

”SE OLI VAAN LEIKKIÄ”: VIIDESLUOKKALAISTEN  
KÄSITYKSIÄ OPETTAJAN PUUTTUMISESTA NAHISTELUUN

Elisa Laukkarinen  
Jussi Äikiä

Kasvatustieteen  
Pro gradu -tutkielma  
Kevät 2013  
Opettajankoulutuslaitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Laukkarinen, E. & Äikiä, J. 2013. ”Se oli vaan leikkiä”: viidesluokkalaisten käsityksiä opettajan puuttumisesta nahisteluun. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. 79 sivua + liitteet.

Tutkimuksessa selvitettiin viidesluokkalaisten oppilaiden käsityksiä opettajan puuttumisesta nahisteluun. Nahistelulla tarkoitetaan lapsille yleistä vertaistoiminnan muotoa, joka ilmenee esimerkiksi leikitappeluna, tarttumisena, painimisena ja kumppanin jahtaamisena. Nahistelu saattaa katsojasta vaikuttaa aggressiiviselta, mutta on kuitenkin vain leikkiä. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään myös sitä, kuinka oppilaat jatkoivat välituntia sen jälkeen, kun opettaja oli reagoinut nahisteluun. Lisäksi tarkasteltiin, onko sukupuolella vaikutusta käsityksiin nahisteluun puuttumisesta tai tapaan jatkaa välituntia puuttumisen jälkeen. Tutkimusaineisto kerättiin eläytymismenetelmällä, ja se koostui kolmen eri kehyskertomusvariaation pohjalta kirjoitetuista kirjoitelmista. Kehyskertomuksessa varioitiin opettajan tapaa puuttua nahisteluun. Kertomuksissa opettaja puuttui nahisteluun käskemällä lopettaa tappelu, kysymällä onko toiminta leikkiä vai tappelua tai seuraamalla tilannetta katseellaan. Oppilas sai luettavakseen yhden kolmesta kehyskertomuksesta, johon hänen tuli eläytyä ja jatkaa kertomusta kirjoittamalla. Aineiston analyysimenetelminä käytettiin sisällönanalyysiä, tyypittelyä sekä kvantifiointia.

Tutkimukseen osallistui kolme 5. luokkaa. Kirjoituksia saatiin yhteensä 47 kappaletta, ja niistä 23 oli tytöiltä ja 24 pojilta. Tutkimus osoitti, että opettajan nahisteluun puuttuminen nähtiin yleensä pikemminkin huonona kuin hyvänä asiana. Oppilaiden käsitykset opettajan nahisteluun puuttumisesta riippuivat vahvasti siitä, miten opettaja nahisteluun puuttui. Puuttuminen käsitettiin lähes aina huonoksi asiaksi opettajan käskiessä lopettaa tappelu. Opettajan kysyessä, onko toiminta leikkiä vai tappelua sekä seuratessa tilannetta katseellaan käsitykset jakautuivat kahtia. Näitä puuttumistapoja pidettiin sekä hyvinä että huonoina. Tytöt näkivät puuttumisen poikia useammin hyvänä asiana. Tytöt käsittivät opettajan puuttumisen hyväksi asiaksi poikia useammin etenkin silloin, kun opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua.

Opettajan nahisteluun puuttumisen jälkeen välituntia jatkettiin kolmella eri tavalla: uudella aktiivisella toiminnalla, uudella rauhallisella toiminnalla tai jatkamalla nahistelua. Tutkimuksemme mukaan opettajan puuttumistapa vaikutti lasten tapaan jatkaa välituntia, sillä opettajan käskiessä lopettaa tappelu, nahistelu lopetettiin. Myös opettajan tullessa kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua suurin osa lapsista vaihtoi toimintansa johonkin muuhun kuin nahisteluun, vaikka vastasivatkin opettajalle toiminnan olevan vain leikkiä. Opettajan seuratessa tilannetta katseellaan toiminta puolestaan ei muuttunut, vaan nahistelua jatkettiin. Tytöt jatkoivat välituntia uudella aktiivisella toiminnalla poikia useammin. Lisäksi tytöillä tähän liittyi yleensä leikkiväline, kun taas poikien uusi aktiivinen toiminta tapahtui ryhmässä. Nahistelun jatkaminen oli yhtä yleistä sekä tytöillä että pojilla. Tavassa jatkaa nahistelua oli kuitenkin eroja, sillä tytöt jatkoivat nahistelua samanlaisena, kun taas pojista puolet muutti nahistelun muotoa.

Nahistelua on tutkittu vähän, ja etenkin Suomessa se on harvinainen tutkimuskohde. Tutkimuksemme on merkittävä ennen kaikkea yrityksessään nostaa aihe tärkeämpään rooliin suomalaisessa kasvatustieteessä. Toivomme tutkimuksemme herättävän opettajia pohtimaan puuttumiskäytäntöjään sekä suhtautumistaan nahisteluun.

Avainsanat: nahistelu, eläytymismenetelmä, nahisteluun puuttuminen, käsitykset.

# SISÄLLYS

JOHDANTO .....	6
1 MITÄ NAHISTELU ON .....	8
2 IÄN VAIKUTUS NAHISTELUUN .....	11
3 ESIINTYMINEN TYTTÖJEN JA POIKIEN KESKUUDESSA .....	14
4 NAHISTELUN VAIKUTUKSET .....	17
5 OPETTAJIEN PUUTTUMINEN NAHISTELUUN .....	20
6 KÄSITYSTEN MUODOSTUMINEN .....	23
7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	25
7.1 Tutkimusote.....	25
7.2 Fenomenografia.....	28
7.3 Aineistonkeruumenetelmä.....	30
7.4 Tutkimusaineiston keruu.....	32
8 AINEISTON ANALYYSI.....	35
8.1 Sisällönanalyysi.....	35
8.2 Tyypittely .....	37
8.3 Kvantifointi .....	38
9 TUTKIMUSTULOKSET .....	39
9.1 Viidesluokkalaisten käsitykset opettajan puuttumisesta nahisteluun.....	40
9.1.1 Käsitykset nahisteluun puuttumisesta huonona asiana .....	42
9.1.2 Käsitykset nahisteluun puuttumisesta hyvänä asiana.....	45
9.2 Opettajan reagoititavan vaikutus oppilaiden toimintaan nahistelutilanteessa.....	47
9.2.1 Välitunnin jatkaminen uudella aktiivisella toiminnalla .....	49
9.2.2 Välitunnin jatkaminen uudella rauhallisella toiminnalla .....	50
9.2.3 Välitunnin jatkaminen nahistelemalla.....	52
10 TYYPITTELY .....	54
10.1 Eri kehyskertomuksista kirjoitetut tarinat tyypittelyn kautta nähtynä .....	54
10.2 Tyypillinen vastaus opettajan käskiessä lopettaa tappeleminen .....	54
10.3 Tyypillinen vastaus opettajan kysyessä onko toiminta leikkiä vai tappelua .....	56
10.4 Tyypillinen vastaus opettajan vain seuratessa tilannetta katseella.....	58

11	POHDINTA .....	61
11.1	Tutkimustulosten tarkastelua .....	61
11.2	Nahistelu viidesluokkalaisten oppilaiden välituntileikeissä.....	62
11.3	Opettajan puuttuminen nahisteluun.....	63
11.4	Opettajan puuttumisen vaikutukset lasten toimintaan.....	64
11.5	Tutkimuksen luotettavuus .....	65
11.6	Tutkimuksen eettisiä näkökulmia .....	67
11.7	Merkitys opettajan työn ja lasten nahistelukulttuurin kannalta.....	69
	LÄHTEET .....	72
	LIITTEET .....	80

## JOHDANTO

Lähtölaukaus tutkimusaiheellemme syntyi opiskelijaruokalassa käydystä keskustelusta. Muistelimme opettajaopiskelijaporukalla lapsuutemme leikkejä, jotka sisälsivät vauhtia ja vaarallisia tilanteita. Omasta lapsuudestamme muistissa olivat pihapiirin leikit, joihin fyysinen kontakti, leikitappelu ja jahtaaminen kuuluivat olennaisena osana. Opettajaopiskelijoina olemme seuranneet nykypäivän koulumaailmaa ja lasten elämää läheltä. Yhteiseksi käsitykseksi nousi, että yhteiskunnan muututtua monella tapaa vaarallisemmaksi myös aikuisten huolenpito ja riskien minimointi rajujen leikkien suhteen on kasvanut. Omien kokemustemme mukaan varsinkin kasvatusalalla lapsista vastuussa olevat opettajat ja ohjaajat puuttuvat rajuun leikkiin vaaratilanteita välttääkseen. Jäimme pohtimaan käytyä keskustelua, ja lyhyen kirjallisuuteen tutustumisen jälkeen rajulle leikille ilmiönä löytyi myös tieteellinen termi – nahistelu.

Suomessa nahistelua ei ole juurikaan tutkittu. Suomesta löytyy kuitenkin tunnettuja kasvatusalan ammattilaisia, jotka ovat jo kauan koettaneet kiinnittää huomiota nahistelun tärkeyteen sen rajoittamisen sijaan. Jari Sinkkonen on korostanut nahistelun tärkeyttä teoksissaan (Sinkkonen 1995; 2005). Hänen näkemyksensä mukaan nujuamis- ja painimisleikit ovat tärkeitä etenkin pojille, ja niiden kieltäminen saattaa johtaa vain suurempiin vaikeuksiin aggressioiden hallinnassa (Sinkkonen 2005, 117). Myös Raisa Cacciatore on käsitellyt asiaa, ja tuo esiin näkemyksen, jonka mukaan opettajan on tärkeää erottaa hyvien kaverusten harmiton energian purkaminen ja kiusaaminen toisistaan (Cacciatore & Koiso-Kanttila 2008, 144). Hieman toisesta näkökulmasta asiaa on käsitellyt Tatu Hirvonen, joka käsittelee myös nahistelua puhuessaan ylisuojelevasta kasvatuskulttuuristamme. Hirvonen näkee aikuisten määrittävän lasten leikkien sisältöjä ja muotoja tiukentuneiden turvallisuusstandardien perusteella. Esimerkiksi monissa kouluissa on kielletty lumisota, vuorenvalloitus ja juokseminen sisällä. Ajatuksella riskien kontrolloimisesta on vahva sija niin vanhempien mielessä kuin yhteiskunnallisessa keskustelussa. (Hirvonen 2011, 24, 46.) Sandseter (2009, 103) onkin määritellyt nahistelun yhdeksi aikuisten riskialttiiksi kokemista leikin muodoista. Oma aiheen

lähestymistapamme nousi samasta ajatuksesta kuin Hirvosella. Rajoittaako aikuisten pelko siitä, että jotain sattuu lasten leikkejä jo liikaa? Halusimme selvittää, mitä lapset itse ajattelevat tästä.

Nahistelun tutkiminen on myös kansainvälisestä näkökulmasta vielä nuorta ja suppeaa. Ensimmäiset tutkimukset ovat 1970-luvulta, mutta ilmiö on alkanut herättää laajempaa kiinnostusta tutkijoissa vasta 2000-luvun vaihteessa. Nahistelututkimusta on tehty sekä määrällisenä että laadullisena ja se painottuu lähinnä tarkastelemaan nahistelua ilmiönä, iän ja sukupuolen vaikutusta sekä nahistelun sosiaalisia vaikutuksia. Aikuisten siihen puuttumista ei ole juurikaan tutkittu.

Nahistelu on kaikissa kulttuureissa tavattava ilmiö, joka on yleisintä 8-11-vuotiailla lapsilla. Nahistelulla tarkoitetaan aktiivista vertaistoimintaa, joka ilmenee leikitappeluna tai hieman rauhallisempaan toimintana, kuten kutittamisena tai jahtaamisena. Pojat nahistelevat hieman tyttöjä enemmän. Nahistelulla on todettu olevan useita positiivisia vaikutuksia, mutta siihen liittyy usein negatiivisia uskomuksia. Työmme teoriaosassa tarkastelemme nahistelua ilmiönä, perehtyen tarkemmin siihen, miten ikä ja sukupuoli vaikuttavat nahisteluun, mitä vaikutuksia nahistelulla on, ja miten nahisteluun puututaan.

Tutkimusosassa halusimme selvittää, miten lapset käsittävät opettajan puuttumisen nahisteluun, sekä kuinka lapset jatkavat välituntia puuttumisen jälkeen. Lisäksi selvitimme, onko sukupuolella vaikutusta käsityksiin nahisteluun puuttumisesta ja tapaan jatkaa välituntia opettajan reagoimisen jälkeen. Halusimme tarkastella tutkimuskysymyksiämme tuoden lapsen näkökulman vahvasti esiin. Tämän vuoksi työssämme esitellään myös lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteita. Työssä esittelemme tehdyn tutkimuksen toteutuksen, tulokset ja lopuksi pohdimme tulosten merkitystä suhteessa aiemmin tehtyyn tutkimukseen sekä koulukulttuuriimme.

Tutkimuksemme on merkittävä ennen kaikkea yrityksessään nostaa aihe tärkeämpään rooliin suomalaisessa kasvatustieteessä. Tarkoituksena on saada lukija pohtimaan nahistelua ilmiönä laajemmin, ei vain poikien näkökulmasta, niin kuin tähänastisessa kasvatustieteessä. Toivomme tutkimuksemme herättävän opettajia pohtimaan puuttumiskäytäntöjään sekä suhtautumistaan nahisteluun.

## 1 MITÄ NAHISTELU ON

Suomenkielisessä tutkimuksessa nahistelulle ei ole yhtä yksiselitteistä nimitystä (Sinkkonen 2005, 118). Englannin kielessä käytössä on termi “rough-and-tumble play”, lyhennettynä R&T. Suomen kielessä puolestaan käytetään rinnakkain monia eri nimityksiä, kuten nahistelu, nujuaminen ja leikkitappelu (Sinkkonen 2005; Cacciatore & Koiso-Kanttila 2010; Manninen 2010). Omassa tutkimuksessamme käytämme ilmiöstä nimeä nahistelu.

Nahistelu on yleinen, leikiksi luettava vertaistoiminnan muoto lapsilla (Pellegrini & Smith 1998, 578; Smith 2010, 104). Nahistelu ilmenee parhaiten leikkitappeluna, lyömisenä, potkimisena, kumppaniin tarttumisenä, painimisena ja kumppanin jahtaamisena (Smith 1997, 49). Nahistelun tuntomerkit vaikuttaisivat aggressiivisilta, elleivät ne liittyisi leikin kontekstiin (Pellegrini & Smith 1998, 579). Lyönnit ja potkut ovat hillittyjä ja heikkoja, eräänlaisia valelyöntejä, jos kontaktia ylipäätään tulee (Smith 2010, 107). Nahistelu voi olla myös leikkitappelua rauhallisempaa toimintaa, kuten kutittamista ja maassa pyörimistä.

Leikkiä on tutkittu paljon, mutta nahistelua ja muuta fyysistä leikkiä on tutkimuksissa pitkään pidetty väheksyttynä leikin muotona (Pellegrini & Smith 1998, 577). Smithin (2010) mukaan tämä saattaa johtua siitä, että nahistelu näyttää aggressiiviselta toiminnalta ja tappelulta. Nahistelua ja tappelua ei ole aina helppoa erottaa toisistaan. Nahistelun ja tappelun tuntomerkit ovat samankaltaisia, mutta nahistelun tunnistaa tappelusta osallistujien ilmeistä. Nahistellessa lapsilla on kasvoillaan positiivinen leikki-ilme, kuten hymyily tai nauraminen, tappelun ollessa vakavaa, otsa kurtussa ja naama punaisena tapahtuvaa toimintaa. (Smith 1997, 50; Smith 2010, 107–108.) Lisäksi Smith (2010) esittää nahistelun ja tappelun erotettavan toisistaan kontaktin voimakkuudesta, siitä, onko toiminta hellää vai rajua. Nahistelu on leikkiä, eikä totista toimintaa kuten tappelu. Nahistelussa vahvempikin voi antaa heikoimman voittaa. Nahistelussa tarkoituksena ei ole vahingoittaa toista, ja rooleja voidaan vaihtaa, eli voimakkaampi lapsi voi antaa tasoitusta eikä aina hae voittoa. Nahistelu alkaa ”kutsulla” ja sen päätyttyä lapset jatkavat leikkiä tai muuta aktiviteettia. Tappelu taas alkaa lasten välisestä konfliktista haastamisella ja päättyy



siihen kun ottelijat erotetaan toisistaan. (Smith 2010, 107.) Myös sivustakatsojien ja mukana olevien lasten määrä erottaa tappelun ja nahistelun. Nahistelu ei yleensä kiinnosta muita, kun taas tappelussa on yleisöä. Lisäksi tappelu on usein kahden välistä kun nahistelussa voi olla mukana useita lapsia. (Smith 1997, 52.) Nahistelu tapahtuu pareittain tai isommissa ryhmissä, kolmen tai neljän hengen ryhmien ollessa yleisimpiä. Ryhmät koostuvat useimmiten kavereista. Nahistelun jatkuessa mukaan voi liittyä myös lisää lapsia. (Pellegrini 1993, 246.) Nahistelupaikoiksi valikoituvat yleensä tilavat ja pehmeäalustaiset paikat, kuten koulujen pihoilla olevat nurmialueet. Paikan valinnassa tärkeänä kriteerinä on se, ettei leikkijöihin satu, jos he esimerkiksi kaatuvat. (Pellegrini 1994, 100.)

Suurin osa lapsista tunnistaa nahistelun oikeasta tappelusta ja osaa perustella, miksi toiminta on nahistelua eikä tappelua (Smith 2010, 107). Smithin ym. (1992) mukaan viisivuotiaista 70 prosenttia ja 8–11-vuotiaista 90 prosenttia tunnistaa nahistelun ja oikean tappelun toisistaan. Viisivuotiaista osa pystyi perustelemaan miksi videolla nähty tilanne oli tappelua tai nahistelua, mutta 40 prosenttia ei osannut antaa perusteluja. 8–11-vuotiaista taas melkein kaikki osasivat perustellusti kertoa, kummasta tilanteesta oli kyse. (Smith, Carvalho, Hunter & Costabile, 1992, 221) Aikuisilla puolestaan on usein vaikeuksia tunnistaa nahistelua tappelusta ja opettajat tai välituntivalvojat keskeyttävät tämän vuoksi usein turhaan lasten leikin (Smith 2010, 107-109).

Vaikka nahistelu ja tappelu ovat eri asioita, voi nahistelu muuttua myös oikeaksi tappeluksi, vaikka tätä tapahtuukin ainakin Smithin (2010, 110-111) mukaan melko harvoin. Varsinkin alakoulussa nahistelun muuttumista tappeluksi pidetään harvinaisena, kun otetaan huomioon kuinka paljon nahistelua tapahtuu. Humphreysin ja Smithin (1987, 202) seuraamasta 325:stä nahistelutilanteesta vain kolme muuttui tappeluksi. Riski nahistelun muuttumisesta oikeaksi tappeluksi on kuitenkin suurin syy siihen, miksi osa lapsista ei pidä nahistelusta (Smith 2010, 110).

Tilanne, jossa nahistelu muuttuu tappeluksi, voi johtua Fagenin (1981, 338) mukaan kahdesta syystä. Tilanteen muuttuminen tappeluksi saattaa johtua tahattomasta tulkittamisvirheestä. Nahisteluun osallistuvilla lapsilla ei ole tarpeeksi hyvät sosiaaliset taidot ja he ymmärtävät väärin leikkisät iskut hyökkäykseksi. Pellegrinin (1988, 804) mukaan todennäköisyys, että näin käy, on suurempi lapsilla, joilla on alhainen sosiometrinen status. Lisäksi osa näistä lapsista on ylitunteikkaita eivätkä pysty hallitsemaan itseään, mikä näkyy nahistelutilanteessa aggressiona (Pellegrini 2002, 441). Toinen syy nahistelutilanteen muuttumiseen tappeluksi on se, että lapset voivat olla taitavia manipuloimaan ja hallitsemaan leikki-tilanteita, ja näin käyttävät nahistelua hyväksi luoden tilanteita, joissa pääsevät satuttamaan toista ja näin vankistamaan omaa statustaan (Fagen 1981, 337).

Pellegrinin (1994) mukaan nahistelu vaikuttaa suosittuihin oppilaisiin eri tavalla kuin alemman sosiometrisen statuksen omaaviin oppilaisiin. Suosituille oppilaille nahistelu on kehittävä ja leikkisää yhteistoimintaa, joka kehittää sosiaalista kompetenssia yhteistoiminnan ja sosiaalisen ongelmanratkaisun avulla. Sosiaalisesti ei niin suosituille oppilaille nahistelu saattaa olla aggressiivista eikä yhteistoiminnallista toimintaa. He eivät hyödy nahistelusta sosiaalisena kehityksenä vaan purkavat sen avulla tahallisesti aggressiotaan tai hakevat valtasuhdetta toisiin oppilaisiin. (Pellegrini 1994, 115.)

