

**ELÄMÄNTAITOJEN OPETTAMINEN HELLISONIN VASTUUNTUNTOISUUDEN
MALLIIN POHJAUTUVISSA LIIKUNTAKERHOISSA**

Mila Sjöblom & Emilia Ward

Liikuntapedagogiikan Pro gradu -tutkielma

Liikuntatieteellinen tiedekunta

Jyväskylän yliopisto

Syksy 2018

TIIVISTELMÄ

Sjöblom, M. & Ward, E. 2018. Elämäntaitojen opettaminen Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvissa liikuntakerhoissa. Liikuntatieteellinen tiedekunta, Jyväskylän yliopisto, liikuntapedagogiikan pro gradu -tutkielma, 122 s., 2 liitettä.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli tutkia noviisiohjaajien toimintaa Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvassa liikuntakerhossa sekä heidän kokemuksiaan kerhojen ohjaamisesta ja elämäntaitojen opettamisesta. Tutkimus on osa aloitteleville liikuntakerhojen ohjaajille suunnatun Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin perustuvan koulutusohjelman kehittäminen, toteuttaminen ja arviointi -hanketta. Tähän pro gradu -tutkielmaan osallistui yhteensä neljä noviisiohjaajaa, jotka toteuttivat Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia liikuntakerhoissa. Kerhot pidettiin kerran viikossa kahdessa jyväskyläläisessä yläkoulussa syksyn 2016 ja kevään 2017 ajan ja ne oli suunnattu seitsemäsluokkalaisille tytöille. Ohjaajilla ei ollut aikaisempaa kokemusta liikunnan ohjaamisesta, mutta he olivat saaneet kahdenkymmenen tunnin mittaisen Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvan ohjaajakoulutuksen. Kaikki tutkittavat olivat naisia ja iältään 18-20-vuotiaita.

Tutkimuksen aineisto kerättiin kahden menetelmän avulla. Ohjaajien toimintaa tutkittiin observoimalla kolmea liikuntakerhoa, jotka myös videoitiin analyysiä varten. Moveatis-mobiilisovellusta hyödyntämällä observoitiin 18 ohjaamiseen liittyvää kategoriaa. Lopuksi molempien tutkijoiden kaikista observoinneista laskettiin keskiarvot ja yksimielisyyskertoimet. Syksyllä 2016 observoitiin kaksi liikuntakerhoa ja kolmas kerho observointiin keväällä 2017. Ohjaajien kokemuksia kerhojen ohjaamisesta tutkittiin teemahaastattelujen avulla ja ne analysoitiin hyödyntäen aineistolähtöistä sisällönanalyysiä. Haastatteluihin osallistui kolme liikuntakerhon ohjaajaa ja kaikki haastattelut toteutettiin helmikuussa 2017

Observoinneista saatujen keskeisimpien tulosten perusteella ohjaajat pystyivät toteuttamaan Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia liikuntakerhossa osittain. Jokaisessa liikuntakerhossa tunnin rakenne oli Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin tuntiformaatin mukainen. Elämäntaidot osattiin huomioida alku- ja loppukeskusteluissa, mutta liikuntaosuuden aikana elämäntaitoja tuotiin esiin niukasti. Ohjaajien kokemukset olivat suurimmalta osin saman suuntaisia näiden tulosten kanssa, mutta ohjaajien oma kokemus liikuntaharjoitusten aikaisesta mallin toteuttamisesta ja elämäntaitojen opettamisesta sekä omasta kehittymisestä oli hieman positiivisempi observointien pohjalta saatuihin tuloksiin verrattuna. Ohjaajat kokivat omat valmiutensa liikuntakerhojen ohjaamiseen ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamiseen yleisesti hyvinä, vaikka toivat esiin myös haasteita mallin toteutuksessa.

Tutkimustuloksista voidaan päätellä, että noviisiohjaajat voivat hyödyntää Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia liikuntakerhoissa lyhyen koulutuksen avulla. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli on hyvä apuväline lasten ja nuorten kokonaisvaltaisen kehittymisen tukemiseen. Tutkimuksesta saatuja tuloksia voidaan hyödyntää esimerkiksi Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin liittyvien koulutusten kehittämisessä.

Asiasanat: Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli, elämäntaidot, liikuntakerho, liikunnanopetus

ABSTRACT

Sjöblom, M. & Ward, E. 2018. Teaching life skills in sports clubs based on Hellison's model. Faculty of Sport and Health Sciences, University of Jyväskylä. Master's thesis, 122 pp., 2 appendices.

The purpose of the study was to examine the performance and ability of novice sport instructors to implement Hellison's teaching personal and social responsibility model (TPRS) into their work in sports clubs. The purpose was also to study the sports instructor's own experiences of instructing and in implementing the TPRS model. The study is part of a project called, "Development, implementation and evaluation of a training program for novice instructors to apply Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model in after-school sports". Four novice instructors participated in this study, by implementing the TPRS model in their sports club. The clubs were held once a week in Jyväskylä, between the autumn of 2016 and the spring of 2017. The clubs were attended by seventh grade girls. The instructors had no previous sports instructor experience, they had however participated in a 20-hour training programme based on the TPRS model. The participants of this study were all women with ages ranging between 18 and 20 years.

The research was carried out using two different methods. Firstly, by observing the instructor's performance and ability to implement TPRS in three sports clubs. These observations were also recorded on video and utilized by the researchers using the Moveatis-application. With the help of the application eighteen different categories connected to instructing were observed. Finally, the averages and reliability of the observations from both researchers were counted. Two observations were made in the autumn of 2016 and one in the spring of 2017. Secondly, the experiences of the instructors were examined by using semi-structured interviews and analysed by using material driven content analysis. Three instructors participated in the interviews which were conducted personally in February 2017.

The main conclusions gained from the observations revealed that the instructors were partially able to implement the model in the sports clubs. The structure of the lessons was based on the TPRS model in all the clubs. Life skills were forthcoming during conversation time at the beginning of the lesson and in the reflection time at the end of the lesson, but far less prevalent during actual physical activity. Results gained from interviews with the instructors about their experiences were more or less in line with these results. However, the instructors felt slightly more positive about their ability to implement the model during the physical activity time and their development during the year than the conclusions gained from observations. In general, the instructors felt competent to teach the TPRS model, but also revealed some challenges of this model of instruction.

The TPRS model could be one of the formats used in supporting the holistic development of children and adolescents. The research indicated that after a short period of training, novice instructors can be capable of utilizing the model in sports clubs. For example, the results of this study can be utilized in further developing training programmes for novice instructors based on the TPRS model.

Key words: Hellison's TPRS model, life skills, sports club, physical education

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1.1 Tutkimuksen tausta.....	4
1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset	5
1.3 Tutkijoiden esiyymmärrys	6
2 KOULUJEN LIIKUNTAKERHOJEN OHJAAMINEN	8
2.1. Koulujen liikuntakerhojen tavoitteet	9
2.2. Liikunnan ohjaamisen osa-alueita	10
2.2.1 Tuntien suunnittelu	11
2.2.2 Organisointi ja myönteisen ilmapiirin luominen	12
2.2.3 Instruktio.....	14
2.2.4 Palaute	15
2.3. Elämäntaitojen opettaminen liikuntakerhoissa	17
2.3.1. Käsitteiden määrittely.....	18
2.3.2. Kerhonoijaaja elämäntaitojen opettajana.....	21
2.3.3. Opetusohjelmat elämäntaitojen opettamisen tukena	23
3 HELLISONIN VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI	25
3.1 Tausta.....	25
3.2 Ideologia	26
3.3 Vastuuntuntoisuuden tasot.....	28
3.4 Opetusstrategiat ja tunnin rakenne	30
3.4.1. Jutustelu-aika ja avartavat keskustelut.....	30
3.4.2 Aktiivinen osallistuminen.....	31
3.4.3 Ryhmätyöskentely ja pohdinta-aika	33

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODIT	34
4.1 Tutkimusstrategia	34
4.2 Aineistonkeruumenetelmät	35
4.3 Tutkittavat ja tutkimuksen kulku	38
4.4. Aineiston analysointi	46
5 HELLISONIN MALLIN TOTEUTUMINEN LIIKUNTAKERHOISSA.....	52
5.1. Kerho 1	52
5.2. Kerho 2	56
5.3. Kerho 3	60
6 OHJAAJIEN KOKEMUKSET HELLISONIN VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLIIN POHJAUTUVAN LIIKUNTAKERHON OHJAAMISESTA	64
6.1 Taustatekijät liittyen ohjaamiseen ja Hellisonin malliin	64
6.1.1. Koulutus	65
6.1.2 Ohjaajien kokema pätevyys.....	66
6.1.3 Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin sisäistäminen.....	69
6.1.4 Ohjaajien näkemykset Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista	71
6.2 Ohjaajien toiminta ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttaminen	73
6.2.1 Kerhojen suunnittelu	74
6.2.2 Hyvän ilmapiirin luominen.....	75
6.2.3 Alun avartavat keskustelut ja lopun pohdinta-aika.....	79
6.2.4 Ohjaajien toiminta liikuntaharjoitusten aikana.....	80
6.3 Ohjaamista haastaneet ja helpottaneet tekijät	82
6.3.1. Elämäntaitojen opettamisen vaativuus	82
6.3.2. Vähäinen kävijämäärä	84

6.3.3. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamista helpottaneet tekijät ..	86
6.4 Muutokset ohjaajien toiminnassa ja kehittyminen ohjaajana	88
6.4.1 Muutokset itsevarmuudessa.....	89
6.4.2 Muutokset suunnittelussa	89
6.4.3 Muutokset Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisessa.....	90
6.4.4 Muutokset palautteen annossa	91
7 POHDINTA.....	94
7.1 Luotettavuus ja eettisyys	100
7.2 Jatkotutkimusideoita.....	102
LÄHTEET	104
LIITTEET	

1 JOHDANTO

Elämäntaidot kuvaavat käsitteenä laajasti kaikkia taitoja, joita nimensä mukanaan tarvitaan elämän eri osa-alueilla ja jotka vaikuttavat vahvasti ihmisen elämään. Hyvillä elämäntaidoilla on havaittu olevan positiivisia vaikutuksia esimerkiksi lapsen ja nuoren koulumenestykseen, yhteistyökykyyn ja motivaatioon ja ne ovat vähentäneet ongelmia, kuten väkivaltaisuutta, masennusta ja yksinäisyyttä (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger 2011; Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone. & Shriver 1997). Moniarvois-
tuvassa ja tiimityötä korostavassa yhteiskunnassa elämäntaitojen merkitys ja opettamisen tarve on kasvanut. Tulevaisuuden osaamistarpeita tutkiessa Kyllönen (2011) selvitti, että nuorilta odotetaan laaja-alaista osaamista ja erityisesti hyvää tunne- ja vuorovaikutusosaamista sekä tiimityöskentelytaitoja.

Ympäristöllä on suuri vaikutus elämäntaitojen oppimisessa. Kodin lisäksi koulut ja opettajat ovat merkittävässä asemassa kasvattajina ja elämäntaitojen opettajina, koska suurin osa lapsista ja nuorista viettää ison osan ajastaan koulussa. Elämäntaidot on mainittu myös perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 21) ja niiden merkitystä kouluissa on korostettu aiempaan opetussuunnitelmaan (2004) verrattuna muun muassa nostamalla itsestä huolehtiminen ja arjen taidot yhdeksi tärkeimmäksi laaja-alaiseksi tavoitteeksi. Perusopetuksen opetussuunnitelman (2014) mukaan jokaisella koululla on opetustehtävän lisäksi kasvatustehtävä, jolla tarkoitetaan pyrkimystä kasvattaa oppilaista eettisesti vastuullisia yhteiskunnan jäseniä. Lisäksi koulun tehtävänä on oppilaiden kokonaisvaltaisen kasvun tukeminen, joka edellyttää fyysisen hyvinvoinnin lisäksi myös psyykkisen ja sosiaalisen hyvinvoinnin edistämistä. Koulu on monipuolinen ympäristö elämäntaitojen ja vastuuntuntoisuuden harjoitteluun, mutta tutkimusten mukaan liikuntatunnit ja liikuntakerhot ovat vielä erityisemmässä asemassa, sillä liikunta tarjoaa luokkaopetusta enemmän mahdollisuuksia ja aitoja tilanteita oppilaiden väliselle yhteistyölle ja vuorovaikutukselle, tunteiden ilmaisemiselle sekä ongelmatilanteiden ratkaisemiselle. (Barr & Higgins-D'Alessandro 2009; Eldar & Ayvazo 2009.)

Tämä tutkimus suuntautuu elämäntaitojen opettamiseen yläkoulujen liikuntakerhoissa. Koulu-
jen liikuntakerhotoiminta kuuluu perusopetuslain 47§:ssä mainittuun perusopetusta tukevaan

muuhun toimintaan (Perusopetuslaki 1998). Kerhotoiminnan järjestäminen on koulun vastuulla ja se tulee aina merkitä vuosittaiseen työsuunnitelmaan. Vuonna 2014-2015 Suomessa oli noin 27500 koulujen järjestämää kerhoa, joissa kävi noin 330 000 oppilasta, mikä on 62 % kaikista peruskoulun oppilaista. Kävijöistä 70% oli kuitenkin alakoulun oppilaita ja näin ollen vain 30% heistä oli yläkoulun oppilaita. (Opetushallitus 2014.) Koulujen kerhotoiminta on määritelty opetussuunnitelman perusteissa oppilaille vapaaehtoiseksi ja maksuttomaksi toiminnaksi, jonka lähtökohtana ovat koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden liikunnan tavoitteisiin (2014, 433) on fyysisten tavoitteiden ja liikuntaan kasvamisen lisäksi kirjattu tavoitteeksi liikunnan avulla kasvaminen. Siihen kuuluvia taitoja, kuten toisia kunnioittavaa vuorovaikutusta, vastuullisuutta, pitkäjänteistä itsensä kehittämistä sekä tunteiden tunnistamista ja säätelyä voidaan tässä tutkimuksessa pitää elämäntaitoina. Näitä taitoja vaaditaan kaikilla elämän osa-alueilla, joten niiden kehittäminen ei ole tärkeää pelkästään liikuntatuntien tai -kerhojen sujuvuuden ja ilmapiirin kannalta, vaan myös oppilaiden tulevaisuuden kannalta.

Vaikka liikuntatunnit ja ohjatut liikuntakerhot ovat itsessään jo hyviä ympäristöjä elämäntaitojen oppimiselle osoittavat tutkimukset, että taitoja ei opita automaattisesti (Harvey, Kirk & O'Donovan. 2014; Swee Chong & Penney 2013). Liikuntakerhojen ohjaajat voivat omalla toiminnallaan ja opetusta koskevilla valinnoillaan vaikuttaa oppilaiden liikuntakokemuksiin, kerhon ilmapiiriin ja elämäntaitojen oppimiseen. Toisen auttaminen, kannustaminen ja yhteistyötaidot ovat esimerkkejä taidoista, joita erilaisissa peleissä ja leikeissä tarvitaan. Parhaimmassa tapauksessa liikuntakerhojen yhteiset pelit ja leikit voivat parantaa tunnin ilmapiiriä, lisätä yhteishenkeä ja opettaa elämäntaitoja, mutta pahimmassa tapauksessa ne voivat jättää oppilaille ikäviä muistoja liikunnasta. Siksi ohjaajien rooli on merkittävä myös kasvatuksellisesta näkökulmasta katsottuna. Elämäntaitojen opettaminen vaatii ohjaajalta pätevyyttä ja opetuksen tueksi suositellaankin käytettäväksi siihen tarkoitettua ohjelmaa, jolloin elämäntaitojen oppiminen on tehokkainta (Niles, Reynolds & Roe-Sepowitz 2008).

Elämäntaitoja voidaan opettaa muun muassa Yhdysvaltalaisen Don Hellisonin kehittämän vastuuntuntoisuuden mallin avulla, joka sisältää monia erilaisia toimintatapoja ja opetusstrategioita. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli valikoitui tämän työn aiheeksi käynnissä olevan

hankkeen vuoksi, josta kerromme lisää tutkimuksen taustassa. Tutkijoiden kiinnostus ja aiempi perehtyneisyys Hellisonin malliin vaikutti myös aiheen valintaan. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli on kuitenkin vain yksi monista elämäntaitojen opettamisen malleista. Organisaatio nimeltä Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) on koonnut aktiivisesti yhteen tietoa ja tutkimuksia sosioemotionaaliseen oppimiseen ja sen eri opetusohjelmista vuodesta 1994 lähtien. Kuvaamme työssämme lyhyesti muutaman käytetyimmän mallin taustaideologiaa, tavoitteita ja keskeisimpiä osa-alueita luvussa 2.3.1. Tämän tutkielman tarkoituksena ei ole kuitenkaan vertailla eri malleja keskenään tai asettaa niitä paremmuusjärjestykseen vaan saada syvempää ymmärrystä noviisiohjaajien kokemuksista ja toiminnasta liittyen Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvien liikuntakerhojen ohjaamiseen.

Hellisonin mallia on sovellettu monissa eri ympäristöissä, kuten liikuntatunneilla, koulun kerhoissa ja urheiluseuroissa ja sitä on käytetty menestyneesti monille erilaisille ryhmille ja ikäluokille. (Caballero-Blanco, Delgado-Noguera & Escarti-Carbonell 2013.) Vaikka opettajan toiminta liikuntatunneilla tai liikuntakerhoissa on tärkeää Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvan intervention onnistumisen kannalta, suurin osa tutkimuksista on keskittynyt tutkimaan enemmän oppilaiden toimintaa ja intervention aikana ilmeneviä käyttäytymisen muutoksia. Tätä voidaankin pitää yhtenä aiempien tutkimusten heikkoutena (Kuusela 2006). Enemmän tietoa kaivattaisiin juuri opettajan toiminnasta ja kokemuksista Hellisonin mallin avulla toteutetusta liikunnan opettamisesta tai ohjaamisesta.

Hellisonin mukaan (2003) mallin käyttöön ottaminen vaatii käyttäjältä ammattitaitoa liikunnan opettamiseen, jotta vastuuntuntoisuuden malli olisi helpompi omaksua. Usein Hellisonin malliin liittyvissä tutkimuksissa opettajilla tai ohjaajilla on ollut koulutusta ja kokemusta liikunnan opettamisesta ennen mallin käytön aloittamista. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia ei siis ole juurikaan käytetty aloittelevien ohjaajien koulutuksessa tai toiminnan tutkimisessa. (Ettl 2017, 16.) Sen vuoksi on hyvä selvittää myös heidän kokemuksiaan mallin käytöstä liikunnan ohjaamisessa. Näin voidaan saada lisää arvokasta tietoa siitä, voidaanko Hellisonin mallia hyödyntää yhä enemmän myös nuorempien ja kokemattomampien ohjaajien järjestämässä liikun-

nassa antamalla malliin pohjautuva koulutus. Rantala (2006) on tutkinut Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käyttöä liikuntatunneilla Suomessa, mutta lisää tietoa tarvittaisiin myös siitä, miten malli soveltuu käytettäväksi suomalaisissa liikuntakerhoissa.

1.1 Tutkimuksen tausta

Tutkimuksemme on osa Aloitteleville liikuntakerhojen ohjaajille suunnatun Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin perustuvan koulutusohjelman kehittäminen, toteuttaminen ja arviointi-hanketta (Hankennumero 287192). Tutkimusryhmän johtaja oli Taru Lintunen (LitT), joka on Jyväskylän yliopiston liikuntapsykologian professori. Muut mukana olevat tutkijat olivat Paul M. Wright (Ph.D, Professor, Department of Kinesiology and Physical Education, Northern Illinois University, USA), Maria Chasandra (Ph.D, Senior lecturer, Department of Sport Sciences, Jyväskylän yliopisto), Hanna-Mari Toivonen (LitM, tohtorikoulutettava, Jyväskylän yliopisto) sekä tutkimusavustaja Iita Pienimäki (LitM, Jyväskylän yliopisto).

Tutkimushankkeen tavoitteena oli kehittää, toteuttaa ja arvioida Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin perustuvaa koulutusohjelmaa aloitteleville ohjaajille. Tavoitteena oli myös lisätä yläkoulun oppilaiden vastuuntuntoa sekä fyysistä aktiivisuutta. Tutkimushankkeen aineisto kerättiin kattavasti, hyödyntäen useita määrällisiä ja laadullisia menetelmiä, kuten valmiita mittaristoja, kyselyitä, haastatteluja, päiväkirjoja ja videokuvia. Tutkimusprosessi eteni vaiheittain sisältäen pilottitutkimuksen vuosina 2015-2016, jolloin koulutukseen osallistui 15 nuorta aloittelevaa ohjaajaa ohjaten liikuntakerhoja vuoden ajan. Tutkimusprojektiin vuonna 2016-2017 valittiin toiset 16 ohjaajaa, joista puolet olivat naisia ja puolet miehiä. Nuoret olivat iältään 17-23-vuotiaita ja heidät rekrytoitiin tutkimukseen urheiluseurojen ja koulujen kautta. Tutkimukseen valituilla henkilöillä oli vain vähän tai ei ollenkaan kokemusta liikunnan ohjaamisesta. Ohjaajista puolet ohjasivat koeryhmien kerhoja, joissa he toteuttivat Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia ja puolet ohjaajista ohjasivat kontrolliryhmissä tavallisia liikuntakerhoja. Koeryhmien kerhonohtajat saivat Lintusen ja Toivosen järjestämän kahdenkymmenen tunnin Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvan "Nuoret rulettaa" -koulutuksen ennen kerho-

jen alkua. Kontrolliryhmien ohjaajat saivat lyhyemmän, vain viiden tunnin koulutuksen liikunnan ohjaamisesta ennen kerhojen alkua. Tutkimuksen liikuntakerhot toteutettiin kolmessa jyväskyläläisessä yläkoulussa kerran viikossa 60 minuuttia kerrallaan.

1.2 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tässä pro gradu -tutkielmassa haluamme syventää ymmärrystä elämäntaitojen opettamisesta ja tutkia Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia aloittelevien liikunnanohjaajien näkökulmasta. Näemme ohjatun liikunnan hyvänä mahdollisuutena opettaa sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja ja koemme niiden opettamisen oppilaiden tulevaisuuden kannalta tärkeänä. Pyrimme tässä tutkimuksessa vastaamaan seuraaviin tutkimuskysymyksiin:

1. Millaisia havaintoja tutkijat tekivät liikuntakerhoista?

1.1 Miten ohjaajat toteuttivat Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia?

2. Millaisia kokemuksia koeryhmän ohjaajilla oli liikuntakerhojen ohjaamisesta?

2.1. Millaisia taustatekijöitä ja -ajatuksia ohjaajat toivat esiin koskien kerhojen ohjaamista ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia?

2.2 Miten ohjaajat kokivat toteuttavansa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia ohjattaessaan liikuntakerhoja?

2.3. Kokivatko koeryhmien ohjaajat muutoksia omassa toiminnassaan vuoden aikana?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme muodostamaan kokonaiskuvan Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisesta liikuntakerhoissa. Keskitymme erityisesti ohjaajien toimintaan, vuorovaikutukseen ja Hellisonin mallin toteutukseen. Lisäksi tarkkailemme ohjaajien toimintaa mahdollisten ongelmatilanteiden ratkaisemisessa. Observointien avulla saamme mielenkiintoista tietoa siitä, miten ohjaajat toteuttavat Hellisonin mallia ja ovatko tulokset yhtenevät tutkittavien omien kokemusten kanssa. Ohjaajien toiminnan ja liikuntakerhojen näkeminen käytännössä auttaa saamaan kokonaiskuvan liikuntakerhoista ja saattaa myös helpottaa tutkijoita ohjaajien kokemusten ymmärtämisessä. Toisaalta tutkijoiden tulee myös huomioda ja tiedostaa se, ettei anna tutkijoiden omia näkemysten ja kerhon ohjaajien näkemysten sekoittua toisiinsa.

Toisen tutkimuskysymyksen avulla pyrimme syventämään ymmärrystä ohjaajien kokemuksista liikuntakerhojen ohjaamisesta. Selvitämme minkälaisia taustalla vaikuttavia asioita ohjaamiseen saattaa liittyä ja miten noviisiohjaajat kokivat ohjaavansa liikuntakerhoja ja toteuttavansa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia. Pyrimme luomaan kokonaiskuvan ohjaajien kokemuksista niin onnistumisten ja toimivina koettujen menetelmien kuin Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisessa esiin tulleiden haasteiden osalta. Tarkoituksenamme on myös selvittää havaitsevatko ohjaajat muutoksia omassa toiminnassaan vuoden aikana.

Parhaassa tapauksessa saamme tulosten avulla lisää tietoa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisesta ja elämäntaitojen opettamisesta liikunnan avulla. Tätä tietoa voivat hyödyntää sekä kokeneet, että aloittelevat ohjaajat erilaisissa liikuntaympäristöissä ja monenlaisten ryhmien, kuten koululuokkien, harrastusseurojen ja liikuntakerhojen kanssa. Tutkimuksemme voi antaa ideoita Hellisonin mallin käyttöön ottamiseen ja toteuttamiseen ja lisäksi ohjaajien kokemukset elämäntaitojen opettamisesta voivat olla hyödyllisiä myös muistakin opetusohjelmista kuin Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista kiinnostuneille. Liikuntakerhoihin tutustumisen ja tutkimisen myötä saamme myös itse lisää tietoa ja toimintatapoja omaa ammattitaitoamme ajatellen. Liikunnanopettajana saatamme tulevaisuudessa olla mukana organisoimassa ja kehittämässä koulujen liikuntakerhoja ja tämän tutkimuksen avulla lisäämme omia valmiuksia elämäntaitojen opettamiseen ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin hyödyntämiseen niin liikuntakerhoissa kuin liikuntatunneillakin.

1.3 Tutkijoiden esiymmärrys

Tutkijoina haluamme tuoda lukijoille avoimesti esille omat lähtökohtamme tämän tutkimuksen tekoon ja täten noudattaa hyvän tutkimuksen tekemisen peruseriaatteita. Laadullisessa tutkimuksessa tutkijoiden esiymmärrys eli ennakkoluulot, ajatukset, taustat ja kokemukset vaikuttavat tutkimuskohteen ymmärtämiseen sekä erilaisiin valintoihin tutkimusprosessin aikana. Tutkimuksen luotettavuuden kannalta on tärkeää, että tutkijat tunnistavat omat ennakkoluulot aineistoa kohtaan, jolloin he voivat tietoisemmin ja kriittisemmin tarkkailla omien tulkintojen muodostumista. Laadullisessa tutkimuksessa esiymmärrys tulee selvittää myös lukijoille, jotta

tutkimusprosessi olisi mahdollisimman läpinäkyvää ja lukijan olisi mahdollista ymmärtää paremmin, miten tutkijat ovat päätyneet aineistosta tekemiinsä tulkintoihin. Fenomenologista tutkimusta ei voi koskaan täysin irrottaa teoriasta, sillä tutkimuskohde tuo mukanaan aina joitakin teoreettisia lähtökohtia esimerkiksi ihmiskäsityksen tai kokemuksen ja merkityksen käsitykset. (Laine 2018.) Tässä tutkimuksessa on samanlaisia lähtökohtia, joista Laine kirjoittaa, joten avaamme seuraavaksi omaa taustaamme, mielenkiintoamme tutkittavaan aiheeseen sekä ihmiskäsitystämme.

Olemme molemmat aloittaneet liikuntapedagogiikan opinnot Jyväskylän yliopistossa vuonna 2013. Opinnot ovat käsitelleet paljon liikunnan opetusta ja olemme päässeet harjoittelemaan opettamista myös käytännössä. Olemme myös molemmat ohjanneet liikuntaa vapaa-ajallemme lapsille ja nuorille. Näiden kokemusten kautta meille on syntynyt tietynlainen esiymmärrys liikunnan opettamisesta ja ohjaamisesta, joka saattaa vaikuttaa tekemiimme havaintoihin ja tulkintoihin opetusta seuratessa. Pidämme liikunnanopetuksen tärkeimpinä tavoitteina liikuntaan kasvamista ja liikunnan avulla kasvattamista. Vastuuntuntoisuuden kehittäminen liikunnassa kiinnostaa meitä molempia, sillä olemme huomanneet, kuinka liikuntaryhmän ilmapiiri ja siellä ilmenevä mahdollinen häiriökäyttäytyminen vaikuttavat niin oppilaiden kuin opettajan motivaatioon ja viihtymiseen. Mukava ja hyvin toimiva ryhmä, jossa kaikki kantavat vastuuta itseltään ja toisistaan, luo turvallisen oppimisympäristön ja mahdollistaa myönteisten liikuntakokemusten syntymisen oppilaille.

Ihmiskäsityksemme on hyvin lähellä humanistista ihmiskäsitystä. Uskomme, että luomalla hyvän vuorovaikutussuhteen oppilaiden kanssa, kohtaamalla oppilaat yksilöinä, opettamalla heille tunne- ja vuorovaikutustaitoja, sekä luomalla turvallisen ilmapiirin liikuntatunneille, on liikkuminen koulussa mieluisampaa. Olemme kiinnostuneet erityisesti tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettamisesta liikunnassa ja se ohjasikin meidät myös tämän tutkimuksen pariin. Tutustuimme elämäntaitojen opettamiseen ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin jo kandidaatin tutkielmia kirjoittaessa, sillä Mila kirjoitti tutkielmassaan sosioemotionaalisten taitojen opettamisesta koululiikunnassa ja Emilia puolestaan teki tutkielman Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista. Näin ollen meillä oli jo ennen tätä tutkimusta perustietämystä elämäntaitojen opettamisesta liikunnan avulla sekä tässä tutkimuksessa käytetystä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista.

2 KOULUJEN LIIKUNTAKERHOJEN OHJAAMINEN

Koulujen kerhotoiminta on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) oppilaille vapaaehtoiseksi ja maksuttomaksi toiminnaksi, jonka lähtökohtana ovat koulun kasvatukselliset, opetukselliset ja ohjaukselliset tavoitteet. Suomalaisnuorten liikunta-aktiivisuutta, liikuntakäyttäytymistä, passiivista ajanviettoa sekä näihin yhteydessä olevia tekijöitä on tutkittu Jyväskylän yliopiston liikuntatieteellisen tiedekunnan ja UKK-instituutin johdolla toteutetussa LIITU-tutkimuksessa. Lasten ja nuorten liikkumista ja paikallaanoloa objektiivisesti mittaavista tutkimuksista vuoden 2016 LIITU-aineisto on kansallisesti kaikkien aikojen kattavin. Sen mukaan liikuntakerhoihin osallistui vähintään kerran viikossa noin 27 prosenttia 9-15-vuotiaista lapsista ja nuorista. Osallistuminen oli yleisempää 9-vuotiailla (35%) kuin 15-vuotiailla (18%), mutta sukupuolten välillä ei ollut eroa osallistujamäärissä (Suomi, Mehtälä & Kokko 2016, 25). Kerhotoimintaa on pyritty kehittämään viime vuosien aikana merkittävästi ja sille on myönnetty valtion erityisavustusta vuosina 2008-2015 yhteensä 54,7 miljoonaa euroa. (Opetushallitus 2014.) Isona haasteena on yläkoululaisten saaminen mukaan kerhotoimintaan. Mahdollinen ratkaisu liikuntakerhojen suosion lisäämiseksi on osallistaa ja vastuuttaa nuoria vielä enemmän mukaan toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. (Ahtonen ym. 2016, 47-52.)

Koulujen kerhokulttuureissa ja osallistujamäärissä on eroja eri maiden välillä ja suosioon vaikuttavat varmasti monet eri tekijät. LIITU-tutkimuksen (2016) mukaan Suomessa koulujen liikuntakerhotoimintaa suositumpaa on urheiluseuratoiminta, johon osallistui vähintään kerran viikossa 53 prosenttia 9-15-vuotiaista. (Suomi, Mehtälä & Kokko 2016, 25.) Oppilailla ei välttämättä ole aikaa liikuntakerhoille, vaikka innostusta olisikin, sillä he ovat sitoutuneet käymään urheiluseurojen harjoituksissa. Esimerkiksi Pohjois-Amerikassa taas liikuntakerhotoiminta on vakiinnuttanut suosion koulujärjestelmässä ja siihen panostetaan tarjoamalla opiskelijoille useita eri lajien kerhoja, huippuvalmentajia, korkeita sarjatasoja sekä mahdollisuus yliopiston stipendeihin (Camiré 2014). Puolassa puolestaan koulujen ja opettajien järjestämiä liikuntakerhoja huomattavasti suosittumaksi ovat nousseet viime vuosina opiskelijoiden itse järjestämät liikuntakerhot (Jaczynowski, Smoleń, & Wiater 2012).

2.1. Koulujen liikuntakerhojen tavoitteet

Koulujen kerhotoiminnan tavoitteet on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014, 42) ja ne koskevat myös liikuntakerhoja. Koulujen kerhotoiminnan järjestämisellä pyritään ehkäisemään iltapäivien yksinäisyyttä siten, että jokaisella lapsella olisi mahdollisuus ainakin yhteen kerhoharrastukseen läpi perusopetuksen. Toiminnan päätavoitteita ovat oppilaiden monipuolisen kasvun ja kehityksen tukeminen sekä harrastuneisuuden lisääminen mukavan yhdessä tekemisen kautta. Kerhotoiminnalla pyritään myös vahvistamaan kodin ja koulun yhteistyötä. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.) Tavoitteita voidaan pitää lähtökohtana ohjauksen suunnitteluun, jonka vuoksi on tärkeää, että koulun tavoitteet ovat selvillä myös koulun henkilökunnan ulkopuolelta tuleville ohjaajille. (Heikinaro-Johansson & Hirvensalo 2007.)

Liikuntakerhoilla on tärkeä rooli lasten ja nuorten liikunnan lisäämisessä ja tavoitteena on positiivisten liikuntakokemusten ja elämysten kautta edistää liikunnallista elämäntapaa. Yhteiskunnallisesti merkittävää olisi saada vähiten liikkuvat oppilaat mukaan toimintaan ja auttaa heidän sisäisen liikuntakiipinän syttymistä. Sisältöjen tulisi olla leikinomaisia ja ryhmäläisten taitotasoon sopivia, jotta kaikilla olisi mahdollisuus onnistumisen, osaamisen ja liikunnan ilon kokemuksiin. Niiden avulla voitaisiin vahvistaa oppilaiden sisäistä motivaatiota liikuntaa kohtaan. (Deci & Ryan 2000.) Liikuntakerhojen avulla pyritään myös vähentämään syrjäytymistä tarjoamalla mahdollisuus sosiaalisten taitojen kehittämiseen ja yhteisöllisyyteen kasvamiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 25).

Koulut ovat ympäristöinä jokaiselle lapselle ja nuorelle tuttuja ja kerhotoiminnan järjestämisellä koulupäivän yhteyteen pyritään helpottamaan oppilaiden osallistumista harrastustoimintaan. Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppilaiden osallisuus on asetettu tärkeäksi tavoitteeksi ja sen tulisi olla koulussa kaiken toiminnan perusta. Oman ja ryhmän toiminnan suunnittelu on hyvä keino vahvistaa osallisuutta ja sen vuoksi oppilaita tulisi ottaa enemmän mukaan myös liikuntakerhojen suunnitteluun ja järjestämiseen. Mielekkäällä kerhotoiminnalla voidaan tukea oppilaiden arjen hallintaa, päivän kokonaisuutta sekä turvallisuutta. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 42.)

2.2. Liikunnan ohjaamisen osa-alueita

Liikuntakerhoja on monenlaisia ja myös ohjaajat ovat erilaisia persoonaltaan, iältään sekä ohjaamiseen liittyviltä tiedoiltaan ja taidoiltaan. Koulujen kerhotoiminnasta 70% on opettajien järjestämää, mutta koulut voivat hyödyntää myös vanhempien, seurojen, järjestöjen ja muun kolmannen sektorin osaamista kerhotoiminnan järjestämisessä (Opetushallitus 2014). Yhteistyötä on pyritty lisäämään alueiden urheiluseurojen kanssa, jotta oppilaat saisivat liikuntakerhoissa monipuolisia kokemuksia ja osaavaa opetusta eri lajeista. Olympiakomitean koordinoimat Lasten Liike -iltapäivät ovat tästä hyvä esimerkki. Pilottivaiheessa vuonna 2015 koulun liikuntakerhoa toteutti aina 4-9 paikallista urheiluseuraa ja toiminnan rahoitus tuli yrityksiltä, jotka halusivat tukea lasten ja nuorten liikunnallista harrastustoimintaa. Toiminta on jatkunut ja kehittynyt, ja nykyään Lasten Liike -iltapäivien liikuntakerhoille on luotu laatukriteerit, joiden mukaan kaikkien ohjaajien tulisi olla päteviä ja koulutettuja. (Olympiakomitea 2018). Tämä on tärkeä kehityssuunta kerhotoiminnan ylläpitämiselle, mutta Ahtosen ym. (2017) mukaan ohjaajan osaamista vielä tärkeämpänä voidaan pitää hänen innostusta liikuntaa ja kerhoa kohtaan, sillä omalla esimerkillään hän voi innostaa myös oppilaita liikuntaan. Turvallisen, tasa-arvoisen ja kannustavan ilmapiirin luominen on ohjaajan ensisijainen tehtävä (Ahtonen ym. 2017, 47–49). Muita tärkeitä tehtäviä ovat ohjeiden, näyttöjen ja palautteen antaminen, joihin suurin osa ohjaajan ajasta yleensä kuluu. Ohjaajan tulisi kuitenkin pyrkiä pitämään nämä osuudet lyhyinä ja maksimoimaan toiminnan määrä oppilaiden fyysisen aktiivisuuden lisäämiseksi. (Jaakkola 2017.)

Liikunnan ohjaamiseen ei ole yhtä oikeaa tapaa vaan monipuolisuus on tässäkin asiassa eduksi, jotta voidaan tukea oppilaiden erilaisia oppimistyyliä, tarpeita ja toiveita (Mosston & Ashworth 2008, 16). Onnistuneeseen liikunnan ohjaamiseen vaikuttavat monet tekijät, mutta suuri vaikutus on ohjaajan hyvillä organisointitaidoilla. Organisointiin vaaditaan etukäteissuunnittelua, mutta lopullisen organisoinnin onnistumisen käytännössä ratkaisevat ohjaajan toimintatavat, fyysinen tila ja sen käyttö tunnilla (Darst & Pangrazi 2009). Liikuntakerhojen ohjaajille on suunnattu monia koulutuksia lyhyistä täydennyskoulutuksista aina korkeakoulutasolle, joiden avulla ohjaamista voidaan kehittää vielä paremmaksi. Tietoa liikunnan ohjaamisesta on saatavilla nykyään paljon ja ohjaajien tueksi sekä liikuntakerhotoiminnan edistämiseksi on luotu il-

maisista oppaista. Näitä ovat esimerkiksi Koululiikuntaliiton (2018) tarjoamat liikuntakerhomateriaalit, kuten Liikunnalliset perustaidot- ja Luonto- ja elämysliikunta-vihot. Tässä tutkimuksessa ohjaamiseen liittyvistä osa-alueista perehdymme enemmän tuntien suunnitteluun, organisointiin ja myönteisen ilmapiirin luomiseen sekä ohjeiden ja palautteen antamiseen, sillä näitä asioita tutkimme observoimalla liikuntakerhoja ja haastatteleamalla kerhojen ohjaajia. Liikuntatieteellistä tutkimusta on nykypäivänä runsaasti ja tiedostamme, että liikunnanohjaukseen liittyy useita näkökulmia ja teorioita. Olemme valinneet tässä työssä käsiteltävät teoriat linjassa Liikuntapedagogiikka-kirjaan. Se on julkaistu vuonna 2017, joten se on melko tuore teos ja sitä käytetään myös perusoppikirjana suomalaisessa liikunnanopettajakoulutuksessa. Kirjan perustana on uusin tutkimustieto ja sitä on ollut kirjoittamassa yli 40 maamme alan parhastaa asiantuntijaa. (Jaakkola, Liukkonen & Sääkslahti 2017.)

