

Laura Kadenius

”SE EI VAA NÄITTEN KANS MEE NIIN”

– Aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat opettajien
puheessa valtanäkökulmasta tarkasteltuna

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Filosofinen tiedekunta

Pro gradu -tutkielma

2019

TIIVISTELMÄ

ITÄ-SUOMEN YLIOPISTO

Tiedekunta Filosofinen tiedekunta	Osasto Kasvatustieteiden ja psykologian osasto		
Tekijä Laura Kadenius			
Työn nimi ”Se ei vaa näitten kans mee niin” – Aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat opettajien puheessa valtanäkökulmasta tarkasteltuna			
Pääaine	Työn laji	Päivämäärä	Sivumäärä
Erityispedagogiikka	Pro gradu -tutkielma	Syyskuu 2019	92+3
	Sivuainetutkielma		
	Kandidaatin tutkielma		
	Aineopintojen tutkie		
Tiivistelmä			
Tavoitteet Oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen puhututtaa suomalaisen peruskoulun opettajia, ja opettajat kokevat tällaisen käyttäytymisen lisääntyneen viimeisen vuosikymmenen aikana. Aggressiivisella käyttäytymisellä tarkoitan tutkimuksessani sellaista fyysistä, verbaalista tai välineellistä toimintaa, joka seuraa joko vihan tai suuttumuksen tunteista tai on yhteydessä oppilaan tapaan pyrkiä hallitsemaan ympäristöään. Tutkimukseni tarkoituksena on selvittää, miten opettajat puhuvat aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista, millaista sosiaalista todellisuutta he tuottavat puheellaan ja mitä seurauksia puheella on tällaisille oppilaille. Lisäksi selvitän, miten valta sijoittuu opettajien puheessa, ja miten tämä sijoittuminen näyttäytyy aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kouluarjessa. Tarkastelen tutkimuksessani valtaa Foucault'n valta-teorian näkökulmasta.			
Menetelmät Tutkimukseni aineisto on kerätty kolmea luokanopettajaa sekä neljää alakoulussa työskentelevää erityis-opettajaa haastatellen. Haastattelumuotona on käytetty teemahaastattelua, ja haastattelut on nauhoitettu ja litteroitu. Aineisto on analysoitu kriittisen diskurssianalyysin periaattein, ja se on jaettu tutkimuskysymysten mukaan kahteen pääkategoriaan: oppilaan sosiaalista todellisuutta kuvaaviin diskursseihin sekä valtaa paikantaviin diskursseihin. Lisäksi olen käsitellyt näihin kategorioihin kuuluvien diskurssien keskinäisiä suhteita.			
Tulokset ja johtopäätökset Tutkimukseni osoitti, että aggressiivinen käyttäytyminen normittuu opettajien puheessa oikeanlaisena pidetyn käyttäytymisen ulkopuolelle, ja oppilaiden haasteet hahmotettiin lähinnä yksilopsykologisten selitysmallien avulla. Opettajat kokivat, että aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat olivat jopa uhka kouluyhteisölle, ja toisaalta tällainen uhkaava käyttäytyminen oli omiaan luonnollistamaan näiden oppilaiden torjutuksi tulemistä vertaisuuht. Lisäksi aggressiivisen käyttäytymisen tukemattomuus legitimoitui esimerkiksi keinottomuuteen ja resursseihin vedoten. Opettajien käsitykset tunne-elämän haasteiden tukemisessa olivat vielä varsin epävarmoja. Joukosta löytyi kuitenkin muutama diskurssi, jotka pyrkivät sijoittamaan oppilaan yksilöllisyyden tuen keskiöksi, ja ottivat vahvasti kantaa esimerkiksi inklusioperiaatteen puolesta, mutta lopulta lähes kaikki diskurssit asettivat aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat passiivisiksi toiminnan kohteiksi. Vallan paikantumista tarkastellessa yhtä diskurssia lukuunottamatta opettajat eivät joko tunnistanee näkymättömiä valtarakenteita tai uusintivat institutionaalista ja ideologisoitunutta valtaa omassa puheessaan.			
Avainsanat Aggressio, aggressiivinen käyttäytyminen, valta, kriittinen diskurssianalyysi, Foucault, normit			

SUMMARY

UNIVERSITY OF EASTERN FINLAND

Faculty Philosophical Faculty	School School of Educational Sciences and Psychology			
Author Laura Kadenius				
Title "It just doesn't work like that with these kids" A critical discourse analysis about teachers talking of the pupils with aggressive behavior				
Main subject	Level	Date	Number of pages	
Special Education	Master's Thesis	<input checked="" type="checkbox"/>	September 2019	92+3
	Bachelor's Thesis	<input type="checkbox"/>		
	Thesis of Subject Studies	<input type="checkbox"/>		
		<input type="checkbox"/>		
Abstract				
Objectives Aggression is a type of behavior that has made Finnish teachers concerned lately. They feel that this kind of behavior has increased in past ten years. In this study, by aggression I mean all the physical, verbal and relational actions that follow either feelings of anger or are related to pupils' efforts to control their environment. This study aims to examine how teachers talk about pupils with aggressive behavior, what kind of social reality they create with their discourses and what are the consequences of those discourses for the pupils. Again, the study will explain how teachers position power in their discourses and how this positioning affects pupils. This study uses Foucault's theory of power to reveal institutional power structures.				
Methods The data of this study has been collected by interviewing three classroom teachers and four special education teachers working in primary school. The interview format was a themed interview, and interviews were recorded and transcribed afterwards. The data has been analyzed by using the principles of critical discourse analysis and it is divided according the research questions into two main categories: discourses depicting the social reality of pupils and discourses that position the power in teacher's statements. Lastly the study considers the internal relations between all the discourses.				
Results and conclusions This study has shown that teachers denormalized aggressive behavior and the challenges of these pupils were mainly seen through theories of individualistic psychology. Teachers felt that pupils with aggressive behavior were even a threat to the school community, and such threatening behavior was likely to be a naturalized reason to explain peer rejection. In addition, the lack of support was legitimized by pleading in lack of means or in the lack of resources. Teachers were also very uncertain how to support pupils with emotional challenges. However, there were a few discourses that tended to position the individuality of the pupil in center of support. For example, these discourses advocated inclusion. Nevertheless, almost all the discourses positioned pupils with aggressive behavior pupils as passive targets of teachers' active action. When looking at the positioning of power with the exception of one discourse, teachers did not either recognize invisible power structures or institutional and ideological power in their own discourses.				
Keywords Aggression, aggressive behaviour, power, critical discourse analysis, Foucault, norms				

Sisällysluettelo

1 JOHDANTO	4
2 AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN JA AGGRESSION MUODOT	6
2.1 <i>Aggressiivisen käyttäytymisen eri muodot</i>	7
2.1.1 Proaktiivinen aggressio	8
2.1.2 Reaktiivinen aggressio	9
2.2 <i>Aggressio ja sosiaalisen tiedon käsittelymalli</i>	11
2.4 <i>Aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas kouluyhteisön jäsenenä</i>	14
3 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN VALTASUHDE FOUCAULT'N VALTATEORIAN VIITEKEHYKSESSÄ	17
3.1 <i>Vallankäytön näkymättömät muodot</i>	18
3.2 <i>Näkyvästä vallasta osallistavaan pedagogiikkaan</i>	20
4 DISKURSSIANALYYSI VALLAN PALJASTAJANA	23
4.1 <i>Kieli rakentaa todellisuutta</i>	24
4.1.1 Legitimointi	25
4.1.2 Faktuaalisointi	26
4.2 <i>Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne</i>	29
4.1.1. Yksilökeskeisestä puheesta kategorisointiin	29
4.2.2 Normalisointi	31
5 TUTKIMUSONGELMAT	33
6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN	34
6.1 <i>Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa</i>	34
6.2 <i>Tutkimuksen käytännön toteutus</i>	35
6.2.1 Tutkimuksen aineisto.....	35
6.2.2 Analysoinnin käytännön toteutus	35
6.2.3 Aineiston hankinnan ja esittelyn eettiset näkökulmat.....	37
7 AGGRESSIIVISESTI KÄYTTÄYTYVÄ OPPILAS KESKELLÄ ALAKOULUN SOSIAALISTA TODELLISUUTTA	38
7.1 <i>Aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas yksilönä</i>	38
7.2 <i>Aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas vertaistensa joukossa</i>	47
7.3 <i>Opettaja aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tukijana</i>	53
8 VALLAN PAIKANTUMINEN OPETTAJIEN PUHEESSA	61
9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA	73
9.1 <i>Piilotettua valtaa ja ideologista normittamista</i>	73
9.2 <i>Ulkoistettua valtaa ja rakenteiden toisintamista</i>	77
9.3 <i>Kohti avointa valtaa</i>	80
9.4 <i>Tutkimuksen luotettavuus sekä eettinen tarkastelu</i>	82
9.5 <i>Tutkimuksen käytännön merkitys, soveltamismahdollisuudet sekä ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista</i> ...	83
Lähteet	86
Liitteet	93

1 JOHDANTO

Lasten lisääntyvät käyttäytymisvaikeudet puhututtavat kasvatusalan ammattilaisia. Monet pitkään alalla toimineet kollegani näkevät, että lapsiaines on muuttunut viimeisen kymmenen vuoden aikana, ja etenkin aggressiivisen käyttäytymisen määrä on kasvanut oleellisesti. Olen itsekin toiminut neljä vuotta varhaiskasvatuksen opettajana, ja lähes jokaisesta opettamastani esiopetusryhmästä löytyi yksi tai kaksi lasta, joilla oli selkeitä haasteita tunteiden säätelyn ja itsehillinnän kanssa. Siinä missä lukivaikeuksiin tai matemaattisiin haasteisiin löytyy valmiita harjoitteita ja oppilasta tukevia toimintamalleja, käyttäytymisen haasteiden kanssa opettaja jää ryhmissään kuitenkin usein yksin. Vasta lähiaikoina tunne-elämän pulmien tukemiseen on alettu herätä laajemmin, mutta alalla tuntuu edelleen vallitsevan varsin vahva riittämättömyyden tunne sosioemotionaalisten haasteiden edessä.

Aggressiivisesta käyttäytymisestä keskusteltaessa puhe kääntyy hyvin herkästi sekä lapseen yksilönä että hänen sosioemotionaaliseen kompetenssiinsa. Tämän käsityksen pohjalta tein myös itse vuosi sitten erityispedagogiikan aineopintojen lopputyön lapsen aggressiivisuudesta ja sitä selittämään pyrkivistä teorioista. Kävin systemaattisessa kirjallisuuskatsauksessani läpi viimeisen kymmenen vuoden aikana tehtyjä kansainvälisiä tutkimuksia, ja yllätyksekseni huomasin, että hyvin harva tutkimus pystyi osoittamaan selittävää yhteyttä aggression ja yksilölliseen kehitykseen perustuvien teorioiden välillä. Esimerkiksi varhaiset itsesäätelytaitojen haasteet olivat yhteydessä myöhempään aggressiiviseen käyttäytymiseen, mutta eivät kuitenkaan ennustaneet sitä kouluun siirryttäessä. Näin ollen useammatkin tutkijaryhmät tulivat tulokseen, että aiempi tutkimus on todennäköisesti yliarvioinut itsesäätelytaitojen puutteiden ja myöhemmän aggressiivisuuden välistä yhteyttä, sillä ne eivät ole ottaneet tarpeeksi huomioon muita kehitykseen vaikuttavia taustatekijöitä (Olson, Lopez-Duran, Lunkenheimer, Chang & Sameroff 2011; Sawyer, Miller-Lewis, Searle, Sawyer & Lynch 2015). Samansuuntaisia, aiempaa teoriaa aggressiivisen käyttäytymisen ja sosiaalisen tiedon käsittelymallin välisestä selittävästä syy-seuraussuhteesta on myös uudemmallalla tutkimuksella kyseenalaistettu

(Pettit, Lansford, Malone, Dodge & Bates 2010; Helmsen, Koglin & Petermann 2012; Helseth, Waschbuch, King & Willoughby 2015).

Systemaattinen kirjallisuuskatsaukseni (Kadenius 2018) antoi kuitenkin viitteitä siitä, että vertaisryhmäasemalla ja vertaisryhmän toimintakulttuurilla sekä opettajan ja oppilaan välisellä suhteella on yksilöpsykologisia tekijöitä suurempi rooli oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen esiintymisessä. Näin ollen kiinnostuin siitä, miten paljon nimenomaan opettajan asenne ja valta suhteessa oppilaaseen vaikuttavat siihen, kuinka aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas kohdataan kouluarjessa. Jos opettajat jättävät yli puolet fyysisenä aggressiona näyttäytyvistä tilanteista huomiotta (Rose ym. 2016), voiko heidän auktoriteettiinsa turvallisen oppimisympäristön luojina todella luottaa? Kun aggression voidaan todeta johtavan herkemmin torjutuksi tulemiseen, joka taas osaltaan ruokkii myöhempää häiriökäyttäytymistä (Lansford ym. 2010; Poikkeus 2014, 93), mikä merkitys kouluuyhteisöllä sosiaalisena tilana tällaisen oppilaan näkökulmasta on?

Aggressiivinen käyttäytyminen näyttäytyy lähes aina osana jonkinlaista sosiaalista todellisuutta ja ympäristöä, ja se on myös olemassa suhteessa muihin ihmisiin. Vaikka oppilaan ärsykekyky on ikätasoiinsa verraten matalampi, riittääkö se kuitenkin yksin selittäväksi tekijäksi, kun halutaan ymmärtää aggression syvempiä juuria ja tukea oppilasta toimimaan normitetun yhteiskunnan sääntöjen mukaisesti kouluympäristössä?

Tätä halusin lähteä pro gradu -tutkimukseni kautta selvittämään. Teoriaosuudessa tarkastelen ensin aggressiota sekä siihen liitettyjä, selittämään pyrkiviä teorioita niin yksilön kuin vertaissuhdenäkökulmankin kannalta. Seuraavassa osiossa syvennyn opettajan ja oppilaan väliseen valtasuhdeteoriaan sekä valotan sitä, miten diskurssianalyysillä voi paljastaa kielen tasolla erilaisia sosiaalisia konstruktioita sekä valtasuhteita. Kriittinen diskurssianalyysi on valittu tukemaan tutkimusongelmaani: koska kieli rakentaa todellisuutta, ja sillä on myös seurauksia tuottava luonne, on opettajien puhe aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden ympärillä erityisesti tutkimukseni keskiössä. Tuloksissa esittelen aineistostani nousseet diskurssit ja pohdintaosiossa peilaan tutkimukseni tuloksia teoreettiseen viitekehykseen.

2 AGGRESSIIVINEN KÄYTTÄYTYMINEN JA AGGRESSION MUODOT

Alun perin englanninkielinen sana *aggression*, *aggressio*, on tarkoittanut aggressiivisesti käyttäytyvää henkilöä, kun taas *aggressiveness*, aggressiivisuus, persoonallisuuden piirrettä. On siis kaksi eri asiaa olla aggressiivinen kuin käyttäytyä aggressiivisesti. Arkikielessä käsitteet ovat kuitenkin sekoittuneet, ja jopa tieteellisessä tutkimuksessa niitä käytetään joskus ristiin. (Vieremö 2006, 18.) Itse puhun tässä tutkimuksessa nimenomaan aggressiivisuudesta käyttäytymisen muotona, ja pyrin käyttämään kautta linjan aina aineiston keruusta teoriaan käsitteitä *aggressio* sekä aggressiivinen käyttäytyminen. Tällöin huomio siirtyy pysyvistä persoonallisuuspiireistä muokattaviin käyttäytymismalleihin, eikä leimaa puheen kohteena olevaa henkilöä yksilöllisellä tasolla.

Aggressiotunne sisältää vihaa, suuttumusta ja raivoa, jotka tarjoavat voimaa reagoida ympäristön sitä vaatiessa (Cacciatore 2007, 17). Aggressiiviseen käyttäytymiseen voi johtaa esimerkiksi häpeän tai nöyryytetyksi tuleminen tunne, kateus tai mustasukkaisuus (Montada 2007, 28–31). Ympäristön lisäksi aggressiiviseen käyttäytymiseen vaikuttavat persoonallisuuspiirteet, tilannetekijät sekä biologiset tekijät. Esimerkiksi fyysisen voiman ja koon hyväksi käyttäminen saattaa edesauttaa aggressiivisen käyttäytymisen avulla ”toivotun” lopputuloksen saavuttamista. Samoin aggressiivisena esiintyminen hyödyttää myös dominoivaa käyttäytymistä sekä korkean statuksen tavoittelua. Toisaalta taas impulsiivisuus näyttäytyy herkästi heikompana itsehillintätaitona, joka vähentää kykyä ennaltaehkäistä suurta reaktiivisuutta. Korkea ahdistuneisuus ennaltaehkäisee aggressiivista käyttäytymistä mahdollisten seurausten pelossa, kun taas matala puolestaan vähentää sen ehkäisyä, sillä tällainen henkilö ei pelkää etukäteen saamaansa rangaistusta tai vastareaktiota niin paljon kuin ahdistuneisuuteen taipuvainen henkilö. (Vieremö 2006, 19–20.)

Seuraavissa alaluvuissa käyn läpi sekä aggressiivista käyttäytymistä yksilöpsykologian kautta selittämään pyrkiviä teorioita että aggressiivisen käyttäytymisen esiintymistä sosiaalisessa kontekstissa. Erottelen teoreettisia eroja reaktiivisen ja proaktiivisen

aggression välillä, sillä näiden välillä on selkeitä eroja, miten aggressiivinen käyttäytyminen näyttäytyy oppilaan arjessa. Painotukseni teoreettisessa pohdinnassa on kuitenkin sen sosiaalisessa luonteessa, sillä aggressiivinen käyttäytyminen näyttäytyy aina osana jotain sosiaalista tilannetta, ja yksilöön kohdistuva teoreettinen viitekehys jättää herkästi tulkitsematta ympäröiviä tilannetekijöitä ja sosiaalisesti rakentuneita vuorovaikutussuhteita.

2.1 Aggressiivisen käyttäytymisen eri muodot



KUVIO 1. Väkiältä, aggressio ja temperamentti Cacciatorea (2007) mukaillen

Aggressio ilmenee eri ihmisillä eri tavoin. Kuviossa 1 avataan temperamentin ja väkiältäaan taipuvaisuuden vaikutusta aggressioon. Temperamentti on ihmisen osin synnynnäinen ja osin perinnöllinen tapa reagoida ympäristön ärsykeisiin ja sisäisiin tunnetiloihin. Näin se johtaa yksilölliseen tapaan reagoida uusiin ja yllättäviin tilanteisiin (Keltikangas-Järvinen 2015, 41). Jos henkilö on sekä lyhytjänteinen että väkiältäaan taipuvainen, hänen voi nähdä tulistuvan ja menettävän malttinsa herkästi, eikä hänellä tällöin välttämättä ole kykyä säädellä omien tunnereaktioidensa voimakkuutta. Toisaalta taas pitkäjänteinen, mutta

väkivaltaan taipuvainen henkilö saattaa kätkeä aggressionsa suunnitelmallisuuteen ja manipulaatiivisuuteen sen sijaan, että purkaisi sen ulospäin. Väkivaltaa käyttämättömät kykenevät pitkäjänteisinä hyvin kontrolloimaan tunteitaan ja toimintaansa, kun taas lyhytjänteisyys on usein yhteydessä keskittymisvaikeuksiin sekä ympäristöön suuntautuvaan reaktiivisuuteen.

Cacciatoren (2007, 18) mukaan tunteina suuttumus ja aggressio on erotettava aggressiivisesta käyttäytymisestä. Raaintakin väkivaltaa voi ilmetä ilman, että siihen liittyy automaattisesti vihantunnetta, ja toisaalta taas hurjinkin aggressiopurkaus voi ilmetä ilman väkivaltaa. Salmivalli (2008, 61–62) jatkaa samaa jakoa, ja käsittelee aggressiivista käyttäytymistä kahtena pääryhmänä: proaktiivisena sekä reaktiivisena aggressiona. Kummatkin alaryhmät ja niiden mukaiset käytökset korreloivat keskenään, mutta reaktiivista aggressiivista käyttäytymistä mittaavat käyttäytymismallit näyttävät kuitenkin useammin yhdessä, kun taas proaktiivisen aggressiivisuuden käyttäytymismallit esiintyvät omana ryhmänään.

Koska aggressiivisen käyttäytymisen alamuodot eroavat toisistaan paitsi kehitystaustaltaan myös näyttäytymiseltään vertaisryhmissä, on kasvattajan oleellista ymmärtää ja tunnistaa muodot puuttuakseen niihin tarkoituksenmukaisin keinoin. Määrittelen seuraavissa alaluvuissa aggression kummatkin alamuodot omina käsitteinään.

2.1.1 Proaktiivinen aggressio

Proaktiiviseen aggressiiviseen käyttäytymiseen liittyy harkinta, manipulointi ja toiminnan suunnitelmallisuus (Cacciatore 2007, 18). Se voi ilmetä välineellisenä tai epäsuorana, ja usein sen tarkoituksena on vahvistaa käyttäytyjän valta-asemaa tai muuta esineellistä hyötyä vertaisryhmissä. Aggressiota voi olla jopa haastava havaita, sillä se saattaa ilmetä esimerkiksi tietoisena ulkopuolelle jättämisenä, jolloin proaktiivisaggressiivisesti käyttäytyvä lapsi voi masinoida myös vertaisryhmän muut oppilaat puolelleen torjumaan tiettyjä oppilaita. Tällöin epäsuoran aggression kohteena olevan oppilaan voi olla itsekin vaikea huomata joutuneensa uhriksi. (Salmivalli 2008, 60, 65.) Proaktiivisesti aggressiivisesti käyttäytyvät henkilöt ovat ilkeitä toisia kohtaan ilman minkäänlaista provokaatiota, ja siihen

liittyy usein valehtelua, varastamista ja uhkailua toivotun lopputuloksen saavuttamiseksi (Vieremö 2006, 19).

Ostrov, Murray-Close, Godleski sekä Hart (2013, 27–30) osoittivat, että etenkin varhaislapsuudessa proaktiivisella aggressiolla on yhteys jopa kasvavaan vertaissuosiin. Koska proaktiivinen aggressio mahdollistaa vertaissuhteiden muodostamisen, tällaiset lapset pystyvät harjoittelemaan paremmin sosiaalisia taitoja sekä tunteidensäätelyä muiden lasten parissa. Näin he pystyvät toteuttamaan kontrolloivaa ja laskelmoivaa aggressiota, josta he henkilökohtaisella tasolla hyötyvät. Proaktiivisaggressioon taipuvaisilla lapsilla esiintyi myös muiden lasten vertaissuhteita sabotoivaa, välineellistä aggressiota, joka on yksi selittävä syy heidän omalle vertaissuosion nousulleen.

Proaktiivisen aggression juurien nähdään syntyvän sosiaalisesta oppimisesta. Tällaiset henkilöt ovat omassa kasvuympäristössään oppineet saavuttamaan toivomansa lopputulokset ja etuisuudet tietyn käyttäytymismallin mukaisesti. Proaktiivisella aggressiolla on myös yhteys sekä rajojen puutteeseen että opittuun taitoon saada toiveensa läpi aggressiivisen käyttäytymisen avulla. (Vieremö 2006, 19; Salmivalli 2008, 64.) Salmivallin (2008, 67) mukaan proaktiivisaggressiiviseen käyttäytymiseen puuttuessa täytyykin muistaa, että tällainen lapsi uskoo oman aggressionsa kannattavuuteen, sillä hän on tottunut saavuttamaan käyttäytymisellään henkilökohtaista hyötyä. Tukimuotona on näin ollen oleellista vahvistaa tällaisen oppilaan epäaggressiivista käyttäytymistä, ja jopa sanktioida aggressiivista käyttäytymistä. Proaktiivisesti aggressiivinen käyttäytyminen saa myös usein vahvistusta toverisuhteista, joten mahdollisten tukimuotojen tulee kohdistua yksittäisen oppilaan sijaan koko vertaisryhmään.

2.1.2 Reaktiivinen aggressio

Reaktiivinen aggressio on proaktiivista impulsiivisempaa, ja sitä edellyttää yleensä jonkinlainen provokaatio, johon yksilö reagoi vihamielisesti puolustaakseen itseään. Kova, uhkaava ja ennustamaton kasvuympäristö on usein yhteydessä reaktiiviseen aggressioon (Cacciatore 2007, 20), ja sen teoreettinen perusta on enemmän aggressio-frustraatio-

hypoteesissa, jossa yksilön autonominen hermosto aktivoituu ja sitä kautta reagoi hänen kokiessa ulkopuolista uhkaavuutta. (Vieremö 2006, 19.)

Reaktiivisaggressiivisilla lapsilla on taipumus tulkita ympäristöä ja muiden vertaistensa aikeita vihamielisesti, ja heidän on todettu olevan yliherkkiä tilannevihjeille (Hudley 2008, 3). Reaktiivisaggressiivisesti käyttäytyvät lapset joutuvat usein vertaistensa torjumiksi, mikä osaltaan jopa lisää vihantunteita sekä heikentää tunteidensäätelytaitoja (Ostrov ym. 2013, 29–30). Yhtenä selittävänä tekijänä reaktiiviselle aggressiolle on esitetty pulmia mielen teoriassa. Reaktiivisaggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla on vaikeuksia hahmottaa oman ja toisten mielten erinäisyyttä sekä ymmärtää tilanteita muiden kuin itsensä kannalta. Heikomman mielen teorian vuoksi he tulkitsevat esimerkiksi vahingot muita herkemmin tahalliseksi teoiksi, koska heille on vakiintunut käsitys siitä, että tehdessään itse vastaavaa, teko olisi ollut todennäköisesti tarkoituksellinen. (James & Blair 2003, 159.)

Reaktiivisen aggression on todettu olevan yhteydessä myös itsesäätelytaitojen heikkouksiin, kun taas proaktiivisaggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla tällaiset taidot ovat tutkimusten mukaan vahvempia (Cacciatore 2007, 18). Itsesäätelytaidoilla tarkoitetaan tässä yhteydessä yksilön kykyä säädellä omia emootioitaan sekä niiden aiheuttamia reaktioita (Aro 2014b, 10–12). Reaktiivisaggressiivisesti käyttäytyvillä lapsilla haasteet itsesäätelytaidoissa näkyvät yleensä alisäätelynä. Vaikeudet ilmenevät muun muassa uhmakkuutena, vihanpurkauksina ja voimakkaana aggressiona muita lapsia ja aikuisia kohtaan. Lähtökohtaisesti lapsi oppii säätelemään esimerkiksi pettymyksen aiheuttaa harmia ja vihan tunnetta jo alle kouluikäisenä, mutta alisäädeltynä pienikin vastoinkäyminen saattaa aiheuttaa suuren tunnereaktion, josta lapsen voi olla haastavaa päästä omin keinoin eroon. Tällöin lapsi kaipaa apua tunteiden säätelynsä ulkoa päin. (Aro 2014a, 108–109.)

Varhaisen vuorovaikutussuhteen lisäksi sekä lapsen aggressio- että itsesäätelytaitojen kehitystä ohjaavat hänen yksilölliset ominaisuutensa, reaktiotaipumuksensa sekä myötäsyttyinen tarve ymmärtää, jäsentää ja hallita omaa elinympäristöään. Osaltaan myös käsitykset itsestä ja muista ympäröivistä ihmisistä muokkaavat lapsen itsesäätelytaitojen kehittymistä (Aro 2014b, 16–17). Itsesäätelytaitojen heikkouden voidaan nähdä olevan omalla tavallaan itseään ruokkiva kehä: Sawyerin tutkimusryhmän (2015, 1748) mukaan

lapset, joilla oli jo valmiiksi heikommat itsesääätelytaidot, olivat ryhmässä herkästi vertaistensa torjumia, eivätkä he näin ollen edes päässeet harjoittelemaan sosiaalisia taitoja samalla tavalla kuin vertaisryhmässä suositut ja jo valmiiksi taitavat lapset.

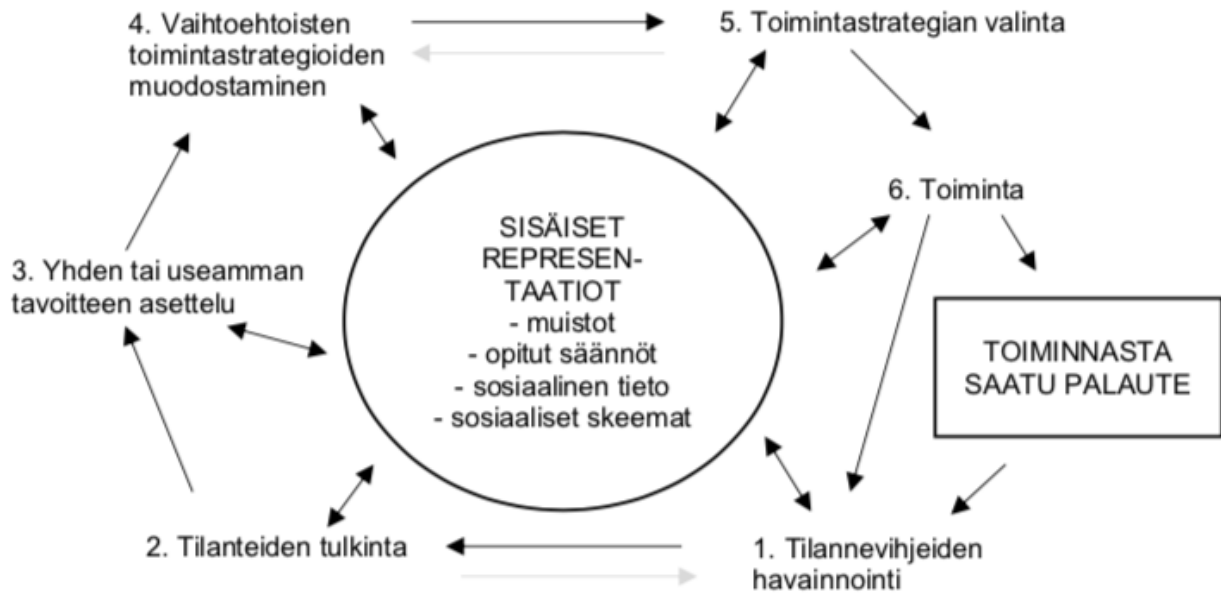
Reaktiivisesti aggressiivinen käyttäytyminen yhdistettynä heikkoihin itsesääätelytaitoihin lisää lapsen riskiä joutua kiusatuksi, kun taas proaktiivisaggressiivisesti käyttäytyvä lapsi on useammin itse kiusaaja. Reaktiivisen aggression taustalla on usein turvattomuutta, vuorovaikutuksen ongelmia ja jopa väkivallan kohteeksi joutumista. Näin ollen reaktiiviseen aggressioon liittyy proaktiivista useammin ahdistuneisuutta, uniongelmia ja muita tunne-elämän häiriöitä. Tässä tapauksessa ongelmat alkavat keskimäärin proaktiivisaggressiivisesti käyttäytyviä lapsia aikaisemmin, ja ovat täten myös pysyvämpiä. Myös temperamentin sekä synnynnäisten tekijöiden osuus aggression kehityksessä on suurempi kuin proaktiivisesti aggressiivisilla lapsilla. (Salmivalli 2008, 63–64; 66–67.)

Reaktiivisaggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tukea suunnitellessa tulee huomioida, että tällaiset lapset kokevat useammin ympäristön uhkaavana ja vihamielisenä. He tarvitsevat apua nähdäkseen ympäristöä myös toisin silmin sekä tulkitakseen tarkemmin toisten aikomuksia. Ympäristön muokkaaminen ja uhkaavien tilanteiden minimointi ovat avainasemassa, ja lisäksi reaktiivisaggressiivisesti käyttäytyvää lasta auttaa itsekontrollin säätelyn harjoittelu turvallisessa, luotettavassa ja vahvan ihmissuhteen avulla. (Salmivalli 2008, 67.)

