

VASTUUNTUNTOISUUTEEN KASVATTAMINEN LIIKUNNANOPETUKSEN AVULLA
- Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian näkökulma

Teppo Rantala

Syventävien opintojen-tutkielma
Kevät 2007
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Teppo Rantala

Vastuuntuntoisuuteen kasvattaminen liikunnanopetuksen avulla - Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian näkökulma. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen syventävien opintojen tutkielma. 2007. 64 s.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli verrata Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian periaatteita toisiinsa. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää onko Kohlbergin teorian avulla mahdollista selittää vastuuntuntoisuuden mallin perusteella toteutetun intervention aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneita muutoksia. Eritoten haluttiin selvittää, olisiko Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla mahdollista muokata Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista entistä laadukkaampi opetusmalli liikunnanopetukseen.

Tutkimusaineisto koostui Kohlbergin moraalikehityksen teorian sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin muodostamasta teoreettisesta viitekehystä. Lisäaineistona toimi lukuvuoden 2003-2004 aikana toteutetun intervention (Rantala 2005) havaintopäiväkirja ja ryhmän liikunnanopettajan alku- ja loppuhaastattelut. Tutkimus oli luonteeltaan laadullinen toimintatutkimus, johon sisältyi myös tapaustutkimuksen piirteitä.

Teoreettisena lähtökohtana tutkimuksessa oli professori Don Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli (engl. *The personal and social responsibility model, TPSR model*), jolla pyritään edistämään häiriökäyttäytyvien nuorten vastuuntuntoisuutta liikuntakasvatuksen avulla. Malli on syntynyt Hellisonin kokemuksista amerikkalaisten häiriökäyttäytyvien, syrjäytyvien ja tai rikollisen taustan omaavien ns. ”at-risk” -lasten ja nuorten keskuudessa. (Hellison 2003, 1-9; Hellison & Martinek 2006.) Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia on käytetty useiden tutkimusprojektien perustana koulujen iltapäiväkerhoissa, perusopetuksessa ja erityiskouluissa lähinnä Yhdysvalloissa. Lisäksi teoreettisena lähtökohtana tutkimuksessa oli sosiaalipsykologi Lawrence Kohlbergin moraalikehityksen teoria. Kohlbergin teoria pohjautuu ajatukseen yleispätevistä eettistä periaatteista, joita kohti ihmisen moraalikehitys väistämättä kulkee, mikäli hän saa sopivia virikkeitä ajattelulle (Kohlberg 1978; 1981, 105; 1984,45). Teoriasta ainutlaatuisen tekee Kohlbergin pyrkimys selittää ihmisen moraalikehitystä universaalisti. (Lickona 1976; Modgil & Modgil 1985; Saarinen, Ruoppila & Korhakangas 1994, 134-136.)

Tutkimus osoitti, että oppimisteoreettisella tasolla sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli että Kohlbergin moraalikehityksen teoria tukeutuvat kognitiiviseen käsitykseen oppimisesta. Teorioista johdetut käytännön opetuskokeilut eroavat kuitenkin toisistaan oleellisesti. Erot ilmenevät etenkin tarkasteltaessa oppilaan ajattelun ja toiminnan välistä painotusta sekä kokeiluissa käytettyjen opetusmenetelmien luonnetta. Vaikuttaa siltä, että Hellisonin malli tarjoaa opettajalle Kohlbergin teoriaa enemmän käytännönläheisiä työkaluja opetuksen eriyttämiseen, suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lisäksi tutkimus osoitti, että ajattelun ja toiminnan välinen ristiriita vaikeuttaa oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneiden muutosten selittämistä Kohlbergin teorian avulla. Näyttäisi siltä, että Kohlbergin teoria ei erittele oppilaiden vastuuntuntoisuudessa havaittuja eroja yhtä tarkasti kuin Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli.

Avainsanat: eettinen kasvatus, moraalit, vastuuntuntoisuus, toimintatutkimus

1 JOHDANTO	4
2 TUTKIJAOPETTAJAN ESIYMMÄRRYS	7
2.1 Tutkijaopettajan ihmiskäsitys	7
2.2 Tutkijaopettajan ajatuksia tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta	8
2.3 Tutkijaopettajan esioletuksia.....	11
3 HELLISONIN VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI.....	14
3.1 Vastuuntuntoisuuden tasot	16
3.2.1 Avartavat keskustelut, ryhmäkeskustelut ja pohdinta.....	18
3.2.2 Vastuuntuntoisuuden tasoihin ja liikuntalajeihin integroidut opetusmenetelmät	20
4 2003-2004 TOTEUTETUN INTERVENTION KUVAAMINEN	24
4.1 Intervention metodiset valinnat.....	24
4.2 Intervention suunnittelu	26
4.3 Intervention toteutus ja aineistonkeruu	27
4.4 Aineiston analyysi.....	28
5 INTERVENTION TULOSTEN KOETTELU KOHLBERGIN MORAALIKEHITYKSEN TEORIAN VALOSSA.....	30
5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät	30
5.2 Tutkimuksen metodiset valinnat	30
5.2.1 Tutkimuksen luonne ja kytkeytyminen vuoden 2003-04 interventioon	30
5.2.2 Tutkimusaineisto	31
5.2.3 Aineiston analyysi.....	32
6 KOHLBERGIN MORAALIKEHITYKSEN TEORIA JA VASTUUNTUNTOISUUS	34
6.1 Kohlbergin moraalikehityksen teoria.....	34
6.1.1 Taustaa	34
6.1.2 Moraalikehityksen tasot	35
6.1.3 Kohlbergin teoriasta johdetut opetuskokeilut	38
6.1.4 Kohlbergin teorian kohtaama kritiikki	39
6.2 Kohlbergin moraalikehityksen teoria ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli	41
6.3 Vastuuntuntoisuuden selittäminen Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla	44
6.3.1 Vastuuntuntoisuuden arvioinnin vaikeudesta	44
6.3.2 Häirikköryhmän vastuuntuntoisuus	45
6.3.3 Hiljaisten puurtajien vastuuntuntoisuus	47
6.3.4 Liikunnallisesti lahjakkaiden vastuuntuntoisuus	48
7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA	51
7.1 Tutkimuksen sisäinen koherenssi.....	52
7.2 Tutkimuksen siirrettävyys.....	53
7.3 Tutkimuksen etiikka.....	54
8 POHDINTA	56
LÄHTEET.....	57

LIITE 1.Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

LIITE 2.Interventioon osallistuneen yhtenäiskoulun liikunnan opetussuunnitelma

LIITE 3.Vastuuntuntoisuuden opetusmalli

LIITE 4.Kevätlukukauden liikunnanopetuksen tuntisuunnitelmat

LIITE 5.Tutkimuksen kulku

LIITE 6.Liikunnanopettajan loppuhaastattelun haastattelurunko

LIITE 7.Kysely oppilaille keväällä 2006

LIITE 8.Liikunnanopettajan haastattelun 14.6.2006 haastattelurunko

1 JOHDANTO

Eettisyyteen kasvattaminen on yksi koulun perustehtävistä. Eettisyyden merkitys tuskin vähenee 2000-luvun yksilökeskeisessä, moniarvoisessa ja kilpailua korostavassa postmodernissa yhteiskunnassa. Tulevaisuudessa ihmisten hyvinvointi riippuu olennaisesti siitä, mikä asema eettisillä ihanteilla, kuten ystävällisyys, rehellisyys, suvaitsevaisuus tai vastuuntuntoisuus, on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa (Launonen & Pulkkinen 2004). Tämä siksi, että kasvatuksen eettisten ihanteiden varaan rakentuu viime kädessä koko ihmisen minuus ja kyky toimia yhteiskunnan osana.

Opetussuunnitelmauudistusten yhteydessä tulisi entistä analyttisemmin pohtia mitä varten koulu on olemassa ja millaista arvofilosofiaa se toiminnassaan toteuttaa? Postmodernin rinnalle tarvitaan syviä arvokokemuksia ja eettisiä ihanteita, joita kasvatuksen ja opetuksen ammattilaiset pystyvät halutessaan tarjoamaan oppilaalle eri oppiaineissa. Tavoite ei ole uusi sillä eettisyyteen kasvattaminen on kirjattu koulun tehtäväksi kaikissa peruskoulun opetussuunnitelma perusteissa jo 1980-luvulta lähtien (POP 1985;1994;2004). 2000-luvun opetussuunnitelman perusteet mahdollistavat entistä luovempien pedagogisten ratkaisujen kokeilun kouluissa. Dynaaminen opetussuunnitelma ei kuitenkaan yksin riitä keinoksi koulujen eettisen kasvatuksen tavoitteen saavuttamiseen. Tarvitaan tutkimustietoa ja teoriaan perustuvia käytännönläheisiä toimintamalleja, joita opettajat voivat kokeilla osana aineensa opetussuunnitelmaa.

Yhdysvalloissa elämäntyönsä tehnyt sosiaalipsykologi Lawrence Kohlberg (1927-1987) pyrki tutkimuksissaan kuvaamaan ja selittämään yksilön moraalisen kehityksen prosessia (Helkama 2001; Hersh, Paolitto & Reimer 1979, 7). Kohlbergin moraalikehityksen teoria pohjautuu ajatukseen yleispätevistä eettistä periaatteista, joita kohti ihmisen moraalikehitys väistämättä kulkee, mikäli hän saa sopivia virikkeitä ajattelulleen (Kohlberg 1978; 1981, 105; 1984,45). Kohlbergin teoriaa pidetään yleisesti yhtenä merkittävimmistä, ellei merkittävimpana yksilön moraalien kehittymistä selittävästä teorioista. Teoriasta ainutlaatuisen tekee Kohlbergin pyrkimys selittää ihmisen moraalikehitystä universaalisti. (Lickona 1976; Modgil & Modgil 1985; Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 134-136.)

Professori Don Hellison Chicagon yliopistosta on luonut vastuuntuntoisuuden opetusmallin (engl. *The personal and social responsibility model, TPSR model*), jolla pyritään edistämään

häiriökäyttäytyvien nuorten vastuuntuntoisuutta liikuntakasvatuksen avulla. Malli on syntynyt Hellisonin kokemuksista amerikkalaisten häiriökäyttäytyvien, syrjäytyvien ja tai rikollisen taustan omaavien ns. ”at-risk” –lasten ja nuorten keskuudessa. (Hellison 2003, 1-9; Hellison & Martinek 2006.) Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia on käytetty useiden tutkimusprojektien perustana koulujen iltapäiväkerhoissa, perusopetuksessa ja erityiskouluissa lähinnä Yhdysvalloissa. Toteutin Hellisonin malliin perustuvan intervention päijäthämäläisessä yhtenäiskoulussa perusopetuksen seitsemännen luokan poikien liikuntaryhmän kevätlukukauden liikuntatunneilla 3.1.2004 - 31.5.2004. Oppilaita liikuntaryhmässä oli 20 poikaa, iältään 12–13-vuotiaita. Interventio kesti 20 viikkoa, joihin sisältyi liikuntaa 36 tuntia. Toimin intervention aikana tutkija-opettajana ja keräsin aineistoa Hellisonin mallin käytöstä suomalaisessa perusopetuksessa osallistuvan havainnoinnin, haastattelujen ja videotallenteiden avulla.

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on verrata Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian periaatteita toisiinsa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää onko Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla mahdollista selittää vastuuntuntoisuuden mallin perusteella toteutetun intervention aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneita muutoksia. Eritoten haluan selvittää, olisiko tunnetuimman ihmisen moraalikehitystä selvittäneen teorian avulla mahdollista muokata Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista entistä laadukkaampi opetusmalli liikunnanopetukseen. Malli voisi tällöin toimia yhtenä konkreettisenä esimerkkinä siitä, miten eettiset kasvatustavoitteet voidaan integroida johdonmukaisesti osaksi liikuntakasvatusta.

Tutkimus on laadullinen toimintatutkimus, jossa on myös tapaustutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimus voidaan käsittää sykleissä eteneväksi itsereflektiiviseksi spiraaliksi, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan (Kemmis & McTaggart 2000). Syklisyyden periaate toteutuu tässä tutkimuksessa seuraavasti: ensimmäisenä syklinä toimii vastuuntuntoisuuden mallin teoreettinen opettelu ja pilottitutkimuksen (Rantala 2002) suunnittelu, toisena syklinä toteutettu pilottitutkimus ja kolmantena syklinä pilottitutkimuksen kokemusten avulla suunniteltu ja toteutettu uusi interventio (Rantala 2005). Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä on tarkastella intervention kenttävaiheen tuloksia Kohlbergin teorian avulla, joten kyseessä on laajan tutkimusprosessin neljäs sykli.

Tekemiini valintoihin, tutkimuksen toteuttamiseen käytännössä sekä aineiston analysointiin ovat vaikuttaneet ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsitykseni, joista kerron luvussa 2. Tutkimuksen teoreettisen perustan eli Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian

esittelen luvuissa 3 ja 7. Luvussa 4 kerron toteutetusta interventiosta ja Luvussa 5 esittelen tutkimustehtäväni. Tämän jälkeen kuvaan tutkimuksen metodisia valintoja (luku 6). Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian periaatteita pyrin vertaamaan toisiinsa luvussa 7. Samaan lukuun sijoittuu pyrkimys selittää oppilaiden vastuuntuntoisuuden muutoksia Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin sekä Kohlbergin teorian avulla. Tutkimuksen luotettavuutta arvioin luvussa 8 ennen pohdintaa (luku 9).

2 TUTKIJAOPETTAJAN ESIYMMÄRRYS

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan subjektiivisuuden hyväksyminen, sillä tutkija on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 1998; Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999; Kiviniemi 1999). Tutkijan oma arvomaailma ja persoonallisuus muokkaavat hänen näkemyksiään tutkittavasta ilmiöstä, jolloin tutkija itse on tutkimuksensa tärkein luotettavuuden mittari. Tämän takia on tärkeää, että tutkija tiedostaa omat arvonsa ja tuo ne esille tutkimusraportissaan. (Eskola & Suoranta 1998; Syrjälä 1994.)

Teoreettis-filosofisten lähtökohtien tiedostaminen ja raportointi tapahtui tässä tutkimuksessa puolitoista vuotta kestäneen suunnitteluvaiheen aikana ennen aineistonkeruun aloittamista. Pyrin ymmärtämään omat esioletukseni tiedosta, oppimisesta ja itsestäni tutkijana sekä sisäistämään vastuuntuntoisuuden malliin sisältyvän humanistis-konstruktivistisen käsityksen opettamisesta ja oppimisesta. Prosessi oli mielenkiintoinen ja tapahtui osin tiedostetusti, osin tiedostamatta. Välillä huomasin pohtivani ihmiskäsitystä ja oppimisen lainalaisuuksia mitä kummallisimmissa yhteyksissä. Urakkaa helpotti pohdinnan alkuvaiheessa kirjaamani melko selkeät suuntaviivat ajatuksistani, joille hain vahvistusta ja syvyyttä kirjallisuudesta. Haastavinta oli maailmankuvan määrittely. Staattisen maailmankuvan määrittely on hankalaa, sillä maailmankuvaan sisältyvät ajatukset opettamisesta ja vastuuntuntoisuuden mallin käyttämisestä liikunnanopetuksessa kehittyvät kokemusten ja keskustelujen kautta jatkuvasti. Humanistisen ihmiskäsityksen sisältämä ajatus ihmisen jatkuvasta kehittämisestä auttoi lopulta ymmärtämään maailmankuvan dynaamisen luonteen; esiymmärryksellä on lupa ja jopa tarkoitus muuttua tutkimusprosessin aikana.

Haluan seuraavaksi kertoa niistä ihmis-, tiedon- ja oppimiskäsityksistä, jotka ovat osaltaan vaikuttaneet tutkimuksen aikana tekemiini valintoihin, tutkimuksen toteuttamiseen käytännössä sekä aineiston analysointiin. Uskon, että taustasitoumuksien kertominen lisää lukijan ymmärrystä tutkimustani kohtaan ja edistää tutkimuksen luotettavuuden arviointia.

2.1 Tutkijaopettajan ihmiskäsitys

Ihmiskäsitystäni voisi kuvata kristillis-humanistiseksi. Humanismi elämänasenteena perustuu pehmeisiin arvoihin, jotka korostavat ihmisoikeuksia, ystävyyttä, solidaarisuutta ja tasa-arvoisuutta

(Niiniluoto 1994, 293). Kristilliseen humanismiin on perinteisesti liittynyt myös ihmisrakkaus, toisen ihmisen kunnioitus sekä usko ihmiseen ja hänen mahdollisuuksiinsa. Von Wright (1998) korostaa, että humanistinen asenne on myös älyllinen, sillä se pohjautuu kriittiseen ja järkipäiseen suhtautumiseen todellisuuteen (Von Wright 1998, 472). Humanismi painottaa tietämisen ja moraalien yhteisöllistä luonnetta, johon inhimillinen elinympäristömme vaikuttaa olennaisesti. Humanismissa korostuu ajatus siitä, että ideaalitulanteessa ja -elinympäristössä ihminen kykenee kasvamaan rauhaa, ystävyyttä ja oikeudenmukaisuutta kunnioittavaksi yksilöksi. (Niiniluoto 1994, 289 - 290.)

Mitään yksiselitteistä oppia, jota voisi kutsua humanistiseksi maailmankatsomukseksi, ei kuitenkaan ole olemassa (Niiniluoto 1994, 281). Humanismi painottaa yksilön maailmankatsomuksen jatkuvaa prosessiluonnetta. Humanistisessa ajattelussa kokemus, tutkimus, luova työ, keskustelu ja koulutus ovat välineitä, joilla yksilöt ja yhteisöt jatkuvasti rakentavat ja uusivat maailmankatsomuksiaan. (Niiniluoto 1994, 285.) Humanismi ei näin ollen ole mikään lopullisesti lukkoon lyöty oppijärjestelmä, vaan kehittyvä ajattelutapa, jonka tulee ottaa oppia yksilön subjektiivisesta sekä ihmiskunnan historiallisesta kokemuksesta (Niiniluoto 1994, 296; Von Wright 1998, 473). Tämän perusteella tutkimus voidaan käsittää paitsi työn kehittämisen myös henkilökohtaisen kehittymisen keinoksi. Tutkimuksen tekeminen ja raportointi punnitsee tutkijan ihmiskäsitystä ja sen vaikutuksia opettajuuteen jatkuvan reflektoinnin avulla.

Ihmiskäsitys määrää opettajan tiedollisia ja taidollisia valintoja ja vaikuttaa näin ollen väistämättä opettajuuteen (Patrikainen 1997, 58). Kristillis-humanistinen ihmiskäsitys näkyy opetuksessani vastuun jakamisessa oppilaiden kanssa, pyrkimyksenä herättää oppilaiden omaa ajattelua ja yrityksenä kohdata jokainen oppilas ainutlaatuisena yksilönä. Opettajuuteni kulmakiveksi on muodostunut kristillisen humanismin uskomus ihmiseen ja hänen mahdollisuuksiinsa; jokaisella oppilaalla on käsitykseni mukaan mahdollisuus kehittää itseään yhteisöllisesti liikuntaryhmän osana.

2.2 Tutkijaopettajan ajatuksia tiedosta, oppimisesta ja opettamisesta

Jokaisen tutkimuksen tekijän tulisi pyrkiä refleктоimaan ja tuomaan julki epistemologinen sitoumuksensa eli käsityksensä tiedon saavuttamisen mahdollisuuksista. Epistemologinen suuntautuneisuus pyrkii tiedon filosofian kautta määrittämään, miten ymmärrämme oppimisen

tapahtuvan, ja vaikuttaa aina tutkimukseen muun muassa oppimiskäsitysten taustalla (Huttunen, ym. 1999; Tynjälä 2002, 23). Oppimiskäsityksellä tarkoitetaan niitä perusolettamuksia oppimisprosessin luonteesta, jotka säätelevät kasvattajan toimintaa. Oppimiskäsityksen perustan muodostavat ihmiseen ja hänen toimintaansa liittyvät oletukset. (Rauste-von Wright 1994, 146.)

Oma epistemologinen sitoumukseni perustuu konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, joka korostaa tiedon moniarvoisuutta, epävarmuutta ja suhteellisuutta. Tieto nähdään konstruktivistisen käsityksen valossa dynaamisena, elävänä ja muuttavana koosteena, jota ihmismieli rakentaa konstruoimalla jatkuvasti erilaisia aistihavaintoja mielen sisäisiin rakenteisiin. Mieleemme sisäiset rakenteet perustuvat ainutlaatuisiin käsitejärjestelmiin, jotka vaihtelevat kielen ja kulttuurin mukaan. Todellisuuden tavoittaminen suoraan aistihavaintojemme perusteella ei näin ollen ole mahdollista. (Rauste von Wright & von Wright 1994, 17-27; Tynjälä 2002, 25 – 26.)

Vaikka tukeudun tiedon moniarvoisuutta korostavaan konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, on tämänhetkinen käsitykseni oppimisesta useiden eri kasvatusteoreetikkojen ajatusten summa. Opettajuuteeni tällä hetkellä vahvimmin vaikuttavat pedagogiset periaatteet perustuvat John Deweyn ja Lev Vygotskyn ajatteluun. Deweyn (1957) mukaan kasvatuksen kulmakiviä ovat oppilaskeskeisyys, oppilaiden aktiivinen toiminta ja sosiaalisuus (Dewey 1957, 13 - 36; 124 - 137). Lapsen spontaani aktiivisuus on koko kasvatustieteen suurin voimavara, jota opettajan tulee jäsentää ja ohjata hienovaraisesti haluttuihin tavoitteisiin (Dewey 1957, 13 - 36; 43-47; 111-112; 124 - 137). Haluaisin tavoitella opetuksessani Deweyn toiminnallisia periaatteita: opettaa liikuntataitoja aktiivisesti tekemällä ja yhdistämällä teoriaa käytännön kokeilujen kautta todettuihin ongelmakohtiin ja ilmiöihin. Haluan uskoa, että liikuntatunneilla on mahdollisuus opettaa lajisäilytöiden lisäksi myös 2000-luvun yhteiskunnassa ajankohtaisia kokonaisuuksia, kuten moraalikasvatusta tai vastuuntuntoisuutta.

Vygotskyn (1978) mukaan sosiaalinen vuorovaikutus on lapsen kehityksen perusta. Yksilön psyyke on lähtökohdiltaan sosiaalinen ja vaatii kehittyäkseen vuorovaikutustilanteita toisten oppijoiden ja ympäristön kanssa. Lisäksi Vygotsky korostaa yksilöllisen lähikehityksen vyöhykkeen huomioimista opetuksessa. (Vygotsky 1978, 57; 87-90.) Lähikehityksen vyöhykkeellä Vygotsky tarkoittaa toimintoja, jotka ovat kypsymässä lapsen todelliseksi kehitystasoksi. Vygotsky (1978) esittää, että opetus tulisi kohdistaa jo saavutetun kehitystason sijaan kohti oppijan seuraavalla lähikehityksen vyöhykkeellä olevia toimintoja. Tällöin yksilön todellinen kehittyminen on

mahdollista. (Vygotsky 1978, 86-90.) Oppiminen ja kehitys tulisi näin ollen nähdä moniulotteisina prosesseina, jotka eivät ole suoraan yhteneväisiä toisiinsa (Vygotsky 1982, 184-186).

Yhdyn Vygotskyn ajatuksiin siitä, että opetusta ei voi toteuttaa irrallaan ympäristön muista tekijöistä. Tästä seuraa, että pyrin luomaan liikuntatunneille tilanteita, joissa oppilaiden on mahdollista oppia liikuntataitoja yhteistyössä toisten oppilaiden kanssa. Lisäksi haluan eriyttää opittavia sisältöjä siten, että jokaisella oppilaalla olisi mahdollisuus toimia tunneilla taitojensa ylärajoilla. Ihanneltilanteessa opetukseni kulkee hieman oppilaan kehityksen edellä ja herättää sisäisen motivaation haastavimpiin tavoitteisiin pyrkimiseksi. Olennaista edellä mainitun tavoitteen saavuttamisessa on jatkuva pyrkimys kehittää oppilaan kykyä siirtyä omatoimisesti haastavimpien tehtävien äärelle. Tämä periaate vaatii herkkyyttä tunnistaa oppilaiden yksilölliset kehitystasot ja kykyä eriyttää opetusta tarkoituksenmukaisesti. Samasta herkkyydestä kirjoittaa myös Dewey (1957) korostaen kasvattajan tarvetta havaita ja ohjailta lapsen kasvua mahdollistavia ärsykeitä (Dewey 1957, 124-125). Opettajana koen tärkeäksi ohjata oppilaan aktiivisuutta opetuksen tavoitteiden suunnassa, mutta jättää tilaa myös oppilaan omalle kasvulle. Oppilaan kasvulle tärkeimpien ärsykkeiden ja vallitsevien kehitystasojen havaitsemiseksi pyrin tutustumaan kohderyhmän oppilaisiin mahdollisimman huolellisesti. Tämä mahdollistuu etenkin toimittaessa useita vuosia samojen oppilasryhmien kanssa.

Oppimisen teoriaa käsitteleviä tekstejä ei ole helppoa siirtää suoraan opetuksen teoriaksi. Myös opetuksen periaatteiden suora johtaminen oppimisen teorioista on ongelmallista. Opetuksen periaatteiden perustelu oppimiskäsityksen avulla on mahdollista, mutta tällöin on muistettava, että useat pedagogiset periaatteet esiintyvät lukuisissa opetusta käsittelevissä kirjoituksissa. (Siljander 2002, 217-218). Näyttäisi siltä, että esimerkiksi Deweyn ajatukset oppimisesta voidaan sijoittaa useisiin erilaisiin kasvatustieteen näkökulmiin. Rinne, Kivirauma ja Lehtinen (2004, 151-153) sijoittavat Deweyn pragmatismiin äänitorveksi. Siljander (2004, 178-180) puolestaan kirjoittaa Deweyn ajatusten uudelleen löytymisen liittyvän laajempaan 1990-luvun lopulla tapahtuneeseen amerikkalaisen pragmatismiin ja eurooppalaisen perinteen yhdistymiseen. Tässä interaktionistisen pedagogiikan viitekehyksessä Siljander sijoittaa Deweyn teorian samaan kenttään Meadin sekä Habermasin teorioiden kanssa. Vygotskyn ajatusten taustalta löytyy Lehtisen ja Kuusisen (2004, 120-125) mukaan kognitiivisen psykologian ja etenkin Jean Piaget'n ajatuksia yksilön kehityksestä sekä ripaus marxilaista filosofiaa.

Yhteenvedon voidaan todeta, että epistemologista suuntautuneisuuttani on vaikea kuvata yhden teorian avulla tyhjentävästi. Oppimiskäsityksen sijaan saattaisi olla parempi vaihtoehto puhua opetusfilosofiasta tai erilaista opetuksen pedagogisista periaatteista, jotka voivat perustua useiden kasvatusteoreetikkojen ajatuksiin. Tällä hetkellä opetukseni kulmakivinä toimivat pragmatismi, ajatus lähikehityksen vyöhykkeistä ja sosiaalisen vuorovaikutuksen merkityksestä oppimisessa. Lisäksi tukeudun kognitiiviseen psykologiaan perustuvaan konstruktivistiseen ajatteluun, jossa oppiminen nähdään yksilön luovana ja aktiivisena rakennustoimintana, konstruointina. Tässä tutkimuksessa yksilöiden vastuuntuntoisuuden oppimisprosessien tarkastelu perustuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen. Intervention kenttävaiheen toiminnassa korostui lisäksi Vygotskyn ajatuksia peilaava sosiokonstruktivismi, jossa Kauppilan (2007) mukaan painotetaan oppijoiden välistä vuorovaikutusta, sosiaalisia suhteita ja sosiokulttuurisia konteksteja (Kauppila 2007, 48; 79-81).

2.3 Tutkijaopettajan esioletuksia

Aloitin opintoni Jyväskylän yliopiston liikunta- ja terveystieteellisessä tiedekunnassa syksyllä 1997 pääaineenani liikuntapedagogiikka. Opiskeluvuosieni aikana yllätin itseni usein miettimästä liikunnanopettajan ammatin hyödyllisyyttä sekä liikunnan merkitystä oppiaineena. Miksi haluan opiskella liikunnanopettajaksi ja mitä taitoja koululiikunta voi antaa oppilaille?

Tutustuin ensimmäistä kertaa Don Hellisonin ajatuksiin oppilaan vastuuntuntoisuuden kehittämistä liikunnanopetuksen avulla keväällä 1999 ja tunsin löytäneeni ajatusmaailmani sopivan merkityksen liikunnanopetukselle. Hellisonin kokemuksille ja ajatuksille pohjautuva vastuuntuntoisuuden opettamisen malli sisältää paljon piirteitä, jotka olen opettajuutta rakentaessani todennut omalle persoonalleni tärkeiksi asioiksi. Näitä opettamisen kulmakiviä ovat mm. opetuksen eriyttäminen, vastuun jakaminen oppilaiden kanssa, oppilaiden mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja arviointiin sekä avoin oppimisilmapiiri, joka mahdollistaa keskustelut oppilaiden kanssa. Esioletukseksi tuli haave siitä, että oppilaan henkilökohtaista ja sosiaalista vastuuntuntoisuutta parantamalla pystyisin vaikuttamaan myös suomalaisessa kouluyhteisössä kyteviin ongelmiin, kuten syrjäytymiseen, häiriökäyttäytymiseen ja koulukiusaamiseen.

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia ei ole aikaisemmin tutkittu suomalaisessa koulussa. Suomalaista kirjallisuuttakaan ei ollut saatavilla, joten otin pilottitutkimukseni päämääräksi mallin

kääntämisen suomen kielelle sekä mallin kokeilun yhdellä peruskoulun luokalla. Pilottitutkimuksen (Rantala 2002) keskeisenä tavoitteena oli toimia esitutkimuksena mallin laajemmalle käytölle myöhemmin. Ymmärsin muiden tutkimusten perusteella, että Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin kokeilujakso oli pilottitutkimuksessa liian lyhyt oppilaissa tapahtuville isoille muutoksille. En näin ollen odottanut merkittäviä muutoksia oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittymisessä. Tärkeämpää oli kerätä kokemuksia Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin soveltuvuudesta yläasteen poikien liikunnanopetukseen. Pohdin ennen pilottitutkimusta myös amerikkalaisen ja suomalaisen koulukulttuurin eroja. Miten amerikkalaisille “at-risk“ -nuorille (amerikkalaiset häiriökäyttäytyvät, syrjäytyneet ja rikollisen taustan omaavat oppilaat) kehitetty malli sopii suomalaiseen koulumaailmaan? Miten oppilaat suhtautuvat mallin opetusstrategioihin? Olenko opettajana valmis viemään mallin kouluun?

