

*” – ET SE LIIKUNTA ON MELKEIN KAKKOSSIJALLA. ”*

YLÄKOULUN LIIKUNNANOPETTAJIEN KOKEMUKSIA TUNNE- JA  
VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETTAMISESTA

Harri Pirttimäki ja Paavo Salmio

Kasvatustiede  
Liikuntapedagogiikka  
Pro gradu -tutkielma  
Syksy 2013  
Opettajankoulutuslaitos  
Liikuntakasvatuksen laitos  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Pirttimäki, H. & Salmio, P. 2013. Yläkoulun liikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta. Pro gradu –tutkielma. Opettajankoulutuslaitos, kasvatustiede ja liikuntakasvatuksen laitos, liikuntapedagogiikka. Jyväskylän yliopisto, 83s.

Pro gradu -tutkielmamme tarkoituksena oli selvittää, minkälaisia kokemuksia yläkoulun liikunnanopettajilla on tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta liikuntatunnilla, sekä miten he niitä käytännössä opettavat. Lisäksi halusimme tietää, miten eri tekijät vaikuttavat tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetukseen sekä miten nämä taidot näkyvät liikunnanopetuksen arvioinnissa. Tutkimuksemme oli luonteeltaan laadullinen ja sen tieteellisfilosofinen lähtökohta oli fenomenologis-hermeneuttinen. Tutkimusaineistoa varten haastattelimme 12 yläkoulussa liikuntaa opettanutta opettajaa, joista 6 oli mies- ja 6 naisopettajaa. Haastattelumuotona toimi teemahaastattelu. Haastattelut olivat 30–47 minuutin mittaisia ja aineistoa kertyi yhteensä 466 minuuttia. Litteroitua tekstiä tuli 60 sivua rivivälillä 1,5. Haastattelut tehtiin kevään 2013 aikana. Aineistonanalyysin suoritimme teoriaohjaavalla analyysillä (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97).

Tutkimuksemme tuloksista ilmeni, että liikunnanopettajat arvostavat tunne- ja vuorovaikutustaitoja, mutta suurin osa ei pyri kovinkaan tietoisesti tukemaan taitojen kehitystä eri opetusmenetelmillä, koska he kokevat taitojen harjaantuvan luonnostaan. Opetusmenetelmistä esiin nousi kuitenkin eniten käytettyinä pari- ja ryhmätyöt sekä ongelmanratkaisutehtävät. Opettajat kokivat, että joukkuepelit, tanssi ja telinevoimistelu ovat lajeja, joissa tunne- ja vuorovaikutustaidot harjaantuvat parhaiten. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvioinnista kysyttäessä opettajat kertoivat niiden vaikuttavan arvosanaan melko paljon, mutta nämä taidot sekoittuivat usein esimerkiksi yleiseen käyttäytymiseen ja asennoitumiseen. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointimenetelmät olivat epäjärjestelmällisiä ja monet opettajista kertoivat luottavansa muistiinsa tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvioinnissa.

Jatkossa tulisikin kiinnittää huomiota tunne- ja vuorovaikutustaitojen johdonmukaisempaan opetukseen ja arviointiin liikunnan avulla. Nämä taidot ja niiden arviointikriteerit tulisi tuoda selkeämmin esille tulevassa opetussuunnitelmassa, jolloin niiden opettaminen ja arvioiminen olisi järjestelmällisempää ja yhdenmukaisempaa. Lisäksi olisi lisättävä liikunnanopettajien koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen sekä opettajakoulutuksessa että jatkokoulutuksessa.

Avainsanat: liikunnanopettajat, tunne- ja vuorovaikutustaidot, sosiaaliset taidot, yläkoulu

## SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ .....	2
1 JOHDANTO.....	5
2 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT.....	7
2.1 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden lähikäsitteet .....	7
2.2 Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen nuoruudessa.....	9
3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETUKSESSA.....	13
3.1 Tunnetaidot.....	13
3.2 Vuorovaikutustaidot .....	17
4 LIIKUNTATUNNEILLA KÄYTETTYJÄ TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETUSMENETELMIÄ.....	22
4.1 Tutkimuksia liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen.....	22
4.2 Mosstonin opetustyyli ja Kaikki voittavat -menetelmä .....	23
5 LIIKUNNANOPETUKSEN ERITYISPIIRTEET JA OPPILASARVIOINTI SOSIAALIOEMOTIONAALISTEN TAIDTOJEN NÄKÖKULMASTA .....	25
5.1 Liikunnanopetuksen erityispiirteet .....	25
5.2 Sosiaalisemotionaalisten taitojen arviointi liikunnanopetuksessa.....	27
6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT .....	31
7 MENETELMÄT.....	33
7.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta.....	33
7.2 Lähestymistapamme tutkimukseen.....	34
7.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	35
7.4 Tutkimukseen osallistujat .....	37
7.5 Aineiston analyysi ja tulkinta .....	39
7.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys.....	42
8 TULOKSET .....	46
8.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot nähdään tärkeiksi, mutta haasteellisiksi opettaa.....	46
8.2 Ryhmä ja liikuntalajit määrittävät tunne- ja vuorovaikutustavoitteiden asettelua .....	49
8.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävät tilanteet syntyvät luonnostaan .....	51
8.4 Pari- ja ryhmätyöskentelyt yleisiä harjoitusmuotoja .....	51
8.5 Liikunnanopettajat tiedostavat liikuntatuntien erityismahdollisuudet.....	52

8.6 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointi osana liikunnanopetusta on vaikeaa.....	53
8.7 Opettajien näkemyksiä tunne- ja ongelmanratkaisutehtävistä.....	54
8.8 Tuloksien yhteenveto.....	56
9 POHDINTA.....	59
9.1 Keskeiset tulokset.....	59
9.2 Tutkimuksen merkittävyys .....	62
9.3 Tulevaisuuden tutkimusnäkymiä.....	66
LÄHTEET .....	69
LIITTEET .....	79

## 1 JOHDANTO

Liikunnanopetuksessa on varsinkin yläkouluikäisillä usein havaittavissa, että oppilaiden mielenkiinto kohdistuu enemmän sosiaalisuuden eri puoliin kuin oppisisältöjen harjoitteluun ja oppimiseen (Siedentop, Hastie & van der Mars 2004). Tämän vuoksi liikunnanopettajien olisi hyvä tiedostaa, miten heidän sosiaalisten taitojen opetukseen liittyvät valintansa heijastuvat oppilaiden motivoitumiseen.

Liikuntatunneilla motoristen ja kognitiivisten taitojen ohella myös sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen harjoittelu on tärkeää, sillä nämä taidot vaikuttavat usein oppituntien sujuvuuteen. Opettajien olisi helppo todeta, että sosiaalisten taitojen opettaminen kuuluu vanhemmille, mutta länsimaisessa kulttuurissa lapset viettävät usein enemmän aikaa koulussa opettajan kanssa kuin kotona vanhempiensa kanssa. Tämä puolestaan tarkoittaa sitä, että koulussa on oiva mahdollisuus opettaa ja vahvistaa lasten sosioemotionaalisia taitoja. (Triliva & Poulou 2006, 317–318.)

Liikunnanopettajat ymmärtävät yksimielisesti liikuntatuntien mahdollisuudet sosiaalisten taitojen opettamiseen ja kehittämiseen, mutta heidän lähestymistapansa ja painotuksensa niiden opettamiseen eroavat suuresti, kuten myös opetussuunnitelman sosiaalisten tavoitteiden ymmärtäminen (Jacobs, Knoppers & Webb 2013). Kaukon ja Klemolan (2006, 40-43) tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat mieltävät kuitenkin, että sosioemotionaalisia taitoja ja niiden kehitystä on mahdollista tukea liikuntatunneilla.

Esimerkiksi Jacobs ym. (2013) ja Lintunen (2013) toteavat liikunnanopettajien käsityksiä sosiaalisten taitojen opettamisesta tutkitun kansainvälisestikin vähän. Tutkimusten vähäinen määrä ja myönteiset tulokset liikunnanopettajien tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvostuksesta motivoivat meitä tutkimaan heidän kokemuksiinsa syvemmin. Aikaisempien tutkimusten mukaan koulussa tehdyt kokeilut tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi ovat olleet tehokkaita ja käytännöllisiä, mutta tuloksien saamiseksi ohjelmien on kuitenkin oltava käytännön läheisiä, toteutettavissa olevia ja pitkäkestoisia. (Triliva & Poulou 2006, 317–318.) Halusimmekin selvittää eri opetusmenetelmien käyttöä ja sitä, näkyykö taitojen arvostus myös liikunnan arvioinnissa. Lisäksi eri lajien soveltuvuus tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen nousi esiin teorian myötä yhtenä tutkimuskohteenamme.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2004) todetaan, että perusopetuksen tehtävä on edistää yhteisöllisyyttä ja vastuullisuutta sekä samalla tukea oppilaiden kasvua monipuolisesti. Tietojen ja taitojen lisäksi tarkoituksena on kehittää erilaisia työskentelytaitoja, jolloin oppimisen katsotaan olevan vuorovaikutuksellista sekä opettajan että vertaisryhmän kanssa. Oppimisprosessin ajatellaan kaikissa muodoissa olevan ongelmanratkaisua. Erilaisilla työtavoilla pyritään tukemaan sosiaalisten taitojen, työskentelytaitojen ja ongelmanratkaisutaitojen oppimista ja niissä kehittymistä. Myös itsensä selkeä ilmaiseminen ja toisten lähettämien viestien ymmärtäminen ja tulkitseminen on nostettu esille valtakunnallisessa opetussuunnitelmassa. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 5–18.)

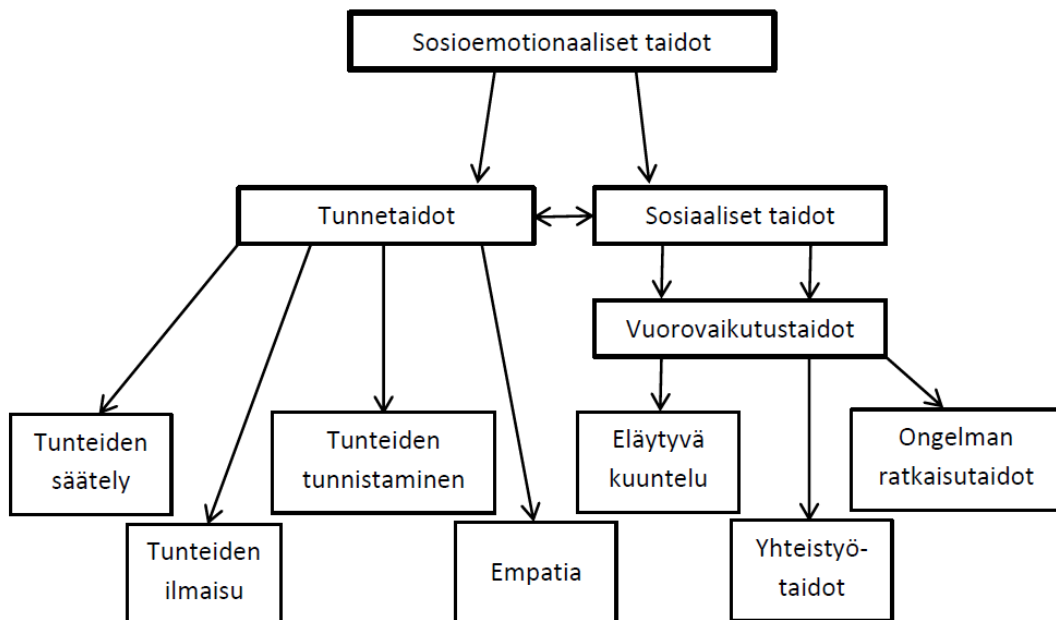
Liikunnan opetuksen tavoitteena on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn. 1.-4.-luokan tavoitteissa sosiaalisista taidoista nostetaan esiin yhteistyötaitoissa harjaantuminen, sovittujen sääntöjen sekä ohjeiden noudattaminen ja reilun pelin hengessä toimiminen. 5.-9.-luokan tavoitteissa sosiaalista taidoista esiin nousee ryhmässä toimiminen. Lisäksi aihekokonaisuuksissa on mainittu muun muassa tunnetaidot, yhteistyötaidot ja toisten huomioon ottaminen. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 17, 178–179.)

Valtakunnallinen perusopetuksen opetussuunnitelma antaa siis selkeät perusteet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiselle. Meitä kiinnostikin tutkia liikunnanopettajien näkemyksiä heidän tärkeiksi kokemistaan tunne- ja vuorovaikutustaidoista ja sitä, mihin he näkemyksensä pohjaavat. Lisäksi halusimme tutkia liikunnanopettajien kokemuksia liikuntatuntien erityismahdollisuuksista tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen, sillä liikuntatunteja pidetään yleisesti erityisenä paikkana näiden taitojen harjoitteluun.

## 2 SOSIOEMOTIONAALISET TAIDOT

### 2.1 Sosioemotionaaliset taidot ja niiden lähikäsitteet

Sosioemotionaaliset taidot ja niihin liittyvät termit ovat monitahoinen käsitekenttä. Tätä käsiteviidakkoa selventääksemme olemme tehneet eri teorioita yhdistelemällä kuvion, jonka tarkoitus on auttaa hahmottamaan termien suhteita toisiinsa. Kuvioista selviää myös, miksi käytämme tutkimuksemme teoriaosuudessa pääkäsitteinä sekä sosioemotionaalisia taitoja että tunne- ja vuorovaikutustaitoja.



KUVIO 1. Sosioemotionaaliset taidot tämän tutkimuksen viitekehyksessä (Muokattu; Goleman 1997; Kauppila 2005; Keltikangas-Järvinen 2012 ; Klemola 2009; Kuusela 2001)

Goleman (2006) toteaa, että psykologitkaan eivät ole päässeet yhteisymmärrykseen siitä, mitkä taidot ovat sosiaalisia ja mitkä emotionaalisia, koska taidot lomittuvat päällekkäin. Hänen mukaansa näitä kahta aluetta pitää kuitenkin käsitellä erillisinä osa-alueina, koska niiden niputtaminen yhteen estää vuorovaikutuksen todellisen tarkastelun. (Goleman 2006, 92–93.) Myös Denham (2007) toteaa, että tunne- ja ihmissuhdetaitoja määrittelevät käsitteet menevät monesti päällekkäin. Tämä johtuu siitä, että näiden taitojen katsotaan tukevan

toisiaan vahvasti ihmisen kehittyessä. On kuitenkin yleistä käsitellä näitä taitoja erikseen. (Denham 2007, 3.)

Tunne- ja vuorovaikutustaidoilla tarkoitetaan monia erilaisia asioita ja niihin liittyvien käsitteiden määrittäminen on monesti aikakausi- ja kulttuurisidonnaista. Tutkijan tieteelliset lähtökohdat saattavat vaikuttaa tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvien termien määrittelyyn ja johtaa sitä kautta päällekkäisyyksiin (Klemola 2009, 32–33). Nykyään käytettyjä käsitteitä ovat muun muassa sosioemotionaaliset taidot (Payton ym. 2000; Kuusela 2001), vuorovaikutustaidot (Gordon 1974; 2006), ihmissuhdetaidot (Charles 1999, 247), sosiaaliset taidot (Kauppila 2005, Keltikangas-Järvinen 2012), tunneäly (Goleman 1997) ja tunnetaidot (Kuusela 2001). Käsitteiden taustalla on siis usein enemmän joko tunteisiin tai vuorovaikutukseen liittyvä pohja.

Gordon (1974) on käyttänyt vuorovaikutustaidot -käsitettä jo 1970-luvulta asti. Klemola (2009) puolestaan käytti aikaisemmin sosioemotionaalisten taitojen käsitettä (Klemola & Heikinaro-Johansson 2006) ja siirtyi sittemmin käyttämään suomentamaansa tunne- ja vuorovaikutustaidot -käsitettä (Klemola 2009, 33). Eliksen ym. (1997, 2) mukaan tunne- ja vuorovaikutuspätevyys on yläkäsite, jolla tarkoitetaan kykyä ilmaista ja ymmärtää oman elämän tunne- ja vuorovaikutustapahtumia siten, että on mahdollista muodostaa esimerkiksi ihmissuhteita ja ratkoa arkipäiväisiä ongelmia menestyksellisesti.

Sosiaaliset taidot ovat yksittäisiä taitoja, joita yksilö käyttää suoriutuakseen sosiaalisista tilanteista (Elksnin & Elksnin 1995, 3). Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan sosiaalisiin taitoihin liittyy aina moraalinen ja eettinen näkökulma. Ihmisen sosiaaliset taidot eivät siis lopulta kuvasta vain hänen kykyään selvittää sosiaalisista tilanteista, vaan myös hänen persoonaansa. Yksilön omaksumissa sosiaalisissa taidoissa heijastuu hänen arvomaailmansa ja kyky ottaa huomioon muita. (Keltikangas-Järvinen 2012, 23–24.)

Keltikangas-Järvisen (2012) mukaan on yleinen virhe, että sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot sekoitetaan keskenään, vaikka ne ovat täysin eri asioita. Sosiaalisuudella tarkoitetaan ihmisen halua olla muiden seurassa, kun taas sosiaalisilla taidoilla tarkoitetaan kykyä olla muiden ihmisten kanssa. Sosiaalisuus kyllä edesauttaa sosiaalisten taitojen hankkimista, mutta ei kuitenkaan vielä takaa niiden olemassaoloa. Nykyajan käsityksen mukaan sosiaalisissa taidoissa on kyse kontaktien nopeasta solmimisesta erilaisiin ihmisiin ja luontevasta



vuorovaikutuksesta heidän kanssaan. Vaikka sosiaaliset taidot ovat kulttuurisidonnaisia, on olemassa kuitenkin joitain pysyviä piirteitä, jotka kuuluvat sosiaaliin taitoihin. Ehkäpä tärkein sosiaaliin taitoihin liittyvä asia on yksilön laaja varasto erilaisia ratkaisumalleja sosiaalisten ongelmatilanteiden selvittämiseksi. Olennaista on, että hänen valitsemansa toimintamalli on rakentava ja tehokas. (Keltikangas-Järvinen 2012 17–22.)

Kauppila (2005) määrittelee sosiaaliset taidot puolestaan hyväksyttäväksi opitukseksi käyttäytymiseksi, joka luo edellytyksiä rakentavaan vuorovaikutukseen toisten kanssa. Sosiaaliin taitoihin kuuluvat tietyt vuorovaikutustaidot, joiden avulla henkilö selviytyy vuorovaikutustilanteista onnistuneesti. Kauppila (2005) luokittelee sosiaaliset taidot neljään eri luokkaan ja yhteensä tässä luokittelussa on 46 eri taitoa. Keskeisinä sosiaalisina taitoina hän näkee muun muassa muiden ihmisten ymmärtämisen, yhteistyötaitot vertaisten ja ryhmien kanssa sekä viestinnän taidot (Kauppila 2005, 125–128.) Nämä keskeiset taidot sisältyvät vuorovaikutustaitoihin ja työssämme tutkimmekin erityisesti vuorovaikutustaitoja ja tunnetaitoja, joita ovat aikaisemmin tutkineet sosioemotionaalisen käsitteen kautta mm. Klemola (2009) ja Kuusela (2001; 2005).

Lintusen ja Kuuselan (2009, 185) mukaan vuorovaikutustaitojen käyttämisen pohjalla pitää olla riittävä tunnetaitojen hallinta. Weare (2004) tiivistää tunnetaitojen auttavan ihmistä ymmärtämään itseään (Weare 2004, 24–28). Monien tutkijoiden mukaan tunnetaitoihin voidaan lukea tunteiden tunnistaminen ja ilmaiseminen, tunteiden käyttö ajattelun apuna, tunteiden analysoiminen ja säätely sekä empatiakyky (Kokkonen 2010; Lintunen & Kuusela 2009, 185; Mayer & Salovey 1997, 10–15; Saarni 2000; Zins & Elias 2007). Alan kirjallisuuden perusteella olemme jakaneet tutkimuksessamme tunnetaidot seuraaviin kategorioihin: *tunteiden tunnistaminen, tunteiden ilmaisu, tunteiden säätely ja empatia*. Näistä taidoista kerromme tarkemmin luvussa 3.1.

## **2.2 Sosioemotionaalisten taitojen oppiminen nuoruudessa**

Nuorten sosiaaliin taitoihin on alettu kiinnittää enemmän huomiota viime aikoina ja niistä on tullut yksi keskeinen elämässä pärjäämiseen liittyvä tekijä. Sosiaalisten taitojen opettaminen on nykypäivänä kouluille ja opettajille haaste, koska sosiaalisia taitoja ei opi luonnostaan, vaan niitä pitää opetella. (Kauppila 2005, 126.) Auweelen (2007) mukaan

sosiaaliset taidot on asetettu hyvästä syystä omaksi erilliseksi tavoitteekseen liikunnan opetussuunnitelmassa. Koululla on jatkuvasti kasvava vastuu näiden jokapäiväisessä elämässä tarvittavien taitojen opettamisesta oppilaille. (Auweele 2007, 73.)

Kauppilan (2005) mukaan taitavia suorituksia kuvataan nykyään hierarkkisinä toimintaperiaatteina, joten on loogista olettaa, että sosiaalisten taitojen ja suhteiden representaatiot sisäistyvät hierarkkisesti eri ikäkausina. Sosiaaliset taidot kehittyvät aikaisempien kokemusten ja käyttäytymisestä saadun palautteen perusteella. (Kauppila 2005, 131.) Palautteen antamisessa vanhempien ja opettajien roolit korostuvat. Lapsen hyvä sosiaalinen kehitys ei ole seurausta hänen omasta sosiaalisuudestaan, vaan aikuisten ja muun ympäristön vastaamisesta lapsen sosiaalisuuteen (Keltikangas-Järvinen 2012, 38). Myös tunnetaidot kehittyvät suhteessa ympäristöön, sillä vanhemmilla on vahva yhteys lapsen tunnetaitojen kehittymiseen (Kokkonen 2010, 84–85). Kauppila (2005) näkee lapsen käyttäytymisestä saamalle palautteelle kolmenlaisia merkityksiä. Sillä voi olla korjaava merkitys, uutta tietoa tai uusia taitoja tuova merkitys sekä motivoiva merkitys. (Kauppila 2005, 131–132.)

Fittsin (1962, 186–189) kolmivaihteorian mukaan taitojen oppiminen tapahtuu kolmessa osassa. Ensimmäinen vaihe on kognitiivinen eli tiedollinen vaihe, jolloin oppija luo itselleen tarvittavat taustatiedot ja mallit, joita käyttää tietyissä tilanteissa. Toisessa vaiheessa oppija yhdistelee ja kokeilee erilaisia hankkimiaan malleja. Tätä vaihetta Fitts (1962) kutsuu fiksaatio- eli harjoitteluvaiheeksi. Kolmannessa, autonomisen eli opitun taidon vaiheessa, omat toimintamallit automatisoituvat ja muokkautuvat itselle luonteviksi.

Kauppila (2005) soveltaa ensimmäistä vaihetta sosiaalisten vuorovaikutustaitojen oppimiseen niin, että silloin oppija luo sosiaalisista taidoista sellaiset sisäiset mallit, jotka hänen kokemuksensa ja käsityksiensä mukaan toimivat ihmisten sisäisessä vuorovaikutuksessa. On olennaista, että taidon oppija ajattelee ja pohtii sisältöjä, jotka johtavat tulevaisuudessa tehokkaiseen sosiaalisiin taitoihin. (Kauppila (2005, 132–134). Ensin lapsenkin toimintamallit ovat vain alustavia, mutta ne tarkentuvat yleensä vanhemmilta ja opettajilta saadun palautteen perusteella (Keltikangas-Järvinen 2012, 38).

Taitojen harjoitteluvaiheen tapahtumia Kauppila (2005) kuvailee kokonaisuuden hahmottamisen ja käytännön kokeilun kautta. Tällöin sosiaalisten taitojen oppija hallitsee ja

ymmärtää koko ajan paremmin sosiaalisten tapahtumien kokonaisuuden ja pystyy sitä kautta tuomaan käytäntöön aikaisemmin opitut tiedolliset mallit. Kokeiluista saadun palautteen perusteella sosiaalisten taitojen oppija muokkaa ja kehittää taitojaan. Esimerkkinä Kauppila (2005) mainitsee koululuokan käytökseen liittyvät kohteliaat käytöstavat. Vähitellen toimintamallit alkavat sisäistyä enemmän oppijalle, jolloin ne tukevat onnistumisia sosiaalisissa tilanteissa vaikuttaen samalla myös toimintojen automatisoitumiseen. (Kauppila 2005, 133.)

Kun harjoituksia on takana, suoritus muuttuu yhä helpommaksi ja sosiaalisissa tilanteissa onnistumisia on ainakin mahdollista tulla entistä enemmän. Autonomisessa vaiheessa toimintatavat muuttuvat säännönmukaisemmiksi sekä rationaalisemmiksi. Kontaktin saaminen helpottuu ja sosiaaliset tilanteet muuttuvat luontevammiksi. (Kauppila 2005, 134.) Sirainen (2010) käytti pro gradu -tutkielmassaan juuri Fittsin (1962) kolmivaiheteorian mallia taitojen oppimisesta. Tutkimus osoitti, että muutaman vuoden töissä olleet liikunnanopettajat eivät olleet saavuttaneet vielä mallin viimeistä eli autonomisen oppimisen vaihetta tunne- ja vuorovaikutustaitojen suhteen. Näitä taitoja opitaan siis hyvinkin pitkällä aikavälillä. (Sirainen 2010, 65–67.)

