

TUNNETAITOJEN OPETTAMINEN JA HARJAANNUTTAMINEN  
-TOIMINTATUTKIMUS YLÄASTEEN KAHDEKSANNEN LUOKAN  
TYTTÖJEN LIIKUNTATUNNEILLA

Marjo Kuusela

Liikuntapedagogiikan  
lisensiaatintutkimus  
2001  
Jyväskylän yliopisto

## TIIVISTELMÄ

Kuusela, Marjo

Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen -toimintatutkimus kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla. Liikuntapedagogiikan lisensiaatintutkimus Jyväskylän yliopisto. 2001. 156 s.

Tässä tutkimuksessa kehitettiin tunnetaitokurssin opetussuunnitelma liikunnanopetukseen ja kuvataan tunnetaitokurssin toteuttamista. Oppilaat arvioivat kurssia ja sitä, miten he kokevat oppineensa tunnetaidot. Tutkijaopettaja arvioi kurssin toteutumista ja tunnetaitojen käyttöä ja käytön vaikutuksia liikuntatunneilla. Tunnetaitotermin synonyyminä voidaan käyttää vuorovaikutustaitoja tai emotionaalisia- ja sosiaalisia taitoja. Tunnetaidoilla tarkoitetaan tässä työssä eläytyvää kuuntelua, minäviestejä, itseilmaisua, vastuunottoa sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Näitä taitoja opetettiin oppilaille 14 tunnin pituisella teoriaajaksolla ja niiden käyttöä harjoiteltiin 36:lla liikuntatunnilla. Tutkimus oli toimintatutkimus ja se suoritettiin lukuvuonna 1999-2000 yhden kahdeksannen luokan tyttöjen pakollisilla liikuntatunneilla Nurmijärven kunnassa, Etelä-Suomessa. Tutkimusluokassa oli 20 oppilasta. Tämä tutkimus oli osa Jyväskylän yliopiston liikuntakasvatuksen laitoksen soveltavan liikunnanopetuksen tutkimusohjelmaa. Tutkimuksen teoreettisina lähtökohtina olivat Saloveyn ja Mayerin (1990) tunneälyteoria, Golemanin (1999b) tunnetaitoluokitus ja Gordonin (1979) minäviestien ja aktiivisen kuuntelun vuorovaikutusmalli. Opetuskäsitykseni on konstruktivistinen ja tunnetaitojen oppimisessa pidän tärkeänä kokemuksellista oppimista.

Päätutkimusaineiston muodostavat intervention jälkeen tehty haastattelu sekä tutkijaopettajan osallistuva havainnointi ja päiväkirja. Tutkimusaineistoa oppilaat tuottivat kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaa ja arvioimalla omaa toimintaansa ja mahdollista kehittymistään tunnetaidoissa taitorappusten avulla. Tutkimusaineistoa kertyi myös oppilaiden toimiessa liikuntatuntien tarkkailijoina. Tutkimusaineistoa käsittelemällä laadullisesti; purkamalla, kuvailemalla ja tulkitsemalla. Aineistoa käsittelemällä myös määrällisesti sisällönerittelyn avulla. Tunnetaitojen käyttötilanteita esittelen tiheinä kuvauksina.

Tutkimus osoitti tunnetaitokurssin opetussuunnitelman toimivaksi osana liikunnanopetusta. Sekä oppilaat että opettaja pitivät luonnollisena tunnetaitojen opettelua tässä tapahtumarikkaassa oppiaineessa, joka tarjoaa runsaasti tilanteita tunnetaitojen käytölle. Oppilaat olivat motivoituneita opettelemaan tunnetaitoja ja he osallistuivat innokkaasti itsetuntemus-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtäviin. Oppilaat kokivat tunnetaitokurssilla opetetut tunnetaidot hyödyllisiksi ja käytännönläheisiksi. Oppilaat ehdottivat, että tunnetaitoja opetettaisiin joka koulussa kaikilla luokka-asteilla. Oman kehittymisen arvioinnin oppilaat kokivat ristiriitaiseksi, toisaalta turhaksi toisaalta hyödylliseksi. Kurssin kuluessa oppilaat alkoivat käyttää oppittuja tunnetaitoja tunneilla. Myönteinen käyttäytyminen lisääntyi ja sosiaaliset suhteet, ilmapiiri ja työrauha paranivat tunneilla. Vastuunotto itsestä, toisista ja tunnin onnistumisesta lisääntyi ja siirtyi aikaisempaa enemmän oppilaille. Oppilaat muuttuivat avoimemmiksi, aktiivisemmiksi ja aloitteellisemmiksi. Tätä osoittaa esimerkiksi se, että he alkoivat tarkistaa kuulemiaan ohjeita ja sääntöjä ennen pelin alkua. Oppilaat oppivat toimimaan erilaisissa ryhmissä noudattaen yhteistyön – ja ongelmanratkaisun periaatteita. He oppivat myös huomiomaan toisia, antamaan myönteistä palautetta ja olemaan ystävällisiä. Oppilaat olivat aiempaa tasavertaisempia keskenään. Tunteihin osallistuminen lisääntyi ja tunneilla saatettiin käyttää aiempaa enemmän aikaa varsinaiseen tehtävään eli opettamiseen ja liikkumiseen. Opettaja havaitsi näiden käyttäytymismuutosten lisäksi oppilaiden tiedollista ja asenteellista kehittymistä tunnetaidoissa.

Avainsanat: opetussuunnitelma, tunnetaidot, sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, liikunnanopetus, toimintatutkimus

# SISÄLTÖ

## TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO.....	1
1.1 TUTKIMUKSEN TAUSTA.....	4
1.2. HAVAINNOISTA TUTKIMUKSEKSI.....	7
1.3 TUNNETAITOKURSSIN SUUNNITTELU.....	10
2. TUNNETAITO JA SEN KEHITTÄMINEN LIIKUNNANOPETUKSESSA.....	13
2.1 TUNNETAITOKÄSITE.....	13
2.2 TUNNETAITOJEN KEHITTÄMISOHJELMIA.....	15
2.2.1 Liikunnanopetukseen integroituja tunnetaitojen kehittämissuunnitelmia ja kehittämismenetelmiä.....	17
2.3 LIIKUNNANOPETUKSEN YHTEYDESSÄ TEHTYJÄ TUNNETAITOJEN KEHITTÄMISTUTKIMUKSIA.....	21
3. TUNNETAITOJEN OPETTAMINEN.....	27
3.1 KONSTRUKTIVISMI.....	31
3.2 KOKEMUKSELLINEN OPPIMINEN.....	35
4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS.....	38
5. TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT.....	40
5.1 TOIMINTATUTKIMUS.....	40
5.2 DESIGN -TUTKIMUS.....	45
6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN.....	46
6.1 ESITUTKIMUS.....	46
6.2 TUTKIMUSLUOKAN VALINTA JA LUOKAN KUVAUS.....	47
6.3 VARSINAINEN TUTKIMUS.....	48
6.4 TUTKIMUSAINESTON HANKINTA.....	50
6.5 TUTKIMUSAINESTON KÄSITTELY.....	54
6.5.1 Loppuhaastattelu.....	54
6.5.2 Taitoraput.....	55
6.5.3 Opettajan päiväkirja.....	56
6.5.4 Määrällinen sisällön erittely.....	56
7 TULOKSET.....	58
7.1 TUNNETAITOKURSSIN OPETUSSUUNNITELMAN LAADINTA LIIKUNNANOPETUKSEEN.....	58
7.2 KURSSILLA KÄYTETYT TUNNETAIDOT JA MENETELMÄT NIIDEN KEHITTÄMISEKSI.....	59
7.2.1 Itsetuntemus ja itseilmaisus.....	60
7.2.2 Eläytyvä kuuntelu.....	61
7.2.3 Itseilmaisus minäviestein.....	62
7.2.4 Vastuunotto.....	64
7.2.5 Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot.....	65
7.3 LIIKUNTA- JA TUNNETAITOKURSSIN TOTEUTUS.....	67
7.3.1 Tunnetaitoteorian opetusjakso.....	67
7.3.2 Liikuntakurssi.....	69
7.4 TUNNETAITOPAINOTTEISEN LIIKUNTAKURSSIN TOTEUTUMISEN ARVIOINTIA.....	79
7.4.1 Oppilaiden arviot tunnetaitokurssista.....	79
7.4.2 Opettajan havainnot ja arviot tunnetaitokurssista.....	86
7.5 KOKEMUKSET TUNNETAITOJEN KEHITTÄMISESTÄ.....	88
7.5.1 Oppilaiden kokemukset kehittämisestään tunnetaidoissa.....	88
7.5.2 Opettajan havainnot tunnetaitojen käytöstä ja käytön vaikutuksista liikuntatunneilla.....	99
8 LUOTETTAVUUS.....	106
8.1 LUOTETTAVUUSTARKASTELUJENI TAUSTAOLETUKSET.....	106
8.2 VOIDAANKO TÄHÄN TUTKIMUKSEEN LUOTTAA?.....	107
8.2.1 Vastaavuus.....	107
8.2.2 Siirrettävyys.....	111
8.2.3 Tutkimustilanteen arviointi.....	113
8.2.4 Vahvistettavuus.....	115

POHDINTA.....	117
LÄHTEET.....	125
LIITE 1. TUNNETAITOKURSSIN TEORIAJAKSON OHJELMA .....	135
LIITE 2. TUNNETAITOTEORIAN OPETUSMONISTEET/SEINÄJULISTEET NUMEROT 1, 2, 3, 4. ....	136
LIITE 3. TUNNETAITOTEORIAN OPETUSMONISTEET/SEINÄJULISTEET NUMEROT 5, 6, 7, 8. ....	137
LIITE 4. TUNNETAITOTEORIAN OPETUSMONISTEET/SEINÄJULISTEET NUMEROT 9, 10, 11, 12.....	138
LIITE 5. TUNNETAITOTEORIAN OPETUSMONISTEET/SEINÄJULISTEET NUMEROT 13, 14, 15, 16.....	139
LIITE 6. TUNNETAITOKURSSIN SUUNNITELMA LIIKUNNANOPETUKSEEN .....	140
LIITE 7. ALKUHAASTATTELU .....	141
LIITE 8. OPPILAILLE JAETTU TOIMINTATUTKIMUSMONISTE .....	142
LIITE 9. MINÄVIESTIPORTAAT.....	143
LIITE 10. ELÄYTYVÄN KUUNTELUN PORTAAT.....	144
LIITE 11. YHTEISTYÖN PORTAAT.....	145
LIITE 12. VASTUUNOTON PORTAAT.....	146
LIITE 13. LIIKUNTATUNTIEHÄN HAVAINNOINTIKAAVAKE.....	147
LIITE 14. TUNNETAITOKURSSIN YHTEISET TAVOITTEET JA TOIMINTAOHJEET.....	148
LIITE 15. NÄYTTEITÄ OPETTAJAN KIRJOITTAMISTA PALAUTTEISTA OPPILAIDEN PÄIVÄKIRJOIHIN. ....	149
LIITE 16. LOPPUHAASTATTELU.....	150
LIITE 17. KYSELYKAAVAKE TUNNETEORIAN OPETUSJAKSOSTA .....	151
LIITE 18. VINKKEJÄ OPPILAILLE TUTKIMUSPÄIVÄKIRJAN KIRJOITTAMISEEN .....	152
LIITE 19. OPPILAIDEN A-J HENKILÖKOHTAISET ARVIOT KEHITTÄMISESTÄÄN YHTEISTYÖSSÄ.....	153
LIITE 20. OPPILAIDEN K-Q HENKILÖKOHTAISET ARVIOT KEHITTÄMISESTÄÄN YHTEISTYÖSSÄ.....	154
LIITE 21. OPPILAIDEN A-J HENKILÖKOHTAISET ARVIOT KEHITTÄMISESTÄÄN VASTUUNOTOSSA.....	155
LIITE 22. OPPILAIDEN K-Q HENKILÖKOHTAISET ARVIOT KEHITTÄMISESTÄÄN VASTUUNOTOSSA.....	156

## 1 JOHDANTO

Runsaan kymmenen opettajavuoteni aikana olen kohdannut mitä erilaisempaa tunnetaidottomuutta tunneillani; syrjimistä, pilkkaamista, meluamista ja passiivisuutta sekä toisten oppilaiden dominoivaa ja määräilevää käyttäytymistä - suhteet liikuntaryhmäläisten kesken eivät aina ole olleet kunnossa. Avoin, toisia kunnioittava ja huomioiva käyttäytyminen on ollut usein hukassa. Oppilaiden ei-toivottuun käyttäytymiseen ja työrauhahäiriöihin puuttuminen on tämän päivän koulussa keskeinen ongelma. Naukarisen (1999, 22) mukaan ei-toivottuun käyttäytymiseen kuuluvat esimerkiksi myöhästely, oppitunnin häirintä, luvattomat poissaolot, aggressiivisuus, koulukiusaaminen ja sopimaton kielenkäyttö. Haapasalon (1999) mukaan näyttää siltä, että käyttäytymistä ei pystytä rangaistuksin muuttamaan vaan tarvitaan uusi rakentava tapa toimia. Hän suosittelee verbaalijudon käyttöä, jonka tarkoituksena on toisia kunnioittavasti keskustelemalla löytää kaikkia osapuolia miellyttävä ratkaisu kyseessä olevaan ongelmaan.

Tämän päivän nuorten kolme yleisintä huolenaihetta ovat ihmissuhteet, perheongelmat ja kouluun liittyvät paineet. Eniten vaikeuksia aiheuttavat suhteet ystäviin ja vanhempiin. (Helénus, Rautava & Tuovinen, 1997, 4.) Peruskoulun tehtävänä on edistää oppilaittensa persoonallisuuden kaikenpuolista kehittymistä sekä luoda edellytykset sosiaaliselle kasvulle ja yhteisössä toimimiselle (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 11-14). Opetus on ennen kaikkea kasvattamista ja kaikkien opettajien vastuulla on oppilaan kokonaispersoonan kasvatusta. Kasvatuksessa on aina kysymys vuorovaikutuksesta ja koulu tarjoaa sosiaalisena yhteisönä verrattoman ympäristön tunnetaitojen harjoitteluun. Tunnetaitoja ei kuitenkaan opita muun opetuksen sivutuotteina vaan niiden opetuksen tulisi olla suunnitelmallista.

Tutkimukset osoittavat, että tunneäly on perusta, jonka varaan muu älykkyys rakentuu. Siitä riippuu, kuinka tehokkaasti osaamme käyttää muita kykyjämme. Tunneälyn on havaittu vaikuttavan menestymiseen elämässä enemmän kuin pelkän älykkyysosamäärän. (Goleman 1999a, 56-57.) On havaittu myös, että sosiaalinen kyvykkyys vertaisten kanssa on tärkeässä roolissa lasten ja nuorten kehityksessä ja sillä on yhteyksiä opintomenestykseen (Kennedy 1988).

Emotionaalisen hyvinvoinnin ja kyvyn oppia on havaittu olevan yhteydessä toisiinsa. Tunteet voivat joko edistää tai estää ajattelua. Stressaava ympäristö estää ajattelua ja oppiminen vaikeutuu. Koulujen pitäisi tarjota oppilailleen kaikin puolin turvallinen oppimisympäristö, jossa oppiminen on mahdollista. Myönteisessä ilmastossa oppilaat muodostavat itsestään myönteisiä kuvia oppijina, ongelmanratkaisijoina ja ystävinä. Taito luoda ystävyysuhteita, ratkoa ongelmia, käsitellä tunteita sekä ymmärtämään muiden tunteet ja ajatukset ovat olennaisia ”onnistuneen” elämän edellytyksiä. Koulujen tulisi myös tarjota oppilaille enemmän mahdollisuuksia puhua omista tunteistaan ja huolenaiheistaan. (Novick 1998.) Näin oppilaille joutuisi tilaisuuksia aikuisen läsnä ollessa käsitellä mielessään olevia asioita ja tunteita. Kuulluksi tulemisella saattaisi olla myönteistä vaikutusta keskittymiseen tuntitilanteessa sekä oppimiseen.

Moraalittoman käyttäytymisen ja erilaisten sosiaalisten ongelmien lisääntyminen on vaikuttanut siihen, että opettajat joutuvat näiden ongelmien kanssa tekemisiin yhä useammin, koska oppilaiden ongelmat seuraavat heitä kouluihin (Hellison 1991). Esimerkiksi liikuntatunneilla vastuuntunnoton käytös on lisääntynyt. Osa oppilaista tulee tunneille viihtymään eikä opettelemaan uusia taitoja. Tällainen asennoituminen vaikeuttaa opettamista eikä ole oppimisen kannalta suotuisaa. (Compagnone 1995.) Nuoret tarvitsevat motoristen taitojen opetuksen rinnalle tunnetaitojen kehittämistä. He tarvitsevat henkilökohtaisia ja sosiaalisia taitoja ja arvoja, jotka auttavat heitä suunnistamaan kohtaamiensa ongelmien ohitse. (Hellison 1991.)

Oppilaiden lisäksi myös opettajat oireilevat koulussa. Heillä ei ole käytössään välineitä kohdata uusia, koulussa eteen tulevia haasteita ja yhä useammat opettajat uupuvat. Kinnunen ja Parkatti (1993, 5) toteavat, että opetusala on henkisesti raskasta ja sen keskeiset stressitekijät kytkeytyvät työn ihmissuhdesisältöön: ”pakkotahtinen”, pitkäkestoinen ja vastuullinen vuorovaikutus oppilaiden kanssa uuvuttaa. Opettajan ammatti on ihmissuhdetyötä - kuitenkin opettajankoulutuksessa ei anneta riittävästi opetusta ihmissuhteisiin ja niiden hallintaan liittyvissä asioissa. Hämäläisen ja Ihalaisen (2000) tekemän tutkimuksen mukaan kolmannes Helsingin seudun liikunnanopettajista toivoi jo peruskoulutuksessa vuorovaikutuskoulutuksen lisäämistä sekä työn ohella psykologista ja sosiaalista lisäkoulutusta. Näiden tukitoimien arveltiin auttavan koulussa häiriökäyttäytymisen hallitsemisessa ja vähentämisessä. Ilahduttavaa onkin todeta, että liikunnanopettajakoulutukseen on sisällytetty vuodesta 2001 alkaen pakollis-

nen kurssi tunnetaidoista, jota aiemmin pidettiin valinnaisena vuorovaikutuskurssin nimellä (Lintunen & Heikinaro-Johansson 1998).

Tutkimus lähtee koulun todellisista kehittämistarpeista. Tunnetaitojen opettamista ja oppimista on Suomessa tutkittu niukasti. Myöskään kansainvälisesti ei ole juuri olemassa tunnetaitojen oppimisprosessiin kohdistuvaa tutkimusta. Kouluistamme puuttuu tunnetaitojen systemaattinen opettaminen. Opetussuunnitelmien kehittäminen ja niiden toteutuksen ja tehokkuuden tutkiminen onkin ajankohtainen tutkimusalue.

Tämän työn lähtökohtana oli tarve kehittää liikunnanopetusta, omaa opetuskäyttäytymistäni sekä oppilaiden "psykkistä ja sosiaalista kuntoa" fyysisen kunnan rinnalla. Kognitiiviset ja psykomotoriset tavoitteet jäävät tässä työssä taustalle, vaikka ne ovat keskeisiä liikunnanopetuksessa. Tjeerdsma (1999) kutsuu osuvasti ja kuvainnollisesti liikuntatunteja emotionaalisten ja sosiaalisten taitojen laboratoriksi. Liikuntatunnit tarjoavat toiminnallisen ja yhteistyötä korostavan luonteensa sekä tapahtumarikkautensa vuoksi runsaasti aitoja tilanteita, joita voi käyttää tunnetaitojen opetustilanteina ja joissa tunnetaitoja voi harjoitella turvallisessa ympäristössä. Liikunta on myös oppiaine, jossa oppilaat joutuvat panemaan itsensä kokonaan "liikoon". Liikunta on hyvin julkinen, näkyvä oppiaine ja oppilastovereiden edessä itsensä nolaaminen saattaa lopettaa liikuntatunneille osallistumisen ja mahdollisen liikunnan harrastamisen kokonaan. Liikuntatuntien luonteen vuoksi opettajan ja oppilaiden tunnetaitojen puute tulee konkreettisesti esiin usein vaihtuvissa ja näkyvissä tuntitilanteissa.

Tässä tutkimuksessa kehitettiin tunnetaitokurssin opetussuunnitelma liikunnanopetukseen ja kuvataan tunnetaitokurssin toteuttamista. Oppilaat arvioivat kurssia ja sitä, miten he kokevat oppineensa tunnetaidot. Tutkijaopettaja arvioi kurssin toteutumista ja tunnetaitojen käyttöä ja käytön vaikutuksia liikuntatunneilla. Tarve kurssin suunnittelemiseksi syntyi käytännön pulmista liikuntatunneilla ja pulmien turhista ratkaisuyrityksistä sekä opettajan tekemistä havainnoista, joiden mukaan oppilaiden tunnetaidottomuus aiheutti monenlaista mielipahaa liikuntatunneilla. Tutkimus on toimintatutkimus, joka suoritettiin kahdeksannen luokan tyttöjen pakollisilla liikuntatunneilla yhdellä Nurmijärven kunnan yläasteella lukuvuonna 1999 - 2000. Liikuntatunneilla käytetyt tunnetaidot opetettiin oppilaille viikonlopulla liikuntatunneista erillisellä teoriajaksolla, josta oppilaat saivat puolikkaan tunnetaitokurssimerkinnän todistuksiinsa. Interventiossa opettaja ja oppilaat yhdessä pyrkivät ratkomaan ja ennaltaehkäisemään tuntien kitkatilanteita tunnetaitoja opettelemalla, harjoittelemalla ja käyttämällä.

Tutkimusaineistoa käsittelin laadullisesti; kuvailemalla, luokittelemalla ja tulkitsemalla. Eri aineistoja vertasin toisiinsa ja tein yhteenvetoja ja päätelmiä niiden perusteella. Tuloksia esittelen myös tiheinä kuvauksina, jotka ovat muodostuneet liikuntatunneilla tekemiäni monien samanlaisten havaintojen perusteella tietyissä tilanteissa. Aineistojen pohjalta tein päätelmiä tunnetaitokurssin toimivuudesta ja sen mahdollisista vaikutuksista oppilaisiin. Oppilaiden kehittymistä vastuunotossa ja yhteistyötaidoissa kuvaan määrällisesti henkilökohtaisen kehittymisjanojen avulla, joista lasken keskiarvot koko luokalle. Taulukoissa käytän sisällön erittelyä tuodessani esiin oppilaiden mielipiteitä tunnetaitokurssista. Kvantitatiivista aineiston käsittelyä käytän monipuolistaakseni tulosten esittelyä ja parantaakseni tutkimuksen luotettavuutta.

### **1.1 Tutkimuksen tausta**

Suhteeni tähän tutkimukseen on kehittynyt pikku hiljaa opettamiskokemuksieni, mielenkiinnon kohteitteni ja persoonallisuuteni johdosta. Olen aina pitänyt liikunnasta ja opettamisesta. Jo ala-asteella tiesin, että haluaisin isona opettajaksi. Ylioppilastutkinnon suorittamisen jälkeen halusin edelleen opettajaksi, mutta minun oli tehtävä ratkaisu siitä, pyrinkö opiskelemaan liikuntatieteitä vai psykologiaa, joka alkoi kiinnostaa lukio-iässä. Päädyin liikuntatieteiden opiskeluun ja opiskeluni aloitin 1981. Opiskeluaikana luin sivuaineena psykologiaa 35 opintoviikkoa ja vuonna 1986 valmistuin liikunnan- ja psykologianopettajaksi. Olin tyytyväinen, koska olin saanut yhdistettyä kaikki kolme mielenkiinnon kohdettani; liikunnan, psykologian ja opettamisen.

Olen nauttinut opettamisesta ja ollut tyytyväinen ammatinvalintaani. Aamuisin olen lähtenyt hyväntuulisena kouluun ja olen tullut hyvin toimeen erilaisten oppilaitteni kanssa. Minulla on aina ollut tunne, että oppilaat arvostavat työtäni. Olen pyrkinyt kehittymään työssäni ja pitämään oppisisällöt vaihtelevina ja ”tuoreina” säilyttäen näin mielenkiinnon työhöni. Mielenkiinto työhöni on säilynyt myös sen johdosta, että olen opettanut yli kymmenessä eri koulussa ala-asteelta terveydenhuolto-oppilaitokseen ja tämän johdosta olen nähnyt ja kokenut paljon ja opetusvuoteni ovat olleet vaihtelevia, rikkaita ja opettavaisia. Toimeen tuleminen erilaisten oppilaiden ja opetusryhmien kanssa sekä opetusryhmien saaminen ”kiinteiksi” ja toimiviksi on antanut myös syvyyttä ja haastavuutta työhöni. Opettajana olen jämpä ja olen aina ajatellut



asioita oppilaitteni kannalta ja pyrkinyt ottamaan heidät mukaan kaikkeen päätöksentekoon koskien yhteisiä liikuntatuntejamme aina kun se ollut mahdollista ja tarkoituksenmukaista.

Vuosien varrella aloin kiinnittää yhä enemmän huomiota siihen, että liikuntatunneilla ihmis-suhteet eivät olleet tasapainossa. Tunneilla oli pahaa mieltä ja siellä esiintyi erilaista tunnetaidottomuutta, joka ilmeni toisten peliajan lyhentämisenä, kyvyttömyytenä sanallisesti ilmaista tarpeita sekä kiusaamisena; esimerkiksi haukkumisena, pilkkaamisena, hyljeksimisenä. Lähes jokaisessa liikuntaryhmässäni muutamia oppilaita syrjittiin, pilkattiin tai heitä kohtaan käytäydettiin halveksivasti. Toisaalta oli oppilaita, jotka olivat saaneet ala-asteella pikku johtajan roolin liikuntatunneilla ja he yrittivät jatkaa tätä rooliaan myös ylä-asteella. Yksikin tyttö kysyi ensimmäisellä ylä-asteen liikuntatunnilla, että ”*saanhan mä tehdä aina jaot tunneilla?*” Tunneillani esiintyvä tunnetaidottomuus ei varmaankaan aina ollut tiedostettua ja tarkoitettu toisten mielen pahoittamiseksi. Liikuntatunneilla oppilaat eivät kuitenkaan olleet tasavertaisia ja tämä asia vaivasi minua.

Lehtien yleisönosastokirjoitukset liikuntatunneista vaivaavat minua myös. Tasaisin väliajoin kirjoitetaan siitä, kuinka kauheita liikuntatunnit ovat olleet kouluaikoina. Joko opettaja on ollut jollain tavalla inhottava tai sitten toiset oppilaat. Seuraavassa kaksi esimerkkiä yleisönosastokirjoituksista:

”Minä olen ylipainoinen. Itse ylipainosta en ole kärsinyt koskaan mutta siitä johtuvasta koulukiusaamisesta ja kiduttavasta sekä nöyryyttävästä koululiikunnasta sitäkin enemmän. Ala-aste ja ylä-aste olivat yhtä kitumista. Muut oppilaat haukkuivat tankiksi ja läskiksi.

Liikuntatunneilla opettaja valitsi kaksi liikunnassa hyvin pärjäävää, esimerkiksi kilpahihtäjää valitsemaan itselle joukkueen. Yleensä minut valittiin viimeisenä. Pallopeleissä minulle ei koskaan syötetty. Joskus harvoin, kun sain pallon ja tein korin tai maalin, minut huomattiin mutta sitä iloa ei kauan kestänyt. Loppujen lopuksi kyllästyin olemaan kentällä ja istuin vaihtopenkillä.

Te, jotka päätätte koululiikunnan sisällöstä, tehkää jotkin. Koska ylipainoiset saavat kuulla omasta olemuksestaan jo oppilailta, älkää antako enää opettajille kiusaamisen mahdollisuutta.” (Apu 36, 8.9.2000)

”Lehdessä oli kuva koulun urheilutunnilta, jossa oli juuri valittu jalkapallojoukkueet peliä varten. Kylmät väreet kulkivat pitkin selkääni, kun havaitsin, ettei kolmessakymmenessäviidessä vuodessa mikään ole muuttunut!

Kaksi poikaa seisoj siinä viimeisinä odottamassa kaiken kansan nähden valintaansa viimeisinä joukkueeseen. Omilta jumppatunneiltani muistan, kuinka pelottavia ja nöyryyttäviä olivat pesäpallot, jalkapallot, jääkiekot ja koripallot urheilutunneilla meidän fyysisesti heikompien, pienempien, lihaviiden tai muuten erilaisten kannalta. Miksi niihin tarvittaisiin valita joukkueet kahden luokan parhaimman urheilijan ehdoilla? Kaikkihan kuitenkin pelaavat. Miksi poikien tai tyttöjen jonoa ei jaeta tasapuolisesti kahtia? Ketä palvelee ja mitä hyödyttää nöyryyttävä valintatapa?

Olin yli kolmenkymmenen kun uskaltauduin koulun jälkeen ensimmäistä kertaa pallopeleihin mukaan työpaikallani, koska koulun jumppatuntien järkyttävä muisto oli syöpynyt aivoihini.

Nykyään puhutaan kuinka lapset pitäisi saada liikkumaan enemmän ja kuinka kouluissa yritetään estää koulukiusaamista. Miten helposti nämä viimeiseksi valitut voikaan ottaa kiusattaviksi! Ei se, että on huono historiassa aiheuta kiusaamista, mutta väittäisin kyllä, että jalkapallossa/pesäpallossa opettajan hiljaisella suostumuksella huonoimmaksi todettu, voikin joutua kohteeksi.

Lapsilla ja nuorilla on luonnostaan tarve liikkua. Koulussa ei aina voi löytyä sitä jokaiselle oikeaa ”omaa” lajia. Koulussa lajivalinnat pitäisikin laajentaa ohi joukkuepelien. Annetaan kaikille lapsille ilo liikkumisesta myös koulun voimistelutunneilla! En toivoisi enää kenellekään vatsakipuja pelosta ja jännityksestä jumppatuntiaamuina.” (Hyvinkään Sanomat 12.9.2000)

Pelaajien valinta joukkueisiin on monelle tuskallista, sillä viimeiseksi valinnassa jäävät yleensä samat oppilaat. Myös kilpailu ja ajanotto aiheuttavat ikäviä tilanteita ja muistoja. Pyrin tunneillani siihen, että kaikki saisivat tasapuolisesti huomiota ja vastuuta. En painottanut taitoja vaan yrittämistä. Yritin opetusjärjestelyitten avulla ennaltaehkäistä sen, että oppilaat eivät joutuisi epämiellyttäviin tilanteisiin tunneilla. Vältin kilpailuttamista. Saatoin pitää kisailuja, joissa koko ryhmä toimi samanaikaisesti eikä ollut aikaa tarkkailla toisten ryhmien suorituksia. Ryhmät muodostin vaihdellen eri tapoja esimerkiksi hiusten värin, syödyn aamupalan tai pituuden perusteella. Peleissä käytin systemaattista vaihtosysteemiä, joka takasi sen, että kaikki saivat saman verran peliaikaa. En kantanut huolta hyvistä liikkujista ja vahvoista persoonista, vaan huomasin keskittyväni ajattelemaan asioita enemmänkin heikompien ja alakynnessä olijoiden kannalta ja pyrin huomaamattomasti tukemaan heitä tunneillani.

Vaikka itse yritin parhaani, jotta kaikilla olisi hyvä olla liikuntatunneilla eikä sinne tarvitsisi tulla peläten, se ei riittänyt. Oppilaiden henkinen väkivalta tiettyjä oppilaita ja välillä opettajaakin kohtaan jatkui. Tunneilla tapahtuvaan ”väkivaltaan” puuttumisessa tunsin itseni voimattomaksi ja avuttomaksi. Tätä puolta halusin kehittää itsessäni. Halusin myös oppilaiden oppivan toimimaan rakentavasti, toisiansa kunnioittaen ja huomioiden. Toivoin heidän saavan

kokemuksen siitä, mitä mahdollisia seurauksia tällaisella käyttäytymisellä olisi itselle, toisille ja liikuntatunteihin.

Juttelin oppilaitteni kanssa näistä liikuntatunneilla mieltäni vaivaavista tekijöistä. Toivoin heidän muuttavan toimintatapojansa tietyissä tilanteissa myönteisimmiksi. Muutosta ei kuitenkaan tapahtunut. Huomasin, että suuttuminen eivätkä myöskään rangaistukset muuttaneet oppilaiden toimintaa. Rangaistukset, jota opettaja voi käyttää koulussa ovat vähissä ja ne tuntuvat kaiken lisäksi tehottomilta ja vähemmän rakentavilta. Perusopetuslainsäädännössä sanotaan, että häiritsevistä käyttäytymisestä oppilaan voi poistaa tunnilta enintään jäljellä olevan oppitunnin ajaksi. Jos oppilaan käyttäytyminen on epäasiallista, voi hänelle määrätä enintään kahden tunnin pituisen jälki-istunnon. Oppilaalle, joka rikkoo järjestystä, menettelee vilpillisesti tai käyttäytyy muuten epäasiallisesti, voidaan antaa kirjallinen varoitus tai erottaa koulusta enintään kolmeksi kuukaudeksi. (Luhtanen 1999, 15.) Oppilaitani en poistanut tunneilta enkä antanut jälki-istuntoja, koska niiden käyttäminen ei sovi ajatusmaailmaani. Kokemukseni perusteella erilaisten rankaisujen käyttäminen on tehotonta eikä niiden avulla useinkaan saada poistettua ongelmaa. Tunsin itseni avuttomaksi ja mietin, mitä voisin tehdä, jotta oppilaat oppisivat huomioimaan ja arvostamaan enemmän toisiaan tunneilla ja käyttäytymään rakentavasti. Mistä itse saisin ohjeita ja vahvistusta kehittääkseni omaa käyttäytymistäni liikuntatunneilla? Keinot ja ”työkalut” tuntuivat olevan vähissä.

## **1.2. Havainnoista tutkimukseksi**

Mietittyäni näitä asioita yhä enemmän kymmenen opettajavuoteni varrella, päätin aloittaa jatko-opinnot. Syyslomalla 1996 kävin juttelemassa liikuntapsykologian m. a. professori Taru Lintusen kanssa ja kerroin, että haluaisin tehdä lisensiaatintyön tunnetaidoista. Ajoitus oli täydellinen, koska hän oli juuri aloittamassa tutkimusohjelmaa tunnetaitojen opettamiseen liittyen. Tutkimukseni ideointi- ja suunnitteluvaihe kesti kolme vuotta. Näiden kolmen vuoden aikana luin kirjallisuutta, suoritin metodiopintoja, osallistuin ihmissuhdekursseille sekä kävin lukuisia hedelmällisiä ja ajatuksiani selkeyttäneitä keskusteluja ohjaajani kanssa. Samanaikaisesti tein pitkiä työpäiviä ja tunnetaitojen opettamisen tarpeellisuus vahvistui. Suunnitteluvaihetta pidensi se, että esikoiseni syntyi syksyllä 1997. Lapsen hoitaminen ja tutkimuksen suunnittelu olivat vaikeasti yhteen sovitettava yhtälö. Syksystä 2000 olen voinut tehdä tutkimusta kokopäiväisesti LIKES -tutkimuskeskuksessa opetusministeriön tutkimusapurahalla osana soveltavan liikunnanopetuksen tutkimushanketta.

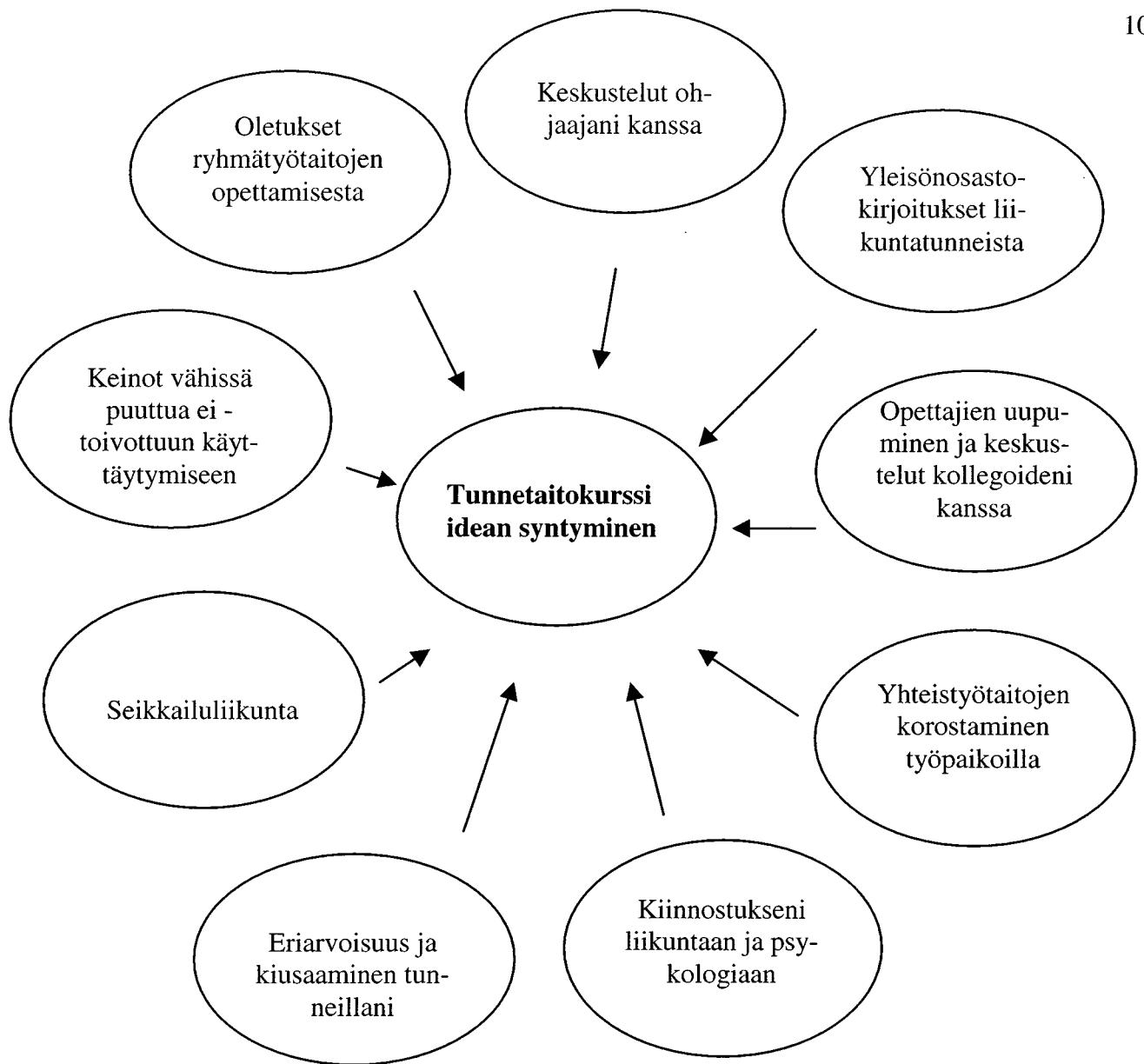
Alullepanijoina tutkimuksessani olivat havaitsemani käytännön ongelmat liikuntatunneilla, joihin en osannut enkä pystynyt vaikuttamaan haluamallani tavalla. Mieltäni oli askarruttanut myös se, että kaikissa opetussuunnitelmissa yksi tavoite oli ryhmätyötaitojen kehittäminen. En kuitenkaan ole nähnyt missään opetussuunnitelmaa siitä, miten näitä taitoja tulisi opettaa tai kenen pitäisi tämä opetus antaa. Rouvinen-Kemppinenkin (1998, 47) kirjoittaa, että ”päiväkodeista, peruskouluista ja ammattioppilaitoksista korkeakouluihin asti opetetaan ryhmä- ja tiimityötä” mikä mielestäni on vain oletus. Käsitykseni on se, että ryhmätyöntaitoja ei opeteta oppilaille, vaan niiden oletetaan kehittyvän itsestään laitettaessa oppilaat tekemään ryhmätöitä. 2000-luvun työelämä ei kaipaa sooloilijoita, vaan juuri yhteistyötaitoisia tiimityöläisiä (Rouvinen-Kemppinen 1998, 47). Työntekijöitä arvioitaessa ei riitä enää pelkkä älykyys, tietotaito ja se, mitä koulussa on opittu. Nykyään vaaditaan myös kykyä tulla toimeen itsensä ja muiden kanssa ja tätä mittapuuta käytetään yhä useammin päätettäessä kuka työntekijöistä saa paikan. Keskitytään työnhakijan henkilökohtaisiin ominaisuuksiin kuten aloitekykyyn ja empatiaan, sopeutuvaisuuteen ja suostuttelutaitoon. (Goleman 1999b, 15.)

Koulukiusaamisesta ja keinoista kiusaamisen vähentämiseksi puhutaan paljon kouluissa ja tiedotusvälineissä. Salmivallin (1998, 1) mukaan koulukiusaamisella tarkoitetaan sitä, että yksi ja sama oppilas joutuu toistuvasti saman tai muiden luokkien oppilaiden negatiivisen toiminnan kohteeksi. Kiusatun ja kiusaajan välillä vallitsee voimasuhteiden epätasapaino ja kiusattu on usein jollakin tavoin heikompi ja puolustuskyvytön hyökkääjään nähden (Salmivalli 1999, 30-31). Kiusaamisen seurauksena ilmenee koulupelkoa ja psykosomaattista oireilua. (Himberg & Jauhiainen 1998, 71.) Kollegat eri puolilla tuntuvat olevan väsyneitä opetustyöhön osittain juuri sen johdosta, että keinot vaikuttaa oppilaiden käyttäytymiseen ovat olemattomat. Oppilaita ei saada kuriin. Välillä opettajahuoneessa käydyissä keskusteluissa on tullut esille se, että kurinpitotaito olisi nykykoulussa opettajien mielestä hyödyllisempi taito kuin oman oppiaineen hallinta.

Uusi liikuntamuoto, seikkailuliikunta eli seikkailukasvatus, seikkailupedagogiikka, elämysliikunta- tai elämyspedagogiikka, on muodissa (Hämäläinen 1998). Erilaisissa liikunnanopettajien lisä- ja täydennyskoulutuksissa tarjottiin saliin sovellettua seikkailua liikuntatunneille erilaisten tehtävien avulla. Pidin tunneillani seikkailua sekä luonnossa että salissa. Oppilaat olivat todella innostuneita seikkailemisesta mutta mielestäni siitä puuttui ”se jokin”. Seikkailutoiminta sai aikaan aitoja, tunnelatautuneita tilanteita ja sen tähden se tarjoaisi mielestäni

ainesta enempäänkin – sen avulla olisi mahdollista kehittää tunnetaitoja jännien kokemusten ja mieleen jäävien elämyksien lisäksi.

Kuvioon 1 olen koonnut ne tekijät, jotka vaikuttivat tunnetaitokurssi-idean syntymiseen:



KUVIO 1. Tunnetaitokurssi-idean syntymiseen vaikuttaneet tekijät

### 1.3 Tunnetaitokurssin suunnittelu

Eri kursseilla, liikunnanopettajien täydennyskoulutuksissa ja seikkailutoiminnassa tehdyt ongelmanratkaisutehtävät olivat kiinnostavia ja haasteellisia. Päätin pyrkiä yhdistämään niihin tunnetaitojen opettamisen ja harjoittelun ja suunnitella liikuntatunneille sopivan tunnetaitokurssin.

Aloin kerätä ja kehitellä erilaisia ongelmanratkaisutehtäviä, jotka soveltuisivat saliin. Kokeilin tehtäviä eri luokkien kanssa ja kehitelin niitä edelleen havaintojeni ja oppilaiden kommenttien avulla. Havaittiin, että ne sopivat hyvin tunnin loppuun ikään kuin loppuveryyttelyksi ja –piristykseksi.

Arkikokemukseni, käymieni ihmissuhdekurssien (<sup>1</sup>Nuisku-, <sup>2</sup>Eväitä elämään-, ja <sup>3</sup>Action for life –kurssit), ohjaajani kanssa käymieni keskustelujen ja kirjallisuuden avulla löytyivät ja tarkentuivat ne tunnetaidot, joiden opettamiseen halusin keskittyä. Päätin opettaa ja kehittää oppilaiden itsetuntemusta, eläytyvää kuuntelua, minäviestien lähettämistä, vastuunottoa sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja. Olin havainnut usein sen, että oppilaat puhuvat mielellään asioistaan tunnin alussa. Tunnetaitojen peruskyky on taito ilmaista itseänsä, tunteitaan, ajatuksiaan, aikomuksiaan ja halujaan. Päätin harjoituttaa oppilaita itsensä tuntemisessa ja ilmaisemisessa itsetuntemustehtävien avulla. Koska oppilaat luonnostaan puhuivat tuntien alussa, päätin sijoittaa itsetuntemustehtäviä tuntien alkuun. Näitä tehtäviä sain käyttöön käymiltäni ihmissuhdekursseilta ja kirjallisuudesta. Itsetuntemustehtävien avulla kaikille oppilaille mahdollistuisi tasavertainen tilaisuus kertoa itsestään ja jokainen saisi liikuntatuntien alussa hetkeksi kaikkien huomion osakseen.

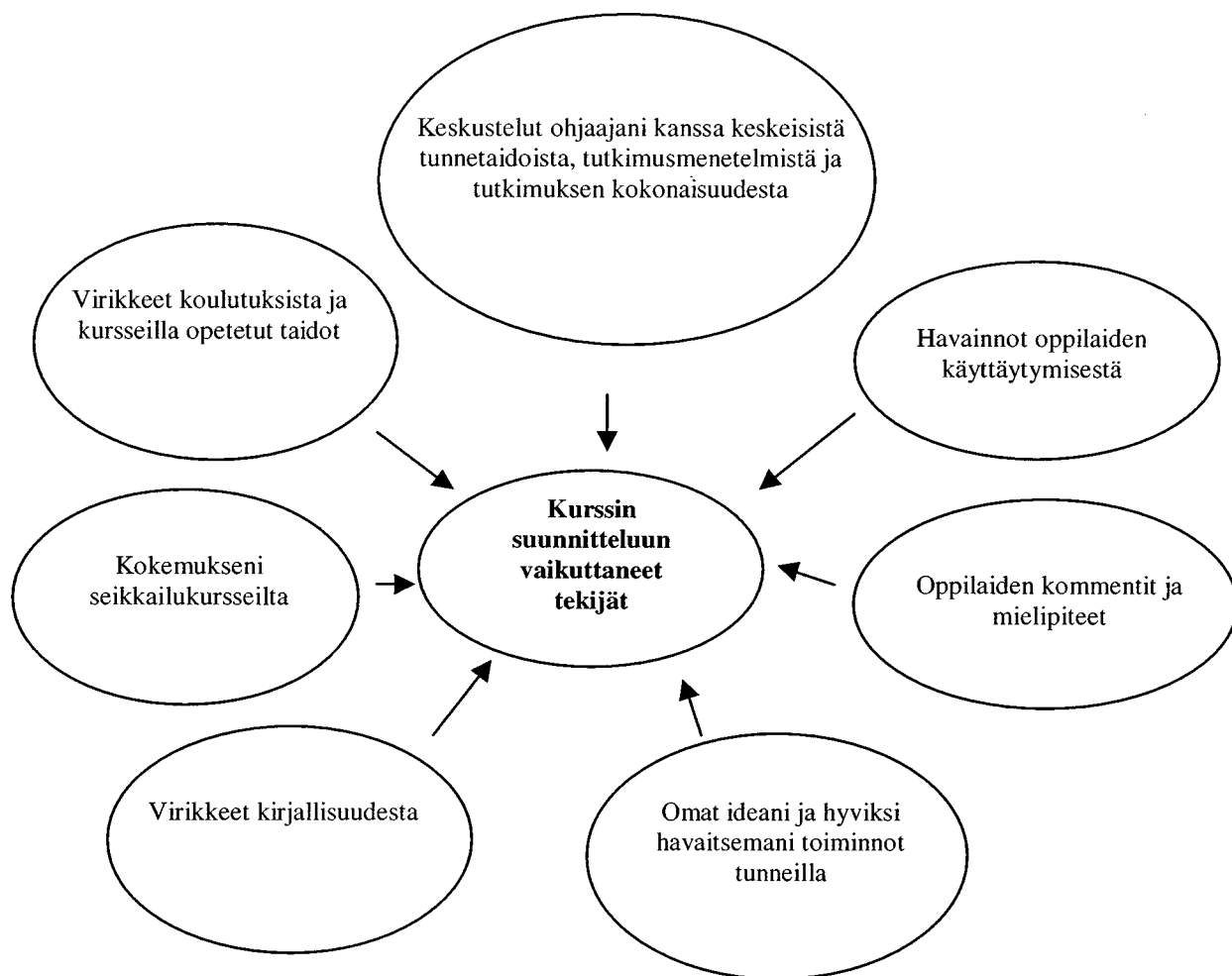
Kurssin suunnitteluun ei ollut olemassa valmiita malleja eikä tiedonkeruunmittareita. Suunnittelutyö oli siksi haasteellista mutta myös palkitsevaa. Suunnittelutyötä ohjasivat pitkälti arkikokemukseni ja havaintoni. Korvaamattomia olivat myös ohjaajani ohjeet, koska hän oli suunnitellut ja toteuttanut vastaavaa koulutusta liikunnanopettajakoulutukseen. Kuvioon 2 olen koonnut ne tekijät, jotka olivat avuksi tunnetaitokurssin suunnitteluvaiheessa:

---

<sup>1</sup> Nuorten Ihmissuhdetaitojen kurssi, järjestäjä Nuorten Keskus ry

<sup>2</sup> Eväitä elämään. Keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi –kurssi, järjestäjä Nyyti ry

<sup>3</sup> Action for life –kurssi. Yhteistyötaitoja nuorille elämää varten, järjestäjä Saaristomeren luontokoulu



KUVIO 2. Tutkimuksen ja tunnetaitokurssin suunnitteluun ja sisältöön vaikuttaneet tekijät



## 2. TUNNETAITO JA SEN KEHITTÄMINEN LIKUNNANOPETUKSESSA

### 2.1 Tunnetaitokäsite

Kirjallisuudessa käytetään lukuisia erilaisia käsitteitä kuvaamaan tunnetaitoaluetta, esimerkiksi vuorovaikutustaidot (Helenius ym. 1998; Himberg & Jauhiainen 1998), tunneälytaidot, ihmisten väliset kyvyt, pehmeät kyvyt (Goleman 1999a; Goleman 1999b), sosiaaliset ja emotionaaliset taidot, elämisen taidot, ihmissuhdetaidot (Kalliopuska 1995; Ojala & Uutela 1993; Weare 2000) ihmissuhdetietotaito sekä sosiaalinen älykkyys (Salmivalli 1999).

Gardnerin (1983) luoman ”moninaisten älykkyyksien teorian” mukaan älykkyyttä on seitsemää lajia, joista kaksi ovat persoonallisia älykkyksiä. Gardner jakaa persoonalliset älykkyudet intrapersonalliseen eli oman sisäisen maailman tuntemiseen sekä interpersoonalliseen eli sosiaaliseen kyvykkyyteen.

Salovey ja Mayer (1990) esittivät ensimmäisen laajan teorian tunneälystä. Heidän mukaansa tunneäly on sosiaalisen älykkyuden muoto, joka pitää sisällään kyvyn havaita ja hallita sekä omia että muiden tunteita ja käyttää tätä tunnetietoa apuna ajattelussa ja toiminnassa. Mayer ja Salovey (1993) katsovat tunneälyyn kuuluvaksi kyvyn sanallisesti ja sanattomasti ilmaista ja arvioida tunteita, kyvyn säädellä omia ja toisten tunteita sekä kyvyn käyttää tunteita hyödyksi ongelmanratkaisussa. Salovey ja Mayer (1990) sisällyttävät Gardnerin persoonalliset älykkyudet omaan tunneälyn määritelmänsä ja jakavat ne viiteen osaan: omien tunteiden tiedostamiseen, omien tunteiden hallitsemiseen, motivaation löytämiseen, muiden tunteiden havaitsemiseen ja ihmissuhteiden hoitoon.

Goleman (1999a) määrittelee tunneälyn metakyvyksi, ”joka säätelee muiden kykyjen toteutumista. Itsehillintä, innostus, sisu, taito motivoitua, optimismi turhauttavissakin tilanteissa, kyky ymmärtää toisten tunteita ja näkökulmia ja ottaa ne huomioon käytännössä ovat tunneälyn ominaispiirteitä. Tunneäly merkitsee myös persoonallisuuden eheyttä: ajattelu, tunne ja tahto kulkevat käsi kädessä.” Goleman (1999b) kutsuu tunnetaidoiksi kykyjä, joissa vaaditaan järkeilyn lisäksi tunteiden hallintaa. Tunnetaito on opittu ja se perustuu tunneälyyn. Tunneäly tarkoittaa ihmisen kykyä oppia käytännön taitoja, jotka perustuvat tunneälyn viiteen osa-alueeseen: itsetuntemukseen, motivoitumiseen, itsehallintaan, empatiaan ja ihmissuhteiden

den hoitoon. Pelkkä tunneäly ei takaa, että ihminen on omaksunut tunnetaidot. Tunnetaitojen tarkoituksenmukainen käyttäminen ja soveltaminen käytännön tilanteissa kuvastaa tunneälyä. (Goleman 1999b, 39-44.)

Tässä työssä käytetään lähtökohtana Golemanin (1999b, 42-43) tunnetaitoluokitusta ja käsitteitä. Kuviossa 3 on esitetty Golemanin (1999b) tunnetaitoluokitus.



KUVIO 3. Golemanin tunnetaitoluokitus (Goleman 1999b, 42-43).

Tässä tutkimuksessa tunnetaidoilla tarkoitetaan itsetuntemusta, viestintätaitoja, vastuunottamista sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja (kursivoitu kuvioon 3). Nämä taidot ymmärän opituiksi ja tunneälyyn perustuviksi. Gardneria (1983), Saloveyta ja Mayeria (1990) sekä Golemania (1999a; 1999b) soveltaen tutkimuksessa opetetut ja käytetyt tunnetaidot jakaantuvat henkilökohtaisiksi ja sosiaalisiksi taidoiksi, joiden avulla kanssakäyminen itsen ja toisten kanssa pyritään saamaan tasapainoon. Tunnetaitojen käyttäminen viestinnässä ymmärretään kyvyksi tunnistaa omat tunteet ja taidoksi sanallisesti viestimällä ilmaista omat tunteet, tarpeet ja ajatukset sekä taidoksi ymmärtää toisten tunteita ja asettua toisen asemaan. Tässä tutkimuksessa nämä tunnetaidot ilmenevät käytännössä minäviestejä ja eläytyvää kuuntelua käyttämällä. Tunnetaitojen tarkoituksenmukaisella käyttämisellä on tavoitteena saavuttaa ajattelun, tunteiden, tahdon, viestinnän ja toiminnan yhteensopivuus.

## 2.2 Tunnetaitojen kehittämisohjelmia

Seuraavista ”tunnetaitokursseista”, useimpia on käytetty maamme kouluissa valinnaiskursseina tai integroituina eri oppiaineissa. Kurssien toimivuudesta osana kouluopetusta ei juuri ole tutkimustietoa saatavilla.

Thomas Gordonin kehittämään kansainväliseen koulutusjärjestelmään kuuluu **Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi ”Nuisku”**. Tämä kurssi on suunniteltu ihmissuhdetaitojen peruskurssiksi peruskoulu- tai lukioikäisille. Kurssin kesto on 30 tuntia ja sillä harjoitellaan vuorovaikutustaitoja, ystävyysuhteiden solmimista, pakottamista ja vaikuttamista, ristiriitojen ratkaisemista sekä erilaisuuden kohtaamista eli taitoja, joita ihmissuhteiden hoito edellyttää. Lyhyiden luento-osuuksien lisäksi kurssi sisältää runsaasti käytännön harjoituksia. Suomessa nuorten ihmissuhdetaitojen kursseja järjestää Nuorten Keskus.

