



Kaarivaara Iida

Opettaja luottamuksen rakentajana haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa

"Sun täytyy nähdä miten ihania ne on. Muuten sää et pysty sitä hommaa tekemään."

Pro gradu -tutkielma
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA
Luokanopettajakoulutus
2019

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Opettaja luottamuksen rakentajana haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa (Iida Kaarivaara)

Pro gradu -tutkielma, 68 sivua, 2 liitesivua

Syyskuu 2019

Tämän pro gradu –tutkielman tavoitteena oli selvittää, miten opettaja voi rakentaa kahden keskistä luottamusta oppilaan kanssa haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Näkökulmana ja kiinnostuksen kohteena oli siis opettajan toiminnan tarkastelu. Tutkimuskysymykseksi muodostui: Mitä kokeneet opettajat kokevat tärkeäksi rakentaakseen kahden keskistä luottamusta oppilaaseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa?

Tutkimuksen keskeiset käsitteet: opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde, luottamus ja haastava vuorovaikutustilanne avataan aiempien tutkimusten pohjalta. Aiempien tutkimusten mukaan vuorovaikutus opettajan ja oppilaan välillä ei voi toimia kunnolla ilman luottamusta. Luottamuksen ominaispiirre on, että se täytyy aina ansaita, ja yksilöllä tulee olla halu ja kyky luottamukseen. Opettajan luottamusta herättävään toimintaan liittyvät keskeisesti käsitteet välittäminen ja pedagoginen rakkaus.

Tutkimus toteutettiin kvalitatiivisena. Tutkimusaineisto kerättiin kolmelta erityisopettajalta yksilöllisesti tehdyillä teemahaastatteluilla, jotka on nauhoitettu ja litteroitu. Tavoitteena oli saada aineistoksi kuvailevia ja konkreettisia esimerkkejä opettajan käytännön työstä. Aineiston analyysinä toimi aineistolähtöinen sisällönanalyysi, jossa on hieman viitteitä teoriaohjaavasta analyysistä teemahaastattelurungon käyttämisen sekä yläluokkien muodostamisen kautta.

Tutkimuksen tuloksena todettiin, että luottamusta rakentava opettaja ymmärtää lapsen haastavan käyttäytymisen olevan lapsesta riippumatonta oireilua sen sijaan, että näkisi lapsen ongelmana ja korjattavana. Hyvän näkeminen lapsessa, hyvän vahvistaminen ja lapsen vahvuuksien etsiminen ovat välttämättömiä ja ensisijaisia toimia luottamuksen rakentamiseksi. Luottamuksen rakentaminen lapsen vanhempien kanssa on tärkeä lähtökohta luottamuksen rakentamiseksi lapseen. Välittävä, arvostava ja aidosti lapsesta kokonaisuutena kiinnostunut opettaja auttaa lasta luottamaan opettajaan. Inhimillisyyden vaatimusten asettamisessa sekä itsensä esiin tuominen inhimillisenä ja turvallisena aikuisena herättää luottamusta lapsessa. Luottamusta rakentava opettaja toimii johdonmukaisesti ja ammattimaisesti omana itsenään. Ammattimaisuuteen kuuluu olennaisesti opettajan provosoitumattomuus ja lapsen haastavan käyttäytymisen ennakointi johdonmukaisuuden, lapsen taitojen vahvistamisen ja oppilaantuntemuksen avulla.

Aiemmat tutkimukset tukevat tutkimuksen tuloksia, mutta tutkimuksesta löytyi myös uutta korostusta vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön suuresta merkityksestä. Tutkimustulos korostaa opettajan merkittävää roolia luottamuksen rakentajana: opettajalla on valtaa ja vastuuta vaikuttaa lapsen elämään.

Avainsanat: opettaja-oppilassuhde, luottamus, haastava vuorovaikutustilanne

Sisältö

1	Johdanto	7
2	Luottamuksen rakentamisen teoreettinen viitekehys	10
2.1	Luottamusta tarvitaan.....	11
2.2	Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde.....	12
2.2.1	<i>Oppilaan ja opettajan roolit</i>	12
2.3	Opettajan ja oppilaan väliset haastavat vuorovaikutustilanteet	13
2.3.1	<i>Oppilaan ulospäin suuntautunut toiminta</i>	14
2.3.2	<i>Haastavien tilanteiden ymmärtäminen ja ennaltaehkäisy</i>	14
2.3.3	<i>Eettisyys haastavissa tilanteissa</i>	16
2.3.4	<i>Haastavien tilanteiden tukimuodot</i>	16
2.4	Luottamuksen ominaispiirteet.....	17
2.4.1	<i>Luottamukseen tarvitaan kykyä ja halua</i>	17
2.4.2	<i>Luottamus tulee ansaita</i>	18
2.5	Opettaja luottamuksen rakentajana haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa.....	19
2.5.1	<i>Opettajan tulee välittää oppilaastaan</i>	19
2.5.2	<i>Opettajan johdonmukaisuus ja tunneäly</i>	21
2.5.3	<i>Opettajan persoonalla on merkitystä</i>	22
2.5.4	<i>Opettaja vapauden ja vastuun jakajana</i>	23
2.5.5	<i>Opettajan tulee herättää positiivisuutta ja toivoa</i>	23
2.5.6	<i>Yhteenvedo: luottamuksen rakentaminen vaatii opettajalta ammattitaitoa</i>	25
3	Tutkimuksen toteutus	27
3.1	Aineiston hankinta	27
3.1.1	<i>Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä</i>	28
3.1.2	<i>Tutkittavien taustat</i>	29
3.2	Kertomusten analyysina aineistolähtöinen sisällönanalyysi	30
3.2.1	<i>Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely</i>	31
3.2.2	<i>Teoreettisten käsitteiden luominen</i>	33
3.3	Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu	35
3.3.1	<i>Tutkijan positio</i>	37
4	Tutkimuksen tulokset: Opettaja luottamuksen rakentajana haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa	39
4.1	Opettajat kohtaavat työssään uhmaa ja väkivaltaa	39
4.2	Lapsen haastava käyttäytyminen on oireilua, jota tulee ymmärtää	41
4.2.1	<i>Lähiympäristön haasteet</i>	42
4.2.2	<i>Diagnosoitu häiriö tai sairaus</i>	42

4.2.3	<i>Aiemmin menetetty luottamus aikuiseen.....</i>	43
4.3	Haastavaa käyttäytymistä tulee ennaltaehkäistä.....	44
4.3.1	<i>Ennakoiva toiminta</i>	44
4.3.2	<i>Reagoiva toiminta</i>	46
4.4	Luottamuksen lähtökohta on luottamus vanhempien kanssa	47
4.4.1	<i>Luottamukseen perustuva yhteistyö.....</i>	48
4.4.2	<i>Opettaja rakentaa luottamusta vanhempien kanssa.....</i>	49
4.5	Opettajan tulee nähdä lapsi positiivisessa valossa	50
4.5.1	<i>Positiivisen huomaaminen ja vahvuuksien etsiminen.....</i>	50
4.5.2	<i>Lämpö, arvostus ja inhimillisuus</i>	51
4.5.3	<i>Kokonaisvaltainen oppilaantuntemus</i>	52
4.6	Opettajan tulee toimia ammattimaisesti omana itsenään.....	53
4.6.1	<i>Persoonallinen mutta ammatillinen opettaja</i>	54
4.6.2	<i>Johdonmukainen ja oikeudenmukainen opettaja.....</i>	55
5	Tutkimuksen yhteenveto.....	57
6	Pohdinta	60
	Lähteet	64

1 Johdanto

Lapsi viettää suuren osan elämästään vuorovaikutuksessa opettajan kanssa, joten tämän vuorovaikutussuhteen laatu vaikuttaa merkittävästi lapsen kehitykseen ja myöhempään elämään. Esimerkiksi sosiaalisten taitojen ja tunnetaitojen oppiminen sekä koulusuoriutuminen ovat yhteydessä opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen toimivuuteen (Murray & Greenberg, 2006, 221, 228). On erittäin tärkeää, että oppilaalle muodostuu luottamukseen perustuva suhde vähintään yhden opettajan kanssa (Raatikainen, 2011, 21). Lapsena luodut luottamukselliset suhteet ennustavat kykyä luottaa myöhemmissä ihmissuhteissa (Raatikainen, 2011, 52). Opettajalla on valtaa ja vastuuta vaikuttaa lapsen elämään, joten opettajan toiminnan tulee kaikissa tilanteissa olla pedagogisesti tarkoituksenmukaista ja lapsen parhaaksi.

Tutkimukseni aihe on opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen rakentuminen haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Näkökulmana ja kiinnostuksen kohteena on se, miten opettaja voi omalla toiminnallaan edistää kahdenkeskisen luottamuksen rakentumista oppilaaseen. Tarkoituksena ei siis ole keskittyä haastaviksi koettujen vuorovaikutustilanteiden tarkempaan diagnosointiin tai oppilaan käytöksen korjaamiseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa, vaan syventää ymmärrystä siitä, miten opettaja voi toimia luottamuksen rakentamiseksi. Verkuytenin (2002, 116-120) tutkimus osoittaa, miksi aiheita on syytä tutkia juuri opettajan toiminnan näkökulmasta: tutkimuksessa oppilaat katsovat haastavaksi koetun vuorovaikutuksen olevan opettajan vastuulla, sillä opettajalta odotetaan ammattipätevyyttä, jonka avulla hänen tulisi säilyttää järjestys, opettaa tehokkaasti ja toimia reilusti kaikkia kohtaan.

Tutkimuksen taustalla on ajatus siitä, että luottamus on ansaittava omalla toiminnallaan ja luottamalla itse toiseen ihmiseen (Raatikainen, 2011, 40-41). Tämä ajatus ohjasi valitsemaan näkökulmaksi opettajan toiminnan tarkastelun, sillä opettajalla on velvollisuus ja mahdollisuus ammattilaisena auttaa oppilasta löytämään luottamus ja positiivinen asenne ihmissuhteisiin. Luottamuksen rakentamista pidetään usein itsestään selvänä taitona, jota opettajan ei tarvitse erikseen harjoitella, vaikka se ei ole aina helppoa (Brown & Skinner, 2007, 1). Lisäksi oppilaan ja opettajan välisestä kahdenkeskisen luottamuksen rakentamisesta löytyy melko vähän tutkimuksia (Raatikainen, 2011, 55), joten tutkimukselle on todellista tarvetta. Erityisen vähän on tehty tutkimuksia, joissa huomioidaan lapsen tarpeet haastavassa

vuorovaikutustilanteessa. Tämä selittää myös sitä, miksi osa teoreettisessa viitekehyksessä esittelemistäni tutkimuksista on jo useita vuosia sitten tehtyjä.

Haastavat vuorovaikutustilanteet kuormittavat opettajia ja oppilaita vaikuttamalla negatiivisesti opettajan työtyytyväisyyteen ja työssäjaksamiseen sekä oppilaiden oppimiseen ja hyvinvointiin, joten niistä selviämiseen tarvitaan tietoa. Tutkimusten mukaan haastavaksi koettua käyttäytymistä ilmentävillä lapsilla on taipumus ajautua ristiriitaiseen ja eripuraiseen suhteeseen opettajiensa kanssa (Ladd & Burgess, 1999, 910; Henricsson & Rydel, 2004, 112; Blomqvist, 1997, 272), ja negatiiviseksi kehittyntä opettaja-oppilassuhdetta on vaikeaa muuttaa takaisin positiiviseksi (Henricsson & Rydel, 2004, 113; Raatikainen, 2011, 99). Opettajan ja oppilaan luottamukseen perustuva suhde voisi ennaltaehkäistä haastavien tilanteiden syntymistä ja toisaalta niiden ilmetessä auttaa tilanteen ratkaisemisessa avoimen ja toista arvostavan keskustelun kautta.

Tutkimukseni taustalla on perusajatus lapsen näkemisestä kokonaisuutena ja arvokkaana yksilönä eikä käyttäytymisensä kautta. Pahoinvoivien lasten lukumäärä on kasvanut, joten on syytä pohtia, miten koulua kasvatusinstituutioon tulee muuttaa ja kehittää, jotta opettajien osaamista ja voimavaroja voitaisiin edistää ja sitä kautta tukea lapsia (Ojala, 2017, 38). Ojalan (2017, 72) tutkimuksessa tulee ilmi, että opettajat kokevat koulutuksesta saamansa taidot puutteellisiksi erityistä tukea tarvitsevien ja psyykkisiä haasteita kokevien lasten kanssa. On harhaanjohtavaa olettaa, että haastavat vuorovaikutustilanteet johtuvat automaattisesti oppilaan taustoista. Koulujen tulee kriittisesti tarkastella käytänteitään, jotta niistä saataisiin poistettua mahdolliset lapsen pahoinvointia tai haastavaa käyttäytymistä lisäävät tekijät (Greene, 2006). Väärät toimintatavat lapsen positiiviseen tukemiseen tai tarpeisiin vastaamiseen voivat vaikeuttaa lapsen ponnisteluja tulla nähdyksi positiivisessa valossa. Haastetta kouluille tuo resurssien vähyys, mikä vaikeuttaa oppilaan yksilöllisten tarpeiden tehokasta huomioimista ja oppilaan tukemista.

Tavoitteenani on kehittää itseäni opettajana tekemäni tutkimuksen avulla, joten haluan löytää aihetta tutkimalla opettajan työssä tarvittavaa arvokasta käytännön tietoa. Toivon tutkimustulosten auttavan myös muita opettajia käytännön työssä arjen haastavissa tilanteissa. Tarkoitukseni on herättää opettajien ajatuksia tarkastelemaan yhä enemmän omaa toimintaansa haastavissa vuorovaikutustilanteissa lapsen lokeroimisen ja käyttäytymisen diagnosoimisen sijaan. Tutkimuksellani haluan osoittaa, että opettajankoulutuksessa on

tärkeää keskittyä käytännön taitojen opettamiseen siitä, kuinka opettajan kannattaa toimia haastavissa vuorovaikutustilanteissa luottamuksen rakentamiseksi.

Aiheen tärkeys nousee esille sekä aiemmista tutkimuksista että omasta kokemuksesta ja mielenkiinnosta. Yllä esiteltyjen perustelujen pohjalta tutkimuskysymykseksi muotoutui:

Mitä kokeneet opettajat kokevat tärkeäksi rakentaakseen kahden keskistä luottamusta oppilaaseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa?

Tutkimuskysymyksen pohjustavana kysymyksenä tutkimuksessa määritellään se, millaisia ovat opettajan kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa. Tutkimusongelmaan pyrin vastaamaan tutkimusaineistojen pohjalta laajasti ja syvällisesti.

Tästä pro gradu –tutkimuksesta ei voida tehdä laajemmin yleistettäviä päätelmiä, vaan sen tarkoitus on tuoda esiin sovellettavia käytännön neuvoja ja menetelmiä aiemman tutkimustiedon ja tutkimukseen valittujen opettajien kokemusten perusteella. Tutkimus liittyy aiempiin luottamusta käsitteleviin tutkimuksiin yhtenevän käsitteistönsä vuoksi, mutta tuo uutta näkökulmaa korostamalla opettajan ja oppilaan kahdenkeskisen luottamussuhteen syntymistä haastavissa tilanteissa erityisesti opettajan toimintaa tarkastelemalla. Tässä raportissa esittelen aluksi tutkimuksen keskeiset käsitteet aiemman tutkimuskirjallisuuden perusteella. Luvussa 3 kerron tutkimuksen toteutuksesta ja pohdin eettisyyteen liittyviä kysymyksiä. Luvussa 4 esittelen tämän tutkimuksen tuloksia. Luvussa 5 teen tuloksista yhteenvetoa ja vertaan niitä aiempiin tutkimuksiin. Luvussa 6 pohdin laajasta näkökulmasta tutkimusprosessia, tuloksia ja jatkotutkimustarpeita. Koko raportti on kirjoitettu mahdollisimman avoimesti kaikki ennakkoasenteet ja tutkimuksen vaiheet huomioiden.

2 Luottamuksen rakentamisen teoreettinen viitekehys

Luottamuksen rakentumisesta on olemassa useita teorioita ja vaihe vaiheelta eteneviä malleja, mutta tutkimukset keskittyvät usein tarkastelemaan luottamusta erilaisissa työyhteisöissä, koko kouluyhteisössä (esim. Raatikainen, 2011) tai luokan sisällä, kun taas opettajan ja oppilaan kahdenkeskisen luottamuksen rakentumista on tutkittu verrattain melko vähän. Vielä hankalampaa on löytää tutkimuksia luottamuksen rakentumisesta kahdenkeskisissä haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimukseni kannalta keskeisiksi lähteiksi nousivat Brownin ja Skinnerin (2007) malli luottamuksen rakentumisesta riskirajan oppilaiden kanssa, Noddingsin (2005, 2007, 2012) tutkimukset välittävästä opettaja-oppilassuhteesta, McKinneyn ja Berubeen (2018) esittelemät strategiat luottamuksellisen suhteen rakentamiseksi, Reinan ja Reinan (2015) luottamuksen rakentumisen malli ja Raatikaisen (2011) väitöskirja oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskokemuksista. Myös Kerolan ja Sipilän (2017) käytännön esimerkit haastavista tilanteista ja niiden ratkaisukeinoista, Hungin (2013) tutkimus opettajan avoimuudesta ja vieraanvaraisuudesta luottamuksen rakentumiseksi, Mortiboysin (2012) ajatukset kuuntelemisen merkityksestä pedagogisessa suhteessa sekä Ilmosen ja Jokisen (2002) määritelmät luottamuksen rakennuspalikoista tarjosivat tutkimukseeni soveltuvaa tietoa. Ratkaisukeskeistä näkökulmaa luottamuksen rakentumisen haasteisiin tarjosivat Bodinen ja Crawfordin (1998) tutkimus vuorovaikutushaasteiden ratkaisumahdollisuuksista sekä Crossin (2011) esittelemät strategiat sosioemotionaalisten ja käytökseen liittyvien haasteiden hillitsemisessä.

Koska tutkimuskysymykseeni suoraan viittaavia tutkimuksia löytyi vähän, yksittäisten tutkimusten laajemman esittelyn sijaan on mielekästä esitellä tutkimukset yhdisteltynä muutamien keskeisten käsitteiden alle. Tutkimukseni keskeiset käsitteet ovat luottamus, opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde sekä haastava vuorovaikutustilanne. Seuraavaksi perustelen luvussa 2.1, miksi luottamusta tarvitaan opettajan ja oppilaan välille. Tämän jälkeen luvussa 2.2 määrittelen, mitä opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde tarkoittaa ja mitkä ovat opettajan ja oppilaan roolit tässä suhteessa. Luvussa 2.3 määrittelen opettajien kohtaamia haastavia vuorovaikutustilanteita oppilaiden kanssa sekä haastavien tilanteiden ennaltaehkäisyä, eettisiä näkökulmia ja tukikeinoja. Luvussa 2.4 määrittelen

luottamuksen ominaispiirteitä. Viimeisessä luvussa 2.5 erittelen opettajan toimintaa luottamuksen rakentajana tutkimuskirjallisuuden perusteella.

2.1 Luottamusta tarvitaan

Ihmiset ovat luonnostaan sosiaalisia olentoja, jotka kaipaavat vastavuoroista suhdetta toiseen ihmiseen. Yksilön tulkinnat toisen käyttäytymisestä ovat luottamuksesta riippuvaisia. (Raatikainen, 2011, 35-36.) Siksi toimivan ihmissuhteen muodostamiseksi on tärkeää, että yksilö kykenee luottamaan vuorovaikutuksen toiseen osapuoleen (Raatikainen, 2011, 35-36; Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 341; Ruuskanen, 2001, 1; Dobransky & Frymier, 2004, 212; Hung, 2013, 96; Malin & Linnakylä, 2001, 158; Ruuskanen, 2001, 1; Korkiamäki, 2013, 5). Opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen laadun merkitystä ei voida liikaa korostaa: lapsi kehittyy suhteessaan aikuiseen (Atjonen, 2004, 39). Vastavuoroisella luottamuksella on tässä aikuisen ja lapsen välisessä suhteessa tärkeä merkitys (Dobransky & Frymier, 2004, 212; Hung, 2013, 96): luottamusta tarvitaan kommunikoinnin onnistumiseksi, mutta myös oppimiseen (Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 341) ja ongelmanratkaisuun (Blomqvist, 1997, 283). Lapsella on tarve ja oikeus tulla luotetuksi suhteessaan aikuiseen (Ilmonen & Jokinen, 2002, 76, 96, 176; Atjonen, 2004, 39).

Uusikylä (2002, 15) sekä Värri (2002, 56) painottavat, että turvallisuuden tunne sekä hyväksytyksi ja rakastetuksi tuleminen ovat tärkeimpiä ja ensisijaisia yksilön perustarpeita. Varhain rakennetut luottamukselliset suhteet edistävät sopeutumista yhteiskuntaan sekä elämässä menestymistä (McGee, 2013, 18). Luottamuksella on positiivisia vaikutuksia myös hyvinvointiin ja yhteisöön sitoutumiseen (Tschannen-Moran & Hoy, 2000, 580-584). Lisäksi luottamus edistää turvallisuutta sekä tunteen tasolla että konkreettisesti saadun sosiaalisen tuen avulla. Opettajan ja oppilaan yhdessä sopimat arjen rutiinit luovat osaltaan turvallisuutta ja ennustettavuutta tulevaisuutta kohtaan. Luotetuksi tuleminen viestii oppilaille hyväksytyksi ja rakastetuksi tulemistä ja kyky sekä mahdollisuus luottaa opettajaan luo turvallisuuden tunnetta. Luottamus auttaa asennoitumaan positiivisesti tulevaisuuteen. Luottamus lisää myös suvaitsevaisuutta, joten se auttaa hyväksymään toisen oman tilan ja valinnat. (Ilmonen & Jokinen, 2002, 95-99.)

Oppilaan kokema epäluottamus opettajaa kohtaan aiheuttaa sen, että oppilas tulkitsee opettajan toiminnan negatiiviseksi, mikä vaikeuttaa yhteistyötä ja päivittäistä vuorovaikutusta. Epäluottamus voi siis luoda opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen vahvan

negatiivisen latauksen, jota on Henricssonin ja Rydelin (2004, 113) mukaan hankalaa kääntää positiiviseksi. Opettajaansa luottava oppilas puolestaan näkee opettajan toiminnan positiivisena, mikä tukee luottamusta. Luottamuksella on taipumusta vahvistaa luottamusta, ja epäluottamus puolestaan saa aikaan lisää epäluottamusta (Blomqvist, 1997, 272).

