

HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIIKUNTATUNNEILLA

Yläkoulun liikunnanopettajien havainnot koronaepidemian ajalta ja sitä ennen

Teppo Pöyhtäri ja Viljami Välipirtti

Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2021

TIIVISTELMÄ

Pöyhtäri, T. & Välipirtti, V. 2021. Häiriökäyttäytyminen liikuntatunneilla: Yläkoulun liikunnanopettajien havaintoja koronapandemian ajalta ja sitä ennen. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 94 s., 5 liitettä.

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää liikunnanopettajien havaintoja oppilaiden häiriökäyttäytymisestä yläkoulun liikuntatunneilta COVID-19-pandemian aikana ja sitä ennen. Lisäksi olimme kiinnostuneita siitä, millä tavalla sosiaalisuuden tarve ilmeni liikuntatuntien häiriökäyttäytymisessä erityisesti korona-aikana. Toteutimme tutkimuksen laadullisella tutkimusmenetelmällä. Tutkimuksemme tieteenfilosofinen tausta oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineisto hankittiin puolistrukturoiduilla teemahaastatteluilta Zoom-sovelluksessa viideltä liikunnanopettajalta. Haastateltavien työkokemus vaihteli 6 vuodesta 20 vuoteen. Kaikki liikunnanopettajat olivat miehiä ja eri puolilta Suomea isohkoista kouluista. Yläkoulujen koot vaihtelivat 400–700 oppilaan välillä. Haastattelut kestivät 34–49 minuuttia. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 39 sivua. Fonttina oli Calibri koko 11 rivivälillä yksi. Tulokset muodostuivat analysoimalla litteraatteja teoriaohjaavalla sisällönanalyysillä.

Tulokset osoittivat, että lievät ja kohtalaiset häiriökäyttäytymisen muodot olivat yleisimpiä, erityisesti puhuminen opettajan puheen päälle. Muita yleisiä häiriökäyttäytymisen muotoja olivat keskittymisen puute, jaksamattomuus kuunnella ohjeita ja väittelemine. Rajua häiriökäyttäytymistä esiintyi harvoin, ja silloin lähinnä pelien aikana. Etäopetuksessa häiriökäyttäytyminen oli lähes ainoastaan osallistumattomuutta. Häiriökäyttäytymisen määrässä ja ilmenemismuodoissa ei ollut korona-ajan lähiopetuksessa huomattavia muutoksia verrattuna aikaan ennen pandemiaa. Opettajat raportoivat oppilaiden olleen selvässä sosiaalisten suhteiden tarpeessa kevään etäopetusjakson sekä kesäloman jälkeen. Liikunnanopettajat käsittivät häiriökäyttäytymisen pääasiallisiksi syiksi ryhmädynamiikkaan, oppilaaseen ja perheeseen liittyvät tekijät.

Korona-aika on vaikuttanut kielteisesti monen nuoren elämään. Opettajat arvelivat monien oppilaiden kärsineen etenkin kevään 2020 etäopetuksesta. Kaksi opettajaa kuvaili oppilaiden pientä väsymystä tilanteeseen syksyn 2020 mittaan. Siitä huolimatta liikunnanopettajat eivät havainneet selvää ahdistuneisuuden tai pahan olon lisääntymistä syksyn lähiopetuksessa. Tätä voi selittää, että liikuntatunnit ovat voineet olla oppilaiden kielteisiä ajatuksia poistava ja yhteisöllisiä kokemuksia tuova asia, vaikka korona-ajan vähentyneet sosiaaliset tilanteet ja rajoitustoimet aiheuttaisivat muulloin paha oloa. Jatkotutkimuksen kannalta olisi mielenkiintoista tietää, mitkä tunteet aiheuttavat liikuntatunneilla useimmiten häiriökäyttäytymistä opettajan ja oppilaan näkökulmasta sekä kuinka niitä kohdataan. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia lisää sosiaalisuuden tarpeen yhteyttä häiriökäyttäytymiseen liikuntatunneilla. Toivomme tulostemme herättävän ajatuksia ja antavan uusia näkökulmia häiriökäyttäytymiseen niin opiskelijoille kuin valmistuneille liikunnanopettajille.

Avainsanat: häiriökäyttäytyminen, korona, liikuntatunti, sosiaalisuus, yläkoulu

ABSTRACT

Pöyhtäri, T. & Välipirtti, V. 2021. Misbehaviour in physical education classes: observations by the physical education teachers in upper comprehensive schools during the COVID-19 pandemic and the time before. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä, Master's thesis, 94 pp., 5 appendices.

The aim of our study was to clarify the observations of physical education teachers on pupils' misbehaviour in physical education classes in upper comprehensive schools during the COVID-19 pandemic and the time before. In addition, we were interested in how social needs appeared as misbehaviour during physical education classes especially during the pandemic. The study was carried out with qualitative research methods. The study held a hermeneutic-phenomenological approach as its basis of scientific philosophy. The data was gathered from five physical education teachers with semi-structural thematic interviews. The work experience of interviewees varied from 6 to 20 years. The interviewees were all men and from different parts of Finland. Their upper comprehensive schools were quite large, varying from 400 to 700 pupils. The interviews lasted for 34–49 minutes. The amount of transcribed material was in total 39 pages long with Calibri size 11 and line spacing 1. The results were formed by analysing transcribes with theory-directional content analysis.

The results showed that mild and moderate misbehaviour were most common, especially talking out of turn. Other common misbehaviours were lack of concentration, not following directions and arguing. Severe misbehaviour was rare, but then during games mainly. During the remote-studying period misbehaviour was mainly nonparticipation. There were no significant changes in misbehaviour in physical education classes during the COVID-19 pandemic compared to the time before. The teachers reported that pupils were in clear need of social relationships after the remote-studying period and summer holiday. The teachers considered the main reasons for misbehaviour to be factors connected to group dynamics, the pupils themselves and their family.

The COVID-19 pandemic has had a negative effect on the lives of many adolescents. The teachers believed that many pupils suffered from the remote-studying period in the spring of 2020. Two teachers described a little tiredness due to the pandemic in the autumn of 2020. Nevertheless, the teachers did not observe clear increase of anxiety or bad mood in classes in the autumn of 2020. This might be explained by the physical education classes themselves; they might have removed negative thoughts and produced social experiences, even if reduced social contacts and restrictive measures during the pandemic had caused anxiety. For future research, it would be interesting to know what emotions or feelings in physical education classes mostly cause misbehaviour from a teacher's or a pupil's perspective and how they are dealt with. In addition, it would be interesting to study more about the relationship between social needs and misbehaviour in physical education classes. We hope that our results will raise thoughts and give new perspectives in misbehavior for both physical education students and teachers.

Key words: misbehaviour, COVID-19, physical education, social needs, upper comprehensive school

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIIKUNTATUNNEILLA	4
2.1 Häiriökäyttäytyminen ja sen lähikäsitteet	4
2.2 Yleisimmät häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodot.....	6
2.3 Häiriökäyttäytymisen syyt	9
3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISY	13
3.1 Liikunnanopettajan keinot ehkäistä häiriökäyttäytymistä.....	13
3.2 Tunne- ja vuorovaikutustaidot häiriökäyttäytymisen ehkäisykeinoina.....	17
3.3 Vastuullisuuteen kasvattaminen	20
3.4 Aggressiokasvatus liikuntatunneilla	21
4 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEEN PUUTTUMISEN TOIMINTAMENETELMIÄ JA MALLEJA	24
4.1 Toimintatapoja puuttumiseen.....	24
4.2 Valmiita malleja häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen	25
5 SOSIAALISUUS NUORTEN ELÄMÄSSÄ	29
5.1 Sosiaalisuus hyvinvoinnin osatekijänä.....	29
5.2 Vertaissuhteet.....	31
5.3 Sosiaalinen asema ja suosio	33
6 KORONAPANDEMIA NUORTEN ELÄMÄSSÄ.....	35
6.1 Pandemian kehittyminen	35
6.2 Pandemian vaikutus nuoriin.....	37
7 TUTKIMUSMENETELMÄT	42
7.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys	42

7.2	Tutkimusmenetelmä ja -strategia.....	42
7.3	Esiymmärryksemme tutkimuskohteesta.....	45
7.4	Aineiston keruu ja tutkittavat.....	46
7.5	Aineiston analyysi ja tulkinta.....	48
8	TULOKSET	52
8.1	Yleiskatsaus tuloksiin.....	52
8.2	Häiriökäyttäytyminen ennen koronapandemiaa	55
8.3	Häiriökäyttäytymisen muutos	58
8.4	Häiriökäyttäytymisen syyt	62
8.4.1	Ryhmädynamiikka	63
8.4.2	Oppilaista johtuvat häiriökäyttäytymisen syyt	66
8.4.3	Perheestä johtuvat häiriökäyttäytymisen syyt	68
8.5	Häiriökäyttäytymiseen puuttuminen.....	69
9	POHDINTA.....	71
9.1	Pohdintaa tuloksista.....	71
9.2	Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	76
	LÄHTEET	81
	LIITTEET	

1 JOHDANTO

Häiriökäyttäytyminen on kuormittava ja valitettavasti aina ajankohtainen ilmiö koulumaailmassa. Sekä opettajien että oppilaiden mielestä häiriökäyttäytyminen vaikuttaa kielteisesti tehokkaaseen työskentelyaikaan, sisältöön ja opettajan asenteeseen sekä voimiin. (Cothran, Kulinna & Garrahy 2009.) Yläkoulun liikunnanopettajien työtyytyväisyyttä kuormittavat eniten tiloihin, välineisiin tai resursseihin kuuluvien epäkohtien (40 %) jälkeen liikuntaan kielteisesti suhtautuvat oppilaat (37 %) sekä työrauhaongelmat ja kurinpito (29 %) (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 108–111). Terveysten ja hyvinvoinnin laitoksen (THL) kouluterveyskyselyn (2019) mukaan 8.–9. luokan oppilaista 29,8 prosentin mielestä luokassa tai ryhmässä ei ollut hyvä työrauha.

Häiriökäyttäytymistä voidaan määritellä monella eri tapaa. Kulinna, Cothran ja Regualos (2006) määrittelevät häiriökäyttäytymisen oppilaiden toimintana, jonka takia opettaja joutuu keskittymään järjestyksen ylläpitoon oppimisen tukemisen sijaan. Cobanin (2015) mukaan häiriökäyttäytyminen on käyttäytymistä, joka estää opettamis-oppimisprosessin toteutumisen ja vaikuttaa kielteisesti luokan ilmapiiriin. Myös Özbenin (2010) mukaan häiriökäyttäytyminen estää opettajaa opettamasta ja haittaa oppilaiden oppimista, pilaa ilmapiiriä ja aiheuttaa ongelmia järjestyksen osalla. Oppilaat ovat määritelleet häiriökäyttäytymisen olevan käyttäytymistä, jonka opettaja on kieltänyt tai jättämällä tekemättä sen mitä opettaja on käskenyt (Supaporn 2000). Häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla on tutkittu niin määrällisillä (esim. Cothran & Kulinna 2007; Hsu & Pan 2018; Kulinna ym. 2006) kuin laadullisilla menetelmillä (esim. Cothran ym. 2009; O'Connor & Graber 2014; Supaporn 2000) sekä interventioiden keinoin (esim. Oliveira ym. 2017; Vidoni & Ward 2006).

Suurin osa oppilaiden häiriökäyttäytymisestä liikuntatunneilla näyttää olevan lievää tai kohtuullista; yleisimpiä ovat puhuminen ilman lupaa tai opettajan puheen päälle (Cothran & Kulinna 2007, Houghton, Wheldall & Merret 1988; Julin & Rumpu 2018, 4; Supaporn 2003; Özben 2009). Muita yleisiä häiriökäyttäytymisen muotoja ovat esimerkiksi se, ettei kuuntele opettajaa, ei istu paikallaan, ei kiinnitä huomiota eikä seuraa ohjeita (Kulinna ym. 2006). Kahden tutkielman mukaan reilu viidennes oppilaista käyttäytyy häiritsevästi liikuntatunneilla

lähes joka tunti, mutta vakavaa häiriökäyttäytymistä on hyvin vähän (Hämäläinen & Ihalainen 2000, 43; Niva & Pakkanen 2013, 47–49).

Vuoden 2019 joulukuussa Kiinan Wuhanin kaupungista alkoi levitä ihmisille täysin uudentyyppinen koronavirus SARS-CoV-2, joka kevättalvella 2020 oli levinnyt jo ympäri maailman. Kyseinen koronavirus aiheutti COVID-19-nimistä tartuntatauti. (Anttila 2021.) Suomessa valtioneuvosto totesi maaliskuussa 2020 yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen kanssa (Eduskunta 2021). Tämän jälkeen valtioneuvosto antoi valmiuslain käyttöönottoasetuksen eduskunnalle 17.3.2020. Yhtenä varautumiskeinona koronaviruksen taltuttamiseen peruskoulujen tilat suljettiin ja lähiopetus niissä keskeytettiin 18.3.2020 alkaen. (Turun Sanomat 2020.) Peruskouluissa lähiopetukseen palattiin 14.5.2020 erityisjärjestelyin (Yle 2020a). Poikkeusolojen toteamisella ja tautiin liittyvien erilaisten toimintaohjeiden julkistamisella valtioneuvosto pyrki hidastamaan koronavirustartuntojen leviämistä sekä suojelemaan riskiryhmiä taudilta (Lahtinen, Haikkola & Kauppinen 2021). Rajoitustoimet kuitenkin vähensivät dramaattisesti koko väestön sosiaalisia kontakteja. Lisäksi myös syksyllä 2020 pandemian leviämistä hillitsevät toimet liittyivät lähiopetuksessa muun muassa etäisyyksien lisäämiseen ja sosiaalisen kanssakäymisen vähentämiseen.

Etäopetuksessa keväällä 2020 oppilaiden tavanomainen sosiaalinen vuorovaikuttaminen koulutovereiden ja opettajien kanssa loppui. Kyseisellä ajanjaksolla Mannerheimin lastensuojeluliiton (MLL) auttavassa puhelimesta ja chatissa korostuivat lasten ja nuorten puheissa tietämättömyys viruksesta, sekä ennakkoluulot, pelot ja ahdistus (Yle 2020b). Koulun lisäksi myös lasten ja nuorten organisoitu harrastustoiminta loppui ja harrastetilat menivät kiinni (Turun Sanomat 2020). Baumeisterin ja Learyn (1995) mukaan ihmisillä on tarve kuulua johonkin ja luoda sosiaalisia siteitä. Lisäksi Salmivallin (2000, 15) mukaan etenkin nuorten elämässä kaverit ja ystävät ovat tärkeä samaistumisen kohde. Sihvonen ja Valkendorff (2020) kirjoittavat, että erilaiset ystäväpiirit, koulukaverit tai harrastuksista tutut ihmiset voivat nousta nuorelle jopa hänen perhettänsä tärkeämmiksi tuen ja vuorovaikutuksen osalta. Perheen ulkopuolisten ihmisten merkitys voi olla suuri nuoren hyvinvoinnille erityisesti silloin, jos perheen sisällä esiintyy ristiriitoja tai ongelmia. (Sihvonen & Valkendorff 2020.)

Myös syksyn 2020 lähiopetuksessa sosiaaliset kontaktit vähentyivät muun muassa oppilaiden välisten etäisyysrajoitusten takia. MLL:n kanaviin yhteydenottojen aiheena olivat usein ärsyyntyminen ja turhautuminen pitkittyneeseen pandemiatilanteeseen. Sekasin-chatissa yhteydenoton syynä korostui ahdistus etenkin eristäytymisestä, sosiaalisten tilanteiden puutteesta ja etäkoulusta johtuen. (Yle 2020b.) Tiedotusvälineissä oli pitkin syksyä ja talvea esillä uutisia koronapandemian vaikutuksesta ahdistuneisuuden lisääntymiseen (mm. Yle 2020b, Yle 2020c). Lahtisen ja Myllyniemen (2021) mukaan 15–25-vuotiaat suomalaiset nuoret eivät ole kokeneet heidän elämäntyytyväisyydessään yhtä suurta laskua tai matalaa tasoa koskaan aiemmin, kun sitä on vuodesta 1997 alkaen mitattu Nuorisobarometrin tutkimuksissa. Syynä muutokseen olivat koronarajoitusten suuri vaikutus lasten ja nuorten elämään, kuten opetukseen, kaverisuhteisiin, harrastuksiin sekä oleskelupaikkojen aukioloon (Yle 2021).

Koronapandemia ei ole viimeinen pandemia, jonka ihmiskunta tulee kohtaamaan, minkä vuoksi aiheen tutkiminen on tärkeää. Tässä tutkielmassa käsitämme korona-ajan alkavan maaliskuun 2020 puolivälistä, jolloin Suomessa julistettiin poikkeusolot koronavirustilanteen takia. Tutkielmassa tarkasteltava aikajänne päättyy joulukuuhun 2020, jolloin tutkielmamme aineistonkeruu päättyi. Työssä aikajaksolla kevät tarkoitetaan ilman erityistä mainintaa kevättä 2020 ja syksyllä vuoden 2020 syksyä. Tutkimusaineistona toimivat liikunnanopettajien haastattelut toteutimme vuoden 2020 marras-joulukuun molemmin puolin.

Pro gradu -tutkielmamme ensisijaisena tarkoituksena oli selvittää, millaisia havaintoja viidellä liikunnanopettajalla on yläkoulun oppilaiden häiriökäyttäytymisestä liikuntatunnilla korona-aikana ja ennen koronapandemiaa. Koska tutkielmamme liittyy korona-aikaan, jolloin myös nuorten sosiaaliset kontaktit ovat vähentyneet sekä ahdistuneisuuden kokemus lisääntynyt, kiinnostuimme myös niiden tutkimisesta. Tutkimme siis myös millä tavalla oppilaiden sosiaalisuuden tarve ilmenee liikuntatuntien häiriökäyttäytymistilanteissa. Olemme halunneet tutkia myös opettajien ratkaisuja häiriökäyttäytymistilanteissa toimimiseen, jotta kokonaisvaltainen ymmärryksemme ilmiötä kohtaan lisääntyy. Toivomme tutkielmamme tulosten hyödyttävän liikunnanopettajia herättämällä ajatuksia ja antavan erilaisia näkökulmia häiriökäyttäytymisestä liikuntatunneilla.

2 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIKUNTATUNNEILLA

2.1 Häiriökäyttäytyminen ja sen lähikäsitteet

Kulinnan ym. (2006) mukaan opettaja joutuu keskittymään järjestyksen ylläpitoon oppimisen tukemisen sijaan, kun hän kohtaa *häiriökäyttäytymistä* (engl. misbehaviour). Coban (2015) kuvailee häiriökäyttäytymistä samansuuntaisesti; hänen mukaansa häiriökäyttäytyminen voidaan määritellä käyttäytymiseksi, joka estää opettamis-oppimisprosessin toteutumisen ja vaikuttaa kielteisesti luokan ilmapiiriin. Myös Özbenin (2010) mukaan häiriökäyttäytyminen estää opettajaa opettamasta ja haittaa oppilaiden oppimista, pilaa ilmapiiriä ja aiheuttaa ongelmia järjestyksen osalla. Supapornin, Doddsin ja Griffinin (2003) mukaan häiriökäyttäytyminen liikuntatunneilla voi olla sanallista tai fyysistä toimintaa. Oppilaat ovat määritelleet häiriökäyttäytymisen sisältävän käyttäytymisen, jonka opettaja on kieltänyt ja jättämällä tekemättä sen mitä opettaja on käskennyt (Supaporn 2000). Käytämme tässä tutkielmassa termiä häiriökäyttäytyminen, koska käyttämiemme päälähteiden tutkijat (mm. Cothran, Kulinna, Regualos, Supaporn, Özben) käyttävät sitä, ja se on käsityksemme mukaan myös suomalaisella tutkimuskentällä usein käytetty termi.

Haastava käyttäytyminen (engl. challenging behaviour) voidaan nähdä häiriökäyttäytymisen lähikäsitteenä, ja jota pidämme tutkielmassamme synonyymina häiriökäyttäytymiselle. Greene (2009, 13–14) määrittää haastavan käyttäytymisen sisältävän emotionaalisia, sosiaalisia ja käyttäytymisen vaikeuksia. Greenen oletus on, että haastavasti käyttäytyvältä lapselta puuttuu tärkeitä ajatteluun liittyviä taitoja. Hänen mielestään suurin osa haastavasti käyttäytyvistä lapsista tietää miten tulisi käyttäytyä ja suurin osa heistä haluaisi käyttäytyä oikein. Greene ajattelee haasteellisesti käyttäytyvillä lapsilla olevan tietynlainen oppimisvaikeus. He eivät ole vielä oppineet taitoja, joita tarvitaan sosiaalisissa ja emotionaalisissa sekä oman käyttäytymisen hallintaan vaativissa tilanteissa. (Greene 2009, 20–21.)

Käytöshäiriö (engl. conduct disorder) liitetään usein häiriökäyttäytymiseen. Käytöshäiriö on lapsuudessa tai nuoruudessa pysyvä tai toistuva epäsosiaalisen käyttäytymisen malli, jossa lapsi tai nuori rikkoo iänmukaisia sosiaalisia normeja ja muiden oikeuksia toistuvasti.

Käytöshäiriölle tyypillistä on pitkäaikainen, toistuva antisosiaalinen, uhmakas tai aggressiivinen käytös. Käytöshäiriö luokitellaan Suomessa ICD-10 tautiluokituksen mukaan neljään eri muotoon: 1) perheensisäiseen, 2) epäsosiaaliseen, 3) sosiaaliseen ja 4) uhmakkuushäiriöön. Perheensisäisessä käytöshäiriössä lapsen tai nuoren epäsosialisuus, aggressiivisuus tai tuhoavuus kohdistuu perheenjäseniin, mutta perheen ulkopuolella ei ole merkittäviä käytösoireita. Epäsosiaalisessa käytöshäiriössä ei ole ikätasoisia ystävyysuhteita, kun taas sosiaalisessa käytöshäiriössä lapsella tai nuorella on ikätasoisia ystävyysuhteita. Uhmakkuushäiriö on tyypillinen nuoremmilla alle 10-vuotiailla lapsilla. Uhmakkuushäiriötä pidetään käytöshäiriön lievempänä muotona tai esiasteena. Oppimisvaikeudet ovat lisäksi yleisiä käytöshäiriössä. Käytöshäiriöisen lapsen tai nuoren haasteellisuus voi riippua paljon ympäristöstä, usein saatetaan vahingossa vahvistaa lapsen kielteistä mainetta. Myös suhtautumistavat lapseen tai nuoreen vaihtelevat eri ympäristöissä. (Von der Pahlen & Marttunen 2013, 97–98.)

Aggressiivista käyttäytymistä (engl. aggressive behaviour) voi ilmetä häiriökäyttäytymisen yhteydessä. Yleensä aggressiivisen käyttäytymisen määritellään sisältävän aikomusta vahingoittaa muita. Se voi ilmetä sanallisina tai fyysisinä toimintatapoina (Archer & Coyne 2005.) Aggressiivinen käytös on lapsilla ja nuorilla hyvin usein yhteydessä lähes kaikkiin muihin käyttäytymisen, sosiaalisen elämän ja tunne-elämän ongelmiin. Näin ollen paras keino ehkäistä aggressiivisuutta ei ole välttämättä keskittyä pelkästään siihen. (Bartels ym. 2018.)

Kiusaaminen (engl. bullying) on yksi aggressiivisuuden muoto. Olweuksen (1992, 14) mukaan kiusaamisesta on kyse, kun kiusattu on toistuvasti tai pidempään alttiina yhden tai useamman muun henkilön kielteisille teoille. Salmivalli (2016) määrittää kiusaamisen tarkoittavan yhteen ja samaan ihmiseen toistuvasti kohdistuvaa tahallisen vihamielistä käyttäytymistä. Lisäksi kiusatun ja kiusaajan välillä vallitsee osapuolten epätasaväkisyys, kiusaaja on jollain lailla kiusattua vahvempi. (Salmivalli 2016.) Hamarus ja Kaikkonen (2011) kritisoivat useisiin kiusaamisen määritelmiin sisältyvää pitkäkestoisuuden tai toistuvuuden ehtoa. He näkevät sen pahimmillaan estävän kiusaamisen mahdollisimman varhaista puuttumista ja havaitsemista. (Hamarus & Kaikkonen 2011.)

2.2 Yleisimmät häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodot

Suurin osa oppilaiden häiriökäyttäytymisestä luokkahuoneissa ja liikuntatunneilla näyttää olevan lievää tai kohtuullista, joista yleisimpiä ovat puhuminen ilman lupaa tai opettajan puheen päälle (esim. Cothran & Kulinna 2007; Houghton ym. 1988; Julin & Rumpu 2018, 4; Supaporn 2003; Özben 2009). Sanallista häiriökäyttäytymistä voi olla myös riitely (Kulinna ym. 2006; Supaporn 2003) ja toisaalta sanallinen häiriökäyttäytyminen voi ilmetä myös sanallisena aggressiivisuutena (Özben 2009) sekä muuna epäasiallisena kielenkäyttönä, kuten vertaisten kritisointina tai huutamisena (Supaporn 2003). Kahdessa tutkielmassa muita yleisiä häiriökäyttäytymisen muotoja olivat muun muassa kiroilu, liikuntavaatteiden puuttuminen, passiivisuus, keskittymisvaikeudet ja valittaminen (Hämäläinen & Ihalainen 2000, 43; Niva & Pakkanen 2013, 43–44). Hämäläisen ja Ihalaisen (2000, 43) sekä Nivan ja Pakkasen (2013, 47–49) tutkielmien mukaan reilu viidennes oppilaista käyttäytyy häiritsevästi liikuntatunneilla lähes joka tunti, mutta vakavaa häiriökäyttäytymistä oli hyvin vähän.

Fernández-Balboa (1991) on luokitellut liikuntatuntien häiriökäyttäytymistä yksilön ja ryhmän aiheuttamaksi. Hänen tutkimuksensa mukaan yksilöiden aiheuttamaa häiriökäyttäytymistä oli 86,1 prosenttia ja ryhmän aiheuttamaa 13,8 prosenttia. Yksilön aiheuttama häiriökäyttäytyminen oli aggressiivisuuteen, osallistumattomuuteen ja ohjeiden vastaiseen tekemiseen liittyvää toimintaa. Ryhmän aiheuttama häiriökäyttäytyminen oli niin ikään lähinnä ohjeiden vastaista tekemistä ja osallistumattomuutta. (Fernández-Balboa 1991.)

Aggressiivisuus on yksi liikuntatunneilla esiintyvä häiriökäyttäytymisen muoto. Fyysinen häiriökäyttäytyminen voi olla esimerkiksi ympäriinsä kuljeskelua, välineiden sopimatonta käyttöä, salista poistumista, työntämistä, lyömistä, potkimista tai tappelua. (Supaporn ym. 2003). Aggressiivisuudesta suurin osa kohdistuu toisiin oppilaisiin eikä opettajiin ja se on liikuntatunneilla usein kohdattua häiriökäytöstä (Fernández-Balboa 1991).

Kiusaamista esiintyy myös liikuntatunneilla (Kulinna ym. 2006). Handin (2016) mukaan opettajan tulee tietää millä tavoin kiusaaminen ilmenee liikuntatunneilla, ennen kuin hän voi vaikuttaa siihen. Usein kiusaaminen kohdistuu oppilaaseen, jolla on heikko sosiaalinen asema

ja joka jotenkin eroaa muista käytökseltään, ulkonäöltään, vaatetukseltaan, fyysiseltä kyvykkyydeltään tai tavoiltaan. (Hand 2016; O'Connor & Graber 2014.) Suurin osa kiusaamisesta on sanallista kiusaamista. Pojat tulevat kiusatuksi fyysisillä tavoilla tyttöjä enemmän, kun taas tyttöjen välinen kiusaaminen tapahtuu enemmän epäsuorilla tavoilla, kuten porukasta ulos sulkemisella tai perättömien valheiden levittämällä (Fernández, Cuadrado & Cadet 2008; Markkanen, Välimaa & Kannas 2019).

Heikompiteitoiset oppilaat liikuntatunneilla välttelevät muita todennäköisemmin osallistumista eri tavoilla, kuten teeskentelemällä loukkaantunutta tai sairasta, sitomalla kengännauhoja, keskeyttämällä tekemisen heti kun opettaja ei katso, antamalla muiden hallita pelissä tai olemalla tunnin luvatta pois kokonaan. Osallistumisen välttelyn syynä on usein pelko kiusatuksi tulemisesta. (O'Connor & Graber 2014; Tischler & McCaughtry 2011.) Kiusaamista on pukuhuoneissa enemmän kuin muualla, koska opettaja ei usein ole pukuhuoneissa paikalla. Ongelmallista on, että pelko estää monia oppilaita auttamasta kaveria ja kertomasta kiusaamisesta jollekin luotettavalle auktoriteetille. (O'Connor & Graber 2014.) Lisäksi myös opettaja voi joutua oppilaan kiusaamaksi monin eri tavoin sekä suorilla että epäsuorilla tavoilla (Kauppi 2015, 36).

Muita yleisiä häiriökäyttäytymisen muotoja ovat esimerkiksi se, ettei kuuntele opettajaa, ei istu paikallaan, ei kiinnitä huomiota eikä seuraa ohjeita (Kulinna ym. 2006). Lisäksi vastuun välttäminen, luokassa kävely, huijaaminen, varastaminen ja opettajan auktoriteetin haastaminen ovat oppitunneilla esiintyviä häiriökäyttäytymisen muotoja (Özben 2009). Julinin ja Rummun (2018, 4) mukaan häiriö- ja ongelmatilanteita aiheuttivat myöhästymiset, puhelimen tai tabletin käyttö ilman lupaa, välineiden puuttuminen ja luvaton poistuminen koulualueelta.

Häiriökäyttäytymistä voidaan tarkastella myös vuorovaikutuksen aktiivisuuden ja passiivisuuden näkökulmasta. Liikuntatunneilla haasteellisia vuorovaikutustilanteita jaettiin aktiiviseksi ja passiiviseksi tuntityöskentelyn häiritsemiseksi sekä oppilaiden henkilökohtaisista syistä johtuvaksi häiritsemiseksi. Näistä aktiivista tunnin häiritsemistä oli eniten. (Klemola 2009, 54.) Aktiivinen tuntityöskentelyä häiritsevä käytös oli luonteeltaan äkillistä ja opettajan välitöntä reagointia vaativaa, kuten hälinää, myöhästelyä, tunnilta

poistumista ilman lupaa, sääntöjen noudattamatta jättämistä tai toiminnan suuntaamista johonkin muuhun kuin ohjeistettuun tehtävään. Näiden tilanteiden haasteellisuutta lisäsi opetusharjoittelijoiden omien tunteiden kuohahdukset. Passiivinen tuntityöskentelyä häiritsevä käytös ilmeni syrjään vetäytymisenä, kieltäytymisenä tehdä jotain tai olla tekemättä yhtään mitään. Opetusharjoittelijoiden opettamista häiritsi oppilaiden tekemättömyys. Oppilaiden henkilökohtaiset syyt osallistumattomuudessa näkyivät erilaisina tunnetiloina, kuten epävarmuutena tai pelkona. Oppilas ilmaisi suoraan tai epäsuorasti jonkin asian vaivaavan, mikä oli yhteydessä hänen osallistumiseensa. Kuitenkaan oppilas ei varsinaisesti toiminnallaan häirinnyt tuntia. (Klemola 2009, 54.)

Supapornin (2000) tutkimuksessa oppilaiden huomaamat yleisimmät häiriökäyttäytymistilanteet liittyivät huijaamiseen, pelleilyyn ja osallistumattomuuteen. Liikuntatunneilla ilmeni myös paljon toisten ahdistelua ja se sisälsi toisten satuttamista, kritisoimista ja syrjintää. Oppilaat toivoivat opettajien ottavan vakavasti tämänkaltaiset tilanteet ja puuttuvan niihin. (Supaporn 2000.)

Opettajien näkökulmista Kulinna ym. (2006) jakoivat häiriökäyttäytymisen liikuntatunneilla kolmeen luokkaan: lievään, kohtalaiseen ja ankaraan. Taulukossa 1 on esitetty erilaisia häiriökäyttäytymisen ilmenemismuotoja jaoteltuna kyseisiin kolmeen luokkaan. Lievistä syistä yleisimmät olivat, että ei pysty istua paikallaan, ei kiinnitä huomiota eikä seuraa ohjeita. Kohtalaiseksi koetuista käytössyistä yleisimmät olivat puhuminen, riitely ja häiritseminen. Liian kovaa pelaaminen, muu turvallisuutta vaarantava toiminta ja toisten töniminen kuuluivat rajuimpaan luokkaan. (Kulinna ym. 2006.)

TAULUKKO 1. Lievien, kohtalaisten ja rajujen häiriökäyttäytymisen ilmenemismuotojen yleisyyden keskiarvot (ka) asteikolla 1 = ei koskaan ja 5 = aina (mukailtu Kulinna ym. 2006)

Häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodot					
Lievä		Kohtalainen		Raju	
Ilmenemismuoto	ka	Ilmenemismuoto	ka	Ilmenemismuoto	ka
Ei osaa istua paikoillaan	3,50	Puhuminen	3,93	Liian kovaa pelaaminen	2,77
Ei kiinnitä huomiota	3,33	Väittelemine	3,41	Vaarallinen toiminta	2,67
Ei seuraa ohjeidenantoa	3,23	Häiritseminen	3,25	Töniminen/lyöminen	2,67
Huomion tavoittelu	3,17	Kinastelu	3,09	Kiusaaminen	2,64
Kikattelu	3,15	Pilkkaaminen	3,04	Muiden uhkailu	2,33
Kuppikuntien muodostus	3,14	Epäurheilijamaisuus	3,03	Tappeleminen	2,32
Laiskuus	3,09	Tuohtuu epäonnistuessa	2,99	Seksuaalinen häirintä	1,90
Kantelu	3,06	Viisastelu	2,97	Jengisymbolien näyttö	1,39
Leuhkiminen/leveily	2,98	Valehtelu	2,79	Päihteiden käyttö	1,34
Ei mene riviin oikein	2,94	Kiroilu	2,76	Aseiden tuonti tunnille	1,21

2.3 Häiriökäyttäytymisen syyt

Häiriökäyttäytymisen syyt ovat hyvin moninaisia ja niitä voidaan tarkastella niin oppilaan kuin opettajan näkökulmasta. Usein häiriökäyttäytymisen taustalla on samanaikaisesti useita eri syitä (Kauffman & Landrum 2013, 95; Moilanen 2004a). Koska syyt ovat niin moninaisia, tarkastelemme tässä tiivistetysti oppilaiden, opettajien ja perheen vaikutusta häiriökäyttäytymiselle.

Opettajien ja oppilaiden käsityksiä häiriökäyttäytymisen syistä. Opettajat ajattelevat oppilaiden häiriökäyttäytymisen takana olevan usein haastavat kotiolot (Cothran ym. 2009; Kiviniemi 2000, 134–137; Naukkarinen 1999, 63). Haastavien kotiolojen lisäksi kotien vapaampi kasvatusta ilman sääntöjä ja rajoja nähdään lisäävän häiriökäyttäytymistä (Kiviniemi 2000, 134). Toisaalta huomion puute kotona voi näkyä huomionhakuksena häiriökäyttäytymisenä opettajaa kohtaan (Cothran ym. 2009). Naukkarinen (1999, 63–65) jatkaa, että opettajat eivät näe useinkaan häiriökäyttäytymisen syynä tunnin rakennetta, vaan oppilaiden motivaation puutteen, joka ilmenee esimerkiksi piittaamattomuutena ja passiivisuutena.

Oppilaat näkevät tunnin tylsyyden aiheuttavan keskittymiskyvyn puutetta ja sitä kautta häiriökäyttäytymistä (Cothran & Kulinna 2007; Erätuuli & Puurula 1990, 34–41). Tylsyyden yhteyttä häiriökäyttäytymiseen vahvistaa myös se, että oppilaiden mielestä aktiiviset ja mielenkiintoiset harjoitteet vähentävät häiriökäyttäytymistä (Cothran & Kulinna 2007; Supaporn 2000).