2.2 Aggressio ja sosiaalisen tiedon käsittelymalli

Lapsen tapa hahmottaa ja tulkita sosiaalisia viestejä ja toimia näiden johtopäätösten perusteella on oleellinen osa hänen käyttäytymistään niin vertaisten kuin aikuistenkin keskuudessa. Dodgen & Rickin (1990) esittelemää sosiaalisen tiedon käsittelymallia on käytetty laajalti selittämään lapsen aggressiivista käyttäytymistä. Kuviossa 2 kuvataan sosiaalisten tilanteiden tulkintaa sekä näiden tulkintojen perusteella tehtyjä enemmän tai vähemmän tiedostettuja tilannekohtaisia toimintavalintoja. Aggressiivisen käyttäytymisen on

nähty johtuvan esimerkiksi puutteellisesta tilannetulkinnasta tai itselleen haitallisten toimintastrategioiden valitsemisesta. (Salmivalli 2008, 89.)



KUVIO 2. Sosiaalisen tiedon käsittelyn vaiheet Dodgen & Crickin (1994) mallissa Salmivallia (2008) mukailten.

Sosiaalisen tiedon tulkinta ja vuorovaikutustilanteiden lukeminen on yksi sosiaalisen kanssakäymisen perustaidoista. Lapselle kehittyy jo varhain tietoisuus oman toiminnan ja sisäisten tunnetilojen yhteydestä sekä näiden yhteyksien vaikutuksesta muiden ihmisten käyttäytymiseen. Sen sujuva hallinta vaatii emotionaalisia taitoja, mutta taidot kehittyvät koko ihmisen eliniän ajan. (Poikkeus 2014, 85.)

Sosiaalisen tiedon käsittelymallin mukaan ensimmäisessä vaiheessa lapsi havainnoi ympärillään olevia tilannevihjeitä, ja tekee seuraavaksi niistä tulkintoja, joihin vaikuttaa muun muassa aiemmin tapahtuneet vastaavat tilanteet ja sosiaalinen tieto. Tämän jälkeen lapsi asettaa itselleen jonkinlaisen toimintatavoitteen, ja käy seuraavaksi mielessään läpi erilaisia toimintastrategioita, joilla hän tavoitteeseensa voisi päästä. Valintaan vaikuttaa muun muassa lapsen kyky ennakoida toimintansa tuloksia. Kun toimintastrategiat on valittu, lapsi toimii, saa toiminnastaan palautetta ja muodostaa jälleen mieleensä uutta sosiaalista tietoa huolimatta siitä, oliko palaute positiivista, neutraalia tai negatiivista. (Salmivalli 2008, 87–88.)

Aggressiivisesti käyttäytyvä lapsi huomioi tutkimusten mukaan ei-aggressiivisesti käyttäytyviä lapsia vähemmän tilannevihjeitä sekä nojautuu muita enemmän omiin aiempiin sisäisiin mielikuviin ja muistoihin. Heillä on nähty olevan niin sanottu *vihamielinen attribuutio*, eli aggressiivisesti käyttäytyvät lapset tulkitsevat ympäristönsä vihamielisesti silloinkin, kun tilannevihjeet eivät tällaista tulkintaa tue. On kuitenkin oleellista muistaa, että koska tällaiset lapset tukeutuvat enemmän sisäisiin skeemoihin ja muistoihin kuin tilannevihjeisiin, vääristymä ei johdu ainoastaan virheellisestä tulkinnasta, vaan opituista malleista, jolloin heidän omien kokemustensa mukaan eri tilanteissa voi olla aiheellistakin odottaa itseensä kohdistuvaa, vihamielistä suhtautumista. Näin ollen tulkintojen ja toiminnan välille syntyy kehä, jossa vihamielistä suhtautumista osakseen saaneet lapset odottavat saavansa sitä myös jatkossa. Myös tavoitteita valittaessa torjuttujen sekä sosiaalisesti sopeutumattomien lasten on todettu olevan taipuvaisia valitsemaan sellaisia tavoitteita, jotka vahingoittavat heidän vuorovaikutussuhteitaan. He ajattelevat tavoitteensa lähinnä itsensä kautta, eivätkä ymmärrä, että esimerkiksi jatkuva tarve pyrkiä olemaan jonon ensimmäisenä saattaa vahingoittaa heidän vertaissuhteitaan. Tämän on todettu olevan erityisesti tyypillistä reaktiivisen aggression yhteydessä, mutta toisaalta taas proaktiivinen aggressio on voinut saada sosiaalisen tiedon käsittelymallin kautta vahvistusta sille, että aggressiivisella käytöksellä voi saavuttaa toivottuja lopputuloksia. (Crick & Dodge 1996, 999; Salmivalli 2008, 91; 94.)

Mallin pohjalta ei kuitenkaan voida tehdä suoraa, käyttäytymistä puhtaasti selittäviä johtopäätöksiä. Pettitin tutkimusryhmän (2010, 195–197) mukaan puutteet sosiaalisen tiedon käsittelymallissa ovat kyllä suoraan yhteydessä myöhempään aggressiiviseen käyttäytymiseen sekä ryhmässä torjutuksi tulemiseen, mutta yhteys toimii toiseenkin suuntaan: myös vertaisryhmässä torjuttuun asemaan joutuminen ennustaa myöhempää aggressiivista käyttäytymistä ja sosiaalisen tiedon käsittelymallin puutteellista kehittymistä. Lisäksi myös aggressiivisella käyttäytymisellä on yhteys torjutuksi tulemiseen. Näin ollen kyse on kompleksisesta kokonaisuudesta, jossa yksinkertaisin selitys ei ota huomioon kaikkia sosiaalisen todellisuuden tekijöitä.

Sosiaalisen tiedon käsittelymallia onkin kritisoitu siitä, ettei sen teoreettinen perusta ota tarpeeksi huomioon kontekstia. Lisäksi se tuntuu pitävän sisällään olettamuksen, jonka mukaan lapsen aggressiivinen käyttäytyminen johtuu taitamattomuudesta, jolloin vastuu

lapsen kyvyttömyydestä jää lähes kokonaan lapsen itsensä taakaksi (Salmivalli 2008, 99). Uudemmissa tutkimuksissa muun muassa Helmsen, Koglin ja Petermann (2012, 94–96) totesivat, ettei alle kouluikäisillä voitu todeta lainkaan yhteyttä aggressiivisen käytöksen ja sosiaalisen tiedon käsittelymallin eri vaiheiden vinoutumien välillä. Helseth tutkimusryhmineen (2015, 1509–1511) teki tutkimuksensa 6–12-vuotiaille lapsille, mutta myöskään heidän aineistonsa ei tukenut käsitystä sosiaalisen tiedon käsittelymallin merkityksestä siinä mielessä, että esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen ja vihamielisen attribuution yhteys ei ollut tilastollisesti merkittävä. Saman tutkimuksen mukaan kummassakaan aggressiivisen käyttäytymisen eri alamuodossa ei löydetty yhteyttä matalaan vertaisprovosointiin reagoimiseen, reagoitukynnys oli madaltunut ainoastaan ryhmässä, jonka lapsilla oli yhtäaikaan sekä reaktiivisen että proaktiivisen aggression piirteitä.

2.4 Aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas kouluyhteisön jäsenenä

Aggressiivinen käyttäytyminen on aina olemassa suhteessa muihin ihmisiin ja sosiaalisiin tilanteisiin. Lapsi oppii sosiaalisen normiston ja sen vaatimat käyttäytymismallit niin omilta ensisijaisilta hoitajiltaan kuin vertaissuhteistaankin, ja vaikka osan käyttäytymistaustoista voikin kenties palauttaa yksilöpsykologisiin taustatekijöihin, nekään eivät ole kehittyneet tyhjiössä.

Lapsen jäävät vertaisryhmän ulkopuolelle kolmesta eri syystä: vapaaehtoisesti, kasvattajan päätöksen seurauksena tai vertaisten ulos sulkemana (Viitala 2014, 74). Aggressiivinen käyttäytyminen on tällöin ryhmäilmiö, jota kouluympäristö voi joko ruokkia tai rajoittaa. Oppilaat muodostavat keskenään erilaisia sosiaalisia valtahierarkioita, ja mitä enemmän järjestys perustuu suoraan aggressioon, sitä enemmän se muistuttaa dominanssijärjestystä, jossa fyysisesti vahvin ja tappeluvalttein yksilö pitää valtaa käsissään (Helkama ym. 2016, 114). Vaikka lapset ja nuoret luovat sosiaalista verkostoaan omatoimisesti, on opettajalla mahdollisuus vaikuttaa myös psyykkiseen ja sosiaaliseen oppimisympäristöön erilaisilla pedagogisilla ratkaisuilla. Tuoreimmat tutkimukset kuitenkin osoittavat, että opettajilla on vielä harvoin keinoja puuttua kouluympäristössä ilmenevään aggressiiviseen käyttäytymiseen sekä ulossulkemiseen, eivätkä he välttämättä osaa edes kiinnittää niihin vaadittavaa huomiota (ks. Derman 2017; Rose ym. 2016; Viitala 2014).

Viitala (2014, 163) osoitti väitöskirjassaan, että esimerkiksi varhaiskasvattajien tietoisuus lapsen ulkopuoliseksi jäämisestä oli hyvin epäröivää. Varhaiskasvatuksen henkilökunta saattoi kokea, että sosiaalinen vetäytyminen on ollut jopa vapaaehtoista, eivätkä he näin ollen tulleet puuttuneeksi asiaan. Tilanteita ei juurikaan analysoitu syvällisemmin, vaan lapset jäivät paljolti keskenään sosiaalisten verkostojensa kanssa. Edes kiusaamiseksi luettavaan syrjintään ei osattu aukottomasti puuttua. Tällainen puuttumattomuuden kulttuuri voi olla omiaan jopa pahentamaan torjuttujen ja aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden ulkopuolisuuden tunnetta.

Rose tutkimusryhmineen (2016, 252) tuli omassa yhdysvaltalaisutkimuksessaan hyvin samanlaisiin johtopäätöksiin: paitsi, etteivät tutkimusryhmän vertaislapset nousseet puolustamaan kiusaamisen uhriksi joutuneita tovereitaan, jopa 56 prosentissa tilanteista myös opettaja jätti fyysisen aggressiivisen käyttäytymisen joko kokonaan huomioimatta tai ei puuttunut siihen lainkaan. Puuttumattomuus oli suurempaa poikien kohdalla: heidän kohdallaan tilanteista 66 % jäi huomiotta, kun taas tyttöjen kohdalla 53 % tilanteista jäi vaille huomiota. Opettajat arvioivat myös aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemisen selvästi vähäisemmäksi, mitä se todellisuudessa oli. Tulokset ovat huolestuttavia, sillä huomiotta jätetty aggressiivinen käyttäytyminen voi muodostua luokassa jopa käyttäytymisnormiksi, joka ruokkii sen esiintymistä entisestään.

Aggressiivisiin tilanteisiin puuttuminen on lisäksi lähinnä jälkikäteen tapahtuvaa opettajan antamaa verbaalista tilannepalautetta ja anteeksipyyntöön vaatimista (Derman 2017, 1135; Viitala 2014, 164). Vaikka esimerkiksi empatiataitojen opettaminen tilanteiden jälkikäsitelystä on toki edistystä vanhempiin rankaisupohjaisiin puuttumismenetelmiin, ne eivät itsessään vielä vähennä aggressiivista käyttäytymistä (Derman 2017, 1134). Tuki ylipäättään painottuu koulumaailmassa edelleen enemmän akateemisiin taitoihin kuin sosiaalisiin suhteisiin, ja konkreettisia tukimuotoja aina istumajärjestyksestä lähtien tehdäänkin jopa vertaissuhteiden kustannuksella. Kun tukea tarvitsevat oppilaat sijoitetaan toisten tukea tarvitsevien sekaan, jää heiltä oleellinen sosiaalisen oppimisen mahdollisuus kokonaan väliin (Mäki-Havulinna 2018, 126). Heikot sosiaaliset taidot ovat kahdensuuntaisessa yhteydessä koulutien epäonnistumiseen: kumpikin vaikuttaa vahvasti toisiinsa, ja ovat ne yhteydessä myös aikuisiän yhteiskunnalliseen sopeutumattomuuteen. Koulu saattaa vahvistaa entisestään epäpätevyiden kokemuksia jättämällä oppilaan

ilman sosiaalista tukea. Näin se tulee myös pahimmillaan tarjonneeksi vahvistusta ei-toivotuille käyttäytymismalleille (Kauffman & Landrum 2018, 132–133).

Hudley (2008, 94–96) painottaa, että rauhallinen ja turvallinen oppimisympäristö vaatii opettajalta jo etukäteen tietoista suunnittelemista, valmistelua ja aitoa välittämistä. Hyvinvoivassa luokkayhteisössä yhteistyö perustuu kommunikoinnille ja jakamiselle, eikä oppilaiden välille rakennu korkeita hierarkioita, jotka ovat omiaan lisäämään oppilaiden välistä aggressiivista käyttäytymistä (Ahn & Rodkin 2014, 1152; Helkama ym. 2016, 114). Sen lisäksi, että tervehdys pohjainen sosiaalinen oppimisympäristö mahdollistaa paremmat akateemiset oppimistulokset, se tukee myös oppilaiden vuorovaikutustaitoja ja sosioemotionaalista kompetenssia. Hyvä, tasa-arvoinen ja pedagogisesti tuettu ilmapiiri helpottaa myös aggressiivisesti käyttäytyvän lapsen oloa, ja se voi jopa vähentää aggressioita sekä oppilaiden välisiä konflikteja (Hudley 2008, 94–96).

3 OPETTAJAN JA OPPILAAN VÄLINEN VALTASUHDE FOUCAULT'N VALTATEORIAN VIITEKEHYKSESSÄ

Foucault (1982) määrittelee vallan kahden yksilön tai yksilöryhmän väliseksi toiminnaksi, jossa vahvemman osapuolen toiminta määrää heikomman osapuolen toiminnan alaa. Valta-asema säilyy, vaikka vallassa oleva yksilö tunnustaisikin myös alempana olevan näennäisen toimijuuden. Hierarkiassa alempana oleva alistuu valta-asetelmaan siinä uskossa, että vahvempi tulisi joka tapauksessa voittamaan mahdollisen konfliktin. Valtaa ylläpidetään erilaisilla etuoikeuksilla ja asetelmilla, ja se on jossain määrin aina myös institutionalisoitunutta ja jopa luonnollistunutta. Vallasta ja valta-asetelmista tulee osa yksilön subjektia, ja näin se jatkaakin valta-asetelman ylläpitämistä (Kusch (1993, 102). Näin esimerkiksi koulutusjärjestelmä pohjaa ajatukselle, jonka mukaan opettaja on valtaa ylläpitävä henkilö, ja valta kohdistuu alempana oleviin oppilaisiin. Asetelmasta tulee tarpeeksi usein toistettuna luonnollista sekä kyseenalaistamatonta, ja vaikka oppilas lähtisi vastustamaan opettajan valta-asemaa, tulee hän todennäköisesti rangaistuksi tästä. Rangaistukset, eli esimerkiksi luokasta poistaminen tai erilaiset puhuttelut, ovat niin normitettuja, että vallan ylläpidosta on tullut itsestään selvä osa koulun sosiaalista käyttäytymiskoodistoa.

Vaikka opetuksen ja opettajuuden tutkimuskenttää leimaakin ideologinen ja didaktinen lähtökohta, ei koululaitoksen poliittista ja yhteiskunnallista merkitystä voi vähätellä. Opettajat käyttävät työssään yhteiskunnallista valtaa, ja toteuttavat tehtävänsä sosiaalista oppilaista tulevia täysvaltaisia kansalaisia kulloinkin vallitsevan kulttuurin ja sivistysideologian mukaisesti. Osin tämä on sisällytetty jo opetussuunnitelmiin, mutta kaikille lienee selvää, että peruskoululla on selkeä koulutuspoliittinen merkitys. Työn poliittinen luonne on kuitenkin piilotettu rakenteisiin ja näin ollen se luokin kuvaa neutraalista ja puolueettomasta ammattikunnasta. Tämä jättää auki kysymyksen siitä, että tiedostavatko opettajat valtasuhteensa oppilaisiin, sekä siitä miten yhteiskunnalliset normit ja arvot uusiintuvat heidän toimintamalleissaan (Vuorikoski 2003, 36, 45–47). Vaikka Foucault'n (1984, 49) mukaan erilaiset valtahierarkiat mahdollistavat ihmisryhmien keskinäisen toimisen, eivätkä ne näin ollen automaattisesti ole kielteistä, piilotettuna valtaa on kuitenkin vaikea havainnoida, ja siksi se saattaa saada välillä myös kyseenalaisia ilmenemismuotoja.

3.1 Vallankäytön näkymättömät muodot

Institutionalisoituneena valta muuttuu herkästi epämääräiseksi. Sitä ei voida paikantaa yhteen yksittäiseen toimijaan, vaan se kietoutuu koko rakennelman perusteisiin. Arvojen ja piilotetun vallan nähdään kuitenkin selitysmalleista riippuen olevan erilaisten tekijöiden käsissä, ja esimerkiksi luokkateoriaa kannattavat sosiologit näkevät sosiaalisen luokan määrittelevän koulutuksen määrää ja laatua hyvinkin pitkälle. Koulun arvopohjan voidaan tämän näkemyksen mukaan nähdä olevan yhteiskunnan eliitin määriteltävissä olevaa toimintaa, jolloin se myös ensisijaisesti palvelee erityisesti heidän tarpeitaan yhteiskunnassa. Myös yleinen poliittinen ilmapiiri vaikuttaa siihen, mitä oppilaille milloinkin nähdään tarpeelliseksi opettaa, jolloin koulutus liittyykin myös laajempaan yhteiskunnalliseen valtarakennelmaan. (Dobratz, Waldner & Buzzell 2019, 177.) Koulussa tällaista piiloista valtaa ja siihen kasvattamista kutsutaan piilo-opetussuunnitelmaksi (Ks. Broady 1986; Törmä 2003).

Koulu on perhetaustan lisäksi yksi vahvimmista lasta ja nuorta socialisoivista rakenteista. Peruskoulu kattaa koko ikäluokan, ja opetusta ohjaa aina ajalle tyypilliset moraalii- ja normikäsitteet, joita opettajat uusintavat omalla toiminnallaan (Kusch 1993, 100). Koulu asettaa oppilaille tietyn käyttäytymissäännöstön, ja odottaa samalla kaikkien kykenevän noudattamaan sitä yhteneväisellä tavalla (Kauffman & Landrum 2018, 129). Broady (1986, 14; 96–102) mukaan yksi keskeisimpiä piilo-opetussuunnitelman ilmenemismuotoja on juuri koulun kasvatuksellinen tehtävä, josta nurinkurisesti opettajat eivät lähtökohtaisesti ole aina tietoisia. Piilo-opetussuunnitelman tavoitteena on oppilaan muokkaaminen kelvolliseksi ja hyvätapaiseksi kansalaiseksi, joilta edellytetään hiljaista sopeutumista ja yhteiskunnallisiin rakenteisiin alistumista. Vaikka kurinalaisuus ja opettajan kyseenalaistamaton kunnioittaminen ovat mukana implisiittisessä odotuksessa mitä tulee oppilaiden käytökseen, nämä tavoitteet eivät silti ole kirjattuja esimerkiksi todellisiin opetusta ohjaaviin dokumentteihin. Tästä huolimatta socialisaatio on edelleen koulutuksen yksi keskeisimpiä tehtäviä, ja piilo-opetussuunnitelman merkityksen voidaan nähdä jopa kasvaneen, kun siitä ei puhuta enää avoimesti peruskoulun yhteydessä (Törmä 2003, 110–111).

Piilo-opetussuunnitelman odotukset asettavat siis oppilaille vaatimuksia. Oppilaan kohtaamiin odotuksiin kuuluu muun muassa vaatimus siitä, että jokainen osaa paitsi työskennellä itsenäisesti, olla tarkkaavainen ja omaa vuoroaan rauhassa odottava, itsensä motorisesti ja verbaalisesti kontrolloiva oppilas. Hänen tulee myös siirtää oma kokemusmaailmansa sivuun, jos se on ristiriidassa opettajan auktoriteettiaseman kanssa. Koulu vaatii usein oppilailta tällaisiin tavoitteisiin pääsemiseen omatoimisuutta, ja jos oppilas ei yllä siihen itsekseen, hänen voidaan katsoa olevan kykenemätön toimimaan yleisopetuksessa. Näin odotuksiin yltämättömyys paikantuu siis oppilaan yksilölliseksi kyvyttömyydeksi sen sijaan, että opettajat tarkastelisivat odotustensa oikeudenmukaisuutta ja läpinäkyvyyttä. (Broady 1986, 98.) Näin myös tietynlainen toimimatta jättäminen on opettajilta vallankäyttöä: kun odotuksia ei tehdä selkeiksi, eikä oppilasta ei tueta näissä häneltä odotettavissa taidoissa ja niiden kehittämisessä, arvottuvat oppilaan ominaisuudet yksilötasoisiksi heikkouksiksi. (Kauffman & Landrum 2018, 129).

Broady (1986, 100) huomauttaa, että oppimistavoitteisiin pääsemättömyys on jo omiaan muodostamaan hierarkioita oppilaiden väliin, kun he luokituvat niihin, jotka osaavat kuten implisiittisesti määritellen pitäisi sekä niihin, jotka eivät osaa. Tällöin tiettyjen oppilaiden sekä akateemiset että sosiaaliset taidot muuttuvat puheessa toivotusta normaaliksi, ja samoihin tuloksiin yltämättömät oppilaat jäävät yksin epäonnistumistensa kanssa. Oppimisen lisäksi näkymättömän vallan kohteena on myös oppilaiden henkilökohtaiset piirteet ja käyttäytymismallit. Koulu voi epäonnistuneimmillaan olla omiaan tarjoamaan epäpätevyyden ja vääränlaisuuden kokemuksia, mutta opettaja saattaa asettaa oppilaalle myös sellaisia odotuksia, joita lapsen ei ole edes mahdollista saavuttaa yksin. Näkymättömän vallankäyttö voi myös ruokkia vääränlaisena pidettyä käyttäytymistä: se voi puuttua esimerkiksi aggressiiviseen käyttäytymiseen epäjohdonmukaisesti, jolloin oppilaalle ei ole selvää, mitä hänen käyttäytymisestään milloinkin seuraa. Toisaalta se voi olla myös tunteettomuutta oppilaan yksityisyyttä kohtaan tai puuttumista irrelevantteihin ominaisuuksiin tai tapoihin. Epäeettinen vallankäyttö aina nöyryyttämisestä tuen tarpeen huomiotta jättämiseen ovat omiaan vain pahentamaan oppilaan epätoivottua käyttäytymistä. (Kauffman & Landrum 2018, 136–139.)

3.2 Näkyvästä vallasta osallistavaan pedagogiikkaan

Broady (1986, 115) esittää, ettei piilo-opetussuunnitelmasta voida päästä eroon, jos sillä tarkoitetaan niitä sosiaalisia vaatimuksia, joita koulu oppilaille tarjoaa. Foucault'laisesti voidaan jopa ajatella, että valtasuhteet ovat tietyllä tapaa jopa ehto instituutioiden olemassa ololle: ne paitsi luovat valtaa, myös tarvitsevat sitä, jotta ihmiset kykenevät toimimaan sosiaalisissa ympäristöissä keskenään (Kusch 1993, 105; Foucault 1982). Vallankäytöstä voidaan tehdä kuitenkin näkyvää, jolloin se voidaan asettaa sekä kritiikin että keskustelun alaiseksi niin, että myös oppilailla on mahdollisuuksia vaikuttaa heitä itseään koskevaan päätöksentekoon (Kauffman & Landrum 2018, 145).

Vaikka yksittäinen opettaja todennäköisesti lähinnä toistaa ympäristössään normaalina pidettyjä käyttäytymisarvoja, hänellä on mahdollisuus toimia myös toisin: tukea ja ohjata erilaisia oppilaita akateemisten taitojen lisäksi sosiaalisissa taidoissa (Kauffman & Landrum 2018, 144–145). Mäki-Havulinna (2018, 124) korostaa väitöskirjassaan, että esimerkiksi ristiriita- ja konfliktitilanteissa hyvää ja avointa valtaa käyttävä opettaja osaa asemoida itsensä niin, ettei hän ota oppilaan haastavaa käyttäytymistä henkilökohtaisesti, vaan ennemminkin kannustaa tätä kantamaan vastuuta omasta käyttäytymisestään. Opettajan voidaankin nähdä käyttävän valtaa oikein silloin, kun hän perustelee kasvatukselliset argumenttinsa oppilaalle ja pitää niistä johdonmukaisesti kiinni, mutta kuitenkin niin, ettei oppilas menetä tilanteessa kasvojaan.

Vallan näkyväksi tekeminen on mahdollista, mutta se vaatii opettajalta vahvaa itsereflektointia ja jatkuvaa toiminnan tarkkailua. Ihmiselle on ominaista tehdä esimerkiksi erilaisia oletuksia ja kategorioita toisista ihmisistä, ja toisaalta taas heijastaa totuttuina ja oikeina pidettyjä toimintatapoja eteenpäin. Jos käsityksistä tulee kuitenkin liian lukkiutuneita, ne toimivat esteinä aidolle dialogisuudelle ja vuorovaikutuksellisuudelle. Vain osallisuuden ja keskustelevuuden kautta opettajan omasta toiminnasta voi tulla näkyvää. Huolimatta siitä, että piiloisuuden tunnistaminen on monimutkainen ja hidaskäyttöprosessi, on opettajan itsensä kyettävä tunnistamaan toimintamallejaan voidakseen opettaa niiden hallintaa ja kyseenalaistamista eteenpäin myös oppilaille. (Törmä 2005, 128–129.) Avoin keskustelu mahdollistaa myös vallan kyseenalaistamisen, ja dialoginen ja reflektioiva oppiminen on

omiaan vähentämään myös oppilaiden omia, epäsuotuisia valtahierarkioita (Hudley 2008, 94–96).

Näkyväksi tehty valta tekee opetuksesta oppilaiden sisäisyyden ja yksilöllisyyden huomioivaa kasvatuksellista toimintaa. Avoimuus sekä kriteereissä että toimintamalleissa lisää oppilaiden osallisuutta ja kasvattaa heidän toimijuutensa mahdollisuuksia. Osallistaminen onkin jo pitkään ollut kasvatustieteissä ideologinen trendi, ja se on löytänyt tiensä suomalaiseen kouluarkeen. Osallistavan pedagogiikan pohja on bell hooksin (2007, 41) mukaan juuri kasvatustehtävän tiedostamisessa: opettajien, jotka ajattelevat, ettei opetustyö ole vain tiedon siirtämistä ja jakamista, vaan myös oppilaiden älyllisen ja henkisen kasvatuksen väline, on helpompi tarttua akateemisten taitojen lisäksi esimerkiksi sosiaalisen kasvun tukemiseen. Ojakangas (1997, 296–297) näkeekin tällaisen kasvatuksen vaativan *elämään ohjaavaa auktoriteettia*, jonka tehtävänä on välittää elämän tiedot ja taidot seuraavalle sukupolvelle. Opettaja voi myös tehdä omalla esimerkillään normit tiedostetuiksi, ja opettaa myös oppilaille kriittistä ajattelua. Kun oppilaat oppivat itsekin haastamaan totuttuja tapoja ja ajattelumalleja, dialogisuus ja toisten kunnioittaminen saavat entistä enemmän tilaa. Ottamalla askeleen lähemmäs esimerkiksi nuorten omaa kulttuuria, opettaja voi tarjota heille keinoja käsitellä ja kohdata arjen epäkohtia. (Larson, Morris & Saw 2019, 7–8.)

Oppilaiden osallisuutta korostavia sekä valtahierarkialtaan matalia opetusmenetelmiä on kritisoitu tapauksissa, joissa opettajalla ei ole tarpeeksi kompetenssia saavuttaa niin sanottua automaattista arvostusta oppilaiden keskuudessa. Stevanovic ja Weiste (2016, 50–51) muistuttavat, että voidakseen ylipäättään luotsata luokkaansa, opettaja tarvitsee tietyn hegemonisen aseman oppilaiden silmissä, ja toisilla opettajilla on rakenteellisista tekijöistä, kuten iästä ja sukupuolesta, riippuen paremmin valmiuksia tähän kuin toisilla. Vuorovaikutukseen perustuvan pedagogiikan klassikkoajattelija Freire (2016, 187) kuitenkin näkee, että vaikka dialogisuuden tulee olla kaiken yhteistyön perusta, se ei ole päämäärätöntä: opettajalla on edelleen mahdollisuus ja vastuu pitää kiinni toiminnan tavoitteista. Pedagoginen ajattelu on tärkeää tehdä myös oppilaille näkyväksi, sillä vaikka työtavat olisivat yhteistyöhön perustuvia, on opettajan ammattitaito edelleen opetustyön keskiössä (Hahl, Järvinen & Juuti 2016, 307).

Dialogisuuteen sekä osallisuuteen pohjaava pedagogiikka ja sen tarjoama avoimuus valta-asetelmien suhteen eroaa piilotetusta ja näkymättömästä vallasta ensisijaisesti siinä, että se ei sisällä manipulointia eikä esimerkiksi pakota sopeutumaan ja omaksumaan tietynlaisia käyttäytymismalleja vain siksi, että niin on ollut tapana tehdä. Se ei siis toista ja uudista rakenteellista valtaa, mutta ylläpitää sitä foucault'laista ajatusta, jonka mukaan jonkinlaiset valta-asetelmat ovat ihmisten yhteistoiminnan kannalta välttämättömiä. Freireläisen ajattelun mukaan dialogisuus tekee valta-asetelmista näkyviä, vaikkei sinällään automaattisesti poistakaan niitä. Lopulta avoimen vallan voi nähdä poistavan lähinnä dominointiin perustuvan sortavan vallan, ja antavan tilaa yhteistoiminnalle ja kollektiiviselle osallisuudelle. (Freire 2016, 187.)

4 DISKURSSIANALYYSI VALLAN PALJASTAJANA

Kriittinen diskurssianalyysi lähtee liikkeelle käsityksestä, jonka mukaan kieli on keskeisessä asemassa luomassa sosiaalista todellisuutta. Se ikään kuin representoi todellisuutta: sillä voidaan kuvata niin ajatuksia, ihmisryhmien välisiä suhteita, uskomuksia, rakenteita kuin sosiaalista todellisuutta (Fairclough 2003, 124). Kieli rakentuu erilaisista merkitysyksiköistä, ja merkitykset muodostuvat taas suhteessa toisiinsa. Kun puhumme esimerkiksi normaalisti käyttäytyvistä oppilaista suhteessa aggressiivisesti käyttäytyviin oppilaisiin, tulemme määritelleeksi sen, minkälaista käyttäytymistä pidämme toivottuna ja oikeanlaisena. Tällöin rakennamme sitä todellisuutta, jonka keskellä eri tavoin käyttäytyvät oppilaat koulumaailmassa elävät. (Jokila, Juhila & Suoninen 2016, 22.)

Toisaalta voidaan nähdä, että kielenkäytöllä on seurauksia tuottava luonne. Erilaiset puhuvat normittavat käyttäytymistä, ja valtanäkökulmasta tarkasteltuna ne toisintavat jo olemassa olevia sosiaalisia normeja sekä käyttäytymismalleja. Tällöin kieli johtaa seurauksiin: se saa ihmiset kilpailemaan keskenään, työskentelemään yhdessä tai vaikkapa ylläpitämään dominoivia valtasuhteita (Fairclough 2003, 124). Parhaimmillaan kriittisen diskurssianalyysin avulla voidaan paljastaa, millaisin puheen keinoin erilaisia syrjiviä vallankäyttömuotoja normalisoidaan, ja miten valta vaikuttaa alisteisessa asemassa olevaan yksilöön (van Dijk 1993, 49–250; 2011, 60).

Seuraavissa alaluvuissa käsitelen kriittisen diskurssianalyysin teoreettista viitekehystä, sekä sen suhteutumista siihen, miten kielenkäytöllä voidaan nähdä olevan kouluympäristön valtarakenteita paljastava luonne. Tarkastelen ensin kielenkäytön todellisuutta rakentavaa luonnetta sekä sen alalukuina legitimointia ja faktualisointia, joiden avulla kieli vahvistaa sanotut asiat todeksi. Seuraavaksi siirryn kielenkäytön seurauksia tuottavaan luonteeseen, jota avaan yksilökeskeisen ja kategorisoivan puheen sekä normalisoivan puheen näkökulmista.