Action for Excellence International on kansainvälinen järjestö, joka tarjoaa nuorille **Action for life –kurssia**. Kurssi tarjoaa kokemuksia tiimityöskentelystä, valmiuksia yhteistyöhön, välineitä myönteisen vuorovaikutuksen rakentamiseen, taitoja ristiriitojen kohtaamiseen, päätöksentekoon ja ongelmien ratkaisemiseen sekä mahdollisuuksia itsetunnon ja motivaation vahvistamiseen. Kurssi koostuu lyhyistä teoriaosuuksista sekä niihin liittyvistä toiminnallisista tehtävistä ja harjoitteista. Tehtävistä saadut kokemukset puretaan keskustelujen avulla ja linkitetään arkielämään. Yksi- tai kaksipäiväiset Action for life –kurssit on tarkoitettu koulu- luokille, kerhoille, urheilujoukkueille sekä erilaisten järjestöjen toiminnassa mukana oleville

alle 18 -vuotiaalle nuorille. Suomessa Action for life –kurssien järjestelystä vastaavat Nuorten Keskus sekä Saaristomeren Luontokoulu.

Opiskelijoiden ennaltaehkäisevän mielenterveystyön järjestön Nyyti ry:n koordinoima Eväitä Elämään projekti kehitti kouluihin tarkoitetun **Eväitä Elämään –keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi kurssin**. Kurssin sisältö koostuu kolmesta teemakokonaisuudesta; itsetuntemus, vuorovaikutustaidot ja selviytymistaidot. Kurssi sisältää teoriaopetusta, käytännönharjoittelua ja keskustelua. Kurssi on tarkoitettu laajaksi 36 oppitunnin pituiseksi tai suppeammaksi 12 oppitunnin pituiseksi opintokokonaisuudeksi ja se on tarkoitettu käytettäväksi kouluissa, kerhotoiminnassa, tutor-toiminnassa sekä isoskoulutuksessa. Nyyti ry julkaisi vuonna 1998 kirjan, Eväitä Elämään –keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi, joka on tarkoitettu oppaaksi kurssin ohjaajalle. (Helenius ym. 1998.)

Quest International on tuottanut **Lions Quest –ohjelmat**, joiden tarkoituksena on tukea laajalaisesti lasten ja nuorten kasvua ja kehitystä sekä ennaltaehkäistä riskikäyttäytymistä. Nämä ohjelmat ovat käytössä 40 eri maassa. Ohjelmia on kolme ja ne on suunnattu eri ikäryhmille. Vatupassiohjelma, ”tasapainoa elämään”, on suunnattu 5-9 -vuotiaalle ja sen tarkoituksena on luoda me-henkeä, auttaa tekemään myönteisiä päätöksiä, opettaa itsearvostusta ja muiden arvostamista sekä opettaa varomaan päihteitä. 10-12 -vuotiaalle on Kompassiohjelma, ”suuntaa elämään”, jossa tutustutaan itseen ja toisiin ja opetellaan luottamaan itseen ja kunnioittamaan tunteita. Ohjelmassa käsitellään myös jämäkkyyttä, perhettä, päätöksentekoa sekä tavoitteiden asettamista ja saavuttamista. Passiohjelma, ”portti elämään”, on tarkoitettu 13-17 -vuotiaalle ja sen sisältökokonaisuuksia ovat turvallinen ja toimiva ryhmä, itsetunto, tunteet, väkivallan vastustaminen ja oma elämäni. Tunnit rakentuvat sekä tiedollisista että sosiaalisista elementeistä. Lions Quest -ohjelmien sisällöt sopivat koulujen opetussuunnitelmien kasvatustavoitteisiin ja tarkoituksena olisi antaa opetusta läpi koko peruskoulun yksi tunti viikossa. (Paju-Savolainen 2000, 8-15; Ståhle-Nieminen & Paju-Savolainen 1999, 14-17.)

**Project Adventure (PA)** on kansainvälinen organisaatio, joka on kehittänyt kasvatuksellisen ohjelman, jossa korostetaan yhteistyöntaitoja, tiimityöskentelyä ja luottamusta. Ohjelmassa yhdistyvät kokemuksellinen oppiminen, integroitu opetussuunnitelma ja yhteistyön avulla oppiminen. Ohjelma sisältää erilaista fyysistä seikkailutoimintaa työpajoissa, joita vetävät sekä liikuntakasvattajat että luokanopettajat. Yhdysvalloissa kaksi koulua, Columbuksessa ja Ohiossa, ovat erikoistuneet seikkailu- eli Project Adventure kouluiksi. Näihin kouluihin on

kehitetty oma opetussuunnitelma, opettajat on uudelleen koulutettu ja koulurakennukset on uudistettu. Joissakin kouluissa, joissa on pitäyditty perinteisessä opetussuunnitelmassa tai etsitty esimerkiksi keinoja syrjäytymisvaarassa olevien oppilaiden auttamiseksi, on kutsuttu Project Adventure –kouluttajia kouluille vierailijoiksi. Yhteistyössä näiden kouluttajien kanssa on koululle suunniteltu opintokokonaisuus, joka pohjautuu seikkailutoiminnalle. (Prouty 1994, 4-5, 7, 21.)

### **2.2.1 Liikunnanopetukseen integroituja tunnetaitojen kehittämisohjelmia ja kehittämismenetelmiä**

Hellison (1995) on kehittänyt 18 vuoden ajan liikuntaohjelmaa (Teaching Personal and Social Responsibility eli TPSR), jonka avulla kehitetään rikollisuuteen taipuvaisten oppilaiden ja ongelmaoppilaiden vastuunottamista omasta ja muiden hyvinvoinnista. Tavoitteena on saada oppilaita muuttamaan arvojaan ja tätä kautta valintoja, joita tekevät elämässään. Ohjelman runkona on vastuuntunnon kehittymisen tasot, joiden avulla oppilas voi itse seurata kehittymistään ja samalla selkiyttää itselleen mitä omalla ja toisten hyvinvoinnilla tarkoitetaan. Vastuunoton tasot ovat: vastuuntunnottomuus, kunnioitus, osallistuminen, itseohjautuvuus, välittäminen sekä vastuullinen käyttäytyminen liikuntasalin ulkopuolella. (Hellison 1995, 13.)

Usein liikuntatunti aloitetaan käsitteiden määrittelyllä, jotta opeteltavat asiat tulisivat teoriassa tutuiksi. Käsitteiden määrittelyllä ja käytännön harjoituksilla tutustutetaan oppilaat ohjelmaan ja sen sisältämiin tasoihin ja arvoihin teoriassa ja käytännössä. Pienen teoriatuokion jälkeen on harjoitteiden vuoro, joissa käyttäytymisen tasot ja päätöksenteko tulevat esille liikuntatuntien tehtävissä. Tunnin lopussa oppilaat arvioivat omaa edistymistään valmiiden kaavakkeiden avulla. Itsearvioinnin tarkoituksena on kehittää oppilaan vastuunottoa omasta toiminnastaan. Välillä tunti lopetetaan ryhmäkokoukseen, jossa pohditaan käyttäytymistä vertaamalla sitä tasoihin ja miettimällä miten tasot ilmenevät arkielämässä. Opettaja pyrkii vuorotellen tuntien aikana järjestämään itselleen aikaa tavata kukin oppilas henkilökohtaisesti ja keskustella oppilaan edistymisestä ja itsearvioinnista vastuunoton ohjelmassa. Keskustelussa verrataan oppilaan reflektointia ja opettajan tekemiä havaintoja. Lukukauden lopussa oppilaat saavat sanallisen arvioinnin siitä, miten he ovat toimineet ja kehittyneet tämän ohjelman puitteissa. Hellison vastuunoton ohjelma on eniten käytetty ja sovellettu tunnetaitojen opetusohjelma liikunnanopetuksessa. Sitä on sovellettu edelleen normaaliluokille, urheilukerhoihin ja vammaisille. (Hellison 1995, 23-60, 64-92.)

Delinen (1991) käyttää tunnetaitojen opetuksessa ”kohdesanoja” (focus words), jotka kuvaavat kulloinkin opeteltavaa taitoa tai arvoa. Jokainen kohdesana opetellaan vuorollaan liikuntatuntien alussa ja opetuksessaan opettaja keskittyy antamaan vastauksen kysymyksiin mitä, miksi ja miten. Kohde sanoja ovat: rehellisyys, luottamus, kärsivällisyys, kompromissit, huolehtiminen, tiimityö, jakaminen, reilu toiminta ja nauttiminen. Opetuksen tavoitteena on kehittää oppilaiden yhteistyötaitoja. (Deline 1991.)

Tunnin aluksi opettaja esittelee päivän kohdesanan ja käyttää pienen ajan keskusteluun aiheesta ja sen tarpeellisuudesta. Sitten oppilaille kerrotaan strategioista, metodeista ja käyttäytymisestä, jota kyseinen taito vaatii. Teoriaopetuksen jälkeen oppilaat harjoittelevat arvoon kuuluvaa käyttäytymistä erilaisten tehtävien parissa, jotka on suunniteltu juuri opetetun taidon käyttämistä varten. Jos tunnilla esiintyy tappelua, tappelijat ohjataan pois pelikentältä, salin reunalle ratkomaan itsenäisesti riitansa. Samoin oppilas, joka ei toimi yhteistyösääntöjen mukaan, joutuu ”mietintäalueelle”. Mottona on, että ”no plan no play”! Eli vasta kun asiat selvitetty, pääsee takaisin pelaamaan. Mietintäalueella suunnitelmaa tehdessään, oppilaat voivat tarkistaa seinältä teoria-asioita tarvittaessa. Tunnit lopetetaan ”nice timeiin”, jossa oppilaat antavat toisilleen myönteistä palautetta liikuntatunnilla käyttäytymisestä suhteessa päivän kohde -sanaan. Nice time’in avulla on tarkoitus syventää oppilaiden ymmärtämystä opeteltavista taidoista. (Deline 1991.)

Jill Eder pyrkii kehittämään oppilaittensa vastuunottoa valitsemalla päivittäin MVP –oppilaan (most valuable person). MVP -oppilaalla on mahdollisuus johtamiseen ja hän saa positiivista huomiota opettajalta ja luokkatovereiltaan liikuntatunnin aikana esimerkiksi keskustelutuokiossa, jossa hän on päähenkilö. Jokainen oppilas valitaan vuorotellen tähän rooliin. Tarkoituksena on, että näin menetellen opitaan tuntemaan toisia, kehuamaan toinen toistaan ja havaitsemaan ne oppilaat, jotka muutoin jäisivät vaille huomiota. Tavoitteena on myös pyrkiä kohottamaan oppilaiden tietoisuutta toistensa samankaltaisuuksista ja opettaa erilaisuuden sietoa. Ederin menettelytapoihin kuuluu MVP –oppilaan käytön lisäksi lähettää oppilaiden kotiin positiivisia viestejä oppilaiden hyvästä toiminnasta liikuntatunneilla. Tätä käsinkirjoitettua viestiä hän kutsuu nimellä ”The Sunshine Gram”. (McHugh 1995.)

Solomonin (1997) moraalisten taitojen opetusohjelma sisältää neljä teemaa luottamus, auttaminen, ongelmien ratkaiseminen sekä tietoisuus itsestä/omasta kehosta (body-awareness), joihin opetus kohdistetaan. Ohjelman alussa harjoitetaan oppilaan kykyä luottaa omaan vas-

tuuntuntoonsa ja toisiin. Luottamuksen harjoittelusta edetään tehtäviin, joissa voi auttaa toisia. Toisia auttamalla pyritään lisäämään halua yhteistyöhön ja ongelmien ratkaisuun. Kaikki nämä teemat yhdessä tähtäävät tietoisuuden lisääntymiseen itsestä/omasta kehosta. Jokaiseen teemaan kuuluu tehtäviä, jotka tukevat opeteltavan taidon kehittymistä. (Solomon 1997.)

Liikuntatunti aloitetaan keskustelemalla teemasta ja annetaan päivän avainsana. Alkuverytytyksessä käytetään tehtäviä, jotka sopivat yhteen ja tukevat päivän teemaa esimerkiksi toisten auttamista. Keskustellen kerrataan aikaisempien tuntien asioita. Pääharjoituksen avulla keskitytään harjoittamaan päivän teemaa. Tunnin lopulla keskustellaan harjoituksesta ja oppilaat antavat siitä palautetta. (Solomon 1997.)

Stiehl (1993) vastuuntunnon kehittämisohjelman periaatteita ovat tietoisuus, harjoittelu ja valinta. Sekä opettaja että oppilaat tehdään tietoisiksi vastuuttomasta ja vastuullisesta puhetavasta sekä käyttäytymisestä. Seuraavassa opetusvaiheessa heille tarjotaan vaihtoehtoisia tapoja puhua ja toimia. Näitä uusia taitoja harjoitellaan erilaisien tehtävien avulla ja harjoittelun päätyttyä painotetaan mahdollisuutta tehdä valinta uuden ja vanhan käyttäytymisen ja puhettavan välillä. (Stiehl 1993.)

Mallissa käytetään vastuunoton ilmenemisen kehyksinä yksilön kykyä ottaa vastuu itsestään (minun toimintani ja puheeni ovat luotettavia), toisista (osaan kommunikoida siten, että osoitan puheessani arvostavani toisia ja luottavani heidän kykyihinsä) ja ympäristöstä (ymmärrän, että yksilön on tärkeä huolehtia ympäristöstä esim. luokasta, koulusta ja laajemmasta ympäristöstä) (Stiehl 1993).

Ohjelma neuvoo opettajaa perustelemaan vastuullisen käyttäytymisen tärkeyttä ja siitä aiheutuvia seurauksia oppilaille. Opettajan tulee tarjota mahdollisuuksia vastuulliseen toimintaan oman käyttäytymisensä ja puhettapansa avulla. Opettajaa vaaditaan luomaan vastuunottoa kehittäviä tehtäviä, jotka auttavat oppilaita kehittämään vastuuntuntoa tekemällä erilaisia valintoja sisältöjen ja toimitapojen suhteen. Vastuun kehittämisen ohjelmassa oppilaat tekevät myös projektityön valitsemastaan vastuuseen liittyvästä aiheesta. (Stiehl 1993.)

Kaikissa edellä esitetyissä ohjelmissa määritellään oppilaille keskeisiä tunnetaitokäsitteitä ja näihin liittyvää käyttäytymistä, opetetaan teoriaa, siihen liittyviä harjoituksia ja keskustellaan saaduista kokemuksista. Monet liikunnanopettajat ovat soveltaneet Hellisonin vastuunoton

ohjelmaa kehitellessään omaa ohjelmaansa. Stiehlin (1993) ja Delinen (1991) ohjelmat eroavat toisista ohjelmista siinä, että niissä kiinnitetään huomiota käyttäytymisen lisäksi myös kommunikointitaitojen opettamiseen, ohjelmiin osallistujat tehdään tietoisiksi omasta puheta-vastaan ja sen vaikutuksista. Kommunikointitaitoja opettamalla pyritään kehittämään vas-tuunottoa ja luomaan miellyttävä oppimis- ja opettamisilmapiiri. Vain Stiehlin (1993) ohjel-massa myös opettajan käyttäytymistä pyritään kehittämään opettamisen avulla.

Kansainvälinen CASEL –organisaatio (The Collaborative to Advance Social and Emotional Learning) on muodostanut arviointiasteikon, jonka avulla on mahdollista arvioida sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja kehittävien ohjelmien pätevyyttä. Ohjelmien pisteytys on hierarkki-nen ja ylemmän tason ohjelmat pitävät sisällään alempien tasojen kriteerit. Ohjelmat pisteyte-tään 0-3 sen mukaan, kuinka hyvin ne opettavat sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja ja käsittei-tä. (Payton, Wardlaw, Graczyk, Bloodworth, Tompsett & Weissberg 2000.)

**0-tason ohjelmat** eivät kohdistu sosiaalisen ja emotionaalisen oppimisen päätaitoihin eli ne eivät keskity parantamaan tietoisuutta itsestä ja toisista, myönteisiä asenteita ja arvoja, sosiaa-lista vastuuta eivätkä sosiaalisia vuorovaikutustaitoja.

**1-tason ohjelmat** antavat oppilaille vain tietoa sosiaalisista ja emotionaalisista taidosta tai käsitteestä.

**2-tason ohjelmat** yhdistävät opetettavan sosiaalisen ja emotionaalisen taidon oppilaiden arki-elämään. Näin edistetään oppilaiden mahdollisuuksia henkilökohtaisesti ymmärtää opetettava taito tai käsite.

**3-tason ohjelmat** tarjoavat oppilaille mahdollisuuksia harjoitella sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja edistäen näin taidon liittämistä koulun ulkopuoliseen elämään.

Tätä arviointikriteeristöä käyttäen on kolmostason ohjelmia kirjallisuudessa esitetty vain joi-takin. Edellä kuvatuista ohjelmista Nuorten ihmissuhdetaitojen kurssi, Action for life –kurssi, Eväitä elämään kurssi ja Lions Quest –ohjelmat ovat kolmostason ohjelmia. Liikunnanope-tukseen integroiduista kursseista vain Hellison (1995) vastuunoton ohjelma on niin hyvin esitetty kirjallisuudessa, että sitä voi varmuudella pitää kolmannen tason ohjelmana. Näyttää siltä, että myös Stiehlin (1993) ohjelma on kolmostasoa. Muut edellä kuvatut ohjelmat eivät



näytä täyttävän kakkostason kriteeriä siitä, että opeteltava taito olisi yhdistettävä oppilaiden arkielämään. Toisaalta kaikki liikunnanopetukseen integroidut tunnetaitoja kehittävät ohjelmat tarjoavat jo liikuntatuntien toiminnallisen luonteen vuoksi monia mahdollisuuksia harjoitella opetettua taitoa käytännön tilanteissa ja täyttävät tässä mielessä kuitenkin kolmostason ohjelmille asetetun kriteerin.

CASELIN arviointikriteeristön heikkoutena on se, että siinä ei kiinnitetä huomiota arvioitavien ohjelmien kestoon eikä siihen, miten yksittäinen ohjelma ja sen tehokkuus on suunniteltu arvioitavan. Goleman (1999b) pitää tunnetaitoisuusohjelmien arviointia tärkeänä, jotta saataisiin selville onko niistä pitkántähtäimen hyötyä ja kyettäisiin kehittämään ohjelmia edelleen. Parhaana arviointitapana hän pitää erilaisten mittareiden käyttöä, joiden avulla voidaan mitata osallistujien taitotaso ennen ja jälkeen ohjelman. Monia kursseja ei kuitenkaan arvioida lainkaan ja niiden virheet jäävät näin korjaamatta. (Goleman 1999b, 292, 319-320.) Wandzilak (1985) pitää suurimpana esteenä affektiivisen puolen mittaamiselle ja arvioinnille tunnetaitoihin ja arvoihin liittyvien termien löytämistä ja tiettyä tunnetaitoa kuvaavan toiminnan määrittelemistä. Jotta tunnetaitoisuusohjelmia saataisiin kehitettyä edelleen, olisi tärkeää paneutua ohjelmien arvioimisen suunnitteluun. Tunnetaitoja mittaavia mittareita tulisi myös kehitellä, sillä niitä on niukasti.

### **2.3 Liikunnanopetuksen yhteydessä tehtyjä tunnetaitojen kehittämistutkimuksia**

Perinteisesti tunnetaitojen kehittymisen on ymmärretty olevan luonnollinen seuraus osallistumisesta liikuntaan ja erityisesti osallistumisesta koululiikuntaan (Tjeerdsma 1999). Opetussuunnitelmissa on asetettu liikunnanopetukselle affektiivisia tavoitteita. Ala-asteella tavoitteena on oppilaan itsetunnon ja positiivisen fyysisen minäkuvan rakentaminen myönteisten liikuntakokemusten avulla, oppilaan ohjaaminen yhteistyökykyisyyteen ja positiiviseen liikunta- ja terveyskäyttäytymiseen. Yläasteella korostetaan nuoren ohjaamista itsensä hyväksymiseen ja rakentavaan tunnekäyttäytymiseen. (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 108-109.) Lukiossa liikunnanopiskelun tavoitteena on, että opiskelija edistyy itsensä tuntemisessa ja osoittaa sosiaalisesti ja moraalisesti rakentavaa käyttäytymistä (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 106). National Association for Sport and Physical Education NASPEN (1995) julkaisemista laadukkaana liikunnanopetuksen seitsemästä kriteeristä kolme kuuluvat sosiaalisen ja emotionaalisen puolen kehittämiseen: käyttäytyä vastuullisesti ja sosiaalisesti liikuntatilanteissa; osoittaa ymmärtämystä ja kunnioitusta toisia ja toisten erilaisuuk-

sia kohtaan liikuntatilanteissa ja ymmärtää, että liikunta tarjoaa mahdollisuuksia sosiaaliseen vuorovaikutukseen, itseilmaisuun, haasteihin ja ilon kokemiseen. (National Association for Sport and Physical Education 1995, 1; Tjeerdsma 1999.)

Joidenkin tutkimusten mukaan fyysiseen aktiivisuuteen voi liittyä positiivisia tunnetaitoja. Urheiluun osallistumisen on havaittu olevan yhteydessä vähäiseen poikkeavaan käyttäytymiseen (Hastad, Segrave, Pangrazi & Peterson 1984; Segrave, Moreau & Hastad 1985). Nuoret, jotka osallistuivat liikunnanopetukseen kehittyivät sosiaalisissa asenteissaan, kun taas liikunnanopetukseen osallistumattomilla ei havaittu muutosta näissä asenteissa (Emmanouel, Zervas & Vagenas 1992).

Useimpien tutkimusten mukaan osallistuminen normaaliin liikunnanopetukseen ei kuitenkaan auta oppilaita automaattisesti kehittymään tunnetaidoissaan. Muutamissa tutkimuksissa on havaittu, verrattaessa toisiinsa tavallista liikunnanopetusta ja liikunnanopetusta, jossa käytetään erityisiä tunnetaito-ohjelmia, että tavallinen liikunnanopetus ei kehitä yhtä hyvin moraalinen kehittymistä kuin erityisohjelmat (Bredemeier, Weiss, Shields & Shewchuk 1986; Gibbons & Ebbeck 1997; Gibbons, Ebbeck & Weiss 1995; Romance, Weiss & Bockoven 1986). Kolmannen luokan oppilaiden havaittiin kehittyneen tavallisessa liikunnanopetuksessa kouluvuoden vain vähän johtajuus- ja ongelmanratkaisutaidoissa (Sharpe, Brown & Crider 1995). Osallistuminen peliohjelmaan vähensi [sic!] lastentarhalasten altruistista käyttäytymistä (Orlick 1981b). Poikien koripallojoukkueella väheni kauden aikana reilu toiminta epäreilun toiminnan lisääntyessä (Wandzilak, Carroll & Ansorge 1988). Samoin pojilta, jotka osallistuivat kahden viikon kilpaurheilujaksoon, väheni välitunnilla altruistinen käyttäytyminen (Kleiber & Roperts 1981). Lapset, joilla oli paljon kokemuksia urheilusta, olivat vähemmän altruistia kuin urheilua harrastamattomat lapset (Kleiber & Roperts 1981). Itsetuntemuksen muutoksia ei havaittu 6. ja 7. luokkalaisilla, jotka osallistuivat normaaliin liikunnanopetukseen kahdeksan kuukautta (Ebbeck & Gibbons 1998).

Liikuntaohjelmat, jotka ovat varta vasten suunniteltuja tunnetaitojen kehittämiseksi, voivat vaikuttaa myönteisesti emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehittymiseen liikuntatunneilla (Tjeerdsma 1999). Useimmissa tutkimuksissa, joissa tunneälytaitoja on pyritty kehittämään, on keskitytty vastuunoton kehittämiseen soveltamalla Hellisonin kehittämää TPSR -ohjelmaa (Teaching Personal and Social Responsibility) (Compagnone 1995; DeBusk & Hellison 1989; Masser 1990; Sharpe ym. 1995) tai moraalin kehittämiseen Wandzilakin (1985) luoman mallin

avulla (Wandzilak ym. 1988). Solomon (1997) käytti tutkimuksessaan itse kehittelemäänsä moraalien opetuksen mallia. Ohjelmissa ei juuri kehitetä tunteita laaja-alaisesti.

Compagnone (1995) tutkimuksessa keskityttiin arvioimaan sitä, miten TPSR –ohjelma vaikutti neljään tunteeseen häiriötä aiheuttaneen pojan käyttäytymiseen. TPSR –ohjelman avulla pojat tulivat tietoisiksi siitä, että he joutuivat vastuuntunnottoman käytöksensä ansiosta huoneeseen asemaan luokassa. Pojat käyttivät puheessaan vastuunoton tasojen ”kieltä”, joka kertoo siitä, että pojat olivat tulleet tietoisiksi myös näistä eri tasoista ja niihin liittyvästä käyttäytymisestä. Tutkimuksen aikana poikien käyttäytyminen muuttui vastuullisemmaksi liikuntatunneilla. Ennen ohjelman aloittamista kolme pojasta käyttäytyi sopimattomasti kolmas osan tunnista ja yksi poika yli puolet ajasta. Ohjelman jälkeen kaikki pojat osallistuivat opetukseen 75% tunnista. Muutokset vastuunotossa olivat vähäisiä. Se seikka, että pojat tulivat tietoisiksi ja puhuivat eri vastuunoton tasoista osoitti varhaista kehittymistä kohti vastuunottoa ja itseohjautuvuutta. Pojat tiedostivat loppuhaastattelussa sen, millä lailla käyttäytyen olisi mahdollista kohota vastuunoton tasoilla. (Compagnone 1995.)

Sharpen ym. (1995) suorittamassa tutkimuksessa käytettiin sosiaalisten taitojen ohjelmaa, joka perustui Hellisonin (1985) vastuunoton mallin sekä Greenwoodin, Terryn, Arreaga-Mayerin ja Finney`n (1992) mallin teoreettisiin lähtökohtiin sosiaalisten taitojen opettamiseksi. Tutkimuksessa selvitettiin ohjelman vaikutuksia oppilaisiin ja tutkittiin sitä, siirtyvätkö liikuntasalissa harjoitellut taidot normaaliin luokkatilanteeseen. Ohjelman vaikutuksesta oppilaiden johtamistaito ja itsenäinen ongelmien ratkaiseminen lisääntyivät. Tekemiseen käytetyn ajan prosenttiosuus lisääntyi. Oppilaiden epävirallinen toiminta tunneilla väheni samoin kuin se aika, jonka oppilaat käyttivät tehtävien organisoimiseen. Samanlaisia muutoksia havaittiin myös normaalissa luokkaopetuksessa. (Sharpe ym, 1995.)

DeBuskin ja Hellisonin (1989) tutkimuksessa, jossa vastuunoton ohjelman vaikutuksia selvitettiin kymmeneen neljännen luokan pojan käyttäytymiseen, joiden käyttäytyminen oli koettu ongelmalliseksi koulussa, havaittiin, että ohjelma sai aikaan joitakin affektiivisia, kognitiivisia sekä käyttäytymismuutoksia pojissa. Poikien avoimuus, vastuunotto, toisten huomioiminen ja auttaminen, omien tunteiden ymmärtäminen lisääntyivät sekä itsetunto ja yhteistyötaidot paranivat. Käyttäytyminen muuttui sosiaalisesti hyväksyttäväksi sekä liikuntatunneilla että niiden ulkopuolella. Haastattelu osoitti sen, että myös tiedollinen puoli oli kehittynyt, koska pojat ymmärsivät ohjelman eri tasot. Kurssin kokemukset vaikuttivat myös interventi-

ossa mukana olleiden opettajien asenteisiin ja arvoihin suhteessa häirikköoppilaisiin sekä aiheutti halun käyttää vastuunoton ohjelmaa myös tavallisessa opetuksessa. (DeBusk & Hellison 1989.)

Solomonin (1997) tutkimuksen tarkoituksena oli lisätä riskioppilaille liikunnanopetukseen moraalien opetuksen malli, jonka avulla pyrittiin tehostamaan sosiaalista oppimista. Ohjelmaan osallistuneen oppilaiden havaittiin kehittyneen sosiaalisten taitojen ymmärtämisessä ja luokanopettaja havaitsi myönteisiä muutoksia oppilaiden käyttäytymisessä tunneillansa. (Solomon 1997.)

Wandzilak (1988) käytti tutkimuksessaan kehittelemäänsä moraalisen oppimisen ohjelmaa. Tarkoituksena oli selvittää, muuttaako se arvoihin liittyvää toimintaa, kokemuksia ja moraalista ymmärtämystä yläasteen poikien koripallojoukkueella. Tulokset osoittavat, että reilun toiminnan ja moraalisen ymmärtämyksen kehittyminen oli alkanut intervention aikana. Myös kolmen observoidun pojan reilu toiminta lisääntyi. (Wandzilak ym. 1988).

Wadzilakin ym. (1988) tutkimus moraalien kehittämisestä ylä-asteen poikien koripallojoukkueella eroaa tehdyistä tutkimuksista, koska kohdejoukkona oli urheilujoukkue ja tutkitut olivat jo yläasteikäisiä. Tunnetaito-opetusta on useimmiten annettu ala-asteen oppilaille (Compagnone 1995; DeBusk & Hellison 1989; Masser 1990; Sharpe ym. 1995; Solomon 1997) ja opetus on tavallisesti kohdistettu oppilaisiin, joilla on käytöshäiriöitä. Kuitenkin olisi tärkeää, että tunnetaitojen opetusta annettaisiin kaikille oppilaille (Solomon 1997), koska tunneilla ilmenevät ongelmat koskettavat kaikkia tunneilla olijoita ja tunnetaitojen kehittymisen on todettu lisäävän sekä yksilön että yhteisön hyvää oloa ja menestymistä.

Ilmeisesti tutkimusten lyhyen keston johdosta ei suuria käyttäytymisen muutoksia tutkimuksissa havaittu. Kuitenkin aineistojen perusteella oli nähtävissä oppilaiden moraalisen tietoisuuden ja moraalisten asenteiden kehittyminen myönteisemmäksi (Compagnone 1995; DeBusk & Hellison 1989; Solomon 1997; Wandzilak ym. 1988). Wandzilak ym. (1988) kuvaavat tätä tietoisuuden ja asenteiden muuttumista sanomalla, että koripallopojat olivat matkalla kohti ymmärtämystä moraalista arvoista. Sharpen ym. (1995) tutkimukseen osallistuneet oppilaat näyttivät muuttaneen eniten toimintaansa parempaan suuntaan tunneilla ja tämä myönteinen toiminta ilmeni myös tavallisessa luokkaopetuksessa.

Tutkimusten heikkoutena on ollut se, että tutkimusten kesto on ollut melko lyhyt Compagnonella (1995) DeBuskilla ja Hellisonilla (1989) sekä Sharpella ym. (1995) kuusi viikkoa, Wandzilakilla ym. (1988) yhdeksän viikkoa ja Solomonilla (1997) 13 viikkoa. Tunnetaitojen kehittyminen, harjoittelu ja käytön automatisoituminen vaativat pitemmän ajan. Jatkossa tulisikin tutkia sitä, millaisia vaikutuksia seuraisi tunnetaitojen systemaattisesta, läpi peruskoulun jatkuvasta opettamisesta. Olisi myös tutkittava sitä, millainen opettajan toiminta parantaa tunnetaitojen oppimista sekä sitä, miten ja kuinka paljon liikuntasalissa opitut taidot yleistyvät salin ulkopuolelle.

Kaikissa tutkimuksissa on käytetty menetelmänä interventiota, jossa opettaja tai valmentaja on yhdistänyt tunnetaitojen opettamisen liikunnanopetuksen tai urheiluharrastuksen yhteyteen. Asetelmana on ollut kvantitatiivisessa tutkimuksessa käytetty koe- ja kontrolliryhmä (esimerkiksi Sharpe ym. 1995; Solomon 1997; Wandzilak ym. 1988.) Tällä asetelmalla on pyritty saamaan todisteita ohjelman tehokkuudesta. Aineistoa on hankittu haastattelemalla, käyttämällä erilaisia kirjallisia alku- ja loppumittauksia, videoimalla ja havainnoimalla käyttäytymistä liikuntatunneilla ja pyytämällä esimerkiksi luokan opettajalta kommentteja oppilaiden käyttäytymisestä liikuntasalin ulkopuolella. (Compagnone 1995; DeBusk & Hellison 1989; Sharpe ym. 1995; Solomon 1997; Wandzilak ym. 1988). Tutkimukset ovat olleet pääasiassa määrällisiä, vaikka kyseessä ovat olleet interventiot. Tutkimuksissa on keskitytty lähinnä oppilaiden käyttäytymisen muuttumisen tutkimiseen erilaisten mittarien avulla eikä ohjelman toteuttamisen arvioimiseen eikä oppilaiden toiminnan kuvailemiseen. Olisi kuitenkin tärkeää keskittyä myös ohjelmien ja arviointitapojen kehittämiseen, sillä tätä kautta saataisiin lisää tutkimustietoa siitä, millä lailla toteutetut ohjelmat ovat toimineet. Laadullinen lähestymistapa tarjoaa keinoja tähän.

On olemassa monenlaisia tunnetaitojen kehittämisohjelmia ja erilaisia ohjeita mallien laatimiseksi ja toteuttamiseksi on löydettävissä lähinnä alan lehdistä. Kuitenkin tutkimuksia ohjelmien tehokkuudesta tai toteutuksesta on vähän. Sharpe ym. (1995) ovat koonneet ne tekijät, jotka ovat esteenä tutkimusten tekemiselle eri tutkijoiden mielestä. Ensimmäisenä käsitteiden määrittämisen vaikeus sosiaalisen ja emotionaalisen kehittymisen alueella on hankalaa ja osittain tästä johtuen ja tähän liittyen tutkitun taidon mittaaminen on vaikeaa. Myös tutkimusten suunnittelulle ja rakenteelle asetetut vaatimukset ovat hidastamassa tunnetaitojen tutkimusta samoin kuin tutkimusten toteuttamiseen liittyvät haasteet. On puutetta myös didaktisesta kirjallisuudesta, jossa käsiteltäisiin tunnetaitojen opettamista. (Sharpe ym. 1995).

Myös Wandzilak ym. (1988) ovat koonneet niitä tekijöitä, jotka tutkijat ovat kohdanneet ollessaan kiinnostuneita tutkimaan tunnetaitoihin liittyvien arvojen kehittymistä urheilun avulla. Jos ei ole kyetty määrittelemään mitä arvot ovat, on törmätty validiteetti- ja mittausongelmiin. Vaikeutena on myös ollut määrittellä mitä urheiluun liitettyillä termeillä - kuten sportsmanship - tarkoitetaan ja miten nämä termit ilmenevät käyttäytymisessä. Puutteita on ollut myös kyvyssä suunnitella, toteuttaa ja luoda systemaattisia tapoja, joiden avulla haluttuja tunnetaitoja ja arvoja saadaan parannettua. Malleja rakennettaessa on ollut puutteita käyttäen hyödyksi arvojen kehittymisen teoreettista pohjaa. (Wandzilak 1988.)

Payton ym. (2000) ovat tarkastelleet tunnetaito-ohjelmien toteutukseen liittyviä ongelmia kouluissa. Nykyään on saatavilla monia eritasoisia oppilaiden emotionaaliseen ja sosiaaliseen kehittämiseen tähtäviä ohjelmia, jotka kilpailevat keskenään. Ohjelmat joutuvat kilpailemaan myös opetusajasta ja opetukseen varatuista resursseista perinteisten oppiaineiden kanssa. Ohjelmien kesto on usein todettu liian lyhyeksi ja ohjelmat kuuluvat koulun toiminnan reuna-alueisiin eikä niiden opetus ole jatkuvaa. Nämä ohjelmat kärsivät edelleen siitä, että ympäristö, vanhemmat ja opettajat eivät tue niitä tarpeeksi mallikäyttäytymisen tai vahvistamisen avulla. Ohjelmien heikkouksien johdosta osa opettajista pitää niitä muotivillityksinä, jotka korvataan taas uusilla väliaikaisilla ohjelmilla seuraavan kriisin kohdatessa. (Payton ym. 2000.)

### 3. TUNNETAITOJEN OPETTAMINEN

Tunnetaitojen opetuksessa on todettu tärkeäksi, että opettaja on sitoutunut tähän opetukseen ja heijastaa käytöksellään opettamiensa taitoja ja vahvistaa näin oppilaiden oppimista (Deline 1991; Goleman 1999b, 316-317; Tjeerdsma 1999; Wandzilak 1985; Weare 2000, 115). Oppilaat kiinnittävät enemmän huomiota opettajan tekemisiin kuin sanomisiin ja jos nähdyn ja kuullun välillä ilmenee ristiriitaa, opetuksen uskottavuus vähenee (Mize & Ladd 1990).

Tunnetaitokoulutukseen osallistuvien lähtötason selvittämisellä saadaan koulutus räätälöityä yksilöllisten tarpeiden mukaiseksi (Goleman 1999b, 290, 301-302; Weare 2000, 105). Lähtötason selvittämiseen voidaan käyttää virallista tai epävirallista haastattelua, kirjallista kyselyä tai erilaisia projektiivisia menetelmiä kuten esimerkiksi lauseiden täydentämistä, vapaamuotoista kirjoittamista tai piirtämistä (Weare 105-107). Goleman (1999) mukaan parhaat arviot perustuvat useampaan kuin yhteen tietolähteeseen. Tietoa voidaan kerätä eri suunnilta; omia käsityksiä tunnekyvyistä sekä kavereiden, vanhempien ja opettajien palautetta. Tällaiset ”360 asteen arviot” ovat hyödyllisiä etsittäessä parannusta vaativia tunnetaitoja. (Goleman 1999, 301-302.) Lähtötason selvittäminen auttaa aloittamaan opetuksen oikealta tasolta. On todettu, että oppiminen on tehokkainta silloin kuin uudet kokemukset ovat vain hiukan vaativampia kuin aiemmat. Tällöin uudet kokemukset ymmärretään ja ne voidaan käsitellä. Opetuksen tulisi edetä selvitetystä lähtötasosta eteenpäin pienin askelin. (Weare 2000, 107-108.)

DuPaulin ja Eckertin (1994) mukaan tunnetaitojen opettaminen tehostuu käytettäessä mahdollisimman monia, vaihtelevia opetusmenetelmiä. Näin oppilaiden on mahdollista käyttää oppimiaan taitoja erilaisissa tilanteissa. Opetusmenetelmiä vaihtelemalla otetaan huomioon myös oppilaiden erilaiset oppimistyylit. (Weare 2000, 109.)

Tunnetaitojen opetuksessa keskeinen tavoite on lisätä opiskelijoiden itsenäisyyttä ja harkitsemiskykyä. Tämän johdosta on tarjottava erilaisia oppimiskokemuksia, joiden avulla oppilaita rohkaistaan itsenäisyyteen ja riippumattomuuteen. (Weare 2000, 108.) Mosston ja Ashworth (1990, 266) ovat sitä mieltä, että oppimiskokemukset, joissa on mukana divergenttiä aineista kehittävät oppilaiden riippumattomuutta – ei ainoastaan kognitiivista vaan myös fyysistä ja emotionaalista riippumattomuutta. Ongelmanratkaisutehtävät lisäävät riippumattomuutta,

onnistuminen tehtävän ratkaisemisessa lisää itseluottamusta ja itseluottamus johtaa vastuunoton kehittymiseen (Greenberg 1992, 17). Ongelmanratkaisutehtävät, joissa on monta mahdollista ratkaisutapaa, antavat oppilaille tunteen siitä, että tuotos on heidän omansa ja he saavat vastata tähän haasteeseen oman tasonsa mukaisesti (Pica 1993). Ongelmanratkaisutehtävät, pelit ja improvisoidut leikki-tilanteet konflikteista, joissa oppilaat joutuvat erilaisiin moraalisiin pulmatilanteisiin ja jotka heidän tulee pyrkiä ratkaisemaan itsenäisesti, ovat olleet tehokkaita kehitettäessä moraalista ymmärtämistä, harkintaa ja aikomuksia (Bredemeirer, Weiss, Shields & Shewchuk 1986; Gibbons & Ebbeck 1997; Gibbons, Ebbeck & Weiss 1995; Romance, Weiss & Bockoven 1986).

Ninness (1995) on havainnut, että tunnetaito-ohjelmat, jotka käyttivät itseohjautuvuutta vaativia tekniikoita (self-management techniques) opetuksessa, paransivat oppilaiden sosiaalisten taitojen käyttämistä arkielämän tilanteissa. Webber, Scheuermann, McCall ja Goleman (1993) totesivat, että itsetarkkailu (self-monitoring) lisäsi myönteistä käyttäytymistä luokassa ja lisäsi huomion kiinnittämistä tehtäviin sekä paransi sosiaalisia taitoja.

Tunnetaito-ohjelmat, joissa kiinnitetään huomio opittujen taitojen yleistämiseen oppimistilanteen ulkopuolelle, on havaittu tehokkaiksi (Durlak, Rose & Bursuck 1994). Houghton (1991) pitää parhaana tapana käyttää oppilaiden arkielämän kokemuksia apuna yleistämiseen opettamisessa. On todettu, että tunnetaitojen opettaminen on tehokasta silloin, jos taitojen käytöllä on todellisia seurauksia luokan oppilaisiin (DuPaul & Eckert 1994). Wearen (2000, 114) mielestä esimerkiksi kurinpito-ongelmien ratkaisutilanteet ovat hyviä tunnetaitojen opetustilanteita, jos tilanteessa ei käytetä rangaistusta vaan pyritään löytämään positiivinen ratkaisu ongelmaan. Liikuntatunneilla tulee eteen lukuisia tilanteita, joita voi käyttää tunnetaitojen luonnollisina opetustilanteina.

Tunnetaitokoulutusta pitäneiden keskuudessa vallitsee yksimielisyys siitä, että opetuksessa on käytettävä aikaa säännöllisiin keskustelutuokioihin (Elias, Zins, Weissberg, Frey, Greenberg, Haynes, Kessler, Schwab-Stone & Shriver 1997; Lantieri & Patti 1996; Wetton & Cansell 1993). Keskustelutuokioissa oppilailla on mahdollisuus käyttää ja harjoitella oppimiaan keskeisiä tunnetaitoja, kuten kuuntelua, empatiaa ja ongelmanratkaisutaitoja. Yhteisten keskustelujen avulla oppilaat voivat myös osallistua opetuksen suunnitteluun ja yhteisten käyttäytymissääntöjen laadintaan. Yksi keskustelutapa, ”circle time”, jossa oppilaat ja opettaja istuvat ympyrämuodostelmassa ja jossa jokaisella on mahdollisuus käyttää puheenvuoro vuorotellen,



on osoittautunut tehokkaaksi tavaksi rohkaista oppilaita avoimeen keskusteluun, jakamiseen ja yhteistyöhalukkuuteen. (Wetton & Cansell 1993; Mosley 1993; 1996; Weare 2000, 116-117.)

Opetus voidaan jakaa kilpailua, yksilötyöskentelyä tai yhteistyötä korostavaan oppimiseen sen perusteella, miten oppilaat ovat fyysisesti ja sanallisesti vuorovaikutuksessa keskenään pyrkiessään kohti asetettuja tavoitteita. Tutkimuksissa, joissa on vertailtu näitä oppimismuotoja keskenään eri oppiaineissa, on yhteistyötä vaativa oppiminen todettu tehokkaimmaksi tavaksi saavuttaa opetukselle asetetut tavoitteet riippumatta oppilaiden iästä tai opetettavasta aineesta. (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon 1981.) Monet tutkimustulokset osittavat, että yhteistyötä vaativa oppiminen on tehokkainta, jos tavoitteena on sosiaalisten taitojen tai ryhmän suhteiden kehittäminen (Grineski 1993; Grineski 1989; Johnson & Johnson 1983; Johnson, Johnson & Maruyama 1983; Yoder 1993). Mortonin (1993) mukaan hyvin suunniteltu yhteistyö pienissä ryhmissä on tärkeää opetettaessa empatiaa, kuuntelua, neuvottelutaitoja, ongelmanratkaisua ja tiimityötä. Yhteistyötä vaativien tehtävien ja leikkien käytön on todettu parantavan lasten kykyä jakaa asioita ja iloita (Orlick 1981b). Niiden avulla on saatu kehitettyä oppilaiden yhteistyökykyä välitunnilla tehokkaammin kuin vapaan leikin tai pelien (Orlick 1981a). Yhteistoiminnalliset pelit on todettu edelleen tehokkaammin lisäävän lasten prososiaalista kehittymistä kuin tavallisten pelien (Grineski 1989). Kahila (1986) havaitsi verratessaan yksilö- rinnakkais- ja yhteistyöskentelyä, että yhteistyöskentely lisäsi tehokkaasti oppilaiden auttamis-, kommunikaatio- ja suunnittelutaitoa sekä vastuunottoa.

Tutkimusten mukaan tehtäväsuuntautunut ilmapiiri parantaa oppilaiden sosiaalista ja emotionaalista kehittymistä paremmin kuin minäsuuntautunut ilmapiiri (Tjeerdsma 1999). Tehtäväsuuntautunut oppimisilmasto saa aikaan myönteisiä asenteita liikunnanopetusta kohtaan (Treasure 1997), tyytyväisyyttä (Treasure 1997; Walling, Duda & Chi 1993), lisää kiinnostusta, viihtyvyyttä sekä vähentää huolia (Walling, Duda & Chi 1993). Minäsuuntautunut ilmasto aiheuttaa kielteisiä asenteita ja ikävystymistä (Treasure 1997).

Tunnetaitojen opetuksen on todettu tehostuvan käytettäessä vertaisopetusta (peer education). Kahila (1993) havaitsi auttamiskäyttäytymisen lisääntyvän liikuntatunneilla käytettäessä parityöskentelyä, jossa parit vaihtuivat systemaattisesti. Lowensteinin (1989) mukaan vertaisopetuksella voi olla suuri vaikutus oppilaisiin ja sen avulla voidaan saada vähennettyä negatiivista käyttäytymistä. Kuudesluokkalaiset, jotka saivat palautetta toisiltaan tehtävä

suuntautuneessa opetuksessa, olivat empaattisempia, antoivat enemmän kiitosta ja vahvistusta pareille kuin oppilaat, jotka saivat palautteen opettajalta (Goldberger, Gerney & Chamberlain 1982).

Schaps, Lewis ja Watson (1996) totesivat, että oppilaat työskentelivät tehokkaammin ja saivat parempia oppimistuloksia, jos he saivat osallistua ja vaikuttaa opetuksen sekä luokan käyttäytymissääntöjen suunnitteluun. Haluttaessa parantaa oppilaiden tunnetaitojen kehittymistä, on lisättävä oppilaiden mahdollisuuksia tehdä päätöksiä tunteilla (Tjeerdsma 1999). Monet tutkimukset tukevat sitä, että oppilailta, jotka saavat tehdä päätöksiä opettajan kanssa liikuntatunneilla oli myönteisempi asenne opetusohjelmaa kohtaan (Mancini, Cheffers & Zaichkowsky 1976; Schempp, Cheffers & Zaichkowsky 1983) ja parempi käsitys itsestään (Martinek, Zaichkowsky & Cheffers 1977; Schempp, Cheffers & Zaichkowsky 1983) kuin oppilailta, joiden opettaja teki kaikki päätökset itse. Tutkimuksen mukaan tällainen opetus, jossa oppilaat otetaan mukaan erilaiseen päätöksentekoon, lisää tunteilla viihtymistä, havainnointikykyä ja sisäistä motivaatiota paremmin kuin tavanomainen opettaminen (Theeboom, DeKnop & Weiss 1995). Oppilaat voivat päättää esimerkiksi välineiden käytöstä, kilpailun määrästä, harjoitteluaian pituudesta tai tehtävän suorituspaikoista (Tjeerdsma 1999). Edelleen oppilaat voi ottaa mukaan liikuntasuunnitelman tekoon ja yhteisten käyttäytymisohjeiden laadintaan.

Consortium for Research on Emotional Intelligence in Workplace- niminen työryhmä kokosi ohjeet parhaista ratkaisuksista, joita tunneälyyn perustuvien taitojen opetukseen tulisi sisältyä. Heidän mukaansa tunnetaitokoulutuksen tulee keskittyä taitoihin, joista kohderyhmälle on eniten hyötyä. Osallistujat on arvioitava, jotta saadaan selville, mitä taitoja tulisi kehittää. Arvion tulokset on kerrottava osallistujille. Osallistujat pitää saada motivoitua koulutukseen ja heidän on annettava itse johtaa muutosta, jolloin oppiminen tehostuu. Opetuksessa on keskityttävä selkeisiin, realistisiin tavoitteisiin ja on pyrittävä estämään paluu vanhoihin käyttäytymismuotoihin. On muistettava antaa palautetta onnistumisista ja kannustettava harjoittelemaan uusia taitoja. Osallistujille on tarjottava tukea ja rohkaistava ja vahvistettava saavutettua muutosta. Olisi myös kehitettävä tapoja, joilla voi arvioida koulutusta, jotta saataisiin selville, onko siitä pitkän tähtäimen hyötyä. (Goleman 1999, 289-292, 299-320.)

Tällä hetkellä tiedetään ne yleiset periaatteet, jotka tukevat tunnetaitojen opetusta. Tieto on sirpalemaista ja melko yleistä eikä se vielä anna riittävästi ohjeita tunnetaito-opetuksen aloittamiseksi. Tarvitaan yksiselitteiset ohjeet siitä, miten tämä opetus tulisi toteuttaa käytännössä.

### 3.1 Konstruktivismi

Kaiken opettamisen ja opiskelun perustana on jokin käsitys oppimisesta. Tämän tutkimuksen suunnittelu ja toteuttaminen perustuivat konstruktivistiseen oppimiskäsitykseeni. Oppimiskäsitysten kahta keskeistä perinnettä edustavat empirismi ja konstruktivismi. Yleisellä tasolla nämä kaksi oppimiskäsitystä eroavat toisistaan siinä, että empirismissä korostetaan oppimisprosessin ulkoista säätelyä ja konstruktivismissa korostetaan oppimisprosessin sisäistä säätelyä, painottaen oppijan omia kognitiivisia prosesseja. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 103, 105.)

Konstruktivismia voidaan ajatella joukkona oppimisteorioita, jotka perustuvat yhteisiin teoreettisiin lähtökohtiin pikemmin kuin yhtenä oppimisen selitysmallina. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 24-25.) Tämän oppimisenäkemyksen keskeinen ajatus on se, että tietoa ei voida siirtää suoraan opettajalta oppilaalle vaan oppija konstruoi sen itse. Hän valikoi ja tulkitsee informaatiota, jäsentää sitä aiemman tietonsa pohjalta ja siihen nivoutuneena, rakentaa kokemustensa välityksellä kuvaa siitä maailmasta, jossa hän elää, ja itsestään tämän maailman osana. Ei ole olemassa oikeaa tietoa maailmasta, vaan jokainen muodostaa omaa todellisuuttaan havaintojensa, aikaisempien kokemustensa ja tietämyksensä perusteella muokaten ja rakentaen näin omaa todellisuuttaan maailmasta. Konstruktivismin mukaan tiedon luonne on suhteellinen. (Patrikainen 1999, 55, 155.)

Oppimiseen vaikuttaa oppilaan ennakkokäsitykset, aikaisemmat kokemukset, informaation ja tiedon luonne sekä asiayhteys, jossa oppiminen tapahtuu. Koska kaikkien oppilaiden aikaisemmat kokemukset ovat erilaisia, eivät kaikki opi samalla tavalla samoja opetusmenetelmiä käyttämällä. Siksi opettajan on järjestettävä oppimisympäristö, jossa uutta tietoa voi tarkastella mahdollisimman aidoissa ja mielekkäissä asiayhteyksissä ja jossa oppilas voi tarkastella aikaisempia kokemuksiaan, tietojaan ja olla aktiivinen tiedon prosessoija. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25-26.) Hyvän kasvattajuuden edellytys on taito luoda oppimisympäristöjä, jotka herättävät oppijassa kysymyksiä ja auttavat häntä konstruoimaan vastausta ymmärtäen, mihin ollaan pyrkimässä. Ymmärtäminen edellyttää kokeilemista, kyseenalaistamista ja teke-

mistä. (Rauste-von Wright 1996). Linkki vanhan ja uuden tiedon välille tekee oppimisen merkitykselliseksi. Oppiminen on aktiivista rakentamista, tietojen tarkentamista ja uudelleen muotoilemista ja päävastuu oppimisesta siirtyy oppilaalle. Tätä vastuuta voidaan lisätä suunnittelemalla opetusta yhdessä, opittaessa yhdessä ja arvioimalla yhdessä oppimistuloksia. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25-26.)

Sosiaalisella vuorovaikutuksella on keskeinen rooli oppimisen vahvistamisessa. Omista kokemuksista muodostuu objektiivista tietoa yhteistoiminnan ja sosiaalisen vuorovaikutuksen avulla, jolloin oppilaalla on mahdollisuus verrata omia käsityksiään muiden kokemuksiin. Yhteistoiminnan tärkein merkitys on oppilaan tiedonmuodostuksen vahvistaminen ja tiedollisten ristiriitojen synnyttäminen. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 128-130.)

Oppiminen on tilannesidonnaista eikä opittu automaattisesti siirry toisiin ympäristöihin. Siksi siirtymiselle olisi luotava valmiudet jo oppimisvaiheessa. Oppimisympäristöt ja tilanteet olisi suunniteltava tiedon tai taidon tulevaa käyttöä silmälläpitäen. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 33.) Oppimisympäristön tärkeimpiä tekijöitä ovat toiset oppilaat, opettaja sekä tieto ja siihen liittyvät ilmiöt (Sahlberg & Leppilampi 1994, 26).

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa emootioita erottamattomana osana oppimista. Oppijan tunne-elämän alue tulee ottaa huomioon opetusratkaisuja tehtäessä, siten, että motivaatio, asenteet, tuntemukset ja mielikuvat sitoutuvat osaksi opittavaa tietoa. Näiden avulla oppija virittyy uuteen oppimistilanteeseen. Opittu palautuu mieleen usein tietoon liittyvien emootioiden ja mielikuvien avulla. (Patrikainen 1999, 57.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys asettaa uusia vaatimuksia perinteiselle opettajan roolille. Opettajan on muututtava tiedonjakajasta oppilaissa tapahtuvien konstruktivististen prosessien virittäjäksi ja ohjaajaksi (Sahlberg & Leppilampi 1994, 26; von Wright 1996). Opettajan on hallittava oman alansa tiedot ja taidot siten, että hän pystyy ohjaamaan oppilaitaan kohti keskeisten ideoiden ymmärtämistä ja niihin liittyvien taitojen hallintaa. Hänen tulee ohjata oppilaita kohti yhä itsenäisempää työskentelyä ja itsesäätelyä, korostaen jatkuvasti ymmärtämisen merkitystä sekä metakognitiivisten valmiuksien ja itsereflektion roolia. (von Wright 1996.) Koska konstruktivismi ymmärtää oppimisen tietojen prosessoinniksi, tietorakenteiden muokkaamiseksi ja muistin hallinnaksi, opetuksen on oltava suurilta osin epäsuoraa vaikutta-

mista. Opetusmenetelmiä ja didaktisia lähestymistapoja on monipuolistettava. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 26).

Opettamansa asian ja siihen liittyvien taitojen lisäksi opettajalta vaaditaan kykyä ymmärtää ja tukea erilaisten oppilaiden erilaisia oppimisprosesseja (Sahlberg & Leppilampi 1994, 25-26; Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160-161; von Wright 1996). Opettajan on hallittava opetus- ja oppimisprosessin teoria siten, että hänen on mahdollista tehdä ja tarkentaa opetussuunnitelmaa ja reflektoida omaa toimintaansa ja suunnata oma ja oppilaiden tarkkaavaisuus tavoitteiden suuntaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 160-161). Opettajan tulisi ymmärtää oppimisprosessia ja sen säätelyä ei vain oppilaittensa vaan myös itsensä osalta. Opettajan tulisi tiedostaa omat näkemyksensä ja arvonsa oppilaiden maailmankuvan ja arvo-  
maailman lisäksi. (von Wright, J. 1996.)

Opetuksessa korostuu taito luoda sellaiset oppimisolosuhteet, joissa oppilas on tekemisissä ympäristössään olevan tiedon kanssa, ja joissa hänellä on mahdollisuus käsitellä tietoa vuorovaikutuksessa toisten kanssa (Sahlberg & Leppilampi 1994, 26). Koska opetus- ja oppimisprosessi on opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden välinen vuorovaikutusprosessi, edellyttään opettajalta ihmissuhdetaitojen hallintaa (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 201).

