaan ja tyytyväisyyttä opettajankoulutukseen. Tämä tutkimus on toteutettu tieteellisen tiedon pohjalta, soveltaen erilaisia malleja toteuttaa tutkimusta. Diskurssianalyyseissä on käytetty Jokisen, Juhilan ja Suonisen (2016) Diskurssianalyysi-kirjassa väljästi määriteltyä käsitystä diskurssianalyyseistä. Heidän mukaansa diskurssianalyyseissä tutkitaan sosiaalisen todellisuuden tuottamista erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä, mitä ilmennetään kielenkäytön ja muun merkitysvälitteisen toiminnan analysoimisen kautta. (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016.)

5.1 Aineistonkeruumenetelmä

Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui puolistrukturoitu yksilöhaastattelu. Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää henkilökohtaisia käsityksiä ja valmiuksia, joten valinta oli selkeä. Ihmisten mielipiteitä, käsityksiä tai uskomuksia tutkittaessa, on luonnollista keskustella tutkittavien ihmisten kanssa (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Keskustelu kasvokkain oli tärkeä osa tutkimusta saatavan aineiston laajuuden ja laadukkuuden kannalta. Haastattelun etuna voidaan pitää ennen kaikkea joustavuutta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Joustavuus tulee ilmi niin haastatteluaikaa sopiessa kuin haastattelutilanteessa. Joustavuus on osana eettisen tutkimuksen tuottamista. Haastattelussa on mahdollisuus toistaa kysymys uudelleen, oikaista mahdollisia väärinkäsityksiä, selventää tuotettujen ilmausten sanamuotoa ja keskustella yhdessä (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Haastattelukysymykset valikoituivat muokkaamisen ja pohdinnan kautta. Haastattelun suunnitteluvaiheessa ei hyödynnetty tutkijoiden omia henkilökohtaisia näkökulmia

ennakkokäsityksinä aiheesta. Haastattelukysymykset muodostettiin kattaviksi mahdollisimman monipuolisen ja kuvaavan aineiston varmistamiseksi. Puolistrukturoidulla haastattelulla voi saada esiin jotain sellaisia lausumia, joita tutkijat eivät ehkä olisi osanneet ja pystyneet ottamaan huomioon laatiessaan valmiita vastausvaihtoehtoja (Puusa, 2020).

Haastattelun etuna oli haastattelutilanteen muokkaamisen mahdollisuus. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli saada vastauksia haastateltavien omin sanoin kertomana, jotta puhuttu todellisuus rakentuisi diskursseina. Puolistrukturoidun haastattelun etuna voidaan pitää sitä, että haastattelijat saavat haastateltavilta näkemyksiä tutkimuksessaan keskeisiin ja ennen haastattelua määriteltyihin aiheisiin kunkin haastateltavan itse sanomana (Puusa, 2020).

Haastattelujen kautta pyritään kokoamaan aineisto, jonka pohjalta voidaan luotettavasti tehdä tutkimusaihetta koskevia päätelmiä (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tutkimuksen tavoitteena on tutkia valittuja tutkimuskysymyksiä haastatteluista saadun aineiston kautta. Osallistujia lähestyttiin viestillä, ja yhteydenoton jälkeen sovittiin yhdessä aika haastattelulle. Osallistujat osallistuivat haastatteluun etä- tai lähihaastatteluna. Etähaastattelussa käytettiin Zoom-virtuaalokokousalustaa, ja tallentamiseen niin Zoomin omaa tallennusta kuin myös puhelimen sanelin-toimintoa. Tallenteet siirrettiin Turun yliopiston Seafire-pilvipalveluun. Haastattelun kestoksi ilmoitettiin noin 45 minuuttia, ja aika riitti jokaisen haastattelun osalta. Haastattelut jaettiin tutkijoiden kesken puoliksi, jotta aikataulut kohtasivat paremmin. Jokaisen haastattelun alussa haastattelijä esitteli itsensä ja tutkimuksen aiheen. Alkuun kuului myös rentoa keskustelua kuulumisista, jotta tilanne ja keskustelu olisi mahdollisimman luontevaa. Ennen haastattelua oli tärkeää mainita vapaaehtoisuudesta, ja mahdollisuudesta vetäytyä pois missä tutkimuksen vaiheessa tahansa. Haastateltavia informoitiin kerättävän aineiston käyttötarkoituksesta, säilytyksestä ja hävittämisestä. Haastattelukysymyksiä ei jaettu etukäteen. Haastattelujen jälkeen nauhoitukset kuunneltiin ja litteroitiin tarkasti viikon kuluessa haastatteluista.

5.2 Osallistujat

Tutkimukseen osallistui kuusi luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimukseen osallistuvien kriteerinä oli luokanopettajan opinto-ohjelma ja vuosikurssi kolmannesta ylöspäin. Osallistujia informoitiin tutkimuksen aiheesta jo ensimmäisessä yhteydenotossa, ja myöhemmin tarkennettiin tutkimuksen luonnetta kutsulla haastatteluun (Liite 2). Kutsulla haastatteluun selvisi haastateltavan henkilökohtaisten valmiuksien tutkiminen, joka mahdollisesti voi nostattaa erilaisia minäpystyyden tunteita ja kokemuksia. Valinta kysyä

ensin kiinnostusta haastatteluun ja sen aiheeseen oli tietoinen toimintamalli. Tärkeää oli haastateltavien kiinnostus aiheeseen ennen virallista haastattelukutsua. Näin ollen varmistettiin osallistujien motivaatio ja vapaaehtoisuus. Tutkimuseettisesti toimittiin oikein, kun haastateltavat saivat tietää haastattelun aiheen etukäteen, koska ihmiset eivät sitoudu tutkimukseen, ellei heille selitetä aihetta ja tutkimuksen luonnetta (Tuomi & Sarajärvi, 2018).

Tässä tutkimuksessa ei eritellä haastateltavia symbolisten tunnisteiden kautta. Toiminnan tarkoituksena on pseudonymisoida haastateltavien henkilöllisyydet, ja tämä luo yksityisyyden suojaa tutkimukseen osallistuneille. Tulososiossa olevat haastattelulainaukset todentavat haastateltavien luomia todellisuuksia, eikä silloin ole tutkimuksen tavoitteiden täyttymisen takia tarpeellista eritellä haastateltavien vastauksia toisistaan. Tutkimuksen aihe on henkilökohtaisen minäpystyvyyden kokemukset, ja rakentuneiden käsitysten selvittäminen, joten on tärkeää rajata haastateltavista saatavaa informaatiota. Koska tutkimuksessa käsitellään henkilökohtaisia teemoja, on merkityksellistä pitää yllä anonymiteettiä. Tämän toiminnan tarkoituksena on arvostaa tutkimukseen osallistuneita ja heidän puheissaan luomia todellisuuksia.

5.3 Aineiston analyysi

Haastatteluista saatu aineisto analysoitiin laadullisen tutkimuksen menetelmiä käyttäen. Menetelmäksi valikoitui diskurssianalyysi, koska haastatteluissa todeksi luotujen diskurssien kirjoittaminen oli haastateltavien määrän kanssa ideaali ja toteuttavissa laadukkaasti. Diskurssien tarkoituksena ei ole ainoastaan kuvata todellisuutta, vaan ne sekä luokittelevat erilaisia ilmiöitä että niiden tarkastelunäkökulmia (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tässä tutkimuksessa diskurssina on oppilaan haastava käytös luokkahuonetilanteessa. Diskurssilla tarkoitetaan esimerkiksi ryhmää lausumia, joiden avulla representoidaan tietoa. Diskurssien avulla luodaan ja avataan käsityksiä siitä, millainen jokin asia on. (Siltaoja & Sorsa, 2020.) Aineiston luokittelu on osa analyysia, ja sen myötä pystytään vertailemaan haastatteluaineistosta saatuja informaatioita ja kielellisiä ilmauksia toisiinsa. Kielelliset ilmaukset ovat osana haastattelututkimusta ja niiden välisiä yhteyksiä sekä luomia todellisuuksia tutkitaan diskurssianalyysin avulla. Tässä tutkimuksessa tarkoituksena on luoda yksinkertaistavien kuvausten tilalle selitysvoimaisempia kuvauksia siitä, miten sosiaalista todellisuutta rakennetaan ja miten se on jo rakentunut tutkimusaiheen ympärille (Jokinen ym., 2016).

Diskurssit nähdään sosiaaliin ja yhteiskunnallisiin konteksteihin juurtuneina tekstuaalisina kokonaisuuksina ja olennaisena osana sosiokulttuurisina käytäntöjä (Siltaoja & Sorsa, 2020). Haastavan käytöksen diskurssien tunnistamisen jälkeen tärkeää on pyrkiä analysoimaan, millaista sosiaalista todellisuutta diskurssien avulla tuotetaan tai ylläpidetään.

Luokanopettajaopiskelijat tuottavat todellisuutta puheillaan, ja niistä tutkijat luovat merkityssystemeja. Tutkimuksessa käytetään merkityssystemeja, minän merkitystä ja subjektipositiota diskurssien tieteellisenä pohjana. Merkityssystemit eivät kumpua sattumanvaraisesti haastateltavien ajatuksista ja kokemuksista, vaan rakentuvat osana erilaisia sosiaalisia käytäntöjä (Jokinen ym., 2016). Tutkimuksessa sosiaaliset käytännöt ovat osana haastavan käytöksen kontekstia, kuten esimerkiksi opettajankoulutukseen liittyvät erilaiset tilanteet. Minän merkitys rakentuu joustavuudesta ja muuntuvuudesta eri konteksteissa sekä sosiaalisissa käytännöissä, joissa yksilölle voi rakentua eri toiminnallisissa positioissa realisoituva minä (Jokinen ym., 2016). Luokanopettajaopiskelijat luovat puheillaan minän merkityksen erilaisia ilmentymiä. Subjektipositio liittyy tilanteiden analysointiin ja niissä esiintyviin toiminnan rajoituksiin ja vaihteluihin (Jokinen ym., 2016). Tässä tutkimuksessa kuvataan subjektiposition kautta jokaisen haastateltavan toimintaa erilaisista positioista käsin ja sitä todellisuutta ilmennetään diskursseissa.

Diskurssianalyysiä luonnehditaan viitekehyyksi, joka sisältää oletuksen keskenään kilpailevista merkityssystemeista ja kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta (Jokinen ym., 2016). Tässä tutkimuksessa keskitytään ja ollaan kiinnostuneita siitä, miten tutkimusaiheesta sanotaan ja millaiseksi se silloin haastavan käytöksen ilmiön tuottaa (Siltaoja & Sorsa, 2020). Tutkimusmenetelmänä diskurssianalyysin käyttö mahdollistaa kielen merkityksen tutkimisen. Haastattelulle on tunnusomaista kielen keskeinen merkitys (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Voidaan todeta, että haastattelu aineistonkeruumenetelmänä ja diskurssianalyysi aineiston analyysimenetelmänä sopivat yhteen ja tukevat tutkijoita tutkimuksen tavoitteessa. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa diskurssit ovat kuitenkin tutkijoiden tulkinnan tuloksia, ne ovat moniselitteisiä ja avoimia erilaisille tulkinnoille (Jokinen ym., 2016).