## 2 IÄN VAIKUTUS NAHISTELUUN

Aivan pienillä lapsilla nahistelu ei ole kovin yleistä (MacDonald & Parke 1986, 372). Ensimmäiset lasten nahistelukokemukset ovat vanhempien, yleensä isien, kanssa käytyä rajua leikkiä. Lapsen kasvaessa myös nahistelun määrä lisääntyy, ja neljän vuoden iässä nahistelu kattaa jo kahdeksan prosenttia vanhemman ja lapsen yhdessä vietetystä ajasta (Jacklin, DiPietro & Maccoby 1984, 421).

Iän myötä nahistelu muuttuu vertaisten kanssa tapahtuvaksi toiminnaksi. Tätä vertaisten kanssa tapahtuvan nahistelun yleisyyttä on tutkittu enemmän. Kuten yleisesti leikin määrä, myös nahistelun määrä seuraa ylösalaisen U-kirjaimen mallia (Pellegrini & Smith 1998, 579). 4-5-vuotiailla lapsilla nahistelu täyttää noin 3-5 prosenttia vertaisten kanssa leikittävästä ajasta (Pellegrini 1984, 327). Iän myötä nahistelun määrä kasvaa, ja 6-10-vuotiailla lapsilla nahistelua esiintyy välitunnista noin 7-8 prosenttia ajasta (Pellegrini 1988, 804). Eniten nahistellaan ennen murrosikää, noin kahdeksan ja kymmenen ikävuoden välillä (Pellegrini & Smith 1998, 579). Tässä iässä nahisteluun kuluu noin 10 prosenttia leikkiin käytetystä ajasta (Humphreys & Smith 1987, 203). Sekä Boulton (1996, 282) että Humphreys ja Smith (1987, 203) näkevät piikin nahistelun määrässä jatkuvan yhteentoista ikävuoteen asti, sillä heidän tutkimuksissaan 8-11 vuoden iässä nahistelun määrässä ei tapahdu suuria muutoksia. Syynä piikkiin nahistelun määrässä tässä iässä etenkin pojilla on nähty sukukypsyyden lähestyminen. Tuolloin vallan ilmaiseminen muuttuu tärkeämmäksi, ja nahistelu tarjoaa siihen mahdollisuuden. Myös kehon kohoavat testosteronimäärät saattavat selittää piikkiä nahistelussa murrosikää edeltävänä aikana. (Boulton 1996, 274.) Yhdentoista ja kolmentoista ikävuoden välillä nahistelun määrä laskee huomattavasti, noin viiteen prosenttiin vertaisten kanssa vietetystä ajasta (Pellegrini 1995b, 169). Neljäntoista ikävuoden jälkeen etenkin rajun nahistelun määrä tippuu selvästi niin, että nahisteluun käytetään enää noin kolme prosenttia vertaisten kanssa vietetystä ajasta (Pellegrini 1995b, 83). Nahistelu ei kuitenkaan lopu lapsuuteen ja nuoruuteen, vaan myös aikuiset nahistelevat. Baxter (1992) esittää, että yliopisto-opiskelijat käyttävät nahisteluun jopa 12 prosenttia

leikkiin käyttämästään ajasta - leikkiin käytetty aika tosin on yleisesti huomattavasti vähäisempi kuin lapsilla. Iän myötä nahistelu kuitenkin muuttuu. Yliopistopiskelijat nahistelevat eniten toista sukupuolta olevien kanssa. (Baxter 1992, 336.) Tutkimukset nahistelun määrän muuttumisesta iän myötä käyttävät samantapaisia metodeja ja määritelmiä saaden samanlaisia tuloksia, joten ylösalaisen U-kirjaimen mallia seuraavaa, 8-10-vuoden iässä huippunsa saavuttavaa näkemystä nahistelun määrästä voidaan pitää luotettavana (Pellegrini & Smith 1998, 579).

Nahistelutoverin valintaan vaikuttavat ominaisuudet muuttuvat iän myötä. Noin yhteentoista ikävuoteen asti nahistelu on lähes pelkästään leikkiä, ja nahistelun muuttuminen tappeluksi johtuu puutteista sosiaalisissa taidoissa (Smith 2010, 111). Alle 11-vuoden ikäisillä lapsilla, sekä tytöillä että pojilla, tärkeintä on se, että nahisteluun kutsuttava lapsi on kaveri. Nahistelukumppanin vahvuudella ei ole merkitystä, vaan lapset kutsuvat nahisteluun sekä yhtä vahvoja että vahvempia lapsia. (Humphreys & Smith 1987, 208.) Tässä iässä lapset nahistelevat yleensä kavereidensa kanssa (Pellegrini 1993, 246). Tätä tukee myös se, että noin 75–80 prosentin 7- ja 11-vuotiaiden lapsista on todettu jatkavan toimintaa yhdessä nahistelukumppanin kanssa myös nahistelun jälkeen. 9-vuoden iässä toimintaa jatketaan yhdessä nahistelukumppanin kanssa hieman harvemmin, noin 64 prosentissa nahistelutilanteista. (Humphreys & Smith 1987, 205.)

Lähestyttäessä murrosikää nahistelukumppaneiden valinta muuttuu. Yli 11-vuotiailla lapsilla ja nuorilla nahistelu saattaa liittyä valtasuhteisiin, vaikka säilyttääkin leikkilisen luonteensa (Smith 2010, 111). Humphreys & Smith (1987, 208) esittävät, että muutos on nähtävissä jo 11-vuotiailla, jotka alkavat kutsua nahisteluun itseään hieman heikompina pitämiään lapsia. Neill (1976, 219) huomasi, että 12- ja 13-vuotiaat pojat välttelivät joutumista nahisteluun itseään vahvempien lasten kanssa. Hän esittää, että nahistelu onkin vanhemmilla lapsilla vallankäytön keino vertaisryhmässä. Jos fyysisesti heikompi lapsi jo nahistelun alussa osoittaa olevansa heikompi, nahistelu pysyy leikkimielisenä. Jos taas heikompi yksilö yrittää taistella vastaan vahvempi lisää käyttämänsä voimaa, kunnes heikompi ymmärtää luovuttaa ja osoittaa olevansa heikompi, jolloin nahistelu pysyy leikkinä. Samansuuntaisia tuloksia esittää Pellegrini (1995b, 90), jonka mukaan 12- ja 13-vuotiaat pojat käyttävät nahistelua välillä valtasuhteiden vakiinnuttamiseen. Sosiaaliselta

statukseltaan suositut ja kovat pojat valitsivat nahistelukumppaneikseen epäsuosittuja ja fyysisesti heikompia poikia.

### 3 ESIINTYMINEN TYTTÖJEN JA POIKIEN KESKUUDESSA

Poikien on todettu nahistelevan tyttöjä enemmän useissa luonnollisissa leikkiolosuhteissa toteutetuissa tutkimuksissa (Tannock 2011; Lindsey & Mize 2001; Boulton 1996; DiPietro 1981; Hines & Kaufman 1994). Humphreys ja Smith (1984, 255) esittävätkin, että poikien olisi todettu nahistelevan tyttöjä enemmän kaikissa tutkituissa kulttuureissa. Samanlaisia tuloksia on saatu tutkittaessa myös muiden nisäkkäiden nahistelua (Smith 1982, 143). Tannockin (2011, 18) tutkimuksessa, jossa seurattiin nahistelua päiväkotien normaaleissa toimissa, pojat olivat mukana noin 80 prosentissa nahistelusta tyttöjen osuuden jäädessä 20 prosenttiin, vaikka molempien sukupuolten edustajia oli ryhmässä yhtä paljon. Humphreys ja Smith (1987, 203) esittävät poikien nahistelevan tyttöjä enemmän seitsemän ja yhdentoista vuoden iässä, mutta yhdeksänvuotiaiden sukupuolierojen olevan pienempiä. Tämän nähdään johtuvan siitä, että yhdeksänvuotiaat pojat käyttävät huomattavan osan ajastaan peleihin joissa on säännöt, kuten jalkapallo, kun taas tämänikäiset tytöt eivät omistaudu näin selvästi yhdelle ajanviettotavalle. Jacklinin ym. (1984) mukaan nahistelun määrässä on löydettävissä sukupuolten välisiä eroja jo pikkulapsi-iässä, jolloin lapset nahistelevat lähinnä vanhempiensa kanssa. Jo neljän vuoden iässä pojat nahistelevat tyttöjä enemmän molempien vanhempien kanssa, ja isät nahistelevat äitejä enemmän sekä tyttöjen että poikien kanssa. (Jacklin, DiPietro & Maccoby, 1984, 422.)

Pelkkä nahistelun määrän tarkkaileminen ei anna kattavaa kuvaa sukupuolten välisistä eroista, sillä sukupuolten tavassa nahistella on ennen kaikkea laadullisia eroja (Tannock 2011; Boulton 1996; Scott & Panksepp 2003; DiPietro 1981). Nämä vaikuttavat myös vahvoihin määrällisiin eroihin. Pojat osallistuvat kaikenlaiseen nahisteluun, kun taas tyttöjen nahistelu on fyysisesti hienovaraisempaa. Vaikka tytöt jahtaavat ja pyörivät maassa, eivät he kosketa toista lasta samalla tavalla kuin pojat, jotka nostelevat ja liikuttelevat toisiaan huoletta. (Tannock 2011, 18.) Samansuuntaisia tuloksia on saanut myös Boulton (1996, 280–281). Hänenkin tutkimuksessaan ero nahistelun määrässä syntyi juuri tietyissä nahistelun muodoissa:

pojat nahistelivat tyttöjä enemmän kutsumalla jahtaamaan, painimalla, nyrkkeilemällä, estämällä, sekä nahistellen lyhyinä pätkinä. Leikkitilanteissa, joissa pojat nahistelevat, tytöt luovat usein leikkeihin yhteisiä sääntöjä ja jonottavat vuoroaan (DiPietro 1981, 54–55). Scott ja Panksepp (2003, 541–549) tutkivat samaa sukupuolta olevien lasten nahistelua luonnollisen leikkitilanteen sijaan tilassa, jossa ei ollut mitään leikkivälineitä, ja huonekaluina toimivat patjat. Leikittäessä tällaisessa tilassa huomattiin, että nahistelun määrässä ei ollut löydettävissä eroja sukupuolten välillä. Kuitenkin myös tällöin nahistelutavoissa havaittiin eroja; pojat tönivät tyttöjä enemmän, tytöt puolestaan kierivät poikia enemmän.

Mielenkiintoista on myös se, kenen kanssa nahistellaan. Lapset ja nuoret valitsevat yleensä samaa sukupuolta olevan nahistelutoverin (Lindsey & Mize 2001, 155). Smith ja Lewis (1985, 178) huomasivat nahistelutilanteita seuratessaan, että tilanteista lähes kuudessakymmenessä prosentissa mukana oli vain poikia, viidessätoista prosentissa vain tyttöjä, ja lopuissa kahdessakymmenessä viidessä prosentissa molempia. Humphreysin ja Smithin (1987) tutkimuksessa puolestaan nahistelevat tytöt kutsuivat nahisteluun yhtä usein sekä tyttöjä että poikia, kun nahistelevat pojat taas kutsuivat nahisteluun ainoastaan poikia. Sukupuoli vaikuttaa myös siihen, jatkavatko nahistelijat toimintaansa yhdessä nahistelun jälkeen. Samaa sukupuolta olevat jatkoivat toimintaa yhdessä noin 75 prosentissa tilanteista, kun eri sukupuolta olevat jatkoivat toimintaansa yhdessä vain noin 40 prosentissa tilanteista. (Humphreys & Smith, 1987, 205–206.)

Syitä sukupuolten välisiin eroihin nahistelun määrässä ja laadussa voidaan tarkastella kahdesta eri näkökulmasta: biologisesta ja sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta. Sosiokonstruktiivisesta näkökulmasta katsottuna sukupuolten väliset erot selittyvät sosiaalisen oppimisen kautta. Isät nahistelevat useammin poikalapsiensa kuin tyttölapsiensa kanssa, ja äidit nahistelevat lapsiensa kanssa harvoin. (Lindsey & Mize 2001, 167) Vanhempien on todettu rohkaisevan poikien mutta hillitsevän tyttöjen nahistelua (Humphreys & Smith 1984, 256). Näin ollen molemmilla sukupuolilla on selvä käsitys siitä, kuinka heidän tulisi leikkiä ja ryhmäpaine ajaa heitä toimimaan sen mukaisesti (Smith 2010, 114). Käsitukset alkavat muodostua varhain, sillä jo vauvan sukupuoli vaikuttaa siihen, millaista leikkiä lapselta odotetaan. Tutkimuksessa, jossa äideille annettiin vieras vauva, äitien todettiin rohkaisevan jo

hyvin pientä lasta rajumpaan fyysisesti aktiiviseen toimintaan jos lapsen kerrottiin olevan poika. Ei kuitenkaan tiedetä, johtuiko äitien toiminta heidän omista kulttuurisista stereotyyppioistaan vai kokemuksista omista lapsistaan. (Smith & Loyd 1978, 1264–1265.) Lapsuuden kokemuksilla ja vanhempien esimerkillä on huomattava vaikutus lapsen nahistelutottumuksiin. Lasten, joiden kanssa vanhemmat nahistelivat, on huomattu nahistelevan enemmän myös vertaistensa kanssa kuin lasten, joiden kanssa vanhemmat eivät ole nahistelleet (Lindsey & Mize 2001, 170).

Jarvisin (2007b) mukaan biologisesta näkökulmasta tarkasteltuna sukupuolten välisiä eroja nahistelussa lähestytään lähinnä hormonien vaikutuksen kautta. Poikien taipuvaisuuden nahisteluun on nähty johtuvan testosteronista. Eläinkokeissa on todettu, että mikäli urospuolisilla rotilla ja apinoilla vähennetään testosteronin määrää kehossa, myös nahistelun määrä vähenee. Vastaavasti tytöt, joiden kehossa on paljon testosteronia, ovat taipuvaisia nahisteluun. (Jarvis 2007b, 175.) Hines ym. (2002, 1683) löysivät yhteyden äidin raskaudenaikaisen veren testosteronipitoisuuden ja tyttölapsen leikki-iässä ilmenevän käytöksen välillä. Äitien, joilla mitattiin korkeita testosteroniarvoja, tyttäret olivat leikki-iässä merkittävästi muita taipuvaisempia fyysiseen, aktiiviseen leikkiin. Myös tyttöjen, joilla synnyntäisen lisämunaishyperplasian vuoksi on ennen syntymää normaalia enemmän androgeeneja kehossaan, on todettu nahistelevan saman verran kuin muut tytöt, mutta ero löytyy nahistelukumppaneissa: kun normaalisti tytöt kutsuvat nahisteluun tyttöjä ja pojat poikia, tytöt joilla on suurempi androgeenipitoisuus kehossaan kutsuvat nahisteluun poikia (Hines & Kaufman, 1994, 1046–1047).



## 4 NAHISTELUN VAIKUTUKSET

Nahistelun vaikutuksista on esitetty sekä negatiivisia että positiivisia näkemyksiä. Pellegrinin ja Perlmutterin (1988, 14) mukaan kielteinen suhtautuminen nahisteluun voi johtua uskomuksesta, jonka mukaan lapset oppivat leikkittappelusta epäsosiaalista ja aggressiivista käytöstä ja että nahistelu johtaa usein oikeaan tappeluun. Kuitenkin jo leikki yleensä on kehitykselle hyödyllistä toimintaa ja useat tehdyt tutkimukset tukevat väitettä, että nahistelu kehittää vertaissuosiota ja valtasuhteisiin liittyviä sosiaalisia taitoja (MacDonald 1992, 339–340).

Sosiaalisten taitojen pohjana on kyky lähettää ja tunnistaa sosiaalisia ja emotionaalisia signaaleja. Leikin kannalta on tärkeää, että leikin molemmat osapuolet osaavat lähettää ja tunnistaa viestin siitä, että toiminta on leikkiä. Myös nahistelussa on tärkeää, että kaikki osapuolet ymmärtävät kyseessä olevan leikki, eikä oikea tappelu. (Pellegrini 2002, 442.) Pellegrinin (1988, 805) mukaan lapsilla, jotka ovat osallistuneet nahisteluun ja leikkittappeluun on kehittynyt kyky tulkita leikkiin liittyviä sosiaalisia ja emotionaalisia signaaleja. Tämä kyky on saattanut kehittyä vanhempien kanssa nahistellessa, ja sitä käytetään myöhemmin nahistelussa vertaisten kanssa. On kuitenkin epäselvää, vaikuttaako heikko taito tulkita sosiaalisia ja emotionaalisia koodeja siihen, että lapsi jättää nahistelutilanteet väliin (Pellegrini 2002, 443).

Reed ja Brown (2000, 109) osoittivat tutkimuksessaan, että nahistelu on 6-9-vuotiaille pojille myös tapa osoittaa huolta ja läheisyyttä. Poikien analysoidessa omaa nahisteluaan videonauhalla toivat he esille ystävyyden ja huolenpidon toisista nahistelun olennaisena osana. Pojat myös myönsivät nahistelun olevan mahdollisuus näyttää, että he välittävät toisistaan. Myös Donaldson (1976, 239) näkee nahistelun ennen kaikkea poikien välisenä aggressiivisen näköiseksi toiminnaksi puettuna halailuna, välittämisenä, yhteisenä jakamisena ja myötätuntona.

Sosiaalisten taitojen kehittämisen lisäksi nahistelu, kuten muukin fyysinen leikki kehittää myös lasten fyysisiä ominaisuuksia. Smithin (2010, 118) mukaan nahistelun hyödyistä lasten fyysiseen kehitykseen on ristiriitoja eri tutkijoiden välillä. Yleisenä hypoteesina on ollut, että nahistellessa lapset saavat tietoa vartaloidensa toiminnasta ja oppivat hallitsemaan paremmin liikkeitään ja hienomotoriikkaa sekä kehittävät lihasten voimaa ja kestävyyttä (Fagen 1976, 193). Byers ja Walker (1995, 29) ovat kuitenkin Fagenin kanssa eri mieltä. Heidän mukaansa lasten pitäisi nahistella ainakin tunti päivittäin, jotta lihaksistossa tapahtuisi kehitystä.

Pellegrinin (2002) mukaan lapset, ja etenkin pojat, ylläpitävät ja luovat valta-asemaa vertaisryhmissä nahistelun avulla. Lapset arvioivat nahistelemalla kumppaniensa voimia ja vertaavat niitä omiinsa. Arvioinnin avulla lapset selvittävät turvallisessa tilanteessa itsensä kanssa yhtä vahvat, voimakkaammat ja heikommat yksilöt. Näin lapset epäsuorasti ylläpitävät ja parantavat asemaansa ryhmän hierarkiassa. Suora keino osoittaa valtasuhteita nahistelun avulla on se, että lapsi houkuttelee kumppanin turvalliselta tuntuvaan nahistelutilanteen ainoastaan osoittaakseen suuremmat voimansa. (Pellegrini 2002, 443–445.) Neill (1976, 219) kuvaa suoraa keinoa osoittaa valtasuhdetta esimerkillä, jossa heikompi yksilö jo nahistelun alussa osoittaa olevansa heikompi ja nahistelu pysyy leikkimielisenä. Jos taas heikompi yksilö yrittää taistella vastaan vahvempi lisää käyttämänsä voimaa, kunnes heikompi ymmärtää luovuttaa ja nahistelu pysyy leikkinä.

Manninen (2010, 79–80) on tutkinut poikien valtasuhteita koululuokissa. Tutkimuksessaan hän havaitsi, että neljännellä luokalla suosituimpia olivat pojat, jotka olivat urheilullisia ja nahistelivat leikkitappeluiden muodossa. Nämä pojat puolustivat tarpeen tullen itseään mutta eivät käyttäneet hyökkäävää fyysistä väkivaltaa. Leikkitapelut olivat näkyviä ja pojille tärkeitä oman maskuliinisuuden rakentamisessa. Manninen näkee leikkitapelut maineen hankkimisen, maskuliinisen kunnioituksen ja valta-asemasta neuvottelun välineenä. Toisaalta hän huomauttaa, että poikien leikkitapelut voidaan tulkita myös mahdollisuutena olla fyysisessä kontaktissa kaverin kanssa ilman homoksi leimaamista.

Pellegrinin (2002, 443) mukaan perinteinen tapa lähestyä nahistelun vaikutuksia on pohtia nahistelua turvallisena tapana harjoitella tappelutaitoja tai metsästystaitoja,

joita voi käyttää myöhemmin elämässä. Nahistelun vaikutus tappelu- ja metsästystaitojen kehittämisessä on vahvasti sukupuoliriippuvaa, tappelun ja metsästyksen ollessa enemmän miesten toimintaa (Boulton & Smith 1992, 433-434).