Muita oppilaiden mainitsemia syitä häiriökäyttäytymiselle olivat näyttämisen tarve, huomionhakuisuus, tunne siitä ettei pysty, joten ei edes yritä ja vähäinen kiinnostus koulunkäyntiin (Cothran ja Kulinna 2007; Naukkarinen 1999, 65). Naukkarisen mukaan oppilaiden yleisin käsitys on se, että ei-toivottu käyttäytyminen johtuu oppilaaseen ja/tai perheeseen liittyvistä asioista. Kuitenkin oppilaat toivat selvästi esille myös opettajan toiminnan ja koulun sääntöjen merkityksen ei-toivotun käyttäytymisen ilmenemisessä. (Naukkarinen 1999, 65.) Sen sijaan Erätuulen ja Puurulan (1990, 34) tutkimuksessa oppilaat ajattelivat häiriökäyttäytymisen johtuvan useimmiten opettajasta ja hänen toiminnastaan tai persoonastaan. Myös opettajan turhautumisen ja toistuvan huutamisen nähdään lisäävän häiriökäyttäytymistä ja heikentävän vuorovaikutussuhteita oppilaiden mielestä (Cothran ym. 2009).

Perheestä johtuvat syyt. Käytöshäiriöiden riskiä perheessä lisäävät epäjohdonmukaisuus seuraamuksista, kyvyttömyys ratkaista ongelmia, säännöllisyyden eli rutiinien puute perheen arjessa ja vanhempien epätietoisuus lastensa tekemisistä ja kuulumisista (Moilanen 2004a). Lasten kokemaa stressin määrää perheen ja ympäristön kautta voivat lisätä rakkauden ja vuorovaikutuksen puute, kyvyttömyys huolehtia lasten tarpeista ja epärealistiset vaatimukset. Krooninen stressi taas lisää sairastumisten riskiä lapsella ja sitä kautta lisää muun muassa poissaoloja koulusta. (Karhu & Länsimies 2004.) Kotona koettu stressi voi linkittyä myös koulussa koettuun stressiin. THL:n kouluterveyskyselyn (2019) mukaan noin 16 prosenttia 8.–9. luokan oppilaista kokivat koulu-uupumusta, jonka keskeinen tekijä on pitkittynyt stressi opintoja kohtaan. Koulu-uupumus voi aiheuttaa masennusta ja olla yhteydessä erilaisiin psyykkisiin oireisiin sekä laajemminkin koulunkäyntiin ja opiskeluvaikeuksiin. Koulu-uupuminen lisää myös koulupudokkuuden riskiä. (THL 2019.)

Oppilaisiin liittyvät syyt. Ryhmän ilmapiiri ja yhteishenki ovat isossa osassa siinä syntykö häiriökäyttäytymistä vai ei. Erätuulen ja Puurulan (1990, 35–36) tutkimuksessa oppilaista lähes puolet näkivät heikon luokan yhteishengen aiheuttavan työrauhahäiriötä. Lisäksi kolmasosa kertoi erilaisten ryhmittymien aiheuttavan häiriötä (Erätuuli & Puurula 1990, 36). Klikit syntyvät usein ryhmän jäsenten välisistä jännitteistä, mistä muodostuu usein konflikteja liittoumien välille (Salmi, Rovio, Lintunen 2009). Ylipäätään on hyvä huomioida, että tilanteet ryhmässä muuttuvat jatkuvasti vuorovaikutuksen, ryhmässä toimimisen, päätöksenteon, yhteistyön ja tavoitteiden asettamisen myötä (Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009).

Nuorten mielenterveysongelmat ovat lisääntyneet. Nuorisopsykiatristen palvelujen kysyntä on kasvanut selvästi läpi 2000-luvun. Monet vakavat oireet ovat lisääntyneet, kuten viiltely, masennus ja ahdistus. (Pykkänen 2013; Reinsalo & Kaltiala 2019.) Heikko unenlaatu, liian vähäinen uni ja uniongelmat ovat yhteydessä psykiatrisiin oireisiin, kuten esimerkiksi ahdistukseen, masennukseen ja stressiin (Huhdanpää ym. 2017; Quach, Hiscock & Wake 2012; Zou ym. 2020). Jo vähäiset uniongelmat lisäävät oireiden voimakkuutta. Toisaalta hyvällä unella voidaan ehkäistä eri psykiatrisia oireita. (Huhdanpää ym. 2017.) Unen puute vaikuttaa etenkin oppilaan keskittymiskykyyn ja tarkkaavaisuuteen (Saarenpää-Heikkilä 2009), ja sitä kautta yleisiin lieviin tai kohtalaisiin häiriökäyttäytymisen muotoihin, kuten siihen ettei kuuntele ohjeita, puhuu päälle ja tekee omiaan.

Käytöshäiriöt ovat yleisimpiä psyykkisiä häiriöitä lapsilla. Niihin liittyy usein muita psyykkisiä häiriöitä, kuten masennusta ja tarkkaavaisuushäiriöitä. Usein taustalla onkin monia syitä, eikä vain yksittäistä selittävää tekijää. Käytöshäiriöitä on kansainvälisten tutkimusten mukaan nuoruusikäisillä pojilla 10–13 prosentilla ja tytöillä 4–6 prosentilla. (Moilanen 2004a.) Tunne-elämän häiriöt eroavat käytöshäiriöistä epänormaalin ahdistuksen suhteen. Käytöshäiriöissä lapsi kanavoi pahan olonsa ulospäin, mutta tunne-elämän häiriöissä ahdistus voi usein jäädä muiden oireiden taakse aggression kohdistuessa lapseen itseensä. (Moilanen 2004b.) Oppilailla voi tietysti olla monia muitakin haasteita kuin diagnosoituja ongelmia, jotka voivat vaikuttaa häiriökäyttäytymiseen.

Häiriökäyttäytyminen ei ole siis mitenkään poikkeuksellista ja lapsi oppii kehityksen myötä säätämään paremmin aggressioitaan ja noudattamaan yhteisön sääntöjä. Häiriökäyttäytymisen taustalla on usein laaja-alaisesti monia lapsen, vanhemmuuteen ja ympäristöön liittyviä tekijöitä. On syytä selvittää onko taustalla jotain muutakin hoidettavaa kuin ongelmat käyttäytymisessä, kuten psykososiaalinen stressitilanne perheessä, jokin kehityksellinen vaikeus tai muu häiriö. (Aronen 2016.) Kiviniemi (2000, 140) toteaaakin, että opettajien tulisi tiedostaa havaitun häiriökäyttäytymisen taustalla olevan usein muitakin kuin pelkästään koulunkäyntiin liittyviä ongelmia. Lisäksi opettajan asenne häiriökäyttäytymistä kohtaan vaikuttaa paljon hänen toimintaansa: ajatteleeko opettaja oppilaan valinnee käyttäytyä huonosti tai että hänellä on puutteellisia taitoja sosiaalisissa tilanteissa ja käyttäytymisen hallinnassa (Greene 2009, 20–21; Kauffman & Landrum 2013, 97). Seuraavassa luvussa tarkastelemme opettajan eri tapoja ennaltaehkäistä häiriökäyttäytymistä.

3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISY

3.1 Liikunnanopettajan keinot ehkäistä häiriökäyttäytymistä

Koulukulttuuri. Työrauhan edistämisen ja kiusaamisen ehkäisyn tulee olla pitkäjänteistä, suunnitelmallista ja jatkuvaa toimintaa eri luokka-asteilla ja varhaiskasvatuksessa. Toiminnan tulee perustua yhteiseen arvopohjaan, yhteisesti sovittuihin toimintatapoihin sekä yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen perustuvaan toimintakulttuuriin, johon kaikki osapuolet olisivat sitoutuneita. (Elo & Lamberg 2018, 16.) Näitä voidaan pitää hyvinä laajoina lähtökohtina häiriökäyttäytymisen vähentämisessä. Toiminnan yhtenäisyyttä ohjaa myös perusopetuslaki ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetuksen järjestäjän tulee opetussuunnitelman yhteydessä laatia ja ohjeistaa suunnitelma kurinpitokeinojen ja kasvatuskeskustelun käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista (Perusopetuslaki 29§; POPS 2014, 36–37).

Häiriökäyttäytymisen ehkäisy nivoutuu osaksi isompia kokonaisuuksia. Julinin ja Rummun (2019, 4) mukaan koulujen häiriö- ja ongelmatilanteita voidaan vähentää ja ennaltaehkäistä edistämällä opettajien ja oppilaiden kouluviihtyvyyttä, työrauhaa, kouluturvallisuutta, kehittämällä opettajien opetuskäytänteitä ja asenteita, osallistamalla huoltajia enemmän oppilaiden koulunkäyntiin, lisäämällä opettajien ja avustajien tukea sekä lisäämällä eriyttämistä opetuksessa ja oppilaiden osallistamista koulun toimintaan. Keskitymme tarkastelemaan opettajien toimintatapoja tässä luvussa.

Tuntien suunnittelu. Heikinaro-Johanssonin, Frenchin, Greenwoodin ja Silliman-Frenchin (1999) mukaan huolellinen suunnittelu auttaa luomaan ilmapiirin, joka rohkaisee oppilaita oppimaan ja käyttäytymään myönteisesti. Tällöin saadaan monipuolisempi tunti, eriyttäminen onnistuu paremmin ja ajankäyttö on tarkoituksenmukaista. Kun tunti aloitetaan täsmällisesti, opettaja käyttää mahdollisimman vähän aikaa järjestelyihin ja minimoii odotusajan sekä oppilaat käyttäytyvät toivotummin. (Heikinaro-Johansson ym. 1999.) Myös Grout ja Long (2009, 64) sekä Cothran ja Kulinna (2007) näkevät, että hyvällä luokan hallinnalla ja tuntien

suunnittelulla virikkeellisiksi ja tarpeeksi haastaviksi, oppilaat tekevät enemmän ohjeiden mukaan.

Käytännössä kiusaamistapausten ehkäisemisessä liikuntatunneilla on hyvä olla suunnitelma. Ensiksi tulee arvioida ja analysoida ongelmaa, esimerkiksi on hyvä havainnoida miten ylipainoisia tai alipainoisia oppilaita, heikkotaitoisia sekä lapsia joilla on erityistarpeita ja heikkoja sosiaalisia taitoja, kohdellaan liikuntatunneilla. Kun opettaja suunnittelee ja toteuttaa oppimisympäristöä, jossa ei kiusata ja tuetaan sosiaalisia taitoja, voidaan vähentää kielteisiä mielleyhtymiä koululiikuntaan ja tukea kaikkien oppilaiden myönteistä kehonkuvaa. Kiusaamisen vähentämisen hyötynä on myönteisten asenteiden ja arvojen kehittyminen sekä liikunnanopetusta että elinikäistä fyysistä aktiivisuutta kohtaan. (Hand 2016.)

Liikuntatuntien sisällöt. Liikuntatuntien aktiviteetit vaikuttavat myös paljon oppilaiden häiriökäyttäytymiseen. Aktiviteetit, joissa ollaan isolla porukalla rajatulla alueella tai joukkuepelit, kuten jalkapallo, lisäävät oppilaiden häiriökäyttäytymisen todennäköisyyttä. Peleissä merkittävää on myös se, saadaanko kaikki osallistumaan – vai hallitseeko muutama taitava joukkueessa. (Supaporn 2000.) Tämä kuvastaa käytännön esimerkin kautta organisoinnin ja luokanhallinnan tärkeyttä ja sitä, miten se vaikuttaa häiriökäyttäytymiseen. Liikunnanopettajat voivat vähentää kiusaamista käyttämällä aktiviteetteja, jotka palkitsevat yhteistyöstä ja toisten puolustamisesta. (Fuller, Gulbrandson & Herman-Ukasick 2013; Hand 2016.) Yhteistyön edistäminen on laajemminkin yhteydessä työrauhaan (POPS 2014, 36). Yhteistoiminnallisilla peleillä näyttää olevan sanallista ja fyysistä kiusaamista vähentävä vaikutus, sillä ne eivät perustu kilpailamiseen vaan yhteistyöhön. (Oliveira ym. 2017.) Olisi hyvä minimoida voittamista korostavia harjoitteita, jolloin kaikille oppilaille tulisi enemmän mahdollisuuksia pätevyyden kokemuksiin. (Hand 2016.)

Opettajan antama palaute, tasapuolinen kannustus ja huomiointi. Työrauhaa voidaan edistää opettajan tasapuolisella ohjauksella, palautteella ja huomioinnilla (Heikinaro-Johansson ym. 1999; POPS 2014, 36; Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011). Tasapuolisen palautteen ja kohtaamisen myötä oppilas ei ainakaan niin todennäköisesti hae huomiota häiriökäyttäytymisen kautta, kuten Cothranin ja Kulinnan (2007) tutkimuksesta kävi ilmi. Oppilaiden huomiointia

voisi parantaa vuoropuhelun keinoin. Siinä on tärkeää vastakkainasettelun purkaminen ja tasaveroisuus. Lisäksi opettajan puolelta on tärkeää paitsi omien vuorovaikutustaitojen käyttö, myös rohkaisu oppilaan omien tunteiden ja ajatusten esille tuomiseen (Klemola 2009, 31).

Opettajan ohjeistus- ja järjestelytavat. Ohjeistus on kriittisessä roolissa taitojen opettelussa (Kauffman & Landrum 2013, 146). Ohjeiden tulisi olla ymmärrettäviä, muuten oppilaiden riski häiriökäyttäytymiseen lisääntyy (Erätuuli & Puurula 1990, 41). Ohjeiden tulisi olla mahdollisimman lyhyet ja yksinkertaiset, jotta oppilas sisäistää ja muistaa ne. Opettajan on hyvä sijoittua kaikkien nähtävälle ja keskittyä selkeään äänenkäyttöön. Ohjeiden rinnalla voidaan näyttää havainnollistava esimerkkisuoritus. (Jaakkola 2013).

Organisointi- ja järjestelytavat ovat tärkeitä järjestyksen ylläpidossa (O’Sullivan & Dyson 1994). Rantalaisen ja Kaskin (2017) mukaan opettajan organisointitaidot sisältävät monia tekijöitä, kuten tunnin suunnittelun ja valmistelun, tavoitteiden ja arvioinnin miettimisen, toimintaohjeiden laatimisen ja antamisen sekä ryhmänhallintataidot. Järjestyksen pitäminen liittyy osin organisointiin. Järjestyksen pitäminen tarkoittaa, että opettaja osaa rakentaa oppimistilanteita, joissa oppilaiden huomio on suuntautunut haluttuihin asioihin. Järjestyksen ylläpito pohjautuu liikuntasuunnitelmaan ja tuntien toimintaohjeisiin. Järjestyksen luomisessa on tärkeää, että tunnilla sivussa olevat pysyvät aktiivisina eivätkä häiritse kommentoimalla tai tarkkailevilla katseilla tuntiin osallistujia. (Rantalainen & Kaski 2017.) O’Sullivanin ja Dysonin (1994) mukaan tehokas järjestyksen pitäminen pitää sisällään kunnioituksen kehittämistä, kiinnostuksen osoittamista oppilaille ja kykyä kommunikoida oppilaiden kanssa. Toisaalta tehokkaan järjestyksen ylläpidossa on hyvä huomioida myös etukäteisvalmistelut.

Keskustelu ja rutiinit. Lukuvuoden alussa ja pitkin lukuvuotta tulisi keskustella oppilaiden kanssa millaista käyttäytymistä oppilailta odotetaan ja toisaalta kuvailla minkälainen käyttäytyminen ei ole hyväksyttyä (Schwamberger, Wahl-Alexander & Ressler 2017) sekä muodostaa rutiineja (O’Sullivan & Dyson 1994). Odotetun käyttäytymisen selventäminen voi liittyä esimerkiksi siihen, miten pukuhuoneissa toimitaan, milloin ja miten tullaan tunnille, miten välineet viedään paikalleen ja kerätään pois (Heikinaro-Johansson ym. 1999). Jotta tämä voi onnistua, opettajalla itsellään tulee mielestämme olla selvä kuva siitä, mikä on hänen

tunneillansa hyväksytyä ja mikä ei. Liikuntatunneilla tunnin alussa ja lopussa käydyillä avointen kysymysten keskusteluilla voidaan selventää odotettua käytöstä eri aiheista, kuten reilusta pelistä, sosiaalisesta vastuullisuudesta, yhteistyötaidoista ja kiusaamisesta (Gibbone & Manson 2010).

Yhteisten pelisääntöjen tekeminen luokan kanssa lukuvuoden alussa voi lisätä oppilaiden parempaa sääntöihin sitoutumista, motivaatiota, turvallisuuden tunnetta ja antaa mahdollisuuden vaikuttaa (Heikinaro-Johansson ym. 1999; Rantalainen & Kaski 2017, Salovaara & Honkonen 2011, 129). Pelisääntöjen toimivuutta ja toteutumista pitää arvioida säännöllisesti (Rovio 2009). Pelisäännöt ovat tärkeitä, sillä hyvä järjestys ja sopivat tiukkuus, selkeät säännöt ja niiden valvominen sekä seuraukset väärästä toiminnasta vähensivät oppilaiden mielestä häiriökäyttäytymistä (Supaporn 2000).

Oman toiminnan reflektio. Opettajan on hyvä pohtia myös omia näkemyksiään ja käyttäytymistään esimerkiksi ylipainon takia kiusattuja oppilaita kohtaan. Tapausesimerkkinä voidaan pohtia, että kun ylipainoinen oppilas lopettaa kiertoarjoittelussa tekemisen muiden vielä jatkaessa, on merkittävää, käskeekö opettaja häntä jatkamaan vai ottaako hänet paremmin huomioon ja kysyy esimerkiksi miltä harjoitus tuntuu. (Ehlert, Marston, Fontana & Waldron 2015.) Mielestämme edellä mainittu esimerkki kuvaa laajemmin oppilaan kohtaamisen tärkeyttä. Greenen (2009, 21) mukaan haastavasti käyttäytyviä lapsia tulisi kohdella samalla tavoin ymmärtävästi yksilöinä kuin lapsia, joilla on oppimisvaikeuksia. Näin saavutetaan paljon aiempaa parempia tuloksia. Jos haastavasti käyttäytyviä lapsia taas kohdellaan motivoitumattomina, huomionkipeinä, manipuloivina tai rajoja koettelevina ja luotetaan seuraamusten tehoon ongelmien hoitamisessa, ei monissa tapauksissa edistytäkään. (Greene 2009, 21.)

Cothran ym. (2009) esittävät, että molempien sekä oppilaiden että opettajien pitäisi enemmän omistautua ja panostaa oppilaiden häiriökäyttäytymisen aiheuttamaan ongelmaan. Vain näin ongelma voidaan ratkaista. Opettajan osalta tämä tarkoittaa reflektointia ja laajaa näkökulmaa yleisestä luokanhallinnasta kuten esimerkiksi organisoinnista ja ohjeiden toimimisesta. (Cothran ym. 2009.)

Ilmapiiri. Turvallinen ilmapiiri ryhmässä mahdollistaa ongelmien ratkaisukyvyyn. Turvallisuus ilmenee kykyä käsitellä asioita koko ryhmän kesken. (Salmi ym. 2009, 111.) Turvallinen ilmapiiri rakentuu monista tekijöistä. Se linkittyy myös järjestelyihin. Gibbonen ja Mansonen (2010) mukaan liikuntatunneilla olisi nimittäin hyvä välttää järjestelyiden avulla katseiden alaisiksi joutumista. Eli esimerkiksi organisoida toimintakyvyn mittaukset ja harjoitukset niin, että muut eivät katso, kun yksi tekee. Tällä voidaan lisätä oppilaiden turvallisuuden tunnetta. (Gibbone & Manson 2010.) Myönteisen ilmapiirin luomista liikuntatunneille ei tule unohtaa (Fuller ym. 2013). Heikinaro-Johansson ym. (1999) linkittävät myönteiseen ilmapiiriin hyvän suunnittelun. Lisäksi he toteavat, että opettajan oma innostuneisuus voi tarttua oppilaisiin ja sitä kautta vähentää häiriökäyttäytymistä. Opettajan oma roolimalli on tärkeässä osassa häiriökäyttäytymisen vähentämisessä (Fuller ym. 2013).

Johdonmukaisuus sekä liikunnanopettajan tasapuolinen ja sosiaalisesti tukeva käytös olivat yhteydessä myönteisesti tehtäväsuuntautuneeseen motivaatioilmastoon ja oppilaiden avuliaaseen käyttäytymiseen (Kavussanu 2006; Kokkonen, Kokkonen, Telama & Liukkonen 2013). Tehtäväsuuntautuneessa motivaatioilmastossa korostetaan yhdessä tekemistä, autonomiaa, parhaansa yrittämistä, taitojen kehittämistä ja uudelleen yrittämistä virheitä huolimatta. Minäsuuntautuneessa motivaatioilmastossa sen sijaan vertaillaan omia suorituksia muihin, kilpaillaan toisten kanssa ja yritetään onnistua muita paremmin. Lisäksi virheitä pyritään välttämään eikä yhdessä tekemisestä olla kiinnostuneita. Tehtäväsuuntautunutta toimintaa tulisi olla tunneilla vähintään yhtä paljon kuin minäsuuntautunutta toimintaa. (Liukkonen & Jaakkola 2013.)

3.2 Tunne- ja vuorovaikutustaidot häiriökäyttäytymisen ehkäisykeinoina

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla on keskeinen rooli häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä. Tunnetaidot tarkoittavat tunteiden havaitsemista, tunteiden käyttöä ajattelun apuna, tunteita sisältävän tiedon ymmärtämistä sekä omien ja muiden ihmisten tunteiden säätelyä (Mayer, Caruso & Salovey 2016). Vuorovaikutustaidot tarkoittavat ihmisten väliseen vuorovaikutukseen liittyviä taitoja (Talvio & Klemola 2017, 95), kuten tervehtiminen ja katsekontakti (Repo-Kaarento & Levander 2002, 142) sekä selkeä itseilmaisu ja kuuntelun

taidot (Talvio & Klemola 2017, 96). Liikunnan ja terveystiedon opettajien yleisimmät koetut työtehtävät liittyivät Laaksosen & O'Learyn (2018, 46) tutkielman mukaan ihmissuhde-, kasvatus- ja tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Tämän perusteella tunne- ja vuorovaikutustaidot voidaan siis nähdä joka päivä tarvittaviksi taidoiksi opetuksessa ja kasvatuksessa. Opettajaopiskelijoille sekä opettajille on ehdotettu lisää koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaidoista niin opintoihin kuin täydennyskoulutukseen (esim. Elo & Lamberg 2018, 20; Hemphill, Broderick & Heerde 2017; Kokkonen & Klemola 2013).

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttö opetuksessa voidaan nähdä vastakohtana perinteiselle opettajan auktoriteettiasemalle, joka perustuu asemaan ja kunnioitukseen, ehkä pelkoonkin. Yhdysvalloissa on havahduttu siihen, että nollatoleranssi häiriökäyttäytymiseen puuttumisessa ei ole onnistunut luomaan turvallisia oppimisympäristöjä ja ilmapiiriä. Se ei ole ollut myöskään tehokas ratkaisu koulujen työrauhaongelmiin sekä on evännyt monelta mahdollisuuden oppia erottamisten takia (American Psychological Association 2008; Skiba 2014).

Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen (engl. social and emotional learning, ns. SEL-taidot) opettaminen kouluissa on hyödyllistä. Ne jakautuvat viiteen eri osa-alueeseen: itsetuntemus, itsehallinta, sosiaalinen tietoisuus, vuorovaikutustaidot ja vastuullinen päätöksenteko (Zins & Elias 2006). Durlakin ym. (2011) meta-analyysin mukaan SEL-taitojen opettaminen lisäsi sosioemotionaalisen pätevyyden tunnetta ja edisti myönteisiä asenteita itseä, toisia ja koulua kohtaan. Tulokset pysyivät tilastollisesti merkitsevinä myös kuuden kuukauden jälkeen seurantatutkimuksissa. Lisäksi kontrolliryhmiin verrattuna oppilaiden käytösongelmat sekä henkinen pahoinvointi vähenivät. (Durlak ym. 2011). Myös Bridgeland, Bruce ja Harihara (2013) ovat saaneet samankaltaisia tuloksia. SEL-interventioilla muun muassa väkivaltainen käyttäytyminen väheni 19 prosenttia ja opettajien mielestä koulun ilmapiiri oli parempi kouluissa, joissa opetetaan SEL-taitoja. Enemmistö opettajista (68 %), joiden kouluissa ei opetettu SEL-taitoja, piti oppilaiden huonoa käyttäytymistä ongelmana, kun taas SEL-taitoja opettavien koulujen opettajista noin puolet (53 %) näkivät huonon käyttäytymisen ongelmana. SEL-taitojen opettaminen myös vähensi opettajien mielestä kiusaamista. (Bridgeland ym. 2013.) Pelkästään opettajan tunne- ja vuorovaikutusosaaminen ei siis ole tärkeää, vaan näitä taitoja opettamalla oppilaille on laajoja myönteisiä vaikutuksia. Liikuntatunnit ovat loistava ympäristö harjoitella tunne- ja vuorovaikutustaitoja, sillä tunneilla

on paljon yhteistoimintaa, ryhmissä tekemistä ja ongelmanratkaisua vaativia tilanteita. (Fuller ym. 2013.)

Opettajien tunne- ja vuorovaikutustaidot liittyvät myös oppilaiden kohtaamiseen. Opettajat, jotka välittävät ja osoittavat kunnioitusta, kohtaavat todennäköisesti vähemmän huonoa käyttäytymistä oppilaiden mielestä (Cothran & Kulinna 2007). Opettajien ryhmänkäsittelytaidot häiriökäytöstä kohdatessa ovatkin yhteydessä heidän ammattitaitoonsa ja sosiaalisiin taitoihin (Coban 2015). Sosiaalisiin taitoihin liittyen opettajalla tulisi olla taitoja ja aikaa rakentaa oppilaiden kanssa vuorovaikutussuhteita (Cothran & Kulinna 2007). Lisäksi häiriökäyttäytymistä tarkastellessa on hyvä huomioida, että opettajilla on myös erilaiset hyväksymisrajat; se minkä toinen näkee hyväksyttävänä käyttäytymisenä, toinen näkee häiritsevänä. Hyväksymisraja vaihtelee myös päivän mittaan ja siihen vaikuttavat muutokset itsessä, erilaiset tunteet oppilaita kohtaan ja tilanteen tai ympäristön muutokset. (Gordon 2006, 50–54.)

Vuorovaikutus linkittyy ryhmän toimintakykyyn ja opettajan auktoriteetin rakentamiseen. Rovion (2009, 175) mukaan vuorovaikutuksen tulisi olla rehellistä ja avointa mahdollistaen jokaisen ryhmän jäsenen kuulluksi tulemisen. Ongelmien kohtaaminen ja käsittely on tärkeää ja vahvistaa ryhmän kiinteyttä. (Rovio 2009, 175.) Harjunen (2002, 7–8) korostaa vuorovaikutustaitojen merkitystä auktoriteettisuhteen rakentamisessa oppilaiden kanssa. Auktoriteettisuhteen rakentaminen riippuu paljon opettajan tahdosta olla ihminen ja opettaja. Opettajan tulisi olla vastuuntuntoinen, välittävä, oikeudenmukainen ja eettinen työssään. Harjunen jatkaa, että opettajan tulee olla tietoinen arvoperustastaan ja tehtävästään sekä hänellä olisi hyvä olla terve itsetunto. Terveellä itsetunnolla Harjunen tarkoittaa itseensä, oppilaisiin ja tekemiseensä luottavaa ammattitaitoa. Käytännön tasolla Harjunen sanoo auktoriteettisuhteen oppilaisiin muodostuvan vuorovaikutuksessa, jossa tärkeitä tekijöitä ovat luottamus, kunnioitus, arvostus, vastuu ja läsnäolo. (Harjunen 2002, 7–8.)

Opettajan tunnetaidot voivat lisätä osallistumista liikuntatunneilla. Opettajalla on nimittäin hyvät mahdollisuudet vaikuttaa erilaisiin tunnetiloihin, jotka syntyvät epäpätevyiden kokemuksista. Jos liikunnanopettajaksi opiskelevilla aikuisopiskelijoilla seurasi omasta

ruumiinrakenteesta, osaamattomuudesta, kömpelyydestä ja lihasvoiman puutteesta huonouden tunnetta ja pelkoa (Aarto-Pesonen 2013, 54), niin todennäköisesti oppilaillakin ilmenee välillä samanlaisia tuntemuksia. Kuten Klemola (2009, 54) mainitsee, epäpätevyiden kokemukset tai pelko ovat yhteydessä oppilaiden osallistumattomuuteen liikuntatunnilla ja sitä kautta ovat yhteydessä häiriökäyttäytymiseen. Opettaja voi esimerkiksi aktiivisella kuuntelulla ja oppilaan tunteiden nimeämisellä auttaa oppilasta kohtaamaan tunteitaan sekä mahdollisia ongelmia (Klemola, Heikinaro-Johansson & O’Sullivan 2013) ja tätä kautta auttaa oppilasta takaisin liikuntatunnin toimintaan.

3.3 Vastuullisuuteen kasvattaminen

Häiriökäyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä myös vastuullisuuteen kasvattamalla. Hsun ja Panin (2018) mukaan moraalilla ja oppilaiden huonolla käyttäytymisellä on yhteys. Tutkimuksen tuloksista selvisi, että oppilaan itsensä kannalta edullinen vertailuasetelma (”luokkatoverin pilkkaaminen ei ole paha juttu verrattuna hänen lyömiseen”) ja vastuuttomuus (”ei minua pidä syyttää sääntöjen rikkomisesta kun kaikki muutkin tekevät niin”) olivat yhteydessä muun muassa vähäiseen osallistumiseen, ohjeiden noudattamattomuuteen, heikkoon itseohjautuvuuteen ja häiritsevään käyttäytymiseen. Edullinen vertailuasetelma oppilaan itsensä kannalta ja vastuuttomuus ennustivat merkittävästi häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla. Hsu ja Pan ehdottavat, että interventioita pitäisi kohdistaa nimenomaan oppilaiden vastuuttomuuteen ja vääristyneeseen vertailuun. Näin voitaisiin vähentää häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla. (Hsu & Pan 2018.)

Vastuullisuuteen kasvattaminen ja reilun pelin periaatteiden mukaan toimiminen sisältyvät suomalaisen liikunnanopetuksen sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteisiin (POPS 2014, 437). Hellisonin (2011, 21) vastuuntuntoisuuden malli on yksi kokeilemisen arvoinen malli vastuuntunnon kehittämiseksi ja lisäämiseksi, sillä esimerkiksi Buišićin ja Đorđićin (2018) tutkimuksessa se vähensi oppilaiden häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla. Hellisonin (2011, 21) malli pohjautuu ajatukseen oppilaslähtöisyydestä sekä siitä, että oppilaat ottavat vastuuta omasta hyvinvoinnistaan ja kehittämisestään. Malli sisältää viisi eri osa-aluetta, jotka ovat kunnioitus, osallistuminen, itseohjautuvuus, välittäminen ja siirtovaikutus liikuntatuntien

ulkopuoliseen elämään. Kunnioitus sisältää itsekontrollin, oikeuden ristiriitatilanteiden rauhalliseen ratkaisemiseen sekä yhteistyön muiden kanssa. Osallistumiseen liittyvät motivaatio, muiden kanssa toimeen tuleminen ja uusien asioiden kokeileminen. Itseohjautuvuus pitää sisällään itsenäisen työskentelyn, tavoitteen asettamisen ja rohkeuden vastustaa vertaispainetta. Välittämiseen kuuluvat auttaminen, vastaanottavaisuus ja sensitiivisyys sekä sisäinen vahvuus. Siirtovaikutus liikuntatuntien ulkopuoliseen elämään tarkoittaa kaikkien mallin osa-alueiden toteuttamista elämän eri osa-alueilla ja roolimallina olemista etenkin nuoremmille lapsille. (Hellison 2011, 21.)

Myönteinen lähestymistapa ja oppilaiden reilun pelin (engl. fair play) periaatteiden tukeminen on tärkeää. Reilu peli on tietynlainen moraalinen koodi, jonka tarkoitus on ohjata urheilun käyttäytymissäntöjä (Hassandra, Alexandra & Kimon 2007). Vidonin ja Wardin (2006) tutkimuksessa toisia kannustava käyttäytyminen lisääntyi, kun oppilaille systemaattisesti opetettiin liikuntatunneilla reilun pelin mukaista käyttäytymistä. Vidoni ja Ward (2009) tosin löysivät vain pienen eron avuliaan käytöksen lisääntymisessä, mutta aktiivinen osallistuminen lisääntyi ja odottelu-aika vähentyi. Toisaalta opettaja voi omalla toiminnallaan myös vähentää reilun pelin mukaista käyttäytymistä. Hassandra ym. (2007) raportoivat liikunnanopettajan sanallisen aggressiivisuuden vähentäneen oppilaiden reilun pelin mukaista käyttäytymistä ja lisänneen epäsosiaalista käyttäytymistä. Reilun pelin sääntöjen opettaminen on samalla hyvä tapa opettaa sosiaalisia taitoja liikunnassa. (Vidoni & Ward 2009.)

3.4 Aggressiokasvatus liikuntatunneilla

Liikuntatunneilla voi toisinaan syntyä aggressiivista käyttäytymistä esimerkiksi pelitilanteissa. Sen takia liikuntatunnit tarjoavat tilanteita myös harjoitella aggression hallintaa. Cacciatore (2007, 88–89) toteaa aggressiokasvatuksen tavoitteena olevan opettaa lapselle ja nuorelle eri tapoja luopua väkivaltaisista valinnoista ja ohjata valitsemaan rakentavimpia vaihtoehtoja. Luottamus, turvallisuus ja pysyvät vuorovaikutussuhteet ohjaavat käyttäytymistä rakentavampaan suuntaan ja mahdollistavat väkivaltaisista valinnoista luopumisen. Kasvattajalta vaaditaan valppautta, lujaa puuttumista, lapsen ja nuoren kehityksen arvostamista sekä väkivallattomien vaihtoehtojen tarjoamista. Aggressiokasvatus on haastavien tunteiden

tunnistamisen, nimeämisen ja hallinnan opettamista. Aggressiokasvu on osa ihmisen kasvua ja kehitystä. Se voidaan määritellä haasteellisten tunteiden avulla tapahtuvaksi itsenäistymis- ja irtautumiskasvuksi omasta lapsuuden perheestä sekä aggressioenergian muuttamisesta voimavaraksi. (Cacciatore 2007, 88–89.)

Cacciatoren luoman Aggression portaat -opetusmateriaalin tarkoituksena on ehkäistä väkivaltaa arjen kasvatuksen keinoin, ei hoitaa väkivaltaisia lapsia. Ajatuksena on, että väkivalta vähenee, kun ihminen oppii hallitsemaan aggression tunnetta ja ottamalla vastuun omista teoistaan myös tunnekuohujen aikana. (Cacciatore 2007, 11.) Hintikan (2016, 4) interventiotutkimuksessa tarkasteltiin erityisoppilaiden tunne- ja itsesääätelytaitojen kehittymistä Aggression portaat -materiaalin avulla. Kontrolliryhmään verrattuna etenkin myönteiset tunnekokemukset lisääntyivät ja toisiin kohdistunut fyysinen väkivalta väheni interventioryhmällä. Lisäksi interventioryhmän oppilailla oli eri keinoja itsensä rentouttamiseksi toisin kuin kontrolliryhmän oppilailla, joilla itsensä rentoutumiskeinot jopa vähenivät seurantajakson aikana. Interventioryhmässä suhtauduttiin myös hyvin kielteisesti toisen yllyttämiseen väkivaltatekoon ja heillä oli enemmän ajatuksia väkivallan ehkäisystä. Sekä oppilaat että opettajat kokivat intervention oppilaiden kehityksen kannalta hyödylliseksi ja opettajat kokivat materiaalin käyttökelpoiseksi. (Hintikka 2016, 4.)

