

# *Lähekkö sie völjhy?*

**SOSIAALISUUS LIKUNTATUNNILLA: VERTAILEVA TUTKIMUS  
SUOMALAISSA JA RUOTSALAISSA KOULUSSA**

Juha Mommo

Kasvatustieteen  
pro gradu – tutkielma  
Jyväskylän yliopisto  
Chydenius–Instituutti  
Luokanopettajakoulutus  
Kevät 1998

## TIIVISTELMÄ

Mommo, Juha 1998. Lähekkö sie vöijhyn? Sosiaalisuus liikuntatunnilla suomalaisessa ja ruotsalaisessa koulussa: vertaileva tutkimus kuudennen luokan oppilaista Tornion ja Haaparannan kouluissa. Jyväskylän yliopisto, Chydenius-Instituutti, luokanopettajakoulutus, kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.

Sosiaalisuus on vuorovaikutustapahtuma, jossa vähintään kaksi ihmistä kohtaa toisensa. Kyseistä vuorovaikutustapahtumaa olen halunnut tutkia nimenomaan liikunnassa. Tutkimuskohteen olen suunnannut kansainväliseen yhteyteen tutkien suomalaisen ja ruotsalaisen koulun liikuntatunnilla vallitsevaa sosiaalisuutta. Tutkimuksen kohdejoukkona ovat olleet kahden Tornion ja kahden Haaparannan koulun kuudennen luokan oppilaat.

Tutkimusmenetelmänä olen käyttänyt määrällistä menetelmää, koska sen avulla saadaan nopeasti ja vaivattomasti tietoa tutkittavasta kohteesta. Tutkimuksessa käytetty mittari on koottu yhdistelemällä aikaisempien tutkimusten mittareita. Tutkimus on jakaantunut kolmeen pääteemaan. Ne ovat yhteistyötaidot, toisen huomioonottaminen ja sääntöjen noudattaminen. Näiden käsitteiden avulla olen tutkinut sosiaalisuutta.

Tulosten mukaan suomalaiset oppilaat ovat selvästi aktiivisempia yhteistyöhön kuin ruotsalaiset oppilaat. Samoin suomalaiset ovat halukkaampia toisen ihmisen huomioimiseen kuin ruotsalaiset oppilaat. Esimerkiksi anteeksi pyytäminen ja antaminen oli huomattavasti helpompaa suomalaisille oppilaille. Suomalaiset oppilaat haluavat noudattaa sääntöjä selvästi tarkemmin kuin ruotsalaiset oppilaat.

Saatujen tulosten perusteella voidaan todeta, että tutkittavilla kouluilla suomalaiset oppilaat ovat liikuntatunnilla sosiaalisempia kuin ruotsalaiset oppilaat. Täten tutkimustulokset poikkeavat siitä yleisestä käsityksestä, että ruotsalaiset ovat sosiaalisempia kuin suomalaiset.

Avainsanat: liikunta ja sosiaalisuus, yhteistyötaidot, toisen huomioon ottaminen ja sääntöjen noudattaminen.

## SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	KÄYTTÄYTYMINEN JA SOSIAALISUUS	3
3	VUOROVAIKUTUS	5
4	LIIKUNTA JA SOSIAALISUUS	7
5	LIIKUNTAKASVATUS	10
6	EETTINEN KASVATUS	12
7	LIIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAT	14
	7.1 Tornion kaupungin liikunnan opetussuunnitelma Seminaarin- ja Nikunmäen kouluissa	15
	7.2 Haaparannan kaupungin liikunnan opetussuunnitelma	18
	7.3 Liikunnan opetussuunnitelmien vertailua	19
8	AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET	23
	8.1 Suomalainen tutkimus	23
	8.2 Ruotsalainen tutkimus	26
9	TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT	28
10	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
	10.1 Tutkimusmenetelmä	29
	10.2 Mittarin esitestaus	32
	10.3 Aineiston kerääminen	33
	10.4 Aineiston analysointi	36

<b>11 TUTKIMUSTULOKSET JA YHTEENVETO</b>	<b>40</b>
11.1 Toisen huomioonottaminen	40
11.1.1 Kooste	48
11.2 Yhteistyötaidot	50
11.2.1 Kooste	59
11.3 Sääntöjen noudattaminen	62
11.3.1 Kooste	70
<b>12 POHDINTA</b>	<b>74</b>
12.1 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys	74
12.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet	78
<b>LÄHTEET</b>	<b>87</b>
<b>LIITTEET</b>	<b>95</b>

## 1 JOHDANTO

Lasten urheilu- ja liikuntatutkimus lisääntyi 1970-luvulla. Lapsikeskeisessä tai kasvatukseen keskittyneessä tutkimuksessa on ongelmanasettelu painottunut sosialisointiin esimerkiksi siihen, miten urheilu kehittää lasta. Muihin maihin verrattuna on Suomessa tutkittu lasten urheilua ja liikuntaa melko paljon. Suomessa lapsiliikuntatutkimus on kohdistunut suurimmalta osalta muuhun lasten liikuntaan kuin organisoituun urheiluun. Sitä, missä määrin urheilu vaikuttaa lasten sosiaaliseen kehitykseen, on tutkittu kovin vähän (ks. Telama 1989, 90, 117).

Ensimmäisenä lähtökohtana tälle tutkimukselle pidän myös yhä suurempaa sosiaalisen kasvatuksen tiedostettua tarvetta koulussa sekä opettajien osittaista voimattomuuden tunnetta suurissa liikuntaryhmissä. Toisena lähtökohtana pidän liikuntakasvatukselle asetettuja sosiaalis-eettisiä tavoitteita. Sosiaalisuuden käsite on vielä suurelta osin tavallisessa koululiikunnassa sisäistämätön. Ehkä myös tämän vuoksi sosiaalisuuden tavoite jää usein liikunnan opetuksessa fyysisen kunnon ja taitojen varjoon. Samoin sosiaalinen käyttäytyminen ei myöskään ole samalla tavalla helposti mitattavissa kuin esimerkiksi fyysinen kunto. Sosiaalisuuden uskotaan ja toivotaan kehittyvän oppilaissa ilman siihen tähtääviä toimenpiteitä koululiikunnan sellaisissa toiminnoissa, joissa oppilaat ovat yhdessä esimerkiksi pelien ja joukkuekilpailujen yhteydessä. Tämä ei kuitenkaan aina pidä paikkaansa. (Kahila 1986, 25.) Esimerkiksi Kahilan (1993) tutkimuksessa käy ilmi, ettei sosiaalisuus välttämättä lisään pelkän pallopelien ja joukkuekilpailujen avulla, vaan itsekäs käyttäytyminen voi olla yhtä yleistä kuin sosiaalinen käyttäytyminen, ellei kehitetä käytettäviä opetusmenetelmiä.

Sosiaalisuuteen hyvin läheisessä yhteydessä oleva sääntöjen noudattaminen on tärkeällä sijalla myös tutkimuksessani. Miten käsitys oikeasta ja väärästä toteutuu liikuntatunnin hyörynä? Esimerkiksi oppilaiden toimiminen tuomareina on hyvin ajankohtainen aihe, koska liikuntaryhmät ovat suurentuneet eikä opettaja itse pysty hoitamaan kaikkia tuomarityöskentelyä. Näin ollen oppilaiden ohjaaminen tuomarityöskentelyyn pitäisi olla yksi tavoite liikuntatunnilla. Esimerkiksi Sillanpään ym. (1994, 71) tutkimuksessa mainitaan, että tuomarityöskentely on hyvä tapa aktivoida kaikki oppi-

laat toimimaan liikuntatunneilla. Tämä korostuu etenkin kouluissa, joissa liikuntatilat ovat pienet suhteessa oppilasmäärään. Tällöin pelivuoroaan odottavat oppilaat voivat toimia erotuomarina, eikä heidän tarvitse olla toimettomina.

Itseäni on jo monia vuosia askarruttanut kysymys. Mistä johtuu ruotsalaisten pelaajien toimiva vuorovaikutus juuri joukkuelajeissa? Esimerkiksi pelissä he ovat valmiimpia toimimaan joukkueen edun mukaisesti jättäen pelaajan oman edun taustalle. Lisäksi jokainen pelaaja jaksaa kannustaa pelikaveria yhä uudelleen ja uudelleen toimimaan nimenomaan joukkueen parhaaksi. Tuntui kuin ruotsalaiset joukkueet pystyisivät toimimaan kiinteämmin juuri joukkueena kuin vastaavat suomalaiset joukkueet. Tämän vuorovaikutuseron olen havainnut niinä lukuisina kertoina, kun olen pelannut ruotsalaisia joukkueita vastaan. Saman eron olen havainnut myös seurattessani ruotsalaisten joukkueen tapaa toimia yhdessä. Kyseisiä arkipäivän havaintoja on ollut mahdollisuus tehdä, koska olen syntynyt ja asunut Suomen rajakaupungissa Torniossa.

Näiden monien vuorovaikutustilanteiden johdosta heräsi ja kasvoi kiinnostus tutkia sosiaalisuutta. Oppivatko ja kasvavatko lapset jo koulun liikuntakasvatuksessa toimimaan yhdessä eri tavalla suomalaisessa ja ruotsalaisessa koulussa? Tätä problematiikkaa haluan selvittää tutkimustyössäni mittarin avulla, minkä toteutan alusteen kuudennen luokan oppilaille kahdessa suomalaisessa ja ruotsalaisessa koulussa.

## 2 KÄYTTÄYTYMINEN JA SOSIAALISUUS

Ihmisten ollessa vuorovaikutuksessa keskenään ja kohdistuessa odotuksia toisiinsa, syntyy sosiaalisia järjestelmiä. Yksi sosiaalisen järjestelmän laji on sosiaalinen ryhmä. (Allardt 1985; 67, ks. Karisto ym. 1988, 74–76; vrt. Alhoniemi 1991, 76.) Sosiaalisessa ryhmässä on sosiaalisia rooleja, jotka ovat usein hyvin kiinteitä rooleja, joiden kautta liitymme järjestäytyneeseen yhteisöön (Lindqvist 1992, 47). Sosiaalisuuden kriteeri tulee täytetyksi vasta silloin, kun kaksi tai useampia ihmisiä toimii niin, että he ottavat toiminnassaan huomioon toistensa olemassaolon ja toiminnan ja ennakoivat omia toimintapäätöksiä tehdessään muiden odotettavissa olevat reaktiot. (Kivistö & Vaherva 1981, 18.)

Sosialisaation tavoitteena ja sisältönä on kulttuurin siirtäminen sukupolvelta toiselle niin, että yhteiskunnassa säilyy yksilöiden ja sukupolvien vaihtumisesta huolimatta tietty jatkuvuus. Sosialisaatiossa ei kuitenkaan aina ole kyse pelkästään yksisuuntaisesta vaikuttamisesta. Etenkin teollistuneissa yhteiskunnissa sosialisaatiosta on tullut yhä suuremmissa määrin myös sukupolvien välinen vuorovaikutusprosessi. (Takala 1992, 11–12.) Perustavia sosiaalisia yhteyden muotoja voisimme sanoa elämänmuotoja, joiden kautta ihminen varttuu ovat koti, leikkikenttä, toveripiiri, koulu- luokka ja työyhteisö (Aaltola 1988, 77–78).

Sosiaalistumisella tarkoitetaan lapsen sopeutumista ympäröiviin oloihin, yhteiskuntaan ja kulttuuriin sekä orientoitumista ympäristön ilmiöihin. Sosiaalistumisen perustapah- tuma on vuorovaikutus ympäristön kanssa. (Lyytinen 1994, 88; vrt. Telama & Laakso 1995, 276.) Ihminen kehittyy sosiaalisten suhteidensa välityksellä saaden yhteisöstään ärsykeitä ja vaikutteita (Kivistö & Vaherva 1981, 28). Sosiaalinen käyttäytyminen sisältää kytkennän yhteisön arvoihin, normeihin ja odotuksiin, jotka välittyvät kasvatta- jien kautta lapsille (Pölkki & Kukkonen 1995, 35; vrt. Eskola 1982, 73; ks. Allardt 1985, 58; Roos 1985, 38–39).

Pölkin ja Kukkonen (1995, 35) mukaan lasten sosiaalinen käyttäytyminen sisältää adaptiivisen käyttäytymisen esimerkiksi itsenäisyyden, henkilökohtaisen vastuun ja sosiaaliset taidot. Lapsen itsearvostus lisääntyy, kun hän saa kokemuksia sosiaali-

sesta toimintakykyisyydestään ja pätevyystään. Lapsen omalla itsearviointilla saadaan selville heidän käsityksensä omista taidoistaan ja sosiaalisesta käyttäytymisestään, sillä opettajalla ja lapsella voi olla erilainen näkemys lapsen sosiaalisesta kyvykkyydestä. (Pölkki & Kukkonen 1995, 36, 43.) Suhteet toisiin ihmisiin määräytyvät sen pohjalta, miten yksilö itseään arvostaa. Itsearvostuksella on suuri merkitys, sille miten yksilö tuntee ja toimii. (Korpinen 1990, 12.) Sosiaaliseen kyvykkyyteen kuuluu kyky nähdä itsensä muiden joukossa: kyky solmia sosiaalisia suhteita, kyky nähdä muiden käyttäytymisen takana piileviä aikomuksia (McGurk 1982, 7; ks. Korkiakangas 1995, 188; Poikkeus 1995, 126; vrt. OPS 1996, 9).

Kasvatustyössä joudumme ottamaan kantaa suhteessa itseemme ja toisiimme. Joudumme kasvattajina suuntamaan toimintaamme sen mukaan, mihin haluamme toista ihmistä johdattaa, mitä piirteitä haluamme hänessä vahvistaa. (Aaltola 1988, 77.) Sosiaalinen kasvatus kuuluu koulun ja kaiken kasvatustoiminnan keskeisiin tehtäviin. Oppilaille pyritään siinä kehittämään ihmissuhteisiin ja yhteistoimintaan liittyviä valmiuksia, esimerkiksi yhteistyökykyä. (Eskelinen 1987, 116.) Lapsen tulee oppia toimimaan ryhmässä, tekemään yhteistyötä, ratkaisemaan ristiriitoja, kantamaan vastuuta ja oppia hallitsemaan kanssakäymisen perustaidot, Hyvä itsetuntemus ja vahva itseluottamus ovat perustana myös sosiaalisten taitojen oppimiselle. (Karvinen ym. 1991, 21.) Sosialisatio tapahtuu erilaisissa vuorovaikutustilanteissa kuten liikunnassa (Eskola 1995, 6).

Tutkijana olen pohtinut sitä, että yhteiskunnassa kansalaiset siirtävät sosialisoinnin avulla kansakunnan kulttuurihistoriaa sukupolvelta toiselle. Prosessin erinomaisena välineenä toimii koulu. Se on ikään kuin koulun luonnollinen tehtävä. Koulullahan on olemassa työkaluja, joita se voi käyttää. Lapsihan jo pienestä pitäen sopeutetaan ympäristöön sosiaalistumisen ja sääntöjen avulla. Välineenä tässä on vuorovaikutus ympäristön kanssa, jotta vuorovaikutus olisi hedelmällinen, on lapsen arvostettava ensin itseään. Tämän jälkeen hän voi ottaa huomioon kaverinsa tarpeet, sillä kaiken sosiaalisuuden perustana on kaksi ihmistä.



### 3 VUOROVAIKUTUS

Käyttäytymiseen vaikuttavat yksilön biologinen järjestelmä eli ihminen biofyysisenä kokonaisuutena, psykologinen järjestelmä eli ihmisen persoonallisuus, sosiaalinen järjestelmä, joka koostuu ihmisten välisistä suhteista, sekä kulttuuri, joka on arvojen, uskomusten, normien ja symbolien muodostama järjestelmä (Ojala & Uutela 1993, 12). Käyttäytyminen riippuu yhteiskunnassa vallitsevista olosuhteista, arvoista ja normeista, jotka ovat sidoksissa aikaan, paikkaan ja kulttuuriin ja joiden antamaa taustaa vasten vuorovaikutus on selitettävissä ja ymmärrettävissä (Ojala & Uutela 1993, 12). Vuorovaikutus on yhteys toisiin ihmisiin ja ympäristöön. Vuorovaikutus voidaan määritellä sosiaalisesti vaihdoksi, jossa osapuolet vaihtavat keskenään mielipiteitä ja ajatuksia. Edellytyksenä sosiaalisen vuorovaikutuksen syntymiselle on, että osapuolet ovat tietoisia tilanteesta, sillä pelkkä fyysinen läheisyys ei riitä. (Pöytäniemi & Vartiainen 1988, 24.)

Sosiaalisen vuorovaikutuksen tuloksena on tuottaa uutta tietoa yhteisestä kokemuksista, yhteisistä merkityksistä, säännöistä ja yhteisestä työstä (Eskola 1982, 65–68; vrt. Eskelinen 1987, 115). Se on merkityksellistä toimintaa, jossa ihmiset eivät reagoi toistensa tekoihin ulkokohtaisesti, vaan niiden tulkittuihin merkityksiin. Sosiaalinen vuorovaikutus riippuu sekä ruumiinliikkeiden että kielen avulla välitetyistä viesteistä (Gahagan 1977, 21). Ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa tavallisimpia palkintoja lienevät sanalliset kiitokset ja kehumiset, hyväksymisen ja samaa mieltä olemisen osoitukset. Rangaistukset ovat moitteita sekä paheksumisen että eri mieltä olemisen osoituksia. (Eskola 1982, 73, 82.)

Katsellessaan toista ihmistä ihminen peilaa jossain muodossa myös omaa sisintään. Hän havaitsee toisessa jotain, näkee esimerkiksi innostuneisuutta ja aloitteellisuutta. Se muistuttaa häntä samasta asiasta omassa itsessä. (Kivistö & Vaherva 1981, 20; vrt. Simula 1992, 33–34.) Hänen vastauksensa eli reaktionsa siihen, mitä näkee, voi olla joko myönteinen tai innostunut. Aloitteellisuus syttyy hänessä itsessään ja hän ottaa osaa, tai sitten hän ei suvaitsekaan kokea tätä, vaan torjuu sen sisimmässään. Silloin toisen innostus tulkitaan kielteiseksi ja sitä torjutaan ja estetään. Vuorovaikutus pakottaa tuntemaan itseään. (Simula 1992, 33–34.)

Nimenomaan oppilaan oma minäkäsitys kehittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saadun palautteen kautta. Palaute lisää ja täsmentää yksilön itsetuntemusta. Itsetuntemus ohjaa realistiseen tavoiteasetteluun, jolloin onnistumisen kokemukset ovat todennäköisempiä. Onnistuminen vastaavasti vahvistaa itseluottamusta ja lisää pätevydentunnetta sekä onnistumisen odotuksia. Yksilö uskaltaa asettaa itselleen uusia tavoitteita, laajentaa ihanneminäänsä ja hankkia lisää merkityksellisiä kokemuksia sekä liittää nämä kokemukset minäkäsitykseensä. (Korpinen 1990, 15.)

Koulussa opettajan ja oppilaan välillä on voimakas vuorovaikutus. Mitä paremmin opettaja ymmärtää oppilasta ja omaa itseään, sitä helpompi hänen on toimia ja auttaa lasta kasvamaan henkisesti sekä kehittymään tiedollisesti. On itsestään selvää, että lapselle tulisi myös opettaa yksinkertaisella tavalla ihmisen ymmärtämistä. Kasvu on siis dialektinen, kaksitahoinen prosessi. (McGurk 1982, 10; vrt. Simula 1992, 34.) Kasvatus on luonteeltaan ihmisten välistä vuorovaikutusta, siis sosiaalista toimintaa (Leino & Leino 1995, 36). Perheen ja perheessä tapahtuvan perheenjäsenten välisen vuorovaikutuksen voidaan olettaa vaikuttavan viihtyvyyteen ja tyytyväisyyteen esimerkiksi koulussa tai työssä (Bäckman 1987, 90).

Tutkijana täytyy todeta esimerkiksi Kahilan (1993) tutkimuksen mukaan, että pelkkä ryhmässä toimiminen ei sosiaalista, vaan kaikki riippuu käytettävästä opetusmenetelmästä. Pelkkä fyysinen läheisyys ei riitä, vaan tarvitaan tietoisuus siitä. Vuorovaikutushan on prosessi, joka luo aina jotain uutta. Ihminen peilaa vuorovaikutuksessa toista ihmistä havainnoiden, onko hänellä samoja piirteitä, jotka yhdistävät molempia. Samalla innostus kasvaa yhteiseen tekemiseen, koska jokaisella ihmisellä on jotain samaa ominaisuutta ihmisyydestä. Näin vuorovaikutus toimii kaksisuuntaisena toimintana.

#### 4 LIIKUNTA JA SOSIAALISUUS

Liikunnalla on monia sosiaalisen tason vaikutuksia. Se mahdollistaa monimuotoisen ja -tasaisen sosiaalisen vuorovaikutuksen. Osa liikunnan mielenterveydellisistä vaikutuksista voi siis olla seurausta liikuntatilanteen sosiaalisuudesta, eikä niinkään itse liikunnasta. Liikunta voi esimerkiksi mahdollistaa sosiaalisen roolin vaihtumisen passiivisesta syrjään vetäytymisestä aktiivisempaan suuntaan tai siirtymisen niin sanotusta asosiaalisesta roolista kohti yhteisten sääntöjen noudattamista. Liikunta voi toimia myös sosiaalisten taitojen oppimiskeinona. (Luotoniemi 1986, 23.) Sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa liikunta on joskus toimivin viestintäkanava. Sanalliselta ilmaisultaan estyneet voivat ilmaista liikunnassa asioita, joita he eivät vielä kykene pukemaan sanoiksi (Luotoniemi 1986, 29). Liikuntaa on pidetty melko yleisesti toimintana, joka voi edistää lapsen sosiaalista kehitystä ja kehittää moraalista ajattelua (Telama & Laakso 1995, 275).

Liikunnanharrastajilla on esitetty olevan enemmän erilaisia myönteisiä persoonallisuuden piirteitä, kuten itseluottamusta, ulospäin suuntautuneisuutta, sosiaalisuutta, mielikuvitusrikkautta, luovuutta ja tasapainoista tunne-elämää. Tieteellinen tutkimustyö on ollut vähäistä, ja edellä mainittuja positiivisia persoonallisuuden piirteitä ei ole kaikissa tutkimuksissa voitu osoittaa liikunnanharrastajilla olevan muita enemmän. (Luotoniemi 1986, 23.) Muutokset yksilön sosiaalisessa vuorovaikutuksessa saattavat olla yhteydessä hänen terveydentilaansa (Bäckman 1987, 89). Lisäämällä yksilön luovuutta voidaan myös vahvistaa yhteisöön sopeutumiseen eli sosialisatioprosessin onnistumiseen vaikuttavia tekijöitä. On näet todettu, että tasapainoisuuden säilyttäminen ja selviytyminen nopeasti kehittyvässä ja teknistyvässä yhteiskunnassamme edellyttävät juuri niitä piirteitä, jotka ovat luoville yksilöille luonteenomaisia, nimittäin itsenäisyyttä, sietokykyä, yhteistyökykyä ja joustavuutta. (Freund 1977, 14.)

Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet tarkoittavat muun muassa kykyä sosiaaliseen havainnointiin eli kykyä havainnoida toisten ihmisten tunteita ja reaktioita. Toiseksi se on kykyä ymmärtää oman toiminnan vaikutusta toiseen ihmiseen ja kykyä asettua hänen asemaansa. Kolmanneksi sosiaalisen kasvatuksen tavoitteisiin liittyy kyky kommunikoida ja toimia yhteistyössä. Nämä kyvyt ilmenevät sosiaalisena käyttäytymi-

senä, johon kuuluu esimerkiksi sujuva kommunikointi, valmius yhteistyöhön, toisen auttaminen ja toisen ihmisen kunnioittaminen yksilönä. Sosiaaliseseen käyttäytymiseen kuuluu myös aggressioiden kanavointi hyväksytyihin toimintoihin ja väkivallan välttäminen. (Telama 1989, 89.) Laakson (1994, 20) mukaan sosiaalisuus on perusedellytys yhteisössä toimimiselle, siksi koulun kasvatustavoitteista puhuttaessa yleensä aina tuodaan esiin myös sosiaalis-eettiset tavoitteet.

Sosiaalinen kasvatusta, yhteisön jäsenyyteen kasvattaminen jää pinnalliseksi, jos kasvatuksessa ei pyritä sisäistämään keskeisimpiä eettisiä periaatteita. Lasten sosiaaliset suhteet riippuvat useimmissa tapauksissa fyysisestä kyvykkyydestä ja liikuntataitojen hallinnasta. Liikunnallisesti taitavaa ihailaan ja jäljitellään. (Jääskeläinen ym. 1985, 40.) Liikunnassa tulee esille monia ristiriitatilanteita. Erityisen hyvät sosiaalisen kasvatuksen mahdollisuudet opettajalla on silloin, kun hän joutuu opettamaan opetusryhmää, joka koostuu eri luokista. Opettajan tulee opettaa lapset elämään ristiriitojen yhteisössä löytämällä rakentavia ratkaisuja. Näin kehitetään kykyä ratkaista sosiaalisessa yhteisössä esiin tulevia ongelmia. (Jääskeläinen ym. 1985, 42.) Sosiaalisointia voidaan toteuttaa monilla eri oppisisällöillä ja menetelmillä. Silloin on keskeistä se, että oppilailla on keskinäistä vuorovaikutusta. (Varstala 1996, 116; ks. Telama & Laakso 1995, 286).

Ryhmässä lapsi vasta oppii tuntemaan itsensä ja omat mahdollisuutensa. Peleissä ja leikeissä on jatkuvasti mittaustilanteita, joista lapsi saa palautetta (Heikkinen 1980, 201; vrt. Jääskeläinen ym. 1985, 42). Liikunnassa opitaan noudattamaan sääntöjä ja siten totutaan oikeusnormeihin, joiden rikkomisesta aina seuraa rangaistus. Liikunnan avulla myös opitaan sisäistämään eettisiä normeja esimerkiksi toisen huomioonotto, jonka noudattaminen ei ole ulkoisten palkkioiden eikä rangaistusten varassa. (Jääskeläinen ym. 1985, 41.)

Leikkien ja pelien toiminnan kautta erilaiset ihmiset ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja he aikaansaavat tilanteita, jotka on yhdessä ratkaistava. He aikaansaavat myös ristiriitoja, onnistumisia ja pettymyksiä. Epäonnistuminen leikin maailmassa ei ole katastrofi, vaan päinvastoin se voi olla hyödyllinen kokemus ennen tosielämään siirtymistä. Edellytyksenä kuitenkin turvallinen ilmapiiri ja mahdollisuus avoimeen

vuorovaikutukseen. (Laakso 1994, 20.) Sosiaalisuuden ja moraalisen ajattelun oppimisessa pätee liikunnan yhteydessä sama kuin muissakin tilanteissa: tärkeämpää kuin se, mitä tehdään on se, miten tehdään (Telama & Laakso 1995, 287).

Tutkijana haluan korostaa liikunnan välitöntä vaikutusta ihmisen mieleen. Liikunta voi vapauttaa ujonkin oppilaan vuorovaikutukseen luokkatoverin kanssa. Liikunta on ikään kuin väline, jonka avulla voidaan oppia sosiaalisia taitoja. Liikuntatunnilla oppilaalla on helppo asettua toisen ihmisen asemaan esimerkiksi tehtäessä liikuntaharjoitteita parityöskentelyn avulla. Samoin liikuntatunnilla oppilas joutuu käsittelemään tilanteita, jossa on kysymys oikeasta ja väärästä. Tietyntylaisiin moraalis- ja eettisiin kysymyksiin oppilas joutuu ottamaan kantaa lähes jokaisella liikuntatunnilla pyrkiessään noudattamaan sääntöjä.

## 5 LIIKUNTAKASVATUS

Liikuntakasvatus on sekä kasvatusta liikunnan avulla että kasvatusta liikuntaan. Se on oleellinen osa kokonaiskasvatusta. Johdetulla fyysisellä toiminnalla pyritään kehittämään yksilön persoonallisuuden fyysistä, älyllistä, emotionaalista ja sosiaalista puolta ja näin edistämään persoonallisuuden eheytymistä. (Jääskeläinen ym.1985, 20.) Liikunnan harrastaminen koulussa liittyy sosiaalisessa yhteisössä toimimiseen ja siten läheisesti yleisten kasvatustavoitteiden toteuttamiseen liikuntatilanteissa (Holopainen 1990, 39). Liikunnanopetus on osa liikuntakasvatusta. Se on ympäristötekijöiden tietoista säätelyä, jossa tarkoituksena on oppimisen avulla lisätä oppilaiden taitoja, tietoja ja kuntoa sekä vaikuttaa myönteisen liikunta-asenteiden syntymiseen. (Jääskeläinen ym. 1985, 12.)

Liikuntakasvatusta ohjaa ajatus oppilaan kokonaiskasvatuksesta, jossa liikuntataitojen kehittämisen ja terveyden vahvistamisen lisäksi pyritään vaikuttamaan myös oppilaiden eettiseen ja sosiaaliseen kehitykseen sekä luonteen ja hyvien tapojen kasvattamiseen (Virkkunen 1982, 3). Liikunnan yhteydessä on mahdollisuus luoda ystävyysuhteita ja tutustua erilaisiin ihmisiin, oppia ymmärtämään eri ihmisten tarpeita ja otta-  
maan myös muut huomioon. Liikunta on koulun opetussuunnitelmassa aine, joka opettaa sosiaalista käyttäytymistä. Yhteistoiminnan ylläpidossa keskeisellä sijalla ovat ryhmätietoisuuden tunne ja vastuu muista jäsenistä. Varsinkin ala-asteella liikunta auttaa psykososiaalisessa selviytymisessä. Se auttaa yhteenkuuluvuuden ja hyväksytyksi tuleminen tarpeen tyydyttämistä. (Jääskeläinen ym. 1985, 22–23.)

Liikuntakasvatus antaa hyvät mahdollisuudet sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Liikuntakasvatuksessa oppilaalle avautuu toiminta-alue, joka rikastuttaa hänen kokemuspäiriään. Hän joutuu tilanteisiin, joissa toisen oppilaan huomioonottaminen, auttaminen, sääntöihin ja normeihin sopeutuminen, johtajana ja johdettavana oleminen eli positiiviset sosiaaliset aktiviteetit ovat olennainen osa liikuntakasvatusta. (vt. Koskeniemi 1982, 21–22.) Liikunnan avulla voidaan oppia hyviä tapoja, sopeutumista erilaisiin ryhmiin ja reilua peliä (Karvinen, Hiltunen & Jääskeläinen 1991, 21).

Tutkijana minua kiinnostaa, onko liikuntakasvatus todellakin kokonaiskasvatusta, jossa pyritään muuhunkin kuin fyysiseen suorittamiseen. Omassa tutkimuksessani olen erityisen kiinnostunut liikuntakasvatuksen sosiaalisesta ulottuvuudesta. Valitettavasti Tomion koulujen opetussuunnitelmat näyttävät jo suuntaa, jossa liikuntatunti nähdään aika pitkälti fyysisen kasvatuksen kenttänä. Siinä ikään kuin liikuntatunnin suomat valtavat resurssit ovat kavennettu yhdeksi liikunnan opetuksen segmentiksi.

## 6 EETTINEN KASVATUS

Sosiaalinen kasvatus tarkoittaa yhteisön jäsenyyteen kasvattamista. Se jää pinnalliseksi, jos kasvatuksessa ei pyritä sisäistämään keskeisiä eettisiä periaatteita. Täten eettinen ja sosiaalinen kasvatus kytkeytyvät toisiinsa kiinteästi monin eri tavoin. (Jääskeläisen ym. 1985, 40.)

Me kohtaamme kaikkialla rajallisuutta, mutta ihmisen tehtävä on toimia vastuullisesti niin kauan kuin hänellä on tietoisuutta. Koulun tulisi luoda oppilaille valmiutta elämän nurjan puolen kohtaamiseen. Tavoitteena on, että oppilaalle kehittyy usko ihmisen mahdollisuuksiin, vaikka hän tuntee todellisuuden negatiivisen puolenkin. (Niemi 1992, 25.) Empatialla tarkoitetaan ihmisen kykyä tulla tunteiden tasolla kosketuksi toisen kokemuksesta. Hänessä viriää sama elämys kuin toisessa ihmisessä. Näin hän itse asiassa siirtyy hetkeksi tuon toisen rooliin kokemaan sisältäpäin, miltä tästä tuntuu, mitä hän tarvitsee ja mikä on hänelle vahingoksi. (Lindqvist 1992, 43.)