## 5 OPETTAJIEN PUUTTUMINEN NAHISTELUUN

Aikuisten puuttumista lasten nahisteluun on tutkittu vähän. Olemassa oleva tutkimus tarkastelee asiaa lähinnä aikuisten, ja etenkin opettajien, näkökulmasta. Tutkimukset osoittavat, että opettajien suhtautuminen nahisteluun on lähinnä negatiivista (Blatchford 1998; Reed, Brown & Roth 2000 Sandberg & Pramling-Samuelsson 2005; Jarvis 2007a; Tannock 2008 ). Nahistelun positiiviset vaikutukset kehitykseen eivät kuitenkaan ole tuntemattomia, vaan osa opettajista on huolissaan siitä, että epäsoviva tila ja välineet estävät nahistelun (Reed, Brown & Roth 2000, 332). Vaikka kasvattajat tiedostavat nahistelun kehitykselle myönteiset vaikutukset, ovat he epävarmoja siitä, miten nahisteluun tulisi suhtautua (Tannock 2008, 360). Osa opettajista kokee, ettei tunne nahistelua ilmiönä tarpeeksi muodostaakseen siitä mielipiteen (Reed, Brown & Roth 2000, 332). Opettajat erottavatkin nahistelun tappelusta lapsia heikommin, ja ovat epävarmoja arviostaan lähes kolmessakymmenessä prosentissa näkemistään nahistelutilanteissa (Schäfer & Smith 1996, 176). Kaiken kaikkiaan nahistelulle kuitenkin annetaan hyvin rajoitetut mahdollisuudet koulussa (Reed, Brown & Roth 2000, 332).

Tannockin (2008, 359) tutkimuksessa opettajat kertoivat sallivansa nahistelun, mikäli se ei ole lapsille vaaraksi. Lapset itse kuitenkin näkevät, ettei nahistelu ollut koulussa sallittua. Lasten mielestä opettajat eivät pidä nahistelusta, mikä näkyy niin, että heidän kokemuksena mukaan nahistelu keskeytetään ja nahistelijat joutuvat jäähyille. (Tannock 2005, 215–216.) Kysyttäessä lapsilta, mitä tapahtuu jos koulussa nahistellaan, näkivät nämä kaksi eri mahdollisuutta: opettaja puuttuu nahisteluun tai jotakuta sattuu. Toimintaa observoitaessa huomattiin, ettei tutkimuksen aikana yksikään lapsi loukannut itseään nahistellessa, ja että opettajat sallivat nahistelun lievät muodot, mutta puuttuivat toimintaan, joka heidän mielestään vaaransi turvallisuuden. (Tannock 2005, 213–214; 2008, 359.) Yleisimmin opettajat puuttuvat poikien nahisteluun. Lähes puolet opettajista kertoo puuttuvansa poikien nahisteluun useita kertoja viikossa, kun taas tyttöjen nahisteluun kerran viikossa puuttuu kolmasosa. (Logue & Harvey 2009, 42-43.) Tannockin (2005, 122)

seurantatutkimuksessa opettajat puuttuivat noin kolmasosaan havaitusta nahistelusta. Nahistelun muodolla on vaikutusta puuttumiseen. Opettajat puuttuvat leikitappeluun huomattavasti herkemmin kuin vaikkapa jahtausleikkiin. (Logue & Harvey 2009, 42–43.) Tannock (2005, 122) näkee opettajilla olevan useita erilaisia puuttumistapoja. Opettajat joko liittyvät leikkiin itse, muistuttavat lapsia leikin säännöistä, ohjaavat lapsia vaihtamaan toiseen leikkiin tai selvittävät kysymyksillään mitä lapset leikissään oikein tekevät.

Näkemyksissä nahisteluun puuttumisesta on Sandbergin ja Pramling-Samuelssonin (2005) mukaan havaittavissa sukupuolten välisiä eroja. Tutkittaessa esiopetusikäisten lasten opettajien suhtautumista nahisteluun havaittiin, että miesopettajat painottivat fyysisen leikin tärkeyttä, kun taas naisopettajat arvostivat rauhallista leikkiä ja korostivat tällaisessa leikissä opittavien sosioemotionaalisten taitojen tärkeyttä. Miesopettajat olivat johdonmukaisempia ja ymmärtäväisempiä suhtautumisessaan fyysiseen leikkiin, kun taas naisopettajat kokivat sen häiritsevänä toimintana jota tulisi hillitä. Naisopettajien mielestä nämä leikit tulisi korvata rauhallisemmilla leikeillä, ja poikia tulisi ohjata tähän jo esikoulussa. (Sandberg & Pramling-Samuelsson 2005, 297, 301.)

Opettajien alttiudelle puuttua nahisteluun on löydettävissä monia syitä. Jarvisin (2007a) mukaan opettajien välituntivalvontakokemukset tuovat esiin syitä nahisteluun puuttumiseen. Opettajat kokevat välituntivalvonnat taakkana, sillä he näkevät olevansa ikään kuin palomiehiä lasten joukossa, tärkeimpänä päämääränään selvittää välitunnista ilman suurempia onnettomuuksia. He eivät myöskään näe välitunteja kognitiivisen ja sosiaalisen kehittymisen mahdollisuuksina. Tämä näkyy opettajien tavassa puuttua riskeiksi arvioimiinsa tilanteisiin, jollaisia nahistelutilanteet usein ovat. (Jarvis 2007a, 253–254.) Myös Tannock (2008, 359) näkee, että loukkaantumisen pelko estää aikuisia hyväksymästä nahistelua, mikä johtaa uskomukseen, ettei nahistelu ole suotavaa. Opettajien on todettu suhtautuvan negatiivisesti välituntien rajuihin leikkeihin myös siksi, että opettajan ajan ja energian ajatellaan kuluvan opetuksen sijaan näiden leikkien jälkeiseen rauhoitteluun (Blatchford 1998, 86) Muita nahisteluun puuttumiseen johtavia tekijöitä ovat opettajien uskomus siitä, että nahistelu johtaa aggressiivisuuteen ja tappeluun. Monet myös näkevät lasten jo olevan niin rajattomia, ettei nahistelua tule millään tapaa

rohkaista. Myös vanhempien reaktiot, turvallisuus, kouluviranomaiset ja opettajan vastuu vaikuttavat puuttumisherkkyyteen. (Reed, Brown & Roth 2000, 332.) Reed ym. (2000) näkevät kouluissa vallitsevan feminiinisen näkemyksen ystävyydestä, mikä vaikuttaa opettajien käsityksiin siitä, miten ystävät kohtelevat toisiaan, ja näin ollen opettajien käsityksiin nahisteluun puuttumisesta. Feminiinisessä näkemyksessä ystävyydestä tärkeää on tunteiden huomioonotto, välittäminen, mielipiteiden kunnioittaminen, jakaminen, kuunteleminen ja kertominen, yhteinen leikki, fyysinen läheisyys ja luottamus. Opettajat olivat hyvin varmoja mielipiteissään siitä, mistä ystävyys muodostuu. Monet pojat ilmaisevat ystävyyttä kuitenkin nahistelun kautta, mikä ei sovi feminiiniseen käsitykseen siitä, miten ystävät kohtelevat toisiaan. (Reed, Brown & Roth 2000, 333.)

Vaikka opettajat kokevat nahistelun ja sen kontrolloinnin ongelmaksi, eivät he näe toimiensa nahistelun poistamiseksi tai sopivimpien leikitapojen opettamiseksi olleen tuloksellisia (Reed, Brown & Roth 2000, 331). Lasten näkökulmasta katsottuna aikuisten puuttuminen nahisteluun muuttaa lasten jo luomat leikin rakenteet (Jarvis & George 2010, 173). Opettajien puuttuminen esimerkiksi kaoottiseksi, säännöttömäksi nahisteluksi tulkitsemaansa jalkapallopeleihin aikaansai vain sen, että peliaika lyheni eikä leikki enää toiminut lasten itse luoman systeemin rikkouduttua. (Jarvis 2007, 257)

## 6 KÄSITYSTEN MUODOSTUMINEN

Tutkimuksemme tarkoituksena oli selvittää viidesluokkalaisten käsityksiä opettajan puuttumisesta nahisteluun. Fenomenografiassa, johon tutkimuksemme pohjaa, käsitys onkin keskeinen käsite (Niikko 2003, 25). Kasvatustieteen käsitteistössä käsitys määritellään henkiseksi muodosteeksi, tajunnan elementeiksi. Käsitys nähdään tajunnassa oleviksi merkityssuhteiksi, ja ne voivat olla joko tiedollisia tai arvostavia. (Hirsjärvi 1990, 103.) Niikon (2003) mukaan käsitys on fenomenografiassa eri asia kuin arkikielessä. Fenomenografiassa käsitys viittaa ihmisten tapaan kokea todellisuuden tietty ulottuvuus. Sillä tarkoitetaan perustavaa laatua olevaa ymmärtämistä tai näkemystä jostakin. Käsittäminen myös sisältää merkityksen antamisen. Kiinnostuneita ei olla siitä, miksi ihmiset käsittävät asioita niin kuin käsittävät tai mistä vaihtelu johtuu, vaan siitä, millaisia käsityksiä ihmisellä on. (Niikko 2003, 25–26.)

Käsitys on kokemuksen ja ajattelun avulla muodostettu kuva jostakin ilmiöstä (Ahonen 1996, 117). Kokemus liittyy vahvasti käsitykseen. Kokemus on prosessi, joka johtaa käsityksiin ja niiden tarkennuksiin. Kokemukset heijastuvat käsitysten kautta, ja näin ollen voidaan sanoa, että kaikki, mitä ihminen on kokenut, heijastuu käsityksinä. (Niikko 2003, 25.) Samaa ilmiötä koskevat käsitykset vaihtelevat eri henkilöillä. Tämä käsitysten erilaisuus riippuu juuri kokemustaustasta, ei niinkään iästä. (Ahonen 1996, 114.) Käsitykset muodostuvat yleensä vähitellen (Laine 1992, 8). Käsitysten muodostuminen on konstruktivistista toimintaa, sillä uudet käsitykset muodostuvat entisten pohjalta (Häkkinen 1996, 23). Käsitysten muodostumista voidaan tarkastella myös oppimisen näkökulmasta. Suuri osa käsityksistä on klassisen ehdollistumisen kautta opittuja. Myös sanat ja ajatukset voivat toimia ehdollisina ärsykkeinä. Näin ollen merkittävimmän käsitysten muodostumiseen vaikuttavat toiset ihmiset. (Hirsjärvi 1980, 60.) Käsitykset ovat myös dynaaminen ilmiö, eli ne saattavat muuttua useasti lyhyessäkin ajassa. Käsitys on kuitenkin vahvempi kuin mielipide. Se on konstruktio, jonka varassa ihminen jäsentää asiaa koskevaa uutta informaatiota. (Ahonen 1996, 117.) Tutkimuksessamme käsitykset

valittiin tutkimuskohteeksi juuri näistä syistä. Käsitusten nähtiin heijastavan kokemuksia ja muodostuneen vähitellen kouluvuosien aikana. Koska käsitykset saattavat muuttua lyhyessäkin ajassa, valittiin tutkimuksen kohteeksi viidesluokkalaiset, jotka ovat juuri eläneet vaiheen, jolloin nahistelua tapahtuu eniten.



## 7 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

Tutkimuksemme lähtökohtana on kiinnostus tarkastella lasten käsityksiä nahisteluun puuttumisesta heidän omasta näkökulmastaan. Nahistelua ilmiönä on tutkittu vähän, ja siihen puuttumista vielä vähemmän. Lasten näkökulmasta nahisteluun puuttumista ei ole tutkittu juuri lainkaan.

Tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

1. Millaisia käsityksiä viidesluokkalaisilla oppilailta on opettajan puuttumisesta nahistelutilanteeseen?
2. Miten opettajan tapa reagoida nahistelutilanteeseen vaikuttaa oppilaiden toimintaan?
3. Eroavatko sukupuolten käsitykset nahistelutilanteeseen puuttumisesta?

### 7.1 Tutkimusote

Tutkimuksemme lähtökohtana oli tutkia nahisteluun puuttumista nimenomaan lasten näkökulmasta, ja saada lasten ääni kuuluviin. Tästä syystä tutkimus toteutettiin lapsinäkökulmaisena tutkimuksena. Jo Suomen perustuslain (6§) mukaan ”lapsia on kohdeltava tasa-arvoisesti yksilöinä, ja heidän tulee saada vaikuttaa itseään koskeviin asioihin kehitystään vastaavasti”. Sama periaate on myös YK:lla lapsen oikeuksien sopimuksessa (1989) ja lukuisissa kasvatusalan opetussuunnitelmissa. (Karlsson 2005, 173.) Tämä periaate näkyy tieteen kentällä lapsinäkökulmaisena tutkimuksena. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen tekeminen ei ole uutta, vaikka käsitteenä se onkin suhteellisen tuore. Lapsinäkökulmaisen tutkimuksen lähtökohta on lapsi- ja yhteisölähtöisyys. (Karlsson 2010, 123–124.) Lapsilla nähdään olevan sellaista merkittävää tietoa, kokemuksia ja näkemyksiä tämän päivän lapsuudesta jota muilla

sukupolvilla ei ole. Lapset voivat omista näkökulmistaan paljastaa jotakin yleistä vallitsevasta diskurssista ja kulttuurisista käytänteistä. (Karlsson 2010, 125.) Tämän vuoksi halusimme kysyä asiaa nimenomaan lapsilta, sillä uskoimme heillä olevan nykypäivän leikkikulttuurista sellaista tietoa, jota aikuisilla ei ole. Uskoimme myös, että samalla on mahdollista selvittää nahisteluun puuttumisen kulttuurisia käytänteitä koulumaailmassa lasten näkökulmista.

Karlssonin (2005) mukaan lapsi on usein aikuisten ja yhteiskunnan toiminnan kohteena, objektina. Häntä kasvatetaan, opetetaan ja hoidetaan. Kun tarkastelutapa on aikuiskeskeinen ja kohteena lapsi, lapsen näkökulmat jäävät huomioitta. Kun taas tarkastelun kohteena on lapsen toiminta, tulevat esiin lapsen näkökulmat. (Karlsson 2005, 174.) Lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa periaatteena on, että lapsi nähdään tutkimuksen subjektina, ei objektina (James & James 2008, 17). Toinen lapsinäkökulmaisen tutkimuksen peruseriaate Karlssonin (2010) mukaan on yhteisölähtöisyys. Lapsen toiminnan nähdään olevan sidoksissa toimintaympäristöön, paikkaan, aikaan ja toisiin toimijoihin. Tämä näkyy tutkimuksessa siten, että tutkimuksen kohteeksi nousevat myös vuorovaikutus aikuisten kanssa sekä laajemmat kontekstit erilaisissa lasten toimintaympäristöissä. (Karlsson 2010, 124.)

Aikuiskeskeistä tarkastelutapaa välttääksimme valitsimme aineistonkeruutavan, jossa lapsi pääsi tuottamaan aineistoa vapaasti omien kokemustensa ja havaintojensa perusteella. Eläytymismenetelmässä kehyskertomustemme toimija oli kirjoittaja itse. Yhteisölähtöisyyden takaamiseksi sekä jatkettava kehyskertomus että itse aineistonkeruutilanne sijoitettiin kouluun, joka oli se toimintaympäristö jota halusimme tutkia. Toimintaympäristönä koulu on lapsille yhteinen ja tuttu. Tässä ympäristössä tapahtuvaan vuorovaikutukseen kuuluu myös opettajien puuttuminen nahisteluun, joten sen tutkiminen lasten näkökulmasta tässä kontekstissa oli luontevaa.

Lapsinäkökulmaa käyttävän tutkimuksen haasteena on lapsen maailman tavoittaminen aikuisen kerätessä tietoa. Lasten maailmassa toimitaan tiukan päämäärätietoisuuden ja ajattelun muistiin pohjautumisen sijaan leikin ja mielikuvituksen avulla. (Karlsson 2010, 135.) Karlssonin (2005, 176) mukaan

lapsinäkökulman löytymisen edellytyksenä on lapsille ominaisten toimintatapojen oivaltaminen ja esittäminen. Tämä ei onnistu aikuisia varten luoduilla tutkimustavoilla, vaan lasten maailman analysoimiseen sopivilla käsitteillä ja tiedonhankinnan menetelmillä. Valitsimme aineiston keräämiseen eläytymismenetelmän juuri siksi, että sen kautta lapset voivat ilmaista kokemuksiaan vapaasti, omalla tyylillään ja omasta näkökulmastaan. Vaikka tarina olisikin kuvitteellinen, on se kerrottu pitkälti omista kokemuksista. Vastaukset kuvastavat sitä, mitä lapset tietävät tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 2008, 116–117.)

Kuten aiemmin mainittiin, lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa tutkimukseen osallistuva lapsi on aktiivinen osallistuja eikä ainoastaan tutkimuksen kohde. Tämän vuoksi lapsitietoa hankittaessa aikuisen tulisi olla kiinnostunut siitä, miten lapsi ajattelee ja mihin asioihin lapsen tuottama tieto perustuu. Tutkimusta tehdessään tutkija on osa vastavuoroista, kohtaavaa ja osallistuvaa toimintakulttuuria, jossa lähtökohtana ovat lapsen erilaiset tavat tuottaa tietoa ja ajatuksia sekä niiden perusteleminen. (Karlsson 2005, 181.) Pyrimme pitämään lapsinäkökulman mielessä koko tutkimusprosessin ajan. Aineistonkeruun lisäksi lasten näkökulma näkyi lapsen äänen esiintuovina analyysimenetelminä, kuten tyyppittelynä sekä runsaana sitaattien käyttönä.

## 7.2 Fenomenografia

Tutkimuksen tutkimusote on fenomenografinen, koska tarkoituksena oli selvittää lasten käsityksiä. Fenomenografia on kvalitatiivinen tutkimusote, jossa ollaan kiinnostuneita siitä, kuinka ihmiset ymmärtävät tutkittavan ilmiön. Tutkimus pyrkii kuvaamaan, analysoimaan ja ymmärtämään ihmisen käsityksiä ja kokemuksia erilaisista ilmiöistä. (Gröhn 1993, 5-8.)

Fenomenografiassa lähdetään siitä, että olemassa on vain yksi maailma ja todellisuus, jonka jokainen ihminen kokee erilailla (Niikko 2003, 14). Tutkimuksessa keskitytään oman tutkimusjoukon maailmaan eli fenomenografiassa maailma kuvataan sellaiseksi kuin tietty tutkittava joukko sen kokee ja käsittää (Niikko 2003, 17). Tutkimuksessamme kuvaamme suomalaisten viidesluokkalaisten oppilaiden maailmaa ja sitä, miten he sen käsittävät.

Fenomenografisessa tutkimuksessa pyritään kuvaamaan, kuinka tutkittava ilmiö koetaan ja minkä laatuista kokemukset ovat. Erityisesti ollaan kiinnostuneita kuvaamaan sitä, miten ihmiset kokevat asiat eri tavalla ja todellisuuden tietyn näkökulman ymmärtämisessä ilmeneviä eroja (Niikko 2003, 20, 23; Gröhn 1993, 12). Yksilöiden käsityksiä ei verrata oikeaan käsitykseen vaan tutkitaan ilmiötä kuvaavien käsityksien laadullisia eroja tutkittavassa joukossa (Niikko 2003, 26). Tämä oli tarkoituksena myös meidän tutkimuksessamme. Tutkimuksen tavoitteena ei ollut löytää yhtä totuutta nahisteluun puuttumisesta, vaan erilaisia lasten käsityksiä asiasta.

Tutkimusotetta sovelletaan kahdella tutkimusnäkökulmalla. Ensimmäinen näkökulma tarkastelee ja pyrkii ymmärtämään ympäristön ilmiöitä sekä niiden laadullisia eroja (Marton 1981, 178). Ensimmäisen asteen kuvaukset maailmasta ovat kuvauksia, joissa otetaan huomioon maailma sellaisena kuin se yleensä ilmenee, eikä yksilön tapaa kokea sitä (Niikko 2003, 24). Fenomenografiassa ollaan kiinnostuneita toisen asteen näkökulmasta. Toinen näkökulma yrittää ymmärtää ihmisen käsityksiä ympäristön ilmiöistä. (Marton 1981, 178.) Toisen asteen näkökulmassa tutkija kuvaa

todellisuuden ilmiötä näkökulmasta, josta tutkittava joukko ihmisiä kokee ja käsittää sen (Niikko 2003, 25). Toisen asteen näkökulmassa painotetaan variaatiota. Tutkimuksen päätavoite on paljastaa variaatio, jolla tutkittavaa ilmiötä koetaan ja käsitetään (Niikko 2003, 25). Tätä tavoitetta tuki aineistonkeruussa käyttämämme eläytymismenetelmä, jonka avulla pyritään samaan päämäärään.

