1281

LIIKUNNANOPETTAJA EDISTÄMÄSSÄ OPPILAAN MORAALIN JA PROSOSIAALISUUDEN KEHITTYMISTÄ

Janne Koivuniemi

Timo Tikka

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma

Syksy 2001

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Koivuniemi, J. & Tikka, T. 2001. Liikunnanopettaja edistämässä oppilaan moraalin ja prososiaalisuuden kehittymistä. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma.

Tutkielman tarkoituksena oli selvittää mikä on liikuntakasvatuksen merkitys ja tehtävä peruskoulun oppilaiden moraalin ja prososiaalisuuden kehittymisessä sekä kuinka opettajan olisi toimittava, jotta liikunnanopetus tukisi mahdollisimman hyvin tätä kehitystä. Liikuntakasvatuksessa sosiaalis-eettiset tavoitteet jäävät usein fyysis-motoristen tavoitteiden varjoon ja kirjallisuudessa on varsin vähän yhtenäistä tietoa siitä, miten sosiaalis-eettisiä kasvatustavoitteita voidaan opetustyössä saavuttaa.

Tutkimuksessa täydennettiin lähdekirjallisuudesta etsittyjä ajatuksia tekemällä neljä teemahaastattelua perusopetuksen luokilla 1 - 6 liikuntaa opettaville opettajille. Haastateltaviksi valittiin liikunnan avulla kasvattamiseen perehtyneitä asiantuntijaopettajia. Tärkeimmät tutkielmassa käsitellyt teoriat olivat oppimisteoria ja kognitiivisen kehityksen teoria. Kirjallisuuden ja teemahaastattelujen perusteella muodostettiin oppilaiden moraalia ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen ideaalimalli.

Tutkimuksen perusteella koululiikunta on hyvä ympäristö oppilaan moraalin ja prososiaalisuuden kehittämiseen, edellyttäen että sosiaalis-eettiset tavoitteet otetaan huomioon ja niiden saavuttamiseen pyritään aktiivisesti. Opetus voi pohjautua oppimisteorian ja kognitiivis-kehityksellisten teorioiden yhdistelmään, mutta painotuksen olisi oltava kognitiivisiin teorioihin perustuvissa opetusmenetelmissä. Opetuksen tulisi perustua mahdollisimman pitkälti oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, keskusteluihin sekä oppilaan ajattelun ja empatian kehittämiseen.

Asiasanat: koululiikunta, liikuntakasvatus, moraalikasvatus, moraalikehitys, prososiaalisuus

SISÄLTÖ

1 KOHTI KASVATUKSELLISEMPAA LIIKUNNANOPETUSTA 5

2 TUTKIMUSONGELMAT 7

3 LIIKUNTAKASVATUS KOULUSSA 8

4 MORAALI, ETIIKKA JA PROSOSIAALISUUS 11

4.1 Moraalin ja etiikan käsitteet 11

4.2 Moraalikasvatus ja arvot 12

4.3 Sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot 14

4.4 Prososiaalisuuden käsite 15

5 MORAALIN JA PROSOSIAALISUUDEN KEHITYSTEORIAT 20

5.1 Oppimisteorian lähestymistapa 21

5.2 Kognitiivisten kehitysteorioiden lähestymistapa 24

5.2.1 Piaget'n teoria 26

5.2.2 Kohlbergin teoria 28

5.2.2.1 Kohlbergin moraaliarvioinnin vaiheet 29

5.2.2.2 Moraalikasvattajan mahdollisuudet 32

6 MORAALI JA PROSOSIAALISUUS LIIKUNTAKASVATUKSESSA 35

6.1 Koulun moraalikasvatuksen yleiset periaatteet 36

6.2 Opetusmenetelmän merkitys moraalin ja prososiaalisuuden kehittämisessä 40

6.2.1 Moraalin kehityksen teoriaan perustuvat menetelmät 43

6.2.2 Yhteistyöskentelymenetelmä 45

6.3 Kilpailullisuus liikuntakasvatuksessa 47

6.3.1 Kilpailullisuus ja sääntöjen noudattaminen 48

6.3.2 Kilpailullisuuden vaikutus moraalitasoihin 51

6.3.3 Kannanottoja kisailun puolesta 53

6.4 Fair Play - reilu peli 56
6.4.1 Pelin henki 57
6.4.2 Reilun pelin perusarvot 58

7 TUTKIMUSHAASTATTELUT 61
7.1 Asiantuntijaopettajat 61
7.2 Aineistonkeruu 62
7.3 Aineiston analysointi teemoittain 64
7.3.1 Analyysissä käytetyt menetelmät 64
7.3.2 Opetuksen suunnittelu prososiaalisuuden ja moraalin kehittämisen kannalta 67
7.3.3 Prososiaalisuuden edistäminen liikuntakasvatuksessa 69
7.3.4 Moraalikasvatus liikunnassa 76
7.3.5 Kilpailut 83

8 MORAALIA JA PROSOSIAALISUUTTA KEHITTÄVÄN LIIKUNNANOPETUKSEN IDEAALIMALLI 89
8.1 Opetuksen ideaalimalli 89
8.2 Käytännön opetustyön ja ideaalimallin erot 93

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS 95

10 POHDINTA 97

LÄHTEET 100

LIITTEET 108
Liite 1: Teemahaastattelurunko 108
Liite 2: Kirje haastateltaville 111
Liite 3: Moraalia ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen ideaalimalli 112

1 KOHTI KASVATUKSELLISEMPAA LIIKUNNANOPETUSTA

Nykyisessä yhteiskunnallisessa tilanteessa kasvatuksen eettiset kysymykset ovat erittäin ajankohtaisia. Eettinen herkkyys ja sosiaalisuus kuuluvat yleissivistykseen. (Launonen 2000, 7, 290.) Yhteiskuntamme elää muun läntisen maailman mukana murroskautta, jossa yksilöllisyys ja minäkeskeisyys usein ylikorostuvat. Moraalista harkintaa ei voida enää perustaa vain perinteisiin arvoihin ja valmiisiin normeihin. (Ziehe 1991; Telama & Laakso 1997, 276; Hakala 1999, 10.) Tässä tilanteessa oppilaiden moraaliajattelun kehittäminen ja heidän prososiaalisen käyttäytymisensä edistäminen tulisi asettaa keskeisiksi kasvatustavoitteiksi. Lasten kasvatus liukuu yhä enemmän koulun tehtäväksi ja tämä asettaa koululle sekä aikaa vievän että vaativan haasteen. Koska liikunta on yksi merkittävä sosiaalistumisympäristö, olisi myös sen mahdollisuuksia hyödynnettävä aiempaa paremmin oppilaiden moraalin ja prososiaalisuuden kehittämisessä. (Kahila 1993, 7, 25.)

Olemme valmistumassa liikuntaan erikoistuneiksi luokanopettajiksi ja tulemme todennäköisesti osallistumaan aktiivisesti tulevien koulujemme liikuntakasvatuksen suunnitteluun ja toteutukseen. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 (1996, 110) mukaan liikuntakasvatus on kasvattamista liikuntaan ja liikunnan avulla. Liikunnanopetuksen fyysis-motoriset tavoitteet voivat usein painottua hyvinkin paljon suhteessa kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Syynä tähän saattaa olla se, että fyysis-motoriset tavoitteet ovat usein selkeitä ja niiden saavuttamiseksi on laadittu runsaasti harjoitteita, ohjeita ja kirjallisuutta. Vaikka sosiaalis-eettisiä kasvatustavoitteita pidetään tärkeinä myös liikuntakasvatuksessa, on varsin vähän tietoa siitä, miten näitä kasvatustavoitteita voidaan käytännön opetustyössä saavuttaa (Kahila 1993, 9). Myös saamassamme liikuntapedagogisessa koulutuksessa tämä osa-alue on jäänyt vähemmälle huomiolle.

Tutkielmassamme selvitämme mikä on liikuntakasvatuksen merkitys oppilaiden moraalin ja prososiaalisuuden kehittämisessä ja miten liikunnanopettaja voi tätä kehitystä edistää. Käsittelemme aihettamme lähinnä perusopetuksen luokkien 1 - 6 kannalta, mutta samat periaatteet ovat hyödynnettävissä myös työskenneltäessä vanhempien oppilaiden kanssa. Tutkimme kirjallisuutta

luodaksemme vahvan teoreettisen taustan tulevan opetus- ja kasvatustyömme tueksi. Lisäksi haastattelimme työssä toimivia liikuntaa opettavia opettajia laajentaaksemme kirjallisuudesta löytämiämme näkemyksiä sekä saadaksemme tutkimaamme aiheeseen myös käytännön näkökulman. Tutkimusaineiston keräsimme teemahaastatteluilla, joita analysoimme kuvailemalla sekä vertailemalla niitä toisiinsa ja lähdekirjallisuuteen. Lähdekirjallisuuden ja teemahaastattelujen perusteella kokosimme sosiaalis-eettisten tavoitteiden kannalta ideaalisen liikunnanopetuksen mallin.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tutkimusongelmiamme olivat seuraavat kysymykset:

- Mikä on liikuntakasvatuksen merkitys ja tehtävä oppilaiden moraalin ja prososiaalisuuden kehittymisessä?
- Kuinka opettajan olisi toimittava, jotta liikunnanopetus tukisi mahdollisimman hyvin oppilaan moraalin ja prososiaalisuuden kehittymistä?
- Miten tutkittavat asiantuntijaopettajat pyrkivät edistämään oppilaidensa moraalin ja prososiaalisuuden kehittymistä?

Kahteen ensimmäiseen kysymykseen haimme vastauksia sekä kirjallisista lähteistä että teemahaastattelujen avulla. Kolmanteen tutkimusongelmaan etsimme ratkaisua kuvailemalla ja tulkitsemalla haastateltaviemme vastauksia. Aineistonhankintamenetelmänä käytimme teemahaastattelua, koska siinä haastateltava pystyi vapaasti kuvailemaan omaa liikunnanopetustaan. Lisäkysymyksillä pystyimme ohjaamaan haastattelua haluamaamme suuntaan ja korostamaan tutkimusongelmiemme kannalta olennaisia asioita.

3 LIIKUNTAKASVATUS KOULUSSA

Koululiikunnan tehtävänä on kasvattaa lapsia ja nuoria liikkumaan ja liikunnan avulla (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 1996, 110). Kasvatuksellisen lähestymistavan mukaan liikunnanopetuksen tehtävänä on toimia muiden oppiaineiden ohella kasvatuksen välineenä. Koululiikunnan päähaasteina voidaan pitää koululaisen psyykkisen, sosiaalisen ja fyysisen kehityksen tukemista ja ohjaamista terveellisen ja liikunnallisen elämäntavan omaksumiseen. Liikuntakasvatuksen yksilöllinen ja yhteiskunnallinen merkitys riippuu siitä, miten näihin haasteisiin pystytään vastaamaan. (Telama & Kahila 1994, 174.)

Kasvatussosiologia ymmärtää kasvatuksen yhteisöön ja erilaisiin ryhmiin sosiaalistamisena. Näkemys tähdentää sosialisaatiossa tapahtuvaa vuorovaikutusta sukupolvien kesken. Kasvatuspsykologia määrittää kasvatuksen persoonallisuuden kehittämiseksi kasvattajan ja kasvatettavan vuorovaikutuksessa. (Hirsjärvi 1995b, 31 - 35.) Hirsjärven (1983) mukaan kasvatus on toimintaa, jolla pyritään luomaan edellytyksiä yksilön monipuoliselle kehittymiselle ja kasvamiselle. Kasvuvirikkeitä antamalla ja säätelemällä välitetään erilaisia tietoja, taitoja ja kulttuuriperintöä. Kasvatukselle asetettuja päämääriä ja tehtäviä sanotaan kasvatustavoitteiksi ja ne ilmaistaan yleensä kasvatettavan ja kasvattajan käyttäytymisenä. (Kasvatustieteen käsitteistö 1983, s.v. *kasvatus*, *kasvatustavoitteet*) Kasvatustavoitteiden pyrkimyksenä on pysyvien muutosten aikaansaaminen kasvatettavan toiminnassa ja tietoisuudessa (Hakkarainen 1977, 63).

Jokainen liikuntaa opettava opettaja muodostaa oman käsityksensä liikunnanopetuksen tavoitteista. Opettajan tavoitekäsitykseen vaikuttavat opettajan oma kehityshistoria, hänen saamansa koulutus ja muu ympäristö. Myös opettajan oma asennoituminen liikuntakasvatukseen ja kasvattamiseen liikunnan avulla vaikuttavat hänen valintoihinsa. Peruskoulun liikuntakasvatuksen kasvatustavoitteena ovat mm. oppilaan moraalin ja sosiaalisten taitojen kehittäminen. Näitä tavoitteita kutsutaan sosiaalis-eettisiksi tavoitteiksi ja niihin sisältyvät mm. ohjeiden, normien ja sääntöjen merkityksen ymmärtäminen,

yhteistoiminta, muiden huomioonottaminen ja reilu peli. Koululiikunta antaa lapselle mahdollisuuden kehittää sosiaalisia taitojaan kyetäkseen tulemaan toimeen erilaisten ihmisten kanssa, voidakseen toimia yhteistyössä erilaisissa yhteisöissä, pystyäkseen ymmärtämään muita ja osatakseen arvostaa kanssaihmisiään. Oppilailla on myös mahdollisuus kehittää reilun pelin henkeään säilyttääkseen urheilemisen leikkimielisyyden, osatakseen kilpailla oikein ja pystyäkseen parhaansa tekemiseen sekä tekemisestä nauttimiseen. (Juvonen 1986, 9; Jääskeläinen 1991, 18, 20 - 21; Karvinen, Hiltunen & Jääskeläinen 1991, 21.)

Liikunnanopettajan ensisijainen tehtävä on toimia kasvattajana ja lapsen fyysisen ja emotionaalisen turvallisuuden takaajana, joka osoittaa lapselle hyväksyntää sekä onnistumisten että epäonnistumisten hetkillä. Opettajan tulee huomata ja huomioida lapsen edistyminen liikuntataitojen lisäksi myös toisten huomioimisessa, sovittujen sääntöjen noudattamisessa sekä pettymysten ja onnistumisten käsittelyssä. (Hakala 1999, 107 - 108.) Liikuntatunneilla esiintyy ja on mahdollista luoda runsaasti kasvatustilanteita, jotka tukevat oppijan kasvua ja kehitystä koulun arvosopimusten ja toiminta-ajatuksen mukaisesti kohti oman elämän hallintaa (Hakala 1999, 115 - 116). Peruskoulun liikunnan opiskelun tavoitteista yksi on se, että oppilas "edistyy yhteistyötaidoissa ja sääntöjen noudattamisessa".

Peruskoulua kehitetään monipuolisia yleissivistäviä opintomahdollisuuksia tarjoavana oppivelvollisuuskouluna. Yleissivistykseen kuuluvat niin tiedolliset valmiudet kuin mm. eettinen ja esteettinen herkkyys, kommunikoinnin taidot sekä taidot toimia yhteiskunnan jäsenenä. (Pops 1994 1996, 11, 110 - 112.) Liikuntakasvatus on toimintaa, jossa kasvatus- ja opetusmielessä harjoitetaan liikuntaleikkejä ja eri urheilumuotoja. Se on Jääskeläisen, Korpilaurin & Tikkasen (1985, 10) mukaan osa kasvatustapahtumaa, jossa tietoisesti pyritään kehittämään yksilöä niin fyysisesti, psyykkisesti kuin sosiaalisestikin käyttäen hyväksi itse liikuntaa että sen keinoja.

Liikunta on yksi peruskoulun suosituimmista aineista. Liikunta herättää myös voimakkaita tunteita. Tätä taustaa vasten liikunnan avulla on hyvät mahdollisuudet oppilaan kasvuprosessin tukemiseen. Myönteinen tuki ei ole

kuitenkaan itsestäänselvyys, vaan se vaatii tietoisiin valintoihin perustuvaa liikunnanopetusta, jossa tärkeimpänä on lapsi ja hänen kokonaisvaltainen hyvinvointinsa. (Hakala 1999, 96.) Oppijakeskeisen liikunnanopetuksen lähtökohtana on entistä enemmän lapsen tarpeet, odotukset ja kiinnostuksen kohteet, ei vain opettajan vaan myös hänen itsensä määritteleminä. Lasten omilla ajatuksilla ja heidän keskinäisellä vuorovaikutuksellaan on korostuva asema. Kuitenkin opettajan tärkeänä tehtävänä on tarjota kehittymisen mahdollisuuksia, luoda vaihtelevia oppimisympäristöjä, tutustuttaa tuntemattomiin liikunnan alueisiin, mahdollistaa osaamisen syventymistä tutuissa asioissa ja antaa mahdollisuuksia henkilökohtaisiin valintoihin. (Hakala 1999, 37.) Tiedostettu mahdollisuuksien hyödyntäminen ohjaa oppilasta muiden tasa-arvoiseen kohtaamiseen ja toisia arvostavaan käyttäytymiseen (Hakala 1999, 38). Opettajajohtoisen opetuksen ja oppilaan omaan aktiivisuuteen perustuvan toiminnan suhde tulisi olla painottunut jälkimmäiseen. Lapsille ja nuorille tulisi antaa mahdollisuus itse järjestää toimintaa ja valvoa sääntöjen noudattamista. Oppilaiden keskinäiseen työskentelyyn ja omatoimisuuteen perustuvat opetusmenetelmät ja eriyttäminen ovat edellytys yksilöllisten elämysten saamiselle ja sosiaalisten taitojen ja omatoimisuuden kehittymiselle. (Telama & Kahila 1994, 175.)

Liikunnassa on paljon aitoja ristiriitatilanteita, joita on mahdollista ratkoa keskinäisen kommunikoinnin ja sovittelun avulla (Pops 1994 1996, 110 - 111, 114). Oppisisältöjen valinnalla voidaan vaikuttaa oppilaiden sosiaalisuuden kehittymiseen. Etenkin joukkuepeleissä sekä toisaalta erikokoisissa, kyvyiltään ja taidoiltaan erilaisissa ryhmissä on mahdollista tietoisestikin luoda tilanteita, joissa oppilaat joutuvat ottamaan huomioon ryhmän tai joukkueen toiset jäsenet, avustamaan näitä ja tottuvat tarkoituksenmukaiseen yhteistoimintaan. Monet liikunnan opetustilanteet tarjoavat mahdollisuuden myös eettisten peruskysymysten selvittämiseen. Kysymykset oikeasta ja väärästä menettelystä, samoin kuin tiettyjen sovittujen sääntöjen noudattamisesta sekä yksilön ja ryhmän vastuusta nousevat usein luontevasti esiin liikuntatunneilla. Tällöin voidaan yhdessä etsiä ja pohtia oikeita ratkaisuja. (Juvonen 1986, 9, 16.)

4 MORAALI, ETIIKKA JA PROSOSIAALISUUS

4.1 Moraalin ja etiikan käsitteet

Sana "moraali" on johdettu latinan kielen käyttäytymistapoja, perinteisiä tapoja ja perinteitä yleensä tarkoittavasta sanasta *mores* (yks. *mos*). Sanojen "etiikka" ja "eettinen" kantasana on kreikan kielen *éthos*, jolla on kaksi erimerkityksistä kirjoitusasua. Ensimmäinen merkitsee tottumusta, tapaa ja käytäntöä. Tämän mukaan se, joka noudattaa oman ryhmänsä yleisiä tapoja ja kielenkäyttöä kanssakäymisessä tietyn ihmisryhmän kanssa, toimii eettisesti. Toisen merkityksen mukaan eettisesti toimii kuitenkin vasta se, joka ei noudata tapoja ja tottumuksia vain siksi, että muutkin tekevät niin, vaan koska asiaa harkittuaan katsoo, että se on hyvää ja oikein. Toinen kreikankielinen sana, *ethnos*, tarkoittaa kotipaikkaa. Alkuperäisiä merkityksiä tulkiten voidaan eettisyydellä tarkoittaa "niitä tapoja, joihin henkilö on kotiutunut" (Venkula 1998, 65). Myöhemmin *etiikkaa* on käytetty tarkoittamaan luonnetta ja luonteenlaatua. (Dewey & Tufts 1956, 3; McIntosh 1980, 160; Kotkavirta & Nyyssönen 1996, 20; Launonen 2000, 30.) Moraali voi myös kattaa *ethoksen* kummatkin merkitykset, niin yhteisöllisen tavan kuin yksilöllisen luonteenkin (Kotkavirta & Nyyssönen 1996, 20).

Moraali viittaa sellaisiin toiminnan periaatteisiin, joita pyrimme noudattamaan, kun tahdomme toimia hyvin tai oikein. Etiikka on moraalin tutkimista, arvioimista ja perustelemista. Etiikka on myös se filosofian osa-alue, joka pyrkii vastaamaan kysymykseen, mikä on moraalisesti hyvää ja mikä teko on oikein. Samalla se yrittää selvittää hyvän ja oikean käsitettä ja sitä, voidaanko niitä määritellä. Etiikka ottaa siis aina kantaa. (Haaparanta & Niiniluoto 1990, 85; Kotkavirta & Nyyssönen 1996, 16; Tirri 1999, 25.) Moraalin ja etiikan suhde voidaankin nähdä niin, että etiikka on moraalireflektiota. Jokaisella ihmisellä on tiedostettu ja tiedostamaton moraali, jotka ohjaavat käyttäytymistä ja ratkaisuja. Etiikka on tiedostettua, korkeamman tason moraalia. (Heinimäki 1994, 13.) Harvan (1989, ks. myös Tirri 1999, 25) mukaan etiikka ja moraali voidaan ymmärtää joskus

myös synonyymeinä. Esimerkiksi "moraalini kieltää valehtelemisen", jolloin kyseessä on tietoinen toiminta. Moraalilla ja etiikalla on kuitenkin Harvan mukaan se ydinero, että moraalissa on kysymys käytännöllisistä ratkaisuista ja etiikassa reflektoivasta asenteesta. (Harva 1989, 13; ks. myös Hirsjärvi 1995a, 68 - 69.)

4.2 Moraalikasvatus ja arvot

Monista tieteenaloista erityisesti kasvatustiedettä pidetään arvoihin sidoksissa olevana tieteenalana. Kasvatus ja koulutus nähdään voimakkaasti arvoja välittäväksi sekä uusia arvoja luovaksi kulttuurin alaksi. Jokainen koulumaailman valinta on Aaltosen (ks. Tahkokallio 2001, 24) mukaan myös arvoratkaisu. Opettajan rooli moraalikasvattajana ei voi toteutua arvotyhjiössä, vaan siihen tarvitaan koko työyhteisön tuki ja yhteinen arvoperusta (Tirri 2001, 18).

Arvot ovat hyviä asioita, joita toimiessamme yleensä tavoittelemme, tai joita meidän tulisi tavoitella. Sitä, minkä toteuttamista varten jokin viimekädessä tapahtuu, sanomme arvoksi (Hirsjärvi 1995a, 63 - 64). Arvot ovat monesti henkilökohtaisia, eikä niitä voi aina ohjata ulkoapäin. Arvoja ei voi vain "antaa" ja arvostaminen on subjektiivinen toiminto. (Kotkavirta & Nyyssönen 1996, 8 - 10; Venkula 1998, 128 - 129.)

Moraali koostuu säännöistä, ihanteista ja käyttäytymismalleista, jotka ovat havaittavissa yhteiskunnallisessa elämässä. Normien sanotaan heijastavan eräänlaista arvojärjestelmää, mikä tarkoittaa, että ihmiset pitävät joitakin velvoitteita ja periaatteita tärkeämpinä kuin toisia. (Wahlström 1993, 97; Launonen 2000, 33 - 34.) Tämän näkemyksen mukaan moraali voi vaihdella kulttuureittain ja aikakausittain. Kasvatuksen arvosisältö on muuttunut ja muuttuu ajan kuluessa. Hirsjärven (1995a) mukaan arvomuutoksille on ominaista "evolutionaalinen epäjatkuvuus". Osa yhteiskunnasta on muutettavissa suhteellisen nopeasti. Osa, kuten yhteiskunnan rakenteeseen ja organisaatioon liittyvät seikat, muuttuu varsin hitaasti. Sen sijaan arvot ja ideat muuttuvat toisella tavoin. Ne saattavat pysyä kauan paikallaan muuttumattomina ja sitten muuttua yhtäkkisesti ja porrasmaisesti.

(Hirsjärvi 1995a, 67.) Aikaisemmin on pidetty hyvin tärkeinä esimerkiksi isänmaallisia ja kristillisiä arvoja. Arvojen pysyvyys ja jatkuvuus nähtiin tärkeinä. Nykypäivänä tällainen kasvatusajattelu on hieman vähentynyt tai ainakin saanut rinnalleen ihmiskeskeisempiä ja vähemmän kulttuurista riippuvia arvoja kuten yhteiskunnallinen tasa-arvo, yksilöllisyyden hyväksyminen, sosiaalisuus sekä kaikille kuuluvan ihmisarvon ja elämän kunnioittaminen (ks. Pops 1994 1996, 13; Launonen 2000, Koivisto 2001, 7). Kasvatuksessa kunnioitetaan enemmän yksilön valinnanvapautta ja arvojen muuttuminen hyväksytään. Elinvoimaisina moraalisina ihanteina ovat säilyneet esimerkiksi rehellisyys, oikeudenmukaisuus ja ahkeruus (Launonen 2000; Koivisto 2001, 6).

Airaksisen (1987, 132 - 133) mukaan arvot määräävät "oikean" moraalisen valinnan suunnan. Arvot eivät määräydy kuitenkaan ihmisten todellisista valinnoista. Ne määräytyvät siitä, mitä ihmiset valitsisivat, jos he olisivat ihanteidensa mukaisia. Ihminen toimii joskus ristiriitaisesti, jopa omaa sisäistä arvomaailmaansa vastaan (Wahlström 1995, 169). Kuitenkin Telaman (Telama & Kahila 1994, 163) mukaan rationaalisesti ajattelevat yksilöt valitsevat itselleen eettiset periaatteet ja arvot siten, että he ovat itse valmiit elämään noiden periaatteiden mukaan. Vain ihminen pyrkii ja pystyy tietoisesti ohjaamaan omaa elämäänsä valintojensa avulla ja toimimaan sopusoinnussa muiden ihmisten ja ympäristönsä kanssa (Venkula 1998, 72).

Arvokasvatus on Aaltosen (ks. Tahkokallio 2001, 24) mielestä sitä, että ihminen oppii tunnistamaan omia arvojaan ja tekemään valintoja niiden pohjalta. Kasvatuksen tarkoituksena on antaa sellainen yleissivistys, jolla kansalainen kykenee täyttämään roolin, jota yhteisö häneltä odottaa. Tässä merkityksessä yleissivistystä voidaan kutsua myös selviytymistaidoiksi. Usein kasvatettaville opetetaan huomaavaisuutta opettamalla heille käyttäytymistapoja. Toisaalta kasvatukseen on sisältynyt myös tavanomaisen selviytymisen ylittäviä ihanteita. Esimerkiksi huomaavaisuus on arvona ja hyveenä useimpien ulkoisesti kauniiden käytöstapojen takana. Koulukasvatuksen täytyy osata asettaa oikea tasapaino näiden selviytymistaitojen ja moraalisten ihanteiden välille. (Elo 1993, 74 - 76; Pitkänen 1996, 5.) Wahlströmin (1993, 97) mukaan itse hyvyys ei koostu vain säännöistä,

arvojärjestyksistä ja käyttäytymistavoista. Lisäksi on olemassa myös sääntöjä, arvojärjestyksiä ja käyttäytymistapoja, jotka eivät lainkaan kosketa moraalia tai etiikkaa.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 (1996) mukaan kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia.

> Oppivelvollisuuskoulun tulee välittää opetus ja kasvatustyössään niitä arvoja, jotka edistävät niin yksilöllisyyden vahvistumista kuin yhteiskunnankin säilymistä ja kehittämistä. Koulun arvoperustan selkiyttäminen ja jäsentäminen edellyttää eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994 1996, 9.)

Kenen arvoja koulussa sitten opetetaan? Kasvatuksessa on kolme tapaa yrittää ratkaista tämä ongelma. Ensinnäkin voidaan yrittää ajatella, että on olemassa joitain kaikkien hyväksymiä hyveitä kuten vapaus, rauha ja ihmisarvo. Toisaalta voimme valita valtion tai yhteiskunnan määrittelemät arvot. Kolmantena vaihtoehtona Elon (1993, 83 - 84) mukaan on keskittyä arvoajatteluun pääasiassa taitolajina ja pyrkiä kehittämään oppilaiden moraaliymmärrystä ja ajattelutaitoja myös arvojen alueella. Tämäkään ratkaisu ei ole yksioikoinen, sillä koululla (ja opettajalla) on joka tapauksessa omat arvonsa. Liikkumatilan antaminen myös kodille erityisesti eettisellä alueella on nykyaikaa sekä osa koulun ja kodin kasvatusyhteistyötä. Skinneriläisen pedagogiikan mukaan arvot ja motiivit ovat seurausta positiivisesta ja negatiivisesta vahvistamisesta. Ongelmana on tällöinkin se, ettei ole tiedossa, kuka voisi määritellä oikean käyttäytymisen ja siten myös oikeat arvot. (Skinner 1974, 98 - 119; Elo 1993, 86.)

4.3 Sosiaaliset ja sosiokognitiiviset taidot

Kahilan (Telama & Kahila 1994, 157) mukaan prososiaalista käyttäytymistä, joka edellyttää sekä sosiaalisia että sosiokognitiivisia taitoja, voidaan pitää sosiaalisen kasvatuksen yleistavoitteena.

Sosiaaliset taidot tarkoittavat kykyä ja halua olla tehokkaasti vuorovaikutuksessa muiden ihmisten kanssa sekä fyysisesti että sosiaalisesti (Telama 2000, 61). Poikkeus (1997, 126) määrittelee sosiaaliset taidot käyttäytymiseksi, joka konkreettisessa tilanteessa johtaa positiivisiin sosiaalisiin seuraamuksiin. Kalliopuskan (1995, 8) mukaan sosiaaliset taidot merkitsevät sosiaalisesti arvostettua ja opittua käyttäytymistä. Sosiaalisesti taitava yksilö kokee vuorovaikutuksen kullekin osapuolelle myönteiseksi tai ensisijaisesti muita hyödyttäväksi. Sosiaalisten taitojen avulla yksilö pystyy toimimaan ryhmän jäsenenä, neuvottelemaan ja ratkomaan sosiaalisia konflikteja, mutta tarvittaessa myös pitämään jämäkästi puoliaan (Himberg & Jauhiainen 1998, 81). Usein vuorovaikutustaidot katsotaan sosiaalisiin taitoihin kuuluviksi ja muutenkin sosiaaliset taidot on hyvin laaja käsite. Sosiaalisia taitoja ovat mm. kyky yhteistoimintaan ja selkeään kommunikaatioon, empaattisuus eli myötäeläminen ja -ymmärtäminen, auttaminen ja toisista huolehtiminen, toisen tunteiden hyväksyminen, tunteiden sovelias ilmaisu, itsekontrolli (omien aggressioiden hallinta), ristiriitojen välttäminen, konfliktien hallinta ja jämäkkä puoliensa pitäminen. (Kalliopuska 1995; Poikkeus 1997, 126; Himberg & Jauhiainen 1998.)

Sosiokognitiiviset taidot pohjautuvat ihmisen sosiokognitioihin eli käsityksiin, joita yksilö on muodostanut muista ihmisistä ja heidän persoonallisuudestaan ja tavoitteistaan (Himberg & Jauhiainen 1998, 75). Sosiokognitiiviset taidot tarkoittavat kykyä tunnistaa ja havainnoida omia ja toisten ihmisten tunteita ja tavoitteita sekä ennakoida oman ja toisten ihmisten toiminnan seurauksia (Himberg & Jauhiainen 1998, 74). Sosiokognitiiviset taidot ovat edellytyksenä erilaisiin tilanteisiin sopivien sosiaalisten strategioiden valinnassa (Poikkeus 1997, 127).

4.4 Prososiaalisuuden käsite

Sosiaaliseen käyttäytymiseen liittyvää positiivisten ilmentymien yleiskäsitettä kutsutaan prososiaaliseksi käyttäytymiseksi (Bar-Tal 1976, 3; Kahila 1993, 11;

Eisenberg 1998, 702). Yleisellä tasolla prososiaalinen toiminta on sellaista, joka edistää toisten ihmisten psyykkistä tai fyysistä hyvinvointia. Se voi olla esimerkiksi tuttujen ja tuntemattomien auttamista hätä- ja vaaratilanteissa, vapaaehtoistyötä tai empatian ja sympatian osoittamista ilman oman edun tavoittelua. (Kalliopuska 1995, 127; Himberg & Jauhiainen 1998, 87.) Bar-Tal (1976) määrittelee prososiaalisuuden käyttäytymiseksi, joka tehdään toisen hyväksi odottamatta vastalahjaa tai palkkiota. Prososiaalisesti käyttäytyvä pyrkii tuottamaan, edistämään tai ylläpitämään toisen yksilön fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia. Prososiaalinen käyttäytyminen ilmenee kykynä yhteistoimintaan, toisen huomioon ottamisena ja auttamisena, antamisena, jakamisena sekä yhteisten sääntöjen noudattamisena. (Telama & Laakso 1997, 276; Liimatainen 2000, 13.) Kahila (1993) toteaa prososiaalisen käyttäytymisen koululiikunnassa tarkoittavan yhteistyötaitoja, jotka edellyttävät toisen huomioon ottamista, kannustamista, lohduttamista sekä konkreettista auttamistaitoa eli neuvomista, korjaamista, ohjaamista, fyysistä tukemista ja avustamista.

Yksi prososiaalisuuden osa on altruistinen käyttäytyminen. Altruismissa korostuvat erityisesti toiminnan perustuminen empatiaan ja vapaaehtoisuuteen sekä toisen auttaminen vain itse auttamisen takia, ilman oman edun tai palkkion tavoittelua. (Bar-Tal 1976, 5- 6.) Sisäisiä motiiveja altruistiselle käyttäytymiselle ovat sisäistetyt arvot ja päämäärät. Palkkiottomuutta on kuitenkin vaikea mitata altruismissa, koska esimerkiksi auttamisesta saatu tyytyväisyys, ylpeys tai ilo voidaan lukea palkkioksi. (Liimatainen 2000, 13.) Koska toiminnan motiiveja on usein hyvin vaikea havainnoida, on yleensä mahdotonta tietää onko kyse altruismista vai vähemmän jaloihin motiiveihin perustuvasta toiminnasta. Altruismi onkin jossain määrin teoreettinen ja hypoteettinen arvo ja siksi prososiaalisuus on nähtävä laajemmin kuin vain altruistisena auttamiskäyttäytymisenä. (Eisenberg & Fabes 1998, 702; Liimatainen 2000, 13.)

