

# **TUNTEIDEN SÄÄTELY LIIKUNTATUNNEILLA**

**Oppilaiden kokemuksia kiusaamistilanteista ala- ja yläkoulun siirtymävaiheessa**

Suvi Suominen

Liikuntapedagogiikka

Kasvatustiede

Pro gradu –tutkielma

Kesä 2014

Liikuntakasvatuksen laitos

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

## ABSTRACT

1 JOHDANTO .....	1
2 KEHITTYVÄN NUOREN TUNTEIDEN SÄÄTELY .....	4
2.1 Tunteet ja tunteiden säätely .....	4
2.1.1 Tunteen määrittelyä .....	4
2.1.2 Tunteiden säätely ja sen eri keinot .....	6
2.1.3 Malleja tunteiden säätelystä .....	10
2.1.4 Tunteiden säätely osana selviytymiskeinoja .....	13
2.2 Kasvun, kehityksen ja sukupuolen vaikutuksia tunteiden säätelyyn .....	17
3 LIIKUNNAN MERKITYS MURROSIKÄISELLE .....	22
3.1 Muuttuvaan kehoon tutustuminen .....	22
3.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus .....	23
3.3 Tunteiden säätely liikuntatunneilla .....	26
4 TUNTEIDEN SÄÄTELY KIUUSAAMISTILANTEESSA .....	30
4.1 Kiusaamisen määrittelyä .....	30
4.2 Kiusaaminen on ryhmäilmiö .....	32
4.3 Kiusaamisen vaikutukset .....	34
4.4 Kiusaaminen liikuntatunneilla .....	35
4.4.1 Ilmenemismuodot ja yleisyys .....	35
4.4.2 Kiusaamisen vaikutus liikuntamotivaatioon .....	37
4.5 Tunteiden säätely ja kiusaaminen .....	38
5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT .....	42
6 TUTKIMUSMENETELMÄT .....	43
6.1 Tutkimusaineisto ja aineiston keruumenetelmät .....	43
6.2 Tutkimuksen filosofinen tausta .....	48
6.3 Aineiston analyysi .....	49
6.4 Tutkimuksen luotettavuus .....	52
6.5 Tutkimuksen etiikka .....	53

7 TULOKSET.....	56
7.1 Kiusaaminen ja tunteiden säätely 6. luokalla .....	56
7.2 Kiusaaminen ja tunteiden säätely 7. luokalla .....	61
7.3 Muutos yläkouluun siirtymisen jälkeen.....	64
7.3.1 Tilanne siirtymisen jälkeen.....	64
7.3.2 Yksittäisten oppilaiden tilanne .....	69
8 POHDINTA.....	72
8.1 Päätulosten yhteenveto .....	72
8.2 Tutkielman eettisyyden ja luotettavuuden arviointi .....	77
8.3 Tulosten sovellusmahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset .....	79
LÄHTEET .....	82
LIITTEET	

## TIIVISTELMÄ

Suvi Suominen (2014). Tunteiden säätely liikuntatunneilla: Oppilaiden kokemuksia kiusaamistilanteista ala- ja yläkoulun siirtymävaiheessa. Liikuntakasvatuksen laitos, liikuntapedagogiikka ja opettajankoulutuslaitos, kasvatustiede. Jyväskylän yliopisto, pro gradu –tutkielma, 95 s., 3 liitettä.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa 6-7. luokan oppilaiden tunteiden säätelytaidoista liikuntatuntien yhteydessä tapahtuvissa kiusaamistilanteissa. Tutkimuksessa selvitettiin, miten kiusaaminen ilmenee liikuntatunneilla ja millaisia kokemuksia 6. luokan oppilaille on kiusaamisesta. Lisäksi selvitettiin miten oppilaat säätelevät tunteitaan kiusaamistilanteissa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa myös siitä, millaisia muutoksia edellä mainituissa osa-alueissa tapahtuu alakoulusta yläkoulun 7. luokalle siirryttäessä.

Tutkimusaineisto koostui alkutilanteessa keväällä 2013 yhden jyvaskyläläisen peruskoulun 6. luokkalaisista. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa oli kaksi 6. luokkaa ja kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 45 oppilasta, joista tyttöjä oli 20 ja poikia 25. Aineisto kerättiin kyselylomakkeella (liite 3) ja haastatteluilla. Kyselylomakkeen kysymykset oli poimittu Liikkuva koulu –hankkeen kyselylomakkeesta, ja siihen vastasi yhteensä 45 oppilasta. Vastauksista muodostettiin kaverisuhteita mittaava sosiogrammi. Vastausten ja sosiogrammin pohjalta haastateltaviksi valittiin 8 oppilasta; neljä kummastakin luokasta ja neljä molempia sukupuolia. Haastatteluun valittiin ensisijaisesti kiusattuja ja sellaisia oppilaita, jotka olivat saaneet sosiogrammissa ulkopuolisen roolin. Kiusattuja oli neljä ja ulkopuolisia yksi. Kaksi haastateltavaa olivat kiusaajia ja yksi oli sekä kiusaaja että kiusattu.

Tutkimuksen mukaan kaikista tutkimukseen osallistuneista oppilaita 31% ilmoitti joutuneensa kiusatuksi 6. luokan liikuntatuntien aikana. Yleisimmät kiusaamismuodot olivat verbalisia kuten haukkumista ja nimittelyä. Poikien tunneilla pelitilanteissa saattoi esiintyä myös fyysisiä kiusaamisen muotoja kuten tönimistä. Haastatteluiden perusteella yläkoulussa liikuntatuntien aikana tapahtuva kiusaaminen väheni ja loppui kokonaan tytöillä, mutta säilyi pojilla muuttaen muotoaan. Haastatelluista kahdeksasta oppilaasta kiusatut osasivat eritellä hyvin tunteitaan ja tunteiden säätelykeinojaan verrattuna kiusaajiin ja ulkopuolisiin. Sukupuolten välillä ei ollut merkittäviä eroja eri keinojen käyttämisessä, sillä sekä tytöt että pojat käyttivät useammin sisäisiä säätelykeinoja. Näitä olivat esimerkiksi vihan pidättely, asian unohtaminen tai välittämättä oleminen. 7. luokalle siirtymisen jälkeen yhden oppilaan kohdalla kiusatun rooli oli säilynyt, mutta muiden kohdalla vaihtunut.

Liikuntatunneilla tapahtuva kiusaaminen oli vähentynyt yläkouluun siirtymisen jälkeen tytöillä, mutta jatkunut ja muuttanut muotoaan pojilla. Tulosten perusteella huomiota tulisi kiinnittää poikien liikuntatuntien kilpailuun ja vertailuun perustuvaan ilmapiiriin. Tyttöjen liikuntatunneilla olisi hyvä huomioida kaveri- ja ryhmäsuhteiden merkitys tuntien toiminnassa. Lisäksi liikuntatunneilla tulisi korostaa avointa, kaikkia hyväksyvää ilmapiiriä ja tukea oppilaiden sosio-emotionaalista kasvua.

Avainsanat: tunteiden säätely, kiusaaminen, murrosikä, siirtymävaihe

## ABSTRACT

Suvi Suominen (2014). Emotion regulation in physical education classes: Students' experiences in bullying situations in primary and secondary school transition. Pro gradu thesis. Department of Sport Sciences, sport pedagogy and Department of Teacher Education, education. University of Jyväskylä, 95 pp., 3 appendices.

The purpose of this study was to obtain information specific to the emotion regulating skills of grade six and seven students, participating in physical education classes, and within the framework of bullying. This study examines how bullying and discrimination occurs in physical education classes, and the experiences these students have had with bullying. Additionally, this study also examines how students regulate their emotions in these bullying situations. Utilizing this data brought us to discover the specific changes that occur in the above mentioned subareas, during the transition from primary school to secondary school.

Data collected was acquired from one primary school (6th graders) in Jyväskylä: two classes with 45 students, 20 of which were girls, and 25 were boys, all of whom participated in interviews, and filled out questionnaires. (Appendix 3). All 45 students answered questions that were extracted from the Liikuva - Koulu projects questionnaire, and from the answers a sociogram was formed, measuring relationships of these students. Based on the answers from the questionnaires and subsequent sociogram, 8 students were selected to be interviewed; four from each class, and four from both sexes. The main objective was identification of students in primary school that were bullied, and bullied students that existed in the external role of the sociogram; these students were then selected to be interviewed. 4 students were bullied; 1 was externally; 2 students were bullies, and 1 student had the dual role of being a bully, and being bullied.

According to the study, 31% of all participants stated that they were bullied during sixth-grade physical education classes. In the boys classes, the most common forms of bullying were castigation (berating or chastising), and sometimes physical (pushing). Physical forms were used during the games. The interviews also indicated that bullying actually decreased and stopped altogether for the girls, but still remained in a different form for those boys between primary and secondary school. Bullied students were better able to analyze their feelings and emotion regulation skills than those students that were identified as bullies (internally and externally from the sociogram). Additionally, there was no significant difference between genders regarding the use of regulation skills, because girls and boys both utilized internal regulation skills when dealing with bullying or being bullied - holding back their anger, ignoring the situation as it happens, or forgetting the situation entirely. After school transition showed one student remained as a victim, but changed for others.

In summary: Bullying during physical education classes decreased for girls in the transition from primary to secondary school, but continued and increased for boys. Based on these results, specific attention should be given for boys in a competitive and comparison based atmosphere, and provide for an open and approving environment that supports students socio-emotional growth in physical education classes.

Keywords: emotion regulation, bullying, puberty, school transition

## 1 JOHDANTO

Alakoulusta yläkouluun siirtyminen nähdään usein lapsuuden ja nuoruuden rajana. Alakoulussa ollaan vielä lapsia, mutta yläkoulussa nuoria. Siirtymävaihe osuu suurimmalle osalle oppilaista samaan kohtaan murrosiän kanssa, joka itsessään on muutoksia täynnä oleva vaihe elämässä. Pietarinen & Rantala (1998, 233) korostavat, että koulussa tapahtuu useita erilaisia siirtymiä, jotka ovat oppilaille kriittisiä vaiheita niiden sisältämän muutoksen, kasvun ja epä-jatkuvuuden vuoksi. Toisaalta niiden kohtaaminen on hyvin merkityksellistä ihmisenä kasvamisen näkökulmasta. (Pietarinen & Rantala 1998, 233.) Vaikka siirtymävaiheet ovat usein stressitilanteita, vievät ne lapsen ja nuoren kehitystä eteenpäin (Karvonen 2009, 123) ja niitä voidaan tarkastella mahdollisuutena kehittää sosiaalisia taitoja, sopeutumiskykyä ja omia vahvuuksia (Pietarinen & Rantala 1998, 237).

Nuori käy kivuliasta taistelua itsensä hyväksymisestä ja muiden hyväksynnästä – hän on huolissaan siitä kuka hän on ”sisällä” ja kuka ”ulkona”. Nuoren (11-18 –vuotiaan) kehitystehtävänä onkin saavuttaa vakaa itsetunto, joka sopii niin nuoren menneisyyteen, nykyisyyteen kuin tulevaisuuteen. (Berzoff 2002, 115.) Itsetunnon kehittymisessä tärkeintä on itsensä arvostaminen (Aho & Laine 2004, 20) ja nuori pyrkiikin muodostamaan sosiaalista identiteettiään isompien ryhmien kautta (Card & Schwartz 2009, 335). Tämän vuoksi nuori kokee itseensä kohdistuvan arvostelun todella voimakkaasti (Aho & Laine 2004, 29). Kehittyessään nuori alkaa tarkkailla itseään enemmän, koska hän on tietoinen kehonsa muutoksista ja tuntemuksista. Nuori tarkkailee myös enemmän muita. (Cacciatore ym. 2009, 79.) Liikuntatunneilla oma tekeminen näkyy kaikille, joten nuoren ei ole aina helppo osallistua liikuntatuntien suorituksiin.

Koska hormonitaso voi nuorella kohota hyvinkin nopeasti, voivat myös tunteet viritä nopeasti (Berger 2004, 343). Tunteiden viriämisen yhteydessä tarvitaan tunteiden säätelyä, joka tarkoittaa kykyä vaikuttaa siihen, mitä ja kuinka pitkään ja kuinka voimakkaasti milloinkin tuntemme (Eisenberg ym. 2000; Saarinen & Kokkonen 2003, 54). Tunteiden säätelyn avulla voimme esimerkiksi pyrkiä eroon epämiellyttävistä tunteistamme (Nummenmaa 2010, 148-149; Saarinen & Kokkonen 2003, 54) ja pyrkiä lisäämään tai ylläpitämään positiivisia tunteitamme (Koole 2009). Mitä tietoisempi ihminen on omakohtaisesta tunnekokemuksestaan, sitä tarkemmin hän pystyy arvioimaan, vertailemaan ja säätämään tunnekokemustaan (Kokkonen 2010, 15).

Liikuntatunneilla ja ylipäättänsä urheilussa on yleistä kokea jännitystä ja tunteiden vaihtelua. Sen vuoksi oppilaiden tunteiden säätely on tärkeässä roolissa liikunnallisissa tilanteissa. (Siskos ym. 2012.) Hietalan ym. (2010, 50) mukaan suurin osa nuorista pystyy tunnistamaan sekä omia että muiden tunnetiloja ja ymmärtää tätä kautta myös oman toimintansa vaikutukset muiden tunteisiin. On kuitenkin myös niitä oppilaita, joilla tämä empatiakyvyn taito on puutteellinen. (Hietala ym. 2010, 50.) Nuoret vaistoavat muiden nuorten herkkyyden ja haavoittuvuuden, ja jotkut voivat käyttää sitä hyväkseen valtataistelussa (Cacciatore ym. 2009, 85). Yksi valtataistelun muoto on kiusaaminen.

Perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2004) sanotaan, että vuosiluokkien 5-9 opetuksen tavoitteena on huomioida sukupuolten erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot, jotka johtuvat kehitysvaiheesta. Tavoitteena on kuitenkin tukea myös kasvua itsenäisyyteen ja yhteisöllisyyteen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 248). Kouluissa ollaan tietoisia kiusaamisen yleisyydestä ja sen vaikutuksista, ja kiusaamista ehkäisevää työtä onkin kehitetty muun muassa Kiva koulu –hankkeessa. Lisäksi vuonna 2003 perusopetuslain muutoksessa täsmennettiin oppilaan oikeutta turvalliseen opiskeluympäristöön: ”*opetuksen järjestäjän tulee laatia - - suunnitelma oppilaiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä - -*” (Opetushallitus 2009, 191-192.)

Kiusaaminen liikuntatuntien tai liikuntasuorituksen yhteydessä on herättänyt kasvavaa mielenkiintoa. Aiheesta on viime vuosien aikana tehty muun muassa pro gradu –tutkielmia (Aunola & Peltonen 2002; Penttiniemi 2006; Rätty 1999) sekä väitöskirjoja (Hamarus 2006; Herkama 2012; Pöyhönen 2013; Sainio 2013). Liikuntatunneilla esiintyvä kiusaaminen on vähäisempää verrattuna kiusaamiseen koulussa yleensä (Pasanen & Pennanen 2012). Huomioitavaa on kuitenkin se, että oppilaiden mielestä opettajan on vaikeampaa huomata kiusaamista liikuntatunneilla (Grünwald 2006). Kiusaaminen voidaan piilottaa esimerkiksi liikunnan fyysisyyteen lajissa, jossa kehokontaktit ovat sallittuja (Höistad 2003, 90). Kiusaamisen syyt liikuntatunneilla vaihtelevat ja pelkästään tunnin lajin on todettu vaikuttavan kiusaamiseen (Aunola & Peltonen 2002). Useat tutkimukset ovat myös todenneet, että huono suoriutuminen lisää mahdollisuutta joutua kiusatuksi (Bejerot ym. 2011; Grünwald 2006; Rätty 1999).

Kiusaamisella on vahva yhteys oppilaiden osallistumiseen liikuntatunneille. Kiusatut saattavat olla esimerkiksi arkoja peleissä ja harjoituksissa (Rätty 1999). Vaikka oppilas pitäisikin liikuntatunneista, hän voi kokea olonsa turvattomaksi tullessaan kiusatuksi. Turvallinen ilmapiiri

lisääkin oppilaiden liikuntatunneista pitämistä. (Janciauskas 2012.) Tämä lisää luonnollisesti aktiivisuutta ja osallisuutta tunneilla. Tunteiden ilmaisun ja säätelyn piirteet sekä taidot heijastuvat sosiaalisiin suhteisiin (Kokkonen 2010, 82). Koska tunteiden säätely on keskeisessä asemassa vuorovaikutussuhteissa, kyky käsitellä tunteita sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla on keskeinen kehitystehtävä lapsille ja nuorille (Cowie & Berdondini 2002). Gross (2002) kuvaakin onnistuneen tunteiden säätelyn olevan yksi elämän suurista haasteista.

Ihmisenä kasvaminen –aihekokonaisuuden tavoitteena on tukea oppilaan kasvua ja elämän hallinnan kehittymistä. Keskeisien sisältöjen joukossa mainitaan muun muassa tunteiden tunnistaminen ja käsittely sekä toisten huomioon ottaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 38.) Tunteiden säätely liittyy juuri edellä mainittuihin asioihin. Koska nuori kokee voimakkaita tunteita ja elää hämmennyksen ja epävarmuuden vallassa, koen että minun tehtävänäni opettajana on tukea ja kannustaa oppilasta käsittelemään tunteitaan. Sen vuoksi aihe kiinnostaa minua.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa liikuntatuntien kiusaamistilanteissa tarvittavasta tunteiden säätelystä. Tätä varten tutkimukseen on haastateltu kahdeksaa oppilasta; ensin 6. luokalla ja sitten 7. luokalla. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää oppilaiden tunteiden säätelykeinojen muutoksia yläkouluun siirtymisen jälkeen. Lisäksi haluttiin selvittää säilyykö oppilaan kiusaamistilanteen rooli samana yläkouluun siirryttäessä, ja millaisena kiusaaminen ylipäättänsä näyttäytyy liikuntatunneilla. Edellä mainittuja asioita on tutkittu oppilaiden omakohtaisten kokemusten kautta fenomenologis-hermeneuttisen tutkimusotteen avulla.



## **2 KEHITTYVÄN NUOREN TUNTEIDEN SÄÄTELY**

### **2.1 Tunteet ja tunteiden säätely**

#### **2.1.1 Tunteen määrittelyä**

Gross ja Thompson (2006, 4) sanovat, että tunne on yhteisen kielen termi, joka viittaa suureen joukkoon tapahtumia, jotka ovat niin lieviä, voimakkaita, lyhyitä, laajoja, yksinkertaisia, monimutkaisia, yksityisiä kuin julkisia. Tunteelle onkin annettu erilaisia määritelmiä. Tunteella voidaan tarkoittaa kaikenlaisia elämyksellisiä mielenliikkeitä (Goleman 1997, 341). Pietiläisen (1999, 29) mukaan tunne on ihmisen sisäinen, kehollinen ja kokonaisvaltainen kokemus, joka perustuu kehon tunnemuistiin ja jonka ihminen pystyy tunnistamaan. Tunnetutkijat korostavat, että tunteet ovat omakohtaisia kokemuksia (Kokkonen 2010, 129), ja tunteet viriävät, kun tilanne on jotenkin merkityksellinen yksilölle (Gross & Thompson 2006, 5). Keltikangas-Järvinen (2000, 174) liittää edellisiin myös tunteiden ilmaisemisen eli sen, miten ihminen osoittaa tunteitaan. Tunteet ovat lisäksi sosiaalisia, sillä niiden perusta liittyy kulttuuriin (Pietiläinen 1999, 30).

Tunteet ovat hyvin syvällä ja niillä on vahva valta ihmiseen. Ajatuksiin ja älyyn verratessa tunteet ovat voimakkaampia ja vähemmän opittuja (Pietiläinen 1999, 25.) Tunteen synonyymina käytetty emotio tarkoittaa hieman eri asiaa, kuin itse tunne. Emootioiden ajatellaan olevan automaattisia ja näin ollen biologisesti määräytyneitä, niin sanotusti esitietoisia, tunne-reaktioita, jotka sijoittuvat tunneprosessissa alkupäähän ja ilmenevät hyvin pian itse tapahtuman jälkeen. Vasta myöhemmin tunneprosessia tulee tietoiseksi mielletty tunnekokemus, eli tunne. (Kokkonen 2010, 14.) Emootiot kuitenkin vaikuttavat toimintakykyymme ja hyvinvointiimme. Ne suuntaavat fyysisiä ja psyykkisiä voimavaroja niin hyödyllisellä kuin haittaavalla tavalla. (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 59.)

Aidolla tunteella on aina kohde (Pietiläinen 1999, 29). Tunne eroaa kuitenkin muista motivoivista impulsseista siinä, että tunnetta voidaan joustavasti hyödyntää eri kohteissa (Gross & Thompson 2006, 8). Se, miten merkittävänä ihminen tilannetta pitää, ohjaa hänen tunnereaktioidensa voimakkuutta (Campos ym. 2004) eikä ilman tunteita ihminen enää tietäisi, mikä elämässä on tärkeää (Saarinen & Kokkonen 2003, 11). Yleisesti ihminen pyrkii kokemaan myönteisiä ja välttämään negatiivisia tunteita (Greenberg 2007, 414).

Tunteilla on monia erilaisia tehtäviä. Biologisesta näkökulmasta katsottuna tunteiden yhtenä tehtävänä on laittaa arkiset asiat tärkeysjärjestykseen, mikä vaikuttaa henkilökohtaiseen hyvinvointiimme. Lajikehitystä ajatellen varsinkin pelon ja epävarmuuden tunteet ohjaavat huomaamaan ympäristössä olevia vaaroja ja näin muuttamaan toimintavalmiutta. Tunteet vaikuttavat myös ihmisen ajattelutoimintoihin, sillä esimerkiksi myönteiset tunteet auttavat palautumaan sellaisista kokemuksista, jotka ovat sisältäneet kielteisiä tunnekokemuksia. Ylipäänsä tunteiden tärkeä tehtävä on edistää elämän tarkoituksellisuuden kokemusta. Myönteiset tunteet saavat aikaan luovan ongelmanratkaisun ja päätöksenteon nopeutumisen. (Kokkonen 2010, 11-12.)

Tunteilla on myös runsaasti sosiaalisen elämän sujuvuuteen liittyviä tehtäviä. Niiden avulla pidetään yllä ihmissuhteita ja tehdään moraalisia päätöksiä. (Kokkonen 2010, 13.) Puhutaan sosiaalisista tunteista. Muiden tunnetilojen huomioiminen on oleellista niiden synnyssä (Burnett ym. 2010). Sosiaaliset tunteet vaikuttavat suuresti ryhmän toimintaan ja esimerkiksi myönteisten tunnekokemusten myötä ryhmän me-henki voimistuu (Kokkonen 2010, 13). Koko ihmisen kyky ajatella, tiedostaa ja arvostaa asioita on tunnesidonnaista (Pietiläinen 1999, 25). Ilman tunteita ei tulla toimeen ja tämä korostuu erityisesti ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Jalovaara 2005, 38). Tunteiden ilmaisu muuttuu kehityksen myötä. Esimerkiksi varhaisnuoret (10-13-vuotiaat) pystyvät jo erottamaan sen, että kavereiden kesken tunteita ilmaistaan aidosti, mutta toisten seurassa hallitusti. Yli 13-vuotiaat nuoret osaavat vastaavasti omaksua jo erilaisia esiintymisstrategioita, jolloin he osaavat säädellä itsestä antamaansa vaikutelmaa. (Kokkonen 2010, 84.)

Sisäinen tunnekokemus välittyy usein toisille ihmisille erilaisten kasvonilmeiden kautta. Toisaalta myös puheääni sekä kehon asennot ja liikkeet välittävät tunteita (Kokkonen 2010, 13). Ihmisellä on oikeus kaikkiin tunteisiinsa, mutta ei niiden kaikenlaiseen ilmaisemiseen (Keltikangas-Järvinen 2000, 214). Tunteet tuntuvat ja vaikuttavat välittömästi kehossamme ja samanaikaisesti sekoittavat ajatteluamme. Emme pysty suojautumaan omilta emmekä muidenkaan tunnetiloilta – tunteet kun tarttuvat kasvoilta kasvoille automaattisesti, tiedostamattamme. (Saarinen & Kokkonen 2003, 32.) Ihminen voi pyrkiä peittämään emotionaalista käyttäytymistään eli tunteiden ilmaisuaan. Tällainen todellisten tunteiden peittäminen ei näy ihmisestä ulospäin, mutta se ilmenee voimakkaampina fysiologisina muutoksina, jotka on havaittavissa vain tarkoituksellisten mittausvälineiden avulla (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 62).

## 2.1.2 Tunteiden säätely ja sen eri keinot

Tunteiden säätely tarkoittaa kykyä vaikuttaa siihen, mitä ja kuinka pitkään ja kuinka voimakkaasti milloinkin tunnemme (Eisenberg ym. 2000; Saarinen & Kokkonen 2003, 54). Kokkonen (2010, 19-20) sanoo tunteiden säätelyn pyrkivän suuntaamaan tunteet kohti tasapainotilaa, sillä ihmisellä on luontainen tarve kokea mielihyvää ja tasapainoa. Tunteiden säätelyn avulla voimme esimerkiksi pyrkiä eroon epämukavista tunteistamme (Nummenmaa 2010, 148-149; Saarinen & Kokkonen 2003, 54) ja pyrkiä lisäämään tai ylläpitämään positiivisia tunteitamme (Koole 2009). Tunteiden säätely voi tapahtua automaattisesti (Greenberg 2007, 414), kontrolloidusti, tietoisesti tai tiedostamattomasti (Gross & Thompson 2006, 10) ja se voi kohdistua niin negatiivisiin kuin positiivisiin tunteisiin (Gross & Thompson 2006, 8).

Biologisesta näkökulmasta tarkasteltuna tunteiden säätely vaikuttaa hyvin monimutkaiselta, sillä aivojen eri osat työskentelevät yhdessä. Tunteiden säätelyn kannalta keskeisin aivojen osa on limbinen järjestelmä, joka muodostuu toisiinsa liittyvistä rakenteista. Aivokuorelta eniten tunteiden säätelyyn vaikuttaa otsalohkon etuosia peittävä prefrontaalinen aivokuori. (Kokkonen 2010, 73.) Mitä enemmän kognitiiviset prosessit ovat käytössä, sitä suurempi otsalohkon osallistuminen on (Greenberg 2007). Tärkeimpänä yksittäisenä osana lienee syytä mainita mantelitulake, jonka tehtävänä on vastaanottaa, arvioida ja tulkita niin tunnepitoisia kuin sosiaalisia ärsykeitä ja välittää niistä tietoa käyttäytymistä sääteleviin keskuksiin, otsa- ja ohimolohkoihin (Kokkonen 2010, 74-75).

Kyky säädellä tunteita on keskeinen osa persoonallisuuden kehittymistä (Buechler & Izard 1983, 304). Ensimmäinen edellytys tunteiden säätelyn opettelemiselle on kuitenkin omien tunteiden tunnistaminen (Keltikangas-Järvinen 2000, 216; Nummenmaa 2010, 149; Saarinen & Kokkonen 2003, 55) ja niiden tapahtumien tunnistaminen, joka on saanut tunteen aikaan (Nummenmaa 2010, 149). Mitä tietoisempi ihminen on omakohtaisesta tunnekokemuksestaan, sitä tarkemmin hän pystyy arvioimaan, vertailemaan ja säätelemään tunnekokemustaan (Kokkonen 2010, 15). Tunteet ja tunteiden säätely toimivatkin vuorovaikutuksessa kaikissa tunneprosessin vaiheissa (Campos ym. 2004). Ihminen pystyy tarkastelemaan tunnekokemusta esimerkiksi kahden ulottuvuuden avulla: miellyttävä–epämiellyttävä sekä rauhallinen–kiihtynyt. (Kokkonen 2010, 15.) Riippuen tilanteesta ja yksilön tavoitteista, tunteita voi säädellä muun muassa vaimentamalla, tehostamalla ja yksinkertaistamalla tunteiden kokemista.

Tunteiden säätelystä on kyse myös silloin, kun yksilön kasvojen ilmeistä ei pysty päättämään hänen kehonsa sisällä tapahtuvia reaktioita. (Gross & Thompson 2006, 10.)

Monien tutkimusten mukaan myönteiset tunteet tukevat toimintakykyä sekä fyysistä ja psyykkistä terveyttä niin miehillä kuin naisilla. Sen sijaan pessimistiset asenteet ja tunnetilat hidastavat toipumista. (Saarinen & Kokkonen 2012, 84.) Tunteiden vaikutukset riippuvat yksilön mahdollisuuksista ja kyvyistä säädellä niitä (Juujärvi & Nummenmaa 2004, 64). Saarisen ja Kokkosen (2003, 69) mukaan naisten tunnekokemukset leviävät aivoissa laajemmalle kuin miehillä. Miehillä tunnekokemus keskittyy vain oikeaan aivopuoliskoon, jonka katsotaan olevan luonteeltaan tiedostamattomampi kuin vasen aivopuolisko. Tämän takia arvellaan, että miesten on sekä vaikeampi tunnistaa tunnekokemuksiaan että ilmaista ja säädellä niitä. (Saarinen & Kokkonen 2003, 69.)

Joidenkin tutkijoiden mukaan tunteiden hallinta on sosialisointin tai sosiaalisen paineen seurausta (Buechler & Izard 1983, 304). Kulttuurimme opettaa, että etenkin vaikeammin käsiteltäviä tunteita ei saa näyttää liikaa ulospäin – ei työpaikalla, kotona eikä koulussa (Saarinen & Kokkonen 2003, 33). Kielteisten tunteiden säatelemättömyys on kuitenkin selvästi yhteydessä omaan pahoinvointiin, kuten ahdistuneisuuteen, masentuneisuuteen ja syrjäytyneisyyteen. Liiallisen tunteiden tukahduttamisen seurauksena tunneilmaisuus vähenee, mutta tunnekokemus ei muutu: se vain pahentaa ahdistunutta oloa. (Saarinen & Kokkonen 2003, 72.) Tällöin ihminen voi vaikuttaa ulospäin täysin tyyneeltä, vaikka sisäisesti hänen olonsa on täysin muuta. Tunteiden säätely onkin yhteydessä hyvinvoinnin kokemuksiin (Nyklicek ym. 2011, 2; Tamir & Mauss 2011, 31). Grossin (1998) tutkimuksessa tunteiden tukahduttaminen vähensi tunteiden ilmaisua, mutta subjektiivinen kokemus ja sympaattisen hermoston toiminta pysyivät vahvoina. Koulussa tunteiden säätelyn ongelmat voivat vaikeuttaa koulusuoriutumista, sillä ne huonontavat oppilaan suhteita opettajiin ja muihin oppilaisiin (Kokkonen 2010, 99). Onkin hyvä muistaa, että tunteiden hallinta ja säätely on tärkeä taito, kun luodaan uusia ystävyysuhteita (Rosen ym. 2009, 86).

Tunteiden säätelyä on pidetty myös osana tiedollisia, eli kognitiivisia tapahtumia, jolloin tunteiden säätely voidaan nähdä prosessina, joka muuttaa tiedollisten havaintojen sisältöä. Tällöin tunteet ovat tietoisuuden muutoksen tulosta, eivät sen syytä. Tunteet on myös nähty ihmistä motivoivana systeeminä, jossa jokaisella tunteella on oma hermotus ja kokemukselliset osat. (Buechler & Izard 1983, 306-307.) Tiedollisena tapahtumana voidaan pitää Grossin

(1998) uudelleenarviointia. Tutkimuksissaan Gross (1998) huomasi, että tilanteen uudelleenarviointi vähensi ahdistuksen kokemuksia ja johti sekä tunteiden ilmaisun, kokemisen että fysiologisten toimintojen laskuun. Ihmisillä on kuitenkin useita erilaisia keinoja ja tapoja säädellä tunteitaan. (Gross 1998.)

Tunteiden säätelyn keinoja on useita ja niitä on jaoteltu eri tavoin. Yksi keino on jakaa keinot aktiivisiin ja passiivisiin keinoihin. Kahtiajako perustuu siihen, kuinka paljon omatoimisuutta säätelytapa ihmiseltä edellyttää. Yleisesti ottaen tunteiden aktiivisten säätelykeinojen ajatellaan helpottavan omia tunteita paremmin kuin passiivisten ja olevan eduksi myös läheisille ihmissuhteille (Kokkonen 2010, 49.) Ihmiset käyttävät aktiivisia ja passiivisia keinoja eri tavoin. Esimerkiksi kansainvälisten tutkimusten mukaan naiset säätelivät miehiä enemmän tunteitaan passiivisella toiminnalla, kuten nukkumalla ja syömällä (Saarinen & Kokkonen 2003, 66). Toinen mahdollinen jaottelu on jakaa keinot toiminnallisiin ja tiedollisiin keinoihin, joita tarkastellaan seuraavaksi lähemmin.

*Toiminnalliset keinot.* Toiminnalliset keinot liittyvät sanan mukaisesti ihmisen omaan toimintaan. Kaikki ihmisestä lähtevä toiminta, jota ihminen käyttää tunteiden säätelyyn kuuluu näin ollen toiminnallisiin keinoihin. Liikunta on luonnollisesti yksi toiminnallisten säätelykeinojen muodoista. Fysiologian näkökulmasta liikunnan aiheuttamat kehon kemialliset muutokset lisäävät mielihyvää aiheuttavia ja vähentävät kiputunteita aiheuttavia välittäjäaineita. Psykkisestä näkökulmasta katsottuna liikunta taas antaa kokemuksia oman elämän hallinnan tunteen lisääntymisestä. Joissain tilanteissa liikunta voi tarjota myös pakoreitin omien tunteiden kohtaamiselle, mikäli valittu laji vaatii lujaa keskittymistä. Tällöin mieli saa hengähdystauon. (Kokkonen 2010, 63.)

Tunteiden säätelyssä sellainen toiminta, joka on terveyden kannalta haitallisin, tuntuu usein houkuttavalta. Näihin keinoihin liittyy usein nopea mielihyvä kuten nousuhumala, sokerihumala tai shoppailu. Ne kohottavat mielialaa selvästi, mutta se on lyhytaikaista, eivätkä ne ratkaise mielipahan syitä. (Kokkonen 2010, 69.) Tällaiset toimintatavat aiheuttavat myös helposti syyllisyyttä ja huonoa omatuntoa, koska oma käytös ei pysykään hallinnassa. Siinä missä valittu toiminta on aktiivista tunteiden säätelyä, on vastaavasti nukkuminen passiivista tunteiden säätelyä (Kokkonen 2010, 50).

Toiminnallisten keinojen etu on siinä, että ne eivät ole henkisesti kovin vaativia. (Kokkonen 2010, 57.) Ne tarjoavat usein myös mahdollisuuden tehdä jotakin yhdessä, jolloin mukaan tulee myös sosiaalinen ulottuvuus (Kokkonen 2010, 65-66). Kulttuuriharrastukset vaikuttavat ihmisen tunne-elämään siksi, että ne herättävät myönteisiä tunteita. Toisaalta tunteetkin vaikuttavat siihen, mitä ihminen haluaa katsella tai kuunnella (Kokkonen 2010, 59-60). Tämä mahdollistaa esimerkiksi keskustelun tunteista, minkä avulla voidaan vahvistaa myönteisiä tunteita. (Kokkonen 2010, 65-66). Ajatusten ja tunteiden kirjoittaminen ylös parantaa terveyttä sen vuoksi, että kirjoittaessaan ihminen nimeää tunteitaan ja ymmärtää kokemuksensa tarkoituksen, mikä helpottaa häntä hallitsemaan kokemuksen virittämiä tunteita (Kokkonen 2010, 62).

*Tiedolliset, kognitiiviset keinot.* Tiedolliset ja kognitiiviset keinot liittyvät kaikkeen siihen, mitä ihmisen mielessä tapahtuu: havainnointiin, ajatteluun ja muistamiseen. Pääsääntöisesti tiedolliset tunteiden säätelykeinot perustuvat joko tarkkaavaisuuden tai merkitysten muutoksille. Tarkkaavaisuuden muutoksessa ihminen pyrkii kiinnittämään huomion ikävien asioiden myönteisiin puoliin tai jättää asian kokonaan huomiotta. (Kokkonen 2010, 51). Ihminen voi myös yrittää ajatella asian positiivisia puolia tai järkipäristää tapahtumien kulkua itselleen (Kokkonen 2010, 52). Ihminen voi myös nautiskella positiivisilla tunnekokemuksillaan, jolloin pyritään säilyttämään tai pidentämään myönteistä tunnetta ajatusten voimalla. Tähän positiivisen psykologian ajatteluun liittyy myös mielikuvaharjoittelu, jossa haluttu lopputulos muodostetaan mielessä ja sitä toistetaan. (Kokkonen 2010, 52.)

Huonoja ajatuksiin perustuvia tunteiden säätelykeinoja on esimerkiksi tunteiden märehittäminen, jossa omaa apeaa mielialaa ajatellaan jatkuvasti. Se ei kuitenkaan helpota ihmisen hyvinvointia, vaan pikemminkin lisää huonoa oloa. (Kokkonen 2010, 54.) Ajatusten ja tietösten päätösten avulla tunteita voidaan säädellä myös tukahduttamalla ne. Tämäkään ei ole aina toimiva tapa, sillä tämän keinon on havaittu lisäävän kielteisten ja vähentävän myönteisten tunteiden kokemista (Kokkonen 2010, 55). Huomioitavaa on sekin, että tunneilmaisujen tukahduttaminen vähentää kasvokkain tapahtuvassa vuorovaikutustilanteessa sosiaalisesti palkitsevaa käyttäytymistä, kuten nauramista tai hymyilemistä (Kokkonen 2010, 56). Kognitiivisilla tunteiden säätelykeinoilla on havaittu olevan yhteys liiallisen huolen ja stressin väheneemiseen (Zlomke & Hahn 2009).

