

# **HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIKUNNANOPETUKSESSA**

Nelli Mikkilä

Liikuntapedagogiikan kandidaatintutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Kevät 2024

## TIIVISTELMÄ

Mikkilä, N. 2024. Häiriökäyttäytyminen liikunnanopetuksessa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan kandidaatintutkielma, 31 s.

Tässä kandidaatintutkielmassa käsitellään yläkoulun ja lukion liikunnanopetuksessa esiintyvää häiriökäyttäytymistä, sen muotoja, syitä ja ennaltaehkäisyä. Lisäksi esitellään keinoja häiriökäyttäytymistilanteissa toimimiseen. Häiriökäyttäytyminen on ajankohtainen ja tärkeä tutkimusaihe, sillä sitä ilmenee usein ja se vaikuttaa kielteisesti oppimiseen ja opettamiseen.

Häiriökäyttäytyminen on tilanteeseen sopimatonta käyttäytymistä. Silloin oppilaat eivät tee sitä, mitä opettaja on pyytänyt, tai he tekevät sitä, minkä opettaja on kieltänyt. Häiriökäyttäytymistä on esimerkiksi ohjeiden noudattamatta jättäminen, oppituntia häiritsevää puhumista, kiusaaminen, osallistumattomuus, kiroileminen tai tupakointi.

Tutkielmassa todettiin, että liikuntatunneilla esiintyi eniten vakavuudeltaan lievää häiriökäyttäytymistä, kuten kikattamista tai laiskottelemista. Häiriökäyttäytymistä tapahtui usein esimerkiksi silloin, kun opettaja ei valvonut toimintaa. Pojat häiriökäyttäytyivät enemmän kuin tytöt, mutta tulokset siitä, esiintyykö häiriökäyttäytymistä enemmän yläkoulussa kuin lukiossa, olivat ristiriitaisia. Häiriökäyttäytymisen syinä voi olla esimerkiksi liikuntatuntien toiminnallisuuden antamat mahdollisuudet, tai tylsä tunti, jolloin häiriökäyttäytymistä pidettiin hauskanpitoa. Häiriökäyttäytymistä voidaan ennaltaehkäistä puuttamalla sen syihin, kuten kehittämällä opettajan osaamista, ja tukemalla oppilaiden autonomiaa. Häiriökäyttäytymistilanteiden kohtaaminen jo opettajaopintojen aikana voisi kehittää opettajien osaamista haastavien tilanteiden käsittelyssä.

Opettajat käyttivät häiriökäyttäytymistilanteissa esimerkiksi harkittua puuttumista. Silloin jokaiseen vaarattomaan häiriökäyttäytymiseen ei puututa tunnin kulun sujuvoittamiseksi. On kuitenkin pohdittava, onko harkittu puuttuminen eettisesti oikein vai tulisiko koulun kasvattajien puuttua kaikenlaiseen epäasialliseen käyttäytymiseen. Tulevaisuudessa olisi tärkeää, että oppilaat ja opettajat ymmärtäisivät häiriökäyttäytymisen syitä ja vaikutuksia samalla tavalla, sillä se voisi auttaa ehkäisemään häiriökäyttäytymistä tehokkaammin.

Asiasanat: koululiikunta, häiriökäyttäytyminen, liikunnanopettajat, oppilaat, yläkoulu, lukio

# SISÄLLYS

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
2 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIIKUNNANOPETUKSESSA .....	3
2.1 Määritelmä.....	3
2.2 Häiriökäyttäytymisen tutkiminen liikunnanopetuksessa .....	4
2.3 Häiriökäyttäytymisen yleisimmät muodot .....	7
2.4 Häiriökäyttäytymistilanteiden esiintyminen.....	9
3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN SYYT LIIKUNNANOPETUKSESSA .....	13
3.1 Oppimisympäristöön ja ryhmään liittyvät syyt .....	13
3.2 Oppilaaseen liittyvät syyt .....	14
3.3 Opettajaan liittyvät syyt.....	17
4 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISTILANTEIDEN ENNALTAEHKÄISY JA TOIMINTATAVAT .....	19
4.1 Häiriökäyttäytymistilanteiden ennaltaehkäisy.....	19
4.1.1 Opettajan osaaminen.....	19
4.1.2 Autonomian tukeminen .....	20
4.2 Häiriökäyttäytymistilanteissa toimiminen.....	21
4.2.1 Oppilaiden näkemykset .....	21
4.2.2 Opettajien näkemykset .....	22
5 POHDINTA.....	25
LÄHTEET .....	28

# 1 JOHDANTO

Häiriökäyttäytyminen nähdään tärkeänä tutkimusaiheena (Hsu ym. 2021, 530), sillä liikuntatunneilla esiintyy häiriökäyttäytymistä säännöllisesti (Piéron & Emonts 1998, Vors & Gal-Petitfaux 2015, 649 mukaan). Tranbergin (2012, 65) pro gradu -tutkielman mukaan häiriökäyttäytyminen seurailee ajan mukaista nuorisokulttuuria ja trendejä, mistä syystä tutkimuksen tarve alueella on jatkuva. Viime aikoina opettajat ovat esimerkiksi Yle:n artikkelissa kertoneet koulun kurinpitokeinojen riittämättömyydestä (Korpela & Tuominen 15.2.2024), mikä nostaa esille kysymyksen siitä, onko oppilaiden häiriökäyttäytyminen lisääntynyt tai vaikeutunut, vai onko opettajien keinot puuttua siihen vähentyneet. On kiinnostavaa tietää, millaista häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla esiintyy, hankaloittaako se oppimista ja onko esimerkiksi opettajan oikeus tulla oikeudenmukaisesti kohdelluksi työssään (OAJ 2023) vaarassa oppilaiden opettajaan suuntaaman häiriökäyttäytymisen takia.

Koulun liikunnanopetuksessa häiriökäyttäytyminen tarkoittaa tilanteeseen sopimatonta käyttäytymistä, jolloin oppilaat eivät tee sitä, mitä on pyydetty, tai tekevät nimenomaisesti sitä, mitä on kielletty (Supaporn 2000, 126, 129; Supaporn ym. 2003, 333). Perusopetuslain (628/1998, 1998, luku 7, 35 §) mukaan oppilaan on suoritettava tehtävänsä tunnollisesti, käyttäytyvä asiallisesti ja muita kiusaamatta, ja toimittava niin, ettei hän vaaranna muiden oppilaiden, kouluuyhteisön tai opiskeluympäristön turvallisuutta tai terveyttä. Häiriökäyttäytyminen rikkoo tätä lakia, sillä se on opetusta häiritsevää ja vaarantavaa toimintaa, eikä kuulu asialliseen käyttäytymiseen. Koska opetukseen osallistuvalla on perusopetuslain (628/1998, 1998, 7 luku, 29 §) ja perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden eli POPS:in (2014, 36) mukaan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön, jossa työrauha ja opiskelun sujuminen on varmistettu, on häiriökäyttäytymisen ymmärtäminen, ennaltaehkäisy ja siihen puuttuminen tärkeää.

Häiriökäyttäytymistä liikunnanopetuksessa on tutkittu kansainvälisesti paljon eri kouluasteilla ja eri näkökulmista 2000-luvun aikana. Esimerkiksi Kulinna ym. (2003) selvittivät Yhdysvalloissa häiriökäyttäytymisen muotoja ja muotojen vakavuutta; Hsu ja Pan (2018) Taiwanissa moraalisen irrottautumisen merkitystä häiriökäyttäytymisessä; ja Tounsin ym. (2024) uusi tutkimus Tunisiassa tutki häiriökäyttäytymisen esiintymistä ja eroja sukupuolten ja luokka-asteiden välillä. Suomessa aiheesta on tehty useampia pro gradu -tutkielmia, mutta referoituja tutkimusartikkeleita suomalaisten liikuntatuntien häiriökäyttäytymistilanteista ei

löytynyt. Pro gradu -tutkielmissa on esimerkiksi tutkittu liikunnanopettajien havaintoja häiriökäyttäytymisestä koronapandemian ajalta ja sitä ennen (Pöyhtäri & Välipirtti 2021); opettajien erilaisia tapoja suhtautua häiriökäyttäytymiseen (Saukkoriipi 2018) sekä häiriökäyttäytymisen muotoja opettajien ja oppilaiden raportoimana, ja eroavaisuuksia niissä sukupuolen ja luokka-asteiden välillä (Tranberg 2012).

Tässä kirjallisuuskatsauksessa käsitellään liikunnanopetuksessa ilmeneviä häiriökäyttäytymisen muotoja, esiintymistä, syitä, ennaltaehkäisyä ja keinoja puuttua siihen. Tarkastelu kohdistuu erityisesti perusopetuksen yläkoulun oppilaisiin sekä lukion opiskelijoihin. Tutkielmassa käsitellään yleisesti kaikkea liikuntatunnilla esiintyvää häiriökäyttäytymistä, mutta ei erikseen diagnosoituja käytöshäiriöitä, joissa jatkuva tai toistuva uhmakas, aggressiivinen tai epäsosiaalinen käyttäytyminen on ikätasosta poikkeavaa ja pitkäaikaista (Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret): Käypä hoito suositus, 2018).

## 2 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMINEN LIKUNNANOPETUKSESSA

Häiriökäyttäytyminen-käsitteen rinnalla käytetään Tranbergin (2012, 5) pro gradu -tutkielman mukaan yleensä samaa tarkoittavina käsitteinä seuraavia: käytösongelma, työrauhahäiriö, ei-toivottu käyttäytyminen, haastava käytös, käyttäytymisvaikeudet ja käytöshäiriöt. Sanat voivat kuitenkin virheellisesti viitata eri ilmiöihin, tai niitä käytetään väärissä yhteyksissä (Koskela & Lanas 2016, 464). Selvyden vuoksi tässä kirjallisuuskatsauksessa käytetään käsitettä häiriökäyttäytyminen.

### 2.1 Määritelmä

Supaporn (2000) tutki 15–17-vuotiaiden lukiolaisten näkemyksiä liikuntatunnin aikaisesta häiriökäyttäytymisestä. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden (n=39) mukaan häiriökäyttäytyminen on jonkin sellaisen tekemistä, mitä opettaja on kieltänyt, kuten puhuminen, tai sellaisen tekemättä jättämistä, mitä opettaja oli pyytänyt, kuten kuuntelematta jättäminen (Supaporn 2000, 126, 129; Supaporn ym. 2003, 333). Häiriökäyttäytymistä voi olla mikä tahansa käytös, joka jollain tavalla häiritsee tilanteeseen ja olosuhteisiin liittyviä odotuksia (Lanas & Brunila 2019, 683), kuten sääntöjä. Esimerkiksi laadukas opetus edellyttää keskustelua, viestintää ja vuorovaikutusta opettajien ja oppilaiden kesken ja heidän välillään, mutta keskustelu ei kuitenkaan saa häiritä opetustavoitteen saavuttamista (Vidic ym. 2021, 667).

Häiriökäyttäytymisen määrittely voi siis olla haastavaa sen tilannekohtaisuuden, subjektiivisuuden ja oppiainekohtaisuuden takia. Esimerkiksi Hovdalin ym. (2021, 463–464) tutkimuksessa oppituntia havainnoineet tutkijat eivät laskeneet häiriökäyttäytymiseksi kahden oppilaan välistä painia seuraavista syistä: oppilaat odottivat seuraavaa aktiviteettia; painimassa olleet oppilaat kertoivat haastattelussa painin olleen hauskanpitoa ja vitsailua; ja lisäksi havaintojen mukaan ei näyttänyt siltä, että oppilaat olisivat häirinneet muita oppilaita käytöksellään.

Lisäksi Lanas ja Brunila (2019, 684) toteavat artikkelissaan, että oppilaiden täytyy liikuntatunnilla tehdä havaintoja siitä, mikä on tilanteeseen sopivaa käyttäytymistä. Jos oppilas ei pysty vastaamaan opettajan odotuksiin, voidaan se laskea häiriökäyttäytymiseksi. (Lanas &

Brunila 2019, 684; Tannehill ym. 2015, 120) Cohtranin ja Kulinnan (2007, 217) mukaan on myös huomioitava, että eri elämänvaiheissa olevien oppilaiden ja opettajien tulkinnat tilanteeseen sopivasta käyttäytymisestä voivat poiketa. Esimerkiksi Supapornin ym. (2003, 342) tutkimuksessa oppilaiden (n=14) käsitys häiriökäyttäytymisestä oli erilainen riippuen siitä, kuka toimija oli. Tutkimuksessa kuvataan, että häiriökäyttäytymistilanteessa osalliset henkilöt eivät kokeneet käyttäytymisensä olleen häiritsevää, mutta tapahtumaa sivusta seuranneet luokittelivat sen häiriökäyttäytymiseksi.