Prososiaalisen käyttäytymisen edellytyksenä ovat sosiokognitiiviset taidot eli kyky ymmärtää toisen yksilön toiveet ja tarpeet. (Telama & Laakso1997, 276.) Eisenbergin ja Fabes'n (1998, 702) mukaan tunteilla on hyvin suuri merkitys prososiaalisten arvojen, motiivien ja käyttäytymisen kehittymisessä. Erityisen tärkeä on empatia, jonka he määrittelevät toisen ihmisen tunnetilasta nousevaksi reaktioksi,

joka muistuttaa läheisesti toisen ihmisen alkuperäistä tunnetta. Kalliopuska (1990, 11; 1995, 67 - 68) määrittelee empatian toisen ihmisen eläytyväksi ymmärtämiseksi ja myötäeloksi. Empatiaa kokiessaan yksilö todella tajuaa, mitä toinen ihminen ajattelee, tuntee, kokee ja miksi toimii siten kuin toimii. Samaistuessaan toiseen yksilöön henkilö omaksuu toisen tavoitteet ja toiveet ikään kuin omikseen. Käsitykset, arvot ja normit määräävät yksilön empatian tason. Myös Himbergin ja Jauhiaisen (1998, 88) mukaan prososiaalisen käyttäytymisen todennäköisyyttä lisää se, että henkilö tuntee empatiaa toista osapuolta kohtaan. Empaattinen ihminen huomaa herkästi esimerkiksi toisen ihmisen avun tarpeen, vaikkei toinen apua pyytäisikään (Kalliopuska 1995, 32). Sympatia taas on mielenkiintoa, huolenpitoa ja toisen ihmisen mielipahan jakamista. Myös sympatian tunteet ovat yhteydessä prososiaaliseen käyttäytymiseen. (Kahila 1993, 12.)

Auttamiskäyttäytyminen on prososiaalisen käyttäytymisen osa, joka sisältää mielenkiinnon toista ihmistä kohtaan, toisen ihmisen huomioon ottamisen, huolenpidon ja kiintymyksen. Auttamiskäyttäytymisenä pidetään jakamista, antamista, avustamista, tukemista ja lohduttamista. Puhuttaessa konkreettisesta auttamiskäyttäytymisestä on kyse sosiaalisen käyttäytymisen toiminnallisesta tekijästä. Konkreettista auttamista ovat esimerkiksi neuvojen antaminen, suorituksen näyttäminen, virheiden korjaaminen ja fyysinen avustaminen. Sosiaalisen käyttäytymisen affektiivinen puoli pitää sisällään psykologisen auttamisen, kuten toisen huomioon ottamisen, myötäelämisen, toisesta välittämisen, lohduttamisen, kannustamisen ja innostamisen. (Kahila 1993, 12 - 14.)

Auttamiseen ryhtyy helpoiten hyvän itsetunnon ja myönteisen mielen omaava ihminen, joka kokee auttamisen ja hoivaamisen tarvetta. Auttajalla tulee olla myös kyky tarkastella asioita ja tapahtumia toisen näkökulmasta (roolinottokyky). Empaattisesti herätetty auttamismotivaatio on kaikkein pysyvintä. (Kalliopuska 1995, 32, 35.) Kalliopuskan (1995, 35 - 36) mukaan 9 - 12-vuotiailla nuorilla aidoin tapa auttaa on sellainen, joka perustuu empatian, altruismin ja moraalin yhteisvaikutukseen. Auttaja on useimmiten saavuttanut käsitteellisen ajattelun tason kehityksessään ja tiedostaa hyvin oman tiedollisen valmiutensa auttaa. 9 - 10-vuotiailla auttaminen perustuu vielä usein esimerkiksi opettajan tai vanhempien

miellyttämiseen ja hyväksynnän hakemiseen. Näin motivoitunut auttamishalukkuus heikkenee selvästi murrosikään tultaessa. Muutos normatiivisesta auttamisesta itsenäiseen auttamiseen tapahtuu yleensä juuri 9 - 12-vuotiailla abstraktin ajattelun ja moraaliajattelun kehittyessä. Lasten itsenäisen auttamisen taustalla ovat empatia, altruismi, moraalin kehittyneisyys ja käsitteellinen ajattelu.

Auttamisherkkyys riippuu auttajan persoonallisuuden lisäksi mm. autettavasta henkilöstä ja tilannetekijöistä. Tuttuja ja itselle tärkeitä ihmisiä autetaan herkemmin kuin tuntemattomia. Tuntemattomien auttamisherkkyyttä lisäävät esimerkiksi autettavan viehättävyys ja yhteiset tekijät auttajan ja autettavan välillä. Auttamistilanteessa yksilön toimintaan voi vaikuttaa ratkaisevasti se onko hän paikalla yksin vai onko tilanteessa muitakin ihmisiä. Jos paikalla on useita ihmisiä, vastuu auttamisesta vyörytetään helposti muille. Yksin oleva silminnäkijä taas puuttuu tilanteeseen helpommin. Tämä ilmiö on nimeltään katsojavaikutus. (Kalliopuska 1995, 115; Himberg & Jauhiainen 1998, 88 - 89.) Myös aiemmat myönteiset kokemukset auttajana tai autettavana olemisesta lisäävät auttamisherkkyyttä (Kalliopuska 1995, 36).

Myös yhteistoiminta on yksi prososiaalisuuden ilmenemismuoto. Yhteistoiminnallisena voidaan pitää tilannetta, jossa eri yksilöiden erilaiset tavoitteet kietoutuvat yhteen niin, että yhteisen toiminnan avulla tavoitteet voivat toteutua. Saavutetut tavoitteet eivät välttämättä ole kaikille samat, mutta ne ovat ainakin toisiaan täydentäviä. Meadin (ks. Kahila 1993, 25) mukaan yhteistyö eroaa auttamisesta juuri tavoitteiden suhteen. Yhteistyössä jaettu tavoite pitää yksilöt yhdessä, kun taas auttamisessa toimitaan vain autettavan tavoitteen eteen. Yksilön tehdessä yhteistyötä tuottaa hän yleensä hyötyä toiselle tai sekä itselleen että toiselle (jaettu hyöty). Yhteistyö voi olla vapaaehtoista ja lähtöisin yksilöiden kiinnostuksesta ja altruismista. Joskus se voi olla myös pakonomaista tai seurausta sosiaalisesta paineesta. Yleensä taustalla on kuitenkin yhteinen tavoite, jonka saavuttaminen vaatii ryhmän panosta. Yhteistyö perustuu yhteishengen luomiseen, molemminpuoliseen auttamiseen, myötätuntoon ja empatiaan. (Kahila 1993, 24 - 25; Kalliopuska 1995, 54 - 55.)

Yhteistyön käyttäminen oppimisessa on erityisen hyödyllistä silloin, kun tavoitteena on positiivinen sosiaalinen kanssakäyminen oppilaiden välillä. Yhteistyö oppilaiden välillä edistää esimerkiksi luottamusta, hyväksyntää, auttamista, jakamista sekä myönteisten asenteiden ja ilmapiirin kehittymistä. (Grineski 1996, 15.) Prososiaalisen käyttäytymisen ja siihen liittyvän yhteistyötaidon lisääntyminen antaa mahdollisuuden uusien kontaktien ja ystävyyssuhteiden luomiseen, koska anteliaisuus, yhteistyökyky ja auttaminen ovat ominaisuuksia, joita ystävässä arvostetaan (Telama & Kahila 1994, 157).

5 MORAALIN JA PROSOSIAALISUUDEN KEHITYSTEORIAT

Opettajan tiedot lasten moraalin ja prososiaalisuuden kehityksestä sekä niihin liittyvistä teorioista ovat olennaisia sillä ne auttavat opettajaa ymmärtämään työnsä suhteessa ihmisen kokonaiskehitykseen (Räsänen 1993, 57). Moraalin kehittymisen ja prososiaalisen käyttäytymisen lisääntymisen välillä on tutkimusten (Bar-Tal 1976, 14 - 16; Miller, Eisenberg, Fabes & Shell 1996; Janssens & Dekovic 1997; Polvi (os. Kahila) 1998; Schonert-Reichl 1999; Rest, Narvaez, Thoma & Bebeau 2000, 390) mukaan yhteys ja siksi tarkastelemme niitä yhdessä, moraalin kehityksen kautta. Riippuvuussuhde on havaittu vahvimmaksi pienillä lapsilla, koska heidän käytöksensä on impulsiivista. Vanhemmat lapset ottavat huomioon useampia tilannekohtaisia seikkoja, mikä saattaa auttamishalusta huolimatta vähentää heidän prososiaalista toimintaansa tutkimustilanteessa. Janssensin ja Dekovicin (1997) mukaan myös vanhempien lasten moraalisen päättelykyvyn ja prososiaalisen käytöksen riippuvuussuhde olisi arkipäiväisissä tilanteissa suurempi kuin heidän kuvailemassaan koeasetelmassa.

Wahlström (1995, 168 - 170) erottaa moraalin kehityksessä kolme ulottuvuutta: moraaliarvot, tunteet ja käyttäytyminen. Moraalin kehityksen tulisi kaikilla näillä alueilla ilmetä yhä täydellisempänä moraaliperiaatteiden sisäistämisenä. Arvojen sisäistäminen ilmenee kykynä arvioida itseä ja muita näiden periaatteiden mukaan. Tunneperäinen kriteeri on syyllisyydentunne, joka ilmenee katumisena ja itsensä rankaisemisena. Käyttäytymiskriteerinä sisäistämiselle on se, mitä ihminen tekee ja miten hän on motivoitunut noudattamaan sääntöjä ja vastustamaan kiusausta rikkoa normeja.

Moraalin ja prososiaalisen käyttäytymisen kehitystä on tarkasteltu monesta näkökulmasta. Intuitionistien teorian mukaan moraaliset velvoitteet ovat itsestään selvyyksiä järkeville olennoille. Se mikä on moraalisesti oikein tai väärin oivalletaan intuition kautta eli vaistonvaraisesti. Tunnetuimpia intuitionismin kannattajia olivat Kant ja Rousseau. Teorian mukaan esimerkiksi urheilussa sopimukset sääntöjen noudattamisesta tai rangaistusten hyväksyminen ovat itsestäänselviä velvoitteita eikä

niitä tarvitse kyseenalaistaa, mutta nämä säännöt eivät kuitenkaan ole moraalisääntöjä. (Broad 1967, 121; McIntosh 1980, 89.) Sosiobiologisesti suuntautuneet tutkijat selittävät prososiaalista toimintaa synnynnäisenä ominaisuutena. Heidän mukaansa yksilön pyrkimyksenä on muita samaan lajiin kuuluvia yksilöitä auttamalla turvata lajin säilyminen. (Himberg & Jauhiainen 1998, 87.) Eisenbergin ja Mussenin (ks. Liimatainen 2000, 13) mukaan sosiobiologinen suuntaus ei selitä prososiaalisen käyttäytymisen muutoksia eikä kehittymistä iän myötä. Liimataisen (2000, 12) mukaan prososiaalinen käyttäytyminen kehittyy nimenomaan sosiaalisessa kanssakäymisessä.

Keskeisimpiä teorioita ovat kuitenkin psykoanalyyttisen ja kognitiivisen psykologian teoriat sekä oppimisteoriat. Nämä kolme psykologista päälähestymistapaa eivät ole toisilleen vastakkaisia tai toisiaan poissulkevia ajattelutapoja vaan ne täydentävät toisiaan ja antavat yhdessä paremman näkemyksen lapsen moraalisen ja prososiaalisen kasvun eri puoliin. Psykoanalyyttisen lähestymistavan mukaan oppilaan moraalin kehittymiseen ei voida suoranaisesti ulkoapäin vaikuttaa, joten rajoitumme tässä käsittelemään aihetta oppimisteorian ja kognitiivisen psykologian teorian kannalta. Freudin psykoanalyyttisen moraalikasvun teorian arvo on kuitenkin siinä, että se painottaa sekä aggression että kiintymyksen tunteiden tärkeyttä elämän alkuvuosina. Teorian mukaan muutokset sosiaalisissa oloissa tai ympäristöoloissa eivät vaikuta moraalikehitykseen, mutta tämä teoria huomioi moraalikehityksen tunteisiin liittyvät näkökohdat, joita oppimisteorian kannattajat ja kognitivistit eivät tavallisesti ota huomioon. (Downey & Kelly 1978, 62 - 67; Freud 1981; Wahlström 1995, 171.)

5.1 Oppimisteorian lähestymistapa

Eisenberg ja Mussen (ks. Liimatainen 2000, 14) toteavat, että oppimisteorian mukaan moraalinen ja prososiaalinen toiminta ovat opittua käytöstä, jota voidaan kehittää vahvistamalla ja palkitsemalla, rankaisemalla tai rangaistuksen uhalla sekä tarjoamalla malleja, jotka rohkaisevat jäljittelyyn. Oppiminen tapahtuu

vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Tällaista oppimisteoriaa kutsutaan behavioristiseksi. Kuusisen ja Korkiakankaan (1995) mukaan behaviorismin perusajatuksena on, että käyttäytyminen on kuvattavissa ja selitettävissä objektiivisesti havaittavien ärsykkeiden ja reaktioiden avulla eikä sen selittäminen edellytä kasvatuksen objektien sisäisten prosessien mukanaoloa. Sovellettaessa behaviorismia koululuokissa tavoitteena voi olla oppimista helpottavan käyttäytymisen vahvistaminen, työrauhaa estävän melun ja häirinnän vähentäminen, kiusaamisen ehkäiseminen ja sosiaalisesti hyväksyttävän käyttäytymisen lisääminen. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 29, 39.)

Lapsia voidaan vahvistamalla kasvattaa omaksumaan käytös, jollaista heidän kasvattajansa pitävät suotavana. Tällä tarkoitetaan palkkioiden antamista toivotusta käytöksestä. Moraalikehitys on myös sosialisaatiota, jonka myönteinen tulos on kulttuuristen sääntöjen ja hyveiden seuraaminen. Parhaimmillaan ihminen noudattaa sääntöjä, vaikka kontrollia ei ole (Skinner 1974, 64 - 67). Ward (ks. Downey & Kelly 1978, 68) kehitti opettajille ehdollistumiseen perustuvan opetustavan, jonka tarkoituksena oli kitkeä häiritsevä käytös pieniltä lapsilta. Opettajia kehotettiin palkitsemaan lapsen hyvä käytös kehumalla, antamalla huomiota ja hymyilemällä. Huono käytös jätettiin huomioimatta. Myös käsitys "pahan" pois kitkemisestä kurituksen avulla on pysytellyt Wahlströmin (1995, 181) mukaan sitkeästi hengissä. Moraalikasvatus on tällöin ymmärretty suoraan kiltteyskasvatukseksi. Kasvatuksen ja erityisesti moraalikasvatuksen on tällöin nähty liittyvän ennen kaikkea kurin, pakon ja pelon voimalla kasvattamiseen.

Rangaistuksia ja rangaistuksen uhkaa käytettäessä pyritään siihen, että lapsi yhdistää teon ja siitä seuranneen rangaistuksen. Tämä tunne estää lasta nauttimasta kielletystä teosta. Tällainen omatunto toimii moraalisina ohjaksina, jotka ohjaavat käytöstä. Omantunnon toiminta ei siis välttämättä vaadi omaa eettistä pohdintaa vaan pikemminkin syy-seuraus -suhteiden muistamista tai ymmärtämistä. Erot oppilaiden välillä johtuvat Eysenckin (ks. Downey & Kelly 1978, 69) mukaan synnynnäisestä ehdollistumiskyvystä. Ekstroverttejä eli ulospäin suuntautuneita on vaikeampi ehdollistaa kuin introverttejä eli sisäänpäin sulkeutuneita.

Moraalinen ja sosiaalinen käytös on myös seurausta siitä, että lapsi ottaa mallia ihailemastaan aikuisesta tai kaveristaan. Tätä kutsutaan mallioppimiseksi tai havainnoimalla oppimiseksi. Tällöin käyttäytyminen muuttuu esimerkkiyksilöiltä saatujen vaikutteiden ansiosta. Mallioppimisella voi olla myös epäsuora vaikutus siten, että jo mallin saama rangaistus tai palkkio on riittävä ehdollistava ärsyke käytöksen muuttumiselle (Downey & Kelly 1978, 71). Kotimaisista tutkijoista esimerkiksi Kalliopuska (1995, 127 - 129) korostaa mallioppimisen merkitystä prososiaalisen käyttäytymisen omaksumisessa. Tämä oppiminen on Downeyn ja Kellyn (1978, 69 - 70) mukaan tehokkaampaa kuin minkäänlaisen tarkoituksellisen opettamisen avulla tapahtuva oppiminen (ks. myös Kuusinen & Korkiakangas 1995, 41 - 46). Mallioppimisen kautta lapsi saattaa oppia uusia reaktioita, joita hän ei ole tähän saakka käyttänyt spontaanisti.

Kasvattajat, jotka rankaisemisellaan (kurittamisella) pyrkivät kitkemään lapsistaan aggressiivisen käyttäytymisen, itse asiassa saattavat opettaa ja edistää sitä. Tällöin aggressiivinen malli synnyttää epätarkoituksenmukaista mallioppimista eli ei-toivottu käyttäytyminen saattaa jopa lisääntyä. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 45 - 46.) Bandura ja Walters kertovat tutkimuksesta, jossa vertailtiin lasten reaktioita oikeiden ihmisten, elokuvasankareiden ja piirroselokuvien hahmojen käyttäytymisessä esiintyviin aggressioihin. Kaikissa tapauksissa aggressiivista mallia seuranneet käyttäytyivät myöhemmissä "keskinkertaisesti harmittavissa" tilanteissa vertailuryhmää aggressiivisemmin. (Bandura & Walters 1967, 61 - 63.)

Oppimisteorian mukaisessa kasvatuksessa käytettävät palkkiot ja rangaistukset turruttavat Downeyn ja Kellyn (1978, 90) mukaan todellista moraaliajattelua, koska tällainen oppiminen on liian joustamatonta. Näin opitut taidot ovat yleensä tilannekeskeisiä ja niitä ei osata niin helposti soveltaa toisenlaisiin tilanteisiin ja olosuhteisiin tai eri ongelmiin (ks. Elo 1993, 87). Rankaiseminen ja rangaistusten käyttö nähdään Launosen (2000, 288) mukaan nykyisissä opetussuunnitelmissa vain toissijaisina kasvatuskeinoina, jotka sopivat huonosti yksilökeskeisyyttä ja myönteistä ihmiskuvaa korostavan pedagogiikkaan. Käytännöt poikkeavat kuitenkin tässä suhteessa opetussuunnitelmaan kirjatuista periaatteista ja behaviorismin käsitys moraaliopetuksesta toteutuu koulun arjessa

jatkuvasti. Se voikin Elon (1993, 87) mukaan hyvin toimia selvissä paheksuttavissa tilanteissa kuten väkivaltatapauksissa. Laajempia vaikutuksia saadaan hänen mukaansa silloinkin aikaan oppilaan moraalista ajattelua kehittämällä.

Lapset tarvitsevat myös arvosisältöjen ja hyveiden opettamista. Jos opettaja ei suostu olemaan oppilailleen moraalinen malli ja pyrkii näin kehittämään oppilaitaan kohti kohlbergilaista moraalista autonomiaa (ks. 5.2.2), vaikutus saattaakin olla päinvastainen. (Launonen 2000, 37.)

Samoin kuin psykoanalyyttisen lähestymistavan puolestapuhujat myös oppimisteorioiden kannattajat näkevät moraalikäytöksen sopeutumisena sosiaalisiin ja kulttuurillisiin normeihin. Se, miten tärkeänä toisten auttamista pidetään, opitaan sosiaalistumisprosessissa (Himberg & Jauhiainen 1998, 87). Sosiaalinen oppimisteoria ei tarjoa kuitenkaan kehityksellistä näkökulmaa, eikä kiinnitä huomiota siihen, ymmärtääkö lapsi prososiaalisen ja moraalisen käyttäytymisen syyt (Liimatainen 2000, 14).

5.2 Kognitiivisten kehitysteorioiden lähestymistapa

Kognitiivisella tarkoitetaan tiedollista ja tietoa koskevaa. Yhtenä suuntautuneen toiminnan edellytyksenä ovat kognitiiviset tekijät eli yksilön edellytykset havaita, ajatella, erotella ja yhdistää asioita toisiinsa muistin avulla. (Kasvatustieteen käsitteistö 1983, s.v. *kognitiivinen.*) Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan oma aktiivinen toiminta on keskeistä hänen oppiessaan uutta. Siksi oppimisen ilmiöitä selitettäessä ei voida muodostaa kaikkiin tilanteisiin ja yksilöihin soveltuvia oppimisen lakeja, vaan oppimista selittävät tekijät ovat sidoksissa kaikkien vaikuttavien tekijöiden kulloisiinkin piirteisiin. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 51.) Kasvattajan ja kasvatettavan keskustelut ja neuvottelut ovat tärkeä osa tällaista oppimisprosessia.

Kognitiiviset kehitysteoriat olettavat, että henkilön moraalisiin päätöksiin vaikuttavat hänen kognitiivinen kehitystasonsa ja tunnetilansa päätöksen aikana (McIntosh 1980, 167). Prososiaalisen ja moraalisen kehityksen taustalla ovat

muutokset kognitiivisissa rakenteissa ja roolinottokyvyssä (Liimatainen 2000, 14). Lapsille ei kannata opettaa asioita, jotka eivät ole soveltuvia heidän kehitystasolleen. Vaatimustason on oltava riittävän korkea muttei kuitenkaan liian korkealla kasvatettavan kehitystasoon nähden. (Downey & Kelly 1978, 62 - 63.)

Bar-Talin ja Raviv'n (1982, 200) mukaan prososiaalinen käyttäytyminen ja altruistinen auttaminen edellyttää kykyä:

- harkita vaihtoehtoisia toimintamalleja
- ennustaa oman käyttäytymisen tulos
- ymmärtää teon tarkoituksen tärkeys
- tunnistaa toisen ihmisen tarpeet
- myötäelämiseen eli empatiaan
- järkeillä jälkikonventionaalisen moraaliajattelun mukaisesti
- säädellä omaa käyttäytymistään

Alemman tason auttaminen (esimerkiksi auttaminen palkkion toivossa) ei vaadi kaikkia näitä taitoja. Kuuden ensimmäisen kyvyn kehittyminen on riippuvainen ajattelun, sosiaalisen näkökulman (*social perspective*) ja moraalin kehittymisestä.

Tutkijat jakavat moraalisen kehityksen yleensä toisiaan seuraaviin vaiheisiin tai tasoihin, jotka eivät ole välttämättä sidoksissa oppilaan kronologiseen ikään (ks. Downey & Kelly 1978, 147). Haanin moraalisen kehityksen mallin (ks. Bremeier 1990, 365 - 366) mukaan henkilön moraalikehityksessä on viisi moraalitasoa, jotka johtavat kohti moraalista kypsyyttä. Kahta ensimmäistä tasoa hän kutsuu sulautumisvaiheeksi (*assimilation*). Sulautumisvaiheessa henkilö ajattelee vain omia tarpeitaan ja huoliaan. Hän ei ole välttämättä itsekäs, mutta ei voi ymmärtää samalla lailla muiden tarpeita ja toiveita kuin omiaan. Kolmas ja neljäs taso ovat mukautumisvaihetta (*accommodation*), joissa henkilö on valmis myönnytyksiin ja pyrkii tavallisesti jopa antamaan moraalisesti enemmän kuin saa itse (vrt. altruismi, toisen edun asettaminen oman edelle esim. Bar-Tal 1976, 5- 6; Wahlström 1995, 182 - 183). Viidennellä tasolla henkilö antaa samanarvoisen tunnustuksen kaikkien asianosaisten eduille. Tätä tasoa kutsutaan tasapainottavaksi vaiheeksi (*equilibration*).

Tunnetuimpia moraalin kognitiivisen kehitysteorian tutkijoita ovat Jean Piaget ja Lawrence Kohlberg.

5.2.1 Piaget'n teoria

Piaget'n mukaan moraalikehitys on lapsen ja ympäristön välisen aktiivisen vuorovaikutuksen seurausta ja keskeistä moraalissa on yksilön kunnioitus yhteisön sääntöjä kohtaan sekä hänen oikeudentajunsa. Oikeudentajulla Piaget tarkoittaa yksilön huolta ihmisten välisestä tasa-arvoisuudesta ja vastavuoroisuudesta. Oikeudentaju vaikuttaa 7 - 8 ikävuoden jälkeen voimakkaammin kuin tottelevaisuus. (Wahlström 1995, 171, 173.) Tutkiessaan kehitysprosessia, joka aiheuttaa muutoksen henkilön suhtautumisessa sääntöihin Piaget seurasi eri-ikäisiä lapsia heidän pelatessaan marmorikuulapeliä sekä suoritti kliinisiä haastatteluja, joissa hän kertoi lapsille tarinoita, joiden moraalikriteerit poikkesivat toisistaan. Lasten annettiin sitten pohtia tarinassa esiintyneiden tekojen oikeudenmukaisuutta. (Piaget 1960, 1 - 41; 195 - 325; Downey & Kelly 1978, 74.)

Piaget'n mukaan moraalisen päätöksentekotaidon kehitys on vaiheittainen kehitysprosessi, jossa ei opita sääntöjä palkkioiden ja rangaistusten avulla, vaan paremminkin kognitiivisen kehitysprosessin kautta (ks. Piaget 1960; Downey & Kelly 1978, 73) Aluksi lapset eivät välitä säännöistä ollenkaan. Sitten he siirtyvät heteronomisen moraalin tasolle, jossa heidän käytöksensä riippuu muiden toiveista ja säännöistä tulee ehdoton ja joustamaton normi. (Downey & Kelly 1978, 74.) Heteronomista moraalia voidaan kutsua myös velvollisuuden, tottelevaisuuden ja pakon moraaliksi. Lapsi käyttää konventionaalista eli sovinnaista moraalia, joka perustuu lapsen ja aikuisen yksisuuntaisiin suhteisiin, tottelevaisuuteen ja kritiikittömään säännöistä kiinnipitämiseen. Aikuisten käskyjen noudattaminen on sinällään hyve eikä tekojen oikeutusta muuten kyseenalaisteta. Tälle tasolle on ominaista yksipuolinen kunnioitus ja riippuvaisuus muiden moraalisesta ohjauksesta. Lapsi hyväksyy tai tuomitsee teon sen ulkoisten, materiaalisten seurausten perusteella. Piaget kutsuu tätä moraalisen päätöksenteon tasoa myös

"moraaliseksi realismiksi". (Piaget 1960, 171 - 192; Downey & Kelly 1978, 75 - 76; Wahlström 1995, 172 - 173.)

Autonominen moraali kehittyy heteronomisen vaiheen jälkeen. Autonomia mahdollistaa lisääntyneen kyvyn yhteistyöhön ja sen, että säännöistä voidaan yhdessä sopia ja niitä voidaan tulkita yhteisymmärryksessä joustavasti olosuhteet huomioon ottaen. Tätä tasoa voidaan kutsua myös järkiperäisen eli rationaalisen moraalin tasoksi. Aikuisten ja lasten yksisuuntaisten suhteiden rinnalle nousee lasten toveriryhmissä kehittyvä molemminpuolinen arvonanto ja yhteistyö. Moraalista toimintaa kannatetaan sen itsensä vuoksi, ei rangaistusten tai palkkioiden takia ja toiminnan oikeellisuutta tulkitaan teon tarkoituksen perusteella. (Piaget 1960, 194; Downey & Kelly 1978, 74 - 77; Wahlström 1995, 172.) Autonomian kehittyminen vaatii kuitenkin sen, että lapsi vapautuu liioista auktoriteettien ja vanhempien laatimista rajoituksista. Yhteistyössä toteutettu toiminta, molemminpuolinen ymmärrys vertaisryhmän välillä ja vuorovaikutus ovat Piaget'n mielestä välttämättömiä olosuhteita autonomian kehittymiselle. (Piaget 1960, 324 - 325; Downey & Kelly 1978, 74, 76.)

Molemminpuolisen kunnioituksen kehitys mahdollistaa sen, että lapsi alkaa nähdä maailman myös muiden ihmisten näkökulmasta (Downey & Kelly 1978, 76). Piaget'n kognitiivisen kasvun tasoteorian mukaan egosentrisellä tasolla oleva lapsi ei pysty täysin erottamaan itseään ja omia tuntemuksiaan muista ja muiden tunteista. Hän näkee asiat vain omasta näkökulmastaan eikä aina osaa erottaa tosiasioita unelmista. (Piaget 1960, 25 - 26.) Myöhemmin lapsi oppii pohtimaan asioita laajemmalti ja pystyy keskittämään huomionsa useampiin näkökulmiin. Vanhempi lapsi osaa ottaa jo toiset huomioon. (Piaget 1960, 32 - 41; Downey & Kelly 1978, 75 - 76.)

Piaget olettaa, että lapsen moraalisen päätöksentekotaidon kehitys seuraa muiden kognitiivisten alueiden kehitystä. Tasoteorian mukaan kehitys kulkee muuttumattomassa järjestyksessä erilaisten vaiheiden kautta. Kaikki eivät kuitenkaan koskaan saavuta suurinta autonomisen moraalin tasoa. Henkilö ei myöskään aina reagoi kaikkiin tilanteisiin oman tasonsa mukaisesti vaan monesti sen alapuolelta. (Downey & Kelly 1978, 77.) Downeyn ja Kellyn (1978, 78) mukaan

Piaget:lta ei löydy ohjetta siihen, miten lapsen moraalikehitystä voitaisiin helpottaa muuten kuin vuorovaikutustilanteita lisäämällä. Piaget ei myöskään kerro, millaiset olot haittaavat suotuisaa kehitystä tai selvitä sitä, mistä syystä joidenkin henkilöiden moraalisen päätäntäkyvyn kehitys pysähtyy ennen kuin he saavuttavat autonomian tason.

5.2.2 Kohlbergin teoria

Kohlbergin esittämää mallia moraalikehityksestä ja sen lähtökohdista pidetään Wahlströmin (1995, 174) mukaan keskeisimpänä teoriana moraalikehityksen ja moraalikasvatuksen tarkastelussa. Kohlberg keskittyy yksilön moraalisen harkintakyvyn kehitykseen ja erityisesti loogiseen ajatteluun moraalisten päätösten takana. Samoin kuin Piaget, hänkin painottaa teoreettista analysointia ja oikeudenmukaisuuden periaatetta moraalin olennaisena rakenneosana (Launonen 2000, 36). Kohlbergin ja hänen kannattajiensa mukaan vaiheiden peräkkäisyys perustuu yleiseen älylliseen ja kognitiiviseen kehitykseen sekä sosiaalisen perspektiivinottokyvyn tai roolinottokyvyn kehittymiseen, ei tavanomaiseen ryhmänormien oppimiseen. Moraalinen kehitys on kuitenkin yksilöllistä sekä eroaa kypsymisen sekä oppimisen kautta tapahtuvasta kehityksestä. (Kohlberg 1969, 348 - 349; Downey & Kelly 1978, 79; Helkama 1993, 47 - 48; Wahlström 1995, 173 - 174.)

Oikeudenmukaisuuden käsitteen syvällisen tajuamisen lisäksi olisi mietittävä myös, millä perusteella moraaliset säännöt määräävät hyvän ja pahan sekä millaiset ovat tekojen tuottamat seuraukset itselle ja muille. Lisäksi henkilöllä tulisi olla mielikuva henkilöstä, jolla on moraalisesti toivottavia ominaisuuksia (ideaaliminä). (Kohlberg 1976, 40; Wahlström 1995, 174 - 175.)

5.2.2.1 Kohlbergin moraaliarvioinnin vaiheet

Kohlberg erottaa moraalikehityksessä kolme tasoa, joista kukin on hänen (1976, 31 - 35) mukaansa kaksivaiheinen (ks. myös Launonen 2000, 36). Vaiheet esiintyvät teorian oletuksen mukaan kaikkialla maailmassa samassa peräkkäisessä järjestyksessä: yksilö ei hyppää minkään vaiheen yli tai taannu aikaisempaan vaiheeseen, paitsi aivan äärimmäisissä olosuhteissa (Downey & Kelly 1978, 80; Helkama 1993, 36; Wahlström 1995, 178).

Vaiheiden ja tasojen määrittelyssä esiintyy vaihtelua ja Kohlberg itsekin muokkasi ja muunteli teoriaansa useasti (ks. Rest ym. 2000, 382). Helkaman (1993, 37 - 49) määrittelytavan mukaan vaiheita on viisi. Sen mukaiset vaiheet täyttävät 1993 asti julkaistujen tutkimusten nojalla taantumattoman ja hyppäyksettömän etenemisen mittapuut. Uuskohlbergilainen koulukunta on muovannut Kohlbergin alkuperäiset vaiheet kolmeksi kehitysskeemaksi: *Personal Interest schema* (vaiheet 2 - 3), *Maintaining Norms schema* (4) ja *Postconventional schema* (5 - 6). Näitä muotoiltaessa on käytetty "defining issues" -testillä (DIT) kerättyä aineistoa. (Rest ym. 2000, 381 - 385.) Käsittelemme tutkielmassamme Kohlbergin moraalikehityksen vaiheita kuitenkin pääasiassa Helkaman määrittelytavan mukaan.

Kolme ensimmäistä Kohlbergin moraalivaihetta näyttävät Helkaman (1993, 57 - 58) mukaan tutkimuksen nojalla varsin yleismaailmallisilta. Neljännen vaiheen perspektiivi vaatii sen sijaan hänen mukaansa kehittyäkseen poliittisesti mutkikasta kaupungistunutta yhteiskuntaa ja viides vaihe vaikuttaa olevan vain akateemisesti koulutettujen etuoikeus. Ylin moraalin taso ei kehity aina täysin selvästi yhteisöissä, joissa kirjallinen sivistys ei ole korkea (*preliterate communities*) (Downey & Kelly 1978, 80). Tutkimusten mukaan (ks. Tirri 1999, 184) suurin osa ihmisistä ei saavuta koskaan Kohlbergin teorian korkeimpia tasoja. Tähän vaikuttaa Tirrin (1999, 184) mukaan myös se, että valta jakaantuu epätasaisesti ja ihmiset eivät ole tasa-arvoisia. Kulttuurillisia eroja moraalikehityksessä voidaan selittää myös sillä, että eristyneissä yhteisöissä on vähemmän muutosalttiutta ja pienempi mahdollisuus kohdata outoja tilanteita ja moraalisia konflikteja kuin teknillistyneissä yhteisöissä. Siksi syrjäisissä yhteisöissä moraalikehitys etenee hitaammin. (Turiel 1969, 122 - 125; Downey &

Kelly 1978, 83.) Toisen ja kolmannen tason katsotaan edustavan aikuisen moraalikehitystä (Wahlström 1995, 176).