2.2.1 Tuntien suunnittelu

Tuntien suunnittelu on osa ohjaajan työtä ja suunnitelman tekeminen voi helpottaa organisointia ja ohjaamista kerhoissa. Kerhojen suunnittelussa ohjaajien tulisi tehdä yhteistyötä oppilaiden kanssa ja antaa myös heille mahdollisuus vaikuttaa siihen mitä kerhoissa tehdään. Loppukädessä ohjaaja kuitenkin huolehtii siitä, että toiminta on samassa suunnassa koulun kasvatustavoitteiden kanssa (Perusopetuksen opetussuunitelman perusteet 2014). Liikuntakerholle asetetut tavoitteet ohjaavat suunnittelua, mutta sisältöjen valinnassa tulisi huomioida yksilöiden taitotasot, tarpeet ja toiveet (Sääkslahti 2017, Mosston 2008, 16). Nuoremmilla alakouluikäisillä oppilailla liikuntakerhot voivat olla vielä ohjaajajohtoista toimintaa, mutta yläkoululaisia voi olla vaikeampi motivoida osallistumaan perinteiseen kerhotoimintaan. He kaipaavat enemmän autonomiaa sekä vaikutusmahdollisuuksia liikkumiseen ja näin ollen aikuisen rooli kerhoissa voisikin olla enemmän liikunnan mahdollistaja kuin toiminnanohjaaja. (Löflund-Kuusela 2008.) Nuorten kanssa olisikin tärkeää ottaa oppilaat vahvemmin mukaan suunnitteluun, jotta toiminnasta saataisiin mielekästä ja mahdollisimman moni oppilas osallistumaan kerhoon (Rintala, Palomäki, Heikinaro-Johansson 2013, 38–44).

Yksilöllisiin tarpeisiin ja toiveisiin voidaan vastata eriyttämällä eli toiminnan erilaiseksi tekemisellä, mikä tulisi huomioida jo tuntien suunnittelussa. Oppilaantuntemus on edellytys eriyttämälle ja sillä mahdollistetaan oppilaille sopivien haasteiden ja onnistumisten kokeminen

(Eskelä-Haapanen 2012, 40). Käytännössä eriyttämisellä voidaan muokata tehtävien laajuutta ja syvyyttä, työskentelyn rytmiä ja etenemistä sekä huomioida oppilaiden erilaisia tapoja oppia (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 30). Se miten ohjaaja tuntee oppilaansa ja suunnittelee, valitsee sekä järjestää sisältöjä, heijastuu ohjaajan ammatilliseen ja henkilökohtaiseen tietämykseen (Mosstonin ja Aswothrin 2008, 4-6). Liikunnan suunnittelussa voidaan käyttää apuvälineenä tuntisuunnitelmalomaketta, joka on muodoltaan ohjaajan tarpeiden ja kokemuksen mukainen. Suunnitelmien ylös kirjaaminen voi auttaa jäsentämään ajatuksia ja kohdistamaan ne oleellisimpiin asioihin eli opetus- ja kasvatustavoitteisiin, opetussisältöön ja sen organisointiin sekä oppilaiden oppimiseen (Sääkslahti 2017). Tuntisuunnitelmapohjia on erilaisia, mutta onnistunut organisointi edellyttää Darstin ja Pangrazin (2009) mukaan ainakin tunnin tavoitteiden, opetusmenetelmien ja toimintoihin käytetyn ajan määrittelemisen.

Sisältöjen valintaa ohjaavat liikuntakerhojen käytettävissä olevat tilat ja välineet sekä ryhmän koko, ikä- ja taitotasot. Liikuntakerhoille ei ole määritelty yhteisiä sisältöjä vaan ne vaihtelevat järjestäjän ja kohderyhmän mukaan. Yleisimmin kerhoihin pyritään valitsemaan monipuolisia sisältöjä, mutta joissakin kerhoissa saattaa olla erityisiä lajipainotuksia. Koulun liikuntakerhojen tulisi kuitenkin tarjota oppilaille mahdollisuuksia oppia runsaasti erilaisia taitoja. Motoriset perusliikuntataidot jaotellaan tasapaino-, liikkumis- ja välineenkäsittelytaitoihin ja monipuolisella liikkumisella tehostetaan niiden oppimista. (Gallahue & Ozmun 2006.) Liikuntataitoja opitaan tekemällä ja useiden toistojen kautta, jonka vuoksi toiminnan määrällä sekä suorituspaikkojen ja välineiden riittävyydellä on fyysisen aktiivisuuden lisäksi merkittävä rooli myös liikuntataitojen oppimisen kannalta (Jaakkola 2017).

2.2.2 Organisointi ja myönteisen ilmapiirin luominen

Organisoinnilla tarkoitetaan ohjaajan toimintaa, jonka avulla hän luo tunnista toimivan kokonaisuuden (Darst & Pangrazi 2009). Ohjaajan tulee miettiä millaisilla toimintatavoilla ja vuorovaikutuksella hän ottaa ryhmän haltuun ja opettaa halutut asiat. Organisointi ja oppimisen maksimointia helpottaa ryhmän yhdessä sovitut toimintatavat eri tilanteissa. Liikunnanohjaus vaatii paljon välineiden, suorituspaikkojen ja ryhmäjakojen järjestelyä, kun siirrytään harjoitteesta toiseen. Tällaiset organisointitehtävät ovat hyviä keinoja osallistaa oppilaita ja antaa heille vastuuta sekä mahdollisuus tehdä päätöksiä. (Halbert, MacPhail, Murphy & Tannehill

2013, 14–17.) Ohjaamisen organisointiin kuuluvat myös myönteisen ja turvallisen ilmapiirin luominen sekä järjestyksen ylläpitäminen. (Darst & Pangrazi 2009.) Turvallisen ilmapiirin luomisessa tärkeää on huomioida sekä fyysinen, psyykinen että sosiaalinen ulottuvuus. Fyysinen turvallisuus antaa edellytykset kaikelle toiminnalle ja ohjaajan näkökulmasta tämä tarkoittaa loukkaantumisriskien minimointia tarkoituksenmukaisten tilojen, suorituspaikkojen ja välineiden avulla. Psyykinen ja sosiaalinen turvallisuus mahdollistavat sen, että jokainen voi kokea olonsa arvokkaaksi, hyväksytyksi ja tärkeäksi osaksi ryhmää. Ohjaajan tehtävä on kiusaamisen sekä häiriökäyttäytymisen ehkäisy ja siihen puuttuminen välittömästi. Liikuntasuoritusten näkyvyys muille voi luoda erityisiä psyykkisiä haasteita oppilaille, mutta näihin haasteisiin ohjaaja voi toiminnallaan kuitenkin vaikuttaa. (Rantalainen & Kaski 2013.)

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston avulla oppilailla on parhaimmillaan mahdollisuus kokea itsensä hyväksytyksi ja tasa-arvoiseksi liikuntataidoistaan huolimatta (Liukkonen & Jaakkola 2017). Oppilaita pyritään kannustamaan uuden oppimiseen, parhaansa yrittämiseen, taitojen kehittämiseen, yrittämiseen virheistä huolimatta sekä yhdessä tekemiseen. Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston vastakohta on minä-suuntautunut motivaatioilmasto, jossa keskiössä on kilpailullisuus, suoritusten vertailu ja onnistuminen muita paremmin. (Liukkonen & Jaakkola 2017.) Motivaatioilmastolla on todettu olevan yhteys viihtyvyyteen, aktiivisuuteen (Soini 2006) oppimiseen, psyykkiseen hyvinvointiin ja sisäisen motivaation syntymiseen (Ames & Archer 1988; Dweck & Legge 1988).

Liikunnan harrastaminen ja fyysisen aktiivisuuden määrä sekä koulussa että vapaa-ajalla on yhteydessä oppilaiden sisäiseen liikuntamotivaatioon, jonka vuoksi sen edistäminen liikunta-kerhoissa on erittäin tärkeää (Zhang, Solmon, Gao & Kosma 2012). Itsemääräämisteorian mukaan sisäinen motivaatio muodostuu oppilaiden koetun pätevydestä, autonomiasta sekä yhteenkuuluvuudesta, joita voidaan pitää ihmisen psykologisina perustarpeina (Deci & Ryan 2000). Sisäinen motivaatio on myös liikuntataitojen oppimisen lähtökohta ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto lisää oppilaiden halua osallistua toimintaan (Hagger & Chatzisarantis 2007). Ohjaaja ei voi suoraan vaikuttaa oppilaiden liikuntamotivaatioon, mutta erilaisilla didaktisilla ja pedagogisilla ratkaisuilla ohjaaja voi vaikuttaa tunnin motivaatioilmaston muodostumiseen ja siten edistää oppilaiden sisäisen liikuntamotivaation syntymistä. (Jaakkola & Digelidis 2007, 299, Ryan & Deci 2007.)

Tehtäväsuuntautuneen motivaatioilmaston luomiseen on opettajien ja ohjaajien avuksi kehitetty apuvälineitä, joista hyvä esimerkki on Epsteinin (1989) TARGET-malli. Se koostuu kuudesta pedagogisesta elementistä, jotka ovat tehtävien toteuttamistapa (task), opettajan auktoriteetti (authority), palautteen antaminen (rewarding), oppilaiden ryhmittelyperusteet (grouping), toiminnan arviointi (evaluation) ja joustavuus ajankäytössä (timing). Korostamalla tehtäväsuuntautuneita piirteitä näissä kuudessa elementissä, esimerkiksi eriyttämällä toimintaa, osallistamalla oppilaita, vaihtamalla ryhmittelyjä sekä painottamalla itsevertailua, ohjaaja voi vaikuttaa tunnin motivaatioilmaston kehittymiseen. (Epstein 1989.) TARGET-mallin käyttö koululiikunnassa lisää interventiotutkimusten mukaan oppilaiden aktiivisuutta, parantaa motorisia taitoja ja vaikuttaa positiivisesti oppilaiden kokemaan viihtyvyyteen ja pätevyYTEEN (Braithwaite, Spray & Warburton 2011). Organisoinnin ja myönteisen ilmapiirin kannalta merkittävää on ohjaajan toiminnan lisäksi myös oppilaiden tunne-, vuorovaikutus- ja ryhmätyöskentelytaidot (Rantalainen & Kaski 2017). Tämän tutkimuksen luvussa 3.3. käsitellään lisää näiden taitojen oppimista ja opettamista liikuntakerhoissa.

2.2.3 Instruktio

Instruktio tarkoittaa tulevan toiminnan ohjeistamista ja ohjeet sisältävät tärkeimmät tiedot opettavasta asiasta ja sen suorittamisesta. Ohjeissa voidaan painottaa toiminnan eri osa-alueita esimerkiksi tekniikkaa, taktiikkaa tai yksilön ja ryhmän toimintaa. Yleisimmin ohjeistus annetaan suullisesti, mutta ohjaaja voi hyödyntää instruktiossa myös muita tapoja kuten kirjallisia ohjeita, näyttöjä, kuvia tai videoita. Monipuolisilla ohjeistuksilla ohjaaja huomio erilaisia oppijoita ja varmistaa, että jokainen ymmärtää tehtävän ohjeet. Ohjeita antaessaan ohjaajan tulee myös miettiä omaa sijoittumistaan siten, että kaikki oppilaat kuulevat ja näkevät ohjaajan. (Jaakkola & Mononen 2017.)

Liikunnanohjauksessa on tärkeintä, että ohjeet ovat selkeät ja riittävän lyhyet. Ensinnäkin mitä lyhyemmät ohjeet ovat kestoltaan, sitä enemmän aikaa oppilaille jää liikkumiseen (Jaakkola & Mononen 2017). Toisekseen oppilaiden kyky vastaanottaa ohjeita on rajoittunut ja herkkä ympäristön häiriöille. Ihmisen lyhytkestoinen muisti kykenee käsittelemään vain vähän tietoa kerrallaan (2-7 yksikköä) ja sen kesto on noin 30 sekuntia, jonka jälkeen tieto unohtuu (Cowan,

Chen & Rouder 2004). Tämän vuoksi on tehokkainta antaa ohjeet juuri ennen suoritusta ja sisällyttää siihen vain yksi tai kaksi tärkeintä asiaa toiminnan kannalta. Ohjeita voi antaa lisää harjoituksen edetessä ja tällaisen asteittaisen ohjeistuksen avulla oppijat ymmärtävät ja muistavat ohjeet paremmin. (Magill 2007.) Ohjeita ja toimintaa voidaan selkiyttää käyttämällä toimintaympäristössä apuopettajia, kuten askelmerkkejä, kartioita tai viivoja lattiassa. Apuopettajien avulla voidaan helpottaa oppilaiden havainnoinnin suuntaamista suorituksen kannalta oleellisiin asioihin sekä eriyttää tehtäviä jokaisen taitotasoon sopiviksi. (Huovinen & Rintala 2017.)

Jokaiselle ohjaajalle muodostuu oma persoonallinen opetustyyli, mutta oppilaiden oppimisen kannalta, olisi hyvä vaihdella opetustyyliä monipuolisesti. Ohjaaja voi kehittää omaa osaamistaan tutustumalla eri opetustyyliin ja niiden käyttömahdollisuuksiin opetuksessa. Mosston & Ashworth (2008) ovat luoneet kokonaisvaltaisen kirjon eri liikunnanopetusmenetelmistä, joita voidaan hyödyntää myös liikuntakerhoissa. Opetustyyliä ei voi verrata paremmuusjärjestyksessä, vaan niiden sopivuuden määrittää harjoitteelle asetetut tavoitteet ja opetettava ryhmä. (Mosston & Ashworth 2008, 16.) Ohjaajan opetustyyllillä ja vuorovaikutuksella on vaikutusta myös instruktioon, jolla puolestaan voidaan vaikuttaa tunnin toimintaan ja ilmapiiriin. Siutla, Huovinen, Partanen ja Hirvensalo (2012) tutkivat opetusviestintää alakoulun liikuntatunneilla. Oppilaita huomioiva ja osallistava ohjeiden anto vaikutti positiivisesti oppilaiden keskittymiseen, motivaatioon ja tunnin ilmapiiriin. Ohjaaja voi huomioida oppilaat instruktiossa esimerkiksi esittämällä aktiivisia kysymyksiä, reagoimalla oppilaiden viesteihin ja varmistamalla ymmärtämisen. Päinvastaista eli opettajajohtoista viestintää käytettiin useimmin tilanteissa, kun opettajat halusivat käynnistää toiminnan nopeasti. Opettajajohtoisen instruktio seurauksena kuitenkin oppilaiden aktiivisuus väheni ja häiriökäyttäytyminen lisääntyi. (Siutla ym. 2012.)

2.2.4 Palaute

Palautteen antaminen on tärkeä osa liikunnan ohjaamista ja sen avulla ohjaaja voi edistää oppilaiden motivaatiota ja oppimista sekä tunnin ilmapiiriä. Palaute voi olla ulkoista eli ulkopuolisesta lähteestä saatua tietoa suorituksesta tai sisäistä eli omien aistikanavien tuottamaa tietoa. (Magill 2007.) Ohjaajan palaute perustuu usein ulkoisen palautteen antamiseen, mutta ohjaaja

voi kehittää myös oppilaiden sisäisen palautteen tunnistamista esimerkiksi kysymysten ja oppilaslähtöisten opetusmenetelmien avulla (Jaakkola & Mononen 2017). Palautteenantotapa voi vaihdella esimerkiksi opetustyylin, opetettavan aiheen ja myös esimerkiksi ohjaajan oman ohjausfilosofian mukaan. Esimerkiksi kokemuksellista oppimista painottavassa liikunnanohjauksessa sisäisellä palautteella ja omien kokemusten reflektoinnilla on keskeinen rooli (Kolb 1984, 25–34, 40–42). Kokemuksellista oppimisen ja sisäisen palautteen käyttöä voi soveltaa esimerkiksi tanssin ja kehonhuollon opetuksessa, mutta myös muissakin liikuntamuodoissa sitä voidaan hyödyntää. Molempien palautekanavien, niin sisäisen kuin ulkoisen, hyödyntäminen on eduksi liikuntataitojen oppimisessa. (Schmidt & Wrisberg 2008.)

Ohjaaja voi antaa palautetta monin tavoin ja kohdistaa sen erilaisiin asioihin. Sisäisen liikuntamotivaation syntymistä voidaan edistää antamalla palautetta kovasta harjoittelusta ja kehitymisestä, yrittämisestä sekä yhteistyöstä. Palaute ei perustu taitoihin ja onnistumisiin vaan ohjaaja kannustaa oppilaita yrittämään ja haastamaan itsensä virheistä huolimatta. Sisäisen motivaation kannalta on parempi antaa palaute oppilaalle yksityisesti kuin julkisesti ryhmän kuullen. (Magill 2007.) Palautetta voidaan tarkastella myös liikuntataitojen oppimisen näkökulmasta, jossa sillä on merkittävä rooli. Sen mukaan oppimista edesauttaa parhaiten suorituksen laadusta saatu palaute joko välittömästi suorituksen jälkeen tai viivästetysti. (Jaakkola & Mononen 2017.) Instruktion lisäksi myös palautteenannossa on huomioitava oppilaan rajoittunut kyky vastaanottaa tietoa. Erityisesti pienillä lapsilla toimii parhaiten selkeä ja lyhyt palaute ja tietoa kannattaa antaa vain yhdestä asiasta kerrallaan. (Magill 2007.) Palautteen sisältämä tieto voi olla joko spesifiä tai ei-spesifiä. Spesifi palaute on tarkkaa tietoa suorituksesta tai käyttäytymisestä ja se on tutkitusti hyödyllisempää oppimisen kannalta. Ei-spesifi palaute on yleisempää tietoa, miten suoritus tai käyttäytyminen menee ja sen avulla ohjaaja voi puolestaan kannustaa oppilaita ja edistää myönteistä ilmapiiriä tunnilla. (Darst & Pangrazi 2009.)

Ulkoinen palaute voidaan jakaa neljään luokkaan, jotka ovat arvottava, korjaava, neutraali ja tulkinnanvarainen palaute. Tavoitteet ja kriteerit ohjaavat palautteenantoa, eikä eri muotoja voida laittaa paremmuusjärjestykseen. Arvottavalla palautteella kerrotaan, onnistuuko suoritus tai käyttäytyminen hyvin vai huonosti. Oppilaat saattavat tulla riippuvaisiksi arvottavan palautteen saamiseen, jos he kokevat sen keinoksi saada ohjaajalta huomiota ja hyväksyntää. Korjaa-

valla palautteella annetaan oppilaalle tietoa epäonnistuneista suorituksista tai käytöksestä ja ohjataan oppilasta muuttamaan toimintaa paremmaksi. Ohjaajan on kuitenkin hyvä käyttää monipuolisesti myös muita tapoja, sillä liiallinen korjaavan palautteen saaminen saattaa laskea oppilaan motivaatioita. Neutraali palaute on toiminnan ja käytöksen kuvailua, joka aktivoi oppilaan omaa ajattelua. Se saattaa kuitenkin turhauttaa joitakin oppilaita, sillä se ei anna tietoa toiminnan onnistumiseen tai korjaamiseen liittyen. Neljäs palautteen muoto on tulkinnanvarainen palaute, joka ei sisällä mitään yllä kuvatuista tiedoista ja oppilas voi tulkita sen monella tavalla. Tulkinnanvaraisen palautteen käyttö ei välttämättä edistä oppimista lainkaan sen epämääräisyyden vuoksi, jonka vuoksi sen käyttöä tulee harkita ohjaamisessa. (Mosston & Ashworth 2008.)

2.3. Elämäntaitojen opettaminen liikuntakerhoissa

Tutkimuksia ja kiinnostusta elämäntaitojen opettamisesta löytyy nykyään paljon ja erityisesti peruskoulussa aihe on niin sanotusti pinnalla (Durlak ym. 2011). Tunne- ja vuorovaikutustaitojen on osoitettu olevan yhteydessä kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin ja elämönhallinnan kannalta. Myönteiset vaikutukset voivat näkyä niin oppilaissa, ryhmässä, ohjaajassa kuin koko kouluyhteisössä ja sen ulkopuolellakin (Lintunen & Kuusela 2010). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2014, 283) laaja-alaisissa tavoitteissa tuodaan esiin elämäntaitojen tärkeys itsestä huolehtimisen ja arjen taitojen yhteydessä. Oppilailla tulisi olla mahdollisuus kantaa vastuuta omasta ja yhteisestä työstä sekä kehittää tunne- ja sosiaalisia taitojaan. Tavoitteena on myös, että oppilaat huomaisivat ihmissuhteiden ja keskinäisen huolenpidon tärkeyden. (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 283.)

Koulujen liikuntakerhot ovat erinomaisia ympäristöjä tunne- ja vuorovaikutustaitojen harjoitteluun, koska ne sisältävät paljon tilanteita, joissa kyseisiä taitoja tarvitaan. Oppilailla on runsaasti mahdollisuuksia olla luontevasti vuorovaikutuksessa ja yhteistyössä keskenään erilaisten pari- ja joukkueharjoitteiden myötä (Garn, Ware & Solmon 2011) ja erilaisia tunteita taas saatetaan herätä esimerkiksi kilpailutilanteissa, sääntöjen noudattamisessa ja fyysisesti rasittavissa suorituksissa. Lisäksi liikunnassa oppilailla on mahdollisuus ottaa vastuuta ja toimia erilaisissa rooleissa esimerkiksi kapteenina, apuohjaajana tai tuomarina. (Eldar & Ayvazo 2009.) Liikun-

nassa ilmenevät moraaliset ongelmat, kuten säännöistä sopiminen kuuluvat liikuntatuntien arkeen ja ne vaativat yhdessä tehtyjä ratkaisuja (Kokkonen & Klemola 2013). Luokkaopetuksessa ja muussa koulun toiminnassa tällaisia tilanteita ei synny välttämättä niin usein, jonka vuoksi tunne- ja vuorovaikutustaitojen opettaminen muissa kuin liikuntaympäristöissä saattaa olla ajoittain teennäistä (Barr & Higgins-D'Alessandro 2009). Liikunnassa suoritusten julkisuus voi aiheuttaa monenlaisia tunteita, kuten häpeää tai pelkoa, jonka vuoksi tunteiden tunnistamista, käsittelyä ja ilmaisua on tärkeää harjoitella liikunnanohjauksen yhteydessä, ettei negatiivisista tunteista synny este osallistumiselle (Kokkonen 2010).

2.3.1. Käsitteiden määrittely

Valitsimme tähän työhön käsitteeksi elämäntaidot (engl. Life skills), jota on käytetty paljon kansainvälisissä liikuntatieteellisissä tutkimuksissa ja opetusohjelmissa (mm. Gordon, Jacobs & Wright 2016), mutta myös Suomessa (mm. Lintunen & Toivonen 2015). Käsite kuvaa mielestämme myös hyvin sitä, miten tärkeitä nämä taidot ovat elämässä. Elämäntaidoista puhuttaessa voidaan käyttää erilaisia määritelmiä ja käsitteitä, jotka ovat suurilta osin päällekkäisiä. Aiheeseen liittyviä ja liikuntatieteellisissä tutkimuksissa käytettyjä muita käsitteitä ovat muun muassa sosioemotionaalinen oppiminen (social and emotional learning), positiivinen nuorten kehittyminen (positive youth development) nuorten kehittyminen liikunnan kautta (sport based youth development). Elämäntaidot ei siis ole täysin yksiselitteinen käsite ja niiden määrittelyä vaikeuttaa aiheen monitieteisyys sekä käsitteiden lyhyet ja epätarkat kuvaukset aiemmissä tutkimuksissa. (Gould & Carson 2008.) Tarkastelemme tässä työssä elämäntaitoja kuuden eri määritelmän avulla, jotka yhdessä antavat mielestämme kattavan kuvan keskeisimmistä taidoista ja niihin liittyvistä aiemmista tutkimuksista (taulukko 1).

Danish ja Donahue (1995) ovat määritelleet elämäntaitojen tarkoittavan fyysisiä, käytöksellisiä sekä kognitiivisia kykyjä, joiden avulla nuori voi menestyä elämänsä erilaisissa ympäristöissä. Gould ja Carson (2008) puolestaan määrittävät elämäntaitojen olevan sisäisiä henkilökohtaisia voimavaroja, ominaisuuksia ja taitoja, kuten tavoitteen asettaminen, tunteiden hallinta, itsetunto ja kova työetiikka, joita voidaan edistää tai kehittää liikunnassa ja siirtää käytettäväksi myös muihin ympäristöihin. Kolmantena on WHO:n (1999) määritelmä, jonka mukaan elämäntaidot

ovat psykososiaalisia taitoja, joita tarvitaan arkielämän vaatimusten ja haasteiden ratkaisemiseksi. Määritelmä sisältää viisi keskeisintä elämäntaitoa, jotka ovat päätöksenteko ja ongelmanratkaisu, luova ja kriittinen ajattelu, kommunikaatio- ja ihmissuhdetaidot, itsetuntemus ja empatia sekä tunteiden ja stressin hallinta.

Sosioemotionaalinen oppiminen (engl. social and emotional learning, SEL) on yhteinen käsite kaikille lasten ja nuorten tunteisiin ja sosiaalisiin taitoihin liittyville opetusohjelmille ja tutkimuksille (Elias ym 1997; Payton ym. 2000; Zins & Elias 2006; Zins, Payton, Weissberg & O'Brien 2007). Sosioemotionaalista oppimista kuvataan prosessina, jossa lapset ja aikuiset saavat ja hyödyntävät tietoa, asenteita ja taitoja, joilla voidaan edistää viittä keskeisintä pätevyyttä (itsetuntemusta, itsehallintaa, sosiaalista tietoisuutta, ihmissuhdetaitoja sekä vastuullista päätöksentekoa) sekä lisäksi muita elämän osa-alueita. (CASEL 2003; Zins & Elias 2006; Zins ym. 2007; CASEL 2018.) SEL-ohjelmien pätevyysalueista voidaan Wrightin ja Irwinin (2018) mukaan käyttää myös nimitystä elämäntaidot ja sen vuoksi olemme ottaneet käsitteen mukaan tähän tutkimukseen.

Liikunnan yhteydessä positiivisella nuorten kehittämisellä (engl. positive youth development, PYD) voidaan tarkoittaa terveellisten elämäntapojen oppimista, fyysisestä kunnosta huolehtimista sekä psykologisten ominaisuuksien ja taitojen kehittämistä. Esimerkkejä tällaisista psykologisista ominaisuuksista ovat optimistinen elämänasenne ja myönteinen suhtautuminen asioihin. Psykologisiin taitoihin puolestaan luokitellaan muun muassa kyky asettaa itselleen tavoitteita ja hallita stressiä. (Gould & Carson 2008.) Lerner ym. (2005) mukaan PYD sisältää viisi pätevyysaluetta, jotka ovat pätevyys, itseluottamus, ihmissuhteet, kunnioitus ja moraali sekä toisista huolehtiminen (engl. The Five C's: competence, confidence, connection, character, caring). Käsite voidaan myös määrittellä Johnstonin, Harwoodin ja Minnitin (2013) mukaan psykososiaalisten taitojen edistämisenä. Nuoret kehittävät sosiaalisia, emotionaalisia, käyttäytymis- ja kognitiivisia ominaisuuksiaan vuorovaikutuksessa ympäristön ja toisten ihmisten kanssa. Liikuntatieteellisissä tutkimuksissa positiivinen nuorten kehittyminen on saanut nimensä mukaan positiivisia tuloksia ja edesauttanut elämäntaitojen oppimista. Esimerkiksi nuorten itsetuntemus, tavoitteiden asettaminen, ajanhallinta, emotionaaliset taidot, positiiviset ihmissuhteet, johtamistaidot ja oma-aloitteisuus olivat kehittyneet. (Johnston, Harwood & Minniti 2013, 392.)

Positiivisesta nuorten kehittymisestä ja erityisesti liikunnan korostamisesta elämäntaitojen oppimisen välineenä on ajan myötä kehittynyt uusi käsite: nuorten kehittyminen liikunnan avulla (engl. sport based youth development, SBYD). Ohjelmat pyrkivät tarjoamaan mahdollisuuksia kokonaisvaltaiselle nuorten kehittymiselle korostaen positiivisten tulosten saavuttamista koskevaa opetusta ja parantamaan elämäntaitoja kuten sosiaalista vastuuta, tunneälyä, kognitiivista kehitystä, sosiaalista kiinnostusta ja fyysistä kehitystä (Danish, Forneris & Wallace 2005, 41–62; Hellison 2011). Ohjaajien toimintaa ohjaa ohjelmien taustalla olevat perustekijät, joita ovat fyysinen ja psyykinen turvallisuus, tarkoituksenmukainen tuntirakenne ja eriyttäminen, positiivisen ryhmän kulttuurin kehittäminen, mahdollisuudet oppia uusia taitoja, aktiivisen oppimisen mallit, mahdollisuudet huomata ja korostaa vahvuuksia sekä kodin, koulun ja yhteisön välinen yhteistyö ja integraatio. (Perkins & Noam 2007, 78–82.)

TAULUKKO 1. Elämäntaitoihin liittyvien käsitteiden määrittely

Käsite	Määritelmä
Elämäntaidot (Danish & Donahue 1995)	Fyysiset, käytökselliset sekä kognitiiviset kyvyt, joiden avulla nuori voi menestyä elämänsä erilaisissa ympäristöissä.
Elämäntaidot (Gould ja Carson 2008)	Sisäisiä henkilökohtaisia voimavaroja, ominaisuuksia ja taitoja, kuten tavoitteen asettaminen, tunteiden hallinta, itsetunto ja kova työetiikka, joita voidaan edistää tai kehittää liikunnassa ja siirtää käytettäväksi myös muihin ympäristöihin.
Elämäntaidot (World Health Organization 1999)	Psykososiaalisia taitoja, joita tarvitaan arkielämän vaatimusten ja haasteiden ratkaisemiseksi: päätöksenteko ja ongelmanratkaisu, luova ja kriittinen ajattelu, kommunikaatio- ja ihmissuhdetaidot, itsetuntemus ja empatia sekä tunteiden ja stressin hallinta.

Sosioemotionaalinen oppiminen (CASEL 2003)	<p>Lapset ja aikuiset saavat ja hyödyntävät tietoa, asenteita ja taitoja, joilla voidaan edistää viittä keskeisintä pätevyyttä sekä lisäksi muita elämän osa-alueita.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Itsetuntemus 2. Itsehallinta 3. Sosiaalinen tietoisuus 4. Ihmissuhdetaidot 5. Vastuullinen päätöksenteko
Positiivinen nuorten kehittyminen (Gould & Carson 2008)	<p>Laaja käsite kuvaamaan nuorten kehittymistä ja elämäntaitojen oppimista. Liikunnan yhteydessä sillä tarkoitetaan muun muassa terveellisten elämäntapojen oppimista, fyysisestä kunnosta huolehtimista sekä psykologisten ominaisuuksien ja taitojen, kuten myönteisen elämänasenteen, tavoitteiden asettamisen sekä stressinhallinnan, kehittämistä.</p>
Nuorten kehittymisen liikunnan avulla (Perkins & Noam 2007)	<p>Positiivisesta nuorten kehittymisestä jalostunut käsite, joka korostaa liikuntaa elämäntaitojen oppimisen välineenä. Ohjelmat pyrkivät tarjoamaan mahdollisuuksia kokonaisvaltaiselle nuorten kehittymiselle korostaen positiivisten tulosten saavuttamista koskevaa opetusta ja parantamaan elämäntaitoja.</p>

2.3.2. Kerhonojaaja elämäntaitojen opettajana

Ohjaaja voi toiminnallaan ja opetusta koskevilla valinnoillaan tukea oppilaiden kehitystä ja opettaa liikuntataitojen lisäksi myös elämäntaitoja. Parhaimmiksi opetusmenetelmiksi ovat osoittautuneet toiminnallisuus ja elämyksellisyys. Tutkimusten mukaan elämäntaitojen opetuksessa korostuu ohjaaja-oppilassuhteen merkitys ja keskeistä on oppilaiden kunnioitus, avunanto, puolustaminen, viihtyvyyden lisääminen, luotettavuus, oppilaiden ymmärtäminen sekä rehellinen toiminta (Tessier, Sarrazin & Ntoumanis 2010; Fraser & Robinson 2013). Myös

tehtäväsuuntautunutta motivaatioilmastoa ja oppilaita osallistavia opetustyyliä pidetään tärkeinä sosiaalisten taitojen, moraalien kehityksen ja prososiaalisen käyttäytymisen edistämiseksi (Kokkonen, Kokkonen, Telama & Liukkonen 2011; Kokkonen 2017; Zuosong ym. 2016).

John McCarthy ja Get Ready -ohjelman johtaja ovat määrittäneet ohjaajien toiminnalle yhdeksän pätevyysaluetta, jotka kattavat elämäntaitojen ja liikunnan opettamisen kaksoisroolin. Pätevyysalueista voidaan käyttää nimitystä “Valmentaja Nuorisotyöntekijänä” (engl. Coach as Youth Worker). Valintaprosessissa käsiteltiin aiempaa kirjallisuutta koskien nuorten kehittymistä, ohjaajien koulutusta, urheiluvalmennusta ja Hellisonin vastuununtoisuuden mallia. Pätevyysalueet on määritelty vastaamaan aloittelevien valmentajien valmiustarpeita Get Ready -ohjelman toteuttamiseen. Get Ready -ohjelma sisälsi osa-alueita positiivisesta nuorten kehittämisestä (PYD), nuorten kehittämisestä liikunnan avulla (SBYD) sekä Hellisonin vastuununtoisuuden mallista (TPSR). Tämän vuoksi “Valmentaja Nuorisotyöntekijänä” pätevyysalueita voidaan, vähintäänkin suuntaa antavasti, hyödyntää kuvaamaan elämäntaitoja opettavien ohjaajien vaatimuksia toteutettavasta ohjelmasta huolimatta. (Ettl 2017, 84–109.)

“Valmentaja Nuorisotyöntekijänä” pätevyysalueet ovat: 1) *Reflektioprosessiin valmistaminen*, jolla tarkoitetaan valmentajien kykyä puhua nuorille ja valmistaa heitä osallistumaan reflektiivaan keskusteluun ja kirjoittamiseen, jota tarvitaan aina ohjelman toteuttamisessa. 2) *Turvallisuus*, joka kuvastaa ohjaajan kykyä tunnistaa ja ehkäistä mahdolliset turvallisuusongelmat ja näin ollen varmistaa fyysisen ja emotionaalisen turvallisuuden kaikille ohjelman osanottajille. 3) *Ympäröivän yhteisön integrointi*, jolla tarkoitetaan ohjaajien strategioita syventää suhteita oppilaisiin tekemällä yhteistyötä muiden oppilaita lähellä olevien aikuisten kanssa ja tunnistamalla oppilaiden sitoutumisen yhteisöön ohjelman ulkopuolella. 4) *Kommunikaatio ja yhteinen kieli*, joita tarvitaan ohjaaja-oppilas sekä ryhmän keskeisten vuorovaikutussuhteiden luomisessa ja yhteisessä päätöksenteossa koskien ohjelman toteuttamista, tavoitteita ja sisältöjä. 5) *Positiivisen ryhmäkulttuurin kehittäminen, mallintaminen ja ylläpitäminen*, mikä tarkoittaa ohjaajan vastuuta toimivan ryhmän muodostamisessa. 6) *Ohjelman hallinta, delegointi ja osallistujien oppiminen*, millä tarkoitetaan ohjaajien valmiutta hallita ohjelman toteuttamista ja seurata ryhmän kehittymistä. Ohjaajan tehtävä on jakaa vähitellen vastuuta oppilaille, kun he ovat siihen valmiita. 7) *Oppimistavoitteiden ja -harjoitusten suunnittelu ja toteutus*, tällä tarkoitetaan ohjaajien kykyä rakentaa tunti huomioiden ja liikuntaan luontevasti yhdistäen elämäntaitojen

opetusohjelman arvot ja oppimistavoitteet. 8) *Tarkoituksenmukaisen palautteen antaminen* tarkoittaa ohjaajien kykyä antaa monipuolista palautetta ja kohdistaa se olennaisiin asioihin ohjelman toteuttamisen ja elämäntaitojen oppimisen kannalta, kuten oppilaiden reflektiokykyyn, vahvuuksiin, ohjelmaan osallistumiseen ja arvojen omaksumiseen. 9) *Mahdollisuuksien luominen osallistujien menestykselle ja johtajuudelle* tarkoittaa vahvuuksien tunnistamista ja vastuun jakamista oppilaille ohjelman toteuttamisesta. Ohjaajan tehtävä on tukea oppilaiden osallisuutta ja taitoa johtaa muita ja kehittymisen myötä siirtää omaa vastuutaan ohjelman toteuttamisesta mahdollisimman paljon oppilaille. (Ettl 2017. 84–109.)

2.3.3. Opetusohjelmat elämäntaitojen opettamisen tukena

Kuten aiemmin totesimme, elämäntaitojen opettamisen tueksi ohjaajille suositellaan siihen tarkoitettuja ohjelmia, jolloin oppilaiden kehitys on tehokkainta (Niles, Reynolds & Roe-Sepowitz 2008). Ohjelmia on nykyään runsaasti erilaisia tavoitteita ja kohderyhmiä varten. Ohjelmat ja mallit muistuttavat paljon toisiaan ja ne sisältävät hyvin samankaltaisia, mutta hieman eri painotuksella olevia, tavoitteita, tuntirakenteita ja opetusstrategioita. Keskeistä kaikissa ohjelmissa on muun muassa itsereflektiokyvyn ja toisen asemaan asettumisen taidon vahvistaminen. Niiden avulla voidaan lisätä vastuullisuutta, tiedostamista sekä välittämistä itsestä ja toisista. Ohjelmien avulla opittujen taitojen tavoitteena on myös niiden liittäminen oppilaan omaan elämään ja taitojen harjoittelu myös koulun ulkopuolella. (Cohen 1999; Payton ym. 2000; Gould & Carson 2008.) Opettaja voi valita ryhmän tarpeisiin parhaiten vastaavan ohjelman tai hyödyntää useampaa yhtä aikaa. Monesti kansainvälisissä tutkimuksissa ohjelmista puhutaan vain nimityksellä SEL, PYD tai SBYD -ohjelmat, eikä yksittäisistä ohjelmista löydy kovin helposti eriteltynä kohderyhmää, tavoitteita, tuntirakennetta tai toimintastrategioita. Pyrimme kuitenkin esittelemään lyhyesti muutamia tutkituimpia liikunnassa toteutettuja elämäntaito-ohjelmia.

Yksi käytetyimmistä ohjelmista on Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli (engl. teaching personal and social responsibility, TPSR), jonka avulla pyritään lisäämään oppilaiden vastuuntuntoisuutta ja kehittämään heidän elämäntaitojaan. Esittelemme Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin yksityiskohtaisesti seuraavassa luvussa. Toinen ohjelma on Girls on Track (GOT), joka on suunnattu 6-8-luokkalaisille tytöille ja sen tavoitteena on tukea tyttöjen itsetuntoa ja kannustaa heitä terveellisiin elämäntapoihin. Jokaisella tunnilla on vaihtuva aihe, joka liittyvät joko

ihmissuhteisiin, fyysiseen terveyteen tai itsensä arvostamiseen. Tuntiformaatti sisältää vuorotellen fyysistä aktiivisuutta ja tunnin aiheen pohdintaa yhdessä ryhmän kanssa. (Waldron 2007.) Sports United to Promote Education and Recreation (SUPER) on ohjelma, jonka tavoitteena on opettaa joukkueurheilun avulla nuorille positiivista ajattelua, tavoitteen asettamista sekä ongelmanratkaisutaitoja. Tunti koostuu kolmesta osasta, jotka ovat lajitaitojen harjoittelu, yleisesti urheiluun liittyvien elämäntaitojen harjoittelu sekä pelaaminen. (Goudas & Giannoudis 2008.) Neljäs esimerkkiohjelma on The First Tee, joka kehitettiin alun perin opettamaan nuorille golfharrastajille lajin lisäksi elämäntaitoja. Nykyään ohjelmaa hyödynnetään paljon myös kouluissa ja liikuntakerhoissa. The First Tee sisältää yhdeksän keskeistä arvoa ja yhdeksän terveellistä elämäntapaa. Tunnille valitaan aina yksi arvo ja yksi terveellinen elämäntapa, joiden lisäksi ohjelman tavoitteena on motoristen perustaitojen oppiminen ja liikunnallisen elämäntavan omaksuminen golfin avulla. (Weiss, Stuntz, Bhalla, Bolter & Price 2013.) Yllämainitut ohjelmat ovat esimerkkejä erilaisista elämäntaito-ohjelmista, mutta kuten aiemmin mainitsimme, niin ohjelmia on nykypäivänä niin paljon, että niitä kaikkia ei ole mitenkään mahdollista eikä tarkoituksenmukaistakaan tässä työssä esitellä.