Sosiaalisten taitojen opettaminen on yleensä monivaiheinen prosessi. Oppiminen alkaa siitä, että tunnistetaan, mistä taidosta on kyse ja miksi se on tärkeää osata. Seuraavaksi pohditaan oikeita ja vääriä lähestymistapoja taidon käyttämiseen. Tämän jälkeen opeteltua taitoa voi harjoitella esimerkiksi lavastetussa tilanteessa tai erilaisen roolileikin avulla. Lopuksi taitojen harjoittelu jatkuu luonnollisessa ympäristössä, jossa oppilaalle pyritään antamaan myönteistä palautetta opitun taidon käytöstä. Harjoittelu ja myönteinen palaute ovat tärkeitä, jotta taito siirtyisi jokapäiväiseen käyttöön. (Salmivalli 2005, 183.)

Koululla on suuri rooli tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämisessä. Taito kuulla, taito ilmaista itseänsä selkeästi sekä taito toimia rakentavasti erilaisissa ryhmätilanteissa tukevat oppilaiden ja opettajien psyykkistä sekä sosiaalista hyvinvointia. (Kuusela & Lintunen 2010, 119.) Kirjojen lukeminen ei ole tehokkain tapa oppia näitä taitoja, vaan niitä opitaan parhaiten käytännössä toistamalla (Lintunen & Kuusela 2007, 77). Taitojen oppiminen on nimenomaan yhteisöllinen ja systeeminen ilmiö (Lintunen & Kuusela 2009, 183). Kauppila (2005, 131) ja Salakari (2007, 71) toteavat sosiaalisten taitojen kehittyvän pääosin mallioppimisen, kokemusten ja saadun palautteen perusteella. Nuoruusikä on aikaa, jolloin rakennetaan omaa

identiteettiä. Koululla on tärkeä merkitys tässä vaiheessa, koska koulussa oppilaat voivat turvallisesti kokeilla myös rooleja, joihin he eivät muuten välttämättä ajautuisi. (Pietarinen & Rantala 2002, 232.) Myös Pulkkinen (2002, 114–115) toteaa, että varhaisnuoruudessa on tärkeitä ohjata nuoria roolinottoon ja toisen asemaan asettumiseen. Muuten riskinä on, että nuoret jäävät itsekeskeiselle tasolle jopa aikuisikään asti.

Yläkouluun meno on siirtymävaihe, jossa oppilas joutuu pohtimaan omia tavoitteitaan ja selviytymiskeinojaan. Tämä prosessointi vahvistaa nuoren sosiaalistumista. Opettajat ja oppilaat muodostavat sosiaalisten suhteiden verkoston, jossa jokaisen on mahdollista harjoitella omia sosiaalisia taitojaan. Näin koulu voidaan nähdä monipuolisena ympäristönä sosiaalisten taitojen kehittymiselle. Yksilön sosiaalisen kehityksen kannalta yläkoulu on tärkeää aikaa, koska hän joutuu arvioimaan uudestaan omaa rooliaan sosiaalisessa verkostossaan ja rakentamaan realistista minäkäsitystä. (Pietarinen & Rantala 2002, 233–234.)

### 3 TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETUKSESSA

#### 3.1 Tunnetaidot

Goleman (1997) toteaa, että on tärkeää tarkkailla omia tunteita ja panna merkille toisten tunneilmaisuja. Toisten tunteiden tulkitseminen antaa mahdollisuuden säätää omaa käytöstä tilanteen vaatimaan suuntaan. Toisten ihmisten tunteiden käsitteleminen ja tulkinta eivät ole kuitenkaan helppoja taitoja. Ennen kuin voi ymmärtää toisen tunteita, tulee pystyä hallitsemaan omia tunteitaan ja kyetä kokemaan empatiaa toista kohtaan. (Goleman 1997, 146–153.) Tutkijat alkoivat kiinnostua tunnetaidoista enemmän 1980-luvulla, jolloin käytössä oli irrallisia yksittäisiä käsitteitä. Vähitellen käsitteitä alettiin tiivistää ja niiden avulla kuvattiin laajempia taitoalueita. Tunnetaitoja kuvaaviksi käsitteiksi muodostui muun muassa emotionaalinen pätevyys (Saarni 1999, 2000) ja tunneäly (Mayer & Salovey, 1997; Goleman 2006).

Tunnetaitojen oppiminen liikuntatunneilla on mahdollista. Asiaa ovat tutkineet muun muassa Lahtinen ja Nyystilä (2004) liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielmassaan, joka käsitteli alakoulun liikuntatunneilla suoritettua tunnetaitojen opettamiskokeilua. Tunnetaitojen opettaminen vaatii kuitenkin aikaa ja liikkeelle pitää lähteä hyvin yksinkertaisista asioista, kuten tunteiden tunnistamisesta. Heidän suorittamansa opetuskokeilu oli liian lyhyt tunteiden säätelyn kehittymiselle, mutta oppilaat kehittyivät tunteiden tunnistamisessa ja ilmaisemisessa. Näiden taitojen harjoittelun on kuitenkin oltava säännöllistä ja johdonmukaista. (Lahtinen & Nyystilä 2004, 64–65.) Edellä mainitun tutkimuksen tuloksia vahvistaa myös Kuuselan (2005) suorittama väitöstutkimus sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamisesta yläkoulun kahdeksannen luokan tytöille. Lopes ja Salovey (2004, 27) toteavat, että liikuntatunnit ovat oivallinen paikka keskustella tunteista ja niiden esiintymisestä erilaisissa tilanteissa. Opettajien tulisi kannustaa oppilaita ilmaisemaan tunteitaan, kuuntelemaan toisia ja kannustaa asettumaan toisen asemaan.

Kauko ja Klemola (2006) tutkivat liikunnan opettajien näkemyksiä sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta. Opettajat korostivat, että liikuntatunneilla tulee esiin tunteita laidasta laitaan. Tutkielman mukaan tunteet nousevat esille monissa eri tilanteissa, kuten perinteisissä pallo- ja mailapeleissä. Lisäksi joukkuejakojen tekeminen, kilpailut, viestit ja tilanteet, joissa

oma suoritus näkyy heti, herättivät vahvoja tunteita. (Kauko & Klemola 2006.) Samanlaisia tunteisiin vaikuttavia tilanteita liikuntatunneilta nostavat esiin myös Eldar ja Ayvazo (2009). Kokkonen ja Klemola (2013) mainitsevat, että valtakunnallinen opetussuunnitelma ei sisällä kuitenkaan tunteisiin liittyviä tavoitteita ja sisältöjä. Kuitenkin erityisesti yläkouluvaiheessa nuorten voimakkaat tunne-elämän muutokset tukisivat tunnesisältöjen tietoista tarjoamista myös liikunnanopetuksessa. (Kokkonen & Klemola 2013, 213.)

*Tunteiden tunnistaminen* on kaikkien tunnetaitojen pohjalla ja sillä luodaan mahdollisuus monimutkaisempien tunnetaitojen kehittymiselle (Mayer & Salovey 1997, 10). Paytonin ym. (2000) mukaan tunteiden nimeämisen ohella on tärkeää pystyä erottamaan erilaiset tunteet toisistaan, kuten viha ja suru. Tunnetaitojen kehittyessä on mahdollista pystyä yhdistämään tunteita ja tilanteita, joissa tietynlaiset tunteet nousevat esille. Tunteiden tiedostamiseen kuuluu myös kyky yhdistää tunteisiin liittyvät tietyt fyysiset muutokset, esimerkiksi suuttumisen yhdistäminen sykkeen nousuun. On myös tärkeää tiedostaa, että joidenkin täysin vastakkaisten tunteiden, kuten viha ja rakkaus, tunteminen on mahdollista samaan aikaan (Payton ym. 2000, 3; Saarni 1999, 79.)

Isokorpi (2004) toteaa, että omien tunteiden tunnistaminen on hankalaa, mutta erittäin tärkeää, jos haluaa kehittyä tunnetaidoissaan. Ihmisellä on olemassa tunnemuisti, joka vaikeuttaa osittain tunteiden tiedostamista. Tunnemuistiin kertyy kaikki ihmiselle tapahtuneet asiat ja niiden kasaantuminen alkaa jo sikiökaudella. On mahdollista, että tunnemuisti ei pysty helpottamaan ihmisen oloa, jos ihminen on liian tottunut tunteen mukaiseen olotilaan. Tunnemuisti toimii myös toisinpäin, eli se voi herkistää reagoimaan joihinkin tunnetiloihin. Tälle on edellytyksenä se, että ihmisen ei ole tarvinnut torjua tätä tunnetta aikaisemmissa kokemuksissaan (Isokorpi 2004, 25–28.)

Sen lisäksi, että tunnistaa omat tunteensa, on tärkeää oppia tunnistamaan toisten ihmisten tunteita. Toisten tunteiden tunnistaminen opettaa meitä tunnistamaan omia tunteitammekin paremmin. (Mayer & Salovey 1997, 12; Saarni 1999, 106.) Saarni (1999) toteaa, että tunteiden tunnistamiseen on useita eri väyliä. Jotta toisen tunteita pystyy tunnistamaan, täytyy osata lukea toisen elekieltä ja ymmärtää yleisimpiä tunteita aiheuttavia tilanteita. Lisäksi on ymmärrettävä, että toisilla ihmisillä voi olla erilaisia tarkoituksiperiä, uskomuksia ja aikomuksia, jotka vaikuttavat tunteisiin. Vuorovaikutustilanteissa tulisi ottaa huomioon myös

se, että toisilla on yksilöllisiä ominaisuuksia, jotka saattavat aiheuttaa normaalista poikkeavia tunnereaktioita. (Saarni 1999, 109.)

*Tunteiden ilmaisu* on yleensä sanatonta. Tunteita ilmaistaan usein äänenpainolla, ilmeillä ja eleillä (Goleman 1997, 128). Saarisen ja Kokkosen (2003) mukaan myös tilan käytöllä (etäisyys keskustelukumppaniin) on merkitystä silloin, kun pyrimme ilmaisemaan tunteitamme toisille. On myös tärkeää hallita kulttuurin mukainen tunnesanasto, jotta pystyy ilmaisemaan tunteensa mahdollisimman tarkasti ja hyvin. Tämä auttaa välttämään väärinymmärryksiä. (Saarinen & Kokkonen 2003, 28.) Isokorven (2003) mukaan tunteet vaikuttavat käyttäytymiseen, mutta nämä kaksi voivat olla keskenään joskus täysin yhteensopimattomia. Tämä saattaa aiheuttaa sekaannuksia toisen tunteiden tulkitsemisessa. (Isokorpi 2003, 49.)

Saarinen ja Kokkonen (2003) toteavat kulttuurimme opettavan, että vaikeiden tunteiden näyttäminen ulospäin on kiellettyä. Tunteiden ilmaisemisen nähdään osoittavan heikkoutta ja epärationaalisuutta. (Saarinen & Kokkonen 2003, 33.) Triliva ja Poulou (2006) tutkivat opettajien näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta ja heidän tutkimuksessaan opettajat toivat esiin tunteiden ilmaisun tärkeyden. Opettajat pitivät tärkeänä, että oppilaat osaavat ilmaista omat tunteensa ja kuvailla, miltä heidän sisällään tuntuu. (Triliva & Poulou 2006, 323.) Kaukon ja Klemolan (2006) tutkimuksessa haastateltiin viittä suomalaista liikunnanopettajaa. Myös he nostivat esiin tunteiden ilmaisun harjoittelun merkityksen liikuntatunneilla. Liikunnanopettajat kokivat, että oppilaat kehittyvät tunteiden ilmaisussa harjoittelun myötä. Opettajat korostivat, että heidän omien tunteidensa näyttäminen ja selittäminen oppilaille oli tärkeää, jotta oppilaat saavat omaan toimintaansa mallia. (Kauko & Klemola 2006, 42).

*Tunteiden säätelyn* on kansainvälisissä tutkimuksissa todettu olevan erittäin tärkeä taito henkisen hyvinvoinnin ja tasapainon kannalta. Tunteiden säätelyn tehtävänä on pyrkiä tasapainottamaan olotilaa, koska ihmisellä on luontainen tarve kokea mielihyvää. Tunteiden säätely voi olla tiedostettua tai tiedostamatonta. Ei ole väliä, onko tunne hyvä vai epämiellyttävä, mutta pitkään kestävä se alkaa kuormittaa kehoamme ja heikentää henkistä tasapainoamme. Toisin sanoen siis tunteiden säätelyn tehtävä on lievittää tunteiden tuomaa kuormaa, mikä taas tarkoittaa tunteiden hillitsemistä. Vaikka tunne olisi voimakkuudeltaan siedettävä, tunteiden tietoista säätelyä tarvitaan, jos tunne on jostain syystä siihen tilanteeseen

sopimaton. Yksi tunteiden säätelyn keskeisimmistä tehtävistä onkin ohjata käyttäytymistämme. (Kokkonen 2010, 19–21.)

Tunteiden säätelyllä on suuri merkitys myös ihmissuhteiden toimivuuteen ja niiden syntyyn. Sen lisäksi, että ihminen pystyy säätämään omia tunteitaan, hän pystyy tietoisesti vaikuttamaan myös toisten tunteisiin. Toisten tunteisiin vaikuttaminen voi olla kielteistä tai myönteistä riippuen ihmisen tarkoitusperästä. (Kokkonen 2010, 19–21.) Trilivan ja Pouloun (2006) tutkimuksessa opettajat toivat esiin tunteiden säätelyn tärkeyden ihmissuhteiden kannalta. Opettajien mukaan tunteiden säätely on tärkeää, jotta ei anna tunteiden, kuten vihan tai kateellisuuden, vaikuttaa ihmissuhteisiin. Tunteiden säätelyn koettiin auttavan myös vaikeiden tilanteiden selvittämisessä ja hankalien ihmisten kanssa toimeentulemisessa. (Triliva & Poulou 2006, 323.) Kaukon ja Klemolan (2006) tutkimuksessa opettajat kokivat tunteiden säätelyn olevan yksi keskeisimmistä taidoista, joita opettaja voi tukea opetuksessaan.

Tunteiden säätelyyn on monia erilaisia keinoja ja luokitteluja (Kokkonen & Kinnunen 2009, 148–149). Yksi tapa on luokitella ne toiminnallisiin ja tiedollisiin menetelmiin. Tiedollisten menetelmien vahvuus piilee siinä, että niitä voi käyttää milloin vain. Näillä keinoilla tarkoitetaan esimerkiksi mielessään kymmeneen laskemista, mielikuvaharjoittelua ja tunteiden tukahduttamista. Tunteiden tukahduttamisen on kuitenkin todettu olevan haitallista hyvinvoinnille, jos siihen turvautuu liian usein. Toiminnallisten keinojen käyttäminen ei puolestaan ole aina mahdollista esimerkiksi ajan puutteen tai sairastelun vuoksi. Toiminnallisia keinoja ovat esimerkiksi liikunta ja päiväkirjan kirjoittaminen. (Kokkonen & Siponen 2006, 198; Kokkonen 2010, 47–57.)

*Empatia* on kykyä eläytyä toisen ihmisen todellisuuteen ja se on siten keskeinen taito tutkimuksessamme. Jotta ihminen voi tunkea empatiaa toista henkilöä kohtaan, hänen on oltava aidosti kiinnostunut toisesta ja hänen tarpeistaan. (Isokorpi 2004, 30.) Talibin (2002) mukaan empatian kyky on erittäin tärkeää, sillä se auttaa ymmärtämään erilaisuutta ja kunnioittamaan ihmisten erilaisuutta. Empatian kautta on mahdollista asettua toisen ihmisen asemaan ja nähdä hänen ongelmansa kokonaisvaltaisesti. (Talib 2002, 60–61.) Goleman (1997) huomauttaa, että jos ei pysty tunnistamaan omia tunteitaan, toisen tunteiden ymmärtäminen on mahdottomuus, puhumattakaan kyvystä asettua toisen asemaan (Goleman 1997, 127).



Goleman (2006) kirjoittaa empaattisista ja emotionaalisisista taidoista, joista ensimmäinen on vaistonvarainen empatia, jolla tarkoitetaan toisten tunteisiin samaistumista ja elekielen lukemista. Toinen taito on emotionaalinen virittäytyminen, joka puolestaan tarkoittaa kuuntelemista ja toisen kanssa samalle aaltopituudelle pääsemistä. Empaattisella tarkkuudella puolestaan tarkoitetaan toisen ihmisen ajatusten ja tunteiden ymmärtämistä. Näistä taidoista tärkeimmäksi on usein luokiteltu empaattinen tarkkuus, koska se auttaa muun muassa pysyvien ihmissuhteiden luomiseen. (Goleman 2006, 93–99.)

Kauppila (2005) määrittelee empatian kyvyksi samaistua toisen tunteisiin tuntematta kuitenkaan itse samoin. Hän jakaa empatian kyvyn affektiivisiin ja kognitiivisiin prosesseihin. Affektiivisellä puolella tarkoitetaan tunteisiin liittyviä tunnekomponentteja, joista tärkeä osa on sensitiivisyys, eli herkkyys havaita toisen tunteita ja asettua samalle aaltopituudelle. Kognitiivisella puolella tarkoitetaan puolestaan toisen tunteiden arviointia ja roolien tunnistamista. Kauppilan mukaan empatia on taito, jonka voi oppia. Oppiminen alkaa jo pienenä mallioppimisen kautta. (Kauppila 2005, 187.) Goudasin ja Magotsioun (2009) tutkimus vahvistaa Kauppilan (2005) käsityksen siitä, että empatian kykyä voi oppia. He vertasivat tutkimuksessaan kahta liikunnan oppilasryhmää, joista toinen oli mukana tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävässä koulutuksessa. Ohjelmassa mukana olleiden oppilaiden empatian kyky parani selkeästi verrattuna toisen ryhmän oppilaisiin. Tämän tuloksen vahvistivat sekä suoritettu itsearviointi että vertaisarviointi. (Goudas & Magotsiou 2009, 362.)

### **3.2 Vuorovaikutustaidot**

Vuorovaikutus on ihmisten välillä tapahtuvaa kanssakäymistä ja viestintää, joka voi tarkoittaa sekä kielellistä (verbaalista) että sanatonta (nonverbaalista) viestintää. Tämä kanssakäyminen ja viestintä tarvitsee sekä viestin vastaanottajan että lähettäjän, jolloin esimerkiksi oppitunnilla tapahtuva vuorovaikutus voi olla opettajan ja oppilaiden välistä tai oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Terminä vuorovaikutus kertoo jo tietynlaisesta vastavuoroisuudesta, jolloin vastapuhe ja vastakuuntelu vuorottelevat osanottajilla. Vuorovaikutusta syntyy aina ihmisten kohdatessa toisiaan ja siihen vaikuttaa kokemus siitä, miten osalliset vuorovaikutustilanteen tulkitsevat. Tulkitsemisen myötä tilanteisiin liittyy aina myös tunteita. (Repo-Kaarento & Levander 2002, 141.)

Tutkimuksia vuorovaikutustaitojen opettamisesta koulussa on tehty melko paljon. Tuloksissa on muun muassa todettu, että lasten ja nuorten vuorovaikutustaitojen opiskelu on parantanut esimerkiksi oppilaiden koulumenestystä ja käytöstä (Durlak ym. 2011; Payton ym. 2008), lisännyt heidän empatiakykyään ja vastuunkantamistaan (Hastie & Buchanan 2000; Payton ym. 2008) sekä vähentänyt häiriökäyttäytymistä (Graczyk ym. 2000). Kuusela (2005) teki väitöstutkimuksen sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttamisesta liikuntatunneilla yläkoulun tyttöillä. Kurssilla harjoiteltiin itseilmaisua, eläytyvää kuuntelua, vastuunottoa sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Oppilaat kokivat kehittyneensä kurssin aikana kuuntelutaidoissa ja itseilmaisussa. Oppilaat myös ilmoittivat käyttävänsä näitä taitoja koulun ulkopuolella. Koko luokka kehittyi omasta mielestään myös vastuunotossa sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidoissaan. (Kuusela 2005, 86.)

Myös Kauko ja Klemola (2006) tutkivat vuorovaikutustaitojen kehittymistä liikuntatunneilla. Heidän tutkimukseensa osallistuneet opettajat kokivat, että liikuntatunneilla syntyy paljon vuorovaikutustilanteita, joissa oppilaat joutuvat soveltamaan vuorovaikutustaitojaan. Opettajat pyrkivät tukemaan oppilaidensa vuorovaikutustaitoja erilaisilla ryhmäjoilla ja roolitehtävillä tuntien aikana. (Kauko & Klemola 2006, 43.) Kansainvälisestikin tarkasteltuna liikunnanopettajat pitävät yksimielisesti liikuntatunteja erityislaatuiseina paikkana kehittää muun muassa vuorovaikutustaitoja. Tutkimuksissa opettajat toivat esille, että liikuntatunneilla vaaditaan erityisen paljon oppilaiden välistä yhteistyötä ja vuorovaikutusta, joita ilman koko liikunnanopetus ei ole edes mahdollista. (Jacobs ym. 2013, Pühse & Gerber 2005.) Perusopetuksen valtakunnallisia tavoitteita työstävä ryhmä (2012, 32) on korostamassa seuraavassa perusopetuksen opetussuunnitelmassa (2016) juuri oppilaiden vuorovaikutus- ja yhteistyötaitojen vahvistamista.

Weare (2004) toteaa, että vuorovaikutuksessa jopa noin 90 prosenttia viestimme sisällöstä välittyy nonverbaalisen viestinnän kautta. Hän huomauttaakin, että on siksi hieman ironista ajatella koulussa tapahtuvan kommunikaation pohjautuvan usein erityisesti vain puheelle. (Weare 2004, 114–115.) Tämän vuoksi halusimme nostaa tutkimuksemme keskeisiin vuorovaikutustaitoihin *eläytyvän kuuntelun*. Tutkimuksessamme kaksi muuta keskeistä vuorovaikutustaitoa ovat lisäksi *yhteistyötaidot* ja *ongelmanratkaisutaidot*. Näemme nämä vuorovaikutustaidot keskeisiksi tutkimuksessamme, koska erityisesti liikuntatunneilla esiin tulevia tilanteita niin opettajan kuin oppilaiden kesken pystyy ratkomaan niiden avulla tehokkaasti. Kauko ja Klemola (2006) toteavat lisäksi tutkimuksessaan, että liikunnanopettajat

kokivat voivansa erityisesti tukea oppilaidensa yhteistyökyvyn ja ristiriitatilanteiden ratkaisutaitojen kehittämistä.

*Eläytyvästä kuuntelusta* (Miller 2002), kuten muistakin vuorovaikutukseen ja tunteisiin liittyvistä termeistä, on käytössä monia eri termejä, kuten empaattinen kuuntelu (Weare 2000, 92; Myers 2000), aito kuuntelu (Kasl 1999), kokemuksellinen kuuntelu (Friedman 2005) ja aktiivinen kuuntelu (Gordon 2006). Monissa suomalaisissa liikuntakasvatuksen alan tunne- ja vuorovaikutustaitoja käsittelevissä tutkimuksissa (Kauko 2005; Klemola 2003; Kuusela 2005) on käytetty käsitettä eläytyvä kuuntelu. Vaikka termeissä onkin jonkin verran vaihtelua, vallitsee tieteenalalla kuitenkin yksimielisyys siitä, mitä sisältöjä termeillä tarkoitetaan (Kuusela 2005, 43–44).

Eläytyvässä kuuntelussa puhuja ja hänen ajatuksensa saavat kuuntelijalta normaalia enemmän tilaa (Myers 2000). Kuuntelija kiinnittää huomionsa täydellisesti puhujaan ja sulkee omat asiansa mielestään pois, jolloin kuuntelun on mahdollista olla empaattista ja tukea-antavaa. Katsekontaktin luominen ja puhujaa kohti nojaava asento kertovat puhujalle kuuntelijan vastaanottavaisuudesta. (Friedman 2005.) Gordon (2006) tuo esille myös myötäilevän äännähtelyn, joka kannustaa puhujaa jatkamaan. Puhujan lopettaessa kuuntelijan tulisi heijastaa viesti takaisin puhujalle sellaisena, kun hän on sen ymmärtänyt. (Gordon 2006, 91–101.)

Eläytyvän kuuntelun avulla varmistetaan sekä kuulluksi että ymmärretyksi tuleminen, jolloin ihmiset voivat löytää paremmin uusia näkökulmia ongelmiinsa (Myers 2000). Taitoon liittyy kuitenkin myös riski kuulostaa helposti teennäiseltä, jos eläytyvän kuuntelun taustalta ei löydy todellista empatiaa tai toisen ihmisen arvostusta (Gordon 2006, 126–127). Puhujalle kuulluksi tuleminen voi kuitenkin parhaimmillaan olla rakentava kokemus (Kokkonen & Siponen 2006, 207). Eläytyvä kuuntelu on erityisen tärkeää silloin, kun toisella on jokin ongelma. Oppilaiden ongelmia koulumaailmassa voivat olla esimerkiksi kaverittomuus välitunnilla, huono koenumero tai pelottava tuleva uintijakso. Tällöin opettajan pitäisi paremmin kuunnella ja ymmärtää oppilaan tunnetta, kuin tarjota vain esimerkiksi valmista ratkaisua, vähättelevää huumoria tai uutta puheenaihetta. (Kuusela & Lintunen 2010, 120–121.)

Kuuselan (2005) tutkimuksen mukaan liikuntatunnilla käytetyn eläytyvän kuuntelun seurauksena oppilaat saivat mielestään usein ratkottua omia ongelmiaan, joskus sellaisillakin tavoilla, jotka eivät välttämättä olleet tulleet opettajalle edes mieleen. Oppilaat avautuivat enemmän henkilökohtaisista asioistaan ja ideoistaan, ja saivat lisäenergiaa tilanteissa, joissa yleensä luovutetaan. Tutkimuksen mukaan eläytyvä kuuntelu muutti opettajan rooleja kontrolloijasta oppilaan hyvinvoinnista huolehtijaksi ja perinteisestä kannustajasta oppilaan tunteiden hyväksyjäksi. (Kuusela 2005, 88–96.)