Henkilön moraaliarviointien kehitysvaiheissa myöhempi vaihe on aina aikaisempaa vaihetta eriytyneempi ja integroituneempi. Moraalikäsitysten eriytyminen tarkoittaa käsitteiden hienojakoistumista. Pienelle lapselle kaikki teot ovat joko tahallisia tai vahinkoja. Myöhemmin mustavalkoinen luokittelu tulee hienojakoisemmaksi: henkilö voi tehdä teon myös varomattomuuttaan. Integraatio viittaa paitsi johdonmukaisuuden kasvuun myös aikaisemmin erillisten käsitteiden yhdistämiseen yleisemmän käsitteen osaksi. Esimerkiksi ylivoimaiselle houkutukselle periksi antaminen voidaan käsittää lieventävänä asiana. (Helkama 1993, 37.)

Taso I - Esikonventionaalinen taso. Ensimmäisessä vaiheessa, "heteronomisen moraalin" vaiheessa henkilö välttää rikkomasta sääntöjä välttääkseen rangaistuksia. Hän tottelee auktoriteetteja tottelemisen vuoksi ja välttää tuottamasta fyysistä vahinkoa toisille ihmisille ja omaisuudelle. Näkökulma on egosentrinen. Henkilö ei ota huomioon toisten etuja tai ei ymmärrä, että ne poikkeavat hänen eduistaan. Tekoja tarkastellaan vain fyysisesti eikä toisten psykologisten etujen kannalta. Auktoriteettien perspektiivi sekoitetaan omaan näkökulmaan.

Toisessa vaiheessa, "oman edun ja reilun vaihdon moraalissa" moraaliongelmaa tarkastellaan jo vähän monipuolisemmin, mutta edelleen hyvin egosentrisesti. Henkilö ei vielä ymmärrä esimerkiksi moraalin perussäännön, kultaisen säännön, ihannevastavuoroisuutta. Hän ymmärtää ainoastaan konkreettisen vastavuoroisuuden ja vaihdon: tee muille niin kuin he tekevät sinulle. Henkilöstä on oikein seurata sääntöjä vain silloin, kun ne ovat jonkun välttämättömän edun mukaisia. Hän toimii oman edun ja tarpeidensa mukaan ja antaa toisten tehdä samoin. On otettava kuitenkin huomioon, että muillakin on ajettavina etunsa, jotka voivat olla ristiriidassa omien tarpeiden kanssa. Kunkin teon oikeutus on suhteellinen "konkreettisen individualistisessa perspektiivissä" tarkasteltuna.

Taso II - Konventionaalinen eli sovinnainen taso. Kolmannessa vaiheessa, "hyvien ihmissuhteiden moraalissa", hyvät aikomukset ja motiivit nousevat keskeisiksi arviointikriteereiksi. On oikein toimia sen mukaan, mitä läheiset ihmiset tai ihmiset yleensä odottavat. On tärkeää olla "hyvä ihminen", mikä merkitsee hyvistä vaikuttimista toimimista ja huolenpitoa toisista. Se merkitsee myös luottamuksen lojaalisuuden, kunnioituksen ja kiitollisuuden ylläpitämistä. Henkilöllä on tarve olla hyvä ihminen omissa ja toisten silmissä sekä pitää huolta toisista. Hän uskoo kultaiseen sääntöön ja haluaa pitää yllä sellaisia sääntöjä ja auktoriteetteja, jotka ovat stereotyyppisen hyvän käyttäytymisen mukaisia. Kolmannen vaiheen sosiaalinen perspektiivi on pienryhmän jäsenen, hyvän kaverin tai perheenjäsenen näkökulma. Henkilö on tietoinen yhteisistä tunteista, sopimuksista ja odotuksista, jotka käyvät yksilöllisten etujen edellä.

Neljännessä vaiheessa, "yhteiskuntajärjestelmän ja omantunnon moraalin" vaiheessa, pienryhmän ihmissuhteet osataan asettaa yhteiskunnan oikeus- ja poliittiseen järjestelmään, jotka määrittelevät jäsenilleen oikeuksia ja velvollisuuksia. Tärkeintä on 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. Instituutiota on pidettävä toiminnassa ja vältettävä järjestelmän hajottamista. Yksilöt ja heidän välisensä suhteet ovat osa järjestelmää. Myös omatunto voi velvoittaa täyttämään velvollisuutensa.

Taso III - Postkonventionaalinen tai periaatteiden taso. Kohlberg (1976, 32 - 35) olettaa, että on olemassa neljättäkin vaihetta korkeampaakin moraalista ajattelua, jolla on hyvän kansalaisen perspektiiviä laajempi ja syvempi perspektiivi. Sellainen on lainsäätäjän näkökulma, yhteiskuntaa edeltävä perspektiivi, josta sääntöjen laatimista tarkastellaan. Millaisiin periaatteisiin ja arvoihin järkevä lainsäätäjä haluaisi lakiensa nojautuvan tai millaisiin periaatteisiin järkevät, vapaat ja tasa-arvoiset yhteiskunnan perustajat päätyisivät "yhteiskuntasopimusta" tehdessään? Tällaisia kysymyksiä asetetaan ainakin kätketysti viidennessä vaiheessa, joka on

"yhteiskuntasopimuksen ja yksilön oikeuksien moraali". Tämän vaiheen mukaan on oltava selvillä siitä, että ihmisillä on erilaisia arvoja ja mielipiteitä ja useimmat arvot ovat suhteellisia, erilaisia eri ryhmissä. Lakien ja velvollisuuksien on perustuttava kokonaishyödyn laskemiseen: "suurin hyvä suurimmalle joukolle". Joitakin ei-suhteellisia arvoja ja oikeuksia (kuten elämä ja vapaus) on kuitenkin ylläpidettävä kaikissa yhteiskunnissa enemmistön mielipiteistä riippumatta. Yksilö ottaa huomioon moraalisen ja laillisen näkökulman ja tunnustaa niiden olevan joskus ristiriidassa. Viidennen vaiheen olemassaolo empiirisesti erillisenä vaiheena on Helkaman (1993, 44) mukaan jossain määrin kiistanalainen.

Kohlberg itse mainitsee myös kuudennen vaiheen, "universaalisten eettisten periaatteiden moraalin". Tässä vaiheessa moraalisia ongelmia pohditaan hänen mukaansa yleisten abstraktien ja lain yläpuolella olevien eettisten periaatteiden valossa. Tämä edellyttää henkilökohtaisesti ja autonomisesti omaksuttua vakaumusta ihmisarvon, oikeudenmukaisuuden ja tasavertaisuuden kunnioittamisesta. (Kohlberg 1976, 32 - 39; ks. McIntosh 1980, 166; Wahlström 1995, 178.)

5.2.2.2 Moraalikasvattajan mahdollisuudet

Vaikka Kohlbergin mukaan vaiheiden peräkkäisyys ei perustu tavanomaisten ryhmänormien oppimiseen ja oppilaan kronologiseen ikään, oppilaan ikä ja moraaliarvioinnin vaihe ovat jonkinlaisessa riippuvuussuhteessa (ks. Taulukko 1, Helkama & Ikonen-Varila 1986).

Taulukko 1: Ikä ja moraaliarvioinnin vaihe (%)

Ikä	**1 - 2**	**2**	**2 - 3**	**3**	**3 - 4**
9 - 10	22	33	33	11	
11 - 12	0	50	33	17	
13 - 14	0	14	36	46	4

Roolinotto (roletaking) tarkoittaa toisen aseman ottamista eli tulemista tietoiseksi toisten ajatuksista sekä tunteista. Se on perustekijä moraalin ja prososiaalisuuden kehittymiselle. (Kohlberg 1976, 33; Wahlström 1995, 175; Liimatainen 2000, 14.) Kohlbergin mukaan moraalikasvatukseen kuuluu olennaisena osana myös moraalinen pohdinta ja keskustelut moraalisissa pulmatilanteissa sekä moraalisista pulmista. Sopivia aiheita ovat oppilaan omaan kokemusmaailmaan kuuluvat säännöt, toisten huomioiminen ja auttaminen, sääntöjen vastustaminen ja sen seuraukset sekä minän suhde muihin. Kommunikaation tulisi olla tasavertaista ja vastavuoroista. Myös Piaget'n mukaan mahdollisuus mielipiteidensä ja tekojensa perusteluun kehittää oppilaan moraalista ajattelua. (ks. Wahlström 1995, 185.)

Sekä älyllisessä että roolinottokyvyn kehityksessä eteneminen on vaiheittaista. Tietty älyllisen kehityksen vaihe ja tietty roolinoton kehitysvaihe ovat Kohlbergin (1976, 49 - 53) mukaan välttämättömiä ehtoja tietyn moraaliarvioinnin kehitysvaiheen saavuttamiselle. Oppilaan moraaliajattelua voidaan kehittää opettamalla, jos oppilas on päässyt jo älyllisessä kehityksessään ja roolinottokyvyssään vastaavalle tasolle. Turielin (1969, 127 - 128) mukaan lapset kehittyvät moraalisessa harkintakyvyssään, kun heille esitetään ongelmatilanteisiin ratkaisuperusteita, jotka ovat yhtä vaihetta korkeammalla kuin he itse ovat saavuttaneet. Perusteiden ristiriita saa heidät yrittämään moraalisen ongelman ratkaisua ja siksi auttaa kehittymään kohti seuraavaa tasoa (ns. *one stage above* - periaate). Tämä pätee myös käsiteltäessä moraalikehitystä Piaget'n teorian valossa.

Moraalikehityksen vaiheet eivät vaihdu jyrkästi vaan lapsi kokee erilaisia näkökulmia ja ottaa niistä huomioon kehitysvaiheelleen sopivat. Henkilö myös joutuu käsittelemään perusteita, joita hän ei vielä täysin ymmärrä. Tällainen välivaihe eli vaiheiden sekoitus (*stage-mixture*) on kehitystä edistävää. (Turiel 1969, 113 - 117; Downey & Kelly 1978, 83.) Haluttaessa edistää lapsen moraalista kasvua tulisikin käyttää monipuolisesti erilaisia tilanteita ja osatekijöitä, joita oppilas joutuu kohtaamaan ja suunnata kehitystä näin kohti vaiheiden sekoitusta. Tällöin lisääntyvät myös mahdollisuudet kehittyä eteenpäin. Kognitiivista uudelleenmuodostusta voidaan edistää asettamalla lapset kognitiivisiin ristiriitatilanteisiin, jotka heidän täytyy ratkaista. Ongelmatilanteissa kasvattaja

tarjoaa tilanteisiin sopivia väitteitä ja perusteluja, joiden perusteella konflikti voidaan ratkaista. Myöhemmissä tilanteissa lapsi mahdollisesti kykenee toimimaan useammalla kuin yhdellä tasolla samanaikaisesti, koska hän näkee eron vanhan ja uuden argumentointitavan välillä. (Turiel 1969, 126 - 130.)

6 MORAALI JA PROSOSIAALISUUS LIIKUNTAKASVATUKSESSA

Sosiaalistaminen ja sosiaalistuminen ovat prosesseja, joiden kautta yksilöstä tulee yhteiskuntakelpoinen kansalainen. Kun yksilöä ohjataan ulkoapäin tuntemaan yhteisössä vallitsevia normeja, arvoja ja käyttäytymismalleja, on kyse sosiaalistamisesta. Sosiaalistumista taas on se, kun yksilö aktiivisesti oman toimintansa kautta oppii edellä mainitut asiat. Liikuntaa on perinteisesti pidetty tärkeänä sosiaalistumisympäristönä. (Telama 2000, 60.) Sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet ovat Telaman (1989, 89) mukaan:

1. kyky sosiaaliseen havainnointiin eli kyky havainnoida toisten ihmisten tunteita ja reaktioita
2. kyky ymmärtää oman toiminnan vaikutusta toiseen ihmiseen ja kyky asettua hänen asemaansa
3. kyky kommunikoida ja toimia yhteistyössä

Nämä kyvyt ilmenevät sosiaalisena käyttäytymisenä, johon kuuluvat esimerkiksi sujuva kommunikointi, valmius yhteistyöhön, toisen auttaminen ja toisen ihmisen kunnioittaminen yksilönä. Sosiaaliseen käyttäytymiseen kuuluu myös aggressioiden kanavointi hyväksyttäviin toimintoihin ja väkivallan välttäminen. Kahden ensimmäisen tavoitteen toteutumista voidaan pitää edellytyksenä prososiaaliselle käyttäytymiselle. Kolmannen tavoitteen ilmenemismuodoista erityisesti yhteistyö ja toisten auttaminen kuuluvat prososiaaliseen käyttäytymiseen.

Liikunta on tärkeä sosiaalisen toiminnan muoto nuorille ja sosiaaliset elämykset ovat heille tärkeitä. Nupposen ja Telaman (1998, 68) tutkimuksessa koululaisten kolmanneksi tärkein liikuntamotiivi fyysisestä kunnosta huolehtimisen ja hyvänolontunteen jälkeen oli halu olla ystävien kanssa. Sosiaalisia elämyksiä voi saada esimerkiksi toisen auttamisesta, avun saamisesta, toiseen luottamisesta ja toisten itseä kohtaan osoittamasta luottamuksesta. (Telama 2000, 58.)

6.1 Koulun moraalikasvatuksen yleiset periaatteet

Jokaisen opettajan on otettava vastuuta moraalikasvatuksesta, koska se tulee ilmi kaikissa oppiaineissa - myös liikunnassa (Downey & Kelly 1978, 119, 207; Tirri 1996, 120; Tirri 1999, 27). Samalla kun koulussa opitaan uusia asioita (mm. historiasta, liikunnasta, kielistä ja kulttuureista) opitaan arvioimaan niitä ja punnitsemaan niiden merkitystä ihmisten, eläinten ja luonnon elämälle. Tässä on hyvä syy opettaa etiikkaa koulussa ja liikuntakasvatuksessa. (Airaksinen 1993, 29 - 30.) Wittgensteinin (ks. Airaksinen 1993, 30) mukaan ei voida suoraan opettaa, mikä on oikein ja mikä väärin. Tiedon ja asioiden perusteluilla sekä keskustelulla voidaan kuitenkin ainakin osittain kiertää tämä väite. Vaikka seuraavat periaatteet koskevat yleisesti koulun moraalikasvatusta, ne sopivat erittäin hyvin myös suoraan liikuntakasvatuksessa sovellettaviksi, koska sillä on taitoaineena oma erityislaatuinen luonteensa.

Moraalikasvatus ei ole pelkästään sääntöjen, tapojen ja normien opettamista. Se on myös lapsen auttamista ja hänen kehityksensä mahdollisuuksien järjestelyä. (Merenheimo 1989, 477.) Soveltaessaan moraaliteoriaa käytäntöön opettajan täytyy tarkistaa opettajan rooliaan. Valmiita toimintamalleja tai metodeja ei voida antaa opettajille suoraan, vaan jokaisen on itse rakennettava oma työtapansa. Opettaja kannustaa oppilaitaan sosiaalisuuteen ja luo kognitiivisia ristiriitoja. Hänen täytyy auttaa oppilaita muodostamaan moraalisia näkökantoja luomalla yhdessä oppilaidensa kanssa luokkaan suotuisan ilmapiirin. Moraalikeskustelussa voidaan käyttää hyväksi moraalidilemmoja ja roolinottokykyä kehittäviä tilanteita. (Downey & Kelly 1978, 202 - 203; Reimer, Paolitto & Hersh 1983, 120, 140 - 180; Tirri 1999, 186.) Oppilaissa tulee herättää motivaatio ja empatia, sillä mikään opetusmenetelmä ei Straughanin (1992, 101, 117 - 118) mukaan sinällään takaa halua toimia moraalisesti. Kyky empaattisuuteen toimii moraalisen toiminnan motivoijana.

Elon (1992, 32) mukaan koulun moraalikasvatuksessa on neljä periaatetta, joihin koulun tulisi tavoitteellisesti pyrkiä. Ensinnäkin koulun täytyy tukea oppilaan moraalisen ajattelun kehitystä, jotta hänelle muodostuisi henkilökohtaiseen

moraaliajatteluun pohjautuva moraalikatsomus. Pelkkä mukautuminen aikuisten tapanormeihin ja moraaliperiaatteisiin ei hänen mukaansa riitä. Toiseksi tulisi tukea oppilaan tervettä itsetuntoa ja auttaa häntä näkemään ero omien moraaliarviointien ja käyttäytymisen välillä. Kolmantena periaatteena on oppilaan taitavan havainnoimisen ja tutkimisen taitojen kehittäminen moraalikysymysten avulla. Oppilaalle annetaan tarpeelliset teoreettiset käsitteet maailman arvoulottuvuuden jäsentämiseen. Neljänneksi täytyisi pitää opetuksessa esillä ihmisoikeusetiikkaan kuuluvia arvoja ja hyveitä. Moraalisen päätöksentekotaidon harjoittelussa pyritään sisäiseen motivaatioon ilman pelkoa tai palkkion toivoa.

Aina ei voi käyttää aikaa ja vaivaa sen pohtimiseen, mikä olisi käsillä olevassa tilanteessa moraalisesti oikein. Useimmiten toimimme tapojemme mukaan ellei tilanne ole aivan uusi tai erityisen haastava. Osa moraalisesta toiminnastamme perustuukin varhaisina vuosina opittuihin tapoihin. Kun rinnastetaan käyttäytymistä ohjaavat moraalinormit hyvin lähelle tapanormeja, painotetaan Elon (1993, 85) mukaan moraalin sosiaalisuutta. Tällöin onnistunut moraalikasvatus on moraalisesti suositeltavien tottumusten juurruttamista. Liika tapoihin ja toisten opetukseen luottaminen voi kuitenkin olla vaarallista. Opettajien on tärkeä muistaa Downeyn ja Kellyn (1978, 90) mielestä etteivät he opeta oppilaille vain sarjaa hyviä tapoja, joita oppilaat käyttävät sitten ajattelematta niiden merkitystä. Tarjoamalla oppilaille heille kehitystasolleen soveliaita syitä ja selityksiä päästään parempaan lopputulokseen ja vältetään pelkän aatteen iskostamisen riskit. Lasten tulee myöhempääkin tarvetta varten kehittää määrättyjä tapoja ja käytösmalleja, jotta heille kehittyisi itsekuria, jota tarvitaan järkiperäisissä moraalisissa valintatilanteissa. Tämä onnistuu vain, jos käyttäytymisnormeja opetetaan pienestä pitäen. Oppilaat tarvitsevat esimerkkitilanteiden läpikäyntiä ja kasvatusta, jotta he saisivat materiaalia omien perusteltujen moraaliohjeiden muodostamiseen. (Downey & Kelly 1978, 139 - 140; Elo 1993, 85; Launonen 2000, 30.) Moraalinen kasvu voidaan siis nähdä sosialisaationa ja taitolajina. Elo (1993) kritisoi kuitenkin hieman näiden kahden tavoitteen toteuttamista yhtä aikaa suomalaisissa kouluissa. Vaikka ajattelu- ja keskustelutaitojen kehittäminen ovatkin avainasemassa moraalikasvatuksessa, on koululla mielestämme sosiaalistavakin tehtävänsä ja tavoitteena on antaa oppilaille

myös oikeita, yhteiskunnallisesti hyväksyttäviä malleja. Tällainen durkheimilainen pedagoginen ajattelu etenee yhteiskunnasta yksilöön, kun taas Rousseaun kasvatusfilosofiassa, jonka mukaan yhteiskunta turmelee luonnostaan hyvän lapsen, ajattelutapa on päinvastainen (Launonen 2000, 24 - 28). Koulun eettisessä kasvatuksessa joudutaankin käytännössä Launosen (2000, 30) mukaan etsimään tasapainoa näiden filosofioiden yhteensovittamisessa.

Lasten täytyisi myös oppia kontrolloimaan tunteitaan. Ainut kurin muoto, jota kasvatuksessa tulisi käyttää kontrolloimiseen on Downeyn ja Kellyn (1978, 115) mukaan itsekuri. Pyrkimyksenä olisi, että oppilas hallitsisi tunteitaan niin, etteivät ne estä häntä toimimasta moraaliratkaisujensa mukaisesti. On tärkeää, että on kyse tietoisesta itsekontrollista eikä tiedostamattomista toiminnoista. Yhtä tärkeää kuin itsekontrolli tietyissä tilanteissa on se, että lapsi oppii myös ymmärtämään omia ja muiden tunteita sekä hyväksymään ne. (Downey & Kelly 1978, 119.) Empatian kyky on välttämätön edellytys sille, että kykenee ajattelemaan, miltä toisesta ihmisestä tuntuu (Venkula 1998, 58 - 59). Tähän liittyvät myös Kohlbergin ja Piaget'n mainitsemat roolinotto ja roolinottokyky (ks. Wahlström 1995, 185; Telama & Laakso 1995, 277).

Opettajan on tiedostettava, että oppilaat ovat oppineet moraalitaitoja jo ennen tuloaan kouluun. Ketään ei voi kieltää tekemästä moraalisia ratkaisuja ennen kuin opettaja on kertonut kaiken tietämänsä tai ennen kuin kasvatettavat ovat asiasta oppineempia! Aikaisemmat asenteet täytyy tunnustaa ja hyväksyä olemassa oleviksi, niitä ei saa jättää huomiotta. Oppilaat oppivat moraalista päätöksentekoa, uskomuksia, tapoja ja asenteita monilta muiltakin henkilöiltä kuin opettajiltaan ja vanhemmiltaan. Oppimista tapahtuu muuallakin kuin koulussa. (Downey & Kelly 1978, 123.) Koulu paikkana aiheuttaa satunnaista, tahatonta moraalista oppimista. Koulun järjestelmät ja opettajan käytös muokkaavat oppilaan moraalikäsityksiä. Merkitystä on siis myös sillä, kuinka koulu ja opettaja organisoi oppilaiden työt, reagoi yksilöiden käytökseen ja rikkomuksiin, käyttää rangaistuksia, harjoittaa kurinpitoa, pyrkii saamaan luokan hallintaansa ja yleisesti lähestyy oppilaitaan. Kaikki kanssakäyminen opettajan ja oppilaan välillä vaikuttaa, koska kanssakäymistilanteet ovat jossain mielessä aina moraalisia. (Downey & Kelly 1978,

133, 136 - 137.) Moraalikasvatuksen tapa vaikuttaa jopa enemmän kuin asia, jota opetetaan (Downey & Kelly 1978, 206 - 207).

Koulu itsessään on sosiaalinen instituutio, jonka toimintaan liittyy paljon opetussuunnitelman ulkopuolisiakin asioita. Koulun moraalikasvatuksen tulisikin olla tietoista toimintaa tai ainakin on hyväksyttävä tosiseikka, että koulu vaikuttaa jokaisen moraaliseen kasvuun. Jos tätä ei tiedosteta, moraalikasvatus jää koulun piilo-opetussuunnitelmaan ilman selvää ohjeistusta. (Downey & Kelly 1978, 62; McIntosh 1980, 164.) Moraaliset ratkaisut ovat liikunnassakin väistämättömiä. Jos näitä ratkaisuja ja päätöksiä ei tehdä tietoisesti ja tarkoituksella, moraaliset näkökohdat omaksutaan tiedostamatta ja jopa järjenvastaisesti (McIntosh 1980, 190 - 191). Kohlbergin (ks. McIntosh 1980, 165) mielestä tällainen on vaarallista ja puutteellista, koska se on piilotettua sekä tiedostamatonta.

Baier (ks. McIntosh 1980, 166 - 167) erottaa moraalisten taitojen oppimisessa termit *moral training* ja *moral education*, moraalikasvatus. *Moral training* on prosessi, jossa lapsi opettelee itse oman yhteiskuntansa selviytymistaitoja. Moraalikasvatus sitä vastoin on tarkoituksellista toimintaa, jota hoitavat yleensä ammattilaiset kuten opettajat. Tarkoituksena on edistää lapsen tai nuoren moraalista kasvua ja pätevyyttä. Moraalikasvatuksella on siis selvä päämäärä ja siitä vastaavat ammattilaiset voivat evaluoida toimintaansa sekä sen vaikutuksia, jolloin on mahdollisuus parantaa ja kehittää kasvatusta. Tavoitteena ei ole vain jakaa ja heijastaa ympäröivän yhteiskunnan arvoja, vaan myös osoittaa, miltä osin niitä pitäisi kehittää ja toimia sen mukaisesti.

Aivan kuten ei matematiikan opettaja voi opettaa oppilaitaan oman matemaattisen tasonsa yli, ei myöskään moraalikasvattaja voi auttaa oppilaitaan yli oman moraalitasonsa. Opettajan tulisikin olla moraalisessa ajattelussaan autonomisella tasolla. (Downey & Kelly 1978, 146 - 147, 204 - 205.) Yksi korkeamoraalisen henkilön tunnusmerkeistä on taito välittää ja pitää huolta toisista sekä ottaa huomioon myös heidän etunsa ja mielipiteensä. Sugarmanin (ks. Downey & Kelly 1978, 163) mukaan tärkein tähän kasvattava asia on se, että henkilö itse kokee saaneensa huolenpitoa ja kunnioitusta osakseen. Luokanopettajalla on hyvät mahdollisuudet luoda jokaiseen oppilaaseen hyväksyvä ja huolehtiva suhde

varsinkin, jos hän oppii tuntemaan oppilaansa eri toiminnan alueilla. Tällä voidaan luoda perusta myöhempien vuosien huolenpitokyvylle. Koulun tulisi Wahlströmin (1993, 107) mukaan noudattaa linjaa, joka tekee oppilaille selväksi, että kaikki ovat vastuussa käytöksestään. Pääsääntönä tulisi hänen mukaansa olla, että myönteisen kasvatuksen keinoin vähennettäisiin sääntöihin vetoamisen tarvetta ja siten myös rangaistusmenetelmien käyttöä.

Moraalikasvatuksessa ei yleensä ole käytännön ongelmana se etteivätkö oppilaat osaisi kertoa, mikä on hyvää ja oikeudenmukaista. Ongelma on tietämisen ja tekemisen välisessä ristiriidassa. Pelkkä hyvän vaihtoehdon tunnistaminen ei johda sen valitsemiseen. Oma toiminta ei vastaa tietoja. Opetuksessa tuleekin tähdätä henkilökohtaiseen ymmärrykseen. Samaa painottaa kognitiivinen oppimisteoria. (Elo 1993, 91.) Kasvattajana oleminen vaatii rehellisyyttä ja itsetuntemusta. Se mikä vaikuttaa röyhkeydeltä, voikin johtua kömpelyydestä ja tietämättömyydestä. Kasvattajien tulisi osata antaa myös esikuvia hyvästä ja oikeamielisestä elämästä. (Wahlström 1993, 105.)

6.2 Opetusmenetelmän merkitys moraalin ja prososiaalisuuden kehittämisessä

Fyysismotorisia ja taktisia taitoja opetetaan siten, että tavoite (esimerkiksi taidon oppiminen) on selvästi nähtävissä. Voidaan myös helposti tarkastaa, onko kyseinen taito jo opittu. Käyttäytymistä opetetaan kuitenkin McIntoshin (1980, 162 - 163) mukaan usein toisin, eräänlaisina peukalosääntöinä. Opetuksen kohteet eivät tällöin välttämättä koskaan koe tilannetta, jossa heidän voidaan sanoa oppineen tämän "oikean käytöksen". Kyse on toimimisesta jonkin periaatteen vuoksi, ei tietyn lopputuloksen tavoittelusta. Hellisonin (1995, 1) mukaan onkin tärkeää, että myös sosiaalisen kasvatuksen tavoitteet konkretisoidaan ja niiden pohjalta luodaan suunnitelmat oppilaan sosiaalisuuden kehittämiseksi. Myös oppilaat tarvitsevat selkeitä ohjeita ja tietoa taustalla vaikuttavista arvoista.

Ei voida olettaa, että sosiaaliset taidot, kuten prososiaalisuus kehittyvät liikunnassa automaattisesti (Hellison 1995, 1). Telaman ja Laakson (1995, 285 -

286) mukaan ei ole juuri mitään tutkimustuloksia siitä, että liikunta tai urheilu itsessään olisi edullinen ympäristö sosiaaliselle ja moraaliselle kehitykselle, mutta niissä on ominaisuuksia, joiden vuoksi ne ovat tärkeitä. Liikunnalla ei siis sinänsä ole selviä myönteisiä tai kielteisiä vaikutuksia, vaan liikunnan vaikutukset riippuvat siitä, millaisia sosiaalisia tilanteita liikunnassa on ja millaisia odotuksia yksilöön kohdistuu. (Telama & Kahila 1994, 158; Liimatainen 2000, 92; Telama 2000, 62.) Perinteiset käsitykset liikunnan sosiaalistavasta vaikutuksesta perustuvat paljolti sellaisiin myytteihin kuin, että joukkuepelit kehittävät sosiaalisuutta (Telama & Kahila 1994, 164). Tällaisia myyttejä kyseenalaistetaan harvoin, koska persoonallisuuden kehittymistä on huomattavasti vaikeampi seurata kuin esimerkiksi liikuntataidoissa edistymistä (Liimatainen 2000, 19).

Todisteena liikunnan myönteisistä vaikutuksista toimii esimerkiksi Polven (1998) tutkimus, jossa urheilua ja liikuntaa harrastavat olivat sosiaalisempia ja kokivat suurempaa prososiaalista auttamishalua ja -pätevyyttä kuin urheilua harrastamattomat. Myös Liimataisen (2000, 89) tutkimuksessa paljon liikuntaa harrastavat olivat sosiaalisempia kuin liikuntaa vähän tai ei ollenkaan harrastavat. Liikunnallisesti aktiivisilla esiintyi myös konkreettista auttamista muita enemmän. Polven (1998) mukaan erityisesti organisoitu urheilu- ja liikuntaharrastus näyttäisi edistävän prososiaalista käyttäytymistä. Tämä tukee ajatusta, että tietyllä tavalla järjestettynä ja tiettyjä asioita korostaen liikuntakasvatuksestakin saadaan tärkeä ympäristö oppilaiden moraaliselle ja sosiaaliselle kasvulle. Varsinkin parityöskentelyn suosimisella opetuksessa on pystytty edistämään prososiaalisuutta (ks. 6.2.2). Yhteistyötaitojen ja eettisten ominaisuuksien kehittyminen edellyttää tilanteita, joissa oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa opetuksen sisältöjä aiheita myös yhdessä (Pops 1994 1996, 114).

Prososiaalisuuden ja moraalin kehittäminen liikuntakasvatuksessa on mahdollista, kun tavoitteeksi otetaan nimenomaan näiden ominaisuuksien edistäminen tiettyjen opetusmenetelmien avulla. Avainasioita ovat nuorten välinen sosiaalinen vuorovaikutus ja yksilön vastuuta korostava omatoimisuus sekä harkitseva suhtautuminen kilpailun määrään ja laatuun. (Bremeier 1990, 369; Telama & Laakso 1997, 287; Liimatainen 2000, 92.) Opetustyylit ja

harjoitusmenetelmät näyttävätkin Liimataisen (2000, 91) mukaan olevan tärkeämpiä tekijöitä prososiaalisuuden kehittymisessä kuin esimerkiksi liikunnan harrastamisen määrä tai valinta yksilö- ja joukkuelajin välillä. Myös Telaman ja Kahilan (1994, 149) mukaan koululiikunnan kasvatuksellisista merkityksistä ja vaikutuksista puhuttaessa, on korostettava liikunnan välineellistä merkitystä ja opetusmenetelmien tärkeyttä kasvatuksellisten tavoitteiden saavuttamisessa. Vuorovaikutus ja yhteistyö oppilaiden välillä ovat edellytyksenä oppia toimimaan toisten yksilöiden kanssa ja ottamaan huomioon toiset yksilöt. Se on perustana myös moraalisten ristiriitojen ratkaisemiseen keskinäisen kommunikoinnin avulla. Liikuntakasvatuksessa nuoret liikkuvat yhdessä ja se on luonnollisesti ensimmäinen askel sosiaalisen käyttäytymisen oppimiselle. (Telama & Kahila 1994, 175; Telama 2000, 63.) Vuorovaikutukseen perustuva liikunnanopetus antaa oppilaille mahdollisuuden ymmärtää, sisäistää ja hyödyntää prososiaalista käyttäytymistä harjoittelemalla niitä taitoja, joita tarvitaan yhteistyössä toisten kanssa (Kahila 1993, 26; Liimatainen 2000, 42).

Kun prososiaalista käyttäytymistä pyritään lisäämään, eivät pelkät sosiaaliset kontaktit riitä, vaan lisäksi oppilaan on sisäistettävä sosiaalisten taitojen taustalla olevat arvot. Tähän voidaan päästä oppilaskeskeisillä opetusmenetelmillä ja keskusteluita hyödyntäen. (Liimatainen 2000, 21.) Oppilaskeskeisyyden ja luokkailmapiirin myönteisyyden korostamisen tulisi olla tietoista toimintaa (Kari 1985, 64, 89). Opettajan tulee opettaa lapset elämään ristiriitojen yhteisössä ja löytämään rakentavia ratkaisuja. Näin kehitetään kykyä ratkaista sosiaalisessa yhteisössä esiin tulevia ongelmia. (Jääskeläinen ym. 1985, 42.)

Liikuntatilanteisiin liittyy aivan oma säännöstönsä, niin sanottu liikuntaprotokolla. Tällä tarkoitetaan tiettyjä oppilaiden turvallisuuden ja viihtyvyyden takaamiseksi sovittuja sääntöjä, jotka vähitellen muuttuvat rutiineiksi. (Hakala 1999, 112 - 113.) Kasvatustavoitteena sääntöjen noudattamisen oppiminen on tärkeää, varsinkin jos säännöt nähdään yhteisenä sopimuksena ja ne ohjaavat toisten huomioon ottamiseen (Kahila 1993, 26). Liikuntaprotokollaan voi kuulua esimerkiksi peseytyminen tunnin jälkeen, arvon antaminen toisille, yhteistyö, reilun pelin henki ja se, että toisia ei kiusata eikä nolata. Liikuntaprotokollan omaksuminen

on hyvin tärkeää myönteisen liikunnallisen toimintakulttuurin saavuttamiseksi ja siksi sitä on aktiivisesti harjoiteltava. Opettajan on aktiivisesti hyödynnettävä eteen tulevia tilanteita ja myös tietoisesti luotava kasvutilanteita. Esimerkiksi yhteistoimintataitojen kehittämiseksi on luotava yksinkertaisia yhteistoiminnallisia oppimistilanteita, joissa oppilaat kokevat onnistuvansa. (Hakala 1999, 112 - 113.)

Oppilaiden sosiaaliseen käyttäytymiseen voidaan vaikuttaa esimerkiksi muokkaamalla pelien sääntöjä prososiaaliseen käyttäytymiseen ohjaaviksi. "Hyvän tavan peleillä" on onnistuttu lisäämään sosiaalisesti suotavaa käytöstä ja vähentämään epäsuotavaa. Näissä peleissä annetaan esimerkiksi maalien ja korien lisäksi pisteitä hyvästä sosiaalisesta käytöksestä ja miinuspisteitä epäsosiaalisesta käytöksestä. (Telama 2000, 63.) Pelien sääntöjä muokkaamalla voidaan ohjata oppilaita huomiomaan paremmin toisensa ja antaa kaikille on mahdollisuus osallistua aktiivisesti peliin. Esimerkiksi koripallossa pallon on käytävä kaikilla pelaajilla ennen korinheittoyritystä tai lentopallossa on saatava sovittu määrä kosketuksia ennen pallon lyömistä verkon yli. (Hellison 1995, 27.) Sosiaalisuutta edistää myös liikuntatuntien suunnittelu sellaisiksi, että oppilaiden on välttämätöntä toimia yhteistyössä tavoitteen saavuttamiseksi. Yhteistoiminnallisen oppimisen tarkoituksena on esimerkiksi saada lapset tekemään päätöksiä yhteisymmärryksessä ja hyväksymään materiaalisten resurssien jakaminen. (Telama & Kahila 1994, 161.)