2.2 Opettajan ja oppilaan välinen vuorovaikutussuhde

Opettajan ja oppilaan vuorovaikutussuhde on pedagoginen suhde, joka tarkoittaa opettajan ja oppilasryhmän tai opettajan ja yhden oppilaan välillä tapahtuvaa vuorovaikutusta (Kansanen, 2004, 75). Tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on opettajan ja oppilaan kahdenkeskinen suhde. Pedagogisen suhteen syntymiseksi tarvitaan opettajan pedagogista rakkautta ja auktoriteettia (Harjunen, 2002, 301-310; Van Manen, 1991, 66). Jotta pedagoginen suhde voi toimia, oppilaan tulisi kyetä luottamaan opettajaan ja opettajan puolestaan pyrkiä aina toimimaan lapsen parhaaksi (Kansanen, 2004, 77).

Toimivan vuorovaikutussuhteen luominen opettajan ja oppilaan välille on yksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä (Wihersaari, 2011, 102), sillä ihminen kasvaa ja kehittyy suhteessa toisiin ihmisiin (Määttä & Uusiautti, 2012, 24; Jantunen & Haapaniemi, 2013, 264). Kasvatusteoreetikko Herman Nohlin mukaan pedagoginen suhde syntyy dialogiin perustuvassa vuorovaikutuksessa (Harjunen, 2002, 106, 109), joten olennaista on vuorovaikutussuhteen vastavuoroisuus (van Manen, 1991, 77-78). Jotta oppilaan ja opettajan välinen suhde toimii, molempien osapuolten tulee antaa itsestään ja tehdä töitä suhteen eteen: kiireetön ja aktiivinen osallistuminen, toisen erilaisuuden hyväksyminen sekä toisen empaattinen ja ymmärtäväinen kuunteleminen ovat tärkeitä avaimia onnistuneeseen vuorovaikutukseen (Atjonen, 2004, 40-42).

2.2.1 Oppilaan ja opettajan roolit

Vallalla oleva konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppilaan aktiivista roolia ja vastuuta sekä omassa oppimisessaan että vuorovaikutussuhteen osapuolena (Kauppila, 2007, 132-133; Opetushallitus, 2016, 17). Oppilaan itseohjautuvuuden lisääntyminen tarkoittaa, että opettajan tehtävä on suoda valtaa oppilailleen (Keat, 2008, 157). Keatin (2008, 159) mukaan opettajat pitävät lasten itsesäätelykykyjen ja vallan lisäämistä tärkeänä, mutta toimintatapoja niiden tukemiseen tarvittaisiin lisää. Oppilaan vallan lisääntyminen tarkoittaa myös vastuun lisääntymistä: Mäki-Havulinna (2018, 124) korostaa, että opettajan tehtävä on kannustaa ja

tukea oppilaita myös ristiriitatilanteissa ottamaan vastuuta omasta käyttäytymisestään, mikä auttaa onnistuneen opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutussuhteen rakentamisessa.

Opettajan rooli on muuttunut tiedon jakajasta oppimisprosessien ohjaajaksi ja tukijaksi (Opetushallitus, 2016, 20). Oppilaan roolin laajenemisesta ja opettajan roolin muuttumisesta huolimatta kasvattajan ja kasvatettavan erilaiset tehtävät, oikeudet ja velvollisuudet tuovat vuorovaikutussuhteeseen omat erityispiirteensä, mikä luo sekä haasteita että mahdollisuuksia vuorovaikutuksen ja luottamuksen onnistumiseksi. Opettajalla on vastuu oppilaan kasvatuksesta ja sivistysprosessista, ja oppilas kasvatettavana tarvitsee opettajan tukea ja apua sivistysprosessin läpikäymiseen (Kansanen, 2004, 75-76; Siljander, 2014, 44). Tätä kuvataan pedagogisessa suhteessa käsitteellä asymmetrisyys. Asymmetrisyys ei kuitenkaan tee suhteesta epätasa-arvoista. (Kansanen, 2004, 75; Siljander, 2014, 96-97.)

Asymmetrisyyden voidaan katsoa syntyvän vuorovaikutussuhteessa ilmenevän vallankäytön seurauksena: Harjusen (2002, 325-326) mukaan opetukseen ja kasvatukseen liittyy tutkimusten mukaan aina vallankäyttöä, sillä opettaja käyttää valtaa auttaessaan oppilaita saavuttamaan heille asetettuja tavoitteita ja toteuttaakseen omia velvollisuuksiaan, kuten vastuuta oppilaista koulupäivän aikana (Harjunen, 2002, 339). Valta ei sulje pois luottamusta suhteessa, vaan saattaa jopa edistää sitä lisäten turvallisuuden tunnetta ennakoitavuuden ja pysyvyyden ansiosta (Ilmonen & Jokinen, 2002, 110). Kasvattajan asemaan liittyvän vallan käyttäminen voi muuttua ongelmalliseksi, jos opettaja ottaa toimintatavakseen kiristää kontrollia haastavasti käyttäytyvään lapseen käytöksen hillitsemiseksi (Keat, 2008, 159).

2.3 Opettajan ja oppilaan väliset haastavat vuorovaikutustilanteet

Erilaisten näkemysten, tunteiden, tarpeiden ja roolien kohdatessa vuorovaikutus ei toimi aina toivotulla tavalla. Kaikki oppilaat ovat ainutlaatuisia yksilöitä, ja työssään opettaja voi huomata, että aiemmin opitut asiat vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa eivät välttämättä toimi kaikkien lasten kohdalla. Kiireisessä kouluarjessa haastavia vuorovaikutustilanteita tulee eteen väistämättä, joten on tärkeää löytää keinoja niiden ennaltaehkäisyyn ja ratkaisemiseen, mikä vaatii ymmärrystä tilanteiden syntymisen syistä (Kautto-Knape, 2012, 22; Bodine & Grawford, 1998, 27, 30). Tässä tutkimuksessa tarkoituksenmukaista ei ollut keskittyä haastavien tilanteiden laajempaan yksityiskohtaiseen esittelyyn, sillä jokainen opettaja määrittelee haastavuuden lopulta yksilöllisesti omien kokemustensa pohjalta: se mikä tuntuu toiselle haastavalta, voi tuntua kokeneemmalle opettajalle jo tutulta tilanteelta, johon

on ehtinyt kehittää ratkaisukeinoja. Lisäksi tämän tutkimuksen tavoite tuottaa ratkaisuja luottamuksen rakentamiseksi perusteleen teorian painottumisen käytännön ratkaisuehdotuksiin diagnoosien erittelyn sijaan. Haastavien tilanteiden tiedostaminen ja ennakoiminen sekä tilanteen aikaisten toimintatapojen tunteminen kuuluvat opettajan ammattitaitoon. Haastavien tilanteiden nimeämiseen ja käsittelyyn liittyy myös eettisiä kysymyksiä, jotka opettajan tulee tiedostaa etukäteen.

2.3.1 Oppilaan ulospäin suuntautunut toiminta

Ojala käyttää tutkimuksessaan käsitettä psyykinen oireilu, joka näyttäytyy ulospäin suuntautuneena toimintana sekä sisäänpäin kääntyneenä oireiluna (Ojala, 2017, 91). Ojalan (2017, 91) mukaan opettajat kokevat ulospäin suuntautuneen psyykkisen oireilun haastavana ja kuormittavana sekä osittain pedagogisesti hallitsemattomana. Oppilaan vetäytyminen ja hiljaisuus jäävät puolestaan usein huomiotta (Ojala, 2017, 91). Ojalan (2017, 91) mukaan kaikki haastavaksi koettu toiminta ei kuitenkaan viittaa psyykkiseen oireiluun, vaan voi olla seurausta oppilaan oppimisvaikeuksista, lähiympäristön ongelmista tai haastavista sosioekonomisista taustoista. Myös monien muiden tutkimusten mukaan haastavaksi koettu käyttäytyminen on toimintaa, joka vaikuttaa muihin ihmisiin tai kohdistuu suoraan heihin (mm. Stevenson, Wood & Iannello, 2019, 321-322; MacLure, Jones, Holmes & MacRae, 2012, 455; Millei, 2005, 128). Tyypillinen edellä mainituissa tutkimuksissa esille nouseva esimerkki tällaisesta käyttäytymisestä on aggressiivinen käyttäytyminen toisia ihmisiä tai tavaroita kohtaan.

2.3.2 Haastavien tilanteiden ymmärtäminen ja ennaltaehkäisy

On tärkeää, että opettaja osaa suhtautua haastavaksi koettuun toimintaan ammattitaitoisesti. Olennaista on yrittää ymmärtää, mistä tietynlainen toiminta johtuu, sillä oppilaan toimintaan vaikuttavat hänestä riippumattomat syyt, joihin oppilas voi tarvita erityistä tukea. Tällaisia syitä voivat olla esimerkiksi kommunikointitaitojen heikkous, ymmärtämättömyys siitä, mitä häneltä odotetaan tai heikot tunteiden hallinta- ja vuorovaikutustaidot. (Cross, 2011, 128.) Jotta voimme auttaa lapsia sosioemotionaalisissa ja käyttäytymiseen liittyvissä haasteissa, aluksi tulee ymmärtää käyttäytymisen taustalla olevia syitä, jolloin osataan myös valita tarkoituksenmukaisempia toimia lapsen tukemiseksi (Cross, 2011, 117) ja pystytään ammattimaisemmin kohtaamaan lapsi luokittelematta ja leimaamatta häntä. Näkökulma ei saa

olla oppilaan käytöksen korjaamisessa, vaan sen sijaan tulee pyrkiä ymmärtämään, millaisia tarpeita oppilaalla on sen hetkisessä elämäntilanteessaan (Millei & Petersen, 2014, 8).

Cross (2011) esittelee kirjassaan käytännön toimia lapsen auttamiseksi haastavissa tilanteissa: positiivisen ja herkän vuorovaikutuksen rakentaminen lapsen tarpeet huomioiden, lapsen tunnetaitojen kehittäminen sekä opettajan tunneäly auttavat lasta selviämään haasteista (Cross, 2011, 118-142). Positiivisen ja herkän vuorovaikutuksen perustaksi tarvitaan hyvää oppilaantuntemusta, joka syntyy aidosta kiinnostuksesta lasta kohtaan: lasta kuunnellaan, kannustetaan ja huomioidaan positiivisesta käyttäytymisestä (Cross, 2011, 118-119). Konkreettinen ja rehellinen toistuva positiivinen palaute auttaa lasta löytämään omat vahvuutensa ja antaa toivoa tulevaisuuteen (Cross, 2011, 140). Positiivisen käyttäytymisen vahvistaminen, oppilaiden tukeminen haastavissa elämäntilanteissa sekä oppilaan taitojen vahvistaminen on tärkeää (Bodine & Grawford, 1998, 5, 8, 19-20, 48; Kerola & Sipilä, 2017, 123).

Lapsen kannustaminen arvostavaan dialogiin tarjoaa lapselle aktiivista roolia ilmaista omat ajatuksensa ja luo tärkeän arvostetuksi tulemisen kokemuksen lapselle, jolla on paljon negatiivisia kokemuksia vuorovaikutuksesta muiden kanssa (Cross, 2011, 120). Lapsen arvostaminen, aktiivinen kuuntelu ja empatia auttavat ratkaisemaan vuorovaikutushaasteita (Bodine & Grawford, 1998, 19-20, 48). Onnistuneessa haastavan tilanteen selvittämisessä huomioidaan molempien osapuolten näkemykset ja tarpeet (Bodine & Grawford, 1998, 41-44, 58-60). Tilanteet täytyy selvittää loppuun asti, sillä ratkaisematta jääneet haasteet voivat nousta myöhemmin esiin. (Bodine & Grawford, 1998, 41-44.)

Haastavaksi koettuihin tilanteisiin liittyy haastavia tunteita. Lanas (2011, 7, 54, 59) kuvaa väitöskirjassaan oppilaan haastavaa toimintaa haastavaksi koettuna tunteiden ilmaisuna, jossa tunteisiin vaikuttavat laajemmat sosiaaliset, poliittiset, kulttuuriset ja yhteiskunnalliset tekijät. Haastavia tunteita ei saa kieltää, vaan ne tulee käsitellä (Lanas, 2011, 7). MacLure ym. (2012, 464) kritisoiivat, että tunnekasvatuksen keinot vaatia lapsi harjoittelemaan tunteitaan ja katsomaan muiden esityksiä ovat epäaitoja ja painostavat ”kiellettyjen” tunteiden piilottamista. Myös Crossin (2011, 122-124) mukaan lapsille tulee opettaa, että kaikkien tunteiden kokeminen on hyväksyttävää, mutta tunteita tulee oppia ilmaisemaan asianmukaisella tavalla. Cross (2011, 122-124, 137-139) painottaa tunteiden käsittelyn, lasten tunnetaitojen harjoittamisen ja opettajan omien tunnetaitojen tärkeyttä. Opettajan omat tunnetaidot ja halu ymmärtää lapsen tunteita on tärkeää, jotta hän voi auttaa lasta oppimaan

itse kuvailemaan, ymmärtämään ja käsittelemään tunteitaan. (Cross 2011, 122-124.) Myös Ensor ja Hughes (2005, 3) korostavat tunnetaitojen merkitystä: heidän tutkimuksessaan ilmeni, että tunteiden ymmärtäminen ja positiivinen käyttäytyminen sosiaalisissa suhteissa liittyvät vahvasti toisiinsa.

2.3.3 Eettisyys haastavissa tilanteissa

Lasten ja nuorten parissa kohdattuja vuorovaikutushaasteita nimetään tutkimuskirjallisuudessa hyvin moninaisilla käsitteillä, jotka ovat usein sävyiltään negatiivisia. Viitala (2014, 13) ja Ojala (2017, 33) pohtivat, aiheuttaako ilmiöiden ongelmakeskeisyys lasten leimaamista ja luokittelua. Haastavien ilmiöiden patologisoimista ja maineen luomista oppilaalle täytyy varoa tarkasti, sillä ne voivat vaikuttaa erittäin haitallisesti oppilaan elämään: kun tieto oppilaalle luodusta maineesta leviää, oppilas aletaan nähdä kokonaisuudessaan ongelmallisena ja ”korjattavana”, mikä vaikeuttaa lapsen ponnisteluja tulla nähdyksi ”hyvänä oppilaana”, on esteenä lapsen vahvuuksien tukemiselle ja sitä kautta heikentää lapsen itsetuntoa ja toivoa tulevaisuutta kohtaan (MacLure ym. 2012, 455, 462).

Amerikassa haastavista ilmiöistä käytetään käsitettä tunne- ja käytöshäiriöt (EBD), Iso-Britanniassa on vakiintunut käsite sosiaaliset, tunnepohjaiset ja käytökselliset vaikeudet (SEBD), ja käsitteet hankala, haastava ja häiritsevä sekä tunteisiin perustuva häirintä ja käytöshäiriö ovat vakiintuneita puolestaan Australiassa (Wood, Evans & Spandagou, 2014, 15). Tässä tutkimuksessa pyrin välttämään negatiivisesti latautuneita käsitteitä, ja käytän ensisijaisesti käsitettä ”haastava vuorovaikutustilanne”, sillä se ei problematisoi erityisesti pelkästään oppilaan tai opettajan toimintaa, ja siten mahdollistaa näkökulman keskittämisen opettajan toiminnan tarkasteluun luottamuksen rakentamiseksi.

2.3.4 Haastavien tilanteiden tukimuodot

Opetussuunnitelman (2016, 61-62) linjaukset oppilaalle järjestettävästä oppimisen ja koulunkäynnin tuesta korostavat haasteiden ennaltaehkäisyn tärkeyttä: oppilaan yksilöllisten tarpeiden huomioiminen positiivisuuden kautta yhteistyössä toisten lapsen asiaan perehtyneiden ammattilaisten ja kodin kanssa kuuluvat opettajan perustehtäviin oppilaan koulupolun ja tulevaisuuden tukemiseksi. Kolmiportaista tukea ja oppilashuoltoa käytetään yhteistyössä lapsen vanhempien kanssa tukemaan lapsen oppimiseen sekä käyttäytymiseen liittyviä haasteita. Yleisen tuen avulla oppilaan toimintaa pyritään ohjaamaan asianmukaiseen

suuntaan (Närhi, Paananen, Karhu & Savolainen, 2016, 185-187). Jos yleinen tuki ei riitä, siirrytään tehostettuun tukeen, jossa oppilaalle tehdään yksilöllinen oppimissuunnitelma tavoitteineen (Opetushallitus, 2016, 63). Tehostetun tuen osoittautuessa riittämättömäksi käytetään erityistä tukea, joka on suunnitelmallinen ja kokonaisvaltainen tehokkain tukijärjestelmän muoto. Sitä toteutetaan erityisopetuksena ja muina tarvittavina tukina. Erityinen tuki perustuu oppilaasta tehtyyn pedagogiseen selvitykseen ja erityisen tuen toteuttamisesta laaditaan oppilaalle henkilökohtainen opetuksen järjestämistä koskeva suunnitelma. (Opetushallitus, 2016, 65-67.) Oppilashuollon tehtävänä on tukea oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia ja koulunkäyntiä ennaltaehkäisevästi ja tarvittaessa yksilökohtaisesti monialaisissa asiantuntijaryhmissä (Opetushallitus, 2016, 77-78). Kolmiportaisen tuen järjestelmät ja oppilashuolto toimivat opettajan tukena ja apuna haastavaksi koetuissa tilanteissa. Opettajan ei tule jäädä ongelmien kanssa yksin, vaan kollegoiden ja muiden ammattilaisten tuki sekä vanhempien kanssa tehtävä yhteistyö auttavat toteuttamaan lapsen parasta.

2.4 Luottamuksen ominaispiirteet

Luottamus on ihmissuhteissa esiintyvä ilmiö, jonka jokainen kokee yksilöllisesti omalla tavallaan (Reina & Reina, 2015, 17). Ilmiötä on haastavaa teoretisoida ja määritellä yksiselitteisesti (Raatikainen, 2011, 36; Blomqvist, 1997, 283; Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 335). Eri tieteenalat ja teoreetikot tarjoavat käsitteelle moninaisia ulottuvuuksia (Blomqvist, 1997, 272). Luottamuksen syntymiseksi määritelty perustekijä on opittu kyky ja halu luottaa toiseen ihmiseen (Jalava, 2006, 30; Raatikainen, 2011, 52). Olennaista luottamuksen rakentamisessa on näkemys myös siitä, että luottamus on aina ansaittava eikä valmiiksi annettua (Luhmann, 1979, 40-43).

2.4.1 Luottamukseen tarvitaan kykyä ja halua

Luottamusta tarkasteltaessa tulee huomioida varhaisten ihmissuhteiden merkitys: yksilön kyky luottaa muihin riippuu siitä, millaisia luottamuskokemuksia hänellä on varhaisista ihmissuhteistaan (Jalava, 2006, 38; Raatikainen, 2011, 52; Lahikainen, 2010, 91; Ilmonen & Jokinen, 2002, 76). Luottamusta opitaan siis sosiaalisissa suhteissa (Jalava, 2006, 37-38), ja se nähdään olennaisena osana sosiaalista pääomaa (Raatikainen, 2011, 25; Ilmonen & Jokinen, 2002, 85; Ruuskanen, 2001, 1). Joissakin tapauksissa yksilöllä voi olla aikaisempiin

luottamuskokemuksiin perustuva kyky luottaa, mutta halua luottamiseen ei löydy (Glaeser, Laibson, Scheinkman & Soutter, 2000, 840). Luottamukseen vaikuttavat siis omaksutun kyvyn lisäksi yksilön asenne ja motivaatio luottamukseen (Raatikainen, 2011, 38).

Toiseen luottaminen tarkoittaa uskoa siihen, että toinen haluaa toimia hänen parhaakseen (Kotkavirta, 2000, 57), jolloin luottavainen yksilö antaa luottamuksen kohteena olevan yksilön päättää, mitä valintoja hän tekee ja miten hän toimii (Hung, 2012, 95). Kotkavirran (2000, 57) mukaan luottamus vaatii optimistista asennetta eli toiveikkuutta siitä, että asiat sujuvat hyvin. Toisaalta luottamukseen liitetään myös kyky ennustaa toisen käyttäytymistä (Blomqvist, 1997, 283). Toisen ihmisen käytös ei voi kuitenkaan olla täsmällisesti ennakoitavissa (Hung, 2012, 95), joten luottamukseen liittyy olennaisena osana riski: luottaessaan toiseen ihmiseen yksilö on haavoittuvaisessa asemassa, sillä hän on vaarassa joutua luottamansa ihmisen pettämäksi (Frowen, 2005, 38, 41; Baier, 1986, 236; Reina & Reina, 2015, 15).

2.4.2 Luottamus tulee ansaita

Luottamuksen ominaispiirre on, että se tulee aina ansaita: toista ei voi vaatia luottamaan, vaan luottamusta voi vain tarjota itse tai ottaa sitä vastaan (Luhmann, 1979, 40-43). Toisaalta Ilmonen ja Jokinen (2002, 12, 92) toteavat, että luottamus voi olla myös annettua esimerkiksi arvostetun ja uskottavan ammattikunnan edustajille. Annettu luottamus on kuitenkin melko harvinaista, sillä tilanteessa, jossa vuorovaikutuksen osapuolet ovat toisilleen ennalta tuntemattomia, heikentyy todennäköisyys tulla luotetuksi ilman ansaittua luottamusta (Ilmonen & Jokinen, 2002, 92). Ilmonen ja Jokisen (2002, 181) sekä Brownin ja Skinnerin (2007, 4) mukaan luottamusta tulee pitää yllä päivittäisissä vuorovaikutushetkissä – luottamus on jatkuvasti muuttuva ja kehittyvä prosessi (Blomqvist, 1997, 280, 283; Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 335, 337; Raatikainen, 2011, 47).