Fenomenografiassa tutkija tutkii toisten ihmisten kokemuksista syntyneitä käsityksiä reflektoimalla niitä (Niikko 2003, 22). Tutkija samastuu tutkittavien maailmaan ja tarkkailee ilmiötä heidän näkökulmastaan. Hänen täytyy tietoisesti astua ulos omasta kokemusmaailmastaan ja näin päästä käsiksi tutkittavien käsityksiin. Tutkijan on osattava tiedostaa ja sulkea oma lähtökohtansa ja ennakkoluulonsa analyysin ulkopuolelle. (Niikko 2003, 35.) Sama periaate on käytössä lapsinäkökulmaisessa tutkimuksessa.

Fenomenografiselle analyysille ei ole olemassa mitään määrättyä menettelytapaa vaan analyysi toteutetaan yleisillä laadullisen tutkimuksen ihmistieteille sopivilla keinoilla (Niikko 2003, 32). Tässä tutkimuksessa näiksi keinoiksi valittiin sisällönanalyysi ja tyypittely, kvantifioinnilla täydennettynä.

### 7.3 Aineistonkeruumenetelmä

Tutkimuksen aineisto kerättiin eläytymismenetelmää käyttäen. Eläytymismenetelmässä kirjoitetaan pienimuotoisia kertomuksia. Kirjoittamista ohjaa vastaajille annettu lyhyt kehyskertomus, jonka tuomien mielikuvien mukaan heidän tulee kirjoittaa. (Eskola & Suoranta 2008, 110; Eskola 2010, 72.) Kehyskertomus on siis kirjallinen orientaatio, jonka antamien mielikuvien mukaan tutkimukseen osallistuvat alkavat kirjoittaa tarinaa (Eskola 2010, 69). Eläytymismenetelmä sopii aineistonkeruumenetelmäksi erityisesti silloin, jos tavoitteena on selvittää ihmisten ajattelun logiikkaa jostakin ilmiöstä. Sen avulla ei saada selville, miten asiat täsmälleen ovat, vaan ennemminkin miten ne voisivat olla. Tarinat eivät välttämättä ole todellisia, mutta ne ovat mahdollisia. (Eskola 2010, 75, 81.) Vaikka tarina olisikin kuvitteellinen, on se kerrottu pitkälti omista kokemuksista. Vastaukset kuvastavat sitä, mitä ihmiset tietävät tutkittavasta asiasta. (Eskola & Suoranta 2008, 116–117.)

Eläytymismenetelmässä keskeistä on kehyskertomuksen variointi ja sen merkityksen selvittäminen. Variointi erottaa eläytymismenetelmän monesta muusta menetelmästä, sillä varioinnin vaikutuksen selvittäminen tuo esiin tutkittavan ilmiön erityispiirteet. (Eskola 2010, 73.) On tärkeää, että varioitavia seikkoja on vain yksi. Tällä päästään koeasetelman kaltaiseen tilanteeseen, jossa vain yhtä tekijää varioimalla muiden pysyessä vakiona voidaan tutkia, miten tämä tietty varioitava tekijä muuttaa vastauksia osallistujien kirjoittamissa tarinoissa. (Eskola 1997, 17–18.) Kehyskertomuksen on hyvä olla mahdollisimman lyhyt, sillä pitkissä kertomuksissa vastaajat kiinnittävät huomion eri vihjeisiin ja kirjoittavat siten eri asioista (Eskola & Suoranta 2008, 112–113). Kehyskertomusten määrä vaihtelee yleensä kahdesta neljään (Eskola & Suoranta 2008, 110; Eskola 2010, 77). Omassa tutkimuksessamme käytimme kolmea erilaista kehyskertomusta, joissa varioitavana seikkana oli opettajien tapa toimia nahistelutilanteessa.

Eläytymismenetelmää voidaan käyttää hyvin monenikäisille vastaajille: nuorimmat vastaajat ovat olleet vasta kahdeksanvuotiaita (Eskola & Suoranta 2008, 115; Eskola 2010, 76). Niinpä menetelmä sopii hyvin myös tutkimuksemme kohteena oleville viidesluokkalaisille. Eläytymismenetelmä sopii menetelmäksi tähän tutkimukseen myös sen vuoksi, että se toteuttaa lapsinäkökulmaisen tutkimuksen periaatteita, koska sen kautta lapset voivat ilmaista kokemuksiaan vapaasti, omalla tyylillään ja omasta näkökulmastaan. Eläytymismenetelmä mahdollistaa koko aiheen tarkastelun lasten näkökulmasta.

#### 7.4 Tutkimusaineiston keruu

Tutkimusaineiston keruu toteutettiin keväällä 2012 kahdessa keskisuomalaisessa sekä yhdessä pohjoissavolaisessa koulussa. Tutkimukseen osallistui yhteensä 47 oppilasta. Heistä 23 oli tyttöjä sekä 24 poikia. Kaikki tutkimukseen osallistuneet oppilaat olivat viidesluokkalaisten oppilaiden valinta perustui siihen, että tutkimusten mukaan yhteentoista ikävuoteen asti nahistelu on yleensä leikkimielistä ja johtaa oikeaan tappeluun yleensä vain huonojen sosiaalisten taitojen seurauksena (Smith 2010, 111–112). Murrosiässä nahistelu vähentyy ja lapset alkavat käyttää rajua leikkiä omien voimiensa näyttämiseen ja valta-asemansa testaamiseen (Smith 2010, 111–112). Lisäksi valitsimme viidesluokkalaisten oppilaiden parempien tekstintuottamistaitojen takia. Eläytymismenetelmää on käytetty jo toisen luokan oppilaille (Eskola 2010, 76), mutta uskoimme, että viidesluokkalaisten oppilaiden osaavat sanallistaa kokemuksensa ja näkemyksensä nahisteluun puuttumisesta nuorempia oppilaita paremmin.

Ennen aineiston keruuta tutkimuslupaa anottiin kaikkien kolmen koulun rehtoreilta. Heidän annettuaan suostumuksensa lupaa pyydettiin vielä kolmelta viidennen luokan opettajalta. Tämän jälkeen oppilaiden vanhemmille lähetettiin kirje, jossa kerrottiin tutkimuksen toteutuksesta, tavoitteista sekä aineiston keruusta. Samassa kirjeessä pyydettiin oppilaiden vanhempia ilmoittamaan, saako oppilas osallistua tutkimukseen vai ei. Aineistoa kerätessä tutkijat olivat itse paikalla oppitunnilla, joka käytettiin aineiston tuottamiseen. Ennen kirjoittamisen aloittamista oppilaille luettiin läpi ohjeet jatkotarinan kirjoittamiseen sekä annettiin tarkentavia kysymyksiä kirjoittamisen tueksi. Myös oppilaiden mahdollisille kysymyksille jätettiin aikaa.

Tutkimusaineisto kerättiin käyttämällä kolmea eri kehyskertomusta. Kertomuksissa varioitiin tapaa, jolla opettaja puuttui nahisteluun. Tutkimukseen osallistuvat oppilaat jatkoivat yhtä kehyskertomuksista. Kertomukset jaettiin oppilaille sattumanvaraisesti, mutta kuitenkin niin, että jokaisesta kehyskertomuksesta kirjoitettiin yhtä monta kertaa.



Kehyskertomukset olivat seuraavanlaiset:

### **Tarina 1.**

Kuvittele, että olet välitunnilla kaverisi kanssa. Kaverisi tönäisee sinua leikillään ja lähtee juoksemaan pakoon. Lähdet jahtaamaan kaveriasi ja kun saat hänet kiinni, kaadat hänet maahan ja alat kutittaa häntä. Tässä vaiheessa paikalle saapuu välituntia valvova opettaja, joka käskee teitä lopettamaan tappelemisen.

Kirjoita tarinalle jatko, jossa kuvailet, miten jatkat välitunnin viettämistä ja millaisia tunteita ja ajatuksia opettajan toiminta sinussa herättää?

### **Tarina 2.**

Kuvittele, että olet välitunnilla kaverisi kanssa. Kaverisi tönäisee sinua leikillisesti ja lähtee juoksemaan pakoon. Lähdet jahtaamaan kaveriasi ja kun saat hänet kiinni, kaadat hänet maahan ja alat kutittaa häntä.

Tässä vaiheessa paikalle saapuu välituntia valvova opettaja, joka kysyy onko teillä hauskaa ja onko toimintanne leikkiä vai tappelua.

Kirjoita tarinalle jatko, jossa kuvailet, miten jatkat välitunnin viettämistä ja millaisia tunteita ja ajatuksia opettajan toiminta sinussa herättää?

### **Tarina 3.**

Kuvittele, että olet välitunnilla kaverisi kanssa. Kaverisi tönäisee sinua leikillisesti ja lähtee juoksemaan pakoon. Lähdet jahtaamaan kaveriasi ja kun saat hänet kiinni, kaadat hänet maahan ja alat kutittaa häntä.

Välituntia valvova opettaja seuraa teitä katseellaan, mutta ei tee mitään.

Kirjoita tarinalle jatko, jossa kuvailet, miten jatkat välitunnin viettämistä ja millaisia tunteita ja ajatuksia opettajan toiminta sinussa herättää?

Kertomuksissa varioitavien opettajan puuttumistapojen valintaan vaikuttivat omat kokemuksemme sekä omilta kouluajoilta että opettajana toimimisesta. Kokemustemme mukaan opettaja puuttuu oppilaiden käyttäytymiseen käskemällä lopettaa toiminnan, kysymällä mistä toiminnassa on kyse tai vain havainnoimalla tilanteen kehittymistä. Tätä pohdintaa tukevat Tannockin (2005, 122) havainnoitavoista, joilla opettajat puuttuvat nahisteluun. Tyypillisesti opettajat ohjaavat lapsia

vaihtamaan toiseen leikkiin tai selvittävät kysymyksillään mitä lapset leikissään oikein tekevät.

## 8 AINEISTON ANALYYSI

### 8.1 Sisällönanalyysi

Käytimme sisällönanalyysia yhtenä tutkimuksen analyysimenetelmänä. Sisällönanalyysi on perusmenetelmä, jota voidaan käyttää kaikissa laadullisen tutkimuksen perinteissä. Sitä voidaan tarkastella joko väljänä teoreettisena kehyksenä tai yksittäisenä metodina. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 91.)

Tuomen ym. (2009) mukaan sisällönanalyysi on tekstianalyysia. Sen pyrkimyksenä on kuvata dokumenttien sisältöä sanallisesti. Tutkittavasta ilmiöstä pyritään sisällönanalyysin avulla saamaan kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä muodossa. Sillä saadaan kuitenkin vain järjestettyä aineisto johtopäätösten tekoa varten, ei tehtyä itse johtopäätöksiä. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 103–104, 106.)

Sisällönanalyysi voi olla aineistolähtöistä, teorialähtöistä tai aineisto-ohjaavaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108). Omassa tutkimuksessamme analyysi oli aineistolähtöistä. Milesin ja Hubermanin (1994, 58–61) mukaan aineistolähtöinen sisällönanalyysi on prosessi, joka koostuu kolmesta vaiheesta: redusoinnista eli pelkistämisestä, klusteroinnista eli ryhmittelystä ja abstrahoinnista eli teoreettisten käsitteiden luomisesta. Tuomi ja Sarajärvi (2009) esittävät redusoinnin olevan kaiken epäolennaisen pois karsimista joko tiivistämällä tai pilkkomalla aineistoa osiin. Tutkimustehtävä ohjaa tätä pelkistämistä. Klusteroinnissa puolestaan aineistosta nostetut ilmaisut käydään tarkasti läpi, ja niistä etsitään samankaltaisuuksia tai eroavaisuuksia kuvaavia käsitteitä, joita ryhmitellään ja luokitellaan. Aineistoa abstrahoidessa erotetaan tutkimuksen kannalta olennainen tieto, ja tämän valikoidun tiedon perusteella muodostetaan teoreettisia käsitteitä. Tästä edetään johtopäätöksiin. Tuloksissa kuvataan luokittelujen pohjalta muodostetut käsitteet tai kategoriat ja niiden sisällöt. Olennaista on pyrkiä ymmärtämään, mitä asiat tutkittaville merkitsevät. Tutkittavia pyritään ymmärtämään näiden omasta näkökulmasta koko

analyysin ajan. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109–113.) Tämä tukee lapsinäkökulmisen tutkimuksen periaatteita.

## 8.2 Tyypittely

Tyypittelyllä tarkoitetaan tyypillisten asioiden poimimista aineistosta eli aineiston tiivistämistä havainnollisiin tyypeihin (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tyyppejä voidaan muodostaa kolmella eri tavalla: autenttisesti yhden tyypillisen vastauksen valitsemalla, yhdistelemällä vastauksista mahdollisimman yleinen tyyppi tai kooten vastauksista laaja, mahdollinen vaikkakaan ei todennäköinen tyyppi (Eskola & Suoranta 2008, 182). Tässä tutkimuksessa tyypit muodostettiin yhdistämällä kertomusten maininnoista mahdollisimman yleinen tyyppi. Näimme tämän palvelevan parhaiten tyypittelyn tarkoitusta: kuvaavan aineistoa laajasti ja mielenkiintoisesti, mutta silti kokonaisuutta luonnehtivasti, informatiivisesti tiivistetysti (Eskola & Suoranta 2008, 181; Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006).

Tyypittely edellyttää aina aktiivista aineiston työstämistä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksessamme tyypittely perustuu kvantifiointiin, joka toimii hyvin tyypittelyn apuna, sillä sen kautta voidaan helposti tarkastaa, ovatko kaikki tyypilliset elementit mukana konstruoitavassa kertomuksessa (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tyypittely tehtiin jokaisesta tarinavariaatiosta erikseen. Mukaan otettiin sellaisia piirteitä, jotka esiintyivät useassa vastauksessa. Näin tyypittely tuo esiin kiteytetysti ja lukijaystävällisesti aineiston keskeisimmät elementit.

### 8.3 Kvantifiointi

Laadulliseen aineiston analyysiin voidaan liittää myös määrällisiä elementtejä, kuten kvantifiointia (Eskola & Suoranta 1998, 164). Kvantifiointi on koodien tai erilaisiin teemoihin liittyvien elementtien lukumäärien laskemista (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksessamme laskimme sisällönanalyysin avulla pelkistettyjen mainintojen lukumääriä.

Kvantifioinnilla on helppo saada tuntumaa aineistoon ja verrata esimerkiksi sukupuolten välisiä eroja tai eri tarinavariaatioiden vaikutusta, kuten tässä tutkimuksessa tehtiin. Eskola & Suoranta (1998, 164) varoittavat kuitenkin pelkän kvantifioinnin käyttämisestä analyysissä, koska silloin aineistosta jää paljon oleellisista hyödyntämättä. Tutkimuksessamme kvantifiointi on täydentävä analyysin osa, joka havainnollistaa ja konkretisoi sisällönanalyysistä ja tyypittelystä tulevaa informaatiota.

Saaranen-Kauppinen & Puusniekka (2006) sekä Eskola & Suoranta (1998, 165–166) esittävät, että tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset vaikuttavat laskemistapaan ja laskemisen kohteiden valintaan. Lisäksi on tärkeää huomioida mainintojen kontekstit. Yksittäisiä sanoja ei kvantifioinnissa lasketa ilman niiden tutkimista osana kokonaisuutta.

Kvantifiointi voidaan koota taulukoiksi, jotka havainnollistavat tutkimusta ja kuvaavat aineiston valittuja piirteitä (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006). Tutkimuksessamme kvantifiointitaulukot kuvaavat sisällönanalyysissä muodostuneita, tutkimuskysymyskohtaisia pääluokkia ja niiden sisältämiä mainintojen määriä eri kehyskertomuksissa, sekä sukupuolien välisiä eroja näissä pääluokissa kehyskertomuskohtaisesti.

## 9 TUTKIMUSTULOKSET

Tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää viidesluokkalaisten käsityksiä opettajan puuttumisesta nahisteluun. Tutkimuksella pyrittiin selvittämään myös, kuinka oppilaat jatkoivat välituntia sen jälkeen, kun opettaja oli reagoinut nahisteluun. Lisäksi tarkasteltiin, onko sukupuolella vaikutusta käsityksiin nahisteluun puuttumisesta ja tapaan jatkaa välituntia opettajan reagoimisen jälkeen. Vastauksia näihin kysymyksiin haettiin eläytymismenetelmällä toteutettujen, kolmen eri tarinavariaation mukaan kirjoitettujen kirjoitelmien avulla.

Vastauksien pituus vaihteli puolesta sivusta kahteen sivuun, vastausten ollessa keskimäärin yhden sivun mittaisia. Tarinavariaatiolla ei ollut vaikutusta vastausten pituuteen. Tyttöjen vastaukset olivat keskimäärin hieman pidempiä. Tämä ei kuitenkaan vaikuttanut vastauksista saadun tiedon määrään, sillä ero tyttöjen ja poikien vastauksista löytyvien mainintojen lukumäärässä ei ollut merkittävä. Myös lyhyt vastaus saattoi siis olla hyvin informatiivinen. Maininnalla tarkoitamme aineistosta poimittua tutkimuskysymyksiin liittyvää ilmausta. Yhdestä vastauksesta poimittiin samaa tarkoittavat ilmaukset yhdeksi maininnaksi.

Kirjoitelmia oli yhteensä 47, joista 23 oli tyttöjen ja 24 poikien kirjoittamia ja ne jakautuivat tasaisesti eri kehyskertomusten kesken. Kirjoitelmista 17 oli kehyskertomuksesta, jossa opettaja käski lopettamaan tappelemisen, 16 kehyskertomuksesta, jossa opettaja kysyi onko toiminta leikkiä vai tappelua, ja 14 kehyskertomuksesta, jossa opettaja seurasi tilannetta katseellaan. Kirjoittajien sukupuolijakauma oli tasainen kaikissa kehyskertomuksissa.

Kirjoitelmista poimittiin aineistolähtöisen sisällönanalyysin keinoin yhteensä 101 mainintaa, joista 53 nousi tyttöjen ja 48 poikien kirjoitelmista. Kehyskertomuksesta, jossa opettaja käskii lopettamaan tappelemisen, mainintoja nousi 32, kehyskertomuksesta, jossa opettaja kysyy onko toiminta leikkiä vai tappelua 40 ja

kehyskertomuksesta, jossa opettaja seuraa toimintaa katseellaan 29. Kaikissa kehyskertomuksissa tyttöjen ja poikien mainintojen määrät jakautuivat tasaisesti.

### 9.1 Viidesluokkalaisten käsitykset opettajan puuttumisesta nahisteluun

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää viidesluokkalaisten käsityksiä opettajan puuttumisesta nahisteluun. Lisäksi tarkasteltiin sukupuolten välisiä eroja oppilaiden käsityksissä nahisteluun puuttumisessa. Sisällönanalyysissa maininnoista johdetut pelkistetyt ilmaukset luokiteltiin alaluokkiin, ja siitä edelleen pääluokkiin. Tämän jälkeen mainintojen lukumääriä tarkasteltiin kvantifioinnin keinoin.

Käsitykset opettajan puuttumisesta jaettiin kahteen pääluokkaan: puuttuminen käsitettiin joko huonoksi tai hyväksi asiaksi. Pääluokka, jossa puuttuminen käsitettiin huonona asiana, sisälsi neljä alaluokkaa (taulukko 1). Toinen pääluokka, jossa puuttuminen nähtiin hyvänä asiana, sisälsi kaksi alaluokkaa (taulukko 1).

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
<p>”Minä mietin että eihän tämä mitään tappelua ole ainakaan meidän mielestä” (poika 1)</p> <p>”Minusta se on ärsyttävää ja ikävää, tuntuu että minä ja kaverini olemme silmätikkuina koko ajan” (poika 2)</p> <p>”Me Mellun kaa ajateltiin et olipas törkee ope” (tyttö 5)</p> <p>”Oliko ton open nyt pakko työntää nokkaansa tohon” (tyttö 30)</p>	<p>Käsitys, että opettaja tulkitsi leikin tappeluksi (10 mainintaa)</p> <p>Opettajan toiminnan herättämät negatiiviset tunteet (13 mainintaa)</p> <p>Opettajan toimintaan kohdistuneet negatiiviset ajatukset (11 mainintaa)</p> <p>Käsitys, että opettajan ei olisi tarvinnut puuttua (6 mainintaa)</p>	<p>Puuttuminen on huono asia (40 mainintaa)</p>
<p>”Se oli hyvä varmistaa että asiat on kunnossa eikä vahinkoja satu” (poika 31)</p> <p>”Ymmärrämme kuitenkin että opettajat ajattelevat vain meidän parastamme, emmekä sen takia ole vihaisia” (poika 21)</p>	<p>Käsitys, että opettajan pitää puuttua (13 mainintaa)</p> <p>Opettajan toiminnalle ymmärrystä osoittavat ajatukset (11 mainintaa)</p>	<p>Puuttuminen on hyvä asia (24 mainintaa)</p>



Pääluokkia tarkasteltaessa mainintojen määrässä oli havaittavissa selvä ero. Mainintoja oli huomattavasti enemmän pääluokassa, jossa puuttuminen käsitetään huonona asiana (n=40), kuin pääluokassa, jossa puuttuminen käsitetään hyvänä asiana (n=24).