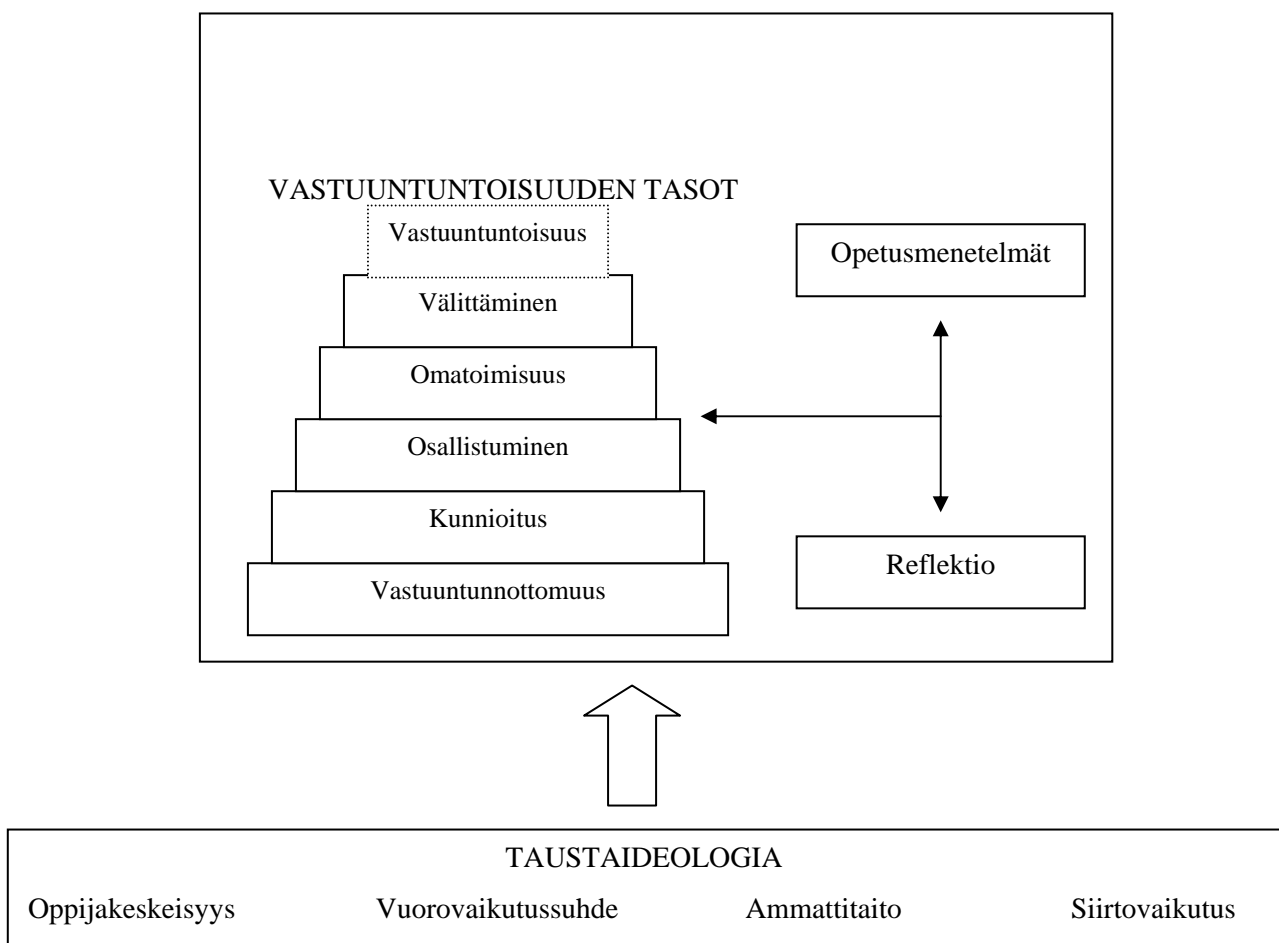
Pilottitutkimuksesta ammennettujen kokemusten jälkeen kokeilin mallia uudestaan laajemmassa interventiossa lukuvuoden 2003-2004 aikana. Tällöin valitsin yhdeksi tutkimustehtäväksi oppilaiden vastuuntuntoisuudessa mahdollisesti tapahtuvien muutosten havainnoinnin ja selittämisen. Tässä tutkimuksessa jatkan interventiossa saavutettujen tulosten analysointia Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla. Pyrin selvittämään, onko Kohlbergin teorian avulla mahdollista selittää intervention aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneita muutoksia? Tarkoituksena on lisäksi verrata Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin periaatteita Kohlbergin moraalikehityksen teoriaan ja siitä johdettuihin pedagogisiin kokeiluihin. Esioletuksena mielessäni kyti haave siitä, että tunnetuimman ihmisen moraalikehitystä selvittäneen teorian avulla pystyisin muokkaamaan Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista entistä laadukkaamman opetusmallin liikunnanopetukseen.

Mallin kääntämisen, opettelun ja soveltamisen aikana olen miettinyt, miksi haluan viettää aikaani juuri tämän aiheen parissa. Ennen pilottitutkimuksen aloittamista suurin syy oli halu kokeilla jotain uutta toimintamallia liikunnanopetuksessa ja valmistua liikuntatieteitten maisteriksi, mutta viimeisten kahden vuoden aikana olen löytänyt uusia henkilökohtaisia sidoksia mallin pedagogiikkaan. Tämä johtuu sekä nykyisen opettajantyön kokemuksista että omasta elämänhistoriastani. Olen kolmilapsisen perheen vanhin lapsi ja pienestä pitäen kantanut, osin tiedostamattakin, vastuuta nuoremmista sisaruksistani. Myös koulumaailmassa peruskoulu- ja lukioaikainen liikunnanopettajani teki minuun vaikutuksen opettamalla liikuntalajien ohella useissa eri yhteyksissä, miten toimii sivistynyt ja vastuuntuntoinen herrasmies. Urheiluharrastuksissa ja armeijassa olen toiminut useissa eri vastuutehtävissä ja kokenut henkilökohtaisesti vastuullisuuden

yhtenä ihmisen tärkeimmistä ominaisuuksista. Joukkueurheilua yli 20 vuotta harrastaneena olen kokenut ryhmässä toimimisen ilot ja nähnyt mitä merkitsee yhteistyökykyisyys, toisten huomioonottaminen ja omatoimisuus. Kokemukseni kotona, harrastuksissa ja koulun liikuntatunneilla ovat osaltaan vaikuttaneet siihen, miksi vastuuntuntoisuuden mallin tavoitteet ja ideologia ovat muovautuneet tärkeäksi temaksi opettajuudessani.

3 HELLISONIN VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI

Vastuuntuntoisuuden malli asettaa tiettyjä periaatteita liikunnanopetuksen suunnittelulle ja toteuttamiselle. Hellisonin (2003) mukaan liikunnanopetuksen lähtökohtina tulisi olla oppijälähtöisyys, runsas vuorovaikutus, opettajan pedagoginen, sisällöllinen ja vastuuntuntoisuuden malliin liittyvä ammattitaito sekä ajatus vastuuntuntoisuuden positiivisesta siirtovaikutuksesta liikuntatunneilta muuhun elämään. (Hellison 2000, 36-44; 2003, 19-23.)



Kuvio 1. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia on käytetty useiden tutkimusprojektien perustana koulujen iltapäiväkerhoissa, perusopetuksessa ja erityiskouluissa lähinnä Yhdysvalloissa. Tehdyt interventiot ovat kestäneet yleensä alle lukuvuoden. (Buchanan 2001; Compagnone 1995; Martinek, Mclaughlin & Schilling 1999; Wright, White & Gaebler-Spira 2004). Suomessa Kuuselan (2005) tutkimuksessa

käytettiin osaa vastuuntuntoisuuden mallista keinona arvioida oppilaiden vastuuntuntoisuutta tunnetaitoihin keskittyvän liikuntakurssin aikana. Kokonaisvaltaisia Hellisonin malliin pohjautuvia interventioita on Suomessa toteutettu toistaiseksi ainoastaan yksi (Rantala 2005). Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin perustuvat tutkimukset on esitetty kootusti taulukossa 1.

Taulukko 1. Tutkimuksia Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käytöstä.

Tekijä(vuosi)	Kohderyhmä	Aineistot	Intervention kesto ja opetusmenetelmät	Tulokset
Buchanan, A.M (2001)	Leirin aikuisohjaajat	Tutkijan havaintopäiväkirja Ohjaajien haastattelut	Viisi viikkoa Ohjaajille opetettiin mallin ideologiaa 3 tuntia ennen kokeilua	Ohjaajat eivät sisäistäneet mallin ideologiaa tutkimuksen aikana Ohjaajat eivät jakaneet vastuuta oppilaille
Compagnone, N (1995)	Peruskoulu (10 – 12 v.) At-risk-oppilaita, N=4	Tutkijan havaintopäiväkirja Tuntien videointi Oppilaiden alku- ja loppuhaastattelut	Kuusi viikkoa Avartavat keskustelut ja pohdinta	Ennen tutkimusta kolme oppilaista käyttäytyi sopimattomasti 1/3 tunnista ja yksi oppilas ½ tunnista Tutkimuksen jälkeen kaikki oppilaat osallistuivat opetukseen yli ¾ tunnista Oppilaat tiedostivat, mitä vastuuntuntoinen käyttäytyminen tarkoittaa ja oppivat mallin tasojen sisällöt Vastuunotossa ei muutoksia
DeBusk, M & Hellison, D (1989)	Peruskoulu (10 – 12 v.) At-risk-oppilaita, N=10	Tutkijan havaintopäiväkirja Oppilaiden alku- ja loppuhaastattelut	Kuusi viikkoa, kolme kertaa viikossa = 18 h Avartavat keskustelut, ryhmäkeskustelut, pohdinta ja liikuntalajeihin integroituja opetusmenetelmiä (sovintopenkki, suunnitelma)	Oppilaiden avoimuus, toisten huomioiminen ja yhteistyötaidot paranivat Oppilaat tiedostivat mitä vastuuntuntoinen käyttäytyminen tarkoittaa sekä omat käyttäytymisongelmansa Oppilaat halusivat jatkaa malliin pohjautuvaa opetusta kokeilun jälkeen
Georgiadis, N. (1990)	Poikakoti (12 – 15 v.) N=12		Yhden vuoden ajan kaksi kertaa viikossa Avartavat keskustelut, ryhmäkeskustelut, pohdinta ja liikuntalajeihin integroituja opetusmenetelmiä (itsenäinen aika)	Jokainen oppilas kehittyi toisten huomioonottamisessa Oppilaiden itsehillintä parantui selvästi
Georgiadis, N. & Williamson, K. M. (1992)	Iltapäiväkerho (11–15 v.) Tarkoitettu at-risk-oppilaille	Tutkijan havaintopäiväkirja Oppilaiden avoimet esseet	Kahdeksan viikkoa, kaksi kertaa viikossa. (32 h) Avartavat keskustelut, itsenäinen aika ja pohdinta	Fyysinen sekä henkinen kiusaaminen vähenivät huomattavasti. Toisten oppilaiden huomioonottaminen kasvoi

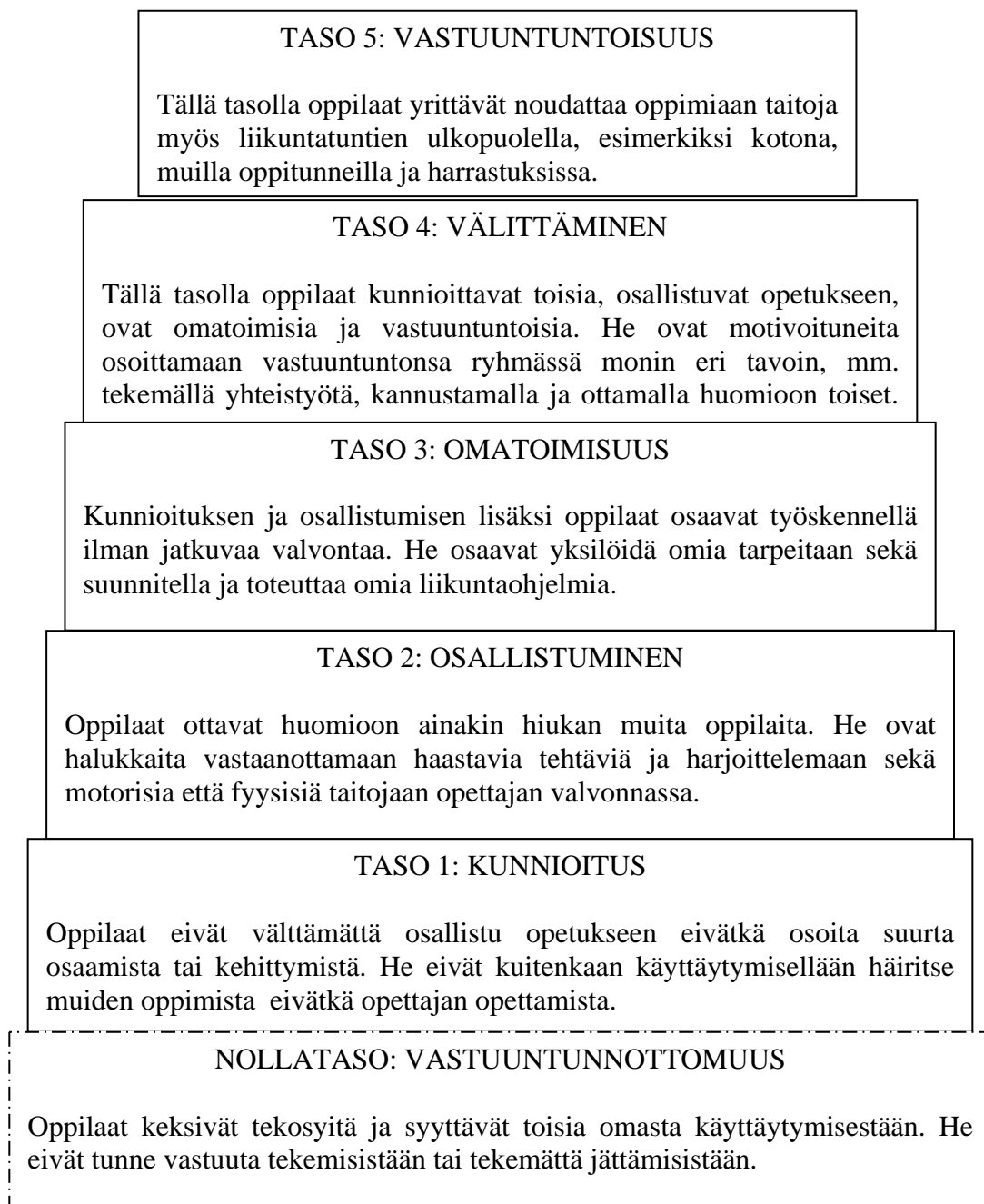
Hellison, D. (1993)	Koripallokerho (12 - 14 v.) Tarkoitettu at-risk-oppilaille, N=37	Oppilaiden avoimet esseet	Ryhmäkeskustelut, pohdinta ja liikuntalajeihin integroituja opetusmenetelmiä (apuopettajana toimiminen, rikkeen myöntäminen, jäähyenkki Itsenäinen aika, aikalisät ja yhteistoiminnalliset pelit)	Oppilaat tiedostivat mitä vastuuntuntoinen käyttäytyminen tarkoittaa Jokainen oppilas otettiin pelissä huomioon
Martinek,T., Mclaughlin, D. & Schilling,T. (1999)	Iltapäiväkerhot (8 - 12 v. / 13 - 15 v.) Tarkoitettu at-risk-oppilaille Mentoriorjelma	Tutkijan havaintopäiväkirja Opettajien haastattelut Määrällinen nuhtelujen kehittymisen seuranta	Kerran viikossa koko lukuvuoden ajan, kerhokerran kesto 1 h Ryhmäkeskustelut, pohdinta ja liikuntalajeihin integroitu opetusmenetelmä(itsenäinen aika) Mentorit tukihenkilöinä kerhoissa	Nuhtelujen määrä laski lukuvuoden aikana 25%. Viiden oppilaan kehittyminen oli yksilötasolla vielä suurempaa.
Wright, P.M. White, K. & Gaebler-Spira, D. (2004)	Kaksi erityisryhmää: (4 - 8 v. ja 9 - 11 v.)	Strukturoidut haastattelut Teemahaastattelut Tutkijoiden havaintopäiväkirjat Lääkäritiedot	13 viikkoa, kerran viikossa (13 h) Avartavat keskustelut, ryhmäkeskustelut, pohdinta ja yhteistoiminnallisuus	Oppilaiden vuorovaikutustaidot fyysinen suorituskyky, koordinaatio, motoriset taidot, ja tasapainokyky kehittivät. Oppimishalukkuus ja itseluottamus lisääntyivät

3.1 Vastuuntuntoisuuden tasot

Hellisonin mallin viisi vastuuntuntoisuuden tasoa pyrkivät osoittamaan ne päälinjat, joiden avulla oppilaiden vastuuntuntoisuutta voidaan kehittää. Tasot ovat nimeltään kunnioitus, osallistuminen, omatoimisuus, välittäminen ja vastuuntuntoisuus. Tasoista kunnioitus ja osallistuminen keskittyvät oppilaan henkilökohtaisen vastuuntuntoisuuden parantamiseen. Omatoimisuus ja välittäminen pyrkivät kehittämään oppilaan sosiaalista vastuuntuntoisuutta. Viides taso, vastuuntuntoisuus, saavutetaan silloin, kun oppilas pystyy siirtämään liikuntatunneilla opittuja taitoja arkielämään. (Hellison 1995, 11-12; 2000, 38-41; 2003, 27-39.)

Mallin tasot ovat kumulatiivisia, eli jokaiseen mallin tasoon sisältyy alempien tasojen ideologia. Vastuuntuntoisuuden kehittyminen tapahtuu mallin mukaan portaittain, niin että oppilaat kiipeävät alemmalta tasolta seuraavalle tasolle. Tasojen järjestys pyrkii kuvaamaan sekä opetus-oppimisprosessin etenemistä että arvojen hierarkiaa. Arvojen oppiminen sisältyy mallin tasoihin, sillä vastuuntuntoisuus ohjaa myös oppilaan arvovalintoja ja niiden toteuttamista. (Hellison 1995, 4-12; 2000, 35-40; 2003, 25-37.)

Mallin tasot ovat kumulatiivisuutensa ansiosta helppokäyttöinen ja yksinkertainen tapa asettaa liikuntatunneille kasvatustavoitteita ja arvioida oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittymistä. Ajatus oppilaan ideaalista etenemisestä tasolta toiselle on kuitenkin käytännössä mahdoton. Oppilaan käyttäytymisessä saattaa yhden oppitunnin aikana ilmetä piirteitä mallin kaikilta tasoilta, eikä vastuuntuntoisuus kehity aina suoraviivaisesti tasolta toiselle. Malliin pohjautuvan liikunnanopetuksen tulisi Hellisonin (2003) mukaan olla dynaaminen prosessi, jonka aikana opettaja havainnoi mallin toimivuutta ja pyrkii tekemään siihen tarvittaessa muutoksia. (Hellison 1995, 12-14; 2003, 25-29.)



Kuvio 2. Vastuuntuntoisuuden tasot (Hellison 2003, 29; 1995, 13.)

3.2 Vastuuntuntoisuuden mallin opetusmenetelmät

Opetusmenetelmät eli työtavat tarkoittavat liikunnanopetuksessa ”niitä käytännöllisiä toimenpiteitä, joiden avulla opettaja organisoi opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista”. Opetusmenetelmän valintaa ohjaavat ensisijaisesti opiskelun tavoitteet. (Heikinaro-Johansson 2003.) Vastuuntuntoisuuden opettamisen menetelmien avulla liikuntataitoja pyritään opettamaan siten, että perinteisten fyysis-motoristen ja kognitiivisten tavoitteiden lisäksi kiinnitetään erityistä huomiota oppilaan vastuuntuntoisuuden kehittymiseen. Keskeisenä ajatuksena opettamisessa tulisi Hellisonin (2003) mukaan olla se, että oppilaan vastuuntuntoisuus ei voi kehittyä, ellei hänelle luoda oppitunneilla tilaisuuksia vastuunottamiseen. (Hellison 1995, 5; 2000, 41; 2003, 19-20.) Tämän periaatteen ja mallin taustaideologian vaaliminen asettavat opettamisen menetelmille tiettyjä ehtoja, kuten vuoropuhelu ja vastuun jakaminen oppilaiden kanssa sekä oppilaiden mahdollisuus osallistua päätöksentekoon ja arviointiin. (Hellison 1995, 23.) Vastuuntuntoisuuden opettamisen menetelmät voidaan jakaa seuraaviin menetelmiin: avartavat keskustelut, ryhmäkeskustelut, pohdinta ja liikuntalajeihin integroidut opetusmenetelmät.

3.2.1 Avartavat keskustelut, ryhmäkeskustelut ja pohdinta

Avartavien keskustelujen aikana opettaja keskustelee oppilaiden kanssa vastuuntuntoisuutta kuvaavien tasojen sisällöistä. Keskustelut ovat välttämätön väline vastuuntuntoisuuden kehittymiseen, sillä oppilaiden on tiedettävä, mitä tasoilla tarkoitetaan ennen kuin kehittymistä voi tapahtua. Opettaja voi tehdä tasoista yksinkertaisen seinätaulun opetustilan seinälle keskustelun helpottamiseksi. Ensimmäisillä tunneilla keskustelu on usein opettajajohtoista ja kestää noin 5 - 10 minuuttia, mutta opettajan kokemusten karttuessa keskustelu tulee pyrkiä tiivistämään muutaman minuutin pituiseksi. Tällöin opettaja voi miettiä valmiiksi lauseita tai sanontoja, joiden avulla tasojen ydinasia on helppoa kuvata osuvasti oppilaille. Parhaassa tapauksessa opettaja pystyy kertomaan tasojen sisällöistä viittaamalla edellistunnin käytännön kokemuksiin tai nivomalla tason ydinajatuksen muihin oppilaille tuttuihin asioihin. Tasojen tultua oppilaille tutuiksi keskustelut voivat muuttua oppilasjohtoisimmiksi - tällöin oppilaat kertovat omin sanoin tasojen ydinasiat muulle ryhmälle. (Hellison & Templin 1991, 108; Hellison 1985; 9, 13 – 15; 1995, 23 - 26; 2003, 43 - 45.)

Ryhmäkeskustelu on opetusmenetelmä, joka antaa koko luokalle tai pienryhmille mahdollisuuden ongelmanratkaisuun ja arviointikeskusteluihin. Oppilailla on mahdollisuus jakaa mielipiteitään muiden kanssa ja opetella tekemään päätöksiä ryhmässä. He voivat keksiä uusia ideoita ja arvioida ohjelmaa sekä opettajan toimintaa. Usein mielipiteiden esittäminen ryhmänä on ensimmäinen askel kohti henkilökohtaisten mielipiteiden ja ajatusten esittämistä. Opettajan tulisi pyrkiä reagoimaan oppilaiden ajatuksiin ensimmäisissä ryhmäkeskusteluissa. Jos opettaja pystyy ottamaan huomioon oppilaiden ehdotukset liikuntatuntien säännöiksi tai ajatukset vastuuntuntoisuuden osoittamisesta, oppilaat saavat itsevarmuutta päätöksentekoon ryhmänä ja vastuuntuntoisuuden merkityksien pohtimiseen. Ryhmäkeskustelun voi pitää useissa eri väleissä liikuntatuntin aikana, mutta varsin luontevasti se sopii tunnin lopulle ennen pohdintaa. Hyvä lähtökohta ryhmäkeskustelulle on peilata liikuntatuntin tapahtumia vastuuntuntoisuuden tasoihin. Tällöin keskustelun sisällöt ovat oppilaille tuttuja ja helpottavat oppilaiden itsearviointia tunnin lopussa. (Hellison 1995, 47 - 50; 2003, 47 - 49.)

Pohdinta on opetusmenetelmä, joka kuuluu osana jokaiseen liikuntatuntiin. Luonnollisin hetki pohdinnalle on tunnin lopussa, mutta halutessaan opettaja voi käyttää pohdintaa myös muina tarkoituksenmukaisina hetkinä tunnin aikana. Pohdinnan aikana oppilaalla on mahdollisuus arvioida asenteitaan, tavoitteitaan ja käyttäytymistään tunnilla vastuuntuntoisuuden tasojen avulla. Pohdinnassa käytetään usein apuna erilaisia itsearviointimenetelmiä, joiden avulla oppilas valitsee tasoista sen, mikä kuvaa parhaiten hänen käyttäytymistään tunnin aikana. Oppilas voi arvioida tasonsa sanomalla sen ääneen, käyttämällä sovittuja sormimerkkejä tai kirjoittamalla itsearviointinsa muutamalla lauseella paperille. Innovatiivinen opettaja voi käyttää monenlaisia menetelmiä pohdinnan toteuttamiseksi. Opettajalla on mahdollisuus muokata vastuuntuntoisuuden tasoista esimerkiksi tikkataulu tai toteemipaalu, joita koskettamalla oppilaat voivat toteuttaa itsearviointinsa. Pohdinnan onnistuminen vaatii oppilailta vastuuntuntoisuuden tasojen sisältöjen ymmärtämistä ja rehellistä itsearviointikykyä. Tarvittaessa opettajan on kerrattava tasojen sisältöjä ja kehitettävä oppilaiden valmiuksia itsearviointiin ryhmäkeskustelujen tai avartavien keskustelujen avulla. (Hellison & Templin 1991, 109 - 110; Hellison 1985, 22 - 25; 1995, 34 - 37; 2003, 49 - 53.)

Edellä esitellyt opetusmenetelmät korostavat oppilaan ja opettajan välisen avoimen vuorovaikutussuhteen merkitystä ja osoittavat opettajalle erilaisia keinoja keskustella oppilaiden kanssa vastuuntuntoisuudesta liikuntatuntin aikana. Näiden menetelmien sisällyttäminen liikuntatunteihin varmistaa kokemuksiensa mukaan mallin johdonmukaisen ja kattavan käytön osana liikunnanopetusta.

3.2.2 Vastuuntuntoisuuden tasoihin ja liikuntalajeihin integroidut opetusmenetelmät

Ihannetilanteena Hellison (2003, 56) mainitsee liikunnanopetuksen, jossa vastuuntuntoisuuden eri teemoja pystytään sivuamaan noin 70% liikuntatunneista. Tavoitteen saavuttaminen vaatii opettajalta liikuntalajien ominaispiirteiden ymmärtämistä ja taitoa integroida vastuuntuntoisuuden mallin teemoja luonnollisiin yhteyksiin liikuntatunneille (Hellison 2003, 57). Joukkuelajien opettamiseen on helppoa liittää vastuuntuntoisuuden teemoja kuten yhteistyö ja reilu peli, yksilölajeissa voidaan keskittyä oppilaan itsenäisen työskentelyn ja omatoimisuuden tukemiseen. Itsepuolustuslajien yhteydessä on luonnollista opettaa esimerkiksi vastustajan kunnioittamista aggressiivisen käyttäytymisen sijaan. (Hellison 2003, 56-57.) Vastuuntuntoisuuden mallissa on esitelty esimerkinomaisesti vastuuntuntoisuuden tasoihin ja liikuntalajeihin integroituja opetusmenetelmiä (kuvio 3).

	OPETUSMENETELMÄT	ONGELMATILANTEISSA	
↑	Taso 4: Välittäminen	Apuopettajana toimiminen Aikalisä Vuorovaikutustyyli	Pelisäännöt
	Taso 3: Omatoimisuus	Itsenäinen aika Kirjallinen harjoitus suunnitelma	Seuraus-sääntö Rikkeen myöntäminen
	Taso 2: Osallistuminen	Opetuksen eriyttäminen Itsearviointi Tsemppimittari	Sovintopenkki Jäähypenkki
	Taso 1: Kunnioitus	Yhteistoiminnalliset pelit	

Kuvio 3. Vastuuntuntoisuuden tasoihin ja liikuntalajeihin integroidut opetusmenetelmät

Mallin ensimmäisellä tasolla (kunnioitus) *yhteistoiminnalliset pelit* auttavat oppilaita ymmärtämään, että jokaisella on oikeus osallistua opetukseen (Hellison 2003, 59 - 60; 1995, 27). Käytännössä yhteistoiminnallisuus tarkoittaa esimerkiksi koripallossa sääntöä, että jokaisen kenttäpelaajan on koskettava palloon, ennen kun se heitetään koriin. Tai pesäpallossa ulkokentän pelaajat kierrättävät pallon jokaisella ennen heittoa kotipesään. Ensimmäisellä tasolla esiintyy usein häiriökäyttäytymistä, johon opettajan tulee puuttua. Seuraavissa kappaleissa esittelen muutamia opetusmenetelmiä ongelmatilanteiden ratkaisemiseksi.

Mallin ensimmäisellä tasolla oppilas voi joutua *jäähypenkille* sopimattoman käyttäytymisensä johdosta. Oppilaalla on kuitenkin mahdollisuus palata jäähyltä heti, kun hän on sitä mieltä, että pystyy toimimaan tunnilla opettajan antamien ohjeiden mukaisesti. Häiriökäyttäytymisen toistuessa

oppilas pääsee jäähypenkiltä takaisin tunnille vasta neuvoteltuaan opettajan kanssa siitä, miten toimii käyttäytymisensä parantamiseksi. Menetelmä vaatii opettajalta kykyä siirtää vastuuta ratkaisumallin kehittämisestä oppilaalle ja aikaa keskittyä kyseisen oppilaan ongelmaan. (Hellison 2003, 85 - 87; 1995, 38 - 39.) *Sovintopenkkiä* käytetään kahden oppilaan välisten erimielisyyksien ratkaisemisessa. Oppilaat ohjataan penkille, ja paluu opetukseen on mahdollista vasta, kun oppilaat ovat yhdessä neuvotelleet ratkaisun ongelmaansa. (Hellison 2003, 89 - 90; 1995, 44 - 45).

Pelien aikana oppilasta voidaan vaatia *myöntämään* mahdolliset *rikkeensä* pelissä. Mikäli oppilas ei myönnä rikettään ja opettaja huomaa tämän, oppilas joutuu muutamaksi minuutiksi sivuun pelistä. Joissain tapauksissa etukäteen yhdessä oppilaiden kanssa neuvotellut *pelisäännöt* auttavat hillitsemään häiriökäyttäytyjiä. Tällöin koko ryhmä pystyy kontrolloimaan tunnin tapahtumia, sillä kenellä tahansa on oikeus huomauttaa ennalta sovittujen sääntöjen rikkojaa vastuuntunnottomasta käyttäytymisestä. (Hellison 2003, 89.) *Seuraus-sääntö* tarkoittaa tunnin aikana tapahtuneen häiriökäyttäytymisen vaikutusta peliaikaan. Mitä enemmän tunnilla esiintyy häiriökäyttäytymistä, sitä vähemmän tunnin lopulla on aikaa erilaisten pelien pelaamiselle. (Hellison 2003, 84 - 85; 1995, 26 - 28.) Eri pallopelien pelaaminen on usein oppilaista liikuntatuntien parasta antia, siksi peliajan vähentäminen on liikuntaryhmälle rangaistus.