*Yhteistyötaidot* Kuusela (2005) määrittää kyvyksi toimia vastuullisena ryhmän jäsenenä. Hän nostaa esille neljä periaatetta, jolloin ryhmän yhteistyö onnistuu. Ryhmän toiminnan tulee olla fyysisesti ja psyykkisesti turvallista jokaisen ryhmäläisen ollessa tasavertainen ryhmän jäsen. Jokaisen jäsenen kyvyt tulisi olla otettu käyttöön, ja tehtävän suorittamisen jälkeen kaikilla ryhmäläisillä tulisi olla tunne yhdessä suoritetusta tehtävästä. (Kuusela 2005, 49–50.) Henkilökohtaisista ominaisuuksista yhteistyön tekemistä tukevat Kalliopuskan (1994) mukaan hyvä itsetunto, motivaatio, empatiakyky ja vastuunotto.

Yhteistyötaitojen kehittämisen on monissa liikuntapedagogisissa tutkimuksissa todettu edistävän ryhmän kiinteyttä (Rovio 2009, 214). Toisaalta taas mitä läheisempi ryhmän jäsenten suhde on, sitä parempi mahdollisuus on yhteistyöllä myös onnistua (Kahila 1993, 30). Esimerkiksi tehtävän suorittaminen, työnjaon selkeys ja toimijoiden keskinäiset suhteet parantuvat yhteistyön kautta (Rovio 2009, 214). Goudasin ja Magotsioun (2009) tutkimus osoitti, että yhteistyötaitoja voidaan kehittää liikuntatunneilla erillisten ohjelmien kautta (Goudas & Magotsiou 2009, 362). Heidän tutkimuksensa mukaili Polven ja Telaman (2000) sekä Dysonin (2002) löytämiä tuloksia siitä, että yhteistoiminnallisen oppimisen käyttämisellä liikuntatunneilla on vaikutusta sosiaalisten taitojen kehittymiseen.

*Ongelmanratkaisutaidot* Kuusela (2005) määrittelee omassa tutkimuksessaan kyvyksi *“ratkaista toisten kanssa yhteisiä ongelmanratkaisutehtäviä sopuisasti neuvottelemalla kaikki ryhmäläiset huomioiden”*. Kuusela (2005) mukailee Kalliopuskan (1995, 154–155) ajatuksia määritellessä ongelmanratkaisutaitoon sisältyväksi neljä periaatetta. Aloittaessa kaikilla ryhmän jäsenillä tulisi olla tiedossa tehtävän tavoite ja oma rooli. Lisäksi heidän vuorovaikutussuhteensa tulisi olla kunnossa ja omat ideat tulisi osata selittää, mutta myös kuunnella toisten ehdotuksia. Toimintavaiheen alkaessa jokaisella ryhmässä pitäisi olla tiedossa menettelytapa, jolla ongelmaa lähdetään ratkaisemaan. (Kuusela 2005, 50.)

Kuuselan (2005) tutkimuksen mukaan ongelmanratkaisutehtävät sopivat erittäin hyvin sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun, koska niissä syntyy luonnostaan tilanteita, joissa tunteet nousevat pintaan. Näiden tehtävien kautta oppilaille syntyi mahdollisuus harjoitella ja kehittää omia sosioemotionaalisia taitojaan. Oppilaat myös totesivat ongelmanratkaisutehtävien olevan mielenkiintoisia ja he odottivat niitä innoissaan. Syynä tehtävien mielekkyyteen oli tehtävien haasteellisuus ja se, että kaikki oppilaat olivat mukana ja saivat huomiota. (Kuusela 2005, 76–77.) Sharpin, Brownin ja Criderin (1995) tekemässä tutkimuksessa havaittiin kahdeksanvuotiaiden oppilaiden johtamis- ja ongelmanratkaisutaitojen lisääntyneen kuusi viikkoa ja kahdeksantoista oppituntia kestäneen opetusjakson aikana, jossa tähdättiin erityisesti sosiaalisten taitojen kehittämiseen. Erityisen tärkeää oli, että käyttäytymismuutosten havaittiin siirtyneen myös luokkaopetukseen. Tutkimuksessa vertailtiin koe- ja kontrolliryhmiä havainnoinnin avulla. (Sharpe ym. 1995.)

## 4 LIIKUNTATUNNEILLA KÄYTETTYJÄ TUNNE- JA VUOROVAIKUTUSTAITOJEN OPETUSMENETELMIÄ

### 4.1 Tutkimuksia liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen

Opetusmenetelmät eli työtavat tarkoittavat liikunnanopetuksessa käytännön toimenpiteitä, joiden avulla opettaja järjestää opiskelua ja pyrkii edistämään oppimista. Tavoitteet ohjaavat pääsääntöisesti työtapojen valintaa. Liikunnassa on monia erilaisia työskentelytapoja. Suoralla opetuksella viitataan opettajajohtoiseen opetukseen ja epäsuoralla puolestaan oppilaslähtöiseen opetukseen. Liikunnanopetuksessa on mahdollista käyttää kaikkia opetusmenetelmiä tältä väliltä. Oppilaslähtöiset työtavat ovat hyviä, kun pyritään kehittämään esimerkiksi ongelmaratkaisutaitoja ja ryhmän sosiaalisia taitoja. (Heikinaro-Johansson 2003, 114.)

Klemola (2003) tuo ilmi, että tutkimuksia sosiaalisten taitojen opettamisen toteuttamisesta ja oppimisen prosesseista on tehty hyvin vähän Suomessa koskien liikunnanopetusta, enemmän on keskitytty ehkä käytännön työhön. Aikaa on käytetty myös erilaisten menetelmien kehittämiseen ja niiden toteuttamiseen. (Klemola 2003, 31.) Kuuselan (2005) mukaan Suomessa ei ole toistaiseksi yleisesti käytössä liikunnanopetukseen integroituja sosioemotionaalista kehittymistä tukevia ohjelmia (Kuusela 2005, 28).

Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor ja Schellinger (2011) tekivät meta-analyysin yli kahdestasadasta ohjelmasta, jotka ovat keskittyneet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen koulussa. Heidän tuloksensa osoittivat, että interventiot ovat olleet erittäin tehokkaita. Ohjelmat kehittivät oppilaiden sosioemotionaalisia taitoja sekä asenteita itseään ja muita kohtaan. Lisäksi ohjelmat vahvistivat oppilaiden käytöksen säätelyä ja prososiaalisia taitoja. Yksi tärkeä löydös tutkimuksessa oli se, että ohjelmien toteuttajina toimivat opettajat. Tämä tulos viittaa siihen, että ohjelmien menestykselliseen toteuttamiseen ei tarvita ulkopuolista henkilökuntaa. (Durlak ym 2011, 417.) Suomessa ei ole tällä hetkellä käynnissä yhtään laajaa kokeilua tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta liikuntatunneilla. Myönteisten tutkimustulosten kannustamana halusimmekin tutkia liikunnanopettajien kokemuksia näiden taitojen opettamisesta osana käytännön opetustyötään.

McCombsin (2004) mukaan oppijakeskeiset, keskustelevat ja toiminnalliset opetus- ja oppimismenetelmät ovat tärkeitä elementtejä opettajan tähdätessä sosiaalisten taitojen kehittymiseen. Opettajien pitkäjänteinen sitoutuminen erilaisten ohjelmien ja menetelmien käyttöön on myös olennaista, kun tarkoituksena on kehittää oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja (Triliva & Puolou 2006).

Jacobs ym. (2013) huomauttavat, että liikunnanopettajien mielteitä heidän vastuustaan opettaa sosiaalisia taitoja on tutkittu vähän, kuten myös sosiaaliin taitoihin liittyvien tavoitteiden ymmärtämistä ja saavuttamista. Heidän tutkimuksensa tuloksien mukaan liikunnanopettajat pitävät yksimielisesti liikuntatunteja paikkana, jossa sosiaaliset ja moraaliset taidot voivat kehittyä. Liikunnanopettajat kuitenkin opettavat taitoja monilla eri tavoilla, eikä strukturoitua lähestymistapaa yleensä ole. Opettajat mielsivät tutkimuksen mukaan sosiaalisen ja moraalisen kehityksen samaksi asiaksi sosiaalisten kommunikointitaitojen oppimisen kanssa. (Jacobs ym. 2013.)

Käsitlemme seuraavaksi Muska Mosstonin (1994) kehittämää liikunnanopetuksen opetustyylien spektriä, joka on kansainvälisesti tunnetuin liikunnan opetustyylien jaottelu (Heikinaro-Johansson 2003, 115–116). Lisäksi esittelemme Kaikki voittavat -menetelmän, jolla pyritään kehittämään ongelmanratkaisutaitoja.

#### **4.2 Mosstonin opetustyyli ja Kaikki voittavat -menetelmä**

Mosstonin kehittämä opetusmenetelmien luokitus sisältää 11 erilaista opetustyyliä ja Mosston itse kutsuu sitä opetustyylien spektriiksi. (Mosston & Ashworth 1994; Varstala 2003; Numminen & Laakso 2004) Näistä tyyleistä kuitenkin kaikki eivät tue oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä, joten emme esittele tässä jokaista yhtätoista opetustyyliä. Näistä opetustyyleistä erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen sopii vain kolme: pariohjaus, ohjattu oivaltaminen ja ongelmanratkaisu (Varstala 2003, 161).

*Pariohjauksessa* oppilaat toimivat pareittain. Toinen oppilaista suorittaa annettua tehtävää ja toinen tarkkailee ja antaa palautetta. Tämän harjoitustyylin tehtävä on nimenomaan opetella antamaan toiselle oikeanlaista palautetta, joka mahdollistaa yhdessä työskentelyn jatkumisen myös tämän jälkeen. Myös palautteen ja ohjeiden vastaanottaminen on tärkeä osa tätä

harjoitusta. Tämä harjoitustyyli mahdollistaa myös sellaisten sosiaalisten suhteiden kehittymisen, jotka jatkuvat annetun tehtävän jälkeen. (Mosston & Ashworth 1994, 65.)

*Ohjatussa oivaltamisessa* opettaja esittää oppilaille kysymyksiä, joiden avulla oppilaat voivat opetella esimerkiksi pareittain tai pienryhmissä oikeita suoritustekniikoita. Tässä mallissa tarvitaan kärsivällisyyttä sekä opettajalta että oppilaalta, jotta tehtävä saadaan suoritettua loppuun. (Mosston & Ashworth 1994, 172.) Kärsivällisyys voidaan mielestämme tässä tapauksessa yhdistää tunteiden säätelytaitoon, joka on osa tunnetaitoja. Tämä malli kehittää myös oppilaan ja opettajan välistä vuorovaikutussuhdetta. Tällainen työskentelytapa vaatii aktiivista toisen kuuntelua, ongelmanratkaisutaitoja ja selkeää omien mielipiteiden ilmaisemista.

*Ongelmanratkaisun* ero ohjattuun oivaltamiseen on se, että tässä mallissa oppilaat työskentelevät keskenään ilman opettajan ohjausta (Mosston & Ashworth 1994, 193). Kuuselan (2005) määritelmän mukaan ongelmanratkaisutaidot ovat kyky ratkaista ongelmia yhdessä toisten kanssa ja samalla ottaa huomioon toisten mielipiteet. Kalliopuska (1995) toteaa, että ongelmanratkaisutaidoissa on tärkeää osata kuunnella toisia, mutta myös samalla ilmaista omat mielipiteensä selvästi (Kalliopuska 1995).

Ongelmanratkaisutaitoja voidaan kehittää esimerkiksi Kaikki voittavat –menetelmän avulla, jota on käytetty tarveristiriitojen ratkaisemiseen. Adamsin (1999, 164–178) kehittämässä mallissa kaikkien osapuolien tarpeet tulevat tyydytetyksi eikä kenenkään tarvitse hävitä. Menetelmä ei edellytä esimerkiksi opettajalta vallankäyttöä, ja sen avulla oppilaat oppivat kunnioittamaan ja luottamaan toisiinsa. Kaikki voittavat -menetelmä sisältää kuusi vaihetta. Ensimmäiseksi tarvitsee määrittää ongelma tarpeina. Toiseksi pidetään aivoriihi ratkaisuvaihtoehtoista, jonka jälkeen näitä vaihtoehtoja arvioidaan. Sen jälkeen suoritetaan ratkaisun valinta. Viimeiset vaiheet ovat suunnitelman teko ja sen jälkeen luontevasti suunnitelman toteutumisen seuranta. Adams (1999) korostaa, että ongelman määrittely tarpeina on mallin tärkein vaihe, sillä vaihtoehtoja ei saisi rakentaa kilpaileviksi ratkaisuyrityksiksi.



## **5 LIKUNNANOPETUKSEN ERITYISPIIRTEET JA OPPILASARVIOINTI SOSIAALIOEMOTIONAALISTEN TAITOJEN NÄKÖKULMASTA**

### **5.1 Liikunnanopetuksen erityispiirteet**

Liikunnanopetus ja sen oppimisympäristöt eroavat kenties näkyvimmin muista oppiaineista. Tämä näkyy myös oppiaineen monipuolisissa tavoitteissa, jotka poikkeavat monelta osin muista oppiaineista. (Laakso 2007, 18.) Pietarinen (1999) korostaa koulun asemaa turvallisen ja luotettavan sosiaalisen ympäristön tarjoamisessa, sillä ympäristöllä on suuri vaikutus oppilaiden sosioemotionaaliseen kehitykselle (Pietarinen 1999, 60, 65). Oppilaiden sosiaalisen kehityksen kannalta on tärkeää, että he tuntuivat olonsa turvalliseksi ja viihtyisäksi oppimisympäristössään. Liikunta oppiaineena tarjoaakin monipuolisia mahdollisuuksia viihtymiselle (Eldar & Ayzazo 2009; Telama & Laakso 2008, 285–288).

Monipuoliset, autonomiset ja toiminnalliset opetusmenetelmät tarvitsevat tuekseen rohkaisevan opettajan, fyysisesti turvallisen oppimisympäristön sekä psykologisesti turvallisen ilmapiirin (Kokkonen & Klemola 2013, 226). Liikuntatunnit tarjoavat toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan luonteensa sekä monipuolisten tapahtumien vuoksi runsaasti aitoja tilanteita, joita voi käyttää turvallisina sosioemotionaalisten taitojen opetustilanteina (Garn, Ware & Solmon 2011; Kuusela & Lintunen 2010, 120). Bailey ym. (2009) kuitenkin huomauttavat, että luotettavaa seuranta ja tutkimusta sosiaalisten taitojen opettamisesta liikuntatunneilla ei ole tehty riittävästi. Näin ollen liian yleistettäviä oletuksia liikuntatuntien erityislaatuudesta sosiaalisten taitojen opettamiseen ei heidän mukaansa voi tehdä. (Bailey ym. 2009.)

Liikunta voi auttaa myös sellaisia oppilaita keskittymään ja viihtymään, jotka eivät jaksakaan keskittyä pelkästään teoreettiseen opiskeluun (Laakso 2003, 20). Kuten muultakin opetustoiminnalta, myös liikuntatunneilta edellytetään ennalta suunniteltuja järjestelyjä, jotta siellä voidaan tukea oppilaiden sosioemotionaalista kasvua ja tarjota siihen sopiva oppimisympäristö (Laakso 2007, 21–23). Telama ja Laakso (2008) huomauttavat, että jos liikunnanopetusta halutaan käyttää tietoisesti sosiaalisten taitojen oppimisen ja kasvatuksen tukena, tulee tällöin erityisesti ottaa huomioon oppilaiden välinen sosiaalinen vuorovaikutus ja yksilön vastuuta korostava omatoimisuus (vrt. Hellisonin (2003) vastuuntuntoisuuden malli) sekä tapa, jolla kilpailuun suhtaudutaan (Telama & Laakso 2008, 285–288).

Liikuntatunneilla kaikkien oppilaiden taidot ja taitoerot ovat yleensä näkyvissä oppilaille aiheuttaen usein vertailua. Tämä on erityisen armotonta sen takia, että oppilaat ovat lähes koko ajan mukana omalla kehollaan. Kalliopuska (1994) toteaa, että muihin vertailu on haitallista varsinkin siksi, että usein vertailukohteeksi valitaan itseä taitavampi oppilas, jolloin myönteinen palaute ja itsetunnon rakentuminen jäävät toteutumatta. Yleensä ei olisi suositeltavaa vertailla itseä muihin, vaan mieluummin omaan aikaisempaan kehitystasoon. (Kalliopuska 1994.) Oppilaille heidän omat kokemuksensa fyysisestä kunnostaan ovat tärkeitä ja kouluiässä niihin vaikuttavat suuresti liikuntatunnit ja niissä saadut kokemukset. Liikuntatunneilla ja opettajilla on erityinen asema oppilaiden itsetunnon vahvistamisessa ja realistisen minäkäsityksen luomisessa, siksi muun muassa Lintunen (2000) nostaa ihmissuhdetaidot erityisen tärkeiksi liikunnanopettajille. (Lintunen 2000, 81–85.) Liikuntatunneilla opettajan avulla oppilaat voivat oppia tuntemaan ja kehittämään oman fyysisen minänsä ohella myös sosiaalista minäänsä, sekä ilmaisemaan tunteitaan ja itseään hyväksyttävällä tavalla (Numminen & Laakso 2004, 86).

Liikuntatunnilla fyysinen ympäristö on usein täysin erilainen verrattuna luokkahuoneeseen. Ympäristönä voi olla liikuntasali tai jokin muu liikkumiseen soveltuva tila tai alue, kuten esimerkiksi urheilu- ja uimahallit sekä erilaiset ulkoilumaastot. (Heikinaro-Johansson 2003, 124.) Liikunnanopetuksen melko vapaa ympäristö ja opetukseen liittyvät siirtymiset sekä pukuhuonehetket aiheuttavat tavanomaisesta poikkeavia vuorovaikutustilanteita niin oppilaiden kuin opettajan ja oppilaiden välillä. Nämä ovat aitoja kohtaamisia, jolloin opettajan on mahdollista esimerkiksi rohkaista oppilasta huomioimaan toinen oppilas. Laakso (2003) nostaa liikuntatuntien yhdeksi erityispiirteeksi toisten auttamisen mahdollisuuden. Sosiaalisten taitojen aitoja oppimistilanteita tulee usein vastaan liikuntatunneilla, koska liikunnassa syntyy luontevia tilanteita, jolloin oppilaan on mahdollista esimerkiksi auttaa toista oppilasta. (Laakso 2003, 392.)

Kilpailu ja pelaaminen ovat usein suuri osa liikuntatuntia. Toisten kannustaminen, reilu peli ja eettinen kasvatusta näyttävät liikuntatunneilla erityisesti peli- ja kilpailutilanteissa. Laakso (2003) muistuttaa, että pelaaminen ei automaattisesti kasvata eettisiin periaatteisiin, vaan väärin ohjattuna se saattaa johtaa esimerkiksi epäsosiaalisuuteen, epärehellisyyteen tai väkivaltaiseen käytökseen. Parhaimmillaan kilpaileminen näyttää kuitenkin erityisenä osana liikuntatunteja silloin, kun se on tärkeä sosiaalisen ja eettisen kasvatuksen väline.

Vuorovaikutustaitoihin liittyvät ristiriitojen ja ongelmatilanteiden ratkaisutaidot, toisten pelaajien huomioon ottaminen, vastuunottaminen ja sääntöjen noudattaminen saavat liikuntatuntien pelitilanteissa erityislaatuista mahdollisuutta kehittyä. (Laakso 2003, 392–393.) Reiluun Peliin (Fair Play Instruction) liittyvän amerikkalaisen tutkimuksen perusteella kyseisen mallin käyttäminen liikuntatunneilla kilpailutilanteissa lisäsi selvästi oppilaiden aktiivista osallistumista ja vähensi heidän odottamisaikaansa. Suurta eroa mallin käyttö ei kuitenkaan aiheuttanut oppilaiden auttavaiseen käytökseen, epätoivottu käytös kuitenkin väheni oppilailta. (Vidoni & Ward 2009) Kilpailut ja pelit toki lisäävät jo aikaisemmin esillä ollutta oppilaiden välistä vertailua. Tällöin opettajan tapa luoda kilpailutilanne vaikuttaa suuresti vertailun näkymiseen.

Liikunnalla ja sen opetuksella on myös tärkeä osa kansainvälisyyskasvatuksessa, koska liikunta on perusluonteeltaan kansainvälistä. Liikunnassa maahanmuuttajien ja etnisten vähemmistöjen kohtaaminen on myös luontevampaa. (Laakso 2003, 393.) Suvaitsevaisuuteen liittyy kiinteästi toisen asemaan asettuminen, mikä taas liittyy vahvasti empatiakykyyn. Liikuntatunneilla on paljon tilanteita, joissa tarvitaan vuorovaikutustaitoja ja niiden käyttäminen korostuu erityisesti eri kulttuureista tulevien oppilaiden kanssa.

## **5.2 Sosioemotionaalisten taitojen arviointi liikunnanopetuksessa**

*”Liikunnanopetuksen päämääränä on vaikuttaa myönteisesti oppilaan fyysiseen, psyykkiseen ja sosiaaliseen toimintakykyyn ja hyvinvointiin sekä ohjata oppilasta ymmärtämään liikunnan terveydellinen merkitys”* (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 246).

Liikunnanopetuksen päämäärissä tuodaan esille sosiaalinen puoli tasavertaisena osa-alueena fyysisen ja psyykkisen osa-alueen kanssa. Tällöin myös sosiaalista toimintakykyä tulisi arvioida yhtäläillä liikunnassa kuin muitakin teemoja. Jacobs ym. (2013) toteavat, että liikunnan arviointia on tutkittu paljon, mutta huomiota on kiinnitetty hyvin vähän siihen, mitä opettajat ajattelevat sosiaalisista tavoitteista. (Jacobs 2013, 4.) Opetuksen aikaisen arvioinnin tulisi kuitenkin ohjata ja kannustaa oppilasta, sekä tuoda kokonaisvaltaisesti esille, miten hän on saavuttanut kasvulle ja oppimiselle asetetut tavoitteet (Opetussuunnitelman perusteet 2004, 260). Oppilaiden tulisi siis saada tietoa myös kehitymisestään sosiaalisten taitojen osa-alueella. Lisäksi heille tulisi tarjota ohjausta näiden taitojen kehittämiseksi.

Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) toteavat, että monet opettajat kokevat arvioinnin ylipäättään vaikeaksi, mutta numeroarviointi koetaan helpommaksi kuin sanallinen arviointi. Numeron voi antaa helposti testien tuloksista ja sitä voi kohottaa tai laskea hieman muut näytöt, kuten ahkeruus ja sosiaaliset taidot. Numeerisen arvioinnin heikkous on kuitenkin, että se kohdistuu vain tiedollisiin tavoitteisiin ja ulkopuolelle jäävät kokonaan kasvatukselliset tavoitteet, jotka ovat nykyään hyvin tärkeitä. (Koppinen ym. 1994, 46–47.) Myös Frisk ja Räisänen (1996) tuovat esiin näkökulman siitä, että numeroarvioinnissa esimerkiksi sosiaalisuus ja yhteistyötaidot jäävät helposti arvioinnin ulkopuolelle. Liikuntakasvatuksen näkökulmasta tällainen suunta on huolestuttava. (Frisk & Räisänen 1996, 32–33.) Sosiaalisten taitojen arviointiin käytetyt menetelmät, kuten itsearviointi ja opettajien havainnot, on todettu toimiviksi arviointimenetelmiksi. Näiden menetelmien heikkous on kuitenkin se, että ne vievät paljon aikaa ja eivät tuo esille todellisia sosiaalisia taitoja. (Christodoulides, Derri, Tsivitanidou & Kioumourtzoglou 2012, 374).

Puoskari, Palomäki ja Hirvensalo (2012) haastattelivat tutkimuksessaan kuutta liikunnanopettajaa heidän käyttämistään arviointiperusteista liikunnanopetuksessa. Tutkimuksen mukaan liikunnanopettajat kuitenkin pitivät numeroarviointia tärkeänä, koska pelkkä suoritusmerkintä veisi tunneilta ryhdikkyyttä ja tarkoitusta (Puoskari ym. 2012, 12).

Puoskari ym. (2012) toteavat, että nykysuuntaus liikunnanopetuksessa on taitopainotteinen arviointi ja sitä kautta on vaarana, että muut liikuntakasvatuksen tärkeät tavoitteet jäävät huomioimatta. Koska arvioinnin tavoitteena on tukea oppilaan kokonaisvaltaista hyvinvointia, olisi arvioinnissa tärkeää kiinnittää jatkossa huomiota myös sosiaalis-affektiivisten tavoitteiden saavuttamiseksi. (Puoskari ym. 2012, 12.) Huhtisen (2012) pro gradu -tutkielmassa liikunnanopettajat puolestaan kertoivat arvioinnin muodostuvan liikuntataidoista, fyysisen toimintakyvyn testeistä ja tuntitoiminnasta. Tuntitoimintaan kiinnitettiin enemmän huomiota kahdeksannella ja yhdeksännellä luokalla siten, että tuntitoiminnan katsottiin merkitsevän jopa puolet liikunnan arvosanasta. (Huhtinen 2012, 41.) Alla olevista päättöarvioinnin kriteereistä voi nähdä, että peruskoulun päättöarvioinnin kriteerit ovat hyvin taitopainotteisia.

Päättöarvioinnin kriteerit arvosanalle 8:

- osaa ydintaidot juoksuissa, hyppyissä ja heitoissa
- osaa voimistelun, välinevoimistelun ja telinevoimistelun liikkeitä
- osoittaa toiminnassaan ymmärtävänsä rytmin merkityksen liikunnassa ja tanssissa
- osaa yleisimpien pallopelien perusteet ja pelaa niitä sovittujen sääntöjen mukaan
- osaa suunnistaa karttaa ja kompassia apuna käyttäen sekä tietää jokamiehen oikeuksista ja velvollisuuksista
- osaa luistella sujuvasti
- hallitsee hiihdon harrastamiseen tarvittavat perustekniikat
- hallitsee uimataidon sekä osaa vesipelastamisen taitoja
- tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä
- osaa ylläpitää, arvioida ja kehittää toimintakykyään
- osoittaa oppimis- ja yrittämishalua koululiikunnassa, varustautuu liikuntatunnille asiallisesti ja huolehtii puhtaudestaan
- toimii vastuullisesti ja ottaa toiset huomioon sekä noudattaa sopimuksia, sääntöjä ja reilun pelin periaatetta.