6.2.1 Moraalin kehityksen teoriaan perustuvat menetelmät

Haanin mallin (ks. Bremeier 1990, 370 - 371) mukaan liikuntakasvatuksessa kohdattavat tilanteet voivat vaikuttaa moraalikehitykseen suotuisasti, jos tilanteissa ovat kyseessä ihmissuhteet ja jos tilanne lisää osallistujien tunnetta siitä, että he ovat riippuvuussuhteessa keskenään. Lisäksi on oltava mahdollisuus keskusteluun ja neuvotteluun. Moraaliteoriat ja käytännön kokemukset korostavat roolinottamisen, sosiaalisen vuorovaikutuksen, vastuunoton ja dialogin merkitystä oppilaiden moraaliselle kehitykselle (Telama 2000, 66). Jotta ympäristö olisi mahdollisimman moraalia kehittävä, oppilailla on oltava tunne siitä, että ympäristö pitää reiluutta ja

reiluja sääntöjä arvossa. Liikuntakasvatuksen tulisi toteutua reilun pelin hengessä ja reiluutta tulisi arvostaa myös muussa koulu- ja kotielämässä (ks. 6.4). Kaikilla tulisi olla lisäksi tunne siitä, että jokaisella osallistujalla on ainakin jonkin verran vastuuta ryhmän tavoitteista, säännöistä ja sen jäsenten hyvinvoinnista sekä vapautta vaikuttaa niihin. (Kohlberg, DeVries, Fein, Hart, Mayer, Noam, Snarey & Wertsch 1987, 315; Tirri 1999, 186, 192.) Lopullisiin johtopäätöksiin pitäisi päästä aina pakottamatta ja yhteisymmärryksessä.

Nämä moraalin perustekijät eivät Telaman (2000, 66 - 67) mukaan välttämättä toteudu kovin hyvin koululiikunnassa. Lupaavimpia tuloksia on saatu kuitenkin liikunnanopetuksessa silloin, kun on systemaattisesti sovellettu menetelmiä, jotka perustuvat moraalisen kehityksen teoriaan. Tutkimuksissa on sovellettu lähinnä kahdenlaista teoriaa: sosiaalisen oppimisen teoriaa ja rakenteellis-kehityksellistä teoriaa. Sosiaalisen oppimisen teoria perustuu käyttäytymismallien antamiseen ja toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen esimerkiksi myönteisellä palautteella. Positiivisen vahvistamisen merkitystä ei voida siis väheksyä konstruktiivisista tavoitteista ja näkemyksistä huolimatta.

Opettaja on oppilaille myös aikuisen malli. Se, kuinka opettaja käyttäytyy ja toimii esimerkiksi ristiriitatilanteissa tai pelatessaan oppilaiden kanssa, vaikuttaa lasten käyttäytymiseen. Mitä enemmän oppilas arvostaa opettajaa tai jotain muuta henkilöä, sitä enemmän hän pyrkii toimimaan ihailunsa kohteen tavoin. Liikunnassa ja urheilussa voimakkaammat esikuvat tulevat kuitenkin yleensä koulun ulkopuolelta ja ammattiurheilun parista. Esimerkiksi pelityyli voi tulla Telaman ja Laakson (1997, 285) mielestä lasten ja nuorten peleissä ikään kuin ylhäältä päin. Ongelmana on kuitenkin, että ammatillisen urheilun reilun pelin säännöt eivät sellaisenaan ole välttämättä sovellettavissa lasten liikuntaan ja peleihin. Opettajan tulisikin oman käytöksensä lisäksi tiedostaa esikuvien vaikutus ja puuttua tarvittaessa keskustellen pelaajien toimintaan. Esimerkin voimasta liikuntakasvatuksessa on kirjoittanut myös Nykänen (2001a, 22 - 26; 2001b, 20 - 21).

Rakenteellis-kehityksellinen teoria lähestyy konstruktiiviseksi kutsuttavaa oppimista. Siinä on keskeistä sosiaalinen vuorovaikutus, keskustelu ristiriidoista,

erilaisten ratkaisumallien pohdiskelu ja vastuu ratkaisuista. (Telama 2000, 66.) Opettajan tulisi kiinnittää oppilaiden huomiota moraalikysymyksiin esimerkiksi suorittaessaan pelinohjausta. Pelinohjauksella tarkoitamme tässä toimintaa, jossa opettaja pelitilanteessa katkaisee tilanteen ja painottaa kysellen siihen liittyviä taktiikoita ja tekniikoita opetustarkoituksessa. Pelinohjaus mahdollistaa myös dialogin ongelmatilanteissa. Myös yksilösuorituksia harjoiteltaessa ristiriitatilanteet ja ohjatut keskustelut esimerkiksi sääntöjen oikeutuksesta antavat taitavalle opettajalle mahdollisuuden oppilaiden moraalisen ajattelun syventämiseen.

Tutkimusten mukaan kummallakin tavalla on voitu vaikuttaa oppilaiden moraaliseen ajatteluun, mutta selvästi enemmän myönteisiä tuloksia on saatu rakenteellis-kehityksellisellä menetelmällä, jossa lapset tai nuoret ovat saaneet keskenään vuorovaikutuksessa pohtia ja keskustella ristiriitatilanteista. Näin on myös pystytty järjestämään oppimistilanteissa mahdollisuus keskusteluun ja ajatusten vaihtoon säännöistä sekä luomaan tunne siitä, että jokaisella on vastuuta säännöistä ja ryhmän jäsenten hyvinvoinnista. Moraaliseen ajatteluun voidaan siis suotuisasti vaikuttaa liikuntakasvatuksessa vain soveltamalla määrätietoisesti hyvälle teoreettiselle perustalle suunniteltua opetusmenetelmää. (Telama 2000, 66 - 67.)

6.2.2 Yhteistyöskentelymenetelmä

Liikuntatilanteessa käytetyn vuorovaikutuksen muoto vaikuttaa prososiaalisen käyttäytymisen kehittymiseen. Erityisesti yhteistoiminnalliset, oppilaiden yhteistyöskentelyyn ja keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuvat opetusmuodot on havaittu prososiaalisuutta lisääviksi. (Liimatainen 2000, 24.) Esimerkkinä tästä on Kahilan (1993) tutkimus, jossa hän tutki opetusmenetelmän merkitystä prososiaalisuuteen kuuluvan auttamiskäyttäytymisen edistämisessä liikuntatunneilla. Tutkimuksessa vertailtiin prososiaalisen käyttäytymisen lisääntymistä neljällä eri opetusmenetelmällä. Kahdella ryhmällä oli opetusmenetelmänä oppilasparien keskinäiseen vuorovaikutukseen perustuva yhteistyöskentely. Näistä toisessa parit

vaihtuivat organisoidusti määräajoin ja toisessa oppilaat saivat itse valita parinsa joka tunnille. Kolmannessa ryhmässä opetusmenetelmänä oli yksilötyöskentely, jossa vuorovaikutus tapahtui vain opettajan ja oppilaan välillä. Neljännessä ryhmässä käytettiin liikuntaa opettavan opettajan omaa "perinteistä opetusmenetelmää".

Yhteistyöskentely (*The Reciprocal Style*) on yksi Mosstonin (Mosston & Ashworth 1994) kehittelemästä yhdestätoista opetustyylistä. Opetustyylit eroavat toisistaan esimerkiksi tavoitteidensa, päätöksentekoprosessiensa ja opettajan ja oppilaan roolien suhteen. Yhteistyöskentelyssä oppilaat toimivat pareittain siten, että he vuorottelevat suorittajan ja tarkkailijan rooleissa. Opettaja antaa tarkkailijalle kyseessä olevasta liikuntasuorituksesta tietyt kriteerit, joiden mukaan tarkkailija seuraa toisen oppilaan toimintaa ja antaa hänelle palautetta joko suorituksen aikana tai välittömästi sen jälkeen. Opettaja seuraa sekä suorittajan että tarkkailijan toimintaa, mutta ei kommunikoi suorittajan kanssa vaan antaa ainoastaan tarkkailijalle palautteen antoon liittyviä ohjeita. Suorituksen ohjaaminen ja palautteen antaminen tapahtuvat siis ainoastaan oppilaiden välisessä vuorovaikutuksessa. (Mosston & Ashworth 1994, 65 - 66.) Hellisonin (1995, 31) mukaan suorittaja voi puolestaan arvioida tarkkailijan antamaa palautetta keskustelemalla parinsa kanssa saamistaan ohjeista ja palautteesta.

Yhteistyöskentely on tehokas menetelmä sekä sosiaalisten että fyysisten taitojen oppimiseen. Tiiviissä vuorovaikutuksessa oppilaat saavat harjoitusta palautteen antamisessa ja vastaanottamisessa ja kaverin kannustamisessa, ohjaamisessa ja auttamisessa. Kun näkee oman toimintansa auttavan kaveria suorituksen parantamisessa, motivoituu jatkossakin auttamaan muita ihmisiä. Välitön kaverilta saatu palaute ja mahdollisuus uusiin suorituksiin aina saadun palautteen jälkeen ovat yhteistyöskentelyn hyviä puolia fyysisten taitojen oppimisen kannalta. (Mosston & Ashworth 1994, 65.)

Kahilan (1993, 79) tutkimuksessa prososiaalinen käyttäytyminen lisääntyi selvästi eniten vaihtuvia pareja käyttäneessä yhteistyöskentelyryhmässä. Koska prososiaalisuuden edistyminen oli tässä ryhmässä huomattavaa myös vapaavalintaisia pareja käyttäneeseen yhteistyöskentelyryhmään verrattuna, on

Kahilan (1993, 79) mukaan erityisen tärkeää korostaa vaihtuvien vuorovaikutussuhteiden merkitystä. Mosston (Mosston & Ashworth 1994, 74 - 75) puolestaan suosittelee vapaata parin valintaa, koska hänen mukaansa on mukavampaa ja helpompaa antaa ja vastaanottaa palautetta tutun ja turvallisen henkilön kanssa. Yhteistyöskentely myös alkaa sujuvasti ja jatkuu hedelmällisenä tutun kanssa. Kahila (1993, 78, 81 - 82) pitää vapaata parin valintaa ongelmallisena, koska monilla oppilailla pari pysyy tällä tavalla jatkuvasti samana ja näin sosiaaliset kontaktit jäävät hyvin rajallisiksi. Parina olevalle parhaalle kaverille saatetaan yrittää olla mieliksi, jolloin suorituskriteerit unohtuvat helposti ja palautteenanto ja vuorovaikutus jäävät pintapuolisiksi. Tällöin koko opetusmenetelmän pääajatus kärsii. Parhaan kaverin puuttuminen tai yksin jääminen saattavat myös aiheuttaa ahdistusta ja jopa vihamielisyyttä oppilaissa.

Kahilan (1993, 78 - 79) tutkimuksessa vaihtuvan parin kanssa työskennelleillä auttamishalukkuus ja -taidot lisääntyivät sekä ystävämäärä kasvoi tutkimuksen aikana. Oppilaat auttoivat toisiaan enemmän myös ilman opettajan kehotusta ja valvontaa eli opettajasidonnaisuus vähentyi. Erilaisten yksilöiden kanssa työskentely auttaa hyväksymään toisten heikkoudet ja tunnustamaan vahvuudet sekä tunnistamaan omat puutteet ja vahvat puolet. Tällöin edellytykset prososiaalisuuden kehittymiselle ovat erittäin hyvät. Mosstonin (Mosston & Ashworth 1994, 74 - 75) kannattama vapaa parin valinta on varmasti perusteltua toiminnan alkuvaiheessa, kun yhteistyöskentely on vielä menetelmänä oppilaille outo. Kahilan (1993) tutkimustulosten mukaan kannattaa jatkossa kuitenkin ehdottomasti vaihdella pareja monipuolisten sosiaalisten kontaktien saamiseksi.

6.3 Kilpailullisuus liikuntakasvatuksessa

Koulun liikuntakasvatukseen ovat perinteisesti kuuluneet pelit ja kisat liikuntatunneilla sekä oppilaiden, luokkien ja koulujen välisinä kilpailutapahtumina. Kilpailullisuus on kuitenkin moraalisen ja sosiaalisen kasvun kannalta hieman

ongelmallinen asia. Kilpailu voidaan nähdä myös yhteistyön vastakohtana, jolloin oppilaan kehityksen suunta saattaa olla väärä.

Osa oppilaista pitää koulun liikuntakasvatusta vastenmielisenä. Yksi syy tähän löytyy oppituntien liiallisesta kilpailullisuudesta. Oppilaita, jotka ovat liikunnallisesti muita taitamattomampia on jatkuvasti vertailtu luokkatovereihinsa ja muihin oppilaisiin. Lyhyen yrittämisen jälkeen he saattavat McIntoshin (1980, 178 - 179) mukaan alkaa vältellä kaikkea kilpailullista liikuntaa säilyttääkseen arvokkuutensa ja minäkuvansa. Jotta vältettäisiin kyseisen kaltainen tilanne eli poissulkeminen, opettajien tulisikin jatkuvasti rohkaista erityisesti näitä oppilaita ottamaan osaa ja kannustaa heitä positiivisesti vahvistamalla. Viisas opettaja ei koskaan myöskään käytä liikuntaa rankaisukeinona. Sen sijaa oppilaan siirtäminen sivuun (esimerkiksi hauskasta pelistä) voi joskus olla perusteltua. Tällöin rankaisukeinona on liikkumisen estäminen ja oppilas tulisi ottaa jonkin ajan kuluttua takaisin mukaan harjoitteeseen. (Jääskeläinen ym. 1985, 135 - 136.)

Kilpailuissa olisikin tuotava esiin kilpailun leikinomaisuus (Jääskeläinen ym.1985, 141). Lasten liikunnan maailmaan kuuluu leikkimielinen kisailu. Se on parempaan suoritukseen ja menestykseen tähtäävää, paljon onnistumisen elämyksiä tarjoavaa liikuntaa ilman voittamisen pakkoa. Kilpailemalla ryhminä vältetään osallistujien toistuvan "häviämisen" aiheuttama itsetunnon romahdus. Silloin kaikki pääsevät nauttimaan reilusta kisailusta, johon kuuluu myös tappion mahdollisuus ja sallittavuus. Epäonnistumiset salliva ilmapiiri opettaa lapsille uskallusta yrittää epäonnistumisenkin uhalla, mikä on edellytys kaikelle luovalle toiminnalle. (Nykänen 1996, 20; Nykänen 2001a, 10 - 13; Nykänen 2001b, 6 - 9.)

6.3.1 Kilpailullisuus ja sääntöjen noudattaminen

Liikunnassa opitaan noudattamaan sääntöjä ja siten totutaan Jääskeläisen ym. (1985, 41) mukaan "oikeusnormeihin", joiden rikkomisesta seuraa aina rangaistus. Liikunnan avulla myös opitaan sisäistämään eettisiä normeja, joiden noudattaminen ei ole ulkoisten palkkioiden eikä rangaistusten varassa. Säännöt voidaan nähdä

esimerkiksi yhteisenä sopimuksena ja niiden noudattaminen voi ohjata ottamaan toiset ihmiset huomioon (Telama & Kahila 1994, 166). Yhteiselämän pelisääntöjen opettamiseen kasvuikäisille tarjoutuu varteenotettavia mahdollisuuksia esimerkiksi erilaisissa joukkuepeleissä ja -leikeissä, jotka ovat "erinomaisia" opetustilanteita sen vuoksi, että kilpailuun sisältyy kiusaus pyrkiä voittoon pelisääntöjen vastaisilla menettelyillä (Jääskeläinen ym. 1985, 41 - 43).

Kasvatuksellinen ongelma on kuitenkin siinä, että urheilua on sanottu "laillistetuksi moraalittomuudeksi" ja "ritualisoiduksi aggressioksi" (McIntosh 1980, 84). On väitetty, että esimerkiksi peleihin osallistuminen on kuin ottaisi moraalisen vapaapäivän (Telama & Laakso 1995, 280). Kilpaurheilu on tahrannut urheilun merkitystä moraalikasvatuksen välineenä (McIntosh 1980, 155). Fieldingin (1976) mukaan kilpailun käyttäminen kasvatuksen menetelmänä on "vastenmielistä", koska siinä työskennellään toista vastaan itsekkyyden hengessä. Kilpailun tiedetään olevan voimakkaasti käyttäytymistä motivoiva tekijä. Kilpailu on sosiaalisen yhteistyön vastakohta ja juuri yhteistyö ja vuorovaikutus ovat perustana sosiaali- ja moraalikasvatukselle. Siksi kilpailullisuus onkin moraalikasvatuksen kannalta mielenkiintoista. (Telama & Kahila 1994, 165; Telama & Laakso 1995, 281.) Vaikka kaikki kilpailu ei olisikaan sinällään moraalitonta, siinä voi olla McIntoshin (1980, 177) mukaan piirteitä tai vaikutteita, jotka tekevät sen käytöstä moraalikasvatuksessa toisinaan vaikeaa. Voittamisen takia pelaaminen on kilpailujen ydin, mutta tulosten ylikorostuessa kilpailijoilla on suurempi houkutus rikkoa sääntöjä voittaakseen (McIntosh 1980, 126). Urheilussa pätevät monesti erilaiset lait ja jopa urheilun etiikka eroaa reaalimaailman etiikasta. Peleihin kuuluu usein sekä tietynlaista harhauttamista sääntöjen puitteissa että huijaamista niiden ulkopuolella. Lapset, jotka ovat oppineet harhauttamaan tai huijaamaan urheilussa, saattavat ajatella, että petkuttaminen on moraalisesti oikein myös tavallisessa elämässä. Rajanveto saattaa olla joskus vaikeaa. Se mitä kutsutaan hyväksi käytökseksi tai ominaisuudeksi pelissä ("hyvä jalkapalloilija"), ei välttämättä ole sitä kilpailun ulkopuolella. (McIntosh 1980, 84, 118.)

Laskelmointia, jossa etsitään ratkaisuja, joita säännöt eivät kiellä ja toisaalta vedotaan sääntöihin silloin, kun se oman edun kannalta on edullista,

vaikkakaan se ei olisi reilua, kutsutaan englantilaisella termillä *game reasoning* (Telama & Laakso 1995, 282; Telama 2000, 69). *Game reasoning* voi siirtyä myös arkielämään. Varsinkin intensiivisesti joukkuepelejä harrastavilla on havaittu tällaista käytöstä. (Bremeier 1990, 369.) Pelit ja urheilu sosiaalistavat yhteiskuntaan. Ne voivat myös sosiaalistaa tulevaan tai tavoiteltavaan yhteiskuntaan. Arkielämässämmekin tapahtuu harhauttamista ja huijaamista koko ajan. Kuka opettaa, onko harhauttaminen sallittua vain urheilussa vai myös kaupallisessa, poliittisessa ja koulun ulkopuolisessa elämässä? Jos opettaja tai lapsen vanhemmat eivät keskustele näistä asioista hänen kanssaan, joutuu oppilas tekemään nämä päätelmät itse. (McIntosh 1980, 184.)

Opettajalla voi olla ongelma päättää, mitkä harhauttamisen (tai huijaamisen) muodot ovat liikunnassa ja kilpailuissa moraalisesti hyväksyttäviä ja jopa ihailtavia ja mitä ei voi hyväksyä, koska ne ovat epärehellistä petkuttamista. Tämä vertailu voidaan suorittaa McIntoshin (1980, 184) mukaan kahden kriteerin perusteella. Ensinnäkin sallittu harhauttaminen on salaisuus vain hetkellisesti. Kun tulos tulee näkyviin, sen saavuttamiseksi käytetyn keinon on oltava ilmeinen. Käytettyjen keinojen tulee olla myös kaikkien kilpailijoiden hyväksymiä - vaikkakin puolet osallistujista olisi toivonut teon epäonnistumista.

Lapset hallitsevat sosiaalisia taitojaan, kuten sääntöjen noudattamista, paremmin aluksi leikinomaisissa tilanteissa kuin todellisessa käyttäytymisessään. Siksi leikinomaisen sävyn säilyttäminen lapsiryhmien liikunnallisissa toiminnoissa ja kilpailuissa on välttämätöntä. (Ruoppila 1989, 52.)

Säännöt ovat toimintaa ylläpitävä voima. Jos pelitilanteessa korostetaan liikaa menestymistä, voidaan säännöt kokea menestymisen esteeksi ja sääntöjen rikkominen katsoa oikeutetuksi. (Telama & Kahila 1994, 166.) Voittoa tavoiteltaessa yhteistyön sijasta saattaa esiintyä vastuuttomuutta ja tietoista sääntöjen rikkomista (Jääskeläinen ym. 1985, 140). Kun aikuiset valvovat sääntöjen noudattamista, voivat pelaajat Telaman (Telama & Kahila 1994, 166 - 167; Telama & Laakso 1995, 281 - 283; Telama 2000, 69) mukaan tavallaan delegoida moraalisen vastuun tuomarille. Kun sääntöjä kuitenkin rikotaan, mikä joissakin lajeissa on yleinen käytäntö, oppivat nuoret varsin pian asenteen, jonka mukaan

sääntöjä saa rikkoa, jos tuomari ei huomaa. Vuorovaikutus ja dialogi jäävät tällöin pois. Kun nuoret pelaavat keskenään, he joutuvat huolehtimaan sääntöjen noudattamisesta itse. Ristiriitatilanteissa toteutuu tällöin välittömässä vuorovaikutuksessa tapahtuva dialogi. Dialogia vaativat ristiriitatilanteet ovat välttämättömiä moraalisen kehityksen kannalta (Telama & Laakso 1995, 286). Telama ja Laakso (1995, 286 - 288) ehdottavatkin, että peleissä opetettaisiin oppilaita toimimaan erotuomareina ja pelaamaan myös ilman tuomaria. Jos aikuinen toimii tuomarina hänen tulisi tuomita tarkasti ja kiinnittää erityisesti huomiota rikkomusten seuraamuksiin.

Vaikka peleissä oppilailla voi olla hyvin pienet mahdollisuudet tehdä täysin vapaita valintoja sen suhteen, kuinka hän käyttäytyy ja toimii, yksittäisen oppilaan on joskus tehtävä pelissä henkilökohtaisia ja moraalisia ratkaisuja. Myös opettajien on luotava selkeät käyttäytymissäännöt ja tehtävä päätöksensä niiden pohjalta. (McIntosh 1980, 160 - 161.) Yksi vaikeuksista, jonka itsensä moraalikasvattajaksi kokeva opettaja joutuu kohtaamaan, on McIntoshin (1980, 168) mukaan koulun ulkopuolisten ryhmien määrittelemien sääntöjen ja ohjeiden käyttäminen peleissä. Ulkoapäin tulevien sääntöjen laatijat eivät yleensä ole luoneet ohjeitaan tarkoituksenaan kehittää yhteiskunnan tai sen jäsenten moraalia. Samanaikaisesti opettajia kehotetaan kuitenkin kyseenalaistamaan ja tutkimaan sääntöjä ja niiden arvoa moraalisesta näkökulmasta. Peleissä voi käydä myös niin, että käytännössä noudatetut säännöt ovat erilaiset kuin kirjoitetut säännöt. Kahdet säännöt luovat kaksinaismoraalisen tilanteen, jossa osa rikkeistä on joissakin tilanteissa sallittuja. (Telama & Kahila 1994, 167.)

6.3.2 Kilpailullisuuden vaikutus moraalitasoihin

McIntoshin (1980, 168) mielestä opettajilla on mahdollisuus päästä moraalikasvatuksessaan ylimmälle tasolle kaikessa muussa kouluelämässä paitsi liikunnanopetuksessa. Liikuntakasvatuksessa ei voida hänen mielestään päästä yli Kohlbergin neljännen vaiheen, joka on "yhteiskuntajärjestelmän ja omantunnon

moraali". Toisaalta tämä vaihehan edustaa Kohlbergin toista moraalitasoa, joka kuuluu Wahlströmin (1995, 176) sekä Helkaman ja Ikosen (1986, ks. Taulukko 1) mukaan vasta peruskoulun ylimpien luokkien tai aikuisten moraalikehitykseen. Kuitenkin jopa ensimmäisessä ja toisessa moraalivaiheessa pelien pelaaminen ja säännöistä sopiminen ovat McIntoshin (1980, 169) mukaan itseohjautuvia. Lapset osaavat itse asettaa rajat ja säännöt. Oppilaan kykenevät tällöin jo pelaamaan yhdessä ilman tuomaria. Siitä voidaan kuitenkin jatkuvasti keskustella, mikä on sallittua tai reilua ja mikä ei. Tässä vaiheessa tarvitaan aikuisen ohjausta.

Koska voittaminen on kilpailuissa keskeistä, niillä on taipumus painottua Kohlbergin kolmanteen moraalivaiheeseen, jossa henkilö pyrkii saamaan yhteisönsä hyväksynnän. Monet opettajat ovat tyytyväisiä tälle moraalitasolle rakentuvaan urheiluun. (McIntosh 1980, 170.) On myös heitä, jotka haluavat aktiivisesti nostaa liikuntakasvatuksen ja urheilun moraalista tasoa.

Urheilu voidaan Bremeierin (1990, 368) mukaan ymmärtää kontekstina pienoismaailmaksi, jossa pätevät alemmat moraalisen ajattelun tasot kuin normaalielämässä. Sekä urheilevilla että urheilemattomilla koehenkilöillä on havaittu merkittävästi alempitasoista moraaliajattelua liikunnan kilpailutilanteissa kun arkielämässä. Urheilua harrastavat oppilaat saivat Gonçalvesin (1990, 140 - 141) mukaan tutkimuksissa alhaisempia "fair play -pisteitä" kuin harrastamattomat. Tutkimustulokset osoittavat Telaman ja Laakson (1995, 275, 280; Telama 2000, 66) mukaan, että iän mukana urheilun ristiriitatilanteita koskevat päätökset muuttuvat alempaa moraalisen ajattelun tasoa osoittaviksi ja urheilijat arvioivat myös arkielämän ristiriitatilanteita alemman moraalisen kehityksen tason mukaan kuin ei-urheilijat. Selitys sille, miksi iän mukana urheilun moraaliset arviot eivät vastaa nuorten moraalisen kehityksen vaiheita saattaa Telaman ja Laakson (1995) mukaan olla kilpailun koveneminen iän mukana ja sen aiheuttama karsinta. Kilpailun kovetessa siinä ei enää menesty perinteisellä reilulla pelillä ja nuoret, joiden moraali ei salli vilppiä ja sääntöjen kiertämistä, saattavat jäädä myös urheilusta pois. Kehittyvää kognitiivista ajattelua ei käytetäkään kehittyneempien moraalisten arvioiden tekemiseen vaan strategiseen oman edun tavoitteluun. Epäsuotuisan

moraalikehityksen ehkäisemiseksi huippukilpailujen järjestämistä lapsille tulisikin välttää (Telama & Laakso 1995, 288).

6.3.3 Kannanottoja kisailun puolesta

Kilpailu on muutakin kuin vastustajan lyömistä. On muita asioita, jotka ovat välttämättömiä sekä tärkeitä ja antavat kilpailijoille tyydytystä. Suorituksissa voidaan arvostella taitoa, rohkeutta, mielikuvitusta, puhtautta ja esteettistä vaikutelmaa. Vaikka nämä eivät olisikaan virallisesti arvosteltavia seikkoja ja lopputulokseen vaikuttavia asioita, niitä voidaan silti arvostaa ja ihailla. (McIntosh 1980, 179.) Kilpailu on lisäksi sekä erittäin merkittävä motivointikeino että tehokas opetusmenetelmä edellyttäen, että sitä osataan käyttää oikein. Kilpailuttaminen kannustaa oppilaita parempiin suorituksiin ja ponnistuksiin. Sen käyttö on perusteltua silloin, kun se tekee harjoitukset hauskemmiksi ja kun se ei sammuta heikompien oppilaiden mielenkiintoa tai sulje heitä pois sosiaalisesta tilanteesta. (Jääskeläinen ym. 1985, 135 - 137.) Varsinkin 9 - 10-vuotiaat oppilaat pitävät yleensä kilpailemisesta ja tulosten vertailusta ja saattavat suhtautua kilpailemiseen liiankin vakavasti. Opettajan tehtävä on hillitä liiallista yksilöiden välistä kilpailua ja tulosten vertailua. Tärkeintä on kaikkien oppilaiden mukaan saaminen. (Jääskeläinen ym. 1985, 71 - 72.)

Jääskeläisen ym. (1985, 140) mielestä kilpailuihin voidaan kanavoida sekä toiminnan halu että mahdolliset aggressiot. McIntosh (1980, 190) kuitenkin muistuttaa, että enää ei voida olettaa tai väittää, että urheilu vähentäisi osanottajien väkivaltaisuutta tai halua aggressiiviseen käytökseen. Päinvastoin urheilu voi toimia jopa yllykkeenä. Liikunta tarjoaa kuitenkin ainakin osaksi hallitun ja hyväksyttävän tavan väsyttää itsensä ja purkaa näin aggressioita. Tarpeellista on myös oppia tunnistamaan ja hallitsemaan aggressioitaan sekä sietämään niitä muissakin ihmisissä.

Hoffman (1976, 142) on esittänyt, että kasvaakseen altruistiseksi lapsen on saatava kokea normaaliin elämään kuuluvaa surua ja kärsimystä eikä lasta saa

varjella kaikilta pettymyksiltä. Pettymyksien läpikäyminen antaa Kinnusen (ks. Lammi-Ketoja 2001, 23) mukaan hyviä rakennusaineita oppilaan tulevaa elämää varten. Peleissä voi harjoitella menestyksen ja tappion mukanaan tuomien tunteiden kohtaamista (Nykänen 1996, 20). McIntoshin (1980, 179) mukaan vahvin argumentti kilpailemisen puolesta on se, että kilpailullisessa yhteiskunnassakin tappiot, menetykset ja nöyryytykset ovat yhtä väistämättömiä kuin voitot, menestys ja tyytyväisyys itseen. Hyvin organisoidussa ja kontrolloidussa liikuntaohjelmassa lapset voivat saada kummankinlaisia kokemuksia ilman korjaamattomia psyykkisiä tai fyysisiä vammoja. Tämän näkökohdan heikkous on kuitenkin hänen mielestään siinä, että kyseisenlainen yhteiskunta ei ole välttämätön eikä välttämättä houkutteleva. Sosiaalistamalla lapsi tällaiseen yhteiskuntaan saatamme alistua sille, minkä uskomme olevan väärin. On opittava voittamaan kerskailematta ja häviämään selittelemättä. Kisailun päätavoite on kuitenkin pyrkiä mahdollisimman hyvään suoritukseen. (Jääskeläinen ym. 1985, 43.) Osallistumisen ja kykyjensä ylärajoilla toimimisen on oltava tärkeämpää kuin voittaminen (McMorris & McGonagle 1990, 168 - 169).

On mahdollista ajatella, että jokainen kilpailee itseään vastaan, jolloin vältetään ajattelutapa, jossa tarkoituksellisesti nöyryytetään toisia. Tämä on kuitenkin McIntoshin (1980, 178) mielestä mahdotonta. Henkilö ei voi voittaa ja hävitä itseään vastaan. Taidon kohentuessa ei hänen mielestään voi myöskään erottaa nykyminää aikaisemmasta minästä. Itsensä kehittäminen on oppimisen ydin, mutta kyse ei tällöin ole McIntoshin (1980) mukaan kilpailusta. Opettaja voi kuitenkin tietoisesti ohjata oppilaita tehtäväsuuntautuneisuuteen eli seuraamaan omaa kehitysprosessiaan toisten oppilaiden tuloksiin vertaamisen sijasta. Tällöin pätevyyden tunne syntyy oppilaalle tehtävän suorittamisesta tai omien suoritusten parantamisesta, ei menestymisestä toisiin verrattuna. (Liukkonen 1998, 36.) Tällöin voidaan mielestämme puhua itsensä kanssa kilpailemisesta.

Joukkuetovereiden yhteistyö vastustajia kohtaan on aitoa yhteistyötä ja siksi joukkuepelien on joskus väitetty olevan moraalisesti ja sosiaalisesti yksilölajien yläpuolella. Kilpailu ja yhteistyö eivät myöskään aina sulje toisiaan pois eivätkä toimi vastavaikuttajina. Kilpailu kannustaa yhteistyöhön. On mahdotonta kilpailla

jotakuta vastaan ellei hän tee yhteistyötä ja suostu kisailemaan ja noudattamaan sovittuja sääntöjä. Tämä suostumus kilpailuun on kuitenkin McIntoshin (1980, 178) mielestä oleellisesti eri asia kuin yhteistyö jonkin yleisen tavoitteen saavuttamiseksi.

Opettajalla on valinnan mahdollisuus siinä, haluaako hän ottaa liikunnanopetukseen mukaan tietoista moraalikasvatusta. Ensimmäinen vaihtoehto on jättää kilpailullisuus kokonaan pois liikuntakasvatuksesta. McIntosh (1980, 170 - 171) korostaa, että jos opetussuunnitelmaan sisällytetään kilpailua, on tehtävä valinta, mille moraalitasolle opetuksessa tähdätään. Jos opettaja ei tee tätä päätöstä moraalitaso määräytyy ympäristön painostuksesta ja tulee osaksi piilo-opetussuunnitelmaa. Haluttaessa nostaa moraalikasvatus korkeimmalle mahdolliselle tasolle liikunnankin opetuksessa on mietittävä muita tavoitteita kuin kisojen ja kilpailujen voittaminen. Samalla täytyy keksiä harjoitteita, joilla näihin tavoitteisiin päästään. Uusia tavoitteita pelkän voiton tavoittelun lisäksi voisivat olla Crattyn (1975, 101 - 105, 117 - 121, 138 - 163) mukaan ryhmäytyminen, vihan ja kiukun hillintä, luottamus ja reilu urheiluhenki (*sportsmanship*). Näihin tavoitteisiin voidaan päästä kehittämällä uusia pelejä ja muokkaamalla vanhoja (ks. myös Hellison 1995, 27; Telama 2000, 63). Oppilaan herkkyyttä moraalisille arvoille voidaan kehittää ja lisätä sekä kilpailullisilla lajeilla että harjoituksilla, joissa kilpailua ei esiinny.