Eettisiä perusongelmia ovat kysymykset hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä, yksilön oikeuksista ja velvollisuuksista. Eettisten periaatteiden olennainen merkitys myös liikunnassa on siinä, että ne säätelevät yksilöiden vuorovaikutusta ja yksilöiden sekä sosiaalisten ryhmien välisiä suhteita. Niinpä eettinen kasvatus liikunnassa hyvin olennaiselta osaltaan on kasvatusta yhteiselämään toisten kanssa ja ennen kaikkea kasvatusta toisten yksilöiden inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamiseen. Liikunnassa on mahdollisuuksia osallistua yhteistoimintaan, jossa oppilaat oppivat ymmärtämään ihmisten erilaista käyttäytymistä. (Jääskeläinen ym.1985, 44.) Liikunnan kokemukset muovaavat asennetta liikuntaa kohtaan (Holopainen 1991, 44).

Arvoperustan selkeyttäminen ja tiedostaminen ovat tärkeä lähtökohta koulun koko opetussuunnitelmatyölle. Moniarvoisessa yhteiskunnassa kouluyhteisön tulee kiinteässä yhteistyössä lähiyhteisönsä sidosryhmien kanssa selkeyttää omaa arvoperustaansa ottamalla huomioon muun muassa ihmisen suhde omaan itseensä, toisiin ihmisiin. Nuorten maailmankuva kokonaisuudessaan, sen elämyksellinen, toiminnallinen, sosiaalinen, kulttuurinen ja tiedollinen ulottuvuus on tärkeä lähtökohta koulun kasvatus- ja opetustyötä suunniteltaessa. (OPS 1996, 12.)



Ruoppilan (1989, 52) mukaan liikunnalliset roolileikit antavat lapselle mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan. Niillä on olennainen merkitys lapsen moraalisten käsitysten ja eettisten normien omaksumiselle ja näiden mukaan toimimiselle. Liikunnallisissa ryhmäleikeissä lapsi saa kokemuksia sekä toisten toiminnan havainnoimisesta että asioiden katsomisesta muiden näkökannalta (Ruoppila 1989, 52). Toiminta ja osallistuminen ovat usein lapselle tärkeämpää kuin voittaminen. Voittamisen tavoitteet asettavat usein vanhemmat ja valmentajat. (Pekkarinen 1989, 71).

Yhteistyötaitojen ja eettisten ominaisuuksien kehittyminen edellyttää tilanteita, jolloin oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa liikuntaansa ja terveyskasvatuksen aiheita yhdessä. Liikunnassa on paljon myös aitoja ristiriitatilanteita, joita on mahdollista ratkoa keskinäisen kommunikoinnin ja sovittelun avulla. (OPS 1996, 114.)

Eettinen kasvatus on hyvin merkittävässä roolissa tutkimustyössäni. Kysymyksessä on ihminen, ja hänen hyvät ja heikot puolet. Miten me olemme valmiit kohtaamaan nämä ominaisuudet? Onko koulumaailmassa sijaa empatialle? Eettisyys lähtee liikkeelle hyvin voimakkaasti ajatuksesta hyvästä ja pahasta. Nämä kaksi asiaa nivoutuu liikuntatunnilla säännöiksi. Liikuntatunnilla ikään kuin roolien suojassa harjoitteleminen vuorovaikutuksen avulla sääntöjen noudattamista, jolloin me huomauttamatta sosiaalistamme toisiamme.

## 7 LIKUNNAN OPETUSSUUNNITELMAT

Koululiikunnan tavoiteasettelussa on korostettu myönteisten kokemusten ja elämysten merkitystä. On kiinnitetty huomiota oppimisen motivaatioilmastoon. Koululiikunnan keskeisenä tehtävänä on evästää oppilaita jatkuvaan liikuntaharrastukseen. Tähän voidaan pyrkiä kehittämällä oppimisilmastoa. Oppimiseen suuntautuvassa ilmapiirissä keskitytään omien taitojen kehittämiseen, rohkaistaan yrittämään ja parhaimpaan pyrkimiseen. Oppilaalle kehittyy pätevyiden kokemuksia, kun hän kokee oppineensa uusia taitoja tai kehittyneensä suorituksissaan. Oppilaan oma kokemus on keskeistä pätevyiden kokemusten muodostumisessa ja oppiminen ja kehittymisen mahdollisuus motivoivat jatkamaan harrastusta. (Lintunen 1995, 36.) Kilpailusuuntautuneelle ilmapiirille on ominaista vertailu muiden suorituksiin tai normiarvoihin. Tunnusomaista on, että pätevydenkokemiseen vaikuttavat erilaiset ulkoiset tekijät, joihin itsellä on vähän mahdollisuutta vaikuttaa. Huonommuuden kokemuksia syntyy tällöin helposti. (Lintunen 1995, 36–37.)

Koululiikunta, johon käytännössä koko ikäluokka osallistuu jakamattomana opetusryhminä, on luonteensa mukaisesti sosiaalista toimintaa (Virkkunen 1982, 8). Liikunta tarjoaa paremmat mahdollisuudet kuin muut aineet oppilaiden mielenterveyden edistämiseen mm. antamalla vaihtelevia mahdollisuuksia tunnetilojen kokemiseen ja sosiaalisten suhteiden solmimiseen (Telama 1980, 252). Liikunnanopetuksen luonteeseen kuuluu, että oppilaat tekevät liikuntasuorituksia tietyssä tilassa yhdessä toisten oppilaiden kanssa (Varstala 1996, 14).

Koululiikunta kasvattaa lapsia ja nuoria liikkumaan. Liikunnan käsite tulee nähdä laaja-alaisesti siten, että siihen kuuluu perinteisten liikuntalajien harrastamisen lisäksi aktiivinen liikkuminen eri elämäntoiminnoissa, kuten vapaa-ajan askareissa, luonnossa ja liikenteessä. Keskeistä oppilaalle on liikuntatarpeen tyydyttäminen, liikunnasta saatu ilo ja muut elämykset, mahdollisuus kehittää itsetuntemusta ja vahvistaa omanarvontuntoa. Liikunta suo mahdollisuudet luovaan itsensä ilmaisemiseen ja esteettisiin kokemuksiin sekä yhteistoimintaan ja toisten huomioon ottamiseen. (POPS 1996, 110.)

“Peruskoulun liikunnan opiskelun tavoitteena on, että oppilas kokee liikunnan iloa, oppii harrastamaan liikuntaa säännöllisesti ja omaksuu myönteisen asenteen liikuntaan, edistyy yhteistyötaitoissa, sääntöjen noudattamisessa sekä itsensä tuntemisessa ja ilmaisutaidossa.”  
(POPS 1996, 110.)

Ala-asteen opiskelussa on keskeistä oppilaan itsetunnon ja positiivisen fyysisen minäkuvan rakentaminen myönteisten liikuntakokemusten avulla. Oppilaan ohjaaminen yhteistyökykyisyyteen ja positiiviseen liikunta- ja terveystyöskäytymiseen. (POPS 1996, 111, 112.) Liikuntalajit ovat väline pyrittäessä tavoitteisiin. Sisältöjen ohella tulee erityistä huomiota kiinnittää työtapoihin, joiden merkitys on sisältöratkaisuja keskeisempi esimerkiksi sosiaalisiin tavoitteisiin pyrittäessä. (POPS 1996, 112.) Liikuntatunnit vaativat oppilailta niin henkistä kuin fyysistä panosta. Oppilaan liikuntasuoritukset ovat kaikkien nähtävissä, samoin kuin oppilaan keho mahdollisine vikoineen ja puutteineen. (Varstala 1996, 15.)

### **7.1 Tornion kaupungin liikunnan opetussuunnitelma Seminaarin ja Nikunmäen kouluissa**

Tornion kaupungilla ei ole olemassa kuntakohtaista liikunnan opetussuunnitelmaa. Vaan yksittäisten koulujen opetussuunnitelmat muodostavat yhdessä Tornion kaupungin peruskoulun opetussuunnitelman. Jokainen koulu tai koulualue on laatinut siis oman opetussuunnitelman, jota noudatetaan. Tarkasteltuani Tornion alueen opetussuunnitelmia havaitsin suunnitelmien olevan hyvin heterogeenisiä. Joissakin kouluissa oli hyvin tarkasti sisällöittäin suunniteltu tulevaa opetusta. Varsinkin lajikohtaiset tavoitteet oli hyvin tarkasti määritelty. Valitettavasti vain liikunnan kasvatustavoitteet oli melkein unohdettu tai ne oli integroitu koulun yleisten kasvatustavoitteiden alle.

Valitsin tutkimuskohteeksi Suensaarella Tornion keskustassa sijaitsevan Seminaarin koulun. Koulu on kuusiluokkainen ala-aste, jossa on 163 oppilasta, joista kuudesluokkalaisia on 36 oppilasta. Mielestäni tämä koulu vastaa parhaiten Ruotsin Haaparannan keskustassa sijaitsevaa Gränsskolanin koulua. Gränsskolanin koulun koko

oppilasmäärä on 135 oppilasta, joista kuudesluokkalaisia on 40 oppilasta. Näin saan tutkimustyöhöni mahdollisimman samantyyppiset segmentit.

Seminaarin koulun opetussuunnitelma lähtee liikkeelle iskulauseestaan “Meidän koulusta elämän eväät”. Koulu on kirjannut opetussuunnitelmaansa yleisiä kasvatusta ja opetustyön tavoitteita erillisiksi lokeroiksi. Nostan esille mahdolliset liikuntaa koskevat kohdat kuten ihmissuhteet, suhde fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen sekä suhde työhön ja oppimiseen. (Seminaarin koulun opetussuunnitelma 1994.)

Ihmissuhteet jakaantuvat kaikkien ihmisten kunnioittamiseen, erilaisuuden hyväksymiseen sekä vahvaan itsetuntoon. Suhde fyysiseen ja psyykkiseen kehitykseen jakaantuu terveeseen itsetuntoon, tavoitteiden asettamiseen itselle, liikkumiseen ja hyvään oloon. Suhde työhön ja oppimiseen jakaantuu vastuunottamiseen, työn arvostamiseen, luovuuteen ja aktiivisuuteen.

Koulu ei ole laatinut liikunnan opetukseen erillisiä kasvatustavoitteita, vaan ne ovat samat, jotka on kirjattu koulun yleisiksi kasvatustavoitteiksi eli edellä olevassa kappaleessa esille tuomani tavoitteet. Koulu on laatinut kyllä liikunnan opetukseen oman opetussuunnitelman, mutta siinä on ainoastaan lajikohtaisia tavoitteita. Kyseessä olevat tavoitteet ovat määritelty hyvinkin tarkasti. Toisaalta tavoitteiden asettelussa ei tuoda esille käytettävää opetusmenetelmää. Ainoastaan palloilulajeissa käytettävä opetusmenetelmä tulee esille. Palloilussa pyritään toteuttamaan erilliset harjoitteet pareittain tai pienryhmissä. Lieneekö taustalla sosiaalistuttava mielikuva? Lisäksi opetussuunnitelman työtapaosuudessa mainitaan seuraavaa: “Ylemmillä luokilla työskentelyssä paneudutaan opiskelutekniikkaan, tiedonhankintaan ja sosiaalistumiseen. Työskentelyn tulee olla oppilaskeskeistä”. (Seminaarin koulun opetussuunnitelma 1994.)

Toisena tutkimuskohteena Tornion kaupungista on Nikunmäen koulu Arpelan kylältä. Koulu on niin sanottu maaseutukoulu ja se sijaitsee 25 km:n päästä Tornion keskustasta. Koulu on kuusiluokkainen ala-aste, jossa on oppilaita 117, joista kuudesluokkalaisia 21 oppilasta. Ruotsin puolella otettiin vastaava samantyyppinen koulu, joka

sijaitsee Nikkalassa, Haaparannalta 12 kilometriä. Koulun nimi on Nikkalasskola. Koulussa on oppilaista 110, joista kuudesluokkalaisia on 18 oppilasta.

Nikunmäen koulun opetussuunnitelman yleisessä osassa kasvatus nähdään kodin ja koulun yhteiseksi tehtäväksi. Yhdessä pyritään siihen, että lapsesta kasvaa itsetun-  
noltaan terve, rehellinen, omatoiminen, itsestä, toisista ja ympäristöstä vastuuta ottava  
ja hyvät tavat omaava oppilas. Opetustavoitteissa pyritään luomaan opetustilanteita,  
joissa oppilas työniloa kokien toimii oma-aloitteisesti arvostaen omaa ja toisten työtä  
sekä on yhteistyökykyinen ja -haluinen. Lisäksi ryhmätöillä ja muilla yhdessä suoritet-  
tavilla tehtävillä harjaannutetaan sosiaalisia taitoja, esimerkiksi vastuunottamista  
ryhmän jäsenistä. (Nikunmäen koulun opetussuunnitelma 1995.)

Koulu on kirjannut opetussuunnitelmaansa kaksi koulun omaleimaisuuden piirrettä. Ne  
ovat liikunta ja maaseutu ympäristö. Liikunnan opetuksen omaleimaisuuden tavoitteet  
ovat seuraavat: myönteinen asenne liikuntaan, liikuntatapojen monipuolisuus, liikunnan  
ilo, itsensä ja yhteistyötaitojen tunteminen ja lisääminen, hyvä fyysinen ja psyykinen  
kunto, mielenvirkeys ja paikallisten olosuhteiden hyväksikäyttö. Lisäksi liikunnan  
opetuksessa on vielä opetuksen ja sisällön tavoitteet, jotka kulkevat osittain yhtenevi-  
nä liikunnan opetuksen omaleimaisuustavoitteiden kanssa. Liikunnan yleistavoitteet  
ovat fyysinen kunto, terveys ja hyvinvointi sekä sosiaalisuus. Nämä kolme päätavoi-  
tetta ovat jakaantuneet osa tavoitteiksi, joista otan esille tutkimuskohteeni sosiaalisuu-  
den. Sosiaalisuus on pilkottu kolmeksi teesiksi; toisen huomioonottaminen, sääntöjen  
noudattaminen sekä yhteistyökyvyn kehittäminen. (Nikunmäen koulun opetussuunni-  
telma 1995.)

Lisäksi jokaisella luokalla on oma liikunnan toiminta-ajatus. Kuudennella luokalla se  
on harjaantuminen, jossa oppilaan pitäisi saada mielihyvää osaamisestaan. Varsinai-  
sia taidollisia lajitavoitteita koulu ei ole laatinut mielekkään luokalle. Opetussuun-  
nitelma on rakennettu tietynlaisten kokonaisuuksien muotoon. Kokonaisuudet ovat  
palloulu, voimistelu, yleisurheilu, talviliikunta ja maastoliikunta.

## 7.2 Haaparannan kaupungin liikunnan opetussuunnitelma

Tutkimuskohteiksi valitsemisani Gränsskolanin ja Nikkalasskolanin kouluissa ei ollut omaa liikunnan opetussuunnitelmaa, vaan he noudattavat Ruotsin valtakunnallista opetussuunnitelmaa. Valtakunnallinen opetussuunnitelma nivouttaa yhteen liikunnan ja terveyden. Nämä ovat yläkäsitteitä, joiden mukaan toimitaan. Olen etsinyt opetussuunnitelmasta ne kohdat, jotka kohdistuvat omaan tutkimusalaani.

Liikunnan opetuksen päämäärät ovat seuraavat: Koulun tulisi liikunnan- ja terveyden opetuksessa pyrkiä siihen, että oppilas kehittyy fyysisissä, psyykkisissä ja sosiaalisissa taidoissa sekä myönteisessä minäku- vassa. Hän saa käsityksen ja pysyvän kiinnostuksen säännölliseen fyysiseen toimintaan ja perustan hyvälle tavoille, jotka johtavat ter- veyteen ja hyvinvointiin. Oppilas kehittää liikuntakykyä ja halua liikkua sekä innokkuutta ilmaista liikunnan muodossa mielikuvitusta, tunteita ja yhteisöllisyyttä. Hän saa sellaisia tietoja, jotka antavat mahdollisuuden nähdä erilaisia liikkumisen muotoja sekä liikunnan terveydelliset puolet, mutta myös antaa edellytykset henkilökohtaiselle asemalle. Oppilaalle kehittyy kyky leikkiä ja liikkua omin avuin tai yhdessä kavereiden kans- sa ja pystyy ottamaan itsenäisesti vastuun omasta fyysisestä harjoitte- lusta. Hän oppii järjestämään ja johtamaan liikuntatuokion. Oppilas saa käsityksen urheilun historiasta sekä muiden maiden leikeistä, tansseis- ta ja liikuntamahdollisuuksista. (Kursplaner för grundskolan 1994, 30– 31.)

Liikunnan opetuksessa oppilaat saavat osaamista ja kokemuksia, jotka kehittävät heitä. Liikunta on merkityksellinen heidän myöhemmässäkkin elämässä. Aineen rikas sisältö tansseineen, leikkeineen, urheiluineen ja vapaa-ajan toimintoineen ja mah- dollisuudet vaihdella työtapoja antavat hyvät edellytykset tälle. Opetukselle on tunnusomaista leikki ja kaikenpuolinen liikkuminen ja taitoharjoittelu, jossa otetaan huomioon lapsen kehitysvaihe. Opetus tähtää siihen, että kaikki oppilaat voivat osallistua ja kehittyä omin tavoitteiden suunnassa. Liikunnan toivotaan ohjaavan lapsia leikkiin ja urheiluun vapaa-aikana ilman aikuisen ohjausta. (Kursplaner för grundsko- lan 1994, 30–31.)

### 7.3 Liikunnan opetussuunnitelmien vertailua

Vertailtaessa Ruotsin ja Suomen opetussuunnitelman perusteita havaitsee, kuinka samansuuntaisia ne ovat. Molemmat korostavat myönteisten kokemusten ja elämysten merkitystä. Samoin liikunnan avulla pyritään luomaan lapsille tilanteita, joissa he voivat aistia ja kokea jotain esteettistä. Myös oppiminen lähtee liikkeelle oppilaasta itsestään.

Eroavuutena tulee esiin Ruotsin koulun hyvin voimakas korostus liikunnan leikinomaisuudesta. Oikeastaan ruotsalaiset korostavat itse leikin tarpeellisuutta liikuntatunnilla. Itseäni viehättää leikin korostaminen ruotsalaisessa opetussuunnitelmassa, koska on hyvin hämmästyttävää, kuinka vähän leikkiä huomioidaan suomalaisessa opetussuunnitelmassa. Ainoastaan Peruskoulun opetussuunnitelmien perusteissa (1994, 136) tuodaan esille yhtenä liikunnan opetuksen tavoitteena oppilaan tutustuminen kansallisiin liikuntakulttuuriin kuten perinteisiin liikuntaleikkeihin. Kun tarkastellaan opetussuunnitelmia kouluittain, leikin suomat kasvatusmahdollisuudet monasti unohtuvat. Ehkä esi- ja alkuopetuksessa voidaan vielä ottaa yhdeksi kasvatusvälineeksi leikit. Kun tullaan ala-asteen ylemmille luokille, leikistä ei puhuta mitään. Ehkä sitä pidetään vähäpätöisenä ja jopa merkityksettömänä asiana koulussa. Kuitenkin jo pienestä pitäen lapsi alkaa liikkua leikin avulla. Useimmat liikuntalajit ovat syntyneet kokeilun ja leikkien avustuksella. Liikuntalajien kehitymisessä leikki on ollut se alkuun paneva voima, josta esimerkiksi pelit ovat kehittyneet.

Onko sitten niin, että suomalainen liikuntatunti on niin ohjelmoitu, jossa ei ole kerta-kaikkiaan sijaa lapsen spontaaniin itsensä toteuttamiseen? Tarkasteltuani laajemmin Tornion kaupungin koulujen liikunnan opetussuunnitelmia en voi välttyä yllä olevalta ajatukselta. Liikunnan kouluittaiset opetussuunnitelmat suorastaan pursusivat kaikkia mahdollisia lajitavoitteita. Siinä ei silloin jää paljoa aikaa oppilaan omakohtaiseen liikkumiseen. Tämä on valitettavaa, sillä esimerkiksi itsetunnon kannalta Sinkkonen (1995, 14) toteaa, että jos liikunnan harrastaminen on liian suorituskeskeistä, niin se lujittaa enemmän ohjaajan kuin lapsen itsetuntoa.

Kuitenkin monasti juuri leikin avulla voimme kohdata toinen toisemme perinteisiä rajoja ja rooleja murtaen. Leikissä meidän on aina otettava huomioon toinen ihminen tai ryhmä. Esimerkiksi voimme joutua auttamistilanteeseen, jossa on kohdattava jotain uutta ja yllättävää, joka ei sovi ennakkokäsityksiimme, vaan rikkoo sen rajat (Mäki-Opas 1995, 27–28). Tällöin olemme löytäneet itsestämme jotain uusia voimavaroja, jotka ehkä auttavat laajemmin näkemään ja kokemaan ympäröivää maailmaa. Samalla opimme tuntemaan toinen toisiamme paremmin. Ehkä sitä myöten myös se edistää lasten interaktiota keskenään.

Mielenkiintoisena yksityiskohtana haluan tuoda esille liikunnan kansainvälisyyden. Yhtenä Ruotsin koulun opetussuunnitelman liikunnan opetuksen päämääränä on oppilaan saama käsitys ja mahdollinen kokemus vieraiden maiden leikeistä, tansseista ja liikuntamahdollisuuksista. Hämmästyttävää on, ettei Suomi ole halunnut EU-maana omassa opetussuunnitelman perusteissa korostaa liikunnan kansainvälisiä ulottuvuuksia. Tutkijana ihmettelen myös, miksei Tornion kaupungin koulut korosta rajan merkittävyyttä opetussuunnitelmissaan. Olisi oivallinen tilaisuus juuri liikunnan avulla antaa mahdollisuus oppilaille olla vuorovaikutuksessa toisen maan oppilaiden kanssa. Sehän olisi sitä luontevinta kansainvälisyyskasvatusta.

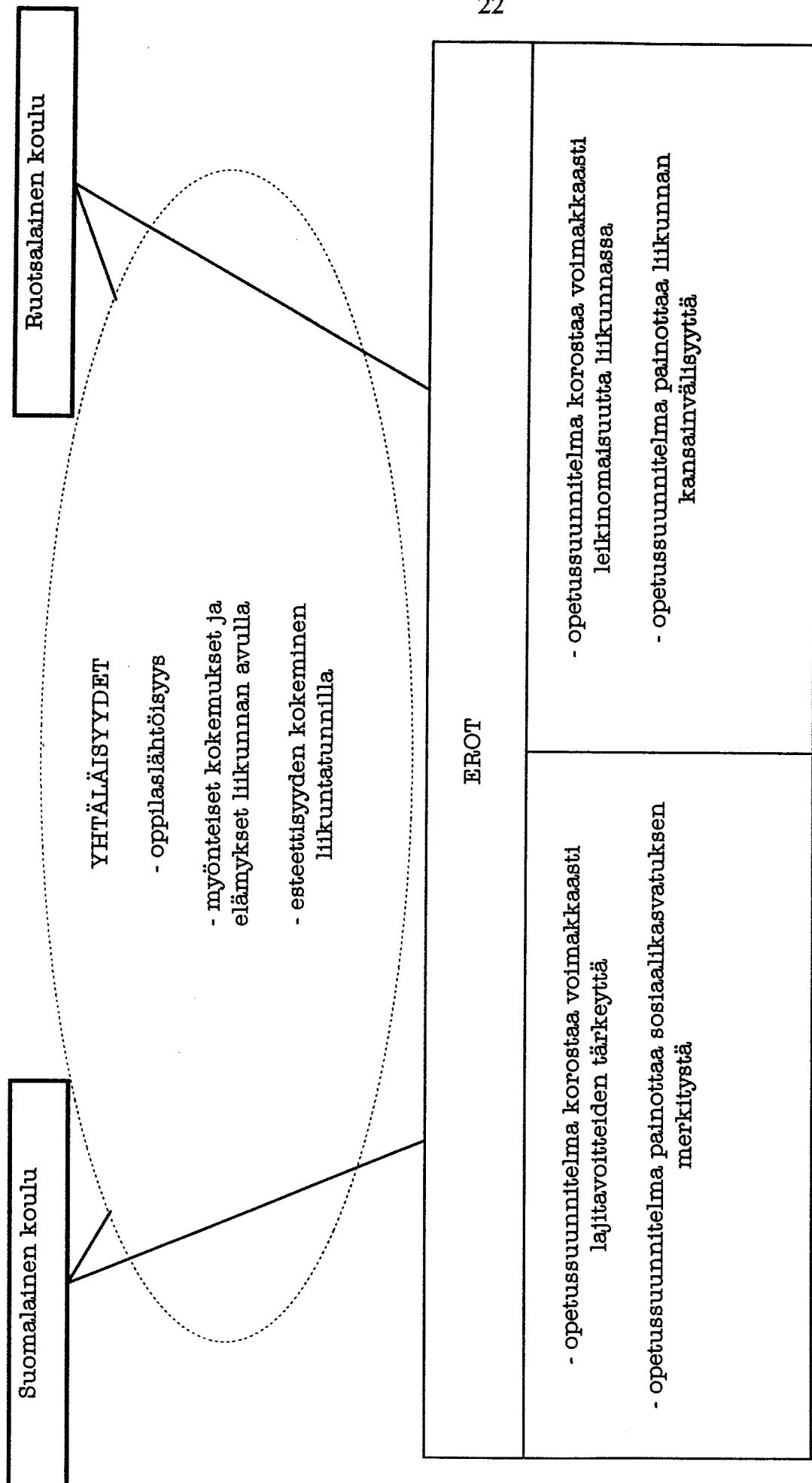
Ruotsin opetussuunnitelma ei juuri korosta liikunnan sosiaalisuutta. Onko sitten niin, että se on niin luonnollinen asia opetuksessa, ettei sosiaalisuutta tarvitse juuri erikseen korostaa? Toisaalta ruotsalaiset korostavat päämäärissään ja tavoitteissaan esimerkiksi yhteistä tekemistä, yhteisöllisyyttä, vastuunottamista, jotka kuuluvat sosiaalisuuden käsitteen alle.

Yhtenä puutteena opetussuunnitelmien tarkastelussa ja vertailussa näen sen problematiikan, ettei Haaparannan kouluilla ole omaa erityistä opetussuunnitelmaa. Tarkasteluni saisi paljon luotettavamman sisällön, jos Gränsskolanin ja Nikkalasskolanin kouluilla olisi oma opetussuunnitelma. Ehkä myös kritiikin kärki ei olisi niin voimakkaasti suunnattu Tornion kouluihin, koska silloin tulisi ilmi todellisuudessa, mitä Haaparannan koulut ovat suunnitelleet ja toteuttaneet. Tällä hetkellä Haaparannan koulujen toiminta kätkeytyy laajan valtiollisen opetussuunnitelman taakse. Täten on



hyvin vaikea saada tarkasti selvää, mihin juuri Gränsskolan ja Nikkalasskolan omassa opetuksessaan ja kasvatuksessaan pyrkivät.

Ruotsin ja Suomen valtioiden opetussuunnitelmat pitävät yhtenä tavoitteena oppilaan kehitystä sosiaalisissa taidoissa. Samoin pyrkimyksenä kehittää oppilaan kykyä liikkua yhdessä kavereiden kanssa. Tietysti on muistettava, että pelkkä liikkuminen ryhmässä ei välttämättä vie eteenpäin sosiaalisissa taidoissa (vrt. Kahila 1993). Toisaalta liikkuminen ryhmässä on yksi vuorovaikutuksen muoto, jolloin ihminen on aina kanssakäymisissä toisen ihmisen kanssa.



Kuvio 1. Opetussuunnitelmien yhtäläisyydet ja erot tiivistäen

## 8 AIKAISEMMAT TUTKIMUKSET

### 8.1 Suomalainen tutkimus

Sandvikin ja Törmälän (1984) tutkimuksen kohteena on sosiaalisten tavoitteiden toteutuminen koululiikunnassa ja toteutumiseen vaikuttavat tekijät. Tutkimus on osa Koulun liikuntatuntien sisältötutkimusta, joka suoritettiin vuosina 1981–1983 kahdella toista eri paikkakunnalla. Tutkimuksen aineisto kerättiin observointimenetelmällä, lisäksi käytettiin myös arviointi- ja kyselylomaketta. Observoitujen tuntien lukumäärä oli 406. Tässä tutkimuksessa tarkasteltiin sosiaalisuuden ilmenemisen edellytyksiä ja eräitä sosiaalisen käyttäytymisen piirteitä. Koululiikunnan sosiaalisten tavoitteiden edellytyksiä esiintyi riittävästi tavoitteiden toteutumisen näkökulmasta. Näitä edellytyksiä olivat seuraavat: opettajan toiminta-ajatus, tunnin tavoitteet, oppilaiden asennoituminen auttamiseen, luokan jako ryhmiin ja oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus. Oppilaiden kielteinen asennoituminen toisen oppilaan auttamiseen oli ainoa edellytyksistä, joka ei edesauttanut sosiaalisten tavoitteiden toteutumista koululiikunnassa. Tätä auttamista ilmeni vähän liikuntatunneilla. Sosiaaliset tavoitteet toteutuivat parhaiten palloilussa. Samoin tunneilla, joilla oli ohjaavaa- tai tehtäväopetusta ilmeni eniten sosiaalisuutta edistävää toimintaa. (Sandvik & Törmälä 1984.)

Kahilan (1986) lisensiaattitutkimuksessa on pyritty yhteistyöskentelyn avulla normaali- lissa koululiikunnassa selvittämään, voidaanko peruskoulun tavoitteisiin lukeutuvia sosiaalisia ominaisuuksia edistää ja saavuttaa ja jos voidaan, missä määrin. Sosiaalisuuden tavoitteista valittiin auttaminen ja toisen huomioiminen tutkimuskohteiksi. Myös ystävien määrän arveltiin yhteistyöskentelyn tuloksena lisääntyvän. Yhteistyöskentelyllä tarkoitetaan tässä tutkimuksessa pari- ja pienryhmätyöskentelyä, jossa toinen parista toimii auttajana, neuvojana, palautteen antajana tai jossa pari yhdessä toimien, toisiaan auttaen, neuvoen, ideoiden, pyrkii kohti annettua tavoitetta. Tutkimuksessa olivat mukana Pieksämäen kolmen ala-asteen viidensien luokkien tytöt. Luokkia oli yhteensä viisi, joista muodostui neljä liikuntaryhmää. Liikuntaryhmistä kaksi valittiin koeryhmiksi ja kaksi kontrolliryhmiksi. Koeryhmille laadittiin sisällöllisesti samanlaiset liikuntaohjelmat. (Kahila 1986, 21.)

Auttamista mitattiin kahdella eri mittarilla, esitutkimuksen perusteella valmistetulla yhteistyöskentelykyselyllä sekä edellistä varmentavalla Severyn auttamiskäyttäytymiskyselyllä, jota jonkin verran yksinkertaistettiin lapsille sopivaksi. Lisäksi koeryhmien kolme liikuntatuntia ja ensimmäisen kontrolliryhmän kaksi liikuntatuntia videoitiin ja observoitiin. Sosiometrimittauksen avulla tiedusteltiin oppilailta heidän valintojaan ja torjuntajaan liikuntatunnilla sekä välitunnilla. (Kahila 1986, 21.) Kahilan (1986, 22) tulosten mukaan voitiin todeta, että liikuntaa harrastamattomat pitivät avun saantia tarpeettomampana kuin liikuntaa harrastavat tytöt sekä halusivat saada suuremman hyödyn itselleen auttamisestaan. Liikuntaa harrastamattomat tytöt ilmoittivat useammin olevansa ilman ystäviä kuin liikuntaa harrastavat tytöt. Joukkuelajin harrastajat pitivät apua tarpeettomampana kuin yksilölajin harrastajat sekä halusivat hyötyä enemmän auttamisestaan kuin yksilölajin harrastajat. Joukkuelajin harrastajat ilmoittivat omistavansa liikuntatunneilla vähemmän ystäviä kuin yksilölajin harrastajat. Liikuntanumerokseen 7–8 saaneet tytöt osoittivat suurempaa välinpitämättömyyttä toisiaan kohtaan kuin kiitettävän arvosanan saaneet tytöt.