Hirsjärvi ja Hurme (2022) ovat kokoavasti ja omia havaintojansa yhdistellen luoneet diskurssianalyysin vaiheet listaukseksi. Tässä tutkimuksessa noudatettiin heidän listaustansa diskurssianalyysin kirjoittamisessa. Nauhoitusten kuunteluiden, litteroinnin ja tekstien lukemisen jälkeen etsittiin mieleenjohtumia, eroja sekä yhtäläisyyksiä. Alustavien

luokittelujen jälkeen etsittiin miten puhujat käyttävät noita repertoaareja ja millaisia seurauksia niiden repertoaarien käytöllä voisi olla. Tämän jälkeen kirjoitettiin alustavia analyysyjä kriittisesti, vertailtiin eri haastatteluotteita yksityiskohtaisesti, ja otettiin huomioon vastaesimerkit. Lopuksi kirjoitettiin lopullinen versio puhutuista diskursseista. (Hirsjärvi & Hurme, 2022.)

Diskurssit luotiin luokittelujen kautta. Litterointien jälkeen diskursiiviset piirteet nousivat esille aineistosta. Diskurssien luonti vaati tietämystä diskurssianalyysin kirjallisuudesta sekä jatkuvaa pohdintaa litterointeja luettaessa. Haastatteluaineiston lukeminen ja lainausten pohdinta loi mahdollisuuden käyttää aineistoa diskurssien luomiseen. Haastatteluista saatua aineistoa oli mahdollista käyttää laajasti kaikkiin diskursseihin. Aineistonanalyysimenetelmän hyvänä puolena voi pitää sitä, että haastattelunaineistoa voi käyttää ja yhdistellä moneen eri tutkimuksen diskurssiin. Merkityssystemien luonti haastattelukysymysten ja aineiston välillä tapahtui listaamalla konkreettisia asioita, jotka puhuttuna todellisuutena luovat diskursseja tutkimusaiheesta. Selkeän diskursiivisen teeman muodosti haastavan käytöksen määritelmä, joka liittyy haastateltavien kielenkäyttöön eri tilanteita kuvaten, ja sitä kautta merkityssysteemeihin, joita he tuottavat.

Keinojen diskurssi keskittyy tilanteisiin liittyvään toimintaan, ja näin ollen se liitettiin osaksi sosiaalisia käytäntöjä. Keinodiskurssissa käsitellään sosiaalisissa tilanteissa toimivia ratkaisuja. Luokittelussa pyrittiin korostamaan haastateltavan monia eri konteksteja, joista muotoutui ammattitaidon diskurssi. Ammattitaidon diskurssi muodostaa myös subjektiposition, joka kuvastaa toimijan aseman vaihteluita. Usein kouluissa opettaja ottaa positionsa annettuna; opettaja tenttaa ja oppilas vastaa (Jokinen ym., 2016). Ammattitaidon diskurssissa positiot ovat koulutuksessa saatuja tai itse hankittuja työtehtäviä kasvatusalalla. Minän merkitys korostuu ammattitaidodiskurssissa. Se kuvastaa haastateltavan monimuotoisuuden kokemuksia eri konteksteissa. Viimeisessä diskurssissa käsitellään minäpystyvyyttä luokanopettajaopiskelijoiden puheissa tuottamien todellisuuksien kautta. Väljä teoreettinen viitekehys diskurssianalyysissä antoi mahdollisuuden määrittellä diskurssit tutkimukseen sopivalla tavalla, joka vastaa tutkimuskysymyksiin. Vaikka diskurssit ovat rajattuja, on niiden sisällä ristiriitaisia kuvauksia, ja jokaiselle toimijalle yhden ja yhtenäisen minän sijasta eri konteksteissa toteutuvia todellisuuksia. Lisäksi ammattitaidon diskurssi ja minäpystyvyys kattavat samoja asioita, mutta niiden näkökulmat ovat erilaisia.

Minäpystyvyyden diskurssissa painotetaan haastateltavien omaa kokemusta valmiuksista, ja ammattitaidon diskurssissa eri positioita.

5.4 Eettisyys ja luotettavuus

Turun yliopiston keskeisenä tavoitteena on tehdä eettisesti kestävä tutkimusta, johon sisältyy tiedeyhteisön hyväksymät toimintatavat ja yhteiset periaatteet. Turun yliopiston tutkimuseettiset linjaukset ilmaisevat tarpeen kunnioittaa tutkittavien henkilöiden ihmisarvoa ja ihmisyyteen liittyviä oikeuksia, kuten yksityisyyttä (Turun yliopisto). Turun yliopiston eettisten periaatteiden lisäksi tutkimus on suoritettu Tutkimuseettisen neuvottelukunnan TENK:n hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti. Hyvän tieteellisen käytännön perusteet pohjautuvat eurooppalaiseen tutkimuseettiseen ohjeistukseen. Hyvän tieteellisen käytännön peruseriaatteina pidetään: luotettavuutta, rehellisyyttä, arvostusta ja vastuunkantoa. (TENK, 2024.)

Eettisyyden perustana tässä tutkimuksessa on, että haastateltava on antanut suostumuksensa asianmukaisen informaation perusteella (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Tätä tutkimusta varten haastateltavat ovat antaneet suostumuksensa informaatiokirjeen eli Kutsu haastatteluun (Liite 2) pohjalta. Lisäksi vapaaehtoisuus ja täysi-ikäisyys täytyvät jokaisen haastateltavan kohdalla. Täysi-ikäisyyttä voi pitää eettisyyden rajana, koska oletettavasti jokainen täysi-ikäinen on kykeneväinen tekemään omia päätöksiä ja oman osallisuuden arviointia tutkimukseen osallistumisesta. Mahdollisuus keskeyttää osallistuminen missä vain tutkimuksen vaiheessa, kerrottiin niin haastattelukutsussa kuin ennen haastattelua. Tutkimushaastattelun tarkat tiedot - yksilöhaastattelu, tutkimusaihe ja tutkimuseettiset periaatteet – tulivat haastateltaville etukäteen tiedoksi ennen varsinaista suostumusta haastatteluun. Tietosuojalomake annettiin haastateltaville ennen haastattelua, ja se loi varmempaa ymmärrystä tietosuojasta tässä tutkimuksessa.

Tärkeimpinä eettisinä periaatteina ihmisiin kohdistuvissa tutkimuksissa pidetään informointiin perustuvaa suostumusta, mahdollisten seurausten läpikäyntiä, yhteistä luottamuksellisuutta, ja haastateltavien yksityisyyden säilyttämistä (Hirsjärvi & Hurme, 2022). Luottamuksellisuus täyttyy tässä tutkimuksessa pseudonymisoinnin kautta, koska haastateltavia ei eritelty tutkimustuloksissa, tai nimetty haastattelulainauksissa. Luottamuksellisuutta tukee haastateltavien henkilöllisyyksien salaaminen toisiltaan, ainoastaan haastattelijat tietävät, keitä on haastateltu tätä tutkimusta varten. Yksityisyys ja

luottamuksellisuus toteutuivat koko tutkimusprosessin ajan, ja lopullisesta tutkimusjulkaisusta ei voi tunnistaa haastateltavien henkilöllisyyttä.

Haastatteluista tallennetut äänitiedostot säilytettiin tietoturvalisessa SeaFile-palvelussa, ja tiedostot tuhottiin heti litteroinnin jälkeen. Lisäksi kaikki tutkimukseen liittyvät tekstitiedostot säilytettiin myös Turun yliopiston SeaFile-palvelussa. Litteroinnissa on noudatettu tarkasti haastateltavien sanallisia lausumia, eikä sanomaa tai sanamuotoja ole muutettu.

Tutkimustulosten raportoinnissa noudatettiin eettisiä periaatteita, jotta itse tutkimukseen osallistuville ei koituisi haittaa tutkimuksen julkaisun jälkeen. Litterointitiedostot tuhottiin tutkielman valmistuttua. Tässä tutkimuksessa tutkimusmenetelmänä toimii laadullinen tutkimus, ja aineiston keruumenetelmänä yksilöhaastattelu. Tutkimuksen kautta saadun aineiston hankkiminen ja analysointi on suoritettu eettisesti kestävän tutkimustoiminnan kautta.

Haastattelun metodinen etu on se, että tarkoituksenmukaisen ja harkinnanvaraisen näytteen takaamiseksi voidaan haastatteluun valita henkilöitä, joilla tiedetään olevan kokemusta tai tietoa tutkittavasta ilmiöstä (Puusa, 2020). Tutkimuksen luotettavuus täyttyy, koska haastattelun kohderyhmäksi määräytyi luokanopettajaopiskelijat ja tutkimusaiheeksi heidän käsityksensä haastavasta käytöksestä. Näin ollen haastattelun avulla tutkittiin haastateltavien sen hetkistä käsitystä, tiedon määrää ja mielipiteitä tutkimusaiheen näkyvyydestä opettajankoulutuksessa. Tässä tutkimuksessa eettisyys ja luotettavuus liittyivät tärkeänä osana haastateltavien ihmisyyden ja oikeuksien suojeluun sekä heidän puheidensa analysoinnin luotettavuuteen.

6 Luokanopettajaopiskelijoiden tuottamat diskurssit

Diskurssikontekstina voidaan pitää jokaisen haastateltavan henkilökohtaista minäpystyvyyden kokemusta opintojen tämänhetkisessä vaiheessa. Minäpystyvyyteen vaikuttavat myös opintojen ulkopuoliset tekijät ja kohdatut tilanteet. Rauman opettajankoulutuksen yhteisöllisessä kontekstissa haastattelutilanteet loivat rikkaan aineiston, jota voidaan pitää haastatteluaineiston ominaisuutena ja vahvuutena. Vuorovaikutuksellisuus ja yhteisöllinen konteksti voidaan käsittää arvokkaana tulosten näkökulmasta.

Haastatteluiden myötä tehdyissä litterointien analysoinnissa painoutuivat neljä merkityssisältöä: haastavan käytöksen määritelmä, ammattitaito, keinot puuttua ja valmiudet. Valmiudet muuttuivat tutkimusprosessin aikana muotoon minäpystyvyys. Haastavan käytöksen määritelmädiskurssi luo merkityssysteemin, joka jatkuvasti rakentuvana ja jo olemassa olevien käsitteellistämisen tapoja uusintavana luo prosessin haastateltavien antamista määritelmistä. Vakiintuneet käsitykset, mutta samalla mahdollisuus rikkoa totuttuja tapoja ja lausumia antavat merkityksiä määritelmälle. Ammattitaito on osa subjektipositiota, joka rakentuu monessa eri sosiaalisten käytäntöjen konteksteissa.

Joustavuus ja muuntuvuus minän merkityksen sekä subjektiposition kautta antavat haastateltavalle mahdollisuuden liikkua eri positioiden välillä ja luoda eri minää erilaisissa konteksteissa. Keinojen diskurssi muodostaa eri sosiaalisten käytäntöjen kautta opittuja toimintamalleja, ja niiden puhuttuja merkityksiä. Minäpystyvyys kattaa henkilökohtaisia eroja ja yhtäläisyyksiä haastateltavien valmiuksissa. Merkityssysteemit eivät esiinny tulososiossa selkeinä rajattuina kokonaisuuksina, vaan diskurssit ovat päällekkäisiä kokonaisuuksia. Tulososiossa tarkastellaan säännönmukaisuuksia merkityssysteemien ja diskurssien osalta, tarkoituksena on eritellä kielenkäytönalueita eri ilmiöistä käsin.