### 2.1.3 Malleja tunteiden säätelystä

*Ajallisesti etenevä tunteiden säätelyn prosessimalli.* Ajallisesti etenevän tunteiden säätelyn mallin on esittänyt amerikkalaistutkija John Gross (1998). Gross (2002) korostaa mallissaan ajatusta siitä, että tunteet tulevat esille niin käyttäytymisenä, kokemuksena kuin fysiologisten reaktioiden kautta ja ne vaikuttavat yhdessä siihen, miten reagoimme vastaantuleviin haasteisiin ja mahdollisuuksiin. Mallin mukaan tunteita voi säädellä kahdessa aallossa: ennen kuin tunne itsessään on virinnyt ja saanut ihmisen valtaansa ja sen jälkeen, kun tunne on jo virinnyt ihmiseen. Ensimmäisessä vaiheessa ilmenevät tilannesidonnaiset keinot. Niiden taustalla on ajatus, että ihminen haluaa kokea miellyttäviä tunteita ja yleisesti välttää kielteisten tunteiden viriämistä. Tällaisia keinoja ovat esimerkiksi tilanteen valinta ja muokkaus sekä tarkkaavaisuuden siirtäminen pois epämiellyttävästä asiasta. (Kokkonen 2010, 33-34.) Reaktiosidonnaiset keinot aktivoituvat, kun kielteinen tunne on jo saanut valtansa ja haittaa ihmisen kokemaa hyvinvointia. Tällöin tavoitteena on reaktion muutos. (Kokkonen 2010, 34.)

TAULUKKO 1. James Grossin tunteiden säätelyn prosessimalli (Gross & Thompson 2006):

Prosessi	Keinot tunteiden säätelyyn
Tilanteen ennakointi	Valinnat, jotka lisäävät (vähentävät) todennäköisyyttä ajautua tilanteeseen, jossa yksilö olettaa kokevansa toivomiaan (ei-toivottuja) tunteita.
Tilanteen muokkaaminen	Teot, jotka pyrkivät suoraan muuttamaan tilannetta siten, että tunteiden säätely onnistuu.
Tarkkaavaisuuden suuntaaminen	Tarkkaavaisuuden suuntaaminen mukavaan asiaan (pois inhottavasta asiasta), millä vaikutetaan tunteisiin.
Uudelleen arviointi	Uusi ajattelutyyli pyrkii muuttamaan sitä, mitä yksilö ajattelee tilanteesta tai millaisia kykyjä hänellä on hallita tilanne.
Vaikutusten muuttaminen	Fysiologisten tai kokemuksellisten aisteihin vaikuttaminen siten, että tunnekokemus muuttuu.

Taulukkoon 1 on koottu James Grossin (1998) kehittämän tunteiden säätelyn prosessimalli. Hän kuvaa mallissaan erilaisia keinoja, joita yksilöllä on käytössään. Tilanteen ennakointi vaatii ymmärrystä tulevasta tilanteesta ja siitä, millaisia tunteita tilanteessa on mahdollisesti odotettavissa. Näin ollen tilanteen ennakointi on mahdollista myös toisen puolesta, mutta tällöin tilanteen emotionaalaisia seurauksia on arvioitava toisen näkökulmasta. (Gross & Thompson 2006, 15-16.) Esimerkiksi kiireinen vanhempi voi välttää kaupassa leluosaston sillä perusteella, että uskoo lapsensa jämähtävän lelujen lumoon. Tilanteen muokkaaminen eroaa ennakoinnista siinä, että kyseessä on yleensä ulkoisen ympäristön muokkaaminen (Gross & Thompson 2006, 17).

Aina ei ole mahdollista muuttaa ympäristöä. Tarkkaavaisuuden suuntaamisessa yksilö suuntaa huomionsa tietoisesti tilanteesta pois vaikuttaakseen tunteisiinsa. (Gross & Thompson 2006, 18.) Esimerkiksi pikkulapsi voi siirtää katseensa pois pelottavasta piirretyn kohtauksesta. Joskus taas tilanteesta ei niin sanotusti pääse pakoon fyysisesti tai henkisesti. Tällöin yksilön on arvioitava tilanne uudelleen ja punnita omat kykynsä hallita tilanne. Esimerkiksi uudelleenarviointi (Gross 1998) on esimerkki siitä, miten tilanteen emotionaalista vaikutusta yksilö voi itse muuttaa. Vaikutusten muuttamisessa taas on kyse siinä vaiheessa, kun tunnereaktiot ovat jo päällä eikä tunteiden säätely aiempia keinoja käyttäen ole onnistunut. Yksilö voi haluta esimerkiksi esittää toista tunnetta, mikäli se tilannearvion mukaan parempi vaihtoehto oikeiden tunteiden näyttämiseksi. (Gross & Thompson 2006, 22.) Esimerkiksi kiusaamistilanteessa pelkoa ei välttämättä ole hyvä osoittaa kiusaajille. Gross & Thompson (2006, 22) ovatkin havainneet aiemmista tutkimuksista, että teeskennelty ilme lisää hieman esitettyä tunnetta.

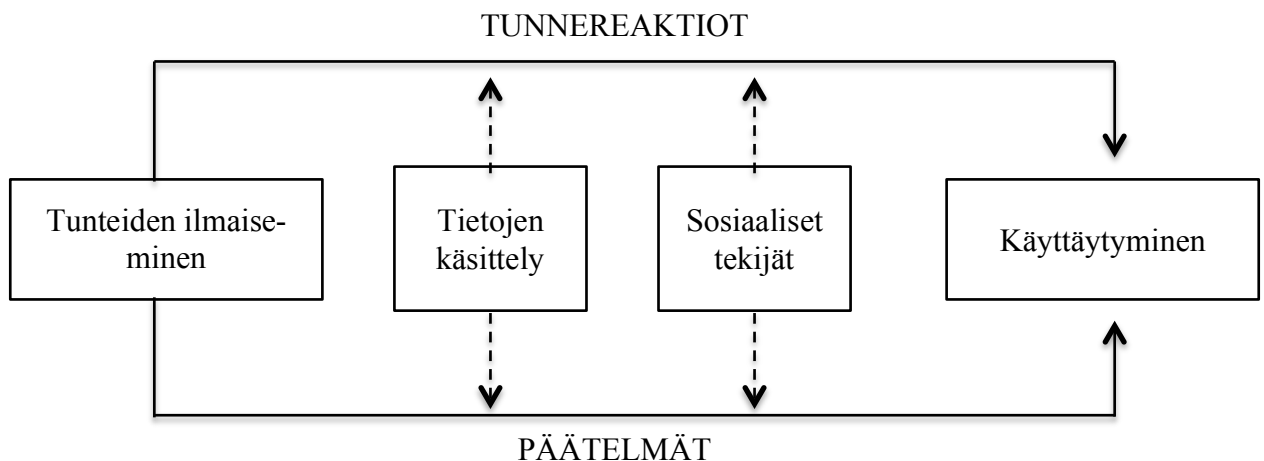
Mallin avulla pystytään ymmärtämään paremmin tunteiden säätelyä prosessina. Gyurakin ym. (2011) tutkimustulokset tukevat prosessimallin ajatusta. Gyurakin ym. (2011) tutkimuksessa havaittiin, että sekä suora että epäsuora tunteiden säätely on tarpeellista yksilön hyvinvoinnille. Suorat, tietoiset ja tahdonalaiset keinot ovat tarpeen, jotta ensimmäiset reaktiot voidaan käsitellä. Epäsuora ja tiedostamaton tunteiden säätely on kuitenkin kriittistä hyvinvoinnille, sillä tunteiden säätelyä tarvitaan päivittäin. Jatkuva tietoinen tunteiden säätely kävisi siksi yksilölle kuormittavaksi. Gyurak ym. (2011) huomauttavat lisäksi, että suora ja epäsuora säätely eivät sulje toisiaan pois, vaan ne mukautuvat ajan ja tilanteen mukaan.

*EASI-malli.* Van Kleefen (2009) kehittämä malli eroaa Grossin prosessimallista, sillä EASI-malli kuvaa tunteita sosiaalisena tietona ja tarjoaa näin viitekehysten ymmärtää ihmissuhteita.



sen vaikutuksia tunteisiin. Mallin mukaan tunneilmaisuuun voidaan vaikuttaa päättelyprosessin ja tunnereaktioiden kautta. Taustalla on ajatus siitä, että ihminen voi saada päättelemällä tietoa toisen tunteista, asenteista ja aikomuksista; ja päätelmät voivat näin vaikuttaa ihmisen omaan käyttäytymiseen (Keltner & Haid 1999, Van Kleefen 2009 mukaan). Esimerkiksi jos toinen ilmaisee olevansa vihainen, voi ihminen päätellä tehneensä jotain väärin, jolloin päätelmä saa aikaan tietyn käyttäytymisen, esimerkiksi anteeksipyyntö.

Ihmisten välisiin suhteisiin voi vaikuttaa myös tunteiden ilmaisu – mikäli ihminen saa toisessa aikaan saman tunnereaktion, mikä hänellä itsellään on, voi se vaikuttaa myöhemmin toisen käyttäytymiseen. Tunteet voivat levitä ihmisestä toiseen esimerkiksi peilineuronien kautta, jotka saavat aikaan välittömiä fysiologisia heijasteita – hymyyn vastataan hymyllä. Tunneilmaisuuun voidaan vaikuttaa myös antamalla toiselle mielikuvia siitä, millaiseen suuntaan kyseistä ihmissuhdetta halutaan viedä. (Van Kleef 2009.) Kuvasta 1 näkyy EASI-mallin päätelmien ja tunnereaktioiden suhde sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.



KUVA 1. Tunne sosiaalisena tietona. EASI-malli (Van Kleef 2009).

Mallin pääoletus on, että tunneilmaisut antavat tietoa ihmisistä (Van Kleef 2009). Oletusta tukee Andraren & Hon (2009) havainto siitä, että yksilöt uskovat pystyvänsä vaikuttamaan muiden päätöksiin ilmaisemalla tunteitaan. Van Kleefen (2009) mukaan tunneilmaisuiden vaikutukset riippuvat ihmisen motivaatiosta ja kyvystä käsitellä toisen tunteista saatua tietoa; mitä paremmin hän pystyy tietoa hyödyntämään, sitä paremmin hän pystyy tekemään päätelmiä. Myös sosiaaliset tekijät vaikuttavat päätelmien tekemiseen ja tunnereaktioiden tutkimiseen. Esimerkiksi kulttuuri, normit ja tapa ilmaista tunteita vaikuttavat tunneilmaisuihin, mikä

puolestaan vaikuttaa käyttäytymiseen. (Van Kleef 2009.) EASI-malli antaa mahdollisuuden tarkastella tunteiden yhteyttä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Yhdessä Grossin (1998) prosessimallin kanssa voidaan muodostaa melko laaja käsitys siitä, miten tunteet vaikuttavat ihmisten keskinäisessä vuorovaikutuksessa. Mallien avulla voidaan myös paremmin ymmärtää ihmisten välisiä eroja tunteiden käsittelyssä ja säätelyssä kuin myös ihmisten välisten ristiriitojen synnyssä.

#### **2.1.4 Tunteiden säätely osana selviytymiskeinoja**

Tunteiden säätely on hyvä liittää yhteen hallintakeinojen ja puolustusmekanismien kanssa, sillä niillä on yhteisiä päämääriä: ne parantavat yksilön hyvinvointia ja voimavaroja. Selviytymiskeinojen on tunnustettu liittyvän stressiprosessiin ja sen synnyttämiin tunteisiin ja niiden säätelyyn (Feldt & Mäkikangas 2010, 100). Elämässä on väistämättömiä tilanteita, jotka lisäävät elämään stressiä, ristiriitoja ja haasteita. Sekä puolustusmekanismit että hallintakeinot toimivat keinoina hallita tällaisia stressitekijöitä (Erickson ym. 1996, 45). Seuraavassa on lyhyt katsaus näihin keinoihin. Vaikka molempien tavoitteet hallita stressitekijöitä ovat samanlaisia, liittyy puolustusreaktioihin ja selviytymisstrategioihin merkittävästi erilaisia prosesseja ja ominaisuuksia; itse asiassa nämä rakenteet voidaan nähdä toistensa vastakohtina (Erickson ym. 1996, 46) tai osittain päällekkäisinä (Kramer 2010).

*Puolustuskeinot.* Freudin viettiteoriassa ego on yksi mielenvoimista. Egon kyky järjestää ja koota henkisiä toimintoja perustuu useiden toisiinsa yhteydessä olevien toimintojen vuorovaikutukseen, joita kutsutaan egon toiminnoiksi (Schamess 2002, 71). Yksi näistä toiminnoista on itsetunnon säätely. Sen tarkoituksena on säilyttää vakaa positiivinen itsetunto ahdistavien ja turhauttavien ulkoisten tapahtumien edessä, joista nousee esimerkiksi ahdistuksen, masennuksen, häpeän tai syyllisyyden tunteita. Toisaalta myös innostavat tunteet, kuten voitto tai vahingonilo kuuluvat samaan sarjaan, jossa itsetuntoa tarvitsee säädellä. (Schamess 2002, 76.) Itsetunnon säätelyssä on siis kyse myös tunteiden säätelystä.

Puolustuskeinot muuttavat ihmisen käsityksen ja reaktiot vaarasta sekä automaattisesti että tiedostamattomasti. Se, mikä keino aktivoituu riippuu siitä, minkä psykososiaalisen kehityksen tason yksilö on saavuttanut. (Schamess 2002, 79.) Puolustusmekanismit ovat jaoteltavissa niin sanotusti paremmuusjärjestykseen (Taulukko 2). Alemmilla tasoilla puolustuskeinot häi-

ritsevät merkittävästi todellisuuden tajua ja suojaavat itseä vain rajoitetusti. Keskimmäisen tason puolustuskeinot ovat jo monipuolisempia verrattuna alemman tason puolustuksiin, sillä ne häiritsevät vähemmän yleistä toimintakykyä ja siksi antavat paremman suojan. Ylemmän tason puolustukset luonnollisesti suojaavat itseä parhaiten ja pikemminkin parantavat kuin häiritsevät yleistä toimintakykyä. (Schamess 2002, 80.)

TAULUKKO 2. Freudin jaottelemat puolustusmekanismit alimmilta tasoilta kohti ylempää tasoa (Schamess 2002, 85-93).

Alkeelliset keinot	Kieltäminen
	Projektio
Epäkypsät keinot	Acting out (suora toiminta)
	Dissosiaatio
	Regressio
Neuroottiset keinot	Tukahduttaminen
	Reaktion muodostus
	Kohteen siirto
	Tyhjäksi tekeminen
Kypsät keinot	Sublimaatio
	Huumori

Puolustuskeinoista kieltäminen tarkoittaa sananmukaisesti olemassa olevien asioiden tai ulkoisen uhan kieltämistä. Projektioista on kyse, kun ihminen kohdistaa tunteensa johonkin ulkopuoliseen. (Schamess 2002, 86-87.) Tällöin ihmisellä on ominaisuuksia, joita hän ei hyväksy itsessään ja siirtää nämä ominaisuudet toisiin ihmisiin (Aho & Laine 1998, 36). Toiminnalla on kielteisiä vaikutuksia ihmisten väliseen vuorovaikutukseen, varsinkin niiden suhteiden osalta, joihin se on suunnattu. (Schamess 2002, 86-87.) Yksilö kokee oman minänsä uhatuksi, jos hänen minäkäsityksensä ja ympäristön välillä vallitsee ristiriita. Ahdistavasta ja epämääräisestä pahasta olosta pyritään selviämään nopeasti. (Aho & Laine 1998, 34.)

Käyttämällä Acting out, eli suora toiminta -keinoa, yksilön on mahdollista välttää ahdistavat tunteensa, jotka hän kokee sietämättömiksi. Esimerkiksi alkoholin juominen voi olla acting out –ilmiö masennusoireisiin. (Schamess 2002, 87.) Dissosaatiossa tuskallinen ajatus tai muisto erotetaan tunneyhteydestään, mikä muuttaa muiston emotionaalista merkitystä ja vaikutusta (Schamess 2002, 88). Regressiossa ihminen taantuu alemmalle kehitystasolle; yleensä

näin tapahtuu kun tietyn kehitysvaiheen tavoitteita ei hallita tai kun ympäristön stressitekijät saavat aikaan suurta ahdistusta. Regression seurauksena ihminen pystyy arvioimaan uudelleen emotionaalisia ongelmiaan, pohtimaan vahvuuksiaan ja palaamaan näin toiminnan tasolle. Regressio ei siis ainoastaan suojaa ”minää”, vaan parantaa myös yksilön sopeutumiskykyä. (Schamess 2002, 88-89.) Usein regressiossa yksilö käyttää apunaan muita ihmisiä, joista hän hakee turvaa pahaan oloonsa (Aho & Laine 1998, 36).

Tukahduttamisessa ihminen yksinkertaisesti unohtaa kaikki ahdistavat tapahtumat. Ajatukset, muistot ja tuntemukset eivät näin ole enää olemassa ihmisen mielessä. (Schamess 2002, 89.) Reaktion muodostamisessa ei-hyväksyttävä ajatus muutetaan hyväksyttävään muotoon. Ihminen on tietoinen ajatuksestaan, joka on kuitenkin täydellinen vastakohta ajatukselle, jonka hän todellisuudessa haluaa täyttää. (Schamess 2002, 90.) Reaktiionmuodostus siis ikään kuin peittää yksilön todelliset ominaisuudet, koska ne aiheuttavat ahdistusta (Aho & Laine 1998, 37). Kohteensiirrossa ei-hyväksyttävä ajatus ohjataan pois kohteestaan ja ohjataan johonkin muuhun (Schamess 2002, 91). Esimerkiksi aggressiivinen suhtautuminen vastustajaan voidaan purkaa vaikkapa seinään lyömisenä tai joukkuekaverille huutamisena. Tyhjäksi tekemisessä ihmisellä on ajatuksia ja tunteita tai hän on käyttäytynyt tavalla, josta hän kokee syyllisyyttä ja pelkää rangaistusta. Tällöin hän toimii tavalla, joka pyrkii hyvittämään ajatukset. (Schamess 2002, 91.)

Sublimaatio muistuttaa hieman tyhjäksi tekemistä. Siinä epäsosiaaliset tai aggressiiviset ajatukset muutetaan käyttäytymiseen, joka on yhteiskunnallisesti hyväksyttävää tai arvostettua (Schamess 2002, 92). Huumorin käyttäminen antaa mahdollisuuden esittää sellaisen ajatuksen tai toiveen, joka on sosiaalisesti ei-hyväksyttävä, kuitenkin niin, että se ei tee kertojastaan epämiellyttävää tai loukkaa muita kuulijoita. Huumori itse asiassa parantaa usein yhteistä toimintaa. (Schamess 2002, 93.) Tärkeää on huomioida se, että ihminen ei yleensä tyydy pelkästään yhden selviytymiskeinon käyttöön ja iän myötä keinojen valikoima ja monipuolisuus kasvavat (Aho & Laine 1998, 38).

*Hallintakeinot.* Lazarus & Folkman (1984, 141) määrittelevät hallintakeinojen olevan kaikkia niitä kognitiivisia ja käyttäytymisen toimia, joilla yksilö pyrkii hallitsemaan ulkoisia ja sisäisiä vaatimuksia, jotka muuten verottaisivat tai ylittäisivät tämän voimavarat. Ne voidaan jakaa tunteisiin keskittyviin keinoihin sekä ongelmaan keskittyviin keinoihin. Erickson ym. (1996, 47) jakavat hallintakeinot kognitiivisiin ja käyttäytymiseen liittyviin keinoihin. Näissä kah-

nessa näkemyksessä tunteisiin keskittyvä ja kognitiivinen keino tarkoittaa samaa, sillä tunneperäiset keinot ovat peräisin kognitiivisesta arvioinnista, ja niitä käytetään kaikenlaisissa stressaavissa tilanteissa (Lazarus & Folkman 1984, 150). Hallintakeinoja kaiken kaikkiaan voidaan pitää tietynlaisena tunteiden säätelyn ja taitavan sosiaalisen toiminnan muotona (Juu-järvi & Nummenmaa 2004, 61).

Tunteisiin keskittyvät prosessit voivat muuttaa stressaavan tilanteen merkitystä vääristämättä todellisuutta. Tämän tyyppisessä selviytymisessä on kuitenkin aina mahdollisuus tietynlaiseen itsepetokseen. Ihminen käyttää tunteisiin keskittyviä selviytymisstrategioita esimerkiksi ylläpitääkseen toivoa ja optimismia tai kieltääkseen tapahtuman. (Lazarus & Folkman 1984, 151.) Ongelmaan keskittyneet selviytymisstrategiat ovat samanlaisia keinoja, joita käytetään ongelmanratkaisuun sellaisenaan (Lazarus & Folkman 1984, 152). Molemmat selviytymisstrategiat voivat sekä helpottaa että haitata toisiaan selviytymisprosessissa. Toisaalta ne voivat esiintyä usein myös samanaikaisesti (Lazarus & Folkman 1984, 153-155.) Esimerkkejä molemmista puolista on koottu alla olevaan taulukkoon 3.

TAULUKKO 3. Esimerkkejä hallintakeinoista (Lazarus & Folkman 1984)

Tunteisiin keskittyvät keinot	Ongelmaan keskittyvät keinot
Välttäminen	Ongelman määrittely
Minimointi	Vaihtoehtoisten ratkaisujen keksiminen
Etääntyminen	Asian hyvien ja huonojen puolien punnitseminen
Valikoiva tarkkaavaisuus	Toiminta
Positiivinen vertailu	
Positiivisten asioiden löytäminen negatiivisista tapahtumista	

Tytöt näyttävät hyödyntävän enemmän erilaisia puolustus- ja hallintakeinoja erikseen, jolloin keinot eivät toimi päällekkäin. Toisaalta he osaavat kertoa poikia enemmän toimistaan. Pojat sen sijaan näyttävät käyttävän sekä puolustus- että hallintakeinoja enemmän päällekkäin. Heillä korostuu muun muassa looginen analyysi ja ongelmanratkaisu. (Erickson ym. 1996.) Cramerin & Brilliantin (2001) tutkimuksessa huomattiin, että vanhemmat lapset (9-11 –vuotiaat ja nuoruusikäiset) käyttävät heijastamista puolustusmekanismiaan, kun taas pienemmille lapsille (7-8 –vuotiaat) tyypillisempää oli käyttää kieltämistä. Whittyn (2003) tut-

kimuksessa tutkittiin nuoria, keski-ikäisiä ja vanhoja aikuisia ja heidän puolustus- ja hallintakeinojaan. Nuoret aikuiset (17-23 –vuotiaat) käyttivät selvästi enemmän epäkypsiä puolustuskeinoja verrattuna vanhempiin ryhmiin. Myös Ericksonin ym. (1996) nuoria koskevassa tutkimuksessa saatiin samankaltainen tulos. Tästä voi päätellä, että puolustuskeinojen kehittyminen on pitkäaikainen prosessi, joka kehittyä, mitä vanhemmaksi ihminen kasvaa.

Nuoruus on elämänvaihe, jossa yksilöitä vaaditaan mukautumaan erilaisiin muutoksiin tai selviytymään erilaisista haasteista. Selviytymistä vaaditaan niin biologiselta, sosiaaliselta kuin psyykkiseltäkin kannalta. Erickson ym. (1996) havaitsivat tutkimuksessaan, että nuoret käyttävät sekä tiedostamattomia puolustuskeinoja että tietoisia kognitiivisia ja käyttäytymisstrategioita hallitakseen stressitekijöitä. Nämä kaksi eri väylää toimivat samanaikaisesti, mutta suhteellisen itsenäisesti. Diehlin ym. (1996) tutkimus tukee Ericksonin ym. (1996) havaintoa. He huomasivat, että nuorilla on alhaisempi impulssikontrolli ja itsetuntemus, mikä tarkoittaa sitä, että heillä on käytössään enemmän aggressiivisia ja tyypittelemättömiä keinoja verrattuna aikuisiin. Ikä on yksi niistä muuttujista, joka lisää kognitiivisten tunteiden säätelykeinojen käyttöä hallintakeinoina. Mitä nuorempi ja epävarmempi nuori on, sitä enemmän hän ajautuu käyttämään todellisuutta vääristäviä puolustusmekanismeja kuten isolaatiota, epäilyä ja regressiota. (Diehl ym. 1996.)

## **2.2 Kasvun, kehityksen ja sukupuolen vaikutuksia tunteiden säätelyyn**

Erilaisten käsitteiden ymmärtämisen helpottamiseksi tässä tutkimuksessa ikäkaudet perustuvat Piaget'n (1988) jakoon: varhaislapsuus 0-7v, lapsuus 7-12v, nuoruus 12-16v. Varhaislapsuuden tunteiden säätelystrategiat ovat hyvin konkreettisia. Kun lapsen tiedolliset kyvyt paranevat ja kieli kehittyä, muuttuvat lapsen tunteiden säätelykeinot omaan ajatteluun ja kieleen liittyviin keinoihin. (Kokkonen 2010, 93-94.) Kielen ja ilmeiden avulla lapsi peilaa itseään suhteessa vanhempiansa, jotka auttavat muovaamaan ilmaisuihin säännöllisempiä ja auttavat lapsen yhdistämään saadun palautteen (peilauksen) omaan tunneilmaisuuksiinsa ja –tilaansa. (Campos ym. 2004.) Jo 7-vuotiaan lapsen toiminnasta voidaan erottaa miettiminen ennen toimintaa (Piaget 1988, 64). Noin 8-9 vuoden vanhoina lapset pystyvät säätelämään tunteitaan ajatustensa avulla, sillä näitä sisäisiä keinoja on harjoiteltu koko lapsuuden ajan ja ne ovat näin ollen vakiintuneet toimintamalleiksi (Brenner & Salovey 1997, 173; Kokkonen 2010, 93-94). Keskilapsuudesta lähtien tyttöjen on havaittu käyttävän tunteiden säätelyssä sosiaalista

tukea sekä sisäisiä säätelykeinoja, kun taas pojat käyttävät fyysisiä tunteiden säätelykeinoja (Brenner & Salovey 1997, 174-176).

Aivojen hermosoluyhteyksien muodostuminen jatkuu noin 13 vuoteen asti, mutta se hidastuu jakson loppua kohden. Emotionaaliset, toistuvat ja voimakkaat kokemukset jättävät jälkensä tunneainvojen alueelle. Aivojen ylin kuorikerros jatkaa kypsymistä aina aikuisuuteen asti ja on tärkeässä roolissa etuotsalohkon kanssa kontrolloimassa toimintaamme. (Jalovaara 2005, 19.) Toiminnan kontrolloiminen on yhteydessä tunteiden säätelyyn. Kun lapsi kehittyy, hänelle muodostuu joustavampi kyky käyttää tunteiden säätelyn keinoja ahdistavissa tilanteissa (Brenner & Salovey 1997, 174).

Murrosikä on tärkeää sosio-emotionaalisen kasvun aikaa (Burnett ym. 2010), sillä murrosiässä aivorakenteiden muutosten lisäksi muuttuvat myös ne aivojen toiminnalliset alueet, jotka ovat mukana tunteiden käsittelyssä (Burnett ym. 2010; Sebastian ym. 2010). Murrosiän kypsyminen ja kehittyminen vaikuttavat myös tunne-elämään, sillä jokaisesta kehitysvaiheesta seuraavaan siirtyminen aiheuttaa hetkittäisiä heilahteluja (Piaget 1988, 87). Kuitenkin ne varhaisnuoret, jotka uskovat paremmin omiin tunteiden säätelytaitoihinsa, käyttävät aktiivisemmin ongelmanratkaisua selviytymiskeinonaan (Kelley 1995). Sosio-emotionaalinen kasvu voi näkyä hyvinkin lyhyen ajan sisällä. Siinä missä 10-13 -vuotias pystyy käyttämään useita stressinhallintakeinoja, 13-vuotias osaa jo yhdistää omaa moraaliaan stressin säätelyyn (Kokkonen 2010, 84). Murrosikäisen tulisi opetella kohtaamaan asioita, joihin liittyy vahvoja tunteita. Tavoitteena on, että nuori oppii itse ratkaisemaan tunteisiin liittyviä ongelmia. (Kinnunen 2011, 47.)

Tunteiden ilmaisun ja säätelyn piirteet sekä taidot heijastuvat sosiaalisiin suhteisiin (Kokkonen 2010, 82). Burnettin ym. (2011) tutkimuksessa havaittiin, että 9-16 -vuotiaiden tyttöjen kyky ymmärtää sosiaalisia tunteita kasvoi, mitä vanhempia tytöt olivat. Vanhemmat tutkittavat liittivät enemmän tunteita yhteen verrattuna nuorempiin tutkittaviin. Ero on havaittavissa jo 11-13 -vuotiaiden tyttöjen keskuudessa (Goddings ym. 2012). Tulokset viittaavat siihen, että tunteiden monimutkaisuuden ymmärtäminen kehittyy murrosiän aikana ja tämä kehitys liittyy nimenomaan sosiaalisiin suhteisiin (Burnett ym. 2010). Koska tunteiden säätely on keskeisessä asemassa vuorovaikutussuhteissa, kyky käsitellä tunteita sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla on keskeinen kehitystehtävä lapsille ja nuorille (Cowie & Berdondini 2002). Gross (2002) kuvaakin onnistuneen tunteiden säätelyn olevan yksi elämän suurista haasteista.

Koulun vaihtaminen ala- ja yläkoulun välissä ei näytä olevan erityisen stressaavaa suurimmalla osalle oppilaista. Niillä, joilla on enemmän stressiä, on havaittu olevan myös enemmän sopeutumisongelmia (MacIntosh 1999.) Samoin 6. luokalla heikommin menestyneillä oli Takalammen (2001) tutkimuksessa todettu olevan enemmän vaikeuksia siirtymisessä kuin paremmin menestyneillä. Opettajat, uudet aineet, työskentelytapojen muutokset, luokkien muutokset ja monet muut seikat herättivät 6. luokkalaisissa sekä positiivisia että negatiivisia ajatuksia (Korva 2002; Takalampi 2001). Kiusaaminen oli asia, joka mainittiin sekä Savolaisen (2005) että Korvan (2002) tutkimuksissa oppilaita mietityttävänä asiana.

Kun ala-asteen tuttu ja turvallinen ympäristö äkkiä katoaa, saattaa se aiheuttaa turvattomuuden tunnetta, mikä taas voi vaikuttaa nuoren itseluottamukseen (Pietarinen & Rantala 1998, 234). Yläasteelle siirryttäessä oppilaan samana pysyvä luokkayhteisö muuttuu jatkuvasti vaihtuviin yhteisöihin, jolloin oppilaan on joka yhteisössä haettava oma paikkansa uudelleen. Tällöin identiteetiltään epävarman nuoren syrjäytymisriski kasvaa huomattavasti. (Pietarinen & Rantala 1998, 237.) Ihminen haluaa saada tietoa siitä, onko hän hyväksytty yhteisössään, sillä pelko torjutuksi tulemisesta kilpailee yhteenkuuluvuuden tarpeen kanssa (Sommer & Benkendorf 2009, 231).

Sosiaalinen tuki ja sosiaaliset taidot ovat yhteydessä vähäisempiin sopeutumisongelmiin (MacIntosh 1999). Yksi tärkeä selviytymiskeino siirtymisen yhteydessä onkin toverien tuki (Pietarinen & Rantala 1998, 237). Savolaisen (2005) tutkimuksessa 6. luokkalaiset toivat aineisaan selvästi esille ystäviin ja kavereihin liittyviä toiveita: he toivoivat vanhojen kavereiden säilyvän ja samalla uusien kavereiden löytymistä. He mainitsivat myös toivovansa pääsevänsä mukaan porukkaan ja saavansa hyväksynnän uusilta luokkatovereilta. Samassa tutkimuksessa oppilaita askarruttavia asioita olivat esimerkiksi oman pärjäämisen pohtiminen, uudessa ympäristössä pärjääminen sekä omien piirteiden soveltuminen ”yläkoulun muottiin” (Savolainen 2005).

Tutkimuksissa on todettu, että poikavauvat osoittavat tunnereaktioitaan tyttövauvoja myöhemmin ja määrällisesti harvemmin. Myös vanhemmat suhtautuvat vauvoihin eri tavalla: poikalasten kanssa ei puhuta tunteista. Miesten välinen kommunikaatio tapahtuu paljolti pienillä eleillä ja ilmeillä, joita ei välttämättä ilmaista edes tietoisesti (Saarinen & Kokkonen 2012, 37). Naiset ovat ilmaisullisempia kuin miehet, ja tämä ero säilyy aikuisikään saakka: ero vahvistuu kasvatuksen myötä. Naiset ilmaisevat tunteitaan niin sanattomasti ja muulla kehollise-



na ilmaisuna kuin sanallisestikin paljon enemmän kuin miehet. Suurin ero ilmenee itkemisessä: murrosiän jälkeen naiset itkevät useammin. (Saarinen & Kokkonen 2012, 39.) Sukupuolten väliset erot alkavat erottua juuri murrosiässä, jolloin tytöt alkavat kehittyä kohti naisellisuutta ja pojat miehisyttä.

Tunteiden ilmaisun pidättäminen liittyy pitkälti opittuihin tapoihin (Champion 2009, 73), sillä kulttuurissa vallitseva ilmaisun vapaus ja sukupuolten tunneilmaisua säätelevät normit antavat naisille mahdollisuuden osoittaa tunteitaan vapaammin (Saarinen & Kokkonen 2012, 39). Mattley (2002) puhuu myös niin sanotusta emotionaalista menneisyydestä, joka ohjaa yksilön tunnekäyttäytymistä aikaisempien kokemusten kautta. Kokemuksien kautta ihminen luo odotuksia siitä, miten vastaavat tilanteet tulevat menemään (Nurmi 2010, 119). Ihmisillä on lisäksi taipumus nähdä miesten tunteet ulkoisen tilanteen seurauksena, kun taas naisilla se nähdään enemmän luonteeseen kuuluvana ominaisuutena (Feldman Barrett & Bliss-Moreau 2009). Rakenteellisiakin eroja sukupuolten välillä löytyy. Kochin ym. (2007) tutkimuksessa havaittiin, että negatiiviset tunteet aktivoivat naisilla enemmän tunteisiin liittyviä aivoalueita, kun taas miehillä aktivoituivat vahvemmin tiedolliset ja kontrolloivat alueet.

Miehillä on taipumus tukahduttaa tai välttää sekä tunteiden kokemista että ilmaisua (Nolen-Hoeksema 2012, 165). Miehillä yleisin tapa tunteiden purkamiseen on niiden purkaminen ulkopuolisiin kohteisiin (Saarinen & Kokkonen 2012, 44). Kokkonen (2001) tutkimuksessa yleisimmät säätelytavat olivat liikunta, alkoholi ja seksi. Tunteita säädelllessään miehet eivät pyri vaikuttamaan omaan ajatteluunsa, vaan yleisin tapa miehillä lienee yritys tukahduttaa omat tunteensa. Tämä johtaa ennen pitkää entistä voimakkaampaan tunteiden purkamiseen. (Saarinen & Kokkonen 2012, 44-45.) Miehet säätelevät tunteitaan samalla tavalla olivat he sitten yksin tai toisten ihmisten seurassa (Saarinen & Kokkonen 2012, 48). Zlomken & Hahnin (2009) tutkimuksen mukaan miehillä on kuitenkin naisia vähemmän käytössä erilaisia tunteiden säätelykeinoja. Toisaalta myös pojat säätelevät tunteitaan aktiivisempien säätelykeinojen avulla (Noelen-Hoeksema 2012, 165), vaikka säätely onkin vähäisempää verrattuna tyttöihin (Kokkonen 2010, 95; Noelen-Hoeksema 2012, 167).

Naisille tyypillinen tapa säädellä tunteita on syöminen: se parantaa mielialaa ja lievittää stressiä vaikuttamalla aivojen välittäjäaineisiin. Naiset turvautuvat miehiä useammin myös sosiaaliseen tukeen, josta he uskaltavat hakea apua tai emotionaalista tukea. (Saarinen & Kokkonen 2012, 44-45.) Toiminnan lisäksi naiset pyrkivät säätelemään tunteitaan ajatusten voimalla:

puhutaan niin sanotusta märehimisestä, jossa vatvotaan kielteisiä tunteita (Nolen-Hoeksema 2012, 165). Tällainen säätelymuoto ei kuitenkaan vaikuta positiivisesti, vaan päinvastoin lisää psyykkistä pahoinvointia (Kokkonen 2012, 47-48). Nolen-Hoeksema & Jackson (2001) havaitsivat tutkimuksessaan, että naiset uskoivat miehiä useammin negatiivisten tunteiden olevan hallitsemattomissa. Naiset säätelevät tunteitaan enemmän silloin, kun paikalla on muita ihmisiä, sillä he ovat saaneet kielteisempää palautetta negatiivisista tunteistaan kuin pojat. Sen vuoksi he ovat oppineet hillitsemään käytöstään. (Kokkonen 2012, 47-48.) Jo lapsena tytöt ovat parempia itsesäätelyssään (Nolen-Hoeksema 2012, 179).

Naisilla voi olla enemmän eri säätelykeinoja käytössään, koska heillä on enemmän stressaavia tunteita käsiteltävänä (Noelen-Hoeksema 2012, 169). Jotkin teoreetikot ovat lisäksi ehdottaneet, että tytöt ovat emotionaalisesti herkempiä negatiivisille asioille ja tapahtumille ja kokevat näin enemmän stressiä (Ge ym. 2001; Hyde ym. 2008). Toisaalta on myös huomattu, että naiset osoittavat tunnistavansa ja olevansa tietoisempia sekä omista että muiden tunteista (Feldman Barrett ym. 2000). On mielenkiintoista, että kansainvälisiä tutkimuksia tunteiden säätelystä löytyy runsaasti, mutta niiden pääpaino keskittyy naisten tunteiden säätelyyn. Nolen-Hoeksama (2012) huomauttaa, että miesten tunteiden säätelykeinot saattavat olla tiedostamattomampia kuin naisten, jolloin esimerkiksi kyselylomakkeet eivät sovellu luotettavan tiedon saamiseen.