Mallin toisen tason (osallistuminen) tavoitteena on saada oppilaat osallistumaan opetukseen koko liikuntatunnin ajan. Hellisonin (2003) mukaan tavoitteen saavuttaminen vaatii opettajalta *opetuksen eriyttämistä ja itsearviointin* käyttämistä osana oppilasarviointia. (Hellison 2003, 61 - 64; 1995, 28 - 29.) Eriyttäminen voidaan toteuttaa tunneilla esimerkiksi *tsempimittarin* avulla. Tällöin oppilas voi ennen tunnin alkua valita itselleen numeron 0 – 10 väliltä. Numero kuvaa oppilaan yrittämishalun määrää tulevalla tunnilla, ja sitä voidaan käyttää ryhmiin jakamisen apuna. (Hellison 2003, 64.) Oppilaalle tulisi tarjota myös eritasoisia harjoitteita, joista on mahdollista valita omille taidoille sopivin harjoite, esimerkiksi kuinka kaukaa heittää koripalloa koriin (Hellison 2003, 61 - 64; 1995, 28 - 29).

Arviointi voidaan toteuttaa osalla liikuntatunneista *itsearviointina* tai vertaamalla kehittymistä oppilaan aikaisempaan taitotasoon. (Hellison 2003, 61 - 64; 1995, 28 - 29.) Onnistuminen ja oman kehittymisen tiedostaminen motivoi oppilasta osallistumaan liikuntatunneille. (Hellison 2003, 63 - 64.) Yhteenvedona voidaan todeta, että mallin toisella tasolla vuorovaikutustaitojen ja positiivisen palautteen merkitys kasvaa, kun oppilaita yritetään saada osallistumaan jokaiselle tunnille. Oppilaan

kannustamisen lisäksi selkeä opettajajohtoinen patistaminen liikuntaharjoitteiden pariin saattaa olla tarpeen. (Hellison 2003, 90 - 91.)

Mallin kolmannella tasolla (omatoimisuus) siirrytään askel askeleelta kohti omatoimisuutta. Tärkeintä on antaa oppilaille aikaa itsenäiseen työskentelyyn. Aluksi *itsenäinen aika* voi olla lyhyt hetki tunnin alussa, mutta aikaa tulee pidentää suhteessa oppilaiden tietoihin ja taitoihin. Esimerkiksi noin 15 minuutin mittaisen lihaskuntoharjoittelun voi toteuttaa ensin opettajajohtoisesti ja vähitellen oppilaat alkavat tehdä kuntopiirin itsenäisesti. Opettajajohtoista opetusta tarvitsevat oppilaat voivat tehdä kuntopiirin edelleen opettajan ohjeiden mukaan. Omatoimisuuden lisääntyttyä oppilaat voivat muuttaa joitain kuntopiirin liikkeitä omien tarpeidensa mukaisiksi. Opettajajohtoinen ryhmä pienenee, kun oppilaat oppivat ottamaan vastuuta lihaskuntoharjoittelusta. (Hellison 1995, 30; 2003, 65 - 67.)

Oppilaiden omatoimisuutta voidaan lisäksi tukea tarjoamalla heille mahdollisuus valita henkilökohtainen liikunnallinen tavoite, johon pyritään säännöllisellä harjoittelulla lukuvuoden aikana. Tavoitteen tulisi olla realistinen, helposti arvioitava ja oppilaalle henkilökohtaisesti tärkeä. Opettajan hyväksymää tavoitetta varten oppilas suunnittelee opettajan ohjauksessa *kirjallisen harjoitussuunnitelman*, joka toteutetaan osana liikuntatunteja. Oppilas arvioi omaa kehittymistään yhdessä opettajan kanssa. (Hellison 2003, 65 - 67.) Tämä menetelmä vaatii oppilaalta ymmärrystä liikuntalajeista eikä sovellu kovin nuorille oppilaille. Hellison (2003) varoittaa kuitenkin aliarvioimasta nuorten kykyä omatoimisuuteen ja vastuunottamiseen. (Hellison 2003, 69 - 71.)

Kolmannella tasolla oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittämisessä ilmenevät erot kasvavat. Osa oppilaista työskentelee alusta alkaen itsenäisemmin kun toiset. Etenkin rajatapausten kohdalla pienikin apu ja kannustus saattaa laukaista oppilaan työskentelemään omatoimisemmin. Oppilaan ehdottamiin toimintatapoihin, esimerkiksi muutoksiin harjoitussuunnitelmassa, kannattaa suhtautua joustavasti. Kun oppilas huomaa, että hänen mielipiteensä otetaan huomioon, motivaatio ottaa vastuuta omasta oppimisesta kasvaa. Ryhmän mielipiteillä on usein suuri vaikutus oppilaan omatoimiselle harjoittelulle. Tämä aiheuttaa opettajalle haastavan tilanteen: miten tehdä omatoimisesta harjoittelusta kunnia-asia ryhmän kaikille oppilaille? Omatoimisuus vaatii oppilaalta vahvaa itsetuntoa ja -luottamusta, niin etteivät muiden oppilaiden kommentit häiritse omatoimisten osuuksien toteuttamista. (Hellison 2003, 92 - 93.)

Mallin neljännen tason (vastuuntuntoisuus) tavoitteena on opettaa oppilaille yhteistyötaitoja sekä toisten huomioon ottamista. Tavoitteen saavuttamiseksi oppilaille voi tarjota tunneilla mahdollisuuksia toimia *apuopettajana*. Apuopettajana toimiminen vaatii oppilaalta vastuuntuntoisuuden lisäksi kykyä ottaa huomioon muiden oppilaiden tarpeita ja tunteita. Opettajan on tarkkailtava oppilaiden aitoutta apuopettajatehtävissä, sillä osa oppilaista haluaa toimia apuopettajina vain miellyttääkseen opettajaa. Tämä tulisi ottaa huomioon jo valittaessa apuopettajia eri tehtäviin ensimmäisen kerran. (Hellison 1995, 31 - 32.)

Neljännellä tasolla oppilailla on mahdollisuus ratkaista havaitsemiaan ongelmia myös *aikalisän* avulla. Kun oppilas pyytää tunnin aikana aikalisän, hän on huomannut ongelman, johon haluaa vaikuttaa. Aikalisän aikana oppilas pyrkii ratkaisemaan havaitsemansa ongelman keskustelemalla muiden oppilaiden ja opettajan kanssa. Aikalisien käyttö vaatii oppilaalta vastuuntuntoisuutta ja kykyä empaattiseen ajatteluun. (Hellison 2003, 95 - 96; 1995, 46 - 47.) Kolmas opetusmenetelmä tällä tasolla on *vuorovaikutustyylin* käyttäminen liikuntatunneilla (Mosston & Ashworth 1994). Tällöin oppilaat työskentelevät harjoitteen aikana pareittain ja antavat palautetta toinen toisilleen. Vuorovaikutustyylin käyttäminen edellyttää oppilaalta vastuunottamista ja kykyä sosiaaliseen vuorovaikutukseen kenen tahansa ryhmän jäsenen kanssa. (Hellison 2003, 72 – 73.)

Liikuntatuntien ongelmatilanteita varten opettaja voi opetella monia erilaisia menetelmiä, mutta kaikkeen ei kuitenkaan voi ennalta varautua. Mallin käyttöä on jatkuvasti reflektoitava: Miten yritin vaikuttaa ongelmiin? Mitkä työtavat onnistuivat, mitkä epäonnistuivat? Ongelmia saattaa tulla tunneilla arvaamattomissa yhteyksissä, ja niihin voi myös reagoida spontaanisti. Uusia toimintamalleja voi luoda ja vanhoja menetelmiä kehittää – tärkeintä on johdonmukainen puuttuminen häiriökäyttäytymiseen. (Hellison 2003, 81 - 82.)

Hellison (2003) korostaa, että jokainen liikunnan ammattilainen voi luoda uusia tapoja vastuuntuntoisuuden teeman integroimiseksi eri liikuntalajeihin, sillä vastuuntuntoisuuden mallin käyttö liikunnanopetuksessa on dynaaminen prosessi. Mallia tulee pystyä myös rohkeasti soveltamaan eri kohderyhmien vaatimusten mukaan. (Hellison & Templin 1991, 104 - 105 ; Hellison 1995, 12 - 14; 2003, 25 - 29.) Viime kädessä raamit mallin integrointiin osaksi liikunnanopetusta luo koulun liikunnanopetuksen opetussuunnitelma, joka määrittelee muun muassa opetuksen tavoitteet ja lajisisällöt. (Hellison 2003, 56 - 57.)

4 2003-2004 TOTEUTETUN INTERVENTION KUVAAMINEN

Tässä kappaleessa pyrin kuvaamaan lukuvuoden 2003-2004 aikana toteutetun intervention vaiheet pääpiirteittäin. Tarkoituksena on auttaa lukijaa ymmärtämään miten Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin integrointi osaksi liikuntatunteja toteutettiin sekä millaista aineistoa intervention aikana kerättiin. Tarkoituksena on lisäksi taustoittaa luvussa seitsemän tapahtuvaa Kohlbergin teorian ja vastuuntuntoisuuden mallin vertaamista toisiinsa sekä oppilaiden vastuuntuntoisuuden muutosten arviointia Kohlbergin teorian avulla.

4.1 Intervention metodiset valinnat

Hermeneutiikasta ja fenomenologiasta lähtökohtia ammentaneen laadullisen tutkimuksen kenttä on monipuolistunut viime vuosikymmenten aikana. Perinteiset tieteenfilosofiset rajalinjat on ylitetty, ja tällä hetkellä on vaikeaa löytää sosiaali- ja kasvatustieteistä yhtä ainoaa tieteellistä näkemystä kannattavaa tutkijaa. Teoreettisten ja metodisten mahdollisuuksien monipuolistuminen on avannut tutkijalle mahdollisuuksia tutkia ja selittää erilaisia ilmiöitä ja prosesseja aktiivisesti toimintaan osallistumalla. (Eskola & Suoranta 2001, 13-34; Kansanen 2004.) Eskola ja Suoranta (2001) nostavat tutkijan osallistumisen ja subjektiivisuuden hyväksymisen laadullisen tutkimuksen peruslähtökohdaksi ja muistuttavat, että laadullisten menetelmien käyttö tutkimuksessa on perusteltua etenkin silloin, kun tutkija on itse tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline (Eskola & Suoranta 2001, 210).

Interventio oli laadullinen toimintatutkimus, jossa kohderyhmän muodosti perusopetuksen seitsemännen luokan poikien liikuntaryhmä, jonka liikuntatunneilla Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia kokeiltiin. Tutkijana osallistuin toimintaan aktiivisena subjektina koko tutkimusprosessin ajan eli toimin tutkija-opettajan kaksoisroolissa. Toimintatutkimuksen luonteen mukaisesti pyrin parantamaan ja ymmärtämään omia kasvatuksellisia ja pedagogisia käytäntöjäni entistä syvällisemmin intervention aikana ja avulla (Eskola & Suoranta 2001, 126-130; Heikkinen 2001).

Heikkisen ja Jyrkämän (1999) mukaan toimintatutkimusta määrittävät seuraavat kriteerit: tutkimuksen reflektiivisyys, käytännönläheisyys, tutkittavien subjektiluonne ja muutosinterventio. Reflektiivisyydellä tarkoitetaan tavallisesti sitä, että ihminen ikään kuin etäännyty itsestään ja arvioi

toimintaansa uudesta näkökulmasta. Toimintatutkimuksessa reflektio ja toiminta ovat kiinteästi yhteydessä toisiinsa; reflektion avulla tutkija voi saada uusia ajatuksia, joiden toimivuutta koetellaan käytännön tilanteissa. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Tässä interventiossa pyrin refleктоimaan oppituntien tapahtumia osallistuvan havainnoinnin ja liikuntaryhmän opettajan sekä oppilaiden kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Reflektion tukena tutkimuksessa käytettiin myös oppituntien videointia.

Käytännönläheisyyden kriteeri täyttyy, kun toimintatutkimukseen osallistuvat aktiivisina toimijoina sekä tutkija että tutkimuksen kohteena oleva yhteisö. Koska kysymyksessä on tällöin ihmisten keskuudessa tapahtuva toiminta, voidaan toimintatutkimusta pitää arvosidonnaisena ja subjektiivisena lähestymistapana tutkittavaan ilmiöön. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Tässä interventiossa haastoin oppilaat yhteiseen oppimisprosessiin refleктоimalla omaa opetustani lukuisten oppilaiden kanssa käytyjen keskustelujen avulla. Liikunnanopetukseen osallistuneet oppilaat otettiin mukaan myös tutkimuksen aineistonkeruuseen erilaisten itsearviointimenetelmien avulla. Oppilaat olivat aktiivisia subjekteja, joiden kokemukset ja mielipiteet muodostivat olennaisen osan tutkimuksen aineistonkeruu- ja analysointiprosessista.

Heikkisen ja Jyrkämän (1999) esittämä neljäs toimintatutkimuksen kriteeri, muutosinterventio, tarkoittaa tutkijan pyrkimystä vaikuttaa toiminnallaan tutkittavaan kohteeseen. Toimintatutkimus pyrkii näin ollen teoriaa ja käytäntöä yhdistämällä muuttamaan ja syventämään vallitsevia käsityksiä ja käytänteitä (Aaltola & Syrjälä 1999). Interventioon sisältynyt ajatus Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin tuomien uusien pedagogisten mahdollisuuksien havaitsemisesta ja käyttämisestä opetuksessa tuki näin ollen osaltaan toimintatutkimuksen ideologiaa.

Toimintatutkimus voidaan käsittää sykleissä eteneväksi itsereflektiiviseksi spiraaliksi, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektion ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan (Kemmis & McTaggart 2000). Laajasti ajateltuna syklisyyden voi nähdä toteutuneen seuraavasti: ensimmäisenä syklinä toimi vastuuntuntoisuuden mallin teoreettinen opettelu ja pilottitutkimuksen (Rantala 2002) suunnittelu, toisena syklinä pilottitutkimuksen tekeminen ja kolmantena syklinä pilottitutkimuksen kokemusten avulla suunniteltu ja toteutettu uusi interventio (Rantala 2005). Sama toimintatutkimukselle tyypillinen syklisyyden luonne toteutui myös kyseisen intervention kenttävaiheen jokaisella yksittäisellä liikuntatunnilla, joiden suunnittelu perustui edellisten tuntien tapahtumien ja havaintojen reflektion.

4.2 Intervention suunnittelu

Kevään liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaa kehitettäessä pyrkimyksenä oli luoda opetuksen rungoksi Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin tukeutuva, mutta liikunnanopetuksen lajitavoitteet sisältävä opetusmalli. Tarkoituksena oli tuoda opetussuunnitelmiin nojaavaan liikunnanopetukseen jotain lisää – ei korvata kaikkia opetussuunnitelmissa asetettuja tavoitteita vastuuntuntoisuuteen tähtäävillä opetusmenetelmillä. Suunnittelun apuna pyrin hyödyntämään pilottitutkimuksen (Rantala 2002) avulla saatuja kokemuksia ja havaintoja vastuuntuntoisuuden mallin käytöstä liikuntatunneilla.

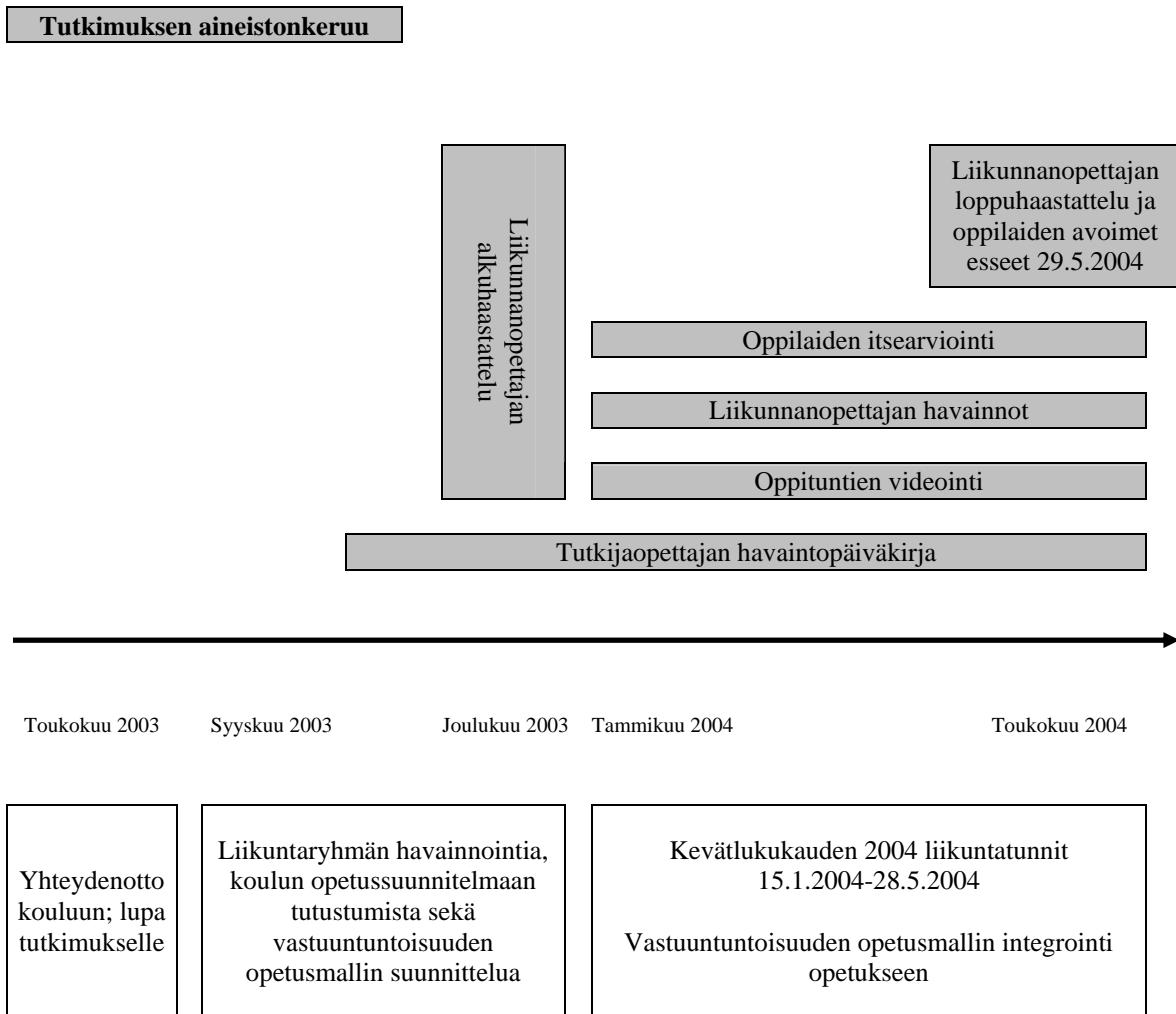
Pilottitutkimuksen perusteella totesin, että Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli on mahdollista liittää sujuvasti osaksi suomalaisen peruskoulun liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaa ilman suuria muutoksia tavoitteissa ja opetussisällöissä. Eniten opin vastuuntuntoisuuden opettamisen menetelmistä ja omasta opettajuudestani pohtiessani mm. seuraavia asioita: Mitä tavoitteita avartavissa keskusteluissa kannattaa käsitellä, kuinka laajasti ja millaisella didaktisella otteella? Miten oppilaat suhtautuvat yhteistoiminnallisiin peleihin ja apuopettajan tehtäviin liikuntatunneilla? Onko käyttöteoriani ja vastuuntuntoisuuden mallin periaatteiden välillä ristiriitaa? Oppilaiden itsearviointi, jonka aloitimme pilottitutkimuksessa jo toisella liikuntatunnilla, oli liian positiivista läpi pilottitutkimuksen ja päätin, että seuraavassa interventiossa mallin periaatteiden ja sisältöjen opettelulle on varattava pitempi ajanjakso ennen itsearvioinnin aloittamista. Totesin lisäksi, että seuraavassa interventiossa vastuuntuntoisuuden tasojen sisällöt on mahdollista laatia yhteistyössä oppilaiden kanssa.

Intervention kenttävaihetta varten laatimani vastuuntuntoisuuden opetusmalli perustui tutkimushetkellä voimassa olleisiin valtakunnallisiin opetussuunnitelman perusteisiin vuodelta 1994 (liite1), koulun liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaan (liite2) sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin periaatteisiin. vastuuntuntoisuuden opetusmalli (liite3) sisälsi kevätlukukauden liikunnanopetuksen fyysis-motoriset, sosioemotionaaliset ja kognitiiviset tavoitteet. Lisäksi malli sisälsi reunaehdot kevätlukukauden liikunnanopetuksen opetusmenetelmille ja opettajan pedagogisille periaatteille. Mallista johdettiin lopulta kevään liikuntatuntien tuntisuunnitelmat (liite4). Kaikissa kevätlukukauden tuntisuunnitelmissa kuvattiin tunnin aihe, yleis- ja osatavoitteet, oppimisen ydinkohdat, organisointi, opetustyyli ja tunnille suunnitellut vastuuntuntoisuuden opettamisen menetelmät. Tutkimuksen kulku on esitetty tarkemmin liitteessä 5.

4.3 Intervention toteutus ja aineistonkeruu

Tutkimus toteutettiin ja aineisto kerättiin päijätähämäläisessä yhtenäiskoulussa perusopetuksen seitsemännen luokan poikien liikuntaryhmän kevätlukukauden liikuntatunneilla 3.1.2004 - 31.5.2004. Oppilaita liikuntaryhmässä oli 20 poikaa, iältään 12–13-vuotiaita. Tarkkailin liikuntaryhmän toimintaa syyslukukauden 2004 ajan ja keskustelin liikunnanopettajan kanssa ryhmän kulttuurista ja dynamiikasta. Liikuntaryhmä osoittautui sekä liikunnallisilta että sosiaalisilta taidoiltaan heterogeeniseksi, mutta kokonaisuutena arvioituna hieman keskitasoa osaavammaksi ryhmäksi. Interventio kesti 20 viikkoa, joihin sisältyi liikuntaa 36 tuntia.

Tutkimusaineisto koostui tutkija-opettajan havaintopäiväkirjasta, oppilaiden avoimista esseistä, ryhmän liikunnanopettajan yhteensä 3 tuntia kestäneistä alku- ja loppuhaastatteluista sekä videotallenteista. Tietokoneella kirjoitetun havaintopäiväkirjan laajuus oli liikuntajakson päättyessä 50 sivua. Avoimet esseeet tarkoittavat oppilaiden nimettöminä kirjoittamia kirjoitelmia otsikosta ”kevään liikunnanopetus...”. Keskimäärin yhden A4- paperin mittaisia esseitä, kirjoitti 18 oppilasta. Videotallenteita, joita kertyi yhteensä 15 tuntia, kuvattiin kaikilla kevätlukukauden liikuntatunneilla keskittyen vastuuntuntoisuuden malliin liittyviin opetusmenetelmiin. Kaksi kevään liikuntatunneista videoitiin kokonaan. Videoiden avulla keräsin tietoa vastuuntuntoisuuden opettamisen menetelmistä, pedagogiikasta sekä oppilaiden toiminnasta liikuntatunneilla. Analysoin videotallenteen heti liikuntatunnin jälkeen ja kirjoitin samalla havainnoista muistiinpanoja havaintopäiväkirjaan. Näin edellisen liikuntatunnin tapahtumien reflektointi loi perustan seuraavan tunnin suunnittelulle ja toteuttamiselle. Intervention suunnittelu, toteutus ja aineistonkeruumenetelmät on esitetty kootusti seuraavassa kuviossa.



Tutkimuksen aikataulu

Kuvio 4. Tutkimuksen suunnittelu, toteutus ja aineistonkeruumenetelmät

4.4 Aineiston analyysi

Intervention aineiston analyysiä voidaan kuvata teoriasidonnaiseksi analyysiksi. Päättelyn logiikkani pohjautuu abduktiiviseen päättelyyn, jossa tutkija lähestyy tutkimustehtävää sekä aineistosta käsin, että teoriaan ja aiempaan tietoon perustuen. (Tuomi & Sarajärvi 2004, 95-101.) Työvälineinä analyysin toteuttamisessa olen käyttänyt teemoittelua ja tyypittelyä tukeutuen Eskolan esittämään aineiston analyysimallin (Eskola 2001). Eskolan (2001) mukaan aineisto tulee ensin järjestää teemoittain. Tämän jälkeen varsinaisessa analyysivaiheessa aineistoa luetaan ja siitä esitetään tulkintoja, joiden tavoitteena on tiivistää ja samalla kasvattaa aineiston informaatioarvoa.

Analyysiprosessin lopuksi tutkijan tulee valita tutkimusprosessin kannalta tärkeimmät tulokset tutkimusraporttiin ja kuvata niitä tapauksina tai tutkimustehtäviin sidottuina teemoina. Viimeisessä vaiheessa analyysin tueksi etsitään mahdollisia kytkentöjä aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. (Eskola 2001.) Aineiston tulkintaan ja analyysiin vaikutti lisäksi oma esiyymmärrys, jonka avulla punnitsin havainnointia suhteessa tutkimustehtäviin osin tiedostetusti, osin tiedostamatta tutkimusprosessin kaikissa vaiheissa.

Tutkimuksen kenttävaiheen päätyttyä 31.5.2004 jatkoin aineiston analysoimista lukemalla havaintopäiväkirjan ensin useita kertoja läpi. Tämän jälkeen katsoin liikuntatunteja videolta ja reflektoin havaintopäiväkirjan tekstejä ja pohdintoja uudelleen. Päädyin ryhmittelemään aineiston neljään tutkimustehtävistä johdettuun teemaan, jotka olivat: opetussuunnitelman toimivuus, vastuuntuntoisuuden kehittyminen, vastuuntuntoisuuden opettamisen menetelmät sekä oppilaiden ja opettajan kokemukset kevään liikunnanopetuksesta. Lopulta yliviivasin havaintopäiväkirjasta, sanatarkasti tekstimuotoon litteroiduista liikunnanopettajan alku- ja loppuhaastatteluista sekä oppilaiden kirjoittamista esseistä eri väreillä eri teemoihin liittyvän keskeisen informaation.

Vastuuntuntoisuuden kehittyminen - teeman jatkoanalyysin toteutin vertaamalla toisiinsa liikunnanopettajan ja tutkija-opettajan yksittäisten oppilaiden sekä koko ryhmän vastuuntuntoisuudelle antamia numeerisia arvioita ja oppilaiden seinätaulusta osoittamia itsearviointeja. Tutkija-opettajan ja liikunnanopettajan arviot poimin erillisiltä arviointilomakkeilta, joita täytimme havaintopäiväkirjan liitteenä intervention kenttävaiheen ajan. Oppilaiden itsearvioinnit olivat tallentuneet kuvattuun videomateriaaliin. Jatkoin tyypittelyä vertaamalla arviointeja havaintopäiväkirjasta, liikunnanopettajan haastatteluista ja oppilaiden esseistä vastuuntuntoisuuden kehittyminen-teeman alle poimimiini sisältöihin. Eniten informaatiota sain havaintopäiväkirjasta sekä liikunnanopettajan loppuhaastattelusta, jossa olimme keskustelleet jokaisen yksittäisen oppilaan vastuuntuntoisuuden kehitymisestä intervention aikana. Tyypittelyn tuloksena tiivistin liikuntaryhmän 20 oppilasta vastuuntuntoisuuden kehittymisen perusteella seuraaviin ryhmiin: häiriköt (n=5), hiljaiset puurtajat (n=9) ja liikunnallisesti lahjakkaat (n=6). Edellä mainittujen oppilasryhmien vastuuntuntoisuutta kuvaan tarkemmin tutkimusraportin luvussa seitsemän.

5 INTERVENTION TULOSTEN KOETTELU KOHLBERGIN MORAALIKEHITYKSEN TEORIAN VALOSSA

5.1 Tutkimuksen tarkoitus ja tutkimustehtävät

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on verrata Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian periaatteita toisiinsa. Lisäksi tarkoituksena on selvittää onko Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla mahdollista selittää vastuuntuntoisuuden mallin perusteella toteutetun intervention aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneita muutoksia.

Tutkimustehtäväni ovat seuraavat:

1. Arvioida miten Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin periaatteet ja Kohlbergin moraalikehityksen teoria vastaavat tai eivät vastaa toisiaan.
2. Selvittää onko Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla mahdollista selittää Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin perusteella toteutetun intervention aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneita muutoksia.

5.2 Tutkimuksen metodiset valinnat

5.2.1 Tutkimuksen luonne ja kytkeytyminen vuoden 2003-04 interventioon

Interventiotutkimus oli laadullinen toimintatutkimus, jossa oli myös tapaustutkimuksen piirteitä. Toimintatutkimus voidaan käsittää sykleissä eteneväksi itsereflektiiviseksi spiraaliksi, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleen suunnittelu seuraavat toisiaan (Kemmis & McTaggart 2000). Syklisyyden periaate toteutuu seuraavasti: ensimmäisenä syklinä toimi vastuuntuntoisuuden mallin teoreettinen opettelu ja pilottitutkimuksen (Rantala 2002) suunnittelu, toisena syklinä toteutettu pilottitutkimus ja kolmantena syklinä pilottitutkimuksen kokemusten avulla suunniteltu ja toteutettu uusi interventio (Rantala 2005). Tässä tutkimuksessa pyrkimyksenä on tarkastella intervention kenttävaiheen tuloksia Kohlbergin teorian avulla, joten kyseessä on laajan tutkimusprosessin neljäs sykli.

Tarkoituksena on selittää jo toteutetun intervention (Rantala 2005) aikana keräytyjä havaintoja oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneista muutoksista. Tästä seuraa että intervention kenttävaiheen metodiset ratkaisut liittyvät välillisesti myös tähän tutkimukseen, vaikka tuloksia tarkastellaan uuden näkökulman, eli Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla. Sen vuoksi käsittelin toimintatutkimusta määrittävien kriteerien, eli reflektiivisyyden, käytännönläheisyyden, tutkittavien subjektiluonteen ja muutosintervention (Heikkinen & Jyrämä 1999), merkitystä tutkimusprosessille jo luvussa neljä, kun pyrin kuvaamaan tämän tutkimuksen perustaksi valitun intervention kenttävaiheen toteuttamista.