Konstruktivistisen oppimiskäsityksen pohjalta luodun opetussuunnitelman on oltava joustava ja sisällettävä vain opetuksen pääkohdat eli ”keskeiset ideat”, ongelmakokonaisuudet ja toimintavalmiudet, joita koulutus pyrkii välittämään. Yleisiä ja yhteisiä voivat olla vain tavoitteiden yleispiirteet ja opetustoiminnan kehykset. Oppijan on ymmärrettävä mitä kokonaistavoitteella tarkoitetaan ja pidettävä sitä saavuttamisen arvoisena (Rauste-von Wright 1996). Opetussuunnitelman runko koostuu niistä taidoista ja valmiuksista sekä yleisistä periaatteista ja ideoista, joiden hallintaan ja ymmärtämiseen opetus tähtää. Tiedollisena tavoitteena on jonkin ilmiön, toimintatyyppin tai tapahtumakokonaisuuden ymmärtäminen tai hallitseminen. Kyseistä aluetta jäsennetään sen keskeisistä periaatteista ja ongelmista käsin. Opetuksen lähtökohdana on oppijan kokemusmaailma, jota pyritään laajentamaan ja jäsentämään omien tulkintojen avulla. Ne tiet, joita pitkin tavoitteisiin edetään voivat olla kovin vaihtelevia kulloisistakin tilanteista riippuen. Opetussuunnitelman on huomioitava niin oppijan valmiudet kuin tiedon suhteellisuus ja muuttuvuus. (Rauste-von Wright & von Wright 1994 121, 132-133, 162; von Wright, 1996.)

Konstruktivistinen oppimiskäsitys on monisyinen ja sen soveltaminen opetukseen on vaativaa. Opetustyön kehittämiseksi on tarjolla käsitteellisiä ja tiedollisia apuvälineitä ja esimerkkejä näiden soveltamisesta käytäntöön. Valmista mallia tai reseptikokoelmaa ei voida antaa, sillä konstruktivistisen oppimiskäsityksen soveltaminen riippuu opettajan tavasta hahmottaa tehtävänsä, hänen tietoistaan, taidoistaan ja luovasta joustavuudestaan. (Rauste-von Wright & von Wright 1994, 133-134.)

Tässä tutkimuksessa asetin opetukselle rungon eli määritin ne tunnetaidot, joihin opetus kohdistui. Suunnittelin myös ne menetelmät, joiden avulla pyrittiin kohti tavoitteita. Menetelminä käytin itseilmaisuharjoituksia sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtäviä, joihin ei ollut ennalta laadittu yhtä tiettyä oikeaa ratkaisua. Tehtävien suorittaminen perustui oppilaiden henkilökohtaisiin taitoihin. Näiden tehtävien lisäksi kaikkia liikuntatunneilla eteen tulleita luonnollisia tilanteita käytettiin tunnetaitojen oppimistilanteina. Tarkoituksena oli näin luoda mahdollisimman aito ja spontaani ympäristö harjoittaa ja kokeilla tunnetaitojen käyttöä ja toimivuutta ”todellisissa” tilanteissa. Opetuksessa korostui oppilaiden kokeilu, jolla tähtäsin tunnetaitojen ymmärtämiseen ja automatisoitumiseen. Taitorappuja laatiessani pidin tärkeänä sitä, että opetettavat tunnetaidot oli muutettu oppilaiden käyttäytymisen ”kielelle”. Ajattelin tämän auttavan oppilaita oman käyttäytymisensä arvioimisessa ja kehittämisessä. Jokaisella tunnilla reflektoimme tunnetaitokurssin tehtäviä oppilaiden kanssa keskustelemalla. Näin pyrin vahvistamaan oppimista sekä koetun ja opitun taidon siirtymistä liikuntasalin ulkopuolelle osaksi oppilaiden omaa arkielämää.

Kurssin suunnitteluun osallistuivat myös oppilaat asettamalla itselleen oppimistavoitteet sekä asettamalla koko luokalle käyttäytymis- ja kehittymistavoitteet asettamani viitekehyksen sisällä. Tein liikuntasuunnitelman yhdessä oppilaiden kanssa ennalta sovittuja periaatteita noudattamalla. Päiväkirjoihimme reflektoimme käyttäytymistämme liikuntatunneilla ja liikuntatuntien tapahtumia. Taitorappujen avulla oppilaat arvioivat omaa kehittymistään tunnetaidoissa kurssin aikana.

Käytetyt opetusmenetelmät pyrin pitämään joustavina, vaihtelevia ja yhteistyön mahdollistavina. Opetuksessa kiinnitin erityistä huomiota vuorovaikutukseen tehokkaan viestinnän avulla käyttämällä eläytyvää kuuntelua ja minäviestejä. Näin minulla oli mahdollisuus kohdata jokainen oppilas yksilönä ja saada tietoa muun muassa oppilaan ajatusmaailmasta ja oppimistasosta. Tunnetaitojen käyttö mahdollisti myös vastuun siirtymisen tapahtumista, ratkaisujen

sujen oivaltamisesta sekä käyttäytymisen muuttamisesta yhä enemmän oppilaille. Tunnetaitokurssia me kaikki arvioimme sekä suullisesti että kirjallisesti.

### 3.2 Kokemuksellinen oppiminen

Kolb (1984) määrittelee oppimisen prosessiksi, jossa kokemus muuntautuu tiedoksi. Hänen mukaan kokemuksellinen oppiminen on nelivaiheinen sykli, johon kuuluu kokemukset, reflektointi, käsitteellistäminen ja aktiivinen kokeilu. Kokemus luo pohjaa reflektoivalle havainnoinnille, jonka perusteella oppija muodostaa ilmiöstä abstrakteja käsitteitä, jotka edelleen mahdollistavat uutta toimintaa koskevat ratkaisut. Tehokas oppiminen edellyttää oppijalta neljänlaisia taitoja; valmiutta sitoutua uusiin kokemuksiin avoimesti ilman epäröintiä, kykyä reflektoivaan havaintojen tekemiseen eli kokemuksen pohtimista ja tarkkailemista monesta eri näkökulmasta, kykyä muodostaa abstrakteja käsityksiä ja yleistyksiä eli taito luoda käsitteitä, jotka liittävät havainnot olemassa oleviin teorioihin sekä kykyä kokeilla asioita uusissa tilanteissa eli taito käyttää löydettyjä teorioita päätösten tekemiseen ja ongelmien ratkaisemiseen uusissa tilanteissa. Oppimisprosessissa on kaksi vastakkaista ulottuvuutta; kokeminen – abstrakti käsitteellistäminen ja reflektiivinen havainnointi – aktiivinen kokeileminen. Ymmärtäminen perustuu kokemukseen ja siitä muodostettuun käsitteeseen. Reflektoivan havainnoinnin avulla pyritään kokemukset muuttamaan aktiiviseksi toiminnaksi. Kokemuksellisen oppimisen oppimisprosessin luonteesta johtuen oppija on välillä toimija ja välillä havainnoija. (Kolb 1984, 30, 38, 42, 68-69.)

Kokemuksellisessa oppimisessa korostuvat humanistisen ihmiskäsityksen mukaiset ajatukset, joiden mukaan oppilas on tahtova, sisäisen motivaation voimalla itse itseään ohjaava. Oppilas on tietoinen ja vastuullinen omista ratkaisuistaan ja haluaa itsenäistyä ja ohjata omaa oppimistaan. Oppimisen vastuun siirtyessä entistä enemmän oppilaille muuttuu opettajan rooli kokemuksellisen oppimisen yhteydessä kontrolloijasta oppimisen kannustajaksi ja ohjaajaksi. (Sahlberg & Leppilampi 1994, 31.)

Tässä tutkimuksessa kokemuksellisen oppimisen sykliä käytettiin lähinnä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävissä. Perusajatuksena oli kiinalaisen filosofin Lao-tsunin ajatus ”I hear, and I forget. I see, and I remember. I do, and I understand.”

Kokemuksellisessa oppimisessa oppilaat saavat elämyksiä, jotka vaikuttavat tunne-, asenne-, arvo-, ajattelun rakenteen ja käyttäytymisen tasolle. Oppilaan analyttinen minä ei tehtäviin antautuessaan ehdi jäsentää, mitä hänelle on tapahtumassa. Vasta saadun kokemuksen pohjalta voidaan katsoa, mitä sen yhteydessä on tapahtunut, mitä on opittu ja miten opittua voidaan soveltaa muihin tilanteisiin. (Aalto 2000, 149.) Tässä tutkimuksessa yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien tarkoituksena oli tarjota oppilaille mahdollisuuksia käyttää oppimiaan tunteita ”aidoissa” tilanteissa ja saada kokemuksia taitojen käytöstä. Toiminnallisuuden tarkoituksena oli saada kosketus oppilaiden tunteisiin, asenteisiin, arvoihin ja moraaliin. Tehtävänäni oli kertoa oppilaille yleiset ohjeet, joiden perusteella oppilaat tekivät toteuttamissuunnitelman ja ratkaisivat tehtävän. Ohjeet olivat melko väljät ja mahdollistivat oppilaiden oman ideoinnin ja keksimisen annettujen ohjeiden puitteissa. Tehtävän suorittamista havainnoin sivusta puuttumatta siihen.

Reflektion merkitys kokemuksellisessa oppimisessä on keskeinen, koska pelkät kokemukset eivät vielä takaa sitä, että oppimista tapahtuu. Reflektion avulla uusi kokemus liitetään aikaisempiin kokemuksiin. Reflektointi muuttaa kokemuksen kokemukselliseksi oppimiseksi. (Luckner & Nadler 1997, 6.) Tässä vaiheessa korostuu opettajan kyky esittää kysymyksiä, joiden avulla hän auttaa oppilaita jäsentämään ajatuksiaan (Aalto 2000, 150). Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien suorittamisen jälkeen purimme tehtävät etsimällä vastausta kysymykseen mitä - miettimällä esimerkiksi sitä mitä tapahtui, noudatettiinko sääntöjä, millaisia rooleja oli, onnistuttiinko ongelmanratkaisussa. Usein reflektointia suoritettiin ensin ryhmässä ja lopuksi koko liikuntaryhmän kanssa keskustelemalla ja kokemuksia jakamalla.

Jos opittua halutaan yleistää oppimistilanteen ulkopuolelle toisiin tilanteisiin on tärkeää, että oppijat osaavat tehdä kokemuksesta päätelmiä arkielämään luomalla käsitteitä. Kun tunteet, ajatukset, käyttäytyminen ja havainnot on ymmärretty yhdessä tilanteessa, voidaan ne yleistää ja soveltaa toisiin tilanteisiin. (Luckner & Nadler 1997, 6.) Systemaattisen pohdiskelun avulla pyritään luomaan uusia toimintamalleja ja teorioita etsien näin uusia käyttäytymismalleja entisiin tai uusiin tilanteisiin (Aalto 2000, 150). Tehtävästä saatujen kokemusten yleistämiseen ja käsitteellistämiseen pyrittiin yhdessä keskustelemalla ja saamalla vastauksia esimerkiksi kysymyksiin miltä tehtävän suorittaminen tuntui?, miten yhteistyö sujui?, miten ratkaisitte ongelman?, mitä teit auttaakseni ryhmää ratkaisemaan ongelman?. Keskustelun tarkoituksena oli, että oppilaat saisivat luotua yhteyksiä ideoittensa ja kokemuksiensa välille ja joutuisivat miettimään sitä, mitä he todella olivat oppineet ja miten tätä kokemusta voisi



soveltaa uusissa tilanteissa. Prosessoinnin tarkoituksena oli auttaa oppilaita tarvittaessa muuttamaan omia ajatusmallejaan ja ongelmanratkaisutapojaan vastaavanlaisissa tilanteissa.

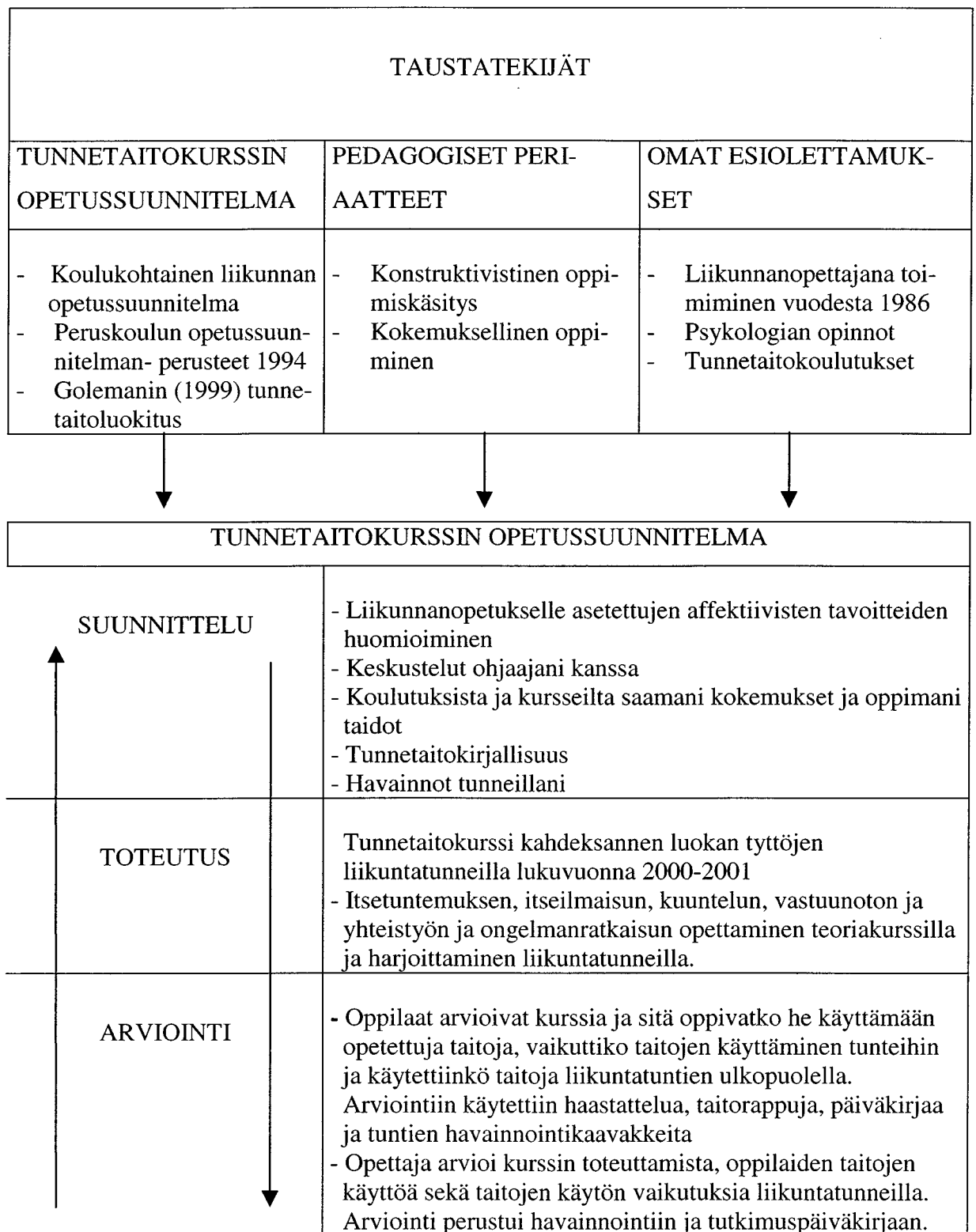
Kokemuksellisessa oppimisessa on tärkeää, että kokemuksen avulla hankittu tietotaito saadaan linkitettyä arkielämään. Kokemuksien linkittäminen arkielämään tekee kokemuksellisesta oppimisesta käyttökelpoisen ja antaa sille tarkoituksen. Jos linkittäminen laiminlyödään, jää oppiminen pinnalliseksi ja lyhytaikaiseksi. Tässä kokemuksellisen syklin vaiheessa rohkaistaan oppilaita miettimään ja suunnittelemaan sitä, miten he tulevat käyttämään hankkimiinsa taitoja seuraavassa harjoituksessa tai miten he voisivat soveltaa niitä koulun ulkopuolella esimerkiksi kotona tai ystävien kanssa. (Luckner & Nadler 1997, 6.) Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien jälkeen pyrimme keskustellen pohtimaan sitä, miten saatuja kokemuksia voisi käyttää hyödyksi koulussa ja koulun ulkopuolella.

En erotellut oppilaille reflektointi- ja käsitteellistämisvaiheita vaan puhuimme tehtävän purkamisesta ja aktiivisen toiminnan vaiheesta puhuimme hankitun kokemuksen linkittämisenä arkielämään.

#### **4 TUTKIMUKSEN TARKOITUS**

Tässä tutkimuksessa kehitettiin tunnetaitokurssin opetussuunnitelma liikunnanopetukseen ja kuvataan tunnetaitokurssin toteuttamista. Oppilaat arvioivat kurssia ja sitä, miten he kokevat oppineensa tunnetaidot. Tutkijaopettaja arvioi kurssin toteutumista ja tunnetaitojen käyttöä ja käytön vaikutuksia liikuntatunneilla.

Tutkimus jakautui käytännössä kolmeen osaan, kurssin suunnitteluun, kurssin toteuttamiseen ja kurssin arvioimiseen. Kuviossa 4 on tutkimuksen viitekehys.



KUVIO 4. Tunnetaitojen opettaminen ja harjaannuttaminen –toimintatutkimus kahdeksannen luokan tyttöjen liikuntatunneilla -tutkimuksen viitekehys.

## 5. TUTKIMUKSEN METODISET VALINNAT

### 5.1 Toimintatutkimus

Tämä tutkimus kuuluu laadullisten tapaustutkimusten jaottelun mukaisesti toimintatutkimuksen piiriin (Syrjälä, Syrjäläinen, Ahonen & Saari 1994, 16-18). Toimintatutkimuksessa ei ole kysymys metodista perinteisessä mielessä vaan tavasta lähestyä tutkimuskohdetta. Tämä tutkimusstrateginen lähestymistapa muovautuu jokaisessa tutkimuksessa tutkimuskohteen mukaan. Toimintatutkimuksella ei ole olemassa myöskään yleisesti tunnettua ja hyväksyttyä määritelmää. (Cohen & Manion 1980, 174; Heikkinen & Jyrkämä 1999; Jyrkämä 1978, 37.)

Miten määrittelen oman tutkimukseni?

Kasvatukseen liittyvää toimintatutkimustermiä käytetään kuvaamaan joukkoa toimintoja, jotka koskevat opetussuunnitelman kehittämistä, ammatillista kehittämistä, koulujen kehittämisohjelmia sekä opetusjärjestelyjen suunnittelua ja menetelmien kehittämistä. Näille toimintoille on yhteistä suunniteltujen toimintastrategioitten identifiointi ja toteuttaminen sekä systemaattinen havainnointi, reflektointi ja käytäntöjen muuttaminen. Toimintatutkimuksen osallistujat ovat kokonaisvaltaisesti mukana kaikissa toiminnan vaiheissa. (Carr & Kemmis 1983, 155; Suojanen 1992, 14.)

Seuraava määritelmä sopii myös hyvin tutkimukseeni:

”Toimintatutkimusprosessi on kasvatuksellista, ongelmakeskeistä, tilannesidonnaista, tulevaisuuteen suuntautuvaa ja se perustuu muutosinterventioon pitäen tavoitteenaan toiminnan kehittämistä. Toimintatutkimus muodostaa syklin tapaan etenevän prosessin, jossa toiminta, sen tutkimus ja arviointi ovat kiinteässä yhteydessä toisiinsa. Toimintatutkimus perustuu ajatukseen, että kaikki tutkimuksen kannalta asianomaiset osallistuvat toimintaan ja sen kehittämiseen sekä muutoksen arviointiin” (Hart & Bond 1995, 37-38; Heikkinen & Jyrkämä 1999).

Nämä kaksi toimintatutkimuksen määritelmää yhdessä pitävät sisällään ne keskeiset piirteet, jotka esiintyvät myös omassa tutkimuksessani. Tutkimukseni tarkoituksena oli kehittää liikuntatunneilla toteutettava tunnetaitokurssi ja testata tämän suunnitelman toimivuutta käytän-

nössä sekä muuttaa sitä tarvittaessa saatujen tuloksien avulla. Tutkitussa käytännössä toimin yhdessä oppilaitteni kanssa ja me kaikki yhdessä osallistuimme eri tutkimusvaiheisiin, kehittymme itse ja vaikutimme omilla havainnoillamme ja kommenteillemme tutkimuksen kulkuun sekä tunnetaitokurssin kehittymiseen ja kehittämiseen edelleen.

Suojanen (1992, 38) on koonnut toimintatutkimuksen määritelmistä sekä toimintatutkimusta koskevista tutkimuksista tälle tutkimusstrategialle luonteenomaisia piirteitä:

"Toimintatutkimuksen tarkoituksena on käytännön ongelman ratkaiseminen. Se on systemaattinen oppimisprosessi kaikille tutkimukseen osallistuville ja siihen osallistujat kehittävät omia käytäntöjään. Toimintatutkimukseen osallistujat oppivat teoretisoimaan käytäntöjään sekä pohtimalla olosuhteitansa, toimintojansa ja päätöksiänsä että tulemalla tietoisiksi näiden välisistä suhteista. Entiset käytännöt asetetaan kysymyksenalaisiksi.

Tutkija osallistuu yhteistyössä tutkittavan kohdeyhteisön kanssa koko tutkimusprosessiin ja koko prosessin ajan suoritetaan itsereflektiota sekä arviointia. Toimintatutkimus mahdollistaa omien opetuskäytäntöjen tieteellisen perustelun. Menetelmän joustavuuden ansiosta tutkimussuunnitelmaa voidaan muuttaa toimintaprosessin aikana."

Omasta tutkimuksestani löytyvät Suojasen edellä esittämät toimintatutkimuksen tunnuspiirteet. Toimintatutkimus on nähty lupaavana keinona ja mahdollisuutena saada todellista muutosta aikaan muun muassa kouluissa. Ajatellaan, että oman työn ymmärtäminen ja kehittäminen vaatii käynnistyäkseen omien käytännön kokemusten pohdiskelua. Tähän tutkimusotteeseen sisältyy myös ajatus siitä, että esimerkiksi opettajaksi kehittyminen jatkuu koko uran ajan. (Syrjälä ym. 1994, 35.) Tutkimukseni lähti liikkeelle monien opetusvuosien aikana tekemistäni havainnoista, että liikuntatunnit eivät aina edistäneet psyykkistä hyvinvointia eivätkä ihmissuhteet liikuntatunneilla olleet tasapainoisia. Nämä havaintoni ovat jättäneet itselleni epämiellyttävän ja joskus voimattomankin olotilan. Havaintoni aiheuttivat pitkän miettimisprosessin siitä, mitä tilanteen parantamiseksi voisi tehdä. Päädyin tässä kuvattuun interventioon. Interventiossa eli muutokseen tähtäävässä väliintulossa tehdään jotain toisin kuin ennen on tehty ja ollaan kiinnostuneita siitä, mitä interventioista seuraa. Intervention avulla pyritään paljastamaan todellisuudesta jotain sellaista, joka ei ole ollut näkyvissä sitä ennen. Tavoitteena on toiminnan avulla saavuttaa aikaisempaa parempi käytäntö. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.)

Intervention avulla lähdin muuttamaan toimintaamme liikuntatunneilla tunnetaitojen opettamisen avulla. Tutkimuksen alussa tein näkyviksi tunnetaidot, joihin ei tavallisesti puututa liikuntatunneilla. Tätä tutkimusta tein yhdessä oppilaitteni kanssa. Tutkimuksen aloitusvaiheessa selvitin oppilaille tutkimuksen tavoitteet ja etenemisen. Pyrin saamaan oppilaiden "äänen" esiin jo suunnitteluvaiheessa, jolloin oppilaille oli mahdollista omilla ideoillaan ja aikaisemmillä kokemuksillaan vaikuttaa tulevien oppituntien järjestelyihin ja sisältöihin sekä luokan yhteisten kehittymistavoitteiden muodostamiseen. Tarkoituksena oli myös oppilaita kuulemalla pyrkiä vähentämään oppimista ja opettamista häiritseviä tekijöitä ennakolta. Oppilaiden kuuleminen mahdollisti käytännön ongelmien lähestymisen eri suunnista ja avarsi näin katsontakantaani tutkimastani käytännöstä. Oppilaat osallistuivat ja vaikuttivat kaikkiin tutkimusvaiheisiin kanssani. Oppilaiden panos ja oppilaiden kuuntelu ovat tässä tutkimuksessa tärkeitä. Sain oppilailtani suostumuksen tähän yhteiseen arkikäytäntömme kehittämiseen. Opetin oppilaille tunnetaitoja, joita harjoittelimme systemaattisesti jokaisella tunnilla. Arvioimme yhdessä tunnetaitokurssia sekä sitä, mitä vaikutuksia sillä oli minuun, meihin sekä viihtymiseen liikuntatunneilla.

Toimintatutkimus on yhteisöllinen prosessi, jossa toimintatutkija osallistuu yhteisön toimintaan ja pyrkii ratkaisemaan tietyn ongelman yhdessä yhteisön jäsenten kanssa. Tämä edellyttää valmiutta muutokseen ja itsensä kehittämiseen sekä panostusta itsearviointiin. Toiminta tulisi ymmärtää osallistujien yhteiseksi oppimisprosessiksi. (Kiviniemi 1999.)

Yksi toimintatutkimuksen keskeinen piirre on pyrkimys ymmärtää miksi ajattelee niin kuin ajattelee ja miksi toimii niin kuin toimii. Omaa toimintaa ja ajattelua katsotaan uudesta, tutkimuksen määräämästä näkökulmasta. Tämän reflektiivisen ajattelun avulla tähdätään toiminnan parantamiseen. Reflektiosta seuraa usein syklinen malli tutkimukseen eli toiminta etenee suunnittelu-toiminta-havainnointi-arviointi vaiheiden kautta toiminnan parantamiseen ja jälleen uuteen arviointikehään. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Koko tutkimuksen ajan suoritimme itsereflektiota kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjoja ja arvioimme tutkimuksen toteuttamista yhdessä keskustelemalla. Pohdiskelumme johdosta muutimme tutkimuksemme käytänteitä, esimerkiksi vähensimme itsearviointikertoja. Tutkimuksen aikana kehityimme omien toimintojemme havainnoinnissa ja analysoinnissa. Tutkimuksen teon avulla sain kehitettyä omia opetuskäytänteitä toimivampaan ja tasavertaisempaan suuntaan ja tätä kehitystä aion jatkaa edelleen. Uskon myös, että oppilaat ovat vähintäänkin asettaneet omat entiset

tunnetaitonsa kyseenalaisiksi havaitessaan uusien taitojen toimivuuden ja niiden käytön myönteiset vaikutukset tutkimuksemme aikana.

Carr ja Kemmis (1983, 152) määrittelevät toimintatutkimuksen itsereflektoivan tutkimuksen muodoksi, jossa osallistujat pyrkivät lisäämään pätevyyttään omissa kasvatuksellisissa käytänteissään, näiden käytänteiden teoreettisessa ymmärtämisessä sekä toimintaolosuhteiden kehittämisessä. Carrin ja Kemmisin esittämä käytännön toimintojen kehittäminen tarkoittaa tässä tutkimuksessa tunnetaitojen kehittämistä ja parantamista sekä oppilaille että opettajalla. Käytännön teoreettiseen ymmärtämiseen opettaja pyrkii analysoimilla omaa toimintaansa opettajana ja tutkijana. Oppilaille tämä ilmenee kykyä analysoida ja havainnoida ja raportoida omaa käyttäytymistään tavoitteiden suunnassa. Koko tutkimuksen tavoitteena on toimintaolosuhteiden kehittyminen eli tunnetaitojen tarkoituksenmukainen ja taitava käyttäminen erilaisissa tilanteissa, oppimisilmapiirin sekä oppisisältöjen ja opetusjärjestelyjen muokkaaminen kanssakäymistä edistäviksi.

Voiko tutkimustani kutsua toimintatutkimukseksi?

Carr ja Kemmis asettavat kolme kriteeriä, jotta tutkimusta voisi kutsua toimintatutkimukseksi. Ensimmäiseksi tutkimuksen tarkoituksena tulee olla ryhmän toiminnan tai sosiaalisen kohteen kehittäminen. Toiseksi tämän kehittämistoiminnan on edettävä spiraalimaisena suunnittelu-, toiminta-, havainnointi-, reflektointivaiheiden syklinä. Kolmanneksi tutkimuksen jäsenten tulee osallistua aktiivisesti kaikkiin näihin tutkimusprosessin vaiheisiin. (Carr & Kemmis 1983, 155.)

Carr ja Kemmisin asettaman ensimmäisen ja kolmannen kriteerin käsittelin jo edellä ja katson tutkimukseni niiltä osin vastaavan toimintatutkimusta. Vaatimus tutkimuksen syklistä luonteesta vaatii vielä tarkastelua. Ymmärrän suorittamani esitutkimuksen yhdeksi suureksi sykliksi, jonka avulla muovasin tätä tutkimusta. Tämä tutkimus on toinen suuri sykli, joka muovasi taas seuraavaa vaihetta eli tunnetaitokurssin läpiviemistä seuraavalla kerralla. Tutkimuksemme suuren syklin sisällä tapahtui lukuisia pieniä suunnittelu-, toiminta-, havainnointi- ja arviointi syklejä, jotka tapahtuivat toistensa lomassa eivätkä ole selvästi erotettavissa toisistaan. Kemmis (1994, 42) toteaaakin, että todellisuudessa toimintatutkimus etenee niin, että eri vaiheet ovat toistensa lomassa. Näiden pienten syklien avulla pystyin muovamaan tunnetaitokurssin harjoituksia, oppilaiden itsearviointia, omaa osallistuvaa havainnoin-

tiani sekä tutkimuspäiväkirjan kirjoittamista. Ymmärrän myös tutkimusluokan valintaprosessin omaksi sykliseksi. Pieniä toimintatutkimusspiraaleita oli tutkimuksen alkuvaiheessa tiheästi mutta ne harvenivat tutkimuksen toteutusvaiheen loppua kohden. Pieniä toimintatutkimusspiraaleita kävin jälleen tiheästi läpi tutkimuksen raportointivaiheessa, miettiessäni ja kokeillessani erilaisia tapoja raportoida tutkimusta. Katsoin kirjoittamisen vastaavan toimintavaihetta.

Mielestäni tutkimukseni täyttää Carrin ja Kemmisin toimintatutkimukselle asettamat kriteerit samoin kuin Kellyn (1985) ja Suojasen (1992) esittämän vaatimuksen tutkimuksen kulun raportoinnista (Suojanen 1992, 47).

Mitkä ovat toimintatutkimuksen tavoitteet?

Toimintatutkimuksella katsotaan olevan kaksi keskeistä tavoitetta, kehittäminen ja vaikuttaminen. Tutkimuksella pyritään vaikuttamaan käytännön toimintojen kehittymiseen, osallistujien toimintojensa ymmärtämiskyvyn lisääntymiseen ja toimintatilanteen kehittymiseen. (Carr & Kemmis 1983, 154-155.) Kehittämisen ja vaikuttamisen lisäksi toimintatutkimuksen on tuotettava myös uutta tietoa ja kehitettävä teoriaa ja saatettava tämä tieto julkisesti arvioitavaksi (Heikkinen & Jyrämä 1999). Koska toimintatutkimuksen tavoitteena ei ole pelkästään tiedon tuottaminen vaan myös toiminnan ja ymmärryksen aikaansaaminen suunnataan siinä muista tutkimuksista poiketen nykyhetkestä tulevaisuuteen (Kurtakko 1991, 51-54; Leino 1996, 88-89).

Itselläni on pitkäaikainen ja monipuolinen käytännön työhön pohjautuva tieto tutkimuskohdeestani, jonka kehittämisen tarve selkiytyi hiljalleen oman opetustoiminnan pohdiskelemisen avulla. Tavoitteena on muuttaa pysyvästi omia opetuskäytänteitä tutkimuksen teon avulla käyttäen apuna pohdintaa ja arviointia jokaisella tunnilla ja löytämällä näin toimivat ja tehokkaat menetelmät tunnetaitojen opettamiseksi, harjaannuttamiseksi ja käyttämiseksi jatkossakin liikuntatunneilla. Tarkoitus olisi, että tunnetaitojen käyttäminen automatisoituisi ja jäisi pysyväksi käyttäytymismalliksi tunneilla.

Katson olevani Stenhausen (1975) termein tutkiva opettaja ("teacher as researcher"), joka suorittaa "liikuntasalitutkimusta" ja alkaa rakentaa itselleen teoriaa ja tekee itselleen tietoiseksi ne uskomukset ja toimintatavat, jotka ohjaavat opetustyötä. Tyypillinen toimintatutkija



on opettaja, joka kehittää omaa työtään tavoitteenaan parantaa arkitoimintaansa. Jotta opettajan kehittämistoiminta omassa työssään olisi tutkimusta, tulee sen pyrkiä tuottamaan uutta tietoa ja tämän tiedon pitää tulla julkiseksi. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.) Tutkimuksemme tuottaa uusia havaintoja ja näkökulmia tunnetaitojen opetuksesta tieteelliseen keskusteluun ja antaa tähän keskusteluun vielä vastausta vailla olevan kysymyksen siitä, pitäisikö koulussa opettaa systemaattisesti tunnetaitoja ja millaisia vaikutuksia tällaisella opetuksella olisi. Tutkimus on alallaan pioneiritutkimusta. Tunnetaitojen opetusprosessia ei ole aiemmin tutkittu.

## 5.2 Design -tutkimus

Tässä tutkimuksessa on myös ”design” –tutkimuksen piirteitä. Tällaiselle lähestymistavalle on ominaista, että opiskeluryhmässä tehdään ”design” –kokeita, jotka sisältävät kasvatuksellisia interventioita. Nämä kokeet perustuvat tiedoillemme tehokkaista oppimisprosesseista ja toimivasta oppimisympäristöstä. (De Corte 2000, 249.) ”Design” – kokeiden tavoitteena on ratkaista käytännön ongelmia ja kehittää toimivaa teoriaa. Interventiolla on oltava selvät tavoitteet ja niiden on perustuttava teoreettisiin kuvauksiin siitä, miten niiden odotetaan toimivan. Interventiossa on pyrittävä integroimaan kaikki oppimistilanteen tasot; psykologinen, opetussuunnitelmallinen, opetuksellinen, vuorovaikutuksellinen ja organisatorinen. Kaikkia näitä tasoja tulisi myös evaluoida. (von Wright 2001).

Tässä tutkimuksessa intervention toteutus perustui teoretietoihini ja arkikokemuksiini oppimisprosessista ja toimivasta oppimisympäristöstä. Lähtökohtana oli havainnot siitä, että tunnetaidottomuutta esiintyi liikuntatunneilla, ja se ilmeni erilaisena häiriökäyttäytymisenä ja mielipahana. Tutkijaopettajana lähdin ratkaisemaan käytännön ongelmia opettamalla oppilaille toimiviksi havaitsemiani ja teoriasta johdettuja ”tunnetaitotyökaluja”, joita harjoiteltiin systemaattisesti tunneilla. Tavoitteena oli kehittää tunnetaitoisuutta tarjoamalla oppilaille paljon kokemuksia opettajien taitojen käytöstä. Tunnetaitojen kehittämisellä oppimisympäristöä pyrittiin muuttamaan myönteisemmäksi ja parantamaan vuorovaikutusta. Interventiossa yhdistyivät opetussuunnitelman laatiminen, tunnetaitojen opettaminen, opettajan ja oppilaiden sekä oppilaiden välinen vuorovaikutus. Psykologinen puoli tuli esille tunnetaidoissa, taustateorioissa ja koko tutkimus oli psykologisesti väritynyt. Opettajan opetusjärjestelyt ja kurssiin liittyvien tapahtumien järjestelyt (kurssin aloitus ja lopetus leirikeskusteluissa, vanhemmilta, oppilaiden tapaaminen syksyllä 2001 intervention jälkeen) kuvaavat design –tutkimuksen organisatorista puolta. Tässä interventiossa evaluoitiin kaikkia näitä tasoja.

## 6 TUTKIMUKSEN TOTEUTTAMINEN

### 6.1 Esitutkimus

Esitutkimuksen suoritin yhdellä Nurmijärven kunnan yläasteella ensimmäisen jakson aikana 17.8.1999 – 5.10.1999, 9- luokkalaisten tyttöjen valinnaisliikunnan tunneilla. Tunteja oli käytössä vain 30 (viikossa yhteensä viisi, yksi kaksois- ja yksi kolmoistunti), joista osa kului vielä erilaisiin koulun yhteisiin tapahtumiin. Vähentyneen tuntimäärän johdosta supistin tunnetaitokurssin oppisisältöä. Esitutkimuksessa keskityin testaamaan ja muokkaamaan alkuhaastattelua sekä erilaisia itsearviointikaavakkeita. Alkuhaastattelusta poistin sellaisia kysymyksiä, joiden avulla en saanut tutkimuksen kannalta oleellista tietoa ja joitakin kysymyksiä tarkensin oppilaiden kommenttien avulla. Osa oppilaista vastasi alkuhaastatteluun kirjallisesti ja osan haastattelin. Havaitsin, että haastattelemalla pystyin pureutumaan syvemmälle lisäksymyksiä avulla. Päätin käyttää haastattelua varsinaisessa tutkimuksessani, vaikka tiesin, kuinka hankalaa haastatteluajkojen sopiminen on koulun kiireessä.

Pilottitutkimuksessa testasin myös itsetuntemus-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien toimivuutta käytännössä. Oppilaat olivat innostuneita tehtävistä ja kommentoivat niitä ahkerasti. Heidän kommenttiansa avulla sain muovattua tehtäviä toimivammiksi ja vaatimustasoltaan sopivimmiksi. Tarkkailin myös ajan jakamista tunneilla varsinaisen liikunnan ja tunnetaitokurssin oppisisällön suhteen.

Esitutkimuksen perusteella muutin ja selvensin taitorappusia ja muokkasin itsearviointikaavakkeita sekä käytännön harjoituksia oppilaiden kommenttien ja omien havaintojeni perusteella. Ideoimme pilottiluokan tyttöjen kanssa henkilökohtaisen tutkimuskansion oppilaille. *”Marjo, niitataan kaksi värillistä monistuspaperia yhteen ja väritetään kansi kauniisti niin siinähan se on.”* Ongelma ratkesi ilman rahaa ja idea oli toimiva niin pilottikurssilla kuin varsinaisella tutkimusluokallakin. Minulla ei ollut käytettävissäni tutkimusta varten erillistä budjettia ja siksi kaiken tutkimusmateriaalin ja eri tehtävissä tarvittavien välineiden piti olla maksuttomia tai koulusta löydettävissä.

Esitutkimuksessa olin kiinnostunut oppilaiden mielipiteistä tunnetaitokurssista ja siitä, miten he kokivat liikunnan ja tunnetaitojen integroinnin. Tarkoituksena ei ollut selvittää sitä, miten oppilaiden käyttäytyminen muuttui esitutkimuksen aikana. Pilottikurssilla sain monet tutkimuksen toteuttamiseen liittyvät käytännön ongelmat ratkaistuksi. Sain esimakua siitä, minkälainen vastaanotto tunnetaitokurssilla tulisi olemaan, vaikkakin esitutkimuksen kohdejoukko oli melko erilainen kuin varsinainen tutkimusluokka. Sain itselleni kuitenkin varmuutta lähteä viemään tunnetaitokurssia läpi ”hyvänä ja toimivana juttuna” liikunnanopetuksen yhteydessä.

## 6.2 Tutkimusluokan valinta ja luokan kuvaus

Tarkoitukseni oli tutkia tunnetaitokurssin toimivuutta yläasteen 7:n luokan valinnaisliikunnan ryhmässä. Valinnaisliikunnan tunteja oli lukujärjestyksessä kuitenkin vain joka toisessa seitsemän viikkoa kestävässä jaksossa (2+1+2 viikkotuntia jaksossa) ja kurssille oli tulossa vain 10 kymmenen tyttöä. Jouduin miettimään tutkimusluokan valintaa uudelleen, sillä valinnaisliikunnan 35 tuntia tuntui liian vähäiseltä samoin kuin oppilasmäärä. Aloin myös epäroidä sitä, miten opetetut asiat ja tutkimuksen tekeminen pysyvät mielessä seitsemän viikon jaksojen aikana, jolloin valinnaisliikuntaa ei ole. Seurailin kurssin valinneiden tyttöjen sopuisaa ja tunnollista toimintaa pakollisilla tunneilla ensimmäisen jakson aikana. Päätin, että etukäteissuunnitelmista poiketen en aloita tutkimustani seitsemänsien luokkien valinnaisliikukujen kanssa vaan valitsen toisen ryhmän tutkimukseeni; suuremman, eläväisemmän ja sellaisen, jolla olisi liikuntaa säännöllisesti kaksi tuntia viikossa koko kouluvuoden ajan.

Luokkieni koot vaihtelivat 10-32 oppilaaseen ja oppilasaines oli melko homogeenista. Ainut poikkeus opetusryhmissäni oli 20 tytön muodostama kahdeksas luokka, jossa kaksi edellisen vuoden täysin erilaista liikuntaryhmää oli yhdistetty. Tämän ryhmän kanssa olin vaikeuksissa koko alkusyksyn. Opetus- ja ihmissuhdetaitoni joutuivat testiin heidän kanssaan heti syksyn ensimmäisellä tunnilla ja sama jatkui tunnista toiseen. Mieleeni jäi erityisesti ryhmäytys- ja tutustumisharjoitus, jossa opettelimme toistemme nimiä piirissä heitellen eläimiä toisille ja sanoen oman ja sen oppilaan nimen, jolle heitimme eläimen. Harjoituksesta ei tullut mitään, sillä muutama oppilas vetäytyi pois piiristä ja ilmoitti, että heitä ei edes ”vittu” kiinnosta opetella ”noitten” nimiä. Luokka oli haastava opetettava ja selvästi jakautunut kahteen leiriin, tunnollisiin ja ”shownpitäjiin”. Valitsin tämän luokan, koska se oli muita luokkia heterogeenisempi, energisempi, eripuraisempi, kovaäänisempi ja harrasti monenlaista oheistoimintaa tuntien aikana.

Luokka tuntui sopivan erityisen hyvin tutkimusryhmäksi, koska tällä luokalla esiintyi paljon tunnetaidottomuutta. Tunnetaidoissa ja toisia kunnioittavassa käyttäytymisessä oli paljon kehitettävää. Yhteistoiminta tunneilla ei sujunut, toisia haukuttiin avoimesti ja kieltäytyttiin yhteistyöstä. Tunneilla riideltiin ja lähes jokaisesta asiasta purnattiin. Liikkumiseen tarkoitettua aikaa käytettiin tuloksettomaan välienselvittelyyn.

Ensimmäisen seitsemän viikon aikana olin siirtänyt yhden tytön "jäähylle" pukuhuoneeseen, lähettänyt kahteen kotiin viestin siitä, että ainoastaan seksiin liittyvät asiat ja termit kiinnostivat liikuntatunneilla, urheilukentällä olin anellut muutamaa tyttöä osallistumaan tuntiin ja hakenut muutamia muita takaisin tunnille heidän poikien kanssa pitämästään rupattelukerhosta kentän laidalta.

Kaiken tapahtuneen johdosta pidin liikuntaryhmälleni yhden tunnin lopuksi keskustelutuokion, jossa sanoin, että näin emme voisi jatkaa koko kouluvuotta. Oppilaat ehdottivat, että entiset liikuntaryhmät palautettaisiin ja osan mielestä ongelmat ratkeaisivat, jos jokainen saisi itse valita mitä tekee tunneilla. Keskustelumme katkesi kellon soittoon emmekä saaneet ratkaistuksi kiusallista tilannetta.

Koska entisiä liikuntaryhmiä ei voitu palauttaa enkä voinut pitää oppisisällöltään täysin ”vapaaehtoisia” tunteja, tarjosin oppilaille seuraavalla tunnilla, 24.9, mahdollisuutta aloittaa toimintatutkimus kanssani tarkoituksena oppia ja harjoitella tunnetaitoja, joiden avulla olisi mahdollisuus löytää yhteinen sävel tunneillemme. Oppilaat olivat halukkaita osallistumaan tähän toimintatutkimukseen ja näkivät itsensä kehittämisen tarpeelliseksi tässä tulehtuneessa tilanteessa.

Luokan suostuminen tutkimusluokaksi oli minulle haaste ja seuraava haaste oli oppilaiden energisyyden suuntaaminen tutkimuksen tekemiseen kanssani.

### **6.3 Varsinainen tutkimus**

Varsinainen tutkimus toteutettiin yhdellä Nurmijärven kunnan yläasteella 12.10.1999 – 31.5.2000 välisenä aikana kahdeksannen luokan tyttöjen pakollisilla liikuntatunneilla. Kuyiossa 5 esitän tunnetaitokurssin etenemisaikataulun.

Syksy 1999

**Tunnetaitokurssi**

**Aineiston hankinta**

22-23.10.1999  
Kurssin teoriaosuus  
14 tuntia

12-19.10.1999  
Alkuhaastattelut

2.11.1999-14.4.2000  
Liikuntatunnit  
36 tuntia

Jokaisella tunnilla  
itsetuntemus,  
yhteistyö- ja  
ongelmanratkaisu-  
tehtävä

02.11.1999  
Palautekysely teoria-  
opetusjaksosta

02.11.1999-14.4.2000  
Oppilaiden osallistuva  
havainnointi ja päivä-  
kirjat  
Taitoraput  
Tuntien havainnointi-  
kaavakkeet

16.3.2000  
Vanhempien palaute  
tunnetaitokurssista

05.05-12.05.2000  
Loppuhaastattelut

29.05-31.05.2000  
Tunnetaitokurssin  
päättäjäiset

29.05-31.05.2000  
Oppilaiden omien ta-  
voitteiden ja luokan  
yhteisten tavoitteiden  
saavuttamisen  
arviointi  
Kirjallinen palaute  
itsearviointista

Kevät 2000

Syksy 2000

29.11.2000  
Oppilaiden arviot  
tutkimustuloksista

17.8.1999-31.05.2000 Opettajan osallistuva havainnointi ja tutkimuspäiväkirja

KUVIO 5. Tunnetaitokurssin eteneminen ja aineiston keräys

Koska tunnetaitokurssin teoriaosuus suoritettiin osittain oppilaiden omalla ajalla, anoin koulun johtokunnalta, että tutkimusluokan tytöt saisivat siitä erillisen merkinnän todistukseen. Johtokuntakunta päätti antaa tytöille puolikkaan tunnetaitokurssin teoriaosuuden suorittamisesta ja tutkimukseen osallistumisesta.

#### 6.4 Tutkimusaineiston hankinta

Toimintatutkimuksessa aineiston koonti on yhteydessä tutkittavaan tilanteeseen ja sen tarjomiin luonteviin mahdollisuuksiin kerätä tietoa (Syrjälä ym. 1994, 43). Tämän tutkimusmenetelmän etu on se, että tutkimuskohteesta voi hankkia tietoa monella eri tavalla ja monesta eri näkökulmasta. Keskeisiä toimintatutkimuksen tiedonkeruuntapoja ovat mm. päiväkirjat, reflektointilomakkeet, nauhoitukset ja haastattelut. (Suojanen 1992, 59.)

Suunnitellessani tiedonkeruumenetelmiä tavoitteenani oli yksinkertaisuus, monipuolisuus ja se, että menetelmä antaisi syvällistä tietoa tutkimuskohteesta. Pidin tärkeänä aineiston keräämistä koko tutkimuksen ajalta ja sitä, että aineistoa tuottaisivat kaikki tutkimukseen osallistujat eli oppilaat ja opettaja. Näin pyrin etukäteen varmistamaan sen, että tutkittavasta kohteesta saadaan aineistoa eri näkökulmista ja eri tutkimusvaiheista. Pidin tärkeänä, että tiedonkeruumenetelmät eivät veisi paljon aikaa liikuntatunneilla ja että oppilaat kokisivat ne mielekkäiksi ja selkeiksi. Ristiriita tiedonkeruumenetelmien suunnittelussa syntyi, koska halusin ja tavoitelin syvällistä tietoa tutkimuskohteesta, mutta tiedostin myös sen, että aikaa tiedon tuottamiseen ei ollut paljon käytettävissä liikuntatunneilla.

Tutkimusaineistoa kerättiin koko tutkimuksen ajan rinnakkaisesti eri menetelmin ja tutkimusaineiston tuottamiseen osallistuivat sekä opettaja että oppilaat. Tutkimusaineistoa kerättiin seuraavilla menetelmillä:

**Haastattelu.** Tutkimuksen alussa ja lopussa haastattelin oppilaat. Haastattelut olivat avoimia teemahaastatteluja. Alkuhaastattelusta saatujen tulosten pohjalta laadimme yhteiset kehittämistavoitteet ja toimintaohjeet tunneillemme. Alkuhaastattelun tarkoituksena oli myös selvittää, millaiseksi liikuntatuntien ilmapiiri koettiin ja miten sitä oppilaiden mielestä sitä voisi pyrkiä muuttamaan. Loppuhaastattelusta sain syvällistä tietoa siitä, miten oppilaat olivat kokeneet tunnetaitokurssin ja miten he arvioivat kehittyneensä kurssin aikana.

Loppuhaastattelu muodostuikin tutkimuksemme pääaineistoksi yhdessä päiväkirjani kanssa.

Alkuhaastattelut (liite 7), jotka nauhoitin, aloittivat tutkimuksen käytännön toteuttamisen. Henkilökohtaiset haastattelut suoritin 12-19.10.1999 keskellä koulun arkipäivää pienessä pukuhuoneessani melko hällisevässä ympäristössä. Haastatteluajat oli ennalta sovittu luokitain hyppyuntieni kohdalle. Haastatteluun käytettävä aika ei ollut ennalta määrätty. Haastatteluun käytin jokaisen oppilaan kanssa keskimäärin 15 minuuttia. Koska tutkimusluokan oppilaat olivat tuttuja jo edelliseltä vuodelta, en usko, että minua jännitettiin tiedonkerääjänä tai toisaalta olisi pyritty vastaamaan totuutta muuntelemalla. Haastattelut sujuivatkin hyvin vapaassa ja rennossa ilmapiirissä ja koin ne välittömiksi tilanteiksi ja hyviksi tiedonkeruun tavoiksi. Pystyin tarkentamaan vastauksia lisäkysymyksillä, enkä joutunut arvailemaan, mitä oppilas tarkoitti vastauksellaan. Toisaalta, jos oppilas ei näyttänyt ymmärtävän kysymystäni saatoin kysyä asiaa eri tavalla. Oppilaat pystyivät avautumaan melko hyvin, vaikka muutamat tytöt näyttivät olevan hieman hämillään ja jännittyneitä. Itselläni oli sellainen olo, että koko haastattelujen ajan oli kiire, vaikka todellisuudessa kiirettä ei ollut. Yksi oppilas unohti tulla haastatteluun enkä saanut häntä tulemaan uudelleen. Toinen oppilas oli poissa koulusta ennen teoriajaksoa ja jäi näin haastattelematta. Alkuhaastatteluun osallistui 18 oppilasta 20:nestä. Teoriaopetusjakson jälkeen en enää katsonut tarpeelliseksi haastatella haastattelematta jääneitä, sillä vastaukset oli käyty jo toisten kanssa läpi, liikuntasuunnitelma tehty ja yhteiset tavoitteet laadittu kurssillemme haastattelun pohjalta.

Loppuhaastattelun (liite 16) suoritin tutkimustuntien päätyttyä 5.5-12.5 välisenä aikana samalla tavalla kuin alkuhaastattelun keskellä koulupäivää. Haastattelut nauhoitin ja suoritin yksitellen jokaiselle oppilaalle pukuhuoneessani ennalta sovittuna ajankohtana. Alkuhaastattelusta poiketen sain haastateltua kaikki tutkimusluokan oppilaat enkä joutunut ”metsästämään” heitä haastatteluun. Kaksi tyttöä vaativat päästä yhdessä haastateltaviksi. Suostuin heidän vaatimukseensa ja esitin heille kysymykset vuorotellen. Oletan, että kysymyksiin vastattiin totuudenmukaisesti, koska olimme kokeneet kaikki tutkimuksemme tilanteet yhdessä ja totuutta oli melko hankala muuttella tämän johdosta. Oppilaiden mielestä loppuhaastattelu oli alkuhaastattelua helpompi, koska liikuntatuntien tunnelma oli vuoden aikana vapautunut, ”sinä ja minä” –kurssin tunnetaitoasiat olivat tulleet tutuiksi ja alkuhaastattelun perusteella tiesi suunnilleen, millainen loppuhaastattelu tulisi olemaan.

**Teoriajakson arviointilomake.** Teoriaosuuden jälkeen oppilaat arvioivat sen kirjallisesti valmiin kyselylomakkeen avulla (liite 17). Kyselylomakkeessa oli avoimia kysymyksiä sekä

numeroarviointia siitä, miten opetettuja taitoja oli omaksuttu ja millaisena oppilaat olivat kokeneet tämän opetusjakson.

**Päiväkirja.** Tutkimuspäiväkirja on välttämätön toimintatutkijalle, sillä tutkimuksen kesto on yleensä melko pitkä. Siinä tulee selvittää tarkasti tutkimuksen toteutusvaiheet, havainnot tutkimuksen kulusta, tutkijan tuntemukset ja reaktiot sekä tapahtumien reflektointi ja selitykset. (Suojanen 1992, 60). Tutkimuspäiväkirjani avulla sain kokonaiskäsityksen interventioista; tapahtumista, tunnelmista, kehitymisestä. Alussa pyrin havainnoimaan tunteja tarkkojen, ennalta laatimieni arviointikriteereiden avulla mutta pian ne alkoivat ahdistaa. Annoinkin itselleni intervention alettua melko pian luvan tehdä ”vapaavalintaisia” havaintoja tunneilla tutkimuksen tarkoituksen suunnassa. Tutkimustehtävien tarkentuminen tutkimuksen edetessä ohjasi tutkijan katseen suuntaamista oleellisiin asioihin tutkimuksemme kannalta ja helpotti näin havainnointitehtävää. Havainnointitehtävää helpotti myös tieto siitä, että osittain samaa työtä kanssani tekivät 20 tutkimusluokan oppilasta.

Myös oppilaat kirjoittivat päiväkirjaa liikuntatuntien tapahtumista kotona. Heidän oli määrä kirjoittaa päiväkirjaa vähintään kuuden tutkimustunnin jälkeen. Tähän päädyin sen tähden, että ajattelin saavani näin pohdiskelevaa ja syvällistä tutkimusaineistoa, jota en uskonut pystyväni saavuttamaan tunneilla suoritettujen itsearviointien avulla. Helpottaakseni oppilaiden itsenäistä havainnointitehtävää tunneilla, laadin heille ohjeet siitä, mitä asioita tulisi pohdiskella ja käsitellä päiväkirjassa (liite 18). Suojanen (1992) ehdottaakin, että tutkijan kannattaa alustavasti jäsentää osallistujien reflektointia. Näin menetellen taataan tietojen saanti keskeisistä asioista ja saavutetaan teknistä reflektointia syvällisempää kokemusten ja havainnointien pohdintaa. (Suojanen 1992, 60).

**Taitoraput.** Sain idean laatia yhteistyön, aktiivisen kuuntelun ja minäviestien taitoraput Hellisonin (1995) kehittelemien vastuuntunnon kehittymistasojen perusteella (liitteet 9, 10, 11). Jokaisen liikuntatunnin lopussa oli tarkoitus arvioida vastuunoton, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymistä taitorappujen avulla. Kotona oppilaiden oli tarkoitus arvioida eläytyvän kuuntelun ja minäviestien käyttöä. Valmiiden arviointikaavakkeiden etu oli mielestäni nopeus, helppous ja mahdollinen välitön palkinto oppilaalle onnistuneesta käyttäytymisestä suhteessa tutkimuksemme tavoitteisiin. Taitoraput laadin tutkimuksen tavoitteiden ja tutkimustehtävien perusteella (Suojanen 1992, 60). Vastuunoton taitoraput kokosin



alkuhaastattelun perusteella oppilaiden ajatuksien ja kommenttien avulla mukailen Hellison (1995) laatimia vastuunoton tasoja (liite 12).

**Tuntien havainnointi.** Koska lähes jokaisella liikuntatunnilla joku oppilaista on estynyt liikkumasta, päätin käyttää sivussa olijoita tarkkailijoina tunneilla. Tuntiin osallistumattomat oppilaat tarkkailivat tuntia valmiin havainnointikaavakkeen avulla, jossa oli puolistrukturoituja kysymyksiä sekä tilaa kirjoittaa omia havaintojansa tuntien tapahtumista (liite 13).