Telama, Silvennoinen, Laakso ja Kannas (1989) ovat tutkineet kouluikäisten lasten liikuntaharrastusta. Peruskoulun ala-asteen ikää (7–12) pidetään parhaana liikuntataitojen oppimisen ja liikunnallisen kehittymisen aikana. Liikuntaleikkien yleisyydessä ei ollut eroja poikien ja tyttöjen välillä, mutta pojat harrastivat urheilullisia toimintoja jo kouluuntuloiässä huomattavasti enemmän kuin tytöt. Pojat harrastivat liikuntaa päivittäin enemmän kuin tytöt. Liikuntaa harrastettiin kaksi – kolme kertaa viikossa ja siihen käytettiin aikaa noin puolitoista tuntia päivittäin. Yleisimmät tyttöjen harrastamat lajit olivat muun muassa pyöräily, uinti, juoksu, hiihto, voimistelu ja ratsastus. Poikien suosituimmat lajit olivat esimerkiksi pyöräily, jalkapallo, juoksu, jääkiekko, uinti ja hiihto. Yhdeksänvuotiaista tytöistä joka kuudes ja pojista lähes joka kolmas osallistui organisoituun urheilutoimintaan. Osallistuminen lisääntyi yhdeksän vuoden iästä 12 vuoden ikään mennessä. Lasten liikuntamotiivi liittyi usein tunnereaktioon tai toiminnan itsetarkoitukseen eli toiminta sinänsä oli motiivina. Pojat korostivat suorituskykyä ja tehokkuutta ja tytöt virkistystä ja esteettisiä kokemuksia. Murrosikä nuoremmat toivat esille myös terveyden merkitystä liikuntamotivaatiossaan. Vanhempien asenne lapsen liikuntaharrastukseen oli yleensä myönteinen. Vanhempien tukitoimista oli tärkein liikuntavälineiden hankinta ja kuljetukset. (Telama ym. 1989.)

Kahilan (1993) väitöskirjan tarkoituksena oli selvittää, miten yhteistyöskentelyyn perustuva opetusmenetelmä vaikuttaa yhteistyöskentelyn valmiuksiin, auttamiseen ja sosiaalisiin suhteisiin. Erityisesti haluttiin tutkia, mikä merkitys työskentelyparien vaihtumisella on auttautumiselle ja sosiaalisille suhteille. Sosiaalinen käyttäytyminen rajattiin käsittämään auttamiskäyttäytymistä, toisesta välittämistä, opettajasidonnaisuutta ja ystävämäärää. Lisäksi haluttiin selvittää, miten erilaiset opetusmenetelmät vaikuttavat liikunta- ja välitunnilla pariksi tai ystäväksi valittujen tai torjuttujen määrään. Liikuntakasvatuksen fyysisten tavoitteiden oletettiin toteutuvan yhteistyöskentelymenetelmällä yhtä hyvin kuin yksilötyöskentelyn ja perinteisen opettajajohtaisen työskentelyn avulla. Yhteistyöskentelymenetelmää kokeiltiin viidesluokkalaisten tyttöjen liikunnan opetuksessa yhden lukuvuoden ajan. Koska oppilaat olivat nuoria ja yhteistyöskentely tässä muodossa uutta, menetelmäksi valittiin parityöskentely.

Kahilan (1993) tutkimuksessa parityöskentely toteutettiin niin, että yhdessä ryhmässä parit vaihtuivat systemaattisesti kolmen viikon välein. Menetelmä perustui opettajan antamiin tarkkoihin tehtäviin, ohjeisiin ja kriteereihin. Tulosten vertailun vuoksi mukana oli samaan tapaan parityöskentelevä toinenkin ryhmä, mutta tässä ryhmässä oppilaat valitsivat joka tunnille itse parinsa. Kolmas koeryhmä työskenteli puolestaan yksilötyöskentelymenetelmällä. Liikuntatuntien sisältö oli kaikissa ryhmissä sama. Neljäs mukana ollut kontrolliryhmä ei saanut minkäänlaisia ohjeita opetusmenetelmän suhteen. Auttamista mitattiin kahdella eri kyselymittarilla: Severyn auttamista mittavalla mittarilla sekä liseniaatintutkielman yhteistyöskentelykyselyllä. Mittaukset suoritettiin ennen kokeilun alkua ja kokeilun päättyessä. Kyselymittarilla mitattu ystävämäärä tarkoitti sekä koulussa että koulun ulkopuolella olevia ystäviä.

Kahilan (1993) kokeilu osoitti, että hypoteesit auttamisesta ja sosiaalisten suhteiden kehittymisestä yhteistyöskentelyn avulla systemaattisesti vaihtuvin parein piti paikkansa. Tutkimus osoitti, että vaihtuvin parein työskennelleet oppilaat olivat auttautumisiskykyisempiä, omatoimisempia ja välittivät enemmän toisistaan kuin perinteisin opetusmenetelmin opetettu ryhmä. Näin ollen yhteistyöskentely liikuntatunnilla voi edistää positiivista sosiaalisuutta, esimerkiksi auttamishalua ja -taitoa.

Niemelä, Sipola ja Vornanen (1994, 99) ovat tutkineet kuopiolaisten nuorten terveyttä ja hyvinvointia. Tutkimuksen lähtökohdat liittyivät Kuopion kaupungissa todettuun tutkimustiedon tarpeeseen koululaisista ja nuorista ja heidän elinoloistaan. Tutkimuksen tavoitteena oli selvittää kuopiolaisten koululaisten ja nuorten fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista hyvinvointia. Tutkimuksen perusjoukkona olivat 10–18-vuotiaat koululaiset, joista ala-asteen oppilaita oli kolmas- ja viidesluokkalaiset. Tiedonkeruu toteutettiin informoituna kyselynä 1201 nuorelle, joista 10–12-vuotiaita oli 450 eli 39 %. Tutkimustulokset analysoitiin tilastollisin menetelmin.

Niemelän, Sipolan ja Vornanen (1994, 99) tutkimustuloksissa on tarkasteltu nuorten terveyden tilaa lähinnä ala-asteen nuorien antamien vastauksien mukaan. Suurin osa nuorista pitää terveydentilaansa melko tai erittäin hyvänä. Samoin nuoret arvostavat terveyttä hyvin paljon ja pitävät terveistä elämäntavoista. Kuopiolaiset nuoret harrastivat melko paljon ja pojat harrastivat päivittäin useammin kuin tytöt. Useimmin urheilutiloja käyttävät 10-, 12- ja 18-vuotiaat pojat. Ystävien ja kavereiden merkitys oli tärkeää nuorille ja usealla heistä oli enemmän kuin kolme ystävää. Tytöt oleskelevat kavereidensa kanssa useammin kotonaan tai kavereiden luona kuin pojat, jotka ovat usein piholla, kaduilla ja urheilutiloissa. (Niemelä ym. 1994, 99–101.)

## 8.2 Ruotsalainen tutkimus

Bodil Ekholm (1973) on tutkinut yhteistyöskentelyä esikoulussa. Tutkimuksen tarkoituksena oli kokeilla erilaisia metodeja, jotka harjoittavat lapsia yhteistyöskentelytilanteissa sekä kokeilla mittausvälineitä yhteistyöskentelytilanteen mittaamista varten. Lisäksi tutkimuksen tarkoituksena oli löytää keinoja opettajille, miten he parhaiten suosisivat yhteistyöskentelymenetelmiä. Tutkimus suoritettiin kuudessa leikkikoulu-ryhmässä Göteborgissa. Kaikenkaikkiaan 120 lasta osallistui harjoitteluohjelmaan. Vastaavana vertailuryhmänä toimi 71 kuusi vuotiasta lasta. Harjoittelu tapahtui pienissä ryhmissä, joissa käytettiin yhteistyöskentelyä edistäviä toimintoja. Esimerkiksi yksi yhteistyöskentely harjoitus tapahtui siten, että lapset suorittivat sorminukein teatterikappaleen. Arviointi tapahtui observoimalla ennen ja jälkeen tutkimusharjoitte-

luohjelman. Tulosten mukaan 10/18 ryhmistä yhteistyöskentely kasvaa harjoittelun myötä.

Tutkimuksen kuluessa on kolme tekijää osoittanut merkitsevyyttä yhteistyöskentelykasvatuksessa. Ne ovat opettaja, kaverit sekä toiminnot. Nämä kolme yhdessä ilmapiirin kanssa muodostavat tärkeän kokonaisuuden esikoulussa. Kokemuksen ja tutkimuksen myötä voidaan vetää johtopäätös, jotta lasten yhteistyöskentelykyky kehittyisi, niin siihen tarvitaan opettajan ja lasten roolin muutosta. Jotta tällainen muutos olisi mahdollista, niin siihen tarvitaan erilaisia toimintoja esikoulussa. (Ekholm 1973, 39–40.)

## 9 TUTKIMUKSEN TARKOITUS JA TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia suomalaisessa ja ruotsalaisessa koulussa liikuntatunneilla vallitsevaa sosiaalisuutta. Tarkoitukseni on verrata suomalaista ja ruotsalaista liikunnan opetusta sen sisältämien sosiaalisten ulottuvuuksien osalta. Sosiaalisuuteen kuuluu hyvin monia alakäsitteitä kuten auttaminen, yhteistyöskentely ja empaattisuus. Valitsin omaksi tutkimuskohteeksi toisen huomioonottamisen, yhteistyötaidot sekä sääntöjen noudattamisen. Yhteistyötaidot ja toisen huomioonottaminen ovat käsitteinä hyvin lähellä toisiaan, kun taas sääntöjen noudattaminen on merkitykseltään hiukan kauempana näistä kahdesta käsitteestä.

Toisen huomioonottaminen ja yhteistyötaidot kuuluvat hyvin tärkeältä osaltaan sosiaalisuuteen. Kyseessä on vuorovaikutustapahtuma eli miten oppilas suhtautuu toiseen ihmiseen. Vastaavasti sääntöjen noudattaminen on ehkä enemmän yksilöön itseensä kohdistuva käsite. Tästä itseensä kohdistuvasta tutkistelusta heijastuu sitten suhde ympäröivän yhteisön jäseniin ja sen merkityssuhteisiin. Lisäksi sääntöjen noudattamisessa on kyse aina oikeasta ja väärästä. Eli miten haluan kunnioittaa yhteisön yhteisiä menettelytapoja. Toimivat säännöthän eivät ole ihmisten kiusaamista varten, vaan helpottamaan ja auttamaan ihmisten välistä dialogia ja interaktiota. Näistä käsitteistä olen muodostanut seuraavat tutkimusongelmat, joiden avulla on tarkoitukseni tutkia liikuntatunnilla vallitsevaa sosiaalisuutta suomalaisessa ja ruotsalaisessa kouluissa.

Tutkimuksen pääongelmat ovat seuraavat:

1. Missä määrin oppilaat ottavat toisensa huomioon liikuntatunneilla?
2. Miten yhteistyötaidot ilmenevät liikuntatunneilla?
3. Missä määrin oppilaat noudattavat sääntöjä liikuntatunneilla?



## 10 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

### 10.1 Tutkimusmenetelmä

Tutkimuksen tarkoituksena on tutkia oppilaiden käyttäytymistä liikuntatunneilla. Tutkimus on määrällinen eli kvantitatiivinen tutkimus. Kvantitatiivisen tutkimuksen edellytyksenä on merkitysjärjestelmien riittävä ymmärtäminen, joita tutkittava kohde ympäristöineen käyttää. Tutkijan on tunnettava kohteena oleva ilmiö, jotta hän ei joutuisi hakoteille. Määrällisin menetelmin saadaan yleensä nopeammin tuloksia. Tärkeää on tuloksien ymmärtäminen ja oikea tulkinta. (Alkula ym. 1994, 20–21.)

Koululiikunnan sosiaalisuuteen liittyvää vertailevaa tutkimusta ei ole tehty kovin paljoa Suomessa. Erityisen niukasti koululiikunnan sosiaalisuustutkimusta on tehty Ruotsissa. Tutkija päätyi määrälliseen tutkimukseen, joka toteutettiin kyselytutkimuksena. Sillä kyselytutkimuksen avulla oli myös helpompi saavuttaa tutkittava joukko sekä kysyä monia asioita. Tutkijan ja tutkimuskohteen välimatkat olivat pitkät, joten tutkija katsoi näin saavansa nopeammin tietoa tutkittavasta ilmiöstä. (vrt. Alkula ym. 1994 20– 25.) Myös lomakkeen aineisto voitiin käsitellä nopeasti tallennettuun muotoon ja analysoida se tietokoneen avulla. Lisäksi aikataulu ja kustannukset voitiin arvioida melko tarkasti. Tällä tavalla kerättävän tiedon käsittelyyn on kehitetty tilastolliset analyysitavat kuten SPSS ohjelma, joten tutkijan ei tarvinnut tavattomasti itse kehitellä uusia aineiston analyysi tapoja. (Hirsjärvi ym. 1997, 191.)

Tutkijaa kiinnosti vertailla suomalaisten ja ruotsalaisten lasten liikuntatunnilla vallitsevaa sosiaalisuutta. Tutkija halusi tehdä vertailevan tutkimuksen Tornion ja Haaparannan kouluissa. Tutkimusongelmien ratkaisemisen välineiksi tarvitaan käsitteitä ja kohdetta koskevaa empiiristä tietoa. Tutkimuksen keskeisistä käsitteistä nousee tutkimuksen mittari eli kyselylomake. (ks. Alkula ym. 1994, 18, 36–37.) Mittarin kysymyksiä laatiessaan tutkija käytti hyväkseen myös aikaisemmissa tutkimuksissa olleita kyselylomakkeita, varsinkin jos nämä mittarin kysymykset olivat lähellä tutkimuksen keskeisiä käsitteitä (ks. Kahila 1986, Kariniemi & Valli 1992, Kahila 1993, Luukkonen 1994, Sillanpää ym. 1994, Telama ym. 1995).

Kyselykaavakkeessa käytin asteikkoihin eli skaaloihin perustuvaa kysymystyyppiä, jossa esitetään väittämiä ja vastaaja valitsee niistä sen, miten voimakkaasti hän samaa mieltä tai eri mieltä kuin esitetty väittämä. Asteikkona oli Likert-asteikko. Asteikot ovat tavallisimmin 5- tai 7-portaisia, itse käytin 4-portaista asteikkoa (Valli 1998, 100.) Asteikkona olivat "täysin eri mieltä", "eri mieltä", "samaa mieltä" ja "täysin samaa mieltä". Tutkija ei käyttänyt neutraalia kantaa, koska jos kaavakkeessa on mukana vaihtoehto, joka ei pakota valitsemaan annetuista mielipiteistä, monet vastaajat valitsevat vaihtoehdon "ei mielipidettä" (Toivonen 1990, 154–155). Täten lievästi pakotin vastaajia ottamaan jonkinlaisen kannan jokaiseen väittämään.

Tietysti tällaisella monivalintavaihtoehdoilla "samaa mieltä / eri mieltä" on olemassa ongelmansa. Esimerkiksi samaa mieltä/eri mieltä -väittämät, joita käytetään asenne mittauksissa, sisältävät vastaustaipumuksen, josta käytetään nimitystä sosiaalinen suotavuus. Se tarkoittaa sitä, että ihmisillä on taipumus valita se vastausvaihtoehto, jota he arvelevat odotettavan, siis jonka he arvelevat olevan yleensä suotava vastaus. (Hirsjärvi ym. 1997, 199.) Varsinkin kun kyseessä on oppilaiden parissa suoritettava tutkimuksesta, voi olla mahdollista, että jotkut oppilaat vastaavat kysymyksiin kuten kokeisiin. Eli he ajattelevat, että mikä vaihtoehto parhaiten vastaa yleistä näkemystä. Näin he vastaavat opettajalle ja unohtavat oman todellisen mielipiteensä väitetystä asiasta. Verrattuna monivalinta- ja avoimien kysymysten etuja. Monivalinta-kysymykset sallivat vastaajien vastata samaan kysymykseen niin, että vastauksia voidaan mielekkäästi vertailla. Samoin se tuottaa vastauksia, joita on helppo käsitellä ja analysoida tietokoneella. Lisäksi se tuottaa vähemmän kirjavia vastauksia. (Hirsjärvi ym. 1997, 197.)

Kyselytutkimukseen liittyy myös heikkouksia. Usein aineistoa pidetään pinnallisena ja tutkimuksia teoreettisesti vaatimattomina. Lisäksi ei ole varmaa, miten vakavasti vastaajat ovat suhtautuneet tutkimukseen. Ei ole myöskään selvää, miten onnistuneita annetut väittämät ja vastausvaihtoehdot ovat olleet vastaajien näkökulmasta. Sillä hyvän lomakkeen laatiminen vie aikaa ja vaatii myös tutkijalta monenlaista tietoa ja taitoa. Varsinkin, kun tässä tutkimuksessa on kyse sosiaalisuuteen liittyvää aika abstraktista tietoa. (Hirsjärvi ym. 1997, 191.) Omassa tutkimuksessa ehkä tiettyjen väittämien sisältämät käsitteet ovat voineet olla joillekin oppilaille vaikeita ymmärtää.

Sillä koskaan ei tiedetä tarkkaan, miten vastaajat ylipäättänsä ovat selvillä siitä alueesta, josta esitettiin kysymyksiä.

Tietysti pohdin mahdollisen haastattelun ja havainnoinnin mahdollisuutta, joiden avulla olisi ehkä voinut saada tarkempaa ja laajempaa tietoa tutkittavasta kohteesta. Haastattelu on tiedon keruumenetelmä, jossa ollaan suorassa kielellisessä vuorovaikutuksessa tutkittavan kanssa. Haastattelun suurena etuna muihin tiedonkeruu muotoihin verrattuna on se, että siinä voidaan säädellä aineiston keruuta joustavasti tilanteen edellyttämällä tavalla ja vastaajia myötäillen. Haastatteluaiheiden järjestystä on mahdollista säädellä, samoin on enemmän mahdollisuuksia tulkita vastauksia kuin esimerkiksi tutkimukseni postikyselyssä. (Hirsjärvi ym. 1997, 200–201.)

Haastattelumenetelmä tuottaa myös haittoja. Haastattelujen teko edellyttää huolellista suunnittelua ja kouluttautumista haastattelijan rooliin ja tehtäviin, mikä vie aikaa. Lisäksi itse haastatteluprosessi vie aikaa. Haastatteluun katsotaan myös sisältävän monia virhelähteitä, jotka aiheutuvat niin haastattelijasta kuin haastateltavastakin ja itse tilanteesta kokonaisuutena. Omassa tutkimuksessa olisi juuri tullut ongelmia haastattelutilanteessa, koska olisin käyttänyt ruotsin kieltä, joka ei ole äidinkieleni. Haastattelun luotettavuutta saattaa heikentää se, että haastattelussa on taipumus antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia. Haastateltava haluaa esiintyä esimerkiksi moraaliset ja sosiaaliset velvollisuudet täyttävänä ihmisenä. (Hirsjärvi ym. 1997, 202–203.) Kun tutkimukseni kohdistui juuri sosiaalisuuteen, joten pelkäsin haastattelun juuri tältä osin epäonnistuvan. Tietysti näissä asioissa on kulttuurisia eroja esimerkiksi juuri Suomen ja Ruotsin maiden välillä (Hirsjärvi ym. 1997, 203).

Kyselyn ja haastattelun avulla saadaan selville, mitä henkilöt ajattelevat, tuntevat tai uskovat. Mutta ne eivät kerro mitä todella tapahtuu. Havainnoinnin eli observoinnin avulla saadaan tietoa, toimivatko ihmiset niin kuin he sanovat toimivansa. Havainnointi on työläs menetelmä, ja tästä syystä kysely ja haastattelu ovat osittain syrjäyttäneet sen. Havainnoinnin suuri etu on, että sen avulla voidaan saada välitöntä, suoraan tietoa yksilöiden ja ryhmien toiminnasta ja käyttäytymisestä. Sen avulla päästään luonnollisiin ympäristöihin. Esimerkiksi havainnointi on erinomainen menetelmä muun muassa vuorovaikutuksen tutkimuksessa samoin kuin tilanteissa, jotka

ovat vaikeasti ennakoitavissa ja nopeasti muuttuvia. Siksi tutkijana harkitsin pitkään havainnoinnin mahdollisuutta suorittaa oman tutkimukseni, koska sen avulla on nimenomaan hyvä tutkia esimerkiksi juuri interaktiota koululiikunnassa. Kuitenkin havainnointimenetelmällä on omat ongelmansa. Sitä on kritisoitu siitä, että havainnoija saattaa häiritä tilannetta tai suorastaan muuttaa tilanteen kulkua. Esimerkiksi luokka-huonetutkimuksessa on havaittu, että opettajan ja oppilaiden käyttäytyminen muuttuu, kun tutkija astuu luokkaan. Lisäksi laadultaan hyvä havainnointi suunnitteluineen ja toteutuksineen vie kohtuuttomasti aikaa. (Hirsjärvi ym. 1997, 209–210.)

Kaiken näiden yllämainittujen syiden johdosta, päädyin kyselytutkimukseen. Sillä kyselytutkimuksellakin voidaan saada luotettavaa tietoa tutkittavasta ilmiöstä. Lisäksi yleisiä kriteerejä, jotka auttaisivat punnitsemaan, mikä operationaalinen määritelmä olisi paras ei ole löydettävissä. Sillä teoreettiselle käsitteelle voidaan löytää useita operationaalisia vastineita. Näin sama teoreettinen käsite voi saada hyvin erilaisia sisältöjä. Tämähän on ikuinen valideettiongelma. (Hirsjärvi ym. 1997, 25)

## **10.2 Mittarin esitestaus**

Tutkija suoritti esitestauksen mittarille Uudenkaupungin koulun ala-asteella 24.9.1997. Esitestauksessa oli mukana kahdeksan oppilasta kuudennelta luokalta, jotka oli valittu tutkijan ja luokanvalvojan keskustelujen pohjalta. Otoksessa oli mukana monen tasoisia oppilaita. Esitestauksessa oli mukana kaksi eri mittaria. Mittarit olivat täysin identtiset väittämien muodossa, ainoastaan toisessa vastausvaihtoehtoja oli kaksi, kun taas toisessa niitä oli neljä. Näin haluttiin tutkia, miten vastausvaihtoehtojen määrä vaikuttaa oppilaiden vastaamiseen. Mitään suuria eroavaisuuksia ei havaittu, joten ainoana pohdittavana asiana tuli esille, että tulosten analysoinnissa on ehkä laajempi mahdollisuus pohtia eri vaihtoehtojen välillä. Eli määrältään enemmän vastausvaihtoehtot antavat tutkijalla enemmän liikkumavaraa tulosten esittämiseen ja analysoimiseen. Tietysti tutkittavilla on enemmän mahdollisuuksia vastata omien mieltymysten mukaan, jos vaihtoehtoja on neljä kahden sijasta.

Esitestauksessa ei ilmennyt muita ongelmia kuin väittämässä 12, jossa käsite palaute oli ollut joillekin oppilaille tuntematon. Opettajan kerrottua käsitteen merkityksen, oli tutkimus sujunut moitteettomasti. Esitestauskokemusten perusteella päädyin mittariin, jossa on neljä eri vastausvaihtoehtoa (Liite 1). Suurempi vastausvaihtoehtojen määrä antaa laajemmat mahdollisuudet tulosten esittämiseen sekä niiden tarkasteluun. Uskoakseni se lisäsi myös tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimuslomakkeen käännöksen teki filosofian kandidaatti Pekka Nikupeteri Umeå'n yliopistossa Ruotsissa. Hän osaa sekä suomea että ruotsia. Hän luetutti käännöslomakkeen myös muutamille ruotsinkielisillä, jotta lomakkeen ymmärrettävyys kasvaisi. Lisäksi itse luetutin täällä Suomen puolella kaksikielisellä kasvatustieteen maisteri Marketta Widjesskogilla ruotsinkielisen käännöksen, jotta varmasti kasvatustieteelliset käsitteet olisivat tulleet oikeaan muotoon kyselykaavakkeessa (Liite 2).

### 10.3 Aineiston kerääminen

Itse kerättävän aineiston suuri etu on se, että tutkija voi itse päättää sen sisällöstä ja muodosta tutkimusongelmansa pohjalta (Alkula ym. 1994, 66). Valitsin koulut oman valintani mukaan siten, että otan molemmista kaupungeista sekä keskusta että maaseutukoulut. Halusin saada näillä keskusta–maaseutu akselilla hiukan vivahteikkautta tutkimusotantaan. Molemmista kouluista valittiin kyselytutkimukseen ala–asteen kuudesluokkalaiset. Täten koehenkilöiksi valitut kuudennen luokan oppilaat olivat tutkimuksen aikana lähes kaikki 12 –vuotiaita ja elivät kehityksessään vielä suhteellisen tasapainoista aikaa. Tälle ikäkaudelle luonteenomainen emotionaalisen ja sosiaalisen kehityksen vaihe on varteenotettava tekijä. Normaalin kehityksen myötä lapset ovat tulleet sosiaalisemmiksi siten, että he sisäistävät arvoja, normeja, asenteita, sääntöjä, määräyksiä ja käyttäytymistapoja. Lisäksi kuudennen luokan oppilaat kykenevät tietonsa ja taitonsa perusteella vastaamaan tutkimuksessa käytettyyn kyselymittariin todennäköisesti luotettavammin kuin alempien luokkien oppilaat. (Kahila 1993, 44.)

Ositettu otanta on satunnaisotantaa tehokkaampi tilanteessa, jossa halutaan varmistaa pienehkön ryhmän edustavuus otoksessa (ks. Alkula ym. 1994, 110–111).

Valitsin Suomen puolelta maaseutukouluksi Arpelan kylältä yli 100-vuotiaan Nikunmäen koulun sekä Tornion ydinkeskustasta Seminaarin koulun. Vastaavasti Nikunmäen koulua vastaava maaseutukoulu Ruotsin puolelta löytyi Nikkalasta, nimeltään Nikkalasskolan. Seminaarin koulua vastaava koulu sijaitsee aivan Haaparannan keskustassa oleva Gränsskolan. Näin sain kouluille vastaavat parit molemmin puolin rajaa. Tutkimuksessa on mahdollista esimerkiksi pohtia kouluja vastin pareina tai sitten yhdessä. Katson, että tällainen menettely lisää tutkimuksen luotettavuutta, koska pyrin siihen, että molemmin puolin rajaa olevat tutkimuskohteet ovat mahdollisimman samanlaiset. Tietysti on muistettava, että tällainen menettely on suhteellista. On utopistista kuvitella, että voidaan päästä mahdollisimman tasapuolisiin olosuhteisiin.

Suomen puolelta tutkimusluvut olen saanut suullisesti keskusteltuani puhelimitse kyseisten koulujen rehtoreiden ja luokan valvojien kanssa. Lisäksi tapasin kyseisten koulujen rehtorit ja luokanvalvojat lokakuussa 1997. Kerroin heille tutkimuksesta, jossa annoin ohjeet tutkimuksen suorittamiseen. Ohjeissa toin esille kaksi seikkaa, jotka ovat seuraavat: Opettajan on hyvä korostaa tutkimuksen alussa, että tutkimus käsittelee nimenomaan liikuntatuntia sekä kysymyksessä 12 oleva käsite palaute, että se tulee oppilaille ymmärretyksi. Kuten esitestauksessa oli ilmennyt oli joillekin oppilaille ollut hiukan vaikea aluksi ymmärtää mitä käsite palaute tarkoittaa. Opettajan selitettyä asian oppilaat olivat ymmärtäneet käsitteen. Olisi tietysti ollut mahdollista jättää väittämä 12 pois, mutta katsoin että näillä tarkennuksilla se voi olla mukana tutkimuksessa. Lisäksi kyseinen väittämä oli toiminut Kahilan (1993) viidesluokkalaisille suorittamassa tutkimuksessa, joten tältäkin osin aihetta väittämän poisjättämiseen ei ollut. Tämän jälkeen tutkimus toteutettiin Nikunmäen ja Seminaarin koulun kuudesluokkalaisille 13–14.10–97. Nikunmäen koululla tutkimukseen osallistui 20 oppilasta 21 oppilaasta. Seminaarin koululla tutkimukseen osallistui 35 oppilasta 36 oppilaasta.

Tutkija käytti suomalaisten koulujen aineiston keruussa informoitua kyselyä, joka on yksi kontrolloidun kyselyn muoto (Hirsjärvi ym. 1997, 192–193.) Tutkijan tarkoituksena oli käyttää molempien maiden kouluissa informoitua kyselyä. Valitettavasti aikataulujen johdosta kyseinen menettely oli mahdollista suorittaa vain suomalaisissa kouluissa. Tietysti tutkimuksen luotettavuuden ja tasapuolisuuden kannalta on ikävää, ettei

menetelty molempien maiden kohdalla samalla tavalla. Eriäinen menettely tietysti hiukan heikentää tutkimuksen validiteettia ja reliabiliteettia.

Ensimmäiset yhteyden otot Ruotsin puolelle Haaparannan kouluihin tapahtui Provincia Bothniensin yhteistyösihteerin välityksellä. Hänen tehtävänä oli selvittää yhteistiedot kouluihin sekä alustavat mahdollisuudet tutkimuksen suorittamiseen. Saatuani yhteystiedot Haaparannan kouluihin valitsin koulut, jossa haluaisin tutkimukseni suorittaa. Olin yhteydessä puhelimitse Gränsskolanin ja Nikkalasskolanin koulujen rehtoreihin, jossa sovin tapaamisajat. Tapasin koulujen rehtorit ja luokanvalvojat yllämainituissa kouluissa 13–14.10.–97. Sovin tutkimuksen toteuttamisesta ja annoin ohjeet sen suorittamiselle. Tutkija laitoi myöhemmin kirjekuoreessa ruotsinkieliset kyselylomakkeet postitse luokanvalvojille, mukana oli myös palautuskuori sekä saatekirje. Saatekirjeessä toin esille samat ohjeet, jotka annoin Suomen koulujen luokanvalvojille. Varsinainen tutkimus suoritettiin viikolla 46 marraskuussa 1997. Ruotsalaisia kouluja tutkittaessa käytin siis postikyselyä. Yksinkertaisesti siksi, että tutkijalla ei ollut mahdollisuutta matkustaa tutkimuskohteeseen Ruotsiin. Menettelynä etuna on nopeus ja vaivaton aineiston saanti. Suurimpana ongelmana on tietysti kato. (Hirsjärvi ym. 1997, 192.)

Harvoin saadaan vastauksia kaikilta tutkittavilta esimerkiksi sairauksien tai muiden syiden johdosta. Esimerkiksi omassa tutkimuksessa jotkut ruotsalaiset oppilaat olivat poissa koulusta, jolloin he eivät tietysti olleet mukana tutkimuksessa. Tällaista vastaamatta jättäneiden osuutta kutsutaan survey–tutkimuksissa kadoksi. Myös kadon syitä on tutkittu, ja siihen vaikuttaa ehkä eniten tutkimuksen aihe ja erityisesti sen kiinnostavuus. Jos katoa halutaan pienentää, pitää muun muassa kysymykset kyetä muokkaamaan sellaisiksi, että ne ovat vastaajan kannalta mielekkäitä ja riittävän konkreettisia. Toinen lähes yhtä tärkeä asia on aineiston keruun ammattimainen ote. Lomakkeista on rakennettava ymmärrettäviä kokonaisuuksia. Vastaajien tulee ymmärtää, että tutkija haluaa todella vakavasti saada asoista sitä tietoa, jota heillä on annettavanaan. (Alkula ym. 1994, 139–140.) Tutkimuksen vastausprosentti oli 84 %:ia eli kohtalainen. Tutkimus oli oppilaiden mielestä ymmärrettävä ja he kokivat sen tärkeäksi. Ainoastaan joidenkin ruotsalaisten oppilaiden parissa ilmeni kykenemättö-

myyttä vastata joihinkin väittämiin. Tai oppilaat vastasivat siten, että laittoivat rastin vastausvaihtoehtojen väliin.