Tässä yhteydessä käsittelen uutena teemana tutkimukseen sisältyviä tapaustutkimuksen piirteitä. Syrjälän (1994) mukaan itse toimintatutkimusta voidaan tarkastella eräänlaisena tapaustutkimuksena, jossa lähtökohtana on oman työn tutkiminen tai kehittäminen (Syrjälä 1994). Tapaustutkimusta ei täten tulisi nähdä suppeana menetelmänä, vaan joustavana lähestymistapana, jolla tavoitellaan kokonaisvaltaista ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä. Kasvatustieteissä tapaustutkimus sopii esimerkiksi opetuksen kehittämiseen tähtääviin ohjelmiin. (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Tässä tutkimuksessa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian periaatteiden vastaavuuden arviointi sekä oppilaiden vastuuntuntoisuuden muutosten selittäminen voivat avartaa ja syventää opettajien näkemystä vastuuntuntoisuuden opettamisesta liikuntakasvatuksen avulla. Tällöin tutkimus tarjoaisi opettajille mahdollisuuden kehittyä liikunnanopettajina ja kasvattajina.

5.2.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto koostui Kohlbergin moraalikehityksen teorian sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin muodostamasta teoreettisesta viitekehyksestä. Lisäaineistona toimi lukuvuoden 2003-2004 aikana toteutetun intervention havaintopäiväkirja (ks. luku 4.3) ja ryhmän liikunnanopettajan alku- ja loppuhaastattelut (liitteet 6 ja 7).

Aineistosta rajattiin pois keväällä 2006 liikuntaryhmän oppilaille tehty uudet kyselyt (liite8) sekä liikunnanopettajan haastattelu (liite9), joiden tarkoituksena oli syventää oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittymiseen liittyvien tekijöiden analyysiä. Liikunnanopettajan haastattelun litterointi paljasti, että haastattelussa ei päästy syvälliseen keskusteluun mahdollisista vastuuntuntoisuuteen vaikuttaneista tekijöistä. Myös oppilaiden esseevastaukset jäivät pinnallisiksi.

Jälkikäteen on mahdollista todeta, että oppilaiden haastattelu heti keväällä 2004 olisi tarjonnut tutkijalle hyödyllisen lisänäkökulman vastuuntuntoisuuden kehittymiseen vaikuttaneiden tekijöiden ymmärtämiseksi.

5.2.3 Aineiston analyysi

Tämän tutkimuksen analyysivaihetta voisi kuvata jo kerätyn ja analysoidun aineiston jatkoanalyysiksi. Jatkoanalyysi pyrittiin toteuttamaan vertaamalla havaittuja tuloksia Kohlbergin moraalikehityksen teorian periaatteisiin. Tuomi ja Sarajärvi (2003) kuvaavat edellä mainittua toimintatapaa abduktiiviseksi päättelyksi. Tällöin tutkijan katsotaan lähestyvän tutkimustehtäväänsä sekä aineistosta käsin että teoriaan ja aiempaan tietoon perustuen (Tuomi & Sarajärvi 2003, 95-99).

Eskolan (2001) analyysimallin mukaan aineisto tulee ensin järjestää teemoittain. Tämän jälkeen varsinaisessa analyysivaiheessa aineistoa luetaan ja siitä esitetään tulkintoja, joiden tavoitteena on tiivistää ja samalla kasvattaa aineiston informaatioarvoa. Analyysiprosessin lopuksi tutkijan tulee valita tutkimusprosessin kannalta tärkeimmät tulokset tutkimusraporttiin ja kuvata niitä tapauksina tai tutkimustehtäviin sidottuina teemoina. Viimeisessä vaiheessa analyysin tueksi etsitään mahdollisia kytkentöjä aikaisempiin tutkimuksiin ja teorioihin. (Eskola 2001.) Eskolan analyysimallin ensimmäisten vaiheiden toteuttaminen tapahtui intervention kenttävaiheen lopulla (ks. luku 4.4). Tässä tutkimuksessa korostuu analyysimallin viimeinen vaihe, kun jo osin toteutettua analyysiä pyritään vahvistamaan ja syventämään Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla.

Käytännössä analyysin toteuttaminen oli pitkälti Kohlbergin moraalikehityksen teoriaan keskittynyt subjektiivinen oppimisprosessi. Tämän prosessin aikana pyrin jatkuvasti vertaamaan Kohlbergin teorian periaatteita Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin. Kohlbergin teoriasta johdettujen koulukokeilujen sekä moraalin kehittymisen vaiheiden avulla tarkastelin ja kyseenalaistin intervention kenttävaiheen aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa havaittuja muutoksia. Lukiessani Kohlbergin ajatuksia moraalikehityksestä tein muistiinpanoja suoraan interventiosta kirjoitettuun tutkimusraporttiin. Tämän jälkeen luin uudelleen läpi intervention havaintopäiväkirjaa sekä liikunnanopettajan litteroituja haastatteluja ja tein samalla muistiinpanoja Kohlbergin moraalikehityksen vaiheet esittävään taulukkoon (ks. luku 7.1.2). Prosessin aikana muistiinpanoihin alkoi muodostua seuraavia yläotsikoita: teoria vs. käytäntö, pedagogiikka, oppimiskäsitys ja moraalikehityksen vaiheet vs. vastuuntuntoisuuden tasot. Näiden yläotsikoiden alle kasautuneiden muistiinpanojen kautta pyrin vastaamaan tutkimusongelmiin.

Eskola ja Suoranta (2001) sekä Huttunen ym. (1999) korostavat arvosidonnaisessa tutkimuksessa tutkijan taustasitoumuksien tiedostamisen ja esille tuomisen tärkeyttä. Tutkijan arvomaailman tunteminen lisää tutkimuksen luotettavuutta, sillä kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiällisin luotettavuuden kriteeri on nimenomaan tutkija itse. Tutkijan subjektiivisuuden tunteminen avaa lukijalle paremmat mahdollisuudet arvioida tutkimusprosessin totuudenmukaisuutta, analyysin taustalla olevia käsityksiä ja tutkijan tekemiä ratkaisuja. (Eskola & Suoranta 2001, 210 - 211; Huttunen ym. 1999.) Osallistuin intervention kenttävaiheeseen itse aktiivisena tutkija-opettajana. Lisäksi tässä tutkimuksessa toteutettu vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian vertaaminen on tapahtunut pitkälti tutkijan subjektiivisen ymmärryksen tuloksena. Etenkin tästä syystä pyrin tuomaan julki omat taustasitoumukseni ja subjektiivisuuteni jo tutkimusraporttini ensisivuilla.

6 KOHLBERGIN MORAALIKEHITYKSEN TEORIA JA VASTUUNTUNTOISUUS

6.1 Kohlbergin moraalikehityksen teoria

6.1.1 Taustaa

Yhdysvalloissa elämäntyönsä tehnyt sosiaalipsykologi Lawrence Kohlberg (1927-1987) pyrki tutkimuksissaan kuvaamaan ja selittämään yksilön moraalisen kehityksen prosessia. Kohlbergin ansioksi luetaan usein kognitiivisen psykologian tuominen behavioristisen oppimisteorian rinnalle moraalikehityksen tutkimuksessa (Aronfreed 1976; Helkama 2001; Hersh, Paolitto & Reimer 1979, 7; 44-45;). Kohlbergin teoriaa pidetään yleisesti yhtenä merkittävimmistä, ellei merkittävimpanä yksilön moraalien kehittymistä selittävästä teorioista. Teoriasta ainutlaatuisen tekee Kohlbergin pyrkimys selittää ihmisen moraalikehitystä universaalisti. (Downey & Kelly 1978, 79-81; Lickona 1976; Modgil & Modgil 1985; Saarinen, Ruoppila & Korkiakangas 1994, 134-136; Wahlström, R. 1991.)

Kohlbergin moraalikehityksen teoria pohjautuu ajatukseen yleispätevistä eettistä periaatteista, joita kohti ihmisen moraalikehitys väistämättä kulkee, mikäli hän saa sopivia virikkeitä ajattelulleen (Kohlberg 1978; 1981, 105). Ajattelun ja järjen painottaminen moraalikehityksen perustana on teorialle tyypillinen piirre, sillä Kohlbergin teoria perustuu vahvasti Piagen (Piaget & Inhelder 1969, 93-109) tutkimuksiin lapsen loogisen ajattelun kehitysvaiheista (Downey & Kelly 1978, 79; Hersh ym. 1979, 17-18, 43 ; Kohlberg 1978; 1981, 94-95; 1984, 43; Räsänen 1993, 16-17; Takala 1997, 52).

Piaget (1932) erotti omassa moraalikehityksen teoriassaan lapsen kaksi moraalialueita, heteronomisen ja autonomisen moraalialueen (Piaget 1932, 187-189). Heteronominen moraalialue korostaa velvollisuuksia ja tottelevaisuutta, eli kognitiivisten sääntöjen ymmärtämistä, ja perustuu vanhempien yksipuoliseen kunnioittamiseen. Heteronomisen moraalialueen jälkeen kehittyvä autonominen moraalialue perustuu Piagen (1932) mukaan molemminpuoliseen kunnioitukseen, jolloin tekoja arvioidaan seuraamusten sijaan aikomusten perusteella. Vaiheiden välillä Piaget ei määritellyt selkeää eroa, vaan totesi että ne voivat esiintyä lapsen kehityksessä osin limittäin. Moraalikehityksen huippu voidaan Piagen teorian mukaan saavuttaa jo 12 vuoden iässä. (Piaget 1932, 187-189; 302-313.)

Kohlberg sitoi teoriansa Piagen esittämiin lapsen loogisen ajattelun vaiheisiin jopa yksityiskohtaisemmin kun Piaget itse (Graham 1976). Näin Kohlbergin teoriaan syntyi yhteensä kolme tasoa ja kuusi kehitysvaihetta, jotka kattavat koko ihmiselämän. (Kohlberg 1984, 43; 170-183.) Kohlberg suhtautui vaiheiden siirtymiin Piageta tiukemmin ja esitti moraalikehityksen etenevän suoraviivaisesti vaiheesta seuraavaan siirtyen. Lisäksi Kohlberg hylkäsi Piagen ajatukset vertaisryhmän erityisasemasta lapsen moraalin kehityksessä ja painotti Piageta voimakkaammin kognitiivisen kehityksen tärkeyttä ihmisen moraalikehityksen prosessissa. (Graham 1976; Helkama 2001.) Tiivistetysti voidaan todeta, että vaikka Kohlbergin teoria perustuu osin Piagen tutkimuksille, löytyy teorioista myös selkeitä eroja.

Toinen Kohlbergin teorian kehitykseen vaikuttanut tutkija oli John Dewey, joka muotoili oman kolmivaiheisen moraalikehityksen teorian ennen Kohlbergia, mutta jäi työssään puhtaasti teoreettiselle pohjalle ilman yritystä kokeellisiin tutkimuksiin (Kohlberg 1978; 1981, 95; Peltonen 2000; Räsänen 1993, 16-17). Yhteistä kaikille tutkijoille oli teorioissa vahvasti ilmenevä moraalikehityksen konstruktivistinen painotus. He korostivat, ettei lapsi omaksu moraalikäsitteitänsä suoraan vanhemmilta tai tovereilta, vaan konstruoi ne aktiivisesti vuorovaikutuksessa sosiaalisen ympäristönsä kanssa. (Hersh ym. 1979, 19-24; 43-46, Helkama 2001.)

Seuraavaksi esittelen Kohlbergin moraalikehityksen teorian. Tulokset perustuvat pitkälti Kohlbergin väitöskirjatutkimukseen, jota varten hän haastatteli 72 chicagolaispoikaa kolmesta eri ikäluokasta. Ikäluokat koostuivat 10-, 13-, ja 16-vuoden ikäisistä pojista. Kullekin koehenkilölle esitettiin yhdeksän moraalidilemmaa ratkaistavaksi. Kohlberg seurasi poikia kaikkiaan 20 vuotta, 3-4 vuoden välein. (Kohlberg 1981, 115.) Tutkimustensa perusteella Kohlberg jakoi moraalikehityksen kolmeen tasoon, jotka kaikki jakautuvat edelleen kahteen moraalikehityksen vaiheeseen. (Kohlberg 1981, 115; 408-412; 1984, 170-176.)

6.1.2 Moraalikehityksen tasot

Kohlberg kutsuu ensimmäistä moraalikehityksen tasoa esikonventionaaliseksi eli esisovinnaiseksi tasoksi. Tasolle on ominaista, että yksilön käyttäytymistä säätelee ulkoiset vaikuttimet, kuten käskyt ja kiellot. Yksilö tiedostaa ja ottaa huomioon kulttuurin arvot, mutta arvioi niitä pitkälti aineellisten tai mielihyvää ja –paha tuottavien seurausten perusteella. Kohlberg jakaa tason kahteen vaiheeseen

jotka ovat rangaistuksen ja tottelemisen moraalit sekä itsekkään relativistinen moraalit. (Kohlberg 1981, 409; 1984, 174-176.) *Rangaistuksen ja tottelemisen moraalit*. Teon fyysiset seuraukset määräävät sen hyvyyden tai pahuuden riippumatta teon inhimillisestä merkityksestä tai sen seurausten arvosta. Tässä vaiheessa auktoriteettia totellaan tottelemisen vuoksi eikä toisten ihmisten etuja ymmärretä. (Kohlberg 1981, 409; 1984, 174-176.) *Itsekkään relativistinen moraalit*. Teon oikeutus perustuu sen itselle, tai satunnaisesti myös toiselle, tuotettuun tyydytykseen tai hyötyyn. Sääntöjä tulee seurata silloin, kun ne ovat jonkun välttämättömän edun mukaisia. Myös reilu ja tasavertainen vaihtokauppa koetaan moraalisesti oikeaksi teoksi. (Kohlberg 1981, 409-410; 1984, 174-176.)

Toista moraalikehityksen tasoa Kohlberg kutsuu konventionaaliseksi eli sovinnaiseksi tasoksi. Tasolle on ominaista, että yksilön moraaliarvostukset perustuvat perheen tai muun ryhmän odotuksiin ja arvoihin. Näiden arvojen noudattaminen koetaan oikeaksi ja hyväksi riippumatta seurauksista. Kohlberg jakaa tason kahteen vaiheeseen, jotka ovat hyvien ihmissuhteiden moraalit ja sosiaalisen järjestelmän moraalit. (Kohlberg 1981, 410; 1984, 174-176.) *Hyvien ihmissuhteiden moraalit*. Tekoja arvioidaan suhteessa vertaisryhmien sääntöihin. Pyritään miellyttämään muita ja halutaan olla hyvä ihminen omissa ja muiden silmissä. Ollaan tietoisia toisten tunteista ja odotuksista ja osataan asettua toisen asemaan. (Kohlberg 1981, 410; 1984, 174-176.) *Sosiaalisen järjestelmän moraalit*. Kunnioitetaan lakeja ja sosiaalisia käytösnormeja. Oikea käyttäytyminen samaistetaan velvollisuuksien täyttämiseen ja vallitsevan sosiaalisen järjestelmän ylläpitämiseen. (Kohlberg 1981, 410-411; 1984, 174-176.)

Kolmatta moraalikehityksen tasoa Kohlberg kutsuu postkonventionaaliseksi eli periaatteellisen moraalit tasoksi. Tasolle on ominaista, että yksilön moraaliarvostuksia ja periaatteita ohjaa omatunto ja toiminta tapahtuu itsenäisesti. Kohlberg jakaa tason kahteen vaiheeseen, jotka ovat yhteiskuntasopimus-läällisuusmoraalit ja yleispätevien eettisten periaatteiden moraalit. (Kohlberg 1981, 411; 1984, 174-176.) *Yhteiskuntasopimus-läällisuusmoraalit*. Tekojen oikeutus määritellään yhteisössä hyväksytyjen yksilön oikeuksien ja tekijän motiivin mukaan. Kahden kulttuurin välisten arvojen ja normien ristiriidat sekä niiden suhteellisuus tunnustetaan ja niitä punnitaan rationaalisesti. (Kohlberg 1981, 411; 1984, 174-176.) *Yleispätevien eettisten periaatteiden moraalit*. Jokainen yksilö määrittelee oikean ja väärän omakohtaisesti sisäistettyjen moraaliperiaatteiden kautta. Keskeisinä periaatteina tulisi olla oikeudenmukaisuus ja ihmisarvon kunnioittaminen. (Kohlberg 1981, 411; 1984, 174-176.) Kohlbergin moraalikehityksen teorian tasot ja vaiheet on esitetty kootusti seuraavassa taulukossa.

Taulukko 1. Moraalikehityksen tasot ja vaiheet (Helkama 1993; Kohlberg 1976; 1984, 174-176.)

TASO ja VAIHE	MIKÄ ON OIKEIN	PERUSTELUT OIKEIN TEKEMISELLE	SOSIAALINEN PERSPEKTIIVI
<p>TASO1 Esikonventionaalinen</p> <p>Vaihe 1 Rangaistuksen ja tottelemisen moraalit</p> <p>Vaihe 2 Itsekään relativistinen moraalit</p>	<p>Välttää rikkomasta rangaistuksen pönkittämiä sääntöjä, totella tottelemisen vuoksi, välttää fyysisistä vahinkoa ihmisille ja omaisuudelle</p> <p>Seurata sääntöjä vain silloin, kun ne ovat jonkun välttämättömän edun mukaisia: toimia oman edun ja tarpeiden mukaan ja antaa toisten tehdä samoin. Oikein on myös se, mikä on reilua ja tasa-arvoista vaihtokauppaa.</p>	<p>Rangaistusten välttäminen, auktoriteettien valta ja voima.</p> <p>Omien etujen ja tarpeiden tyydyttäminen maailmassa, jossa on otettava huomioon, että muillakin on omat etunsa.</p>	<p>Egosentrinen näkökulma: Ei oteta huomioon toisten etuja tai ymmärretä, että ne poikkeavat tekijän eduista; näkökulmia ei yhdistetä. Tekoja tarkastellaan fyysisesti, ei toisten psykologisten etujen kannalta. Auktoriteetin perspektiivi sekoitetaan omaan.</p> <p>Konkreettinen individualistinen perspektiivi: Tiedostetaan, että jokaisella on omat etunsa ajettavana ja että ne ovat ristiriidassa, niin että oikea teko on suhteellinen konkreettisen individualistisessa mielessä.</p>
<p>TASO2 Konventionaalinen</p> <p>Vaihe 3 Hyvien ihmissuhteiden moraalit</p> <p>Vaihe 4 Sosiaalisen järjestelmän moraalit</p>	<p>Toimia sen mukaan, mitä läheiset ihmiset tai ihmiset yleensä odottavat, esim. pojan, veljen tai ystävän roolissa. On tärkeää olla "hyvä ihminen". Se merkitsee hyvistä vaikuttimista toimimista ja huolenpitoa toisista. Se merkitsee myös luottamuksen, lojaalisuuden, kunnioituksen ja kiitollisuuden ylläpitämistä.</p> <p>Täyttää ne velvollisuudet, joista on sovittu. Lakeja on pidettävä yllä paitsi ääritapauksissa, joissa ne ovat ristiriidassa muiden lukkoon lyötyjen sosiaalisten velvollisuuksien kanssa. On myös oikein antaa panoksensa yhteiskunnan, ryhmän ja instituutioiden kehittämiseen.</p>	<p>Tarve olla hyvä ihminen omissa ja toisten ihmisten silmissä. Huolenpito toisista. Usko kultaiseen sääntöön. halu pitää yllä sellaisia sääntöjä ja auktoriteetteja, jotka ovat stereotyyppisen hyvän käyttäytymisen mukaisia.</p> <p>Instituutioiden pitäminen toiminnassa, järjestelmän hajottamisen välttäminen ("jos jokainen tekisi niin") tai omantunnon käsky täyttää määritellyt velvollisuutensa.</p>	<p>Yksilöiden välisten suhteiden perspektiivi: Ollaan tietoisia yhteisistä tunteista, sopimuksista ja odotuksista, jotka käyvät yksilöllisten etujen edellä. Näkökulmia yhdistetään konkreettisen kultaisen säännön avulla asettamalla toisen asemaan. Yleistettyä systeemiperspektiiviä ei oteta vielä huomioon.</p> <p>Yhteiskunnallinen perspektiivi eriytyy interpersonallisista sopimuksista ja motiiveista. Otetaan järjestelmän näkökulma, joka määrittelee roolit ja säännöt. Tarkastellaan yksilösuhteita järjestelmän osana.</p>
<p>TASO3 Postkonventionaalinen</p> <p>Vaihe 5 Yhteiskuntasopimustalillisuus moraalit</p> <p>Vaihe 6 Yleispätevien eettisten periaatteiden moraalit</p>	<p>Olla selvillä siitä, että ihmisillä on erilaisia arvoja ja mielipiteitä ja useimmat arvot ovat suhteellisia, erilaisia eri ryhmissä. Näitä suhteellisia sääntöjä on tavallisesti ylläpidettävä puolueettomuuden takia koska ne ovat yhteiskuntasopimuksen mukaisia. Joitakin ei-suhteellisia arvoja ja oikeuksia (kuten elämä ja vapaus) on ylläpidettävä kaikissa yhteiskunnissa enemmistön mielipiteestä riippumatta.</p> <p>Itse valittujen universaalien eettisten periaatteiden ohjaama toiminta. Yksittäiset lait ja yhteiskunnalliset sopimukset ovat yleensä päteviä, koska ne perustuvat tällaisiin periaatteisiin. Jos lait rikkovat näitä periaatteita vastaan, on laki hylättävä ja toimittava periaatteen mukaan. Periaatteet ovat universaaleja oikeudenmukaisuuden periaatteita: ihmisoikeuksien tasa-arvo ja yksilöiden ihmisarvon kunnioittaminen.</p>	<p>Tunne lakien velvoittavuudesta, koska yksilö on tehnyt yhteiskuntasopimuksen laatia ja noudattaa lakeja kaikkien hyvinvoinnin ja oikeuksien turvaamiseksi. Tunne vapaasti tehtyjen sopimusten sitovuudesta perheessä, ystävyys-suhteissa ja työssä. Lakien ja velvollisuuksien on perustuttava kokonaisuudyn laskemiseen" suurin hyvä suurimmalle joukole".</p> <p>Rationaalinen yksilö on ymmärtänyt periaatteiden pätevyyden ja on sitoutunut niihin.</p>	<p>Yhteiskuntaa edeltävä perspektiivi. Rationaalisen yksilön perspektiivi, jossa tiedostetaan ryhmäjäsenyyden ja sopimuksien edellä käyvät arvot ja oikeudet. Perspektiivejä integroidaan sopimusten, objektiivisen yhdenvertaisuuden ja puolueettoman oikeudenkäytön formaalisiin mekanismeihin. Moraalinen ja laillinen näkökulma otetaan huomioon ja tunnustetaan niiden olevan joskus ristiriidassa. Niiden integroiminen koetaan hankalaksi.</p> <p>Moraalinen perspektiivi, johon sosiaalisen sopimukset perustuvat. Moraalisen näkökulman mukaan jokainen ihminen on päämäärä sinänsä</p>

6.1.3 Kohlbergin teoriasta johdetut opetuskokeilut

Vaikka Kohlberg oli sosiaali- ja kehityspsykologi, hän pyrki työssään systemaattisesti kaventamaan perinteisen empiirisen psykologian ja käytännön pedagogiikan välistä kuilua johtamalla teoriasta kokeiluja myös käytännön opetustyöhön (Peltonen 2000). Kohlberg toteutti ensimmäiset opetuskokeilut moraalikasvatuksen teoriasta juutalaisessa pyhäkoulussa 1960-luvun lopulla. Moraalikasvatus oli nivottu kiinteäksi osaksi koulun arvoja ja siihen osallistui kaikki 12-14 vuotta vanhat oppilaat, yhteensä 20 luokkaa. Koulussa järjestettiin ryhmäkeskusteluja kuvitteellisista moraali ongelmista yhden lukuvuoden ajan. Kokeiluun osallistuneilla moraalinen järkeily kehittyi puolella koeluokista Kohlbergin asteikon kolmasosan verran. Päätuloksena kokeilusta oli kuitenkin opettajien ja oppilaiden väsyminen moraali ongelmista keskusteluun sekä ongelmien heikko integrointi koulun opetussuunnitelmaan. Yksikään moraalikeskustelujen tekniikkaan koulutettu opettaja ei toteuttanut keskusteluja kokeilun jälkeen. Suurimpana syynä opettajien muutosvastarintaan oli kokeilun teoreettinen painotus. Kohlbergin opetuskokeilussa keskityttiin ainoastaan ajattelun tasolla tapahtuvaa moraalikehitykseen. Opettajat sen sijaan olisivat halunneet vaikuttaa enemmän oppilaiden käyttäytymisen ja koulun arkityössä esiintyviin ongelmiin kuten luntaukseen, häiriökäyttäytymiseen, huumeiden käyttöön tai teiniraskauksiin. (Takala 1997, 56-57.)

Kohlberg kehitti opetuskokeiluja sunnuntai koulusta saatujen kokemusten perusteella ja päätyi toteuttamaan moraalikasvatusta oikeudenmukaisissa yhteisöissä (*just community*), joiden tarkoitus on tukea ja edistää jokaisen oppilaan moraalista kehitystä (Takala 1997, 56). Käytännössä yhteisö saattoi olla esimerkiksi perinteisen koulun yhteyteen integroitu luokkatila, jossa osa opetuksesta toteutettiin moraalikehityksen tavoitteita painottaen. Oikeudenmukaisessa yhteisössä kaikki koulun oppilaat haluttiin ottaa mukaan koulun sääntöjä ja käytänteitä koskevaan päätöksentekoon. Oppilaat ja koulun henkilökunta linjasivat yhteisön sääntöjä, toimintaa ja arvoja kerran viikossa käydyssä viikkokokouksessa. Ennen kahden tunnin mittaista viikkokokousta oppilaat keskustelivat koulutyöhön liittyvistä ajankohtaisista aiheista pienryhmissä. Pienryhmäkeskustelujen tarkoituksena oli pelata oikeudenmukaisen yhteisön arjessa esiintyviä moraalidilemmeja Kohlbergin moraalikehityksen tasoihin. Olennainen ero ensimmäisiin kokeiluihin oli opettajan aktiivisen, muttei indoktrinoivan, toiminnan korostuminen sekä oppilaan kokonaisvaltaisempi osallistuminen todellisten ongelmien ratkomiseen ja päätöksentekoon. (Hersh ym. 1979, 233-244; Kohlberg 1978; Takala 1997, 56-57.)

Kohlbergin malliin perustuvia oikeudenmukaisia yhteisöjä on kokeiltu myös Euroopassa. Oser (1991) toteutti Gutenberg-koulussa tutkimukseen, johon osallistui 90 viidesluokkalaista ja heidän 20 opettajaansa. Koulussa kokoonnuttiin demokraattiseen päätöksentekoon ratkomaan ajankohtaisia koulun arkeen liittyviä moraalikysymyksiä joka toinen tai kolmas viikko. Tuloksena oppilaiden moraalinen järkeily kehittyi, he sitoutuivat paremmin koulun yhteisiin tavoitteisiin, oppivat arvostamaan toisten mielipiteitä sekä saivat kokemuksia demokraattisista toimintatavoista. Opettajien keskuudessa muutos oli huomattava. He siirtyivät entistä oppilasjohtoisempiin työtapoihin ja oppivat luottamaan oppilaiden kykyyn ratkaista erilaisia konfliktitilanteita. (Takala 1997, 60-63.)

6.1.4 Kohlbergin teorian kohtaama kritiikki

Kohlbergin teoriaa on arvioitu, tutkittu ja kritisoitu laajalti. Käsittelen seuraavaksi teoriaa kohtaan esitettyä kritiikkiä neljästä eri näkökulmasta. Näkökulmat ovat teorian etnosentrisyys, ajattelun ja toiminnan välinen epätasapaino, teorian antropologistisuus sekä Kohlbergin käyttämään tutkimusasetelmaan liittyvä kritiikki.

Kohlbergin teorian ajatus moraalin kehityksen universaaleista lainalaisuuksista (Kohlberg 1981, 105; 1984, 43) on kyseenalaistettu tukeutumalla etnosentrisyyteen. Etnosentrisyydellä tarkoitetaan muiden arvioimista oman kulttuurin arvojen ja normien mukaan. Teorian etnosentrisyyteen keskittyvän kritiikin mukaan moraalikehityksen universaali arvioiminen on kyseenalaista, sillä vallitsevien kulttuureiden huomioiminen ja arvottaminen ei ole mahdollista. (Helkama 2001; Vine 1985.) Kohlbergin yritys luoda universaalisti yhtenäisiä suuntaviivoja moraalikehitykselle on haastava ja vaikea tehtävä. Helpompaa olisi todeta, että jokaisella kulttuurilla on omat moraalikehityksen piirteensä, eikä näiden prosessien vertailemiseksi ole sopivaa välinettä tai teoriaa. Etnosentrisyyteen liittyvästä kritiikistä huolimatta juuri universaaliin selittämiseen pyrkivä lähestymistapa erottaa Kohlbergin teorian muista moraalikehitystä suppeammin lähestyvistä teorioista.

Kohlberg (1981) esittää, ettei moraalikehitys välttämättä aiheuta muutosta ihmisen toiminnassa. Käyttäytymisessä tapahtuvan muutosten sijaan moraalikehityksessä korostuu ajattelun syventyminen ja adaptaatio. (Kohlberg 1981, 102.) Kohlbergin (1984) mukaan ajattelun syventyminen on edellytys korkealla moraalin tasolla toimimiselle (Kohlberg 1984, 172). Tämä

näkökulma on aikaansaanut keskustelun siitä, voidaanko puhua moraalin kehittymisestä, jos se ei näy arjessa tapahtuvassa toiminnassa? (Straughan 1985; Räsänen 1993, 26). Kognitioita ja ajattelua korostamalla saatetaan lisäksi laiminlyödä yksilön tunteiden, motivaation ja aikaisempien kokemusten merkitys moraalikehityksen prosessissa. Esimerkiksi tunteiden ja kognitioiden välisiä suhteita on korostettu useissa kirjoituksissa monimutkaisimmiksi kun Kohlberg antaa teoriassaan ymmärtää (Helkama 2001; Rich 1985; Räsänen 1993, 26). Toisaalta tällä hetkellä oppimisen alueella vallitsevan konstruktivistisen paradigman mukaan Kohlbergin sisäisille prosesseille ja ajattelulle antama painoarvo ihmisen kehittymisen kulmakivenä on ymmärrettävä.

Peltonen (2000) tulkitsee Kohlbergin teorian antropologistiseksi, eli teoriaksi, jossa väitetään että ihmisen moraalijattelun kehittyminen tapahtuu lajityypillisesti tietyn järjestyksen mukaan. Jos ihminen kehittyy esisovinnaisesta moraalista soinnaisen kautta jälkisoivinnaiseen moraaliiin luontaisesti ja väistämättä, ei kehittymistä ole Peltonen mukaan tarkoituksenmukaista saati mahdollista muuttaa opetuksen avulla. (Peltonen 2000.) Toisin sanoen mikäli pyrkimyksenä on yhdistää ihmisen lajityypillinen kehitys ja tavoitteellinen kasvatustoiminta synnytetään ristiriita, jota tutkimalla ei ole mahdollista saavuttaa lopullista totuutta.