### 3 LIIKUNNAN MERKITYS MURROSikäISELLE

#### 3.1 Muuttuvaan kehoon tutustuminen

Vaikka biologisen kehityksen muutokset ovat kaikille yhteisiä (Berger 2004, 339), voivat kuudesluokkalaiset eli 12-13 – vuotiaat olla hyvin eri vaiheissa kehitystään. Oman kehon puutteiden paljastuminen voi siksi olla iso asia, minkä vuoksi omat fyysiset ominaisuudet saattavat laskea itsetuntoa, (Aho & Laine 2004, 29, 136) ja lisätä levottomuutta ja kiihtymystä (Aalberg & Siimes 2007, 68). Kuudesluokkalaisten ja yläkoululaisten itsetunnossa on havaittavissa eroja. 12-vuotias huomaa hyvin herkästi omat puutteensa ja tarkastelee itseään tovereidensa avulla, sillä muiden ajatukset ovat tärkeitä; 13-14 –vuotiaan perusitsetunto sen sijaan pysyy jo vakiona ja muutokset ovatkin yleensä yhteydessä mielialan vaihteluihin ja ovat näin tilapäisiä (Aho & Laine 2004, 28-29.) Ikäkysymys on merkityksellinen oman roolin hahmottamisessa: 6. luokkalaiset uskovat, että vanhemman oppilaan ei tarvitse hävetä. Toisaalta tilanne 7. luokalla on ristiriitainen: ollaan vanhempia kuin 6. luokalla, mutta silti koulun nuorimpia. (Korva 2002.) Näin ollen oppilas joutuu sopeutumaan uuden yhteisönsä rooliin (Piatarinen & Rantala 1998, 234) ja uusia kaverirakenteita muodostuu (Card & Schwartz 2009, 334).

Vaikka nuoren hormonitoiminta vaikuttaa paljon nuoren psyykkiseen käyttäytymiseen, johtuu suuri osa esimerkiksi arjen tunteenpurkauksista kehon näkyvien muutosten vaikutuksista. Aikuisten ja muiden nuorten reaktiot ovat omiaan laukaisemaan tiettyjen tunnetilojen ja reaktioiden viriämistä. (Berger 2004, 343-344.) Nuoren onkin hyväksyttävä kehonsa muutokset ja sopeuduttava siihen, miten muut ihmiset häneen suhtautuvat (Kaltiala-Heino 2013, 53). Lapsen asema ja vaikutusvalta ryhmässä voi määräytyä 10-12 – vuotiaiden keskuudessa motoristen taitojen pohjalta, sillä tämän ikäiset arvostavat fyysistä taitoa (Aho & Laine 2004, 135). Taidon avulla nuori pystyy osoittamaan hallitsevansa kehonsa liikkeitä ja lihastensa voiman (Sinkkonen 2010, 58). Fyysinen itsehallinta kehittää myös itsehallinnan henkistä puolta (Kinnunen 2011, 26).

Fyysinen kehitys etenee tiettyjen lainalaisuuksien pohjalta. Kasvu etenee raajoista keskivartaloon siten, että kämmenet ja jalat kasvavat ennen käsivarsia ja jalkoja; jotka kasvavat vastaavasti ennen keskivartaloa (Berger 2004, 347). Mittasuhteiden muuttuminen luo haasteita murrosikäisen kehonhallinnalle ja koordinaatiolle, mikä voikin näkyä liikuntatunneilla esimerkik-

si kömpelyytenä. Tämän vuoksi nuori on haavoittuvainen, sillä epäonnistuminen ei kosketa vain yhtä osa-aluetta, vaan koko kehoa. Häpeällinen kokemus voi näin muokata koko nuoren mielikuvaa itsestään (Sinkkonen 2010, 59). Toisaalta ruumiin kasvaminen mahdollistaa myös liikunnallisen kehittymisen: keuhkojen ja sydämen kasvaessa myös fyysinen kestävyys paranee (Berger 2004, 347). Liikunnallinen kyvykkyys ja suorittaminen ovat yhteydessä itseluottamuksen kehittymiseen (Kinnunen 2011, 26; Lehtinen & Lehtinen 2007, 74). Myös kauneusihanteet vaikuttavat nuoren käsitykseen omasta kehosta: varhain kypsä tyttö poikkeaa laihasta ihanteesta kun taas myöhään kypsä poika on lihaksikkaan ja urheilullisen ihanteen vastainen (Sinkkonen 2010, 36).

On hyvä huomioida myös se, että kasvavan nuoren hygienian tarve kasvaa: huomio tulee kiinnittää erityisesti kainaloiden, sukuelinten ja varpaiden alueille (Aalberg & Siimes 2007, 48). Liikuntatuntien kasvatuksellisenä tavoitteena on tämän vuoksi hyvä pitää sitä, että jokainen peseytyy liikuntatunnin jälkeen. Cacciatoren ym. (2009, 85) mielestä nuorta ei kuitenkaan pitäisi pakottaa pesulle toisten kanssa. Häpeä omasta kehosta voi heidän mukaansa johtaa siihen, että nuori alkaa karttamaan kaikkea sellaista liikuntaa, mikä aiheuttaa hikoilua ja vaatii peseytymistä. (Cacciatore ym. 2009, 85.) Peseytyminen on aina ollut liikuntatuntien ongelma. Peseytymistä voi kuitenkin pitää perusteltuna yleisen viihtymisen ja sosiaalisen kanssakäymisen vuoksi. Nuoruuteen kuuluva kehon häpeäminen on kuitenkin hyvä ottaa huomioon tilanteissa, joissa nuori kärsii suunnaton ahdistusta liikuntatuntien jälkeisestä peseytymisestä.

### **3.2 Sosiaalinen yhteenkuuluvuus**

Sana sosiaalinen kuvaa yleensä yksilön suhdetta muihin yksilöihin, ryhmiin ja yhteisöihin. Sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä ja halua olla tehokkaasti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa sekä fyysisesti että sosiaalisesti. (Telama 2000, 60-61.) Myönteinen käyttäytyminen eli prososiaalinen käyttäytyminen tarkoittaa mielenkiintoa toista yksilöä kohtaan, toisen huomioon ottamista ja auttamista. Jotta yksilö voi käyttäytyä prososiaalisesti, hänen on ymmärrettävä toisen yksilön tarpeet ja pyrittävä edistämään toisen hyvinvointia. Prososiaalinen käyttäytyminen tuo mukanaan yhteistyön lisääntymistä ja antaa mahdollisuuden uusien kontaktien solmimiseen. (Polvi 2008, 9-10.) Liikuntatuntien eri sisältöjen, esimerkiksi useiden erilaisten pelien ja leikkien säännöt ovat monesti pohjimmiltaan prososiaalisia, sillä esimerkiksi hippa-leikissä yksilöiden tulee useimmiten pelastaa kiinnijääneet toverinsa leikin aikana. Eräät leikit ja pelit, kuten useimmat pallopelit, korostavat yhteistyötaitoja, jotta ryhmä

tai joukkue voi saavuttaa tavoitteensa. Esimerkiksi jalkapallossa joukkue tarvitsee koko ryhmän yhteistä ponnistelua saadakseen tehtyä maalin.

Liikuntatunneilla lapsi hakee onnistumisen kokemuksia ja pyrkii hakemaan itselleen hyväksyntää. Hän vertailee itseään ja suorituksiaan muihin – siksi myös muiden kommenteilla on painoarvoa. Yksilön minäkäsitys rakentuukin nimenomaan suhteessa muihin yksilöihin. Jos lapsella on kielteinen minäkäsitys ja heikko itsetunto, on hänen vaikea solmia sosiaalisia suhteita toisiin yksilöihin. (Polvi 2008, 15.) Ryhmädynamiikan huomioiminen on varsin tärkeää tunnin toimivuuden vuoksi ja siksi opettajalla tulisikin olla taitoa havainnoida ja ohjata ryhmässä toimimista. Liikuntatunneilla ryhmän toiminnan merkitys nouseekin esiin juuri siksi, että useat liikunnan opetusmuodot suoritetaan ryhmissä. Kehuminen, kannustaminen ja hyväksyntä vahvistavat myönteisten liikuntakokemusten syntymistä (Salmela 2006).

Saaranen-Kauppinen & Rovio (2009, 41) toteavat, että ryhmässä erilaiset tilanteet aktivoivat jatkuvasti oppilaiden tunteita, ajatuksia ja käyttäytymistä. Oppilaat toteuttavat tunneilla yksilöllisyyttään ja samalla ryhmäjäsenyyttään. Tämän vuoksi yksilö tekee koko ajan valintoja sen suhteen, miten hän voi olla samaan aikaan yksilö ja ryhmän jäsen. Liikuntatunnit luovat juuri näitä tilanteita, jotka kehittävät yksilön identiteettiä. Identiteetti on yhteydessä sosiaaliseen käymiseen, sillä se ohjaa yksilön sosiaalisuutta ja vuorovaikutusta. (Saaranen-Kauppinen & Rovio 2009, 41.) Tutkiessaan koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä Salmela (2006) huomasi, että sosiaalisella tuella ja pätevyyden kokemuksilla oli tärkeä merkitys itsearvostukselle nuoruusiän kasvuvuosina. Sosiaalisella hyväksynnällä oli tärkeä merkitys varsinkin tytöille. (Salmela 2006.) Tyttöjen kaveriporukat ovat yleensä tiiviimpiä ja pienempiä kun taas poikien kaveriporukat ovat laajempia ja liittyvät johonkin yhteiseen tekemiseen (Perry-Parrish 2007).

Useat opinnäytteet ovat osoittaneet, että sosiaalisilla suhteilla on vaikutusta liikuntatunneilla viihtymiseen (Aunola & Peltonen 2002; Asikainen & Hietakangas 2007; Haapakorva & Väli-vuori 2008). Haapakorvan ja VäliVuoren (2008) tutkimuksessa sekä tytöt että pojat kokivat myönteisimmäksi asiaksi sosiaalisen kanssakäymisen liikuntatunneilla. Tutkimusaineistoa kerätessä oppilaat olivat maininneet muun muassa yhdessä olemisen, yhteishengen, yhteistyön, tutustumisen ja toisten auttamisen myönteisimpinä asioina liikuntatuntien sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Laakson (2007, 20-21) mukaan koululiikunnan tehtävänä on kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla. Liikuntaan kasvattamista Laakso (2007, 19) perustelee muun

muassa elinikäisen fyysisen kunnon ja toimintakyvyn ylläpitämistä. Liikunnan avulla kasvataminen tarkoittaa vastaavasti muun muassa oppilaiden sosiaalisen ja eettisen kehityksen tukemista (Laakso 2007, 22). Lintunen ja Kuusela (2007, 81) huomauttavat lisäksi, että sosiaalis-emotionaalisia taitoja ei opita vain kirjoista lukemalla, vaan niitä pitää harjoitella. Liikunta itsessään luo sosiaalisia tilanteita ja on siksi tärkeä näiden taitojen kehittymisen kannalta.

Liikuntatunnit ovat oiva paikka sosiaaliselle kehitymiselle, sillä liikunnassa on helppo järjestää aitoja vuorovaikutustilanteita. Liikuntatuntien toimintapainotteisen luonteen vuoksi opettajat voivat hyödyntää liikuntaa sosiaalisten taitojen opettamisessa. (Lintunen & Kuusela 2007, 76.) Liikunnassa saattaa tulla myös eteen aitoja ristiriitatilanteita, joissa sosiaalinen tai eettinen käyttäytyminen joutuvat koetukselle, ja joissa on mahdollista oppia ratkaisemaan näitä tilanteita (Telama 2000, 58). Esimerkiksi Rantalan ja Heikinaro-Johanssonin (2007) tutkimuksessa tutkittiin, kuinka oppilaiden vastuuntuntoisuus kehittyi tutkimuksen aikana. Vastuuntuntoisuuteen liittyivät muun muassa välittäminen, osallistuminen, omatoimisuus ja kunnioitus. Seurantajakson tuloksena oppilaiden vastuuntuntoisuuden huomattiin kehittyneen liikuntatunneilla.

Liikunnalla tai urheilulla ei sinänsä ole selviä myönteisiä tai kielteisiä sosiaalisia vaikutuksia, vaan liikunnan vaikutukset riippuvat siitä, millaisia sosiaalisia tilanteita liikunnassa on ja millaisia odotuksia yksilöön kohdistuu (Telama 2000, 62). Sosiaalis-eettisen kasvun kannalta aikuisten ja lasten välinen vuorovaikutus on tärkeää, mutta erityisen merkittäväksi on todettu lasten tai nuorten keskinäinen vuorovaikutus ja yhteistyö (Telama ym. 1998, 14). Yhteistyön korostaminen on tärkeää, jotta nuoret oppivat ottamaan vastuuta itsestään ja toisistaan. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen ei vaikuta pelkästään oppilasryhmän sosiaaliseen toimintaan, vaan myös oppilaiden yksilöllisten taitojen kehittymiseen (Kauko 2005).

Liikunnassa esille nousevat vuorovaikutustaitojen lisäksi tunnetaidot, joilla tarkoitetaan kykyä käsitellä ja ilmaista tunteita. Hyvä ilmapiiri, turvallisuuden tunne ja avoimuus ovat esimerkkejä onnistuneesta tunne- ja vuorovaikutuskäyttäytymisestä, jotka lisäävät tunnin viihtyvyyttä. (Lintunen & Kuusela 2009, 183.) Telaman ja Polven (2007, 88) mukaan olisi myös hyvä, että opetuksessa oli enemmän vaihtelevia ympäristöjä, jossa harjoitella sosiaalisia taitoja – liikunnassa tämä on mahdollista. Liikunnan sosiaalinen pääoma, johon kuuluvat erilaiset sosiaaliset verkostot, ryhmien sisäiset normit ja keskinäinen luottamus, edistääkin sosiaalista vuo-

rovaikutusta. Lapsuudessa opeteltu yhteisöllisyys edistää liikuntaharrastusten kehittymistä elinikäisiksi. (Lintunen & Kuusela 2009, 203.)

Liikunta tarjoaa mahdollisuuden tunteiden purkamiseen ja niiden käsittelyyn, mutta myös yhteistoiminnan ja sääntöjen noudattamisen oppimiseen. Liikunta voi parhaimmillaan kehittää ryhmäytötaitoja, itseohjautuvuutta ja kykyä toimia erilaisten ihmisten kanssa. (Kantomaa ym. 2010). Saaranen-Kauppinen ym. (2011) tutkivat yliopisto-opiskelijoiden liikuntaharrastukseen vaikuttavia tekijöitä. Tutkimustulokset antavat peilauspintaa sille, että sosiaalisilla suhteilla on suuri merkitys liikunnassa. Tutkimuksessa huomattiin, että mikäli ihmisen sosiaaliset suhteet ja ympäristö jotenkin kyseenalaistui tai muuttui, muuttui myös ihmisen liikuntasuhde. Tämä korostuu murrosikäisen nuoren elämässä, jolloin kaverien merkitys korostuu (Pietarinen & Rantala 1998, 234).

### **3.3 Tunteiden säätely liikuntatunneilla**

Jo pieni lapsi oppii tunteiden säätelyä liikkeessään. Motoristen taitojen kehittyminen vaikuttaa lapsen tunne-elämään, sillä lapsi oppii taitojen avulla uusia keinoja käsitellä ympärillä olevaa maailmaa. Motoristen taitojen avulla lapselle kehittyy yhä enemmän selviytymiskeinoja ja tätä kautta lapsen tunne-elämä voi kehittyä jouhevammaksi. (Campos ym. 2004.) Koska hormonitaso voi nuorella kohota hyvinkin nopeasti, voivat myös tunteet viritä nopeasti (Berger 2004, 343). Liikuntatunneilla ja ylipäätensä urheilussa on yleistä kokea jännitystä ja tunteiden vaihtelua. Sen vuoksi oppilaiden tunteiden säätely on tärkeässä roolissa liikunnallisissa tilanteissa. (Siskos ym. 2012.)

Murrosikäinen kehittyä harppauksittain sekä psyykkisesti että sosiaalisesti. Fyysiset muutokset voivat muuttaa nuoren sosiaalista asemaa ryhmässä, mikä luo psyykkisiä haasteita nuoren mieleen. (Kaltiala-Heino 2013, 52). Oppilaat, jotka ovat niin sosiaalisilta kuin emotionaalisilta taidoiltaan taitavia, pystyvät hallitsemaan tunteiden vaihtelua ja ratkaisemaan ristiriitoja rakentavasti myös liikuntatunneilla (Siskos ym. 2012). Tunteiden säätelyn ja käyttäytymisen kontrolloimisen taantuminen on kuitenkin hyvin yleistä 12-14 -vuotiaalle nuorelle, sillä hän on kehityksensä vilkkaimmassa vaiheessa (Kaltiala-Heino 2013, 56). Kehityksellinen taantuminen ei kuitenkaan poista sitä tosiasiaa, että sosiaalistumiseen kuuluu sopeutua yhteiskunnan asettamiin normeihin (Benenson 2009, 193). Liikuntatunneilla kaikenlainen aggression osoit-

taminen ei ole sallittua, jolloin oppilaita tuleekin auttaa kohdentamaan aggressiotaan hyväksyttävällä tavalla.

Kehittyessään nuori alkaa tarkkailla itseään aikaisempaa enemmän, koska hän on tietoinen kehonsa muutoksista ja tuntemuksista. Nuori tarkkailee myös enemmän muita. (Cacciatore ym. 2009, 79.) Liikuntatunneilla oma tekeminen näkyy kaikille, joten nuoren ei ole aina helppoa osallistua liikuntatuntien suorituksiin. Oma keho hämmentää ja luo epävarmuutta, jota voidaan kuitenkin helpottaa liikunnan avulla (Cacciatore ym. 2009, 84). Hammond ym. (2009) havaitsivat tutkimuksessaan, että 12-14 -vuotiaiden lasten tunteiden säätelytaidot kehittyivät kolmen vuoden seurantatutkimuksen aikana. Koska liikuntakasvatuksen yhtenä tavoitteena on kasvattaa liikunnan avulla (Laakso 2007, 19-21), ovat liikuntatunnit oiva paikka auttaa nuorta kehittymään tunteiden säätelyssään.

Campo ym. (2012) tutkivat eri joukkuelajeihin keskittyneistä tutkimuksista saatuja tuloksia. He huomasivat, että useat tutkimukset ovat tulleet siihen tulokseen, että ryhmäprosessit vaikuttavat merkittävästi tunnekokemuksiin. Näin ollen olisi tarpeen lisätä tietoutta tunnekokemuksesta joukkuelajeissa ja kehittää tunteiden säätelyn strategioita. Lanen ym. (2012) urheilijoihin kohdistuvassa tutkimuksessakin on tultu siihen tulokseen, että urheilijoita tulisi auttaa tutkimaan tunteidensa takana olevia syitä ja arvioida näitä syitä uudelleen. Tällöin voitaisiin ehkäistä ei-toivottujen tunteiden voimistumista. (Lane ym. 2012.) Sama ajattelumalli sopii myös koulumaailmaan: liikuntatunneilla olisi tärkeää käsitellä kohdattuja tunteita.

Mega ym. (2014) havaitsivat, että oppilaiden tunteet vaikuttivat heidän oppimiseensa ja motivaatioonsa, mikä taas vaikutti koulumenestykseen. Tästä näkökulmasta katsottuna liikuntatuntienkin aikana olisi tarpeen opetella säätelemään tunteitaan, jotta motivaatio liikuntaa kohtaan ei laskisi. Gouldin & Carsonin (2008) mielestä tunteiden säätely voidaan nähdä osana elämäntaitoja, jotka voivat kehittyä urheilun ja liikunnan avulla ja siirtyä sitä kautta myös ei-urheilullisiin yhteyksiin. Elämäntaitona voidaan nähdä myös käyttäytymyksellinen puoli, kuten esimerkiksi se, miten ihminen kommunikoi vertaistensa tai aikuisten kanssa (Danis ym. 2004). Brunelle ym. (2007) ovatkin havainneet, että sosiaalinen vastuuntunto kasvaa, mikäli sosioemotionaalisia taitoja opetellaan ja käytetään liikuntatunneilla.

Pylvänäinen (2013) on tutkinut nuorten aikuisten tunteiden säätelyä liikunnan ja musiikin yhteydessä. Hän havaitsi, että liikunnalla voidaan vaikuttaa tunteiden fysiologiseen ilmenemi-



seen ja musiikin kuuntelu yleisesti voi auttaa säätämään mielialaa. (Pylvänäinen 2013.) Leinosen (2013) mukaan kyky ilmaista tunteita liikkeessä on yhteydessä mielenterveyteen, sillä tunteiden säätely ja ilmaiseminen ovat yhteydessä ihmisen kokonaisvaltaiseen hyvinvointiin. Ihminen voi ilmaista tunteitaan pelkän kehonsa avulla, jolloin eri tunteille on havaittavissa tiettyjä ominaisia piirteitä (Luopajarvi 2012). Koulussa musiikki- ja rytmiliikunnalla voi näin ollen olla suuri vaikutus nuorten tunteiden säätelyn kehitykseen, sillä näissä lajeissa korostuvat koetut tunteet ja kehon tuntemukset. Koululiikunnassa tunteiden säätelyä voidaankin kehittää useiden eri sisältöjen ja toimintojen avulla.

Tunteiden säätelyn opettamiselle ja oppimiselle on paikkansa koulun opetuksessa. Utelan (2013) tutkimuksesta kävi ilmi, että osa tutkimukseen osallistuneista aineenopettajista koki, ettei heillä ole riittävästi tietotaitoa oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tukemiselle, vaikka tukea tarvitsevia oppilaita oli enemmän kuin luokanopettajien ryhmissä. Luokanopettajat vastaavasti kokivat omat valmiutensa tukea oppilaita hyväksi (Kirvesoja 2013). Yläkoulussa tuen tarvetta esiintyy muun muassa tunne-elämän ongelmien, arkuuden ja yksinäisyyden yhteydessä sekä tilanteissa, joissa oppilaalla on vaikeuksia tunnistaa tekojensa syy-seuraussuhdetta (Utela 2013). Alakoulussa tukea tarvitaan taas ylipäättänsä kaikenlaisessa vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Kirvesoja 2013). Liikunnanopettajakoulutuksessa oppilaiden kohtaamiseen valmistaudutaan vuorovaikutustaitoja kehittävän kurssin avulla. Klemolan (2009) tutkimuksessa opiskelijat olivat kokeneet kurssin myönteisenä asiana, sillä he olivat oppineet tiedostamaan erilaisia vuorovaikutustilanteita ja saivat välineitä kohdata niitä. Myöhemmin työelämään siirtyneet opiskelijat kertoivat kanssakäymisen nuorten kanssa helppotuneen, koska he olivat kuunnelleet oppilaidensa tunteita ja myös itse ilmaisseet omia tunteitaan oppilaille. (Klemola 2009.)

Oppilaiden tunteista voi saada tietoa, jota voi hyödyntää opetuksen muokkaamisessa ja oman opettajuuden kehittymisessä. Useimmiten oppilaiden negatiiviset tunteet liikuntatunneilla johtuvat tylsistä harjoitteista, epäonnistumisista tai opettajan omasta käyttäytymisestä, eivätkä niinkään oppilaiden kiinnostuksen puutteesta tai haluttomuudesta. (McCaughtry & Rovegno 2003.) McCaughtry & Rovegno (2003) tutkivat tuoreiden ja kokeneiden opettajien pedagogisten käytäntöjen eroja. He havaitsivat, että tuoreet opettajat syyttivät herkästi oppilaita, mikäli opettajan suunnittelema toiminta tuotti ongelmia. Kokeneet opettajat pystyivät muuttamaan toimintaa siten, että tehtävät sopivat paremmin oppilaiden taitotasolle. Kokeneet opettajat

ymmärsivät myöskin oppilaiden kunnioittamisen ja heidän tunteidensa kuuntelemisen merkityksen – tunteiden huomiotta jättäminen johti helposti ongelmiin.

Nuori tarvitsee tunteiden säätelyä päivittäisissä asioissa. Allberg & Siimes (2007, 69) kirjoittavat taitavasti sanoessaan, että ”itsenäistyäkseen nuori tarvitsee kiistoja.” Usein kyseenalaistaminen, arvostelu ja provosointi liittyy omien vanhempien näkemyksiin (Allberg & Siimes 2007, 69), mutta sama voi liittyä myös muihin tuttuihin aikuisiin, kuten opettajiin. Koska liikunnan ja oman kehon merkitys korostuu murrosiässä (Lämsä 2009, 62; Sinkkonen 2010, 58) voi olla, että liikuntatunneilla esiintyvä kiusaaminen tai toisille uhoaminen ovat nuoren yrityksiä osoittaa itsenäisyytensä ja valtansa muille. Liikunnassa kehon tuntemukset voivat olla voimakkaita pelkästään sydämen sykkeen ja hengityksen kiihtymisen vuoksi. Tällaisilla kehon muutoksilla voi olla vaikutusta myös ihmisen sisäiseen käyttäytymiseen ja tunteiden säätelytapoihin (Lanteigne ym. 2014). On myös havaittu että nuoret, jotka harrastavat liikuntaa kuvailevat itseään myönteisemmin kuin muut (Lehtinen & Lehtinen 2007, 74), sillä liikunnallisten pätevyyden kokemusten ja itseluottamuksen välillä on osoitettu olevan yhteys (Kinnunen 2011, 26).

## 4 TUNTEIDEN SÄÄTELY KIUSAAMISTILANTEESSA

### 4.1 Kiusaamisen määrittelyä

Kiusaamisella tarkoitetaan toistuvaa, tarkoituksellista yhden ja saman yksilön vahingoittamista omalla käyttäytymisellä. Huomattavaa on, että kiusaajan ja kiusatun välillä vallitsee epätasapaino voimasuhteiden välillä siten, että kiusattu ei kykene puolustamaan itseään. (Aho & Laine 1998, 228; Höistad 2003, 79; Olweus 1992, 14-15; Salmivalli 1998, 30-31.) Pörhölä (2009, 83) korostaa kiusaamisen olevan myös vuorovaikutusprosessi. Kiusaaminen on myös ennen kaikkea subjektiivinen kokemus: kiusaamista tapahtuu, kun yksilöön sattuu (Hamarus 2006, 189). Kiusaamisesta voidaan käyttää myös nimitystä kouluväkivalta (Pikas 1990, 31).

Vuonna 1998 säännöllisesti kiusattujen osuus oppilaista oli 3-10 % (Pitkänen & Rouvinen 1999) kun taas Penttiniemen (2006) tutkimuksessa kävi ilmi, että usein kiusattujen osuus oli tytöistä 5% ja pojista noin 12 % vuonna 2006. Kouluterveyskyselyn tulokset olivat samansuuntaisia: poikia kiusataan yleisemmin kuin tyttöjä. Huomioitavaa on, että noin 70 % tapauksissa kiusaamiseen ei ole puututtu koulun aikuisten toimesta (Kouluterveyskysely 2010-11). Opettaja ei välttämättä huomaa kiusaamista (Räty 1999) tai opettaja ei tunnista kiusaamista tarpeeksi hyvin (Eriksson ym. 2002, 89). Vaikka kiusaaminen ei ole opettajien syytä, on heillä vastuu puuttua siihen (Holmberg-Kalenius 2008, 11). Hamarus (2006, 195) huomauttaa, että koulu puuttuu virallisesti kiusaamiseen useimmiten vasta siinä kohtaa, kun tapahtumasta on jokin näkyvä todiste. Vuoden 2013 Kouluterveyskyselyn tulokset (Kouluterveyskysely 2013) antavat kuitenkin kuvan positiivisista muutoksista: kiusaaminen on hieman vähentynyt aiempien vuosien tuloksiin verrattuna. Myös aikuiset puuttuvat kiusaamiseen hieman herkemmin. Muutokset ovat 1-3 % luokkaa.

Kiusaaminen on yhä edelleen ilmiö, joka salakavalasti pääsee vallalle oppilaiden keskuuteen, vaikka toimia kiusaamisen vastustamiseksi on jo kehitelty (muun muassa Kiva Koulu – hanke). Kiusaamisen ”näkyttömyyttä” kuvaa Morrisonin (2009) tutkimus, jossa kävi ilmi, että leikkikentällä lapsi joutuu kiusatuksi joka 7. minuutti. Näistä seitsemän minuutin pätkistä aikuiset puuttuvat vain 4 prosenttiin, kun taas 85 prosenttiin ei puututa. (Morrison 2009.) Morrisonin (2009) tutkimus tuki kiusaamisen näkyttömyyttä: kiusaaminen koulussa on todennäköisempää siellä, missä ei olla aikuisen valvonnassa (Aho & Laine 2004, 235). Salmivalli (1999, 163) on kuitenkin 1990-luvun vastaavia tutkimuksia lukiessaan havainnut, että

lapset eivät välttämättä halua kertoa kiusaamisestaan. Vain noin puolet tai korkeintaan 60-80 % kiusatuista kertoo tapahtuneesta jollekulle. Epäsuorassa kiusaamisessa kiusaaminen on myös hienovaraisempaa ja siksi myös näkymättömämpää kuin suora ja fyysinen kiusaaminen (Salmivalli 1999, 44).

Kiusaamisella on useita erilaisia ilmenemismuotoja ja tapoja. Morrison (2009) jakaa kiusaamistyyppit fyysiseen, verbaaliseen, psyykkiseen, seksuaaliseen sekä verkkokiusaamiseen (Taulukko 4). Varsinkin verkkokiusaaminen on yleistymässä sosiaalisten medioiden kuten Facebookin tai Twitterin suosion myötä. Useassa opinnäytetyössä on tutkittu lasten kokemuksia kiusaamismuodoista (Kaipiainen 2006; Karhunen 2004; Lehtimäki & Myllymäki 2000). Kaipiainen (2006) tutkimuksessa lapset kertoivat sekä fyysisiä että psyykkisiä kiusaamisen muotoja. Lapset mainitsivat myös omaisuuteen puuttumisen, johon kuuluivat esimerkiksi tavaroiden ottaminen, rikkominen ja sotkeminen. Karhunen (2004) kiusaamistilanteen viestintää käsittelevässä tutkimuksessa nuoret kertoivat kiusaajan haukkuvan, nöyryyttävän, ärsyttävän, vinoilevan ja matkivan kiusattua. Huomioitavaa on, että epäsuoraa kiusaamista vastaan on vaikeampi puolustautua kuin esimerkiksi suoraa verbaalista viestiä vastaan. Ulkopuolelle jätetty ei pysty puolustautumaan, kun taas tönitty voi töniiä takaisin.

TAULUKKO 4. Kiusaamistyyppit (Morrisonin 2009 mukaan).

Kiusaamisen muoto	Tavat
FYYSINEN	Lyöminen, töniminen
VERBAALINEN	Nimittely, pilkkaaminen
PSYYKKINEN	Juoruilu, uhkailu
SEKSUAALINEN - suuntautuminen	Hyljeksitään sukupuolen valintaa
- häirintä	Koskeminen, pakottaminen, loukkaavat kommentit
VERKKOKIUSAAMINEN	Häirintä internetin välityksellä, kännykän avulla

Tyttöjen ja poikien kiusaamistavoissa on eroja. Tytöille tyypillisempää on epäsuoran aggressiion muodot kuten yksin jättäminen, juttujen keksiminen (Bengts 2011; Lehtimäki & Myllymäki 2000; Olweus 1992, 23; Pörhölä & Kinney 2010, 24), nimittely, syrjiminen ja juoruilu (Aho & Laine 1998, 235; Lehtimäki & Myllymäki 2000; Pasanen & Pennanen 2012). Pojilla taas suora aggressio oli tyypillisempää kuten töniminen, tavaroiden ottaminen ja painiminen

(Aho & Laine 1998, 235; Lehtimäki & Myllymäki 2000; Olweus 1992, 23; Penttinen 2006). Pojat myös useimmiten vähättelevät kiusaamisen vakavuutta ja kokevat kiusaamisen tyttöjä useammin leikkinä. Tyttöillä taas riitojen sopiminen ja selvittely kestää oppilaiden mielestä poikia kauemmin. (Lehtimäki & Myllymäki 2000.)

Kiusaaminen voidaan jaotella myös sanattomaan tai sanalliseen viestintään (Taulukko 5). Loukkaava sanallinen viestintä saattaa kohdistua mihin tahansa ominaisuuteen, mikä koetaan jollakin tavalla valtavirrasta poikkeavaksi. Sanallinen viestintä on näkyvää, mutta ajoittuu usein niihin hetkiin, jolloin opettaja ei ole paikalla. Silloin kun hän lähtee luokasta, on myöhässä tai ehkä paikalla muttei huomaa muun tekemisen ohella loukkaamista. (Herkama 2012, 89-91.) Sanattomassa viestinnässä fyysinen väkivalta on yleisin muoto. Toisaalta pelkästään loukkaava katse, joka on ilkeä, halveksiva tai ikävä voi loukata yhtä paljon. Vaikutusta lisää, mikäli loukkaava katse yhdistetään sanalliseen viestiin. (Herkama 2012 92-93.) Sanatonta, hiljaista kiusaamista, on vaikeinta havaita, vaikka se on tavallisin kiusaamisen laji ja tekee siten suurta vahinkoa (Höistad 2003, 80).

TAULUKKO 5. Sanallinen ja sanaton viestintä kiusaamisen jaotteluna (Herkama 2012, 89).

Viestinnän muoto	Esimerkkejä
Sanallinen viestintä	Haukkuminen, nimittely, pilkkaaminen, kiristäminen, uhkailu, käskeminen, loukkaavat lausahdukset, heikkouksien esille tuominen
Sanaton viestintä	Fyysinen väkivalta, nauraminen, loukkaavat katset, ilmeet ja eleet, kuiskuttelu, matkiminen, huomiotta jättäminen vuorovaikutuksessa

#### 4.2 Kiusaaminen on ryhmäilmiö

Ryhmä on joukko ihmisiä. Usein ryhmällä on yhteinen tavoite, jonka saavuttaminen edellyttää yhteistyötä. Jokaisessa ryhmässä on erilaisia rooleja, ja näiden roolien suhdejärjestelmien muutokset muuttavat ryhmädynamiikkaa. Kiusaamisen ryhmäilmiömäisyys tulee esiin siinä, että ryhmän keskinäisellä vuorovaikutuksella pyritään vaikuttamaan toisiin. (Lintunen & Rovio 2009, 21.) Ryhmän normit ohjaavat jäseniä, jotka pyrkivät toimimaan yhtenäisenä yksik-

könä. Ryhmälle muodostuu siten yhteisiä tapoja tulkita sosiaalista maailmaa ja nämä tulkinnat vahvistavat ryhmää muista erillisenä ryhmänä (Salmivalli 1999, 87). Yhtenäisyyden tunnetta luodaan kohdistamalla aggressioita johonkin henkilöön (Pikas 1990, 57; Salmivalli 1999, 87). Ryhmän käsitykset tai tiettyyn henkilöön kohdistuvat ennakkoluulot vaikuttavatkin arviointeihin, joita ryhmäläiset henkilöstä tekevät. Jos oppilas torjutaan ryhmästä, hänen on vaikea päästä tästä torjutun asemasta, vaikka hänen käytöksensä muuttuisikin. (Salmivalli 2005, 127.) On kuitenkin havaittu, että lapsilla, joilla on vain harvoja kavereita tai heitä ei ole ollenkaan, on suurempi riski joutua kiusatuksi (Boulton ym. 1999; Hodges ym. 1997) kun taas ystäväillä on suojaava vaikutus kiusatuksi joutumiseen (Boulton ym. 199, 465; Hodges ym. 1999, 99).

Kaipiaisen (2006) tutkimuksessa oppilaiden kirjoittamista aineista huomattiin, että kiusaamisen jatkuessa pitkään, kiusatusta tulee ikään kuin ryhmän uhri, jota myös kohdellaan sen mukaisesti jatkuvasti. Kiusatun on vaikeaa todistaa olevansa ryhmään kuulumisen arvoinen varsinkin, jos hänet on jo kerran suljettu ryhmän ulkopuolelle (Pörhölä & Kinney 2010, 35). Kiusattu voi myös pyrkiä muuttamaan tilannettaan mukautumalla ryhmän arvostamiin normeihin ja omaksua näin kokonaan uuden roolin, joka muuttaa mahdollisesti oppilaan koko olemusta. Useimmiten, vaikka ryhmään pääseminen onnistuisikin, ei käytöstä arvosteta ja oppilas on yhä edelleen naurun kohteena selän takana. (Hamarus 2006, 187.)

Kiusaamistilanteessa kiusaajalla on käytössään useita tapoja ahdistella uhriaan. Ryhmän merkitys korostuu loukkaavassa viestinnässä, kuten vinoilussa ja matkimisessa. Huumoriin piilotetaan loukkaava viesti, joka saattaa ulkopuolisen silmissä näyttää harmittomalta. Kun muut tilanteessa osallistuneet nauravat, saa kiusaaminen kuitenkin oikeutuksensa. (Karhunen 2004.) Muiden tuki vie kiusaamista eteenpäin, vaikka prosessilla olisikin joku johtaja (Hamarus 2006, 194). Karhusen (2004) tutkimuksessa nauraminen liittyikin lähes poikkeuksetta kaikkiin kiusaamistilanteisiin; nauru on loukkaavaa ja satuttavaa. Matkimisessa kiusattu taas ei pysty puolustautumaan mitenkään, sillä hänet on saatu vaikuttamaan typerältä tai tyhmältä (Karhunen 2004). Toistuvasti torjutuksi joutunut oppilas eristäytyy ryhmästä, jossa hän on kokenut tuskaa ja satuttamista (Hamarus 2006, 189).