Ohjelman noudattaminen ja ohjaajan pätevyys ovat tärkeitä lähtökohtia elämäntaitojen opettamisessa, mutta ne eivät vielä takaa tuloksia oppilaiden taitojen kehittymisestä. Ohjelmien toimivuuteen vaikuttavia tekijöitä ovat taitojen kehittämiseen keskittyminen ongelmien sijaan, toteutuksen monipuolisuus, intensiivisyys, kulttuurinen sopivuus ja pitkäkestoisuus sekä taitojen käytön edistäminen myös harjoitusten ulkopuolella. (Fraser & Robinson 2013.) Tutkimusten mukaan onnistuneiden SEL-ohjelmien strategiat sisältävät neljä keskeistä osa-alueita, joista voidaan käyttää englannin kielellä yhteisnimitystä SAFE. Osa-alueet ovat 1) sekventointi (sequenced) eli toiminta on koordinoitua ja yhteydessä oppimiseen 2) aktiivisuus (active) eli toiminnalliset oppimismenetelmät 3) kohdistus (focused) eli sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä korostavat osatekijät ja 4) selkeys (explicit) eli kohdennetaan spesifejä taitoja. (Durlak ym. 2011.) Elämäntaitojen oppimista on mahdollista, joskin osittain hankalaa arvioida, sen pitkän ja jatkuvan prosessin vuoksi. Monet tutkimukset on toteutettu lyhyinä interventioina, joilla on saatu arvokasta, suuntaa antavaa tietoa ohjelmien positiivisista vaikutuksista muun muassa koulumenestykseen, sosiaaliseen käyttäytymiseen sekä fyysiseen ja psyykkiseen terveyteen. (Durlak ym. 2011.) Huomioitavaa on, että myös lajitaidot ovat kehittyneet elämäntaitojen opettamisen yhteydessä (Goudas & Giannoudis 2008).

3 HELLISONIN VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLI

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin tarkoituksena on lisätä liikunnan avulla oppilaiden vastuuntuntoa, ja sitä kautta edistää sekä oppilaan omaa hyvinvointia, että myös koko oppilasryhmän sosiaalista hyvinvointia. Hellisonin malli edistää oppilaiden oman toiminnan reflektointia ja auttaa oppilaita ottamaan huomioon toisten tunteita. (Plant 2009.) Malli antaa työvälineitä opettajalle liikuntatuntien suunnitteluun ja ohjaa oppilaita omaksumaan vastuuntunnon kehittymisen kannalta oleellisia arvoja ja elämäntaitoja, kuten kunnioitusta ja välittämistä (Hellison 1995, 5).

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin avulla pyritään edistämään oppilaiden yksilöllistä kehitystä kokonaisvaltaisesti. Tavoitteena on, että oppilaat voisivat hyödyntää mallin avulla opittuja taitoja elämässään ja sitä kautta lisätä omaa hyvinvointiaan. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin kuuluu eri vastuuntuntoisuuden tasoja ja opetusstrategioita, joiden avulla pyritään edellä mainittuun tavoitteeseen. (Hellison 2000; 2003; Hellison & Martinek 2009, 51–52.) Vastuuntuntoisuuden tasoja ei hyödynnetty tässä tutkimuksessa liikuntakerhojen ohjauksessa, mutta tasot ovat silti olennainen osa mallia, jonka vuoksi ne on päätetty esitellä myös teoriaosuudessa.

3.1 Tausta

Yhdysvaltalaisella Don Hellisonilla (1995,5; 2003) on vuosikymmenten kokemus, erityisesti häiriökäyttäytyvien ja syjäytymisvaarassa olevien ”at risk” -lasten ja nuorten parissa työskentelystä. Hellisonin oppilaat käyttäytyivät tunneilla haastavasti, joten hän ymmärsi, että hänen oli muutettava opetustaan ja kehiteltävä uudenlainen lähestymistapa liikunnanopetukseen. (Hellison 1995, 4; Hellison 2011, 6.) Liikunnanopetuksen tavoitteet eivät tuntuneet Hellisonin mielestä riittävilä, vaan hänen mielestään liikuntatunneilla olisi hyödyllistä kehittää myös muita elämäntaitoja, jotka vaikuttaisivat positiivisesti oppilaiden elämänlaatuun (Gordon, 2015).

Hellisonin opettamat ”at-risk” -lapset tulivat usein vaikeista ja köyhistä kotioloista. Koska Hellisonin oppilailla oli erilaisia henkilökohtaisia ja sosiaalisia ongelmia, näki Hellison, että opetuksen tulisi keskittyä fyysisten taitojen kehittämisen lisäksi myös henkilökohtaisten ja sosiaalisten taitojen kehitykseen (Hellison 1995, 4; 2000; 2003). Oppilaat olivat joutuneet kohtaamaan monia haastavia tilanteita elämässään, joissa he joutuivat tekemään päätöksiä koskien esimerkiksi osallisuuttaan rikollisuuteen tai huumeiden käyttöön. Lisäksi oppilailla ei välttämättä ollut kotona aikuista, joka olisi auttanut ja ohjannut lasta kohti oikeita valintoja elämässä. Hellison päätti kokeilla antaa liikuntatunneilla oppilailleen enemmän vastuuta, jolloin he saisivat opetella tekemään vastuullisia päätöksiä aikuisen ohjauksessa. Tavoitteena oli, että vastuullinen päätöksenteko siirtyisi lopulta myös muihin elämän osa-alueisiin. (Hellison 2000.)

Hellison koki, että lasten ja nuorten kehityksen tukemiseksi kehitetyt ohjelmat olivat liian yleistettyjä eivätkä ne sisältäneet tarkkoja ohjeita kehityksen tukemiseksi. Tämän lisäksi mallit eivät sisältäneet yhtään liikuntaa, mikä taas oli Hellisonille tärkeää. (Hellison 2000.) Hellisonin opetuskokemukset ja arvot motivoivat häntä kokeilemaan liikunnanopetusta erilaisista lähestymistavoista. Lopulta, monien erilaisten kokeilujen seurauksena syntyi Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli. (Hellison 2003; Gordon 2015.)

3.2 Ideologia

Hellisonin mallin pohjana toimii erilaisia periaatteita, joiden pohjalta mallia on tarkoitus toteuttaa. Ensinnäkin Hellisonin mallin käyttöön ottaminen vaatii Hellisonin mukaan liikunnan opettajalta tai ohjaajalta ammattitaitoa liikunnan opettamiseen sekä vastuuntuntoisuuden mallin omaksumiseen (2000; 2003; Hellison 2015,19). Elämäntaitojen opettaminen edellyttää ohjaajan pätevyyttä, sillä hän toimii tahtomattaankin mallina oppilaille omalla käytöksellään (Jennings & Greenberg 2009; Kokkonen 2005; 2010; Kokkonen & Klemola 2013).

Liikuntatunnit tulisi nähdä kokonaisvaltaisempana, oppilaan fyysistä, psyykkistä ja sosiaalista kehitystä tukevana kokonaisuutena (Hellison 2000; 2003; 2011, 18–19). Hellisonin (2003) mukaan lasten ja nuorten psyykkiset ja sosiaaliset taidot eivät kehity automaattisesti liikuntatunnille osallistumalla, vaan näiden tekijöiden kehittyminen vaatii opettajalta tietynlaisia toimintatapoja. Hellisonin malliin onkin kehitelty vastuuntuntoisuuden kehittämiseksi tarkoitettuja

vastuuntuntoisuuden tasoja ja strategioita, joita voidaan opettaa ja käyttää ryhmän tarpeiden mukaan. (Hellison 1995, 1; 2011, 20.). Tarkoituksena on, että opettaja osaisi integroida tavoitteet ja strategiat sujuvaksi osaksi liikuntaa (Hellison 2000; 2003; Hellison & Martinek 2009).

Hellisonin (2003) mielestä opettajan ja oppilaan suhde on merkittävässä roolissa opettaessa elämäntaitoja liikunnassa. Hän korostaa mallissaan oppilaslähtöisyyttä sekä oppilaan ja opettajan vuorovaikutusta. Malliin kuuluu olennaisena osana keskustelut, joiden keskeisenä piirteenä on dialogisuus. Tämän vuoksi opettajan hyvistä vuorovaikutustaidoista on apua malliin kuuluvien strategioiden liittyvissä vuorovaikutustilanteissa. (Hellison 2000; 2003; 2009.) Vuorovaikutustaitoihin kuuluvat esimerkiksi minä-viestit ja eläytyvä kuuntelu, joita voidaan hyödyntää keskustelujen aikana. Nämä vuorovaikutustaidot voivat auttaa häiriökäyttäytymiseen ja ristiriitatilanteisiin puuttuessa ja niiden avulla voidaan pyrkiä vähentämään vuorovaikutuksessa mahdollisesti esiin tulevia väärinymmärryksiä. (Heikinaro-Johansson & Klemola 2007.)

Opettajan tulisi nähdä jokainen oppilas yksilönä ja löytää myös haastavammin käyttäytyvistä oppilaista heikkouksien lisäksi heidän vahvuuksiaan. Jokaisella oppilaalla on kyky toimia oikein ja tehdä hyviä valintoja, mutta ei välttämättä riittävästi tietoa ja taitoja siihen. Siksi valintojen tekemistä ja sopivaa käyttäytymistä tulee harjoitella. Jotta oppilaat oppisivat ottamaan vastuuta ja tekemään vastuullisia päätöksiä, tulisi opettajan osata siirtää itseltään kullekin oppilaalle ja ryhmälle sopivan määrän vastuuta ja auttaa oppilaita tekemään muita oppilaita huomioivia päätöksiä. (Hellison 2003.) Hellisonin malli perustuu kahdelle henkilökohtaiseen hyvinvointiin liittyvälle arvolle, joita ovat yrittäminen ja itseohjautuvuus sekä kahdelle sosiaaliseen hyvinvointiin liittyvälle arvolle, joita ovat toisten kunnioittaminen ja toisista välittäminen. Nämä arvot ovat perustana mallin vastuuntuntoisuuden tasolle. (Toivonen ym. 2017.) Vastuuntuntoisuuden tasot yhdessä opetuksen avuksi suunnattujen strategioiden kanssa auttavat opettajaa antamaan oppilaille sopivasti vastuuta ja samalla ne auttavat oppilasta reflektoimaan omaa vastuuntuntoisuutta ja siihen liittyvää toimintaa (Hellison 2000; 2003; Plant 2009).

3.3 Vastuuntuntoisuuden tasot

Hellisonin malli sisältää viisi eri vastuuntuntoisuuden tasoa, joiden tarkoituksena on auttaa oppilaita ymmärtämään, miten he voivat liikuntatunneilla kantaa vastuuta. Tasojen avulla oppilaat voivat asettaa itselleen tavoitteita tunnille, sekä arvioida omaa toimintaansa ja edistymistään. Vastuuntuntoisuuden tasot ovat kumulatiivisia, eli ne rakentuvat edellisten tasojen päälle sisältäen myös edellisten tasojen ydinajatuksia. Tasot sisältävät ryhmässä toimimiseen ja vastuun ottamiseen kuuluvia arvoja, joita pyritään siirtämään oppilaille toiminnan ja keskustelujen kautta. (Hellison 1995, 4–13; 2011, 31–35; Hellison & Templin 1991.)

Hellison & Templin (1991, 35) painottavat sitä, että tasojen tarkoituksena on nimenomaan edistää positiivisia arvoja ja käyttäytymistä, eikä niiden tarkoituksena ole missään nimessä leimata tai kategorisoida oppilaita (Hellison & Templin 1991, 104–105). Vaikka oppilaiden vastuuntuntoisuus kehittyisi tunneilla, ei tasojen mukana kehittyminen aina ole täysin suoraviivaista. Oppilaan käytös voi vaihdella eri tilanteissa liikuntatunnin aikana ja liikuntatunnista toiseen. (Hellison 2000.) Jos oppilas ei ole ollenkaan vastuuntuntoinen, voidaan oppilaan ajatella toimivan vastuuntuntoisuuden nollassa. Vastuuntunnoton oppilas ei osaa ottaa vastuuta itsestään, omasta toiminnastaan tai muista ihmisistä. Tämä näkyy huonona käyttäytymisenä ja tunnilla häiritsemisenä. (Hellison 1995, 15; 2003).

Vastuuntuntoisuuden tasojen ensimmäiset tasot pyrkivät lisäämään oppilaiden vastuuta itsestään. Ensimmäinen vastuuntuntoisuuden taso on nimeltään kunnioitus. Tällä tasolla pyritään takaamaan liikuntatunnille fyysisesti ja psyykkisesti turvallinen oppimisympäristö. Tavoitteena on saada oppilaat ottamaan vastuuta omasta käytöksestään, sekä lisätä oppilaiden itsehillintää ja kunnioitusta muita ihmisiä kohtaan. (Hellison, 1995, 15; Hellison & Templin 1991, 105; Hellison & Martinek 2009, 54.) Kunnioitusta oppilas voi näyttää tunnilla esimerkiksi ottamalla muita huomioon antamalla kaikille työrauhan ja mahdollisuuden tekemiseen. Tämän tulisi onnistua ilman opettajan jatkuvaa valvontaa. (Hellison 1995, 15; 2000; 2003; 2011, 35–37; Hellison & Martinek 2009, 54; Hellison & Templin 1991, 15, 105.) Vastuuntuntoisuuden toinen taso on nimeltään osallistuminen. Tällä tasolla toimiessa muiden kunnioittamisen lisäksi oppilaan tulee osallistua aktiivisesti tunnin toimintaan ja yrittää parhaansa opettajan valvonnan alla. (Hellison 1995, 16; 2003; 2011, 34–38; Hellison & Martinek 2009, 54.)

Kolmas taso on nimeltään omatoimisuus. Taso korostaa oppilaiden erilaisuutta ja itsenäisiä päätöksentekoja. Kolmannella tasolla toimiva oppilas osaa tunnistaa omia tarpeitaan, sekä suunnitella ja toteuttaa osittain itsenäisesti liikunnallisia tehtäviä tai liikuntaohjelmaa. Itsenäisyys saattaa vaatia erityisesti nuorilla harjoittelua, sillä se vaatii usein uskoa omiin kykyihinsä ja taitoa osata vastustaa mahdollista ryhmäpainetta (Hellison 1995, 17; 2011, 34–40), joka saattaa nuoruudessa olla erityisen voimakasta. Nuorten arvot, ajattelu- ja toimintatavat eivät ole vielä täysin vakiintuneita, jolloin ikätoverit saattavat herkemmin vaikuttaa nuorten päätöksiin ja käyttäytymiseen (Nurmi ym. 2014).

Neljäs taso on nimeltään välittäminen. Siinä oppilas osaa toimia ryhmän parhaaksi ja osaa ottaa huomioon toiminnassaan muut oppilaat. Se tarkoittaa esimerkiksi sitä, että oppilas tekee yhteistyötä muiden kanssa, kuuntelee, kannustaa, auttaa ja antaa tukea, tai osoittaa toisella tavalla välittämistä ja myötätuntoa. Oppilas myös kykenee kuuntelemaan toisia oppilaita ja heidän mielipiteitään sekä pystyy selvittämään ristiriitatilanteita rauhallisesti muiden mielipiteitä kunnioittaen. (Hellison 1995; 2003; 2011, 40–42; Hellison & Martinek 2009, 55.) Suvaitsevaisuus ja empatiakyky ovat arvoja, joita kohti pyritään erityisesti neljännessä tasossa (Hellison 1995, 18), sillä tarkoituksena on pyrkiä pois ennakkoluuloista ja stereotyyppiä. Kun ensimmäisellä vastuuntuntoisuuden tasolla toimiva oppilas kunnioittaa toisia antamalla heille työrauhan, tällä tasolla oppilas myös sen lisäksi aktiivisesti osoittaa kunnioittavansa muita kuuntelemalla ja kannustamalla jokaista oppilasta taitoihin tai ulkoisiin piirteisiin katsomatta (Hellison & Tempelin 1991, 107).

Viimeinen Hellisonin mallin tasoista on vastuuntuntoisuuden taso, jossa oppilas kykenee siirtämään liikuntatunnilla opitut vastuuntuntoisuuden taidot myös muihin elämän osa-alueisiin (Hellison 2000; 2003; 2011, 42; Hellison & Martinek 2009, 55). Vastuuntuntoisuuden siirtäminen liikuntatuntien ulkopuolelle on tärkeää, sillä monilla elämän osa-alueilla pärjääminen vaatii sitä, että ihminen osaa ottaa vastuuta itsestään ja toimia vastuullisesti ryhmässä (Hellison & Martinek 2009, 55). Esimerkiksi kouluympäristössä vastuun ottaminen voi näkyä oman koulunkäynnin ja läksyistä tekemisestä huolehtimisena, mikä voi vaikuttaa positiivisesti oppimiseen ja koulussa pärjäämiseen. Ryhmässä vastuun ottaminen taas voi vaikuttaa positiivisesti

sosiaaliseen kanssakäymiseen ja sosiaalisten suhteiden luomiseen. Toimimalla vastuuntuntoisesti, lapsi tai nuori voi toimia positiivisena roolimallina myös ystävilleen liikuntatuntien ulkopuolella (Hellison 2011, 42).

Arvojen siirtäminen muihin ympäristöihin ei Hellisonin mukaan aina ole helppoa. Erityisen hankalaa se saattaa olla silloin, jos oppilaat ovat tottuneet olemaan vastuullisia vain valvotussa liikuntatuntien ympäristöissä. Tämän lisäksi mallin soveltamista muihin elämän osa-alueisiin voi vaikeuttaa se, että osa lapsista saattaa tulla sellaisista kotioloista, joissa Hellisonin mallin arvoja ei arvosteta. Hellison näkee viidennen vastuullisuuden tason kuitenkin tärkeimpänä tasona, sillä sen saavuttamisen seurauksilla voi olla positiivisia vaikutuksia moneen osa-alueeseen oppilaiden elämässä. (Hellison, 2000; Hellison & Martinek 2009, 55.)

3.4 Opetusstrategiat ja tunnin rakenne

Hellisonin malliin kuuluu viisi eri strategiaa, joiden avulla pyritään lisäämään oppilaiden vastuuntuntoisuutta. Nämä strategiat ovat nimeltään jutustelu-aika, avartavat keskustelut, aktiivinen osallistuminen, pohdinta ja ryhmätyöskentely. Opetusstrategioiden tavoitteena on toimia apuvälineenä elämäntaitojen huomioimiseksi tunneilla. Ne antavat rakenteen tunnille ja ohjeita liikunnanopettajalle oppilaiden vastuuntuntoisuuden lisäämiseen ja tukemiseen. (Hellison 1995, 23; 2003; Hellison & Templin 1991, 104.) Strategiat ohjaavat opettajaa neuvottelemaan oppilaiden kanssa sekä siirtämään hiljalleen osaa opettajalla olevaa vastuuta oppilaille (Hellison 2000). Uusia toimintatapoja kokeillessa tunneilla saattaa tulla vastaan ongelmatilanteita ja mahdollista vastustusta toimintatapoja kohtaan. Tämän vuoksi strategiat pyrkivät myös tarjoamaan opettajalle toimintatapoja mahdollisiin tunnilla tapahtuviin ongelmatilanteisiin. (Hellison & Templin 1991, 108.)

3.4.1. Jutustelu-aika ja avartavat keskustelut

Vuorovaikutus ja suhteiden luominen oppilaisiin on Hellisonin mallissa tärkeää. Jutusteluajan tarkoituksena on auttaa oppilasta orientoitumaan Hellisonin malliin ja luoda luottamussuhde

oppilaan ja opettajan välille (Hellison 2003). Opettaja voi keskustella oppilaiden kanssa esimerkiksi heidän edistymisestään, tunnilla sattuneista positiivisista tai negatiivisista tapahtumista, oppilaan kuulumisista tai ylipäättään oppilasta kiinnostavista asioista (Hellison 2003; 2011, 50–53; Hellison & Templin 1991, 105, Hellison & Martinek 2009; 57). Keskustelujen tarkoituksena on pyrkiä opettajan ja oppilaan väliseen dialogiin, jossa otetaan huomioon oppilaan näkemykset ja mielipiteet. Tärkeintä jutusteluajankana on se, että oppilaat kokevat tullessa kuulluksi. (Hellison & Templin 1991, 105.)

Hellisonin mallin mukaan tunnit aloitetaan yleensä avartavilla keskusteluilla. Mallin käytön alkuaikana keskustelujen tarkoituksena on kertoa oppilaille tunnin tavoitteista, käydä mahdollisesti läpi vastuuntuntoisuuden tasoja ja miettiä yhdessä mitä tasot käytännössä tarkoittavat. (Hellison 2000; 2003; 2011, 53–54; Hellison & Martinek 2009, 57; Hellison & Templin 1991, 108.) Keskustelu pyritään pitämään lyhyenä ja olisi tärkeä muistaa ottaa oppilaat mukaan keskusteluun siten, että hetkestä saataisiin rakennettua mahdollisimman vuorovaikutteinen (Hellison & Martinek, 2009, 57).

3.4.2 Aktiivinen osallistuminen

Hellison on kehittänyt jokaiselle vastuuntuntoisuuden tasolle strategioita, joita opettaja voi käyttää tunnilla yrittäkseen ohjata oppilasta ottamaan vastuuta liikuntatunneilla. Ensimmäisellä vastuuntuntoisuuden tasolla toimiminen vaatii oppilaita kunnioittamaan toisiaan. Tason strategioihin kuuluvat sekä inkluusiopelit, että käyttäytymisen muovaamisstrategiat. Inkluusiopelillä tarkoitetaan pelejä, joissa korostetaan kaikkien oppilaiden osallistumisen tärkeyttä. Tällaiset pelit voivat olla muun muassa pallopelien sääntöjen muunnelmia, joissa esimerkiksi pallon tulee käydä jokaisella joukkueen pelaajalla ennen kuin joukkue saa yrittää maalin tekoa. (Hellison 1995, 26–27; 2000; 2003; 2011, 67–68; Hellison & Martinek 2009, 57–58.) Opettaja voi myös antaa vastuuta oppilaille pelin tuomaroinnista opettajan tarkkaillessa peliä ja oppilaiden rehellisyyttä sivummalla. Tavoitteena on, että oppilaat kykenisivät yhdessä ratkaisemaan konflikteja ja pyrkisivät reiluuteen ja rehellisyyteen omasta tahdostaan. (Hellison 1995, 27.)

Aktiivisen osallistumisen takaamiseksi eriyttäminen kuuluu Hellison mallin toteuttaviin liikuntatunteihin. Opettaja voi antaa oppilaille tehtäviä ja haasteita, jotka oppilaat voivat suorittaa oman taitotason mukaan omassa tahdissa. Näin voidaan yrittää rohkaista oppilaita kehittämään itseään, vertaamalla muihin ja samalla opettaa oppilaille itsenäisten päätösten tekoa. (Hellison 1995, 29; 2003, Hellison & Martinek 2009.) Eriyttämisen avulla voidaan mahdollistaa paremmin oppilaille autonomian ja pätevyyden kokemuksia, jotka ovat tärkeitä motivaation ja positiivisten kokemusten saamisen kannalta (Liukkonen & Jaakkola 2017). Oppilaille voidaan antaa tunnista aikaa harjoitella itsenäisesti annettua tehtävää, tai suunnitella itselleen tavoitteita ja tehtäviä, kunhan he osaavat toimia riittävän vastuullisesti. (Hellison 1995, 30; 2011, 73; Hellison & Martinek 2009, 58; Hellison & Templin 2000, 108.) Opettaja voi avustaa oppilaita harjoitteiden ja tavoitteiden valinnassa tarpeen mukaan ja antaa tarvittaessa strukturoidumpia tehtäviä (Hellison 1995, 30).

Yhteistyön aikaansaamiseksi voidaan hyödyntää esimerkiksi Mosstonin (Mosston & Ashworth 2008, 117) opetustyyleistä pariohjausta, jossa oppilaat voivat harjoitella palautteen antamista ja opettamista toisilleen. Opettaja voi keskittyä kuuntelemaan oppilaiden palautetta, ja antaa niistä palautetta oppilaille. (Hellison 1995, 31; 2011, 80–81.) Tunneilla voidaan antaa myös ryhmille tehtäväksi keksiä omalle ryhmälle tavoite, joka liittyy opetettavaan sisältöön. Lisäksi oppilaat voivat mahdollisesti ohjata joihinkin osan tunnista tai toimia apuohjaajina. Rantala (2006) koki omassa tutkimuksessaan apuopettajan roolin toimivan hyvin kahdeksaluokkaisilla pojilla. Sen lisäksi, että oppilaat saivat osoittaa vastuullisuuttaan, pääsivät he myös kokemaan liikuntatuntia opettajan perspektiivistä ja ymmärtämään, miten oppilaiden häiriökäyttäytyminen vaikuttaa opettajan opetukseen (Rantala 2006). Vastuuntuntoiset oppilaat voivat myös esimerkiksi harjoitella vastuunottoa oman liikuntatunnin ulkopuolella esimerkiksi ohjaamalla nuorempia oppilaita. (Hellison 2011, 78–85.)

Ohjaamisstrategioiden lisäksi Hellisonin malliin on kehitelty strategioita, joiden avulla voidaan ratkoa mahdollisia ongelmatilanteita. Esimerkiksi jos oppilas käyttäytyy haastavasti, pyritään selvittämään oppilaan kanssa käyttäytymisen taustalla oleva ongelma ja pohditaan yhdessä, miten ongelma voitaisiin ratkaista. Jos suunnitelma ei toimi, pyritään kesimään uusi, toimivampi suunnitelma. Toinen, enemmän itsenäisyyttä ja vastuuta vaativa tapa on malli, jossa oppilas siirtyy hetkeksi sivuun silloin, jos hän ei osaa käyttäytyä. Oppilaan tehtävänä on miettiä itse

ratkaisu käytöksensä parantamiseksi. Ratkaisun keksimisen jälkeen oppilas kertoo suunnitelmastaan opettajalle ja pääsee palaamaan mukaan tunnin aktiviteetteihin. Tätä samaa mallia voidaan hyödyntää myös ristiriitojen ratkaisemisessa, jolloin ristiriidassa olevat henkilöt sopivat joko keskenään tai opettajan avustuksella, miten ristiriita voitaisiin ratkaista. (Hellison 1995.) Rakentava ristiriitatilanteiden ratkaiseminen on ryhmän toimivuuden kannalta tärkeää, sillä jos ristiriidat kyetään ratkaisemaan rakentavasti, vaikuttaa se positiivisesti ryhmän toimintaan vahvistaen ryhmää (Saarinen-Kauppinen & Rovio, 2009).

3.4.3 Ryhmäyöskentely ja pohdinta-aika

Ryhmäyöskentelyn tarkoituksena on antaa oppilaille mahdollisuus jakaa ajatuksiaan, ideoitaan ja tunteitaan liikuntatunneista, sekä ratkaista yhdessä mahdollisia tunnilla ilmenneitä ongelmia (Hellison 1995, 47–48; 2000; Hellison & Martinek 2009, 59). Näin he voivat harjoitella yhteisten, kaikkia huomioivien päätösten tekemistä. Kun oppilaille annetaan aikaa ryhmäkeskusteluun, saavat he tunteen siitä, että heitä kuunnellaan ja he voivat vaikuttaa liikuntatunnin asioihin. (Hellison 1995, 47–50.) Oppilaat voivat ryhmäyöskentelyn aikana antaa palautetta myös mallin toimivuudesta ja opettajan opetuksesta, jonka avulla opettaja pystyy muovaamaan Hellisonin mallia juuri hänen opetusryhmälleen sopivaksi. (Hellison 1995, 47–50; 2011, 56–57.)

Pohdinta-aika suoritetaan yleensä tunnin päätteeksi kokoamalla koko liikuntaryhmä yhteen. Kun ryhmäyöskentelyn tarkoituksena on arvioida Hellisonin mallia, on pohdinta-ajan tarkoituksena taas arvioida omaa itseään. Siihen sisältyy usein oppilaiden itsearvio tunnilla omasta saavutetusta vastuullisuudestaan tai alussa asetettujen tavoitteiden saavuttamisesta. Yleensä myös oppilailta voidaan tiedustella perustelu siitä, miksi he arvioivat itsensä juuri kyseiselle tasolle. On erityisen tärkeää, että opettaja on luotettava ja kannustaa oppilaita olemaan rehellisiä itsearvioinnissa. Jos opettaja huomaa suuren eron oppilaan itsearvioinnin ja opettajan itsearvioinnin välillä, olisi hyvä keskustella siitä oppilaan kanssa. (Hellison 1995, 34–36; 2011, 58–62.) Rantala (2006) huomasi tutkimuksessaan, että mikäli avartavat keskustelut olivat kunnollisia, pohdinta-ajan itsearvioinnit pysyivät realistisina. Pohdinta-aika voidaan myös suorittaa tunnin aikana, jos tunnilla sattuu tilanne, joka opettajan mielestä vaatii yhteisen pohdintahetken (Hellison 1995, 34–36).

4 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN JA METODIT

Tässä luvussa kuvaamme tutkimuksemme toteuttamista mahdollisimman tarkasti, jotta lukija saa selvän kuvan tutkimuksen kulusta, käytetyistä menetelmistä ja niiden kautta saaduista tuloksista. Esittelemme tutkimustrategian ja menetelmät, aineiston keruun ja kohdejoukon sekä aineiston analysointimenetelmät.

4.1 Tutkimusstrategia

Pro gradu -tutkielmassamme käytimme laadullista tutkimusotetta ja tutkimusstrategiana tapaustutkimusta, sillä halusimme saada tietoa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisesta ja ymmärtää ohjaajien kokemuksia elämäntaitojen opettamisesta liikuntakerhoissa. Laadullinen tapaustutkimus soveltuu hyvin tällaisiin tilanteisiin, joissa halutaan tutkia ilmiötä kokonaisvaltaisesti, eikä tarkoituksena ole yleistäminen vaan yksittäisten tapahtumien syvällisempi ymmärtäminen ja ilmiöiden kuvailu (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 134–135; Metsämuuronen 2011, 220). Tutkimuksen tarkoituksen lisäksi laadullinen tutkimusote ja sille ominaiset piirteet näkyvät muun muassa aineistonkeruumenetelmissä, tutkittavien valinnassa, aineiston analyysissä sekä tutkijoiden asemassa (Eskola & Suoranta 2014, 15), joiden toteuttamista kuvaamme tarkemmin seuraavissa luvuissa.

Tutkimuksen tieteenfilosofisena lähtökohtana on fenomenologis-hermeneuttinen suuntaus, mutta aineistomme analyysi ei kuitenkaan etene varsinaisen fenomenologisen tutkimuksen mukaisesti. Fenomenologis-hermeneuttisen suuntauksen tavoitteena on käsitteellistää tutkittava ilmiö eli kokemuksen merkitys (Tuomi & Sarajärvi 2009, 35). Fenomenologialla tarkoitetaan yksilön kokemusten merkitysten tutkimista, jotka syntyvät ihmisten intentionaalisessa suhteessa maailmaan. Hermeneuttisen ulottuvuuden eli ymmärtämisen ja tulkinnan teorian avulla voidaan ymmärtää ja tulkita näitä merkityksiä. Tutkijan tulee avartaa omaa subjektiivista perspektiiviään kriittisten ja reflektiivisten vaiheiden avulla, joista voidaan käyttää nimitystä hermeneuttinen kehä. Vaikka fenomenologinen tutkimus ei ole teorialähtöistä, on kuitenkin tärkeää tiedostaa muutamia tutkimusta ohjaavia teoreettisia lähtökohtia, kuten ihmiskäsitys sekä

käsitykset kokemuksista ja merkityksistä. (Laine 2018.) Näistä käytetään nimitystä tutkijan esiymmärrys, jota olemme avanneet sekä itsellemme että lukijoille luvussa 1.3.

4.2 Aineistonkeruumenetelmät

Hyödynsimme useampaa kuin yhtä metodologia aineiston keräämiseen, mikä on tyypillistä tapaus-tutkimuksessa (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 135). Pystyäksemme vastaamaan tutkimuskysymyksiimme, valitsimme aineistonkeruumenetelmiksi observoinnin ja haastattelun. Haastatteluista saadaan selville ihmisten ajatuksia, tunteita ja uskomuksia, mutta observointien avulla ilmenee mitä todella tapahtuu ja toimivatko ihmiset sanojensa mukaan (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 212). Observoinneista on myös mahdollista nähdä asioita, joista ei haastatteluissa välttämättä osaa kysyä tai joista haastateltavat eivät kerro. Lisäksi observoinnit antavat tärkeää tietoa uudesta tutkittavasta ilmiöstä ja mahdollistivat teemahaastattelun rungon muodostamisen. Metsämuurosen (2011, 266) mukaan useamman menetelmän käyttö lisää saadun tiedon varmuutta, kun ilmiötä tarkastellaan monesta suunnasta. Alun perin suunnittelimme pääaineistonkeruumenetelmäksi haastatteluja ja observointien tarkoituksena olisi ollut antaa meille kuva tutkittavasta ilmiöstä sekä tukea haastattelujen tulkintaa. Laadullinen tutkimus on kuitenkin prosessi, jossa yllätyksiltä ja vastoinkäymisiltä ei voi välttyä ja tutkimuksen vaiheita onkin vaikea suunnitella täysin etukäteen. On tyypillistä, että tutkimustehtävä tai aineistonkeruu muotoutuvat vasta tutkimuksen edetessä. (Kiviniemi 2018.) Kerhojen vähäisen osallistujamäärän ja toteutumisen seurauksena haastateltavia koeryhmän ohjaajia ei ollut tarpeeksi, jonka vuoksi päädyimme kasvattamaan observointien roolia tässä tutkimuksessa.

Observointi. Observointi on yleinen laadullisessa tutkimuksessa käytetty metodi, joskin sen suosiota ja käyttöä on vähentänyt vähemmät työlääät menetelmät, kuten haastattelu ja kysely. Observoinnista voidaan käyttää myös synonyymejä havainnointi (mm. Grönfors 2015) tai tarkkailu (mm. Metsämuuronen 2011, 243). Observoinnin valinta on Grönforsin (2015) mukaan perusteltua, 1) jos tutkittavasta ilmiöstä on vähän tai ei laisinkaan tietoa, 2) jos sen avulla kyetään liittämään muut aineistonkeruumenetelmät paremmin saatuun tietoon, 3) jos halutaan selvittää todenmukaista käyttäytymistä tai 4) jos halutaan rikastuttaa tutkittavasta ilmiöstä saatavaa tietoa. Observoinnin suurin etu on sillä saatu välitön tieto tutkittavien toiminnasta ja käyt-

täytymisestä. Haittana observoinnissa voi kuitenkin olla tutkijan vaikutus observeitavanaan ilmiöön, sillä observoija saattaa häiritä tai muuttaa läsnäolollaan tutkittavien toimintaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 213.) Nykytekniikka, erityisesti videokamerat, ovat lisänneet observointien luotettavuutta, sillä tutkija ei millään pysty havainnoimaan ja muistamaan kaikkea yhdellä kerralla. Informaatiotulva on valtava, jonka vuoksi observointitilanteessa tutkija on väkisin valikoiva ja rajoittunut. Videon avulla aineistoon voidaan palata myöhemmin ja asioita voidaan tarkastella useammasta näkökulmasta. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006, 57–61.)

Observoinnissa tutkijat tarkkailevat enemmän tai vähemmän objektiivisesti tutkittavaa ilmiötä ja tekevät siitä samalla merkintöjä ja muistiinpanoja (Metsämuuronen 2011, 248). Observoinnilla on tutkijan osallistumisasteesta riippuen neljä muotoa, jotka ovat piilohavainnointi, havainnointi ilman osallistumista, osallistuva havainnointi ja osallistava havainnointi (Grönfors 2015). Tähän tutkimukseen valitsimme havainnoinnin ilman osallistumista, jossa tutkija on ulkopuolinen tarkkailija. Eettisistä syistä tämä muoto on piilohavainnointia perustellumpaa, sillä tutkittavilta oli kysytty lupa observointiin ja tutkittavat tiesivät osallistuvansa tutkimukseen. Emme osallistuneet toimintaan, sillä tärkeämpää mielestämme oli keskittyä havaintojen tekemiseen eikä vuorovaikutustilanne tutkijoiden ja tutkittavien välillä olisi ollut tiedonhankinnan kannalta merkittävä. Observointia voidaan tarkastella tutkijan osallistumisasteen lisäksi myös havainnointien säännönmukaisuuden perusteella. Sen mukaan observointi voi olla systemaattista eli tarkasti jäsenneiltyä tai vapaata eli toimintaan luonnollisesti mukautuvaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 214.) Tässä tutkimuksessa käytimme systemaattista observointia.

Systemaattinen observointi sopii monenlaisiin tilanteisiin käytettäväksi ja se on kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytetyin muoto. Sillä voidaan selvittää esimerkiksi opettajan ja oppilaiden vuorovaikutusta tai laajempia opetustapahtumia. Keskeistä systemaattisessa observoinnissa on luokittelumallin laatiminen sekä sen asiantunteva käyttö havainnoinnissa. Tyypillistä on käyttää jonkinlaista apukeinoa, esimerkiksi listaa luokittelumallista, johon merkitään, mikäli havainnoitavia toimintoja tapahtuu. Merkintöjen avulla saadaan selville eri toimintojen esiintyvyys observeitavassa ilmiössä. Systemaattisen observoinnin haasteena on sen toteuttamisen vaativuus, jonka vuoksi observoijalla tulisi olla koulutus tehtävään. Luokittelumallin kehittämisessä ongelmallista on luoda riittävän tarkat ja toisensa poissulkevat luokat, joiden avulla

luokittelu olisi selkeää ja yhdenmukaista. Mikäli tutkijoita on kaksi tai enemmän, on samalla tavalla luokittelu yleensä erityisen vaikeaa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 215–216.) Tässä tutkimuksessa käytimme observointien apuna Moveatis 1.0-sovellusta, joka on Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen ja tietotekniikan laitosten yhteistyössä kehitetty internetsovellus opetustapahtumien analysointiin (Heikinaro-Johansson, Hirvensalo & Lyyra 2016).

Teemahaastattelu. Valitsimme haastattelun toiseksi aineistonhankintamenetelmäksi saadaksemme syvempää tietoa ohjaajien kokemuksista liikuntakerhojen ohjaamisesta ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisesta. Haastattelu on suosittu ja helposti perusteltavissa oleva aineistonkeruumetelmä laadullisessa tutkimuksessa sen joustavuuden ja monikäyttöisyyden vuoksi. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34). Valintaperusteina on usein joku seuraavista: 1) halutaan korostaa subjektiivisuutta ja haastateltavaa pidetään merkityksiä luovana ja aktiivisena osapuolena, 2) tutkittavasta ilmiöstä on vähän tietoa, 3) halutaan nähdä tutkittava laajemmassa kontekstissa, 4) jos tiedetään, että vastaukset tulevat olemaan monitahoisia, 5) halutaan mahdollisuus selventää vastauksia, 6) halutaan syventää tietoa perusteluilla ja lisäkysymyksillä tai 7) tutkitaan arkoja tai vaikeita aiheita (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 205–206). Alasuutarin (2011) mukaan haastateltavat pyrkivät aina tekemään jonkinlaisen tulkintamallin tai tilanteenmäärittelyn kysymyksen taustalla olevista käsityksistä ja pyrkimyksistä ennen vastaamista. Niiden avulla haastateltava päättää mitä hän haluaa vastauksessaan kertoa ja mitä olla kertomatta. (Alasuutari 2011, 116.) Haastattelujen haaste ja luotettavuutta heikentävä tekijä onkin ihmisten taipumus kaunistella asioita ja vastata sosiaalisesti suotavia vastauksia (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 206).