Kohlbergin valitsemaa tutkimusasetelmaa tarkasteltaessa voidaan kyseenalaistaa käytetyt hypoteettiset dilemmat, joihin oli ainoastaan kaksi erilaista vastausvaihtoehtoa. Pelkistettyyn teoreettiseen tilanteeseen vastaaminen eroaa väistämättä arkielämässä tapahtuvasta toiminnasta, johon vaikuttaa monet eri tekijät, kuten toimijan tunteet ja subjektiiviset motiivit. (Räsänen 1993, 27.) Toisaalta hankalien hypoteettisten dilemموjen kautta Kohlberg pyrki Helkaman (2001) mukaan selvittämään niitä ajattelun rakenteita, jotka ohjaavat moraalista ongelmanratkaisua sekä ongelmanratkaisukyvyyn kehitystä. (Helkama 2001.) Ajattelun ja ongelmaratkaisukyvyyn tutkiminen arkielämän tilanteiden avulla saattaisi olla tutkimusasetelmana liian yksinkertaistettu. Nähdäkseni Kohlbergin käyttämä tutkimusasetelma on loogisesti johdettu tutkimusteoreettisista lähtökohdista, joissa Kohlberg painottaa voimakkaasti kognitiivisen kehityksen tärkeyttä moraalisen kehityksen lähtökohtana, eikä lähesty moraalikehitystä ihmisen käyttäytymisen kautta. (Helkama 2001; Kohlberg 1981, 94-96.)

Gilligan kyseenalaistaa tutkimusasetelmaan liittyvän sukupuoliasetelman korostamalla naisen ja miehen moraalin laadullista eroa. Naisen ja miehen ajattelu- ja puhutavat eroavat moraalikysymyksissä toisistaan. Gilliganin (1982) mukaan nainen käsittelee moraalikysymyksiä luonnostaan empatian, myötätunnon ja huolenpidon käsitteiden kautta. Miehen vastaava pohdinta

keskittyy oikeudenmukaisuus-periaatteen ympärille. Kohlbergin esittämien hypoteettisten moraalidilemmojen ratkaisuisa naisille ominainen taipumus ajatella ja kuvata ratkaisujaan sanoin johtaa näin ollen erilaisiin tuloksiin kun miehiä tutkittaessa. (Gilligan 1982, 66-73; 100-104.) Kohlbergin tutkimuksen kohderyhmä koostui ainoastaan pojista, mutta tutkimustuloksilla on pyritty kuvaamaan molempien sukupuolten moraalien kehittymistä. Toisaalta Helkama (2001) kritisoi Gilliganin päätelmiä vetoamalla kahteen Suomessa tehdyn tutkimuksen tuloksiin, joiden mukaan Kohlbergin teoria selittäisi naisten moraaliarviointeja jopa paremmin kuin miesten (Helkama 2001).

6.2 Kohlbergin moraalikehityksen teoria ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli

Sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli, että Kohlbergin moraalikehityksen teoria tukeutuvat kognitiiviseen käsitykseen oppimisesta ja opettamisesta. Kohlbergin ansioksi luetaan usein kognitiivisen psykologian tuominen behavioristisen oppimisteorian rinnalle moraalikehityksen tutkimuksessa (Helkama 2001; Hersh, Paolitto & Reimer 1979, 7; 44-45; Aronfreed 1976). Hellison puolestaan toteaa mallinsa perustuvan humanistiseen oppimiskäsitykseen ja korostaa 2000-luvulla yhä enemmän mallin yhtymäkohtia konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen (Hellison & Martinek 2006). Lyhyesti sanoen oppimisteoreettisella tasolla Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian välillä ei löydy suuria ristiriitaisuuksia. Hienoinen ero on Hellisonin (2003) näkemys siitä, että aika ajoin vastuuntuntoisuuden opetuksessa myös opettajajohtoisten opetusmenetelmien käyttö on mahdollista. Etenkin silloin, mikäli opettaja arvioi niiden olevan kyseisessä oppimistilanteessa oppilaan vastuuntuntoisuuden kehittämisen kannalta tarpeellisia. (Hellison 2003, 19 - 20.)

Hellisonille ja Kohlbergille näyttää olevan yhteistä kiinnostus toteuttaa kouluissa erilaisia opetuskokeiluja. Peltonen (2000) korostaa Kohlbergin pyrkimystä kaventaa perinteisen empiirisen psykologian ja käytännön pedagogiikan välistä kuilua johtamalla teoriasta kokeiluja opetustyöhön (Peltonen 2000). Oikeudenmukaisissa yhteisöissä (*just community*) toteutetuissa kokeiluissa Kohlbergin tarkoituksena on ollut toteuttaa moraalikehityksen prosessia koulumaailmassa. Kokeiluja varten Kohlberg on pyrkiyt integroimaan moraalikehityksen esimerkiksi englannin kielen ja yhteiskuntaopin opetukseen. (Kohlberg 1978). Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli on puolestaan kehittynyt Hellisonin käytännön opetuskokeilujen kautta ja laajentunut ryhmänhallintakeinosta kattavaksi opetusmalliksi, kun liikunnanopettajat eripuolilla Yhdysvaltoja (liite1) ovat kehittäneet mallia opetuskokeilujen avulla (Hellison 2003, 1-9). Opetuskokeilut tulisi

molempien mielestä toteuttaa integroiden vastuuntuntoisuuden mallin tai moraalikasvatuksen teorian tavoitteet koulun opetussuunnitelmaan. (Hellison 2003, 56.-57; Kohlberg 1978). Onnistuneen opetuskokeilun edellytys on Kohlbergin (1978) mukaan se, että moraalikasvatukseen sitoudutaan laajalti ja se nostetaan koulun keskeiseksi arvoksi ja tavoitteeksi (Kohlberg 1978). Hellison korostaa lisäksi yksittäisen opettajan toiminnan merkitystä. Hellison patistaa mallista kiinnostuneita opettajia pohtimaan vastuuntuntoisuuden tasojen taustalla olevia ajatuksia opetuksesta sekä sisäistämään mallin ideologian osaksi jokapäiväistä opetusfilosofiaa. (Hellison 2003, 15-16.)

Opetuskokeiluja vertaamalla voidaan todeta, että Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin vahvuutena on käytännön toiminnan kautta tapahtunut mallin kehittäminen. Hellisonin malli tarjoaa opettajalle Kohlbergin teoriaa enemmän työkaluja opetuksen eriyttämiseen, suunnitteluun ja toteuttamiseen. Hellisonin ajatuksissa kuvastuu myös käytännön kokemus opettajan työstä, sillä mallin käyttöönotto tulisi Hellisonin (2003) mukaan tapahtua vähitellen ja kohderyhmän taidot huomioiden. (Hellison 2003, 126; 1995, 64 - 68.) Kohlbergin oikeudenmukaisissa yhteisöissä moraalikasvatus toteutetaan heti kokonaisvaltaisesti kaikille ryhmän oppilaille (Kohlberg 1978).

Hellison korostaa, että vastuuntuntoisuuden mallin tarkoituksena on opettaa vastuuntuntoisuutta tilanteissa, joita liikuntatunneilla tapahtuu (Hellison 2003, 19). Kohlbergin (1978) oikeudenmukaisessa yhteisössä moraalikasvatus toteutetaan pienryhmäistuntojen ja viikkokokouksen avulla. Näissä tapaamisissa käytävissä keskusteluissa on tarkoitus peilata oikeudenmukaisen yhteisön arjessa esiintyviä moraalidilemmeja Kohlbergin moraalikehityksen tasoihin. (Hersh ym. 1979, 233-244; Kohlberg 1978.) Sekä Hellisonin että Kohlbergin toteuttamissa opetuskokeiluissa käytetty pedagogiikka vastaa suurelta osin Deweyn *learning by doing*- ajattelua, jonka kulmakiviä ovat oppilaskeskeisyys, oppilaiden aktiivinen toiminta ja sosiaalisuus (Dewey 1957, 13-36; 128-137). Vaikka teorian tasolla Hellisonin ja Kohlbergin pedagogiset mallit tukeutuvat kognitiiviseen käsitykseen oppimisesta, opetuskokeilut eroavat toisistaan oleellisesti. Pyrin seuraavaksi havainnollistamaan tätä kokeilujen välistä eroa käytettyjen opetusmenetelmien sekä oppilaan toimintaan liittyvien eroavaisuuksien avulla.

Oleellinen ero Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian välillä liittyy ajattelun kehittämisessä ja käyttäytymisessä tapahtuvien muutosten arviointiin. Hellisonin opetuskokeiluissa oppilaan vastuuntuntoisuuden kehittymistä havainnoidaan tarkkailemalla sekä kognitiivista kehitystä että oppilaan käyttäytymisessä tapahtuvia muutoksia

(Hellison 2003 25-37). Kohlbergilla vastaava kehityksen tarkkailu tapahtuu oppilaan keskustelutaitoja ja ajattelua tutkimalla (Kohlberg 1978). Ajattelun ja toimimisen välinen kuilu erottuu etenkin verrattaessa toisiinsa opetuskokeiluissa käytettyjä opetusmenetelmiä. Hellison on pyrkinyt luomaan erilaisten keskustelujen rinnalle oppilaan käyttäytymistä ohjaavia opetusmenetelmiä (Hellison 2003, 43-96). Kohlbergin opetusmenetelmät perustuvat lähinnä ajattelun ja argumentaation kehittymiseen (Kohlberg 1978). Yhteistä opetusmenetelmille on ainoastaan Hellisonin ja Kohlbergin ajatus siitä, että erilaisia opetuskeskusteluja käytäessä, opettajan käyttämän kielen on oltava oppilaiden kokemusmaailmaan liittyvää. (Hellison 2003, 126-127; 1995, 64-65; Kohlberg 1978.) Kohlbergin (1981) väite siitä, ettei moraalikehitys välttämättä aiheuta muutosta ihmisen toiminnassa, mutta on toiminnan edellytys (Kohlberg 1981, 102) on saanut kritiikkiä osakseen. On aiheellista kysyä, voidaanko puhua moraalien kehittymisestä, jos se ei näy arjessa tapahtuvassa toiminnassa? (Straughan 1985; Räsänen 1993, 26). Tiivistetysti voidaan todeta, että Kohlbergin teoriassa korostuu moraaliratkaisun pohtiminen teoriassa, Hellisonin mallissa arvioinnin kohteena on oppilaan käyttäytymisessä tapahtuvat muutokset. Etenkin liikunnanopetuksessa, johon oleellisesti liittyy asioiden oppiminen ja oppimisen arviointi käytännön tekemisen ja osaamisen kautta, ero on merkityksellinen.

Hellison toteaa vastuuntuntoisuuden kehittymisen tapahtuvan portaittain, niin että oppilaat kiipeävät alemmalta tasolta seuraavalle tasolle. Vastuuntuntoisuuden mallin tasojen järjestys pyrkii kuvaamaan oppilaan kehitysprosessin etenemistä. (Hellison 1995, 4 -12; 2000, 35 - 40; 2003, 25 - 37.) Samaten Kohlberg korostaa vaiheajattelun merkitystä oppilaan kehityksessä. Kohlbergin mukaan moraalikehitys etenee suoraviivaisesti vaiheesta seuraavaan siirtyen, eikä oppilaan kehitys heilahtele sattumanvaraisesti kehitysvaiheiden välillä. (Kohlberg 1981, 408-412.) Sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia että Kohlbergin moraalikehityksen teoriaa voidaan näin ollen kutsua vaiheteorioiksi.

Vaiheteoria – ajattelua on mahdollista tarkastella Vygotskyn oppijan lähikehityksen vyöhykkeestä (Vygotsky 1987, 86-90) esittämiin ajatuksiin tukeutuen. Lähikehityksen vyöhykkeitä on mahdollista hyödyntää myös vastuuntuntoisuuden tai moraalikasvatuksen opettamisessa, mikäli opetusta pystytään eriyttämään riittävästi. Tällöin vastuuntuntoisuuden tai moraalikehityksen vaiheita etenevää oppilasta patistetaan tavoittelemaan kehityksen seuraavaa vaihetta. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää teorioista johdettujen ja vaatimustasoltaan eritasoisten opetusmenetelmien käyttämistä opetustyössä. Hellison tarjoaa opettajalle lukuisan määrän eri kehitystasolle sopivia opetusmenetelmiä, joiden avulla eriyttämistä on mahdollista toteuttaa yksilön tasolla (Hellison

2003, 43-96). Kohlbergin tarjoamien opetusmenetelmien, eli pienryhmä- ja viikkokeskustelujen avulla opetuksen eriyttäminen on haastava tehtävä. Toisaalta Peltonen (2000) huomauttaa Habermansiin (1983) viitaten, että Kohlbergin kehitysvaiheiden piirteet ovat luonteeltaan rationaalisia rekonstruktioita. Tällä Habermans tarkoittaa, että vaiheita ei varsinaisesti voi osoittaa empiirisen aineiston avulla tosiksi tai epätosiksi. Lähestymistapa korostaa teorian merkitystä vaiheiden taustalla olevan julkilausumattoman logiikan ymmärtämiseksi. (Peltonen 2000.) Habermansin ajatuksiin tukeutumalla on mahdollista perustella Kohlbergin suppeahkojen ja ainoastaan ajatteluun suunnattujen opetusmenetelmien käyttö opetuskokeiluissa.

6.3 Vastuuntuntoisuuden selittäminen Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla

Seuraavaksi pyrin arvioimaan onko Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla mahdollista selittää toteutetun intervention (luku 4) aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneita muutoksia. Aloitan käsittelemällä kahta vastuuntuntoisuuden arviointia vaikeuttavaa tekijää, jotka ovat ajattelun ja käyttäytymisen välinen ristiriita sekä tutkijan vaillinainen esiyymmärrys. Tämän jälkeen siirryn arvioimaan oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittymistä.

6.3.1 Vastuuntuntoisuuden arvioinnin vaikeudesta

Intervention liikuntatunneilla pyrittiin Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin periaatteiden mukaisesti oppimaan vastuuntuntoisuutta liikunnan avulla (Hellison 2003, 56). Pedagogiset periaatteet tukeutuivat Deweyn (1957) toiminnallisiin ajatuksiin opettamisesta ja oppimisesta. Liikuntatunneilla pyrittiin näin ollen oppimaan liikuntataitoja aktiivisesti tekemällä ja yhdistämällä vastuuntuntoisuuden mallin periaatteita käytännössä todettuihin ongelmakohtiin (Dewey 1957, 13-36; 124-137). Oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittymistä arvioitiin tutkija-opettajan havaintopäiväkirjan sekä liikunnanopettajan havainnoinnin ja haastattelujen avulla. Aineistonkeruussa ja analysoinnissa korostui oppilaiden käyttäytymisen havainnointi liikuntatuntien aikana. Poikkeuksena tähän oli intervention ensimmäisille viikoille sijoittunut vastuuntuntoisuuden mallin periaatteiden opettelu, jonka aikana havainnoitiin toiminaan lisäksi oppilaiden kognitiivista kehittymistä. Intervention pedagogiset periaatteet, opetuksen tavoitteet ja oppilaiden arviointi korostivat näin ollen Kohlbergin (1978) teorian perustan eli moraali-ongelmien kognitiivisen ratkaisukyvyyn sijaan toimintaa. Toisin sanoen edellisessä luvussa käsitelty ajattelutaitojen

kehittymisen ja käyttäytymisessä ilmenevän kehittymisen välinen ristiriita vaikeuttaa oleellisesti myös oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittymisen tarkastelua.

Toinen Kohlbergin teorian avulla tapahtuvaa vastuuntuntoisuuden kehittymisen tarkastelua vaikeuttava seikka oli tutkija-opettajan vaillinainen esiyymmärrys Kohlbergin moraalikehityksen teoriasta. Intervention aikana tapahtunut havaintopäiväkirjan kirjoittaminen perustui sen hetkiseen ymmärrykseeni oppimisesta, opettamisesta ja oppilaan vastuuntuntoisuuden kehittämisestä. Intervention aikaiset kykyni havaita liikuntatunneilta oppilaiden kehittämisessä tapahtuneita Kohlbergin teoriaan liittyviä lainalaisuuksia olivat rajalliset, sillä en ollut tutustunut teoriaan ennen intervention toteuttamista. Havaintojen peilaaminen Kohlbergin teoriaan olisi ollut kattavampaa, mikäli se olisi voitu toteuttaa jo intervention kenttävaiheen aikana. Toisaalta tällöin Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin liittyvien tutkimustehtävien havainnointi olisi saattanut jäädä pinnalliseksi. Edellä mainituista ongelmakohdista huolimatta Kohlbergin teorian vertaaminen intervention tuloksiin tuo esille joitain uusia näkökulmia oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittämisestä.

6.3.2 Häirikköryhmän vastuuntuntoisuus

Intervention kokemusten perusteella oppilaat voidaan jakaa karkeasti kolmeen eri ryhmään, eli häiriköt (n=5), hiljaiset puurtajat (n=9) ja liikunnallisesti lahjakkaat (n=6), joille vastuuntuntoisuuden opettaminen tulisi aloittaa hieman eri näkökulmista. Pysin seuraavaksi kuvaamaan vastuuntuntoisuuden kehittymistä näissä ryhmissä yksittäisten tapauskuvausten avulla. Olen valinnut tapauksiksi kolme oppilasta, yhden jokaisesta ryhmästä. Yksittäisen oppilaan avulla pyrin havainnollistamaan kaikkien kyseiseen ryhmään kuuluvien oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittymistä. Oppilaat ovat Jussi, Olli ja Marko. Oppilaiden nimet on muutettu anonyymeiksi raportointia varten.

Jussi osoittautui jo syksyn havainnoinnin aikana ryhmän toimintaa toistuvasti häiritseväksi oppilaaksi. Havaintopäiväkirjaani kuvasin Jussia syksyllä seuraavasti: *”Osallistuu aktiivisesti, jos homma kiinnostaa, mutta keskittymiskyky ja toisten huomioon ottaminen ei ole kovinkaan vahvaa. Haluaa tehdä liikuntajuttuja tiettyjen henkilöiden kanssa, mutta kaikkien kanssa toimiminen on vaikeaa.”* Lisäksi Jussin liikuntavarustus oli puutteellinen usealla tunnilla eikä opettajan ohjeiden noudattaminen onnistunut. ”Jussi on yleensäkin meille kaikille opettajille sellainen hyvä haaste.

Hänellä on ilmeisesti todettukin ihan lääketieteellinen keskittymishäiriö ja tarkoittaa silloin sitä, että tekee hyvinkin usein ihan omiaan.” (Liikunnanopettajan alkuhaastattelu, LAH)

Intervention aikana Jussi aiheutti tappelun ensimmäisellä liikuntatunnilla ja myöhästyi toiselta, mutta häiriköinti loppui intervention neljännellä viikolla. Suunnistustuntia lukuun ottamatta Jussi oli kevään tunneilla hyvissä ajoin paikalla ja osallistui kaikkiin harjoitteisiin. Jussin kevät huipentui apuopettajan tehtäviin viimeisen liikuntatunnin lopussa, mutta suurin kehitys tapahtui asenteessa opettajan ohjeita ja muita oppilaita kohtaan. Jussin käyttäytymisessä tapahtuneen muutoksen havaitsi myös liikunnanopettaja. ”Sanoisin, että meidän ryhmässä suurin kehittyjä oli Jussi. Todellakin ollaan lähdetty sieltä häirikön tasolta liikkeelle, koska kyseessä on ylivilkas kaveri. Mutta tässä ryhmässä ehdottomasti se kehittynein kaveri. On oppinut tiettyä vastuuntuntoisuutta ja kyllä musta tuntuu, että Jussille on hirveän tärkeää saada onnistumisen elämyksiä. Niistä pienistäkin onnistumisista muistit käydä kehumassa, niin Jussin kohdalla se poiki paljon.” (Liikunnanopettajan loppuhaastattelu, LLH)

Intervention tulosten perusteella omien liikuntataitojen kehittymisen huomaaminen ja onnistumisen kokemukset vahvistivat Jussin motivaatiota ja itseluottamusta sekä suuntasivat mielenkiinnon oppimiseen. Etenkin antamani runsas positiivinen palaute motivoi Jussia osallistumaan tunneille koko kevään ajan. Lisäksi onnistunut yhteistyö useiden eri oppilaiden kanssa auttoi ymmärtämään, että hänet hyväksytään osaksi ryhmää, mikäli käyttäytyminen ei häiritse muiden oppimista. Tällöin opetuksen organisoinnissa painottui sopivat parien valinnat ja ryhmäjaot. Annoin Jussille myös pieniä vastuutehtäviä, joiden suorittamisen jälkeen positiivisen palautteen antaminen oli helppoa ja perusteltua. Tällaisia vastuutehtäviä olivat liikuntavälineiden kantaminen, joukkueen kapteenina toimiminen sekä jonkin harjoitteen videoinnista vastaaminen.

Jussin moraalikehityksen vaihe vastaa Kohlbergin teoriassa lähinnä itsekkään relativistisen (vaihe2) tai hyvien ihmissuhteiden moraalin vaihetta (vaihe3). (Kohlberg 1981, 410; 1984, 174.) Mikäli Jussin kehittyminen perustui itsekkään relativistisen vaiheen vaihtokauppa –periaatteeseen, selittyy innokas osallistuminen ja vastuutehtävien suorittaminen vaihtokauppana opettajan kehuihin ja positiiviseen palautteen. Toisaalta Jussin onnistunut yhteistyö toisten ryhmän oppilaiden kanssa viittaa hyvien ihmissuhteiden moraalin vaiheeseen: toimitaan ryhmän sääntöjen mukaan ja pyritään olemaan ”hyvä ihminen” muiden silmissä. Tässä tapauksessa opettajan lisäksi myös muiden liikuntaryhmän oppilaiden silmissä. Lisäksi Jussi osoitti olevansa tietoinen liikuntaryhmälle

luoduista yhteisistä tavoitteista (ks. kuvio 2) ja niihin liittyvistä odotuksista, jotka käyvät yksilöllisten etujen edellä.

Törmäämme jälleen tuttuun ristiriitaan ajattelun ja toiminnan välillä. Saavuttaako Jussi pelkän teoreettisen perustelun ymmärtämisen avulla hyvien ihmissuhteiden moraalinen vaihe, kuten Kohlberg antaa ymmärtää? (Kohlberg 1984, 171-183). Kuinka olennaista on arvioida Jussin käyttäytymisessä tapahtuneen muutosta ja sen pysyvyyttä? Miten vastuuntuntoisuutta siinä pitäisi arvioida; toiminnan vai ajattelun kehittymisen avulla? Mikäli Jussi sijoitetaan Kohlbergin teorian itsekkään relativistisen moraalisen vaiheeseen, voidaan ennakoita käyttäytymisen taantuneen vaihtokauppaa käyneen opettajan vaihduttua omaan liikunnanopettajaan intervention jälkeen. Jussin vastuuntuntoisuuden kehittymisen suuntaa en päässyt keväällä 2006 havainnoimalla toteamaan.

6.3.3 Hiljaisten puurtajien vastuuntuntoisuus

Toinen ryhmä, hiljaiset puurtajat, osallistuivat liikuntatunnin toimintoihin tunnollisesti ja häiritsivät tunnin kulkua erittäin harvoin. He saapuivat tunneille ajoissa ja lähes poikkeuksetta oikeassa liikuntavarustuksessa. Tähän ryhmään kuuluvat oppilaat olivat liikunnallisesti ryhmän keskitasoa. He eivät kaivanneet liikuntatunneilla ylimääräistä huomiota ja näyttivät harvoin tunteensa räiskyvän avoimesti tuntien aikana. Toisten oppilaiden auttaminen rajoittui usein yhteistyöhön parhaan ystävän kanssa. Hiljaisia puurtajia kuvaa liikunnanopettajan arvio Ollista, joka toimi vastuuntuntoisuuden mallin tasolla 3 (omatoimisuus) ensimmäisestä liikuntatunnista alkaen kevään viimeiseen tuntiin asti: ”Huomaamaton, mutta huolehti itsensä oikeaan paikkaan ja oikeassa varustuksessa. Perusasiat kunnossa.” (LLH)

Vaikuttaa siltä, että tässä ryhmässä vastuuntuntoisuuden mallin korkeimmalle tasolle nouseminen voisi tapahtua asettamalla oppilaita uusien sosiaalisten haasteiden eteen. Jatkossa apuopettajan tehtäviä tulisi harjoitella ensin vuorovaikutustyylin avulla paria opettaen, sillä koko ryhmän eteen astuminen saattaa jännittää oppilaita liikaa. Tulevissa interventioissa mallin 4-tason tavoitteisiin on kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti etenkin tämän ryhmän kohdalla. Tavoitteiden muokkaaminen saattaa olla välttämätöntä, sillä hiljaisten oppilaiden tulisi saavuttaa jo edellä kuvatulla tunnollisella toiminnallaan mallin korkein taso. ”Miten hieman hiljaisemmat oppilaat, jotka tekevät kaiken omatoimisesti ja tunnollisesti voisivat osoittaa mallin 4-tason toimintaa (Olli, Lauri, Matti, Simo, Roope)? Ei kai vastuuntuntoisuus voi olla siitä kiinni, että löytyy rohkeutta toimia apuopettajana.

Tason muut tavoitteet (kannustus, heikompien auttaminen ja jokaisen parina toimiminen) vaativat oppilaalta kuitenkin jonkin verran normaalia enemmän sosiaalisia taitoja ja rohkeutta...” (Havaintopäiväkirja, HP)

Kuten edellä totesin, Ollin toiminta oli mielestäni vastuuntuntoista koko kevään ajan, mutta vastuuntuntoisuuden mallin kriteerit vaikeuttivat hiljaisten ja tunnollisten oppilaiden sijoittumista mallin korkeimmalle tasolle. Hiljaisten puurtajien ryhmään kuuluneitten oppilaiden arviointi on entistä vaikeampaa, mikäli vastuuntuntoisuutta arvioidaan Kohlbergin moraalikehityksen teorian mukaan. Ryhmän toiminnassa korostui jokaisella kevään liikuntatunneista tarve ja halu pitää yllä sääntöjä ja auktoriteetteja sekä käyttäytyä lojaalisti etenkin parhaita ystäviä, mutta myös toisia liikuntaryhmän oppilaita kohtaan. Tästä seuraa, että hiljaisten puurtajien ryhmään kuuluvan Ollin moraalikehityksen vaihe vastaa Kohlbergin teoriassa lähinnä hyvien ihmissuhteiden moraalin vaihetta (vaihe3). (Kohlberg 1981, 410; 1984,174.) Toisin sanoen Olli olisi Kohlbergin teorian mukaan samassa moraalikehityksen vaiheessa kun Jussi. Käytännön toiminnassa Jussin ja Ollin vastuuntuntoisuuden erot olivat kuitenkin selvästi havaittavissa kevään liikuntatuntien aikana selvästi. Jussin toiminta vaihteli enemmän vastuuntuntoisuuden mallin kaikkien neljän tason välillä, Ollin pysyessä tasaisesti mallin tasolla kolme (omatoimisuus).

6.3.4 Liikunnallisesti lahjakkaiden vastuuntuntoisuus

Kolmannessa, liikunnallisesti lahjakkaiden oppilaiden ryhmässä vastuuntuntoisuuden kehittyminen ilmeni parhaiten apuopettajana toimimisena sekä toisten huomioimisena etenkin joukkuepeleissä. *”Marko on taidollisesti ryhmän kärkeä, mutta oliko liikaa näyttämisenhalua uudelle opettajalle? Joissain tilanteissa Markon itsekkyyks oli positiivista, mutta useimmiten oma onnistuminen peleissä oli kuitenkin lähes itsetarkoitus. Tämä selvästi turhautti ja vaikeutti muiden joukkueen pelaajien osallistumista peliin.”* (HP) Liikunnanopettajan arvio tuki havaintojani. *”Erittäin taitava ja palloilussa varsinkin semmoinen, että pystyy pistämään muut suurin piirtein solmuun. Mutta Marko pyrki tekemään kaiken itse. Toisten huomioiminen on se hyvä tavoite hänelle.”* (LAH)

Markon vastuuntuntoisuus kehittyi kevään aikana selkeästi. Ensimmäisten avartavien keskustelujen jälkeen Marko pyysi lupaa apuopettajan tehtäviin ja toimi lopulta apuopettajana neljällä kevään tunneista. Marko ohjasi ryhmälle alku- ja loppuverryttelyt sekä kaksi kuntopiiriä ja valitsi omatoimisesti parikseen heikompi oppilaita. *”Näytti siltä, että ainoa selkeä apuopettaja tunnilla*

oli Marko, joka valitsi parikseen Tomin. Edellistunneilla Tomilla oli vaikeuksia keskittyä koko tunti harjoiteltaviin asioihin. Seurasin tätä paria koko kuntosalijakson tarkasti ja Markon avulla Tomi pysyi koko tunnin 2-tasolla - ajoittain jopa 3-tason tuntumassa. Marko suunnitteli molemmille etenemisjärjestyksen ja käytettyjen painojen määrän koko harjoituksen ajan”. (HP)

Joukkuepeleissä Marko oppi ottamaan muita oppilaita huomioon, ensin yhteistoiminnallisten sääntöjen pakottamana, mutta loppukeväällä myös normaaleilla peliosuuksilla. Pysin Markon kohdalla antamaan positiivista palautetta etenkin toisten huomioon ottamisesta peliosuuksien aikana. Liikunnanopettaja kuvasi Markon vastuuntuntoisuuden kehittymistä seuraavasti: ”Loppua kohden onnistuttiin loistavasti. Kun pidit mallin hieman enemmän esillä, niin Markolle kolahti, että ’ai niin’ ja nämä viimeiset tunnithan meni kerta kaikkiaan 4-tasolla. Tämä toisten huomioiminen ja apuopettajatehtävät oli Markon kohdalla varmasti paikallaan.” (LLH). Liikunnallisesti lahjakkaita oppilaita opettaessa korostuu opettajan kyky suunnata palautteensa oppilaiden liikuntataitojen lisäksi vastuuntuntoisuuden mallin tavoitteisiin. Liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat ovat usein aktiivisia ja innokkaita toimimaan tunneilla apuopettajina, mikä on hyvä keino tavoitella mallin korkeinta tasoa.

Markon moraalikehityksen vaihe vastaa Kohlbergin teoriassa lähinnä itsekkään relativistisen (vaihe2) tai hyvien ihmissuhteiden moraalin vaihetta (vaihe3) (Kohlberg 1981, 410; 1984, 174). Itsekkään relativistinen moraalit on kysymyksessä silloin, mikäli liikunnallisesti lahjakas oppilas toimii apuopettajana tai ottaa toiset oppilaat huomioon ainoastaan miellyttääkseen opettajaa. Tällöin kyseessä on Kohlbergin teorian vaihtokauppa-periaate. Saattaa olla, että liikunnallisesti lahjakkaat oppilaat pitävät liikunnan numeroa niin tärkeänä, että toimivat vastuuntuntoisuuden tavoitteiden mukaan saadakseen opettajalta hyvän arvosanan liikunnasta. Toisaalta intervention aikana ei missään yhteydessä korostettu vastuuntuntoisuuden mallin tavoitteiden suhdetta liikunnan arvosanaan. Vastuuntuntoisuuden mallin mukaan vastuuntuntoisin eli liikunnallisesti lahjakkaiden ryhmä asettuisi näin ollen samaan Kohlbergin moraalikehityksen vaiheeseen kun kaksi aikaisempaa ryhmää eli hyvien ihmissuhteiden moraalin vaiheeseen.