**Vanhempien palaute.** Vanhempainillassa sain sanallista palautetta siitä, millainen käsitys tutkimuksestamme ja sen vaikutuksista oli välittynyt koteihin. Pohdimme vanhempien kanssa myös laajemmin tunnetaitojen tarpeellisuutta esimerkiksi työelämässä. Keskustelun lomassa kirjasin vanhempien kommentteja ja käsityksiä.

**Kirjallinen loppupalaute.** Kurssin lopussa oppilaat arvioivat kirjallisesti, miten olivat saavuttaneet omat tavoitteensa ja miten luokka oli saavuttanut yhteiset tavoitteet kurssin aikana. Sain oppilailta kirjallista palautetta myös siitä, miten itsearviointi oli sujunut ja miten se oli koettu. Nämä kirjalliset loppureflektoinnit oppilaat saivat tehdä vapaasti kirjoittaen.

Tutkimusaineistoa tuotettiin koulussa ja kotona. Liikuntatunneilla kerättävä tutkimusaineisto koostui oppilaiden vastuunoton ja yhteistyön taitorappusista, sivussa olijoitten havainnointikaavakkeista sekä opettajan ja oppilaiden suorittamasta osallistuvasta havainnoinnista. Haastattelut suoritettiin kouluaikana. Kotona oppilaiden oli tarkoitus täyttää tutkimuspäiväkirjaa sekä eläytyvän kuuntelun ja minäviestien taitorappusia.

**Arviot tutkimustuloksista.** Syksyllä 2000 kävin kertomassa tutkimusluokan oppilaille tuloksista ja he kommentoivat niiden paikkansapitävyyttä suullisesti ja kirjallisesti.

Tutkimusaineistoa kerättiin koko tutkimuksen ajan ja kaikki interventiossa mukana olijat tuottivat sitä. Tutkimusaineistoa kertyi riittävästi ja sen avulla sain vastaukset tutkimustehtäviin. Samanaikaisesti tutkimusaineiston koonnin kanssa kerroin tapahtumista ja havainnoistani tutkimusluokan oppilaille ja muutamalle kollegalleni, jotka kysyivät miten tutkimuksemme sujui. Raportoin tutkimuksen tapahtumista intervention aikana perusteellisemmin jatkokoulutusseminaarissa, tutkimusluokan vanhemmille vanhempainillassa sekä liikunnanopiskelijoille, vieraillessani heidän vuorovaikutuskurssillansa. Näin tulosten alustavaa rapor-

tointiakin tapahtui samanaikaisesti tutkimusaineiston koonnin kanssa. Tutkimukseni tuloksia olen esitellyt myös kahdessa kansainvälisessä kongressissa (Kuusela, Lintunen & Heikinaro-Johansson 2001; Lintunen, Kuusela & Heikinaro-Johansson 2000).

## **6.5 Tutkimusaineiston käsittely**

Tutkimusaineistoa tuotettiin koko tutkimusprosessin ajan ja alustava tulosten käsittely alkoi samanaikaisesti aineiston keräämisen kanssa. Luin läpi tuotettuja aineistoja ja tein niistä alustavia tulkintoja mielessäni. Kerätyn aineiston käsitteleminen muovasi tutkimusta ja vaikutti tutkimustehtävien täsmentymiseen ja tutkimuksen kulkuun. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 152; Suojanen 1992, 59.) Tutkimusaineiston käsittelyn ymmärrän pääkäsitteeksi, joka jakautuu aineiston lukemiseen, purkamiseen ja tarvittaviin analyysin vaiheisiin. Analyysivaiheita ovat kuvailu, luokittelu, yhdistely ja tulkinta (Hirsijärvi & Hurme 2000, 143-152).

Tutkimuksessa tuotettiin aineistoja useilla eri menetelmillä. Pääaineistoksi tutkimuksessani muodostuivat loppuhaastattelu ja opettajan päiväkirja. Keskityn kertomaan siitä, miten käsitelin näitä pääaineistojani sekä siitä, miten käsitelin taitorappuja. Haastattelua ”muokatesani” käsittelyvaiheet erosivat toisistaan mutta päiväkirjaa ”purkaessani” oli vaikeaa erottaa näitä vaiheita toisistaan. Osin ehkä sen johdosta, että päiväkirjakirjoitukseni sisälsivät jo tulkintaa tapahtumista ja havainnoistani. Hirsijärvi ja Hurme (2000, 136) toteavatkin, että hermeneuttisesti painottuneissa tutkimuksissa ei tehdä selvää eroa luokittelun, analyysin ja tulkinnan välille. Tämän tutkimuksen ulkopuolelle jäivät myöhemmin raportoitavaksi opettajan käyttämien tunnetaitojen vaikutukset liikuntatunneilla.

### **6.5.1 Loppuhaastattelu**

Varsinaisen tutkimusaineiston purkamisen aloitin litteroimalla haastattelut sanatarkasti tietokoneelle. Yhdistin tämän jälkeen kaikki samaan kysymykseen saamani vastaukset. Vastauksien yhdistämisen avulla oli helpompaa saada käsitys siitä, miten ja mitä tiettyyn kysymykseen oli vastattu. Luin kerättyä aineistoa läpi useita kertoja ja sain siitä hyvän kokonaiskuvan. Havaitsin esimerkiksi sen, että tiettyihin teemoihin liittyviä kommentteja löytyi eri vastauksista muutamilla oppilailla. Peilattessani aineistoa tutkimustehtäviin havaitsin, että tietyt aineistokohdat vastasivat tiettyihin tutkimustehtäviin (ja eri menetelmin kerätty aineistot tukivat toisiansa.) Lähdin purkamaan aineistoa tutkimustehtäväkohtaisesti. Tavoitteenani oli koota aineisto selkeiksi tutkimustehtäviä selittäviksi kokonaisuuksiksi. Tavoitteenani oli myös

liittää raporttiini mahdollisimman paljon aitoja ääniä liikuntatunneilta, jotta tutkimuksettamme välittyisi jotain sellaista, joka auttaisi saamaan kosketuksen tutkimusarkeemme ja aistimaan jotain niiden tilanteiden tunnelmista, joita olimme yhdessä kokeneet.

### **6.5.2 Taitoraput**

Yhteistyön ja vastuunoton taitorappujen numeeriset arvot siirsin tietokoneelle. Tein jokaisen oppilaan taitorapuista janat, jossa pisteet tarkoittavat niitä kertoja, jolloin oppilas on arvioinut omaa kehittymistään kyseisessä taidossa. Pisteistä on laskettavissa oppilaiden suorittama itsearviointien lukumäärä intervention aikana. Y-akseli näyttää sen kuinka monennella rapulla oppilas on arvioinut olevansa kyseisellä arviointikerralla ja X-akselilla etenee tutkimuksen suorittaminen. Koska päivämäärien liittäminen kuvioihin tuotti ongelmia kuvioiden yhdistämisvaiheessa, jätin ne pois. Mielestäni sillä päivällä, jolloin oppilas on arvioinut itseään ei ole merkitystä vaan janan suunnalla eli meneekö jana ylöspäin, alaspäin, pysyykö samalla tasolla vai sahaako se edestakaisin ylös ja alas. Kuvioista on selvästi nähtävillä janojen suunnat ja liikkeet, jotka kuvastavat oppilaan kehittymistä tai kehittymättömyyttä kyseisessä taidossa tutkimuksemme aikana. Laitoin oppilaiden henkilökohtaiset kehitymisjanat tutkimusraporttini liitteeksi (liitteet 19-22).

Laskin oppilaiden itsearviointien keskiarvot niiltä päiviltä, jolloin oppilaat olivat suorittaneet itsearviointeja. Näistä keskiarvoista tein uudet janat, joiden avulla sain havainnollisen kuvan siitä, miten liikuntaryhmä kokonaisuutena oli keskimäärin kehittynyt yhteistyössä ja vastuunotossa. Nämä keskiarvojanakuviot liitin raporttiini (sivut 91, 92). Keskiarvojanojen avulla on myös selkeä verrata haastattelusta ja loppupalautteesta saatuja tuloksia keskenään. Koska oppilaiden kotona olleita eläytyvän kuuntelun ja minäviestien taitorappuja täytti vain viisi oppilasta, jätin niiden käsittelemisen ja tulosten raportoimisen pois.

Näin menetellen käsittelin aineistoa, joka antoi vastaukset siihen, miten oppilaat olivat kokeneet tunnetaitokurssin ja miten he olivat kokeneet kehittyneensä kurssin aikana. Oma päiväkirjani antoi vastauksen siihen, miten tunnetaitojen käyttäminen vaikutti liikuntatunteihin ja olinko havainnut oppilaiden kehittyneen tunnetaidoissaan intervention aikana.

### 6.5.3 Opettajan päiväkirja

Päiväkirjan käsittelyn aloitin lukemalla sitä useita kertoja. Analysoinnin aloitin merkkäämällä eri väreillä ne kohdat, joissa oli havaintojani oppilaiden kehittymisestä tunnetaitojen käytössä ja näiden taitojen vaikutuksista liikuntatunteihin. Havaitsin lukiessani yhä uudelleen päiväkirjaa, että tietyt oppilaiden tunnetaitojen käyttötilanteet toistuivat. Aineisto kylläännytti itsensä ja päiväkirjakirjoituksistani nousi esiin näitä oppilaiden toistuvia käyttäytymismuotoja ja omia havaintojani ja tuntemuksiani tietyissä tilanteissa liikuntatunneilla. Kuvaan tiiviisti näitä tapahtumia ja kuvailen niitä suorien lainauksien avulla päiväkirjastani. Aineistosta nousseiden tapauksien ympärille kirjoitin selventävät ”kehyskertomukset” eli sen tilanteen, jossa kyseinen toiminta tapahtui liikuntatunnilla.

### 6.5.4 Määrällinen sisällön erittely

Kerättyä aineistoa käsitelin myös määrällisesti sisällön erittelyn avulla. Loppuhaastattelun vastaukset esitän taulukoissa vastausten sisällön mukaisesti. Luokkien nimet ovat suoria lainauksia oppilaiden vastauksista ja antavat näin mahdollisimman todellisen kuvan tunnetaitokurssista, tapahtumista ja tuntemuksista intervention aikana. Luokat ovat sopusoinnussa aineiston kanssa. Tein luokittelut kahdesti ja varmistuin niiden paikkansa pitävyydestä. Tarkastaessani syntyneitä luokkia, yhdistin joitain yksittäisiä sanoja samaan luokkaan, koska huomasin ensimmäisellä kerralla laittaneeni synonyymejä eri luokkiin. Luokkien lukumäärästä on suoraan nähtävissä esimerkiksi se, miten oppilaiden mielipiteet ovat jakautuneet tai kuinka yksimielisiä oppilaat ovat olleet kyseessä olleen asian suhteen.

Tulosten ”taulukointi” tapahtui vastauksien mukaan ja kuhunkin luokkaan kuuluvien vastauksien lukumäärä ilmoitetaan taulukossa. Vastaajien (N) lukumäärä ja mainintojen yhteislukumäärä eivät aina täsmää, koska usealla oppilaalla oli paljon sanottavana. Esimerkiksi kaikki oppilaat (N=20) vastasivat kysymykseen ”miten liikuntatuntien ilmapiiri on muuttunut syksystä?” ja erilaisia mainintoja kertyi 47 sen johdosta, että oppilaat olivat havainneet ilmapiirin muuttuneen monella eri tavalla (taulukko 7 sivu 95). Määrällisessä mielessä halusin myös selventää sitä, olivatko oppilaiden arviot tunnetaitokurssista myönteisiä vai kielteisiä. Halusin kuitenkin purkaa taulukot takaisin ”aineistomuotoon” tuloksia kirjoittaessani ja tämän vaiheen ymmärrän aineistoni kuvailemiseksi. Lopulliseen raporttiin liitin taulukot vain tutkimustehtävien kannalta oleellisten asioiden käsittelyn yhteyteen. Oppilaiden tuottamasta aineistosta valitsin mahdollisimman monia, vaihtelevia ja sisällöltään monipuolisia vastauksia ja päivä-

kirjamerkintöjä selventämään ja havainnollistamaan taulukoita ja omaa kerrontaani. Halusin jättää tutkimuksen lukijalle mahdollisuuden suorittaa omaa tulkintaa ”aineistosta” käsin. Kaikki suorat lainaukset tutkimusaineistoista olen *kursivoinut* tekstiin.

Aineiston analyysissä on tarkoituksena päätyä onnistuneisiin tulkintoihin. Tulkintaa voidaan suorittaa monin eri tavoin ja eri näkökulmista. Tulkintojen tarkoituksena on ohjata näkemään asioita kokonaisvaltaisemmin ja rikastuttaa tutkimuskohteesta saatavaa kuvaa. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 151-152.) Tarkastelen aineistoa omasta ajatusmaailmastani käsin ja pyrin ymmärtämään tunnetaitokurssia ja sen vaikutuksia monipuolisesti. Olen nostanut aineistostani esiin samankaltaisuuksia ja toisaalta poikkeuksia. Tunnetaitokurssin opetussuunnitelman toteutumisessa tarkastelen sitä, mikä oli toimivaa käytäntöä ja toisaalta sitä, mitkä tekijät vaativat vielä muokkaamista edelleen. Yhdistelen myös mielipiteitämme kurssista. Tarkastelen oppilaiden vastauksia siitä, mitä tunnetaitoja he kokivat oppineensa ja vertailen niitä omiin havaintoihini tunnetaitojen käytöstä liikuntatunneilla.

Loppuhaastattelu ja opettajan tutkimuspäiväkirja muodostivat tutkimusaineiston rungon. Loppuhaastattelun avulla sain selkeän kuvan siitä, miten oppilaat olivat kokeneet tunnetaitokurssin ja mitä he arvioivat oppineensa kurssilla. Taitoraput, tavoitteiden saavuttamisen ja itsereflektoinnin arviointi, liikuntatuntien tarkkailijoiden huomiot sekä opettajan havainnot täydensivät ja varmistivat loppuhaastattelun tuloksia ja avarsivat katsontakantaa tutkitusta käytännöstä. Oppilaiden tutkimuspäiväkirjojen tehtäväksi muodostui rikastuttaa muuta aineistoa loppuraportissa.

## 7 TULOKSET

### 7.1 Tunnetaitokurssin opetussuunnitelman laadinta liikunnanopetukseen

Peruskoulun opetussuunnitelma voidaan laatia perinteiseen tapaan hajautetuksi tai kurssimuotoiseksi. Kurssimuotoinen opetus on useimmiten ryhmitelty oppijaksoihin. Kurssilla tarkoitetaan 38 tunnin pituista oppijaksoa, joka on tiivistetty yhteen, esimerkiksi seitsemän viikon pituiseen oppijaksoon tai hajautettu koko vuodelle. Kurssit jakautuvat pakollisiin ja valinnaisiin. Pakollisten kurssien lisäksi oppilaan on valittava valinnaisia oppikursseja. Valinnaisina opintoina oppilaille tarjotaan yhteisten aineiden soveltavia ja syventäviä oppimääriä, useasta oppiaineesta muodostettuja kokonaisuuksia, vieraita kieliä ja tietotekniikkaan liittyviä aineita (Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994, 17).

Suunnittelin tunnetaitokurssin valinnaiseksi liikuntakurssiksi, joka olisi hajautettu koko kouluvuodelle ja, jossa on yhdistetty useaan oppiaineeseen liittyviä aineksia. Aineksia on liikunnasta, terveyskasvatuksesta, perhekasvatuksesta ja psykologiasta. Tunnetaitokurssi jakaantui kahteen osaan, teorian opettamiseen ja liikuntatunteihin:

**Tunnetaitojen teoriakurssi** oli 14 tunnin pituinen ja se oli suunniteltu tiiviiksi kokonaisuudeksi ja pidettäväksi koulun leirikeskuksessa. Teoriakurssi (liite 1) piti sisällään minäviestien, eläytyvän kuuntelun, tunteiden ymmärtämisen, vastuunoton sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojen opettamisen (liitteet 2-5). Teorian opetuksessa pääpaino oli erilaisten harjoitusten tekemisessä ja niiden purkamisessa keskustelemalla.

**Liikuntakurssi**, johon oli integroitu teoriajaksolla opettujen tunnetaitojen käytännön harjoittelu, kesti 36 tuntia (liite 6). Kaikki liikuntatunnit olivat kaksoistunteja. Liikunnanopetuksen oppisisällön lisäksi jokaisella tunnilla oli itsetuntemustehtävä (liite 6) sekä liikunnallinen yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävä (liite 6). Näiden tehtävien avulla keskityttiin harjoittamaan teoriakurssilla opittuja taitoja ja pitämään taidot aktiivisesti mielessä ja saamaan tuntuun taitojen käytännön sovellutuksista liikuntatunneilla. Tehtävien suorittamiseen kuului niiden purkaminen keskustelemalla ja saatujen kokemusten linkittäminen arkielämään. Liikuntakurssiin kuului myös itsearviointi, jota oppilaat suorittivat jokaisen liikuntatunnin lo-

pussa taitorappujen avulla (liitteet 11, 12). Oppilaat kirjoittivat kotona tutkimuspäiväkirjaa pohdiskellen tuntien tapahtumia ja omaa tunnetaitojen käyttämistä.

## **7.2 Kurssilla käytetyt tunnetaidot ja menetelmät niiden kehittämiseksi**

Tunnetaitokurssilla opetettaviksi ja kehitettäviksi tunnetaidoiksi valitsin itsetuntemuksen, eläytyvän kuuntelun, minäviestit, vastuunoton sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot, koska olin havainnut näiden taitojen puutteen aiheuttavan eriarvoisuutta, mielipahaa ja turhia ongelmia liikuntatunneilla. Valintaan vaikutti myös se, että olin itse havainnut oman kokemuksen kautta näiden taitojen tehokkuuden ja toimivuuden.

Itsetuntemus on kivijalka, jonka varaan muut tunneälytaidot rakentuvat ja sen tähden harjaantuminen tässä taidossa on välttämätöntä (Goleman 1999a, 65). Eläytyvä kuuntelu ja minäviestit muodostavat yhdessä kyvyn tehokkaasti viestiä ja neuvotella satuttamatta toisia. Huonot kommunikointitaidot aiheuttavat mielipahaa ja väärinymmärryksiä ja estävät ongelmien ratkeamista. Viestintätaidot ovat myös tunneälyn perustaitoja, koska niiden avulla teemme tunnetaitomme julkisiksi (Weare 2000, 89). Vastuunoton puute aiheuttaa viihtymättömyyttä liikuntatunneilla ja kiristää ilmapiiriä. Alkuhaastattelussa selvisi, että myös tutkimukseen osallistuneet oppilaat pitivät tärkeänä kehittymistään vastuunotossa. Kykenemättömyys yhteistyöhön ja ongelmanratkaisutaitojen puute ovat läsnä jokaisella liikuntatunnilla erilaisissa ryhmätyötehtävissä, ja siksi näiden taitojen kehittäminen kuului kurssin sisältöön. Nämä taidot, jotka vaativat järkeilyn lisäksi ”sydäntä” eli omien ja toisten tunteiden tunnistamiskykyä, kietoutuvat osittain toisiinsa ja ovat osittain hierarkkisia. Taulukossa 1 on esitetty tässä tutkimuksessa käytetyt tunnetaidot ja metodit niiden kehittämiseksi:

TAULUKKO 1. Tutkimuksessa opetetut tunnetaidot ja menetelmät niiden harjaannuttamiseksi

Tunnetaitojen harjaannuttamiseksi käytetyt menetelmät	Opetetut tunnetaidot				
	Itsetuntemus ja itseilmaisu	Eläytyvä kuuntelu	Minäviestit	Vastuunotto	Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot
* Itsetuntemustehtävät	X		X	X	
* Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävät	X	X	X	X	X
* Tunneilla eteen tulevat tilanteet	X	X	X	X	X
* Opettajan käyttämä eläytyvä kuuntelu ja minäviestit	X	X	X	X	
* Taitoraput, tutkimuspäiväkirja, tehtävien purkaminen keskustellen	X				

### 7.2.1 Itsetuntemus ja itseilmaisu

Itsetuntemuksella tarkoitetaan tietoa omista tunnetiloista, mieltymyksistä, voimavaroista ja vaistoista (Goleman 1999b, 42). Ahon (1993) tutkimuksen mukaan ihmisen myöhemmän iän kannalta on tärkeämpää, mitä hän koulussa oppii itsestään, kuin mitä asioita tai sisältöjä hän oppii, sillä minää ihminen kantaa koko elämänsä ajan mukanaan. Monilla ihmisillä on kuitenkin vaikeuksia omien tunteiden kohtaamisessa ja aidossa ilmaisemisessa, koska tunteita ei ole opetettu ilmaisemaan avoimesti (Kalliopuska 1995, 74).

Tässä tutkimuksessa itsetuntemuksen kehittämiseen käytettiin erilaisia itsetuntemustehtäviä liikuntatuntien alussa. Oppilaat saivat esimerkiksi täydentää erilaisten lauseiden alkuja, kertoa lehtikuvien, piirroksiensa ja valitsemiensa esineiden avulla itsestään sekä kuvata tunteitaan (Aho 1996, 69). Itsetuntemustehtävien tarkoituksena oli omien tunteiden tiedostaminen ja niiden ilmaiseminen sanallisesti. Itsetuntemustehtävien tarkoituksena oli myös mahdollistaa



sosiaalinen vertailu, jonka avulla oppilailla oli mahdollista selkeyttää itsestään luomaa kuvaa (Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 368-369.) Itsetuntemuksen ja itseilmaisun kehittämiseen tähtäsivät myös oppilaiden tutkimuspäiväkirja, tunneilla käytetyt kirjalliset itsearviointit eli taitoraput ja keskustelut siitä, miten opittua voi hyödyntää arkielämässä (Jensen 1997, 246). Itsetuntemusta oli mahdollista kehittää myös kaiken liikunnallisen oppisisällön avulla sekä eteen tulleissa liikuntatuntitilanteissa.

### 7.2.2 Eläytyvä kuuntelu

Eläytyvästä kuuntelusta on käytössä monia termejä; empaattinen, kunnioittava kuuntelu (Weare 2000, 92) eläytyvä kuuntelu (Miller & Zener 1979), toisen kuuleminen (Helenius ym. 1998, 59) vastaanottava, aito kuuntelu (Kasl 1999) ja aktiivinen kuuntelu (Adams 1999, 249-258; Weare 2000, 89-93). Vaikka termien käyttö vaihtelee, ollaan yksimielisiä siitä, mitä eläytyvällä kuuntelulla tarkoitetaan.

Eläytyvää kuuntelua pidetään tärkeimpänä taitona vuorovaikutuksessa. Se voidaan jakaa passiiviseen ja eläytyvään kuuntelukäyttäytymiseen. Passiivisen kuuntelukäyttäytymisen avulla kuuntelija osoittaa empatiaa, kunnioitusta ja aitoutta puhujaa kohtaan unohtamalla hetkeksi itsensä ja omat toimensa ja keskittymällä vain puhujaan. Puhujan hyväksymistä ja arvostamista osoitetaan kääntymällä häntä kohden, antamalla hänen puhua asiansa loppuun, käyttämällä välisanoja kuten ”ahaa”, ”hmm”, nyökkäämällä ja katsomalla puhujaa silmiin. Näiden pienten ilmeiden ja eleiden avulla kuuntelija osoittaa puhujalle kuulevansa. (Aarnio & Vuorinen 1985, 28-29; Helenius ym. 1998, 59-62; Jakobson & Wiegand 1995, 74; Weare 2000, 90-91).

Jotta kuuntelua muuttuisi eläytyväksi, on passiivisen kuuntelun taitojen käyttämisen lisäksi eläydyttävä viestin lähettäjän asemaan ja ymmärrettävä viesti. Eläytyvästi kuunneltaessa passiivisten kuuntelun taitojen käyttämisen lisäksi vastaanotettu viesti lähetetään omin sanoin takaisin viestin lähettäjälle vahvistettavaksi tai korjattavaksi (Miller & Zener 1979, 29; Weare 2000, 92). Kuulemamme asian lisäksi palautetaan puhujalle harkiten myös se tunne, joka ”löytyy sanojen välistä”. Asian ja tunteen palauttamisen lisäksi voidaan selventää kuultua esittämällä puhujalle lisäkysymyksiä. (Weare 2000, 93.) Koska kommunikoinnissa kehonkieli on tärkeää, on eläytyvästi kuunneltaessa kiinnitettävä huomiota puheen lisäksi puhujan sanattomiin viesteihin kuten ilmaisutapaan, eleisiin, esiintymiseen ja katsekontaktiin. Niiden

avulla voidaan ”kuulla” paljon enemmän puhujan olotilasta kuin mitä hän pystyy tai haluaa pukea sanoiksi (Miller & Zener 1979, 37; Weare 2000, 90.)

Eläytyvän kuuntelun seurauksena puhuja saa kuulluksi ja ymmärretyksi tulemisen kokemuksen (Aarnio & Vuorinen 1985,28-29; Helenius ym. 1998, 59-62; Jakobson & Wiegand 1995, 74). Eläytyvä kuuntelu auttaa viestin lähettäjää selventämään omia tunteitaan ja ajatuksiaan ja ratkomaan ongelmiaan (Miller & Zener 1979, 37; Weare 2000, 92). Kuulluksi tulemisen kokemuksessa ihmisten välille muodostuu yhteys, jossa koetaan hyväksyntää. Tämä yhteys helpottaa itsensä löytämistä ja hahmottamista ja kehittää itsetuntemusta. (Helenius 1998, 59; Weare 2000, 89). Kun tulee kuuluksi, alkaa ymmärtää itseään paremmin ja on halukkaampi muuttamaan omaa käyttäytymistään (Weare 2000, 89). Kuuntelija joutuu tulkitsemaan omia kokemuksiaan uudelleen toisen ihmisen avoimen kokemuksen seurauksena. Tämän johdosta eläytyvä kuuntelu vaikuttaa myös kuuntelijaan. (Miller & Zener 1979, 29.)

Koulut ovat usein paikkoja, jossa moni puhuu ja harva kuuntelee. Koko kouluyhteisön psyykkistä terveyttä voitaisiin parantaa rohkaisemalla kaikkia opettajia ja oppilaita opettelemaan eläytyvää kuuntelua (Weare 2000, 93, 94).

Tässä tutkimuksessa oppilaat harjaantuivat eläytyvän kuuntelun käytössä teoriajakson harjoitusten lisäksi yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävissä sekä erilaisissa liikuntatuntitilanteissa.

### **7.2.3 Itseilmaisu minäviestein**

Jotta kanssakäymisessä välttyttäisiin väärinymmärryksiltä, on tärkeää pukea sanoiksi omat ajatukset ja tunteet. Ajatusten selkeä ilmaiseminen on tärkeää, sillä se auttaa toisia ymmärtämään sinua paremmin. Tunteiden ilmaiseminen sanoin selventää ja elävöittää kanssakäymistä ja estää toisia tekemästä puhujasta vääriä päätelmiä. Tärkeää on myös puhua vain omasta puolesta ja tuoda selkeästi julki oma tahtonsa. (Helenius ym. 1998, 53-55; Aarnio & Vuorinen 1985, 23.) Tehokas viestintä vaatii selkeää viestien lähettämistä ja tarkkaavaista vastaanottamista (Miller & Zener 1979, 29).

Minäviestit kuvaavat puhujan sisäistä todellisuutta; tunteita, ajatuksia ja kokemuksia. Niihin ei sisälly arviointeja, tuomiota tai tulkintoja toisista. Useimmissa tilanteissa minäviestien

lähettäminen herättää toisissa arvostusta, hyväksyntää ja yhteistyöhalukkuutta. Ongelmatilanteissa ne jättävät ratkaisun oivaltamisen ja tekemisen kuulijalle. (Adams 1999 54; Gordon 1979, 103-106; Helenius ym. 1998, 53; Jagobson & Viegand 1995, 72-73; Rönkä 1989, 62.) Goleman (1999a) puhuu avoimesta keskustelusta, jonka päätarkoitus on pitää puhe käsillä olevissa ongelmissa henkilökohtaisen hyökkäyksen sijasta. Komentaminen, uhkailu tai loukkaukset eivät kuulu avoimeen keskusteluun. Avoimen keskustelun seurauksena vastapuolen ei tarvitse turvautua puolustautumiseen. (Goleman 1999a, 185.)

Adams (1999, 55) jakaa minäviestit neljään osaan niiden erilaisten käyttötarkoitusten mukaan:

**Selittävät minäviestit** kertovat avoimesti uskomuksistasi, ajatuksistasi, asioista, joista pidät ja joista et pidä, tunteistasi, reaktioistasi, kiinnostuksen kohteistasi, asenteistasi ja aikeistasi. Koska selittävät minäviestit auttavat toisia tuntemaan sinut paremmin ja ymmärtämään enemmän elämäsi liittyviä asioita, heidän on mahdollista suhtautua sinuun rehellisemmin. Selittävien minäviestien avulla toisten on mahdollista saada tietää millaiselta tuntuu olla juuri sinä - *"Olen juuri nyt vähän allapäin." "Nautin sählyn pelaamisesta."* (Adams 1999, 55.)

Tilanteissa, joissa ei haluta suostua toisten pyyntöihin, mutta ei myöskään haluta loukata toisia, voidaan käyttää **kantaaottavia minäviestejä**. Ne ovat viestejä, jotka selkeästi ilmaisevat sen, mitä mieltä kulloinkin olet kyseessä olevasta asiasta. Hyvässä kantaaottavassa minäviestissä on kaksi osaa: itsestäsi kertova viesti ja selitys siitä, kuinka pyyntö vaikuttaa sinuun - *"Ei, en lähde enää kioskille, koska myöhästyisin sitten liikuntatunnilta."* (Adams 1999, 76.)

Kun itsellä on tarve, jonka tyydyttämiseksi tarvitaan toisten tukea tai halua tehdä yhteistyötä, käytetään **ennakoivaa minäviestiä**. Ennakoivan minäviestin avulla voi ehkäistä monia ristiriitoja ja väärinkäsityksiä. Viesti kertoo ihmisille etukäteen, mitä puhuja tarvitsee ja haluaa ja antaa myös vastauksen kysymykseen miksi - *"Tarvitsen lepoa, koska koulussa oli vaativa päivä tänään."* (Adams 1999, 83-84.)

Kun toisen ihmisen toiminta estää tyydyttämästä omia tarpeita, käytetään **ongelmaan tarttuvaa minäviestiä**. Se sisältää kolme osaa; oma tunne, joka seuraa tilanteesta tai toisen käyttäytymisestä, kuvaus toisen käytöksestä ja käytöksen vaikutukset sinuun - *"Olen pettynyt, koska jätätte liikuntavälineet salin lattialle. En ehdi syödä kunnolla, kun aika menee välinei-*

*den keräämiseen.*” (Aalto 2000, 53; Adams 1999, 114-128; Gordon 1979, 103-106.) Kun toinen kuulee, miten hänen käyttäytymisensä on vaikuttanut, hän kokee aitoa syyllisyyttä. Tämä syyllisyys herättää yleensä empatian ja empatian myötä herää vastuu siitä, mitä on toiselle aiheuttanut ja halu korjata tilanne. (Aalto 2000, 54.)

Miller & Zener (1979) erottavat vielä **myönteiset minäviestit**, joita pitävät parhaana avoimuuden muotona. Ne kertovat myönteisistä tunteista, arvostuksesta, välittämisestä ja pitämisestä ja voivat suuresti parantaa ihmissuhteitamme. Usein toisille annettu palaute on kielteistä ja siksi myönteiset minäviestit ovat erityisen tärkeitä. Tällainen viesti kertoo vilpittömästi minusta ja tunteistani sinua/teitä kohtaan. ”*Olen ilahtunut, koska kaikilla on tänään liikuntavarusteet.*” (Aalto 2000, 66; Miller & Zener 1979, 25.)

Selittävien ja myönteisten minäviestien käyttöä harjoitellaan itsetuntemustehtävissä kertomalla omista ajatuksista, tunteista ja haluista muille. Tarkoituksena tämän harjoittelun lisäksi on, että oppilaat käyttävät minäviestejä tarkoituksenmukaisesti eri tilanteissa liikuntatunneilla ja pitävät jämäkästi ja rakentavasti kiinni omista tarpeistaan sekä antavat toisilleen myönteistä palautetta.

Minäviestit ja eläytyvä kuuntelu muodostavat yhdessä neuvottelutaidon, jonka avulla on mahdollista rakentavasti ratkaista eteen tulevia pulmatilanteita ja päästä yhteisymmärrykseen. Neuvottelutaitoa oppilaat käyttävät suunnitelmallisesti yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävissä.

#### **7.2.4 Vastuunotto**

”Vastuuntunto on muista ihmisistä ja ympäristöstä välittämistä. Se on muiden huomioimista, ympäristöstä huolehtimista, heikompien puolustamista sekä toisten auttamista. Joillakin yksilöillä vastuuntunto näyttää rakentuvan helposti ja luontevasti, mutta valtaosalle lapsista ja nuorista vastuuntuntoa täytyy kärsivällisesti opettaa vuodesta toiseen.” (Ahola & Hirvihulta 2000, 6.)

Tässä tutkimuksessa vastuunotolla tarkoitetaan kykyä ottaa vastuu itsestä, toisista ja tunnin onnistumisesta. Vastuunotto itsestä ilmenee positiivisessa tavassa toimia, osallistumalla tuntiin ja noudattamalla yhteisiä sääntöjä. Vastuullinen oppilas luottaa itseensä ja ottaa vastuun

toiminnastaan, puheistaan ja tunteistaan. Vastuuta toisista osoittaa kyky kommunikoida rakentavalla tavalla, kyky toimia erilaisissa ryhmissä auttaen ja kannustaen toisia ja kyky ratkoa yhteisiä ongelmia. Vastuunotto yhteisistä liikuntatunteihin liittyvistä asioista ilmenee oppilaan tavassa suhtautua esimerkiksi välineiden korjaamisesta tunnin jälkeen ja taitona saada muutkin mukaan kantamaan vastuuta yhteisistä asioista. Vastuu ei ole ulkoapäin määrättävissä vaan se on vapaaehtoista toimintaa, johon kuuluu valintojen tekemistä. Vastuullinen käyttäytyminen lähtee yksilön sisäisestä halusta tehdä näitä positiivisia valintoja, joista seuraa vastuullista käyttäytymistä. (Stiehl 1993.)

Vastuunottoon liittyvät asiat tehtiin näkyviksi tutkimuksen alussa ja oppilaat asettivat yhdeksi yhteiseksi tavoitteeksi koko luokalle ottaa vastuun itsestä, toisista ja tunnin onnistumisesta. Vastuulliseen toimintaan ohjasin oppilaita normaaleissa liikuntatuntien tilanteissa. Liikuntatunnit ovat täynnä tilanteita, joissa on mahdollista harjaantua vastuunotossa ja osoittaa vastuunottoa itsestä, toisista ja tunnin onnistumisesta. Tunneilla on esimerkiksi oppilaita, jotka kieltäytyvät yhteistoiminnasta ja vetäytyvät kaikesta vastuun ottamisesta. Heidän mukaansa saaminen yhteistoimintaan ja oman mielipiteen sanomiseen on vastuukasvatusta ja hyödyllistä toimintaa oppilaan ja koko luokan kannalta. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 10.) Tarkoituksena tutkimuksessa oli myös vapauttaa oppilaat ”omien käsityksiensä vankilasta”, jotka he ovat luoneet itsestään, kyvyistään, mahdollisuuksistaan tarjoamalle heille mahdollisuuksia toimia tunneilla aiemmista toimintatavoista poiketen esimerkiksi opetusmetodeja ja ryhmän rooleja muuntelemalla (Aalto 2000, 104). Opettajan käyttämät minäviestit ja eläytyvä kuuntelu jättivät oppilaille mahdollisuuden oivaltaa itse asioita ja ratkaisuja pulmatilanteisiin ja ottaa näin itse vastuun käyttäytymisestään ja sen mahdollisesta muuttamisesta.

Myös oppilailla oli taito omasta puolesta puhumiseen minäviestien avulla ja taito osoittaa empatiaa eläytyvästi kuuntelemalla. Vastuunottoa itsestä ja toisista oppilaiden oli tarkoitus pyrkiä osoittamaan käyttäytymisen lisäksi tällä uudella, vastuullisella kuuntelu- ja puhettavalla.

### **7.2.5 Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot**

Yhteistyötaidolla tarkoitetaan kykyä toimia vastuullisena ryhmän jäsenenä. Yhteistyötaito muodostuu neljästä periaatteesta. Ryhmän toiminnan on oltava fyysisesti ja psyykkisesti turvallista ja jokainen ryhmäläinen on hyväksyttävä tasavertaisena joukkoon. Jokaisen kyvyt

on otettava käyttöön ja tehtävän suorittamisen jälkeen kaikilla ryhmäläisillä on oltava tunne siitä, että he kaikki yhdessä suorittivat tehtävän. (Ahola & Hirvihuhta 2000, 59.) Oppilaille nämä neljä periaatetta havainnollistuivat lyhenteellä SURE (S=sure; U=unit; R=resourceful; E=everybody) (Action for life –kurssi).

Ongelmanratkaisutaidolla tarkoitetaan tässä työssä kykyä ratkaista toisten kanssa yhteisiä, eteen tulevia ongelmia sopuisasti neuvottelemalla kaikki ryhmäläiset huomioiden. Ongelmanratkaisutaito sisältää neljä periaatetta. Lähdettäessä ratkomaan yhteistä ongelmaa on kaikilla oltava tavoite tiedossa ja oma rooli selvillä. Ryhmän jäsenten välisen vuorovaikutuksen on oltava kunnossa eli heidän on kyettävä käyttämään neuvottelutaitoa – esitettävä omat ideat ja kyettävä kuuntelemaan toisten ehdotukset. Toimintavaiheen alkaessa jokaisella on oltava tiedossa se menettelytapa, jolla yhteistä ongelmaa lähdetään ratkomaan. (Kalliopuska 1995, 154-155.) Oppilaat harjoittelivat näiden periaatteiden omaksumista kirjainsana GRIP:in avulla (G=goal; R=roles; I=interaction; P=procedures) (Action for life –kurssi).

Yhteistyö- ja ongelmanratkaisuperiaatteiden mielessä pysymistä pyrittiin tehostamaan periaatteista muodostuvien ”kirjainsanojen” SURE ja GRIP avulla. Weare (2000, 112) on havainnut, että monissa tunnetaitojen opetusprojekteissa on opetuksessa käytettyjen kirjainsanojen avulla saatu tehostettua taitoon liittyvien osien mielessä pysymistä.

Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja kehitettiin tässä tutkimuksessa yhdessä liikunnallisten ongelmanratkaisutehtävien avulla, jotka suoritettiin vaihtelevissa kokoonpanoissa ja vaihtelevan suuruisissa ryhmissä. Tehtäviin ei ollut yhtä ainoaa oikeata ratkaisua, vaan ratkaisutapa ja tulos olivat riippuvaisia ryhmän ideoinnista ja motorisista taidoista. Suorittamisen jälkeen tehtävät purettiin keskustelemalla ja saadut kokemukset pyrittiin linkittämään arkielämään (Aalto 2000, 117, Weare 2000, 113-114). Tehtävien lisäksi tunneilla oli paljon luonnollisia liikuntatunteihin kuuluvia tilanteita, joissa oli mahdollisuus harjaantua ja soveltaa yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitoja.

Jensen (1997, 243-244) toteaa, että interpersoonallisen älykkyyden kehittämiseen koulussa sopivat erilaiset ryhmissä suoritettavat ongelmanratkaisutehtävät. Aholan ja Hirvihuhtan (2000) mukaan tällaiset harjoitukset ovat paikallaan luokkahengen kohottamiseksi ja rakentamiseksi erityisesti lukukausien alkuvaiheessa tai yhteishengen osoittaessa rakoilun merkkejä (Ahola & Hirvihuhta 2000, 59). Samoin haluttaessa parantaa oppilaiden yhteenkuuluvuuden

tunnetta oppilaille on tarjottava tilaisuuksia toimia ryhmissä tasapuolisesti ja rohkaistava heitä ottamaan toisten tarpeet ja tunteet huomioon. Näin oppilaalle välittyy tieto siitä, että hänestä pidetään ja hän on osa ryhmää. (Aho 1996, 75.)

### 7.3 Liikunta- ja tunnetaitokurssin toteutus

#### 7.3.1 Tunnetaitoteorian opetusjakso

Viikonlopun tunnetaitokurssille olivat aluksi lähdössä kaikki tytöt. Saimme rehtoriltamme luvan olla koko taksvärkipäivän eli perjantain 22.10.1999 poissa koulusta ja näin meillä oli mahdollisuus lähteä leirikeskukseen jo aamulla. Rehtorimme katsoi tunnetaitojen opettamisen ja opettelun olevan taksvärkkiä tarpeellisempaa. Se lämmitti mieltäni. Kuitenkin kävi niin, että osa tutkimusluokan oppilaista alkoi sanoa, että ”*vittu mä en lähde sinne pilaamaan viikonloppuani*”. Yritin jutella tyttöjen kanssa ja soitin heille jopa illalla kotiin kertoakseni kuinka tärkeätä olisi tutkimuksemme jatkon kannalta, että kaikki lähtisivät mukaan oppimaan uusia taitoja ja tutustumaan toisiin. Soitto yhdelle tytölle ja keskustelu hänen kanssaan muutti tytön asennetta ja hän lupasi lähteä mukaan ja ehdotti itse yrittävänsä taivutella muutkin ”hanttiinpanijat” mukaan. Arveli kyllä sen olevan melkein mahdotonta, koska viikonlopun dokaaminen oli niin tärkeätä heille. Hänellä itsellään ei ollut nyt kumminkaan *rahaa dokata*, joten hän voisi hyvin lähteä mukaan. Eihän siinä mene kun yksi viikonloppu kuitenkin. Hän onnistui taivuttelehtävässään ja sai houkuteltua osan tytöistä mukaan!

Koska teoriaopetusjakso suoritettiin osittain omalla ajalla, en voinut vaatia tyttöjä osallistumaan. Loppujen lopuksi tunnetaitokurssille osallistui 16 oppilasta. Neljä oli poissa matkan, työesteen tai henkilökohtaisten ongelmiansa vuoksi. Kolme oppilasta joutui lähtemään perjantai-iltapäivällä pois, koska olivat lähdössä viettämään syyslomaa perheensä kanssa. Yksi oppilas ilmoitti yllättäen perjantaina päivällä leirikeskuksessa, että hän lähtee nyt, koska ”kyyti” tuli. Koko tunnetaitokurssin suoritti 12 oppilasta, osittain kurssin suoritti 4 ja kokonaan poissa oli 4 tyttöä. Harmitti ja huolestutti jatkon kannalta, mutta en voinut asialle mitään.

Teoriaajaksolla opetin oppilaille eläytyvän kuuntelun, minäviestit, yhteistyön- ja ongelmanratkaisun periaatteet (liitteet 2-5). Teoriaopetusjakso pidettiin tiiviinä 14 tunnin kokonaisuutena 22.10-23.10 koulun leirikeskuksessa. Opetus sisälsi opetustuokioita, joihin kuului runsaasti

opettajien taitojen omakohtaista harjoittelua ja keskustelua. Teoriaosuuden kukin oppilas kirjoitti tutkimuspäiväkirjaansa, josta asioita oli mahdollista kerrata aina tarvittaessa. Tunnetaitojen opettamisen lisäksi selvitin oppilaille tutkimuksen tarkoituksen, tavoitteet ja sisällön pääpiirteissään. Kävimme läpi toimintatutkimuksen periaatteet (liite 8) ja tutustuimme niihin tiedonhankintamenetelmiin eli taitorappuihin, tuntien havainnointiin ja päiväkirjan kirjoittamiseen (taitoraput liitteissä 9-12, tuntien havainnointikaavake liitteessä 13), joita oppilaat tulivat käyttämään liikuntakurssilla.

Kävimme yhdessä läpi myös alkuhaastattelun tuloksia ja kokosimme ne leirikeskuksen seinille luettaviksi ja pohdittaviksi. Laadimme oppilaiden alkuhaastattelussa tekemien ehdotuksien pohjalta yhteiset kehittymistavoitteet ja toimintaohjeet koko luokalle (liite 14). Näiden yhteisten tavoitteiden ja toimintaohjeiden tarkoituksena oli lisätä turvallisuuden tunnetta tunneilla. Oppilaat asettivat itselleen luokan yhteisten tavoitteiden lisäksi myös henkilökohtaiset kehittymistavoitteet niissä tunnetaidoissa, joiden kehittymiseen erityisesti halusivat keskittyä. Teoriakurssilla teimme vielä yhdessä liikuntasuunnitelman kevääseen asti (liite 6). Kurssin teoria-asiat kokosin suurille julistelle, jotka ripustin tutkimustuntien alussa liikuntasalin seinälle muistia virkistämään.

Tunnetaitokurssin teoriaosuudella leirikeskuksessa opiskeluhuoneemme oli pieni vaatimaton kellarihuone, johon juuri ja juuri mahduimme kaikki ympyrän muotoon istumaan niin, että kaikilla oli näköyhteys toisiinsa. Oppilaiden mielestä pieni opetustila oli hyvä, *koska se takasi tiiviin tunnelman*. Alkututustuminen sujui innokkaasti samoin kuin taitojen opettelu. Tytöt tuntuivat olevan motivoituneita oppimaan ja harjoittelemaan uusia taitoja uudessa, erilaisessa ympäristössä, jossa oppilaiden yhteistoiminta sujui ilman ristiriitoja. Oppilaiden asennoituminen keskittymistä ja paljon kirjoittamista vaativaan opetukseen sekä osallistumisaktiivisuus harjoituksiin yllätti iloisesti. Alkuperäiseen suunnitelmaan en joutunut tekemään kuin pieniä aikataulumuutoksia.

Teoriajaksolla opiskeltujen taitojen ja tehtyjen tehtävien perusteella oppilaat antoivat tunnetaitokurssille lempinimeksi "sinä ja minä" –kurssi ja tätä lempinimeä käytimme usein jatkossa oppilaiden kanssa.



### 7.3.2 Liikuntakurssi

Liikuntatuntimme alkoivat 2.11.1999 tilanteesta, jossa luokan kahdestakymmenestä oppilaasta kaksitoista olivat täysin selvillä tutkimuksestamme, neljä osittain ja neljällä ei ollut minkäänlaista kuvaa siitä, mitä tulee tapahtumaan. Alkutilanne oli vaativa ja se otti koville. Yksi oppilas ilmoitti kovaäänisesti ensimmäisellä tunnilla: *”Minä en kyllä ala tekemään mitään tutkimusta enkä ala raahaamaan mitään vihkoa mukanani. Ei liikunnassa ole enenkään ollut mitään vihkoa eikä kirjallisia töitä.* Tutkimuksemme alku kangerteli ja ehdin jo jossain vaiheessa miettimään, että tästä ei kyllä tule yhtään mitään. Osa oppilaista oli poissa tunneilta tai reilusti myöhässä. Muutama oppilas vastusteli ja vähätteli tutkimustamme ja valitteli sitä, että ei pääse ajoissa pois tunneilta, kun pitää vielä täyttää taitorappusia. Vaikka näin toimi vain muutama oppilas, se meinasi viedä uskoni mennessään. Tutkimuspäiväkirjassani kuvaan intervention alkumetrejä:

*9.11.99 Tunti pääsi alkamaan vasta 20 minuuttia myöhässä, koska osa tytöistä ei ollut kirjoittanut liikuntasuunnitelmaan, että olemme peilialissa.....muita odotellessa harjoittelimme jenkän askelta. Kaiken uuden alku on usein hösellystä mutta tuleeko tästä tutkimuksestamme yhtään mitään? Kun vihdoin kaikki olivat paikalla, teimme tunnetehtävän, kertasin teoriaa ja jaoin vielä oppilaiden tutkimuskansioihin taitorappukaavakkeita ja varmistin, että jokaisella on nyt kaikki arviointimonisteet. Pelkäsin, että joku huutaa kohta, että tämänhän on liikuntatunti eikä mikään teorialtunti.*

Vasta neljännen tutkimustunnin jälkeen aloin uskoa siihen, että saan viedyksi tunnetaitokurssin läpi tämän luokan kanssa. Tuntui siltä, että tunneilla oli päästy palaamaan normaaliin rytmiin ja käynnistymisvaikeudet oli ohitettu. Vaikka suurin osa tytöistä suhtautui innokkaasti tutkimukseemme, joidenkin kanssa olin vielä joulun alla, seitsemännellä tutkimustunnilla, tilanteessa, jossa yritin motivoida tyttöjä tunnetaitojensa kehittämiseen.

**Tyypillinen liikuntatuntimme eteni näin.** Kello on 9.50 ja viikonpäivä perjantai. Olen jo välitunnilla salissa kiinnittämässä teoriakurssilla tekemiäni seinäjulisteita, yhteensä 16 kappaletta, maalarinteipillä seinällä. Kiire on mutta selviydyn tehtävästä ennen kellon soittoa ja taas on yksi salin seinä täynnä ”tunnetaitotaidetta”. Mukavalta tuntui, kun välillä muutama tunnille ajoissa tullut oppilas auttoi minua tässä ripustustehtävässä.

Kello 10.05 oppilaita alkaa ilmestyä saliin, normaalisti luokittain ja tietyssä järjestyksessä. Muutama oppilas haluaa jutella kahden kesken ja muitten kanssa juttelemme yhdessä niitä näitä tai sitten kuuntelen tarinoita edellisen tunnin tapahtumista. He, jotka ovat estyneitä liikkumaan pyytävät havainnointikaavakkeet ja ottavat kynäpurkista kynät ja menevät penkille istumaan. Penkiltä he vielä huutaen tarkistavat minulta, että monesko tutkimustunti on menossa, koska sitä kysytään havainnointikaavakkeessa. Juuri kun olemme aloittamassa tuntia, tupakalla kävijät tulevat tunnille ja osa heistä yrittää osallistua tuntiin ilman liikuntavaruusteiden vaihtoa erilaisin selityksin. Pienen juttutuokion jälkeen ja muutaman ylimääräisen minuutin kuluttua aloitamme tunnin hieman myöhässä.

Oppilaat tulevat piiriin istumaan lattialle ja kerron heille tämänpäiväisen tunnin suunnitelman. Välillä oppilaiden energian taso on niin matala, että käymme kaikki, jonkun ehdotuksesta lattialle vatsallemme päät piirin keskustaan päin. Sitten selitän päivän itsetuntemustehtävän, jota oppilaat osaavat jo odottaa. Oppilaille oli mieluinen sellainen itsetuntemustehtävä, jossa levitin lattialle erilaisia lehdistä leikkaamiani kuvia. Oppilaat saivat valita kuvia itselleen ja kuvien avulla harjoiteltiin minäviestejä täydentämällä ennalta tekemiäni lauseiden alkuja kuten esimerkiksi: tänään olen..., haluaisin..., ihmettelen sitä, että... . Jokainen sai vuorotellen kertoa itsestään ja ajatuksistaan näyttäen samalla valitsemiaan kuvia toisille. Toisten sanomisia ei kommentoitu vaan keskityttiin kuuntelemaan. Tavallista oli se, että muutama tyttö jätti tehtävän väliin, mutta yritti kuitenkin kuunnella toisten puheenvuoroja ainakin toisella korvalla. Jonkun oli pakko käydä välillä liihottelemassa edestakaisin tai ainakin pyöriä tai kieriä paikallaan. Tämä pieni liikehdintä ei pahemmin häirinnyt tehtävän suorittamista, sillä oppilaiden mielenkiinto ja tarkkaavaisuus olivat kohdistuneet puhujan julkilausuttuihin ajatuksiin.

Itsetuntemustehtävän jälkeen aloitimme liikkumisen laatimamme liikuntasuunnitelman mukaisesti. Pidin huolen siitä tunteja suunnitellessani, että kaikki järjestelyt, harjoitukset, tehtävät ja pelit olivat niin organisoitu, että ne tukivat tunnetaitokurssin oppisisältöjä ja mahdollistivat oppilaiden harjaantumisen tunnetaidoissaan. Omalla käyttäytymiselläni yritin olla oppilaille mallina vahvistamassa heidän oppimistaan ja järjestämällä sellaisen oppimisympäristön, johon kaikki tunsivat kuuluvansa hyväksytyinä ja tasavertaisina. Pyrin sisällyttämään tehtäviin osia, joissa vaadittiin oppilaiden oma-aloitteisuutta, annettiin mahdollisuus omaan ideointiin ja valintojen tekoon sekä vaadittiin toisten huomiointia. Heidän piti esimerkiksi miettiä, miten kaikki saisivat yhtä paljon peliaikaa ja hetken pelattuamme kysyin, haluaisivatko he

muuttaa sääntöjä jotenkin. Oppilaiden totuttua siihen, että heidänkin mielipiteitensä otetaan huomioon, alkoi ehdotuksia tulla välillä pyytämättäkin.

Ruokatunnin lähestyessä oppilaiden keskittyminen tuntiin väheni. Nälkä kurni vatsassa ja se vain yltyi, koska saliin leijui vieressä sijaitsevasta ruokalasta valmistettavan ruuan tuoksu. Pienen hetken mietimme välillä yhdessä sitä, että mitäköhän tänään on ruokana ja yritimme sitten taas keskittyä tuntiin, sillä jäljellä oli vielä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävä.

Ongelmanratkaisutehtävän selittämisen jälkeen oppilaat jakaantuivat ryhmiin antamieni kriteerien mukaan. Esimerkiksi alkutunnin harjoituksessa pareina olleet oppilaat saivat keskustella hetken keskenään ja ottaa selville sen, kumman perheessä on enemmän jäseniä. Kun asia ratkesi, suuremmasta kodista tulleet tytöt muodostivat yhden ryhmän ja pienemmästä perheestä tulevat toisen ryhmän. Kun oppilaat suunnittelivat tehtävää, kiertelin ryhmien lähetyvillä ja tarkkailin sitä, miten suunnittelu-aika käytettiin.

Mieleeni on jäänyt hyvin tehtävä ”pistesaalisi”, jonka suorittamiseen oppilaat motivoituivat niin, että tehtävän tekemistä olisi haluttu jatkaa edelleen, vaikka ruokatunti oli jo alkanut. Annoin oppilaiden suunnitella salin keskelle tarkkuusheittopaikan, joka piti rakentaa välinevarastossa ja siivouskomerossa löytyvistä välineistä. Ehto oli se, että välineiden piti olla sellaisia, että pallon voisi heittää niiden sisään. Kun hyppyarkut, ämpärit, lattianpesukärret, pähvilatikot ja korokkeet oli sommiteltu pelialueelle, oppilaat saivat päättää vielä sen kuinka monta pistettä kustakin osumasta saisi. Pallon heitto lattianpesukärren sisälle palkittiin suurimmalla pistemäärällä.

Tehtävänä oli saada kahden minuutin aikana mahdollisimman monta pistettä heittämällä ämpärillinen palloja ja muita lentäviä pieniä esineitä ämpäreiden, hyppyarkkujen ja muiden pelialueella olleiden maalien sisään. Sääntöjen kertomisen jälkeen oppilaat suunnittelivat tehtävää. Seuratessani suunnittelua 20 tytön ryhmässä totesin, että ryhmän koko oli liian suuri tehokkaaseen suunnitteluun. Toimintavaihe sujui kuitenkin hyvin ja kaikilla oppilailta näytti olevan tietty rooli tehtävän suorittamisessa. Ensimmäisen kierroksen jälkeen oli uusi suunnittelu-aika, jonka jälkeen tehtävä kerrattiin uuden toteuttamisstrategian avulla. Oppilaiden uusi toimintastrategia lisäsi pistesaaalista ja oppilaat olisivat halunneet jatkaa edelleen tehtävän suorittamista. Yhteisen keskustelun jälkeen päätimme kuitenkin lopettaa tunnin ja lähteä syömään.

Aina ei tehtäviin suhtauduttu yhtä myönteisesti ja innostuneesti. Mieleeni on jäänyt tehtävä, joka ei sujunut ihan niin kuin olin suunnitellut. Jostain syytä ”eteneminen niin, että vain yhden ryhmäläisen jalat saavat olla maassa”, ei pahemmin motivoinut oppilaita, vaikka ratkaisu siihen keksittiinkin pitkäväteisen ja innottoman suunnittelun jälkeen.