Liikuntatunneilla tehtyjen tutkimusten mukaan fyysiset harjoitteet voivat vähentää oppilaiden aggressiivisuutta (Carraro & Gobbi 2018; Carraro, Gobbi & Moè 2014). Leikkimielinen kamppailu (engl. play fighting) sisältää usein reipasta ja kuormittavaa harjoittelua, jonka kautta opitaan ja ollaan vuorovaikutuksessa. Tämänkaltaiset harjoitteet voivat sisältää juoksua ja kiinniotta, pakenemista, kamppailua, painia ja ympäriinsä heilumista (Carlson 2011, Carraro ym. 2014 mukaan.) Fyysiset harjoitteet vähensivät heti Carraron ja Gobbin (2018) interventiojakson jälkeen oppilaiden itsearvioimaa sanallista aggressiivisuutta ja vihamielisyyttä. Kuitenkin seurantamittauksessa tilastollisesti merkitsevää vähenemistä oli oppilaiden arvioimana heidän fyysisessä aggressiivisuudessaan. Carraro ja Gobbi jatkavat, että tärkeää harjoitteissa on huomioida kuitenkin, että ne ovat tarkoituksenmukaisia, valvottuja, ja oppilailla on selkeät säännöt. Myös pyrkimys myönteisten oppimisympäristön luomiseen ja liiallisesta aggressiivisuudesta johtuvien ongelmien välttäminen on huomiotava. (Carraro & Gobbi 2018.)

Yksi Carraron ja Gobbin (2018) mainitsemissa ongelmista ovat tahalliset fyysiset kontaktit. Fullerin ym. (2013) mukaan monet aktiviteetit liikuntatunneilla sisältävät fyysistä kontaktia ja voikin olla vaikea erottaa, että osa kontakteista on kiusaamista. Opettajan tulee heidän mukaansa pystyä päättämään, onko kontakti tarkoituksenmukainen vai ei. Myös Kulinnan ym. (2006) mukaan liian kovaa pelaaminen, turvallisuutta vaarantava toiminta ja toisten töniminen olivat opettajien kohtaamia yleisiä vakavamman häiriökäytöksen muotoja liikuntatunneilla, kuten jo luvussa 2.2 totesimme. Aiempien tutkimusten (Carraro & Gobb 2018; Fuller ym. 2013; Kulinna ym. 2006) valossa näyttää sille, että fyysisuus liikuntatunneilla voi vähentää oppilaiden aggressiivisuutta, mutta toisaalta se voi olla keino kiusata muita tai vaarantaa toiminnan turvallisuutta. Mielestämme jokainen opettaja joutuu olemaan tarkka toiminnan pitämisenä turvallisena. Tietysti turvallisuus on aina tärkeää huomioida kaikessa toiminnassa (POPS 2014, 433), etenkin hieman fyysisemmissä harjoitteissa.

Carraron ym. (2014) mainitsemat fyysiset harjoitteet, kuten hännänryöstö, pukkitappelu, erilaiset polttopelit, ihmispyramidit ja erilaiset parivoimailut ja kisailut ovat olleet jo pitkään normaaleja harjoitteita osana suomalaista liikunnanopetusta. Liikuntatuntien kontrolloidut fyysiset harjoitteet oppilaiden kesken voivat opettaa kokemuksen kautta, kuinka kontrolloida itseä ja aggressiivisiä impulsseja sekä opettaa käsittelemään omia voimia (Carraro & Gobbi 2018).

4 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEEN PUUTTUMISEN TOIMINTAMENETELMIÄ JA MALLEJA

4.1 Toimintatapoja puuttumiseen

Häiriökäyttäytymiseen puuttumisen tapoja on hyvin monia ja harvoin on yhtä tiettyä ja oikeaa tapaa toimia. Tärkeää on puuttua jollain tavalla havaitsemaansa häiriökäyttäytymiseen. Julin ja Rumpu (2018, 4) toteavat pikaisen puuttumisen olevan erittäin selkeä häiriö- ja ongelmatilanteita vähentävä sekä ennaltaehkäisevä tekijä luokkahuoneissa. Kuitenkin yhä harvempi opettaja oli puuttunut niihin heti häiriö- ja ongelmatilanteiden määrän kasvaessa. (Julin & Rumpu 2018, 4.) Toisaalta joskus puuttuminen voi myös lisätä ei-toivottua käyttäytymistä (Coban 2015). Käytännössä puuttumistapoja on hyvin monia, esimerkiksi varoitukset, katsekontakti, huomiotta jättäminen, tunnin suunnitelman muutos, kysymysten kysyminen, kahdenkeskinen keskustelu, vanhempien kanssa keskustelu, myönteisestä käytöksestä palkitseminen ja vastuun antaminen (Özben 2009).

Lasten tunne- ja vuorovaikutusosaamista edistäviä menetelmiä on olemassa hyvin paljon, joissa pääpaino on usein valmiiksi suunnitelluissa opetustuokioissa. Olisi hyvä pohtia milloin on tarpeen kehittää uutta ja milloin vanhaa ja niiden käyttöönoton tukemista ja juurruttamista osaksi opetusta. (Anttila, Huurre, Malin & Santalahti 2016, 34–35.)

Pelkkä toiminnan kieltäminen tai uhkailu, jota ei ikinä toteuteta ei näytä toimivalta ratkaisulta häiriötilanteissa liikuntatunneilla. Opettajilla, jotka puuttuivat toisten oppilaiden satuttamiseen, esimerkiksi pallolla päin potkaisemiseen, näytti olevan vähemmän toisten satuttamiseen liittyviä häiriötilanteita kuin niillä opettajilla, jotka eivät puuttuneet tämänkaltaiseen käytökseen. (Supaporn 2000.)

4.2 Valmiita malleja häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen

Häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen on olemassa useita erilaisia valmiita malleja. Tarkastelemme tässä alaluvussa niistä muutamia. Hyvä lähtökohta ongelmatilanteita kohdatessa on opettaa oppilasta ratkaisemaan ongelmia sekä itsenäisesti että muiden kanssa (POPS 2014, 17). Vertaissovittelu (VERSO) on tästä yksi esimerkki. Gellin ja Johansson (2019, 4–6) kuvaavat, kuinka vertaissovittelussa osapuolet saavat kertoa näkemyksensä tapahtuneesta, kuvata tuntemuksiaan ja pohtia eri ratkaisuvaihtoehtoja. Sovittelijoina toimivat erikseen koulutetut henkilökunnan jäsenet ja oppilaat. Yhdessä tavoitellaan sopimusta, jonka toteutumista seurataan. Vuorovaikutustaidot ovat keskiössä ja niitä kehittämällä ristiriitoja pyritään ratkaisemaan. Sovittelulle ominaista on mahdollisimman varhainen puuttuminen. Vertaissovittelun taustateorianä on restoratiivinen lähestymistapa, joka tarkoittaa ihmissuhteiden, tarpeiden ja tunteiden huomioon ottavaa ristiriidanhallintamenettelytapaa. Kohtaaminen, dialogi ja yhteistyö korostuvat, kuten myös osapuolten itsensä ehdottamat ratkaisut. (Gellin & Johansson 2019, 4–6.)

VERSO-toiminnasta tehdyn raportin mukaan oppilasta lähes kaikki olivat samaa mieltä siitä, että oppilaat osaavat sopia riitoja keskenään ja niihin saatiin tehtyä sovittelussa sopimus lähes aina. Suurin osa katsoi molempien osapuolten noudattaneen tehtyä sopimusta. Lisäksi aktiivisista VERSO-toimijoista enemmistön mielestä riidat yhteisössä vähenivät paljon tai melko paljon ja koulun ilmapiiriin nähtiin parantuneen. Viimeisenä monet VERSO-toimintaan osallistuneista kokivat oppineensa paljon tai melko paljon hyödyllisiä elämäntaitoja. (Gellin & Johansson 2018, 29–35.) Sovittelutoimintaa halutaan vahvistaa Suomessa kasvatuskentällä (Elo & Lamberg 2018, 26).

Kiusaamisen vähentämiseen on kehitetty useita eri ohjelmia, joista KiVa Koulu -ohjelma on yksi toimivaksi todettu toimenpideohjelma. Se on kehitetty Turun yliopistossa ja tarkoitettu koko koulun ohjelmaksi. Ohjelmassa pyritään vaikuttamaan koko ryhmään siten, että korostetaan jokaisen oppilaan vastuuta yhteisestä hyvinvoinnista. Oppilaille tarjotaan keinoja tukea kiusattua ja osoittaa ettei hyväksy sitä. Ohjelmassa osallistetaan sekä oppilaita että vanhempia kiusaamisen ehkäisyyn. Pääpaino ohjelmassa on kiusaamisen ennaltaehkäisyssä,

mutta se sisältää myös kohdennettuja toimenpiteitä kiusaamistapauksien hoitamiseen. KiVa Koulussa on valmiita ja monipuolisia materiaaleja opettajille, oppilaille ja vanhemmille, joita voi hyödyntää. (Salmivalli & Poskiparta 2018.)

KiVa Koulu -ohjelmasta on tehty paljon tutkimusta ja sen käyttöä halutaan systematisoida ja vahvistaa osana koulujen toimintakulttuuria (Elo & Lamberg 2018, 25). KiVa Koulu -ohjelma on saanut myös kansainvälistä huomiota tutkijoiden parissa. KiVa-koulujen interventioissa oppilaat muun muassa kokivat vähemmän kiusaamista, heidän itseraportoima kiusaaminen väheni ja he puolustivat enemmän vertaisia kuin kontrolliryhmäläiset (Cantone ym. 2015). KiVa Koulu -ohjelman toteuttamista halutaan vahvistaa systemaattisesti osaksi koulujen toimintakulttuuria Suomessa (Elo & Lamberg 2018, 25). KiVa Koulu on siis yksi käyttökelpoinen, tutkitusti tehokas ohjelma kiusaamisen vähentämiseen, joka samalla siis vähentää häiriökäyttäytymistä kouluissa.

Cacciatore (2007, 62–64) on kehittänyt kaksi mallia ristiriitojen selvittelyihin. Neliasteleinen sutuhaka-malli opettaa rakentavan suuttumuksen ilmaisuun ennen kuin tunne kasvaa liian suureksi ja johtaa isoon tunteenpurkaukseen. Mallissa kerrotaan miksi suutuin, miltä tuntuu, mitä haluaa toisen tekevän ja kerrotaan miksi yhteistyö kannattaa. Suuttuneen henkilön kohtaamiseen Cacciatore on kehittänyt kukipasomallin. Sitä käytetään tilanteissa, joissa henkilö on raivon vallassa ja poissa tolaltaan eikä hänen kanssaan ole mahdollista neuvotella. Malli koostuu järjestyksessään seuraavista tekijöistä: 1) kuuntele, 2) kiitä, 3) pahoittele, 4) sovi jotakin. (Cacciatore 2007, 62–64.) Näemme näiden mallien toimivan parhaiten siten, että niitä opetettaisiin ja harjoiteltaisiin terveystiedon tunteilla. Kun ne on opittu, niitä voisi yrittää toteuttaa käytännössä liikuntatunneilla. Ristiriitatilanteiden jälkeen opettajalla voi jäädä tunne päälle ja opetukseen voi olla vaikea keskittyä. Klemolan ym. (2013) mukaan opettajaopiskelijoiden omien tunteiden tunnistaminen auttoi keskittymään ristiriitatilanteiden jälkeen opetukseen. Tämä kertoo myös opettajan omien tunteiden säätelyn mahdollisuuksista ja voimavaroista.

Greene (2009, 39) ajattelee, että haasteellisen käyttäytymisen takana on aina ratkaisematon ongelma, viivästynyt taito tai molemmat näistä. Lasta ei pysty auttamaan, jos ei tiedetä mikä

ratkaisematon ongelma hänellä on tai mikä viivästynyt taito aiheuttaa haastavaa käytöstä (Coban 2015; Greene 2009, 39). Yhteistyössä kaikkien kasvattajien kanssa tulisi päästä yhteisymmärrykseen siitä, mitä taitoja lapselta puuttuu ja pohtia minkälaisia ongelmatilanteet ovat ja mitkä ne laukaisevat. Tämä auttaa haasteellisen käytöksen ennakoimista. Jos ongelmia on useita, niin niistä tulisi priorisoida keskityttäväksi kerrallaan kahteen tai kolmeen ongelmaan. (Greene 2009, 39.)

Yhteistoiminnallisessa ongelmanratkaisussa opetetaan taitoja ja toimitaan vuorovaikutuksessa lapsen ja kasvattajan kanssa. Menetelmässä korostuu kaikkien näkökantojen huomioiminen (Greene 2009, 64–65). Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu sisältää kolme vaihetta, jotka ovat empatiavaihe, ongelmanmäärittely ja kutsu. Empatiavaiheen tavoitteena on saavuttaa ymmärrys lapsen huolenaiheista tai tiettyyn ongelmaan liittyvistä näkemyksistä, aluksi kasvattaja toteaa mahdollisimman neutraalisti lapsen haastavan käytöksen tai ongelman. Tulkintaa ja syyllistämistä tulee välttää. Ongelmanmäärittelyvaiheessa aikuinen ottaa esiin oman huolenaiheensa tai toteutumattoman odotuksensa. Tavoitteena onkin saada kahden huolenaiheen välille yhteisymmärrys. Kutsuvaihe toteutetaan molempien huolenaiheiden esiin ottamisen jälkeen. Lasta kutsutaan ratkaisemaan ongelmaa yhdessä ja molemmat voivat ehdottaa ratkaisuja. Hyvän ratkaisun tuntomerkkejä ovat molempien osapuolten realistinen ja tyydyttävä näkemys yhdessä sovitusta ongelmanratkaisusta. (Greene 2009, 86–93.)

Gordonin (2006, 167) mukaan ongelmatilanteita voidaan ratkaista tunnistamalla, onko ongelma oppilaalla vai opettajalla. Mikäli se on oppilaalla, niin opettajan on tärkeä kuunnella ja auttaa oppilasta. Usein opettaja on passiivisempi ongelmanratkaisussa ja hyväksyy oppilaan oman ratkaisun. Kun taas opettajalla on ongelma, niin opettaja tekee aloitteen, vaikuttaa ja lähettää viestin. Opettajan on löydettävä itseään tyydyttävä ratkaisu. (Gordon 2006, 167.) Minäviestejä käyttäessään opettaja kuvaa ensin oppilaan käyttäytymistä, sen jälkeen kertoo konkreettisesti, miten se vaikuttaa omaan toimintaan ja lopuksi sanoittaa miltä se itsestä tuntuu (Gordon 2006, 186–190). Minäviestejä käyttämällä oppilaiden ohjeiden ulkopuolinen tekeminen ja epäasiallinen käytös vähenivät (Klemola ym. 2013). Ylipäättään haasteellisista vuorovaikutustilanteista moni kääntyi myönteiseksi, kun opetusharjoittelijat käyttivät jotain vuorovaikutustaitoa (Klemola 2009, 54).

Vastuullisuuteen kasvattaminen ja reilun pelin periaatteiden mukaan toimiminen sisältyvät suomalaisen liikunnanopetuksen sosiaalisen toimintakyvyn tavoitteisiin (POPS 2014, 437). Hellisonin (2011, 21) vastuuntuntoisuuden malli on yksi kokeilemisen arvoinen malli vastuuntunnon kehittämiseksi ja lisäämiseksi. Se pohjautuu ajatukseen oppilaslähtöisyydestä sekä siitä, että oppilaat ottavat vastuuta omasta hyvinvoinnistaan sekä kehittymisestään. Mallista kerroimme tarkemmin jo luvussa 3.3.

5 SOSIAALISUUS NUORTEN ELÄMÄSSÄ

5.1 Sosiaalisuus hyvinvoinnin osatekijänä

Sosiaalisuus on temperamenttipiirre ja tarkoittaa halua olla ihmisten kanssa; sitä, miten kiinnostunut ihminen on muiden seurasta ja miten luontaisesti hän hakeutuu ihmisten seuraan yksin olemisen sijaan. Sosiaaliset taidot, johon sosiaalisuus arkikielessä saatetaan joskus sekoittaa, tarkoittavat puolestaan taitoa selvittää sosiaalisista tilanteista, eli kykyä olla muiden kanssa. (Keltikangas-Järvinen 2010, 17.)

Baumeister ja Leary (1995) tutkivat lukuisten kuuluisten sosiaalipsykologian ja kehityspsykologian tutkijoiden esittämää väittämää ihmisen tarpeesta kuulua johonkin. He löysivät todisteita siitä, että ihmisellä on perustavanlaatuinen tarve muodostaa sosiaalisia siteitä toisiin ihmisiin. Ihmiset muodostavat sosiaalisia siteitä helposti ja siten, että on jotain yhteistä, samoja kokemuksia jakamalla tai ihan vain altistumalla toistensa läsnäololle toistuvasti. Sosiaalisten suhteiden muodostaminen ja kiinteyttäminen yleensä tuottaa myönteisiä tunteita, kun taas koetut, kuvitellut tai mahdolliset uhat sosiaalisia siteitä kohtaan aiheuttavat kielteisiä. (Baumeister & Leary 1995.)

Sosiaalisuus on merkityksellistä hyvinvoinnin kannalta (mm. Allardt 1976; Diener 2012). Arkikielenkäytössä sana hyvinvointi rinnastetaan usein onnellisuuteen, elämänlaatuun ja elämäntyytyväisyyteen (mm. Ormel ym. 1999, Proctor 2014). Suomalaisessa hyvinvointitutkimuksessa paljon käytetyssä Allardt (1976, 21) teoriassa hyvinvointi tarkoittaa tilaa, jossa ihmisellä on mahdollisuuksia tyydyttää perustarpeensa. Tarpeiden tyydyttäminen edellyttää omien arvojen tuntemista, jotta ihminen pystyy määrittelemään itselleen mikä tarpeen tyydyttäminen on arvokasta. Allardt (1976) teoria perustuu nimenomaan pohjoismaisen hyvinvoinnin tutkimukseen (Uusitalo & Simpura 2020). Kyseiset perustarpeet eli hyvinvoinnin kokonaisuus muodostuu elintasosta (having), yhteisyyssuhteista (loving) ja itsensä toteuttamisesta (being). Elintaso käsittää esimerkiksi tulot, terveyden, koulutuksen ja asuinolot. Yhteisyyssuhteet pitävät sisällään perhesuhteet, yhteisölliset suhteet ja ystävyysuhteet. Niissä tarpeiden tyydyttäminen liittyy siihen, miten ihminen käyttäytyy

suhteessa muihin. Itsensä toteuttaminen käsittää esimerkiksi mielekkään tekemisen. (Allardt 1976, 51–52.)

Ormelin ym. (1999) hyvinvointiteoriassa ihmisen henkilökohtaisen hyvinvoinnin keskeiset tekijät ovat sosiaalinen ja fyysinen. Kun kyseiset puolet ovat kunnossa, ihmisen kokonaisvaltainen psykologinen hyvinvointi on kunnossa. Heidän mukaansa ihmisen toiminnan keskeinen tehtävä on hyvinvoinnin tavoittelu. Sosiaalinen hyvinvointi voidaan edelleen jakaa sosiaaliseen asemaan, hyväksyntään ja kiintymykseen. Sosiaalinen asema tarkoittaa sitä kuinka suosittu ihminen on. Hyväksyntä on oleellinen asia kaveri- ja vertaissuhteiden kehittymisen ja niiden ylläpitämisen kannalta. Sitä hankitaan tekemällä ryhmän jäsenten mielestä oikeita asioita. Kiintymys muodostuu empatian ja tuen kautta. Fyysinen puoli käsittää sekä mielen että kehon aktivoimisen ja stimuloimisen (engl. activation and stimulation), ja terveyteen sekä miellyttävään ja turvalliseen ympäristöön liittyviä asioita. (Ormel ym. 1999.)

Dienerin vuonna 1984 kehittämässä teoriassa subjektiivisesta hyvinvoinnista (engl. subjective well-being, SWB) on kolme päätekijää: elämäntyytyväisyys, myönteiset tekijät ja kielteiset tekijät. Teoriassa on pitkälti kysymys ihmisen itsensä subjektiivisesta eli omakohtaisesta kokemasta; siitä, miten hän arvottaa asioita ja millä tavalla hän eri asiat tuntee tai käsittelee. Hyvinvoinnin tekijät ovat osin myös kulttuurista riippuvaisia, mutta sosiaaliset suhteet ja ihmisen perustarpeiden (kuten riittävä ravinto ja turvallisuus) täytyminen ovat kansainvälisiä. (Diener 2012.) Siedlecki, Salthouse, Oishi ja Jeswani. (2014) tutkivat Dienerin subjektiivisen hyvinvoinnin mallin suhdetta sosiaaliseen tukeen. He havaitsivat, että elämäntyytyväisyys lisääntyy kun sosiaalista tukea annetaan tai saadaan, oli se sitten henkistä tukea, neuvontaa tai aineellista tukea.

Myös kuuluisassa Bourdieun (1986) pääomateoriassa sosiaalisuus on vahvasti läsnä. Teoriassa ihminen kerää elämänsä aikana taloudellista, kulttuurista ja sosiaalista pääomaa. Ensin mainittu liittyy perinteiseen taloustieteelliseen määritelmään pääomasta, eli rahat, koneet, patentit ynnä muut taloudelliset resurssit. Kulttuurinen pääoma tarkoittaa tietoa, taitoa, älyä ja kokemuksia, joita saavutetaan koulutuksen, sivistyksen ja kulttuuristen tapojen kautta. Sosiaalinen pääoma

tarkoittaa voimavaroja, jotka liittyvät toisten ihmisten tuntemiseen, ryhmän jäsenyyksiin, perheeseen, sukulaisiin ja ystäviin. Sosiaaliset suhteet vahvistuvat ja niitä ylläpidetään aineellisten ja aineettomien hyödykkeiden kautta, esimerkiksi perheeltä ja ystäviltä saatava tuki. Sosiaalisen pääoman suuruus riippuu Bourdieun mukaan verkoston koosta ja monipuolisuudesta, eli että ihminen pystyy hyödyntämään eri ihmisten erilaista osaamista tilanteesta riippuen. (Bourdieu 1986.) Seligmanin (2011), yhdysvaltalaisen positiivisen psykologian uranuurtajan, hyvinvointiteoriassa on viisi tekijää: myönteiset tunteet, sitoutuminen, ihmissuhteet, merkityksellisyys ja saavuttaminen. Näitä tekijöitä tavoitellaan niiden itseisarvon vuoksi sen sijaan, että niillä saavutettaisiin jotain muuta. (Seligman 2011.)

Yllä esittelimme muutamia hyvinvointiin liittyviä teorioita, joissa kaikissa sosiaalisuus on vahvasti läsnä hyvinvointia lisäävänä tekijänä. Myös kansainvälisen terveysjärjestön (World Health Organisation, WHO) vuonna 1948 laadittuun terveyden määritelmään sosiaalisuus kuuluu ytimekkäästi: *“Terveys on täydellisen fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin tila ja ei ainoastaan sairauden tai toiminnan vajavuuden puuttumista”* (WHO 1948, 119). Hyvinvointia voidaan tutkia sekä objektiivisin, kuten sairauksien tai niiden puutteen, että subjektiivisin mittarein, esimerkiksi koetun terveydentilan avulla. Esimerkiksi Allardtin (1976) teorian yhteisyysuhteiden tapauksessa mitattua tietoa ovat esimerkiksi ystävyysuhteiden määrä, ja subjektiivista tietoa ystävyysuhteiden laatu tai onnellisuus. Hyvinvointi ei ole myöskään pysyvä tila, vaan se on riippuvaista ajasta ja paikasta sekä useasta tekijästä, joita eri ihmiset merkityksellistävät eri tavoin (Kivipelto & Saikkonen 2018). Kuitenkin vaikuttaa siltä, että sosiaalisuus on erittäin keskeinen osa ihmisen hyvinvointia, mutta ihmisillä on eri suuruinen tarve vuorovaikuttaa toisten kanssa.

5.2 Vertaissuhteet

Pienet lapset oppivat sosiaalisia taitoja lähimpien hoitajiensa, eli usein vanhempien ja muun perheen avustuksella. Jokisen ym. (2013) mukaan perheeseen usein liitettyjä tehtäviä lapsen suhteen ovat sosialisatio eli yhteisön ja yhteiskunnan jäseneksi kasvaminen, sekä lapsen kasvatus, huolenpito ja emotionaalinen tuki. Perheisiin liitetään kuuluvaksi myös useita merkityksiä ja tunnekokemuksia, jotka toimivat lasten ja nuorten hyvinvoinnin lähteenä.

Tällaisia ovat esimerkiksi osallisuus, yhteisöllisyys, vastavuoroisuus ja hyväksyntä. (Jokinen ym. 2013.)

Nuoruusiässä kuitenkin edellä mainittuja perheeseen liitettyjä tehtäviä voivat täyttää myös nuorten vertaissuhteet. Nuoruus on itsenäistymisen ja vapauden tunteen kokeilun aikaa, jolloin perheeseen saatetaan ottaa etäisyyttä. (Korkiamäki 2013.) Usean vuosikymmenen ajan eri kansainvälisissä ja kotimaisissa tutkimuksissa on vahvistettu vertaissuhteiden olevan nuorille tärkeitä (Korkiamäki & Ellonen 2010). Erilaisissa kehityspsykologisissa teorioissa läpi 1900-luvun on puhuttu nuoruusiän vertaissuhteiden tärkeydestä ja merkityksestä nuoren kehityksen, minäkäsityksen ja maailmankatsomuksen tiellä. Muun muassa Piaget (1959) ja Vygotski (1978) ovat korostaneet vertaissuhteiden roolia nuoren kognitiivisen kehityksen ja taitojen edistäjinä. Vertaissuhteet tarjoavat mahdollisuuksia uusien sosiaalisten taitojen oppimiseen itsensä määrittelyyn sekä ihmisten välisen vuorovaikutuksen roolien, normien ja prosessien opetteluun (Boivin, Vitaro, & Poulin 2005).

Erilaiset ystäväpiirit, koulukaverit tai harrastuksista tutut ihmiset voivat nousta nuorelle jopa hänen perhettään tärkeämmiksi tuen ja vuorovaikutuksen osalta (Sihvonen & Valkendorff 2020). Nuorilla on useita erilaisia vertaissuhteita monista eri ryhmistä. Erilaisia ryhmiä voivat olla esimerkiksi oma koululuokka, liikuntatunnin ryhmä, eri harrastuksissa olevat ryhmät sekä lapset ja nuoret omasta naapurustosta. Sihvonen ja Valkendorff (2020) kirjoittavat perheen ulkopuolisten ihmisten merkityksen voivan olevan suuri nuoren hyvinvoinnille erityisesti silloin, jos perheiden sisällä esiintyy ristiriitoja tai ongelmia. Bukowskin, Brendgenin ja Vitaron (2006) mukaan vertaissuhteiden merkitys yksilön kehityksessä on jo lapsena tärkeä, mutta nuoruudessa jo keskeinen, koska ihminen viettää kasvaessaan yhä enemmän aikaa ja kerää enemmän kokemuksia muiden kuin perheenjäsentensä kanssa. Salmivalli (2000, 15, 32) kirjoittaa, että nuorten elämässä erityisesti kaverit ja ystävät ovat tärkeä samaistumisen kohde. Nuori haluaa alkaa irtaantumaan vanhemmistaan, ja siinä vertaissuhteet toimivat yhteenkuuluvuuden ja läheisyyden tarpeiden tyydyttäjinä. Nuorelle itselleen on myös palkitsevaa kuulua kaveriporukkaan, jotta aika kuluu viihtyisästi ja että saa kokea toveruutta ja johonkin kuulumisen tunnetta. (Salmivalli 2000, 15, 32.) Törrösen ja Vornasen (2002) mukaan nuoren hyvinvoinnissa ja syrjäytymisen ehkäisemisessä tärkeää on se, että hän kokee tulleen hyväksytyksi ja osalliseksi ryhmää.

5.3 Sosiaalinen asema ja suosio

Salmivallin (2000, 22) mukaan sosiaalinen asema tarkoittaa sitä, kuinka hyväksytty ihminen on ryhmän jäsenten keskuudessa, ja sosiaalinen suosio ystävien määrää. Ormel ym. (1999) kirjoittavat sosiaalisesta asemasta, että se johtuu kyvystä hallita resursseja ryhmässä, kuten kykyä saavuttaa tai ylläpitää asema sosiaalisten taitojen avulla. Keltikangas-Järvisen (2010, 192) mukaan sosiaalinen asema on murrosikäiselle tärkeämpää kuin sosiaalinen suosio.

Lapset keräävät kokemuksia erilaisista sosiaalisista tilanteista ja omista asemista yhteisöissä sekä ryhmän jäsenenä. Kokemukset vaikuttavat siihen, millaiseksi lapsen identiteetti rakentuu. (Davies 2008.) Psykologiassa identiteetti on määritelty ihmisen sisäiseksi kokemuksiksi sekä muiden tekemiksi määrittelyiksi siitä, kuka ihminen on ja mihin hän kuuluu (Woodward 2002). Kasvattajan on tärkeää olla herkkänä havainnoidessaan lasten toisilleen esittämiä rooleja tai olettamuksia tietynlaisesta käytöksestä. Ikävät roolit tai käyttäytymisen leimat voivat haitata lapsen identiteetin kehittymistä. (Mäkinen 2017.)

On huomattava, että korkean aseman voi saavuttaa, vaikka ihminen ei olisikaan suosittu, esimerkiksi pelon kautta. Murrosiässä ystävällisyys ja avuliaisuus eivät välttämättä nosta teinin asemaa ryhmässä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 192–193.) Vaillancourtin ja Hymelin (2002) mukaan aggressiivisuus vähentää hyväksytyksi tulemistä, mutta lisää sosiaalista valtaa ja mainetta suosittuna. Edelliseen tilanteeseen liittyy lisäksi se, että jos nuorella on joitain arvostettuja ominaisuuksia, kuten liikunnallisuutta tai muodikkautta, voi aggressiivisuus johtaa jopa hyväksytyksi tulemiseen. (Vaillancourt & Hymel 2002.)

Suosio kavereiden kesken eli toverisuosio ei myöskään välttämättä riipu aggressiivisuudesta, vaan aggressiivinenkin lapsi tai nuori voi olla suosittu rauhallisempien tovereiden keskuudessa. Tällaisten lasten aggressiivisuus on enemmänkin sanallista tai toisten kiusaamista, ei fyysistä aggressiota. (Keltikangas-Järvinen 2010, 196–197.) Allenin, Porterin ja Tencerin (2002) mukaan antisosiaalinen käyttäytyminen lisääntyy nuoruusiässä. Antisosiaalinen käyttäytyminen tässä tarkoittaa aggressiivisuutta, rikollista toimintaa ja päihteiden käyttöä. Allenin ym. (2002) mukaan antisosiaalinen käyttäytyminen voi lisääntyä entuudestaan

asiallisesti käyttäytyvissä kaveriporukoissa, jos ryhmän johtavin jäsen osoittaa antisosiaalisia piirteitä. Aggressiivisella käytöksellä voi olla suosittu vielä esimurrosiässä ja murrosiässä, mutta ei myöhemmin. (Keltikangas-Järvinen 2010, 197).

Keltikangas-Järvinen (2010, 197–198) kirjoittaa erääseen suureen suomalaiseen 11–17-vuotiaille lapsille ja nuorille tehtyyn tutkimukseen viitaten, että kavereilta saatu palaute on hyvin merkityksellinen seikka siinä, miten oma käytös nähdään ja ymmärretään. Kavereilta saatu palaute voi olla myös omaa käytöstä vääristävää, ja kaikista eniten se oli sitä 14-vuotiailla. Esimerkiksi jos aggressiivinen lapsi oli suosittu kavereiden kesken, niin lapsi ei mielestään ollut aggressiivinen, vaikka oli oikeasti ollut. Lisäksi aggressiiviset ja korkean sosiaalisen aseman omaavat nuoret pitivät itseään sosiaalisesti hyvin käyttäytyvinä. (Keltikangas-Järvinen 2010, 197–198.) Hackingin (1995) mukaan ihminen voi alkaa toistuvasti käyttäytymään sen mukaan, millaista käyttäytymistä hän olettaa muiden häneltä odottavan. Salmivallin (2000, 30) mukaan etenkin aggressiivisten ja epäsuosittujen lasten vääristynyt sosiaalinen minäkuva voi johtua itsesuojelusta tai sosiaalisen havaitsemisen vaikeuksista. Laddin ym. (2014) mukaan varhaisnuoren jatkuva ryhmästä syrjäänvetäytyminen, jatkuvat aggressiiviset käyttäytymispiirteet sekä jatkuva torjutuksi tuleminen tovereiden toimesta muutti varhaisnuorten käsitystä tovereidensa avuliaisuudesta ja luotettavuudesta heikompaan.

Aggressiivisuus on ihmiselle luontainen käyttäytymismalli, kun hän ei hallitse tilannetta ja tilanne näyttäytyy uhkaavana. Eettisesti aggressiivisuus ei ole kuitenkaan hyväksyttävissä, etenkin koulumaailmassa. Lapset ovat kuitenkin jossain tilanteissa saattaneet oppia aggressiivisuuden tuottavan nopeita ja haluttuja tuloksia. (Keltikangas-Järvinen 2010, 13–14.) Hitaampia ratkaisuja tuottavan, mutta sosiaalisesti rakentavamman käytöksen oppiminen ottaa aikansa (Keltikangas-Järvinen 2010, 24), mikä vaatii myös opettajilta pitkäjänteisyyttä työhön.

6 KORONAPANDEMIA NUORTEN ELÄMÄSSÄ

6.1 Pandemian kehittyminen

Keväällä 2020 COVID-19-tartuntataudin aiheuttava koronavirus alkoi levitä maailmalla laajasti. Virus oli lähtenyt liikkeelle Kiinasta Wuhanin kaupungista joulukuussa 2019. Koronavirukset ovat yksi viruksien yleinen ryhmä, mutta tämä kyseinen taudinaiheuttajavirus SARS-CoV-2 oli ihmiselle täysin uusi. (Anttila 2021.) Aiemmin oli tunnettu kuusi ihmiseen tarttuvaa koronavirusta (Chan ym. 2020). Uusi koronavirus aiheuttaa ihmisille hengitystieinfektioita, ja pienellä osalla tartunnan saaneista oireet ovat vakavat. Maailman terveysjärjestö WHO julisti 11.3.2021 koronavirusepidemian pandemiaksi, eli maailmanlaajuiseksi. (Anttila 2021.)

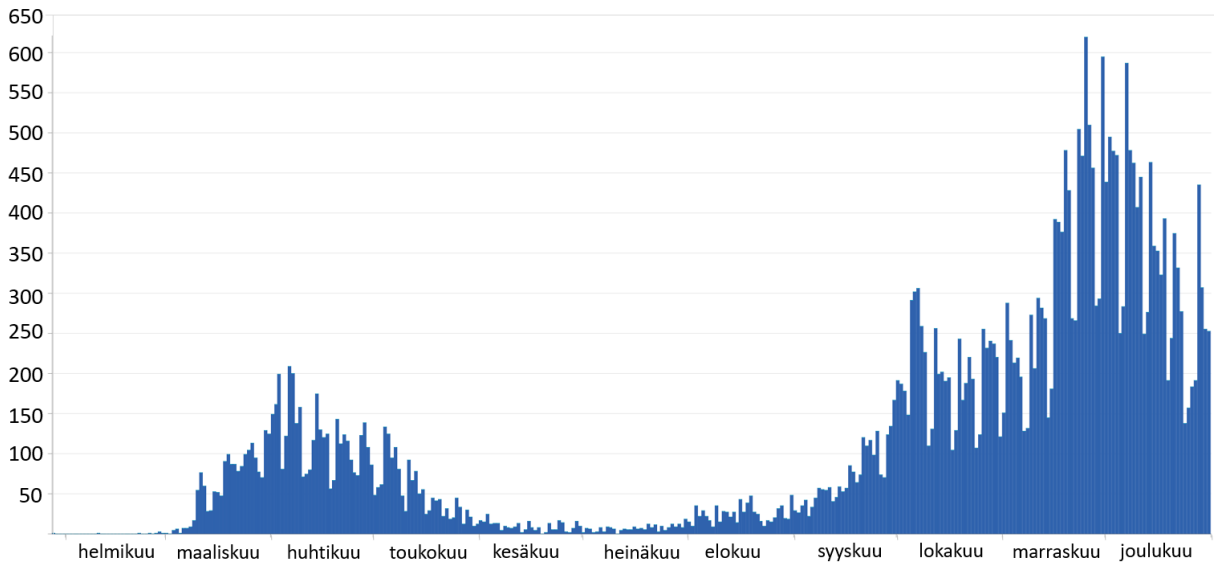
Valtioneuvosto totesi 13.3.2020 yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen takia (Eduskunta 2021). Tämän jälkeen valtioneuvosto antoi valmiuslain käyttöönottoasetuksen eduskunnalle 17.3.2020. Yhtenä varautumiskeinona koronaviruksen taltuttamiseen peruskoulujen tilat suljettiin ja lähiopetus niissä keskeytettiin 18.3.2020 alkaen. Lähiopetuksen sijaan perusopetuksen järjestäjien tuli järjestää perusopetus vaihtoehtoisilla tavoilla etäopiskeluna, esimerkiksi erilaisia digitaalisia oppimisympäristöjä sekä itsenäistä opiskelua hyödyntäen. Poikkeuksena lähiopetus järjestettiin kouluissa toteutettavassa esikoulussa, alakoulun 1–3-luokkien sellaisille lapsille, joiden vanhemmat työskentelevät yhteiskunnan toiminnan kannalta kriittisillä aloilla, sekä erityisen tuen päätöksen saaneille oppilaille, jotka olivat sen tarpeessa ja joiden vanhemmat eivät hoitoa kotiin pystyneet järjestämään. (Turun Sanomat 2020.)