Kokoavasti voidaan todeta, että arvioitaessa oppilaiden vastuuntuntoisuuden kehittymistä, Kohlbergin teoria ei erittele ryhmien välillä havaittuja eroja yhtä tarkasti kuin vastuuntuntoisuuden malli. Toiminnan perusteella liikuntaryhmän oppilaat sijoittuvat kaikille vastuuntuntoisuuden mallin neljälle tasolle. Kohlbergin teorian perusteella oppilaiden vastuuntuntoisuus keskittyy moraalikehityksen konventionaalisen tason vaiheen 3 (hyvien ihmissuhteiden moraalit) tienoille.

Edellä kuvattu oppilaiden moraalikehityksen arvioinnin tasapaksuus poistaa yhden Hellisonin mallin synnyttämän ongelman, eli hiljaisten puurtajien ja liikunnallisesti lahjakkaiden välisen eron. Mallin käyttöön liittyvä keskittämistaipumus aiheuttaa kuitenkin uusia ongelmakohtia oppilaiden vastuuntuntoisuuden arvioinnissa. Tällöin esimerkiksi häirikköryhmän oppilaat nousisivat Kohlbergin teorian mukaan samalle vastuuntuntoisuuden tasolle kun kaksi muuta ryhmää. Tämä ero oli kuitenkin selvästi havaittava käytännössä liikuntatunneilla.

Yhteenvedona voidaan todeta, että toteutetun intervention aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneiden muutosten selittäminen Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla on kyseenalaista. Ongelmallisina alueina Kohlbergin teorian ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin liittyy ajattelun ja toiminnan väliseen ristiriitaan. Toisaalta Kohlbergin moraalikehityksen teorian vaihtokauppa-periaate tai ajatus ihmisen tarpeesta olla ”hyvä ihminen”, voisivat antaa joitain uusia näkökulmia, oppilaiden vastuuntuntoisuuden havainnointiin. Olisiko ajattelun ja toiminnan välinen ristiriita poistettavissa esimerkiksi luomalla vastuuntuntoisuuden malliin lisätasoa, joilla toimimisen edellytys olisi vastuuntuntoisuus sekä ajattelun, että toiminnan tasolla? Tällöin teoria tulisi hallita ennen käytännön intervention toteuttamista, jotta tutkijan olisi mahdollista havainnoida oppilaiden kehittymistä myös Kohlbergin teorian periaatteiden avulla.

7 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUDEN ARVIOINTIA

Metodikirjallisuudessa tutkimuksen luotettavuutta on totuttu arvioimaan validiteetin ja reliabiliteetin käsitteiden avulla. Validiteetilla mitataan tutkimuksen vastaavuutta todellisuuteen ja reliabiliteetilla tutkimustuloksen toistettavuutta. Käsitteet ovat syntyneet määrällisen tutkimuksen piirissä, ja niiden käyttämistä laadullisessa tutkimuksessa on kritisoitu. Kritiikki kumpuaa määrällisen ja laadullisen tutkimusotteen erilaisesta suhtautumistavasta todellisuuteen; perinteiset luotettavuuskäsitykset uskovat vain yhteen konkreettiseen todellisuuteen, laadullinen tutkimus perustuu puolestaan ajatukseen todellisuudesta erilaisina konstruktioina. (Huttunen ym. 1999; Tuomi & Sarajärvi 2003, 133 - 134.) Etenkin toimintatutkimuksessa reliabiliteetin saavuttaminen perinteisin mittarein on hankalaa, sillä koko tutkimusasetelma perustuu usein muutoksen aikaansaamiseen, jolloin tutkimustulosten luotettavuutta tulisi arvioida vain tietyssä tilanteessa. Validiteetti puolestaan nojaa ajatukseen tutkijasta erillisenä subjektina, joka ei osallistu aktiivisesti todellisuuden muuttamiseen - päinvastoin kuin laadullisessa tutkimuksessa usein tapahtuu. (Huttunen ym.1999.)

Laadullisessa tutkimuksessa validiteetin ja reliabiliteetin korvaamiseksi on ehdotettu useita eri käsitteitä. Uranuurtajat Lincoln ja Guba (1985) ehdottavat laadullisen tutkimuksen luotettavuuskäsitteiksi perinteisten validiteetin ja reliabiliteetin sijaan vastaavuutta ja siirrettävyyttä (Lincoln & Guba 1985, 300-327). Lincolnin ja Guban perusteella Eskola ja Suoranta (2001) tarkastelevat laadullisen tutkimuksen luotettavuutta uskottavuuden, siirrettävyyden, varmuuden ja vahvistuvuuden käsitteiden avulla. Uskottavuudella tarkoitetaan tutkijan tulkintojen vastaavuutta tutkittavien käsityksiin ja siirrettävyydellä tulosten yleistettävyyttä. Tutkimuksen varmuutta voidaan lisätä ottamalla huomioon tutkijan ennakko-oletukset, ja vahvistuvuudella tarkoitetaan tutkimuksen verrattavuutta muihin vastaavaa ilmiötä tarkastelleisiin tutkimuksiin. (Eskola & Suoranta 2001, 210 - 212.)

Laadullisen tutkimuksen alueelle on siis syntynyt useita erilaisia tulkintoja ja käännöksiä tutkimuksen luotettavuuskäsitteiksi, mutta yksimielisyyttä tai vakiintunutta käytäntöä ei vielä ole olemassa. Konsensus rajoittuu tällä hetkellä tutkimuksen prosessiluonteeseen: luotettavuuden arvioinnin painopisteen tulisi olla tutkimuksen kokonaisuuden ja sisäisen johdonmukaisuuden arvioinnissa (Eskola & Suoranta 2001, 210; Kiviniemi 1999; Tuomi & Sarajärvi 2003, 135). Tässä

yhteydessä pyrin perustelemaan tutkimuksen luotettavuutta kahdesta eri näkökulmasta, jotka ovat tutkimuksen sisäinen koherenssi sekä tutkimuksen yleistettävyys.

7.1 Tutkimuksen sisäinen koherenssi

Tutkimuksen sisäinen koherenssi (vrt. sisäinen validiteetti) tarkoittaa tutkijan selkokielistä ja loogista tutkimusprosessin kuvaamista. Tutkimuksen teoreettis-filosofisten lähtökohtien, menetelmällisten ratkaisujen ja aineistonkeruun tulisi kietoutua toisiinsa tarkoituksenmukaisella ja perustellulla tavalla. Sisäistä koherenssia lisää myös loogisesti etenevä ja seikkaperäinen tutkimusraportti, joka asettaa tutkijan tekemät ratkaisut lukijan arvioitaviksi ja antaa lukijalle mahdollisuuden samaistua tutkijan ajatusmaailmaan tutkimuksen eri vaiheissa. (Eskola & Suoranta 2001, 214; Metsämuuronen 2000, 61; Syrjälä 1994, 131; Tuomi & Sarajärvi 2003, 135.)

Olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia loogisesti ja mahdollisimman tarkasti. Pysin kertomaan lukijalle tutkimuksen teoreettis-filosofisista lähtökohdista tutkimusraportin alussa. Lisäksi olen pyrkinyt käsittelemään menetelmällisten ratkaisujen suhdetta aineistonkeruuseen tutkimusprosessin aikana. Esimerkiksi tutkimuksen aikana toteutettu lisäaineiston keruu teoreettisen kirjallisuuden parissa on pyritty perustelemaan tutkimusraportin kappaleessa viisi.

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana ei ole laajojen yleistettävyyteen pyrkivien päätelmien teko (Eskola & Suoranta 2001, 65). Tieteenfilosofisten lähtökohtieni mukaan tulkintani ovat subjektiivisia ja totuus jokaiselle ihmiselle ainutlaatuinen. Samaan tulokseen päätyy myös Kiviniemi (1999) määritellessään tutkimusraportin tutkijan tulkinnalliseksi konstruktioksi. Toinen tutkija saattaisi Kiviniemen mukaan löytää aineistolle erilaisen luokitusperustan ja painottaa joitain muita aineistosta löytyviä ulottuvuuksia. (Kiviniemi 1999.) Toisin sanoen siirrettävyyden parantamiseen keskittyvän tutkijan tulisi kuvata tutkimuskohdetta tiheästi ja monipuolisesti ja jättää lopullinen arviointi lukijan tehtäväksi (Eskola & Suoranta 2001, 65 - 68).

Selkokielisen tutkimusraportin kirjoittaminen ja kokemusten tarkoituksenmukainen sekä analyttinen tiivistäminen oli haastava urakka. Pysin kuvaamaan tutkimuskohdetta monipuolisesti, mutta kirjoitusprosessia leimasi jatkuva tasapainoilu tapahtumien yleiskuvan hahmottamisen ja tiivistämisen välillä. Oman vaikeutensa toi tutkimukseen liittyvän jo toteutetun intervention kenttävaiheen kuvaaminen. Olisin halunnut kuvata tarkemmin mitä liikuntatunneilla tapahtui, jotta

lukija olisi saanut entistä paremman mahdollisuuden arvioida tekemiäni tulkintoja ja mahdollisesti tehdä omia johtopäätöksiä vastuuntuntoisuuden mallin toimivuudesta ja oppilaiden käyttäytymisestä liikuntatunneilla. Päädyin tiivistämään kuvausta lukuvuoden 2003-2004 aikana toteutetun intervention kenttävaiheesta, sillä muussa tapauksessa tutkimusraportti olisi paisunut liian moneen suuntaan. Tutkimusraportin lopullinen arviointi jää lukijan hartioille. Kiviniemen (1999) mukaan onnistunut tutkimusraportti on helppo lukea ja lukijalle avautuu yksityiskohtaisen kerronnan kautta mahdollisuus arvioida, onko tutkijalle muodostunut käsitys tutkittavasta ilmiöstä uskottava.

Tiheäkään kuvaus ei poista subjektiivisuuden merkitystä aineiston keruussa sekä analysoinnissa. Ulkopuolisen havainnoijan oppilaiden puheelle, eleille ja käyttäytymiselle antamat merkitykset ovat aina subjektiivisia havaintoja. Tästä esimerkkinä kenttävaiheen päätteeksi tyypittelyssä syntyneet ryhmät, jotka toinen tutkija olisi saattanut muodostaa erilailla. Luotettavuuden parantamiseksi kerron tutkimusraportin ensisivuilla mitä tällä hetkellä ymmärrän tiedon, oppimisen ja opettamisen välisistä suhteista. Lisäksi kerron ihmiskäsityksestäni sekä tutkimuksen tekemiseen liittyvistä esioletuksista, jotta lukijalle avautuisi parempi mahdollisuus ottaa tutkijan subjektiivisuuteen liittyvät tekijät huomioon tutkimusraporttia lukiessa.

Vastuuntuntoisuuden mittaaminen ja havainnointi ei ole ongelmatonta. Tässä tutkimuksessa oppilaiden haastattelu olisi tarjonnut tutkijalle hyödyllisen lisänäkökulman vastuuntuntoisuuden kehittymiseen vaikuttaneiden tekijöiden ymmärtämiseksi. Mahdollisimman luotettavien johtopäätösten tekemiseksi myös Kohlbergin teoriaan sekä Hellisonin malliin on perehdyttävä yhä uudelleen. Tutkimusraportissa esitän johtopäätökset tämänhetkisen ymmärrykseni perusteella.

7.2 Tutkimuksen siirrettävyys

Laadullisen tutkimuksen kirjallisuudessa yleistettävyydellä tarkoitetaan tutkimustulosten siirrettävyyttä (Eskola & Suoranta 2001, 212). Tutkimuksen siirrettävyyttä arvioitaessa Eskola ja Suoranta (2001) painottavat siirrettävyyden lisäksi tutkimuksen vahvistuvuuden huomioimista. Vahvistuvuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksessa tehdyt tulkinnat saavat vastakaikua toisista vastaavaa ilmiötä tarkastelleista tutkimuksista. (Eskola & Suoranta 2001, 212.) Seuraavaksi tarkastelen tutkimukseni luotettavuutta siirrettävyyden käsitteen avulla.

Siirrettävyyttä (vrt. vahvistuvuus) on mahdollista tarkastella vertaamalla aineistosta tehtyjä tulkintoja muihin tutkimuksiin ja kirjallisuuteen (Alasuutari 1993, 217; Eskola & Suoranta 2001, 66). Koherenssin totuusteorian mukaan tutkimuksen yhteensopivuus muiden tutkimusten kanssa on totuuden edellytys ja näin ollen tutkimuksen luotettavuutta parantaa sen ristiriidattomuus muiden saman teorian pohjalta tehtyjen tutkimusten kanssa (Huttunen ym. 1999, 120-126). Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin pohjalta tehdyt tutkimukset ja kirjallisuus sekä Kohlbergin moraalikehityksen teoria muodostavat tutkimuksen teoreettisen viitekehityksen, johon pyrin peilaamaan havaintojani. Onnistuminen tässä tavoitteessa täyttäisi Saarela-Kinnusen ja Eskolan (2001) asettaman tavoitteen tutkimuksen siirrettävyydelle: ”siirrettävyyden avulla tutkijat voivat parhaimmillaan yhdistellä ja laajentaa tutkimuksen teoreettista viitekehystä” (Saarela-Kinnunen & Eskola 2001). Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin perusteella toteutetun intervention tulosten tarkasteleminen Kohlbergin moraalikehityksen teorian kautta laajentaa mallin teoreettista viitekehystä uuteen suuntaan: ensimmäistä kertaa tarkoituksena on verrata Hellisonin mallia jo olemassa olevaan psykologiseen teoriaan. Tästä seuraa kuitenkin se, että tutkimustulosten ristiriidattomuutta muiden saman teorian pohjalta tehtyjen tutkimusten kanssa on hankala arvioida, sillä vastaavanlaista tutkimusasetelmaa ei ole aikaisemmin käytetty.

7.3 Tutkimuksen etiikka

Yhteiskunnan tasolla tutkimuksen eettisiin kysymyksiin liittyvä tutkimusta ohjaavat taloudelliset, poliittiset ja yhteiskunnalliset arvot sekä yksittäisen tutkijan henkilökohtaiset motiivit tutkimuksen tekemiseen (Gylling 2002). En ole ajatellut saavani tutkimuksen tekemisen kautta suurta tiedeyhteisön arvostusta tai taloudellista menestystä, joka saattaisi houkutella rikkomaan tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita. Yhtä vähäistä on ollut poliittinen tai yliopiston arvoihin liittyvä painostus, joka ohjaisi tutkimaan valitsemaani tutkimuskohdetta valitsemallani tutkimusotteella. Tämä on tutkimuksen etiikan kannalta tärkeää, sillä tutkijalla tulee olla mahdollisuus tehdä tutkimukseensa liittyviä valintoja tutkimussuuntiin ja -ongelmiin liittyvissä kysymyksissä (Gylling 2002).

Tutkimuksen etiikkaan liittyy myös vaatimus hyödyllisyyteen pyrkimisestä. Vain hyödyllinen tutkimus nähdään eettisesti hyväksytyksi. Hyödyn käsite on kuitenkin riippuvainen arvoistamme ja uskomuksistaamme, eikä hyödyllisyyden määrittely tässä ja nyt, tulevaisuutta tuntematta, ole mahdollista. (Gylling 2002.) Olen pohtinut tutkimukseni hyödyllisyyttä selvittämällä omaa arvomaailmaani ja esiyymmärrystä itsestäni tutkijana jo tutkimustyön alkumetreillä. Ei ole sattumaa,

että olen päätenyt tutkimaan laadullisella otteella hyödylliseksi kokemaani vastuuntuntoisuuden mallia määrällisten fysiologisten mittausten sijaan. Omien arvojen ja uskomusten kautta hyödylliseksi koettu tutkimusaihe vahvistaa ja helpottaa eettisten periaatteiden noudattamista myös käytännön tutkimustyössä.

Tieteellisen tiedon hankintaprosessiin liittyviä eettisiä kysymyksiä voidaan tarkastella ihmisarvon kunnioittamisen periaatteiden avulla. Tutkittavien yksityisyys ja luottamuksellisuus tulee turvata, ja heille pitää antaa tarvittava informaatio tutkimuksen luonteesta sekä tavoitteista. Tutkijan on lisäksi korostettava tutkittaville vastaamisen ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuutta. (Eskola & Suoranta 2001, 52-59). Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin kokeiluun ja intervention kenttävaiheeseen pyydettiin lupa koulun johtajalta ennen tutkimuksen aloittamista. Kokeiluluokan oppilaille esiteltiin mallia kolmen ensimmäisen liikuntatunnin ajan ja neljännellä tunnilla tiedusteltiin halukkuutta osallistua liikuntatunteihin, joissa toteutetaan mallia osana normaalia liikunnanopetusta. Tutkimushankkeesta kerrottiin koulun opettajakunnalle veso-koulutuksen yhteydessä 15.11.2004, jolloin heille tarjottiin mahdollisuus kysyä tutkijaopettajalta tutkimukseen liittyviä kysymyksiä ja annettiin lupa tulla halutessaan seuraamaan liikuntatunteja.

Anonymiteetin ja luottamuksellisuuden vaatimus kattaa aineistonkeruuprosessin lisäksi myös aineiston analyysi- ja julkaisuvaiheen (Eskola & Suoranta 2001, 52-59). Liikuntaryhmän oppilaiden kanssa keskusteltiin videoinnin pelisäännöistä liikuntatunneilla ja sovittiin, että tutkijaopettaja saa halutessaan käyttää videoita tutkimuksensa esittelyyn. Tutkimusraportoinnin periaatteena on oppilaiden anonymiteetti, jolloin jokaisen oppilaan nimi on vaihdettu uuteen nimeen, vain sukupuoli on pysynyt samana.

8 POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli verrata Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin ja Kohlbergin moraalikehityksen teorian periaatteita toisiinsa. Lisäksi tarkoituksena oli selvittää, onko Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla mahdollista selittää vastuuntuntoisuuden mallin perusteella toteutetun intervention aikana oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneita muutoksia.

Tutkimusaineisto koostui Kohlbergin moraalikehityksen teorian sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin muodostamasta teoreettisesta viitekehystä sekä lukuvuoden 2003-2004 aikana toteutetun intervention havaintopäiväkirjasta ja ryhmän liikunnanopettajan alku- ja loppuhaastatteluista.

Tutkimus osoitti, että oppimisteoreettisella tasolla sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli että Kohlbergin moraalikehityksen teoria tukeutuvat kognitiiviseen käsitykseen oppimisesta. Teorioista johdetut käytännön opetuskokeilut eroavat kuitenkin toisistaan oleellisesti. Erot ilmenevät etenkin tarkasteltaessa oppilaan ajattelun ja toiminnan välistä painotusta sekä kokeiluissa käytettyjen opetusmenetelmien luonnetta. Vaikuttaa siltä, että Hellisonin malli tarjoaa opettajalle Kohlbergin teoriaa enemmän käytännönläheisiä työkaluja opetuksen eriyttämiseen, suunnitteluun ja toteuttamiseen. Lisäksi tutkimus osoitti, että ajattelun ja toiminnan välinen ristiriita vaikeuttaa oppilaiden vastuuntuntoisuudessa tapahtuneiden muutosten selittämistä Kohlbergin teorian avulla. Näyttäisi siltä, että Kohlbergin teoria ei erittele oppilaiden vastuuntuntoisuudessa havaittuja eroja yhtä tarkasti kuin Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli.

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin periaatteita ei ole aiemmissa tutkimuksissa pyritty vertaamaan Kohlbergin moraalikehityksen teoriaan. Tulevaisuudessa Kohlbergin moraalikehityksen teorian anti Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin kehittämiseen saattaisi olla yksittäisen oppilaan vastuuntuntoisuuden kehittymisen ymmärtäminen etenkin mallin korkeimmalle tasolle sijoittuvien oppilaiden arvioinnissa. Jatkotutkimuksena olisi mielenkiintoista tarkastella onko vastuuntuntoisuuden mallin korkeimman tason yläpuolelle mahdollista synnyttää uusi taso, jolla toimimisen edellytys olisi oppilaan vastuuntuntoisuus sekä ajattelun että toiminnan tasolla. Tällöin tutkijan tulisi perehtyä Kohlbergin teoriaan laajasti ennen mahdollisen intervention kenttävaiheen toteuttamista, jotta oppilaan kehittymisen havainnointi olisi mahdollisimman kattavaa. Lisäksi tutkijan tulisi pyrkiä selvittämään suhtautumisensa ajattelun ja toiminnan välillä vallitsevaan

ristiriitaan mahdollisimman varhaisessa vaiheessa tutkimusprosessia. Tämän tutkimuksen perusteella oppilaiden haastattelu heti kenttävaiheen päättyessä saattaisi lisätä mahdollisuuksia ymmärtää syvemmin vastuuntuntoisuuden tai moraalin kehittymiseen vaikuttavia tekijöitä.

Opettajalta edellytetään jatkuvaa kouluttautumista ja opiskelua alati muuttuvassa postmodernissa yhteiskunnassa, jotta valmiudet vastata eettisen kasvatuksen tavoitteisiin käytännön opetustyössä olisivat riittäviä. Kohlbergin moraalikehityksen teorian ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin perusteella toteutetut käytännön opetuskokeilut tarjoavat opettajille esimerkkejä, joiden avulla opetusta on pyritty kehittämään. Sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin, että Kohlbergin moraalikehityksen teorian avulla on mahdollista edistää oppilaiden välistä sosiaalista vuorovaikutusta ja tuottaa liikuntatunneille kasvattavia arvokokemuksia, sillä molempiin teorioihin liittyy vahvasti ajatus oppilaskeskeisestä ja eettisyyteen perustuvasta pedagogiikasta. Toisin sanoen teorit tarjoavat opettajille yhden näkökulman edistää koulun eettisen kasvatuksen tavoitteita kasvattamalla nuorten moraalialia ja vastuuntuntoisuutta. Parhaassa tapauksessa aihepiiristä kiinnostuneet opettajat voivat oppia uutta jo toteutettujen pedagogisten kokeilujen onnistumisista ja epäonnistumisista sekä puuttua jo ennaltaehkäisevästi kouluissa kyteviin moninaisiin ongelmiin, kuten häiriökäyttäytymiseen ja työssä uupumiseen.

Telama ja Laakso (2003, 287) muistuttavat mahdollisuudesta käyttää liikuntaa ja urheilua tietoisien kasvatuksen välineenä, mutta korostavat samalla, että tällöin tulisi kiinnittää huomiota erityisesti: ”nuorten väliseen sosiaaliseen vuorovaikutukseen, yksilön vastuuta korostavaan omatoimisuuteen sekä harkitsevaan suhtautumiseen kilpailun määrään ja laatuun.” Liikuntakasvattajilla on halutessaan upea mahdollisuus toimia eettisen kasvatuksen tienraivaajana. Tavoitteen saavuttaminen edellyttää opettajilta sekä kouluilta kasvatusvastuun tiedostamista ja eettisten kasvatustavoitteiden siirtämistä opetussuunnitelmista ja teorioista käytännön opetustyön perustaksi.

LÄHTEET:

- Aaltola, J. & Syrjäälä, L. 1999. Tiede toiminta ja vaikuttaminen. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: WSOY, 11 - 23.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Aronfreed, J. 1976. Moral development from the standpoint of a general psychological theory. Teoksessa T. Lickona (toim.) Moral development and behavior. Theory, Research and Social issues. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 54-69.
- Buchanan, A.M. 2001. Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education* 20, 155 - 171.
- Compagnone, N. 1995. Teaching responsibility to rural elementary youth: going beyond the urban at-risk boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 8, 58 - 63.
- Debusk, M. & Hellison, D. 1989. Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency –prone youth. *Journal of Teaching in Physical Education* 8, 104 - 112.
- Dewey, J. 1957. *Koulu ja yhteiskunta*. Helsinki: Otava.
- Downey, M.E. & Kelly.A.V. 1978. *Moral education. Theory and practise*. London: Harper & Row.
- Eskola, J. 2001. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Jyväskylä: PS–kustannus, 133 - 158.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. Laadullisen tutkimuksen arviointi. Teoksessa J.Eskola & J. Suoranta. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino, 209 -235.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Gilligan, C. 1982. *In a different voice. Psychological theory and women´s development*. Harvard University Press: Massachuttes.
- Graham, D. 1976. Moral development: the cognitive-developmental approach. Teoksessa V. Varma & P.Williams (toim.) *Piaget, psychology and education. Papers in honour of Jean Piaget*. London: Hodder & Stoughton, 97-109.
- Georgiadis, N. 1990. Does basketball have to be all W's and L's ? An alternative program at a residential boys' home. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 61, 42 - 43.

- Georgiadis, N. & Williamson, K. M. 1992. Teaching an inner-city after school program. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 63, 14 - 18.
- Gylling, H.A. 2002. Millaisilla arvoilla tutkimusta voidaan perustella? Teoksessa S. Karjalainen, V. Launis, R. Pelkonen, J. Pietarinen (toim.) *Tutkijan eettiset valinnat*. Tampere: Gaudeamus, 70 - 81.
- Heikkinen, H. L. T. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) *Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Helsinki: WSOY, 26 - 62.
- Heikkinen, H.L.T. 2001. Toimintatutkimus – toiminnan ja ajattelun taitoa. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu. Virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. Jyväskylä: PS-kustannus, 170 - 185.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 101 - 130.
- Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K., & Wahlström, B. (toim.) *Hyvän opetus. Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa*. Helsinki: Painatuskeskus, 32-69.
- Helkama, K. 2001. Lawrence Kohlberg. Moraaliajattelun kehityksen vaiheet. Teoksessa Hänninen, V., Partanen, J. & Ylijoki, O-H. (toim.) *Sosiaalipsykologian suunnannäyttäjät*. Tampere: Vastapaino, 175-201.
- Hellison, D. 1985. *Goals and strategies for teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Templin, T. 1991. *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. 1993. The coaching club: Teaching responsibility to inner city students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 64, 66 - 70.
- Hellison, D. 1995. *Teaching responsibility through physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. 2000. Serving underserved youth through university-community collaboration. Teoksessa D. Hellison & N. Cutforth (toim.) *Youth development and physical activity. Linking Universities and communities*. Champaign IL: Human Kinetics, 29 - 51.
- Hellison, D. 2003. *Teaching responsibility through physical activity*. (2.painos). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. & Martinek, T. 2006. Social and individual responsibility programs. Teoksessa D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (toim.) *The handbook of physical education*. London: Sage, 611-615.

- Hersh, R.H, Paolitto, D.P & Reimer, J 1979. Promoting moral growth. From Piaget to Kohlberg. New York: Longman.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H.L.T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: WSOY, 111 - 134.
- Kansanen, P. 2004. Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät. Jyväskylä: PS-kustannus, 9 - 21.
- Kauppila, R.A. 2007. Ihmisen tapa oppia. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kemmis, S. & McTaggart, R. 2000. Participatory action research. Teoksessa N. Denzin & Y. Lincoln (toim.) Handbook of qualitative research (2.painos). California: Sage, 567-605.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa H.L.T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Helsinki: WSOY, 63 - 85.
- Kohlberg, L. 1976. Moral stages and moralization. The cognitive-developmental approach. Teoksessa T. Lickona (toim.) Moral development and behavior. Theory, Research and Social issues. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 31-53.
- Kohlberg, L. 1978. The cognitive-developmental approach to moral education. Teoksessa P. Sharf (toim.) Readings in moral education. Minneapolis: Winston Press, 36-51.
- Kohlberg, L. 1981. The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice. New York: Harper & Row.
- Kohlberg, L. 1984. The psychology of moral development: The nature and validity of moral stages. New York: Harper & Row.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Jyväskylä. Liikunnan ja kansanterveyden edistämistäitiö LIKES, julkaisuja 165.
- Launonen, L. & Pulkkinen, L. 2004. Koulu kasvuyhteisönä. Teoksessa L. Launonen & L. Pulkkinen (toim.) Koulu kasvuyhteisönä - kohti uutta toimintakulttuuria. Jyväskylä: PS-kustannus, 13 - 78.
- Lehtinen, E. & Kuusinen, J. 2004. Kasvatuspsykologia. WSOY: Helsinki.
- Lickona, T. 1976. Introduction. Teoksessa T. Lickona (toim.) Moral development and behavior. Theory, Research and Social issues. New York: Holt, Rinehart and Wiston, 1-29.
- Lincoln, Y.S., & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage publications.

- Martinek, T., Mclaughlin, D. & Schilling, T. 1999. Project effort: Teaching responsibility beyond the gym. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 70, 59 - 65.
- Metsämuuronen, J. 2000. Laadullisen tutkimuksen perusteet. Metodologia-sarja 4. Jaabes OÜ: International Methelp Ky.
- Modgil, C. & Modgil, S. 1985. Introduction. Teoksessa C, Modgil. & S, Modgil. (toim.) Lawrence Kohlberg: *Consensus and Controversy*. Philadelphia: Falmer Press, 1-9.
- Moston, M. & Ashworth, S. 1994. *Teaching physical education*. (4th ed.) New York, NY: Macmillan College.
- Naukkarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Jyväskylän yliopisto. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 149.
- Niemi, H. 2004. Aikuisten vastuu. Teoksessa R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara (toim.) *Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta*. Tampere: University Press, 62-79.
- Niiniluoto, I. 1994. *Järki, arvot ja välineet*. Helsinki: Otava.
- Patrikainen, R. 1997. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa. Joensuun yliopisto. *Kasvatustieteellisiä julkaisuja* nro 36.
- Peltonen, J. 2000. Lawrence Kohlbergin teoria moraalisisestä sivistyksestä ja eettisestä kasvatuksesta. Teoksessa P. Siljander (toim.) *Kasvatus ja sivistys*. Helsinki: Gaudeamus, 165-177.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1985. Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 2004. Opetushallitus.
- Piaget, J. 1932. *The Moral Judgement of the Child*. London: Routhledge & Kegan Paul.
- Piaget, J & Inhelder, B. 1969. *The psychology of the child*. London: Routhledge & Kegan Paul.
- Rantala, T. 2002. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin kokeilu seitsemännen luokan poikien liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. *Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma*.
- Rantala, T. 2005. Voiko vastuuntuntoisuuteen kasvattaa? –Toimintatutkimus Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käyttömahdollisuuksista osana perusopetuksen liikuntatunteja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. *Lisensiaatintutkimus*.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rich, J.M. 1985. Morality, reason and emotions. Teoksessa C, Modgil. & S, Modgil. (toim.) Lawrence Kohlberg: *Consensus and Controversy*. Philadelphia: Falmer Press, 209-219.