4.1 Kieli rakentaa todellisuutta

Jälkistrukturalistinen tietokäsitys irtisanoutuu essentialismista, eli luonnollisena pidetystä tiedosta. Tämän käsityksen mukaan kieli ei siis kuvaa olemassa olevaa, faktuaalista maailmaa, vaan maailma rakentuu kielen kautta: tieto on diskursiivisesti rakentuvaa, määrittyvää ja historiallisesti paikantuvaa, jolloin aika ja paikka säätelevät sitä, miten mistäkin asiasta puhutaan. Näin ollen erilaiset puhetavat muovaavat yksilön tapaa käsitteellistää ja havainnoida todellisuutta (Foucault 1998). Tämän saman käsityksen mukaan kieli muotoutuu merkityssysteemeistä, jotka rakentuvat konstruktiiivisesti ihmisten puheessa. Merkitykset ovat olemassa suhteessa toisiinsa, mutta ne myös rakentavat sitä todellisuutta, jossa me elämme. Opettajien puhuessa esimerkiksi oppilaan yleis- tai erityisluokkapaikasta heijastaa puhe tapaamme kohdata yleisopetusluokan ja erityisopetusluokan oppilaita, ja selittää heidän käyttäytymistään luokkasijoituksella (Jokila, Juhila & Suoninen 2016, 22). Määritellessä miten ja millaisin käsittein esimerkiksi erityisen tuen oppilaista puhutaan, rajataan myös samalla se, millaiset näkökulmat ylipäättään ovat mahdollisia ja legitiimejä. Niin kauan, kun segregoivia luokkajärjestelmiä on olemassa, voidaan oppilaiden keskuudesta erottaa sellaiset oppilaat, jotka opettajien puheessa kuuluvat erityisen tuen piiriin (Mietola 2014, 139–140).

Fairclough'n (1992, 65–66) mukaan merkityssysteemit eivät ole irrallisia kielen yksiköitä, jotka muotoutuvat sattumanvaraisesti, vaan ne rakentuvat osana sosiaalisia käytäntöjä. Niinpä esimerkiksi opettajan ja oppilaan väliset merkityssuhteet rakentuvat osana sitä sosiaalista todellisuutta, jossa he toimivat. Osin se tapahtuu opettajan ja oppilaan välisissä kohtaamisissa oppitunneilla ja välitunneilla, osin opettajien keskinäisissä opettajahuonekeskusteluissa ja osin laajemmassa koulutuspoliittisissa keskusteluissa, joita yhteiskunnassa käydään. Haastavasti käyttäytyvien oppilaiden kohdalla viime vuosien keskustelu esimerkiksi segregoivasta erityisopetuksesta luopumisesta palautuu sosiaalisen todellisuuden rakentamiseen.

4.1.1 Legitimointi

Legitimoinnilla tarkoitetaan sellaista puhetapaa, jolla pyritään joko oikeuttamaan tiettyä toimintaa tai tietynlaisia toimintatapoja. Legitimoitu puhe tekee toiminnasta puheen tasolla hyväksytyä, ja sen avulla pyritään retorisiin keinoin vakuuttamaan sekä tietoisesti että tiedostamatta kuulija kerrotun asian oikeellisuudesta. Kun asiat esitetään positiivisesti, ja esimerkiksi eettisesti oikeana pidettyinä, legitimoituvat ne omassa toimintakontekstissaan ymmärretyiksi ja hyväksytyiksi toimintatavoiksi. Toisaalta vasta-argumentit saatetaan jo valmiiksi esitellä negatiivisessa valossa, jolloin niistä muodostuu puheen tasolla haitallisia tai jopa moraalisesti arveluttavia vaihtoehtoja. Legitimoinnin seurauksena ideat ja käytännöt muodostuvat tapakoodistoksi ja sitä kautta institutionalisoituvat, mutta toisaalta myös institutionalisoitu tieto legitimoii olemassa olevia toimintatapoja. (Vaara, Tienari & Laurila 2006, 791–794; Reyes 2011, 804.)

Van Leeuwenia (2008, 105–123) mukaillen legitimointistrategiat voi jakaa neljään eri muotoon: auktoriteettiperusteisiin vetoamiseen, moraaliseen arvottamiseen, rationalisointiin sekä tarinallistamiseen. Auktoriteetteihin vetoava legitimointi kietoutuu niin yksilöiden väliseen valtahierarkiaan kuin toisaalta myös asiantuntija-asemaan, mutta lisäksi oikeutusta voidaan rakentaa lain ja säännösten varaan. Yksilöiden väliseen valta-asetelmaan vetoaminen legitimoii toiminnan oikeellisuuden, kun esimerkiksi opettaja vaatii oppilasta tekemään asioita vedoten siihen, että ”jotain pitää tehdä, koska minä sanon niin”. Laajemmin opettajan kasvatuksellinen asiantuntijuus saa tietyt asiat vaikuttamaan oikeutetuilta omaan ammattitaitoon vetoamalla, mutta usein myös siirtämällä toimijuus perinteiden varaan, jolloin tietyt asiat tehdään tietyllä tavalla, koska niin on tehty aina ennenkin (van Leeuwen 2008, 106–109).

Moraaliseen arvottamiseen perustuva legitimointi jakaa asiat mustavalkoisimmillaan oikeaan ja väärään, hyvään ja pahaan. Se pohjaa ideologisuuteen: kun tiettyjä asioita pidetään parempina kuin toisia, yhteiskunnallinen hierarkia sekä syntyy että pysyy yllä moraalisten tarinoiden varassa (Wooffit 2005, 140). Ideologisuus voi pohjata esimerkiksi kiusaamisvastaisuuteen tai inklusioaatteen kannattamiseen, mutta se ei automaattisesti vielä johda konkreettisiin arjen toimiin. Toisaalta hienovaraisemmassa muodossaan se ottaa kantaa tiettyjen toimintojen oikeellisuuteen antamalla niille moraalisen arvon: se vetoaa

muun muassa terveellisyyteen, normaaliuteen ja luonnollisuuteen. Moraalinen arvottaminen ja ideologisuus on puheessa usein hyvin piiloista, ja se saattaa näkyä vain abstrakteissa lauserakenteissa. Ideologisoivaa legitimointia tapahtuu, kun sen sijaan, että opettaja kertoisi, mitä lapsi milloinkin välitunnilla leikkii, hän kertoo, että lapsi tulee hyvin toimeen muiden lasten kanssa. Näin hän arvottaa lapsen sosiaalisuutta, ja sitä kautta legitimoii tietynlaisen toimintatavan tukemista ja kannustamista. (van Leeuwen 2008, 110–111.)

Tarinallistamisen strategia on myös vahvasti yhteydessä ideologisuuteen. Ideologiat luovat aina rajallisen tarinan maailmasta, ja tässä legitimointimuodossa kulttuurilliset kertomukset muuttuvat todeksi, kun niiden arvolatautuneita opetuksia käytetään esimerkiksi kouluissa. Kun paha saa palkkansa, ja toisaalta taas suuret kertomukset rohkeista pojista ja rauhallisista tytöistä pysyvät keskiössä, legitimoituu myös näitä kertomuksia vahvistava toiminta arjessa hyväksytyksi malliksi. Tarinallistamiselle on tyypillistä vedota myös tunteisiin, ja luoda näin toiminnan oikeutusta (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 59; Reyes 2011, 785–786; van Leeuwen 2008, 117–119).

Rationalisoitu legitimointi perustuu taas kahteen eri alaluokkaan: kokemukseen perustuvaan sekä tieteellisesti todennettuun rationalisoimiseen. Kumpikin on omiaan legitimointiperusteina, kun yksittäistapauksen kohdalla vedotaan joko aiemmin hyväksi todettuun tai jossain muualla tutkittuun tietoon. Näin esimerkiksi muita häiritsevän oppilaan luokasta poistaminen legitimoituu oikeaksi vaihtoehdoksi, sillä sen on koettu rauhoittavan luokkatilannetta. Toisaalta myös nykykoulussa on paljon opettajia, jotka välttelevät tällaista sosiaalista eristämistä juurikin uudempaan tutkimustietoon vedoten. (van Leeuwen 2008, 115–116.)

4.1.2 Faktuaalisointi

Faktuaalistamisessa on kyse puhetavasta, joka ei näe eroa sanotun ja totuuden välillä. Erilaiset faktuaalistamisstrategiat ovat keino luoda puhutusta asiasta totuutta, jota toiminnan kautta kohdellaan täysin kyseenalaistamattomana faktana. Usein faktuaalistaminen selittää valmiiksi jo vaihtoehtoiset mahdollisuudet pois, ja alleviivaa näin erilaisten

kerronstrategioiden avulla puhujan oman version totuudellisuutta (Hester 1991, 444). Vallankäyttöä tällaisesta puhetavasta tulee silloin, kun sanotun asian taustalla ei välttämättä ole aito, tutkittu fakta, vaan esimerkiksi omia mielipiteitä tai totuttuina pidettyjä tapoja. Näin tuotettu tieto saa toisenlaiset käsitykset vaikuttamaan jopa valheellisilta, ja se pitää yllä tiettyjä sosiaalisia normeja esimerkiksi koulumaailmassa juuri näennäisen kyseenalaistamattomuutensa keinoin (Juhila 2016, 116–117).

Hesterin (1991, 444) mukaan faktuaalistaminen on tyypillistä kentällä tapahtuvassa asiantuntijuuspuheessa, jossa oma asema riittää nostamaan puhujan auktoriteettiasemaan. Näin ollen sen voidaan nähdä olevan tyypillistä esimerkiksi opettajille, jotka kasvatusalan ammattilaisina ja korkeasti koulutettuina ihmisinä ovat asemoituneet yhteiskunnassa kasvatuksen ja opetuksen kenttäasiantuntijoiksi. Faktuaalistaminen rakentaakin tietynlaista kuvaa todellisuudesta, ja usein puhuja myös itse uskoo tähän rakentamaansa todellisuuskuvaan ainoana mahdollisena totuutena. Puheen avulla hän siis faktualisoi puhettaan sekä kuulijalle että itselleen.

Juhila (2016, 120–131) esittelee artikkelissaan viisi eri faktuaalistamisstrategiaa: itse todettuun vetoavan strategian, vaihtoehdottomuusstrategian, kvantifioivan strategian, sosiaalisiin normeihin tukeutuvan strategian sekä asiantuntijuusstrategian. Itse todettuun vetoava strategia rakentaa todellisuutta puhujan oman läsnäolon kautta, jolloin ulkopuolisena pidetty kuulija ei voi näin ollen kyseenalaistaa tapahtumien kulkua. Yksittäisistä esimerkeistä tulee puheen kautta yleistetty fakta, ja esimerkiksi yhden aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan epäonnistunut sijoitus yleisopetusluokkaan leimaa yleistämisen kautta koko inklusioperiaatteen epäonnistuneeksi. Sama logiikka on Juhilan (2016, 124–126) mukaan myös vaihtoehdottomuusstrategian taustalla: jokin kerran toimivaksi koettu sanoitetaan herkästi ainoaksi oikeaksi vaihtoehdoksi, ja esimerkiksi sen sijaan, että ympäristö muokkaisi normejaan, erilaisten oppilaiden odotetaan aina vain mukautuvan ympäristön normeihin. Jos tämä ei onnistu, ainoana vaihtoehtona nähdään oppilaan poistamisensa tilanteensa. Hesterin (1991, 450) mukaan vaihtoehdottomuutta alleviivataan usein vielä erilaisin pakkoon vetoavin ilmaisin, jolloin esimerkiksi oppilaan sijoittaminen erityisluokkaan on *ainoa mahdollinen* ratkaisu, jotta tämän käyttäytymistä ylipäätään voidaan tukea. Vaihtoehdottomuusstrategia vetoaa usein myös jopa täysin absurdeihin vastavaihtoehtoihin, jotka kaikessa epärealistisuudessaan saavat alkuperäisenä tarjotun vaihtoehdon näyttämään ainoalta varteenotettavalta toimintatavalta.

Kvantifioiva strategia perustuu Juhilan (2016, 126–129) mukaan sekä numeerisen että määrällisesti suuntaa-antavan tiedon esittämiseen omien faktojen tueksi. Tällaisessa puheessa jo muutamasta tunnetusta esimerkistä saadaan puheen tasolla kiistaton näyttö. Toteamalla esimerkiksi, että *kaikki* aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat ovat tietynlaisia, aggressio paitsi kategorisoituu, muuttuu se myös määrälliseksi yksilöllisyyden sijaan. Samoin isot luvut ja taloudellisiin resursseihin vetoaminen alleviivaa faktualisoitavaa asiaa. Osittain samaan perustuu myös sosiaalisiin normeihin tukeutuva strategia, kun se nojaa enemmistöperiaatteeseen: enemmistön etu ajaa vähemmistöjen etujen edelle, mikä on myös kouluympäristössä vallitseva normi. Jos aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas vaikeuttaa muiden oppilaiden oppimista, hänet poistetaan luokasta muiden hyvinvointiin vedoten, sen sijaan että esimerkiksi luokkaympäristöä muokattaisiin haastavasti käyttäytyvää oppilasta enemmän tukevaksi. Tällainen käytäntö on normi, ja koska suurin osa opettajista toimii tilanteessa samalla tavalla, muodostuu siitä kyseenalaistamaton perustelu toiminnan oikeutukselle (Juhila 2016, 130).

Viidentenä strategiana Juhila (2016, 134) esittelee asiantuntijuusstrategian, jossa on kyse johonkin erityistietämykseen perustuvasta vakuuttamisesta. Opettajan ammattipositio on omiaan luomaan kuvaa hänen lausunnoistaan asiantuntijalausuntoina, jotka faktualistuvat jo tästä näkökulmasta. Tieto oppilaan käyttäytymisestä on tuotettu opettajan näkökulmasta, mutta sitä käsitellään totena jopa moniammatillisen yhteistyön tilanteissa. Kun tiedosta tulee kyseenalaistamatonta, muodostuu faktuaalinen kuva oppilaasta häntä lähellä olevien asiantuntijoiden puheessa, ja lopulta oppilaan poikkeavuus alkaakin vastata sitä, miten sitä kuvataan. Oppilas ja hänen haasteensa tietyllä tavalla siis tuottuvat tällaisessa kumulatiivisessa tiedonjakoprosessissa, jossa hänen asioistaan keskustellaan. (Hester 1991, 461.)

Faktuaalistaminen paitsi rakentaa kuvaa tietynlaisesta sosiaalisesta todellisuudesta, sillä on myös seurauksia tuottava luonne. Erilaiset faktuaalistamisstrategiat ovat yleensä esimerkiksi erityisluokkasijoitusten taustalla, ja niillä perustellaan segregaatiota paitsi ammatillisesta näkökulmasta kouluympäristössä, vakuutetaan myös vanhemmat ja oppilas itse erityisluokan tarpeellisuudesta.

4.2 Kielenkäytön seurauksia tuottava luonne

Jako kielen todellisuutta rakentavan ja seurauksia tuottavan luonteen välille on keinotekoinen ja karkea, sillä syy-seuraussuhteita on kielessä lähes mahdotonta määrittellä kovinkaan tarkasti. Puhetavat kuitenkin ovat omiaan ylläpitämään valtasuhteita, ja niin ideologiat kuin vallan instituonalisoituminen rakentuvat kielenkäytön seurauksena.

Kieli ei siis vain kuvaa jo olemassa olevaa todellisuutta, vaan myös samalla rakentaa sitä aktiivisesti. Tällä rakentamisella on seurauksensa, kun erilaiset toiminnot mahdollistuvat puheen kautta. Usein tällainen tuottava puhe on tahatonta, ja osin jopa tiedostamatonta, mutta sillä on selkeitä seurauksia sille, miten kohtaamme esimerkiksi erilaisina pidetyt oppilaat ja minkälaiset toiminnot kouluissa ylipäätään muodostuvat puheen tasolla mahdollisiksi. (Jokila, Juhila & Suoninen 2016, 37–39.)

4.1.1. Yksilökeskeisestä puheesta kategorisointiin

Länsimaissa individualistinen, yksilöön keskittyvä puhetapa on kenties yleisin tapa hahmottaa yksittäisten oppilaiden pulmia. Oppilaat nähdään lähtökohtaisesti vain heidän yksilöpsykologisten ominaisuuksiensa kautta, ja heitä jaotellaan edelleen kouluissa näiden ominaisuuksiensa perusteella esimerkiksi erilaisen tuen piiriin. Vaikka tutkimukset ovat osoittaneet oppilaan sosiaalisen taustan olevan yksi oleellinen koulumenestystä selittävä tekijä, rakenteelliset tekijät sivuutetaan kouluympäristössä edelleen suhteellisen järjestelmällisesti. (Broady 1986, 11–13.) Puheen kautta opettaja rakentaa kuvaa yksittäisestä, ympäristöstään irrallaan olevasta yksilöstä. Näin oppilaan mahdollisista ongelmista tai haasteista tulee hallittavia piirteitä, joita opettajat ajattelevat olevansa velvoitettuja muuttamaan lähemmäs normaalia (Rose 1990 Lehtovaaran 2005, 180 viittaamana).

Broady (1986, 9) pitää tällaista opettajien taipumusta yksilöllistää ja psykologisoida oppilaiden haasteita jopa ammattitautina. Yksilökeskeinen tapa hahmottaa maailmaa etsii erilaisten ryhmäkäyttämismallien sijaan haasteiden syitä persoonista, oppilaista ja

opettajista itsestään, ja jättää lähes systemaattisesti huomiotta toimintaa rajoittavat rakenteelliset tekijät. Yksilökeskeisen puheen yksi vaaroista on itseään toteuttavat ennusteet, sillä nähdessä yksilön vain yksiulotteisen leiman läpi, opettaja alkaa myös kohdella oppilasta herkästi tuon leiman mukaisella tavalla. Jos opettaja esimerkiksi leimaa oppilaan ujoksi ja hiljaiseksi yhden tapaamisen perusteella, saattaa lapsi käyttäytyä jatkossa opettajan läsnäollessa vain tämän oletuksen mukaisesti (Törmä 2003, 118–119). Lisäksi diagnooseihin ja lääketieteellisiin termeihin pohjautuva medikalisoiva puhetapa kääntää ongelman oppilaaseen itseensä, eikä näin ollen tule lainkaan tarkastelleeksi sosiaalisen ympäristön vaikutuksia oppilaan käyttäytymiseen (Mietola 2014, 137). Opettajalla on tällaisissa tilanteissa sosiaalinen valta, joka seuraa hänen auktoriteettiasemansa mahdollisuudesta määrittää tietynlaisia käytöstapoja, ihmisiä ja asioita (Conrad & Schneider 1980, 8).

Haasteiden yksilöllistäminen ja irrottaminen rakenteista johtaa usein oppilaan leimautumiseen. Kun opettajat puhuvat erityistä tukea tarvitsevistä oppilaista, he käyttävät erilaisia kategorisoinnin keinoja kuvaamaan heitä. Oppilaat leimautuvat joko ongelmallisuuden tai muiden negatiivisten seikkojen kautta, painottaen esimerkiksi puheessa, että lapsi esimerkiksi lähestyy toista liian kovaa tai häneltä puuttuu vielä taitoja, jotka normaalisti nähtäisiin kuuluvan tietynikäisen lapsen taitotasoon. Tällöin opettajat tuottavat todellisuutta, jonka mukaan yksilön normista poikkeaminen on niin ongelmallista, että se vaatii siksi myös jonkinlaisia toiminnallisia seurauksia. (Heiskanen, Alasuutari & Vehkakoski 2018, 834–835.)

Kategorisoimalla opettaja hahmottaa oppilaan suhteessa muuhun ympäristöönsä, mutta toisaalta oppilas jää tällöin herkästi kategorioihin liittyvien stereotyyppien orjaksi: jos oppilas nähdään ensisijaisesti vaikkapa sukupuolensa, diagnoosinsa tai kiusaajastatuksensa kautta, hänen yksilölliset piirteensä hälvenevät kategorioihin liitettyjen ennako-oletusten tieltä. Näin ollen oppilas ei enää näyttäydykään opettajalle puhtaana yksilönä, vaan jonkin tietyn kategoriaryhmänsä edustajana, johon liitetään suoraan kategoriaan miellettyt yleistetyt ominaisuudet. (Lappalainen 2006, 52; Phillips & Clarke 2012, 890.) Lisäksi kategoriat muodostuvat yleisemmäksi tavaksi hahmottaa oppilaan olemusta, ja myös muut oppilaat saattavat omaksua opettajien antamat kategoriat kuvaamaan toisiaan (Phillips & Clarke 2012, 890). Tällöin leimaaminen ja kategorisointi voi johtaa myös laajempaan sosiaalisen

aseman heikkenemiseen, jolloin se muodostaa myös esteen aidon vuorovaikutuksen syntymiselle. (Kauffman & Landrum 2018, 138.)

Vaikka yksilökeskeinen lähestymistapa ja kategorisointi eroavatkin puhetapoina toisistaan, on niille yhteistä haasteiden paikantaminen yksittäiseen oppilaaseen ja samalla rakenteiden ja sosiaalisten vuorovaikutussuhteiden huomiotta jättäminen. Tällöin koulun akateemiset ehdot ja tavoitteet määrittelevät oppilaan käytöksen normaalin ulkopuolelle, erilaisuuden kategorioihin, jolloin Mietolaa (2014, 117; 120) mukaillen vaikeudet paikantuvat yksilöön itseensä, eikä koulun rakenteita näin ollen ole tarpeellista tarkastella kriittisemmässä valossa. Kun ongelma paikantuu oppilaaseen, opettajat välttyvät analysoimasta omia toimintatapojaan, ja sitä tuottavatko ne jo itsessään pärjäämättömyyttä.

4.2.2 Normalisointi

Normalisoinnin voidaan nähdä olevan yksi legitimoinnin muodoista, mutta puheen siirtyessä käytäntöön sillä on selkeä seurauksia tuottava luonne (van Leeuwen 2008, 111). Normalisoinnilla tarkoitetaan tietynlaisen käyttäytymisen tai toiminnan luonnollisuuteen vetoamista (Pynnönen 2013, 21). Normalisoinnin ja normittamisen kautta yksilö pyritään asettamaan yhteiskunnallisesti toivotunlaiseen kontekstiin, jolloin normaalius määrittelee samalla myös yksilön arvon ja kelpoisuuden yhteiskunnan jäsenenä. Jos normaalin määritelmää ei saavuteta, yksilöön voidaan suhtautua alentuvasti, tai vaihtoehtoisesti häntä voidaan pyrkiä kollektiivisen hyväksynnän alla *normaaliuttamaan*, eli kuntouttamaan lähemmäs homogeenista oikeanlaisena pidettyä olemusta. (Gergen 1991 Lehtovaaran viittaamana 2005, 180.)

Normalisointi määrittelee myös poikkeavuuden, eli ei-normaalin. Puheen kautta normaalista poikkeaminen nähdään jonain jo valmiiksi olemassa olevana, eikä puhuja näin ollen asemoi itseään tämän poikkeavuuden tuottajaksi. Poikkeavuus paikannetaan oppilaan yksilöllisyyteen esimerkiksi faktuaalistamisstrategioiden avulla, ja usein sen avulla puheen kohde kategorisoituu jonkin ryhmän edustajaksi. Erilaisia normalisointiin liittyviä kategorisointikeinoja ovat muun muassa tiettyyn joukkoon liittäminen (kiusaajat, häiriköt),

poikkeavuuksien nimeäminen (ADHD-lapsi, keskittymätön oppilas), poikkeavuuksien määrällinen määrittely (oppilas on *hyvin* haastava, oppilaan kanssa on *todella vaikea* työskennellä), poikkeavan käytöksen kuvailu, negatiivinen vertailu muihin oppilaisiin, oppilaan haasteiden esiin nostaminen sekä erilaisiin haasteisiin tai vaikeuksiin vetoaminen. (Hester 1991, 445–446.)

Mietola (2014, 129–130) erittelee kaksi erilaista koulukontekstissa tapahtuvaa normalisoinnin muotoa: sosiaaliseen kontekstiin ja oppilaaseen itseensä paikantuvan normaalin määrittely. Ensimmäisessä muodossa opettajat ovat hyvin varovaisia tehdessään arviota oppilaan erityisen tuen tarpeesta. Tällaisissa tapauksissa opettajat kieltäytyvät käyttämästä sanoja normaali tai epänormaali, sillä he tiedostavat ainakin jollain tasolla oppilaan ongelman olevan moninaisia, ympäristön kanssa vaikuttavia vyyhtejä. Toisessa, oppilaan itseensä paikantuneessa normaaliuden määrittelyssä, opettajat taas saattavat hyvinkin jyrkästi ajaa jakoa normaalin ja ei-normaalin välillä. Tällaisessa puheessa poikkeavuus onkin edellisestä poiketen täysin sosiaalisesta irrallista, itsenäistä ja yksilöön paikantuvaa. Jälkimmäinen normalisointitapa vahvistaa essentiaalista tulkintaa siitä, että jako yleisen-erityisen/normaalin-poikkeavan välillä on kyseenalaistamattomasti olemassa. Yksilöön paikantuvalla normalisoivalla puheella on tyypillistä, että oppilaan nähdään kiistattomasti esimerkiksi kuuluvan erityisluokkaan, eikä muunlaisia tukimahdollisuuksia näin ollen tulla edes pohtineeksi.

Normalisoinnin yksi vahvimpia valta-asetelmaan liittyviä ongelmia onkin se, että kun lapsuus ja pedagogiikka ovat vahvasti standardoituja, paikantuu haasteet aina yksittäiseen lapseen laajempien rakenteiden sijasta. Tällöin pedagogisia menetelmiä, kasvatusinstituutiota tai koulurakenteita ei tarkastella kriittisesti, vaan ongelma sijoitetaan aina lapseen, hänen kotiinsa tai kulttuuritaustaan (Mietola & Lappalainen 2005, 119). Vaikka Foucault'n (1980, 192) mukaan ajatellen tällaisella normalisoinnilla voi olla myös yksilöä nostattava ja voimauttava valta, kriteerit, joiden pohjalta toimintaa arvioidaan, ovat kuitenkin ensisijaisesti yhteiskunnallisesti rakentuneet.

5 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, minkälaista puhetta aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden ympärillä käydään suomalaisessa alakouluympäristössä.

Tutkimukseni lähtökohta on kriittisessä teoriassa, jonka tarkoituksena on paljastaa yhteiskunnan valtarakenteita. Kontekstiksi valitsin peruskoulun, sillä opettaja-oppilassuhteen voidaan nähdä heijastavan yhteiskunnan hierarkkista toimintaa, ja lähtökohtaisesti opettajalla on jo valmiiksi tunnustettu valta-asema suhteessa alaikäiseen oppilaaseen. Lisäksi vallan voidaan nähdä olevan myös rakenteellista, jolloin esimerkiksi tiettyjen asioiden normaalina tai toivottuna pitäminen vahvistaa ihmisten välisiä hierarkioita. Olen erityisen kiinnostunut vallasta kielellisellä ja kommunikatiivisella tavalla. Siksi tutkin sitä, miten opettajat suhtautuvat aggressiivisesti käyttäytyviin lapsiin ja nuoriin, ja miten tämä suhtautuminen näyttäytyy heidän käyttämässään kielessä.

Lähden tekemään tutkimustani seuraavien tutkimusongelmien pohjalta:

1 Millaista sosiaalista todellisuutta opettajien kielenkäyttö rakentaa aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista koulukontekstissa?

1.1 Miten opettajat puhuvat haastattelutilanteessa aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista?

1.2 Miten opettajien puheessa näkyvät käsitykset heidän omista mahdollisuuksistaan vaikuttaa oppilaan aggressiiviseen käyttäytymiseen?

2 Miten valta sijoittuu opettajien puheessa aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista puhuttaessa?

6 TUTKIMUKSEN SUORITTAMINEN

6.1 Tutkimusmenetelmä ja lähestymistapa

Tutkimukseni ontologisena lähtökohtana on ollut halu selvittää, millaista sosiaalista todellisuutta opettajien puhe rakentaa aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista sekä millaisia seurauksia tällaisilla diskursseilla voi käytännöntasolla olla. Epistemologisilta taustoiltaan tutkimukseni pohjaa niin konstruktivismiin kuin kriittiseen teoriaankin, ja sen pohjalla on halu tarkastella, miten todellisuutta rakennetaan puheen keinoin, sekä millaisia valta-asetelmia puhe mahdollisesti heijastelee. Tutkimukseni on luonteeltaan laadullinen tutkimus, ja sen lähtökohtana on kuvata todellista elämää mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisena tutkimuksena sen tarkoitus on löytää tai paljastaa todellisuutta kuvaavia tilanteita sen sijaan, että se esimerkiksi todentaisi jo aiemmin todettuja teoreettisia väittämiä. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2007, 160–161.)

Aineisto on kerätty seitsemää eri alakoulussa toimivaa opettajaa haastatellen joko puhelimitse tai kasvotusten helmi-maaliskuun aikana keväällä 2019. Haastatteluiden pohjaksi valitsin teemahaastattelut (liite 1), sillä kuten Hirsjärvi ym. (2007, 200) muotoilee, sen avulla on mahdollista laajentaa ja syventää näkökulmia, jotka tulevat ilmi haastattelun aikana. Haastattelun avulla on ollut myös mahdollista saada sellaista tietoa, jota tutkija ei etukäteen osaa välttämättä kysyä tai odottaa. Näin haastatellulle syntyykin tilanteessa merkityksiä luova asema, jossa niin haastattelija kuin haastateltavakin on osana aktiivista tiedon tuottamista.

Vaikka haastattelu on oivallinen tapa saada uutta tietoa, ja aineistonkeruumenetelmänä se auttaa pääsemään syvemmälle kuin esimerkiksi lomakekysely, tulee aineistoa analysoidessa kuitenkin ottaa huomioon sen tilanne- ja kontekstisidonnaisuus. Haastattelussa vastaaja on luonnollisestikin taipuvainen antamaan sosiaalisesti suotuisia vastauksia, ja toisaalta taas jättää jotain oleellista kertomatta, jos haastattelija ei ole sitä erikseen osannut kysyä. Etenkin diskurssianalyysin näkökulmasta on myös oleellista muistaa, että tutkittavat saattavat puhua toisin kuin joissain niin sanotusti luonnollisemmassa tilanteessa. Tämä täytyy muistaa erityisesti tuloksia analysoidessa sekä

niiden yleistämisessä yleisemmäksi totuudeksi. (Hirsjärvi ym. 2007, 202.) Haastattelutilanteissa pyrinkin painottamaan sitä, että tarkoitus ei ole niinkään tutkia itse opettajia tai heidän henkilökohtaisia asenteitaan, vaan aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan sosiaalista todellisuutta koulukontekstissa opettajanäkökulmien kautta.

6.2 Tutkimuksen käytännön toteutus

6.2.1 Tutkimuksen aineisto

Tutkimukseni aineisto koostuu seitsemästä noin tunnin pituisesta haastattelusta. Kaksi niistä on pidetty kasvotusten, ja loput viisi toteutettu puhelimen kautta. Haastateltuja on kontaktoitu sosiaalisen median kanavissa, ja he ovat ilmoittautuneet tutkimukseen mukaan itse. Yhteydenottoja tuli runsaasti, mutta valikoin haastateltavani niin, että saisin mahdollisimman tasapuolisesti mukaan sekä luokanopettajia että erityisopettajia. Osallistumiskriteereiksi asetin lisäksi alakoulussa työskentelyn sekä kokemuksen aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan opettamisesta viimeisen kahden vuoden ajalta, jotta opettajien kokemukset olisivat mahdollisimman tuoreita. Mukana olevista opettajista kolme työskenteli luokanopettajina, kaksi erityisluokanopettajina ja kaksi alakoulun laaja-alaisena erityisopettajana. Kaikki haastateltavat työskentelivät tutkimukseen osallistuessaan sattumalta keskenään eri kunnissa, ja aineistossa on mukana hyvin erikokoisten koulujen opettajia aina pienistä muutaman opettajan kyläkouluista suurempiin yhtenäiskouluihin.

6.2.2 Analysoinnin käytännön toteutus

Kriittisessä diskurssianalyysissä itse analyysivaihe on muodoltaan varsin väljä: se voidaan toteuttaa niin teemoittelun, tyypittelyn kuin kategorioinninkin kautta, mutta oleellisinta on silti keskittyä kieleen ja sen paljastamiin asetelmiin. Analyysi ei siis perustu niinkään esiintymien yleisyyteen tai kategorioiden lukumääriin, vaan ennemminkin siihen, millaisia merkityksiä kerrotuista asioista syntyy, ja miten nämä merkitykset heijastuvat todellisuuteen (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 166).