Haastattelulajit voidaan jaotella niiden strukturointiasteen eli ennalta määritellyn rakenteen ja järjestyksen perusteella strukturoituun, puolistrukturoituun ja strukturoimattomaan haastatteluun. Tässä tutkimuksessa käytimme puolistrukturoitua teemahaastattelua, jossa keskeistä on ennalta määritellyt teemat, joiden pohjalta käydään vapaata keskustelua ilman tarkkoja kysymyksiä ja järjestystä. (Hirsjärvi & Hurme 2015, 43–48.) Teemahaastatteluilla pyritään keskustelunomaisuuteen perinteisen kysymys-vastaus-asettelun sijaan, mutta vuorovaikutus tapahtuu kuitenkin tutkijan aloitteesta ja usein hänen ehdoillaan. Kaikki teemat käydään läpi jokaisen haastateltavan kanssa, mutta tyypillistä on niiden järjestysten ja laajuksien vaihtelevuudet eri haastatteluiden välillä. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018.) Teemojen tulisi olla riittävän väljiä,

jotta ne mahdollistaisivat tutkittavan ilmiön moninaisuuden esiin tulemisen (Hirsjärvi & Hurme 2015, 67). Tutkimusongelmat ohjaavat teema-alueiden muodostamista ja se voidaan tehdä intuition, kirjallisuuden tai teorian perusteella. Hyvässä tutkimuksessa hyödynnetään useita keinoja teema-alueiden muodostamisessa. (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018.)

Haastattelurunkomme (liite 1) sisälsi kolme teemaa, jotka muodostuivat pääosin hyödyntäen teoriaa ja tekemäämme kirjallisuuskatsausta liikunnan ohjaamisesta ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista. Osittain haastattelukysymykset muotoutuivat myös intuition ja kiinnostuksemme mukaan. Tämän tutkimuksen lähtökohtana oli tutkia Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia ohjaajan näkökulmasta, mutta koska se toteutettiin liikuntakerhossa ja kyseessä olivat aloittelevat ohjaajat, koimme tarpeelliseksi huomioida myös nämä seikat haastatteluissa, saadaksemme kattavan kuvan tutkittavasta ilmiöstä. Ensimmäinen teema käsitteli ohjaajiin liittyviä taustatekijöitä, toinen teema tarkasteli liikunnan ohjaamista ja Hellisonin mallin toteuttamista ja kolmas teema ohjaajana kehittymistä ja toiminnan muuttumista. Teoriaan pohjaten (Hellison 2003) vastuuntuntoisuuden mallin toteuttaminen vaatii ammattitaitoa, joten meitä kiinnosti miten aloittelevat ohjaajat kokevat oman osaamisensa ja toiminnan sekä liikunnan ohjaamiseen, että Hellisonin mallin toteuttamiseen. Olimme hahmotelleet alustavia kysymyksiä jokaiseen teemaan, mutta Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 106) mukaan niiden ei tarvitse olla etukäteen tarkkaan määriteltyjä.

4.3 Tutkittavat ja tutkimuksen kulku

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimme neljää noviisia liikuntakerhon ohjaajaa Jyväskylästä, jotka olivat mukana aloitteleville liikuntakerhojen ohjaajille suunnatun Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin perustuvan koulutusohjelman kehittäminen, toteuttaminen ja arviointi -hankkeen tutkimuksessa. Kävimme observoimassa neljää ohjaajaa heidän pitämässään liikuntakerhoissa ja lisäksi haastattelimme kolmea ohjaajaa.

Ohjaajat olivat iältään 18-20 -vuotiaita naisia. Kaikki kerhot olivat tyttöjen liikuntakerhoja ja ne pidettiin jyväskyläläisissä yläkouluissa. Tutkimuksen liikuntakerhot alkoivat syyskuussa 2016 ja loppuivat vaihtelevasti kävijämäärän mukaan joulukuussa 2016 - huhtikuussa 2017.

Osallistujina oli suurimmaksi osaksi koulujen seitsemäsluokkalaista, mutta joihinkin kerhoihin osallistui kuitenkin myös kahdeksaluokkalaista oppilaita. Liikuntakerhoja pidettiin kerran viikossa ja ne kestivät yhden tunnin ajan. Kerhoissa kävi vaihtelevasti yhdestä neljään oppilasta.

Kerho 1: Tyttöjen liikuntakerho, 2 naisohjaajaa, koeryhmä, syksy 2016

Kerho 2. Tyttöjen liikuntakerho, 2 naisohjaajaa, koeryhmä, syksy 2016

Kerho 3. Tyttöjen liikuntakerho, 3 naisohjaajaa, koeryhmä, kevät 2017

Kävimme observoimassa myös kahta kontrolliryhmän kerhoa marraskuussa 2016. Alkuperäinen tarkoituksemme oli näiden tutkimuskysymysten lisäksi vertailla Aloitteleville liikuntakerhojen ohjaajille suunnatun Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin perustuvan koulutusohjelman kehittäminen, toteuttaminen ja arviointi -hankkeen kontrolliryhmien ohjaajien toiminnasta tehtyjä observointituloksia koeryhmän ohjaajien observointituloksiin. Tulokset koeryhmien ja kontrolliryhmien kerhoissa eivät kuitenkaan olleet mielestämme verrattavissa keskenään, sillä koeryhmän kerhoissa oli huomattavasti vähemmän kävijöitä, mikä vaikutti merkittävästi kerhojen toteutukseen. Lisäksi tutkimuksen edetessä huomasimme, että olimme saaneet jo paljon aineistoa kasaan. Tutkimushankkeen tutkijoiden kanssa tehdyn yhteistyön myötä annoimme kuitenkin kaiken keräämämme aineiston myös heidän käyttöönsä. Kontrolliryhmien kerhojen observointi oli silti mielestämme hyödyllistä, sillä se antoi meille uusia näkökulmia ja laajensi kokonaiskuvaamme liikuntakerhojen toteutuksesta ja ohjaajien toiminnasta.

Aloittelevina tutkijoina oli myös arvokasta päästä harjoittelemaan kontrolliryhmienobservointia Moveatis-mobiilisovelluksella käytännössä, vaikka emme aineistoa lopulta hyödyntäneetkään tässä tutkimuksessa. Koimme observoinnin melko haastavaksi aineistonkeruumenetelmäksi ja juuri kontrolliryhmän observoinnin jälkeen osasimme tarkentaa kategorioita ja observoinnin toteutusta. Tarkennuksen ja harjoittelun myötä yksimielisyytemme observoinneissa kasvoi, mikä oli varsinaisen aineiston observointien ja tutkimuksemme tulosten luotettavuuden kannalta tärkeää.

Observointien toteutus. Kävimme observoimassa jokaista kerhoa kerran marraskuussa 2016. Valitsimme observointien ajankohdaksi marraskuun, sillä halusimme, että ohjaajat olivat saaneet jo hieman kokemusta kerhojen ohjaamisesta ennen observointeja. Olimme ennen obser-

voiteja yhteydessä ohjaajiin tutkimusavustajan kautta, joten observointi ei tullut tutkittaville ohjaajille tai kerhoihin osallistuneille yllätyksenä. Saavuimme kerhoissa pidetyille kouluille aina ajoissa, jotta ehdimme saada kamerat valmiiksi ja tarkistettua ennen kerhojen alkamista. Kun ohjaajat ja oppilaat olivat saapuneet paikalle, esittelimme itsemme ja kerroimme, että olemme kuvaamassa kerhoa tutkimukseemme. Kuvasimme kerhot kahdella yliopiston kameralla, jotta pystyimme myöhemmin observeimaan kerhoja uudestaan videolta. Kaksi kameraa mahdollisti myös molempien ohjaajien äänen kuulumisen videolla, kun heille annetut mikrofonit yhdistettiin kameroihin. Kerhon aikana kuulumme täysin yhden ohjaajan puheen ja muita ääniä ympäristöstä kameroihin kiinnitettyjen kuulokkeiden avulla. Sijoituimme kameroiden kanssa liikuntasaleissa vastakkaisiin kulmiin, jolloin saimme mahdollisimman suuren osan salista videolle. Olimme itse sijoittuneet omien kameroiden läheisyyteen, jolloin pystyimme siirtämään kameroita tarpeen mukaan ja kuuntelemaan ohjaajan puhetta kuulokkeista.

Kahdella ensimmäisellä observointikerralla, marraskuussa 2016, molemmat tutkijat observeivat molempia kerhon ohjaajia. Ensimmäinen observeitava kerho kuului koeryhmään (kerho 1). Toinen kerho, jonka observeimme, oli kontrolliryhmän kerho. Suuremman kävijämäärän myötä huomasimme, että oli haastava observeida molempia ohjaajia, jos kerhossa oli paljon toimintaa ja melua, sillä emme kuulleet kunnolla sen ohjaajan ääntä, jonka mikki ei ollut kytkettynä omaan kameraan. Toisen kerhon jälkeen päädyimme siihen, että observeimme kerhon aikana vain sen ohjaajan toimintaa, jonka mikki on kiinni omassa kamerassamme. Toisen ohjaajan toiminta observeitiin jälkikäteen videotallenteen avulla ja näin ollen observeointituloksista saatiin luotettavampia ja vertailukelpoisempia. Syyskaudella observeimme vielä toisen koeryhmän kerhon (Kerho 2) sekä yhden kontrolliryhmän kerhon. Keväällä koeryhmät yhdistyivät yhdeksi kerhoksi (Kerho 3), jota kävimme observeimassa kerran helmikuussa 2017.

Käytimme observeinnin apuna Moveatis -mobiilisovellusta, johon olimme kirjanneet ylös kahdeksantoista observeitavaa kategoriaa. Kategoriat oli jaettu kahteen pääryhmään, jotka olivat Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteutus ja ohjaajan toiminta. Nämä kategoriat oli päätetty yhdessä Aloitteleville liikuntakerhojen ohjaajille suunnatun Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin perustuvan koulutusohjelman kehittäminen, toteuttaminen ja arviointi -tutkimushankkeen tutkijoiden kanssa ja kategorioihin kuuluvasta sisällöstä oli myös keskusteltu tutki-

joiden kanssa ennen observointeja. Laskimme kategorioiden esiintyvyyttä kerhoissa ja merkitsimme Moveatikseen jokaisen kerran, kun kategorian sisältämä toiminta tapahtui. Poikkeuksena oli yksi kategoria: ohjaaja ohjeisti ryhmää, jossa emme laskeneet kuinka monta kertaa toiminta tapahtui (määrä) vaan mittasimme toiminnan kestoa. Osa kategorioista observoitiin videoilta kerhokohtaisesti molempien ohjaajien osalta, kun taas kategorioista observoitiin aina erikseen yhdeltä ohjaajalta kerrallaan. Alapuolella on lista ja tarkempi kuvaus observoinneissa käytetyistä kategorioista (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Observointikategoriat

Hellisonin mallin toteutus	Ohjaajan toiminta
Liikuntasisällön läpikäynti (määrä)	Ohjaaja ohjeistaa ryhmää (kesto)
Elämäntaitojen mainitseminen (määrä)	Ohjaaja keskustelee oppilaiden kanssa (määrä)
Elämäntaitojen siirtäminen (määrä)	Ohjaaja puhuttelee nimellä (määrä)
Organisointitehtävä (määrä)	Ohjaajat keskustelevat keskenään (määrä)
Valintamahdollisuus (määrä)	Positiivinen palaute ryhmälle (määrä)
Mielipiteiden kysely (määrä)	Korjaava palaute ryhmälle (määrä)
Johtamisen tukeminen (määrä)	Positiivinen palaute yksilölle (määrä)
Oppilas arvioi itseään (määrä)	Korjaava palaute yksilölle (määrä)
Oppilas arvioi ryhmää (määrä)	Palaute elämäntaidoista (määrä)

Liikuntasisällön läpikäynti (määrä)

Liikuntasisällön läpikäynti merkitään silloin, kun ohjaaja käy läpi jotain liikuntasisältöä tunnin aikana, esimerkiksi kertoo mitä tehdään, miten harjoitteet suoritetaan tai millaisia sääntöjä pelissä on. Saman sisällön läpikäynnistä annetaan vain yksi merkintä. Mikäli ohjaaja käy yhdellä kertaa (esimerkiksi tunnin alussa) läpi useamman sisällön, annetaan siitäkin vain yksi merkintä.

Esimerkki: “Tänään aiheena on koripallo ja alussa harjoittelemme kuljetusta ja sen jälkeen pelaamme pienpelejä yhteen koriin”.

Elämäntaitojen mainitseminen (määrä)

Elämäntaitojen mainitsemisesta annetaan merkintä silloin, kun ohjaaja selkeästi mainitsee puheessaan jonkin elämäntaidon. Mikäli ohjaaja mainitsee samassa keskustelussa saman elämäntaidon useampaan kertaan, annetaan siitä vain yksi merkintä. Jos ohjaaja tuo jonkin toisen elämäntaidon esiin, annetaan siitä uusi merkintä. Esimerkki: “Tässä pelissä tarvitaan yhteistyötä”.

Elämäntaitojen siirtäminen (määrä)

Merkintä elämäntaitojen siirtämisestä annetaan silloin, kun ohjaaja kertoo tai kysyy kerholaisilta, miten elämäntaitoja voisi siirtää muuhun elämään. Ohjaajalle annetaan vain yksi merkintä elämäntaitojen siirtämisestä, vaikka hän kertoisi tai kysyisi samasta elämäntaidosta useamman esimerkin. Esimerkki: “Missä muualla tästä elämäntaidosta (itsenäinen työskentely) voisi olla hyötyä?”

Organisointitehtävä (määrä)

Yksi merkintä annetaan yhteen harjoitteeseen liittyvistä organisointitehtävistä (esimerkiksi leikkiin tarvittavien välineiden haku varastosta), vaikka sitä suorittaa useampi kerholainen ja vaikka tehtävät eivät ole jokaiselle täysin samanlaisia. Esimerkki: “Voisitteko käydä hakemassa tötsät ja pallot tuolta salin päädystä?” Tähän kategoriaan laskettiin kerhon aikana annetut tehtävät yhteensä eikä niitä eritelty ohjaajan mukaan.

Valintamahdollisuus (määrä)

Annetaan merkintä jokaisesta valintamahdollisuudesta, minkä ohjaaja tarjoaa kerholaisille. Esimerkki: “Voit edetä omaan tahtiin” tai “Voitte valita pelataanko isommalla vai pienemmällä pallolla”.

Mielipiteiden kysely (määrä)

Merkintä annetaan silloin, kun ohjaaja kysyy oppilaan mielipidettä jostain asiasta. Merkintää ei anneta, mikäli kerholainen ilmaisee mielipiteen ilman, että ohjaaja kysyy sitä. Esimerkki: “Mitä piditte harjoitteesta?”

Johtamisen tukeminen (määrä)

Yksi merkintä annetaan jokaisesta johtamista tukevasta tehtävästä, vaikka sen aikana tulisi useampi mahdollisuus johtamiseen. Esimerkki: “Seuraa johtajaa -leikki”. Tähän kategoriaan laskettiin kerhon aikana annetut johtamisen tukemiseen liittyvät tehtävät yhteensä eikä niitä eritelty ohjaajan mukaan.

Oppilas arvioi itseään (määrä)

Merkintä annetaan silloin, kun opettaja pyytää kerholaista arvioimaan itseään. Jokaisesta eri asiaan kohdistuvasta arvioinnista annetaan oma merkintä, vaikka kaikki arvioinnit tehtäisiin saman keskustelun aikana. Esimerkki: “Kuinka hyvin mielestäsi yritit tänään tunnilla?”

Oppilas arvioi ryhmää (määrä)

Merkintä annetaan silloin, kun ohjaaja pyytää kerholaista arvioimaan ryhmää. Jokaisesta eri asiaan kohdistuvasta arvioinnista annetaan oma merkintä, vaikka kaikki arvioinnit tehtäisiin saman keskustelun aikana. Esimerkki: “Kuinka hyvin koko ryhmämme yritti mielestäsi tunnilla?”

Ohjaaja ohjeistaa ryhmää (kesto)

Tässä kategoriassa mitattiin ohjeistuksen kestoa ja tallennus on päällä aina niin kauan, kun ohjaaja ohjeistaa ryhmää. Esimerkki: “Kuperkeikassa leuka laitetaan kohti rintaa ja selkä pysyy pyöreänä.”

Ohjaaja keskustelee oppilaan kanssa (määrä)

Yksi merkintä annetaan silloin kun ohjaaja aloittaa tai pyrkii aloittamaan keskustelun jonkun oppilaan kanssa. Oppilaan verbaalista vastausta ei siis välttämättä tarvittu, mutta oppilaan tuli kuitenkin selkeästi kuulla ohjaajan puhe. Yhden merkinnän saa myös keskusteluista, joissa ohjaaja keskustelee monen oppilaan kanssa yhtä aikaa tai aihe saman keskustelun sisällä vaihtuu. Esimerkki: “Sä oot kyllä selkeesti pelannut salibandya aikaisemmin” tai “Oliko teillä tänään pitkä päivä koulussa?”

Ohjaaja puhuttelee nimellä (määrä)

Merkintä annetaan, kun ohjaaja mainitsee oppilaan nimen puhuessaan oppilaalle. Jokaisesta oppilaan nimestä annetaan yksi merkintä silloin kun maininnat ovat suunnattu suoraan oppilaille. Esimerkki: “Tulkaahan Tuomas ja Petri tekin vielä tänne niin aloitetaan.”

Ohjaajat keskustelevat keskenään (määrä)

Merkintä annetaan, kun ohjaajat keskustelevat keskenään jostain asiasta, esimerkiksi harjoitteesta. Merkintä annetaan vain silloin kun molemmat ohjaajat ovat keskustelussa mukana eli pelkkä kommentti toiselle ei riitä. Esimerkki: “Otetaanko vaikka seuraavaksi se toinen pallo tähän peliin mukaan? Joo, mietin just samaa”

Positiivinen palaute ryhmälle (määrä)

Ohjaaja antaa positiivista palautetta koko ryhmälle. Esimerkki: “Hyvin menee kaikilla!”

Korjaava palaute ryhmälle (määrä)

Ohjaaja antaa korjaavaa palautetta koko ryhmälle. Esimerkki: “Jokaisella nousee maila liian korkealle laukaisun jälkeen, yrittäkääpä uudestaan”

Positiivinen palaute yksilölle (määrä)

Ohjaaja antaa positiivisen palautteen yhdelle kerholaiselle. Esimerkki: “Hyvä heitto!”

Korjaava palaute yksilölle (määrä)

Ohjaaja antaa korjaavaa palautetta yhdelle kerholaiselle. Esimerkki: “Eetu sun maila nousee liian korkealle laukaisun jälkeen, yritä jatkossa laskea sitä niin ei tule vaaratilanteita pelissä”

Palaute elämäntaidosta (määrä)

Ohjaaja antaa yhdelle tai useammalle kerholaiselle palautetta elämäntaidosta. Elämäntaitoon liittyvän palautteen ei tarvitse olla kerhokerralle valittu elämäntaito. Jokainen palaute kirjataan erikseen ylös.

Näiden kategorioiden lisäksi mittasimme kerhojen aktiivisuusaikaa sekuntikellolla. Kello laitettiin käyntiin aina, kun kerholaisille annettiin mahdollisuus liikuntaan.

Moveatis-sovelluksen käytön lisäksi kirjoitimme koko tutkimuksen ajan tutkimuspäiväkirjaa omista ajatuksista, kokemuksista, havainnoista, työn etenemisestä ja sen haasteista. Kirjasimme sinne heti observointien jälkeen myös vapaasti ajatuksiamme jokaisesta kerhosta erikseen. Koimme tutkimuspäiväkirjan erittäin hyödyllisenä työkaluna tulosten analysoinnissa ja raportoinnissa, sillä ilman sitä olisi monet havainnot saattaneet unohtua tai sekoittua ohjaajien omiin kokemuksiin, joita he kuvasivat haastatteluissa.

Haastattelujen toteutus. Toteutimme haastattelut Jyväskylässä helmikuussa 2017. Haastatelimme kolmea koeryhmän naisohjaajaa, jotka olivat iältään 18-20 -vuotiaita. Haastateltavat valittiin ohjaajien joukosta sen perusteella, keiden kerhoissa oli kävijöitä ja ketkä olivat saaneet kokemusta Hellisonin mallin toteuttamisesta. Emme itse rekrytoineet haastateltavia vaan saimme ohjaajien suostumukset ja yhteystiedot suoraan tutkimusavustajalta. Otimme ohjaajiin yhteyttä WhatsApp-viesteillä ja sovimme haastatteluajat jokaisen kanssa erikseen. Olimme suorittaneet kaikki observoinnit ennen haastatteluja, joten haastateltavat tiesivät entuudestaan, keitä olemme.

Halusimme haastatella ohjaajia kasvokkain, sillä suorassa vuorovaikutuksessa haastattelija pysyy havainnoimaan myös sanatonta viestintää, joka saattaa auttaa vastausten tulkinnessa (Hirsjärvi & Hurme 2015, 34). Haastattelut suoritettiin haastateltavien kanssa yhdessä sovitussa rauhallisessa tilassa, jonka avulla on mahdollista välttyä turhilta virikkeiltä ja häiriötekijöiltä (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018). Pyrimme haastatteluissa luomaan avoimen ja luotettavan ilmapiirin Ruusuvuoren ja Tiittulan (2005) suosittelemien keinojen avulla, jotta keskustelusta tulisi mahdollisimman luonnollista. Aloitimme haastattelut kertomalla itsestämme ja tutkimuksestamme. Kysyimme myös kuulumisia ennen virallisia kysymyksiä ja ne toimivat haastatteluun virittävinä verryttelykysymyksinä sekä haastateltaville että haastattelijoille. Aineiston analysoinnin ja tulosten muodostumisen kannalta äänite on erittäin hyödyllinen apuväline (Tiittula & Ruusuvuori 2005). Näin ollen nauhoitimme jokaisen haastattelun älypuhelimillamme, jotta voisimme keskittyä rauhassa keskusteluun ja palata haastatteluihin jälkeinpäin.

Olemme muuttaneet haastateltavien nimet anonymiteetin säilyttämiseksi. Suoritimme esihaastattelun yhdessä ennen varsinaisia haastatteluja. Hirsjärven ja Hurmeen (2015, 72–73) mukaan esihaastattelut ovat välttämättömiä teemahaastattelujen onnistumisen kannalta, sillä niiden

avulla voidaan testata haastattelurunkoa, saada arvio haastattelujen kestosta sekä välttää enemmän virheitä varsinaisissa haastatteluissa. Haastateltavana oli Mari, joka oli iältään 18-vuotias. Haastattelu kesti 61 minuuttia, josta syntyi litteroitua tekstiä 18 sivua. Esihaastattelu onnistui hyvin ja saimme paljon tutkimuksen kannalta olennaista tietoa, jonka vuoksi päätimme sisällyttää sen varsinaiseen aineistoon Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) neuvojen mukaisesti. Toisen haastattelun suoritti Emilia ja haastateltava oli 18-vuotias Oona. Hänen haastattelunsa kesti 59 minuuttia ja litteroitua tekstiä tuli 23 sivua. Kolmannessa haastattelussa tutkijana toimi Mila ja kerhonoijaajista mukana oli 20-vuotias Ella. Haastattelu kesti 36 minuuttia, mikä tarkoitti 20 sivua litteroitua tekstiä. Haastattelujen jälkeen litteroimme aineiston eli kirjoitimme keskustelut sanasta sanaan nauhoitteen avulla. Litterointiin kului aikaa keskimäärin kymmenen tuntia yhtä haastattelua kohden ja ne saatiin valmiiksi huhtikuussa 2017. Litteroimme aineiston Word-tiedostoon käyttämällä fonttikokoa 12, Times New Roman -kirjasintyyppiä ja 1,5 riviväliä, mikä tarkoitti yhteensä 61 sivua tekstiä.

4.4. Aineiston analysointi

Laadullisen tutkimuksen analysointiin ei ole yhtä oikeaa tapaa, vaan tutkijoiden tulee aktiivisesti miettiä ja tehdä monia päätöksiä siitä, mitkä menettelytavat sopivat parhaiten kyseisen ilmiön tutkimiseen (Eskola 2018). Laadullisen tutkimuksen prosessiluonteisuus näkyy myös aineiston analysoinnissa. Aloitimme aineiston analysoinnin Kiviniemen (2018) ohjeiden mukaan suuntaa antavasti jo tutkimuksen kenttävaiheessa. Teimme alustavia tulkintoja jokaisen aineistonkeruun jälkeen ja kävimme mielenkiintoisia keskusteluja niistä yhdessä. Vaiheittaisen analysoinnin avulla tutkija pystyy ohjaamaan tutkimusta oikeaan suuntaan tarkentamalla tarvittaessa tutkimustehtävää ja jokaista tulevaa aineistonkeruuta edellisen perusteella. (Kiviniemi 2018.)

Moveatis. Aloitimme aineiston analysoinnin heti ensimmäisen observoinnin jälkeen, kun vertasimme Moveatis-mobiilisovelluksesta saatuja tulosten yhteenvetoja. Koimme molemmat observoinnin haastavana aineistonkeruumenetelmänä, mikä näkyi myös tuloksissa. Keskustelimme avoimesti keskeisimmistä haasteista ja pyrimme kehittämään observointia, jotta saisimme tuloksista mahdollisimman luotettavat ja yksimieliset. Tarkensimme kategorioiden si-

sältöjä monta kertaa sekä rajasimme observoinnin kohteeksi yhden ohjaajan kerralla. Harjoittelimme observointeja videoilta, ja kategorioiden ja muiden sopimiemme muokkausten myötä observoimme yhden videon jopa neljä kertaa. Tämä vei paljon aikaa, joka on myös yksi syy, miksi päätimme rajata analysoitaviksi aineistoksi vain koeryhmien ohjaajien pitämät kerhot. Koeryhmien kerhoja oli yhteensä kolme, joissa ohjaajia oli aina kaksi. Yhteensä analysoimme siis kuusi eri videota. Onnistuimme lopulta kategorioiden määrittelyä tarkentamalla saamaan aineistostamme riittävän yksimielisen tulosten tarkoituksenmukaista tarkastelua varten.

Tutkimuksessamme esitetyt tulokset ohjaajan toiminnasta ja ajankäytöstä perustuvat tutkijoiden omiin Moveatis-mobiilisovelluksen ja videotallenteiden avulla toteutettuihin observointeihin. Tutkimamme kategoriat olivat mobiilisovelluksessamme ja kyseistä kategoriaa painamalla saimme ylös, kuinka monta kertaa kyseinen kategorian asia kerhon aikana tapahtui. Lopuksi tallensimme observointimme sovellukseen ja saimme sähköpostilla yhteenvedon observoinneistamme. Koska kategoriat olivat mobiilisovelluksessa vierekkäin pienellä näytöllä, emme voineet välttyä virhepainalluksilta. Tämän vuoksi pidimme aina vieressämme kynän ja paperia, johon pystyimme kirjaamaan ylös mahdolliset virhepainallukset tai muut videosta esiin tulleet huomiot tai kysymykset.

Observointien luotettavuutta voidaan tarkastella laskemalla observoinneista yksimielisyyskerroin (Heikinaro-Johansson & Lyyra 2018). Kertoimen tulkintaan ei ole selkeää ja yksiselitteistä raja-arvoa. Tässä tutkimuksessa luotettavuutta on tarkasteltu Van der Marsin (1989) näkemyksen mukaisesti. Van der Marsin tuo esiin, että yksimielisyyskerrointa voidaan tulkita joustavasti kirjattujen tapahtumien määrän mukaan. Jos kirjattuja tapahtumia on alle kuusi, voidaan raja-arvona pitää kuudenkymmenen prosentin yksimielisyyskerrointa. Jos taas kirjattuja tapahtumia on kuudesta kymmeneen, riittävä yksimielisyys on 70%, ja jos tapahtumia on yli 10, tulisi yksimielisyyden olla vähintään 80%. (Van der Mars 1989.) Tutkijoiden suorittamien analyysien keskiarvokerroimet vaihtelivat välillä 83-96 prosenttia eli tuloksia voidaan pitää luotettavina. Paras luotettavuus oli tarkimmin rajatuissa sekä harvoin tai ei ollenkaan tapahtuvissa kategorioissa. Kuudessa kategoriassa, *Elämäntaitojen siirtäminen*, *Johtamisen tukeminen*, *Oppilas arvio ryhmää*, *Opettaja puhutteli nimellä*, *Korjaava palaute ryhmälle* sekä *Korjaava palaute yksilölle* oli jokaisessa observoinnissa 100% :n yksimielisyys.

Pienin luotettavuus oli puolestaan luokassa, *Ohjaajat keskustelivat keskenään*, sillä puheen tulkintaa oli erittäin vaikeaa rajata erillisiin kertoihin, kun puhetta oli paljon. Tässä kategoriassa olisi voinut toimia paremmin keston mittaaminen, sillä aiheet vaihtuivat useasti saman keskustelun aikana. Tulkitsimme tulosten perusteella ohjaajien välistä keskustelua hieman eri tavoin, vaikka olimme pyrkineet luomaan selkeät ohjeet. Tämä osoittautui haasteeksi myös instruktio keston mittaamisessa, sillä erityisesti yhdessä kerhossa ohjaajat antoivat instruktioita yhdessä ja täydensivät vuorotellen toistensa sanoja. Instruktio mittaamisessa luotettavuutta saattoi laskea myös ajoitusvirheet mittarin käytössä, jos se esimerkiksi unohtui ylimääräiseksi hetkeksi päälle. Yksimielisyyskerroin oli kuitenkin suurimmassa osassa tuloksia riittävän korkea.

Sisällönanalyysi. Ensimmäinen vaiheen tehtävä on saada kokonaiskuva aineistosta ja nostaa tutkimustehtävän kannalta olennainen tieto esiin. Tämä vaihe vaatii paljon aikaa ja on tärkeä tutkimuksen luotettavuuden kannalta. Syventymällä tutkittavaan ilmiöön ja lukemalla aineistoa moneen kertaan, tutkijat voivat kumota alustavia oletuksiaan aineistosta ja ymmärtää paremmin ilmaisujen merkityksiä tutkittavan omasta näkökulmasta. (Laine 2018).

Varsinaisessa analyysissä eli merkityskokonaisuuksien muodostamisessa hyödynsimme Tuomen & Sarajärven (2009) kuvailemaa aineistolähtöistä sisällönanalyysiä, jonka avulla aineisto pyritään järjestämään tiiviiseen muotoon kadottamatta sen sisältämää informaatiota. Prosessi sisältää kolme vaihetta, jotka ovat aineiston 1) redusointi eli pelkistäminen, 2) klusterointi eli ryhmittely ja 3) abstrahointi eli teoreettisten käsitteiden luominen (Tuomi & Sarajärvi 2009, 108–109). Toinen ja kolmas vaihe ovat vahvasti kytköksissä toisiinsa ja niitä on analyysivaiheessa vaikea erottaa toisistaan, sillä klusteroinnin katsotaan olevan ensimmäinen osa abstrahointia (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111).

Aineiston redusoinnissa aineistosta etsitään merkitysrakenteita, joita voidaan tulkita ja luokitella. Merkitysrakenteiden tulkinnassa pyritään selvittämään ihmisten tiedostettuja ja tiedostamattomia merkityksiä sekä niiden suhdetta tutkittavaa ilmiötä kohtaan. (Moilanen & Rähä 2018.) Jokainen merkitysrakenne otetaan mukaan tarkasteluun, jolla estetään valikoivan analysoinnin mahdollisuus (Schreier 2012, 129). Merkitysrakenteet kirjoitetaan pelkistettyyn muotoon ja tutkijat kehittävät omat koodit aineiston jäsentämiseen (Rantala 2015). Kirjasimme

kaikki pelkistetyt ilmaukset samaan Google Sheets -tiedostoon ja merkitsimme numerokoodilla, kenen haastattelusta oli kyse ja mistä kohtaa litteroitua tekstiä merkitysrakenne löytyi. Näin pystyimme palata nopeasti merkitysrakenteiden alkuperäisilmauksiin pelkistysten luokitteluvaiheessa, jossa niiden järjestystä vaihdellaan useaan otteeseen. Alla esimerkki miten muuttimme alkuperäislainaukset pelkistykseksi (taulukko 3).

TAULUKKO 3. Esimerkki alkuperäislainauksien muuttamisesta pelkistykseen

Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus
[No esim just yrittäminen oli helppo, ku se tulee nii automaattisesti. En ny muista mikä laji meil oli, mut se oli vähä sillee ei kellekkää hirmu tuttu, nii siinä pyritti sitte yrittämään loppuun asti.]	1.161. Yrittäminen oli helppo elämäntaito ottaa mukaan tunnille
[Joulun aikaan oli joku kysely siis noista kaikista niistä elämäntaito- tai mitä ne, siis kaikki se teoria ja se mitä siellä (koulutuksessa) käytiin. Ne kyllä käytiin siellä, mutta ei mulla ainakaan ihan hirveen hyvin ollu jääny päähän sit kuitenkaan.]	2.65. Joulutestissä huomasit, ettei elämäntaidot ja mallin teoria ollut jäänyt hyvin päähän.
[No ainaki aluksi oli vähä sillee vaikeeta et eka just vaa kerrotit se (elämäntaito) ja sit sanottit et joo pelataa jalkapalloa ja se vähä jäi, mut lopuksi sit palattit et nii siinä, ku me pelattit nii käytettit sitä ja tätä (elämäntaitoa).]	3.82 Aluksi elämäntaidot meinasivat unohtua liikuntaosioissa.

Aineiston klusteroinnin aloitimme tutustumalla pelkistettyihin ilmauksiin, joita oli kokonaisuudessaan 450. Emme olleet vielä tässä vaiheessa erottaneet tutkimuksen kannalta tärkeää ja merkityksentöntä aineistoa toisistaan, sillä merkityksentömän aineiston avulla tutkijat voivat ymmär-

tää ja tulkita aineistoa paremmin, kun heillä on enemmän tietoa haastateltavien kokemusmaailmasta ja suhteesta tutkittavaan ilmiöön. (Perttula 1995, 113.) Aloitimme ryhmittelyn etsimällä aineistosta samankaltaisuuksia ja ne olivat pitkälti linjassa haastattelumme teemojen kanssa. Klusteroinnin tarkoituksena on yhdistää samaa tarkoittavat käsitteet luokiksi ja nimetä ne sisältöä parhaiten kuvaavalla käsitteellä (Tuomi & Sarajärvi 2009, 110). Tässä analyysivaiheessa luokkia oli vielä paljon ja lopulliset tutkimuksen kannalta merkittävät luokat olivat vielä epäselviä.

Aineiston abstrahoinnin tarkoituksena on valikoida aineistosta tutkimuskysymyksiin vastaava olennainen tieto. Laadullisessa tutkimuksessa on mahdollista saada aineistosta vastauksia alkuperäisiin tutkimuskysymyksiin, mutta laadullisen aineiston tehtävä ei ole pelkästään niiden todentaminen vaan enemmänkin uusien hypoteesien keksiminen. Tämän vuoksi tutkijan on selvitettävä itselleen, mihin kysymyksiin aineisto vastaa ja tarvittaessa muokattava alkuperäisiä tutkimuskysymyksiä. (Eskola 2018.) Kahden tutkijan tekemä analyysi on huomattavasti hitaampaa, mutta myös luotettavampaa (Tuomi & Sarajärvi 2009, 142). Teimme aluksi itsenäisiä tulkintoja ja luokitteluja, joita aina vertailimme ennen lopullisten luokkien muodostamista. Abstrahointi on pitkä prosessi, jota jatketaan niin kauan, että saadaan vastaus tutkimustehtävään (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112). Päädyimme lopulta yhteisymmärrykseen aineiston tulkinnasta, luokittelusta ja johtopäätöksistä. Ensimmäisen tutkimuskysymyksen luokiksi muodostuivat 1) ohjaajien toimintaan vaikuttavat tekijät, 2) ohjaajien toiminta ja mallin toteuttaminen, 3) ohjaajien kokemat haasteet mallin toteutuksessa, 4) ohjaajien kokemat muutokset omassa toiminnassa sekä 5) Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamista helpottaneet tekijät. Alla esimerkki pelkistysten luokittelusta (taulukko 4).

TAULUKKO 4. Esimerkki pelkistysten luokittelusta

Pelkistetty ilmaus	Alaluokka	Pääluokka
3.13. Aluksi tuntien suunnitteluun meni kauan aikaa, piti miettiä mitä tehdä ja se elämäntaito.	Tuntien suunnittelu	Muutos ohjaajan toiminnassa
2.33. Alussa tunnit suunniteltiin tarkemmin elämäntaidot mukaan huomioiden.	Tuntien suunnittelu	Muutos ohjaajan toiminnassa

1.83. Aluksi tuntien suunnittelussa oli haastavaa elämäntaitojen mukaan ottaminen.	Tuntien suunnittelu	Muutos ohjaajan toiminnassa
3.12. Alkuun hellisonin malli tuntui vaikealta, mutta ohjaamisessa sen niinku oppi.	Mallin toteuttaminen	Muutos ohjaajan toiminnassa
3.82. Aluksi elämäntaidot meinasivat unohtua liikuntaosioissa.	Mallin toteuttaminen	Muutos ohjaajan toiminnassa
2.32. Elämäntaitojen opettaminen on ehkä hie- man unohtunut kerhon edetessä.	Mallin toteuttaminen	Muutos ohjaajan toiminnassa

5 HELLISONIN MALLIN TOTEUTUMINEN LIIKUNTAKERHOISSA

Tässä luvussa esittelemme tutkimuksemme observointien pohjalta saadut tutkimustulokset ohjaajien toiminnasta ja Hellisonin vastuuntunntoisuuden mallin toteuttamisesta. Hyvän tutkimuskäytännön ja ohjaajien anonymiteetin takaamiseksi heidän nimensä on muutettu tulosten kerronnassa.

5.1. Kerho 1

Kerhon 1 observointi toteutettiin syksyllä 2016. Kyseessä oli koeryhmän kerho, jota ohjasivat Ella ja Oona. Tunnin aiheena oli palloilu ja elämäntaitona kommunikointi. Kerhoon osallistui tällä kerralla kaksi tyttöä, jotka olivat aktiivisia, mutta melko hiljaisia. Ohjaajat yrittivät kannustaa omalla toiminnallaan ja positiivisuudellaan tyttöjä harjoitteisiin, mikä loi kerhoon tutkijoiden näkemyksen mukaan positiivisen ilmapiirin. Ilmapiiriin oli haettu myös rentoutta laittamalla musiikkia taustalle soimaan.

Taulukoissa 5 ja 6 on esitetty kaikkien kategorioiden tulokset Ellan ja Oonan toiminnasta. Tutkijoiden yksimielisyyskerroin Ellan toiminnasta on 83% ja Oonan puolestaan 87%. Ohjaajien observointien tulokset ovat melko samansuuntaiset, esimerkiksi ohjeistusten kestoissa (Ella: 5min 9s, Oona: 7min 52s) ja liikuntasisällön läpikäynneissä (Ella 5, Oona 7). Tämä johtuu todennäköisesti ohjaajien yhteistyöstä ja siitä että he jakoivat vastuuta tasapuolisesti. Välillä yhteistyötä tehtiin ehkä liiankin paljon. Olimme kirjoittaneet ylös kerhosta havainnon, että ohjeet tulivat usein yhdessä annettuna niin että toinen kertoi ne ensin ja toinen varmisti, että oppilaat olivat ymmärtäneet, kuitenkin toistaen lähes kaiken uudelleen omin sanoin. Ohjeistuksia olisi voitu lyhentää ja näin ollen aktiivinen aika, jota tällä kerralla oli 36 minuuttia, olisi voinut lisääntyä.