Tehtävän suorittamisen jälkeen purimme harjoituksen keskustelemalla siitä, mitä tapahtui ja miten tehtävän suorittaminen oli sujunut. Usein kokosin oppilaat purkamaan tehtävää yhteistyö- ja ongelmanratkaisuperiaate –seinäjulisteiden eteen. Seinältä oli helppo tarkistaa ja palauttaa mieleen suoritusperiaatteet ja arvioida oman ryhmän toimintaa suhteessa niihin. Tehtävän suorittamisen arvioinnin jälkeen koitin saada oppilailta esimerkkejä omasta arkielämästään siitä, mihin tehtävästä saatuja kokemuksia tai huomioita voisi soveltaa.

Vielä ennen tunnin lopettamista levitin oppilaiden tutkimuskansiot lattialle ja oppilaat täyttivät hetken taitorappuja ja lähtivät sitten omassa tahdissaan tunnilta ruokatunnille. Välillä hätäisimmät tai nälkäisimmät poistuivat tunnilta itsearviointihetken alkaessa, koska heidän mielestään tunnin olisi jo kuulunut loppua. Heidän oli vaikea ymmärtää sitä, että tunti venyy lopusta, koska tunnin alku usein myöhästyi. Periaatteenani oli, että en aloittanut itsetunte-  
mustehtävää tunnin alussa ennen kuin kaikki oppilaat olivat salissa.

Kun viimeinen tyttö oli poistunut salista, otin teoriajulisteet pois seinältä, keräsin tutkimuskansiot ja vein ne pukuhuoneeni kaappiin odottamaan seuraavaa tuntia. Pukuhuoneessa otin kasettisoittimen esiin ja puhuin tunnin tapahtumat ja havaintoni nauhalle ja sitten juoksin syömään ja seuraavalle tunnille. Illalla kotona litteroin nauhan ja lisäilin siihen mielestäni pulpahtaneita havaintojani ja huomioitani. Usein tein myös pientä yhteenvetoa siitä, missä ollaan menossa ja mikä toimii ja mikä ei toimi. Sen huomion tein tutkimuksemme aikana monesti, että on vaativaa samanaikaisesti opettaa, ”hallita” ja havainnoida eläväistä ja haasteellista luokkaa. Monet asiat tuntuivat lipuvan ohitse, toiset palautuivat mieleen jälkeensä ja toiset menivät lopullisesti menojaan.

Liikuntatunteja oli yksi kaksoistunti joka viikko tutkimuksemme ajan 2.11.1999 –14.4.2000 ja ne sisälsivät monipuolisia liikuntamuotoja oppilaiden toiveet ja opetussuunnitelma huomioiden. Tuntien opetusjärjestelyt suunnittelin niin, että ne tukivat tunnetaitokurssin tavoitteita.

Jokainen liikuntatunti alkoi **itsetuntemustehtävällä**, jonka suorittamiseen käytimme keskimäärin kymmenen minuuttia. Kokosin oppilaat tavallisesti piiriin lattialle istumaan, missä kaikilla oli näkökontakti toisiinsa. Itsetuntemustehtävät, joihin myös itse osallistuin, suoritimme useimmiten tässä muodostelmassa. Jo tutkimuksen alussa havaitsin, että itsetuntemustehtävät toimivat tässä ryhmässä. Tuntien edetessä asia vahvistui, sillä lähes kaikki oppilaat keskittyivät näihin tehtäviin, kuuntelivat toisiansa ja pysyivät välillä jopa lisäpuheenvuoroja, koska olivat omalla vuorollaan unohtaneet sanoa jotain tärkeää. Tutkimuspäiväkirjassani kirjoitan 9.11.99 ”...*tunnetaitokurssin oppisisältöihin osallistuminen kummallakin tunnilla ollut lähes 100%. Vaikka kaikki eivät osallistu muuhun tunnin ohjelmaan niin, itsetuntemus-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtäviin ei ole erityisemmin tarvinnut houkutella osallistumaan...*”

Tehtävän purkamisen aloitimme aina oppilaasta, joka halusi kertoa itsestään ensimmäisenä. Itsestä kertominen näytti olevan melko helppoa, koska monella oli paljonkin kertomista. Kaikilla ei kuitenkaan ollut jokaisella tunnilla kykyä tai halua kertoa itsestään. He antoivat sitten puhevuoronsa mennä ohitse. Jotkut oppilaat eivät aina ottaneet tehtävää todesta vaan panivat sen leikiksi letkauttelemalla asiattomia kommentteja. Yhden itsetuntemustehtävän suorittamista kuvaan tutkimuspäiväkirjassani seitsemännen tutkimustunnin jälkeen 15.11.99 näin:

*”Itsetuntemusharjoitus onnistui todella hyvin. Oppilaat suorastaan syöksyivät kuvien kimp- puun ennen kuin sain levitettyä ne lattialle ja selitettyä tehtävän loppuun. Oli iloinen, avoin ja rauhallinen ilmapiiri. Oppilaat kertoivat innostuneesti itsestään kuvien avulla. Oli paljon valoisampia kommentteja kuin viime tunnin alussa, jolloin osa kaipailli mustaa paperia itse- tuntemustehtävään. Täytyipä taas yhden tytön isotella – odotti asiallisesti puheenvuoroaan ja näytti sitten valitsemaansa vyön kuvaa ja tokaisi: ”Juuri nyt vyöni kiristää minua, koska minulla on kusihiitä, joten lähden nyt kuselle.” Ja niinpä hän myös teki.”*

Liikuntatunnit lopetettiin tavallisesti **yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävään**, jonka avulla keskityttiin harjoittamaan opittuja tunnetaitoja, pitämään taidot aktiivisesti mielessä ja saamaan tuntumaa taitojen käytännön sovellutuksista. Näissä tehtävissä ei pärjännyt pelkällä liikuntataidolla vaan ne vaativat myös keksimistä ja luovaa ajattelua. Tehtävät suoritettiin aina ryhmissä, välillä suuremmissa ja välillä pienemmissä tehtävän luonteesta riippuen. Tavoitteena oli se, että ryhmien kokoonpano vaihteli tunnista toiseen. Yhteistyö- ja ongelmanrat-

kaisutehtäviin kuului suunnittelu-aika, toiminta sekä tehtävän suorittamisen arviointi. Tehtävät purettiin keskustelemalla ensin ryhmissä ja sitten yhdessä ja niistä saadut kokemukset oli tarkoitus ”linkittää” arkielämään liikuntatuntien ulkopuolelle. Näihin tehtäviin käytimme aikaa keskimäärin 15 minuuttia.

Alussa tehtävissä oli paljon sooloilua eikä toisia huomioitu eikä kuunneltu. Oli kiire saada tehtävä suoritettua ilman suunnittelua. Monille oma rooli oli epäselvä samoin kuin säännöt mutta hauskaa oppilaille oli. Pian kuitenkin opittiin suhtautumaan tehtäviin oikealla tavalla ja ymmärrettiin, että koko tehtävänsuoritusprosessi on oppimistilanne eikä lopputulos ole se merkittävin. Tähän raporttiin tutustuneet oppilaat halusivat täsmentää sitä, että SURE – ja GRIP –periaatteiden oppiminen ja käyttäminen eivät vähentäneet tehtävistä suorittamisen iloa.

Tunnin lopussa, alkaessani selittää ongelmanratkaisutehtävää, oli välillä vaikeata saada kaikkien oppilaiden huomio suunnatuksi selostukseni kuunteluun. Tavallista oli myös se, että yksi oppilas alkoi säestää ”riitasoinnuilla” selitystäni, tyyliin ”*ihan pimee juttu ja mä en ainaakaan tollasta rupee enää tekemään...*”. Kun tehtävän suorittaminen aloitettiin sovitun suunnitteluajan jälkeen, oli vastustelija yleensä mukana suorittamassa hetki sitten vähättelemäänsä tehtävää. Päiväkirjassani kirjoitan 9.11.99:

*”Tuntui siltä, että tytöt oikein odottivat, että mikä tänään on ongelmanratkaisuna. Ryhmissä keskusteltiin rauhallisesti, ei purnattu jaoista ja näytti siltä, että kaikki innokkaasti ratkoivat annettua tehtävää - vaikeustaso oli varmaankin sopiva. Vielä ei ole ollut minkäänlaista yhteistyötä kahden ryhmän välillä. Jonkinlaista kilpailua on aistittavissa ilmassa.*

*Tehtävän purku sujui hyvin, kun oppilaat saivat kertoa miten heidän ryhmässään toteutuivat SURE ja GRIP -periaatteet. Oppilaat tarkistivat seinällä olevista teoriajulisteista, mitä mikin kirjain tarkoittaa. Oppilaiden mielestä tehtävässä kaikkien ideoita kuunneltiin ja varmasti kaikkien kyvyt olivat käytössä. Kaikki saivat osallistua ja kuulua joukkoon. Analysointi sujui viimekertaista paremmin, koska kirjaimien avulla käytiin tehtävä läpi. En osannut purkaa tehtävää niin kuin olisin halunnut, esimerkiksi en saanut vastauksia kysymyksiin miltä tuntui ratkoa, mitä teitte ja miten ratkoitte.... en saanut työiltä myöskään yhtään lifelinkkiä. Ensi kerralla on kiinnitettävä erityistä huomiota ratkaisutilanteen havainnointiin ja keskustelun ohjaamiseen.*

Ote päiväkirjastani 19.1.00 tunnilta, jolta ongelmaratkaisutehtävä jäi pitämättä: *”Tunnin lopussa oppilas tuli ihmettelemään hieman pettyneen oloisena, että eikö meillä ollutkaan tänään sitä ongelmanratkaisujuttua. Eipä ollut niin ja minuakin se harmittaa. Muutaman oppilaan sopimattoman käytöksen takia kaikki joutuvat kärsimään, selitin kysyjälle. Lupasin, että seuraavan liikuntatunnin alussa tehdään pois jäänyt ongelmanratkaisu. Oli kiva kuulla, että lopputehtävää kaivattiin!”* Ongelmanratkaisutehtäviä näytettiin odotettavan etukäteen. Kaikkiin tehtäviin ei aina kuitenkaan motivoiduttu ajanpuutteen, nälän, väsymyksen, tehtävän väärän vaikeustason tai henkilökohtaisen ongelmien johdosta.

Melko varhain tutkimuksen aloittamisen jälkeen havaitsin, että **tehtävien purkaminen** ei sujunut suunnitelmieni mukaan. Pilottiluokka oli ollut kypsempi tässä asiassa ja heidän kanssaan meillä oli enemmän aikaa käytettävänä keskusteluihin, koska heillä oli kolmoistunnit. Tehtäviä jaksettiin pohtia paremmin eikä ruokatunti vaivannut mielessä, koska tunnit olivat aamulla eikä juuri ennen ruokatuntia kuten tutkimusluokalla useimmiten oli. Varsinaisen tutkimusluokan kanssa tehtävien analysoiminen tuntui usein teennäiseltä ja kiireiseltä. En osannut johtaa purkutilanteita haluamallani tavalla enkä onnistunut useinkaan saamaan oppilailta ”lifelinkkejä” taitojen käyttöön arkielämässä. Oppilailla oli jo kiire vaihtamaan vaatteita ja syömään. Tehtävien purkaminen tuntui olevan heille outoa eikä siihen aina motivoiduttu.

Jokaisella tunnilla oli varsinaisten tehtävien lisäksi tilanteita ja tehtäviä, joiden avulla oppilaiden oli mahdollista pyrkiä kehittymään tavoitteittensa suunnassa ja saada kokemuksia tunnetaitojen käytöstä ja toimivuudesta todellisissa tilanteissa. Omalla esimerkilläni pyrin vahvistamaan taitojen omaksumista. Tiedon soveltamiseen pyrin vaikuttamaan tunneilla käytävissä keskusteluissa yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien jälkeen sekä tarjoamalla erilaisia tilanteita taitojen käytölle opetusmenetelmiä vaihtelemalla. Taitojen yleistyminen ja käyttäminen liikuntatuntien ulkopuolella jäi oppilaiden oman tarmokkuuden ja motivaation varaan.

Ripustin tutkimuksemme alussa jokaisella tunnilla **teoriajulisteet** salin seinälle ja kertosin monen tunnin alussa teoria-asioita, jotta kaikki pääsisivät selville opetetusta tunnetaidoista ja tutkimuksestamme. Tästä menettelystäni sain oppilailta myönteistä palautetta tutkimuksen lopussa. Pikku hiljaa vähensin ja lopetin kokonaan teoriaan puuttumisen mutta annoin kuitenkin julisteiden olla salin seinällä mieltä virkistämässä. Jos ja kun tunneilla tuli eteen tilanteita tai kysymyksiä tunnetaitoihin liittyen, oli helppo pitää pieni opetustuokio valmiin julisteen

edessä. Tammikuun lopussa, suunnilleen tutkimuksemme puolivälissä, en enää ripustanut teoriajulisteita salin seinälle, koska minulla oli tunne, että ilman niitäkin osasimme keskustella teoria-asioista. Asia, jota oppilaat eniten tuntuivat miettivän, oli sinä- ja minäviestien ero. Sinäviestejä ei haluttu käyttää ja usein varmistettiin minulta kumpi nyt on kyseessä: ”*Opettaja onko se sinäviesti, jos mä sanon, että sä oot hyvä kaveri?*” Välillä tein tunneilla niin, että pyysin oppilaita miettimään, miten tietyssä tilanteessa voisi ilmaista asian minäviestillä sinäviestin sijasta ja yritin näin osaltaan selventää asiaa oppilaille.

**Itsearviointihetki** oli jokaisen tunnin lopussa. Oppilaille oli mahdollisuus arvioida omaa käyttäytymistään taitorappusten avulla ja saada näin välitöntä palautetta omasta toiminnastaan. Taitorappusten täyttäminen hämmensi muutamia oppilaita tutkimuksemme alussa. Heidän oli vaikea miettiä millä askelmalla olivat kulloinkin toimineet, sillä osa heidän toiminnastaan kuului tietylle rappuselle ja osa ei. Koska näin oli ja itsearviointi tuntui välillä hankalalta, sovimme, että oman toiminnan arviointi voi olla myös kahden rappusen välissä. Sovimme myös, että joka tunnin lopussa ei ollut välttämätöntä arvioida omaa käyttäytymistään, koska oppilaille tuntui olevan pientä tutkimusväsymistä itsearvioinnin suhteen. Oppilaat eivät olleet tottuneet arvioimaan toimintaansa vaan olivat tottuneet saamaan opettajilta palautetta toiminnastaan. Taitorappusia täytti 18 oppilasta. Oppilaiden itsearvioinnista ja tunneilla tekemistäni muista havainnoista kirjoitan päiväkirjassani:

*26.1.00 Sekavat tunteet.....tunti sujui mukavasti mutta mieltäni jäi painamaan sivusta kuulemani kahden tytön käymä keskustelu. Kuulin oppilaan sanovan toiselle et hei meidänhän olisi pitänyt päästä jo kaksikymmentä vaille niin toinen tuhahti siihen et eihän me koskaan päästä ajoissa. Tosi on, että aika ei meinaa riittää ja usein tuntuu olevan kiire. Tunnit venyvät, kun yritän väkisin vielä viimeisillä voimillani purkaa jotain harjoitusta eikä oppilaat enää jaksaisi keskittyä ja minä vaan paasaan. Oppilaille on varmaankin arviointimonisteita liikaa ja niitä ei kyllä voi täytellä tästä lähtien joka tunti. Mitenhän itsearviointia voisi huomaamatta ja rasittamatta suorittaa? Itselläni on vaan pelko siitä, että tutkimuksen teon jälkeen ei jää mitään tuloksia käteen, koska oppilaat eivät muista tulla haastatteluun tai he eivät muista talven tunneista mitään tai heitä ei huvita vastata kysymyksiin, koska ovat jo niin kesätunnelmissa. Sellaista se on. Keinot ovat melko vähissä, joten ilmeisesti jatkan oppilaiden piinaamista taitorappusten täyttämällä mutta harvemmin.*



*Aika on kortilla. Se on tosi mutta syksyyn verrattuna tunnit kuluvat suurimmaksi osaksi tehtävien parissa. Tosin aikaa kuluu vielä välillä ongelmaoppilaiden kanssa tasapainon löytämiseen. Tuntuu siltä, että tämä tutkimus oli ainoa mahdollisuuteni selvittää hengissä tämän luokan kanssa läpi koko kouluvuoden. Siis tässä sitä ollaan ja kaikesta huolimatta melko tyytyväisenä vielä.*

Oppilaiden oli tarkoitus jatkaa itsearviointia kotitehtävänä kirjoittamalla tutkimuspäiväkirjaa annettujen ohjeiden mukaan ja arvioimalla minäviestien ja eläytyvän kuuntelun taitoaan taitorappusten avulla. Tutkimuksen puolivälissä keräsin oppilaiden tutkimuspäiväkirjat eli vihot ja tarkistin tutkimuskansion ja kirjoitin jokaiselle tytölle tutkimuspäiväkirjaan palautetta siitä miten he olivat tunneilla toimineet ja siitä miten tutkimukseemme osallistuminen oli näyttänyt sujuvan. Liitteeseen 15 olen koonnut muutamia kirjoittamiani palautteita oppilaiden tutkimuspäiväkirjoista. Palauttaessani ”tarkistetut” tutkimuskansiot ja tutkimuspäiväkirjat, luin muutamasta tutkimuspäiväkirjasta otteita oppilaille malliksi.

*2.2.00 Taputimme tunnin alussa, kun havaitsimme, että kerrankin kaikki olivat tunnilla!!!!!! Yksi oppilas istui sivussa angiinan johdosta. Liikuntavarusteet puuttuivat yhdeltä tytöltä.....oli kuulemma ollut vielä eilen kipeä ja sen takia ei osallistuisi täysipainoisesti tuntiin. Sai olla farkuilla ja osallistui tuntiin innokkaasti.*

*Kaikki olivat ajoissa tunnilla ja onnellista oli se, että meillä oli koko sali käytössä, koska pojat olivat pelaamassa. Osalla purkka suussa ja osalla sukat jalassa mutta en viitsinyt alkaa huomauttella. Oppilaat pyysivät päästä ajoissa tunnilta, koska kemian kokeet alkoivat heti välitunnilla. Pääsivät myös, koska itsekkin olin päättänyt päättää tunnin ajoissa. Sekin pieni edistys.*

*Aikaisemmin tunneilla oireillut tyttö oli harvinaisen rauhallinen ja asiallinen...ihan kuin ennen. Kaiken lisäksi tukkakin oli ponnarilla ja hän ilmoitti, että hänellä olisi taas musiikkia ja tarvitsi nauhurin. Vain muutamia kertoja kuulin kiroilua tunnilla. Yhdellä tytöllä oli huono päivä, omien sanojensa mukaan ”vittumainen olotila”, ja keskittyminen tuntiin oli sen mukaista. Tunteet ja toiminta pitivät yhtä samoin kuin omat ajatukset tunnetilasta.*

*Tuntuu siltä, että oppilaat olivat tyytyväisiä heille käsin kirjoitettuun henkilökohtaiseen palautteeseen, jonka saivat viime tunnin lopussa. Hymyilivät pitkin viikkoa käytävällä ja monet*

*tulivat juttelemaan kuka mistäkin asiasta. Tähän tunteeseeni vaikutti myös tämän päivän tunti, joka sujui erinomaisen hienosti vaikkakin pieni kiire päällä koko ajan. Olisiko rakentava palaute antanut pontta ja uskoa tytöille? Katsotaan mitä jatkossa tapahtuu.....”jatkossa” kuulinkin muutamalta tytöltä, että palautetta oli ollut ”ihana” saada. Oppilaista tuntui kuulemma mukavalta se, että tapanani oli tunneilla kertoa sopivissa tilanteissa millaisia havaintoja ja omia tuntemuksia oppilaat olivat kirjoittaneet päiväkirjoihin tai tuntien havainnointikaavakkeeseen. Erityisen mukavalta se oli tuntunut silloin, kun kyseessä oli sattunut olemaan omat kirjoitukset.*

**Päätimme tunnetaitokurssin 29-31.5.00 leirikeskuksessa.** Päätäjäisiin osallistui 19 oppilasta. Päätäjäisten tarkoituksena oli liikkumisen, ilon ja virkistäytymisen ohella yhdessä keskustellen arvioida ja pohdiskella tutkimustamme. Oppilaat arvioivat kirjallisesti yhteisten tavoitteiden saavuttamista ja omaa kehittymistään asettamiensa tavoitteiden suhteen. Kävimme yhdessä läpi myös loppuhaastattelun tuloksia.

Päätäjäiset olivat kolmen päivän mittaiset ja keskellä kouluviikkoa niin kuin oppilaat olivat toivoneet tunnetaitokurssin teoriaosuuden palautelapuissaan. Sanoin oppilaille suunnitellesamme päätäjäisiä, että sitä toivomusta, että kaikki osallistuisivat, en minä voi toteuttaa vaan se jää nyt teidän hoidettavaksenne. Rehtori antoi meille kolme koulupäivää käytettäväksi päätäjäisiin. Perinteisesti koulussamme viimeisen kouluviikon ohjelma poikkeaa normaalista eikä noudata lukujärjestystä. Aikamoista vastustusta tuli päätäjäisten ajankohdasta osalta oppilaista, sillä 30.5 oli koulun retkipäivä ja useat luokat olivat menossa Linnanmäelle. En puuttunut oppilaiden vastustukseen kuin eläytyvästi kuuntelemalla. Osa luokan oppilaista alkoi sanoa sitten toisille, että ”*come on, Lintsille pääsee muinakin päivinä mutta yhdessä emme pääse enää myöhemmin leirikeskukseen*”. En joutunut anelemaan oppilaita osallistumaan päätäjäisiin niin kuin jouduin tekemään ennen teoriaosuutta. Oppilaat pitivät itse huolen siitä, että kaikki osallistuivat. Päätäjäisistä ei myöskään kukaan lähtenyt ”omalla kyydillä” kesken pois. Yksi sairastunut tyttö haettiin kesken päätäjäisten kotiin sairastamaan.

Sosiaalista painetta tyttöjen itsensä taholta osallistumiseen oli mukavasti. Linja-autoon nousi lähtöaamuna 18 oppilasta. Yhden tytön olin vapauttanut päätäjäisistä pahassa vaiheessa olevan pitkäaikaissairauden vuoksi. Yksi tyttö tuotiin illalla leirikeskukseen, koska aamun huono olo oli mennyt ohi. Päätäjäisiin osallistui 19 tutkimusluokan oppilasta.

## 7.4 Tunnetaitopainotteisen liikuntakurssin toteutumisen arviointia

### 7.4.1 Oppilaiden arviot tunnetaitokurssista

Lähes jokaisella oppilaalla oli myönteisiä ajatuksia kurssista (taulukko 2). ”Tää oli tosi hieno juttu ja mä tykkäsin tästä tosi paljon.” Tunnetaitokurssia pidettiin kivana, koska opetetuista asioista pidettiin ja ne koettiin tarpeellisiksi. Mielenkiintoiseksi kurssin teki uudet, joidenkin mielestä ihmeelliset ja jännät asiat ja erilaiset tehtävät, jotka auttoivat suhtautumaan eri tavalla opetettuihin asioihin. ”Mielenkiintoinen ja oppi uusia asioita. Tehtävät tekivät kurssista mielenkiintoisen. Nyt osaa ihan eritavalla suhtautua ajatella niitä asioita.” ”En mä tiedä, ihan ihmeellinen. Ihmeellisen tästä on tehny kaikki nää ihmeelliset asiat mitä ollaan opeteltu. Ei tällasia asioita oo koskaan ennen opetettu.”

TAULUKKO 2. Oppilaiden mielipiteitä tunnetaitokurssista kokonaisuutena (N=20)

Oppilaiden mielipiteitä tunnetaitokurssista	Mainintoja
Ongelmanratkaisutehtävät kivoja	3
Tehtävät kivoja	1
Toi vaihtelua	3
Sopii liikuntaan	1
Oppiaine kouluun	3
Kiva	10
Mielenkiintoinen ja hyödyllinen	3
Jännä	1
Välillä tylsä ja kyllästytty	2
Harmitti, kun liikuntatunteja kului siihen	2
Itsearviointi vaikeaa ja kyllästyttävää	2
Oppi paljon uutta	3
Perseestä	1
Yhteensä	35

Joidenkin mielestä tunnetaitokurssi toi vaihtelua tunteihin ja auttoi tutustumaan toisiin paremmin. Mukavaksi kurssilla oli koettu se, että kaikki osallistuivat ja yhdessä viihdyttiin ja tehtiin tehtäviä. Oppilas, joka usein istui havainnoimassa tunteja, piti havainnoinnista vaikkakin koki välillä vaikeaksi kirjoittaa ylös havaintojaan. ” Täällä on ollu kivaa, kun kaikki on osallistunnu. Kivaa on ollu yhdessä ja kaikki on tykänny tästä kurssista. Jäänny hyvä mieli. Havainnointi oli kivaa, vaikka välillä se oli vähän vaikeeta mieltii, mitä tähän nyt kirjottaa. Sitt kaikki ihmetteli, ett mikset sä nyt osallistu...no mä nyt havainnoin. Kivaa se oli.”

Toivottiin, että kurssi jatkuisi vielä seuraavana vuonnakin. Ehdotettiin myös, että tämä ei olisi pelkkä kurssi, vaan oppiaine, joka jatkuisi edelleen. ”Kivaa on ollut ja olis ollut kiva, kun tää olis ollut seiskallakin jo ja jatkuisi vielä ysilläkin. Tästä pitäisi tehdä ihan erillinen oppiaine kouluun.” ” Kiva, hyvä juttu ja sitä pitäis voida jatkaa eikä vaan pitää minään kurssina. Ensi vuonnakin vois olla aina välillä näitä juttuja.”

Useimman oppilaan mielestä opetetut tunnetaidot olivat helppoja ja kivoja eikä niiden omaksumisessa ollut ongelmia kunhan vaan asian oli ensin ymmärtänyt. Joku kuitenkin pohdiskeli: *”Sinäviestejä on helpompi käyttää, joten vissiin sitt’ minäviestien oppiminen on ollut vaikeata.”* Aika monen oli vaikea löytää oikeaa sanaa kuvaamaan opetettuja asioita: *”En mä keksi sitä sanaa. Sellasia utopistisia.”* *”Opetetut asiat on tuntunu omituisilta ja ehkä joskus tulee käytettykin ja tarpeellisia jossain tilanteissa.”* Yksi tyttö koki opetetut taidot tylsiksi, koska ne ei kiinnostanut häntä. Taidot tuntuivat välillä myös turhilta: *”Huonoina päivinä tuntui, että nää on ihan turhia. Hauskoja taitoja nää on ja varmaan saa työpaikankin paremmin, kun on käynyt tällasen kurssin ja tietää miten puhua.”*

Oppilaat pitivät luonnollisena sitä, että tunnetaitoja opetettiin liikuntatunneilla, koska näillä tunneilla on totuttu tekemään asioita yhdessä, tunnit tarjoavat tilanteita, joissa teoriassa opittuja taitoja pystytään soveltamaan ja syventämään käytännön harjoitusten avulla. Joku ehdotti, että tunnetaitoja voisi opetella myös äidinkielen tai koti- ja perhekasvatuksen tunneilla. Arveltiin kuitenkin, että siinä tapauksessa käytännön harjoitukset jäisivät pois ja kirjoitettaisiin vain teoriaa. *”Sopii hyvin liikuntaan, koska ryhmä on jo valmiina ja tunneilla tehdään kaikkea yhdessä.”* *”Voishan tää olla erillinenkin kurssi mutta parempi on, kun se on liikunnan yhteydessä niin on niitä tilanteita, joissa näitä taitoja voi käyttää ja harjoitella.”* *”Ei tää oikeen sovi muuhun oppiaineeseen kun liikuntaan, ehkä perhekasvatukseen. Sitt kyll varmaan kävis niin, että vaan kirjoitettas teoriaa eikä tehtäis mitään käytännön harjoituksii. Käytännön harjoituksissa näitä asioita alkaa just sillee mieltii.”*

Kritiikki kurssia kohtaan kohdistui siihen, että tutkimuksemme lyhensi liikkumisen aikaa tunneilla. *”Tykkäsin ongelmanratkaisutehtävistä mutta välillä tuntui, ettei sitten ehditty kunolla tekemään jotain liikkajuttuja. On tää ollu ihan kivaa.”* Osa koki itsearviointin vaikeaksi ja välillä kyllästyttäväksi samoin kuin koko tunnetaitokurssi kyllästytti välillä. Ainoastaan yksi oppilas oli sitä mieltä, että koko kurssi oli *”ihan perseestä”*.

Oppilaiden mielestä kurssia voisi kehittää niin, että harjoiteltaisiin ja keskusteltaisiin enemmän ja vähennettäisiin teorian osuutta, varsinkin kirjoittamisen. Toisaalta kuitenkin toivottiin lisää tunnetaitojen käsittelyä. *”Harjoittelemalla lisää näitä asioita. Ovat tarpeellisia. Tälle voisi olla oma oppiaine, joka nimi voisi olla vaikka kuunteleminen.”* *”Kaikkia juttuja voisi kyll enemmän käsitellä. Aikaa käytettäis enemmän. Ei välttämättä liikunnassa vaan terveystieteiden tunneilla.”* *”Lisää erilaisia harjoituksia ja enemmän keskustelua. Voisi olla ihmis-*

*suhdetunteja mutta se on kyllä luontevaa, että näitä on liikuntatunneilla.” ”Aika pitäisi jotenkin jakaa.....siis pitäisi olla enemmän aikaa. Voishan tää olla erillinenkin mutta parempi on, kun se on liikunnan yhteydessä, niin on niitä tilanteita, joissa näitä taitoja voi käyttää ja harjoitella.”*

Ehdotettiin, että kurssista pitäisi tehdä oma oppiaine, jota opetettaisiin joka koulussa kaikilla luokka-asteilla. *”Pitäisi olla joka luokalla ja tästä pitäisi tehdä oppiaine. Muuten tämä on tosi hyvä. Mun isosisko muuten kopioi tän vihon itelleen .... siitäkin tulee opettaja. Sen mielestä tää on tosi hyvä idea.” ”Tätä vois olla ihan kaikissa kouluissa, koska tää on niin kiva juttu, jonka avulla oppii uusia asioita ja oppii eritavalla jutteleen. Ja muutenkin.”* Poikia kaivattiin myös mukaan harjoitteluun, sillä poikien kanssa työskentely koettiin vaikeaksi ja siihen haluttiin varmuutta. *”Yhteistyötaitoja voisi vielä harjoitella ja pitäisi ottaa pojat mukaan että oppis työskentelemään poikienkin kanssa. On sellanen tunne, että poikien kanssa ei uskalla tai kehtaa toimia .... haluis oppii senkin.”* Kurssin pituudesta oli vastakkaisia mielipiteitä – toiset toivoivat lisääaikaa ja muutaman mielestä kurssi voisi olla lyhyempi. Useimpien mielestä kurssi oli hyvä näin, toivottiinpa kuitenkin *koko paskan lopettamistakin.*

Oppilaat arvioivat palautekyselyssä myös **teoriajaksoa**. Miltei poikkeuksetta vastaukset palautekyselyyn olivat positiivisia. Teoriajaksoa pidettiin onnistuneena ja kivana. Oppilaista oli ollut mukava oppia uusia asioita ja olla kavereiden kanssa *”Tosi onnistunut ja mukava.”* *”Kiva. Harmi, kun jouduin lähtemään iskälle (sielläkin oli kivaa) siis iskällä.”* *”Hauska uusi kokemus.”* *”Mielenkiintoinen, koska opin uusia asioita.”* Yhden oppilaan mielestä teoriajakso oli turha. *”Turha, paitsi ei tarvinnu maksaa taksvärkkirahaa.”*

Teoriajaksolla kokonaan tai osittain mukana olleista tytöistä suurin osa arvioi, että **opetetut tunnetaidot** olivat hyödyllisiä ja mukavia. Muutamilla ei ollut mielipidettä opetetuista taidoista ja yhden mielestä ne olivat tylsiä. Hyödyllisiksi opetetut tunnetaidot arvioitiin, koska ne oli havaittu toimiviksi, tärkeiksi ja opettavaisiksi jo teoriajaksolla tehdyissä harjoituksissa. Taitoja arveltiin tarvittavan ja niiden uskottiin auttavan myöhemminkin elämässä, koska ne tuntuivat niin käytännönläheisiltä. Yksi oppilas koki opetetut taidot tylsiksi osittain siksi, että samantapaisia asioita oli käsitelty perhekasvatuksen tunneilla.

Teoriajakso oli onnistunut kokonaisuus, vaikkakin tiivis ja asiapitoinen. Oppilaat arvioivat sitä kokonaisuutena kouluarvosanalla 4-10. Arviot vaihtelivat seitsemän ja kymmenen välillä

ja keskiarvoksi teoriaopetusjaksolle tuli 9-. Oppilaiden mielestä teoriajaksoa olisi voinut parantaa pitämällä se keskellä viikkoa ja pidentämällä sen kesto. Vapaa-aikaa ja ulkoilua toivottiin teoriajaksolle lisää ja kirjoittamista haluttiin vähentää. Kurssin olisi arveltu parantuneen myös, jos koko liikuntaryhmä olisi osallistunut siihen.

Oppilaat arvioivat **liikuntatunneilla suoritettuja tunnetaitokurssin tehtäviä** loppuhaastattelussa. Oppilaat pitivät **itseilmaisutehtävistä**. Taulukosta 3 nähdään, että suurin osa tytöistä kertoi mielellään omista tunteistaan ja ajatuksistaan, haluistaan ja odotuksistaan toisille varsinkin, kun kaikki kuuntelivat eikä toisia moitittu. *”Mielenkiintoista oli kertoa itsestä, tehtävät olivat tosi kivoja. Mietinkin aina ennen tuntien alkua, oispa niitä taas.”* *”Kivalta tuntui kertoa, kun kaikki kuunteli eikä kukaan sanonnu silleen mitään vaan sai sanoa sen oman tunteen.”* *”Kiva oli kertoa, koska ei välttämättä muuten koulukavereiden kanssa silleen puhutt miltä musta tuntuu.”*

TAULUKKO 3. Oppilaiden kokemukset itsestä kertomisesta itsetuntemustehtävissä (N=20)

Itsestä kertominen tuntui	Mainintoja N=20
Normaalilta	1
Ujostutti	3
Mielenkiintoiselta	1
Kivalta	9
Ei hauskalta	2
Tuli hyvä olo	3
Ei muista	1
Ei halunnut kertoa itsestä	1
Yhteensä	21

Monien oppilaiden vastauksista ilmeni se, että itsestä kertominen isolle ryhmälle oli uusi, joitakin hieman hämmentävä kokemus. *”Ei sitä kovin useasti kerrota isolle ryhmälle miltä tuntuu tai mitä on kokennu ja sillee. Oli siinä vähän ujo taikka arka mutta kyllä sitä sitten tottu kertoo enemmän.”*

Muutamalle tytölle tuli hyvä olo, kun saivat puhua ja kertoa toisille itsestään. *”Hyvältä tuntuu kertoa ja tuli parempi olokin, kun muutkin sai tietää millanen olo mulla oli.”* *”Välillä, kun sai puhua tuli hyvä olo. Välillä ite ei uskalla sanoa toisille mitä haluaa, kun pelkää mitä ne sanoo. Nyt tunnilla kun oli siltä pakko, se oli ihan ok. Aattelin vaan ite, että mitähän muut aattelee, jos mä nyt sanon näin.”* Kahden oppilaan mielestä itsestä kertominen ei tuntunut hauskalta ja yksi oppilas ei ollut halukas kertomaan itsestään toisille. Yksi oppilas ei osannut vastata mitään, sillä hän ei ollut kiinnittänyt tuntemuksiinsa huomiota.

Lähes kaikki oppilaat kokivat kivaksi **toisten kuuntelemisen** itsetuntemustehtävissä. Kivaksi oppilaiden mielestä toisten kuuntelemisen teki se, että huomasi toisten olevan samanlaisia kuin itse ja sai tietää mitä muut ajattelevat. *”Se oli kivaa, koska huomasi, että toisten tunteet on samanlaisia kuin itellä.”* *”Se oli ihan kivaa, kun sai tietää mitä muut aattelee ja tekee.”*

Mielenkiintoiseksi kuuntelun teki osan mielestä se havainto, että välillä joku näytti ihan erilaiselta kuin mitä hän oikeasti tunsu. *”Mielenkiintoista. Toiset yritti esittää iloista mutta kuitenkin kertoivat olevansa surullisia, vaikka sitä ei huomannu.”* *”Ihan jännältä, kun välillä joku näytti ihan erilaiselta kun mitä se oikeesti tunsu.”* Mielenkiintoa tunnetehtävissä lisäsi vielä se, että normaalisti ei kuule toisten tunteista. Muutaman oppilaan mielestä toisten kuuntelu oli ihan normaalia ja muutamaa ei kiinnostanut kuunnella muita kuin omia ystäviään. *”Kavereita kyllä kuunteli mutta ei niitä puolittutuja kovin paljon kuunnellu.”*

Suurin osa oppilaista piti **yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävistä**. Niistä pidettiin, koska ne olivat tarpeeksi haasteellisia – *”aivojakin joutui käyttämään”*. Mukavaksi koettiin se, että tehtävissä oli kaikki mukana, kaikki huomioitiin ja kaikkia autettiin. Mainittiin myös siitä, että tehtäviä ratkottaessa sai auttaa toisia. Tehtävissä otettiin vastuuta koko ryhmästä. Oppilas, joka koki yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävät vammaisiksi ja tylsiksi, ei osannut sanoa perustella kantaansa mutta hänen ilmeittensä ja eleittensä avulla viesti tuli haastattelijalle perille.

Oppilaiden mielipiteet yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävistä kiteytyvät seuraavissa kommentteissa: *”Ne oli kivoimpia mitä tässä jutskassa oli. Niitä oli hauska tehdä.”* *”Kivoja, kun kaikki oli niissä silleen mukana ja yritti auttaa toisia.”*



**Itsearviointia** varten oppilailla oli koulussa omassa tutkimuskansiossaan vastuunoton ja yhteistyön rappuset, joiden avulla oppilaat arvioivat toimintaansa tunnin lopussa. Kotona itsearvioitua varten oli tutkimuspäiväkirja sekä kuuntelun ja minäviestien rappuset. Kurssin lopussa oppilaat arvioivat vielä, miten luokan yhteiset tavoitteet oli saavutettu ja miten he olivat saavuttaneet omat henkilökohtaiset tavoitteensa.

TAULUKKO 4. Oppilaiden mielipiteitä itsearvioinnista (N=16)

Itsearviointi oli oppilaiden mielestä	MAININTOJA
Tylsää	8
Turhaa	12
Vaikeata	1
Ei jaksanut arvioida itseä	2
OK	1
Rappusten täyttäminen kivaa	3
Vihkon täyttäminen kivaa	3
Hyödyllistä	1
Raput vaikeita	1
Ei liikaa	2
Itseä vaikea arvioida	3
Yhteensä	37

Monet oppilaat kokivat itsearvioinnin tylsäksi ja turhaksi (taulukko 4). Usein tunnin lopussa oltiin jo niin väsyneitä, että ei enää jaksettu keskittyä arviointiin ja toisaalta oli kiire tunnilta pois suihkuun ja syömään. *”Itsearviointi oli ihan jees.....oli vaan vähän turhaa välillä kirjoitella lippui ja lappui ..... välillä ei ois jaksannu rankan liikkatunnin jälkeen niitä rappusia skriivailla.”* *”Rappusten täyttäminen oli aluksi ihan kivaa mutta se alkoi myöhemmin olla melko tylsää. Se auttoi kuitenkin tuntemaan oman tasonsa.”* Muutaman oppilaan mielestä rappusmonisteita olikin mukava täyttää juuri siksi, koska niiden avulla näki selvästi oman kehittymisen. Toisaalta monet oppilaat olivat sitä mieltä, että oman toiminnan arviointi ei auttanut mitään eikä vaikuttanut omaan käyttäytymiseen mitenkään eli se koettiin hyödyttömäksi ja sitä kautta turhaksi. *”Itsearvioinnissa ei oo parantamista mutta ei se kyll muo hyö-*

*dyttänny ainakaan, ett ois voinnu olla ilmankin.” Muutama koki itsearviointin vaikeaksi. ”Ehkä joku toinen olis voinnu tehdä sen, mutt sitt se ei olis ollu itsearviointia.”*

Kaikki eivät jaksaneet kirjoittaa tutkimuspäiväkirjaa. Osa koki päiväkirjan kirjoittamisen mukavaksi varsinkin, jos ei kirjoittanut ihan ohjeiden mukaan. *”Rappuset eivät auttaneet mitään mutta oli kiva nähdä miten korkealla on. Vihon kirjoittaminen oli mielenkiintoista ja kivaa, vaikka ei ihan asiassa pysynytäkään.”* Kaikilla tytöillä ei ollut mielipidettä itsearvioinnista. Yksi oppilas koki sen hyödylliseksi mutta samalla tylsäksi. Kahden oppilaan mielestä arviointeja oli sopivasti. Oli myös oppilas, joka ei suorittanut itsearviointia ollenkaan. *”En tiedä, kun en oo pahemmin niitä täytelly enkä paljoo mitään muutakaan,”*

Yksi oppilas pohtii itsearviointia näin: *”On vaikea arvioida itseään. Joskus jäi kahden rappusen väliin eikä tiennyt kumman laittaisi. Itse en pitänyt rappusista. Tutkimusaika oli periaatteessa melko lyhyt ja kun liikuntaa on vain kerran viikossa tuli rappusiin aika vähän tietoa. Kysymykset, jotka olivat rappusten alla, olivat aika vaikeita. Kun rappusia alettiin täyttää oli jo aika kiire, jos halusi vielä vaikka suihkuun. Silloin ei enää jaksannu keskittyä monisteisiin.”*

#### **7.4.2 Opettajan havainnot ja arviot tunnetaitokurssista**

**Kokonaisuutena tunnetaitokurssi** oli toimiva ja oppilaat näyttivät osallistuvan halukkaasti kurssin oppisisältöön. Muutamalla oppilaalla oli välillä motivoitumisongelmia, mutta kun he olivat saaneet päästää paineensa ulos, he useimmiten osallistuivat itsetuntemus-, yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtäviin. Tunnetaitojen opettaminen liikunnanopetuksen yhteydessä tuntui luontevalta, koska tunneilla tuli jatkuvasti eteen tilanteita, joissa tarvittiin tunnetaitoja. Myös taitojen käyttöä ja käytön vaikutuksia oli helppo seurata ja arvioida tässä tapahtumarikkaassa oppiaineessa. Sekä itsetuntemustehtävät että ryhmätyö- ja ongelmanratkaisutehtävät näyttivät ikään kuin imaisevan aitoudellaan oppilaat mukaansa ja tarjosivat siksi aidon tuntuja, luonnollisia tilanteita kehittää tunnetaitoja. Liikunta sai uuden funktion toimiessaan tunnetaitojen opettamisen välineenä muiden tehtäviensä lisäksi.

Kurssi vakuutti ainakin opettajan tunnetaitojen opettamisen tärkeydestä ja siitä, että oppilaat ovat vastaanottavaisia tällaiselle opetuksella. Kurssi aukaisi opettajan sekä oppilaiden silmiä, antoi nimet ja teki näkyviksi tunnetaidot, joihin ei aiemmin oltu yhdessä kiinnitetty huomiota.

Tuli sellainen tunne kuin olisi kurkistanut verhon taakse ja saanut pienen aavistuksen siitä, millaista koulussa olisi, jos tunnetaitoja opetettaisiin kaikille ja kaikki pyrkisivät kehittymään ja käyttämään näitä taitoja.

Saamieni kokemusten perusteella olen sitä mieltä, että tunnetaitokurssin tulisi olla pidempi – läpi koko peruskoulun. Näin kiire kurssilta poistuisi ja rauhassa keskustellen saataisiin pohdittua saatuja kokemuksia syvällisemmin. Tunnetaitokurssi tuntui toimivalta osana liikunnanopetusta. Hyödyllistä olisi se, että myös pojat olisivat mukana tällä kurssilla samoin kuin muidenkin oppiaineiden tunneilla. Oppilaiden itsearviointeja tulisi olla vähemmän tai niitä tulisi suorittaa harvemmin. Oppilaat näyttivät myös kaipaavan enemmän opettajan palautetta itsearvioinnista ja käyttäytymisestään tällä kurssilla, joten opettajalta saadun palautteen määrää olisi lisättävä.

Oppilaat tuntuivat olevan motivoituneita oppimaan *uusia, ihmeellisiä, jänniä ja utopistisia mutta kuitenkin hyödyllisiksi ja käytännönläheisiksi koettuja tunnetaitoja, joita ei tavallisesti koulussa opeteta*. **Teoriajaksolla** opetustuokioihin jaksettiin keskittyä, vaikka ohjelma oli tiivis. Teoriajakson ilmapiiri oli myönteinen ja avoin. Tunnetaitojen opettamisen koin koko kurssin ajan nautinnolliseksi, koska oppilaat olivat vastaanottavaisia ja kiinnostuneita näistä uusista ja erilaisista taidoista ja havaitsin taitojen käyttöä jokaisella liikuntatunnilla. Oppilaiden asennoituminen kurssiin oli myönteinen.

**Itseilmaisutehtävissä** oppilaat kertoivat itsestään innostuneesti enkä joutunut ”nyhtämään” heiltä puhetta. Välillä oppilaat toivoivat, että sama tehtävä tehtäisiin uudelleen seuraavalla kerralla. Ilmassa tuntui leijuvaan uteliaisuuden ilmapiiri. Koin hyväksi sen, että oppilailla oli mahdollisuus jättää puhevuoronsa pitämättä niin halutessaan. Oppilaat osasivat suhtautua itsetuntemustehtäviin asiallisesti eikä toisten sanomisia kommentoitua. Välillä jäin ihmettelemään heidän kykyä avautua toisilleen syksyisen eripuraisuuden jälkeen. Itselläni oli hyvä, selkeä mieli aloittaa tunti ”juttelukierroksen” jälkeen, koska olimme kaikki saaneet kohdattua toisemme ja kuulleet toistemme päällimmäiset ajatukset ja tunteet. Tuntui siltä, että itsetuntemustehtävät selvensivät ja puhdistivat ilmapiiriä ja sopivat luontevasti tuntien alkuun. Entiseen verrattuna ylimääräiset sipinät ja supinat tunnin aikana vähenivät, eikä oppilaiden tarvinnut miettiä, että ”*miksi toikin taas istuu penkillä eikä osallistu tuntiin*”, koska uteliaisuus tuli tyydytettyä jo itsetuntemustehtävässä. Samoin itseni oli aiempaa helpompi sietää

tunnilla epäasiallista käyttäytymistä, kun tiesin suunnilleen mistä se johtui. Ei tarvinnut miettiä sitä, onko huono käytös protesti itseäni tai oppiainetta kohtaan.

**Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävät** näyttivät sopivan hyvin tunnetaitojen harjoitteluun, koska niiden avulla syntyi luonnollisia tilanteita, joissa tunteet pulpahtivat pintaan. Oppilaat näyttivät pitävän tehtävien tekemisestä iloisista ilmeistä ja innostuneesta toiminnasta päätellen. Välillä tunnin alussa varmistettiin, että *onhan tänään se ongelmanratkaisu?* Kaikki eivät aina halunneet osallistua näihin tehtäviin. He eivät kuitenkaan jääneet passiivisina sivuun istumaan vaan osallistuivat niihin jonkinlaisessa ”avustajan” roolissa. Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien purkaminen ei aina sujunut suunnitelmien mukaan. Oppilaat tuntuivat olevan joko väsyneitä, kiireisiä tai nälkäisiä tehtävien purkuvaiheessa. Ilmeisesti tehtävien sijoittaminen tuntien loppuun ei ollut hyvä ratkaisu, koska tehtävien purkaminen näytti kärsivän siitä.

**Itsearvioinnin** havaitsin vaativaksi, eivätkä oppilaat jaksaneet siihen aina keskittyä tunnin lopussa. Suurin osa kuitenkin arvioi itseään tunnollisesti ja osa jaksoi jatkaa päiväkirjan kirjoittamista vielä kotonakin.

## **7.5 Kokemukset tunnetaitojen kehittymisestä**

### **7.5.1 Oppilaiden kokemukset kehittymisestään tunnetaidoissa**

Lähes jokainen oppilas oli havainnut oppineensa käyttämään joitakin opetettuja tunnetaitoja ja havainnut muuttaneensa käyttäytymistään jollakin tavalla tutkimuksemme aikana (taulukko 5).

TAULUKKO 5. Mitä oppilaat kertoivat oppineensa tunnetaitokurssilla (N=20)

Opin	Mainintoja
Kuuntelemaan muita	7
Käyttämään minäviestejä	9
Ongelmanratkaisu- ja yhteistyötaitoja	5
Antamaan myönteistä palautetta	2
Huomioimaan toisia	2
Kaikki opetetut asiat	3
Kertomaan itsestä	1
Kontrolloimaan omaa käytöstä	2
En mitään	1
Yhteensä	32

Omaan käyttäytymiseen oli opittu kiinnittämään huomiota ja sitä pystyttiin analysoimaan. Oltiin opittu kiinnittämään huomiota siihen, miten asiat on hyvä sanoa. Asiat oli opittu ilmaiseemaan uudella tavalla omasta puolesta puhumalla minäviestien avulla. Oppilaat olivat oppineet kuuntelemaan toisia eri tavalla kuin ennen. Maltettiin kuunnella toisen puhe loppuun ennen kuin aloitettiin oma puhuminen. ”Olen oppinut kuuntelemaan toisia ja mä en selitä siihen päälle jotakin. Kotona käytän äidin kanssa minäviestejä ja äiti toivoo, että iskäkin oppis ne joskus. Yksi ystäväni on sanonut, että annan hirveesti myönteistä palautetta.” ”Ehkä kaikki jutut miten ihmisten kanssa keskustellaan on parantunut. Siihen on tullut sellasta pintasilausta. Kiinnitän enemmän huomiota miten sanon asioita ja yritän käyttää minäviestäjä ja kuunnella ihmisiä paremmin.”

Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojen koettiin kehittyneen. Toisten kanssa tultiin aikaisempaa paremmin toimeen ja toisia oltiin opittu huomioimaan ja toisille oltiin opittu antamaan myönteistä palautetta. Toisten arvostelu ja syyttely olivat vähentyneet. ”Ryhmään on vaikuttanut kyllä nämä jutut, siellä näitä otetaan huomioon. Näitä kyllä pitäisi harjoitella pidempään, että se siirtyisi tiedostamattomaksi toiminnaksi. Eniten itse olen oppinut ryhmätyöntaitoja. Minäviestejä on vaikea alkaa käyttää tiedostamatta, koska ne ovat vaikeampia ja niitä on harjoiteltu vähemmän. Osaan myös antaa myönteistä palautetta ja käyttää aktiivista kuunte-  
lua.”

Omaan käyttäytymiseen oli opittu vaikuttamaan: *”Mä oon varmaan oppinnu rauhoittumaan ja pitään itteni rauhallisena. Se johtuu varmaan siitä, että me tehdään niin paljon kaikkii juttui yhdessä.”* Opetetut asiat ovat ainakin mielessä monella ja oppilaat tietävät miten pitäisi toimia, vaikka toimintavaiheeseen ei aina vielä kyetä: *”No, jos tulee kinaa ei pitäis heti suuttuu niinkus mä teen vaan pitäis jaksaa kuunnella, vaikka en yleensä jaksa kuunnella mutta kyll’ sitä vaan pitäis jaksaa.”* *”Olen välillä miettiny noita minäviestihommii ja ne on tullu mieleen. On monet asiat mielessä niinkus työkaluhommat.”*

Monet oppilaat mainitsivat eläytyvän kuuntelun **hyödyllisimmäksi opetetuksi tunnetaidoksi**. *”Ehkä se aktiivinen kuuntelu. Ennen mä vaan kerroin koko ajan itestäni ja olin suunapäänä.”* Empatian taidon koettiin myös itselle hyödyllisimmäksi *”Oppi enemmän ihmisten mielenlaadusta ja oppi mukautumaan siihen paremmin. Jos toinen on peloissaan, sitä osaa auttaa ja tukea toista.”* *”Ehkä toi empatiajuttu on ollu hyödyllisin, ett aattelen muitakin tuolla tunneilla.”* Toisten ymmärtäminen oli osalle tärkein oppi.

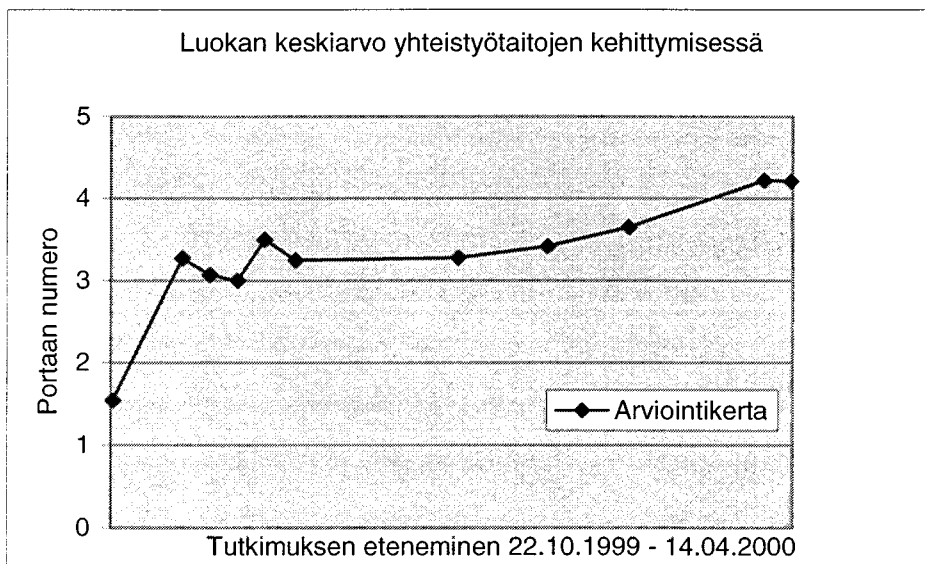
Minäviestien oppiminen oli koettu hyödylliseksi. *”Oikeistaan kaikki taidot...mutt’ varsinkin minäviestijuttu, jota ole yrittänyt kotonakin.”* Ongelmanratkaisu- ja ryhmätyöntaidot olivat myös koettu merkityksellisiksi. *”Ongelmanratkaisut on sitt’ sellanen tärkee, kun niissä saa sitä sosiaalisuutta eikä oo niin kauheen epäsosiaalinen ja oppii tunteen niit toisii paremmin eikä oo heti ett yök toi on varmaan semmonen ja semmonen.”* *”Kaikki taidot ovat hyödyllisiä mutta tunneille varmaakin on tärkeimpiä ongelmanratkaisu- ja ryhmätyöntaidot.”*

Jotkut oppilaat olivat kokeneet hyödyllisimmäksi tunnetaitokurssilla yhdessä toimimisen, itsestä kertomisen ja myönteisen palautteen. Yksi oppilas ei osannut eritellä hyödyllisintä asiaa vaan piti kaikkia opetettuja taitoja yhtä hyödyllisinä. Yhdelle oppilaalle oli ollut merkityksellisintä se, että kuntosalikäynnin oli maksanut koulu ja toiselle se, että oli saanut pelata pingistä palloilutunnilla.

**Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävien** avulla oppilaat kokivat kehittyneensä tunnetaidoissa. *”Opin ainakin kuunteleen tehtäviä tehdessä mitä muutkin sanoo välillä. Et ei ole koko ajan se, joka sanoo ett kyll’ minä tiedän vaikken tienny kuitenkin. Ottaa muilt silleen lainauksia. Oppi sen, ett siit tulis niinkus vähä sosiaalisempi homma.”* Oli opittu suunnittelemaan ennen tehtävän aloittamista ja kuuntelemaan toisia. *”No, opin ehkä just niitä yhteistyöjuttuja*

*ettei oo ite heti menossa tekee kaikkee vaan kuuntelee ensin muitakin ja osaa mieltii ennen tekemistä.” ”Oppi kuunteleen toisia ja oppi sanomaan ittekin.”* Oppilaat olivat oppineet huomioimaan toisiaan ongelmia ratkoessaan esimerkiksi auttamalla, kuuntelemalla ja hyväksymällä kaikki tehtävää ratkaisemaan. *”Mieleen jäi erityisesti se, että kaikki otetaan mukaan ongelmanratkaisuun.”*

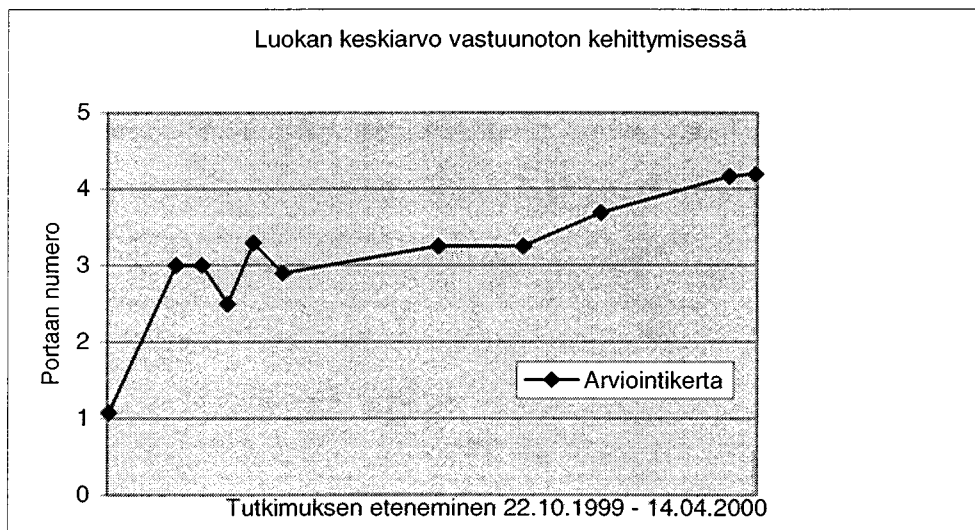
Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojensa kehittymistä oppilaat arvioivat loppuhaastattelun lisäksi yhteistyörapppusten avulla kolmesta kymmeneen kertaan tutkimuksemme aikana. Kolme oppilasta eivät olleet arvioineet lainkaan kehittymistään. Oppilaiden henkilökohtaisista yhteistyötaidoissa kehittymisen janoista (liitteet 11, 19, 20) havaitaan, että lähes kaikki oppilaat saavuttivat neljännen portaan, jolla kaikki hyväksytään jäseneksi ryhmään ja tehtävän ratkaisuun pyritään neuvottelutaidon avulla. Tehtävissä pidetään huoli siitä, että kaikkien kyvyt tulevat käyttöön ja että kaikilla on mahdollisuus onnistua ja tuntea olonsa fyysisesti ja psyykkisesti turvalliseksi. Kaksi oppilasta oli oppinut noudattamaan näitä periaatteita luontevasti myös koulun ulkopuolella. Kaksi oppilasta oli sitä mieltä, että olivat ymmärtäneet yhteistyön- ja ongelmanratkaisun periaatteet mutta eivät olleet onnistuneet noudattamaan niitä liikuntatunneilla. Oppilaiden arvioinneista ilmenee myös se, että kyky yhteistyöhön vaihteli eri tunneilla. Välillä yhteistyössä onnistuttiin paremmin ja välillä huonommin.



KUVIO 6. Koko luokan kehittyminen yhteistyön taidossa.

Oppilaiden itsearvioinneista lasketuista keskiarvoista koko ryhmälle kuviosta 6 nähdään, että oppilaat kokivat yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojensa lisääntyneen tasaisesti liikuntatunneilla tutkimuksemme aikana.

Lähes kaikki oppilaat arvioivat kehittyneensä **vastuunotossa** (liitteet 12, 21, 22). Vastuunoton rappusia täytti tunneilla 17 oppilasta. Suurin osa oppilaista arvioi saavuttaneensa neljännen rappusen. He osallistuiivat mielestään aktiivisesti ja joustavasti tunnin kulkuun eivätkä tarvinnut opettajan valvontaa. He olivat ystävällisiä ja suvaitsevaisia huomioiden toiset oppilaat esimerkiksi auttamalla ja kannustamalla heitä. He arvioivat myös osaavansa tehdä parannusehdotuksia liikuntatunneilla. Kaksi oppilasta oli saavuttanut viidennen rappusen eli arvioivat käyttäytyvänsä vastuullisesti eri paikoissa ja eri tilanteissa liikuntatuntien ulkopuolella. Kaksi oppilasta arveli olevansa vastuunoton toisella rappusella eivätkä katsoneet kehittyneensä vastuunoton taidossaan kurssin aikana. He eivät vielä kyenneet noudattamaan sääntöjä ja heillä oli parannettavaa omassa toiminnassaan, esimerkiksi kuuntelussa ja keskittymisessä tunnin kulkuun.



KUVIO 7. Vastuunoton kehittyminen koko luokalla tutkimuksemme aikana

Kuvioon 7 on laskettu kaikkien itsearviointipäivien keskiarvot ja keskiarvoista näkyy, että tutkimuksemme aikana oppilaat kokivat vastuunottotaitojensa lisääntyneen liikuntatunneilla.



Oppilaat asettivat itselleen **henkilökohtaiset kehittämistavoitteet tunnetaidoissa** teoriajakson lopussa ja arvioivat tutkimuksen lopussa sitä, miten olivat ne saavuttaneet.

TAULUKKO 6. Itselle asetettujen tavoitteiden saavuttaminen (N=13)

Opin	Mainintoja
Kuuntelemaan	9
Vähentämään sinäviestejä	6
Kertomaan omista tunteista ja avautumaan	3
Antamaan myönteistä palautetta	3
Välttämään ongelmien aiheuttamista	2
Huomioimaan ja hyväksymään toiset	3
Pitämään ”sinän ja minä” tasapainossa	1
Olemaan yritteliäämpi	1
Yhteensä	28

Monet oppilaat olivat asettaneet itselleen yhdeksi tavoitteeksi oppia paremmaksi kuuntelijaksi (taulukko 6). Useat oppilaat olivat havainneet kehittyneensä kuuntelun taidossaan. ”*En enää yritä ratkaista toisten ongelmia vaan pyrin kuuntelemaan heitä aktiivisesti.*” ”*Jos mä olen huomannut toisen ongelman, ni oon mä yrittänny kuunnella.*” Tytöt olivat kyenneet vähentämään sinäviestejä. ”*Olen vähäsen pystynyt vähentämään sinäviestejä mutta kotona kyllä niitä tulee käytettyä ainakin pikku veljen ja kissan kanssa.*” Yksi oppilas pohtii: ”*Näin lyhyessä ajassa ei ole osannut lopettaa sinäviestejä. Uskon, että se vaatii vuosien harjoittelun.*” Ja toinen oppilas ”*Minäviestejä pitäis pystyä käyttämään enemmänkin, helposti tulee vaan syytelyä toisia.*” Muutamat olivat oppineet kertomaan aikaisempaa paremmin ja rehellisemmin tunteistaan ja arvioivat avautuneensa tutkimuksen aikana. ”*Osaan kertoa mistä olen vihainen mutta aina en silti ole halukas kertomaan yksityisistä asioistani.*” Muutamat oppilaat olivat havainneet antaneensa enemmän myönteistä palautetta ja muutamat olivat kehittyneet liikuntaryhmäläisten huomioimisessa ja hyväksymisessä. ”*Olen ymmärtänyt, että kaikki pitää hyväksyä tehtäviä suorittamaan kyvyistä huolimatta.*” Muutama oppilas oli onnistunut välttämään ongelmien aiheuttamista ja yksi tyttö oli saanut pidetyksi ”minän ja sinän” tasapainossa. Oppilas, joka aikaisemmin oli ollut passiivinen mukautuja liikuntatunneilla, oli onnistunut olemaan yritteliäämpi.

Toisten huomioiminen positiivisessa mielessä lisääntyi tunneilla. Oppilas kirjoittaa tutkimuspäiväkirjassaan havaintojaan ja tunteita saamastaan myönteisestä palautteesta 19.1.00: ”*Erittäin mukava tunti taas tänään, paitsi se harmitti, että ei keretty tehdä kaikkea mitä piti. Kaikki saivat myönteistä palautetta toisilta pelissä ja joka välissä. Melkein kaikki tykkäsivät käsipallosta. Oli tasapuoliset joukkueet ja aika tasapuoliset lopputulokset. Minua itseäni ilahdutti, kun sain niin paljon myönteistä palautetta todella monilta!!!!!!*”

Yksi tyttö kirjoittaa tutkimuspäiväkirjassaan sulkapallotuntia analysoidessaan, että oma asenne on muuttunut: ”*Tämän kurssin aikana olen jotenkin oppinut näkemään muutamat tytöt erilaisilla...nii...kai se on sillai?!*” Vaikka moni oppilas koki itsearviointin melko vaativaksi, olivat oppilaat alkaneet miettiä omaa käyttäytymistään ja kiinnittää siihen huomiota. Tiedon siemen on kylvetty ja toivottavasti se on alkanut itää ja kasvaa edelleenkin tämän tutkimuksen loputtuakin.

Muutama oppilas pohti omaa kehittymistään vielä tunnetaitokurssin loppuhaastattelussa. Oltiin opittu ymmärtämään, miten asiat kannattaa sanoa: ”*Olen oppinut kuuntelemaan, kertomaan itsestä ja käyttämään minäviestejä. Ehkä olen tullut jotenkin paremmaksi. Olen tajunnut paremmin miten joku asia kannattaa sanoa.*” Omia tekemisiä harkittiin enemmän. Omien tunteiden ilmaiseminen ja itsestä kertominen oli parantunut: ”*Oon parantunut tunneasioissa ja ymmärrän paremmin, että toiset pitää ottaa huomioon, että pitää olla tasapuolinen. Empatiaakin olen oppinut.*” ”*Olen oppinut sanomaan miksi olen vihainen.*”

Tutkimuksen alussa, syksyllä 1999, **liikuntatuntien ilmapiiri** koettiin ristiriitaiseksi. Suurimman osan mielestä se oli edellisvuotta huonompi. Parantamisen varaa katsottiin olevan toimeentulossa toisten kanssa. Ilmapiirin katsottiin huonontuneen edellisvuodesta, koska liikuntaryhmät oli yhdistetty. Tunneilla oli rauhatonta, muutamat tytöt riehuivat eivätkä kaikki osallistuneet tuntiin. Oppilaiden mielipiteet liikuntatuntien ilmapiiristä kiteytyvät seuraavissa alkuhaastattelun vastauksissa: ”*Ilmapiiri tunneilla on kohtalainen. Kaikkien kanssa ei tulla toimeen. Parantamista just siinä, että tultais toimeen kaikkien kanssa.*” ”*Ilmapiiri ei ole kauheen hyvä. Siellä riuhutaan. Osa tekee ja osa ei tee. Viime vuonna oli paremmin, kun oli pienemmät ryhmät.*”

Keväällä 2000, intervention päätyttyä liikuntatuntien ilmapiiriä ja siinä havaittua muutosta arvioitiin uudelleen. Taulukosta 7 on nähtävissä, että lähes kaikki oppilaat olivat havainneet ilmapiirin muuttuneen tutkimuksemme aikana myönteisemmäksi monin eri tavoin. Haukkuminen ja toisten nälviminen oli loppunut. Liikuntaryhmän havaittiin kiinteytyneen; ryhmä ei enää jakaannu kahtia vaan kaikkien kanssa pystytään tekemään yhteistyötä eikä ketään syrjitä. Tunneilla osallistutaan tehtäviin aikaisempaa enemmän ja työrauha on parantunut. Kielteisyyden ja kiroileminen ovat vähentyneet. Tunneille on aikaisempaa helpompi mennä. Tunneilla autetaan ja huomioidaan toisia. Toisten kanssa pystytään juttelemaan ja oppilaat ovat muuttaneet avoimemmiksi ja rohkeammiksi.

TAULUKKO 7. Liikuntatuntien ilmapiiri keväällä 2000 verrattuna syksyn 1999 ilmapiiriin (N=20)

Liikuntatuntien ilmapiirissä havaitut muutokset	Mainintoja
Kivempi, rennompempi, parantunut	9
Ei jakaannu enää kahtia	3
Kaikki hyväksytään, eikä ketään syrjitä	2
Työrauha parantunut	2
Osallistuminen lisääntynyt	2
Tehdään kaikkien kanssa yhteistyötä	3
Osa rauhoittunut	2
Kielteisyyden vähentyminen	2
Ei nälvitä eikä haukuta toisia	4
Kiroilu vähentynyt	3
Tullaan toimeen keskenään	3
Tunneille on helpompi tulla	1
Toisia autetaan ja huomioidaan	2
Tunnetaan toisemme paremmin	4
Ollaan rohkeampia ja avoimempia	2
Pystytään juttelemaan keskenämme	1
Ei havaittu muutosta	2
Yhteensä	47

Oppilaat kuvaavat tuntien nykyistä eli kevään 2000 ilmapiiriä loppuhaastattelussa näin:

*”Vähemmän vihamielisyyttä ja ihmiset tulevat paremmin toimeen keskenään. Ei oo enää sitä, että oltais vaan oman luokan tyyppien kanssa. Vähemmän kiroilua ja osa tyypeistä on rauhoittunut.”*

*”Paljon kivempaa nykyään. En vaan tiedä onko siihen tottunut vai onko se oikeesti parantunut.”*

*”Ollaan avoimempia ja osataan kertoa paremmin asioista. Toisia oppi tuntemaan paremmin - ihan eritavalla kun jonkun nopeen juttelun perusteella. Kaikkien kanssa pystyy jutteleen, kukaa ei huuda, toisten mielipiteitä osaa ottaa huomioon, mitä ei ois välttämättä osannu ilman tätä meidän juttua.”*

*”Enemmän alettu oleen yhdessä ettei enää oo sellasia jengejä kuin ennen. Sitten siellä on paljon rauhallisempaa, kun enää ei muutamat oppilaat yritä vetää sitä ryhmää ett on vaan opettaja joka vetää ja silleen.”*

*”No ainakin sen mä oon huomannu, ett osa on tullu mun mielestä paljon rohkeemmiksi sa-noon ettei ne enää oo sellasia hiljasia hissukoita. Ilmapiiri tunneilla on yhteistyöhalusempi. Mun mielestä porukka ei oo niin kielteinen ja sitt se, ett ne uskaltaa tulla siihen ryhmään eikä oon silleen, ett en mä nyt tiä kun noi on vähän tollasia. On oppinnu tunteen toiset paremmin.”*

*”Parempi yhteishenki eikä ne jotkut oo enää sellasia ... kyllä sä tiedät .... no ne ei enää auo päätänsä. Kaikki on parantannu tapojansa. Ainakaan ennen ei olis voinnu tehdä niitä ongelmanratkaisutehtäviä yhdessä, koska kaikki olis aukonnu päätänsä toisille eikä niistä tehtävistä olis tullu mitään.”*

Vanhemmille pitämässäni tunnetaitoillassa 16.3.00 keskustelimme myös tutkimusluokan ilmapiiristä. Vanhempien käsityksen mukaan tyttöjen on nykyisin helpompi tulla tunneille ja olla tunneilla, koska tytöt tulevat aikaisempaa paremmin toimeen keskenään. Alkusyksyn ahdistava ilmapiiri ja silmätikuksi joutumisen pelko ovat kuulemma poistuneet.

Oppilaat arvelivat ilmapiirin muuttumiseen olevan monia syitä. Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävillä ja itsetuntemustehtävillä katsottiin olevan vaikutusta ilmapiirin parantumiseen samoin kuin uusilla opetetuilla tunnetaidoilla ja koko tutkimuksella. Tuntien keskustelut ja toisten oppilaiden saama runsaampi huomio ja toisaalta se, että oltiin opittu huomioimaan toisia uskottiin myös vaikuttaneen ilmapiiriin. Se, että oli pakko tulla toimeen ja totuttiin olemaan yhdessä paransi ilmapiiriä joidenkin mielestä. Loppuhaastattelussa oppilaat pohtivat ilmapiirin muuttumisen syitä näin:

*”Ehkä joitain auttaa se, kun ne pääsee kertoon toisille niistä tunteistaan ja silleen ettei tarvii pitää kaikkee sisällään.”*

*”Viikottain nähdään saman ryhmän kanssa ja alussa aina kerrotaan itsestä ja omasta oloilasta ja sitten alkaa vähä niiku enemmän tunteen toisia. Ongelmanratkaisuja tehdään kanssa joka tunti ja nekin auttavat tuntemaan toisia ja sitten kun tunnetaan se arkuus ihmisiä kohtaan poistuu.”*

*”Nää uudet taidot vaikutti varmaan ja tietty se, että totuttiin olemaan yhdessä.”*

*”Muutamat tyypit on varmaan oppinnu ottamaan toiset huomioon ja ymmärtää, että jotkut haluaisivat olla siellä liikkatunnilla.”*

*”Varmaan tää tutkimus on vaikuttanut tohon rauhoittumiseen, koska kaikki on ollu siinä aika innokkaasti mukana. Kaikki on ollu paljon kiinnostavampaa jollain tavalla.”*

*”Kai sitten nää tunnetaitojen opettelu on vaikuttanut ja sitten se, kun tehään niitä ongelmanratkaisutehtäviä niin varmaan nekin jotenkin vaikuttaa. Ne, kun kerrotaan että minä, musta tuntuu juttuja niin varmaan nekin vaikuttaa silt.”*

*”Me ollaan puhuttu tunnetaidoista niin paljon. En kyllä tiedä onko se kaikkii auttannu - no ehkä jonkunverran.”*

*”Tutkimuksemme on tuonut todella paljon helpotusta tunneilla viihtymiseen – tunneille on kiva tulla nykyään!”*

Tunnetaitoja oltiin käytetty myös **liikuntatuntien ulkopuolella**, useimmiten kotona tai kavereipiiirissä. Useimmat olivat käyttäneet minäviestejä ja eläytyvää kuuntelua. Muutama oppilas mainitsi käyttäneensä myönteistä palautetta ja empatian taitoja:

*”Jonkunverran olen käyttänyt sinä- ja minäviestejä ja aktiivista kuuntelua liikuntatuntien ulkopuolella. Äiskän kanssa riidellessä en oo sanonnu, että sä sitä ja sä tätä vaan oon osannu sanoa, että musta tuntuu pahalta, kun sä et päästä muo tonne. Enkä oo sanonnu, että sä oot ihan tyhmä. Äiti on ollu lempeämpi ja ennen kun käytin sinäviestejä, äiti sano, että mee huoneeseesi siitä ja nyt kun käytin minäviestejä riidasta tuli niinkus sellanen pieni juttutuokio.”*

*”Oon käyttänny näitä taitoja liikuntatuntien ulkopuolella. Kavereiden kanssa, jotka asuvat pitkällä, on nykyään paljon helpompi puhua puhelimessa. Aktiivista kuuntelua oon yrittänny opettaa kavereillenikin, ett nekin osais kuunnella välillä eikä vaan puhuis koko ajan itestään.”*

*”Kaverini, jotka eivät ole tässä koulussa ovat sanoneet, että hitsi sä kuuntelet hyvin. Ja mulle on sanottu, että mulle on hyvä kertoa. Paljon hyötyä työkaluista varsinkin koulun ulkopuolella.”*

*”En mä hirveesti ajattele mitä mä sanon. En käytä sinäviestejä yleensäkkään vaan pyrin käyttämään minäviestejä ja selittämään oman kantani. Kotona käytän minäviestejä enkä syyttele. Annan myönteistä palautetta enkä sano vaan hyvä vaan kerron myös miksi joku on hyvä. Kyllä taitojen käytössä onnistuu, koska toisethan tajuu paremmin mitä sä tarkoitat eikä loukkaannu. Jos käytän sinäviestejä toiset hyökkää takasin ja sanoo, että sä taas oot semmonen.”*

Oppilas oli havainnut myös sen, että taidot eivät aina toimi. Taidoista hänelle on kuitenkin ollut apua vanhempien ihmisten kanssa keskustellessa. *”Vapa-ajalla olen kuunnellu ihmisiä ja yrittänny auttaa niitä. Empatiaa olen käyttänny jonkin verran. Oon suhteuttanut tätä siihen, että kun tapahtuu jotakin, nuoria ei periaatteessa kuunnella vaan syytetään heti. Viikonlopulla just tapahtu niin, että yksi ovilamppu oli hajotettu ja meitä syytettiin siitä. Yritin sanoa, että me kyllä ollaan oltu ihan muualla niin siinä huomasin sen, että ei meitä kuunnella paljoo, vaikka kuinka yritti minäviestiä lähettää. Että ei nää pakolla kyllä aina toimikaan. On oppinnu puhumaan vähän vanhemmille ihmisille - yrittää selvittää sen oman näkökulman sille vanhemmalle, että se näkis asian myös mun näkökulmasta.”*

### 7.5.2 Opettajan havainnot tunnetaitojen käytöstä ja käytön vaikutuksista liikuntatunneilla

Intervention aikana havaitsin oppilaiden kehittyvän tunnetaidoissa ja tämä kehittyminen vaikutti liikuntatunteihin myönteisesti ja ilmeni monin eri tavoin käytännön tilanteissa tunneilla. Tarkastelen vastuunottoa oppilaan, ryhmän ja tunnin näkökulmista. Kerron havainnoistani yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaitojen kehittymisestä ja tarkasteluitteni lopuksi kerron havaintojani oppilaiden asenteen muutoksista sekä tiedollisen puolen kehittymisestä intervention aikana.

**Vastuunotto itsestä.** Liikuntatunneilla olen havainnut, että jotkut oppilaat lopettavat helposti liikkumisen ja vetäytyvät ”omiin oloihin” silloin, kun kaikki ei suju heidän mielensä mukaan. Joskus tällaisessa tilanteessa heitetään välineet nurkkaan ja poistutaan pukuhuoneeseen samalla jupisten jotain puoliääneen. Intervention aikana tällaiset reaktiot vähenivät ja tilanteissa osattiin toimia uudella tavalla neuvottelutaitoa käyttämällä ja osattiin ottaa vastuuta itsestä ja omista tarpeista. Päiväkirjassani kuvaa tapahtumia gladiaattoritunnilla, jolla oppilas ratkaisi hankalaksi kokemansa tilanteen lähettämällä kantaaottavan minäviestin:

*5.1.00. ”Tunnin ohjelmassa oli gladiaattorikisa kahden ryhmän välillä. Jokainen oppilas oli vuorollaan gladiaattori, juoksija, pisteenlaskija ja pallonkerääjä. Ensimmäisen kierroksen jälkeen oli ongelmanratkaisuna suunnitella ryhmässä miten saataisiin parannettua oman joukkueen tulosta. Ryhmissä jaettiin omia huomioita ja kokemuksia ja tehtiin uusia strategioita. Suunnittelu oli vilkasta ja asiaan todella paneuduttiin. Kun suunnittelu-aika oli loppu, kysyin olisiko vielä jotain vai aloitetaanko toinen kierros. Yksi käsi nousi ylös ja oppilas sanoi huolestuneen näköisenä, että hän ei enää uskalla juosta toista kertaa, koska hän pelkää, että gladiaattorin heittämät pallot osuvat ja satuttavat häntä. Yhteisen keskustelun päätteeksi sovittiin sääntömuutoksesta - ei ole väliä ryhmien sisällä siitä, kuka hoitaa ja minkä tehtävän, kunhan jokaisella paikalla on aina kierroksen alussa joku oppilas. Jokainen saa valita rooleja, joissa tuntee olevansa parhaimmillaan. Toinen kierros sujui hienosti ja kaikki tuntuivat tyytyväisiltä varsinkin pisteiden laskun jälkeen, sillä kummankin joukkueen pistesaaliit olivat kohonneet ensimmäisestä kierroksesta.”*

Tehtävän sääntöjen muuttaminen ei vaikuttanut itse tehtävään vaan antoi sitä suorittavalle ryhmälle enemmän vastuuta jakaa tehtävät itsenäisesti ryhmän sisällä. Sääntömuutoksen

johdosta oppilaat saivat myös keskittyä tehtävään ilman suorituspainetta ja pelkoja. Tehtävään puuttuminen omasta puolesta puhumalla antoi oppilaille mallin siitä, miten ongelmallisiin tilanteisiin kannattaa suhtautua ja miten itselle ongelmallinen tilanne saadaan ratkaistua siitä puhumalla.

Oppilaat, jotka ovat sairaita tai jostain muusta syystä estyneitä osallistumaa tuntiin, istuvat tavallisesti salin laidalla ja puuhailevat omiaan. Olen koittanut aktivoida näitä sivussa olijoita jollain mielekkäällä tavalla esimerkiksi antamalla heille täytettäväksi liikunta-aiheisen sanaristikon tai pyytämällä heitä seuraamaan opetusta ja täyttämään opetukseeni perustuvan valmiin kyselykaavakkeen. Sivussa olijoiden aktivoiminen on ollut pieni ylimääräinen haaste tunneilla ja siksi en aina ole siihen panostanut mielestäni riittävästi. Tämän intervention aikana sivussa olijoilla oli selvä tehtävä – he saivat toimia tuntien observoijina ja kerätä tutkimusaineistoa. Kaikki oppilaat eivät kuitenkaan olleet aina kiinnostuneita havainnointitehtävistä. He eivät jääneet kuitenkaan sivuun istumaan vaan pyrkivät useimmiten osallistumaan tuntiin jonkunlaisessa ”avustajan” roolissa. Kuntotestitunnilla oppilaat aktivoivat itsensä seuraavasti: *15.12.99 ”Kuntotestitunnilla kipeä oppilas ilmoitti haluavansa olla ajanottaja sukkelajuoksussa ja toinen sairastaja halusi ajanottajaksi koukkukäsiriipuntaan. Tunnille myöhässä tullut jalkavammaisen meni vauhdittomaan pituushyppyyn mittaajaksi. Monia iloisia yllätyksiä tunnilla. Oppilaista on tullut rohkeampia ja oma-aloitteellisempia kuin aikaisemmin.”*

Vastuunoton lisääntyminen vapautti ilmapiiriä ja lisäsi avoimuutta. Tämä ilmeni hyvin tuntien alussa, kun oppilaat kertoivat omista asioistaan – kissoista, koirista, korvarenkaista ja mistä itselle tärkeästä asiasta milloinkin. *5.1.00 ”Ennen tunnin alkua minulle kerrottiin kissan virtsatielehduksesta, sitkeästä flunssasta, esiteltiin uusia kuuden sadan markan korvarenkaita ja voivoteltiin unohdettuja liikuntavarusteita. Avoimuus sekä keskittyminen tuntiin ovat lisääntyneet samoin kuin toisten huomioiminen. Tunnilla toisia huomioitiin myönteisellä palautteella.”*

Liikuntatuntien ilmapiirin vapautumisen myötä oppilaat alkoivat tarkistaa kuulemaansa. Välillä osattiin ja uskallettiin tarkistaa, ymmärrettiinkö opettajan tai toisen oppilaan sanoma oikein. Esimerkiksi uuden pelin aloitustilanteessa ei rynnätty heti pelaamaan vaan selvitettiin säännöt itselle ensin kunnolla. Aikaisemmin olen hyvin harvoin kuullut oppilaiden sanovan, etteivät vielä ymmärrä sääntöjä. Omaa tietämättömyyttään ei ole haluttu tuoda julki. Välillä



myös tunnin loputtua oppilas tuli varmistamaan minulta jotain asiaa, joka oli jäänyt hänelle epäselväksi tunnilla.

Intervention aikana oppilaiden vastuunottaminen omasta käyttäytymisestä ilmeni myös niin, että tunteihin osallistuminen lisääntyi pikkuhiljaa ja myöhästeleminen tuntien alusta väheni. Oppilas, joka jäi aikaisemmin odottamaan kuka hänelle jää pariksi, rohkaistui toisinaan pyytämään itselle paria. Näytti siltä, että oppilaat todella yrittivät kokeilla ja testata tunnetaitoja ja itselleen uusia rooleja liikuntatunneilla. Oppilaiden vastuunoton lisääntyminen ilmeni myös siinä, että poissaololappuja näytettiin aikaisempaa useammin ja kaiken sisältöisiä pieniä lappusia alkoi tulla entistä runsaammin kotoa. Poissaolojen selvittämisestä myös sanallisesti huolehdittiin entistä tarkemmin. Omia puheita opittiin siistimään ja kiroileminen tunneilla väheni. Päiväkirjassani kirjoitan näistä huomioistani 11.2.00: *”Tunnin alussa oppilas toi lapun kotoa, koska oli estynyt osallistumaan tuntiin. Hän odotti pääsyä pieneen leikkaukseen ja oli liikuntakiellossa tämän johdosta. Huolellista toimintaa ja ihan erilainen käytös kuin lukukauden alussa. Alkusyöksyllä, kun huomautin hänelle tunnin alussa, että liikuntavarusteet pitäisi vaihtaa, niin sain vain ylimielisen ja velton vastauksen ” et mähän oon kipee enkä voi liikata”. Tarkempaa selitystä sairaudesta tai vanhempien kirjoittamaa liikunnasta vapauttamislappua en tuolloin saanut.*

**Vastuunotto toisista.** Vastuunottaminen toisista lisääntyi myös intervention aikana. Ensimmäisiä havaintojani tästä oli toisten haukkumisen loppuminen: 19.1.00 *”Tunnilla haistattelu ja suurempi niskurointi ja vastaan paneminen ovat lähes loppuneet. Asioita vastaan voidaan hyökätä mutta ei toisia kohtaan siis oppilaita tai opettajaa. Tuntuu siltä, että toisia osataan huomioida ja haukkuminen pysähtyy oman kielen päälle.”* Melko pian loppui tunneilla myös jaoista purnaaminen. Erilaisissa ryhmissä pystyttiin toimimaan ilman valittamista ja vastustamista. Myös luokkarajat hämärtyivät: 23.11.00 *”Puhelinnumerotanssin alussa oppilaat saivat itse muodostaa ryhmät. Oli mukava havaita, että jengiin, johon ei ole aiemmin mahtunut muita, oli sekoittunut toisiakin tyttöjä.”* 30.11.00 *”Ryhmät olivat mukavan sekaisia eikä niiden muodostaminenkaan näyttänyt aiheuttavan ongelmia tai vastaan sanomista. Kaikki näytettiin myös hyväksyttävän ryhmiin. Jaoista purnaaminen on loppunut!?”*

Ystävällisyys toisia kohtaan lisääntyi. Tämä ilmeni edellä kuvaamieni asioiden lisäksi myös toisten kannustamisen lisääntymisessä eri tilanteissa tunneilla. Oppilaat antoivat toisilleen myönteistä palautetta erittäin paljon pelitunneilla sekä yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtä-

vissä. Havaittiin, että oppilaat neuvoivat toisiaan tehtävien suorittamisessa aikaisempaa useammin.

**Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot.** Tavallisesti, kun laitan oppilaat tekemään yhteistyötä, yksi oppilas ideoi ja tekee tehtävän toisten toimiessa nöyrinä, käskyjä vastaanottavina apulaisina. Muutama ryhmäläinen kuluttaa aikaansa sivummalla passiivisena, osallistumatta koko yhteistyöhön. Intervention aikana oppilaiden yhteistyö- ja ongelmanratkaisutaidot kehittivät ja ongelmanratkaisutehtävät ratkottiin suunnittelemalla ja kuuntelemalla kaikkien ehdotukset ja jakamalla kaikille vastuualue tehtävää suoritettaessa ja tehtävä ratkaistiin yhdessä. Ryhmävastuu kehittyi ja toisia osattiin huomioida taidoista riippumatta. Oppilaat näyttivät noudattavan hyvin SURE- ja GRIP -periaatteita lopputehtävissä sekä muissa liikuntatuntien ryhmätilanteissa. Päiväkirjassani 11.2.00 kuvaan yhden ongelmanratkaisutehtävän suorittamista:

*”Tunnin lopuksi oli ongelmanratkaisuna narunylitys yksitellen koko ryhmä. Yksi oppilas tuli antamaan minulle ohjeita siitä, mille korkeudelle naru kannattaisi laittaa. Laskin narua toiveiden mukaan. Erään oppilaan negatiivinen suhtautuminen pulpahti esiin siinä vaiheessa, kun selitin tätä tehtävää.....vitun leikkimistä...ihan lapsellista....mä en ainakaan rupee ja tähän tahtiin valitus jatkui. Minäviestillä ja eläytyvällä kuuntelulla yritin saada tilannetta laukeamaan mutta turhaan. Mölinä jatkui. Ohjeiden annon jälkeen oppilaat suunnittelivat kolme minuuttia tehtävää hieman malttamattomina - oli kova kiire päästä tuumasta toimeen. Tehtävään käytettävän ajan suunnittelu sujui kuitenkin toisia kuunnellen ja lopulta yhdessä sopien, että 7 minuuttia on tavoiteaika. Vielä ennen suorittamista, jokaisen piti valita yksi kirjain suresta ja gripistä, jonka sujumista tarkkailisi koko tehtävän ajan.*

*Kun tehtävän suorittaminen alkoi, äänekkäästi tehtävää vastustanut oppilas singahti penkiltä mukaan ja asettui ”palliksi”, jonka avulla toisten oli helppo kiivetä narun toisella puolelle koskettamatta sitä. Tehtävän onnistumista auttoi ratkaisevasti ”vastustelijan” ideat ja hänen aktiivisuutensa toimintavaiheessa. Muutamat tytöt halusivat jättää ongelmaratkaisutehtävän suorittamisen väliin ja ottivat itselleen tuomarin roolit tarkkaillen sitä, tuleeko naruun osumia. Tuomarit olivat kannustavia ja antoivat toisille hyviä suoritusohjeita.*

*Kaikki olivat täysillä mukana tehtävässä - toisia neuvottiin, kannustettiin, autettiin ja kuunneltiin eikä ketään morkattu, vaikka naruun tuli osumia ja tehtävä jouduttiin aloittamaan aina*

*alusta ”naruosuman” jälkeen. Ongelmanratkaisutehtävän suorittaminen tuntui pelaavan todella mallikkaasti. Tehtävän analysointi oli välttävää. Oppilaat olivat kyllä innoissaan tehtävän suorittamisesta ja heidän tavoiteaikansa alittui kahdella sekunnilla mutta analysointia ja pohdintaa haluaisin edelleen lisää. Ilahduttavaa on ollut huomata se, että oppilaat pystyvät antamaan myönteistä palautetta oppilaalle, joka selviää hyvin tehtävästään tunnilla, vaikka kyseinen oppilas on aikaisemmin ollut toisia haukkumassa.*

**Vastuu tunnin onnistumisesta.** Edellisessä esimerkissä tulee ilmi myös se, että oppilaat osasivat pitää ”puoliaan” tehtävissä ja antaa minulle ohjeita, jos tehtävää oli hyvä muuttaa heidän mielestään: *”Naru pitää laskea alemmaksi, koska kaikki eivät voi millään päästä noin korkealla olevan narun ylitse koskettamatta sitä”*. Intervention edetessä oppilaiden puuttuminen tunnin kulkuun lisääntyi. Heiltä alkoi tulla rakentavia ja usein vielä innostuneesti esitetyjä ehdotuksia siitä, miten voisin tehdä jonkun asian paremmin. Esimerkki tästä päiväkirjastani: 26.1.00. *”Tunnin alussa näytin kädessäni olevasta oppilaiden nimipakasta vuorotellen jokaisella tytölle yhden nimen. Sen oppilaan toimintaa, jonka nimen näytin pakasta, oli tarkoitus tarkkailla tunnilla ja antaa myönteistä palautetta tunnin aikana. Viime tunnilla osa oppilaista jäi ilman arviointiparia, sillä olin näyttänyt yhtä nimeä epähuomiossa useammalle tytölle enkä tietenkään itse sitä huomannut kuin vasta tunnin lopulla tehtävän purkuvaiheessa. Tämä muistettiin ja tänään aloittaessani nimien näyttämisen samalla metodilla kuin edellisellä kerralla, yksi oppilas ehdotti, että anna meidän itse ottaa pakasta yksi nimikortti niin kaikki saavat varmasti havainnointiparin. Olin tyytyväinen ehdotuksesta, sillä kaikki saivat itselleen parin sujuvasti ja empatiatehtävä onnistui paremmin kuin viime kerralla.”*

Oppilaiden puuttumisen tekemisiini koin hyödylliseksi. Se oli itselleni uusi kokemus ja sain usein muutettua toimiani heidän ehdotuksiensa avulla toimivimmiksi ja tämä vaikutti positiivisesti tunnin etenemiseen. Oli ilahduttava havaita se, että ehdotuksia tuli tavallisesti muutamalta sellaiselta oppilaalta, jotka olivat aikaisemmin olleet lähes passiivia opetuksen vastaanottajia. Nyt he olivat rohkaistuneet sanomaan ääneen omia huomioitansa. Ilahduttavaa oli havaita myös se, että tapa, jolla tekemisiini puututtiin oli rakentava; oppilaat käyttivät minäviestejä ja esittivät asiat myönteisesti.

Intervention edetessä oppilaat ottivat vastuuta kanssani yhä enemmän liikuntatuntien onnistumisesta ideoiden, ehdotuksien ja konkreettisen avun avulla. Välillä oppilaat olivat osanneet ajatella asioita myös opettajan kannalta. Yksi oppilas toi esimerkiksi erään ratsastustallin

esitteen minulle, koska oli huomannut liikuntasuunnitelmasta, että ratsastustuntimme lähestyi – tämä auttoi minua, koska asuin eri paikkakunnalla enkä tuntenut koulumme lähiseudun ratsastusmahdollisuuksia.

**Asenne.** Loppuhaastattelussa sain tietoa siitä, että monien oppilaiden asenteet toisia ja myös tätä tunnetaitokurssia kohtaan olivat muuttuneet intervention aikana myönteisemmiksi. Alkukysyksiä paljon tunneilta poissaollut oppilas, jolla harvoin oli liikuntavarusteita mukana muuttui vuoden aikana. Hänen poissaolonsa vähenivät, liikuntavarusteet olivat asialliset ja oppilas oli kevään tunneilla usein iloinen, aloitteellinen ja yritteliäs. Kyseinen oppilas kertookin loppuhaastattelussa näin: *”Ensin tää kurssi tuntu vähän surkeelta mutta sitten se alko tuntua tosi kivalta ja varsinkin ne jutut tunnin lopussa. Välillä joidenkin mieliala vaikutti häiritsevästi. Alkuvaikeutelman vaikutti se, että olen niiden kaveri ja niiltä tuli sellaista vaikutusta. Mulla oli kanssa syksyllä menossa aika huono jakso itsellä. Kun kaverit oli tyrmänny idean, ei itse sitten syksyllä jaksannu innostua siitä.”*

Yhden oppilaan asennemuutoksesta sain yllättäin vahvistuksen opettajanhuoneessa, kun uusi kuraattorimme tuli kertomaan ja samalla ihmettelemään sitä, että tyttö, joka käy säännöllisesti hänen luonaan ja jolla on koulusta erottamisuhka ”niskassa”, kokee liikuntatunnit tärkeiksi. Tämän asian olin aistinut itsekin, vaikka oppilaan käyttäytymisestä sitä oli välillä vaikea havaita. Hienoa, että oppilas oli tuntenut näin ja kertonut ajatuksistaan kuraattorille. Kerroin kuraattorillemme tunnetaitokurssista ja havaitsemistani tunnetaitojen käytöstä liikuntatunneilla, koska arvelin liikuntatuntien tärkeäksi kokemisen liittyvän siihen, että kyseinen oppilas on saanut spontaania kannustusta, positiivista palautetta ja onnistumisen elämyksiä tunneilla tunnetaitojen harjoittamisen ja käytön johdosta. Tällaisia myönteisiä asioita hänelle tuskin tapahtui kovin usein muiden oppiaineiden tunneilla.

Oppilaiden ryhmävastuun kehittyminen sekä asenteen muuttuminen myönteisemmäksi toisia ja tätä kurssia kohtaan tulee hyvin esille verrattaessa heidän osallistumistaan teoriajaksolle ja intervention jälkeiselle loppuleirille. Tein paljon työtä, että sain teoriajaksolle osallistumaan 16 oppilasta. Loppuvaiheessa minua jopa avusti ”salainen yhteistyökumppani”, joka yritti kanssani houkutella vastustelijoita mukaan. Loppuleiristä ilmoitin oppilaille vain faktat, ajankohdan, paikan, lähtö- ja paluuajan sekä jaoin heille tiedotteen siitä kotiin vietäväksi. Muutamalla seuraavalla tunnilla kuuntelin ja katselin sivusta, kuinka oppilaat keskustelivat keskenään ja järkisyihin vedoten suostuttelivat ”vastarannankiiskii” osallistumaan. Loppuleirille

osallistui 19 tyttöä. Yhdelle oppilaalle olin antanut vapautuksen leiristä lääkärintodistuksen perusteella. Teoriajaksolta lähti oppilaita kesken pois, kun taas loppuleirille tuotiin ensimmäisenä iltana vielä aamulla itsensä huonovointiseksi tuntenut oppilas. Tosin äkillisen sairastumisen johdosta leiriltä joutui lähtemään yksi tyttö kesken pois.

Samansuuntaista oppilaiden käyttäytymisen muutosta on havaittavissa, jos vertaan alku- ja loppuhaastatteluun osallistumista. Alkuhaastatteluun osallistui pienten suostuttelujen jälkeen 18 oppilasta ja loppuhaastatteluun kaikki oppilaat. Loppuhaastattelusta, oppilaiden päiväkirjoista ja omien tavoitteiden saavuttamisen arvioinneista on myös nähtävissä se, että asenne opettajia tunnetaitoja kohtaan oli myönteinen.

**Tiedot.** Käyttäytymisen ja asenteiden muuttumisen lisäksi oppilaiden tiedot tunnetaidoista lisääntyivät. He puhuivat tunneilla sekä loppuhaastattelussa tunnetaidoista sujuvasti niiden oikeilla nimillä. Yhdellä liikuntatunnilla intervention alussa jokainen oppilas sai yhden seinäjulisteeseen vastuulleen ja heidän piti selittää ja kerrata siinä oleva asia toisille. Kyseisellä tunnilla sain vahvistusta käsitykselleni siitä, että oppilaat ymmärsivät opetetut asiat teoriassa. Apuani julisteessa olevan asian mieleen palauttamisessa ennen selityskierrosta tarvitsi vain muutama oppilas. Osa oppilaista kertoi opettaneensa tunnetaitoja vanhemmilleen tai kavereilleen. Tämä osoittaa myös taitojen tiedollista hallintaa ja ymmärtämistä.

## 8 LUOTETTAVUUS

Kvantitatiivisten ja kvalitatiivisten tutkimusotteiden taustaoletukset ja tutkimusten tavoitteet ovat erilaisia ja nämä eroavaisuudet asettavat vaatimuksen tarkastella luotettavuutta eri tavoin, tutkimuslähtöisesti. Tapaustutkimuksen uskottavuuden osoittaminen on monivaiheinen, jokaiseen tutkimusvaiheeseen liittyvä prosessi ja uskottavuuden osoittaminen koskee koko tutkimusprosessia. Pääasiallisin luotettavuuden kriteeri on tutkija itse. (Eskola & Suoranta 1998, 209, 211; Syrjälä & Numminen 1988, 144-145.) Haluankin luotettavuustarkasteluissani pyrkiä huomioimaan tutkimukseni laadulliset ominaispiirteet ja julki lausua omat tieteenfilosofiset taustaoletukseni, jotka ovat vaikuttaneet tutkimukseeni. (Mishler 1990; Tynjälä 1991.) Myös Grönfors pitää tärkeänä, että tutkimuksen validiutta arvioivalla lukijalla on tietoa tutkijan arvomaailmasta ja taustatekijöistä (1982, 178).

### 8.1 Luotettavuustarkastelujeni taustaoletukset

Tutkimuksessa on tulkinnallinen eli hermeneuttinen luonne. Tutkimuksella ei pyritä tavoittamaan objektiivista totuutta vaan tutkimuksessa mukana toimineiden näkökulmia tutkimuskohteesta. (Hirsijärvi & Hurme, 2000, 22). Tämän tutkimuksen tarkoituksena ei ole tulosten laaja yleistäminen vaan syvemmän ymmärryksen syntyminen juuri tutkittavasta käytännöstä eli siitä miten tunnetaitokurssi toteutui, kuinka se koettiin ja miten se vaikutti meidän tutkimuksessa mukana olleiden käyttäytymiseen. Heikkinen ym. (1999, 114) korostavatkin, että intervention avulla hankittu tieto on pätevää siinä ajan ja paikan määrittämässä hetkessä, jossa se saavutettiin.

Ymmärrän todellisuuden subjektiiviseksi ja moninaiseksi. Mielestäni on olemassa yhtä monta todellisuutta kuin on ihmisiäkin. Tästä seuraa se, että ei ole tavoitettavissa vain yhtä ainoaa totuutta vaan eri yksilöillä on oma kokemuksensa ja oma totuutensa. (Kvale 1989). Ihmiset muuttuvat ja kehittyvät vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa ja tämä vuorovaikutus on monisuuntaista (Hirsijärvi & Hurme 2000, 23). Jotta voimme toimia yhdessä, on kuitenkin oletettava, että voimme ymmärtää asioita jossain määrin samoin kuin toiset ihmiset ymmärtävät ne. Oletan täten, että oppilaiden ja itseni välillä vallitsi intersubjektiivisuus. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 18.)

Ymmärrän, että toimintatutkimuksella saavutettu tieto on tulkinta tietystä näkökulmasta. Olin itse toimiva subjekti tutkimuksessani. Tämän vuoksi olen tutkimusraportissani selvittänyt ne yhteydet, jotka minulla ovat tutkimaani tutkimuskohteeseen. (Heikkinen & Jyrkämä 1999).

Ymmärrän ja hyväksyn sen, että persoonallisuuteni ja käyttäytymiseni vaikuttivat tutkimukseen. Tarkoituksenani oli saada aikaan muutosta toiminnassa eikä tutkia sitä salaa. En ollut erillinen osa tutkimuskohdettani vaan olin sen keskipiste opettajan roolissani ja elin vuorovai-  
kutuksessa tutkittavien eli oppilaitteni kanssa koko tutkimusprosessin ajan. Oppilaat ymmär-  
rän enemmänkin tutkijoina rinnallani ja yhteiseksi tutkimuskohteeksemme tunnetaitokurssin  
sekä sen toteutumisen. Olimme kaikki myös tutkittavia, sillä pyrimme ymmärtämään ja ana-  
lysoimaan omaa käyttäytymistämme tutkimuksemme aikana. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 23-  
24).

Nämä ontologiset ja epistemologiset lähtökohdat vaikuttavat saadun tutkimustiedon luotetta-  
vuuteen ja ne vaikuttivat myös tekemiini metodologisiin ratkaisuihin. Toivon, että edellä  
kertomani oletukset ohjaavat lukijaa hänen tutustuessaan luotettavuustarkasteluihin.

## **8.2 Voidaanko tähän tutkimukseen luottaa?**

Tynjälä (1991) toteaa, että kvalitatiivisen tutkimuksen piiristä ei voida löytää yhtä yh-  
teneväistä käsitystä tutkimuksen luotettavuuteen liittyen. Tarkastelen tutkimukseni luotetta-  
vuutta uusien, kvalitatiivisen tutkimusperinteen piirissä syntyneiden luotettavuuskäsitteiden  
avulla. Lincoln ja Guba (1985, 301-328) ovat jakaneet tutkimuksen uskottavuuden tarkastelun  
vastaavuuteen, siirrettävyyteen, tutkimustilanteen arviointiin sekä vahvistettavuuteen. Käytän  
tätä jakoa tarkasteluitteni runkona.

### **8.2.1 Vastaavuus**

Vastaavuudella tarkoitetaan sitä, miten hyvin tutkija pystyy osoittamaan sen, että tutkimuksen  
tuottamat rekonstruktiot tutkittavien todellisuuksista vastaavat alkuperäisiä ajatusrakennelmia.  
Vastaavuutta voidaan parantaa erilaisin tutkimuksessa sovellettavin periaattein ja tekniikoin.  
Näitä ovat triangulaatio, kenttätyön ja analyysin tekniikat sekä tutkimusprosessin julkisuus.  
(Tynjälä 1991).

**Triangulaatio.** Triangulaatiolla tarkoitetaan erilaisten aineistojen, teorioiden ja menetelmien sekä useamman tutkijan käyttöä samassa tutkimuksessa. Näin ajatellaan saavutettavan kattavampi ja luotettavampi kuva tutkimuskohteesta (Eskola & Suoranta 1998, 69-75, 214-215).

Tässä tutkimuksessa vastaavuus on varmistettu monipuolisilla tiedonkeruun menetelmillä, joihin osallistui sekä opettaja että oppilaat. Näin varmistettiin se, että tutkimuksestamme saatiin mahdollisimman monipuolinen kuva eri tarkastelukulmilta. (Hämäläinen 1987, 55.) Rinnakkaisten tiedonkeruunmenetelmien käyttö mahdollisti myös sen, että samaan asiaa saatiin vastauksia eri menetelmin kerätystä aineistosta ja aineistoja voitiin verrata keskenään. Esimerkiksi vastuunoton kehittymistä arvioivat oppilaat taitorappusten avulla, kirjallisessa loppukyselyssä sekä loppuhaastattelussa. Myös opettaja havainnoi vastuunoton kehittymistä tunneilla. Näitä aineistoja vertaamalla analyysivaiheessa havaitsin, että eri menetelmin kerätyt aineistot tukivat toisiaan. Tutkimuksestamme vastaavuutta parannettiin näin menetelmä- ja aineistotriangulaatiolla (Eskola & Suoranta 1998, 69-70). Mielestäni aineiston keräämisessä oli tärkeää myös se, että oppilailla oli omia tiedonkeruunmenetelmiä (taitorappuset, kyselyt, päiväkirjat), joihin opettaja ei vaikuttanut lainkaan. Näin tuotettu aineisto oli täysin henkilökohtaista, eikä kukaan ollut johdattelemassa ajatuksia tiettyyn suuntaan. Siten en myöskään ollut koko ajan selvillä siitä, miten itsenäinen aineistojen tuottaminen sujui ja millaista aineistoa tuotettiin. Muutama oppilas kirjoittikin pohiessaan itsearviointien suorittamista tutkimuksen lopussa: *”Päiväkirjan kirjoittaminen oli mukavaa, varsinkin, jos ei pysynyt asiassa.”*

Jos tässä tutkimuksessa olisi kerätty aineisto vain loppuhaastattelulla, olisi se antanut yksipuolisen ja vääristyneen kuvan tutkimuksestamme. Esimerkiksi tutkimusluokan oppilas, joka loppuhaastattelussa antamiensa negatiivisten arvioiden perusteella oli kokenut tunnetaitokurs- sin ihan *”paskaksi”*, osallistui kuitenkin tunteihin ja havainnoinnin perusteella näytti välillä olevan innokkaasti mukana ratkomassa yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtäviä.

Tutkimuksestamme käytettiin myös tutkijatriangulaatiota. Tutkijatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että useampi tutkija osallistuu kohteen tutkimiseen (Eskola & Suoranta 1998, 70; Tynjälä 1991) Tutkimuksen eri vaiheissa kävin rakentavia ja työtäni eteenpäin vieviä keskusteluja seminaareissa, vuorovaikutusprojektimme tapaamisissa sekä kahdenkeskeisissä keskusteluissa työni ohjaajan kanssa. Esitellessäni työni tuloksia tutkijakollegalleni, Ulla Klemolalle, sain



vahvistusta saaduille tuloksille. Hän oli havainnut samansuuntaisia tapahtumia opetusryhmissään pitämillään nuorten ihmissuhdekursseilla.

Ei ollut taloudellisesti mahdollista ottaa tunneille toista tutkijaa seuraamaan ja havainnoimaan tuntejamme eikä ajatus vieraasta ihmisestä istumassa tunneillamme tuntunut muutenkaan sopivan tutkimukseemme. Sen sijaan oppilas, joka oli estynyt osallistumaan tuntiin, toimi rinnakkaishavainnoijana kanssani ja merkkasi havaintojaan valmiiseen lomakkeeseen. Tunnearit saadut eri ”tutkijoiden” havainnot tukivat ja rikastuttivat toisiansa. Yksimieleisiä oltiin muun muassa siitä, että tuntien ilmapiiri oli myönteinen, toisia kohtaan käyttäytyttiin asiallisesti ja toisten haukkuminen ja syrjiminen oli loppunut. Mielestäni oppilaat ovat asiantuntijoita tutkittaessa käyttäytymistä liikuntatunneilla, vain heidän tarkastelukulmansa asioihin on toisenlainen kuin itselläni. Katsonkin, että oppilaiden toimiminen havainnoitsijoina tunneilla sekä keskustelu heidän kanssaan esitellessäni heille tutkimuksemme tuloksia ovat tutkijatriangulaatioon verrattavaa toimintaa tutkimuksessamme.

Tähän tutkimusraporttiin tutustuneet oppilaat pitivät sitä todenmukaisena ja realistisena. Kommentoidessaan raporttiani he muun muassa ihmettelivät, että: *”Ai sä jätit ne paskajututkin tänne? ...Mitäs ne professorit niistä sanoo?... Ymmärsithän sä, että ei ”se” niitä tosisaan tarkoittanut?”*

Teoriatriangulaatiolla tarkoitetaan sitä, että tutkimusaineistoa tulkitaan erilaisilla teorioilla (Eskola & Suoranta 1998, 70). Tässä tutkimuksessa tutkimusaineistoa tulkittiin etupäässä tunnetaitoteorian avulla. Aineistoa tulkittiin myös ryhmädynaamisesta ja motivaatioilmaston näkökulmasta.

**Kenttätyö.** Kenttätyön oletetaan olevan syvällistä ja tutkija voi saavuttaa tämän syvällisyyden käyttämällä tarpeeksi aikaa tutkimusympäristöön ja tutkittaviin ihmisiin tutustumisessa. Näin tutkijan on mahdollista päästä sisälle tutkimusaineistoonsa ja parantaa tutkimuksen vastavuutta. (Tynjälä 1991.) Ollaan sitä mieltä, että tutkijan kyky oikeiden johtopäätösten tekemiseen paranee, mitä pidemmän ajan tutkija on viettänyt tutkittavien kanssa ja mitä monipuolisimmissa tilanteissa he ovat toimineet yhdessä. Johtopäätösten luotettavuus paranee myös, jos tutkija on sisällä tutkittavien kulttuurissa ja kielenkäytössä. (Hämäläinen 1987, 56-57).

Tutkimuksen kenttätyö on ollut syvällistä. Tutkimassani käytännössä olin työskennellyt yli kymmenen vuoden ajan. Pitkä opettajaurani on auttanut tutustumaan nuorten kulttuuriin ja kielenkäyttöön ja heidän toiminta- ja reagoititapoihinsa erilaisissa tilanteissa koulumaailmassa. Liikuntatunnit tarjoavat monipuolisia tilanteita ja tapahtumia, joita olen kokenut yhdessä tutkimusluokan oppilaiden kanssa kahden vuoden ajan. Johtopäätösteni luotettavuuteen vaikuttaa myös se, että tutkimusryhmän oppilaita olin opettanut jo tutkimusta edeltävän vuoden ja tunsin heidät melko hyvin aloittaessamme tutkimuksemme. Uutta edellisvuoteen verrattuna oli ainoastaan se, että luokan kokoonpano oli muuttunut ja se oli vaikuttanut ryhmään kielteisesti. Tämän johdosta uutta oli myös se, että opettelimme ja harjoittelimme tunneilla tunnetaitoja. Verrattuna moniin muihin tutkimuksiin, joissa tutkija on ollut tunneilla mukana vain sovittuina aikoina, on kenttätyö tässä tutkimuksessa ollut tutkimusluokan kanssa syvälistä, intensiivistä ja pitkäaikaista.

Oletukseni, että ymmärsimme riittävästi toisiamme, perustuu edellä käsiteltyjen asioiden lisäksi siihen, että olimme kaikki yhtä mieltä siitä, että liikuntatunneilla käyttäytymisessä oli paljon parannettavaa kyseisellä luokalla. Teimme yhdessä kehittämistavoitteet ja liikuntasuunnitelman, opettelimme uudet tunnetaidot ja harjoittelimme niiden käyttöä jokaisella liikuntatunnilla. Uudet teoria-asiat olivat seinillä nähtävinä tuntiemme aikana. Uskon, että puhuimme samoista asioista ja pyrimme kohti samoja tavoitteita. Loppuhaastattelussa oppilaat tiesivät mistä puhuivat, koska käyttivät taidokkaasti tunnetaitotermejä. Keskinäinen suhteemme oli avoin ja rento. Koin saavani osakseni oppilailta luottamusta ja hyväksyntää. Tämän katson myös vaikuttaneen välillämme vallinneeseen yhteisymmärrykseen.