- Rinne, R., Kivirauma, J. & Lehtinen, E. 2004. Johdatus kasvatustieteisiin. Juva: WSOY.
- Räsänen, R. 1993. Eettinen kasvatustieteiden opettajankoulutuksessa. Osa 2 Moraalipsykologisia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89.
- Saarela-Kinnunen, M. & Eskola, J. 2001. Tapaus ja tutkimus = tapaustutkimus? Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin I – metodin valinta ja aineistonkeruu. virikkeitä aloittelevalle tutkijalle. Jyväskylä: PS-kustannus, 158 - 169.
- Saarinen, P., Ruoppila, I. & Korhonen, M. 1994. Kasvatustieteiden kysymyksiä. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Siljander, P. 2004. Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen. Helsinki: Otava.
- Straughan, R. 1985. Why act on Kohlberg's moral judgments? Teoksessa C, Modgil. & S, Modgil. (toim.) Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy. Philadelphia: Falmer Press, 149-157.
- Syrjälä, L. 1994. Tapaustutkimus opettajan ja tutkijan työvälineenä. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 10 -22.
- Telama, R. & Laakso, L. 2003. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korhonen & H. Lyytinen (toim.) Näkökulmia kehitykspsykologiaan. Helsinki: WSOY, 275-310.
- Takala, A. 1997. Ihmiseksi kasvaminen. Jyväskylä: Gummerus.
- Toiskallio, J. 2001. Postmodernin pedagogiikkaa - kuinka käy toimintakyvyn ja viisauden? Teoksessa R. Huhmarniemi, S. Skinnari & J. Tähtinen (toim.) Platonista transmodernismiin-juonteita ihmisyyteen, ihmiseksi kasvamiseen, oppimiseen, kasvatukseen ja opetukseen. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 445-469.
- Tynjälä, P. 2002. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuomi, J. & Sarajarvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Jyväskylä: Gummerus.
- Vine, I. 1985. Moral maturity in socio-cultural perspective: are Kohlberg's stages universal? Teoksessa C, Modgil. & S, Modgil. (toim.) Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy. Philadelphia: Falmer Press, 431-450.
- Von Wright, G.H. 1998. Logiikka ja Humanismi. Keuruu: Otava.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society. The development of higher psychological processes. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Vygotsky, L.S. 1982. Ajattelu ja kieli. WSOY: Helsinki.

- Väljjarvi, J., Linnakylä, P., Kupari, P., Reinikainen, P. & Arffman, I. 2002. The Finnish success in PISA-And some reasons behind it. PISA 2000. Jyväskylä: Kirjapaino Oma.
- Wahlström, R. 1991. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa Kuusinen, J. (toim.) Kasvatuspsykologia. WSOY: Helsinki, 151-172.
- Wright, P.M, White, K. & Gaebler-Spira, D. 2004. Exploring the relevance of the personal and social responsibility model in adapted physical activity: A collective case study. Journal of Teaching in Physical Education 23, 71 - 87.

LIITE 1: Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994

Keskeiset opetukselliset periaatteet vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa ovat:

1. Oppilaan aktiivisen roolin vahvistaminen (itsenäiset ratkaisut ja vastuuntuntoisuus)
2. Oppilaskeskeisyys
3. Opetuksen eriyttäminen.

Liikunnanopetuksen tavoitteet (POP 1994, 107-111.) on määritelty

1. Myönteinen asenne liikuntaa kohtaan
2. Säännöllinen liikunnan harrastaminen
3. Yhteistyötaidot
4. Fyysisen kunnon kehittäminen
5. Motoriset perustaidot
6. Lajitaitojen harjaantuminen (POP 1994, 107 - 111).

Fyysis-motoriset tavoitteet on jäsennetty edelleen osatavoitteiksi seuraavasti (taulukko1):

Taulukko 1. Liikunnanopetuksen fyysis-motoriset tavoitteet (POP 1994, 108.)

FYYSIS-MOTORISET KYVYT		MOTORISET TAIDOT
KUNTOTEKIJÄT	LIKEHALLINTATEKIJÄT	MOTORISET PERUSTAIIDOT
Kestävyys (aerobinen ja anaerobinen) Voimakkuus (kestovoimakkuus ja räjähtävä voimakkuus) Nopeus (maksiminopeus, kiihtyvyys ja liikenoisuus)	Tasapaino (staattinen ja dynaaminen) Liikunnallinen reaktiokyky Rytmikyky Orientoitumiskyky Erottelukyky Yhdistelykyky Muuntelukyky	Liikkumis- ja liikuntaliikkeet: käveleminen, juokseminen, hyppääminen, hyppely, loikkiminen, kiipeäminen, istuminen, seisominen, vartalon taivuttaminen, ojentaminen ja kiertäminen, kääntyminen, heiluminen, pyöriminen, kieriminen, pysähtyminen, kaatuminen Esineen käsittelyliikkeet: heittäminen, kiinniottaminen, lyöminen, potkaiseminen, pomputtelu, vierittäminen, työntäminen, kuljetus, raskaiden esineiden käsittely
Kehon elastisuus (notkeus, kimmoisuus)		

Intervention kenttävaiheen (kevätlukukausi 2004) liikunnanopetuksen fyysis-motoriset tavoitteet muodostettiin taulukossa 1 esiteltyjen valtakunnallisten tavoitteiden avulla.

LIITE 2. Interventioon osallistuneen yhtenäiskoulun liikunnan opetussuunnitelma

Vuosiluokat 7-9

Keskeiset tavoitteet:

Oppilas

- kehittää motorisia perustaitojaan sekä fyysistä kuntoaan ja oppii liikunnan lajitaitoja
- oppii ymmärtämään liikunnan merkityksen oman terveyden ylläpitämisessä sekä tarkkailemaan ja kehittämään omaa toimintakykyään ja hyvinvointiaan
- kokee liikunnan ja oppimisen iloa
- kehittää uimataitoaan sekä oppii vedestä pelastamisen taitoja
- oppii liikkumaan turvallisesti ja pukeutumaan tarkoituksenmukaisesti erilaisiin liikuntatilanteisiin
- oppii liikuntaharjoitusten yhteydessä itsenäisen ja ryhmätyöskentelyn taitoja sekä kehittyä vastuullisuudessa ja toisten huomioimisessa
- osaa kriittisesti verrata eri liikuntalajien vaikutusta kehoon fyysisesti ja henkisesti

Vuosiluokkien 7-9 liikunnanopetuksessa pyritään ottamaan huomioon oppilaan yksilölliset valmiudet, sukupuolten erilaiset tarpeet sekä kasvun ja kehityksen erot. Opetuksessa painotetaan liikunta- ja lajitaitojen oppimista, niiden soveltamista ja fyysisen kunnan kehittymistä. Monipuolisen liikunnan avulla tuetaan oppilaan liikunnallisen harrastuksen löytymistä.

Keskeiset sisällöt:

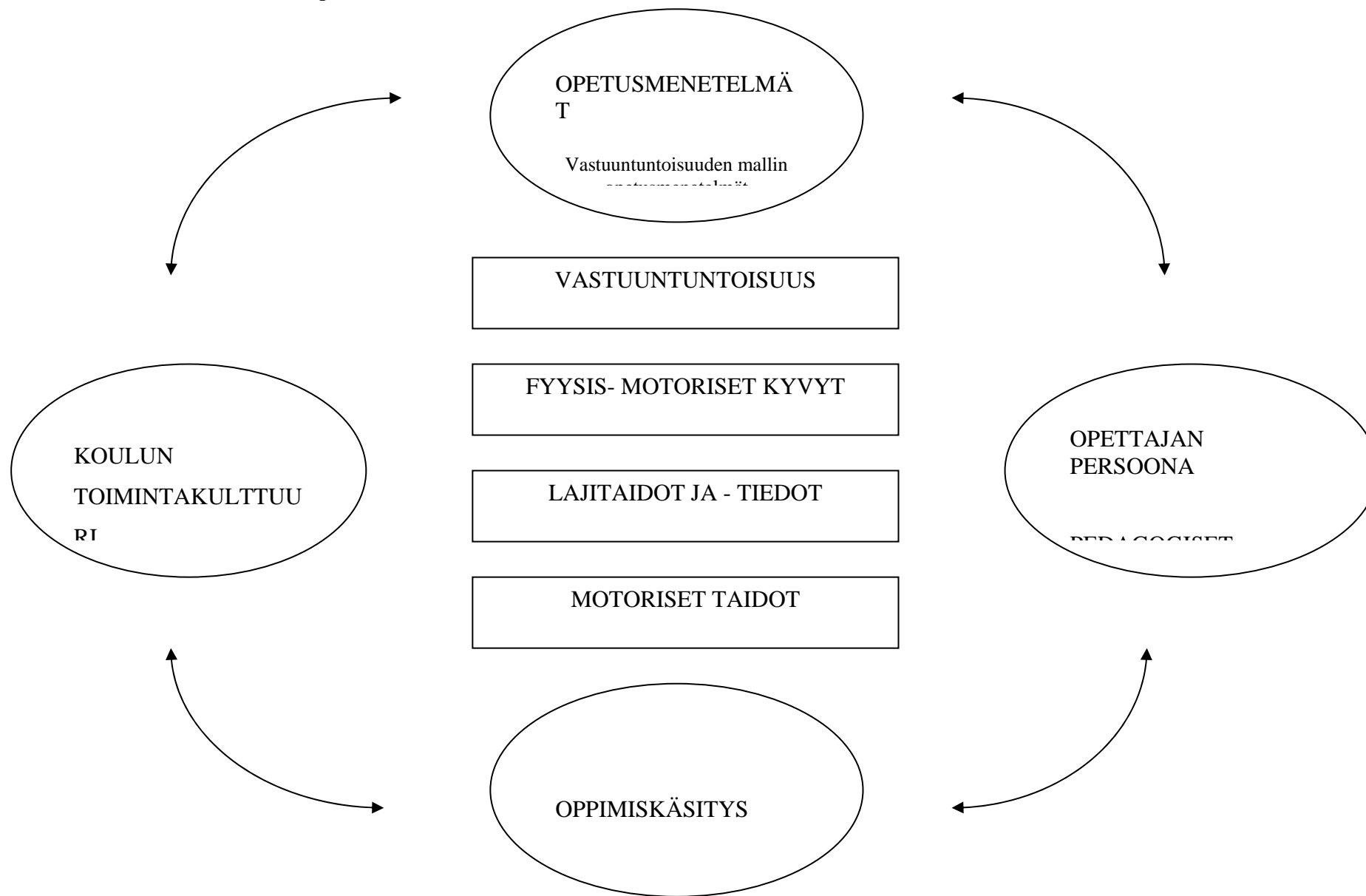
- perusliikuntataitojen syventäminen juoksuissa, hypyissä ja heitoissa
- musiikki- ja ilmaisuliikuntaa sekä tansseja
- voimistelutarjoja permannolla, välineillä ja telineillä
- yleisimpien palloilulajien tekniikkaa, taktiikkaa ja sääntöjä
- suunnistaminen karttaa apuna käyttäen, retkeily
- luistelua ja jääpelejä, hiihtoa sekä muita talviliikuntamuotoja
- kunto- ja virkistysuinti sekä vedestä pelastaminen
- fyysisen kunnan kehittymisen seuranta ja lihahuolto
- uusiin liikuntalajeihin tutustumista ja liikuntalajitietoutta

Päätösarvioinnin kriteerit arvosanalle 8

Oppilas

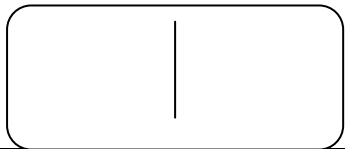

- osaa ydintaidot perusliikunnassa, kuten juoksussa, pituus- ja korkeushypyssä sekä heittolajeissa
- pystyy voimistelussa suoriutumaan pienistä sarjoista permannolla, välineillä ja telineillä
- osaa jonkin suomalaisen kansantanssin ja/tai seuratanssin ja osoittaa liikkumisessaan rytmillistä luovuutta
- osaa yleisimpien palloilulajien perusteet ja osaa pelata niitä sääntöjen mukaan
- osaa suunnistaa karttaa apuna käyttäen luontoa kunnioittaen, ymmärtää jokamiehen oikeudet sekä velvollisuudet
- pystyy uimaan syvään veteen hypättyään vähintään 200 metriä, josta 50 metriä on selkäuintia, sekä hallitsee vedestä pelastamisen taitoja
- osaa luistella sujuvasti ja hallitsee hiihdon perustyyliä
- osoittaa aktiivisuutta sekä oppimis- ja yrittämishalua liikuntatunneilla ja suhtautuu koululiikuntaan myönteisesti
- osoittaa toiminnassaan vastuuta ja kykyä ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia ja sääntöjä ja reilun pelin periaatetta
- pystyy itsenäiseen harjoitteluun ohjatussa tilanteessa sekä toimimaan ryhmässä ja joukkueessa
- ymmärtää terveyden ja liikunnan väliset yhteydet
- tuntee kansallista ja kansainvälistä liikuntakulttuuria

LIITE 3: Vastuuntuntoisuuden opetusmalli



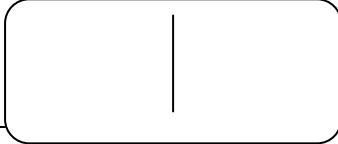
AIKA JA PAIKKA: To 15.1.2004 Heinolan jäähalli **TUNNIN AIHE:** Jääkiekko

YLEISTAVOITE: Oppilaat tietävät 2 joukkuepalloilun yleistä liikkumisperiaatetta ja pyrkivät osallistumaan peliin aktiivisesti. Lisäksi kerrataan vetosyöttötekniikkaa ja kiekon haltuunototekniikkaa jäällä; sekä paikallaan että liikkeessä. Huomata pallopelien fyysinen kuormittavuus.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Vastuuntuntoisuuden mallin tasojen ja periaatteiden määrittelyä pukuhuoneessa. (oikea liikuntavarustus, myöhästely, käyttäytyminen jäähallilla) n. 5-10 min				AVARTAVAT KESKUSTELUT
1. Pienaluepelit: A) Normaalit säännöt B) Syöttö kaikille ennen maalintekoa C) Mailat väärinpäin isolla pallolla	Lämmittely Yhteistoiminnallisuus Liikkumisperiaate 1; - pois syöttövarjosta Puheen merkitys kaverin auttamiseksi kentällä	Osallistuminen peliin: Luistele vapaaseen paikkaan kentällä Älä pysähdy pitkäksi aikaa paikallasi n. 25 min	2 peliä poikittain; 	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT Yhteistoiminnalliset pelit Sovintopenkki
2. Vetosyöttö kämmen- ja rystypuolelta A) Paikallaan B) Liike mukaan	Kerrata vetosyötön tekniikka jäällä Siirtovaikutus tuleville salibandytunneille	- Kiekko kiinni lavassa - Katse kohteeseen - Saatto = voimakkuus - Haltuunotossa jousto alkaa jo vartalon edestä n. 25 min	Opettajaohjoisesti pareittain. Paikallaan kartioitten välissä; Liikkeessä haltuunotto kartioitten välistä, syöttö ulkopuolelta;	
3. Peliä A) Vaihdot pillistä B) Pisteet maalista = syöttöjen lukumäärä ennen maalintekoa	Joukkueen yhteistoiminnallisuus ja puhe kaverille vaihtojen nopeuttamiseksi/pisteiden saamiseksi Liikkumisperiaate 2; - syötä ja liiku	 n. 10+10 min	Pillin vihellyksestä kiekko jää paikalleen, pelaajat vaihtuvat, peli koko ajan käynnissä. 1 peli pitkittäin; 	
Yleispalaute tunnin yleistavoitteesta ja vastuuntuntoisuuden mallin tasojen sekä periaatteiden määrittelyä pukuhuoneessa. n. 5-10 min				AVARTAVAT KESKUSTELUT

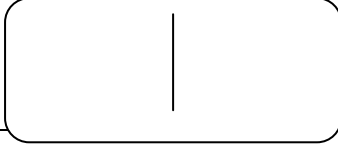
AIKA JA PAIKKA: To 22.1.2004 Koulun liikuntasali **TUNNIN AIHE:** Koripallo

YLEISTAVOITE: Oppilaat tietävät 2 joukkuepalloilun yleistä liikkumisperiaatetta ja pyrkivät osallistumaan peliin aktiivisesti. Kerrataan ja opetellaan korille ajoa (lay-up) oikeilla askelilla. Kerrataan perussäännöt ja opetellaan myöntämään omat virheet kentällä. Huomata pallopelien fyysinen kuormittavuus.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Vastuuntuntoisuuden mallin tasojen ja periaatteiden määrittelyä koulun pukuhuoneessa. (oikea liikuntavarustus, myöhästely, toisten huomioonottaminen, avuliaisuus) n. 5 min				AVARTAVAT KESKUSTELUT
1. Pienaluepelit: A) Normaalit säännöt B) Syöttö kaikille ennen koriinheittoa	Lämmittely Yhteistoiminnallisuus Liikkumisperiaate 1; - pois syöttövarjosta Puheen merkitys kaverin auttamiseksi kentällä	Osallistuminen peliin: Liiku vapaaseen paikkaan kentällä Älä pysähdy pitkäksi aikaa paikallasi n. 20 min	2 kenttää poikittain; 	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT Yhteistoiminnalliset pelit Oman virheen myöntäminen
2. Lay-upin kehittäminen Koko kentän harjoite syöttöseinillä	Jokainen osaa paikaltaan lähtien ajaa korille ja irroittaa pallon kädestä ilman askelvirkettä	Vasen eteen+p-o-v Pallo open kädestä Korille ajaen n. 20 min		
3. Katukoris	Liikkumisperiaate 2; - syötä ja liiku Puheen merkitys kaverin auttamiseksi kentällä	Muista eriyttää! n. 15 min	1 joukkue aina sivussa määrittelemässä mallin tasoja tälle ryhmälle!	
4. Peli 5 vs. 5	Yhteistoiminnallisuus Liikkumisperiaatteet 1 ja 2 sekä puheella kaverin auttaminen	Säännöistä: Askelvirhe, kaksoiskuljetus, palautussääntö ja fyysinen peli. n. 15 min	Kannusta kavereita Osallistu peliin	
Yleispalaute tunnin yleistavoitteesta ja vastuuntuntoisuuden mallin tasojen sekä periaatteiden määrittelyä pukuhuoneessa. n. 5-10 min				AVARTAVAT KESKUSTELUT

AIKA JA PAIKKA: To 29.1.2004 Koulun liikuntasali **TUNNIN AIHE:** Lentopallo

YLEISTAVOITE: Kerrata sormilyönnin tekniikkaa ja opetella oikea torjunta-asento; kiinnitetään huomiota, ettei peliosuudella hypätä vastustajan puolelle torjumaan.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Vastuuntuntoisuuden mallin tasojen ja periaatteiden määrittelyä pukuhuoneessa. n. 5-10 min				AVARTAVAT KESKUSTELUT
1. Alkulämmittely Pareittain: - kyykky, pyörähdys, istu, makaa, toinen polvi... Oppilasjohtoinen venyttely	Kerrata sormilyönnin tekniikkaa. Lämmittely. Apuopettajille vastuuta	Aluksi opettaja katsoo oikean käsien asennon jokaiselta n. 10-15 min	Pareittain poikittain kentällä. Heikompien auttaminen ja jokaisen kanssa parina toimiminen?	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT Apuopettajien käyttö
2. Kiertoharjoite 3. Piiriharjoite	Sormilyönti ylöspäin ja liikkuminen pallon alle	- Lähtee jaloista - Otsan yläpuolella n. 15 min	Jonoissa: liike oman jonon päähän - vastakkaisen päähän. Piirissä: seuraa koko ajan tilannetta+ylöspäin!	
4. Torjunta- jumppa	Oppia liikkumaan sivuttain torjuntaan ja alastulo omalle puolelle kenttää= turvallisuus	- Suoraan ylöspäin - Kämmenet seinäksi (iso torjuntapinta) n. 15 min	Osa penkeillä, osa kiertää jatkuvana torjujina. Vaihto pillistä.	
5. Peliä	Yhteistoiminnallisuus. Palloa ylöspäin, jotta mahd. moni pääsee osallistumaan peliin	- Syöttö lähempää - Pehmopallo? n. 30-45 min	2 kenttää poikittain; 	
Hyvä loppuverryttely ja venyttely	Venyttelyssä vastuuta siirretään oppilaille (joko yhdelle tai useammalle). Kerrotaan venyttelyn tärkeydestä.	n. 10 min		
Yleispalaute tunnin yleistavoitteesta ja vastuuntuntoisuuden mallin tasojen sekä periaatteiden määrittelyä pukuhuoneessa. n. 5-10 min. Info HIIHDOSTA! (varusteet, ajoissa paikalle ja osallistuminen = min. vaatimus 1-tasolle!				AVARTAVAT KESKUSTELUT

AIKA JA PAIKKA: To 5.2.2004 Heinolan urheilupuisto **TUNNIN AIHE:** Maastohiihto

YLEISTAVOITE: Kerrata vuorohiihdon tekniikkaa ja ymmärtää painonsiirron ja rytmin merkitys maastohiihdossa. Hiihtää 3-5 mk lenkki; peruskestävyys.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Vastuuntuntoisuuden tasojen määrittelyä Urheilukentän pukuhuoneessa. Ryhmän itse muokkaaman vastuuntuntoisuuden mallin tasojen sisältöjen opettelua.				AVARTAVAT KESKUSTELUT
1. Lämmittely urheilukentän juoksuradalla	Pysyä liikkeessä ja saada lihaksisto lämpimäksi ettei pakkaneen kangista. Opettaja tarkkailee ryhmän lähtötasoa.		Omaan tahtiin kopista kentälle ja heti liikkeelle	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT
2. Tekniikkaosuus	Kerrata painonsiirto ja rytmi vuorohiihdossa.	Painonsiirto: Rohkeasti ja selvästi paino sukselta toiselle Rytmi: Käsien ja jalkojen yhteistyö	Oppilaat hiihtävät etusuoran yksitellen ja jatkavat koko kierroksen. Opettajajohtoinen yleispalaute maalissa koko ryhmälle.	
3. Hiihtolenkki luistelutyyliellä (3-5km)	Peruskestävyys ja omatoimisuus	Vauhdinjako omalla taitotasolla; ei kannata heti ensimmäisessä nousussa hiihtää itseään läkähdyksiin.	Lähdetään pareittain tai isommissa ryhmissä (yhteinen tavoite kaikilla ryhmän jäsenillä) maastoon hiihtolenkille. Palaute ja oppilaiden kommentit pukuhuoneessa lenkin jälkeen porrastaen.	
Yleispalaute tunnin yleistavoitteesta aj vastuuntuntoisuuden mallin tasojen sekä periaatteiden määrittelyä pukuhuoneessa. n. 5-10 min				AVARTAVAT KESKUSTELUT

AIKA JA PAIKKA: To 12.2.2004 Heinolan jäähallin budo-/kuntosali **TUNNIN AIHE: Kuntosalityöskentely**

YLEISTAVOITE: Oppilas tietää kuntosalilla toimimisen säännöt, kehittää liikevarastoaan ja pystyy toimimaan omatoimisesti lapulla annettujen ohjeiden mukaan.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Vastuuntuntoisuuden mallin tasojen ja periaatteiden määrittelyä budosalissa. Ryhmän itse muokkaamaan vastuuntuntoisuuden mallin esittely n. 5-10 min. Sykemittarit 7 oppilaalle ennen keskustelujen alkua!				AVARTAVAT KESKUSTELUT
1. Alkulämmittely	Lihaksiston lämmittely ennen kuntosalille siirtymistä Apuopettajille vastuuta	n. 10 min	Budosalin tatamilla oppilasjohtoisesti (Jukka)	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT Apuopettajien käyttö
Kuntosalilla käyttäytyminen ja ohjeet kuntopiiristä.	Toimia salilla muita häiritsemättä, tietää salilla toimimiseen liittyvät säännöt	- Ei juosta salilla! - Suorituspaikkoja ei vallata itselle - Huomioidaan kaikki salilla olijat ja autetaan kaveria tarvittaessa	Opettajajohtoisesti budosalin tatamilla lämmittelyn päätteeksi	
2. Kuntopiiri; 2 kierrosta 10 liikettä 10 toistoa/liike	Osata toimia omatoimisesti ja tehdä kaikki lapulla annetut liikkeet omaan tahtiin, omalla tasolla	Oikeat suoritustekniikat= turvallisuus. Opettaja valvoo, oppilaat auttavat toisiaan mikäli pystyvät	Pareittain tehden. Korostetaan avartavissa keskusteluissa parin valinnan kriteereitä; 4-taso vaatii vähemmän salilla käyneen parin jota voi neuvoa apuopettajana. Liikkeiden suoritusjärjestyksen saa valita itse.	
3.Loppuverryttely ja venyttely	Venyttelyssä vastuuta oppilaille(yhdelle tai useammalle). Käydään läpi venyttelyn merkitys teoriassa opettajajohtoisesti.	n. 10-15 min	Budosalin puolella oppilas(venyttely) ja opettajajohtoisesti(teoria).	
Yleispalaute tunnin yleistavoitteesta ja vastuuntuntoisuuden mallin tasojen sekä periaatteiden määrittelyä venyttelyn loppupuolella n. 5-10 min. Info Hiihdosta(varusteet, ajoissa paikalle ja osallistuminen = min.vaatimus 1- tasolle!)				AVARTAVAT KESKUSTELUT


AIKA JA PAIKKA: To 19.2.2004 Heinolan urheilukenttä **TUNNIN AIHE:** Hiihto

YLEISTAVOITE: Kerrata perusluistelun tekniikkaa ja ymmärtää liu'un merkitys luisteluhiihdossa. Hiihtää 3-5 mk lenkki; peruskestävyys.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Vastuuntuntoisuuden tasojen määrittelyä Urheilukentän pukuhuoneessa. Ryhmän itse muokkaaman vastuuntuntoisuuden mallin tasojen sisältöjen opettelua. Sykemittarit 7 oppilaalle!				AVARTAVAT KESKUSTELUT
1. Lämmittely urheilukentän juoksuradalla	Pysyä liikkeessä ja saada lihaksisto lämpimäksi ettei pakkasen kangista. Opettaja tarkkailee ryhmän lähtötasoa.	- Liu'un pituus - Pääseekö kaikki kentän ympäri perusluistelulla n. 10 min	Omaan tahtiin kopista kentälle ja heti liikkeelle	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT
2. Sauvoitta luistelu	Liu'un ja potkun merkityksen ymmärtäminen	- Liu'un pituus - Paino suksen päälle n. 15 min	Opettajaohjoinen näyttö ja sitten omaan tahtiin kenttää ympäri. Palaute lähtöalueella henk.koht	
3. Lämmittely pukuhuoneessa	Kerrataan perusluistelutekniikka teoriassa ja ohjeet tekniikoiden käytöstä maastossa	n. 5-10 min	Yleispalaute oppilaiden tekniikoista opettajaohjoisesti	
4. Hiihtolenkki luisteluyyleillä (3-5km)	Peruskestävyys ja omatoimisuus	n. 30-40 min	Lähdetään pareittain tai isommissa ryhmissä (yhteinen tavoite kaikilla ryhmän jäsenillä) maastoon hiihtolenkille. Palaute ja oppilaiden kommentit pukuhuoneessa lenkin jälkeen porrastaen.	
Yleispalaute tunnin yleistavoitteesta ja ryhmäkeskustelun avulla vastuuntuntoisuuden mallin tasojen ja periaatteiden määrittelyä pukuhuoneessa. n. 5-10 min hiihtolenkiltä tulo järjestyksessä.				AVARTAVAT KESKUSTELUT

AIKA JA PAIKKA: To 4.3.2004 Koulun liikuntasali **TUNNIN AIHE:** Salibandy

YLEISTAVOITE: Oppilaat tietävät 2 joukkuepalloilun yleistä liikkumisperiaatetta ja pyrkivät osallistumaan peliin aktiivisesti. Lisäksi kerrataan vetosyöttötekniikka (opeteltiin jäällä) ja opitaan harjoitemalleja omatoimisen harjoittelun tueksi. Tunnin fyysinen kuormittavuus: jokainen oppilas harjoittaa peruskestävyyttä omalla tasollaan.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Vastuuntuntoisuuden mallin tasojen ja periaatteiden määrittelyä koulun liikuntasalissa 5-10 min.				AVARTAVAT KESKUSTELUT
1. Pienaluepelit: A) Normaalit säännöt B) Syöttö kaikille ennen maalintekoa	Lämmittely Yhteistoiminnallisuus Liikkumisperiaate 1; - pois syöttövarjosta Puheen merkitys kaverin auttamiseksi kentällä	Osallistuminen peliin: Liiku vapaaseen paikkaan kentällä Älä pysähdy pitkäksi aikaa paikallasi n. 25 min	3 peliä poikittain; 	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT Yhteistoiminnalliset pelit
2. Vetosyöttö kämmen- ja rystypoolelta A) Paikallaan (viivoja pitkin) B) Kirjekuori (kämmen, rysty)	Kerrata vetosyötön tekniikka (Siirtovaikutus jääkiekosta) ja oppia harjoitemalleja omalla ajalla tapahtuvaa harjoittelua varten.	- Pallo kiinni lavassa - Katse kohteeseen - Saatto = voimakkuus - Haltuunotossa jousto alkaa jo vartalon edestä n. 25 min	Pareittain omalla taitotasolla eriyttäen. Opettaja kiertää ja vaikeuttaa harjoitetta jokaisen parin taitojen mukaan.	
3. Peliä	Joukkueen yhteistoiminnallisuus ; korostetaan syöttöpelin merkitystä salibandyssä. Liikkumisperiaate 2; - syötä ja liiku	n. 30 min (3*10 min)	Kolme joukkuetta. Huilaava joukkue täyttää levon ohessa laput mallin tasojen sisällöistä. Tuomarointi mahdollisesti oppilasjohtoisesti.	
Yleispalaute tunnin yleistavoitteesta ja vastuuntuntoisuuden mallin tasojen sekä periaatteiden määrittelyä liikuntasalin puolella. n. 5-10 min				AVARTAVAT KESKUSTELUT

AIKA JA PAIKKA: To 11.3.2004 Heinolan jäähallin alakerta **TUNNIN AIHE:** Ammunta
YLEISTAVOITE: Tutustua ammuntaan urheiluna.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Tunti aloitetaan heti itse ammunalla, sillä aikataulu on tiukka. Ammuntaa opettaa paikallisen seuran toimihenkilö. Avartavat keskustelut käydään tunnin aikana jokaisen oppilaan kanssa henkilökohtaisesti ammunnan lomassa.				
1.Ammunnan teoria	Kertoa olennaiset asiat tähtäämisestä ja turvallisuuteen liittyvistä käytännöistä	- Tähdätään 2 reiän läpi - Tauluille vasta komennosta - Uusi taulu mukaan	5 ampujaa kerralla, loput salin takaosassa. Liikunnanopettaja antaa amukset, seuran toimihenkilö ammuttaa.	AVARTAVAT KESKUSTELUT
2. Ammunta; Yksi harjoittelusarja Yksi kilpailusarja	Keskittymisen vaikutuksen ymmärtäminen, rauhallinen ammuntarytmi			
Ammunnan jälkeen juttutuokio edellistunnin kirjallisesta tehtävästä	<ul style="list-style-type: none"> - Edellistunnin tehtävästä palaute: oliko tasojen sisällöt sisäistetty - Tarkistetaan kumulatiivisuuden ymmärtäminen - Oppilas määrittelee mallista tämänhetkisen tasonsa(X) sekä tavoitetason(O) kevään liikuntatunneille - Ryhmän yhteisen mallin hyväksymiseksi ja tavoitteeseen sitoutumiseksi oppilas ”allekirjoittaa” nimensä mallin puukehykseen 		Oppilas tulee amunnasta juttelemaan salin toiseen nurkkaan ja juttelun jälkeen takaisin kannustamaan kavereita.	