Tulosten mukaan Oona oli hieman enemmän vuorovaikutuksessa oppilaiden kanssa (13,5 kertaa), kuin Ella (7 kertaa). Oona myös käytti kerhossa lasten nimiä (7 kertaa) kun Ella taas ei käyttänyt niitä kertaakaan. Koska kerhossa oli kyseisellä kerralla vain kaksi nuorta, ja voi olla, että se vaikutti erityisesti Ellalla nimien käytön vähäisyyteen. Kaikki nuorille annettu palaute

oli laadultaan positiivista. Tutkijoina meidän oli haastava välillä tulkita, milloin palaute oli suunnattu yksilölle ja milloin ryhmälle, minkä vuoksi yksimielisyyskerroin positiivisen palautteen määrälle ei ole korkea. Positiivista palautteen suuri määrä saattaa liittyä siihen, että ohjaajat pyrkivät olemaan positiivisia ja kannustavia ja toisaalta se voi olla aloitteleville ohjaajille helpoin palautteen annon muoto. Esimerkiksi myös Barney (2005) tutkimuksessa huomattiin, että liikunnan opetusharjoittelijoiden palaute oli suurimmaksi osaksi positiivista ja yleistä palautetta. Tässä kerhossa vain yksi ohjaajien antamasta palautteista (Oonan palaute) kohdistui elämäntaitoihin liittyvään toimintaan, yrittämiseen.

Ohjaajat pyrkivät aktiivisesti vuorovaikutukseen oppilaiden kanssa juttelemalla heidän kanssaan sekä kyselemällä heidän mielipiteitään (Ella 4,5 kertaa, Oona 7,5 kertaa). Ohjaajat käyttivät lauseissaan myös paljon sanoja “voitte” tai “jos haluatte”, joiden avulla he antoivat oppilaille valintamahdollisuuksia ja autonomiaa. Oppilaille annettiin vastuuta esimerkiksi antamalla organisointitehtäviä, joita annettiin tunnin aikana yhteensä kolme kertaa.

Ohjaajat mainitsivat kerhokerralle valitun elämäntaidon yhteensä kahdeksan kertaa. Niistä suurin osa tuli alku- ja loppukeskustelujen aikana, mutta myös osassa harjoitteiden ohjeistuksissa mainittiin elämäntaito. Elämäntaitojen siirtäminen mainittiin yhteensä kaksi kertaa, ja se tapahtui alku- ja loppukeskustelujen aikana. Loppukeskustelussa oppilaita ei pyydetty arvioimaan omaa kommunikointiaan, joka oli kyseiselle kerralle valittu elämäntaito. Oppilaita pyydettiin kuitenkin kerran arvioimaan koko ryhmän kommunikointia. Merkintä tästä on kuitenkin hiekan kyseenalainen, sillä heti kysymyksen jälkeen ohjaajat vastasivat itse kysymykseen kerholaisten puolesta: “Kyllä kommunikointia oli, varsinkin pelitilanteessa tulee väkisinkin paljon kommunikaatiota”. Loppukeskustelun jälkeen kerho päätettiin antamalla toisille ylävitokset.

TAULUKKO 5. Ella

Kategoria	Keskiarvo	Yksimielisyyskerroin
Liikuntasisällön läpikäynti	5	67%
Elämäntaitojen mainitseminen	5	100%

Elämäntaitojen siirtäminen	2	100%
Organisointitehtävä	3**	100%
Valintamahdollisuus	5	43%
Mielipiteiden kysely	4,5	80%
Johtamisen tukeminen	1**	100%
Oppilas arvioi itseä	0	100%
Oppilas arvioi ryhmää	1	100%
Ohjaaja ohjeisti ryhmää	5min9s	76%
Ohjaaja keskusteli oppilaiden kanssa	7	75%
Ohjaaja puhutteli oppilaita nimellä	0	100%
Ohjaajat keskustelivat keskenään	16	39%
Positiivinen palaute ryhmälle	5	25%
Korjaava palaute ryhmälle	0	100%
Positiivinen palaute yksilölle	35	94%
Korjaava palaute yksilölle	0	100%
Palaute elämäntaidoista	0,5	0% *
Aktiivisuus	36min	99%
<hr/>		
Kokonaisluotettavuuskerroin		83%
<hr/>		

*Yksimielisyyskerroin ei vastaa todellista luotettavuutta, sillä tutkijoiden tulokset olivat hyvin lähellä toisiaan. Observointilukemat olivat 1 ja 0, jolloin laskukaava ei toimi vaan jakolasku antaa automaattisesti tulokseksi 0%. Näitä kategorioita ei ole laskettu mukaan kokonaisluotettavuuskertoimeen.

** Kategoriaan laskettu annetut tehtävät yhteensä

TAULUKKO 6. Oona

Kategoria	Kes- kiarvo	Yksimielisyyskerroin
Liikuntasisällön läpikäynti	7	75%
Elämäntaitojen mainitseminen	3,5	75%
Elämäntaitojen siirtäminen	2	100%
Organisointitehtävä	3**	100%
Valintamahdollisuus	7,5	67%
Mielipiteiden kysely	7,5	88%
Johtamisen tukeminen	1**	100%
Oppilas arvioi itseä	0	100%
Oppilas arvioi ryhmää	1	100%
Ohjaaja ohjeisti ryhmää	7min52s	99%
Ohjaaja keskusteli oppilaiden kanssa	13,5	80%
Ohjaaja puhutteli oppilaita nimellä	7	100%
Ohjaajat keskustelivat keskenään	16,5	57%
Positiivinen palaute ryhmälle	15	57%
Korjaava palaute ryhmälle	0	100%
Positiivinen palaute yksilölle	42,5	67%
Korjaava palaute yksilölle	0	100%
Palaute elämäntaidoista	1	100%
Aktiivisuus	36min	97%
Kokonaisluotettavuuskerroin		87%

** Kategoriaan laskettu annetut tehtävät yhteensä

5.2. Kerho 2

Kerho 2 kuului koeryhmään ja sen observointi toteutettiin syksyllä 2016. Kerhoa ohjasivat Mari ja Helmi, ja tälle kerralle osallistui yksi oppilas. Tunnin aiheena oli sähly ja elämäntaitona oli yrittäminen. Kerhossa oli melko hiljaista, mikä saattoi johtua vähäisestä kävijämäärästä ja toisaalta myös ohjaajien toiminnasta. Helmi oli etukäteen sovitusti enemmän ohjausvastuussa Marin osallistuessa kerhoon ikään kuin oppilaan roolissa.

Taulukoissa 7 ja 8 näkyy Marin ja Helmin tulokset kategorioittain. Tulosten kokonaisluotettavuuskertoimet olivat Marin toiminnasta 85% ja Helmin osalta 94%. Ohjaajien tulokset poikkesivat toisistaan jonkin verran ohjaajia koskevissa kategorioissa. Ohjausvastuusta huolimatta Mari oli Helmiä enemmän äänessä ohjeistaen ryhmää (Mari: 4min 28s, Helmi: 1min 43s). Marin ohjeistukseen käytetyn ajan arvioinnin yksimielisyyskerroin jäi kuitenkin matalaksi (43%), joten tulos ei ole täysin luotettava. Tämä saattaa johtua siitä, että Marin kommentteja oli välillä vaikea tulkita, hänen toimiessa ikään kuin oppilaan roolissa. Lyhyistä ohjeistuksista huolimatta aktiivisuus oli täysin sama 36min kuin ensimmäisessä kerhossa. Toisaalta ohjeistuksiin on laskettu myös harjoituksen ja toiminnan aikana annetut lisäohjeet, joita oli selkeästi enemmän Marin ja Oonan kerhossa 1. Ohjaajat tekivät yhteistyötä, joskin se ilmeni hieman eri tavalla kuin kerhossa 1. Koska ohjaajat olivat sopineet ohjausvastuista etukäteen, äänessä oli kerrallaan aina vain toinen ohjaaja, ei molemmat yhtä aikaa.

Oppilas oli oma-aloitteinen ja hän auttoi ohjaajia harjoitusten lopun organisoinnissa eli tavaroiden pois viennissä (3 kertaa) ilman, että häntä täytyi erikseen pyytää. Oppilaan osallistuminen automaattisesti organisointiin saattoi johtua joko siitä, että se tuli häneltä luontaisesti tai siitä, että hänelle oli jo aikaisemmin kerhossa annettu organisointitehtäviä. Ohjaajat eivät kuitenkaan osallistaneet oppilasta ennen harjoituksia koskeviin organisointeihin, kuten pujotteluradan rakentamiseen tötsien avulla, vaan he hoitivat kaiken itse oppilaan katsoessa sivusta. Zengin, Leungin, Liun & Hipscherin (2009) mukaan liikunnanopettajan ajasta kuluu eniten ohjeistuksiin (28,8%) ja toiseksi eniten organisointiin (25,4%). Tässä kerhossa ohjaajien ohjeistukset olivat lyhyitä, mutta organisointia tehostamalla olisi mahdollisesti saatu lisättyä aikaa fyysiselle aktiivisuudelle.

Ohjaajien toiminta eteni tuntiformaatin mukaisesti, kuten kerhossa 1. Alussa oli lyhyt keskustelu, jossa kerrottiin liikuntasisällöistä ja keskusteltiin sen kerran elämäntaidosta. Sen jälkeen seurasi liikuntaosuus ja lopuksi vielä keskustelu. Tunnille valittu elämäntaito mainittiin kerhossa yhteensä kaksi kertaa eli kerran alkukeskustelussa ja toisen kerran loppukeskustelussa, mutta ei kertaakaan liikuntaosuuden aikana. Myös elämäntaidon siirtäminen mainittiin kaksi kertaa, mutta kumpanakaan kertana se ei tapahtunut liikuntaosuuden aikana. Toiminta lähti nopeasti käyntiin ja harjoitteet tukivat päivän elämäntaitoa, joskin ne olivat aika rauhallisia fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta. Helmi antoi ohjausvastuusta huolimatta melko vähän palautetta oppilaalle (5 positiivista palautetta). Pelitilanteessa Helmi kommentoi oppilaan tekemistä useimmiten neutraalisti, esimerkiksi: “Joo, eiköhän siitä tullu maali”. Mari puolestaan antoi hieman enemmän palautetta (13,5 kertaa), joista kaikki olivat positiivisia. Kumpikaan ei antanut palautettan elämäntaitoihin liittyvästä toiminnasta.

Palautteen lisäksi oppilasta huomioitiin kerhossa esimerkiksi keskustelemalla oppilaan kanssa (Mari 7,5 kertaa, Helmi 4,5 kertaa). Lisäksi ohjaajat kyselivät oppilaan mielipidettä kerhon aikana yhteensä 4 kertaa. Kumpikaan ohjaajista ei kuitenkaan puhutellut oppilasta nimellä. Tämä saattoi johtua vähäisestä kävijämäärästä, minkä vuoksi nimien käyttö olisi voinut tuntua epäluontevalta. Loppukeskustelussa ohjaajat antoivat oppilaalle mahdollisuuden arvioida kerran yrittämistään, joka oli kyseiselle kerhokerralle valittu elämäntaito.

TAULUKKO 7. Mari

Kategoria	Keskiarvo	Yksimielisyyskerroin
Liikuntasisällön läpikäynti	3,5	75%
Elämäntaitojen mainitseminen	2	100%
Elämäntaitojen siirtäminen	2	100%
Organisointitehtävä	3**	100%
Valintamahdollisuus	2,5	25%
Mielipiteiden kysely	4	100%

Johtamisen tukeminen	0**	100%
Oppilas arvioi itseä	1	100%
Oppilas arvioi ryhmää	0	100%
Ohjaaja ohjeisti ryhmää	4min28s	43%
Ohjaaja keskusteli oppilaiden kanssa	7,5	86%
Ohjaaja puhutteli oppilaita nimellä	0	100%
Ohjaajat keskustelivat keskenään	6	33%
Positiivinen palaute ryhmälle	0,5	0% *
Korjaava palaute ryhmälle	0	100%
Positiivinen palaute yksilölle	13,5	93%
Korjaava palaute yksilölle	0	100%
Palaute elämäntaidoista	0,5	0% *
Aktiivisuus	36min	97%
Kokonaisluotettavuuskerroin		85%

*Yksimielisyyskerroin ei vastaa todellista luotettavuutta, sillä tutkijoiden tulokset olivat hyvin lähellä toisiaan. Observointilukemat olivat 1 ja 0, jolloin laskukaava ei toimi vaan jakolasku antaa automaattisesti tulokseksi 0%. Näitä kategorioita ei ole laskettu mukaan kokonaisluotettavuuskertoimeen.

** Kategoriaan laskettu annetut tehtävät yhteensä

TAULUKKO 8. Helmi

Kategoria	Keskiarvo	Yksimielisyys %
Liikuntasisällön läpikäynti	3,5	75%
Elämäntaitojen mainitseminen	2	100%

Elämäntaitojen siirtäminen	2	100%
Organisointitehtävä	2,5**	67%
Valintamahdollisuus	1	10%
Mielipiteiden kysely	4	100%
Johtamisen tukeminen	0**	100%
Oppilas arvioi itseä	0,5	0% *
Oppilas arvioi ryhmää	0	100%
Ohjaaja ohjeisti ryhmää	1min43s	74%
Ohjaaja keskusteli oppilaiden kanssa	4,5	80%
Ohjaaja puhutteli oppilaita nimellä	0	100%
Ohjaajat keskustelivat keskenään	9	100%
Positiivinen palaute ryhmälle	0,5	0% *
Korjaava palaute ryhmälle	0	100%
Positiivinen palaute yksilölle	5	100%
Korjaava palaute yksilölle	0	100%
Palaute elämäntaidoista	0	100%
Aktiivisuus	36min	97%
Kokonaisluotettavuuskerroin		94%

*Yksimielisyysskerroin ei vastaa todellista luotettavuutta, sillä tutkijoiden tulokset olivat hyvin lähellä toisiaan. Observointilukemat olivat 1 ja 0, jolloin laskukaava ei toimi vaan jakolasku antaa automaattisesti tulokseksi 0%. Näitä kategorioita ei ole laskettu mukaan kokonaisluotettavuuskertoimeen.

** Kategoriaan laskettu annetut tehtävät yhteensä

5.3. Kerho 3

Kerhot 1 ja 2 yhdistyivät keväällä kerhoksi 3 ja kävimme observoimassa sitä helmikuussa 2017. Ohjaajina siellä toimivat tällä kertaa Mari ja Oona. Kerhoa 3 ohjasi myös Ella ja ohjaajat vuorottelivat viikoittain siten että kerhossa oli aina kaksi ohjaajaa kerrallaan. Tunnin aiheena oli voimistelu ja elämäntaitona itsenäinen työskentely. Kerhoon osallistui vain yksi oppilas, joka oli sama kuin kerhon 2 observoinnissa syksyllä. Hän oli siis selvästi sitoutunut mukaan toimintaan, vaikka kävijöitä kerhossa oli vähän. Ohjaajat olivat innokkaita ja positiivisia, kuten syksykin observoinneissa. Oona oli tällä kertaa vastuuhjaajana ja Mari osallistui oppilaan roolissa vähäisen kävijämäärän vuoksi. Mari oli kuitenkin aktiivisesti läsnä ohjeistuksissa ja hän myötäili, nyökkäili, tarkensi ja täydensi Oonan antamia ohjeita.

Taulukoissa 9 ja 10 on esitelty Marin ja Oonan toiminnot kategorioittain. Kokonaisluotettavuuskertoimet olivat Oonan osalta 89% ja Marin puolestaan 97%, joka oli kaikista observoinneista korkein. Tämä voi johtua siitä, että Mari osallistui kerhoon oppilaan roolissa, jolloin hänen vähäisiä toimintojaan ohjaajana oli helppo havaita ja merkitä ylös. Toisaalta myös kokonaisuudessaan tämän kerhon observointien yksimielisyyskertoimet olivat tutkimuksen korkeimmat, joka voi myös johtua tutkijoiden observointikokemuksen karttumisesta. Tunnilla näkyi selkeästi Hellisonin malliin liittyvä rakenne, johon sisältyy alkukeskustelu, liikunta-osuus ja loppukeskustelu. Harjoitusten sisällöissä oli huomioitu valittu elämäntaito jakamalla voimisteluharjoitukset eri toimintapisteisiin, joissa sai harjoitella voimisteluliikkeitä itsenäisesti. Ohjaajat antoivat ohjeistukset suullisesti ja näyttöjen avulla, mutta koska ohjeistuksia oli paljon, olisi kirjallisista ohjeista voinut olla hyötyä. Esimerkiksi Oonan ohjeistuksiin kului yhteensä 21 minuuttia, 58 sekuntia. Tähän laskettiin kuitenkin mukaan myös harjoitusten aikana annetut ohjeet. Fyysistä aktiivisuutta tunnilla oli yhteensä 32 minuuttia.

Ohjaajat ottivat oppilaan huomioon monin eri tavoin, esimerkiksi keskustelemalla paljon oppilaan kanssa (Mari 12,5 kertaa ja Oona 18 kertaa). Lisäksi oppilaan autonomiaa tuettiin runsaasti antamalla yhteensä yksitoista kertaa valintamahdollisuuksia kerhon aikana. Oppilaalle annettiin myös organisointitehtävä yhteensä kaksi kertaa. Tässäkään kerhossa ei kuitenkaan puhuteltu oppilasta nimellä kertaakaan, joka saattoi jälleen johtua siitä, että kerhossa oli vain yksi osallistuja. Hellisonin mallin mukaisesti valittu elämäntaito mainittiin yhteensä kaksi kertaa

kerhon aikana. Tuloksissa oli kuitenkin erimielisyyttä tutkijoiden kesken, sillä Oonaa observoidessa toinen tutkijoista oli havainnut elämäntaitojen esiin tuomisen kolme kertaa, vaikka Maria observoidessaan hän oli havainnut kyseisen tapahtuman vain kaksi kertaa. Tämä voi johtua esimerkiksi tutkijan virhepainalluksesta tai tutkijan muuttuneesta tulkinnasta johonkin kommenttiin Oonan ja Marin observoinnin välillä. Toisaalta voi myös olla, ettei mahdollisesti elämäntaitoihin liittyvää Oonan kommenttia kuulunut Maria observoidessa. Nämä observoidut elämäntaidot mainittiin jälleen vain alku- ja loppukeskustelujen aikana. Elämäntaitojen siirtämiseen liittyvä keskustelu käytiin kerran ja tämä tapahtui loppukeskustelun aikana.

Oona oli ohjaajana kannustava ja hän antoi oppilaalle yhteensä 26 kertaa positiivista palautetta. Mari ei antanut kertaakaan oppilaalle palautetta, mikä voi johtua hänen roolista toimia ikään kuin toisena oppilaana. Tunnin aikana kerhokerralle valitusta elämäntaidosta annettiin kerran palautetta loppukeskustelun aikana. Hellisonin mallin rakenteesta poiketen oppilaalle itselleen ei kuitenkaan annettu loppukeskustelussa mahdollisuutta arvioida omaa toimintaansa suhteessa valittuun elämäntaitoon.

TAULUKKO 9. Mari

Kategoria	Kes- kiarvo	Yksimielisyyskerroin
Liikuntasisällön läpikäynti	4	100%
Elämäntaitojen mainitseminen	2	100%
Elämäntaitojen siirtäminen	1	100%
Organisointitehtävä	2**	100%
Valintamahdollisuus	2	100%
Mielipiteiden kysely	1	100%
Johtamisen tukeminen	0**	100%
Oppilas arvioi itseä	0	100%

Oppilas arvioi ryhmää	0	100%
Ohjaaja ohjeisti ryhmää	9s	50%
Ohjaaja keskusteli oppilaiden kanssa	12,5	92%
Ohjaaja puhutteli oppilaita nimellä	0	100%
Ohjaajat keskustelivat keskenään	21,5	95%
Positiivinen palaute ryhmälle	0,5	0% *
Korjaava palaute ryhmälle	0	100%
Positiivinen palaute yksilölle	0	100%
Korjaava palaute yksilölle	0	100%
Palaute elämäntaidoista	0	100%
Aktiivisuus	32min	97%
<hr/>		
Kokonaisuutettavuuskerroin		96%

*Yksimielisyyskerroin ei vastaa todellista luotettavuutta, sillä tutkijoiden tulokset olivat hyvin lähellä toisiaan. Observointilukemat olivat 1 ja 0, jolloin laskukaava ei toimi vaan jakolasku antaa automaattisesti tulokseksi 0%. Näitä kategorioita ei ole laskettu mukaan kokonaisuutettavuuskertoimeen.

** Kategoriaan laskettu annetut tehtävät yhteensä

TAULUKKO 10. Oona

Kategoria	Kes- kiarvo	Yksimielisyyskerroin
Liikuntasisällön läpikäynti	4,5	80%
Elämäntaitojen mainitseminen	2,5	67%
Elämäntaitojen siirtäminen	1	100%
Organisointitehtävä	2**	100%

Valintamahdollisuus	9	80%
Mielipiteiden kysely	11	69%
Johtamisen tukeminen	0**	100%
Oppilas arvioi itseä	0,5	0% *
Oppilas arvioi ryhmää	0	100%
Ohjaaja ohjeisti ryhmää	21min58s	91%
Ohjaaja keskusteli oppilaiden kanssa	18	100%
Ohjaaja puhutteli oppilaita nimellä	0	100%
Ohjaajat keskustelivat keskenään	16,5	50%
Positiivinen palaute ryhmälle	4,5	80%
Korjaava palaute ryhmälle	0	100%
Positiivinen palaute yksilölle	26	93%
Korjaava palaute yksilölle	0	100%
Palaute elämäntaidoista	1	100%
Aktiivisuus	32min	98%
<hr/>		
Kokonaisluotettavuuskerroin		89%

*Yksimielisyysskerroin ei vastaa todellista luotettavuutta, sillä tutkijoiden tulokset olivat hyvin lähellä toisiaan. Observointilukemat olivat 1 ja 0, jolloin laskukaava ei toimi vaan jakolasku antaa automaattisesti tulokseksi 0%. Näitä kategorioita ei ole laskettu mukaan kokonaisluotettavuuskertoimeen.

** Katégoriaan laskettu annetut tehtävät yhteensä

6 OHJAAJIEN KOKEMUKSET HELLISONIN VASTUUNTUNTOISUUDEN MALLIIN POHJAUTUVAN LIIKUNTAKERHON OHJAAMISESTA

Haastattelujen tarkoituksena oli selvittää aloittelevien ohjaajien kokemuksia Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvien liikuntakerhojen ohjaamisesta. Ohjaajat kuvasivat haastatteluissa erilaisia ohjaamiseen liittyviä taustatekijöitä, joilla saattoi olla vaikutusta heidän toimintaansa liikuntakerhoissa. Tutkittavat myös analysoivat monipuolisesti omaa toimintaansa ja toivat esiin, miten Hellisonin malli näkyi heidän omissa liikuntakerhoissaan. He kokivat jonkin verran haasteita ohjaamisessa ja Hellisonin mallin toteuttamisessa, mutta toivat esiin myös tekijöitä, jotka heidän mielestään helpottivat ohjaamista ja mallin toteutusta. Ohjaajat kokivat myös kehittyneensä liikuntakerhojen ohjaamisessa tutkimuksen aikana.

6.1 Taustatekijät liittyen ohjaamiseen ja Hellisonin malliin

Ohjaajat kuvasivat toimintaansa haastatteluissa monipuolisesti ja aineistosta nousi esiin erilaisia toimintaan liittyviä taustatekijöitä, jotka saattoivat vaikuttaa niin kerhojen ohjaamiseen kuin Hellisonin mallin toteuttamiseen. Olemme jakaneet nämä tekijät neljään alaluokkaan, jotka ovat koulutus, ohjaajien kokemus pätevyys, Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin sisäistäminen sekä ohjaajien mielipiteet Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista. Näihin alalukuihin päädyttiin suurimmaksi osaksi haastattelukysymysten perusteella, mutta aineistosta nousi myös esimerkiksi Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin sisäistämiseen liittyviä tekijöitä, joiden koimme kuuluvan erityisesti ohjaamiseen liittyviin taustatekijöihin.

Liikuntakerhojen tai ylipäätään nuorten noviisien liikunnanohjaajien toimintaa ja kehittymistä on tutkittu melko vähän. Aiemmat elämäntaitoja ja Hellisonin mallia koskevat tutkimukset painottuvat pääosin kokeneisiin liikunnanopettajiin, eikä niistä juurikaan ilmene yksityiskohtia opettajien saamasta koulutuksesta tai sen mahdollisista vaikutuksista ohjaajana kehittymiseen (Ettl 2017, 16). Vastaavia kokemuksia ohjaajana kehittymisestä voidaan kuitenkin löytää esimerkiksi nuoriin vastavalmistuneisiin tai koulutuksessa oleviin liikunnanopettajiin ja valmentajiin keskittyvien tutkimusten tuloksista (mm. Banville 2015; Ettl 2017; Palomäki 2009).

6.1.1. Koulutus

Kaikkien ohjaajien mielestä koulutus oli onnistunut, sillä se oli monipuolinen ja sisälsi sekä teoriaa että käytännön ohjausharjoituksia. Mallista selkeimpänä ohjaajilla oli jäänyt mieleen Hellisonin mallin tuntiformaatti, eli osat, joista kerhon liikuntatunti koostui. Tuntiformaattiin kuului tässä tutkimuksessa tuntien alussa toteutetut jutusteluaja ja tietoisuuspuhe, liikuntaosio, sekä tuntien loppuun kuuluvat ryhmäpalaveri ja henkilökohtainen reflektointi sekä taitojen siirtäminen. Tuntiformaatin muistaminen näkyi myös observoinneissa, sillä kaikki observoidut tunnit sisälsivät jutusteluajan, tietoisuuspuheen, liikuntaosuuden sekä loppukeskustelun. Tuntiformaatti oli jäänyt haastateltavien mieleen, sillä niitä oltiin erityisesti painotettu koulutuksessa niin teoriassa kuin käytännössäkin.

Koulutuksessa ku me just käytiin sitä mallia niin siinä ne silleen, ku oli niitä tilanteita oikeesti missä oli ja sit sanottiin, et no tässä nyt tulee tätä elämäntaito esiin ja miten se tulee niin kyl ne silleen jäi mieleen. Enemmän ku et sulle sanotaan nyt, et no tää on tää elämäntaito. (Oona)

Koulutus vastasi ohjaajien tarpeisiin liikunnan ohjaamisen näkökulmasta, mutta Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin opetteluun olisi kaivattu enemmän aikaa. Ohjaajat kokivat koulutuksen tiiviinä ja joskus teoriaa oli heidän mielestään paljon, jolloin sen oppiminen ja muistaminen oli vaikeaa. Koulutuksessa Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli oli pyritty opettamaan mahdollisimman paljon harjoitteiden ja esimerkkien kautta ja ohjaajat kokivat sen mukavammaksi kuin pelkkä luennointi. Salakarin (2007, 15–25) mukaan taitojen oppimiseen tarvitaan sekä kognitiivisia vaihteita, jolloin analysoidaan ja kuvaillaan sanallisesti opittavaa asiaa sekä käytännön harjoittelua. Oppiminen tapahtuu tekemällä, ja niistä saatujen kokemusten avulla, joita reflektoidaan ja analysoidaan (Salakari 2007, 25,71). Myös Walsh (2008) näkee, että käytännön harjoittelu on keskeistä juuri Hellisonin mallin oppimisessa. Sen avulla voidaan saada syvällisempiä ja kokonaisvaltaisempia kokemuksia mallista, jotka ovat tärkeitä mallin oppimisen kannalta (Walsh 2008). Käytännön harjoitukset olivatkin ohjaajien mielestä oppimisen kannalta tehokkaimpia, jonka vuoksi niitä olisi voinut olla vielä enemmän.

Ehkä sillee pikkuse enemmän ois voinu olla sitä käytännön harjotteluu ihan sen oman ryhmän kesken, mut muuten se oli kyl musta tosi hyvä koulutus. (Mari)

Koulutuksen teoria ja käytännön vinkit oli koottu nettisivulle, jota ohjaajat pystyivät hyödyntämään myöhemmin kerhojen aikana. Kaikki haastateltavat kehuivat nettisivuja hyvänä lisänä koulutukseen, mutta jostain syystä niiden hyödyntäminen oli jäänyt kaikilla vähäiseksi. Ohjaajat kuitenkin tiedostivat, että Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin sisäistämisessä ja toteutuksessa olisi auttanut, jos he olisivat opiskelleet asioita enemmän itsenäisesti.

Mallin asiat opetettiin ihan hyvin, mutta niinku en mä sit tiä oisko pitäny jotenki vielä enemmän opiskella niitä. Et muistan kyllä et ollaan käyty nää, mutta niinku et mitäs ne sit oikeesti olikaan. Ja ku ei oo ite sieltä sivuiltakaan käyny niit katteleen nii sitte ne elämäntaidot on vähä sillei niinku ehkä jäänykki vähä. (Oona)

-- ehkä se vaatii enemmän sitä et ite käy läpi mitä siihe kuuluu ja mitkä ne on ne tärkeet osa-alueet. Et se vaatii ehkä semmosta itsenäistä opiskelua tai ois vaatinu enemmän. (Mari)

6.1.2 Ohjaajien kokema pätevyys

Kaikki ohjaajat kokivat omat tiedot ja taidot riittäviksi liikuntakerhojen ohjaamiseen. Campbellin ja Sullivanin (2005) mukaan, monesti toisistaan erotetut, koettu pätevyys ja itseluottamus ovat vahvasti yhteydessä toisiinsa, sillä ne molemmat rakentuvat kognitiivisen prosessin myötä, jossa yksilö arvio kykynsä saavuttaa tietyt tavoitteet tietyssä kontekstissa. Ettl (2017) tulkitsee tämän niin että itseluottamus syntyy tunteesta, jossa ohjaaja voi tuntea olonsa mukavaksi erilaisissa rooleissa ja ohjaustilanteissa. Näin ollen ohjaajien kokeman luottamuksen voidaan tulkita kuvaavan myös ohjaajien kokemaa pätevyyttä omissa kyvyissään suorittaa erilaisia tehtäviä ohjaajana. (Ettl 2017, 265–267.) Ohjaajien kokemaa pätevyyttä voidaan mitata myös erilaisin mittarein, esimerkiksi Hartjen, Evansin, Killianin ja Brownin (2008) Self-Reported Competency Scale (SRCS). Tässä tutkimuksessa pätevyyden kokemukset perustuvat kuitenkin haastatteluaineistosta esiin tulleisiin tekijöihin.

Ohjaajien kommenteista tehtyjen tulkintojen mukaan ohjaajien pätevyys ei ollut pelkästään koulutuksesta saatua vaan koulujen liikunnanopettajat ja urheiluseurojen valmentajat olivat myös toiminnallaan ja esimerkiksi vaikuttaneet ohjaajien toimintaan. Ohjaajat kertoivat aiempien kokemusten vaikuttaneen heidän mielikuvaansa hyvästä ohjaajasta ja sen myötä pyrki- myksiin toimia näiden kriteerien mukaan. Toivosen ym. (2017) mukaan erityisesti sellaiset oh- jaajat, jotka eivät ole saaneet koulutusta ohjaamisesta käyttävät yleensä samanlaisia toiminta- tapoja, mitä heidän omat ohjaajansa ovat käyttäneet. Omat kokemukset ja niiden kautta opitut toimintatavat vaikuttavat luonnollisesti omaan ajatteluun ja toimintaan, vaikka ohjaajille annet- taisiin koulutusta. Esimerkiksi myös Mosston ja Asworth (2008, 4–6) tuovat esiin sen, että sekä ammatilliset että henkilökohtaiset tietämykset vaikuttavat tunnin suunnittelua koskeviin pää- töksiin. Vaikka haastateltavilla ei ollut aikaisempaa kokemusta tai koulutusta ohjaamisesta, oli- vat he saaneet Hellisonin malliin liittyvän koulutuksen, jonka avulla he saattoivat mahdollisesti osata pohtia, millaiset omilta ohjaajilta opitut toimintatavat olivat Hellisonin mallin toteutumisen kannalta hyviä.

Liikunnan ohjaamisesta puhuttaessa tutkittavat nostivat esiin itselle tärkeitä asioita ohjaami- sessa, kuten oppilaslähtöisyyden ja oppilaan ja opettajan välisen suhteen. Nämä ovat samassa suunnassa Hellisonin mallin ideologian kanssa (Hellison 2000; 2003; 2009). Ohjaajat kertoivat haastatteluissa, että heille oli tärkeää ottaa kaikki huomioon, antaa oppilaille vastuuta ja va- pautta sekä olla tarpeeksi rento. Ohjaajat nostivat ehdottomina esiin myös vuorovaikutustaidot, jotka ovat myös Hellisonin mallin toteutumisen kannalta merkittävässä asemassa.

-- et pystyy olemaan ihmisten eessä ja puhumaan, ettei vaa oo semmonen et osaa ur- heilla, muttei yhtää osaa olla ihmisten kanssa. (Ella)

Ohjaajien kokema pätevyys Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamiseen vaikutti ole- van yleisesti hyvä. Kerhojen ohjaaminen oli sujunut hyvin ja ohjaajien motivaatio oli yleisesti korkea. Aineisto kerättiin keväällä, kun kerhoja oli ehditty pitämään jo pidempään, jolloin oh- jaajien kokema pätevyys liikunnan ohjaamiseen ja mallin toteuttamiseen oli hieman eri kuin kerhojen ensimmäisillä kerroilla syksyllä. Ohjaajien kehittymisestä ja toiminnan muutoksista kerromme tarkemmin lisää luvussa 5.4. Haastatteluissa ohjaajat kommentoivat monesti omia elämäntaitoja niiden opettamisesta kysyttäessä. Esiin nousi ohjaajien kokema pätevyys omista

elämäntaidoista ja ymmärrys siitä, missä he ovat itse tarvinneet opetettavia elämäntaitoja. Ohjaajat kokivat, että he itse osasivat hyvin kerhoissa opetettuja elämäntaitoja ja olivat tarvinneet niitä myös omassa elämässä. Kerhoissa he toivat omia elämäntaitojaan esiin toimimalla esimerkiksi erityisesti siinä elämäntaidossa, jota kyseisellä kerralla harjoiteltiin. Haasteeksi ohjaajat kuitenkin kokivat sen, että vaikka he kokivat olevansa itse päteviä elämäntaidon suhteen, oli vaikea opettaa elämäntaitoa muille.

Joo, et ehkä sit siinä on vaikeinta se, et miten niitä sit opettaa toiselle et kyl ne ymmärtää mitä jokaisella elämäntaidolla tarkotetaan ja että tietää jo omasta elämästäki semmosia missä niitä on niinku tarvinnu. (Mari)

Kukaan ohjaajista ei kokenut, että heille olisi joskus opetettu koulussa tai liikunnan avulla elämäntaitoja, joten heidän mielestään heillä ei ollut henkilökohtaista kokemusta siitä, miten elämäntaitoja voisi opettaa ennen koulutusta. Toisaalta, osa ohjaajista muisteli, että esimerkiksi vuorovaikutustaitoja oli koulussa opetettu. Saattaa olla, että eri elämäntaitoja on voitu ohjaajille koulussa opettaa, sillä monien elämäntaitojen opettaminen kuului koulujen opetussuunnitelmaan myös ohjaajien kouluaikana. Esimerkiksi liikunnan perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden (2004) tavoitteista löytyy elämäntaitoja, kuten itsenäinen ja ryhmässä toimiminen sekä erilaisuuden suvaitseminen. Elämäntaitojen opettamista ei kuitenkaan olla välttämättä tuotu oppilaiden tietoon samalla tavalla kuin Hellisonin mallissa. Koska ohjaajilla ei ollut juuri aikaisempaa ohjauskokemusta tai koulutusta, eivät he välttämättä osanneet analysoida ohjaus-tilanteita, joissa he ovat olleet oppilaina tai ajatella muuta tapaa opettaa elämäntaitoja, kuin Hellisonin malli.

Toisaalta taas voi olla mahdollista, että tunneilla on korostettu fyysisiä taitoja ja elämäntaidot ovat jääneet vähäisemmäksi, mikä on yleistä esimerkiksi Lintusen & Kuuselan (2009) mukaan. Heidän tutkimuksessa selvisi, että liikuntatuntien pääpaino on usein fyysisen toimintakyvyn tavoitteissa, eikä sosiaalisten ja psyykkisten tavoitteiden saavuttamiseksi käytetä sen erityisempiä menetelmiä tai suunnitelmia (Lintunen & Kuusela 2009). Saman suuntaisia tuloksia ilmeni myös Öhmanin ja Quennerstedtin (2008) tutkimuksessa, jossa opettajat kuvasivat pelien ja harjoitteiden ydin asiaksi yhteistyön, mutta siihen pyrittiin vain pelaamalla joukkuepelejä. Kuten

luvussa 3.3 tuotiin esille, elämäntaitoja ei automaattisesti opita, jos opettaja ei opeta taitoja tietoisesti oppilaille (Lintunen & Gould 2014). On kuitenkin otettava huomioon, että edellä mainitut tutkimukset ovat melko vanhoja, joten niiden ei voida täysin olettaa kuvaavan nykypäivän liikunnanopettajien toimintaa.

6.1.3 Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin sisäistäminen

Ohjaajat olivat sisäistäneet mallin keskeisimmiksi asioiksi elämäntaitojen opettamisen ja niiden siirtymisen oppilailla muuhun elämään. Myös ohjaajien toiminta pohjautui usein elämäntaitojen opettamiseen. Niin tuntien suunnittelussa, toteutuksessa kuin lopun reflektio-osiossa keskiössä pyrittiin pitämään aina kyseiselle kerhokerralle valittu elämäntaito.

Se meni enemmänki sen kautta et me ei niin mietit- tai ehkä tullu mietittyä tota mallia vaan me vaan tiettiin, et on ne eläm- tai siis, ku enemmän vaan mieltii et on ne elämäntaidot et valitaan nyt niistä joku ja sit silleen et toi muu juttu ehkä sillein vähä jäi jotenki. Et niinku ne elämäntaidot oli siinä vaan sillein et nyt valitaan täältä joku elämäntaito ja sit opetetaan sitä siinä. (Oona)

Mallissa tärkeintä on varmaan se, että ne elämäntaidot siirtyis sitte niille ohjattaville ja oikeeseen elämään, että se ei oo pelkästää sitä liikuntaa. (Ella)

Toisaalta taas haastatteluista nousi esiin jokaisen ohjaajan haasteet mallin kokonaisuuden sisäistämisessä ja asioiden muistamisessa. Ohjaajilla oli käsitys mallin osista ja sen toteuttamisesta käytännössä, mutta syvempi ymmärrys tuntui jäävän hieman uupumaan. Hellisonin mallista kysyttäessä ohjaajat miettivät vastauksiaan usein pitkään ja saattoivat joskus epäröidä sanoissaan.

Must ite tuntuu et mä en ehkä kuitenkaan ihan niitä elämäntaitoja sillein sisäistäny. Vaikka siis sillein tajus esim. jos oli silleen joku elämäntaito ja sitä opetettiin siinä niin ne, mut sit kuitenkin tuntuu ku siel oli niitä kaikkea, tai siis ku piti paperille joulutestissä niitä alkaa kirjottaa nii oliki sit vähä silleen et apua et eihän nää ookkaan niinku niin hyvin jääny sillein kuitenkaan mieleen. Kyllä sillei niinku niitä käytiin ja ne niinku sillee

jotenki ymmärti, mutta en mä niinku tiä et onko kuitenkaan ite ohjaajana käyttäkö niitä niin niinku sullei. (Oona)

Osa elämäntaidoista oli ohjaajien kokemusten mukaan helpompia opettaa kuin toiset. Tähän vaikutti sekä ohjaajien oma osaaminen, että kokemus elämäntaitojen soveltuvuudesta liikuntaharjoituksiin. Itselle tutuimpia elämäntaitoja oli helpoin toteuttaa. Tällaisia elämäntaitoja olivat ohjaajien mukaan esimerkiksi yrittäminen, yhteistyö ja auttaminen. Tämä voi johtua siitä, että kyseiset elämäntaidot ovat sellaisia, joita on helppo yhdistää erilaisiin liikuntaharjoituksiin, kuten peleihin, missä toimitaan joukkueessa. Joukkueissa pelatessa on hyvät mahdollisuudet tehdä yhteistyötä ja auttaa kavereitaan, mutta tämä ei välttämättä tule automaattisesti. Jos opettaja ei omalla toiminnallaan yritä vaikuttaa pelaamiseen siten, että oppilaat auttaisivat toisiaan ja tekisivät yhteistyötä, voivat ryhmässä työskentelyn vaikutukset olla päinvastaiset. Esimerkiksi oppilaat voivat oppia peleissä itsekeskeisimmiksi ja jättää osan pelaajista huomiotta, jos tunnilla korostetaan kilpailua ja annetaan positiivista palautetta pelkästään tehtyjen pisteiden tai maalien perusteella.