Liikuntatuntien aikaisella häiriökäyttäytymisellä on monenlaisia seurauksia. Oppilaiden häiriökäyttäytyminen haittaa opetus- ja oppimisprosessia (Vidic ym. 2021, 667) ja vaikeuttaa luokkahuoneen hallintaa (Kulinna ym. 2003, 26; Vidic ym. 2021, 667). Huono käytös häiritsee sekä häiritseviä oppilaita että muita oppilaita ja opettajia (Vidic ym. 2021, 667). Cohtranin ym. (2009, 162-164) tutkimuksessa haastateltujen yläkoulun ja lukion liikunnanopettajien (n=23) ja oppilaiden (n=182) mukaan häiriökäyttäytymisellä on seurauksia opetukseen käytettävään aikaan, tuntien sisältöihin ja opettajan asenteeseen. Kun oppilaat häiriökäyttäytyvät, aikaa menee käyttäytymisen hallintaan, jolloin opetukseen jää vähemmän aikaa (Cohtran ym. 2009, 162–164; Kulinna ym. 2003, 26; Tannehill ym. 2015, 119). Lisäksi opettajat ovat joutuneet luopumaan sellaisista liikuntasisällöistä, joissa aiheutuu liikaa hallitsematonta käyttäytymistä. Häiriökäyttäytyminen uuvuttaa ja suututtaa opettajaa, jolloin opettaja voi esimerkiksi huutaa, mistä oppilaat eivät pidä. Osa oppilaista kokee, että häiritsevät oppilaat eivät häiritse muita oppilaita, mutta he häiritsevät opettajaa, jolloin opettaja kohtelee kaikkia ikävästi. Lopulta häiriökäyttäytyminen vaikuttaa siis kaikkiin. (Cohtran ym. 2009, 162–164)

## **2.2 Häiriökäyttäytymisen tutkiminen liikunnanopetuksessa**

Kulinnan ym. (2003) tutkimuksen tarkoituksena oli kehittää kysely, jonka avulla voitaisiin tutkia oppilaiden häiriökäyttäytymisen muotoja ja esiintyvyyttä. Kyselyn kehittäminen oli monivaiheista, koska häiriökäyttäytymisen muotoja esimerkiksi testattiin pilottitutkimuksilla, ja liikuntakasvatuksen ammattilaiset tekivät häiriökäyttäytymisen muodoille vakavuusluokituksen. Kehittämisen viimeisessä vaiheessa yläkoulun ja lukion oppilaat (n=2309) vastasivat lopulliseen 59 kohdan Physical Education Classroom Instrumenttiin eli PECCI-kyselyyn. Kyselystä on tehty myös 20 kohdasta koostuva lyhyempi versio vastaustajan lyhentämiseksi ja vastausten tarkkuuden parantamiseksi (Krech ym. 2010, 211; Tounsi ym.

2024, 965). Näitä kyselyitä, ja niissä lueteltuja häiriökäyttäytymisen muotoja, on tämän jälkeen käytetty useissa tutkimuksissa (esim. Cohran & Kulinna 2007; Granero-Gallegos ym. 2019; Hsu & Pan 2018; Kulinna ym. 2006; Tounsi ym. 2024). Kyselyihin ovat vastanneet sekä opettajat että oppilaat, ja niitä on käännetty eri kielille, kuten arabiaksi (Tounsi ym. 2024). Kysely on tarkoitettu opettajien ja oppilaiden itsearviointeihin, ei suoraan liikuntatuntien observointiin. Kulinnan ym. (2003, 39) tutkimusartikkelissa lisäksi todetaan, että kyselyä kannattaa käyttää observointien ja haastatteluiden rinnalla, jotta saataisiin parhaiten tietoa oppilaiden häiriökäyttäytymisestä.

PECI-kysely on siis kehitetty mittaamaan liikunnanopetuksessa ilmenevää häiritsevää käyttäytymistä kuuden kategorian avulla. Kyselyyn vastataan jokaisen häiriökäyttäytymisen muodon kohdalla Likert-asteikolla 1 (ei koskaan) – 5 (aina) sen mukaan, miten usein vastaaja arvioi liikuntatunneillaan esiintyvän kyseistä häiriökäyttäytymistä. Alkuperäisessä kyselyssä kuuteen luokkaan kuuluu yhteensä 59 erilaista käyttäytymisen muotoa, jotka ovat vakavuudeltaan erilaisia. (taulukko 1) (Kulinna ym. 2003, 28, 36–39) Kaikkia PECI:ssä lueteltuja käyttäytymisen muotoja havaittiin esiintyvän liikuntatunneilla ainakin jollain tasolla (Cohran & Kulinna 2007, 219; Kulinna ym. 2006, 35).

Kulinna ym. (2003, 31) (taulukko 1) luokittelevat erilaiset häiriökäyttäytymiset vakavuusasteiltaan kolmeen luokkaan: lievä (*mild*), keskitasoinen (*moderate*) ja vakava (*severe*) häiriökäyttäytyminen. Lieväksi häiriökäyttäytymiseksi lasketaan, kun oppilas ei keskity, kuuntele tai noudata ohjeita; ei pukeudu asianmukaisesti tunnille; on myöhässä; ei osallistu toimintaan, tai osallistuessaan liikkuu tarkoituksella hitaasti; mahtalee, tai työskentelee vain kavereiden kanssa; rikkoo lieviä menettelysääntöjä; tai oppilaan taipumus käyttäytyä häiritsee oppimista. Keskitasoiseksi häiriökäyttäytymiseksi luetaan, jos oppilaan kielenkäyttö tai eleet ovat epäasiallisia; oppilas menettää malttinsa; keskeyttää tai häiritsee opettajan tai muiden oppilaiden työskentelyä; väärinkäyttää tai varastaa henkilökohtaisia tavaroita ja välineitä; huijaa peleissä, tai käyttäytyy muuten epäreilusti; tai poistuu sovitulta alueelta. Oppilaan toista ihmistä uhkaileva tai pelotteleva käytös, itsensä tai muiden vaarantaminen toiminnallaan sekä tupakointi voidaan Kulinnan ym. (2003, 31) mukaan lukea vakaviksi häiriökäyttäytymisen muodoiksi. (taulukko 1) Supapornin ym. (2003, 334) mukaan häiriökäyttäytymisen vakavuuden luokitteluun ei kuitenkaan ole selkeitä tai yleisiä normeja, joten kyse on näiden tutkijoiden tekemästä luokittelusta.



TAULUKKO 1. PEKI-kyselyn (Physical Education Classroom Instrument) luokat ja erilaiset käyttäytymisen muodot. (Kulinna ym. 2003, 37–38, mukailtu; Tranberg 2012, 26, mukailtu)

Luokka	Käyttäytymisteema	Käyttäytymisen muodot	Käyttäytymisen vakavuus
Luokka 1	Aggressiivisuus	Toisten työntäminen ja lyöminen Toisten uhkailu Näsäviisuus muita oppilaita kohtaan Rivo elekieli (esim. keskisormen näyttäminen) Vastaa väittäminen Pelaaminen liian rajusti Näsäviisuus opettajaa kohtaan Riidanhaluisuus/härnäminen Muiden oppilaiden pilkkaaminen Toisten työskentelyn estäminen Riitely Seksuaalinen häirintä Huijaaminen Tarve olla aina ensimmäinen tai paras Kiusaaminen Tappelu	Vakava tai keskitasoinen häiriökäyttäytyminen
Luokka 2	Vähäinen osallistuminen tai vastuuttomuus	Likaiset liikuntavaatteet Valittaminen tai ruikuttaminen ”En pysty siihen” ajatuksen toistaminen Epäreilusti pelaaminen Laiskuus Heikko itsetunto Tahallaan hitaasti liikkuminen Liikuntavaatteiden unohtaminen Huomion hakeminen Ujon tai/ja sulkeutuneen esittäminen Kantelu Osallistumattomuus tunnilla Esiintyminen ja pelleily Sairauden teeskentely Ei osallistu kuukautisten takia Ryhmästä poistuminen ryhmän toiminnan aikana	Lievä häiriökäyttäytyminen
Luokka 3	Ohjeiden noudattamatta jättäminen	Keskittymisvaikeudet Ohjeiden noudattamatta jättäminen Varusteiden huolimaton käyttö Huonosti riviin asettuminen Turvallisuutta vaarantava toiminta Opetuksen keskeyttäminen Valehtelu Ohjeiden pyytäminen aina uudelleen	Lievä ja keskitasoinen häiriökäyttäytyminen
Luokka 4	Laiton tai haitallinen käytös	Huumeiden käyttäminen Tupakoiminen Aseiden tuominen tunnille Jengisymboleiden näyttäminen Seiniin ja lokerikkoihin kirjoittaminen Osallistumattomuus raskaana olemisen takia Varastelu Luokasta luvatta lähteminen	Keskitasoinen ja vakava häiriökäyttäytyminen
Luokka 5	Muiden häiritseminen tai keskeyttäminen	Oppituntia häiritsevä puhuminen Nauraminen ja kikattelu Purukumien syöminen tunnilla Kiroilu Vaikeus istua paikallaan (yliaktiivisuus) Vain samojen kavereiden kanssa oleminen Myöhästymiset tai poissaolot tunnilta	Lievä häiriökäyttäytyminen
Luokka 6	Huono itseohjautuvuus	Opettajaan takertuminen Pettyy kun häviää tai epäonnistuu Maltin menettäminen ja kiukunpuuskat Tehtävien/harjoitusten suorittaminen myöhässä	Lievä tai keskitasoinen häiriökäyttäytyminen

### 2.3 Häiriökäyttäytymisen yleisimmät muodot

Vorsin ja Gal-Petitfauxin (2015, 651–652) Ranskassa tehty tutkimus toteutettiin havainnoimalla ja videoimalla 26 liikuntatuntia sekä haastatteleamalla liikunnanopettajat (n=4) ja oppilaat (n=16), joilla esiintyi eniten häiriökäyttäytymistä. Tutkimuksessa havaittiin lyhyellä aikavälillä yli 40 erilaista käyttäytymisen muotoa, joista osa oli tunnin tavoitteen mukaista toimintaa ja osa ei. Esimerkiksi eräs oppilas ehti minuutin aikana osallistua tehtävänä olevaan toimintaan (hyppy), järjestää välineitä, jutella kavereiden kanssa, potkaista mattoa, tehdä uuden hypyn, vaellella ympäriinsä, odottaa toimeettomana, käyttäytyä epäasiallisesti, lukea harjoituslappua ja kutsua opettajaa. (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 657–658)

Hämäläinen ja Sarkkila (2003) tekevät pro gradu -tutkielmassaan jaon sisäänpäin suuntautuneeseen ja ulospäin suuntautuneeseen häiriökäyttäytymiseen. Sisäänpäin suuntautunutta häiriökäyttäytymistä tutkielman mukaan on esimerkiksi ahdistuneisuus, sopeutumattomuus, jännittyneisyys sekä passiivisuus tarkoittaen lähinnä osallistumattomuutta. Ulospäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen taas on fyysisiä häiriökäyttäytymistilanteita, kuten levottomuutta, aggressiivisuutta, uhkailua, kiroilua, tönimistä tai vahingoittamista. (Hämäläinen & Sarkkila 2003, 21–23) Muissa liikuntatunteja koskevissa tutkimuksissa tällaista jaottelua ei kuitenkaan käytetty. Siksi voidaankin pohtia, onko esimerkiksi oppilaan ahdistuneisuus tai jännittyneisyys lainkaan häiriökäyttäytymistä.