Kaipiaisen (2006) tutkimuksessa oppilaat kertoivat kiusaamisen johtuvan uhrin ulkonäöllisestä poikkeavuudesta, uhrin omasta käytöksestä tai kiusaajasta johtuvista asioista. Ulkonäkö tai ylipaino, oppilaan väärä käytös ryhmän silmissä, koulumenestys, yksinäinen persoonallisuus

sekä kiusaajan saama huomio olivat usein mainittuja syitä. Uhrin poikkeavuus valtavirrasta on valitettavasti usein syy kiusaamiseen (Karhunen 2009, 30-31). Jo Olweus (1992, 32) ja Pikas (1990, 61) ovat todenneet nimenomaan negatiivisten ulkoisten poikkeavuuksien olevan yleinen syy kiusaamiseen. Pitkänen ja Rouvinen (1999) havaitsivat, että mitä useammin oppilas kiusaa muita, sitä heikompi hänen itsetuntonsa on. Tätä näkemystä tukee myös toinen tutkimus, jossa hyvät sosiaaliset taidot omaava oppilas ei toiminut kiusaajana, mutta häntä ei myöskään kiusattu (Pasanen & Pennanen 2012). Pikas (1990, 65) huomauttaa uhrin omaan käytökseen liittyen, että uhrin käytös voi olla riippuvaista joko tämän omasta persoonallisuudesta, esimerkiksi pelokkaasta luonteesta, tai sitten se voi olla kiusaamisen seurausta, jolloin uhrista tulee pelokas.

### **4.3 Kiusaamisen vaikutukset**

Kiusaamisella on kauaskantoisia seurauksia. Lapsuudessa kiusatuiksi tulleilla tunne erilaisuudesta säilyy jopa aikuisikään asti (Bejerot ym. 2011). Useat tutkimukset ovat todenneet, että kiusatuiksi joutuneilla on usein enemmän masennusta ja ahdistusta, ja heillä on huonompi itsetunto kuin muilla oppilailta (Keränen 2007; Lehtimäki & Myllymäki 2000; Morrison 2009; Olweus 1992, 33). Lindbergin & Nuolikoski-Kankaanpään (1997) tutkimuksen mukaan kiusatut kokivat syyllisyydentunteita ja lopulta vaihtelevien kiusaamissyiden seurauksena kiusattu alkoi kokea olevansa itse syy kiusaamiseensa. Useat tutkimukset edellisen lisäksi todistavat kokonaisvaltaisen pelon ja ahdistuksen liittyvän koulunkäyntiin ja kouluviihtyvyyteen (mm. Lehtimäki & Myllymäki 2000; Pitkänen & Rouvinen 1999).

Kiusattujen on hankala ottaa vastaan muiden ihmisten antamaa palautetta ja kritiikkiä, sillä he kokevat sen hyvin henkilökohtaisesti. He eivät myöskään osaa esittää omaa aitoa mielipidettään. Useat myöntävät myös tuntevansa katkeruutta kokemuksistaan. (Lindberg & Nuolikoski-Kankaanpää 1997.) Oppilaat, joita kiusattiin säännöllisesti kokivat myös uusien ystävyys-suhteiden solmimisen hankalaksi (Pitkänen & Rouvinen 1999). Kiusaamisesta seuraa se, että oppilas pyrkii välttelemään kiusaajiaan muuttuen hiljaiseksi, araksi ja epävarmaksi. Hän vetäytyy omiin oloihinsa. (Lehtimäki & Myllymäki 2000.) Jättäytyessään pois muiden seurasta, hän jää vaille sosiaalisia kontakteja, jotka ovat nuorelle hyvin tärkeitä. Myös kiusatun reaktio kiusaamiseen vaikuttaa paljon, sillä ahdistuksen ja pelon näyttäminen voi edesauttaa ryhmän hylkiöksi leimaamisessa (Cowie & Berdondini 2002; Cacciatore ym. 2009, 85). Myöhemmin jatko-opiskeluissa oppilaan kiusattu tausta vaikuttaa myös siihen, miten hän kokee uudet

opiskelutoverinsa. He eivät näe uutta mahdollisuutta, vaan samanlaisen uhan kuin aiemmissa koulutovereissa. (Pörhölä 2009, 90; Pörhölä & Kinney 2010, 45.)

Salmivalli (2005, 57) huomauttaa kuitenkin, että kiusatuksi joutuminen vaikuttaa vahvemmin lapsen käsitykseen muista ihmisistä kuin hänen käsitykseensä itsestään. Kinney (2009, 9-10) on esittänyt, että yksilö kokee epäsosiaalisen viestinnän, jossa häntä arvostellaan negatiivisesti hyökkäykseksi itseään kohtaan. Sanomassa on jokin ei-toivottu ominaisuus, mikä on merkityksellinen palaute yksilölle. Yksilö reagoi viesteihin niin kognitiivisesti, emotionaalisesti kuin käyttäytymisellään suojellakseen itseään. Hyvä uutinen on, että kiusaamisen kielteisiä seurauksia voidaan vähentää, mikäli uhrilla on ainakin jonkin verran tukea, joka korvaa puuttuvat vertaissuhteet (Unnever & Cornell, Pörhölä 2009, 88 mukaan).

Kiusaamisen vaikutuksia kiusaajaan on tutkittu huomattavasti vähemmän kuin kiusatun kokemuksiä. On kuitenkin havaittu, että kiusaajat tulkitsevat usein vuorovaikutustilanteissa muiden lasten aikomukset tai odotukset itseään kohtaan vihamielisiksi (Kokkonen 2010, 237). Voikin olla, että kyseessä on tietynlainen kehä, jossa kiusaajan oma mielikuva saa vahvistusta juuri kiusaamisen vuoksi. Näin kiusaaja ei pääse kierteestä eroon, vaan luulee yhä uudelleen muiden suhtautuvan häneen kielteisesti; vaikka todellisuudessa kielteinen suhtautuminen on varmasti enemmän tekoon kuin henkilöön kohdistuvaa. Näin kiusaaja oppii ratkaisemaan ongelmia vain väkivallan kautta, millä on negatiivisia vaikutuksia niin kiusaajan moraaliseen, emotionaaliseen kuin sosiaaliseen kehitykseen (Kokkonen 2010, 226).

#### **4.4 Kiusaaminen liikuntatunneilla**

##### **4.4.1 Ilmenemismuodot ja yleisyys**

Kiusaaminen liikuntatuntien tai liikuntasuorituksen yhteydessä herättää kasvavaa mielenkiintoa. Aiheesta on tehty muun muassa pro gradu -tutkielmia (Aunola & Peltonen 2002; Penttinen 2006; Rätty 1999) sekä väitöskirjoja (Hamarus 2006; Herkama 2012; Pöyhönen 2013; Sainio 2013). Liikuntatunneilla oppilaiden työskentelymuodot ja -tavat vaihtelevat monta kertaa tunnin aikana. Oppilaat saattavat tunnin aikana työskennellä niin yksin, kaksin, muutamien hengen ryhmissä kuin koko luokan voimin. Liikuntatunneilla oppilas on siis hyvin usein osa jotakin ryhmää. Ryhmään kuuluminen on tärkeää. Janciauskasin (2012) tutkimuk-



nessa tutkittiin oppilaiden psyykkistä hyvinvointia liikuntatunneilla. Tutkimuksessa kävi ilmi, että vaikka oppilas piti liikuntatunneista, hän saattoi kokea olonsa epävarmaksi, mikäli luokkatoverit eivät puhuneet tai kommunikoineet hänen kanssaan tai mahdollisesti jopa kiusasivat häntä. Tämä taas ruokki haluttomuutta osallistua liikuntatunneille. Toisaalta uhriksi joutui usein myös oppilas, joka ei osallistunut liikuntaan (Jankauskiene ym. 2008; Rätty 1999).

Liikuntatunneilla esiintyvä kiusaaminen on vähäisempää verrattuna kiusaamiseen koulussa yleensä (Pasanen & Pennanen 2012). Huomioitavaa on kuitenkin se, että oppilaiden mielestä opettajan on vaikeampaa huomata kiusaamista liikuntatunneilla (Grüneward 2006). Rädyn (1999) tutkimuksessa liikuntatunneilla kiusatuksi joutui 10 % oppilaista. Aunolan ja Peltosen (2002) tutkimuksessa koululiikunnassa kiusatuiksi joutuneita oli 40 %, joista alle 5% kiusattiin viikoittain. Muutama vuosi myöhemmin usein esiintyvää kiusaamista liikuntatunneilla ei kokenut kukaan tytöistä ja pojistakin onneksi vain noin 3%. Satunnaisesti esiintyvä kiusaaminen ei ollut kuitenkaan hävinnyt. (Penttinen 2006.)

Liikuntatunneilla kiusaamismuotoja olivat haukkuminen ja väkivalta, syrjiminen joukkue- tai ryhmäajossa sekä ärsyttävästi käyttäytyminen (Aunola & Peltonen 2002; Rätty 1999). Heikot lajitaidot olivat myös oppilaiden mielestä yleinen syy kiusaamiseen (Aunola & Peltonen 2002; Grüneward 2006). Ruotsalaisessa tutkimuksessa liikuntatunneilla olevan kiusaamisen osuus kiusaamisesta kokonaisuudessaan oli pieni. Pojista 5% ja tytöistä 11 % ilmoitti, että kiusaamista esiintyy useimmiten liikuntatuntien yhteydessä pukuhuoneen puolella. (Werner 2010.) Oppilaat kokivat myös toisessa ruotsalaisessa tutkimuksessa kiusaamisen olevan yleisempää pukuhuoneessa kuin liikuntatunnilla. Pukuhuoneessa olemiseen liittyi pelko näyttää omaa vartaloaan muille. (Grüneward 2006; Kocak 2011.) Tytöistä hieman suurempi osaa (6%) pelkää olla pukuhuoneessa verrattuna poikiin (4%) (Kocak 2011). Kiusaaminen liikuntatunneilla ei rajoitukaan vain itse tunnin toimintaan.

Grünewardin (2006) tutkimuksessa oppilaat näkivät lihavuuden suurimmaksi kiusaamisen syyksi liikuntatunneilla. Lihavuuden onkin todettu lisäävän kiusaamisen uhriksi joutumisen riskiä (Obesity increases odds of being bullied 2010). Höistad (2003, 90) kertoo esimerkin, miten kiusaaminen voidaan myös piilottaa liikunnan fyysisyyteen. Esimerkiksi lajissa, missä kehokontaktit ovat sallittuja voi kiusaaja tekeytyä viattomaksi taklatessaan uhrinsa kumoon. Pelin tiimellyksessä esiintyvät huudot ja herjat ovat myös yksi kiusaamisen muoto.

Tyttöjen keskuudessa esiintyy eniten syrjimistä joukkuejaoissa ja pelitilanteissa. Haukkuminen ja nimittely on myös yleistä. Fyysinen väkivalta on sen sijaan vähäistä tyttöjen keskuudessa. Pojilla taas haukkuminen ja nimittely ovat yleisintä liikunnan yhteydessä. Syrjimistä esiintyy samalla tavalla kuin tytöilläkin, fyysisen väkivallan tullessa pojillakin vähäisimpänä kiusaamisen muotona. (Aunola & Peltonen 2002.) Pentinniemen (2006) tutkimus tukee edellisiä tuloksia osittain: tytöille tyypillisempää oli epäsuoran kiusaamisen muodot, kun taas pojat kohtasivat enemmän tönimistä ja tavaroiden ottamista. Molemmat sukupuolet harrastavat myös nimittelyä ja haukkumista sekä joukon ulkopuolelle jättämistä. (Pentinniemi 2006.) Tyttöjen kiusaamista pidetään huomaamattomampana kuin poikien, jolloin opettajan on vaikeampaa havaita kiusaamista liikuntatunneilla verrattuna poikien avoimempaan ja suorempaan kiusaamiseen (Räty 1999). Toisaalta tytöt käyttävät yleensä vähemmän niin sanottuja riskialttiita aggression muotoja saavuttaakseen tavoitteensa (Benenson 2009, 192).

#### **4.4.2 Kiusaamisen vaikutus liikuntamotivaatioon**

Aunola ja Peltonen (2002) tutkivat liikuntalajien vaikutusta kiusaamiseen. Mielenkiintoinen ja tärkeä havainto tutkimuksessa oli, että ulkoliikunnassa kiusaamista esiintyy sisäliikuntaa enemmän. Eniten kiusatuksi joutui palloilutunneilla riippumatta siitä, oliko tunti ulkona vai sisällä. Myös luistelussa ja jääpeleissä kiusattiin enemmän kuin muissa lajeissa. Lajit, joissa kiusattiin vähemmän olivat muun muassa yleisurheilu, laskettelu, suunnistus ja uinti. (Aunola & Peltonen 2002.) Tässä tuloksessa on nähtävissä joukkuelajien yhteys kiusaamiseen. Kaikki lajit, joissa kiusattiin eniten, edellyttivät muita lajeja enemmän joukkueen yhteistyötä ja toimintaa. Tällaisissa lajeissa oppilaiden tasoerot näkyvät selvimmin ja lisäävät mahdollisesti näin ollen kiusaamisen määrää. Lajit, joissa oppilaat voivat suorittaa tehtäviä itsenäisesti kuten esimerkiksi suunnistus ja hiihto, kiusaamista esiintyykin selvästi vähemmän, koska toisen suoritus ei vaikuta omaan menestymiseen. Aunolan ja Peltosen (2012) tutkimuksessa tulikin ilmi, että liikuntatuntien mielekkyyteen vaikuttaa suuresti voittaminen ja menestyminen.

Kiusaamisella on vahva yhteys oppilaiden aktiivisuuteen liikuntatunneilla. Hillsin (2007) tutkimuksessa esimerkiksi sosiaaliset suhteet olivat tärkeässä roolissa juuri osallistumisen kannalta. Esiin tullut luokittelu taidon mukaan oli myös omiaan alentamaan toimintaan osallistumista niillä, jotka luokiteltiin ryhmän keskuudessa alempaan taitoluokkaan. Tällainen jako johtaa suosimiseen ja syrjimiseen. Suurin osa kiusatuista koki kiusaamisen vaikuttavan liikuntatunneille osallistumiseen. Kiusatut saattoivat olla esimerkiksi arkoja peleissä ja harjoituksis-

sa (Räty 1999). Vaikka oppilas pitäisikin liikuntatunneista, hän voi kokea olonsa turvattomaksi tullessaan kiusatuksi (Janciauskas 2012).

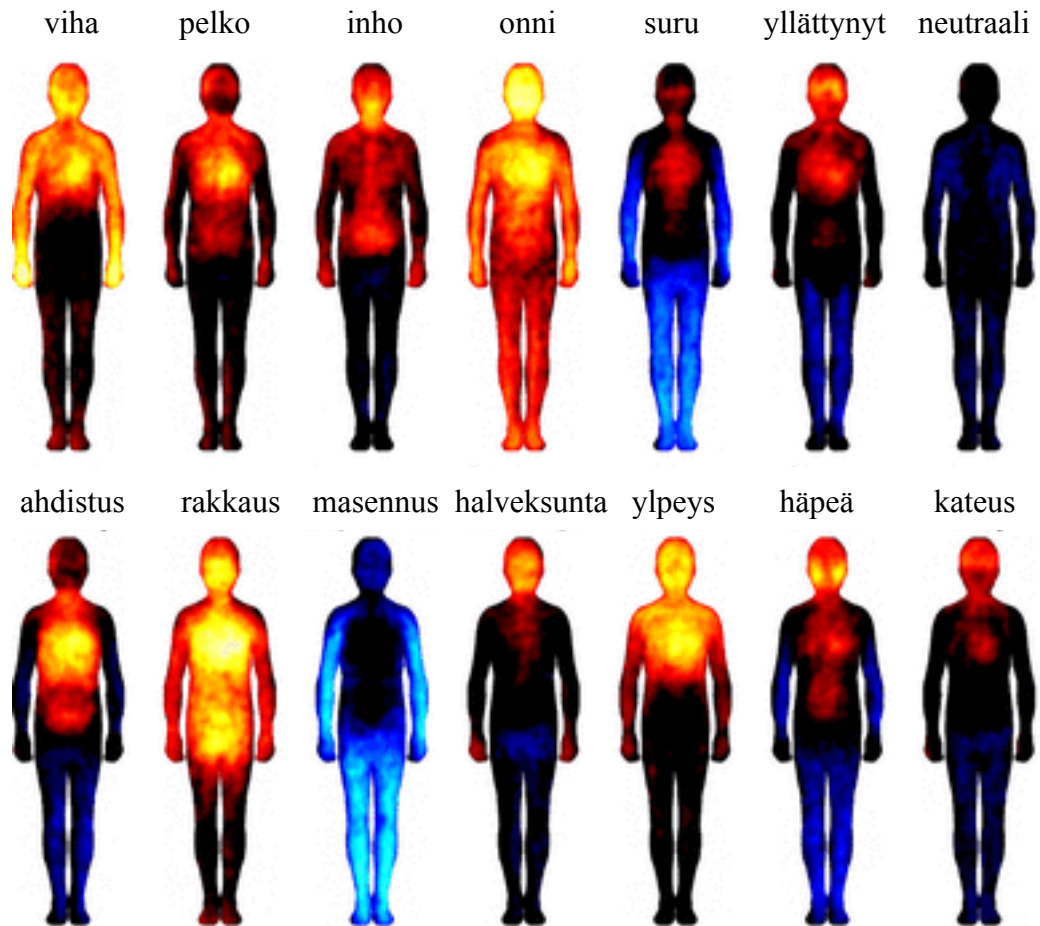
Turvallinen ilmapiiri lisää oppilaiden liikuntatuntien pitämistä (Janciauskas 2012), mikä lisää luonnollisesti aktiivisuutta ja osallisuutta tunneilla. Ruokonen (2013) esittääkin, että psykologista turvallisuutta voi parantaa edistämällä oppilaiden sosiaalista yhteenkuuluvuuden kokemista. Bejerot ym. (2011) huomasivat tutkimuksessaan, että liikuntatunneilla huono suorituskyky lisäsi mahdollisuutta joutua kiusatuksi. Myös Rädyn (1999) ja Grünewaldin (2006) tutkimuksissa tämä oli myös oppilaiden mielestä suurin syy joutua kiusatuksi liikuntatunneilla. Kiusaamisen pitkä kesto ja yleisyys ovat selvästi yhteydessä uhrin huonoon suorituskykyyn liikuntatunneilla. Alle keskiarvon olevilla oppilailta oli yli kolminkertainen riski joutua kiusatuksi (Bejerot ym. 2011.) Bejerotin ym. (2011) tutkimus toteutettiin nuorille aikuisille, mutta saman suuntaisia tuloksia voidaan olettaa olevan myös nuorempien oppilaiden joukossa.

#### **4.5 Tunteiden säätely ja kiusaaminen**

Isokorpi & Viitanen (2001) puhuvat kirjassaan työyhteisön tunteista. He kuvaavat kirjassaan työntekijöiden asenteiden ja arvostusten eroavaisuuksia, jotka aiheuttavat erilaisia tunteita työntekijöiden välisessä kanssakäymisessä. Heidän mukaansa tilanne voi tätä kautta päästä kärjistymään niin pahaksi, ettei yksilön tavoite olekaan enää työ vaan omien tunteidensa kanssa selviäminen. (Isokorpi & Viitanen 2001, 104.) Sama tilanne voidaan hyvin kuvitella koulumaailmaan. Oppilaiden mielipiteet eroavat toisistaan, mikä aiheuttaa erimielisyyksiä ja riitaa. Asia jää helposti selvittämättä, minkä seurauksena keskittyminen itse opiskeluun kärsii, kun tunnekuuhu jää päälle. Todennäköisyys muiden kiusaamiselle on pienempi, mikäli murrosikäisellä on taito ymmärtää muiden nuorten tunteita (Lomas ym. 2012). Kiusaamisessa tunteiden säätely on ratkaisevassa asemassa sekä kiusaajan että kiusatun puolelta.

Nummenmaa ym. (2014) tutkivat tunteiden kehollista kokemusta. Tutkimuksen taustalla oli käsitys siitä, että tunteet tuntuvat usein kehossa ja nämä keholliset palautteet saavat aikaan emotionaalisia kokemuksia. Osallistujille näytettiin kuvia, elokuvia ja kerrottiin tarinoita, joiden tarkoitus oli herättää heissä tunteita. Osallistujia pyydettiin värittämään ne kehon osat, joiden toiminnassa he tunsivat joko kasvua tai vähenemistä vallalla olevien tunteiden aikana (Kuva 2). Nummenmaan ym. (2014) tutkimusta on hyvä peilata Hesslerin & Katzin (2007)

tutkimukseen, sillä he osoittivat, että niillä lapsilla, joilla oli vaikeuksia tunteiden säätelyssä, oli vaikeuksia säädellä kehonsa fysiologisia muutoksia; lapset eivät osanneet säädellä tunnekuohuaan eivätkä kyenneet kontrolloimaan tunnereaktioita.



KUVA 2. Tunteiden kehollinen kokeminen. Alueet, joissa toiminta on kasvanut (lämpimät värit) tai vähentynyt (viileät värit) tunnekokemuksen yhteydessä (Nummenmaa ym. 2014).

Tunteiden säätely voi alun perin olla tietoista, mutta ilmetä myöhemmin tiedostamattomana toimintana. Esimerkiksi vihan kätkeminen kavereiden hylätessä voi olla tiedostamaton reaktio. (Gross & Thompson 2006, 11.) Hunterin & Boylen (2004) mielestä hallintakeinot voivat lisätä ymmärrystä siitä, miksi jotkut lapset selviävät tehokkaasti kiusaamisesta ja jotkut kärsivät taas negatiivisista vaikutuksista. Mahady Wilton ym. (2000) havaitsivat tutkimuksessaan, että kiusattujen selviytymiskeinot jakautuivat kahteen osaan: ongelmanratkaisumenetelmiin, jotka jaetaan edelleen aktiivisiin ja passiivisiin keinoihin sekä aggressiivisiin menetelmiin. Tutkimuksessa havaittiin, että aggressiiviset menetelmät (sanallinen aggressio, fyysinen aggressio, haukkuminen) saivat aikaan kiusaamisen jatkumisen. Ongelmanratkaisumenetelmät

pyrkivät rauhoittamaan tilannetta, mutta aktiivisten ja passiivisten keinojen käytöllä oli silti toisistaan poikkeavia pitkäaikaisvaikutuksia.

Se, miten kiusattu ilmaisee ja säätelee tunteitaan ollessaan vuorovaikutuksessa kiusaajan kanssa, vaikuttaa kiusaamisen kulkuun ja seurauksiin. Huonojen säätelykeinojen käyttäminen voi toimia riskitekijänä krooniseksi uhriksi joutumisessa. (Mahady Wilton ym. 2000.) Esimerkiksi voimakkaiden vihapitoisten tunteiden ilmaisu oli yhteydessä kiusatuksi joutumiseen (Rosen ym. 2009, 87), ja vihan ilmaisusta yleisesti ottaen on lapselle enemmän haittaa kuin hyötyä (Champion 2009). Myös heikot tunteiden säätelytaidot olivat riskitekijänä uhrina pysymisessä (Rosen ym. 2009, 94). Tunnejärjestelmä on myös saattanut tukahtua pitkään jatkuvan kiusaamisen vuoksi, minkä seurauksena yksilö voi käyttäytyä epäsosiaalisesti muita kohtaan (Dewall 2009, 220), mikä on omiaan lisäämään kiusaamista. Toisaalta lapsen synnynnäiset ominaisuudet voivat vaikuttaa siihen, millaisia valmiuksia hänellä on tiettyjen keinojen käyttämiseen (Toblin ym. 2005). Huomion arvoista on kuitenkin se, että myös vihalle reaktiivinen lapsi voi oppia säätelemään tunteitaan esimerkiksi poistumalla tilanteesta (Champion 2009, 79).

Passiiviset keinot kuten välttäminen, myöntyminen, huomioitta jättäminen ovat ongelmallisia, sillä niissä uhri ei kohtaa kiusaajaansa. Uhri vahvistaa kiusaajan motiiveja ja tulee samalla itse hyvin herkäksi uhkaaville tilanteille. (Mahady Wilton ym. 2000.) Asian käsittelemättä jättäminen, esimerkiksi kävelemällä tilanteesta pois tai sivuuttamalla sen kokonaan, voi jättää lapsen haavoittuvaisemmaksi hankalille tunteille (Champion 2009, 79). Hän ei jälkeinpäin pysty selviytymään tilanteesta, vaan kokee pelkoa ja ahdistusta. (Mahady Wilton ym. 2000.) Toblinin ym. (2005) tutkimuksessa passiivisia keinoja käyttävillä lapsilla oli jo valmiiksi heikommat sosiaaliset taidot. Ne lapset, joita kiusataan enemmän käyttävät vähemmän sosiaalista tukea hallintakeinonaan verrattuna niihin lapsiin, joita on kiusattu vähemmän (Hunter & Boyle 2004). Joissain tilanteissa pitkään, yli 4 viikkoa, jatkunut kiusaaminen voi siis olla myös syynä heikoille sosiaalisille taidoille. Ilman sosiaalista kontaktia ei näitä taitojakaan voi harjoitella.

Mahady Wiltonin ym. (2000) tutkimuksessa kiusattujen tunteiden säätelykeinot olivat heikot ja he olivat emotionaalisesti reaktiivisempia. Kiusaamistilanteet aiheuttavat heissä turhautumista, ja tämän vuoksi he ovat herkempiä tällaisille ärsykkeille. Turhautuminen voi siksi ilmetä vihan ja halveksunnan osoittamisena. Kiusaaja voi hyödyntää uhrinsa välittämiä tunneti-

loja ja aloittaa kiusaamisen sitten, kun uhri osoittaa haluttua tunnetta. Esimerkiksi kun uhri ilmaisee vihan tunteita, kiusaajan on helppo vastata vihaan suuremmalla vihalla. (Mahady Wilton ym. 2000, 240.) Toisaalta on tärkeää huomioida myös se, että sekä kiusaajat että kiusatut tulkitsevat tilanteet herkemmin vihamielisiksi (Camodeca & Goossens 2005), mikä voi aiheuttaa tietynlaisen itseään toteuttavan ennusteen.

Aktiiviset keinot ovat kaikkein tehokkaimpia ratkaisumalleja (Hunter ym. 2004, 9), sillä ne ratkaisevat tilanteen ja antavat myös uhrille tilaisuuden toimia vakuuttavasti. Toisaalta niiden onnistunut käyttö vaatii hyviä sosiaalisia taitoja ja ryhmän hyväksyntää. (Mahady Wilton ym. 2000, 242-243.) Mikäli lapsi kokee toistuvasti jäävänsä vaille hyväksyvää vastavuoroisuutta, hän voi herkistyä kokemaan häpeää (Jalovaara 2005, 20). Aiemmin koetut tunteet saattavat vastaavassa tilanteessa muistua mieleen, mikä taas voi saada samat tunteet aikaan uudelleen (Mattley 2002). Tämä selittää osaltaan sitä, miksi kiusaamisella voi olla jo lyhytaikaisena pitempiä vaikutuksia lapsen tai nuoren elämään.

Kiusaajilla on havaittu tutkimuksissa olevan matalampi kynnys arvioida sosiaaliset viestit aggressiivissävytteisiksi ja heillä on hyväksyvämpi asenne aggressiiviseen käytökseen (Toblin ym. 2005, 339). Kiusaajat myös odottavat uhriensa viha-ilmaisujen olevan vähäisempiä kuin ne ovatkaan (Champion 2009, 76). Mahady Wilton ym. (2000) havaitsivat kuitenkin että kiusatuista ja kiusaajista pystyi erottamaan samankaltaisia tunteita. Camodeca & Goossens (2005) havaitsivat toisaalta sen, että kiusaajien ja kiusattujen käyttäytymisen motiivit ja reaktiot ovat erilaisia, vaikka näillä molemmilla ryhmillä aggression tapa oli sama.

## 5 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on selvittää oppilaiden kokemuksia tunteiden säätelystä kiusaamistilanteissa liikuntatunneilla. Tutkimuksessa tarkastellaan millaisia kokemuksia ja tunteita kiusaamistilanteen eri osapuolilla ilmenee sekä miten oppilas säätelee tunteitaan kiusaamistilanteessa. Tutkimuksen tarkoituksena on saada tietoa siitä, eroaako oppilaan tunteiden säätely 6. luokalta 7. luokalle siirtymisen jälkeen. Tämän vuoksi 6. ja 7. luokalla saatuja tuloksia vertaillaan keskenään. Analyysivaiheessa yhdeksi tutkimustehtäväksi muotoutui lisäksi tutkimusaineistosta esiin noussut liikuntatunnin työskentelyyn vaikuttava ryhädynamiikka ja sen muutos 6. ja 7. luokan välillä. Tutkimustehtäviksi muodostuivat lopulta seuraavat:

### 1. Kiusaamismuodot

- a. Millaisia kiusaamismuotoja käytetään 6. ja 7. luokan liikuntatunneilla?
- b. Millaisia tunteita kiusaamistilanne herättää 6. ja 7. luokan oppilaissa?
- c. Onko kiusaamisessa eroja 6. ja 7. luokan välillä?
- d. Säilyykö oppilaan rooli yläkouluun siirtymisen jälkeen?

### 2. Tunteiden säätely

- a. Miten oppilas säätelee tunteitaan kiusaamistilanteessa 6.lla ja 7. luokalla?
- b. Eroaako oppilaiden tunteiden säätely siirryttäessä alakoulusta yläkouluun?

### 3. Ryhädynamiikka

- a. Millainen ryhädynamiikka 6. ja 7. luokan liikuntatunneilla on?
- b. Onko ryhädynamiikka yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen tai kiusaamiseen?

## 6 TUTKIMUSMENETELMÄT

### 6.1 Tutkimusaineisto ja aineiston keruumenetelmät

Tutkimus pohjautuu sekä kvalitatiiviseen että kvantitatiiviseen tutkimusotteeseen. Kvalitatiivisessa eli laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on todellisen elämän kuvaaminen ja sitä pyritään tarkastelemaan mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Laadullisessa tutkimuksessa kohdejoukko on valittu tarkoituksenmukaisesti ja jokaista tapausta pidetään ainutlaatuisena. (Hirsjärvi ym. 2013, 161, 164.) Laadullinen tutkimus eroaa kvantitatiivisesta eli määrällisestä tutkimuksesta siinä, että määrällinen tutkimus pyrkii selvittämään yleispäteviä syitä (Hirsjärvi ym. 2013, 139). Laadullisessa tutkimuksessa vastaavasti pyritään ymmärtämään jotakin tapahtumaa tai ilmiötä syvällisemmin ja saamaan sitä kautta mahdollisesti uusia näkökulmia tapahtumiin ja ilmiöihin (Hirsjärvi & Hurme 2000, 59). Tutkimuksessani nämä tutkimusotteet täydentävät toisiaan, sillä kvantitatiivisellä otteella on luotu perusteet kvalitatiivisia haastatteluja varten (Hirsjärvi ym. 2013, 137) etsimällä ne tapaukset, joita on oleellista tutkia tutkimuksen tarkoituksen kannalta (Hirsjärvi & Hurme 30; Tuomi & Sarajärvi 2012, 75). Tarkoituksena ei kuitenkaan ole analysoida kvantitatiivista osaa, sillä sitä on hyödynnetty ainoastaan tutkimusjoukon etsimisessä. Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeella (liite 3) ja haastatteluilla. Aineisto koostuu yhden jyvaskyläläisen peruskoulun 6. luokkalaisista. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa oli kaksi 6. luokkaa ja kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 45 oppilasta, joista tyttöjä oli 20 ja poikia 25. Heistä kahdeksan oppilasta osallistui tutkimukseen vielä 7. luokan syksyllä.

Tutkimukseni laadullinen tutkimusote näkyy haastatteluissa, joka on kvalitatiivisen tutkimuksen päämenetelmä (Hirsjärvi ym. 2013, 205; Hirsjärvi & Hurme 2000, 34). Haastattelussa tutkittava saa mahdollisuuden tuoda esille itseään ja omaan elämäänsä liittyviä asioita vapaasti (Hirsjärvi ym. 2013, 205). Haastattelu antaa myös mahdollisuuden saada ilmiöstä kuvaavia esimerkkejä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 36), mikä on hyvin oleellista tämän tutkimuksen kannalta. Tässä tutkimuksessa haastattelu toteutettiin teemahaastattelulla. Sille on tyypillistä, että haastattelun teema-alueet ovat tiedossa, mutta niillä ei ole tarkkaa järjestystä tai kysymysmuotoa (Hirsjärvi ym. 2013, 208). Teemahaastattelun etuna on se, siinä keskeistä ovat ihmisten tulkinnat ja asioille annetut merkitykset (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).



Ennen haastatteluja, keräsin oppilailta ennakkotietoja kyselylomakkeen avulla, joka edustaa tutkimuksen kvantitatiivista eli määrällistä puolta (Tuomi & Sarajärvi 2012, 74). Kyselylomakeaineiston keruu toteutettiin kontrolloituna kyselynä (Hirsjärvi ym. 2013, 196). Menin itse tutkimukseen osallistuvaan kouluun ja kerroin luokille tutkimuksesta ja lomakkeesta. Oppilaat vastasivat noin 10-15 minuutin aikana kyselyyn, jonka he palauttivat suoraan minulle. Kyselylomakkeen kysymykset oli poimittu Liikkuva koulu –hankkeen kyselylomakkeesta. Nämä valmiiksi testatut kysymykset palvelivat tutkimuksen tarkoituksia hyvin. Lomakkeessa oli sekä monivalinta- että avoimia kysymyksiä. Kiusaamiseen liittyvissä monivalintakysymyksissä kartoitettiin yleisesti oppilaiden kokemusta siitä, oliko häntä kiusattu ja oliko hän itse osallistunut kiusaamiseen kevätlukukauden 2013 aikana liikuntatunneilla. Myös heidän viihtymistään liikuntatunneilla tutkittiin. Oppilaat valitsivat vastausvaihtoehdoista parhaiten sopivan. Lisäksi kyselylomakkeessa oli avoin kohta, johon oppilas sai kirjoittaa niiden kahden liikuntaryhmäläisen nimet, joiden kanssa mieluiten viettäisi aikaa liikuntatuntien aikana. Näiden vastausten pohjalta muodostettiin tyttöjen ja poikien sosiogrammit (kuvat 3 ja 4).

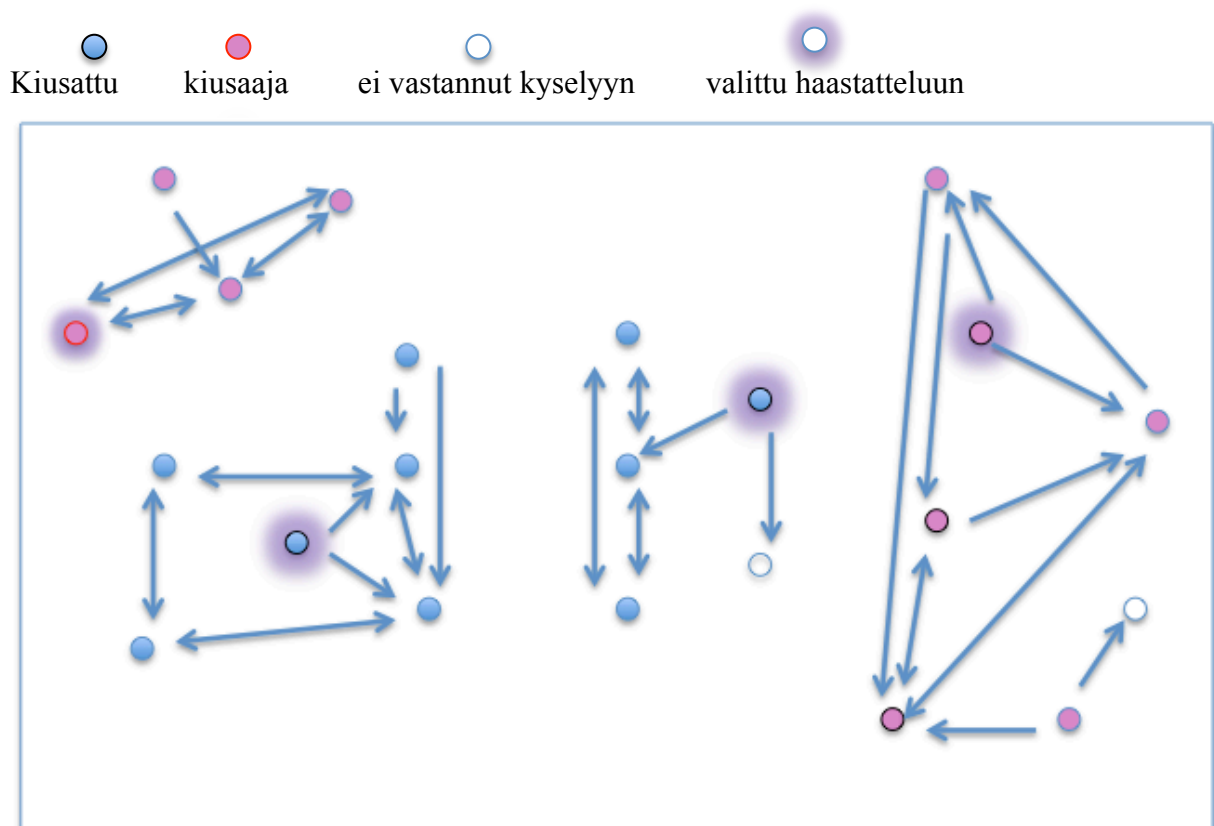
Kyselylomakkeeseen vastasi yhteensä 45 oppilasta. Vastausten ja sosiogrammin pohjalta haastateltaviksi valittiin 8 oppilasta, neljä kummastakin luokasta ja neljä molempia sukupuolia. Haastatteluun pyrittiin löytämään ensisijaiset kiusattuja ja sellaisia oppilaita, jotka jäivät sosiogrammissa ulkopuolisen rooliin. Ulkopuoliseksi katsottiin oppilas, joka ei saanut toisilta oppilailta mainintoja kysymyksessä ”kenen kanssa mieluiten haluaisit toimia liikuntatunneilla”. Koska kiusattuja ja ulkopuolisia ei ollut tarpeeksi, otettiin mukaan myös yksi kiusattukiusaaja roolissa oleva oppilas sekä kaksi kiusaajan roolissa olevaa oppilasta (Taulukko 6). Jokainen oppilas kertoi liikuntatuntien kiusaamisesta oman kiusaamisroolinsa lisäksi myös ulkopuolisen roolissa. Haastateltavien valintaa rajasi se, oliko oppilas antanut suostumuksensa mahdolliseen jatko haastatteluun.