Vaikeimmiksi elämäntaidoiksi koettiin ne elämäntaidot, joista ohjaajat eivät keksineet, miten ne ilmenisivät liikunnassa tai miten niitä voisi opettaa liikunnan avulla. Näistä taidoista oli myös vaikeampi keksiä, miten kyseisiä elämäntaitoja voisi hyödyntää muualla elämässä. Haastavista elämäntaidoista ohjaajat nostivat esiin esimerkiksi itsenäisen työskentelyn ja tavoitteiden asettamisen.

No oli sullee, ku ne luki nii joo kyl mä tiedän mitä nää on mut sit ku piti niitä selittää muille nii piti oikee mieltii et mitä kaikkee tähän kuuluu ja sit mieltii vähä iteki. (Ella)

Just semmosissa vielä itsestäänselvemmissä niinku auttaminen nii kyl siin niinku yks tytöistä sano yhellä tunnilla et äitii voin auttaa tiskeissä. Et kyl sieltä sit tulee ihan täysin konkreettisia (siirtomahdollisuuksia) välillä, mut sit niis vaikeemmis elämäntaidois saattaa jäädä vähä pintapuoliseks. (Mari)

6.1.4 Ohjaajien näkemykset Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista

Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli koettiin positiivisena tutkimukseen osallistuneiden ohjaajien keskuudessa ja malli koettiin toimivaksi liikuntakerhoissa. Mallin toteutus vaatii aluksi opettajilta ja ohjaajilta tavallista liikuntatuntia enemmän miettimistä ja kasvattaa työmäärää kohtuullisesti, kun harjoitteet ja opetus täytyy suunnitella ryhmälle sopiviksi (Rantala & Heikinaro-Johansson 2007). Myös tämän tutkimuksen aloittelevat ohjaajat kokivat mallin toteuttamisen kuormittavan heitä aluksi, mutta siitä huolimatta he kokivat sen hyväksi ja hyödylliseksi.

Fyysisen aktiivisuuden näkökulmasta ohjaajat korjasivat mahdollisen ennako-oletuksen, jonka mukaan Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käyttö vähentäisi aktiivista aikaa merkittävästi. Ohjaajien kokemuksen mukaan mallin toteutus ei vienyt fyysiseltä aktiivisuudelta kuin muutaman minuutin alussa ja lopussa. Tulos on yhtenevä aiempiin tutkimuksiin, joiden mukaan mallin käyttö vie vain pienen osan tunnista, kun taas huomattavasti enemmän aktiivista aikaa vie liikuntaharjoitusten ohjeistukset ja organisointi (Rantala & Heikinaro-Johansson 2007). Ohjaajien kokemus fyysisen aktiivisuuden määrästä on melko positiivinen verrattuna observoituihin tuloksiin, joiden mukaan aktiivista aikaa kerhoissa oli 32-36 minuuttia kuudestakymmenestä minuutista. Voi kuitenkin olla, että fyysisen aktiivisuuden määrää vähensi jokin muu kuin Hellisonin malliin suoranaisesti liittyvä tekijä, kuten esimerkiksi ohjeidenannon pituus tai organisointi. Vaikka kyse oli liikuntakerhosta, keskusteluhetket koettiin ohjaajien keskuudessa tärkeinä.

*No se (lopun referointiosuus) jotenkin niinku palauttaa ehkä se ensinnäki sieltä alusta, jos mainitaa vaa elämäntaitoja ja sitte vaa annetaan mennä sinne nii sitte se tavallaa jotenki unohtuu niillä, nii sit se tavallaa on semmonen ja sit se lopun tavallaa ryhmäpalaveri palauttaa tavallaa maan pinnalle sieltä urheilun maailmasta ja sillee öö tavallaa semmonen rauhottumishetki missä sitte ehtii sitte vähä miettii niitä (elämäntaitoja).
(Mari)*

Elämäntaitojen opettaminen oli ohjaajien mielestä tärkeää, sillä heidän mielestään elämäntaitoja pidetään itsestänselvyyksinä, jonka vuoksi niitä ei tule välttämättä koskaan ajateltua sen

tarkemmin. Elämäntaidot ovat kuitenkin opittavissa olevia taitoja siinä missä muutkin, jonka vuoksi niitä olisi tärkeää harjoitella (Saarni 2000). Ohjaajien mielestä elämäntaitoja oppii parhaiten mieluisan käytännön tekemisen kautta, jonka vuoksi liikuntakerhot tai muut liikuntaympäristöt sopivat hyvin niiden opettamiselle. Ohjaajien kokemukset ovat linjassa aiempien tutkimusten kanssa, jotka tukevat liikuntaympäristöjen soveltuvuutta myös muiden kuin fyysisten taitojen opettamiselle. Liikunnan leikillisuus ja vuorovaikutteisuus luovat myönteistä tunneilmastoa, joka on eduksi sosioemotionaalisten taitojen opettamiselle ja oppimiselle. (Eldar & Ayvazo 2009.)

Noo, siis onhan se tosi hyvä (opettaa elämäntaitoja) tai siis just sillein, että ko itellä ei oo tullu ikinä tai silleen et lähin, jos ollu vaan sitä valmennusta tai sitä urheilua silleen et siinä niinku onki hyvä et mietitään vähä et miks me myös ope -tai silleen et sitä voi niinku opettaa jotai muutaki siinä samassa. Ku silleen, että ku liikunta on semmosta mistä monet tykkää ja sitte just ne siitä siis ne ite taidot voi siirtyä siitä paremmin ja sit ne vois sillei niinku tai jotenki oppia helpommin. Tai ite mä oon ainaki semmonen et mä en niinku jaksa kuunnella, jos vaan tommosia sillei tällei päletettä. (Oona)

Elämäntaitojen opettaminen ei ollut kaikkien ohjaajien mielestä yhtä tärkeää. Esimerkiksi osa tutkittavista epäili elämäntaitojen opettamisen tarvetta Suomessa, sillä ohjaajat kokivat, että asiat ovat täällä melko hyvin eikä väkivaltaa tai rikollisuutta ole nuorten keskuudessa niin paljon kuin muualla maailmalla. Ohjaajat nostivat myös esiin kohderyhmän merkityksen elämäntaitojen opettamiselle, sillä kaikki eivät heidän mielestään tarvitse elämäntaitojen opetusta yhtä paljon. Kerhoissa mukana olleet oppilaat olivat kaikki tyttöjä ja ohjaajien mukaan heidän käyttäytymisensä ja ajattelunsa osoittivat, että he hallitsivat hyvin kerhoissa opetettavat elämäntaidot jo valmiiksi. Enemmän hyötyä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallista olisi ohjaajien mielestä nuorempien oppilaiden tai poikien keskuudessa. Tutkittavien ajattelu on samassa suunnassa stereotyyppisen ja perinteisen käsityksen kanssa, jonka mukaan tyttöjen ajatellaan olevan rauhallisia ja kilttejä, kun taas poikien ajatellaan olevan tyttöjä vilkkaampia ja aggressiivisempia. Esimerkiksi Millerin, Luryen, Zosulsin ja Rublen (2009) tutkimuksen mukaan tyttöjen tyyppilliksi piirteiksi kuvailtiin suloisuus ja kiltteys, kun taas poikien piirteitä kuvailtiin aggressiivisena toimintana, kuten rajuina leikkeinä ja tappelemisena.

Ku on tommosia nuoria tyttöjä, jotka ei oo ehkä nii sillee tavallaa niillä ei oo sellasta tarvetta oppia, et ne tavallaa osaa jo niitä elämäntaitoja, nii vähä sillee tuntuu turhalta. Mutta onhan se aina sillee hyvä opettaa niitä ja sillee ehkä jotkut jutut saattaa jäädä sillee paremmin mieleen. Tai sillee saattaa pistää ne ajattelemaan niitä et missä sitä voi esim, missä voi yrittämistä tarvita. Et se voi sit jollai tapaa motivoida niitä yrittämään vaikka koulussa enemmän. (Mari)

Ohjaajat uskoivat kuitenkin elämäntaitojen opettamisen antava myönteisistä merkityksistä myös taitavammille ja vanhemmille oppilaille. Lisäksi ohjaajien kokemusten mukaan elämäntaitojen opettaminen liikuntakerhossa teki siitä mielenkiintoisemman tavalliseen kerhoon verrattuna. Osa asioista oli varmasti oppilaille helppoja ja tuttuja, mutta oppimisen kannalta kertaus tai toisto koettiin melko hyödyllisenä. Elämäntaitojen opettamisen suurin anti oli ohjaajien mielestä oppilaiden ajattelun lisääminen ja sen kautta mahdollisesti heidän toimintaansa ja valintoihinsa vaikuttaminen. Tästä esimerkkinä Marin ja Ellan kommentit:

Noo...ehkä just silleen, että niinku...siinä ta- tai siis siinä (elämäntaitojen opetuksessa oppilaat) tajuu silleen mitkä on tärkeitä juttuja. (Mari)

Hmm, no vaikka auttaminen et jos sitä sillai mietti nii ehkä se (elämäntaito) tuli sit elämäänki helpommin. (Ella)

6.2 Ohjaajien toiminta ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttaminen

Liikuntakerhojen ohjaaminen sisältää monenlaista toimintaa jo valmiiksi ilman erillisen mallin toteuttamista, kuten luvussa kaksi aiemmin kerroimme. Tässä luvussa esittelemme konkreettisin esimerkein, miten ohjaajat ovat kuvailleet omaa toimintaansa liikuntakerhoissa erityisesti Hellisonin mallin toteuttamisen näkökulmasta. Nostimme aineistosta neljä pääteemaa, jotka ovat kerhojen suunnittelu, hyvän ilmapiirin luominen, alku- ja loppukeskustelut sekä ohjaajan toiminta liikuntaosuuksien aikana.

6.2.1 Kerhojen suunnittelu

Ohjaajilla oli käytössä tuntisuunnitelmalomake (liite 2), joka heidän tuli täyttää ja palauttaa tutkimusavustajalle ennen jokaista kerhokertaa. Kerhoja suunniteltaessa ohjaajien tuli miettiä tavoitteet ja sisällöt sekä liikunnan että elämäntaitojen osalta. Jokaisen ohjaajan haastattelusta nousi esille, että ohjaajat olivat ymmärtäneet tämän ja pyrkineet suunnittelemaan tunteja, joissa niin liikunnalliset tavoitteet, kuin elämäntaidotkin linkittyisivät järkevästi toisiinsa.

Siinä oli just et piti miettiä et mikä tässä harjoituksessa on tavote niinku liikun- et sen liikunnan -vaikka että saa paikat lämpöseks ja sit sen myös niitten elämäntaitojen no mikä täs niinku pyritään et mikä täs on niinku ideana niinku jonku elämäntaidon osalta. (Oona)

Ohjaajat kertoivat käyttäneensä monenlaisia strategioita suunnittelussa ja harjoitteiden valinnassa. Yleisimmin he aloittivat valitsemalla ensin elämäntaidon, jonka jälkeen he miettivät siihen parhaiten sopivat liikuntaharjoitteet. Välillä suunnittelu aloitettiin kuitenkin liikuntaharjoitusten pohjalta, esimerkiksi jos oppilaat olivat toivoneet seuraavalle kerralle jotain tiettyä lajia.

(Suunnittelussa) oli helppo eka miettiä se elämäntaito ja sit päättää laji (Mari)

Jos niiltä on tullu toiveita, varsinki ku ne sano tosi paljon et mitä kaikkee ne haluu ja sit oli kiva sillein suunnitella sen pohjalta et tietää et ne tykkää myös tai silleen et mitä ne haluu. (Oona)

Saatii koulutuksesta ideoita ja sit ollaa kans netistä yritetty kattoo et mikä (harjoitus) sopis aina siihe elämäntaitoon (Ella)

Elämäntaitojen erot ja ohjaajien kokemukset niiden helppoudesta tai vaikeudesta näkyivät myös suunnitteluprosessissa. Haastatteluista nousi esille, että tuntien suunnitteluvaiheessa ohjaajat kokivat yrittämisen ja yhteistyön helpoksi elämäntaidoiksi keksiä sisältöjä, kun taas esimerkiksi johtaminen mainittiin haastavana. Lajeista puolestaan pallopelit ja voimistelu olivat

sellaisia, joihin oli helppo valita sopiva elämäntaito ja tavoite. Luonnollisesti myös ohjaajien oma lajitausta ja osaaminen helpottivat ohjausten suunnittelua niiden lajien osalta mitä he olivat harrastaneet enemmän. Positiivista oli kuitenkin, että ohjaajat lähtivät rohkeasti suunnittelemaan ja ideoimaan tunteja myös itselleen vaikeampien elämäntaitojen pohjalta ja pyrkivät siihen, että joka tunnilla olisi eri elämäntaito ja vaihtelevaa sisältöä.

Sitte no tottakai pyrittiin myös niitä elämäntaitoja ottamaan silleen et otettiin niinku joka kerralle eri mut sit jossain vaiheessa se just alko oleen...Tai joku tämmönen yhteistyö nii sehä on helppo et jos ny on joku jalkapallo nii tässä yhteistyö tai sillei mut sitte totanii välillä koitettii et otetaan just jotai vähä eri tyyppisiäki. Ite johtaminen tai joku tommonen mis niinku tehtävä niin tommonen oli paljo vaikeempi, ku silleen et on joku, joku joku yrittäminen tai joku tämmönen muu, ku sähän voit missä vaan olla, että no nyt yritetään. (Oona)

6.2.2 Hyvän ilmapiirin luominen

Ohjaajat edistivät toiminnallaan kerhojen ilmapiiriä monin eri tavoin, sekä tietoisesti että tiedostamatta. Hyvän ilmapiirin luominen on tutkimusten mukaan erityisen tärkeää, sillä se on yksi niistä tekijöistä, jonka avulla liikunnasta voidaan saada hyviä kokemuksia oppilaille (Palomäki & Heikinaro-Johansson 2011, 79–81). Lisäksi turvallinen ja avoin ilmapiiri antaa hyvät edellytykset liikuntatunnilla viihtymiselle ja oppimiselle (Harinen & Halme 2012). Haastattelujen pohjalta esiin nousseita merkittäviä tekijöitä hyvän ilmapiirin luomisessa oli esimerkiksi ohjaajista huokuva positiivinen asenne ja motivaatio kerhojen ohjaamiseen. Ohjaajat kannustivat ja innostivat oppilaita omalla esimerkillään, mikä näkyi myös tutkijoiden observoidessa kerhoja.

No ainaki pyrin aina olemaan mahdollisimman positiivinen ja hymyilemään paljon, et se sit tarttuu kuitenkin ja et niillä olis sit hyvä fiilis siellä. (Mari)

Ohjaajat eivät haastattelujen perusteella antaneet vähäisen kävijämäärän vaikuttaa ilmapiiriin tai omaan motivaatioon, vaan heittäytyivät itse mukaan entistä enemmän. He olivat mukana

kaikessa toiminnassa mielellään ja pitivät myös mahdollisuudesta liikkua kerhoissa mukana. Positiivisen asenteen säilyttäminen vaatii ohjaajilta paljon tilanteessa, jossa pettymyksiltä ja turhautumisilta voi olla vaikea välttyä, kun osallistujia ei saada kerhoon tarpeeksi monista yrityksistä huolimatta.

Ajattelin vaan et pidetään vaan mahdollisimman hauskaa niiden tyttöjen kaa sitten, ihan sama kuinka monta sieltä tulee. Ehkä siinä, ku huomaa et tuliki vaan muutama tyttö nii saatto hieman laskea motivaatio, mut toisaalta taas nostatti, ku halus ohjata niille muutamalle hyvin. (Mari)

Ja sitte, no ei se mitenkään haitannu tai ollu yhtään huono juttu et siellä oli vähemmän kävijöitä, sit pääs ite liikkumaan mukana. (Oona)

Toinen merkittävä tekijä hyvän ilmapiirin luomiselle oli ohjaajien ja oppilaiden välinen vuorovaikutus. Opettajan ja oppilaan välinen hyvä vuorovaikutussuhde on yksi Hellisonin mallin peruspilareista. Malliin perustuvat strategiat pyrkivät ohjaamaan opettajaa olemaan vuorovaikutuksessa oppilaan kanssa ja luomaan positiivista suhdetta ja luottamusta oppilaan ja ohjaajan välille. Tutkimusten mukaan hyvä suhde oppilaisiin esimerkiksi vaikuttaa positiivisesti oppilaiden motivaatioon (Den Brok, Brekelmans & Wubbles 2004) ja viihtymiseen (Gorard & See 2011). Opettaja toimii oppilaiden kanssa vuorovaikutuksessa ollessaan myös esimerkkinä oppilaille (Klemola & Mäkinen 2014). Opettajan esimerkkiä seuraten oppilaat voivat oppia esimerkiksi, miten olla vuorovaikutuksessa toisten kanssa, ratkaista haastavia tilanteita, miten näyttää ja hallita tunteitaan ja näin saada mallia myös omiin ihmissuhteisiinsa (Kokkonen & Klemola 2013). Tutkittavat ohjaajat panostivat tietoisesti vuorovaikutukseen, sillä he kokivat sen tärkeäksi ja he halusivat aidosti tutustua oppilaisiin. Ohjaajien panostaminen vuorovaikutukseen näkyi myös observoinneissa, sillä kaikissa observoiduissa kerhoissa tuli runsaasti keskustelua oppilaiden kanssa.

Tai silleen et on mullaki niinku helpompi just olla et jos siinä on semmosta (suhteiden luomista) ja sit huomaa silleen et se toinenki ehkä sit vähän enemmän uskaltaa sillein

*puhuu tai olla tai sanoo jos niinku kyselee tai luo vähä siihen semmosta suhdetta.
(Oona)*

Oli aika helppoo (tutustua oppilaisiin), varsinki ku meitä oli nii vähä nii pysty aina jutella niille. (Ella)

Ohjaajat pyrkivät myös tietoisesti lisäämään oppilaiden välistä vuorovaikutusta eri tavoin ja edistämään ryhmäläisten yhteenkuuluvuuden tunnetta. Yhteenkuuluvuuden tunteella ja vuorovaikutuksella on iso merkitys, sillä esimerkiksi sosiaalisen yhteenkuuluvuuden tutkiminen yhdessä vähäisen minäsuuntautuneen motivaatioilmaston kanssa voi edistää psykologista turvallisuutta liikuntaryhmässä (Ruokonen, Kokkonen & Kokkonen 2014). Esimerkiksi Escartín, Wrightin, Pascualin ja Gutiérrezin (2015) Hellisonin malliin liittyvässä tutkimuksessa ohjaajan strategiat sosiaalisen kanssakäymisen edistämiseksi olivat positiivisesti yhteydessä oppilaiden yhteistyön, auttamisen ja avun pyytämisen määrään. Yhteenkuuluvuuden tunnetta voidaan lisätä monenlaisin pedagogisin keinoin, kuten vaihtelemalla eri ryhmien ja joukkueiden jäseniä, tekemällä ryhmäyttäviä harjoitteita tai ylipäätään ohjaamalla harjoituksia siihen, että oppilaat tekisivät yhteistyötä muiden kanssa.

Semmosis harjotuksis, ku pelattii sulkapalloo nii toine meistä oli siin mukana nii pistettii niitä vähä sillee eri pareiks, että ne tavallaa tekis yhdessä. (Mari)

Tyttöjen kans siellä nii me oltiin sovittu yhteinen lopetus et annetaan niinku ylävitokset sit, ku se on niinku tai sit ku ihan niinku loppuu se koko juttu. (Oona)

Kerhoissa pyrittiin tukemaan oppilaiden autonomiaa ja heitä osallistettiin toiminnan suunnitteluun ja toteutukseen. Jokaisen loppukeskustelun yhteydessä siirrettiin katseet tulevaan kertaan ja ohjaajat kysyivät oppilaiden toiveita. Myös kerhojen aikana oppilaille annettiin valintamahdollisuuksia ja ohjaajat kysyivät heidän mielipiteitään harjoitusten toteuttamisesta. Myös esimerkiksi Ettlín (2017) tutkimuksessa valmentajaopiskelijat kokivat äänen ja valintamahdollisuuksien antamisen oppilaille niin tärkeinä opetusstrategioina, että he kommentoivat niiden ole-

van ehto Hellisonin mallin toteutumiseksi. Ohjaajien haastattelut ovat samassa suunnassa observointien kanssa, joiden mukaan valintamahdollisuuksia ja mielipiteiden kyselyä tehtiin runsaasti.

(Oppilaita motivoitiin osallistumaan ja yrittämään) kyselemällä lähinnä ja sit silleen että, et sit niinku anto muita vaihtoehtoja tai sit et jos huomasi silleen niinku et oli vaikka että, et joku ei vaikka halunnu kokeilla jotain mikä, mikä käsilläseisontaa tai jotain muuta nii sitte tottakai sille annetaan joku toinen vaihtoehto. (Oona)

Valintamahdollisuuksien myötä jokainen oppilas sai osallistua toimintaan omalla tasollaan. Ohjaajat pyrkivät selkeästi eriyttämään harjoituksia ja tarjoamaan valintamahdollisuuksia, jotta jokainen voisi osallistua liikuntaan omalla tasollaan. Lisäksi harjoituksissa edettiin usein loogisesti helpommista harjoituksista vaikeampiin, jotta kaikki pääsisivät mukaan. Eriyttämisen avulla voidaan pyrkiä siihen, että eritasoiset oppilaat saavat liikunnasta pätevyyden kokemuksia. Pätevyyden kokemukset liikunnasta ovat oleellinen tekijä sille, että oppilas jatkaa liikunnan harrastamista myös tulevaisuudessa (Wallhead & Buckworth 2004). Eriyttämisen lisäksi kerhoissa korostettiin tehtäväsuuntautunutta ilmapiiriä, oppilaiden osallistumista ja liikunnan ilon välittymistä, eikä niinkään tekniikkaa tai suoritusten onnistumista.

Ehkä just se (oli tärkeää) että yrittää saada niitä ymmärtämään niitä elämäntaitoja et sit ne ei oo vaa ne elämäntaidot siellä, vaa ne ois myös oikeessa elämässä. Ja sit ehkä semmonen et hyvällä mielellä liikutaan, ettei oo nii tarkka, teetkö sä just oikein ja näi. (Ella)

Vähä niinku joka jutuis mietittiin, et siinä on se joku semmonen lähtötaso, ettei heti niinku oleteta, ku ei niinku ikinä tiä et mikä on se taso. Nii kyl me se niinku pyrittiin aina ottaa huomioon, että ois semmosia et mitä kaikki sit pystyy tekeen ja uskaltaa ja halua ja silleen. Et sillein sen tason mukaan et sitte mahdollistettiin niinku sitä, että löytys kaikille vähä niinku jotain. Siellä oli niinku jotai haastavampiaki juttuja. (Oona)

Haastattelujen perusteella voidaan tehdä johtopäätös, että ohjaajat olivat omien kokemustensa mukaan tukeneet oppilaiden pätevyyden kokemuksia, sosiaalista yhteenkuuluvuutta ja autonomian tunnetta. Nämä kolme tekijää ovat Decin ja Ryanin (2000) itsemääräämisteorian mukaan ihmisen kolme psykologista perustarvetta. Perustarpeiden täytyminen on taas yhteydessä ihmisen sisäisen motivaation syttymiseen (Deci & Ryan 2000). Perustarpeiden täytyminen on myös yhteydessä moniin muihin positiivisiin tekijöihin liikunnassa. Esimerkiksi Soinin (2006) tutkimuksen mukaan yhdeksäsluokkalaisten liikuntatunnilla koettu autonomia, sosiaalinen yhteenkuuluvuus ja tehtäväsuuntautunut motivaatioilmasto olivat tärkeitä viihtymisen ja aktiivisuuden kannalta.

6.2.3 Alun avartavat keskustelut ja lopun pohdinta-aika

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin tuntiformaattiin kuuluu keskustelut oppilaiden kanssa tunnin alussa ja lopussa. Ennen kerhon alkua osa ohjaajista hyödynsi jutustelu-aikaa ja kyseli kerholaisten kuulumisia. Alun avartavat keskustelut käytiin selkeästi elämäntaitojen pohjalta ja jokaiselle kerralle oli valittu oma elämäntaito. Avartavassa keskustelussa ohjaajat kertoivat tunnin aiheen, tavoitteet ja valitun elämäntaidon. Ohjaajat kokivat avartavat keskustelut hyödyllisinä niin kerhossa käyneiden nuorten kuin heidän itsensäkin kannalta, sillä ne auttoivat orientoitumaan kyseiseen kerhokertaan.

Tottakai ku sitä (alkukeskustelua) teki nii sitä oli aina vaan sillein et noni alotellaan ja sitte se oli niinku kiva käyäkki se läpi et mitä me tehään ja silleen et neki sit ties ja silleen. Et oli selkeetä ku käytiin ne siinä niin et kyl mä koin et seki oli niinku hyvä juttu. (Oona)

Alussa jo puhuttu (elämäntaidosta) ja vähä kyselty et missä tätä vois tarvita ja mitä tää sun mielestä tarkoittaa. (Mari)

Haastateltavien mukaan tunnin loppuun oli aina varattu muutama minuutti pohdinta-aikaa, jolloin kerholaiset kokoontuivat hetkeksi piiriin istumaan ja ohjaajien esittämien kysymysten myötä he arvioivat harjoitusten aikana tapahtunutta omaa ja ryhmän toimintaa elämäntaidon näkökulmasta. Haastattelun tulos poikkeaa observointituloksista, sillä vain yhdessä obser-

voidussa kerhossa annettiin oppilaalle mahdollisuus arvioida itseään, ja siihenkin ohjaajat vastasivat oppilaiden puolesta. Haastateltavien mukaan pohdinta-ajan aikana oppilaat miettivät yhdessä myös konkreettisia esimerkkejä, missä muualla he voisivat hyödyntää tai tarvita kyseistä elämäntaitoa. Yleensä ensimmäisenä vastauksena oppilaat mainitsivat koulun tai kodin. Ohjaajat pyrkivät haastamaan oppilaita tarkentamaan tai miettimään useampia vastauksia, jotta he ymmärtäisivät elämäntaidon merkityksen laajemmin.

Lopuks puhuttii et mikäs se meidän elämäntaito oli ja miten ne vois hyödyntää sitä muualla, ku liikunnassa. Ja sit vielä et miten se näky siin meidän liikunnassa, et ku me pelattii nii käytettii sitä ja tätä. (Ella)

6.2.4 Ohjaajien toiminta liikuntaharjoitusten aikana

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallissa liikuntaharjoitukset ovat osa aktiivista osallistumista, joka on yksi viidestä opetusstrategiasta (Hellison 2011, 49). Aktiivinen aika antaa oppilaille mahdollisuuden harjoitella elämäntaitoja käytännössä, samalla kun he ovat fyysisesti aktiivisiä. Ohjaajien mielestä tämä oli mallin toteuttamisen näkökulmasta selvästi haastavin osuus. Tässä kappaleessa keskitymme kuitenkin toteutuneeseen toimintaan sekä onnistumisiin ja seuraavassa luvussa kuvailemme yksityiskohtaisemmin ohjaajien kokemia haasteita. Elämäntaitojen esiintuominen liikuntaharjoitusten aikana esimerkiksi instruktio tai palautteen avulla on tärkeää, sillä se voi auttaa oppilaita pitämään siihen liittyvät tavoitteet paremmin mielessä. Ohjaajien mukaan heillä oli selvä pyrkimys liittää elämäntaidot mukaan liikuntaharjoituksiin, vaikka se ei heiltä aina onnistunutkaan.

Ite ainaki, ku kirjoitin niitä harjoitteita nii mietin sitä, miten tää harjotus sopii tähä elämäntaitoon, nii sit siinä jo vähä mietti et miten sitä elämäntaitoa nähään siinä harjotteessa. Ja ehkä semmosta et ite pyrki ehkä enemmän keskittyä niissä kehuissa siihe elämäntaitoon ja muistuttelemaan siitä niille oppilaille läpi tunnin. (Mari)

Liikuntaharjoitteet oli suunniteltu siten, että valittu elämäntaito sopi niihin luontevasti. Instruktiossa ohjaajat kertoivat harjoituksen ohjeet tai pelin säännöt yleensä sanallisesti tai näyttöjen avulla. Joskus ohjaajat muistivat myös sisällyttää elämäntaidon osaksi instruktioita ja kertoa

oppilaille miksi harjoitusta tehdään tai miten harjoitus liittyy valittuun elämäntaitoon. Ohjaajien kokemat helpoimmat elämäntaidot kuten yrittäminen, yhteistyö ja auttaminen olivat heidän mielestään myös helpompi sulauttaa mukaan harjoitusten ohjeistuksiin.

No ehkä välillä joissain ohjeistuksissa, jos harjoteltiin jotain haastavaa koripalloheittoa tai muuta nii siinä just sitä yrittämistä sanottii jo siinä ohjeistuksissa et se ny tuli ainaki mielee. (Mari)

Erityisen hyvin ohjaajat kokivat onnistuneensa organisointitehtävien antamisessa. Organisointitehtävien antaminen näkyi myös kaikkien kerhojen observoinneissa, sillä niitä annettiin jokaisessa kerhossa 2-3 kappaletta. Organisointitehtävien antaminen liittyy oleellisesti Hellsonin vastuuntuntoisuuden malliin, sillä sen avulla opettaja voi jakaa vastuuta oppilaille. Samalla tehtävän järjestelyyn kuluu vähemmän aikaa ja oppilaat pidetään aktiivisina. Näin voidaan saada tunnille enemmän aikaa itse liikuntasuoritusten tekemiseen.

No aluks (organisointi) oli vähä sellasta säätämistä, mut kyl siinäki sai ne tytöt hyvin mukaa. Et ne lapset keille ohjaa ei vaa seiso siin sivussa, että koittaa sanoo et sä voit vaikka viiiä noi tötsät tonne ja ottaa niitä siihe vähä mukaa. (Mari)

Ohjaajat kokivat antavansa paljon positiivista palautetta sekä yksilöille että ryhmälle ja palautteen sisältöä kuvailtiin pääosin yleiseksi kannustamiseksi ja kehumiseksi. Haastateltavien huomio kiinnittyi enemmän liikuntasuorituksiin, mutta palautetta annettiin välillä myös elämäntaidoista. Erot elämäntaitojen helppoudessa näkyivät ohjaajien mielestä myös palautteen antamisessa ja he tunnistivat antaneensa enemmän palautetta itselleen tutuimmista elämäntaidoista. Palautteenantoa elämäntaidoista oli kuitenkin jo mietitty suunnitteluvaiheessa ja ohjaajat kertoivat antaneensa palautetta ainakin yrittämisestä, auttamisesta ja yhteistyöstä liikuntaharjoitusten aikana. Kokemukset positiivisen palautteen määrästä ovat observointien kanssa samassa linjassa, sillä positiivista palautetta annettiin kerhoissa runsaasti. Ryhmälle annettua positiivista palautetta oli kuitenkin kerhoissa vähän, mikä johtuu todennäköisesti pienestä osallistujamäärästä. Vastaavasti haastateltavien kokemukset elämäntaitoihin suunnatusta palautteesta ovat ristiriidassa observointien kanssa, sillä elämäntaidoista annettiin palautetta kaikissa kolmessa kerhossa vain 0-1 kertaa.

-- Jos syötettiin pallo jollekii nii oltii, että: ”hienoa et hyvä käytit hyvää yhteistyötä tässä, että huomioit toisen ja syötit sille että sieltä voi tehdä.” Tai siis tollein et saatto tulla tommosia, että. ”hyvin huomioit tän yhteistyön tässä tai tommosen.” Että ei nyt enempää mut aina, jos tuli joku tommonen pikkujuttu nii sit siinä (annettiin elämäntaidosta palautetta). (Oona)

6.3 Ohjaamista haastaneet ja helpottaneet tekijät

Uuden asian oppiminen vie yleensä aikaa ja aloittelevat ohjaajat kokivat erilaisia haasteita liikuntakerhoja ohjatessa. Suurin osa ohjaajien mainitsemista haasteista liittyi Hellisonin mallin toteuttamiseen. Nämä haasteet liittyivät erityisesti elämäntaitojen opettamiseen, elämäntaitojen unohtamiseen liikuntaharjoitusten aikana sekä vähäisen kävijämäärän luomiin haasteisiin.

Haastatteluissa nousi esille haasteiden lisäksi myös tekijöitä, joista ohjaajat kokivat saaneensa apua Hellisonin mallin toteuttamiseen ja ylipäätään ohjaamiseen. Näitä ohjaamista helpottaneita tekijöitä olivat esimerkiksi nettisivujen hyödyntäminen tuntien suunnittelussa, tuntuun- nitelmien tekeminen, selkeä tuntiformaatti sekä ohjaajien välinen yhteistyö.

6.3.1. Elämäntaitojen opettamisen vaativuus

Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin perustuvissa liikuntakerhoissa ohjaajilla on liikuntaharjoitusten organisoinnin lisäksi keskeinen tehtävä myös kasvattajina ja elämäntaitojen opettajina. Kaikki ohjaajat toivat haastatteluissa esiin, että he kokivat tämän kasvatustehtävän joskus haastavana, eikä elämäntaitojen opettaminen oppilaille tuntunut heistä niin luontevalta. Ohjaajat olivat sitä mieltä, että elämäntaitojen opettaminen toi ainakin alkuun selvästi lisähaastetta, jonka vuoksi tavallista liikuntakerhoa olisi todennäköisesti ollut helpompi ohjata.

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallissa on monta konkreettista strategiaa vastuuntuntoisuuden lisäämiseen liikunnan avulla. Toisaalta, koska malliin kuuluu monta erilaista osaa, saattaa

se tuntua melko haastavalta toteuttaa, erityisesti ohjaajalle, jolla ei ole paljonkaan kokemusta ohjaamisesta. Esimerkiksi Romarin, Haagin ja Dysonin (2015) tutkimuksessa taas liikunnanopettajat eivät kokeneet mallia haastavana, mutta mallin käyttöönotto vaati heiltä valmistelua. Myös Rantalan ja Heikinaro-Johanssonin (2007) mukaan kokeneenkin opettajan tulisi perehtyä hyvin Hellisonin mallin teoriaan ennen mallin käyttöönottoa.

Tutkimuksemme ohjaajat olivat saaneet koulutusta sekä ohjaamiseen että Hellisonin mallin toteuttamiseen, mutta koulutus oli sen verran lyhyt, ettei voida olettaakaan, että mallin toteuttaminen olisi heille helppoa. Kokemattomuuden lisäksi ohjaajat olivat vielä iältään nuoria, jolloin toisten nuorten kasvattaminen ei välttämättä ole niin tuttua ja luonnollista kuin vanhemmille tai muuten kokeneille ohjaajille ja opettajille.

Joo, et ehkä sit siinä on vaikeinta se et miten niitä sit opettaa toiselle et kyl ne ymmärtää mitä jokaisella elämäntaidolla tarkotetaan ja että tietää jo omasta elämästäki semmosia missä niitä on niinku tarvinnu. (Mari)

Se (elämäntaitojen opettaminen) ei ehkä tullu ihan nii luonnostaan kuitenkaan silleen vaan sit se oli vähä semmonen et niitä sillein yritti sinne hakee aina, tai sillei et se ei ehkä nii sillei vielä luonnostaan kuitenkaan tullu. (Oona)

Yksi keskeinen haaste Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisessa oli elämäntaitojen unohtaminen liikuntaharjoitusten aikana. Ohjaajat myönsivät, että elämäntaidot jäivät joskus hieman irrallisiksi kokonaisuudesta, kun ne mainittiin yleisimmin vain alun ja lopun keskusteluissa. Tämä näkyi myös observointituloksissa. Esimerkiksi vain yhdessä kerhossa tuotiin esiin elämäntaito harjoitteiden ohjeistuksissa alkua- ja loppukeskustelun lisäksi. Myös palautetta annettiin elämäntaidoista hyvin vähän. Ohjaajat kommentoivat myös joskus unohtaneen tunteja suunniteltaessa mieltä mallin toteuttamista ja elämäntaitoja koskevia tavoitteita, mikä saattoi osaltaan vaikuttaa elämäntaitojen unohtamiseen liikuntaharjoitusten aikana. Haastattelujen pohjalta voidaan kuitenkin huomata, että vaikka ohjaajat eivät aina muistaneet tuoda esiin elämäntaitoja, ymmärsivät he kuitenkin jälkikäteen, miten näitä elämäntaitoja oltaisiin voitu tuoda enemmän kerhoissa esille.

Must tuntuu et meilki on välil menny se (elämäntaitojen opettaminen) vähä sillein kaavamaisesti. Me ollaan alussa sanottu se, että tää nyt on elämäntaito ja sitte vaan lopussa ja sit se välillä unohtuu siinä matkan varrella. Just ku se ois hyvä et se tulis sen kautta esiin, ku tehään sitä jotain et se sillein et ois joku tilanne, vaikka mistä vois antaa sit esimerkin silleen että... Tai sitähan no alussa varsinki se tuntu vielä enemmän mut sitte totanii, sitte välillä silleen unohtu. Ja se oli jotenki vaikee ehkä se välillä muistaaki se, tai siis silleen mieltii, et no hetkonen täs ny voitaa olla et me autetaan kaveria, ku vaikka on joku juttu missä voi auttaa tai silleen varmaan noitten esimerk-kien kautta parhaiten ne jäis mieleen ja oppis. (Oona)

6.3.2. Vähäinen kävijämäärä

Osallistujamäärät vaikuttivat paljon tuntien suunnitteluun ja ohjaajat kokivat haasteelliseksi keksiä erilaisia liikuntaharjoituksia, joihin ei tarvitsisi niin paljon osallistujia. Epävarmuus osallistujien määrästä loi ohjaajille lisää työtä, sillä he kertoivat suunnitelleensa varaharjoituksia ja sovelluksia, jos kerhoihin tulisi niin vähän oppilaita, ettei esimerkiksi peleihin olisi riittävästi osallistujia.

-- Et sit siinä on ollu kans miettimistä, kun on ollu nii vähä niitä osallistujia, vaikka kolme tai neljä että mitä sit niille pitää, et se toimii nii pienellä porukalla. Nii joskus sen takii on vaikee keksii et mitähän me oikee tehää (Mari)

No ehkä toi miettiminen on hankalampaa, miten niinku riittää ne ihmiset, mut sit taas jos ois paljo niitä nii se semmone kontrolli et ois vaikeempaa kattoo, et mitä kaikki tekee ja sillee. (Ella)

Kävijämäärällä oli ohjaajien mielestä tuntien suunnittelun lisäksi vaikutusta myös kerhojen ilmapiiriin ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamiseen. Vaikka ohjaajat pyrkivät omalla asenteellaan ja toiminnallaan edistämään kerhojen ilmapiiriä, se ei poistanut sitä tosiasiaa, että myös oppilailta ja kävijämäärällä on vaikutusta. Ohjaajat kommentoivat haastatte- luissa oppilaiden olleen melko ujoja ja vähäisen kävijämäärän vuoksi kerhoissa oli usein myös

melko hiljaista. Ohjaajat olisivat kaivanneet hieman enemmän oppilaita, jotta kerhoihin olisi saatu liikunnalle ominaista "meteliä". Hiljaisuus haastoi ohjaajia myös keskusteluissa oppilaiden kanssa ja pohdinta-aika tuntui joskus heidän mielestään kiusalliselta, kun oppilailta joutui odottelemaan vastauksia. Tämä voikin selittää esimerkiksi observoinneista ensimmäisen kerhon tapahtumaa, jossa ohjaajat vastasivat itse loppukeskustelussa kysymykseensä siitä, miten hyvin oppilaat olivat kommunikoineet tunnilla.