Sen sijaan Supaporn ym. (2003, 333) tekivät jaon suulliseen ja fyysiseen häiriökäyttäytymiseen. Kyseisessä tutkimuksessa havaittiin, että suurin osa häiriökäyttäytymisestä on suullisia, kuten oppituntia häiritsevä puhuminen, huutaminen tai epäasiallinen kielenkäyttö, tai fyysisiä, kuten vaelteleminen, pelleileminen, välineiden epäasiallinen käyttö tai tappeleminen. Lisäksi havaittiin esimerkiksi, että oppilaat (n=14) eivät aina kuuntele, vaihda vaatteita, osallistu, ja noudata ohjeita silloin kun pitäisi, tai he lintsaavat ja rikkovat sääntöjä. (Supaporn ym. 2003, 333) Tunneilla esiintyy näiden lisäksi myös huijaamista, pelleilyä sekä luokkakavereiden satuttamista ja syrjintää. Syrjintää esiintyy esimerkiksi silloin, jos poikaoppilaat jättävät tytöt liikuntatuntien pelitilanteissa huomioimatta, eivätkä syötä heille. (Supaporn 2000, 126–127)

Saukkoriipi (2018, 49–52) vuorostaan jakoi pro gradu -tutkielmassaan häiriökäyttäytymisen toisten oikeuksia tai hyvinvointia loukkaavaan toimintaan tai oppimistavoitteiden saavuttamista vaikeuttavaan toimintaan. Ensimmäiseen kategoriaan kuului esimerkiksi karkea kielenkäyttö ja

opettajalle huutaminen ja jälkimmäiseen viivyttely ja häliseminen. Tutkielmassa huomioidaan, että oppilas voi häiritä tai estää oman oppimisen lisäksi myös muiden työskentelyä.

Opettajat Yhdysvalloissa (n=303) (Kulinna ym. 2006) ja Kroatiassa (n=603) (Vidic ym. 2021) arvioivat noin 5–18-vuotiaiden oppilaidensa häiriökäyttäytymismuotojen esiintymistä PECK-kyselyllä. Opettajat raportoivat sekä Kulinnan ym. (2006, 35) että Vidicin ym. (2021, 663) tutkimuksissa, että eniten esiintyviä häiriökäyttäytymisen muotoja ovat oppituntia häiritsevä puhuminen, ohjeiden noudattamatta jättäminen, kikattaminen, riiteleminen ja laiskotteleminen. Näiden lisäksi Kulinnan (2006, 35) tutkimuksessa kykenemättömyys istua paikoillaan tai keskittyä, keskeyttäminen, huomion hakeminen ja klikkien muodostaminen olivat opettajien mielestä eniten esiintyviä häiriökäyttäytymisen muotoja. Kroatiassa liikuntatunneilla esiintyi vähiten sellaisia vakavan häiriökäyttäytymisen muotoja, kuten aseiden tuomista tunnille ja huumeiden käyttöä (Vidic ym. 2021, 663), jotka ainakin suomalaisissa kouluissa johtavat jo koulun ulkopuolisten viranomaisten, kuten poliisin tai lastensuojelun, selvityksiin (Lastensuojelulaki 417/2007, 2007, 25 §; Perusopetuslaki 628/1998, 1998, 36 g §; POPS 2014, 84). Tutkimusten tulokset yleisimmistä häiriökäyttäytymisen muodoista olivat saman suuntaisia. Tulosten yleistettävyyteen yläkoulu- ja lukioikäisiin oppilaisiin tulee suhtautua kuitenkin varauksella, sillä sekä Vidicin ym. (2021) että Kulinnan ym. (2006) tutkimuksessa opettajat opettivat myös alakouluikäisiä oppilaita.

Suomen pro gradu -tutkielmissa opettajat raportoivat häiriökäyttäytymisen muodoista eniten esiintyvän ohjeiden kuuntelematta tai noudattamatta jättämistä sekä oppituntia häiritsevää puhumista (Hämäläinen ja Sarkkila 2003, 24–25; Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 57; Tranberg 2012, 34). Näitä esiintyi joskus. Lisäksi yleisenä raportoitiin esimerkiksi keskittymisvaikeuksia, vain samojen kavereiden kanssa olemista, laiskottelemista, nauramista tai kikattelua, sekä myöhästymisiä tai poissaoloja. (Tranberg 2012, 34) Pöyhtäri ja Välipirtin (2021, 57) opettajat mainitsivat yleiseksi häiriökäyttäytymisen muodoksi myös opettajan päälle puhumisen ja Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 24–25) opettajat yleisen levottomuuden ja sanalliset häiriöt. Sanallista häiritsemistä voi olla esimerkiksi kavereiden kritisoiminen (Supaporn 2000, 126; Supaporn ym. 2003, 333). Sitä esiintyy usein joko huomaamattomasti hiljaa kavereiden kesken tai julkisesti huutelemalla. (Supaporn 2000, 126).

Cohtranin ja Kulinnan (2007, 220, 222) tutkimuksessa Yhdysvalloissa 6.-12. luokkien oppilaat (n=2309) vastasivat itse PECK-kyselyyn. Heidän vastaustensa perusteella yleisimmät

häiriökäyttäytymisen muodot olivat oppituntia häiritsevä puhuminen, kikattaminen, klikkien muodostaminen, kiroileminen, riitely, pilkanteko muista oppilaista ja huomion herättäminen. Suomessa Tranbergin (2012, 34) pro gradu -tutkielman oppilaiden mukaan yleisimpiä häiriökäyttäytymisen muotoja olivat oppituntia häiritsevä puhuminen, vain samojen kavereiden kanssa oleminen sekä nauraminen ja kikattelu, joita esiintyi joskus.

Tounsian ym. (2024, 966) tutkimuksen tunisialaiset 12–19-vuotiaat oppilaat (n=632) vastasivat 20-kohtaiseen PEGI-kyselyyn oman liikuntatuntikäyttäytymisensä pohjalta Likert-asteikolla 1 (en ikinä) – 5 (aina). Oppilaat itse raportoivat esimerkiksi, että he puhuivat harvoin epäkunnioittavasti vertaisilleen, eivät koskaan puhu epäkunnioittavasti opettajalle, kiusaavat harvoin muita tai osallistuvat riitoihin vain harvoin tai joskus. Oppilaiden mukaan he valittivat, laiskottelivat tai hakivat huomiota vain harvoin ja liikkuivat tuskin koskaan tarkoituksella hitaasti. Lisäksi ohjeiden noudattamatta jättämistä, maltin menettämistä, valehtelemista tai tunnilta ilman lupaa lähtemistä tapahtui oppilaiden mielestä vain harvoin. (Tounsi ym. 2024, 967) Kulinnan ym. (2006, 38) tutkimuksessa oppilaat olivat havainneet opettajia vähemmän ja harvemmin, että he eivät keskittyisi opetukseen tai noudattaisi ohjeita, keskeyttäisivät opettajan, hakisivat huomiota tai laiskottelisivat. Onkin hyvä ottaa huomioon, että opettajat ja oppilaat eivät välttämättä näe häiriökäyttäytymistilanteita samalla tavalla.

## **2.4 Häiriökäyttäytymistilanteiden esiintyminen**

Vors ja Gal-Petitfaux (2015, 649) totesivat Piéroniin ja Emontsiin (1998) viitaten, että yläkoulun ja lukion liikunnanopetuksessa esiintyy yksi häiriökäyttäytymistilanne kolmessa tai neljässä minuutissa. Opettajat raportoivat, että eniten esiintyy lievän häiriökäyttäytymisen muotoja, sitten vakavuudeltaan keskitasoista häiriökäyttäytymistä ja vähiten esiintyy vakavaa häiriökäyttäytymistä (Kulinna ym. 2006, 26, 35; Vidic ym. 2021, 662, 667, 669). Toisten tutkimuksien mukaan lieviä ja keskitasoisia häiriöitä esiintyi suurin piirtein saman verran, ja vakavampia häiriöitä esiintyi vähiten (Cohtran & Kulinna 2007, 219; Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 57).

Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 21) pro graduun haastateltujen liikunnanopettajien mukaan sisäänpäin suuntautunutta häiriökäyttäytymistä ei ilmene liikuntatunneilla yhtä paljon kuin ulospäin suuntautunutta häiriökäyttäytymistä. Sisäänpäin suuntautunut häiriökäyttäytyminen

havaitaan harvemmin kuin ulospäin suuntautuva, ja tutkimuksen opettajat eivät edes välttämättä pitäneet sitä ongelmallisena. Ranskalaisessa tutkimuksessa osallistumattoman ja välinpitämättömän käyttäytymisen osuus oli 11 prosenttia havaituista käyttäytymisen tavoista liikuntatunneilla. Tällaista käyttäytymistä esiintyi esimerkiksi silloin, kun oppilaat seisoivat jonossa, makasivat matolla tai vaeltelivat liikuntatilassa. (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 659)

Vorsin ja Gal-Petitfauxin (2015, 657–659) ranskalaistutkimuksessa seurattiin sellaisia yläkoulun ja lukion liikuntaryhmiä, joita opettajat pitivät haastavina. Tutkimusartikkelissa todetaan, että liikuntatunnin aikainen käyttäytyminen vaihtelee toistuvasta ja hetkellisestä osallistumattomuudesta pitkäkestoiseen toimintaan opettajan antamassa tehtävässä. Havaintojen mukaan oppilaat ja opiskelijat eivät pysyneet samassa tehtävässä pitkään, vaan he näyttivät tarvitsevan jatkuvaa vaihtelua. Tuntien aikana esiintyikin useita tilanteita, joissa oppilaat ja opiskelijat eivät osallistuneet aktiivisesti tehtävään, ja jolloin käyttäytyminen poikkesi odotetusta käyttäytymisestä. Vaikka tehtävän annosta poikkeava käyttäytyminen oli toistuvaa, se käsitti vain yhden kolmasosan tunnin kestosta, ja oli vähäisempää kuin tehtävän suuntainen käyttäytyminen. Opettajat joutuivat vain harvoin keskeyttämään oppitunnin palauttaakseen luokkaan järjestyksen. Tämä johtui siitä, että häiriökäyttäytymistilanteet olivat lyhytkestoisia, harvoin yli minuutin kestäviä, ja oppilaat ja opiskelijat palasivat usein itsenäisesti takaisin tehtävän pariin. (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 657–659, 662, 665) Tutkimuksissa havaittiin kuitenkin myös tilanteita, kuten oppilaiden rauhattomuus tunnin alussa, jolloin opettajan täytyy puuttua toimintaan useaan kertaan (Hovdal ym. 2021, 465–466; Schmidlein ym. 2014, 289).

Joskus häiriökäyttäytyminen kärjistyi hieman häiritsevästä paljon häiritseväksi, jos tilanteeseen ei puututtu, ja jos opettaja ei esimerkiksi kiinnittänyt huomiota koko ryhmään (Hovdal ym. 2021, 464–466; Supaporn ym. 2003, 338). Eräissä liikuntatunnilla havaitussa tilanteessa häiriökäyttäytyminen alkoi muiden työntämisen esittämisestä ja kärjistyi siitä muiden tökkimiseen, fyysiseen työntämiseen ja pallojen heittelyyn muita kohti. Opettaja oli samaan aikaan mennyt käytävään hakemaan luokasta lähtenyttä oppilasta, eikä siksi nähnyt tilannetta. Häiriökäyttäytymistilanteet alkoivat usein pieninä tapahtumina, mutta jatkuivat ja kärjistyivät, kunnes opettaja pyysi lopettamaan. (Hovdal ym. 2021, 464–466) Usein häiritsevä käyttäytyminen saattoi vain keskeytyä hetkeksi opettajan käskystä mutta jatkui hetken päästä uudestaan (Hovdal ym. 2021, 464; Supaporn 2000, 127). Esimerkiksi Hovdalin ym. (2021, 464) tutkimuksessa odottelutilanteessa aiemmin ei-häiritseväksi luokiteltu käytös muuttui

häiritseväksi, kun oppilaat jatkoivat painimista kesken opettajan selityksen ja useista lopettamispyynnöistä huolimatta. Silloin oppilaat häiritsivät sekä tehtävää selittävää opettajaa että oppilaita, jotka yrittivät kuunnella. Tutkimuksessa todettiin, että tilanteiden kärjistyessä oppilaiden oli vaikeampi lopettaa häiritsevää käyttäytymistä. Samoin opettajalle oli vaikeampaa käsitellä kärjistyneeksi edennyttä häiritsevää tilannetta. (Hovdal ym. 2021, 464)

Useissa kansainvälisissä tutkimusartikkeleissa on todettu, että pojat häiriökäyttäytyvät liikuntatunneilla useammin kuin tytöt (Granero-Gallegos ym. 2019, 7; Kulinna ym. 2006, 37; Tounsi ym. 2024, 967, 969). Tounsin ym. (2024, 967) tunisialaisessa tutkimuksessa huomattiin, että 12–19-vuotiaista oppilaista pojat olivat tyttöjä todennäköisempiä uhkailemaan muita, puhumaan epäkunnioittavasti vertaisilleen, hakemaan huomiota, aiheuttamaan luokkaan keskeytyksiä, livahtamaan ulos luokasta ja osallistumaan riitoihin. Lisäksi pojat käyttäytyivät useammin aggressiivisesti, aiheuttivat häiriöitä ja heillä oli huonompi itseohjautuvuus tyttöihin verrattuna (Tounsi ym. 2024, 969). Pojat myös jättivät tyttöjä useammin noudattamatta ohjeita (Granero-Gallegos ym. 2019, 5–6). Toisaalta toisessa tutkimuksessa todettiin, että tytöt ja pojat aiheuttivat saman verran häiriöitä liikuntatunneilla (Cothran & Kulinna 2007, 221).