Eläytymismenetelmässä olennaista on kehyskertomusten variointi, sillä se tuo esiin tutkittavan ilmiön ominaispiirteet (Eskola 2010, 73). Kertomusten variaatio nosti esille opettajan puuttumistavan vaikutuksen oppilaiden käsityksiin nahisteluun puuttumisesta.

Kehyskertomukset	Puuttuminen on huono asia	Puuttuminen on hyvä asia	Yhteensä
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja käskää lopettamaan tappelemisen	19	2	21
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja tulee kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä	11	14	25
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan	10	8	18
Yhteensä	40	24	64

Tilanteessa, jossa opettaja puuttui nahisteluun käskemällä lopettamaan tappelemisen, lähes kaikki maininnat kertoivat puuttumisen olevan huono asia. Tapa puuttua nahisteluun kysymällä onko toiminta leikkiä vai tappelua puolestaan jakoi käsityksiä siitä, onko puuttuminen hyvä vai huono asia. Mainintoja tuli paljon, ja ne jakautuivat melko tasaisesti, käsityksen puuttumisesta hyvänä asiana kerätessä hieman enemmän mainintoja. Käsitykset, jotka nousivat tilanteesta, jossa opettaja seurasi toimintaa katseellaan, jakautuivat samantapaisesti. Erona edelliseen oli se, että mainintoja oli määrällisesti vähemmän, ja ne painottuivat hieman enemmän käsitykseen puuttumisesta huonona asiana.

### 9.1.1 Käsitukset nahisteluun puuttumisesta huonona asiana

Pääluokassa, jossa puuttuminen käsitetään huonoksi asiaksi, suurin osa maininnoista tuli kertomuksista, joissa opettaja käski lopettamaan tappelemisen (n=19). Loput maininnat jakautuivat tasaisesti kertomuksiin, joissa opettaja tuli kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä (n=11) ja kertomuksiin, joissa opettaja seurasi tilannetta katseellaan (n=10).

Varioinnin merkitys oli nähtävissä myös tarkasteltaessa alaluokkiin lajiteltuja mainintoja kehyskertomuksittain. Selvimmin varioinnin vaikutus näkyi alaluokassa, jossa opettajan toimintaan kohdistettiin negatiivisia ajatuksia. Kertomus, jossa opettaja tuli käskemään oppilaita lopettamaan tappelemisen herätti selvästi eniten opettajan toimintaan kohdistuneita negatiivisia ajatuksia (n=8). Näissä maininnoissa opettajan nähtiin olevan ”tyhmä”, ”törkeä”, ”ylivarovainen ja liian suojelevainen” ja ”outo”.

*”Me Mellun kaa ajateltiin et olipas törkee ope” (Tyttö 5)*

Kertomuksessa, jossa opettaja vain seuraa tilannetta, maininnat negatiivisista ajatuksista kohdistuvat opettajan luomaan katsekontaktiin (n=2).

*”Mitä toi tollää? Kysyi toinen. En kyllä todella tiedä.” (Tyttö 32)*

Jos opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua, vain yhdelle oppilaalle syntyi negatiivisia ajatuksia opettajan toiminnasta.

*”Mielestäni ope oli aika outo, sillä eihän se ollut lähelläkään kiusaamista”  
(Poika 44)*

Varioinnin vaikutus näkyi myös alaluokassa, jossa opettaja tulkitse leikin tappeluksi. Kertomuksessa, jossa opettaja tuli käskemään lopettamaan tappelemisen, viisi oppilasta mainitsi opettajan tulkinneen leikin tappeluksi. Kertomuksessa, jossa opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua, näitä mainintoja löytyi

neljä. Kertomuksesta, jossa opettaja tarkkaili tilannetta, vain yhdelle oppilaalle syntyi käsitys, että opettaja tulkitsi leikin tappeluksi.

*””Se on leikkiä”, sanon. ”Kivaa meillä on”. Hän ensin leikillään läppäs mua, ja sitten mä ajoin sitä takaa, vähän niin kuin hippaleikissä. ”Onko tämä toinen samaa mieltä?”, opettaja kysyy. ”Olen mä. Ei tarte huolestuu, leikkiä se oli.” ”No hyvä. Ei sitten mitään”.” (Tyttö 30)*

Alaluokassa, johon kerättiin opettajan toiminnan herättämiä negatiivisia tunteita ilmaisevia mainintoja, ei ilmennyt merkittäviä eroja mainintojen lukumäärissä eri kertomusvariaatioiden välillä. Kertomuksessa, jossa opettaja tuli käskemään lopettamaan tappelemisen, viidelle oppilaalle syntyi negatiivisia tunteita. Kertomuksessa, jossa opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua, näitä mainintoja löytyi neljä, samoin kuin kertomuksesta, jossa opettaja tarkkaili tilannetta. Laadullisia eroja sen sijaan löytyi. Tilanteen keskeyttäminen loi voimakkaita tunteita (”ärsyttää”, ”nolottaa ja harmittaa”, ”minulle jäi outo olo”) kun taas opettajan tarkkailu sai aikaan lievemmin ilmaistuja tunteita (”minulle tuli turvaton olo” ”minua arvelutti opettajan toiminta” ”toivottavasti opettaja ei saanut meistä väärää kuvaa”).

Kaikista kirjoitelmista vain kuudessa mainittiin suoraan, että opettajan ei olisi tarvinnut puuttua, vaikka kokonaisuudessaan opettajan puuttuminen aiheutti paljon negatiivisia mainintoja. Eniten (n=3) näitä mainintoja oli kertomuksissa, joissa opettaja seurasi tilannetta siihen puuttumatta.

*”Opettaja teki oikein kun ei puuttunut Koska se tiesi että se oli vain leikkiä. Koska nauroimme” (Poika 46)*

Tyttöjen ja poikien mainintojen lukumäärissä ei ollut suuria eroja pääluokassa, jossa puuttuminen käsitetään huonoksi asiaksi. Kertomuskohtaisessa tarkastelussa eroja kuitenkin nousi. Kertomuksissa, joissa opettaja tuli kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä pojat mainitsivat puuttumisen olevan huono asia hieman tyttöjä useammin. Tytöt taas mainitsivat poikia useammin puuttumisen olevan huono asia

tilanteissa, joissa opettaja vain seurasi tilannetta katseellaan eikä tullut suoraan puuttumaan.

Puuttuminen on huono asia

Kehyskertomus	Tytöt	Pojat
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja käskee lopettamaan tappelemisen	9	10
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja tulee kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä	4	7
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan	6	4
Yhteensä	19	21

Maininnoissa, jotka liittyvät kertomuksiin, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan, oli löydettävissä selkeitä laadullisia eroja tyttöjen ja poikien mainintojen välillä. Kaikki neljä poikien mainintaa toivat esiin hyvänä asiana sen, ettei opettaja puuttunut nahisteluun.

*”Opettaja teki oikein kun ei puuttunut koska se tiesi että se oli vain leikkiä, koska nauroimme.” (poika 46)*

Näistä poikien maininnoista kävi ilmi, ettei opettaja heidän mielestään ollut puuttunut nahisteluun. Pojat eivät mahdollisesti nähneet pelkkää opettajan katseella seuraamista puuttumismuotona. Tyttöillä tällaisia mainintoja ei ollut, vaan he mainitsivat opettajan katseen häiritsevänä. Opettajan katseella seuraaminen sai tytöt miettimään omaa toimintaansa. Tyttöillä pelkkä opettajan katseella seuraaminen näytti siis toimivan puuttumismuotona.

*”Toivottavasti opettaja ei saanut väärää kuvaa siitä, että olisimme luokan hurjimpia ja viltimpiä oppilaita.” (tyttö 45)*

### 9.1.2 Käsitukset nahisteluun puuttumisesta hyvänä asiana

Pääluokassa, jossa puuttuminen käsitetään hyväksi asiaksi, selvästi suurin osa maininnoista tuli kertomuksista, joissa opettaja tuli kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä (n=14). Toiseksi eniten mainintoja tuli kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan (n=8) ja selvästi vähiten kertomuksista, joissa opettaja käskee lopettamaan tappelemisen (n=2).

Kehyskertomusten varioinnin merkitys oli nähtävissä molemmissa alaluokissa tarkasteltaessa pääluokkaa, jossa opettajan puuttuminen nähtiin hyvänä asiana. Opettajan toiminnalle ymmärrystä osoittavia ajatuksia syntyi eniten kertomuksista, joissa opettaja tuli kysymään, onko toiminta leikkiä vai tappelua (n=6). Kertomuksista, joissa opettaja seurasi tilannetta, löytyi kolme ymmärrystä osoittavaa mainintaa, ja kertomuksista, joissa opettaja käski lopettaa tappelun, kaksi mainintaa. Eri kertomusten välillä vastauksissa ei ollut löydettävissä laadullisia eroja, vaan opettajan toiminnalle ymmärrystä osoittavat ajatukset ilmaistiin hyvin samantyyllisesti kaikissa kertomuksissa.

*”Ymmärsimme kuitenkin, että opettajat ajattelevat vain meidän parastamme emmekä sen takia ole vihaisia.” (Poika 21)*

Käsityksissä, joiden mukaan opettajan pitää puuttua nahisteluun, kehyskertomusten varioinnin merkitys oli erityisen selvä. Sekä mainintojen määrässä että laadussa oli eroja eri kertomusten välillä. Kertomuksissa, joissa opettaja tuli käskemään lopettamaan tappelemisen, ei ollut lainkaan mainintoja siitä, että opettajan pitää puuttua nahisteluun. Puolestaan tilanteista, joissa opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua, löytyi kahdeksan mainintaa jotka osoittivat, että opettajan pitää puuttua nahisteluun. Näissä maininnoissa tämä näkyi ilmaisuina, joiden mukaan opettaja toimi tilanteessa hyvin.

*”Jos minä olisin ollut opettaja, olisin tehnyt melko samallalalla kuin tämä opettaja. Se oli hyvä varmistaa että asiat on kunnossa eikä vahinkoja satu. Olin iloinen, että opettaja huolehtii niin pienistäkin asioista.” (Poika 31)*

Kertomuksissa, joissa opettaja ei puuttunut toimintaan vaan seurasi tilannetta katsellaan, oppilaat toivat esiin käsityksen siitä, ettei opettajan olisi pitänyt puuttua tilanteeseen. Näitä mainintoja oli viisi.

*”Opettajan olisi pitänyt huomauttaa, että olisimme vähän varovaisemmin, ettei sattuisi vahinkoa.” (Tyttö 33)*

Tytöt käsittivät puuttumisen hyväksi asiaksi hieman poikia useammin. Tämä ero syntyi kertomuksista, joissa opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua. Tytöt mainitsivat tämän tavan puuttua hyväksi asiaksi huomattavasti poikia useammin. Pojat kuitenkin mainitsivat puuttumisen hyväksi asiaksi tyttöjä useammin silloin kun opettaja seurasi tilannetta katseellaan.

Puuttuminen on hyvä asia

Kehyskertomus	Tytöt	Pojat
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja käskää lopettamaan tappelemisen	1	1
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja tulee kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä	10	4
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan	3	5
Yhteensä	14	10

Tyttöjen ja poikien mainintojen määrät erosivat alaluokassa, jossa opettajan toiminnalle osoitettiin ymmärrystä. Tytöistä tällaisia mainintoja toi esiin seitsemän, ja pojista neljä. Ero muodostui kehyskertomuksesta, jossa opettaja kysyi onko toiminta leikkiä vai tappelua. Tytöt (n=5) näkivät tämän puuttumistavan parempana kuin pojat (n=1).

Missään kertomusvariaatioissa ei ollut löydettävissä laadullisia eroja tyttöjen ja poikien mainintojen välillä, pääluokassa, jossa puuttuminen käsitettiin hyvänä asiana.

## 9.2 Opettajan reagoitavan vaikutus oppilaiden toimintaan nahistelutilanteessa

Toisen tutkimuskysymyksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajan tapa reagoida nahistelutilanteeseen vaikuttaa oppilaiden toimintaan. Lisäksi selvitettiin, eroaako tyttöjen ja poikien toiminta opettajan reagoimisen jälkeen. Sisällönanalyyseissä tutkimuskysymyksen kannalta oleellisista ilmauksista muodostettiin kolme pääluokkaa. Nämä olivat uusi aktiivinen toiminta, uusi rauhallinen toiminta sekä nahistelun jatkuminen. Pääluokat jakautuivat edelleen kahteen alaluokkaan. Tämän jälkeen mainintojen lukumääriä tarkasteltiin kvantifioinnin keinoin.

Alkuperäisilmaukset	Alaluokka	Pääluokka
”Menimme leikkimään loppuvälkäksi kirkkistä” (tyttö 22) ”Haluaisitko hyppiä hyppynarua?” (tyttö 35)	Ryhmässä tapahtuva leikki (8 mainintaa) Aktiivinen toiminta leikkiväljineellä (6 mainintaa)	Uusi aktiivinen toiminta (14 mainintaa)
”Lähden kävelemään ympäri koulun pihaa” (poika 34) ”Välitunnilla jatketaan mukavalla läpän heitolla” (poika 24)	Kävely (4 mainintaa) Juttelu (6 mainintaa)	Uusi rauhallinen toiminta (10 mainintaa)
”Sitten minä tönäisin kaveriani ja hän vain nauroi” (poika 44) ”Menemme pelaamaan jalkapalloa. Teen kaverille liukkarin, ja kaveri kaatuu. Pian kaverini tekee samoin minulle” (poika 2)	Nahistelun jatkaminen samanlaisena (10 mainintaa) Nahistelun jatkaminen erilaisena (3 mainintaa)	Nahistelu jatkuu (13 mainintaa)

Pääluokkia tarkasteltaessa mainintojen määrässä oli havaittavissa vain pieni ero. Uusi rauhallinen toiminta mainittiin muita pääluokkia harvemmin tapana jatkaa välituntia.

Kehyskertomukset	Uusi aktiivinen toiminta	Uusi rauhallinen toiminta	Nahistelu jatkuu	Yhteensä
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja käskii lopettamaan tappelemisen	7	3	1	11
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja tulee kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä	6	5	4	15
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan	1	2	8	11
Yhteensä	14	10	13	37

Kertomusten variaatio toi esiin opettajan reagoitavan vaikutuksen oppilaiden välitunnin jatkamiseen. Kertomuksissa, joissa opettaja käski lopettamaan tappelemisen, mainintojen määrän perusteella uusi aktiivinen toiminta oli yleisin tapa jatkaa välituntia. Opettajan tultua kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua maininnat välitunninviettotavoista jakautuivat tasaisesti kaikkiin päaluokkiin. Kertomuksissa, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan selvästi yleisin tapa jatkaa välituntia oli mainintojen lukumäärän perusteella nahistelun jatkaminen.



### 9.2.1 Välitunnin jatkaminen uudella aktiivisella toiminnalla

Pääluokkaan, jossa välituntia jatkettiin uudella aktiivisella toiminnalla, maininnat tulivat kertomuksista, joissa opettaja tuli suoraan puuttumaan nahisteluun, joko käskemällä lopettaa tappelu (n=7) tai kysymällä onko toiminta leikkiä vai tappelua (n=6). Vain yksi maininta tuli kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan.

Alaluokassa, jossa uusi aktiivinen toiminta oli ryhmässä tapahtuvaa leikkiä, maininnat tulivat kertomuksista, joissa opettaja käski lopettamaan tappelemisen (n=4) sekä kertomuksista, joissa opettaja kysyi onko toiminta leikkiä vai tappelua (n=4). Kertomuksissa, joissa opettaja seurasi tilannetta katsellaan, kukaan ei maininnut ryhmässä tapahtuvia leikkejä jatkona tilanteelle.

*”päätimme jatkaa välituntia hipalla, pyysimme toisia kavereita mukaan, ja eräs kaverini päätettiin hipaksi.” (Tyttö 15)*

Toisessa alaluokassa nahistelu muuttui uudeksi aktiiviseksi toiminnaksi leikkivälineellä. Mainintoja löytyi jokaisesta kertomusvariaatiosta. Kertomuksissa, joissa opettaja puuttui nahisteluun käskemällä lopettamaan tappelun mainintoja oli kolme, kertomuksissa joissa opettaja kysyi onko toiminta leikkiä vai tappelua kaksi ja kertomuksissa, joissa opettaja seurasi tilannetta katseellaan yksi.

*”jatkan kaverini kanssa välituntia vaikka keinumalla.” (Tyttö 8)*

Tyttöjen ja poikien maininnoissa oli lukumäärällinen ero pääluokassa, jossa välitunti jatkuu uutena aktiivisena toimintana. Tytöt jatkoivat välituntia uudella aktiivisella toiminnalla poikia useammin tilanteissa, joissa opettaja käski lopettamaan tappelemisen. Muissa tilanteissa maininnat jakautuivat tasaisesti.

### Uusi aktiivinen toiminta

Kehyskertomus	Tytöt	Pojat
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja käskii lopettamaan tappelemisen	5	2
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja tulee kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä	3	3
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan	1	0
Yhteensä	9	5

Tytöt mainitsivat uuden aktiivisen toiminnan olevan leikkiä leikkivälineellä kuudessa kertomuksessa, kun taas pojat eivät maininneet lainkaan jatkavansa välituntia leikkivälineellä leikkien. Yleisimmät tyttöjen mainitsemat leikkivälineet olivat hyppynaru sekä keinu. Pojilla uusi aktiivinen toiminta oli tyttöjä useammin ryhmässä tapahtuvaa leikkiä, kuten jalkapalloa. Pojat mainitsivat nämä ryhmässä tapahtuvan leikin viisi kertaa ja tytöt kolme kertaa. Tyttöillä ryhmässä tapahtuva leikit olivat hippa-leikkejä.

#### 9.2.2 Välitunnin jatkaminen uudella rauhallisella toiminnalla

Pääluokka uusi rauhallinen toiminta sisälsi alaluokat kävely ja juttelu. Kävely tapana jatkaa välitunnin viettämistä nahistelun jälkeen mainittiin yhteensä neljä kertaa. Tässä alaluokassa ei ollut löydettävissä variaation tuomia eroja, sillä jokainen kertomusvariaatio tuotti mainintoja eikä lukumäärissä ollut juuri eroja. Näistä maininnoista kaksi nousi kertomuksista, joissa opettaja käski lopettamaan tappelemisen. Kaksi muuta kehyskertomusta saivat kumpikin yhden maininnan.

*”Kiertelemme koulun pihaa ympäri kävellen.” (Tyttö 3)*

Kuusi oppilasta mainitsi jatkavansa välituntia juttelemalla sen jälkeen, kun opettaja on reagoinut nahisteluun. Näistä maininnoista neljä nousi kertomuksista, joissa opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua. Kaksi muuta kehyskertomusta saivat kumpikin yhden maininnan.

*”Menemme muitten kavereitten luo ja alamme juttelemaan jostain.” (Poika 10)*

Tässä pääluokassa myöskään tyttöjen ja poikien mainintojen määrissä ei ollut merkittäviä eroja.

#### Uusi rauhallinen toiminta

Kehyskertomus	Tytöt	Pojat
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja käskee lopettamaan tappelemisen	1	2
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja tulee kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä	2	3
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan	1	1
Yhteensä	4	6

Myöskään alaluokkia tarkasteltaessa ei ollut löydettävissä selkeitä eroja tyttöjen ja poikien mainintojen välillä. Sekä tytöt että pojat mainitsivat kävelyn tapana jatkaa välituntia kaksi kertaa. Maininnoissa juttelusta tapana jatkaa välituntia oli pieni ero. Pojat mainitsivat juttelun neljä kertaa, ja tytöt kaksi kertaa. Ero syntyi tilanteista, joissa opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua. Näissä kertomuksissa pojat mainitsivat jatkavansa välituntia jutellen kolmesti, ja tytöt kerran.