Juuri aineiston keräämisen jälkeen kannattaa suorittaa ennen varsinaista analyysia yllä oleva katoanalyysi. Siinä etsitään mahdollisia syitä vastaamatta jättämiseen. Vastaamatta jättäminen on harvoin satunnaista ja siksi sen erittely on tärkeää. Menettelyllähän arvioidaan tutkimusaineiston eri vaiheissa syntyvän kadon suuruus. (Alkula ym. 1994, 140.)

#### **10.4 Aineiston analysointi**

Ihmistieteissä, kuten monissa muissakin tieteissä, mittaaminen on varsin epäsuoraa. Tutkittava käsite, mitä halutaan mitata, ei sellaisenaan ole mitattavissa. Kyseessä on tällöin latentti- eli piilomuuttuja. Sen sijaan mitataan jotain muuta, josta voidaan tehdä johtopäätöksiä kyseisen latentin muuttujan suhteen. Ei ole kehitetty mitään mittauslaitetta, jolla suoraan pystyisi mittaamaan esimerkiksi juuri sosiaalisuutta. Sen sijaan tutkija voi päätellä sosiaalisuuteen valituista käyttäytymiseen liittyvistä havainnoista. Eli tutkija tekee johtopäätöksiä yksilön tietyistä käyttäytymisen antamista vihjeistä. Mittaamisen tarkoitus onkin varsin pitkälle sitä, että tutkija pystyy muuntamaan nämä vihjeet kvantitatiiviseksi mittaluvuiksi. Tästä voidaan tehdä se johtopäätös, että mittaaminen ihmistieteissä on hyvin harvoin absoluuttista, sen sijaan se on usein vertailevaa. Täten mittaamiseen liittyy erilaisia virhelähteitä. Niitä voi syntyä esimerkiksi havainnoinnissa, itse mittaamisessa, uudelleen koodauksessa ja niin edelleen. Kun tunnetaan erilaiset virhelähteet, on tietysti niitä pyrittävä välttämään. (Erätuuli ym. 1994, 37.)

Tutkimuksessa joudutaan jäsentämään usein sekavana ilmenevä todellisuus rakenteellisesti hallittavaan muotoon. Tällöin joudutaan päättämään, mitkä tapaukset tai kyselyn osiot ovat jollakin perusteella samankaltaisia ja sijoitettavissa samaan asiakokonaisuuteen tai ryhmään. Tutkimuksessa käytettiin osiojoukkoa, joka kattoi sosiaalisuuden ilmenemismuodot. Osio oli muotoiltu väitelauseenmuotoon, kuten "Minä autan usein ryhmässä", mikä haastaa vastaajan ottamaan omakohtaisesti



kantaa 4-portaisella asteikolla: “täysin eri mieltä”, “eri mieltä”, “samaa mieltä”, “täysin samaa mieltä”. Tutkija halusi tietää, mitkä osiot korreloivat keskenään korkeasti ja mitkä voitiin sen perusteella niputtaa yhteen. Minkä osioiden voitiin katsoa mittaavan samaa asiaa, kuinka monta tällaista nippua eli sosiaalisuusulottuvuutta aineisto kaikkiaan sisältäisi ja miten ne voitiin tulkita. (Erätuuli ym. 1994, 45.) Tutkijan hypoteesina oli, että ryhmittelyn perusteella olisi syntynyt kolme eri segmenttiä. Valitettavasti nippuja syntyi kaiken kaikkiaan 11, joten tältä osin ryhmittely epäonnistui. Ikävää sillä ryhmittely on keskeinen osa tieteellistä toimintaa. Sillä sen avulla saadaan monimutkaisia kokonaisuuksia tieteellisesti hallintaan ja todellisuus voidaan kuvata harvalukuisella käsitejoukolla. (Erätuuli ym. 1994, 46.)

Kun kvantitatiivinen mittaus pystyy antamaan tutkittavasta ilmiöstä relevanttia tietoa, voidaan analyysissä käyttää tilastollisia menetelmiä. Niistä tehdään sitten johtopäätöksiä. (Alkula ym. 1994, 21.) Tutkimuksen tulokset kuvataan tilastollisin menetelmin prosenttilukuina ja graafisin kuvioin (Eskola 1981, 98). Tutkija syötti kysymyslomakkeiden havaintomuuttujat SPSS- 7.5 Windows-ohjelmaan havaintonumeroiden mukaan. (ks. Alkula ym. 1994, 149, Kanninen 1997.) Kysymykset olivat numeroitu ja kysymyksiä oli 35. Kysymykset oli jaettu tiedusteluihin sekä väittämiin. Tiedusteluja oli 5 ja väittämiä 30.

Havaintoaineiston tallennuksen jälkeen voitiin alkutarkasteluna laskea muuttujien arvojen frekvenssit eli suorat jakaumat. Frekvenssitaulukko soveltuu muuttujien kuvailuun yleensä luokittelu- ja järjestysasteikollisille muuttujille, jotka saavat vain muuttuvia arvoja. (Kanninen 1997, 21.) Aineiston analysoinnin suoritin siis SPSS 7.5 versiolla. Suoritin SPSS:n ohjelman perustoimintoja koneella. Ensiksi tein jakaumat eli frekvenssit. Tämän jälkeen valitsin jokaisen väittämän ja kävin väittämä väittämällä läpi molempien maiden koulut.

Faktorianalyysillä tutkin, löytyisikö yhteisiä tekijöitä, joita voitaisiin yhdistää. Faktorianalyysihan on menetelmä, jolla muuttujien taustalta löytyviä ulottuvuuksia voidaan selittää. Taulukon sisällä olevat luvut ovat faktorilatauksia, jotka kuvaavat, miten vahva yhteys kullakin kysymyksellä on kuhunkin faktoriin (Alkula ym. 1994, 267.) Tämän jälkeen rakensin faktorianalyysin pohjalta summamuuttujat. Summamuuttujilla suoritin

jokaisen koulun kanssa ristiintaulukoinnin. Ristiintaulukointi voidaan suorittaa merkkijonomuuttujille ja valmiiksi luokitetuille numeerisille muuttujille (Kanniainen 1997, 43). Samalla havaitsin, että tutkimuksessa esittämät väittämät, jotka pitäisi tutkia samaa asiaa ei käytännössä tutki. Joten tein muutamiin kieltomuodoissa oleviin väittämiin uudelleen koodauksen. Muuttuja muunnoksia voidaan tehdä koodaamalla olemassa oleva muuttuja uudelleen joko samaan tai uuteen muuttujaan (Kanniainen 1997, 30). Tämä tuntui poistavan ongelman.

Koska tutkimuskohteeni oli nimenomaan suomalaiset ja ruotsalaiset koulut, niin suoritin koulujen ryhmittelyn. Eli yhdistin Nikunmäen ja Seminaarin koulun suomalaiseksi kouluksi. Vastaavasti yhdistin Gränsskolanin ja Nikkalasskolanin ruotsalaiseksi kouluksi. Tämän jälkeen suoritin ristiintaulukoinnin koulun ja väittämien välillä. Samassa yhteydessä suoritin myös Chi-Square testin, joka vertaa muuttujan jakaumaa hypoteesin mukaisiin frekvensseihin (Kanniainen 1997, 54).

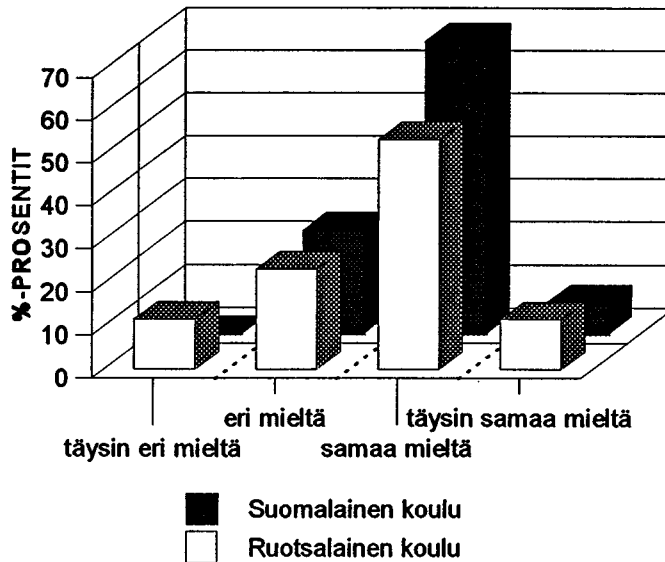
Seuraavaksi tarkastelin ristiintaulukoinnissa saatuja prosentteja. Tutkin tulosten perusteella, onko havaittavissa eroja suomalaisessa ja ruotsalaisessa koulussa. Koska tutkimusongelmaani käsittelivät seuraavat käsitteet: toisen huomioonottaminen, yhteistyötaidot sekä sääntöjen noudattaminen, sijoitin väittämät kulloisenkin käsitteiden alle. Väittämät numero (1, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 26) mittasivat toisen huomioonottamista. Väittämät numero (2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 12) mittasivat yhteistyötaitoja. Väittämät numero (22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30) mittasivat sääntöjen noudattamista. Tämän jälkeen valitsin ne väittämät, joissa ilmeni maiden välisiä prosentuaalisia eroja.

Valittuani ne väittämät, joissa havaitsin eroja koulujen välillä, aloin suunnitella kuvioiden tekemistä. Mielestäni hyvä kuvio kertoo enemmän kuin suuri määrä numeroita. Kuvion avulla voidaan selkeästi havainnollistaa tietoa. Kuvioksi kutsutaan kaikkia muita tutkimusraportissa käytettyjä havainnollistamiskeinoja paitsi taulukoita. Kuvio nimitystä käytetään esimerkiksi piirroksista. Kuvio on tekstin ja taulukkoon verrattuna käyttökelpoinen keino, jos halutaan esittää lukujen laadullisia аспектеja, kuten suomalaisen ja ruotsalaisen koulujen vertailuja. (Hirsjärvi ym. 1986, 108.) Ryhdyin käyttämään WordPerfect 6.1 ohjelmaa, jolla suoritin kuvioiden muodostamisen

prosenttiukujen pohjalta. Piirrettyäni kuviot kyseisellä ohjelmalla, aloin suorittaa tutkimustulokseni esittelyä.

## 11 TUTKIMUSTULOKSET JA YHTEENVETO

### 11. 1 Toisen huomioonottaminen



Kuvio 2. Vastaukset väitteeseen “Toisen oppilaan harjoitellessa annettua tehtävää avustan ja neuvon häntä”

Suomalaisista oppilaista 76 % oli valmiita auttamaan ja neuvomaan kaveria. Ruotsalaisista oppilaista 65 % olivat valmiita auttamaan ja neuvomaan kaveria. Kuitenkin suomalaisista oppilaista 24 % eli joka neljäs oppilas ei ollut halukas avustamaan kaveria. Ruotsalaisista oppilaista 35 % eli joka kolmas oppilas ei myöskään ollut halukkaita auttamaan. Khin neliö testin arvon ollessa 0,055, joten tulokset ovat tilastollisesti suuntaa antavia.

Kyseessä on parityöskentelymuoto, jossa kaveri seuraa, kun toinen suorittaa annettua tehtävää. Parityöskentely perustuu perusajatukseseen, jossa parit toimivat vuorotellen ohjaajina, kun toinen harjoittelee. Kaiken ytimenä on jatkuva palaute sekä henkisesti että fyysisesti. Parityöskentely jää kyllä vajaaksi, jos palaute ei toimi. Siksi molempien maiden aika suuret prosentit auttamisen laiminlyönnissä parityöskentelyssä kertovat siitä, ettei parityöskentely ole toiminut. Parityöskentely ei ole kovin hedelmällinen, jos vieruskaveri on passiivinen kun toinen on aktiivinen tekijä. Parityös-

kentely rakentuu vuorovaikutukseen, jossa molemmat ovat aktiivisia toimijoita. Prosessi on ikään kuin hermeneuttinen kehä, jossa ohjaaja antaa kokoajan palautetta suorituksesta. Ohjattava vastaavasti ottaa palautteen vastaan, arvioi sitä ja tämän jälkeen reflektoiden kehittää omaa suoritustaan. Eli pelkkä puuhastelu ei tässäkään asiassa riitä parityöskentelyn suomille mahdollisuuksille, vaan sen sisältö.

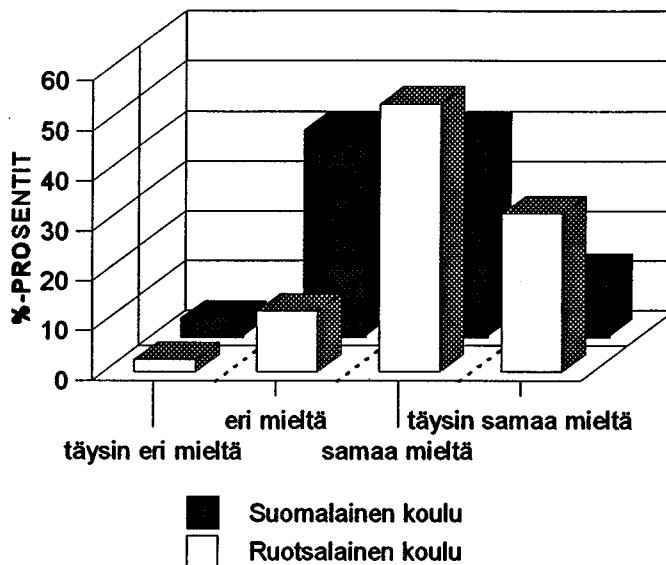
Mielenkiintoista molempien maiden oppilaille oli yllättävän suuri osuus passiivisten auttajien määrässä. Syynä voi olla tietynlainen arkuus. Se on aina oppilaalle kova paikka neuvoa ja ohjata kaveria, varsinkin jos palautteen kohde on taitavampi liikunnassa kuin palautteen antaja. Silloin alkaa kuulua Tornionjoki varressa kommentteja “mitä sie minua neuvot kun sie et ittekhän ossaa tätä hommaa”. Tämän jälkeen palautteen antajalla on entistä vaikeampi antaa mitään ohjeita. Häneltä on ikään kuin vedetty matto jalkojen alta pois. Ohjattava ei siis usko palautteen antajan ohjeisiin, joten toimiva parityöskentely menettää merkitystään.

Hyvin yleisesti ajatellaan, että liikunnallisesti lahjaton ei osaa antaa neuvoja, koska hän ei itsekään osaa käytännössä suoritusta. Erityisen kriittisiä ovat lapset. Heiltä menee heti usko ohjeen antajaan, jos hän on itse epävarma osaamisestaan. Näinhän ei tietenkään tarvitse olla. Eikä niin ole. Monesti niin sanottu heikkotasoisempi oppilas voi olla erittäin hyvä ja selkeä antamaan palautetta. Hän voi nähdä jossakin suorituksessa hyvin selkeästi suorituksen vaatimat ydinkohdat, joilla suoritus saadaan onnistumaan. Tässäkin tarvitaan asennekasvatusta kouluissa. Tärkeää on totuttaa oppilaat jo varhaisessa vaiheessa neuvomaan ja ohjaamaan kaveria. Tällöin ne pitävät sen luonnollisena asiana, joka kuuluu liikunnan opetuksen pariin oli sitten oppilaan omat taidot mitkä tahansa. Näin ohjauksen ja neuvomiseen saadaan turvallinen ja luotettava pohja, josta on hyvä ponnistaa eteenpäin.

Se, että ruotsalaiset olivat haluttomampia antamaan ohjeita kaverille, saattaa johtua tietynlaisesta itsenäisyydestä. He haluavat toimia itsellisesti omassa suorituksessaan. Oppilas itse haluaa ratkaista oman suorituksen mahdolliset ongelmakohdat, täten hän ei tarvitse siihen ulkopuolista neuvoa ja ohjausta. Tämä tietysti kasvattaa oppilaan kykyä ratkaista kiperiä tilanteita, koska hänen on siitä selvinnyt aikaisemminkin ilman kaverin apua. Tämä taas vahvistaa oppilaan itseluottamusta, kun hän havaitsee, ettei

jokaiseen suoritukseen tarvitse ulkoapäin neuvoja. Toisaalta, jos liikunnan tunnin yhtenä merkittävänä tavoitteena on juuri toisen huomioonottaminen. Ei se tietysti toteudu, jos oppilaat harjoittelevat vain itsenäisesti ilman kaverin suoma tukea.

Yhtenä aspektina näkisin kasvatukselliset erot. Ruotsissahan on pitempään kuin Suomessa ollut suosiossa niin sanottu vapaa kasvatus. Se on yksi aikuiskeskeisyyden lajin muoto. Pulkkinen mukaan (1998, 2) vapaa kasvatus on perinteisen aikuiskeskeisyyden kasvatuksen toinen ääripää. Kasvattajat ovat halunneet päästä eroon määrällisestä ja rankaisevasta kasvatus mallista, jolloin onkin liuttu kohti toista aikuiskeskeisyyden lajia, välinpitämättömyyttä. Vanhemmat ovat liukuneet välinpitämättömyyteen niin, että lapsen toiveita toteutetaan hyvää tarkoittaen. Kuitenkin hemmotellusta lapsesta voi kehittyä itsekäs, muista piittaamaton tyranni. Tällöin kasvaa lapsi, jonka on hyvin vaikea huomioida toinen ihminen. Hän ei ole myöskään valmis auttamaan kaveria, koska siitä ei ole hänelle mitään hyötyä. Ehkä tämä osaltaan selittää, miksi ruotsalaiset oppilaat ovat niin suuressa määrin haluttomia auttamaan ja neuvomaan kaveria. Toki on muistettava, että Suomessa on myös hyvin yleistä vapaan kasvatuksen malli. Tosin Suomessa vapaan kasvatuksen ideologia ei ole vallinnut läheskään niin kauan kuin Ruotsissa.

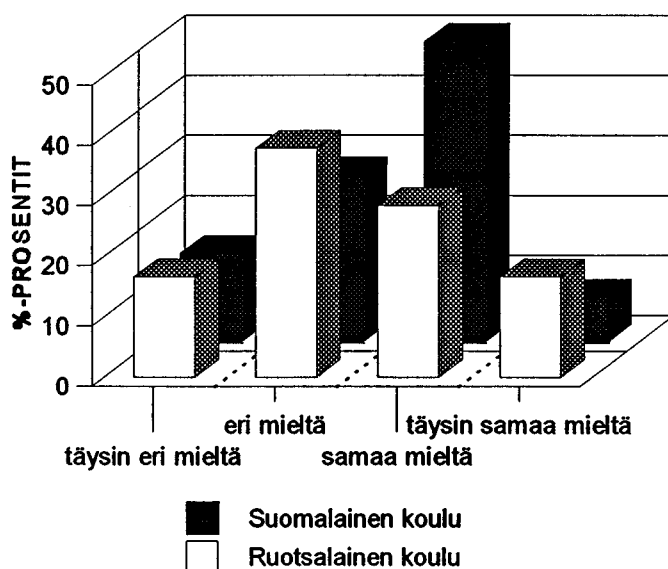


Kuvio 3. Vastaukset väitteeseen “Huomatessani virheitä toisella oppilaalla suorituksessaan jätän hänen virheensä opettajan korjattavaksi”

Suomalaisista oppilaista 55 % oli samaa mieltä väittämän kanssa. Vastaavasti ruotsalaisista oppilaista peräti 85 % oli samaa mieltä. Ero oli siis suomalaisten ja ruotsalaisten välillä hyvin huomattava. Khin neliö testin arvo ollessa 0,009, joten tulokset ovat tilastollisesti merkitseviä.

Hyvin suuri osa ruotsalaisista oppilaista jätti virheiden korjauksen opettajan kontolle. Vaikka he näkevät selkeästi, että toisella oppilaalla sattui virhe suorituksessaan, eivät he ole valmiita tekemään asialle mitään. He luottavat täysin siihen, että opettaja huomioi asian, jos huomioi. Yhtenä mahdollisena vaihtoehtona he ehkä ajattelevat, että jokainen oppilas hoitakoon leiviskänsä. Se ei heitä kosketa, vaikka toiselle kaverille sattuu virhe suorituksessaan. Toisaalta ruotsalaiset lapset luottavat siihen, että kyllä se kaveri selviytyy ilman toisen oppilaan apua. Tai jos oppilas tarvitsee virheen korjaamiseen apua, hän sitä pyytää nimenomaan opettajalta. Toisaalta opettaja kutsutaan apuun kun oppilas tarvitsee korjausta suurten virheiden korjaamiseen. Muutoin oppilaat pyrkivät selviytymään itsenäisesti. Opettaja nähdään ainoana avun lähteenä liikuntatunnilla, johon voidaan kääntyä ongelmatilanteissa. Ilmeisesti ruotsalaisille oppilaille ei näytä olevan muita vaihtoehtoja ohjauksen saamiseen.

Suomalaisten tilanne näyttää paljon valoisammalta, sillä melkein puolet kyselyyn vastanneista oppilaista huomioi toisen oppilaan, jos hänellä sattui virhe suoritukseensa. Selkeästi suomalaiset oppilaat ovat valmiimpia auttamaan kaveria. Samalla kerralla he itseasiassa auttavat myös opettajaa, sillä jonkun se työ on tehtävä. Jos oppilaat ovat kiinnostuneita huomioimaan toisiansa, vapauttaa se myös opettajan työtaakkaa. Nykyisissä liikunnan suurissa opetusryhmissä on ensiarvoisen tärkeää, että oppilaat ovat valmiita huomioimaan toisensa, koska opettajalla on entistä vähemmän aikaa huomioida jokainen oppilas erikseen. Tähän tietysti pitäisi pyrkiä jokaisella liikuntatunnilla, jotta jokainen oppilas saisi ansaitsemansa huomion opettajalta. Toisaalta nykyisten opetussuunnitelmien ydinajatuksena on juuri opettajan siirtyminen hiukan taustalle kaiken keskipisteenä olemiselta. Opettajan ei siis enää tarvitse olla kaiken aikaa täysillä toimiva automaatti, joka ainoana henkilönä antaa palautetta jokaiselle oppilaalle. Joten opettajan jokaisen oppilaan erityinen huomioiminen ei enää ehkä ole niin tärkeää kuin aikaisemmin, jos oppilaat kasvavat huomioimaan toinen toisensa.



Kuvio 4. Vastaukset väitteeseen "Hyväksyn pariksi kenet tahansa liikuntaryhmästä"

Suomalaisista oppilaista hiukan yli puolet eli 57 % hyväksyi pariksi kenet tahansa liikuntaryhmästä. Ruotsalaisista oppilaista hiukan alle puolet eli 45 % hyväksyi pariksi

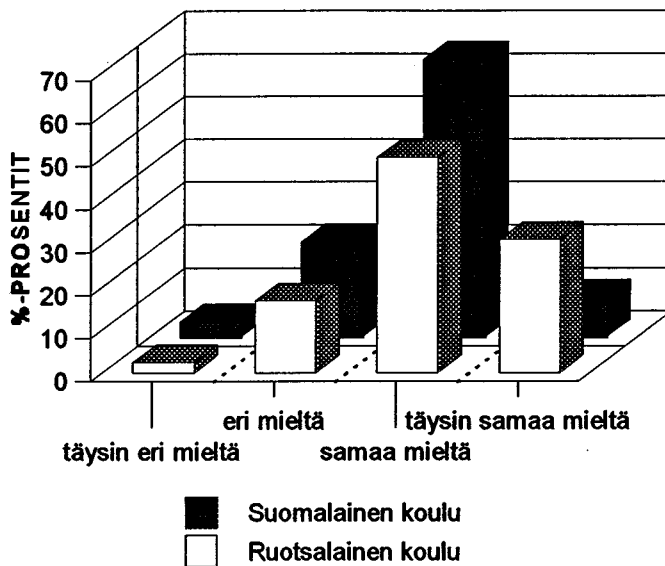


kenet tahansa liikuntaryhmästä. Toisaalta voidaan sanoa, että enemmistö ruotsalaisista oppilaista ei hyväksynyt ketä tahansa pariaksi liikuntatunnilla. Khin neliö testin arvo on 0,153, joten tulokset ovat tilastollisesti melkein merkitseviä.

Aika tavallista on tietysti, ettei lapset ole kovin kiinnostuneita toimimaan kenen oppilaan kanssa tahansa liikuntatunnilla. Lisäksi jäsenten vetovoima eli attraktio ryhmän muihin jäseniin vaihtelee (Aho ym. 1997, 208). Jokaisella lapsellahan on omat ystävänsä, joiden kanssa he haluavat liikkua. He myös näyttävät omat mieltymyksensä hyvin selvästi ja konkreettisesti. Samalla he osoittavat keiden kanssa he eivät missään tapauksessa halua tehdä yhteistyötä. Kuitenkin tuloksista saadut prosenttiluvut olivat sen verran alhaisia ja yllättäviäkin, että ne kertoivat ruotsalaisten oppilaiden vaikeuksista hyväksyä kenet tahansa pariaksi liikuntatunnilla.

Nyt on kuitenkin muistettava yksi tärkeä kohta tässä tutkimuksessa. Liikuntatunnilla sekä tytöt että pojat ovat samassa ryhmässä ruotsalaisessa koulussa, kun suomalaisessa koulussa tytöt ja pojat ovat eri ryhmissä. Tämä on merkittävä lähtökohdallinen ero, joka on syytä huomioida. Sillä aivan varmasti se lisää ennakkoluuloja oppilaiden parissa, jos heidän tehtäväksi tulee lisäksi päättää haluavatko he toimia parina tyttöjen tai poikien kanssa. Varsinkin kuudennella luokalla sukupuoliset erot alkavat merkittävästi kehittyä sekä fyysisesti että psyykkisesti. Tämä tuo aivan varmasti tietynlaista varautuneisuutta parin valitsemiseen. Toisaalta se ei voi olla syy joka selittää kaiken. Kuitenkin ruotsalaisessa koulussa tytöt ja pojat ovat tottuneet toimimaan samassa liikunnan opetusryhmässä jo ensi luokalta saakka, joten se ei voi selittää läheskään kokonaan tätä tulosta.

Usein ajattelemme, että mitä heterogeenisempi ryhmä on sitä suvaitsevampi se on toisiaan kohtaan. Näiden tulosten mukaan asia kuitenkin ei ole näin. Niin selvästi tulokset osoittavat sen, kuinka varautuneita itseasiassa tyttö- ja poika ryhmissä toimivat lapset ovat. Jos melkein puolet oppilaista eivät tahdo pariaksi ketä tahansa, niin ei siinä kovin suvaitsevaisia olla. Suvaitsevaisuushan tarkoittaa avointa, hyväksyvää suhtautumistapaa toiseen ihmiseen. Se on kyky kunnioittaa toista ihmistä tasavertaisena ja arvostettavana ihmisenä, vaikka toisella oppilaalla on esimerkiksi heikot liikunnalliset taidot. (Wahlström 1996, b19.)



Kuvio 5. Vastaukset väitteeseen "Auttaisin vaikeuksissa olevaa henkilöä, vaikka muiden mielestä ei tarvitsisi"

Ruotsalaisista oppilaista samaa mieltä väittämän kanssa oli 81 %, eli hyvin selvä enemmistö. Suomalaisista oppilaista yhtä mieltä väittämän kanssa oli myös aika selvä enemmistö eli 74 %. Khin neliö testin arvo on 0,062, joten tulokset ovat suuntaa antavia.

Tulokset osoittavat, että oppilaat olivat hyvin rohkeita toimimaan vastoin yleistä mielipidettä. He olivat valmiita auttamaan, vaikka toisten mielestä se ei ollut ehkä tarpeellista ja välttämätöntä. Tulokset näyttävät myös erittäin myönteiseltä ajatellen tulevaisuutta. Tulevaisuuden kansalaiset ovat valmiita uhrautumaan heikompi osaisten puolesta vastoin vallitsevaa mielipidettä. He ovat valmiita yhteisvastuullisesti sitoutumaan ja ottamaan vastuun vähäosaisten puolesta. Toivottavasti tällainen trendi vallitsee oppilaiden kehittyessä aikuisuuteen.

Kuten julkisesta sanasta olemme saaneet seurata, niin yhteiskunnassamme vallitsee aivan päin vastainen kehitys. Me olemme omilla päätöksillämme siirtymässä yhä voimakkaammin polarisoituvaan yhteiskuntaan, jossa esimerkiksi priorisoimme ketkä voivat saada avun sitä heidän tarvitseessa. Näihin avunsaanti kriteereihin ei valitettavasti näytä aina läheskään kuuluvan todella vaikeuksissa olevat henkilöt. Vaan

yleisemmin avun saavat sellaiset henkilöt, jotka ovat hyväosaisia. Henkilöitä, jotka voivat saada apua hyvin monelta yhteiskunnan sektorilta. Näin todellista apua tarvitsevat ihmiset usein unohtuvat.

Erityisen selvästi ruotsalaiset oppilaat ovat valmiita auttamaan, vaikka julkinen mielipide ei sitä velvoittaisi. He asettuvat rohkeasti omalle kannalle ja toimien sydämensä mukaan. Liekö tämä perua siitä, että Ruotsissa hallitus ottaa joskus esimerkiksi poliittis-taloudellisiin kysymyksiin rohkeasti kantaa. He uskaltavat asettua reilusti esimerkiksi maailman politiikan suurvaltoja vastaan. Usein siinä saattaa valtion etu lyhyellä tähtäimellä heikentyä, mutta he ovat valmiita senkin uhallä toimimaan. Heidän mukaansa se on sen arvoista. Vastaavasti Suomen valtio ei ota läheskään aina kantaa maailman poliittis-taloudellisiin kysymyksiin, koska Suomen valtio katsoo sen olevan vastoin yleistä valtion etua. Taloudelliset intressit ovat niin suuret, ettei niiden haluta heikkenevän joidenkin kannanottojen mukaan. Esimerkiksi Kiinan valtion ihmisoikeuskysymyksiin Suomi ei ota kantaa, koska se pelkää Suomen ja Kiinan välisten kauppasuhteiden huononevan. Vastaavasti Ruotsi on ottanut voimakkaasti kantaa Kiinan valtion ihmisoikeuskysymyksiin, välittämättä taloudellisista intresseistä. Ehkä tällainen mentaliteetti kasvaa jo hyvin pienestä pitäen lasten parissa. Ehkä ruotsalaiset lapset ovat tottuneet näkemään omassa yhteiskunnassa, että voidaan rohkeasti ottaa kantaa vastoin yleistä mielipidettä.

Suomalaiset ovat joutuneet elämään pitkään suurvaltojen sekä Ruotsin että Venäjän varjossa. Meille on ehkä kasvanut varovainen suhtautuminen yleiseen mielipiteeseen. Varsinkin jos meidän pitää toimia sitä vastaa. Me alamme pelätä mitä, siitä voi seurata. Siksi me ummistamme silmämme ongelmilta, emmekä auta vaikeuksissa olevaa valtiota. Kuitenkin me tiedämme, että emme toimi oikein. Ajattelemme, että toiminta on hyvä maan edun kannalta. Ehkä tämä tietynlainen varovaisuus heijastuu myös lasten toimimiseen. Rohkeus olla reilusti omaa mielipidettä ryhmässä, on usein hyvin vaikeaa. Ajattelemme, että mitä muut ajattelevat ja alamme toimimaan sen mukaan. Sääli, koska se aina vähentää omaehtoista ajattelua. Ja mikä tärkeintä tässä kohdassa, vaikeuksissa oleva henkilö ei saa tarvitsemaansa apua.