Myös Tranbergin (2012, 53, 58) pro gradu -tutkielman mukaan pojilla esiintyi tyttöjä enemmän auktoriteettivastaisuutta, keskittymisvaikeuksia ja aggressiivisuutta. Esimerkiksi pojista 17 prosenttia vastasi, että esiintymistä ja pelleilyä esiintyy tunneilla usein ja tytöistä näin vastasi vain 6 prosenttia. Toisaalta 42 prosenttia tytöistä ja vain kolmannes pojista oli sitä mieltä, että nauramista ja kikattelua esiintyi usein. Myös heikkoa itsetuntoa ja ”en pysty siihen” -ajatuksia esiintyi tytöillä enemmän kuin pojilla. (Tranberg 2012, 36–40, 53–54, 58) Tämän perusteella sukupuolen vaikutus häiriökäyttäytymisen riippuu häiriökäyttäytymisen muodosta. On lisäksi huomioitava, että Cothranin ja Kulinnan (2007, 221) tutkimuksessa oppilaat itse raportoivat tyttöjen ja poikien aiheuttavan saman verran häiriöitä liikuntatunneilla, eikä Tranberg (2012, 53) havainnut merkittävää eroa sitoutumattomuudessa ja passiivisuudessa sukupuolten välillä.

Oppilaiden ikä vaikuttaa todennäköisesti jollakin tapaa häiriökäyttäytymisen esiintymiseen ja muotoihin. Tounsin ym. (2024, 962, 965, 973) tutkimuksessa havaittiin, että lukion opiskelijat käyttäytyivät vähemmän aggressiivisesti ja vastuuttomasti, noudattivat paremmin sääntöjä, häiritsivät muita harvemmin ja osoittivat vahvempaa itseohjautuvuutta verrattuna yläkoulun oppilaisiin. Myös Kulinnan ym. (2006, 37) tutkimuksessa Yhdysvalloissa yläkoulun opettajat raportoivat enemmän häiriökäyttäytymistä kuin lukiossa opettavat. Lisäksi Tranbergin (2012,

54) suomalaisen pro gradu -tutkielman mukaan selkein ero luokka-asteiden välillä oli se, että seitsemäs- ja yhdeksäsluokkalaisilla esiintyi enemmän auktoriteettivastaisuutta ja yhdeksäsluokkalaisilla lisäksi enemmän aggressiivisuutta kuin lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Päinvastaisesti Cohtranin ja Kulinnan (2007, 223) tutkimuksessa Yhdysvalloissa lukion opiskelijat raportoivat enemmän häiriökäyttäytymistä kuin yläkoulun oppilaat. Lisäksi Navarro-Patónin ym. (2020, 8–9) espanjalaistutkimuksessa väitettiin, että häiritsevä käyttäytyminen, kuten aggressiivisuus ja vastuuttomuus, lisääntyisivät vähitellen 10-vuotiaasta 16-vuotiaaksi. Sen perusteella voisi ajatella, että peruskoulun yhdeksäsluokkalaisilla ja lukion ensimmäisen vuoden opiskelijoilla olisi eniten häiriökäyttäytymistä. Toisaalta Granero-Gallegoksen ym. (2019, 5) espanjalaistutkimuksessa heidän tutkittaviensa (n=758) 13–18-vuotiaiden ikä ei vaikuttanut tilastollisesti merkitsevästi mihinkään muuttujiin, kuten muiden häiritsemiseen, autonomiaan, sisäiseen motivaatioon tai ohjeiden noudattamatta jättämiseen. Siispä myöskään iän vaikutus häiriökäyttäytymisen esiintyvyyteen ei ole yksiselitteinen.

### 3 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN SYYT LIKUNNANOPETUKSESSA

Cohtranin ym. (2009, 160–161) tutkimuksessa kysyttiin liikunnanopettajilta (n=23), mikä aiheuttaa häiriökäyttäytymistä. Opettajat vastasivat, että esimerkiksi kotiolot tai tarve saada huomiota voivat olla häiriökäyttäytymisen syitä. Moni opettajista kuitenkin lisäksi vastasi, ettei kukaan varmasti tiedä, eivätkä oppilaat välillä itsekään tiedä sitä heiltä kysyttäessä. Toisaalta sekä opettajat (Cohtran 2009, 160) että oppilaat (Supaporn 2000, 128) olivat samaa mieltä siitä, että syitä liikunnanopetuksessa esiintyvälle häiriökäyttäytymiselle on runsaasti.

#### 3.1 Oppimisympäristöön ja ryhmään liittyvät syyt

Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 25) pro gradu -tutkielmassa pääteltiin, että liikuntatuntien toiminnallisuus ja erilaiset oppimisympäristöt voivat vaikuttaa häiriökäyttäytymisen esiintymiseen, sillä liikuntatunnit tarjoavat oppilaille mahdollisuuden purkaa energiaa luokassa istumisen jälkeen. Tämä voi johtaa myös riehumiseen tai siihen, että oppilaat eivät jaksakaan keskittyä kuuntelemaan ohjeita (Hovdal ym. 2021, 465; Hämäläinen & Sarkkila 2003, 25). Supapornin (2000, 128) mukaan häiriökäyttäytymisen mahdollisuutta lisäävät sellaiset aktiviteetit, joissa oppilaiden täytyy olla yhdessä rajoitetussa tilassa, kuten koripallokentällä tai kuntosalilla tai pelata isoja joukkuepelejä, kuten jalkapalloa. Lisäksi tutkimuksessa todettiin, että mitä isompi ryhmä oli, sitä enemmän tunnilla esiintyi konflikteja ja häiriökäyttäytymistä.

Vertaisryhmällä ja sen aiheuttamalla paineella on suuri vaikutus oppilaiden liikuntatuntikäyttäytymiseen. Häiriökäyttäytymistä tapahtuu todennäköisemmin ystävien kanssa, ja oppilaat tekevät yhdessä asioita, joita eivät tekisi yksin. (Supaporn 2000, 128–129) Ystävät voivat painostaa tekemään jotain, ja temppuilemalla halutaan osoittaa rohkeutta toisille ja kuulua porukkaan (Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 64; Supaporn 2000, 128–129). Ryhmä tekee myös kaltaisekseen, eli jos liikuntatunnilla tietyt oppilaat pelaavat, pelaavat toisetkin, ja jos ryhmä päättää vain jutella ja istua, niin tekevät helposti muutkin. (Supaporn 2000, 128–129)

35 prosenttia oppilaista, jotka yleensä tekivät tunnilla mitä pitikin ja 48 prosenttia oppilaista, jotka eivät yleensä tehneet tunnilla sitä, mitä piti, olivat sitä mieltä, että tunnin tylsyys on syy tunnilla tekemättä jättämiselle. Näistä yhdysvaltalaisista oppilaista (n=2309, 11–18-vuotiaat) pojat vastasivat tämän syyksi tyttöjä useammin. (Cohtran & Kulinna 2007, 221–222) Jos tunti



on tylsä eli siitä ei nautita, häiriökäyttäytymistä, kuten osallistumattomuutta, esiintyy enemmän. (Cohtran ym. 2009, 161; Supaporn 2000, 128). Oppilaat kokivat, että häiriökäyttäytymisellä voi keskeyttää tylsän tunnin (Cohtran ym. 2009, 162; Vors & Gal-Petitfaux 2015, 659). Päinvastaisesti tunnin kiinnostava aihe tai laji saa oppilaat osallistumaan ja innostumaan, jolloin häiriökäyttäytymistä on vähemmän (Cohtran ym. 2009, 162), koska sille jää vähemmän aikaa (Supaporn 2000, 128).

### **3.2 Oppilaaseen liittyvät syyt**

Cohtranin ja Kulinnan (2007, 222) tutkimukseen osallistuneiden oppilaiden yleinen syy liikuntatunnilla tekemättä jättämiseen oli se, että: ”He eivät uskoneet suoriutuvansa tunnista, joten he eivät edes yrittäneet”, jonka tytöt (29,8 %) vastasivat syyksi poikia (22 %) useammin. Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 21, 23) sekä Pöyhtärin ja Välipirtin (2021, 64, 66) pro gradu -tutkimuksien mukaan liikuntatunneilla saattaa olla oppilaita, jotka kokevat ahdistusta ja ovat passiivisia, mikäli he kokevat liikuntatunnit liian vaativiksi omille taidoilleen, eivät ole kiinnostuneita liikunnasta tai pelkäävät epäonnistumisia. Liikuntatunneilla onkin haastateltujen opettajien mielestä aikaisempaa enemmän erityistä tukea kaipaavia oppilaita (Hämäläinen & Sarkkila 2003, 21, 23) ja oppilaita, jotka eivät yritä täysillä (Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 66).

Huomion hakeminen on yksi häiriökäyttäytymisen syy (Cohtran & Kulinna 2007, 220–221; Cohtran ym. 2009, 160–161; Hämäläinen & Sarkkila 2003, 21; Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 64). Näin vastasi 21 prosenttia niistä oppilaista, jotka yleensä tekivät tunnilla mitä pitikin (Cohtran & Kulinna 2007, 222). Häiriökäyttäytyjät haluavat ryhmässä suosituiksi, kokevat saavansa valtaa, kun opettaja suuttuu ja samalla vetävät puoleensa huomiota. Oppilaiden mielestä erityisesti pojille tällainen toiminta oli tyypillistä ja tarkoituksena oli esimerkiksi saada tyttöjen huomio. (Cohtran ym. 2009, 160–161) Pojat vastaavatkin tyttöjä useammin syyksi häiriökäyttäytymiselleen ”haluan huomiota” (Cohtran & Kulinna 2007, 221). Opettajan huomiota voidaan pro gradu -tutkielman mukaan hakea myös jättäytymällä sivuun ja olemalla passiivinen (Hämäläinen & Sarkkila 2003, 21). Tutkimuksissa osa opettajista on kertonut, että monet oppilaat kaipaavat huomiota, jota he eivät saa kotonaan. Tämä saa nuoret etsimään huomiota millä keinolla tahansa. (Cohtran ym. 2009, 160–161) Toisaalta huomion antaminen voi saada häiriökäyttäytyjän edelleen vain jatkamaan käytöstään (Supaporn 2000, 129).

Joidenkin oppilaiden mielestä häiriökäyttäytyminen on hauskanpitoa (Hovdal ym. 2021, 468; Vors & Gal-Petitfaux 2015, 659). Eräs oppilas kertoi, että hän ei tulisi tunnille, jos välillä ei voisi pitää hauskaa, sillä muuten olisi tylsää (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 660). Myös Granero-Gallegoksen ym. (2019, 11) tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että jos liikuntatunnilla ei ole hauskaa tai oppilaat kokevat, ettei heidän tarpeitaan huomioida, oppilailla voi olla vaikeuksia hallita käyttäytymistään oppimisympäristössä tai opettajaa kohtaan.

Ranskalaisessa tutkimuksessa on liikuntatunteja havainnoimalla sekä oppilaiden (n=16) ja opettajien (n=4) haastattelujen perusteella päätelty, että oppilaiden käyttäytymistä ohjaa vuorotellen kiinnostus vapaa-ajan toimintaan ja kiinnostus työskentelyyn. Kiinnostus vapaa-ajan toimintaan näkyy kavereiden kanssa hauskanpitoa, jolloin vältetään tylsistymistä. Kiinnostus työskentelyyn esiintyy tehtävän mukaisena toimintana, jolloin vältetään ongelmia opettajan kanssa. Oppilaiden osallistuminen tunnilla on ikään kuin kompromissi, joka liittyy siihen, että oppilaat voivat vaihdella hauskanpidon ja opettajan antaman tehtävän välillä. (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 652–654, 659–660).

Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 25) pro gradu -tutkielmaan haastatellun opettajan mukaan osa oppilaista saattaa kuvitella, että he voivat tehdä liikuntatunnilla, mitä itse haluavat. Tämä ajatus voisi mahdollisesti olla yksi syy siihen, miksi hauskanpitoon liittyvää häiriökäyttäytymistä ilmenee. Cohtranin ym. (2009, 163) mukaan oppilaat ovat lisäksi hyvin tietoisia kyvystään vaikuttaa liikuntatunneilla työskentelyyn ja sen säätelyyn. Oppilaat häiriökäyttäytyvät, jotta käytöksen selvittämiseen menee aikaa, eivätkä he siten joudu työskentelemään tunnilla yhtä paljon. Samaa tarkoitusta hakeakseen oppilaat tekevät vain silloin, kun opettaja näkee, viivyttelevät toimintaa kysymällä kysymyksiä tai valittavat voivansa huonosti. (Cohtran ym. 2009, 163) Tietoiseen häiriökäyttäytymiseen liittyen 16 prosenttia niistä oppilaista, jotka arvioivat, etteivät he yleensä tee liikuntatunneilla sitä mitä pitäisi, vastasi, että yksi häiriökäyttäytymisen syy on ”Ovat huonoja lapsia” (Cohtran & Kulinna 2007, 221–222). Tämä voisi viitata siihen, että välillä häiriökäyttäytymiselle ei oppilaiden mielestä ole selitettävää tai ymmärrettävää muuta syytä kuin esimerkiksi se, että he vain haluavat pitää hauskaa tai kuluttaa aikaa (Cohtran ym. 2009, 163; Hovdal ym. 2021, 464, 468).

Joidenkin opettajien mielestä huonot kotiolot altistavat häiriökäyttäytymiselle (Cohtran ym. 2009, 160; Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 68). Opettajat pohtivat, että jos oppilaalla ei ole hänen kasvatuksestaan välittäviä huoltajia tai vanhempia, nuoret eivät saa tukea ja opi hyviin

käytöstapoihin tai muiden ystävälliseen kohteluun. Toisaalta Cohtranin ym. (2009, 160) tutkimuksessa oppilaat eivät maininneet kotioloja häiriökäyttäytymiseen merkittävästi vaikuttavana tekijänä. Oppilaat mainitsivat erilaiset kotiolot vain, kun kysyttiin, kannattaako opettajan soittaa kotiin oppilaan häiriökäyttäytymisestä. Silloin oppilaat kuvasivat, että osa vanhemmista suhtautuu asiaan tiukemmin kuin toiset, ja yksi oppilas mainitsi, että joskus nuoret ovat sellaisia kuin ovat vanhempiansa takia. (Cohtran ym. 2009, 160) Kantomaan ym. (2010, 33–34) tutkimuksessa todettiin 15-16-vuotiaiden nuorten (n=5457–7002) ja heidän vanhempiansa postikyselyvastausten perusteella, että vanhempien korkea sosioekonominen asema oli yhteydessä nuorten liikunnalliseen aktiivisuuteen. Vähäinen liikunta taas liittyy tutkimusartikkelin mukaan tunne-elämän häiriöihin, ajatus- ja tarkkaavaisuushäiriöihin, sosiaalisiin ongelmiin ja sosiaaliseen käytöshäiriöön. Liikunnan ja käyttäytymisen häiriöiden välistä yhteyttä voidaan selittää liikunnan tarjoamalla mahdollisuuksilla purkaa ja käsitellä tunteita sekä oppia yhteistyöhön ja sääntöjen noudattamiseen. (Kantomaa ym. 2010, 33–35) Tämä tutkimus ei kuitenkaan liittynyt koulun liikuntatunteihin, vaan yleiseen liikuntaaktiivisuuteen.

Navarro-Patónin ym. (2020, 512) tutkimuksessa Espanjassa 10–16-vuotiaat oppilaat (n=1304) vastasivat kyselylomakkeeseen, jonka tarkoituksena oli selvittää oppilaiden aggressiivisuuden, vastuuttomuuden, ohjeiden noudattamatta jättämisen, toisten häiritsemisen tai keskeyttämisen sekä huonon itsesäätelyn esiintyvyyttä liikunnanopetuksessa. Tutkimusartikkelin pohdintaosiossa todetaan, että aggressiivisuus, vastuuttomuus ja muiden häiritseminen lisääntyvät, kunnes vähenevät 13 ja 14 ikävuoden välissä, jonka jälkeen taas lisääntyvät. Lisäksi kykenemättömyys noudattaa ohjeita lisääntyi 12 ikävuoteen saakka, sitten väheni 13 ikävuoteen saakka, ja jälleen 14-vuotiaana lisääntyi. Itsesäätely puolestaan nousee 10-vuotiaasta 12-vuotiaaksi asti, sitten pysyi tasaisena 15-vuotiaaksi asti, ja sen jälkeen nousee uudelleen 16-vuotiaana. (Navarro-Patón ym. 2020, 512) Supapornin (2000, 127) tutkimuksessa yksi oppilas esimerkiksi huomasi huutaneensa tunnilla ilkeästi muille oppilaille, ja jälkeenpäin hän perusteli toimintaansa sanomalla, että hän vain halusi frisbeen omalle joukkueelleen. Edellä mainittujen tekijöiden kehittyminen yksilöllisesti eri ikävaiheissa voikin mahdollisesti ohjata nuorten käyttäytymistä ja vuorovaikutusta.

Hsu ja Pan (2018, 440–441) käyttävät tutkimuksessaan moraalisen irrottautumisen käsitettä, joka voidaan ajatella yksilön häiriökäyttäytymistä selittävänä psykologisena mekanismina (Bandura 1991, Kavussanu 2008, 129 mukaan). Moraalisella irrottautumisella tarkoitetaan

keinoja, joita ihmiset käyttävät oikeuttaakseen moraalinsa vastaiset tekonsa, jolloin he voivat ryhtyä sellaisiin tekoihin kokematta esimerkiksi syyllisyyttä (Bandura 1991, Kavussanu 2008, 129 mukaan). Tutkimuksissaan Hsu ja Pan (2018, 440–441) ja Hsu ym. (2021, 535–536) totesivat moraalisen irrottautumisen keinoista edullisen vertailun (*advantageous comparison*) ja vastuuttomuuden (*non-responsibility*) ennustavan oppilaiden häiriökäyttäytymistä liikunnanopetuksessa ja olevan yhteydessä vähäisempään myönteiseen käyttäytymiseen. Edullinen vertailu tarkoittaa, että oppilas voi esimerkiksi perustella teon itselleen tai muille ajattelemalla, että: ”Luokkakaverin pilkkaaminen ei ole yhtä paha kuin hänen loukkaamisensa.” Vastaavasti vastuuttomuus ilmenee, jos oppilas ajattelee esimerkiksi, että: ”Minua ei voi syyttää sääntöjen noudattamatta jättämisestä, koska kaikki tekevät sitä.” Edullisen vertailun ja vastuuttomuuden todettiin ennustavan erityisesti vähäistä osallistumista, häiritsevää käytöstä, ohjeiden noudattamatta jättämistä ja huonoa itseohjautuvuutta liikuntatunneilla. (Hsu & Pan 2018, 439–441)

### 3.3 Opettajaan liittyvät syyt

Kun oppilailta kysyttiin, miksi he eivät osallistu liikuntatunneilla, 16 prosenttia yleensä tunneilla osallistumattomista oppilaista vastasi, että ”En pidä opettajasta” (Cothran & Kulinna 2007, 221–222). Oppilaat arvostavat opettajan osaamista ja pätevyyttä. Tottelematon käyttäytyminen vähentyi sitä todennäköisemmin, mitä paremmaksi oppilaat kokivat opettajan osaamisen. Lisäksi mitä parempana opettajan opetusosaaminen koettiin, sitä suurempi sisäinen motivaatio oppilaille oli, jolloin vastuuttomuus todennäköisemmin vähenee. Toisaalta, jos oppilaiden motivaatio väheni, vastuuttomuus ja huono itsesäätely todennäköisesti kasvoivat ja erilaiset häiriöt tunnilla lisääntyivät. (Granero-Gallegos ym. 2019, 5–6, 8–9)

Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 25) pro gradun mukaan oppilaiden häiriökäyttäytymistä, levottomuutta ja sääntöjen noudattamatta jättämistä voi lisätä opettajan välinpitämätön tai löysä ote opetukseen. Monet kurinpito-ongelmat voivat johtua huonosta luokan hallinnasta ja organisoinnista (Tannehill ym. 2015, 118). Oppilaat käyttäytyvät paremmin, tekevät yhteistyötä ja osallistuvat sellaisten opettajien tunneilla, jotka ovat tiukempia ja järjestelmällisempiä, kertovat selkeät säännöt ja seuraukset, tekevät reilut joukkuejaot ja odottavat, että kaikki osallistuvat toimintaan (Supaporn 2000, 129). Lisäksi Kroatiassa ja Yhdysvalloissa tehtyjen tutkimuksien mukaan on mahdollista, että jos oppilaat tietävät, etteivät häiriökäyttäytymisestä

seuraa mitään rangaistusta, he syyllistyvät siihen useammin (Supaporn ym. 2003, 339; Vidic ym. 2021, 668). Oppilaat ovat myös tietoisia siitä, että heidän täytyy mukauttaa toimintansa opettajan mielentilaan sopivaksi (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 660). Voisi siis päätellä, että opettajan tavoilla puuttua tilanteisiin ja puuttumisen järjestelmällisyydellä on vaikutusta siihen, kuinka sopivana oppilaat kokevat häiriökäyttäytymisen liikuntatunneilla.

Hovdalin ym. (2021) tutkimuksessa Norjassa havainnoitiin liikuntatunteja, kerättiin oppilailta (n=49) kahdeksannen ja yhdeksannen luokan aikana liikuntatuntikokemuksia ja haastateltiin oppilaita ja heidän liikunnanopettajiaan. Tutkimuksen perusteella havaittiin, että häiriökäyttäytymistä esiintyi liikuntatunneilla silloin, kun siihen tarjoutui mahdollisuuksia esimerkiksi odotteluajan vuoksi eri harjoitteiden välissä tai opettajan selittäessä tehtävää liian pitkään. Myös se, että opettaja ei valvo koko luokan toimintaa tai ei ohjaa oppilaita oikean suuntaiseen toimintaan voi aiheuttaa häiriökäyttäytymistä (Hovdal ym. 2021, 463–464; Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 65, 70; Supaporn ym. 2003, 341; Tannehill ym. 2015, 126, 130). Lisäksi liikuntatunnilla tiedon tai sääntöjen puute tehtävää suorittaessa voi johtaa oppilaiden motivaation puutteeseen ja sääntöjen noudattamatta jättämiseen (Granero-Gallegos ym. 2019, 10; Supaporn ym. 2003, 339).

Hsu ym. (2021) tukeutuvat Katzin ym. (2010, 256) ja Reeven (2006, 232) määrittelyyn siitä, että oppilaiden autonomian tukeminen tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilaille tarjotaan opetuksessa tarpeeksi valintoja, jotta he voivat tuntea kykenevänsä tekemään itsenäisiä päätöksiä. Hsu ym. (2021, 536, 538) saivat selville, että kun liikunnanopettajat eivät tue oppilaiden autonomiaa, vastuuttomuus ja edullinen vertailu ovat korkealla, mikä johtaa oppilaiden vähäisempään myönteiseen käyttäytymiseen ja lisääntyvään häiriökäyttäytymiseen. Toisaalta liian suuri autonomian tunne voi johtaa lisääntyneeseen tottelemattomuuteen ja häiriökäyttäytymiseen, joten autonomia on suunnattava oikein (Granero-Gallegos ym. 2019, 6–7). Opettajan ulkoisen kontrollin poistaminen kokonaan voi johtaa häiritsevien tilanteiden kärjistymiseen. Kun opettaja ei hallitse oppilaita, osa oppilaista alkaa esimerkiksi tehdä muita asioita hovin vuoksi. (Hovdal ym. 2021, 467) Oppilaiden tottelematon käyttäytyminen synnyttää levottomuutta ja tottelemattomuus voi levitä muutamasta oppilaasta hyvin nopeasti koko ryhmään (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 657, 663). Eli häiriökäyttäytymisen vähentämiseksi oppilaiden autonomiaa kannattaa suosia, mutta opettajalla tulee silti olla toiminta hallinnassaan.