Poikkeusolojen toteamisella ja tautiin liittyvien erilaisten toimintaohjeiden julkistamisella valtioneuvosto pyrki hidastamaan koronavirustartuntojen leviämistä sekä suojelemaan riskiryhmiä taudilta (Lahtinen, Haikkola & Kauppinen 2021). Rajoitustoimet kuitenkin vähensivät dramaattisesti koko väestön sosiaalisia kontakteja. Esimerkiksi julkiset kokoontumiset rajoitettiin kymmeneen henkilöön, kahvilat ja kirjastot suljettiin sekä harrastustoiminnot loppuivat ja yli 70-vuotiaita veloitettiin pysymään erillään kodin

ulkopuolisista ihmisistä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2020). Ihmiset joutuivat pakotetustikin viettämään aikaa enemmän kotona, jolloin myös perhesuhteiden merkitys korostui. Yhteiskunnallisessa keskustelussa painotettiin kotiin jäämisen ja oman perheen kanssa olemisen merkitystä tartuntojen määrän hillitsemiseksi. (Sihvonen & Valkendorff 2020.)

Peruskoulut aukesivat 14.5.2020 lähiovetusta varten vielä noin kahdeksi viikoksi ennen peruskoulujen kesäloman alkamista. Opetushallituksen tuolloin laatimassa ohjeistuksessa linjattiin muun muassa opetusjärjestelyistä ja opetuksen toteuttamisesta. Linjaukset pitivät sisällään opetusryhmien toisista erillään pitämistä, tuntien porrastamista, välisiivouksia ja vain henkilökohtaisten opetusvälineiden käyttöä. (Yle 2020a.)

Kesällä 2020 koronartartuntojen suhteen tilanne parani pahentuakseen jälleen syksyllä. Syksyllä eri aluehallintovirastojen ja opetuksen järjestäjien omien ohjeiden mukaan syksyllä liikunnan lähiovetuksessa on ollut vaihtelevuutta koronarajoitteiden huomioimisen osalta. Syystalven pahentunutta tilannetta alettiin kutsua pandemian toisena aaltona. THL ylläpitää valtakunnallista tartuntatautirekisteriä tartuntatautilakiin ja -asetukseen perustuen. Kuviossa 1 on esitetty todennettujen koronavirustartuntojen päiväkohtainen lukumäärä Suomessa vuoden 2020 alusta vuoden 2021 helmikuun loppuun asti. Tutkielmaa varten tehdyt opettajien haastattelut on tehty marras-joulukuun vaihteessa 2020 eli pandemian niin kutsutun toisen aallon huipun aikana. Päiväkohtaisia pylväitä verratessa on hyvä huomata, että pandemian alkuvaiheessa ohjeistus testaukseen menemisestä oli erilainen, esimerkiksi vain lieviä oireita tuntiessaan piti pysytellä kotona karanteenissa. Tartuntojen testauskapasiteettia saatiin lisättyä merkittävästi vasta syksyllä 2020, jolloin ohjeistus testauksiin tulemisesta lievissäkin oireissa muuttui. Tämä selittää pandemian ensimmäisen aallon suhteellista pienuutta verrattuna syksyn ja talven ajanjaksoihin.



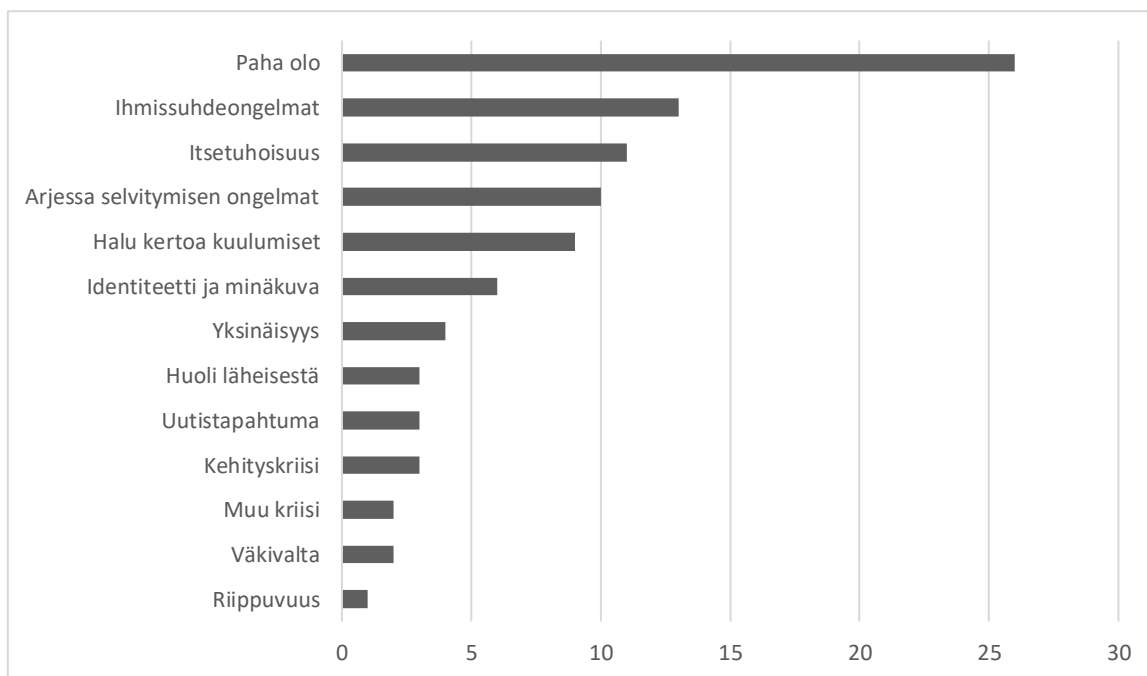
KUVIO 1. Suomessa päiväkohtaisesti todennettujen koronavirustartuntojen lukumäärä vuoden 2020 helmikuusta joulukuun loppuun asti (THL 2021)

6.2 Pandemian vaikutus nuoriin

MLL:n auttavassa puhelimessa ja chatissä keväällä 2020 koronapandemian alkuvaiheessa korostuivat lasten ja nuorten puheissa tietämättömyys viruksesta sekä ennakkoluulot, pelot ja ahdistus. Syksyllä tieto pandemiasta ja viruksesta lisääntyi, ja yhteydenottojen aiheena olivat usein olleet ärsyyntyminen ja turhautuminen pitkittyneeseen tilanteeseen. Lisäksi ahdistuneisuuden ja masentuneisuuden tunteet olivat syksyllä lisääntyneet. Nuoria oli harmittanut muuttunut arki, pitkittynyt epävarmuus tulevaisuudesta, sekä arjen yksinäisyys sosiaalisten kanssakäymisten vähentymisten vuoksi. (Yle 2020b.)

Yhteydenottojen määrä vuonna 2020 Mieli ry:n ja Punaisen ristin koordinoimaan Sekasin-chat-palveluun kasvoi noin neljänneksellä verrattuna edellisvuoteen (Mieli ry 2021). Etenkin koronapandemian alussa maaliskuussa, tilanteen pitkittyessä toukokuussa, sekä pandemian toisen aallon alettua ja jatkuttua syys-lokakuussa 2020 on esiintynyt selviä piikkejä Sekasin-chat-palvelun yhteydenotoissa. Syksyllä ja loppuvuodesta palvelussa on korostunut eristäytymiseen, sosiaalisten tilanteiden puutteeseen ja etäkouluun liittyvä ahdistus. (Yle 2020b.) Kuviossa 2 on esitetty Sekasin-chattiin tulleiden yhteydenottojen syitä vuonna 2020.

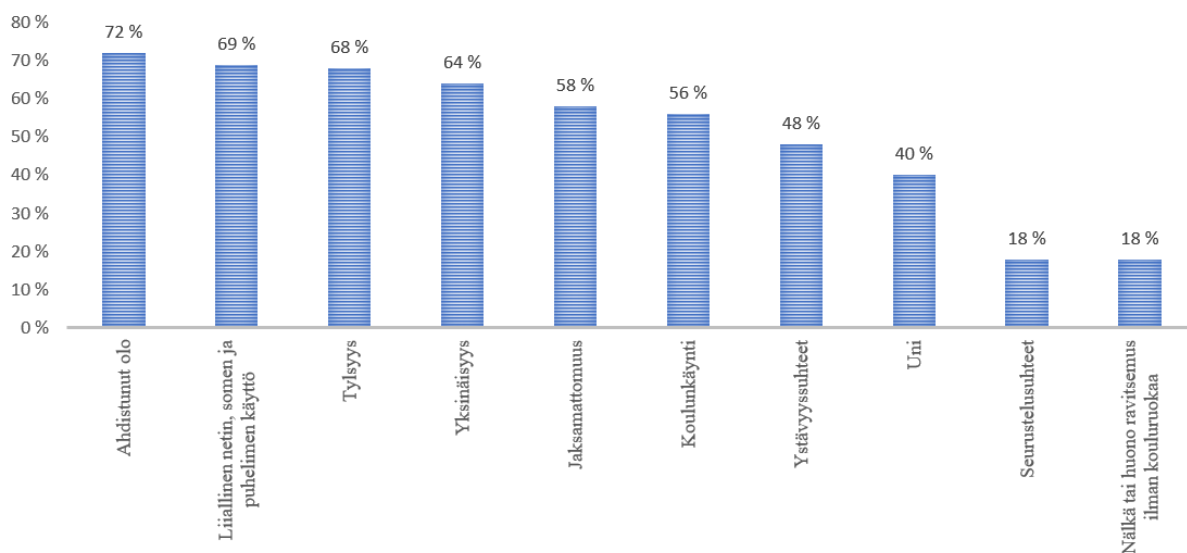
Suurin syy eli paha olo pitää sisällään eri tavalla luokiteltuja tunnetiloja, joista yleisimpiä olivat ahdistuneisuus (49 %) ja masentuneisuus (27 %). (Mieli ry 2021.)



KUVIO 2. Yhteydenoton syy Sekasin-chattiin vuonna 2020 (mukailtu Mieli ry 2021)

Suomen nuorisovaltuusto Allianssi, nuortenmedia Demi, Väestöliitto, Pelastakaa Lapset ry ja Nuorten mielenterveysseura Yees toteuttivat yhteistyössä kyselytutkimuksen koronaviruksen vaikutuksista nuorten elämään (Allianssi 2020). Kysely oli avoinna vastauksille 27.3–3.4.2020, eli noin kaksi viikkoa Suomen hallituksen poikkeustilan julistuksen jälkeen. Kyselyyn osallistui 2200 nuorta ympäri Suomen, joista 13–19-vuotiaita oli 1139. Kyselyn tulosten mukaan kaksi kolmesta 13–19-vuotiaasta nuoresta koki koronaviruksen tuoneen omaan elämään huolia tai ongelmia tai pahentaneen jo olemassa olevia, esimerkiksi omaan perheeseen liittyviä ongelmia. Puolet vastaajista koki myös, että korona on tuonut elämään myönteisiäkin asioita, kuten opiskelun keventymistä, mielekkään vapaa-ajan lisääntymistä ja stressin vähenemistä. Tosin samat asiat toistuivat joidenkin nuorien huolta aiheuttavissa vastauksissa, eli kokemukset koronaviruksen vaikutuksista ovat yksilöllisiä ja polarisoituneita. Lisäksi nuoret kertoivat sosiaalisten kontaktien helpottaneen omaa oloa poikkeustilan aikana, vaikka noin puolet ilmoitti ystävyys-suhteiden hoidon olevan vaikeata.

Perheen ja seurustelukumppanien kanssa esiintyvistä huolista ja ongelmista ilmoitti noin joka viides vastaaja. (Allianssi 2020, Yle 2020d.) Kuviossa 3 on esitetty huolia tai ongelmia ja niiden osuuksia kyselytutkimukseen osallistuneiden vastaajien kesken.



KUVIO 3. Asioita, joissa koronavirus on Allianssin, nuortenmedia Demin, Väestöliiton, Pelastakaa Lapset ry:n ja Nuorten mielenterveysseura Yees:n kyselytutkimuksen mukaan aiheuttanut huolia tai ongelmia nuorille (mukailtu Allianssi 2020 ja Yle 2020c)

Liikunnan ja Terveystiedon Opettajat ry (Liito ry) toteutti syksyllä 2020 jäsenilleen kyselyn korona-ajan liikunnanopetuksesta. Kyselyyn vastasi liki 200 liikunnan ja/tai terveystiedon opettajaa. Syksyllä 2020 koronapandemia vaikutti opetuksen erityisjärjestelyihin, kuten sisältöjen muuttamiseen, varusteiden käytön muutoksiin, käsidesien ja maskien käyttöön sekä turvavälien noudattamiseen. Myönteisinä puolina kevään etäopetuksessa mainittiin muun muassa käytöshäiriöiden puuttuminen sekä arempien tai hiljaisten oppilaiden innostuneisuus ja aktiivisuus. Kielteisinä puolina etäopetuksessa raportoitiin esimerkiksi jo ennestään vähän liikkuvien yhä vähentynyt aktiivisuus sekä se, että osaan oppilaista ei saanut ollenkaan kontaktia. Opettajat mainitsivat myös yhtenä ikävänä asiana sen, että kaikki lähiopetukseen tavallisesti kuuluvat iloiset sosiaaliset asiat, kuten oppilaiden keskinäinen kannustus jäi puuttumaan etäopetuksessa. (Liito ry 2021.)

Nuorisotutkimusseura ry ja Nuorisotutkimusverkosto (NTV 2021) ovat julkaisseet koronapandemian aikana netissä kirjoitussarjaa *Poikkeusolot – nuorten arki koronan keskellä*. Kirjoitukset pohjautuvat alkusyksystä 2020 toteutetulle puhelinhaastattelututkimukselle, jossa kysyttiin nuorten kokemuksia korona-ajan ensimmäiseltä puolelta vuodelta. Tutkimukseen osallistui 1001 12–25-vuotiasta nuorta ympäri Suomen. Lahtisen, Haikkolan ja Kauppisen (2021) kirjoituksen mukaan noin kolmasosa koululaisista ja opiskelijoista koki kevään etäopetuksella olleen kielteisiä vaikutuksia elämäänsä. Etenkin kokemus yksinäisyydestä ja koulukaverien puuttumisesta koettiin kielteisenä etäopetuksen osalta. (Lahtinen ym. 2021.)

Vajaa kolmasosa NTV:n (2021) tutkimukseen osallistuneista nuorista oli kokenut etäopetuksen kuitenkin pääosin myönteisenä. Todennäköisesti osa heistä, jotka kokivat etäopetuksen myönteisenä, olivat saaneet opiskeluunsa hyvin tukea myös kotoa. Perheen tuessa etäopiskelussa oli paljon vaihtelevuutta (Yle 2020d). Osa perheistä nautti lisääntyneestä yhteisestä ajasta, kun taas toisissa ongelmat kärjistyivät (Jyväskylän yliopisto 2020). Yleisradion 19 kunnalle teettämän kyselyn (Yle 2020e) mukaan moni oppilas putosi kevään aikana arjen perusrytmistä ja koulunkäynnistä. Tällaiset oppilaat kokivat jälkeenjäämistä tietotaidollisesti tai kokivat suuria haasteita sosiaalisten tilanteiden ja opettajan puuttumisen vuoksi sekä päivärytmien mennessä sekaisin.

Elämän tyytyväisyydestä kysyttiin nuorilta NTV:n tutkimuksessa. Lahtisen ja Myllyniemen (2021) mukaan voimakkaassa yhteydessä elämän tyytyväisyyden kokemiseen olivat nuorten suhtautuminen etäopetukseen sekä kaverien näkemistä koskeviin rajoituksiin. He, jotka kokivat rajoitusten vaikuttaneen kielteisesti elämäänsä, suhtautuivat tyytymättömämmin elämäänsä. Vastaaajista tyytyväisimpiä olivat eri vastaajaryhmissä olleet pojat, 12–14-vuotiaat, hyvin toimeentulevat, peruskoululaiset ja huoltajien kanssa asuvat. Tyytymättömiä puolestaan olivat tytöt, 15–25-vuotiaat, heikosti toimeentulevat, korkeakouluopiskelijat, työttömät sekä yksin asuvat. Kokonaisuudessaan 15–25-vuotiaat suomalaiset nuoret eivät ole kokeneet yhtä suurta laskua tai matalaa tasoa heidän elämänsä tyytyväisyydessä koskaan aiemmin, kun sitä on vuodesta 1997 alkaen mitattu Nuorisobarometrin tutkimuksissa (Lahtinen & Myllyniemi 2021.) Syynä muutokseen ovat koronarajoitusten suuri vaikutus lasten ja nuorten elämään, kuten opetukseen, kaverisuhteisiin, harrastuksiin sekä hengailupaikkojen aukioloon (Yle 2021).

Etäopetuksen aikana keväällä 2020 tapahtunutta oppilaiden opetuksesta poisjäämistä voisi verrata syrjäytymiseen, eli ryhmän ja toiminnan ulkopuolelle jäämiseen. Syrjäytymistä koskevassa tutkimuksessa on todettu, etteivät sen selittäjiksi aina riitä vaikeat kotiolot, rikkonainen perhe tai huono kasvatustilanne. (Törrönen & Vornanen 2002). Nuoret itse ovat kertoneet syrjäytymisen voivan johtua monesta asiasta, esimerkiksi oma laiskuus ja välinpitämättömyys, työpaikan tai toimeentulon puute, ystävyiden puute, tulevaisuuden uskon puute, harrastusten puute, avun saamisen vaikeus sekä koulutuksen puute (Nuorisobarometri 2002, 52). Edellä mainituista asioista lähes kaikki voi liittää kuuluvaksi myös etäopetusaikaan sekä koronapandemiasta johtuviin rajoitustoimiin ja epävarmuuteen keväällä 2020.

Keväällä 2020 etäopetusaikana lasten ja nuorten liikkuminen on myös voinut olla aiempaa eriarvoisempaa. Jotkut perheet ovat viettäneet enemmän aikaa yhdessä liikkuen kuin ennen, kun taas toisilla perheillä aktiivisuus on vähentynyt. Valtion liikuntaneuvoston tutkimuksessa toukokuussa 2020 etäopetusajalta koululaisten aktiivisuus väheni selvästi (Vasankari ym. 2020) verrattuna samoin menetelmin keväällä 2018 aktiivisuutta mitatussa LIITU-tutkimuksessa (Husu ym. 2019). Jokaisessa ikäryhmässä päivittäisten askelten määrä oli huomattavasti pienentynyt. Erot selittyivät arkipäivillä. Viikonloppuna systemaattisia eroja ei havaittu. (Vasankari ym. 2020.)

7 TUTKIMUSMENETELMÄT

7.1 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymys

Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää liikunnanopettajien havaintoja oppilaiden häiriökäyttäytymisestä yläkoulun liikuntatunneilla COVID-19-pandemian aikana ja sitä ennen.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millaisia havaintoja opettajilla on ollut ennen COVID-19 pandemiaa sekä sen aikana oppilaiden häiriökäyttäytymisestä yläkoulun liikuntatunneilla?
2. Millä tavalla oppilaiden sosiaalisuuden tarve ilmenee liikuntatuntien häiriökäyttäytymisessä?

Tutkimuksessamme emme aseta varsinaisia hypoteeseja. Hypoteesittomuus on laadulliselle tutkimukselle ominaista. Se tarkoittaa, että tutkijat eivät ole lyöneet lukkoon ennakko-oletuksia tutkimuksen tuloksista tai tutkimuskohteesta. On tietysti huomioitava, että tutkimuksen aikaiset havainnot ja tulkinnat ovat kuitenkin yhteydessä aiempiin kokemuksiin. (Eskola & Suoranta 1998, 19.) Eli emme voi täysin sulkea aiempaa kokemusmaailmamme pois, mutta kuitenkin voimme avata esiymmärrystämme ja prosessiamme, niin että lukija voi arvioida tutkimustamme paremmin. Ajattelemme, että täydellistä objektiivisuutta tutkijat eivät voi saavuttaa, mutta sitä lisää oman subjektiivisuuden tunnistaminen (Eskola & Suoranta 1998, 17).

7.2 Tutkimusmenetelmä ja -strategia

Toteutimme tutkimuksemme laadullisella tutkimusmenetelmällä. Laadullisen tutkimuksen lähtökohtia ovat todellisen elämän kuvaaminen. Ajatuksena on se että todellisuus on moninainen. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004.) Laadullinen tutkimus nostaa esille tutkittavien havainnot tilanteista ja mahdollistaa myös menneisyyden tarkastelun (Hirsjärvi & Hurme 2000).

Laadullinen tutkimus on yhteydessä teoriaan. Teorian eli viitekehyksen muodostavat varsinaisen kirjallisuus, eli mitä aiheesta jo tiedetään, sekä tutkimusta ohjaava metodologia. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 23–24.) Tutkimuksessamme koostimme kirjallisuuskatsauksen teoriasta, johon sitten lopuksi peilasimme omia tuloksiamme. Myös metodologian valinnassa teoria oli isossa roolissa. Kun määrällisessä tutkimuksessa testataan teoriaa hypoteeseilla (Nicholls 2009a), niin laadullisessa tutkimuksessa tutkittavaa ilmiötä vähitellen käsitteellistetään. Eli prosessissa edetään kohti teoreettisten näkökulmien jäsentelyä. (Kiviniemi 2010; Nicholls 2009b.)

Tutkimuksemme tieteenfilosofinen lähestymistapa on fenomenologis-hermeneuttinen. Fenomenologiassa tutkimusintressinä ovat kokemukset ja tutkimuksen kohteena on ihmisen suhde omaan elämäntodellisuuteensa (Laine 2010, 29). Tutkittavaa pidetään ainutlaatuisena ja ymmärtääkseen tutkittavaa tulee asettua hänen kokemusmaailmaansa (Nicholls 2009b). Fenomenologis-hermeneuttisen metodin filosofiset haasteet ovat erityisesti ihmiskäsitys, jolla tarkoitetaan sitä millainen ihminen on tutkimuskohteena, ja tiedonkäsitys eli miten tämänkaltaisesta kohteesta saadaan inhimillistä tietoa ja millaista tämä tieto on luonteeltaan. (Laine 2010, 28–34.) Sekä fenomenologiassa että hermeneutiikassa keskeisiä käsitteitä ovat kokemus, merkitys ja yhteisöllisyys. (Laine 2010, 39; Tuomi & Sarajärvi 2018, 39–40.)

Tutkimuksen kohteena fenomenologiassa ovat kokemukset. Kokemuksilla tarkoitetaan ihmisen kokemuksellista suhdetta omaan maailmaansa, eli todellisuuteensa, jossa hän elää. Suhde ympäröivään maailmaan voi ilmetä yksilön kokemuksissa ja kokemukset muodostuvat vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Laine 2010, 29.) Toisaalta yksilöt antavat kokemukselle eri merkityksiä. Fenomenologisen merkitysteorian mukaan ihmisten suhde todellisuuteen on merkityksillä ladattua. Merkitykset eivät ole synnynnäisiä, vaan ne perustuvat yhteisöön, johon kasvetaan ja kasvatetaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.) Eli yhteisön rooli fenomenologisessa ihmiskuvassa on suuri. Lisäksi Laineen (2010, 29–30) mukaan fenomenologisessa ihmiskäsityksessä ihmisten suhdetta maailmaan pidetään intentionaalisenä eli kaikki merkitsee yksilölle jotakin ja toiminta on tarkoituksenmukaista. Näin ollen todellisuus on merkityksiä täynnä ja täten maailma näyttäytyy meille merkityksinä. Ihmisen toimintaa voidaan ymmärtää kysymällä millaisten merkitysten pohjalta hän toimii. (Laine 2010, 29–30.)

Ihmiskäsityksemme hyvin tiivistetysti on, että jokainen on ainutlaatuinen ja erilainen. Ajattelemme, että yhteisöllä johon ihminen syntyy on usein iso rooli arvojen ja normien oppimisessa, mutta ihminen voi vaikuttaa kuitenkin oman elämänsä kulkuun valinnoillaan ja päätöksillään. Laineesta (2010, 30–31) ainutlaatuisuus ja erilaisuuden merkitys ei perinteisesti sovi tieteelliseen ajatteluun, jossa tarkoituksena on saada aikaan yleistyksiä. Hän kuitenkin jatkaa, että fenomenologis-hermeneuttinen tutkimus ei pyri yleistyksiin, vaan ymmärtämään tutkittavan merkitysmaailmaa, meidän tapauksessa liikunnanopettajien havaintoja oppilaiden häiriökäyttäytymisestä koulu yhteisössä.

Hermeneuttinen ulottuvuus tulee tutkimukseemme tulkinnan tarpeen myötä. Hermeneutiikka voidaan määritellä teoriaksi ymmärtämisestä ja tulkinnasta (Gadamer 2004, 40; Laine 2010, 31). Hermeneuttinen ymmärtäminen pitää sisällään ilmiöiden merkityksen oivaltamisen. Hermeneutiikassa lisäksi tärkeitä käsitteitä ovat esiyymmärrys ja hermeneuttinen kehä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 40.) Gadamer (2004, 64) toteaa, että ymmärtäminen on filosofisessa hermeneutiikassa mahdollista vain, kun tutkija asettaa omat ennakko-oletuksensa kriittiseen tarkasteluun.

Hyödynsimme tutkimusmenetelmänä hermeneuttista kehää. Laine (2010, 36) määrittelee hermeneuttisen kehän tarkoittavan tutkimuksellista dialogia aineiston kanssa. Dialogissa tavoitteena on avoin asenne aineistoa kohtaan ja tarkoituksena hermeneuttisen kehän etenemisessä on pitää yllä tutkijan kriittistä reflektiota omaa subjektiivisuutta kohtaan. Kehän alussa tutkija tekee välittömiä tulkintoja haastattelun aikana. Reflektiivisellä ja kriittisellä tarkastelulla pyritään pois ensimmäisistä tulkinnoista ottamalla etäisyyttä aineistoon ja sen jälkeen lukemalla uusin silmin aineistoa. Tutkija muodostaa itselleen tulkintaehdotuksen eli hypoteesin, jota koetellaan jokaisella uudella lukukerralla. Hermeneuttisen kehän tavoitteena on siis löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on alunperin tarkoittanut. (Laine 2010, 36–37.)

7.3 Esiymmärryksemme tutkimuskohteesta

Laadullisessa tutkimuksessa esiymmärryksellä tarkoitetaan kaikkia tutkijalle luontaisia tapoja ymmärtää tutkittavana oleva kohde jo etukäteen ennen tutkimuksen aloittamista (Laine 2010, 32). Tutkijan tulee kyseenalaistaa omat tulkintansa eli kriittisesti reflektoida ja arvioida niitä. Omiin spontaaneihin tulkintoihin tulee pystyä ottamaan etäisyyttä. Tässä auttaa mahdollisimman hyvä tietoisuus omista lähtökohdista tutkimuksen tekoon. (Laine 2010, 34.)

Häiriökäyttäytyminen kiinnosti meitä aiheena, koska se on aina ajankohtaista eikä kukaan opettaja siltä välty kokonaan. Molemmilla meistä on myös omakohtaista kokemusta häiriökäyttäytymisestä liikunnanopettajien sijaisuuksien myötä. Toisaalta opettajan toiminnalla on siihen iso vaikutus, mikä tuo paljon lisämielenkiintoa aiheeseen. Molempia meistä ovat kiinnostaneet myös tunne- ja vuorovaikutustaidot, joiden näemme liittyvän läheisesti häiriökäyttäytymisen kohtaamiseen ja vähentämiseen.

Opettajat ovat kokeneet koulutuksessa saadun valmiutensa olevan riittämätöntä koskien häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyä, häiriökäyttäytymistilanteissa toimimista ja emotionaalisen paineen käsittelyä (Hawkey 2006; Laaksonen & O’Leary 2017, 38–40; Sutton & Wheatley 2003). Myös haastatteluissamme ilmeni, että opettajien valmiudet häiriökäyttäytymisen kohtaamiseen koulutuksen jälkeen eivät olleet kovin korkealla. Omissa opinnoissamme emme ole hirveästi käsitelleet häiriökäyttäytymistä, sen kohtaamista ja ennaltaehkäisyä. Tämän takia valitsimme häiriökäyttäytymisen aiheeksemme, jotta voisimme syventää tietämystämme aiheesta. Koronapandemian myötä halusimme tuoda hieman uutta näkökulmaa häiriökäyttäytymiseen ja tuottaa uutta tietoa pandemia-ajan vaikutuksista liikuntatuntien häiriökäyttäytymiseen. Näin syntyi lopullinen aiheemme yläkoulun liikunnanopettajien havainnoista häiriökäyttäytymisestä koronapandemian ajalta ja sitä ennen.

Pohdimme tutkielman alkuvaiheessa, että koronapandemia on voinut vaikuttaa nuorten hyvinvointiin monin eri tavoin sekä eriarvoisesti. Mietimme, että korona on saattanut lisätä ahdistusta ja huolta nuorilla, ja sitä kautta se on voinut vaikuttaa käyttäytymiseen. Pohdimme myös, että korona-aika on toisaalta voinut toimia oppilaita yhdistävänä tekijänä, mikä voi

vaikuttaa myönteisesti myös liikuntatuntien ilmapiiriin. On myös mahdollista, että korona-ajan pidentyessä tällainen myönteinen ilmapiiriin kehitys voi alkaa heikentyä. Näitä ajatuksia hahmottelimme ennen tutkimuksen aloittamista. Tiedostimme ennakkopohdintamme ja koitimme sulkea ne ulkopuolelle tutkimuksen teon ajaksi, etteivät ne vaikuttaisi tuloksiimme.

7.4 Aineiston keruu ja tutkittavat

Syksyllä 2020 loimme tutkimussuunnitelman, jonka tarkoituksena oli rajata aihetta, muodostaa alustavat tutkimuskysymykset, suunnitella aineiston keruu ja sen toteutustapa sekä analysointi. Lisäksi kirjasimme ylös aikataulut sekä eettisiä pohdintoja aiheeseemme liittyen. Tämän pohjalta meillä oli suunnitelma, jolla lähdimme toteuttamaan tutkimusprosessiamme.

Toteutimme haastattelun teemahaastatteluna eli puolistrukturoituna haastatteluna, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 87) määrittelevät. He jatkavat, että teemahaastattelu voi vaihdella hyvin avoimesta haastattelusta erittäin strukturoituun toteutukseen. Toteutimme haastattelun suhteellisen strukturoituna, mutta ihan kaikkia kysymyksiä emme kaikilta kysyneet ja toisaalta kysyimme niitä välillä hieman eri järjestyksissä riippuen siitä mihin haastateltavan puhe eteni. Etukäteen valittuina teemoina meillä olivat seuraavat ajanjaksot: häiriökäyttäytyminen ennen korona-aikaa, syksyn liikunnanopetus korona-aikana, kevään liikunnanopetus korona-aikana ja viimeisenä häiriökäyttäytymisen muutos sekä pandemian aikana että verrattuna aikaan ennen pandemiaa. Olimme molemmat läsnä kaikissa haastatteluissa, mutta toinen toimi aina yhdessä haastattelussa päähaastattelijan roolissa. Toinen taas keskittyi enemmän kirjaamaan ajatuksia ylös ja oli valmis esittämään lisäkysymyksiä. Vaihtelimme rooleja haastatteluissa. Haastattelut kestivät 34–49 minuuttia. Litteroitua aineistoa tuli yhteensä 39 sivua. Fonttina oli Calibri koko 11 rivivälillä yksi.

Valitsimme haastattelemisen sen joustavuuden ja tiedon saannin takia. Haastattelemalla halusimme saada mahdollisuuden syventää tietoa ja tarvittaessa selventää sekä antaa haastateltavan rauhassa tuoda kokemuksiaan ilmi (Hirsjärvi ym. 2004,194). Kehitimme haastattelurungon (liite 1) huolellisesti ennen varsinaisia haastatteluja. Haastattelurunkoomme saimme näkemyksiä ja kommentteja graduohjaajaltamme. Pilotoimme haastattelurunkoamme

ensimmäisellä haastateltavalla. Otimme haastattelun mukaan varsinaiseen analyysiin, koska emme kokeneet muutosten tarvetta. Pieniä lisäyksiä runkoon teimme kahden haastattelun jälkeen, kun kävimme hyviä ohjauskeskusteluja kvalitatiivisten menetelmien syventävällä kurssilla.

Koitimme muotoilla haastattelukysymykset mahdollisimman avoimiksi, jottemme ohjailisi haastateltavia omien olettamustemme varassa. Annoimme sähköpostitse lähetetyn haastattelutiedotteen (liite 2) yhteydessä osan haastattelukysymyksistä etukäteen haastateltaville, jotta saisimme mahdollisimman paljon tietoa tutkimastamme aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2018, 85). Annoimme kaikille myös yhden yhtenäisen määritelmän häiriökäyttäytymisestä haastattelukysymysten ohessa. Tällä pyrimme varmistamaan sen, että käsite on kaikille tuttu (Hirsjärvi & Hurme 2000, 107–108). Lähetimme haastateltaville etukäteen lisäksi tietosuojailmoituksen (liite 3) sekä tutkimustiedotteen (liite 4). Tietosuojailmoitus laadittiin Jyväskylän yliopiston ohjeiden mukaisesti. Erityisesti tietosuojailmoituksessa kerroimme tutkittavan henkilötietojen käsittelystä sekä hänen oikeuksistaan.

Rekrytoimme tutkittavat pääasiallisesti soittamalla joko heidän työnumeroihinsa tai koulujen opettajahuoneisiin. Yksi tutkittavista tavoitettiin sähköpostin välityksellä. Soitimme 10 henkilölle, joista viisi totesi, ettei heillä ole aiheelle kovin paljon annettavaa, koska he kokivat häiriökäyttäytymistä olevan heidän koulussaan suhteellisen vähän. Tutkittavien valintakriteereinä pidimme vähintään viiden vuoden työkokemusta liikunnanopetustehtävissä ja useamman vuoden työssäoloa nykyisessä koulussa. Viiden vuoden työkokemuksella pyrimme varmistamaan sen, että tutkittavilla on monipuolisesti havaintoja tutkimuskysymyksiimme liittyvistä olennaisista asioista, kuten häiriökäyttäytymisen määrästä ja ilmenemismuodoista sekä COVID-19-pandemian ajalta että ajalta ennen pandemiaa. Rajasimme haastateltavat miehiin, koska oletimme poika- tai sekaryhmissä olevan enemmän häiriökäyttäytymistä kuin tyttöryhmissä. Tutkittavaksi pyrimme valitsemaan opettajia, joilla on monipuolisesti havaintoja ja käsityksiä tutkimusaiheesta. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa tyypillistä on tarkoituksenmukainen tutkittavien valinta (Hirsjärvi ym. 2004), millä pyritään valitsemaan tutkittavia, joilla on mahdollisimman paljon annettavaa tutkimusaiheelle (Nicholls 2009b).