**Analyysin selittäminen.** Laadullisen tutkimuksen metodisissa oppaissa käsitellään lähinnä vain aineiston keruuta ja aineiston analyysivaihe on jätetty vähäiselle huomiolle (Tynjälä 1991). Jotta lukija voisi arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja seurata tutkijan päättelyä, on tutkimusraportissa kuvattava tutkimusaineiston koko käsittelyprosessi. Luokittelu ja tulkintäsäännöt esittämällä pitäisi toisen tutkijan pystyä niitä soveltamalla tekemään samat tulkinnat aineistosta. (Mäkelä 1990.) Uusitalo (1991, 81-82) puhuu analyysin arvioitavuudesta eli siitä, miten lukija pystyy seuraamaan tutkijan päättelyä.

Uusitalon (1991, 81-82) mukaan julkilausumalla aineiston käsittely yksiselitteisesti varmistetaan aineiston käsittelyn toistettavuus. Uskon, että toisen tutkijan on mahdollista toistaa ai-

neistojen käsittelyni kuvaukseni perusteella. Tekemiäni tulkintoja ei kuitenkaan toinen tutkija pysty toistamaan. Oletan, että tulkintojani voidaan kuitenkin ymmärtää.

**Tutkimusprosessin julkisuus.** Luotettavuuskeskusteluissa on painotettu tutkimusprosessin julkisuutta. Julkisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimuksen lukija pystyy seuraamaan tutkimuksen kulkua ja arvioimaan sitä. Tämä vaatimus täyttyy, mikäli tutkija on raportoinut tutkimuksensa selkeästi ja tarkasti vaihe vaiheelta. (Kvale 1989; Mäkelä 1990.) Patton (1990) korostaa sitä, että raportin on sisällettävä tietoja myös tutkijasta, koska laadullisessa tutkimuksessa tutkija on väline. Kiinnostuksen kohteena on tutkijan koulutus, hänen yhteytensä tutkittaviin ihmisiin sekä näkökulmat ja kokemukset, joita hän tuo kentälle. Pidän tärkeänä luotettavuuteen liittyvänä tekijänä tuoda esille myös ne tekijät, jotka ovat vaikuttaneet tutkimuksen aloittamiseen.

Tutkimuksen olen pyrkinyt kirjoittamaan kertomukseksi, joka etenee kronologisesti. Raportisani olen keskittänyt tutkimuksen tarkoituksen kannalta keskeisten asioiden kertomiseen. Kirjoittamisen alussa tein päätöksen, että kirjoitan tutkimukseni minä (tutkija/opettaja) ja me (opettaja ja oppilaat) muodossa. Tämä esittämistapa sopi mielestäni hyvin tähän ”kerronnalliseen” työhön. Ajattelin sen antavan persoonallisemman ja todellisemman kuvan tutkimuksestamme kuin persoonattoman passiivin käyttö. Tutkimusraportin alussa kerron taustastani ja niistä kokemuksista ja havainnoista, jotka lopulta johtivat tämän tutkimuksen suorittamiseen. Näin lukijalla on mahdollisuus pyrkiä ymmärtämään tutkimusta kokemusmaailmojeni kautta ja saada käsitys tutkimuksen taustalla vaikuttaneista tekijöistä.

### 9.2.2 Siirrettävyys

Siirrettävyydellä tarkoitetaan laadullisessa tutkimuksessa sitä, miten saatuja tuloksia voidaan soveltaa laajempaan perusjoukkoon. Siirrettävyys toiseen kontekstiin johtuu siitä, miten samankaltaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Johtopäätöksiä siirrettävyydestä ei tee ainoastaan tutkija. Tutkijan on raportissaan kuvattava riittävästi aineistoaan, jotta myös lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tutkimustulosten soveltamista eri konteksteihin. (Eskola & Suoranta 1998, 65-68; Tynjälä 1991, 390-391.) Metodikirjallisuudessa puhutaan ekstrapolaatiosta, jolla tarkoitetaan tulosten todennäköistä sovellettavuutta muihin tilanteisiin samantyyppisissä olosuhteissa tai osaksi laajempaa kokonaisuutta. Laadullisessa tutkimuksessa aina

eksplikoidaan missä suhteessa tutkija olettaa tai väittää tutkimuksensa välittävän muutakin kuin analysoimaansa yksittäistä tapausta. (Alasuutari 1999, 248-251; Tynjälä 1991, 391.)

Jotta tutkimuksen lukijalla olisi mahdollisuus arvioida tutkimuksen luotettavuutta ja siirrettävyyttä, tulee raportissa olla riittävästi kuvausta siitä, mitä on tehty, missä ja miten. On raportoitava yksityiskohtaisesti kaikki, minkä olettaa helpottavan tutkimuksen itsenäistä arviointia. (Hämäläinen 1987, 65-66; Syrjälä & Numminen 1988, 142-143; Syrjälä ym. 1994, 131.)

Jotta tulosten siirrettävyys olisi mahdollista, on edellä mainitun lisäksi tarjottava lukijoille tiheitä kuvauksia tapahtumista, jotta he voisivat itse arvioida siirrettävyyttä (Eskola & Suoranta 1998, 65-68). Olen pyrkinyt tarjoamaan lukijoille tiheitä kuvauksia tapahtumista ja tilanteista tutkimuksemme aikana, jotta tutkimuksemme syvyys tulisi esille myös tekstissä. Tiheitä kuvauksia esitän esimerkiksi niistä toistuvista oppilaiden käyttäytymismuutoksista tunnetaitojen käytön seurauksena, joita havaitsin intervention aikana.

Yleistyksiä on mahdollista tehdä tulkinnoista eikä suoraan aineistosta. Siirrettävyyden kriteeriksi nousee näin järkevä aineiston kokoaminen. Järkevään aineiston kokoamiseen vaikuttaa se, että tutkittavilla olisi mahdollisemman samanlainen kokemusmaailma ja että heillä olisi tutkimusongelmasta tekijän tietoa ja että tutkittavat olisivat vielä kiinnostuneita itse tutkimuksesta. Aineiston järkevän kokoamisen lisäksi siirrettävyys paranee, jos vertailua voi tehdä muihin tutkimustuloksiin ja tulkintoihin nähden. (Sulkunen 1990, 272-273).

Mielestäni tutkimukseni sopii hyvin Alasuutarin (1999, 231-251) esittämään tiimalasimalliin ajateltaessa tutkimuksen yleistämistä. Lähtökohtana työssäni oli laajat, pitkäaikaiset ja jokapäiväiset havainnot liikuntatunneiltani, joiden avulla etenin toimintatutkimukseen eli tiimalasin keskelle. Keskityin tutkimaan tunnetaitokurssin toimivuutta suppean joukon eli yhden luokan kanssa. Suppeus työssäni tarkoittaa oppilaiden lukumäärää mutta ei laatua. Tutkimusluokka edusti heterogeenisyydessään lähes kaikkia niitä oppilaiden ääripäitä, joita olen opetusvuosieni varrella kohdannut. Jälkeenpäin ajatellen tutkimusluokan värikäs kokoonpano oli paras mahdollinen. Tutkimuksestamme saimme syvällistä tietoa. Tutkimuksemme aikana testasin toisilla luokilla tunnetaitojen toimivuutta ja tehtävien aiheuttamia reaktioita ja havaintoni vahvistivat tutkimusluokalta saatuja tuloksia. Voidaan päätyä takaisin tiimalasin

pohjalle ja todeta, että tuloksia voidaan siirtää ja soveltaa myös toisiin luokkiin ja toisiin kouluihin. Tätä vahvistivat omat kokemukseni ja havaintoni rinnakkaisluokilta.

Miten ja mitkä tämän tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä metodikirjallisuuden ja toisaalta arkijärjen perusteella toiseen ympäristöön, esimerkiksi toiseen luokkaan? Pilotti- ja tutkimusluokalta saamieni kokemusten perusteella oletan, että tunnetaitojen opetussuunnitelma toimii toisillakin liikuntatunneilla ja, että oppilailla on mielenkiintoa laajemminkin opetella tunnetaitoja, jos opetusta annettaisiin. Tutkimuksestamme lukija saa käyttöönsä ja edelleen sovellettavaksi yhden mallin tunnetaito-opetukseen. Se millaista kehitystä tulee tapahtumaan tutkitussa luokassa toistettaessa tämä tutkimus, johtuu täysin luokan alkutilanteesta. Uskon kuitenkin, että tunnetaitokurssi saa aikaan jonkinlaista myönteistä kehitystä ryhmässä. Yksittäisen oppilaan kehittyminen tunnetaidoissa on henkilöstä riippuvaa eikä ole yleistettävissä. Osittain tämänkin tutkimuksen tulokset ovat siirrettävissä ja osittain se ei olisi edes mahdollista. Kelly (1985, 138) on sitä mieltä, että mikäli toimintatutkimuksella aikaansaatu uudistus on pysyvää, sen pitäisi toimia myös toisissa samankaltaisissa tilanteissa.

Eskola ja Suoranta (1998, 211) ovat sitä mieltä, että tutkijan ja lukijan kokemusmaailmojen samankaltaisuus auttaa tutkimuksen avautumisessa lukijalle. Tämän perusteella oletan, että parhaiten tutkimukseni siirrettävyyttä pystyvät arvioimaan ja hyödyntämään työssään henkilöt, joilla on samansuuntaisia kokemuksia ja mielenkiinnonkohteita kanssani ja jotka toimivat opetustehtävissä koulumaailmassa tai siihen verrattavassa toimintaympäristössä.

### **8.2.3 Tutkimustilanteen arviointi**

Tutkimustilanteen arvioinnilla tarkoitetaan sitä, että tutkija pyrkii huomioimaan ja arvioimaan ne ulkoiset, tutkimuksesta ja ilmiöstä itsestään johtuvat tekijät, jotka ovat voineet aiheuttaa vaihtelua tuloksiin (Tynjälä 1991).

Varmaankin sillä, että liikuntatuntimme olivat lähes aina juuri ennen ruokailua, oli jonkinlaista vaikutusta oppilaiden keskittymiskykyyn tuntien lopulla, jolloin oli tarkoitus syventyä oman toiminnan arviointiin. Kahdessa viimeisessä jaksossa liikuntatuntimme olivat vielä perjantaisin ja ennen ruokailua. Mietinkin sitä, mitä tuntiemme ajankohdasta aiheutuneet keskittymisvaikeudet ja kiireen tuntu vaikutti ongelmanratkaisutehtävien purkamiseen ja itsearviointeihin? Ja mitä vaikutti se, että liikuntatunnit kahden viimeisen kuukauden ajan

olivat samaan aikaan mutta perjantaisin, jolloin toisilla oppilailla oli jo viikonlopun fiilis päällä ja se näkyi ja tuntui tunneillamme. Koulun arkeen kuuluu kuitenkin se, että tunnit ovat lukujärjestykseen määrättyinä ajankohtana ja niihin osallistutaan rehtorin muodostamassa kokoonpanossa tehtävään määrätyn opettajan johdolla.

Me kaikki teimme tutkimusta omien persooniemme kautta, jotka kehittyivät koko ajan. Myös mielialamme ja olotilamme vaihtelivat tunnista toiseen, samoin kuin tuntiemme kokoonpano. Se, että muutamilla oli huono päivä, vaikutti meihin kaikkiin ja sitä kautta myös tutkimukseemme. Oli esimerkiksi muutama tunti, jolta jouduin jättämään yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävän pitämättä yleisen levottomuuden takia. Kuitenkin tutkimuksemme kesto oli niin pitkä, että en usko tällaisten inhimillisten, satunnaisten vaihtelua aiheuttaneiden tekijöiden vaikuttaneen paljoakaan lopullisiin tuloksiin. Toisaalta huomasin muutaman oppilaan asenteen muuttuneen myönteisemmäksi tutkimustamme ja yleensäkin koulunkäyntiä kohtaan tutkimusvuotemme aikana.

Todennäköisesti sillä, että oppilaat tiesivät olevansa tutkimusluokka, oli jonkinlaista merkitystä ainakin tutkimuksemme alussa. Kuitenkaan tavallinen tuntitilanne ei muuttunut paljokaan entisestä. Aiempaan verrattuna uutta olivat alku- ja lopputehtävät, tunnetaidot sekä itsearviointi. Tutkimuksen kesto oli niin pitkä, että oppilaiden käyttäytyminen normalisoitui, mikäli se oli tutkimuksen alussa muuttunut esimerkiksi tutkimusjännityksen takia jollakin tavalla. Tunneilla havaitsin entiseen verrattuna enemmän yrittämistä harjoittelemissamme taidoissa, mikä oli tutkimuksemme tarkoituskin. Jouduimme kaikki tiedostamaan ja arvioimaan toimintaamme ja saimme näin oman oppilaan tai opettajan roolin rinnalle toisen, tutkijan roolin. Tutkimustilanne tuntui luonnolliselta, koska vieraita tutkijoita ei ollut tunneillamme. Tutkimusasetelmamme oli tasapainoinen ja demokraattinen, enkä tuntenut itseäni auktoriteetiksi, joka tutki oppilaita vaan olimme yhdessä tutkimassa ja parantamassa käytäntöämme ja kehittämässä itseämme.

Uskon, että me kaikki tutkimusta tekevät harjaannuimme tutkimuksen kuluessa itsearvioinneissa ja havaintojen teossa. Oppilailta saadun tiedon pysyvyyttä voi tarkastella vertaamalla eri menetelmien saatuja tietoja samasta asiasta toisiinsa ja toisaalta opettajana pystyin suhteuttamaan oppilaiden kirjalliset vastaukset heidän toimintaansa tunneilla ja vertailemaan näitä kahta ja niiden yhdenmukaisuutta.

Me tutkimukseen osallistuneet päädyimme samansuuntaisiin lopputuloksiin arvioinneissamme, havainnoinneissamme ja käydyissä keskusteluissa tutkimuksemme lopuksi. Saavuttimme yhteisymmärryksen tapahtuneesta sekä keskustellen että eri menetelmin kerätyn aineiston perusteella. (Hirsijärvi & Hurme 2000, 186). Tutkimus on meidän tutkimuksemme ja meidän näköisemme ja värittänyt persoonillamme. Tutkimusraportti kuvaa henkilökohtaista tapaan kertoa tapahtumista ja hahmottaa kokonaisuuksia.

Vaikka tutkimusaineisto on mahdollista käsitellä samalla tavalla uudelleen, todennäköisesti toinen tutkija ei saisi samanlaisia tuloksia toistaessaan tämän tutkimuksen toisessa luokassa. Tutkimusjoukon, luokan oppilaat ovat aktiivisessa roolissa tutkimuksen eri vaiheissa samoin kuin tutkimuksen tekevä opettaja omaa persoonaansa ja omia havaintojansa käyttäen. Kuitenkin toistettaessa tutkimussykli riittävän monta kertaa alkaisi hahmottua ydinkokemusten joukko eli opettamisen ja oppimisen kannalta keskeiset toiminnat alkaisivat toistua.

#### **8.2.4 Vahvistettavuus**

Tällä tutkimuksella ei pyritty saavuttamaan objektiivista totuutta vaan tutkimukseen osallistuneiden subjektiivisia näkökulmia tunnetaitokurssista ja sen vaikutuksista. Vahvistettavuudessa on näin kyse tutkijan luotettavuudesta, uskottavuudesta, rehellisyydestä ja tasapainosta (Patton 1990). Vahvistettavuus tutkimuksessa saavutetaan, kun erilaisin tekniikoin on varmistuttu tutkimuksen totuusarvosta ja sovellettavuudesta (Tynjälä 1991.)

Edellä olen jo kertonut tekijöistä, joiden avulla tässä tutkimuksessa on pyritty vahvistettavuuteen. Haluan tässä yhteydessä tuoda julki sen, että tutkimuksen tekemiseen ei minulla ollut mitään ulkoisia pakkoja, kuten esimerkiksi viran säilyttäminen. Minulla oli sisäinen tarve tunnetaitokurssin suunnittelemiseen ja intervention suorittamiseen ja halu siihen tuli suoraan sydämestäni. Sydämelläni olen myös tätä tutkimusta tehnyt ja raportoinut.

Meille tutkimuksen tekijöille jokainen hetki oli totta ja osa arkipäiväämme ja osa tuttua arkiympäristöämme. Me hyödyimme tutkimuksesta – kehityimme tunnetaitojen käytössä ja pääsimme kohden asettamiimme henkilökohtaisia ja yhteisiä tavoitteita. Tulososiosta on luettavissa se, millaisia myönteisiä käyttäytymismuutoksia liikuntatunneilla tapahtui. Kvale (1989, 86) ja Kurtakko (1990, 15) ovat sitä mieltä, että yksi toimintatutkimuksen luotettavuuden kriteeri on se, saavutetaanko tutkimuksen avulla parempi taito toimia tutkittavassa käy-

tännössä. Pragmaattisen totuusteorian mukaan totta on se mikä toimii. Toimintatutkimusta, jonka avulla saavutetaan aikaisempaan parempi ja toimivampi käytäntö voidaan pitää onnistuneena. (Huttunen ym. 1999.) Lukijan ja tutkimustiedon käyttäjien reaktiot raporttiin ovat kuitenkin tutkimusraportin luotettavuuden lopullinen testi (Patton 1990).



## POHDINTA

Tutkimuksen tarkoituksena oli suunnitella tunnetaitokurssin opetussuunnitelma liikunnan-opetukseen ja kuvata tunnetaitokurssin toteutumista. Oppilaat arvioivat kurssia ja sitä, miten he kokivat oppineensa tunnetaidot. Tutkijaopettaja arvioi kurssin toteutumista ja tunnetaitojen käyttöä ja käytön vaikutuksia liikuntatunteihin. Tutkimus sai alkunsa opetusvuosieni varrella tekemistäni havainnoista, joiden mukaan tunnetaidottomuus aiheutti erilaista ei-toivottua käyttäytymistä tunneilla ja piti ihmissuhteita epätasapainossa. Toimintatutkimuksen avulla lähdimme parantamaan toimintaamme ja ihmissuhteitamme tunneilla tunnetaitoja opettelemalla ja käyttämällä.

Toimintatutkimuksen valinta tutkimusmenetelmäksi oli onnistunut päätös. Toimintatutkimus osoittautui luonnolliseksi ja toimivaksi tavaksi tutkia tunnetaitojen opettamista, oppimista ja käyttämistä liikuntatunneilla. Sen avulla oli mahdollista lähteä joustavasti ”tutkimusmatkalle” oppilaiden kanssa parantamaan arkikäytäntöämme, jonka olimme todenneet ongelmalliseksi. Tutkimusta tehdessäni oman työni ja tutkimustyön mielekkyyden kokemus voimistuivat, koska tutkimuskohteena ollut käytäntömme parani tutkimuksen edetessä ja sain itselleni mahdollisuuden kehittyä ammatissani. Toimintatutkimuksen avulla saimme luotua teoriaa arjestamme, jonka katson ruohonjuuritasolla tehdyssä toimintatutkimuksessa arvokkaaksi. Tarvittaisiinkin enemmän opettajien suorittamaa tutkimusta, jossa pureuduttaisiin koulussa havaittuihin käytännön ongelmiin ja käytettäisiin hyödyksi opetusammattilaisten käytännön tietoa ja tästä tiedosta sekä kokemuksesta virinneitä ideoita. Tavallisempaa on kuitenkin edelleen se, että tutkijoiden tuottamaa teoriaa tarjotaan kouluille, jossa opettajat yrittävät soveltaa sitä omaan käyttöönsä. Pidän toimintatutkimuksen etuna, verrattuna sitä moniin muihin tutkimusmenetelmiin sitä, että se ei palvele ainoastaan tutkijaa vaan siinä huomioidaan myös tutkittavat, jotka saavat mahdollisuuden parantaa toimintaansa tutkitussa käytännössä.

Miettiessäni tutkimukseni tarkoitusta en nähnyt mahdollisena sitä, että vieras tutkija olisi voinut tulla tunneilleni toteuttamaan tätä tutkimusta, koska tutkimus vaati vankkaa käytännön asiantuntemusta liikuntatunneista samoin kuin tutkimusluokan oppilaiden aikaisempaa tunteista, johon tutkimuksen aikana havaittuja käyttäytymisen muutoksia oli mahdollista verrata. Samoin ne syyt, jotka saivat tutkimuksen alulle, nousivat lähes jokapäiväisistä havainnoistani

liikuntatuntien tunnetaidottomuudesta eikä tutkimusongelmamme ollut teoreettinen. Toimintatutkimus mahdollistaa tiedon saamisen sellaisista koulun arjen asioista, jotka jäisivät helposti tutkimatta ja kehittämättä toisia menetelmiä ja koulun ulkopuolisia tutkijoita käyttämällä. Tunnetaitokurssin suunnitteleminen ja toteuttaminen lähensi liikuntapsykologisen tutkimuksen ja käytännön välistä kuilua. Toimintatutkimuksessa pidän arvokkaana mutta myös haastavana tähän tutkimusmenetelmään kuuluvaa mahdollisuutta muovata tutkimusta sitä tehdessä reflektoinnin avulla. Toimintatutkimuksen sisältyvä ”yllätyksellisyys” on kiehtovaa. Näenkin toimintatutkimuksen seikkailuna, jossa ei tiedetä sitä aloitettaessa miten, milloin ja minne se tulee päättymään.

Toimintatutkimuksessa ongelmalliseksi koin luotettavuuden osoittamisen, koska kirjallisuudesta puuttuu selkeät määritelmät siitä, miten toimintatutkimuksen luotettavuus tulisi varmistaa. Yhden ehdotelman toimintatutkimuksen luotettavuuden arvioimiseksi esittää Järvinen (1990) - hän on koonnut yhteen asioita, joita tulee sisältyä tutkimusraporttiin luotettavuuden arvioimiseksi. Raportissa tulee olla systemaattinen selostus aineiston kokoamisesta ja analysoimisesta. Raportissa tulee myös pohtia aineiston tarkastusmenettelyjä ja arvioida erilaisten seikkojen vaikutukset tutkimustilanteisiin ja sitä kautta tutkimustuloksiin. Raportissa tulee olla taustatiedot tutkittavista ja tutkimustilanteesta. Raportin on sisällettävä kuvausta tutkimusaineistosta ja suoria lainauksia vastauksista. Tulkintaa on tehtävä yksittäisistä tapauksista sekä yleisestä tutkimuksen kuvauksesta ja raportissa on oltava tutkimuksen teoreettista pohdintaa. (Järvinen 1990, 73.) Järvisen luettelemien tekijöiden lisäksi luotettavuutta paransin tutkimuksessani triangulaatiolla ja syvällisellä kenttätyöllä.

Laadullisen tutkimuksen luotettavuus näyttää metodikirjallisuuden perusteella perustuvan pitkälti tutkimusprosessin yksityiskohtaiseen kuvaamiseen. Suureksi haasteeksi tutkimuksessani koin juuri tutkimuksen kuvaamisen kirjoittamalla. Mietin sitä, kuinka pystyn raportoimaan tunnetaitokurssin elävästi niille, jotka eivät ole olleet mukana sen toteutuksessa. Kuvaus ei saa olla liian yksityiskohtainen eikä liian yleinen. Kuvauksen yleisyystason etsimiseen käytin paljon aikaa. Tunsin raportointivaiheessa kirjoituskykyäni puutteelliseksi ja olisin kaivannut enemmän esimerkkejä kirjallisuudesta siitä, kuinka toimintatutkimus kootaan raportiksi ja kuinka laajasti ja syvästi tapahtumat on kuvattava. Kirjoitusohjeiden lisäksi olisin kaivannut lisää kirjallisuutta tämänkaltaisen toimintatutkimuksen luotettavuuden varmistamiseksi ja osoittamiseksi.

Tutkimukseni luotettavuutta olisin saanut parannettua tutkijatriangulaatiolla esimerkiksi niin, että toinen tutkijaopettaja olisi toteuttanut tunnetaitokurssin omilla tunneillaan ja olisimme voineet verrata saamiamme tuloksia. Tämä olisi myös mahdollistanut arvokkaat ja pohdiskelevat keskustelut tutkimuksen aikana tekemistämme havainnoista. Nyt tutkimuksemme on meidän tutkimuksessa mukana olleiden totuus ja näkökulma tunnetaitokurssista ja sen vaikutuksista. Liikuntatuntimme olisi voitu videoida ja tunnetaitokurssin toteutumista olisi näin voinut arvioida useampi tutkija nauhoitusten perusteella. Videointi ei kuitenkaan ollut käytännössä mahdollista. Tärkeänä toimintatutkimuksen luotettavuuden kriteerinä pidetään sitä, saavutetaanko tutkimuksen avulla sellaisia taitoja ja valmiuksia, joiden avulla pystytään paremmin toimimaan tutkittavassa käytännössä (Kvale 1989, 86; Kurtakko 1990, 15, 17). Käytännön toimintojemme parantuminen osoitti tutkimuksemme luotettavaksi ja toimintatutkimuksen onnistuneeksi. Me nautimme ja hyödyimme sen suorittamisesta.

Tutkimuksen tulokset osoittavat, että oppilaat olivat motivoituneita opettelemaan tunnetaitoja. Oppilaat kokivat tunnetaidot käytännönläheisiksi ja tarpeellisiksi. Havaitsin tunnetaitojen käyttöä jokaisella liikuntatunnilla ja tämä osoittaa oppilaiden myönteistä asennetta tunnetaitokurssia kohtaan. Oppilaat pitivät luonnollisena sitä, että tunnetaitoja opetettiin liikuntatunneilla, koska liikuntatunneilla on luonnostaan runsaasti aitoja tilanteita tunnetaitojen harjoitteluun. Liikuntatuntien tapahtumarikkaus tarjosi meille kaikille hyvät puitteet seurata ja arvioida tunnetaitojen käyttöä ja käytön vaikutuksia. Oppilaat ehdottivat, että tunnetaitoja opetettaisiin joka koulussa kaikilla luokka-asteilla ja, että myös pojat otettaisiin mukaan tähän opetukseen.

Itsetuntemustehtävät selvensivät liikuntatuntien ilmapiiriä ja sopivat luontevasti tuntien alkuun. Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävät olivat oppilaiden mielestä *"kivointa mitä tässä jutskassa oli"* ja niiden avulla syntyi erittäin hyviä, aitoja ja opettavaisia tunnetaitojen harjoittelutuokioita, joissa oppilaiden tunteet pulpahtivat pintaan. Itsearviointiin suhtauduttiin ristiriitaisin ajatuksin - *"boring mutt hyödyllist"*. Itsearviointiin kietoutui nyt myös tutkimuksen arviointi. Luonnollisessa opetustilanteessa pyytäisin oppilaita arvioimaan itseään harvemmin, esimerkiksi tunnetaitokurssin alussa ja lopussa sekä muutaman kerran kurssin aikana. Jatkossa antaisin oppilaille myös enemmän palautetta heidän tekemistään itsearviointeista. Tutkimukseni tukee Webberin, Scheuermannin, McCallin ja Golemanin (1993) havaintoa siitä, että itsetarkkailu lisää myönteistä käyttäytymistä luokassa ja parantaa sosiaalisia suhteista. Oletan, että itsetarkkailu ja -itsearviointi lisäsivät oppilaiden myönteistä käyttäyty-

mistä tutkimuksessamme varsinkin vastuunotossa. Aikaisemmissa tutkimuksissa ei ole keskitytty tutkimaan tunnetaitojen opettamisen toteutumista. Tämä tutkimus tulee olemaan jatkossa suoritettavien tunnetaitokurssien vertailukohde tältä osin.

Tunnetaitokurssin opetussuunnitelma liikunnanopetukseen osoittautui toimivaksi. Opetussuunnitelma tulee kuitenkin aina elämään opetusryhmän mukana eikä tule koskaan saamaan jäykkää muotoa. Tunnetaitokurssin kesto oli sopiva opetussuunnitelman testaamiseksi ja tutkimusaineiston keräämiseksi. Kun halutaan keskittyä tutkimaan tunnetaitojen oppimista ja yleistymistä, on tutkimusaikaa pidennettävä huomattavasti. Jos taas ollaan kiinnostuneita opittujen taitojen pysyvyydestä ja siirtymisestä liikuntasalin ulkopuolelle, tarvitaan pitkittäistutkimusta ja uusien tutkimusmetodien kehittämistä. Tällaisenaakin - melkein yhden kouluvuoden mittaisena - tutkimus oli poikkeuksellisen pitkä verrattaessa sitä aiempiin tutkimuksiin.

Opettajan ja oppilaiden huomiot tunnetaitojen käyttämisestä ja käytön vaikutuksista liikuntatunneilla tukevat toisiaan. Kaikkien meidän interventioon osallistuneiden mielestä löytyi ”yhteinen sävel”, joka oli syksyllä hukassa ja jota lähdimme etsimään tunnetaitoja opettelemalla ja harjoittelemalla.

Oppilaat kertoivat loppuhaastattelussa vähentäneensä sinäviestien käyttöä ja oppineensa ilmaisemaan asiat uudella tavalla minäviestien avulla. Erilaisiin tuntiin liittyviin asioihin puututtiin aikaisempaa useammin itseilmaisun kehittyessä. Oppilaat muuttuvat avoimemmiksi, aktiivisemmiksi ja aloitteellisemmiksi. He oppivat myös tarkistamaan kuultua esimerkiksi varmistamaan erilaisissa peleissä käytettyjä sääntöjä. Aikaisemmin olen harvoin kuullut oppilaiden tarkastavan kuulemansa. Kun asioista oltiin erimieltä, ne pyrittiin saada ratkaistuksi rakentavalla tavalla keskustelemalla. Toisten haukkuminen ja riitely loppuivat. Myönteisen palautteen määrä lisääntyi. Liikuntaryhmä kiinteytyi ja ystävällisyys lisääntyi. Jaoista purnaaminen loppui ja oppilaat oppivat toimimaan erilaisissa ryhmissä noudattaen yhteistyön- ja ongelmanratkaisun periaatteita. Vastuunotto itsestä, toisista ja tunnin onnistumisesta lisääntyi. Intervention aikana kaiken myönteisen kehityksen seurauksena opettaja ja oppilaat havaitsivat työrauhan parantuneen. Tunteihin osallistuminen lisääntyi ja tunneilla saatiin käytettyä aikaisempaa enemmän aikaa opettamiseen ja liikkumiseen.

Vaikka joku oppilas ei omien ongelmiansa tai jonkun muun syyn takia oppisi tunnetaitoja, jo se, että suurin osa luokasta oppii ja käyttää niitä, näytti parantavan ratkaisevasti opetuksen ilmapiiriä ja viihtyvyyttä tunneilla. Kehittyminen tunnetaidoissa näytti rohkaisevan oppilaita vastuullisempaan käyttäytymiseen ja vähentävän eriarvoisuutta oppilaiden kesken. Tunnetaitojen opettelulla ja harjoittelulla liikuntatunneilla näyttäisi loppuhaastattelun perusteella olevan vaikutuksia myös tuntien ulkopuolelle. Koulun psyykkisen hyvinvoinnin kehittäminen voisi lähteä liikuntasalista edeten sieltä koko kouluun ja edelleen laajemmalle lähiympäristöön.

Tulokset tukevat sitä, että tunnetaitoja voidaan opettaa ja oppia. Kouluissa tulisi panostaa entistä enemmän tunnetaitojen opettamiseen, sillä tunnetaitojen käyttämisen hyödyt näyttäisivät tämän tutkimuksen perusteella olevan psyykkisen hyvinvoinnin kannalta merkittäviä. Ilmeisesti oppilaiden tunne siitä, että he voivat vaikuttaa tunneilla lisääntyi. Heidän autonomiansa parani ja tämän on todettu olevan tärkeä edellytys tehtäväsuuntautuneelle motivaatioilmastolle. Monissa oppilaiden kommentteissa tuli esille se, että tunnetaitojen harjoittelun toivottiin jatkuvan edelleen, sillä uusien taitojen käyttö ei ollut vielä tutkimuksemme aikana automatisoitunut. Motivaatiota uusien taitojen harjoitteluun näyttäisi olevan. Tunnetaitojen siemen on nyt kylvetty mutta kasvaakseen ja puhjetakseen kukkaan se tarvitsee vielä jatkuvaa hoivaa ja lämpöä.

Tutkimuksen tulokset saivat tukea aiemmista, teoriataustassa esittämistäni tutkimuksista, joiden mukaan tunnetaidot eivät kehity automaattisesti vaan niiden opetukseen on keskityttävä. Millään muulla paitsi tutkimusluokalla, en havainnut tunnetaitojen kehittymistä. Edelleen saadut tulokset tukevat niitä aikaisempia, teoriataustassa esittämiäni tutkimuksia, joiden mukaan tunnetaidot kehittyvät niitä opetettaessa ja tämä kehitys ilmenee käyttäytymisessä. Uutta tässä tutkimuksessa oli aiempiin tutkimuksiin verrattuna se, että siinä keskityttiin tutkimuksen toteutumisen arvioimiseen laadullisen tutkimusmenetelmän avulla. Tämä mahdollistaa tunnetaitokurssin kehittämissä edelleen saatujen kokemusten perusteella. Aikaisemmissa tutkimuksissa on keskitytty etupäässä määrällisten mittareiden avulla saamaan todisteita erilaisten tunnetaitokurssien vaikutuksista oppilaiden käyttäytymiseen.

Tutkimus vakuutti itseni ja oppilaani siitä, että tunnetaitojen opettaminen ja oppiminen liikuntatunneilla on mahdollista, mielenkiintoista ja tuloksellista. Jos ajatellaan liikuntaryhmässä tapahtuneita muutoksia ryhmäprosessin näkökannalta, voidaan havaita, että tutkimuk-

semme aikana liikuntaryhmä muuttui eripuraisesta joukosta yhteistyökykyiseksi ryhmäksi. Tavallista nykyään on se, että liikuntaryhmissä on oppilaita jopa neljältä eri luokalta eivätkä oppilaat välttämättä opi tuntemaan toisiaan edes nimiltä liikuntatuntien aikana. Tunnin sujumiseen vaikuttaa kokemukseni mukaan kielteisesti se, että oppilaat eivät tunne toisiaan ja joutuvat silti toimimaan yhdessä ”ryhmänä”, vaikka todellista ryhmäytymistä ei ole tapahtunut. Himbergin ja Jauhiaisen (1998) mukaan perusehto ryhmän synnylle on tilakontakti eli joutuminen vuorovaikutukseen toisten kanssa samassa tilassa, esimerkiksi liikuntasalissa olemalla. Ennen tutkimuksemme aloittamista tämä tilanne oli aiheuttanut tutkimukseen osallistuneessa liikuntaryhmässä voimakasta vastustusta ja eripuraa. Psykologisen kontaktin vaiheessa liikuntaryhmäläiset olivat saaneet toisistaan melko kielteiset kuvat. Eripuraa ja vastustusta uutta liikuntaryhmää kohtaa kesti seitsemän kouluviikkoa syksyn alusta. Vasta tutkimuksemme alettua ryhmä pääsi sosiaalisen kontaktin vaiheeseen, jossa yhteinen tavoitteellinen toiminta oli mahdollista. (Himberg & Jauhiainen 1998, 98-99.) Joukko kiinteytyi ryhmäksi. Uskon oppilaitteni tavoin siihen, että tunnetaitokurssi tehtävien auttoi tutkimuksessa mukana olleita, eri luokilta tulleita tyttöjä kehittymään toimivaksi ja yhteistyökykyiseksi ryhmäksi.

Himberg ja Jauhiainen (1998, 99) ovat sitä mieltä, että opettajan on tuettava ja varattava aikaa ryhmäytymiselle, sillä koululuokka ei automaattisesti muodosta ryhmää. Kouluissa tulisikin kiinnittää enemmän huomiota opetusryhmien ryhmäyttämiseen. Katsoisin ryhmäytymisen olevan yksi perusehto, joka tekee tehokkaan opettamisen ja oppimisen mahdolliseksi. Tiedän, että joissakin kouluissa pyritään luokkia ryhmäyttämään. Esimerkiksi Vehkojan yläasteella Hyvinkäällä, kaikki seitsemän luokkaa viedään ”yöseikkailuun”, johon kuuluu erilaisia ryhmässä suoritettavia tehtävärasteja, ongelmanratkaisuja ja leikkejä. Vielä ei kuitenkaan ole tutkimustietoa siitä, kuinka tällaiset ryhmäyttämiset vaikuttavat luokkiin.

Tutkimuksen aikana havahduin huomaamaan sen, että tunnetaitojen opettaminen ja käyttäminen liikuntatunneilla sai aikaan ikään kuin itsestään tehtäväsuuntautuneen ilmaston, jonka on havaittu vaikuttavan merkittävästi etenkin alhaisen taito- ja kuntotason omaavien oppilaiden kognitiivisiin ja affektiivisiin reaktioihin. Liikuntatunneista jäävällä myönteisellä kuvalla ja positiivisilla liikuntakokemuksilla saattaa olla merkittävä vaikutus pysyvän kiinnostuksen kehittämisessä liikunnan harrastamista kohtaan. Tunnetaitokurssilla korostuivat tehtäväsuuntautuneen ilmaston tunnusmerkit; vastuu monista asioista siirtyi aikaisempaa enemmän oppilaille, oppilaat vertasivat omaa kehittymistään tunnetaidossa lähtötasoonsa, erilaisten tehtävi-

en vaatavuustason päättämisessä olivat oppilaat mukana, tunneilla huomioitiin toisia ja oppilaat toimivat tasavertaisina erilaisissa ryhmissä. Tämä tutkimus vahvisti käsitystäni siitä, että liikuntatunneista on mahdollista jäädä toisenlaisia kokemuksia kuin mitä julkisuudessa on tuotu esille. Ilmeisesti julkisuudessa puututaan herkemmin kielteisiin kuin myönteisiin asioihin. Olisikin tärkeää koulun julkisuuskuvan takia, että koulut raportoisivat aiempaa tehokkaammin oman yhteisönsä positiivisista asioista.

Tutkimukseni tarkoituksena ei ollut koulukiusaamisen vähentäminen mutta tutkimuksen aikana kiusaaminen tutkimusryhmässä loppui. Tässä tutkimuksessa vaikutettiin koko ryhmään eikä keskitytty erityisesti oppilasiin, jotka kiusasivat luokkatovereitaan. Kuten Salmivalli (1999) on todennut koulukiusaaminen on ryhmäilmiö. Näyttää siltä, että tunnetaitojen opettamisesta koko luokalle olisi apua koulukiusaamisen vähentämisessä ja ennaltaehkäisyssä. Nykyään koulukiusaaminen on voimakkaasti esillä ja sen lopettamiseksi etsitään ja kokeillaan erilaisia tukitoimia. Sen sijaan, että uhrataan aikaa ja resursseja ongelmaoppilasiin, voitaisiin jatkossa tutkia sitä, millaisia vaikutuksia olisi sillä, että kaikille oppilaille opetettaisiin systemaattisesti tunnetaitoja liikuntatunneilla. Jos tunnetaitoja ei opeteta, mielestäni ei myöskään voida olettaa, että oppilaat osaisivat käyttää niitä automaattisesti. Emmehän me oleta oppilaiden oppivan muitakaan taitoja esimerkiksi nuotteja, vanhoja tansseja, kielioppia tai derivointia ilman opettamista ja harjoittamista.

Nykykoulussa käytetään yhä enemmän sellaisia opetusmenetelmiä, esimerkiksi yhteistoiminnallista oppimista ja projektityöskentelyä, joiden onnistuminen vaatii tunnetaitojen hallitsemista. Samoin monilla työpaikoilla käytetään tiimityötä. Työpaikan saannin yhtenä kriteerinä pidetään yhä useammin yhteistyötaitojen hallitsemista. Opettaako nykykoulu oppilailleen työssä tarvittavia perustaitoja? Millaisia valmiuksia opettajankoulutus antaa opetukseen ja kasvatukseen? Näitä kysymyksiä voisi jatkossa selvittää tutkimuksen avulla.

Yksi syy siihen, että tunnetaitojen opetusta eivät kaikki oppilaat saa, saattaa olla opettajien puutteelliset tiedot ja taidot tunnetaidoista. Tutkimuksemme aikana kuulin oppilailtani muutamaa otteeseen kommentin, että *opettaisit näitä tunnetaitoja toisillekin opettajille*. Olisikin mielenkiintoista tutkia sitä, millainen olisi tunnetaitojen opettamiseen profiloitunut koulu? Millaisia vaikutuksia olisi sillä, että koko koulun henkilökunta toimisi oppilaille mallina tunnetaitojen käytössä samanaikaisesti, kun oppilaille opetettaisiin näitä taitoja? Olisi myös

mielenkiintoista seurata tunnetaitojen oppimisen ja käyttämisen vaikutuksia syvällisemmin muutaman oppilaan elämään.

Jos tämän tutkimuksen suorittamisen myötä saatujen kokemusten jälkeen toistaisin tutkimukseni en tekisi sitä muun opetustyön ohessa. Oli raskasta keskittyä tutkimuksen tekemiseen osana tavallista opettajan arkea. Toisaalta näin sain kuitenkin vahvistuksen tunnetaitokurssin toimivuudesta osana liikunnanopetusta. Tutkimukseen valitsisin muutaman luokan, joille keskittyisin opettamaan tunnetaitoja. Haluaisin myös, että luokat olisivat sekaryhmiä, joissa normaalistikin toimitaan tunteilla ja elämässä. Pyrkisin venyttämään kurssin koko yläasteen pituiseksi ja lomittamaan teorian opettamisen ja käytännön harjoitukset. Nyt, kun aloitimme tunnetaitokurssin teoriajaksolla, ne oppilaat, jotka olivat pois tästä opetuksesta, aloittivat liikuntatunnit eri lähtökohdista kuin teoriajaksolle osallistuneet. Tämä aiheutti paljon lisätyötä tutkimuksemme alussa. Ehkä myös oppilaiden motivoinnin kannalta tunnetaitokurssin voisi aloittaa käytännön harjoituksilla, joiden suorittamiseen tarjoaisi myöhemmin toimivaa teoriaa. Näin menetellen uskoisin kiireen poistuvan ja tutkimuksessa kohtaamamme itsearviointiin ja tehtävien purkamiseen liittyvät ongelmat todennäköisesti vähenisivät.

Tutkimuksen tekeminen oli haastavaa, antoisaa, mielenkiintoista ja opettavaista. Kiitän ja tulen muistamaan aina lämmöllä kaikki 20 tutkimusryhmän tyttöä, jotka suostumalla osallistumaan tähän tutkimukseen mahdollistivat tunnetaitokurssin toteuttamisen. Tutkimusmatkamme oli sukellus *ihmeellisten ja jännien* tunnetaitojen opettelun maailmaan liikuntatunneilla, jota me kaikki arvioimme *lippui ja lappui* täyttämällä. ”Me teimme sen” ja selvisimme sukelluksestamme. Jatkamme tästä eteenpäin omiin suuntiimme yhteistä kokemusta rikkaampina siitä, miten tunnetaitojen käyttäminen vaikuttaa itseemme, kanssaihmiisiin ja liikuntatunteihin.



## LÄHTEET

- Aalto, M. 2000. Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. 202 harjoitetta 303 variaatiota. Tampere: Tammer-Paino.
- Aarnio, P. & Vuorinen, R. 1985. Vuorovaikutus ja yhteistyö. Jyväskylä: SKSK Kustannus.
- Adams, L. 1999. Ole paras itsesi. Jyväskylä: Gummerus.
- Aho, S. 1993. Oppilaiden moraalikehitystason, minäkäsityksen, sosiaalisen aseman ja kouluasenteiden muuttuminen peruskoulun ala-asteella. Turun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 167.
- Aho, S. 1996. Lapsen minäkäsitys ja itsetunto. Helsinki: Edita.
- Ahola, T. & Hirvihulta, H. 2000. Vääryydestä vastuuseen. Miten ohjata lapset ja nuoret ottamaan vastuu teoistaan? Opetushallitus. Helsinki: Painorauma.
- Alasuutari, P. 1999. Laadullinen tutkimus. Jyväskylä: Gummerus.
- Bredemeier, B. J., Weiss, M., Shields, D. & Cooper, B. 1986. The Relationship of sport involvement with children`s moral reasoning and aggression tendencies. *Journal of Sport Psychology* 8, 304-318.
- Bredemeier, B. J., Weiss, M. R, Shields, D. L & Shewchuk, R. M. 1986. Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education* 15, 212-220.
- Carr, W & Kemmis, S. 1983. Becaming critical: Knowing through action research. Victoria: DeakinUniversity.
- Cohen, L. & Manion, L. 1980. *Research Methods in Education*. London: Croom Helm.
- Compagnone, N. 1995. Teaching Responsibility to Rural Elementary Youth: Going Beyond the Urban At-Risk Boundaries. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 66 (4), 58-63.
- DeBusk, M. & Hellison, D. 1989. Implementing a Physical Education Self-Responsibility Model for Delinquency-Prone Youth. *Journal of Teaching in Physical Education* 8, 104-112.
- DeCorte, E. 2000. Marrying theory building and the improvement of school practice: a permanent challenge for instructional psychology. *Learning and Instruction* 10, 249-266.

- Deline, J. 1991. Why...Can't They Get Along? Developing Cooperative Skills Through Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 1, 21-26.
- DuPaul, G. & Eckert, T. 1994. The effects of social skills curricula: now you see them, now you don't. *School Psychology Quarterly* 9, 113-132.
- Durlak, C., Rose, E. & Bursuck, W. 1994. Preparing high school students with learning disabilities for the transition to post-secondary education: teaching the skills of self-determination. *Journal of Learning Disabilities* 27 (1), 113-132.
- Ebbeck, V. & Gibbons, S. L. 1998. The effect of a team building program on the self-conceptions of grade 6 and 7 physical education students. *Journal Sport and Exercise Psychology* 20, 300-310.
- 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*. Alexandria, Virginia: ASCD.
- Emmanouel, C., Zervas, Y. & Vagenas, G. 1992. Effects of four physical education teaching methods on development of motor skill, self-concept, and social attitudes of fifth-grade children. *Perceptual and Motor Skills* 74, 1151-1167.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Gardner, H. 1983. *Frames of Mind*. New York: Basic Books.
- Gibbons, S. L. & Ebbeck, V. 1997. The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education* 17, 85-98.
- Gibbons, S. L. & Ebbeck, V & Weiss, M. R. 1995. Fair Play for Kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 66, 247-255.
- Goldberger, M., Gerney, P. & Chamberlain, J. 1982. The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 53, 116-124.
- Goleman, D. 1999a. *Tunneäly. 7. painos*. Helsinki: Otava
- Goleman, D. 1999b. *Tunneäly työelämässä*. Helsinki: Otava
- Gordon, T. 1979. *Viisas opettaja*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Greenberg, P. 1992. How to institute some simple democratic practices pertaining to respect, rights, roots, and responsibilities in any classroom ( without losing your leadership position). *Young Children* 47 (5), 10-17.

- Greenwood, C. R., Terry, B., Arreaga-Mayer, C. & Finney, R. 1992. The classwide peer tutoring program: Implementation factors moderating student's achievement. *Journal of applied Behavior analysis* 25, 101-116.
- Grineski, S. 1989. Children, games and prosocial behavior: Insight and connections. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 60 (8), 20-25.
- Grineski, S. 1993. Achieving educational goals in physical education: A missing ingredient. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 64 (5), 32-34.
- Grönfors, M. 1982. *Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät*. Porvoo: WSOY.
- Haapasalo, J. 1999. Verbaalijudossa kukaan ei häviä. *Opettaja* 40, 30-31.
- Hart, E. & Bond, M. 1995. *Action research for health and social care: A guide to practice*. Buckingham: Open University press.
- Hastad, D. N., Segrave, J. O., Pangrazi, R. & Petersen, G. 1984. Youth sport participation and deviant behavior. *Sociology of Sport Journal* 1, 366-373.
- Heikkinen, H. L. T., & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa H.L.T. Heikkinen., R. Huttunen., & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 26-62.
- Helenius, E., Rautava, M. & Tuovinen, R. 1998. Eväitä elämään. Keinoja nuorten elämäntaitojen vahvistamiseksi. Porvoo: WSOY.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hellison, D. 1991. The Whole Person in Physical Education Scholarship: Toward Integration. *Quest* 43, 307-318.
- Hellison, D. 1995. *Teaching Responsibility Through Physical Activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Himberg, L. & Jauhiainen, R. 1998. *Suhteita. Minä me ja muut*. Porvoo: WSOY.
- Hirsijärvi, S. & Hurme, H. 2000. *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Houghton, S. 1991. Promoting generalization of appropriate behaviour across special and mainstream settings: a case study. *Educational Psychology in Practice* 7 (1), 49- 53.
- Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. L. T. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa: H. L. T. Heikkinen, R. Huttunen & P. Moilanen (toim.). Siinä tutkija missä tekijä. Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 111-135.

- Hämäläinen, H. & Ihalainen, T. 2000. Häiriökäyttäytyminen Helsingin yläasteiden liikuntatunneilla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen tiedekunta. Liikuntapedagogiikan pro gradu –tutkielma.
- Hämäläinen, J. 1987. Laadullinen sosiaalitutkimus käytännössä. Johdatus laadullisen sosiaalitutkimuksen ”käsiyötaitoon”. Kuopion yliopiston julkaisuja. Yhteiskuntatieteet. Tilastot ja selvitykset 2/87.
- Hämäläinen, J. 1998. Seikkailullinen toiminto on henkilökohtainen kokemus. Liikunnanopettaja 4, 20-21.
- Jakobson, M. & Wiegand, E. 1995. Muutosvoima minussa. Helsinki: Mannerheimin lastensuojeluliitto.
- Jensen, E. 1997. Aktiv Metodik –metodboken med över 1000 ideer som underlättar inläringen. Falun: Scandbook.
- Johnson, D. & Johnson, R. 1983. Social interdependence and perceived academic and personal support in the classroom. *Journal of Social Psychology* 120, 77-82.
- Johnson, D., Johnson, R. & Maruyama, G. 1983. Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals: A theoretical formulation and meta-analysis of the research. *Review of Educational Research* 53, 5-54.
- Johnson, D., Maruyama, G., Johnson, R., Nelson D. & Skon, L. 1981. The effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin* 89, 47-62.
- Jyrkämä, J. 1978. Toimintatutkimuksen teoriasta ja tutkimuskäytännöstä. *Sosiaalipolitiikka*, 37-70.
- Järvinen, A. 1990. Reflektiivisen ajattelun kehittyminen opettajankoulutuksen aikana. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 35.
- Kahila, S. 1986. Auttamiskäyttäytymisen edistäminen liikuntatunnilla yhteistyöskentelyn avulla. Jyväskylän yliopisto. Liikuntatieteen tiedekunta. Liikuntapedagogiikan lissensiaatin tutkielma.
- Kahila, S. 1993. Opetusmenetelmän merkitys prososiaalisessa oppimisessä. *Studies in Sport, Physical Education and Health* 29. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Kalliopuska, M. 1995. Sosiaaliset taidot. Helsinki: Edita.
- Kasl, S. 1999. Ihmissuhteiden kirja. Hämeenlinna: Karisto.
- Kelly, A. 1985. Action Research: What Is It and What Can It Do: Teoksessa: R. G. Burgess (toim.) *Issues in Educational Research: Qualitative Methods*. London: The Falmer Press.

- Kemmis, S. 1994. Action Research. Teoksessa: T. Husen and N. Postlewaithe (toim.) International Encyclopedia of education. Volume 1. Exeter: Elsevier.
- Kennedy, J. H. 1988. Issues in the identification of socially incompetent children. *School Psychology Review* 17, 276-288.
- Kinnunen, U. & Parkatti, T. 1993. Ikääntyvä opettaja – kuormittuneisuus ja terveys työssä. Ikääntyvä arvoonsa – työterveyden, työkyvyn ja hyvinvoinnin edistämishojelman julkaisuja 8. Jyväskylän yliopisto, työelämän tutkimusyksikkö. Helsinki: Nykypaino.
- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä prosessina. Teoksessa: H.L.T. Heikkinen., R. Huttunen & P. Moilanen (toim.) Siinä tutkija missä tekijä toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 63-83.
- Kleiber, D.A. & Roberts, G. C. 1981. The effects of sport experience in the development of social character: An exploratory investigation. *Journal of Sport Psychology* 3, 114-122.
- Kolb, D. A. 1984. Experiential learning. Experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs N. J.: Prentice-Hall.
- Kurtakko, K. 1990. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä TUKU –projektin loppuraportin II osa: Projektissa käytetyn toimintatutkimusmallin lähtökohdat ja kokemuksia sen soveltamisesta. Lapin korkeakoulun kasvatustieteellisiä julkaisuja B. Tutkimusraportteja ja selvityksiä 14.
- Kurtakko, K. 1991. Toimintatutkimus koulun ja opetuksen kehittämisessä. Teoksessa L. Syrjälä, J. Merenheimo (toim.). Kasvatustutkimuksen laadullisia lähestymistapoja. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan opetusmonisteita ja selosteita 39.
- Kuusela, M., Lintunen T., Heikinaro-Johansson, P. 2001. The use of active listening in physical education - a qualitative case study. The proceedings of the 10 th World Congress of the International Society of Sport Psychology in Skiathos, Greece, May 28-June 2, 2001.
- Kvale, S. 1989. To validate is to question. Teoksessa S. Kvale (toim.) Issues of validity in qualitative research. Lund: Studentlitteratur, 73-92.
- Lantieri, L. & Patti, J. 1996. Waging Peace in Our Schools. Boston: Beacon Press.
- Leino, J. 1996. Toimintatutkimus: käytännön ja tutkimuksen yhdistäjä. Teoksessa S. Ojanen (toim.). Tutkiva opettaja 2, 81-90. Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. Naturalistic inquiry. Beverly Hills: Sage.

- Lintunen, T. & Heikinaro-Johansson, P. 1998. Eläytyvä kuuntelu, minä-sinä viestit, ongelmanratkaisutekniikat: tavoitteena toimiva vuorovaikutus. *Liikunta ja Tiede* 1, 39.
- Lintunen, T., Kuusela, M., Heikinaro-Johansson, P., & Cantell, M. 2000. Active listening as a social interaction skill of the P.E. teacher - A qualitative case study. In J. Avela, P.V. Komi, J. Komulainen (Eds.), *Proceedings of the 5th Annual Congress of the European College of Sport Science. Research Reports on Sport and Health*, No. 127.
- Lowenstein, L. 1989. The peer group promoting socialised behaviour: How can the peer group be mobilised to counteract and remedy negative behaviour? *Education Today* 39 (2), 27-34.
- Lucner, J. & Nadler, R. 1997. *Processing the Experience. Strategies to Enhance and Generalize Learning. Second Edition.* Iowa: Kendall/Hunt.
- Luhtanen, R. (toim.) 1999. *Koulusäädökset.* Helsinki: Edita.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Mancini, V. H., Cheffers, J. T. F. & Zaichkowsky, L. D. 1976. Decision making in elementary children: Effects on attitudes and interaction. *Research Quarterly* 47, 80-85.
- Martinek, T. J., Zaichkowsky, L. D. & Cheffers, J. T. F. 1977. Decision-making in elementary age children: Effects on motor skills and self-concept. *Research Quarterly* 48, 349-357.
- Masser, L. 1990. Teaching for Affective Learning in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 61 (7), 18-19.
- Mayer, J. D. & Salovey P. 1993. The Intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence* 17, 433-442.
- McHugh, E. 1995. Going `Beyond the Physical`: Social Skills and Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 66 (4), 18-21.
- Miller, K. & Zener, A. 1979. *Toimiva koulu. Koulun ihmissuhdetaitojen kurssi.* Työkirja. Tampere: Mainos ja markkinointipalvelu Mark King.
- Misler, E. G. 1990. Validation in inquiry-guided research: the role of exemplars in narrative studies. *Havard Educational Review* 60, 415-442.
- Mize, J. & Ladd, G. 1990. A cognitive-social learning approach to social skill training with low status preschool children. *Developmental Psychology* 26, 388-397.
- Morton, L. 1993. Interpersonal skill development through cooperative education. *Guidance and Counselling* 9, 26-31.
- Mosley, J. 1993. *Turn Your School Round.* Cambridge: LDA.
- Mosley, J. 1996. *Quality Circle Time.* Cambridge: LDA.