6.1 Haastavan käytöksen määritelmä

Haastavan käytöksen määritelmädiskurssi rakentuu koulukontekstissa monitulkintaisena kokonaisuutena ilman yksiselitteistä määritelmää. Diskurssissa luokanopettajaopiskelijoiden puheet muodostavat käsityksen haastavan käytöksen määritelmästä opetusta ja oppimista häiritsevänä, mutta samalla myös merkinä oppilaan sisäisestä pahoinvoinnista. Haastava käytös ei ole terminä yksiselitteinen, vaan jokaisen opettajaopiskelijan omien kokemusten ja

mielipiteiden heijastuma todellisuudesta. Haastava käytös rakentuu diskurssin muovanneissa puheissa käytökseksi, joka vaarantaa opetuksen tai oppimisen.

“Jos vaikka joku oppilas riehuu tai pitää meteliä tai vaikka kuiskii niin sellaista. Kaikki semmonen mikä häiritsee opettamista ja muiden oppilaiden oppimista.”

“Sellasena mikä häiritsee ainakin opettajan työtä tai sitten niinko muitten oppilaiden keskittymistä tai omaa työskentelyä.”

”Haastavan käytöksen määritelmä: ylivilkas, opetuksen keskeytys, auktoriteettivastaista käytöstä.”

Diskurssissa korostuu opettajan valtasuhde oppilaisiin. Oletetaan, että opettajalla tulisi olla auktoriteettiasema ja näin ollen auktoriteetin vastainen käytös on haastavaa käytöstä. Opettajan sanat tulee uskoa, käskyjä noudattaa ja opettajaa tulee arvostaa. Haastavasta käytöksestä puhuttaessa, opettajan työn keskeytys tai opetuksen häirintä ilmenee puheessa lähes poikkeuksetta ensimmäisenä. Opettajan auktoriteettinen valtasuhde oppilaaseen ja sen häirintä korostuvat vastausjärjestyksen perusteella. Näin ollen opettaja kokee oman työnsä katkeamattomuuden tärkeänä ja asiana, jota oppilaiden tulisi kunnioittaa. Opettajan tietynlainen auktoriteetti ja identiteetti omasta johtajuudesta kärsii häiriötekijöiden myötä. Haastavasta käytöksestä puhuttaessa sana *häirintä* korostuu usein. Sanavalinta kuvaa jotakin sellaista, joka koetaan häiritsevänä omaa itseä kohtaan. Kuitenkin häiritsevänä pidetyt tekijät voivat erota opettajaopiskelijoiden kohdalla huomattavasti.

”Haastava käytös on ainakin sellasta tosi vahvaa omaehtoisuutta. Sellainen, että lapsella on niin vahva se omaehtoisuus, hän ei tee ohjeiden mukaisesti, hän ei halua tehdä ja hän ei halua kuunnella jatkuvia ohjeita tai torumista.”

“Se, että ei arvosteta nimenomaan sitä opettajaa ja mitä se sanoo, ollaan välinpitämättömiä sitä kohtaan.”

Oppilaan omaehtoisuus korostuu puheessa haastavan käytöksen määritelmästä. Opettajan käskyjen noudattamattomuus tai ohjeiden kuuntelun laiminlyönti kuvataan haasteellisena. Oppilaasta kumpuava omaehtoisuus saattaa näkyä opettajalle haasteellisena, sillä oppilas

haluaa itse määrittää oman toimellisuuden taikka toimettomuuden. Oppilaan ulkoisen motivaation puute voi itsessään aiheuttaa haasteellista käytöstä. Kuitenkin opettajalle tämä näkyy auktoriteetin laiminlyöntinä, sillä opettajan tekemää työtä häiritään.

”No ehkä sellasta, että joku yksittäinen tai muutamat oppilaat niinku häiritsee sitä opetusta ja muiden oppimista. Sillain, että ei pysty vaikka oleen paikoillaan tai mölisee ja hölisee siellä jotakin. Ja sitten toinen ehkä semmoinen, että jos ei suostu tekemään tehtäviä tai ettei niinku oikein saa innostettua sitä oppilasta.”

Vaikka oppilaan innostaminen mainitaan usein vasta sivulauseessa, on sen merkitys kuitenkin olennainen koskien oppilaan omaehtoisuutta ja ulkoista motivaatiota. Puheessa motivointia ei käsitellä suoranaisesti haasteellisena, mutta sen mahdolliset seuraukset korostuvat. Vastausten perusteella motivaatiota ei pidetä haasteellisena, mutta sen puuttumisen seurauksia ei kuitenkaan yhdistetä itse käytökseen. Puheet muovaavat käsitystä, jonka perusteella oppilaan motivaation puuttuessa, on haasteellisen käytöksen mahdollisuus todennäköisempi, sillä oppija hakee kiinnostuksen kohteen muualta. Kiinnostuksen kohteeksi saattaa muotoutua luokkalaisille juttelu tai opettajalle huutelu, jotka koetaan häiritsevinä opetusta kohtaan. Opettajaopiskelijat eivät kuitenkaan vastauksissaan juuri reflektoi omaa rooliaan motivaation kannalta, vaikka myös opettajan toimintatavoilla on vastausten perusteella suuri vaikutus käytökseen. Voidaan päätellä, että opettajaopiskelijat eivät koe motivoinnin merkitystä suhteessa haastavaan käytökseen olennaisena, vaikka sen puutoksen seuraukset ilmenevät puheessa toistuvasti.

”Et jos oppilaalla on paha olla vaik henkisesti niin voi sitten seurata haasteellista käytöstä. Eikä välttämättä, et häiritse tuntia, sekin voi olla haastavaa käytöstä että ei esimerkiksi kiinnosta mikään, ei halua tehdä mitään, mikään ei huvita, niin sellainenkin voi olla jossain tilanteessa tosi vaikeeta.”

”Haastava käytös voi olla sellaista, mikä voi häiritä vaan sitä yhtä oppilasta.”

Haastavan käytöksen käsityksen diskurssissa määritelmänä haastavalle käytökselle korostuu puheessa opetuksen ja oppimisen häirintä. Tästä huolimatta kumpikaan mainituista piirteistä ei poissulje toistaan, eikä oppiminen ole varmaa, vaikka opetus tapahtuisi ilman häiriötekijöitä. Vaikka luokanopettajaopiskelijoiden puheiden kautta kuvatussa

todellisuudessa korostuu opetuksen aikana olevat häiriötekijät, myös häiritsemättömät tekijät mainitaan haasteellisiksi. Näin ollen ei ole selvää, että haastava käytös olisi aina vain opetusta häiritsevää käytöstä. Keskusteluissa mainitaan, että haastava käytös saattaa olla vain yhtä oppilasta koskevaa, joka ei vaikuta muihin oppijoihin. Haasteellisena voidaan kokea motivaationpuutteen lisäksi myös välillisesti oppilaan sisäinen huonovointisuus. Haastateltavien puheiden perusteella haastava käytös rakentuu pääosin oppimista ja opetusta häiritsevänä toimintana. Lisäksi oppilaan sisäisestä pahoinvoinnista ja motivaation puutteesta kumpuava käytös kuvataan haasteellisena. Vaikka vastauksissa korostuu opettajan työn häirintä, mainitaan myös yhtä oppilasta koskeva käytös haasteelliseksi. Näin ollen ei ole selvää, että haastava käytös olisi vain ulospäin havaittavaa toimintaa. Jokainen käytöksen osa-alue, joka näin ollen vaarantaa oppimisen on haastavaa, ei ainoastaan opettajan ja työrauhan häirintä.

6.2 Ammattitaito

Ammattitaidon diskurssi rakentuu luokanopettajaopiskelijoiden aiemmista kokemuksista haastavan käytöksen parissa. Subjektiposition käsite sopii juuri tähän diskurssiin, jossa tarkastellaan saman toimijan aseman vaihteluita. Haastateltavat loivat merkityksiä ammattitaitojensa kehittämiseen opettajankoulutuksen, harjoitteluiden sekä oma-aloitteellisen sijaistamisen tai muiden töiden kautta. Haastavaa käytöstä kohdataan ja käsitellään eri tavoin, riippuen kontekstista ja haastateltavien opintojen vaiheesta. Normaalikoulun helppouden diskurssia ylläpidetään tuottamalla ilmauksia kuten *päässyt helpolla, on helpompi tai pilvilinna*. Ilmauksilla representoidaan Normaalikoulun resurssien paljoutta ja haastavan käytöksen vähyyttä. Erottelu Normaalikoulun ja sijaistamiseen tai tulevan työn välillä nousevat esille haastateltavien vastauksissa. Helppouden diskurssi ylläpitää ajatusta tulevan työn vaikeudesta ja jatkuvan haastavan käytöksen kohtaamisesta.

“Ehkä sillä tavalla on käsitelty, mutta mä koen, että olen päässyt jotenkin tosi helpolla harjoitteluluokkien suhteen. Riippuu paljon harkkaluokasta ja siitä eri opettajien tarjoamasta ohjauksesta tietysti myös. Kaikki on yksilöitä, niin vaikka heivät on koulutettu siihen Norssissa, niin kaikilta tulee vähän omanlaisia juttuja, kun ne tuntee oman ryhmänsä, mut on omia persoonia.”

”Siis Norssi on paljon helpompi koulu olla opettamassa tai sijaistamassa tai harkassa. Ne oppilaat on tottunut siihen, että siellä on niitä harjoittelijoita ja niiden omat

opettajat on siellä jatkuvasti seuraamassa niitä tunteja. Ne ei senkään takia niin paljon häiritse sitä tuntia.”

“Onhan toi Norssikin sellainen pilvilinna, meilläkin oli ekassa harkassa vaan se yksi oppilas, joka oli vaikea heittomerkeillä sanottuna.”

Harjoitteluiden vertailu puheissa luo diskurssia Normaalikoulussa ja muualla suoritettavien harjoittelujen välille. Haastavan käytöksen kohtaamista ja keinoja siihen puuttumiseen nostetaan esille enemmän muista harjoiteluista puhuttaessa. Muualla oppimiselle annetaan enemmän merkitystä puheessa kuin Normaalikoulussa suoritettavista harjoiteluista puhuttaessa. Diskursiivisia ilmauksia luovat vertailusana *enemmän*, joka kuvaa haastavan käytöksen kohtaamisen olevan yleisempää muualla kuin Normaalikoulussa opettaessa. Suoranainen toteamus siitä, kuinka oppiminen haastavasta käytöksestä luokanopettajaharjoiteluissa on jäänyt kokematta, luo merkityksen, ettei haastavaa käytöstä ole kohdattu kuin vasta sivuaineharjoittelussa.

“Neljännen vuoden harjoittelussa tuli ehkä vähän enemmän, eli enempi sitä arkee mukana, oli opettajanhuoneessa ja kuuli niitä juttuja.”

“No sitten kohtasin siellä kentällä harjoittelussa enemmän haastavaa käytöstä kuin Norssissa olen kohdannut.”