Pelien ja kisojen onnistumisen kannalta on tärkeää, että muodostettavat joukkueet ovat tasaväkisiä taidoiltaan. Pelaajien ja joukkueiden lähtökohtien tasaväkisyys on tärkeä jännittävän pelin edellytys. Kilpailun jännite katoaa, jos toinen joukkue on edellytyksiltään paljon toista joukkuetta heikompi. (Venkula 1998, 121.) Jos kisailija kokee vastapuolen yli 25 - 30 % paremmaksi tai heikommaksi verrattuna itseensä, on Crattyn (1975, 153 - 156) mukaan varsin todennäköistä, ettei synny laadukasta kisailutilannetta. Koetun eron kasvaessa suuremmaksi kuin 40 % pelaajat eivät yleensä laske pisteitä ja/tai taitavampi oppilas saattaa auttaa sekä ohjata edellytyksiltään heikompaa. Tällöin on kyse prososiaalisesta käyttäytymisestä ja mahdollisesta yhteistyöstä taidon kartuttamiseksi.

6.4 Fair Play - reilu peli

Käsityksiin liikunnan eettisesti ja sosiaalisesti kasvattavasta merkityksestä on vaikuttanut 1800-luvun brittiläisissä yläluokan kouluissa syntynyt käsitys liikunnan ja erityisesti urheilun moraalisesti kasvattavasta vaikutuksesta. Käsityksen mukaan urheilu sinänsä on moraalisesti arvokasta ja ihmisen luonnetta kasvattavaa. Ajattelutavan isänä pidetään Thomas Arnoldia, joka toimi Rugby Schoolin rehtorina vuosina 1828 - 1842 ja joka oli asettanut moraalikasvatuksen koulussaan päätavoitteeksi (McIntosh 1979, 27). Tämä brittiläinen *Muscular Christianity* -aate on värittänyt reilun pelin (*Fair Play*) ja rehdin urheilullisuuden (*sportsmanship*) käsitteitä meidän aikoihimme saakka huolimatta siitä, että liikunnan toteuttamisen yhteiskunnalliset ja kulttuuriset yhteydet ovat olleet täysin erilaisia. (McIntosh 1980, 25 - 27; Telama & Kahila 1994, 162; Telama & Laakso 1995, 279; Telama 2000, 65.)

Muscular Christianity -kasvatuksen teorian mukaan kilpaurheilu ja erityisesti joukkuepelit omaavat eettisen perustan ja moraalisesti oikeanlaisen käytöksen harjoittelemisella pelikentällä on suora siirtovaikutus myös arkielämään. (McIntosh 1980, 25 - 27.) Peleissä kehitettiin elämässä tarvittavia ominaisuuksia, mutta peli nähtiin kuitenkin vain pelinä ja sen kuluessa syntyneet ristiriidat sovittiin viimeistään pelin päättyessä. Tällä tavalla pelin avulla opittiin myös voittamaan ja häviämään. Häviämisen avulla oppiminen olikin yksi tämän kasvatusfilosofian periaatteista. (Telama & Laakso 1995, 279.) Tavoiteltavina ominaisuuksina pidettiin mm. toisen kunnioittamista, kärsivällisyyttä, väsymätöntä rohkeutta, itseluottamusta, itsekontrollia, luonteenlujuutta ja päättäväisyyttä. Tasavertainen kilpailu kuului pelin periaatteisiin jo varhain ja siksi säännöt ja niiden kunnioittaminen olivat tärkeitä. (McIntosh 1979, 29; Telama 2000, 65.)

Paroni de Coubertin tutustui brittiläiseen koulukasvatukseen ja kiinnostui Arnoldin ajatuksista urheilun merkityksestä kasvatuksessa. Hän alkoikin kehittää kansainvälistä kasvatusjärjestelmää, jossa yhtenä välineenä oli urheilu. Tuloksena oli kuitenkin olympialiike, jonka käytäntö on tällä hetkellä Telaman (2000, 65) mukaan varsin kaukana alkuperäisistä reilun pelin ihanteista. Alkuperäiset reilun

pelin ihanteet ovat suurelta osin sopusoinnussa myös nykyisen moraalikasvatuksen ja sosiaalisten taitojen kehittämisen tavoitteiden kanssa. Kuitenkin yhteiskunnallisten muutosten ja urheilun kaupallistumisen sekä ammattimaistumisen myötä reiluun peliin kiinnitetään joissakin piireissä yhä vähemmän huomiota ja myös käsitys reilusta pelistä on saattanut muuttua. (Telama 2000, 65.) Tähän pitäisi opettajan opetustyössään tarttua ja korostaa reilun pelin tavoitteiden tärkeyttä oppilailleen. Teemaan ovat heränneet myös yhä useammat urheiluseurat ja siitä onkin osoituksena kasvava kiinnostus Nuoren Suomen organisoimia kampanjoja kohtaan. Esimerkkeinä näistä ovat Sinettiseuratoiminta ja Operaatio Pelisäännöt -projekti (ks. Nykänen 2001a; 2001b; Nuori Suomi -internetsivut).

6.4.1 Pelin henki

Reilu peli edellyttää paitsi toimimista yhteisten sääntöjen mukaan myös sellaista rehellisyyttä ja vastustajan kunnioittamista, mitä säännöissä ei mainita (Telama & Laakso 1995, 275). Sääntöjen noudattamisen taustalla oleva kaikille yhtäläisten kilpailuedellytysten luominen on reilun pelin ydin mutta myös sen mittari (Venkula 1998, 24). Reilun pelin periaatteiden mukaan toiminen edellyttää sitä, että ihminen tekee itse valinnat ja päätökset. Pyrkimys on pois ulkoaohjautuvuudesta ja auktoriteettikeskeisyydestä. (Venkula 1998, 50.) Oppilaiden kanssa on kuitenkin hyvä sopia yhteisistä toimintasäännöistä, joihin pyritään ja joihin voidaan tarvittaessa vedota. Englantilaisten koulujen jalkapalloyhdistyksen, E.S.F.A.:n (ks. McIntosh 1980, 120) koululaisille tarkoitetut käytössäännöt ovat periaatteessa yhtä lajia koskevia, mutta niistä välittyy hyvin reilun pelin henki:

1. Opettele pelisäännöt ja tarkkaile niitä.
2. Voita vastustajasi taidolla, älä epärehellisin keinoin.
3. Älä koskaan kiistele tuomarin tai linjamiesten kanssa.
4. Anna vastustajalle riittävästi tilaa vapaapotkutilanteissa.
5. Älä anele sivurajaheittoja, paitsiovihellyksiä, vapaapotkuja jne.
6. Anna pallo vastustajille nopeasti heidän saadessaan sivurajaheiton, vapaapotkun jne.

7. Jos vastustaja antaa sinulle pallon heittoa tms. varten, älä hyödynnä hänelle tästä aiheutuvaa huonoa sijoittumista.
8. Hillitse itsesi, älä kosta.
9. Älä ylireagoi, kun joukkueesi tekee maalin.
10. Ota voitto vaatimattomasti ja hyväksy tappio hyväntuulisesti.

Edellisiin voitaisiin vielä lisätä "tänään me, huomenna te" -periaate. Eli on oikeutettua ja myös reilun pelin hengen mukaista kehua myös vastapuolen pelaajien suorituksia.

Reilu peli on McIntoshin (1980, 127) mukaan käyttäytymistapa, joka kehittää itsekunnioitusta sekä johtaa rehellisyyteen ja lujaan sekä arvostavaan asenteeseen, vaikka toiset eivät pelaisikaan rehdisti. Tuloksena on myös kunnioitus joukkuetovereita ja vastustajia kohtaan riippumatta siitä onko oma joukkue johdossa vai häviöllä. Kisailijoiden on tiedostettava, että vastustajat ovat elintärkeitä pelin toimimisen kannalta. Reilun pelin tavoitteena on myös tuomarin kunnioittaminen ja positiivinen halu toimia hänen kanssaan yhteistyössä. Lisäksi on huolehdittava kaikkien tasa-arvoisista mahdollisuuksista kaikissa olosuhteissa. (ks. myös Gonçalves 1990, 138.)

Reiluun peliin voidaan kasvattaa sillä edellytyksellä, että opettaja on itse sisäistänyt reilun pelin idean. Konkreettisissa pelitilanteissa opettajan tulee vaatia sääntöjen noudattamista ja opettaa pelaajat havaitsemaan "sosiaalisia palkkioita", joita sisältyy reilun pelin hengessä käytyyn kilpailuun sekä näkemään seuraamuksia, joita koituu sääntöjen rikkomisesta. (Jääskeläinen ym. 1985, 41.) Eettinen kasvatus liikunnassa on hyvin olennaiselta osaltaan kasvatusta yhteiselämään toisten kanssa ja ennen kaikkea kasvatusta toisten ihmisten inhimillisten perusoikeuksien kunnioittamiseen (Jääskeläinen ym. 1985, 44).

6.4.2 Reilun pelin perusarvot

Reilu peli on Venkulan (1998, 62 - 63) mukaan myös kykyä ymmärtää yleisinhimillisesti merkittävien suvaitsevaisuuden, solidaarisuuden ja samanarvoisuuden arvojen sisältöjä. Reilu peli on jatkuvaa ja toistuvaa pyrkimystä

ilmaista näitä arvoja kaikessa peliin liittyvässä toiminnassa. Se on myös näiden arvojen mukaisessa hengessä tehtyjä tekoja pelissä ja siihen liittyvässä toiminnassa. Oppilas harjaantuu tähän ideologiaan vain reilujen tekojen jatkuvan toiston kautta.

Suvaitsevaisuus on ryhmien välistä kunnioitusta ja tarkoittaa hyväksymistä, sallimista, vapaamielisyyttä ja vapauden kunnioittamista. Suvaitsevaisuutta edistää kaikki sellainen tekojen ja tapahtumien erittely, jossa tullaan tietoisiksi mahdollisesta alhaisesta erilaisuuden sietokyvystä. Käytännössä harjoitellaan erilaisuuden sietokykyä ja eri yhteyksissä puututaan kaikkiin tilanteisiin, joissa suvaitsemattomuutta esiintyy sekä toisaalta vahvistetaan menettelyjä, jotka ilmaisevat suvaitsevaisuutta. (Venkula 1998, 95, 103 - 104.) Rasismi on suvaitsemattomuutta pahimmillaan (Venkula 1998, 100).

Solidaarisuus on vastuuntuntoa ja siihen liittyy myös myötätuntoisuus eli tunne, joka saa ihmiset auttamaan toisiaan. Solidaarisuus on Venkulan (1998, 106 - 108) mielestä kenties tärkein ryhmätoiminnan onnistumisen edellytys. Tavoitteena on tila, jossa yksilöt ovat vastavuoroisessa riippuvuussuhteessa toisiinsa muodostaen ryhmän, jonka jäsenillä on yhteiset edut ja velvollisuudet. Käytännössä solidaarisuus on empaattisuutta ja ilmenee muista ihmisistä, itsestä ja asioista kannettuna vastuuna ja sen seurauksena muodostuvana luonnollisena auttamisen haluna (ks. Kalliopuska 1990, 11; 1995, 67 - 68; Eisenberg & Fabes 1998, 702). Epäsolidaarisuuden oireet ilmenevät itsekkyytenä sekä pelien ulkopuolisessa kanssakäymisessä että peleissä. Paras tapa toimia itsekkyyttä vastaan on osoittaa sen haitalliset vaikutukset itse pelille ja yhteishengelle (Venkula 1998, 113). Solidaarisuus-arvon ymmärtämistä edistääkin esimerkiksi ryhmäprosessien muodostumisen, ryhmähengen syntymisen ja ryhmätyöskentelyn käytäntöjen käsittely ja harjoittelu oppilaiden kanssa. Opettajan tulisi antaa oppilaille myös vastuuta, sillä vastuunkanto lisää heidän taitojaan. (Venkula 1998, 116 - 117.)

Kolmas perusarvo, samanarvoisuus, ilmentää erityisesti ihmisten keskinäisen yhdenvertaisuuden ja toisten vertaisena kohtelemisen periaatetta. Samanarvoisuus tarkoittaa tasa-arvoisuutta ja -väkisyyttä mutta myös puolueettomuutta ja oikeudenmukaisuutta. Kisailemisen ajatus on mahdollista vain, jos kaikkia kilpailijoita kohdellaan oikeudenmukaisesti ja jos he ymmärtävät itsensä

keskenään samanarvoisiksi. (Venkula 1998, 119 - 120.) Myös opettajan on kohdeltava jokaista oppilasta tasavertaisena. Joukkueet on ja puitteet harjoituksille muodostettava siten, että jokaisella oppilaalla on mahdollisuus ja oikeus onnistumiseen ja iloon. Jokaisen lapsen tulee saada huomiota, kannustusta ja opastusta riippumatta siitä, kuinka kovaa hän juoksee, miten ketterä hän on tai kuinka monta maalia hän tekee. Jokaisen lapsen kanssa tulee keskustella ja jokaiselle tulee tarjota kokemus, että hän on tärkeä. (Nykänen 2001a, 14 - 17; Nykänen 2001b, 11.) Jos vain on mahdollista peluuttaa oppilaita sekajoukkueilla, joissa on sekä tyttöjä että poikia, siihen tulisi pyrkiä. Sosiaalisen kasvun kannalta on tärkeää, että oppilaat oppivat toimimaan keskenään yhteistyössä erilaisissa ympäristöissä ja konteksteissa. Tämä on omiaan myös edistämään tasa-arvon tavoittelua kouluelämässä.

7 TUTKIMUSHAASTATTELUT

Asiantuntijaopettajia haastattelemalla laajensimme kirjallisuudesta saamaamme näkemystä moraalia ja prososiaalisuutta kehittävästä liikunnanopetuksesta. Teemahaastattelujen avulla saimme työssä toimivilta liikuntaa opettavilta opettajilta arvokkaan käytännön näkökulman tutkimaamme aiheeseen. Haastattelujen anti oli erityisesti siinä, että saimme tietää, mitkä toimintatavat ja opetusmenetelmät on käytännön opetustyössä havaittu toimiviksi sekä oppilaiden moraalia ja prososiaalisuutta kehittäviksi.

7.1 Asiantuntijaopettajat

Valitsimme haastateltaviksemme neljä liikuntaa opettavaa asiantuntijaopettajaa ja yhden opettajan harjoitushaastattelua varten. Kaikki haastateltavamme työskentelevät perusopetuksen alemmilla luokilla (1 - 6). Harjoitushaastattelua ei nauhoitettu, koska pyrkimyksenä oli lähinnä mitata haastatteluun kuluva aika ja tarkentaa haastatteluteemoja. Harjoitushaasteltavamme oli puolitoista vuotta työskennellyt luokanopettaja.

Haastateltavia opettajia valitessamme pyrimme kiinnittämään huomiota opettajan kokemukseen, koulutukseen ja erityisesti kiinnostukseen ja perehtyneisyyteen liikunnan avulla kasvattamiseen. Haastateltavien nimet on muutettu. Ensimmäistä haastateltavamme Jarmoa suositteli luokanopettajaopiskelija, joka tiesi hänen hyödyntävän erityisesti liikuntaa kasvatustyössään. Lisäksi tiesimme Jarmon perehtyneen hyvin liikuntakasvatukseen koulutuksensa ja opettajakokemuksensa perusteella. Toista haastateltavaamme Johannaa ehdotti suuren kaupunkikoulun rehtori. Rehtori ehdotti kriteeriemme perusteella mielestään parasta opettajaa koulustaan. Haastattelutilanteessa ilmeni, että Johanna on toiminut opettajana kaksi vuotta, eli hän on liikuntakasvattajana vasta uransa alkuvaiheessa. Luultavasti tästä syystä Johannan ajatukset eroavat jonkin verran kokeneempien

opettajien mielipiteistä. Kolmas haastateltavamme Urho valittiin hänen pitkän liikunnanopettajakokemuksensa ansiosta. Lisäksi hän on tehnyt koululleen liikunnan opetussuunnitelman, joka korostaa kasvatuksellisia näkökulmia. Esittämiemme kriteerien perusteella Urho suositteli neljänneksi haastateltavaksemme Pirkkoa. Haastateltavien kuvaukset ovat taulukossa 2.

Taulukko 2: Tutkimusjoukon kuvaus

Nimi:	Koulutus:	Työvuodet:
Jarmo	– Liikuntatieteiden maisteri (liikuntapedagogiikka) – Kasvatustieteiden maisteri (luokanopettaja)	– Okl:n liikunnan didaktiktikon sijaisuus 1 vuosi + 1 vuosi tuntiopettajana – Luokanopettajana 10 vuotta – Vs. rehtorina 2 vuotta – Liikunnanopetusta 6 - 12 h/vko
Johanna	– Kasvatustieteiden maisteri (liikuntaan erikoistunut luokanopettaja)	– Luokanopettajana 2 vuotta – Liikunnanopetusta 4 - 6 h/vko
Urho	– Liikuntatieteen kandidaatti, täydennetty maisteriksi (liikuntapedagogiikka)	– Liikunnanopettajana perusopetuksen alemmilla luokilla (–>6lk.) 21 vuotta, josta virassa viimeiset 3 vuotta – Työhön sisältyy opetusharjoittelun ohjaamista – Liikunnanopetusta 14 - 20 h/vko (+ ohjaus)
Pirkko	– Kasvatustieteen maisteri (liikuntaan erikoistunut luokanopettaja)	– Luokanopettajana 12 vuotta – Liikunnanopetusta 6 - 12 h/vko

7.2 Aineistonkeruu

Keräsimme aineiston teemahaastatteluja tekemällä. Teemahaastattelu on yksi puolistrukturoitujen haastattelujen muoto. Teemahaastattelussa haastattelun aihepiirit, teema-alueet, on etukäteen määrätty. Menetelmästä puuttuu kuitenkin strukturoiduista haastatteluista tuttu kysymysten tarkka muoto ja järjestys, mutta se

ei ole täysin vapaa niin kuin syvähaastattelussa. Haastattelija varmistaa, että kaikki etukäteen päätetyt teema-alueet käydään haastateltavan kanssa läpi, mutta niiden järjestys ja laajuus vaihtelevat haastattelusta toiseen. Haastattelijalla on tukilista käsiteltävistä asioista, ei valmiita kysymyksiä. (Hirsjärvi & Hurme 2000.) Teemahaastattelu ottaa huomioon sen, että ihmisten tulkinnat asioista ja heidän niille antamat merkitykset ovat keskeisiä, samoin kuin sen, että merkitykset syntyvät vuorovaikutuksessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 48).

Teemahaastattelua käytettäessä on suunnitteluvaiheen tärkein tehtävä haastatteluteemojen suunnittelu. Haastattelurunkoa tehtäessä ei laadita yksityiskohtaista kysymysluetteloa vaan nimenomaan teemaluettelo. Teemat ovat yksityiskohtaisempia kuin tutkimusongelmat ja ne ovat varsin pelkistettyjä ja iskusanamaisia. Teema-alueita tarkennetaan tarvittaessa kysymyksillä. Tutkijan valitsemien teema-alueiden tulisi olla niin väljiä, että se moninainen rikkaus, joka tutkittavaan ilmiöön sisältyy, paljastuisi mahdollisimman hyvin. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 66 - 67.)

Tutkimusongelmiemme ja kirjallisuuden perusteella laadimme seuraavan teemaluettelon:

- Taustatiedot
- Opetuksen suunnittelu
- Kasvattaminen liikunnan avulla
- Yhteistyötaidot
- Moraalikasvatus
- Kilpailut

Haastattelutilanteita varten jaoimme teemat pienempiin osiin, joissa oli apukysymyksiä (Liite 1: Teemahaastattelurunko). Lähetimme haastateltaville teemaluettelon etukäteen. Kirjeessä kuvasimme myös lyhyesti teemahaastattelun suunnitellun kulun (Liite 2: Kirje haastateltaville). Halusimme, että haastateltavat pohtisivat jo ennen haastattelua omaa liikunnanopetustaan mielipiteitään tutkielmamme näkökulmasta.

7.3 Aineiston analysointi teemoittain

Laadullisen analyysin tarkoitus on luoda aineistoon selkeyttä ja siten tuottaa uutta tietoa tutkittavasta asiasta. Analyysillä pyritään tiivistämään aineisto silti kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Päin vastoin pyritään informaatioarvon kasvattamiseen luomalla hajanaisesta aineistosta mielekäs ja selkeä. (Eskola & Suoranta 1999, 138.)

Kun tutkija tekee haastattelut itse, hän voi jo haastatellessaan tehdä havaintoja ilmiöistä niiden toistuvuuden, jakautumisen ja erityistapausten perusteella (Hirsjärvi & Hurme 2000, 136). Haastatteluja tehdessämme tarkensimme samalla käsiteltäviä teemoja ja esitimme niistä tarvittaessa lisäkysymyksiä.

Laadullisen analyysin perusrakenteeseen kuuluvat aineiston kuvailu, luokittelu, yhdistely ja tulkinta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145). Tutkija käyttää päättelyä, joka voi olla induktiivista tai abduktiivista. Induktiivisessa päättelyssä on keskeistä aineistolähtöisyys. Abduktiivisessa päättelyssä tutkijalla on valmiina joitakin valmiita teoreettisia johtoajatuksia, joita hän pyrkii todentamaan aineistonsa avulla. Omassa tutkielmassamme pyrimme vertaamaan tutkittavien mielipiteitä ja heidän kertomuksiaan opetuskäytännöistä kirjallisuudessa esitettyihin teorioihin ja ohjeisiin. Lähestymistapamme on abduktiivinen, mutta pyrimme myös tuomaan esiin uutta käytännön tietoa opettajien kokemusten avulla. Analyysimme on myös deskriptiivistä eli kuvailemme opettajien ajatuksia ja kertomuksia opetuskäytännöistä sekä vertailemme niiden eroja ja yhtäläisyyksiä toisiinsa ja kirjallisuuteen nähden.

7.3.1 Analyysissä käytetyt menetelmät

Litterointi. Tallennetun aineiston purkamiseen on periaatteessa kaksi tapaa. Sanasanainen puhtaaksikirjoitus eli litterointi voidaan tehdä koko haastatteludialogista tai se voidaan tehdä valikoiden, esimerkiksi vain teema-alueista tai vain haastateltavan puheesta. Toinen vaihtoehto on, että aineistoa ei kirjoiteta

tekstiksi vaan päätelmiä tai teemojen koodaamista tehdään suoraan tallennetusta aineistosta. (Saari 1995, 163; Hirsjärvi & Hurme 2000, 138.) Aineiston litterointi on yleisempi tapa näistä kahdesta ja käytimme sitä itse tutkielmassamme. Tutkimustehtävästä ja tutkimusotteesta riippuu, kuinka tarkkaan litterointiin on syytä ryhtyä. Jos tutkimuksessa keskitytään erityisesti kielen käyttöön ja sen rakenteeseen kuten keskustelunanalyysissä, niin litteroinnin on oltava hyvin tarkkaa ja sen tulee sisältää myös tauot, huokaukset ja naurahdukset. Jos painoarvo on haastattelun sisällöllä ja haastateltavien mielipiteillä, niin litteroinnin ei tarvitse olla niin tarkkaa esimerkiksi nonverbaalin viestinnän osalta. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 139 - 140.)

Tutkimuksessamme keskitymme nimenomaan mielipiteisiin ja kertomuksiin ja käytimme jälkimmäistä litterointitapaa. Jätimme tauot litteroimatta (mittaamatta) ja kirjoitimme mm. esiin vain tärkeimmät eleet. Silloin kun tutkija itse suorittaa litteroinnin, kuten omassa tutkimuksessamme teimme, hän tietää litterointivaiheessa, mikä on kyseiselle tutkimukselle olennaista tietoa. Näin voi jättää myös tutkimuksen kannalta tarpeettomia osioita haastateltavien puheesta litteroimatta. Litteroidessa rivit tai puheenvuorot tavallisesti numeroidaan ja käytetään muitakin symboleja ja korostuksia, joihin voidaan viitata tekstiä analysoitaessa ja tulkittaessa (Hirsjärvi & Hurme 2000, 140).

Aineiston luokittelu. Aineiston luokittelu on olennainen osa analyysia. Se luo pohjan tai kehyksen, jonka varassa haastatteluaineistoa voidaan myöhemmin tulkita ja yksinkertaistaa sekä tiivistää. Luokkien muodostamisen kriteerit ovat yhteydessä tutkimustehtävään, aineiston laatuun ja myös tutkijan omaan teoreettiseen tietämykseen ja kykyyn käyttää tätä tietoa. Aineiston luokittelussa voidaan käyttää apuna esimerkiksi tutkimusongelmia ja alaongelmia tai teorioita ja teoreettisia malleja. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 147 - 149.)

Itse käytimme aineiston jäsentämiseen teemoittelua, joka perustuu tutkimusongelmiemme pohjalta tehtyyn teemarunkoon. Jäsennysvaiheessa teemat muodostuivat seuraaviksi:

- Opetuksen suunnittelu prososiaalisuuden ja moraalin kehittämisen kannalta
- Prososiaalisuuden edistäminen liikuntakasvatuksessa
- Moraalikasvatus liikunnassa
- Kilpailut

Suoritimme teemoittelun merkitsemällä litteroituun tekstiin värikynillä mitä teemoja mikäkin puheenvuoro sisältää (ks. Ryan & Bernard 2000, 782). Tämän jälkeen aineisto muokattiin tekstinkäsittelyohjelmalla teemojen mukaiseen järjestykseen kunkin haastateltavan osalta. Tätä vaihetta voidaan kutsua väljässä merkityksessä myös koodaukseksi (ks. Saari 1995, 164 -165; Eskola & Suoranta 1999, 155 - 161). Teemojen mukaan järjestetystä aineistosta tiivistimme kustakin haastattelusta tutkimuksemme kannalta tärkeät ajatukset teemakohtaisiksi tiedostoiksi.

Aineiston kuvailu, vertailu ja tulkinta. Aineiston kuvailu on itse analyysin perusta. Kuvailemisella pyritään selvittämään henkilöiden, tapahtumien tai kohteiden ominaisuuksia tai piirteitä. Yleensä pyritään vastaamaan kysymyksiin kuka, missä, milloin, kuinka paljon ja kuinka usein. (Hirsjärvi & Hurme 2000, 145.) Perinteiset laadulliset aineiston analyysitavat ovat olleet Eskolan ja Suorannan (1999, 140) mukaan usein deskriptiivisiä eli kuvailevia.

Mäkelä (1990, 44 - 45) toteaa, että ei ole ajattelua ilman vertailua, mutta vertaileminen voi tähdätä yhtäläisyyksien tai erilaisuuksien havaitsemiseen. Erilaisuuksien etsiminen kannattaa jo senkin takia, että sen jälkeen samanlaisuus on rikkaammin jäsentynyttä. Vertailuasetelma voidaan rakentaa aineiston sisälle tai vertailukohde voi olla sen ulkopuolella (esim. vertaaminen kirjallisuuteen). Vertailu ei siis välttämättä vaadi arvottamista hyväksi tai huonoksi. Deyn mukaan (ks. Hirsjärvi & Hurme 2000, 145) kuvailua ei voida pitää analyyttisempaa ja teoreettisempaa tutkimusta heikompana, koska kuvailu sisältyy tieteellisiin teorioihin ja ilman kuvailua teorioilla ei olisi merkitystä eikä sovellusarvoa. Omassa tutkimuksessamme etsimme haastateltavien kertomista toimintatavoista eroja ja yhtäläisyyksiä ja vertaamme näitä teorioissa esiintyviin näkemyksiin.

Tulkinnalla tarkoitetaan sitä, että tutkija pohtii analyysin tuloksia ja tekee niistä omia johtopäätöksiä. Tulkinta on myös aineiston analyysissa esiin nousevien merkitysten selkiyttämistä ja pohdintaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2000, 211.)

7.3.2 Opetuksen suunnittelu prososiaalisuuden ja moraalin kehittämisen kannalta

Opettajien tulisi ottaa huomioon kasvatukselliset tavoitteet jo suunnitellessaan liikuntakasvatuksen sisältöjä. Jos tätä asiaa ei ole jo etukäteen mietitty, saattavat prososiaalisuuteen ja moraaliin vaikuttavat asiat jäädä piilo-opetussuunnitelmaan ja fyysis-motoristen tavoitteiden varjoon (Downey & Kelly 1978, 62; McIntosh 1980, 164, 190 - 191; Liimatainen 2000, 92; Telama 2000, 66 - 67).

Haastattelemistamme opettajista Jarmon, Urhon ja Pirkon mielestä liikuntatunnit sisältävät runsaasti mahdollisuuksia kasvatuksellisiin tilanteisiin. Tästä huolimatta vain Urho mainitsee asettavansa jaksosuunnitelmatasolla fyysis-motoristen tavoitteiden lisäksi "ihmiselämän taitotavoitteita". Kuitenkin myös Jarmo on kiinnittänyt huomiota kasvatuksellisiin tavoitteisiin (esimerkiksi yhteistoimintataitoihin) suunnitellessaan vapaavalintaisia seikkailukursseja. Jarmo ja Urho kertovat lisäksi pohtivansa eri opetusryhmien sosiaalisia tilanteita ja yksittäisten oppilaiden sosiaalisia taitoja suunnitellessaan opetustuokioita. Tällöin he osaavat ennalta varautua mahdollisiin ristiriitatilanteisiin.

> Joo, heidän suhteensa sitä ja sitä, ollaanpa tarkkana. (Urho)

Urho kertoo ettei niinkään suunnittele yksittäisille liikuntatunneilleen kasvatuksellisia tapahtumia, vaan pitää tilanneherkkyyttä tärkeänä. Hän korostaa, että opettaja ei saa antaa kasvatuksellisten tilanteiden valua ohi, vaan niihin on tartuttava aktiivisesti ja ne on käsiteltävä oppilaiden kanssa (ks. Kuusinen & Korkiakangas 1995, 51).

Johanna ei ole haastattelun perusteella suunnitellut tietoisesti kehittävänsä liikunnan avulla oppilaiden prososiaalisuutta ja moraalisia taitoja. Hallitsevana

tavoitteena hänen opetuksessaan on sen sijaan fyysis-motoristen ominaisuuksien kehittäminen. Johannan mukaan suunnitteluvaiheessa hänen aikansa kuluu monipuolisten harjoitteiden ja tuntisisältöjen miettimiseen. Myös Jarmo on huomannut, ettei ehdi riittävästi pohtia ja suunnitella kasvatuksellisia näkökulmia siirtääkseen niitä käytännön opetustyöhön niin paljon kuin haluaisi. Lisäksi suurissa opetusryhmissä huomio kiinnittyy usein koko ryhmän aktivoimiseen ja muihin käytännön organisointeihin ja näin kasvatukselliset tavoitteet jäävät helposti taka-alalle.

Pirkko näki uransa alussa liikunnan vain oppiaineena, mutta ajan myötä hän on alkanut käyttää liikuntaa yhä enemmän kasvatuksen välineenä. Hän on tietoisesti vähentänyt systemaattisia lajitavoitteita antaakseen aikaa oppilaiden kasvulle ja pystyäkseen itse keskittymään paremmin kasvatuksellisiin seikkoihin.

> Se on vähän niinku, kun sä saat ajokortin, niin sää: kytkin, jarru ja kaasu. Liikenteestä ei mitään havaintoo. Sit kun sä oot kymmenen vuotta ajanu, niin et sä ajattele enää kytkintä, kaasua ja jarrua vaan sä kattelet, mitä liikenteessä tapahtuu. Se on niinku sellanen analoginen juttu. (Pirkko)

Pirkon mukaan rauhallisella etenemisellä, innostamisella ja kannustuksella päästään hyvään oppimisilmapiiriin ja ryhmähenkeen, joita kaikki haastateltavat pitävät erityisen tärkeänä (ks. Kari 1985, 64, 89). Hyvän ryhmähengen muodostumiseen vaikuttavat myös opettajan oma käytös ja olemus, esimerkiksi huumorin käyttö.

Pirkko sanoo suunnittelevansa itse yli puolet käyttämistään peleistä ja leikeistä. Peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden 1994 (1996, 114) mukaan yhteistyötaitojen ja eettisten ominaisuuksien kehittyminen edellyttää tilanteita, joissa oppilaat voivat suunnitella ja toteuttaa opetuksen sisältöjä aiheita myös yhdessä. Pirkko ja Jarmo kertovatkin antavansa myös oppilailleen vastuuta harjoituksien, pelien, leikkien ja niiden sääntöjen suunnittelussa.

Opettajat pitävät tärkeinä liikunnanopetuksen kasvatustavoitteina mm. seuraavia:

- Itsensä ja muiden kanssa toimeen tuleminen

- Keskinäinen tasa-arvoisuus sekä toisten hyväksyminen ja kunnioittaminen
- Yksilön toimiminen erilaisissa ryhmissä ja ryhmänsä hyväksi
- Sitkeys, loppuun asti yrittäminen
- Itsetuntemuksen kehittäminen
- Asiallinen ja reilu käytös toisia oppilaita kohtaan
- Hyväksyvä ja moniarvoinen ajattelu

Kasvatuksellisten tavoitteiden tärkeydestä huolimatta kaikkien haastateltavien mielestä tärkeintä on herättää oppilaissa myönteinen asenne ja ilo liikkumiseen monipuolisen ja aktiivisen liikuntatuntitoiminnan kautta.

7.3.3 Prososiaalisuuden edistäminen liikuntakasvatuksessa

Liikuntatunneilla esiintyy usein ristiriitatilanteita, joita on mahdollista ratkoa keskustelujen ja sovittelun avulla (Pops 1994 1996, 110 - 111, 114). Erikokoisissa, kyvyiltään ja taidoiltaan erilaisissa ryhmissä on mahdollista myös tietoisesti luoda tilanteita, joissa oppilaat joutuvat ottamaan huomioon ryhmän tai joukkueen toiset jäsenet, avustamaan näitä ja tottuvat tarkoituksenmukaiseen yhteistoimintaan (Juvonen 1986, 9). Urhon mielestä sosiaalisia ristiriitatilanteita tulee liikuntatunneilla esille paljon itsestään, kun opetuksessa käytetään pari- tai ryhmätyöskentelyä. Jarmon ja Urhon mukaan erityisen hyviä ovat ryhmä- ja joukkuetehtävät, joissa yhteiseen tavoitteeseen ei päästä yksilösuorituksilla, vaan ryhmän jäsenet ovat sosiaalisessa riippuvuussuhteessa ja joutuvat todella ajattelemaan omaa toimintaansa koko ryhmän kannalta. Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus on hyvin tärkeää, koska vuorovaikutukseen perustuva opetus auttaa oppilaita huomioimaan toiset yksilöt ja toimimaan heidän kanssaan yhteistyössä sekä muullakin tavoin sisäistämään ja hyödyntämään prososiaalista käyttäytymistä. (ks. Bremeier 1990, 369; Kahila 1993, 26; Telama & Kahila 1994, 175; Telama & Laakso 1997, 287; Telama 2000, 63).

Jarmo toivoisi, että olisi olemassa jokin erityisesti sosiaalisia taitoja kehittäviä pelejä ja leikkejä sisältävä harjoiteopas, jossa kasvatukselliset tavoitteet olisi kirjattuna näkyviin. Itse hän on esimerkiksi suunnitellut uudenlaisia koulujenvälisiä ryhmäkilpailuja, jossa oppilaat suorittaisivat erilaisia tehtäviä ryhmänä ja liikkuisivat kaupungin sisällä seikkailukisan tyyppisesti koululta toiselle.