### 11.1.1 Kooste

Voin todeta, että molempien maiden lapset olivat valmiita avustamaan ja ohjaamaan toista oppilasta parityöskentelyssä. Kuten olen aiemmin todennut tutkimustulokseni tarkastelussa, se on tietynlainen elinehto onnistuneelle parityöskentelylle. Ilman aktiivista interaktiota parityöskentely ei saavuta sille asetettuja tavoitteita. Täten ruotsalaisten oppilaiden aika suuri osuus eli 35 % tehtävän avustamisen ja neuvomisen laiminlyönnissä, kertoi aika pitkälti parityöskentelyn epäonnistumisesta. Suomalaisen oppilaat olivat huomattavasti aktiivisempia avustamaan ja neuvomaan kaveria, kun hän harjoitteli annettua tehtävää. Täten vallitsevat olosuhteet parityöskentelylle ovat huomattavasti otollisemmat tutkittavissa suomalaisissa kouluissa kuin vastaavissa ruotsalaisissa kouluissa. Jää vain nähtäväksi, miten suomalaiset koulut osaavat hyödyntää kyseessä olevan tilanteen. Ainakin mahdollisuudet siihen ovat olemassa. Ainahan loistavat puitteet eivät vielä kerro koko totuutta. Hyvät tulokset saavutetaan olosuhteiden sisällä toimivilla ja laadullisilla toiminnan sisällöillä. Eli pelkkä neuvominen ja auttaminen ei tietystikään riitä vaan, miten kyseinen prosessi suoritetaan ymmärrettävästi harjoittelijan kannalta. Onnistumisen kannalta kaiken perustana täytyy siis olla erittäin toimiva interaktio oppilaiden välillä ja vielä niin että se toimii molempiin suuntiin.

Yllättävän suuri osuus ruotsalaisista oppilaista ei puuttunut kaverin virheisiin liikuntatunnilla. He olivat valmiita jättämään virheiden korjauksen opettajan tehtäväksi. Tämä tietysti ei millään tavalla vähennä nykyisten opettajien hyvin suurta työtakkaa. Kuten tiedämme opetusryhmät ovat suuria, jolloin opettajan suoma aika kulloisellekin oppilaalle on aika minimaalinen. Kuten muistamme ruotsalaiset oppilaat toimivat sukupuolisesti heterogeenisissä ryhmissä, joten kyllä opettajalla työtä riittää. Suomalaiset oppilaat olivat selvästi aktiivisempia ottamaan vastuullisemman roolin toisesta oppilaasta liikuntatunnilla. He halusivat korjata toisen oppilaan virheitä. Nyt tietysti nousee kysymys, millaisen sisällön virheen korjaaminen saa? Jos se painottuu hyvin voimakkaasti kielteiseen muotoon, ei se tietysti ole kovin lohduttavaa virheen tehneen oppilaan kannalta. Jos vastaavasti virheen korjaaminen tapahtuu myönteisessä ja turvallisessa hengessä, niin kyllähän se edesauttaa virheen suorittajaa. Samalla se luo tunnille hyvän ja positiivisen ilmapiirin, jonka avulla oppilaat ovat yhdessä halukkaita

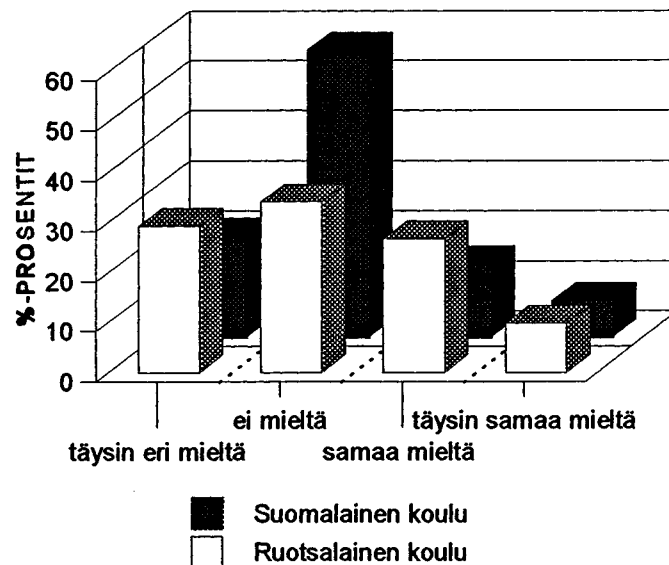
viemään oppituntia eteenpäin. Tällöin oppilaat saavat aikaan myös samalla hyviä oppituloksia sekä teknisesti että henkisesti. Lisäksi Kivistön ja Vahervan (1981, 18) mukaan sosiaalisuuden kriteeri tulee täytetyksi, kun kaksi ihmistä toimii niin, että he ottavat toiminnassaan huomioon toistensa olemassaolon ja toiminnan.

Hämmästyttävän suuri osa molempien maiden oppilaista valikoi hyvinkin tarkasti, kenen kanssa he olivat valmiita tekemään parityötä. Ruotsalaisista oppilaista yli puolet eivät olleet halukkaita tekemään yhteistyötä kenen kanssa tahansa. Se on mielestäni aika hurja tulos. Tässä on kyllä itsetutkiskelun paikka ruotsalaisissa kouluissa. Jotain on kyllä mennyt pieleen kasvatuksessa. Tietysti oppilaiden ikä on juuri sellainen, jolloin tietynlaiset ennakkokäsitykset voivat saada oppilaan mielessä hyvinkin suuren osuuden parin valintahetkellä. Päätöksenteko motiivit voivat olla hyvin irrationaalisia. Esimerkiksi toisen oppilaan väärän merkkinen urheiluasu, tai aivan erilainen musiikki- maku voivat aiheuttaa sen inhon tunteen, ettei missään tilanteessa haluta tehdä parityötä kyseisen oppilaan kanssa. Kuitenkin molempien maiden oppilaat elävät samaa elämän vaihetta, joten pelkästään ikä ei voi selittää ruotsalaisten oppilaiden erittäin valikoivaa asennetta. Kuitenkin suomalaiset oppilaat, jotka ovat samanikäisiä kuin ruotsalaiset oppilaat ovat selvästi valmiimpia hyväksymään kenet tahansa pariksi liikuntatunnilla. Ainoana selvänä syynä tulosten eroon näkisin oppilaiden sukupuoli- sesti erilaiset liikuntaryhmät ja että oppilaat elävät hyvin herkkään kasvu- ja elämän- vaihetta. Niin kuin tutkimukseni teoriaosassa Ojala ja Uutela (1993, 12) toteavat oppilaiden käyttäytymiseen vaikuttaa muun muassa yksilön biologinen järjestelmä.

Molempien maiden oppilaat olivat valmiita auttamaan oppilasta, jota muiden mielestä ei tarvitsisi auttaa. On mukava nähdä, että oppilaat ovat selvästi valmiita yksilöinä ymmärtämään hädänalaisen ihmisen aseman huolimatta ympäröivän ryhmän kannas- ta. Erityisen korostuneesti se tulee ilmi ruotsalaisten oppilaiden tuloksista. He haluaisi- vat toimia rohkeasti vastoin yleistä mielipidettä. He ovat valmiita uhraamaan heikom- man puolesta mahdollisesti oman julkisen statuksensa. Sillä on aivan selvää, että jos oppilas toimii vastoin ryhmän yleistä mielipidettä. Hän saa osakseen siitä kritiikkiä, jolloin hänen statuksensa ryhmän silmissä voi heikentyä. Ryhmä voi katsoa, että oppilas on toiminut tietyllä tavoin omin päin ilman ryhmän suostumusta. Täten he omat valmiita sanktioihin, joita voi olla herjaaminen tai jopa hyljeksiminen ryhmän sisällä.

Kuitenkin ruotsalaiset oppilaat ovat valmiita ottamaan sen riskin, että vaikeuksissa olevan oppilaan auttaminen ei ehkä ole hyväksi hänelle itselleen. Esimerkiksi kiusatun oppilaan puolustaminen voi aiheuttaa itselle hyvinkin ongelmallisen tilanteen. Kuitenkin tällainen toiminta antaa myös auttajalle. Hän saa tunteen siitä, että uskaltaa olla reilusti eri mieltä asioista ja uskaltaa toimia niiden puolesta. Varmasti se myös edesauttaa hiukan oppilaan itsetunnon vahvistumista.

## 11.2 Yhteistyötaidot



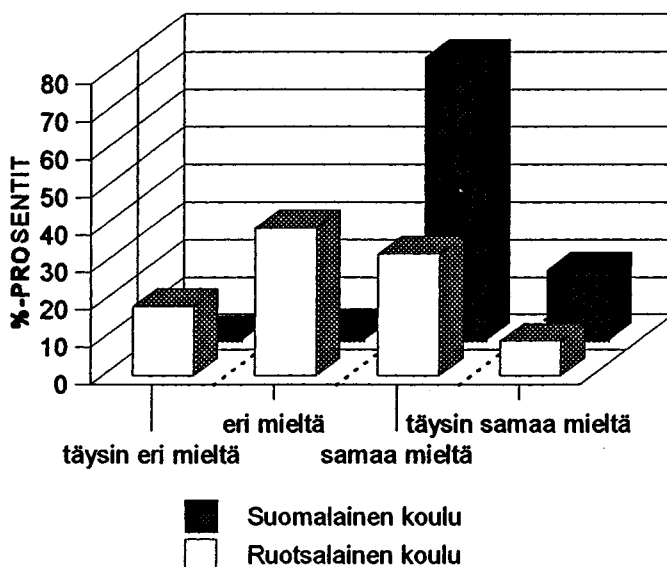
Kuvio 6. Vastaukset väitteeseen “Liikunnan opiskelu tulisi mielestäni olla itsekseen työskentelyä opettajan johdolla”

Suomalaisista oppilaista 78 % olivat eri mieltä itsekseen työskentelystä. Ruotsalaisista oppilaista 63 % oli eri mieltä itsekseen työskentelystä. Eli ruotsalaiset oppilaat olivat selvästi vähemmän vastaan itsenäistä työskentelyä. Prosentuaalisen eron ollessa 14 %. Khin neliö testin arvo on 0,196 ja tulokset ovat suuntaa antavia. Kuitenkin molempien maiden lapset olivat selvästi sillä kannalla, ettei itsenäinen työskentely ilman kavereiden apua ole paras mahdollinen opetusmuoto liikunnan opiskelussa. Tulokset osoittivat aivan selvästi sen tosiasian, että juuri liikuntatunnilla oppilaat halusivat olla

läheisessä vuorovaikutuksessa kavereiden kanssa. Ehkä he ajattelevat, että liikunta on sellainen aine, jossa on hyvin luonnollista tehdä yhteistyötä kavereiden kanssa. Se ikään kuin kuuluu jo liikunnan aineen sisälle. Esimerkiksi liikunnan opiskelu tapahtuu usein rennommassa ilmapiirissä kuin jonkun muun aineen opiskelu normaalissa luokkatilanteessa. Usein jo suuremmat opetustilat voivat laukaista oppilaita laajempaan yhteistyöhön, koska monesti normit ja säännöt ovat myös löyhemmät ja liikkuminen on vapaampaa kuin tavallisessa luokkatilanteessa. Tämä taas vapauttaa lapsia spontaaniseen toimimiseen esimerkiksi ottamalla kaverin paremmin huomioon.

Selvästi siis huomaa, etteivät oppilaat pidä sellaisesta liikuntatunnista, jossa oppilas harjoittelee yksin ilman parin tai ryhmän tukea. Ainakin omia ennakkokäsityksiä yllätti se, että ruotsalaiset eivät pitäneet yksin harjoittelua niin epämiellyttävänä kuin suomalaiset lapset. Sillä joka kolmas ruotsalainen lapsi piti liikunnan opiskelun parhaimpana muotona itsekseen työskentelyä opettajan johdolla. Vastaavasti joka viides suomalainen lapsi haluaisi toimia yksin. Itse oletin, että ruotsalaiset lapset olisivat haluttomampia toimimaan yksin kuin suomalaiset lapset.

Toisaalta tämä väittämä tuo esille selvästi perinteisen opetuksen, jossa opettaja touhkaa ja oppilas kopioi. Yksilöllisyyden kanssa tällä ei kuitenkaan ole paljoa yhteyttä. Sillä yksilöllisyyteen kasvava toimii itse oman kasvuprosessin säätelijänä. (Raustevon Wright 1996, 6–7.) Tässä esille tuovassa liikunnan opiskelumuodossahan opettaja on se kohde, joka säätää ja hallitsee mitä liikuntatunnilla tapahtuu. Yksilöllisyyttä korostavassa opetuksessa sen pitäisi olla lapsi, eli oppilas on oppimisen tekijä ja motivoija. Molempien maiden lapset vastustavat aika selvästi tällaista opetusta. He kokevat, etteivät he itse saa päättää omaa oppimisprosessin muotoa, vaan se sanellaan ulkoapäin opettajan auktoriteetin tuomilla oikeuksilla.



Kuvio 7. Vastaukset väitteeseen “Parityöskentelyssä kannustan pariani yhä parempiin suorituksiin”

Suomalaisista oppilaista 94 % kannusti pariaan yhä parempiin suorituksiin. Ruotsalaisista oppilaista vain 42 % kannusti pariaan yhä parempiin suorituksiin. Ero oli siis 52 %, eli erittäin huomattava. Khin neliö testin arvo on 0,000 niin tulokset ovat tilastollisesti erittäin merkitseviä.

Tulosten perusteella suomalaiset oppilaat kannustavat lähes aina kavereita parempiin suorituksiin. Vastaavasti ruotsalaiset oppilaat eivät läheskään aina kannusta pariaan hyviin suorituksiin. Näyttäisi, että ruotsalaisille oppilaille parityöskentely ei ole läheskään niin merkitsevä hyvien oppimistulosten kannalta kuin suomalaisille oppilaille. Tulosten perusteella näyttäisi myös, että suomalaiset lapset saavat parityöskentelyssä erittäin kannustavaa palautetta. Tämä taas lisää lapsen positiivisten minä kokemusten merkitystä, joka vastaavasti kasvattaa lapsen itsetuntoa.

Tulosten perusteella suomalaisille lapsille parityöskentely on erittäin hedelmällinen opiskelumuoto. Se saa lapset yrittämään aina vain parempiin tuloksiin ja suorituksiin. Täten se kehittää lasten liikunnallista suorituskykyä ja lisää varmasti motivaatiota

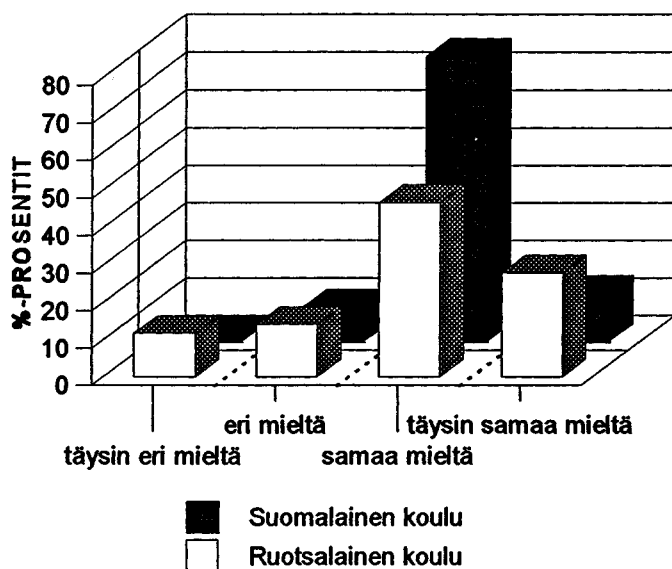


opiskella liikuntaa mahdollisen täysipainoisesti. Kyllähän myönteinen palaute aina innostaa ihmistä toimimaan entistä aktiivisemmin. Tietysti jatkuva kehuminen voi aiheuttaa inflaation koko asialle. Eli myönteinen palaute voi menettää merkityksensä, jos sitä kuulee jatkuvasti.

Ruotsalaiset lapset eivät välttämättä saavuta parempia suorituksia, vaikka heitä siihen kannustetaan. He eivät ehkä ole niin riippuvaisia kavereiden kannustuksesta kuin suomalaiset lapset. He voivat saavuttaa hyviä suorituksia ilman parin kannustavaa otetta, tai yleensä ilman paria. Ruotsalaiset lapset pitivät itsekseen työskentelyä ihan hyvänä opiskelumuotona. Näin he eivät ole niin riippuvaisia ulkopäin tulevasta palautteesta saavuttaakseen hyvän suorituksen. Toisaalta he eivät ole myöskään niin halukkaita kannustamaan kaveria parityöskentelyssä kuin suomalaiset lapset.

Toisaalta voidaan kysyä pitääkö liikuntatunnilla päästä aina parempiin suorituksiin? Eikö epäonnistuminen ole monesti paljon kasvattavampi kuin ainainen onnistuminen? Vastoinkäymiset kasvattavat ihmistä vähintään yhtä paljon kuin onnistumiset. Pari-työskentely luo mitä parhaimmat edellytykset lapselle turvallisesti epäonnistua. Parityöskentelyssä vain pari ja ehkä opettaja näkevät lapsen epäonnistumisen, jolloin lapsi välttyy laajemmalta mahdolliselta kiusalliselta huomiolta. Usein lapset pitävät koko joukon edessä epäonnistumista vähän liian raskaana asiana itselle, mistä voi olla ikäviä jälkiseuraamuksia.

Tämän tutkimuskohdan tulosten huima eroavaisuus maiden koulujen välillä voi johtua myös tulkinnallisista näkökohdista. Ruotsalaiset oppilaat ovat voineet käsittää väittämän hiukan eri tavalla. Esimerkiksi he ovat voineet ymmärtää, että väittämä tarkoittaa, että vain parityöskentelyssä oppilas kannustaa toista oppilasta parempiin suorituksiin. Ei siis missään muussa työskentelytavassa.



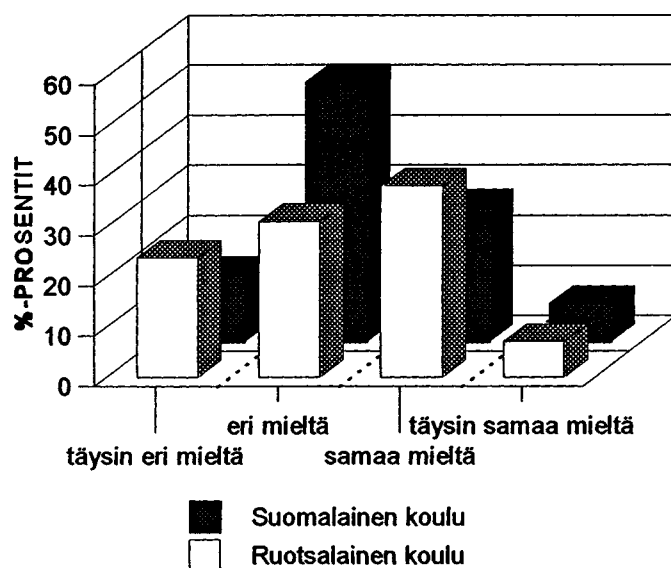
Kuvio 8. Vastaukset väitteeseen "Toisen oppilaan epäonnistuessa suorituksessaan neuvon ja ohjaan häntä"

Suomalaisista oppilaista 89 % neuvoi ja ohjasi toista oppilasta, jos hän epäonnistui suorituksessaan. Kyseisellä kannalla oli 74 % ruotsalaisista oppilaista. Khin neliö testin arvon on 0,017 ovat tulokset tilastollisesti erittäin merkitseviä. Eli molemmissa maissa reilusti yli puolet oppilaista oli yhtä mieltä asiasta. Molempien maiden lapset pitivät huolta kanssasisaristaan, niin selvät olivat tulokset. He olivat valmiita ja halukkaita ohjaamaan kaveria, jos hänen suorituksensa ei oikein täyttänyt sille asetettuja vaatimuksia. On hyvä, jos näin on, sillä ihmisen epäonnistuessaan jossakin tehtävässä tai suorituksessa on ensiarvoisen tärkeää, ettei häntä jätetä yksin. Empatiolla eli muun muassa toisen ihmisen tunteiden tunnistamisella on tässä prosessissa merkittävä rooli, sillä empaattisuushan on yksi keskeisistä ihmisen olemisen taidoista (Pulkinen 1996, 33). Lapsen on hyvä saada epäonnistuneen suorituksen jälkeen heti ensi-apua, kokemuksen siitä, että hänestä todella pidetään huolta. Välittäminen on yksi parhaista vuorovaikutuksen muodoista, kun lapsi on kokenut tietynlaisen pienen henkisen haaksirikon. Oppilaalle on ensiarvoisen tärkeää, että hän saa tukea ja rakkautta suorituksen jälkeen silloin, kun hän epäonnistuu. Useimmat lapset pelkäävät epäonnistua juuri liikuntatunnilla.

Tietysti joskus on tärkeää, että lapsi voi yksin prosessoida ja reflektoida mielessään, mikä meni mahdollisesti pieleen ja mitä voisin seuraavalla kerralla tehdä toisin. Tällöin lapsi evalvoi itse omaa oppimistaan, kehittää sitä ja muuttaa mahdollisesti tapaa toimia, jolloin hän voi saavuttaa oman henkilökohtaisen tavoitteensa. Tietysti on muistettava, jos tunnin tavoitteet lähtevät yhteisistä tavoitteista eli kaikille on asetettu samat tavoitteet. Esimerkiksi jokaisen lapsen on hypättävä kolme metriä pituutta, voi se jollekin oppilaalle merkitä utopistista tavoitetta, jonka hän sisimmässään tietää jo mahdottomaksi yleensä saavuttaa. Kun hän ei siis itse usko mahdollisuksiinsa, ei hän sitä varmasti tule myös saavuttamaan. Täten hän ei tietysti ole kovin motivoitunut arvioimaan omaa suoritustaan, koska hän tietää omat rajalliset resurssit, joiden avulla ei tällä hetkellä kertakaikkiaan voi saavuttaa opettajan määrittelemään tavoitetta.

Ruotsalaisista oppilaista 26 % eli joka neljäs oppilas ei neuvo ja ohjaa toista oppilasta, vaikka kaveri epäonnistui suorituksessaan. Suomalaisista lapsista ajatteli näin vain 11 % eli joka kymmenes lapsi. Tulosten mukaan suomalaiset lapset olivat selvästi kiinnostuneimpia auttamaan ja välittämään kaverista, kun hän koki epäonnistumisen liikuntatunnilla. Lindqvistin (1990, 17) mukaan auttaminen on juuri tukea antavaa toimintaa tilanteessa, missä oppilas kokee itsensä kyvyttömäksi selviytymään omin avuin jostakin ongelmastaan. "Kaveria ei jätetä" mentaliteetti, joka vallitsi talvisodan aikaan, on kasvanut meidän suomalaisten mieleen ja sieluun aivan lähtemättömästi. Suomalaiset lapset ymmärtävät paremmin epäonnistunutta ihmistä, koska meidän yhteiskuntamme on rakennettu aika uhrautuvien ponnistelujen ja epäonnistumisien kautta. Me osaamme asettua paremmin epäonnistujan asemaan, koska se on kautta historian ollut maallemme hyvin tuttua. Ruotsalaiset ovat olleet hyvin kauan itsenäinen ja vauras valtio, aikaisemmin jopa suurvaltio. Heillä voi olla sisimmässään tietynlainen ylpeys omasta osaamisestaan, johon ei epäonnistumiset kuulu. Ruotsalaisille on kehittynyt hiukan itsekeskeisyyden piirteitä esimerkiksi voimakkaan siirtolaisuuden johdosta. Ruotsiin on muuttanut vuosien saatossa hyvin paljon ulkomaalaisia. Tällä tietynlaisella itseensä käpertymisellä on haluttu mahdollisesti suojaautua mahdollisilta maahanmuuttajien tuomilta kulttuurisilta vaikutteilta ja muutoksilta. Kohdattaessa vaikeuksia, heillä ei ole sellaisia mekanismeja, jotka auttavat vaikeuksista selviytymiseen. Lapsilla voi olla vaikea auttaa epäonnistunutta lasta, sekä epäonnistuneelle lapsella vaikeuksia ottaa vastaa mahdollinen apu. Tällöin tilanne jää ikään kuin auki,

koska auttaja ei uskalla auttaa hänen pelätessään herkkää tilannetta ja taustalla on epäonnistumisen pelko. Näin tilanne pyöri paikallaan, jolloin epäonnistunut oppilas jää ilman ohjausta ja neuvoja.

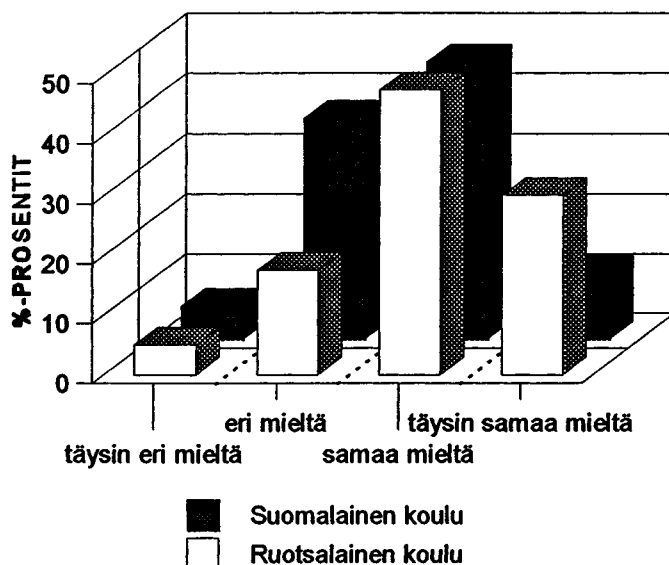


Kuvio 9. Vastaukset väitteeseen “Palautetta toiselle oppilaalle en annan ollenkaan, sillä se on opettajan tehtävä”

Ruotsalaisista oppilaista 45 % eivät antaneet palautetta ollenkaan, sillä se oli heidän mielestään opettajan tehtävä. Suomalaisista oppilaista 35 % eivät antaneet palautetta ollenkaan, sillä se oli heidän mielestään myös opettajan tehtävä. Khin neliö testin arvo on 0,196 ovat tulokset tilastollisesti melkein merkitseviä. Hämmästyttävää, että ruotsalaisista oppilaista melkein puolet jättivät palautteen antamisen opettajan kontolle. Ruotsalainen kansankotimalli lähtee liikkeelle jo koulusta. Koulukasvatus ohjaa lapsia siihen, että heistä pidetään huolta samalla, kun heitä myös holhotaan. Näin he rakentavat yhteistä sosiaalivaltiota, jossa normit ja säädökset ohjaavat hyvin tarkasti ihmisen elämää ja elämässä tapahtuvia valintoja. Sama trendi on nähtävissä myös suomalaisten koulujen tuloksissa, meidän elämme hyvin saman tyyppisissä yhteiskunnissa. Toisaalta suomalaiset ovat joutuneet ja joutuvat ottamaan enemmän

vastuuta tekemisistään kuin ruotsalaiset. Ruotsalaiset ovat tottuneet siihen, että heitä kontrolloidaan ulkoapäin vielä tiukemmin kuin suomalaisia. Samalla he ovat tottuneet ja kasvaneet myös siihen, että pääsevät paljon helpommin “valmiiksi katettuun pöytään”. Esimerkiksi valtion lainsäädännön toimenpitein suoma sosiaaliturva kansalaisille on vieläkin kattavampaa kuin Suomessa. Urheiluseuroja ja yleistä liikuntaa tuetaan erittäin voimakkaasti yhteiskunnan varoin esimerkiksi subventoimalla hyvin edullisia jäähallin tai tennisvuorojen käyttömaksuja.

Kuitenkin molemmissa kouluissa sekä suomalaisessa että ruotsalaisessa, näkivät oppilaat palautteen antamisen tehtävän myös oppilaiden vastuulle. Suomalaisessa koulussa 65,4 % oppilaista oli tätä mieltä eli reilusti yli puolet. Vastaavasti 54,8 % ruotsalaisista oppilaista ajatteli näin eli hiukan yli puolet. Aivan selvästi tämä olisi hyvä huomioida molempien maiden liikunnan opetuksessa. Oppilaat ovat sisäistäneet, että heidän tehtävä ja velvollisuus on myös antaa palautetta liikuntatunnilla. Nyt jää vain nähtäväksi kuinka opettajat ovat valmiita ottamaan haasteen vastaan. Kyseessä on tietynlainen vallan siirtäminen opettajalta oppilaille. Usein liikuntatunnit ovat rakennetut sillä tavalla, että oppilaat suorittavat opettajan määräämän tehtävän opettajan arvioidessa taustalla, kuinka oppilas siitä selviytyy. Tällä hetkellä varsinkin suomalais-ten opettajien pitäisi ottaa haaste vastaan, koska elämme uusien opetussuunnitelmien aikaa. Niissä hyvin voimakkaasti tuodaan esille oppilaan itseohjautuvuus. Näen itseohjautuvuuden, en pelkästään oppilaan oman navan ympärillä pyörimisenä, vaan selkeästi interaktiivisena toimintana ympäröivän yhteisön kanssa. Nyt olisi siis erittäin hyvä mahdollisuus toteuttaa todellinen uudistus liikuntatunnilla, koska siihen antavat mahdollisuuden sekä lainsäädäntö että oppilaan oma motivaatio.



Kuvio 10. Vastaukset väitteeseen “Palautteen tulee mielestäni olla virheen hyvin esille tuovaa”

Ruotsalaisista oppilaista 78 % oli yhtä mieltä siitä, että palautteen tuli olla virheen hyvin esille tuovaa. Mielenkiintoista oli, että 30 % oli täysin samaa mieltä väittämän kanssa. Eli joka kolmas ruotsalainen oppilas piti tärkeänä palautteen sisällön merkityksen juuri virheitä korostava. Suomalaisista oppilaista 57 % oli yhtä mieltä siitä, että palautteen tuli olla virheen hyvin esille tuovaa. Ero oli siis 20 % eli hyvin merkittävä. Khin neliö testin arvo on 0,061 ovat tulokset tilastollisesti merkitseviä.

Näyttää siis siltä, että ruotsalaiset oppilaat hyväksyivät laajemmin, että palautteen pitäisi olla selvästi virheitä korostava. Ehkä lapset näkevät palautteen juuri virheiden korjausprosessin avauksena. He eivät koe sitä niinkään virheenä vaan neuvona, jonka avulla seuraavalla kerralla onnistutaan paremmin. Samalla he eivät koe, että virheitä korostava palaute olisi jotenkin negatiivinen itselle ja liittyisi jotenkin epäonnistumiseen. Me aikuiset pelkäämme liikaa virheitä korostavan palautteen antamista, koska lasten mukaan he jopa sitä odottavat, jotta voisivat parantaa omaa suoritustaan liikuntatunnilla.

Toisaalta tällainen virheitä korostava palaute on ollut aika yleistä kautta vuosikymmenien kouluissa, joten lapset ovat kasvaneet ja tottuneet siihen. Näin he eivät osaa ajatella muunlaisen palautteen mahdollisuutta liikuntatunnilla. Mahdotonta on tietysti

ajatella palautteen eri muotoja, jos niitä ei ole kokenut kuin yhdenlaisia omalla liikunta-tunnilla. Tässäkin näkisin informoinnin ja tiedottamisen mahdollisuuden toteutettaessa liikunnan opetusta. Meidän olisi hyvä joskus irtaantua kaavamaisista ja perinteisistä malleista ja avata aivan uusia ovia liikunnan opetuksessa.

Opetuksen tavoitteiden ja menetelmien tulisi rakentua vankasti oppilaiden sosiaalisen kehityksen mukaisesti ja toisaalta siten, että niihin sisältyisi myös sosiaalista kehitystä edistäviä elementtejä taitoaineksen lisäksi (Merenheimo 1989, 477). Jos me todella alkaisimme painottamaan liikunnan opetuksessa sosiaalisten taitojen merkitystä, niin tällaiset pohdinnat siitä, pitääkö palaute olla virheen hyvin esille tuovaa jään toissijaiseksi. Tämä kysyy opettajalta myös paljon. Hänen on muokattava omia luotuneita käsityksiä esimerkiksi opetustavasta ja arvioinnista. Hän ei voi miettiä pelkästään oppilaan arvioinnissa oppilaan fyysisiä taitoja, vaan opettajan on otettava todella huomioon sosiaaliset taidot. Usein opettaja arvioi oppilaan pelkästään liikunnallisten taitojen perusteella. Jos oppilas on mukava ja sopeutuvainen, niin se täyttää opettajan sosiaalisuudelle asettamat tavoitteet. Yllämainittujen asioiden täytyessä oppilas voi sitten saada kiitettävän arvosanan.