(Perusopetuksen opetussuunnitelma 2004, 250)

Taitopainotteiset arviointikriteerit muodostavat mielenkiintoisen ristiriita suhteessa aikaisempien tutkimusten (Puoskari ym. 2012; Weckman 2008; Huisman 2004) osoittamiin tuloksiin siitä, että opettajat pitävät sosiaalisten taitojen merkitystä hyvin suurena arvioinnissaan. Oppilasarviointia liikunnanopetuksessa ovat tutkineet esimerkiksi Puoskari ym. (2012) artikkelissaan. Puoskarin ym. (2012) tutkimuksessa jokainen opettaja nosti esiin ryhmässä toimimisen taidon tärkeänä arviointiperusteena painottaen yhteistyötaitojen tärkeyttä. Esimerkiksi pallopeleissä opettajat kertoivat kiinnittävänsä enemmän huomiota oppilaiden kykyyn pelata muiden kanssa kuin oppilaan taitoihin pallon kanssa. (Puoskari ym. 2012, 10–11.) Weckman (2008) tutki pro gradu -tutkielmassaan 57 liikunnanopettajan näkemyksiä liikunnanopetuksen arvioinnista yläkoulussa. Tutkimuksessa selvisi, että opettajat pitivät ryhmässä toimimista ja sosiaalisia taitoja tärkeinä tekijöinä liikunnan arvosanaan. Opettajat sijoittivat nämä taidot tutkimuksessa kahteen eri yläkategoriaan, mutta kummankin kategorian merkitys liikunnan arvosanaan oli yli 30 prosenttia. (Weckman 2008, 46.)

Huismanin (2004) tutkimuksessa selvisi, että tyttöjen liikunnan arvioinnissa painottuu enemmän tunne- ja tahtoalueen ominaisuudet, joihin kuuluu esimerkiksi yhteistyötaidot. Pojilla puolestaan kunto ja liikunnalliset taidot vaikuttavat enemmän arvosanaan. (Huisman 2004, 105–110.)

Havainnointi on yleinen arviointimenetelmä liikunnanopetuksessa. Havainnoimalla arviointia voi suorittaa opettaja oppilaasta, oppilas itsestään tai oppilas toisesta oppilaasta. (Rink 2006, 276.) Oppimista voi havainnoida systemaattisesti, jolloin havainnointi on järjestelmällistä ja se perustuu etukäteen määriteltyihin kriteereihin. Epäsystemaattinen arviointi puolestaan on sattumanvaraista ja perustuu muistiin, mikä tarkoittaa sitä, että se on myös altis virheille. (Koppinen ym. 1994, 50.) On yleistä, että opettajat käyttävät havainnoinnin apuna muistiinpanoja, koska se helpottaa heidän työtään, kun he antavat arvosanoja todistuksiin (Heikka, Hujala & Turja 2009, 76–77).

Puoskarin ym. (2012, 11) tutkimuksessa kaikki haastatellut liikunnanopettajat kertoivat käyttävänsä päiväkirjaa tai muistivihkoa havainnoinnin tukena. Tulokset osoittivat liikunnanopetuksen arvioinnin painottuvan vahvasti havainnointiin. Tämän tuloksen vahvistavat myös Weckmanin (2008) ja Huhtisen (2012) pro gradu -tutkielmat. Liikunnanopettajien arviointimenetelmistä kysyttäessä kaikki vastaajat ilmoittivat havainnoinnin olevan tärkeä ja usein ainut oppilasarvioinnin menetelmä (Huhtinen 2012, 48). Myös Lautalan (1999) pro gradu -tutkielmassa liikunnanopettajista (n=69) lähes kaikki (97 %) ilmoittivat käyttävänsä havainnointia arviointitiedon hankkimiseksi. Säännöllisiä muistiinpanoja ilmoitti kuitenkin tekevänsä vain 14 prosenttia opettajista. (Lautala 1999, 62–63). Muistiinpanojen tekemisen osalta Puoskarin ym. (2012) ja Lautalan (1999) tutkimusten tulokset ovat siis hyvin erilaiset.

## 6 TUTKIMUSTEHTÄVÄT

Tutkimuksemme tehtävänä on selvittää, kuinka liikunnanopettajat kokevat tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen liikunnanopetuksessa. Samalla pyrimme selvittämään, millä opetusmenetelmillä he opettavat näitä taitoja oppilaille. Lisäksi selvitämme liikunnanopettajien omia kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta: mitä he kokevat tärkeinä taitoina opettaa ja minkälaisia haasteita sosiaalisten taitojen opettamiseen sisältyy. Pyrimme myös selvittämään opettajien painotuksia ja menetelmiä liittyen liikunnanopetuksen arviointiin ja erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen osaan arvioinnista.

Tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Pitävätkö liikunnanopettajat tunne- ja vuorovaikutustaitoja tärkeinä?
  - 1.1 Millaisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikunnanopettajat pitävät tärkeinä
  - 1.2 Luovatko liikunnanopettajat tietoisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttavia tilanteita
  - 1.3 Mitkä asiat vaikuttavat tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvien tavoitteiden asettamiseen?
2. Millä menetelmillä liikunnanopettajat pyrkivät oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittämiseen?
  - 2.1 Onko joitain tiettyjä laji- tai opetussisältöjä, joissa tunne- ja vuorovaikutustaidot ja niiden opettaminen korostuvat?
  - 2.2 Mitkä ovat opettajien mielestä liikuntatuntien erityismahdollisuudet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa?
  - 2.3 Mitä mieltä opettajat olivat heille esitettyjen tunnetaito- ja ongelmanratkaisutehtävien soveltuvuudesta liikuntatunneille?
3. Arvioivatko opettajat oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja ja niiden kehittymistä liikunnanopetuksessa?

3.1 Minkälainen painotus tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvioinnilla on liikunnan oppilasarvioinnissa?

3.2 Mitä menetelmiä opettajat käyttävät tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointiin?



## 7 MENETELMÄT

### 7.1 Tutkimuksen tieteenfilosofinen tausta

Tutkimuksemme sijoittuu laadullisen tutkimuksen piiriin. Laadullisen tutkimusotteen avulla tutkija tarkastelee todellisuuden ilmiöitä, joiden ajatellaan olevan olemassa ihmisten ja sosiaalisten suhteiden kautta (Perttula 1995, 60).

Tutkimuksen teon yhteydessä tutkijan on perusteltua määritellä tieteenfilosofisia taustaoletuksia, sillä ne luovat perustan tutkimukselle sekä osittain määrittävät tutkimuksen tavoitteita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2012, 129). Tutkimuksemme lähtökohta on fenomenologis-hermeneuttinen, sillä tutkimuskohteemme ovat liikunnanopettajat sekä heidän kokemusmaailmansa (Laine 2010; Perttula 1995). Fenomenologiassa tutkitaan siis ihmisten kokemuksia ja suhteita omaan todellisuuteensa. Kokemus syntyykin aina vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. (Laine 2010.) Fenomenologian tavoitteena on ilmiöiden kuvaaminen, ei tulkinta (Perttula 1995, 8–9). Perttula (1995, 56) kuitenkin muistuttaa, ettei tutkija aina voi katsella tutkimuskohteena olevaa ilmiötä täysin ulkopuolisena. Meidän tapauksessamme tämä tarkoittaa muun muassa sitä, että liikunnanopettajina saamamme kokemukset erilaisista opetus- ja vuorovaikutustilanteista tekevät mahdolliseksi tulkinnan täydellisen poisjättämisen tutkittaessa haastateltavien tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuskokemuksia. Tästä päätellen fenomenologiakin sisältää siis jossain määrin tulkintaa.

Laine (2010, 33) toteaa, että on mahdotonta esittää tarkkaa kuvausta fenomenologisesta tai hermeneuttisesta metodista, sillä niiden sovellettu muoto tulee aina jokaisen tutkimuksen myötä monien eri tekijöiden tuloksena. Koska osin fenomenologinen tutkimuksemme sisältää siis pakostakin osiltaan myös tulkintaa, sisältyy tutkimukseemme lisäksi hermeneuttinen ulottuvuus. Hermeneutiikka tarkoittaa teoriaa ymmärtämisestä ja tulkitsemisesta sen kohdistuessa ihmisten välisen viestinnän maailmaan. (Laine 2010, 31–33.) Pyrimme tulkitsemaan ja ymmärtämään liikuntaa opettavien opettajien kuvailemia kokemuksia ja merkityksiä liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin ja niiden opettamiseen.

Moilanen ja Rähä (2010) huomauttavat, että merkitykset eivät ole irrallisia, vaan ne ovat aina suhteessa toisiinsa. Merkityksien tulkinnassa pyritäänkin siis selvittämään

merkityskokonaisuuksia. Täytyy myös muistaa, että merkitykset ovat osin tiedostettuja, osin tiedostamattomia. (Moilanen & Rähä 2010, 46–47.) Gadamer (2004) tuo esiin, että ymmärtämällä ja tulkitsemalla tutkittavien kokemuksia ja ilmauksia on tutkijalla mahdollisuus syventyä tutkimuksen kohteena oleviin merkityksiin. Jotta tutkijalla olisi mahdollisuus ymmärtää tutkittavan näkemyksiä, täytyy hänen aidosti asettua tutkittavan näkökannalle. (Gadamer 2004, 29–30.)

Tehdessämme tutkimushaastatteluja pyrimme olemaan nimenomaan mahdollisimman avoimia haastateltavien näkökannoille, jotka välittyivät erityisesti puheen ja siihen liittyvän viestinnän kautta. Nämä kielelliset sekä keholliset ilmaisut ovat juuri hermeneuttisen tutkimuksen kohteena. (Laine 2010, 31–32.) Jotta tutkija pystyisi näkemään kaikki aineistonsa sisältämät merkitykset, täytyy hänen tietoisesti pitäytyä vastaanottavaisena kaikille aineiston sisältämille merkityksille ja erottaa ne omista ennakkokäsityksistään. Tätä menettelyä kutsutaan hermeneuttisesti kouliintuneeksi tiedostamiseksi, johon mekin tutkimusta tehdessämme pyrimme. (Gadamer 2004, 33–34.)

## **7.2 Lähestymistapamme tutkimukseen**

Laineen (2010) mukaan esiymmärryksellä tarkoitetaan tutkijan tapaa ymmärtää tutkittavaa kohdetta ennen tutkimustaan. Tutkittava merkitysmaailma on tutkijalle etukäteen tuttu, koska hän elää yleensä samassa kulttuuripiirissä. (Laine 2010, 32–33.) Laadullisessa tutkimuksessa on erittäin tärkeää, että tutkija tiedostaa ja tuo esiin oman esiymmärryksensä tutkittavasta aiheesta. Tietoisuus omasta esiymmärryksestä voi kuitenkin olla vain osittaista, koska osa esiymmärryksestä on tiedostamatonta. Teorioilla on kaksisuuntainen vaikutus esiymmärrykseen. Toisaalta se antaa mahdollisuuden nähdä uusia asioita, mutta toisaalta se rajaa joitain näkökulmia pois. (Moilanen & Rähä 2010, 52–53.)

Meidän esiymmärryksemme tutkittavasta aiheesta oli, että monet opettajat eivät tietoisesti luo tilanteita, joissa tunne- ja vuorovaikutustaidot erityisesti harjaantuvat, vaan luottavat siihen, että taidot kehittyvät itsestään liikunnan sivutuotteena. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointi kiinnosti meitä ja oletimme sen olevan melko epäjärjestelmällistä niin menetelmien kuin painotuksenkin puolesta.

Kiinnostuksemme tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetukseen liikunnassa on herännyt vahvana opintojen loppuvaiheessa. Luokanopettajakoulutuksessa näitä taitoja on korostettu selkeästi enemmän kuin liikunnanopettajakoulutuksessa, vaikka liikunta koetaan monesti oppiaineena, jossa näiden taitojen opettamiseen on parhaat mahdollisuudet. Koemme tunne- ja vuorovaikutustaidot isona osana liikuntatunteja ja halusimme lähteä selvittämään, miten opettajat kokevat näiden taitojen opettamisen käytännön työssä. Aikaisemmin tehtyjen tutkimusten pohjalta olimme tulleet siihen tulokseen, että opettajat kokivat nämä taidot tärkeiksi, mutta halusimme lähteä selvittämään erityisesti sitä, millä keinoin he näitä taitoja pyrkivät opettamaan.

Meillä molemmilla on jo jonkin verran käytännön kokemusta lasten ja nuorten kanssa työskentelystä koulutuksessa suorittamiemme harjoitteluiden myötä sekä kesäisin järjestettävien leirien kautta. Erityisesti leirityössä olemme molemmat huomanneet, kuinka tärkeää on kiinnittää huomiota lasten ja nuorten tunne- ja vuorovaikutustaitoihin. Nämä taidot ja erityisesti niiden puuttuminen on tullut esille peleissä ja leikeissä, joita leireillä on pelattu. Siksi halusimmekin lähteä tutkimaan, miten näitä taitoja liikuntatunneilla käytännössä opetetaan.

Perttula (2006) nostaa esiin sulkeistamisen tärkeyden tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Sulkeistamisella pyritään estämään tutkijan esiymmärryksen vaikutus aineiston analysoinnin aikana. Tutkijan tuleekin pyrkiä aina miettiä, onko hänelle muodostuva kokemus peräisin tästä tutkimusaineistosta, vai onko se hänen tekemäänsä tulkintaa, joka perustuu aikaisempiin kokemuksiin. (Perttula 2006, 145.) Esiymmärryksen tiedostamista helpottaa, jos on kumppani, jonka kanssa voi keskustella asioista (Moilanen & Rähä 2010, 52–53). Koemme, että saimme omat ennakkokäsityksemme avattua hyvin, koska puhuimme keskenämme omista mielipiteistämme ja kokemuksistamme. Uskommekin, että parin kanssa työskentely oli tässä vaiheessa hyvin tärkeää, koska yksin ennakkokäsityksiä ei olisi saanut avattua yhtä analyttisesti ja kriittisesti.

### **7.3 Haastattelu aineistonkeruumenetelmänä**

Valitsimme haastattelun tutkimuksemme aineistonkeruumenetelmäksi, koska koimme sen olevan kattavin ja luonnollisin tapa kerätä tietoa haastateltavien ajatuksista ja kokemusmaailmasta. Haastattelu on kiistatta yleisin aineistonkeruutapa laadullisissa

tutkimuksissa ja kasvokkain tapahtuva yksilöhaastattelu taas vallitsevin haastattelumuoto. (Jones 2011, 357–358.)

Päädyimme käyttämään tutkimuksessamme puolistrukturoitua haastattelumuotoa eli teemahaastattelua. Sen avulla pystyimme tutkimaan yksilön ajatuksia, kokemuksia ja tunteita. Teemahaastattelun ideana on, että haastattelu etenee tiettyjen teemojen mukaan yksityiskohtaisten kysymysten sijaan. Tällöin haastattelijalla voi keskeisimpiä teemoja noudatellen edetä kunkin haastattelutilanteen mukaan ja antaa haastateltavan äänen päästä kuuluviin luontevan haastattelun muodossa. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 48.) Tutkimushaastattelua voisikin kuvata keskusteluksi, joka yleensä tapahtuu tutkijan aloitteesta ja hänen ehdoillaan, mutta kuitenkin vuorovaikutuksessa haastateltavan ja haastattelijan välillä (Eskola & Vastamäki 2010, 26; Jones 2011, 357).

Haastattelun teemat voivat rakentua intuitioon, kirjallisuuteen tai teoriaan pohjaten (Eskola & Vastamäki 2010, 35). Haastattelumme eri teemat muodostimme näihin kolmeen tekijään nojaten. Teemahaastattelumme teemat tutkimuksessamme olivat tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvostus ja tavoitteiden asettaminen osana liikunnanopetusta, tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen liikuntatunnilla, tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointi osana liikunnanopetusta.

Pohdimme teemojen lähettämistä haastateltaville ennen haastattelua, jotta he voisivat hieman orientoitua aiheeseen ja käsitteisiin. Päädyimme kuitenkin siihen, ettemme paljasta teemoja tai alusta aihepiiriä ennen haastattelua, jotta haastateltavat eivät niiden perusteella valmistautuisi haastatteluun erityisellä tavalla, tai mieltäisi etukäteen suotuisia vastauksia. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2008) toteavatkin haastattelun luotettavuutta joskus heikentävän sen, että haastattelussa on tapana antaa sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi ym. 2008, 201). Jos haastattelumme teemat ja tutkimusaihe olisivat pohjautuneet enemmän esimerkiksi haastateltavien muistoihin tai vanhoihin kokemuksiin, olisimme voineet lähettää teemoja tai kysymyksiä heille etukäteen, jotta haastateltavat olisivat voineet palauttaa aihepiiriä mieleensä.

Laadullisen tutkimusaineiston tehtävänä on auttaa tutkijaa rakentamaan käsitteellistä ymmärrystä tutkittavasta ilmiöstä (Eskola & Suoranta 2008, 61). Tällöin haastattelun etuna on myös se, että haastattelijalla voi itse valita ne henkilöt haastatteluun, joilla hän uskoo olevan kiinnostavia kokemuksia tai tietoa tutkittavasta aiheesta (Tuomi & Sarajärvi 2011, 74). Tärkein kriteeri haastateltavien valintaan meillä oli, että haastateltavat ovat opettaneet

yläkoulussa liikuntaa. Lisäksi tavoitteenamme oli tasainen sukupuolijakauma sekä mahdollisimman monipuolisesti ja tasaisesti vaihteleva liikunnanopettajien opetuskokemus. Näillä seikoilla pyrimme mahdollisimman kattaviin kokemuksiin liikunnan sekä ja tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksesta.

Aloitimme tutkimusaineiston keräämisen keväällä 2013. Valmistelimme teorian, kirjallisuuden ja intuition pohjalta haastattelurungon, jota testasimme ennen varsinaisten haastattelujen aloittamista tutulla valmistuneella naisliikunnanopettajalla. Tällöin saimme testattua myös nauhoitusvälineet. Tutun ihmisen käyttäminen esihaastattelussa sisältää ongelmansa, koska etukäteen tutun henkilön kanssa keskustelu sujuu yleensä vieraita ihmisiä paremmin. (Eskola & Suoranta 2008, 88–89.) Pohdimme tämän olevan myös myönteinen asia, koska tutulta ihmiseltä saimme haastattelun etenemisestä, loogisuudesta ja kysymysten selkeydestä paljon suoraa ja rakentavaa palautetta, mikä olisi voinut jäädä vieraalta ihmiseltä saamatta. Esihaastattelun ja opinnäytetyömme ohjaajien palautteiden perusteella muokkasimme haastattelurunkoa (ks. liite 2) loogisemmaksi ja selkeämmäksi teema-alueiden sekä kysymysten asettelun ja järjestyksen osalta.

Testasimme samalla myös tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä tehtäviä (ks. liite 4), joita suunnittelimme esittelevämme liikunnanopettajille haastatteluvaiheessa. Tehtävien tarkoituksena oli sekä kartoittaa liikunnanopettajien mielipiteitä tehtävistä että tarjota opettajille opetusmateriaalia liikuntatunneille tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Kokosimme harjoitteet Marjo Kuuselan (2005) väitöskirjatutkimuksesta, jossa hän käytti harjoitteita yläkoulun liikuntatunneilla. Olimme lisäksi puhelinyhteydessä Kuuselaan, jolloin varmistuimme tehtävien soveltuvuudesta tutkimukseemme sekä saimme arvokasta lisätietoa eri tehtävistä.

#### **7.4 Tutkimukseen osallistujat**

Lähetimme sähköpostilla tutkimuspyynnön 42 liikunnanopettajalle (ks. liite 1). Liikunnanopettajat, joille lähetimme haastattelupyynnön, valikoituvat sukupuolen ja opetuskokemuksen lisäksi siten, että he olisivat asuinalueeltamme järkevien kulkuyhteyksien päässä olevien koulujen opettajia. Hirsjärvi ja Hurme (2008, 58) toteavat, että laadullisen tutkimuksen haastateltavien määrä riippuu aina tutkimuksen tarkoituksesta. Eskola ja

Suoranta (2008, 61–62) puolestaan tuovat esiin, että yleisesti laadullisessa tutkimuksessa aineiston koolla ei ole välitöntä merkitystä tai vaikutusta tutkimuksen onnistumiselle. Tavoitteenamme oli saada 12 haastateltavaa ja sähköpostin välityksellä saimmekin yhteensä 12 yhteydenottoa liikuntaa opettavilta opettajilta, jotka suostuivat haastatteluun aikataulumme puitteissa. Tutkimusjoukosta (n=12) puolet oli miehiä (n=6) ja puolet naisia (n=6).

Jaoin haastateltavat siten, että toinen meistä haastatteli kahdeksaa ja toinen viittä liikunnanopettajaa. Jako perustui siihen, että toinen meistä teki kaksoisgradun, joten oli luontevaa, että hän myös teki enemmän töitä aineiston keräämisessä. Kuvaamme haastateltujen tietoja taulukossa 1. Viittaamme n-kirjaimella naishaastateltaviin ja m-kirjaimella mieshaastateltaviin. Haastattelija HP tarkoittaa Harri Pirttimäkeä ja PS Paavo Salmiota.

TAULUKKO 1. Haastateltujen liikunnanopettajien haastattelutiedot

Haastateltava	Ajankohta (pvm)	Haastattelija	Opetuskokemus (vuosi)	Koulutus	Kesto (min)	Litterointi (sivumäärä)
N1	07.04.2013	PS	1	LitM	33	5
N2	28.03.2013	PS	36	LitK	38	5
N3	28.03.2013	PS	21	LitM	47	6
N4	19.04.2013	HP	19	LitM	38	5
N5	16.04.2013	PS	2	LitM	37	6
N6	25.04.2013	PS	1	LitM	30	3
M1	11.04.2013	PS	16	LitM	43	4
M2	08.04.2013	PS+HP	8	LitM	44	5
M3	18.04.2013	PS	3	LitM	45	6
M4	18.04.2013	HP	15	KtM	46	5
M5	17.04.2013	HP	19	LitM	31	5
M6	17.04.2013	HP	15	KtM	34	5
Yht.					466	60

Suoritimme haastattelut maalisi- ja huhtikuun aikana pääosin liikunnanopettajien työpaikoilla. Pyrimme saamaan haastattelutilanteesta ja – tilasta mahdollisimman rauhallisen ja viihtyisän, koska haastattelupaikka on oleellinen tekijä haastattelutilanteen onnistumiselle (Eskola & Vastamäki 2010, 29–30) . Eskola ja Suoranta (2008, 93) mainitsevat lisäksi tärkeänä osana haastattelutilannetta luotettavan vuorovaikutuksen, johon voi pyrkiä esimerkiksi arkipäiväisistä asioista keskustelemalla ennen haastattelua. Pystyimme mielestämme luomaan

luotettavan ja vapautuneen ilmapiirin ja vuorovaikutuksen haastattelutilanteisiin keskustelemalla esimerkiksi säästä, menneestä työpäivästä tai päivän uutistapahtumista.

Käytimme haastatteluissa digitaalista nauhuria vuoropuhelun tallentamiseen. Tällöin pystyimme keskittymään haastateltavaan ja keskustelemiseen ilman jatkuvaa muistiinpanojen kirjoittamista (Hirsjärvi & Hurme 2008, 92). Merkitsimme keskustelun aikana tarvittaessa muutamia tarkennuksia haastattelurunkoon esimerkiksi haastateltavien kysymyksistä tai tarkennuksista litterointia ja tulevia haastatteluja varten.

Kahdestatoista haastattelusta nauhoitettua puhetta tuli yhteensä 466 minuuttia ja 10 sekuntia. Haastattelujen pituuden vaihteluväli oli 30 minuutista 47 minuuttiin. Litteroimme eli kirjoitimme nauhoitetut puheet puhtaaksi tekstimuotoon Word – ohjelmalla. Yhden haastattelun litterointiin kului aikaa noin kahdesta kolmeen tuntiin. Litteroitua tekstiä tuli Times New Roman-fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5 60 sivua. Puhtaaksi kirjoitetussa muodossa pystyimme hallitsemaan ja jäsentämään aineistoamme tarkasti (Tuomi & Sarajärvi 2011, 92). Aineiston litteroinnin tarkkuudesta ei ole yksiselitteistä ohjetta (Hirsjärvi ym. 2008, 217). Eskola ja Vastamäki (2010, 42–43) toteavatkin, että litteroinnin voi tehdä monella tapaa, eikä aineiston laajuudesta ja valituista tutkimuskysymyksistä riippuen aina ole tarpeen litteroida tarkasti jokaista kohtaa ja äännähdystä. Tutkimuksessamme aineisto on melko laaja, joten emme litteroineet kaikkia haastatteluja sanasta sanaan, vaan jätimme pois joitain kohtia, jotka eivät liittyneet millään tavalla tutkimuksemme aiheisiin ja teemoihin. Tuomi ja Sarajärvi (2011, 92) alleviivaavatkin, että valitusta aiheesta on kyllä kerrottava ja otettava kaikki mitä irti saa, mutta kaikkia kiinnostavia asioita ei ole järkevää tai mahdollista tutkia yhdessä tutkimuksessa.

## **7.5 Aineiston analyysi ja tulkinta**

Aineiston analyysi on yksi tutkimuksen tärkeimmistä vaiheista. Se on tavoitteena jo tutkimuksen aloitusvaiheessa. Tässä vaiheessa tutkijalle selviää, millaisia vastauksia hän saa tutkimuskysymyksiin. On tosin mahdollista, että analysointivaiheessa tutkijalle vasta selviää, miten tutkimusongelmat olisi pitänyt asettaa. (Hirsjärvi ym. 2008, 216.) Joutuimmekin tarkentamaan tutkimuskysymyksiämme aineiston ensimmäisen lukukerran jälkeen. Toisaalta onnistuimme mielestämme kysymysten asettelussa melko hyvin, koska suurimpaan osaan tutkimuskysymyksistä löysimme vastauksia suoraan aineistosta.