”Sivuaineharkoissa on oppinut, luokanopettajaharkoissa ei.”

Ilmaukset *enemmän* ja *paremmin* kuvaavat sijaisuuksien merkitystä haastavan käytöksen kohtaamisessa ja oman ammattitaidon kehittymisen alustana. Muita kasvatusalaan liittyviä töitä pidetään merkittävänä pohjana ammattitaidon kehittymiseen. Sijaisuuksista puhuttaessa rakennetaan diskurssia oman toiminnan tarpeellisuudesta, ja erilaisten tilanteiden kohtaamisen mahdollisuuksista. Työelämän tilanteet ajatellaan lähtökohtaisesti opettavan enemmän, ja sitä kautta antavan valmiuksia sekä keinoja tulevaan ammattiin.

“Esimerkiksi noi harjoittelut, niin kyl se sitten ku menee sijaiseks niin kyl se opettaa huomattavasti enemmän erilaisia tilanteita.”

“Haastavaan käytökseen oon päässy paremmin kiinni, kun on ollu sijaistamassa. Nimenomaan kun oot yksin siellä luokassa, eikä siellä oo ketään ohjaavaa opettajaa siinä tai ees ohjaajaa, joka tuntis ne lapset.”

”Sijaisuuksista saanut konkreettisia tapoja ja oppinut käytännön ohjeista.”

”Töistä se on niinku suoraan tuolta työelämästä kyllä tullut, että tota on sekä opetusalaalta duuneja, että tuolta lastensuojelun puolesta niin siellä on eri näköisiä koulutuksia.”

Ammattitaidon kehitykseen sisältyy vahvasti opettajankoulutus. Opettajankoulutuksesta rakennetaan diskurssia, jonka mukaan opinnoista on saanut varsin vähän tapoja puuttua ja mahdollisuuksia keskustella aiheesta. Eri oppiaineiden kohdalla on saatettu *ohimennen* mainita erilaisia toimintatapoja. Teoreettista osaamista mainitaan vastauksissa, mikä luo diskurssin opettajankoulutuksen antamista valmiuksista vain teorian pohjalta. Vastaukset ilmentävät aiheesta puhumattomuuden diskurssia opettajankoulutuksessa. Diskurssiin liittyy aiheen puhumattomuus tai rajattu tutustuminen, mikä antaa puhutun kielen kautta merkityksen opettajankoulutuksen ja haastavan käytöksen käsittelyn kohtaamattomuudesta.

“Ehkä sellaista vähänniinko tietämystä, teoreettista tietämystä, tavallaan sellaista millaisia palveluja on käytettävissä, esimerkiks on vaikka koulukuraattoria, psykologit ja mitä kuuluu heidän työnkuvaan. Sellaseen moniammatilliseen yhteistyöhön ollaan tutustuttu - - kyllä siitä tietoiseksi täällä tulee, mutta käytäntö opettaa.”

“Yllättävän vähän on kyllä tullut, enemmän on keskitytty kaikkiin teorioihin tai sitten ylipäättään aineenhallintaosaamiseen. Tavallaan harkkojen kautta, mutta aika heikoksi on anti kuitenkin jäänyt.”

”Ei tarjoa tapoja puuttua, muutakun mitä jollain kursseilla hiukan mainitaan ohimennen jotain, että sun täytyy keskeyttää jos on vaikka oppilailta muita häiritsevää keskustelu. Kutsuu oppilaita nimellä, se on sellanen tärkeä.”

“Kauheestihan siitä haastavasta käytöksestä ei puhuta. Ainoastaan liikkatunneilla, mistä te ette kyllä kysynyt mutta siel on puhuttu, että jos joku sählää jonku pallon kans

tai jotain, ei pysy paikallaan, eikä jaksa keskittyä, metelöi tai riehuu ni sellaseks sitä on siellä kuvattu.”

Haastateltavien puheiden merkitykset luovat diskurssia, jonka mukaan opettajankoulutuksessa ei käsitellä haastavaa käytöstä, ja sen myötä opettajankoulutuksen kehittämisen diskurssi on monimuotoinen kokonaisuus. Oman opettajuuden tasot, opintojen tilanne ja työelämän kokemukset kohtaavat tässä diskurssissa. Luokanopettajaopiskelijat luovat puheillaan ajatusta siitä, miten opettajankoulutus voisi tukea tulevaisuuden työssä. Tukea haastavan käytöksen kohtaamiseen ja oman ammattitaidon kehittämiseen tarvitaan niin henkilökohtaisesti haastateltavalle kuin kanssaopiskelijoille. Konkretian tarve muotoutuu vastauksista, ja sitä ilmentetään toiveena aktiivisesta tekemisestä ja valmiista toimintamalleista.

“Mun mielestä vois olla huomattavasti enemmän, kun on niin yleistä. Viel eritoten sellaista, et jos on vaikka fyysistä, niin miten sellaisissa tilanteissa sitten toimii.”

“Semmosia ehkä, että tässä on tällainen spesifi tilanne johon voit puuttua tällaisella spesifillä tavalla niin sit sä voit tehdä näin. Että estät sen ettei lapsi pääse riehumään tai näin pois päin. Itte sen on tuolla harkassa nähny sitten että mitkä vois olla niitä toimivia keinoja.”

”No mulle ainakin itselle semmoinen konkretia olisi parempi, että sitten lukemalla ne saattaa ehkä unohtuakin nopeammin kuin sitten jos on jo semmoinen konkreettinen. Vierailukäyntejä, keinojen käsittely, joku kentän ihminen tulisi kertomaan. Informaatio tarvitsisi.”

“Ihan oma kurssi sitä varten. Mieluiten maisteriopintojen puolelle. Ne saattaa sitten vielä muistaakin sitten kun valmistuu. Vois olla pieniä osiakin jossain vaikka ekan harkan luennoissa. Kuitenkin mennään ekaa kertaa opettamaan, ihan jostain perus luokanhallintakeinoista. Tänne tulee kuitenkin paljon jengiä, jotka ei oo ikinä käyny sijaistamassa yhtäkään päivää.”

Vastauksessa tuotetaan tulkintaa siitä, kuinka opettajankoulutus voisi valmistaa paremmin työelämään, mutta samalla haastateltava ymmärtää jo saadut teoreettiseen tietoon pohjautuvat valmiudet. Haastateltavan puhe rakentaa diskurssia, jossa huomioidaan aiheen moninaisuus ja

käsittelyn haastavuus toteuttaa opettajankoulutuksen resurssien rajoissa. Toive parannuksista ja samalla tyytyväisyys tämänhetkisestä sisältyvät molemmat samassa vastauksessa tuotettuun todellisuuteen. Diskurssia luo vastakkainasettelu siitä, kuinka teoriaa tulee käsiteltyä riittävästi – ainakin sen verran kuin tarvitsee – kuitenkin sitä voisi aina lisätä.

“Pitäs ehkä olla harjotteluja enemmän, mitkä suoritetaan jossakin muualla ku Norssissa. Vois olla vaikka erityisluokassa olevaa harjottelua, vaikka ei me olla erityisluokanopettajia. Emmä oikeen tiiä, kun teoriaa tulee ihan hyvin, tai ehkä sen verran mitä sitä tarvii tulla. Ainahan voi lisätä, käytäntöpuoli ois sitä mitä tarvis saada enemmän.”

6.3 Keinot puuttua haastavaan käytökseen

Reagointi haastavaan käytökseen korostuu luokanopettajaopiskelijoiden puheessa. Toistuvaa vastauksissa on aktiivinen toiminta opettajana, joka usein tarkoittaa oppilaalle huomauttamista. Tarve reagoida ilmenee vastausten sanamuodoista ja kuvattujen tilanteiden kautta. Huomauttaminen toistuu jokaisessa vastauksessa keinona puuttua haastavaan käytökseen ja sen aiheuttamaan tilanteeseen luokkahuoneessa. Puhuttu kieli kuvastaa luokanopettajaopiskelijan keinoja ja halua puuttua haastavaan käytökseen koulun arjen sekä opetuksen onnistumisen vuoksi. Oppilasta pyritään auttamaan haastavasta käytöksestä pois joko yhdessä opettajan tuen kanssa tai ohjaamalla huomautuksin. Tilanteiden yksilöllisyys tunnistetaan haastavan käytökseen puuttumisessa, ja sitä kautta diskurssit luokanopettajaopiskelijoihin keinoihin puuttua ovat moninaisia ja jokaisen haastateltavan omaan ammattitaitoon ja näkemykseen liittyviä.

“Huomauttamalla ainakin, ja jos joku oikeesti häirittee tai oppilaalla menee keskittyminen tai mua oikeesti haittaa se niin helpoin on se, että tietää sen oppilaan nimen.”

”No kaikkiin toimii aika lailla sama niinku rutiini, mitä mä kuvittelisin, että voisin käyttää. Esimerkiksi on se huomauttaminen aina heti ensimmäisestä, sitten riippuen tietenkin luokasta ja minkä ikäisiä ne on, niin onko siinä huomauttamisessa joku että ensimmäiset varoitus, toisesta otetaan joku isompi askel, ja kolmannesta sitten vaikka puhuttelu tai joku muu.”

”Jotain pientä tunnin aikana olevaa häirintää tai muuta, niin menee helposti ohi sillä, ettei anna niille mitään huomiota. Tai sitten kattoo sitä oppilasta vaan vähän pidempään, jos se sitten jatkuu niin sitten voi huomauttaa.”

”No ehkä se että se on tosi yksilöllistä mikä sitten millekin oppilaalle toimii. Eihän kaikille ne samat keinot tietenkään toimi, että riippuu tosi paljon siitä yksilöstä, osalle riittää ihan semmoinen muutama huomautuskin niin saattaa olla sillä ohi”

Keinoihin puuttua haastavaan käytökseen vaikuttavat näkemys haastavan käytöksen ilmenemisen mahdollisuuksista koulun arjessa. Tutkimuksessa käsitellään luokkahuoneessa tapahtuvaa haastavaa käytöstä, minkä takia keinoista rakentunut diskurssi kuvaa opettamiseen liittyvää toimintaa. Oma toiminta opettajana vaikuttaa haastavaan käytökseen ja sen diskurssia rakennetaan haastateltavien vastauksissa. Diskurssin ympärille representoidaan tärkeänä opettajan toiminta niin ennen ja jälkeen oppitunnin kuin myös oppitunnin aikana. Haastavan käytöksen mahdollisuudet niin oppilaan tilanteen takia kuin opettajan toiminnan vaikutuksesta lukeutuvat diskurssiin. Mahdollisuudet haastavan käytöksen vähentämiseksi nostetaan esille oppituntien suunnittelun ja jatkuvan sekä aktiivisen toiminnan kautta.

”Se miten sä ite rakennat sun omat tunnit, niin vaikuttaa tosi paljon siihen, miten se luokka toimii. Ei pelkästään istumista ja kuuntelemista, vaan jotain muuta puuhaa niin pysyy se mielenkiinto yllä.”