Oma tutkimusaineistoni on koodattu ensin tutkimuskysymysten mukaisesti pääkategorioihin: sosiaalista todellisuutta kuvaaviin, oppilasta yksilönä kuvaaviin, oppilaan vertaissuhteita kuvaaviin, oppilaan tukea kuvaaviin, opettaja-oppilassuhdetta kuvaaviin sekä valtasuhteita kuvaaviin puhetapoihin. Sen jälkeen aineistosta on luotu alakategorioita eli niin sanottuja tulkintarepertuaareja, jotka muodostavat omia merkitys- ja termisysteemejään. Näistä tulkintarepertuaareista on lopulta muodostunut ne diskurssit, jotka tutkimukseni tulososiossa esittelen (liite 2). Suonista (2016, 86–91) mukailten tulkintarepertuaarit on koodattu vastaamaan sitä diskurssia, minkä puitteissa opettajat milloinkin joko oppilaasta tai oppilasta ympäröivästä sosiaalisesta todellisuudesta puhuvat.

Diskursseja muodostaessa on keskitytty erityisesti kieleen: van Leeuwenia (2008) mukailten valta ilmenee kielessä niin sosiaalisesta toiminnasta, sosiaalisesta toimijuudesta, ajasta, paikasta kuin toiminnan legitimoinnista riippuen. Lisäksi myös oppilaan representaatiolla on merkitystä: sanavalinnat ja se, miten aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas kuvataan, kertoo opettajan tavasta hahmottaa kyseistä ilmiötä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 57). Diskurssit onkin näin muodostettu kiinnittämällä esimerkiksi huomiota opettajien käyttämiin sanavalintoihin, aktiivisiin ja passiivisiin verbimuotoihin, ja tapoihin, joilla he normalisoivat tai epänormalisoivat tietynlaista käyttäytymistä.

Koska kriittinen diskurssianalyysi on lopulta kiinnostuneempi kielen rakentamasta todellisuudesta kuin esimerkiksi esiintymien yleisyydestä aineistossa, syvennyn analyysissäni avaamaan niitä syvempiä merkityssysteemejä, mitä aineistostani löytyi. Noudattelen analyysissäni Pynnösen (2016, 17–22) jakoa, jonka mukaan vallankäytön esiintymismuodot voidaan luokitella seuraaviin eri tapoihin: diskurssijärjestykseen, legitimointiin sekä instituutioihin.

Varsinaisen aineistoanalyysin lisäksi diskursseja analysoidessa oleellista on tutkia niiden sisäisiä ja ulkoisia suhteita (Mullet 2018, 123). Sisäisesti diskurssit vertautuvat toisiinsa, ja niiden hierarkiaa onkin pyritty tuomaan esiin diskurssijärjestyksellä (Pietikäinen & Mäntynen 2009, 58). Tuloksissa erilaiset puhetaivat on esitelty niin, että ne ovat omien otsikoidensa alla niin, että ne etenevät vahvimmin valta-asetelmia ja normittamista sisältävistä diskursseista diskursseihin, jotka sisältävät vähiten piilotettua valtaa ja huomioivat puheen

kohteena olevan yksilön parhaiten. Diskurssien ulkoisia suhteita taas peilataan suhteessa laajempaan yhteiskunnalliseen ja tutkimukselliseen kontekstiin johtopäätöksissä ja pohdintaosioissa.

6.2.3 Aineiston hankinnan ja esittelyn eettiset näkökulmat

Aineiston hankinnassa on noudatettu hyvää tieteellistä käytäntöä, ja tutkittavien oikeutta yksityisyyteen ja oikeudenmukaiseen kohteluun on korostettu koko tutkimusprosessin ajan. Kaikki haastateltavat opettajat ovat ilmoittautuneet tutkimukseen mukaan vapaaehtoisesti, ja heitä on etukäteen informoitu tutkimuksen luonteesta. Haastattelutilanteiden aluksi opettajilta on pyydetty vielä erikseen suullinen tutkimuslupa, ja heitä on muistutettu, että he voivat missä vaiheessa tutkimusta tahansa myös ilmoittaa vetäytyvänsä siitä. (Kuula 2011, 102.)

Haastattelutilanteet on nauhoitettu ja litteroitu, mutta niihin ei sisälly suoria henkilötietoja. Aineisto on pseudonymisoitu, eikä se sisällä sellaisia tunnistetietoja, joiden perusteella ulkopuolinen voisi yhdistää haastateltavat aineistotiedostoihin. Varsinaisessa tutkimuksessa haastateltavat on koodattu niin, että lainauksesta voi tunnistaa onko kyseessä luokanopettaja (LO) vai erityisopettaja (EO). Koulutustaustasta riippuen opettajat paikantuvat kentälle eri tavoin, ja lisäksi heillä on myös koulutuksensa puolesta erilaiset valmiudet toimia usein erityistä tukea vaativan aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan parissa. Aineistossa käsitellyistä oppilaista on taas keskusteltu jo haastatteluiden aikaan täysin anonymisti, ja aineistolainat on valittu niin, että ne tukevat oppilaiden täyttä anonymiteettiä myös tuloksia esitellessä. (Kuula 2011, 201–204; 216.)

Aineistoa analysoidessa sekä esitellessä haastateltavia ja heidän vastauksiaan on käsitelty tutkimuksen hyvää eettistä säännöstöä noudattaen (ks. Kuula 2011, 34). Vaikka tutkimuksen kohteena onkin haastateltavien puhe ja sen rakentamat kuvat sosiaalisesta todellisuudesta, ei tarkoitus ole leimata ketään opettajana eikä irrottaa heidän puhettaan siitä laajemmasta kontekstista, jonka sisällä he arkeaan aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan parissa kuvaavat. Diskurssit eivät siis henkilöidy opettajiin tai heidän puhetapoihinsa, vaan niitä käsitellään laajemmassa yhteiskunnallisessa merkityksessä.

7 AGGRESSIIVISESTI KÄYTTÄYTYVÄ OPPILAS KESKELLÄ ALAKOULUN SOSIAALISTA TODELLISUUTTA

Tutkimukseni tulokset on jaettu kahteen eri pääluukuun. Seitsemännessä luvussa käsittelen tulosten diskursseja sosiaalisen todellisuuden rakentumisen näkökulmasta, kun taas kahdeksannessa pääluvussa keskiössä on vallan paikantuminen opettajien puheessa.

Seitsemännessä luvussa kuvaan opettajien puheesta nousseita diskursseja avaten sitä sosiaalista todellisuutta, jota opettajat puheellaan kouluarjesta aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan kanssa rakentavat. Ensimmäisessä alaluvussa esittelen diskursseja, joiden voitiin joko nähdä kuvaavan aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita yksilötasolla tai jotka nousivat esiin yksilötasoon liittyvissä haastattelukysymyksissä. Toisessa alaluvussa laajennan diskurssit vertaissuhteita koskeviksi puhetavoiksi esitellen, millä tavoin opettajat puhuivat haastattelun keskiössä olevien oppilaiden sosiaalisesta asemasta kouluympäristössä. Viimeiseksi esittelen ne diskurssit, jotka nousivat aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tukemiseen liittyvästä puheesta. Jokaisen alaluvun sisällä pyrin myös keskusteluttamaan diskursseja keskenään niin, että myös lukijalle jää selkeä kuva, miten ne suhteutuvat toisiinsa.

7.1 Aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas yksilönä

Uhka yhteisölle -diskurssi

Yksilötasolla aggressiivisesti käyttäytyvästä lapsesta puhuttiin sekä lievemmissä tapauksissa häiriöksi olemisen näkökulmasta että graavimmissa tapauksissa turvallisuusuhan näkökulmasta. Paitsi että tällaisten oppilaiden nähtiin työllistävän opettajaa erityisen paljon ja vievän aikaa muilta oppilailta, heidän käytöksellään nähtiin olevan myös toisia oppilaita uhkaava olemus. Huoli muiden häiriintymisestä heräsi esimerkiksi kysyttäessä, millaiset asiat erityisesti herättävät huolta keskustelun keskiössä olevan aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta puhuttaessa. Tässä kohti huolipuhe kääntyi etenkin luokanopettajien kohdalla lähes poikkeuksetta nimenomaan muiden oppilaiden

työskentelyrauhaan, ja vakavammissa tapauksissa sekä luokanopettajien että erityisopettajien kohdalla muiden oppilaiden turvallisuuteen. Näin opettajat positioivat aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat normistoa rikkovaksi ryhmäksi, jonka yksilöpsykologisista haasteista tulee myös koko luokkayhteisöä piinaava ongelma. Tällaisessa diskurssissa pulmat paikantuvat hyvin vahvasti yksilöön, eikä se ota huomioon esimerkiksi ympäristön vaikutuksia käytöksessä. Oppilasta ei myöskään nähdä automaattisesti tuen tarpeessa olevana yksilönä, vaan tiettyyn uhkaavaan kategoriseen ryhmään kuuluvana lapsena, joilta opettajan tulee suojata normaalina pidettyjä oppilaita.

”Ja ensimmäisen vuoden hän vietti aikalail käytävällä, koska siit ei tullu mitään, koska joko hän laulo tai huus niin kovaa et mä, mun ääni ei kuulunu. Et siit ei tullu mun opettamisest mitään, ja mä opetin mun luokan niin et ne kattoo vaan mua, seuraa vaan mua, et ne ei kiinnitä mitään huomiota, niinku hänhän meni ku niinku propelli siinä.”

LO2

Opettajien puheessa oppilaita ja luokkatilanteita ei kuitenkaan aina häirinnyt varsinaisesti aggressiivinen käyttäytyminen, vaan samojen oppilaiden muunlainen häiriökäyttäytyminen. Tässä puheessa oppilaiden aggression ulkopuolinen käyttäytyminen asetettiin odotettujen, mutta silti varsin implisiittisten luokkakäyttäytymisnormien ulkopuolelle, kun oppilaiden nähtiin ”tekevän mitä sattuu” (LO1) tai ”menevän niinku propelli siinä” (LO2). Opettajat normittavatkin siis oppilaan käytöksen toivomusten vastaiseksi, ja he korostavat tätä värikkäillä kielikuvilla. Oleellisiin asioihin keskittymätön oppilas sijoittuu suoraan toivottuna pidetyn käytöksen ulkopuolelle, ja propellina menevän oppilaan tietynlainen yksilöllisyys häivyyttyy häiritsevyyden tieltä, jolloin hänen poistamisensa luokasta saa puheen tasolla tarvittavat perusteet (Hart 2011, 176–178). Lisäksi opettaja vetoaa enemmistöperiaatteeseen, jonka mukaan enemmistön etu, eli tässä tapauksessa työrauha, on tärkeämpää kuin vähemmistön tukeminen (Juhila 2016, 130).

”Ja sitten tämä lapsi välillä käy myös [erityisopetuksessa], mutta kun hän ei oo ilmeisesti hyötyny, kun hänellä on se ongelma et hän päättää et hän ei tee, ni hän sitten vaan häiritsee muita ja sitten kun siellä on muitakin tuen tarvitsijoita siellä mun luokassa, ni sit tavallaan en voi tehdä sitä, että vien sen tuen kaikilta muiltaki pois, sillä että se yks sitte häiritsee ja alottaa sen riehumisen siellä luokassa.” EO3

Muiden häiritsemisestä olivat huolissaan ensisijaisesti luokanopettajat, mutta tämä diskurssi näkyi myös erityisopettajan puheessa. Ylläoleva lainaus luo vaikutelman, että kaikessa huomionhakuisuudessaan oppilas ei hyödy pienryhmämuotoisesta erityisopetusluokassa käymisestä, sillä tehtäviin turhautuessaan hän vaatii huomion itselleen, ja vaikeuttaa näin muiden oppimista sekä opettamista. Näin myös erityisopettajan opetus nähdäänkin sellaisena sosiaalisena oppimistilana, jossa on olemassa myös yleisopetukseen verrattavissa olevat kyseenalaistamattomat käyttäytymisnormistot. Normistoa rikkovilta oppilailta evätään tällaiseen tilaan pääseminen, mikä oikeutetaan ja legitimoidaan sillä, että häiriökäyttäytymisen nähdään vievän tuen pois muilta oppilailta (Juhila 2016, 130). Tällaiselle puheelle on tyypillistä, että ongelma paikantuu ainoastaan muita häiritsevään yksilöön. Näin puheessa vain hänen nähdään olevan muutoksen tarpeessa, eikä esimerkiksi oppimisympäristön rakenteellista muuttamista häiritsevää oppilasta tukevaksi esitetä vaihtoehdoksi (Hester 1991, 445–446).

Siinä missä opettajien puheessa häiriöksi oleminen määrittyi lähinnä verbaaliseksi tai toiminnalliseksi häiritsemiseksi, näkyi uhka yhteisölle -diskurssissa myös vaativampia tilanteita. Pelkän häiritsemisen lisäksi oppilaista rakennettiin kuvaa turvallisuushkana, jonka uhreina olivat sekä opettajat että muut kouluyhteisön oppilaat. Tässä kohti puhe paikantui erityisesti aggressiiviseen käyttäytymiseen sekä aggressiivisten kohtausten keskellä toimimiseen. Vaikka haastattelukysymykset koskivat tässäkin vaiheessa oppilasta yksilönä, nostivat opettajat esiin huolen siitä, miten aggressio vaikuttaa koko luokan turvallisuuteen.

Haastateltavien opettajien puheessa aggressiivinen käyttäytyminen kohdistui monen oppilaan kohdalla muihin vertaisiin, ja opettajat saivat siitä osansa ensisijaisesti silloin, kun pyrkivät turvaamaan ympäristöään. Tällöin puhe roolitti aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat turvallisuushaksi muulle luokkayhteisölle, jonka suojelemisen opettajat näkivät omana tehtävänä. Aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat kuvattiin ennakoimattomina ja arvaamattomina lapsina, jotka saattoivat iskeä *”lyijykynällä silmään yhtäkkiä”* (LO3) tai käyttää jopa silmitöntä väkivaltaa, joka loppuu vasta aikuisen tullessa väliin (EO1). Joskus oppilasta kuvattiin kaikessa arvaamattomuudessaan jopa *harhaisiksi*, kun oppilas luulee, että *”toiset tekee vaikkei teekkään, jotku tuijottaa vaikkei tuijottakkaan, vaan [aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas] provosoi itse itseäänkin”* (LO2). Käytännössä siis tunnistamaton

vihamielinen attribuutti (ks. teoriaosuus, s. 13) määriteltiin oppilaan vaaralliseksi, itse itseään aggressioon provosoivaksi ominaisuudeksi. Van Leeuwenia (2008, 113) mukaillen graavit esimerkit legitimoivat opettajan oppilaaseen kohdistamia eristystoimenpiteitä, ja tekivät niistä hyväksytyjä toimintamalleja, mutta toisaalta opettajien puheessa oppilaiden käyttäytyminen myös tuki diskurssin syntyä: aggression hetkellä oppilaat saattoivat purra, sylkeä, lyödä, potkia ja heitellä niin pulpetteja kuin erilaisia tuolejakin, joiden alta täytyikin päästä pois.

”Täytät väkivaltailmotuksen joka, koskaan ei tiedä minne se menee. - - - Et mulkin on ollu vuosia, jollon mä oon täyttäny niinku, mä sanosin et varmaan lähemmäs sata väkivaltailmotusta. Ja kuitenkin niinku mitään ei oo tapahtunu. Mistään ei oo otettu yhteyttä ja kysytty että hei että. Et miten sä voit, tai että niinku miten tää on mahdollista? Et sinua lyödään lähes päivittäin? Että missä muussa työssä tämmönen menis läpi?”
EO4

Oppilaiden käyttäytyminen asetti uhan myös opettajille, ja heidän työturvallisuudelleen. *Uhka yhteisölle* -diskurssi laajeni rakenteellisemmaksi, kun yksi erityisopettaja kertoi täyttäneensä vuoden sisään lähemmäs sata väkivaltailmoitusta ilman, että asiaan kuitenkaan edes palattiin. Kvantifioivan strategian avulla opettaja luo tilanteesta vakavan kuvan, johon epämääräiseksi paikantuneet rakenteet eivät osanneet millään tavalla vastata (Juhila 2016, 126). Toisessa katkelmassa toinen erityisopettaja kertoi, että hänen raskaana ollessaan tilanteesta konsultoitin poliisien työterveyslääkärinä, koska sen ajateltiin vastaavan erityisluokanopettajan työoloja parhaiten. Opettajat kuvaavatkin puheessaan työtä sekä itsensä että ulkopuolisten silmin jopa vaaralliseksi, jolloin he asettuvat yhtäältä ymmärtämättömän systeemin sekä toisaalta haastavan oppilaan uhreiksi.

Normaalin reunamilla – yksilön käyttäytymistä normittava diskurssi

Kuten jo ylläolevasta diskurssista näki, aggressiivinen käyttäytyminen normitetaan yleensä jonkin toivotun ja oikeanlaisena pidetyn käytöksen ulkopuolelle, millä sen uhkaavuutta legitimoitiin. Opettajat varoivat hyvin pitkälti käyttämästä suoraan normaalin, tavallisen tai epänormaalin tapaisia sanoja korjaten näitä itsekin useampaan otteeseen puheessaan.

Jonkinlainen normittaminen oli kuitenkin luettavissa heidän vastauksistaan implisiittisesti. Oppilailla ei välttämättä opettajien puheessa *"ei ihan mee niinku pitäis kyllä"* (LO2) tai heidän käytöksensä tai tapansa ovat jotain mikä *"ei kolmosluokkalaiselle enää oo semmosta ihan"* (LO1). Toisaalta myös kysyttäessä, millä tuen portaalla oppilaat ovat, *"no ei kyl tän tason käyttäytymistä"* (LO2) voitu nähdä minkään muun kuin erityisen tuen merkkinä.

Opettajat käyttivät paljon ammattikunnalleen tyypillistä ilmaisua ikätasoisuudesta, jolloin normaalina pidetty käyttäytyminen määrittyy nimenomaan suhteessa muihin samanikäisiin lapsiin ja heidän taitojensa kehittymiseen. Joskus oppilas ei ollut *"niin kypsä, että hän olis pystynyt millään tavalla sitä itse kontrolloimaan sitä hommaa"* (LO3) ja joskus taas oppilaan kehittyessä hän *"tekee kyllä niinku muutkin, et ei niissä oo kyllä enää mitään semmosta"* (LO1). Muihin vertaaminen on koulumaailmassa hyvin vahva normi, jolla selitetään sekä normaaliutta että siitä poikkeamista. Samalla se toimii myös porttina yleisopetuskelpoisuudelle: jos oppilas on ollut *"sitkee ja sinnikäs ja vähän tämmönen jumittava, ni se on menestynyt sen takia. Tai siis pystynyt olee tässä normaali-yleisopetuksessa"* (LO2).

"Leikit suju hänellä aika kivasti kaikki vielä, ja piirtely, ja hän on niinku kädentaidot oli, et kuvis ja käsityö nii hän niinku rakasti ommella kaikkee ja piirrellä ja muuta mutta niinku, sit semmonen niinku päämäärätahon työskenntely, ja et pitäis jaksaa keskittyä ja sille omalle vapaalle leikille ei oo aikaa, kun vaan ne hetket, joku kymmenen, viistoista minuuttia jossain kohti. Et me tosi paljon tauotettiin, et hänhän meni eri paikkaan ohjaajan kanssa, et hänellä oli se oma aikuinen niinku, et satuja hän rakasti kuunnellu, istuu pitkään. - - - Et se ei ois ollu ihan niinku, kuten yritettiin, yritettiin huoltajille sanoa, et vielä ei ole koulukypsyys lähelläkään." LO3

Ikätasoisuudella ja koulukypsyydellä pyritään paikantamaan oppilaan yltämättömyys toivottuun normaaliin. Ylläolevassa lainauksessa opettaja kuvaa oppilaan pitävän asioista, joista yleisesti ottaen pienemmät lapset pitävät, mikä on omiaan alleviivaamaa oppilaan kypsyyttä. Päämäärätahoinen työskenntely sekä keskittyminen taas määrittyvät normaalina pidetyiksi odotuksiksi, joihin norminmukaisen lapsen tulisi itsestään yltää. Lasta kuvataan lempeästi ja osin jopa hänen vahvuksiensakin kautta, mutta

asiantuntijuusstrategian kautta oppilaan normin vastaisuus faktuaalisoituu paitsi opettajalle itselleen sekä hänen kuulijalleen myös oppilaan huoltajille (Juhila 2016, 134).

”Oon myös kuullu et yleisopetuksen oppilaat puhuu niinku erityisoppilaista, ja äänensävy ja jutut on niinku sen tyyppisiä et, että että, no en oo ihan suoraan kuullu mitään sellasta, et niinku ois puhuttu et tämä oppilas ois niinku tämmönen ja tämmönen, mut sen niinku rivien välistä pystyy lukemaan et lapset et selvästi jollain tapaa pitää heitä erilaisina oppilaina kuitenkin.” EO1

Normittamiseen osallistuivat opettajien puheessa vahvasti myös koulun muut oppilaat. Aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat olivat leimautuneet erilaisiksi tai ”*outolinnuiksi*” (LO2). Joissain tapauksissa jopa muiden yleisluokkien oppilaiden vanhemmat olivat saattaneet kieltää omaa lastaan leikkimästä aggressiivisena pidetyn oppilaan kanssa. Tällöin normittaminen levittyi laajemmalle, ja on omiaan leimaamaan erilaisena pidettyä lasta hyvinkin pitkäaikaisesti. Opettajat pitivät tällaista muiden ihmisten puheessa ilmenevää ulossulkemista hyvin valitettavana, ja he saattoivat myös toiminnankin tasolla irtisanoutua suoraan tällaisista vanhempien toiveista kieltäytyen vahtimasta, ettei niin sanotusti kielletyt lapset viettäneet aikaa keskenään. Toisissa tapauksissa vanhempien toiveilla taas legitimoitiin yleisempää ulossulkemista, jolloin esimerkiksi aggressiivisen käyttäytymisen ongelmallisuutta perusteltiin luokan tiukoilla vanhemmilla, jotka ”*voi soittaa vaikka poliisille*” (LO2) (van Leeuwen 2008, 116). Vaikka muiden puheissa ulossulkeminen siis näyttäytyi opettajien puheessa valitettavana ilmiönä, se ei kuitenkaan johtanut konkreettisiin toimenpiteisiin avarakatseisemman ympäristön luomiseksi.

”Matematiikassa [on vahva], ja sitten just siinä vaiheessa, kun hän pääsee siihen työn touhuun ja työskentelyyn, ni hän on tosi hyvä ja tekee ahkerasti ja hienosti, mut se työhön pääseminen on välillä aika hidasta ja hankalaa, et siinä pitäis koko ajan olla et: ’kyllä sä osaat ja pystyt’. Et jos häntä ei auteta, niin siellä taas lentää nyrkki pöytään tai jotain tavaraa lentää lattialle tai muuta.” LO1

Haastattelutilanteen aluksi opettajia pyydettiin kuvailemaan omin sanoin heidän opetuksessaan olevia aggressiivisesti käyttäytyviä oppilaita. Tässä kontekstissa

esiintyneessä puheessa korostui erityisesti haastekeskeinen normittava diskurssi, jossa oppilaista kerrottiin heidän yksilöllisten vaikeuksiensa kautta. Usein myös vahvuuksista kysyttäessä puhe kääntyi oppilaan norminvastaiseen toimintaan tai hänen haasteisiinsa. Opettajien puheessa haasteet voivat olla jotain, mitä jokaisella oppilaalla on muutenkin, mutta aggressiivisesti käyttäytyvillä oppilailla ne *"on niinku vaa potenssiin kuus"* (EO2). Esimerkiksi oppilaan tunnepuoli nähtiin *epävakaana* (EO2), mikä aiheutti haasteita sekä luokan että oppilaan itsensä arkeen, ja toisaalta taas ensimmäinen asia, joka yhdessä haastattelussa oppilaista kerrottiin, oli se, että *"molemmilla on diagnoosi"* (LO2).

Opettajien puheissa oppilaiden haasteet vaihtelivat aina tunnepuolen pulmista sosiaalisten taitojen heikkouteen, ja osin mukana oli myös erilaiset ADHD:n tai autismikirjoon kuuluvien diagnoosien tapaiset selittämään pyrkivät puhetavat. Normaalin ulkopuolisena pidetyt haasteet määrittyivät pitkälti muihin oppilaisiin tai jollain tapaa toivottuun käytökseen verraten. Muutamissa haastatteluissa oppilaiden henkilökohtaisia vahvuuksia kysyttäessä vastaukset kallistuivat myös takaisin haasteiden määrittelyyn ja kuvailuun, jolloin esimerkiksi kognitiivisesta taitavuudesta puhuttaessa erityisopettaja kertoo tästä vahvuudesta, mutta toteaa, että *"kaikki muuten olis hyvin, mut sitten tää [oppilaan käyttäytyminen] niinku vetää sitä vähän taaksepäin."* (EO2).

Normittava diskurssi oli yksilötasolla kaikista yleisin tapa puhua aggressiivisesti käyttäytyvistä oppilaista, ja tämä diskurssi näkyi tasaisesti luokanopettajien ja erityisopettajien puheessa. Normittaessa haastavat käyttäytymisen pulmat paikannetaan suoraan oppilaaseen itseensä, eikä rakenteellisten tai sosiaalisten tekijöiden vaikutusta juurikaan huomioida. Näin oppilas irrotetaan haasteineen laajemmasta sosiaalisesta ympäristöstä, ja hänen haasteistaan tehdään puuttumisen arvoista toimintaa, jota opettaja on jopa velvoitettu jollain tapaa muuttamaan lähemmäs normaalia. Osin normittava ja haastekeskeiseen puhetapaan ohjasi toisaalta myös itse haastattelutilanne, mutta se kuvaa kuitenkin vahvasti sitä tapaa, jolla opettajat ylipäättään puhuvat oppilaista. Vain yksi opettajista irrotti itsensä eksplisiittisesti tällaisesta puhetavasta, eikä suostunut kertomaan lapsista heidän haasteidensa kautta.

Oppilas keskiössä -diskurssi

Edellisessä haastediskurssissa reflektoidussa haastattelutilanteen vaikutuksesta huolimatta aineistossa tuli esiin myös muutama hyvin tietoinen irtisanoutuminen sekä liian yleistävästä että oppilaaseen yksilönä keskittyvästä puhetavasta. Tämä erityisopettajien ja yhden luokanopettajan puheessa näkynyt diskurssi korosti ensisijaisesti lapsen yksilöllisyyttä ja hänen yksilöllisyytensä keskeisyyttä aggressiivisesta käytöksestä puhuttaessa. Puhe rakentui esimerkiksi ilmaisuista, joiden mukaan ”*oleellisinta on nähdä oppilas pulmien takaa*” (EO3). Osin haasteet paikantuivat jonkin verran edelleen yksilöön, mutta niiden vaikuttimet esimerkiksi perhe- tai oppimisvaikeustaustoista huomioitiin aiempia diskursseja paremmin. Oppilaan ollessa puheen keskiössä rakenteelliset tekijät ja esimerkiksi viikonloppuiset vierailut tukiperheiden luona selittivät opettajien puheessa oppilaan haastavaa käyttäytymistä.

”Mut toisaalta myös viikonloppujen jälkeiset maanantait on pahoja, koska [oppilaan perhetilanne on haastava], niin sitten tavallaan se niin sanottu luopumisen tuska siinä, tai niin mä oon sen ajatellu, että se vaikuttaa siihen käytökseen, kun joutuu lähtemään sieltä [toivomastaan paikasta ja] joutuu palaamaan siihen [vähemmän mieluisen paikkaan], mikä ei ole hänen omasta, oman kertomuksen mukaan mikään mieleinen paikka, ja ymmärrän hyvin.” EO3

Opettaja rakentaa oppilaan käyttäytymiselle syy-seuraussuhdetta, ja usein tällaiset selkeät selittävät syyt saivat opettajat suhtautumaan oppilaisiin lämpimän huolehtivasti ja ymmärtäväisesti. Esimerkiksi *luopumisen tuska* antoi oppilaalle opettajan puheessa luvan käyttäytyä normaalia haastavammin, ja oppilaan kotiolot saivatkin opettajat höllentämään käyttäytymisvaatimuksiaan. Ymmärtävää ja hyväksyvää ilmapiiriä vahvistettiin vahvalla oppilastuntemuksella, jonka avulla opettajat ylipäätään kertoivat pyrkivänsä tekemään työtään.

Keskiöön nostettu oppilas saattoi saada opettajilta jopa jotain hieman ylimääräistä, kuten käyntejä ”*pullakahvilla ja vähän tämmöstä ektraa, et vähän niinku tulis sitä luottamusta aikuiseen - - - kun tavallaan tiiän, että hänellä ei niitä aikuisia ihan hirveesti siellä elämässä ole jotka pysyis aina*” (EO3). Opettaja asemoi itsensä näin oppilaan tukijaksi, joka ”ektraa

antamalla” kuvasi antavansa enemmän kuin opettajan ammatissa ehkä automaattisesti odotetaan. Oppilaan taustahaasteet loivat tilanteen, jossa opettaja tahtoi olla edes yksi turvallinen aikuinen lapsen elämässä. Heikossa asemassa oleva oppilas vetoaakin opettajan empatiakykyyn, ja saa täten opettajalta jotain sellaista, jota ilman muuten jäisi. Tällaisessa diskurssissa oppilaan tuki laajenikin kattamaan myös rakenteellisemmän eriarvoisuuden, ja opettaja legitimoii toimintaansa vedoten laajempaan oikeudenmukaisuuteen (van Leeuwen 2008, 110–112).

”Tavallaan niinku ajattelen et vaik mullakin on ollu, tai siis on, ja on ollu oppilaita, jotka esimerkiks on erityisessä tuessa tai pienluokalla nimenomaan sen takii, käyttäytymisen haasteiden takia. Niin tota niin **enhän minä heitä opettajana määrittele sen aggressiivisen käyttäytymisen kautta**. Että tuota jos ajattelen, et minkä mulla tulee ensimmäisenä mieleen, mitä ensimmäisenä lähtisin kertomaan heistä, ni minä varmaan lähtisin kertomaan et minkä ikäsiä he on. Ja tota niinku muita luonteenpiirteitä jotenkin.” EO4

Muiden diskurssien tapaan aggressiivinen käyttäytyminen nähtiin seurauksena erinäisistä yksilöllisistä syistä, mutta se ei määrittänyt samalla tavalla oppilasta normaalin ulkopuolelle kuin aiemmat diskurssit. Oppilaasta keskiössä puhuttaessa tuen ja kuntouttavan arjen puhe keskittyi erityisesti yksilöllisten tarpeiden toteuttamiseen, ja oli luonteeltaan aiempia diskursseja ratkaisukeskeisempää. Opettajat saattoivat jopa tietoisesti irtisanoutua määrittelemästä oppilasta haasteiden kautta, ja etenkin erityisopettajat painottivat heidän olevan lapsia siinä missä muutkin.

7.2 Aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas vertaistensa joukossa

Luonnollistetun torjumisen diskurssi

”Luulen, että [muut oppilaat] pelkää [tätä aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta]. Että ollaan ihan puhuttu tästä, et he on ihan sanonu, että eivät halua olla hänen kans koska ei voi tietää et lyökö vaikka tai muuta. Et leikit ei koskaan suju loppuun asti hyvin, et semmosta oon kuullu oppi-, oppilaiden sanovan.” LO1

”Hän oli sitten, ei kovinkaan tykätty, **tietenkään**, koska hän oli niin arvaamaton. Saatto olla leikki menossa ja saatto sit iskeä yhtäkkiä lumilapiolla pyllyyn.” LO3

Opettajat puhuivat vertaissuhteista normalisoiden torjutuksi tulemista. Tällainen diskurssi koski erityisesti niin sanottuja vapaita tilanteita, jotka yleensä olivat opetuksen tai jopa koulupäivän ulkopuolella. Opettajien puheen mukaan oppilaan käyttäytyessä aggressiivisesti vertaisiaan kohtaan torjuminen on luonnollista, mikä näkyi esimerkiksi sanan *tietenkään* (LO2, LO3) käyttämisen. Näin opettajat luovat kuvaa tunnetusta todellisuudesta, ja lauseen ehdottomuus painottuu sanavalinnoilla sekä lausunnolla, joiden mukaan esimerkiksi ”*leikit ei **koskaan** suju loppuun asti hyvin*” (LO1) (Hart 2011, 187). Toisaalta sama opettaja pehmentää arviotaan hieman vedoten siihen, että on kuullut vain muiden sanovan näin. Opettajat rakentavan puheessaan kuitenkin aggressiosta ja siihen liittyvästä arvaamattomuudesta syyn ulossulkemiselle, joka sen tietynlaisena itsestäänselvyytenä pidetyn luonteen vuoksi aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas jäi myös usein ilman sosiaalisia tukitoimia. Vaikka oppilaalla saattoi olla muutamia kavereita kouluympäristössä, eivät he käytöksensä seurauksena normalisoivasti olleet kuitenkaan kovin pidettyjä.