TAULUKKO 6. Oppilaiden itse ilmoittama kiusaamisrooli 6.lk kyselomakkeessa.

	T1	T2	T3	T4	P1	P2	P3	P4
rooli	kiusattu	kiusattu	kiusattu	kiusaaja	Kiusattu-kiusaaja	kiusattu	kiusaaja	ulkopuolinen

Kyselylomake toimi haastateltavien poimimisessa hyvin, sillä näin saatiin helposti kerättyä kaikki koulun 6. luokkalaisten vastaukset. Valmiit vaihtoehdot olivat ilmeisesti selkeitä, sillä

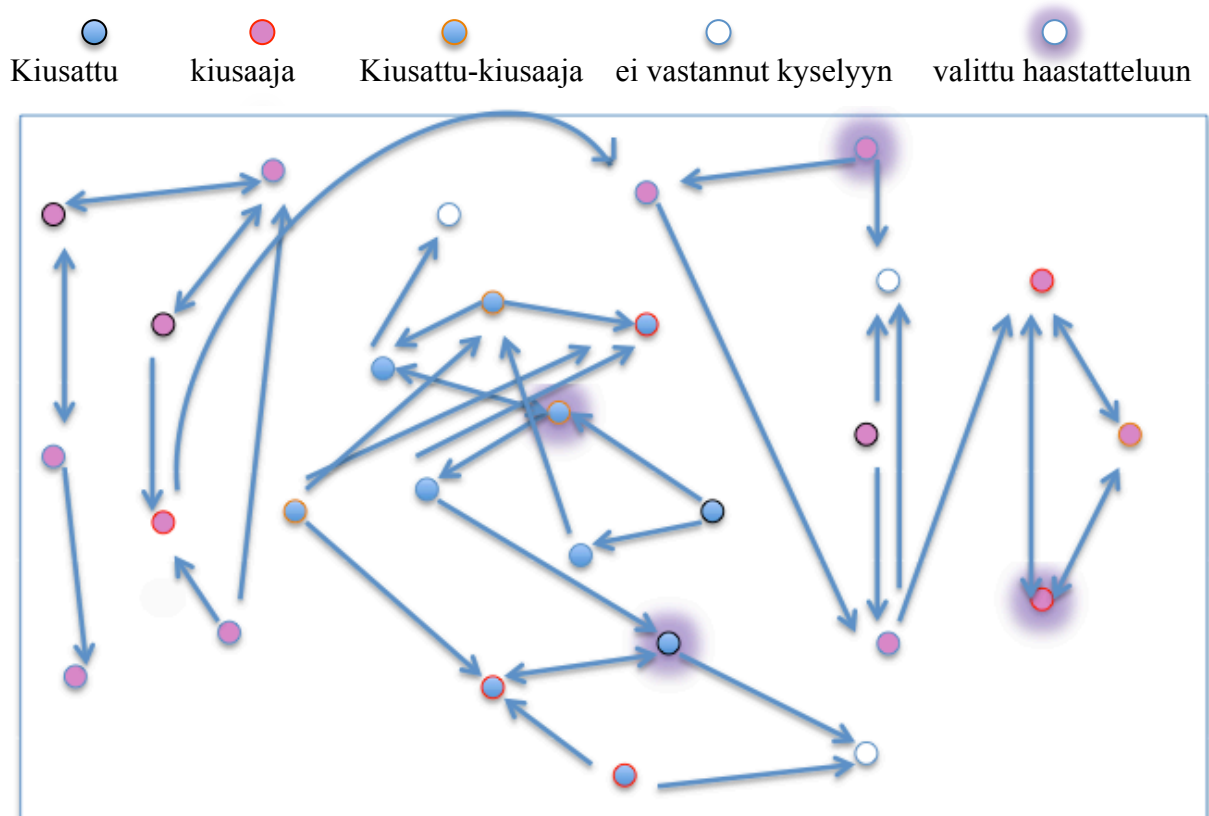
vain muutama oppilas oli empinyt vastauksissaan. Tämä näkyi vastauksen kumittamisena ja vaihtamisena uuteen vaihtoehtoon. Kyselylomakkeen vastauksien perusteella pystyttiin muodostamaan kattava ja paljon tietoa sisältävä sosiogrammi, joka itsessään kertoo paljon liikuntatuntien sosiaalisesta rakenteesta. Sosiogrammista oli helppo poimia ne oppilaat, joiden haastattelu oli tutkimuksen kannalta oleellista. Tytöistä 5 oppilasta ilmoitti joutuneensa kiusatuksi ”kerran tai kaksi kertaa” kun taas pojilla vastaava luku oli 9 oppilasta. Pojista lähes puolet (11 oppilasta) tunnusti kiusanneensa joskus; tytöistä näin ilmoitti vain 1 oppilas. Huomioitavaa oli myös se, että neljällä pojalla oli havaittavissa myös niin sanottua kaksoisroolia, eli kiusattu oppilas oli myös kiusannut.



KUVA 3. Tyttöjen 6.lk sosiogrammi. Sininen ja punainen väri kuvaavat samalla luokalla olevia.

Sosiogrammin avulla saadut tulokset olivat mielenkiintoisia. Tyttöjen liikuntaryhmä jakaantui selvästi neljään klikkiin (Kuva 3), joissa oppilaat antoivat mainintoja vastavuoroisesti toisilleen. Annetut maininnat kohdistuivat joka kerta samalla luokalla olevaan oppilaaseen, eli vaikka liikuntatunnilla oli oppilaita kahdelta eri luokalta, ei luokkien oppilaiden välistä vuorovaikutusta ollut havaittavissa vastauksista. Niistä viidestä tytöstä, jotka ilmoittivat joutu-

neensa kiusatuiksi lukukauden aikana, kolme ei saanut yhtään mainintaa, vaikka he itse olivatkin valinneet toisia oppilaita usean oppilaan ryhmittymistä. Nämä kolme maininnatta jäänyttä tyttöä eivät olleet myöskään keskenään tekemisissä. Tyttöjen sosiogrammissa oli havaittavissa selkeää ääripäiden vaihtelua: oppilaan tilanne saatujen mainintojen mukaan oli joko hyvä (2 tai yli) tai huono (0). Kaksi mainintaa katsottiin hyväksi tilanteeksi, sillä tällaisissa tapauksissa oppilaalla olisi tuki tunnilla, mikäli toinen maininnan antaja olisi poissa.



KUVA 4. Poikien 6.lk sosiogrammi. Sininen ja punainen väri kuvaavat samalla luokalla olevia.

Poikien sosiogrammi (Kuva 4) ei ollut niin yksiselitteinen kuin tyttöillä. Siinä missä tytöillä esiintyi selkeää valintojen vastavuoroisuutta, vastaavaa selkeyttä ei ollut havaittavissa poikien valinnoissa. Vastavuoroisuutta esiintyi jonkun verran, mutta yhtä yleistä oli antaa maininta sellaiselle oppilaalle, joka ei antanut mainintaa niin sanotusti takaisin. Pojillakin annetut maininnat kohdistuivatkin saman luokan oppilaisiin, mutta yksi oppilas antoi molemmat mainintansa toisen luokan oppilaille. Poikien sosiogrammissa maininnat jakaantuivatkin tasaisemmin verrattuna tyttöjen lukuihin. Erot ovat havaittavissa seuraavan sivun taulukossa 7.

TAULUKKO 7. Tyttöjen ja poikien saamat maininnat sosiogrammiin 6. luokalla

Mainintojen lkm	Tytöt		Pojat	
	n	(%)	n	(%)
≥ 3	7	(35)	7	(28)
2	7	(35)	8	(32)
1	0	(0)	4	(16)
0	6	(30)	6	(24)
Yhteensä	20	(100.0)	25	(100.0)

Ensimmäiset haastattelut toteutettiin oppilaiden kouluissa koulupäivän aikana kahdeksalle valitulle oppilaalle 6. luokalla maaliskuussa 2013 ja toiset haastattelut 7. luokalla marraskuussa 2013. Haastatteluun oli varattu noin puoli tuntia oppilasta kohden ja ne nauhoitettiin myöhempää litterointia varten. Se eteni teemahaastattelun mukaisesti (Liite 1). Ensimmäisessä haastattelussa 6. luokalla oppilailla oli edessään oma kyselylomake vastauksineen. Sen tarkoituksena oli auttaa oppilaita hahmottamaan haastattelun eteneminen ja helpottaa kysymyksiin vastaamista. Toisessa haastattelussa 7. luokalla heillä oli tyhjä kyselylomake, joka muistutti, mistä aiheesta oli aikaisemmin puhuttu. Lomake oli kuitenkin tyhjä, jotta aiemmin annetut vastaukset eivät ohjaisi uusia vastauksia. Haastattelu eteni kyselylomakkeen kysymysten mukaisessa järjestyksessä, mutta oppilaat saivat itse hyvin vapaasti kertoa niitä asioita, joita halusivat eri aiheista. Haastattelut toteutettiin suljetussa tilassa ilman häiriötekijöitä, jolloin oppilaat saivat rauhassa mainita muita oppilaita nimeltä ja kertoa omia ajatuksia ja kokemuksiaan. Haastateltaville painotettiin sitä, että nauhat tulivat vain tutkimuskäyttöön.

Litterointien jälkeen haastatteluista syntyi 81 sivua tekstiä. 6. luokan haastatteluista tuli tekstiä hieman yli 48 sivua ja 7. luokan haastatteluista yli 32 sivua. Luokka-asteiden välinen ero sivumäärässä liittyy ainakin osaltaan siihen, että alakoulun haastattelut litteroitiin sanasta sanaan, kun taas yläkoulun litterointikerralla jätiin haastatteluiden alut litteroimatta. Alussa kyselin oppilaan kuulumisia ja sitä, miten yläkoulu oli lähtenyt käyntiin. Tarkoituksena oli rentouttaa oppilaita ja luoda luotettavaa ilmapiiriä, eivätkä esillä olleet asiat olleet olennaisia tutkimuksen kannalta. 6. luokalla tähän piti käyttää aikaa enemmän, sillä olin ennestään tuntematon oppilaille. 7. luokalla oppilaat tiesivät kuka minä olen ja millainen tilanne haastattelu ylipäättänsä on, joten he saattoivat päästä tilanteeseen kiinni helpommin ja nopeammin kuin 6. luokalla.

## 6.2 Tutkimuksen filosofinen tausta

Tämän tutkimuksen tutkimusote on fenomenologis-hermeneuttinen. Sen erityispiirteenä on se, että siinä ihminen on tutkimuksen kohteena. Tutkimuksen teon kannalta keskeisiksi käsitteiksi nousevat oppilaiden kokemukset, merkitykset ja yhteisöllisyys. Tutkimuksen kohteena on elämismaailma, jonka oppilas rakentaa kokemustensa pohjalta, ja joka merkitsee hänelle jotain. Tästä johtuen fenomenologisen tutkimuksen varsinainen kohde on ihmisen merkitykselliset kokemukset. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 34.) Koska jokaisella ihmisellä on oma elämismaailmansa, heidän kokemuksensa vaihtelevat. Hermeneutiikalla tarkoitetaan ymmärtämisen ja tulkinnan teoriaa, jossa yritetään etsiä sääntöjä, jotka voisivat jakaa tulkinnan vääriin ja oikeisiin (Tuomi & Sarajärvi 2011, 35). Sen avulla etsitään merkityksiä (Judén-Tupakka, 2007 64).

Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa yhdistyvät molempien alojen elementit: tutkimus kohdistuu tutkittavan koettuun elämään (Tuomi & Sarajärvi 2011, 35). Hermeneutiikassa keskeistä on pyrkiä ymmärtämään ja tulkitsemaan. Tutkijan selittäessä ilmiötä, hän pyrkii kuvaamaan oivalluksiaan ilmiöiden merkityksistä. (Judén-Tupakka 2007, 64.) Jokaisella ihmisellä on erilaisia kokemuksia eri asioista, joten menetelmä antaa mahdollisuuden henkilökohtaiseen tarkasteluun. Kun tutkitaan kokemusta, pidetään olettamuksena sitä, että ne ilmiöt, joita tutkitaan ovat todellisia ihmisen elämismaailmassa. Ihminen ei kuitenkaan ymmärrä asioiden vaikutuksia elämäänsä suoraan. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 35.)

Tuomi (2011, 72) kirjoittaa kirjassaan, että ”kun haluamme tietää, mitä ihminen ajattelee tai miksi hän toimii niin kuin toimii, on järkevää kysyä asiaa häneltä”. Kun ihminen kertoo omista kokemuksistaan, hän kertoo elämäntarinaansa. Elämäntarinan kerronta voidaankin nähdä ”todistuksena” elämästä (Alasuutari 2011, 107). Oman graduni tutkimuksessa tutkitaan 6.-7. luokkalaisten tyttöjen ja poikien tunteiden säätelyä kiusaamistilanteissa. Oppilaat kuvaavat ennen kaikkea tunteiden säätelyään. Miten toimin ja miten olisin halunnut toimia. Miksi toimin niin kuin toimin ja miksi olisin halunnut toimia toisin.

Omassa tutkimuksessani fenomenologis-hermeneuttinen lähestymistapa on hyvin vahvasti esillä. Tutkimuksen haastattelu-osuus toteutetaan yksilön kokemuksista ja merkityksistä käsin. Haastateltavat kuvaavat teemahaastattelun puitteissa omia kokemuksia ja antavat erilaisia merkityksiä tunteiden säätelystään kiusaamistilanteessa. Ihmiset kokevat asioita eri tavalla, ja

näin ollen voi sanoa jokaisen kokemuksen olevan aivan yhtä oikea. Kokemuksen merkityksellisyyskin vaihtelee; toinen saattaa kokea kiusaamisen merkityksen elämälleen vähäpätöisemmäksi kuin toinen. Pelkkä hermeneutiikka ei tämän vuoksi toteudu tutkimuksessani, sillä vastaukset eivät voi sulkea toisiaan pois. Alasuutari (2005, 162) muistuttaa kuitenkin, että haastattelusta saadut kokemukset ovat haastattelijan ja haastateltavan yhdessä tuottamaa.

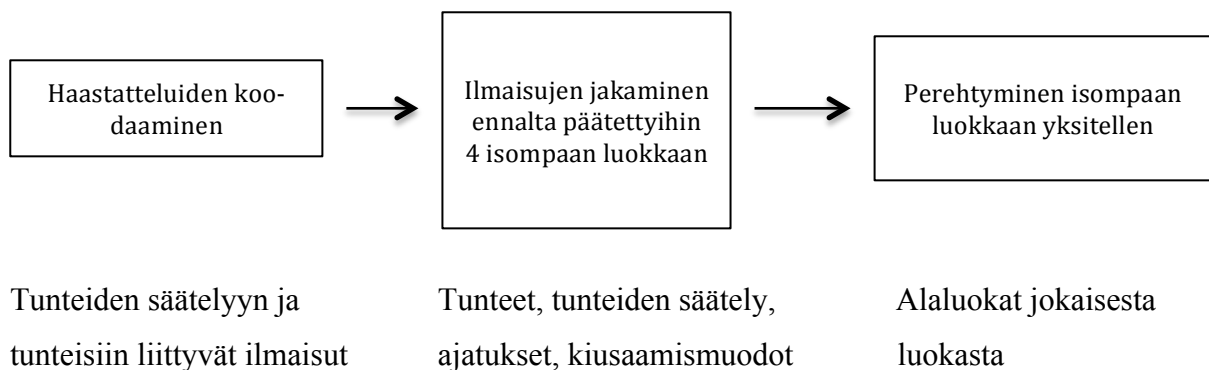
Lapsen haastattelun tavoitteena on ymmärtää, miten lapsi jäsentää maailmaansa, sen tapahtumia ja toimintaansa siinä (Alasuutari 2005, 162). Lasten ja nuorten tutkimisessa korostuu se, että he eivät välttämättä itse ymmärrä erilaisten kokemusten merkitystä elämälleen. Fenomenologis-hermeneuttisessa tutkimuksessa tutkittavakin voi saada tutkimuksesta jotain hyötyä – hän voi kehittää itsetuntemustaan. Samalla voidaan yrittää löytää yhteneväisyyksiä eri tutkittavien kokemuksista ja merkityksistä, vaikka yleistyksiä ei suoralta kädeltä voidakaan tehdä. Vastaukset antavat suuntaa päätelmien tekemiselle ja yksittäiset vastaukset kuvaavat kokemusmaailman monimuotoisuutta.

### **6.3 Aineiston analyysi**

Tämän tutkimuksen analyysimenetelmä perustuu sisällönanalyysiin, jonka tavoitteena on saada kuvattua tutkittavaa ilmiötä tiivistetysti ja yleisessä muodossa (Tuomi & Sarajärvi 2012, 103). Tavoitteena on myös olla kadottamatta aineiston sisältämää informaatiota. Sisällönanalyysiä voidaan tehdä joko aineisto- tai teorialähtöisesti. (Tuomi & Sarajärvi 2012, 108.) Aineistolähtöisessä analyysissä aineisto muodostaa tutkimuksen viitekehyksen, kun taas teorialähtöisessä analyysissä aineiston luokittelu perustuu teorian pohjalta muodostettuun viitekehykseen (Tuomi & Sarajärvi 2012, 110, 113). Tässä tutkimuksessa teorialähtöinen analyysi palveli tutkimuksen tavoitteita paremmin. Schreier (2012, 116) toteaa, että pääluokkia voi käyttää, jos tutkijalla on jo jonkinlainen käsitys siitä, mitä hän etsii. Teorian pohjalta tutkimuksen kannalta keskeisimmiksi pääluokiksi muodostui neljä pääluokkaa: tunteet, reagointi ja tunteiden säätely, ajatukset sekä kiusaamismuodot. Lähdin etsimään aineistosta niitä asioita, jotka liittyivät edellä mainittuihin pääluokkiin. Huomasin melko nopeasti, että aineistosta löytyi paljon asioita, jotka oli helppo liittää teoriasta johdettuihin luokkiin.

Viitekehyksen ulkopuolelle jäävät asiat voivat muodostaa pääluokkien lisäksi uusia luokkia (Tuomi & Sarajärvi 2012, 113). Alun perin ryhmädynamiikan tutkiminen ei ollut tutkimuksen tavoitteena, mutta se oli kokonaisuus, jota voidaan pitää uutena viitekehyksen ulkopuolelta

esiin nousseena luokkana. Kun pääluokat oli tehty, oli aika lähteä tarkastelemaan asioita näistä näkökulmista (Schreier 2012, 60). Aluksi lähdin koodaamaan aineistoa pääluokkien teemojen avulla. Sisällön koodaamisen avulla sisältöä voidaan ryhmitellä merkitysten ja tulkintojen mukaan (Guest, MacQueen, Namey 2012, 64). Luin haastatteluja yksitellen läpi koodaamalla niitä siten, että etsin teksteistä tunteisiin ja kiusaamiseen liittyviä asioita. Koska tutkimuksessa pyrittiin selvittämään tunteiden säätelyä, pyrin poimimaan mahdollisimman tarkasti haastattelujen kertomuksista mitä tahansa tunteisiin ja käyttäytymiseen liittyviä asioita. Kävin jokaisen haastattelun yksitellen läpi ensin tällä tavalla koodaamalla ja purkamalla tekstejä osiin. Kun jokainen haastattelu oli kertaalleen käyty läpi, siirryin haastatteluiden lähempään tarkasteluun ja luokittelin jokaisen tekstin erikseen aiemmin luotujen pääluokkien mukaan. Tämän jälkeen paneuduin jokaiseen pääluokkaan vielä tarkemmin. Käsittelin jokaisen haastattelun pääluokat erillisinä yksikköinä toisistaan. Kun olin käynyt kaikki haastattelut läpi, lähdin yhdistelemään eri luokkien koodeja toisiinsa. Analyysi eteni kuvan 5 mukaisesti.



KUVA 5. Analyysin eteneminen.

Reagointi ja tunteiden säätely -luokasta muodostui lopulta kaksi alaluokkaa, jotka nimesin ”Julkinen toiminta” ja ”Omassa mielessä” -luokiksi. Tein samalla tavalla muillekin luokille, joista jokaisesta löysin kaksi alaluokkaa. Ajatukset -luokasta löytyi samanlaiset alaluokat kuin edellisessä (”Julkinen toiminta” ja ”Omassa mielessä”). Tunteet -luokassa alaluokiksi muodostui ”tunnistetut tunteet” ja ”epävarmat tunteet”. Kiusaamisen muodot oli luontevaa jakaa jo teoritiedossakin esiin tulleeseen kahtiajakoon suorat ja epäsuorat kiusaamismuodot. Alaluokat muodostuivat kaikissa neljässä luokassa selvästi toistensa vastakohtiksi. Pääluokkien ja alaluokkien tulisikin olla yhteydessä ja tukea toisiaan kokonaisuutena (Schreier 2012, 114). Koodauksen ja luokkiin jakamisen jälkeen aloin tarkastella miksi mikäkin koodi oli jaettu tiettyyn luokkaan. (Schreier 2012, 162). Toisin sanoen lähdin tarkastelemaan luokkien eroja ja

samankaltaisuuksia. Kokosin kaikista neljästä luokasta taulukon (TAULUKKO 8), johon on koottu johtopäätökseni eri luokkien suhteista.

TAULUKKO 8. Eri pääluokkien väliset suhteet toisiinsa.

	TUNTEET	REAGOINTI JA TUNTEIDEN SÄÄTELY	AJATUKSET	KIUSAAMISMUODOT
<b>TUNTEET</b>	-	<b>Tunnistan tun- teen → reagoin siihen jotenkin</b>	Tunnistan tun- teen → se herät- tää ajatuksia	<i>Ei yhteyttä</i>
<b>REAKTIO</b>	Reagoin tilan- teeseen → se herättää tuntei- ta	-	Millainen reaktio on → ajattelen siitä jotain	<b>Reagoin jotenkin → se vaikuttaa kiusaamiseeni</b>
<b>AJATUKSET</b>	Mietin asioita → se herättää tunteita	Mietin asioita → reagoin siihen jotenkin	-	<i>Ei yhteyttä</i>
<b>KIUSAAMISMUODOT</b>	<b>Minua kiusa- taan jotenkin → se herättää tunteita</b>	<b>Minua kiusa- taan jotenkin → reagoin sii- hen</b>	Minua kiusataan jotenkin → se herättää ajatuksia	-

Käytin taulukkoa apuna lukiessani litteroituja haastatteluja, sillä luokkien yhteyksien huomioiminen auttoi johtopäätösten tekemisessä. Vahvimmat yhteydet tutkimukseni kannalta olen tummentanut. Luonnollisesti olen huomionut myös muut luokat kirjoittaessani tuloksia, sillä niiden avulla vastauksista löytyi mielenkiintoisia havaintoja ja huomioita. Tämä taulukko kuitenkin osoittaa sen, että luokkien yhteys toisiinsa vaihtelee, ja tutkimuksen kannalta kaikkia yhteyksiä ei ole ollut oleellista tuoda yhtä vahvasti esiin kuin toisia. Taulukko helpotti erityisesti 6. luokan oppilaiden vastausten analysointia, koska vastaukset sisälsivät runsaasti tunteisiin ja tunteiden säätelyyn liittyvää materiaalia. 7. luokalla vastaava materiaali oli huomattavasti vähäisempää.



## 6.4 Tutkimuksen luotettavuus

Arvioinnin yhteydessä tulee huomioida, paljonko tutkijan omaa tulkintaa on vaadittu koodauksen yhteydessä ja miten koodit on onnistuttu jakamaan eri kategorioihin (Schreier 2012, 173). Haastattelut on valittu roolien perusteella tutkimukseen, ja neljä erilaista roolia (kiusattu, kiusaaja, kiusattu-kiusaaja, ulkopuolinen) tuovat erilaisia näkökulmia haastatteluissa esiin. Toteutin haastattelut teemahaastattelumenetelmällä, jolloin oppilaille oli mahdollisuus kertoa asioista omasta näkökulmastaan ja omien ajatustensa kautta. Toki 12-vuotiaiden haastattelussa teemahaastattelu ei kaikilta osilta täyttänyt, sillä joissakin kohdissa oppilaiden oli vaikeaa tuottaa vastausta suhteellisen abstraktiin kysymykseen. Tällöin annoin heille avustavia kysymyksiä, jotka varmasti ohjailivat ainakin joidenkin oppilaiden vastauksia. Hirsjärvi ym. (2013, 232) huomauttavat, että tutkijan tarkat selostukset tutkimuksen etenemisestä parantavat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta. Tämän vuoksi pyrin kertomaan tutkimuksen kulun mahdollisimman selkeästi ja tarkasti kaikille oppilaille.

Guest, McQueen ja Namey (2012, 99) sanovat, että tietoa pitäisi olla riittävästi, jotta väitteet saavat tukea. Kahdeksan oppilasta oli tähän tutkimukseen melko hyvä lukumäärä, sillä oppilaiden vastauksissa ei ollut kovin paljoa eroja. On todennäköistä, että suurempi haastateltavien lukumäärä ei olisi tuottanut merkittävää määrää uusia näkökulmia. Saadut näkökulmat avaavat ilmiötä kuitenkin monelta suunnalta. Toisaalta olen suorittanut koodaamista ajallisesti eri aikoina ja käynyt tekstiä useaan kertaan läpi, mikä luonnollisesti lisää luotettavuutta. Oppilaat olivat haastattelussa mielenkiinnolla mukana. Koin, että oppilaat uskalsivat kertoa kokemuksistaan ja tunteistaan hyvin avoimesti. Monet totesivatkin haastattelun jälkeen sen olleen hyvä, että ”sai kertoa omista tunteistaan”. Motivaatio vaikutti uskoakseni siihen, kuinka monipuolisesti oppilas halusi kertoa ajatuksistaan ja kokemuksistaan.

Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa tunteiden säätelystä ja sen ilmenemisestä kiusaamistilanteissa. Koodikehys on validi, eli pätevä, mikäli luokat edustavat riittävästi tutkimuksessa esiintyviä käsitteitä (Schreier 2012, 175). Tutkimustulokset sekä sisällönanalyysin kautta luokkien yhteyksien löytäminen ovat tutkimuskohteelle tarkoituksenmukaisia. Aineistosta nousseiden pääluokkien, esimerkiksi reaktio ja ajattelu, yhteyksiä vertailemalla voin tuoda tuloksista monipuolisesti erilaisia näkökulmia ja asioita esiin. Luokkien yhteyksien esiin tuominen on jo itsessään tärkeä asia. Vertailu havaintojen ja luokkien välillä onkin tärkeää (Guest ym. 2012, 99). Luonnollisesti pystyin itse tutkijana poimimaan asioita tuloksista, jotka

vahvistavat omia näkemyksiäni, jolloin vaarana on se, että tulokset väkisinkin vahvistavat hypoteeseja ja oletuksia. Kuitenkin luokkien vertailun kautta pystyn tuomaan esiin myös ne puolet, jotka eivät välttämättä tuekaan oletuksia yhtä pitävästi kuin toiset puolet. Pystyn suorittamaan vertailua myös sukupuolten ja eri roolien välillä.

Tuloksista tulisi ilmetä riittävästi todisteita ja perusteluja väitteilleni, jotta lukijalla olisi mahdollisuus omaan arviointiin (Guest ym. 2012, 99). Alaluokkien ja vertailun avulla tehdyt löydökset tuovat uusia näkökulmia ja avaavat ilmiötä laajemmin, jolloin voidaan tehdä arvioita tuloksista. Vertailua tehtiin useasta näkökulmasta, mikä lisää luotettavuutta, sillä vertailu vain yhdestä näkökulmasta heikentäisi tutkimuksen pätevyyttä (Schreier 2012, 191). Toisaalta lukija pystyy itse tekemään lisäpäätelmiä ilmiöön liittyen tai kumoamaan niitä oman ajattelunsa kautta. Tältä osin pidän analyysia varsin luotettavana. Litteroinneista pystyn myös poimimaan siteerauksia, joiden avulla pystyn elävöittämään ja havainnollistamaan tuloksia tai tehtyjä päätelmiä.

## **6.5 Tutkimuksen etiikka**

Tutkimuskohteet tulee huomioida tehtäessä tutkimukseen liittyviä päätöksiä (Clarkeburn & Mustajoki 2007, 80). Tässä tutkimuksessa on alusta alkaen pyritty huomioimaan haastateltavia oppilaita mahdollisimman hyvin. Tutkimuskäytäntöjä valittaessa on pyritty huomioimaan lapsia ja nuoria, jotta tutkimustilanne olisi heille mahdollisimman luonteva kokemus. Haastatteluihin pyrittiin luomaan luottamuksellinen ilmapiiri, sillä on tärkeää välittää nuorelle tunne siitä, että hänestä ja hänen ajatuksistaan ollaan todella kiinnostuneita (Hirsjärvi & Hurme 2000, 132). Luottamuksellisuutta pyrittiin vahvistamaan lisäksi sillä, että haastateltaville kerrottiin tarkasti ketkä näkevät heidän antamansa tiedot ja kuinka jokaisen henkilöllisyys tultiin salaamaan (Mäkinen 2006, 116).

Haastatteluihin valikoitujen oppilaiden valintaa rajasi se, oliko oppilas antanut suostumuksensa haastatteluun. Yksi haastateltavista oli kyselylomakkeen lopussa kieltäytynyt haastattelusta, mutta hänet saatiin tutkimukseen mukaan pienen suostuttelun avulla. Oppilas oli tärkeä kohdehenkilö tutkimuksen kannalta, sillä hän oli kiusattu eikä hän saanut yhtään mainintaa muilta oppilailta. Oppilas kertoi alun kieltäytymisen taustalla olleen epävarmuuden siitä, mitä haastattelussa tehdään. Oppilaille kerrottiin, miten haastattelu etenee ja minkä vuoksi se tehdään. Hänelle annettiin myös mahdollisuus kieltäytyä uudelleen. Hirsjärvi & Hurme (2000,

85) pohtivat, että on ihmisiä, jotka voivat vältellä uusia tilanteita, jolloin asian selittäminen voi saada jopa innostumisen aikaan. Tutkimuksessakin kieltäytyneen oppilaan kohdalla kävi juuri näin, sillä hän piti ajatuksesta, että hänestä olisi jotain hyötyä ja suostui haastatteluun hyvillä mielin. Suostuttelun taustalla oli juuri se, että oppilas oli tutkimuksen kannalta ainutlaatuinen ja tärkeä ja minulla oli selkeä syy valita juuri hänet tutkimukseen (Hirsjärvi & Hurme 2000, 85). Tässä yhteydessä tutkimuksen eettisyyttä pyrittiin noudattamaan ennen kaikkea siten, että oppilaalle annettiin suostuttelun yhteydessä täysi oikeus kieltäytyä haastattelusta uudestaan.

Lapsen haastattelussa on oma erityispiirteensä, sillä lapsi ei voi yksinään päättää siitä, osallistuuko hän tutkimukseen. Tämän vuoksi huoltaja on antaessaan luvan tietyllä tavalla myös osallisena tutkimuksessa, vaikka hän itse ei olekaan haastateltavana. (Alasuutari 2005, 147.) Tutkimuksen eettisyyttä noudatettiin lähettämällä vanhemmille tiedoksianto 6. luokan kyselylomakkeesta ja haastatteluista sekä pyytämällä haastateltujen vanhemmilta lupaa 7. luokan haastattelua varten. Alakoulu, jossa oppilaat kävivät koulua keväällä 2013 teki yhteistyötä Jyväskylän yliopiston kanssa. Koska vanhemmat olivat jo aiemmin hyväksyneet yliopiston tutkimuksiin osallistumisen, ei erillisiä lupalappuja tarvinnut lähettää kotiin. Yläkouluun siirtymisen jälkeen lupalaput lähetettiin (liite 2).

Tutkimusetiikkaan kuuluu, että sekä huoltaja että lapsi itse saavat tarpeeksi tietoa siitä, mistä tutkimuksessa on kyse ja miten kerrottuja asioita tullaan hyödyntämään (Alasuutari 2005, 148). Vanhemmat saivat tietoa tutkimuksesta kotiin lähetyn tiedoksiannon kautta. Lapsille kerrottiin yhteisesti kyselylomaketta täytettäessä, että heidän vastauksensa tulevat vain tutkijan nähtäville. Heitä kannustettiin olemaan sen vuoksi rehellisiä vastauksissaan. Haastatteluiden yhteydessä oppilaille kerrottiin, että haastattelu nauhoitetaan myöhempää litterointia varten. Heille kerrottiin myös, että tutkimuksen jälkeen kaikki materiaali tuhotaan asianmukaisesti. Haastattelutilanteessa oppilaille annettiin myös mahdollisuus kysyä mieltä askarruttavia kysymyksiä. Tilanteessa pyrittiin lisäksi luomaan keskinäisen luottamuksen ilmapiiriä, mikä on tärkeää keskusteltaessa henkilökohtaisista asioista (Mäkinen 2006, 114-115).

Tutkimuksen toteuttamisen onnistumiseksi oppilaat vastasivat kysymyksiin aina omilla nimillään, ja he myös mainitsivat toisten oppilaiden nimiä vastauksissaan. Tämän vuoksi tutkimusaineisto säilytettiin salassa siten, että sitä voitiin käsitellä luottamuksellisesti. Tutkimustuloksia kirjoitettaessa pidettiin myös huolta siitä, että oppilaiden henkilöllisyys ei selviä tuloksista,

eikä sitä tulosten perusteella voida saada selville. Tämä on erityisen tärkeää tutkimuseettisyyden kannalta (Mäkinen 2006, 114; Tiittula & Ruusuvuori 2005, 17). Tässä tutkimuksessa haastateltavien anonymiteetti on varmistettu käyttämällä koodeja, joista selviää ainoastaan oppilaan sukupuoli ja rooli kiusaamistilanteessa. Näiden tietojen säilyttäminen oli oleellista johtopäätösten tekoa varten.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Kiusaaminen ja tunteiden säätely 6. luokalla

Tässä tutkimuksessa haluttiin selvittää, millaisia kokemuksia ja tunteita kiusaamistilanteen eri osapuolilla ilmeni sekä miten oppilaat säätelivät tunteitaan kiusaamistilanteissa. Kuudennen luokan tuloksista nousi esiin selvä roolien vaikutus asioiden havaitsemisessa ja tunnistamisessa. Alakoulun 6. luokalla kiusaaminen oli melko yleistä liikuntatunneilla. Kiusaamismuotoja tunnistettiin ja omia tunteita osattiin nimetä roolista riippumatta. Kuudennella luokalla oppilaille oli kerran viikossa tunti siten, että luokkien tytöt ja pojat olivat yhdessä omina ryhminään, ja kerran viikossa tunti siten, että oman luokan tytöt ja pojat olivat yhdessä. Liikuntaryhmän vaihtuminen vaikutti selvästi siihen, miten ja millaista kiusaamista tunneilla ilmeni.

*Millaisia kiusaamismuotoja käytettiin 6. luokan liikuntatunneilla.* Kiusaamismuodot jaettiin teorian pohjalta valmiiksi suoriin ja epäsuoriin muotoihin. Oppilaat pystyivät nimeämään eri kiusaamismuotoja riippumatta siitä, mikä rooli oppilaalla oli. Kiusaamisenmuodot rajoittuivat 6. luokalla pääasiassa suoriin eli näkyviin muotoihin, jotka olivat pääasiassa verbaalisia. Kiusatut osasivat luonnollisesti nimetä kiusaamismuotoja, jotka olivat kohdistuneet nimenomaan heihin. Mitä enemmän omakohtaista kokemusta oppilaalla oli, sitä enemmän kiusaamismuotoja hän mainitsi. Kiusaamismuodot olivat hyvin samankaltaisia sekä tytöillä että pojilla. Pääasiassa kiusaaminen oli sanallista nälvimistä ja asioista huomauttelua. Pojilla esiintyi vain hyvin vähän fyysisiä kiusaamismuotoja kuten tönimistä, joita tytöillä ei ollut ollenkaan. Yleisiä kiusaamismuotoja molemmilla sukupuolilla olivat haukkuminen ja nimittely, nauraminen sekä liikuntasuorituksesta huomauttelu. Pojilla nousi esiin lisäksi se, että epävarmasta tai epäonnistuneesta oppilaasta tehtiin syntipukki pelissä. Myös kiusaajat ja ulkopuoliset mainitsivat samoja kiusaamismuotoja.

*”No just semmosii et haukkuu jotain että on ihan surkee ja.. tai näyttää väärältä että.. jotain semmosta tai jos teki väärin ja ettei osaa.”* T3, kiusattu

*”No onhan se aina välillä, jos ne aukoo päätänsä jos toinen ei vaikka osaa pelata nii hyvin jalkapalloo.”* P4, ulkopuolinen

*”Sä vedät vaikka pallosta hutin ja kaikki alkaa syyttää sua niin ku siitä ja jos te häviätte sen pelin, ni kyllä kaikki siitä sua alkaa syyttää.” P3, kiusaaja*

Kiusaamismuodot -luokka oli helpoin havaita ulkopuolisen silmille. Kiusaaminen ei sinänsä herättänyt ulkopuolisessa kovinkaan paljon tunteita, mutta näkyvä kiusaaminen huomattiin kuitenkin melko herkästi. Epäsuorien kiusaamismuotojen puuttuminen kertoo ehkä siitä, että vain näkyvät, havaittavissa olevat muodot tiedostetaan. Kiusaajan tai ulkopuolisen on näin ollen vaikea asettua kiusatun asemaan ja huomioida sitä, että monet muutkin teot voivat loukata toista. Ilmeet ja eleet sekä ulkopuoliseksi jättäminen olivat mainintoja, jotka kuuluivat epäsuorien kiusaamismuotojen luokkaan. Nämä maininnat olivat molemmat tyttöjen kiusaamismuotoja ja maininnat tulivat kiusatuilta.