### 9.2.3 Välitunnin jatkaminen nahistelemalla

Pääluokassa, jossa nahistelu jatkuu, mainintoja tuottivat eniten kertomukset, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan (n=8) sekä kertomukset, joissa opettaja tulee kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua (n=4). Kertomuksissa, joissa opettaja tulee käskemään lopettamaan tappelun, vain yksi oppilas mainitsi jatkavansa nahistelua. Nahistelun jatkuminen jakautui kahteen alaluokkaan sen mukaan, jatkuiko se samanlaisena vai erilaisena. Nahistelu jatkui samanlaisena useimmiten tilanteissa, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan (n=6). Neljä oppilasta mainitsi jatkavansa nahistelua samalla tavalla silloin, kun opettaja on tullut kysymään onko kyseessä leikki vai tappelu. Kukaan vastanneista ei maininnut jatkavansa nahistelua samanlaisena opettajan tultua käskemään lopettamaan tappelua.

*”Sitten kaverini lähtee taas pakoon ja katsoo minuun sanoen: etpäs saa kiinni! Lähdän hänen perään ja huudan kaverilleni: kyllähän saan!” (Tyttö 33)*

Nahistelua mainittiin jatkettavan eri muodossa silloin, kun opettaja seurasi tilannetta katseellaan (n=2) ja opettajan käskettyä lopettamaan tappeleminen (n=1).

*”Menemme pelaamaan jalkapalloa. teen kaverille liukkarin ja kaveri kaatuu. Pian kaverini tekee samoin minulle” (Poika 2)*

Tyttöjen ja poikien mainintojen kokonaismäärässä ei ollut merkittävää eroa pääluokassa, jossa välitunti jatkuu nahistelulla. Pieni ero löytyi kehyskertomuksesta, jossa opettaja tuli kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä.

## Nahistelu jatkuu

Kehyskertomus	Tytöt	Pojat
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja käskee lopettamaan tappelemisen	0	1
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja tulee kysymään onko toiminta tappelua vai leikkiä	3	1
Mainintoja kertomuksista, joissa opettaja seuraa tilannetta katseellaan	4	4
Yhteensä	7	6

Nahistelun jatkumisen muodossa oli kuitenkin eroa tyttöjen ja poikien välillä. Kolme poikaa mainitsi jatkavansa nahistelua eri muodossa, kun tytöiltä näitä mainintoja ei tullut lainkaan. Tytöt taas jatkoivat nahistelua samanlaisena poikia useammin. Tässä alaluokassa seitsemän mainintaa tuli tytöiltä, ja kolme pojilta.

*”Lähdemme muualle. Menemme pelaamaan jalkapalloa. Teen kaverille liukkarin, ja kaveri kaatuu. Pian kaverini tekee samoin minulle.” (Poika 2)*

*”Sitten kaverini lähtee taas pakoon ja katsoo minuun sanoen: etpäs saa kiinni! Lähdän hänen perään ja huudan kaverilleni: kyllähän saan!” (Tyttö 33)*

## 10 TYYPITTELY

### 10.1 Eri kehyskertomuksista kirjoitetut tarinat tyypittelyn kautta nähtynä

Lasten käsitysten kirjoa, sekä yhtäläisyyksiä että erilaisuutta pyrittiin kuvaamaan tyypittelyn avulla. Kustakin kehyskertomuksesta kirjoitetuista teksteistä muodostettiin yhdistettyjä, mahdollisimman tyypillisiä tyyppejä. Yleisiä tyyppejä muodostettaessa käytettiin teksteistä löytyviä ilmauksia. Lisäksi pyrittiin nostamaan esiin myös sellaisia poikkeavuuksia, jotka kuvaavat olennaisesti käsitysten erilaisuutta. Tyypittelyssä tarkasteltiin myös kirjoitelmissa käytettyä kieltä, sillä sen nähdään heijastavan lasten käsityksiä opettajan puuttumisesta nahisteluun.

### 10.2 Tyypillinen vastaus opettajan käskiessä lopettaa tappeleminen

*”Minä lopetan kutittamisen. Sanon opettajalle, että tämä oli vain leikkiä. Lähdemme Hennan eli minun kaverini kanssa pois ja menemme leikkimään loppuvälkeksi kirkkistä. Mietin, onkohan opettaja vihainen? Minua vähän nolottaa ja harmittaa, mutta ei me tehty mitään väärää, me vain leikittiin. Minua ärsyttää, tuntuu että minä ja kaverini olemme silmätikkuina kokoajan. Se opettaja on tyhmä, me mietimme. Kaikkea tekemistä vahditaan! Emme ymmärrä miksi elämässä ei saisi olla vauhtia ja vaarallisia tilanteita.”*

Tyypillinen vastaus kehyskertomukseen, jossa opettaja tulee käskemään lopettamaan tappelemisen, ilmaisi käsityksen opettajan puuttumisesta selvästi negatiivisena asiana. Tämä näkyy teksteissä suorina mielipiteinä, ajatuksina ja tunteina. Lisäksi opettajan puuttuminen käskemällä lopettamaan tappelu koetaan voimakkaasti. Tästä kertoo se, että puuttumisen herättämät tunteet ja ajatukset kuvattiin tyypillisessä kertomuksessa voimakkaasti. Tyypillistä oli myös se, että itse puuttumistilanne jäi vaikuttamaan kertomuksissa pitkälle. Tilanteesta joko keskusteltiin kaverin kanssa, tai sitä pohdittiin itsekseen vielä myöhemmin.

*”Mietin onkohan opettaja vihainen? Hennakin varmaan miettii... kellot soi on Enkun tunti. Se meni nopeasti. Olen Hennan kanssa taas välkällä. Mietin pitäisikö meidän puhua siitä. Minä kysyn, miltä sinusta se viime välkän juttu tuntui kun ope tuli kieltämään? Henna sanoi: Minua vähän nolottaa ja harmittaa, mutta ei me tehty mitään väärää me vaan leikittiin. Vastasin: Olen samaa mieltä.” (Tyttö 3)*

*”Välitunti loppuu ja ryntäämme sisään. Puhumme kuitenkin siitä, että opettajat ovat ylivarovaisia ja liian suojelevia kaiken suhteen.” poika 21*

Opettajan kannalta tämä puuttumistapa oli tehokas haluttaessa lopettaa kyseinen toiminta, sillä kertomuksille oli tyypillistä, että toimintaa ei jatketa nahistelemalla, vaan jollain muulla tavalla. Tyypillisimmin tilannetta jatkettiin uudella aktiivisella toiminnalla. Oppilaat eivät kuitenkaan nähneet opettajan toimintatapaa oikeaksi, sillä negatiivisten ajatusten ja tunteiden lisäksi tyypillistä oli ilmaista ajatus siitä, että opettaja oli tulkinnut tilanteen väärin, sillä toiminta oli oikeasti vain leikkiä. Tarinoissa tämä joko kerrottiin opettajalle, siitä keskusteltiin kaverin kanssa tai se ilmaistiin ajatuksena.

*”Minä mietin että eihän tämä mitään tappelua ole ainakaan meidän mielestä” (poika 1)*

*”Opettajan ei olisi tarvinnut tulla väliin, koska tilanne oli vain leikkiä.” (tyttö 22)*

Kehyskertomuksessa ei kuitenkaan sanottu suoraan tilanteen olevan leikkiä vaan tilanne vain kuvattiin, ja lisäksi opettajan kerrottiin tulkinneen tilanteen tappeluksi. Tyypillinen vastaaja oli kuitenkin tulkinnut tilanteen nahisteluksi. Tappeluksi tilanteen oli tulkinnut neljä vastaajaa. Tämä kertoo lasten taidosta erottaa tappelu ja nahistelu toisistaan.

*”Opettaja lähtee pois ja me lopetettiin tappeleminen.” (Poika 20)*

Vaikka kehyskertomuksessa tuotiin esiin opettajan tulkinneen tilanteen tappeluksi, ei tämä kertomuksissa aiheuttanut kurinpidollisia toimia. Vain kolmessa kertomuksessa opettajan kerrottiin määränneen puhuttelua tai jälki-istuntoa. Tyypillisempää oli

selittää tilanteen olevan leikkiä, tai poistua paikalta ilman seurauksia. Myös tämän voidaan nähdä heijastavan oppilaiden käsityksiä nahistelusta - toimintaa ei nähdä pahana, joten siitä ei myöskään pidä rangaista.

Tästä kehyskertomuksesta kirjoitetuissa kertomuksissa käytettiin tyypillisesti kronologista tarinankerrontaa. Kertomuksissa kuvattiin, miten tapahtumat etenevät. Tarkempaa kuvausta käytettiin etenkin tilanteen herättämistä tunteista ja ajatuksista. Tämä saattaa johtua siitä, että oppilaiden on helppo samastua tilanteen herättämiin tunteisiin.

### **10.3 Tyypillinen vastaus opettajan kysyessä onko toiminta leikkiä vai tappelua**

*”Nousemme pystyyn ja sanomme että se oli vaan leikkiä. Opettaja vastaa: ”Selvä.” Päättämme jatkaa välituntia hipalla ja pyydämme toisia kavereita mukaan. Vähän ajan päästä kaverini sanoo: ”Oliko ton open nyt pakko työntää nokkansa tohon. Eikö se muka nähny että me leikittiin!” ”No, eihän se voinu tietää, jos se vaikka ei tulkinnu sitä kutitusta oikein, mutta meidän itsemme parastahan se tahto”, minä vastaan. Minun mielestä se oli Ihan hyvä, koska jos olisimme tapelleet niin ope olisi tullut väliin tappeluun. Opettajan pitäisikin kysyä onko toiminta leikkiä vai tappelua. Se on hyvä varmistaa, että asiat on kunnossa, eikä vahinkoja satu.”*

Kertomuksissa, jotka jatkoivat tilannetta jossa opettaja tulee kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua, opettajan puuttuminen nähtiin yleisimmin hyvänä asiana. Tämä ei kuitenkaan ollut selkeästi yleisin käsitys, sillä tästä kehyskertomuksesta ei ollut löydettävissä niin vahvaa tyypillistä käsitystä opettajan toiminnasta kuin kertomuksissa, joissa opettaja käskee lopettamaan tappelemisen, vaan kertomus herättää monenlaisia käsityksiä. Tyypillisiä piirteitä kuitenkin löytyi. Vaikka kaikki eivät nähneet opettajan puuttumista hyvänä asiana, ei opettajan toiminta herättänyt negatiivisia ajatuksia eikä vahvoja negatiivisia tunteita. Tämä voidaan nähdä merkinä puuttumistavan toimivuudesta. Tätä päätelmää tukee vastaajien opettajan toiminnan selittäminen, mikä on tyypillistä tästä kehyskertomuksesta kirjoitetuille kertomuksille. Opettajan toimintaa selitettiin monisanaisesti, ja parhaimmillaan sitä



pohdittiin usealta eri kannalta. Nämä selitykset osoittavat selvästi ymmärryksen ja hyväksynnän opettajan toimintaa kohtaan. Usein myös suoraan todettiin opettajan toimineen oikein.

*”Kaverini sanoo: ”Oliko ton open nyt pakko työntää nokkaansa tohon. Eikö se muka nähnyt että me leikittiin!” ”No, eihän se voinu tietää, jos se vaikka ei vaikka tulkinnu sitä kutitusta oikein, mutta meidän itsemme parasta se tahto” ”Niin, onhan se niinkin”” Tyttö 30*

*”Than hyvä se on, koska jos olisimme tapelleet niin ope olisi tullut väliin tappeluun. - Niin, kaverini vastaa. Minusta oli hyvä, että opettaja kysyi niin. Hän oli mukava opettaja, koska sitten ei sanonut mitään etteikö saisi tapella, jos opettaja olisi luullut leikkiä tappeluksi.” Tyttö 25*

Tästä kehyskertomuksesta kirjoitetuille kertomuksille oli tyypillistä, että opettajan puuttuminen käsiteltiin sitä selittävillä ajatuksilla tai keskusteluilla heti tilanteen jälkeen, ja asia jätettiin siihen. Puuttumiseen ei palattu keskusteluissa tai ajatuksissa, vaan välitunnin jatkamiseen keskityttiin täydellä energialla. Tämä näkyi välitunnin jatkumisen tarkkoina kuvauksina, joissa puuttumista ei mainittu enää lainkaan. Vaikka opettajan puuttumista toimintaan ei tyypillisesti pidetty huonona asiana, oli puuttumisella kuitenkin vaikutus välitunnin jatkamiseen, sillä tyypillisintä oli jatkaa välituntia jollakin uudella toiminnalla.

*”Päätimme jatkaa välituntia hipalla. Pyysimme toisia kavereita mukaan, ja eräs kaverini päätettiin hipaksi. Pian emme enää jaksaneet, joten lähdin kaverini kanssa kävelemään ympäri koulua. Juttelimme kaikesta kivasta, ja kun olimme toisella puolella koulua kompastuin ja jalkaani tuli haava.” (Tyttö 15)*

Asioiden tarkka, kronologinen kuvaus oli muutenkin tyypillistä tästä kertomusvariaatiosta kirjoitetuille tarinoille. Tarkimmin kuvattiin omaa toimintaa sekä opettajan toimintaa selittäviä ajatuksia ja keskusteluja. Tyypillistä oli käyttää vuorosanoja ajatusten kuvaamisessa ja tilanteen eteenpäin viemisessä. Tämä voi heijastaa sitä, että vastaajien on ollut helppo kuvitella kuvattu tilanne.

*”Olihan se ihan hyvä, että opettaja kysyi onko se tappelua vai leikkiä. Mutta leikki katkesi sitten” Ajattelin nojattessani koulun seinää vasten. ”Aika ärsyttävää kun ei oo mitään tekemistä” kaverini sanoo ja potkaisee hiekkaa jalallaan. ”Ollaanko norsuhippaa?” kysyn. ”Okei pyydetään myös Miraa ja Auroraa.”” (Tyttö 28)*

Tästä kehyskertomuksesta kirjoitetuissa kertomuksissa tilanne tulkittiin tyypillisesti leikiksi, vaikka kehyskertomuksessa ei sanota suoraan tilanteen olevan leikkiä vaan tilanne vain kuvataan. Vain yksi vastaaja ilmaisi tulkinneensa tilanteen tappeluksi. Myös tästä kehyskertomuksesta kirjoitetut kertomukset tukevat näkemystä, että yleensä lapset osaavat erottaa tappelun ja nahistelun toisistaan.

*”me sanomme että me tapeltiin” (Poika 27)*

*”Minä ja ystäväni kerroimme opettajalle, että kyseessä oli vain leikki.” (Tyttö 9)*

#### **10.4 Tyypillinen vastaus opettajan vain seuratessa tilannetta katseella**

*”Kaverini nousee ylös ja lähden pakoon. Kaverini lähtee ajamaan minua takaa. Kun olemme juosseet ”hippaa” koulun ympäri kaverini saa minut kiinni ja tönäisee maahan. Opettaja katsoo sivusilmällä eikä tee mitään. ”Mitä toi töllää?” kaverini kysyi. Mietin, että toivottavasti opettaja ei saanut väärää kuvaa siitä, että olisimme luokan hurjimpia ja viltimpiä oppilaita. Opettaja toimi kuitenkin hyvin kun ei tullut väliin, koska se oli vain leikkiä, mutta jos siitä tulisi oikea riita niin voisi se kyllä tulla katsomaan mitä tapahtuu.”*

On vaikea löytää tyypillistä vastausta siitä, onko nahisteluun puuttuminen hyvä vai huono asia vastaajien mielestä kehyskertomuksessa, jossa opettaja seuraa tilannetta katseellaan. Mielenpide siitä, onko puuttuminen hyvä vai huono asia vaihteli vastauksissa.

Osa vastaajista mainitsi hyvänä asiana sen, että opettaja tarkkailee tilannetta siltä varalta, että kyseessä olisi oikea tappelun tai leikki muuttuisi riidaksi. Tällaisessa tapauksessa vastaajien mielestä opettajalla oli velvollisuus puuttua tilanteeseen.

*”Open käytös saa minulle turvattoman olon vaikka leikkimielisestihän minä kaveriani kiusasin. Opettajan tehtävä on valvoa lapsia ja kysyä onko ongelmia jos siltä vaikuttaa edes vähän. Jos ope on tuollainen mitä oikeassa kiusaamis tilanteessa voi käydä?” (Tyttö 37)*

Osa taas näki opettajan tilanteeseen puuttumatta jättämisen hyvänä asiana, koska kyseessä oli vain leikkimielinen tapahtuma.

*”Äsken se opettaja toimi hyvin kun ei tullut väliin, koska se oli vain leikkiä. Minusta opettaja ymmärsi kavereiden keskisen piene leikin hyvin.” (Poika 34)*

Tyypillisessä vastauksessa oppilaat jatkoivat nahistelua samanlaisena opettajan katseesta huolimatta. Tämä voidaan tulkita siten, että lapset eivät pidä katsetta puuttumiskeinona.

*”Jatkoimme silti kaverini kanssa ”jahtausleikkiä”” (Tyttö 16)*

Vaikka opettajan katse ei saanut nahistelua loppumaan, se kuitenkin vaikutti tyypillisessä vastauksessa lapseen. Opettajan katse sai tyypillisen vastaajan pohtimaan, ajatteleeko opettaja hänen tekevän jotain väärää tai sopimatonta, tai herätti negatiivisia tunteita.

*”Toivottavasti opettaja ei saanut väärää kuvaa siitä, että olisimme luokan hurjimpia ja villeimpiä oppilaita.” (Tyttö 45)*

*”En kyllä haluaisi että pitäisi ”selvitellä” asiaa!” (Poika 17)*

Pituudeltaan tyypillinen vastaus oli muista kehyskertomuksista kirjoitettuja vastauksia lyhyempi. Tyypillisessä vastauksessa käsitys opettajan toiminnasta ilmaistiin suorasanaisesti. Lisäksi tunteita ja tilanteesta heränneitä ajatuksia tyypillinen vastaaja kuvasi niukasti, keskittyen välitunnin jatkamisen kuvaamiseen.

Tästä kehyskertomuksesta kirjoitetuissa kertomuksissa tilanne tulkittiin tyypillisesti leikiksi, vaikka kehyskertomuksessa ei sanota suoraan tilanteen olevan leikkiä vaan tilanne vain kuvataan. Vain yksi vastaaja ilmaisi tulkinneensa tilanteen tappeluksi. Myös tästä kehyskertomuksesta kirjoitetut kertomukset tukivat näkemystä, että yleensä lapset osaavat erottaa tappelun ja nahistelun toisistaan.

## 11 POHDINTA

Tässä luvussa tarkastellaan ja pohditaan tutkimuksen tuloksia suhteessa tutkimuskysymyksiin sekä aiempaan tutkimukseen nahistelusta. Lisäksi luvussa tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, yleistettävyyttä sekä tutkimuksen etiikkaa. Lopussa pohditaan myös jatkotutkimuksen mahdollisuuksia, sekä tämän tutkimuksen merkitystä koulukulttuurissamme.

### 11.1 Tutkimustulosten tarkastelua

Tutkimus osoitti, että opettajan nahisteluun puuttuminen nähtiin yleensä enemmän huonona kuin hyvänä asiana. Oppilaiden käsitykset opettajan nahisteluun puuttumisesta riippuivat vahvasti siitä, miten opettaja nahisteluun puuttui. Puuttuminen käsitettiin lähes aina huonoksi asiaksi opettajan käskiessä lopettaa tappelu. Opettajan kysyessä, onko toiminta leikkiä vai tappelua sekä seuratessa tilannetta katseellaan käsitykset jakoutuivat kahtia. Näitä puuttumistapoja pidettiin sekä hyvinä että huonoina. Tyttöjen ja poikien vastaukset erosivat käsityksissä puuttumisesta lähinnä siinä, että tytöt näkivät puuttumisen poikia useammin hyvänä asiana. Tytöt käsittivät opettajan puuttumisen hyväksi asiaksi poikia useammin etenkin silloin, kun opettaja tuli kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua.

Opettajan nahisteluun puuttumisen jälkeen välituntia jatkettiin kolmella eri tavalla: uudella aktiivisella toiminnalla, uudella rauhallisella toiminnalla tai jatkamalla nahistelua. Tutkimuksemme mukaan opettajan puuttumistapa vaikutti lasten tapaan jatkaa välituntia, sillä opettajan käskiessä lopettaa tappelu, nahistelu lopetettiin. Myös opettajan tullessa kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua suurin osa lapsista vaihtoi toimintansa johonkin muuhun kuin nahisteluun, vaikka vastasivatkin opettajalle toiminnan olevan vain leikkiä. Opettajan seuratessa tilannetta katseellaan toiminta puolestaan ei muuttunut, vaan nahistelua jatkettiin. Tytöt jatkoivat välituntia uudella aktiivisella toiminnalla poikia useammin. Lisäksi tytöillä tähän liittyi yleensä leikkiväline, kun taas poikien uusi aktiivinen toiminta tapahtui ryhmässä. Nahistelun jatkaminen oli yhtä yleistä sekä tytöillä että pojilla. Tavassa jatkaa nahistelua oli

kuitenkin eroja, sillä tytöt jatkoivat nahistelua samanlaisena, kun taas pojista puolet muutti nahistelun muotoa.