- Mosston, M. & Ashworth, S. 1990. The spectrum of teaching styles: From command to discovery. New York: Longman.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Teoksessa Klaus Mäkelä (toim.): Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta. Helsinki: Gaudeamus, 42-61.
- National Association for Sport and Physical Education 1995. Moving into the future: National standards for physical education. St. Louis, MO: Mosby.
- Naukarinen, A. 1999. Tasapainoilua kurinalaisuuden ja tarkoituksenmukaisuuden välillä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 149. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Ninness, H. 1995. The effect of a self-management training package on the transfer of aggression control procedures in the absence of supervision. *Behavior Modification* 19, 464-490.
- Novick, R. 1998. The Comfort Corner: Fostering Resiliency and Emotional Intelligence. *Childhood Education* 74, 200-204.
- Ojala, T. & Uutela, A. 1993. Rakentava vuorovaikutus. Porvoo: WSOY.
- Orlick, T. 1981a. Cooperative play socialization among preschool children. *Journal of Individual Psychology* 37, 54-63.
- Orlick, T. D. 1981b. Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology* 17, 426-429.
- Paju-Savolainen, U. 2000. Passi, portti elämään. Lions Quest –koulutusohjelma. Helsinki: Suomen painotuote.
- Patrikainen, R. 1999. Opettajuuden laatu. Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys opettajan pedagogisessa ajattelussa ja toiminnassa. Jyväskylä: Gummerus.
- Patton, M. Q. 1990. Qualitative evaluation and research methods. (2<sup>nd</sup> edition) London: Sage.
- Payton, J. W., Wardlaw, D. M., Graczyk, P. A., Bloodworth, M. R., Tompsett, C. J. & Weisberg, R. P. 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.
- Peruskoulun opetussuunnitelman perusteet 1994. Opetushallitus. Helsinki: Painatuskeskus.
- Pica, R. 1993. Responsibility and Young Children – What does Physical Education Have to Do With It? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 43 (5), 72-75.
- Prouty, D. 1994. Project Adventure. Workshop Schedule. Hamilton:
- Rauste-von Wright, M. 1996. Kun kasvatus kolahtaa. *Liikunta ja tiede* 5, 4-8.
- Rauste-von Wright, M. & von Wright, J. 1994. Oppiminen ja koulutus. Juva: WSOY.

- Romance, T. J., Weiss, M. R. & Bockoven, J. 1986. A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 5, 126-136.
- Rouvinen-Kemppinen, K. 1998 . Ryhmät, tiimit ja verkostoituminen. Teoksessa Vuorovaikutuksen aarrearkku. Vinkkejä kasvattajille. Toim. P. Kemppinen & K. Rouvinen-Kemppinen. Helsinki: Hakapaino.
- Rönkä, T. 1989. Kasvattajan kolme oppituntia. Mannerheimin Lastensuojeluliitto. Jyväskylä: Gummerus.
- Sahlberg, P. & Leppilampi, A. 1994. Yksinään vai yhteisvoimin. Helsinki: Yliopistopaino.
- Salmivalli, C. 1998. Koulukiusaaminen. Kasvattajan käsikirja. Helsinki: Edita.
- Salmivalli, C. 1999. Koulukiusaaminen ryhmäilmiönä. Tampere: Tammer-paino.
- Salovey, P. & Mayer, J. 1990. Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality* 9, 185-211.
- Schaps, E., Lewis, C. & Watson, M. 1996. Building community in school. *Principal*, marraskuu 1996, 29-31.
- Schempp, P. G., Cheffers, J. T. F. & Zaichkowsky, L. D 1983. Influence of decision-making on attitudes, creativity, motor skills and self-concept in elementary children. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 54, 183-189.
- Segrave, J. O., Moreau, C. & Hastad, D. 1985. An investigation into the relationship between ice hockey participation and delinquency. *Sociology of Sport Journal* 2, 281-298.
- Sharpe, T., Brown, M. & Crider, K. 1995. The Effects of a Sportsmanship Curriculum Intervention on Generalized Positive Social Behavior of Urban Elementary School Students. *Journal of Applied Behavior Analysis* 28, 401-416.
- Solomon, G., B. 1997. Fair Play in the Gymnasium: Improving Social Skills Among Elementary School Students. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 68 (5), 22-25.
- Stenhouse, L. 1975. An introduction to curriculum research and development. London: Heinemann.
- Stiehl J. 1993. Becoming Responsible – Theoretical and Practical Considerations. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 64 (5), 38-40, 57-58, 70-71.
- Stähle-Nieminen, C. & Paju-Savolainen U. 1999. Vanhemmuuteen yhteisvoimin. Lions Quest vanhempain opintopiiri. Helsinki: Capella.
- Sulkunen, P. 1990. Ryhmähaastatteluiden analyysi. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus. 264-285.



- Suojanen, U. 1992. Toimintatutkimus koulutuksen ja ammatillisen kehittymisen välineenä. Loimaa: Finn Lectura.
- Syrjälä, L. & Numminen, M. 1988. Tapaustutkimus kasvatustieteessä. Oulun yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta. Tutkimuksia 51.
- Syrjälä, L. & Syrjäläinen E. & Ahonen, S. & Saari, S. 1994. Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Telema, R. & Liukkonen, J. 1997. Koululiikunnalla kaikista oman osaamisensa sankareita. Liikunta ja Tiede 6, 8-12.
- Theeboom, M., DeKnop, P., & Weiss M. R. 1995. Motivational climate, psychological response, and motor skill development in children`s sport: A fieldbased intervention study. *Journal of Sport and exercise Psychology* 19, 278-290.
- Tjeerdsma, B. L. 1999. Physical Education as a Social and Emotional Development Laboratory. *Teaching Elementary Physical Education* 10 (4), 12-16.
- Treasure, D. C. 1997. Perceptions of the motivational climate and elementary school children`s cognitive and affective response. *Journal of Sport and Exercise Psychology* 19, 278-290.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. 5-6/1991, 387-398.
- Uusitalo, H. 1991. Tiede, tutkimus ja tutkielma. Johdatus tutkielman maailmaan. Juva: WSOY.
- von Wright, J. 1996. Oppimisen tutkimuksen opetukselle asettamia haasteita. *Kasvatus* 27 (1), 9-21.
- von Wright, J. 2001. Kasvatuspsykologian vaiheita. *Psykologia* 1-2, 4-8.
- Walling, M., Duda J. L. & Chi, L. 1993. The perceived motivational climate in sport questionnaire: Construct and predictive validity. *Journal of Sport and Exercise psychology* 15, 172-183.
- Wandzilak, T. 1985. Values development through physical education and athletics. *Quest* 37, 176-185.
- Wandzilak, T., Carroll, T. & Ansorge, C. J. 1988. Values Development Through Physical Activity: Promoting Sportmanlike Behaviors, Perceptions, and Moral Reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education* 8 (1), 13-22.
- Weare, K. 2000. Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach. London: Routledge.

- Webber, J., Scheuermann, B., McCall, C. & Goleman, M. 1993. Research on self-monitoring as a behaviour management technique in special-education classrooms – a descriptive review. *Remedial and Special Education* 14 (2), 38-56.
- Wetton, N. & Cansell, P. 1993. *Feeling Good: Raising Sel-Esteem in the Primary School Classroom*. London: Forbes.
- Yoder, L. 1993. Cooperative learning and dance education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 64 (5), 47-47, 56.

## LIITE 1. Tunnetaitokurssin teoriajakson ohjelma

## TEORIAJAKSON OHJELMA

pe 22.10

klo

9.30	Lähtö koululta, majoittuminen
10.15	Tutustuminen toisiimme ja tunnetaitokurssiin
11.15	Käyttäytymisen ikkuna
12.00	Lounas
12.30	Eläytyvä kuuntelu
13.30	Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävä
14.30	Jäävuoriteoria
15.30	Myönteinen palaute
16.00	Päivällinen
17.00	Minäviestit
18.30	Palaute alkuhaastattelusta
21.00	Sauna

la 23.10

klo

9.15	Sinäviesti ja ongelmaan tarttuva minäviesti
10.15	Yhteistyön ja ongelmanratkaisun periaatteet: SURE ja GRIP
11.30	Yhteistyö- ja ongelmanratkaisutehtävä
12.30	Lounas
13.30	Yhteiset tavoitteet tunnetaitokurssille
14.30	Liikuntasuunnitelman teko
15.30	Päätös

## LIITE 2. Tunnetaitoteorian opetusmonisteet/seinäjulisteet numerot 1, 2, 3, 4.

<p style="text-align: right;">1</p> <h2 style="text-align: center;">KÄYTTÄYTYMISEN IKKUNA</h2> <table border="1"> <thead> <tr> <th>TYÖKALUN KÄYTTÖTILANNE</th> <th>TYÖKALU</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>TOISELLA ON ONGELMA</td> <td>AKTIIVINEN KUUNTELU</td> </tr> <tr> <td>ONGELMATON ALUE - OPETTAMINEN JA OPPIMINEN MAHDOLLISTA</td> <td>ERI "MINÄVIESTITI MYÖNTEINEN PALAUTE</td> </tr> <tr> <td>MINULLA ON ONGELMA</td> <td>ONGELMAAN TARTTUVA MINÄVIESTITI</td> </tr> <tr> <td>ONGELMA ON YHTEINEN</td> <td>ONGELMANRÄIKÄISYYS- JA YHTEISTYÖTAIDOT</td> </tr> </tbody> </table>	TYÖKALUN KÄYTTÖTILANNE	TYÖKALU	TOISELLA ON ONGELMA	AKTIIVINEN KUUNTELU	ONGELMATON ALUE - OPETTAMINEN JA OPPIMINEN MAHDOLLISTA	ERI "MINÄVIESTITI MYÖNTEINEN PALAUTE	MINULLA ON ONGELMA	ONGELMAAN TARTTUVA MINÄVIESTITI	ONGELMA ON YHTEINEN	ONGELMANRÄIKÄISYYS- JA YHTEISTYÖTAIDOT	<p style="text-align: right;">2</p> <h2 style="text-align: center;">JÄÄVUORITEORIA</h2>								
TYÖKALUN KÄYTTÖTILANNE	TYÖKALU																		
TOISELLA ON ONGELMA	AKTIIVINEN KUUNTELU																		
ONGELMATON ALUE - OPETTAMINEN JA OPPIMINEN MAHDOLLISTA	ERI "MINÄVIESTITI MYÖNTEINEN PALAUTE																		
MINULLA ON ONGELMA	ONGELMAAN TARTTUVA MINÄVIESTITI																		
ONGELMA ON YHTEINEN	ONGELMANRÄIKÄISYYS- JA YHTEISTYÖTAIDOT																		
<p style="text-align: right;">3</p> <h2 style="text-align: center;">AKTIIVINEN KUUNTELU</h2> <table border="0"> <tbody> <tr> <td>SMILE</td> <td>~</td> <td>ILME</td> </tr> <tr> <td>OPEN</td> <td>~</td> <td>AVOIN "</td> </tr> <tr> <td>FORWARD</td> <td>~</td> <td>ETEEPÄIN</td> </tr> <tr> <td>TOUCH</td> <td>~</td> <td>KOSKETUS</td> </tr> <tr> <td>EYE</td> <td>~</td> <td>KÄISE</td> </tr> <tr> <td>NOD</td> <td>~</td> <td>"NYOKKÄYS"</td> </tr> </tbody> </table> <p style="text-align: center;">+</p> <p>TARKISTA KUULEMASI ASIA JA TUNNE PUHUJALTA!</p>	SMILE	~	ILME	OPEN	~	AVOIN "	FORWARD	~	ETEEPÄIN	TOUCH	~	KOSKETUS	EYE	~	KÄISE	NOD	~	"NYOKKÄYS"	<p style="text-align: right;">4</p> <p>NORMAALISTI AJATUKSET JA TUNTEET TASAPAINOSSA</p> <p>ONGELMATILANTEESSA TUNTEET KUOHUAVAT</p> <p>'SANOITTA TOISEN TUNNE AÄNEEN'</p>
SMILE	~	ILME																	
OPEN	~	AVOIN "																	
FORWARD	~	ETEEPÄIN																	
TOUCH	~	KOSKETUS																	
EYE	~	KÄISE																	
NOD	~	"NYOKKÄYS"																	

Kuva 1. sovellettu Adams 1999, 231; Miller & Zener 1979, 11.

Kuva 2. Aalto 2000, 43-49.

Kuva 3. Adams 1999, 61-68; Helenius ym., 1998, 59, 62; Miller & Zener 1979, 37.

Kuva 4. Miller & Zener 1979, 37-38; Ojala & Uutela 1993, 124.

## LIITE 3. Tunnetaitoteorian opetusmonisteet/seinäjulisteet numerot 5, 6, 7, 8.



Kuva 5. Adams 1999, 89-93; Helenius ym., 1998, 53; Miller & Zener 1979, 26.

Kuva 6. Adams 1999, 55-56, 76-79, 81; Miller & Zener 1979, 25-26.

Kuva 7. Adams 1999, 83-89; Miller & Zener 1979 25-26.

Kuva 8. Adams 1999, 114-128; Helenius ym., 1998, 53; Miller & Zener. 1979, 32.

## LIITE 4. Tunnetaitoteorian opetusmonisteet/seinäjulisteet numerot 9, 10, 11, 12.

9

**"MYÖNTEINEN PALAUTE**

- 1 KERRON, TOISELLE MITÄ HAN ON TEHNYT
- 2 MITÄ SEURAUKSIA SIITÄ ON MINULLE
- 3 OMAI TUNTEENI TÄMÄN JOHDOSTA

10

SINÄ                      MINÄ

---

TAIDOT                      ASENNE

---

TAITOJEN KÄYTÖN LÄHTÖKOHTANA ON, EITÄ, SINÄ JA MINÄ SEKA TAIDOT JA ASENNE OVAT TASAPAINOSSA

11

**YHTEISYÖN- JA ONGELMANRATKAISUN PERIAATE:**

<p>VARMA <b>S</b>URE</p>	<p>FYYSISESTI JA PSYKKISESTI TURVALLISTA</p>
<p><b>U</b>NTII</p>	<p>JOKAINEN HYVÄKSYII RYHMÄÄN</p>
<p><b>R</b>ESOURCEFUL</p>	<p>JOKAISEN KYVYT KÄYTISSÄ</p>
<p><b>E</b>VERYBODY</p>	<p>JOKAISELLA MAHDOLLISUUS ONNISTUA "We did it!"</p>

12

**YHTEISYÖN- JA ONGELMANRATKAISUN PERIAATE:**

<p><b>G</b>OALS</p>	<p>TAVOITE TIEDOSSA</p>
<p><b>R</b>OLES</p>	<p>ROOLIT SELVILLÄ</p>
<p><b>I</b>NTERACTION</p>	<p>VUOROVAIKUTUS KUNNOSSA</p>
<p><b>P</b>ROCEDURES</p>	<p>MIEN TEHDÄÄN PÄÄTÖKSIÄ JA RATKOITAAN ONGELMIA</p>

Kuva 9. Aalto 2000, 66; Miller & Zener 1979, 25-26.

Kuva 10. Action for life- kurssi

Kuva 11. sovellettu Aalto 2000, 16; Action for life- kurssi; Ahola & Hirvihuhta 2000, 59.

Kuva 12. Action for life- kurssi; Kalliopuska 1995, 154-155.

## LIITE 5. Tunnetaitoteorian opetusmonisteet/seinäjulisteet numerot 13, 14, 15, 16.



Kuva 13. Helenius ym. 1998, 49.

Kuva 14. sovellettu Kolb 1984, 42.

Kuva 15. sovellettu Rönkä 1989, 94.

Kuva 16. -

## LIITE 6. Tunnetaitokurssin suunnitelma liikunnanopetukseen

Tunnin numero	Päivämäärä	Liikunta-muoto	Tunne-tehtävä	Ongelmanratkaisutehtävä
1	2.11.1999	Aerobic	Mitä teit syyslomalla millaista oli ja olotila nyt	Narusolmu
2	9.11.1999	Lavatanssi	Minä olen...	Vain 5 jalkaa+5 kättä maassa ryhmällä
3	16.11.1999	Nuoriso-Tanssi	Tunnetori	Tanssin jatkaminen
4	23.11.1999	"Tilkkutäkki"	Mitä tutkimuskansion kansi kertoo minusta	Missä ovat tavarat?
5	30.11.1999	Apinarata	Minua ilahduttaa& minua harmittaa	Rekin ylitys penkillä
6	8.12.1999	Palloilupiiri	Paperista repimällä oma olotila	Tennispalloeteneminen
7	15.12.1999	Kuntotesti	Minäviestit kuvien avulla. Joulukuusi	Kädet ja jalat seinällä
8	5.1.2000	Gladiaattori-rata	Minäviestit kuvien avulla	PistesaaLiin lisääminen
9	12.1.2000	Luokkatunti	Oman olotilan piirtäminen piirtoheitinkalvolle	
10	19.1.2000	Käsipallo	Tunnetarkkailu. Myönteinen palaute	
11	26.1.2000	Sulkapallo	Tunnetarkkailu. Myönteinen palaute	Tarkkuusheitot ämpäreihin
12	2.2.2000	Tennis & pelkkis	Tunne lapulle alussa ja lopussa. Mistä muutos?	Pelin ideoiminen kuvasta
13	11.2.2000	Luova liikunta	Mitä esineet kertovat sinusta?	Narun ylitys
14	3.3.2000	Apinarata	Mikä puu olet? Miksi?	Eteneminen niin, että vain Yhden jalat maassa
15	17.3.2000	Power Mover	Minä olen, 10v päästä haluaisin, 15 s keuhut	Puhelinnumerotanssi
16	24.3.2000 31.3.2000	Sähly/TET	Olen hyvä 15 s, Suutun, kun 15 s	Tornin rakentaminen
17	7.4.2000	Sähly	Minä olen + maskotin Heitto	Tulitikut välissä
18	14.4.2000	Rivitanssi	Asento ja olotila	Siiamilaisrata



## LIITE 7. Alkuhaastattelu

### ALKUHAASTATTELU

1. Mitä ajattelet liikuntatunneista? Mitkä asiat ovat saaneet sinut ajattelemaan näin?
2. Minkälainen on tämän hetkinen ilmapiiri liikuntatunneilla?
3. Mitkä asiat vaikuttavat liikuntatunneilla viihtymiseen? Millä tavoin tunneille saisi lisättyä myönteisyyttä ja hyvää oloa? Mitkä asiat harmittavat tunneilla sinua? Oletko koskaan ottanut asiaa puheeksi? Miksi?
4. Millaisia ongelmia liikuntatunneilla on ilmennyt? Luuletko, että jollakin on henkilökohtaisia ongelmia tunneilla? Mistähän ne saattavat johtua?  
-kisat-jaot-aidot-haluttomuus-pilkka-sääntöerimielisyydet-testit-syrjintä-välineet kotona-rauhattomuus...Miten näissä tilanteissa on toimittu? Onko ongelmia saatu näin vähennettyä?
5. Oletko koskaan pahoittanut mieltäsi liikuntatunnilla? Oletko huomannut, että joku olisi pahoittanut mieltänsä? Miksiköhän? Olisitko voinut tehdä asialle mitään? Onko sinulla ollut ongelmia? Haluaisitko kertoa niistä tarkemmin? Miten olet pyrkinyt ratkaisemaan ongelmiasi? Onko ollut vaikeaa ilmaista itseään?
6. Mistä johtuu se, että toiset pelkäävät liikuntatunteja? Miten tätä pelkoa voitaisiin vähentää tai poistaa?
7. Millaisia vaikeuksia liikunnanopettajalla voi olla tunneilla? Mitä pitäisi tapahtua, että nämä ongelmat vähensivät?
8. Mitä opettaja/oppilaat/sinä voisit tehdä viihtyvyyden parantamiseksi ja ongelmatilanteiden välttämiseksi? Tavoitteena, että kaikilla olisi hyvä mieli tullessa ja pois lähtiessä.
9. Olisiko mielessäsi jokin yleinen (käytös)ohje, jota olisi hyvä noudattaa joka tunti? Miksi se tuntuisi sinusta tärkeältä? Mihin arvelisit säännön noudattamisen johtavan?
10. Miten sinut ja muut saisi noudattamaan yhteisiä sääntöjä? Miten tulisi menetellä, jos sääntöjä ei noudateta?
11. Miten ryhmätyöskentely / yhteistyö on sujunut tunneilla? Mistä sen on huomannut? Millainen rooli sinulla on yleensä ryhmätöissä? Mikä voi olla esteenä yhteistyölle?
12. Miten normaalisti toimitaan, jos joukkueessa on yksi heikko pelaaja ja olette häviöllä? Miltähän vaihtopenkillä istujasta tuntuu? Miten tulisi toimia? Miksi? Miten häviöön yleisesti suhtaudutaan?
13. Miten haluaisit, että jaot tehtäisiin? Onko jokin tapa miten ei tulisi tehdä jakoja? Miksi ajattelet näin?
14. Miten valitset parin liikuntatunnilla? Miksi? Miksiköhän usein samat oppilaat jäävät ilman paria? Millaisia ominaisuuksia heillä on?
15. Millaisia ominaisuuksia on oppilaalla, joka tulee hyvin toimeen toisten kanssa ja ns. suosittu oppilas? Miten nämä ominaisuudet ilmenevät liikuntatunneilla?
16. Yksi toivomus liikuntatunneille? Haluaisin, että .....

## LIITE 8. Oppilaille jaettu toimintatutkimusmoniste

*TOIMINTATUTKIMUS*

*Toimintatutkimuksen avulla halutaan kehittää ja tutkia todellisen elämän tapahtumia, esim. opettaja voi pyrkiä kehittämään omaa opetustaan. Tyypillistä tälle tutkimusmuodolle on, että kehittämistyöhön osallistuvat kaikki asianosaiset - meidän tutkimuksessamme opettaja ja teidän liikuntaryhmän tytöt. Kaikki tutkimukseen osallistujat ovat tietoisia tutkimuksen tavoitteista ja eri vaiheista. Me tutkimme yhdessä tieteellisesti tunnetaitopainotteisen liikuntakurssin toimivuutta ja soveltuvuutta kouluun ja sen mahdollisia vaikutuksia sinuun, minuun ja meidän koko liikuntaryhmäämme. Yhteistoiminnallisuuden perustana on usko siihen, että yhdessä saadaan enemmän aikaan.*

*Toimintatutkimus etenee vaiheittaisesti suunnittelusta toimintaan, jota havainnoidaan ja arvioidaan. Havainnoinnin ja arvioinnin tarkoituksena on edelleen muuttaa suunnitelmaa ja parantaa toimintaa. Joka vaiheeseen osallistuvat sekä opettaja että oppilaat. Haastattelu auttoi ja suuntasi tutkimuksemme suunnitteluvaihetta, joka taas vaikuttaa jokaiseen liikuntatuntiimme. Tunneilla havainnointivuorossa olevan tarkkailijan lisäksi jokainen meistä havainnoi toimintaa ja tunnin lopussa raportoi havaintojaan ja arvioi omaa suoriutumistaan tutkimuskansion avulla. Liikuntasuunnitelmaan merkityn arviointipäivän jälkeen voimme muuttaa tarvittaessa tavoitteitamme tai käytänteitämme tekemiemme havaintojen ja pohdiskelujen perusteella.*

*Toimintatutkimuksen edellytyksiä ovat:*

- yhteistoiminta ja yhteisesti hyväksytyt tavoitteet*
- toiminta tapahtuu normaalissa opetustilanteessa*
- osallistujien on kyettävä itsetarkkailuun*
- osallistujien on kyettävä raportoimaan tapahtumassa olevia asioita*

*Tutkimuksemme kehittää meitä ihmisinä ja auttaa meitä luomaan toimivan ja tasavertaisen yhteyden ympärillämme oleviin ihmisiin.*

*Mielenkiintoista, antoisaa ja opettavaista tutkimusmatkaa! Marjo*

## LIITE 9. Minäviestiportaati

## MINÄVIESTI PORTAAT

6. Käytän erilaisia minäviestejä tarkoituksenmukaisesti eri paikoissa ja eri tilanteissa.
5. Kun minulla on ollut hankaluuksia, olen käyttänyt ongelmaan tarttuvaa minäviestiä ja eläytyvää kuuntelua viestin lähettämisen jälkeen.
4. Olen onnistunut olemaan avoin ja olen pitänyt huolen omista tarpeistani lähettämällä kantaottavia ja ennakoivia minäviestejä.
3. Osaan tunnistaa tunteeni, tarpeeni sekä haluni ja pystyn useimmiten kertomaan ne ääneen. Ymmärrän, että lähettämällä näitä selittäviä minäviestejä annan toisille mahdollisuuden ymmärtää minua paremmin.
2. Minun on vaikea tunnistaa omia tunteitani ja sanoin kuvailla ajatuksiani ja tarpeitani. Ongelmatilanteisiin joutuessani käytän helposti syytteleviä sinäviestejä.
1. Ymmärrän mitä minäviestit ovat ja miten ne eroavat sinäviesteistä.
0. En vielä tiedä, mitä minäviestit ovat.

## Minäviestien lähettämisen kehitysjana

portaan numero

6  
5  
4  
3  
2  
1  
0

----- päivämäärä

## LIITE 10. Eläytyvän kuuntelun portaat

## ELÄYTYVÄN KUUNTELUN PORTAAT

5. Käytän eläytyvän kuuntelun taitoani sujuvasti eri tilanteissa ja eri paikoissa.

4. Olen onnistunut kuuntelemaan toisen kuvausta ongelmastaan keskeyttämättä ja tarjoamatta heti ratkaisua.

3. Vaikka huomaan, että toisella on ongelma, minun on vaikea kuunnella eläytyvästi tai en viitsi tehdä sitä. Passiivisessa kuuntelussa olen noudattanut SOFTEN –menetelmää. Osaan tarkistaa kuulemani.

2. En useinkaan huomaa, että toisella on ongelma, joka vaatisi eläytyvää kuuntelua. Olen käyttänyt muutamaa passiivisen kuuntelun taitoa.

1. Ymmärrän mitä eläytyvällä kuuntelulla tarkoitetaan.

0. En vielä tiedä, mitä eläytyvä kuuntelu tarkoittaa.

## Eläytyvän kuuntelun kehitysjanani

portaan numero

5  
4  
3  
2  
1  
0

----- päivämäärä

## LIITE 11. Yhteistyön portaat

## YHTEISTYÖN PORTAAT

5. Toimin vastuuntuntoisena ryhmän jäsenenä erilaisissa ryhmissä eri paikoissa noudattaen yhteistyön- ja ongelmanratkaisun periaatteita.

4. Ryhmätöissä hyväksyn kaikki ryhmän jäsenet ryhmääni. Tehtävän ratkaisuun pyrin neuvottelutaitoni avulla. Pidän huolen siitä, että kaikkien kyvyt tulevat käyttöön ja että kaikilla on mahdollisuus onnistua ja tuntea olonsa fyysisesti ja psyykkisesti turvalliseksi.

3. Jos ryhmän kokoonpano miellyttää minua, osallistun innokaasti ryhmätöihin. Olen pyrkinyt kuuntelemaan toisia ja osaan kertoa omat ideani. Tiedän oman roolini. Minulla olisi vielä parannettavaa toisten huomioimisessa.

2. Olen usein ryhmän passiivinen jäsen; en ilmaise mielipiteitäni, vaan teen mitä muut käskvät. Ryhmätöissä pitkästyn helposti, sillä tavoitteet sekä oma roolini ovat minulle epäselviä. /  
Minulle on tärkeää, että tehtävä ratkaistaan omien ideoitteni avulla. Minulla on vielä parannettavaa toisten kuuntelussa.

1. Ymmärrän miten tehokas ryhmä toimii.

0. En vielä tiedä, miten tehokas ryhmä toimii.

Yhteistyön kehitysjanani

portaan numero

5  
4  
3  
2  
1  
0

----- päivämäärä

## LIITE 12. Vastuunoton portaat

## VASTUUNOTON PORTAAT

5. Toimin vastuullisesti toiset huomioiden eri tilanteissa ja eri paikoissa.

4. Osallistun aktiivisesti ja joustavasti tunnin kulkuun enkä tarvitse valvontaa. Olen suvaitsevainen ja ystävällinen huomioiden toiset. Osaan auttaa ja kannustaa. Toimin mielelläni kaikkien liikuntaryhmäläisten kanssa erilaisissa harjoituksissa. Huomaan tilanteita, joissa voin auttaa tunnin järjestelyissä. Osaan tehdä parannusehdotuksia.

3. Osallistun tuntiin ja yritän ilman marisemista, vaikka lempilajini ei olisikaan vuorossa. En kiusaa, arvostele enkä hauku toisia. Käskettäessä vien tavaroita paikoilleen.

2. Minulla parannettavaa omassa toiminnassani ja sääntöjen noudattamisessa. En osaa huomioida toisia enkä ottaa vastuuta tunnin onnistumisesta. En jaksa kuunnella ja keskittyä tuntiin.

1. Ymmärrän mitä vastuunotolla tarkoitetaan.

0. En vielä tiedä, mitä vastuunotolla tarkoitetaan.

vastuunoton kehitysjanani

portaan numero

5  
4  
3  
2  
1  
0

----- päivämäärä

## LIITE 13. Liikuntatuntien havainnointikaavake

## OPPILAAN HAVAINNOINTIKAAVAKE

päivämäärä \_\_\_\_\_ tunnin numero \_\_\_\_\_

liikuntamuoto \_\_\_\_\_

## Havainnointikohde

## Oppilaiden käyttäytyminen

- varusteet \_\_\_\_\_
- tuntiin osallistuminen \_\_\_\_\_
- yrittäminen \_\_\_\_\_
- kiroilu \_\_\_\_\_
- epäystävällisyys \_\_\_\_\_
- auttaminen \_\_\_\_\_
- kannustaminen \_\_\_\_\_
- toisten huomioiminen \_\_\_\_\_

## Tunnin kulku

- työrauha \_\_\_\_\_
- järjestelyt \_\_\_\_\_
- ohjeiden kuunteleminen \_\_\_\_\_
- kinastellaanko joukkueista \_\_\_\_\_
- purnataanko oppisisällöistä \_\_\_\_\_
- "epämääräinen ylimääräinen" \_\_\_\_\_

## Tunnetaitojen käyttö

\_\_\_\_\_

## Luokan yhteistyökyky

- ilmapiiri \_\_\_\_\_
- osallistuiko kaikki \_\_\_\_\_

Mieleeni jäi erityisesti \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

LIITE 14. Tunnetaitokurssin yhteiset tavoitteet ja toimintaohjeet

TUNNETAITOKURSSILLE LAADITUT YHTEISET TAVOITTEET JA TOIMINTAOHJEET

*Oppilaat toivoivat, että tunneilla*

- kuunnellaan toisia
- annetaan kaikkien yrittää taidoista riippumatta eikä oteta niin tosissaan pelejä
- huomioidaan toisemme
- ei haukuta toisia
- ei käytetä sinäviestejä
- häviötä ei panna yhden syyksi
- ollaan avoimia
- pidetään asialliset varusteet mukana
- otetaan vastuu tunnin onnistumisesta
- annetaan myönteistä palautetta ja kannustetaan
- huolehditaan tiimihengestä
- käytetään minäviestiä ongelmatilanteessa
- yritetään parastaan

*Näistä toivomuksista kokosimme tavoitteet & toimintaohjeet tunneillemme, joiksi muodostuivat:*

*\*Suunnitella ja pitää vaihtelevia tunteja, joihin jokainen osallistuu ja yrittää parhaansa.*

*\*Harjoitella työkalujen eli tunnetaitojen käyttöä.*

*\*Noudattaa yhteistyön- ja ongelmanratkaisun periaatteita.*

*\*Antaa myönteistä palautetta.*

*\*Jokainen ottaa vastuun itsestä, toisista ja tunnin onnistumisesta "pilke silmäkulmassa".*



## LIITE 15. Näytteitä opettajan kirjoittamista palautteista oppilaiden päiväkirjoihin.

*”Tunntu olevan väsynyt häirikön käyttäytymiseen samoin kuin me kaikki muutkin. Pidän iloisuudestasi ja avoimuudestasi. Tunneilla osaat halutessasi toimia vastuullisesti toisten huomioiden. Osaat ottaa ongelmallisia asioita puheeksi – käsipallopelissä toivoit, että kaikille syöteltäisiin tasapuolisesti. Kun ääneen ilmaisee havaitsemansa epäkohdat, niihin puututaan ja saadaan muutosta aikaan. Anna sädehtivän aurinkosi paistaa täydeltä terältä!”*

*”Olen tyytyväinen vastuuntuntoiseen käytökseesi. Osaat kysyä, jos asiat ovat epäselviä. Tunneilla huolehdit yhteishengestä ja osaat rakentavalla tavalla pitää myös omia puoliasi. Jäin kaipaamaan päiväkirjajakirjoituksiasi...niitä on varmaankin hankala tehdä, sillä itsensä ja oman käyttäytymisen arvioiminen on vaativaa. Koita pohdiskella miten tämä ”sinä ja minä” –kurssi vaikuttaa sinuun, sinun suhteisiisi muihin liikuntaryhmäläisiin, sääntöihin, opettajaan ja miten se vaikuttaa meihin kaikkiin yhdessä. Tsemppiä!”*

*”Ilahtuin, kun luin päiväkirjaasi. Tunntu olevan motivoitunut ”sinä ja minä” –kurssilla itsesi kehittämistä. Minustakin itsearviointi on välillä hankalaa mutta olen myös huomannut, että sen avulla on mahdollisuus saada aikaan todellista muutosta käyttäytymisessä. Olen tyytyväinen aloitteellisuuteesi ja kykyysi huomioida toisia!”*

*”Kiitos vaivannäöstäsi yhdyshenkilönä. Oli mielenkiintoista lukea pohdiskelevaa päiväkirjaasi. Toimit todellakin rakentavasti ja toiset huomioiden tunneilla mutta pidät silti kiinni omista tarpeistasi diplomaattisesti. Niinpä niin, mitä tehdä heille, joiden käyttäytyminen on poikkeavaa ja hajottavaa....No tämä ”sinä ja minä” –tutkimuksemme on yksi yritys. Omalla käytökselläsi annat mallin muille ja kokemuksen siitä millaista on tasavertainen ja empaattinen käyttäytyminen. Se on myös mahdollisuus toisille omaan oivallukseen.”*

*”Toivon mukavampia ja yhteistyökykyisempiä oppitunteja kanssasi. Olen ollut hetkittäin tyytyväinen toimintaasi esimerkiksi tuomaroidessasi pelejä. Osaat hyvin, kun haluat! Pettynyt ja väsynyt olen huomiota herättävään ja keskittymiskyvyttömään toimintaasi, koska se häiritsee opettamista ja oppimista. Ilmeisesti asenteesi on ”väärä” ja sen tähden vain sinä voit auttaa itseäsi –autathan!? Unohda välinpitämätön kuoresi ja tule esiin!”*

*”Kiitos mielipiteistäsi! Tutkimuksen tekeminen on minunkin mielestäni työlästä mutta samalla palkitsevaa. Olethan huomannut eron teidän ryhmän toiminnassa syksyn ja ”nykypäivän” välillä? Tappelun ja kinastelun sijasta toimitte yhdessä toisenne huomioiden. Jotain oli yritettävä, jotta kaaoksesta päästäisiin ja se jokin oli tämä toimintatutkimus.*

*Harmi, kun et ollut mukana tekemässä liikuntasuunnitelmaa, sillä se on ryhmän toiveiden mukaan koottu. Tunneilla ei voi olla pelkkää hikistä liikkumista, sillä oppilaiden kunto ei kestäisi sitä. Muista, että olet koulun teräsnainen ja kilpaurheilija. Koulun liikuntatunnit on suunnattu ja suunniteltu keskiverto-oppilaiden tason mukaan. Tavoitteena on kasvattaa liikuntaan ja liikunnan avulla niin kuin me teemme tässä ”sinä ja minä” –kurssissa.*

*Olen tyytyväinen itsearviointiisi ja avoimuuteesi, varsinkin kun kaikki asiat eivät ole olleet alusta asti sinulle selvillä. Toivon, että taitoraput selkiytyvät. Menneen haikailu ei kannata – ajatus tähän hetkeen ja tulevaisuuteen. Tsemppiä sinulle taidokas liikkaja!”*

## LIITE 16. Loppuhaastattelu.

### LOPPUHAASTATTELU

1. Mitä pidit tästä ”sinä ja minä” –kurssista?
2. Mitä opit tällä kurssilla?
3. Miltä opetetut asiat tuntuivat?
4. Miltä tuntui kertoa itsestä tunnetehtävissä?  
Miltä tuntui kuulla toisten tunteista? Millainen vaikutus tällä oli sinuun?  
Mitä pidit yhteistyön- ja ongelmanratkaisutehtävistä? Mitä opit niitä tehdessä?
5. Onko tuntien ilmapiiri muuttunut syksystä? Mistä se mielestäsi johtuu?
6. Mikä on ollut hyödyllisin asia sinulle tällä kurssilla?
7. Oletko käyttänyt tunnetaitoja liikuntatuntien ulkopuolella? Mitä on tapahtunut? Onko jokin tapahtuma jäänyt erityisesti mieleesi?
9. Miten tätä kurssia voisi kehittää?
10. Olisiko jotain mitä vielä haluaisit sanoa tästä ”sinä ja minä” –kurssista?

LIITE 17. Kyselykaavake tunneteorian opetusjaksosta.

PALAUTE TUNNETEORIAN OPETUSJAKSOSTA  
LEIRIKESKUKSESSA 22-23.10.1999

Reissumme oli mielestäni \_\_\_\_\_

Vastasiko se sitä mitä siitä oli informoitu etukäteen? \_\_\_\_\_

Mitä pidit opetetuista asioista? \_\_\_\_\_

Minkälaisia opetustuokiot olivat? \_\_\_\_\_

Miltä tuntui harjoitella opetettuja asioita ryhmissä tai parin kanssa? \_\_\_\_\_

Mieleeni jäi erityisesti \_\_\_\_\_

Miten reissuamme olisi voinut parantaa? \_\_\_\_\_

Kun pidämme keväällä tutkimuksemme lopetuksen leirikeskuksessa, toivoisin että,

Arvioi kuinka hyvin opit seuraavat opetetut asiat:

Eläytyvä kuuntelu	___	1 = en oppinut
Jäävuoriteoria	___	2 = opin huonosti
Myönteinen palaute	___	3 = opin
Minäviestit	___	4 = opin hyvin
Sinäviesti	___	
Yhteistyön ja ongelmanratkaisun periaatteet		
-SURE	___	
-GRIP	___	

Auttoiko reissumme tutustumaan toisiimme? \_\_\_\_\_

Minkä kouluarvosanan annan reissusta kokonaisuudessaan? \_\_\_\_\_

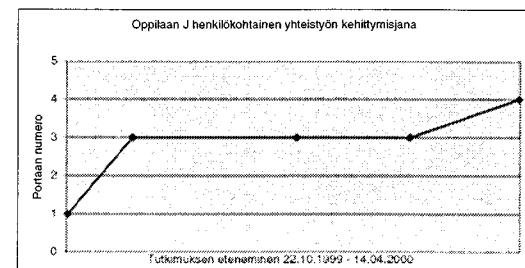
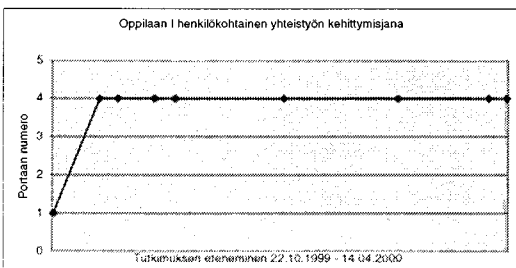
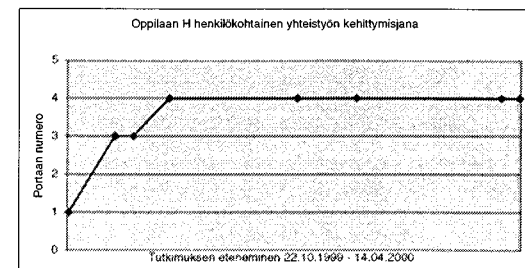
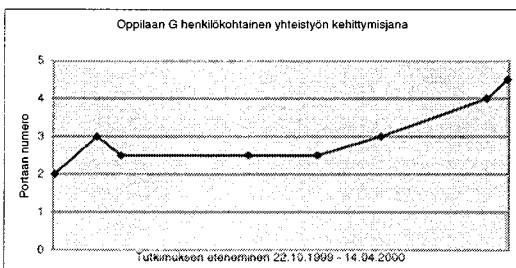
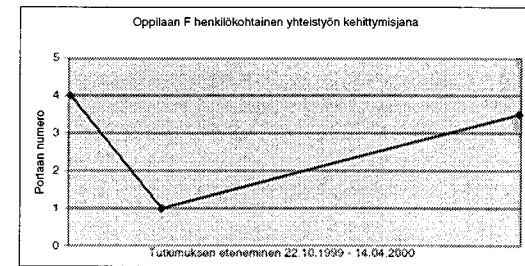
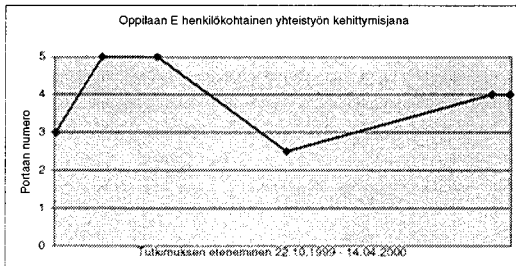
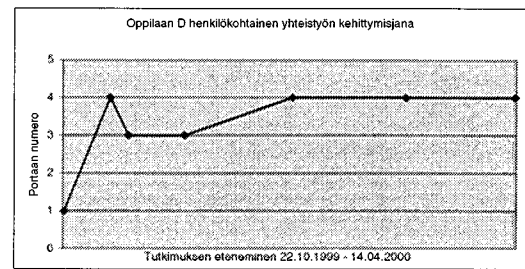
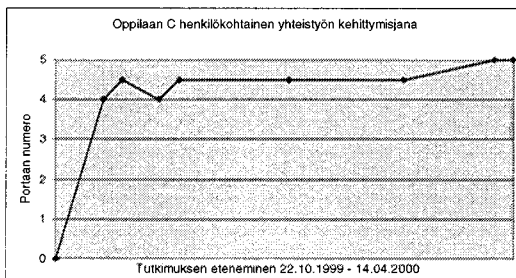
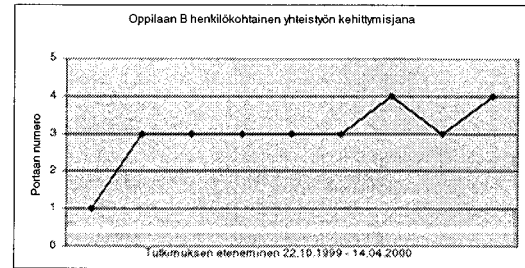
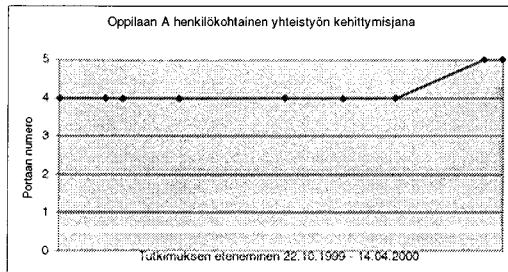
LIITE 18. Vinkkejä oppilaille tutkimuspäiväkirjan kirjoittamiseen

*Tutkimuspäiväkirjan kirjoittamisohjeita*

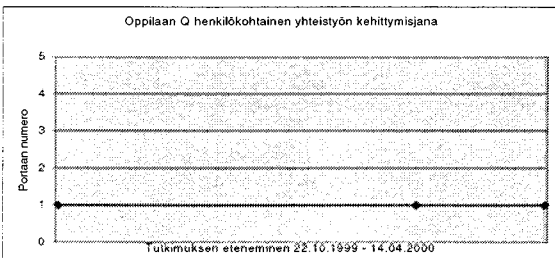
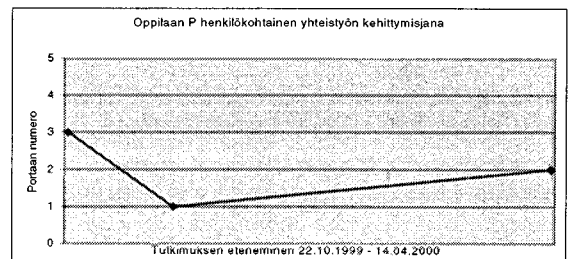
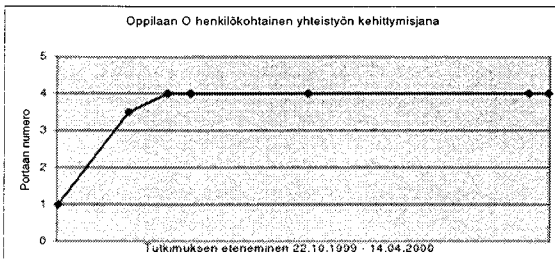
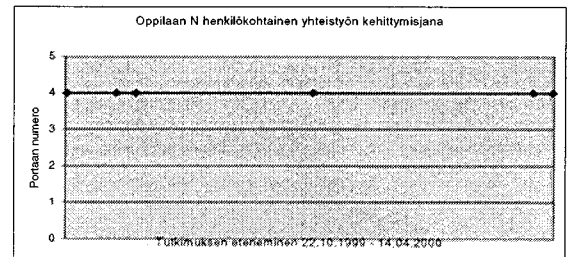
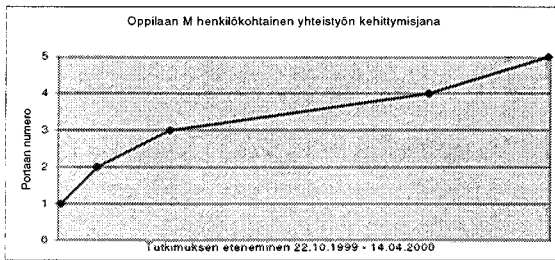
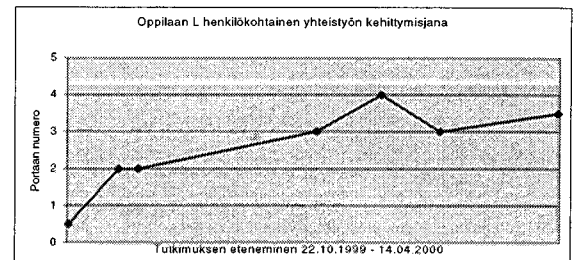
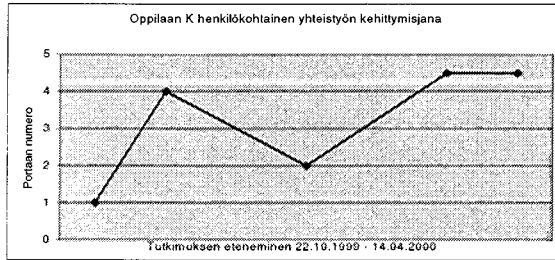
*Kun kirjoitat päiväkirjaa, mieti, pohdiskele ja arvioi sitä, vaikuttaako tämä ”sinä ja minä” -kurssi*

- *sinuun*
- *sinun suhteisiin toisiin oppilaisiin, opettajaan, sääntöjen noudattamiseen*
- *koko meidän liikuntaryhmäämme*

## LIITE 19. Oppilaiden A-J henkilökohtaiset arviot kehitymisestään yhteistyössä

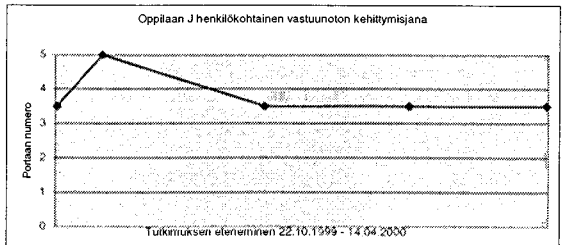
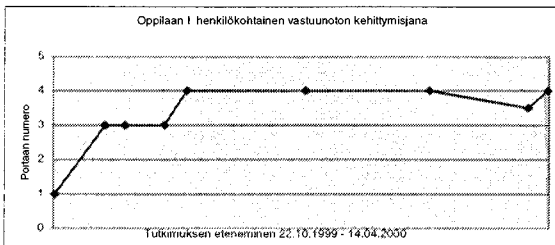
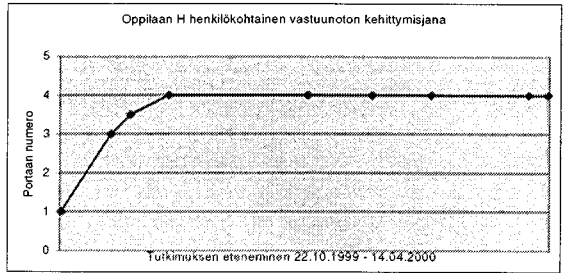
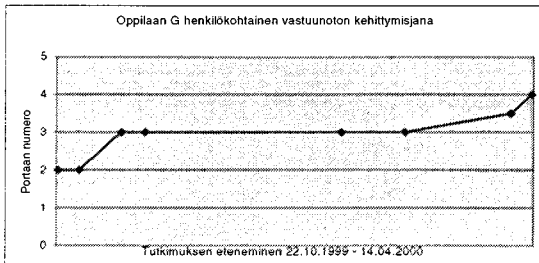
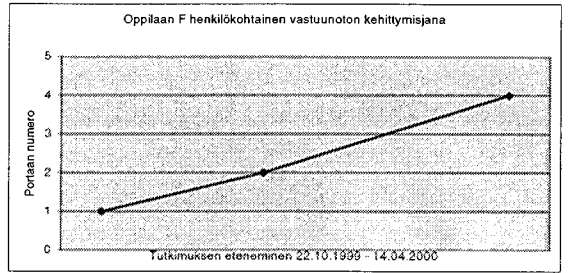
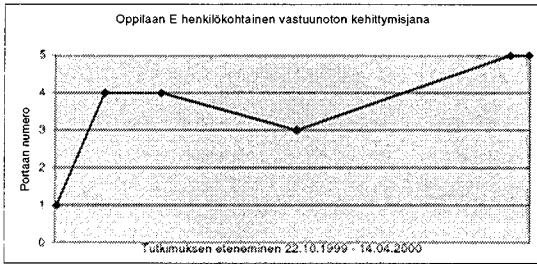
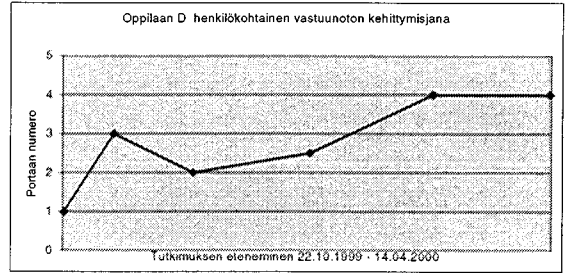
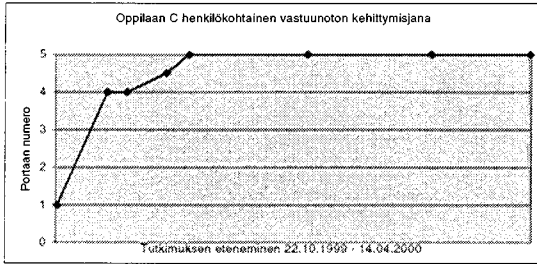
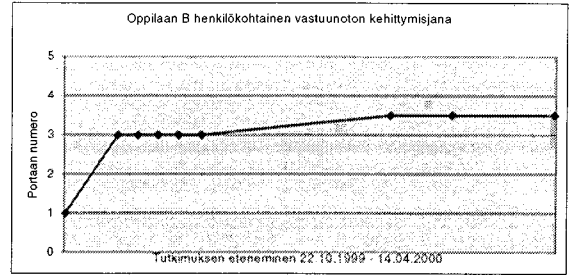
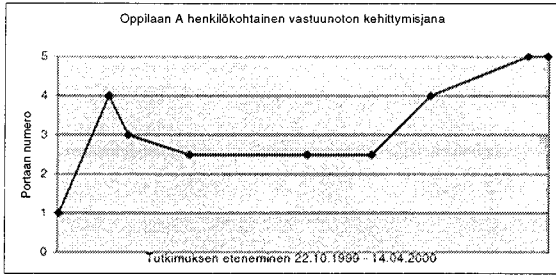


## LIITE 20. Oppilaiden K-Q henkilökohtaiset arviot kehittämisestä yhteistyössä

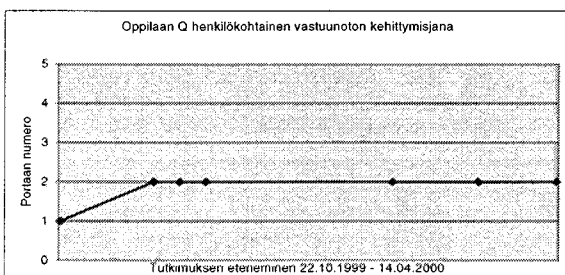
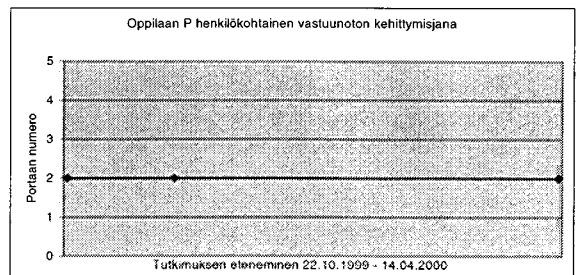
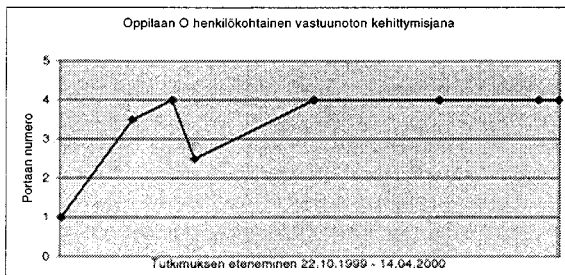
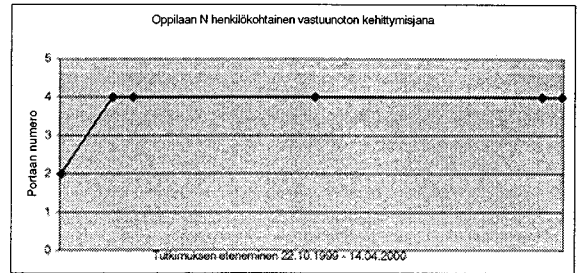
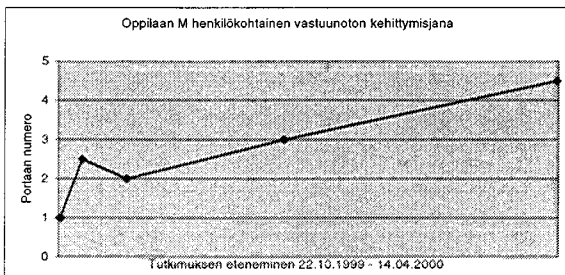
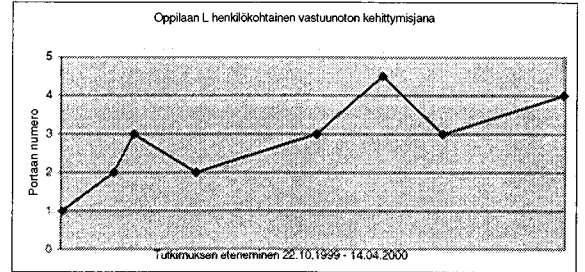
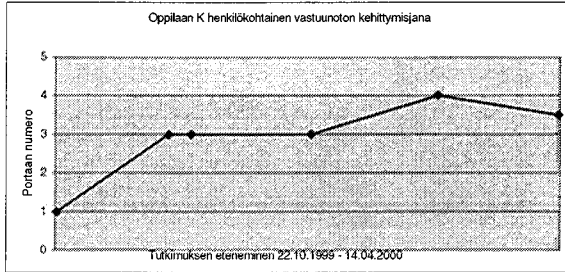


◆ = Itsearviointikerta

LIITE 21. Oppilaiden A-J henkilökohtaiset arviot kehittämisestä vastuunotossa.



## LIITE 22. Oppilaiden K-Q henkilökohtaiset arviot kehitymisestään vastuunotossa.



◆ = Itsearviointikerta