Tavoite oppilaasta aktiivisena toimijana (Kauppila, 2007, 132-133) ja kriittisenä ajattelijana (Opetushallitus, 2016, 20) voidaan nähdä oppilaan kannustamisena myös opettajan toiminnan tarkasteluun, mikä korostaa opettajan tehtävää toimia luottamuksen arvoisesti jokaisessa kohtaamisessa. Reina ja Reina (2015, 17) toteavat, että luottamuksen rakentaminen kestää kauan, mutta se saattaa rikkoontua hetkessä. Jalava (2006, 35-37) esittelee Parsonin näkemyksen siitä, että luottamuksen perustaksi tarvitaan yhteistä kulttuuria eli yhteisiä arvoja

ja tavoitteita. Luottamuksen ansaitsemiseksi vuorovaikutussuhteen osapuolten tulee viettää aikaa yhdessä (Ilmonen & Jokinen, 2002, 181).

2.5 Opettaja luottamuksen rakentajana haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa

Luottamuksen tärkeys vuorovaikutussuhteen toimimiseksi on kiistaton, ja opettaja voi omalla toiminnallaan vaikuttaa luottamuksen rakentumiseen oppilaan ja opettajan välisessä suhteessa. Reinan ja Reinan (2015, 14) mukaan luottamusta voi rakentaa suuntaamalla omia asenteita, aikomuksia ja käyttäytymistä vuorovaikutussuhteessa oikealla tavalla. Opettajan on tärkeää reflektoida säännöllisesti omaa toimintaansa varmistaakseen luottamuksen kehittymisen ja varoakseen sen rikkoutumista, sillä Reinan ja Reinan (2015, 17) mukaan luottamus rikkoutuu useimmiten pienten ja tahattomien toimien seurauksena.

Tutkimuksissa on todettu, että oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin, itsesätelytaitojen sekä ongelmanratkaisutaitojen tukeminen antaa oppilaille välineitä säädellä omaa toimintaansa ja siten auttaa ennaltaehkäisemään ja vähentämään haastavaa käyttäytymistä (Takala & Kontu, 2010, 80-81; Kuorelahti, Lappalainen & Viitala, 2012, 277-297). Tässä tutkimuksessa tarkoituksena oli kuitenkin keskittyä ensisijaisesti juuri opettajan toiminnan kehittämiseen, joten en ole avannut yksityiskohtaisesti esimerkiksi tunnekasvatuksen keinoja, vaan tarkastelin aihetta sitä kautta, miten opettaja voi oman sosioemotionaalisen kompetenssinsa avulla ansaita oppilaan luottamuksen haastavaksi koetuissa tilanteissa. Tätä näkökulmaa tukee Brownin ja Skinnerin (2007) ajatukset siitä, että luottamuksen rakentaminen etenee askel askeleelta, joista ensimmäisiä ovat oppilaan aktiivinen ja empaattinen kuunteleminen sekä oppilaan tunteiden kunnioittaminen ja vahvistaminen, ja vasta näiden vaiheiden toteuduttua voidaan alkaa ohjata oppilasta ongelmanratkaisutaitojen harjoittelussa. Oppilaan sosioemotionaalisen kompetenssin ja itsesätelytaitojen harjoittaminen voidaan ottaa mukaan pienin askelin sen jälkeen, kun opettaja on tehnyt voitavansa ansaitakseen oppilaan luottamuksen. (Brown & Skinner, 2007, 2-3.)

2.5.1 Opettajan tulee välittää oppilaastaan

Perusopetuksen arvoperustan mukaan opettajan tehtävänä on tukea ja kannustaa jokaista oppilasta yksilöllisesti niin, että hän voi tuntea itsensä arvostetuksi ja välitetyksi yksilöksi ja yhteisön jäseneksi (Opetushallitus, 2016, 15). Ihmiset tarvitsevat toisiaan, joten välittäminen

ja pedagoginen rakkaus vastaavat yhteen ihmisen perustarpeista (FitzSimmons & Uusiautti, 2013, 239). Opettajan yksi tärkeimmistä tehtävistä on siis välittää oppilaistaan (Skinnari, 2004, 160; Määttä & Uusiautti, 2011, 23-24). Opettajan ja oppilaan suhteessa ilmenevä välittäminen poikkeaa tutkimuskirjallisuuden yleisistä välittämisen teorioista (Glass, 2011, 267), joten teorioiden esittelemisen sijaan tässä tutkimuksessa on olennaista selvittää, miten välittäminen näyttäytyy opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa ja miten sen avulla voidaan rakentaa luottamusta haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Välittämisen käsite sisältyy pedagogisen rakkauden käsitteeseen, sillä pedagoginen rakkaus ilmenee opettajan aitona välittämisenä oppilaistaan (Määttä & Uusiautti, 2012, 25).

Useiden tutkimusten ja perusopetuksen arvoperustan mukaan välittämisen pohja opettaja-oppilassuhteessa muodostuu opettajan halusta ja kyvystä huomata oppilaan yksilölliset tarpeet eli tuntea oppilas henkilökohtaisesti (Barrow, 2015, 47; Jeffrey ym. 2013, 100, 102, 107-108, 110, 116; Glass, 2011, 283; Opetushallitus, 2016, 15; McKinney & Berube, 2018, 57; Brown & Skinner, 2007, 1). Oppilas arvostaa opettajassa tällaista ominaisuutta, sillä opettajan aito kiinnostus hänen elämäänsä kohtaan saa hänet tuntemaan itsensä arvokkaaksi (McKinney & Berube, 2018, 57; Verkuyten, 2002, 116). Yksi edellytys välittävän suhteen luomiseksi on, että oppilas kokee itse tulevansa välitetyksi ja luotetuksi (Barrow, 2015, 47; Noddings, 2005, 15; Tschannen-Moran & Hoy, 1998, 343). Pedagoginen rakkaus ja auktoriteetti ovat opettajan ja oppilaan välisen vuorovaikutuksen onnistumisen perusta ja siten edellytys luottamuksen rakentumiselle (Harjunen, 2002, 301-310). Pedagoginen rakkaus näkyy opettajan kiintymyksenä ja luottamuksena oppilaisiin sekä kykynä osoittaa myötätuntoa ja uskoa oppilaista hyvää (Määttä & Uusiautti, 2012, 24-25; Skinnari, 2004, 18-25). Opettajan tulee ansaita pedagoginen auktoriteetti tavallisissa arjen vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa: opettajan osoittama arvostava ja välittävä kohtelu lapsen tarpeet huomioimalla saa oppilaan luottamaan opettajaansa (Brown & Skinner, 2007, 3-4; Atjonen, 2004, 39).

Raatikainen (2011, 99) kuvaa väitöskirjassaan oppilaiden kokemuksia epäluottamuksesta opettajaa kohtaan. Useimmat oppilaiden kertomukset epäluottamuksen synnystä opettajaa kohtaan olivat lähtöisin siitä, että opettaja ei ollut huomionnut heidän yksilöllisiä tarpeitaan ja ajatuksiaan eli oppilaat eivät kokeneet tullessa kohdatuiksi ja opettajan toiminta koettiin välinpitämättömäksi (Raatikainen, 2011, 96, 99). Epäluottamusta herättävän opettajan toiminnasta on siis puuttunut pedagogista rakkautta eli oppilaan arvostusta (Skinnari 2004, 25), mikä syntyy mm. Buberin (1993, 34-35, 38, 55, 104) kuvaamasta läsnä olevasta ja välittävästä kohtaamisesta. Oppilaiden kokemukset etäisen ja välinpitämättömän opettajan

aiheuttamasta epäluottamuksesta viestivät oppilaiden tarpeesta tulla kohdatuksi ja huomioituksi suhteessaan opettajaan (Raatikainen, 2011, 109).

Välittämisen merkitys korostuu erityisesti haasteiden eteen tullessa: Glassin (2011, 269-270) tutkimuksessa opettajat kokivat, että välittävä suhde oppilaan kanssa auttoi selviämään haastavista vuorovaikutustilanteista. Välittämisellä on suuri merkitys erityisesti haastavasti käyttäytyville lapsille, sillä psykiatrit ovat todenneet, että useimpien psyykkisistä haasteista kärsivien elämästä puuttuu rakkautta (Viskari, 2003, 156). Käytännössä opettajan välittäminen eli oppilaan tarpeiden huomioiminen ilmenee oppilaan aitona kuuntelemisena ja kiireettömänä läsnäolona (Noddings, 2012, 773). Brown ja Skinner (2007, 2) painottavat kuuntelemisen tärkeyttä erityisesti luottamuksen rakentamisen alkuvaiheessa haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa. Aktiivisesti kuunteleva opettaja huomioi empaattisesti oppilaan tunteet, kysyy oppilaalta kysymyksiä ja avaa oppilaalle tilannetta ja hänen sanomisiaan. Aktiivinen kuuntelu auttaa oppilaan tilanteen ja tarpeiden ymmärtämisessä ja rakentaa luottamusta oppilaan ja opettajan välille (Mortiboys, 2012, 65, 69.)

Välittäminen ja pedagoginen rakkaus eivät ole kuitenkaan automaattisesti opettajan ominaisuuksia, vaan opettajan tulee tietoisesti päättää, että haluaa välittää oppilaistaan: nähdä ja kuulla heidät, kantaa heistä vastuuta, sitoutua vuorovaikutussuhteeseen ja antaa itsestään suhteelle (Harjunen, 2004, 69). Aidosti välittävä ja pedagogisesta rakastava opettaja ei odota oppilaalta vastapalvelusta (Määttä & Uusiautti, 2011, 25), vaan laittaa sivuun omat tarpeensa keskittyen oppilaan tukemiseen (Glass, 2011, 266).

2.5.2 Opettajan johdonmukaisuus ja tunneäly

”Ainoa asia mitä voimme kontrolloida haastavissa tilanteissa, on oma käytöksemme.” (Cross, 2011, 129-130). Se, mitä ilmaisemme itsestämme tilanteen ollessa päällä, antaa oppilaille mallia siitä, miten haastavien tunteiden kanssa toimitaan. Johdonmukainen opettaja varmistaa, että oppilas ymmärtää tarkasti, miten hänen odotetaan toimivan (Ojala, 2017, 95; Maclure ym. 2012, 460). Opettajan toiminnan johdonmukaisuus eli toiminnan ennustettavuus ja sanomisissaan pysyminen herättää luottamusta oppilaissa (Brown & Skinner, 2007, 4; Reina & Reina, 2015, 18). Johdonmukainen opettaja toimii oikeudenmukaisesti, mikä vaikuttaa oppilaiden käsityksiin opettajasta ja reaktioihin häntä kohtaan (Verkuyten, 2002, 108). Opettajan johdonmukaisuus näkyy myös provosoitumattomuutena, mikä on tärkeää kaikissa tilanteissa (Brown & Skinner, 2007, 3-4). Provosoitumaton opettaja pysyy rauhallisena myös

silloin, kun tilanne on kärjistynyt ja oppilas on haastavien tunteiden vallassa: opettaja kuuntelee, osoittaa olevansa samaa mieltä pienenkin totuuden kanssa, tarjoaa kompromissia tai vaihtoehtoisia tapoja ratkaista ongelma ja selvittää asian loppuun saakka vasta tilanteen rauhoituttua (Cross, 2011, 129-130).

Opettajan tunneälytaidot ovat tärkeä osa opettajan ammattitaitoa (Virtanen, 2013, 211). Tunneälytaitojen tärkeys tulee esille Lanaksen (2011, 7, 54, 59) tutkimuksessa, jonka mukaan haastava toiminta on haastavaksi koettua tunteiden ilmaisua, johon vaikuttaa esimerkiksi se, missä kontekstissa ja millaisessa vuorovaikutuksessa toiminta tapahtuu (Lanas, 2011, 7, 30). Haastavia tunteita ei saa kieltää, vaan ne tulee käsitellä (Lanas, 2011, 7). Myös Brown ja Skinner (2007, 3) painottavat luottamuksen rakentamisen mallissaan oppilaan tunteiden kunnioittamista. Kaikkien tunteiden kokeminen on hyväksyttävää, mutta opettajan tulee opettaa ilmaisemaan tunteita hyväksyttävällä tavalla (Cross, 2011, 122-124). ”Oppilasta tulee ymmärtää ja kunnioittaa myös silloin, kun hän on heikko, sopeutumaton tai vaikea – myös silloin, kun hän ei täytyä ihanteellisia toiveita tai odotuksia” (Määttä & Uusiautti, 2012, 33).

2.5.3 Opettajan persoonalla on merkitystä

Ekebomin, Helinin ja Tuluston (2000, 110) mukaan opettajan tärkein työväline on hänen oma persoonansa. Persoonan esille tuominen voi kuitenkin olla ongelmallista, jos opettaja ei ole valmis kehittämään ja kriittisesti tarkastelemaan omia ajattelu- ja toimintatapojaan. (Ekebom, Helin & Tulusto, 2000, 110).

Luottamusta edistää vuorovaikutussuhteen osapuolten avoimuus, kuten halu jakaa ajatuksiaan ja tietoa itsestään sekä olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Brewster & Railsback, 2003, 10-11; Reina & Reina, 2015, 18). Jeffreyyn ym. (2013, 107-108) tutkimuksessa oppilaat kertoivat, että opettaja, joka jakaa antaa itsestään suhteelle esimerkiksi kertomalla itsestään, osoittaa välittämistä oppilaita kohtaan. Verkuytenin (2002, 116) tutkimuksessa oppilaiden mielestä hyvän opettajan piirteisiin kuuluu avoimuus, mistä esimerkkinä kerrotaan juttelu ja vitsailu oppilaiden kanssa. Avoin, itsestään kertova opettaja näyttäytyy oppilaille inhimillisenä, helpommin lähestyttävänä ja luotettavana (McKinney & Berube, 2018, 56-57). Opettajan avoimuus tekee hänestä oppilaiden silmissä tavallisen ihmisen, mikä vähentää opettajan auktoriteettiasemaa ja lähentää opettajan ja oppilaan välistä suhdetta (Hung, 2013, 96). Opettajan avoimuus tarkoittaa myös kykyä myöntää omat virheensä, mikä edistää luottamuksen rakentumista ja viestii oppilaille näkemystä siitä, että virheet ovat sallittuja ja

niistä voidaan ottaa opiksi (Reina & Reina, 2010, 100-102; Reina & Reina, 2015, 19; McKinney & Berube, 2018, 58).

Toimivan vuorovaikutuksen luominen haastavissa vuorovaikutustilanteissa helpottuu iloisella asenteella ja asianmukaisella huumorilla. Rennossa ja lämpimässä ilmapiirissä mahdollistuu hyväntahtoinen ja toista arvostava huumori. Luottamuksen rakentumiseksi huumorin täytyy olla kuitenkin vastavuoroista niin, että vuorovaikutuksen molemmat osapuolet kokevat tulevansa ymmärretyiksi. (Kerola & Sipilä, 2017, 125-127).

2.5.4 Opettaja vapauden ja vastuun jakajana

Luottamus-ilmion positiivinen piirre on, että luottamuksella on taipumusta lisätä luottamusta (Raatikainen, 2011, 163). Opettaja voi hyödyntää tätä ominaisuutta osoittamalla luottamusta oppilaitaan kohtaan esimerkiksi jakamalla heille luottamusta vaativia tehtäviä, mikä puolestaan herättää oppilaissa luottamusta opettajaa kohtaan (Raatikainen, 2011, 89). On tärkeää kokea tulevansa luotetuksi, jotta voi itse luottaa toiseen (Reina & Reina, 2015, 15, 17). Valvonta, kontrolli ja pakottaminen vähentävät luottamusta (Raatikainen, 2011, 163), mutta silti useissa tutkimuksissa tulee esille, että opettajat ovat haluttomia antamaan valtaa lapsille, ja toimivat mieluummin päinvastaisesti kiristämällä kontrollia haastavaksi koettuun lapseen (Keat, 2008, 159).

Brownin ja Skinnerin (2007, 3) luottamuksen rakentamisen mallissa vastuun jakaminen on oppilaan osallistamista haastavien tilanteiden ratkaisemiseen tarkoituksena osoittaa kunnioitusta oppilaille ja opettaa samalla elämässä tarvittavia taitoja. Keatin (2008) tutkimuksessa eräs opettaja toteutti projektin tavoitteenaan luoda demokraattinen luokkahuone käyttämällä vaihtoehtoja rankaisevalle kurille, opettamalla vihan ja konfliktin hallintakeinoja sekä ohjaamalla strategioita haastavaa käyttäytymistä kohtaan. Projektin ansiosta haastavaksi koettu käyttäytyminen väheni merkittävästi muutamassa viikossa, ja lapset alkoivat toimia itseohjautuvammin ja luokkatovereitaan auttaen. (Keat, 2008, 158.)

2.5.5 Opettajan tulee herättää positiivisuutta ja toivoa

Koska yksilön kokemukset sekä osittain niiden perusteella muodostunut asenne elämää kohtaan vaikuttavat hänen kykyynsä luottaa toiseen (ks. luku 2.3.2), nousevat optimistisuus ja toivo olennaisiksi tekijöiksi luottamuksen rakentumisessa. Luottamus on siis yhteydessä

toivoon sekä identiteetin ja itseluottamuksen rakentumiseen (Kotkavirta, 2000, 12-13; McKinney & Berube, 2018, 56-57). Haastavasti käyttäytyvää lasta kohtaan voi olla vaikeaa löytää positiivista asennetta ja häntä voi olla haastavaa päästä kehumään, mutta lapsen käyttäytymisen syiden ymmärtäminen auttaa näkemään lapsen positiivisessa valossa (Cross, 2011, 120, 139).

Jokainen ihminen tarvitsee hyväksytyksi tulemista ja positiivista palautetta (Kerola & Sipilä, 2017, 123). Toisen kykyjen huomaaminen ja realistisen positiivisen palautteen antaminen rakentavat luottamusta (Reina & Reina, 2015, 19). Positiivisen pedagogiikan periaatteiden mukaan toimimalla voidaan vastata näihin vaatimuksiin. Positiivinen pedagogiikka pohjautuu positiiviseen psykologiaan, jonka perusajatuksena on löytää ja vahvistaa hyvää virheiden korjaamisen sijaan. Positiivisen huomioiminen luo luottavaista ilmapiiriä vuorovaikutukselle (Brown & Skinner, 2007, 3-4). Positiivisen pedagogiikan tavoitteena on vahvistaa yksilön mieltä niin, että hän kestä elämässä eteen tulevia vaikeuksia. (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 18-19; Seligman, 2011, 84-89.) Positiivisen vahvistamisen periaatteisiin viittaa myös McKinneyn ja Beruben (2018, 56-59) esittelemä Pygmalion-teoria toimivan ja luottamuksellisen vuorovaikutussuhteen rakentamisesta. Teorian mukaan suhteen rakentaminen lähtee oppilaiden itseluottamuksen ja itsetunnon vahvistamisesta, joihin pyritään oppilaiden kykyjen huomaamisella, positiivisella palautteella ja onnistumisen kokemusten mahdollistamisella. Opettajan positiivinen asenne ja hymy edistävät luottamuksen rakentumista. (McKinney & Berube, 2018, 57.) Positiiviset tunnetilat auttavat luomaan ja ylläpitämään sosiaalisia kontakteja (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 21; Sajaniemi, Suhonen, Nislin & Mäkelä, 2015, 138-139), mikä helpottaa sekä opettajan että oppilaan välisen suhteen rakentamista että oppilaan suhteita muihin ihmisiin.

Opettajan työssä positiivinen pedagogiikka tarkoittaa käytännössä erityisesti hyvän näkemistä ja vahvuuksien etsimistä jokaisesta oppilaasta (Uusitalo-Malmivaara, 2015, 265-269). Oppilaiden vahvuuksien tunteminen auttaa kehittämään luottamuksellista suhdetta (McKinney & Berube, 2018, 55), ja parhaimmillaan opettajalla on mahdollisuus jättää positiivinen vaikutus oppilaisiin loppuelämäksi (McKinney & Berube, 2018, 59). Opettajan tehtävä on osoittaa oppilaille, mihin hän pystyy (Määttä & Uusiautti, 2011, 25). Opettaja voi auttaa oppilasta löytämään elämän ilon ja mahdollisuudet, mikä auttaa selviytymään elämän vaikeina hetkinä (Määttä & Uusiautti, 2011, 33-34). Brown ja Skinner (2007, 4-5) puhuvat luottamuksen rakentamisen mallissaan oppilaan positiivisen huomioon lisäksi toivon herättämisestä hyvään tulevaan elämään, jota opettaja voi tehdä välittämällä aidosti

oppilaastaan. Toivo hyvästä tulevaisuudesta ei synny kuitenkaan suhteen alkuvaiheessa, vaan sitä ennen opettajalta vaaditaan johdonmukaista suhteen rakentamista oppilasta kuuntelemalla, hänen tunteitaan kunnioittamalla, oppilasta osallistamalla ja positiivisella huomioinnilla (Brown & Skinner, 2007, 2-5).

2.5.6 Yhteenveto: luottamuksen rakentaminen vaatii opettajalta ammattitaitoa

Vaikka henkilökohtainen opettajan ja oppilaan välinen suhde on oppimisen perusta, on sen vaalimista vaikeutettu koululle ja opettajille lisättyjen vaatimusten kautta (Jeffrey, Auger & Pepperell, 2012, 101-102). Aiemmin ansaittu luottamus on haastavissa vuorovaikutustilanteissa koetuksella, ja Raatikaisen (2011, 93, 115) tutkimuksessa ilmenee, että tilanne saattaa kärjistyä luottamuksen rikkoutumiseen, jos opettajalla ei ole taitoa tai voimavaroja tarkkailla ja arvioida kriittisesti omaa käyttäytymistään. Opettajalla tulee olla paljon ammatillista tietoa ja taitoa osatakseen toimia luottamuksen rakentamiseksi haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Ammattitaitoinen opettaja kykenee toimimaan johdonmukaisesti ja provosoitumattomasti haastavissakin tilanteissa ja kohtelee oppilaita oikeudenmukaisesti, mikä myös herättää osaltaan luottamusta. Pätevä opettaja on johdonmukainen sanojensa ja tekojensa suhteen eli hän toimii sanomisiensa mukaisesti. (Brown & Skinner, 2007, 4; Reina & Reina 2015, 18.) Myös avoimuus on osa opettajan ammattitaitoa, sillä opettajan työssä persoonallisuus on aina mukana (Ekebon, Helin & Tulusto, 2000, 110) ja avoimuus edistää luottamuksen rakentamista (Brewster & Railsback, 2003, 10-11; Reina & Reina, 2015, 18).