”Ehkä ihan ekana, jos nyt olisi vaikka uusi luokka, niin ehkä vaihtaa istumapaikkoja, että voisiko se auttaa, tai se jotain tukivälineitä käyttäisin niinku hyödyksi. Jos nyt jollain oppilaalla on vaikka niitä keskittymisvaikeuksia, että mikä sitten siihen oppilaan keskittymiseen sitten auttaisi.”

Koulun ja kodin yhteistyö nousee diskurssissa esille ja sitä pidetään diskursiivisesti mahdollisuutena haastavan käytöksen vähentämiseksi. Haastavasta käytöksestä luodaan puheen kautta monitahoinen kokonaisuus, jota voidaan käsitellä oppilaan huoltajien kanssa. Keskustelun diskurssia pidetään yllä haastateltavien vastauksissa. Keskustelut aloitetaan oppilaan ja opettajan välisinä, mutta haastavan käytöksen tilanteen jatkuessa keinona pidetään huoltajien osallistamista lapsen haastavan käytöksen vähentämiseksi. Huoltajien informointi

ja osallistaminen tilanteeseen luo diskurssia huoltajien kiinnostuksesta lapsen koulunkäyntiä, ja koulussa tapahtuvaa käytöstä kohtaan.

”Osan kanssa täytyy ihan kunnolla keskustella ne asiat läpi ennen kuin huomaa niinku mitään, tai sitten jos ottaa vielä vanhempiinkin yhteyttä ennen kuin mitään välttämättä tapahtuu.”

”Että joku aina heti ilmoitus kotiin päin tai Wilmaan merkintää, millä tahansa muulla tavalla, että saadaan dataa siitä minkä tasosta se häiriökäyttäytyminen on ollut. Tai sitten esimerkiksi jäädään, vaikka tunnin jälkeen keskustelemaan, että minkä takia se aapinen on nyt lentänyt tai jotain muuta, että nää on niinku semmoisia keinoja.”

Luokanopettajaopiskelijat rakentavat todellisuutta, jossa haastavaan käytökseen pyritään puuttumaan neutraalisti, oppilaasta ja hänen käytöstään rauhallisesti käsittelemällä sekä muita luokahuoneessa olevia häiritsemättä. Oppilasta ohjataan sanallisesti olemaan häiritsemättä ja tällä tavoin keskittymään opetukseen. Tavoitteena on pyrkimys pois haastavasta käytöksestä ja sitä edistetään opettajan johdolla keskustelemalla tai erilaisia toimintatapoja käyttäen. Diskurssin muodostaa luokanopettajaopiskelijoiden puheissa rakennettu opettajan reagointi oppimista häiritsevään käytökseen. Puheissa rakennetaan eri keinojen tietämyksen tärkeyttä tulevaisuuden työtä ajatellen. Toimintatavoista aiheutuvia seurauksia pyritään välttämään, ja kiinnitetään huomiota oppilaan arvostukseen ja opettajan oman käytöksen hallintaan.

”Menisi sille oppilaalle niinku sanoon siihen, vaikka menisi ihan viereen että, ei tee siitä sitten kuitenkaan silleen niinku koko luokan kuullen kauheata numeroa välttämättä. Tai sitten jos sattuu olemaan ohjaaja luokassa niin voisi vinkata sitten, jos menisi vaikka luokan ulkopuolellekin vähän keskustelemaan, tai muuta sellaista.”

”Ainakaan ei lähe siihen, jos joku huutaa, niin ei lähde huutamaan takasin. Itse rauhallisesti puuttuisi siihen, jos on vaikka oppilas, joka usein häiritsee niin sitten silloin kun hän ei häiritse tai niin sanotusti käyttäytyy kunnolla, niin sanois myös siitä.”

”Se niin sanottu puhejudo on niinku taktiikka ja tekniikka niinku oikeastikin mikä toimii, että keskustelemalla on vaan niinku hoidettava, ja sitten taas tietyllä tapaa pitää ottaa se kokonaisuus haltuun.”

Keinojen diskurssiin liittyy vahvasti juurisyiden ymmärtäminen. Opettajan keinoihin puuttua haastavaan käytökseen liittyy oppilaan tilanteen ja käytöksen aiheuttajien selvittäminen. Haastateltavien vastaukset ylläpitävät diskurssia haastavan käytöksen syiden selvittämisestä, ja tuottavat todellisuutta kyvystä hahmottaa haastavan käytöksen olevan laajempi kokonaisuus erilaisia tekijöitä.

”No sehän johtuu aina jostakin se käytös, että ehkä niihin syihin, että mikä sen sitten aiheuttaa.”

”Se on mun mielestä niinku myös väärin, että ei saa lähteä vertaamaan, että hei koska sä oot tehnyt niinku näin ja näin ja näin joskus aikaisemmin. Vaan pitää niinku sen hetken tilanteeseen puuttua, koska me ei tiedetä sitä juurisyitä mikä siinä on just nyt ollut.”

6.4 Minäpystyvyys

Kyseisen diskurssin sisältämä haastatteluaineisto heijastaa selvästi kokemuslähtöistä ja kontekstisidonnaista diskurssia. Opettajaopiskelijoiden puheet tuovat esiin keskeisiä teemoja, jotka liittyvät osaamiseen, koulutuksen tarjoamiin valmiuksiin ja minäpystyvyyteen. Diskurssi rakentuu pääosin omien kokemusten varaan ja opiskelijoiden kokemukset omista valmiuksista vaihtelevat sen mukaan, mistä kokemus on peräisin. Diskurssissa minäpystyvyyden kehityksen kannalta opettajankoulutuksen ulkoiset oppimisympäristöt ja työelämän merkitys korostuvat, kun taas opettajankoulutuksen rooli koetaan haastattelujen perusteella rajallisena.

”Than hyvät valmiudet mä luulen, että mulla on, mutta en mä niitä kyllä tän koulun kautta oo saanu.”

”Mä sanoisin, että mulla on sellaiset perushyvät taidot, koska en oo kohdannut oikeesti sellasta esimerkiksi väkivaltasta käytöstä.”

Omat valmiudet ja osaaminen ilmenevät puheessa *ihan hyväksi ja perushyväksi*, vaikka vastauksista ilmenee, ettei kyseisiä valmiuksia ole pääasiassa saatu koulutuksen kautta. Koulutusta ei mainita ensisijaisena valmiuksien ja tätä kautta minäpystyvyyden rakentajana, vaan kokemusten ja työelämän tarjoamana pätevyytenä. Omista valmiuksista ja taidoista puhuttaessa termit *perus* ja *ihan* korostuvat, alentaen hyvä -sanana merkitystä. Sanavalintojen perusteella opettajaopiskelijat haluavat sanoa omia valmiuksiaan hyväksi, mutta etuliitteitä käyttäessään sanojen tosiasiallinen merkitys muuttuu. Puheista rakentuu käsitys taidoista, jotka ovat ainakin tähän mennessä riittävät.

”Niin no vuoden päästä pitäisi työelämään lähteä, mä sanon, että koska mä olen ollut onnekas ja tehnyt töitä ennen OKLään tuloa niin mun valmiudet ovat ehkä prosentuaalisesti hieman paremmat kuin sellaisen, joka ei ei työelämässä ole vielä käynyt.”

”Tuntuu nyt kun näitä kysymyksiä kysyt, että en mä oikeen tiä mitä mä näihin vastaisin. Tai just se omat kokemukset on ja nekin on ulkopuolelta. Et en mä koe, et olis mitään työkalupakkia tän osalta kun lähtee tonne kentälle sitten oikeesti opettamaan.”

Monelle haastateltavalle aiempi työkokemus on tarjonnut valmiuksia haastavan käytöksen kohtaamiselle ja rakentanut minäpystyvyyden tunnetta opettajana. Luokanopettajaopiskelijoiden puheessa nousee keskiöön oman opettajuuden kehittämisen kontekstien asema suhteessa formaaliin koulutukseen. Sijaistaminen mainitaan haastavan käytöksen valmiuksien tarjoajana kaikista tehokkaimpana. Puheesta muodostuu käsitys harjoitteluista luokanopettajaopiskelijoiden pääasiallisena minäpystyvyyden rakentajana. Vastaajat, jotka ovat olleet enemmän työelämässä ilmentävät, että heillä on laajemmat valmiudet kohdata haastavaa käytöstä. Puheessa toistuu narratiivit riittämättömistä valmiuksista sekä *”työkalupakin”* tyhjyydestä. Aineistosta rakentuu käsitys, että koulutuksen antamat kokemukset ja varmuus itsestä opettajana eivät kohtaa tulevaisuuden työkentän haasteiden kanssa.

”Mun se taitopohja on pysynyt aika samana, verrattuna siihen kun mä pääsin kouluun ja nyt oon pääsemässä jo kohta pois. On sinne jotain tietysti tullu harkkojen mukana, kursseilta ei juurikaan.”

Opettajankoulutuksen tarjoamat valmiudet ja minäpystyvyyden rakentuminen muovautuvat harjoitteluiden välityksellä. Omien valmiuksien mainitaan keskusteluissa hieman kasvaneen harjoitteluissa, vaikka opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia vähätellään. Haastavan käytöksen hallinnan taitopohjasta välittyy puheen perusteella käsitys, että taitotaso on pysynyt lähes samana, verrattain nykyhetkeen. Näin ollen käsitys omasta taitotason laajuudesta ja osaamisesta suhteessa haastavaan käytökseen ei ole parantunut koulutuksen aikana.

“No siis se ohjaava opettaja varotti yhestä yksittäisestä oppilaasta, että voi olla haastava. Mutta ei tullu mitään, että hei näillä yksittäisillä työkaluilla ja että tää toimii.”

“Me saatiin oikeestaan vaan varoituksia eikä mitään sellaista, miten kannattaa toimia.”

Vaikka harjoitteluiden asemaa minäpystyvyyden rakentumisen kannalta korostetaan, haastateltavat eivät koe kuitenkaan puheidensa perusteella saaneensa suoranaisia työkaluja puuttua haastavaan käytökseen. Ohjaavan opettajan asema korostuu harjoitteluissa sillä, että haastaviksi koetut oppilaat on määritetty jo etukäteen ennen harjoittelua. Opiskelijoiden puheet muovaavat käsitystä, jonka perusteella ohjaavan opettajan kanssa käydyt keskustelut ovat lähinnä varoittelua ja itse mahdollisia työkaluja puuttua käytökseen ei tarjota.

“Onhan toi Norssikin sellainen pilvilinna, meilläkin oli ekassa harkassa vaan se yksi oppilas, joka oli vaikea heittomerkeillä sanottuna. Sehän on sitten ihan eri kun sä lähdet tonne kouluihin mis ei oo viittä aikusta lasta kohtaan. Nelosharkkahan on sellanen, minkä sä voit tehdä jossain kentän koulussa. Jos se siellä sitten lävähtää päin naamaa niin onhan siinäkin jotain eväitä sitten siihen.”

Harjoittelukoulu ilmenee puheessa *“pilvilinnaksi”*, joka tässä yhteydessä muovaa käsityksen todellisuudesta poikkeavana ympäristönä. Harjoituskouluista puhuttaessa muovautuu käsitys ympäristöstä, joka ei ole otollinen haastavan käytöksen kohtaamiselle ja tätä kautta minäpystyvyyden mahdollistamiselle. Haastateltava ilmaisee haastavan käytöksen *“lävähtämisen”* mahdollisuuden *“päin naamaa”* kyseisen vuoden harjoittelussa. Puheesta

välittyy myös ironia, jonka mukaan kyseinen tapahtuma antaisi eväitä kohdata haastavaa käytöstä ja tätä kautta rakentaisi minäpystyvyyttä.