Tuloksia lasten käsityksistä opettajan nahistelutilanteeseen puuttumisesta on vaikea verrata aiempaan tutkimukseen, sillä tällaista tutkimusta ei juurikaan ole, vaan aiempi tutkimus puuttumisesta keskittyy lähinnä aikuisten näkökulmiin. Tutkimuksemme aineistosta nousi kuitenkin mielenkiintoisia, pohtimisen arvoisia ilmiöitä.

## **11.2 Nahistelu viidesluokkalaisten oppilaiden välituntileikeissä**

Tutkimuksemme tulosten perusteella nahistelun voidaan nähdä olevan lapsille tuttu ilmiö. Smithin (2010, 107–109) mukaan suurin osa lapsista erottaa nahistelun oikeasta tappelusta. 8-11-vuotiaista, joihin tutkimamme ikäryhmä sisältyy, tämä onnistuu 90 prosentilta lapsista (Smith ym., 1992). Tutkimuksemme tulokset tukevat tätä näkemystä, sillä selvästi suurin osa lapsista tulkitsi kehyskertomuksissa kuvatun tilanteen nahisteluksi. Nahistelun tuttuutta tutkimukseen osallistuneille lapsille selittää myös se, että ennen murrosikää, noin kahdeksan ja kymmenen ikävuoden välillä nahistelun määrässä on todettu olevan piikki (Pellegrini & Smith 1998, 579). Selkein piikki nahistelussa esiintyy 8-10 vuoden iässä (Pellegrini & Smith, 1998, 586). Tuolloin nahistelun määrä nouse noin kymmeneen prosenttiin leikkiinn käytetystä ajasta (Humphreys & Smith 1987, 203). Tutkimukseen osallistuneet lapset olivat viidesluokkalaista, eli keskimäärin 11-vuotiaita. He ovat siis juuri eläneet vaiheen, jossa nahistellaan eniten, joten kokemukset nahistelusta ovat tuoreita. Tämä näkyi nahistelusta kirjoitetuissa kertomuksissa, joissa lapset käyttivät tarkkaa kronologista kuvausta tapahtumien etenemisestä. Lisäksi tunteita ja ajatuksia kuvattiin tarkasti. Näiden kaikkien kuvaamiseen lapset käyttivät useasti vuorosanoja, joista ilmeni myös vastaajien vahva eläytyminen tilanteeseen.

Nahistelututkimuksessa vallitsee yleisesti käsitys, että nahistelu olisi yleisempää pojilla kuin tytöillä (Tannock 2011; Boulton 1996; DiPietro 1981; Hines & Kaufman 1994). Tutkimuksestamme ei selviä, kummat nahistelevat todellisuudessa enemmän, mutta siitä kävi ilmi kuitenkin se, että tytöt mainitsivat kertomuksissaan jatkavansa

nahistelua opettajan puuttumisen jälkeen yhtä usein kuin pojat. Aiemmistä tutkimusta poiketen tämä voidaan nähdä merkkinä siitä, että molemmat käsittävät nahistelun yhtä mahdollisena toimintana. Tyttöjen ja poikien eron nahistelun määrässä ajatellaan usein johtuvan sosiokonstruktiivisista malleista. Sosiokulttuuristen normien seurauksena molemmilla sukupuolilla on selvä käsitys siitä, kuinka heidän tulisi leikkiä, ja tytöillä nahistelu ei kuulu tähän (Smith 2010, 114). Tätä näkemystä kuitenkin tukee tutkimuksessamme se, että tytöt kokivat opettajan katseella seuraamisen häiritsevämpänä kuin pojat, ja katseen seurauksena alkoivat miettiä omaa toimintaansa. Voi olla, että pojat eivät pidä opettajan katsetta puuttumiskeinona ja siksi eivät vain sen vuoksi muuta omaa toimintaansa.

Nahistelun voidaan siis nähdä olevan arkinen, tuttu ilmiö viidesluokkalaisille suomalaisille sekä tytöille että pojille. Lapset tunnistavat muiden lasten nahistelun tappelusta, ja näkevät nahistelun mahdollisena toimintana myös itselleen.

### **11.3 Opettajan puuttuminen nahisteluun**

Nahistelun ja tappelun erottaminen on vaikeampaa aikuisille kuin lapsille (Smith 2010, 107-109). Tämä voi olla yksi syy siihen, että opettajat puuttuvat nahisteluun. Tutkimuksessamme useat lapset toivat esiin ajatuksen siitä, että opettaja ei ollut tulkinnut tilannetta samalla tavalla leikiksi kuin he, vaan ajattelivat toiminnan olevan tappelua. Näiden käsitysten ilmaiseminen saattaa kertoa siitä, että lapsille on tuttua se, etteivät aikuiset erota nahistelua tappelusta.

Koulun totutuilla toimintatavoilla, jotka korostavat opettajan auktoriteettia, saattaa olla vaikutusta kertomuksista nousseisiin oppilaiden käsityksiin nahisteluun puuttumisesta. Jokaisen kehyskertomuksen kirjoitelmissa opettajan toiminnalle osoitetaan ymmärrystä, vaikka nahisteluun puuttuminen yleisesti nähdään huonona asiana. Tämä saattaa kertoa siitä, että lapset ovat tottuneita puuttumiseen ja näkevät sen osana koulun toimintakulttuuria. Mielenkiintoista on myös se, että tilanteessa, jossa opettaja kysyi onko toiminta leikkiä vai tappelua lapset muuttivat toimintaansa opettajan puuttumisen jälkeen, vaikka omasta mielestään eivät tee mitään väärää, eikä opettaja vaadi toiminnan lopettamista. Lasten käsitys siitä, ettei opettaja

hyväksy nahistelua yhdistettynä koulun toimintakulttuuriin, jossa opettajaa totellaan riittää nahistelun lopettamiseen. Tätä tukee Tannockin (2005, 215–216) havainto siitä, että lapset ajattelevat, etteivät opettajat pidä nahistelusta.

#### **11.4 Opettajan puuttumisen vaikutukset lasten toimintaan**

Tutkimuksemme mukaan opettajan puuttumistapa vaikutti lasten tapaan jatkaa välituntia. Opettajan puuttuminen nahisteluun käskemällä lopettaa tappelu lopetti nahistelun. Oppilaat kokivat tämän puuttumistavan hyvin negatiivisena. Merkille pantavaa on, että oppilaat jatkoivat välituntia negatiivisista tunteista huolimatta aktiivisella toiminnalla. Puuttumisen kokeminen negatiivisena ei siis näyttänyt lannistavan oppilaita tai vaikuttavan heidän mielialaansa sen suuremmin. Myös opettajan kysymys, onko tilanne leikkiä vai tappelua muutti lasten toimintaa, mutta syntyneet tunteet eivät olleet niin negatiivisia. Näiden puuttumistapojen vaikutus oppilaiden toimintaan poikkeaa aiemmasta tutkimuksesta, jonka mukaan opettajat eivät näe nahisteluun puuttumistaan tuloksellisena (Reed, Brown & Roth 2000, 331). Toisaalta tutkimuksessamme käsiteltiin vain yhtä tilannetta. On hyvin mahdollista, että opettajan puuttuminen vaihtoi nahistelun muuhun toimintaan kyseisellä välitunnilla, mutta ei muuttanut toimintatapoja pysyvästi.

Välitunnin jatkamistapoja tarkasteltaessa tutkimuksemme ei tukenut perinteistä käsitystä siitä, että pojat nahistelevat tyttöjä enemmän, sillä tässä tutkimuksessa sekä tytöt että pojat kertoivat jatkavansa toimintaa nahistelemalla yhtä usein. Nahistelun laadussa havaittavat erot olivat kuitenkin yhteneväisiä aiemman tutkimuksen kanssa, sillä poikien on todettu nahistelevat tyttöjä rajummin (Tannock 2011, Boulton 1996). Tätä tukee tutkimuksemme tulos siitä, että pojat muuttavat nahistelun muotoa rajummaksi tyttöjen jatkaessa sitä kehyskertomuksessa kuvatulla tavalla.

Lasten tapoja jatkaa toimintaansa nahisteluun puuttumisen jälkeen voidaan tarkastella myös siitä näkökulmasta, miten lapset käsittävät nahistelun. Tutkimuksessa ilmeni, että mikäli opettaja vain seurasi tilannetta katseella suoranaisesti siihen puuttumatta, selvästi yleisin tapa jatkaa välituntia oli nahistelu. Tämä tukee ajatusta siitä, että lapset käsittivät nahistelun itselleen luonnollisena toimintamallina.



## 11.5 Tutkimuksen luotettavuus

Hirsjärven (2009, 231) mukaan tutkimuksessa pyritään välttämään virheiden syntymistä, mutta silti tulosten luotettavuus ja pätevyys vaihtelevat. Tämän vuoksi kaikissa tutkimuksissa pyritään arvioimaan tehdyn tutkimuksen luotettavuutta. Myös meidän tutkimuksessamme pyrimme huolehtimaan luotettavuuteen vaikuttavista asioista tutkimuksen alusta raportoinnin loppuun asti. Perehdyimme aiheitamme koskeviin aiempiin tutkimuksiin, aiheesta kirjoitettuun kirjallisuuteen sekä tutkimukseemme sopiviin tutkimusmenetelmiin. Aiemman nahisteluun liittyvän teorian ja tutkimuskysymyksiemme pohjalta loimme tutkimusmenetelmäksi valitsemaamme eläytymismenetelmään sopivat kehyskertomukset. Esitetasimme kehyskertomuksiamme tutkimuksemme ohjaajalla ja opiskelijakollegoillamme toimivuuden takaamiseksi.

Pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta valvomalla tutkimusaineiston keruutilannetta. Aineistoa kerätessä olimme itse paikalla kertomassa tutkimuksestamme tutkimukseen osallistuville. Ohjeistimme heitä kirjoittamaan eläytyen ja rohkaisimme heitä kysymään lisäohjeita, jos kysymyksiä herää tutkimukseen liittyen. Kertomuksien kirjoittamiseen varasimme yhden tunnin oppilaiden omassa luokassa, mahdollisimman rauhallisessa ilmapiirissä.

Eläytymismenetelmä sopii aineistonkeruumenetelmäksi hyvin silloin, kun tavoitteena on selvittää ihmisten ajattelun logiikka jostakin ilmiöstä. Sen avulla ei saada selville, miten asiat täsmälleen ovat, vaan ennemminkin miten ne voisivat. (Eskola 2010, 75, 81.) Vaikka tarinat saavat olla fiktiivisiä, emme tutkijoina voi olla varmoja ovatko vastaajat ymmärtäneet nahistelun käsitteenä oikein ja kirjoittavatko he kertomuksensa niin kuin he itse tutkittavan asian käsittävät vai niin kuin tutkija saattaisi haluta heidän vastaavan. Lisäksi emme voi olla varmoja kuinka tosissaan ja huolellisesti tutkittavat vastasivat tutkimukseemme.

Hirsjärven (2009, 233) mukaan tutkimuksen luotettavuutta voi tarkentaa käyttämällä tutkimuksessa useita menetelmiä. Tästä tutkimusmenetelmien yhteiskäytöstä käytetään termiä triangulaatio. Tutkimuksessamme käytimme analyysiin metodologista triangulaatiota ja tutkijatriangulaatiota. Analyysiin käytimme laadullisista menetelmistä sisällönanalyysiä sekä tyypittelyä. Määrällisistä

menetelmistä käytimme kvantifiointia. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitamme sitä, että tutkimukseemme osallistui kaksi tutkijaa aineiston kerääjinä, analysoijina ja tulkitsijoina.

Analyysimenetelmien valinnalla pyrimme lisäämään tutkimuksemme luotettavuutta. Tyypittely on tutkimuksen luotettavuuden kannalta olennainen lisä tutkimusmetodeihin. Tulosten tulkinnassa lukijaa auttaa, jos tuloksia rikastutetaan autenttisilla dokumenteilla ja lainauksilla aineistosta (Hirsjärvi 2009, 233). Vaikka sisällönanalyysi jäsentää aineistoa hyvin ja kvantifiointi antaa tietoa siitä, minkälaiset maininnat ovat aineistossa yleisimpiä, ei pelkästään näiden kautta saada kattavaa kokonaiskuvaa aineistosta. Esimerkiksi pääluokkaan, jossa puuttuminen nähdään huonona asiana, voi kertyä useita mainintoja samalta vastaajalta, sillä samasta vastauksesta voi löytyä useaan eri saman pääluokan alaluokkaan kuuluvaa mainintaa. Kvantifiointi pyrittiin kuitenkin saamaan mahdollisimman informatiiviseksi siten, että yhdestä vastauksesta oli mahdollista saada maininta vain yhteen alaluokkaan. Tyypittelyn kautta aineistosta saadaan kattavampi kokonaiskuva.

Rajoituksena tutkimuksessamme on se, että tutkimuksen tuloksissa ei pystytä arvioimaan sitä, kuinka paljon lasten käsityksiin vaikuttaa opettajan puuttumistapa ja kuinka paljon se, että toiminta johon puututaan, on nimenomaan nahistelua. Olisivatko oppilaiden reaktiot samat, jos opettaja puuttuisi samalla tavalla johonkin toiseen toimintaan? Kuitenkin osa negatiivisten ajatusten maininnoista liittyi suoraan nahisteluun. Tämä puoltaa ajatusta siitä, että tutkittavien käsitykset nousevat nahisteluun puuttumisesta, eikä puuttumisesta yleensä. Tätä puuttumistavan ja itse nahistelun vaikutusta käsitysten syntymiseen voidaan tarkastella myös kertomusvariaatiossa, jossa opettaja seurasi tilannetta katseellaan. Koska tässä kertomusvariaatiossa opettaja ei puuttunut tilanteeseen suoranaisesti, voidaan sen ajatella heijastavan lasten käsityksiä nahistelusta erityisellä tavalla. Tämä kertomusvariaatio toi esiin niin käsitykset siitä, että opettajan ei tule puuttua kavereiden väliseen leikkimieliseen toimintaan, kuin käsitykset siitä, että opettajan olisi hyvä tarkistaa ettei mitään satu.

## 11.6 Tutkimuksen eettisiä näkökulmia

Keskustelu tutkimuksen etiikasta on viime vuosina kiihtynyt. Erityistä huomiota on kiinnitetty iältään nuoriin tutkittaviin ja heidän oikeuksiensa turvaamiseen. (Vehkalahti ym., 2010, 10–11.) Aineiston keruu, sisältäen suostumuksen ja luottamuksen, on vaihe, joka lapsitutkimuksen piirissä on herättänyt eniten eettistä pohdiskelua (Strandell 2010, 94). Lasten kohdalla yksi tärkeimmistä tutkimuseettisistä kysymyksistä on kysymys suostumuksesta – kuka voi antaa suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta? Pienten lasten kohdalla ongelmana voi olla myös suostumuksen muoto. (Vehkalahti ym., 2010, 16.) Tarkasteltaessa lasta tutkimuksen objektina, suostumus nähdään usein aikuisten, tutkijoiden ja vanhempien välisenä asiana. Otettaessa lähtökohdaksi lapsi sosiaalisena toimijana tai osallistujana tutkijan lähtökohtana on eettinen symmetria eli tutkijan ja tiedonlähteen välinen eettinen suhde ei muutu riippumatta siitä, onko tiedonlähde aikuinen vai lapsi. (Christensen & Prout 2002, 482.) Tutkittaessa lapsia tulee kuitenkin huomioida, että tutkija ei voi vain itse päättää, mistä lähtökohdista hän tutkimustaan tekee. Erilaiset instituutiot vaativat yhä useammin huoltajan suostumusta mitä tahansa tutkimusta varten. (Mäkelä 2010, 82.) Suomessa ei ole lainsäädännöllä tarkasti määrätty, kuka saa päättää lapsen osallistumisesta tutkimukseen. Käytännössä lasten tutkimukseen osallistumisen katsotaan olevan niitä henkilökohtaisia asioita, joista huoltaja päättää (laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983 4§). Huoltajan tulee kuitenkin ennen päätöstä keskustella asiasta lapsen kanssa, jos se lapsen ikään nähden on mahdollista (Nieminen, 2010, 33–34).

Tutkimuksessa käytetty eläytymismenetelmä on tutkimusmenetelmänä eettiset näkökulmat huomioonottava, sillä se on Eskolan (1997) mukaan kehitetty juuri tutkimuksen eettisten ongelmien vähentämiseksi. Sen käyttö on noussut laboratoriokokeita kohtaan esitetystä kritiikistä. Perinteisissä kokeissa koehenkilön toimintaa usein rajoitetaan, mutta eläytymismenetelmässä etsitään toimintamekanismeja joita ihminen käyttää normaalissa elämässään. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, ettei eläytymismenetelmän käytössä olisi eettisiä ongelmia. Myös eläytymismenetelmätehtävään vastaaminen vaikuttaa kirjoittajaan. Eläytymismenetelmä on kuitenkin eettisesti monia muita menetelmiä

ongelmattomampi, sillä vastaaja voi ilmaista ajatuksiaan laajasti, toisin kuin vaikkapa kyselylomaketutkimuksessa. (Eskola 1997, 12–14.) Eläytymismenetelmä mahdollistaa myös yksityisyyden kunnioittamisen, mikä nähdään ihmistieteissä yhtenä eettisenä lähtökohtana. Tämä tarkoittaa, että ihmisellä on oikeus itse määrittää, mitä tietoja hän tutkimuskäyttöön antaa. (Kuula 2006, 64.)

Lasten ja nuorten empiirinen tutkimus voidaan jaotella myös sen mukaan, miten tutkijat kohtaavat tutkimuskohteensa. Lapset voidaan kohdata joko suoraan, tutkijan työskennellessä heidän kanssaan kentällä, tai epäsuorasti erilaisten dokumenttiaineistojen ja tilastojen kautta. (Kallio 2010, 163.) Omassa tutkimuksessamme kohtasimme lapset lähinnä epäsuorasti, vaikka varsinaisessa tutkimustilanteessa olimmekin läsnä. Käytetty aineistonkeruumetodi oli kuitenkin epäsuora. Kohtaamistapa vaikuttaa siihen, miten aineiston tulkintaa pohditaan eettisesti - keiden näkemysten pohjalta lapsesta kerrotaan ja millä tavoin tulokset julkistetaan. Epäsuorasti kerättyjen aineistojen kautta välittyvä kuva on erilainen kuin suorassa vuorovaikutuksessa syntyvä, sillä kuva tulee uudelleentulkituksi tutkijan analysoidessa aineistoa. (Kallio 2010, 163, 171)

Tutkimuksessamme pyrittiin noudattamaan tieteen eettisiä periaatteita kaikissa tutkimuksen vaiheissa. Ensin suostumusta tutkimukseen osallistumisesta pyydettiin rehtoreilta, ja tämän jälkeen luokkien opettajilta. Suostumusta pyydettiin sähköpostitse, ja samalla annettiin mahdollisuus kieltäytyä tutkimukseen osallistumisesta. Omassa tutkimuksessamme lapsi nähdään lähinnä sosiaalisena toimijana ja osallistujana, mutta institutionaalisista syistä virallista lupaa lapsen osallistumiselle kysyttiin huoltajilta. Luvat kerättiin opettajien avustuksella kotiin lähetetyillä kirjeillä. Tutkimustilanteessa tuotiin kuitenkin ilmi, että lapsella itsellään on oikeus päättää tutkimukseen osallistumisesta.

Tutkimustilanteessa kaikki oppilaat osallistuivat eläytymismenetelmätarinan kirjoittamiseen. Tutkimusaineistoon otettiin mukaan kuitenkin vain niiden lasten vastaukset, joiden vanhemmilta oli saatu lupa, ja jotka itse halusivat osallistua tutkimukseen. Kaikkien osallistumisella pyrittiin lisäämään motivaatiota kirjoittamiseen, sekä välttämään oppilaiden leimautumista. Oppilaat kirjoittivat kertomuksensa anonymisti, eikä oppilaiden henkilöllisyys tullut ilmi missään

vaiheessa. Aineiston analyysivaiheessa pohdittiin tutkimuseettiseltä kannalta sitä, kuinka hyvin tulokset edustavat tutkittavilta kerättyä aineistoa. Vaikka epäsuorasti kerätyn aineiston kautta välittyvä kuva tuleekin uudelleentulkituksi aineiston analysoinnin kautta, pyrittiin aineiston analyysivaiheessa muistamaan lapsinäkökulmaa käyttävän tutkimuksen periaate, koko aiheen tarkasteleminen lasten näkökulmasta. Tämän varmistamiseksi valittiin sellaisia analyysimenetelmiä, kuten tyypittely, jotka tuovat tutkittavien äänen mahdollisimman hyvin esille.