Ammattitaitoinen opettaja valitsee pedagogisen rakkauden (Harjunen, 2004, 69), joka ilmenee opettajan haluna ja kykynä nähdä jokaisen oppilaan yksilölliset tarpeet ja vastata niihin (Barrow, 2015, 47; Jeffrey ym. 2013, 100, 102, 107-108, 110, 116; Glass, 2011, 283; Opetushallitus, 2016, 15). Oppilaan näkeminen kokonaisuutena (Scherer, 2009) ja arvokkaana yksilönä on pohja luottamuksen rakentamiselle. ”Hyväksy lapsi, vaikka hänen käytös ei olisi hyväksyttävää” (Cross, 2011, 140). Pedagogisen rakkauden toteuttamiseksi opettajan tulee tuntee oppilaansa: kokonaisvaltaisen oppilaantuntemuksen merkitys luottamuksen rakentamisessa on erittäin suuri (Ojala, 2017, 95). Näkemys luottamuksesta osana sosiaalista pääomaa korostaa oppilaantuntemuksen merkitystä luottamuksen rakentamisessa: kun opettaja tuntee oppilaansa, hänen on helpompaa ymmärtää mahdollisia edessä olevia haasteita luottamuksen rakentamisessa – jos oppilas ei ole kokenut varhaisissa suhteissaan luottamusta,

hänellä on haasteita luottaa muihin ihmisiin (Raatikainen, 2011, 25; Ilmonen & Jokinen, 2002, 85; Ruuskanen, 2001, 1).

Luottamusta herättävä opettaja luottaa oppilaisiin ja heidän kykyihinsä ja uskaltaa antaa vastuuta oppilaille (Raatikainen, 2011, 89). Kykyihin luottaminen näkyy opettajan antamana positiivisena palautteena ja vahvuuksien etsimisellä, mitkä kohottavat oppilaan itsetuntoa (Reina & Reina, 2015, 19; McKinney & Berube, 2018, 55). Myersin (2009, 69) mukaan olennaista on kyetä antamaan anteeksi ja näkemään yksilö positiivisten ominaisuuksiensa kautta. Pedagogisen rakkauden ja välittämisen sekä hyvän korostamisen ja vahvuuksien etsimisen avulla opettaja kykenee näkemään oppilaan kokonaisuutena ja arvokkaana yksilönä eikä vain haastavan käyttäytymisensä kautta.

3 Tutkimuksen toteutus

Toteutan tämän tutkimuksen kvalitatiivisena eli laadullisena tutkimuksena. Laadullisen tutkimuksen peruskulmakiviin kuuluu tutkittavan ilmiön monitahoinen ja syvälinen ymmärtäminen (Creswell, 2007, 40; Tuomi & Sarajärvi, 2009, 28), jonka perusteella siitä tehdään teoreettisia päätelmiä. Laadullisessa tutkimuksessa tutkitaan tapahtumien yksityiskohtaisia rakenteita (Metsämuuronen, 2003, 167), mikä tässä tutkimuksessa tarkoittaa, että kiinnostuksen kohteena ovat opettajien arjessaan käyttämät luottamuksen rakentamisen käytännöt. Tyypillistä laadulliselle tutkimukselle on tutkittavien näkökulman huomioiminen, harkinnanvarainen otanta, suhteellisen pienet aineistokoot sekä tutkijan valintojen vapaus (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 5-6), mitkä kaikki toteutuvat tässä tutkimuksessa.

Tutkimustehtävänä on selvittää opettajien kertomuksia luottamuksen rakentamisesta oppilaan kanssa haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Opettajien kokemusten avulla tavoitteena on tuottaa syvällistä käytännön työssä tarvittavaa tietoa lasten parissa työskenteleville. Tämän pro gradu –tutkimuksen tavoite ei ole tuottaa laajemmin yleistettävissä olevaa tietoa, vaan ymmärtää ja tuoda esiin sovellettavia käytännön neuvoja ja menetelmiä luottamuksen rakentamisesta aiemman tutkimustiedon ja tutkimukseen valittujen opettajien kertomusten perusteella.

Tutkimuskysymykseksi muotoutui:

Mitä kokeneet opettajat kokevat tärkeäksi rakentaakseen kahden keskistä luottamusta oppilaaseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa?

3.1 Aineiston hankinta

Keräsin aineiston yksilöhaastatteluina teemahaastattelurungon avulla (ks. liite 1). Kvalitatiiviselle haastattelulle tyypillisesti valitsin haastatteluun osallistujat harkinnanvaraisesti (Hirsjärvi & Hurme, 2001, 58-59; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 86). Resurssien säästämiseksi haastateltavia oli tarkoituksenmukaista etsiä lähiseuduilta. Aloitin haastateltavien etsimisen koulusta, josta löytyy erittäin paljon kokemusta haastavasta vuorovaikutuksesta oppilaiden kanssa. Kriteereiksi haastatteluun osallistumiselle asetin erityisopettajan koulutuksen sekä kokemuksen opettajan työstä ja haastavista vuorovaikutustilanteista oppilaiden kanssa. Haastatteluun oli tarkoituksenmukaista valita juuri

erityisopettajaksi kouluttautuneita, sillä heillä on työnsä puolesta todennäköisesti eniten kokemusta haastavissa vuorovaikutustilanteissa toimimiseen. Lähestyin opettajia lähettämällä haastattelukutsuja sähköpostitse, ja sain ensimmäisen myöntävän vastauksen saman tien. Tutkimukseen osallistuminen tulee olla vapaaehtoista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 49; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156), joten ensimmäisen haastateltavan nopea ja innokas vastaus oli äärimmäisen tärkeää tutkimuksen tekemisen kannalta. Toinen haastateltava löytyi lumipallo-otannalla: ensimmäiseksi haastattelemani henkilö johdatti minut toisen henkilön luo, keneltä löytyy myös paljon kokemusta aiheen parista (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 99). Kolmannen haastateltavan tapasin kasvotusten työn merkeissä, ja hän oli heti valmis osallistumaan haastatteluun.

Vaikka haastateltavien löytäminen vaati hieman aikaa, itse haastattelutilanne sujui melko vaivattomasti: haastattelutilanteessa vuorovaikutus haastateltavan kanssa tuntui luontevalta, ja haastateltavilla oli todella paljon kerrottavaa aiheesta. Kaikki haastateltavat olivat kiinnostuneista tutkimukseni aiheesta ja kokivat sen tärkeäksi itselleen. Tutkimukseni aineisto koostuu kolmesta teemahaastatteluaineistosta, joista jokaisen kesto on noin 50 minuuttia. Litteroitua aineistoa kertyi yhteensä noin 30 sivua.

3.1.1 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Toteutin haastattelun teemahaastatteluna, jossa kaikkien haastateltavien kanssa käydään läpi samat ennalta päätetyt teemat, mutta kysymykset ja niiden järjestys muotoutuvat joustavasti haastattelun mukaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009, 208; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 55). Listasin teemat ranskalaisin viivoin ja mietin joitakin apukysymyksiä kunkin teeman alle. Haastatteluun valitut teemat olivat: haastavat vuorovaikutustilanteet, luottamus opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa sekä opettaja luottamuksen rakentajana haastavissa vuorovaikutustilanteissa (ks. liite 1).

Tavoitteenani oli saada aineistoksi kertomuksia (Hyvärinen & Löyttyniemi, 2009, 189), joita analysoimalla voisin tuottaa syvällistä ymmärrystä luottamuksen rakentamisesta. Olennaista oli siis saada haastateltavat kertomaan hyvin vapaasti oman elämänsä kokemuksista (Erkkilä, 2005, 200). Muodostin haastattelukysymykset sellaisiksi, että ne mahdollistavat yksilön vapaan kerronnan, ja pyysin kertomaan aiheista konkreettisten esimerkkien avulla. Tämä tavoite toteutui, sillä aineistoksi kerääntyi runsaasti opettajien vapaamuotoista kerrontaa käytännön työkokemuksista haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä soveltuu tähän tutkimukseen, sillä tarkoituksena on tutkia luokanopettajien ajatuksia ja kokemuksia, joten asiasta on perusteltua kysyä tutkittavilta itseltään (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 52). Lisäksi tavoitteena on nostaa esiin haastattelun avulla saatavia aiheeseen liittyviä kuvaavia esimerkkejä. Menetelmän valintaan vaikutti myös teemahaastattelun vapaus, joka antaa haastateltavalle mahdollisuuden puhua laajemmin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 52) juuri niistä teemoista, joista hänellä on eniten tietoa. Teemahaastattelun etuna on tutkijan vapaus tarkentaa ja syventää kysymyksiä tarvittaessa haastattelun aikana (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 88). Suoritin haastattelut haastateltavien valitsemissa paikoissa: kaksi ensimmäistä haastateltavaa halusivat osallistua haastatteluun heidän omilla kouluillaan, ja kolmas haastateltava pyysi minut kotiinsa. Nauhoitin haastattelut, jonka jälkeen litteroin ne sanatarkasti. Sanatarkka litterointi riittää tässä tutkimuksessa, sillä tutkimuskysymyksen mukaan ollaan kiinnostuneita haastateltavien puheen sisällöstä – ei kielestä ja kielenkäytöstä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 79; Ruusuvuori, 2010, 424-425).

3.1.2 Tutkittavien taustat

Tavoiteltaessa opettajan kokemusten ymmärtämistä täytyy huomioida opettajan työympäristö eli konteksti, jossa opettaja työskentelee: sekä fyysinen toimintaympäristö että sen opetussuunnitelman mukaiset pedagogiset suuntaukset (Elbaz-Luwisch, 2007, 359). Tutkimuksessa tulee siis tarkastella sitä, millaiseen sosiaaliseen rakenteeseen, aikaan ja paikkaan kertomukset sijoittuvat (Erkkilä, 2005, 198). Tutkittavien taustojen avaaminen auttaa myös arvioimaan tutkittavien soveltuvuutta haastatteluun ja sitä kautta tutkimuksen pätevyyttä. Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat ovat naisia ja koulutukseltaan sekä luokanopettajia että erityisopettajia. Kokemusta opettajan työstä heillä kaikilla on jo useita vuosia: Opettaja 1 on toiminut luokanopettajana 10 vuotta ja erityisopettajana 5 vuotta, Opettaja 2 luokanopettajana 7 vuotta ja erityisopettajana 19 vuotta ja Opettaja 3 luokanopettajana vuoden ja erityisopettajana 9 vuotta.

Opettaja 1 on työskennellyt paljon maahanmuuttajaoppilaiden kanssa sekä erityiskoulussa erityisluokanopettajana. Hän kertoi tutustuneensa lastenpsykiatri Raisa Cacciatoren kehittämiin haastavan käyttäytymisen menetelmiin, joista esimerkkinä kertoi auditoinnista. Opettaja 2 on haastateltavistani kokenein: hän on työskennellyt hyvin monissa eri kouluissa ja eri ikäisten oppilaiden parissa. Lisäksi hän on työskennellyt ennen opettajan tehtäviä

monipuolisesti asiakaspalvelutehtävissä, joista kokee saaneensa hyötyä opettajan työhön ja erikoisten tilanteiden kohtaamiseen. Työuransa pisimmän ajan, 19 vuotta, Opettaja 2 on tehnyt erityisopettajan töitä pienryhmässä. Opettaja 3:lla on paljon kokemusta lähikouluperiaatteen toteuttamisesta käytännössä: hän on työskennellyt lähes koko työuransa inklusiivisissa luokissa, josta on omaksunut ajattelun erityisopetuksesta kiinteänä osana koulua. Hän kuitenkin painottaa, että inklusiota toteutettaessa on huolehdittava tarkkaan siitä, että aikuisia annetaan riittävästi. Opettaja 3 kertoo kouluttaneensa itseään tutkintojen lisäksi positiivisen pedagogiikan koulutuksissa sekä useissa mielenterveyskoulutuksissa.

3.2 Kertomusten analyysina aineistolähtöinen sisällönanalyysi

Valitsin aineiston analyysitavaksi sisällönanalyysin, joka on laadullisen tutkimuksen perusanalyysimenetelmä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 103). Sisällönanalyysia on kolme eri muotoa: aineistolähtöinen, teorialähtöinen ja teoriasidonnainen analyysi. Näistä kolmesta käytän pääasiassa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jossa aineistosta lähdetään avoimesti etsimään sieltä nousevia keskeisiä teemoja antamatta aikaisempien teorioiden vaikuttaa analyysiin. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 108.) Analyysissä on kuitenkin hieman vaikutteita myös teoriaohjaavasta analyysistä, sillä objektiivisia täysin puhtaita havaintoja aineistosta on miltei mahdoton tehdä: jo pelkästään tutkijan valitsema menetelmä, tässä tutkimuksessa teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä, vaikuttaa tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109).

Haastatteluun valitut teemat (ks. liite 1) ja haastattelun aikana tekemäni tarkentavat kysymykset ovat saaneet jonkin verran vaikutusta aiemmista teorioista ja ohjaavat vastaamaan tietyistä teemoista, mikä viittaa teoriaohjaavan analyysin piirteisiin. Teoria toimii siis tiedostamattomasti analyysin apuna, mutta analyysi ei pohjautu suoraan teoriaan (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109). Lisäksi jätin teemat avoimiksi ja muodostin haastattelukysymykset kerrontaan ohjaaviksi, jotta voisin minimoida aiemman teorian vaikutusta tuloksiin. Aineistolähtöisen sisällönanalyysin mukaisesti en lähtenyt kategorisoimaan aineistoa suoraan haastatteluteemojen alle, vaan tutustuin avoimesti siihen, mitä teemoja aineistosta nousee esille. Aineistosta löytyykin myös sellaisia teemoja, joita ei ollut lainkaan mukana teemahaastattelurungossani. Aineistolähtöinen sisällönanalyysi avaa mahdollisuudet uusien teorioiden syntymiselle, toisin kuin puhdas teorialähtöinen analyysi, jossa tutkimustuloksen tarkoitus on käsitellä aiempien teorioiden toimivuutta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 111).

Aineistonkeruumenetelmän valinnan lisäksi teoria toimii analyysini apuna abstrahoinnin eli teoreettisten käsitteiden muodostamisen vaiheessa, mutta kuitenkin niin, että analysoitavat asiat on valittu aineistosta (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 109).

Litteroinnin jälkeen tutustuin aineistoon silmäilemällä ja lukemalla sitä. Varsinaisen analyysin tein Milesin ja Hubermanin (1994) mallin pohjalta, johon kuuluu karkeasti kolme vaihetta: aineiston redusointi eli pelkistäminen, aineiston klusterointi eli ryhmittely ja lopuksi aineiston abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 122).



Kuva 1. Aineiston analyysin vaiheet (mukaillen Tuomi & Sarajärvi, 2018, 123)

3.2.1 Aineiston pelkistäminen ja ryhmittely

Aineiston pelkistämistä ja ryhmittelyä tein rinnakkain niin, että samalla kun kävin aineistoa tarkasti läpi, koodasin eri väreillä eri kategorioihin kuuluvia keskeisiä ilmauksia taulukon vasemmalle puolelle ja oikealle puolelle kirjoitin keskeiset ilmaisut pelkistettyinä. Aineistosta muodostin yhteensä kuusi keskeistä kategoriaa sen perusteella, mitkä teemat korostuivat selkeästi haastateltavien kertomuksissa. Nämä kategoriat olivat: lapsen käyttäytymisen taustalla olevat syyt, opettajan toiminta haastavan käytöksen hillitsemiseksi, yhteistyö vanhempien kanssa, opettajan toiminta luottamuksen rakentamiseksi, opettajan ominaisuudet luottamuksen rakentamiseksi sekä opettajan kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet

oppilaiden kanssa. Kuvassa 2 on näyte aineiston kohdasta, jonka ilmaisut olen jakanut kahteen kategoriaan.

<p>vähemmän on nyt joutunu pitää kiinni, vaikka mä väitän että ne oppilaat ei oo yhtään sen vähemmän haastavia, mut mä väitän että siitä on tullu semmonen, että sä huomaat kun jollakin alkaa kiehuun yli niin sitte sää ite oot pysyny rauhallisena.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - ennakointi - rauhallisuus
<p>Minä: Eli on muuttunu se käsitys, kun kokemusta tulee.</p>	
<p>Opettaja 3: Joo, ja ennakointi ja sitte että jotenki siis on hoksannu että tuota se minkälaisen suhteen luo, että mä kyllä uskon tähän sun tutkimukseen, että sen lapsen pitää tulla kuulluksi. Ja sillä pitää olla semmonen olo, että sitä kuullaan ja kuunnellaan. Ja että tuo ope on mun puolella. Että pelkkä kuri ei toimi. Ja silloin niitä kun joku lapsi ei joudu semmoseen peura ajovaloissa –tilaan, niin sit niitä tulee vähemmän niitä ylireagoiteja. Että kyllähän kirjat lentää, mutta sit pitää myös katkoa että lentääkö vaan kirjat vai yrittääkö se heittää toista kirjoilla. Ja sitte ehkä kaikkee mitä pystyy ignooraan niin ignoorata ja sitte positiivisen kautta.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - vuorovaikutuksen laatuun panostaminen - kuunteleminen - liiallisen kontrollin välttäminen - oppilaantuntemus - positiivinen ote

Kuva 2. Näyte keskeisten ilmausten pelkistämisestä ja kategorioimisesta

Vasemmalla puolella on näyte Opettaja 3:n haastatteluaineistosta ja oikealle puolelle olen kirjannut pelkistettyjä ilmaisuja. Punaisella maalattu teksti kuvaa opettajan kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa –kategoriaa ja keltaisella maalattu opettajan toiminta haastavan käytöksen hillitsemiseksi –kategoriaa.

Kategorioiden muodostamisen jälkeen keräsin jokaiseen kategoriaan kuuluvat pelkistetyt ilmaisut omiin taulukoihinsa. Pelkistetyissä ilmauksissa esiintyi samankaltaisuuksia, joten analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelin pelkistetyt ilmaisut värikoodeilla omiin teemoihinsa, joista muodostin niiden sisältöä kuvaavat alaluokat.

Opettajan toiminta luottamuksen rakentamiseksi

Kokonaisvaltainen oppilaantuntemus	Positiivisen huomaaminen	Vahvuuksien etsiminen	Lämpö ja arvostus	Inhimillisuus
<ul style="list-style-type: none"> - aito kiinnostus lasta kohtaan: - lapsi kokonaisuutena (ei vain haasteiden tai kykyjensä kautta) - lapsen tarpeiden huomiointi > taitojen 	<ul style="list-style-type: none"> - positiivinen psykologia - hyvän näkeminen lapsessa - hyvän huomaaminen ja vahvistaminen: - positiivinen palaute - positiivinen opettaja: 	<ul style="list-style-type: none"> - vahvuuspedagogiikka - vahvuuksien ja mielenkiinnon kohteiden etsiminen - itsetunnon kasvattaminen 	<ul style="list-style-type: none"> - luottamuksen lähtökohtana vastavuoroinen arvostaminen: arvostus on ansaittava - kunnioitus: ei liikaa nöyrytmistä lapselle 	<ul style="list-style-type: none"> - epäonnistumisten salliminen lapselle (ja itselle) - armollisuus lasta ja itseä kohtaan - anteeksiantava ja inhimillinen kohtelu

Opettajan ominaisuudet luottamuksen rakentamiseksi

Persoonallinen mutta ammatillinen	Johdonmukainen	Oikeudenmukainen
<ul style="list-style-type: none">- opettajan avoimuus- myös tunteita voi näyttää- työ tehdään persoonalla- opettaja ammatillinen oma itsensä (ammatillisuus aina mukana!)- vastavuoroinen huumori- opettaja pysyy aina aikuisena, ottaa vastaan lapsen haastavat tunteet- rauhallisuus, ei provosoidu	<ul style="list-style-type: none">- opettajan tulee aina pitää sanansa- selkeät säännöt, rajat ja rutiinit (turvallisuus):- kyky ennustaa opettajan toimintaa- opettaja oppilaiden puolella- tiukka- rajat- turvallisuuden tunteen luominen	<ul style="list-style-type: none">- reilu (toiminnan perustelu, oikeudenmukaiset rangaistukset)- joustava- opettaja pitää oppilaan puolta- rehellisyys

Kuva 3. Alaluokkia ja esimerkkejä niihin jaotelluista pelkistetyistä ilmaisuista

3.2.2 Teoreettisten käsitteiden luominen

Alaluokkien muodostamisen jälkeen oli aineiston kolmas eli abstrahoinnin vaihe (ks. kuva 1 ja 5), missä muodostin kuhunkin kategoriaan kuuluvien alaluokkien sisältöä kuvaavat yläluokat. Tässä vaiheessa oli tarkoituksenmukaista tuoda analyysiin hieman viitteitä teoriasta, sillä useissa kategorioissa alaluokat viittasivat teoreettisiin käsitteisiin, kuten kuvassa neljä osa alaluokista viittaa selkeästi positiivisen pedagogiikan periaatteisiin.

Mitä kokeneet opettajat kokevat tärkeäksi rakentaakseen kahden keskistä luottamusta oppilaaseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa?

1-2. Aineiston ryhmittely keskeisiin kategorioihin	2-3. Kategorioista muodostetut alaluokat	3. Alaluokista muodostetut yläluokat
Lapsen käyttäytymisen taustalla olevat syyt	<ul style="list-style-type: none"> - lähiympäristön haasteet - diagnosoitu häiriö tai sairaus - aiemmin menetetty luottamus aikuiseen 	Lapsen haastava käyttäytyminen on oireilua, jota tulee ymmärtää
Opettajan toiminta haastavan käytöksen hillitsemiseksi	<ul style="list-style-type: none"> - opettajan provosoitumattomuus - oppilaantuntemus - johdonmukaisuus - oppilaan taitojen vahvistaminen 	Haastavaa käyttäytymistä tulee ennaltaehkäistä
Yhteistyö vanhempien kanssa	<ul style="list-style-type: none"> - vanhemmat lähimmät työkaverit - luottamuksen rakentaminen vanhempiin - opettajan avoimuus - vanhempien kunnioittaminen - yhteinen linja ja päämäärä 	Luottamuksen lähtökohta on luottamus vanhempiin
Opettajan toiminta luottamuksen rakentamiseksi	<ul style="list-style-type: none"> - kokonaisvaltainen oppilaantuntemus - positiivisen huomaaminen - vahvuuksien etsiminen - lämpö ja arvostus - inhimillisyys 	Opettajan tulee nähdä lapsi positiivisessa valossa
Opettajan ominaisuudet luottamuksen rakentamiseksi	<ul style="list-style-type: none"> - persoonallinen mutta ammatillinen - johdonmukainen - oikeudenmukainen 	Opettajan tulee toimia ammattimaisesti omana itsenään

Millaisia ovat opettajien työssään kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet?