“Todennäköisesti tulee sellasia haastavampia tapauksia, mikä on ihan arkipäivää nykyään, niin olet sitten ihan oman onnes nojassa siellä. Kokeile siinä sitten, mikä auttaa ja mikä toimii.”

”Haastavaa olisi lähteä työelämään, jos ei olisi työkokemusta. Jos viimeisin kokemus olisi itse oppilaana alakoulussa. Valmiudet eivät ole tulleet luokanopetuskoulutuksesta, koska aiheita ei ole käsitelty.”

Haastavan käytöksen kohtaaminen rakentuu puheessa todennäköiseksi ja arkipäiväiseksi asiaksi. Luokanopettajaopiskelija mainitsee olevansa oman onnensa nojassa, mikäli todennäköiseksi oletettu seikka tapahtuu. Puheesta välittyy myös turhautuneisuus omia valmiuksia kohtaan. Minäpystyvyydestä rakentuu yksinkertaisesti heikko käsitys puheiden perusteella. Haastatteluiden puheesta nivoutuu käsitys työelämään menon vaikeuksista, mikäli aikaisempaa työkokemusta ei ole. Haastavan käytöksen kohtaaminen mainitaan todennäköisenä, jopa välttämättömänä, mutta siihen tarvittavia työkaluja ei puheen perusteella omata.

“Ei oo kovin hyvät valmiudet, ehkä sitten kun tonne kentälle lähtee, niin oppii kantapään kautta. Mitä enemmän on, niin sitä enemmän oppii.”

“Työkokemuksen kautta kertyy sitten se, enkä oo mitenkään silleen huolissaan, ettenkö pärjäisi taitojeni kanssa.”

Diskurssi opettajaopiskelijoiden minäpystyvyydestä on kaksijakoinen. Haastateltavat muovaavat puheella käsitystä todellisuudesta, jossa he pärjäävät valmiuksiensa kanssa, mutta toisaalta tuovat esiin koulutuksen puutteet. Tämä luo käsityksen valmiuksista, jotka perustuvat yksilön omiin kokemuksiin ja aktiivisuuteen, pikemminkin kuin koulutuksen tarjoamaan sisältöön. Puheissa mainitaan, että valmiudet kertyvät ajan saatossa työelämässä opettajankoulutuksen sijaan. Opettajaopiskelijoiden minäpystyvyys sekä tarjotut valmiudet ovat puheiden perusteella heikkoja, mutta samalla usko työelämässä pärjäämiseen korostuu.

7 Pohdinta

Tämän tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli tarkastella, millaisia käsityksiä luokanopettajaopiskelijoilla on haastavasta käytöksestä sekä millaisia valmiuksia he kokevat saaneensa opettajankoulutuksesta. Tarkoituksena oli selvittää opettajankoulutuksen tarjoamia valmiuksia ja keinoja puuttua luokahuoneessa tapahtuvaan haastavaan käytökseen. Tutkimuksen aiheena oli haastateltavien luomat määritelmät haastavasta käytöksestä. Haastateltavat rajattiin yliopiston kolmannesta lukuvuodesta ylöspäin, jotta opiskelijalla olisi kokemusta useammasta harjoitteluista sekä opintoihin kuuluvista kurssisuorituksista. Tutkimuksen haastatteluun osallistui kuusi luokanopettajan tutkinto-ohjelmaa opiskelevaa henkilöä eri vuosikursseilta. Luokanopettajaopiskelijoiden kertomat kokemukset loivat todellisuutta kuvaavia, sosiaalisissa tilanteissa ilmeneviä käytäntöjä.

Tutkimus perustuu tieteelliseen kirjallisuuteen ja tieteellisiin artikkeleihin sekä luotettaviin verkkolähteisiin. Tutkimuksen taustalla olevan tiedon pitäisi olla tutkimusta tukevaa ja luotettavaa. Tutkimuksen luotettavuutta on pyritty ylläpitämään kirjoittamalla tutkielman eri vaiheet totuudenmukaisesti ja niin, että tutkimus olisi mahdollisimman luotettava ja läpinäkyvä kokonaisuus. Tutkimus toteutettiin kandidaatintutkielmana, joten haastateltavien määrä pysyi tutkielman vaatimusten mukaisena. Mahdollisuus suurempaan määrään haastateltavia olisi voinut antaa tutkimukselle uusia näkökulmia ja tuloksia aiheesta. Tulokset kuvaavat haastateltavien henkilökohtaisia kokemuksia ja valmiuksia, mutta samalla antavat ajankohtaista tietoa opettajankoulutuksen kehittämisen kohteista ja opiskelijoiden kokemasta tarpeesta. Tutkimuksen rajaus noudattaa tutkimuskysymyksien tavoitteita, mutta on hyvä tiedostaa, että rajaus on saattanut jättää joitakin näkökulmia pois tuloksista. Aineistonanalyysimenetelmänä diskurssianalyysi ei luo tarkkarajaisia määritelmiä ja totuuksia, vaan on todellisuuden tuottamista erilaisissa sosiaalisissa käytännöissä. Tutkimuksen diskurssit ovat tutkijoiden määrittelemiä.

Tämän tutkimuksen tuloksista käy ilmi, että haasteita koetaan haastavan käytöksen hallinnassa, mutta samalla luotetaan siihen, että työelämä tarjoaa lisäkokemusta ja kehittää kyseisiä taitoja. Opettajankoulutuksessa mainitaan haastavasta käytöksestä, mutta opettajankoulutus ei tarjoa luokanopettajaopiskelijoille vaadittavia työkaluja hallita sitä. Tämä ilmenee luokanopettajaopiskelijoiden toimesta luoduissa diskursseissa, joissa he ilmaisevat haastavan käytöksen hallinnan keinojen vajavaisuuden. Vastaukset viittaavat siihen, että

opettajankoulutuksessa ei välttämättä tarjota riittävästi harjoitusta ja konkreettisia strategioita hallita haastavaa käytöstä. Aiemmat tutkimukset ovat linjassa väitteen kanssa, sillä on tutkittu, että suomalaisessa opettajankoulutuksessa on selkeitä puutteita haastavan käytöksen hallinnan opetuksessa (Gülsün ym., 2023). Lisäksi perusopetuksen opetussuunnitelmaan verraten tämän tutkimuksen tulokset näyttävät yhteneväsiltä. Niin opetussuunnitelman perusteissa kuin tämän tutkimuksen diskursseissa pidetään tärkeänä opetusta häiritsevään käyttäytymiseen puuttumista (Opetushallitus, 2014).

Haastava käytös määritellään luokanopettajaopiskelijoiden tuottamissa todellisuuksissa oppimista ja opettajan opetusta vaarantavaksi toiminnaksi. Jokaisella haastateltavalla oli henkilökohtainen käsitys haastavasta käytöksestä, mutta kaikki mainitut määritelmät keskittyivät opettamisen ja oppimisen hankaloittamiseen. Vaikka haastavan käytöksen määritelmä ei ole tarkkarajainen, voidaan se jakaa sisäisten- ja ulkoisten haasteiden kehyksiin. Aiemmasta tutkimuksesta ilmenee, että oli kyseessä ulkoiseksi tai sisäiseksi määritelty haaste, vaikeutti käytös oppimista ja opetusta. (Acar ym., 2023).

Luokanopettajaopiskelijoiden rakentamissa diskursseissa ilmenee yhtäläinen käsitys aikaisempaan tutkimusaineistoon siitä, millaista haastava käytös todellisuudessa on. Luokanopettajaopiskelijat tuottavat tulkintoja, että haastava käytös häiritsee opettajan työtä ja luokahuoneessa tapahtuvaa oppimista. Vaikka suoranaisesti haastatteluun osallistuneet eivät nimenneet aiemmassa tutkimuksessa ilmi käyneitä ulkoisia ja sisäisiä tekijöitä tarkkarajaisesti, voidaan sisällöllisistä merkityksistä päätellä yhtäläisyys aiempaan tieteelliseen aineistoon.

Kyseiset käytöksen haasteet vaikuttavat luokassa tapahtuvaan toimintaan ja on ensiarvoisen tärkeää, että opettaja osaa toimia ja reagoida kuhunkin tilanteeseen sille vaaditulla tavalla. Opettajan ammattitaito ei koostu pelkästään pedagogisten tietojen hallinnasta, vaan myös vuorovaikutustaidoista ja kyvystä ymmärtää oppilaiden käyttäytymistä. Luokkaympäristö on vuorovaikutuksellisenä ympäristönä heterogeeninen, jossa jokainen toimija on toisestaan eroava. (Afriadi, 2018.) Vuorovaikutus suhteessa oppilaaseen nähdään avainasemassa haastavan käytöksen ratkaisun näkökulmasta sekä aikaisemman tutkimustiedon perusteella että ilmenevissä diskursseissa.

Tutkimuksen diskurssianalyysin perusteella voidaan todeta, että käsitykset haastavasta käytöksestä ja omista valmiuksista perustuvat pitkälti omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin.

Kyseiset henkilökohtaiset kokemukset ovat kertyneet opettajaopiskelijoille pääosin harjoitteluissa tapahtuneiden oppimistilanteiden kautta. Tämä näkökulma vastaa aikaisempia tutkimustuloksia, joiden mukaan teoriapohjaisen opetuksen lisäksi tarvitaan aiempaa enemmän tilaisuuksia kohdata haastavaa käytöstä, joka ilmenee useimmiten harjoitteluiden kautta (Gülsün ym., 2023). Näiden tilaisuuksien avulla haastavan käytöksen kohtaaminen toteutuu turvallisessa ympäristössä ja opettajaopiskelijoilla on mahdollisuus harjoittaa taitojaan asiaan kuuluvalla tavalla. Luokanopettajan tutkinto-ohjelma sisältää harjoitteluja, mutta haastateltavat representoivat silti haastavan käytöksen sisältöjen puuttuvan. Vastaajien kokemukset harjoitteluista erosivat osittain toisistaan, ja toisten vastaajien harjoitteluissa oli käsitelty haastavan käytöksen sisältöjä enemmän. Aiheen käsittely oli jokaisen vastaajan harjoittelussa tapauskohtaista. Haasteena nähtiin myös harjoittelujen sijainti Normaalikoulussa, jossa oppilasainees kuvattiin erilaiseksi kuin valtavirran kouluissa. Näin ollen haastatteluaineiston perusteella ei ole varmaa, että luokanopettajaopiskelija saa harjoitteluidenkaan kautta riittäviä valmiuksia hallita haastavaa käytöstä.