### **11.7 Merkitys opettajan työn ja lasten nahistelukulttuurin kannalta**

Tutkimuksemme vahvisti käsitystä siitä, että nahistelu on lapsille tuttu ja arkinen asia. Aiempi kansainvälinen tutkimus on osoittanut nahistelun olevan myös normaali ja tärkeä osa lapsen sosiaalista kehittymistä. Pellegrinin (1988) mukaan lapsilla, jotka ovat osallistuneet nahisteluun, on kehittynyt kyky tulkita leikkiin liittyviä sosiaalisia signaaleja. Nahistelu kehittää myös vertaissuosiota ja valtasuhteisiin liittyviä sosiaalisia taitoja (MacDonald 1992, 339–340). Lisäksi nahistelu on pojille hyväksytty tapa osoittaa huolta ja läheisyyttä (Reed ja Brown 2000). Nahistelua on kuitenkin tutkittu vähän, ja etenkin Suomessa se on harvinainen tutkimuskohde. Niinpä tutkimuksemme on merkittävä ennen kaikkea yrityksessään nostaa aihe tärkeämpään rooliin suomalaisessa kasvatustieteessä. Toivomme tutkimuksemme herättävän opettajia pohtimaan puuttumiskäytäntöjään sekä suhtautumistaan nahisteluun.

Puuttumiskäytännöistä opettajan tulisi tutkimuksemme mukaan pohtia nimenomaan sitä, kuinka kohtaa lapsen puuttumistilanteessa. Tutkimuksemme tätä tukee se, että opettajan käskiessä lasta lopettamaan tappeleminen kuuntelematta lainkaan lapsen näkemystä asiasta, nahistelu loppui ja lapselle nousi negatiivisia tunteita ja ajatuksia opettajan toiminnasta. Myös opettajan tullessa kysymään onko toiminta leikkiä vai tappelua nahistelu loppui, mutta negatiivisia tunteita ja ajatuksia syntyi huomattavasti vähemmän. Kummallakin puuttumistavalla pystytään vaikuttamaan toimintaan samalla tavalla, mutta antamalla lapselle mahdollisuus kertoa oma näkemyksensä tilanteesta saavutetaan positiivisempi opettaja-oppilassuhde ja luodaan tasa-arvoisempaa koulukulttuuria. Tällaiseen koulukulttuuriin pyrkimisen

tärkeyden on tuonut esiin Cannella (1998, 173–174) jonka mukaan kasvatus on lapsen äänen kuuntelemista ja siihen vastaamista arjessa. Puuttumistapa, jossa lapselta kysytään onko tilanne leikkiä vai tappelua on hyvä esimerkki lapsen äänen kuuntelemisesta nahistelutilanteessa.

Puuttumistavan lisäksi kouluissa olisi hyvä miettiä myös, milloin nahisteluun pitäisi puuttua. Aikuisen voi olla vaikea erottaa nahistelua tappelusta. Toisinaan on myös mahdollista, että nahistelu muuttuu tappeluksi. Nahistelu on kuitenkin lapsille tärkeää toimintaa, jolla on positiivisia vaikutuksia. Opettajan olisi hyvä pohtia omaa suhtautumistaan nahisteluun ja miettiä, milloin puuttuminen on järkevää ottaen huomioon, että välitunti on tauko oppilaille. Lisäksi välitunti mahdollistaa tärkeät epäviralliset oppilaiden itse luomat oppimistilanteet, jollainen myös nahistelu voi olla. Vaikka nahistelu on lapsen kehitykselle tärkeää eikä siihen siksi kannata aina puuttua, on hyvä muistaa, että lapset käsittävät aikuisen rakentavan puuttumisen ja huolenpidon tärkeäksi. Tästä kertovat opettajan puuttumiselle ymmärrystä osoittavat ajatukset tilanteessa, jossa opettaja kysyy onko toiminta leikkiä vai tappelua sekä opettajan tilanteen katseella seuraamisen turvalliseksi kokeminen. Puuttuminen ei siis välttämättä ole huono asia, mutta tärkeää on kiinnittää huomiota tapaan jolla se tehdään.

Tutkimuksemme tuloksia tarkasteltaessa on hyvä muistaa, että käsitykset eivät kuvaa absoluuttista totuutta. Käsityksiä tarkastelemalla saadaan selville ihmisten näkemyksiä ja tapaa ymmärtää asioita. Käsitykset kuitenkin pohjaavat kokemuksiin, joten niiden voidaan ajatella heijastavan todella tapahtuneita asioita. (Niikko 2003, 25–26.) Tässä tutkimuksessa esiin tulleet lasten käsitykset nahistelusta ovat siis heidän omia näkemyksiään, mutta on hyvin mahdollista että niiden muodostumiseen on vaikuttanut todelliset kokemukset. Käsitysten tulkinnallisuus ei kuitenkaan ole ongelma, sillä tutkimuksessa ei haluttukaan selvittää absoluuttista totuutta ilmiöstä, vaan sitä, miten lapset subjektiivisesti käsittävät nahistelun ilmiönä sekä siihen puuttumisen.

Tutkimuksemme osoittaa, että nahistelu on olemassa oleva, lapsille tuttu ilmiö. Sitä on kuitenkin tutkittu niin vähän, että jatkotutkimukselle on tilausta. Tutkimuksemme osoittaa selvästi puuttumismallin vaikutuksen lasten käsityksiin. Mielenkiintoista

olisi tietää, millaisia tuloksia saataisiin, jos samalla mallilla tutkittaisiin opettajan puuttumista johonkin toiseen ilmiöön. Kuinka paljon käsityksiin vaikuttaa itse opettajan puuttumistapa, ja kuinka paljon toiminta johon puututtiin? Johtuvatko lasten käsitykset siis opettajan toiminnasta, vai siitä millaisena toimintana nahistelu koetaan? Tutkimuksessa käytetyt puuttumismallit heijastavat laajemmin aikuisen ja lapsen välistä suhdetta. Käsittääkö opettaja lapsen pienempänä ja tietämättömänä, vai itsenäisenä, tuntevana ajattelijana ja itsensä vahvempana, korkeammassa asemassa olevana päättäjänä vai lapsen käsitykset huomioonottavana aikuisena? Nämä eri puuttumismallien vaikutukset tarjoavat mielenkiintoisen jatkotutkimusaiheen. Myös nahistelu ilmiönä vaatii paljon jatkotutkimusta, sillä suomalaisessa kasvatustieteessä sitä on tutkittu vähän. Esimerkiksi sekä lasten että opettajien käsitykset nahistelusta sekä suomalaisten lasten nahistelun todellinen määrä ovat mielenkiintoisia tulevaisuuden tutkimuskohteita.

## LÄHTEET

- Ahonen, S. 1996. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa: Syrjälä, L., Ahonen, S., Syrjäläinen, E., Saari, S. (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 1141–61.
- Baxter, L. A. 1992. Forms and functions of intimate play in personal relationships. *Human Communication Research*, 18, 336–363.
- Boulton, M. J. & Smith, P. K. 1992. The social nature of play-fighting and play-chasing: Mechanisms and strategies underlying cooperation and compromise. Teoksessa Barkow, J. H., Cosmides, L. & Tooby, J. (toim.) *The adapted mind*. New York: Oxford university press, 4294–44.
- Blatchford, P. 1998. What do we know about breaktime? Results from a national survey of breaktime and lunchtime in primary and secondary schools. *British Educational Research Journal*, 24 (1), 79–94.
- Boulton, M. J. 1996. A comparison of 8- and 11-year-old girls' and boys' participation in specific types of rough-and-tumble play and aggressive fighting: Implications for functional hypotheses. *Aggressive Behavior* 22 (4), 271–287.
- Byers, J. A. & Walker, C. B. 1995. Refining the motor training hypothesis for the evolution of play. *American Naturalist* 146, 25–40.
- Cacciatore, R. & Koiso-Kanttila, S. (2008) *Pelastakaa pojat!* Helsinki: Minerva.
- Cannella, G. S. 1998. Early childhood education: a call for the constructions of revolutionary images. Teoksessa Pinar, W. F. (toim.) *Curriculum: toward new identities*. New York: Garland publishing, 157–184.



- Christensen, P., Prout, A. 2002. Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood* 9 (4), 4774–97.
- DiPietro, J. A. 1981. Rough and tumble play: a function of gender. *Developmental Psychology* 17 (1), 505–8.
- Donaldson, F. 1976. Metacommunication in rough and tumble play. *Reading Improvement*, 13, 235–239.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Eskola, J. 2010. Eläytymismenetelmän autuus ja kurjuus. Teoksessa *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Aaltola, J., Valli, R. (toim.) Jyväskylä: PS-Kustannus, 72–87.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fagen, R., 1976. Exercise, play and physical training in animals. Teoksessa Bateson, P.P.G., Klopfer, P.H. (toim.) *Perspectives in Ethology Vol. 2*. Plenum Press: New York, 189–219.
- Fagen, R. 1981. *Animal play behavior*. New York: Oxford University Press.
- Gröhn, T. 1993. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa: Gröhn, T. & Jussila, J. *Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa*. Helsinki: Yliopistopaino, 1–32.
- Hines, M. & Kaufman, F.R. 1994. Androgen and the development of human sex-typical behavior: rough-and-tumble play and sex of preferred playmates in children with congenital adrenal hyperplasia (CAH). *Child Development* 65 (4), 1042–1053.
- Hines, M., Golombok, S., Rust, J., Johnston, K. & Golding, J. 2002. Testosterone during pregnancy and gender role behaviour of pre-school children: a longitudinal population study. *Child Development* 73, 1678–1687.

- Hirsjärvi, S. 1980. Kasvatustietoisuus ja kasvatuskäsitykset. Teoreettinen tarkastelu. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hirsjärvi, S. (toim.). 1990. Kasvatustieteen käsitteistö. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Hirvonen, T. 2011. Varo varo varo! : irti ylisuojelevasta kasvatuksesta. Helsinki: Minerva.
- Humphreys, A. P. & Smith, P. K. 1984. Rough-and-tumble in playschool and palyground. Teoksessa: Smith, P. K (toim.) Play in animals and humans. Oxford: Basil Blackwell.
- Humphreys, A. P. & Smith, P. K. 1987. Rough-and-tumble play, friendship and dominance in school children: evidence for continuity and change with age. *Child Development* 58 (1), 201–212.
- Häkkinen, K. 1996. Fenomenografisen tutkimuksen juuria etsimässä. Teoreettinen katsaus fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtiin. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 21. Jyväskylän yliopisto, Opettajankoulutuslaitos: Jyväskylä.
- Jacklin, C. N., DiPietro, J. A., & Maccoby, E. E. 1984. Sextyping behavior and sex-typing pressure in child /parent interaction. *Archives of Sexual Behavior* 13, 413–425.
- James, A. & James, A. 2008. Key concepts in childhood studies. Thousand Oaks (CA) Sage.
- Jarvis, P. 2007. Dangerous activities within an invisible playground: a study of emergent male football play and teachers' perspectives of outdoor free play in the early years of primary school. *International Journal of Early Years Education* 15 (3) 245–259.
- Jarvis, P. 2007. Monsters, magic and Mr Psycho: a biocultural approach to rough and tumble play in the early years of primary school. *Early Years: An International Journal of Research and Development* 27 (2), 171–188.

- Jarvis, P. & George, J. 2010. Thinking it trough. Rough and tumble play. Teoksessa: Moyles, J. (toim.) Thinking about play: developing a reflective approach. Open University Press: Berkshire, 164–178.
- Kallio, K. 2010. Lasten ja nuorten epäsuoran kohtaamisen etiikka. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 163–187.
- Karlsson, L. 2005. Lapset tiedon ja kulttuurin tuottajina. Teoksessa: Hänninen, S., Karjalainen, J. & Lahti, T. (toim.): Toinen tieto. Kirjoituksia huono-osaisuuden tunnistamisesta. Saarijärvi: Stakes, 173–194.
- Karlsson, L. 2010. Lapsinäkökulmainen tutkimus ja aineiston tuottaminen. Teoksessa: Kallio, K. P., Ritala-Koskinen, A. & Rutanen, N. (toim.): Missä lapsuutta tehdään? Lapsuuden tilat – lapsuuden paikat. Helsinki: Lapsuudentutkimuksen seura ja Nuorisotutkimusverkosto.
- Kuula A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 1992. Opiskelijoiden kasvatus-, opetus- ja oppimiskäsitykset. 1, Lastentarhan-, luokan- ja aineenopettajiksi opiskelevien käsitysten kuvaaminen. Turun opettajankoulutuslaitos, Turku.
- Laki lapsen huollosta ja tapaamisoikeudesta 361/1983 4§
- Lindsey, E. W. & Mize, J. 2001. Contextual differences in parent-child play: implications for children's gender role development. *Sex Roles*, 44 (3-4) 155–176.
- Logue, M. E. & Harvey, H. 2009. Preschool teachers' views of active play. *Journal of Research in Childhood Education*. 24 (1) 32–49.

- MacDonald, K. 1992. A time and place for everything: a discrete systems Perspective on the role of children's rough-and-tumble play in educational settings. *Early Education and Development* 3(4), 334–351.
- MacDonald, K. & Parke, R. D. 1986. Parent-child physical play: The effects of sex and age of children and parents. *Sex Roles* 15 (7-8), 367–378.
- Manninen, S. 2010. ”Iso, vahva, rohkee - kaikenlaista” : Maskuliinisuudet, poikien valtahierarkiat ja väkivalta koulussa. Oulu: Oulun yliopisto.
- Marton, F. 1981. Phenomenography: Describing Conceptions of the World around Us, *Instructional Science* 10, 177–200.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. 1994. *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks: SAGE.
- Mäkelä, K. 2010. Alaikäisiä koskevan yhteiskunta- ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettinen ennakkosääntely. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 67–88.
- Neill S. R. 1976. Aggressive and non-aggressive fighting in 12-13 year old preadolescent boys. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 17, 213–220.
- Nieminen, L. 2010. Lasten ja nuorten tutkimus: oikeudellinen tarkastelu. Teoksessa: Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 25–42.
- Niikko, A. 2003. Fenomenografia kasvatustieteellisessä tutkimuksessa. *Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia* N:o 85. Joensuun yliopisto: Joensuu.
- Pellegrini, A. D. 1984. The social cognitive ecology of pre-school classrooms. *International Journal of Behavioral Development*, 7, 321–332.

- Pellegrini, A. D. 1988. Elementary school children's rough-and-tumble play and social competence. *Developmental Psychology* 24, 802–806.
- Pellegrini, A. D. 1993. Boys' rough-and-tumble play, social competence and group composition. *British Journal of Developmental Psychology* 11, 237–248.
- Pellegrini, A. D. 1994. The rough play of adolescent boys of differing sociometric status. *International Journal of Behavioral Development* 17(3), 525–540.
- Pellegrini, A. D. 1995a. *School recess and playground behavior*. Albany: State University of New York Press.
- Pellegrini, A. 1995. A longitudinal study of boys rough-and-tumble play and dominance during early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology* 16, 77–93.
- Pellegrini, A. D. 2002. Rough-and-tumble play from childhood through adolescence: development and possible functions. Teoksessa Smith, P. K. & Hart, C. H. (toim.) *Blackwell handbook of childhood social development*. Malden: Blackwell Publishing, 437–453.
- Pellegrini, A. D., & Perlmutter, J. C. 1988. Rough and tumble play on the elementary school playground. *Young Children* 43(2) 14–17.
- Pellegrini, AD. & Smith, P.K. 1998. Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Child Development* 69 (3), 577–598.
- Reed, T. L., Brown, M. H. & Roth, S. A. 2000. Friendship formation and boy's rough and tumble play: implications for teacher education. *Journal of Early Childhood Teacher Education* 21 (3), 331–336.
- Reed, T., & Brown, M. 2000. The expression of care in the rough and tumble play of boys. *Journal of Research in Childhood Education* 15(1), 104–116.

- Saaranen-Kauppinen, A., Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto [verkkójulkaisu]. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto [ylläpitäjä ja tuottaja]. <<http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/>>. [luettu 2.9.2012]
- Sandberg, A. & Pramling-Samuelsson I. 2005. An interview study of gender differences in preschool teachers' attitudes toward children's play. *Early Childhood Education Journal* 32 (5), 297–305.
- Sandseter, E. B. H. 2009. Children's expressions of exhilaration and fear in risky play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 10 (2) 92–106.
- Scott, E. & Panksepp, J. 2003, Rough-and-tumble play in human children. *Aggressive Behavior* 29, 539–551.
- Schäfer, M. & Smith, P. K. 1996. Teachers' perceptions of play fighting and real fighting in primary school. *Educational Research*, 38 (2) 173–181.
- Sinkkonen, J. 1995. *Lapsen kanssa: hyvinä ja pahoina päivinä*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2001. *Lapsen puolesta*. Helsinki: WSOY.
- Sinkkonen, J. 2005. *Elämäni poikana*. Helsinki: WSOY.
- Smith, P. K. 1982. Does play matter? Functional and evolutionary aspects of animal and human play. *Behavioral and Brain Sciences* 5, 139–184.
- Smith, P. K. 1997. Play fighting and real fighting. Teoksessa Schmitt, A., Atzwanger, K., Grammer, K. & Schäfer, K. *New Aspects of Human Ethology*. Springer: US, 47–64.
- Smith, P. K. 2010. *Children and play*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Smith, C. & Lloyd, B. 1978. Maternal behavior and perceived sex of infant: revisited. *Child Development* 49, 1263–1265.

- Smith, P. K. & Lewis, K. 1985. Rough-and-tumble play, fighting, and chasing in nursery school children. *Ethology and Sociobiology*, 6 (3) 175–181
- Smith, P. K., & Boulton 1990. Rough-and-tumble play, aggression and dominance: perception and behaviour in children's encounters. *Human Development* 33(4-5), 271–282.
- Smith, P. K., Hunter, T., Carvalho, A. M. A. & Costabile, A. 1992. Children's perceptions of playfighting, playchasing and real fighting: a cross-national interview study. *Social Development* 1, 211–229.
- Strandell, H. 2010. Etnografinen kenttättyö: lasten kohtaamisen eettisiä ulottuvuuksia. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 92–112.
- Suomen perustuslaki 731/1999 §6
- Tannock, M. 2005. Young children's rough and tumble play: an exploratory study. University of Victoria: Victoria.
- Tannock, M. 2008. Rough and tumble play: an investigation of the perceptions of educators and young children. *Early Childhood Education Journal* 35 (4), 357–361.
- Tannock, M. 2011. Observing young children's rough-and-tumble play. *Australasian Journal of Early Childhood* 36 (2), 13–20.
- Tuomi, J., Sarajärvi, A. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Vehkalahti, K., Rutanen, N., Lagström, H. & Pösö, T. 2010. Kohti eettisesti kestävä lasten ja nuorten tutkimusta. Teoksessa Lagström, H., Pösö, T., Rutanen, N. & Vehkalahti, K. Lasten ja nuorten tutkimuksen etiikka. Helsinki: Nuorisotutkimusverkosto, 10–24.
- YK:n yleissopimus lapsen oikeuksista. 1989. Unicef.

## LIITTEET

### Arvoisat vanhemmat,

Opiskelemme luokanopettajiksi Jyväskylän yliopistossa. Teemme parhaillaan pro gradu-työtä, jossa tutkimme viidesluokkalaisten lasten näkemyksiä kaverillisesta nahistelusta ja siitä, miten opettajat puuttuvat siihen. Tutkimusaineisto kerätään siten, että oppilaille annetaan tarinanpätkeä, jota he jatkavat lyhyellä kirjoitelmalla. Lapsenne luokassa kerätään aineistoa maalisi- ja huhtikuun vaihteessa. Kirjoitelman kirjoittamiseen menee aikaa yksi oppitunti.

Tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista, mutta toivoisimme, että lapsenne voisi osallistua siihen. Vastaukset kerätään ja käsitellään täysin nimettömästi, ja tutkimusaineisto on vain meidän nähtävissämme.

Pyydämme ystävällisesti ilmoittamaan lapsenne osallistumisesta ja palauttamaan alla olevan lomakkeen lapsenne opettajalle x.x.2012 mennessä. Pyydämme teitä palauttamaan lomakkeen riippumatta siitä, osallistuuko lapsenne tutkimukseen vai ei. Annamme mielellämme lisätietoja tutkimuksestamme.

Ystävällisin terveisin,

**Elisa Laukkarinen**

elisa.laukkarinen@jyu.fi  
044 5449102

**Jussi Äikiä**

jussi.aikia@jyu.fi  
050 5274873

Ohjaaja:

**Riitta-Leena Metsäpelto**

[riitta-leena.metsapelto@jyu.fi](mailto:riitta-leena.metsapelto@jyu.fi)

Lapseni \_\_\_\_\_  
saa (    ) ei saa (    ) osallistua tutkimukseen.

Vanhemman allekirjoitus

Nimenselvennys