-- No just tommosen pienen ryhmän kanssa, jossa oli vähä ujoin tyttöi nii jotenki tuntu aina hankalalta, ku piti vähä ootella vastausta ja sit jos vastausta ei kuulunu nii piti vähä ite täyttää. Ja välillä tuntu hirmu vaikeelta keksii iteki niinku lennosta, että missä sitä elämäntaitoa vois sillee konkreettisesti tarvita. (Mari)

-- Nii sitte oli vähä sillee et no pelaillaan jalkapalloa ja sitte niinku ei oookkaan sitä meteliä tai kannustusta tai muuta niin sit se on just sillei vähä, että siinä ei ehkä tuu nii sitä semmosta henkee. (Oona)

Todennäköisesti yksi isoin haaste Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamiseen, ainakin liikuntaharjoitusten aikana, oli vähäinen kävijämäärä. Jotta ohjaajat saivat harjoitukset toimimaan, joutuivat he itsekkin usein osallistujan rooliin. Toimintaan osallistuminen loi haastattelujen perusteella epäselvyyttä sekä ohjaajan omaan rooliin että ohjaajien välille. Ohjaajat eivät tienneet, mitä osallistujan roolissa tulisi tarkalleen ottaen tehdä tai kuinka paljon voisi samalla osallistua ohjaamiseen. Tämä saattoi myös heikentää heidän keskittymistään Hellisonin mallin toteuttamiseen liikuntaharjoituksen aikana.

Se on vähä haastavaa, ku siin kuitenkin kaks ohjaajaa ohjaamassa yhtä tyttöä nii pitää vähä jaotella et kumpi menee mukana harjoitteissa ja sitte tota vähä sillee kumpi ohjaa sitä. Mut sit siin on toisella (osallistuvalla) taas vähä sit et mitäs siinä sit tekis, ku ei voi molemmat kuitenkaa koko ajan kannustaa sitä yhtä. (Mari)

6.3.3. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamista helpottaneet tekijät

Nettisivujen hyödyntäminen tuntien suunnittelussa. Kaksi haastateltavista ohjaajista mainitsi hyödyntäneensä ohjaajille tehtyä nettisivua tuntien suunnittelussa. Nämä kyseiset nettisivut sisälsivät esimerkiksi elämäntaitoja, joita ohjaajien olisi mahdollista valita tuntiensa teemaksi. Sivut sisälsivät myös esimerkkiharjoituksia ja tuntisuunnitelmia eri liikuntamuodoista, joita pystyttiin myös hyödyntämään tuntien suunnittelussa. Ohjaajat olivatkin kokeneet erityisesti juuri nettisivujen esimerkit elämäntaidoista sekä valmiit tuntisuunnitelmat hyödylliseksi tuntien suunnittelussa.

Joo ollaan kyllä hyödynnetty (nettisivuja), vaikka kyllä sen (mallin toteutuksen) aina käytännön kautta muistaa, mut just suunnittelu ollaan sieltä katottu et mikä elämäntaito ois nyt hyvä ja vähä kattonu niihi esimerkkejä. (Ella)

Tuntisuunnitelmien tekeminen. Tuntisuunnitelmien tekeminen on koettu liikunnanopettajakoulutuksessa hyvänä apuvälineenä opetuksen suunnittelussa (Sääkslahti 2013). Tutkimuksen haastateltavat pitivät tuntisuunnitelman täyttöä hyödyllisenä. Tämä on samassa suunnassa Ettlin (2017) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan Hellisonin mallia kokeilleet nuorten valmentajat kokivat tuntisuunnitelmien tekemisen hyvänä apuna sekä tunnin ohjaamisessa, että myös tulevaisuudessa valmennusten suunnittelussa. Myös tämän tutkimuksen tutkittavat olivat sitä mieltä, että tuntien suunnittelu muistutti ottamaan elämäntaitoja mukaan tunneille. Tämän lisäksi tuntisuunnitelma auttoi heitä myös ohjaustilanteessa muistamaan tunnin kulkua ja elämäntaitojen esiin tuomista. Ohjaajien mukaan tuntisuunnitelma helpotti miettimään, miten elämäntaito voisi näkyä harjoitteessa, ja näin ollen siitä muisti myös itse ohjaustilanteessa antaa palautetta.

“Me ruvettii oikee miettimää (tuntisuunnitelmaan) et missä lajissa ois sitä elämäntaitoo nii et se ei sit unohdu sieltä siihe loppuu” (Oona)

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin tuntiformaatti. Ohjaajat kokivat liikuntakerhojen tuntiformaatin selkeänä ja se auttoi heitä muistamaan mallin toteuttamiseen liittyviä tekijöitä. Tämä

kokemus on saman suuntainen esimerkiksi suomalaisilla opettajaopiskelijoilla tehdyn tutkimuksen kanssa. Tutkimuksessa opiskelijat kokivat mallin hyvänä, antaen tunnille selkeän rakenteen, joka auttoi pitämään järjestystä yllä (Romar 2013, Romari, Haagin & Dysonin mukaan 2015). Myös Hellisonin mallia kokeilleet suomalaiset opettajat ovat kokivat mallin hyödylliseksi, sillä se auttoi opettajia toimimaan selkeämmin, huomioimaan oppilaita ja antamaan heille enemmän vastuuta (Romar, Haag & Dyson 2015). Mallin kokeminen selkeänä ja hyödyllisenä johtui todennäköisesti siitä, että sitä myös painotettiin koulutuksessa. Vaikuttaakin siltä, että malli oli muokattu juuri sopivaksi näille noviisiohjaajille.

Yhteistyö ohjaajien välillä. Koska ohjaajat ohjasivat kerhoa pareittain, on yhteistyöllä varmasti ollut iso merkitys niin ohjaajan viihtymiselle kuin kerhojen onnistumiselle. Erityisesti koulutusvaiheessa kouluttajat olivat panostaneet ohjaajien ryhmäytymiseen. Haastatteluista kävikin ilmi, että kaikki haastateltavat olivat tyytyväisiä ohjaajien väliseen yhteistyöhön. Vaikka ohjaajapareihin tuli muutoksia joulun jälkeen, eivätkä ohjaajat tunteneet toisiaan aluksi hyvin, koettiin yhteistyön silti sujuvan. Ohjaajaparilta koettiin myös saavan apua silloin, kun sitä tarvitsi. Myös observoinneista välittyi se, että ohjaajat tekivät hyvin yhteistyötä esimerkiksi jakamalla vastuuta ja kommunikoimalla keskenään tunnin tapahtumista.

Ihan hyvin (sujui yhteistyö), siinä joutu välillä ottamaan vähä enemmän vastuuta niinku ohjaamisesta. Ku toinen ei ehkä osannu nii hyvin sanoin selittää niitä tai sillee nii ite tuli sinne ja alko ohjaamaan enemmän ite siinä. Mut hyvin meillä meni kokonaisuudessaan ja saatiin hyvin tehtyä yhdessä suunnitelmat ja vedettiin yhdessä tunnitkin. Ja tottakai mullaki tuli välillä semmosia et aivan katkee sanat ja ajatukset, ja jos on vähä huonompi päivä nii oli kiva et toinen autto sillon. Hyvin suju. (Mari)

Palautteen saaminen ohjauksista. Ohjaajat saivat palautetta omista ohjausharjoituksista, jotka sisältyivät koulutukseen. Kerhojen alettua he eivät enää saaneet palautetta, eikä heitä ollut kuukaan havainnoimassa, lukuun ottamatta tätä tutkimusta varten tehtyjä observointeja. Yksi ohjaajista oli ilmeisesti kokenut palautteen hyväksi ja tärkeäksi menetelmäksi oman ohjaajana kehittymisen kannalta, sillä hän olisi kaivannut sitä lisää. Hän korosti omaa asemaansa aloittelevana ohjaaja ja verraten kokeneisiin ohjaajiin, hän koki ilmeisesti tarvetta kehittyä ja palautteen saaminen olisi helpottanut sitä. Palautteen saaminen nousi myös Ettl (2017) tutkimuksessa

aloittelevien valmentajien kokemuksissa tärkeäksi ja he saivat jokaisen ohjauksen jälkeen palautetta toisiltaan sekä ohjelman johtajalta. Viisi kuudesta valmentajasta toivoi kuitenkin vielä henkilökohtaisia tapaamisia ohjelman johtajan kanssa, joissa olisi ollut mahdollista saada jämäkämpää palautetta. Tämä olisi ollut heidän mielestään merkittävin ja tehokkain keino oman ohjaajana kehittymisen kannalta. (Ettl 2017, 311.)

No ehkä sillein joo, että mun mielest se oli tosi hyvä se koulutus ja tälleen ja se oli hyvä se et meil oli muutamit harjotuksetki, et uskaltaa lähteä vetämään, ku me oltiin tehtyne. Mut silleen ei sitä (Hellisonin mallia) ollu ehkä nii sillein sisäistäny et eri niinku ois pitkän aikaa valmentanu ja tehny sillein. Nii et joku ois tai joku kattois sitä tai siis joku ois vaikka kattonu sitä meidän ohjausta ja antanu sen jälkeen sillein palautetta tai jotain tämmöstä. (Oona)

6.4 Muutokset ohjaajien toiminnassa ja kehittyminen ohjaajana

Ohjaajat olivat aloittelijoita sekä liikunnan ohjaamisen, että Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisen osalta. Lähtötaso ei täten ollut korkein mahdollinen, mutta kehitystä on haastattelujen mukaan selkeästi tapahtunut. Ohjaajat kertoivat oppineensa ohjaamista ja mallin käyttöä parhaiten käytännön kokemusten kautta. Myös Feiman-Nemser (2001) on sitä mieltä, että mikään koulutus ei voi valmistaa opettajia täysin tulevaan työhön, vaan monia asioita oppii vasta käytännön kautta. Vanha sanonta, harjoitus tekee mestarin, pitää siis paikkansa tässäkin tapauksessa. Eniten kehitystä oli ohjaajien mukaan tapahtunut tuntien suunnittelussa, palautteen annossa sekä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisessa.

Ohjaajien kehittymistä voidaan verrata liikunnanopettajien ammatilliseen kehittymiseen, sillä työnkuva ja näin ollen myös tulokset ovat samansuuntaisia. Opettajan ammatillista kehittymistä on tutkittu paljon ja siitä on kehitetty useita malleja (mm. Berliner 1988; Fuller & Brown 1975; Pickle 1985; Siedentop 1991). Mallit havainnollistavat hyvin opettajan ammatillisen kehittymisen vaiheita, mutta ne ovat saaneet osaltaan myös kritiikkiä. Niikko (1998) muistuttaa, että ohjaajana ja opettajana kehittyminen on aina yksilöllinen ja täten paljon moniulotteisempi prosessi, mitä mallit saattavat antaa ymmärtää.

6.4.1 Muutokset itsevarmuudessa

Ohjaajista muutama toi esiin haastatteluissa sen, että kerhon ohjaaminen tuntui aluksi jännittävältä ja epävarmalta. Ajan kuluessa kerhojen ohjaamiseen kuitenkin tottui, eikä ohjaaminen enää jännittänyt. Itsevarmuus lisääntyi ohjaamisessa ja se tuntui ohjaajien mielestä luontevamalta ja helpommalta.

Liikuntapedagogiikkaan keskittynyt Siedentop (1991) on luonut viisi vaiheisen mallin opettajan ammatillisesta kehittymisestä, jossa on piirteitä Fullerin ja Brownin (1975) teoriasta. Ohjaajien kokemukset kuvastavat hyvin mallin ensimmäistä vaihetta, johon kuuluvat epävarmuuden tuntemukset ja keskittyminen omaan puhekäyttäytymiseen sekä opetusryhmän edessä esiintymiseen (Siedentop 1991, 11–12).

Ehkä sillee uskaltaa vähä enemmän esiintyä, et ei oo nii paha se esiintymisjännitys. Et ekalla kerralla kerhossa tuntu et jännitti ihan hirveesti se puhua niille ja meni kieli ihan solmuu välillä. Että nyt tuntuu, et sillee tavallaa tietää mitä sanoo ja sillee.
(Mari)

6.4.2 Muutokset suunnittelussa

Kaikki ohjaajat toivat haastatteluissa esille, että tuntien suunnittelussa oli tapahtunut muutoksia sinä aikana, kun he olivat ohjanneet kerhoja. Ohjaajat kokivat, että aluksi tuntien suunnittelu oli haastavampaa ja vei enemmän aikaa. Tämä kuitenkin helpottui kokemuksen myötä. Myös harjoitteisiin kuluvan ajan arvioiminen suunnitteluvaiheessa koettiin parantuneen ensimmäisten kerhojen suunnitteluihin verrattuna.

Se, että tuntien sisällön suunnitteluun kuluu aikaa, on varsin normaalia erityisesti silloin, jos ohjaajilla ei ole paljoa kokemusta liikunnan ohjaamisesta. Tutkimuksessa ohjaajille oli jaettu nettisivuille erilaisia esimerkkejä harjoitteista, jotka ovat voineet helpottaa tuntien suunnittelusta. Erityisen haastavaa ja aikaa vievää tuntien suunnittelusta teki elämäntaitojen mukaan ottaminen. Ohjaajien kokemus on samassa suunnassa Rantalan ja Heikinaro-Johanssonin

(2007) tutkimuksen kanssa, jonka mukaan Hellisonin mallin käyttöönotto voi lisätä opettajan työmäärää erityisesti tuntien suunnitteluvaiheessa. Haastattelemamme ohjaajat kuitenkin kokivat, että ajan myötä tuntien suunnittelu muuttui helpommaksi ja nopeammaksi, sillä ohjaajat olivat saaneet tuntien suunnittelusta enemmän kokemusta ja rutiinia.

Aluks meni kyl tosi kauan, ku mietti ne kaikki, että mitä tehään ja miten se elämäntaito tulee siihen. Mut ny tuntuu, ettei siihe kestä yhtää nii kaua, ku aluks ja se on paljon helpompi tehdä se suunnitelma. (Ella)

Syksyllä, ainaki alkusyksystä se tuntu jotenki hirmu haastavalta ottaa just sitä elämäntaitoa mukaan sinne et tavallaa, ku mietti niit harjotteita sen elämäntaidon mukaan nii se tuntu aluks hirmu haastavalta, mut nyt, tai jo loppusyksystä tuntu, et alko sujua jo paremmin. (Mari)

Toisaalta yksi haastateltavista kertoi, että syksyn alussa tunnit suunniteltiin tarkemmin, ja tällöin myös elämäntaitoja mietittiin enemmän. Myöhemmin suunnittelua ei hänen mukaan tehty yhtä tarkasti, vaan ohjaajat hyödynsivät jo aiemmin tehtyjä tuntisuunnitelmia. Hän myös myönsi, että elämäntaitoja ei tullut pohdittua yhtä paljon kerhojen edetessä.

-- ku me suunniteltiin niin, niin me ei niinku sillein mietitty, et aateltiin et täs on tää tietosuuspuhe ja sit tähän tää elämäntaito ja sitte, sit siitä alkaa se liikuntaosuus ja sitte on ne, se loppujuttu ja sillein. Et sitä (elämäntaitoa) niinku ei oikeesti tullu hirveesti mietittyä... jotenki. (Oona)

6.4.3 Muutokset Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisessa

Yksi keskeisimpiä haasteita Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisessa oli kaikkien ohjaajien mielestä elämäntaitojen irrallisuus liikuntaosuudesta, mikä tarkoitti käytännössä vähäistä elämäntaitojen esiintuomista instruktio- tai palautteen yhteydessä. Myös Hellison (2011)

pitää mahdollisesti haastavimpana aloitteleville ohjaajille sitä, että elämäntaidot otetaan sujuvaksi osaksi liikuntaa, sillä se vaatii taitoja kahden asian opettamiseen, eikä siihen ei välttämättä olla totuttu. Haastatteluista nousi kuitenkin esiin, että ohjaajat olivat havainneet tässä kehitystä kokemuksen kartuttua kerhojen loppupuolella. Kevään 2017 observoinnista tätä huomioita ei kuitenkaan voida tehdä. Observointeja tehtiin kevään aikana kuitenkin vain yksi, joten sen perusteella ei voida tehdä oletusta, että kaikilla kerhokerroilla oli toimittu samoin kuin tällä yhdellä observointikerralla.

Siedentopin (1991) mallin toinen vaihe sisältää erilaisten opetustaitojen ja -menetelmien harjoittelua. Haastatteluista tehtyjen tulkintojen perusteella voidaan olettaa, että ohjaajat olivat oman kokemuksen mukaan saattaneet edetä ainakin osittain toisesta vaiheesta kolmanteen. Siinä perustaidot alkavat vakiintua ja näin ollen ohjaajat pystyivät kiinnittämään huomiota muihinkin opetustilanteen tekijöihin, tässä tapauksessa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamiseen.

No ainaki aluks oli vähä sillee vaikeeta et eka just vaa kerrottii se ja sit sanottii et joo pelataa jalkapalloa ja se vähä jäi, mut lopuks sit palattii et nii siinä, ku me pelattii nii käytettii sitä ja tätä. Mut kyllä sitte loppuvaiheessa muisti sanoa et joo me tehään tätä tän takia, ku se liittyy siihen elämäntaitoon. (Ella)

6.4.4 Muutokset palautteen annossa

Kaikki haastateltavat toivat esiin kehittymisensä palautteenannossa kerhoissa. Kokemuksen karttuessa palautetta oli helpompi antaa kerhojen ensimmäisiin kertoihin verrattuna. Palautteen antaminen ei aina ole helppoa ja esimerkiksi Palomäen (2009) tutkimuksessa myös palautteen antaminen oli koettu liikunnanopettajaksi opiskelevien opetuksissa haastavana erityisesti pallopeleissä ja muissa nopeasti vaihtuvissa tilanteissa. Tämän tutkimuksen haastateltavien mukaan palaute kehittyi monipuolisemmaksi ajan kuluessa. Kaksi haastateltavaa toi esille palautteenannossa hyvä-sanan käyttämisen. Toinen haastateltavista koki, että oli kehittynyt palautteenannossa siten, että palaute oli monipuolisempaa kuin pelkkä ”hyvä”, kun taas toinen oli sitä mieltä, että haluaisi vielä nimenomaan kehittyä monipuolisemman ja spesifimmän palautteen antamisessa.

Pikkuhiljaa se meni silleen et ehkä niinku sitä sit tuli silleen et tuli oikeesti silleen se kehu eikä se ollu vaan semmosta yleistä et no “hyvä!”, “hienoa, hienoa!”. Vaan sit se silleen ehkä alko tuleen silleen...Et niinku ja senki huomaa et sit alko silleen just nimillä kutsua. Aluks saatto olla et apua mikä ton nimi nyt olikaan. Mut sit just ku ne tuli, niinku ku niitä oppi tuntemaan niit niin sit se oli silleen et ainaki huomaa sen et sit nimelläki alko sanomaan ja oli silleen, silleen. (Oona)

Jokainen haastateltava toi hieman eri asioita esille, mikä palautteenannossa oli heidän mielestään kehittynyt. Kehittymistä oli tapahtunut esimerkiksi siinä, että keväällä palautteen koettiin olevan alkuun verrattuna yksilöllisempää, palautetta annettiin runsaammin ja tarkemmin, osattiin antaa onnistumisista palautetta ja toisaalta uskallettiin antaa myös rakentavaa palautetta. Lisäksi yksi haastateltavista mainitsi, että kerhojen edetessä, myös elämäntaidoista opittiin antamaan palautetta. Kevään 2017 observoinnista ei voida nähdä ohjaajien kokemaa kehitystä palautteen annon monipuolisuudessa, sillä tunnilla annettu palaute oli pelkästään positiivista ja kohdistui liikuntasuorituksiin. Koska keväällä kerhoa observoitiin vain kerran ei observointitulosta voida kuitenkaan yleistää. Ohjaajan keskittymisen suuntautuminen omasta toiminnasta ja selviytymisestä enemmän opetuksen vaikutuksiin ja oppilaiden oppimiseen kuvastaa Fullerin & Brownin (1975) mukaan ohjaajien ammatillista kasvua.

No ehkä just aluks oli semmosta hyvää, mut kyl sitä oppi lopus sit vähä täsmentämää et mikä oli hyvää ja et olik tässä nyt sitä elämäntaitoa. (Ella)

Ohjaajat toivat haastatteluissa esille monia tekijöitä liittyen heidän ohjaamiseensa kerhoissa ja Hellisonin mallin toteuttamiseen. Tuloksen lopuksi olemme koonneet yhteenvedon (taulukko 11) tutkimuksemme keskeisimmistä tuloksista. Näissä tuloksissa on huomioitu sekä haastattelujen avulla, että observointien avulla saadut tulokset.

TAULUKKO 11. Yhteenveto keskeisimmistä tuloksista

Teema	Tulokset
Elämäntaitojen opettamiseen ja Hellisonin vastuuntuntuisuuden malliin liittyvät taustatekijät ja ohjaajien ajatukset	<ul style="list-style-type: none"> - Koulutus oli kaikkien ohjaajien mielestä hyvä. - Ohjaajilla oli hyvä koettu pätevyys sekä liikunnan ohjaamiseen että elämäntaitojen opettamiseen. - Hellisonin malli oli sisäistetty osittainen ja tärkeimpänä asiana ohjaajat pitivät elämäntaitojen opettamista. - Ohjaajat kokivat osan elämäntaidoista helpommaksi ja osan vaikeammaksi opettaa kuin toiset. - Elämäntaitojen opettaminen oli ohjaajien mielestä tärkeää.
Ohjaajien toiminta ja Hellisonin vastuuntuntuisuuden mallin toteuttaminen liikuntakerhoissa	<ul style="list-style-type: none"> - Ohjaajat hyödynsivät kerhoissa mallin tuntiformaattia. - Kerhossa pidettiin aina alku- ja loppukeskustelut. - Elämäntaidot oli huomioitu tuntien suunnittelussa. - Ohjaajat pyrkivät tietoisesti luomaan hyvää ilmapiiriä. - Ohjaajat osallistivat oppilaita antamalla organisointitehtäviä ja valintamahdollisuuksia sekä kyselemällä heidän mielipiteitä.
Haasteet elämäntaitojen opettamisessa ja Hellisonin mallin toteuttamisessa	<ul style="list-style-type: none"> - Elämäntaitojen opettaminen koettiin joskus haastavana. - Elämäntaidot unohdettiin usein liikuntaosuuksien aikana. - Vähäinen kävijämäärä loi monia haasteita.
Ohjaajien toimintaa ja elämäntaitojen opettamista helpottaneet tekijät	<ul style="list-style-type: none"> - Tuntisuunnitelmien teko helpotti ohjaamista ja elämäntaitojen huomioimista tunneilla. - Hellisonin mallin selkeä tuntiformaatti koettiin elämäntaitojen opettamista helpottavana tekijänä. - Ohjaamista helpotti myös ohjaajien hyvä yhteistyö. - Kouluttajien tekemät nettisivut auttoivat ohjaajia tuntien suunnittelussa.
Muutokset ohjaajien toiminnassa ja Hellisonin mallin toteuttamisessa vuoden aikana	<ul style="list-style-type: none"> - Käytännön kokemus lisäsi ohjaajien itsevarmuutta ja pätevyyden kokemuksia. - Ohjaajat kokivat kehittyneensä tuntisuunnitelmien teossa, palautteen annossa ja Hellisonin mallin toteuttamisessa myös liikuntaosuuksien aikana.

7 POHDINTA

Esittelemme seuraavaksi työmme keskeisimmät tulokset ja pohdimme lisäksi tutkimuksemme luotettavuutta ja jatkotutkimusideoita. Tämän Pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli selvittää noviisiohjaajien toimintaa ja elämäntaitojen opettamista Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvassa liikuntakerhossa. Pyrimme tutkimuksessamme ymmärtämään aloittelevien ohjaajien kokemusmaailmaa ja saamaan mahdollisimman laajan kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä eli Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisesta liikuntakerhoissa. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia on käytetty ja tutkittu monessa eri maassa (mm. Escarti ym.2010; Jung & Wright 2012), mutta Suomessa siitä on tehty vain muutamia tutkimuksia (mm. Kuusela 2005; Rantala 2006; Lintunen & Toivonen 2015). Ensimmäisen tutkimuskysymyksenä avulla selvitimme, miten noviisiohjaajat toteuttivat vastuuntuntoisuuden mallia liikuntakerhoissa. Ohjaajien toimintaa tutkittiin observoimalla kahdeksaatoista kategoriaa Moveatis -mobiilisovelluksen avulla.

Opetusstrategiat ja tunnin rakenne. Tulosten mukaan Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli toteutui tietyiltä osin kerhossa, mutta joitain malliin kuuluvia oleellisia osia jäi myös uupumaan. Jokaisessa liikuntakerhossa tunnin rakenne oli koulutuksessa opetetun Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin mukainen sisältäen jutusteluajan, avartavat keskustelut, aktiivisen ajan ja pohdinta-ajan. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin kuuluu olennaisena osana myös ajatus elämäntaitojen siirtämisestä liikuntaympäristöstä muihin ympäristöihin. Tämän ohjaajat olivat huomioineet hyvin loppukeskustelujen aikana ja oppilaiden kanssa pohdittiin, missä muualla tunnilla harjoiteltua elämäntaitoa voitaisiin hyödyntää. Elämäntaitojen todellisia siirtovaikutuksia on vaikea tutkia, mutta Jacobsin & Wrightin (2012) mukaan ohjaajat voisivat hyödyntää mielikuvaharjoituksia tehostamaan elämäntaitoja siirtymään muihin ympäristöihin. Loppukeskusteluihin kuuluu myös arviointi, jolloin oppilaat pääsevät arvioimaan, kuinka hyvin he mielestään toteuttivat valittua elämäntaitoa tunnilla. Kuitenkin vain yhdessä observoiduista kerhoista annettiin oppilaille mahdollisuus itsearviointiin.

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttaminen näkyi ohjaajien toiminnassa erityisen hyvin, kun he osallistivat oppilaita mukaan kerhon toimintaan. Oppilaille annettiin jokaisessa kerhossa organisointitehtäviä ja valintamahdollisuuksia. Lisäksi oppilailta kysyttiin mielipiteitä ja ne otettiin huomioon tuntien aikana. Ohjaajien ja oppilaiden välistä vuorovaikutusta oli paljon, mutta oppilaiden nimiä käytettiin vähän. Kerhoissa korostui vahvasti ohjaajien hyvä yhteistyö ja ohjaajat kommunikoivat paljon keskenään.

Kehitettävää ohjaajilla olisi vielä ollut elämäntaitojen huomioimisessa liikuntaosuuden aikana. Elämäntaidot osattiin huomioida alku- ja loppukeskusteluissa, mutta liikuntaosuuden aikana niitä tuotiin esiin niukasti. Liikuntaosuuksissa elämäntaitoja olisi voitu tuoda esille enemmän esimerkiksi harjoitteiden ohjeistuksissa sekä antamalla enemmän palautetta elämäntaidoista harjoitteiden aikana ja niiden jälkeen. Palautetta ohjaajat antoivat yleisesti paljon ja huomattava osa siitä oli yksilöön kohdistuvaa positiivista palautetta, joka oli aloitteleville liikunnanopettajillekin yleistä (Barney 2005). Palaute kuitenkin kohdistui muutamaa poikkeusta lukuun ottamatta liikuntasuorituksiin, vaikka palautteenannossa olisi ollut tärkeää huomioida myös oppilaiden elämäntaitoihin liittyvä toiminta. Palautteen lisäksi elämäntaitoa olisi voinut tuoda esiin myös esimerkiksi ohjeistuksen aikana, joka olisi voinut auttaa oppilaita muistamaan tunnin tavoitteen paremmin ja toimimaan sen suuntaisesti.

Tämän pro gradu -tutkielman toisena tutkimuskysymyksenä oli selvittää, millaisia kokemuksia ohjaajilla oli Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisesta ja liikuntakerhojen ohjaamisesta. Ohjaajat toivat haastatteluissa omia kokemuksiaan monipuolisesti esiin ja esittelemme päätulokset tiivistetysti. Saimme selville, millaisia taustatekijöitä ja -ajatuksia kerhojen ohjaamiseen ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin liittyen ohjaajilla oli. Haastatteluissa ohjaajat kuvasivat hyvin omaa toimintaansa, käytettyjä opetusstrategioista ja toivat esiin näkemys omasta pätevyydestä toteuttaa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia liikuntakerhoissa.

Taustatekijät ja -ajatuksukset liittyen ohjaamiseen ja Hellisonin malliin. Ohjaajat toivat esiin haastatteluissa erilaisia taustatekijöitä ja -ajatuksia Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin ja elämäntaitojen opettamiseen liittyen. Näitä olivat koulutus, ohjaajien kokema pätevyys, mallin sisäistäminen ja mielipiteet Hellisonin mallista. Hellisonin malliin pohjautuva koulutus koettiin

yleisesti onnistuneena ja erityisen hyödyllisenä ohjaajat pitivät koulutuksen sisältämiä käytännön ohjausharjoituksia. Hellisonin mallin opetteluun olisi kuitenkin kaivattu enemmän aikaa, mutta toisaalta ohjaajat tiedostivat, että he olisivat myös itse voineet perehtyä paremmin malliin esimerkiksi ohjaajia varten tehtyjen nettisivujen avulla. Ohjaajat kokivat pätevyytensä liikuntakerhojen ohjaamiseen ja Hellisonin mallin toteuttamiseen yleisesti hyvänä. Ohjaajien pätevyyteen oli vaikuttanut erityisesti ennen kerhon alkua saatu koulutus, mutta myös muilla aiemmillä kokemuksilla, kuten omien valmentajien toiminnalla oli vaikutusta ohjaajien kokemaan pätevyyteen ja ohjausfilosofiaan.

Ohjaajat kokivat sisäistäneensä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin melko hyvin ja mallin tärkeimpinä tavoitteina he pitivät elämäntaitojen opettamista oppilaille ja taitojen siirtymistä myös muuhun elämään. Elämäntaitojen opettamisen helppous riippui elämäntaidosta ja helpoimmiksi elämäntaidoiksi koettiin yhteistyö ja auttaminen, kun taas vaikeimmiksi elämäntaidoiksi koettiin itsenäinen työskentely ja tavoitteiden asettaminen. Tieto siitä, mitkä elämäntaidot koettiin helppoina tai haastavina on siltä osin tärkeä, että voimme paremmin ymmärtää ja huomioida elämäntaitojen mahdollisia vaikutuksia ohjaajien toimintaan. Esimerkiksi observointikerroilla kerhossa 3 oli valittu elämäntaidoksi haastavana koettu itsenäinen työskentely, kun taas kerhossa 1 elämäntaitona oli helpoksi koettu yrittäminen. Näin ollen kerhossa 3 olisi mahdollisesti voitu saada parempia tuloksia mallin toteuttamisesta, mikäli sille kerralle olisi ollut valittuna helpompi elämäntaito.

Epävarmuutta ohjaajille aiheuttivat haastattelujen mukaan vaikeampien elämäntaitojen opettaminen sekä kaikkien malliin liittyvien asioiden muistaminen. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli koettiin kuitenkin toimivaksi ja elämäntaitojen opettaminen oli kaikkien ohjaajien mielestä tärkeää, vaikka asia ei ollutkaan täysin mustavalkoinen. Ohjaajat kyseenalaistivat hieman elämäntaitojen opettamisen tarvetta valmiiksi taitaville oppilaille, kuten heidän kerholaisilleen, mutta tulivat kuitenkin siihen lopputulokseen, että elämäntaitojen opettamisesta voi olla hyötyä ihan jokaiselle taustoista riippumatta.

Ohjaajien toiminta ja Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttaminen. Aineistosta nousi esiin neljä pääteemaa ohjaajien toimintaan liittyen, jotka olivat kerhojen suunnittelu, hyvän ilmapiirin luominen, alku- ja loppukeskustelut sekä ohjaajan toiminta liikuntaosuuksien aikana.

Ohjaajat pyrkivät ottamaan elämäntaidot huomioon jo liikuntakerhojen suunnitteluvaiheessa. Kuten mallin toteutuksessa, myös suunnittelussa koettiin eroja elämäntaitojen vaativuudessa. Helppoksi elämäntaidoiksi kuvailtiin jälleen yrittäminen ja yhteistyö, kun taas haastavaksi elämäntaidoksi tuntien suunnittelussa koettiin johtaminen. Lisäksi ohjaajat kokivat eroja eri lajien soveltuvuudessa elämäntaitojen opettamiselle ja mainitsivat tuntien suunnittelussa helpoimmiksi lajeiksi pallopelit ja voimistelun. Alku- ja loppukeskusteluissa tuotiin esiin valittu elämäntaito ja käytiin läpi tunnin kulku liikuntasisältöjen osalta. Ohjaajat jakoivat vastuuta oppilaille antamalla heille organisointitehtäviä. Observointitulokset tukivat näitä ohjaajien kokemuksia omasta toiminnastaan. Ohjaajat kertoivat antaneensa monipuolisesti palautetta sekä liikunta- että elämäntaidoista, mutta tämä tulos oli ristiriidassa observointitulosten kanssa, sillä niiden mukaan elämäntaidoista ei juurikaan annettu palautetta.

Ohjaajat kokivat olleensa positiivisia ja yrittivät tietoisesti luoda ja tartuttaa positiivista ilma-
piiriä tunneilleen. Tämä tulos poikkeaa esimerkiksi Flettin, Gouldin, Griffesin & Lauerin (2012) tutkimuksen tuloksesta, jossa noviisiohjaajat eivät määrätietoisesti pyrkineet olemaan optimistisia ja positiivisia toisin kuin kokeneet ohjaajat. Ohjaajat pitivät myös suhteen luomista oppilaisiin tärkeänä ja pyrkivät siihen esimerkiksi keskustelemalla heidän kanssaan. Ohjaajat pyrkivät myös tukemaan oppilaiden välistä vuorovaikutusta ja ryhmäyttämään oppilaita erilaisin menetelmin. Oppilaita osallistettiin mukaan toimintaan antamalla heille valintamahdollisuuksia ja kyselemällä heidän mielipiteitään kerhon sisältöjä ja toimintaa koskevissa päätöksissä. Nämä ohjaajien toimintaa koskevat tulokset ovat samansuuntaiset tekemiemme observointien kanssa. Ohjaajat huolehtivat myös harjoitusten soveltuvuudesta jokaisen taitotasoon sopiviksi valitsemalla tarpeeksi helppoja harjoituksia ja eriyttämällä toimintaa. Tuloksista voidaan päätellä, että samalla kun ohjaajat toteuttivat Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia, he tukivat kerhoissa oppilaiden sisäisen motivaation syntymistä huomioimalla heidän kolmea psykologista perustarvetta. Ne ovat itsemääräämisteorian mukaan sosiaalinen yhteenkuuluvuus, koettu autonomia ja koettu pätevyys (Deci & Ryan 2000, 227–268). Myönteisen motivaatioil-
maston luominen, oppilaiden psykologisten perustarpeiden huomiointi ja niiden myötä sisäisen liikuntamotivaation synnyttäminen ovat nykyään myös vahvasti osa liikunnanopetuksen tavoitteita (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014, 18–19, 433).

Ohjaajien kokemat haasteet ja ohjaamista helpottaneet tekijät. Ohjaajat kokivat vuoden aikana haasteita erityisesti elämäntaitojen opettamiseen ja elämäntaitojen unohtamiseen liittyen. Kasvatustehtävä ja elämäntaitojen opettaminen ei tuntunut nuorista ohjaajista luontevalta. Elämäntaitoja tuotiin esiin kerhossa yleisimmin alku- ja loppukeskustelujen aikana, mutta ne unohtuivat monesti liikuntaosuuden aikana. Tämä ilmiö näkyi myös observointituloksissa, sillä elämäntaitoja ei mainittu ohjeistuksissa tai palautteen annossa juuri ollenkaan. Tuloksiin saattoi osaltaan vaikuttaa myös vähäinen kävijämäärä, jonka vuoksi kerhojen aikana syntyi vähemmän otollisia tilanteita elämäntaitojen hyödyntämiselle käytännössä. Ohjaajat kokivat, että vähäinen kävijämäärä vaikutti kerhojen ilmapiiriin ja lisäksi se vaikeutti niin tuntien suunnittelua kuin Hellisonin mallin toteutusta. Ohjaajista toinen osallistui tuntiin aina oppilaan roolissa, mikä oli heidän kokemuksensa mukaan hieman epäselvää. He joutuivat koko ajan sopimaan ohjausvas-
tuista ja soveltamaan harjoitteita vähäiselle kävijämäärälle sopiviksi, mikä saattoi heikentää ohjaajien keskittymistä Hellisonin mallin toteuttamiseen liikuntaharjoituksen aikana.

Ohjaajat toivat haastatteluissa esiin myös tekijöitä, jotka olivat helpottaneet Hellisonin mallin toteuttamista kerhoissa. Jokainen ohjaaja mainitsi hyödyntäneensä ohjaamisen tukena olleita nettisivuja tuntien suunnittelussa ja Hellisonin mallin muistelussa. Myös tuntisuunnitelmien tekeminen koettiin hyvänä apuvälineenä tuntien suunnitteluun, tavoitteiden asettamiseen ja erityisesti elämäntaitojen huomioimisen muistamiseksi tunneilla. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin tuntirakenne oli kaikkien ohjaajien mielestä selkeä. Se auttoi heitä muistamaan malliin kuuluvia osia ja viimeistään loppukeskustelussa ohjaajat palasivat takaisin elämäntaitoihin, mikäli ne olivat unohtuneet liikuntaosuuden aikana. Ohjaajien kokemukset ovat yhteneviä kahden muun Suomessa tehdyn tutkimuksen kanssa, joiden mukaan niin liikunnanopettajat kuin liikunnan opettajaksi opiskelevat kokivat mallin tuntirakenteen hyödyllisenä apuna mallin toteuttamiseen (Romar 2013; Romar, Haag & Dysonin mukaan 2015). Tässä tutkimuksessa ohjaajien välinen hyvä yhteistyö koettiin myös kerhojen ohjaamista helpottavana tekijänä. Edellä mainittujen tekijöiden lisäksi yksi ohjaajista olisi kokenut hyödyllisenä saada palautetta ohjaamisesta myös koulutuksen jälkeen.

Muutokset ohjaajien toiminnassa ja kehittyminen ohjaajana. Eniten kehitystä oli ohjaajien mukaan tapahtunut itsevarmuuden lisääntymisessä, tuntien suunnittelussa, palautteen annossa sekä

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisessa. Ohjaajat kertoivat alkujännityksen helpottaneen saadessaan ohjaamisesta lisää käytännön kokemusta. Hellisonin mallin käyttöönotto voi lisätä opettajan työmäärää erityisesti tuntien suunnitteluvaiheessa (Rantala & Heikinaro-Johansson 2007), jonka ohjaajat myös toivat esiin. Kuitenkin tuntien suunnittelun kuormittavuuden koettiin vähenevän, kun siihen muodostui rutiineja. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisesta ja elämäntaitojen opettamisesta oli ohjaajilla erilaisia kokemuksia. Osa huomasi kehitystä muun muassa mallin liittämisessä vahvemmin liikuntaosuuteen sekä palautteen monipuolistumisessa ja kohdistamisessa enemmän elämäntaitoihin. Ohjaajista yksi koki elämäntaitojen puolestaan jäävän hieman vähemmälle huomiolle kerhojen edetessä, eikä kehitystä elämäntaitojen huomioimisesta liikuntaosuuksien aikana tai palautteen annossa ollut myöskään näkyvissä observointituloksissa.

Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin tuntiformaatti koettiin ohjaajien keskuudessa hyödyllisenä ja selkeänä. Näin ollen voidaan olettaa, että Hellisonin malli oli saatu opetettua ja muokattua juuri noviisiohjaajille sopivaksi. Opetusmenetelmien rajaaminen oli esimerkiksi Rantalan & Heikinaro-Johanssonin (2007) mukaan vaikein asia suunnitteluvaiheessa. Mallia voi ja kannattaa muokata tarpeiden mukaan (Martinek & Hellison 2016), mutta esimerkiksi Leen ja Choin (2015) ovat sitä mieltä, että mallin vaikutukset ovat paremmat, mitä enemmän siitä pitää kiinni. Tutkimuksessamme aloittelevien ohjaajien työtä helpotti se, että tuntiformaatin ja mallin muokkauksen suomalaiseen liikuntakerhoon sopivaksi oli tehnyt Hellisonin malliin perehtynyt tutkimusryhmä ja mallin kannalta oleelliset osat oli pidetty mallissa mukana.