Tutkimuksen tulokset nostavat esiin keskeisiä kehitysehdotuksia opettajankoulutukselle. Koulutuksessa tulisi painottaa luokanopettajaopiskelijoiden mielestä enemmän konkreettisia strategioita ja keinoja puuttua haastavaan käytökseen. Tämän avulla luokanopettajaopiskelijoiden valmiudet kohdata ja hallita haastavaa käytöstä sopisivat ajankohtaiseen koulumaailmaan, jossa haastava käytös näyttäytyy enenevässä määrin. Määrän kasvusta voidaan pitää esimerkkinä Lehtomäen väitöskirjaa, jossa todetaan työrauhahäiriöiden esiintyvän luokkavuorovaikutuksessa erittäin paljon (Lehtomäki, 2024). Haastateltavien tuottamista tulkinnoista selviää, että valmiudet käsitellä oppilaan haastavaa käytöstä on saatu muualta kuin koulutuksesta. Valmiudet koetaan lähtökohtaisesti *ihan hyviksi*, mutta ne ovat kanttuneet pääosin muualta.

Tämä tutkimus tuo kasvatustieteelliseen kenttään uutta tietoa tarkastelemalla luokanopettajaopiskelijoiden diskursiivisesti rakentamia käsityksiä haastavasta käytöksestä sekä opettajankoulutuksen antamista valmiuksista. Aiemmissa tutkimuksissa haastavaa käytöstä on lähestytty valmiiksi määriteltynä ilmiönä. Lisäksi tutkimusta on tehty usein muilla analyysimenetelmillä kuin tässä tutkimuksessa, ja haastateltavina ovat toimineet pääasiassa kokeneet opettajat. Sen sijaan tässä tutkimuksessa keskitytään luokanopettajaopiskelijoiden henkilökohtaisiin, jo koulutuksen aikana rakentuneisiin käsityksiin. Käsityksiä ei ohjailtu valmiiksi määritellyllä haastavan käytöksen käsitteellä, sen sijaan käsitykset rakentuivat

haastateltavien omien näkemysten pohjalta diskurssianalyysille tyypillisesti tuotetun puheen ja kielen avulla.

Diskurssianalyysi mahdollisti tutkimuksessa syvällisemmän ymmärryksen siitä, miten luokanopettajaopiskelijoiden käsitykset rakentuvat jo koulutuksen aikana. Aiemmissa tutkimuksissa tarkastellaan lähinnä vain jo ammatissa olevia opettajia luokanopettajaopiskelijoiden sijaan (Wink ym., 2021). Tämä tutkimus tuo esiin, kuinka opettajankoulutuksen tarjoamat sisällöt koetaan riittämättöminä erityisesti minäpystyvyyden rakentumisen näkökulmasta. Minäpystyvyys on opettajan yksi keskeisimmistä työssä jaksamisen edellytyksistä (Malinen & Savolainen, 2016). Tämä vahvistaa perustetta tutkimuksen merkittävyydestä opettajankoulutuksen kehittämisen kentällä. Kyseessä on merkittävä havainto, sillä aiemmat tutkimukset ovat keskittyneet pääasiassa koulutuksen rakenteellisiin ja sisällöllisiin ratkaisuihin. Sen sijaan tässä tutkimuksessa korostuu luokanopettajaopiskelijoiden subjektiivinen näkemys opettajankoulutuksen tarjoamista valmiuksista hallita haastavaa käytöstä.

Tarkastellessa tutkimusta, on kuitenkin syytä ottaa huomioon tutkimuksen rajoitteet. Lisäksi tutkimuksen luotettavuuden rajoitukseen voi laskea sukupuolijakauman epätasaisuuden. Tämä epätasaisuus voi ilmentyä sukupuolieroja koskevissa havainnoissa. Aineisto koostui vain kuudesta haastateltavasta, joka laskee tulosten yleistettävyyttä. Laajempi otanta olisi voinut mahdollistaa monipuolisemman kuvan siitä, kuinka kyseinen ilmiö esiintyy opettajankoulutuksessa. Lisäksi diskurssianalyysi tarjoaa laajan kuvauksen luokanopettajaopiskelijoiden käsityksistä aihetta koskien, mutta ei pidemmän aikavälin näkemystä. Jatkossa olisi hyödyllistä tutkia tarkemmin, kuinka erilaiset koulutukselliset muutokset vaikuttavat valmiuksiin kohdata ja hallita haastavaa käytöstä. Tässä tutkimuksessa käsiteltiin luokanopettajaopiskelijoiden tämänhetkistä minäpystyvyyttä ja tuotettuja tulkintoja haastavasta käytöksestä, mutta jatkotutkimuksena voisi toteuttaa pitkittäistutkimuksen. Tulevaisuudessa voitaisiin haastatella opiskelijoita pitkällä aikavälillä ja seurata, millainen vaikutus koulutuksesta saaduilla valmiuksilla on opettajan ensimmäisten työvuosien aikana. Seuraamisen kohteena voisi olla myös luokanopettajaopiskelijoiden siirtyminen työelämään ja sen kautta haastavan käytöksen määritelmän tarkastelu pidemmällä aikavälillä sekä tulevaisuudessa.

Lähteet

- Acar, I. H., Altundal, M. N., Kırmızıtaş, M., & Kırbaşoğlu, K. (2023). Can you see me at my worst? A latent Profile analysis of students and teachers' perceptions of student behavior problems. *Current Psychology*, *42*, 28107–28118. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/s12144-022-03888-0>
- Afriadi, B. (2018). Effective management class concept (Case Study: Student Behavior Problematics). *Jisae*, *4*, 83-94. <https://doi.org/10.21009/jisae.v4i2.11195>
- Aksoy, P. (2020). The Challenging Behaviors Faced by the Preschool Teachers in Their Classrooms, and the Strategies and Discipline Approaches Used against These Behaviors: The Sample of United States. *Participatory Educational Research*, *7*, 79–104. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.17275/per.20.36.7.3>
- Ashraf, M., Alam, J., & Gladushyna, O. (2024). Teachers' Perspectives on Disruptive Student Behaviors: The Interconnectedness of Environment and Early Childhood Education in Pakistan. *SAGE Open*, *14*. <https://doi.org/10.1177/21582440231221121>
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory of Mass Communication. *Media Psychology*, *3*, 265–299. https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1207/S1532785XMEP0303_03
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, *38*, 9–44. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/0149206311410606>
- Berryman, M., Glynn, T., & Wearmouth, J. (2005). *Perspectives on student behaviour in schools: Exploring theory and developing practice*. Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203964095>
- Boyce, B. (1997). Inappropriate student behavior--a problem for student teachers. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, *68*, 28. <https://doi.org/10.1080/07303084.1997.10604961>
- Caldarella, P., Larsen, R. A. A., Williams, L., Wills, H. P., & Wehby, J. H. (2021). “Stop Doing That!”: Effects of Teacher Reprimands on Student Disruptive Behavior and Engagement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *23*, 163–173. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1098300720935101>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology / Psychologie Canadienne*, *49*, 182–185. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1037/a0012801>

- De Nobile, J., London, T., & El Baba, M. (2015). Whole school behaviour management and perceptions of behaviour problems in Australian primary schools. *Management in Education, 29*, 164-171. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/0892020615589135>
- Denham, S. A., & Bassett, H. H. (2019). Early childhood teachers' socialization of children's emotional competence. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 12*, 133–150. <https://doi.org/10.1108/JRIT-01-2019-0007>
- Dilabayan, N., & Sambo, T. (2024). Teachers Classroom Management and Disciplinary Practices Towards Learners' Behavior. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal, 20*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.11408354>
- Eduskunta. (2003). Perusopetuslaki (477, kesäkuu 13, 2003). Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>
- Eduskunta. (2013). Perusopetuslaki (1267, joulukuu 30, 2013). Noudettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/lainsaadanto/1998/628>
- Evans, D., Butterworth, R., & Law, U. (2019). Understanding associations between perceptions of student behaviour, conflict representations in the teacher-student relationship and teachers' emotional experiences. *Teaching and Teacher Education, 82*, 55-68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.03.008>
- Farrell, M. (2011). The effective teacher's guide to behavioural and emotional disorders: disruptive behaviour disorders, anxiety disorders, depressive disorders, and attention deficit hyperactivity disorder. *Routledge*. <https://doi.org/10.4324/9780203834350>
- Forster, M., Gloppen, K. M., Gower, A. L., Oliphant, J. A., Sieving, R. E., & McMorris, B. J. (2017). Associations Between Multiple Dimensions of School Engagement, Peer Relationships, and Risky Health Behaviors Among Vulnerable Middle School Students. *Journal of Adolescent Health, 60*, 31–32. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2016.10.079>
- Friesen, M., & Besley, S. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education, 36*, 23-32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Gülsün, İ., Malinen, O., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes towards inclusive education, their self-efficacy, and collective efficacy in behaviour management in teacher behaviour. *Teaching and Teacher Education, 132*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Güncr-Yıldız, N., Köse, H., & Akın, E. (2022). Classroom Management: Significance in Inclusive Education, Current Problems and Proposed Solutions. *Ankara Üniversitesi*

- Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23, 699–720.
<https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.856085>
- Hirsjärvi, S., & Hurme, H. (2022). *Tutkimushaastattelu*. Gaudeamus. (Ellibs).
- Hiscock, H., Bayer, J. K., Price, A., Ukoumunne, O. C., Rogers, S., & Wake, M. (2008). Universal parenting programme to prevent early childhood behavioural problems: cluster randomised trial. *BMJ*, 336, 318–321.
<https://doi.org/10.1136/bmj.39451.609676.AE>
- Hußner, I., Lazarides, R., Symes, W., Richter, E., & Westphal, A. (2023). Reflect on your teaching experience: systematic reflection of teaching behaviour and changes in student teachers' self-efficacy for reflection. *Z Erziehungswiss* 26, 1301–1320.
<https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/s11618-023-01190-8>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, 79, 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (2016). Diskursiivinen maailma: Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa Jokinen, A., Juhila, K., & Suoninen, E. (toim.), *Diskurssianalyysi*. Vastapaino. (Ellibs).
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher Efficacy Research 1998-2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, 23, 21–43. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Korpela, E., & Tuominen, S. Kurittomat. Yle. (Luettu 3.4.2025). <https://yle.fi/a/74-20061807>
- Koskela, A., & Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society*, 24, 459–471. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/14681366.2016.1196232>
- Kusurkar, R. A., Croiset, G., & Ten Cate, O. T. J. (2011). Twelve tips to stimulate intrinsic motivation in students through autonomy-supportive classroom teaching. Self-Determination Theory. *Medical Teacher*, 33, 978–982. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.3109/0142159X.2011.599896>
- Laine, A., & Hannula, M. (2010). Matematiikan didaktiikka luokanopettajakoulutuksessa. Julkaisussa Kallioniemi, A., Toom, A., Ubani, M., & Linnansaari, H. (toim.), *Akateeminen luokanopettajakoulutus: 30-vuotta teoriaa, käytäntöä ja maistereita*. Kasvatusalan tutkimuksia, 52, Suomen kasvatustieteellinen seura, Helsinki, 199–214.