### 11.2.1 Kooste

Voin todeta, että molempien maiden lapset pitivät hyvin tärkeänä, että he voivat opiskella liikuntaa yhdessä. Niin selvät olivat tulokset. Ehkä lapset ajattelevat ihan luonnostaan, että liikuntatuntiin kuuluu juuri ryhmässä toimiminen. Liikunta on leikinomaista toimintaa tai ainakin sen pitäisi sitä olla. Leikkiin kuuluu aina vähintään kaksi ihmistä, kuten tiedämme niin yksin on vaikea leikkiä. Sillä jo hyvin pienestä pitäen lapsi alkaa kaivata vuorovaikutusta toisen ihmisen kanssa. Ensiksi tavaroiden vaihtelun avulla ja siitä sitten kehittyen kehitystason mukaan aina monimutkaisempiin leikkeihin. Leikin mukana kasvetaan avoimeen vuorovaikutukseen muun muassa liikunnan parissa, nähdään se tietysti hyvin tärkeäksi jatkossakin. Siksi tulokset eivät hirveästi hätkähdytä. Ainoana pienenä yllättävä piirteenä, näen selvästi alhaisemman ruotsalaisten oppilaiden osuuden itsenäisen työskentelyn vastustamisessa. Liekö ruotsalaiset oppilaat tehneet niin paljon pari- ja ryhmätöitä muissa aineissa, että he

haluavat mahdollisuuden sen salliessa toimia itsenäisesti liikuntatunnilla. Toisaalta Sarlinin (1996, 18) mukaan oppilaat, jotka ovat mielestään hyviä liikunnassa, ovat motivaatioiltaan sisäisesti suuntautuneita. He ovat valmiita ottamaan haasteita vastaan ja tekevät mielellään itsenäisesti tehtäviä. Tuskin kumminkaan ruotsalaiset ovat keskimääräisesti parempia liikunnassa kuin suomalaiset, joten sekään ei selitä ruotsalaisten korkeita lukuja itsekseen työskentelyn halukkuudessa.

Mielenkiintoisena suurena eroavaisuutena tutkimuksessa ilmeni parityöskentelyn kannustavan palautteen antaminen. Suomalaisista oppilaista erittäin suuri määrä kannusti pariaan yhä parempiin suorituksiin. Vastaavasti ruotsalaisten oppilaiden suhtautuminen oli hyvin erilainen. Sillä 3/5 ruotsalaisista oppilaista ei kannustanut pariaan parityöskentelyssä. Hypoteesina olisin olettanut tilanteen olevan melkein päinvastainen. Usein juuri joukkuelajeissa ruotsalaiset ovat hyviä. Esimerkiksi he menestyvät erittäin hyvin sellaisissa kilpailuissa, joissa yksilöt poikkeuksellisesti toimivat joukkueena. Esimerkiksi tenniksen Davis Cupissa tai golfin Dunhill Cupissa ovat ruotsalaiset lähes poikkeuksetta menestyneet erittäin hyvin. Kuitenkaan yksilöinä he eivät aina ole olleet edes kansainvälistä huippua. Yhtenä syynä on arveltu menestyksen johtuvan muun muassa hyvästä kannustamisesta ja toisen huomioon ottamisesta kilpailutapahtumassa. Ainakaan tässä tutkimuksessa ei tällainen suuntaus ole nähtävissä. Pikemminkin tulee sellainen kuva, että ruotsalaiset oppilaat eivät halua toisen oppilaan onnistuvan suorituksessaan erityisen hyvin. Ehkä taustalla on kade- mieli, pelko siitä, että kaveri on parempi kuin minä liikuntatunnilla. Siksi ei haluta omalla kannustuksella luoda parille liian hyviä olosuhteita hyvään suoritukseen.

Samansuuntainen trendi, tosin ei niin voimakkaana, jatkuu myös epäonnistuneen suorituksen neuvomisessa ja ohjaamisessa. Suomalaiset oppilaat olivat selvästi halukkaampia ohjaamaan ja neuvomaan toista oppilasta hänen epäonnistuessa suorituksessaan kuin ruotsalaiset oppilaat. Ruotsalaiset oppilaat olivat halukkaita heittämään koko vastuun epäonnistuneen oppilaan harteille. Heidän mielestään epäonnistunut oppilas saa itse suoriutua tehtävästään ilman kaverin tukea. Ruotsalaisten oppilaiden mielestä oppilas kyllä selviytyy tehtävästään itsenäisesti, vaikka suoritus menisi täysin pieleen. Ruotsalaiset oppilaat kokevat, että he ovat kyllin vahvoja selviytymään yksin kohdalle tuleviin vastoinkäymisiin. Vastaavasti suomalai-

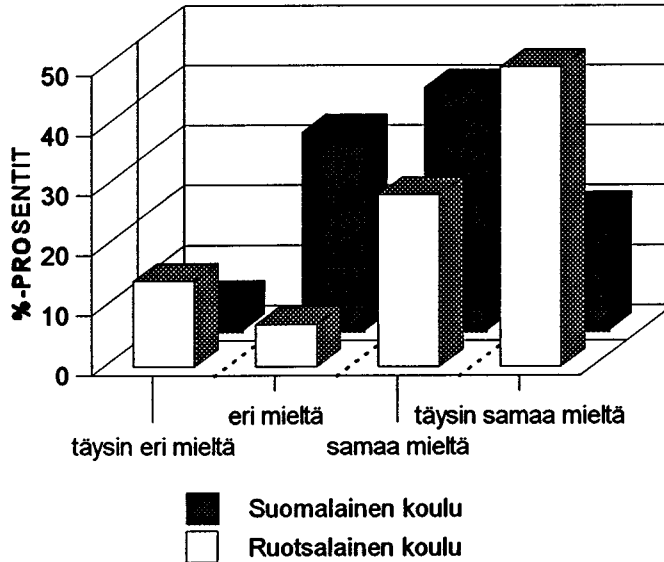


set oppilaat ovat valmiita ojentamaan auttavan kätensä epäonnistuneelle oppilaalle. Suomalaiset oppilaat ovat tälläkin tavalla aktiivisempia tekemään yhteistyötä toisen oppilaan kanssa.

Toisaalta Laakson (1994, 20) mainitsema toteamus teoriaosiossa, että epäonnistuminen leikin ja pelien maailmassa ei ole katastrofi, vaan päinvastoin se voi olla hyödyllinen kokemus ennen tosielämään siirtymistä. Tämän edellytyksenä on tietysti luotettava oppimisympäristö sekä avoin vuorovaikutus. Liikunnan avulla oppilaat voivat harjoitella ehkä pehmeämmin epäonnistumisen kohtaamista. Varsinkin nykyajan kehittyvässä ja teknistyvässä yhteiskunnassamme kansalaisten on pystyttävä selviytymään nopeasti eteen tulevista ongelmista. Tällöin yksilöt tarvitsevat Freudin (1977, 14) mukaan muun muassa sieto- ja yhteistyökykyä sekä joustavuutta ristiriitatilanteista selviytymiseen.

Molempien maiden oppilaat näkevät, että palautetta liikuntatunnilla täytyy myös antaa oppilaiden itsensä eikä pelkästään opettajan. Kuitenkin ruotsalaiset oppilaat kokevat selvästi, että palautteen antaminen kuuluu selkeästi vain opettajalle. Heidän mielestään se kuuluu luonnollisena asiana liikuntatunnille. Vastaavasti suomalaiset oppilaat kokevat, että oppimisprosessissa myös oppilailla on merkittävä osuus esimerkiksi juuri palautteen antaminen kaverille. Tulee jotenkin sellainen kuva, että ruotsalainen oppimiskäsitys olisi jotenkin vanhanaikainen. Sellainen, jossa opettaja on kaiken keskipiste. Näiden tulosten perusteella suomalaiset ovat selvästi edistyksellisempiä esimerkiksi palautteen antamisen suhteen. He toimivat jo nykyaikaisten oppimisprosessien mukaan, jossa oppilas nähdään aktiivisena toimijana. Toimijana, joka on aktiivisessa interaktiossa ympäröivään yhteisöön nähden. Kuten teoriaosiossa ilmeni Korpisen (1990, 15) mukaan oppilaan saama palaute kehittää oppilaan minä käsitystä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa.

### 11.3 Sääntöjen noudattaminen

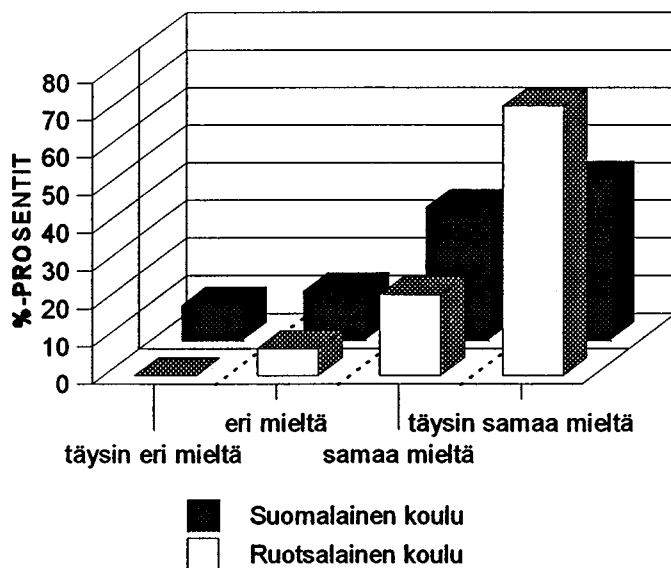


Kuvio 11. Vastaukset väitteeseen "Opettaja on tasapuolinen kaikille"

79 % ruotsalaisista oppilaista koki opettajan olevan tasapuolinen kaikille oppilaille. Vastaavasti suomalaisista oppilaista 61 % koki opettajan olevan tasapuolinen. Kuitenkin joka neljäs suomalaisista oppilaista koki, että opettaja ei ole tasapuolinen. Khin neliö testin arvo on 0,001, joten tulokset ovat myös hyvin luotettavia. Sillä arvon ollessa 0,001 ovat tulokset tilastollisesti erittäin merkittäviä. Tämä taas lisää tutkimuksen luotettavuutta. Mielenkiintoista tässä on se, että ruotsalaisessa koulussa sekä tytöt että pojat olivat samassa ryhmässä. Vastaavasti suomalaisessa koulussa tytöt ja pojat olivat eri ryhmissä liikuntatunnilla. Useinhan ajattelemme, että eriytetyissä ryhmissä opettajan toimintaresurssit ovat laadultaan paremmat ja kattavammat. Syynä voi tosin olla yksinkertaisesti, että ryhmän koko on pienempi kuin tavallisissa ryhmissä. Kuitenkin näiden tutkimustulosten mukaan oppilaiden eriarvoisuus kasvoi, kun oppilaat toimivat sukupuolisesti jakautuneissa opetusryhmissä. Ruotsalainen opettaja pystyy olemaan tasapuolisempi kuin suomalainen opettaja oppilaita kohtaan, vaikka hänellä on ryhmään sekä tyttöjä että poikia.

Yhtenä näkökulmana voi olla myös se, että niin sanotut heikommat oppilaat kokevat, ettei heitä oteta tarpeeksi huomioon liikuntatunnilla. Opettaja voi innostua liikaa toimimaan niin sanottujen hyvien oppilaiden ehdoilla, jolloin heikkojen oppilaiden tarpeet jäävät huomioimatta. Tietyllä tavalla rajoitetumpi ryhmä sukupuolisesti voi luoda liikuntatunnille liian hyvät puitteet, jolloin saattaa marginaalioppilaat unohtua.

Opetettaessa tyttöjä ja poikia samassa ryhmässä joutuu suunnittelussa ottamaan laajemmin huomioon oppilaiden resurssit. Tätä kautta opettaja jo suunnitteluvaiheessa ajattelee enemmän kuin normaalisti niin sanottuja marginaalioppilaita. Täten oppitunti on suunniteltu siten, että siinä saa kaikki kokea liikunnan elämyksiä ja oppimisen iloa. Tämä vastaavasti lisää jokaisen oppilaan tuntemuksia siitä, että opettaja välittää heistä jokaisesta olivatpa heidän liikunnalliset taidot millaiset tahansa. Näin he kokevat opettajan olevan yhdenvertainen kaikille oppilaille.



Kuvio 12. Vastaukset väitteeseen "On oikein, että huonot pelaajat ovat kentän laidalla, kun hyvät pelaajat pelaavat"

Ruotsalaisista oppilaista 93 % piti aivan oikeana, että heikompi tasoisten oppilaiden kuului olla passiivisia, kun niin sanotut hyvät pelaajat pelaavat. Suomalaisista oppilaisista 79 % oli myös samaa mieltä asiasta. Khin neliö testin arvo on 0,021, joten

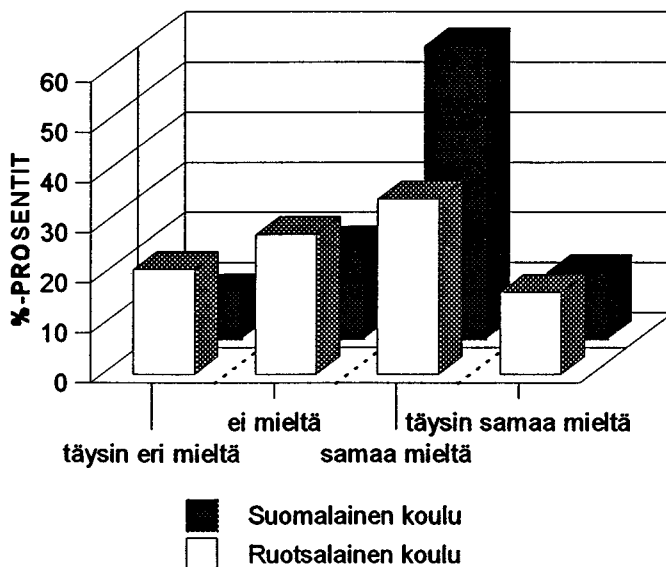
tuloksista voi tehdä varovaisia johtopäätöksiä. Sillä arvon ollessa 0,05 ovat tulokset tilastollisesti melkein merkittäviä. Mielenkiintoista tässä oli se, että molempien maiden oppilaat olivat niin selkeästi samaa mieltä. Moraalisesti ja kasvatuksellisesti ajatus on aika ikävä. Oppilaat jaotellaan A ja B ryhmään, jossa parhaille annetaan mahdollisuus toteuttaa itseään heikkojen ollessa vain sivusta seuraajan roolissa.

Useiden koulujen liikuntatunnilla tämä käytäntö on valitettavasti hyvin yleistä. Vastavasti oppilaiden vanhemmat ovat närkästyneitä opettajan tavasta toimia liikuntatunnilla. Kuitenkin tulosten perusteella oppilaat pitivät eettisesti oikeana, että heidät jaoteltiin taitojen perusteella selkeästi kahteen ryhmään. Mielenkiintoista tuloksissa oli myös se, että ruotsalaiset oppilaat pitivät niin selkeästi menettelyä oikeana. Useinhan me ajattelemmme ruotsalaisten olevan erittäin aktiivisia tasa-arvon kannattajia jokaisella yhteiskuntasektorin alalla. Tässä tutkimuksessa ei kuitenkaan tämä yleinen näkemys päde.

Yllättävää oli se, että ruotsalaiset oppilaat reagoivat niin voimakkaasti jaottelun puolesta. Sillä vain 7,1 % ruotsalaisista oppilaista piti jaottelua epäoikeudenmukaisena. Heikin olivat vain eri mieltä asiasta. Yksikään ruotsalainen oppilas ei ollut täysin eri mieltä asiasta siis ehdottomasti vastaan menettelyä. Pidän tuloksia yllättävinä, varsinkin kun ruotsalaiset koululaiset ovat liikuntatunnilla sekä tytöt että pojat samassa ryhmässä. Olettaisi, että sukupuolisesti integroidussa ryhmässä suvaitsevaisuus ja toisen huomioonottaminen on hyvin merkittävällä sijalla. Näin ei kuitenkaan näytä olevan. Toisaalta voidaan selvästi todeta, että tietynlainen "nokkimisjärjestys" ei ole ikävää lasten mielestä. He voivat pitää asiaa aivan luonnollisena. Heidän mielestään siihen ei liity mitään dramatiikkaa. Useinhan lapset omissa leikeissäänkin tuovat esille tietynlaisen paremmuusjärjestyksen. Se on heille hyvin luonnollinen ja tavallinen asia. Täten heillä on ikään kuin oma roolinsa. Siten he tietävät oman paikkansa leikissä. Se voi jopa selkeyttää leikkimisen pelisääntöjä.

Suomalaisista oppilaista kuitenkin 22,3 % piti jaottelua hyvin ja heikkoihin oppilaisiin epäoikeudenmukaisina. Eli joka viides suomalainen arvioi menettelyä ikävänä oppilaan kannalta. Kuitenkin suomalaiset koululaiset liikkuvat sukupuolisesti eri ryhmässä, jossa opettajalla pitäisi olla tietyllä tavalla selkeämmät mahdollisuudet löytää jokaiselle

oppilaalle motivoivaa tekemistä. Erillään toimivat tyttö- ja poikaryhmät ovat yleensä homogeenisesti yhtenäisempiä kuin samassa ryhmässä toimivat tytöt ja pojat. Voi olla myös mahdollista, että suomalaiset oppilaat ovat kokeneet tämän jaottelun useammin, jolloin he tietävät kokemuksen perusteella millaista se on. Näin he ovat myös valmiita vastustamaan menettelyä enemmän. Vastaavasti ruotsalaislapset eivät ole kokeneet niin usein kyseistä jaottelua, joten heille se ei ole niin merkitsevä. Täten he ovat myös valmiimpia hyväksymään kyseisen menettelyn hyvin selkeästi. Kun ryhmässä on sekä tyttöjä että poikia on ryhmä tietysti hyvin heterogeeninen.. Tämä heterogeenisuus vastaavasti tasoittaa oppilaiden taitoeroja, kun ryhmä on niin kirjava osaamiseltaan. Siten ryhmään ei pääse syntymään selkeästi niin sanottuja hyviä ja heikkoja oppilaita. Vastaavasti sukupuolisesti eriytyyissä ryhmässä tämä vaara voi olla selkeämmin mahdollista.



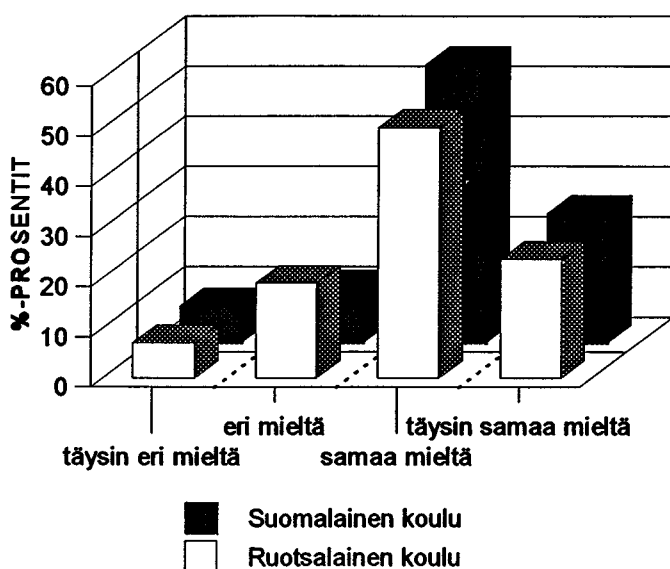
Kuvio 13. Vastaukset väitteeseen “Pyydän anteeksi, jos rikon sääntöjä tunnilla”

Suomalaisista oppilaista reilusti yli puolet eli 72 % pyysi anteeksi, jos rikkoi sääntöjä liikuntatunnilla. Vastaavasti vain joka toinen eli 51 % ruotsalaisista oppilaista pyysi anteeksi, jos rikkoi sääntöjä liikuntatunnilla. Khin neliö testin arvo on 0,0116 ovat tulokset aika luotettavia. Sillä arvon ollessa 0,05 ovat tulokset tilastollisesti melkein

merkittäviä. Prosentuaalinen ero on aika huomattava. Se voi johtua siitä, että suomalaisissa kouluissa kautta vuosikymmenien yhtenä kasvatustavoitteena on ollut tapojen noudattaminen. Se on ikään kuin sisäsyntyistä suomalaisille oppilaille.

Anteeksi pyytäminen näyttää olevan hyvin vaikea molempien maiden oppilaille. Erityisen vaikea se tuntuu olevan ruotsalaisille oppilaille. Sillä joka toinen ruotsalainen oppilas ei pystynyt pyytämään anteeksi, vaikka hän tiesi tehneensä väärin oppitunnilla. Arvioni mukaan oppilaiden on hyvin vaikea nöyryä ja tunnustaa reilusti omat virheensä. Virheitä ei joko nähdä tai niitä ei todellakaan edes havaita. Joskus on jopa niin, ettei oppilas tiedä tehneensä väärin. Hänen oikean ja väärän taju on niin hämärtynyt, ettei hän pysty tiedostamaan toimintansa oikeellisuutta. Tai oppilas näkee, ettei tietty toiminta tai teko ole moraalisesti niin merkitsevä, että kokisi sen suoranaisesti vääryydeksi.

Liikuntatunnilla esimerkiksi jalkapallopelissä oppilas potkaisee toista oppilasta polveen, jota opettaja ei huomaa. Tällöin oppilas ei pyydä anteeksi tekoaan potkun kohteeksi joutuneelta pelaajalta, koska opettaja ei siihen reagoinut. Hän koki, että teko oli niin merkityksetön, ettei tarvetta anteeksi pyytämiseen ole. Kuitenkin potkun kohteeksi joutunut jää makaamaan tuskissaan maahan. Opettaja havaitsee maassa makaavan oppilaan. Kysyy kuka potkaisi? Kukaan ei tunnusta, vaikka teolla on tekijä. Kyseinen esimerkkitapaus on hyvin tavallinen nykyajan liikuntatunnilla, varsinkin mitä ylemmästä luokkatasosta on kysymys.



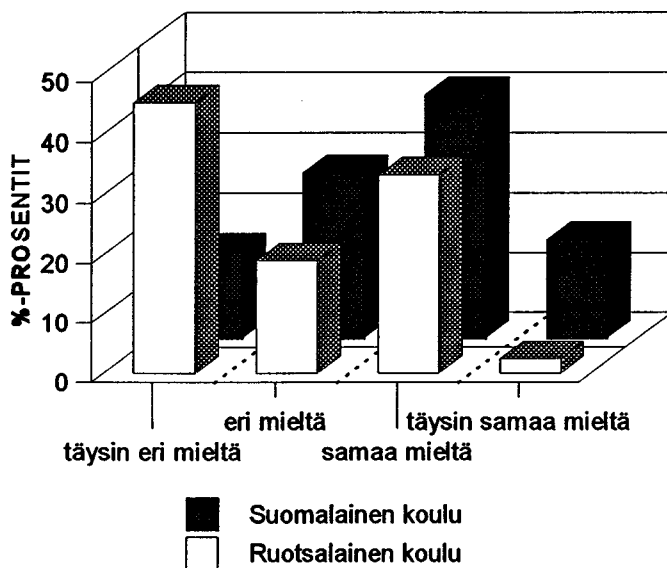
Kuvio 14. Vastaukset väitteeseen “Annan anteeksi, jos minulta pyydetään”

Suomalaisista koululaisista 82 % antoi anteeksi, jos heiltä sitä pyydettiin. Vastaavasti ruotsalaisista oppilaista kyseisellä kannalla oli 74 % koko populaatiosta. Merkittävää oli, että ruotsalaisista oppilaista joka neljäs oppilas ei anna anteeksi, jos häneltä anteeksi pyydettiin. Khin neliö testi arvo on 0,752, joten voidaan tehdä vain hyvin varovaisia yleistyksiä. Tulokset ovat täten suuntaa-antavia.

Kyseinen trendi oli nähtävissä jo anteeksi pyytämisen kohdalla. Anteeksi pyytäminen ja antaminen ovat täysin yhteydessä toisiinsa. Siinä on kyseessä yksi upeimmista ja pelkistyneimmistä vuorovaikutustilanteesta, jonka ihminen voi kohdata. Kohtaavat henkilöt lähtevät liikkeelle tilanteesta, jossa tuska ja murhe voi olla hyvin syvä. Prosessin päätyttyä henkilöt päätyvät tilanteeseen, jossa ilo ja vapautuminen voi olla hyvin täyteläistä. Näiden tulosten perusteella havaitsee, että suomalaisten sekä ruotsalaisten oppilaiden parissa anteeksi antaminen oli helpompaa kuin anteeksi pyytäminen. Sillä suomalaista oppilaista noin 10 %:lla oli helpompi antaa anteeksi kuin pyytää. Vastaavasti ruotsalaisista oppilaista noin 23 %:lla oli helpompi antaa anteeksi kuin pyytää.

Toisaalta suomalaisista oppilaista 18,5 % eli lähes joka viides oppilas ei antanut anteeksi, vaikka häneltä sitä pyydettiin. Ruotsalaisista oppilaista 26,1 % eli joka neljäs oppilas ei antanut anteeksi, vaikka häneltä sitä pyydettiin. Luvut olivat aika vaikuttavia.

Luulisi, että anteeksi antaminen olisi helpompaa, mitä numerot kertovat. Kuitenkaan näin ei ole. Ilmeisesti näidenkin tulosten perusteella on nähtävissä jo aikuisten parissa ilmenevä suuntaus yhä kovenevasta yhteiskunnasta. Yhteiskunnassa, jossa kyynärpäätaktiikalla riuhdotaan eteenpäin välittämättä läheisistä ihmisistä. Ikävää vain jos lapset jo pienestä pitäen omaksuvat kyseisen ajattelumallin.



Kuvio 15. Vastaukset väitteeseen “Liikuntatunnilla säilyy hyvä järjestys vaikka opettaja on poissa”

Yli puolet eli 57 % suomalaisista oppilaista oli sitä mieltä, että järjestys säilyi, vaikka opettaja oli poissa. Vain 35 % ruotsalaisista oppilaista arvioivat järjestyksen säilyvän, kun opettaja oli poissa tunnilta. Eli reilusti yli puolet ruotsalaisista oppilaista totesi, että hyvä järjestys hajosi, kun opettaja oli poissa. Khin neliö testin arvo on 0,04, joten voidaan tehdä vain varovaisia johtopäätöksiä. Arvon ollessa pienempi kuin 0,05 ovat tulokset tilastollisesti melkein merkittäviä. Ilmeisesti suomalaisilla oppilailla on sisäistyneempää kurin ja järjestyksen ylläpitäminen oppitunnilla. Ruotsalaisilla vastaavasti järjestyksen säilyminen on ulkoisempaa, eli opettajan mukana olo on lähes pakollista, jotta oppitunnilla säilyy hyvä työrauha.



On huomioitavaa, että liikuntatunnilla vallitsevat olosuhteet eroavat usein niin sanotusta normaalista luokkatilanteesta. Liikuntatunnit pidetään usein ulkona, jolloin ei ole konkreettista rajattua tilaa, jossa toimitaan. Jos ollaan sisäliikunnan parissa, niin tila on jokin sali tai halli, jossa toimitaan aika epäsäännöllisin väliajoin. Ei kuitenkaan olla joka päivä, kuten normaaliluokkatilanteessa.

Kun oppilas on ikään kuin vieraalla maaperällä, jossa hän ei ole sisäistänyt sen tilan pelisääntöjä täysin itselleen, voi opettaja hetken poissaolo tuoda ryhmään hyvin nopeasti huonon järjestyksen. Opettajan poissaolo saa aikaan oppilaan sisimpään vapauden tunteen, joka käytetään välittömästi hyväksi esimerkiksi vallattomana mekastuksena. Tällöin vapaudesta otetaan kaikki irti ja vastuu unohtuu. Tällöin on suuri riski ja vaara, että jollekin oppilaalle sattuu loukkaantumisia.

Nämä tulokset antavat selkeän signaalin molempien maiden koululle, että liikuntatunnilla opettajan ei todellakaan ole hyvä olla poissa. Tulokset kertovat myös siitä, että nykyiset suomalaisille kouluille suunnatut säästöt ovat erittäin ikävä asia. Oppilaat joutuvat toimimaan keskenään ilman sijaisopettajaa esimerkiksi opettajan sairauden vuoksi, ei se voi olla vaikuttamatta liikuntatunnin kulkuun. Liikuntatunnilla vallitseva järjestys hajoaa, jolloin ilmenee työrauhaongelmia. Tämä taas vähentää opetuksen tasoa ja laatua, koska ei pystytä saavuttamaan huonon järjestyksen vuoksi niitä tavoitteita, joita on asetettu kullekin oppilaalle.

Oppilaan onnistumisen elämykset vähenevät liikuntatunnilla, jolloin se ei ainakaan vahvista oppilaan minä käsitystä. Seurauksena voi olla myös liikuntakielteisyyden kasvaminen, koska oppilas ei pääse edes yrittämään työrauha ongelmien vuoksi niihin tavoitteisiin, jotka hän on asettanut. Koulu antaa myös selkeän merkin, ettei se ole valmis panostamaan liikuntatuntiin, koska se kokee sen vähemmän merkitsevänä kouluyhteisössä. Täten oppilaan motivaatio ja suoritustaso laskee, jolloin ei päästä niihin tuloksiin, joihin olisi ollut mahdollista päästä, jos opettaja olisi aina oppitunnilla.

Tietysti pitää muistaa, että oppilaita pitäisi kannustaa omatoimisuuteen, jotta he pystyisivät toimimaan aktiivisesti ja vastuullisesti ilman opettajan jatkuvaa kontrollia. Kuitenkin nämä tulokset selkeästi osoittavat sen, että oppilaat kaipaavat vielä ala-asteella opettajan valvovaa silmää liikuntatunnilla. Erityisesti ruotsalaiskoululaisten parissa opettajan läsnäolo liikuntatunnilla on lähes välttämätöntä. Sillä 45 % ruotsalaisista oppilaista oli täysin eri mieltä, että liikuntatunnilla säilyi hyvä järjestys, vaikka opettaja oli poissa.

### 11.3.1 Kooste

Voidaan todeta ruotsalaisten oppilaiden selvästi laajempi kokemus ja tuntemus opettajan tasapuolisuudesta liikuntatunnilla. Vaikka ruotsalaiset oppilaat toimivat heterogeenisimmissä ryhmissä kuin suomalaiset oppilaat siitä huolimatta opettaja pystyy organisoimaan oppitunnin jokaista oppilasta huomioiden. Usein opettajat valittavat, että oppitunnin suunnittelu vaikeutuu, mitä erilaisempia lähtökohtia suunnittelulle on olemassa. Kuitenkaan tulosten mukaan opettajan tasapuolinen käyttäytyminen oppilaiden suhteen ei huonone, vaikka oppilasryhmä on hyvinkin heterogeeninen. Toisaalta Jääskeläisen ym. (1985, 42) mukaan opettajalla on erityisen hyvät sosiaalisen kasvatuksen mahdollisuudet kun hän joutuu opettamaan opetusryhmää, joka koostuu eri luokista. Perusteluina hän mainitsee muun muassa tulevien ristiriitatilanteiden ratkaiseminen. Mielestäni tämä väittämä pätee myös eri sukupuolista koostuvien ryhmien kohdalle.

Oikeastaan tasapuolisuuteen liittyy seuraava tutkittava kohde. Nimittäin oppilaiden peluuttaminen pelissä. Ruotsalaiset pitävät oikeudenmukaisena, että oppilaat voidaan jakaa selvästi kahteen leiriin; aktiivisiin ja passiivisiin. Heidän mukaansa siinä ei ole mitään väärää. Heidän mielestään opettaja toimii jopa tasapuolisesti kyseisellä menettelytavalla. Kuten edellisessä kappaleessa havaittiin, ruotsalaiset oppilaat ovat valmiita ottamaan nöyrästi vastaan oman roolinsa esimerkiksi pelissä. Heidän mielestään kaikkien ei tarvitse olla tähtiä. Eli oppilaat hyväksyvät myös pienet roolit ja tekevät sen mahdollisimman hyvin, koska kaikkein tärkeintä on joukkueen etu. He ovat oivalta- neet, että jokaisen panos on tärkeä pelissä, oli se sitten pieni tai suuri.