*Millaisia tunteita kiusaamistilanne herätti 6. luokan oppilaisissa.* Tunteet -luokka jakaantui sisällönanalyysin perusteella kahdeksi alaluokaksi: tunnistetut tunteet ja epävarmat tunteet. Tunnistetut tunteet -alaluokka pitää sisällään kaikki selvät tunteet, jotka oppilaat osasivat kuvata, ja jotka ovat ymmärrettävissä. Epävarmat tunteet -alaluokka pitää sisällään näin ollen ne tunteet, joihin oppilailta oli vaikea löytää sanoja tai jotka eivät suoranaisesti ole määriteltävissä miksikään yhdeksi tietyksi tunteeksi.

Kiusatut osasivat eritellä selvästi muita paremmin tunteitaan. Luonnollinen selitys tälle lienee se, että kiusatuilla on omakohtaisia kokemuksia ja muistoja tapahtumista. Kiusatut olivat tunnistanee tunteitaan monipuolisesti ja he pystyivät itse nimeämään useita tunteita. Tämän lisäksi heidän ilmaisuistaan tuli esiin useita epävarmoja tunteja, joita oli hankala määritellä. Sekä tytöt että pojat pystyivät kertomaan kokemistaan tunteista, vaikkakin tytöiltä tuli määrällisesti enemmän tunneilmaisuja. Mielenkiintoista oli se, että kiusaajien oli hankalaa nimetä tunteitaan. Yksi haastateltava kertoi, että kiusaamistilanne ei tunnu hänestä miltään. Taustalla voi olla se, että kiusaaja ei itsekään osaa määritellä syytä kiusaamiselle tai hän ei uskalla tai kehtaa kertoa syitä. Myös ulkopuolisen roolissa oppilaiden oli hankala määritellä tuntemuksiaan kovin tarkasti, vaikkakin kaikki kokivat kiusaamistilanteet epämiellyttävinä. Kiusattu-kiusaaja oppilas kertoi kuitenkin kiusaamisen syistä seuraavasti:

*”Emmä silleen tykkää kiusata ketään, silleen ihan tarkoituksellisesti. Mutta ku jotkut lähtee mukaan, ni haluu ettei oo kiusattu, ja kun nytte että ku kova jätkä täällä koulussa.. Sitten lopuen lopuks mietitään et miks mä tein sen sitte, mieli tekee pyytää anteeks, mut siinä menee se*

*et kaiken sen kiusaamisen jälkeen, se kaikki työ mitä sä teit, et susta tulee kavereitten kaa semmonen, pääsee niitten kaa, ni kaikki menee taas nollaan, että ei tarvinu edes kiusata sitä.”*

Tunnistetut tunteet olivat samankaltaisia niin tytöillä kuin pojillakin. Haastatteluista nousi esiin muun muassa seuraavia tunteita: *suuttunut, surullinen, ärsyyntynyt ja ahdistunut*. Kaikki kiusattujen ja ulkopuolisten esiin nostamat tunteet olivat voimakkaita ja negatiivisia. Haastattelutilanteissa tunnistetut tunteet tulivat esiin heti kysymyksen alussa, kun taas epävarmoiksi luokitellut tunteet kuvailtiin vasta tunnistettujen tunteiden jälkeen. Epävarmojen tunteiden luokkaan luokiteltiin muun muassa: *”liikuntatunti on pilalla”, ”tuli inhottava olo” ja ”oliko syy minun”*. Epävarmoja tunteita leimasi pitkälti se, että ne jäivät pyörimään oppilaiden mieleen ja hämmensivät näin koko tilannetta. Lisäksi epävarmat tunteet, kuten edellä kuvatut esimerkki-ilmaisut, pitävät sisällään monta tunnetta, mikä varmasti vaikeutti tunnetilan nimeämistä.

*Miten 6. luokan oppilas sääteli tunteitaan kiusaamistilanteessa.* Reagointi ja tunteiden säätely -luokka jakautui alaluokkiin ”Näkyvä toiminta” ja ”Omassa mielessä”. Näkyvä toiminta – alaluokka pitää nimensä mukaisesti sisällään kaikki ne reagointi- ja toimintatavat, jotka on havaittavissa ulospäin kun taas Omassa mielessä –alaluokkaan luokiteltiin kaikki ne tavat, joita ulkopuolinen ei pysty havaitsemaan toisesta. Reagointi- ja toimintatavat kuvaavat oppilaan tunteiden säätelykykyä, ja tämän vuoksi luokan nimi on kaksiosainen. Oppilaille kysymys esitettiin reagointi-sanalla avulla, sillä tunteiden säätely olisi voinut olla hankalasti ymmärrettävissä.

Omassa mielessä -alaluokan kysymyksiin kiusatun roolissa olevat oppilaat pystyivät erittelemään omia reagointitapojaan monisanaisesti. Oppilaat kuvasivat sekä näkyviä että mielen-sisäisiä reagointitapoja, jotka nousivat esiin kiusaamistilanteessa. Kiusatut kuvasivat reagoivansa näkyvästi esimerkiksi *suuttamalla, sanomalla takaisin, poistumalla tilanteesta tai jatkamalla tuntia normaalisti*. Omassa mielessä tapahtuneet reagointitavat taas olivat muun muassa *en välitä, olen hiljaa, pidättelen vihaa, haluan kostaa sekä unohdan*. Kuvatut reagointitavat erosivat toisistaan sekä luokkien välillä että luokkien sisällä. Sama oppilas saattoi vastauksessaan osoittaa sekä hyökkääviä että itsensä hillitseviä säätelykeinoja, kuten esimerkiksi aineiston kiusattu-kiusaaja oppilas:

*”Tulee sellanen riita, et haluu tapella. Mutta joskus pidättelee jos pystyy pidättelee itteensä, se on parempi niin.”*

Tunteet ja tunteiden säätelykeinot olivat yhteydessä toisiinsa, sillä vastauksissa oli havaittavissa yhteneväisyyttä: voimakas negatiivinen tunne sai aikaan hyökkäävämmän reagoinnin. Esimerkiksi ärsyyntyneenä oppilas sanoi helposti toiselle takaisin. Mikäli tunnetta ja tunteesta oli hankala kuvailla, oli reagoitakin laimeampaa. Esimerkiksi tunne siitä, että liikuntatunti on pilalla, sai aikaan sen, että oppilas antoi kiusaamiseen liittyvän asian mennä niin sanotusti toisesta korvasta sisään ja toisesta ulos.

Kiusaajat esittivät vähemmän reagoititapoja. Ainoastaan yksi oppilas sanoi menevänsä pyytämään anteeksi sanottuaan toiselle pahasti. Muut kiusaajan roolissa olleet eivät kuvanneet toimintatapojaan kiusaajana, vaan joko kiusatun tai ulkopuolisen roolissa. Kysymykseen on varmaankin ollut hankala vastata, mikäli kiusaaja itsekään ei ole osannut määrittää kiusaamisen syytä. Se, että kiusatut eivät ole osanneet kuvata tunteitaan, voi kertoa myös siitä, että tilannetta ei ole pohdittu sen enempää. Näin ollen nämä oppilaat eivät ole kokeneet tarvinneensa tunteiden säätelyä. Jokaiselta haastateltavalta kysyttiin luokassa esiintyvää kiusaamista myös ulkopuolisen silmin. Pojilla oli havaittavissa toisen puolustamista tai kiusaajan ojentamista tyttöjä useammin, sillä vain yksi tyttö kertoi puolustavansa toista, mikäli kyseessä oli oma kaveri. Pojilla puolustamiseen ei tarvittu varsinaista kaverisidettä. Puolustaminen ei ollut kuitenkaan säännöllistä ja järjestelmällistä, sillä oppilaiden vastauksissa esiintyi satunnaisuutta kuvaavia ilmaisuja kuten *”joskus”*, *”ehkä”* tai *”välillä”*.

Ajatukset -luokka pitää sisällään sellaisen toiminnan, mikä oppilaille on kummunnut mieleen vasta kiusaamistilanteen jälkeen. Tällaisia tilanteita voi kuvata esimerkiksi sanoilla *”olisi pitänyt”* tai *”mitä jos”*. Luokka jaettiin vastausten pohjalta alaluokiksi *”Näkyvä toiminta”* ja *”Omassa mielessä”* kuten edellisessäkin luokassa. Vastauksista tosin vain *”olisi pitänyt lähteä pois”* kuului näkyvän toiminnan alaluokkaan.

Tämä luokka herätti ajatuksia sekä kiusattujen että kiusaajien luokissa. Kiusaajien vastaukset sisälsivät selvästi katumusta: *”miksi tein niin”*, *”pitäisi pyytää anteeksi”*, *”olisi pitänyt ollut hiljaa”*. Mielenkiintoista onkin, että vain yksi kiusaaja meni pyytämään anteeksi. Vaikka oppilailla olikin ajatuksia siitä, että he olivat toimineet väärin ja he voisivat korjata tilannetta edes vähän, eivät ajatukset siirtyneet toimintaan. Kiusatut tytöt ja pojat erosivat tässä luokassa



selvästi toisistaan, sillä pojat eivät ilmoittaneet miettineensä mitään vaihtoehtoista toimintatapaa kiusaamisen jälkeen. Sen sijaan tyttöjen ajatukset liittyivät selvästi pääasiassa heihin itseensä. Tyttöjen vastauksissa oli havaittavissa hieman itsesyytöksiä ja pohdintaa siitä, mitä itse olisi voinut tehdä toisin. Esimerkiksi ”*olisinpa ollut hiljaa*”, ”*olisinpa aktiivisempi*” tai ”*osaisinpa sanoa takaisin*” olivat vastauksia, jotka heijastivat pientä itsesyytöstä tapahtuneesta. Nämä vastaukset tulivat tytöiltä, joita kiusattiin eniten ja joiden reagointi ei ollut pääsääntöisesti hyökkäävää.

*”Ehkä ois pitäny olla hiljaa ne kerrat, mitä mä ainaki oon sanonu... tai emmä tiä. Tai ei se hiljaa oleminen periaatteessa auta koskaan, koska ne vaan oho, toi onki hiljaa et tolle voi sanoa ihan mitä vaan.”* T1, kiusattu

*”No, varmaan sillä tavalla että vois kysyä, että pääsisiks mä tähän ryhmään tai jotain, mut niihän mä yleensä teenki tai mainitsen opelle siitä, et mä kysyn että voinko mä mennä esimerkiksi noiden kanssa kolmestaa, mutta... mun mielestä parempi just ois että ne toiset reagois siihen jotenkin, että ne vois joskus tehdä sillä tavalla, että voiks sä olla mun pari.- - Että tosi harvoin multa tullaan kysymään, et haluaisitsä olla mun pari”* T2, kiusattu

Se, että pojat eivät olleet ajatelleet vaihtoehtoisia toimintatapoja kiusaamisen aikana saattaa johtua siitä, että liikuntatunneilla moni poika oli joutunut kiusatuksi joskus. Haastatteluista kävi ilmi, että kiusaaminen tapahtui pääasiassa pelitilanteissa, jolloin haukkuminen ja toisille huutelu katsottiin kuuluvan peliin. Näin ollen kiusaamista ei välttämättä pidetty niin henkilökohtaisena, kun se tapahtui pelin tiimellyksessä. Tyttöillä kiusaaminen liittyi vastaavasti enemmän muuhun toimintaan kuin pelitilanteisiin, jolloin kokemus tuli henkilökohtaisemmaksi. Ulkopuolisen roolissakaan oppilaat eivät osanneet nimetä vaihtoehtoisia toimintatapoja. Ainoastaan yksi ilmoitti pohtineensa, että *kaveria olisi pitänyt mennä puolustamaan*. Toisaalta edellisessä Tunteet -luokassa tuli ilmi, että varsinkin pojat puolustivat usein kiusattua edes jossakin määrin. Puolustaminen nähtiin positiivisena toimintana, johon ei ole kovin paljon parempia toimintavaihtoehtoja.

*Millainen ryhmädynamiikka 6. luokan liikuntatunneilla oli.* Merkille pantavaa oli kaikkien haastateltavien maininta siitä, että vaikka ryhmässä oli kahden luokan oppilaita, olivat oppilaat silti pääasiassa omien luokkalaistensa kanssa. Opettajan toiminta ja päätös luokkien sekoittamisesta oli ainut, milloin oltiin tekemisissä toisen luokan oppilaiden kanssa. Tyttöillä

luokkien välinen jako korostui: liikuntatunneilla oltiin ensisijaisesti vain parhaiden kavereiden kanssa tai oman luokan tyttöjen kanssa. Pojilla luokkien jako oli oppilaiden mukaan myös selvä, mutta poikien tunneilla jakaantuminen ryhmiin tapahtui usein taitotason mukaan. Tällöin luokatkin sekoittuivat enemmän.

*”Vaikka se on sillä tavalla, että tytöt yhdessä ni se ei ikinä sillä tavalla liikuntatunnilla siltikään oo niin, että siinä huomaa, et jos ollaan salissa ni sit siinä on sellanen raja, et okei täällä on niinku a-luokan tytöt ja täällä on b-luokan tytöt.”* T2, kiusattu

*”Me ollaan vähän erikseen silleen, että ne on tietyillä puolilla ja tälleen näin ni. Silleen että ei me paljoon ees toimita yhdessä tai silleen.”* T1, kiusattu

*”Toi liikunnassa meil on kaikki siin yhdessä ryhmässä. Me pistetään yleensä sekajoukkueet aina.”* P3, kiusaaja

*”No, tänään oli silleen että me oltiin, että jotkut meni niinku semmoseen, että ne ei niinku pystyny pelata kunnolla tai silleen vähän rennompaa.”* P2, kiusattu

Erilainen jako heijastui myös 6. luokan liikuntatunneilla viihtymiseen, sillä tyttöjen vastauksissa korostuivat kaverit ja samanlaisuus kun taas pojilla korostui kilpailu ja voittaminen. Kuudennen luokan oppilaat viihtyivät kuitenkin liikuntatunneilla keskimäärin melko hyvin. Viihtymiseen vaikuttavia asioita mainittiin olevan muun muassa tunnin aihe, joukkue- tai ryhmäjaot sekä opettaja.

## **7.2 Kiusaaminen ja tunteiden säätely 7. luokalla**

Seitsemännen luokan haastatteluista ilmeni poikkeuksetta positiivisia muutoksia verrattuna 6. luokan tuloksiin. Kaiken kaikkiaan haastatellut kokivat, että kiusaaminen oli selvästi vähentynyt tai kadonnut kokonaan. Yhtä oppilasta lukuun ottamatta kukaan ei ollut kokenut kiusaamista. Tämä yksi oppilas oli luokalla, joka koostui pääasiassa vanhan koulun oppilaista. Muut haastattelut oli sijoitettu luokille, joissa vanhan koulun oppilaiden osuus vaihteli muutamasta noin puolikkaaseen luokkaan. Suuri osa koki, että luokkien sekoittuminen oli pelkästään hyvä asia; toki muutama tuttu uudella luokalla koettiin hyvänä ja helpottavana asiana. Kiusaaminen oli paljon vähäisempää ja sitä esiintyi vain poikien tunneilla liittyen pelitilanteisiin. Tytöt ko-

kivat ryhmähengen poikkeuksetta hyvänä ja reiluna. Koska kiusaaminen oli selvästi vähentynyt, eivät haastatellut oppilaat kokeneet tarvinneensa tunteiden säätelyä liikuntatuntien aikana.

*Millaisia kiusaamismuotoja käytettiin 7. luokan liikuntatunneilla.* Seitsemännen luokan aineistosta saatiin suoria tuloksia määrällisesti paljon vähemmän kuin kuudennen luokan aineistosta, koska oppilaiden kokemukset kiusaamisesta olivat muuttuneet hyvin radikaalisti. Yhtä lukuun ottamatta kaikki kertoivat, ettei heitä oltu kiusattu 7. luokan liikuntatunneilla. Tyttöjen mielestä kiusaamista ei ylipäättänsä esiintynyt tunneilla. Pojista kaikki olivat sitä mieltä, että kiusaamista esiintyy liikuntatunneilla ainakin pelitilanteiden yhteydessä ja yleisesti suoritus-ten yhteydessä. Pojat kuvasivat liikuntatuntien tapahtumia muun muassa näillä tavoilla:

*”Mä oon ainaki huomannu ku joitaki nimitellään että, läski, luikku, näitä... ei oo kunto tai lihaksii, sellasii tulee liikkatunneilla.”* P1, kiusattu-kiusaaja

*”Semmosta samanlaista välillä sanomista ja välillä niinku haukkumista ja tällästä. Haukkumista niinku että pelaa paremmin ja näin.”* P2, kiusattu

*”Esim jos pelataa ja peli on loppu, ni taas sillon pelin jälkeen vähän huudellaan toisille ja toinen huutelee takas. - - Se on lällättelyä, ei se vakavaa huutelua oo. vähän sellasta pientä moittimista.”* P3, kiusaaja

*Millaisia tunteita kiusaamistilanne herätti 7. luokan oppilaissa.* Poikien kuvauksista huomaa, että liikunnassa esiintyvään kiusaamiseen suhtaudutaan hyvin eri tavoin. Kiusaamistilanteet lisäksi vaihtelevat paljon tuntien aiheiden mukana. On itsestään selvää, että joukkuelajeja pelatessa kiusatuksi joutuminen on helpompaa, koska oma suoritus on kaikkien nähtävillä ja epäonnistuminen voi kostautua koko joukkueelle. Yksilölajeissa jokainen voi ainakin periaatteessa keskittyä omaan suorittamiseen, jolloin toisten tarkkaileminen jää vähemmälle. Poikien tunneilla voittaminen ja kilpailu tuntuivat korostuvan yläkouluun siirtymisen jälkeenkin, mutta varsinkin kilpailu oli muuttanut muotoaan. Kun 6. luokalla haluttiin pärjätä joukkuepeleissä, esiintyi 7. luokalla kilpailua myös yksilölajeissa. Kilpailu saattoi lisätä motivaatiota ja nostaa oppilaiden yrittämisen tasoa. Pojat kokivat yhtä lukuun ottamatta tällaisen ”täysillä tekemisen meiningin” hyvänä asiana. Täysillä tekemiseen ja kilpailuun liittyy kuitenkin myös

huonoja puolia, ja yksi poika, joka koki kiusaamista 7. luokalla puhuikin haastattelussa maineen menettämisestä:

*”Joo, se heti se maine menee.. - - että mistä aiheesta se maine menee, ni siitä aletaan kiusaamaan. Jaahas sä et osaa lyödä nyrkkeilysäkkiä kovaa, ni sehän on vähän ku kiusausta, et nauretaan, nimitellään.”* P1, kiusattu

*Miten 7. luokan oppilas sääteli tunteitaan kiusaamistilanteessa.* Kuten jo aiemmin totesin, oli 7. luokan kiusaamiskokemukset muuttuneet hyvin paljon. Koska kiusaamista ei esiintynyt tyttöjen 7. luokan liikuntatunneilla, eivät oppilaat tarvinneet tunteiden säätelyä. Tämän vuoksi aineistosta ei saatu vastauksia tähän tutkimusongelmaan tyttöjen kohdalla. Poikien tunneilla sen sijaan esiintyi kiusaamista. Poikien tunteiden säätelykeinot olivat 7. luokalla huomattavasti näkymättömämpiä kuin 6. luokalla. Aineistosta nousi esiin vain muutama tunteiden säätelykeino, ja suurin osa oli sisäisiä keinoja. Tällaisia muille näkymättömiä keinoja oli muun muassa *omien tunteiden piilottaminen nauramalla muiden mukana tai eristäytyminen tilanteesta* siten, että kiusaamistilanteeseen ei osallistuttu. Ainoana näkyvänä tunteiden säätelykeinona tuli esiin takaisin huutaminen tai sanominen.

*Millainen ryhmädynamiikka 7. luokan liikuntatunneilla oli.* Tyttöjen liikuntatuntien ryhmädynamiikka tuntui muuttuneen hyvin paljon verrattuna vanhaan. Alakoulussa korostunut omien kavereiden kanssa oleminen oli 7. luokan haastattelussa vähentynyt, ja liikuntaryhmä nähtiin enemmänkin yhtenä ryhmänä kuin irrallisina klikkeinä. Tytöt olivat kaikki sellaisilla luokilla, joissa maksimissaan vain puolet oli vanhasta koulusta tuttuja oppilaita. Jokainen kertoi saaneensa uuteen kouluun siirtymisen myötä uusia kavereita. Tutuista ja turvallisista kavereista eroon joutuminen saattoikin olla hyvä asia ja osaltaan se saattoi myötävaikuttaa tyttöjen kokemuksiin 7. luokan ryhmädynamiikasta:

*”No se että kaikki on kavereita keskenään, ni ei siellä niin ku yleensä ruveta luokittelee kenen kanssa oikeesti niinku on pakko päästä menemään. Tai emmä ainakaan, mulle on ihan sama kenen kanssa mä meen.”* T1, kiusattu

*”Meillä se nykyinen luokka on, tytöt on paljon reilumpi ku ennen ku ne 6. luokan tytöt oli jotenki tosi aika ilkeitä tai sellasia.. Ne oli jotenki, ne kaikki oli niin kiinni-liimautuneita toisiinsa.”* T2, kiusattu

*”Kaikki on silleen kuitenkin toistensa kavereita, ainaki suurin osa. Ni ei sinne jätetä ketään silleen louneriks.”* T3, kiusattu

Viihtyminen oli myös kasvanut liikuntatunneilla. Syiksi mainittiin muun muassa *liikkuminen eri ympäristöissä, tosissaan tekeminen sekä mukavampi ja osaavampi opettaja*. Viihtymisen taso oli pysynyt samana tai kasvanut jokaisella oppilaalla. Viihtymisen yhteydessä useat mainitsivat myöskin liikuntaryhmän ryhmädynamiikan olevan parempi verrattuna alakouluun. Monet totesivat oppilaiden tulevan hyvin toimeen keskenään. Tämä oli varsinkin tytöillä selvä positiivinen muutos: liikuntatunneilla ei enää näkynyt jakoa ”meidän” ja ”teidän” luokkiin. Toisaalta myös pojat ilmoittivat toimivansa sekaisin erilaisissa ryhmittymissä liikuntaryhmässä.

Seitsemännen luokan tilanteen yhteenvedona voidaan todeta, että haastateltujen tyttöjen tilanne oli parantunut alakouluun nähden. Tytöistä kolme oli 6. luokalla kiusattuja, mutta uudessa koulussa yksikään ei ollut kokenut kiusaamista. Tyttöjen kokemukset yläkoulun liikuntatunneista olivat positiivisia ja heistä tuntui, että kaikki tytöt liikuntaryhmässä tulivat toimeen keskenään. Poikien kohdalla tilanne oli pysynyt jokseenkin samanlaisena kuin 6. luokalla, vaikkakin yksittäisten oppilaiden kiusaamisen määrä oli vähentynyt. Poikien tunnit olivat pysyneet kilpailullisina, jota he pitivät sekä hyvänä että huonona asiana. Kilpailullisuus ja voitonjano aiheuttivat sen, että pelitilanteissa joku joutui usein häviön kohdalla syntipukiksi ja toisaalta vertailu yksilösuorittamisessa korosti oppilaiden eroja.

### **7.3 Muutos yläkouluun siirtymisen jälkeen**

#### **7.3.1 Tilanne siirtymisen jälkeen**

*Millaisia kokemuksia ja tunteita kiusaamistilanteen eri osapuolilla ilmeni.* Kiusaamisen kokemukset vaihtelivat sen mukaan, millaisessa roolissa oppilas kiusaamistilanteessa oli. Yhteistä niin kiusatuille, kiusaajille kuin ulkopuolisille oli se, että jokainen oppilas tunnisti näkyviä kiusaamisen muotoja. Sen sijaan ulkopuolisten oli hankalampi tunnistaa näkymättömiä kiusaamisenmuotoja, kuten ulkopuoliseksi jättämistä tai ilmeitä ja eleitä. Tulosta selittänee se, että kiusattujen oli helpompi eritellä myös kiusaamisen näkymättömiä muotoja, koska he joutuivat kokemaan ne henkilökohtaisesti. Vastaavasti kiusaajat useimmiten tiesivät, miten he olivat kiusanneet. Luonnollisesti kiusattujen tunteet olivat negatiivisia, ja he osasivatkin eri-

tellä parhaiten tunteitaan eri tilanteissa. Ulkopuolisten oli hankala määritellä tunteitaan, vaikka he kuvailivat oloaan esimerkiksi *inhottavaksi*. Tässä tutkimuksessa myös kiusaajien oli hankala määritellä tunteitaan, mikä herättää kysymyksen siitä, ajattelevatko oppilaat loppuun asti kiusaamisen merkitystä. Oppilaat mainitsivat eri yhteyksissä kiusaamisen liikuntatunneilla olevan ”läppää”:

*”Kaikki nyt heittää toisille läppää silleen, sen tietää et se tulee ihan läpällä. Perus niinku kaverihenkistä piikittelyy”*. T1, kiusattu

*”Onhan joillekin sanottu, et ei taas me saatiin sut, mut siis nehän sanoo sen ihan vitsillä yleensä”*. T2, kiusattu

*”Joskus vitsillä vaan sanottiin jotain... jotain sellasta, et sä oot vaik vähän huonompi ku mä, silleen vitsillä”*. P2, kiusattu

Kiusaamiskokemukset ja niistä johtuvat negatiiviset tunteet olivat selvästi vähentyneet 7. luokalla. Ainoastaan yksi alakoulussa kiusatuksi joutunut ilmoitti kiusaamisen siirtyneen myös yläkouluun, ja hänen kohdallaan kokemukset ja tunteet olivat samanlaisia kuin 6. luokalla. Kukaan haastateltavista ei ilmoittanut kiusaavansa 7. luokan liikuntatunneilla. Kiusaamistilanne oli pysynyt samanlaisena poikien kohdalla, kun taas tyttöjen kohdalla kiusaaminen ja kiusaamistilanteet liikuntatuntien yhteydessä olivat kadonneet kokonaan. Kiusaamisen kokeminen ja sen virittämät tunteet vaihtelivat rooleittain, mutta säilyivät roolien sisällä samankaltaisina.

*Miten kiusaaminen erosi siirryttäessä alakoulusta yläkoulun puolelle*. Yleisesti koko tutkimuksen näkökulmasta katsottuna kiusaaminen väheni 6. luokalta 7. luokalle siirryttäessä. Toisaalta jos tuloksia verrataan sukupuolten välillä, oli kiusaaminen selvästi vähentynyt ja lähes poistunut kokonaan tyttöjen keskuudesta, mutta poikien keskuudessa kiusaaminen oli säilynyt ja muuttanut hieman muotoaan. Siinä missä 6. luokalla poikien tunneilla korostui kilpailu ja voittaminen joukkueena, korostui 7. luokalla yksilön osaaminen. Kiusaamisen muodot olivat säilyneet poikien kohdalla pääpiirteittäin samanlaisina: nimittely, haukkuminen ja suorituksista huomauttelu jatkuivat yläkoulunkin puolella.

*Säilykö oppilaan rooli yläkouluun siirtymisen jälkeen.* Tässä tutkimuksessa kiusatun rooli muuttui yhtä lukuun ottamatta siten, että kiusatun rooli ei siirtynyt yläkouluun. Yksi oppilas ilmoitti kiusaamisen jatkuneen myös 7. luokan liikuntatunneilla. Kyseinen oppilas oli sijoitettu luokalle, joka koostui kahta oppilasta lukuun ottamatta vanhan koulun oppilaista. Muut oppilaat olivat uusissa luokissaan sellaisissa ryhmittymissä, missä vanhojen oppilaiden määrä vaihteli kahdesta noin puolikkaaseen luokkaan. Luokkien sekoittumisella saattaa näin ollen olla vaikutusta siihen, että suuri osa tutkimukseen osallistuneista pääsi eroon kiusatun roolista. Kiusaajan roolin säilymisen tarkastelu oli haastavampaa. Kukaan oppilaista ei ilmoittanut kiusaavansa yläkoulussa, mutta silti alakoulussa kiusanneiden vastauksista oli havaittavissa kiusaamisen jonkin asteinen jatkuminen. Alakoulun kiusaajat kuvasivat toimintaansa yläkoulussa näin:

*”No kyllä joskus, esim jos mun puolella on joku ja se ei oikein saa ollenkaa tehtyä tai se pelilee siellä ni kyllä mä sille ainaki jotain sanon”.* P4, kiusaaja

*”Että olisinko mä kiusannu.. kyllä mä yleensä sellasia kiusaajatyypppejä yleensä, kyllä välillä haukun, ku ottaa päästä, mutta emmä sellasia tyypppejä mitkä on hiljasia ja ei kenellekään sano mitään.”* P1, kiusattu-kiusaaja

*”Mä en oo nytten ainakaan, en oo puhunu oikeestaan kenestäkään koska ei oo ollu mitään sellasta... yleensä mun kaverit, joskus ku ne menee sinne ite puhumaan - - ni mä oon ehkä joskus menny perässä sinne mut oon ollu vaan hiljaa siellä”.* T4, kiusaaja

Vastauksista on hankala päätellä onko rooli säilynyt täysin samana, mutta viitteitä vanhoista toimintatavoista voidaan kuitenkin havaita. Roolien pysyvyyteen ja vaihtumiseen vaikuttaa paljon se, miten ryhmädynamiikka liikuntatunneilla toimii. Alakoulussa tytöt jakaantuivat liikuntatunnin sisällä pieniin omasta luokasta koostuviin ryhmiin. Pojat jakaantuivat enemmän taitotasoittain, mikä mahdollisti luokkien sekoittumisen paremmin. 7. luokalle siirryttäessä tyttöjen vastauksista oli havaittavissa siirtymistä pienistä ryhmittymistä koko liikuntaryhmää koskevaan toimintaan. Pojilla taas taitotaso korostui edelleen, mutta siinä missä alakoulussa vertailtiin ja kilpailtiin enemmän joukkueena, oli vertailu 7. luokalle siirryttäessä muuttunut enemmän yksilökeskeiseksi.

*Miten oppilas sääteli tunteitaan kiusaamistilanteessa.* Haastateltavien kanssa ei käytetty termiä tunteiden säätely, sillä se olisi voinut hämmentää oppilaita monimutkaisuutensa vuoksi. Oppilaiden kanssa puhuttaessa käytettiin sanaa reagointi. Tulokset olivat samansuuntaisia edellisen tutkimusongelman kanssa. Kiusatut osasivat eritellä parhaiten eri tunteiden säätelykeinojaan kun taas kiusaajilla oli hankaluuksia kuvata keinojaan. Tunteet ja tunteiden säätelykeinot olivat lisäksi yhteydessä toisiinsa, sillä voimakas tunne sai usein aikaan voimakkaamman reaktion, minkä säätely näkyi ulkoisesti havaittavana toimintana. Vastaavasti esimerkiksi epäselvä tunne sai aikaan useammin vaimeamman reaktion, jota oppilas pyrki säätelemään omassa mielessään. Jokainen oppilas kuvasi sekä näkyviä että sisäisiä tunteiden säätelykeinoja, vaikka niiden suhde toisiinsa vaihtelikin oppilaiden välillä.

Tytöt käyttivät useammin sisäisiä säätelykeinoja. He eivät reagoineet hyökkäävästi itseensä kohdistuvaan käytökseen, mutta kokivat sisäisesti tietynlaista syyllisyyttä tilanteeseen joutumisesta. Pojat käyttivät myös enemmän sisäisiä kuin näkyviä säätelykeinoja, mutta olivat herkempiä reagoimaan hyökkäävästi. Tyttöjen ja poikien erona oli havaittavissa myös se, että tytöt kokivat liikuntatuntien kiusaamisen henkilökohtaisempana kuin pojat. Pojilla kiusaaminen esiintyi useimmiten pelin tiimellyksessä, jolloin ilkeämieliset huudot saattoivat kohdistua useammalle henkilölle. Siksi huutelua ei välttämättä koettu henkilökohtaisena. Tunteiden säätely erosi myös roolien välillä. Kiusatut tarvitsivat säätelyä kiusaajia ja ulkopuolisia enemmän.

*Oliko ryhmadynamiikka yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen tai kiusaamiseen.* Jokainen oppilas koki hyvänä asiana sen, että yläkouluun siirryttäessä luokat sekoittuivat ja luokkakaverit vaihtuivat ainakin osittain; muutama oppilas olisi toivonut jopa lisää vaihtelevuutta. Uusiin ihmisiin tutustuminen nähtiin pelkästään positiivisena asiana. Tämä muutos on mielenkiintoinen ottaen huomioon sen, että vielä 6. luokan sosiogrammin kautta oli nähtävissä selvä jako ”meidän” ja ”teidän” luokkaan sekä ”omiin” ja ”toisten” kavereihin. Eräs haastateltava muisteli 6. luokan aikaisia ajatuksiaan näin:

*”Mä sellai joskus kuudennella varmaan mietin että vitsi mua harmittaa jos ne tietyt ihmiset ei pääse mun kanssa samalle luokalle, mutta nyt mä oon oikeestaan vaan tajunnu sen, että mua ei haittaa ollenkaan ja että se oli oikeestaan ihan hyvä, että mä oon nyt ihan uusissa porukoissa.”* T2, kiusattu.



Sosiaalisten suhteiden muutokset heijastuvat aina ryhädynamiikkaan, millä voi olla isot vaikutukset ryhmän toimintaan. Tässä tutkimuksessa oppilaiden luokat vaihtuivat yhtä haastateltua lukuun ottamatta ainakin puoliksi. Jokainen oppilas oli saanut uusia kavereita yläkouluun siirtymisen yhteydessä ja joillakin oppilaille kaveripiiri oli muuttunut hyvinkin paljon. Noin puolet haastateltavista koki ”Valitse kaksi, joiden kanssa haluaisit mieluiten toimia liikuntatunnilla” –kysymyksen hankalammaksi 7. luokalla kuin 6. luokalla. Jonkun kohdalla vaihtoehtojen määrä oli kasvanut ja joku pohti vanhojen ja uusien kaverien suhdetta toisiinsa. Tällaisista muutoksista voi päätellä, että luokkien sekoittuminen on vaikuttanut liikuntatuntien ryhädynamiikkaan positiivisesti. Yksi haastateltavista perusteli luokkien sekoittumista seuraavasti:

*”No oli se silleen ihan hyvä, ku kuitenkin ollu sen saman luokan kanssa sen 6 vuotta. Ku saa kuitenkin niin helposti kavereita täälläkin.” T3, kiusattu*

Kuudennen ja seitsemännen luokan haastatteluiden välillä oli puoli vuotta aikaa. Vaikka aika haastatteluiden välillä ei ollut pitkä, oppilaissa oli tapahtunut selvää kasvua ja kehittymistä, mikä näkyi haastatteluiden ja litterointien kautta. Suurin muutos oli se, että jokaisen haastateltavan ilmaisukyky oli kehittynyt selvästi monipuolisemmaksi 6. luokan haastatteluista. Esimerkiksi avoimiin kysymyksiin vastaaminen omin sanoin oli suurelle osalle hankalaa 6. luokalla, mikä näkyi niin sanottujen täytesanojen kuten ”niin”, ”että”, ”niinkun” tai ”ehkä” käyttämisessä. Näiden täytesanojen määrä oli selvästi vähentynyt 7. luokalla.

Oppilaat toivat vastauksissaan ilmi omia pohdintojaan esimerkiksi siitä, miksi asiat ovat nykyään näin tai mitkä asiat muutokseen olivat vaikuttaneet. Tämä voi johtua kielellisestä kehittymisestä tai siitä, että oppilaiden oli helppo vertailla nykyistä tilannetta 6. luokan aikaisiin tapahtumiin. Joka tapauksessa vertailu toi syvyyttä oppilaiden vastauksiin ja auttoi oppilaita käsittelemään asiaa useasta näkökulmasta. Kielen ja ajattelun kehittyminen näkyi myös siinä, että oppilaat erottivat asiat paremmin toisistaan ja pystyivät keskustelemaan kiusaamisesta ja tunteistaan nimenomaan liikuntatuntien näkökulmasta. Vielä 6. luokalla vastauksissa oli usein asioita myös muilta tunneilta tai välitunneilta. 7. luokan vastaukset sisälsivät usein monta näkökulmaa, kun taas 6. luokalla vastaukset keskittyivät pääasiassa oppilaaseen itseensä.

Ilmaisukyvyyn kehittymiseen voi vaikuttaa myös itsevarmuuden lisääntyminen. Itsevarmuus oli nähtävissä oppilaiden vastauksissa ja yleisessä olemuksessa haastattelutilanteessa. Moni

oppilas toi esiin myös sen, että yläkoulussa opettajat luottivat heihin enemmän kuin alakoulussa luotettiin. Varsinkin liikunnanopettajat luottivat heihin liikuntapaikoille siirryttäessä ja kohtelivat heitä aikuismaisemmin kuin alakoulun opettajat. Itsevarmuuden kehittyminen lie-nee myös vahvistunut uusien vuorovaikutussuhteiden solmimisen kautta.