Kaikki liikunnanopettajat olivat työskennelleet nykyisessä koulussaan usean vuoden ajan eli he olivat tutustuneet oppilaisiin ja koulun toimintakulttuuriin. Haastateltavien nimet ovat muutettu, jotta heitä ei tunnisteta. Petrillä oli 6 vuotta työkokemusta ja opetettavanaan sekaryhmiä noin 400 oppilaan yläkoulussa. Aleksilla työkokemusta oli kertynyt 16 vuotta ja hän opetti sekaryhmiä noin 350 oppilaan yläkoulussa. Mikaelilla oli 20 vuotta työkokemusta. Opetusryhminä hänellä oli poikaryhmiä ja lisäksi valinnaisessa liikunnassa sekaryhmiä 700 oppilaan yläkoulussa. Juusolla oli 11 vuotta työkokemusta ja opetettavanaan poikaryhmiä noin 450 oppilaan yläkoulussa. Henrillä oli 6 vuotta työkokemusta ja pääosin poikaryhmiä sekä pari sekaryhmää opetettavana noin 400 oppilaan yläkoulussa.

7.5 Aineiston analyysi ja tulkinta

Analysoimme haastattelut sisällönanalyysillä. Sisällönanalyysi on metodi, jossa kuvataan systemaattisesti laadullisen aineiston merkitystä sitä luokittelemalla. Se toteutetaan tutkimuskysymyksen ohjaamana tietystä näkökulmasta. (Schreier 2012, 8.)

Aluksi ajatuksemme oli, että teemme aineistolähtöisen analyysin. Perustelumme tähän olivat, että haluamme tutkimuksemme olevan luotaava ja alustava tutkimus aiheesta, jota ei ollut vielä tutkittu, ja koska emme halunneet asettaa ennakko-oletuksia tulosten osalta. Kuitenkin tietämyksemme lisääntyi ja kehittyi ohjauksen myötä ja totesimme, että koska aiheestamme on olemassa olevaa tutkimusta ennestään, on luontevaa hyödyntää sitä. Teoriaohjaavassa analyysissämme teoria on kyllä mukana ja apuna etenkin luokittelussa, mutta analyysi ei suoraan pohjautu teoriaan (Tuomi & Sarajärvi 2018, 109). Tuomi ja Sarajärvi edelleen toteavat, että aikaisemman tiedon merkitys luo uusia ajatuspolkuja, ei testaa teoriaa. Sen lisäksi he jatkavat, että teoriaohjaavassa analyysissä aineistoa lähestytään avoimesti sen ehdoilla ja vasta analyysin edetessä sovelletaan sitä tiettyyn teoriaan. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 133.) Oppimisprosessiamme teoriaohjaavuuden tajuamisesta kuvaa seuraava katkelma tutkimuspäiväkirjastamme (29.11.2020):

“Analyysimenetelmiin tutustuminen haastattelujen toteutuksen ja litteroinnin lomassa. Pari haastattelua kerkesi olemaan ennen hyviä briiffeja Simulalta. Erilaisia ajatuksia

teoriaohjaavasta lähestymistavasta tai teorian hyödyntämisestä aineiston analysoinnissa. Lopuissa haastatteluissa hyödynsimme hieman uusia 'oppeja'. Kahdesta ensimmäisestä haastattelusta voi olla että teoriaohjaavan lähestymistavan mukaiset asiat (sosiaalisuuden tarve) voi olla hieman enemmän rivien välissä ja tulkittavissa, ei itsessään tekstissä. Se selviää litterointia uudestaan lukiessa. Seuraavassa haastattelussa olimme enemmän herkällä korvalla sanaparia "sosiaalisuuden tarve" kohtaan. Saatoimme jopa kysyä suoraan asiasta. Olisiko toisessa haastattelussa ollut suoraakin mainintaa siitä? Myös tutkimuskysymykset muuttuivat matkan aikana. Niitä oli aluksi meillä kolme kappaletta, kaikki liittyen häiriökäyttäytymiseen, keskittyen vertailuun korona-ajan muutoksista. Ne tarkentuivat yhteen ja lisäksi sosiaalisen tarpeen osalta tutkimuskysymys keksittiin kahden haastattelun jälkeen, kun olimme saaneet aineistoa hieman luettavaksemme. Tuntui, että sosiaalisuuden tarve nivoo hienosti yhteen korona-ajan sosiaalisen kanssakäymisen vähentymistä sekä häiriökäyttäytymistä liikuntatunnilla."

Teoriaohjaavuus näkyi luokittelussamme siten, että aloitimme aineiston analysoinnin aineistolähtöisesti, mutta hyödynsimme sitten teoriaa tiettyjen pelkistysten luokitteluun. Teoriakirjallisuudesta hyödynsimme Kulinnan ym. (2006) häiriökäyttäytymisen jakoa lievään, kohtalaiseen ja rajuun. Tämä ohjasi meidän häiriökäyttäytymisen ilmenemismuotojen alaluokittelua. Teoriaohjaavana näkökulmana otimme myös sosiaalisuuden tarpeen vaikutuksen korona-ajan häiriökäyttäytymiseen, joka nousi aineistosta ja käydyistä keskusteluista esiin meitä kiinnostavana teemana.

Sisällönanalyysimme aineistolähtöisyys näkyi siten, että ryhmittelimme pelkistyksiä samankaltaisuuksien mukaan. Näistä muodostimme alaluokkia ja edelleen pääluokkia. Aineistolähtöisyyttä myös kuvastaa se, ettemme väkisin laittaneet jokaista pelkistystä tiettyyn alaluokkaan tai pääluokkaan vaan käytimme "muu"-luokkaa pelkistyksille, joita meillä oli vaikea aluksi luokitella. Osa muu-luokan pelkistyksistä päätyi uusien tarkastelukierrosten myötä muihin luokituksiin, kun taas osa yksittäisiksi jääneistä nostoista jäivät pois tuloksista.

Käytimme sisällönanalyysissa viittä haastatteluamme, jotka litteroimme. Litterointitarkkuutemme oli sanasta sanaan. Ilmeitä, äänenpainoja ja taukoja emme merkanneet

ylös. Perustelemme valintaamme sillä, että kiinnostuksen kohteemme oli tutkittavien havainnoissa, ei tilanteen vuorovaikutuksessa. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jossa tekstistä etsitään merkityksiä (Tuomi & Sarajärvi 2018, 117). Sisällönanalyysille on tyypillistä, että sitä ei varsinaisesti ohjaa mikään tietty teoria tai epistemologia, mutta siihen voidaan soveltaa monia teoreettisia tai epistemologisia lähtökohtia (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103). Valitsimme juuri sisällönanalyysin, koska emme halunneet liian vahvaa teorialähtöistä analyysimenetelmää. Sisällönanalyysi kuitenkin mahdollisti meille teoriaohjaavan tarkastelun analysointivaiheessa. Lisäksi sisällönanalyysi tuntui haltuunotettavalta ja käyttökelpoiselta analyysimenetelmältä meille aloitteleville tutkijoille.

Sisällönanalyysissa hyödynsimme hermeneuttista kehää koko analysointiprosessin ajan. Lyhyesti tarkoitamme tällä kriittistä reflektiota eri vaiheissa tulkintojemme muodostamista kohtaan (Laine 2010, 36). Karkeasti analyysimme toteuttaminen eteni, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 104) ovat kuvanneet. Ensiksi tutkimuskysymystemme suunnassa päätimme mitä aineistosta otetaan mukaan. Muodostimme merkitysyksikköjä, joille annettiin koodi, kaikista vähänkään tutkimuskysymyksiin liittyvistä asioista. Merkitysyksiköt olivat siis suoraan litteraatista poimittuja haastateltavien alkuperäisiä ilmauksia. Merkitysyksiköiden pituus vaihteli lauseesta useisiin lauseisiin. Kävimme parin viikon tauon jälkeen uudestaan litteroitua tekstiä läpi, että jäikö jotain pois tai onko joku poimittu merkitysyksikkö epäoleellinen aiheemme kannalta. Esimerkki pois jätetystä aineistosta oli tarkat selostukset etäopetuksen järjestelyistä. Keräsimme merkitysyksiköt litteraateista Exceliin alkuperäisilmauksina, joista teimme pelkistykset eli tiivistetyt kuvaukset. Poistimme alkuperäisilmauksista kaikki epäoleelliset kohdat, jonka jälkeen tiivistimme tärkeimmän sisällön pelkistykseksi (Schreier 2012, 110). Joidenkin pelkistysten kohdalla määritimme ensin pääluokan ja sitten vasta alaluokan ja joidenkin kohdalla teimme toisinpäin. Taulukossa 2 on esimerkkejä siitä, kuinka olemme pelkistäneet merkitysyksikköjä.

TAULUKKO 2. Merkitysyksikön pelkistäminen

Merkitysyksikkö	Pelkistetty ilmaisu
<i>“Sit on jossei joku laji tai joku tällane kiinnosta mitä tehdään sit se voi korostuu se häiriökäyttäytyminen. Harvemmin sit on joku mielekäs laji jota kaikki tykkää tehdä ni... aika vähäistä.”</i>	Epämieluisa laji
<i>“No.. Ehkä osalla voi olla vähä sellasta näyttämisen haluu tai sellasta.. näytetään että uskalletaan vähä rikkoo sääntöjä tai tehdä opettajaa vastaan.”</i>	Näyttämisen halu
<i>“Siitä pitää vaa nopeesti ottaa sit kiinni, mennä siihe väliin ja monesti kovaääninen huuto siihe että ”Seis” tai muuta on riittäny.”</i>	Nopea tilanteeseen väliin meneminen

Samasta merkitysyksiköstä myös usein painotimme eri asiaa, jolloin se saattoi tulla useampaan eri pääluokkaan, kuten häiriökäyttäytymisen määrään, ilmenemismuotoihin ja syihin. Merkitysyksikötkin ovat meidän tulkintoja ja hermeneuttisen kehän mukaisesti tarkastelimme pelkistyksiämme sillä ajatuksella, että onko tämä todennäköisesti parhaiten tutkittavan ajatusta kuvaava tiivistys (Laine 2010, 37). Annoimme kullekin pelkistykselle koodin, joka helpottaa analysoinnin systemaattisuutta.

Laadullinen tutkimus on tulkinnallista ja samasta aineistosta tehdyt erilaiset tulkinnat voivat olla yhtä valideja (Schreier 2012, 28). On hyvä muistaa, että tulkinnat myös vaihtuvat ja niitä voi olla yhdelläkin henkilöllä monta samasta merkitysyksiköstä. Juuri tämänkaltainen tulkintojen kehittyminen on näyttäytynyt myös tekemässämme sisällönanalyysissä. Esimerkiksi ensimmäisen kerran pelkistysten jälkeen luimme uudestaan tekemiämme tulkintoja ja teimme niihin muokkauksia. Luokittelujen jälkeen etsimme vielä samankaltaisuuksia ja eroavaisuuksia ja muokkasimme niiden pohjalta luokitteluja. Sen jälkeen kun vertasimme toistemme pelkistyksiä, huomasimme että toinen on tehnyt samassa kohtaa selvästi hyvin kyseenalaisen oman tulkinnan. Myös luokitteluissa prosessinomaisuus on vahvasti läsnä, joka kerta kun kävimme luokittelua uudelleen läpi tuorein silmin, teimme muutoksia. Myös uusien haastattelujen myötä luokittelumme vaihtui ja joitain luokkia poistimme kokonaan ja toisaalta lisäsimme uusia luokkia. Kesken analyysikehyksen rakentamista tajusimme ottaa luennoillakin suositellun tavan kirjoittaa muistiinpanoja ylös ongelmallisista kohdista.

8 TULOKSET

8.1 Yleiskatsaus tuloksiin

Tutkimuksen haastattelut on toteutettu marras-joulukuussa 2020. Tulosten tarkastelu päättyy osaltaan myös siihen ajanhetkeen. Mikäli erikseen ei ole mainittu, niin sanalla kevät tarkoitetaan vuoden 2020 kevättä, jolloin koronapandemian ensimmäinen aalto saapui Suomeen. Sanalla syksy puolestaan tarkoitetaan lähtökohtaisesti vuoden 2020 syksyä.

Korona-ajan lähiopetuksessa, eli toukokuun lopussa keväällä sekä syksyllä, opettajat olivat kokeilleet uusia muotoja liikunnan opetuksessa. Liikuntaa oli selvästi enemmän ulkona kuin aiemmin. Yksilötansseja oli suosittu paritanssien sijaan ja kontaktittomia liikuntamuotoja vähennetty selvästi. Mikael tuumi toukokuun lähiopetustuntien olleen tylsiä: *“Tunnithan oli hyvin tylsiä: suunnistusta, kävelyä, pääasiassa kävelyä, kaikki pallopelit pois”*. Kuitenkin kaikki opettajat vahvistivat ennakkokäsitystämme siitä, että oppilaat olivat hyvin tyytyväisiä, kun lähiopetus toukokuun lopulla jatkui ja he pääsivät näkemään kavereitaan. Alekski mainitsi oppilaiden olleen keväällä selvästi sosiaalisten suhteiden tarpeessa ja Henri totesi huomanneen oppilaiden huojentumista ja oppilaiden yhteishengen nousua syksyn alussa lähiopetuksen jatkuessa. Juuso ja Mikael kuvailivat kevään etäjäksolta lähiopetukseen palaamista seuraavasti:

“Sit ku he tuli suoraa etäjäksolta kouluu ni sen.. siinä ehkä huomasi et oli kaivannu sitä ryhmää ja tällasta et he... maltto ehkä keskittyä paremmin siihä alkuun ja ku saatiin pelata ni oli aika hyvät... et he selvästi nautti siitä ku sai olla ryhmän mukana.” (Juuso)

“...no siinä [keväällä] oli hyvin aikaa jutella oppilaiden kanssa, et se oli se mitä he niinku selvästi siinä kaipas, että siinä juteltiin ummet ja lammet oppilaiden kanssa, että semmonen sosiaalisten kontaktien tarve heillä oli selvästi.” (Mikael)

Opettajien käsitys oman koulun häiriökäyttäytymisestä oli varsin myönteinen. Kukaan heistä ei mieltänyt oman koulun oppilaiden käyttäytymistä erityisen haastavaksi. Mikael painotti sitä, että oppilaiden käyttäytymisen kanssa täytyy kuitenkin säännöllisesti tehdä töitä.

Taulukossa 3 on esitetty sisällönanalyysin tulokset. Se sisältää analyysimme pääluokat (6 kappaletta), väliluokat (3 kappaletta) yhdelle pääluokalle, sekä alaluokat (28 kappaletta). Lisäksi kustakin alaluokasta on kirjoitettu siihen liittyvä lainaus haastatteluista. Tarkemmat tulokset alaluokkien koodauksesta on esitetty liitteessä 5.

TAULUKKO 3. Sisällönanalyysin tulosten yhteenveto

Pääluokka	Väliluokka	Alaluokka	Lainaus
Häiriö- käyttäytymisen ilmenemis- muodot ennen pandemiaa		Lievä	<i>"...ettei jakseta kuunnella ohjeita esimerkiksi on aika semmonen yleinen."</i>
		Kohtalainen	<i>"...joutuu vähän oppilaan kanssa väittelemään jostain asiasta tai hän on eri mieltä ja ei niinku suostu olemaan sitten toista mieltä."</i>
		Raju	<i>"...ehkä osalla tulee ajattelomattomuutta, että jossain vaiheessa se sitten lipsahtaa sinne kiusaamisen puolelle."</i>
Häiriö- käyttäytymisen määrä ennen pandemiaa		Harvoin	<i>"Hyvin harvassa on kuitenkaan sellasta fyysistä kiusaamista"</i>
		Silloin tällöin	<i>"Joskus aina silloin tällöin tulee vähän semmosta niinku, voisko sanoa auktoriteettivastaisuutta"</i>
		Useimmiten	<i>"Hyvin erilaista oli se häiriökäyttäytyminen sitten [etäaikana]... lähinnä sitä että tunneille ei saavuttu"</i>
Häiriö- käyttäytymisen muutos		Ei eroa aiempaan	<i>"Häiriökäyttäytymisen puolesta ku mieltii ni emmä huomannu siinä mitää eroo."</i>
		Häiriökäyttäytyvät oppilaat	<i>"...sit nää kaverit jotka oli jo siinä keväällä aiheuttanut ongelmia, niin nillä ongelmat jatku."</i>
		Koronan kielteinen yhteys	<i>"On tuntunut jo nyt marraskuussa jo vähän semmosta väsymystä enemmän ku normivuosina, et en tiä onko nää erikoisjärjestelyt"</i>
		Koronan myönteinen yhteys	<i>"...meillä ainaki tänä syksynä oppilaat on jopa vielä paremmin käyttäytyneet kuin aiemmin."</i>

Taulukko 3 jatkuu seuraavalla sivulla.

Häiriö- käyttäytymisen syyt	Ryhmä- dynamiiikka	Sosiaalisuuden tarve	<i>"Ylipäätään sitten se, että haluaa jutella niitten kaverien kanssa."</i>
		Oppilaiden keskinäiset suhteet	<i>"...oppilaiden väliset ristiriidat on sitten joskus kanssa semmosia, että näkyy siinä häiriökäyttäytymisen sitten."</i>
		Ryhmäkohtaisuus	<i>"hirveesti oppilasryhmästä riippuvaista millasta se on ollut"</i>
	Oppilas	Tunteet	<i>"...jotkut ku pelaa niin tunteella pelejä ja sitten ei vain osaa sitä suhteuttaa, että nää on vaan koulun liikuntapelejä..."</i>
		Koettu pätevyys	<i>"Se on niinku noloo yrittää sellasta mitä ei osaa kunnolla."</i>
		Kilpailullisuus	<i>"...jotkut ottaa kiusaamisena vähän helpommin sellasen pienen kuittailun mitä jotkut on tottunut sit joukkuelajeissa harrastaa"</i>
		Motivaatio	<i>"...[etäopetuksessa osallistumisesta] osa sit ajatteli ehkä että ei oo niinku.. ei vaa sit sovi tai ei jaksa tai pysty..."</i>
		Aihe	<i>"...saattaa olla jossain ryhmässä, että joku aihealue on semmonen, että joku oppilas ei vaan halua osallistua..."</i>
	Perhe	Perheen tuen puute	<i>"Kotoo lähtee, et se tosiaan et minkäläinen itsetunto sillä on, että jollain konstilla pitää pätee ja se paikka ryhmässä ottaa..."</i>
		Tekninen tuki	<i>"No osalla saatto olla iha teknisii ongelmii aika paljo ja se jäi sit sen takii sit pikkuhiljaa sit pois."</i>
Häiriö- käyttäytymiseen puuttuminen	Ennaltaehkäisy	<i>"...ensimmäisenä kun mä näen oppilaat niin mä tuon sen heti esiin, et mä en hyväksy sitä [kiusaamista] missään muodossa."</i>	
	Koulukulttuuri	<i>"Käytänteet ja säännöt rupee olemaan tosi selkeet, niin sillä on ollut iso merkitys siihen, että oppilaat käyttäytyy paremmin."</i>	
	Huomautus	<i>"...viimeistään sitten siihen wilma-merkintään loppuu sitten, jos semmoinen pitää laittaa."</i>	
	Keskustelu	<i>"...vielä tunnin jälkeen otin nää kiusaajat uudestaan käsittelyyn ja juttelin heidän kanssaan sitten kymmenen viistoist minuuttii."</i>	
	Motivointi	<i>"...jos löytää oppilaasta esim. jonku asian mikä sitä kiinnostaa ja alkaa niinku puhumaan siitä..."</i>	
Muu	Toiminnan ohjaaminen	<i>"...joskus pitää pistää peli poikki tunnilla ja vähä rauhotella tilannetta ni kyl ne yleensä uskoo aika hyvin."</i>	
	Sosiaalisuuden tarve	<i>"...se sosiaalisuuden tarve oli aika suuri... se näky varmaan viimesenä parina viikkona silloin keväällä enemmän."</i>	
	Muu	<i>"ei ollu pakko olla paikalla, se oli viikoksi kerrallaan annettu liikuntatehtävä joka täytyi suorittaa viikon aikana."</i>	

8.2 Häiriökäyttäytyminen ennen koronapandemiaa

Häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodot ennen pandemiaa. Opettajat kuvailivat monipuolisesti erilaisia häiriökäyttäytymisen ilmenemismuotoja, joita he olivat liikuntatunneillaan havainneet. Luokittelimme esille nousseet asiat Kulinnan ym. (2006) mukaisesti lievään (engl. mild), kohtalaiseen (engl. moderate) ja rajuun (engl. severe) häiriökäyttäytymiseen.

Opettajat mainitsivat seuraavia lieviä ilmenemismuotoja: keskittymisen puute, sääntöjen noudattamattomuus, ohjeiden kuuntelemattomuus, pelleily, osallistumattomuus, passiivisuus, välinpitämättömyys, myöhästyminen, omien juttujen touhuilu, kuppikuntien muodostus ja kikattelu. Kohtalaiset muodot tuntuivat aiheuttavan opettajissa enemmän tunteita, ehkä koska kohtalaisissa ilmenemismuodoissa osa oli nimenomaan opettajaan kohdistuvia, kuten päälle puhuminen, väitteleminen, asiaton kielenkäyttö, niskurointi ja työrauhan rikkominen. Oppilaisiin kohdistuvia kohtalaisia muotoja olivat nimittely, kinastelu, toisen ärsyttäminen ja mahtailu/esittäminen. Kohtalaiset muodot voivat olla sellaisia, ettei niistä ole tiedossa selviä seuraamuksia, esimerkiksi merkintää Wilmaan tai muuhun hallintojärjestelmään, niin oppilaat eivät sellaisiin muotoihin kiinnitä paljon huomiota. Myöskään kaikista häiriötilanteista ei opettajan välttämättä kannatakaan laittaa merkintää vaan hoitaa tilanne oppilaan kanssa kahden kesken. Opettajat kertoivat esimerkiksi päälle puhumiseen puuttumisen olevan osa opettajan ammattitaitoa sekä pitkäjänteistä työtä vaativaa.

Rajut muodot olivat pääasiassa toisiin oppilaisiin kohdistuvia: kiusaaminen, kova sanaharkka, toistuva nimittely, liian kovaa pelaaminen, piilokiusaaminen ja töniminen. Myös Fernández-Balboan (1991) mukaan liikuntatunnilla aggressiivisuus kohdistuu ennen kaikkea toisiin oppilaisiin eikä opettajiin. Rajujen muotojen osalta säännöt ja seuraukset ovat kenties usein oppilaille selviä, kuten Mikael painottaa ryhmilleen kiusaamisesta:

“Kiusaaminen on koitettu karsia aika minimiin, [...] kun mä näen oppilaat niin mä tuon sen heti esiin, et mä en hyväksy sitä missään muodossa, missään oloissa, mihinkään aikaan, ja et siitä pitää heti mulle ilmoittaa. Että tämä oppilas joka kiusaamiseen syyllistyy saa valmistautua

olemaan minun silmäni alla kolme vuotta putkeen kerran viikossa, eli se ei kannata. Että se tuodaan aika selvästi heti alkuun.” (Mikael)

Osallistumattomuus oli ainoa ilmenemismuoto, josta kysyimme täsmällisesti erikseen, jos haastateltava ei siitä erikseen puhunut, koska olimme pohtineet nuorten mahdollista haluttomuutta osallistua liikuntatunnin toimintaan tai ajatusten karkailua tunnilla erityisesti korona-ajan ahdistuneisuuteen liittyen. Opettajat eivät kokeneet ennen korona-aikaa osallistumattomuuden olleen kovin suuri ongelma opetuksessa. Kuitenkin Mikael ja Juuso kertoivat huomanneen oppilaiden välinpitämättömyyden tai yrittämättömyyden lisääntymistä jo useamman vuoden ajan.

“Välinpitämättömyys on lisääntynyt niinku tässä vuosien aikana, niin ettei tässä mitään hirveitä päikkejä oo tän koronan suhteen tullut, vaan se on tasasesti lisääntynyt se, ettei oppilaita enää vaan kiinnosta samaan tapaan... sanotaanko kymmenen vuotta sitten ei ollut oppilaita käytännössä ollenkaan, jotka jättäisi osallistumatta, tai jota ei kiinnostais ollenkaan.” (Mikael)

“On se korostunu nyt tässä ehkä viimesen viiden vuoden aikaan, että.. ei.. et jätetään vähä kesken sitten. Et ei yritetä täysillä. Tietty oppilaita on erilaisii mutta ehkä korostuneesti on nykyää enemmän sellasii ketkä ei yritä täysillä. Riippuen oppilasryhmästä se riippuu tosi paljo siit ilmapiirist mikä siel on. Et uskalletaanks yrittää ja epäonnistuu.” (Juuso)

Osallistumattomuuden sanottiin olevan hieman kausiluonteista; toisinaan jollain oppilaalla sitä esiintyy muutaman viikon ajan, mutta sen jälkeen hän taas on aktiivisesti tunnilla mukana. Tämä voi heijastella hetkellisiä haasteita oppilaan omassa elämässä. Meille tuli käsitys haastatteluiden aikana, että osallistumattomuus sanana tuntui olevan haastateltaville dramaattinen, tarkoittaen samaa kuin tunnilta pois oleminen tai lintaaminen. Siirryimmekin välillä haastatteluiden aikana käyttämään sanaa passiivinen käyttäytyminen kuvaamaan oppilaan ei-aktiivista osallistumista tunnilla. Tässä työssä käytämme kuitenkin termiä osallistumattomuus kuvaamaan myös ei-aktiivista osallistumista.

Häiriökäyttäytymisen määrä ennen pandemiaa. Lähiopetuksessa yleisimmät häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodot olivat lieviä tai kohtalaisia, mikä mukailee aiempaa tutkimusta aiheesta (esim. Cothran & Kulinna 2007; Houghton, Wheldall & Merret 1988; Julin & Rumpu 2018, 4; Supaporn 2003; Özben 2009). Aiemman tutkimuksen mukaan yleisintä häiriökäyttäytymistä on puhuminen ilman lupaa tai opettajan puheen päälle (esim. Kulinna ym. 2006). Samoin haastattelemiemme opettajien mukaan päälle puhuminen ohjeiden annon aikana tai kaverin kanssa juttelu ohjeiden annossa olivat yleisimmät muodot. Juuso kertoi, että “... jos annetaan ohjeita ni sit siellä pyöritään ja suu käy koko ajan ja ei malteta keskittyä niinku siihe pieneen hetkeen ku annetaan ohjeita”. Päälle puhuminen voi kuvastaa sitä, kuinka oppilailla on hyvin suuri tarve olla tekemisissä toistensa kanssa. Henri oli tehnyt havainnon, että aktiiviset ja ulospäinsuuntautuneet oppilaat ovat useimmiten he, jotka puhuvat opettajan päälle: “Aktiiviset oppilaat monesti ovatkin hieman äänekkäitä ja semmosii ehkä niinkun... ulospäinsuuntautuneet on semmosii jotka niinku puhuu paljon päälle niinkun mut ovat sit tosi innokkaasti tekemässä.” (Henri)

Petri kertoi yleisimpien muotojen olevan jaksamattomuus kuunnella ohjeita ja kaverin kanssa jutteleminen opettajan puheen päälle. Lisäksi hän mainitsi niiden jälkeen yleisintä olevan naureskelu ja levottomuus. Alekski mainitsi kiroilun ja nimittelyn olevan yleisin oppilaiden välillä tapahtuva muoto. Mikaelin mukaan välinpitämättömyys, keskittyminen ohjeiden kuunteluun ja muun kuin tehtävänannon mukainen toiminta ovat yleisimpiä muotoja. Juuson mainitsemat yleisimmät muodot olivat hyvin samanlaisia kuin Mikaelin havaitsemat: keskittymisen puute, omien juttujen touhuilu sekä opettajan päälle puhuminen ohjeita annettaessa olivat yleisimpiä muotoja. Henri korosti päälle puhumista selvästi yleisimpänä häiriökäyttäytymisen ilmenemismuotona. Päälle puhumisen jälkeen yleisimmät häiriökäyttäytymisen muotoja olivat lähes poikkeuksetta hyvin samantyyllisiä kuin Kulinnan ym. (2006) mukaan, kuten ettei kuuntele opettajaa, ei kiinnitä huomiota eikä seuraa ohjeita.

Rajua häiriökäyttäytymistä sanottiin esiintyvän harvoin, ja silloin sitä kerrottiin näkyvän eritoten pelien tuoksinassa, kuten Alekski kuvailee: “Vähän rajumpaa fyysistä kontaktia sen pelin tiimellyksessä, sen tyylistä.” Henri kuvailee rajua häiriökäyttäytymistä oppilaiden temperamenttieroista johtuvana sekä aggressiivisuuden valitsemisena haastavassa tilanteessa pärjäämiseen:

“Yleisesti ottaen ni osa oppilaista jotka on tosi kilpailuhenkisiä tai sit niitten temperamentti on todella äkkipikainen, sitten tulee niinku joku nopee tilanne missä ensimmäinen reaktio on se että heti hyökätään takas tai että siinä voi olla äänekästä sananvaihtoo tai sit ihan niinku tönimistä tai tuuppimista. Joskus oon tappeluunkin mennyt väliin.” (Henri)

Paljon puhetta aiheuttavat uutiset koulukiusaamisesta saavat paljon julkisuutta, mikä on mielestämme hyvä koulukiusaamista vähentämisen edistävänä tekijänä. Kun aihe on pinnalla, siihen uskoaksemme halutaan tarttua. Kiusaaminen oli liikuntatunneilla kuitenkin harvinaista. Opettajat kertoivatkin ennakoivansa pienimpiäkin kiusaamistilanteita esimerkiksi täsmentämällä oppilaille sääntöjä ja seuraamuksia. Orpinas, Horne ja Staniszewski (2003) löysivät tutkimuksessaan, että opettajan vahva sitoutuminen kiusaamisen vastaisessa toiminnassa oli ratkaisevaa kiusaamisen vähenemisen kannalta. Kiusaamisesta opettajat kertoivat samoin kuin O’Connor ja Graber (2014), että se tapahtuu usein piilokiusaamisena, eli silloin kun opettaja ei ole paikalla. Piilokiusaamisen havaitseminen ja siihen puuttuminen voi olla vaikeaa; esimerkiksi Handin (2016) mukaan opettajan tulee tietää millä tavoin kiusaaminen ilmenee, ennen kuin hän voi vaikuttaa siihen. Kaksi opettajaa kertoi, että kiusaaminen tapahtuu usein ulkopuolelle jättämisenä. Kiusaamisesta opettajat kertoivat, että se vähenee ryhmän yhteenhitaantumisen kautta. Häiriökäyttäytymisen määrään liittyen opettajat kertoivat myös, että se vähenee yleensä oppilaan kasvamisen myötä yhdeksännelle luokalle tullessa. Lisäksi loma-aikojen lähestyessä oppilaat saattavat olla levottomampia kuin muulloin.

8.3 Häiriökäyttäytymisen muutos

Häiriökäyttäytymisen muutos -pääluokka tuo esiin opettajien havaintoja korona-ajan häiriökäyttäytymisestä ja sen muutoksista. Muodostimme haastatteluista alaluokat *ei eroa aiempaan, häiriökäyttäytyvät oppilaat, koronan kielteinen yhteys ja koronan myönteinen yhteys*. Kaiken kaikkiaan häiriökäyttäytyminen ei muuttunut korona-aikana kovin paljon aikaan ennen koronaa. Kuitenkin jokainen opettaja toi esiin joitain muutoksia.

Ei eroa aiempaan. Kaikki haastateltavat olivat sitä mieltä, että häiriökäyttäytyminen on ollut syksyllä enimmäkseen hyvin samanlaista kuin aikana ennen koronaa. Toisaalta

häiriökäyttäytymisen muutosta ja mahdollista yhteyttä voi olla vaikea arvioida. Petri vertaili aikaa ennen koronaa ja syksyä 2020 seuraavanlaisesti:

“Jos mietitään ennen maaliskuuta ja tilannetta nyt tän kesän jälkeen, että jos se niinku on vertailukohta, niin kyllä se aika samanlaista niinku on. En mä nää että siinä ois mitään hirvittävää eroa.” (Petri)

Vaikka häiriökäyttäytymisessä ei ole ollut suuria muutoksia syksyllä verrattuna aikaan ennen koronaa, ovat sen ilmenemismuodot ja määrä kuitenkin vaihdelleet jossain määrin korona-aikana niin eri ajanjaksojen aikana kuin haastateltavien kesken. Kevään 2020 aikana häiriökäyttäytymisessä oli eniten muutoksia.

Häiriökäyttäytyvät oppilaat. Häiriökäyttäytyvät oppilaat -alaluokassa käsitellään sitä, ketkä ovat häiriökäyttäytyneet ja mitä vaikutuksia koronalla on ollut oppilaisiin. Eli tässäkin luokassa on pitkälti koronan kielteisiä yhteyksiä, mutta erityisesti tarkastellaan sen vaikutuksia oppilaisiin. Keväällä etäopetuksen aikana liikunnanopettajat olivat huomanneet, että korona-aika on vaikuttanut eri tavoilla oppilaiden elämään ja sitä kautta myös häiriökäyttäytymiseen. Alekski mainitsi koronan lisänneen osalla oppilaista väsymystä ja vaikuttaneen mielenterveyteen ja näiden kautta osallistumattomuuteen:

“On niinku näkynyt muutamia oppilaita, joille tää korona on ollut aika raju. Tai sillä tavalla näin, että sanotaanko että tämmöset jopa tunnolliset oppilaat, että se on niille ollut raskas kausi tavallaan, kun on yrittänyt opiskella itseksensä, toki etäopetusta annettu, mutta on se erilaista kun koulussa. Niin siellä on tullu tämmösiä selkeitä väsymystä, on tullut osallistumattomuutta ja näkyy että mielenterveydelle on ollut rankkaa, että sitten on ollu sitä, että ei oo yhtä ilonen kun normaalisti ja yhtä osallistuva ku normaalisti ku mitä muistelee vuos tai kaks sitten.” (Aleksi)

Enimmäkseen samat oppilaat ovat häiriökäyttäytyneet korona-aikana kuin sitä ennenkin. Henri totesi, että *“...vain harvas oli niitä, jotka on tehny tosi hyvin ja sitten ku tulee tollanen vapaa jakso nii eivät enään tee mitään. Mut ne, joilla on ollu haasteita aikasemminki ni korostu*

oikeestaan tossa.” Mikael totesi myös, että “...no oli siellä muutama sellanen välinpitämätön, mut ne oli aikasemminki. Mut ne ehkä sit vielä enemmän tuli tos esiin, että he ei kyllä puhetta sitten uskoneet ja ei vaikka perään juoksi, niin pois lähtivät.” Vaikka Mikael pohti välinpitämättömyyden korostuneen, ei hän silti tekisi isoa johtopäätöstä haasteiden lisääntymisestä: “No aika ison johtopäätöksen mä vetäisin, et en mä nyt nää että niillä ihan kauheesti enempää on ollut haasteita kuin aiemmin.” (Mikael)

Kuitenkin osalla oppilaista ilmeni häiriökäyttäytymistä korona-aikana, joilla ei aiemmin sitä ollut havaittavissa. Heillä häiriökäyttäytyminen ilmeni osallistumattomuuden muodossa, kuten Juuso toteaa kevään etäopetuksesta: *“Oli siellä myös sellasii ihan niinku ysin oppilaita niinku kaikis aineis kenellei ei oikee sopinu tää etäopetus sit, et olis vaatinu sitä läsnäoloa. Et se itsenäinen opiskelu ei sit vaa toiminu, taikka vähän. Mutta muutamia, muutamia sellasia ihan niinku hyviäki oppilaita.” (Juuso)*

Aleksi näki etäopetuksen eriarvoistavan oppilaita: *“Se kenellä on niinku itsekurihommia, jaksavat tehdä, nyt menee ehkä luokanvalvojuuden puolelle, mutta se niinku että huomaa muutamia oppilaita sano, et miksei voida olla etänä edelleen? Et heillä on tuki kotona, he pystyy tekeen niitä asioita, on tekniset yhteydet kunnossa, internetit kunnossa ja muuta. Tarpeeks atk-välineitä ja niin edelleen. Heillä se meni ihan hyvin, mutta toisilla ko ei oo kaikki kohallaan et kyl eriarvoistaa paljon tää tilanne kyllä oppilaita.”* Tämä on linjassa tutkimustuloksiin perheen tuen puutteesta häiriökäyttäytymisen syynä (Moilanen 2004), joka näytti korostuneen etäaikana (Yle 2020d).