AIKA JA PAIKKA: To 18.3.2004 Heinolan keilahalli/jäähallin budosali **TUNNIN AIHE:** Keilailu ja kuntopiiri

YLEISTAVOITE: Tutustua keilailuun/oppia lihaskuntoliikkeitä ja tehdä lihaskuntoa ylläpitävä kuntopiiri.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
1. Keilausta	<ul style="list-style-type: none"> - Oppia 4 askeleen vauhti - Osata toimia keilahallilla keilailuetiketin mukaisesti - Osata toimia parina kenen tahansa ryhmän oppilaan kanssa 	<ul style="list-style-type: none"> - Vasen-oik-vas-oik - Ei häiritä viereisellä radalla keilaavia <p>n. 50 min</p>	<p>Oppilaat saavat aloittaa heti keilaamisen</p> <p>Kaksi oppilasta/rata</p> <p>Parit muodostetaan tunnille saapumisjärjestyksessä</p>	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT
Siirtyminen budosalille	Omatoimisuus(taso 3)		Yleiset ohjeet siirtymisestä keilahallin pukuhuoneessa	
2. Kuntopiiri (2-3 sarjaa)	Oppia lihaskuntoliikkeitä ja tehdä lihaskuntoa ylläpitävä kuntopiiri	n. 15-20 min	Ilman lisäpainoja pisteharjoitteluna (Mikäli joku oppilaista haluaa ohjata, annetaan vastuuta)	Apuopettajien käyttö
Pohdinta aloitetaan lyhyillä opettajan kysymyksillä(varmistetaan kumul. ymmärtäminen), tämän jälkeen pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta(malli joka edellistunnilla ”allekirjoitettiin”). 5 min.				POHDINTA Itsearviointi seinätaulusta

AIKA JA PAIKKA: To 25.3.2004 Heinolan uimahalli **TUNNIN AIHE:** Uinti
YLEISTAVOITE: Kerrata rintauintin käsiveto ja potku sekä uida sekauintiviesti

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
1. Alkulämmittely (200m uintia) - 50m vapari - 50 m rinta - 50 m selkä - 50 m oma valinta	- Palauttaa mieliin rinta-, selkä ja vapaauintin tekniikat - Opettaja tarkkailee missä tekniikassa eniten virheitä	Vapari: liuun pituus Rinta: potkun teho, naama veteen Selkä: vartalonkierto n. 10 min	Kahdella reunimmaisella radalla uiden. Oikeanpuoleinen liikenne. Uinnan jälkeen omaa tahtia lämpimään altaaseen palauttelemaan lihaksia.	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT
2.Tekniikkakertaus	- Käydä alkulämmittelyssä esiintyneet virheet lyhyesti läpi	n. 10-20 min	Lämpimässä altaassa kaiteita hyväksikäyttäen Opettaja; näytöt reunalta	
3.Saunatauko/vapaata uintia	- Lämmittely ja valmistautuminen sekauintiviestiin	n. 10 min	Vapaaavalintaisesti: joko saunaan tai uintia/hyppyjä 2 ekalla radalla	
4. Sekauintiviesti	- Uida 25m mahdollisimman kovaa 4 tekniikalla - Kannustaa omaa joukkuetta	n. 20 min	Kahdella radalla jatkuvana niin, että jokainen ui: 1. Vapari 2. Rinta 3. Selkä 4. Oma valinta	
Pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta(malli joka edellistunnilla ”allekirjoitettiin”). 5 min. Oppilas arvioi tasonsa uimahallilta lähtiessään osoittamalla sormella seinätaulusta.				POHDINTA Itsearviointi seinätaulusta

AIKA JA PAIKKA: To 1.4.2004 Heinolan urheilukenttä **TUNNIN AIHE:** Uinti

YLEISTAVOITE: Oppilaat uivat cooper-testin ja pystyvät vertaamaan tulostaan edellisvuoden tulokseen. Lisäksi tekniikkaosuudessa pyritään parantamaan liu'un pituutta rinta ja vapaauinnissa.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
1. Alkulämmittely ja tekniikkaosuus	Ymmärtää uintilautojen avulla liu'un merkitys rinta- ja vapaauintitekniikoissa.	Lasketaan 25m matkalla käytetyt käsivedot/potkut.	2 Rataa käytössä, opettajan merkistä pareittain rinnakkain päädyistä toiseen.	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT
2. Uinti- cooper	Testata oppilaiden kestävyyttä ja uintitekniikoita. Verrata tuloksia ikä- taulukkoon ja edellisvuoden tuloksiin.	- Matkavauhdin merkityksen kertominen (tasainen vauhti) - Pitkällä liu'ulla, ei räpiköiden - Parityöskentelyn merkitys	Puolet ryhmästä ui, puolet toimii laskijoina/kannustajana parilleen lopuksi tulokset kootaan kirjurille	
Pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta, 5 min. Oppilas arvioi tasonsa uimahallilta lähtiessään osoittamalla sormella seinätaulusta.				POHDINTA Itsearviointi seinätaulusta

AIKA JA PAIKKA: To 8.4.2004 Koulun liikuntasali **TUNNIN AIHE:** Voimistelu

YLEISTAVOITE: Jokainen ryhmän oppilaista pystyy tekemään etuperin kuperkeikan ja uskaltaa kokeilla permannolla kärrynpyörää ja renkailla riipuntaa heiluvilla renkailla ja laskeutumista.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
1. Alkulämmittely; - sähly - sisäfutis	Lämmitellä lihaksisto voimisteluliikkeitä varten, että säästytään loukkaantumisilta.	Kaikki osallistuu peliin ja liikkuu kentällä aktiivisesti. n. 15-20 min	Kahdella kentällä poikittain salin tyhjällä puolella:	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT
2. Permanto (10 oppilasta) Kuperkeikka: - Tavallinen, viivan yli, lentokuperkeikka - Haarakuperkeikka taakse Kärrynpyörä: - Oikean rytmin tiedostaminen(k-k-j-j)		2. Renkaat (5 oppilasta) ja hyppy (5 oppilasta) Renkaat: - Riipunta, tosikulmariipunta - Riipunta heiluvilla renkailla ja laskeutuminen - Sama edestakaisin - Heilunnasta ylös keräksi (vain taitavimmat!) Hyppy: - Jännehyppy - X-hyppy - Kerähyppy Lopuksi kaikki hypypaikalle ja mahdollisuus koittaa voltia avustuksella. n. 45 min		
3. Ilarin ja Nikon Kuntopiiri - 2 kierrosta ja loppuun venyttelyt	Oppia lihaskuntoliikkeitä ja tehdä lihaskuntoa ylläpitävä kuntopiiri.	n. 15-20 min	Salin tyhjällä puolella ilman lisäpainoja.	
Aiheet tunnin alussa käydyin ryhmäkeskustelun pohjalta sekä tunnilla tapahtuneista asioista: mahdolliset oppilaille tunnin aikana mieleen juolahtaneet asiat/aiheet. n. 5-10 min.(venyttelyn aikana)				RYHMÄKESKUSTELUT
Pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta, 5 min. Oppilas arvioi tasonsa liikuntasalista lähtiessään osoittamalla sormella seinätaulusta.				POHDINTA Itsearviointi seinätaulusta

AIKA JA PAIKKA: To 22.4.2004 Koulun liikuntasali **TUNNIN AIHE:** Sisäpalloilu: käsipallo ja salibandy.

YLEISTAVOITE: Oppilaat kertaavat 2 joukkuepalloilun yleistä liikkumisperiaatetta ja pyrkivät osallistumaan peliin aktiivisesti. Tunnin fyysinen kuormittavuus: jokainen oppilas harjoittaa peruskestävyyttä omalla tasollaan.

Liikuntasalin puolella lyhyesti tunnin rakenteen kertomisen yhteydessä; kerron omatoimisuus-tasosta peleihin liittyen: tänään selkeä tilaisuus näyttää 3-tason osaamista, eli omatoimisuutta.		
<p>Käsipallo (1/3 salista) n. 30 min</p> <p>TAVOITE Liikkumisperiaate 1; pois syöttövarjosta</p> <p>Liiku vapaaseen paikkaan kentällä</p> <p>YDINKOHTIA - Säännöistä: ei liikuta pallon kanssa, ei kontaktia, aina pallon haltuunoton jälkeen kosketus maahan</p> <p>ORGANISOINTI - 2 joukkuetta, ei vaihtomiehiä - Pehmopallo - Maaleina isot patjat</p>	<p>Salibandy (2/3 salista) n. 30 min</p> <p>TAVOITE Liikkumisperiaate 2; syötä ja liiku</p> <p>Älä pysähdy pitkäksi aikaa paikallesi, etenkään oman syöttösi jälkeen</p> <p>YDINKOHTIA - Säännöistä: fyysinen peli, korkea maila tärkeimmät</p> <p>ORGANISOINTI - 2 joukkuetta, ei vaihtomiehiä - Maalivahdin vaihto opettajajohtoisesti</p>	<p>VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)</p> <p>LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT</p> <p>Oman virheen myöntäminen</p>
Yhteinen venyttely (Janne) Vastuuta apuopettajille. n. 10 min		Apuopettajien käyttö
Aiheet tunnin alussa käydyin ryhmäkeskustelun pohjalta sekä tunnilla tapahtuneista asioista: mahdolliset oppilaille tunnin aikana mieleen juolahtaneet asiat/aiheet. n. 5-10 min.(venyttelyn aikana)		RYHMÄKESKUSTELUT
Pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta, 5 min. Oppilas arvioi tasonsa liikuntasalista lähtiessään osoittamalla sormella seinätaulusta.		POHDINTA


AIKA JA PAIKKA: To 29.4.2004 Koulun lähimaastot **TUNNIN AIHE:** Suunnistus

YLEISTAVOITE: Tunnin fyysinen kuormittavuus: jokainen oppilas harjoittaa peruskestävyyttä omalla tasollaan. Karttamerkkien kertaaminen.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Koulun pihalla lyhyesti tunnin rakenteen kertomisen yhteydessä; Jos perusasiat on kunnossa, miten tällä tunnilla mahdollisuus 3- tasolle= omatoimisuus suunnistettaessa. Miten 4- tasolle = apuopettajana ”heikommalle” /toimiminen parhaan kaverin lisäksi kenen tahansa parina/toisten kannustaminen.				AVARTAVAT KESKUSTELUT
Suunnistusrata	- Karttamerkkien kertaaminen - Peruskestävyys	Kyselkää toisiltanne, missä kulloinkin mennään(molempien tulee olla kartalla). n. 50 min-70 min	Karttamerkkien kertaaminen alkuun oppilailta kysellen. Oppilaat maastoon 2 min välein pareittain.	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT Vuorovaikutustyyli
HUOM: Maastosta takaisin koulun pihalle viimeistään klo 9.30				
Toteutetaan pienryhmissä (2-10oppilasta) suunnistuslenkiltä paluujärjestyksessä. Aiheet tunnin alussa käydyn ryhmäkeskustelun pohjalta+ mahdolliset oppilaille tunnin aikana mieleen juolahtaneet aiheet. asiat / aiheet.				RYHMÄKESKUSTELUT
Pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta, 5 min. Oppilas arvioi tasonsa liikuntasalista lähtiessään osoittamalla sormella seinätaulusta.				POHDINTA

AIKA JA PAIKKA: To 6.5.2004 Yleisurheilukenttä **TUNNIN AIHE:** Cooperin- testi

YLEISTAVOITE: Oppilaat juoksevat cooperin-testin ja pystyvät vertaamaan tulostaan syksyn 2003 tulokseen. Lisäksi jalkapallossa oppilaiden aktiivinen osallistuminen peliin(2 joukkuepalloilun yleisen liikkumisperiaatteen sekä yhteistoiminnallisuuden avulla).

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)
Sykemittarit 6 oppilaalle. Lyhyesti tunnin rakenteen kertominen ja muutama esimerkki oppilasjohtoisesti miten tasot saavutetaan tällä tunnilla.				
1. Jalkapallo - Normaalit säännöt - Syöttö kaikille ennen maalintekoa	Lämmittely Yhteistoiminnallisuus Liikkumisperiaate 1; - pois syöttövarjosta Puheen merkitys kaverin auttamiseksi kentällä	Osallistuminen peliin: Liiku vapaaseen paikkaan kentällä Älä pysähdy pitkäksi aikaa paikallasi n. 15 min	2 kenttää poikittain; 	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT Yhteistoiminnalliset pelit Oman virheen myöntäminen
Siirtyminen urheilukentälle, omatoiminen venyttely, juoksuparien muodostaminen opettajajohtoisesti.				
2. Cooper-testi	Testata oppilaiden peruskestävyyttä. Verrata tuloksia ikä-taulukkoon, omaan syksyn tulokseen ja valtakunnallisiin taulukoihin. Parityöskentely	- Matkavauhdin merkityksen kertominen (tasainen vauhti, ei maitohapoille heti 1 kierroksella) - Parityöskentelyn merkitys	Juostaan tasoryhmissä syksyn tulosten perusteella; puolet toimii laskijoina/kannustajana parilleen. lopuksi tulokset kootaan kirjurille	
3. Jalkapallo	Loppuverryttely Liikkumisperiaate 2; - syötä ja liiku			
4. Nikon venyttely	Apuopettajille vastuuta	n. 10 min	Piirissä Nikon johdolla	Apuopettajien käyttö
Aiheet tunnin alussa käydyn ryhmäkeskustelun pohjalta sekä tunnilla tapahtuneista asioista: mahdolliset oppilaalle tunnin aikana mieleen juolahtaneet asiat/aiheet. n. 5 min				RYHMÄKESKUSTELUT
Pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta, 5 min. Oppilas arvioi tasonsa liikuntasalista lähtiessään osoittamalla sormella seinätaulusta.				POHDINTA Itsearviointi seinätaulusta

AIKA JA PAIKKA: To 13.5.2004 Koulun liikuntasali **TUNNIN AIHE: Sisäpalloilu: koripallo ja Salibandy**

YLEISTAVOITE: Oppilaat kertaavat 2 joukkuepalloilun yleistä liikkumisperiaatetta ja pyrkivät osallistumaan peliin aktiivisesti. Tunnin fyysinen kuormittavuus: jokainen oppilas harjoittaa peruskestävyyttä omalla tasollaan.

Liikuntasalin puolella lyhyesti tunnin rakenteen ja yleistavoitteen kertominen pojille.n. 5 min		VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia):
1. Alkulämmittely n. 15 min Hippa ja lyhyet venytykset; kerron vastuuntuntoisuudesta peleihin liittyen: omatoimisuus, yhteistoiminnallisuus, virheen myöntäminen, jäähypenkki...		
2. Koripallo (1/3 salista) n. 25 min TAVOITTEET Yhteistoiminnallisuus Peruskestävyys Liikkumisperiaate 2; - syötä ja liiku YDINKOHTIA Älä pysähdy pitkäksi aikaa paikallasi Säännöistä tärkeimmät: fyysinen peli, kaksoiskuljetus, askelvirhe ORGANISOINTI - 2 joukkuetta, ei vaihtomiehiä - Pelataan poikittain sijaitseviin koreihin	2. Salibandy (2/3 salista) n. 25 min TAVOITTEET Yhteistoiminnallisuus Peruskestävyys Liikkumisperiaate 1; - pois syöttövarjosta YDINKOHTIA Liiku vapaaseen paikkaan kentällä Säännöistä tärkeimmät: fyysinen peli, korkea maila ORGANISOINTI - 2 joukkuetta, ei vaihtomiehiä - Maalivahdin vaihto opettajajohtoisesti	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT Yhteistoiminnalliset pelit Oman virheen myöntäminen Apuopettajien käyttö
3. Yhteinen venyttely (Jukka) n. 10 min Apuopettajille vastuuta		
Aiheet tunnin alussa käydyn ryhmäkeskustelun pohjalta sekä tunnilla tapahtuneista asioista: mahdolliset oppilaille tunnin aikana mieleen juolahtaneet asiat/aiheet. n. 5 min		RYHMÄKESKUSTELUT
Pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta. Oppilas arvioi tasonsa liikuntasalista lähtiessään osoittamalla sormella seinätaulusta. n.5 min		POHDINTA Itsearviointi seinätaulusta

AIKA JA PAIKKA: To 27.5.2004 Koulun liikuntasali **TUNNIN AIHE: Pesäpallo**

YLEISTAVOITE: Kerrata perusheittotekniikka, taittoheitto ja 2 eri näpyä. Käyttää näitä tekniikoita tarkoituksenmukaisesti pelissä. Osallistua kentän piirtämiseen, tuomaritehtäviin sekä peliin aktiivisesti ja omatoimisesti.

HARJOITE	TAVOITE	YDINKOHTIA JA AIKA	ORGANISOINTI	VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI (Opetusstrategia)	
Kerron vastuuntuntoisuudesta peliin liittyen: kentän piirtäminen, virheen myöntäminen(tuomaritehtävät), ja toisten kannustaminen. N. 5min					
1. Näpy ja taittoheitto harjoitus	- Alkulämmittely - Kerrata pysty- ja vaakamaila(kierre)näpy, taittoheitto ja oikea heittotekniikka	- Työntö molemmilla käsillä, ei lyöntiä - Kyynärpääjohtoisuus - Taittoheitossa jalkojen asento n. 15 min	Neljän hengen ryhmissä: Näpy- taittoheitto takakentälle ja takaisin! Vaihto opettajaohjoisesti!	LIIKUNTALAJEIHIN INTEGROIDUT OPETUSMENETELMÄT	
Kentän piirtäminen ja joukkueisiin jako	Omatoimisuus ja yhteistoiminta kentän piirtämisessä Pystyn toimimaan jokaisen joukkueeni pelaajan kanssa yhteistyössä	Jaetaan opettajaohjoisesti joukkueet ja annetaan tehtäväksi: 1. joukkue: piirtää sivurajat, pesät ja takarajan 2. joukkue: piirtää kotipesän ja etulaittoman rajan n. 10 min			
2. Peli	Kerrattujen tekniikoiden käyttäminen ”oikeissa” paikoissa ottelua Pystyn toimimaan jokaisen joukkueeni pelaajan kanssa yhteistyössä	- Viimeisellä lyönnillä ja vaihtotilanteissa näpyn käyttö - Takakentältä kotipesään heitot taittoheittoina n. 45 min			
Yhteinen venyttely (Paavo) n. 5-10 min. Apuopettajille vastuuta.					
					Apuopettajien käyttö
Pohdinta toteutetaan itsearviointina seinätaulusta, 5 min. Oppilas arvioi tasonsa pesiskentältä lähtiessään osoittamalla sormella seinätaulusta.				POHDINTA Itsearviointi seinätaulusta	

LIITE 5. Tutkimuksen kulku

Toukokuu 2003

Ensimmäinen yhteydenotto yhtenäiskoulun johtajaan. Palaveri koulun johtajan sekä liikunnanopettajien kanssa.

Palaverin aiheet:

Alustavan tutkimussuunnitelman sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin esittely

Materiaalin jättäminen koululle tutustumista varten.

Koulun johtajalta suostumus mallin kokeilulle koulussa lukuvuoden 2003-2004 aikana.

Ti 9.9.2003

Palaveri koulun johtajan, liikunnanopettajien ja koulun erityisopettajan kanssa. Palaverin aiheet:

Hyväksytyn tutkimussuunnitelman jättäminen koulun johtajalle tutustumista varten

Mallin kokeiluun osallistuvan ryhmän kartoittaminen

Lukujärjestys – ja liikuntatilakysymykset

Poikien liikunnanopettajan halukkuus osallistua kokeiluun

Tiedottaminen (lehdistö, opettajat, vanhemmat)

Sovittiin seuraavaa: Mallin kokeiluun valittiin poikien CB luokkien yhdistetty liikuntaryhmä (18 oppilasta). Poikien liikunnanopettaja ilmaisi halunsa osallistua kokeiluun havainnoijana ja toisena asiantuntijana. Mallin kokeilusta tiedotetaan lyhyesti ja ytimekkäästi koulun info-lehtisen yhtenä osana viikolla 38. Koulun opettajistolle vastuuntuntoisuuden malli esitellään veso-koulutuspäivänä la 15.11. Malli mainitaan kpp (kunnossa pienestä pitäen) projektin tiedotustilaisuudessa to 15.9 klo 10.00 osana jyväskeylän yliopiston liikuntakasvatuksen tutkimusprojektia joka sivuaa myös kaupungin eri yhteistyötahojen toteuttamaa kpp-projektin tavoitteita.

To 15.9 Kpp-projektin tiedotustilaisuus

Ke 29.10.2003

Palaveri poikien liikunnanopettajan kanssa. Sovittiin ryhmän tutustumisen aikatauluista jakson 2 aikana. (Viikot 45-51)

Ke 5.11.2003

Puhelinpalaveri liikunnanopettajan kanssa. Varmistus ryhmään tutustumisen aloittamiselle. Kevään liikunnanopetuksen jaksosuunnitelmien pohdintaa.

To 6.11.2003

Ryhmän liikuntatunti uima-hallilla. Observointia ja tunnin jälkeen palaveri liikunnanopettajan kanssa. Kevään liikuntatuntien sisältöjen pohdintaa. Intervention lajisisällöt toteutetaan pitkälti koulun liikunnanopetuksen opetussuunnitelman mukaisesti.

To 13.11.2003

Ryhmän liikuntatunti judo salilla / keilahallilla. Observointia ja tutustumista ryhmään. Tunnin alussa esittelin itseni ja kerroin yleisesti kevään liikunnanopetuksesta. Vastuuntuntoisuudesta oppilailla oli jo joitain omia mielipiteitä, mutta pääpaino edelleen ryhmään tutustumisessa ja nimien opettelussa.

La 15.11.2003

Veso- päivä yhtenäiskoululla. Tutkimussuunnitelman ja mallin esittely koulun henkilökunnalle. Herätti keskustelua ja muutamia pyyntöjä päästä katsomaan liikuntatunteja. Ideoita virisi myös mallin käyttämisestä teoriaopetuksessa ja liittämistä koulun opsin yhteyteen. Laitoin porukalle jäitä hattuun parhaani mukaan.

9.12.2003

Liikunnanopettajan alkuhaastattelu yhtenäiskoulun luokassa

15.1.2004-28.5.2004

Kevätlukukauden 2004 liikuntatunnit; intervention toteuttamista

Ma 3.5.2004

KPP-projektin paraveri; tiedotus tutkimuksen etenemisestä

29.5.2004

Liikunnanopettajan loppuhaastattelu ja oppilaiden avoimet esseet

LIITE 6. Liikunnanopettajan alkuhaastattelun haastattelurunko

1. Liikuntaryhmän lähtötaso ja tausta

- Mitä voisit kertoa tästä liikuntaryhmästä?
- Millainen ryhmä on motorisilta/liikunnallisilta taidoiltaan?
- Millainen ryhmä on sosiaalisilta taidoiltaan?
- Pystyvätkö kaikki ryhmän oppilaat osallistumaan liikunnanopetukseen?
- Onko ryhmän opetusta eriytettävä, kuinka paljon, mistä johtuen?
- Millaisia mahdollisia ongelmakohtia olet havainnut liikuntatuntien aikana?
- Miten ryhmä on suhtautunut toistaiseksi havainnoijana toimineeseen tutkija-opettajaan?

Oppilaiden läpikäyminen nimelistan avulla; keskustellaan jokaisen liikunnallisista taidoista ja tämänhetkisestä vastuuntuntoisuuden tasosta Hellisonin malliin avulla

2. Liikunnan opetussuunnitelma

- Onko oppilailla yleensä erityistoiveita liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaan?
- Kevätlukukauden opetussuunnitelma liikunnassa; voiko soveltaa, kuinka paljon?

3. Syksyn liikunnanopetus

- Mitkä asiat ovat olleet keskeisiä syksyn liikuntatunneilla?
- Mistä eri osista liikunnan arvosana muodostuu?

4. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli

- Oletko ymmärtänyt mallin perusideologian?
- Mielenpitemies vastuuntuntoisuuden mallista?
- Onkohan mallin kokeilusta ryhmälle mitään hyötyä?
- Millä vastuuntuntoisuuden tasolla liikuntaryhmä tällä hetkellä on?

LIITE 7. Liikunnanopettajan loppuhaastattelun haastattelurunko

1. Oppilaiden suhtautuminen vastuuntuntoisuuden malliin ja opetusstrategioihin

- Yleinen ilmapiiri kevätlukukauden liikunnanopetusta kohtaan?
- Tuntien alussa pidetyt avartavat keskustelut?
- Tuntien lopussa pidetty pohdinta (itsearviointina mallista osoittamalla)?
- Ryhmäkeskustelut joillain tunteilla ennen itsearviointia?
- Oman virheen myöntäminen peliosuuksilla?
- Yhteistoiminnallisuus peliosuuksilla?
- Oppilaille annetut apuopettajatehtävät?

2. Parannusehdotuksia edellämainittuihin opetusstrategioihin?

3. Mallin sopivuus osaksi liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaa

- Mielipiteesi vastuuntuntoisuuden mallista kevään kokeilun jälkeen?
- Miten mallin ideologia sopii osaksi liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaa?
- Miten malli sopi osaksi tämän ryhmän kevään liikunnanopetuksen opetussuunnitelmaa? (ei muutettu sisältöjä...)

4. Mallin käyttämiseen kulunut aika

- Miten mallin käyttäminen vaikutti liikunnanopetuksen fyysis-motoristen tavoitteiden saavuttamiseen? (perustaitojen oppiminen?)
- Kuinka paljon mallin käyttämiseen kului aikaa yksittäisellä liikuntatunnilla?

5. Liikuntaryhmän vastuuntuntoisuuden taso kevätlukukauden lopussa

- Mitä voisit kertoa ryhmän sosiaalisista taidoista kevätlukukauden lopussa?
- Millä vastuuntuntoisuuden tasolla liikuntaryhmä tällä hetkellä on?

6. Oppilaiden läpikäyminen nimilistan avulla.; keskustellaan oppilaskohtaisesti mallin vaikutuksesta ja jokaisen oppilaan vastuuntuntoisuuden tasosta tällä hetkellä.

7. Mallin anti ryhmälle ja opettajan työhön

- Oliko mallin kokeilusta ryhmälle mitään hyötyä?
- Onko mallilla mitään annettavaa opettajan työhön kevään kokeilun perusteella?
- Käytetäänkö mallia osana oppilaiden arvostelua jo tänä keväänä?

8. Parannusehdotuksia/ongelmakohtia/ yleisiä huomioita mallin käyttämisestä osana liikunnanopetusta?

Liite 8. Kysely oppilaille keväällä 2006

NIMI: _____

1. Miten vastuuntuntoisuutesi (tasosi) on mielestäsi kehittynyt kokeilumme jälkeen?

- a. tasoni on laskenut
- b. tasoni on pysynyt samana
- c. tasoni on noussut

2. Eli millä vastuuntuntoisuuden tasolla arvioit olevasi nyt?

- a. Tasolla pohjanoteeraus
- b. Tasolla 1, perusasiat kunnossa
- c. Tasolla 2, osallistuminen
- d. Tasolla 3, omatoimisuus
- e. Tasolla 4, vastuuntuntoisuus

3. Oletko pyrkinyt noudattamaan vastuuntuntoisuuden tavoitteita liikuntatunneilla kokeilumme jälkeen?

a.) Kyllä, kerro miten olet toiminut?

b.) En, kerro miksi et ole noudattanut?

4. Oletko pyrkinyt toimimaan vastuuntuntoisesti liikuntatuntien ulkopuolella (esim. muilla tunneilla, harrastuksissa, kotona)?

a.) Kyllä, kerro miten olet toiminut?

b.) En, kerro miksi et ole toiminut?

LIITE 9. Liikunnanopettajan haastattelu 14.6.2006

1. Mitä sinulle on jäänyt mieleen kevään 2004 liikunnanopetuksesta?
2. Käytimme interventiossa vastuuntuntoisuuden mallia, mitä muistat mallista?
3. Miten tehty interventio on vaikuttanut omaan opettajuuteesi?
4. Olet opettanut intervention kohderyhmän oppilaita nyt 2 lukuvuotta kokeilun päätyttyä, miten kuvailisit näitä kahta vuotta?
5. Miten ryhmän vastuuntuntoisuuden taso on mielestäsi kehittynyt intervention jälkeen? Eli millä tasolla ryhmä tällä hetkellä mielestäsi on?
6. Oletko havainnut oppilaiden pyrkineen saavuttamaan mitään vastuuntuntoisuuden mallin tavoitteista (apuopettajat, toisten huomioonottaminen, kannustaminen, omatoimisuus, ajoissa tunneille tuleminen, kiroilu ja tappelut) liikuntatunneilla? Puhuvatko enää mallin tavoitteista?

Oppilaiden läpikäyminen nimilistan avulla.; keskustellaan intervention tuloksena syntyneiden ryhmien vastuuntuntoisuuden muutoksista sekä oppilaskohtaisesti jokaisen oppilaan vastuuntuntoisuuden tasosta tällä hetkellä.

7. Intervention tuloksena oppilaat voitiin jakaa karkeasti kolmeen ryhmään; liikunnallisesti lahjakkaisiin, hiljaisiin puurtajiin ja häiriköihin. Voisitko arvioida kyseisten ryhmien vastuuntuntoisuuden kehittymistä intervention jälkeisinä lukuvuosina?
 - Häiriköt yksilöinä? Ryhmäarvio?
 - Liikunnallisesti lahjakkaat yksilöinä? Ryhmäarvio?
 - Hiljaiset puurtajat yksilöinä? Ryhmäarvio?

(Jatko?: Mistä luulisit kehityksen johtuneen. Keskustellaan vuorollaan kaikista ryhmistä)