Opettajan kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet oppilaiden kanssa	- aggressiivisuus - fyysinen väkivalta - psyykkinen väkivalta - uhmakkuus	Opettaja kohtaa työssään uhmaa ja väkivaltaa
--	--	--

Kuva 4. Analyysin kolme vaihetta (ks. kuva 1) kategorioista yläluokkiin

Abstrahoinnin tuloksena muodostin viisi tutkimuskysymykseen *Mitä kokeneet opettajat kokevat tärkeäksi rakentaakseen kahden keskistä luottamusta oppilaaseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa* vastaavaa yläluokkaa. Yläluokkien tarkoituksena on vastata laajasti tutkimuskysymykseen. Yläluokka ”lapsen haastava käyttäytyminen on oireilua, jota tulee ymmärtää” muodostui alaluokista, jotka korostivat sitä, että lapsen käyttäytyminen johtuu hänestä riippumattomista tekijöistä ja lapsen käyttäytymisen ymmärtäminen on tärkeää. Yläluokka ”haastavaa käyttäytymistä tulee ennaltaehkäistä”, muodostui alaluokista, jotka korostivat opettajan ominaisuuksia ja toimintaa haastavan käyttäytymisen ennakoimisessa. Yläluokka ”luottamuksen lähtökohta on luottamus vanhempiin” muotoutui alaluokista, joissa painottui vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön suuri merkitys luottamuksen rakentamiselle lapseen. Yläluokka ”opettajan tulee nähdä lapsi positiivisessa valossa” muotoutui alaluokista, joissa korostui positiivisen pedagogiikan sekä opettajan lämpimän ja arvostavan merkitys. Viides yläluokka ”opettajan tulee toimia ammattimaisesti omana itsenään” muotoutui alaluokista, jotka sisälsivät ilmaisuja opettajan persoonallisuuden ilmaisemiseen opettajan ammatilliset ja eettiset periaatteet mukana pitäen.

Tutkimusongelmaa pohjustavaan kysymykseen *Millaisia ovat opettajien työssään kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet?* vastaa kuudes yläluokka ”opettajat kohtaavat työssään uhmaa ja väkivaltaa”, joka muotoutui alaluokista aggressiivisuus, väkivalta ja uhmakkuus.

3.3 Tutkimuksen luotettavuuden ja eettisyyden tarkastelu

Laadullisessa tutkimuksessa olennaista on tutkimuksen validiteetti eli uskottavuus ja vakuuttavuus: tutkijan tulee tuoda näkemyksensä esille niin, että ne ovat lukijoiden ymmärrettävissä ja hänen näkemystensä tulisi vastata tutkittavien tuottamia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2009, 24).

Eettisesti laadukkaassa tutkimuksessa tutkimustyö tehdään sen suunnittelusta alkaen rehellisesti, huolellisesti ja tarkasti, ja tulokset raportoidaan yksityiskohtaisesti ja avoimesti (Kuula, 2011, 34-35; Tuomi & Sarajärvi, 2018, 149-151). Tähän pyrin analyysiprosessin selkeällä vaiheittaisella kuvaamisella esimerkkien avulla sekä omien näkemysten kriittisellä ja avoimella tarkastelulla. Tutkittavien suojan varmistaminen on ehdottoman tärkeä tutkimuksen eettinen periaate, johon kuuluvat mm. tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus, tietoisuus tutkimuksen tarkoituksesta, tutkimustietojen luottamuksellisuus ja tutkittavien nimettömyys (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 156).

Toisten kokemuksia tutkittaessa on erityisen tärkeää kunnioittaa tutkimukseen osallistujien anonymiteettiä (Hänninen 2002, 34). Eettisyyden varmistamiseksi aineistoja käsiteltäessä mitään tunnistettavia tietoja ei voi tuoda esille. Viittaan tutkittaviin nimimerkeillä Opettaja 1, Opettaja 2 ja Opettaja 3. Vaikka tutkimuksessa on olennaista tarkastella sitä, millaiseen kontekstiin kertomukset sijoittuvat (Erkkilä, 2005, 198), avaan tutkittavien taustoja vain sen verran, että heitä ei voi tunnistaa. Tiedotin tutkittavia hakiessani etukäteen, että tutkimukseen osallistutaan nimettömänä, ja varmistin haastattelun yhteydessä, että tutkittavat ovat tietoisia siitä, miten tulen käyttämään aineistoa. Lisäksi kerroin oikeudesta keskeyttää haastattelu missä tahansa sen vaiheessa tai kieltää käyttämästä jotakin aineiston osaa. Yksi haastateltava mainitsi kertomuksessaan asiasta, jota ei halunnut laajempaan tietoisuuteen, joten jätin sen pois analysoitavasta aineistosta. Muuten olen rajannut analyysistä pois ainoastaan luottamuksen tärkeyttä korostavat ilmaukset, joista muodostin kolme alaluokkaa: kasvanut itsetunto ja sinnikkyys, oppilaan avautuminen sekä kunnioitus opettajaa kohtaan, sillä ne eivät vastaa suoraan tutkimuskysymyksiini. Kaiken muun aineiston olen pelkistänyt ja ottanut mukaan analyysiin, mikä vähentää tutkijan vaikutusta tuloksiin ja lisää siten luotettavuutta.

Triangulaatio on yksi tutkimuksen validiteetin kriteereistä, jonka avulla voidaan hankkia tutkimukseen leveyttä ja syvyyttä (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 167). Tein tutkimuksen yksin aikataulullisten haasteiden vuoksi, joten tutkijaan liittyvää triangulaatiota ei tapahdu tässä tutkimuksessa. Teoriaan liittyvää triangulaatiota tuon monipuolisella kansainvälisellä lähdekirjallisuudella, joten useammat eri näkökulmat ovat laajentamassa tutkimuksen näkökulmaa. Tutkimuksessa on hieman myös analyysimenetelmien triangulaatiota, sillä käytän teoriaohjaavaa analyysiä aineistolähtöisen analyysin apuna. (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 168-169.) Teorian tuominen analyysin loppuvaiheeseen tuo analyysiin syvyyttä ja tietoutta ja auttaa yhdistämään analyysiyksiköitä järkeviksi kokonaisuuksiksi.

Vaikka tutkimusaineistona toimii ainoastaan kolmen opettajan haastattelu, aineistosta nousi analyysin tuloksena monipuolisesti aiheeseen liittyviä kategorioita. Lisäksi jokaisen kategorian alle löytyi monipuolisesti lainauksia eri haastateltavien kertomuksista, joita olen liittänyt mukaan tutkimustulosten esittelyyn kuvatakseni aineistoa mahdollisimman selkeästi ja läpinäkyvästi. Lainausten mukaan ottaminen mahdollistaa sen, että lukija voi seurata tutkijan tekemää päättelyketjua aineistosta ala- ja yläluokkiin saakka. Aineiston voidaan katsoa olevan riittävä pro gradu –tutkimukseen, sillä siinä on nähtävissä saturaatiota: kolmen opettajan haastatteluaineistoista löytyi useita samoja teemoja ja samankaltaisia ilmaisuja eli aineisto alkoi toistaa itseään (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 99).

Tutkimuksen luotettavuuden arvioinnissa olennaista on arvioida myös tutkimustuloksia (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 163-164). Esittelen tutkimustulokset analyysin perusteella muodostamieni yläluokkien alla, joita avaan alaotsikoiden ja avainsanojen avulla. Tutkimustulokset kuvaavat monipuolisesti luottamusta rakentavan opettajan piirteitä, toimintaa ja pedagogisia näkemyksiä. Myös opettajan toimintaa velvoittavat säädökset ja lait tulevat esille tutkimustuloksissa.

3.3.1 Tutkijan positio

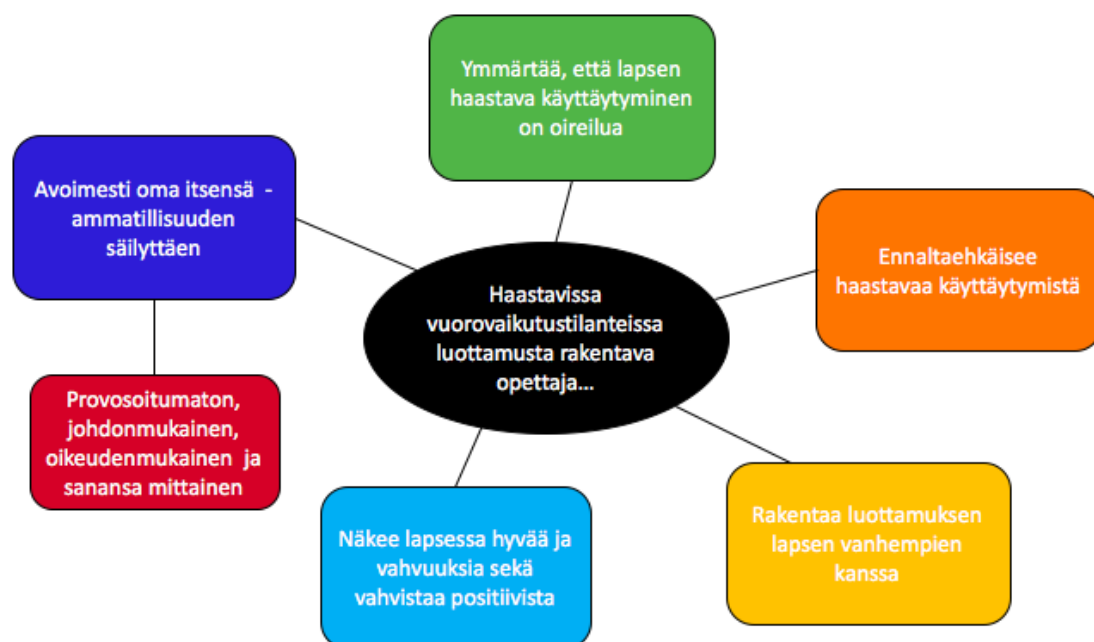
Täydellinen tutkijan objektiivisuus tutkimuksessa on mahdotonta, mutta luotettavuuden lisäämiseksi on ehdottoman tärkeää tunnistaa omat mahdolliset ennakkokäsityksensä, asenteensa ja uskomuksensa ja kirjoittaa ne näkyville, jotta ne eivät pääse vaikuttamaan liikaa tutkimuksen tuloksiin (Alasuutari 2001, 82; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2009, 23). Jo tutkimusaiheen valinta on tutkijan tekemä eettinen ratkaisu, jota tulee tarkastella (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 153). Tässä tutkimuksessa aiheen valintaan liittyy tutkijan ennako-oletus siitä, että luottamus opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa on tärkeää ja tavoiteltavaa, sillä se vaikuttaa positiivisesti opettajan ja oppilaan väliseen vuorovaikutukseen ja hyvinvointiin. Toinen ennako-oletus on, että opettajalla on suuri valta ja vastuu vaikuttaa luottamuksen rakentumiseen, joten tutkimuskysymys tarkentui opettajan toiminnan tarkasteluun luottamuksen rakentajana. Aiheen valintaan sisältyy oletamus myös siitä, että luottamus ei ole opettajalle ennalta annettua, vaan hänen tulee ansaita oppilaan luottamus. Ennako-oletuksille löytyi tukea tutkimuskirjallisuudesta.

Kokemattomana haastattelijana huomasin, että kysymysten muotoilu yksinkertaisesti ja selkeästi ei ollut helppoa, ja osa kysymyksistä venyi turhan pitkiksi. Lisäksi jotkut

esittämistäni tarkentavista kysymyksistä olivat turhia tutkimustulosten kannalta ja veivät hetkeksi huomiota varsinaisen aiheen parista. Hirsjärven ja Hurmeen (2001, 105) mukaan haastattelukysymysten tulisi olla yksinkertaisia, lyhyitä ja selkeitä. Haastateltavat vastasivat kuitenkin monipuolisesti ja melko laajasti jokaiseen kysymykseen, joten myös tutkimuskysymysten kannalta olennaista aineistoa kertyi riittävästi. Haastateltavien runsas vastaaminen mahdollisti sen, että pyrin olemaan hyvin paljon kuuntelijan roolissa jättäen tilaa vastauksille.

4 Tutkimuksen tulokset: Opettaja luottamuksen rakentajana haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa

Tässä luvussa avaan ja tulkiten aineiston abstrahoinnin tuloksena muodostamiani yläluokkia. Pohjustavana kysymyksenä varsinaiselle tutkimusongelmalle toimii *Millaisia ovat opettajien työssään kohtaamat haastavat vuorovaikutustilanteet?* Vastaamalla siihen luvussa 4.1 määrittelen opettajien kohtaamat tilanteet, jotka kuuluvat tämän tutkimuksen kontekstiin luottamuksen rakentamisesta. Tutkimuskysymyksen *Mitä kokee opettajat kokevat tärkeäksi rakentaakseen kahden keskiä luottamusta oppilaaseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa?* vastaavat aineistosta muodostamani viisi yläluokkaa: lapsen haastava käyttäytyminen on oireilua, jota tulee ymmärtää, haastavaa käyttäytymistä tulee ennaltaehkäistä, luottamuksen lähtökohtana on luottamus vanhempiin, opettajan tulee nähdä lapsi positiivisessa valossa ja opettajan tulee toimia ammattimaisesti omana itsenään.



Kuva 5. Tutkimustulokset esitettynä yläluokkien avulla (ks. myös kuva 4)

4.1 Opettajat kohtaavat työssään uhmaa ja väkivaltaa

Opettajat kuvailivat työssään kohtaamiaan haastavia vuorovaikutustilanteita monimuotoisina haastavina tekoina: aggressiivisuus, fyysinen ja psyykinen väkivalta sekä uhmakas käytös

olivat jokaiselle hyvin tuttuja tilanteita. Eniten opettajat olivat kokeneet erilaisia uhmakkaan käytöksen muotoja, joihin liittyy haasteita monella osa-alueella: käyttäytymisessä, tunteiden hallinnassa, asenteessa ja mielialassa sekä kyvyssä työskennellä pitkäjänteisesti.

*Lapsi on nyt niinku mittarimato menee tuolla lattialla ja ei jaks, ei huvita.
Semmosesta aurinkoisesta ihanasta iloisesta pojasta on tullu mörrimöykky.
Opettaja 2*

*Kun tuli uusia ykkösiä, tässä yks polki jalkaa oikeen kunnolla sillon syyskuussa:
”Minä en sitä ja minä en tätä”. Opettaja 2*

Opettaja 3 mainitsi haastavan käytöksen liittyvän myös diagnosoituun uhmakkuushäiriöön. Uhmakkuushäiriö diagnosoidaan useimmiten 7-12 vuoden iässä. Siihen liittyy jatkuvaa ja toistuvaa poikkeavan tottelematonta käytöstä, kuten tarkoituksellista uhmakkuutta aikuisia kohtaan, piittaamattomuutta säännöistä, toisten provosoimista, syyttelyä ja riitelyä, herkkää ärsyyntymistä, ilkeyttä, kostonhimoisuutta ja pahantuulisuutta. (Duodecim, 2018.) Myös muut haastateltavat kuvailivat haastavaan käytökseen liittyvän näitä piirteitä, mutta he eivät käyttäneet käsitettä uhmakkuushäiriö. Uhmakkuushäiriö erottuu ikäkauteen ja normaaliin kehitykseen kuuluvista uhmaikäkausista, sillä se on hyvin toistuvaa ja jatkuvaa ja kestää jopa vuosia (Duodecim, 2018).

Toiseksi eniten opettajat kuvailivat kohdanneensa fyysistä väkivaltaa: itsensä ja toisten satuttamista, pitelemätöntä riehumista, tavaroiden heittelyä ja paikkojen rikkomista sekä opettajan päälle hyökkäämistä. Myös psyykkistä väkivaltaa: uhkailua, ilkeitä puheita, haistattelua, haukkumista ja huutelua olivat kohdanneet kaikki haastateltavat. Opettajat käyttivät väkivallan teoista useasti myös käsitettä aggressiivisuus ja verbaalinen aggressiivisuus.

Haastavaan käyttäytymiseenhän kuuluu tosi usein justiinsa tää haistattelu ja semmonen uhkailu ja niinku verbaalinen aggressiivisuus. (Opettaja 1)

*Oppilas oli perjantaina pois koulusta ja hänen lempiruokaa oli ollu perjantaina.
Hän tajus sen maanantaina sillä seurauksella että se toista tuntia uhkas käydä hakkaamassa keittolan väen. (Opettaja 2)*

Hänen luokkakaverinsa sai ilmapallon ja hän ei saanu. Niin hän päätti siltä istumalta että hän tappaa sen luokkakaverin. No se meni kiinnipitotilanteeseen.

Me kokeiltiin, että päästetään irti, niin tavarat lensi ja nyrkkien kans meidän päälle. (Opettaja 2)

Haastava käytös ajoittuu yleensä enemmän alkuopetukseen, kun siihen ei ole vielä saatu apua. Haastavia vuorovaikutustilanteita kohdataan usein myös uusien oppilaiden kanssa, joiden kanssa opettaja ei ole ehtinyt tutustua.

Yks poika ei puhunut alussa mulle yhtään mistään mitään. Se vaan haistatteli. Kaikki mitä se sano mulle, niin se haistatteli. Sen mielestä mä olin maailman kauhein ihminen. Kunnes se yks päivä sano, että no en mä oikiasti tarkottanukkaan sitä. Ja sit siitä se lähti. (Opettaja 1)

4.2 Lapsen haastava käyttäytyminen on oireilua, jota tulee ymmärtää

Tutkimukseen osallistuneet haastateltavat painottivat, että lapsen haastava käyttäytyminen johtuu lapsesta riippumattomista tekijöistä. Lapsen haastava käyttäytyminen on oireilua fyysisistä, psyykkisistä tai sosiaalisista elämän haasteista. Kaikkien haastateltavien vastauksissa tuli esille selkeä linja siitä, että kukaan lapsi ei ole tahallaan ilkeä tai hankala, vaan lapsi yrittää kertoa jotain käyttäytymisellään. Lapsella on siis aina hyvä syy käytökselleen, ja käyttäytymisen taustalla olevia syitä on tärkeää ymmärtää. Syiden tunteminen auttaa opettajaa reagoimaan ja toimimaan tarkoituksenmukaisella tavalla ja lapsen parhaaksi. Usein taustalla on useita syitä, kuten jokin synnynnäinen diagnosoitu häiriö tai sairaus, haastava perhetilanne sekä liian isoja huolia ja muutoksia lapsen elämässä. Lapsen kokemusten ja taustan tunteminen ja niiden vaikutusten tiedostaminen ovat lähtökohta, jonka mukaan opettaja lähtee rakentamaan luottamuksen palasia. Aina haastavan käyttäytymisen syitä ei saada selville, mutta silloinkin on tärkeintä muistaa, että lapsi on kokenut jotain, jonka vuoksi hän ei kykene toimimaan odotusten ja ihanteiden mukaisesti. Opettajan täytyy nähdä lapsen haastavan käyttäytymisen taakse ja löytää lapsesta hyvää.

Kukaan lapsista ei haluais sanoa pahoja asioita eikä tehdä pahoja asioita. Ei ne halua sellasta. Jos ne sais valita, että olisinko mä se ihana ”kaikki on ihan jees”, ne varmasti valitsis sen. Mut on asioita, minkä takia ne ei siihen pysty. Opettaja 2

Ja sen ymmärtäminen, jokaisen opettajan pitää löytää se itestään. Kaikkien lasten kanssa, mut erityisesti haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa. Sen, et sä

näät miten ihania ne on. Muuten sää et pysty sitä hommaa tekemään. Ja sit se ei oo enää niinku rakentavaa tai hyväksi sille lapselle. Opettaja 2

Lapsen haastavan käyttäytymisen syyt voidaan jakaa haastateltavien kertomusten perusteella kolmeen kategoriaan: lähiympäristön haasteet, diagnosoitu häiriö tai sairaus ja aiemmin menetetty luottamus aikuiseen.

4.2.1 Lähiympäristön haasteet

Opettaja 1 kertoi työskennelleensä vuosia monikulttuurisella alueella, jossa oli kokenut, että lapsen lähiympäristön sosioekonomiset haasteet ja kulttuuriset erot valtaväestöön nähden vaikuttavat suoraan ja merkittävästi lapsen käyttäytymiseen ja luottamuksen rakentumiseen. Kulttuurien yhteentörmäys tällä alueella oli suuri, sillä lasten omaksumassa kulttuurissa oli vahva näkemys siitä, että naisella ei ole sananvaltaa.

Kun se lapsi toteaa että ”Sää oot nainen, ei mun tarvi uskoa mitä sä sanot”. Naisrehtorillakinhan katsottiin että hänellä ei oo niinku oikeestaan mitään sanomista mihinkään asioihin. Äitiäkään ei tarvinnu uskoa. (Opettaja 1)

Opettaja 2 ja Opettaja 3 kertoivat vanhempien elämänhallintaongelmien ja muiden haasteiden vaikutuksista lapseen: lapsi tulee toistuvasti kouluun ilman sukkaa, vanhempi nukkuu kotona lapsen lähtiessä kouluun, lapsi ei nuku tarpeeksi, lapsi elää haastavassa perhetilanteessa, vanhemmuus on hukassa, lapsen elämässä on sattunut paljon muuttoja ja muutoksia ja lapselle liian suuria huolia. Lähiympäristön haasteet tulevat ilmi lapsen oireiluna kouluarjessa, mikä näkyy esimerkiksi haasteina luottaa koulun aikuisiin.