”On vaikka sellanen lapsi, et se ei vaikka LÖIS, mut se vaikka todella niinku sanallisesti, tiedätkö niinku saattaa kiroilla tai haukkua tai töksäytellä jotain, sehän vaatis siltä [toiselta lapselta] ihan mielettömiä tunneälytaitoja. Et se niinku okei, toi ei nyt kohdistu tota minuun, vaan se tekee tota noin koska sillä on vaikeaa. Ja eihän nyt lapset tämmöseen kykene, siis. Että sehän nyt on ihan. Hassua.” EO4

Erityisopettajan puheessa torjumisen luonnollistuu taas vetoamalla muiden lasten tunnetaitojen kehitykseen ja kykenemättömyyteen ottaa vastaan aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan verbaalista hyökkäystä. Kyseinen opettaja puhui nimenomaan luokasta, jossa kaikilla oppilailla oli jonkinlaisia erityisen tuen tarpeita, mutta hän yleistä ajatuksen koko koulun tasolle. Vaikka omassa luokassa tunnetaitoja voisikin harjoitella yhteisöllisemminkin, opettajan mukaan koulussa oli ”*kakssataa muuta oppilasta, jotka tietenkäin reagoi. Näkee niit tilanteita ja reagoi niihin ja muodostaa niinku oman käsityksensä*” (EO4). Erityisopettaja vetoaa hyvin vahvasti vaihtoehdottomuusstrategialla kuulijaan, ja korostaa sosiaalisen tuen mahdottomuuden olevan niin itsestään selvä asia, että vaihtoehtoinen ajatuskin kuulostaa ihan *hassulta*. Torjumisen lisäksi myös siis tuettomuus luonnollistui vaihtoehdottomaksi ajatukseksi. Näin ympäristön normien muokkaaminen yksilöä tukevaksi on niin omaan koulurakennekuvaan sopimaton ajatus, että sekä niin yksin että ilman laajempaa sosiaalista tukea jääminen faktualisoituu ainoiksi järkeviksi vaihtoehdoiksi. (Juhila 2016, 124.)

Luonnollistetun torjumisen diskurssin sisällä voidaan nähdä olevan myös tottumiseen vetoavaa puhetapaa. Se kuuluu samaan diskurssiin, sillä se luonnollistaa lähtökohtaisesti torjutun ja erilaisen oppilaan leiman antavan aseman, eikä se vaadi puhujaltaan vielä kovin vahvoja tukitoimia tilanteen korjaamiseksi. Tottuminen on usein seurausta torjumisesta, tai jopa sen lievempi esiintymismuoto. Oppilasta ei siis välttämättä automaattisesti syrjitty, mutta hänen läsnäolonsa on usein parhaimmillaankin vain siedettyä todellisen mukaan ottamisen sijasta. Näin hänen käyttäytymisensä paitsi sijoittuu normaalin ulkopuolelle, myös hänen ulossulkemisensa sen seurauksena normalisoituu.

”Se rooli [vertaisten keskuudessa] on vaihellu tässä, että tota niin siinä on ollu se hyvä puoli, että mun luokan oppilaat on ollu jo ekalt luokalt [yhdessä samana luokkana], ja näää [muut oppilaat] on joutunu tottumaan häneen.” LO2

Opettajat kuvasivat puheessaan, että pitkään yhdessä toimineilla luokilla muut olivat jo ehtineet tottua aggressiiviseen käyttäytymiseensä tai oppineet olemaan välittämättä siitä. Opettajilla oli myös itsellään aktiivinen rooli totuttajana: yksi haastateltavista (LO1) kertoi siitä, miten he ovat luokkansa kesken keskustelleet, että aggressiivisten kohtausten

sattuessa, toiselle annetaan rauha purkaa omia tunteitaan, ja muut voivat sillä välin jatkaa itse omaa työskentelyään. Aggressio saatettiin myös tällaisissa tilanteissa nimetä muille pienille alkuluokkien oppilaille helpommin käsitettäväksi *pahaksi mieleksi*. Tottumista pidettiin lähtökohtaisesti välttämättömyytenä luokan yhteisen toimimisen vuoksi, mutta osin myös aggressio nimitettiin sosiaalista yhteisöä kuormittavaksi asiaksi, jota *joudutaan* sietämään. Juhilaa (2016, 130) mukaillen joutuminen sanavalintana vahvistaakin kuvaa siitä, ettei aggressiivinen käyttäytyminen ole opettajan puheessa normaalia käyttäytymistä, vaan se asettaa jälleen laajemman enemmistön yhden oppilaan erilaisuuden uhriksi.

”Ja sitten se, että koska [erityisluokkamme aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat] on sen verran kuitenkin fiksuja, et ei ne halua menettää kasvoja sen - - - yleisopetuksen luokan edessä, koska niinku ne tietää, että siellä eivät muut käyttäydy näin. Niin tuol meiän luokas kaikki on nähny jo kaiken, siel ei oo niinku periaattees oo mitään mitä sä voit paljastaa muille.” EO2

Toisaalta tottumisella voidaan nähdä olevan paikoin myös vapautta antava merkitys. Yksi erityisopettajista kuvasi tilanteen, jossa hänen luokkansa aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat kieltäytyvät itse menemästä yleisopetukseen integroidulle oppitunnille, jos he tunnistavat itsessään mahdollisuuden myöhempään aggressiokohtaukseen. Omia kasvoja ei haluttu menettää kenen tahansa edessä, jolloin voidaan ymmärtää, että oppilaat ovat jo itse omaksuneet koulun sosiaalisen käyttäytymisnormiston, ja tiedostavat etteivät esimerkiksi raivokohtaukset siihen kuulu. Jos he eivät jonain päivänä tuohon normistoon itse pysty, he pysyttelevät mieluummin ympäristössä, joka *on jo nähnyt kaiken*. (EO2) Opettaja korostaakin lainauksessa oppilaidensa fiksuutta, ja rakentaa näin kuvaa aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden norminlukutaidosta ja tahdosta mukautua laajempaan käyttäytymiskoodistoon. Oppilailla siis on hänen puheensa mukaan kompetenssia säädellä vähintään oman läsnäolonsa astetta, ja he ovat jo paikantaneet itsekkin oman erilaisuutensa omaan itseensä. Omassa erityisluokassa vallitsee kuitenkin erilainen koodisto, jossa oppilaan ei tarvitse pelätä *paljastuvansa*, vaan hän saa olla oma kokonainen itsensä ulkopuolisten normeista välittämättä.

Lopulta totuttu oppilas oli lapsi, joka ei *”vaikeuttanu opettajan työtä”* (LO2), vaan pärjäsi riittävän omillaan toverisuhteidensa keskellä. Oppilaiden lisäksi häneen tottui siis myös

opettaja, ja samalla puheesta katosi tarve sosiaaliselle tuelle. Omaa tottumista perusteltiin sillä, että oppilaan tavat tunnetaan, ja hänellä on esimerkiksi *"aina ne samat kaverit, kestä ties, että no tuo ottaa tuon kanssa matsia ja tuo taas sitten tuon kanssa"* (LO3). Oppilaat eivät olleet ehkä varsinaisesti suosittuja, mutta opettajien puheessa muut oppilaat joko sietivät heitä, tai nämä aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat olivat omalla käyttäytymisellään vetäneet puoleensa oman pienen *"possen"* (EO2), jossa muut joko hyötyivät aggressiolla aikaansaadusta vertaisvalta-asemasta tai eivät uskaltaneet vastustaa sitä.

Vertaissuhteissaan tuettu -diskurssi

Opettajat puhuivat varsin tasaisesti torjutuksi tulemisesta kummankin ammattiryhmän sisällä, mutta etenkin erityisopettajien puheessa esiintyi myös vahvempaa sosiaalisen tuen diskurssia. Tästä puheesta pystyi tunnistamaan näkemyksen oppilaiden vertaissuhdehaasteista, mutta samalla puhe korosti aikuisen jatkuvaa tukea sekä tietoisia yrityksiä vahvistaa oppilaan positiivisia puolia muiden oppilaiden silmissä. Näin diskurssi pääsääntöisesti irtisanoutui näkemyksestä, jonka mukaan oppilaan haasteet ovat hänen itse ratkaistavissa, ja että opettaja voisi tukea lasta vain akateemisiin taitoihin laskettavissa taidoissa.

"Ollaan pyritty siihen, et [aggressiivisesti käyttäytyvätkin oppilaat] sais nit positiivisii vertaiskokemuksii, et pystyis auttaa muita tai et 'hei haluuskä opettaa tän tolle', tai niinku sais vähän sitä et toinen kattois sua vähän niinku ylöspäin. Et sä oot taitava jossain eikä sen takii et ne pelkää sua, et nit me ollaan tänä vuonna hirveesti koitettu tuoda." EO2

"Mielellään eivät, [muut oppilaat] eivät niinku halua [kyseistä aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta] pariks tai muuta, et tarvii tosi paljon sit se ryhmä tukea siihen, että, että sitten sen lapsenkin kanssa tehään niitä töitä. Ja ne työt kyllä sit sujuu hyvin kun on se semmonen päivä sillä oppilaalla, et hän pystyy työskentelemään, mut sit kun onkin se huono päivä, ni sitten kyllä oikeesti ottaa, ottaa siellä luokkakaverit turpaan ihan todella." EO3

Opettajat nostivat esiin positiivisten vertaiskokemusten tärkeyden, ja korostivat, että työtä tehdään koko luokan kesken, eikä kaikkea tukea kohdisteta automaattisesti vain aggressiivisesti käyttäytyvään oppilaaseen. Opettajat pyrkivät tarjoamaan oppilaille kokemuksia, joiden perusteella muut katsoisivat heitä ylöspäin ja toisaalta he myös tekevät paljon työtä muiden oppilaiden kanssa, jotta myös erilaiset lapset hyväksyttäisiin.

Luonnollistetun torjumisen diskurssin sijaan tämä puhetapa pitää sisällään käsityksen, jossa myös muihin oppilaisiin ja heidän asenteisiinsa vaikuttaminen on yhteydessä aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan vertaissuosioon, ja näin kouluyhteisöön vaikuttaminen on oleellinen osa sosiaalista tukea. Opettajat vastustivat puheen tasolla yleisempää leimaamista ja kategorisointia, ja rakensivat itsestään aktiivista kuvaa oppilaan sosiaalisten suhteiden tukijana. Tässä diskurssissa oppilaita kuvattiin myös heidän vahvuuksiensa kautta, ja eräästäkin aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta kerrottiin, että hän *”tietää tosi hienosti mikä on niinku oikein ja mikä on mukavasti toiselle tehty”* (EO1). Puhe erotti aggression sosiaalisista vaikeuksista, ja piti yllä kuvaa siitä, että myös aggressiivisesti käyttäytyvällä oppilaalla voi olla vahvojakin sosiaalisia taitoja, joita opettajan tehtävänä on tukea.

”Tämä [oppilas] ei ihan hirveesti tykkää tästä luokanopettajasta. - - - Siinä on tapahtunu sellanen negaatio. Eli tämä opettaja ajattelee aika negatiivisesti tästä oppilaasta, ja hänen puheesta minä pystyn kuulemaankin sen, ett hän vähän niinku kaikessa epäilee että 'ei onnistu ja kohta rymähtää ja ei tästä tulee mitään'. Että hän sen oppilaan kuullen minun mielestä lietsoo omassa puheessa jo sitä negatiivista käyttäytymistä. Ja sen takia tämä opp-, oppilas on kokenut niin, että hän haluaisi, että hän ei opiskelis siel [yleisopetuksen] luokassa ollenkaan, vaan hän opiskelis kaikki oppiaineet minulla [erityisopetuksessa]. Mihinkä taas, mikä taas ei tue hänen sosiaalisten taitojen kokemusta oman ikästensä ryhmässä.” EO3

Tietyissä tapauksissa opettajat arvottivat sosiaalisen tuen jopa yhdeksi kaikkein tärkeimmistä oppilaan tukimuodoista. Osin erityisopetuksessa ja osin yleisopetuksessa olevan oppilaan oma toive olisi ollut siirtyä kokonaan erityisopetukseen, koska hänellä on ollut vaikeuksia tulla toimeen yleisopetusluokan opettajansa kanssa. Erityisopettaja kuitenkin on evännyt oppilaalta tämän toiveen vedoten sosiaalisten taitojen kehittymiseen,

ja yleisopetuksen parhaaseen mahdolliseen paikkaan saada tätä tukea. Vaikka oppilaalla ja hänen yleisopetuksen luokanopettajallaan onkin tapahtunut tällainen negatiivinen kierre, mikä aiheuttaa opettaja-oppilassuhteessa konflikteja, arvottuu erityisopettajan puheessa inklusioperiaate tärkeimmäksi ideologiaksi. Sen seurauksena oppilas pidettiin edelleen osittain yleisopetuksessa, vaikkei se ollut oppilaan oma ensisijainen toive. (Wooffit 2005, 140).

”Toki kyl mä nyt nään myös sen, et se semmonen niinku luokkahenki, ja se luokan sisäl tehtävä juttu niinku auttaa sitä, et mitä periaattees paremmassa jamassa se luokka on keskenään, niin totta kai se [toisten syrjiminen] niinku vähenee. Et vaik kaikkien kans ei tarvii olla kavereit, mut sitte et mitä periaatteessa paremmin oppilaatkin tuntee toisensa, [sitä] enemmän ne pystyy olla yhdessä.” EO2

Myös *vertaissuhteissaan tuettu* -diskurssi kuvaa, ettei aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas ole haasteidensa vuoksi kovinkaan pidetty, ja osin diskurssi menee päällekkäin luonnollistetun torjumisen diskurssin kanssa. Tuettunakin ulkopuoliseksi jääminen luonnollistui, mutta ilmiö nähtiin kuitenkin puuttumisen arvoisena ongelmana. Erityisopettajien puheessa luokkahenki olikin yksi avaintekijöistä paremman yhteistoiminnan saavuttamiseksi, ja yhteisöllinen tuki arvottui tärkeäksi toiminnan kohteeksi. Sekä oppilaiden itsensä että heidän vertaisryhmiensä kanssa tehtiin töitä, jotta myös aggressiivisiksi leimautuneet oppilaat pääsisivät mukaan, ja saivat kokemuksia ryhmätyöskentelystä. Puhetavassa on oleellista, että erityisopettaja näkee myös vertaisryhmän tarvitsevan tukea aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan hyväksymisessä, eikä näin ollen tuki ole aina vain jotain käyttäytymisnormien ulkopuolella olevalle suunnattua toimintaa. Tässä diskurssissa aktiivinen toimija on ensisijaisesti opettaja, ja toiminnan kohteena on paitsi aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas, myös koko hänen luokka- tai koulu yhteisönsä.

7.3 Opettaja aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tukijana

Sormi suussa, kädet ylös – keinottomuuden diskurssi

Keinottomuuden diskurssi pohjaa puheelle, jonka mukaan opettajat on ensisijaisesti koulutettu opettamaan akateemisia aineita eikä tukemaan oppilaan sosiaalista kasvua. Sosiaalisten ongelmien kohdalla opettajat puhuvatkin vahvasti työnsä akateemisen puolen kautta niin, että se arvottuu opettajan päätehtäväksi, kun taas sosiaalisen kasvun tukeminen on jotain, mihin heillä ei syystä tai toisesta ole kapasiteettia. Samalla he kuitenkin implisiittisesti odottavat kaikkien oppilaiden kykenevän mukauttamaan käyttäytymisensä koulun käyttäytymisnormien mukaisiksi. Opettajien puheessa lisääntyneet käyttäytymisvaikeudet herättävätkin siis huolta, mutta hyvin pitkälti myös tuntemattomia ongelmia ja haasteita, jotka aiheuttavat keinottomuuden tunnetta arjen sosiaalisissa tilanteissa.

”Ja [koulupsykologi] puhu niinku tunne-elämän ongelmista, ni mä totesin et voi hyvänen aika, jos tää on vaan tunne-elämän ongelma, ni tää on **hirveen** vaikea, ja mä en tätä pysty ratkasee.” LO2

”No onhan se haastavaa, siis, eniten siinä just tulee semmonen olo minulle itelle että varsinkin sillon kun on kokemusta siitä, että ei oo mitään niinku selkeätä loogisuutta tai triggeriä sille aggressivisuudelle, et se saattaa tulla millon tahansa. Ni se, sit on tavallaan jotenkin ihan kädetön sen suhteen, että miten sitä vois estää.” LO3

Sosiaalisista haasteista muun muassa tunne-elämän ongelmat kuvattiin sellaisiksi, ettei opettaja edes voi tehdä niille mitään, ja kykenemättömyyttä vahvistettiin erilaisin määrällisin sanamuodoin. Näin puhuja itse sekä myös kuulija saadaan vakuuttumaan siitä, ettei ongelmaa edes voi kouluympäristössä ratkaista (Juhila 2016, 216). Tunnepuolen haasteet nähtiin suoraan tiettyinä kategoriana, joka ei kuulu opettajan osaamisalueeseen (Kauffman & Landrum 2018, 138). Samalla tavalla aggressiivisuus ilman selkeää triggeriä esti siihen puuttumisen, sillä kategorisoimaton pulma vaatii opettajalta huomattavasti enemmän omatoimista ratkaisukeskeisyyttä kuin esimerkiksi akateeminen oppimisvaikeus. Jos ilmiön

tai käytöksen syytä ei tunneta, oppilas jää tunnettujen kategorioiden ulkopuolelle, jolloin opettajan on hyvin vaikea hahmottaa hänen haasteitaan, saati tukea häntä niissä. Näin voidaankin ajatella, että tietyllä tapaa kategorisoiduksi tuleminen on jopa ehto tuen saamiselle (Lappalainen 2006; Phillips & Clarke 2012; Törmä 2003).

” No ei oikeestaan kenelläkään oo [työyhteisössä tietoa aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kanssa toimimiseen]. Että sit me yhdessä ollaan keskusteltu, ja ollaan huolissaan. - - - Kyllä me niinku tänkin kans, tän kans ketä mä opetan vaan neljä tuntia, niin kyllä sen kanssa ni on kaikki vähän ymmällään, eikä oo mitään semmosia, no hän ottaa välipalan, mut ei se mun mielestä auta mitään, iltapäivisin jos ottaa välipalan, sen takia et hän rauhottus, ei se auta. Et sillä ei oo kyllä ollu tehoa. Että. Et kyl me kaikki ollaan sormi suusssa että.” LO2

Tunne keinottomuudesta oli myös työyhteisötasolla jaettu, ja esimerkiksi toisia oppilaita kohtaan verbaalista aggressiota osoittaneen oppilaan kohdalla opettaja ”*nosti kädet pystyyn, et nyt hän ei voi mitään.*” (LO2) Korostamalla puheessaan ongelman olevan koko työyhteisöä koskeva, opettaja Juhilaa (2016, 120) mukailen vahvistaa itse todetun tiedon yleismaailmallisemmaksi tiedoksi, jota on vaikea lähteä haastamaan. Samalla itse koetun tiedon kautta myös tuettomuus legitimoidaan vedoten kerran kokeiltuun ”välipalatukeen” ja sen toimimattomuuteen. Tällä perustellaankin sitä, miksei muunlaista tukea olla tultu edes etsineeksi kyseiselle oppilaalle. Vaikka oppilaan tilanne puhuttaa selvästi koko työyhteisöä, yleiseen kykenemättömyyteen vetoaminen antaa silti luvan olla paneutumatta ympäristön tukitekiäisiin yhtään nykyistä enempää (van Leeuwen 2008, 115).

Tunne-elämän lisäksi esimerkiksi proaktiiviseen aggressiiviseen käyttäytymiseen liitetty manipulatiivisuus on opettajille selvästi keinottomuutta aiheuttava piirre. Manipulointiin taipuvaisten oppilaiden sosiaalisten taitojen tukeminen onkin opettajien puheessa heille itselleen vielä suurempi mysteeri kuin puhtaasti reaktiivisesti toimivien oppilaiden tukeminen. Jälleen selkeä kategorisoimattomuus johti tilanteeseen, jossa tuki nähtiin jopa mahdottomana, ja sitä alleviivattiin tekemällä jo asetelmasta täysin absurdi:

”Et sit sellaset niinku manipuloivat lapset on vähän ehkä haastavampii, et miten sä saisit käytettyä sitä [manipulatiivisuutta] hyväks ni se on vähä ehkä sillee,, et en oo ainakaan silleen vielä keksiny (naurahdus).” EO2

Opettaja perusteli sosiaalisen tuen puutetta sillä, että koska manipulointiin taipuvaisten lasten näkyvintä piirrettä, manipulointia, ei voi kääntää suoraan oppilaan vahvuudeksi, sitä ei voi käyttää myöskään oppilaan sosiaalisten suhteiden tukemiseen. Puhe faktualisoi lausunnon vetoamalla asian naurettavuuteen. Näin se kääntää huomion pois siitä, että sosiaalisten suhteiden tukemiseen ylipäätään olisi muita tukimahdollisuuksia, kuin tietyn haitallisena pidetyn piirteen kääntäminen vahvuudeksi (Hester 1991, 450).

Keinottomuuden diskurssiin liittyi lisäksi puhetta, joka paikansi luokkaan annetun tuen opettajalle, eikä niinkään sitä tarvinneelle oppilaalle. Keinottomuus kääntääkin siis herkästi opettajan ilmiön uhriksi, mitä alleviivattiin kertomalla, että opettajalla itsellään ”*on ollu aika raskaita vuosia tän [oppilaan] käyttäytymisen suhteen*” (LO2). Lisäksi opettaja jatkaa, että hän itse sai koulunkäynnin ohjaajan tueksi tunneilleen, jolloin hänellä itsellään ”*on sellanen turvallinen olo et tää polle ei karkaa käsistä*” (LO2). Lausuntoaan opettaja korostaa värikkäällä kielikuvalla, joka rakentaa oppilaasta arvaamatonta ja milloin tahansa käsistä karkaavaa kuvaa, joka villin hevosen lailla täytyykin pitää aisoissa (Hart 2011, 181–182). Opettajan puheessa keinottomuus paikantuu siis ennen kaikkea häneen itseensä, ja oppilaan sijaan hän on erityisesti huolissaan omasta jaksamisestaan. Näin huomio kääntyy opettajakuntaan, ja tuki opettajakeskeiseksi.

Puuttumisdiskurssi

Puuttumisdiskurssissa tuki oli lähtökohtaisesti joko tilannekohtaista ennakointia, tilanteisiin puuttumista tai aktiivista jälkiselvittelyä. Puuttumisdiskurssissa oppilaan vaikeudet paikantuivat häneen itseensä ja opettajat asemoivat itsensä joko haasteiden lieventäjiksi, ennaltaehkäisijöiksi tai selvittelijöiksi. Tälle puheelle oli tyypillistä, että vaikka oppilaiden haasteet nähtiin välillä myös ympäristöön sidonnaisina, puuttuminen tukikeinona paikantui aina yksittäiseen oppilaaseen ja yksittäisiin tilanteisiin. Puuttumisdiskurssissa oppilas olikin selkeästi aktiivisen toiminnan kohde, ja hänen käyttäytymistään leimasivat sekä tulevat että menneet normistoa rikkovat väärinkäyttäytymiset.

”Joo meillä pyritään just niinku jos välitunti olis yks meistä aikuista siel muidenkin oppilaiden tukena, just niissä sosiaalisissa tilanteissa ja just tällä toisella on, on tää henkilökohtainen ohjaaja mukana ja. Ja paljon niinku et mitään asiaa ei oikein ei voikaan, eikä halutakaan jättää niinku selvittämättä et et tota niissä on aikuinen tukena.” EO1

Puuttumisdiskurssi näkyi vahvimmin luokanopettajien puheessa, mutta sitä esiintyi myös erityisopettajien keskuudessa. Varsinaisesta systemaattisesta ja osin myös kuntouttamaan pyrkivästä tuesta tällainen tilannekohtainen, puuttumiseen painottava tuki poikkeaa siinä, ettei se välttämättä pyri ennaltaehkäisemään tai muokkaamaan vääränä pidettyä käyttäytymistä, vaan se ennen kaikkea puuttuu jo olemassa olevaan käyttäytymiseen. Puheessa niin sanottu *ulkoistettu itsekontrolli* luonnollistuu parhaaksi mahdolliseksi tueksi, sillä se on koettu arjessa toimivaksi ja aikuisen jatkuvan läsnäolon nähdään rauhoittavan tilanteita automaattisesti. Ohjaajatukea puuttumisdiskurssissa vahvistettiin kertomalla, ettei oppilaalla nähty olevan ”*minkäänlaisia edellytyksiäkään kontrolloida sitä omaa käytöstään*” (LO3), jolloin itsekontrollin ulkoistaminen näyttäytyykin ainoana mahdollisena tukimuotona (Juhila 2016, 122).

”[Oppilaalla] on ollu henkilökohtainen ohjaaja tuolla välitunneilla mukana, mut nyt tänä vuonna ei oo tarvittu, ja nyt toisella sit tota on vielä tänä vuonnakin ohjaaja välitunnilla mukana et on vähän niinku semmosena back up’pina siellä, et jos jotakin tulee niin tietää mistä se tilanne on lähtösin, ja osaa sit sanottaa sitä paremmin.” EO1

Puuttumisdiskurssiin kuuluu siis puhe niin ennakoivasta kuin jälkikäsitteilyyn liittyvästä tapausten käsittelystä. Ennakointi saattoi olla tietyistä asioista luopumista, tai opettajan jatkuvaa herkkää tilanneseurainta, jotta nähtäisiin ”*millon pitää niinku oikeesti puuttua*” (LO2). Tilanteita seurattiin herkällä silmällä, mutta sen sijaan, että niitä systemaattisesti ennaltaehkäistäisiin, odotettiin lähinnä sitä, kehittykö tilanne puuttumisen arvoiseksi. Tällaisen ennakkoinnin voi nähdä myös estävän kouluarkeen liittyviä asioita, kuten esimerkiksi retkille lähtemisiä. Yksi erityisopettajista kuvaakin koulualueelta poistumisen olevan mahdotonta, koska ”*kun sä ennakoit, niin sä tiedät et me ei ikävä kyllä voida nyt lähteä minnekään retkelle, koska mä en voi luottaa siihen, et tuol ei kukaan jossain*

[retkikohteessa] ala hakkaamaan toisen päätä seinään” (EO2). Hesteriä (1991, 444) mukailleen opettaja vetoaakin lainauksessa aiemmin todettuun tietoon, ja faktualisoi näin tietyn koulutodellisuuden kuuluvan tekemisen poistamisen sekä itselleen että kuulijalleen. Asiantuntijana hän kykenee tekemään tämän ratkaisun, ja puheen tasolla hän rakentaa siitä kyseenalaistamattoman totuuden käyttämällä muun muassa kuulijaankin vetoavaa sinäpassiivisia sekä vetoamalla mahdollisesti tapahtuvaan väkivallan tekoon.

Etenkin luokanopettajien keskuudessa tilanteiden jälkipuinti nähdään myös oppilaan tukimuotona. Kysyttäessä minkälaista tukea lapsen käyttäytymiseen koulussa tarjotaan, on tilanteen läpikäyminen ja anteeksipyyntöön vaatiminen yksi keskeisistä keinoista. Opettajat sijoittavat itsensä usein tällaisessa puheessa *lempeäksi jälkiselvittelijäksi* (LO1), ja näkevät esimerkiksi tilan jättämisen avainkeinona oppilaan rauhoittumisen kannalta. Opettajat alleviivasivat niin oppilaan kuin omankin rauhallisuutensa merkitystä, ja pyrkivät asemoitumaan oppilaan tasolle sekä puheen että tekojen tasolla. Luottamuksellisilla ja oppilaasta välittävillä väleillä korostettiin opettajan sosiaalisten taitojen merkitystä. Usein opettajat olivatkin itse selvittelytilanteissa aktiivisia toimijoita, kun oppilaat taas jäivät passiivisiksi toiminnan kohteiksi.

”No ehkä just semmonen [tukimuoto meillä on] et antaa vaikka asian hetken aikaa olla ja sit ku on itse saanu niinku se oppilas sen käsitellä [itseksensä omassa päässään], ni sen jälkeen pystyy yleensä paremmin [käsittelemään asiaa myös yhdessä]. Mut sitten taas on tilanteita et ei välttämättä voi antaa asian vaan olla, jos on tullu vaikka lyötyä nyrkillä tuolla pihalla ni pitää se selvittää heti.” LO1

Toisaalta opettajat nostivat esiin myös tilanteita, joissa rauhoittumista ei voitu odottaa, vaan puuttumisen täytyi tapahtua heti. Esimerkiksi nyrkillä lyöminen on sellainen teko, jonka kanssa odottaminen on määritelty täysin mahdottomaksi ajatukseksi. Opettaja käyttää puheessaan passiivimuotoa, ja puhuu myös luokkayhteisöstään ja itsestään toimijana muuodossa, häivyttäen ikään kuin oman mielipiteensä yleiseksi käytännöksi, jota vastaan muilla ei voikaan olla sanomista. Myös oppilasta käsitellään passiivissa, mikä korostaa entisestään sitä, että itse lyöminen on tilanteen pääkohde, jolloin välitön puuttuminen on ehdotonta (Hart 2011, 174). Näin korostettuna opettaja rakentaa tilanteesta kuvaa, jossa nyrkillä lyöminen on niin radikaalia, että lempeä jälkipuinti on jopa mahdotonta. Diskurssissa

jäi kuitenkin hieman epäselväksi, oliko tällaiset vaihtelevat jälkiselvittelytilanteet oppilaille itselleen selviä ja loogisia.

Kuntouttavan arjen diskurssi

Kuntouttavan arjen diskurssi on puhetapa, jossa opettajat rakentavat kuvaa aktiivisesta toimijuudestaan oppilaan parasta ajatellen. Kuntouttava arki huomioi oppilaan tuen tarpeen koko koulupäivän läpileikkaavasti, ja se pyrkii tarjoamaan jo valmiiksi ratkaisuja tuleviin haasteisiin sen sijaan, että se pelkää puuttuisi jo tapahtuneisiin konflikteihin ja ristiriitatilanteisiin. Kuntouttava arki on rakennettu tukemaan oppilasta kokonaisvaltaisesti, ja se näkyy puhetapana kaikkein vahvimmin erityisopettajien keskuudessa.

”Paljon käytetään ainakin semmosta, että pyritään siihen, et [oppilaat] ei kuormitu liikaa, eli lyhyemmät tehtäväajat, ja on tauottamista ja semmosta selkeetä, niinku et he tietää mitä heiltä odotetaan, ja niinku et millon toiminta alkaa ja millon toiminta loppuu, et millon se on valmis. Ja, ja myös sit selkeet ratkasut, et jos näkyy et nyt näkyy et nyt tuli joku tilanne, et sit sanotetaan, et nyt tehdään näin. Et välillä tarvitaan semmosta selkeetä aikuisen johtamista siinä tilanteessa, et saada katkastua se tilanne. Et joko vaikka siirrytään tai toiseen tilaan tai mikä se sit siinä hetkes on sopiva.” EO1

Kuntouttavaan arkeen kuuluu myös puuttumisdiskurssille ominaisia työskentelytapoja, kuten ennakointia ja aikuisen tilannekohtaista johtamista, mutta opettajat rakentavat siitä puheessaan huomattavasti suunnitellumman ja johdonmukaisemman kuvan. He painottavat, että johdonmukaisuuden ansiosta oppilaat tietävät jo etukäteen, miten arki tulee tapahtumaan, ja esimerkiksi muutokset sanoitetaan tai paikoin jopa esitetään kuvin oppilaille etukäteen, jotta he pystyvät niihin valmistautumaan. Opettajat arvottavatkin tällaisen ennakkoinnin ja selkeän struktuurin kuntouttavan arjen peruspilareiksi, joiden varaan sekä opetus että oppilaan tukeminen suunnitellaan.