Aineiston analysoimme laadullisen tutkimuksen *teoriaohjaavalla analyysillä*, jossa on teoreettisia kytkentöjä, jotka eivät kuitenkaan suoranaisesti pohjautu teoriaan. Teorian voidaan tässä tapauksessa pikemminkin katsoa toimivan analyysin apuvälineenä. Tästä menetelmästä käytetään myös nimeä *teoriasidonnainen analyysi*. Tällaisessa analyysimenetelmässä päättely on abduktiivista, mikä tarkoittaa, että tutkijan ajatteluprosessiin vaikuttavat sekä aineistolähtöisyys että valmiit teoriat. Tällaisessa mallissa tutkija yrittää yhdistää näitä kahta toisiinsa. Välillä yhdistäminen tapahtuu jopa väkisin, toisinaan taas luovastikin, minkä seurauksena saattaa syntyä myös jotain aivan uutta. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 96–97)

Aloitimme aineiston analyysin teemoittelemalla aineiston haastattelurungon teemojen mukaisesti. Noudatimme Hirsjärven ja Hurmeen (2008) neuvoa litteroinnin osalta siinä, että haastattelija purki aina oman nauhoituksensa. Tutkija tuntee oman aineistonsa parhaiten, jolloin hän huomaa nopeasti teemoihin liittyvät asiat ja tunnistaa, milloin on tarpeellista kirjoittaa sanatarkasti dialogeja ylös. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 141.)

Teemoittelulla tarkoitetaan sitä, että analyysivaiheessa tarkastellaan sellaisia esiin nousevia asioita, jotka ovat yhteisiä usealle haastateltavalle. Tällöin nousee usein myös esille muita teemoja kuin jo valmiiksi tutkijoiden suunnittelemat teemat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 173.) Meidänkin tutkimuksessamme analyysivaiheessa nousi esiin joitain uusia teemoja, joita emme odottaneet etukäteen löytävämme.

Eskolan (2010) ja Laineen (2010) teoriaa mukaillen lähdimme teemoittelun jälkeen analysoimaan aineistoa. Luimme aineiston useaan kertaan läpi ja teimme samalla merkintöjä ja muistiinpanoja niistä kohdista, jotka koimme tärkeiksi tutkimuksemme kannalta. Tämän jälkeen poimimme tärkeimmät kohdat ja kirjoitimme ne auki. Auki kirjoittamisella tarkoitetaan tässä tapauksessa omien pohdintojen yhdistämistä aineistoesimerkkeihin. Tämän jälkeen seuraava vaihe oli tekstin puhtaaksi kirjoittaminen lopulliseen muotoonsa. Eskolan (2010) mallin mukaan ennen tätä vaihetta olisi pitänyt yhdistää omaan tekstiin teorioita, mutta päädyimme tekemään tuloksista yhteenvedon erilaisiin tulkintateorioihin pohjautuen. (Eskola 2010, 191–197.)



TAULUKKO 2. Esimerkkejä analyysistä

<b>Alkuperäinen ilmaus</b>	<b>Teemat ja alateemat</b>
<i>"- melkein nää jutut on jostain syystä noussu esimerkiksi tänä vuonna ykkösjutuks."</i>	<b>1. Arvostus</b>
<i>"En koe tai en ainakaan tiedä, miten mä pystyn sitä opettaan sillain, että tämän tuvin tavoite on nyt tunne- ja vuorovaikutustaidot"</i>	1.1 Haasteellisuus
<i>"- sun pitää tulla toimeen muiden kanssa. Sun on pakko olla yhteistyökykyinen."</i>	1.2 Yhteistyötaidot
<i>"- epäonnistumisen kohtaamista tai häviöitä, niin sitten siellä ei tavarat lähtis lentelemään, että osais käsitellä sen asian fiksusti."</i>	1.3 Tunteiden säätely
<i>"Mun mielestä niitä ei voi niinku opettaa, et se tulee niinku sen kaiken muun opetuksen sivutuotteena nämä asiat."</i>	<b>2. Opettaminen</b>
<i>"Sitten olin kirjallisena antanu tanssiohjeet ja ne yritti selvittää, että mitä ihmettä ne tarkoittaa, ja sitten keksiä esimerkiks askeleita ja sitten he keksivät ne."</i>	2.1 Harjoitusmuodot
<i>"No ainaki tulee paljon epäonnistumisia ja onnistumisia, niinku silleen varmaan tunteet näkyy aika selkeesti."</i>	2.2 Erityismahdollisuudet
<i>"Et se on aina semmonen opettajan toivottavasti ulkoinen näkymys, objektiivinen näkemys."</i>	<b>3. Arviointi</b>
<i>"- että alkuvuodesta pidin päiväkirjaa, mutta se on nyt jäänyt."</i>	3.1 Haasteellisuus
<i>"Että se on yks missä ne kertoo keskustelussa oman arvionsa, ja sitten mä kerron omani ja sitte katotaan miten ne synkkaa."</i>	3.2 Menetelmät

Varsinaisessa analysointivaiheessa tutustuimme aineistoon huolellisesti ja aloimme muodostaa merkityskokonaisuuksia. Laineen (2010) mukaan fenomenologit korostavat intuition merkitystä tässä vaiheessa. Merkityskokonaisuudet löytyvät samankaltaisuuksien perusteella, jotka kumpuavat tutkijan omista kokemuksista. Samankaltaiset merkitykset muodostavat oman kokonaisuutensa ja siitä poikkeavat merkitykset jaetaan taas omiin kokonaisuuksiinsa. Merkityskokonaisuuksien muodostamiseen vaikuttaa myös tutkimuskysymykset. Esiin tulee vain merkityskokonaisuuksia, joiden tutkimustehtävä sallii nousta esiin. Analyysivaiheessa täytyy kuitenkin muistaa, että yksilöllinen ei ole sama asia kuin epäolennainen. Analyysillä ei tule köyhdyttää tutkimusaineistoa. (Laine 2010, 41–42.)

Sekä Laine (2010) että Hirsjärvi ym. (2012) tuovat esiin, että analyysi ei riitä tulokseksi, vaan analyysin tuloksista on pyrittävä muodostamaan synteesejä. Synteeseiden tarkoitus on koota merkityskokonaisuuksista olennaiset osat ja hahmottaa merkityskokonaisuuksien suhteita toisiinsa. (Laine 2010, 43; Hirsjärvi ym. 2012, 230.)

Tutkijan on tärkeää tiedostaa hermeneuttisen kehän merkitys tulosten tulkinnassa. Tutkija tekee jatkuvasti tulkintoja aineistosta ja niiden tekeminen alkaa jo haastatteluvaiheessa. Omiin tulkintoihin tulee suhtautua kriittisesti ja niitä tulee reflektoida. Tämän jälkeen aineistoon palataan uudestaan ja aineisto näyttäytyykin usein erilaiselta siihen palattaessa. Tämä sama kehä toistuu useita kertoja ja tutkija tekee joka kerta itselleen hypoteesin, jota hän koettelee kriittisellä reflektoinnilla. Tämän kehän tavoitteena on löytää todennäköisin ja uskottavin tulkinta siitä, mitä tutkittava on tarkoittanut. (Laine 2010, 36–37.) Mielestämme onnistuimme hermeneuttisen kehän noudattamisessa melko hyvin. Luimme aineiston useaan kertaan läpi ja pyrimme löytämään aina uusia tulkintoja siitä. Aineisto näyttäytyi syksyllä analysointivaiheessa aivan erilaiselta kuin keväällä, jolloin luimme sitä läpi ensimmäisiä kertoja, kun teimme esitystä alustavista tuloksista. Parin kanssa työskentely auttoi myös tässä vaiheessa, koska kummatkin lukivat aineistoa läpi ja löysivät erilaisia tulkintoja siitä. Näitä tulkintoja yritimme yhdessä reflektoida kriittisesti. Kun tutkijaparille pitää perustella omia tulkintojaan, on pakko miettiä hyvin tarkkaan, miten on päätytty omaan tulkintaansa.

## **7.6 Tutkimuksen luotettavuus ja eettisyys**

Hirsjärven ym. (2012) mukaan kaikissa tutkimuksissa pyritään välttämään virheitä, mutta silti tutkimusten luotettavuus vaihtelee. Tästä syystä jokaisessa tutkimuksessa pyritään arvioimaan

tutkimuksen luotettavuutta. Laadullisessa tutkimuksessa ei voi käyttää samanlaisia mittareita luotettavuuden arviointiin kuin määrällisessä tutkimuksessa, mutta luotettavuutta tulisi silti pyrkiä arvioimaan jollain tavalla. Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta nostaa, kun tutkija avaa mahdollisimman tarkasti oman tutkimuksensa toteuttamisen. Tämä koskee kaikkia tutkimuksen vaiheita. (Hirsjärvi ym. 2012, 231–232.) Tästä syystä olemme pyrkineet menetelmä-osuudessa avaamaan lukijalle tarkasti aineistonkeruun ja analysoinnin kulun, jotta lukija voisi arvioida tutkimuksen luotettavuutta mahdollisimman hyvin.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuuden lähtökohtana on lopulta tutkijan subjektiviteetti ja sen myöntäminen, että tutkija on itse merkittävä tutkimusväline. Voikin siis sanoa, että laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden määrittäjä on tutkija itse. (Eskola & Suoranta 2008, 210.) Olemme pyrkineet tiedostamaan oman subjektiivisuutemme merkityksen tutkimuksen kannalta ja erityisesti tulosten tulkinnan aikana tämä on ollut tärkeää. Oma subjektiivisuutemme tuli varsin hyvin esiin jo, kun kirjoitimme tutkimuksen alkuvaiheessa omasta esiymmärryksestämmme. Jo tässä vaiheessa ymmärsimme, kuinka tärkeää on pystyä kriittisesti tarkkailemaan omaa objektiivisuuttaan.

Haastattelututkimuksessa voidaan puhua laaduntarkkailusta, jota tulisi suorittaa tutkimuksen jokaisessa vaiheessa. Haastattelurungon laatu on hyvin tärkeää aineiston luotettavuuden kannalta. Teimme haastattelurunkoa pitkään ja testasimme sitä koehaastattelulla. Lisäksi kysyimme neuvoja ja mielipiteitä kokeneelta tutkijalta haastattelurungostamme ennen ensimmäistä haastattelua. Toisaalta olisimme voineet parantaa aineiston keruun luotettavuutta pitämällä haastatteluista päiväkirjaa, johon olisimme voineet kirjata meitä mietityttäneet asiat. (Hirsjärvi & Hurme 2008, 184.)

Triangulaatiolla voidaan parantaa tutkimuksen validiutta myös laadullisessa tutkimuksessa (Hirsjärvi ym. 2012, 233). Denzin (1978) (ks. Eskola & Suoranta 2008, 69) erottelee neljä erilaista tapaa trianguloida tutkimuksessa: aineistotriangulaatio, tutkijatriangulaatio, teoriatriangulaatio ja menetelmättriangulaatio. Näistä menetelmistä me käytimme vain yhtä omassa tutkimuksessamme. Koska teimme tutkimuksen kahdestaan, niin meidän voi sanoa käyttäneen tutkijatriangulaatiota. Kun tutkijoita on useampi, heidän on päästävä yhteisymmärrykseen monista tutkimuksen ratkaisuksista, kuten aineiston hankinnasta ja sen luokittelusta sekä raportin kirjoittamisesta. Nämä kysymykset voivat olla ongelmallisia, mutta useampi tutkija monipuolistaa tutkimusta, usein olennaisella tavalla. (Denzin 1978.)

Käyttämällä useampaa triangulaatiomenetelmää tutkimuksemme luotettavuus olisi varmasti noussut paremmaksi, mutta valitettavasti meille tuli Eskolan ja Suorauhan (2008) nostamat ongelmat esille. Triangulaation käyttäminen vie erittäin paljon aikaa ja voi olla myös erittäin kallista. Lisäksi sen käytössä voi tulla myös ongelmia, sillä yhdenkin aineiston kanssa saattaa olla jo pulassa. Triangulaatiota ei tulisikaan käyttää itsensä vuoksi, jos se ei tuo tutkimukselle mitään lisäarvoa. (Eskola & Suorauha 2008, 69–70.)

Tutkijoina olemme molemmat melko kokemattomia, mikä puolestaan on johtanut siihen, että olemme varmasti myös tehneet joitain virheitä tutkimuksessamme, jotka ovat vaikuttaneet heikentävästi tutkimuksemme luotettavuuteen. Meillä ei ollut täysin selkeää kuvaa analysointimenetelmästä ennen kuin olimme saaneet jo kerättyä aineiston. Näin jälkikäteen ajateltuna olisi ollut hyvä ottaa selvää analysointimenetelmistä jo ennen aineiston keräämistä. Silloin olisimme saattaneet muuttaa haastatteluamme jollain tavalla.

Kun tarkastellaan tutkimuksen luotettavuutta, on hyvä myös miettiä tutkimuksen eettisiä näkökulmia. Tuomen ja Sarajärven (2011) mukaan tutkimuksen etiikka perustuu lopulta ihmisoikeuksiin. He nostavat esille seitsemän kohtaa, joiden perusteella tutkimuksen eettisyyttä voidaan lisätä. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131.) Ensinnäkin tutkijan tulee selvittää tutkittaville tutkimuksen tavoitteet, mahdolliset riskit ja tutkimusmenetelmät. Lisäksi tutkittavilta tulee varmistaa vapaaehtoisuus ja osallistujien tulee olla tietoisia tutkimuksen aiheesta. Me olemme pyrkineet omassa tutkimuksessamme varmistamaan kyseiset seikat jo haastattelukirjeessä, jossa kerroimme tutkimuksemme aiheen ja tutkimusmenetelmän. Kirjeessä tosin kerroimme vain, että kyseessä on haastattelu, emmekä maininneet mitään nauhoittamisesta. Itse aineiston keruun aikana haastateltavilla oli tietenkin tiedossa, että nauhoitamme haastattelun. Kaikki haastateltavat olivat vapaaehtoisia ja saivat päättää osallistumisestaan täysin itsenäisesti. Haastattelijoiden ja haastateltavien välillä ei ollut myöskään minkäänlaista riippuvuussuhdetta (Eskola & Suoranta 2008, 55).

Tutkittavien hyvinvointi on asetettava etusijalle, eikä tutkimusaineistoa saa luovuttaa ulkopuolisille. Lisäksi on pystyttävä takaamaan tutkittavien nimettömyys, jos nimien käyttöön ei ole erikseen pyydetty lupaa. (Tuomi & Sarajärvi 2011, 131; Eskola & Suoranta 2008, 56–58.) Tarkoituksenamme oli aiheuttaa tutkittaville mahdollisimman vähän vaivaa. Tähän pyrimme muuan muassa siten, että annoimme heidän päättää haastattelun paikan ja ajankohdan. Heidän ei myöskään tarvinnut valmistautua haastatteluun millään tavalla, joten haastateltavilta kului tähän ainoastaan aineiston keräämiseen vaadittu aika. Ilmoitimme jo

haastattelupyynnön ohessa, että emme luovuta aineistoa ulkopuolisille ja takaamme sen, että haastateltavia ei pysty tunnistamaan tutkimusraportista. Tästä olemme myös raporttia kirjoittaessa pitäneet kiinni.

Olemme säilyttäneet nauhoituksia ja litterointeja huolellisesti, emmekä ole näyttäneet niitä ulkopuolisille. Raportissamme emme paljasta haastatelluista muita tietoja kuin työkokemuksen ja sukupuolen. Emme ole myöskään käyttäneet lainauksia, jotka saattaisivat paljastaa haastateltavan henkilöllisyyden. Eskola ja Suoranta (2008, 56) kuitenkin toteavat, että täydellinen anonymiteetti ei useinkaan toteudu. Meidänkin tutkimuksessamme haastateltavat kertoivat nimensä nauhalle, jotta olisimme pystyneet tarvittaessa vielä varmistamaan asioita heiltä, jos jotain olisi jäänyt epäselväksi. Tarkoituksemme on kuitenkin tuhota nauhat ja litteroinnit välittömästi tutkimuksen valmistumisen jälkeen. Tällä pyrimme takaamaan anonymiteetin säilymisen myös jatkossa.

Viimeisimpänä asiana Tuomi ja Sarajärvi (2011) nostavat esille tutkittavan oikeuden luottaa tutkijan rehellisyyteen ja siihen, että hän pitää lupauksensa. Tutkijoina olemme pyrkineet rehellisyyteen koko prosessin aikana ja koemme, että olemme pitäneet kiinni asioista, jotka tutkittaville lupasimme. Yhden lupauksemme voimme kuitenkin täyttää vasta raportin hyväksymisen jälkeen. Lupasimme lähettää valmiin tutkimuksemme luettavaksi haastatelluille ja siitä aiomme pitää kiinni.

## 8 TULOKSET

Haastattelemistamme henkilöistä sekä miehet että naiset nostivat lähes poikkeuksetta tärkeimmäksi liikunnantuntien tavoitteeksi (ks. liite 3) myönteisten liikuntakokemusten saamisen ja myönteisen suhtautumisen liikuntaan. Haastatteluista naisista lähes kaikki pitivät liikuntatuntien yhtenä päätavoitteena oppilaiden kehittymistä itsetuntemuksessa ja erilaisuuden hyväksymisessä. Miehistä puolestaan vain yksi mainitsi kyseisen tavoitteen. Haastatteluista miehistä lähes kaikki pitivät yhtenä päätavoitteena oppilaiden vastuunottamisen ja toisten huomioonottamisen. Naisistakin puolet nimesi tämän tavoitteen viiden tärkeimmän tavoitteen joukkoon. Selkeä ero miesten ja naisten välillä tuli yhteistyötaitojen ja sääntöjen noudattamisen kehittämisen kohdalla. Miehistä lähes kaikki pitivät tätä tärkeänä liikuntatuntien tavoitteena, kun taas naisista kukaan ei nostanut tätä tavoitetta esiin.

### 8.1 Tunne- ja vuorovaikutustaidot nähdään tärkeiksi, mutta haasteellisiksi opettaa

Haastatteluista opettajista kaikki pitivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamista tärkeänä osana liikunnanopetusta. Opettajat kokivat taitojen ja niiden opettamisen olevan läsnä päivittäin oppitunneilla. Heidän mielestään oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaidot vaikuttavat suuresti esimerkiksi tunnin sujuvuuteen ja ilmapiiriin.

*”Tosi tärkeenä nään kyllä. Siinä joutuu päivittäin tekemisiin näiden asioiden kanssa.” (N3)*

*”Mmm, siis siä on väkisinkin sitä. Että ei siitä pääse yli eikä ympäri.” (M2)*

Näytimme haastattelutilanteessa kokoamamme kaavion tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvistä käsitteistä (s.7). Kaavio oli tarkoitettu helpottamaan haastatteluaiheen käsitteiden ymmärtämistä ja niiden suhteita toisiinsa. Tämän avulla sekä haastattelijat että haastateltavat puhuivat tunne- ja vuorovaikutustaidoista samoilla termeillä. Lisäksi haastateltavat liikunnanopettajat saivat käyttää kaaviota apunaan puhuessaan tärkeiksi näkemistään tunne- ja vuorovaikutustaidoista. Lähes kaikki haastateltavat näkivät vuorovaikutustaidoista tärkeäksi opettaa yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja.

*”No tota ongelmanratkasuu – että tässä käy sillainpäin, et se liikunta on melkein kakkossijalla, ja melkein nää jutut on jostain syystä noussu esimerkiksi tänä vuonna ykkösjutuks. Et niinku liikunta on melkein väline harjoitella näitä juttuja.” (N4)*

*”Pelkästään se on oppilaille, että ne joutuu tulee tänne ja ne ei oo parhaita kavereita keskenään, ja silti sun pitää tulla toimeen muiden kanssa. Sun on pakko olla yhteistyökykyinen.” (N3)*

Tunnetaidoista lähes kaikki opettajat pitivät omassa opetuksessaan tärkeänä tunteiden säätelyn opettamista. Tunteiden säätely nähtiin erityisesti kielteisten tunteiden hallitsemisena ja käsittelynä.

*”Ja sitte taas tunteiden säätely, että kun niitä voimakkaita tunteita tulee jossain pelissä tai harjoitteissa...epäonnistumisen kohtaamista tai häviöitä, niin sitten siellä ei tavarat lähtis lentelemään, että osais käsitellä sen asian fiksusti.” (M3)*

Opettajien mainitsemisissa esimerkeissä tunteiden säätely ja tunteiden ilmaisu sekoittuivat keskenään jonkin verran. Naiset kuitenkin erittelivät näitä taitoja miehiä tarkemmin ja naisista lähes kaikki nostivat tunteiden ilmaisun erikseen tärkeäksi opetettavaksi tunnetaidoksi. Miehistä vain pari näki tunteiden ilmaisun tärkeänä osana omaa opetustaan.

*”Sit tunteiden ilmaisu tulee mun mielestä hyvin voimakkaasti esiin tanssitunneilla. Eli se on sellane, että siinä tietyllä tavalla pystytään purkamaan ja käsittelemään tunteita.” (N2)*

Empatiataidon opettaminen korostui naishaastateltavilla, sillä heistä puolet mainitsi sen tärkeänä osana omaa opetustaan. Miehistä puolestaan vain yksi näki empatiataidon keskeiseksi osaksi liikunnanopetustaan. Puolet miehistä piti empatiantaidon opetusta kuitenkin tärkeänä tai mahdollisena kehityskohtenaan, mutta esimerkiksi puutteellisten omien taitojen tai naisiin verrattuna erilaisen opettaja-oppilas-suhteen takia ainakin sen tietoinen opettaminen oli jäänyt miehillä vähemmälle tai kokonaan pois.

*”Vaarana on se, että jos mä otan vaikka tavoitteeks jonku empatian, niin siitä tulee sellasta tätimäistä, ulkoapäin ohjattua, että sun pitää nyt käsitellä niitä asioita. Mun mielestä nuoret huomaa sen nopeesti, jos vetää fuulaa. Sen pitää tulla sieltä opettajasta itestään sen, jotenkin*

*sieltä syvältä. Nää on sellasia asioita, että ei näitä vaan välttämättä pysty ihan opettamaan.”*  
(M2)

*”En oo ehkä parhaimmillani silleesti niinku just tunnetasolla pyörimään, en niinku asettaudukaan lasten ja nuorten kanssa niin, että oisin sellanen paras kamu, vaan pikkaisen yritän ehkä säilyttää etäisyyttä.”* (M5)

Jokainen opettaja koki, että on olemassa tunne- ja vuorovaikutustaitoja, joita he haluaisivat pystyä opettamaan enemmän tai paremmin. Miesten osalta ei noussut kuitenkaan mitään muita selkeitä yksittäisiä tunne- ja vuorovaikutustaitoja esiin jo mainitun empatian lisäksi. Naisista puolet haluaisi kehittyä ongelmanratkaisutaitojen opettamisessa, joka vaatisi heidän mukaansa enemmän valmiita työkaluja ja harjoitteita.

Haastatellut opettajat mielsivät omat taitonsa tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen vaihteleviksi. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisen ja käsittelyn haasteellisuuteen on monia syitä. Esiin nousivat esimerkiksi ajanpuute, aiheeseen liittyvä vähäinen koulutus tai osaaminen, liikunnan runsaat oppisisällöt, opetusrutiineihin urautuminen ja oppilaiden haastava kehitysvaihe yläkoulussa.

*”Mun mielestä tärkeä osa, mutta sellanen, joka tulee siinä sivussa. En koe tai en ainakaan tiedä, miten mä pystyn sitä opettaan sillain, että tämän tunnin tavoite on nyt tunne- ja vuorovaikutustaidot.”* (N1)

*”No en mä tiää, ehkä se on enemmän sitä, että on kiinni tietyissä rutiineissa, että sä haluat tehdä tän alta pois ja tehdä näitä ja käsitellä sen siitä nyt, että se tilanne saadaan selvitettyä.”* (M3)

Jotkut opettajat näkivät kuitenkin tunne- ja vuorovaikutustaidot ja niiden opettamisen luonnollisena osana opetusta.

*”Se on mun mielestä hirveen helppoo ja luonnikasta.”* (N5)



## 8.2 Ryhmä ja liikuntalajit määrittävät tunne- ja vuorovaikutustavoitteiden asettelua

Kaikki haastateltavat mainitsivat opetettavan ryhmän merkityksen tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteiden asetteluun. Opettajat kokivat, että luokkataso ei aina määritä tavoitteita, vaan pikemminkin tavoitteet määräytyvät ryhmän toimivuuden mukaan.

*”Aika paljon niinku ryhmän tarve. Ei niinku sillain, että seiskoille haluais opettaa tätä ja kaseille tätä. Vaan se miten niiden ryhmäkemia toimii ja haluais tällasilla taidoilla parantaa sitä yleistä ilmapiiriä.”* (N1)

*”Jos on esimerkiksi huonohenkinen ryhmä, niin sitten joutuu asettamaan tavoitteen, että ruvetaan tekemään jotain tiettyjä harjoitteita, jotka kehittää sitä tiettyä osa-aluetta. Sitten puretaan ja keskustellaan siitä”* (N3)

Haastateltavista vain kaksi mainitsi pohjaavansa liikunnanopetuksensa tunne- ja vuorovaikutustavoitteita Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteisiin (2004). Toista ääripäätä edusti ajatus siitä, että tunne- ja vuorovaikutustavoitteita ei löydy ollenkaan valtakunnallisesta opetussuunnitelman perusteista.

*”Näitähän ei oo suoranaisesti missään opetussuunnitelmassa sanottu, että näitä pitäis olla missään.”* (M4)

Lisäksi muutama haastateltava mielsi omien arvojen ja persoonan vaikuttavan tavoitteiden asetteluun.