Ruotsalaiset oppilaat ovat motivoituneet tavoiteasettelultaan tehtäväsuuntautuneisuuden suuntaan. Lintusen (1997, 15) mukaan tehtäväsuuntautuneet oppilaat painottavat omaa edistymistään ja tuntevat onnistuneensa, kun ovat oppineet jotain uutta, hallitsevat tehtävän tai kokevat kehittyneensä. Vastaavasti minä suuntautuneelle oppilaalle on tärkeää osoittaa paremmuutta. Pätevyiden kokemukset ovat vertailuun perustuvia. Minä suuntautuneelle oppilaalle onnistuminen merkitsee sitä, että näyttää olevansa parempi kuin muut oppilaat. Juuri peleissä minä suuntautuneelle oppilaalle voi tulla sellainen käsitys, että kaveri on parempi kuin hän, koska hän saa pienemmän roolin ottelussa. Vastaavasti oppilaan ollessa tehtäväsuuntautunut ei hänelle muodostu vertailevaa käsitystä, koska hän on motivoitunut ja keskittynyt suorittamaan oman tehtävänsä mahdollisimman hyvin.

Tietysti meidän pitää muistaa, että kyseessä on liikuntatunnilla tapahtuva pelaaminen. Joten kilpaurheilun mukainen peluuttaminen niin sanottujen hyvien ja heikkojen oppilaiden välillä ei saisi nousta liian voimakkaasti esille edes peleissä. Tällaiseen jaotteluun olisi olemassa myös tietynlainen ratkaisu. Sillä Nupposen (1997, 238–239) mukaan koululiikunnassa on hyvin vähän käytetty ominaisuusopetusta, joka lähtee oppilaan liikuntakyvystä. Siinä oppilaiden liikuntamenestyksen perusteella valitaan kyseistä liikuntaryhmää ja yksittäistä oppilasta parhaiten hyödyttävät harjoitteet, liikuntamuodot ja menetelmät. Ominaisuusopetus perustuu nimenomaan lapsen ja nuoren kehityksen monipuoliseen huomionottamiseen. Täten opetus ei muodostu yhtä sirpalemaiseksi kuin lajiopetuksessa. Ehkä ominaisuusopetuksen avulla vältettäisiin pitkälti heikkojen oppilaiden töllistely kentän laidalla. Täten jokaiselle oppilaalle olisi mielekästä tekemistä liikuntatunnilla. Esimerkiksi tutkimukseni teoria taustassani juuri Pekkarinen (1989, 71) toteaa, että lapselle toiminta ja osallistuminen ovat usein tärkeämpää kuin voittaminen.

Tulosten trendi muuttuu aika huomattavasti, kun tarkastelemme anteeksipyytämisen aspektia. Siinä suomalaiset oppilaat ovat selvästi halukkaampia pyytämään anteeksi kuin ruotsalaiset oppilaat. Hädin tuskin yli puolet ruotsalaisista oppilaista pyytävät anteeksi, jos rikkovat sääntöjä tunnilla. Suomalaisista oppilaista reilu enemmistö pyytää anteeksi, jos rikkoo sääntöjä tunnilla. Aika huolestuttavaa, että niin suuri määrä

ruotsalaisista oppilaista ei ole valmis anteeksi pyytämiseen, vaikka he tietävät tehneensä väärin. Toisaalta jos haluaa nähdä jotain myönteistä tässä asiassa. Hyvä on se, että oppilaat tajuaavat, milloin he ovat tehneet väärin. Eettisten periaatteiden yksi olennainen merkitys juuri liikunnan opetuksessa on siinä, että ne säätelevät yksilöiden vuorovaikutusta. Niinpä eettinen kasvatus liikunnassa on hyvin merkittävältä osaltaan kasvatusta yhteiselämään toisten kanssa. Erityisesti se on kasvatusta toisten yksilöiden inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamiseen, kuten tutkimukseni teoriaosassa Jääskeläinen ym. (1985, 44) toteavat. Ainakaan kaikilta osin ruotsalaiset oppilaat eivät pysty inhimillisiä perusoikeuksia kunnioittamaan, siksi vastahakoista oli heidän käsityksensä anteeksi pyytämisestä.

Ruotsalaiset oppilaat ovat selvästi valmiimpia unohtamaan koko ikävän asian ilman toimenpiteitä. Voi tietysti olla, että se jää oppilasta kaivertamaan tuonne alitajunnan sopukoihin, mutta kumminkaan oppilaasta ei löydy niin paljoa tahtoa ja halua sydämestä, että hän olisi valmis nöyrytyään. Nöyrytyään ja tunnistamaan virheensä ja sitä kautta pyytämään anteeksi. Tässäkin pätee tämä vanha periaate, että mitä kauemmin siirret asiaa, sitä suuremmaksi se tulee. Ja mitä useammin jätät virheet tunnustamatta, sitä vaikeammaksi anteeksi pyytäminen tulee. Siinä sydän paatuu ja lopulta käy niin, ettei mikään rikkomus ole tarpeeksi merkittävä anteeksi pyytämiseksi.

Anteeksi antaminen näytti tulosten mukaan olevan molempien maiden oppilaille selvästi helpompaa kuin anteeksi pyytäminen. Kuitenkin selkeä ero oli nähtävissä suomalaisten ja ruotsalaisten oppilaiden välillä. Eli suomalaiset oppilaat ovat herkempiä pyytämään anteeksi kuin ruotsalaiset oppilaat. Samoin he ovat sitä myös anteeksi antamisen osalta. Ilmeisesti suomalaisilla oppilaille on helpompaa unohtaa toisen tekemät rikkomukset. Ehkä ruotsalaiset oppilaat muistavat pitempään kaverin rikkomukset ja täten heillä on vaikeampaa anteeksi antaminen. Sillä anteeksi antamisessa on kyse siitä, että pystyy unohtamaan toisen ihmisen tekemän rikkomuksen itseään kohtaan. Ja tämän jälkeen molemmat osapuolet ovat valmiita jatkamaan elämää sovussa keskenään.

Viimeisessä tutkimusosiossa sääntöjen noudattamisen osalta, tutkin liikuntatunnilla vallitsevaa järjestystä nimenomaan opettajan poissa ollessa. Tässäkin kohdassa

tulokset poikkesivat aika huomattavasti toisistaan. Suomalaisten oppilaiden enemmistön mukaan järjestys säilyi, vaikka opettaja oli poissa liikuntatunnilla. Mutta ruotsalaisessa koulussa järjestys ei säilynyt, jos opettaja oli poissa. Sillä 2/3 ruotsalaisessa oppilaista oli kyseistä mieltä asiasta. Aika hurjat ovat luvut, joten esimerkiksi päättäjien kannattaisi miettiä tarkkaa säästöjen kohdentamista oppitunneille. Tilanne on aika surullinen ruotsalaisessa kouluissa, koska jos oppilaat ovat keskenään liikuntatunnilla niin järjestys ei säily. Huomioitaessa tulokset anteeksi pyytämisen ja antamisen suhteen eivät tulokset ole kovin lohdullisia. Jos anteeksi pyytäminen ja antaminen olisi helpompaa ruotsalaisille oppilaille niin voisi olettaa, että huonossakin järjestyksessä oppitunnilla ilman opettajan läsnäoloa oppilaat pystyvät toimimaan edes jollakin tavoin. Nyt tilanne on aivan kaoottinen, koska oppilaat suhtautuvat toisiinsa hyvin kylmästi ja kovasti. Joten oppitunnilla voi tapahtua mitä vain. Eli näkisin, että ruotsalaisessa koulussa oppilaan oppitunnilla toimiminen ilman opettajan läsnäoloa on jopa melkoinen turvallisuusriski.

## 12 POHDINTA

### 12.1 Tutkimuksen luotettavuus ja yleistettävyys

Menetelmän tai mittarin reliabiliteetilla tarkoitetaan sen kykyä antaa ei-sattumanvaraisia tuloksia. Validiteetilla on kyky mitata juuri sitä, mitä on tarkoituskin mitata. (Eskola 1981, 77.) Reliabelius ja validius muodostavat yhdessä mittarin kokonaisluotettavuuden. Validius määrittellään mittarin kyvyksi mitata täsmälleen sitä, mitä on tarkoitettu mittaamaan. Mittauksen eri vaiheissa sattuvat satunnaisvirheet alentavat tuloksen reliabeliutta. (Alkula ym. 1994, 89, 94.)

Tutkija perehtyi hyvin tarkasti molempien maiden liikunnan sosiaalisuustutkimukseen. Hyvin pian kävi ilmi, että kyseistä tutkimusta on tehty hyvin vähän sekä Suomessa että Ruotsissa. Suomessa lähinnä Kahilan tutkimukset ovat tältä alalta. Lisäksi ne ovat melko tuoreita vuosilta 1986 ja 1993, joten siitä saatu tieto on melko ajankohtaista. Valitettavasti ruotsalaisia tutkimuksia on erittäin niukasti. Oikeastaan vain Ekholmin vuonna 1973 suorittama tutkimus on ainoa, joka kannattaa noteerata koululiikunnan sosiaalisuustutkimuksen alalta. Kuitenkin tutkimus on jo sen verran vanha, ettei tutkimustuloksia voi huomioida kuin ehkä viittauksenomaisesti. Tietysti tällainen tutkimusten niukkuus tuo omat vaikeutensa tutkimuksen suorittamiseen. Tutkija ei ole pystynyt pohjautumaan kovin tarkasti aikaisempien tutkimustulosten perusteella teoriataustan koontiin. Se tietysti aiheutti epävarmuustekijän tutkimuksen suorittamiseen. Toisaalta tutkimusten vähyys innosti tutkijaa entistä tarmokkaammin perehtymään tutkittavaa alaa. Koska kyseessä on sellainen tutkittava kohde, joka on erittäin tärkeä ja josta on suoritettu erittäin vähän tutkimusta. Näin se motivoi tutkijaa aineiston niukkuudesta huolimatta ponnistelemaan tutkimuksen lopullista suorittamista varten.

Tutkimuksen virheitä vähennetään tutustumalla aikaisempiin tutkimuksiin, perustellaan otosta ja suositaan testattuja mittareita ja esitestausta (Erätuuli ym. 1994, 20). Tutkija esitesti kysymyslomakkeen kuudella oppilaalla, jonka jälkeen kysymyksiä tarkennettiin ja valittiin kahdesta vaihtoehdosta se mittari, jolla kattavasti saatiin laajuutta tuloksiin. Kaikki toimenpiteet, joilla on tarkoitus selventää kysymyksiä ja ohjeita vähentää erehdyksen vaaraa (Eskola 1981, 80.) Tutkija antoi selkeät ohjeet luokkien

luokanvalvojille mittauksen suorittamiseksi ja mahdollisen epäselvien kysymysten tarkentamiseksi oppilaille. Hän liitti mukaan ruotsinkielisen saatekirjeen (liite 3) Haaparannan koulujen opettajille. Ruotsiksi käännetyn kyselomakkeen kysymyksiä tutkija tarkensi kaksikielisen opettajan lukemisen jälkeen, jotta ei tulisi väärinymmärryksiä.

Kahilan tutkimuksissa (1986 ja 1993) mittarit olivat erittäin hyödyllisiä myös oman tutkimuksen suorittamiseen. Tietysti tutkija ei pystynyt läheskään suoraan käyttämään Kahilan mittareita, mutta valikoiden ja muokaten tutkija hyödynsi kyseisiä mittareita oman mittarin luomiseen. Näin tutkija sai luotettavuutta ja tietynlaista turvallisuutta oman tutkimusmittarin käyttämiseen. Toisaalta sosiaalitieteissä ei ole usein saatavissa samanlaisina toistuvien tutkimusten tuottamaa tietoa jonkin mittarin validiuden arvioimiseksi (Alkula ym. 1994, 93). Kuitenkin mittarin esitestauksessa ilmeni sen verran vähän ymmärtämisongelmia oppilaiden kesken, että se lisäsi luottamusta tutkijan oman mittarin käyttämiseen tutkimuksessa.

Tutkimuksen yleistettävyydessä pohditaan sitä, mikä on tutkimuksen perusjoukko eli mihin joukkoon tutkimustieto voidaan yleistää (Erätuuli ym. 1994, 17–18). Tutkimuksen perusjoukko oli ruotsalaiset ja suomalaiset oppilaat. Otoksen ollessa näinkin pieni en ryhtyisi kovin suuriin yleistyksiin maiden välillä. Ehkä Pohjois-Suomi ja Pohjois-Ruotsi olisi mahdollinen alue yleistettävyyden kannalta. On muistettava, että alueiden koululaiset eivät poikkea niin paljon väestörakenteeltaan toisistaan kuin esimerkiksi Etelä-Suomi ja Etelä-Ruotsi, sillä Tornionjoen molemmin puolin asuu ihmisiä, joilla on sukulaisia molemmista maista. Lisäksi alueen kulttuuri oli hyvin samanlainen. Esimerkiksi molemmin puolin jokea puhuttiin samaa kieltä eli meän kieltä. Suomi ja Ruotsi ovat olleet yhtenäisen valtio aina vuoteen 1809 saakka. Siihen saakka Tornionjoki oli yhdistävä, eikä erottava tekijä kuten nykyään. Ihmiset elivät molemmin puolin jokea jatkuvassa vuorovaikutuksessa keskenään yhtenäisenä kansana aina vuoteen 1809 saakka, jolloin vedettiin raja Tornionjokeen Ruotsin ja Venäjän välille ja Suomi liitettiin Venäjän keisarikunnan alaisuuteen. Näin erotettiin sydämettä ihmissä toisistaan Tornionjoen molemmille puolin. Joten molemmissa maissa asuu itseasiassa samaa väestöä, tosin Ruotsin puolelle on muuttanut ihmisiä myös eri puolelta Ruotsia viime

vuosikymmenien aikana. Näin tämä yhtenäinen väestö molemmin puolin Tornionjokea on jo hiukan sekoittunut muuhun väestöön nähden.

Erätuulen ym. (1994, 19) mukaan reliabeliuden mittaamiseksi on olemassa muun muassa seuraavia keinoja; uudelleenmittaus ja rinnakkaismittaus. Uudelleenmittauksen taustalla on ajatus, että virheettömän mittauksen tulisi toistettaessa tuottaa samalla havaintoyksikölle täsmälleen sama arvo. Menetelmän hyvä puoli on, että se soveltuu yksittäisen mittaustuloksen luotettavuuden arviointiin. Ei tarvita monia samaa asiaa mittaavia indikaattoreita. Heikkoutena on peräkkäisten mittausten väliajan määrittämisen vaikeus. Liian nopeasti suoritettu mittausta vaikuttaa oppilaiden tutkimuksen muistamiseen. Toisaalta väliajan pidentymisestä seuraa, että mittaustulosten ero voi johtua osittain siitä, että esimerkiksi tutkittava aineisto on muuttunut. Esimerkiksi oman tutkimukseni oppilaat kasvavat ja kehittyvät kokoajan, joten pitkä väliaika tutkimukseni välillä varmasti aiheuttaisi erilaiset tulokset. Kolmas uudelleenmittaukseen liittyvä vaikeus on se, että ensimmäinen mittausta voi myös aiheuttaa muutoksia tutkittavassa asiassa. Esimerkiksi oppilas voi alkaa seurata sosiaalisuudesta käytävää keskustelua, joka voi muuttaa hänen mielipiteitään. (Alkula ym. 1994, 95–96.)

Rinnakkaismittauksessa vältetään muistamisesta syntyvät ongelmat, koska samaa asiaa mitataan eri kerroilla eri mittareilla. Tulokset voivat tietenkin erota toisistaan paitsi satunnaisvirheiden vuoksi myös siksi, että mitataankin jossakin määrin eri asioita, jolloin mittareiden validiuden osoittamisesta tulee uusi ongelma. (Alkula ym. 1994, 96.) Kuten tiedämme sosiaalitieteissä ei ole usein saatavissa samanlaisina toistuvien tutkimusten tuottamaa tietoa jonkin mittarin validiuden arvioimiseksi (Alkula ym. 1994, 93). Täten rinnakkaismittausta oli vaikea käyttää liikunnan sosiaalisuustutkimuksessa, koska ei tiedetty tarkasti, että mitattaisiinko samaa asiaa.

Lisäksi tuloksia tarkastellaan sisäisen validiteetin kautta eli mittauksen tarkkuuden ja virheettömyyden kautta (Erätuuli ym. 1994, 98–99). Tietysti aina voidaan miettiä, miten tarkasti kysymykset mittasivat itse asiaa ja oliko itse mittaustilanteissa virhemahdollisuutta. Aina kun tutkija ei itse pääse suorittamaan tutkimusta tutkimuskohteessa, niin virhemahdollisuus kasvaa. Tutkija pyrki kuitenkin ehkäisemään virheiden mahdollisuu-



den huolellisella ennakkovalmisteluilla, joihin kuului keskustelut ja selkeiden ohjeiden antaminen tutkimusta suorittavien ihmisten kanssa.

Ulkoisen validiteetin avulla tarkastellaan mittauskohteen edustavuutta suhteessa perusjoukkoon, olosuhteiden ja tilanteiden relevanssin (Erätuuli ym. 1994, 99). Mielestäni valitut kuudennen luokan oppilaat olivat sopivimpia tutkimuksen kohteeksi, sillä mittarin väittämät olivat sen verran vaativia, että ne soveltuivat parhaiten hiukan vartuneimmille oppilaille. Jos tutkimusta haluttaisiin suorittaa alemman luokan oppilaille, olisi syytä mittarin väittämiä muokata oppilaiden kehitystasoa vastaaviksi. Mittausolosuhteet olivat ajankohtaan nähden kutakuinkin samanlaiset. Tutkimus suoritettiin molemmissa maissa syksyllä, joten molemmissa maissa elettiin samaa vuodenaikaa. Tietysti jokaisessa koulussa olosuhteet ovat aina erilaiset tutkimusajan-kohtana. Esimerkiksi oppilaat voivat tulla tutkimukseen suoraan liikuntatunnilta, jolloin tilanne on erilainen kuin sellaisilla oppilailla, jotka tulevat tutkimukseen matematiikan tunnilta. Tai toisessa koulussa tutkimus suoritetaan aamupäivällä ja toisessa koulussa iltapäivällä. Näillä tekijöillä on varmasti vaikutuksensa oppilaiden vastaamiseen, mutta yleiselle tasolle vietyinä tekijät ovat aika marginaalisia tulosten merkitsevyyden kannalta.

Lisäksi pyritään kontrolloimaan aikatekijä ja siihen liittyvät uhkat johtopäätöksissä (Erätuuli ym. 1994, 99). Kyllä aikatekijä vaikuttaa myös tutkijaan lyhyellä aikavälillä. Jos tutkija on väsynyt, hän voi sillä hetkellä tarkastella tuloksia ylimalkaisesti. Kuitenkin tulosten pitkäkestoinen tarkastelu ehkäisee tällaiset yksittäiset ylilyönnit. Tietysti aikatekijä vaikuttaa myös tulosten tarkasteluun, jos koulujen tuloksia tarkastellaan hyvin eri ajankohtana toisistaan. Kyseinen aikatekijä on kontrolloitu tutkimuksessani siten, että tarkastelu ajankohta koulujen välillä on ollut vain viikon. Näin aikaviive ei ole vaikuttanut tutkimusten tulosten tarkasteluun ja johtopäätöksiin.

Mittauksen eri vaiheissa sattuvat satunnaisvirheet alentavat tuloksen reliabeliutta. Esimerkiksi mittajaan huolimattomuudesta johtuvat virheet ja aineistoa tietokoneelle tallentavan henkilön lyöntivirheet ovat yleensä luonteeltaan satunnaisia (Alkula ym. 1994, 94). Tutkimukseni muuttujan asteikko vaihtelee yhdestä neloseen, tutkija lyö esimerkiksi kakkosen sijasta kolmosen. Kyseistä ongelmaa olen pyrkinyt poistamaan

lukuisten tarkistusten avulla. Kuitenkin tarkistuksista huolimatta jää mahdollisuus virheiden olemassaoloon.

Myös yhtenä laatukriteerinä voidaan pitää tietoa siitä, missä laajuudessa tutkittavat piirteet ovat yhteydessä toisiinsa eli kuinka suuri osa jonkin muuttujan vaihtelusta selittyy tutkimuksessa käytetyillä tekijöillä esimerkiksi sosiaalisuudella (Erätuuli ym. 1994, 19–20). Tutkimuksen keskeiset käsitteet vaikuttavat toisiinsa, sillä ne ovat hyvin lähellä toisiansa. Varsinkin yhteistyötaidot ja toisen huomioonottaminen leikkaavat toisensa käsitteiden tasolla hyvin useasti tutkimuksessa. Lisäksi sääntöjen noudattaminen antaa tähän symbioosiin oman lisäefektinsä, koska ilman toisen kunnioittamista sääntöjen tasolla ei voi olla hedelmällistä inter aktiota. Tätä vahvistaa myös tutkimustulosten samansuuntaisuus sekä yksittäisen käsitteen tasolla että kokonaisuudessa tarkasteltuna.

## **12.2 Johtopäätökset ja jatkotutkimushaasteet**

Sosiaalisten tavoitteiden toteutumisesta koululiikunnassa on hyvin vähän aikaisempaa tutkimustietoa. Jonkin verran sitä on tehty Suomessa. Eryityisesti tutkittua tietoa ruotsalaisesta koululiikunnassa vallitsevasta sosiaalisuudesta ei ole ollenkaan. Täten kyseinen tutkimus on uraa uurtava tällä saralla. Tässä työssä on pyritty saamaan selville, millä tavalla sosiaalisuus ilmenee liikuntatunnilla suomalaisessa ja ruotsalaisessa koulussa. Tutkimusasettelussa on nimenomaan pyritty selvittämään ilmeneekö sosiaalisuudessa eroja maiden koulujen välillä. Tutkimusta on suoritettu kolmen pääkäsitteen avulla. Ne ovat toisen huomioonottaminen, yhteistyötaidot sekä sääntöjen noudattaminen. Näiden käsitteiden pohjalta on rakennettu mittari, jonka avulla kyseinen tutkimus on suoritettu Ruotsin ja Suomen koulujen välillä. Suomen puolella tutkimuskohteena ovat olleet kaksi Tornion koulua. Vastaavasti Ruotsin puolella tutkimuskohteena ovat olleet kaksi Haaparannan koulua.

Teoriaosiossa kävi ilmi, että sosiaalisuuden kriteeri täyttyy vasta silloin, kun kaksi tai useampia ihmisiä toimii niin, että he ottavat toiminnassaan huomioon toistensa olemassaolon ja toiminnan ja mahdolliset odotettavissa olevat realiteetit. Tästä

lähtökohdasta käsin tarkasteltuna voidaan tutkimustulosten mukaan selvästi nostaa esille eroja suomalaisessa ja ruotsalaisessa koulussa ilmenevästä sosiaalisuudesta. Tulosten mukaan suomalaiset oppilaat osaavat laajemmin huomioida toisen ihmisen kuin ruotsalaiset oppilaat. Samoin suomalaiset oppilaat pystyvät monipuolisempaan ja suvaitsevampaan yhteistyöhön kuin ruotsalaiset oppilaat. Sääntöjen noudattaminen onnistuu paremmin suomalaisilta oppilailta kuin ruotsalaisilta oppilailta. Tämän tutkimuksen osa alueilla tutkittavasta sosiaalisuudesta ilmeni suomalaisten oppilaiden sosiaalisempi ote toiseen ihmiseen kuin ruotsalaisilla oppilailta.

Ensimmäinen tutkimukseni käsiteltävä kohta sosiaalisuudesta oli *toisen huomioonottaminen*. Valitsin tuloksista sellaiset kohdat, joissa havaitsin selviä eroja suomalaisten ja ruotsalaisten koulujen välillä. Sellaiset tulokset, jotka olivat hyvin samansuuntaisia jätin tutkimustarkasteluni ulkopuolelle. Toisen huomioonottamisessa syntyi hyvin mielenkiintoisia tulosvivahteita, kuten tulosten esittelyssä jo tuli esille.

Selvästi näyttää siltä, että suomalaiset oppilaat ovat kiinnostuneempia huomioimaan toisen ihmisen oppitunnilla. He haluavat auttaa ja neuvoa toista oppilasta, kun hän harjoittelee annettua tehtävää. Lisäksi suomalaiset oppilaat ovat aktiivisesti korjaamassa toisen oppilaan virheitä, jos oppilaat vain huomaavat virheen tapahtuneen. Näin opettajan ei tarvitse oppitunnilla havainnoida jokaista pientäkin tapahtumaa. Tämä tietysti hiukan keventää opettajan aika raskasta työtaakkaa suuriksi kasvaneissa opetusryhmissä. Lisäksi suomalaiset oppilaat hyväksyvät selvästi laajemmin kenet tahansa pariin liikuntaryhmästä. He ovat suvaitsevaisempia toimimaan millaisen oppilaskaverin kanssa tahansa. Heillä ei ole niin voimakkaita ennakkokäsityksiä ja –luuloja oppilastoverista, etteikö yhteistyö olisi mahdollinen.

Ruotsalaisten oppilaiden osalta selvästi positiivinen kohta toisen huomioonottamisen osalta tässä tutkimuksessa oli vaikeuksissa olevan henkilön auttaminen. Ruotsalaiset oppilaat uskaltavat rohkeammin auttaa vaikeuksissa olevaa henkilöä, vaikka muiden ryhmän jäsenten mukaan siihen ei ole tarvetta. Näin he uskaltavat toimia pontevammin vastoin yleistä mielipidettä. Suomalaisilla oppilailta näyttää hiukan tulevan “pupu pöksyyn”, kun yksilönä joutuu kasvokkain koko ryhmän mielipidettä vastaan.

Edellä mainittujen seikkojen perusteella näyttääkin siltä, että suomalaiset oppilaat ovat aktiivisempia kuin ruotsalaiset oppilaat huomioimaan toisen ihmisen. Suomalaisilla oppilailla on sydämessään herkempi palo auttaa toista ihmistä, ainoastaan sydämen palo hiukan hiipuu, kun suomalaiset oppilaat joutuvat toimimaan vastoin ryhmän mielipidettä.

Seuraavana sosiaalisuustutkimuksen käsitteenä olivat *yhteistyötaidot*. Erottelin myös tässä sellaiset kohdat pois tutkimustarkastelun ulkopuolelle, joissa ei ollut huomattavia eroja maiden välillä. Kuitenkin viidessä kohdassa havaitsin aivan selkeitä eroavaisuuksia. Suunta oli aika samantyyppinen kuin toisen huomioonottamisen osalta. Suomalaiset oppilaat ovat selvästi halukkaimpia toimimaan yhdessä kuin ruotsalaiset oppilaat.

Nimittäin ruotsalaiset oppilaat ovat aika kiinnostuneita sellaisesta opetuksessa, jossa oppilaat toimivat itsenäisesti opettajan johdolla. Tulosten mukaan he jopa toivovat lisää itsenäistä työskentelyä liikunnanopetukseen. Vastaavasti suomalaiset oppilaat eivät ole kovin innokkaita itsenäisen työskentelyn mahdollisuudesta liikunnanopetuksessa.

Tämä voimakas ruotsalaisten oppilaiden halu omasta itsenäisyydestä näkyi myös parityöskentelyn tuloksissa. Sillä vain 40 % ruotsalaisista oppilaista kannusti pariaan hyviin suorituksiin parityöskentelyssä. Vastaava luku suomalaisten oppilaiden parissa oli lähes 95 %. Ero oli todella hurja. Näyttäisi, että ruotsalaisissa kouluissa parityöskentely ei todellakaan ole mikään hedelmällinen vuorovaikutustapahtuma, jossa oppilaat huomioivat ja auttavat oppilaskavereitaan.

Samansuuntainen tulos oli nähtävissä epäonnistuneen oppilaan huomioimisessa. Ruotsalaiset oppilaat olivat passiivisempia neuvomaan ja ohjaamaan oppilasta, joka epäonnistui suorituksessaan. He olivat valmiita jättämään oppilaan oman onnensa nojaan. Ilmeisesti kyseisten oppilaiden mukaan toisten oppilaiden vaikeudet eivät kuulu heille, vaan jokainen huolehtikoon itsestään.

Edellisen kappaleen tuloksia vahvistaa palautteen antamisen välttäminen. Sillä lähes puolet ruotsalaisista oppilaista ei anna palautetta ollenkaan, vaan se oli heidän

mielestään opettajan tehtävä. Näin oppilaat ilmaisevat aika selkeästi sen, että he olivat valmiita säilyttämään toisen oppilaan huomioimisen opettajan vastuulle. Tässä toimii miniatyyriinä nykyinen yhteiskunta, jossa ihmiset eivät enää välitä toisistaan, vaan joku yhteiskunnan palvelusektori huolehtii ihmisten välittämisestä.

Tarkasteltaessa palautteen sisältöä, ilmeni taas toisaalta ruotsalaisten oppilaiden tietynlainen rohkeus katsoa asioita suoraan silmiin. Enemmistö ruotsalaisista oppilaisista ajatteli, että palautteen tuli olla todella hyvin virheen esille tuovaa. Tätä ehdotomutta kertoo vielä se, että peräti 30 % ruotsalaisista oppilaista oli täysin samaa mieltä asiasta. Tässä ilmenee ruotsalaisten oppilaiden ehkä voimakkaampi sisäinen rohkeus. He eivät pelkää niin paljon kuin suomalaiset oppilaat esimerkiksi nolatuksi tulemista yhteisössä.

Viimeisenä tutkimuskohteenani sosiaalisuuden käsitteessä oli **sääntöjen noudattaminen**. Myös tässä tutkimuskohdassa ilmeni hyvin suuria eroja suomalaisten ja ruotsalaisten koulujen välillä. Tutkimustulosten suunta säilyi myös hyvin samanluontoisena. Suomalaiset oppilaat kantavat selvästi enemmän huolta toisen oppilaan hyvinvoinnista kuin ruotsalaiset oppilaat.

Tämä näkyi erittäin selvästi anteeksi pyytämisen kohdalla. Suurin osa suomalaisista oppilaista oli erittäin halukas pyytämään anteeksi, jos rikkoi sääntöjä tunnilla. Vastavasti lähes puolet ruotsalaisista oppilaista ei halunnut pyytää anteeksi rikkomuksiaan. Ilmeisesti se ei ole ruotsalaisten oppilaiden mielestä kovin merkittävä asia kanssakäymisessä.

Vastaavaa välinpitämättömyyttä on nähtävissä anteeksi antamisen osalta. Erot maiden oppilaiden välillä tosin eivät ole niin suuret kuin anteeksi pyytämisen osalta. Kuitenkin joillakin ruotsalaisilla oppilailla oli vaikeuksia antaa anteeksi kaverille, jos hän sitä pyysi. Eli ei ole edes tahtoa antaa mahdollisuus toisen ihmisen nöyrytykseen. Aika ikävää on, jos ei anneta edes toiselle ihmiselle sijaa tunnustaa omat virheensä. Näin ei tietystikään ratkea ristiriitatilanteet, vaan ne jäävät pattitilanteeseen.

Äskeisissä tuloksissa mitattiin ehkä enemmän oppilaiden sisäistä käyttäytymistä sääntöjen noudattamisen osalta. Seuraavissa tulostarkastelussa mittauksen kohteena on ehkä enemmän oppilaiden ulkoinen suhtautuminen ja käyttäytyminen sääntöjen osalta.

Ensimmäisenä otan esille oppilaiden käsitykset opettajan tasapuolisuudesta. Ruotsalaiset oppilaat kokivat selvästi laajemmin, että opettaja oli tasapuolinen kaikille. Esimerkiksi lähes 40 % suomalaisista oppilaista koki, ettei heidän opettajansa ole yhdenvertainen kakkien oppilaiden suhteen. Tulokset ovat aika merkittäviä, jos tarkastelun pohjaksi otetaan pelkästään opetusryhmien sukupuolijako. Tutkimuksessa mukana olleet suomalaiset tyttö ja poika oppilaat olivat eri ryhmissä liikuntatunnilla. Vastaavasti tytöt ja pojat toimivat samoissa ryhmissä ruotsalaisissa kouluissa. Tulosten mukaan opettaja pystyy olemaan tasapuolisempi sellaisissa opetusryhmissä, joissa on sekä tyttöjä että poikia. Täten opettajan tasapuolisen vuorovaikutuksen kannalta oppilaita kohtaan olisi kouluissamme hyvä palata 1900-luvun alun tapaisiin sekaryhmiin.