## **4 HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISTILANTEIDEN ENNALTAEHKÄISY JA TOIMINTATAVAT**

Supapornin (2000, 129) tutkimuksessa oppilaat uskoivat, että sekä opettajilla että oppilailla on useita keinoja häiriökäyttäytymisen ehkäisemiseksi ja vähentämiseksi. Oppilaita ja opettajia kehoitetaan keskustelemaan, miksi liikunnanopetuksessa esiintyy häiritseviä tilanteita, miten ne vaikuttavat oppimisympäristöön ja mitä opettaja, yksittäinen oppilas ja luokka voivat tehdä häiritsevien tilanteiden vähentämiseksi (Hovdal ym. 2021, 469).

### **4.1 Häiriökäyttäytymistilanteiden ennaltaehkäisy**

#### **4.1.1 Opettajan osaaminen**

Opettajan tulisi pohtia liikuntatunnin suunnittelussa ja järjestämisessä sitä, tarjoaako oppitunnin rakenne mahdollisuuksia häiritsevään käyttäytymiseen (Hovdal ym. 2021, 468). Pro gradu -tutkielman tuloksiin viitaten liikuntatuntien pitäisi esimerkiksi sisältää paljon monipuolista toimintaa ja erilaisia harjoitteita, jolloin oppilaiden turha seisokelu ja odottelu jäisivät mahdollisimman vähäisiksi (Hämäläinen & Sarkkila 2003, 25). Tällöin mahdollisuudet häiriökäyttäytymiseen vähenevät (Hovdal ym. 2021, 463–464). Lisäksi luokalle laadittujen sääntöjen tulisi olla selkeästi yhteydessä seurauksiin (Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 69; Saukkoriipi 2018, 64; Supaporn ym. 2003, 338; Tannehill ym. 2015, 124–125).

Kulinnan ym. (2006, 38) mukaan oppilaiden häiriökäyttäytymisen ehkäisemisessä on otettava huomioon kaksi tekijää: opettajien luokanhallintakeinojen kehittäminen sekä kontekstin rooli oppilaiden käyttäytymisessä. Opettajan osaamisella on merkitystä häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisemisessä ja hallitsemisessa oppitunnilla (Granero-Gallegos ym. 2019, 9). Siksi opettajat tarvitsevat lisää tietoja ja taitoja ryhmänhallintaan. He voisivat myös olla paremmin tietoisia siitä, minkälaista häiriökäyttäytymistä voi esiintyä, jotta he osaisivat varautua. (Cothran & Kulinna 2007, 223; Granero-Gallegos ym. 2019, 9; Kulinna ym. 2006, 38) Tämä on tärkeää, sillä tutkimustulosten mukaan oppilaiden tottelematon käyttäytyminen oli vähäisempää, jos he pitivät opettajaa osaavana ja pätevänä (Granero-Gallegos ym. 2019, 6; Kulinna ym. 2006, 38).

Opettajien itseraportoitu hyvä luottamus (tosi hyvä, hyvä ja keskiverto) omiin luokan hallintakykyihinsä oli yhteydessä vähäisempään raportoituun häiriökäyttäytymiseen (Kulinna ym. 2006, 36). Opettajan luokanhallintaosaaminen näkyi esimerkiksi kyvykkyytenä hallita oppilaita etäisyydenkin päästä, ennakoita mahdolliset konfliktit, pitää rajat käyttäytymiselle ja samalla pitää oppilaat mukana tehtävissä sekä auttaa heitä oppimisessa (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 660, 666).

Oppilaiden mielestä hyvä opettaja ehkäisee häiriökäyttäytymistä esimerkiksi jakamalla pienryhmät taitotasoltaan tasaisesti, jolloin oppilaat todennäköisemmin osallistuvat. Lisäksi hyvä opettaja auttaa ja näyttää miten pelataan, on läsnä tunnilla ja huomioi oppilaiden toimintaa. (Supaporn 2000, 129) Useimmille oppilaille tärkein tekijä tehtävään keskittymisessä tai tehtävään palaamisessa oli se, että opettaja on läsnä. Ranskalaistutkimuksessa haastateltu usein häiriökäyttäytyvä oppilas kuvasikin, että jos opettaja ei olisi paikalla, oppilaat vain pitäisivät hauskaa koko päivän, eivätkä tekisi annettuja tehtäviä. (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 660)

Olisi tärkeää, että opettajat ja oppilaat toimisivat toisiaan kunnioittaen (Schmidlein ym. 2014, 288; Tannehill ym. 2015, 120), sillä oppilaiden häiriökäyttäytymistä havaittiin vähemmän niiden opettajien liikuntatunneilla, jotka osoittivat välittämistä ja kunnioitusta (Cohtran & Kulinna 2007, 223). Vorsin ja Gal-Petitfauxin (2015, 662) tutkimuksessa eräs opettaja raportoi kehittäneensä kykyään empatiaan ja pyrki asettumaan oppilaidensa asemaan ja yrittävänsä ymmärtää syitä oppilaiden toiminnalle. Myös Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 21) opinnäytetyön mukaan opettajilla on halu välittää oppilaistaan. Opettajia kannustetaankin juttelemaan oppilaiden kanssa ja ottamaan selvää oppilaiden mielenkiinnon kohteista, sillä positiivinen suhde oppilaisiin kannustaa oppilaita oppimaan ja osallistumaan (Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 70; Saukkoriipi 2018, 54–55, 63; Tannehill ym. 2015, 120).

#### **4.1.2 Autonomian tukeminen**

Oppilaiden autonomian tukeminen ja sen oikea suuntaaminen vähentää oppilaiden häiriökäyttäytymistä (Hsu ym. 2021, 536; Granero-Gallegos ym. 2019, 6–7). Oppilaat osallistuvat ja tekevät yhteistyötä todennäköisemmin, jos he kokevat liikunnanopettajan luoneen liikuntatunnille autonomiaa tukevan ilmapiiri. Oppilaiden kokema kannustava

ilmapiiri tyydyttää heidän psykologisia perustarpeitaan (autonomia, pätevyys, yhteenkuuluvuus (Ryan & Deci 2000)) sekä lisää motivaatiota, ja nämä vaikuttavat käyttäytymiseen. (Hsu ym. 2021, 535–538) Lisäksi on tärkeää ymmärtää, että oppilaan autonomian tarve vaihtelee opetuksen aikana, joten on myös tilanteesta riippuvaista, kuinka paljon oppilaat kokevat tarvitsevansa autonomiaa (Cheon ym. 2019, 697). Tutkimustulokset autonomian tukemisen vaikutuksista rohkaisevat liikunnanopettajia lisäämään erilaisia autonomian tukemiseen tähtääviä toimenpiteitä tunneille. Tällä pyritään edistämään oppilaiden myönteistä, tavoitteiden suuntaista käyttäytymistä ja vähentämään häiriökäyttäytymistä. (Hsu ym. 2021, 536–538)

Koreassa Soulin alueella yläkoulu- ja lukioikäisille oppilaille toteutettiin liikuntatunneilla interventio, jossa heidän autonomiaansa pyrittiin lisäämään. Autonomiaa tukevan interventio-ohjelman (*Autonomy-supportive intervention program ASIP*) mukaisesti toimivat liikunnanopettajat (n=20) pyrkivät huomioimaan oppilaiden ja opiskelijoidensa (n=1478) näkökulman ohjeidenannossa, tarjoamaan oppimistehtävät ja tunnin rakenteen niin, että ne tyydyttävät oppilaiden ja opiskelijoiden autonomian tarvetta sekä kehittämään ymmärtävää ja tukevaa opettaja-oppilas-suhdetta. Tutkimuksessa oli myös mukana kontrolliryhmä, jossa liikunnanopettajat (n=17) toteuttivat oppilaidensa (n=1191) opetusta normaaliin tapaan. Lopputuloksena interventioryhmän tyytyväisyys autonomiaan kasvoi alkutilanteeseen verrattuna selvästi ja tyytymättömyys ja turhautuminen autonomiaan vähentyi. Intervention seurauksena interventioryhmässä toimintaan osallistuminen lisääntyi, kun taas kontrolliryhmässä se pysyi samana. Tutkimuksessa pääteltiin, että matala tyytyväisyys autonomiaan ennustaa oppilaiden osallistumattomuutta. (Cheon ym. 2019, 689, 690, 697)

## **4.2 Häiriökäyttäytymistilanteissa toimiminen**

### **4.2.1 Oppilaiden näkemykset**

Oppilaiden mielestä opettajan pitäisi reagoida häiriökäyttäytymiseen ja tehdä häiriökäyttäytyjille selväksi ennen muiden keinojen käyttöä, että heidän käyttäytymisensä on huomattu. Oppilaat kertovat, että opettajan reagoinnin pitäisi tietenkin riippua siitä, minkälaisesta käyttäytymisestä on kyse. Jos kyse on fyysisestä väkivallasta, on se aina pakko lopettaa, ja jos taas kyse on sanallisesta väkivallasta, on opettajan sanottava jotain. Kuitenkin keskeistä on, ettei opettaja vain sivuuta tilannetta. Tutkimuksen mukaan niillä opettajilla, jotka



reagoivat esimerkiksi tilanteisiin, joissa oppilasta satutetaan, esiintyi vähemmän tällaista häiriökäyttäytymistä liikuntatunneilla. (Supaporn 2000, 127, 129)

Oppilaat olivat sitä mieltä, että he voivat omilla toimillaan vähentää häiriökäyttäytymistä (Supaporn 2000, 129). Oppilailla on esimerkiksi valtaa siinä, häiriökäyttäytyvätkö heidän luokkatoverinsa. He voivat vaikuttaa tilanteeseen lopettamalla häiriökäyttäytymisen osoittamalla, etteivät ole kiinnostuneita toiminnasta tai jättämällä häiriökäyttäjän huomioimatta. Toisaalta oppilailla on myös mahdollisuus levittää häiriökäyttäytymistä muihin. Lisäksi oppilaiden mielestä se, että kaikki osallistuvat toimintaan ja kavereita motivoidaan, kannustetaan ja autetaan toiminnassa, vähentää häiriökäyttäytymistä. (Supaporn 2000, 129) Oppilaiden tottelematon käyttäytyminen vähentyykin, kun sosiaaliset vuorovaikutussuhteet muihin oppilaisiin paranevat (Granero-Gallegos ym. 2019, 6–7; Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 65).

#### **4.2.2 Opettajien näkemykset**

Hovdalin ym. (2021, 465) tutkimuksessa eräs opettaja havaitsi, että yksi tehokas tapa käsitellä häiriökäyttäytymistä oli toimia erityisen selkeästi. Hän esimerkiksi saattoi lähestyä oppilaita tai kutsua heidät luokseen ja ilmaista selvästi, että nyt tilanteen on rauhoitettava. Lisäksi toimiviksi todettuja tapoja rauhoittaa oppilaat olivat katsekontaktin ottaminen heihin, tilanteen käsittely heidän kanssaan myöhemmin tai oppilaiden rauhoittumisen odottaminen. Tällöin ne oppilaat, jotka halusivat jo aloittaa toiminnan, yleensä reagoivat ja vaikuttivat muihinkin (Hovdal ym. 2021, 465; Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 70). Vähemmän tehokkaana tapana käsitellä häiriökäyttäytymistä opettaja piti oppilaiden moittimista. Lisäksi opettaja vältti oppilailleen huutamista, sillä hän uskoi, että se saattaa vaikuttaa kielteisesti hänen ja oppilaiden väliseen suhteeseen. Tutkimuksessa havaittiin, että kyseiset menetelmät, kuten oppilaiden rauhoittumisen odottaminen tai selkeä puhuttelu, katsekontaktin ottaminen ja myöhemmin oppilaille puhuminen, toimivat eri tilanteessa. Häiriökäyttäytymistä esiintyi kuitenkin toistuvasti liikuntatunneilla, eikä näiden keinojen havaittu vaikuttavan häiriökäyttäytymisen vähenemiseen pitkällä ajanjaksolla. (Hovdal ym. 2021, 465)

Ranskassa tehdyssä tutkimuksessa tuli erityisesti esille se, että hankalia ryhmiä opetettaessa opettajan on hyväksyttävä osa häiriökäyttäytymisestä. Silloin opettaja ei puutu häiriöihin heti, vaan hän havainnoi toimintaa koko ajan, oppii ennakoimaan häiriökäyttäytymistä ja tietää,

koska toimintaan on hyvä puuttua. (Tannehill ym. 2015, 129–130; Vors & Gal-Petitfaux 2015, 651–652, 661–664) Opettajan tuleekin puuttua häiriökäyttäytymiseen, jos oppilaiden turvallisuus on vaarassa (Saukkoriipi 2018, 57; Schmidlein ym. 2014, 289; Supaporn ym. 2003, 339; Vors & Gal-Petitfaux 2015, 663–664), oppilaiden välillä on konflikti, oppilaan fyysistä koskemattomuutta uhataan, häiriökäyttäytyminen leviää tai se kestää liian pitkään (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 663–664). Tutkimuksen mukaan kokeneet opettajat suosivat oppitunnin sujuvaa etenemistä ja yrittävät välttää konflikteja (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 661–664). Tällaista tapaa suhtautua häiriökäyttäytymiseen voitaisiin kutsua valikoivaksi tai harkituksi puuttumiseksi. Se vähentää häiriökäyttäytymisestä johtuvia keskeytyksiä, jotka rikkovat tunnin kulkua ja vaikeuttavat oppilaiden osallistumista (Kounin 1970, Tannehill ym. 2015, 127 mukaan; Saukkoriipi 2018, 64–65; Schmidlein ym. 2014, 290; Vors & Gal-Petitfaux 2015, 661–662). Harkittu puuttuminen voi myös edistää opettajien hyvinvointia ja antaa opettajalle aikaa keskittyä opettamiseen (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 661–662).