Toisaalta jotkut oppilaat, joilla oli ollut aiemmin osallistumattomuutta tai passiivisuutta tunneilla, olivat aktiivisempia etäajan liikunnassa. Mikael kertoi tästä seuraavalla tavalla: *“Sitten oli ihan päinvastaisia tilanteita, et tuli oli tota oppilaita, jotka on tunneilla ollu semmosia passiivisia suht hiljasia kavereita, niin ne saatto tässä sitten kun oli ihan oma suoritus niin nostaa osakkeitaan aika roimastikin.” (Mikael)*

Koronan kielteinen ja myönteinen yhteys. Etäajan häiriökäyttäytymisestä opettajat olivat poikkeuksetta yhtä mieltä sen erilaisuudesta. Tämä oli toki myös ennalta oletettavissa etäajan

poikkeuksellisten opetusjärjestelyiden vuoksi. Osallistumattomuus oli etäaikana ylivoimaisesti suurin häiriökäyttäytymisen muoto, tai jopa ainoa. Osallistumattomuus ilmeni etäaikana tunneilta poissaololla, kuten Petri kuvaili ytimekkäästi: “[Etäaikana] hyvin erilaista oli se häiriökäyttäytyminen sitten, että se oli lähinnä sitä, että tunneille ei saavuttu”. Henri kuvali asiaa vielä dramaattisemmin:

“Ehkä suurin muoto oli sitä et osa vaan niinku hävis kartalta, et opettajat ei saanu siihen yhteyttä. Esimerkiksi kahdeksaan tai kuuteen viikkoon ollenkaan. Soiteltiin kotiin ja kaikkee mutta mitään ei kuulunu. [...] Kyl niitä oli ehkä muutama per ryhmä, suurinpiirteen. Kaikissa [ryhmissä] ei, mut osassa oli kaks-kolme-neljäkin [oppilasta].” (Henri)

Osallistumattomuus etäaikana poikkesi muodoiltaan siis hyvin paljon normaalien liikuntatuntien aikaisesta osallistumattomuudesta, joka on usein toiminnan välttelyä tai passivisuutta tunnin aikana (Fernández-Balboa 1991; Klemola 2009, 54; O’Connor & Graber 2014; Tischler & McCaughtry 2011).

Etäaika aiheutti opettajille paljon yhteydenottoja oppilaisiin heidän tunnilta puuttumisensa vuoksi. Tunnille ilmestymättömyyden lisäksi oppilaat muun muassa myöhästelivät, eivät lähettäneet vastauksia tai ilmoituksia liikuntasuorituksista, eivätkä muistaneet ilmoittautua tunnin lopuksi takaisin.

Keväällä kouluun palattua kahden viikon ajanjaksolla oli paljon eroja häiriökäyttäytymisessä. Osa haastateltavista sanoi sen vähentyneen etenkin aluksi jännityksen ja ryhmän kaipuun takia, kun taas osa haastateltavista kertoi levottomuuden olleen normaalia suurempaa.

“Se oli semmosta aika rauhatonta se kaks viikkoa siinä, että. Eli jos vertaa niinkun muihin aikoihin mitä on ollut.” (Aleksi)

“Varsinki ekat päivät, kun oppilaat tuli kouluun, että tuntu että oli semmonen pieni jännitys ja varovaisuus, että muuten tosi aktiivinen ryhmä, joka tykkää paljon jutella niin oli aivan hiljaa ja kuunteli ohjeita.” (Petri)

Hieman samaan tapaan koronarajoituksilla nähtiin olevan erilaisia vaikutuksia. Esimerkiksi olosuhteiden supistettujen sisältöjen ja pitkän ulkoliikuntajakson myötä oppilaissa on ollut havaittavissa turhautumista. Toisaalta Juuso näki rajoituksien vähentäneen fyysistä kontaktia sisältöjen kautta liikuntatunneilla:

“Nyt ku on rajotukset tiukentunu ni kyl ne oppilaat... ehkä se häiriökäyttäytymine sinänsä vähenee et kyllä ne... noudattaa näit koronasääntöj aika hyvin... Ehkä sellaset painit on jääny vähemmälle ku ennen ku ei voi ottaa kontaktii, fyysistä kontaktii, ni se voi olla et on jääny vähä pienemmälle tän koronan takia et ei mennä iha nii iholle.” (Juuso)

Lisäksi Henri mainitsi välitunteihin liittyen, että koronarajoitusten myötä aiemmin sallittu toiminta voidaan tulkita turvavälien rikkomisen takia häiriökäyttäytymiseksi:

“Hetä ku ne pääsee käytäville ni se on melkee heti jo painit alkaa samantien. Ne jotenki kaipaa tosi paljon sitä ihan niinku kontakti-kontaktia toistensa kanssa. Painimiset on semmosii kivoja leikkejä mitä niinku aina on... huoh... tykätty tehdä mutta sitten kun sitä ei saisi tehdä, ei saisi olla kontaktissa ja ei saisi mitään, ni se on mahdoton näillä resursseilla valvoo.” (Henri)

Juuso mainitsi, että osa oppilaista on käyttänyt koronaa tekosyynä: “No sellanen yks mikä korona-ajan aikana voi olla et jos voi ottaa tekosyyks tän koronan et ei tulla esimerksi johonki uimahalliin. Ne sanoo et koronan takia ei tulla sinne, et ei halua tulla. Se on vähä sit etonks se todelline syy, vanhemmat ne kuittaa mut useesti ne vanhemmat kuittaa sen sillee et oppilaan omasta tahdosta, et hän pelkää koronaa. Mikä ei kyllä näy sit välttämättä muilla tunnilla yhtään. Siit saattaa tulla yks tekosyy joihinki tiettyihi lajeihin.” (Juuso)

8.4 Häiriökäyttäytymisen syyt

Häiriökäyttäytymisen syyt ovat hyvin moninaisia. Opettajien käsityksistä häiriökäyttäytymisen syistä nousi selkeästi esille kolme väliluokkaa, jotka olivat ryhmädynamiikka, oppilas ja perhe. Kuhunkin nousi vielä erilaisia alaluokkia. Opettajilla oli selvästi ajatuksia siitä miksi oppilaat häiriökäyttäytyvät. Usein kysymyksen jälkeen tuli heti pari syytä ja sen jälkeen epävarmempaa

pohdiskelua. Moni opettajista myös nosti esiin, että usein opettajan on vaikea tietää mistä oppilaan häiriökäyttäytyminen lopulta johtuu. Syitä voi olla myös useita samaan aikaan.

Toisin kuin tutkielman muut tulokset, joissa puhutaan opettajan havainnoista, häiriökäyttäytymisen syitä tarkasteltaessa käytämme havaintojen lisäksi termiä käsitykset. Perustelemme tämän sillä, että oppilaan käyttäytymisen taustalla olevat syyt eivät välttämättä aina ole suoraan aistinvaraisesti havaittavissa, vaan esimerkiksi opettajan ajatteluun, asenteeseen tai kokemukseen perustuvia. Tutkielmamme toinen tutkimuskysymys, eli miten oppilaiden sosiaalisuuden tarve ilmenee liikuntatuntien häiriökäyttäytymisessä, pitää sisällään sekä opettajan havaintoja että käsityksiä siitä.

8.4.1 Ryhmädynamiikka

Ryhmädynamiikka-väliluokan alle muodostimme alaluokat sosiaalisuuden tarve, oppilaiden keskinäiset suhteet ja ryhmäkohtaisuus. Keskitymme tarkastelemaan tätä väliluokkaa sen takia, koska korona-aikana oppilaat eivät ole nähneet toisiaan niin paljon ja sosiaalisia kontakteja on rajoitettu. Nämä voivat heijastua oppilaiden käyttäytymiseen.

Sosiaalisuuden tarve. Tarve vuorovaikutukseen on luontaista (Baumeister & Leary 1995) ja se tuli ilmi monen haastateltavan vastauksissa. Se ilmeni liikuntatunneilla erityisesti jutteluna tunnin lomassa. Alekski kertoi kevään 2020 etäopiskelujakson päätyttyä oppilaiden sosiaalisuuden tarpeesta, että ”ei jaksettu kuunnella opettajaa niin paljon, vaan keskityttiin niihin kavereihin aika paljon”. Oppilailla on toisilleen paljon asiaa ja kaverin kanssa juttelun lomassa ei välttämättä aina huomata, että opettaja aloitti opetuksen ja että oma toiminta häiritsee tuntia. Petri mainitsi, ”että on aihe mistä haluaa jutella kaverin kanssa ja ei huomaa, että opetus lähtee käyntiin ja häiritsee sitä opea. Se on kans mun mielestä semmonen yleinen juttu, ettei vain oo hoksannu, että nyt pitää olla kunnolla.” Häiriökäyttäytymisen tahattomuus ei noussut teoriassamme esiin ja oli sikäli mielenkiintoinen opettajien mainitsema syy, jota emme tulleet ajatelleeksi etukäteen.

Oppilaiden sosiaalisuuden tarve tuli mielenkiintoisesti esiin korona-aikana, kun oppilaiden keskinäistä toimintaa on jouduttu rajoittamaan esimerkiksi turvaväleihin ja muiden erikoisjärjestelyiden keinoin. Kaksi opettajaa toi esille, että osa oppilaista on kokenut väsymystä pitkittyneeseen tilanteeseen, kun ei voi kavereiden kanssa touhuta samalla tavalla kuin ennen. Lisäksi rajoitukset ja sosiaalinen eristyneisyys keväällä kouluun palattua purkautui muutamilla oppilailla levottomuutena, kuten seuraavasta Mikaelin lainauksesta käy ilmi:

“Se että saatiin oppilaat toimimaan rajoitusten mukaan, ettei he menneet esimerkiksi muiden ryhmien sekaan esimerkiksi tuntien aikana niin se oli sitä häiriökäyttäytymistä, että saatiin ne ymmärtämään, että sinne ei voi nyt mennä, et nyt pitää koittaa tässä omissa ryhmässä pysyä.”
(Mikael)

Sosiaalisuuden tarpeen alle sisällytimme myös oppilaiden näyttämisen halun kavereille tai muulle ryhmälle. Haastatellut liikunnanopettajat näkivät näyttämisen halun isona syynä häiriökäyttäytymisen taustalla sekä korona-aikana että ennen sitä. Tarve tulla hyväksytyksi ja kuulumisesta ryhmään voi selittää näyttämisen halua. Henri mainitsi näyttämisen halusta seuraavanlaisesti:

“Mä luulen et siin on enimmäkseen kyse siitä et oppilaat haluaa jotenki näyttää jotenki toisilleen, että kuinka kovii jätkee ne on tai kuinka niinku kovia tyttöjä ne on.” (Henri)

Osa opettajista yhdisti näyttämisen halua oppilaan henkiseen epävarmuuteen ja heikkoon itsetuntoon. Näyttämisen halu nähdään häiriökäyttäytymisen syynä usein myös tutkimuskirjallisuudessa (Cothran & Kulinna 2007; Naukkarinen 1999, 65). Toisaalta Petri totesi, että hyväksynnän hakeminen voi linkittyä myös siihen, että epävarmat oppilaat eivät yritä silloin, kun eivät osaa jotain tehtävää:

“Jos on tosi epävarma siitä tekemisestä, sitten kokee, että ei sitten halua lähteä tekemään... Että jos on heikko uimataito ei halua sitä, että kaverit tietää sitten tai näkee, että kun on uimassa siellä.” (Petri)

Oppilaiden keskinäiset suhteet. Oppilaiden väliset tapahtumat ja suhteet vaikuttavat monella tapaa häiriökäyttäytymisen taustalla. Opettajan voi olla vaikea tietää miten asian todellinen laita on, esimerkiksi siitä, että jättäytyykö joku oma-aloitteisesti pois ryhmästä vai onko hän kiusattu. Oppilaiden välillä voi olla myös aiemmin tapahtuneita ristiriitoja, jotka vaikuttavat häiriökäyttäytymiseen, kuten Petri totesi:

“Sit voi olla, että oppilaiden väliset ristiriidat on sitten joskus kanssa semmosia, että näkyy siinä häiriökäyttäytymisen sitten, että se on oppilaiden välillä on sitten jotain sattunu siellä päivän aikana että sitten käyttäytyy sen takia ehkä vähän huonosti joko niitä oppilaita toisiaan kohtaan tai sitten opettajaa kohtaan.” (Petri)

Kiroilu oli suhteellisen yleistä liikuntatuntien häiriökäyttäytymistä ja Alekski mainitsi siihen liittyen, että *“...tai sit se on vaan yleinen tapa, niinku keskustelutapa, että siellä tulee se joka kolmas sana on joku kirosana.”* Eli kiroilu voi olla muodostunut esimerkiksi tietyn kaveriporukan tai koko luokan keskustelutavaksi ja on siten ryhmädynaaminen ilmiö.

Alekski totesi kiusaamisesta, että *“välillä oppilaat ne vaan osaa kattoo sen tilanteen valitettavasti, että ne ottaa sen ajan kiusaamiseen, jos haluaa jotakin kiusata. Joko se on tunnin alussa ennen kuin opettaja tulee paikalle tai siellä pukuhuoneessa, jos opettaja ei ole paikalla. Tai jotain tän tyylistä.”* Juuso oli samoilla linjoilla, että *“...sit se on sellasta piilokiusaamista mitä ei nää oikeen.”* Opettajan tietämättömyyden voidaankin nähdä olevan yksi häiriökäyttäytymisen mahdollistava syy, sillä silloin siihen ei voida puuttua. Myös O'Connor ja Graber (2014) toteavat kiusaamisen tapahtuvan usein silloin, kun opettaja ei ole paikalla.

Ryhmäkohtaisuus. Lähes kaikki opettajat nostivat häiriökäyttäytymisen syistä ryhmäkohtaisuuden esiin. Toisilla ryhmillä ei juuri häiriökäyttäytymistä ole, kun taas toisissa ryhmissä sitä on paljon. Myös ikäluokissa on vaihtelua. Henri korosti yhteishengen, normien ja ryhmäytymisen merkitystä:

“Se mikä se niinku ryhmän dynamiikka, miten se toimii keskenään ja miten se näyttäytyy tuolla liikuntatunneilla niin se on, se on.. aivan äärim... niinku tärkeim.. ehdottomasti tärkeimmäs

osas siinä tuleeko häiriökäyttäytymistä vai ei et siinon ehkä ryhmän yhteen hitsautuminen ja semmonen.. vallitsevat niinku käytänteet mitä opitaan, mihin totutaan...” (Henri)

Ilmapiirin merkitys on myös iso ryhmän toimivuudelle ja osallistumiselle. Juuso totesi siitä, että *“tietty oppilaita on erilaisii mutta ehkä korostuneesti on nykyää enemmän sellasii ketkä ei yritä täysillä. Riippuen oppilasryhmästä se riippuu tosi paljo siit ilmapiirist mikä siel on. Et uskalletaanks yrittää ja epäonnistuu.”* Opettajien käsitykset ilmapiirin ja ryhmän normien merkittävästä vaikutuksesta osallistumiseen ja ryhmän toimivuuteen ovat myös esillä tutkimuskirjallisuudessa (Erätuuli & Puurula 1990, 35–36; Salmi ym. 2009; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009).

Oppilaiden väliset suhteet, ryhmäkohtaisuus ja sosiaalisuuden tarve ovat toisiinsa yhteydessä olevia tekijöitä, jotka nivoutuvat yhteen. Niiden voisi ajatella olevan tietynlainen kolmio, jossa kaikki vaikuttavat kaikkeen.

8.4.2 Oppilaista johtuvat häiriökäyttäytymisen syyt

Tunteet ja koettu pätevyys. Nämä kaksi alaluokkaa nousivat eniten esille oppilaista johtuvista häiriökäyttäytymisen syistä. Epäonnistumisen pelon ja jännittämisen nähtiin aiheuttavan osallistumattomuutta. Myös O’Connorin ja Graberin (2014) sekä Tischlerin ja McCaughtryn (2011) mukaan heikompiteitoiset oppilaat liikuntatunneilla välttelevät muita todennäköisemmin osallistumista, koska he pelkäävät kiusatuksi tulemistä. Mikael toisaalta totesi, että epäonnistumisen pelon ja jännittämisen tunteiden helpottaessa oppilaat lähtevät toimintaan mukaan: *“Että jos sä et tee kymmentä virhettä liikuntatunnilla, niin se on mennyt huonosti se tunti, että. Et se on niinku se epäonnistumisen pelko on osalle niin kova kynnyks, että sitä kun saa madallettua niin silloin se tunti lähtee yleensä vähän paremmin toimiin.”* Myös Klemola (2009, 54) toteaa oppilaiden tunteiden tunnistamisen ja sen huomioimisen lisäävän toisinaan osallistumista.

Arat ja ujut opiskelijat ovat tykänneet etäopiskelusta mahdollisesti, kun muut eivät ole katsoneet suorituksia. He ovat päässeet tekemään asioita yksinään ilman paineita. Nämä

oppilaat ovat uskaltaneet yrittää itsenäisesti tehdessään ilman muuta ryhmää. Tätä tukee myös Liito ry:n (2021) kyselyn tulokset arempien ja hiljaisten oppilaiden aktiivisuudesta ja innostuneisuudesta etäopetusaikana.

Tunteiden säätelyn vaikeudet aiheuttavat aggressiivisuutta etenkin pelitilanteissa, joissa tunteet kiehahtavat yli. Kilpailuhenkisyys liitettiin tunteiden kuohuntaan. Alekski mainitsi aggressiivisuudesta, että *“sanotaanko se esiintyy siinä vaiheessa lähinnä, siis jotkut ku pelaa niin tunteella pelejä ja sitten ei vain osaa sitä suhteuttaa, että nää on vaan koulun liikuntapelejä. Niin joillakin se menee tunteeseen vähän kovemmin.”* (Aleksi)

Aggressiivisuus ei ole vain tunteiden säätelystä ja temperamentista kiinni, vaan Keltikangas-Järvisen (2010, 13) mukaan aggressiivisuus voi olla jollekin luontainen käyttäytymismalli, kun hän ei hallitse tilannetta ja tilanne näyttäytyy uhkaavana. Hän jatkaa, että aggressiivisuuden on ehkä opittu tuottavan mahdollisesti nopeita ja haluttuja tuloksia.

Oppilaat tuntevat luonnollisesti eri tavoin, toinen kokee kiusaamisena toiminnan, jota ei ole välttämättä tarkoitettu kiusaamiseksi. Juuso mainitsi aiheesta seuraavanlaisesti:

“Sit toisaalta jotkut ottaa kiusaamisena vähän helpommin sellasen pienen kuittailun mitä jotkut on tottunut sit joukkuelajeissa harrastaa pukukopissa... Et se tuntuu joillekin vähä pahalta ei oo tottunut sellasee et... miten sen kiusaamisen sit kokee.” (Juuso)

Ikävaiheen vaikutus nousi myös esille. Murrosiän itsenäistymisprosessiin liittyen auktoriteettivastaisuudesta kertoo seuraava Henrin mainitsema esimerkki:

“Nuorilla ehkä toki niinku pitää olla vähä semmosta kapinahenkee, mutta niinku semmonen käskyjä tai auktoriteetteja vastaan niinku pieni niinku semmonen mielenosotus tai kapina ni.. et opettaja sanoo jotai ni ‘ei varmasti tehdä’... et ‘me halutaan pitää oma pää’. Opetellaan et se on osa sitä itsenäistymistä tietysti...” (Henri)

Opetettavan aiheen yhteys oppilaiden häiriökäyttäytymiseen nousi monella opettajalla esille. Petri mainitsi aiheen olevan yhteydessä osallistumattomuuteen:

“Saattaa olla jossain ryhmässä, että joku aihealue on semmonen, että joku oppilas ei vaan halua osallistua esimerkiksi joku niinku saattaa olla ylitsepääsemätön niin joku rytmikka ja tanssi voi olla jollekin oppilaalle, että tähän hän ei sitten suostu osallistumaan.” (Petri)

Motivaatio. Suoranaisesti motivaatiosta häiriökäyttäytymisen syynä tuli ehkä odotettua vähemmän mainintoja opettajilta. Toisaalta se on yhteydessä moniin eri tekijöihin aineistossamme, kuten osallistumattomuuteen, koettuun pätevyyteen ja epämieluisaan liikuntatunnin aiheeseen. Juuso pohti motivaatioon liittyen, että joidenkin oppilaiden oli vaikea asennoitua etäopiskeluun: *“osa sit [kevään etäopetuksessa] ajatteli ehkä että ei oo niinku.. ei vaa sit sovi tai ei jaksa tai pysty...”*

8.4.3 Perheestä johtuvat häiriökäyttäytymisen syyt

Perheen tuen puute. Perheen vaikutus häiriökäyttäytymisen syissä on todella iso opettajien näkemysten mukaan. Perheen vaikutuksesta on kuitenkin jo paljon tietoa ja se ei liity niin paljon koronaan, joten nostamme tässä kohti tarkasteluun miten perheen tuki ja sen puuttuminen näkyivät korona-aikaan liittyen.

Opettajat nostivat perheen tuen puutteen selkeänä syynä oppilaiden häiriökäyttäytymiselle. Sen nähtiin olevan yhteydessä muun muassa osallistumattomuuteen ja itsetuntoon. Mikael puhui perheen roolista, että *“joo et sehän siellä on iso, iso syy silloin et miten on se, miten paljon vanhempia tämä lapsi kiinnostaa suomeksi sanottuna.” (Mikael)*

Etäajan opiskelussa perheen tuki tai sen puute korostui. Joillain oli vanhemmat kotona ja toisilla ei. Perheen tuki ilmeni opettajien käsitysten mukaan vanhempien auttamisena tehtävissä, laitteiden ja yhteyksien kunnossa sekä niiden käyttämisen osaamisena. Henri nosti esiin perheen kontrollin puutteen etäaikana: *“Et siin on kyse siitä et keväällä ei ollu minkääläistä kontrollia kotona koska siel oli, vanhemmat saatto olla töissä molemmat, et sit niinku siellä*

yritettiin luottaa siihen että lapsi tekee asiat niinku pitää, mutta, ja sit lapsi on sillee et '...joo mä oon tehny kaikkea' mut sit ei kuitenkaa oo tehny mitään." (Henri)

Tekninen tuki. Etäaikaan liittyen osalla ei ollut myöskään teknisiä valmiuksia kotona tai sitten tekniikan kanssa oli ongelmia, mikä saattoi aiheuttaa itsessään koulupudokkuutta. Juuso mainitsikin teknisistä ongelmista, että *"no osalla saatto olla ihan teknisii ongelmii aika paljo ja se jäi sit sen takii sit pikkuhiljaa sit pois."*

Kokonaisuudessaan opettajien mainitsemat häiriökäyttäytymisen syiden isot määrät kertovat osaltaan siitä, että opettajalla on hyvin vaikea sanoa mistä häiriökäyttäytyminen tarkalleen johtuu. Sen takana voi olla niin monenlaisia eri syitä, joista kaikesta ei opettaja ole edes tietoinen.

8.5 Häiriökäyttäytymiseen puuttuminen

Ensimmäisten kahden haastattelun jälkeen haastateltavien ajatusten myötä kiinnostuimme siitä, miten opettajat puuttuvat häiriökäyttäytymiseen. Lisäsimmekin sen kysymyksenä haastattelurunkoomme. Alaluokiksi häiriökäyttäytymisen puuttumiseen muodostuivat ennaltaehkäisy, koulukulttuuri, huomautus, keskustelu, motivaatio ja toiminnan ohjaaminen.

Ennaltaehkäisy ja koulukulttuuri. Koulu- ja liikuntaryhmien yhteiset säännöt, seuraamukset ja toimintatavat nähtiin tärkeiksi häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä ja vähentämisessä aivan kuten Elo & Lambergkin (2018, 16) toteavat. Henri mainitsi toimintakulttuurin ylläpitämisen tärkeydestä *"ryhmän yhteiset säännöt, yhteinen toiminta, ni sen niinku toimintakulttuurin ylläpitäminen, se on tosi tärkeitä. Se on niinku avainasemas siinä toimiiko liikuntaryhmä hyvin vai onko siinä haasteita."* Ennaltaehkäisystä nousi esille muun muassa ryhmän havainnoinnin merkitys, esimerkiksi se, että tunnistaa oppilaat, joita mahdollisesti kiusataan. Esimerkiksi Handin (2016) sekä O'Connorin ja Graberin (2014) mukaan kiusaaminen kohdistuu usein oppilaaseen, jolla on heikko sosiaalinen asema ja joka jotenkin eroaa muista käytökseltään, ulkonäöltään, vaatetukseltaan, fyysiseltä kyvykkyydeltään tai tavoiltaan. Häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisy ja laajemminkin puuttuminen nähtiin jatkuvana ja pitkäjänteisenä työnä.

Huomautus, keskustelu ja motivointi. Häiriökäyttäytyminen loppui usein, kun siitä huomautettiin. Toisaalta joskus oppilaat saattoivat huomauttaa myös toisiaan pulinasta, kun opettaja odotti hiljaisuutta. Huomautuksen lisäksi keskustelu häiriökäyttäytyvän oppilaan kanssa nähtiin tärkeäksi. Keskustelu oppilaan toiminnasta saattoi olla puhuttelunomaista, mutta pääasiassa opettajat mainitsivat yhteyden saamisesta oppilaaseen ja siihen esimerkiksi, että miksi hän ei osallistu, onko tapahtunut jotain ja niin edelleen. Myös koko ryhmän kanssa keskusteltiin liikuntatunnin toimintatavoista. Alekski mainitsi keskusteluyhteyden luomisesta oppilaan kanssa seuraavasti: *“Siinä tarvis yrittää jollain tavalla saada selkeä yhteys siihen oppilaaseen, että jos löytää oppilaasta esim. jonku asian mikä sitä kiinnostaa ja alkaa niinku puhumaan siitä ja saa semmosen niinkun luotettavan suhteen.”* Usein häiriökäyttäytymisen kitkemisestä tulee mieleen ensimmäisenä kiellot, huomautukset ja käskyt, mutta myös oppilaan motivointi on tärkeää, kuten Mikael mainitsee: *“sitten kun osaa auttaa sitä ja kehua oikeissa paikoissa, niin sit se pikkuhiljaa siitä saattaa ruveta toimiin paremmin.”* (Mikael)

Toiminnan ohjaaminen. Liikunnanopettaja joutuu monin eri tavoin ohjaamaan toimintaa eri tilanteissa ja ympäristöissä. Kohdatessaan osallistumattomuutta tai passiivisuutta pallopeleissä Petri kuvasi toimintaansa näin: *“opettaja joutuu tulemaan siihen ja ohjaamaan uudestaan, että mitä pitää tehdä ja niin edespäin. Joudutaan ehkä joukkueita uudestaan jakamaan ja semmoista sitten.”* (Petri)

Toiminnan ohjaamisessa opettajat joutuivat soveltamaan paljon. Toisinaan annettiin väljyyttä ja joskus taas ohjattiin pukuhuoneeseen rauhoittumaan. Myös oppilaiden energian suuntaaminen oikeisiin asioihin oli yksi tapa ohjata toimintaa. On myös hyvä huomioida, että jotkut opettajat kieltävät yhden asian, minkä toiset sallii. Oma opettajuus ja selkeät raamit sallitulle toiminnalle voivat vaihdella, mutta ovat hyvä tuoda esiin. Ratkaisevampaa ehkä on toteuttaa omia toimintatapoja johdonmukaisesti. Mikael antoi tästä esimerkin:

“No mä aika paljon koitan sitä [kavereitten kanssa pulisemista] hyväksyäki siinä tuntien aikana, et se liikuntatunti olis semmonen sosiaalinen tapahtuma kaiken kaikkiaan, mutta silloin siel kun tota mulla on asiaa niin silloin pitäis olla hiljaa, mutta muuten tottakai saa höpistä minkä kerkee.” (Mikael)

9 POHDINTA

9.1 Pohdintaa tuloksista

Tutkimuksemme ensisijaisena tarkoituksena oli selvittää, millaisia havaintoja viidellä liikunnanopettajalla on yläkoulun oppilaiden häiriökäyttäytymisestä liikuntatunnilla korona-aikana ja ennen koronapandemiaa. Toisena tutkimuskysymyksenä tutkimme millä tavalla oppilaiden sosiaalisuuden tarve ilmenee liikuntatuntien häiriökäyttäytymistilanteissa. Tämän asian koimme kiinnostavana, ensimmäistä tutkimuskysymystä täydentävänä ja sitä asiaa korostavana, että nuorten sosiaaliset kontaktit ovat vähentyneet ja ahdistuneisuuden kokemus lisääntynyt korona-aikana.

Ahdistuneisuuden lisääntyminen koronapandemiaan liittyen on ollut esillä tiedotusvälineissä paljon vuoden 2020 aikana (mm. Yle 2020b), ja myös vielä keväällä 2021 (mm. Yle 2021). Haastattelemamme liikunnanopettajat eivät kuitenkaan olleet havainneet erityistä ahdistuneisuuden lisääntymistä liikuntatunneillaan syksyn aikana. Monet heistä arvelivat sitä esiintyneen etenkin keväällä 2020 etäopetusjakson aikana. Kolme opettaja kertoi syksyllä havainneensa oppilailla pienimuotoista väsymystä tilanteeseen. Olimme pohtineet nuorten ahdistuneisuuden näkyvän selvemmin syksyllä esimerkiksi haluttomuutena osallistua liikuntatunnin toimintaan. Tunneilla osallistumattomuudessa ei ollut kuitenkaan huomattavaa muutosta verrattuna aikaan ennen koronapandemiaa. Pohdimme, ovatko opettajat olleet perillä oppilaidensa kuulumisista ja ovatko he kyselleet oppilaidensa kuulumisia syksyn aikana. Toisaalta mietimme paljon sitä, että liikuntatunti on voinut olla harvoja paikkoja, jossa olla fyysisesti aktiivinen kavereiden kanssa. Liikunta on voinut olla ilon tuottaja ja yhteisöllisiä kokemuksia tuova asia (Jorm, Christensen, Griffiths & Rodgers 2002), vaikka korona-ajan vähentyneet sosiaaliset tilanteet, rajoitustoimet tai muut asiat ahdistaisivat. Liikkuminen itsessään on voinut myös toimia asiana, joka lievittää pahaa oloa, saaden ajatukset pois kielteisistä ajatuksista (Jorm ym. 2002). Liikunta auttaa myös tutkimusten mukaan muun muassa masennusoireisiin, ahdistukseen ja traumaperäiseen stressihäiriöön (Dunn, Trivedi & O'Neal 2001; Laukkala & Kukkonen-Harjula 2019). Nämä tekijät voisivat laajemminkin selittää vähäisiä häiriökäyttäytymisen muutoksia liikuntatunneilla korona-aikana, vaikka

koronalla on ollut paljon kielteisiä vaikutuksia nuorten elämään (Allianssi 2020; Mieli ry 2021; NTV 2021; Yle 2020b).

Etäopetus on ollut isoin muutos koulumaailmassa aikoihin. Etäopetus oli oppilaiden hyvinvointia ja jaksamista polarisoivaa: osalla ongelmat korostuivat tai uusia syntyi, ja osalle etäopiskelu sopi (Allianssi 2020). Liikunnan etäopiskelu lisäsi aktiivisuutta ja innokkuutta monille sellaisille, jotka olivat olleet aiemmin liikuntatunneilla arkoja tai hiljaisia. Toisaalta osalla jo ennestään vähän liikkuvista liikunnan määrä pieneni entisestään (Vasankari ym. 2020), ja liikuntatuntien myönteiset sosiaaliset seikat loistivat poissaolollaan. (Liito ry 2021). Osa oppilaista tarvitsee enemmän kuin toiset elämäänsä säännöllisiä rytmejä, sosiaalista kanssakäymistä ja tukea, sekä vanhemman tai opettajan ohjausta. Osa oppilaista putosi etäaikana keväällä 2020 jopa kokonaan opetuksesta pois ja heihin ei saatu yhteyttä. Sellaisille oppilaille, jotka kykenevät itsenäiseen työskentelyyn tai ovat saaneet tukea perheeltään, etäajan opiskelu on sujunut paremmin (Yle 2020d). On myös hyvä huomioida, että käytöshäiriöiden riskiä lisäävät rutiinien puute perheen arjessa ja vanhempien epätietoisuus lastensa tekemisistä ja kuulumisista (Moilanen 2004a). Olisi mielenkiintoista tietää, mikä vaikutus etäopetusajan rytmin puuttumisella on ollut niiden oppilaiden käyttäytymiseen, joilla ei ollut kotonaan tukea opiskeluun.

Häiriökäyttäytymisen muutos. Häiriökäyttäytyminen oli enimmäkseen samanlaista korona-aikana kuin ennen korona-aikaa. Suurimmat muutokset liittyivät etäaikaan, josta edellisessä kappaleessa jo mainitsimme. Pitkälti samat oppilaat häiriökäyttäytyivät kuin ennen korona-aikaa. Tosin sellaisiakin oppilaita häiriökäyttäytyi, jotka eivät olleet aiemmin häiriökäyttäytyneet. Tämä johtui koronan tuomasta väsymyksestä ja sitä seuranneesta osallistumattomuudesta. Korona vaikutti osin häiriökäyttäytymisen määrittelyyn, esimerkiksi aiemmin normaalina pidetyt leikkimieliset painit olivat turvavälien rikkomisen takia korona-aikana häiriökäyttäytymistä. Häiriökäyttäytymisen muutoksen mielenkiintoisimmat erot olivat keväällä kahden viikon kouluun paluun aikana. Osa opettajista totesi ajanjakson olleen normaalia levottomampi, kun taas osa totesi etenkin alun olleen tunnelmaltaan hyvin jännittynyt ja sitä kautta rauhallinen. Ehkä sosiaalisten kontaktien kaipuu sai osan ryhmistä villiintymään ja olemaan levottomia pitkän kotonaolon jälkeen. Toisaalta joissain ryhmissä epävarmuus, jännitys ja uudessa tilanteessa olo saattoivat aiheuttaa rauhallista tutkailua

aluksi. Yksi opettajista totesikin, että käytös normalisoitui ensimmäisten tuntien jälkeen. Toisaalta tämä kahden viikon ajanjakso oli myös lyhyt ja siten opettajat eivät oppilaille montaa tuntia kerenneet edes pitämään.

Häiriökäyttäytymisen määrä ja ilmenemismuodot. Päälle puhuminen nousi haastatteluissa esille yleisimpänä häiriökäyttäytymisen muotona lähiopetuksessa. Tulos vastaa samaa kuin aiemmassa tutkimuksessa (Cothran & Kulinna 2007; Houghton ym. 1988; Julin & Rumpu 2018, 4; Kulinna ym. 2006; Supaporn 2003; Özben 2009). Pohdimme sitä, että päälle puhuminen voi liittyä siihen, että oppilaalla on hyvin suuri tarve kertoa omia ajatuksiaan ja huomioitaan kaverille, ja oppilas ei malta tai ymmärrä odottaa parempaa hetkeä. Seuraaviksi yleisimpinä häiriökäyttäytymisen muotoina opettajat kertoivat jaksamattomuuden kuunnella ohjeita ja keskittymisen puutteen. Samanlaisia tuloksia ovat myös saaneet Kulinna ym. (2006) sekä Özben (2009). Kolme opettajaa kertoi väittelystä tai niskuroinnista melko yleisenä muotona, joka oli Kulinnan ym. (2006) tutkimuksessa yksi yleisimmistä muodoista. Lisäksi muina yleisinä kaksi opettajaa mainitsi välinpitämättömyyden ja omien juttujen touhuilun. Yksi opettaja mainitsi yleimpien muotojen olevan kiroilu ja nimittely. Etäopetuksessa yleisin ja jopa ainoa muoto oli osallistumattomuus.

Lievät ilmenemismuodot, kuten keskittymisen puute, ohjeiden kuuntelemattomuus, omien juttujen touhuilu ja pelleily, tuntuivat opettajien kuvailun perusteella siltä, että opettajat saavat hoidettua kyseiset tilanteet melko helposti. Ne eivät välttämättä aiheuta opettajassa suuria tunteita ja ovat tietyllä tapaa joskus jopa helposti ymmärrettäviä. Esimerkiksi, jos oppilas on syönyt tai nukkunut heikosti, on hänen keskittymiskykynsäkin todennäköisesti huonompaa.