”Mun mielestä tosi tärkeä, tämmösten lasten kanssa joil on haasteita käyttäytymisessä ja jos ne liittyy, niinku näil nyt molemmilla osittain liittyy siihen epämukavaan tekemiseen tai siihen ettet tiedä mitä teet, ni ennakoimalla sitä niin, et sä niin

strukturoidusti lähet etenemään opetuksessa, et lapsi tietää miten tämä homma etenee, mistä alkaa, mitä tehdään sitten ja mihin se homma päättyy.” EO3

Kuntouttavan arjen diskurssi on myös sidoksissa erityiseen tukeen: se on paitsi yleisin erityisopettajien keskuudessa, puhutaan siitä myös vahvimmin sellaisessa kontekstissa, jossa tuettavilla oppilailla on kategorisoitavissa oleva diagnoosi tai muu selkeä syy-seuraussuhde aggressiivisen käyttäytymisen taustalla. Kategorisoitavuus voidaankin siis jälleen nähdä kaikkein kuntouttavimmankin tuen ehtona. Oppilas tarvitsee opettajan puheessa selkeän käyttäytymistyyppin, jotta hänen haasteensa voidaan hahmottaa. Jos muiden aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kohdalla toimivat työskentelytavat eivät esimerkiksi toimi jollain yksittäisellä aggressiivisesti käyttäytyvällä oppilaalla, putoaa hän herkästi kuntouttavan arjen diskurssin piiristä joko puuttumisdiskurssin tai keinottomuuden diskurssiin. Tämä näkyy opettajien puheessa erilaisin epävarmuutta alleviivaavin ilmaisuin, ja kuvauksin, joiden mukaan haasteet ovat esimerkiksi ”*niin kokonaisvaltasta, sellasta et ei oo pystynyt niinku - - - haarukoimaan mikä on tekijä, kun ei huvita niin ei vaan huvita*” (EO3). Kun tekijää ei pystytä paikantamaan, opettaja tietyllä tapaa kaikkensa jo antaneena vetoaa sekä yrittämisen että ammattitaitonsa rajallisuuteen, jolloin haarukoimaton tekijä pudottaa oppilaan keinottomuuden diskurssiin.

”[Käytän] paljon semmosta omaa esimerkkiä, et minä esim, jos huomaan et minulla on vaikka nälkä, itselläni. Niin minä niinku sanotan oppilailleni minun tunteitani heti jo niinku valmiiks, minä sanon, minä saatan sanoo jossain kohtii, et noni nyttten, nyt ne muut pois ja kirjat esille, sit minä saatan sanoo heille ’minul on aika kova nälkä ja minä oon aika ärsyyntynyt sillo, että, että tää tunti on semmonen’, että ei tietenkään joka kerta, mut minä pyrin, pyrin tavallaan kertomaan jos on jotain erityistä, tai sanottamaan myös sellasia omia tunteita.” LO3

Erityisesti kuntouttavan arjen diskurssi eroaa aiemmista diskursseista siinä, että se asemoi opettajan myös tunnekasvatuksen asiantuntijaksi, eikä pitäydy vain akateemisten taitojen parissa. Opettajat alleviivaavat oman toimijuutensa merkitystä kertomalla, miten he tietyllä tapaa asettavat itsensä oppilaiden kanssa tasavertaiseen asemaan, tunteviksi ja jopa ärtyviksi inhimillisiksi ihmisiksi, jotka näin esimerkillään opettavat sanoittamaan tunteitaan ja näyttämään niiden syy-seuraussuhteita. Opettaja rakentaakin puheessaan vahvasti

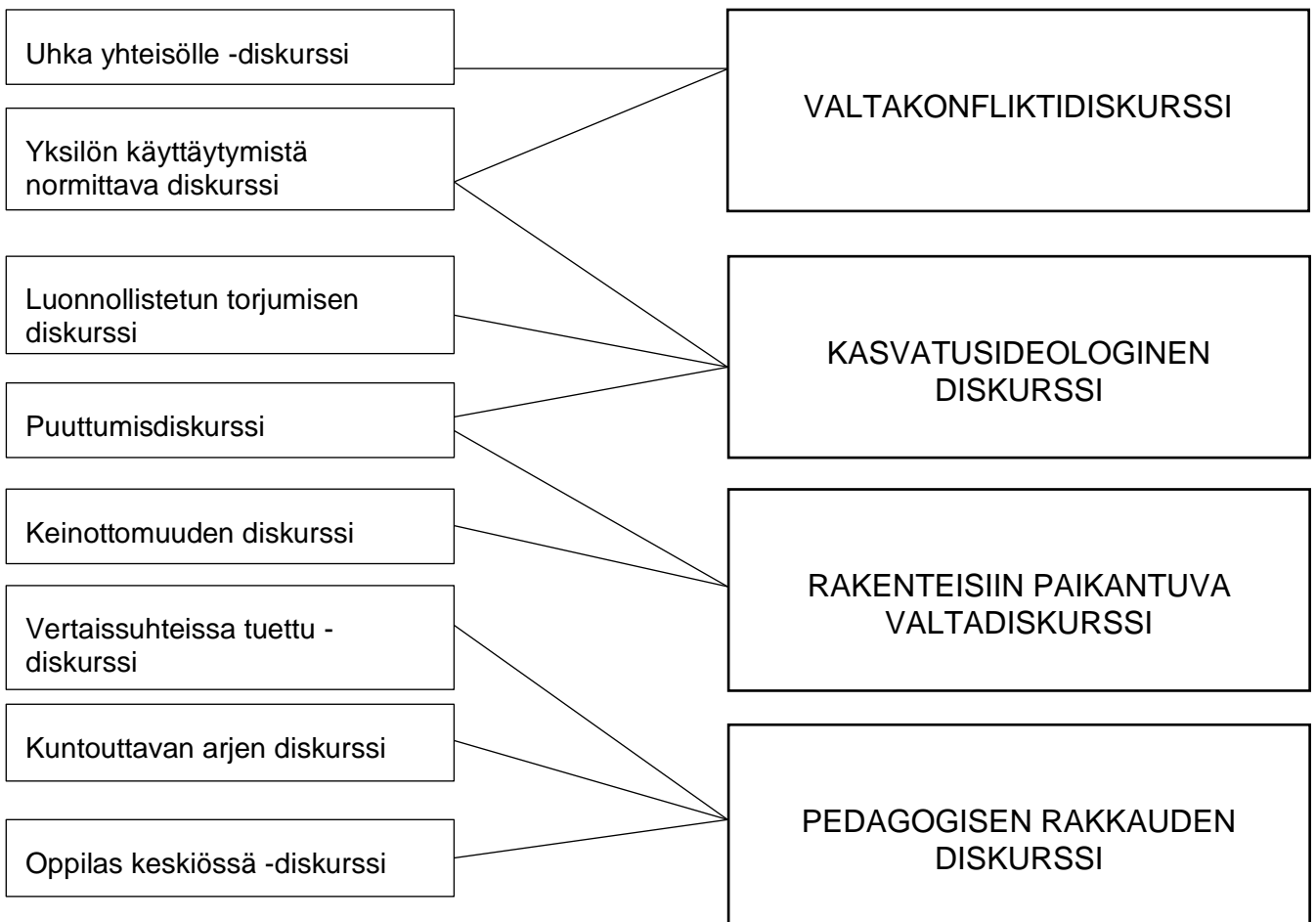
kuvaa nykyaikaisesta, dialogisesta opettajasta, joka ei pelkää menettävänsä auktoriteettiasemaansa paljastamalla itsestään myös epämieluisia puolia oppilaille. Opettaja kuvaa tällaista toimintaansa hyvin kokonaisvaltaiseksi ja arjen läpileikkaavaksi, ja puheessaan hän rakentaa kuvaa avoimesta luokkailmapiiiristä, jossa hän ei ainakaan itse asemoidu korkeiden hierarkioiden päähän oppilaista.

”Mutta tän [oppilaan] kohalla ollaan mun mielest menty eteenpäinki tässä asiassa. Eli koska hänellä, hänellä on vähentyny se aggressiivinen käyttäytyminen ihan selkeesti, sen myötä kun hän alkaa ymmärtää että kun tämä tunne on nyt päällä, niin tämä aiheuttaa aina sen että hän väsähtää. Että hän pystyy niinku aamulla tunnekorteista kertomaan mikä tunne hänellä on ja sitten kun hän tunnistaa sen tunteen, ni me jo tietään et, ahaa, tää aamu on tää aamu, jollon ei kannata mennä tuohon ryhmään tekemään tuota hommaa, vaan nyt meiän kannattaa tehdä ihan muussa ryhmässä, ja ihan muuta hommaa. Että tavallaan niinkun ennakointi on siinä se avainjuttu hänen kohallaan. Et miten se päivä sit menee.” EO3

Kuntouttava arki rakentuu opettajien puheessa ennakoitavuuden, johdonmukaisuuden ja selkeän struktuurin varaan. Erityisopettaja alleviivaa toimintansa toimivuutta selkeillä esimerkeillä onnistuneista työskentelytavoistaan. Kuntouttava arki vaatii opettajalta ammattitaitoa ja kykyä lukea tilanteita sekä oppilaita. Sen taustalla yhdistyy osallisuuden ja positiivisen pedagogiikan ideologiat, joiden varaan opettaja rakentaa sekä oman puheensa että näkemyksensä, jonka mukaan hän toimii oikein oppilaiden parissa (Wooffit 2005, 140). Aiempiin diskursseihin verraten opettajan rooli on tässä diskurssissa huomattavasti aktiivisempi, ja opettajat painottavatkin sekä omaa että opetus- ja koulunkäynnin ohjaustiiminsä merkitystä onnistumisissa ja oppilaiden tukemisessa. Ominaista diskurssille on kuitenkin se, että se ei automaattisesti laajene koko työyhteisön yhteiseksi toimintatavaksi: omat onnistumiset saattavat jopa poteroitua oman luokan sisäisiksi, toimivaksi todetuiksi toimintamalleiksi. Oppilaan haasteet palaavat, kun hän on tekemisissä esimerkiksi muiden opettajien tai yleisopetusluokan oppilaiden kanssa. Diskurssi siis ei automaattisesti sitouta koko henkilökuntaa, vaan jää vaikuttamaan yksittäisiin opettajiin ja heidän toimintamalleihinsa. Kun puhe ja toiminta paikantuu ymmärretyksi tulleisiin oppilaisiin, erilaiset etukäteispelot ja yhteisten toimintamallien puute aiheuttaa tuen tietynlaisen katkeamisen laajemmassa kouluympäristössä.

8 VALLAN PAIKANTUMINEN OPETTAJIEN PUHEESSA

Tämän pääluvun diskursseissa olen kiinnittänyt erityisesti huomiota vallan paikantumiseen ja siihen, miten opettajat asemoivat sekä itsensä että tukea tarvitsevat aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat laajempaan yhteiskunnalliseen keskusteluun. Nämä diskurssit ovat ikään kuin laajempia kehyksiä aiemmille, oppilaan arjen sosiaalista todellisuutta kuvaaville diskursseille.



Kuvio 3. Diskurssien väliset suhteet

Kuviossa 3 on esitetty koulun sosiaalista todellisuutta kuvaavien sekä vallan paikantumista kuvaavien diskurssien välisiä yhteyksiä. Ne eivät ole toisistaan irrallisia, vaan esiintyvät päällekkäisinä ja limittyvät usein myös yhteen. Jako on karkea, mutta sen avulla pyrin kuvaamaan sitä, miten valta paikantuu myös niissä diskursseissa, joissa valta ei ole ollut eksplisiittisessä keskiössä oppilaista keskustellessa.

Seuraavien diskurssien avulla avaan sitä, miten puhe ylläpitää tiettyjä valta-asetelmia, ja miten tällainen valtaa toisintava ja uusintava puhe vaikuttaa alisteisessa asemassa olevaan aggressiivisesti käyttäytyvään oppilaaseen (van Dijk 2011, 60). Lisäksi avaan kuviossa 3 esitettyjä suhteita tarkemmin vallan paikantumisen näkökulmasta.

Oppilaaseen paikantuva valta – valtakonfliktidiskurssi

Vaikka valta paikantui opettajien puheessa lähinnä implisiittisesti heihin itseensä tai eksplisiittisemmin koulun institutionalisoituneeseen valtarakenteeseen, opettajien puheenvuoroissa tuli ilmi tapauksia, joissa valta paikantui oppilaaseen. Tällainen keskustelu piti sisällään valtakonfliktin: vallan ja auktoriteetin nähdään olevan opettajalle kyseenalaistamattomasti kuuluvaa, mutta aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas saattoi omalla käyttäytymisellään haastaa tämän asetelman. Valtakonfliktia vahvistettiin kertomalla esimerkiksi, miten tällaiset oppilaat ovat ”*ikuisia neuvottelijoita - - - et aivan kaikista asioista, oli se niinku pieniki asia et pitääkö laittaa pipo päähän, et heillä oli sellanen et jaksovat niinku neuvotella, et asiat menis ees vähän, että he pääsisivät sanelemaan*” (LO3).

Aiemmin esitelty *uhka yhteisölle* -diskurssi sisältyy valtakonfliktidiskurssiin, sillä se on myös omiaan sijoittamaan vallan oppilaaseen. Yhteisön uhkaaminen on opettajalle peruste rajoittaa oppilaan aggressiivisella käyttäytymisellä saavutettua tai tavoiteltua valtaa, mikä on omiaan jälleen johtamaan valtakonfliktitilanteeseen. Uhkaaminen voi olla mitä tahansa luokkarauhan häiritsemisestä jopa väkivaltaiseksi kuvattuun käyttäytymiseen. Yhdistävänä tekijänä on kuitenkin opettajan näkemys oppilaan valtaa haastavasta toiminnasta ja oikeastaan lopulta siitä, miten valta sijoittuu tietyllä tapaa väärin: aggressiivisesti

käyttäytyvän oppilaan nähdään tavoittelevan valtaa joko tietoisesti tai tiedostamatta, mutta lopulta vallan nähdään kuuluvan kuitenkin opettajalle.

”Koska näähän on myös niinku lapsia, jotka, jotka niinku testaa säännöllisin väliajoin, niitä. Rajoja ja sääntöjä.” EO4

Aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat kategorisoituivat yleisemminkin opettajien puheessa vallan haastajiksi, mikä näkyi esimerkiksi ylläolevan aineistolainauksen tavassa yleistää heidät rajoja ja sääntöjä säännöllisesti testaaviksi lapsiksi. Tämä on yhteydessä myös yksilön käyttäytymistä normittavaan diskurssiin, sillä se paikantaa oppilaan käyttäytymisen normaalin ulkopuolelle. Käyttäytymishaasteista johtuvat ongelmat positioituvat rakenteiden sijaan yksittäisen oppilaan käyttäytymiseen, ja aggressio nähtiin oppilaan käyttäytymisnormiston ulkopuolisena keinona käydä valtakamppailu. Opettajat olivat huolissaan esimerkiksi siitä, miten *”kaikki nää aggressiiviset oppilaat on huomattavan isokokosia, et joutuu ihan ykköskolmosellakin miettimään niit tilanteita et miten ne hoitaa et ei niinku jää alakynteen”* (EO2). Iso koko tarjoaa oppilaalle fyysistä voimaa, joka toisaalta on omiaan vahvistamaan aggressiolla saavutettua vallantunnetta. Kun oppilaan fyysinen koko uhkaa jo opettajaa, muuttui valta-asetelmien kyseenalaistaminen pelkästä abstraktista puheesta myös hyvin konkreettiseksi haastamiseksi.

”Ja sitten aika jämäkästi pitää sanoo aina välillä, et näähän yrittää ottaa aina aika semmosta niskalenkkiä, että haluavat kännykällä ja, jännä et näis molemmissa huomaa et haluaa semmosia omia oikeuksia, haluu olla kännykällä tunnilla, ja että hänel-, nimenomaan hänelle annetaan tämmönen oikeus, ja muille ei (naurahdus) tai sit muillekki, semmosta niinkö, että vallan, vallankäyttöä siinä on niin. Haluavat valtaa. Jotenkin. Mmm. Että niiden kaa saa olla aika semmonen jämäkkä sitte. Ettei. Polle karkaa käsistä että.” LO2

Aggressiivinen käyttäytyminen rakentuu vallanhaastokeinoksi, jota oppilaat käyttävät joko tietoisesti tai tiedostamattaan hyväkseen. Opettajien puheen mukaan oppilaat pyrkivät saavuttamaan aggressiolla joko tiettyä sosiaalista statusta, itseään hyödyttäviä etuisuuksia tai pääsemään eroon tehtävistä, jotka eivät heille ole mieluisia. Yleensä opettajat pyrkivät

eväämään oppilaiden aggressiolla tavoitellut etuudet kertomalla esimerkiksi, että luokassa ”*ollaan yritetty, että sillä negatiivisella käytöksellä et saa asiaas läpi, et se ei auta vaik sä raivoisit kolme tuntii, et silti ne matikan tehtävät mitä me ollaan yritetty tehdä niin tehtään, et se ei niinku periaattees auta sua tilanteest pois*” (EO2). Kvantifioiva strategia ja erityisoikeuksien saavuttamaan pyrkivään toimintaan vetoaminen vahvistaa kuvaa valtakonfliktin jatkuvuudesta. Toisaalta se on myös omiaan sivuuttamaan oppilaan valtapyrkimykset: kun kaikesta tulee ikuinen neuvottelu, tai oppilas haluaa jotain vain itselleen, on asia jo sen verran nurinkurinen koulun yleiseen normistoon peilattuna, että valta tilanteessa tuleekin lopulta pitää vain ja ainoastaan opettajien käsissä (Juhila 2016, 126).

”Täähän ei katso mitään, kun hänhän ei pelkää mitään aikuisia, niin se on tunneillakin, ja sillonkin kun hän juoksi ja potki ja löi niin ei hän kuunnellu mitään, mä oon vaan sanonu huoltajalle et mä en [käytä fyysisiä puuttumiskeinoja] kun hän ei suostunu [tottelemaan]. Toki mä käytän sitten, jos on ihan hirveen-, rupee ihan oikeesti hakkaan jotain ihan koko ajan.” LO2

Opettajat kuvailevat esimerkkien kautta, miten valtakonflikti näyttäytyy arjessa. Kun oppilas ei *pelkää mitään aikuisia*, opettaja tulee korostaneeksi normaalin auktoriteettiaseman murtumista, ja toisaalta myös sijoittaa yksittäisen oppilaan normaalina pidetyn käyttäytymisen ulkopuolelle. Lainauksessa hän irtisanoutuu fyysisistä puuttumiskeinoista, kuten esimerkiksi kiinnipitotilanteista tai oppilaan siirtämisestä pois tilasta rakentaen kuvaa, etteivät ne sovi hänen ammatilliseen ideologiaansa. Tällaisia toimenpiteitä hän käyttää vasta pakon edessä, mutta konflikti on valmis, kun opettajan toimintatavat ovat muuttumattomat, mutta aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas ei myöskään pelkää olla uhmaamatta häntä, mitä tulee verbaaliseen ohjeistamiseen. Kuuntelemattomuuteen vetoaminen paikantaakin oppilaaseen tietynlaista kuritonta vallattomuutta, joka näyttäytyy opettajan odotusten vastaisena toimintana.

Vaikka valta paikantuu paikoin opettajien puheessa aggressiivisesti käyttäytyviin oppilaisiin, alleviivaavat opettajat Juhilaa (2016, 130) mukaillen puhettavassaan tällaisen paikantumisen olevan koulunormiston ulkopuolella. He vetoavat niin totuttuun järjestykseen kuin jopa humoristiseksi asti menevään ikuiseen neuvotteluun, jossa oppilaan taipumus pyrkiä

saavuttamaan hallinnantunnetta näyttäytyy koulukoodiston vastaisena toimintana. Lisäksi *uhka yhteisölle* -diskurssilla opettajat rakentavat kuvaa vallan niin sanotun väärinsijoittumisen seurauksista. Valtakonfliktidiskurssissa keskiössä onkin juuri oppilaan haasteet mukautua heiltä odotettuun koulun käyttäytymisnormistoon.

Oppilaan taustaan paikantuva valta – kasvatusteorologinen normidiskurssi

Opettajat näyttäytyvät hyvin pitkälti omassa puheessaan koulun kasvatusteorologisen normiston portinvartijoina, ja puheessaan he monella tapaa sekä toisintavat että uusintavat oikeana pidettyä kasvatusteorologismallia. Vahvimmin tämä näkyy edellisen pääluvun *yksilön käyttäytymistä normittavassa diskurssissa*, jonka kautta opettajat määrittelevät toivotunlaisen koululaisuuden ominaisuuksia. Ideologisuudella on toki opettajien puheessa paikkansa, sillä koulun kasvatusteorologinen tehtävä ohjaa myös aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan sijoittamista käyttäytymisnormien kartalle. Kasvatusteorologinen diskurssi on kuitenkin vahvasti yhteydessä yksilön käyttäytymistä normittavaan diskurssiin, sillä se pitää sisällään julkilausumattoman oletuksen tietynlaisen käyttäytymisen normaaliudesta. Ideologiat ovat myös piiloisia, ja esimerkiksi aggressiivinen käyttäytyminen jää tämän normaalin ulkopuolelle, ja valta toimia odotusten mukaisesti siirretään oppilaan kontolle. Samalla kasvatusteorologinen diskurssi tulee normalisoineeksi myös muiden oppilaiden suhtautumisen aggressiivisesti käyttäytyvään oppilaaseen, ja yleisen kasvatusteorologian hengessä perustelee muun muassa torjutuksi tulemisen luonnollisena seurauksena normiston vastaiselle käyttäytymiselle. Jos oppilas ei siis itseksensä yllä koulun käyttäytymisnormistoon, on hänen jäämisensä yhteisön ulkopuolelle tässä puheessa opettajan oman vallan ja vastuun ulkopuolella.

Usein opettajien puheessa valta oppilaiden käyttäytymisen takana paikantuu yksilopsykologisen taustan lisäksi kotiin: milloin oppilaan tuki yleisluokalla toimii ainoastaan sen ansiosta, että koti on saatu yhteisölle linjalle (LO2) ja milloin koulu taas on täysin kädetön tukitoimien suhteen, jos vanhemmat irtisanoutuvat opettajan antamista harjoitteista ja toimintaohjeista (EO4). Tässä oppilaan taustaan paikantuvassa kasvatusteorologisessa normidiskurssissa opettajat puhuvat omaa kasvatusteorologista vahvistaen, ja toisaalta siirtävät osan epäonnistumisten mahdollisuudesta sekä oppilaaseen itseensä että hänen

kotitaustaansa. Siirtoa perusteltiin muun muassa kertomalla, että jos oppilas ”*pääsee [kotona] vähän sillä [aggressiivisella käyttäytymisellä] luistelee pois, et kun tietää et kun mä alan raivoon ni mun ei tarvii tehdä sitä tai tätä, ni kyl se sit peilautuu aika hyvin kouluun*” (EO2). Näin opettajat paikantavat aggression taustasyyn kotiin ja vetoavat ei-toivotunlaiseen pidettyyn kasvatukseen, jos oppilas käyttäytyy normiston vastaisesti kouluympäristössä.

Kasvatusideologinen normidiskurssi perustelee myös oppilaaseen kohdistuvan puuttumisdiskurssin luonnollisuutta. Opettajat puuttuivat aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden vääränä pidettyyn käyttäytymiseen, ja oikeuttivat toimintansa ideologisiin perusteisiin vetoamalla. Opettajat puuttuivat tilanteisiin ja ohjasivat niitä oman kasvatusetoksensa perusteella, mutta toisaalta vaativat samoihin tavoitteisiin yltämistä myös oppilaiden huoltajilta. Tällöin puuttuminen saattoi olla myös suoraa vastuun siirtämistä kotiin: koulussa oli esimerkiksi ”*selkeet [toimintaohjeet], et millon sitten soitetaan kotiin, että tää teidän lapsi, se ei nyt pysty täällä olemaan, että se pitää tulla hakemaan kesken päivän pois*” (LO3). Ilmaisun *teidän lapsi* on omiaan siirtämään vallan puheen tasolla kodille, jolloin myös vastuu oppilaan koulukuntoisuudesta pysyy opettajien sijaan ainoastaan huoltajilla.

”Nyt [tukiprosessi] on saatu kuntoon ja siihen on vaikuttanu huoltajan voimakas panostus. Ja yhteistyö koulun kanssa, joka on niinku hyväsuuntanen. Senhän takia kun tää yhteistyö onnistuu, kun meillä on yhteinen tavote huoltajien kanssa nii [oppilas] on pystyny olemaan täällä yleisopetuksessa. - - - Et siinä täytyy olla yhteistyötä ja täytyy niinku, et opettaja ei YKSIN pärjää. Et siitä ei tuu- se ei VAA näitten kans mee niin.” LO2

Kun valta ja vastuu on näennäisesti kodilla, *hyväsuuntaisesta yhteistyöstä* rakentuu ehto oppilaan tukiprosessin kuntoon saamiselle. Huoltajan ollessa opettajan kanssa vähintään yhtä huolissaan lapsen oppimisesta voidaan oppilaalle tehdä selkeitä tukisuunnitelmia. Opettaja alleviivaa huoltajan toiminnan olevan jopa oleellinen osa oppilaan yleisopetuskelpoisuutta. Näin hän vetoaa vahvasti itse koettuun todellisuuteen, ja alleviivaa lausuntonsa faktuaalisuutta varsin ehdottomilla sanavalinnoilla, sekä lausahduksella että *asiat ei ”vaa näitten kans mee niin.”* Tuen ehdollisuus näyttäytyy niin totena, ettei sitä tarvitse edes sen kummemmin perustella, ja puheen keskiössä oleva oppilas jää vahvasti

kategoriseksi ryhmäksi, ”näiksi”. (Juhila 2016, 134.) Opettajan puheenvuorosta tulee kiistaton totuus, jolloin perheen kanssa tehtävä yhteistyö luonnollistuu ehdottomuudeksi, jota ilman oppilasta ei voi tukea. Valta siirtyy puheen tasolla perheiden hartioille, mutta toisaalta opettaja on lopulta se, joka koulumaailmassa tällaisen yhteistyön onnistumisen ja yhteiset tavoitteet oman instituutionsa normien kautta määrittelee.

”Mä ainakin ite jos oisin kyseisen oppilaan niinku huoltaja, ni saattaisin olla jo tässä vaiheessa hakenu apua jostaki, jostaki ulkopuoliselta.” LO1

Lopulta opettajien kasvatusideologiat luonnollistuvat näkymättömiksi normeiksi, jolloin niistä tulee kyseenalaistamattomia totuuksia. Oppilaan tulee kyetä käyttäytymään tietyllä tavalla, ja toisaalta kotien odotetaan tukevan lapsiaan tässä koulun odotusten mukaisesti. Opettajat varovat tekemästä mitään kovin eksplisiittisiä arvoeroja kodin ja koulun välille, mutta kummassakin ammattiryhmässä tuli hyvin vahvasti esiin puhetapa, joka nostaa koulun arvot yleismaailmallisesti oikeanlaisiksi arvoiksi. Niiden noudattamista odotetaan myös kodeilta, perheen sosioekonomisesta taustasta tai sen muista tilanteista riippumatta. Huoltajilta odotetaan implisiittisesti myös sellaista toimintaa, johon opettajat itse näkisivät olevansa sitoutuneita esimerkiksi vastaavanlaisen oppilaan vanhempina. (Pynnönen & Mäntynen 2009, 59.)

Rakenteisiin paikantuva passiivinen valta – resurssidiskurssi

Kaikista yleisin ja vahvimmin opettajien puhetapaa leimaava valtakurssi liittyy institutionaaliseen valtaan, ja koulurakenteiden sekä normistoa uusintavaan että sitä kriittisesti tarkastelemaan puhetapaan. Opettajat ovat aktiivinen osa tätä koulun institutionaalista järjestelmää, mutta tämä puhetapa jättää siihen selkeän pesäeron: valta paikantuu joko kouluun tai sen käytänteisiin, ja opettaja itse asemoituu usein ainoastaan passiiviseksi rattaaksi suuremman pyörässä. Institutionalisoitunut koululaitos nähdään passiivisena vallan tuottajana, jossa valta on jotain epämääräistä ja taustalle häivytettyä (Hart 2011, 174). Resurssidiskurssia käytettiin erityisesti perustelemaan keinottomuuden diskurssia, mutta toisaalta se saatettiin asettaa ehdoksi myös puuttumiseen perustuvan tuen mahdollistamiselle.

”Mut kyl mä niinku sanon, et täs Suomen maassa sais vähän miettiä et mikä se tuki näille on näille erityisen tuen oppilaille, että mun mielestä se, jos jossain vaiheessa mä oon ihan niinku kuumana käyny siitä, että mä en kehtaa tehdä näitä papereita kun tuki on heikkoa, ne ei oo niinku opettajast kiinni, vaan tähän niinku tarvitaan, tarvitaan tuki ulkopuolelta että se saadaan hallintaan, se on pitkä juttu. - - Että. Koulu ei, (nauraa) ei oikein pysty paljon mihinkään. Että. Mmm.” LO2

Joissain tapauksissa resurssidiskurssi saattaa paikantua myös laajempiin rakenteisiin kuin kouluun. Yllä olevassa lainauksessa opettaja laskee itsensä kouluksi, ja toteamalla ettei koulu pysty paljon mihinkään, hän vapauttaa sekä oman instituutionsa että itsensä toimijuuden vastuusta. Valta siirtyy epämääräisesti *tälle Suomen maalle*, joka on opettajan puheen mukaan epäonnistunut erityisen tuen järjestämisessä, ja näin aiempi keinottomuusdiskurssi muodostuu jopa vaihtoehdottomaksi totuudeksi. (Hart 2011, 185–186.) Toteamalla, ettei opettaja edes kehtaa tehdä tukeen vaadittavia dokumentteja, hän legitimoii puheessaan oman toimimattomuutensa, ja sijoittaa itsensä tällaisen institutionaalisen vallan uhmaajaksi erityistä tukea kaipaavan oppilaan kustannuksella (van Leeuwen 2008, 113; Hester 1991, 450). Aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas jää siis ilman tukea, sillä valta paikantuu niin kauas, että sen vastustaminen näyttää jo jopa hullunkuriselta ajatukselta.

”Eli jos mä saan arvottaa, niin kyllä niinkö erityis- tuen oppilas ja hänen opettajansa, on aivan *number one*. Mutta ei se niin mee. Että kyllä täällä menee niinku kaikki muut edelle. Koulussa on niin hirveest kaikkee shaibaa (nauraa) ja kaikkee sellasii asioita, joita hoitaa ja tärkeysjärjestys, että sitä ei hirveesti rueta kenenkään takia, tuota niin, rikkomaan. Että. Kyl tässä koulussa on paljon tekemistä, että opettajat tääl vois hyvin (nauraa). Siin on mun mielipide.” LO2

Opettajan ja koulun välinen suhde on kuitenkin ristiriitainen, ja se muuttuu tilanteen mukaan. Siinä missä aiemmassa lainauksessa opettaja asemoi itsensä osaksi koulua, ja vetosi ettei koulu voi tehdä asioita, muuttumista vaatiessa koulu on kuitenkin opettajan vastustaja. Kun valta paikantuu kouluun, opettaja ottaa siihen etäisyyttä, eikä näe itseään tämän vallan kyseenalaistajana. Muissa diskursseissa kouluun saatetaan instituutiona vedota, kun

toivotaan esimerkiksi kodin toimivan omien odotusten mukaisesti, siirtäen odotukset ikään kuin koulun odotuksiksi. Tälle resurssidiskurssille oli kuitenkin ominaista, että kouluun sijoitettu valta joko vapautti opettajan omasta valtasuhteen tarkastelusta tai siirsi hänet passiiviseksi kyseenalaistamattoman vallan toistajaksi. Valta siis ulkoistetaan instituutioon, ja sen ulkoisuuteen vedotaan silloin, kun tiettyjä tukitoimellisia toimenpiteitä aggressiivisesti käyttäytyvien oppilaiden kohdalla jätetään syystä tai toisesta tekemättä. (Hart 2011, 174.)