*”OPS:n lisäksi ohjaa tietysti nämä mun omat arvot, mitä pidän tärkeinä.”* (N5)

Lähes kaikki opettajat mainitsivat myös oppitunnin sisällön vaikuttavan tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteiden asettamiseen. Lajien ja sisällön vaikutuksista kysyimme myös tarkentavan kysymyksen.

Kaikki haastatteluista liikunnanopettajista mainitsivat joukkuepelit erityisinä tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävinä lajeina. Osa näki joukkuepelien kehittävän enemmän tunnetaitoja, esimerkiksi epämieluisan joukkueoverin tai tappion sietämistä, osa taas näki

vuorovaikutustaitojen kehittyvän joukkuepeleissä kommunikoinnin, kannustamisen, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojen käytön myötä.

*”Tulee kontakteja, kamppailuksia, et sillon tää tunnepuoli tulee aika voimakkaasti esiin. Ja sitte ku ollaan joukkueena vastakkain, ni aina se on vähän heti sota käynnissä” (M6)*

*”- heti nousee mieleen joukkuelajit ja pallopelit, - että esimerkiksi siis jotenki se on jonkinlaidasta empatiakoulutusta tai yhteistyötaitokoulutusta, et pelissä on esim. jotain sääntöjä, et pallo pitää kaikilla käydä ennen kuin sä voit tehdä maalia, ja et se tapahtuu kannustavasti, et joukkue voi saada siitä pisteitä.” (N4)*

Miesten ja naisten välillä oli selkeitä eroja pohdittaessa eri lajien soveltuvuutta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen. Naisista lähes kaikki mainitsivat tanssin tärkeänä tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäjänä, kun taas miehistä tanssin huomioi ainoastaan yksi haastateltava. Tunnetaidoista erityisesti tunteiden ilmaisu nousi tanssitunneilla esiin, kun taas vuorovaikutustaidoista tanssi vaati erityisesti yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja, kun tanssitaan eri parien ja ryhmien kesken sekä suunnitellaan yhdessä tansseja.

*”Sit tunteiden ilmaisu tulee mun mielestä hyvin voimakkaasti esiin tanssitunneilla. Eli se on sellane, että siinä niinku tietyllä tavalla pystytään purkamaan ja käsittelemään tunteita.”(N2)*

*”Mut sit toisaalta ehkä vielä kiinteempää on jollain tanssitunnilla, kun pitää keksiä porukassa pätkä sarjaa, niin siinä joutuu sitä oikeesti tekemään.” (N6)*

Useat haastatteluista mainitsivat telinevoimistelun lajina, joka mahdollistaa yhteistyötaitojen kehittämisen kommunikoinnin lisäksi fyysisen auttamisen tasolla. *”Ja kyllä sit telinevoimistelussa, kun sun pitää avustaa toista. Niin pitää siinä, että Älä päästä irti vaan ota kiinni. Sellaista fyysistäkin yhteistyötä.” (N6)* Tämän lisäksi telinevoimistelu nousi esiin yhdessä hiihdon kanssa sellaisena epämieluisana lajina, joka mahdollistaa joillekin oppilaille kielteisten tunteiden säätelyn ja ilmaisun.

### **8.3 Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävät tilanteet syntyvät luonnostaan**

Kolmasosa opettajista ilmoitti luovansa tietoisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttavia tilanteita liikuntatunneilla. Loput haastatelluista olivat sitä mieltä, että näitä tilanteita syntyy tunneilla muutenkin jo tarpeeksi tai jopa liikaa, jolloin taitoja käsitellään tilanteiden ilmetessä.

*”Mun mielestä niitä ei voi niinku opettaa, et se tulee niinku sen kaiken muun opetuksen sivutuotteena nämä asiat.” (M2)*

*”Kyllä niitä pitää tarkoituksella luoda, mutta sitten ehkä niitä on koko ajan, ja niitä on paljon enemmän kuin oma silmä näkee – Jos käytetään jotain kortteja tai kuvia, et halutaan niiden kautta purkaa sitä kokemusta tai tunnetta niin pyrkii tietoisesti ottaa mukaan.” (N5)*

*”Ni aika moni liikuntatunti ei toimis millään tavalla, jos tuota ei sais toimimaan. Et siihen on pakko melkein joka tunti yrittää panostaa.” (N4)*

Vaikka moni opettaja kertoi haastattelussa, ettei luo tietoisesti tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäviä harjoitteita ja tilanteita, niin haastatteluja analysoidessa nousi selvästi esille, että he silti käyttivät harjoitteita, jotka kehittivät tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

### **8.4 Pari- ja ryhmätyöskentelyt yleisiä harjoitusmuotoja**

Haastatelluista lähes kaikki kertoivat käyttävänsä pari- ja ryhmätyöskentelyharjoitteita osana opetustaan. Suurin osa liikunnanopettajista korosti parien ja ryhmien muodostamisprosessin tärkeyttä. Haastateltavat kokivat tärkeäksi, että kaikkien oppilaiden tulisi osata toimia kaikkien kanssa, ja moni opettaja kertoikin huolehtivansa parien ja ryhmien vaihtelusta säännöllisesti.

*”No jos ajatellaan sellasia yksinkertasia, niin ryhmätyöskentelyssä, että ei oo vakiokokoonpanoja, niin sillä saa vähän väkisinki kehitettyä sitä yhteistyötä ja toisen huomioonottamista.” (M3)*

Aikaisemmin esittelemiimme Mosstonin spektrin eri opetustyyliin vain harva opettaja viittasi puheessaan. Muutamat kysyivät, että haetaanko opetusmenetelmistä keskusteltaessa ”jotain Mosstonia”, mutta suurin osa haastatteluista toi opetusmenetelmiä – ja tyyliä esille kuitenkin ilman viitekehystä teorioihin. Yli puolet opettajista mainitsi käyttävänsä ongelmanratkaisumenetelmiä osana opetustaan, vaikkei Mosstonin spektriin viitannutkaan. Tapoja oli monenlaisia, ja osa käytti menetelmiä säännöllisesti ja jotkut harvemmin. Haastateltavat kokivat ongelmanratkaisumenetelmät erinomaiseksi tavaksi kehittää tunne- ja vuorovaikutustaitoja.

*”Sitten olin kirjallisena antanu tanssiohjeet ja ne yritti selvittää, että mitä ihmettä ne tarkoittaa, ja sitten keksiä esimerkiksi askeleita ja sitten he keksivät ite.” (N4)*

Lisäksi muutamat opettajat mainitsivat antavansa oppilaille ongelmanratkaisutehtäväksi sopivien ryhmien kehittämisen ennen harjoitteita. Yksi haastatelluista toimii tunne- ja vuorovaikutuskoulutusten vetäjänä ja tämä näkyi myös selvästi hänen opetuksessaan laajempina menetelminä eri taitojen opettamiseen, muun muassa tunnekorttien käytönä.

*”Muutamissa kursseissa oon kurssin päätteeksi tai kurssilla ihan tunnekorteilla, että mikä on tunnetila joka jäi kurssista tällä hetkellä ja jokainen poimii oman tunnekortin. Mennään tunneympyrään seisomaan sen tunneilmaston kohdalle, että mikä sitä omaa vastaa.” (N5)*

## **8.5 Liikunnanopettajat tiedostavat liikuntatuntien erityismahdollisuudet**

*”Siihen on valtavan hyvät mahdollisuudet, mutta näen niin, että opettajat ei hyödynnä sitä riittävän hyvin.” (M3)*

Lähes kaikki haastateltavat toivat liikuntatuntien erityisyyttä esiin muun muassa vaihtelevalla opetusympäristöllä verrattuna luokkahuoneeseen, erilaisilla tavoitteilla ja tehtävillä sekä koko ajan jatkuvalla vuorovaikutuksella. Eräät opettajat mainitsivat myös sen, että oppilaat joutuvat olemaan liikuntatunnilla lähes jatkuvasti esillä ja suoritukset ovat muiden nähtävissä. Tämän koettiin olevan erityisen haastavaa tunnetaitoja ajatellen.

*”No ainaki tulee paljon epäonnistumisia ja onnistumisia, niinku silleen varmaan tunteet näkyy aika selkeesti jos... Ku se näkyy niin selvästi onnistutko vai epäonnistutko, niin sit se tunnekin näkyy.” (N6)*

Lisäksi esille nousi oppilaiden mukanaolo omalla kehollaan, jolloin mukaan heittäytyminen on raadollisempaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen näkökulmasta. Muutama opettaja mainitsi myös liikuntatuntien kilpailu- ja pelitilanteiden johtavan välillä vaikeisiin ongelmanratkaisu- ja tunnetaito-tilanteisiin, mutta välillä taas korostavan myönteisellä tavalla esimerkiksi yhteistyötaitoja, empatiaa ja me-henkeä.

## **8.6 Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointi osana liikunnanopetusta on vaikeaa**

Haastateltavien oli vaikea erotella tunne- ja vuorovaikutustaitoja omaksi kokonaisuudekseen osana arviointia. Monet mielsivät ne osaksi isompaa kokonaisuutta, johon he kertoivat kuuluvat muun muassa asenne ja yritteliäisyys, käyttäytyminen sekä toisten huomioon ottaminen liikuntatunneilla. Osalle opettajista tarkkojen prosenttilukujen ilmoittaminen oli hankalaa, mutta suurin osa opettajista kertoi antavansa edellä mainitulle isommalle kokonaisuudelle kolmasosan painoarvon arvioinnissaan. Pari opettajaa koki kuitenkin tämän arvioinnin osa-alueen määrittävän jopa puolet oppilaan arvosanasta. Muutama opettaja nosti esiin ajatuksen siitä, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointia voisi painottaa enemmän yläkoulun alkupuolella.

*”Kuntonumero on ollu - ei siis pelkkiä testejä - yksi kolmasosa, taito yksi kolmasosa, asenne yksi kolmasosa, mutta ehkä seiskalla (luokalla) vielä enemmänkin. Siellä pitää panostaa enemmän siihen ryhmän toimintaan.”(N6)*

*”Periaatteessa en oo edes kattonu niitä valtakunnallisia määritelmiä. Enemmän mulla on ollu mukana yrittäminen, se on se peruspohja, jos yrittää joka tunnilla kaikkensa, niin sillä saavuttaa kasin tason. Siitä eteenpäin vaaditaan jo lahjakkuutta.”(M5)*

Säännöllisten arviointimenetelmien käyttäminen oman muistin rinnalla oli harvinaista haastateltavien keskuudessa. Kolme naisopettajaa ja yksi miesopettaja ilmoitti pyrkivänsä

säännöllisten muistiinpanojen tekemiseen tunneilta, mutta nekin koskivat lähinnä taito- ja kunto-ominaisuuksien arviointia.

Arviointimenetelmistä itsearviointia ja keskustelua ilmoitti käyttävänsä muutama opettaja, mutta tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointi ei kuitenkaan ollut keskeinen asia näissä arviointimenetelmissä. Edellä mainitut menetelmät koettiin usein tarpeellisiksi, mutta ajan puute ja vaivalloisuus saivat opettajat luopumaan niiden käytöstä.

*”No yks mittari niillä on, et oma arvio työskentelystä liikuntatunnilla. Että se on yks missä ne kertoo keskustelussa oman arvionsa, ja sitten mä kerron omani ja sitte katotaan miten ne synkkaa. Kerran puolesta vuodessa yritän, mut se vie aikaa niin hirveesti. Mut se on niin tärkeä niille, että ne kyselee.”(N4)*

*”- että alkuvuodesta pidin päiväkirjaa, mutta se on nyt jäänyt.” (N1)*

Muutamit opettajat tiedostivat oman valtansa ja pelkän subjektiivisen tarkkailun aiheuttamat haitat arvioinnissa. Lisäksi eräät haastateltavat nostivat esille kriittistä näkökulmaa nykyistä arviointikulttuuria kohtaan, jossa esimerkiksi numeroarviointi korostuu ja tietynlaisia oppilastyyppejä palkitaan.

*”Et se on aina semmonen opettajan toivottavasti ulkoinen näkemys, objektiivinen näkemys. Siinä on paljon valtaa. Mä oon toisaalta usein sanonu, että liikunnanopetuksen numeron antamisessa ei ole mitää järkee.” (M4)*

*”Tietysti täytyy ottaa huomioon se, että ei voi rankasta sellasta oppilasta, joka on jo geneettisesti vetäytyvä, arka ja ujo. Että kyllä se täytyy katoo tilanteen mukaan, että en mä lähde sitä persoonaa rankasemaan. Ei kaikkien tartte olla ulospäinsuuntautuneita ja yhteistyökykyisiä, mitä liikuntatunnilla palkitaan monesti sellaisia.” (N2)*

## **8.7 Opettajien näkemyksiä tunne- ja ongelmanratkaisutehtävistä**

Kokkonen ja Klemola (2013) huomauttavat, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen suositellaan käytettäväksi osallistavia ja vuorovaikutteisia menetelmiä, kuten pelejä ja

leikkejä, mutta kuitenkin liikuntaan pohjautuvia menetelmiä on olemassa verrattain vähän (Kokkonen & Klemola 2013, 217). Kuten jo aikaisemmin mainitsimme, esittelimme osana tutkimustamme haastateltaville muutamia liikuntatunneille soveltuvia tunne- ja vuorovaikutustehtäviä (ks. liite 4).

Kolmea tunnetaitotehtävää analysoidessa lähes kaikki haastatelluista olivat sitä mieltä, että he voisivat käyttää ainakin joitain näistä tehtävistä osana omaa liikunnanopetustaan. Kuitenkin yli puolet haastatelluista mielsi tunnetaitotehtävien sopivan paremmin terveystiedon tunneille kuin liikuntatunneille. Lisäksi puolet opettajista kertoi tunnetaitotehtävien sisältävän sellaisia ongelmakohtia, että he käyttäisivät niitä tietyin varauksin.

Suurin haaste tehtävien käyttämiseen oli opettajien mielestä niiden vaatima aika, joka on pois liikunnallisilta tavoitteilta. Tämä taas liittyy suoraan joidenkin opettajien mainitsemaan toiminnallisuuden vähäisyyteen tunnetaitotehtävissä. Moni opettaja mainitsikin kehittämiskohteeksi liikunnallisuuden lisäämisen esimerkiksi käyttämällä tehtävissä erilaisia liikkumistapoja.

*”Monesti pojat haluaa rymistellä. Kun liikuntaan tullaan niin halutaan mennä ja pelata.” (M1)*

Lähes puolet opettajista toi esiin, että tunnetaitotehtävien käyttäminen on haasteellista, koska oppilaat eivät välttämättä vielä yläkoulussa osaa nimetä tai tunnistaa montaakaan eri tunnetta.

*”Tää tunnetori on kiva, ehkä hyväkin palikkatehtävä siinä mielessä, että löytääks kaikki kuitenkin semmosta tunnetta sieltä, ku osalla ei oo edes kahta tunnesanaa. Et siinä mielessä on hyvä, et ne näkee niitä lapulla, et voiko tällasiakin tunteita olla.” (N5)*

Lisäksi muutamat opettajat kertoivat tunnetaitotehtävien sopivan heidän mielestään paremmin lähinnä ryhmässä olevien ongelmatilanteiden selvittelyyn, ei niinkään normaaleille tunneille.

Yli puolet haastatteluista koki, että ongelmanratkaisutehtävät sopisivat paremmin liikuntatunnille kuin tunnetaitotehtävät. Muutama opettaja mainitsi tehtävät liikunnallisemmiksi ja sen vuoksi sopivan paremmin liikuntatunneille. Tavaroiden etsintäharjoitteen koettiin vaativan ja kehittävän yhteistyötä, luottamusta sekä ohjeidenantoa. Se oli useimmille opettajille kokonaisuudessaan mieluisin harjoite.

*”Mmm, nää toimii mun mielestä paremmin, koska näissä on enemmän toimintaa ja nää nimenomaan kehittäis sellasta vuorovaikutustaitoa ja ongelmaratkaisua.” (M2)*

Pelin ideointi-tehtävää lähes puolet haastatelluista piti liian haastavana varsinkin yläkouluun, mutta jotkut pitivät ideaa haasteellisuudestaan huolimatta toimivana. Opettajat korostivat ryhmän ja oppilaantuntemuksen merkitystä harjoitteen sujuvuuteen. Haastateltavat kokivat, että joillain ryhmillä harjoite voisi toimia sujuvasti, kun taas toisilla ryhmillä he eivät lähtisi tehtävää edes kokeilemaan.

*”Samassa tilassa eri pienryhmät tekee ihan eri tavalla. Usein huomaa sen, että kun laittaa jonkun tietyn oppilaan mihin tahansa, niin siellä syntyy aina joku järkevä juttu.” (M4)*

*”On aina hirveen hauskaa antaa niiden suunnitella ja luoda jotain itse, idea on kauheen kiva. – Mulle kun annettas kaks ympyrää ja pitäis suunnitella peli niin voisin olla ihan pulassa, mutta ehkä ne nuoret on kekseliäämpiä.” (N5)*

## **8.8 Tuloksien yhteenveto**

Tutkimuksemme tulos tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvostuksesta liikunnanopettajien keskuudessa on linjassa aikaisempien tutkimusten kanssa (Jacobs ym. 2013, Pühse & Gerber 2005). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen ei kuitenkaan ole kovinkaan suoraviivaista ja yksinkertaista. Hardman ja Marshall (2005) huomauttavat, että monissa Euroopan maissa opetussuunnitelmien ja opettajankoulutuslaitosten tavoitteet, opetusmenetelmät ja arviointimenetelmät eivät ohjaa liikunnanopettajia sisällyttämään tunne- ja vuorovaikutustaitoja kovin tarkasti osaksi opetustaan. Tämä vaikeuttaa suuresti niiden järjestelmällistä opettamista ja arviointia, johon tutkimuksemme tulokset myös viittaavat.

Tutkimuksemme mukaan vaikea lähtötilanne opetusryhmän kanssa vaikuttaa usein siihen, että liikunnanopettajat eivät tunneilla ehdi puuttumaan kuin pakollisiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviin ongelmiin, jolloin aikaa ei jää välttämättä itse taitojen kehittämiseen. Uusien taitojen opetteleminen vaatii aikaa myös sosiaalisten taitojen kohdalla.



Opettajat eivät saisi olla liian kärsimättömiä nopeiden tulosten perään. (Lopes & Salovey 2004; Triliva & Puolou 2006.)

Vaikka haastateltaville liikunnanopettajille tuotti vaikeuksia mainita erityisiä tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä opetusmenetelmiä, niin he toivat esille ongelmanratkaisun lisäksi menetelmiksi mieltämänsä pari- ja ryhmätyöskentelyn. Lähes kaikki haastateltavat näkivät tärkeäksi vaihdella ja sekoittaa pari- ja ryhmätyöskentelyn kokoonpanoja, jotta oppilaat joutuvat työskentelemään erilaisten ihmisten kanssa. Polvi ja Telama (2000) huomauttavatkin, että oppilaiden työskentelyä vaihtuvien pari- ja ryhmien kanssa tulisi suosia. Työskentely useiden eri oppilaiden kanssa voi olla jopa välttämätöntä, että oppilaan tunne- ja vuorovaikutustaidot voivat edistyä. (Polvi & Telama 2000.)

Tutkimuksemme yhtenä päätavoitteena oli selvittää, arvostavatko liikunnanopettajat tunne- ja vuorovaikutustaitoja osana liikunnanopetusta. Sekä naiset että miehet arvostivat tunne- ja vuorovaikutustaitoja, mikä on linjassa Samalot-Riveran ja Porretan (2009) tutkimuksen tulosten kanssa. Eri taitojen arvostuksessa oli myös selkeitä eroja sukupuolten välillä. Selkein ero sukupuolten välillä syntyi siinä, että mieshaastatellut korostivat tunne- ja vuorovaikutustaidoista yhteistyötaitoja ja sääntöjen noudattamista verrattuna naishaastateltaviin, joista kukaan ei nostanut tätä tavoitetta esiin. Eroja haastateltujen välillä syntyi myös empatiataidon opettamisessa. Naiset pitivät sitä tärkeämpänä osana omaa opetustaan kuin miehet. Tällä tuloksella saattaa olla yhteys Poutasen (2013, 42) pro gradu -tutkielman tuloksiin, joiden mukaan tytöt osoittivat tilastollisesti merkitsevästi poikia useammin empatiaa. Tutkimuksestamme selvisi myös monien miesopettajien pitävän empatiataitoa tärkeänä ja he halusivat kehittyä sen opettamisessa, mutta puutteellisten omien taitojen tai auktoriteetin säilyttämisen takia se oli jäänyt paitsioon.

Poutanen (2013) tutki pro gradu -tutkielmassaan alakoulun liikunnan arviointia. Hänen tutkimuksessaan selvisi, että sosiaalisista taidoista liikunnan oppilasarvioinnissa yhteistaidot vaikuttavat eniten työskentelytaidon numeroon. Pojilla yhteistyötaitojen katsottiin selittävän enemmän liikunnan arvosanasta kuin tytöillä. (Poutanen 2013, 44.) Tutkimus on linjassa tuloksien kanssa. Haastattelemistamme miesopettajista lähes kaikki nostivat yhteistyötaidot tärkeimmäksi vuorovaikutustaidoksi, jolloin on luonnollista, että se näkyy myös miesliikunnanopettajien arvioinnissa. Palomäen ja Heikinaro-Johanssonin (2011) tutkimuksessa selvitettiin opettajien mielteitä liikunnanopetuksen tavoitteiden toteutumisesta peruskoulun päättyessä. Tutkimuksessa yhteistyötaidot nousivat esiin yhtenä parhaiten

toteutuneena tavoitteena opettajien mielessä yhdessä esimerkiksi vastuunottamisen ja toisen huomioonottamisen kanssa. (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 104.)

Haastattelemamme opettajat pitivät tunne- ja vuorovaikutustaitojen osa-aluetta tärkeänä osana liikunnan arviointia. Tämä tulos on hyvin samansuuntainen esimerkiksi Puoskarin (2012) ja Weckmanin (2008) pro gradu -tutkielmien tulosten kanssa. Kuitenkin vain harvat opettajat kertoivat arvioivansa näitä taitoja erikseen ja suurin osa oli sijoittanut ne jonkin muun arviointiteeman alle, kuten työskentelytaitoihin. Tämän teeman katsottiin kuitenkin kattavan pääsääntöisesti noin kolmasosan liikunnan arvosanasta. Eräät opettajat katsoivat työskentelytaitojen määrittävän jopa puolet liikunnan arvosanasta. Pari opettajaa toi esiin ajatuksen siitä, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja tulisi painottaa yläkoulun alkupuolella siten, että ne määrittäisivät isomman osan arvosanasta seitsemännellä luokalla kuin yhdeksännellä luokalla. Tämä tulos eroaa Huhtisen (2012) pro gradu -tutkielman tuloksesta, jonka mukaan opettajat kertoivat painottavansa näitä taitoja yläkoulun ylemmillä luokilla.

## 9 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli tarkastella liikunnanopettajien näkemyksiä tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta liikuntatunneilla. Halusimme selvittää, kokevatko liikunnanopettajat tunne- ja vuorovaikutustaidot sekä niiden opettamisen tärkeäksi osaksi liikuntatunteja. Lisäksi meitä kiinnosti, millä menetelmillä liikunnanopettajat pyrkivät tukemaan näiden taitojen oppimista ja kuinka he ottavat kyseiset taidot huomioon arvioidessaan oppilaita.

### 9.1 Keskeiset tulokset

Jacobsin ym. (2013) mukaan liikunnanopettajat ymmärtävät yksimielisesti liikuntatuntien mahdollisuudet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen ja kehittämiseen, mutta lähestymistavoissa ja painotuksissa on suuria eroja, kuten myös opetussuunnitelman sosiaalisten tavoitteiden ymmärtämisessä. Kysyttäessä liikunnanopetuksen viittä tärkeintä tavoitetta kaikki haastattelemamme opettajat nostivat liikunnan ilon ja positiiviset kokemukset tärkeimmäksi tavoitteeksi liikuntatunneilla, eikä niinkään spesifejä lajitaitoja, joita opetussuunnitelmassa korostetaan. Tämä tulos liikunnanopettajien arvostamista tavoitteista on linjassa Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) saamien tuloksien kanssa, joiden mukaan 70 prosenttia liikunnanopettajista kokee saavuttaneensa hyvin tavoitteen myönteisten liikuntaelämyksien ja liikunnanilon kohdalla (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 103). On luonnollista, että liikunnanopettajat pyrkivät saavuttamaan arvostamia tavoitteita opetuksessaan, ja niiden saavuttamisessa myös silloin usein onnistuu. Seuraaviksi tärkeimmiksi tavoitteiksi useat haastattelemamme liikunnanopettajat mainitsivat jonkin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvän tavoitteen, kuten yhteistyötaidot, toisten huomioon ottamisen tai erilaisuuden hyväksymisen taidon. Tuloksista voi päätellä, että opettajat arvostavat tunne- ja vuorovaikutustaitoja tärkeäksi osaksi liikunnanopetusta.

Vain kolmasosa haastatteluista opettajista ilmoitti luovansa tarkoituksella tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttavia tilanteita liikuntatunneilla. Loput katsoivat näitä tilanteita syntyvän luonnostaan niin paljon, että niitä ei tarvitse harjoitella erikseen millään menetelmillä. Muun muassa Bailey (2006) sekä Patrick, Ward ja Crouch (1998) huomauttavat, että liikunta ja liikuntakasvatus eivät automaattisesti tue lasten emotionaalista

ja sosiaalista kehittymistä, vaan näitä taitoja tulee opettaa järjestelmällisesti. Jos opettajat luottavat, että tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä konflikti- ja oppimistilanteita syntyy lähinnä itsestään liikuntatunneilla, niin silloin on vaarana, että heidän tapansa puuttua yllättäviin tilanteisiin ei ole kovinkaan järjestelmällistä ja johdonmukaista. Toki luonnostaan syntyvillä ongelmatilanteilla on se hyvä puoli, että ne eivät tunnu oppilaista tai opettajasta teennäisiltä, mitä jotkin haastatellut opettajat kritisoivat ennalta suunnitelluissa harjoitteissa.