Jarmon mukaan sosiaalisten taitojen kehittäminen tulee usein harjoitteisiin sisäänrakennettuna. Tämän vuoksi hän ja Urho korostavatkin erityisesti opettajan tilanneherkkyyttä eli kasvatukselliset tilanteet on osattava nostaa esiin ja käsitellä oppilaiden kanssa. Jarmo, Urho ja Pirkko luovat myös tarkoituksella opetuksessaan sosiaalisia taitoja kehittäviä ristiriitatilanteita. Erityisesti parityöskentelyssä ja peleissä opettajat jakavat joskus oppilaat "epätasaisiin" pareihin tai joukkueisiin. Tällöin parin muodostavat esimerkiksi fyysisesti tai sosiaalisesti taitava ja heikko oppilas, poika ja tyttö tai kaksi ylivilkasta oppilasta. Näissä tilanteissa opettajan on hyvä seurata miten uusi tilanne vaikuttaa toisiin oppilaisiin suhtautumiseen.

> Sitten voi olla että on kaks sählääjää (. . .) säheltää yhteistyössä, että miten hankalaa niinku on itellä olla, kun toinen söheltää. Jos vaan oppii siihen, että ite on se söhläri, joka niinku tuhoaa tätä yhteisön rakennetta, niin ei huomaa, ei kolaha omaan nilkkaan. Tuntuu vaan että tää on hirveen kivaa, "ho ho hoo". Mutta kaks' ketun pentua vastakkain niin kolisee kuitenkin ehkä kantapään kautta jotain. (Urho)

Kumpikin voi tällöin oppia toimimaan tilanteissa, joita hän ei ilman ohjausta ehkä kohtaisi. Oppilaat kehittyvät tunnistamaan ja hyväksymään vahvoja ja heikkoja puolia itsessään ja toisissaan. Oppilaat ymmärtävät Pirkon mielestä itsekin sen, että parityöskentelyssä molemmat oppilaat oppivat. Liikuntatunneilla on mahdollista harjoitella näitä sosiaalisesti haastavia tilanteita turvallisessa ympäristössä ja ohjatusti. Urhon mielestä itse opetettava asia tai laji saattaa (ja myös saa) jäädä tällöin kasvatuksellisen tavoitteen varjoon. Urhon ja Pirkon mukaan oppilaiden ohjaaminen on erityisen tärkeää edellä mainituissa tilanteissa, koska esimerkiksi pelitilanteissa motorisesti heikot syrjäytyvät helposti ilman opettajan määrätietoista toimintaa. Ongelmaparien toimintaa voi ohjata kyselemällä, keskustelemalla ja herättämällä oppilaiden omaa ajattelua.

Voiko aina valita omaa paria? Mitä tästä voisimme oppia? (Pirkko)

Sekaryhmissä (opetusryhmissä, joissa on tyttöjä ja poikia) tulee usein tilanteita, joissa voidaan luonnollisesti harjoitella tyttöjen ja poikien välistä yhteistyötä. Pirkko kannattaa ja on käyttänyt sekaryhmiä (luokkaryhmiä) neljänteen luokkaan asti. Johanna on huomannut, että alkuopetusoppilailla on joskus ongelmia tyttöjen ja poikien välisessä yhteistyössä, mutta roolit unohtuvat helposti toiminnallisissa leikeissä ja peleissä. Erityisesti tämä tulee ilmi hippaleikeissä, joihin kuuluu toisten oppilaiden pelastaminen. Johanna on järjestänyt myös omassa luokassaan (2.lk) viikoittaisia perjantaitansseja, joissa harjoitellaan suomalaisia kansantansseja. Ajan myötä oppilaat ovat tottuneet näissä harjoituksissa kontaktiin vastakkaisen sukupuolen kanssa ja nyt he pitävät sitä luonnollisena, vaikka aluksi esiintyikin levottomuutta. Yhteistyötaitoja voi hänen mukaansa kehittää toimimalla mahdollisimman paljon erilaisten ihmisten kanssa.

Pirkon mukaan myös negatiivisia tuntemuksia on opittava käsittelemään ja liikunta on tähän hyvä ympäristö, koska ikävästä asiasta päästään nopeasti kivaan vaiheeseen. Hän on kuitenkin sitä mieltä, että tarkoituksellisia ristiriitatilanteita tai ikäviä asioita ei saa olla liikaa. Kaikkien haastateltavien mielestä oppilaiden on saatava toimia myös itse valittujen parien tai ryhmien kanssa. Tämä on myös opettajan kannalta helppo ja nopea tapa saada toiminta käyntiin. Johanna sanoo, että useimmiten yhteistyö tulee ilmi parhaiden kavereiden kanssa. Sekä vapaavalintaisten parien että opettajan määräämien vaihtuvien parien käyttö on perusteltua tilanteesta ja tavoitteista riippuen (ks. 6.3).

Pelien jännitteen säilymisen kannalta olisi tärkeää, että muodostettavat joukkueet ovat tasaväkisiä taidoiltaan (Venkula 1998, 121). Urho, Pirkko ja Johanna kertovat peluutettavansa oppilaita myös "tasoryhmissä" eli taitavat keskenään ja heikommat keskenään, koska tällöin peli on lajitavoitteiden kannalta parempaa. Heikkotaitoinen oppilas syrjäytyy helposti taitavampien pelistä, jos opettaja ei voi toimia koko aikaa pelinohjaajana. Johanna peluuttaa myös sekaryhmissä tyttöjä keskenään ja poikia keskenään, koska pojat haluavat usein pelata kovempaa. Hänen

tunneillaan oppilaat saavat usein valita itse kuuluuko kyseisessä lajissa "amatööreihin" vai "ammattilaisiin". Jos taitava oppilas yrittää "laiskotella" heikompien ryhmässä, voi opettaja siirtää hänet taitavampien ryhmään. Johannan mukaan viidesluokkalaiset ymmärtävät hyvin itse, että jakojen ollessa tasaiset on peli parempaa. Pirkko pyrkii tasoryhmiä käyttäessään siihen, että oppilaat jaetaan ryhmiin tasoeroja korostamatta käyttäen jotain toista määritettä. Tasoryhmiä käytettäessä asetetaan taidolliset tavoitteet prososiaalisten tavoitteiden edelle. Tämä ei kuitenkaan välttämättä ole tiedostettua.

Kaikki haastateltavat ovat myös pelien ja leikkien sääntöjä säätelemällä pyrkineet oppilaiden sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Pallopeleissä on pelattu sellaisilla säännöillä, että jokaiselle oppilaalle tulisi jonkin tasoisia onnistumisen elämyksiä siitä, että hän on vaikuttanut positiivisella tavalla pelin etenemiseen. Jarmon mukaan myös joukkuetoverit hyväksyvät heikkotaitoisetkin oppilaat helpommin ryhmään, kun sovellettujen sääntöjen avulla saadaan onnistumisia kaikille oppilaille.

> [Pistepesiksessä] perusajatus on se, että pallo palautetaan aina kotipesään ja lyöjä lyö niinku pesäpallossa normaalisti, sillä on kolme lyöntiä. Sit ku se osuu ensimmäisen kerran, sen on lähettävä ja se yrittää juosta ykköspesälle, kakkospesälle, kolmospesälle ja aina kotiin asti ja se aina pisteen ohitetusta pesästä. (. . .) Ja se kasvatuksellinen pointti tässä on minusta se, että jos on heikko kaveri ja se ei osu kolmella lyönnillä palloon, niin annetaan sille mahdollisuus heittää se pallo ja juosta kentälle. Sillon se saa varmasti joukkueelleen pisteen, käytännöllisesti katsoen varmasti. Ja sitten koskaan ei tuu sitä tilannetta, että se ryhmä rupee: "Ää, voi miten surkee, et osunu". Yleensä syntyy tilanne, että sitä heikointakin yrittäjää kannustettaan hirveesti siinä tilanteessa. (Jarmo)

Kaikki opettajat käyttävät myös syöttörajoituksia ja maalintekokieltoja peleissä ohjatakseen oppilaita huomioimaan joukkuetovereitaan paremmin. Pirkko kertoo lisäksi, että taitavat oppilaat asettavat joskus itselleen omatoimisesti peliä ohjaavia sääntöjä.

> "Ope hei, mä voisin ottaa nyt itelleni maalintekokieltovaiheen" ja sit ne pelaa sitä samaa matsia. "Ope, joko mä saan tehä maaleja?" Ne säätelee

> hyvin tätä, että ne sopii, että tietyllä tavalla pelataan, jotta tää peli onnistuu. Musta sillon ollaan jo hirveen pitkällä. (Pirkko)

Pirkko pitää tärkeänä myös sitä, että opettaja selvittää opetusryhmän "vaikuttajayksilöt" ja etsii tavan toimia heidän kanssaan. Silloin toiminta ryhmänkin kanssa onnistuu, koska muut seuraavat helposti vaikuttajayksilöiden mallia esimerkiksi peseytymisessä, liikuntavarustuksessa ja yleensä liikuntatuntikäyttäytymisessä . Oppilaantuntemus on siis tärkeää ja sitä voi kehittää tarkkailemalla aktiivisesti oppilaita aina, kun ei itse ole toimijan roolissa. Pirkon mukaan työ käy sitä helpommaksi mitä paremmin tuntee oppilaansa.

Kognitiivisen oppimiskäsityksen mukaan oppijan oma aktiivinen toiminta on keskeistä hänen oppiessaan uutta. Kasvattajan ja kasvatettavan keskustelut ja neuvottelut ovat tärkeä osa tällaista oppimisprosessia. (Kuusinen & Korkiakangas 1995, 51.) Prososiaalista käyttäytymistä kehitettäessä oppilaan on myös sisäistettävä sosiaalisten taitojen taustalla olevat arvot. Tähän voidaan päästä keskustelemalla oppitunneilla esiintyvistä tilanteista. (Liimatainen 2000, 21.) Jarmo, Urho ja Pirkko kertovat käyvänsä oppilaidensa kanssa keskusteluja, jotka käydään välittömästi kasvatuksellisesti otollisessa tilanteessa yksilön tai koko ryhmän kanssa tilanteesta riippuen. Keskusteluissa käytetään useimmiten kyselevää opetusta eli yhdessä pohditaan ja arvioidaan, mitä tehtiin, miksi tehtiin näin, kannattaisiko tehdä eri tavalla, mikä siinä oli tärkeää ja miten tehdään jatkossa. Opettaja toimii Urhon mukaan keskustelun puheenjohtajana ja "prosessin ruokkijana". Oppilaat lähtevät hyvin mukaan keskusteluihin, jos myös opettaja on koko persoonallaan keskustelussa mukana. Opetuskeskusteluihin on hyvä tarvittaessa palata seuraavilla tunneilla ja muistuttaa, mitä on käsitelty ja yhdessä sovittu. Pirkko antaa myös usein lopputunnista sosiaalisiin taitoihin liittyvää henkilökohtaista palautetta muutamille oppilaille. Hän on huomannut, että sosiaaliset taidot kehittyvät nimettäessä yksilötasolla, mitkä asiat sujuvat hyvin ja missä on parannettavaa. Oppilaat huomaavat myös itse kehityksensä: "Ope, nyt mä selvisin tästä". Myös Jarmo pitää henkilökohtaista palautetta tärkeänä, mutta ehtii antamaan sitä mielestään liian vähän.

Pirkon mukaan yhteistyötaidot eivät ole iästä kiinni, vaan jo alkuopetuksen oppilaat kykenevät hyvään yhteistyöhön ja ryhmähenkeen samoin kuin kuudesluokkalaisetkin. Isommilla oppilailla voi olla jopa enemmän ongelmia, jos esimerkiksi yhdysryhmässä viidesluokkalaiset jännittävät kuudesluokkalaisten läsnäoloa. Tietysti on oppilaskohtaisia eroja. Johanna on kokenut, että nuoremmilla oppilailla esiintyy varttuneempia enemmän "sooloilua" ja varsin vähän yhteistyötä. Kaikki haastateltavamme ovat huomanneet, että kun oppilaiden prososiaalisuutta pyritään kehittämään tietoisesti, kaikkien oppilaan kasvattajien yhteistyönä, alkaa kehitys myös näkyä vuosien kuluessa. Pirkon ja Johannan mukaan muissakin yhteyksissä sosiaalisesti taitavat pärjäävät myös liikunnan ryhmätilanteissa ja vastaavasti ongelmat näkyvät samoin liikunnassa kuin muillakin oppitunneilla.

Hyvän käytöksen vastaisiin suorituksiin ja sosiaalisten sääntöjen rikkomuksiin on Urhon ja Jarmon mukaan puututtava tiukasti esimerkiksi sanallisesti huomauttamalla, koko ryhmän keskustelulla tai nonverbaaleilla viesteillä ("kyykäärmeen katse"). Tiukimmissa tilanteissa oppilas voidaan siirtää sivuun, kunnes hän pystyy taas toimimaan sosiaalisten sääntöjen mukaisesti.

Auttamiskäyttäytyminen on yksi prososiaalisen käyttäytymisen osa. Konkreettista auttamista ovat esimerkiksi neuvominen, virheiden korjaaminen, fyysinen tukeminen ja avustaminen ja suorituksen näyttäminen. Psykologiseen auttamiseen kuuluvat lohduttaminen, myötäeläminen, kannustaminen ja innostaminen. (Kahila 1993, 12 - 14.)

Jarmo ja Pirkko kertovat, että oppilaat auttavat usein spontaanisti opettajaa esimerkiksi liikuntasalin järjestämisessä ja suorituspaikkojen siivouksessa. Joskus auttaminen unohtuu, mutta pyynnöstä tai tarvittaessa komennosta oppilaat tulevat auttamaan. Kun ryhmässä on hyvä yhteishenki oppilaat auttavat mielellään opettajaa ja toisiaan.

> No, sali kuntoon. En mä yksin jaksa kantaa. (Pirkko)

Pirkko edistää oppilaiden yhteisvastuullisuutta jakamalla kisojen "palkintoina" siivoustehtäviä.

> Aina voittajajoukkueella on palkintona kerätä tötsät ja hävinnyt joukkue: palkintona on kerätä sitten räpylät. Aina tietää palkintoja. (Pirkko)

Haastateltaviemme liikuntatunneilla esiintyneitä konkreettisen auttamisen muotoja ovat esimerkiksi toisten oppilaiden neuvominen säännöissä ja suoritustekniikoissa, ohjeiden antaminen ja luistinten kiristäminen. Jarmon ja Johannan mukaan oppilaat opettavat usein oma-aloitteisesti muillekin oppimansa asian. Konkreettisesta oppilaiden välisestä auttamisesta kertoessaan kaikki opettajat mainitsevat telinevoimistelun. Telinevoimistelussa on paljon tilanteita, joissa toisen fyysinen avustaminen ja tukeminen ovat tarpeen. Näissä tilanteissa oppilaat auttavat toisiaan usein myös ilman opettajan kehotusta. Jarmo opettaa fyysisen auttamisen taitoja oppilailleen kolmannesta luokasta alkaen. Myös Johanna on pyytänyt oppilaita neuvomaan toisiaan pienissä ja helpoissa asioissa, mutta hän on huomannut, että alkuopetusikäiset oppilaat kannustavat ja neuvovat toisiaan, mutta eivät vielä kykene fyysisesti auttamaan tai opettamaan ikätovereitaan. Lisäksi Johanna on ohjannut oppilaitaan arvioimaan kaverin suoritusta, mutta usein oppilaiden antama palaute keskittyy vain virheisiin ja on negatiivista.

Johanna, Pirkko ja Urho ovat käyttäneet toisia oppilaita apuopettajina siten, että Johannan ja Pirkon oppitunneilla vanhemmat oppilaat ovat auttaneet nuorempia ja Urhon opetuksessa ryhmän taitavammat oppilaat heikompia. Taitavamman oppilaan ollessa yhteistyössä heikomman kanssa, on hänen opeteltava ottamaan toisen taitotaso huomioon ja sovitettava esimerkiksi oma pelityyli sopivalle tasolle. Urhon ja Pirkon mukaan oppilaalle annettu opettajan rooli motivoi usein jopa häirikköoppilaan auttamaan toista oppilasta. Opettajan etu- ja jälkikäteen apuopettajalle antama kannustava palaute ja ohjaus ovat erittäin tärkeitä. Jarmo on pyrkinyt edistämään oppilaiden välistä auttamiskäyttämistä opettamalla jonkin asian vain tietylle oppilaille ja pyytänyt heitä opettamaan saman edelleen muille (vrt. Mosston & Ashworth 1994, 65 - 66). Pirkko kertoo, että yhdysluokkaryhmässä vanhemmat oppilaat ymmärtävät, että opettaja ei aina ehdi joka paikkaan ja siksi he neuvovat ja auttavat nuorempia. Auttamiskäyttäytyminen voi siirtyä mallioppimisena apuopettajana toimivalta muille oppilaille.

Psyykkisestä auttamisesta kannustaminen on kaikkien haastattelemiemme opettajien mielestä tärkeässä asemassa liikuntatunneilla. Kaikki opettajat kannustavat itse oppilaita ja lisäksi Pirkko, Jarmo ja Urho ohjaavat tietoisesti oppilaita kannustamaan toisiaan. Kaikki käyttävät kannustamista ja muita sanallisia ja sanattomia viestejä oppilaiden toivotun käytöksen vahvistamiseen. Pirkko peluuttaa joskus ennakolta selkeästi vahvempaa joukkuetta heikompaa vastaan ja pyrkii tällä siihen, että oppilaat jaksaisivat kannustaa toisiaan kaikissa tilanteissa. Hänen mukaansa kannustuksen siivittämänä ennakkoon heikompi joukkue on usein voittanut. Urho kertoo, että kannustaminen tulee harvoin itsestään oppilailta ja hän siksi hän ohjaa oppilaita kannustamaan antamalla vinkkejä hyvästä kannustustilanteesta.

> Hei, nyt olis hyvä paikka kannustaa, kun Jaska tulee ton loppukirin. (Urho)

Opettajan oma kannustus antaa oppilaille positiivisen mallin toisten huomioimisesta. (ks. Downey & Kelly 1978, 69 - 70; Kalliopuska 1995, 127 - 129). Jarmo mainitsee pyrkivänsä tietoisesti siihen, että opettajan kannustus siirtyisi mallioppimisen kautta oppilaille. Hän ottaa myös tarkoituksella keskinkertaisten oppilaiden hyviä suorituksia esille, koska hyvät oppilaat saavat muutenkin huomiota.

7.3.4 Moraalikasvatus liikunnassa

Pirkko ja Urho määrittelevät moraalin oikeaksi ja vääräksi ja niiden tulkinnoiksi. Jarmo määrittelee etiikkaa ja moraalia hieman laajemmin. Hän näkee etiikan moraalireflektiona ja moraalin etiikan toteuttamisena käytännössä.

> Etiikka on siis se on sitä, kun pohditaan mikä on hyvää, mikä on pahaa, mikä on oikein väärin. Se on niinkun asioiden perusteita. Moraali on sitten taas tämmösten yksityiskohtasempien sääntöjen tai sanotaan, että, jos etiikalla luodaan ajatus siitä mikä on hyvää, niin moraali on sitä miten sitä toteutetaan käytännössä. (Jarmo)

Johanna ei varsinaisesti määrittele etiikkaa ja moraalia, vaan puhuu niistä kysyttäessä sitkeydestä ja sen kehittämisestä. Hän kertoo myös, että moraali on toisten kanssa toimeen tulemista, ryhmätyötaitoja ja sitä, että vahvempi ei saisi alistaa heikompia. Johannan moraalikasvatus on haastattelun perusteella ollut oppilaiden heteronomista moraalia kehittävää. Heteronomisen moraalin tasolla lapsen toiminta perustuu lapsen ja aikuisen yksisuuntaisiin suhteisiin, tottelevaisuuteen ja kritiikittömään sääntöjen noudattamiseen (ks. 5.2.1).

> Miten näihin moraalin ja etiikan kehittymiseen sitte vois vaikuttaa liikuntatunnilla? (Haastattelija)
>
> Jotenkin ainakin se pakko tuntuu hirveen, toisaalta se on pakko olla niin, että joku homma toimis, mut että se kun on pakko, niin sitä halutaan taas kiertää ja kaartaa, koska se on taas kivaa rikkoa sääntöjä. Joku suihkupakkokin meillä on ollu sisäliikuntatuntien jälkeen. Kyl sekin on tervanjuontia, mut millä muulla ne nyt sinne suihkuun sais ku pakottamalla? Varsinkin jos on vieraan luokan tunnit, niin siin on tosi vähän aikaa viikossa vaikutuksissa sen ryhmän kanssa. Ne on niitä yksittäisiä tilanteita, jos joku tulee tälleen eteen. Ehkä se saarna on sitte ainut joka. (Johanna)

Johannan mukaan oppilaat tottelevat opettajan ohjeita ja määräyksiä paremmin, jos he arvostavat opettajaa. Kun oppilas arvostaa opettajaa, pyrkii hän toimimaan opettajan antaman mallin ja ohjeiden mukaan. Pirkon mielestä oppilaiden kunnioitus on ansaittava. Sitä ei voi saavuttaa "pomottamalla" vaan rauhallisella etenemisellä, reilulla ja tasapuolisella suhtautumisella oppilaisiin ja kuuntelemalla heitä yksilöinä. Arvostus vahvistuu vuosien kuluessa, kun nuoremmat oppilaat kuulevat opettajan toimintatavoista etukäteen vanhemmilta oppilailta ja sisaruksiltaan.

Räsäsen (1993, 57) mukaan opettajalla tulisi olla perustietämys moraalin ja prososiaalisuuden kehittymisestä ja niihin liittyvistä teorioista, jotta hän ymmärtäisi työnsä suhteessa ihmisen kokonaiskehitykseen. Pirkon haastattelusta käy ilmi, että hän on pohtinut opetuksessaan moraalin kehitysteorioita.

> Plus että sitten, jos tämmöseen, jos ajatellaan vielä moraalin kehitystä niin, että mä oon kolmannen luokan kohdalla päässyt jo tämmöseen, tietyllä tavalla semmoseen sovinnaisuuden moraalin vaiheeseen [!]. Et me pystytään jo tekemään joustoja sääntöjen kohdalla. (Pirkko)

Opettajan tulisi olla omassa moraaliajattelussaan autonomisella tasolla ja tiedostaa mikä on hänen mielestään oikein ja mikä väärin. Vain tällöin hän voi kehittää oppilaiden moraaliajattelua eteenpäin ja muokata heidän arvopohjaansa. (Downey & Kelly 1978, 146 - 147, 204 - 205.) Tämä tulee esille myös Urhon haastattelussa.

Jarmon mielestä ala-asteen liikuntakasvatuksessa on olennaista sääntöjen ja sopimusten kunnioittaminen ja Pirkon mukaan koululiikunnassa voidaan hyvin kehittää oppilaiden moraalisia taitoja juuri sääntöjen avulla. Johanna on huomannut, että oppilaat haluavat selkeät rajat sekä pelata sääntöjen mukaan. Jarmo käyttää mielellään viitepelimuotoja, koska niissä tulee esiin sääntöjen sopimusluonteisuus. Säännöt eivät ole itsetarkoitus vaan ne palvelevat jotain tärkeämpää päämäärää. Kun opettaja perustelee viitepelien käytön, myös oppilaat heräävät ajattelemaan sääntöjen perusteita. Pirkon mukaan vanhempien oppilaiden kanssa joutuu kiinnittämään enemmän huomiota mahdolliseen huijaamiseen ja sääntöjen aukkokohtien hyödyntämiseen. Tuomaroidessaan Jarmo myös ohjaa peliä ja puuttuu erityisen tarkasti hyvän käytöksen vastaiseen toimintaan. Hän suhtautuu ainakin mielessään tiukemmin taitavien pelaajien vilppiin.

> Sanotaan vaikka, et jos koukitaan mailalla tai ollaan, tehään sellasta pientä vilppiä, joka ei oo muka näkyvinään, niin mie pyrin niihin, jos mie havaitsen sellasen, niihin pyrin suhtautumaan ankarasti ja luultavasti suhtaudun ankarammin mitä parempi pelaaja on. Eli onko se oikein tahi väärin, mutta jos on teknisesti, motorisesti taitava kaveri ja se tekee vilppiä, niin siihen mie suhtaudun ankarammin luultavasti sisälläni, koska miusta tuntuu keljummalta ja tuota tähän liittyvä asia, mitä mie käytän on sellanen, mitä mie nimitän hyvien pelaajien sorsimisperiaatteksi. (. . .) Silleen, että en välttämättä koko porukalle puhu tai saatan puhua näin, että hei nyt lopetat ton homman olet niin hyvä pelaaja, että tää ei käy sulta yhtään, että tiedät mistä syystä sanon tän asian ja oivallat. (Jarmo)

Liikuntatunneilla esiintyvät moraaliset ristiriitatilanteet tulisi hyödyntää kasvatustilanteina. Moraalikasvatuksen rakenteellis-kehityksellisessä teoriassa on keskeistä sosiaalinen vuorovaikutus, keskustelu ristiriidoista, erilaisten ratkaisumallien pohdiskelu (Telama 2000, 66). Opettajan tulisi kiinnittää oppilaiden huomiota moraalikysymyksiin esimerkiksi suorittaessaan pelinohjausta. Urho, Jarmo

ja Pirkko käyttävät liikuntatuntien luonnollisten ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen useimmiten keskusteluja sekä yksittäisten oppilaiden että koko ryhmän kanssa. Johanna ei juurikaan käytä ryhmäpalautetta, koska hän kokee, että se vie liikaa aikaa liikkumiselta. Kukaan opettajista ei järjestä tarkoituksellisesti moraalisia ristiriitatilanteita, koska liikuntatunneilla esiintyy muutenkin runsaasti esimerkiksi maltin menetyksiä.

Opettaja joutuu Urhon mukaan jatkuvasti itse pohtimaan, miten tilannetta viedään ristiriitatilanteessa eteenpäin ja opettajan täytyisi saada myös oppilaat itse miettimään tätä. Käyttäessään opetuskeskusteluja opettaja asettaa oppilaille kysymyksiä, joihin he pystyvät vastaamaan ja nostaa vastauksista esiin keskustelua eteenpäin vieviä asioita. Urho on keskustellut myös oppitunnin jälkeen koko opetusryhmän kanssa yksittäisistä moraalista rikkeistä. Näissä keskusteluissa oppilas joutuu miettimään toimintaansa ja sen perusteluja.

> "Mitä mieltä ryhmä on tästä tällaisesta käyttäytymisestä? Miks sä teit noin? Kerropas meille perustelut. Ja me ei tyydytä siihen, että sä sanot, että 'en tiedä'." Semmonenhan se yleensä on vastaus: "En mä tiedä." "Me ei tyydytä tuohon vastaukseen. Jos tekee ihminen jotain eikä tiedä, että miks hän tekee, niin eihän semmosta kannata tehdäkään." (Urho)

Urhon ja Pirkon mukaan kaikilla oppilailla on oikeus mielipiteeseen ja ne on myös huomioitava keskustelussa. Moniarvoisen ajattelun mukaan asioita voidaan tehdä monella tavalla ja päästään samaan päämäärään. Keskustelussa on päästävä kaikkia tyydyttävään ratkaisuun, joka perustuu yleisesti hyväksyttyihin moraalisääntöihin. Keskustelu on vietävä aina ratkaisuun saakka. Pirkko pitää erityisen hedelmällisinä tilanteita, joissa oppilaat huomaavat rikkeen, jota opettaja ei huomaa. Oppilaiden täytyy hänen mukaansa ymmärtää, että ongelmat on ratkaistava sovittelemalla ja että toisinaan on myös hyväksyttävä tilanne ja jatkettava eteenpäin kuten joskus koulun ulkopuolisessakin elämässä. Sellainen ristiriita, josta on kaikille hyötyä tulisi Pirkon mielestä käsitellä heti tilanteessa. Pirkko on ottanut ryhmäkeskusteluissa esiin myös oppilaissa heränneitä tunteita kyselemällä, miksi joku asia tuntuu pahalta ja tuntuuko muista oppilaista samalta. Hän on myös itse kertonut, jos on hänellä jäänyt tunnista erityisen hyvä tai paha mieli.

Haukkumis- ja moittimistilanteissa Johanna sanoo kiusatulle, että kommentointi kannattaa jättää huomiotta. Moittijalle Johanna antaa henkilökohtaista palautetta esimerkiksi toteamalla, ettei moittijakaan ole kaikessa hyvä. Leikkimieliseen kommentointiin voi Jarmon mukaan suhtautua huumorilla. Hän puuttuu kuitenkin aina tiukasti toista oppilasta loukkaavaan käytökseen. Hän vetoaa usein siihen, miltä oppilaista itsestään tuntuisi, jos he olisivat samanlaisen negatiivisen palautteen kohteena.

> Että mites ku nää jäi, niin miltäs niistä tuntuu, jos tota niin työ rupeette irvistelemään tai möykkäämään tai huutamaan tollasia. Oisko mukavaa? Onko oikeutettua? Onko aiheellista? Mitä hyvää tulee, hei mitä hyvää saamme aikaan, että moititaan yhtä ryhmää? Tuleeks teille siitä hyvä olo, jos työ moititte? Jos tulee hyvä olo, niin pojat mikä on vikana? (Jarmo)

Tällöin on kyse oppilaan roolinottokyvystä, joka tarkoittaa toisen aseman ottamista eli tulemista tietoiseksi toisten ajatuksista sekä tunteista. Se on perustekijä moraalin ja prososiaalisuuden kehittymiselle. (Kohlberg 1976, 33; Wahlström 1995, 175; Liimatainen 2000, 14.)

Liikuntaa ei saisi käyttää koskaan rankaisukeinona, ettei se ehdollistuisi ikäväksi asiaksi. Sen sijaan voidaan käyttää liikkumisen estämistä, jolloin oppilas laitetaan hetkeksi sivuun mukavasta tekemisestä.(Jääskeläinen ym. 1985, 135 - 136.) Johanna, Urho ja Jarmo kertovat laittavansa joskus oppilaita sivuun heidän käyttäytyessään huonosti. Ongelmatilanteessa Jarmo puhuu ensin henkilökohtaisesti oppilaan kanssa. Jos oppilaan toiminta ei muutu sääntöjen mukaiseksi, on esimerkiksi pelissä seurauksena jäähy. Tarvittaessa hän laittaa oppilaan kokonaan sivuun ja keskustelee hänen kanssaan tunnin jälkeen. Johannan oppitunneilla sivuun siirretty oppilas saa tulla takaisin mukaan, kun hän uskoo osaavansa käyttäytyä asiallisesti. Urho pitää yleensä oppilaan sivussa tietyn ajan, jonka jälkeen oppilaalla on mahdollisuus osoittaa, että hän osaa toimia sovitulla tavalla. Myös Jarmo käyttää tiettyä "jäähyaikaa" tai kysyy oppilaalta, kykeneekö hän toimimaan jatkossa oikein. Jarmon mielestä asia on aina käsiteltävä myös sanallisesti perustellen. Pelkkä sivuun siirtäminen ei riitä.

Johanna on harkinnut myös liikunnan (punnerrusten) käyttöä seuraamuksena sopimattomasta toiminnasta. Hän ei ole kuitenkaan toiminut näin, koska tällöin muidenkin oppilaiden toiminta keskeytyisi ja ryhmän seuratessa punnertamista siitä tulisi nöyryytys.

Koulun on opetettava yhteiskunnallisesti hyväksyttäviä arvoja oppilaiden moraalisen ajattelun kehittämisen lisäksi (Elo 1993, 74). Jos opettaja pyrkii vain kehittämään oppilaitaan kohti kohlbergilaista moraalista autonomiaa olematta itse moraalisena mallina, saattaa oppilaan moraaliajattelun kehitys Launosen (2000, 37) mukaan hidastua. Pirkon mukaan on olemassa myös absoluuttisia sääntöjä ja aikuisen on selvitettävä nämä asiat lapsille hyvin tarkasti, etteivät he jää kellumaan tyhjän päälle. Opettaja ei voi ottaa sellaista kantaa, ettei oikeaa ja väärää ole, koska moraaliset kysymykset ovat aina läsnä kaikessa kasvatuksessa. Jarmon mielestä opettaja päättää hyvien syiden ja ryhmän perusteella liikuntaryhmän yleiset toimintaperiaatteet. Myös Pirkko pitää tärkeänä, että oppilaille on etukäteen annettu tarkat ohjeet, miten toimitaan tietyissä tilanteissa. Tällaisia tilanteita ovat esimerkiksi uintitunnit, suihkussa käyminen ja pukeutuminen liikuntatunneille. Näitä oppilaiden turvallisuuden ja viihtyvyyden takaamiseksi sovittuja sääntöjä, jotka vähitellen muuttuvat rutiineiksi kutsutaan liikuntaprotokollaksi. (Hakala 1999, 112 - 113.) Oppilaita voidaan ohjata haluttuihin käytösmalleihin myös huumorin avulla.

> Ja kyllä ne on, se on että, jos mä sanon "Suihkuun", että "No niin, tunti päätty, nyt suihkuun, saunaan ja uimaan!" "No, mitä. Ei meillä mitään uima-allasta oo." Mä sanon, et: "No, ei oo pakko mennä uimaan." No ei oo saunaakaa!" "No, ei oo pakko mennä saunaankaan. Aika hyvin, että kolmesta käskystä mä annoin kaks' periks. Et nyt menkää suihkuun!" Ja sit ne menee kaikki.

Pirkko ei usko nopeisiin käskyihin eikä uhkailuihin, vaan pyrkii kuuntelemaan jokaista lasta ja aistimaan heidän mahdollisia ongelmiaan ja tätä kautta etsii ratkaisuja ristiriitatilanteisiin. Hänen mukaansa joidenkin oppilaiden kanssa on tehtävä suunnitelmallisesti ja pitkään töitä kokeillen monia erilaisia lähestymistapoja (mm. keskustelu, huomioiminen, huomiotta jättäminen, maanittelu ja uhkailu) ennen

kuin yhteisymmärrys saavutetaan. Jos oppilas rikkoo yleisesti tunnustettuja moraalisääntöjä vastaan, voi opettaja Urhon mukaan puuttua käytökseen myös perustelematta, behavioristisesti.

> "Ei näin!" Siis just tosiaan vaan niin jyrkästi, että kun mä, että: "Se on väärin! Ja jos sä et sitä ite vielä tajua, niin luota minuun, kun mä sanon, että tuo on väärin, mitä sä teit äsken." Joudutaan puistelemaan. (Urho)

Sosiaalisen oppimisen teoria perustuu käyttäytymismallien antamiseen ja toivotun käyttäytymisen vahvistamiseen esimerkiksi myönteisellä palautteella (Telama 2000, 66 - 67). Urho pitää positiivisen vahvistamisen ja ei-toivotun käytöksen sammuttamisen yhdistelmää tehokkaana. Myös Jarmo ja Johannat ovat suullista palautetta antaessaan käyttäneet vastaavaa behavioristista menettelyä.