Häiriökäyttäytymistilanteissa on tärkeää huomioida tunnin konteksti. Luokanhallintatapa vaihtelee oppilaiden ominaisuuksien ja heidän haasteidensa perusteella, sekä liikuntamuodon tai työtavan mukaan. Esimerkiksi ranskalaistutkimuksessa liikuntatunneilla oli pistetyöskentelyä, jolloin oppilaat työskentelivät pienryhmissä, usein itsenäisesti ja ilman jatkuvaa opettajan ohjausta. Silloin opettajien pitää jakaa huomionsa monelle työpisteelle ja samalla auttaa oppilaita. (Vors & Gal-Petitfaux 2015, 665–666) Häiriökäyttäytymistilanteiden käsittelyssä on tärkeää tietää tapahtuman todennäköisiä syitä tai ainakin olla kiinnostunut hankkimaan tällaista tietoa (Hovdal ym. 2021, 468; Pöyhtäri & Välipirtti 2021, 65), joten pistetyöskentelyssä kaikkien häiriökäyttäytymistilanteiden huomioiminen ja käsittely voi olla haastavaa, koska opettaja ei havaitse kaikkea.

Hämäläisen ja Sarkkilan (2003, 22–23) pro gradu -tutkielmassa opettajat kokevat, että sisäänpäin suuntautunutta häiriökäyttäytymistä, kuten osallistumattomuutta, pitäisi pystyä huomioimaan enemmän. Liikunnanopettajat eivät kuitenkaan välttämättä osaa tai halua puuttua siihen, sillä heillä ei ole esimerkiksi suurten ryhmäkokojen takia voimavaroja käsitellä jokaista ongelmatilannetta tai keinoja kohdata esimerkiksi ahdistunutta oppilasta. Joskus opettajien on vain hyväksyttävä oppilaiden haluttomuus liikkua, ja jos opettajat tietävät todellisen syyn tunnille osallistumattomuuteen, he usein antavatkin oppilaan seurata tuntia sivusta. Yksi opettaja kertoi menevänsä istumaan passiivisen oppilaan viereen tai puhuvansa asiasta myöhemmin rauhassa. Opettajat eivät välttämättä näe tarpeelliseksi rankaista passiivista

oppilasta, sillä häiritsevä käytös saattaa johtua myös liikuntaan liittymättömistä syistä, kuten murrosiästä tai perheongelmista. (Hämäläinen & Sarkkila 2003, 21–23)

Kroatialaisen tutkimuksen mukaan vakavasta häiriökäyttäytymisestä oppilaita rangaistaan, varoitetaan, moititaan tai jopa suljetaan pois koulusta. Lievemmillä häiriökäyttäytymisen muodoilla sai lievempiä rangaistuksia, kuten varoituksia. Rangaistusten muodot voivat riippua myös opettajan luokanhallinnallisesta pätevyydestä. (Vidic ym. 2021, 667–668) Suomessa perusopetuslain (628/1998, 1998, luku 7, 35 §) mukaan oppilas, joka häiritsee opetusta, rikkoo koulun järjestystä, menettelee vilpillisesti tai kohtelee muita epäkunnioittavasti tai loukkaavasti, voidaan ensisijaisena toimenpiteenä määrätä osallistumaan kasvatustilanteeseen. Lain mukaan opetusta häiritsevä oppilas voidaan myös määrätä jälki-istuntoon tai poistumaan jäljellä olevan oppitunnin ajaksi luokkahuoneesta tai muusta opetustilasta. Vakavissa häiriötilanteissa oppilas voidaan erottaa koulusta määräaikaista. (Perusopetuslaki 628/1998, 1998, luku 7, 36 §)

Viime aikoina on keskusteltu koulun kurinpitotoimien toimivuudesta. Korpelan ja Tuomisen Yle:n artikkelin (15.2.2024) kyselyssä perusopetuksen opettajista yli 300 koki, että koulujen keinot työrauhan säilyttämiseksi ovat riittämättömiä. Opettajat kertovat, että kevyemmät kurinpitotoimet eivät tehoa sääntöjä toistuvasti rikkoviin oppilaisiin, sillä oppilailta jonkin kieltäminen johtaa kiistelyyn, jälki-istunnot ovat lähes vapaaehtoisia, eivätkä keskustelut auta. Siitä huolimatta kovimpia kurinpitotoimia, kuten kirjallisia varoituksia tai määräaikaista erottamista käytetään vain harvoin, sillä niiden toimeenpano on hankalaa. Artikkelin mukaan opettajien toiveissa on lakimuutoksia ja lisää erityisopettajia, koulupsykologeja ja -kuraattoreita.

## 5 POHDINTA

Tämän kandidaatintutkielman tarkoituksena oli käsitellä liikunnanopetuksessa esiintyvän häiriökäyttäytymisen muotoja, vakavuutta, esiintymistä, syitä, ennaltaehkäisyä ja häiriökäyttäytymistilanteissa toimimista. Tässä kirjallisuuskatsauksessa todettiin, että häiriökäyttäytymistä esiintyi liikunnanopetuksessa usein (Piéron & Emonts 1998, Vors & Gal-Petitfaux 2015, 649 mukaan), ja sen yleisimpiä muotoja olivat esimerkiksi oppituntia häiritsevä puhuminen, laiskotteleminen, ja ohjeiden tai sääntöjen noudattamatta jättäminen (Kulinna ym. 2006, 35; Vidic ym. 2021, 663). Tutkimusten perusteella häiriökäyttäytymistä voitaisiin ehkäistä kehittämällä opettajan osaamista (Cothran & Kulinna 2007, 223; Granero-Gallegos ym. 2019, 9; Kulinna ym. 2006, 38) ja tukemalla oppilaiden autonomiaa (Cheon ym. 2019, 689, 690, 697; Hsu ym. 2021, 535–536, 538).

Eri tutkimusten tulokset olivat osittain saman suuntaisia ja osittain eroavia häiriökäyttäytymisen muodoista, esiintymisestä ja syistä. Esimerkiksi Kulinna ym. (2006) ja Vidic ym. (2021) saivat samoja tuloksia yleisimmistä häiriökäyttäytymisen muodoista, vaikka tutkimusten välillä on noin 15 vuotta. Kyseisenä ajanjaksona nuoret kouluissa ovat ehtineet vaihtua, liikunnanopetus muuttua ja esimerkiksi matkapuhelimet yleistyä, minkä takia on hieman yllättävää, että tulokset ovat hyvin samansuuntaiset. On huomioitava, että mainituissa tutkimuksissa käytettiin Kulinna ym. (2003) kehittämää PEGI-kyselyä, jossa häiriökäyttäytymisen muotona ei ollut matkapuhelimen käyttö oppitunnilla, joten luultavasti siksi tämä tällä hetkellä yleinen ongelma ei näkynyt Vidicin ym. (2021) tutkimustuloksissa.

Aiemmissä tutkimuksissa esimerkiksi oppilaiden autonomia ei ole yksiselitteinen asia, sillä sekä liian vähäinen (Hsu ym. 2021, 536, 538) että liian suuri (Granero-Gallegos ym. 2019, 6–8) koettu autonomian tunne voi johtaa lisääntyvään häiriökäyttäytymiseen. Epäselväksi siis jää, mikä on sopiva määrä autonomiaa. Tilannetta vaikeuttaa oppilaiden, oppilasryhmien ja opettajien yksilöllisyys, eikä kirjallisuudessa voida ehkä siitä syystä koskaan kiistattomasti todeta oppilaiden autonomialle sopivaa määrää. Tutkimuksissa ei saavuteta myöskään yksimielisyyttä siitä, miten ikä vaikuttaa häiriökäyttäytymisen esiintymiseen (Tounsi ym. 2024, 971, 973). Tounsin ym. (2024, 962, 965, 973) ja Kulinnan ym. (2006, 37) tutkimuksien mukaan yläkoulussa oli enemmän häiriökäyttäytymistä kuin lukiossa, mutta Cothranin ja Kulinnan (2007, 223) tutkimuksessa oppilaat raportoivat enemmän häiriökäyttäytymistä lukiossa kuin yläkoulussa. Toisaalta Granero-Gallegos ym. (2019, 5) eivät huomanneet iän vaikutusta

ollenkaan häiriökäyttäytymisen esiintymiseen. Erot tutkimuksien välillä voivat johtua esimerkiksi asetelmaeroista tai siitä, ovatko häiriökäyttäytymisestä raportoineet oppilaat vai opettajat, ja kuinka yhtenevästi he ovat ymmärtäneet häiriökäyttäytymisen eri muodot.

Cohtranin ym. (2009, 164) tutkimuksessa opettajat ja oppilaat olivat eri mieltä häiriökäyttäytymisen syistä. Joissakin tutkimuksissa opettajat raportoivat yhdeksi yleisimmäksi oppilaiden häiriökäyttäytymisen muodoksi esimerkiksi ohjeiden noudattamatta jättämisen (Kulinna ym. 2006, 35; Vidic ym. 2021, 663), minkä oppilaat raportoivat esiintyvän vain harvoin (Tounsi ym. 2024, 967) tai ainakin vähemmän, kuin opettajat raportoivat (Kulinna ym. 2006, 38). Nämä havainnot osoittavat, että näkemykset häiriökäyttäytymisen esiintymisestä vaihtelevat opettajien ja oppilaiden välillä, jolloin heidän välillään voi olla eroja myös niissä näkemyksissä, mitkä käyttäytymisen hallintatavat olisivat toimivimpia. Näkemyserojen ymmärtäminen voi olla tärkeää, jotta voidaan ymmärtää millä tavalla luokan konteksti, kuten kaupunkikoulun ja maalaiskoulun erot, vaikuttavat oppilaiden käyttäytymiseen, ja siten voidaan kehittää parempia luokan hallintatapoja. (Kulinna ym. 2006, 38) Onkin siis tärkeää, että oppilaita koskevista asioista otetaan huomioon oppilaiden omat näkemykset opettajien huomioiden lisäksi (Cohtran & Kulinna 2007, 216–217). Molempien osapuolien kuunteleminen ongelmatilanteissa voi tukea tärkeänä pidettyä oppilaiden ja opettajien välistä keskeistä kunnioitusta ja siten sujuvoittaa toimintaa liikuntatunneilla (Cohtran ja Kulinna 2007, 223; Schmidlein ym. 2014, 288; Tannehill ym. 2015, 120).