Ohjaajien kokemukset liikuntakerhojen ohjaamisesta ja erityisesti mallin toteuttamiseen liittyvistä haasteista ja helpottavista tekijöistä ovat siten tärkeää tietoa, että niitä voidaan hyödyntää esimerkiksi Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvan koulutuksen suunnittelussa. Koulutuksessa tulisi tämän tutkimuksen tulosten mukaan käyttää erityisesti aikaa mallin sisäistämiseen sekä siihen, että elämäntaidot saataisiin vahvemmin linkitettyä myös liikuntaosuuksiin. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisessa liikuntaharjoitusten aikana oli sekä observointien että haastattelujen mukaan haasteita. Koulutuksessa voitaisiin myös huomioida, että mallin toteuttamiseen liittyy olennaisena osana valittu elämäntaito sekä ohjaajien kokemukset sen helppoudesta tai vaativuudesta. Ohjaajien vahvuuksien ja heikkouksien tunnistami-

sen myötä koulutuksessa voitaisiin keskittyä enemmän haastavimmiksi koettujen elämäntaitojen opettamiseen ja tarjota ohjaajille apukeinoja niiden opettamiseen. Ohjaajana kehittymisen näkökulmasta ohjaajien olisi hyödyllistä myös saada palautetta omasta toiminnastaan koulutuksen opetusharjoitusten lisäksi myös käytännön työstä liikuntakerhoissa.

Kyky arvioida ja analysoida omaa toimintaa on tärkeä taito ohjaajana kehittymisen kannalta ja sitä oltiin harjoiteltu myös koulutuksessa. Vaikka ohjaajat kuvailivat haastatteluissa toimintaansa osittain positiivisemmin kuin mitä observoinnesita saadut tulokset osoittivat, osasivat nuoret ohjaajat analysoida omaa toimintaansa monipuolisesti ja realistisesti, unohtamatta kriittistä näkökulmaa. Tässä tutkimuksessa esitettyjen tulosten ja johtopäätösten tulkinnassa on kuitenkin huomioitava, että tutkimuksen otos on pieni, eikä ohjaajien kokemuksia voida suoranaisesti yleistää. Mutta koska noviisiohjaajien toimintaa on Hellisonin vastuuntuntoisuuden malliin pohjautuvissa liikuntakerhoissa tutkittu melko vähän (Durlak ym. 2011), ovat tämän tutkimuksen tulokset kuitenkin arvokkaita ja suuntaa antavia.

7.1 Luotettavuus ja eettisyys

Tutkimuksemme on osa isompaa hanketta ja toimimme yhteistyössä hankkeen tutkimusryhmän kanssa. Tutkimuksemme luotettavuutta ja vertailukelpoisuutta lisäsimme huolellisella suunnittelulla ja toteutuksella noudattaen hyviä tieteellisiä käytäntöjä ja eettisiä periaatteita. Hyviin tieteellisiin käytäntöihin kuuluu tutkijoiden rehellisyys tutkimustyössä sekä avoimuus ja yksityiskohtaisuus tutkimusten tuloksia julkaistaessa. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 132–133.) Toimme myös haastateltavien äänen aidosti esille suorien lainausten avulla ja sitä kautta saimme myös tukea tekemillemme tulkinnoille.

Laadullisessa tutkimuksessa tärkein luotettavuuden tekijä ovat tutkijat itse. Tutkijoiden tulee tiedostaa esiymmärryksen ja omien arvojen vaikutukset tutkimuksen kulkuun. (Tuomi & Sarajärvi 2009.) Avoimuuden ja läpinäkyvyyden vuoksi halusimme avata omia taustojamme mahdollisimman tarkasti myös lukijalle. Pyrimme työssämme objektiivisuuteen ja erityisen kriittiseen suhtautumiseen erilaisia valintoja ja tulkintoja tehdessä. Objektiivisuutta ja luotettavuutta lisäsimme sillä, että meitä oli kaksi tutkijaa. Tutkijatriangulaation avulla tulkinnat olivat aina kahden ihmisen tekemiä, jonka vuoksi prosessi oli hidas, mutta huolella tehty. Koemme, että

esiymmärryksemme ja ennakko-olettamuksemme eivät ole määrittäneet tutkimuksemme lopputulosta. Hyödynsimme myös menetelmätriangulaatiota eli käytimme useampaa aineistonkeruumenetelmää saadaksemme laajemman ja luotettavamman kokonaiskuvan tutkittavasta ilmiöstä. Tutkijoiden kokemattomuus saattoi kuitenkin hieman laskea tutkimuksen luotettavuutta, sillä kumpikaan aineistonkeruumenetelmistä ei ollut kovin helppokäyttöinen ja haasteita koettiin myös aineiston analysoinnissa.

Observoinneissa käytettiin Moveatis mobiilisovellusta, jonka koimme toimivaksi keinoksi ohjaajien toiminnan tutkimiseen. Sovellus oli helppokäyttöinen ja sovellukseen tehdyt kategoriat auttoivat suuntaamaan havainnoinnin tulosten kannalta oleelliseen toimintaan. Vaikka koimme sovelluksen helppokäyttöisenä ja olimme aiemmin koulutuksessamme käyttäneet samantapaista sovellusta (LOTAS), koimme Moveatiksensa kanssa myös haasteita. Koska kategorioita oli kahdeksantoista, ei observointia millään pystynyt tekemään samalla kun kerhoa kuvattiin, sillä huomio kohdistui samaan aikaan myös kuvaamiseen. Sovelluksen käyttö oli helpompaa, kun kuvattuja tunteja sai katsoa rauhassa videolta. Tällöin oli mahdollista pysäyttää video tai katsoa toiminta tarvittaessa useampaan kertaan. Koimme hyödyllisenä pitää ylimääräistä ajatuspaperia sovelluksen käytön rinnalla, jolloin siihen pystyi kirjaamaan ylös mahdolliset ylimääräiset huomiot tai sovellukseen tehdyt virhepainallukset. Teimme myös harjoitusobservoinnit koulutuksen opetusharjoitusten videoilta ja tutustuimme Moveatis mobiilisovellukseen rauhassa. Koimme harjoittelun erittäin hyödyllisenä, sillä sen jälkeen pystyimme vielä muokkaamaan kategorioiden määrittelyjä ja näin ollen saimme observointien yksimielisyyskertoimia korkeammaksi. Silti yksimielisyyskertoimet jäivät joissakin kategorioissa alhaiseksi, mikä kertoo observoinnin haastavuudesta tutkimusmenetelmänä. Suurimmassa osassa kategorioista yksimielisyys oli kuitenkin riittävän korkea ja useassa kategoriassa savutimme jopa sadan prosentin yksimielisyyden.

Koimme tarpeelliseksi harjoitella myös haastattelua aineistonkeruumenetelmänä ja toteutimme esihaastattelun. Haastattelun onnistumisen myötä päätimme sisällyttää sen mukaan varsinaiseen aineistoon. Luotettavuutta kuitenkin heikensi hieman pieni aineistomme, jonka vuoksi tulokset eivät anna kovin laajaa kuvaa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käytöstä ja elämäntaitojen opettamisesta liikuntakerhoissa. Tiedostamme, että laadullisen tutkimuksen tavoitteena

ei ole tulosten yleistettävyyys vaan tutkittavan ilmiön syvempi ymmärtäminen. Tarkoituksemme oli kuitenkin haastatella kaikkia kahdeksaa koeryhmän ohjaajaa, jotta saisimme kattavamman aineiston, mutta vähäisen kävijämäärän vuoksi kaikki kerhot eivät toteutuneet. Muutokset ja haasteet tutkimusta tehdessä ovat yleisiä laadullisessa tutkimuksessa. Uskomme kuitenkin, että observointien ja haastattelujen avulla saadut tulokset ovat arvokkaita ja suuntaa antavia. Ne tuovat mielestämme uutta näkökulmaa Hellisonin mallin toteuttamiseen, elämäntaitojen opettamiseen sekä koulujen liikuntakerhojen järjestämiseen.

Eettisyyden näkökulmasta tärkeää oli tiedottaa haastateltavia ja observoitavia kerholaisia riittävästi (Tuomi & Sarajärvi, 132–133). Pyysimme jokaiselta tutkittavalta erillisen kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta. Kerholaisten vanhemmilta pyydettiin myös suostumus ja allekirjoitus tutkimukseen osallistumisesta, sillä oppilaat olivat alaikäisiä. Pidimme kaikki aineistot salassa ja varmistimme etteivät tutkimukseemme osallistuneet henkilöt ole tunnistettavissa missään vaiheessa raportointia.

7.2 Jatkotutkimusideoita

Tässä tutkimuksessa selvitettiin noviisiohjaajien kokemuksia ja toimintaa Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamisesta yläkoulujen liikuntakerhoissa. Tulevaisuudessa olisi mielenkiintoista selvittää Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin soveltuvuutta myös alakoulun liikuntakerhoihin. Lisäksi olisi mielenkiintoista tutkia onko elämäntaitojen opettaminen ja Hellisonin mallin hyödyntäminen mahdollisia oppilaiden itse ohjaamissa kerhoissa tai koululla järjestettävissä liikuntatuokioissa. Koulujen ja opetuksen kehittämistä puhutaan paljon ja meidän näkemyksemme mukaan kouluilla on lukuisia mahdollisuuksia, liikuntakerhojen lisäksi elämäntaitojen opettamiseen. Opettajien kouluttaminen on yksi keino lisätä elämäntaitojen opettamista kouluissa, mutta vielä tärkeämpää olisi mielestämme koulun rakenteiden ja kulttuurin kehittäminen elämäntaitojen tärkeyttä korostavaan suuntaan. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (2014) tällaista kehitystä oli havaittavissa uusien laaja-alaisten tavoitteiden ja pakolliseksi asetettujen monialaisten oppimisprojektien muodossa.

Koulujen lisäksi Hellisonin mallia voitaisiin toteuttaa muissakin ympäristöissä, kuten urheiluseuroissa. Olisi todella mielenkiintoista jatkaa noviisiohjaajien tutkimista niin että noviisiohjaajat toteuttaisivat Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia useissa eri ympäristöissä. Tämän myötä saataisiin laajempi kokonaiskuva noviisiohjaajien kokemuksista, pätevyydestä ja kehitymisestä elämäntaitojen opettajina. Mikäli tutkimukset osoittaisivat noviisiohjaajien kykenevän elämäntaitojen opettamiseen ja mikäli Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli soveltuisi hyödynnettäväksi eri ympäristöihin niin tulevaisuudessa siitä voitaisiin kehittää apuväline kaikille lasten ja nuorten kanssa työskenteleville ja tarjota heille koulutusta taitotasosta riippumatta. Koulutuksen tarjoamisella saataisiin lisättyä myös noviisiohjaajien pätevyyttä Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin toteuttamiseen ja täten vahvistettua yhä useamman ohjattuun liikuntaan osallistuvan lapsen ja nuoren elämäntaitoja. Tämä vastaisi Flettin, Gouldin, Griffesin ja Lauerin (2012) nuoria ohjaajia koskevaan huoleen. Heidän mukaan nuorisourheilun heikkoutena on kouluttamattomat vapaaehtoistyötä tekevät nuoret ohjaajat, jotka eivät koulutuksen puutteen vuoksi kykene vastaamaan ohjaajan kasvatustehtävään. Ohjattavien kokonaisvaltaisen kasvun tukemisen sijaan nuoret ohjaajat korostavat usein pelkästään fyysisiä tavoitteita ja pohjaavat toimintansa huippu-urheilusta saatuun voittamisen ja häviämisen malliin.

Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli ja elämäntaitojen opetus on aiheena mielestämme erittäin mielenkiintoinen. Tutkijoina olisimme halunneet selvittää myös oppilaiden kokemuksia ja mielipiteitä elämäntaitojen opettamisesta, mutta se olisi ollut aikataulumme ja resurssiemme rajoissa liikaa, joten päätimme jättää oppilaiden näkökulman pois tästä tutkimuksesta. Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallia ja elämäntaitojen opettamista koskevien tutkimusten luotettavuuden kannalta olisi mielestämme kuitenkin tärkeää huomioida myös oppilaiden tai osallistujien kokemukset. Luotettavuuden lisäämiseksi tulevaisuudessa tarvittaisiin lisää myös pidempikeskisiä tutkimuksia, sillä suurin osa Hellisonin mallia ja elämäntaitojen opettamista koskevista aiemmista tutkimuksista, mukaan lukien tämä tutkimus, on toteutettu lyhyinä interventioina.

LÄHTEET

- Ahtonen, T., Blomberg, K., Kallio, J., Kari, J., Karvinen, J., Kelhä, O., Majoinen, P., Norra, J., Nykänen, K., Perttinä, M., Tiusanen, M., Toivonen, K., Turpeinen, S. & Viikari, M. 2017. *Opas matkalle Liikkuvaksi kouluksi*. Helsinki: Opetushallitus & Jyväskylä: LIKES. Viitattu 3.5.2018. <http://liikkuvakoulu.fi>
- Alasuutari, P. 2011. *Laadullinen tutkimus 2.0. 4. uudistettu painos*. Tampere: Vastapaino.
- Ames, C. & Archer, J. 1988. Achievement goals in the classroom: Students' learning strategies and motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260–267.
- Banville, D. 2015. Novice Physical Education Teachers Learning to Teach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34, 259–277.
- Barney, D. 2005. Elementary physical education teachers' interactions with students. *Physical Educator* 62, 130–135.
- Barr, J. & Higgins-D'Alessandro, A. 2009. How adolescent empathy and prosocial behaviour change in the context of school culture: A two-year longitudinal study. *Adolescence*, 44 (176), 751–772.
- Berliner, D. 1988. *The development of expertise in pedagogy*. New Orleans: American Association of Colleges for Teachers.
- Braithwaite, R., Spray, C. & Warburton, V. 2011. Motivational climate interventions in physical education: A meta-analysis. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 628–638.
- Caballero-Blanco, P., Delgado-Noguera, MA, Escarti-Carbonell, A. 2013. Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programme applied in USA and Spain. *Journal of Human Sport & Exercise*. 8 (2), 427–441.

- Camiré, M. 2014. Youth Development in North American High School Sport: Review and Recommendations. School of Human Kinetics, University of Ottawa, Ottawa, Ontario, Canada. *Quest*, 66: 495–511.
- Campbell, T. & Sullivan, P. 2005. The effect of a standardized coaching education program on the efficacy of novice coaches. *Avante*, 11, 38–45.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). 2005. *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning programs*. Illinois edition.
- CASEL (Collaborative to Advance Social and Emotional Learning). 2018. What is SEL? Viitattu 26.10.2018. <https://casel.org/what-is-sel/>.
- Cohen, J. 1999. Social and emotional learning past and present: a psychoeducational dialogue. Teoksessa J. Cohen (toim.) *Educating minds and hearts. Social emotional learning and passage into adolescence*. New York: Teachers College Press, 3–23.
- Cowan, N., Chen, Z. & Rouder, J. 2004. Constant capacity in an immediate serial-recall task: A logical sequel to Miller (1956). *Psychological Science*, 15, 634–640.
- Barney, D. 2005. Elementary physical education teachers' interactions with students. *Physical Educator* 62, 130–135.
- Danish, S. & Donahue, T. 1995. Understanding media's influence on the development of antisocial and prosocial behavior. Teoksessa R. Hampton, P. Jenkins, & T. Gullota (toim.). *Preventing violence in America*. Thousand Oaks, CA: Sage, 133–166.
- Danish, S., Forneris, T. & Wallace, I. 2005. Sport-based life skills programming in the schools. *School Sport Psychology Perspectives Programs and Procedures*, 21(2), 41–62.

- Darst, P. & Pangrazi, R. 2009. Dynamic physical education for secondary school students. 6.painos. San Francisco, CA: Benjamin Cullings.
- Den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbles, T. 2004. Interpersonal teacher behaviour and student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*. 15, 407–442.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*. 82 (1), 405–432.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. 2000. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry* 11, 227–268.
- Dweck, C.& Legge, E. 1988. A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256–273.
- 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, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Escarti, A., Gutierrez, M. Pasqual, C., Marin, D. 2010. Application of Hellison's Teaching personal and Social Responsibility model in Physical Education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *Spanish Journal of Psychology*. 13 (2), 667–676.

- Escartí, A., Wright, P. M., Pascual, C., & Gutiérrez, M. 2015. Tool for assessing responsibility-based education (TARE) 2.0: Instrument revisions, inter-rater reliability, and correlations between observed teaching strategies and student behaviors. *Universal Journal of Psychology* 3 (2), 55–63.
- Eskelä-Haapanen, S. 2012. Kohdennettu tuki perusopetuksen alkuluokilla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Väitöstutkimus, 40.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 180–200.
- Eskola, J. Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: Lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodin valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 24–46.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 10. painos. Tampere: Vastapaino.
- Epstein, J. 1989. Family structures and student motivation: A developmental perspective. Teoksessa C. Ames & R. Ames (toim.). *Research on motivation in education*. New York: Academic Press, 259–295.
- Ettl, F. 2017. “Coach as Youth Worker:” understanding intern coaches' experiences in a professional development training for a TPSR-based youth development program. Boston university. School of education. Väitöstutkimus.
- Feiman-Nemser, S. 2001. From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.

- Flett, M., Gould, D., Griffes, K. & Lauer, L. 2012. The Views of More Versus Less Experienced Coaches in Underserved Communities. *International Journal of Coaching Science*, 6(1), 3–26.
- Fraser, M. & Robinson, B. 2013. Development of Social Skills through Physical Education with a Complex Needs Child Population. *The International Journal of Sport and Society: Annual Review*. 3, 113–124.
- Fuller, F. & Brown, O. 1975. *Becoming a Teacher*. Teoksessa K. J. Ryan (toim.). *Teacher Education. the seventy-fourth yearbook of the National Society for the study of education*. 2. painos. Chicago: University of Chicago Press, 25–52.
- Gallahue, D. & Ozmun, F. 2006. *Understanding motor development: infants, children, adolescents, adults*. Madison, WI: Brown & Benchmark.
- Garn, A., Ware, D. & Solmon, M. 2011. Student engagement in high school physical education: Do social motivation orientations matter? *Journal of Teaching in Physical Education*, 30, 84–98.
- Gorard, S. & See, B.H. 2011. How can we enhance enjoyment of secondary school? The student view. *British Educational Research Journal*. 37 (4), 671–690.
- Gordon, B. 2015. What's worth doing? *Journal of Physical Education New Zealand*. 48 (1), 4.
- Gordon, B., Jacobs, J. & Wright, P. 2016. Social and Emotional Learning Through a Teaching Personal and Social Responsibility Based After-School Program for Disengaged Middle-School Boys. *Journal of teaching physical education*. 35 (4), 358–369.
- Goudas, M. & Giannoudis, G. 2008. A team-sports-based life-skills program in a physical education context. *Learning and instruction*, 18(6), 528–536.

- Gould, D. & Carson, S. 2008. Life skills development through sport: current status and future directions. *International Review of Sport & Exercise Psychology*, 1(1), 58–78.
- Grönfors, M. 2015. Havaintojen teko aineistonkeräyksen menetelmänä. Teoksessa R. Valli & J. Aaltola. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle*. 4. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 146–163.
- Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (toim.) 2007. *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Halbert, G., MacPhail, A., Murphy, F. & Tannehill, D. 2013. *Research and practice in physical education*. Abingdon: Routledge, 14–17.
- Harinen, P. & Halme, J. 2012. *Hyvä, paha koulu – Kouluhyvinvointia hakemassa*. Suomen Unicef, Nuorisotutkimusverkosto ja -seura, Verkkojulkaisuja 56. Helsinki: Unicef.
- Hartje, J. A., Evans, W. P., Killian, E. S. & Brown, R. 2008. Youth worker characteristics and self-reported competency as predictors of intent to continue working with youth. *Child & Youth Care Forum*, 37(1), 27–41.
- Harvey, S., Kirk, D. & O'Donovan, T. 2014. Sport education as a pedagogical application for ethical development in physical education and youth sport. *Sport, Education and Society*, 19 (1), 41–62.
- Heikinaro-Johansson, P. & Hirvensalo, M. 2007. Liikunnan opetuksen suunnittelu. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson & T. Huovinen (toim.). *Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan*. WSOY, 94–113.
- Heikinaro-Johansson, P., Hirvensalo, M. & Lyyra, N. 2016. *Moveatis- ohjelma. Käyttäjän opas v.1.0*. 20.5.2016. Viitattu 23.4.2018. <https://moveatis.sport.jyu.fi>.

- Heikinaro-Johansson, P., Klemola U. 2007. Liikunnanopettajan vuorovaikutusosaaminen ja opetusmallit. Teoksessa P. Heikinaro-Johansson, T. Huovinen. Näkökulmia liikuntapedagogiikkaan. 2. painos. Helsinki: WSOY. 140–151.
- Heikinaro-Johansson, P. & Lyyra, N. 2018. Liikunnanopetus ja opetuksen analysointi. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Hellison, D. 1995. Teaching Responsibility Through Physical Activity. Champaign, IL: Human Kinetics
- Hellison, D. 2000. Serving Underserved Youth Through Physical Activity. Teoksessa Cutforth, N., Hellison, H. Kallusky, J., Martinek, T., Paker, M. & Stiehl, J. (toim.) Youth development and physical activity. Linking universities and communities. Champaign, IL: Human Kinetics. 31–50.
- Hellison, D. 2003. Teaching personal and social responsibility in physical education. Teoksessa S. Silverman & C. Ennis. (toim.) Student learning in physical education. Toinen painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 141–154.
- Hellison, D. 2011. Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Education. 3. uudistettu painos. Campaign: Human Kinetics cop.
- Hellison, D. & Martinek, T. 2009. Youth Leadership in Sport and Physical Education. New York: Palgrave Macmillan.
- Hellison, D & Templin, J. 1991. A reflective approach to teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hirsjärvi, S., Remes, H. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.

- Huovinen, T. & Rintala, P. 2017. Yksilön huomioiminen liikuntapedagogiikassa. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.). Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus: Jyväskylä, 410–415.
- Jaakkola, T. 2017. Liikuntataitojen opettaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 353–360.
- Jaakkola, T. & Digelidis, N. 2007. Establishing a positive motivational climate in physical education. Teoksessa J. Liukkonen, Y. Vanden Auweele, B. Vereijken, D. Alfermann & Y. Theodorakis (toim.). Psychology for physical educators. Student in focus. Champaign, IL: Human Kinetics, 3–20.
- Jaakkola, T., Liukkonen, J. & Sääkslahti, A. (toim.) 2017. Liikuntapedagogiikka. PS-Kustannus: Jyväskylä.
- Jaakkola, T. & Mononen, K. 2017. Opetustapahtuman ohjaaminen: ohjeet, näytöt ja palautteen antaminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.). Liikuntapedagogiikka. PS-kustannus: Jyväskylä, 320–332.
- Jacobs, J., & Wright, P. 2016. An alternative application of imagery in youth sport: Promoting the transfer of life skills to other contexts. *Journal of Sport Psychology in Action*, 7(1), 1–10.
- Jaczynowski, L., Smoleń, A. & Wiater, L. 2012. Sport Clubs in School Environment in Poland. *Ido Movement for Culture: journal of martial arts anthropology: theory of psychophysical culture, cultural tourism, anthropology of martial arts, combat sports*, 12(1–4), 16–24.
- Jennings, P. & Greenberg, M. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational research* 79 (1), 491–525.

- Johnston, J., Harwood, C. & Minniti, A. 2013. Positive Youth Development in Swimming: Clarification and Consensus of Key Psychosocial Assets. *Journal Of Applied Sport Psychology*, 25(4), 392–411.
- Jung, J. & Wright, P. 2012. Application of Hellison's responsibility level in South Korea: A multiple case study of 'at risk' middle school students in physical education. *Agora*, 14(2), 140–160.
- Kiviniemi, K. 2018. Laadullinen tutkimus prosessina. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täydennetty painos*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 62–74.
- Klemola, U. & Mäkinen, T. 2014. Tunne- ja vuorovaikutustaitoja oppii harjoittelemalla: Pedagogisia poimintoja opettajalle. *Liito: Liikunnan ja terveystiedon opettaja* 4, 32–34.
- Kokkonen, M. 2005. Sosioemotionaaliset taidot opettajan pääomana. Teoksessa L. Kannas & H. Tyrväinen (toim.). *Virikkeitä terveystiedon opetukseen*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 67–77.
- Kokkonen, M. 2010. Ihastuavat, vihastuavat tunteet – opi tunteiden säätelyn taito. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Kokkonen, M. 2017. Liikunta sosiaalista ja psyykkistä toimintakykyä edistävien tunne- ja ihmissuhdetaitojen tukijana. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 185–214.
- Kokkonen M., & Klemola, U. 2013. Liikunta tunne- ja ihmissuhdetaitojen opettamisen välineenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 204–235.

- Kokkonen, J., Kokkonen, M., Telama, R. & Liukkonen, J. 2011. Teachers' behavior and pupils' achievement motivation as determinants of intended helping behavior in physical education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, DOI:10.1080/00313831.2011.628692.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Koululiikuntaliitto. 2018. Liikuntakerhomateriaalit. Viitattu 20.4.2018. <http://www.kll.fi/materiaalit/liikuntakerhomateriaalit>.
- Kuusela, M. 2005. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen, oppiminen ja käyttäminen perusopetuksen kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. *Jyväskylän yliopisto. Liikunnan ja kansanterveyden julkaisuja*, ISSN 0357-2498; 165.
- Laine, T. 2018. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin. 5. uudistettu ja täyden nety painos*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 25–42.
- Lee, O. & Choi, E. 2015. The Influence of Professional Development on Teachers' Implementation of the Teaching Personal and Social Responsibility Model. 2015. 34, 603–625.
- Lerner, R., Brentano, C., Dowling, E. & Anderson, P. 2002. Positive youth development: Thriving as the basis of personhood and civil society. *New Directions for Youth Development*, 7(95), 11–33.
- Lintunen, T. & Gould, D. 2014. Developing social and emotional skills. Teoksessa A. Papaioannou & D. Hackfort (toim.). *Routledge companion to sport and exercise psychology*. London: Routledge, 621–633.

- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2009. Vuorovaikutuksen edistäminen liikuntaryhmissä. Teoksessa E. Rovio, T. Lintunen & O. Salmi (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 188–203.
- Lintunen, T. & Kuusela, M. 2010. Sosioemotionaalisten taitojen harjaannuttaminen ja tuki koulussa. Teoksessa K. Joronen & A. Koski (toim.) Tunne- ja sosiaalisten taitojen vahvistaminen koulu yhteisössä. Tampere: Tampereen Yliopistopaino Oy, 119–137.
- Lintunen T. & Toivonen H. 2015. Hellisonin malli rakentaa elämäntaitoja ja hyvinvointia liikunnan avulla. *Liikunta & Tiede* 52 (4), 37–40.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Liikuntamotivaatio elinikäisen liikuntaharrastuksen edellytyksenä. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. *Liikunta pedagogiikka*. PS-kustannus: Jyväskylä, 130–142.
- Liukkonen, J. & Jaakkola, T. 2017. Oppimista tukevan motivaatioilmaston tukeminen. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen & A. Sääkslahti. *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 291–192.
- Löflund-Kuusela, H. 2008. Ajatuksesta toimivaksi kerhoksi. Apua liikuntakerhon perustamiseen kouluun. Nuori Suomi.
- Magill, R. 2007. *Motor learning and control: Concepts and applications*. New York: McGraw-Hill.
- Martinek, T. & Hellison, D. 2016. Teaching Personal and Social Responsibility: Past, Present and Future. *JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 87 (5), 9–13.
- Metsämuuronen, J. 2011. Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteissä: E-kirja opiskelijalaitos. Helsinki: International Methelp, Booky.fi.

- Miller, C.F., Lurye L.E., Zosuls K.M., Ruble D.N. 2009. Accessibility of Gender Stereotype Domains: Developmental and Gender Differences in Children. *Sex Roles*. Jun 60 (11-12), 870–881.
- Moilanen, P. & Rähkä, P. 2018. Merkitysrakenteiden tulkinta. Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikä kunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 43–61.
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. *Teaching physical education*. First online edition.
- Niikko, A. 1998. Opettajaksi kehittyminen ulkoisena ja sisäisenä prosessina: näkökulma vaihe-, oppimis- ja sosiaalisiin teorioihin. Joensuun yliopisto: Savonlinnan opettajakoulutuslaitos.
- Niles, M., Reynolds, A. & Roe-Sepowitz, D. 2008. Early childhood intervention and early adolescent social and emotional competence: Second generation evaluation evidence from the Chicago longitudinal study. *Educational Research* 50 (1), 55–73.
- Nurmi, J-E. Ahonen, T. Lyytinen, H., Lyytinen, P. Pulkkinen, L., Ruoppila, I. 2014. *Ihmisen psykologinen kehitys*. 5. painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Olympiakomitea. 2018. Lasten Liike. Viitattu 24.10.2018. <https://www.olympiakomitea.fi/lasten-liike/>.
- Opetushallitus. 2014. Koulun kerhotoiminnan kehittäminen. http://www.edu.fi/download/164166_Koulun_kerhotoiminnan_esite.pdf.
- Palomäki, S. 2009. Opettajaksi opiskelevien pedagoginen ajattelu ja ammatillinen kehittyminen liikunnanopettajakoulutuksessa. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. *Studies in sport, physical education and health*, 142.

- Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2011. Liikunnan oppimistulosten seuranta-arviointi perusopetuksessa 2010. Koulutuksen seurantaraportit 2011:4. Helsinki: Opetushallitus.
- 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.
- Perkins, D. & Noam, G. 2007. Characteristics of sports-based youth development programs. *New Directions for Youth Development*, 115, 75–85.
- Perusopetuslaki 1988. 47§ / 21.8.1998/628.
- Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena. Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. 113. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Tampere: Opetushallitus.
- Pickle, J. 1985. Towards teacher maturity. *Journal of Teacher Education* 36, 55–59.
- Plant, I. 2009. Developing Responsibility in physical education. *Physical Education Matters*. 4 (2), 15–18.
- Rantala, I. 2015. Laadullisen aineiston analyysi tietokoneella. Teoksessa R. Valli (toim.) & J. Aaltonen (toim.). *Ikkunoita Tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 4. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 108–133.
- Rantala, T. 2006. Voiko vastuuntuntoisuuteen kasvattaa?: toimintatutkimus Hellisonin vastuuntuntoisuuden mallin käyttömahdollisuuksista osana perusopetuksen liikuntatunteja. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteiden laitos. Lisensiaatintyö.

- Rantala, T. & Heikinaro-Johansson P. 2007. Hellisonin vastuuntuntoisuuden malli osana seitsemännän luokan poikien liikuntatunteja. *Liikunta & Tiede* 44 (1), 36–44.
- Rantalainen, M. & Kaski, S. 2017. Organisointi ja järjestyksen ylläpito liikuntatunneilla. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.). *Liikuntapedagogiikka*. Jyväskylä: PS-kustannus, 333–350.
- Rintala, J., Palomäki, S. & Heikinaro-Johansson, P. 2013. Mieluisat ja epämieluisat koululiikuntalajit yhdeksäsluokkalaisten kokemina. *Liikunta & Tiede* 50 (1), 38–44.
- Romar, J-E., Haag, E. & Dyson, B. 2015. Teacher's experiences of the TPSR (Teaching personal and social responsibility) model in physical education. *Agora for PE and sport* 17 (3), 202–219.
- Ruokonen, J., Kokkonen, M., & Kokkonen, J. 2014. Liikuntatuntien psykologinen turvallisuus ja motivaatioilmasto alakoululaisten tyttöjen ja poikien silmin. *Liikunta & Tiede*, 51(6), 49–55.
- Ruusuvuori, J. & Tiittula, L. 2005. Tutkimushaastattelu ja vuorovaikutus. Teoksessa J. Ruusuvuori & L. Tiittula (toim.) 2005. *Haastattelu. Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino, 19–46.
- Ryan, R. & Deci, E. 2007. Active human nature: Self-determination theory and the promotion and maintenance of sport, exercise, and health. Teoksessa M. Hagger & N. Chatzisarantis (toim.). *Intrinsic motivation and self-determination in exercise and sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1–19.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. KvaliMOTV kvalitatiivisten menetelmien verkko-oppikirja. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto, 57–61. Viitattu 27.10.2018 http://www.fsd.uta.fi/fi/julkaisut/motv_pdf/KvaliMOTV.pdf

- Saarinen-Kauppinen, A. & Rovio, E. 2009. Päätöksenteko ja suorittaminen ryhmässä. Teoksessa Rovio, E., Lintunen T., Salmi O. (toim.) Ryhmäilmiöt liikunnassa. Helsinki: Liikuntatieteellinen seura, 31–58.
- Saarni, C. 2000. Emotional competence. Teoksessa R. Bar-On & J. Parker (toim.) The handbook of emotional intelligence. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 68–91.
- Salakari, H. 2007. Taitojen opetus. Ylinen: Eduskills Consulting 2007.
- Schmidt, R. & Wrisberg, C. 2008. Motor learning and performance. A situation-based learning approach. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Schreier, M. 2012. Qualitative content analysis in practice. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Siedentop, D. 1991. Developing teaching skills in physical education. Mountain View, CA: Mayfield, 11–12.
- Siutla H., Huovinen T., Partanen A. & Hirvensalo M. 2012. Opetusviestintä heterogeenisen kolmannen luokan liikuntatunneilla. Liikunta & Tiede 49 (1), 59–66.
- Soini, M. 2006. Motivaatioilmaston yhteys yhdeksäsluokkalaisten fyysiseen aktiivisuuteen ja viihtymiseen koulun liikuntatunneilla. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Studies in sport, physical education and health, 120.
- Suomi, K., Mehtälä, A. & Kokko, S 2016. Liikuntapaikat ja -tilaisuudet. Teoksessa S. Kokko & A. Mehtälä (toim.). Lasten ja nuorten liikuntakäyttäytyminen suomessa. LIITU-tutkimuksen tuloksia. Valtion liikuntaneuvoston julkaisuja 2016:4, 23–26.
- Swee Chong, A. & Penney, D. 2013. "Promoting social and emotional learning outcomes in physical education: Insights from a school-based research project in Singapore." Asia-Pacific Journal of Health, Sport and Physical Education 4 (3), 267–286.

- Sääkslahti, A. 2017. Liikunnanopetuksen suunnittelu. Teoksessa T. Jaakkola, J. Liukkonen, A. Sääkslahti (toim.). Liikuntapedagogiikka. Jyväskylä: PS-kustannus, 280–287.
- Tessier, D., Sarrazin, P. & Ntoumanis, N. 2010. The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal style, students motivation and psychological need satisfaction in sport-based physical education. *Contemporary Educational Psychology*, 35(4), 242–253.
- Toivonen, H-M., Wright, P.M., Hassandra, M., Hagger, M.S., Hankonen, N., Hirvensalo, M., Talvio, M., Gould, D., Kalaja, S., Tammelin, T., Laine, K., Lintunen, T. 2017. The “Youth” Rule” Training Programme for Novice Physical Activity Instructors Using Hellison’s Teaching Personal and Social Responsibility (TPRS) Model: A Programme Development and Protocol for a Randomised Controlled Pilot Trial.
- Tuomi & Sarajärvi. 2009. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Van der Mars, H. 1989. Observer reliability: Issues and procedures. Teoksessa P. Darst, D. Zakrajsek, & V. Mancini (toim.), *Analyzing physical education and sport instruction* 2. painos. Champaign, IL: Human Kinetics, 53–80.
- Waldron, J. 2007. Influence of Involvement in the Girls on Track Program on Early Adolescent Girls' Self-Perceptions, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 78:5, 520–530.
- Wallhead, T. L. & Buckworth, J. 2004. The Role of Physical Education in the Promotion of Youth Physical Activity. *Quest*, 56 (3), 285–301.
- Walsh, D. (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: An extension of the teaching personal and social responsibility model. *Research Quarterly for Exercise and Sport*. 79 (2), 209–221.

- Weiss, M. Stuntz, C., Bhalla, J., Bolter, N & Price, M. 2013. 'More than a game': impact of The First Tee life skills programme on positive youth development: project introduction and Year 1 findings, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 5:2, 214–244, DOI: 10.1080/2159676X.2012.712997
- WHO (World Health Organization). 1999. Partners in life skills education - conclusions from a united nations inter-agency meeting. Geneva.
- Wright, P. & Irwin, C. 2018. Using systematic observation to assess teacher effectiveness promoting personally and socially responsible behavior in physical education, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 22:3, 250–262, DOI: 10.1080/1091367X.2018.1429445
- Zhang, T., Solmon, M., Gao, Z. & Kosma, M. 2012. Promoting school students' physical activity: A social ecological perspective. *Journal of Applied Sport Psychology*, 24, 92–105.
- Zeng, H. Z., Leung, R., Liu, W. & Hipscher, M. 2009. Physical education in urban high school class settings: Features and correlations between teaching behaviours and learning activities. *Physical Educator Early Winter* 66 (4), 186–197.
- Zins, J. & Elias, M. 2006. Social and emotional learning. Teoksessa G. Bear & K. Minke (toim.). *Children's needs* 3. Bethesda, MD: NASO, 1–13.
- Zins, J., Payton, J., Weissberg, R. & O'Brien, M. 2007. Social and emotional learning for successful school performance. Teoksessa G. Matthews, M. Zeidner & R.D. Roberts (toim.) *Science of emotional intelligence. Knowns and unknowns*. New York, NY: University Press, 376–395.
- Zuosong, C., Dong, W., Kun, W., Ronkainen, N.J. & Tao, H. 2016. "Effects of coaching style on prosocial and antisocial behavior among Chinese athletes." *Social Behavior and Personality: an international journal* 44 (11), 1889–1900.

Öhman, M. & Quennerstedt, M. (2008). Feel good—be good: subject content and governing processes in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13 (4), 365–379.

LIITTEET

LIITE 1. Haastattelurunko

1. Alkuun kerrotaan itsestämme, tutkimuksesta/ haastattelusta

+Lämmittelykysymys: esim. miten päiväsi on mennyt?

2. Ohjaajan taustatietoa:

-Ikä

-Liikunta- ja ohjaustausta

-Odotukset liikuntakerhojen ohjaamiseen

-Motivaatio kerhojen ohjaamiseen (Onko muuttunut?)

-Odotukset kerhon ohjaamiseen (Ovatko toteutuneet?)

-Ajatuksia elämäntaitojen opettamisesta ja niiden tärkeydestä

3. Kerhon ohjaaminen & Hellisonin mallin toteutus:

-Millainen olet ohjaajana?

-Millainen koulutus oli?

-Millainen liikuntakerho oli?

-Miltä ohjaaminen on tuntunut?

(-Mikä on ollut helppoa, mikä vaikeaa?)

(- Millaista oli: palaute, organisointi, tehtävänanto)

-Miten Hellisonin malli näkyi kerhoissa?

-Miten valittu elämäntaito näkyi tunnin eri osissa?

(-Alku & loppukeskustelut, liikuntaosuus, palaute, organisointi, tehtävänanto)

-Miltä mallia tuntui toteuttaa?

(-Mikä oli helppoa, mikä haastavaa?)

-Millaisena koet pätevyytesi kokemus mallin toteuttamiseen ja elämäntaitoihin liittyen

4. Muutos/ kehitys:

-Onko toiminnassa näkynyt muutoksia tai kehitystä?

(-Millaista? Mikä on edesauttanut kehittymiseen?)

LIITE 2. Tuntisuunnitelmalomake

Päivämäärä:	Paikka:	Oppilaiden määrä:	Ohjaajat:
Tunnin aihe ja elämäntaidot:			
Tavoitteet:	Sisältö:	Aika:	Kommentteja:
Liikunta	Tietoisuuspuhe		
	Liikunta		
Elämäntaidot			
	Ryhmäpalaveri+reflektointi		