Oppilaiden vastauksista näkyi myös muita asennemuutoksia. Kuudennella luokalla oppilaiden ajatukset heijastelivat usein aggressiivisuutta niin kiusaajaa kuin kiusattuja kohtaan. Ajatukset eivät välttämättä näkyneet toiminnassa, mutta moni saattoi selvästi ilmaista haluavansa esimerkiksi kostaa kiusaajalleen. Seitsemännen luokan vastauksissa ja ajatuksissa oli vastaavasti havaittavissa tietynlaista suhteellisuuden tajua siitä, millainen käytös on järkevää. Eräs poika kiteytti asian hyvin sanoessaan, että ei kannata näyttää hermostumista, sillä *”mitä enemmän sä näytät hermostuneelta, ni ne tekee sitä enemmän”*. Asennemuutokset voivat johtua siitä, että kiusaaminen oli selvästi vähentynyt, mikä varmasti koettiin huojentavana ja myönteisenä asiana.

### **7.3.2 Yksittäisten oppilaiden tilanne**

Seuraavassa on tiivistetyt katsaukset kunkin oppilaan tilanteeseen sekä alakoulussa että yläkouluun siirtymisen jälkeen. Oppilaiden nimet on muutettu anonymiteetin turvaamiseksi. Oppilaan yhteydessä oleva rooli on sama, joka hänellä oli 6. luokalla haastatteluihin valitsemisen perusteena.

T1 kiusattu, Sini

Siniä kiusattiin 6. luokan liikuntatunneilla hyvin paljon. Hän oli kokenut nimittelyä ja haukkumista, ilmeilyä ja nauramista sekä pelien ulkopuolelle jättämistä. Sini piti paljon liikunnasta, mutta alakoulun liikuntatunneilla viihtyminen oli vastausvaihtoehdoista vain melko hyvää kiusaamisen vuoksi. Sini vaihtoi koulua yläkouluun siirtymisen yhteydessä ja uudessa luokassa ei ollut sen vuoksi ketään entuudestaan tuttua. Uuteen kouluun ja 7. luokalle siirryttyä Siniä ei enää kiusattu liikuntatunneilla ollenkaan. Hänen mukaansa kiusaamista ei esiintynyt missään muodossa hänen luokkansa liikuntatunneilla. Viihtyminen oli myös erittäin hyvää.

T2 kiusattu, Anna

Annaa kiusattiin 6. luokan liikuntatunneilla toistuvasti samalla tavalla: hän jäi aina ilman paria ja sai parin omalta luokaltaan vain, kun joku oli pois. Hän kuvaili tilannettaan, että *”mä*

oon tietsä sellanen kolmas pyörä jossain niinku yhen parin kanssa.” Hän viihtyi liikunnassa melko hyvin, mutta ajatteli viihtyvänsä paremmin, mikäli hän saisi parin tunneilla. Yläkouluun siirryttäessä uudessa luokassa oli noin puolet tuttuja ja puolet uusia. Anna kuvaili uuden liikuntaryhmän toimintaa reiluksi ja kiusaaminen oli näin ollen myös loppunut. Myös viihtyminen oli noussut erittäin hyväksi.

T3 kiusattu, Elli

Ellitä oltiin haukuttu ulkonäön tai suoritusten perusteella 6. luokan liikuntatuntien yhteydessä. Hän oli usein puolustautunut itse sanomalla jotain kiusaajilleen takaisin. Ulkopuolisen roolissa hän oli havainnut samanlaista haukkumista myös muiden oppilaiden kohdalla ja joissakin tilanteissa hän oli mennyt puolustamaan kiusattua. Hän viihtyi liikuntatunneilla melko hyvin. 7. luokalla lähes koko Ellin luokka vaihtui ja ainoastaan muutama vanhan koulun oppilas oli samalla luokalla. Hänen mukaansa kiusaaminen väheni uuden luokan liikuntatunneilla, eikä häntä itseäänkään enää kiusattu. Hänen mukaansa kaikki otettiin mukaan toimintaan. Tämä todennäköisesti vaikutti siihen, että Elli viihtyi 7. luokan liikuntatunneilla erittäin hyvin.

T4 kiusaaja, Sanna

Sannaa ei kiusattu alakoulun liikuntatunneilla, mutta hän itse kertoi kiusanneensa muutamia kertoja esimerkiksi huomauttelemalla toisille joistakin asioista. Hän kertoi usein katuneensa myöhemmin tekojaan ja pyytäneen anteeksi kiusaamistaan. Hänen yläkoulun uudesta luokasta noin puolet oli tuttuja vanhasta koulusta ja puolet uusia. Hän ei enää kiusannut yläkoulun liikuntatunneilla muita, ja hänen mukaansa kiusaamista ei ollut muiden kuin yhden tytön kohdalla. Sanna viihtyi sekä 6. että 7. luokan liikuntatunneilla erittäin hyvin.

P1 kiusattu-kiusaaja, Santeri

Santeria oli kiusattu 6. luokan liikuntatunneilla muun muassa haukkumalla, nauramalla ja syyttämällä syntipuntiksi. Santeri oli myös itse kiusannut muutamia kertoja. Hän oli sanonut toiselle pahasti ja joskus lyönyt suutuspäissään. Hän kuitenkin viihtyi liikuntatunneilla melko hyvin ja piti siitä, että *”liikkatunneilla tulee fyysisyyttä ja oppii kaikenlaista”*. Santerin yläkoulun luokka koostui lähes kokonaan vanhan koulun oppilaista. 7. luokan liikuntatunneilla kiusaaminen oli Santerin mukaan jatkunut samanlaisena ja myös häntä itseään oltiin kiusattu samoilla tavoilla kuin 6. luokalla. Hän ilmoitti haukkuvansa, ts. kiusaavansa, sellaisia oppilaita, jotka kiusasivat häntä ja muita, mutta ei sellaisia oppilaita, jotka eivät kiusaa. Viihtyminen liikuntatunneilla oli kuitenkin lisääntynyt Santerinkin kohdalla 7. luokalla erittäin hyväksi.

#### P2 kiusattu, Antti

Antti oli kokenut 6. luokalla kiusaamista liikuntatunneilla. Kiusaaminen oli liittynyt epäonnistuneisiin suorituksiin ja taitotasoon, mutta haukkumiset oli sovittu pelitilanteiden jälkeen. Ulkopuolisena hän oli havainnut samanlaista kiusaamista, mikä oli tuntunut pahalta. Joskus Antti oli mennyt myös puolustamaan kiusattua. Antti viihtyi liikuntatunneilla melko hyvin. Yläkouluun siirryttäessä Antin uudella luokalla oli muutama vanha luokkatoveri ja yhteensä noin puolet luokkakavereista oli vanhasta koulusta. Yläkoulun puolella Antti ei ollut huomannut muutosta kiusaamisessa, mutta häntä itseään ei enää oltu kiusattu lainkaan; hänen roolinsa siis muuttui ulkopuoliseksi. Kiusaamisenmuodot olivat huomauttelua ja haukkumista ja kun kiusaamista esiintyi, jättäytyi Antti tilanteesta pois ja *”antoi muiden hoitaa sen oman juttunsa”*. Hän viihtyi liikuntatunneilla yläkoulussa erittäin hyvin.

#### P3 kiusaaja, Tuomas

Tuomasta ei kiusattu 6. luokan liikuntatunneilla, mutta hän itse oli kiusannut muutaman kerran. Ulkopuolisena ja kiusaajana hän oli huomannut, että muita kiusattiin esimerkiksi huonoista varusteista tai epäonnistuneesta suorituksesta. Hän nosti esiin myös poikien kokoerot ja sen, että iso koko aiheutti hieman pelkoa ja jännitystä pienikokoisempien joukossa. 6. luokalla Tuomas vastasi 6. luokalla viihtymiseen liittyvään kysymykseen, että ei viihdy hyvin eikä huonosti. Yläkouluun siirryttyään Tuomaksella oli täysin uusi kaveriporukka. Liikuntatunneilla häntä ei kiusattu, eikä hän myöskään itse enää kiusannut. Tunneilla esiintyvä kiusaaminen oli samanlaista huutelua ja piikittelyä, mitä alakoulussakin ja se liittyi pelitilanteisiin ja sen jälkeisiin tekemisiin. Tuomas kuvaili pelitilanteiden jälkeisiä tuntemuksiaan näin: *”no semmonen, jos sä oot häviäjä ni aika ikävä tai huono fiilis ja jos oot voittaja ni ihan hyvä fiilis”*. Liikuntatunneilla viihtyminen oli lisääntynyt paljon ja oli 7. luokalla erittäin hyvää.

#### P4 ulkopuolinen, Matti

Mattia ei oltu kiusattu 6. luokalla eikä hän itse myöskään ollut osallistunut kiusaamiseen. Ulkopuolisen roolissa hän oli kuitenkin havainnut haukkumista ja sanomista peleissä ja erilaisissa suorituksissa. Tällaiset haukkumiset ja sanomiset olivat vähentyneet 7. luokalle siirryttyä, mutta niitä esiintyi yhä edelleen liikuntatunneilla. Alakoulussa Matti puolusti silloin tällöin kiusattua, mutta yläkoulussa hän ei ollut tilanteisiin puuttunut. Matti viihtyi 6. luokalla liikuntatunneilla melko hyvin, yläkoulussa erittäin hyvin. Hänen uudessa luokassaan oli noin puolet tuttuja vanhasta koulusta, ja hänen mielestään uusia luokkalaisia olisi voinut olla enemmänkin.

## 8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää oppilaiden kokemuksia tunteiden säätelystä kiusaamistilanteissa liikuntatunneilla. Tutkimuksessa tarkasteltiin millaisia kokemuksia ja tunteita kiusaamistilanteen eri osapuolilla ilmeni sekä miten oppilas sääteli tunteitaan kiusaamistilanteessa. Tutkimuksen tarkoituksena oli saada tietoa siitä, eroaako oppilaan tunteiden säätely 6. luokalta 7. luokalle siirtymisen jälkeen. Tämän vuoksi 6. ja 7. luokalla saatuja tuloksia vertailtiin keskenään. Analyysivaiheessa yhdeksi tutkimustehtäväksi muotoutui lisäksi tutkimusaineistosta esiin noussut liikuntatunnin työskentelyyn yhteydessä oleva ryhmädynamiikka ja sen muutos 6. ja 7. luokan välillä.

### 8.1 Päätulosten yhteenveto

*Millaisia kokemuksia ja tunteita kiusaamistilanteen eri osapuolilla ilmeni.* Tässä tutkimuksessa 31 % 6. luokan 45 oppilaasta ilmoitti joutuneensa kiusatuksi kevätlukukauden 2013 aikana. Vaikka liikuntatunneilla esiintyvä kiusaaminen on vähäisempää verrattuna kiusaamiseen koulussa yleensä (Pasanen & Pennanen 2012), oppilaiden mielestä opettajan on vaikeampaa huomata kiusaamista liikuntatunneilla (Grünwald 2006). Rädyn (1999) tutkimuksessa liikuntatunneilla kiusatuksi joutui 10 % oppilaista. Aunolan ja Peltosen (2002) tutkimuksessa koulu liikunnassa kiusatuiksi joutuneita oli 40 %, joista alle 5% viikoittaisesti. Muutama vuosi myöhemmin liikuntatunneilla kiusaaminen oli vähentynyt, mutta sitä esiintyi yhä edelleen satunnaisesti (Penttinniemi 2006).

Yhteistä niin kiusatuille, kiusaajille kuin ulkopuolisille oli se, että jokainen oppilas tunnisti näkyviä kiusaamisen muotoja. Näitä olivat muun muassa haukkuminen ja huutelu. Yleisimmät kiusaamisenmuodot olivatkin sanallisia kuten haukkumista, nimittelyä, loukkaamista tai epäonnistumisista huomauttamista. Tulokset tukevat aiempia tutkimuksia tyttöjen epäsuoran aggression muodoista (Aho & Laine 1998, 235; Bengts 2011; Lehtimäki & Myllymäki 2000; Olweus 1992, 23; Pasanen & Pennanen 2012; Pörhölä & Kinney 2010, 24). Aiempien tutkimusten mukaan pojille on tyypillisempää suora aggressio, kuten töniminen tai painiminen (Aho & Laine 1998, 235; Lehtimäki & Myllymäki 2000; Olweus 1992, 23; Penttinniemi 2006), mutta tässä tutkimuksessa pojat eivät tuoneet julki fyysisiä aggressionmuotoja muuten kuin satunnaisesti pelitilanteissa. Kiusaaminen voidaan kuitenkin piilottaa liikunnan fyysisyyteen (Höistad 2003, 90) ja pelissä esiintyvät huudot ja herjat ovat nekin kiusaamista.

Kiusattujen oppilaiden tunteet olivat luonnollisesti negatiivisia. Yleisesti ottaen epäsosiaalinen, arvosteleva viestintä koetaankin hyökkäyksenä itseä kohtaan (Kinney 2009, 9-10). Kiusatut osasivat lisäksi eritellä parhaiten tunteitaan eri tilanteissa. Oppilaat kertoivat myös tunteista, joita oli hankala määritellä. Näitä tunteita kutsuttiin tässä tutkimuksessa epäselviksi tunteiksi. Näiden tunteiden taustalla saattaa olla kyse siitä, että ihminen on usein tietoinen vain niin sanotusti pinnalla olevista tunteistaan, muttei tiedosta näiden pinnallisten tunteiden taustalla olevia ensisijaisia tunteitaan. Esimerkiksi kiusaamisessa suuttumuksen taustalla voi olla oma riittämättömyyden tunne, joka jää kokonaan tiedostamatta. (Siira & Saarinen 2011, 23.) Ulkopuolisten oli hankala määritellä tunteitaan, vaikka he kuvailivat oloaan esimerkiksi inhottavaksi. Tässä tutkimuksessa myös kiusaajien oli hankala määritellä tunteitaan, mikä herättää kysymyksen siitä, ajattelevatko oppilaat loppuun asti kiusaamisen merkitystä. Oppilaat mainitsivat eri yhteyksissä kiusaamisen liikuntatunneilla olevan usein ”läppää”. Saman huomion ovat tehneet myös Lehtimäki & Myllymäki (2000).

Seitsemännen luokan aineistosta saatiin suoria tuloksia määrällisesti paljon vähemmän kuin kuudennen luokan aineistosta, koska oppilaiden kokemukset kiusaamisesta olivat muuttuneet hyvin radikaalisti.. Ainoastaan yksi alakoulussa kiusatuksi joutunut ilmoitti kiusaamisen siirtyneen myös yläkouluun, ja hänen kohdallaan kokemukset ja tunteet olivat samanlaisia kuin 6. luokalla. Kukaan haastateltavista ei ilmoittanut kiusaavansa 7. luokan liikuntatunneilla. Kiusaamistilanne oli yleisesti pysynyt samanlaisena poikien kohdalla, kun taas tyttöjen kohdalla kiusaaminen ja kiusaamistilanteet liikuntatuntien yhteydessä olivat kadonneet kokonaan. Liikuntatunneilla viihtyminen nousi siirryttäessä yläkoulun puolella, mikä saattaa ainakin osittain selittyä kiusaamisen vähenemisellä. Useat opinnäytteet ovatkin osoittaneet, että sosiaalisilla suhteilla on vaikutusta liikuntatunneilla viihtymiseen (Aunola & Peltonen 2002; Asikainen & Hietakangas 2007; Haapakorva & Väliuori 2008) ja turvallinen ilmapiiri lisää oppilaiden liikuntatuntien pitämistä (Janciauskas 2012).

*Miten kiusaaminen erosi alakoulusta siirryttäessä yläkoulun puolelle.* Yleisesti koko tutkimuksen näkökulmasta katsottuna liikuntatunneilla tapahtuva kiusaaminen väheni 6. luokalta 7. luokalle siirryttäessä haastateltavien kohdalla. Tämä tulos ei tue Ahon & Laineen (2004, 239) havaintoa siitä, että alakoulun kiusatun rooli säilyisi yläkouluun siirtymisen jälkeen. Kiusaamisen väheneminen voi johtua myös siitä, että koulun vaihtaminen ala- ja yläkoulun välissä ei yleisesti näytä olevan erityisen stressaavaa suurimmalla osalla oppilaista (MacIntosh 1999). Toisaalta jos tuloksia katsellaan sukupuolten kautta, on kiusaaminen selvästi vä-

hentynyt ja lähes poistunut kokonaan tyttöjen keskuudessa, mutta poikien keskuudessa kiusaaminen on säilynyt ja muuttanut hieman muotoaan. Siinä missä 6. luokalla poikien tunneilla korostui kilpailu ja voittaminen joukkueena, korostuu 7. luokalla yksilön osaaminen. Aunolan ja Peltosen (2012) tutkimus tukee tätä havaintoa, sillä heidän tutkimuksessaan tuli ilmi, että liikuntatuntien mielekkyyteen vaikuttaa suuresti voittaminen ja menestyminen.

*Säilyikö oppilaan rooli yläkouluun siirtymisen jälkeen.* Tässä tutkimuksessa kiusatun rooli muuttui yhtä lukuun ottamatta siten, että kiusatun rooli ei siirtynyt yläkouluun. Yksi oppilas ilmoitti kiusaamisen jatkuneen myös 7. luokan liikuntatunneilla. Kyseinen oppilas oli sijoitettu luokalle, joka koostui kahta oppilasta lukuun ottamatta vanhan koulun oppilaista. Muut oppilaat olivat uusissa luokissaan sellaisissa ryhmittymissä, missä vanhojen oppilaiden määrä vaihteli kahdesta noin puolikkaaseen luokkaan. Tunteiden säätelyn ongelmat huonontavat oppilaan toverisuhteita (Kokkonen 2010, 99). Kuuden alakouluvuoden aikana oppilaille on muodostunut tietty käsitys omista luokkalaisistaan ja luokkaan on usein syntynyt tietty toimintakulttuuri ja roolijako oppilaiden välille. Ongelmat yläkoulun toverisuhteissa voivat olla seurausta alakoulun huonoista suhteista, mikäli oppilaan luokka yläkouluun siirryttäessä ei suuresti ole vaihtunut. Kiusatun on vaikea todistaa olevansa ryhmään kuulumisen arvoinen jos hänet on jo kerran suljettu ryhmän ulkopuolelle (Pörhölä & Kinney 2010, 35). Vaikka ryhmään pääsisikin takaisin, voi oppilas yhä edelleen olla naurunkohde selkänsä takana (Hamarus 2006, 187). Luokkien sekoittumisella saattaa näin ollen olla vaikutusta siihen, että suuri osa tutkimukseen osallistuneista pääsi eroon kiusatun roolista.

Kiusaajan roolin säilymisen tarkastelu oli haastavampaa. Kukaan oppilaista ei ilmoittanut kiusaavansa yläkoulussa, mutta silti alakoulussa kiusanneiden vastauksista oli havaittavissa kiusaamisen jonkin asteinen jatkuminen. Vastauksista oli hankala päätellä onko rooli säilynyt täysin samana, mutta viitteitä vanhoista toimintatavoista voitiin kuitenkin havaita. Toblin ym. (2005, 339) ovat havainneet, että kiusaajilla on hyväksyvämpi asenne aggressiiviseen käytökseen, mikä saattaa selittää tämänkin tutkimuksen tuloksia. Toisaalta Pietarinen & Rantala (1998, 233-237) kuvaavat erilaisia siirtymiä ihmisenä kasvamisen mahdollisuuksiksi, jolloin yksilö voi kehittää sosiaalisia taitojaan ja sopeutumiskykyään. Tästä näkökulmasta katsottuna kiusaajat ovat voineet tehdä niin sanotun ryhtiliikkeen yläkouluun siirtymisen yhteydessä.

*Miten oppilas sääteli tunteitaan kiusaamistilanteessa.* Tulokset osoittivat, että kiusatut osasivat eritellä parhaiten eri tunteiden säätelykeinojaan kun taas kiusaajilla ja ulkopuolisilla oli

hankaluuksia kuvata keinojaan. Tulos sinänsä ei ole yllättävä, sillä ensimmäinen edellytys tunteiden säätelylle on tunteiden kokeminen (Keltikangas-Järvinen 2000, 216; Nummenmaa 2010, 149; Saarinen & Kokkonen 2003, 55). Tunteet ja tunteiden säätelykeinot olivat lisäksi yhteydessä toisiinsa, sillä voimakas tunne sai usein aikaan voimakkaamman reaktion, minkä säätely näkyi ulkoisesti havaittavana toimintana. Aiemmissä tutkimuksissa on havaittu, että voimakkaiden vihapitoisten tunteiden ilmaisu (Rosen ym. 2009, 87) ja huonojen säätelykeinojen käyttäminen (Mahady Wilton ym. 2000) ovat yhteydessä kiusatuksi joutumiseen. Tässä tutkimuksessa kiusattujen vastauksista ei kuitenkaan ilmennyt kovinkaan paljon vihapitoisia ilmaisuja. Epäselvä tunne sai aikaan usein vaimeamman reaktion, jota oppilas pystyi säätelämään sisäisesti, omassa mielessään. Kaikki oppilaat kuvasivat sekä näkyviä että sisäisiä tunteiden säätelykeinoja, vaikka niiden suhde toisiinsa vaihtelikin oppilaiden välillä.

Riippumatta sukupuolesta tai kiusaamistilanteen roolista, sekä tytöt että pojat ilmoittivat sekä sisäisiä että näkyviä tunteiden säätelykeinoja. Yleisimmät sisäiset säätelykeinot molemmilla sukupuolilla olivat hiljaa oleminen ja se, että asian annettiin mennä ”toisesta korvasta sisään toisesta ulos”. Yleisimmät näkyvät säätelykeinot taas olivat suuttuminen, ilkeä kommentointi takaisin ja tilanteesta pois lähteminen. Sekä tytöt että pojat reagoivat vain hyvin harvoin ilmaisemalla vihaa, kuten suuttumalla, kostamalla tai sanomalla takaisin. Tyttöillä oli kuitenkin käytössään hieman enemmän eri säätelykeinoja kuin pojilla. Tutkimukset (Zlomke & Hahn 2009) tukevat tätä havaintoa, sillä niiden mukaan miehillä on naisia vähemmän käytössä erilaisia tunteiden säätelykeinoja. Brennerin & Saloveyn (1997, 174-176) tutkimuksen mukaan tytöt käyttävät enemmän sisäisiä säätelykeinoja ja pojat ulkoisia säätelykeinoja. Tässä tutkimuksessa sekä tyttöjen että poikien tyypillisimpien säätelykeinojen voidaan kuitenkin todeta olevan sisäisiä. Näin ollen aiempien tutkimusten tulokset ovat erilaisia poikien aggressiivisuuden kohdalla (Aho & Laine 1998, 235; Lehtimäki & Myllymäki 2000; Olweus 1992, 23; Penttiniemi 2006).

*Onko ryhmädynamiikka yhteydessä liikuntatunneilla viihtymiseen tai kiusaamiseen.* Roolien pysyvyyteen ja vaihtumiseen vaikuttaa paljon se, miten ryhmädynamiikka liikuntatunneilla toimii. Alakoulussa tytöt jakaantuivat liikuntatunnin sisällä pieniin yksilöllisiin omasta luokasta koostuviin ryhmiin. Pojat jakaantuivat enemmän taitotasoin, mikä mahdollisti luokkien sekoittumisen paremmin. 7. luokalle siirryttäessä tyttöjen vastauksista oli havaittavissa siirtymistä pienistä ryhmittymistä koko liikuntaryhmää koskevaan toimintaan. Pojilla taas taitotasot korostuivat edelleen, mutta siinä missä alakoulussa vertailtiin ja kilpailtiin enemmän



joukkueena, oli vertailu 7. luokalle siirryttäessä muuttunut enemmän yksilökeskeiseksi. Tyttöjen muutosta voi selittää se, että nuori pyrkii muodostamaan sosiaalista identiteettiään isompien ryhmien kautta (Card & Scwartz 2009, 335) ja juuri tytöille sosiaalisella hyväksynnällä on suuri merkitys (Salmela 2006). Yläkoulussa vaihtuvat ryhmät myös pakottavat oppilaita hakeumaan oman paikkansa uudelleen (Pietarinen & Rantala 1998, 237). Pojat taas saattavat etsiä asemaansa liikuntaryhmässä motoristen taitojensa avulla (Aho & Laine 2004, 135) mikä selittäisi vertailun muutoksen joukkueesta yksilön kykyihin. Ryhmädynamiikkaan liittyen on kuitenkin hyvä muistaa, että sosiaalinen kanssakäyminen on myönteistä sekä tyttöjen että poikien mielestä (Haapakorva & Väliuori 2008).

Turvallinen ilmapiiri lisää oppilaiden liikuntatuntien pitämistä (Janciauskas 2012), mikä lisää luonnollisesti aktiivisuutta ja osallisuutta tunneilla. Tässä tutkimuksessa aktiivisuuden lisääntyminen oli yhteydessä viihtymisen paranemiseen. Oppilaat itse mainitsivat viihtyvyyden kasvaneen ”kunnan tekemisen” ansiosta. Oppilaat kuvasivat muutosta esimerkiksi näin:

*”Ei oo sellasta leikkimistä ja pelleilyä kokoajan vaan että kaikki tekee tosissaan hommia.”*  
T1, kiusattu.

*”On paljon kovempaa liikuntaa ja parempi temposta ku alakoulussa. Alakoulussa ei tullu ees hiki, yläkoulussa tulee ihan kunnolla.”* P3, kiusaaja

*”Täällä ehkä on vähän rankempaa ne kaikki liikunta ku mitä oli ala-asteella, mutta se on oikeestaan vaan positiivista. Mun mielestä on ihan kiva liikkuu enemmän.”* T2, kiusattu.

Garcia ym. (1998) ovat tutkineet yläkouluun siirtymävaiheen vaikutuksia liikuntaaktiivisuuteen ja uskomuksiin. Heidän tutkimuksessaan pojat ilmoittivat yläasteelle siirtymisen jälkeen liikunnan tehokkuuden pienentyneen, sosiaalisen tuen vähentyneen ja uskomuksiin kykyihin laskeneen. Tytöt ilmoittivat myös sosiaalisen tuen vähentymisestä ja lisäksi aktiivisten mallien puutteesta. Garcian ym. (1998) tutkimukseen verrattuna tämän tutkimuksen tulokset ovat siis myönteisempiä varsinkin liikunnan tehokkuuden kannalta. Tulos on luonnollisesti positiivinen liikuntakasvatuksen näkökulmasta.

## 8.2 Tutkielman eettisyyden ja luotettavuuden arviointi

Tämän tutkimuksen kohdejoukkona oli yhden jyvaskyläläisen peruskoulun 6. luokkalaiset. Tutkimukseen osallistuneessa koulussa oli kaksi 6. luokkaa ja kaiken kaikkiaan tutkimukseen osallistui 45 oppilasta. Päätös koostui lopulta niistä kahdeksasta oppilaasta, jotka valittiin haastatteluun kyselylomakkeiden pohjalta muodostetun sosiogrammin avulla. Haastatteluun pyrittiin löytämään ensisijaisesti kiusattuja ja sellaisia oppilaita, jotka jäivät sosiogrammissa ulkopuolisen rooliin. Ulkopuoliseksi katsottiin oppilas, joka ei saanut toisilta oppilailta mainintoja kysymyksessä ”kenen kanssa mieluiten haluaisit toimia liikuntatunneilla”. Tutkimukseen haluttiin kuitenkin enemmän oppilaita, joten mukaan otettiin myös muita rooleja. Henkilöiden valitsemiseen vaikutti muun muassa se, oliko oppilas itse halukas osallistumaan haastatteluun vai ei. Näin ollen kukaan ei joutunut osallistumaan tutkimukseen vasten tahtoaan.

Koska oppilaat vastasivat kysymyksiin omalla nimellään ja mainitsivat sekä kyselylomakkeissa että haastatteluissa toisten oppilaiden nimiä, oli tutkimusaineiston salassa säilyttäminen toteutettava huolella. Haastattelut toteutettiin suljetussa tilassa, jonne ulkopuolisilta oli pääsy estetty. Näin pystyttiin takaamaan rauha haastattelulle ja sille, että oppilailta saadut tiedot tulivat vain tutkijan käyttöön. Tulosten saamisen jälkeen kerätyt kyselylomakkeet ja tallennetut haastattelut tuhottiin asianmukaisesti. Tutkimuksen tuloksia käsiteltäessä pidettiin myös huolta siitä, että kenenkään oppilaan henkilöllisyyttä ei voitu selvittää. Eettisyyttä tuki myös kotiin lähetetty tiedoksianto ennen 6. luokan kyselylomakkeiden täyttämistä ja tutkimusluvan pyytäminen vanhemmilta ennen 7. luokan haastatteluja.

Koska kyseessä on yhden kaupungin yhden koulun oppilaat, ei koko ikäryhmää koskevia yleistyksiä voida tehdä. Eri koulussa ja kaupungissa tehdyssä tutkimuksesta olisi voitu saada täysin erilaiset tulokset. Yleistettävyyttä hankaloittaa myös se, että haastateltavien kokemukset ovat subjektiivisia ja riippumattomia toisistaan. Mikäli tämän kaltaisia tutkimuksia haluttaisiin yleistää, tulisi tutkimusjoukon olla huomattavasti suurempi, mikä vaikuttaisi siihen, että tutkimus kannattaisi tehdä määrällisenä. Toisaalta tutkimuksen alkuperäisenä tavoitteena ei ollut tehdä yleistyksiä vaan saada tietoa yksilöiden kokemuksista. Kokemusta tutkittaessa voidaan olettaa, että tutkittavat ilmiöt ovat todellisia ihmiselle itselleen (Tuomi & Sarajärvi 2011, 35). Oppilaiden yksittäisten kokemusten kautta tutkimukseni pyrkii ymmärtämään nuoren tunteiden säätelyä. Useat oppilaat pitivät haastattelutilannetta mukavana ja kokivat omista tunteista ja ajatuksista puhumisen miellyttäväksi. Oppilaiden kommentteista päätellen tutki-

mukseen osallistuminen on voinut antaa heille itselleen mahdollisuuden käsitellä ja jäsentää tunteitaan.

Koska tutkimuksen haastatteluiden väli oli melko lyhyt, ei merkittäviä päätelmiä tutkimukseen osallistuneiden nuorten kuin yleisesti nuoren tunteiden säätelyn kehittymisestä voida tehdä. Myös se, että kiusaamistilanteita ei enää esiintynyt 7. luokalla, vaikutti siihen, että vertailua 6. ja 7. luokan tunteiden säätelyyn oli hyvin hankala tehdä. Kuvasin kappaleessa 8.4 oppilaiden yleistä kasvua, jonka pystyi havaitsemaan esimerkiksi heidän olemuksestaan ja vastaustensa monipuolistumisesta. Näiden havaintojen avulla voidaan huomata, että oppilaat ovat sosiaalisesti ja psyykkisesti kasvaneet yläkouluun siirtymisen yhteydessä. Tietysti on hyvä muistaa, ettei haastattelutilanne eikä haastattelija olleet enää uusia oppilaille, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa oppilaiden olemukseen ja ilmaisuun.

Tuloksia on käsitelty sekä sukupuolia että kiusaamisrooleja vertailemalla. Joissakin tutkimuksissa on huomattu, että naiset ovat ilmaisullisempia kuin miehet (Saarinen & Kokkonen 2012, 39) ja he osoittavat tunnistavansa ja olevansa tietoisempia sekä omista että muiden tunteista (Feldman Barrett ym. 2000). On myös arvioitu, että miesten tunteiden säätelykeinot saattavat olla tiedostamattomampia kuin naisten (Nolen-Hoeksema 2012). Toisaalta tunteiden ilmaisu liittyy pitkälti opittuihin tapoihin (Champion 2009, 73), sillä sukupuolten tunneilmaisua säätelevät normit antavat naisille mahdollisuuden osoittaa tunteitaan vapaammin (Saarinen & Kokkonen 2012, 39). Tällaiset erot voivat muun muassa vaikuttaa siihen, miksi tässä tutkimuksessa kiusatut osoittivat tunnistavansa paremmin tunteitaan ja tunteiden säätelykeinojaan. Tulosten pohdinnassa on siksi hyvä huomioida kiusaamisroolien jakaantuminen eri sukupuolien välille (Taulukko 6). Suurin osa kiusatuista oli tyttöjä (3/4). Kiusattu-kiusaaja, eli niin sanottu kaksoisrooli on nähtävä sekä kiusatusta että kiusaajasta erillisenä, sillä rooli pitää sisällään molemmat puolet, muttei kumpaakaan kokonaan. On esimerkiksi havaittu, että kaksoisroolin omaavilla olisi kiusaajien tavoin heikoimmat tunteiden säätelytaidot (Garner & Hinton 2010).

Tytöillä roolit olivat samankaltaisempia keskenään, kun taas pojilla oli jokaisella eri rooli. Eri roolien avulla saatiin enemmän näkökulmia ja vertailua, jolloin kiusaamistilannetta voidaan tarkastella monipuolisemmin. Toisaalta se pienensi alkuperäisen kohderyhmän, kiusattujen ja ulkopuolisten, fokusta. Toisaalta tunteiden säätelyn ja käyttäytymisen kontrolloimisen taantuminen on hyvin yleistä 12-14 –vuotiaalle (Kaltiala-Heino 2013, 56) mikä voi selittää eroja.

Myöskin synnynnäiset ominaisuudet voivat vaikuttaa siihen, millaisia valmiuksia oppilailla on tiettyjen keinojen käyttämiseen (Toblin ym. 2005) riippumatta siitä, mikä hänen roolinsa kiusaamistilanteessa on.

### **8.3 Tulosten sovellusmahdollisuudet ja jatkotutkimusehdotukset**

Tämän tutkimuksen tuloksia voidaan hyödyntää ennen kaikkea liikuntatuntien ryhmädynamiikan kehittämisessä. Tämän tutkimus antoi hyödyllistä tietoa yläkouluun siirtymisen herkästä vaiheesta. Havainto siitä, että oppilaat kokivat luokkien sekoittumisen positiivisena, on yksi asia, joka on hyvä nostaa esiin tämän tutkimuksen antina. Myös se, että oppilaat itse arvostivat opettajilta saamaansa tiettyä vapautta ja vastuuta liikuntatuntien yhteydessä on asia, joka voidaan nähdä tärkeänä. Tutkimuksen positiivinen tulos liittyy ennen kaikkea tyttöjen liikuntatunneilla tapahtuvan kiusaamisen vähenemiseen, mutta samalla on hyvä pohdita, miksi poikien liikuntatuntien kiusaaminen on säilynyt lähes ennallaan yläkouluun siirtymisen jälkeen.

Tutkimuksen tuloksien joukosta on hyvä nostaa esiin myös se, että oppilaat kokivat haastattelun hyvänä asiana ja kokivat miellyttävänä saavansa puhua tunteistaan. Murrosiässä omasta kehosta ja tuntemuksista tulee ihmiselle henkilökohtaisempia (Cacciatore ym. 2009, 79). Vaikka nuori haluaa itsenäistymispyrkimyksissään eroon vanhempiansa kontrollista, tarvitsee nuori silti tukea oman perheen ulkopuolisilta aikuisilta (Cacciatore ym. 2009, 69). Tämä on tärkeä tiedostaa, sillä nuorella voi olla tarve puhua ja purkaa tuntojaan. Lämsän ym. (2009, 100) mukaan nuori kokeekin asiat syvällisemmin verrattuna aikuisiin. Sen vuoksi on tärkeää tiedostaa tunteiden merkitys nuoren koko elämään liittyvissä kokemuksissa. Utelan (2013) tutkimuksessa taas kävi ilmi, että tunne-elämän ongelmat ja muut sosioemotionaalisen tuen tarpeet lisääntyvät alakoulusta yläkouluun siirryttäessä. Tämän tutkimuksen haastattelut osoittavatkin sen, että nuorten kanssa tulisi puhua heidän tunteistaan ja ajatuksistaan.

Lapsen ja nuoren keskeinen kehitystehtävä on oppia käsittelemään tunteitaan sosiaalisesti hyväksyttävällä tavalla (Cowie & Berdondini 2002) ja liikunta on yksi luonnollisimmista tunteiden säätelykeinoista (Kokkonen 2010, 63). Vastaavia tutkimuksia voitaisiin suorittaa esimerkiksi pidemällä aikavälillä, jolloin tutkimus voitaisiin aloittaa mahdollisesti jo aikaisemmassa vaiheessa alakoulua ja jatkaa sitä yläkoulun loppuun asti. Näin saataisiin enemmän tietoa yksilön koko kehityksestä. Tällaisella pidempiaikaisella tutkimuksella

päästäisiin paremmin käsiksi siihen, miten yksilön tunteiden säätely kehittyy joko pelkän luonnollisen kehityksen kautta tai jonkin intervention avulla. Jatkotutkimuksissa voitaisiin myös keskittyä pelkästään tiettyyn rooliin tai sukupuoleen, jolloin saataisiin tarkempaa tietoa yhdestä osa-alueesta.

Tunteiden säätelyä voidaan myös tutkia ulkopuolisen silmin. Haastattelemalla liikunnanopettajia tai oppilaiden vanhempia, voitaisiin saada uutta näkökulmaa siihen, miten lapset ja nuoret onnistuvat käsittelemään tunteitaan. Sosiaalipsykologit ovat ehdottaneet, että tunteiden säätely olisi luonnostaan sosiaalista ja ihmisten välistä (Friesen ym. 2013). Tästä näkökulmasta olisi virkistävää havainnoida oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ryhmätyöskentelyä. Näistä havainnoista voitaisiin myös keskustella oppilaiden kanssa, jolloin oppilaat oppisivat mahdollisesti refleктоimaan kokemuksiaan ja opettaja saisi uutta tietoa luokan eri jäsenten toimintatavoista. Opettajien havainnot nuorten käyttäytymisen säätelytaidoista eivät kuitenkaan aina ole yhteydessä siihen, millaiseksi oppilas itse kokee omat taitonsa (Kelley 1995).