- Lehtomäki, S. (2024). *Näkökulmia muuttuvana työrauhaan: Monimenetelmällinen tarkastelu peruskoulukontekstissa* [väitöskirja, Turun yliopisto]. UTUpub Turun yliopiston julkaisuarkisto. <https://urn.fi/URN:ISBN:978-951-29-9930-9>
- Latouche, A. P., & Gascoigne, M. (2017). In-Service Training for Increasing Teachers' ADHD Knowledge and Self-Efficacy. *Journal of Attention Disorders*, 23, 270-281. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1177/1087054717707045>
- Luiselli, J. K., Putnam, R. F., Handler, M. W., & Feinberg, A. B. (2005). Whole-school positive behaviour support: effects on student discipline problems and academic performance. *Educational Psychology*, 25, 183–198. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/0144341042000301265>
- Malinen, O. & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education*, 60, 144-152.
- Martella, R. C., & Marchand-Martella, N. E. (2015). Improving Classroom Behavior Through Effective Instruction: An Illustrative Program Example Using SRA FLEX Literacy. *Education & Treatment of Children (West Virginia University Press)*, 38(2), 241–271. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1353/etc.2015.0010>
- Maunula, M., Granlund, K., & Harju-Luukkainen, H. (2023). Elementary School Teachers' Experiences of Implementing the Teacher Classroom Management Method - Case Study in Finland. *International Journal on Studies in Education*, 5, 332–347. <https://doi.org/10.46328/ijonse.144>
- Muenchhausen, S., Braeuig, M., Pfeifer, R., Göritz, A., Bauer, J., Lahmann, C., & Wuensch, A. (2021). Teacher Self-Efficacy and Mental Health—Their Intricate Relation to Professional Resources and Attitudes in an Established Manual-Based Psychological Group Program. *Frontiers in psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.510183>
- Müller, P. M., Behr, J., Yada, T., Eells, R., Leidig, T., & Hennemann, T. (2024). Collective Teacher Efficacy in Context of Students' Externalizing Behavior Problems: A Systematic Review. *International Journal of Special Education*, 39, 126–147. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.52291/ijse.2024.39.27>
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Opetushallitus. <https://eperusteet.opintopolku.fi/#/fi/perusopetus/419550>

- Oracki, S., Göksu, D., & Karagöz, S. (2023). A mixed methods study of the teachers self efficacy views and their ability to improve self-efficacy beliefs during teaching. *Frontiers in psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1035829>
- Orsati, F. T., & Causton-Theoharis, J. (2013). Challenging control: inclusive teachers' and teaching assistants' discourse on students with challenging behaviour. *International Journal of Inclusive Education*, 17, 507–525. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.689016>
- Osiesi, M. P., Sanni, K., & Oluwatoyin, F. O. (2023). Investigating the forms, causes, effects, and solutions to challenging behaviours among public primary schools in Ibadan South West, Oyo State, Nigeria. *Education 3-13*, 51, 636–646. <https://doi.org/10.1080/03004279.2021.1995459>
- Puchegger, R., & Bruce, T. (2021). Reconceptualizing Teacher Identity: Teachers' Becoming in the Dynamic Complexity of Teaching Situations. *Journal of Teaching in Physical Education*, 40, 178–189. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1123/jtpe.2019-0100>
- Puusa, A. (2020). Haastattelutyypit ja niiden metodiset ominaisuudet. Teoksessa Puusa, A., Juuti, P., & Aaltio I. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. (Ellibs).
- Reeves, T. D., & Hamilton, V. (2022). Relationships between teacher education mechanisms and teacher practices, self-efficacy, and job satisfaction in the U.S.: An analysis of TALIS 2018. *Studies in Educational Evaluation*, 75. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101216>
- Riney, S. S., & Bullock, L. M. (2012). Teachers' perspectives on student problematic behavior and social skills. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 17, 195–211. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/13632752.2012.675136>
- Sammaknejad, A., & Marzban, A. (2016). An Analysis of Teachers' Self-reflection on Classroom Management. *Theory & Practice in Language Studies*, 6, 84–89. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.17507/tpls.0601.11>
- Siltaoja, M., & Sorsa, V. (2020). Diskurssianalyysi johtamis- ja organisaatiotutkimuksessa. Teoksessa Puusa, A., & Juuti, P. (toim.), *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Gaudeamus. (Ellibs).
- Stanforth, A., & Rose, J. (2020). “You kind of don't want them in the room”: tensions in the discourse of inclusion and exclusion for students displaying challenging behaviour in an English secondary school. *International Journal of Inclusive Education*, 24, 1253–1267. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1516821>

- Tan, Y. J., Quek, C. L. G., & Fulmer, G. (2019). Validation of Classroom Teacher Interaction Skills Scale. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28, 429–446.
<https://doi.org/10.1007/s40299-019-00444-6>
- Taras, A., Smit, R., Hecht, P., & Matic, M. (2024). Noticing inclusive teaching practices in tandems – results from cross-national video clubs at two different school levels. *International Journal of Inclusive Education*, 28, 2663–2679. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1080/13603116.2022.2119489>
- Tuomi, J., & Sarajärvi A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Tammi. (Ellibs).
 Turun yliopisto. (julkaisuaika tuntematon). Tutkimuksen eettisyys Turun yliopistossa. Haettu 31.3.2025 osoitteesta <https://www.utu.fi/fi/tutkimus/eettisyys>
- TENK. (2024). Hyvä tieteellinen käytäntö (päivitetty 22.4.2024). <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanta-htk> (Luettu 31.3.2025)
- Twardy, B. M., & Yerg, B. J. (1987). The Impact of Planning on Inclass Interactive Behaviors of Preservice Teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 6, 136–148.
<https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1123/jtpe.6.2.136>
- Umbreit, J., Lane, K. L., & Dejud, C. (2004). Improving Classroom Behavior by Modifying Task Difficulty: Effects of Increasing the Difficulty of Too-Easy Tasks. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 6, 13–20.
<https://doi.org/10.1177/10983007040060010301>
- Van Petegem, K., Aelterman, A., Van Keer, H., & Rosseel, Y. (2008). The influence of student characteristics and interpersonal teacher behaviour in the classroom on student’s wellbeing. *Social Indicators Research*, 85, 279–291. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1007/s11205-007-9093-7>
- Weber, M., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). Positive Feelings at School: On the Relationships Between Students’ Character Strengths, School-Related Affect, and School Functioning. *Journal of Happiness Studies*, 17, 341–355.
<https://doi.org/10.1007/s10902-014-9597-1>
- Wink, M. N., LaRusso, M. D., & Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers’ perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, 58, 1575–1596. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/pits.22516>
- Wood, L. (2008). A model to increase teacher self-efficacy. *Acta Academica*, 40.
<https://doi.org/10.38140/aa.v40i1.1169>

- Woodcock, S., Sharma, U., Subban, P., & Hitches, E. (2022). Teacher self-efficacy and inclusive education practices: Rethinking teachers' engagement with inclusive practices, *Teaching and Teacher Education*, 117. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103802>
- Ye, Q., & Wang, H. (2024). Profession-related support and subjective well-being in a sample of Chinese student teachers: the role of professional identity and trait. *Current psychology*, 43, 21568–21585. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05920-x>
- Zou, H., Yao, J., Zhang, Y., & Huang, X. (2024). The influence of teachers' intrinsic motivation on students' intrinsic motivation: The mediating role of teachers' motivating style and teacher-student relationships. *Psychology in the Schools*, 61, 272–286. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/pits.23050>
- Zhou, P., Zhou, Y., Li, T., Zhao, R., & Sun, W. (2024). How do personal resources and homeroom teacher job demands influence teachers' professional identity? A perspective based on the job demands-resources model. *Psychology in the Schools*, 61, 4809–4830. <https://doi-org.ezproxy.utu.fi/10.1002/pits.23308>

Liitteet

Liite 1. Haastattelun tutkimuskysymykset

Millä vuosikurssilla opiskelet?

1. Miten kuvailisit haastavaa käytöstä luokkahuoneessasi? (Antaisitko esimerkin?)
2. Miten itse opettajana puuttuisit kuvaamaasi haastavaan käytökseen?
3. Miten olet oppinut käsittelemään haastavaa käytöstä?
4. Millaiseksi haastava käytös kuvataan opettajankoulutuksessa?
5. Miten haastava käytös ja sen huomiointi näkyy opettajankoulutuksessa?
6. Millaisia tapoja puuttua haastavaan käytökseen opettajankoulutus tarjoaa?
7. Millaisena koet opettajankoulutuksen antaman informaation aiheesta? (Tyytyväinen vai ei)
8. Miten haastavaa käytöstä käsiteltiin harjoittelujaksojen aikana?
9. Mitä opit haastavasta käytöksestä ja sen hallinnasta harjoittelujaksojen aikana?
10. Miten itse muuttaisit opettajankoulutusta haastavan käytöksen hallinnan näkökulmasta?
11. Millaisena koet omat valmiutesi tällä hetkellä ja miksi?
12. Mitä haluaisit vielä lisätä vastauksiisi tai onko jotain muuta asiaan liittyvää?

Liite 2. Kutsu haastatteluun

Tervetuloa osaksi kandidaatintutkielmamme haastattelua!

Kiitos osallistumishalukkuudestasi tutkimukseemme. Haastattelu, johon osallistut, on osa kandidaatintutkielmaa, jonka teemme osana luokanopettajan tutkinto-ohjelmaa Turun yliopistossa, Rauman kampus. Ohjaajanamme toimii yliopistotutkija Teija Koskela teija.koskela(at)utu.fi. Haastattelut suoritetaan yhteisten mahdollisuuksien mukaan vuoden 2025 viikoilla 6–7. Haastattelun pituus on noin 45 minuuttia, mutta kesto voi vaihdella riippuen haastateltavasta henkilöstä. Haastateltavan kanssa sovitaan henkilökohtaisesti haastattelu joko Zoom-palvelun kautta tai paikan päällä. Haastattelut toteutetaan yksilöhaastatteluina. Haastattelun aikana on mahdollista kysyä tarkentavia kysymyksiä ja palata täydentämän vastauksia haastattelun aikana.

Tutkielmamme tarkoituksena on selvittää opettajaopiskelijoiden käsityksiä opettajankoulutuksen antamista valmiuksista hallita haastavaa käytöstä. Tutkielman avulla pyrimme selvittämään kokemuksia opinnoista ja valmiuksia toimimaan opintojen jälkeen työelämässä. Tutkielmamme avulla halutaan tuottaa tutkimustietoa tämänhetkisestä opettajankoulutuksesta ja mediassakin esillä olevasta oppilaiden haastavasta käytöksestä.

Haastateltavien anonymiteettiä suojellaan tarkoin, eikä suoria henkilötietoja kerätä. Saatu aineisto pyritään käsittelemään niin, ettei haastateltavia voi tunnistaa tutkielmastamme. Tutkimukseen osallistumisen voi keskeyttää missä vaiheessa tahansa. Anonymiteettiä suojellaan koko tutkimusprosessin ajan ja tulokset julkaistaan nimettöminä. Haastatteluissa kerätty aineisto säilytetään tutkielman kirjoittamisen ajan Turun yliopiston Seafile-pilvipalvelussa ja aineisto tullaan hävittämään tutkielman ollessa valmis kuitenkin viimeistään kesäkuussa 2026.

Mikäli sinulla on kysyttävää, otathan yhteyttä jompaankumpaan meistä.

Ystävällisin terveisin,

Katariina Keitaanniemi katariina.k.keitaanniemi(at)utu.fi ja Roosa Lehtonen
roosa.k.lehtonen(at)utu.fi