Vors ja Gal-Petitfaux (2015, 661–662) perustelevat harkittua puuttumista häiriökäyttäytymiseen esimerkiksi sillä, että se säästää opettajien energiaa, kun jokaiseen häiriökäyttäytymiseen ei tarvitse puuttua. Voisi kuitenkin ajatella, että ainakin Suomessa kouluille asetettu opetus- ja kasvatustehtävä (POPS 2014, 18) velvoittaa opettajat puuttumaan oppilaiden epäasialliseen käyttäytymiseen myös kasvatusmielessä. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (POPS 2014, 27) on maininta, että kiusaamiseen, väkivaltaan, rasismiin, syrjintään ja epäasialliseen käytökseen puututaan, eikä niitä pidetä hyväksyttävänä. Lisäksi perusopetuslaki (628/1998, 1998, luku 7, 35 §, 36 §) ja POPS (2014, 36) määrittävät, että opetuksen järjestäjällä on oikeus käyttää työrauhan turvaamiseksi ja epäasialliseen käyttäytymiseen puuttumiseksi kasvatuskeskustelua ja erilaisia kurinpitokeinoja. Tiivistetysti voitaisiin päätellä, että vakavaan häiriökäyttäytymiseen on velvollisuus puuttua, mutta lievempiin häiriökäyttäytymisen muotoihin puuttuminen on opettajan kasvatusellinen ja tilannekohtainen valinta. Vors ja Gal-Petitfaux (2015, 665) toteavat, että opettajat pohtivat

oppilaiden häiriökäyttäytymisen moraalista hyväksyttävyyttä, mutta väittävät sen olevan välttämätöntä opetustyön tekemisessä. Tästä voisi päätellä, että tilannekohtaisesti toimiminen voi joskus johtaa siihen, että opettaja valitsee olla puuttumatta häiriökäyttäytymiseen, vaikka haluaisikin aina toimia oman sekä yleisen kasvatusmoraalin ja ohjeiden mukaisesti.

Liikunnanopettajan osaamisella on paljon merkitystä häiriökäyttäytymisen ehkäisyssä ja siihen puuttumisessa (Granero-Gallegos ym. 2019, 6, 9; Kulinna ym. 2006, 38). Tutkimuksissa kehoitettiin valmistamaan opiskelijoita opettajankoulutuksessa häiriökäyttäytymiseen (Kulinna ym. 2006, 38). Opettajille olisi hyödyllistä kohdata jo opiskeluvaiheessa häiriökäyttäytymistä, sillä häiriökäyttäytymiseen liittyvien asioiden käsittely koulutusvaiheessa voisi parantaa työelämään siirtyvien opettajien osaamista ja valmiuksia (Cohtran & Kulinna 2007, 223). Silloin myös johdannossa mainittu opettajan oikeus tulla oikeudenmukaisesti kohdatuksi työssään (OAJ 2023) ja opetusajan tehokkuus voisivat toteutua vielä paremmin, kun uransa alkuvaiheessakin olevat opettajat voisivat kokea itseluottamusta ja osaamisen tunteita häiriökäyttäytymistilanteissa.

Häiriökäyttäytymisestä on tehty paljon tutkimuksia, joten esimerkiksi kansainvälisiä tutkimusartikkeleita löytyi aiheesta useita. Lähteiden relevanssia voidaan kuitenkin arvioida siitä näkökulmasta, onko 2000-luvulla julkaistujen tutkimusten tieto edelleen paikkaansa pitävää, vai olisiko kandidaatintutkielmassa pitänyt keskittyä vain 2010-luvun lopulla ja 2020-luvuilla julkaistuihin tutkimusartikkeleihin. Lisäksi tutkimusten tulkitsemista ja käytettävyyttä voi hankaloittaa koulujärjestelmien ja -kulttuurien erilaisuus maailmassa. Se saa pohtimaan onko tulosten vertaileminen eri maiden välillä täysin luotettavaa.

Tulevaisuudessa Suomessa olisi tarve liikunnanopetuksen häiriökäyttäytymiseen liittyville kotimaisille tutkimusartikkeleille, joita ei tällä hetkellä ole lainkaan. Suomalaisessa koululiikunnassa voisi esimerkiksi toteuttaa häiriökäyttäytymisen vähentämiseen tähtäviä interventioita. Lisäksi aiheesta kannattaisi toteuttaa enemmän liikuntatuntien havainnointi- eli observointitutkimuksia, sillä usea tässäkin kirjallisuuskatsauksessa hyödynnetty tutkimus käytti tutkimusmenetelmänä Kulinnan ym. (2003) PEKI-kyselyä, joka perustuu opettajien ja oppilaiden itsearviointeihin. Itsearviointi on helppo ja nopea menetelmä suuren osallistujajoukon tutkimiseen. Observointitutkimuksilla saataisiin kuitenkin itsearviointeihin verrattuna objektiivisempaa, luotettavampaa ja tarkempaa dataa, ja sen avulla voitaisiin esimerkiksi havaita uusia häiriökäyttäytymisen muotoja, joita kyselyissä ei vielä ole.

## LÄHTEET

- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y., Ntoumanis, N., Gillet, N., Kim, B. R. & Song, Y. (2019) Expanding Autonomy Psychological Need States From Two (Satisfaction, Frustration) to Three (Dissatisfaction): A Classroom-Based Intervention Study. *Journal of educational psychology*, 111 (4), 685–702. doi: 10.1037/edu0000306.
- Cothran, D. & Kulinna, P. 2007. Student's reports of misbehavior in physical education. *Physical education, recreation and dance* 78(3), 216–224. doi: 10.1080/02701367.2007.10599419.
- Cothran, D., Kulinna, P. & Garrahy, D. (2009). Attribution for and consequence of student misbehavior. *Physical education and sports pedagogy* 14 (2), 155–167. doi: 10.1080/17408980701712148.
- Granero-Gallegos, A., Ruiz-Montero, P. J., Baena-Extremera, A. & Martínez-Molina, M. (2019). Effects of Motivation, Basic Psychological Needs, and Teaching Competence on Disruptive Behaviours in Secondary School Physical Education Students. *International journal of environmental research and public health*, 16(23), 4828. doi: 10.3390/ijerph16234828.
- Hovdal, D. O. G., Larsen, I. B., Haugen, T. & Johansen, B. T. (2021). Understanding disruptive situations in physical education: Teaching style and didactic implications. *European physical education review*, 27 (3), 455–472. doi: 10.1177/1356336X20960498.
- Hsu, W.-T. & Pan, Y.-H. (2018). Moral disengagement and student misbehavior in physical education. *Journal of Sports Science and Medicine* 17 (3), 437–444. <https://www.proquest.com/>.
- Hsu, W., Shang, I., & Hsiao, C. (2021). Perceived teachers' autonomy support, positive behaviour, and misbehaviour in physical education: The roles of advantageous comparison and non-responsibility. *European physical education review*, 27 (3), 529–542. doi: 10.1177/1356336X20971332.
- Hämäläinen, H. & Sarkkila, M. (2003). Häiriökäyttäytyminen liikuntatunnilla: liikunnanopettajan valmiudet ja toiminta. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 24.1.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-2003898088>.
- Kantomaa, M., Tammelin, T., Ebeling, H. & Taanila, A. (2010). Liikunnan yhteys nuorten tunne-elämän ja käyttäytymisen häiriöihin, koettuun terveyteen ja koulumenestykseen. *Liikunta & Tiede* 47 (6). 30–37. [https://www.lts.fi/media/lts\\_vertaisarvioidut\\_tutkimusartikkelit/2010/lt610\\_tutkimusartikkelit\\_kantomaa\\_lowres.pdf](https://www.lts.fi/media/lts_vertaisarvioidut_tutkimusartikkelit/2010/lt610_tutkimusartikkelit_kantomaa_lowres.pdf).

- Katz, I., Kaplan, A. & Gueta, G. (2010). Students' Needs, Teachers' Support, and Motivation for Doing Homework: A Cross-Sectional Study. *The Journal of experimental education*, 78 (2), 246–267. doi: 10.1080/00220970903292868.
- Kavussanu, M. (2008). Moral behaviour in sport: a critical review of the literature. *International Review of Sport and Exercise Psychology* 1 (2), 124–138. doi: 10.1080/17509840802277417.
- Korpela, E. & Tuominen, S. (15.2.2024). Kurittomat. Yle-nettisivu. Artikkel. Viitattu 15.4.2024. <https://yle.fi/a/74-20061807>
- Koskela, A. & Lanas, M. (2016). Fabricating expert knowledge of the behaviour of problematic students. *Pedagogy, Culture & Society* 24 (3) 459–471. doi: 10.1080/14681366.2016.1196232.
- Krech, P. R., Kulinna, P. H. & Cothran, D. (2010). Development of a short-form version of the Physical Education Classroom Instrument: Measuring secondary pupils' disruptive behaviours. *Physical education and sport pedagogy*, 15 (3), 209–225. doi: 10.1080/17408980903150121.
- Kulinna, P. H., Cothran, D. & Regualos, R. (2003). Development of an Instrument to Measure Student Disruptive Behavior. *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (1). 25–41. doi: 10.1207/S15327841MPEE0701\_3.
- Kulinna, P., Cothran, D. & Regualos, R. (2006). Teachers' reports of student misbehavior in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sports* 77 (1), 32–40. doi: 10.1080/02701367.2006.10599329.
- Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). Käypä hoito -suositus. (2018). Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecim, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrisen jaoksen asettama työryhmä. Helsinki: Suomalainen Lääkäriseura Duodecim, 2018 (viitattu 21.2.2024). [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi).
- Lanas, M. & Brunila, K. (2019). Bad behaviour in school: a discursive approach. *British Journal of sociology of Education* 40 (5). 682–695. doi: 10.1080/01425692.2019.1581052.
- Lastensuojelulaki 417/2007 (2007). Viitattu 11.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2007/20070417>.
- Navarro-Patón, R., Mecías-Calvo, M., Gili-Roig, C. & Rodríguez-Fernández, J. E. (2020). Disruptive behaviours in Physical Education classes: A descriptive research in compulsory education. *Journal of human sport and exercise*, 17 (3), 504–517. doi: 10.14198/jhse.2022.173.03.



- Niva, M. & Pakkanen, K. (2013). Oppilaiden häiriökäyttäytyminen yläkoulun liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 3.4.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201305091589>
- OAJ (2023). Opettajan arvot ja eettiset periaatteet. Nettisivu. Viitattu 17.3.2024. <https://www.oaj.fi/arjessa/opetustyon-eettiset-periaatteet/opettajan-arvot-ja-eettiset-periaatteet/>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. (2014). Opetushallitus. Määräykset ja ohjeet 2014:96. Viitattu 4.3.2024. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf).
- Perusopetuslaki 628/1998. (1998). Viitattu 4.3.2024. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Pöyhtäri, T. & Välipirtti, V. (2021). Häiriökäyttäytyminen liikuntatunneilla. Yläkoulun liikunnanopettajien havaintoja koronapandemian ajalta ja sitä ennen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 13.3.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-202107124258>.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary school journal*, 106 (3), 225–236. doi: 10.1086/501484.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological inquiry*, 11 (4), 319–338. doi: 10.1207/S15327965PLI1104\_03.
- Saukkoriipi, S. (2018). Sinähän et kyllä minun silmille tuolla tavalla hypi: Neljän liikunnanopettajan erilaiset tavat suhtautua häiriökäyttäytymiseen. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteellinen tiedekunta. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 13.3.2024. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201805212696>.
- Schmidlein, R., Vickers, B. & Chepyator-Thomson, R. (2014). Curricular Issues in Urban High School Physical Education. *The Physical educator*, 71 (2), 273–302. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/curricular-issues-urban-high-school-physical/docview/1700478632/se-2>.
- Supaporn, S. (2000). High school students' perspectives about misbehavior. *Physical Educator*, 57 (3), 124–135. <https://www.proquest.com/scholarly-journals/high-school-students-perspectives-about/docview/233006825/se-2?accountid=11774>.
- 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 (3), 328–349. doi: 10.1123/jtpe.22.3.328.
- Tannehill, D., Van der Mars, H. & MacPhail, A. (2015). *Building effective physical education programs*. Burlington, MA: Jones & Bartlett Learning.
- Tounsi, O., Trabelsi, O., Souissi, M. A., Koubaa, A., Gharbi, A., Scharenberg, S. & Bahloul, M. (2024). Disruptive behaviors in Tunisian physical education settings: Gender and school level can matter. *Psychology in the schools* 61 (3), 962–975. doi: 10.1002/pits.23093.
- Tranberg, V.-M. (2012). Keskitymisvaikeuksia, passiivisuutta ja sitoutumattomuutta – Häiriökäyttäytyminen liikunnanopetuksessa Paimion yläkoulun ja lukion oppilailla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma. Viitattu 17.1.2024. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/38550?locale-attribute=fi>.
- Vidic, T., Đuranovic, M. & Klasnic, I. (2021). Student misbehaviour, teacher self-efficacy, burnout and job satisfaction: Evidence from Croatia. *Problems of education in the 21st century*, 79 (4), 657–673. doi: 10.33225/pec/21.79.657.
- Vors, O. & Gal-Petitfaux, N. (2015). Relation between students' involvement and teacher management strategies in French 'difficult' classrooms. *Physical education and sport pedagogy*, 20 (6), 647–669. doi: 10.1080/17408989.2014.882889.