Tunteiden säätelyä kiusaamistilanteissa voidaan tutkia myös muiden oppiaineiden tunneilla. Varsinkin taito- ja taideaineiden tunteja voitaisiin vertailla, sillä näillä tunneilla kiusatuksi tulemisen riski on suurin (Lämsä 2009, 62). Kiusaaminen tietyn aineen tunnilla voi vaikuttaa oppilaan suhtautumiseen kyseiseen aineeseen (Holmberg-Kalenius 2008, 94-95). Pelkästään tämän vuoksi olisi hyvä saada lisää tietoa kiusaamisesta eri aineiden tunneilla. Tunteiden säätely muiden aineiden tunneilla poikkeaa luultavasti paljon liikuntatuntien tunteiden säätelystä, koska oppilaalla ei ole niin paljon mahdollisuuksia käyttää liikuntaa säätelykeinona, vaikka se on yksi luonnollisimmista toiminnallisten säätelykeinojen muodoista (Kokkonen 2010, 63).

Jatkotutkimuksena tunteiden säätely voitaisiin liittää myös muuhun yhteyteen kuin kiusaamistilanteisiin. Itsehallinnan henkinen puoli kehittyy hallitsemalla itseä liikunnassa (Kinnunen 2011, 26). Olisikin mielenkiintoista selvittää, miten oppilaan tunteiden säätely eroaa yksilö- ja joukkuelajien välillä. Nuoruudessa tällä on merkitystä, koska oma asema ryhmässä voi valikoitua omien motoristen taitojen pohjalta (Aho & Laine 2004, 135). Aunolan & Peltosen (2002) tutkimuksessa kiusaaminen oli yleisempää joukkuelajeissa kuin yksilölajeissa, mikä asettaa erilaisia vaatimuksia tunteiden säätelylle. Yksilö- ja joukkuelajien tietämystä voitaisiin mahdollisesti hyödyntää myös urheiluvalmennuksessa.

Tutkimusta voi hyödyntää myös pelkästään ryhmädynamiikan selvittämisessä, sillä sosiogrammin avulla voidaan helposti nähdä luokan suositut ja syrjityt oppilaat. Näin päästään puuttumaan aikaisessa vaiheessa syrjäytymisvaarassa oleviin nuoriin, varsinkin kun tiedetään sosiaalisen tuen merkitys nuoruusiän kasvuvuosien itsearvostukseen (Salmela 2006). Turvallinen ilmapiiri lisää lisäksi oppilaiden liikuntatunneista pitämistä (Janciauskas 2012), mikä lisää luonnollisesti aktiivisuutta ja osallistumista liikuntatunneilla. Tällaisen pienemmän tutkimuksen tekeminen on mahdollista jokaiselle liikunnanopettajille omien tuntien yhteydessä. Ryhmädynamiikan selvityksen avulla voidaan saada tietoa luokan tai ryhmän yleisestä ilmapiiristä. Toisia kunnioittavan ilmapiirin on havaittu vaikuttavan kiusaamiseen positiivisesti: ilmoitetut kiusaamisluvut ovat pienempiä, mikäli oppilaat kokevat sekä toverien että opettajien kunnioittavan heitä (Langdon & Preble 2008). Saaranen-Kauppinen ym. (2011) korostavat, että liikunta-aktiivisuuden edistäminen tulisi kohdistaa ennen kaikkea ”meihin”, eli liikkuvaan yhteisöön, koska erilaiset viiteryhmät ovat merkittävässä roolissa yksilön suhtautumisessa liikuntaan.

## LÄHTEET

- Aalberg, V. & Siimes, M.A. 2007. Lapsesta aikuiseksi. Nuoren kypsyminen naiseksi tai mieheksi. Helsinki: Nemo.
- Aho, S. & Laine, K. 2004. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Helsinki: Otava.
- Alasuutari, M. 2005. Mikä rakentaa vuorovaikutusta lapsen haastattelussa? Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 145-162.
- Alasuutari, P. 2011. Laadullinen tutkimus 2. 4.uudistettu painos. Tampere: Vastapaino.
- Andrade, E. & Ho, T. 2009. Gaming emotions in social interactions. *Journal of Consumer Research* (36), 539-552.
- Asikainen, J-M. & Hietakangas, P. 2007. Kouluviihtyvyys ja sosiaaliset suhteet – mittarin kehittäminen koululiikuntaan. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9622>
- Aunola, M. & Peltonen, R. 2002. Riemua, rimakauhua vai raakaa peliä? Koululiikuntakokemukset ja liikuntatunneilla tapahtuva kiusaaminen 6.- luokkalaisten silmin. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10320>
- Bejerot, S., Edgar, J. & Humble, M. 2011. Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization. A case-control study. *Acta Paediatrica* 100 (3), 413-419.
- Benenson, J.F. 2009. Sex differences in aggression from an adaptive perspective. Teoksessa M. Harris (toim.) *Bullying, Rejection, and Peer victimization – a social cognitive neuroscience perspective*. New York: Springer Publishing Company, LLC, 171-198.
- Bengts, A. 2008. Yksin jättämisestä, juttujen keksimisestä ja mulkoilua. Tyttöjen epäsuora aggressio. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/19245>
- Berger, K. 2004. *The developing person through the life span*. 6. Painos. New York: Worth Publishers.
- Berzoff, J. 2002. Psychosocial ego development: the theory of Erik Erikson. Teoksessa J. Berzoff, L. Melano Flanagan & P. Hertz (toim.) *Inside out and outside in. Psychodynamic clinical theory and practice in contemporary multicultural contexts*. Maryland: Rowman & littlefield publishers, 103-125.

- Boulton, M.J., Trueman, M., Chau, M., Whitehand, C. & Amatya, K. 1999. Concurrent and longitudinal links between friendship and peer victimization: implications for befriending interventions. *Journal of Adolescence* 22, 461-466.
- Brenner, E.M. & Salovey, P. 1997. Emotion regulation during childhood: developmental, interpersonal, and individual considerations. Teoksessa J. Mayer, P. Salovey & D.J. Sluyter (toim.) *Emotional development and emotional intelligence. Educational implications*. New York: Basic Books, 168–192.
- Buechler, S. & Izard, C.E. 1983. On the emergence, functions, and regulation of some emotion expressions in infancy. Teoksessa R. Plutchik & H. Kellerman (toim.) *Emotion: theory, research, and experience. Volume 2, Emotions in early development*. New York: Academic Books, 293-313.
- Burnett, S., Thompson, S., Bird, G. & Blakemore, S-J. 2010. Pubertal development of the understanding of social emotions: implications for education. *Learning and Individual Differences* 21 (6), 681-689.
- Brunelle, J., Danish, S. & Forneris, T. 2007. The impact of a sport-based life skill program on adolescent prosocial values. *Journal of Applied Developmental Science* 11 (1), 43-55
- Cacciatore, R, Hurme, V. & Lehtikangas, M. 2009. *Kapinakirja: aggressiokasvattajan käsikirja – koululaisesta aikuiseksi*. Helsinki: Väestöliitto.
- Camodeca, M., & Goossens, F. A. 2005. Aggression, social cognitions, anger and sadness in bullies and victims. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 46 (2), 186-197.
- Campo, M., Mellalieu, S., Ferrand, C., Martinent, G. & Rosnet, E. 2012. Emotions in team contact sports: a systematic review. *Human Kinetics: The Sport Psychologist* (26), 62-97.
- Campos, J.J., Frankel, C.B. & Camras, L. 2004. On the nature of emotion regulation. *Child development* 75 (2), 377-394.
- Card, N. & Schwartz, D. 2009. Social network and peer victimization: the context of children's victimization by peers. Teoksessa M. Harris (toim.) *Bullying, Rejection, and Peer victimization – a social cognitive neuroscience perspective*. New York: Springer Publishing Company LLC, 319- 344.
- Champion, K.M. 2009. Victimization, anger, and gender: low anger and passive response work. *American Journal of Orthopsychiatry* 79 (1), 71-82.
- Clarkeburn, H. & Mustajoki, A. 2007. *Tutkijan arkipäivän etiikka*. Tampere: Vastapaino.



- Cowie, H. & Berdondini, L. 2002. The expression of emotion in response to bullying. *Emotional and Behavioural Difficulties* 7 (4), 2007-2014.
- Cramer, P. & Brilliant, M.A. 2001. Defense use and defense understanding in children. *Journal of Personality* 69 (2), 297-322.
- Danish, S., Forneris, T., Hodge, K., & Heke, I. 2004. Enhancing youth development through sport. *World Leisure Journal* 46 (3), 38-49.
- Dewall, N. 2009. The pain of exclusion: using insights from neuroscience to understand emotional and behavioral responses to social exclusion. Teoksessa M. Harris (toim.) *Bullying, Rejection, and Peer victimization – a social cognitive neuroscience perspective*. New York: Springer Publishing Company, LLC, 201-224.
- Diehl, M., Coyle, N. & Labouvie-Vief, G. 1996. Age and sex differences in strategies of coping and defense across the life span. *Psychology and Aging* 11 (1), 127-139.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Guthrie, I.K. & Reiser, M. 2000. Dispositional emotionality and regulation: their role in predicting quality of social functioning. *Journal of Personality and Social Psychology* (78) 136-157.
- Eriksson, B., Lindberg, O., Flygare, E. & Daneback, K. 2002. *Skolan – en arena för mobbning*. Stockholm: Liber distribution publikationstjänst.
- Erickson, S., Feldman, S.S. & Steiner, H. 1996. Defense reactions and coping strategies in normal adolescents. *Child Psychiatry and Human Development* 28 (1), 45-56.
- Feldman Barrett, L., Lane, R.D., Sechrest, L. & Schwartz, G.E. 2000. Sex differences in emotional awareness. *Personality and Social Psychology Bulletin* 26 (9), 1027-1035.
- Feldman Barrett, L. & Bliss-Moreau, E. 2009. She's emotional. He's having a bad day: attributional explanations for emotion stereotypes. *Emotion* 9 (5), 649-658.
- Feldt, T. & Mäkikangas, A. 2010. Selviytymiskeinot ja niiden käyttöä suuntaavat persoonallisuuden piirteet. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi – Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. 2. painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 93-110.
- Friesen, A., Lane, A., Devonport, T., Sellars, C., Stanley, D. & Beedie, C. 2013. Emotion in sport: considering interpersonal regulation strategies. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 6 (1), 139-154.
- Garcia, A., Pender, N., Antonakos, C. & Ronis, D. 1998. Changes in physical activity beliefs and behaviors of boys and girls across the transition to junior high school. *Journal of Adolescent Health* 22, 394-402.

- Garner, P. & Hinton, T. 2010. Emotion display rules and emotion self-regulation: associations with bullying and victimization in community-based after school programs. *Journal of Community & Applied Social Psychology* (20), 480-496.
- Ge, X., Elder, G.H. & Conger, R. 2001. Pubertal transition, stressful life events, and the emergence of gender differences in adolescent depressive symptoms. *Developmental Psychology* 37 (3), 404-417.
- Goddings, A-L., Burnett Heyes, S., Bird, G., Viner, R.M. & Blakemore, S-J. 2012. The relationship between puberty and social emotion processing. *Developmental Science* 15 (6), 801-811.
- Goleman, D. 1997. *Tunneäly – lahjakkuuden koko kuva*. Helsinki: Otava.
- Gould, D. & Carson, S. 2008. Life skills development through sport: current status and future directions, *International Review of Sport and Exercise Psychology* 1 (1), 58-78.
- Greenberg, L.S. 2007. Emotion coming of age. *Clinical psychology: Science and Practice* 14 (4), 414-421.
- Gross, J.J. 1998. Antecedent- and response-focused emotion regulation: divergent consequences for experience, expression, and physiology. *Journal of Personality and Social Psychology* 74 (1), 224-237.
- Gross, J.J. 2002. Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 39, 281-291.
- Gross, J.J. & Thompson, R.A. 2006. Emotion regulation: conceptual foundations. Teoksessa J.J. Gross (toim.) *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press, 4-49.
- Grünewald, M. 2005. *Utsatthet för mobbning inom skolämnet idrott och hälsa*. Idrottshögskolan i Stockholm.
- Guest, G., MacQueen, K.M. & Namey, E.E. 2012. *Applied thematic analysis*. Los Angeles: Sage publications.
- Gyurak, A., Gross, J. & Etkin, A. 2011. Explicit and implicit emotion regulation: a dual-process framework. *Cognition and emotion* 25 (3), 400-412.
- Haapakorva, K. & Väliuori, J. 2008. 9-luokkalaisten oppilaiden kokema motivaatioilmasto, koululiikuntamotiivit ja viihtyminen koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu-tutkielma. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18512>
- Hamarus, P. 2006. *Koulukiusaaminen ilmiönä*. Yläkoulun oppilaiden kokemuksia kiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in education, psychology and social research* 288.

- Hammond, A., Westhues, A. & Hanbidge, A. 2009. Assessing the impact of an emotion regulation booster programme for elementary school-aged children. *J Primary Prevent* 30, 569-586.
- Herkama, S. 2012. Koulukiusaaminen. Loukkaavat vuorovaikutusprosessit oppilaiden vertaissuhteissa. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä studies in humanities* 190.
- Hessler, D. & Katz, L. 2007. Children's emotion regulation: self-report and physiological response to peer provocation. *Developmental Psychology* 43 (1), 27-38.
- Hietala, T., Kaltiainen, T., Metsärinne, U. & Vanhala, E. 2010. Nuori ja mieli – koulu mielenterveyden tukena. Helsinki: Tammi.
- Hills, L. 2007. Friendship, physicality and physical education; an exploration of the social and embodied dynamics of girl's physical education experiences. *Sport, Education and Society* 12 (3), 317-336.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2013. Tutki ja kirjoita. 17. painos. Helsinki: Tammi.
- Hunter, S.C., Mora-Merchan, J. & Ortega, R. 2004. The Long-term effects of coping strategy use in victims of bullying. *The Spanish Journal of Psychology* 7 (1) 3-12.
- Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, F. & Bukowski, W. 1999. The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology* 35 (1) 94-101.
- Hodges, E., Malone, M.J. & Perry, D.G. 1997. Individual risk and social risk as interacting determinants of victimization in the peer group. *Developmental Psychology* 33 (6) 1032-1039.
- Holmberg-Kalenius, T. 2008. Elämää koulukiusaamisen jälkeen. Jyväskylä: Gummerus.
- Hunter, S. & Boyle, J. 2004. Appraisal and coping strategy use in victims of school bullying. *British Journal of Educational Psychology* 74, 83-107.
- Hyde, J., Mezulis, A.H. & Abramson, L.Y. 2008. The ABCs of depression: integrating affective, biological, and cognitive models to explain the emergence of the gender difference in depression. *Psychological Review* 115 (2) 291-313.
- Höistad, G. 2003. Irti kiusaamisen kierteestä. Helsinki: Kirjapaja.
- Isokorpi, T. & Viitanen, P. 2001. Tunnevoimaa! Tampere: Tammer-Paino.
- Jalovaara, E. 2005. Tunnetaidot tiedon rinnalle kasvatuksessa. Tampere: Pilot-kustannus.

- Janciauskas, R. 2012. Characteristics of young learners' psychological well-being and self-esteem in physical education lessons. *Sportas* 85 (2), 18-24.
- Jankauskiene, R., Kardelis, K., Sukys, S. & Kardeliene L. 2008. Associations between school bullying and psychosocial factors. *Social Behavior & Personality: an International Journal* 36 (2), 145-162.
- Judén-Tupakka, S. 2007. Askelia fenomenologiseen analyysiin. Teoksessa E. Syrjäläinen, A. Eronen & V-M Värrä. Avauksia laadullisen tutkimuksen analyysiin. Tampere: Tampereen Ylipistopaino Oy – Juvenes Print, 62-90.
- Juujärvi, P. & Nummenmaa, L. 2004. Emootiot, emotion säätely ja hyvinvointi. *Psykologia* 39, 59-66.
- Kaipiainen, O. 2006. Kuudesluokkalaisten näkemyksiä koulukiusaamisesta. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10131>
- Kaltiala-Heino, R. 2013. Aggressio lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa P. Nurmi (toim.) Lapsen ja nuoren viha. Jyväskylä: PS-Kustannus, 47-67.
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H. & Taanila, A. 2010. Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta & Tiede* 47 (6), 30–37.
- Karhunen, S. 2004. Nuorten kokemuksia viestinnästä koulukiusaamistilanteissa. Jyväskylän Yliopisto. Puheviestinnän pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/11206>
- Karvonen, R. 2009. Nuoret ja stressi. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 121-125.
- Kauko, K. 2005. Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9468>
- Kelley, A. 1995. Early adolescents' perceived control of emotions: the role of response expectancies in behavioral and emotional functioning. The university of Texas at Austin: UMI Dissertations publishing.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2000. Tunne itsesi, suomalainen. Helsinki: WSOY.

- Kinney, A. 2009. Toward understanding anti-social communication: a theoretical model. Teoksessa T. Kinney & M. Pörhölä (toim.) *Anti and pro-social communication – theories, methods and application*. New York: Peter Land publishing, 3-14.
- Kinnunen, S. 2011. *Murrosikäinen perheessä. Tasapainoilua tilan ja rajojen välissä*. Uudistettu painos. Helsinki: Karas-Sana.
- Kirvesoja, U-M. 2013. *Luokanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia tunnekasvatuksesta koulussa ja osana opetussuunnitelmaa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41260>
- Klemola, U. 2009. *Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa*. Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health* 139.
- Kocak, F. 2011. *Idrott och Hälsa – En studie om hur elever känner sig inne i omklädningsrummet*. Gymnastik- och idrotthögskolan.
- Koch, K., Pauly, K., Kellermann, T., Seiferth, N., Reske, M., Backes, V., Stöcker, T., Shah, N.J., Amunts, K., Kircher, T., Schneider, F. & Habel, U. 2007. Gender differences in the cognitive control of emotion: an fmri study. *Neuropsychologia* 45 (12), 2744-2754.
- Kokkonen, M. 2001. *Emotion regulation and physical health in adulthood. A longitudinal, personality-oriented approach*. Jyväskylän yliopisto.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Koole, S.L. 2009. The psychology of emotion regulation: an integrative review. *Cognition & emotion* 23 (1), 4-41.
- Korva, M. 2002. *7.luokalle siirtyminen oppilaiden kokemana*. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/8821>
- Kouluterveyskysely. 2010-11. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*. [Viitattu 16.11.2012]  
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm>
- Kouluterveyskysely. 2013. *Terveysten ja hyvinvoinnin laitos*. [Viitattu 4.5.2014]  
<http://info.stakes.fi/kouluterveyskysely/FI/tulokset/index.htm>
- Kramer, U. 2010. Coping and defence mechanisms: What's the difference? – Second act. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice* 83, 207-221.

- Laakso, L. 2007. Johdatus liikuntapedagogiikkaan ja liikuntakasvatukseen. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim). Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2.uudistettu painos. Helsinki: WSOY, 16-24.
- Lane, A., Beedie, C., Jones, M., Uphill, M. & Devonport, T. 2012. The BASES Expert statement on emotion regulation in sport. *Journal of Sport Sciences* 30 (11), 1189-1195.
- Langdon, S. & Preble, W. 2008. The relationship between levels of perceived respect and bullying in 5th through 12th graders. *Adolescence* 43 (171), 485-503.
- Lanteigne, D.M., Flynn, J.J., Eastabrook, J.M. & Hollenstein, T. 2014. Discordant patterns among emotional experience, arousal and expression in adolescence: relations with emotion regulation and internalizing problems. *Canadian Journal of Behavioural Science* 46 (1), 29-39.
- Lazarus, R.S. & Folkman S. 1984. *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer publishing company.
- Lehtimäki, K. & Myllymäki, K. 2000. Sanon tän suoraan: inhoan kiusaajia. Koulukiusaaminen neljäsluokkalaisen kokemana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/7778>
- Lehtinen, T. & Lehtinen, I. 2007. Mikä mättää? Murrosiän muutokset kotona ja koulussa. Helsinki: Edita.
- Leinonen, O. 2013. Liikeanalyysi masentuneiden ja ei-masentuneiden musiikista havaitsemien perustunteiden ilmaisusta liikkeessä. Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42465>
- Lindberg, E. & Nuolikoski-Kankanpää, A. 1997. Kiusaamisesta välittämiseen. Koulukiusaamiskokemukset ja niiden vaikutukset aikuisuuden näkökulmasta. Chydenius-Instituutti. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/10521>
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2007. Social and emotional learning in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim). *Psychology for physical educators – student in focus*. 2.painos. Champaign, IL.:Human Kinetics, 75-83.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi. 2009 *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Tampere: Esa Print, 179-207.

- Lintunen, T. & Rovio, E. 2009. Johdanto liikunnan ryhmäilmiöihin. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi. (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Tampere: Esa Print, 13-27.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K. & Downey, L. 2012. Brief report: Emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence* 35, 207-211.
- Luopajarvi, R. 2012. ”Tanssi kuin kukaan ei katsoisi” – Nuorten musiikillinen tunneilmaisu liikkeen avulla. Jyväskylän yliopisto. Psykologian pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/38534>
- Lämsä, A-L. 2009. Kiusaamisen muodot ja ulottuvuudet. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 59-72.
- Lämsä, A-L., Kiviniemi, L. & Pönkkö, M-L. 2009. Kiusatun leima ja itsetuhoinen elämäntapa. Teoksessa A-L. Lämsä (toim.) Mun on paha olla. Näkökulmia lasten ja nuorten psyykkiseen hyvinvointiin. Jyväskylä: PS-Kustannus, 97-109.
- MacIntosh, C. 1999 School transition as a stressful life event and the role of social competence and social support as protective factors during the transition to junior high school. University of Ottawa.
- Mahady Wilton, M., Craig, W. & Pepler, D. 2000. Emotional regulation and display in classroom victims of bullying: Characteristic expressions of affect, coping styles and relevant contextual factors. *Social Development* 9 (2) 226-245.
- Mattley, C. 2002. The temporality of emotion: constructing past emotions. *Symbolic Interaction* 25 (3), 363-378.
- McCaughtry, N. & Rovegno, I. 2003. Development of pedagogical content knowledge: moving from blaming students to predicting skillfulness, recognizing motor development and understanding emotion. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 355-368.
- Mega, C., Ronconi, L. & De Beni, R. 2014. What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology* 106 (1), 121-131.
- Morrison, C. 2009. ”What would you do, what if it’s you?” Strategies to deal with a bully. *Journal of School Health* 79 (4), 201-204.
- Mäkinen, O. 2006. Tutkimusetiikan ABC. Helsinki: Tammi.
- Nolen-Hoeksema, S. & Jackson, B. 2001. Mediators of the gender difference in rumination. *Psychology of Women Quarterly* 25, 37-47.

- Nolen-Hoeksema, S. 2012. Emotion regulation and psychopathology: the role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology* 8, 61-87.
- Nummenmaa, L. 2010. *Tunteiden psykologia*. Helsinki: Tammi.
- Nummenmaa, L., Glerean, E., Hari, R. & Hietanen, J.K. 2014. Bodily maps of emotions. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 111 (2), 646-651.
- Nurmi, J-E. 2010. Toiminta- ja tulkintatavat haasteiden kohtaamisessa ja ongelmien ratkaisemisessa. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi – Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. 2.painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 111-127.
- Nyklicek, I., Vingerhoets, A. & Zeelenberg, M. 2011. *Emotion regulation and well-being*. New York: Springer.
- Obesity increases odds of being bullied. 2010. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 81 (7), 5.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Keuruu: Otava.
- Opetushallitus. 2009. *Hyvinvoinnin ja terveyden edistäminen perusopetuksessa*. M. Rimpelä, S. Fröjd & H. Peltonen (toim.) *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos: Koulutuksen seurantaraportit 2010:1*.
- Pasanen, E. & Pennanen, M. 2012. 5.-6. Luokkalaisten oppilaiden sosiaaliset taidot ja kiusaaminen koulussa ja liikuntaharrastuksessa. Jyväskylän yliopisto. *Opettajankoulutuslaitoksen pro gradu –tutkielma*.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/39867>
- Penttiniemi, S. 2006. *Kiusaaminen koulussa ja liikuntatunnilla kahdeksannen luokan oppilailla*. Jyväskylän yliopisto. *Liikuntapedagogiikan Pro gradu –tutkielma*.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9620>
- Perry-Parrish, C. 2007. *Genger-atypical emotion regulation in children: relations to social and psychological functioning*. The university of Maine. UMI Number 3277235.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Opetushallitus. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Piaget, J. 1988. *Lapsi maailmansa rakentajana. Kuusi esseetä lapsen kehityksestä*. Suom. S. Palmgren. Juva: WSOY.
- Pietarinen, J. & Rantala S. 1998. *Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: näkökulma sosiaaliseen kehitykseen*. Teoksessa M-L. Julkunen (toim.) *Opetus, oppiminen, vuorovaikutus*. Juva: WSOY, 225-241.
- Pietiläinen, A. 1999. *Tunne, antitunne, perimä. Johdatus tunteiden dynamiikkaan*. Huhmari:



Karprint.

- Pikas, A. 1990. Irti kouluväkivallasta. Imatra: Weilin + Göös.
- Pitkänen, S. & Rouvinen, P. 1999. 'Kiusaaminen tapetilla'. Tutkimus 11-15- vuotiaiden koulukiusaamisesta ja sen yhteydestä koettuun terveyteen. Jyväskylän yliopisto: terveystieteiden pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/18107>
- Polvi, S. 2008. Toimitaan yhdessä: Prososiaalisuuden edistäminen osana liikuntakasvatusta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Jyväskylä: Kopijyvä.
- Pylvänäinen, E. 2013. Musiikki, liikunta ja ystävien tapaaminen nuorten aikuisten tunteiden säätelyssä. Jyväskylän yliopisto: Psykologian pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42165>
- Pörhölä, M. 2009. Psychosocial well-being of victimized students. Teoksessa T. Kinney & M. Pörhölä (toim.) Anti and pro-social communication – theories, methods and application. New York: Peter Land publishing, 83-93.
- Pörhölä, M. & Kinney, T. 2010. Bullying. Contexts, consequences and control. Barcelona: Editorial Aresta.
- Pöyhönen, V. 2013. Defending behavior in bullying situations. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja: sarja B, osa 367.
- Rantala, T. & Heikinaro-Johansson, P. 2007. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli osana seitsemännen luokan poikien liikuntatunteja. Liikunta & Tiede 44 (1) 36–44.
- Rosen, P.J., Milich, R. & Harris, M.J. 2009. Why's everybody always picking on me? Social cognition, emotion regulation, and chronic peer victimization in children. Teoksessa M. Harris (toim.) Bullying, Rejection, and Peer victimization – a socialcognitive neuroscience perspective. New York: Springer Publishing Company, LLC. 79-100.
- Ruokonen, J. 2013. Psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoulun liikunnanopetuksessa. Jyväskylän yliopisto: liikuntakasvatuksen pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/42042>
- Räty, T. 1999. Koulukiusaaminen liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto: liikuntakasvatuksen pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/9388>
- Saaranen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi. (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Liikuntatieteellisen Seuran julkaisu nro 163. Tampere: Esa Print, 31-58.

- Saaranen-Kauppinen, A., Rovio, E., Wallin, A. & Eskola, J. 2011. ”Kaino löysi parin, mutta jatkaa liikunnan harrastamista edelleen” – sosiaaliset suhteet ja liikunta-aktiivisuus. *Liikunta & Tiede* 48 (6), 18-23.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. *Tunneäly: kohti KOKOnaista elämää*. Helsinki: WSOY.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2012. *Tunne mies – tunne nainen. Ymmärrä tunne-elämän erilaisuutta*. Helsinki: Kirjapaja.
- Sainio, M. 2013. Same- and other-sex victimization: risk factors, consequences, and protection by peers. Turun yliopisto. Turun yliopiston julkaisuja: sarja B, osa 369.
- Salmela, J. 2006. Koetun sosiaalisen tuen, pätevyyden, itsearvostuksen ja liikunnan yhteyksiä nuoruusiän kasvuvuosina. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-instituutti – Kokkolan yliopistokeskus.
- Salmivalli, C. 1999. *Koulukiusaaminen ryhmäilmionä. 2. Painos*. Helsinki: Gaudeamus.
- Salmivalli, C. 2005. *Kaverien kanssa –vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Savolainen, T. 2005. Alakoulusta yläkouluun. Kuudesluokkalaisten pelkoja, toiveita ja odotuksia seitsemännelle luokalle siirtymisessä. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Schamess, G. 2002. Ego psychology. Teoksessa J. Berzoff, L. Melano Flanagan & P. Hertz. (toim.) *Inside out and outside in. Psychodynamic clinical theory and practice in contemporary multicultural contexts*. Maryland: Rowman & littlefield publishers, 67-102.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practice*. Thousand Oaks, California: Sage publications.
- Sebastian, C., Viding, E., Williams, K.D. & Blakemore, S.J. 2010. Social brain development and the affective consequences of ostracism in adolescence. *Brain and Cognition* 72 (1), 134-145.
- Siira, J. & Saarinen, M. 2011. *Tunnekartalle. Tietoisempaan tunne-elämään*. Helsinki: Kirjapaja.
- Sinkkonen, J. 2010. *Nuoruusikä*. Helsinki: WSOY.
- Siskos, B., Proios, M. & Lykesas, G. 2012. Relationships between emotional intelligence and psychological factors in physical education. *Studies in Physical Culture & Tourism* 19 (3), 154-159.
- Sommer, K. & Benkendorf, D. 2009. Looking before leaping: the role of social expectancies in attachment regulation following interpersonal rejection. Teoksessa M. Harris (toim.)

- Bullying, Rejection, and Peer victimization – a social cognitive neuroscience perspective. New York: Springer Publishing Company, LLC, 221- 250.
- Takalampi, S-L. 2001. Kuudennelta luokalta seitsemännelle luokalle – hyppy tuntemattomaan? Jyväskylän yliopisto, kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/8856>
- Tamir, M. & Mauss, I.B. 2011. Social cognitive factors in emotion regulation: implications for well-being. Teoksessa I. Nyklicek, A. Vingerhoets & M. Zeelenberg (toim.) Emotion regulation and well-being. Springer. 31-47.
- Telama, R., Numminen, P., Nupponen, H., Lintunen, T. & Oittinen, A. 1998. Miten liikunta tukee kasvua ja kehitystä? Teoksessa M. Mertaniemi & M. Miettinen (toim.) Suuntana hyvinvointi – Mitkä ovat liikunnan mahdollisuudet. Jyväskylä, LIKES-tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 113.
- Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja kehitystä kouluikässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Tutkimuskatsaus. Jyväskylä, LIKES-tutkimuskeskus. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124, 55-79.
- Telama, R. & Polvi, S. 2007. Facilitating prosocial behaviour in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.) Psychology for physical educators – student in focus. 2.painos. Champaign, IL.:Human Kinetics, 85-99.
- Tiittula, L. & Ruusuvuori, J. 2005. Johdanto. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula. Haastattelu: tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 9-21.
- Toblin, R., Schwartz, D., Gorman, A. & Abou-Ezzedine, T. 2005. Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. Applied Developmental Psychology 26, 329-346.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2012. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 9.uudistettu painos Helsinki: Tammi.
- Utela, P. 2013. Perusopetuksen oppilaiden sosioemotionaalisen kehityksen tuen tarpeet ja tukimenetelmät opettajien arvioimana. Jyväskylän yliopisto. Erityispedagogiikan pro gradu –tutkielma.  
<https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41077>
- Van Kleef, G. 2009. How emotions regulate social life. The emotions as social information (EASI) model. Current Directions in Psychological Science (18), 184-188.
- Werner, A. 2010. Mobbing i grundskolan. Södertörns högskola: Institutionen för

lärarutbildningen.

Whitty, M.T. 2003. Coping and defending: age differences in maturity of defense mechanisms and coping strategies. *Aging & Mental Health* 7 (2), 123-132.

Zlomke, K.R. & Hahn, K.S. 2010. Cognitive emotion regulation strategies: gender differences and associations to worry. *Personality and individual differences* 48, 408-413.

## LIITTEET

### LIITE 1. Teemahaastattelurunko

1. KERRO haastattelusta.
  - Ei selviä henkilöllisyys
  - Nauhoitetaan, mutta ei säästetä.
  - Voi puhua luottamuksellisesti, asia ei leviä eteen päin
  - Nauhurista ei tarvitse välittää
  
2. LÄMMITTELY KYSYMYKSIÄ:
  - Kerro itsestäsi. Millainen olet. (luonne, harrastukset, perhe... mitä haluaa kertoa)
  
3. Liikuntatuntien aikana - kerro liikuntaryhmästäsi.
  
4. Koulukiusaaminen / kiusattu, kiusaaja / ulkopuolinen
  - Useita tilanteita →
    - kuvaile tilannetta, jossa sinua on kiusattu / kiusasi / jossa näit kiusaamista
    - mitä tunteita koit
    - miten tapahtuma vaikutti loppupäivääsi koulussa
    - miten toimit tilanteessa
    - miten olisit halunnut toimia (mielessä halusit tehdä jotain muuta, mitä lopulta teit)
    - Kerro miten viihdyt liikuntatunneilla
    - mitkä asiat vaikuttavat viihtymiseesi

## LIITE 2. Tutkimuslupa

Hyvät 7. luokkalaisen vanhemmat

27.09.2013

Olen tuleva liikunnan- ja luokanopettaja Jyväskylän yliopistosta. Maisteriopintoihin liittyvät hyvin kiinteästi pro gradu –tutkimuksen tekeminen. Oman graduni aihe liittyy tunteiden säätelyyn liikuntatuntien aikana. Tunteiden säätely tarkoittaa tunteiden kokemista ja tunnistamista sekä reagoimista eri tilanteisiin. Liikuntatuntien aikana tulee eteen monia tilanteita, joiden yhteydessä tarvitaan näitä taitoja.

Tarkoitukseni on tutkia 6. ja 7. luokan eroa tunteiden säätelyssä. Tutkin viime keväänä alakoulun 6. luokkalaisia kyselylomakkeen ja lyhyen haastattelun avulla, ja tarkoitukseni olisi jatkaa keskustelua aiheesta samojen oppilaiden kanssa. Seitsemäsluokkalaisten ajatusten ja kokemusten kuuleminen on hyvin tärkeä osa tutkimusta, sillä tällä tavalla saadaan luotettavaa tietoa siitä, miten tunteiden säätely muuttuu oppilaan kasvun ja kehityksen mukana. Keskustelu on noin 20 minuutin mittainen ja se toteutetaan tänä syksynä yhden koulupäivän aikana, joten siitä ei koidu vaivaa lapsellenne. Tällä kirjeellä pyydän teiltä lupaa siihen, että lapsenne voi osallistua tutkimukseen.

Normaalin tutkimuskäytännön mukaisesti tutkimustulokset toteutetaan niin, että ne eivät paljasta mitään, mistä voitaisiin päätellä tutkimukseen osallistuneiden lasten henkikohtaisia tietoja, kuten henkilöllisyyttä tai asunpaikkaa. Oppilaiden nimet jäävät vain minun ja ohjaavien yliopiston tutkijoiden tietoon ja tutkimuksen valmistettua ne hävitetään asianmukaisin keinoin.

Mikäli teillä on kysymyksiä tutkimukseen liittyen, voitte ottaa minuun tai ohjaajiini yhteyttä sähköpostitse. Kiitän teitä yhteistyöstä !

Ystävällisin terveisin

Suvi Suominen

LitK, Kasv.tiet. yo

[suvi.s.suominen@student.jyu.fi](mailto:suvi.s.suominen@student.jyu.fi)

Kaili Kepler- Uotinen

Mirja Hirvensalo

[kaili.kepler-uotinen@jyu.fi](mailto:kaili.kepler-uotinen@jyu.fi)

[mirja.hirvensalo@jyu.fi](mailto:mirja.hirvensalo@jyu.fi)

Palauta tämä lappu luokanvalvojalleesi

Lupa osallistua tunteiden säätelyä koskevaan tutkimukseen koulupäivän aikana syksyllä 2013.

Lapsemme \_\_\_\_\_

saa \_\_\_\_\_

ei saa \_\_\_\_\_ osallistua tutkimukseen.

Huoltajan allekirjoitus:

---

### LIITE 3. Kyselylomake

#### Kyselylomake liikuntatunneista

Etunimi: \_\_\_\_\_

Sukunimi: \_\_\_\_\_

Luokka: \_\_\_\_\_



Vastauksesi tulevat vain tutkijan nähtäville. Voit huoletta vastata kysymyksiin rehellisesti – kukaan muu ei näe vastauksia.

---

#### Liikuntatuntien aikana

Valitse *liikuntaryhmästäsi* kaksi (2) henkilöä, joiden kanssa haluaisit **mieluiten** viettää aikaa liikuntatuntien aikana:

\_\_\_\_\_

---

#### Koulukiusaaminen

Kiusaamisella tarkoitetaan tässä sitä, kun toinen oppilas tai ryhmä oppilaita sanoo tai tekee epämiellyttäviä asioita toistuvasti jollekin oppilaalle.

Kuinka usein sinua on kiusattu liikuntatunneilla tämän LUKUKAUDEN aikana

\_\_\_ ei lainkaan

\_\_\_ kerran tai kaksi kertaa

\_\_\_ monta kertaa

Kuinka usein sinä olet osallistunut muiden oppilaiden kiusaamiseen tämän LUKUKAUDEN aikana

\_\_\_ en lainkaan

\_\_\_ kerran tai kaksi kertaa

\_\_\_ monta kertaa



Miten viihdyt liikuntatunneilla

- erittäin hyvin
- melko hyvin
- en hyvin enkä huonosti
- melko huonosti
- erittäin huonosti

Tutkimuksessa suoritetaan myös haastatteluja. Haastattelu tehdään koulupäivän aikana ja siinä esille tulleet asiat jäävät vain minun tietooni.

Voiko sinut mahdollisesti valita haastatteluun

- Kyllä
- Ei

**KIITOS VASTAUKSESTASI ! ☺**