4.2.2 Diagnosoitu häiriö tai sairaus

Kaikki haastateltavat kertoivat diagnosoiduista häiriöistä ja sairauksista, joihin liittyy häiriölle tai sairaudelle tyypillisiä haastavan käyttäytymisen piirteitä. Häiriöiden ja sairauksien kohtaaminen ja tunnistaminen vaativat opettajalta asiantuntemusta sekä asianmukaista reagoitua, ymmärrystä ja toimintatapoja. Opettajalla ei ole oikeutta diagnosoida lasta, mutta hänellä tulee olla ammattitaitoa nähdä tilanteet, joissa lapsi tarvitsee moniammatillista apua.

Onhan meillä myös lapsia, joilla on esim. sairaus, että ne vaan sanoo jotain aivan kauheeta. Vaikka ne ei oikeesti tarkottaskaan sitä. (Opettaja 1)

Opettajat mainitsevat diagnosoiduista häiriöistä ja sairauksista autismikirjon ja siihen kuuluvan aspergerin oireyhtymän, adhd:n, uhmakuushäiriön ja käytöshäiriöt. Diagnoosin saaminen ja oikean lääkityksen hakeminen esimerkiksi aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriöön (adhd) voi viedä aikaa ja olla lapselle rankka kokemus.

4.2.3 Aiemmin menetetty luottamus aikuiseen

Lapsen aiemmat haastavat vuorovaikutussuhteet ja menetetty luottamus aikuista kohtaan ovat keskeisimpiä haastavaa käyttäytymistä lisääviä ja luottamuksen rakentamista vaikeuttavia tekijöitä. Opettajan tehtävä luottamuksen rakentajana on erityisen haastava tilanteessa, jossa lapsella on aiempia negatiivisia kokemuksia ja pettymyksiä aikuisen toimintaan.

Lapset joilla on ollu tosi haastavia vuorovaikutussuhteita, niitten kans joutuu tosi kauan taisteleen ja rakentaan sitä luottamusta. Opettaja 3

Pakko vaihtaa koulua tai opettajan vaihtuvuus ovat lapselle usein hylkäämiskokemuksia. Toistuvat aikuisten pettämät lupaukset ja negatiivinen palaute vaikuttavat lapsen itsetuntoon ja kykyyn luottaa muihin. Lapsi voi joutua tilanteeseen, jossa on kokenut niin paljon pettymyksiä, että ei enää kestä niitä.

Ei voi tietää, että miten aikuiseen on menny luottamus jo aikasemmin. Onhan voinu käydä sillä tavalla että on niin huonot kokemukset opettajasta, niin se on se asenne jo kun tulee että nuo on tuommosia. Opettaja 2

Kun on sitä negaa tullu tiiäkkö tarpeeksi. Niin siitä pois oppiminen on se millä alotetaan. Opettaja 2

Lapset kellä on sitä käytöspulmaa, niin niillä on tosi heikko itsetunto. Opettaja 3

Paljon negatiivista palautetta saaneilla ja pettymyksiä kohdanneilla lapsilla kestää usein todella kauan, ennen kuin he tuntevat itsensä riittäviksi omana itsenään ja pystyvät luottamaan aikuiseen. Opettajan tärkein tehtävä tällaisessa tilanteessa on luoda lapsella tunne siitä, että hänestä välitetään.

Se pitää alkaa kokoamaan se paletti siitä, et se lapsi tietää, että määhä haluan että sä oot täällä. Musta on ihana et sä oot täällä. Musta on ihana että sä oot mun oppilas. Vaikka sä mokaat, vaikka sä teet mitä tahansa, niin sua ei olla siirtämässä minnekään. Opettaja 1

Kukaan haastateltavista ei ollut suoraan kokenut rikkoneensa luottamusta lapseen omalla toiminnallaan, vaan he kertoivat lähes yksinomaan opettaja-oppilassuhteen ulkopuolelle jäävien syiden aiheuttamista haasteista lapsen käyttäytymiseen ja sitä kautta luottamuksen rakentamiseen. Opettaja 1 kertoi, että epäluottamusta häntä kohtaan ovat osoittaneet ainoastaan lapset, jotka ovat vasta tulleet hänen oppilaikseen, jolloin tutustumista ei ole ehtinyt vielä tapahtua. Opettaja 2 mainitsi, että vasta valmistuneena uran alussa on saattanut tapahtua jotain luottamukseen negatiivisesti vaikuttavaa ja oma persoona voi joskus ärsyttää oppilaita, mutta myös hän puhui enimmäkseen lapsen opettaja-oppilassuhteen ulkopuolisten negatiivisten kokemusten aiheuttamista haasteista. Opettaja 3 mainitsi luottamuksen rikkoutuneen ainoastaan tapauksissa, joissa opettaja on joutunut tekemään lastensuojeluilmoituksen ja tilanne on saattanut johtaa huostaanottoon saakka. Tällaisessa tapauksessa lapsi yleensä haluaa puolustaa vanhempiaan ja kääntyy siksi opettajaa vastaan. Opettaja 3 kertoi, että luottamus olisi ollut kuitenkin mahdollista saada takaisin, jos hänellä olisi ollut jäljellä enemmän yhteistä aikaa lapsen kanssa.

4.3 Haastavaa käyttäytymistä tulee ennaltaehkäistä

Kaikki haastateltavat painottivat ennakoivaa toimintaa tärkeänä osana haastavan käytöksen hillitsemistä ja luottamuksen rakentamista. Opettajat kertoivat myös reagoivien toimenpiteiden välttämättömyydestä silloin, kun tilanne puhkeaa päälle, mutta tehokkailla ennakoivilla toimilla ikäviä ja luottamusta haastavia välikohtauksia voidaan välttää.

4.3.1 Ennakoiva toiminta

Ennakointi helpottuu oppilaantuntemuksen ja kokemuksen lisääntyessä. Ennakoinnissa olennaista ovat opettajan provosoitumattomuus, oppilaantuntemus, johdonmukaisuus sekä oppilaan taitojen vahvistaminen.

Opettajan provosoitumattomuus

Erityisesti opettajaan vasta tutustumassa olevat lapset usein testaavat opettajan reagointia ja yrittävät provosoida häntä. Opettajan tärkein ominaisuus haastavien tilanteiden ennakoimiseksi ja ratkaisemiseksi onkin rauhallisuus ja provosoitumattomuus. Omalla rauhallisuudella opettaja voi rauhoittaa tilannetta ja oppilaan tunnekuohua. Opettajan tulee pysyä rauhallisena sekä ennen tilanteen kärjistymistä että tilanteen ollessa päällä.

Vähemmän on nyt joutunu pitää kiinni, vaikka mä väitän, että ne oppilaat ei oo yhtään sen vähemmän haastavia, mut sä huomaat kun jollakin alkaa kiehuun yli niin sitte sää ite oot pysyny rauhallisena. Opettaja 3

Oppilaantuntemus

Oppilaan tunteminen auttaa oikeiden toimintatapojen valitsemisessa haastaviin tilanteisiin.

Meillä on sellasia oppilaita, jotka oikeesti rauhottuu nopeammin ja paremmin, kun kukaan muu ei oo siinä vieressä. Pitää tuntea se oppilas. Se on hirveen tärkeätä se tunteminen. Pitää olla se halu oppia tuntemaan. Opettaja 2

Pienet arjen järjestelyt, kuten istumapaikkojen valinta, oppilaiden saattaminen välitunnille ja opettaja vastassa luokassa hillitsevät haastavaa käyttäytymistä. Oppilaantuntemukseen liittyy olennaisesti myös lapsen taitojen ja rajojen tunteminen. Liian suurten vaatimusten välttäminen on tärkeää, sillä jatkuvasti liian kovia haasteita kohtaava lapsi turhautuu ja väsy, mikä aiheuttaa lisää haastavaa käyttäytymistä.

Johdonmukaisuus

Opettajan tulee asettaa selkeät rajat ja säännöt ja toimia johdonmukaisesti niiden mukaan, jotta oppilaat saavat selkeän käsityksen siitä, millainen toiminta on asianmukaista ja hyväksyttävää. Johdonmukaisuus tapojen noudattamisessa tekee oppilaalle selväksi, mitä mistäkin toiminnasta seuraa.

Vaikka mä tiedän, että toisella tapaa toimien lapsi ei ehkä reagoisi niin voimakkaasti, mut mä en voi antaa sille periksi sitä asiaa. Koska mä kohtaisin sitten sen saman asian jatkuvasti minkä mä siinä antaisin periksi. Opettaja 2

Vahvan tunnekuohun aikana lapsi ei kykene selvittämään tilannetta, mutta asiat tulee selvittää aina loppuun asti lapsen ja tilanteen rauhoituttua. Silloin lapselle tulee tehdä selväksi, mikä ei ollut hyväksyttävää. Tavat ja rutiinit ovat tärkeitä etenkin lasten kanssa, joilla on erityisen tuen tarpeita, kuten Aspergerin oireyhtymän lapsilla.

Oppilaan taitojen vahvistaminen

Opettajan asettamat johdonmukaiset rajat ja seuraukset toimivat myös oppilaan taitojen vahvistamiseksi: oppilaat oppivat ottamaan vastuuta omasta toiminnastaan kantamalla

toimintansa seuraukset. Asianmukaista käyttäytymistä ja toimintatapoja harjoitellaan säännöllisesti oppilaiden kanssa: haastavan käyttäytymisen tilalle pyritään löytämään korvaavia toimintatapoja ja rauhoittumiskeinoja. Tällä tavalla opettaja vahvistaa oppilaan itsesäätelytaitoja. Opettaja toimii tukena haastavissa tilanteissa lapsen tunteita sanallistamalla.

Opettajien kertomuksista tuli esille myös vertaisoppiminen tärkeänä osana lapsen taitojen tukemista. Tähän liittyy sosiaalisten taitojen vahvistaminen, mallioppiminen ja vertaispalaute. Sosiaalisia taitoja harjoitellaan yhdessä ryhmän sisällä, ja haastavasti käyttäytyvälle lapselle on hyödyllistä kuulla palautetta sekä nähdä asianmukaisia toimintatapoja vertaisilta. Vertaisoppimisessa on tärkeää, että opettaja vahvistaa näkyvästi positiivista käyttäytymistä.

4.3.2 Reagoiva toiminta

Hyvästä ennakkoinnista huolimatta haastavat tilanteet välillä kärjistyvät. Tilanteessa tapahtuvasta reagoivasta toiminnasta opettajat kertoivat kolmea esimerkkiä: kiinnipito, menetelmät ja tilasta poistaminen.

Kiinnipitotilanteet

Kaikki opettajat kertoivat kiinnipitotilanteista, jotka valitettavasti ajoittain kuuluvat ainakin erityisopettajan arkeen. Kiinnipitotilanteeseen joudutaan silloin, kun on syytä pelätä, että lapsi satuttaa muita tai itseään. Riehuminen myös tavaroita heittelemällä ja paikkoja rikkomalla voi johtaa kiinnipitotilanteeseen. Kiinnipitotilanteessa opettajan tulee estää lasta toimimasta vahingoittavalla tavalla pitämällä hänestä kiinni niin kauan, että hän rauhoittuu. Näissä tilanteissa paikalla tulee olla aina myös toinen aikuinen. Pelottava ja aggressiivinen tilanne aiheuttaa helposti aggressiivisuutta myös opettajassa, mutta kiinnipitotilanteen onnistumisen edellytys on, että opettaja pysyy täysin rauhallisena ja rauhoittaa lasta.

Haastavimmat tilanteet, kuten väkivaltainen käyttäytyminen ilmenevät joskus hyvin yllättäen, jolloin opettajan täytyy reagoida nopeasti ja ammattitaitoisesti pitämällä oppilasta kiinni, että mitään vakavampaa ei ehdi tapahtua.

Hän oli siitä asiasta eri mieltä ja saman tien nyrkkien kans päälle. Että näitten kans pitää olla välissä koko ajan. Pitää olla tosi nopea. Pitää olla käsissä ja ranteissa kiinni, että nyt rauhotat ja lopetat. Opettaja 2

Opettajat kertovat kuitenkin, että kiinnipitotilanteet ovat vähentyneet huomattavasti kokemuksen lisääntyessä, kun opettajan taito ennakoida lapsen käyttäytymistä ja taito vältellä kiinnipitotilanteita on lisääntynyt.

Enemmänki on menny siihen, että yritän ennakoida niitä tilanteita, että mää en joutuis pittää kettään kiinni. Sä huomaat kun jollakin alkaa kiehuun yli, niin sää ite oot pysyny rauhallisena. Opettaja 3

Menetelmät

Opettaja 2 kertoo käyttävänsä haastavien tilanteiden ratkaisemiseen tarkoitettuja menetelmiä, josta mainitsee esimerkkinä lastenpsykiatri Raisa Cacciatoren auditointi-menetelmän. Menetelmä perustuu lapsen kuuntelemiseen ja arvostamiseen. Opettajan rooli on toimia rauhallisesti ilman pienintäkään ivaa: opettaja toistaa lapsen sanomisen ja katsoo häntä silmiin. Tarkoituksena on saada lapsi ymmärtämään, että opettaja kuuntelee häntä, ja mitä hän itse sanoo opettajalle. Opettajan toiminnan tarkoitus on hyvä avata lapselle ja opettajan tulee tutustua menetelmiin etukäteen ja valita niistä itselle sopiva ja luonteva.

Tilasta poistaminen

Oppilaan tilasta poistaminen on toimiva keino silloin, kun opettaja tietää, että lapsi rauhoittuu parhaiten päästessään rauhallisempaan paikkaan.

Jos mulla nää piememmät käyttäytyy huonosti tai niin että menee ihan överiksi niin mä kannan ne pois. Opettaja 3

Haastateltavat painottavat, että kaikista tilanteessa käytettävistä reagoivista toimintatavoista opettajan kannattaa keskustella etukäteen avoimesti vanhempien kanssa.

4.4 Luottamuksen lähtökohta on luottamus vanhempien kanssa

Tutkimusaineistossa korostuu vahvasti kasvatuskumppanuuden eli vanhempien kanssa tehtävän yhteistyön suuri merkitys luottamuksen rakentamiseen lapsen kanssa. Haastateltavat painottavat, että hyvä pohja yhteistyön rakentamiselle on pitää mielessä se, että lapsi on jonkun rakas ja äärimmäisen tärkeä, ja lapsen asioita tulee käsitellä herkkyydellä.

4.4.1 Luottamukseen perustuva yhteistyö

Opettajan ja vanhempien yhteistyö tulee olla toista kunnioittavaa ja luottamukseen perustuvaa, jotta luottamuksen rakentaminen lapsen kanssa onnistuu. Lapsi omaksuu vanhempien ajatuksia ja asenteita joko tarkoituksella tai tahtomatta, joten vanhempien positiivinen ja luottavainen käsitys opettajasta on edellytys luottamuksen rakentamiselle lapsen kanssa.

Luottamuksen saaminen sinne huoltajiin on monesti vielä tärkeämpää, koska hehän keskustelee lapsen kans. Lapsi saattaa kuulla mitä vanhemmat keskustelee. Kun niitten kans on luottamus niin sitte se on myöskin lapsessa. Opettaja 2

Semmoset on haastavimpia, jos ei oo luottamussuhdetta vanhempien kanssa. Yleensä siitä opettajasta puhutaan jotain kotonakin. Ja sit se on tosi haastava tilanne. Opettaja 3

Tosi haastavaa, jos vanhemmalla on joku ennakko-oletus susta. Sit se lapsi kyllä vaistoaa ja on helposti vanhempien puolella. Opettaja 3

Vanhemmat lähimmät työkaverit

Etenkin erityistä tukea tarvitsevien lasten vanhempien kanssa opettajan tulee tehdä todella paljon yhteistyötä. Kaikki lasta koskevat päätökset tehdään yhdessä vanhempien kanssa, opettajan kannattaa olla mukana kaikissa mahdollisissa lapseen liittyvissä palaverissa ja yhteyden ottamiseen tulisi olla matala kynnys kaikissa tilanteissa.

Lähimmät työkaverit on oikeesti vanhemmat. Niitten kans pitäis tehdä enemmän töitä haastavien lasten kanssa. Opettaja 3

Tehokkain yhteydenpitotapa on soittaminen, sillä kirjoitettua tekstiä voi ymmärtää helpommin väärin, viestillä on matala kynnys vastata ilkeästi ja provosoivasti ja asiat selviävät hitaammin. Viestin välityksellä tapahtuvassa yhteydenpidossa on myös se ongelma, että viestillä opettaja ei voi kirjoittaa toisten lasten toiminnasta, mikä on usein olennaista tapahtuman selvittämisen kannalta.

Kaikista helpointa on soittaa. Vanhempia saa kysyä ne kysymykset mitä sillä on. Ja sä voit vastata parhaiten. Opettaja 3

En käytä wilmaa, koska siitä saa niin moneen kertaan kierrokset. Vanhemmat kuormittuu niistä tosi paljon, niistä jatkuvista ”konttaa lattialla” ja näin. Ei siitä oo kellekään mitään hyötyä, kun ei se muuta sitä tilannetta. Mutta ne pitää kaikki olla vanhemmille selvillä, että jos vanhempi luulee, että koulussa menee kaikki hyvin, koska ei tuu viestejä, niin se ei oo taas sit hyvä. Kyllähän niitten kuuluu tietää, kuinka paljon haasteita siellä on. Opettaja 3

Yhteinen linja ja päämäärä

Eri näkemys huoltajien kanssa lapsen tilanteesta ja avun tarpeesta on hankala tilanne, sillä lapsi joutuu elämään kahden näkemyksen välisessä ristiriidassa, ja on helposti samaa mieltä vanhempiensa kanssa, jolloin opettajaan ei löydy luottamusta. Huoltajien saaminen samaan tavoitteeseen ja ajatukseen lapsen tilanteesta on edellytys lapsen parhaan toteutumiseksi ja luottamuksen rakentumiselle.

Yhdessä halutaan, että lapsella menis hyvin. Opettaja 2

Mä oonki siitä ihan avoimesti puhunu, että koulunkäyntihän on tosi haastavaa, jos me ollaan eri viivalla. Opettaja 3

4.4.2 Opettaja rakentaa luottamusta vanhempien kanssa

Luottamuksen rakentaminen vanhempiin vaatii opettajalta avoimuutta, ihmistuntemusta, ymmärrystä, kunnioitusta ja pedagogista ammattitaitoa. Opettajan rooli luottamuksen rakentajana vanhempiin on suuri. Haastateltavat kertoivat kokemustensa yhteistyöstä vanhempien kanssa olleen pääasiassa hyviä, mutta haasteitakin tulee eteen. Yhteistyötä koettelevissa tilanteissa opettajalta vaaditaan erityisen paljon avointa ja vanhempia kunnioittavaa asennetta.

Vanhempien kunnioittaminen

Vanhempien kunnioittaminen on edellytys luottamukselliselle suhteelle. Vanhemmille voi olla vaikeaa hyväksyä lapsensa luokan kertaaminen, meneminen pienryhmään tai tutkimuksiin moniammatillisen avun hakemista varten. Taustalla voi olla myös kiusaamisen pelkoa. Tällaisessa tilanteessa opettajan täytyy suhtautua herkästi ja kunnioittavasti vanhempien ajatuksiin kohtaan, ja samalla muistuttaa siitä, että avun saaminen tulee olemaan lapsen parhaaksi.

Lähetään nyt sen positiivisen kautta hakemaan että ”hei ootpa sää hyvä, ootpa sää taitava”. Opettaja 2

Että vaikka mistä se, että sitä lasta pääsee kehumaan. Opettaja 2

Kehumisella ja positiivisella palkkiolla niin ne tekee vaikka mitä. Opettaja 2

Toivoisin, että vähemmän pilattas nuita lapsia sillä negatiivisella. Opettaja 3

Vahvuuksien etsiminen kuuluu positiivisen pedagogiikan perusajatuksiin: vahvuuksien löytäminen kasvattaa lapsen itsetuntoa ja lisää luottamusta opettajaan. Vahvuuksien löydyttyä opettaja saa lisää tilaisuuksia antaa positiivista palautetta, mikä lujittaa suhdetta. Välitavoitteet ja mieleiset palkkiot niiden saavuttamisesta lisäävät luottamusta suhteeseen.

Piti lähtiä se työ tekemään niin, että se luottamus tulee sitä kautta että mä en ensimmäisenä laita niitä kirjoitustehtäviä, jota se vihaa suoraan sanottuna. Kuulostelin ensin, mistä se tykkää, mitä se tekee, missä se on taitava. Ja sieltä lähdettiin - - tekemään ja sitten mä pääsin sitä kehumaan. Kehuin sitä ensin usein, enkä laittanu kauhian pitkiä tehtäviä. Sitte annoin aina sen lukia sitä kirjaa mistä se tykkäs hirviästi. Oon vähitellen kasvattanu tehtävien määrää, nyt se luottaa muhun. Mut siinä alkuvaiheessa se on ihan veitten terällä, että mä saan pidettyä sen siinä hyvässä fiiliksessä, että se luottaa muhun. Ja kestää nyt sitten kun minä sanon tiukasti. Opettaja 2

Hakia niitä vahvuuksia siitä lapsesta ja sitte realistisesti sanoa, jämäkästi, että mitä me vielä reenataan. Opettaja 2

4.5.2 Lämpö, arvostus ja inhimillisyys

Opettajan positiiviseen kasvatustooteeseen kuuluu lämmin ja arvostava suhtautuminen lapseen, mikä edistää luottamuksen rakentumista. Etenkin suuria pettymyksiä ja hylkäämisiä kokeneen lapsen tulee saada kokea, että hänestä välitetään omana itsenään. Lämmin huolenpito lapsesta lisää luottamusta vuorovaikutukseen ja edistää oppimista.

Lämpö. Uskon siihen, että mitä lämpimämpi se opettaja on, niin se oppiminen mahdollistuu helpommin ja on kiinnostavaa. Opettaja 3

Se on vähän niinku äitee olis aina välillä. Kyllä tämä semmosta puoleksi äitinä olemista on. Opettaja 2

Opettajan on tärkeää toimia anteeksiantavasti ja inhimillisesti. Omien virheiden myöntäminen ja niistä anteeksipyyttäminen sallii epäonnistumiset myös lapselle ja välittää asianmukaista mallia tilanteiden hoitamisesta.