On kuitenkin mielestämme tärkeää pohtia, syntyykö tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittäviä tilanteita kaikille oppilaille tasapuolisesti opettajan luottaessa tilanteiden luonnolliseen syntymiseen. Oman kokemuksemme pohjalta ongelmatilanteita syntyy monesti samoille oppilaille, jolloin he pääsevät harjoittelemaan tunne- ja vuorovaikutustaitojaan, mutta miten käy esimerkiksi hieman hiljaisemmille ja aremmille oppilaille? Myös heidän tulisi saada harjoitella näitä taitoja yhtäläillä.

Haastatelluista opettajista lähes kaikki kertoivat käyttävänsä pari- ja ryhmätyöskentelyharjoitteita osana liikunnanopetustaan. Liikunnanopettajat kertoivat myös pyrkivänsä sekoittamaan kokoonpanoja ja pareja mahdollisimman usein, jotta jokainen oppilas oppisi työskentelemään tasapuolisesti kaikkien kanssa. Opettajat kokivat tämän hyvin tärkeäksi asiaksi tunneillaan. Myös Polven ja Telaman (2000) mukaan opettajien tulisi kiinnittää huomiota työskentelyparien säännölliseen vaihteluun. Näin pystytään takaamaan, että jokainen oppilas joutuu miettimään, miten tullaan toimeen toisten oppilaiden kanssa.

Muutamit opettajat kertoivat käyttävänsä myös ongelmanratkaisutehtäviä tunneillaan. He kokivat nämä tehtävät hyviksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittäjiksi. Tutkimuksemme myötä yhdyimme Kuuselan (2005) ajatuksiin, että ongelmanratkaisutehtävät sopivat erittäin hyvin sosioemotionaalisten taitojen harjoitteluun. Tätä tukee myös tutkimuksemme tulos liikunnanopettajien myönteisistä näkemyksistä esittelemiemme ongelmanratkaisutehtäviä kohtaan. Toisaalta on myös pohdittava, miksi vain harvat haastatelluista kertoivat käyttävänsä näitä menetelmiä osana opetustaan. Syynä tällaisten tehtävien vähäiseen käyttöön saattaa olla se, että ne vaativat pitkäjänteistä työtä sekä opettajalta että oppilailta. Jotta ongelmanratkaisutehtävät toimisivat, oppilailta vaaditaan jo jonkintasoisia tunne- ja vuorovaikutustaitoja. Jos menetelmä ei toimi ensimmäisillä kokeilukerroilla, opettajan ei tulisi turhautua esimerkiksi menetetyt ajan takia ja luovuttaa menetelmän suhteen.

On kuitenkin hyvä tiedostaa, että pelkkä tiettyjen opetusmenetelmien käyttö ei välttämättä tue tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä. Esimerkiksi Laakso (2003) toteaa, että opettajan ohjaamissa pelitilanteissa kehittyvät ristiriitojen ja ongelmatilanteiden ratkaisutaidot, toisten pelaajien huomioon ottaminen, vastuunottaminen ja sääntöjen noudattaminen. Hän kuitenkin huomauttaa pelitilanteissa piilevän myös mahdollisia riskejä, jos niitä ohjataan väärin tai ei ollenkaan. (Laakso 2003, 392–393). Jotta pelitilanteet kehittäisivät oppilaiden tunnetaitoja, on niitä myös pystyttävä ohjaamaan oikeaan suuntaan (Tjeerdsma 1999). Tämä saattaakin monilta opettajilta unohtua kokonaan. On helppo tyytyä siihen, että käyttää jotain menetelmää ja luottaa sen tuottavan tuloksia itsestään. Taitojen kehittymisen kannalta on hyvin olennaista se, miten asiat käsitellään jälkikäteen. Erityisesti silloin, kun opetusmenetelmä on uusi oppilaille, on kiinnitettävä huomiota työmenetelmän ohjeistamiseen ja prosessin kokonaisvaltaiseen ohjaamiseen.

Haastatelluista opettajista moni kertoi tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointinsa perustuvan havainnointiin. Vain harvat opettajat kertoivat käyttävänsä muistiinpanojen tekemistä havainnoinnin tukena. Puoskarin (2012) pro gradu -tutkielmassa opettajat puolestaan kertoivat käyttävänsä muistiinpanoja tai päiväkirjaa havainnoinnin tukena. Tämä ero tuloksien välillä on yllättävä, koska tutkimusten toteutustapa on ollut samankaltainen ja molemmat ovat tuoreita tutkimuksia. Ero tuloksissa saattaa johtua siitä, että Puoskarin (2012) tutkielmassa opettajat kertoivat liikunnan arvioinnista yleisellä tasolla, eivätkä keskittyneet tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointiin. Kreikkalaiset tutkijat selvittivät liikunnanopettajien tietoja liikunnanopetuksen arvioinnista tekemällä kyselyn yli sadalle opettajalle. Tutkimuksessa selvisi, että liikunnanopettajista kaksi kolmasosaa oli tietoisia sosiaalisten taitojen arvioinnin työkaluista. Näin hyvän tuloksen tutkijat arvelivat johtuvan maassa aiemmin toteutetusta koulutuksesta, jossa keskityttiin sosiaalisiin taitoihin liikunnassa. (Derri, Avgerinos, Emmanouilidou & Kioumourtzoglou 2012, 665.) Puutteellisten arviointimenetelmien käyttö johtunee Suomessa osin siitä, että opettajilla ei ole tarpeellista koulutusta ja työkaluja arvioinnin suorittamiseen. Tämä puolestaan merkitsee sitä, että lisätarvetta liikunnanopettajien koulutukselle arvioinnin osalta on olemassa.

Tutkimuksemme tulos vastasi ennakkokäsityksiämme arvioinnin toteuttamisesta koulumaailmassa. Opettajien luottamus omaan muistiinsa on pelottavan suuri ja eräät opettajista tiedostivatkin oman subjektiivisuutensa arvioinnissa. On kuitenkin huomioitava, että suurin osa haastateltavistamme perustaa tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointinsa

pelkästään muistin varaan. Arvioinnin tulisi olla monipuolista, pitkäjänteistä ja totuudenmukaista. Arviointia tulisi suorittaa koko lukuvuoden ajan monipuolisilla menetelmin, jotta todistuksen numero tai arviointi on perusteltua. (Virta & Lounassalo 2013, 508–510.) On vaikea uskoa, että kukaan voisi toteuttaa edellä kuvaillun tapaista arviointia oikeudenmukaisesti pelkän muistinsa varassa. Jos arviointi perustuu muistiin, on vaarana, että opettaja muistaa vain kummankin ääripään oppilaat. Tällöin etenkin keskiverto-oppilaiden arviointi saattaa perustua hyvinkin vahvasti erään opettajan huumorilla mainitsemiin ”naamakertoimeen” ja ”lottokoneeseen”.

## 9.2 Tutkimuksen merkittävyys

Valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteet (2004) antaa hyvin ympäröivä tavoitteita liikunnanopetukseen, joka varmasti myös osaltaan vaikeuttaa POPS:n tunne- ja vuorovaikutustavoitteiden ymmärtämistä ja tulkintaa. Tämä ei voi olla vaikuttamatta opettajien motivaatioon tutustua tavoitteisiin. Vain kaksi haastateltavista mainitsi POPS:n vaikuttavan tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvien tavoitteiden asettamiseen. Heikinaro-Johanssonin ja Palomäen (2011) tutkimuksessa saaduissa tuloksissa liikunnanopettajista kuitenkin 66 prosenttia katsoi saavansa valtakunnallisen opetussuunnitelman perusteista hyvät lähtökohdat opetukseensa (Heikinaro-Johansson & Palomäki 2011, 103). Tutkimuksien välillä on mielenkiintoinen yhteys, koska suurin osa haastattelemistamme opettajista ei mainitse POPS:n tavoitteita pohjana tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetukselleen. Tarkoittaako tämä, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen tavoitteet ovat epäselvästi esillä POPS:ssa?

Vuonna 2016 voimaan tuleva uusi valtakunnallinen opetussuunnitelma tarkentaa toivottavasti tunne- ja vuorovaikutustaitoihinkin liittyviä tavoitteita ja motivoi opettajia tarkastelemaan ja yhdenmukaistamaan tavoitteitaan. Jos tunne- ja vuorovaikutustaitoja ei tuoda seuraavassa opetussuunnitelmassa paremmin esille, on vaarana, että niiden opettamiseen ei kiinnitetä riittävästi huomiota. Sosiaalisten taitojen opettaminen pitäisi tuoda keskustelun tasolta konkreettiselle tasolle ja se onnistuu vain opetussuunnitelman uudistuksen kautta. Samansuuntaisia havaintoja on tehty myös Kreikassa ja siellä uudessa liikunnan opetussuunnitelmassa sosiaaliset taidot on nostettu keskeiseen asemaan (Christodoulides, Derri, Tsivitanidou & Kioumourtzoglou 2012, 373).

Tutkimuksemme toi selvästi esille, että liikunnanopettajat kokivat tiettyjen lajien mahdollistavan tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta muita enemmän. Kaikki haastateltavat mainitsivat joukkuepelien erityisyyden tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa. Tämä tulos ei sinänsä ole yllättävä, koska liikuntatuntien pelit herättävät aina paljon tunteita ja vaativat yhteistyötaitoja oppilailta. Joukkuepelit ovat oikein ohjattuna yksi parhaista tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävästä lajeista, mutta kuten aikaisemmin jo todettiin, ohjauksen rooli on merkittävä. (Laakso 2003; Tjeerdsma 1999.) Ilman sitä joukkuepelit saattavat ohjata oppilaiden käytöstä esimerkiksi liialliseen kilpailullisuuteen, aggressiivisuuteen ja yksinyrittämiseen.

Naishaastateltavat toivat erityisesti tanssin esille tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävästä lajeista. He näkivät tanssin kehittävästi tunteiden ilmaisua, vaikka myös vuorovaikutustaidot nostettiin esiin. Haastatelluista miehistä puolestaan vain yksi mainitsi tanssin lajina, jossa tunne- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät. Fyysinen koskettaminen, ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitojen käyttäminen tansseja suunniteltaessa sekä tunteiden ilmaisu tanssissa ovat olennainen osa tanssiopetusta. Tutkimuksessamme kävi ilmi, että naishaastateltavat kiinnittivät huomiota miehiä enemmän esimerkiksi itsetuntemukseen ja tunteiden ilmaisuun. Numminen ja Laakso (2004) toteavatkin opettajalla olevan hyvin suuren merkityksen siihen, että oppilaat oppivat ilmaisemaan itseään ja tunteitaan hyväksyttävällä tavalla. Onkin syytä pohtia, jääkö poikien liikunnanopetuksessa tunne- ja vuorovaikutustaitojen osa-alueista jotkin osat heikommin opetetuiksi kuin tyttöillä.

Tanssi on hyvä väline opettaa tunteiden ilmaisua kehon avulla ja kyseistä taitoa tulisi opettaa molemmille sukupuolille tasapuolisesti. Johtuuko poikien tanssiopetuksen vähyys miesopettajien haluttomuudesta opettaa tanssia vai ovatko vanhat sukupuoliroolit juurtuneet niin syväälle, että pojat eivät halua edes kokeilla kyseistä lajia? Poikien musiikkiliikunnan opetukseen tulisi mielestämme jatkossa kiinnittää enemmän huomiota, jotta heidänkin tunnetaitonsa monipuolistuisivat.

Monet haastateltavat mainitsivat myös auttamisen olevan iso osa tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikuntatunnilla, aivan kuten Laaksokin (2003, 392) mainitsee auttamisen osana liikunnan erityispiirteitä. Lähes puolet haastattelemistamme liikunnanopettajista koki telinevoimistelun olevan hyödyllinen laji tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa.

Erityisesti telinevoimistelun mahdollisuuksia fyysiseen auttamiseen ja yhteistyöhön tuotiin esiin haastatteluissa. Telinevoimistelussa korostuvat toisen auttaminen ja huomioonottaminen luonnollisissa tilanteissa. Rintala, Palomäki ja Heikinaro-Johansson (2013) tutkivat yhdeksäsluokkalaisten kokemuksia eri liikuntalajeista. Tutkimukseen osallistuneet pojat kuitenkin kokivat telinevoimistelun yhtenä epämieluisimmista lajeista liikunnanopetuksessa. (Rintala, Palomäki & Heikinaro-Johansson 2013, 41.) Tulevaisuudessa telinevoimistelun perinteisistä ja teknisesti hankalista liikkeistä tulisikin pyrkiä kohti yhteistoiminnallisempia ja oppilaita motivoivampia opetusmuotoja. Jatkossa voisi suosia esimerkiksi akrobatiaa, sirkusta ja parkouria, jotka kehittävät samoja liikunnallisia ominaisuuksia kuin telinevoimistelu, mutta korostavat myös vuorovaikutustaitoja.

Monet haastatellut opettajat kokivat tarvitsevansa koulutusta, jotta voisivat opettaa paremmin tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikuntatunneillaan. Koulutukseen osallistumista voi kuitenkin rajoittaa ajan- tai rahoituksen puute. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävien opetusmenetelmien käyttö ja kehittäminen vaativat opettajilta aitoa innostusta, sillä ilman sitä lyhyistä koulutuksista ei ole paljon hyötyä. Tutkimuksemme mukaan tunne- ja vuorovaikutustaitoja tukevat opetusmenetelmät ovat tällä hetkellä melko yksinkertaisia ja perinteisiä, kuten jo tulososiossa mainitut pari- ja ryhmätyöskentely.

Tutkimuksemme perusteella voi todeta, että liikunnanopettajat kaipaavat valmiita tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusmalleja ja -menetelmiä oppitunneilleen. Esimerkiksi CASEL-järjestön tekemä neliosainen jako sosioemotionaalisisista taidoista (Payton ym. 2000) voisi auttaa opettajia hahmottamaan, mitä taitoja näille osa-alueille kuuluu ja mistä taidoista tulisi lähteä liikkeelle. Kuuselan (2005) tutkimus kattoi kaikki CASEL:n taitojen osa-alueet ja todisti samalla, että näiden taitojen opettaminen onnistuu yläkoulun liikuntatunneilla. Järjestö tarjoaa myös valmiita opetusmateriaaleja, mutta ne ovat valitettavasti maksullisia, emmekä ole päässeet tutustumaan niihin.

Suomessa koulutusta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen tarjoaa mm. Lions Quest-ohjelma. Heidän koulutuksensa ei ole suunnattu liikuntatunneille, mutta koulutuksen antia pystyy hyödyntämään myös liikuntatunneilla. Säännölliset tunne- ja vuorovaikutusharjoitteet saattaisivat ehkäistä syntyviä ongelmia etukäteen, jolloin pahimmat konfliktitilanteet ryhmässä jäisivät kenties kokonaan syntymättä. Esimerkiksi Lintusen ja Kuuselan (2011) tutkimuksen mukaan Lions Quest- koulutuksen käyneet opettajat kokivat yleisesti, että



yhteistyön tekeminen eri kokoonpanoissa oli parempaa niillä luokilla, joilla oli ollut Lions Quest- ohjelma käytössä. (Lintunen & Kuusela 2011, 15–16). Tämänkaltaiset tulokset vahvistavat käsitystä siitä, että tunne- ja vuorovaikutuskoulutuksille voisi olla kysyntää opettajien keskuudessa. Yksi haastattelemistamme opettajista kertoi pitävänsä vuorovaikutuskoulutusta muille aikuisille, ja hänen perehtymisensä asiaan näkyi mainitsemisessaan opetusmenetelmissä. Hän kertoi käyttäneensä esimerkiksi tunnekortteja oppilaiden kanssa ja purkavansa usein oppilaiden tunteita yhdessä heidän kanssaan esimerkiksi ”tunneilmaston” avulla. Tunne- ja vuorovaikutuskoulutus oli antanut hänelle juuri niitä konkreettisia työtapoja, joita muut haastattelemamme opettajat kertoivat tarvitsevänsä.

Kokkonen ja Klemola (2013) toteavat, että liikuntatunnit sisältävät paljon pelejä ja leikkejä, joiden avulla tunne- ja vuorovaikutustaitoja voitaisiin samalla kehittää, mutta varsinaiset menetelmät ovat vähissä. Valmiille opetusmateriaaleille on kouluissa selvästi tarvetta. Haastatellut opettajat pitivät esittelemiämme tunne- ja vuorovaikutustehtäviä pääsääntöisesti mielenkiintoisina ja osa opettajista halusi ottaa tehtävät itselleen talteen haastattelun jälkeen. Osa opettajista koki ongelmaksi tehtävien käytölle sen, että ne eivät olleet riittävän toiminnallisia ja vievät liikaa aikaa. Osa opettajista näki taas, että tehtävät ovat helposti toteutettavissa ja perusteltavissa liikuntatunneilla. Nämä näkemykset heijastavat kunkin opettajan omaa arvomaailmaa ja sitä, mitä he pitävät tärkeänä liikunnanopetuksessa. Jotkut opettajat kokivat esittelemiemme tunnetaitotehtävien sopivan paremmin terveystiedontunneille. Tunteet ovat toki iso osa terveystiedon sisältöjä, mutta terveystiedon sisältöjen integroiminen liikuntatunneille tuntuu mielestämme melko luontevalta, etenkin kun aineita opettaa usein sama henkilö.

Tutkimuksessamme selvisi naisopettajien pitävän empatiataitoa tärkeämpänä osana omaa opetustaan kuin miesopettajien, jotka kuitenkin tiedostivat sen tärkeyden. Näkisimmekin, että nykypäivän suoritusorientoituneessa maailmassa tunnetaitojen tärkeys korostuu ja liikunta antaa niiden opettamiseen hyvän mahdollisuuden. Kun opettaja luo oppitunnille välittämisen kulttuuria omalla esimerkillään, se ohjaa myös oppilaita tunteiden ja empatian ilmaisuun. Tehokkuus ja pärjääminen ovat iso osa liikuntaa, mutta yhteistyön ja välittämisen kulttuuri olisi tärkeää saada myös osaksi liikuntakasvatusta. Täynnä tavoitteita olevassa opetussuunnitelmassa pehmeämpiä arvoja on ymmärrettävästi hankala korostaa, mutta jos luokkahuoneessa tuntuu olevan usein kiire spesifien taitojen opettamisessa ja oppimisessa, niin liikuntatunneille voisi yrittää rakentaa sopivan rentoa ja positiivista ilmapiiriä.

Varsinkin yläkoulussa pehmeämpien arvojen opettaminen voi kuitenkin olla haasteellista. Liikuntatunneilla ja opetuksessa ylipäättään asioiden tulisi tapahtua luonnollisesti, jolloin opetus ei tunnu ulkoapäin ohjatulta. Ulkoapäin ohjatussa opetuksessa oppilas kokee, ettei ole mitään syytä, jonka vuoksi ponnistella kohti tavoitteita (Deci & Ryan 1991). Luonnolliset vuorovaikutustilanteet, joita liikuntatunnit ovat täynnä, tuntuvat oppilaista tarkoituksenmukaisemmilta ja aidommilta, eikä turhan ”tätimäisiltä”, kuten eräs mieshaastateltava hyvin totesi tunne- ja vuorovaikutustaitojen väkinäisestä opettamisesta. Lähes kaikki haastateltavista olivat sitä mieltä, että tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetukseen vaikuttavat luonnostaan esiin nousevat teemat. Tällöin valtakunnalliset tavoitteet saattavat jäädä taka-alalle ja ryhmän ongelmiin paneudutaan sitä mukaa, kun niitä syntyy. Tunneilla luonnostaan syntyvät tunne- ja vuorovaikutusongelmat vaativat paljon huomiota ja vievät helposti aikaa itse liikunnalta, jolloin on ymmärrettävää, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja harjaannuttavien menetelmien käyttö jää kiireessä vähemmälle.

Ajanpuute onkin varmasti yksi suurimmista syistä siihen, että opettajat eivät harjoituta tunne- ja vuorovaikutustaitoja liikuntatunneilla erillisillä menetelmillä. On tärkeää kuitenkin muistaa, että harjoittelemalla tunne- ja vuorovaikutustaidot kehittyvät. Näiden taitojen kehittyminen vähentää ryhmässä ilmeneviä ongelmia, jolloin aikaa säästyy myös muille liikunnanopetuksen tavoitteille. Lisäksi tulee huomioida, että tunne- ja vuorovaikutustaitoja kehittävät tehtävät eivät ole pelkästään taitojen hiomista varten, vaan niillä pystyy myös ratkaisemaan konkreettisia ongelmatilanteita.

### **9.3 Tulevaisuuden tutkimusnäkyviä**

Haastatellut opettajat mainitsivat tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvistä liikuntatuntien erityispiirteistä avoimet ja vaihtelevat opetusympäristöt. Ne luovat oivia mahdollisuuksia erilaiseen ja luontevaan kanssakäymiseen opettajien ja oppilaiden kesken, kuten Laaksokin (2003, 392) kirjoittaa. Lisäksi opettajat nostivat esiin tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyvistä liikunnan erityispiirteistä esimerkiksi itsensä ilmaisun, jatkuvan liikkeen ja toiminnalliset tehtävät. Muut oppiaineet ja koulukulttuuri ylipäättään voisivat ottaa mallia liikuntatunneista. Voisiko työskentelytiloja ja toimintatapoja muokata entistä toiminnallisemmiksi myös muissa oppiaineissa?

Innustus tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen lähtee paljolti opettajista itsestään. Näkemyksemme mukaan tällä hetkellä opettajankoulutuksessa tarjottavat kurssit liittyen tunne- ja vuorovaikutustaitoihin eivät riitä. Jos oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja halutaan kehittää paremmaksi, myös opettajille tulisi tarjota aiheeseen liittyvää koulutusta. Lisätutkittavaa löytyisi esimerkiksi koulutuksen vaikutuksesta tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liikuntatunneilla. Tällöin tunne- ja vuorovaikutuskursseja ja -koulutusta voitaisiin suunnitella ja suunnata entistä paremmin jo liikunnanopettajien maisterikoulutuksessa.

Kuten totesimme aikaisemmin, tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamiseen liittyviä menetelmiä ei ole varsinkaan liikuntatunneilla Suomessa ollut juuri käytössä. Suomen koulujärjestelmä eroaa monessa mielessä muiden maiden koulujärjestelmistä. Siksi tulisikin miettiä tarkkaan, minkälaisia menetelmiä muista maista otetaan käyttöön. Kannattaisiko Suomessa kehitellä omia menetelmiä, jotka olisivat tehty erityisesti koulutusjärjestelmäämme silmällä pitäen? Tunne- ja vuorovaikutustaitojen kehittymistä eri menetelmien avulla on tärkeää tutkia. Mielestämme on kuitenkin vähintään yhtä tärkeää tutkia menetelmien käytettävyyttä ja innostavuutta liikunnanopettajien kannalta, sillä he ovat kuitenkin viime kädessä niitä, jotka päättävät menetelmien käytöstä, riippumatta oppimistuloksista. Menetelmien käyttöön tottuminen voi viedä opettajilta varsinkin aluksi aikaa ja vaivaa, jolloin niiden helppokäyttöisyys ja motivoivuus ovat ratkaisevia tulevaisuuden käytön kannalta.

Tutkimuksemme aiheeseen liittyvää jatkotutkimusta voisi tulevaisuudessa tehdä myös havainnoinnin ja videoinnin avulla analysoiden. Havainnoinnin ja videoinnin avulla selviäisi tarkemmin, miten liikunnanopettajat oikeasti käyttävät tunne- ja vuorovaikutustaitoihin liittyviä opetusmenetelmiä ja miten he opettavat näitä taitoja liikuntatunneillaan. Tutkimus vaatisi tarpeeksi suuren otannan ja olisi siten melko raskas analysoitava, mutta varmasti myös antoisa tutkimuskohde.

Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusmenetelmien tutkimista varten olisi erittäin mielenkiintoista suorittaa interventio, jossa seurattaisiin eri menetelmien käyttöä esimerkiksi yhden tai kahden koulun rinnakkaisluokilla haastattelujen ja havainnoinnin keinoin. Tutkimuksen myötä saataisiin selville tutkimustietoa menetelmien toimivuudesta ja niiden avulla saavutettavista tuloksista suomalaisissa kouluissa. Lisäksi tutkimuksen avulla selviäisi

liikunnanopettajien mielipiteitä eri menetelmien käytöstä, tehokkuudesta ja kuormittavuudesta. Tutkimusprojekti olisi melko vaativa, joten sen tukena olisi järkevä olla esimerkiksi hanke, joka voisi keskittyä myös eri menetelmien tuottamiseen, muokkaamiseen ja tutkimiseen.

## LÄHTEET

- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Suom. T. Bacon. Jyväskylä: Gummerus.
- Auweele, Y. 2007. Promotion of social skills for life. Teoksessa Liukkonen, J. Auweele, Y. Vereijken, B. Alfermann, D. Theodorakis, Y. (toim.) Psychology for physical educators. Toinen painos, 73–122.
- Bailey, R. 2006. Physical education and sport in schools: A review of benefits and outcomes. *Journal of school health*, 76 (8), 397–401.
- Bailey, R., Armour, K., Kirk, D., Jess, M., Pickup, I., Sandford, R. & the BERA Physical Education and Sport Pedagogy Special Interest Group. 2009. The educational benefits claimed for physical education and school sport: An academic review. *Research Papers in Education* 24: 1–27.
- Charles, C. M. 1999. Building classroom discipline. Sixth edition. New York: Longman.
- Christodoulides, E. Derri, V. Tsivitanidou, O. & Kioumourtoglou, E 2012. Differences in Social Skills of Cypriot Students in the Physical Education Class. *Journal of Physical Education & Sport* 2012, Vol. 12 Issue 3, s.371-381.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 1991. A motivational approach to self: Integration in personality. Teoksessa R. Dienstbier (toim.) Perspectives on motivation: Nebraska Symposium on Motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska, 237–288.
- Denham, S. A. 2007. Dealing with feelings: How children negotiate the worlds of emotion and social relationships. *Cognition, Brain & Behavior* 11(1), 1–48.
- Denzin, N. 1978. The research act. Chigaco: Aldine.
- Derri, V. Avgerinos, A. Emmanouilidou, K. & Kioumourtoglou, E. 2012. What do Greek physical education teachers know about elementary student assessment? *Journal of Human Sport & Exercise* 2012, Vol. 7 Issue 3, 658-670.
- Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. 2011. The impact on enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development* 82 (1), 405–432.
- Dyson, B. 2002. The implementation of cooperative learning in an elementary physical education program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22, 69–85.
- Eldar, E. & Ayvazo, S. 2009. Education through the physical – rationale. *Education and treatment of children*, 32 (3), 471–486.