Kohtalaiset häiriökäyttäytymisen muodot, kuten päälle puhuminen, väittelemine, nimittely, mahtailu ja kinastelu, tuntuivat kohottavan opettajissa hieman enemmän tunteita kuin lievät muodot. Kohtalaisissa ilmenemismuodoissa opettaja joutuu todennäköisesti käyttämään enemmän aikaa tilanteen hoitamiseen kuin lievissä ja osa näistä on nimenomaan opettajaan suoraan kohdistuvia, kuten väittelemine tai niskurointi. Kohtalaiset muodot voivat olla myös sellaisia, ettei niistä ole oppilailla tiedossa selviä seuraamuksia, esimerkiksi merkintää Wilmaan tai muuhun hallintojärjestelmään, niin oppilaat eivät sellaiseen käyttäytymiseen kiinnitä

ylimääräistä huomiota. Myöskään kaikista häiriötilanteista ei opettajan välttämättä kannatakaan laittaa merkintää vaan hoitaa tilanne esimerkiksi oppilaan kanssa kahden kesken. Opettajat kertoivat esimerkiksi päälle puhumiseen puuttumisen olevan osa opettajan ammattitaitoa sekä pitkäjänteistä työtä vaativaa.

Rajut häiriökäyttäytymisen muodot olivat pääasiassa toisiin oppilaisiin kohdistuvia: kiusaaminen, kova sanaharkka, toistuva nimittely, liian kovaa pelaaminen, piilokiusaaminen ja töniminen. Rajua häiriökäyttäytymistä sanottiin esiintyvän harvoin, ja silloin sitä kerrottiin näkyvän eritoten pelien tuoksinassa. Rajujen muotojen osalta säännöt ja seuraukset ovat kenties usein myös oppilaille selviä, eli että niistä voi saada merkinnän oppilasjärjestelmään tai kurinpidollisia seuraamuksia. Tuntui siltä, että opettajat pystyivät hoitamaan tilanteet ilman suuria tunnekuohuja, kenties koska tilanne ei kohdistunut juuri heihin, vaan he pystyivät rauhallisina ja tilanteen ulkopuolisina toimimaan ikään kuin sovittelijan roolissa.

Häiriökäyttäytymisen syistä oppilaaseen, perheeseen ja ryhmädynamiikkaan liittyvät syyt nähtiin yleisimmiksi. Tämä on linjassa muihin tutkimuksiin. Aikaisempien tutkimustenkin mukaan opettajat ajattelevat oppilaiden häiriökäyttäytymisen takana olevan usein haastavat kotiolot (Cothran ym. 2009; Kiviniemi 2000, 134–137; Naukkarinen 1999, 63). Yhtenä huomiona häiriökäyttäytyminen nähtiin usein tahattomana, oppilas ei välttämättä tajunnut häiritsevänsä tuntia tai huomannut sen jo alkaneen. Lähes jokainen opettaja näki ryhmäkohtaisuuden isona tekijänä häiriökäyttäytymisessä. Siihen liitettiin muun muassa ilmapiirin ja ryhmän normien vaikutusta. Ryhmäkohtaisuus nousee esille myös tutkimuskirjallisuudessa (mm. Erätuuli & Puurula 1990, 35–36; Rovio & Saaranen-Kauppinen 2009, 60).

Mielenkiintoista häiriökäyttäytymisen syistä kysyttäessä oli, että yksikään opettaja ei nostanut oman toiminnan vaikutusta tai tunnin järjestelyjä esille. Tästä voidaan tulkita, että häiriökäyttäytymisen nähtiin johtuvan pääasiassa oppilaasta, ryhmädynamiikasta ja perheestä. Kuitenkin oppilaiden mielestä opettajilla on selvä vaikutus häiriökäyttäytymiseen (Erätuuli & Puurula 1990, 34; Naukkarinen 1999, 65). Mielenkiintoista olisi ollut kysyä suoraan opettajilta mitä he ajattelevat oman roolinsa ja toimintansa vaikutuksesta häiriökäyttäytymiseen.

Tuloksissamme tunteiden vaikutus häiriökäyttäytymisen syissä nousi selvästi esille. Esimerkiksi epäonnistumisen pelon ja jännityksen nähtiin aiheuttavan osallistumattomuutta ja tunteiden säätelyiden ongelmien aggressiivisuutta liikuntatunnilla. Oppilaiden tunteiden kohtaaminen on tärkeää. Opettaja voi esimerkiksi aktiivisella kuuntelulla ja oppilaan tunteiden nimeämisellä auttaa oppilasta kohtaamaan tunteitaan sekä mahdollisia ongelmia (Klemola ym. 2013) ja tätä kautta auttaa oppilasta takaisin liikuntatunnin toimintaan. Näkemyksemme mukaan oppilaiden tunteiden ja tunteiden säätelyn vaikutus jää häiriökäyttäytymisen syitä mietittäessä usein hieman taka-alalle perheen ja oppilaan omien ongelmien taakse, vaikka vahvasti liittyvät näihin ja moniin muihinkin keskustelussa oleviin aiheisiin.

Laaksosen ja O’Learyn (2018, 40–51) tutkielman mukaan Suomessa jo työssä olevien liikunnan- ja terveystiedonopettajien saamat valmiudet häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyssä ja häiriökäyttäytymistilanteissa toimimiseen olivat melko heikkoja eri opettajan työssä koettuja tarvitsevia valmiuksia vertailtaessa. Lisäksi liikunnan- ja terveystiedonopettajien yleisimmät koetut työtehtävät liittyivät ihmissuhde-, kasvatus- ja tunne- ja vuorovaikutustaitoihin (Laaksosen & O’Leary 2018, 46). Näemme tunne- ja vuorovaikutustaidot opettajan tärkeimmiksi taidoiksi häiriökäyttäytymisen kohtaamisessa. Useat tahot ovatkin ehdottaneet opettajaopiskelijoille sekä opettajille lisää koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaidoista niin opintoihin kuin täydennyskoulutukseen (esim. Elo & Lamberg 2018, 20; Hemphill ym. 2017; Kokkonen & Klemola 2013, 224–225). Olemme myös ehdottomasti tämän kannalla.

Häiriökäyttäytymiseen puuttuminen. Halusimme tutkielmassamme tutkia myös opettajien ratkaisuja häiriökäyttäytymistilanteissa toimimiseen ja tilanteiden ennaltaehkäisyyn, jotta kokonaisvaltainen ymmärryksemme ilmiötä kohtaan lisääntyy. Tärkeimpänä tuloksena koko koulun yhteiset toimintatavat, säännöt ja seuraamukset nähtiin tärkeiksi häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisemisessä ja puuttumisessa. Häiriökäyttäytymiseen puuttuminen nähtiin pitkäjänteisenä ja jatkuvana. Myös Elo ja Lamberg (2018, 16) pitävät koulujen suunnitelmallisuutta ja yhteisiä linjauksia tärkeinä häiriökäyttäytymisen kohtaamisessa. Lisäksi laki ja perusopetuksen opetussuunnitelma velvoittavat opetuksen järjestäjältä suunnitelmaa opetussuunnitelman yhteyteen kurinpitokeinojen ja kasvatustieteiden käytäntöjen käyttämisestä ja niihin liittyvistä menettelytavoista (Perusopetuslaki 29§; POPS 2014, 36–37). Opettajien käyttämiä keinoja häiriökäyttäytymistilanteissa olivat muun muassa monipuolinen toiminnan ohjaaminen,

huomauttaminen, keskustelu ja motivointi. Pikainen puuttuminen on selkeä häiriö- ja ongelmatilanteita vähentävä sekä ennaltaehkäisevä tekijä luokkahuoneissa (Julin & Rumpu 2018, 4.) Häiriökäyttäytymiseen puuttumiseen ja ennaltaehkäisyyn on olemassa useita valmiita malleja, joita liikunnanopettaja voi tunneillaan hyödyntää. Avasimme näistä muutamia tutkielmamme neljännessä luvussa. Kaikkiin näihin malleihin liittyvät vahvasti tunne- ja vuorovaikutustaidot.

Kaksi kokenutta opettajaa kertoivat huomanneen oppilaiden välinpitämättömyyden tai yrittämättömyyden lisääntymistä jo useamman vuoden ajan. Tämä on huolestuttava asia, jos suuntaus on yleinen myös laajemmin.

Koulukiusaaminen on ollut tiedotusvälineissä paljon esillä viime vuosien aikana (mm. Helsingin Sanomat 2021; Helsingin Sanomat 2020; Yle 2020f). Tämä on loistava asia, jotta kiusaamisen ennaltaehkäisevää toimintaa saadaan kehitettyä ja tuotua laajaan tietoisuuteen sitä, että kiusaaminen ei ole hyväksyttävää missään muodossa. Haastatteluissamme kaksi opettajaa kertoi, että kiusaaminen tapahtuu usein ryhmän ulkopuolelle jättämisenä. Ryhmän yhteenhitaantuminen haastatelluiden opettajien mukaan vähentää kiusaamista, eli opettajien on syytä panostaa ryhmän ilmapiiriin ja vertaissuhteiden kehittämiseen. Suuri merkitys on asiassa koko koulun sitouttamisella kiusaamisen vastaisiin arvoihin.

9.2 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksen ja etiikan suhteessa on kaksi puolta: tulokset vaikuttavat eettisiin ratkaisuihin, mutta toisaalta eettiset valinnat vaikuttavat tutkijan valintoihin (Tuomi & Sarajärvi 2018, 147). Pyrimme noudattamaan koko tutkimusprosessimme ajan tutkimuseettisen neuvottelukunnan (TENK 2012) laatimaa listausta hyvästä tieteellisestä käytännöstä. Tiivistetysti pyrimme huolellisuuteen, rehellisyyteen ja tarkkuuteen niin omien tulosten kirjoittamisessa kuin myös muiden tutkimuksiin viittaamisessa. Olemme pyrkineet myös mahdollisimman yksityiskohtaisesti tuomaan esille tutkimuksemme aikana tekemämme valinnat ja ratkaisut. Näin ulkopuolisella on helpompi arvioida tutkielmamme luotettavuutta ja toisaalta ymmärrys tekemistämme valinnoista lisääntyy.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan tarkastella totuutta määrittelemällä ja havaintojen luotettavuutta sekä puolueettomuutta tarkastelemalla. Laadullisen tutkimuksen eri koulukunnat yleensä myöntävät, että objektiivista tietoa ei ole olemassa. Puolueettomuudenkin suhteen myönnetään, että jossain määrin tutkija on puolueellinen, koska hän on tutkimusasetelman keksinyt ja tulkitsee sitä. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 160.) Ajattelemme, että tutkimuksella emme voi saavuttaa objektiivista tietoa. Eli se pitää sisällään sen, että voimme kyllä ajatella jonkun olevan todennäköisesti totta tutkimuksen valossa, mutta tutkijana tulee olla valmis muuttamaan näkemystään paremman tiedon ilmaantuessa. Tieteeseen usein myös kuuluu tietty epävarmuus. Tutkijoiden ehdottomuus ja varmuus vähentävät luotettavuutta mielestämme.

Laadullisessa tutkimuksessa tutkijat itse ovat pääasiallisin luotettavuuden kriteeri. Täten luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1998, 211.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arviointiin ei ole yksiselitteisiä vakiintuneita ohjeistuksia, hyödynnämme seuraavaksi omassa luotettavuuden arvioinnissa Tuomen ja Sarajärven (2018, 163–164) ohjeellista listaa. Toimme esiin heti otsikossa ja johdannossa mitä olemme tutkimassa ja mielestämme tutkimme sitä mitä pyrimmekin. Tutkimusprosessin aikana kiinnostuimme alkuperäisen tutkimuskysymyksen lisäksi siitä, miten sosiaalisuuden tarve mahdollisesti ilmenee oppilaiden häiriökäyttäytymisessä. Eli toisaalta tutkimustehtävämme tarkentui ja hieman muuttui, mutta se ei ole laadulliselle tutkimukselle mitenkään erikoista (Tuomi & Sarajärvi 2018, 173). Kirjoitimme auki omat olettamuksemme ja esiyymmärryksemme aiheesta ja toisaalta pohdinnassa peilasimme näitä lopullisiin tuloksiimme. Aineiston keruun raportoimme yksityiskohtaisesti ja tutkimuksen luotettavuutta lisäsi se, että vaikka vaihdoimme välillä päähaastattelijan roolia eri haastatteluissa kokemuksen saamisen takia, niin olimme silti molemmat paikalla jokaisessa haastattelussa.

Tutkimuksen tiedonantajiksi pyrimme saamaan aiheesta mahdollisimman kiinnostuneita ja paljon tietäviä henkilöitä. Pyysimme jokaiselta haastateltavalta suostumuksen tutkimukseen ja lähetimme sähköpostissa heille tutkimustiedotteen ja tietosuojailmoituksen. Koimme tutkittavien tietävän mihin osallistuivat ja käsittelimme henkilötietoja huolellisesti tietosuojailmoituksen mukaisesti.

Tutkimustulokset ymmärretään paremmin ja selkeytyvät lukijalle, kun prosessi aineiston analysoinnista ja kokoamisesta kirjoitetaan auki yksityiskohtaisesti. Perusvaatimuksena on myös se, että tutkijalla on riittävästi aikaa tehdä tutkimuksensa (Tuomi & Sarajärvi 2018, 164–165). Aloitimme tutkielmamme jo syksyn graduseminaarissa ja olemme aikataulutuksella pystyneet välttämään kiireen ja sitä kautta olemaan huolellisia koko prosessin ajan. Mielestämme avasimme aineiston keruun ja tutkimuksen analysoinnin toteuttamisen yksityiskohtaisesti, mikä lisäsi tutkimuksemme luotettavuutta. Aineiston analysoinnin luotettavuutta lisäsi molempien itsenäisesti tekemä analysointityö ja sen jälkeen muodostettu yhtenäinen analyysikehys.

Tutkielmamme ensisijainen heikkous on vähäinen kokemattomuutemme laadullisen työn tekijöinä sekä haastattelijoina. Toisinaan litteroinnin aikana tuli harmiteltua, kunpa olisimme osanneet kysyä asiasta hieman lisää. Kokemattomuus analysoinnissa näkyy haastattelun merkitysyksiköiden eli käytännössä sitaattien luokittelun haasteena. Teimmekö parhaat mahdolliset valinnat luokkien rakentamisessa? Huomasimmeko kaikki mahdolliset merkitykset yhden sitaatin takana? Lisäksi tutkielman heikkoutena on melko vähäinen haastateltavien määrä. Lisäksi sallimme kolmelle haastateltavalle kameran pitämisen pois päältä haastattelun aikana, mikä saattoi vähentää vuorovaikutuksen laatua haastattelun aikana. Halusimme haastateltavilla olevan mahdollisimman mukavan ja luontevan olon, emmekä täten pyytäneet kameroita auki. Pohdimme, olisimmeko osanneet kysyä kamerat päällä esimerkiksi parempia tarkentavia kysymyksiä? Lisäksi voidaan pohtia mahdollisia haastateltaviin liittyviä virhelähteitä: Muistivatko he kuvailla rehellisesti ja riittävän monipuolisesti erilaisia häiriökäyttäytymistilanteita?

Jälkikäteen ajateltuna olisimme voineet perehtyä tarkemmin sisällönanalyysiin ennen ensimmäistä haastattelua. Tällöin olisimme saaneet lisää ajatusta haastattelurungon laatimiseen sekä haastattelutilanteissa tarkentavien kysymysten esittämiseen. Todennäköisesti olisimme saaneet myös aikaistettua ajatteluamme teoriaohjaavan tutkimuksen tekemisestä aineistolähtöisen sijaan. Toisaalta ajatusten muokkaantuminen kesken tutkimusprosessiin kuuluu laadullisen tutkimuksen tekemiseen (Laine 2010, 36–37). Osaamisemme laadullisen tutkimuksen tekemiseen kasvoi selvästi.

Tutkielmamme vahvuuksia olivat erityisesti oman kehittymisen tiedostaminen. Tällä tarkoitamme erityisesti hermeneuttisen kehän hyödyntämistä tutkimuksen edetessä. Hermeneuttisen kehän tavoitteena on siis löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkija on alunperin tarkoittanut (Laine 2010, 36–37). Lisäksi yhdessä pohtiminen eri näkökulmista läpi tutkimuksen toi paljon lisää syvyyttä, erilaisia ajatuksia ja kaiken kaikkiaan muokkasi valintoja hyvällä tavalla. Kriittisyyden ja reflektiivisyyden sekä prosessinomaisuuden kautta koimme tulkintojemme haastattelujen merkitysyksiköistä kehittyneen paljon. Pyrimme tarkastelemaan kriittisesti ja reflektiivisesti omaa toimintaamme ja erityisesti kyseenalaistamaan omia tulkintojamme (Laine 2010, 34). Kriittisyyden ja reflektiivisyyden tason toki voi kyseenalaistaa, koska olemme vasta aloittelevia tutkijoita. Toisaalta kriittisyyden ja reflektiivisyyden onnistumisesta todistaa se, että työn edetessä mieleemme tuli asioita, mitä olisimme tehneet toisin, ja joita olemme tässä myös avanneet.

Lisäksi tutkimuksemme vahvuutena ja niin sanottuna selkärankana oli laaja perehtyminen kirjallisuuteen ja tulosten peilaaminen teoriaan. Saimme ainakin itsellemme runsaasti lisätietoa häiriökäyttäytymisestä liikuntatunnilla niin teorian muodostamisen kuin tulostemme myötä. Mielestämme sosiaalisuuden tarve osana häiriökäyttäytymistä oli tuore ja erityisesti korona-aikaan linkittyvä ajankohtainen asia.

Jatkotutkimusaiheina olisi mielenkiintoista tutkia miten oppilaat itse näkevät sosiaalisuuden tarpeen yhteyden häiriökäyttäytymiseen. Sen lisäksi voisi toteuttaa vielä laajempaa ja syvempää tutkimusta siitä minkälaisia havaintoja ja käsityksiä liikunnanopettajilla on sosiaalisuuden tarpeesta häiriökäyttäytymisen synä. Olisi mielenkiintoista tietää myös millaiset tunteet aiheuttavat liikuntatunneilla useimmiten häiriökäyttäytymistä opettajan ja oppilaan näkökulmasta sekä kuinka niitä kohdataan.

Tuloksemme voivat hyödyttää erityisesti liikunnanopettajaopiskelijoita, mutta myös jo työelämässä olevia liikunnanopettajia. Toivomme tulostemme herättävän ajatuksia ja antavan erilaisia näkökulmia häiriökäyttäytymisestä liikuntatunneilla. Tarkemmin eriteltyinä tuloksemme kuvaavat minkälaista häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla muun muassa kohdataan, mistä sen ajatellaan johtuvan ja miten siihen puututaan. Sosiaalisuuden tarpeen

yhteys häiriökäyttäytymiseen herätti meissä paljon uusia ajatuksia ja se voi olla myös yksi uusi näkökulma liikunnanopettajille.

LÄHTEET

- Aarto-Pesonen, L. 2013. "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa": substantiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 192.
- Allardt, E. 1976. *Hyvinvoinnin ulottuvuuksia*. Porvoo: WSOY.
- Allardt, E. 1996. Hyvinvointitutkimus ja elämänpolitiikka. *Janus* 4 (3), 224–241.
- Allen, J., Porter, M. & Tencer, H. 2002. New mechanisms of negative peer influence: The role of the dominant deviant. *Biennial Meetings of the Society for Research on Adolescence*, New Orleans, LA.
- Allianssi. 2020. #MPkorona-kyselyn tulokset. Viitattu 5.4.2021. <https://www.alli.fi/tietoa-nuorisoalasta-ja-nuoristatietoa-nuorista/mpkorona>.
- American Psychological Association Zero Tolerance Task Force. 2008. Are zero tolerance policies effective in the schools? An evidentiary review and recommendations. *American Psychologist* 63 (9), 852–862.
- Anttila, N., Huurre, T., Maili, M. & Santalahti, P. 2016. Mielenterveyden edistäminen varhaiskasvatuksesta toisen asteen koulutukseen Katsaus menetelmiin ja kirjallisuuteen Suomessa. *Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. Työpaperi 3/2016*. Viitattu 9.3.2020. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-302-613-1>.
- Anttila, V-J. 2021. Uusi koronavirus (COVID-19). *Lääkärikirja Duodecim*. Viitattu 4.4.2021. <https://www.terveyskirjasto.fi/dlk01257>.
- Archer, J. & Coyne, S. M. 2005. An integrated review of indirect, relational, and social aggression. *Personality and Social Psychology Review* 9 (3), 212–230.
- Aronen, E. 2016. Lasten häiriökäyttäytyminen. *Duodecim* 132, 961–966. https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/223965/Lasten_h_iri_k_ytt_ytyminen.pdf?sequence=1.
- Bartels, M., Hendriks, A., Mauri, M., Krapohl, E., Whipp, A., Bolhuis, K. & Boomsma, D. I. 2018. Childhood aggression and the co-occurrence of behavioural and emotional problems: results across ages 3–16 years from multiple raters in six cohorts in the EU-ACTION project. *European Child and Adolescent Psychiatry* 27 (9), 1105–1121.

- Baumeister, R. & Leary, M. 1995. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin* 117 (3), 497–529. doi:10.1037/0033-2909.117.3.497.
- Boivin, M., Vitaro, F. & Poulin, F. 2005. Peer relationships and the development of aggressive behavior in early childhood. Teoksessa R. E. Tremblay, W. W. Hartup, & J. Archer (toim.) *Developmental origins of aggression*. New York, NY: Guilford Press, 376–397.
- Bourdieu, P. 1986. The forms of capital. Teoksessa J. Richardsson (toim.) *Handbook of theory and research of the sociology of education*. New York, NY: Greenwood Press, 241–258.
- Bridgeland, J., Bruce, M. & Hariharan, A. 2013. *The missing piece: A national teacher survey on how social and emotional learning can empower children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises.
- Buišić, S. & Đorđić, V. 2018. The effectiveness of Hellison's model of personal and social responsibility in physical education teaching. *Physical Education and Sport* 16 (3), 663–676. doi:10.22190/FUPES171110060B.
- Bukowski, W. M., Brendgen, M. & Vitaro, F. 2006. Peer relations. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (toim.) *Handbook of Socialization*. New York, NY: Guilford Press, 355–381.
- Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat: opetusmateriaali kouluille. 2. painos*. Helsinki: Opetushallitus.
- Cantone, E., Piras, A. P., Vellante, M., Preti, A., Daniélsdóttir, S., D'Aloja, E., Lesinskiene, S., Angermeyer, M. C., Carta, M. G. & Bhugra, D. 2015. Interventions on bullying and cyberbullying in schools: A systematic review. *Clinical Practice and Epidemiology in Mental Health* 11, 58–76. doi:10.2174/1745017901511010058.
- Carraro, A. & Gobbi, E. 2018. Play fighting to cope with children aggression: A study in primary school. *Journal of Physical Education & Sport* 18 (3), 1455–1458.
- Carraro, A., Gobbi, E. & Moè, A. 2014. Brief report: Play fighting to curb self-reported aggression in young adolescents. *Journal of Adolescence* 37 (8), 1303–1307.
- Chan, J. F-W., Kok, K-H., Zhu, Z., Chu, H., To, K. K-W., Yuan, S. & Yuen, K-Y. 2020. Genomic characterization of the 2019 novel human-pathogenic coronavirus isolated from a patient with atypical pneumonia after visiting Wuhan. *Emerging Microbes & Infections* 9, 221–236.

- Coban, A. 2015. Teachers' reactions towards misbehavior in the classroom. *Education & Science* 40, 89–102.
- Cothran, D. J. & Kulinna, P. H. 2007. Student's reports of misbehaviour in physical education. *Research Quarterly for Exercise & Sport* 78 (3), 216–224.
- Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D. 2009. Attributions for and consequences of student misbehavior. *Physical Education and Sport Pedagogy* 14, 155–167.
- Davies, B. 2008. Re-thinking 'behaviour' in terms of positioning and the ethics of responsibility. Teoksessa A. M. Phelan & J. Sumsion (toim.) *Critical readings in teacher education: Provoking absences*. Amsterdam: Sense Publishers, 173–186.
- Diener, E. 2012. New findings and future directions for subjective well-being research. *American Psychologist* 67 (8), 590–597.
- Dunn, A. L., Trivedi, M. H. & O'Neal, H. A. 2001. Physical activity dose-response effects on outcomes of depression and anxiety. *Medicine and Science in Sports and Exercise* 33 (6), 587–597. doi: 10.1097/00005768-200106001-00027.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405–432.
- Eduskunta. 2021. Valmiuslain käyttöönottoaminen korona-aikana. Viitattu 4.3.2021. https://www.eduskunta.fi/FI/naineduskuntatoimii/kirjasto/aineistot/kotimainen_oikeus/LATI/Sivut/valmiuslain-kayttoonottaminen-koronavirustilanteessa.aspx.
- Ehlert, C., Marston, R., Fontana, F. & Waldron, J. 2015. Weight bias in schools and how physical educators can assist in its demise. *Physical Educator* 72 (3), 403–412.
- Elo, S & Lamberg, K. 2018. Kiusaamisen ehkäisy sekä työrauhan edistäminen varhaiskasvatuksessa, esi- ja perusopetuksessa sekä toisella asteella. Loppuraportti Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2018:16. Viitattu 9.3.2020. <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/160694/okm16.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Erätuuli, M. & Puurula, A.1990. Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Eskola, J. & Suoranta, J.1998. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Tampere: Vastapaino.

- Fernandez, I., Cuadrado, I. & Cadet, B. 2008. School bullying from the perspective of the victim's gender. *Journal of Social Management* 61 (1), 21–35.
- Fernández-Balboa, J. 1991. Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education* 11 (1), 59–78.
- Fuller, B., Gulbrandson, K. & Herman-Ukasick, B. 2013. Bully prevention in the physical education classroom. *Strategies* 26 (6), 3–6.
- Gadamer, H. G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteessä ja filosofiassa. I. Nikander. (suom.) Tampere: Vastapaino.
- Gellin, M. & Johansson, J. 2019. Verso-ohjelman tilastoraportti 2018. Suomen sovittelufoorumi ry:n tilasto VERSO-ohjelman tuottamasta varhaiskasvatustyksiköiden, koulujen ja oppilaitosten sovittelutoiminnasta. Viitattu 10.3.2020. <http://sovittelu.com/vertaissovittelu/wp-content/uploads/2019/05/VERSO-ohjelman-tilastoraportti-2018.pdf>.
- Gibbone, A. & Manson, M. 2010. Bullying: Proactive physical educators' contribution to school-wide prevention. *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 81 (7), 20–24.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Savolainen, M. (suom.) Helsinki: LK-kirjat.
- Greene, R. W. 2009. Koulun hukkaamat lapset. Muurinen, M. (suom.) Helsinki: Finn Lectura.
- Grout, H. & Long, G. 2009. Improving teaching and learning in physical education. Maidenhead: Open University Press.
- Hacking, I. 1995. The looping effect of human kinds. Teoksessa D. Sperber, D. Premak & A. J. Premak (toim.) *Causal cognition: An interdisciplinary approach*. Oxford: Oxford University Press, 351–383.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. 2011. Kiusaamisen määritelmät ja määrittely. *Kasvatus* 42 (1), 58–68.
- Hand, K. E. 2016. Creating a bully-free environment in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* 87 (7), 55–57.
- Harjunen, E. 2002. Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura.
- Hassandra, M., Alexandra, B. & Kimon, S. 2007. Physical education teacher's verbal aggression and student's fair play behaviors. *Physical Educator* 64 (2), 94–101.

- Hassandra, M., Goudas, M., Hatzigeorgiadis, A. & Theodorakis, Y. 2007. A fair play intervention program in school Olympic education. *European Journal of Psychology of Education* 22 (2), 99–114. doi:/10.1007/BF03173516.
- Hawkey, K. 2006. Emotional intelligence and mentoring in pre-service education: A literature review. *Mentoring and Tutoring* 14 (2), 137–147.
- Heikinaro-Johansson, P., French, R., Greenwood, M. & Silliman-French, L. 1999. Otollinen oppimisilmapiiri syntyy viestinnällä ja vuorovaikutuksella. *Liikunta & Tiede* 36 (3), 22–26.
- Hellison, D. 2011. Teaching personal and social responsibility through physical activity. 3. painos. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Helsingin Sanomat. 2021. Kouluille esitetään järeämpiä keinoja puuttua kiusaamiseen, opetus voitaisiin evätä kahdeksi päiväksi. Viitattu 31.5.2021. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000007764332.html>.
- Helsingin Sanomat. 2020. Kysely: Koulukiusaamista ei ole saatu kitkettyä puheista huolimatta. Viitattu 31.5.2021. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000006605452.html>.
- Hemphill, S., Broderick, D. & Heerde J. 2017. Positive associations between school suspension and student problem behaviour: Recent Australian findings. *Trends & Issues in Crime and Criminal Justice* 531. doi: <https://aic.gov.au/publications/tandi/tandi531>.
- Hintikka, J. 2016. Sopeutumattomien oppilaiden tunne- ja itsesäätelytaitojen kehittyminen: oppilaiden ja opettajien arvioita ja kokemuksia Aggression portaat -interventiosta. University of Turku. Turun yliopiston julkaisuja, Sarja C, Scripta lingua Fennica edita 416.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. uudistettu painos. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino.
- Houghton, S., Wheldall, K. & Merret, F. 1988. Classroom behaviour problems which secondary school teachers say they find most troublesome. *British Educational Research Journal* 14 (3), 297–312.
- Hsu, W.T & Pan, Y.H.2018. Moral disengagement and student misbehaviour in physical education. *Journal of Sports Science & Medicine* 17 (3), 437–444.

- Huhdanpää, H., Klenberg, L., Westerinen, H., Fontell, T. & Aronen E.T.2017. Sleep and psychiatric symptoms in young child psychiatric outpatients. *Sage Journals* 23 (1), 77–95. <https://doi.org/10.1177/1359104517718366>.
- Husu, P., Jussila, A.-M., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H. & Vasankari, T. 2019. Objektiivisesti mitatun paikallaanolon, liikkumisen ja unen määrä. Teoksessa S. Kokko & L. Martin (toim.) *Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen Suomessa – LIITU-tutkimuksen tuloksia* 2018. Helsinki: Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2019:1, 27–40.
- Hämäläinen, H. & Ihalainen, T. Häiriökäyttäytyminen Helsingin yläasteiden liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteet, liikuntapedagogiikka. Pro gradu – tutkielma. Viitattu 6.5.2021. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2000858997>.
- Jaakkola, T. 2013. Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 330–343.
- Jokinen, K., Malinen, K., Pirskanen, H., Moilanen, S., Rautakorpi, S., Harju-Veijola, M., Notko, M. & Kuronen, M. 2013. Lapset kertovat perheestä – Mitä kuulemme? Teoksessa J. Reivinen & L. Vähäkylä (toim.) *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*. Helsinki: Gaudeamus, 175–197.
- Jorm, A. F., Christensen, H., Griffiths, K. M. & Rodgers, B. 2002. Effectiveness of complementary and self-help treatments for depression. *Medical Journal of Australia* 176 (10), 84–96. doi: 10.5694/j.1326-5377.2002.tb04508.x.
- Julin, S. & Rumpu, N. 2018. Työrauhan ja turvallisen oppimisympäristön arviointi perusopetuksessa ja lukiopetuksessa. Kansallisen koulutuksen arviointikeskus. Julkaisut 6:2018.
- Jyväskylän yliopisto. 2020. Vanhemmat kokevat COVID-19-ajan eri tavoin - jotkut haluavat jäädä poikkeusaikaan. <https://www.jyu.fi/fi/ajankohtaista/arkisto/2020/05/vanhemmat-kokevat-covid-19-ajan-eri-tavoin-2013-jotkut-haluavat-jaada-poikkeusaikaan>.
- Karhu, J. & Länsimies, E. 2004. Perhe ja ympäristö: Stressi. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten ja nuorisopsykiatria*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 109–113.
- Kauffman, J & Landrum, T.J. 2013. Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth. 10.painos. New Jersey: Pearson Education.

- Kauppi, T. 2015. Opettaja kiusattuna: Peruskoulun opettajien kokemuksia vertaisraajat ylittävästä kiusaamisesta. University of Jyväskylä. Jyväskylä Studies in Humanities 253.
- Kavussanu, M. 2006. Motivational predictors of prosocial and antisocial behaviour in football. *Journal of Sports Sciences* 24 (6), 575–588.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2010. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY.
- Kiviniemi, K. 2000. Opettajan työtodellisuus haasteena opettajankoulutukselle. Opettajien ja opettajankouluttajien käsityksiä opettajan työstä, opettajuuden muuttumisesta sekä opettajankoulutuksen kehittämishaasteista. Opettajien perus- ja täydennyskoulutuksen ennakointihankkeen (OPEPRO) selvitys 14. Opetushallitus.
- Kiviniemi, K. 2010. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2010. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Jyväskylä. PS-kustannus 2010, 28–45.
- Kivipelto, M. & Saikkonen, P. 2018. Hyvinvointia niukkuudesta? Kokemuksia viimesijaisesta turvasta. *Janus* 26 (1), 57–72.
- Klemola, U. 2009. Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. University of Jyväskylä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 139.
- Klemola, U., Heikinaro-Johansson, P. & O'Sullivan, M. 2013. Physical education student teachers' perceptions of applying knowledge and skills about emotional understanding studied in PETE in a one-year teaching practicum. *Physical Education and Sport Pedagogy* 18 (1), 28–41.
- Kokkonen, J. A., Kokkonen, M. T., Telama, R. K. & Liukkonen, J. O. 2013. Teachers' behavior and pupils' achievement motivation as determinants of intended helping behavior in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57 (2), 199–216.
- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.
- Korkiamäki, R. 2013. Kaveria ei jätetä. Sosiaalinen pääoma nuorten vertaissuhteissa. Nuorisotutkimusverkoston/Nuorisotutkimusseuran julkaisuja 137. Helsinki: Nuorisotutkimusseura & Tampere University Press.