”Mutta kyl mä koen että täl hetkel niinku pienryhmät ja erityisluokanopettajat on aika silleen niin ku, ei nyt ehkä yksin, mutta jätetty kuitenkin niinku aika niinku vähille keinoille tällasten oppilaitten kanssa. Ja just se että vähän niinku, ei nyt silleen hyssytellä, mut asiat on tehty hirveen vaikeeks. Et saat lisää tukee, et kaikki tunnutaan eväävän silleen, et ei nyt sillee et ei uskota, mut hirveen vaikee todistaa et on oikeesti hirveen vaikee tilanne ja ollaan niinku pulassa tai jotain. Et onneks meil ei oo nyt sitä tilannetta, mut olen ollut siinäkin tilanteessa että, on ollu silleen et oikeesti tää ei nyt voi jatkua näin, niinku ei oo mitään mahdollisuutta muuttaa sitä tilannetta.” EO2

Hieman toisenlaisessa resurssipuheessa opettaja paikantaa sekä itsensä että aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat yleisemmän tuettomuuden kulttuurin uhreiksi. Myös keinottomuus paikantuu resurssipuheeseen opettajien kuvatessa, miten tuki on aina riippuvainen jostain ulkopuolisesta, mutta silti määrittelemättömästä toimijasta. Resurssien puute on itse koettua, ja siihen vedotaan arjessa, kun apua ei saada vaatimuksista huolimatta. Usein resurssihin vedotessa opettajilla onkin selkeitä omia kokemuksia siitä, ettei tarjotut keinot ole olleet riittäviä. Esimerkiksi kymmenen haastavasti käyttäytyvän oppilaan sijoittaminen samalle luokalle yhden opettajan ja yhden koulunkäynnin ohjaajan kanssa tuovat arkeen jatkuvaa tunnetta, jossa annettu aikuisresurssi ”*ei vaan riitä mihinkää. Siis silleen, et kyl me pärjätään mut et se on sil pärjätään sanalla*” (EO2). Pärjäämisestä muodostuukin useamman opettajan puhetta leimaava ilmiö, johon arjessa joudutaan tyytymään. Tällaisessa resurssipuheessa opettaja paikantaa itsensä nykysysteemin kyseenalaistajaksi, ja joskus paikoin myös sen vastustajaksi kieltäytymällä tyytymään vähimpään annettuun. Kieltäytyminen näyttäytyy esimerkiksi toteamalla, että vaikka opettaja tietää tapauksia, ”*missä se erityisopettaja on se roskapönttö, minnekkä työnnetään ne, jotka eivät pärjää luokassa*”, hän ei ole ”*erityisopettajana suostunu siihen, että [hänen] mielestä se ei oo oppilaitten oikeuksien mukaista*” (EO3).

Valta ja sen ylläpitäjät – rehtori, kuntapäätäjät ja talouskysymykset – nähdään kouluarjen ulkopuolisina tekijöinä, joilta saatetaan tiukastikin vaatia enemmän, mutta joihin vaikuttamisen opettajat kuitenkin pidemmällä tähtäimellä näkevät olevan heidän ulottumattomissa. Puheelle on tyypillistä todeta, että koulumaailma tai yhteiskunta on tällä hetkellä tällainen, eikä sille yksi opettaja varsinaisesti mitään voi. Opettaja positioituu siis systeemin uhriksi, ja vielä häntäkin suurempi uhri on aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas – joka kuitenkin häivyttyy, sillä opettajien puheessa huomio kiinnittyy enemmän heidän omaan toimijuuteensa tai pärjäämiseensä.

Hyvän tekemiseen paikantuva valta – pedagogisen rakkauden diskurssi

”Et sanotaanko, että päällimmäinen ajatus on, usein on mulla se että, et, et miten nää sais niinku, miten nää oppilaat sais perusopetuksen läpi jotenkin säilymään ehjänä tai jotenkin särkymättä. Tää on hirveen karu, tää meidän koulumaailma. Tää on niin karu. Tälläsille lapsille.” EO4

Viimeisessä diskurssissa valta opettajien puheessa paikantuu hyvän tekemiseen, oppilaan tukemiseen ja puolustamiseen karuna pidettyä maailmaa vastaan. Tässä diskurssissa opettaja asettaa itsensä aktiiviseksi toimijaksi, ja hänen toimijuutensa kohteena on aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas. Valta saattoi edelleen olla jotain institutionaalista, mutta siihen vetoamisen sijaan opettajat asemoituvat pienemmän puolustajiksi. Opettaja rakentaakin kielikuvien avulla vahvaa kuvaa, jonka mukaan oppilas on jotain potentiaalisesti särkyvää, ja opettajan tehtävä on auttaa häntä pysymään ehjänä, suojella häntä karulta maailmalta (Hart 2011, 181–182). Karu maailma faktualisoituu raa’aksi totuudeksi, mutta toisin kuin aiemmissä diskursseissa, tälle puhetavalle on ominaista nähdä vaihtoehtona muukin kuin sen alle alistuminen. Wooffittia (2005, 140) mukaillen opettaja siis tietyllä tapaa rakentaa ideologiansa varaan omaa toimintaansa pienemmän puolustajana, ja vaikka hän tunnistaa institutionalisoituneen vallan, hän näkee sen murtamattomana, ei sellaisena, johon hän itse voisi vaikuttaa.

”Tätä työtä ei pysty ilman sydäntä tekemään, että tää on semmonen työ missä pitää olla sydän mukana, koska kyl ne lapsetkin huomaa sen, että, että ootko sä siellä sen takia että sun on pakko olla vai ootko sä siellä sen takia, että sä haluat, että ne lapset, lapsien niinku tulevaisuus ois taattu. Että kyl se lapsi aistii”. EO3

Pedagogisen rakkauden diskurssi pitää sisällään paljon ideologiaan pohjautuvaa puhetta, mikä opettajien puheen mukaan heijastuu myös heidän toimintaansa. Se pitää sisällään niin oppilasta puheen keskiössä käsittelevän diskurssin, tuettujen vertaissuhteiden diskurssin sekä kuntouttavan arjen diskurssin. Oppilaalle, jonka perhetausta on epävakaa, oikeutetaan esimerkiksi kahdenkeskisiä, ylimääräisiä hetkiä opettajien kanssa, ja heille tarjotaan näin mahdollisuus sellaiseen ihmissuhteeseen, joita ilman heidän nähdään muuten olevan. Opettajat kertovat sekä omasta että kollegoidensa toiminnasta lämpimän välittämisen kautta, ja heidän puheensa rakentaa kuvaa aidon auttamishalun ympärille. Oma auktoriteettiasemaansa pohtiessaan opettajat vahvistavat ideologiansa siirtymistä käytäntöön kertomalla olevansa sekä läheisiä oppilaiden kanssa että välittämällä aidosti heidän hyvinvoinnistaan. Pedagoginen rakkaus ja aito halu tehdä työtä lasten kanssa ideologisoituu oikeaksi tavaksi tehdä työtä, ja opettajat vetoavat myös oppilaiden kykyyn aistia sydämellä tehdyn työn voima.

”Mut mä toki toivon, molemmille sydämestäni, että siellä koulussa olis edes se aikuine joka, joka niinkun tekis siitä elämästä elämisen arvosan, ja pinnistelemisen arvosan, että oikeesti ne jaksas elämässä eteenpäin. Ja että tulevaisuutta ajattelisivat positiivisesti, ja niille tulis se olo, että niitä ymmärrettään ja niistä välitetään, ja me tehään kaikkemme, että niitten tulevaisuus niinku onnistuis.” EO3

Sekä pedagogisen rakkauden diskurssin että kuntouttavan arjen diskurssin keskiössä oleva struktuuri asettaa päätösvallan ja toimijuuden opettajan osaksi, mutta toisaalta se tekee toimintamalleista läpinäkyviä ja ennustettavia. Kun asiat toistuvat päivästä toiseen samalla tavalla, ja aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta valmistetaan jo hyvissä ajoin muutoksiin, on arki suunniteltu opettajien puheessa oppilaiden taitoja vahvistavaksi. Oppilas tietää jatkuvasti mitä tehdään, ja mitä erilaisista asioista seuraa. Näin hänelle on puheen tasolla annettu turvalliset toimintaraamit, joiden sisällä hän voi päivittäin toimia. Ennustettavuus ja selkeät rajat luovat turvallisuuden tunnetta, mikä rakentaa opettajien puheessa kuvaa siitä,

että näin oppilaat voivat keskittyä omien tunteidensa hallinnan harjoitteluun sen sijaan, että heidän täytyisi jatkuvasti tarkkailla mitä milloinkin tapahtuu. Selkeys ja johdonmukaisuus rakentuukin opettajien puheessa oppilaan mahdollisuudeksi toimia arjessa itsenäisesti, vaikka toiminta tapahtuukin aikuisen määrittelemissä raameissa. Yllä olevassa lainauksessa opettajan tavoite on jopa rakenteellinen: kun hän tekee kaikkensa, että yksittäinen oppilas pärjäisi tulevaisuudessa, tukee hän samalla puheessaan myös laajemmin oppilaan yhteiskunnallista sopeutumista.

”Kyllä, kyllä nimenomaan positiivinen pedagogiikka on se, se mihinkä minä henkilökohtaisesti uskon, Huomaa hyvä ja... Paha pitää itestään huolen kyllä ihan ilmankin, että sitä ei tarvii lietsoo, mutta hyvää, hyvää pitäis kyllä saada nostettua. Että kyllä niin se usein on, että huono kello kalkattaa, mutta hyvä kello ei. Että. Niin se vaan menee. Niin se menee.” EO3

9 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Elämme yksilökeskeisessä yhteiskunnassa, jossa niin ihmisen vahvuuksista kuin heikkouksistakin tulee yksilöpsykologisia piirteitä. Individualistisella ihmiskäsityksellä on toki paikkansa, mutta sillä on taipumus kääntyä keskivertoihmisen, eli mahdollisimman normaalin henkilön eduksi. Normaali on jotain, jota jokaisen tulisi tavoitella, mutta liian pitkälle vietyinä tällainen tavoittelu on omiaan sekä leimaamaan ja kategorisoimaan että ulossulkemaan kapeaan normistoon yltämättömät yksilöt. Vaikka erilaisuuden tulisi olla voimavara, ja yhteiskuntaa eteenpäin vievä tekijä, pyrimme jatkuvasti mahduttamaan yksilöt puheen tasolla toivottujen piirteiden raameihin. (Lehtovaara 2005, 178; Foucault 1980, 206.)

Tässä pääluvussa esittelen ensin tutkimukseni loppupäätelmät kolmen eri alaluvun kautta: näkymättömän, rakenteellisen ja näkyvän vallan näkökulmista. Tämän jälkeen käsittelen vielä tutkimustulosteni luotettavuutta ja eettistä käsittelyä, sekä esittelen tutkimuksen käytännönmerkityksiä, sovellusmahdollisuuksia sekä jatkotutkimusajatuksia.

9.1 Piilotettua valtaa ja ideologista normittamista

Aggressiivinen käyttäytyminen on piirre, joka normittuu opettajien puheessa toivotunlaisuuden ulkopuolelle. Näennäisesti tällainen puhe on omiaan siirtämään toimijuuden ja vastuun yksilölle, mikä johtaakin osittain *valtakonfliktidiskurssin* syntyyn. Opettajat sijoittavat oppilaan aggressiivisen käyttäytymisen yksilöön, mutta toisaalta asettuvat itse vahvasti vastustamaan aggressiolla saavutettua valtaa, jota he näkevät oppilaiden käyttäytymisellään tavoittelevan. Valtakonfliktia ei suoraan tunnisteta, ja se esiintyykin ideologisena perinteiseen asetelmaan vetoamisena: valta on jotain, mitä opettajalla kuuluu olla, mutta oppilaalla ei. (Hester 1991, 445–446; Gergen 1991 Lehtovaaran viittaamana 2005, 180; Wooffit 2005, 140.) Tällainen asetelma kietoutuu myös *kasvatusideologiseen normidiskurssiin*: kun opettajan käsittämällä kasvatusideologialla on yhteiskunnassa ylivertainen asema, hän voi määritellä mitä oikein käyttäytyminen on, ja minkälaista käyttäytymistä hän voi pitää normaalina. Asiantuntijuuteen ja

auktoriteettiasemaan vetoava puhetapa onkin omiaan epänormalisoimaan aggressiivista käyttäytymistä, jolloin opettajan piiloinen valta asettuu konfliktiin paitsi yksilön, myös hänen perhetaustansa kanssa (Broady 1986, 96–102; van Leeuwen 2008, 106–111).

Kuten Kauffman ja Landrum (2018, 129) teoriaosuudessa esittivät, myös omaan tutkimukseeni osallistuvilla opettajilla on mielessään selvä käyttäytymisnormisto, johon he olettavat kaikkien oppilaiden suhteellisen omatoimisesti yltävän. *Yksilön käyttäytymistä normittavassa diskurssissa* tähän normistoon yltämättömät lapset sijoitettiin suoraan normaalin ulkopuolelle, jolloin opettaja tulee puheen tasolla määritelleeksi normaaliuden lisäksi myös poikkeavuuden. Opettajat kertoivat normittamisesta vahvasti luonnollistamisen kautta, kuin se olisi jotain jo valmiiksi olemassa olevaa, eikä heidän itse puheessa tuottamaansa todellisuutta (Hester 1991, 445–446). Opettajien puheessa normaalius määrittyy usein esimerkiksi ikätasoisuuden tai yleisopetusluokkakelpoisuuden kautta. Mietola (2014, 117; 120) nostaa kuitenkin oman tutkimukseni kanssa samaa tematiikkaa käsittelevässä väitöskirjassaan esiin kritiikin, jonka mukaan normaaliuden määrittelemisen yleisluokalla pärjäämiseksi johtaa tilanteeseen, jossa ongelmallisuus ei paikannu enää pelkästään oppilaaseen, vaan myös opettajaan, joka määrittelee millaisia oppilaita hänen luokassaan voi opiskella.

Tutkimukseni käyttäytymistä normittavat diskurssit sivuavat myös Broadyn (1986, 98) teoriaa piilo-opetussuunnitelmasta, jonka mukaan koulun toimintaa normittavat reunaehdot ja sosiaaliset tavoitteet ovat olennaisia normaaliuden määrittäjiä. Haasteiden epänormalisoinnilla on seurauksensa: kun aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas on aggressiivinen, etsitään käytökseen syitä vain hänestä sekä häneen liitetyistä kategorisista stereotyyppioista, ei siitä koulun luomasta sosiaalisesta ympäristöstä, jossa hän useita tunteja päivässä viettää aikaansa (Lappalainen 2006, 52; Phillips & Clarke 2012, 890). Tulokseni mukailevat lisäksi muun muassa Lappalaisen (2006), Phillipsin ja Clarcken (2012) sekä Törmän (2003) aiempia toteamuksia, joiden mukaan kaikista huolestuttavin tilanne on niillä oppilailla, joiden käyttäytymishaasteita ei kyetty lainkaan kategorisoimaan. Vaikka itse kategorisointikin voi olla ongelmallista, kategorisoimattomuudella legitimoitiin vielä vahvemmin keinottomuutta toimia tällaisten oppilaiden parissa. Määritelmien ulkopuolella olevan oppilaat putosivat opettajien puheessa lähes kokonaan sekä kuntouttavan arjen että tuettujen vertaissuhteiden ulkopuolelle.

Kuten aiemmissa tutkimuksissa on todettu, aggression nähdään siis olevan poikkeavuus, ja yksilökeskeisessä kulttuurissa sen ongelmallisuus paikantuu lähes aina yksilöön (mm. Cacciatore 2007; Ostrov ym. 2013; Vieremö 2006). Vaikka todellisuudessa kyse on monitahoisesta, kompleksisesta ilmiöstä, joka kehittyy aina vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin, ongelma nähdään yhden oppilaan haasteena, ja graaveimmillaan jopa normaalina pidettyä yhteisöä uhkaavana vaaratekijänä. Tutkimukseni mukaan aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas ei siis enää olekaan opettajan puheessa ainoastaan yksilöpohjaisista haasteista kärsivä henkilö, vaan hän uhkaa käyttäytymisellään enemmistön hyvinvointia. Tällaisen näkökulman kautta ei liene ihmekään, että opettajat puhuvat aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat normaalin ulkopuolelle, ja legitimoivat heidän luonnollisena pidetyn torjumisensa. *Uhka yhteisölle* -diskurssi onkin omiaan luomaan kuvaa todellisuudesta, jossa normaalina pidettyjä oppilaita voidaan suojella vain eristämällä uhan kautta nähdyt oppilaat ulkopuolelle. Opettajat vetoavat enemmistöperiaatteeseen, ja ennakoivan tuen sijaan keskittyvät enemmän tekojen seurauksiin kuin alkuperäisiin syihin (Juhila 2016, 130).

Uhkaavuuden kautta opettajat etenivät puhetapaan, jossa epänormaaliksi käyttäytymiseksi paikannettu aggressiivinen käyttäytyminen luonnollistaa torjutuksi tulemisen. Aggressiivisen käyttäytymisen taustat ovat sosiaalisessa oppimisessa, ja monien tutkimusten mukaan lapset oppivat yhteiskunnan toivomia piirteitä, kuten yhteistyötaitoja, vuorottelua ja empatiataitoja juurikin vertaisiltaan (Hudley 2008; Pettit ym. 2010). Tuloksissa kävi kuitenkin ilmi, ettei opettajat ole kovinkaan tietoisia vertaissuhteiden merkityksestä aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tukena. *Luonnollistetun torjumisen diskurssissa* opettajat puhuivat ulossulkemisesta sitä normalisoiden, ja legitimoivat näin myös oman toimimattomuutensa oppilaiden vertaissuhteiden tukijoina. Lisäksi samalla kun luonnollistetun torjumisen parissa ulkopuolelle jättämiseen ei juurikaan puututtu sen itsestään selvän luonteen vuoksi, sen aladiskurssissa, tottumispuheessa tilanne on opettajien puheessa *riittävän hyvä*, eikä se siitä syystä kaipaa puuttumista. Tottuminen ja tarpeeksi pidetyn oppilaan status normittuu vielä torjumistakin luonnollisemmaksi tilaksi, ja sopivasti siedettyinä lapset jäävät yksin sosiaalisten taitojensa tai niiden puutteen kanssa. Ongelmat paikantuvat siis lähinnä oppilaan yksilöllisiksi vaikeuksiksi, ja osin heidän sosiaalisten suhteiden tukeminen koulukontekstissa nähdään täysin mahdottomana, ja osin taas jonain, mikä ei akateemiseen opetustyöhön kuulu (van Leeuwen 2008, 110–111). Tämä on ongelmallista, sillä aiempaan tutkimukseen peilaten torjutuksi tuleminen jopa lisää aggressiivisista käyttäytymistä ja siihen

liittyviä vihantunteita (Ostrov ym. 2013, 29–30). Näin legitimoitu toimimattomuus on omiaan luomaan aggression kehää, sillä lapsi harjoittelee sosiaalisen tiedon käsittelyä nimenomaan vertaissuhteissa, ja näiden ulkopuolelle jäädessään aggressiiviset käyttäytymismallit saattavat vahvistua entisestään (Pettit ym. 2010, 195–197).

Näkymätön valta vahvistuu, kun opettajat asemoivat itsensä aggressiivisen käyttäytymisen itsestään selviksi seurauksiin puuttujiksi. Jälkiselvittelyyn pohjaava *puuttumisdiskurssi* vahvistaa aiempia tutkimustuloksia, joissa sekä Viitalan (2014, 163) että Dermanin (2017, 1135) mukaan kasvattajilta puuttuvat selkeät toimintamallit ja tieto kuntouttavaan pyrkivästä pedagogisesta tuesta. *Puuttumisdiskurssissa* tuki näyttäytyi ennen kaikkea joko tilanteiden estämisenä tai jälkiselvittelynä, jolloin oppilaalle tulee toki selväksi mitä hän ei saa tehdä, mutta tuki ei kuitenkaan painota miten oppilaan todellisuudessa opettajan mielestä tulisi toimia. Oleellista on, että pelkkä puuttumiseen nojaava tukirakenne vapauttaa opettajan suunnitelmallisesta ja aidosti vaihtoehtoisia malleja tarjoavan tuen suunnittelusta, ja usein ulkoisti tuen myös koulunkäynnin ohjaajien tarjoamaksi ulkoistetuksi itsekontrolliksi. Täten myös puuttuminen muuttuu resurssien kautta ehdolliseksi puheeksi, ja palautuu helposti keinottomuudeksi, jos resurssien ei koettu olevan riittäviä. Parhaimmillaankin puuttumisdiskurssi tarjosi opettajien puheessa niin sanotusti *tarpeeksi tuetun* ilmapiirin, jossa jotain jo tehtiin puuttumatta silti laajemmin aggressiivista käyttäytymistä aiheuttaviin sosiaalisiin ja psyykkisiin tekijöihin. Vaikka opettajat olivatkin lempeästi apuna tilanteiden jälkikäsitteilyssä tai ennakoivat tilanteita niin, ettei aggressiivisia kohtauksia tulisi, jäivät oppilaat edelleen yksin varsinaisissa tilanteissa ja niihin liittyvissä sosiaalisissa kiemuroissa. Tämä tulos onkin yhteydessä aiempiin tutkimuksiin, joiden mukaan varsinainen käytökseen kohdistuva tuki on koulumaailmassa vielä varsin lapsen kengissä. (Mm. Derman 2017; Mäki-Havulinna 2018; Rose ym. 2016; Viitala 2014.)

Tulokseni noudattelivat myös Mietolan (2014, 136) tuloksia siitä, että vaikka segregoiva erityisopetus on saanut paljon kritiikkiä myös opettajien keskuudessa, puhe on kuitenkin olemassa vielä varsin ideologisella tasolla. Vaikka varovaisuus tehdä eroa normaalin ja epänormaalin välille on opettajien puheessa lisääntynyt, raja normaalin ja poikkeavan välillä nähdään kuitenkin edelleen todellisena ja luonnollisena. Näin ollen voidaan todeta, etteivät opettajat siis tunnista oman normalisoivan puheensa todellisuutta rakentavia seurauksia.

9.2 Ulkoistettua valtaa ja rakenteiden toisintamista

Piilotetun vallan lisäksi opettajat tekivät muutamissa diskursseissa tietoisien eron itsensä ja valtarakenteiden välille ulkoistaen oman toimijuutensa mahdollisuudet itsensä ulkopuolelle. Siirto on lähinnä kosmeettinen, sillä todellisuudessa puhe alleviivaa institutionalisoituneen vallan uusintamista, ja pitää sisällään ideologisia ajatuksia oman ammattiroolin hegemonisuudesta suhteessa esimerkiksi oppilaan huoltajiin tai siihen, miten ”Suomen maassa” koulukasvatus on järjestetty (LO2). Vaikka valta on toki jo valmiiksi institutionalisoitunut rakenteisiin, ja ollut sellaisenaan olemassa ennen opettajien tuottamaa todellisuutta, on heidän diskurssinsa omiaan uusintamaan tätä valtaa normien ja toimintatapojen kautta, kuten Vuorikoski (2003, 36) teoriaosuudessa osoittaa.

Kasvatusideologinen normidiskurssi siirtää aktiivisen toimijuuden opettajalta joko perheiden kanssa tehtävän yhteistyön tai puhtaasti huoltajien hartioille. Näin se puheen tasolla irtisanoutuu ajatuksesta, jonka mukaan opettaja voisi yksin vastustaa esimerkiksi oppilaan sosioekonomisesta taustasta johtuvia rakenteellisia haasteita. Haasteet paikantuvat jälleen oppilaaseen itseensä sekä laajemmin hänen perheensä yksilöllisyyteen. Puhe on omiaan rakentamaan kuvaa opettajasta todellisuutta passiivisempänä toimijana, jonka käyttämät tukikäytännöt ovat suoraan riippuvaisia vanhempien yhteistyökykyisyydestä. Toisaalta diskurssi kuitenkin odottaa, että vanhemmat toimisivat kuten opettajat toimivat tällaisissa tilanteissa, eikä varsinaiselle dialogille tuntunut jäävän tilaa. Samansuuntaisia tuloksia on myös Vuoren (2001, 367) väitöskirjassa. Hänen mukaansa tilanteissa, joissa todellisuutta rakentavaa puhetapaa ei tunnisteta, ammattilaisten kielenkäyttö muuttuu herkästi monimutkaisiakin asioita yksinkertaistavaksi. Tällöin esimerkiksi erilaiset asiantuntijadiskurssit pyrkivät yksiäänisyyden kautta määrittelemään yhdenmukaisen, oikeanlaisena pidetyn kotikasvatuksen. Näin moniulotteiset kasvatuskysymykset typistyvät yksiulotteisiksi moraalikysymyksiksi oikeasta ja väärästä. Asiantuntijoina toimivat opettajat kokevat herkästi, että heidän tehtävänä on myös valistaa ja opastaa vanhempia kohti tätä oikeana pidettyä kasvatusmallia, mikä näkyy myös oman tutkimukseni tuloksissa. Näin opettajat yhtäältä näkevät, että valta oppilaan tukemisesta on perheillä, mutta odottavat huoltajien kuitenkin toimivan heidän kasvatusideologisen eetoksensa mukaisesti. Sen

sijaan, että opettajat siis pyrkisivät koulussa tasoittamaan erilaisista perhetaustoista tulevien oppilaiden koulupolkuja, he ennemminkin implisiittisesti odottavat, että perheiden asenteet ja arvot tulisivat lähemmäs heidän oikeina pitämiään kasvatuseroja.

Toisaalta valta ulkoistuu rakenteisiin myös sekä vetoamalla omaan keinottomuuteen että puhumalla resursseista, jotka rajoittavat opettajan toimijuutta. *Keinottomuuden diskurssi* tulee perustelluksi niin kategorisoimattomilla käyttäytymisvaikeuksilla kuin opettajan työn akateemisella luonteella. Opettaja vapauttaa itsensä valta-asetelmasta vedoten kyvyttömyyteen joko resurssien tai koulutuksen puutteen vuoksi, jolloin hänen toimimattomuutensa aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tukijana legitimoituu. (Reyes 2011, 785–786; van Leeuwen 2008, 117–119.) Keinottomuutta ja kuntouttavaan tukeen panostamisen puutetta perustellaan esimerkiksi puheella, jonka mukaan aggressiivinen käyttäytyminen on verraten uusi ilmiö kouluympäristössä. Uutuuteen ja vierauteen vedotaan kertomalla, miten matemaattisten ja kielellisten pulmien tukeminen on tuttua, mutta psyykkisen oireilun ja aggressiivisen käytöksen kohdalla ei ole selkeitä toimintaohjeita. Useimmat opettajat kertoivat aggressiivisen käyttäytymisen ilmestyneen kouluarkeen vasta viime vuosina tai viimeisen kymmenen vuoden sisällä. Tarkoilla vuosiluvuilla ja -määrillä he vahvistavat puheessaan kuvaa siitä, ettei näin uuteen ilmiöön ole ollut mahdollistakaan puuttua (Juhila 2016, 126).

Oppilaiden käyttäytymisvaikeuksien nähtiin olevan jatkuvasti yleisempiä sekä vakava-asteisempia, ja keinottomuus saattoi näyttäytyä myös laajemmalla tasolla, kun koulun erityisopettaja ei nähnyt tarvetta tukea yleisluokassa olevaa aggressiivisesti käyttäytyvää oppilasta, koska tällä ei ollut vaikeuksia akateemisissa taidoissa. Aggressiivisen käyttäytymisen lisääntyminen siis yhtäältä puhututtaa ja huolestuttaa opettajia, mutta toisaalta huoli ei vielä automaattisesti johda konkreettisiin toimenpiteisiin. Keinottomuuteen vetoamalla opettaja nostaa kätensä ylös ja jättää toimimatta. Kaikista haastavimmin käyttäytyvät oppilaat ovat tämän puheen myötä opettajille edelleen niin suuria mysteerejä, että koska heitä ei voida sijoittaa mihinkään selkeään käyttäytymiskategoriaan, on heidän kanssaan toimiminenkin oman ammattitaidon ulkopuolella. Kuten Kauffman ja Landrum (2018, 132–133) teoriaosuudessa toteavat, tällainen tuetta jättäminen on kuitenkin omiaan sekä vahvistamaan oppilaan epäpätevyyden tunnetta että tarjoamaan tilaa ei-toivottujen käyttäytymismallien jatkamiselle.

Wooffittia (2005) sekä van Leeuwenia (2008) mukaillen kun keinottomuuden, koulun realiteettien ja oman kasvatusideologian välillä on ristiriita, tukeutuvat opettajat yleensä puheessaan näkemykseen, jonka mukaan resurssit ovat loppujen lopuksi ne tekijät, joiden varaan opettajuus rakennetaan. Kasvatusideologiat asemoituvat idealistisiksi, ja sitä kautta faktualisoituvat mahdottomiksi, kauniiksi, mutta todellisuudessa toteuttamiskelvottomiksi ajatuksiksi maailmassa, jossa raha ja resurssit määrittävät todellisuutta. Resursseihin vetoavat niin luokanopettajat kuin erityisopettajatkin, ja se näkyy tasaisesti jokaisessa haastattelussa, joka tämän tutkimuksen pohjalta on käyty.

Resurssidiskurssi on varsin klassinen puhetapa, ja se vetoaa kvantifioituun tietoon, talouteen ja lukuihin, joihin yksittäinen opettaja ei voi vaikuttaa (Juhila 2016, 126). Opettajilta jää kuitenkin huomaamatta, että he tuottavat tätä todellisuutta omalla puheellaan, eikä resurssipula ole automaattisesti luonnollinen, heistä riippumatta olemassa oleva asia. Omalla puheellaan he vahvistavat sen olemassaoloa, ja siirtävät oman toimijuutensa sen ehdoille. Lopulta he tulevat luoneeksi koulumaailman, jossa aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas jää automaattisesti omilleen, sillä auttamiskeinot nähdään niin idealistisina, ettei todellisuus niihin taivu. Resurssipuheen kannalta oleellista on kuitenkin muistaa, että kuten Mäki-Havulinna (2018, 124) väitöskirjassaan vastaavanlaisten tulostensa kanssa toteaa, pelkkä ammattitaitoisen opettajakunnan resursointi luokkaan ei riitä, jos he eivät osaa luoda turvallista, ennakoitavaa ja oppilaskohtaisesti rakennettua tukea. Näin resurssipuheen voidaan nähdä olevan helppo keino ulkoistaa tietynlainen kykenemättömyys itsensä ulkopuolelle, ja selittää sillä pois myös sellaisia tekijöitä, jotka todellisuudessa voisivat olla enemmän kiinni ilmapiiriin liittyvissä asioissa. Toki on tärkeää muistaa, että jo oppilasaines vaikuttaa ryhmähenkeen, mutta kuten sekä Hudley (2008, 94–96) että Rose tutkimusryhmineen (2016, 252) toteavat, on opettajalla kuitenkin kaikkein vahvin merkitys sosiaalisen ja psyykkisen oppimisympäristön rakentamisessa. Tämä jää kuitenkin tässä luvussa esitetyissä diskursseissa lähes täysin huomiotta, sillä opettajat sivuuttavat lähes järjestelmällisesti oman toimintansa merkityksen keinottomuus- ja resurssipuheen keskellä.

9.3 Kohti avointa valtaa

Viimeisessä diskurssikokonaisuudessa, *pedagogisen rakkauden diskurssissa, oppilas keskiössä -diskurssissa, vertaissuhteissaan tuettu -diskurssissa* sekä *kuntouttavan arjen diskurssissa* valta siirtyy muista puhetavoista poiketen opettajille itselleen. Kun aiemmat diskurssit sisälsivät lähinnä piiloista valtaa, tämä kokonaisuus on jo lähempänä teoriaosuudessa esiteltyä hooksin (2007) sekä Freiren (2016) esittelemää dialogisuuteen ja osallisuuteen perustuvaa pedagogista toimintaa. Osin sitä saattaa edelleen rajoittaa oppilaan kategorisoimattomuus tai resurssipuhe, mutta pääsääntöisesti opettaja kuvaa itseään aktiivisena toimijana, jonka toiminnan kohteeksi aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat sijoittuvat. Täysi osallisuus ei vielä aivan toteudu, sillä oppilaille on edelleen varsin passiivinen rooli avun vastaanottajana. Heidät puhutaan kuitenkin vahvasti toiminnan keskiöön, eikä puhetta käytetä perustelemaan esimerkiksi ulossulkemista. Kun aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta ei puhuttu hänen vaikeuksiensa kautta, vaan hänet nähtiin ennen kaikkea yhtenä yksilönä muiden joukossa, korostui puheessa opettajien käsitys siitä, että aggressioon liittyy aina joku syy. Näissä diskursseissa puhe keskittyi siihen, minkälaista tukea oppilaat saavat arjessaan, ja miten esimerkiksi koulupäivän struktuuri on rakennettu tukemaan yksittäisiä oppilaita. Aggressiivisestikin käyttäytyvä oppilas oli lapsi, jonka kanssa oppii työskentelemään hyvin oppilastuntemuksen kautta.