- Elias, M., Zins, J., Weissberg, R., Frey, K., Greenberg, M., Haynes, N., Kessler, R., Schwab-Stone, M. & Shriver, T. 1997. Promoting social and emotional learning. Guidelines for educators. Virginia: Association for supervision and curriculum development.
- Elksnin, L.K. & Elksnin, N. 1995. Assessment and instruction of social skills. 2. painos. San Diego: Singular Publishing Group.
- Eskola, J. 2010. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 179–203.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy. 8. painos.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: opit ja opetukset. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli. Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Juva: PS-kustannus, 26–46.
- Fitts, P. 1962. Factors in complex skill training. Teoksessa R. Glaser (toim.) Training research and education. University of Pittsburg, 177–197.
- Friedman, N. 2005. Experiential listening. *Journal of Humanistic Psychology* 45 (2), 217–238.
- Frisk, T. & Räisänen, A. 1996. Oppilaan ja opiskelijan oikeusturva arvioinnin ongelmana. Teoksessa A. Räisänen & T. Frisk (toim.) Silta uuteen opiskelijaarviointiin. Arviointia opiskelija-arvioinnista. Helsinki: Opetushallitus. 27–42.
- Gadamer, H.G. 2004. Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa. Suom. I. Nikander. Tampere: Vastapaino.
- Garn, A. C., Ware, D. R. & Solmon, M. A. 2011. Student engagement in high school physical education: Do social motivation orientations matter? *Journal of teaching in physical education*, 30, 84–98.
- Goleman, D. 1997. Tunneäly, lahjakkuuden koko kuva. Keuruu: Otava.
- Goleman, D. 2006 *Sosiaalinen äly*: Keuruu, Otava.
- Gordon, T. 1974. T.E.T.: teacher effectiveness training. New York: McKay.
- Gordon, T. 2006. Toimiva koulu. Suom. M. Savolainen. Jyväskylä: Gummerus
- Goudas, M. & Magotsiou, E. 2009. The Effects of a Cooperative Physical Education Program on Students' Social Skills. *Journal of applied sport psychology*, 21: 356-364.

- Graczyk, P., Weissberg, R., Payton, J., Elias, M., Greenberg, M. and Zins, J. 2000. Criteria for Evaluating the Quality of School-Based Social and Emotional Learning Programs. Teoksessa: R. Bar-On & J. Parker (toim.) *The Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 391–410.
- Hardman, K. & Marshall, J. 2005. Physical education in schools in European context: charter principals, promises and implementation realities. In *Physical education, essential issues*, ed. K. Green and K. Hardman, 39–65. London: Sage Publications Ltd.
- Hastie, P. & Buchanan, A. 2000. Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 71, 25–35.
- Heikinaro-Johansson, P. 2003. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen & L. Kytökorpi (toim.) *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. Helsinki: WSOY, 101–130.
- Heikinaro-Johansson, P. & Palomäki, S. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Tampere: yliopistopaino Oy.
- Heikka, J., Hujala, E., Turja, L. 2009: Arvioinnista opiksi. Havainnointi, arviointi ja suunnittelu varhaispedagogiikassa. Vantaa: Printel Oy.
- Hellison, D. 2003. *Teaching responsibility through physical activity*. Toinen painos. Champaign: Human Kinetics.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. Tutki ja kirjoita. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2012. Tutki ja kirjoita. Hämeenlinna: Kariston kirjapaino Oy.
- Huhtinen, J. 2012. Kokeneiden liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu – tutkielma.
- Huisman, T. 2004. Liikunnan arviointi peruskoulussa. Yhdeksäsluokkalaisten kunto, liikunta-aktiivisuus ja koululiikuntaan asennoituminen. Oppimistulosten arviointi 1/2004. Opetushallitus. Helsinki: Yliopistopaino.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Saarijärvi: Hämeen ammattikorkeakoulu.

- Isokorpi, T. 2004. Tunneoppia. Parempaan vuorovaikutukseen. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Jacobs, F., Knoppers, A. & Webb, L. 2013: Making sense of teaching social and moral skills in physical education, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18:1, 1–14.
- Jones, F.P. 2011. Qualitative research. Teoksessa J.R.Thomas., J.K Nelson & S.J. Silverman (toim.) *Research methods in physical activity*. United States: Human Kinetics, 353–370.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessa: auttamiskäyttäytymisen edistäminen yhteistyöskentelyn avulla koululiikunnassa. Jyväskylä : Jyväskylän yliopisto.
- Kalliopuska, M. 1994. Vertailu muihin haittaa itsetuntoa. *Liikunta ja tiede* 2, 15–17.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. 2. painos. Helsinki: Painatuskeskus.
- Kasl, C. 1999. Ihmissuhteiden kirja. Hämeenlinna: Karisto.
- Kauko, K. 2005. Liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia oppilaan sosioemotionaalisen kasvun tukemisesta liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Kauko, K. & Klemola, U. 2006. Oppilaiden sosioemotionaalisen kasvun tukeminen - liikunnanopettajien näkemyksiä ja kokemuksia. *Liikunta & Tiede* 43(6), 40–46.
- Kauppila, R. 2005. Vuorovaikutus- ja sosiaaliset taidot. Vuorovaikutusopas opettajille ja opiskelijoille. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Keltikangas-Järvinen, L. 2012. Sosiaalisuus ja sosiaaliset taidot. Helsinki: WSOY
- Klemola, U. 2003. Tukea vuorovaikutukseen – sosioemotionaalisia taitoja kehittävä opetussuunnitelma liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Toimintatutkimus. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus. Jyväskylän yliopisto.
- Klemola, U. 2009. Opiskelijaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Väitöskirja.
- Klemola, U., & Heikinaro-Johansson, P. 2006. "Kun oppilasta potuttaa, kuuntelen." - Sosioemotionaalisten taitojen käyttö liikunnan opetusharjoittelussa. *Liikunta & Tiede*, 43 (6), 26–32.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen, M-L. 2009. Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä. Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi*. Persoonallisuuden psykologiset perusteet. Juva: PS-kustannus, 145–158.



- Kokkonen, M. & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–236.
- Kokkonen, M. & Siponen, U. 2006. Sosioemotionaaliset taidot terveystiedon tavoitteina. Teoksessa H. Peltonen & L. Kannas (toim.) Terveystieto tutuksi. Ensiapua terveystiedon opettamiseen. Opetushallitus. 2. painos. Helsinki: Hakapaino, 189–209.
- Koppinen, M-L., Korpinen, E., & Pollari J. 1994. Arviointi oppimisen tukena. Helsinki: WSOY.
- Kuusela, M. 2001. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen -toimintatutkimus yläasteen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunnilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos. Lisensiaatintutkimus.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikunnan ja kansanterveyden edistämissätiö LIKES. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja, 165. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kuusela, M. & Lintunen, T. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampere University Press.
- Laakso, L. 2003. Liikunta ja koululiikunta. Teoksessa P. Terho, E-L. Ala-Laurila, J. Laakso, H. Krogius & M. Pietikäinen (toim.) Kouluterveydenhuolto. 2. Uudistettu painos. Helsinki: Duodecim, 383–395.
- Laakso, L. 2007. Liikuntakasvatuksen ja liikuntapedagogiikan perusteet. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitos. 2. painos. Helsinki: WSOY, 16–24.
- Lahtinen, A. & Nyystilä, R. 2004. Tunteet tutuksi – Toimintatutkimus tunnetaitopainotteisesta liikuntakerhosta 1.–2. luokille. Liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Liikuntakasvatuksen laitos.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Juva: PS-kustannus, 28–45.

- Lautala, A. 1999 Ala-asteem opettajien käsityksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto: Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma.
- Lintunen, T. 2000. Millainen rooli liikunnalla on minäkäsityksen kehittämisessä? Teoksessa M. Miettinen (toim.) Haasteena huomisen hyvinvointi – miten liikunta lisää mahdollisuuksia? Liikunnan yhteiskunnallinen perustelu II. Jyväskylä. Liikunnan ja terveystieteiden julkaisuja 124, 81–88.
- Lintunen, T. 2013. Liikuntaympäristö innostavaksi tunne- ja vuorovaikutusosaamisella. [http://www.lts.fi/sites/default/files/page\\_attachment/lt2-313\\_36-41\\_lowres.pdf](http://www.lts.fi/sites/default/files/page_attachment/lt2-313_36-41_lowres.pdf) Lainattu 23.9.2013.
- Lintunen, T & Kuusela, M. 2007. Promotion of social skills for life. Teoksessa Liukkonen, J. Auweele, Y. Vereijken, B. Alfermann, D. Theodorakis, Y. (toim.) Psychology for physical educators. Toinen painos. 73–122.
- Lintunen, T & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa Rovio, E., Lintunen, T., Salmi, O. (toim). Ryhmäilmiöt liikunnassa. 179–210.
- Lintunen, T. & Kuusela M. 2011. Tunne- ja vuorovaikutustaitojen oppiminen ja käyttäminen. Tapaustutkimus Lions Quest -kouluttajien ja opettajien kokemuksista. Liikuntatieteiden laitoksen www-sivusto.
- Lopes, P. N., & Salovey, P. 2004. Toward a broader education. In H. J. Walberg, M. C. Wang, R. J. E. Zins, & P. Weissberg (Eds.), Building school success on social and emotional learning (pp. 79-93). New York: Teachers College Press.
- Mayer, J. & Salovey, P. 1997. What is emotional intelligence? [http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Prop/EEI1997MSWhatIsEI.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Prop/EEI1997MSWhatIsEI.pdf) Lainattu 13.12.2012.
- McCombs, B.L. 2004. The learner-centered psychological principles: A framework for balancing academic achievement and social-emotional learning outcomes. In J. Zins, R., Weissberg, M., Wang & H.J. Walberg (Eds.), Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? New York: Teaches College press. 23–39.
- Miller, K. / Vaaramo, R & Talvio, M. 2002. Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi. Ohjaajan käsikirja. Helsinki: Gordonin toimivat ihmissuhteet.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2010. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.) Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle

- tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. Juva: PS-kustannus, 46–69.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 1994. Teaching physical education. 4. painos. New York, NY: Macmillan College
- Myers, S. 2000. Empathic listening. Reports on the experience of being heard. *Journal of Humanistic Psychology* 40 (2), 148–173.
- Numminen, P. & Laakso, L. 2004. Liikunnan opetusprosessin A, B, C.. Kolmas korjattu painos. Jyväskylä: Liikuntatieteiden laitos.
- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Opetushallitus. Tampere: Juvenes Print – Tampereen yliopistopaino.
- Patrick, C.A., Ward, P. & Crouch, D.W. 1998. Effects of Holding Students Accountable for Social Behaviors During Volleyball Games in Elementary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 143–156.
- Payton, J., Wardlaw, D., Graczyk, P., Bloodworth, M., Tompsett, C. & Weissberg, R. 2000. Social and emotional learning: A framework for promoting mental health and reducing risk behavior in children and youth. *Journal of School Health*, 70 (5), 179–185.
- Payton, J., Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., Schellinger, K.B. & Bachan, M. 2008. The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eight-grade students. Findings from three scientific reviews. Chicago, IL: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perttula, J. 2006. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa Perttula, J. & Latomaa, T. (toim.) Kokemuksen tutkimus. Merkitys – tulkinta – ymmärtäminen. 2. Painos. Tartu: Dialogia Oy, 115–162.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004. Helsinki: Opetushallitus
- Pietarinen, J. 1999. Peruskoulun yläasteelle siirtyminen ja siellä opiskelu oppilaiden kokemana. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 50.
- Pietarinen, J. & Rantala, S. 2002. Koulu sosiaalisena ympäristönä yläasteelle siirtymisen vaiheessa: Näkökulma sosiaaliseen kehitykseen. Teoksessa:

- Julkunen, M-L. (toim.) Opetus, oppiminen, vuorovaikutus. Vantaa: Tummavuoren Kirjapaino Oy, 227–243
- Polvi, S. & Telama, R. 2000. The use of cooperative learning as a social enhancer in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 44, 105–115.
- Poutanen, S. 2013. Sosiaalinen pätevyys osana liikunnan työskentelytaitojen arviointia alakoulussa. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Pühse, U. & Gerber, M. 2005. International comparison of physical education, concepts, problems, prospects. Aachen: Meyer & Meyer Sport.
- Pulkkinen, L. 2002. Mukavaa yhdessä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Puoskari, M. 2012. "Oppilasarviointi - opettajan vai oppilaan ääni kuuluville?" : liikunnanopettajien näkemyksiä liikunnan oppilasarvioinnista. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Puoskari, M., Palomäki, S. & Hirvensalo, M. 2012. Liikunnanopettajien kokemuksia liikunnan oppilasarvioinnista. LIITO Liikunnan ja terveystiedon opettaja 1, 10–12.
- Repo-Kaarento, S. & Levander, L. 2002. Oppimista edistävä vuorovaikutus. Teoksessa S. Lindblom-Ylänne & A. Nevgi (toim.) Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja. Helsinki: WSOY, 140–170.
- Rink, J. E. 2006. Teaching physical education for learning. 5th ed. New York: McGraw-Hill.
- Rintala J., Palomäki S. & Heikinaro-Johansson P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38–44.
- Rovio, E. 2009. Ryhmän toiminnan kehittäminen. Teoksessa Rovio. E., Lintunen, T., Salmi, O. (toim). Ryhmäilmiöt liikunnassa. 211–252.
- Saarinen, M. & Kokkonen, M. 2003. Tunneäly. Kohti kokonaista elämää. Juva: WS Bookwell Oy.
- Saarni, C. 1999. The development of emotional competence. New York: The Guildford press.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence.: A developmental perspective. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.), The handbook of emotional intelligence. Theory,

- development, assesment and application at home, school and in the workplace. 68–91. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Eduskills consulting, cop. Saarijärvi
- Salmivalli, C. 2005. Kaverien kanssa. Vertaissuhteet ja sosiaalinen kehitys. PS-kustannus.
- Samalot-Rivera, A. & Porretta, D.L. 2009. Perceptions and Practices of Adapted Physical Educators on the Teaching of Social Skills. *Adapted Physical Activity* 2009, Vol. 26 Issue 2, 172-177.
- Sharpe, T., Brown, M. & Crider, K. 1995. The effect of a sportmanship curriculum intervention on generalized positive social behavioral of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis* 28, 401–416.
- Siedentop, D., Hastie P.A., & van der Mars, H. 2004. Complete guide to sport education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Sirainen, S. 2010. Naisliikunnanopettajien kokemuksia tunne- ja vuorovaikutustaitojen käytöstä työelämässä. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu -tutkielma.
- Talib, M.-T. 2002. Voiko tunteita opettaa? Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim). Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Jyväskylä: Gummerus, 56–69.
- Telama, R. & Laakso, L. 2008. Liikunta ja urheilu lasten ja nuorten sosiaalis-eettisen kehityksen ympäristönä. Teoksessa P. Lyytinen, M. Korkiakangas & Lyytinen H. (toim.) Näkökulmia kehityspsykologiaan. Kehitys kontekstissaan. 8. painos. Porvoo. 275–288.
- Tjeerdsma, B. L. 1999. Physical education as a social and emotional development laboratory. *Teaching Elementary Physical Education* 10(4), 12–16.
- Triliva, S. & Poulou, M. 2006. Greek Teachers' Understandings and Constructions of What Constitutes Social and Emotional learning. *School Psychology International* 2006 27: 315–338.
- Perusopetuksen valtakunnallisia tavoitteita työstävä ryhmä. 2012. Tulevaisuuden perusopetus – valtakunnalliset tavoitteet ja tuntijako. Työryhmämuistioita ja selvityksiä 2012: 6. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2011. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 7., uudistettu painos. Vantaa: Hansaprint Oy.

- Varstala, V. 2003 Liikunnanopettajan toiminta eri työtavoissa. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovila & L. Kytökorpi (toim.) Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. Helsinki: WSOY, 151–166.
- Vidoni, C. & Ward, P. 2009. Effects of Fair Play Instruction on student social skills during a middle school Sport Education unit, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14:3, 285–310.
- Virta, J. & Lounassalo, I. 2013. Liikuntapedagogiikka yläkoulussa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti (toim.) Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 497–520.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health : a whole school approach. London: Routledge.
- Weare, K. 2004. Developing the emotionally literate school. London: Paul Chapman.
- Weckman, S. 2008. Liikunnanopetuksen oppilasarviointi- kyselytutkimus yläluokkien opettajille. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Pro gradu - tutkielma.
- Zins, J. E., & Elias, M. J.. 2007. Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 17, 233–255.

## LIITTEET

### LIITE 1. Haastattelupyyntö liikunnanopettajille

Hei!

Teemme pro gradu- tutkimusta Jyväskylän yliopiston liikuntatieteiden ja kasvatustieteiden laitoksille. Tutkimuksemme aiheena on tunne- ja vuorovaikutustaidot liikunnanopetuksessa ja toteutamme tutkimuksen haastattelemalla yläkoulun liikunnanopettajia. Haastattelumenetelmänä toimii teemahaastattelu. Haastattelun kesto tulee olemaan noin puolesta tunnista tuntiin ja se voidaan suorittaa joko valitsemassanne paikassa (esim. koulullanne) tai esimerkiksi Jyväskylän yliopiston alueella.

Haastattelulla kerättävä tieto on ehdottoman luottamuksellista eikä haastatteluaineistoa käytetä muualla kuin pro gradu -tutkimuksemme toteuttamisessa. Tutkimuksen tulokset raportoidaan siten, että henkilöllisyytesi ei ole niistä tunnistettavissa. Haastatteluun ei tarvitse valmistautua etukäteen millään tavalla.

Haastatteluun osallistumisesi olisi meille erittäin tärkeää ja edistäisi tutkimustamme suuresti. Jos päätät osallistua, ehdota meille sähköpostiin tai puhelimeen muutamia päiviä ja aikoja, jolloin haastattelun tekeminen olisi sinulle mahdollista. Haastatteluja voimme tehdä viikolla 13 ja siitä eteenpäin. Voit ottaa meihin yhteyttä, jos sinulla on mitä tahansa kysyttävää tutkimuksestamme.

Ystävällisin terveisin,

Harri Pirttimäki ja Paavo Salmio

[harri.j.pirttimaki@student.jyu.fi](mailto:harri.j.pirttimaki@student.jyu.fi)

0400 695212

[paavo.j.j.salmio@student.jyu.fi](mailto:paavo.j.j.salmio@student.jyu.fi)

040 7431180

## **Haastattelurunko**

### **Haastateltavien taustatiedot:**

- Nimi, ikä ja opetuskokemus
- Koulutus sekä koulutus tutkimusaiheeseen liittyen
- Tämänhetkinen työpaikka ja opetettavat ryhmät

### 1. Teema.

#### **Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arvostus ja tavoitteiden asettaminen osana liikunnanopetusta**

*(Annetaan lista tavoitteista)*

Mainitse viisi liikunnanopetuksen tärkeintä tavoitetta järjestyksessä. Perustele, miksi juuri nämä ovat tärkeitä.

Millaisena näet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetuksen osana liikunnanopetusta? Miksi, mihin ne vaikuttavat tunneilla?

*(Annetaan kaavio tunne- ja vuorovaikutustaitojen käsitteistä)*

---

Minkälaisia oppilaiden tunne- ja vuorovaikutustaitoja pyrit kehittämään liikunnanopetuksessa?

Onko joitakin sellaisia taitoja, joita haluaisit tunnilla kehittää, mutta sen tavoitteen saavuttaminen ei jostain syystä ole mahdollista?

Esimerkkitilanteita, joissa taidot ja tavoitteet tulevat esiin liikuntatunnilla?

Mitkä tekijät ohjaavat tunne- ja vuorovaikutustavoitteiden asettelua liikunnan opetuksessa?



## 2. Teema

### **Tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen liikuntatunnilla**

Mitkä ovat sinun mielestäsi liikuntatuntien mahdollisuudet tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisessa?

Minkälaisilla opetusmenetelmillä pyrit tukemaan tai näet että on mahdollista tukea tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetusta liikuntatunneilla? Esimerkkejä?

Tuleeko tunnilla esiin luontaisesti paljon tunne- ja vuorovaikutustaitoja vaativia tilanteita, vai luotko tietoisesti tilanteita, jotka vaativat tunne- ja vuorovaikutustaitojen käyttöä?

Esimerkkejä luontaisista ja luoduista tilanteista?

Tulevatko tunne- ja vuorovaikutustaidot ja niiden opettaminen joissain lajeissa enemmän esille?

## 3. Teema

### **Tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointi osana liikunnanopetusta**

Mitkä asiat vaikuttavat arvioinnissasi oppilaan arvosanaan liikunnassa?

Painotus tunne- ja vuorovaikutustaitoihin verrattuna muihin painotuksiin?

Mitä menetelmiä tai käytänteitä käytät tunne- ja vuorovaikutustaitojen arviointiin?

Miten tunne- ja vuorovaikutustaitojen opetus näkyy tunneilla? Esimerkkejä, yhteistyö, luokkahenki?

### **YHTEENVETO**

Muuta sanottavaa aiheesta?

Palaute haastatteliijoille?

## Liikunnanopetuksen tavoitteet perusopetuksen suunnitelman (2004) mukaan:

- Fyysisen kunnon kohottaminen
- Motoristen perustaitojen opettaminen
- Liikunnan lajitaitojen hankkiminen
- Oppilas oppii seuraamaan ja kehittämään omaa fyysistä ja psyykkistä toimintakykyään
- Oppilas osoittaa toiminnassaan vastuuta ja kykyä ottaa toiset huomioon
- Oppilas tuntee liikunnan ja terveyden välisiä yhteyksiä
- Oppilas oppii turvalliset liikuntatavat
- Oppilas oppii uimataidon ja vedestä pelastamisen taidot
- Oppilas omaksuu myönteisen asenteen liikuntaan
- Oppilas oppii harrastamaan liikuntaa säännöllisesti
- Oppilas edistyy yhteistyötaidossa ja sääntöjen noudattamisessa
- Oppilas edistyy itsensä tuntemisessa ja hyväksyy erilaisuutta
- Oppilas tutustuu kansalliseen liikuntakulttuuriin ja luonnossa liikkumiseen
- Oppilas tutustuu liikunnan harrastusympäristöihin ja – mahdollisuuksiin
- Oppilas tutustuu uusiin liikuntamuotoihin
- Oppilas varustautuu liikuntatunneilla asiallisesti
- Oppilas saa myönteisiä liikuntaelämyksiä ja kokee liikunnan iloa

## LIITE 4. Haastattelutehtäviä

# TUNNETAITOTEHTÄVIÄ

### TUNNETORI:

- Korttipakasta jaetaan sattumanvaraisesti jokaiselle oppilaalle 5 korttia
- Jokaisessa kortissa on kirjoitettuna yksi tunne
- Parin minuutin aikana oppilaat yrittävät vaihtaa tunteita muiden kanssa omaan tunnetilaansa sopivaksi
- Sen jälkeen ”tori” kiinni, keskustellaan ja puretaan tapahtumat, jutellaan oppilaiden valitsemista tunteista ja syistä, miksi he valitsivat kyseiset tunteet

### SALAISET YSTÄVÄT:

- Arvotaan jokaiselle oppilaalle tunnin alussa salainen ystävä, eli tunnilla tarkkailtava oppilas
- Oppilas ei saa kertoa kenellekään, ketä tarkkailee
- Tarkkailun kohteena ovat toisen oppilaan tunteet ja niistä kumpuava käytös eri tilanteissa
- Tunnin lopussa puretaan havainnot porukalla

### TUNTEIDEN HAVAINNOINTI:

- Kirjoitetaan ennen tunnin alkua oma senhetkinen tunne lapulle
- Tunnin lopussa kirjataan uudestaan oma tunne ylös
- Porukassa jokainen kertoo ylöskirjoittamansa tunteet ja pohditaan mistä mahdollinen muutos niissä johtuu

# ONGELMANRATKAISUTEHTÄVIÄ (suunnittelu + suoritus + purku)

### TAVAROIDEN ETSINTÄ:

- Jakaudutaan esim. noin neljän hengen ryhmiin ja rajataan lattialle etsintä-alue
- Toinen ryhmä saa piilottaa alueelle ennalta sovittuja tavaroita
- Ryhmät päättävät itse, ketkä ovat etsijöitä ja ketkä opastajia, miettivät taktiikkaa
- Etsijöiltä sidotaan silmät ja opastajat neuvovat heitä liikkumaan ja etsimään tavarat
- Keskustellaan tunnin lopussa miten suunnittelu ja suorittaminen onnistuivat

### PELIN IDEOINTI:

- Jakaudutaan pienryhmiin ja jaetaan jokaiselle ryhmälle kuva satunnaisesta geometrisesta kuviosta, esim. kaksi ympyrää jne.
- Ryhmien tulee suunnitella leikki, peli tai harjoite muulle ryhmälle, jossa jotenkin hyödynnetään annettua kuviota
- Kokeillaan suunniteltua harjoitusta koko ryhmässä
- Keskustellaan tunnin lopussa miten suunnittelu ja suorittaminen onnistuivat