- Korkiamäki, R. & Ellonen, N. 2010. Ikätoverisuhteet sosiaalisina resursseina yläkouluiässä. *Nuorisotutkimus* 28 (3), 18–35.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. J. & Regualos, R. 2006. Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 77 (1), 32–40.
- Laaksonen, J. & O'Leary, S. 2018. Liikunnan- ja terveystiedonopettajat 2010-luvulla: työkykyyn vaikuttavat tekijät opettajien kokemina sekä vuosina 2012–2017 valmistuneiden opettajien kokemuksia työelämään siirtymisestä ja koulutuksesta saaduista valmiuksista. Jyväskylän yliopisto. Liikunta- ja terveystieteet, liikuntapedagogiikka. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 10.3.2020. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/21620>.
- Ladd, G. W., Ettekal, I., Kochenderfer-Ladd, B., Rudolph, K. D. & Andrews, R. K. 2014. Relations among chronic peer group rejection, maladaptive behavioral dispositions, and early adolescents' peer perceptions. *Child Development* 85 (3), 971–988.
- Lahtinen, J., Haikkola, L. & Kauppinen, E. 2021. ”Etäkoulu oli mukavaa ja sai enemmän vapaa-aikaa, yksinäisyys oli huono puoli” – Nuorten kokemukset etäopetuksesta korona-ajan alussa. Viitattu 4.4.2021. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma69>.
- Lahtinen, J. & Myllyniemi, S. 2021. Nuorten tyytyväisyys elämään korona-ajan ensimmäisen puolen vuoden aikana. Viitattu 4.4.2021. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/nakokulma70>.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Jyväskylä: PS-kustannus, 28–45.
- Laukkala, T. & Kukkonen-Harjula, K. 2019. Liikunta tukee mielen toipumista. *Lääkärilehti* 46 (74), 2650–2654.
- Liito ry. 2021. Liikunnan ja terveystiedon opettajien jäsenkyselyn tuloksia. Liito 01/2021.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2013. Oppimista tukevan motivaatioilmaston luominen. Teoksessa T. Jaakkola., J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 298–313.
- Markkanen, I., Välimaa, R. & Kannas, L. 2019. Forms of bullying and associations between school perceptions and being bullied among Finnish secondary school students aged 13

- and 15. *International Journal of Bullying Prevention*. doi: 10.1007/s42380-019-00058-y.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. & Salovey, P. 2016. The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review* 8 (4), 290–300.
- Mieli ry. 2021. Sekasin-vuosiraportti 2020. Viitattu 5.3.2021. https://mieli.fi/sites/default/files/inline/sekasin-vuosiraportti-_2020.pdf.
- Moilanen, I. 2004a. Käyttäytymisen häiriöt: Käytöshäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten ja nuorisopsykiatria*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 265–288.
- Moilanen, I. 2004b. Tunne-elämän häiriöt: Ahdistuneisuushäiriöt. Teoksessa I. Moilanen, E. Räsänen, T. Tamminen, F. Almqvist, J. Piha & K. Kumpulainen (toim.) *Lasten ja nuorisopsykiatria*. 3. uudistettu painos. Helsinki: Kustannus Oy Duodecim, 201–207.
- Mäkinen, M. 2017. Minä olen ja kuulun! Lapsen identiteetin tukeminen. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 96–108.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä: oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen liittyvän ongelmanratkaisun kehittäminen yhden peruskoulun yläasteen tarkastelun pohjalta. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Nicholls, D. 2009a. Qualitative research: part one – philosophies. *International Journal of Therapy and Rehabilitation* 16 (10), 526–533. Doi: 10.12968/ijtr.2009.16.10.44562.
- Nicholls, D. 2009b. Qualitative research: part two – methodologies. *International Journal of Therapy and Rehabilitation* 16 (11), 586–592. doi: 10.12968/ijtr.2009.16.11.44939.
- Niva, M. & Pakkanen, K. 2013. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen yläkoulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Liikunta- ja terveystieteet, liikuntapedagogiikka*. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 6.5.2021. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/41345>.
- Nuorisobarometri. 2002. Nuorisoasiain neuvottelukunta: Nuora, julkaisu 24.
- Nuorisotutkimusverkosto. 2021. Poikkeusolot - nuorten arki koronan keskellä. Viitattu 4.4.2021. <https://www.nuorisotutkimusseura.fi/poikkeusolot>.
- O'Connor, J. A. & Graber, K. C. 2014. Sixth-grade physical education: An acculturation of bullying and fear. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 85 (3), 398–408.
- Oliveira, L. S., De Oliveira, W., Filho, J., Borges, C., De Oliveira, G., De Oliveira, T., Da Silva, V. & Valentim-Silva, J. 2017. Cooperative games as a pedagogical strategy for

- decreasing bullying in physical education: notable changes in behavior. *Journal of Physical Education and Sport* 17 (3), 1054–1060.
- Olweus, D. 1992. *Kiusaaminen koulussa*. Mäkelä, M. (suom.) Helsinki: Otava.
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2020. Hallitus on todennut yhteistoiminnassa tasavallan presidentin kanssa Suomen olevan poikkeusoloissa koronavirustilanteen vuoksi. Viitattu 5.4.2021. <https://minedu.fi/-/10616/hallitus-totesi-suomen-olevan-poikkeusoloissa-koronavirustilanteen-vuoksi>.
- Ormel, J., Lindenberg, S., Steverink, N. & Verbrugge, L., M. 1999. Subjective well-being and social production functions. *Social Indicators Research* 46, 61–90.
- Orpinas, P., Horne, A. M., & Staniszewski, D. 2003. School bullying: Changing the problem by changing the school. *School Psychology Review* 32, 431–444.
- O'Sullivan, M. & Dyson, B. 1994. Rules, routines, and expectations of 11 high school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4), 361–374.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. *Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010*. Helsinki: Opetushallitus. Koulutuksen seurantaraportit.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Perusopetuslaki 1998.29 §/30.12.2013/1267.
- Peterson, J. L., Puhl, R. M. & Luedicke, J. 2012. An experimental investigation of physical education teachers' and coaches' reactions to weight-based victimization in youth. *Psychology of Sport & Exercise* 13 (2), 177–185.
- Piaget, J. 1959. *The language and thought of the child*. 3. painos. New York: Routledge.
- Proctor, C. L. 2014. Subjective well-being. Teoksessa A. Michalos (toim.) *Encyclopedia of quality of life and well-being research*. Dordrecht: Springer. 6437–6441. doi: 10.1007/978-94-007-0753-5_2905.
- Pylkkänen K. 2013. *Nuorisopsykiatrisen avohoidon laatusuositus, NALLE-projektin loppuraportti*. Suomen Nuorisopsykiatrisen yhdistys.
- Quach, J., Hiscock, H. & Wake, M. 2012. Sleep problems and mental health in primary school new entrants: Cross-sectional community-based study. *Journal of Paediatrics and Child Health* 48 (12), 1076–1081.
- Rantalainen, M. & Kaski, S. 2017. *Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla*. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) *Liikuntapedagogiikka*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 333–336.

- Reinsalo, P. & Kaltiala, R.K.2019. Onko nuorisopsykiatrian poliklinikan potilaskunta muuttunut lähetemäärien kasvaessa? *Lääkärilehti* 36, 1956–1962.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 140–170.
- Rovio, E. & Saaranen-Kauppinen, A. 2009. Ryhmädynamiikka ja ryhmän suhdejärjestelmät. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 59–86.
- Rovio, E. 2009. Ryhmän kiinteys eli koheesio. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 155–178.
- Saarenpää-Heikkilä, O. 2009. Koululaisten uniongelmiä voidaan ehkäistä ennalta. *Suomen Lääkärilehti* 64, 35–41.
- Salmi, O., Rovio, E. & Lintunen, T. 2009. Ryhmän kehitystä ohjaavia voimia. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) *Ryhmäilmiöt liikunnassa*. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 87–122.
- Salmivalli, C. 2000. *Kaverien kanssa: Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. 2016 *Koulukiusaamiseen puuttuminen: Kohti tehokkaita toimintamalleja*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Salmivalli, C. & Poskiparta, E. 2018. *Avain KiVaan Kouluun*. Viitattu 28.4.2020. http://www.kivakoulu.fi/assets/files/kiva_koulu_opettajanopas_avain_kivan_kouluun_fi_2018.pdf.
- Salovaara, R. & Honkonen, T. 2011. *Rakenna hyvä luokkahenki*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Saloviita, T. 2007. *Työrauha luokkaan: Löydä omat toimintamallisi*. 2. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Schreier, M. 2012. *Qualitative content analysis in practise*. Lontoo: SAGE.
- Schwamberger, B., Wahl-Alexander, Z. & Ressler, J. 2017. Ensuring moral development in physical education. *Strategies* 30 (2), 33–37.
- Seligman, M. E. 2011. *Flourish: a new understanding of happiness and well-being - and how to achieve them*. 2. uudistettu painos. London: Nicholas Brealey.

- Siedlecki, K. L., Salthouse, T. A., Oishi, S. & Jeswani, S. 2014. The relationship between social support and subjective well-being across age. *Social Indicators Research* 117 (2), 561–576.
- Sihvonen, E. & Valkendorff, T. 2020. Johdanto. Nuorten perhesuhteet nuorisotutkimuksen ja perhetutkimuksen risteyksessä. Teoksessa T. Valkendorff & E. Sihvonen (toim.) *Nuorten perheet ja läheissuhteet. Nuorten elinolot -vuosikirja 2020. Nuorisotutkimusseuran julkaisuja* 227, 5–18.
- Skiba, R. 2014. The failure of zero tolerance. *Reclaiming Children and Youth* 22 (4), 27–33.
- Supaporn, S., Dodds, P. & Griffin, L. 2003. An ecological analysis of middle school misbehavior through student and teacher perspectives. *Journal of Teaching in Physical Education* 22, 328–349.
- Supaporn, S. 2000. High school students' perspectives about misbehaviour. *Physical Educator* 57, 124–135.
- Sutton, R. & Wheatley, K. 2003. Teachers' emotions and teaching: a review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–354.
- Talvio, M. & Klemola, U. 2017. *Toimiva vuorovaikutus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2019. *Kouluterveyskysely 2017 ja 2019*. Viitattu 2.5.2021. thl.fi/kouluterveyskysely/tulokset.
- Terveyden ja hyvinvoinnin laitos. 2021. *Varmistetut koronatapaukset Suomessa (COVID-19)*. Tartuntatautirekisteri. Viitattu 4.3.2021. <https://experience.arcgis.com/experience/d40b2aaf08be4b9c8ec38de30b714f26>.
- Tischler, A. & McCaughtry, N. 2011. PE is not for me: When boys' masculinities are threatened. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 82 (1), 37–48.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Uudistettu laitos. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Turun Sanomat. 2020. *Suomessa poikkeusolot, valmiuslaki voimaan, koulut kiinni - katso lähetys hallituksen tiedotustilaisuudesta*. Viitattu 4.3.2021. <https://www.ts.fi/uutiset/paikalliset/4895520/Suomessa+poikkeusolot+valmiuslaki+voimaan+koulut+kiinni++katso+lahetys+hallituksen+tiedotustilaisuudesta>.
- Tutkimuseettinne neuvottelukunta 2012. *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa*. Viitattu 6.5.2021. <https://tenk.fi/fi/ohjeet-ja-aineistot/HTK-ohje-2012>.

- Törrönen, M. & Vornanen, R. 2002. Emotionaalinen huono-osaisuus peruskoululaisten korostamana syrjäytymisenä. *Nuorisotutkimus* 4, 33–42.
- Uusitalo, H. & Simpura, J. 2020. Erik Allardt hyvinvoinnin tutkijana. *Yhteiskuntapolitiikka* 85 (5–6), 579–587.
- Vaillancourt, T. & Hymel, S. 2002. Competing for hegemony during adolescence: Aggression, social status, and gender. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences* 62 (8-A), 2684.
- Vasankari, T., Jussila, A-M., Husu, P., Tokola, K., Vähä-Ypyä, H., Kokko, S. & Sievänen, H. 2020. Lapset ja nuoret. Teoksessa M. Kantomaa (toim.) *Koronapandemian vaikutukset väestön liikuntaan*. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2:2020.
- Vidoni, C. & Ward, P. C. 2006. Effects of a dependent group-oriented contingency on middle school physical education students' fair play behaviors. *Journal of Behavioral Education* 15 (2), 80–91.
- Vidoni, C. & Ward, P. C. 2009. Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education & Sport Pedagogy* 14 (3), 285–310.
- Von der Pahlen, B & Marttunen, M. 2013. Käytöshäiriöt. Teoksessa M. Marttunen, T. Huurre, T. Strandholm & R.Viialainen (toim.). *Nuorten mielenterveyshäiriöt. Opas nuorten parissa työskenteleville aikuisille*. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, 97–108. Viitattu 26.2.2020.
http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/110484/THL_OPA025_2013.pdf?sequence=1.
- Vygotski, L. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- World Health Organisation. 1948. Constitution of the World Health Organization. Viitattu 28.5.2021. <https://www.loc.gov/law/help/us-treaties/bevans/m-ust000004-0119.pdf>
- Woodward, K. 2002. *Understanding identity*. London: Arnold.
- Yle. 2020a. Koulut alkavat viikon päästä – onko pakko mennä takaisin luokkahuoneeseen ja mistä syystä saa jäädä kotiin? Viitattu 4.3.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11337396>.
- Yle. 2020b. Jaksanko ja mitä tapahtuu koulunkäynnille, jos en jaksa – pitkittynyt korona-aika turhauttaa ja ahdistaa, ja se näkyy nuorten auttavissa kanavissa. Viitattu 5.3.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11672884>.

- Yle. 2020c. Kyselytutkimus: Nuoret kokevat huonoa omaatuntoa kännykän käytöstä ja pelkoa kaverisuhteiden kestävydestä korona-aikana. Viitattu 5.4.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11294680>.
- Yle. 2020d. Korona ahdistaa suomalaisia valtavasti – Psykiatri: Koronan suurin terveysvaikutus tulee siitä, miten reagoimme epidemiaan. Viitattu 8.5.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11499787>.
- Yle. 2020e. Muistatko kauhukuvat, joita maalattiin koronakevään etäopetuksen seurauksista? Selvitimme, mikä tilanne on nyt. Viitattu 4.4.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11566980>.
- Yle. 2020f. Miten koulukiusaaminen saadaan kuriin? Asiantuntijat: kouluihin selkeät pelisäännöt, aikuisten sitouduttava, rankasti kiusatuksi tulleille turvasuunnitelmat. Viitattu 31.5.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11654075>.
- Yle. 2021. Nuorten tyytyväisyys laski rajummin kuin koskaan ennen – yllättäen harrastusten keskeyttämisellä ei näytä olevan vaikutusta ainakaan kevään osalta. Viitattu 4.4.2021. <https://yle.fi/uutiset/3-11790599>.
- Zins, J. E. & Elias, M. 2006. Social and emotional learning. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.) Children's needs III: Development, prevention and intervention. Bethesda, MD: National Association of School Psychologists, 1–13.
- Zou, P., Wang, X., Sun, L., Liu, K., Hou, G., Yang, W., Liu, C., Yang, H., Zhou, N., Zhang, G., Ling, X., Liu, J., Cao, J., Ao, L. & Chen, Q. 2020. Poorer sleep quality correlated with mental health problems in college students: A longitudinal observational study among 686 males. *Journal of Psychosomatic Research* 136. doi: 10.1016/j.jpsychores.2020.110177.
- Özben, Ş. 2010. Teachers' strategies to cope with student misbehavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 2 (2), 587–594.

LIITTEET

Liite 1 Haastattelurunko

Haastattelurunko

- A. Esittäytyminen. Mitä [haastateltavan kotipaikkakunnalle] kuuluu?
 - B. Onko ok että meitä on tässä molemmat?
 - C. Tutustuitko sinulle lähetettyihin tutkimustiedotteeseen ja tietosuojailmoitukseen?
 - D. Kerkesitkö tutustumaan ennalta laitettuihin kysymyksiin?
 - E. Onhan ok laittaa nauhoitus päälle?
- [Nauhoitus päälle, ajankohdan ja aiheen sekä tutkijoiden esittely]

Haastateltavan taustatiedot (ensimmäiset 8 tarvitaan, jotta pystyy jatkaa haastattelua, kohtaan 7 ja 8 pitää saada kyllä-vastaus).

1. Nimi:
2. Sukupuoli:
3. Kuinka monta vuotta työskennellyt liikunnanopettajana:
4. Kuinka monta vuotta ollut nykyisessä koulussa:
5. Kuinka suuri on nykyinen koulusi (oppilaiden määrä):
6. Opetatko seka- vai poikaryhmiä:

Korona-ajalla tarkoitamme tässä tutkimuksessa ajanjaksoa maaliskuun puoliväli 2020 - nykyhetki.

7. Vastaa kyllä/ei. Oletko havainnut liikuntatunneilla häiriökäyttäytymistä sekä ennen korona-aikaa että korona-aikana?

Varsinaisiin tutkimuskysymyksiin

8. Miten käsität sanan häiriökäyttäytyminen? Mitä häiriökäyttäytyminen mielestäsi pitää sisällään?

[Määrittelyn läpikäynti yhdessä]: Yhden määritelmän mukaan häiriökäyttäytyminen on sellaista toimintaa, että opettaja joutuu keskittymään järjestyksen ylläpitoon oppimisen tukemisen sijaan. Ja nimenomaan **kaikki** sellainen toiminta, jossa opettaja joutuu keskittymään johonkin muuhun kuin oppimisen tukemiseen.

Yleisiä häiriökäyttäytymisen muotoja ovat muun muassa aggressiivisuus, kiusaaminen, nimittely, kiroilu, päälle puhuminen, puliseminen, osallistumattomuus.

9. Oletko samaa mieltä määrittelystä?

Varsinaiset tutkimuskysymykset jatkuvat

Teemoja

Häiriökäyttäytyminen ennen korona-aikaa:

10. Minkälaista häiriökäyttäytymistä liikuntatunneillasi on ollut ennen korona-aikaa? [APUKYSYMYS: Miten häiriökäyttäytyminen on ennen koronaa ilmennyt tunneillasi, kerro esimerkkejä].
11. Mitkä olivat ennen korona-aikaa yleisimpiä häiriökäyttäytymisen muotoja tunneillasi?
12. Mitä syitä erilaiseen häiriökäyttäytymiseen ennen koronaa on ollut?

Syksyn liikunnan opetus korona-aikana

Käyttäytyminen yleisesti

13. Muistele koulun alkua tänä syksynä. Millaista oppilaiden käyttäytyminen oli yleisellä tasolla silloin liikuntatunneilla?
14. Entäs sitten syksyn edetessä... Millaista oppilaiden käyttäytyminen on ollut yleisellä tasolla liikuntatunneilla nyt loka-marras-joulukuussa?
15. Oliko käyttäytyminen tämän syksyn liikuntatunneilla samanlaista vai erilaista verrattuna aiempiin syksyihin? Millä tavalla?

Häiriökäyttäytyminen

16. Nyt sitten kysymyksiä keskittyen häiriökäyttäytymiseen. Minkälaista häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla on ollut nyt kuluneena syksynä?
17. Mitkä ovat olleet syksyn aikana yleisimpiä häiriökäyttäytymisen muotoja tunneillasi?
18. Mitä syitä näet häiriökäyttäytymiselle syksyn liikunnanopetuksessa?
19. Onko mielessä jotain vielä syksyn korona-aikaan liittyen?

Kevään liikunnan opetus korona-aikana

20. Miten liikunnan etäopetus keväällä toteutettiin teidän koulussa?
21. Koitko tai havaitsitko kevään etäopetuksessa häiriökäyttäytymistilanteita? [LISÄKYSYMYS TARVITTAESSA: Millaista? Mitkä olivat yleisimpiä muotoja? Mistä johtuivat?]
22. Oliko toukokuun lopussa, kun oppilaat palasivat lähiopetukseen, häiriökäyttäytymistilanteita liikuntatunneilla? [LISÄKYSYMYS TARVITTAESSA: Millaista? Mitkä olivat yleisimpiä muotoja? Mistä johtuivat?]
23. Onko mielessä jotain vielä kevään korona-aikaan liittyen?

Häiriökäyttäytymisen muutos sekä pandemian aikana että verrattuna aikaan ennen pandemiaa

24. Ketkä oppilaista korona-aikana ovat häiriökäyttäytyneet? Samat oppilaat kuin ennen vai kenties uudet?
25. Osaatko arvella minkä takia? [APUKYSYMYS: Onko korona vaikuttanut siihen? Vai joku muu, esim. murrosiän puhkeaminen?]
26. MÄÄRÄ. Onko häiriökäyttäytymisen määrässä ollut muutoksia pandemian aikana? [APUKYSYMYS: Onko määrä muuttunut pandemian aikana? Onko sitä nykyään enemmän tai vähemmän kuin ennen koronaa?]
27. ILMENEMISMUODOT. Mainitsit ennen korona-aikaa oppilaiden häiriökäyttäytymisen ilmenneen (millaisena), kevään aikana... (millaisena), syksyn aikana (millaisena). Ovatko häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodot muuttuneet pandemian aikana?
28. SYYT. Mainitsit ennen korona-aikaa oppilaiden häiriökäyttäytymisen syiksi... (mitkä), keväälle ... (mitkä) ja syksylle ... (mitkä). Tuleeko mieleesi vielä jotain näihin liittyen?
29. Onko korona vaikuttanut häiriökäyttäytymisen syihin? Millä tavalla?
30. Onko koronalla ollut vaikutusta sinun opettamiseesi, opetustyyliisi tai suhtautumisessa oppilaisiin? Millä tavalla?
31. Miten toimit häiriökäyttäytymistilanteissa/ennaltaehkäset?'

32. Minkälaisiksi koet valmiutesi koulutuksen/työkokemuksen pohjalta kohdata häiriökäyttäytymistä?

33. Meillä ei tämän enempää ole kysymyksiä, tuleeko mieleesi vielä jotain?

Apukysymyksiä

- Kertoisitko lisää?
- Mainitsit tuosta, avaisitko vielä enemmän?
- Tuleeko vielä mieleen jotain lisää?

- Antaisitko esimerkin

Liite 2 Tiedote haastattelusta

Hei (haastateltavan nimi),
Keskustelimme hetki sitten puhelimessa, oikein paljon vielä kiitoksia suostumisesta haastatteluun pro gradu -tutkielmaamme varten. Aikahan oli tosiaan [sovittu haastattelun ajankohta]. Haastattelun kesto on noin 30-40 minuuttia.

Haastattelu tehdään Zoomissa. Pääset sinne allaolevan linkin ja salasanan (passcode) myötä. Liitteenä myös karkea ohjeistus Zoom-haastatteluun pääsemiseksi. Haastattelu nauhoitetaan.

[Linkki ja salasana haastatteluun pääsemiseksi]

Gradumme aihe on tällä hetkellä muodossa: *Opettajien käsityksiä häiriökäyttäytymisestä COVID-19-epidemian aikana yläkoulun liikuntatunneilla.*

Viestin lopussa olisi, mikäli kerkeät tutustumaan, muutamia kysymyksiä etukäteen mietittäväksi / ajattelun herättelijöiksi.

Lisäksi liitteenä on tutkimustiedote ja tietosuojailmoitus, jossa kerrotaan tutkimuksestamme, käsiteltävistä henkilötiedoistasi sekä sinun oikeuksistasi. Kysymykset eivät ole mitenkään arkaluonteisia. Haastattelun aineisto pseudonymisoidaan, ja tutkimusrekisteri hävitetään. Kaikessa toimitaan niin, että sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille

Palkkioksi haastattelusta saat sen jälkeen R-kioskille koodin, jolla voit käydä lunastamassa itsellesi Fazerin suklaalevyn.

Ystävällisin terveisin,

Viljami Välipirtti, [puh.nro]
Teppo Pöyhkäri, [puh.nro]

ps. Kysymyksiä etukäteen tutustuttavaksi

Yhden määritelmän mukaan häiriökäyttäytyminen on sellaista toimintaa, että opettaja joutuu keskittymään järjestyksen ylläpitoon oppimisen tukemisen sijaan. Ja nimenomaan **kaikki** sellainen toiminta, jossa opettaja joutuu keskittymään johonkin muuhun kuin oppimisen tukemiseen. Yleisiä häiriökäyttäytymisen muotoja ovat aggressiivisuus, kiusaaminen, nimittely, kiroilu, päälle puhuminen, puliseminen, osallistumattomuus.

- Minkälaista häiriökäyttäytymistä liikuntatunneillasi on ollut ennen koronaa ja korona-aikana?
- Mitä syitä näet häiriökäyttäytymiselle liikunnanopetuksessa?
- Oliko käyttäytyminen tämän syksyn liikuntatunneilla samanlaista vai erilaista verrattuna aiempiin syksyihin? Millä tavalla?
- Mitkä ovat olleet syksyn aikana yleisimpiä häiriökäyttäytymisen muotoja tunneillasi?
- Koitko tai havaitsitko kevään etäopetuksessa häiriökäyttäytymistilanteita? Millaisia? Entä toukokuun lopun lähiopetusjaksolla?
- Ketkä oppilaista korona-aikana ovat häiriökäyttäytyneet? Samat oppilaat kuin ennen vai kenties uudet? Osaatko sanoa minkä takia?



Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Tutkimuksessa Opettajien käsityksiä häiriökäyttäytymisestä COVID-19-epidemian aikana yläkoulun liikuntatunneilla käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksen tavoitteena on saada selville opettajien käsityksiä korona-ajan häiriökäyttäytymisestä. Rajaamme tutkittavien joukkoa miesopettajiin, joilla on jo kertynyt kokemusta ja sitä myötä näkemystä häiriökäyttäytymisestä.

Keräämme vain välttämättömiä henkilötietoja tutkimuksen toteutusta ja rajausta varten.

Tutkimuksessa Sinusta kerätään seuraavia henkilötietoja: nimi, sukupuoli, työvuodet liikunnanopettajana ja nykyisessä koulussa sekä tieto koulun koosta, sähköpostiosoite, haastattelun ääni- ja videotallenne ja haastattelumuistiinpanot.

Tämä tietosuojailmoitus on lähetetty tutkittavalle sähköpostiin liitetiedostona.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta)

Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Henkilötietojasi käytetään ja luovutetaan vain historiallista/ tieteellistä tutkimusta taikka muuta yhteensopivaa tarkoitusta varten (tilastointi) sekä muutoinkin toimitaan niin, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille.

Tunnistettavuuden poistaminen

Suorat tunnistetiedot poistetaan suoja托ina aineiston perustamisvaiheessa (pseudonymisoitu aineisto, jolloin tunnistettavuuteen voidaan palata koodin tai vastaavan tiedon avulla ja aineistoon voidaan yhdistää uusia tietoja).

Tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot suojataan

käyttäjätunnuksella salasanalla käytön rekisteröinnillä kulunvalvonnalla (fyysinen tila)
 muulla tavoin, miten:

Tutkimuksesta on tehty **erillinen tietosuojan vaikutustenarvio**/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tämän tutkimuksen vastuullinen johtaja on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

Tutkijat ovat suorittaneet tietuoja- ja tietoturvakoulutukset

Kyllä

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään (05.2022 mennessä)

Rekisterinpitäjä(t) ja tutkimuksen tekijät

Tämän tutkimuksen rekisterinpitäjiä ovat tutkijat itse eli Teppo Pöyhtäri (e-mail: teppo.f.m.poyhtari@student.jyu.fi, puh. 040 412 6246) ja Viljami Välipirtti (e-mail: viljami.v.valipirtti@student.jyu.fi, puh. 040 557 1700).

Tutkimuksen vastuullinen johtaja: Nimi, puhelinnumero, sähköposti, (työ)osoite. Eli henkilö joka on vastuussa tutkimuksen toteuttamisesta ja henkilötietojen käsittelyä koskevien säännösten noudattamisesta.

12/20 asti: Professori Pauli Rintala (pauli.rintala@jyu.fi, puh. +358400247424)

01/2021 alkaen: Marja Kokkonen (marja.kokkonen@jyu.fi, puh. +358408053954)

Yhteyshenkilöt ja tutkimuksen suorittajat: Teppo Pöyhtäri (e-mail: teppo.f.m.poyhtari@student.jyu.fi, puh. 040 412 6246) ja Viljami Välipirtti (e-mail: viljami.v.valipirtti@student.jyu.fi, puh. 040 557 1700).

Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Vastustamisoikeus (tietosuoja-asetuksen 21 artikla)

Sinulla on oikeus vastustaa henkilötietojesi käsittelyä, jos käsittely perustuu yleiseen etuun tai oikeutettuun etuun. Tällöin yliopisto ei voi käsitellä henkilötietojasi, paitsi jos se voi osoittaa, että käsittelyyn on olemassa huomattavan tärkeä ja perusteltu syy, joka syrjäyttää oikeutesi.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen

tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä joko Teppo Pöyhkäriin tai Viljami Välipirttiin.

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuojasetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot: <https://tietosuoja.fi/etusivu>

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

LIIKUNTATIETEELLINEN
TIEDEKUNTA



11.11.2020

TIEDOTE TUTKIMUKSESTA

Tutkimuksen nimi ja rekisterinpitäjä

Tutkimuksen nimi on *Opettajien käsityksiä häiriökäyttäytymisestä COVID-19-epidemian aikana yläkoulun liikuntatunneilla*. Rekisterinpitäjänä toimivat Teppo Pöyhtäri ja Viljami Välipirtti.

Pyyntö osallistua tutkimukseen

Sinua pyydetään mukaan tutkimukseen, jossa tutkitaan opettajien käsityksiä oppilaiden häiriökäyttäytymisestä yläkoulun liikuntatunneilla koronavirusepidemian aikana. Sinua pyydetään tutkimukseen, koska olet työskennellyt yli 5 vuotta liikunnanopettajana ja useamman vuoden nykyisessä koulussasi, sekä olet havainnut liikuntatunneilla häiriökäyttäytymistä koronavirusepidemian aikana sekä aikana ennen epidemiaa. Tämä tiedote kuvaa tutkimusta ja siihen osallistumista. Liitteessä on kerrottu henkilötietojen käsittelystä.

Mukaan pyydetään yhteensä 6–8 tutkittavaa.

Vapaaehtoisuus

Tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Voit kieltäytyä osallistumasta tutkimukseen tai keskeyttää osallistumisen, milloin tahansa.

Tutkimuksen kulku

Tutkimus toteutetaan etähaastatteluna ~~Zoom-~~ tai Microsoft ~~Teams~~ -sovelluksen välityksellä. Haastattelukertoja on yksi, ja sen kesto on noin 30–40 minuuttia. Haastattelu on henkilökohtainen. Tutkimuksen on tarkoitus valmistua keväällä 2021.

Tutkimuksen tarkoituksena on selvittää liikunnanopettajien käsityksiä oppilaiden häiriökäyttäytymisestä COVID-19-epidemian aikana liikuntatunneilla. Haastattelukysymykset liittyvät tähän aiheeseen.

Tutkimuksen kustannukset

Palkinnoksi tutkimukseen osallistumisesta haastateltavat saavat lunastaa itselleen Fazerin suklaaleivyn R-kioskilta.

Tutkimustulokset

Tutkimuksesta valmistuu opinnäytetyönä pro gradu -tutkielma.

Y-tunnus:
02458947
Sähköposti:
etunimi.sukunimi@ju.fi

Puhelin:
(014) 260 1211
Faksi:
(014) 260 1021

Jyväskylän yliopisto
PL 35
40014 Jyväskylän yliopisto
www.jyu.fi

Tutkittavien vakuutusturva

Tutkittavan on hyvä olla tietoinen siitä, että Jyväskylän yliopiston henkilökunta ja toiminta on vakuutettu. Vakuutus sisältää potilasvakuutuksen, toiminnanvastuuvakuutuksen ja vapaaehtoisen tapaturmavakuutuksen. Tutkimuksissa tutkittavat (koehenkilöt) on vakuutettu tutkimuksen ajan ulkoisen syyn aiheuttamien tapaturmien, vahinkojen ja vammojen varalta. Tapaturmavakuutus on voimassa mittauksissa ja niihin välittömästi liittyvillä matkoilla. Tapaturman lisäksi korvataan vakuutetun erityisen ja yksittäisen voimanponnistuksen ja liikkeen välittömästi aiheuttama lihaksen tai jänteen venähdysvamma, johon on annettu lääkärinhoitoa 14 vuorokauden kuluessa vammautumisen syntymisestä. Voimanponnistuksen ja liikkeen aiheuttaman venähdysvamman hoitokuluina ei korvata magneettitutkimusta eikä leikkaustoimenpiteitä.

Lisätietojen antajan yhteystiedot

Tutkimuksesta ja sen toteutuksesta voi kysyä lisätietoa Teppo Pöyhkäiltä (e-mail: teppo.f.m.poyhtari@student.jyu.fi, puh. 040 412 6246) ja Viljami Välipirtiltä (e-mail: viljami.v.valipirtti@student.jyu.fi, puh. 040 557 1700).

Liite 5 Aineiston luokittelu koodauksineen

Päälukokka	Alaluokka	Koodi
Häiriökäyttäytymisen ilmenemismuodot	Lievä	Aa_Osallistumattomuus
		Ab_Myöhästyminen
		Ac_Ei kiinnitetä huomiota
	Kohtalainen	Ad_Ei kuunnella ohjeita
		Ae_Huomion tavoittelu
		Af_Kuppikuntien muodostus
		Ag_Kikattelu
		Ba_Päälle puhuminen
	Raju	Bb_Väittelemine
Bc_Kinastelu		
Bd_Häiritseminen		
Be_Kiroilu		
Ca_Kiusaaminen		
Häiriökäyttäytymisen määrä	Harvoin	Cb_Aggressiivinen käytös
		Cc_Vaarallinen pelaaminen
	Silloin tällöin	Da_Kiusaaminen
		Db_Aggressiivinen käytös
		Ea_Osallistumattomuus
		Eb_Väittelemine
		Ec_Ulkopuolelle jättäminen
	Useimmiten	Ed_Uhoaminen
		Ee_Kiroilu
Fa_Osallistumattomuus etänä		
Fb_Päälle puhuminen		
Häiriökäyttäytymisen muutos	Ei eroa aiempaan	Fc_Naureskelu
		Fd_Ei kuunnella ohjeita
		Fe_Ei kiinnitetä huomiota
	Häiriökäyttäytyvät oppilaat	Ff_Kiroilu
		Ga_Muodot samoja syksyllä kuin ennenkin
		Gb_Määrä samaa syksyllä kuin ennenkin
		Gc_Syyt samoja syksyllä kuin ennenkin
		Ha_Kevään pudokkaat ongelmissa ennenkin
	Koronan kielteinen yhteys	Hb_Kevään pudokkaissa myös tunnollisia
Hc_Korona tekosyynä osallistumiseen		
Hd_Ahdistuneisuutta liikunnassa keväällä		
Ia_Uusien sisältöjen suunnittelu kiireessä		
Ib_Yhteydenotot keväällä vei aikaa opetukselta		
Ic_Koulupudokkaat		
Koronan myönteinen yhteys	Id_Turhautumista/kireyttä syksyn lopulla	
	Ie_Väsymys lisääntynyt syksyn lopulla	
	If_Rauhattomuus kevään lopulla	
	Ja_Etäopiskelu sopinut joillekin	

		Jb_Painimiset vähentyneet Jc_Häiriökäyttäytymistä syksyllä vähemmän Jd_Häiriökäyttäytymistä keväällä vähemmän
Häiriökäyttäytymisen syyt	Sosiaalisuuden tarve	Ka_Kaverille juttelu Kb_Tarve vuorovaikuttaa Kc_Näyttämisen halu Kd_Hyväksytyksi tulemisen tarve Ke_Koronarajoitusten aiheuttama väsymys Kf_Toisiin ryhmiin sekaanmeno Kg_Fyysisen kontaktin kaipuu
	Oppilaiden keskinäiset suhteet	La_Kaverien vaikutus Lb_Ristiriidat oppilaiden välillä Lc_Kiroilu muodostuneena keskustelutapana Ld_Piilokiusaaminen Le_Kavereille esittäminen Lf_Auktoriteettivastaisuuden näyttäminen
	Ryhmäkohtaisuus	Ma_Ikäloukkien väliset vaihtelut Mb_Ilmenemismuodot vaihtelevat ryhmittäin Mc_Paikkaa ryhmässä haetaan eri tavoin Md_Ilmapiirin vaikutus Me_Normit ja yhteishenki
	Tunteet	Na_Uudet tilanteet jännittävät Nb_Tunteiden säätelyn ongelmat Nc_Epäonnistumisen pelko Nd_Temperamentin yhteys Ne_Ikävaiheen vaikutus, murrosiän uho
	Koettu pätevyys	Oa_Peitellään sitä mitä ei osata Ob_Onnistumisten puute Oc_Heikot taidot Od_Epävarmuus
	Kilpailullisuus	Pa_Aggressiivisuus Pb_Tunteella pelaaminen Pc_Vaarallisesti pelaaminen
	Motivaatio	Qa_Motivaatio
	Aihe	Ra_Epämieluisa laji Rb_Keholliset lajit
	Perheen tuen puute	Sa_Itsetunto yhteydessä kotikasvatukseen Sb_Kotiolot voi aiheuttaa välinpitämättömyyttä Sc_Perheen kiinnostus lasta kohtaan Sd_Etäaikana kontrolli lapsen oli monella heikompaa Se_Oppilaiden itsekurin puute
	Tekniikka	Ta_Tekniset ongelmat Tb_Uusi sovellus ei houkutellut etäaikana

Häiriökäyttäytymiseen puuttuminen	Ennaltaehkäisy	Ua_Selvät säännöt ja seuraukset Ub_Kuri Uc_Toimintakulttuurin ylläpitäminen Ud_Tunnistetaan mahdollisesti kiusattavat Ue_Tarkkana oleminen
	Koulukulttuuri	Va_Pitkäjänteisyys Vb_Yhteinen koulun linja Vc_Jatkuvaa toimintaa
	Huomautus	Wa_Huomautus usein riittää
		Wb_Epäasiallisuuksiin puuttuminen Wc_Nopea reagointi
	Keskustelu	Xa_Kontaktin saaminen oppilaaseen
		Xb_Kahdenkeskiset keskustelut
		Xc_Kuunteleminen
		Xd_Perusteleva
Motivointi	Ya_Tsemppaaminen Yb_Hyvaksyvä ilmapiiri	
	Toiminnan ohjaaminen	Za_Opettajan tilannetaju Zb_Toimintaan puuttuminen Zc_Rauhoittumaan ohjaaminen Zd_Jatkuva tarkkailu
Muu	Sosiaalisuuden tarve	ZAa_Oppilaat iloisia nähdessään toisensa ZAb_Sosiaalisuuden tarve muussa kuin häir.käytt.
	Muu	ZBa_Etäopetuksen toteuttaminen ZBb_Käsitys oman koulun häiriökäyttäytymisestä ZBc_Sekalaista