Kun nuoret pelaavat keskenään ilman tuomaria, he joutuvat huolehtimaan sääntöjen noudattamisesta itse. Ristiriitatilanteissa toteutuu tällöin välittömässä vuorovaikutuksessa tapahtuva dialogi. (Telama & Laakso 1995, 286). Kaikki haastateltavamme ovat peluuttaneet oppilaita ilman tuomaria. Turvallisuusseikoista johtuen Urho toimii kuitenkin itse tuomarina kolmanteen luokkaan asti. Hän pitää pelien lähtökohtana sitä, että oppilaat pelaavat keskenään niin siistiä peliä kuin mahdollista ja tulkitsevat itse sääntöjä ja sopimuksia. Johanna on huomannut, että oppilaat osaavat automaattisesti tuomaroida peliään opettajan ohjatessa toista ryhmää. Hänen mukaansa oppilaat puuttuvat opettajaa tiukemmin pelien kilpasääntöjen rikkomuksiin. Pirkon ja Urhon mukaan oppilaat eivät kuitenkaan itsenäisesti osaa puuttua sosiaalisiin rikkomuksiin ja huijaamisiin. Siksi opettajan on oltava aina taustalla tarkkailemassa ja valmiina auttamaan.

Urhon mukaan moraalin kehitys tulee esiin samoin kuin prososiaalisuuskin vuosien kuluessa. Yhteiskunnan häiriötekijät saattavat kuitenkin hidastaa moraalin kehittymistä. Jos opettajat ovat kasvatuksessaan johdonmukaisia ja perustelevat ratkaisunsa, herää oppilaiden oma ajattelu ja tällöin voi moraalin kehitys olla Jarmon mielestä nopeaakin. Hän ei kuitenkaan ole varma, kuinka paljon liikuntatuntien tapahtumilla on siirtovaikutusta muuhun elämään. Oppilaiden moraalin

kehittyminen ilmenee Urhon mukaan esimerkiksi häviön käsittelemisen taidoissa ja arvopohjan muutoksena.

> [Halutaan voittaa] ja sitten hävitään ja sitten miten mä sitä nyt käsittelen oppilaana. Otanko itse vastuuta siitä ja sanon että tulipahan itekin töpättyä vai vieritänkö kaverin niskaan ja aina käyn muistuttamassa kaverille maalin jälkeen. (. . .) Kun se arvopohja on ettei tässä välttämättä aina tarvii voittaa, niin se säteilee myös siihen oppilaan käyttäytymiseen muita kohtaan. (Urho)

7.3.5 Kilpailut

Kilpailut ja kisailut ovat Jääskeläisen ym. (1985, 41 - 43) mukaan "erinomaisia" opetustilanteita sen vuoksi, että kilpailuun sisältyy kiusaus pyrkiä voittoon pelisääntöjen vastaisilla menettelyillä. Kilpailullisuus on kasvatuksen kannalta mielenkiintoista, koska se voidaan nähdä sosiaalisen yhteistyön vastakohtana. Vuorovaikutus ja yhteistyö ovat perustana sosiaalisuus- ja moraalikasvatukselle. (Telama & Kahila 1994, 165; Telama & Laakso 1995, 281.) Jos opettaja ei tiedosta kilpailullisuuden vaikutusta oppilaiden moraaliin kehitykseen, moraalikehitykseen vaikuttavat seikat määräytyvät ympäristön vaikutuksesta ja tulevat osaksi piilo-opetussuunnitelmaa.

Jarmo ja Urho eivät kilpailuta oppilaita paljon eivätkä muutenkaan korosta kilpailullisuutta. Urhon mukaan silloin tällöin on kuitenkin mukava kisailla ja kilpaillakin. Hän on järjestänyt esimerkiksi luokan sisäisiä sulkapallokisoja palloilujakson pelien yhteydessä. Jarmo käyttää improvisoituja ryhmäkisoja, joissa yhden oppilaan osuus ei saa muodostua liian pitkäksi, koska muuten yksi hyvä tai heikko oppilas vie kisasta jännityksen. Jarmo ei käytä yksilökisoja juuri koskaan. Kun kilpaillaan ryhminä häviäminen ei leimaa yksittäisiä oppilaita (Nykänen 1996, 20). Urho ja Johanna pitävät ryhmäkisoja hyvinä, koska niissä heikommallakin oppilaalla on mahdollisuus menestyä ryhmän jäsenenä ja niissä hävitään ryhmänä, ei yksilöinä. Kuitenkin Johannan mielestään heikot oppilaat voivat leimautua myös ryhmäkisoissa ja heitä saatetaan syrjiä tulevissa kilpailutilanteissa. Silti Johanna ei

ole miettinyt, kuinka hyvien ja heikkojen oppilaiden tasoerojen korostuminen voitaisiin estää. Pirkko käyttää paljon viitepelejä ja itse keksimiään kisoja, joissa hän korostaa niiden leikkimielisyyttä (ks. Jääskeläinen ym. 1985, 141). Hän käyttää termejä "alku- ja loppuleikki" vielä kuudennella luokallakin. Pirkko järjestää joskus parikin tuntia kestäviä kisoja, joissa kerätään pisteitä monesta leikistä. Kisoihin, jotka voivat olla joukkue- tai parikisoja ja joskus yksilökisojakin, liittyy usein leikkimielinen kehyskertomus. Johanna käyttää melko paljon viestityyppisiä kisoja, muttei kuitenkaan jatkuvasti, koska pelkkä kilpailuttaminen ei hänen mukaansa edistä oppilaiden kehitystä. Hänen mielestään kaikessa ei välttämättä tarvitse kilpailla, mutta toisaalta ollaan liiankin varovaisia kaiken kilpailun välttämisessä, koska yhteiskunnassa kilpaillaan kuitenkin jatkuvasti. McIntoshin (1980, 179) mukaan tämä on vahvin peruste kilpailujen käytölle opetuksessa.

Kaikkien opettajien mielestä kilpailut voivat olla erityisesti heikkotaitoisille oppilaille henkisesti vaikeita. Oppilas pelkää häviämistä ja pilaavansa joukkueensa suorituksen. Pirkon ja Johannan mukaan oppilaat kysyvät joskus, onko jokin harjoitus kisa vai ei. Tämä voi johtua häviämisen pelosta tai siitä, että he haluavat tietää, kuinka kovasti kannattaa yrittää. Jos toinen joukkue kokee itsensä etukäteen heikommaksi, eivät oppilaat Johannan mukaan välttämättä yritä parastaan. Jarmon mukaan kilpailu jakaa oppilaita liikaa hyviin ja huonoihin. Hän sanoo, että häviön tunteet voivat johtaa häpeän tunteisiin ja heikentää oppilaan minäkäsitystä. Varsinkin tytöt voivat kokea ruumiinkuvansa kielteisenä käsitellessään häviötä. Kilpailuissa menestyvä oppilas voi nostaa ajatuksissaan itsensä muiden yläpuolelle ja tästä on Jarmon mielestä haittaa sekä oppilaalle itselleen että koko ryhmälle.

Voittoon pyrkiminen on kisailun yksi päämäärä, mutta tulosten ylikorostuessa kilpailijoilla on suurempi houkutus rikkoa sääntöjä voittaakseen (McIntosh 1980, 126). Jarmon mukaan voittamisen korostaminen saattaa johtaa siihen, että yritetään voittaa keinolla millä hyvänsä.

> Sillä ei oo enää merkitystä, fuskataan joka kohdassa, missä silmä välttää, jos voidaan vain siksi, että oltais nopeampia. Jätetään joku suoritus tekemättä tai joku mutka käymättä, jos ei valvonta pelaa. Huijataan eli tulee tämmönen kaksinaismoraali. Kilpaurheilun moraali. Heheh. Jos vähän ilkeesti sanois. (Jarmo)

Pirkon mukaan kisoissa tunteet kuumenevat joskus liikaa. Usein tämä johtuu siitä, ettei opettaja ole selvittänyt sääntöjä riittävän hyvin ja tarkasti.

Kilpailullisuuden kielteisiä vaikutuksia voidaan välttää korostamalla muita tavoitteita voittamisen sijaan. Koulussa joukkuepelejä täytyy voida harrastaa Urhon mukaan muussakin kuin voittamismielessä. Hänen mielestään oppilaat eivät pysty ilman ohjausta näkemään kilpailuissa voittamisen lisäksi muuta arvokasta. Jarmo ja Urho tuovat kisailun tavoitteita esille opetusryhmän yhteisissä keskusteluissa. Kyse on oppilaiden arvopohjaan vaikuttamisesta. Tavoitteena voi olla esimerkiksi jännityksen kokeminen, hauska yhdessäolo, rehellisyys, kannustus, parhaansa yrittäminen ja tehokas, hikoilua aiheuttava liikunta. Crattyn (1975) mukaan uusiin tavoitteisiin voidaan päästä kehittämällä uusia pelejä ja muokkaamalla vanhoja.

> "Vaikka oltiin häviöllä, niin vielä loppuun asti yritti jokainen ja se on sellanen taito ihmisellä, että jos jaksaa duuniakin tehdä yhteiskunnassa noin sitkeesti, niin varmasti menestyy elämässä." Et miten se asia rapostellaan ja laitetaan osiin ja havaitaaks' siellä jotakin muutakin arvostettavaa. (Urho)

Jarmon ja Urhon mukaan opettajan on luotava tunne, että voittajat olivat hyviä, mutta hyviä olivat muutkin. He korostavat, että hävinneessäkin joukkueessa on tehty valtava määrä hienoja suorituksia. Opettajan on tuotava ilmi koko ryhmälle tai yksittäiselle oppilaalle, ettei voitolla tai tappiolla ole suurta merkitystä. Samalla on hyvä antaa positiivista palautetta myös hävinneelle osapuolelle.

> Tai sitte sanoo vaan, että eihän tässä mitään, että täähän oli vaan tällanen pieni kisa ja tällä kerralla kävi näin ja toisella kerralla vois käydä aivan toisin. Yrittää niinku suhteuttaa sitä, että kyse ei oo maailmaa kaatavasta asiasta. (Jarmo)

Opettajan pitäisi Jarmon mielestä tehdä häviämisestä luonnollinen tapahtuma keskustelemalla, osallistumalla itse ja häviämällä muiden mukana suhtautuen tappioon huumorilla. Myös Pirkko ohjaa suhtautumaan leikkimielellä voittoon ja tappioon. Pirkko on pyrkinyt välttämään heikkotaitoisten oppilaiden leimautumista

peluuttamalla oppilaita tasoryhmissä, ilman että oppilaille itselleen ilmaistaan, millä perusteella jaot on tehty. Jarmon mukaan voittamista ei koskaan saisi korostaa liikaa, koska tällöin myös häviäminen korostuu. Urho painottaa, että kisailtaessa joukkuelajeissa jakojen tulisi olla ainakin teoriassa mahdollisimman tasaiset, jotta jännite säilyisi. Tähän pitää opettajan pyrkiä jakoja tehdessään.

Kilpailuiden hyvät ja huonot puolet ovat Jarmon mukaan "veitsen terällä". On opettajan asenteesta kiinni, kuinka kilpailuihin suhtautuminen välittyy oppilaille. Urhon mukaan voidaan kilpailla esimerkiksi siitä, kuka edistyy eniten. Opettaja voi tietoisesti ohjata oppilaita vertaamaan tuloksiaan mieluummin omiin aikaisempiin saavutuksiin kuin toisten oppilaiden tuloksiin (ks. Liukkonen 1998).

> Sit voidaan tietenkin kilpailla siitä kuka edistyy eniten. (. . .) Voihan olla näinkin, että vaikka kuntotestejä tehdän ja ope ottaa tämmösen kaavan, että otetaanpas vaikka tuo 50 m:n testijuoksu - kun pojat on kuudennella luokalla - katotaanpa kolmannen luokan prosenttimäärät ja verrataan niitä tähän kuudennen luokan prossamäärään. Kuka eniten on edistynyt? Pidetäänpäs tämmönen kilpailu. Siinähän voi olla, että heikko kundi on, tai ei niinkään nopee, mutta on edistynyt kuitenkin suhteellisen paljon. Mikähän se oli tässä viime vuonna... 600 metrin juoksutesti. Niin edellisistä tuloksista, siis ihan tuloksista vain, kuka parans eniten, niin sai Grandi-mehun. Niin eniten tulostaan paransi "Heikki", iso ja painava, mutta aika fyysinen, siis voimakas kaveri, jolla kolmannen luokan testi jollain lailla oli mennyt ihan kävelyhommiks ja nyt nelkillä viime vuonna parans huikeesti aikaansa, vaikkei se ollut vieläkään ku vähän alle 3 minuuttia. Heikki säikähti. "Sä oot eniten parantanut aikaas ja saat palkinnon." Grandi käteen ja aploodit koko porukalta. (Urho)

Kilpailu on merkittävä motivointikeino, joka kannustaa oppilaita parempiin suorituksiin. Sen käyttö on perusteltua silloin, kun se tekee harjoitukset hauskemmiksi ja kun se ei heikennä heikompien oppilaiden mielenkiintoa tai sulje heitä pois sosiaalisesta tilanteesta. (Jääskeläinen ym. 1985, 135 - 137.) Kaikki haastateltavamme ovat sitä mieltä, että kilpailu voi toimia tunnelman kohottajana ja lisätä suoritusten intensiteettiä sekä oppilaiden välistä kannustusta. Pirkon ja Johannan mukaan oppilaat pitävät kisoista ja joskus myös pyytävät niitä opettajalta.

Pirkon mielestä kisailu on hyvä mahdollisuus harjoitella opittuja taitoja käytännössä. Jarmon ja Johannan mukaan kisojen käyttö lisää oppilaiden

itsetuntemusta. Heidän mielestään oppilaiden on hyvä joskus verrata itseään myös muihin nähdäkseen oman tasonsa ja kehitystarpeensa. Urhon mielestä liikunnallisesti lahjakkaille on annettava mahdollisuus toisinaan näyttää kilpailuissa, että he ovat kyseisessä lajissa hyviä. Johannan mukaan kisoissa pärjääminen myös vahvistaa oppilaan itsetuntoa.

Peleissä voi harjoitella menestyksen ja tappion mukanaan tuomien tunteiden kohtaamista ja tästä saadaan hyviä rakennusaineita elämää varten (Nykänen 1996, 20; Lammi-Ketoja 2001, 23). Jarmon, Urhon ja Pirkon mukaan kisailut ovat hyviä siksi, että ne opettavat tappion sietoa ja oikeaa suhtautumista menestymiseen.

> No jos on kilpailuita, niin kilpailuissa hävitään ja voitetaan. Joskus pelataan tasapeli. Kyllähän se tietenkin. Siinä oppii suhtautumaan siihen voittoon sillä tavalla kun pitäis, ettei se nyt maailman suurin asia oo, jos tänään voitetaan kilpailu. Ollaan kuitenkin onnellisia ja ilosia, jos näi kävi. Jos hävitään, niin maailma ei kaadu siihen. (Urho)

Pirkon mielestä liikuntatunneilla ei aina kannatakaan välttää pettymyksiä aiheuttavia tilanteita, koska tällöin opitaan käsittelemään myös negatiivisia tunteita. Jarmon mukaan kisan jälkeen voidaan tarvittaessa yhteisesti analysoida, miksi kisa päättyi kyseisellä tavalla. Tavoitteena on Jarmon ja Urhon mielestä myös se, että oppilas osaa ottaa tappiosta vastuuta ilman turhia selittelyjä.

Johannan ja Urhon kouluilla ei järjestetä koulun omia urheilukilpailuja. Urhon koululla järjestetään vain leikkimielisiä luokkien välisiä kisailuja esimerkiksi syystapahtuman yhteydessä ja Johannan koulun hiihtopäivänä halukkaille otettiin aika. Urho ei näe kilpaurheilua kouluun kuuluvana asiana.

> Kilpailu sinällään ei ainakaan minun arvomaailmassa ole niin arvokas asia, että tuota mä käyttäsin energiaani semmoseen. Mieluummin mä nyt käytän energiaa siihen, että mä saan heikommat liikkujat, hiljasemmat, ujot, arat, heikkomotoriset oppilaat mukaan tähän liikuntarumbaan. Ja heille annettua sellasia murusia elämään, että he tuota harrastas liikuntaa aikuisenakin. (Urho)

Jarmon ja Pirkon kouluilla on omia kilpailuja eri lajeissa. Pääperiaatteena on, että kaikki saavat osallistua mihin tahansa lajiin. Pirkon koululla jokaisen oppilaan on osallistuttava vähintään yhteen lajiin. Hän kannustaa oppilaita taidoista riippumatta osallistumaan koulun kilpailuihin. Pirkko pyrkii luomaan kilpailuihin myönteisen ja hyväksyvän ilmapiirin. Myös taidollisesti heikommat oppilaat osallistuvat silloin innokkaasti. Pirkon mielestä opettajien tehtävänä on järjestää urheilukilpailut siten, että kaikki halukkaat pääsevät osallistumaan. Jarmon mukaan urheilukilpailuista voi saada menestymisestä riippumatta mukavan kokemuksen.

Kaikissa kouluissa koulujenvälisiin kilpailuihin pääsevät osallistumaan ne oppilaat, jotka siellä todennäköisimmin tuloksellisesti parhaiten menestyvät. Karsintaa on tehtävä, koska koulujenvälisiin kilpailuihin voi osallistua vain rajattu määrä oppilaita. Valinnat tehdään koulun omien kisojen, harrastuneisuuden tai opettajan näkemyksen perusteella. Jarmon mielestä olisi hyvä kehittää ja suunnitella oppilaille myös sellaisia kilpailulajeja, jotka eivät välttämättä muistuta aikuisten kilpaurheilua. Pirkko ohjaa halukkaita myös vapaa-ajan kilpaurheilun pariin.

8 MORAALIA JA PROSOSIAALISUUTTA KEHITTÄVÄN LIIKUNNANOPETUKSEN IDEAALIMALLI

8.1 Opetuksen ideaalimalli

Kokosimme lähdekirjallisuuden ja teemahaastattelujen perusteella oppilaiden moraalia ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen ideaalimallin. Mallia kootessamme olemme huomioineet eri tutkijoiden ja haastattelemiemme opettajien näkökannat ja muodostaneet näistä näkemyksemme mukaan sosiaalis-eettisten tavoitteiden kannalta parhaan kokonaisuuden. Tiivistimme seuraavassa kuvaamamme ideaalimallin myös kuvioksi (Liite 3: Moraalia ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen ideaalimalli).

Tärkeintä on, että opettaja on innostunut ja kiinnostunut liikunnan avulla kasvattamisesta ja hän pitää sosiaalis-eettisiä kasvatustavoitteita tärkeinä. Opettaja uskoo, että liikunta on hyvä ympäristö oppilaan moraalin ja prososiaalisuuden kehittämiseen ja että hänen omalla toiminnallaan on tärkeä merkitys tässä kasvussa. Hänellä on oltava pätevä koulutus liikuntakasvatustyöhön. Opettajan oma perustietämys moraalin ja prososiaalisuuden kehitysteorioista auttaa häntä ymmärtämään työnsä suhteessa oppilaiden kokonaiskehitykseen. Omassa moraaliajattelussaan opettajan on oltava autonomisella tasolla. Hänen on tiedettävä kunkin oppilaan kehitysvaihe, jotta hän voisi suunnitteluvaiheessa asettaa kullekin kehitystasolle sopivat kasvatustavoitteet. Opettajan on päätettävä mille moraalin kehitystasolle hän opetuksessaan tähtää. Näiden kasvatustavoitteiden tulee olla opetussuunnitelmiin konkretisoituja.

Oppimisympäristön on oltava kasvatusmyönteinen ja koko kasvatusyhteisöllä on oltava yhteiset tavoitteet ja kasvatusnäkemykset. Opettajan on ansaittava oppilaiden kunnioitus ja hänen on luotava yhdessä oppilaiden kanssa myönteinen, kannustava sekä virheet salliva ryhmähenki ja oppimisilmapiiri. Tähän päästään huolenpidolla, huumorin käytöllä, rauhallisella etenemisellä, lajitavoitteita vähentämällä, oppilaita innostamalla, kohtelemalla kaikkia oppilaita reilusti ja

tasapuolisesti sekä kuuntelemalla jokaista lasta. Opettajan on oltava toiminnassaan johdonmukainen ja omat ratkaisut on perusteltava oppilaille. Myös oppilaille on annettava vastuuta liikuntatuntien suunnittelusta siten, että heille muodostuu myös tunne omista vaikutusmahdollisuuksistaan.

Opetuksen tulisi perustua mahdollisimman pitkälle oppilaiden keskinäiseen vuorovaikutukseen, oppilaiden omaan aktiivisuuteen ja eriyttämiseen tarpeen mukaan. Esimerkiksi yhteistyöskentelymenetelmä on hyvä tapa ohjata ja lisätä oppilaiden välistä vuorovaikutusta. Liikuntatunnit on suunniteltava sellaisiksi, että oppilaiden on toimittava yhteistyössä yhteisen tavoitteen saavuttamiseksi. Tehtävien tulisi olla sellaisia, että niissä koetaan onnistumisia yhteistyössä. Erityisen hyviä ovat pari- ja ryhmätehtävät, joissa on yhteinen tavoite, joka voidaan saavuttaa vain yhteistyössä toimimalla. On tärkeää, että oppilas pääsee vuorovaikutukseen erilaisten ihmisten kanssa, vaihtelevissa tilanteissa.

Opettajan on tunnistettava ja hyödynnettävä eteen tulevat kasvatukselliset tilanteet ja myös järjestettävä tällaisia tilanteita itse. Oppilaat on asetettava kognitiivisiin ristiriitoihin, jotka heidän on ratkaistava. Opetusryhmien ja oppilaiden välisten erojen ja kehitystarpeiden pohtiminen etukäteen valmistaa opettajaa havaitsemaan liikuntatunneilla esiintyvät kasvatukselliset tilanteet herkemmin. Moraaliset ja sosiaaliset ristiriitatilanteet on aina käsiteltävä keskustelemalla, kyselemällä ja ajatuksia herättämällä. Oppilaita ohjataan ratkaisemaan ristiriidat keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jossa opettaja kuitenkin tarvittaessa toimii ohjaajana. Hänen on ohjattava oppilaita roolinottoon ja empatiaan sekä löytämään moraalisia ratkaisuja, jotka ovat yhtä tasoa ylempänä kuin heidän sen hetkinen moraaliajattelunsa. Tällöin lapset huomaavat eron vanhan ja uuden perustelutavan välillä ja he kykenevät jatkossa tekemään moraalisia ratkaisuja myös ylemmällä tasolla. Oppilasta on myös ohjattava näkemään ero oman moraaliajattelunsa ja käyttäytymisensä välillä. Opetus ei saa kuitenkaan perustua pelkästään ristiriitoihin vaan toiminnan on oltava myös mukavaa ja motivoivaa. Opetuksen on tarjottava monipuolisesti erilaisia tilanteita, joita oppilaiden on kohdattava.

Keskustelut voidaan käydä yksittäisten oppilaiden tai koko ryhmän kanssa tilanteesta riippuen. Kun ongelmat ja onnistumiset nimetään myös yksilötasolla,

saadaan aikaan toivottua kehitystä. On tärkeää, että oppilaille annetaan positiivista palautetta heidän kehittyessään sosiaalisissa taidoissa. Yhteisissä keskusteluissa on kaikille annettava mahdollisuus mielipiteensä ilmaisemiseen ja kaikki ajatukset on myös huomioitava päätöksenteossa. Moniarvoisen ajattelun mukaan samaan lopputulokseen voidaan päästä monilla eri tavoilla. Keskustelut on aina vietävä loppuun ja tavoitteena on yhteisen ratkaisun löytäminen. Keskusteluissa on hyvä puhua myös tilanteen oppilaissa ja opettajassa herättämistä tunteista. Tällöin opitaan kohtaamaan ja käsittelemään sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita. Liikunta on hyvä ja turvallinen ympäristö kielteisten tunteiden kohtaamiseen, koska ikävästä asiasta päästään nopeasti mukavaan toimintaan.

Opettajan tulee ohjata oppilaita fyysiseen ja psyykkiseen auttamiseen. Auttamismotivaatio tulisi herättää keskusteluilla empatian kautta, koska tällöin motivaatio on kaikkein pysyvintä. Lisäksi opettajan oma avustaminen, tukeminen, neuvominen ja kannustaminen voi siirtyä mallioppimisen kautta oppilaille. Oppilaiden auttamiskäyttäytymistä vahvistetaan sanallisilla ja sanattomilla viesteillä. Kun oppilaita käytetään apuopettajina, saavat he käytännössä harjoitella auttamisen eri osa-alueita. Tällöin apuopettajalle annettu ohjaus on hyvin tärkeää.

Oppilaita aktiivisesti tarkkailemalla opettaja saavuttaa hyvän oppilaantuntemuksen ja voi näin selvittää ketkä ovat opetusryhmän vaikuttajayksilöitä. Vaikuttajayksilöiden toiminnan muutos vaikuttaa koko ryhmään, koska suosittujen oppilaiden toimintaa jäljitellään helposti. Opettajan on tiedostettava, että myös hän itse on aina oppilailleen moraalisen ja prososiaalisen toiminnan malli, vaikkei hän tähän tietoisesti pyrkisikään. Toivotun käyttäytymisen vahvistamisen ja ei-toivotun sammuttamisen yhdistelmä on tehokas. Käyttäytymistä kannattaa ohjata pääasiassa myönteisen palautteen ja vahvistamisen kautta ja käyttää sammuttamista vain esimerkiksi pahoissa sosiaalisissa rikkeissä. Kuitenkin kognitiivinen kehittäminen vuorovaikutuksen ja keskustelujen avulla on tärkeämpää, koska silloin oppilaiden ajattelu kehittyy eivätkä oppimistulokset ole niin tilannesidonnaisia kuin oppimisteorian behavioristisia menetelmiä käytettäessä.

Liikuntaa ei koskaan käytetä rangaistuksena. Sen sijaan oppilas voidaan siirtää mukavasta toiminnasta sivuun, jos hän ei pysty toimimaan yhdessä sovittujen

sääntöjen mukaisesti ja häiritsee omaa ja muiden oppimista. Sivuun siirrettyä oppilasta on aina keskustelun ja kysymysten avulla autettava tiedostamaan oman toimintansa laatu ja yhdessä pohtimalla kehitettävä toimintaa parempaan suuntaan.

Säännöt ja niiden sopimusluonteisuuden osoittaminen ovat moraalin kehittymisen kannalta tärkeitä. Pelien ja leikkien sääntöjä säätelemällä on pyrittävä kasvatuksellisiin tavoitteisiin. Oppilaat heräävät pohtimaan sääntöjen perusteita, kun opettaja perustelee esimerkiksi sovellettujen pelimuotojen käytön. Opettajan ja oppilaiden tulee myös kyseenalaistaa ja tutkia sääntöjä niiden moraalisen arvon kannalta. Kaikilla on oltava vastuuta sekä sääntöjen suunnittelusta että niiden noudattamisesta ja koko ryhmän jäsenten hyvinvoinnista.

Peleissä on toimittava ilman tuomaria niin pitkälle kuin mahdollista. Tällöin oppilaiden on ratkottava ongelmat keskinäisessä vuorovaikutuksessa ja tulkittava itse sääntöjä ja sopimuksia. Opettajan on kuitenkin oltava taustalla tarkkailemassa ja valmiina tarvittaessa ohjaamaan syntyviä keskusteluja. Lisäksi opettajan on puututtava sosiaalisiin rikkeisiin, jotka jäävät usein oppilailta huomaamatta. Alkuvaiheessa opettajan on toimittava enemmän itse tuomarina ja ohjaajana, jotta pelien ja liikuntatuntikäyttäytymisen yleiset perusteet tulevat oppilaille selviksi ja ettei oppilaiden turvallisuus vaarannu.

Opettajan on kehitettävä oppilaiden valmiuksia maailman arvoulottuvuuden jäsentämiseen ja tuettava heidän moraaliajattelunsa kehitystä, jotta oppilaille muodostuisi henkilökohtainen moraalikatsomus. Koulun on opetettava myös yleisesti tunnustettuja arvoja, kuten suvaitsevuutta, solidaarisuutta ja samanarvoisuutta. Näiden kahden alueen välille on osattava asettaa tasapaino. Opetuksessa on pidettävä esillä ihmisoikeusetiikkaan kuuluvia arvoja ja hyveitä. Yhteiskunnan arvoja ei tulisi vain jakaa suoraan oppilaille, vaan yhdessä olisi myös pohdittava miten niitä voisi tarvittaessa muuttaa ja kehittää. Moraalisen päätöksenteon harjoittelussa on pyrittävä oppilaan sisäiseen motivaatioon, joka syntyy esimerkiksi empatian herättämisen kautta.

Opettajan on suhtauduttava harkitsevasti kilpailun laatuun ja määrään koululiikunnassa ja tiedostettava kilpailullisuuden vaikutus oppilaiden moraalikehitykseen. Oikein käytettyinä kisailut motivoivat, kohottavat tunnelmaa

sekä lisäävät yritystä ja oppilaiden välistä kannustusta. Epäsuotuisan moraalikehityksen välttämiseksi lapsille ei kuitenkaan tule järjestää huippukilpailuja. Liikuntatuntien kisailuissa ja peleissä on painotettava muita tavoitteita voiton sijaan. Opettaja ei saa korostaa voittoa, tappiota eikä tuloksia ja hänen on välitettävä tämä ajatus myös oppilaille keskustelujen ja oman esimerkkinsä avulla. Opettajan on luotava tunne, että kaikki osallistujat olivat hyviä ja annettava myönteistä palautetta sekä voittaneille että hävinneille. Opettajan kannattaa korostaa kisailun leikkimielisyyttä ja ohjata oppilaita vertaamaan tuloksiaan omiin aiempiin suorituksiin, ei muiden oppilaiden tuloksiin. Ryhmäkisat ovat yksilökisoja parempia, koska ne eivät automaattisesti leimaa yksittäisiä oppilaita ja niissä myös heikommalla oppilaalla on mahdollisuus saada onnistumisen elämyksiä ryhmän mukana.

Opettajan on itse sisäistettävä reilun pelin periaatteet ja välitettävä ne myös oppilailleen. Hänen on tehtävä ero peleihin kuuluvan harhauttamisen ja kielletyn huijaamisen välillä keskustelemalla niistä yhdessä oppilaidensa kanssa.

8.2 Käytännön opetustyön ja ideaalimallin erot

Kokoamamme oppilaiden moraalia ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen ideaalimalli on toteutettavissa täysin tarkasti vain teoriassa, koska käytännön opetustyössä liikunnanopetuksella on sosiaalis-eettisten tavoitteiden lisäksi muitakin tärkeitä päämääriä. Haastateltavamme pitävät liikuntaa erittäin hyvänä moraalisen ja sosiaalisen kasvun ympäristönä, mutta tärkeimpinä liikuntakasvatuksen tavoitteina he pitävät silti oppilaiden liikunnallisen aktiivisuuden lisäämistä ja kiinnostuksen herättämistä myös vapaa-ajan liikuntaa kohtaan. Tähän päästään kehittämällä oppilaiden henkilökohtaisia liikuntataitoja ja tarjoamalla heille mahdollisuuksia myönteisiin liikuntakokemuksiin.

Käytännössä opettajilta ei voida odottaa, että he tuntisivat jokaisen oppilaansa moraalisen ajattelun kehitysvaiheen ja pystyisivät tältä pohjalta rakentamaan kaikille oppilaille yksilölliset moraalin ja prososiaalisuuden kehityksen

tavoitteet. Oppilaiden kehitystasojen tunnistaminen olisi edellytys myös sille, että heille voitaisiin ristiriitatilanteissa tarjota moraalista ja prososiaalista kehitystä edistäviä ratkaisuvaihtoehtoja pohdittavaksi. Näihin olisi hyvä pyrkiä, mutta käytännössä opettajan aika ja voimavarat eivät niihin aina riitä. Haastattelujen perusteella opettajat eivät kovinkaan paljon pohdi oppilaidensa moraalisia kehitysvaiheita ja niihin liittyviä tavoitteita. Ideaalimalliin verrattuna haastateltavamme voisivat konkretisoida kasvatukselliset tavoitteet opetussuunnitelmiinsa tarkemmin. Opettajat voisivat myös ohjata oppilaita vieläkin enemmän keskinäiseen vuorovaikutukseen ja dialogiin esimerkiksi yhteistyöskentelymenetelmän avulla.

Johannan mielipiteiden ja opetuskäytäntöjen melko selkeä eroaminen muista haastattelemistamme opettajista ja ideaalimallista on selitettävissä ammatillisen kehittymisen teorioilla, koska hän on vasta opettajauransa alkuvaiheessa. Ammatillinen kehitys on Järvisen (1999, 258) mukaan nähtävä elinikäisenä oppimisprosessina tai erilaisia syklejä sisältävänä prosessina. Ensimmäisinä opettajavuosina aikaa ei välttämättä ole tarpeeksi oman opetuksen reflektoinnille ja suurin huomio voi kohdistua opetuksesta selviämiseen (Järvinen 1999, 263). Johannan opetuksessa korostuvat hyvin selkeästi fyysis-motoriset ja lajitaitoihin liittyvät tavoitteet. Johannaa voikin verrata Pirkkoon, joka kertoi ensimmäisinä opettajavuosinaan keskittyneensä liikaa lajitavoitteisiin eli opettaneensa vain liikuntaa, ei liikunnan avulla. Myöhemmin Pirkko huomasi, että kun vähentää taitotavoitteita ja antaa oppilaille aikaa sekä keskittyy kasvatuksellisiin näkökohtiin, myös lajitaidot edistyvät paremmin. Heikkisen (1999, 285) mukaan opettaja tekee valintoja välittäessään oppilailleen niitä tietoja, taitoja ja arvoja, joita pidetään yleisesti oppimisen arvoisina. Hän valitsee itse tärkeinä pitämiään asioita ja jättää toisia pois Haastattelun perusteella Johanna käyttää opetuksessaan varsin vähän keskusteluja, joissa oppilailla olisi aktiivinen rooli. Keskustelujen sijasta hän käyttää runsaasti vahvistamista ja sammuttamista, koska hänen mukaansa keskustelut veisivät liikaa aikaa fyysis-motoristen tavoitteiden kannalta tärkeältä toiminnalta.