Tutkimuksessa mitattiin myös ryhmien työrauhatilannetta, joissa tulokset muodostuivat melko hurjiksi. Sillä vain 35 % ruotsalaisista oppilaista uskoi liikuntatunnilla säilyvän hyvän järjestyksen, kun opettaja oli poissa. Suomalaisista oppilaista noin 58 %:in mukaan järjestys säilyi hyvänä opettajan poissa ollessa. Ruotsalaisten oppilaiden sääntöjen noudattaminen näkyy loppuvan siihen, kun opettaja sulkee opetustilan oven. Sen jälkeen liikuntatunnilla voi tapahtua mitä vain. Varsinkin, kun muistamme, että ruotsalaiset oppilaat olivat erittäin nihkeitä erityisesti pyytämään ja antamaan anteeksi. Täten tilanne yksittäisen oppilaan ja ryhmän kannalta voi olla melko turvaton.

Tutkimuksessa tarkasteltiin myös oppilaiden käsityksiä oppitunnilla tapahtuvaan ryhmittelyyn. Erittäin suuri osa ruotsalaisista oppilaista piti täysin oikeudenmukaisena menettelyä, jossa liikuntatunnin pelitilanteessa oppilaat jaoteltiin hyviin ja huonoihin pelaajiin. Suomalaiset oppilaat eivät kyseistä menettelyä hyväksyneet läheskään yhtä suuressa määrin. Liekö ruotsalaiset oppilaat valmiimpia hyväksymään roolin? Ehkä he oivaltavat, että jokaisen rooli joukkueessa on tärkeä ja jokaisen panos joukkueessa merkitsee hyvin paljon. Täten he ovat valmiimpia hyväksymään liikuntatunnilla myös

hyvin vähäiset tehtävät. Toisaalta liikuntatunnilla pitäisi olla kaikille riittävästi tekemistä. Meidän ei saisi siirtää kilpaurheilumenetelmiä koululiikuntatunnin opetuskäytäntöihin, sillä muuten jo vähän liikuntaa harrastavat oppilaat saavat entistä vähemmän kokemuksia ja suorituksia liikunnan parista.

Yleiselle tasolle vedettynä tulokset kertovat aivan selvästi sen, ettei suomalaisten tarvitse hävetä omaa sosiaalisuuttaan. Me kannamme jo lapsista saakka huomiota toisistamme. Toisaalta huolen aiheena on oppilaat, jotka eivät välitä paljoakaan toisesta ihmisestä. Tämä taas tukee sitä käsitystä, että yhteiskunnassa välinpitämättömyys kasvaa. Kyseinen välinpitämättömyys ilmenee jo koulumaailmassa. Erityisesti ruotsalaisten tulisi olla jo hyvin tarkkana tekemään asialle jotain, sillä niin selvästi tulokset kertovat haluttomuudesta asettua toisen ihmisen asemaan.

Näiden tulosten perusteella tulevaisuudessa molempien maiden koulujen pitäisi erittäin voimakkaasti pyrkiä sellaiseen kasvatukseen, jossa todella asetutaan toisen ihmisen asemaan. Nykyisten suuntausten vallitessa, jossa korostetaan voimakkaasti oppilaiden yksilöllisyyttä ja yrittäjyyttä, en oikein jaksa uskoa, että se lisää oppilaiden sosiaalisuutta. Pikemminkin luulen, että se lisää oppilaiden välistä eriarvoisuutta. Näin koulumaailmassakin kasvetaan ja eletään samansuuntaisessa kehityksessä kuin ympäröivässä yhteiskunnassa.

Sosiaalisuuden mittaaminen ei ole helppoa, sitä ei voida mitata kuten esimerkiksi fyysistä kuntoa. Sykettä voidaan mitata muun muassa telemetrisesti toimivan laitteiston avulla, kun taas sosiaalisuuden mittaamisessa ei voida käyttää vastaavanlaisia mittausmenetelmiä. Sosiaalisuuden mittaamisessa saadut tulokset eivät voi olla yhtä luotettavia ja tarkkoja kuin jonkin konkreettisemmän asian mittaamisessa saadut tulokset. Sosiaalisuuden ilmeneminen ja sosiaalinen käyttäytyminen ovat moniulotteisia ilmiöitä, joihin vaikuttavat monet tekijät.

Tutkimuksen sosiaalisuuden ilmenemisen mittaamisen luotettavuutta voidaan parantaa esimerkiksi mittarin tarkemmalla laadinnalla. Tutkija olisi voinut vielä kriittisemmin analysoida käytettävää mittaria varsinkin väittämien kohdalla. Vasta tutkijan huolellisen mittarin reflektoinnin jälkeen, olisi suoritettu varsinainen tutkimus. Ehkä tutkija hiukan

pinnallisesti evaluoi mittaria ennen tutkimusta, jolloin joihinkin väittämiin jäi ikään kuin ilmaa. Teoriakäsitteiden operationaalistaminen olisi voinut olla huolellisempaa. Näin olisi lisätty oppilaiden mahdollisuutta ymmärtää, mitä väittämät todella tarkoittavat. Samalla tutkimus olisi mitannut sitä mitä sen tulisikin mitata. Toisaalta tutkija suoritti esitutkimuksen, jonka perusteellisen tarkastelun jälkeen tutkija päätyi käytettävään mittariin.

Tutkimuksen kysymyslomakkeen tiedustelu, jossa kysyttiin oppilaiden taustatietoja oli laadittu liian ylimalkaisesti. Niiden avulla ei tutkija pystynyt paljoo saamaan lisätietoa tutkittavasta kohteesta. Yhden merkittävän asian tämän tiedustelun avulla tutkija sai. Se oli liikuntaryhmien sukupuolijako. Tosin se oli erittäin merkittävä tieto tulosten analysointivaiheessa. Kuitenkin tiedustelujen avulla tutkijalla oli tarkoitus saada lisäresursseja tutkimustulosten tarkasteluun, joten tältä osin tiedustelut eivät täyttäneet täysin tutkijan toiveita ja tavoitteita.

Lisäksi tutkija ei osannut riittävän monipuolisesti käyttää 4-portaista Likert-asteikkoa, vaan tutkija usein yhdisti asteikon 2-portaiseksi. 4-portainen asteikko olisi antanut tutkijalle mahdollisuuden hienovaraisemmalle tutkimustulosten analysoinnille ja tarkastelulle. Tätä mahdollisuutta tutkija ei käyttänyt riittävästi. Tosin 2-portainen asteikko osoittautui riittävän hyväksi tulosten analysointi pohjaksi.

Katson, että tutkimus on tuottanut uutta tietoa tutkittavalla alueella, koska aikaisempaa vertailevaa liikunnan sosiaalisuustutkimusta ei ole suoritettu Ruotsin ja Suomen koulujen välillä. Tutkimustulokset antavat selvän suunnan, mihin maiden välistä liikuntakasvatusta olisi kohdennettava. Yleiselle tasolle vietynä suomalaisten liikunnan sosiaalinen kasvatus on kohtalaisella tasolla. Tosin näkisin suomalaisille oppilaille kasvun paikaksi rohkeuden pitää oman kantansa vastoin yleistä mielipidettä. Ruotsalaisten liikunnan sosiaalisen kasvatuksen kannattaisi suunnata voimavaroja toisen ihmisen aseman huomioimiseen ja ymmärtämiseen. Huomioimisen ja ymmärtämisen kehittyessä oppilaiden kanssakäymisessä, niin myös muut vuorovaikutustaidot paranevat.



Näkisin, että tutkimustuloksia voidaan hyödyntää ainakin Tomion ja Haaparannan kouluissa. Molempien maiden opettajien olisi syytä tutkistella tarkasti tuloksia ja vetää niistä johtopäätöksensä. Tämän jälkeen molempien maiden opettajat kävisivät dialogia keskenään, jossa kertoisivat omista kokemuksista tutkimustuloksista. Kyseisen vuoropuhelun jälkeen he evaluoiden ja reflektoiden kehittäisivät oman koulun liikunnan opetusta. Uskon, että tällaisen intensiivisen interaktion jälkeen jäisi jotain pysyviä siemeniä itämään suomalaisen ja ruotsalaisen liikuntakasvatuksen maaperään. Ehkä ne siemenet tuottaisivat vuosien saatossa maiden koulujen lapsille entistä riemukkaampia koululiikunnan elämyksiä ja kokemuksia, jossa lapset voisivat toimia käsikädessä oman itsenäisyytensä säilyttäen.

Jatkotutkimusaiheena kokisin laajemman vertailevan tutkimuksen järjestämisen Suomen ja Ruotsin koulujen välille, sillä niin kiinnostavia oli jo tällaisen pienen tutkimuksen tulokset. Lisäksi koululiikunnan tavoitteissa korostetaan aika paljon sosiaalisuutta, mutta siitä tehtävä tutkimus on jäänyt aika vähäiseksi. Mahdollisen tutkimuksen otoskoko pitäisi olla huomattavasti suurempi kuin suorittamani tutkimus ja käsittäen myös laajemman alueen. Esimerkiksi havainnointia olisi ehdottomasti käytettävä, jotta saataisiin tarkempaa tietoa tutkittavasta kohteesta.

Lisäksi näin jälkeinpäin tarkasteltuna olisi ehkä aihetta tutkia tarkemmin, miten parinmuodostus tapahtuu liikuntatunnilla. Onko se oppilaiden oma valinta vai opettajan määräys? Siten se täyttäisi oman tutkimukseni melko avoimeksi jäänyttä kohtaa. Sen avulla on mahdollista saada lisävalaistusta parityöskentelystä. Se taas edistää yhden sosiaalisegmentin analysointia ja tietämystä.

Toisaalta tällaista sosiaalista tutkimusta voitaisiin suorittaa aivan eri näkökulmasta. Kyseinen tutkimus on ollut pitkälti yksilöön kohdistuva eli miten oppilas suhtautuu yksilötasolla toiseen ihmiseen. Näin sosiaalisuustutkimusta tietysti voidaan tehdä. Kuitenkin olisi mielenkiintoista tutkia sosiaalista kasvatusta ryhmään kohdistuvana. Mitä seikkoja siellä ilmenee? Esimerkiksi Takala (1989, 21) toteaa, että meillä kasvatustavoitteet on lausuttu yksilön toivottavien ominaisuuksien luettelona ja kasvattamista ajatellaan tällöin paljolti näiden ominaisuuksien tuottamisena yksilöissä. Mutta myös ryhmä oppii ja kehittyy ryhmänä siten, että sen edellytykset kasvavat edistää jäsen-

tensä sosiaalista kehitystä. Tällöin tutkimuskohde olisikin ryhmä ja sen sosiaalisuus. Ajatusta voisi jatkaa siten, että ovatko yksilön sosiaalisuus ja ryhmän sosiaalisuus samanlaista? Siis olisiko tutkimustulokset suomalaisessa ja ruotsalaisessa kouluissa samansuuntaisia, kun kyseessä on joko yksilö tai ryhmä.

## LÄHTEET

- Aaltola, J. 1988. Humanismi kasvatuksen perustana. Teoksessa A. Kantola (toim.) Tulevaisuuden opettaja. Jyväskylä: Atena, 75–91.
- Aho, S., & Laine, K. 1997. Minä ja muut. Kasvaminen sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Keuruu: Otava.
- Alhoniemi, A. 1991. Sivistyssanakirja. Falun: Weilin+Göös.
- Alkula, T., Pöntinen, S., & Ylöstalo, P. 1994. Sosiaalitutkimuksen kvantitatiiviset menetelmät. Juva: WSOY.
- Allardt, E. 1985. Sosiologia I. Juva: WSOY.
- Bäckman, G. 1987. Yksilö, lähiympäristö ja terveys. Juva: WSOY.
- Freund, I-L. 1977. Liikunta ja luovuus. Keuruu: Otava.
- Ekholm, B. 1973. Samarbetsträning i förskolan. Pedagogiska institutionen. Lärarhögskolan i Göteborg. Projektet socialisationsprocessen i förskolan, rapport n:o 50.
- Erätuuli, M., Leino, J., & Yli-Luoma, P. 1994. Kvantitatiiviset analyysimenetelmät ihmistieteissä. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eskelinen, T. 1987. Koulun sosiaalipsykologiaa. Teoksessa A. Antikainen & P. Nuutinen (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ongelmiin ja tutkimukseen. Helsinki: Yliopistopaino, 115–128.
- Eskola, A. 1981. Sosiologian tutkimusmenetelmät. Juva: WSOY.
- Eskola, A. 1982. Vuorovaikutus, muutos, merkitys. Helsinki: Tammi.

Eskola, J. 1995. Liikunnan sosialisaatiosta. Teoksessa J. Suoranta & J. Eskola (toim.) Liikkuva ihminen ja kasvatus. Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja, Lapin yliopiston monistuskeskus, 4–23.

Gahagan, J. 1977. Vuorovaikutus, ryhmä ja joukko. Espoo: Weilin+Göös.

Hirsjärvi, S., Liikanen, P., Remes, P., & Sajavaara, P. 1986. Tutkimus ja sen raportointi. Helsinki: Kirjayhtymä.

Hirsjärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. 1997. Tutki ja kirjoita. Tampere: Kirjayhtymä.

Heikkinen, E. 1980. Liikunnan lääketieteellisiä erityiskysymyksiä. Teoksessa E. Heikkinen & I. Vuori (toim.) Liikunta ja terveys. Helsinki: Tammi, 201–212.

Holopainen, S. 1990. Tutkimus "Koululaisten liikuntataidot": motorisen taitavuuden kehittyminen kehon rakenteen, kehitysiän ja liikuntaharrastusten selittäminä ja taitavuuden pedagoginen merkitys. Jyväskylän yliopisto Studies in sport, physical education and health 26. Jyväskylä.

Holopainen, S. 1991. Tutkimus "Taitavat ja kömpelöt koululiikunnassa": lajitaitojen tason yhteys yksilö- ja ympäristötekijöihin sekä niiden säätely. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 75. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus.

Jääskeläinen, L., Korpilauri, A., & Tikkanen, J. 1985. Liikunnan didaktiikka. Keuruu: Otava.

Kahila, S. 1986. Auttamiskäyttämisen edistäminen liikuntatunnilla yhteistyökentelyn avulla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkielma.

Kahila, S. 1993. Tutkimus "Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä": auttamiskäyttämisen edistäminen yhteistyökentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylän yliopisto Studies in sport, physical education and health 29. Jyväskylä.

Kanniainen, A. 1997. SPSS for Windows 7.5. Perusteet ATK-opas. ATK-keskus. Oulu: Oulun yliopistopaino.

Kariniemi, M., & Valli, R. 1992. Liikuntaharrastusten ja koululiikunnan yhteys kognitii-  
viseen ja sosiaaliseen koulumenestykseen. Tutkielma. Lapin yliopisto, kasvatustie-  
teiden tiedekunta.

Karisto, A., Takala, P., & Haapola, I. 1988. Elintaso, elämäntapa, sosiaalipolitiikka –  
suomalaisen yhteiskunnan muutoksessa. Juva: WSOY.

Karvinen, J., Hiltunen, P & Jääskeläinen, L. 1991. Lapsi ja urheilu. Keuruu: Otava.

Kivistö, K., & Vaherva, T. 1981. Kasvatussosiologia. Jyväskylä: Gummerus.

Korkiakangas, M. 1995. Sosiaalisen kognition kehitys. Teoksessa P. Lyytinen, M.  
Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys konteks-  
tissaan. Porvoo: WSOY, 188–201.

Korpinen, E. 1990. Peruskoululaisen minäkäsitys. Jyväskylän yliopisto. Kasvatus-  
tieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 34. Jyväskylä: Jyväskylän  
yliopiston monistuskasutuskeskus.

Koskenniemi, M. Yhdessä ja yhteistoimin. Keuruu: Otava.

Kursplaner för grundskolan. 1994. Utbildningsdepartementet.

Laakso, L. 1994. Kyllä kenttä kasvattaa. Liikunta ja tiede 1, 20.

Leino, A-L., & Leino, J. 1995. Kasvatustieteen perusteet. Helsinki: Kirjayhtymä.

Lindqvist, M. 1990. Auttajan varjo. Pahuuden ja haavoittuvuuden ongelma ihmistyön  
etiikassa. Keuruu: Otava.

Lindqvist, M. 1992. Moraalinen ulottuvuus kasvatuksen teoriassa ja käytännössä. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin monistuskeskus, 42–55.

Lintunen, T. 1995. Psyykkistä hyvinvointia tukeva liikunta. Teoksessa T. Lintunen, K. Koivumäki & H. Säilä (toim.) Jalka potkee mieli notkee – liikunta mielenterveyden-tukena. Tammisaari: Suomen Mielenterveysseura, 33–45.

Lintunen, T. 1997. Liikunta, minäkäsitys ja tavoitesuuntautuneisuus. Liikunta ja Tiede 6, 15.

Luotoniemi, M. 1986. Liikunta ja mielenterveys. Teoksessa T. Heiskanen (toim.) Liikunta ja mielenterveys. Helsinki: Suomen mielenterveysseura.

Luukkonen, U. 1994. Sosiaalisten taitojen opettamista tukevan liikunnan opetus-suunnitelman laadinta: Jyväskylän normaalikoulun ala-asteen 3–6. -luokkien poikien liikunnan opetussuunnitelma. Tutkielma. Jyväskylän yliopisto, liikuntakasvatuksen laitos.

Lyytinen, T. 1994. Kuusivuotiaan sosiaaliset taidot ja koulun aloittaminen. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja Kasvatus 25 (1), 87–94.

McGurk, H. 1982. Toimittajan alkusanat. Teoksessa M. McGurk (toim.) Lapsen sosiaalinen kehitys. Espoo: Weilin+Göös, 7–12.

Merenheimo, J. 1989. Moraalikasvatus – haaste didaktiikalle. Suomen kasvatustie-teellinen aikakauskirja Kasvatus 20 (6), 476–486.

Mäki-Opas, A. 1993. “Älä katko kasvavan siipiä!”. Auttava, terapeuttinen kasvatus Lauri Rauhalan eksistentiaalis-fenomenologisesta näkökulmasta tarkasteltuna. Oulu: Oulun opettajankoulutuslaitos, Oulun yliopisto.

Niemelä, P., Sipola, S., & Vormanen, R. 1994. Kuopiolaisten nuorten terveys ja hyvinvointi. Snellman-instituutin B-sarja 35/1994. Kuopio: Kuopion kaupungin painatuskeskus.

Niemi, H. 1992. Kristillinen ihmiskäsitys koulun arkipäivässä. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin monistuskeskus, 18–28.

Nupponen, H. 1997. 9–16 -vuotiaiden liikunnallinen kehittyminen. Jyväskylä: LIKES-Research Center for Sport and Health Sciences 1997, p. 326. (LIKES – Research Reports on Sport and Health 106. Kopi-Jyvä Oy)

Ojala, T., & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.

Opetushallitus. 1996. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Helsinki: Edita Oy.

Pekkarinen, H. 1989. Lapsen fysiologiset valmiudet kilpaurheiluun. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 70–79.

Poikkeus, A-M. 1995. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. Porvoo: WSOY, 122–138.

Pulkkinen, L. 1996. Sosiaalinen kehitys lapsuudessa ja nuoruudessa. Teoksessa L. Pulkkinen (toim.) Lapsesta aikuiseksi. Jyväskylä: Ateena Kustannus, 29–44.

Pulkkinen, L. 1998. Lapsikeskeisyys kasvatuksen pohjaksi. Helsingin Sanomat 7.2.1998, A2.

Pölkki, P., & Kukkonen, P. 1995. Gresham ja Elliottin arviointimenetelmä sosiaalisten taitojen tutkimuksessa. Psykologia 30, 35–44.

Pöytäniemi, K., & Vartiainen, H. 1988. Ryhmätyön perusteet. Juva: WSOY.

Rauste –von Wright, M–L. 1996. Kun kasvatus kolahtaa. Liikunta ja Tiede 5, 4–8.

Roos, J–P. 1985. Elämäntapaa etsimässä. Helsinki: Tutkijaliitto.

Ruoppila, I. 1989. Liikunta ja lapsen kehitys. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 45–53.

Sandvik, K., & Törmälä, K. 1984. Koululiikunnan sosiaalisten tavoitteiden toteutumisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Liikuntapedagogiikan tutkielma. Jyväskylän yliopisto.

Sarlin, E–L. 1996. Lasten minäkokemuksen tärkein vaikuttaja: Liikunta. Liikunta ja Tiede 6, 14–18.

Sillanpää, J., Syrjälä, T., & Teerikangas, M. 1994. Erotuomarityöskentely ala–asteen liikunnanopetuksessa sekä sen kasvatuksellisia mahdollisuuksia: opetuskokeilu ala–asteen kuudennella luokalla. Tutkielma. Oulun yliopisto, kasvatustieteiden tiedekunta.

Simula, P. 1992. Kasvu inhimillisessä vuorovaikutuksessa. Teoksessa E. Piippo (toim.) Näkökulmia kasvatuksen ihmiskäsitykseen. Kajaani: Kajaanin kaupungin monistuskeskus, 29–41.

Sinkkonen, J. 1995. Lasten harrastaminen tiukasti ohjelmoitua. Liikunta ja Tiede 5–6, 12–15.

Takala, A. 1989. Koululuokka luovana sosiaalisena yhteisönä. Teoksessa E. Korpinen, E. Tiihonen & P. Tuomi (toim.) Koulu elämän paikkana: haasteita ja virikkeitä ala–asteen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja B. Teoriaa ja käytäntöä 34. 19–26.



Takala, T. 1992. Mitä kasvatussociologia tutkii? Teoksessa T. Takala (toim.) Kasvatustussociologia. Juva: WSOY, 11–27.

Telama, R. 1980. Terveys ja koululiikunta. Teoksessa E. Heikkinen & I. Vuori (toim.) Liikunta ja terveys. Helsinki: Tammi, 250–255.

Telama, R. 1989. Lapsiliikuntatutkimuksen kehittyminen. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 117–118.

Telama, R. 1989. Urheilu kasvatusympäristönä. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 87–96.

Telama, R. Laakso, L. 1995. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhakangas & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissään. Porvoo: WSOY, 275–288.

Telama, R. Silvennoinen, M. Laakso, L. Kannas, L. 1989. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.) Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Helsinki: Valtion painatuskeskus, Helsinki, 33–41.

Toivonen, K. 1990. Pohjois-Suomen peruskoululaisten rotuennakkoluulot. Tutkimus etnisiin vähemmistöihin kohdistuvista asenteista. Poroluu-projekti. Rovaniemi: Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja A6.

Varstala, V. 1996. Opettajan toiminta ja oppilaiden liikunta-aktiivisuus koulun liikuntatunnilla. *Studies in Sport, Physical Education and Health*, 45. Jyväskylän yliopisto, Jyväskylä.

Wahlström, R. 1996. Läheinen kontakti vähentää ennakkoluuloja. *Liikunta ja Tiede* 5, b18–b23.

Valli, R. 1998. Koulun alkoholikasvatus keskioluen vähittäismyynnin vapautuessa. *Acta Universitatis Lapponiensis* 16. Rovaniemi: Lapin yliopisto.

Virkkunen, A. 1982. Yhdessä kasvamaan liikunnan avulla. Vantaa: Kunnallispaino.

#### Julkaisemattomat lähteet

Nikunmäen koulun opetussuunnitelma. 1995.

Seminaarin koulun opetussuunnitelma. 1994. Meidän koulusta elämän eväät.

Telama, R., Laakso, L., Vuolle, P., & Nupponen, H. 1995. Eurooppalaisten nuorten liikunta elämäntavassa, motorinen kunto ja käsitykset olympiaihanteista: kansainvälinen vertailututkimus.

Teen tätä tutkimusta opinnäytetyönä Jyväskylän yliopiston kasvatustieteelliselle tiedekunnalle Chydenius-Instituutissa.

LUE VÄITTÄMÄT HUOLELLISESTI

Kiitos

Juha Mommo

TIEDUSTELUT, ympyröi oikea vaihtoehto

1. Sukupuoleni on a) tyttö  
b) poika
2. Minulla on sisaria tai veljiä a) kyllä  
b) ei
3. Kuulun johonkin urheiluseuraan a) kyllä  
b) ei
4. Minulla on paljon kavereita a) kyllä  
b) ei
5. Liikuntatunnilla tytöt ja pojat ovat samassa ryhmässä a) kyllä  
b) ei

VÄITTÄMÄT, rastita mieleisesi vaihtoehto

Täysin eri mieltä      Eri mieltä      Samaa mieltä      Täysin samaa mieltä

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
1. Huomatessani virheitä toisella oppilaalla suorituksessaan jätän hänen virheensä opettajan korjattavaksi				
2. Liikuntatunnilla en tarvitse yhtään ystävää				
3. Liikunnan opiskelun tulisi mielestäni olla itsekseen työskentelyä opettajan johdolla				
4. Toisen oppilaan kanssa opiskellessa liikuntaa (pareittain) ikävää on se, että pitää auttaa ja huomioida toinen				

Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
-------------------------	---------------	-----------------	---------------------------

5. Toisen oppilaan kanssa opiskellessa liikuntaa (pareittain) ei ole hyviä puolia, haluan työskennellä yksin				
6. Kun minulla on suorituksessani virheitä, haluan että toinen oppilas kertoo ja korjaa ne				
7. Parityöskentelyssä kannustan pariani yhä parempiin suorituksiin				
8. Toisen oppilaan epäonnistuessa suorituksessaan neuvon ja ohjaan häntä				
9. Toisen lohduttaminen liikuntatunnilla kuuluu jokaisen tehtäviin				
10. Toisen oppilaan harjoitellessa annettua tehtävää avustan ja neuvon häntä				
11. Palautetta toiselle oppilaalle (kerron minkälainen hänen suorituksensa oli) en anna ollenkaan, sillä se on opettajan tehtävä				
12. Palautteen tulee mielestäni olla virheen hyvin esille tuovaa				
13. Auttaisin vaikeuksissa olevaa henkilöä, vaikka muiden mielestä ei tarvitsisi				
14. Havaitsen aina, milloin ystäväni tarvitsee apuani jossakin tehtävässä				
15. Suuressa ihmisjoukossa pelkään auttaa ketään				
16. Minä autan usein ryhmässä				

## VÄITTÄMÄT, rastita mieleisesi vaihtoehto

Täysin  
eri  
mieltäEri  
mieltäSamaa  
mieltäTäysin  
samaa  
mieltä

	Täysin eri mieltä	Eri mieltä	Samaa mieltä	Täysin samaa mieltä
17. Hyväksyn pariaksi kenet tahansa liikuntaryhmästä				
18. Olen ystävällinen ja auttavainen liikuntatunnilla				
19. Liikuntatunnilla vallitsee hyvä ilmapiiri				
20. Muut eivät osaa yhtä hyvin kuin minä liikuntatunnilla				
21. Liikuntatunnilla uskaltaa epäonnistua				
22. Opettaja on tasapuolinen kaikille				
23. Jos liikuntatunnilla on erimielisyyksiä, niin riidan osapuolet ratkaisevat ne keskenään ilman opettajan apua				
24. Liikuntatunnilla säilyy hyvä järjestys vaikka opettaja on poissa				
25. On oikein, että huonot pelaajat ovat kentän laidalla kun hyvät pelaajat pelaavat				
26. Tärkeintä ei ole voittaminen pelissä vaan että kaikki saavat hyvän mielen pelistä				
27. Pyydän anteeksi, jos rikon sääntöjä tunnilla				
28. Annan anteeksi, jos minulta pyydetään				
29. Oppilaat laativat yhdessä opettajan kanssa säännöt liikuntatunnille				
30. Opettaja antaa mahdollisuuden olla erotuomarina liikuntatunnilla				

Jag gör denna undersökning som mitt specialarbete i Chydenius Institut för pedagogiska institutionen i Jyväskylä universitet.

LÄS PÅSTÅENDENA NOGA GENOM

Tack

Juha Mommo

Frågor, ringa in rätt alternativ

1. Kön a) flicka  
b) pojke
  
2. Jag har syskon a) ja  
b) nej
  
3. Jag är medlem i en idrottförening a) ja  
b) nej
  
4. Jag har många kompisar a) ja  
b) nej
  
5. Under gymnastiklektionen är pojkar och flickor i samma grupp a) ja  
b) nej

PÅSTÅENDEN, kryssa det alternativet som du tycker är rätt

Helt annan åsikt    annan åsikt    samma åsikt    Helt samma åsikt

	Helt annan åsikt	annan åsikt	samma åsikt	Helt samma åsikt
1. När jag ser att en annan elev gör fel i sitt utförande under gymnastiklektionen tycker jag att det är lärarens uppgift att rätta till felet.				
2. Under gymnastiklektionen behöver jag inga kompisar.				
3. Jag tycker att gymnastiklektionerna borde vara självständigt arbete med ledning av läraren.				
4. När man jobbar parvis under en gymnastiklektion är det tråkigt att man måste ta hänsyn till och hjälpa den andre.				

Påståenden, kryssa det alternativ som du tycker är rätt

Helt

annan

åsikt

annan

åsikt

samma

åsikt

Helt

samma

åsikt

Påståenden, kryssa det alternativ som du tycker är rätt	Helt annan åsikt	annan åsikt	samma åsikt	Helt samma åsikt
5. När man jobbar parvis under en gymnastiklektion finns inga fördelar för, jag vill jobba ensam.				
6. När jag gör fel i mitt utförande under gymnastiklektionen, vill jag att en annan elev talar om det och rättar till felet.				
7. När vi jobbar parvis uppmuntrar jag min kompis till allt bättre prestationer.				
8. När en annan elev misslyckas i sitt utförande hjälper jag och ger råd åt henne/honom.				
9. Att trösta en annan under en gymnastiklektion hör till alla.				
10. När en annan elev övar en angiven uppgift hjälper jag henne/honom.				
11. Jag berättar inte till en elev hur hans/hennes utförande var eftersom det är lärarens uppgift.				
12. Jag tycker att respons måste vara sådan att felet kommer fram tydligt.				
13. Jag skulle hjälpa en människa som har hamnat i en knipa trots att alla andra inte skulle tycka att det skulle vara nödvändigt.				
14. Jag observerar alltid när min kompis behöver min hjälp i någon uppgift.				
15. I en stor grupp är jag rädd för att hjälpa någon.				
16. I en grupp hjälper jag ofta människor.				

Påståenden, kryssa det alternativet som du tycker är rätt

Helt  
annan  
åsikt    annan  
åsikt    samma  
åsikt    Helt  
samma  
åsikt

17. Jag accepterar vem som helst som min partner under en gymnastiklektion.				
18. Jag är vänlig och hjälpsam under gymnastiklektionerna.				
19. Under en gymnastiklektion råder en bra stämning.				
20. Ingen av de andra eleverna är inte lika duktig som jag under gymnastiklektionerna.				
21. Man vågar misslyckas under en gymnastiklektion.				
22. Läraren behandlar alla lika under en gymnastiklektion.				
23. Om man inte är överens under en lektion är de inblandade parterna som ska lösa problemet utan hjälp av läraren.				
24. En god ordning upprätthålls under en lektion trots att läraren inte är närvarande				
25. Det är rätt att de lite sämre spelarna står utanför planen när de bättre spelar.				
26. Det är inte viktigast att vinna ett spel utan att alla blir på bra humör.				
27. Jag ber om ursäkt om jag bryter mot reglerna under en lektion.				
28. Jag ursäktar om det är någon som vill be om det.				
29. Läraren och eleverna tillsammans framställer reglerna för lektionerna.				
30. Läraren ger eleverna en möjlighet att vara domare under lektionerna.				



Liite 3: Kirje Ruotsiin

Hej,

Här är mina frågeformulär. Frågorna gäller sjätteklassister. Kan du vänligen påminna era elever, att frågorna handlar ju om gymnastiklektioner. Här finns några svåra ord till exempel respons. Det är påståenden nummer 12. Kan du vänligen förklarar ordet åt eleverna på förhand. Detta har jag gjort också på finska. Tack för hjälper om gott samarbete. Jag meddelar resultaten till er, när jag får min avhandling färdig.

Trevlig vinter önskar

Juha Mommo  
Halkokarintie 19  
67300 KOKKOLA  
FINLAND  
Tel. 06-8314299

Ps. Beklagar att jag inte har svenska frimärken tillhands så jag sänder pengar i stället