Jos sää räjähtät, jos sää menetät malttis, niin sit sää sanot että ”Menetin malttini, olen pahoillani. Alotetaanko uudestaan?” Koska sitä ne lapsetki tekee, ne menettää malttinsa. Ja niille pitää antaa se malli siitä, olla ite mallina. Miten voi tilanteita ratkaista ja toimia. Opettaja 1

Erityisesti suhteen alkuvaiheessa haastavat vuorovaikutustilanteet koettelevat luottamusta. Opettajan tulee huolehtia siitä, että ei painosta omilla vaatimuksillaan lasta liikaa nöyrytymään tai nolostumaan. Inhimillinen opettaja ei yritä väkisin vaatia lapselta täydellistä toimintaa, vaan keskittyy hyvän vahvistamiseen ja jättää huomiotta kaiken mahdollisen negatiivisen. Kaikkia taitoja harjoitellaan, mutta etenkin paljon haasteita kohtaavien lasten kanssa opettajan täytyy olla inhimillinen vaatimusten suhteen ja priorisoida se, mihin milloinkin keskitytään.

Kun miettii, että jos ihan kaikessa on koko ajan vaikeeta, niin kuin pahalla tuulella sää olisit itte ja kuinka paljon haastavaa käytöstä se aiheuttas sulle. Opettaja 3

Pick your fights. Opettaja 3

4.5.3 Kokonaisvaltainen oppilaantuntemus

Opettajan aito kiinnostus lasta kohtaan ja halu oppia tuntemaan hänet edistää luottamuksen rakentumista. Lapsen kuunteleminen ja kiireetön, läsnä oleva kohtaaminen on tärkeää. Oppilaantuntemusta voi kehittää kahden keskesen kohtaamisen lisäksi myös arjen rutiineilla, kuten ryhmän yhteisillä keskusteluilla aamupiirien muodossa, joihin myös opettaja osallistuu aktiivisesti. Oppilaantuntemuksen tulee olla kokonaisvaltaista ihmistuntemusta eikä rajoittua pelkästään haasteiden ja taitojen tuntemiseen.

Opettele tuntemaan oppilas: minkälainen se on. Oikeesti minkälainen se on. Missään nimessä mää en tarkota sitä, että ”missä se on hyvä”, ”onks se nyt hyvä matikassa, onks se hyvä äikässä”. Sillä ei oo mittään merkitystä. Vaan sää

opettelet tuntemaan sen lapsen: mistä se tykkää, kaikkia asioita, sää juttelet, yrität kysellä siltä ja sää juttelet ja keskustelet sen lapsen kanssa. Huomaat sen koko ajan. Sulla pitää olla aikaa sille lapselle. Opettele tuntemaan. Kiireettömyys. Opettaja 1

Lapsen pitää tulla kuulluksi. Sillä pitää olla semmonen olo, että sitä kuullaan ja kuunnellaan. Ja että tuo ope on mun puolella. Pelkkä kuri ei toimi. Opettaja 3

Aivan sama kerkeääkö kaikki jutut tehdä mitä opetussuunnitelmassa sanotaan. Haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa. Tai yleensäki lapsen kanssa, jolla on erityisen tuen tai vaativan erityisen tuen tarvetta. Ei mitään merkitystä. Kaikkein tärkeintä on, että sulla on aikaa sille lapselle. Semmonen kiireetön tiiäkö. Opettaja 1

Pitää tuntea se oppilas. Se on hirveen tärkeätä se tunteminen. Pitää olla se halu oppia tuntemaan. Opettaja 1

Oppilaantuntemuksen myötä opettaja pystyy huomioimaan lapsen tarpeet ja mielenkiinnon kohteet ja keskittymään tärkeimpiin asioihin. Oppilaan tunteminen auttaa arvioimaan oppilaan kykyjä ja resursseja, jolloin tehtävien vaatimustason voi muokata hänelle sopivaksi ja onnistumisen kokemusten mahdollistavaksi.

Lapsella saattaa olla monta asiaa jotka on ihan päin mäntyä näissä koululaisen hommissa. Niin otetaan sieltä ensin yhtä ja kahta. Ei voi kaikkia kerralla saaha kuntoon. Pitää aina lähteä että mikä tässä on tärkeintä. Ei nitistetä sitä tenavaa sillä, että se ämpäri kaajetaan että nyt on tehtävä näin ja näin paljon, vaan vähän kerrallaan. Opettaja 2

4.6 Opettajan tulee toimia ammattimaisesti omana itsenään

Opettajan työtä ei voi tehdä oman persoonan ulkopuolelta tai sitä vastaan. Omalla persoonallaan avoimesti omana itsenään työtä tekevä opettaja herättää luottamusta oppilaissa. Opettajan toiminnan täytyy olla kuitenkin ammattimaista ja pedagogisesti tarkoituksenmukaista.

4.6.1 Persoonallinen mutta ammatillinen opettaja

Persoonallinen opettaja on oppilaille avoin ja rehellinen. Roolin vetäminen paljastuu oppilaille helposti, mikä aiheuttaa epäluottamusta vuorovaikutussuhteeseen.

Lapsi näkee, jos sää esität jotain muuta ku mitä sää oot. Kyllä ne tajuaa saman tien. Oot sellanen itekki ku oot. Opettaja 1

Itestä pitää myös uskaltaa paljastaa asioita. Et ei voi olla sellanen opettaja, että ”mää oon opettaja, ja sit mää oon jossakin muualla äiti ja jotain muuta”.
Opettaja 1

Jos sää piät hauskaa ja leikit niitten kans ja kerrot niille sun elämästä, ne kertoo sitte varmasti enemmän niitten elämästä. Ne saa kysyä sulta henkilökohtaisiaki asioita joihin sää voit vastata semmosella tavalla kun sää itte haluat. Opettaja 3

Huumorintaju on yksi ihmisen olennainen persoonallisuuden piirre, mikä saa näkyä opettajan työssä. Huumori helpottaa haastavista tilanteista selviämistä, mutta sen suhteen tulee olla herkkänä: opettajan täytyy olla varma siitä, että lapsi ymmärtää huumorin ja pitää siitä.

Huumori auttaa aina, mutta sillä lain että se on vastavuorosta - - et se on niinku sellanen henki. Opettaja 1

Persoonallisuuden esiin tuomista rajaa opettajan ammattietiikan vaatimukset: opettajan tulee toimia aina pedagogisesti asianmukaisella tavalla. Ammatillisuus näkyy esimerkiksi omien sanomisten ja tekemisten tarkkailuna.

Vaan kun sää oot töissä niin tottakai sulla on se opettajan rooli, sulla on se ammatillisuus siinä. - - Mutta sun pitää kuitenkin olla kokonainen ihminen. - - Ei sun tartte niinku esittää mitään. Oot oikeesti sellanen kun sää oot. Opettaja 1

Se, että mitä päästää suustansa, mitä sanoo ja pitää olla niinku itellä tiedossa se, että mitä mistäkin seuraa. Että ei mitään pöhölöjä juttuja. Opettaja 2

Yksi tärkeimmistä opettajan ammatillisuuteen kuuluvista piirteistä on rauhallisuus ja provosoitumattomuus. Opettajan tulee joka tilanteessa pysyä aikuisena, joka pystyy ottamaan vastaan lapsen haastavat tunteet. Vaikka esimerkiksi aggressiivisen lapsen tunteen ottaminen itselleen voi tuntua luontevalta ja helpolta, opettajan rauhallisena pysyminen on edellytys

sille, että myös lapsi kykenee rauhoittumaan. Rauhallisena pysyvä vakaa opettaja herättää luottamusta oppilaissa.

Sit ku sä suutut niin on se sitte paljon tehokkaampaaki kuin se, että sää oisit koko ajan pikkusen vihainen. Opettaja 3

4.6.2 Johdonmukainen ja oikeudenmukainen opettaja

Yksi luottamusta herättävän ja ammattimaisen opettajan tärkeimmistä ominaisuuksista on johdonmukaisuus. Opettajan tulee aina pitää sanansa: kaikki luvutut positiiviset palkkiot sekä seuraukset sääntöjen vastaisesta toiminnasta tulee toteuttaa.

Sun pitää niinku tarkkaan miettiä etukäteen että sää pystyt sitten toteuttamaan sen mitä sille lapselle on luvattu. Turhat katteettomat lupaukset, palkintojärjestelmät, ne on ihan pahimpia mitä ikinä voi olla. Opettaja 1

Älyttömän johdonmukainen pitää olla. Ja aina sanansa mittainen. Se on se perusjuttu, mitä sä et voi ohittaa missään tilanteessa. Opettaja 1

Johdonmukaisuus. Joka kerta. Kun sää oot antanu jonku ohjeen just tämmösistä tekemättömistä hommista, niin joka kerta ne tehhään. Opettaja 2

Opettajan johdonmukaisuus näkyy myös rutiineista ja rajoista kiinni pitämisenä, mikä tarkoittaa, että oppilas oppii ennakoimaan opettajan toimintaa. Tieto vuorovaikutuksen toisen osapuolen toimintatavoista auttaa luottamaan häneen.

Meillähän on nyt täällä selkeästi että aina kun sää oot myöhässä, sää istut sen verran kun sää oot myöhässä. Sää teet koulun jälkeen hommia jos sulla on hommat tekemättä. Ja se auttaa ihan hirviästi. Opettaja 2

Oikeudenmukainen opettaja on reilu kaikille oppilaille. Jos opettaja vaatii oppilailta eri asioita, hänen tulee perustella toimintansa väärinymmärrysten välttämiseksi. Opettajan rehellisyys, joustavuus ja oppilaan puolen pitäminen rakentavat luottamusta suhteeseen. Oikeudenmukainen ja reilu opettaja välttää kohtuuttomia rangaistuksia.

Se pitää ansaita sillä että sää aina puhut totta sille lapselle. Piät sen sanas mitä sää sanot. Opettaja 1

Oppilaalle on kauhian tärkeä, että kaikki on niinku samassa asemassa ja opettaja on reilu. Opettaja 2

Jos mää rankaisen täälä, niin mä saatan soittaa kotia tai panna viestin että älkää enää rankaisko, koska mää oon sen jo tehny. Tämä myöskin tuo semmosta, että opettaja on reilu. Opettaja 2

Tarvitaan tosi monta semmosta kertaa, että sää kuuntelit tai sää pidit mun puolta. Opettaja 3

5 Tutkimuksen yhteenveto

Tutkimuksen tuloksia kuvaa hyvin seuraava katkelma haastateltavan kertomuksesta:

Kukaan lapsista ei haluais sanoa pahoja asioita eikä tehdä pahoja asioita. Jos ne sais valita, että olisinko mä se ihana, jolla kaikki on ihan jees, ne varmasti valitsis sen. Mut on asioita, minkä takia ne ei siihen pysty. Ja sen ymmärtäminen, jokaisen opettajan pitää löytää se itestään. Kaikkien lasten kanssa, mut erityisesti haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa. Sun täytyy nähä miten ihania ne on. Muuten sää et pysty sitä hommaa tekemään. Muuten se ei oo rakentavaa tai hyväksi sille lapselle. Opettaja 2:n kertomusta tiivistäen

Tähän tutkimukseen haastateltujen opettajien käsitys luottamuksen rakentamisesta haastavasti käyttäytyvien lasten kanssa on, että lasta ei tule yrittää muuttaa tietynlaiseksi, vaan opettaja omalla toiminnallaan ammattitaitoisien pedagogiikan avulla rakentaa luottamusta oppilaaseen. Tulosten mukaan luottamusta rakennetaan ratkaisukeskeisen ja positiivisen pedagogiikan avulla, jossa keskitytään lapsen käyttäytymisen ymmärtämiseen sekä lapsen näkemiseen positiivisessa valossa ja ainutlaatuisena kokonaisuutena. Opettajan tehtävä on positiivisen vahvistamisen, kuten hyvän huomaamisen ja palkitsemisen sekä lapsen vahvuuksien etsimisen avulla auttaa lasta löytämään parhaan potentiaalinsa vaikeuksiin ja negatiiviseen keskittymisen sijaan.

Myös useat aiemmat tutkimukset huomioivat positiivisen pedagogiikan mahdollisuudet luottamuksen rakentamisessa (mm. Kerola & Sipilä 2017, 123; Reina & Reina 2015, 19; Brown & Skinner 2007, 3-4; McKinney & Berube 2018, 56-59; Uusitalo-Malmivaara 2015, 265-269). Millei ja Petersen (2014, 8), Määttä ja Uusiautti (2012, 33) sekä MacLure, Jones, Holmes ja Macrae (2012, 455) korostavat, että näkökulma ei saa olla oppilaan käytöksen korjaamisessa, vaan opettajan tulee pyrkiä ymmärtämään oppilaan tarpeita. Bodine & Grawford (1998, 5, 8, 19-20, 48) korostavat positiivisen käyttäytymisen vahvistamista, oppilaan tukemista ja oppilaan taitojen vahvistamista. Cross (2011, 120, 128, 139) painottaa lapsen käyttäytymisen ymmärtämisen tärkeyttä, jotta opettaja osaa valita tarkoituksenmukaisia toimia lapsen tukemiseksi ja pystyy kohtaamaan lapsen luokittelematta häntä käytöksensä perusteella. Lapsen näkeminen haasteidensa kautta vaikeuttaa lapsen ponnisteluja tulla nähdyksi hyvänä oppilaana.

Hyvään keskittyminen vaatii opettajalta lämpöä ja inhimillisyyttä oppilasta kohtaan: lämmin opettaja on huolehtivainen ja empaattinen ja inhimillisyyttä näkyy esimerkiksi epäonnistumisten sallimisena ja niistä puhumisena. Myös Reina ja Reina (2010, 100-102), Reina ja Reina (2015, 19), Myers (2009, 69) sekä McKinney ja Berube (2018, 58) puhuvat virheiden myöntämisen, niistä puhumisen ja anteeksiantamisen tärkeydestä. Aiemmat tutkimukset viittaavat lasta arvostavaan ja lämpimään opettajaan käsitteillä välittäminen ja pedagoginen rakkaus. Välittäminen määritellään yhdeksi opettajan tärkeimmistä tehtävistä (Skinnari 2004, 160; Määttä & Uusiautti, 2011, 23-24; FitzSimmons & Uusiautti, 2013, 239) ja pedagoginen rakkaus luottamuksen rakentumisen edellytykseksi (Harjunen 2002, 301-310).

Jotta keskittyminen hyvän vahvistamiseen jatkuvan korjaavan palautteen ja tilanteisiin puuttumisen sijaan onnistuu, opettajalla tulee olla ammattitaitoa ennaltaehkäistä haastavaa käyttäytymistä. Käyttäytymisen ennakointi onnistuu hyvän oppilaantuntemuksen, johdonmukaisuuden ja oppilaan taitojen vahvistamisen avulla. Opettajan rauhallisuus joka tilanteessa on lähtökohta sille, että lapsi kykenee rauhoittumaan ja haastava tilanne helpottaa. Hyvään keskittyminen vaatii opettajalta myös aitoa kiinnostusta oppilaitaan kohtaan ja halua oppia tuntemaan heidät kokonaisvaltaisesti. Tämä näkyy lapsen kuuntelemisena ja kiireettömänä kohtaamisena ja on edellytys luottamuksen rakentumiselle. Atjosen (2004, 39) ja Raatikaisen (2011, 96, 99) mukaan lapsen tarpeet huomioiva opettaja ansaitsee oppilaan luottamuksen.

Tutkimuksen yksi olennaisimmista tuloksista on, että lähtökohta luottamuksen rakentamiseksi haastavasti käyttäytyvään lapseen on luottamuksen rakentaminen lapsen vanhempien kanssa. Tähän tarvitaan opettajalta kunnioittavaa ja avointa asennetta vanhempia kohtaan. Vanhempien positiivinen ja luottavainen käsitys opettajasta välittyy lapselle ja auttaa lasta luottamaan opettajaan. Jotta yhteistyön avulla päästään lasta parhaiten tukevaan lopputulokseen, tulee yhteistyön olla runsasta ja avointa sekä yhteiseen päämäärään tähtäävää. Tämä tulos poikkeaa esittelemästani teoriasta, sillä tutkimuskirjallisuudesta ei löytynyt samankaltaista korostusta vanhempien merkityksestä luottamuksen rakentamisessa lapsen kanssa.

Tutkimustulokset osoittavat, että luottamusta rakentavan opettajan tulee tehdä työtä avoimesti omana persoonanaan, mutta aina ammatillisuuden säilyttäen. Tulos vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia. Ekebomin, Helinin ja Tuluston (2000, 110) mukaan opettajan persoona on hänen tärkein työvälineensä. Myös useat muut tutkimukset korostavat opettajan

avoimuuden tärkeyttä luottamuksen rakentamiseksi (mm. Brewster & Railsback 2003, 10-11; Reina & Reina 2015, 8; Jeffrey ym. 2013, 107-108 ja McKinney & Berube 2018, 56-57). Tulosten mukaan persoonan esille tuomiseen liittyy myös asianmukainen ja vastavuoroinen huumori, mikä auttaa selviämään haastavista tilanteista. Kerola ja Sipilä (2017, 125-127) puhuvat huumorin merkityksestä muistuttaen samalla, että huumorin molempien osapuolten tulee kokea itsensä ymmärretyiksi.

Luottamusta rakentavan opettajan ammatillisuuteen liittyy olennaisesti johdonmukaisuus ja rauhallisuus. Ammattitaitoinen opettaja ei provosoidu, vaan pysyttelee aina rauhallisena aikuisen roolissa ottaen vastaan lapsen haastavat tunteet. Johdonmukaisuus näyttäytyy rutiineista ja tavoista sekä säännöistä, sopimuksista ja kaikista sanomisistaan kiinnipitämisellä, mikä luo lapselle turvallisuuden tunnetta ja auttaa ennustamaan opettajan toimintaa. Blomqvistin (1997, 283) mukaan kyky ennustaa toisen käyttäytymistä on yksi luottamuksen peruslähtökohdista. Myös Cross (2011, 129-130), Brown ja Skinner (2007, 3-4) sekä Reina ja Reina (2015, 18) korostavat johdonmukaisuutta ja rauhallisuutta tärkeinä opettajan ominaisuuksina. Bodine ja Grawford (1998, 41-44) viittaavat johdonmukaisuuteen asioiden loppuun selvittämisellä.

Tulokset osoittavat selvästi, että opettajalta vaaditaan aktiivista ja johdonmukaista toimintaa luottamuksen rakentamiseksi eli luottamus on aina ansaittava eikä valmiiksi annettua. Tämä korostui myös aiemmissa tutkimuksissa: Reinan ja Reinan (2015, 17) sekä Raatikaisen (2011, 93, 115) mukaan opettajan tulee säännöllisesti tarkkailla toimintaansa varmistaakseen luottamuksen kehittymisen. Luhmannin (1979, 40-43) mukaan luottamus tulee aina ansaita. Ilmonen ja Jokinen (2002, 181) kirjoittavat tarpeesta tehdä luottamuksen eteen töitä päivittäisessä vuorovaikutuksessa. Tuloksista ilmi tullut luottamuksen ja opettaja-oppilassuhteen vuorovaikutuksen toimivuuden suuri merkitys korostuu myös useissa aiemmissa tutkimuksissa (Wihersaari 2011, 102; Määttä & Uusiautti 2012, 24; Harjunen 2002, 106, 109; Van Manen 1991, 77-78; Dobransky & Frymier 2004, 212; Hung 2013, 96; Ruuskanen 2001, 1; Korkiamäki 2013, 5; Raatikainen 2011, 35-36; Tschannen-Moran & Hoy 2000, 580-584).

6 Pohdinta

Tutkimuksen tarkoitus oli tutkia kokeneiden opettajien näkemyksiä siitä, miten opettajan tulee toimia luottamuksen rakentamiseksi haastavissa vuorovaikutustilanteissa oppilaan kanssa. Tutkimuksen tulokset ovat suurelta osin yhdenmukaisia aiempien aiheeseen liittyvien tutkimusten kanssa. Tässä tutkimuksessa painottuu kuitenkin aiempiin tutkimuksiin verrattuna poikkeuksellisen paljon luottamuksen rakentaminen lapsen vanhempiin lähtökohtana luottamuksen rakentamiselle lapsen kanssa. Tämä teema ei ole ollut osana teemahaastattelurunkoa, joten haastattelijana en ole tehnyt kysymyksiä tai painotuksia, jotka olisivat ohjanneet tähän tulokseen. Tästä tutkimuksesta ei voida kuitenkaan tehdä yleistettäviä päätelmiä, vaan tuloksesta voidaan todeta, että tähän tutkimukseen haastatellut opettajat pitävät oman kokemuksensa perusteella vanhempien kanssa tehtävää yhteistyötä tärkeänä lähtökohtana luottamuksellisen suhteen rakentamiseksi haastavasti käyttäytyvän lapsen kanssa.

Tuloksista esille tuleva haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy ja lapsen näkeminen positiivisessa valossa liittyvät vahvasti toisiinsa, sillä haastavan käyttäytymisen ennaltaehkäisy auttaa keskittymään hyvään jatkuvan haastavaan käyttäytymiseen puuttumisen sijaan. Mitä tehokkaampaa haasteiden ennaltaehkäisy on, sitä helpompaa opettajan on nähdä lapsessa hyvää ja vahvuuksia.

Haastavasti käyttäytyvän lapsen kanssa toimimisesta löytyy useita menetelmäoppaita, jotka keskittyvät lapsen käyttäytymisen korjaamiseen, mutta olen tarkoituksella jättänyt tällaiset oppaat tämän tutkimuksen ulkopuolelle, sillä tutkimuksen näkökulma painottuu lapsen toiminnan sijaan opettajan toiminnan kriittiseen tarkasteluun ja varoo lapsen luokittelemista käytöksen perusteella. Tutkimuskirjallisuudeksi löytyi kuitenkin myös tätä näkökulmaa painottavia teoksia, joten tutkimusaiheen valintaan liittyvät tutkijan ennako-oletukset luottamuksen tärkeydestä ja opettajan toiminnasta luottamuksen rakentajana saivat vahvistusta kirjallisuudesta. Opettajien haastatteluista saadun tutkimusaineiston analyysi tuotti kattavat vastaukset tutkimusongelmaan.