Toisin kuin aiemmat yksilön käyttäytymistä normittavat diskurssit, nämä vuorovaikutuksellisuuteen pohjautuvat diskurssit pitäytyivät normittamasta oppilaiden käyttäytymistä suuntaan tai toiseen. Ennemminkin se oli jonkinlaista kritiikkiä sekä nykyettä koulumaailmaa kohtaan: siinä missä aiemmat diskurssit sisälsivät oletuksen siitä, että oppilaan täytyy muuttua voidakseen käydä koulua, tässä diskurssikokonaisuudessa koulun toivottiin mukautuvan paremmin yksittäisen oppilaan tarpeita tukevaksi. Toive sinänsä oli kuitenkin vielä hyvin ideologinen, ja karkasi paikoin sijoittamaan vallan muuttumattomien koulurakenteiden taakse. Opettajat yhtäältä siis toivoivat voivansa tukea oppilaita monimuotoisemmin, mutta toisaalta toive jäi osittain institutionaalisten valtarakenteiden estämäksi. (Wooffit 2005, 140.)

Kuten Viitala (2014, 95) toteaa väitöskirjassaan, ryhmä tarvitsee oman säännösten ja toimintakulttuurin, jotta myös aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas voi päästä mukaan sosiaalisia taitoja opettavaan vertaistoimintaan. Tähän peilaten *tuettujen vertaissuhteiden diskurssi* on lähellä sitä sosiaalista tukea, jonka avulla myös koulurakenteet voidaan kääntää aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tueksi. Tämä diskurssi pitää lisäksi sisällään ajatuksen siitä, miten opettajan toiminta vaikuttaa oppilaiden keskinäiseen toimintaan, ja peilautuu näin ollen Hudleyn (2008, 94–96) tutkimustuloksiin, joiden mukaan luokkailmapiirillä on merkittävä vaikutus aggressiivisen käyttäytymisen ilmenemiseen. *Kuntouttavan arjen diskurssissa* valta taas on avoimimmillaan, kun yksi erityisopettajista kuvasi selkeän päivästruktuurin merkkejä, ja loi oppilaalle näin mahdollisuuden tietää mitä milloinkin tapahtuu. Vaikka aggressiivisesti käyttäytyvä oppilas ei vielä itse ollutkaan osallinen oman toimintansa suunnittelusta, on tukikeinot rakennettu hänen yksilöllisten taitojensa ympärille, ja esimerkiksi yleisluokkasijoitusta perustellaan sosiaalisen tuen näkökulmasta. Diskurssien tulos mukaileekin Törmän (2005, 128–129) esittämää ajatusta, jossa omien toimintatapojen tunteminen on aivan avoimempaan valtaan. Tällöin Hudleytä (2008, 94–96) mukaillen myös vallan ja käytäntöjen kyseenalaistaminen mahdollistuu aggressiivisesti käyttäytyvälle oppilaalle, ja Hahlin, Järvisen ja Juutin (2016, 307) esiin nostamasta pedagogisesta ajattelusta tulee näkyvää myös oppilaille.

Avoimen vallan kanssa toimivat opettajat asemoivat itsensä oppilaiden yhteiskunnalliseksi tueksi jättäen sivuun koulumaailmassa vallitsevan ajatuksen, jonka mukaan heidän päätehtävänsä olisi tukea vain akateemisten taitojen kanssa painivia oppilaita. Opettajat tekevät työtään koko sydämeästään, ja vaikka toive välittämisen kulttuurista paikantuu edelleen ensisijaisesti yksittäisiin opettajiin, eivät he suostu jättämään asioita tekemättä vain siksi, etteivät syystä tai toisesta voi vaikuttaa suurempiin rakenteisiin. Opettajat ottavat aktiivisen roolin sortavia rakenteita vastaan, ja asemoivat itsensä alisteisessa asemassa olevan oppilaan lämpimäksi puolustajaksi. Oppilas pysyy edelleen osin passiivisena toiminnan kohteena ja usein hänet kohdataan edelleen varsin yksilökeskeisesti, irrallaan laajemmista sosiaalisista rakenteista, mutta hänen yksilöllisyytensä on selkeästi nostettu opettajan toiminnan keskiöön.

9.4 Tutkimuksen luotettavuus sekä eettinen tarkastelu

Tutkimukseni on laadullinen pro gradu -tutkielma, ja vaikka se on esimerkiksi väitöskirjaa suppeampi, voi se tämänkin laajuksena herättää kiinnostusta ja keskustelua aiheeseensa. Vaikka laadullisen tutkimuksen ja kriittisen diskurssianalyysin ei ole tarkoitus tarjota yleispätevää totuutta maailmasta, on tutkimukseni kuitenkin jollain tasolla yleistettävissä toistettavuutensa ansiosta. Luotettavuuden näkökulmasta täytyy kuitenkin muistaa, että kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta haastattelutilanne eroaa niin sanotusta luonnollisesta aineistosta siinä, että haastateltavat opettajat ovat todennäköisemmin tietoisempia omista sanavalinnoistaan ja kertomustensa näkökulmista kuin he esimerkiksi havainnointitilanteissa olisivat. Varsinaisia tuloksia analysoidessani koin silti, että opettajat ovat haastattelutilanteissa puhuneet varsin avoimesti, ja aihe on ollut selkeästi sellainen, josta he kokevat tarpeelliseksi jakaa kokemuksiaan ja näkemyksiään. Lisäksi asetelmaa luonnollisesti osittain myös oma asemani: kerroin jo haastattelun alkuun työskennelleeni myös itse aiemmin varhaiskasvatuksen opettajana aggressiivisesti käyttäytyvien lasten kanssa, ja tehneeni erityisopettajaopinnoissani paljon erilaisia oppimistehtäviä aiheesta. Näin oletankin, että haastattelutilanteissa minut nähtiin niin sanotusti sisäpiiriläisenä, tulevana kollegana, ja vaikka lähestyin aihetta tutkimusnäkökulmasta, opettajat puhuivat tutkimusaiheestani hyvin vahvasti kuin vertaiselleen. Uskonkin tämän lisäävän tutkimuksen luotettavuutta entisestään, sillä pääsääntöisesti haastattelutilanteista jäi hyvin avoin ja vapautunut jälkitunnelma.

Analyysimenetelmäni kanssa on Juhilan ja Suonisen (2016, 373–374) mukaan oleellista lisäksi muistaa, että konstruktivistisen tietokäsityksen mukaan olen myös tutkijana itse osallistunut tuloksia analysoidessa ja raportoidessa tiedon rakentumiseen. Täysin objektiivista tietoa tuskin on edes mahdollista tarjota, mutta tuloksia läpikäydessäni pyrin nostamaan niitä esiin sellaisina kuin ne opettajien puheessa toistuivat. Analyysin läpinäkyvyyden lisäämiseksi olen käyttänyt runsaasti aineistolainoja, jotta lukija voi tehdä niistä omat tulkintansa.

Eettisyyden kannalta olen aineiston analyysia tehdessäni noudattanut Kuulan (2011) esittelemiä tutkimuseettisiä periaatteita, ja kunnioittanut niin tutkittavieni anonymiteettiä kuin

vapaaehtoisuuttakin. Kriittisen diskurssianalyysin näkökulmasta tutkimusaineisto tosin saattaa näyttäytyä siihen osallistuneiden näkökulmasta yksittäisiin sanoihin ja sanamuotoihin takertumiselta, mutta kuten Juhila ja Suoninen (2016, 264–265) toteavat, yksityiskohdat ovat kuitenkin avain laajempien kokonaisuuksien tarkasteluun. Vaikka tutkimukseni keskiössä on seitsemän eri opettajan puheenvuorot, ei tarkoitus ole missään nimessä leimata heitä yksilöinä, vaan tarkastella niitä laajempia sosiaalisia, koulumaailmassa vallitsevia rakenteita, joita heidän puheensa heijastelevat. Työn kannalta yksittäisen opettajan näkemykset ja kokemukset eivät siis sinällään ole keskeisiä, vaan enemminkin pyrin pitämään katseen siinä todellisuudessa, jota opettajat puheellaan suomalaisesta koulumaailmasta rakentavat.

9.5 Tutkimuksen käytännön merkitys, soveltamismahdollisuudet sekä ajatuksia jatkotutkimusmahdollisuuksista

Tutkimukseni tulokset antavat viitteellistä kuvaa siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jonka keskellä aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat kouluun Suomessa käyvät. Aggressio ja muut käyttäytymisen pulmat ovat edelleen opettajille varsin vierasta aluetta, ja kuten tutkimuksessani tulee ilmi, kasvatustieteen ammattilaiset kohtaavat usein keinottomuutta tunne-elämän haasteiden äärellä. Hyvin usein aggressiivinen käyttäytyminen palautetaan niin laajemmassa yhteiskunnallisessa keskustelussa kuin koulumaailmaan sijoittuvassakin keskustelussa puhtaasti yksilöpsykologisiin tekijöihin, jolloin opettajilta jää huomaamatta kaikki ne sosiaaliset rakenteet, jotka jo koulupäivän aikana vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen ja osallisuuteen.

Vaikka tutkimus on tehty analysoiden puhetapoja ja paikantaen valtaa hyvinkin kapealta tuntuvalla analyysimenetelmällä, tuloksien käytännön merkitys on kuitenkin oleellinen. Kun opettajat rakentavat puheellaan ulossulkevaa, torjumista luonnollistavaa ja systemaattista tukea tarjoamatonta koulua todelliseksi, on aiheellista kysyä, kummat tarvitsevat enemmän tukea, opettajat vai aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat? Vastaus kohdistuu todennäköisesti kumpaankin, vaikka tähän asti puuttumiseen painottuvaa tukea on tarjottu lähinnä oppilaille. On kuitenkin oleellista muistaa, että opettajien tullessa tietoisemmiksi

omista puhe- ja toimintamalleistaan, voivat he alkaa myös tarkastella niitä suomalaisen kouluinstituution rakenteita, jotka ovat omiaan normalisoimaan ja epänormalisoimaan tietynlaista käyttäytymistä. Liian kapea normikoodisto ei palvele ketään, vaan aidon kohtaamisen ja dialogin taustalla on aina kahdensuuntainen kriittinen katse.

Näkisinkin tutkimustulosteni olevan merkityksellisiä paitsi käytännön kenttätyötä tekeville opettajille myös kasvatustehtäviin kouluttautuville opiskelijoille. Tutkimustulosteni avulla institutionalisoitunutta ja näkymätöntä valtaa on mahdollisuus lähteä purkamaan. Niiden avulla voi myös pitää mielessä sen, etteivät rakenteet synny itsestään, vaan ne tuottuvat meidän kaikkien alalla työskentelevien puheessa ja toiminnassa. Oppilaiden aggressiivinen käyttäytyminen työllistää ja kuormittaa opettajia, mutta ymmärtämällä paremmin aggression sosiaalista ja rakenteellista luonnetta, voimme myös tukea tällaisia oppilaita kokonaisvaltaisemmin. Jo odotusten ja käyttäytymiskoodistojen näkyväksi tekemisellä pääsee hyvin alkuun.

Aggression sosiaaliset vaikutteet ja kategoriat ovat opettajille vielä varsin tuntemattomia, ja kategorisoimattomina aggressiivisesti käyttäytyvät oppilaat jäävät edelleen kaikkein vahvimmin ilman pedagogisia tukitoimia. Tämän vuoksi jatkotutkimusmahdollisuudet voisivat mielestäni painottua aggressiivisen käyttäytymisen sosiaalisen luonteen tarkempaan tutkimiseen. Opettajien luomalla luokkailmapiirillä on jo tähänastisen tutkimuksen mukaan selvästi vaikutusta oppilaiden käyttäytymiseen, mutta erilaiset interventiot ja osallistavat opetusmenetelmät tarvitsevat selvästi edelleen lisätutkimusta tullakseen osaksi myös käytännön arkea.

Toisaalta myös yksi mielenkiintoinen aspekti aggressiivisen käyttäytymisen jatkotutkimuksessa olisi tarkastella lähemmin esimerkiksi opettajien luokkatietoisuutta, ja niitä sosioekonomisia rakenteita, jotka osaltaan jopa ennustavat yksilöllisiä kykyjä enemmän oppilaan koulumenestystä. Jos opettajat tuntuvat odottavan implisiittisesti huoltajien tulevan lähemmäs heidän kasvatushanteitaan, ja asettavat ”hyväsuuntaisen yhteistyön” jopa oppilaiden tuen ehdoksi, millainen tila aidoille kohtaamisille jää? Jos vuorovaikutuksellisuus ja dialogisuus puuttuu tällaisesta kasvatuseeologisesta puhetavasta, olisi mielenkiintoista tutkia, miten opettajat hahmottavat oman kasvatuseetoksensa merkityksen ja toisaalta tunnistavat oman luokkataustansa merkityksen kasvatuskumppanuuden kentillä.

Aggressiivinen käyttäytyminen ilmenee aina osana sosiaalista yhteisöä, ja jos opettajat toivovat huoltajilta tietynlaisia toimenpiteitä tuen onnistumiseksi, olisi dialogisuuden tutkiminen avainasemassa paremman yhteistyön saavuttamiseksi.

Lähteet

- Ahn, H.J. & Rodkin, P.C. 2014. Classroom-Level Predictors of the Social Status of Aggression: Friendship Centralization, Friendship Density, Teacher–Student Attunement, and Gender. Julkaisussa: *Journal of Educational Psychology*. Vol. 106, Issue 4. Sivut 1144–1155.
- Aro, T. 2011/2014a. Itsesäätelytaitojen kehityksen ongelmat lapsuudessa. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti. Sivut 106–119.
- Aro, T. 2011/2014b. Miten ymmärrämme itsesäätelyn? Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti. Sivut 10–19.
- Broady, D. 1986. *Piilo-opetussuunnitelma. Mihin koulussa opitaan*. Tampere: Vastapaino
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat*. Vammala: Opetushallitus.
- Conrad, P. & Schneider, J.W. 1980. *Deviance and medicalization. From badness to sickness*. St. Louis, Toronto & London: The C.V. Mosby Company.
- Crick, N.R. & Dodge, K.A. 1996. Social Information-Processing Mechanisms in Reactive and Proactive Aggression. Julkaisussa: *Child Development*. Vol. 67, Issue 3. Sivut 993–1002.
- Derman, T. 2017. Early Childhood Education Teachers' Strategies Use in Order to Prevent Aggressive Behaviors in Classes: The Case of Turkey. Julkaisussa: *Universal Journal of Educational Research*. Vol. 5. Sivut 1127–1136.
- Dobratz, B.A., Waldner, L.K. & Buzzell, T. 2019. *Power, Politics, and Society. An Introduction to Political Sociology*. New York: Routledge.
- Dodge, K.A. & Crick, N.R. 1990. Social Information-Processing Bases of Aggressive Behavior in Children. Julkaisussa: *Personality and Social Psychology Bulletin*. Vol. 16, Issue 1. Sivut 8–22.
- Fairclough, N. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.

Fairclough, N. 2003. *Analyzing Discourse. Textual analysis for social research*. Lontoo & New York: Routledge

Foucault, M. 1980/1975. *Tarkkailla ja rangaista*. Suom. Eevi Nivanka. Helsinki: Otava.

Foucault, M. 2005/1969. *Tiedon arkeologia*. Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Vastapaino.

Freire, P. 2016/1974. *Sorrettujen pedagogiikka*. Suom. Joel Kuortti. Tampere: Vastapaino

Hahl, K., Järvinen, H-M. & Juuti, K. 2016. Accommodating to English-medium instruction in teacher education in Finland. Julkaisussa: *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 26. No. 3. Sivut 291–310.

Hart, C. 2011. Moving beyond metaphor in the cognitive linguistic approach to CDA. Teoksessa: Hart, C. *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Sivut 171–192.

Heiskanen, N., Alasuutari, M. & Vehkakoski, T. 2018. Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. Julkaisussa: *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 39(6). Sivut 827–843

Helkama, K., Myllyniemi, R., Liebkind, K., Ruusuvuori, J., Lönnqvist, J-E., Hankonen, N., Mähönen, T. A., Jasinskaja-Lahti, I. & Lipponen, J. 2016. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita. 10. painos.

Helmsen, J., Koglin, U. & Petermann, F. 2012. Emotion Regulation and Aggressive Behavior in Preschoolers: The Mediatin Role of Social Information Processing. Julkaisussa: *Child Psychiatry & Human Development*. Vol. 43, Issue 1. Pp. 87–101.

Helseth, S., Waschbusch, D, King, S. & Willoughby, M. 2015. Aggression in Children with Conduct Problems and Callous Unemotional Traits: Social Information Processing and Response to Peer Provocation. Julkaisussa: *Journal of Abnormal Child Psychology*. Vol. 43, Issue 8. Sivut 1503–1514.

Hester, S. 1991. The social facts of deviance in school: a study of mundane reason. Julkaisussa: *British Journal of Sociology*, Vol. 42(3). Sivut 443–463.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 1997/2007. *Tutki ja kirjoita*. Helsinki: Tammi.

hooks, bell. 2007/1994. *Vapauttava kasvatus*. Suom. Jyrki Vainonen. Helsinki: Kansanvalistusseura.

Hudley, C. 2008. *You did that on purpose – Understanding and Changing Children's Aggression*. Lontoo: Yale University Press.

James, R. & Blair, R. 2003. Did Cain Fail to Represent the Thoughts of Abel Before He Killed Him? The Relationship Between Theory of Mind and Aggression. Julkaisussa: Repacholi, B. & Slaughter, V. (toim.): *Individual Differences in Theory of Mind: Implications for Typical and Atypical Development*. Iso-Britannia: Taylor & Francis Group, inc. Sivut 144–171

Jokila, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskursiivinen maailma. Teoreettiset lähtökohdat ja analyttiset käsitteet. Teoksessa: Jokila, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. Sivut 21–42

Juhila, K. 2016. Miten tarinasta tulee tosi? Faktuaalistamisstrategiat viranomaispuheessa. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. Sivut 116–144

Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Kymmenen kysymystä diskurssianalyysistä. Teoksessa: Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi. Teoria, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. Sivut 360–376.

Kadenius, L. 2018. *Lapsen aggressiivisuus. Systemaattinen kirjallisuuskatsaus lapsuusajan aggressiivisen käyttäytymisen tutkimukseen vuosina 2008–2018*. Aineopintojen lopputyö. Joensuu: Itä-Suomen yliopisto.

Kauffman, J.M. & Landrum, T.J. 2018. *Characteristics of Emotional and Behavioral Disorders of Children and Youth*. 11. painos. New York: Pearson

Keltikangas-Järvinen, L. 2015. Temperamentti – persoonallisuuden biologinen selkäranka. Teoksessa: Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus. Sivut 40–57.

Kochanska, G., Coy, K.C. & Murray, K.T. 2001. The Development of Self-Regulation in the First Four Years of Life. Julkaisussa: *Child Development*. Vol. 72. Issue 4. Sivut 1091–1111.

Kusch, M. 1993. *Tiedon kentät ja kerrostumat – Michel Foucault'n tieteentutkimuksen lähtökohdat*. Oulu: Kaleva.

- Kuula, A. 2011. *Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys*. Tampere: Vastapaino
- Lappalainen, S. 2006. *Kansallisuus, etnisyys ja sukupuoli lasten välisissä suhteissa ja esiopetuksen käytännöissä*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Larson, J., Morris, T. & Saw, K. 2019. Sarcasm as Pedagogy of Love: Exploring Ironic Speech Acts in an Urban High School English Classroom. Julkaisussa: *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 3/18/2019. Sivut 1–9.
- Lehtovaara, M. 2005. Onko Piaget syyllinen? Psykologisten kehitysteorioiden kritiikki. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino. Sivut 166–196.
- Martín-Babarro, J., Díaz-Aguado, M.J., Martínez Arias, R. & Steglich, C. 2017. Power Structure in the Peer Group: The Role of Classroom Cohesion and Hierarchy in Peer Acceptance and Rejection of Victimized and Aggressive Students. Julkaisussa: *Journal of Early Adolescence*. Vol. 37. Issue 9. Sivut 1197–1220.
- Mietola, R. 2014. *Hankala erityisyys. Etnografinen tutkimus erityisopetuksen käytännöistä ja erityisyyden muotoutumisesta yläkoulun arjessa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Mietola, R. & Lappalainen, S. 2005. "Hullunkurisia perheitä". Perheen saamat merkitykset kasvatuksen kentällä. Teoksessa: Kiilakoski, T., Tomperi, T. & Vuorikoski, M. (toim.) *Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus*. Tampere: Vastapaino. Sivut 112–136.
- Montada, L. 2007. Emotion-Based Motives. Teoksessa: Steffgen, G. & Gollwitzer, M. *Emotions and Aggressive Behaviour*. Göttingen: Hogfere & Huber Publishers. Sivut 19–37.
- Mullet, D.R. 2018. A General Critical Discourse Analysis Framework for Educational Research. Julkaisussa: *Journal of Advanced Academics*. Vol. 29. Sivut 116–142.
- Mäki-Havulinna, J. 2018. *Opettajan merkitys tukea tarvitsevan oppilaan koulupäivässä*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.
- Newcomb, A.F., Bukowski, W.M. & Pattee, L. 1993. Children's Peer Relations: A Meta-Analytic Review of Popular, Rejected, Neglected, Controversial, and Average Sociometric Status. Julkaisussa: *Psychological Bulletin*. Vol. 113, No. 1. Sivut 99–128.
- Ojakangas, M. 1997. *Lapsuus ja auktoriteetti*. Helsinki: Tutkijaliitto.

Olson, S.L., Lopez-Duran, N. Lunkenheimer, E.S., Chang, H. & Sameroff, A.J. 2011. Individual differences in the development of early peer aggression: Intergating contributions of self-regulation, theory of mind, and parenting. Julkaisussa: *Development and Psychopathology*, Cambridge. Vol. 23, Issue 1. Sivut 253–266.

Ostrov, J.M, Murray-Close, D., Godleski, S.A. & Hart, E.J. 2013. Prospective associations between forms and functions of aggression and social and affective processes during early childhood. Julkaisussa: *Journal of Experimental Child Psychology*. Vol. 116. Issue 1. Sivut 19–36.

Pettit, G.S., Lansford, J.E., Malone, P.S., Dodge, K.A. & Bates, J.E. 2010. Developmental Cascades of Peer Rejection, Social Information Processing Biases, and Aggression During Childhood. Julkaisussa: *Development and Psychopathology*. Vol. 22, Issue 3. Sivut 593–602.

Phillips, S.P. & Clarke, M. 2012. More than an education: the hidden curriculum, professional attitudes ad career choice. Julkaisussa: *Medical Education*. Vol. 46. Sivut 887–893.

Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. 2009. *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino

Poikkeus, A-M. 2011/2014. Itsesäätely sosiaalisten taitojen ja suhteiden perustana. Teoksessa: Aro, T. & Laakso, M-L (toim.) *Taaperosta taitavaksi toimijaksi – itsesäätelytaitojen kehitys ja tukeminen*. Porvoo: Niilo Mäki Instituutti. Sivut 80–105.

Pynnönen, Anu. 2013. Diskurssianalyysi: Tapa tutkia, tulkita ja olla kriittinen. Julkaisussa: *Jyväskylän yliopiston kauppar korkeakoulun Working Paper*. N:o. 379. Jyväskylä: University of Jyväskylä

Reyes, A. 2011. Strategies of legitimization in political discourse: From words to actions. Julkaisussa: *Discourse and Society*. Vol 22(6). Sivut 781–807.

Rose, C.A., Richman, D.M, Fetting, K., Hayner, A., Slavin, C. & Preast, J.L. 2016. Peer Reactions to Early Childhood Aggression in a Preschool Setting: Defenders, Encouragers, or Neutral Bystanders. Julkaisussa: *Developmental Neurorehabilitation* . Vol. 19, Issue 4. Sivut 246-254.

Salmivalli, C. 2008. *Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: Ps-kustannus.

Sawyer, A.C.P., Miller-Lewis, L.R., Searle, A.K., Sawyer, M.G. & Lynch, J.W. 2015. Is Greater Improvement in Early Self- Regulation Associated With Fewer Behavioral Problems

Later in Childhood? Julkaisussa: *Developmental Psychology*. Vol. 51, Issue 12. Sivut 1740-1755.

Stevanovic, M. & Weiste, E. 2016. Opettajan valta-asema ja käytetyt opetusmenetelmät: onko kaikilla varaa samoihin pedagogisiin ratkaisuihin? Julkaisussa: *Yliopistopedagogiikka*. Numero 23/2016. Sivut 50–52.

Suoninen, E. 2016. Mistä on perheen äidit tehty? Haastattelupuheen analyysi. Teoksessa: Jokila, A., Juhila, K. & Suoninen, E. *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*. Tampere: Vastapaino. Sivut 86–115.

Törmä, S. 2003. Piilo-opetussuunnitelman jäljillä. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. Sivut 109–130.

Vaara, E., Tienari, J. & Laurila, J. 2006. Pulp and Paper Fiction: On the Discursive Legitimation of Global Industrial Restructuring. Julkaisussa: *Organization Studies*. Vol. 27(6). Sivut 789–810.

van Dijk, T.A. 1993. Principles of critical discourse analysis. Julkaisussa: *Discourse & Society*. SAGE. Vol. 4(2). Sivut 249–283.

van Dijk, T.A. 2011. Towards critical epistemic discourse analysis. Teoksessa: Hart, C. *Critical Discourse Studies in Context and Cognition*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Sivut 27–64

van Leeuwen, T. 2008. *Discourse and Practise: New Tools for Critical Discourse Analysis*. New York: Oxford University Press.

Vieremö, V. 2006. Aggressio ja aggressiivisuus. Verkojulkaisussa: *Tieteessä tapahtuu*. Numero 3/2006. <http://www.tieteessatapahtuu.fi/0306/viemero0306.pdf>

Viitala, R. 2014. *Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.

Vuori, J. 2001. *Äidit, isät ja ammattilaiset. Sukupuoli, toisto ja muunnelmat asiantuntijoiden kirjoituksissa*. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Vuorikoski, M. 2003. Opettajan yhteiskunnallinen valta ja vastuu. Teoksessa: Vuorikoski, M., Törmä, S. & Viskari, S. *Opettajan vaiettu valta*. Tampere: Vastapaino. Sivut 17–54.

Wooffitt, R. 2005. *Conversation Analysis and Discourse Analysis*. Lontoo: SAGE

Liitteet

LIITE 1. Teemahaastattelurunko

Taustakysymykset:

Koulutustausta

Työkokemus vuosina

Luokka-aste, jolla opettanut oppilasta

Aggressiivinen käyttäytyminen

- aggressiivisen käyttäytymisen ilmeneminen
- aggressiivisen käyttäytymisen kohde
- tilanteet, joissa aggressiivista käyttäytymistä esiintyy
- millaiset asiat lisää/vähentää aggressiivista käyttäytymistä
- ajatuksia syistä / aggressiivisen käyttäytymisen taustoista
- Ajatuksia oppilaan kotiarjesta/yhteistyöstä vanhempien kanssa

Aggressiivinen käyttäytyminen sosiaalisessa kontekstissa

- Ohjatut tilanteet / vapaat tilanteet suhteessa oppilaan käytökseen
- Aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan vertaissuhteet
- Onko oppilas saanut tukea suhteisiin

Opettajana aggressiivisen lapsen kanssa

- Miten kuvaisit omaa suhdettasi kyseiseen oppilaaseen, millaiset asiat siihen vaikuttavat
- Millaisia keinoja käytät oppilaan kanssa
- Muun oppilasta opettavan henkilökunnan suhde/suhtautuminen – vaihtelee aggressiivisuus eri opettajien tunneilla? Jos niin, mistä tällainen vaihtelu voisi johtua?

Oppilaan tuki & opetus

Millaisia ajatuksia aggressiivisesti käyttäytyvän oppilaan tulevaisuus sinussa herättää?

Mitä muuta haluaisit kertoa aggressiivisesti käyttäytyvästä oppilaasta tai työskentelystä hänen kanssaan?

LIITE 2. Aineiston diskurssit ja tulkintarepertuaarit, joista ne muodostuvat

DISKURSSI	TULKINTAREPERTUAARIT (SULUISSA ESIINTYNEIDEN PUHETAPOJEN LUKUMÄÄRÄ)
UHKA YHTEISÖLLE -DISKURSSI	Aikasyöppö (4), Turvallisen oppimisympäristön mahdollistaminen (7), Ikätaso/normaalin ulkopuolisuus (10), Proaktiivisuus uhkana (1), Muille häiriöksi (4), Muiden turvallisuus (6), Aika pois muilta (5), Etukäteispelko (5),
YKSILÖN KÄYTÄYTYMISTÄ NORMITTAVA DISKURSSI	Sosiaaliset normit (1), Ulkopuolisten reaktiot määrittelemässä (2), Diagnoosi (2), Tunne-elämän haasteet (9), Ulkopuolisten ymmärtämättömyys (10), Kypsyminen (4), Vahvuudet kääntyy negatiivisiksi (4), Liian iso tuettavaksi (1)
OPPILAS KESKIÖSSÄ -DISKURSSI	Lapsi muiden joukossa (1), Ymmärtämisellä hyväksytyksi (5)
LUONNOLLISTETUN TORJUMISEN DISKURSSI	Sopivan suosittu (1), Tunnistaen torjutut (1), Puuttumaton torjuminen (4), Tottumispuhe (2), Ohitettu outous (1), Luonnollistettu torjuminen (5), Haastava kaverina (2), Maine (5), Aikuisten tarve sosiaalisten suhteiden tiellä (1)
VERTAISSUHTEISSAAN TUETTU - DISKURSSI	Tuetut suhteet (4)
KEINOTTOMUUDEN DISKURSSI	Käytöspulmien tunnistamattomuus (5), Yleisluokka yleisluokkana/inkluusiovastaisuus (6), Tunnistamaton vihamielinen attribuutti (5), Tukea oppilaalle vai opettajalle (8), Keinottomuus (6), Opettaja uhrina (9)
PUUTTUMISDISKURSSI	Ennakointi ehkäisykeinona (9), Palkitseminen (5), Aikuinen itsesäätelyn tukena (11), Jälkiselvitys tukikeinona (10), Tuki jotain ulkopuolista (6), Passiivisesti annettu tuki (antaja epäselvä) (2), Katkaisu tukikeinona (3), Diagnoosi tuen ehtona (1)

KUNTOUTTAVAN ARJEN DISKURSSI	Kuntouttava arki (4), Käytöksen tuki (1), Koko kouluyhteisö tukena (4), Koulu psyykkisen & sosiaalisen tuen tarjoajana (6)
VALTAKONFLIKTIDISKURSSI	Kuormitus (2), Aggressiolla valtaa (4), Aggressio tuttujen kesken (3), Opettajan oma provosointi tilanteissa (4), Kyseenalaistettu auktoriteetti (7), Uhkailu (2)
KASVATUSIDEOLOGINEN NORMIDISKURSSI	Oppinu tän kans olee (1), Pakostakin lämpimät välit (5), Koti tuen ehtona (9), Ymmärtämätön koti (12), Negaatio aggression aiheuttajana (2)
RESURSSIDISKURSSI	Resurssipuute (10), Väärin jaetut resurssit (10), Yhteisten toimintamallien puute (5), Jos koulu ei voi, minä en voi (6), Muuttumaton koulu instituutiona (8), Muuttuva koulu pulaan jättäjänä (16), Joustamaton yhteiskunta (3), Muuttunut yhteiskunta (4)
PEDAGOGISEN RAKKAUDEN DISKURSSI	Oppilasta kuormittava koulu (2), Antoisa ja lämmin suhde (12), Oma auktoriteetti (8), Rento joustaminen auktoriteettikeinona (4), Opettaja heikomman puolella (2),