9 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS

Laadullisen tutkimuksen lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline. Kvalitatiivisessa tutkimuksessa pääasiallisin luotettavuuden kriteeri onkin tutkija itse ja näin ollen luotettavuuden arviointi koskee koko tutkimusprosessia. (Eskola & Suoranta 1999, 211 - 212.) Haastattelujen lopullinen muoto on aina tulos haastattelijan ja haastateltavan yhteistoiminnasta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 189). Haastattelijan toiminta vaikuttaa haastateltavan vastauksiin ja teemahaastattelu etenee usein vastauksista nousseiden jatkokysymysten mukaisesti. Tämän vuoksi jokainen haastattelu on erilainen. Tekemiämme haastatteluja ei voinutkaan verrata suoraan keskenään, koska kaikissa haastatteluissa ei esitetty täsmälleen samoja kysymyksiä ja näin joissain haastatteluissa tuli esiin sellaisia asioita, joita ei esiinny muissa haastatteluissa. Siksi päätelmiä ei välttämättä voi tehdä siitä, mitä haastateltava ei kerro. Haastattelussa on hyvä kysyä mielipiteiden perusteluja ja tehdä jatkokysymyksiä, jotta haastatteluaineistoon saataisiin lisää syvyyttä. Haastateltavan puhetta ei voi kuitenkaan jatkuvasti keskeyttää, koska tällöin jokin haastateltavalla mielessä ollut asia saattaa jäädä tulematta esille. Teimme kaikki haastattelut yhdessä, jolloin toisella meistä oli aktiivinen haastattelijan rooli ja toisella tarkkailijan rooli. Tarkkailija kiinnitti huomiota erityisesti haastateltavan perusteluja ja lisäkysymyksiä vaatineisiin ajatuksiin ja näin niihin oli mahdollista palata myöhemmin keskeyttämättä haastateltavaa.

Haastatteluaineiston luotettavuus riippuu sen laadusta (Hirsjärvi & Hurme 2000, 185). Haastattelun laatua pyrimme lisäämään suunnittelemalla selkeän haastattelurungon (Liite 1: Teemahaastattelurunko) ja miettimällä etukäteen lisäkysymyksiä teema-alueista. Koska teimme haastattelut itse, pystyimme hyödyntämään hyvää teoriatuntemustamme aiheestamme jatkokysymysten tekemisessä. Haastateltaviksemme pyrimme valitsemaan opettajia, jotka ovat perehtyneet mahdollisimman hyvin liikunnan avulla kasvattamiseen. Edellä mainituilla tavoilla pystyimme varmistamaan sen, että saimme haastatteluissa

tutkimusongelmiemme kannalta olennaista ja merkityksellistä aineistoa. Haastattelut tallensimme digitaalisesti ja haastattelujen aikana tarkkailimme tallennuksen onnistumista, jotta hyvä äänenlaatu mahdollistaisi tarkan litteroinnin. Litteroimme haastattelut itse välittömästi haastattelujen jälkeen, jolloin saatoimme lisätä litterointiin myös muutamia opettajien haastattelujen jälkeen lisäämiä kommentteja.

Työskentelyssämme toteutui tutkijatriangulaatio, koska teimme tutkielmamme yhteistyössä molempien ajatukset ja mielipiteet huomioiden. Erityisesti analyysivaiheessa ja ideaalimallia muodostettaessa pyrimme yhdessä keskustelemalla ja erilaiset näkökulmat huomioiden päätymään johtopäätöksissä yksimielisyyteen. Kokosimme ideaalimallin yhdistämällä siihen ajatuksia ja opetusmenetelmiä sekä kirjallisista lähteistä että haastatteluista. Tällaista aineistotriangulaatiota käyttämällä pystyimme lisäämään ideaalimallin validiteettia. Käsittelimme kirjallisuudessa ja haastatteluaineistossa esiintynyttä liikunnan avulla kasvattamista teoriatriangulaation vaatimusten mukaisesti (ks Eskola & Suoranta 1999, 69 - 70) eri teorioiden näkökulmista.

Tutkittavien ottaminen mukaan analyysivaiheessa olisi saattanut lisätä tulkintojen validiteettia eli tutkijan ja tutkittavien tulkintojen vastaavuutta (ks. Hirsjärvi & Hurme 2001, 189). Toisaalta näin meneteltäessä vaarana on se, että haastateltavat saattavat pyrkiä kaunistelemaan tulkintaa todellisuuteen verrattuna. Pidimme riittävänä mahdollisuutta tarkistaa mahdollisia epäselvyyksiä ottamalla haastateltaviin jälkikäteen yhteyttä. Pirkolta kysyimmekin jälkikäteen sähköpostitse käyttääkö hän oppilaita tuomareina liikuntatunneillaan, koska tämä jäi haastattelun jälkeen epäselväksi. Tällä pyrimme osaltaan lisäämään haastattelun validiteettia.

10 POHDINTA

Oppilaiden moraalia ja prososiaalisuutta voidaan kehittää kaikilla elämänalueilla ja kaikissa oppiaineissa. Moraali ja prososiaalisuus kehittyvät varmasti myös ilman liikuntakasvatusta, mutta liikunnassa on runsaasti piirteitä, joiden takia se on merkittävä kasvatusympäristö. Liikunta herättää oppilaissa sekä myönteisiä että kielteisiä tunteita ja siksi liikuntatunneilla esiintyy paljon tilanteita, joissa voidaan käsitellä moraaliin ja sosiaaliseen kasvuun liittyviä kysymyksiä. Liikuntatunneilla oppilaat toimivat myös jatkuvassa keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jota ohjailemalla opettaja voi vaikuttaa kasvuun suotuisasti. Koululiikunnan tavoitteena on oppilaan fyysisen, psyykkisen ja sosiaalisen kehityksen tukeminen sekä ohjaaminen terveelliseen ja liikunnalliseen elämäntapaan. Sosiaalis-eettiset tavoitteet ovat siis vain yksi, mutta silti hyvin tärkeä, osa liikuntakasvatuksen kokonaistavoitteista. Fyysisten taitojen opettamisen lisäksi koululiikunta tulisi nähdä myös kasvatuksen välineenä. Kirjallisuuden ja haastattelemiemme opettajien mukaan koululiikunta on hyvä ympäristö oppilaan moraalin ja prososiaalisuuden kehittämiseen edellyttäen, että sosiaalis-eettisiä tavoitteita pidetään tärkeinä ja niiden saavuttamiseen pyritään tietyillä opetusmenetelmillä. Opettajan on tiedostettava, että koululiikunta vaikuttaa oppilaan kasvuun ja kehitykseen joka tapauksessa. Liikunnalla voi olla myös kielteisiä vaikutuksia moraalin ja prososiaalisuuden kehittymiseen, jos liikuntakasvatus perustuu liikaa esimerkiksi kilpailullisuuteen.

Opettaja voi perustaa oppilaiden moraalia ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen oppimisteorian ja kognitiivis-kehityksellisten teorioiden yhdistelmään, mutta painotuksen olisi oltava kognitiivisiin teorioihin perustuvissa opetusmenetelmissä. Opetuksessa pitäisi etsiä tasapainoa arvokasvatuksen ja oppilaiden omien ajattelutaitojen kehittämisen välillä. Tavoitteena on oppilaan henkilökohtainen moraalikatsomus ja prososiaalisuuden kehittyminen. Opetuksen taustalla tulisi olla myönteinen, kannustava ja virheet salliva oppimisilmapiiri. Ristiriitatilanteet tulisi ratkaista oppilaiden keskinäisessä vuorovaikutuksessa, jota opettaja tarvittaessa ohjaa. Opettajan on hyvä pohtia sääntöjen perusteita ja niiden

sopimusluonteisuutta yhdessä oppilaiden kanssa. Opettajan on oltava ratkaisuissaan johdonmukainen sekä perusteltava päätökset ja toimintatavat oppilaille. Hänen tulee ohjata oppilaita moniarvoiseen ajatteluun sekä miettimään myös omien ratkaisujensa perusteita. Lähtökohtina tulisi olla oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus, keskustelut sekä oppilaan moraaliajattelun ja empatian kehittäminen. Reflektiivisiä keskusteluja käydään sekä opettajan ja yksittäisen oppilaan välillä että ohjatusti oppilaiden kesken.

Monet edellä mainituista opetusperiaatteista tulivat esille myös tekemissämme teemahaastatteluissa. Haastattelemamme opettajat hyödyntävät moraalin ja prososiaalisuuden kehittämiseksi erityisesti opetuskeskusteluja. Keskustelujen lisäksi opettajat pitävät oppimisteorian mukaista vahvistamisen ja sammuttamisen yhdistelmää tehokkaana. Sosiaalis-eettisiin tavoitteisiin pyrkiessään haastateltavamme suosivat oppilaiden väliseen yhteistyöhön ja yhteisiin tavoitteisiin perustuvia opetusmenetelmiä. He pitävät sosiaalis-eettisiä tavoitteita tärkeinä ja liikuntaa kasvatuksellisesti hyvänä ympäristönä. Tärkeimpänä koululiikunnan tavoitteena he kuitenkin pitävät oppilaiden liikunnallisen aktiivisuuden lisäämistä ja kiinnostuksen herättämistä myös vapaa-ajan liikuntaa kohtaan. Liikuntakasvatuksen kokonaistavoitteet, laajat sisällöt ja suuret oppilasryhmät saattavat haastateltaviemme mukaan heikentää opettajan mahdollisuuksia paneutua kasvatuksellisiin tavoitteisiin.

Tutkielmamme suurin arvo on siinä, että onnistuimme kokoamaan melko hajanaisen ja osin ristiriitaisenkin kirjallisuuden sekä tekemiemme asiantuntijahaastattelujen pohjalta kokonaisuuden, joka auttaa itseämme ja toivottavasti myös muita asiasta kiinnostuneita kehittämään liikunnanopetusta kasvatuksellisempaan suuntaan. Laaja kirjallisuuteen tutustuminen antoi hyvän teoreettisen taustan teemahaastattelujen tekemiselle ja vahvan perustan tulevalle liikuntakasvatustyöllemme. Teemahaastattelujen avulla onnistuimme laajentamaan kirjallisuudesta saamaamme näkemystä ja yhdistämään teoreettisen tiedon käytännön opetustyöhön. Tärkeimmät ajatukset yhdistimme oppilaiden moraalia ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen ideaalimalliin.

Tutkimusongelmiemme mukainen asiantuntijuuskriteeri ei toteutunut yhden haastateltavamme kohdalla niin hyvin kuin odotimme. Tämän olisimme voineet välttää selvittämällä henkilökohtaisesti ennen haastatteluja kaikkien haastateltaviemme opettajakokemuksen ja perehtyneisyyden sosiaalis-eettisten ominaisuuksien kehittämiseen liikuntakasvatuksessa. Toisaalta nyt saimme mukaan myös uransa alkuvaiheessa olevan opettajan näkökantoja rikastuttamaan tutkimustamme. Haastattelemalla useampia opettajia olisimme saaneet vieläkin laajemman käytännön näkökulman ja lisää esimerkkejä moraalia ja prososiaalisuutta kehittävistä opetusmenetelmistä ja -käytännöistä. Haastateltaviemme liikuntatuntien observointi teemahaastattelujen lisäksi olisi mahdollisesti lisännyt tutkimuksen luotettavuutta ja saattanut tuoda esille uusia tutkimuksemme kannalta hyödyllisiä seikkoja.

Tulevassa liikuntakasvatustyössämme aiomme itse hyödyntää tutkielmassamme esille tulleita opetusperiaatteita sekä opetussuunnitelmien laadinnassa että käytännön opetustyössä. Jatkossa voitaisiin järjestää opetuskokeilu, jossa noudatettaisiin mahdollisimman pitkälle laatimaamme liikunnanopetuksen ideaalimallia ja seurattaisiin oppilaiden prososiaalisen käyttäytymisen ja moraaliajattelun kehittymistä. Laatimaamme ideaalimallia voisi muokata opetuskokeilun tai omien tulevien opetuskokemustemme perusteella ja lisätä siihen enemmän erilaisia käytännön liikuntaharjoituksia, joiden on todettu parantavan sosiaalis-eettisten tavoitteiden saavuttamista. Tästä olisi mahdollista edelleen kehittää eri kehitystasoille soveltuvia konkreettisia harjoitteita sisältävä liikunnanopetuksen opas, jossa harjoitteiden sosiaalis-eettiset ja psykomotoriset tavoitteet olisi kirjattu selkeästi näkyviin.

LÄHTEET:

Airaksinen, T. 1993. Arvokeskustelu: välineet, sisältö ja retoriikka. Teoksessa T. Airaksinen, P. Elo, K. Helkama & B. Wahlström (toim.), 9 - 31.

Airaksinen, T., Elo, P., Helkama, K. & Wahlström, B. 1993. Hyvän opetus - Arvot, arvokeskustelu ja eettinen kasvatus koulussa. Opetus & kasvatus. Helsinki: Painatuskeskus.

Airaksinen, T. 1987. Moraalifilosofia. Porvoo: Wsoy.

Bandura, A. & Walters, R.H. 1967. Social learning and personality development. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Bar-Tal, D. 1976. Prosocial behavior. Theory and research. Washington: Hemisphere publishing corporation.

Bar-Tal, D. & Raviv, A. 1982. A cognitive-learning model of helping behavior development: Possible implications and applications. Teoksessa N. Eisenberg (toim.), 199 - 217.

Bremeier, B.J.L. 1990. Morality and sport for all. Teoksessa P. Oja & R. Telama (toim.), 365 - 372.

Broad, C.D. 1967. Five types of ethical theory. Yhdeksäs painos. Lontoo: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Dewey, J. & Tufts, J.H. 1956. Ethics. New York: Henry Holt and Company.

Downey, M & Kelly, A.V. 1978. Moral education. Theory and practice. Lontoo: Harper & Row.

Eisenberg, N. (toim.) 1982. The development of prosocial behavior. New York: Academic Press.

Eisenberg, N. & Damon, W. (toim.) 1998. Handbook of child psychology. Social, emotional, and personality development. Volume three. Viides painos. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Eisenberg, N. & Fabes, R.A. 1998. Prosocial development. Teoksessa N. Eisenberg & W. Damon (toim.), 701 - 778.

Elo, P., Honkala, S. & Simola, H. 1992. Elämänkatsomustieto koulussa: Opetuksen perusteita etsimässä. Helsinki: Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

Elo, P. 1993. Koulun mahdollisuudet hyvään. Teoksessa T. Airaksinen ym., 70 - 94.

Elo, P. 1992. Elämänkatsomustiedon valtit - Mikä on näköalana? Teoksessa P. Elo, S. Honkala & H. Simola (toim.), 21 - 36.

Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. 3. painos. Tampere: Vastapaino.

Eteläpelto, A. & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia. Porvoo: Wsoy.

Fielding, M. 1976. Against competition. Julkaisussa Proceedings of the philosophy of education society of Great Britain. Vol. X. July 1976, 124 - 145.

Freud, S. 1981. Johdatus psykoanalyysiin. Kolmas painos. Sisältää teokset "Vorlesungen zur einführung in die psychoanalyse" ja "Neue folge der vorlesungen zur einführung in die psychoanalyse". Käännös: Puranen, E. Jyväskylä: Gummerus.

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

Gonçalves, C. 1990. Fair play and youth sport participants. Teoksessa R. Telama, L. Laakso, M. Pieron, I. Ruoppila & V. Vihko (toim.), 137 - 143.

Goslin, D.A. (toim.) 1969. Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally & Co.

Grineski, S. 1996. Cooperative learning in physical education. Champaign: Human Kinetics.

Haaparanta, L. & Niiniluoto, I. 1990. Johdatus tieteelliseen ajatteluun. Helsinki: Yliopistopaino.

Hakala, L. 1999. Liikunta ja oppiminen. Mitä merkitystä on kuperkeikalla? Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.

Hakkarainen, P. 1977. Peruskoulun tavoitetutkimus 5. Koulutuksen ja kasvatuksen yhteiskunnalliset tavoitteet: Tavoitteiden valintakriteereistä ja pedagogisista funktioista. Julkaisuja 279. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Jyväskylän yliopisto.

Harva, U. 1989. Hyvä ja paha - Praktisen etiikan ongelmia. Keuruu: Otava.

Heikkinen, H.L.T. 1999. Opettajuus narratiivisena identiteettinä. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 275 - 290.

Heinimäki, J. 1994. Etiikan teoriaa. Teoksessa J. Heinimäki, M. Kanerva & H. Toivola (toim.), 11 - 24.

Heinimäki, J., Kanerva, M. & Toivola, H. 1994. Etiikka - hyvää elämää etsimässä. Jyväskylä: Gummerus.

Helkama, K. 1993. Nuoren kehittyvä etiikka. Teoksessa T. Airaksinen ym., 32 - 69.

Helkama, K. & Ikonen-Varila, M. 1986. Some correlates of maturity on moral reasoning in Finland. Behavior science research 1986, 21, 110 - 131.

Hellison, D. 1995. Teaching responsibility through physical activity. Champaign: Human Kinetics.

Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. Suhteita - Minä, me ja muut. Porvoo: WSOY.

Hirsjärvi, S. 1995a. Kasvatuksen arvoperusta ja päämäärät. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen (toim.), 63 - 75.

Hirsjärvi, S. 1995b. Kasvatusta koskevia peruskäsitteitä. Teoksessa S. Hirsjärvi & J. Huttunen (toim.), 31 - 44.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.

Hirsjärvi, S. & Huttunen, J. 1995. Johdatus kasvatustieteeseen. Neljäs, uudistettu laitos. Porvoo: Wsoy.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. Tutki ja kirjoita. 6., uudistettu laitos. Helsinki: Tammi.

Hoffman, M.L. 1976. Empathy, role taking, guilt, and development of altruistic motives. Teoksessa T. Lickona (toim.), 124 - 143.

Janssens, J.M.A.M. & Dekovic, M. 1997. Child rearing, prosocial moral reasoning, and prosocial behaviour. International journal of behavioral development 20, 3, 509 - 527.

Juvonen, A. 1986. Peruskoulun poikien liikunnanopetus. Oppi- ja harjoitussisällöt sekä arvioinnit ala-asteella. Kouluhallitus. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

Järvinen, A. 1999. Opettajan ammatillinen kehitysprosessi ja sen tukeminen. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.), 258 - 274.

Jääskeläinen, L. 1991. Paperilta kentille. Liikunnan opettajan suunnittelu- ja arviointikirja. Helsinki: Vapk-kustannus.

Jääskeläinen, L., Korpilauri, A. & Tikkanen, J. 1985. Liikunnan didaktiikka. Otavan ainedidaktiikat. 2. painos. Helsinki: Otava.

Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmään merkitys prososiaalisessa oppimisessa. Auttamiskäyttäytymisen edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Studies in sport, physical education and health 29. Jyväskylän yliopisto.

Kalliopuska, M. 1990. Empatia - tie ihmisyyteen. 3. painos. Helsinki: Kirjayhtymä.

Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Painatuskeskus.

Kari, J. 1985. Opettaja luokkayhteisön eettissosiaalisen ilmaston luojana ja oppilaan minäkäsityksen vahvistajana. Kasvatustieteen tutkimuslaitoksen julkaisuja 366/1985. Jyväskylän yliopisto.

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

Kasvatustieteen käsitteistö.1983. Hirsjärvi, S. (toim.). Helsinki: Otava.

Kohlberg, L. 1969. Stage and sequence: The cognitive-developmental approach to socialization. Teoksessa D.A. Goslin (toim.), 347 - 480.

Kohlberg, L. 1976. Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. Teoksessa T. Lickona (toim.), 31 - 53.

Kohlberg, L., DeVries, R., Fein, G., Hart, D., Mayer, R., Noam, G., Snarey, J. & Wertsch, J. 1987. Child psychology and childhood education. A cognitive-developmental view. New York: Longman.

Koivisto, P. 2001. Koulun kasvatusajattelua tutkinut Leevi Launonen etsii universaaleja arvoja. Opettaja 11/2001, 6 - 8. OAJ.

Kuusinen, J. (toim.) 1995. Kasvatuspsykologia. Neljäs, uudistettu painos. Porvoo: Wsoy.

Kuusinen, J. & Korkiakangas, M. 1995. Oppiminen. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), 24 - 68.

Lammi-Ketoja, U-M. Lapsilta ja nuorilta oikea ja väärä hukassa. Opettaja 23/2001, 22 - 23. OAJ.

Launonen, L. 2000. Eettinen kasvatusajattelu suomalaisen koulun pedagogisissa teksteissä 1860-luvulta 1990-luvulle. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 168. Jyväskylän yliopisto.

Lickona, T. 1976. Moral development and behavior: Theory, research, and social issues. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu: tieteellinen katsaus. 1994. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 90. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.

Liimatainen, E. 2000. Prososiaalinen käyttäytyminen, minäkäsitys ja liikuntaharrastus 11- ja 17-vuotiailla nuorilla. LIKES research reports on sport and health 126. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.

Liukkonen, J. 1998. Valmennus ja motivaatiotekijät. Teoksessa E.-L. Sarlin ym. (toim.), 35 - 48.

Lyytinen, P., Korkiakangas, M. & Lyytinen, H. 1997. Näkökulmia kehityspsykologiaan: Kehitys kontekstissaan. Toinen painos. Porvoo: Wsoy.

McIntosh, P. 1980. Fair play: Ethics in sport and education. Lontoo: Heineman Educational Books.

McMorris, T. & McGonagle, D. 1990. Ethical values in sport - Age group differrence. Teoksessa R. Telama, L. Laakso, M. Pieron, I. Ruoppila & V. Vihko (toim.), 167 - 175.

Merenheimo, J. 1989. Moraalikasvatus - haaste didaktiikalle. Moraalikasvatuksen tavoitteista ja toteutuksesta lähinnä Kohlbergin teorian mukaan. Kasvatus 20, 6, 476 - 486.

Miettinen, M. 2000. Haasteena huomisen hyvinvointi - Miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Tutkimuskatsaus. liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 124. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.

Miller, P.A., Eisenberg, N., Fabes, R.A. & Shell, R. 1996. Relations of moral reasoning and vicarious emotion to young children's prosocial behavior toward peers and adults. Developmental psychology 32, 2, 210 - 219.

Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching physical education. Neljäs painos. New York: Macmillan College Publishing Company.

Mussen, P.H., Langer, J. & Covington, M. (toim.). 1969. Trends and issues in developmental psychology. New York: Holt, Rinehart & Winston.

Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.), 42 - 61.

Nuori Suomi -kotisivut: http://www.nuorisuomi.fi

Nupponen, H. & Telama, R. 1998. Liikunta ja liikunnallisuus osana 11 - 16-vuotiaiden eurooppalaisten nuorten elämäntapaa. Liikuntakasvatuksen julkaisuja 1. Liikuntakasvatuksen laitos ja liikuntakasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus. Jyväskylän yliopisto.

Nykänen, H. 1996. Lapsikeskeinen urheilu ja liikunta. Helsinki: Nuori Suomi.

Nykänen, H. 2001a. Pelin henki. Operaatio pelisäännöt. Vinkkejä vanhemmille. Helsinki: Nuori Suomi.

Nykänen, H. 2001b. Pelin henki. Operaatio pelisäännöt. Vinkkejä pelisääntökeskusteluihin. Osa 1. Helsinki: Nuori Suomi.

Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. 1996. Opetushallitus. Kolmas, korjattu painos. Helsinki: Edita.

Piaget, J. 1960. The moral judgement of the child. Kolmas painos. Käännös: Gabain, M. Lontoo: Routledge & Kegan Paul Ltd.

Pietarinen, J. & Poutanen, S. 1998. Etiikan teorioita. Tampere: Gaudeamus.

Pitkänen, P. (toim.) 1996. Kasvatuksen etiikka. Helsinki: Edita.

Poikkeus, A.-M. 1997. Lasten toverisuhteet ja sosiaaliset taidot. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 122 - 138.

Polvi, S. 1998. Teenks' mä oikein? Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja 110. Jyväskylä: Liikunnan ja kansanterveyden edistämissäätiö.

Pyykkönen, T., Telama, R. & Juppi, J. (toim.) 1989. Liikkuvat lapset. Lapset liikunnan harrastajina ja urheilijoina. Liikuntatieteellisen seuran julkaisu no. 114. Helsinki: Valtion painatuskeskus.

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

Reimer, J., Paolitto, D.P. & Hersh, R.H. 1983. Promoting moral growth: From Piaget to Kohlberg. New York: Longman.

Rest, J.R., Narvaez, D., Thoma, S.J & Bebeau, M..J. 2000. A neo-kohlbergian approach to morality research. Journal of moral education 29, 4, 381 - 395.

Ruoppila, I. 1989. Liikunta ja lapsen kehitys. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.), 45 - 53.

Räsänen, R. 1993. Eettinen kasvatus opettajankoulutuksessa. Osa 2. Moraalipsykologisia lähtökohtia ja oppimisen psykologian asettamia haasteita. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 89. Oulu: Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.

Sarlin, E.-L., Sarlin, H., Lintunen, T., Liukkonen, J. & Pönkkö, A. (toim.) 1998. Motivaatio ja minäkäsitys liikunnassa. Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. Sarja B: Opetusmonisteita ja selosteita 10. Oulun yliopisto.

Schonert-Reichl, K.A. 1999. Relations of peer acceptance, friendship adjustment, and social behavior to moral reasoning during early adolescence. Journal of early adolescence 19, 2, 249 - 279.

Skinner, B.F. 1974. Mikä ihmistä ohjaa. Alkuteos "Beyond freedom and dignity". Käännös: Valpola, A. Porvoo: Wsoy.

Sport for all: Proceedings of the world congress on sport for all, held in Tampere, Finland, on 3 - 7 June 1990. 1990. Oja, P. & Telama, R. (toim.). Amsterdam : Elsevier.

Straughan, R. 1992. Can we teach children to be good? - Basic issues in moral, personal and social education. New Edition. Bristol: J.W. Arrowsmith Ltd.

Tahkokallio, S. 2001. Opettajat arvojen ristiaallokossa. Opettaja 8 - 9/2001, 24 - 29. OAJ.

Telama, R. 1989. Urheilu kasvuympäristönä. Teoksessa T. Pyykkönen, R. Telama & J. Juppi (toim.), 87 - 96.

Telama, R. 2000. Kuinka liikunta ja urheilu tukevat kasvua ja sosiaalista kehitystä kouluiässä? Teoksessa M. Miettinen (toim.), 55 - 79.

Telama, R. & Kahila, S. 1994. Liikuntakasvatus koulussa ja nuorisourheilussa. Teoksessa Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu, 149 - 188.

Telama, R. & Laakso, L. 1997. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & H. Lyytinen (toim.), 275 - 288.

Telama, R., Laakso, L., Pieron, M, Ruoppila, I. & Vihko, V. 1990. Physical education and life-long physical activity. The proceedings of the Jyväskylä sport congress: Movement and sport - A challenge for life-long learning. AIESEP world convention, June 17. - 22., 1989, at the university of Jyväskylä, Finland. Reports of physical culture and health 73. Jyväskylä: Gummerus.

Tirri, K. 1996. Opettajan ammatillinen moraali. Teoksessa P. Pitkänen (toim.), 119 - 130.

Tirri, K. 1999. Opettajan ammattietiikka. Porvoo: Wsoy.

Tirri, K. 2001. Opetustyön keskeiset eettiset ongelmakohdat. Opettaja 44 - 45/2001, 18 - 19. OAJ.

Turiel, E. 1969. Developmental processes in the child's moral thinking. Teoksessa P.H. Mussen, J. Langer & M. Covington (toim.), 92 - 133.

Venkula, J. 1998. Fair play jalkapallon sieluna ja käytäntönä. Suomen palloliitto. Porvoo: Wsoy.

Wahlström, B. 1993. Koulu hyvän tekijänä. Teoksessa T. Airaksinen & ym., 95 - 125.

Wahlström, R. 1995. Moraalikehitys ja moraalikasvatus. Teoksessa J. Kuusinen (toim.), 167 - 190.

Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso - epätavanomaisen oppimisen puolustus. Tampere: Vastapaino.

LIITTEET

Liite 1: Teemahaastattelurunko

Taustatiedot (Kertoisitko aluksi koulutuksestasi ja opettajaurastasi?)

Koulutus

- Kuinka kauan opettanut liikuntaa?
- Missä on opettanut?
- Tämänhetkisen koulun kuvaus? (Koko, sijainti, liikuntapuitteet)
- Minkä ikäisiä oppilaita on opettanut?
- Montako tuntia liikunnanopetusta viikossa?

Opetuksen suunnittelu (Miten suunnittelet opetustasi?)

Lukukausisuunnitelma

- Mitä huomiot lukukausisuunnitelmassa? (oppilaiden ikä, ryhmät...)
- Millaisia kokonaistavoitteita asetat?
- Mitkä asiat vaikuttavat tavoitteisiin ja sisältöihin? (ops, ope, oppilaat)

Tuntisuunnitelmat

- Mitä huomioit tuntisuunnitelmia tehdessäsi? (kehitys)
- Millaisia tavoitteita asetat oppitunneille?

Kasvattaminen liikunnan avulla (Mitä ymmärrät liikuntakasvatuksella?)

Liikuntakasvatus

Vaikutusmahdollisuudet oppilaisiin

- Mihin oppilaiden ominaisuuksiin ja taitoihin liikunnalla voidaan vaikuttaa?

Kasvattaminen liikunnan avulla

- Pops: liikuntakasvatus on kasvattamista liikuntaan ja liikunnan avulla. Mitä on mielestäsi liikunnan avulla kasvattaminen?
- Mitä asioita voi opettaa liikunnan avulla?

Oma opetus

- Mitä oppilaiden ominaisuuksia ja taitoja pyrit kehittämään (fyysisten lisäksi) opetuksessasi?
- Millä menetelmillä pyrit kehittämään em. asioita?
- Miten liikunnan avulla kasvattaminen eroaa erilaisissa ryhmissä? (ryhmän koko, opp. ikä)
- Riittääkö aika ja energia suurien ryhmien kanssa?

Yhteistyötaidot (Miten yhteistyötaidot ilmenevät liikuntatunnilla?)

Määritelmä

- Mitä ovat mielestäsi yhteistyötaidot?

Auttamiskäyttäytyminen

- Millaista auttamista oppilaiden välillä voi olla liikuntatunnilla?
- Miten ohjaat auttamiseen?

Opetusmenetelmät

- Miten olet itse opettanut yhteistyötaitoja? (Palkkio & Rangaistus / kehityskeskustelut?)

Harjoitteet / esimerkkitilanteita

- Millaisissa harjoitteissa/ työskentelytavoissa olet huomannut yhteistyötaitojen kehittyvän?

Moraalikasvatus (Miten oppilaan moraalisia taitoja voitaisiin kehittää koululiikunnassa?)

Määritelmä

- Mitä ymmärrät moraalikasvatuksella?
- Mitä asioita kuuluu mielestäsi moraaliin ja etiikkaan?

Moraalin kehittäminen liikunnassa

- Voiko moraalia opettaa liikuntatunnilla?
- Miten? (selviytymistaidot vs. oppilaan oma ajattelu) Millaisissa tilanteissa?
- Oletko huomannut oppilaiden moraalin kehittyvän opetuksen myötä?

Ristiriitatilanteet (Miten toimit ristiriitatilanteissa liikuntatunnilla?)

- Kurin/järjestyksenpito
- Oppilaita sivuun/punnertamaan?
- Käytätkö tarkoituksella harjoitteita, joissa syntyy helposti ristiriitatilanteita?
- Palkkio & Rangaistus / kehityskeskustelut?

Esimerkkitilanteita / -harjoitteita

Kilpailut (Millaisia kisoja tunneilla käydään?)

Kisojen luonne

- Yksilö, joukkue, parikisat –> miksi?
- Kuinka jaot tehdään –> miksi?
- Pyritkö sääntöjä säätelemällä kasvatuksellisiin tavoitteisiin?
- Kuinka suuret joukkueet?
- Palkitaanko voittamisesta? (onko oppilaille hyötyä kisojen voittamisesta?)
- Millä perusteella mielestäsi pitäisi valita edustajat koulun / koulujenvälisiin kisoihin?
- Miten valinnat toteutuvat koulullanne käytännössä?

Tuomarointi

- Millaisiin virheisiin puutut ollessasi tuomarina palloilupeleissä? (Millaisiin ohjaat reagoimaan?)
- Erot eri ikäisillä?
- Tuomarina ope / oppilas / ei tuomaria

Hyödyt ja haitat

- Miksi käytät opetuksessa pelejä ja kisoja?
- Mitä hyviä puolia mielestäsi on kisojen käytöllä?
- Mitä negatiivisia puolia olet havainnut kilpailuilla olevan? Miten niitä voisi välttää?

Liite 2: Kirje haastateltaville

Hei!

Kiitos, että lupauduit haastateltavaksi gradu-tutkimukseemme. Aiheemme käsittelee kasvattamista liikunnan avulla ja tässä ovat suuntaa-antavat teema-alueet haastatteluun. Haastattelutilanne on keskustelunomainen ja teemojen käsittelyn järjestys vaihtelee. Tilanteen mukaan teemasta toiseen siirrytään joustavasti.

TEEMAT:

Taustatiedot
Opetuksen suunnittelu
Kasvattaminen liikunnan avulla
Yhteistyötaidot
Moraalin kehittäminen
Pelit & Kisailut

Tapaamisiin!

Janne Koivuniemi, koivu@sicom.fi
Timo Tikka, titikka@st.jyu.fi, p. 050-5429777

Liite 3: Moraalia ja prososiaalisuutta kehittävän liikunnanopetuksen ideaalimalli

TAUSTALLA:
- Kognitiiviset kehitysteoriat & oppimisteoria
- Ympäristön kasvatusmyönteisyys ja yhteiset tavoitteet
- Innostus ja usko liikunnan avulla kasvattamisen mahdollisuuksiin
- Sosiaalis-eettisten tavoiteiden tärkeyden ymmärtäminen
- Kehitysteorioiden tuntemus
- Kasvattaja autonomisella tasolla omassa moraaliajattelussaan

TAVOITTEENA:

Henkilökohtainen moraalikatsomus
Roolinotto ja empatia
Moniarvoinen ajattelu

Toisten huomioiminen
Konkreettinen ja psyykkinen auttaminen
Prososiaalinen kehittyminen

OPETUS PERUSTUU:

Oppilaiden > Vuorovaikutus, Aktiivisuus

Arvokasvatus
Ajattelutaitojen kehittäminen
Eriyttäminen

Oppilaantuntemus —mahdollistaa→ Henkilökohtaiset kasvatustavoitteet opetussuunnitelmiin konkretisoituja

Huolenpito
Huumorin käyttö
Lajitavoitteiden vähentäminen
Innostaminen
Reilu ja tasapuolinen kohtelu
Vastuun antaminen
Tunteiden huomioiminen
> Myönteinen, kannustava ja virheet salliva oppimisilmapiiri

Johdonmukaisuus ja ratkaisujen perusteleminen

Yhteistyö tavoitteen saavuttamiseksi
Keskinäinen riippuvuus
> Onnistumisentunteet

Kognitiiviset ristiriitatilanteet
Keskustelut opettajan ohjauksessa
> Prososiaalinen ja moraalinen kehittyminen

Vahvistaminen ja sammuttaminen
Mallioppimisen tiedostaminen
> Vaarana tilannesidonnaisuus

Kasvatuksellisten tilanteiden hyödyntäminen ja järjestäminen

Sääntöjen perusteiden miettiminen yhdessä

Tuomarointi
- Opettaja → Turvallisuus ja sääntöjen perusteet
- Oppilas
- Peli ilman tuomaria → Vastuu ei siirry pelaajilta tuomarille