Koska tutkimuksen näkökulma rajautuu tarkastelemaan luottamuksen rakentumista ainoastaan opettajan toiminnan kannalta, tulee pitää mielessä myös se, että opettajan ja oppilaan välisen luottamuksen rakentumiseen voi vaikuttaa kuitenkin myös muita tekijöitä. Niihin viittaavia ajatuksia tuli esille tämän tutkimuksen aineistossa, kun opettajat viittasivat myös

koulu yhteisön, koulukulttuurin ja moniammatillisen yhteistyön vaikuttavan luottamuksellisen ilmapiirin rakentamiseen. Näitä aiheita opettajat sivusivat kuitenkin vain ohimennen, joten näistä ilmaisuista huolimatta koin tarkoituksenmukaiseksi säilyttää aiheen rajauksen ja tutkimuksen näkökulman aluksi valitsemassani opettajan toiminnan tarkastelussa.

Kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat erityisopettajia ja lisäksi hyvin kokeneita, joten mielenkiintoinen jatkotutkimusaihe olisi esimerkiksi vertailla vähemmän kokeneiden ja luokanopettajana toimivien opettajien ajatuksia tämän tutkimuksen tuloksiin. Kertomuksista tuli ilmi myös se, että erityisopettajan työaika yhtä oppilasta kohden on huomattavan paljon suurempi kuin luokanopettajalla, joten käytännössä luokanopettajan aika ei voi riittää toteuttamaan kaikkea yhtä yksilöllisesti ja perusteellisesti kuin tähän tutkimukseen osallistuneet erityisopettajat ovat kuvailleet.

Koen oppineeni paljon tutkimuksen tekemisen eri vaiheissa, mutta erityisen antoisana koin sen, että sain haastatella hyvin kokeneita opettajia, joilla oli paljon annettavaa tähän aiheeseen. Opettajat osallistuivat haastatteluun täysin vapaaehtoisesti ja vaikuttivat sitoutuneilta siihen, sillä he mainitsivat aiheen olevan tärkeä myös heille itselleen. Kaikki haastateltavat mainitsivat haastattelun jälkeen kokeneensa aiheen reflektoinnin hyödylliseksi itselleen.

Tutkimuksen luotettavuuden lisäämiseksi tutkimusta voisi täydentää esimerkiksi aineistotriangulaatiolla keräämällä aineistoa myös kyselytutkimusten, kirjoitelmien tai havainnoinnin muodossa tai kasvattamalla aineiston kokoa. Lähdekriittisyyttä tutkimukseen olen tuonut valitsemalla tutkimuskirjallisuudeksi mahdollisimman hyvätasoisia tutkimuksia ja vertaisarvioituja artikkeleita. Aiheeseen täsmällisesti viittaavia aiempia tutkimuksia löytyi kuitenkin vähän, joten osa lähteistä on jo melko vanhoja. Tätä voitaisiin kritisoida luotettavuutta heikentävänä tekijänä, sillä uusi tutkimuskirjallisuus on viimeisimmän tietämyksen mukaista ja siksi laadukkainta aineistoa.

Tutkimuksen tulokset luottamuksen rakentamisesta eivät ole yleistettävissä kaikkiin haastaviin vuorovaikutustilanteisiin, mutta tulokset tarjoavat kattavasti käytännön työssä hyödynnettäviä keinoja siitä, mitä opettajan on tärkeää huomioida rakentaakseen luottamusta oppilaaseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksen suurin anti onkin sen tarjoama apu opettajille käytännön työhön, joten koen tutkimuksen onnistuneen päämäärässään.

Vaikka opettajan ammatissa on paljon vapauksia, opettajan toimintaa määrittävät tietyt rajoitukset ja velvoitteet, kuten opettajan ammattietiikka. Tutkimustulokset opettajien kertomuksista luottamuksen rakentajina osoittavat opettajien pedagogisten periaatteiden pohjautuvan myös laajempiin konteksteihin, kuten perusopetus- ja ihmisoikeuslakiin, lapsen oikeuksiin, perusopetuksen tehtävään ja siitä johdettuun perusopetuksen opetussuunnitelmaan. Tulokset viittaavat myös opettajan työn eettisyyden tärkeyteen: opettajan täytyy toimia kaikissa tilanteissa eettisesti oikealla tavalla. Tutkimusta tehdessä käsitykseni opettajan työn suuresta vastuusta vain laajeni. Samalla tutkimustulokset antavat työkaluja oman toiminnan tarkkailuun ja kehittämiseen sekä herättävät tarkastelemaan ja perustelemaan omaa toimintaa entistä tehokkaammin.

Vapauden lisäksi opettajan työssä riittää vaatimuksia ja vastuita, ja oman toiminnan jatkuva kriittinen tarkastelu vaatii työtä ja voimavaroja. Kontrollin kiristäminen ja jatkuva negatiivisten asioiden huomioiminen kuluttavat sekä opettajan että oppilaan jaksamista ja vaikeuttavat vuorovaikutusta. Positiivisen vahvistamisen kautta rakennettu luottamus opettajan ja oppilaan välille puolestaan helpottaa ajan myötä vuorovaikutusta ja työtä sekä lisää opettajan työtyytyväisyyttä ja työssäjaksamista. Huolellisesti tehty pohjatyö lapsen itsetunnon ja vahvuuksien tukemiseksi kantaa myöhemmin hedelmää.

Lähteet

- Alasuutari, P. (2001). *Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Gaudeamus.
- Atjonen, P. (2004). *Pedagoginen etiikka koulukasvatuksen karttana ja kompassina*. Turku: Painosalama Oy.
- Baier, A. (1986). Trust and antitrust. *Ethics* 96 (2), 231-260. Saatavilla: http://www.jstor.org/stable/2381376?seq=1#page_scan_tab_contents. [luettu 12.11.2018].
- Barrow, M. (2015). Caring In Teaching: A Complicated Relationship. *The Journal of Effective Teaching*. 15(2), pp. 45-59.
- Blomqvist, K. (1997). The Many Faces of Trust. *Scandinavian Journal of Management*. 13(3), 271-286.
- Bodine, R.J. & Crawford, D.K. (1998). *The Handbook of Conflict Resolution Education. A Guide to Building Quality Programs in Schools. The Jossey-Bass Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brewster, C. & Railsback, J. (2003). Building trusting relationships for school improvements: Implications for Principals and Teacher. *Northwest Regional Educational Laboratory*.
Lainattu 11.4.2019, saatavilla: <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/resources/building-trusting-relationships-for-school-improvement.pdf>
- Brown, D. & A. Skinner, D. (2007). Brown-Skinner Model for Building Trust with At-Risk Students. In *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 20(3), pp. 1-7.
- Buber, M. (1993). *Minä ja Sinä* (käänt. J. Pietilä). Juva: WSOY Alkuperäisjulkaisu 1923.
- Glass, M.-E. (2011). *Caring Student-Teacher Relationships: Perspectives of Students with Emotional Disabilities and Their Teachers*. Available from Social Science Premium Collection. (1314312009; ED539687). Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1314312009?accountid=13031>
- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative Inquiry & Research Design – Choosing Among Five Approaches*. California: Sage Publications.
- Cross, M. (2011). *Children with Social, Emotional and Behavioural Difficulties and Communication Problems: There is Always a Reason*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

- Dobransky, N.D. & Frymier, A.B. (2004). Developing Teacher-Student Relationships Through Out of Class Communication. *Communication Quarterly*, 52(3), 211-223.
- Duodecim Terveyskirjasto. (2018). Lasten uhmakkuushäiriö. Lainattu 24.6.2019, saatavilla: https://www.terveyskirjasto.fi/terveyskirjasto/tk.koti?p_artikkeli=dlk00384
- Ekebon, U-M., Helin, M. & Tulusto, R. (2000). *Satayksi kouluongelmaa. Opettajan käsikirja*. Helsinki: Edita.
- Elbaz-Luwisch, F. (2007). Studying teachers' lives and experience. Narrative inquiry into K-12 teaching. Teoksessa: Clandinin, D.J. (toim.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (357-382). Yhdysvallat: Sage publications.
- Ensor, R. & Hughes, C. (2005). More than talk: Relations between emotion understanding and positive behaviour in toddlers. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(3), 343-363.
- Erkkilä, R. (2005). Narratiivinen kokemuksen tutkimus: koettu paikka, tarina ja kuvaus. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) *Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen* (s. 195-226). Helsinki: Dialogia Oy.
- FitzSimmons, R. & Uusiautti, S. (2013). Critical Revolutionary Pedagogy Spiced by Pedagogical Love. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 11(3), 230-234. Lainattu 8.8.2019, saatavilla: <http://www.jceps.com/wp-content/uploads/PDFs/11-3-10.pdf>
- Frowen, I. (2005). Professional Trust. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 34-53.
- Glaeser, E.L, Laibson, D.I., Scheinkman, J.A. & Soutter, C.L. (2000). Measuring Trust. *The Quarterly Journal of Economics*. 115(3), 811-846.
- Greene, R.W. (2006). *Tulistuva lapsi: Uusi lähestymistapa helposti turhautuvien ja joustamattomien lasten ymmärtämiseen ja kasvattamiseen*. Helsinki: Finn Lectura.
- Haavio, M. (1948). *Opettajapersoonallisuus*. Jyväskylä: Gummerus.
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Turku: Painosalama Oy.
- Harjunen, E. (2004). Tahdotko? Teoksessa Loima, J. (toim.) *Theoria et praxis* (pp. 69-75). Helsinki: http://www.vink.helsinki.fi/files/Theoria_et_praxis_edited_04.pdf
- Henricsson, L. & Rydell, A. (2004). Elementary school children with behavior problems: Teacher-child relations and self-perception. A prospective study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 50, 111-138.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. (2001). *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. (2009). *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

- Hung, R. (2013). Educational Hospitality and Trust in Teacher-Student Relationships: A Deridarian Visiting. *Studies in Philosophy & Education*. 32(1)
- Hyvärinen, M. & Löyttyniemi, V. (2009). Kerronnallinen haastattelu. Teoksessa Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. (toim.) *Haastattelu – tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hänninen, V. (2002). *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopistopaino Oy Juvenes Print.
- Ilmonen, K. & Jokinen, K. (2002). *Luottamus modernissa maailmassa*. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.
- Isenbarger, L. & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120-134.
- Jalava, J. (2006). *Trust as a Decision – The Problems and Functions of Trust in Luhmannian Systems Theory*. Helsingin yliopisto. Valtiotieteellinen tiedekunta. Sosiaalipolitiikan laitos.
- Jantunen, T. & Haapaniemi, R. (2013). *Iloa kouluun – avaimia kouluviihtyvyyteen*. Juva: Bookwell Oy.
- Jeffrey, A.J., Auger, R.W. & Pepperell, J.L. (2013). “If We’re Ever in Trouble They’re Always There”: A Qualitative Study of Teacher-Student Caring. *The Elementary School Journal*. 114(1), 100.
- Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. Teoksessa: Clandinin, D.J. (toim.) *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (537-566). Yhdysvallat: Sage publications.
- Kansanen, P. (2004). *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kauppila, R.A. (2007). *Ihmisen tapa oppia. Johdatus sosiokonstruktiiviseen oppimiskäsitykseen*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Keat, J.B. (2008). Decreasing Child Defiance: Is Inquiry Indispensable? *Early Childhood Education*. J (2998) 36:155-160. DOI: 10.1007/s10643-008-0262-3.
- Kerola, K. & Sipilä, A-K. (2017). *Haastava käyttäytyminen – muutoksen mahdollisuuksia*. Jyväskylä: Valteri-koulu 2017.
- Korkiamäki, R. (2013). *Kaveria ei jätetä! Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa*. Tampere: Nuorisotutkimusverkosto/Nuorisotutkimusseura, julkaisuja 137.

- Kotkavirta, J. (2000). Luottamus instituutioihin ja yksilöllinen hyvinvointi. Teoksessa Ilmonen, K. (toim.) *Sosiaalinen pääoma ja luottamus*. Jyväskylä: SoPhi.
- Kuorelahti, M., Lappalainen, K. & Viitala, R. (2012). Sosioemotionaalinen kompetenssi ja osallisuuden kokemus. Teoksessa Jahnukainen, M. (toim.) *Lasten erityishuolto ja -opetus Suomessa*. Tampere: Osuuskunta Vastapaino, 277-298.
- Kuula, A. (2011). *Tutkimusetiikka – aineistojen hankinta, säilytys ja käyttö*. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Ladd, G.W. & Burgess, K.B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school. *Child Development*, 70, 919-929.
- Lahikainen, A.R. (2011). Minuuden sosiaalinen rakentuminen. Teoksessa Suoninen, E., Pirttilä-Backman, A.-M., Lahikainen, A.R. & Ahokas, M. *Arjen sosiaalipsykologia*. Helsinki: WSOY Pro Oy.
- Lanas, M. (2011). *Smashing Potatoes – Challenging Student Agency as Utterances*. Tampere: Juvenes Print.
- Luhmann, N. (1979). *Trust and Power: Two Works by Niklas Luhmann*. Wiley: Chichester.
- MacLure, M., Jones, L., Holmes, R. & MacRae, C. (2012). Becoming a problem: behaviour and reputation in the early years classroom. *British Educational Research Journal*, 38, pp. 447-471.
- Malin, A. & Linnakylä, P. (2001). Multilevel Modelling in Repeated Measures of the Quality of Finnish School Life. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 45(2), 145-166.
- McGee, C.D. (2013). Building Trust at School. *Parenting for High Potential*, 2(4), 18-19. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1513179971?accountid=13031>
- McKinney, S.E. & Berube, C. (2018). Building Trust and Respect. *Education Digest*. 83(8), pp. 55-59.
- Metsämuuronen, J. (2003). *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä*. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Millei, Z. (2005). The Discourse of Control: disruption and Foucault in an early childhood classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*. 6(2), 128-139.
- Millei, Z. & Petersen, E.B. (2014). Complicating 'student behaviour': exploring the discursive of 'learner subjectivities'. *Emotional & Behavioural Difficulties*. 20(1), 20-34.
- Mortiboys, A. (2012). *Teaching with Emotional Intelligence. A step by step guide for higher and further education professionals*. Florence: Routledge.

- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children With High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education*. 39(4), 220-233.
- Myers, S. (2009). Conversations That Matter. Teoksessa Scherer, M. (2009). *Engaging the Whole Child – Reflections on Best Practices in Learning, Teaching and Leadership*. Alexandria, Alexandria: ASCD publications.
- Mäki-Havulinna, J. (2018). Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Määttä, K. & Uusiautti, S. (2012). *Pedagoginen auktoriteetti ja pedagoginen rakkaus – yhdessä vai vastakkain?* International Journal of Whole Schooling. Vol 8(1), 2012. Lainattu 9.11.2018, Saatavana: http://www.wholeschooling.net/Journal_of_Whole_Schooling/articles/8-1%20Maata%20&%20Uusiautti%20Finn.docx
- Noddings, N. (2005). *The Challenge to Care in Schools. An alternative approach to education*. New York: Teacher College Press.
- Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education*. Boulder, CO: Westview Press.
- Noddings, N. (2012). The Caring Relation in Teaching. *Oxford Review Of Education*, 38(6), 771-781. DOI: 10.1080/03054985.2012.745047
- Närhi, V., Paananen, M., Karhu, A. & Savolainen, H. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. Teoksessa Ahtola, A. (2016). *Psyykinen hyvinvointi ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185-207.
- Ojala, T. (2017). *Kun perusopetuksen oppilaat oireilevat psyykkisesti: opettajien kokemuksia*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Opetushallitus. (2016). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Helsinki: Opetushallitus.
- Raatikainen, E. (2011). *Luottamus koulussa: Tutkimus yhdeksännen luokan oppilaiden luottamus- ja epäluottamuskertomuksista ja niiden merkityksestä oppilaiden kouluarjessa*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Reina, D.S. & Reina, M.L. (2010). *Rebuilding Trust in the Workplace: Seven Steps to Renew Confidence, Commitment and Energy*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Reina, D.S. & Reina, M.L. (2015). *Trust and betrayal in the workplace: Building effective relationships in your organization*. Oakland, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Ruuskanen, P. (2001). *Sosiaalinen pääoma – Käsitteet, suuntauksiset ja mekanismit*. Helsinki: Valtion taloudellinen tutkimuskeskus.

- Ruusuvuori, J. (2010). Litteroijan muistilista. Teoksessa: Ruusuvuori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) *Haastattelun analyysi*. Tampere: Vastapaino.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2009). *Narratiiviset tarkastelutavat*. Menetelmäopetuksen tietovaranto Kvali-MOTV. Kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Lainattu 15.6.2019, saatavilla myös: https://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_4.html
- Sajaniemi, N., Suhonen, E., Nislin, M. & Mäkelä, J.E. (2015). *Stressin säätely – kehityksen, vuorovaikutuksen ja oppimisen ydin*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Scherer, M. (2009). *Engaging the Whole Child – Reflections on Best Practices in Learning, Teaching and Leadership*. Alexandria, Alexandria: ASCD publications.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish – A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Simon & Schuster.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Skinnari, S. (2004). *Pedagoginen rakkaus*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Stevenson, B.S., Wood, C.L. & Iannello, A.C. (2019). Effects of Function-Based Crisis Intervention on the Severe Challenging Behavior of Students with Autism. *Education and Treatment of Children*, 42(3), 321-344.
- Takala, M. & Kontu, E. (2011). Oppimisvaikeuden ulottuvuuksia – lukemisen, käyttäytymisen ja kuulemisen haasteet. Teoksessa Takala, M. (toim.) *Eriyispedagogiikka ja kouluikä*. Tallinna: Tallinna Raamatutrukikoda, 72-89.
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, W. (1998). Trust in schools: a conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, 36(4), 334-352. Saatavilla: <https://doi.org/10.1108/09578239810211518>. luettu [13.11.2018].
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Vantaa: Hansaprint Oy.
- Uusikylä, K. (2002). Rohkeus ja välittäminen – opettajan moraalien peruspilarit. Teoksessa Sarras, R. & Opetusalan eettinen neuvottelukunta. (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 9-21.
- Uusitalo-Malmivaara, L. (2015). Positiivinen psykologia – mitä se on? Teoksessa: Uusitalo-Malmivaara, L. (toim.) *Positiivisen psykologian voima*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Van Manen, M. (1991). *The Tact of Teaching – The Meaning of Pedagogical Thoughtfulness*. Michigan: Edwards Brothers inc.

- Verkuyten, M. (2002). Making Teachers Accountable for Students' Disruptive Classroom Behaviour. *British Journal of Sociology of Education*, 23:1, 107-122, DOI: 10.1080/01425690120102881.
- Viitala, R. (2014). *Jotenkin häiriöks: etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsita päiväkotiryhmässä*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Virtanen, M. (2013). *Opettajan emotionaalinen kompetenssi*. Tampere: Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print.
- Väri, V.-M. (2002). Opettaja tässä ajassa – viisi teesiä opettajan etiikasta. Teoksessa Sarras, R. & Opetusalan eettinen neuvottelukunta. (toim.) *Etiikka koulun arjessa*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy, 55-63.
- Wihersaari, J. (2011). *Kohtaaminen – Opettajuuden ydin?* Tampere: Tampere University Press.
- Wood, P., Evans, D. & Spandagou, I. (2014). *Attitudes of Principals Towards Students With Disruptive Behaviour: An Australian Perspective*. *The Australian Journal of Special Education* 38 (1).

Liite 1 / Teemahaastattelurunko

Opettajien kertomuksia luottamuksen rakentamisesta oppilaan kanssa haastavissa vuorovaikutustilanteissa

Tämän **haastattelun tarkoituksena on** opettajien kertomusten avulla löytää ymmärrystä siitä, miten opettaja voi omalla toiminnallaan edistää kahdenkeskisen luottamuksen rakentumista oppilaan kanssa haastavissa vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimuksen tavoitteena on lisätä ymmärrystä ja tuottaa syvällistä käytännön työssä tarvittavaa tietoa luottamuksen rakentamisesta – etenkin opettajaksi opiskeleville ja vasta valmistuneille opettajille.

Käsittelen vastaukset anonyymeina, mutta jos sopii, kysyn muutaman taustatiedon koulutus- ja työuraasi liittyen. Nauhoitan ja litteroin haastattelun. Haastateltavana sinulla on oikeus keskeyttää haastattelu missä tahansa sen vaiheessa.

Toivon vastaukseksi **käytännön kertomuksia**, joten voit kertoa vapaamuotoisesti omista kokemuksistasi ja käyttää kerronnassa käytännön esimerkkejä.

1. Taustatiedot

- Millainen on koulutustaustasi?
- Kuinka pitkään olet työskennellyt opettajana?
- Oletko työskennellyt muissa tehtävissä, joista koet saaneesi hyötyä opettajan työhön?
- Kauan olet opettanut tässä koulussa?

2. Haastavat vuorovaikutustilanteet

- Muistele opettajaurasi eri vaiheita.
Kerro opettajaurasi varrelta kokemuksista, joissa vuorovaikutus oppilaan kanssa on tuntunut haastavalta.
 - o Miten toimit haastavissa vuorovaikutustilanteissa tilanteiden ratkaisemiseksi?

3. Luottamus opettajan ja oppilaan välisessä suhteessa

- Kerro konkreettisten esimerkkien kautta, mitä luottamus opettaja-oppilassuhteessa voi tarkoittaa?

Positiiviset kokemukset:

- Kerro vuorovaikutustilanteista, joissa oppilas on osoittanut luottavansa sinuun.
 - o Mitkä asiat omassa toiminnassasi edistivät luottamuksen rakentumista?

Negatiiviset kokemukset:

- Kerro vuorovaikutustilanteista, joissa oppilas on osoittanut epäluottamusta sinua kohtaan.
 - o Mitkä asiat omassa toiminnassasi vaikuttivat siihen, että oppilas ei luottanut sinuun?

4. Opettaja luottamuksen rakentajana haastavissa vuorovaikutustilanteissa

- Kerro omien kokemustesi pohjalta: mitkä ovat tärkeimpiä asioita, mitä opettaja voi tehdä rakentaakseen luottamusta oppilaaseen haastavissa vuorovaikutustilanteissa?

5. Vinkit aloittavalle opettajalle

- Muistele opettajaurasi alkua ja työuraasi tähän päivään. Mitä vinkkejä antaisit kokemustesi perusteella aloittelevalle opettajalle haastaviin vuorovaikutustilanteisiin ja luottamuksen rakentamiseen?
 - o (Mitä virheitä aloitteleva opettaja todennäköisesti tulee tehneeksi kohdatessaan haastavia vuorovaikutustilanteita?)